

”Viittaamista ja annettujen tehtävien tekemistä”: kahdeksasluokkalaisten näkemyksiä osallistumisestaan äidinkielen oppitunneilla

Maisterintutkielma

Elina Kivelä

Suomen kieli

Kieli- ja viestintätieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

2020

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Elina Kivelä	
Työn nimi – Title ”Viittaamista ja annettujen tehtävien tekemistä”: kahdeksaluokkalaisten näkemyksiä osallistumisestaan äidinkielen oppitunneilla	
Oppiaine – Subject Suomen kieli	Työn laji – Level Maisterintutkielma
Aika – Month and year Huhtikuu 2020	Sivumäärä – Number of pages 95 + liitteet
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten kahdeksaluokkalaiset määrittelevät aktiivista osallistumista ja millä tavoin he osallistuvat opetukseen äidinkielen oppitunneilla. Lisäksi tutkimuksen kohteena ovat kahdeksaluokkalaisten näkemykset osallistumiseen vaikuttavista syistä ja esteistä sekä motivoivista tekijöistä.</p> <p>Tutkimukseni on tärkeä, sillä osallistumisen tapoja on useampia kuin osaamme nopeasti nimetä. Sen lisäksi toiset niistä ovat näkyvämpiä kuin toiset ja saattavat siksi luoda illuusion toisen oppilaan aktiivisemmasta osallistumisesta. Perinteinen käsityksemme aktiivisesta oppilaasta ei ole kaikille oppilaille ominainen tapa osoittaa osaamistaan. Tuntiaktiivisuutta pidetään yhtenä arviointikriteereistä, vaikka Keltikangas-Järvisen (2004: 317) mukaan tuntiaktiivisuuden käsitteen alle luetaan oppilaiden temperamenttipiirteitä. Tämä on ristiriidassa opetussuunnitelman (2014: 48) vaatimuksen kanssa siitä, että arviointi ei saa kohdistua oppilaiden henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, kuten persoonallisuuden piirteisiin tai temperamenttipiirteisiin. Oppilaiden näkökulmasta osallistumisen syitä ja esteitä sekä osallistumisaktiivisuutta lisääviä tekijöitä kartoittamalla opetuspuitteet voidaan muodostaa oppilaiden oppimista tukeviksi ja näin lisätä oppimismotivaatiota ja sitä kautta parantaa oppimistuloksia.</p> <p>Tutkimukseeni liittyvät monet motivaatio- ja opetusalan tutkimukset. Aineistonkeruumenetelmänä on sähköinen kysely, jonka vastauksia on analysoitu pääosin kvantitatiivisesti. Avointen kysymysten saattamisessa numeeriseen muotoon on käytetty sisällönanalyysiin pohjaavaa teemoittelua. Aineistona ovat sähköisen kyselyn vastaukset 197 kahdeksaluokkalaiselta eri puolilta Suomea. Muuttujana tutkimuksessa toimii sukupuoli.</p> <p>Kahdeksaluokkalaiset määrittelevät tuntiaktiivisuuden melko suppeasti, eivätkä välttämättä ole kovin tietoisia, mitä tuntiaktiivisuudella opetuksessa tarkoitetaan. Oppilaat kokevat itsensä kuitenkin melko aktiivisiksi ja melko tyytyväisiksi aktiivisuuteensa. Osallistumisen tavat äidinkielen tunneilla ovat moninaisia ja perinteiseen opetukseen liittyviä. Näillä tavoin oppilaat kokevat myös oppivansa parhaiten. Kaikille käsitys oppimisesta ei ole selkeä, eivätkä kaikki osaa kertoa, miten oppivat parhaiten. Syyt osallistua opetukseen liittyvät pitkälti hyvän arvosanan tavoitteluun ja oppimiseen. Eniten oppimista motivoivia tekijöitä ovat valinnanvapaus parin, ryhmäläisten ja istumapaikan suhteen sekä kivemmat ja kiinnostavammat tehtävät. Sukupuolten väliset erot ovat suurimmaksi osaksi pieniä, mutta joidenkin asioiden suhteen havainnollisia.</p> <p>Opetussuunnitelma (2014: 48) painottaa oppilaiden erilaisten oppimis- ja työskentelytapojen huomioinnin tärkeyttä. Opettajien olisi siis hyvä olla selvillä siitä, millä eri tavoin oppilaat oppivat ja pyrkivät osallistumaan opetukseen. Tämä tutkimus tekee erilaiset osallistumisen tavat näkyviksi, minkä kautta opettajan on helpompi ottaa osallistuminen huomioon sekä opetuksen suunnittelussa osallistumisen tavoiltaan monipuoliseksi että oppimisen arvioinnissa. Ennen kaikkea toivon tutkimukseni avaavan ja laajentavan käsitystä opetukseen osallistumisen moninaisuudesta ja murtavan ihanneoppilaan kuvan, joka pohjautuu vahvasti oppilaan temperamenttiin ja persoonallisuuteen oppilaita eriarvoistavasti.</p>	
Asiasanat – Keywords aktiivisuus, kyselytutkimus, opiskelumotivaatio, opetusmenetelmät, osallistuminen	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopisto, Suomen kielen oppiaine	
Muita tietoja – Additional information	

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS	5
2.1 Koulu osallistumisen tilana – osallistumisen, toimijuuden ja tuntiaktiivisuuden määrittelyä	5
2.1.1 Perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet	6
2.1.2 Toimijuus ja tuntiaktiivisuus	7
2.1.3 Temperamenttipiirteet	9
2.1.4 Arviointi	12
2.2 Motivaatio, merkityksellisyys ja tavoitteet osallistumisessa	14
2.3 Tunteet	19
2.4 Ilmapiiri, sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus	21
2.4.1 Oppilaan rooli	23
2.4.2 Opettaja-oppilassuhde	26
2.4.3 Luokkakaverit vertaisina	27
2.5 Opetusmenetelmät, työtavat, oppimisympäristöt ja oppimateriaalit	30
2.6 Oppimisstrategiat, oppimistyylit ja persoonallisuus	32
3 AINEISTO JA MENETELMÄT	35
3.1 Kysely tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä	35
3.2 Tutkimuksen aineisto	38
3.3 Määrällinen analyysi ja vastausten teemoittelu	41
4 ANALYYSI	43
4.1 Tuntiaktiivisuuden ja tuntiaktiivisen oppilaan määrittelyä	43
4.2 Äidinkielen opetukseen osallistumisen tavat	51
4.3 Osallistumisen ja osallistumattomuuden syitä	57
4.3.1 Osallistumisen syyt	58
4.3.2 Osallistumisen esteet	61
4.4 Osallistumiseen motivoivia tekijöitä	71
4.5 Tulosten rinnakkainen tarkastelu	78
5 PÄÄTÄNTÖ	81
5.1 Keskeisimmät tulokset ja tulkinta	81

5.2 Tutkimuksen arviointi	88
LÄHTEET	92
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Olen viittä vaille valmis äidinkielen aineenopettaja, ilmaisutaidon opettaja ja luokanopettaja, ja siksi kiinnostunut oppilaiden oppimismotivaatiosta ja siitä, miten oppilaat osallistuvat opetukseen. Tutkin aktiivista osallistumista, opetukseen osallistumisen tapoja ja osallistumisen taustalla olevia syitä ja esteitä äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla. Kiinnostukseni aihetta kohtaan heräsi kandidaatintutkielmassani (Kivelä 2016) käyttämäni aineiston pohjalta, jossa lukioikäiset opiskelijat osallistuivat tuntiin passiivisesti, minkä vuoksi opetus ei mennyt eteenpäin ja opettajan tuli suostutella oppilaita osallistumaan. Tämä herätti kysymyksen siitä, mitä aktiivinen osallistuminen ylipäätään on ja millä kaikilla tavoin oppituntiin voi osallistua.

Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014: 17) oppimiskäsityksen mukaan ”oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia”. Opetussuunnitelma siis vaatii opetuksen tähtäävän oppilaiden aktiivisen toimijuuden kehittämiseen. Opetussuunnitelman oppimiskäsitykseen kuuluu myös, että tavoitteellisen ja elinikäisen oppimisen perusta rakentuu oppimaan oppimisen taitojen kehittymisestä. Oppilaiden omat tavat oppia ohjataan tiedostamaan ja käyttämään oppimisen edistämiseen, minkä ansiosta oppilas kykenee toimimaan yhä itseohjautuvammin. (Mp.) Aktiivisuutta voidaan pitää siis opetussuunnitelman sanelemana ihanteena, johon oppilaita pyritään kannustamaan arvioinnin avulla.

Opetussuunnitelma (2014: 47) vaatii, että oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä on arvioitava monipuolisesti. Tuntiaktiivisuus on ollut pitkään yksi arviointikriteereistä, vaikka se jää usein koulukontekstissa määrittelemättä. Vaikka opettajien tulisi huolehtia siitä, että oppilaat tiedostavat tavoitteet ja arviointiperusteet (mts. 48), väitän etteivät oppilaat – jos eivät opettajatkaan – ole selvillä siitä, mitä aktiivinen osallistuminen on. Aktiivisuudelle on hankalaa löytää minkäänlaista selkeää määritelmää kirjallisuudesta.

Keltikangas-Järvisen (2004: 317) mukaan koulussa tuntiaktiivisuuden käsitteen alle luetaan oppilaiden temperamenttipiirteitä, minkä vuoksi osaaminen ja temperamentti sekoittuvat keskenään. Temperamentti on yksilön synnynnäinen tapa reagoida asioihin. Temperamentti vaikuttaa siihen, miten keskittyneesti opetusta seurataan, miten nopeasti uusiin asioihin tartutaan ja miten helposti uudet tavat ja menetelmät omaksutaan, miten ryhdytään ryhmätyöhön tai osallistutaan tunnin kulkuun sekä miten nopeasti ja innokkaasti opettajan kysyessä viitataan. (Mp.) Temperamentin lisäksi tuntiaktiivisuudella mitataan asioiden hallitsemisen sijaan moti-

vaatiota ja monia muita tekijöitä (Keltikangas-Järvinen 2010: 170). Tämä on ristiriidassa opetussuunnitelman (2014: 48) vaatimuksen kanssa siitä, että arviointi ei saa kohdistua oppilaiden henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, kuten persoonallisuuden piirteisiin tai temperamenttipiirteisiin. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että opettaja arvioi ”positiivisella” eli koulun ihanteeseen istuvalla temperamentilla varustetut lapset osaavammiksi ja älykkäämmiksi (Keltikangas-Järvinen 2010: 145).

Perinteinen käsityksemme aktiivisesta oppilaasta ei siis ole kaikille oppilaille ominainen tapa osoittaa osaamistaan, ja oppilaita sekä heidän osallistumistaan verrataan ideaaliin kuvaan aktiivisesta oppilaasta. Keskusteleminen ja aktiivinen toiminta tunnilla ei merkitse sitä, etteivätkö tällaiset oppilaat oppisi, sillä ulkoinen käytös ei takaa oppimista (Pruuki 2008: 58–59). Aktiivisuutta oppimisessa ja opetuksessa ovat tutkineet muun muassa yläkoulukontekstissa Kallio (2016) ja alakoulukontekstissa Lappalainen (2015). Koko opetukseen osallistumisen kirjo nähdään käsittääkseni usein melko suppeana ainakin opettajien taholta: osallistuminen oppituntiin näyttäytyy viittaamisena ja opettajan antaman puheenvuoron käyttämisenä sekä annettujen tehtävien tekemisenä (ks. esim. Joutseno 2007; Karvonen 2007; Lehtimaja 2007; Uusikylä & Atjonen 2005; Vepsäläinen 2007). Oppilaiden rooli on kuunnella passiivisena ja tynnyntyneenä opettajajohtoista opetusta (Uusikylä & Atjonen 2005: 8) ja vastata opettajan kysymyksiin sekä toimia opettajan antamien ohjeiden mukaan (Viskari & Vuorikoski 2003: 70). Mitä kaikkea muuta osallistuminen voi olla? Millaista osallistumista emme näe?

Opetukseen osallistumiseen ja osallistumisaktiivisuuteen vaikuttavat useat asiat. Esimerkiksi liian alhainen vaatimustaso saattaa aiheuttaa oppijan pitkästymistä (Rantala 2006: 61). Toisaalta hyvin motivoituneet aikuisetkaan eivät useinkaan pysty keskittymään 20 minuuttia kauempaa, ja nuoremmat vielä lyhemmän aikaa (Gordon 2006: 218). Yksilön motivaatiota ei voida havaita suoraan. Näin ollen opettajan on mahdotonta hallita oppilaan motivaatioprosessia tai selittää oppilaan käytöstä tämän motivaatiolla. (Peltonen & Ruohotie 1992: 18.) Siksi motivaatiosta tulee kysyä oppilailta itseltään, kuten tässä tutkimuksessa tehdään. Tutkimukseni lähentelee siis motivaatiotutkimusta. Vaikka uusi opetussuunnitelma esittelee liudan uusia tavoitteita ja työtapoja (esimerkiksi ilmiöpohjainen oppiminen) oppimisen tueksi, eivät nekään välttämättä aina vastaa perimmäiseen ongelmaan ja auta oppilasta tämän motivaatio-ongelmissa.

Koen kaiken vaikuttavan kaikkeen: motivaatiota ylläpitääkseen oppilaat tarvitsevat onnistumisen kokemuksia ja viihtyisän työympäristön, jotka puolestaan lisäävät kouluviihtyvyyttä ja tätä kautta aktiivista osallistumista ja oppimista. Tätä ajatusta tukevat esimerkiksi Hellström (2008: 114), jonka mukaan koulumotivaatiolla on suuri merkitys kouluviihtyvyyden kokemisessa, ja Vahvaselkä (2015: 66), jonka mukaan motivaatio johonkin kouluun liittyyvään

näyttäisi olevan koulunkäynnin mielekkyyden edellytys. Lisäksi motivaatio liittyy läheisesti aktiivisuuteen (Pruuki 2008: 24). Kouluviihtyvyys ja koulunkäynnin mielekkyys puolestaan heijastuvat aina oppimistuloksiin (Ahonen 2008: 196). Näistä syistä motivaatio on tärkeää oppimisen kannalta, mutta samalla tiedämme, ettei sitä kaikilla oppilailta ole. Sisäinen motivaatio näyttää muuttuvan yhä kielteisemmäksi kouluvuosien kuluessa (Aunola 2002: 112).

Vaikka motivaatiota ja opetukseen osallistumista on tutkittu paljon, on oppilaiden osallistumisesta ja luokkahuonekäyttäytymisestä usein kysytty opettajilta, ja näin ollen oppilaiden oma näkökulma asiaan on jäänyt uupumaan. Tästä syystä haluan itse kysyä oppilailta heidän motivaatiostaan ja osallistumisestaan.

Useat tutkimukset ovat enemmänkin ilmiön (osallistumattomuus, aktiivisuus, passiivisuus) toteavia kuin niiden pohjalla olevia syitä selvittäviä. Tutkimukseeni liittyvästä koulu- ja oppimismotivaatiosta ovat kirjoittaneet esimerkiksi Kalsola (2005), Lehtinen, Vauras ja Lerkkanen (2016), Peltonen ja Ruohotie (1992) sekä Pruuki (2008). Lisäksi tutkimukseeni liittyvät kouluviihtyvyyden (ks. esim. Kämppe, Välimaa, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2008; Vahvaselkä 2015), opetusvuorovaikutuksen (ks. esim. Lehtimaja 2007) sekä opetustyyliin ja opetukseen liittyvät (ks. esim. Junkkarinen 2006; Keltikangas-Järvinen 2004 & 2010; Prashnig 2000) tutkimukset. Opintoihin kiinnittymistä yläkoulussa ovat tutkineet muun muassa Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus ja Kuorelahti (2018) sekä Pöysä, Vasalampi, Muotka, Lerkkanen, Poikkeus ja Nurmi (2019). Koen opetussuunnitelman vaikuttavan opettamiseen ja oppimiseen siinä määrin, että olen ottanut tähän tutkielmaan mukaan vain edellistä ja nykyistä opetussuunnitelmaa koskevat tutkimukset vuodesta 2004 eteenpäin, mikäli niitä on ollut saatavilla.

Tutkimukseni on tärkeä, sillä osallistumisen tapoja on useampia kuin osaamme ehkä nopeasti nimetä. Sen lisäksi toiset niistä ovat näkyvämpiä kuin toiset ja saattavat siksi luoda illuusion toisen oppilaan aktiivisemmasta osallistumisesta. Oppilaiden näkökulmasta osallistumisen syitä ja esteitä sekä osallistumisaktiivisuutta lisääviä tekijöitä kartoittamalla opetuspuitteet voidaan muodostaa oppilaiden oppimista tukeviksi ja näin lisätä oppimismotivaatiota ja sitä kautta parantaa oppimistuloksia.

Olen valinnut kohderyhmäkseni kahdeksasluokkalaiset, sillä tätä vuositasoa pidetään nähdäkseni yleisesti peruskoulun hankalimpana. Yhdeksäsluokkalaiset suuntautuvat jo ehkä tuleviin jatko-opintoihinsa, minkä vuoksi he eivät välttämättä ole kiinnostuneita yläkoulun toimintatapojen kehittämisestä. Nuoruudessa kognitiivinen kehitys aiheuttaa psykososiaalisen taantumaa, mikä aiheuttaa esimerkiksi keskittymisvaikeuksia sekä koulumotivaation heikkene- mistä (Savolainen 2010: 9). Tämä vahvistaa ajatusta siitä, että kahdeksasluokkalaiset murrosikäisten ryhmänä ovat yksi heikosti motivoituneista ikäryhmistä. Savolaisen (2010: 9) mukaan

abstraktin ajattelun tason saavuttavat nuoret ovat myös kriittisempiä ja kantaaottavampia yhteiskunnallisiin asioihin liittyen. Sen lisäksi kahdeksasluokkalaisilla on jo paljon kokemusta koulunkäynnistä ja koulun käytänteistä, mikä tekee heistä koulunkäynnin asiantuntijoita.

Tutkimukseni on opetukseen liittyvä tutkimus. Moilasen ja Räihän (2010: 46) mukaan kulttuuri (tai instituutio) vaikuttaa asioille annettuihin merkityksiin. Näin ollen ajattelen koulu-kulttuurin vaikuttavan melko vahvasti siihen, millaisia ajatuksia oppilailla on opetukseen osallistumisesta. Suomen kielen oppiainetaustan vuoksi keskityn tarkastelemaan näitä asioita äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunteihin liittyen. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine onkin sellainen, jossa käytetään monenlaisia opetusmenetelmiä ja työtapoja ja näin ollen tunneilla on nähtävissä useita osallistumisen tapoja. Kuitenkin tulokset ovat varmasti osin tulkittavissa muissakin oppiaineissa ilmeneviksi.

Tutkimusaineistonani ovat laatimani verkkokyselyn vastaukset 197 kahdeksasluokkalaiselta ympäri Suomen. Kyselyn kysymykset liittyvät osallistumisaktiivisuuden määrittelyyn, osallistumisen tapojen, osallistumisen ja osallistumattomuuden syiden sekä osallistumiseen rohkaisevien keinojen nimeämiseen ja arviointiin. Tutkimukseni antaa tietoa siitä, miten oppilaat näkevät oman osallistumisensa ja aktiivisuutensa äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla. Tutkimusongelmanani on selvittää, millä tavoin kahdeksasluokkalaiset kokevat osallistuvansa äidinkielen oppitunneilla ja miten sukupuoli vaikuttaa näihin kokemuksiin. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Miten kahdeksasluokkalaiset määrittelevät äidinkielen oppitunteihin liittyvää tuntiaktiivisuutta ja aktiivista osallistumista?
2. Millä tavoin oppilaat kokevat osallistuvansa ja mitä oppilaat nimeävät osallistumisensa syiksi ja esteiksi?
3. Mitä keinoja oppilaat mainitsevat aktiivisempaa osallistumistaan motivoiviksi tekijöiksi?
4. Millaisia eroja osallistumiseen liittyen poikien ja tyttöjen välillä ilmenee?

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Teoreettinen viitekehys käsittelee opetukseen osallistumista sivuten muun muassa koulua osallistumisen tilana ja määrittellen toimijuutta ja aktiivista osallistumista. Luvussa 2.1 määrittelen osallistumista, toimijuutta ja tuntiaktiivisuutta koulun kontekstissa sekä koulua määrittävää perusopetuslakia ja uusimpia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Lisäksi käsittelen temperamenttipiirteiden ja arvioinnin vaikutusta osallistumiseen ja tuntiaktiivisuuteen. Luku 2.2 keskittyy määrittelemään motivaatiota sekä merkityksellisyyden ja tavoitteiden osuutta osallistumisessa. Luku 2.3 käsittelee tunteiden vaikutuksia osallistumiseen ja luku 2.4 koulun ilmapiiriä, koulun sosiaalisia suhteita ja vuorovaikutusta. Luvut 2.4 ja 2.5 paneutuvat koulussa käytettäviin opetusmenetelmiin, työtapoihin, oppimisympäristöihin ja oppimateriaaleihin sekä oppimisstrategioihin, oppimistyyleihin ja persoonallisuuteen.

2.1 Koulu osallistumisen tilana – osallistumisen, toimijuuden ja tuntiaktiivisuuden määrittelyä

Tutkimukseni sijoittuu kouluun ja perusopetuksen kahdeksannelle luokalle. Koulu on instituutio, jonka toimintaa ohjaavat useat säännöt ja arvot. Tarkoilla säännöillä annetaan oppilaille toimintamalleja, joita noudattamalla oppilaat hyväksytään yhteisön jäseniksi. (Ahonen 2008: 198.) Esimerkiksi koulun fyysisessä tilassa ihmiset määrittellään liikkeeseen, aikaan ja äänenkäyttöön liittyvillä määräyksillä ja ohjeilla (Naskali 2012: 284). Koulussa tällaisia sääntöjä ovat esimerkiksi opetukseen osallistuminen viittaamalla. Säännöt luovat turvaa, sillä ne ohjaavat yhteisön käyttäytymistä ja tuovat mukanaan järjestystä (Ahonen 2008: 198), ja näin ollen vaikuttavat myös siihen, millainen osallistuminen oppitunneilla on mahdollista.

Koulussa ja opetusryhmässä vallitsee toimintakulttuuri, johon jokainen oppilas vaikuttaa kokemuksineen ja ajatuksineen (Sahlberg & Leppilampi 1994: 37). Tutkimuksessani otan selvää oppilaiden kokemuksista ja ajatuksista. Myös opetussuunnitelman (2014: 29) mukaan yhteisön jäsenet vaikuttavat oppimisympäristöihin toiminnallaan. Koulun kulttuuriin voidaan lukea arvot, **normit**, roolit, uskomukset ja perinteet. Normilla tarkoitetaan käyttäytymiseen tai toimintaodotuksiin liittyvää sääntöä, ohjetta tai mallia, käskyä, kieltoa ja lupaa. Normit opetus-tilanteessa voivat olla hiljaisia ja kirjoittamattomia, kaikkien sisäistämiä sopimuksia. Yhdessä oppimisen normeihin kuuluvat muun muassa muiden huomioiminen kuunnellen ja kysyen sekä aktiivinen osallistuminen. Toisaalta perinteisessä luokassa esimerkiksi oppilaiden keskinäisen

puheen katsotaan häiritsevän oppimista, minkä vuoksi se on ei-toivottu normi. (Sahlberg & Leppilampi 1994: 37–39, 52.) Nämä normit tulevat näkyviksi tutkimukseni tulosten osana.

2.1.1 Perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelma ohjaavat peruskoulun opetusta ja sen arvoja. Tästä syystä niiden läpikäyminen tässä yhteydessä on tarkoituksenmukaista. Perusopetuslain (628/1998 § 25–26 & § 35) mukaan Suomessa vakinaisesti asuvat lapset ovat oppivelvollisia. Tämä tarkoittaa, että oppivelvollisen tulee osallistua perusopetukseen tai suorittaa oppimäärä jollain muulla keinolla. Lain mukaan ”oppilaalla on velvollisuus paitsi osallistua opetukseen myös suorittaa tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytyä asiallisesti”. (Mp.) Osallistuminen tässä yhteydessä on määritelty puutteellisesti. Tarkoittaako osallistuminen perusopetukseen vain paikalla olemista ja annettujen tehtävien suorittamista? Mikä tuolloin on oppimisen laatu?

Perusopetuksen uusimman opetussuunnitelman (2014: 17) mukaan **oppiminen** on ”yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista ja näiden prosessien monipuolista arvioimista”. Oppilaan oppimisen vuorovaikutukseen osallistuvat toiset oppilaat, opettajat ja muut aikuiset. Lisäksi vuorovaikutus on eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen välistä. Olennaista **oppimisprosessille** on oppilaiden tahto oppia. Oppimisprosessi ja motivaatio ovat oppilaan kiinnostuksen kohteiden, arvostusten, työskentelytapojen, tunteiden ja kokemusten sekä omien oppijäkäsitysten ohjaamia. Oppilaan minäkuva ja pystyvyyden tunne sekä itsetunto vaikuttavat oppilaan itselleen asettamiin toimintaan liittyviin tavoitteisiin. (Mp.)

Opetussuunnitelma (2014: 20) esittelee laaja-alaisia tavoitteita, jotka liittyvät laaja-alaiseen osaamiseen, jolla tarkoitetaan ”tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon kokonaisuutta” sekä ”kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla”. Ajattelun ja oppimaan oppimisen (L1) laaja-alainen tavoite pitää sisällään erilaisen tuen ja kannustuksen oppilaiden ideoille, mikä edesauttaa heidän toimijuutensa vahvistumista. Palaute sekä oppimisen ohjaus ja tuki vaikuttavat oppilaiden asenteisiin, motivaatioon ja tahtoon toimia. Leikkien, pelillisyyden, fyysisen aktiivisuuden, kokeellisuuden, muiden toiminnallisten työtapojen ja taitteen keinoin voidaan edistää oppimisen iloa. (Opetussuunnitelma 2014: 20–21.)

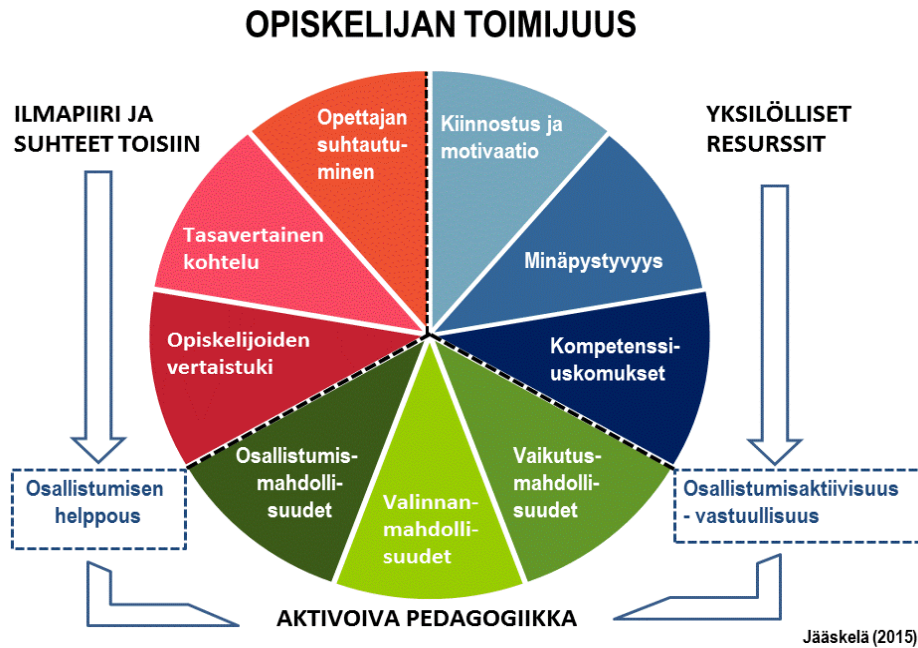
Äidinkielen ja kirjallisuuden vuosiluokkien 7–9 opetussuunnitelmassa äidinkielen oppiainetta kuvataan monitieteiseksi taito-, tieto- ja kulttuuriaineeksi, jossa opetus perustuu laajaan tekstikäsitteeseen. Myös toiminnallisuus mainitaan oppiaineen luonteessa draaman työtapoihin liittyen. Oppiaineen tehtävänä on muun muassa kehittää oppilaiden vuorovaikutus- ja

viestintätaitoja. Oppilaita esimerkiksi rohkaistaan rakentavaan ja vastuulliseen vuorovaikutukseen. Lisäksi opetuksen tulee rohkaista oppilaita olemaan oma-aloitteisia ja osallistuvia kansalaisia. Oppimista tuetaan auttamalla oppilasta tunnistamaan omia vahvuuksiaan sekä löytämään ja käyttämään sopivia opiskelustrategioita. (Opetussuunnitelma 2014: 287–288.)

Osallistumisen ja osallisuuden käsitteet opetussuunnitelmassa menevät herkästi sekaisin. Laaja-alaisten tavoitteiden ja äidinkielen oppiaineen (ks. esim. Opetussuunnitelma 2014: 24, 288) sisällä puhutaan paljon yhteiskunnalliseen toimintaan osallistumisesta ja vaikuttamisen taidoista, jotka sinällään eivät liity fyysiseen opetukseen osallistumiseen. Pietarinen, Soini ja Pyhältö (2008: 60) määrittelevät osallisuuden toimijuudeksi suhteessa yhteisöön, toiminnan kohteeseen, kontekstiin ja tavoitteeseen. Osallisuutta voidaan estää tai mahdollistaa yhteisön vuorovaikutusprosessien ja käytänteiden avulla (mp.).

2.1.2 Toimijuus ja tuntiaktiivisuus

Tutkimuksessani osallistuminen opetukseen vaatii toimijuutta. Myös opetussuunnitelmassa puhutaan **toimijuudesta** (ks. esim. Opetussuunnitelma 2014: 16). Kumpulainen, Krokfors, Lippinen, Tissari, Hilppö ja Rajala (2010: 23, 25) määrittelevät toimijuuden toimintavalmiudeksi, joka syntyy yhteisöllisessä toiminnassa. Toimijuudella tarkoitetaan ihmisen halua toimia aktiivisesti omaa elämäänsä ohjaten. Toimijuus liittyy aktiivisuuteen, intentionaalisuuteen, osallisuuteen, vaikutus- ja valinnanmahdollisuuteen, vapaaehtoisuuteen sekä toimintatapojen valinnaisuuteen. (Mp.) Jääskelän (2015) mukaan toimijuudella tarkoitetaan muun muassa yksilöllisiä kokemuksia mahdollisuuksista tai rajoitteista aktiiviselle osallistumiselle ja vaikuttamiselle. Toimijuus vaikuttaa yhteisölliseen tiedonrakentamiseen, merkitykselliseen oppimiseen ja minäpystyvyyden kokemuksiin. (Jääskelä 2015.) Kuvio 1 on Jääskelän (2015) esitys (toimijuusleipä) opiskelijan toimijuudesta.



Kuvio 1. Toimijuusleipä (Jääskelä 2015)

Opiskelukontekstissa toimijuuden katsotaan rakentuvan yksilöllisistä tekijöistä, opiskeluympäristön vuorovaikutussuhteista ja opiskeluympäristön resursseista. Yksilöllisillä tekijöillä tarkoitetaan esimerkiksi opiskelijan suhdetta opiskeluun, motivaatioon, minäpystyvyyteen ja kykyuskomuksiin liittyen. Opiskeluympäristön resurssit puolestaan pitävät sisällään osallistavan pedagogiikan sekä mahdollisuudet vaikuttaa omiin opintoihin. (Mp.) Nämä kaikki kuviossa 1 esillä olevat asiat ovat siis yhteydessä opiskelijan toimijuuteen ja osallistumiseen opetuksessa.

Toisaalta toimijuus voi ilmetä kyseenalaistamisena tai vastarintana. Esimerkiksi omien ajatusten esittäminen opiskelun tavasta tai perinteisten sukupuoliroolien kyseenalaistaminen ilmentävät opiskelijan aktiivista toimijuutta, sillä yksilön asetettua omat tavoitteensa hän määrittelee niihin sopivat käytännöt ja kyseenalaistaa toiminnan ulkoiset puitteet ja rajoitukset. (Lonka 2015: 92.) Kyseenalaistaminen ja vastustaminen liittyvät toimijuuden luovaan aspektiin, kun halutaan toimia toisin (Kumpulainen ym. 2010: 23). Myös kulttuuriset mallit, kuten sukupuoliroolit, ovat osa ihmisen toimijuutta sitä heikentäen tai voimistaen. Sukupuoliroolit voivat heikentää yksilön toimijuutta esimerkiksi tilanteissa, jos yksilö kokee tehtävän epäsovivaksi itselleen sukupuolensa takia. (Lonka 2015: 92.) Toimijuus kehittyy lapsen tullessa kuuluksi ja kokemuksineen arvostetuksi (mts. 96).

Tutkimuskysymyksessäni käytän käsitettä tuntiaktiivisuus, jolla tarkoitan samaa asiaa kuin osallistumisaktiivisuus. **Osallistumisaktiivisuudelle** on haastavaa löytää määritelmiä kirjallisuudesta. Ensinnäkin, näen opetukseen osallistumisen olevan erilaisia oppilaiden käyttämiä

toimintatapoja, joilla he edistävät omaa oppimistaan. Nämä tavat voivat olla sekä opettajan ohjeistamia ja määräämiä tai oppilaan itseohjautuvuuden tulosta. Tämä edellyttää toimijuutta. Jaottelen osallistumisen tavat näkyviin ja näkymättömiin tapoihin sen mukaan, onko opettajalla mahdollisuutta nähdä oppilaan osallistuvaa toimintaa. Osallistuminen voi olla aktiivista sekä näkymättömissä että näkyvissä osallistumisen tavoissa ja päinvastoin.

Kallio (2016) on tutkinut kahdeksaslukulaisten käsityksiä oppimisesta ja oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Oppija oppimisprosessissa on rooliltaan väljästi jaoteltuna aktiivinen tai passiivinen, mutta se ilmenee yksilön kohdalla eri tilanteissa eri tavoin. Aktiivisuus ja passiivisuus voidaan kuvata jatkumona, johon sijoittumiseen vaikuttavat tilanteet, oppimisen kohde sekä ulkoiset ja sisäiset tekijät, kuten ympäristöön liittyvät tekijät, esimerkiksi toiset ihmiset, melu tai väsymys. (Mts. 40.) Oppilaan aktiivinen rooli vaikuttaa oppimiseen (Kallio 2016: 43) ja aktiivisen toiminnan kriteerinä pidetään kaikkea oppilaiden ulkoista puuhastelua huomioimatta sitä, mitä oppilas toimiessaan ajattelee (Sahlberg & Leppilampi 1994: 27). Aktiivinen oppiminen tarkoittaa usein aktiivista osallistumista opetukseen.

Osallistumisen tapa voi siis olla aktiivinen tai passiivinen. Mannisen ja kollegoiden (2013: 22) mukaan aktiivinen osallistuminen on sellaista osallistumista, jossa osallistuja vaikuttaa itse tapahtumaan. Passiivinen osallistuminen puolestaan on osallistumista, jossa osallistuja ei pyri vaikuttamaan tapahtumaan, vaan seuraamaan sitä ulkopuolelta (mp.). Esimerkkejä aktiivisista osallistumisen tavoista ovat opettajan kuunteleminen, opetuksen seuraaminen ja muistiinpanojen tekeminen (näkymättömät osallistumisen tavat) sekä opettajan kysymyksiin vastaaminen viittaamalla, avun pyytäminen ja annettujen tehtävien tekeminen (näkyvät osallistumisen tavat).

Kritiikkiäkin on esitetty. Keltikangas-Järvisen (1994: 254) mukaan tuntiaktiivisuudella (myös osallistumisaktiivisuus) tarkoitetaan ensi sijassa oppilaan rakenteellista tempoa ja reagoimistyyliä eli oppilaan impulsiivisuutta ja reflektiivisyyttä. Aktiivisuuden sijaan nämä ovat ihmisen toimintastrategioita eivätkä osoita aktiivisuutta tai osaamista. Toisaalta aktiivisuuden puutekaan ei ole aina passiivisuutta, vaan saattaa osoittaa oppilaan persoonallisuutta, kuten arkuutta tai esiintymisvarmuuden ja itseluottamuksen puutetta. (Mp.)

2.1.3 Temperamenttipiirteet

Keltikangas-Järvisen (2010: 169) mukaan tuntiosaamisella ja tuntiaktiivisuudella tarkoitetaan kahta eri asiaa: aktiivisuudella ei mitata oppilaan osaamista vaan tämän synnynnäistä temperamenttia. Keogh (2003: 3) määrittelee **temperamentin** olevan vaikeasti määriteltävä ihmiselle

tunnusomainen ja yksilöllinen ero suhteessa toisiin. Keltikangas-Järvinen (2010: 23–25) toteaa kaikkien temperamenttiteorioiden puoltavan käsitystä temperamentista, joka on synnynnäisten valmiuksien tai taipumusten kokoelma. Temperamentti määrää sen, mikä on ihmiselle yksilöllinen ja ominainen tapa reagoida ja käyttäytyä. Temperamentti siis selittää ihmisten yksilöllisiä käyttäytymiseroja, esimerkiksi sen, miksi toinen tekee asiat nopeammin kuin toinen. Jokaisella ihmisellä on temperamenttipiirteitä eri verran, toisia paljon ja toisia vähän. (Mp.)

Temperamentti on eri asia kuin älykkyys, motivaatio tai kiinnostus. Motivaatio ja kiinnostus määrittävät sitä, mitä ihmiset tekevät, kun taas temperamentti kertoo, miten he tekevät. (Keogh 2003: 3.) Yksilölliset erot eivät liity vain kognitiiviseen kapasiteettiin, vaan myös erilaisiin reagointi- ja käyttäytymispiirteisiin persoonallisuuden ja temperamentin osana (Lehtinen ym. 2016: 181). Temperamenttiteoriat eivät ole keskeisimpiä tässä tutkimuksessa, mutta toimivat lähtökohtana tutkimusasetelmalle, jossa erilaisia tapoja osallistua pyritään selvittämään.

Temperamenttipiirteitä Keltikangas-Järvisen (2010) listauksen mukaan on kahdeksan: aktiivisuus, sensitiivisyys, sopeutuvuus, sinnikkyys, häirittevyys, rytmisyys, lähestyminen tai vetäytyminen ja intensiivisyys. Nämä temperamenttipiirteet vaikuttavat tutkimuksessani vahvasti siihen, millaisia opetukseen osallistumisen ja oppimisen tapoja oppilaat suosivat ja miten eri opetusmenetelmiin suhtaudutaan. Ennen kaikkea temperamenttipiirteet selittävät eroja oppilaiden ja heidän osallistumisen tapojen ja syiden välillä.

Temperamenttipiirteet voivat olla korkeita tai matalia tai jotain siltä väliltä. Aktiivisuus ei ole tehokkuutta tai aikaansaamista, vaan se voima ja nopeus, jolla ihminen toimii, esimerkiksi kuinka kauan oppilas kykenee istumaan paikallaan, kuinka rauhallinen tai levoton hän on ja niin edelleen. Korkea aktiivisuus oppilaalla saa hänet innostumaan uusista koulutehtävistä ja oppiaineista, mikä tukee hänen motivaatiotaan oppia uutta. Aktiivisuus näkyy oppilaan tavassa oppia: hyvin aktiivinen oppilas oppii itse kokeilemalla ja tekemällä lukemisen tai katselemisen sijaan. Aktiivinen oppilas ei istu pitkään hiljaa, vaan kiirehtii tehtäviä eteenpäin sen enempää miettimättä. Lisäksi hän vaatii paljon tilaa ympärilleen ja saattaa vaikuttaa tottelemattomalta. Matala aktiivisuus puolestaan on toimintojen hitautta, joka saatetaan tulkita laiskuudeksi. Tällainen oppilas ei tahdo pysyä muiden tahdissa, sillä hän tekee kaiken verkkaisemmin kuin muut oppilaat. Rauhalliset toiminnot sopivat tällaiselle oppilaalle. (Keltikangas-Järvinen 2010: 51, 57, 76, 78, 81–82.)

Sensitiivisyys tarkoittaa sensorista herkkyyttä, eli herkkyyttä aistia ja havaita. Korkeasti sensitiivinen oppilas on emotionaalisesti ja sosiaalisesti herkkä, eli hän seuraa ympäristöään ja huomaa kaiken sekä aistii esimerkiksi yleisen sosiaalisen ilmapiirin. Korkeasti sensitiivinen

oppilas on kaiken aikaa tietoinen siitä, mitä ympärillä tapahtuu. Metelin lisäksi lämpötila, valoisuus, työtuolin mukavuus ja voimakkaat visuaaliset ärsykkeet saattavat häiritä voimakkaasti sensitiivistä oppilasta ja heikentää tätä hänen viihtyvyyttään ja koulusuorituksiaan. Tällaiset oppilaat saattavat reagoida voimakkaasti ja emotionaalisesti palautteeseen tai epäonnistumisiin. Matala sensitiivisyys puolestaan voi auttaa oppilasta, koska hän ei häiriinny esimerkiksi melusta. Toisaalta häneltä voi myös jäädä joitain asioita huomaamatta. (Keltikangas-Järvinen 2010: 66, 68, 71–74, 201.)

Sopeutuvuudella tarkoitetaan ihmisen sopeutumista muutoksiin, eli kuinka kauan hänellä menee tottua uusiin asioihin ja kuinka vahvasti hän vastustaa muutoksia. Korkea sopeutuvuus auttaa omaksumaan uusia asioita ja vaihtamaan toimintatapoja. Voimakkaasti sopeutuva oppilas on joustava, seuraa ja noudattaa ohjeita kyseenalaistamatta niitä. Sen sijaan matala sopeutumiskyky saatetaan tulkita kouluviihtymättömydeksi. Matala sopeutuvuus tuo mukanaan tarpeen pitäytyä tutussa ja turvallisessa, ennen koetussa. Tällainen oppilas ahdistuu yllätyksistä ja odottamattomista tapahtumista, minkä vuoksi hän tarvitsee turvakseen selkeitä ohjeita, järjestystä, aikatauluja ja rutiineja. (Keltikangas-Järvinen 2010: 57, 84, 86, 91–92.)

Sinnikkyteen liittyvät sitkeys, peräänantamattomuus ja pitkäkestoinen tarkkaavuus, jonka avulla oppilas jaksaa keskittyä kauan samaan tehtävään. Hyvin sinnikkäillä oppilailla saattaa esiintyä taipumusta täydellisyyden tavoitteluun eli perfektionismiin. Jos puolestaan oppilas on sinnikkyydeltään heikko, hän on tarkkaavuudeltaan lyhytjänteinen ja luovuttaa siksi helposti jättäen vaikeat asiat kesken. Tällaisessa tilanteessa oppilas turvautuu korvaavaan toimintaan. (Keltikangas-Järvinen 2010: 95, 97–99.)

Häirittävyydellä tarkoitetaan sitä, miten helposti ihminen on häirittävässä. Korkea häirittävyys on sama asia kuin huono keskittymiskyky: uuden ärsykkeen ilmaantuessa ihminen keskeyttää helposti sen, mitä on tekemässä. Korkea häirittävyys aiheuttaa kilpailun oppilaan tarkkaavaisuudessa, kun hän pitää luokan tapahtumia ja opetusten seuraamista yhtä tärkeänä. Koulussa tällaiset oppilaat eivät jaksa seurata pitkiä ohjeita tai tehdä pitkiä tehtäviä. Matala häirittävyys auttaa oppilasta keskittymään. (Keltikangas-Järvinen 2010: 99, 102–103.)

Rytmisyys kertoo sen, miten ennustettavissa tai säännöllisiä ihmisen fysiologiset toiminnot ovat. Rytmisyys vaikuttaa esimerkiksi siihen, onko lapsi väsynyt aamuisin kouluun herätessään, sillä se määrittää vireyttä. Korkea rytmisyys tarkoittaa tarkkaa sisäistä kelloa ja sitä, että jokainen päivä on säännönmukainen ja tällaisen yksilön toiminta ennustettavissa. Tällainen oppilas huomioi koulutehtävät ja on järjestelmällinen, mutta myös joustamaton. Matala rytmisyys ennustaa epäsystemaattista suhtautumista ja vaihtelevaa keskittymistä koulunkäyntiin. (Keltikangas-Järvinen 2010: 104, 109–110.)

Lähestyminen ja vetäytyminen temperamenttipiirteenä kartoittaa sitä, miten ihminen reagoi uuteen ja yllättävään asiaan, kuten uuteen sosiaaliseen tilanteeseen, ihmiseen tai tapahtumaan. Lähestyminen tarkoittaa innokkuutta kohdata uusia asioita ja kokemuksia, sillä kaikki uusi tuntuu jännittävältä. Kaikki uusi ja haastava koulunkäyntiin liittyen motivoivat tällaista oppilasta osallistumaan toimintaan tekemällä. Vetäytyjää kuvaavat varautuneisuus ja ujous. Vetäytyvä oppilas haluaa usein seurata sivusta aktiivisen osallistumisen ja käsillä tekemisen sijaan, eikä hän halua olla huomion keskipisteenä, minkä takia hän ei esimerkiksi esitä kysymyksiä ja saattaa siksi vaikuttaa motivoitumattomalta. Uudet tilanteet aiheuttavat vetäytymistä, mutta tutussa porukassa tällainen oppilas saattaa olla hyvinkin aktiivinen. (Keltikangas-Järvinen 2010: 17, 57, 110–111, 115–117.)

Intensiivisyys on tunteiden ja mielialojen ilmaisemiseen käytetty voima. Se vaikuttaa siihen, miten voimakkaasti ihminen tuntee ja ilmaisee tunteitaan. Korkeasti intensiiviset oppilaat ilmaisevat kaiken ulospäin, ovat äänekkäitä ja dramaattisia ja tuntevat voimakkaasti. Matalasti intensiiviset puolestaan ovat rauhallisia, hiljaisia ja kontrolloituja, jolloin heidän tunteensa ja mielialansa jäävät näkymättömiin. (Keltikangas-Järvinen 2010: 119, 122.)

2.1.4 Arviointi

Opetukseen liittyy vahvasti **arviointi**, jota oppilas saa useimmiten opettajalta esimerkiksi palautteen muodossa. Käyttäytyminen oppitunneilla on usein arvioinnin kohteena. Palautteen avulla voidaan tukea muun muassa oppilaan itseohjautuvuuden kehittymistä (Rantala 2006: 75–76) ja lisätä motivaatiota (Pruuki 2008: 23). Tutkimukseni pohjaa ajatukselle siitä, että tuntiaktiivisuutta ja opetukseen osallistumista arvioidaan osana opetusta, mikä aiheuttaa eriarvoisuutta eri temperamentein varustettujen oppilaiden välillä.

Jo Hirsjärvi (1983: 16) on sanonut arvioinnin olevan oppimistulosten arviointia, mutta modernin näkemyksen mukaan myös opetusprosessin arviointia. Arviointi tapahtuu siten, että arvioinnin kohteita verrataan ennalta asetettuihin kriteereihin (mp.). Arvioinnin avulla voidaan selvittää, missä kohtaa opiskelija on asetettujen tavoitteiden suunnassa ja missä määrin saavuttanut niitä tavoitteita. On tärkeää, että tavoitteet ja arviointi ovat keskenään sopusoinnussa. Näin ollen arvioinnilla on opiskelua ja oppimista suuntaava ja kontrolloiva tehtävä. (Pruuki 2008: 56–57.)

Opetussuunnitelman perusteiden (2014: 47–51, 289) mukaan oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti näitä osa-alueita, oppilaan työn tulok-

sia tai suorituksia havainnoiden ja dokumentoiden. Opetus ja arviointikäytänteet tulisi suunnitella ja toteuttaa siten, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus osoittaa osaamistaan riittävästi ja monipuolisesti. Opettajan tulee huolehtia siitä, että oppilaat tietävät tavoitteet ja arviointiperusteet. Oppilaiden suorituksia ei vertailla oppilaiden kesken toisiinsa, eikä arviointi saa kohdistua oppilaiden persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin.

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa vuosiluokilla 7–9 oppilasta arvioidaan monipuolisesti suullisten ja kirjallisten näyttöjen sekä opettajan havaintojen pohjalta. Kannustavalla ja rakentavalla palautteella tuetaan oppilaiden motivaatiota sekä omien vahvuuksien löytämistä. Säännöllinen tieto oppimisen edistymisestä ja suoriutumisesta suhteessa tavoitteisiin nivotaan osaksi oppimisprosessia. Palaute tukee ja erittelee, minkä ansiosta sen avulla oppilaat voivat tulla tietoisiksi omista taidoistaan, tiedoistaan, työskentelyprosesseistaan sekä välineistä niiden kehittämiseksi. Osaamista tulee voida osoittaa monipuolisesti. Opettaja-arvioinnin rinnalla hyödynnetään itsearviointia ja vertaisarviointia. (Mp.)

Atjosen (2007: 35, 65, 75, 89) mukaan eettisesti hyvä arviointi on monipuolista ja erilaisia työtapoja hyödyntävää, jotta oppilaille on mahdollisuus osoittaa tietonsa ja taitonsa, ja koska erilaisille oppilaille sopivat erilaiset opetusstrategiat. Hyvä arviointi motivoi oppimista. Atjonen tuo ilmi, että usein arviointikriteerit hyvään, keskinkertaiseen tai tyydyttävään suoriutumiseen ovat epäselviä sekä opettajalle että oppilaille. Usein arviointikriteerinä onkin tuntiosaaminen tai tuntiaktiivisuus. (Mp.) Tuntiosaamisen tai tuntiaktiivisuuden arvioiminen on opettajalle mahdoton tehtävä, sillä opettaja ei pysty keskittämään huomiotaan kaikkiin oppilaisiin yhtä aikaa. Aktiivisuus voi ilmetä sekä positiivisella että negatiivisella tavalla, jolloin nämä erottuvat, mutta muut oppilaat jäävät näiden tapojen väliin. Siksi tuntiosaaminen saattaa vaikeuttaa vain joidenkin oppilaiden arvosanoihin. (Keltikangas-Järvinen 1994: 253.)

Vaikka tuntiaktiivisuutta korostetaan, Keltikangas-Järvisen (2010: 147) mukaan hyvin aktiivinen ja energinen oppilas saatetaan helposti nähdä häirikkönä, kun taas temperamentiltaan matalan aktiivisuuden ja matalan häirittävyuden oppilaisiin opettaja suhtautuu huomattavasti positiivisemmin. Toisaalta vain ulkoista toimintaa, kuten puhetta ja tekoja, voidaan tarkkailla. Sen sijaan sisäistä toimintaa, kuten ajattelua, ei voida havaita. (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003: 25.) Tästä syystä aktiivisuus tunnilla ei välttämättä osoita asioiden osaamista. Esimerkiksi vetäytyvä lapsi ei koskaan osoita aktiivisuutta tunnilla, vaikka osaisikin. Sen sijaan hän kuuntelee keskittyneesti, vaikkei esitäkään kysymyksiä tai osallistu keskusteluun. (Keltikangas-Järvinen 2010: 170.)

Oppilaan temperamentti vaikuttaa myös opettajan arvioon muun muassa oppilaan älykkyydestä. Opettajat yliarvioivat johdonmukaisesti positiivisen temperamentin oppilaiden älykkyyden ja aliarvioivat negatiivisen temperamentin oppilaat. Positiivisella temperamentilla tarkoitetaan korkeaa tehtävääorientaatiota, joustavuutta ja taipumusta positiiviseen mielialaan. Koulussa pärjää niin sanotusti ihanneoppilas, joka ”sopeutuu kaikkeen, mitä opettaja ehdottaa, tekee kaiken odotetulla tavalla, ei koskaan aiheuta ongelmia, ei häiritse luokkatovereita, ei kyseenalaista opettajan toimia, on aina tasainen, ei kuohu suuntaan eikä toiseen, hymyilee, on aina positiivisella mielellä ja selviytyy hyvin luokan sosiaalisissa kuvioissa”. (Keltikangas-Järvinen 2010: 143–144.) Lisäksi oppilaan tulee istua hiljaa paikallaan, olla innostunut uusista asioista ja jaksaa keskittyä tehtäviin riittävän kauan. Tällainen oppilas on siis helppo ja miellyttävä. Nämä ”hyveet” eivät kuitenkaan liity oppimiseen tai kognitiiviseen suoriutumiseen (mp.).

2.2 Motivaatio, merkityksellisyys ja tavoitteet osallistumisessa

Tutkimuksessani osallistumiseen vaikuttavat oppimismotivaatio, opittavalle asialle annettu merkityksellisyys ja oppimiseen liittyvät tavoitteet. **Arvo** määrittelee sen, missä määrin tehtävä kiinnostaa ja miten siihen sitoudutaan. Pääsääntöisesti ihmiset tekevät arvostamiaan tehtäviä ja välttelevät tehtäviä, joita eivät arvosta. Kiinnostamattomiin ja ei-arvostettuihin tehtäviin ei siis sitouduta, varsinkaan jos kyse on pidemmästä sitoutumisesta. Erilaiset uskomukset, arvot ja päämäärät lasten itseensä ja suoriutumiseen liittyen vaikuttavat ja motivoivat heidän oppimistaan ja suoriutumistilannettaan sekä koulumenestystään. Suoriutumistilanne on sellainen, johon liittyy taitojen hankintaa ja suoriutumisen arviointia. 12–14-vuotiaat erittelevät arvostuksen eri puolet: tehtävän tärkeys ja hyödyllisyys ovat erillisiä kiinnostavuudesta, eli kiinnostava tehtävä ei välttämättä ole nuoren mielestä hyödyllinen. (Aunola 2002: 105, 108, 110–111.) Oppilaat opiskelevat eri syistä: toiset oppimisprosessin takia, toiset osoittaakseen kykynsä ja saavuttaakseen ulkoisia palkkioita. Ensin mainituille oppilaille oppiminen on siis arvo sinänsä. (Peltonen & Ruohotie 1992: 32.)

Arvot liittyvät motivaatioon. Motivaatio on tila, jonka **motiivit** saavat aikaan. Motiivi on motivaation kantasana, joka viittaa usein ihmisen tarpeisiin, haluihin ja vietteihin, mutta toisaalta myös erilaisiin sisäisiin yllykkeisiin ja palkkioihin sekä rangaistuksiin. (Peltonen & Ruohotie 1992: 16; Ruohotie 1998: 36–37.) Motiivi on voima, jonka avulla päämäärään suuntautuvaa, tiedostettua tai tiedostamatonta käyttäytymistä saadaan aikaan tai pidetään yllä. Motiivi voi olla myös sisäinen tai ulkoinen siinä missä biologinen tai sosiaalinenkin. (Hirsjärvi

1983: 119; ks. myös Peltonen & Ruohotie 1992: 16 sekä Ruohotie 1998: 36.) Toisaalta motiivit voidaan jakaa lähestymis- ja välttämismotiiveihin, toisin sanoen mielihyvää tuottavia asioita pyritään lähestymään ja negatiivisia kokemuksia välttämään (Lehtinen ym. 2016: 116).

Motivaatiolla puolestaan tarkoitetaan käyttäytymistä virittävien ja ohjaavien tekijöiden järjestelmää (Peltonen & Ruohotie 1992: 17; Ruohotie 1998: 36). Motivaation synonyymeja ovat halu, halukkuus, tarmo, into, innostus, pyrkimys sekä kiinnostus (Hellström 2008: 119). Motivaatio vaikuttaa siihen, miten koemme oppimistilanteen (Lonka 2015: 167). Motivaatiolla onkin kaksi ulottuvuutta: voimakkuus ja suunta eli kohde (Hellström 2008: 19). Motivaatio määrittää sen, miten intensiivistä yksilön toiminta on, miten määrätietoisesti toimeen ryhdytään ja miten sitkeästi aloitettuun tehtävään keskitytään (Lehtinen ym. 2016: 115).

Kun ihmisen toiminnalla on jokin intentio ja tavoite, voidaan puhua motivoitumisesta. Intentio tarkoittaa sekä toivetta päästä päämäärään että keinoja saavuttaa se. Motivoitunut toiminta on siis intentioiden kautta välittyvää, ja se voi olla itse määriteltyä tai kontrolloitua. (Byman 2002: 26.) Itsensä arvostamisen lisäksi usko omista kyvyistä ja mahdollisuuksista vaikuttavat motivaation kehittymiseen (Ruohotie 1998: 34).

Hellström (2008: 119–120) esittelee kahdenlaisia motivaattoreita: motivaatiota synnyttäviä ja motivaation syntymistä haittaavia motivaattoreita. Motivaatiota synnyttävät esimerkiksi toiminnan vapaus eli itsenäisyys ja autonomia, valinnanmahdollisuus, mahdollisuus osallistumiseen ja vaikuttamiseen, tilaisuus käyttää kykyjään ja osoittaa niitä, tilaisuus kehittyä, selkeät tavoitteet ja odotukset, aikaansaaminen, tulokset, haasteet, vastuu, itselle tärkeiden asioiden huomiointi, tunnustus, palaute, mahdollisuus kohdata jännitystä ja seikkailua sekä tyydyttää uteliaisuutta. Motivaation syntymistä haittaavia tekijöitä puolestaan ovat turvallisuuden, jatkuvuuden ja pysyvyyden eli rutiinien ja rituaalien puutteet, kevyen ilmapiirin ja hyvien ihmissuhteiden puute, epäoikeudenmukainen ja epäreilu opettaja, luokan oppimista arvostamaton kulttuuri, toiminnan eduttomuus ja hyödyttömyys sekä koulun ja luokan huono maine (mp.).

Koulumaailmasta puhuttaessa voidaan käyttää käsitteitä **oppimismotivaatio** ja **koulumotivaatio**. Oppimismotivaation kokemisella tarkoitetaan toimijuuden, pystyvyyden ja merkityksellisyyden kokemista (Salmela-Aro 2018: 9). Oppimismotivaatio vaihtelee yksilöllisesti ja oppiaineiden mukaan (Kiuru 2018: 123). Äidinkielen opetussuunnitelmassa (Opetussuunnitelma 2014: 288) vuosiluokilla 7–9 keskeisiksi motivaatiotekijöiksi luetellaan oppilaiden kokemukset osallisuudesta ja opittavien asioiden merkityksellisyydestä. Koulumotivaation avulla käynnistetään oppiminen ja suunnataan sitä (Hellström 2008: 119). Koulun ihanteellinen motiivint strategia korostaa oppilaan aktiivista roolia ja aktiivisesti kerätyn tiedon kautta oppimista.

Ihanteellisena pidetty oppimismotivaatio puolestaan pitää sisällään ajatuksen sisäisen motivaation oppimisesta, joka tapahtuu ilman ulkoista kontrollia tai palkintoa. Kuitenkaan kaikki oppiminen koulussa ei voi olla sisäisesti motivoitunutta. (Byman 2002: 27, 31–32.)

Motivaatio voidaan siis jakaa **sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon** (Hellström 2008: 119). Sisäinen ja ulkoinen motivaatio ovat olemassa yhtä aikaa, mutta toiset motiivit ovat hallitsevampia kuin toiset. Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan sisäisesti välittyntä motivaatiota eli sitä, että käyttäytymisen syyt ovat sisäisiä. (Peltonen & Ruohotie 1992: 19; Ruohotie 1998: 38.) Sisäisiä syitä ovat esimerkiksi kiinnostavuus: sisäisesti motivoitunut toimii kiinnostuksensa mukaan ja asian itsensä vuoksi (Hellström 2008: 119). Toisinaan sisäinen motivaatio on rinnastettu uteliaisuuteen (Byman 2002: 28), toisinaan itsensä toteuttamisen ja kehittämisen tarpeiden tyydytykseen (Peltonen & Ruohotie 1992: 19; Ruohotie 1998: 38).

Ulkoinen motivaatio tarkoittaa ulkoapäin annettavien yllykkeiden, kuten palkkion, arvostuksen, kunnian tai kiitoksen, toivossa toimimista (Aunola 2002: 109). Ulkoisesti motivoitunut yksilö toimii siis ulkoisten palkkioiden varassa ja tehtävä on vain väline, jonka avulla pyritään saavuttamaan jotain muuta (Hellström 2008: 119; ks. myös Aunola 2002: 109). Näin ollen ulkoinen motivaatio on välineellistä (Aunola 2002: 109; Byman 2002: 32) ja riippuvainen ympäristöstä. Palkkiot ja kannusteet ovat merkittäviä sen suhteen, miten innokkaasti oppilas pyrkii esimerkiksi opiskelulle asetettuihin tavoitteisiin. Ulkoinen motivaatio on yhteydessä turvallisuuden tai yhteenkuuluvuuden tarpeisiin. (Peltonen & Ruohotie 1992: 18–19; Ruohotie 1998: 37–38.) Sillä ei ole yhteyttä mielenkiintoon, vaan esimerkiksi toisten yllytykseen tai haluun olla samanlainen kuin muut (Byman 2002: 35). Opetuksen mielekkyyttä ja tärkeyttä voidaan pitää esimerkkinä ulkoisesta motivaattorista (Peltonen & Ruohotie 1992: 20). Mikäli valmiudet toimintaa kohtaan puuttuvat, ovat motivaation muodot alkeellisia ja ulkoisia. Sisäistä motivaatiota voidaan tukea oppimisympäristöllä, joka on oppilaille mielekäs ja jossa oppimisen hyöty tulee näkyviin. (Byman 2002: 31, 36.)

Yksilölliseen motivaation syntymiseen modernin motivaatiokäsityksen mukaan ei voi vaikuttaa kukaan muu ulkopuolinen henkilö, vaan ihminen tuottaa motivaationsa itse. (Byman 2002: 26, 37). Tästä syystä opiskelijan oma toiminta korostuu: opiskelijan on synnyttävä itse itsessään sisäistä motivaatiota ja innostusta (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005: 204). Opetus ei siis välttämättä johdakaan oppimiseen, paitsi jos opettaminen nähdään vain oppimisen edellytysten luomisena, ja jos opettaja voi opetusjärjestelyjen avulla luoda motivaatiolle optimaalisen tilan (Byman 2002: 37). Tästä syystä on erittäin tärkeää tietää, millainen opetus mahdollisesti lisää oppilaiden oman motivaation vahvistamista.

Opettaja voi antaa rohkaisevaa palautetta, jonka avulla opiskelija saa uskoa omiin mahdollisuuksiinsa onnistua. Käsitys omista onnistumismahdollisuuksista onkin keskeinen motivaatioon liittyvä tekijä. Esimerkiksi jos yksilö uskoo onnistumiseensa enemmän kuin pelkää epäonnistumista, hän motivoituu ja suuntautuu toimintaan. Vastaavasti pelon ollessa voimakkaampi yksilö välttää toimintaa eikä viitsi edes yrittää, koska ei usko mahdollisuuksiinsa onnistua. Tämä voi johtaa heikkoon motivaatioon, mistä johtuen opiskelija osallistuu opetukseen pakosta. Heikon motivaation taustalla voi olla huonoja oppimiskokemuksia tai kokemus opiskeltavan asian tarpeettomuudesta. (Pruuki 2008: 22–24.)

Mikä koulussa sitten motivoi? Kirjallisuuden näkökulmasta motivaatiota kohottavia tekijöitä ovat esimerkiksi valinnanmahdollisuus, opetuksen kiinnostavuus ja omakohtaisuus sekä sosiaalinen ympäristö (ks. esim. Byman 2002: 30–31; Hellström 2008: 119–120 & Pruuki 2008: 21–22, 24). Avoin ja turvallinen ilmapiiri vaikuttavat motivaatioon kohottavasti. Sen lisäksi opettajan innostavuudella ja kannustavuudella on merkitystä motivaation vahvistumisessa. Jotta motivaatio säilyisi, tulisi opettajan suosia työtapoja, jotka edellyttävät opiskelijoiden itenäisyyttä ja oma-aloitteisuutta sekä aktiivisuutta edistäviä työtapoja. (Pruuki 2008: 21–22, 24.)

Vahvaselkä (2015: 30, 33, 66) on tutkinut peruskoulunsa päättävien oppilaiden mielekkyykokemuksia kolmen hengen ryhmähaastatteluina. Oppilaiden motivaation kannalta merkittäviä tekijöitä olivat mm. opiskeltavan aiheen mielenkiintoisuus ja yhdessä opiskeleminen. Se, mitä pidettiin mielenkiintoisena, vaihteli oppilaiden kesken paljon. Lisäksi onnistumisen kokemuksia pidettiin motivoivana tekijänä. Väsymyksen puolestaan katsottiin heikentävän motivaatiota. Koulunkäynnin mielekkyyden edellytyksenä tuntuu olevan, että oppilaalla on motivaatiota jotain koulussa olevaa kohtaan. (Mp.)

Aamulehti (Huttunen 2018) pyysi kahta tamperelaista yläkoululuokkaa pitämään päiväkirjaa heitä koulussa motivoivista asioista. Vastausten kärkisijoille nousivat kaverit, välitunnit ja kivat oppiaineet. Lisäksi tulevaisuuteen keskittyminen, uudet opiskeluvälineet, kuten vihot ja kynät, sekä koristellut muistiinpanot auttoivat motivoitumaan tylsiinkin juttuihin. (Mp.) Tutkimuksessa pyritäänkin kartoittamaan sitä, millainen vaikutus kavereilla on opetukseen osallistumisessa ja osallistumiseen motivoitumisessa.

Ei ole yhdentekevää, mitä ja miten koulussa opetetaan, sillä Rantalan (2006: 81) mukaan **merkityksellisyyttä** voidaan pitää yhtenä oppimisen edellytyksenä. Tästä syystä oppiminen tapahtuu vain merkittäviin toimintoihin osallistumalla (mp.). Oppimiseen vaikuttavat oppilaan aktiivinen rooli, ilmapiiri, tunteet, motivaatio, oma halu ja yksilön pystyvyysuskomukset sekä toiminnan strategiat (Kallio 2016: 43). Näiden katson liittyvän myös suoraan osallistumi-

seen, joka on koulussa vahvasti yhteydessä oppimiseen. Opiskelun tulee olla mielekästä ja järkevää, tuntua tärkeältä ja mieltäsalta sekä johtaa oppimiseen, jotta sitä jatketaan (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003: 45), eli jotta osallistumista voi tapahtua. Esimerkiksi jos opettajan esittämät kysymykset ovat opiskelijan näkökulmasta mielekkäitä, hän vastaa niihin (Pruuki 2008: 85).

Yhdessä toimiminen, jakaminen ja yhteisen ymmärryksen luominen ovat merkityksen synnyn taustalla (Rantala 2006: 81). Mielekkyys ja merkityksellisyys ovat henkilökohtaisesti koettuja, affektiivisia ja kognitiivisia aineksia sisältäviä asioita (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003: 45). Esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologian oppimisympäristöillä voidaan tukea opittavien asioiden merkityksellisyyden kokemuksia ja vahvistaa oppimiseen sitoutumista. Tieto- ja viestintäteknologisen oppimisen kautta oppilas voi saada motivaatiolleen merkityksellisen oppimistapahtumansa ”omistajuuden” tunteen. Näin ollen oppilas voi työskennellä aktiivisemmin ja itsenäisemmin oppimisprosessissaan. (Veermans & Tapola 2006: 71, 73.)

Merkitykset ja niiden seuraukset riippuvat oppilaiden **tavoitteista** ja heidän oppimiskäsityksistään. Toisaalta tavoitteet nojaavat käsityksiin siitä, mitkä asiat oppilas kokee merkityksellisiksi. (Niemivirta 1999: 119, 126.) Tavoite voidaan määritellä siis pyrkimyksen kohteeksi tai päämääräksi sekä syyksi ja tarkoitukseksi, joka ohjaa ihmisen toimintaa ja antaa voimaa ponnistella (Hellström 2008: 318). Tavoitteilla on useita muotoja: ne voivat ilmetä opettajan tai oppilaan käytöksessä, opetuksen vaatimuksissa, opetuksen vaikutuksien kuvailuissa, oppilaiden tuotosvaatimuksissa tai oppilaiden ja opettajien tehtäväluetteloissa (Hellström 2008: 319).

Toiminta oppimistilanteissa on aina tavoitteellista (Niemivirta 1999: 125–126). Nurmen (2008: 267) mukaan nuoret ovat liian harvoin tietoisia siitä, mihin motiiveihin ja intresseihin tavoitteet pohjautuvat. Oppilaan pedagogiseen ajatteluun liittyykin rajoitteita, kuten se, onko oppilailla mahdollisuuksia ymmärtää opetussuunnitelman tavoitteita siten, että heidän ajattelunsa olisi tavoitteista. Tavoitteeseen opiskeluun ohjaaminen on usein opettajan tehtävä. Mikäli opettaja ei onnistu herättämään oppilaissa opetussuunnitelmaa tukevaa motivaatiota, oppilaat opiskelevat tavoitteisen opiskelun sijaan yllykkeiden vuoksi. (Hellström 2008: 256–257.) Oppilaiden tavoitteet voivat olla keskenään erilaisia ja ristiriitaisiakin (Pietarinen ym. 2008: 65).

Tavoitteisuus liittyy keskeisesti motivaatioon, ja oppilaiden toiminta vaihtelee oppilaiden kesken erilaisen motivaation mukaisesti siten, että oppilaan tavoitteet ohjaavat toimintaa. (Niemivirta 1999: 118, 126.) Mikäli tavoitteet on asetettu liian matalalle, saattaa motivoituneenkin oppilaan motivaatio laskea (Törmä 2003: 120). Vastuuta otetaan sitä enemmän, mitä enemmän yksilö kokee voivansa vaikuttaa tapahtumiin ja toimintaansa (Yrjönsuuri & Yrjön-

suuri 1994: 133). Oppimistilanne, joka tukee oppilaiden aktiivisuutta ja itsenäisyyttä, antaa oppilaille mahdollisuuden asettaa itselleen tavoitteita ja orientoitua niihin (Veermans & Tapola 2006: 73).

Virtasen ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa tarkasteltiin opintoihin kiinnittymistä (e. student engagement) ja koulu-uupumusta (e. school burnout) suomalaisissa yläkouluissa. Opintoihin voidaan kiinnittyä muun muassa behavioraalisesti (e. behavioural engagement) eli käyttäytymisessä näkyvällä tavalla tai kognitiivisesti (e. cognitive engagement) eli oppimisesta kiinnostuen. Tutkimuksen pohjalta huomattiin korkean behavioraalisen ja kognitiivisen kiinnittymisen olevan yhteydessä vähäiseen koulu-uupumukseen, keskimääräisen kiinnittymisen olevan yhteydessä keskimääräiseen uupumukseen ja vähäisen kiinnittymisen olevan yhteydessä korkeaan uupumukseen. Opettajan ja kodin tuki, hyvä koulumenestys, lintsamattomuus ja halukkuus käydä koulua olivat yhteydessä korkeaan kiinnittymiseen ja vähäiseen uupumukseen. Tytöt kuuluivat enemmän tähän korkeasti kiinnittyneiden ryhmään, kun pojat taas osuivat tyttöjä enemmän vähäisen kiinnittymisen ja korkean uupumuksen profiiliin. (Mp.)

Pöysän ja kollegoiden (2019) yläkoululaisten tutkimuksessa keskiössä olivat opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, emotionaalinen tuki, luokkahuoneen järjestys, opetuksen tuki ja oppilaiden tilannekohtainen kiinnittyminen sekä näiden väliset yhteydet. Emotionaalisella tuella oli positiivisia yhteyksiä tunnetason kiinnittymiseen (e. emotional engagement) eli ilon ja kiinnostuksen kautta kiinnittymiseen ja avun pyytämiseen. Myös luokkahuoneen järjestyksellä oli positiivinen yhteys oppilaiden behavioraaliseen ja kognitiiviseen kiinnittymiseen. Tulosten pohjalta pojat näyttävät kapinoivan ja pyytävän apua enemmän kuin tytöt, ja tytöt kiinnittyvän korkeammin behavioraalisesti ja kognitiivisesti kuin pojat. Tytöt näyttävät myös hyötyvän poikia enemmän korkeasta emotionaalisesti tuesta. (Mp.) Näissä tutkimuksissa nousseet asiat ovat keskeisiä myös omassa tutkimuksessani.

2.3 Tunteet

Tunteet eli emootiot kuuluvat jokapäiväiseen elämäämme, eikä ihminen voi toimia tehokkaasti esimerkiksi onnettomana, vihaisena tai poissa toltaan (Laine 2005: 60). Lisäksi tunteet ovat tietoista pohdintaa tärkeämpiä esimerkiksi onnistumisen ja epäonnistumisen arvioinnissa (Nurmi 2008: 267). Tästä syystä tunteet ovat läsnä koulussa ja vaikuttavat oppilaiden osallistu-

miseen, ja ovat mukana tässä tutkimuksessa. Tunteet vaikuttavat toimintaan ja sen energisointiin, oppilaan tavoitteiden asettamiseen ja tarkkaavaisuuteen sekä oppimiskokemuksen laatuun ja yhteisöön sitoutumiseen (Rantala 2006: 33).

Moniulotteinen tunneteoriat jaottelee tunnetilat positiivisiin (esim. innostuneisuus, kiinnostuneisuus, energisyys) ja negatiivisiin (jännittyneisyys, pelokkuus, huolestuneisuus). Tunteita voidaan myös luokitella aktiivisiksi ja passiivisiksi sen mukaan, kiihdyttävätkö ne ihmisen hermostoa. Aktiivisia positiivisia tunteita voidaan pitää oppimisen kannalta suotuisimpina. (Lonka 2015: 137–138.) Tunteet ilmenevät monilla tavoilla, sillä tunteeseen liittyy subjektiivinen tunnetila eli affekti (Lonka 2015: 133). Emootioita voidaan pitää informatiivisina, sillä emotionaalinen reaktio vie jonkin henkilökohtaisen ajatuksen tai merkitysrakennelman luo. Emootiot ovat motivaation taustalla tärkeässä roolissa. Positiiviset emootiot säilyttävät toiminnan suuntaa. (Näätäinen, Ryytänen, Räikkönen, Rajava & Keltikangas-Järvinen 2001: 55, 65.) Tunteet antavat siis suunnan tekemisille. Esimerkiksi hyvät tunteet saavat haluamaan lisää hyvää, kun taas epämiellyttävät tunteet ajavat pois epämiellyttäviä tunteita herättävästä tilanteesta. (Uusitalo-Arola 2019: 28.) Toisaalta esimerkiksi pelko motivoi puolustautumiseen ja inhoon reagoimaan tavallisesti torjunnalla (Laine 2005: 61–62). Negatiiviset emootiot siis saattavat saada aikaan toiminnan keskeyttämisen ja uudelleen organisoimisen (Näätäinen ym. 2001: 55).

Perustunteita ovat pelko, suuttumus, inho, suru ja ilo. Ihmisen vallitsevin tunne on kiinnostus, sillä se on mukana kaikessa ihmisen toiminnassa. Kiinnostus määrittää, miten paljon ihminen suuntaa huomiotaan tarpeidensa mukaan tilanteesta toiseen. Halu tutkia, etsiä, käsitellä ja poimia ympäristöstä saatavaa tietoa motivoituvat kiinnostuksen pohjalta. Kiinnostus on oppimisen edellytys, sillä se määrää, miten hyvin ihminen prosessoi, ymmärtää ja muistaa eri asioita. (Laine 2005: 61, 63.) Kiinnostuksen kautta oppilaille syntyy suhde opiskeltaviin asioihin ja hän oppii ne paremmin (Atjonen, Halinen, Hämäläinen, Korkeakoski, Knubb-Manninen, Kupari, Mehtäläinen, Risku, Salonen & Wikman 2008: 42).

Tunteet liittyvät motivaatioon: Mielekkäiksi ja arvokkaiksi, tarpeellisiksi tai kiinnostaviksi koetut asiat synnyttävät positiivisen tunteen, joka pysyy yllä, vaikka asian eteen joutuisikin ponnistelemaan. Sen sijaan itselle tärkeitä ja arvokkaita asioita vastaan toimiminen ei synnytä mielekkyyttä, ja jo pelkkä tunteiden neutraaleiksi saaminen aiheuttaa ponnistelua. (Uusitalo-Arola 2019: 28.) Esimerkiksi turvallisuudentunne on yksi tunteista, jonka puuttuminen vaikuttaa heikentävästi motivaatioon (Hellström 2008: 120). Samoin Ahosen (2008: 199) mukaan turvallisen kouluympäristön luominen on tärkeää. Kalalahden (2007: 426) mukaan koulun henkinen tuttuus ja turvallisuus sekä fyysinen turvallisuus ovat yhteydessä koulumyönteisyyteen.

Kaksi tamperelaista kahdeksasluokkaa seurasi tunteitaan yhden kouluviikon ajan. Aamulehti (Pajula 2018) raportoi kouluarjen piristäjiksi muun muassa harrastukset, kaverisuhteet ja perheen. Ystävien merkitys korostuu huonoina päivinä: kaverin vitsi voi pelastaa huonon päivän. Hyvän päivän saattoivat tehdä hyvät oppitunnit, ilo ja nauru sekä välituntien viettotavat pingiksen parissa. Myös onnistumisen kokemuksilla esimerkiksi oppimiseen liittyen on vaikutusta hyvien tunteiden tuntemiseen koulupäivän aikana. Sen sijaan koulupäivän saattaa pilata pahanmakuinen kouluruoka, tylsät oppiaineet, aikaiset kouluammut, huonot koenumerot ja epäonnistuminen koulussa tai harrastuksissa. (Mp.)

Väsymyksen tunne on yksi fyysinen oire, joka hankaloittaa koulutyötä ja opetukseen osallistumista. Kouluamuina koettua väsymystä ovat tutkineet Kämppi ja kollegat (2008). He kysyivät 7.- ja 9.-luokkalaisilta, miten usein he tuntevat itsensä väsyneeksi noustessaan kouluamuina. Oppilaista noin joka kolmas vastasi kokevansa väsymystä kouluaamuisin vähintään neljänä päivänä viikossa. Yläluokilla tytöt kokivat aamuväsymystä poikia enemmän. (Mts. 62.) Niin ikään Paalanen (2018) on tutkinut 7.-luokkalaisten unen määrää ja laatua. Tulokset paljastivat, että lähes puolet oppilaista kokivat väsymystä 1–3 arki-aamuna viikossa. Mitä aikaisemmin oppilaat menivät nukkumaan, sitä paremmin he suoriutuivat koulussa. Unella on siis yhteys koulusuoriutumiseen. (Mts. 20, 22.) Väsymyksen vaikutusta osallistumiseen tarkastellaan tämän tutkimuksen osana.

2.4 Ilmapiiri, sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus

Koulu on toisille oppilaille pakollinen paha, toiset taas viihtyvät koulussa hyvin. Koulusta pitämisen yhteydessä voidaan puhua **kouluviihtyvyydestä tai -viihtymättömyydestä**, joide tarkastelu myös tässä tutkimuksessa on keskeistä. Kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan sitä, missä määrin oppilaat viihtyvät koulussa (Lonka 2015: 155). Kouluviihtyvyyteen liittyvät luokassa vallitsevat ilmapiiri ja työrauha. Viihtyvyyden yhteydessä siihen, millä mielin koulussa ollaan ja osallistutaan.

Opetus rakentuu sosiaalisten suhteiden kautta luokahuonevuorovaikutuksessa. **Vuorovaikutus** on erilaisissa ympäristöissä tapahtuvaa yksilön ja ryhmien välistä sosiaalista toimintaa. Sanallisen ja sanattoman viestinnän lisäksi vuorovaikutusta säätelevät rakenteelliset tekijät, kuten ryhmäkoko, oppimisympäristö, oppimistilanteiden järjestelyt, opetussuunnitelma, oppimateriaalit ja opetusvälineet. (Lehtinen ym. 2016: 193–194.) Koulussa sosiaalisia suhteita ovat

esimerkiksi oppilaan ja opettajan välinen suhde sekä oppilaiden keskinäiset suhteet. Yksittäisen oppilaan rooli muodostuu niin ikään vuorovaikutuksessa.

Osallistuminen opetukseen vaatii tietynlaisen **ilmapiirin** ja työrauhan. Ilmapiiri vaikuttaa opetukseen (Uusikylä & Atjonen 2005: 107) sekä koulumotivaatioon (Hellström 2008: 316), tyytyväisyyteen ja työn tuloksiin (Peltonen & Ruohotie 1992: 37). Ilmapiirin määräävät opettajien ja oppilaiden havainnot (mp.). Tunneilmapiiri määrittyy luokan sosiaalisesta rakenteesta (Uusikylä & Atjonen 2005: 107), yksilöiden osallistumisesta sekä käyttäytymisestä ja tulkinnosta, jotka liittyvät vuorovaikutustilanteiden tunteisiin. Tunneilmapiiri vaikuttaa koulussa sekä oppilaiden että opettajan käyttäytymiseen. (Lehtinen ym. 2016: 194.)

Koulun ilmapiiriä voidaan kuvata sanoilla ”vapaa, suvaitsevainen, kannustava, välinpitämätön, tuomitseva, lämmin tai kylmä”. Koulun ilmapiiri on yleisesti Suomessa kielteinen. (Ahonen 2008: 197.) Osallistumisen syitä ja esteitä tarkastellessani keskityn myös ilmapiirin vaikutuksiin. Scheininin (2000: 156) mukaan oppimisilmapiiriin liittyvät muun muassa suhteet luokkakavereihin ja opettajiin mutta myös viihtymiseen sekä työrauhaan ja kiusaamiseen liittyvät asiat. Lisäksi sekä oma että luokkakavereiden suhtautuminen opittaviin asioihin ja opettajiin on yhteydessä oppimisilmapiiriin (mp.).

Jokaisella oppitunnilla on oppimiseen liittyvä tavoite, joka pyritään saavuttamaan **työrauhan** avulla. Työrauhalla tarkoitetaan muutakin kuin hiljaisuutta: työrauhan avulla varmistetaan oppilaiden työskenteleminen tavoitteiden eteen. (Saloviita 2007: 21.) **Työrauhahäiriöstä** puolestaan on kyse silloin, kun työrauha on häiriintynyt. Työrauhahäiriöllä tarkoitetaan tilannetta, joka estää opetuksen tavoitteita toteutumasta (Erätuuli & Puurula 1990). Tutkimukseni ei käsittele työrauhahäiriöitä, mutta ottaa huomioon yleisiin työrauhaongelmiin liittyviä asioita suhteessa osallistumiseen.

Saloviidan (2007: 19, 25) mukaan valtaosa koulun työrauhaongelmista on nuorten normaalia käyttäytymistä, kun oppilaat eivät keskity opettajan antamaan tehtävään vaan tekevät jotain muuta, kuten puhuvat keskenään, liikkuvat luokassa, ovat toimeettomia, kerjäävät toisilta huomiota tai vastaavat opettajan kysymyksiin ilman lupaa. Yläkouluun mentäessä vetäytymisen ja passiivisuus lisääntyvät. Toisaalta liike ja ääni eivät ole synonyymeja työrauhaongelmille. Työrauha voi olla huono täysin hiljaisessakin, uhkailulla ja rankaisulla aikaan saadussa luokassa. (Mp.)

Oppilaskohtaisia selityksiä työrauhahäiriöille ovat esimerkiksi oppilaan persoonallisuus, kouluhaluttomuus, motivaation puute, heikko tai hyvä koulumenestys, työskentelyn vält-

tely, huomion hakeminen, murrosikä sekä fysiologiset tekijät, kuten nälkä tai väsymys (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009: 22). Samoin kiusaaminen aiheuttaa monia työrauhahäiriöitä (Erätuuli & Puurula 1990: 57).

2.4.1 Oppilaan rooli

Oppilaat yläkoulussa ovat nuoruuden elämänvaiheessa. Nuoren kehitykseen liittyvät monet muutokset, kuten fyysinen kasvu, ajattelun kehittyminen ja sosiaalisten tekijöiden muutokset (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2014: 148). Aikaisemmat vuorovaikutustilanteet muodostavat kokemuksia, joiden pohjalta yksilöllä on odotuksia, jotka vaikuttavat tuleviin kokemuksiin. Tilanteiden havaitseminen ja tulkinta sekä muiden toiminta ja kulttuurien sosiaaliset normit ja odotukset ohjaavat sosiaalista käyttäytymistä. (Lehtinen ym. 2016: 193.) Toisaalta nuorten tavoitteet ja valinnat saattavat pohjautua esimerkiksi vanhemmilta, ikätovereilta tai mediasta saatuihin malleihin. Näiden mallien lisäksi nuorten valinnat ja suunnitelmat perustuvat usein aiemmin opittuihin ja automatisoituneisiin ratkaisutapoihin. (Nurmi 2008: 267.) Tutkimukseni ei ota huomioon vanhempien ja kodin vaikutusta oppilaan rooliin ja suhtautumiseen, vaan kiinnittää huomiota enemmän opetukseen, opetustapahtumaan ja oppilaisiin liittyviin asioihin.

Luokassa jokaisella oppilaalla on oma roolinsa (Uusikylä & Atjonen 2005: 107). **Sosiaalisella roolilla** tarkoitetaan johonkin henkilöön erityisen sosiaalisen aseman tai **statuksen** vuoksi kohdistuneiden odotusten ja normien kokonaisuutta (Hirsjärvi 1983: 163). Status vaikuttaa esimerkiksi siihen, miten oppilas osallistuu koulun työskentelyyn ja kuinka hyvin hän oppii (Sahlberg & Leppilampi 1994: 51). Roolia voidaan pitää statuksen toiminnallisena puolenä, joka pysyy samana, vaikka statuksen haltija vaihtuisikin. Rooli muodostuu statuksen ympärille silloin, kun joku alkaa toimia statukseen liittyvien odotusten mukaisesti. Näitä roolin haltijaan suunnattuja odotuksia ja vaatimuksia kutsutaan **rooli-odotuksiksi**. (Hirsjärvi 1983: 163–164.)

Roolit voidaan sopia tai määrittää etukäteen, tai ne voivat muodostua spontaanisti. Rooliaan ei voi valita, vaan muut ryhmän jäsenet odotuksineen määrittävät yksilön roolin, vaikka yksilö voikin käytöksellään vaikuttaa muiden hänelle luomiin odotuksiin. Rooli määräytyy esimerkiksi sen mukaan, miten yksilö toimii tai mikä hänen tehtävänsä ryhmässä on. Se, millaisissa rooleissa yksilö haluaa tai voi toimia, liittyy esimerkiksi sosiaalisiin taitoihin, motivaatioon, ryhmään sitoutumiseen ja aikaisempiin kokemuksiin ja niiden perusteella muodostuneisiin odotuksiin. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilö saattaa joutua myös sellaiseen rooliin, johon hän ei

haluaisi. (Salmivalli 1999: 48–50.) Esimerkiksi luokassa oppilas voi saada ”hiken” leiman ja joutua tahtomattaan hyvin pärjäävän oppilaan rooliin.

Sosiaalista roolia määrittävät siis ihmisen **asema** tai tehtävät (Laine 2005: 189). Lisäksi rooli riippuu osittain oppilaan persoonallisuudesta ja luokan oppilaskoostumuksesta (Uusikylä & Atjonen 2005: 107), sillä sosiaaliset roolit syntyvät vuorovaikutuksessa ja ovat luonteeltaan vastavuoroisia (Salmivalli 1999: 49). Oppilaan asema määräytyy monien ominaisuuksien ja taustatekijöiden vaikutuksesta (Sahlberg & Leppilampi 1994: 45). Esimerkiksi lapsen käyttäytyminen vaikuttaa hänen sosiaaliseen asemaansa (Salmivalli 1999: 17).

Murrosiässä itsevarmuudentunne ailahtelee ja **itsetunto** on herkästi haavoittuva. Itsetunnolla on merkitystä, sillä se vaikuttaa koulumenestykseen enemmän kuin esimerkiksi älykyys. Varsinkin Suomessa koulumenestys ja itsetunto näyttävät olevan ikään kuin sama asia. Itsetunto on luottamusta itseen ja tunnetta siitä, että on hyvä. Itsetunto eli itsearvostus kertoo itseluottamuksen ja itsevarmuuden määrästä. (Keltikangas-Järvinen 1994: 18–19, 37, 46, 48.) Itseluottamuksen ja itsevarmuuden määrä liittyvät tutkimuksessani siihen, miten oppilas osallistuu opetukseen oppitunnilla.

Hyvä itsetunto tarkoittaa itseen kohdistuvia myönteisiä tunteita (Salmivalli 1999: 118) sekä kykyä kestää pettymyksiä ja epäonnistumisia (Keltikangas-Järvinen 1994: 25). Hyvä itseluottamus vaikuttaa siihen, miten korkealle ihminen asettaa vaatimustasonsa ja miten hän ottaa vastaan haasteita ja vaativia tehtäviä. Heikko itsetunto puolestaan aiheuttaa alisuoriutumista, sillä epäonnistumisen pelossa ihminen ei uskalla edes yrittää. (Mts. 43–44.) Myös temperamentilla on vaikutusta itsetunnon osa-alueisiin ja lapsen käsityksiin itsestään (Keltikangas-Järvinen 2010: 158). Kämpin ja kollegoiden (2008: 64) raportissa pojat arvioivat itsensä itsetunniltaan myönteisemmin kuin tytöt. Tutkimukseen osallistuneista 7.- ja 9.-luokkalaisista tytöistä itsetuntonsa hyväksi vuonna 2006 koki joka viides.

Itsetunto ja **minäkäsitys** liittyvät yhteen (Salmivalli 1999: 119; Scheinin 2000: 153) ja ne rakentuvat vuorovaikutuksessa (Laine 2005: 100). Minäkäsitys ja minäkuva liittyvät yksilön uskomuksiin omista ominaisuuksistaan ja piirteistään, kun taas itsetunto viittaa yksilön arvioon omasta arvostaan ja siitä, kuinka hyvin hän hyväksyy itsensä ja kuinka tyytyväinen hän itseensä on. Minäkäsitykseen liittyen voidaan kysyä ”kuka minä olen?”, kun taas itsetunto vastaa kysymykseen ”miten suhtaudun siihen, millainen olen?” (Salmivalli 1999: 118.)

Minäkäsitys ja itsetunto yhdessä tarpeiden ja toiveiden kanssa vaikuttavat siihen, miten yksilö kokee sosiaaliset tilanteet (Laine 2005: 100). Minäkäsitys määrittää yksilön asenteita sekä tulevaa toimintaa ja käyttäytymistä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Aho 2005: 20), sillä

se on muodostunut kokemusten pohjalta (Scheinin 2000: 152) ja toimii kokemusten tulkintakehyksenä merkityksellistämien tapahtumia (Aho 2005: 20). Koska odotukset ja tulevaisuuden suunnitelmat määräytyvät minäkäsityksen perusteella, voidaan tästä johtuen jossain määrin ennustaa yksilön käyttäytymistä. Esimerkiksi myönteisesti itseensä suhtautuva ihminen tekee yleensä optimistisia ja realistisia tavoitteita tulevaisuuden varalle. (Mts. 21.) Ihmistä pidetään yleisesti itseohjautuvana. Minäkäsitys onkin keskeinen toiminnan itsesäätelyn tekijä. Ihmisen arviot itsestään, olemisestaan ja toiminnastaan muovaavat kehityksen myötä kokemuksen itsestä toimijana ja tämä käsitys on toiminnan ohjaamisen ja säätelyn perusta. (Scheinin 2000: 151–153.)

Onnistumisen kokemukset lisäävät sosiaalista aktiivisuutta ja vahvistavat itsetuntoa, kun taas epäonnistumiset laskevat itsetuntoa (Laine 2005: 100). Esimerkiksi koulussa toistuvat epäonnistumiset voivat muodostaa oppilaalle kielteisen minäkäsityksen hänen omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan. Heikko itsetunto ja kielteinen minäkuva saattavat aiheuttaa oppilaassa defensiivisiä toimintoja haasteiden ratkaisemiseen keskittymisen sijaan. Defensiiviset toiminnot, kuten häiritsevä käytös, auttavat oppilasta luomaan selityksiä huonolle menestykselle ja säilyttämään hänen kasvonsa luokkakavereiden edessä. (Nurmi 2008: 270.) Kielteinen minäkuva ja epäusko vaikuttamisen mahdollisuuksiin ohjaavat passiivisuuteen ja sellaiseen toimintaan, joka ei liity tehtävään (Nurmi, Eronen & Salmela-Aro 2001: 106), minkä vuoksi minäkuvan tarkastelu liittyy tähän tutkimukseen. Kielteinen oppilaan kokemus omasta pystyvyydestä ja pärjäämisestä saattaa ilmetä esimerkiksi eristäytymisenä ja vetäytymisenä, omissa maailmoissaan haaveiluna, levottomana touhuiluna, rehvakkaasti esiintymisenä ja kiukkuisena häiriköimisenä (Salmela-Aro 2018: 14). Toisaalta vaikeuksia ja osaamattomuutta saatetaan piilotella, minkä vuoksi oppilaan toiminta on mahdollisimman huomaamatonta (Joutseno 2007: 188). Tehtäväsuuntautunut toiminta mahdollistuu myönteisen minäkuvan ja omiin vaikutusmahdollisuuksiin uskomisen kautta. (Nurmi ym. 2001: 106.)

Kykyuskomuksia voidaan kuvata **minäpystyvyyden** käsitteellä. Minäpystyvyydellä tarkoitetaan käsityksiä oman minän pystyvyydestä. Nämä käsitykset voivat syntyä monien tekijöiden seurauksena. Esimerkiksi toistuvat epäonnistumisen kokemukset tietynlaisissa tehtävissä voivat synnyttää uskomuksen siitä, ettemme kykene suoriutumaan sen kaltaisista tehtävistä. Päinvastoin myönteiset onnistumisen kokemukset vahvistavat käsitystämme pystyvyydestämme kyseisen alueen tehtävissä. (Lehtinen & Kuusinen 2001: 226.)

Minäpystyvyyttä tarvitaan, sillä oppilas joutuu useiden haasteiden eteen koulupäivän aikana (Rantala 2006: 57). Minäpystyvyys vaikuttaa tavoitteiden valintaan ja siihen, millaisiin

tehtäviin yksilö ryhtyy (Lehtinen & Kuusinen 2001: 226). Todellisten kykyjen sijaan oleellista oppimisen kannalta on oppilaan oma kokemus hänen kyvykkyydestään tehtäviin liittyen (Rantala 2006: 59).

Aunolan (2002: 112) mukaan kouluvuosien myötä oppiaineisiin liittyvät kykyuskomukset ja onnistumisodotukset muuttuvat kielteisemmiksi sisäsyntyisen motivaation ja kiinnostuksen ohella. Toisaalta ilmiö on kaksisuuntainen: oppilaan uskomukset ja motivaatio vaikuttavat opettajan käsityksiin oppilaasta ja saattavat muodostua itseään toteuttaviksi ennusteiksi (mts. 117–118). Minäpystyvyyden puute koulussa saattaa aiheuttaa häiriköintiä, sillä itsensä tyhmäksi tunteva ihminen alkaa usein päteä muilla keinoin. Toisaalta oppimistehtäviä saatetaan tehdä vain aikuisen mieliksi. (Lonka 2015: 95.)

Toisinaan passiivisuus oppitunneilla voi liittyä **alisuoriutumiseen**. Alisuoriutumisella tarkoitetaan tilannetta, jossa ihminen ei suoriudu tehtävistä kykyjään vastaavalla tavalla (Keltikangas-Järvinen 1994: 45), ja oppilaita, jotka eivät koulumenestykseltään vastaa arvioitua menestyspotentiaaliaan (Hellström 2008: 114). Oppilas siis työskentelee omien kykyjensä alarajoilla. (Rantala 2006: 57). Alisuoriutuminen liittyy heikkoon itsetuntoon (Keltikangas-Järvinen 1994: 45). Tällaisia alisuoriutumiseen liittyviä syitä tutkimuksellani ei ole mahdollista kartoittaa; tämä on vain maininta yhdestä mahdollisesta osallistumattomuuden syystä.

2.4.2 Opettaja-oppilassuhde

Oppilaan oppimiseen ja käyttäytymiseen koulussa vaikuttaa vahvasti opettajan ja oppilaan välinen suhde (Saloviita 2007: 65). Opettaja hallitsee usein melko vahvasti luokkahuonevuorovaikutusta. Salmela-Aron (2018: 17) mukaan opettajan toiminta sekä opetus- ja ohjauskäytännöt vaikuttavat ratkaisevasti luokkahuoneen ilmapiiriin ja oppilaiden motivaatioon. Opettajan käyttäytymisen piirteitä on mukana tutkimuksen kyselylomakkeen vastausvaihtoehdoissa.

Kämppi ja kollegat (2008) ovat raportoineet opettajan ja oppilaan välistä suhdetta useiden muuttujien, kuten opettajan oikeudenmukaisuuden, rohkaisevuuden, auttavaisuuden ja kiinnostuksen, suhteen. Yläluokilla oppilaat pitivät opettaja-oppilassuhdetta hyvänä vähemmän kuin alakoulussa. Vuonna 2006 alle kolmasosa 9.-luokkalaisista pojista ja 22 prosenttia tytöistä pitivät suhdettaan opettajiin hyvänä ja 40 % tytöistä piti suhdetta opettajaan huonona. (Kämppi ym. 2008: 14.) Samoin Kalsola (2005: 45) on havainnut, että oppilaat kokevat suhteen opettajiin melko myönteiseksi, vaikka ääripäidenkin vastauksia molempiin suuntiin on.

Koska opettaja ohjaa opetusta, oppilas on riippuvainen opettajasta ja tämän hänelle antamista puheenvuoroista. Norminmukainen tapa puheenvuoron pyytämiseen on viittaaminen

(Lehtimaja 2007: 141). Oletan viittaamisen olevan yhä yksi opetuksen vallitsevimmistä osallistumista vaativista tavoista. Toisaalta keinoja puheenvuoron saamiseen on hyvin erilaisia, eivätkä ne aina ole opettajan myöntämiä, vaan toisinaan oma-aloitteisia (Karvonen 2007: 136). Hellström (2008: 316) on havainnut, että lapset haluavat toimia tekijöinä eivätkä olla opettajan toiminnan kohteina. Tästä syystä oppilas saattaa ottaa puheenvuoron oma-aloitteisesti ilman opettajan lupaa. Erilaiset puheenvuoron ottamisen ja käyttämisen tavat ovat keskeisiä tässä tutkimuksessa varsinkin osallistumisen tapojen selvittämiseen liittyen.

Karvonen (2007) on tutkinut oppilaiden oma-aloitteisia vuoroja luokkahuonekeskustelussa. Oppilaan tekemällä aloituksella tarkoitetaan oppilaan oma-aloitteisesti ottamaa tai pyytämää puheenvuoroa, johon hän odottaa opettajalta reaktiota. Esimerkkejä aloituksista ovat kysymykset, huomautukset ja ilmoitukset. (Vepsäläinen 2007: 157.) Karvonen (2007: 130) lisää listaan meneillään olevan topiikin jatkamisen ja opettajan haastamisen erimielisellä vuorolla.

Opettaja voi siirtää vuoron oppilaalle yksilöimättömällä tai yksilöidyllä vuoronsiirrolla. Nämä tavat tarjoavat oppilaille erilaisia osallistumisen mahdollisuuksia esimerkiksi valinnanvapauden suhteen. Yksilöimättömän vuoronsiirron seurauksena oppilas voi viitata, vastata välittömästi viittaamatta tai olla kokonaan vastaamatta. (Karvonen 2007: 136–137.) Opettaja voi kuitenkin kieltäytyä vastaamasta oppilaan tekemään aloitukseen (Vepsäläinen 2007: 163). Näin opettaja voi tavallaan estää oppilasta osallistumasta oppituntiin tämän toivomalla ja valitsemalla tavalla.

Lehtimajan (2007: 141) mukaan oppilaat osoittavat viittaamalla sekä tietävänsä vastauksen ja haluavansa ottaa seuraavan puheenvuoron, että osallistuvansa ja orientoituvansa keskusteluun. Karvonen (2007: 138) pitää oppilaiden oma-aloitteisia vuoroja osoituksena luokan tilan hallinnasta ja sisällöllisestä vaikuttamisesta. Lehtimaja (2007: 141) pitää viittaamisen etuna sitä, että oppilas voi osoittaa osaamistaan ja osallistumistaan, vaikkei saisikaan puheenvuoroa. Viittaaminen on kuitenkin vain yksi osallistumisen tapa, eikä se välttämättä kerro mitään oppilaan osaamisesta. Tolosen (1999: 141) mukaan oppilaat oppivat opettajan käytänteet nopeasti. Tästä syystä oppilaat osaavat kyllä viitata, vaikka eivät osaisikaan vastata kysymykseen, koska osaavat ennustaa kenelle opettaja antaa vastausvuoron.

2.4.3 Luokkakaverit vertaisina

Luokassa oppilaat muodostavat ryhmän, jolla on yhteinen tavoite oppia opetussuunnitelman mukaisesti (Laine 2005: 186). Nuoruudessa eli 15-vuotiaasta alkaen ystävyysuhteet ovat tär-

keitä nuoren persoonallisuuden ja identiteetin rakentumisen kannalta. Tätä tukee ystävien samankaltaisuus iältään ja taustaltaan, kiinnostuksen kohteiltaan ja harrastuksiltaan, ajattelutavoiltaan, arvoiltaan ja asenteiltaan. Paineen mukaan toimiminen kertoo halusta kuulua ryhmään ja tulla hyväksytyksi. (Laine 2005: 159, 188.) Paine samankaltaisuuteen synnyttää normin. Normeilla tarkoitetaan kaikkia ryhmän jäseniä koskevia odotuksia ja sääntöjä siitä, miten ryhmässä tulee käyttäytyä. Yhteisillä tiedostamattomilla tai tiedostetuilla normeilla pyritään rajoittamaan ja vaikuttamaan yksilöihin. (Salmivalli 1999: 50.) Ryhmään kuulumisen kokemukset liittyvät myönteisiin kokemuksiin omassa vertaisryhmässä. Jos oppilas menestyy ryhmässä, hänen oppimismotivaationsa vahvistuu, hän sopeutuu helpommin kouluun ja on asenteeltaan myönteisempi koulua kohtaan. (Laine 2005: 206.)

Kaveripiiriltä saatu tuki on yhteydessä esimerkiksi aktiiviseen osallistumiseen oppitunneilla (Salmela-Aro 2018: 16). Kuten aiemmin todettua, kaverit koulussa vaikuttavat myös motivaatioon (ks. luku 2.2), mistä syystä kavereiden ja heidän osuutensa opetukseen osallistumisessa on tämän tutkimuksen keskiössä.

Ryhmä rankaisee normeista poikkeamisesta esimerkiksi torjumalla tai kiusaamalla normien rikkojaa. Ryhmäpaineen vastaisesti toimiminen vaatii oppilaalta hyvää itsetuntoa ja itsenäisyyttä. (Laine 2005: 188.) Myös Salmivallin (1999: 27–28) mukaan nuorisokulttuurista paljon poikkeavilla nuorilla on uhka joutua eristetyiksi tai kiusatuiksi, minkä vuoksi paine yhdenmukaisuuteen voi olla erittäin vahva. **Ryhmäpaineella** tai konformiteetin käsitteellä tarkoitetaan käyttäytymisen tai mielipiteen muuttamista toisilta tulevan paineen takia. Paine voi olla todellinen tai kuviteltu. Ryhmä siis yhdenmukaistaa esimerkiksi käyttäytymistään ja asenteitaan. (Mp.)

Kaverisuhteilla on oppimisessa suuri merkitys, sillä Kiuru (2018: 124, 127) on todennut oppilaiden viihtyvän koulussa erityisesti kavereiden takia. Kavereiden kanssa voidaan viihtyä, mutta myös kokea yhteenkuulumisen ja kelpaamisen tunteita. Kavereilta saa emotionaalista tukea ja kumppanuutta. Kaverisuhteet voivat edistää oppimista, oppimismotivaatiota ja hyvinvointia useilla tavoilla. Kavereiden kesken vallitsevat kulttuurit ja se, mitä pidetään ihailtavana käytöksenä, vaikuttavat oppimismotivaatioon. Toisaalta kaverisuhteiden ongelmat saattavat aiheuttaa koulutyötä haittaavaa stressiä ja ahdistuneisuutta. Jos kaverit eivät ole motivoituneita, saattavat oppilaan kielteiset asenteet koulua kohtaan vahvistua. (Mp.)

Kämppi ja kollegat (2008) ovat tutkineet oppilaiden välisiä suhteita esimerkiksi yhdessä viihtymisen ja toisten hyväksymisen suhteen. Vuonna 2006 tutkituista oppilaista 25 prosenttia piti oppilaiden välisiä suhteita hyvinä. 9. luokan tytöistä joka toinen koki luokkansa oppilaiden viihtyvän hyvin yhdessä, kun taas eri mieltä oli joka neljäs. Poikien ja tyttöjen välillä oli eroja,

sillä pojat pitivät suhteita hyvinä enemmän kuin tytöt. Väittämistä ”Muut oppilaat hyväksyvät minut sellaisena kuin olen” 7. luokalla 74 prosenttia ja 9. luokalla 77 prosenttia oli samaa mieltä. Tämänkin väittämän kohdalla tytöt olivat vähemmän samaa mieltä kuin pojat. (Mts. 22–24, 27.)

Osallistumiseen vaikuttaa myös oppilaan **sukupuoli**. Tässä tutkimuksessa poikien ja tyttöjen välisiä eroja tarkastellaan kaikkien tutkimuskysymysten valossa. Keltikangas-Järvisen (1994: 221) mukaan opettajat kohtelevat poikia ja tyttöjä koulussa eri tavoin: pojat saavat enemmän huomiota, kannustusta ja rohkaisua ja tulevat arvostetuksi yksilöllisesti. Poikien mielipiteillä on enemmän painoa kuin tyttöjen, eivätkä poikien epäonnistumisia mielletä vakaviksi. Tytöiltä puolestaan ei odoteta itsenäisyyttä tai rohkeutta, vaan heidän kiltteytensä ja sopeutuvaisuutensa on korostunut. (Mp.) Poikia pidetään aktiivisina, opettajaa haastavina, avointa aggressiota ja vastarintaa osoittavina sekä puhe- ja toimintatilaa ottavina. Tytöt puolestaan määrittyvät poikien vastakohtaksi: tyttöjä pidetään kiltteinä, ahkerina, tunnollisina, passiivisina sekä epäsuoran aggression ilmaisijoina. Vaikka kiltteys kouluympäristössä tulkitaan hyväksi ominaisuudeksi, se saattaa tottelevaisuuden rinnalla määritellä tytön oma-aloitteettomaksi sekä rohkeudeltaan ja luovuudeltaan puutteelliseksi. (Naskali 2012: 285.)

Nämä ajatukset tyttöjen ja poikien erilaisesta käyttäytymisestä saattavat heijastella yhteiskunnan rooliodotuksia. Keltikangas-Järvisen (2004: 203) mukaan tytöiltä ja pojilta odotetaan erilaista käytöstä ja erilaisia rooleja yhteiskunnassa. Erilainen käytös ei näytä johtuvan temperamenttieroista, sillä sukupuolten välillä ei ole systemaattisia eroja temperamentin osalta. Ainoastaan motorisen aktiivisuuden on katsottu olevan pojilla korkeampi kuin tytöillä. Motorinen aktiivisuus ei liity yleiseen aktiivisuuteen, kuten aikaansaamiseen ja energian määrään. Koulukontekstissa motorinen aktiivisuus on yleisesti negatiivinen ominaisuus, kun taas yleistä aktiivisuutta pidetään positiivisena asiana. Silti samat temperamenttipiirteet saattavat ilmetä erilaisina tytöillä ja pojilla: aktiivinen poika on reipas ja rohkea, kun taas aktiivinen tyttö saattaa tulla tulkituksi hyökkäävänä. (Mp.)

Naskalin (2012: 285) mukaan koulussa vallitsee piilo-opetussuunnitelma, joka määrittelee sukupuolten toimintamuodot. Esimerkiksi koulun käytäntöjen toimintaympäristö vahvistaa tyttöjen kiltteyttä ja poikien toiminnallisuutta. Myös oppikirjat vahvistavat sukupuolista jaksaa. (Mts. 279, 284.) Peruskoulun kritisoidut piirteet, kuten oppikirjakeskeisyys ja pulpettisiidonaisuus, nähdään poikien koulumenestyksen esteenä, kun taas tytöille koulun nähdään sopivan. Kuitenkin etnografisesta tutkimuksesta kävi ilmi, että poikien tapaan tytötkään eivät nauti paikallaan istumisesta, vaikka istuvatkin kiltisti paikoillaan. (Lahelma 2009: 140–141).

Lahelman (2009: 138) mukaan tytöt ovat kaikilla luokka-asteilla parempia äidinkielessä kuin pojat. Tämä saattaa liittyä motivaatioon ja osallistumisen aktiivisuuteen, kuten aiemmin on todettu. Myös Kalsolan (2005: 47–48) tutkimuksessa pojat ilmaisivat hieman tyttöjä enemmän kiinnostamattomuutta koulua kohtaan, ja tytöt puolestaan pitivät oppiaineita kiinnostavampina kuin pojat.

2.5 Opetusmenetelmät, työtavat, oppimisympäristöt ja oppimateriaalit

Äidinkielen opetukseen liittyy pitkäaikainen paradoksi: oppiainetta pidetään hyödyllisenä, mutta tylsänä. Vaikka opetuksesta koetaan olevan hyötyä esimerkiksi työelämässä ja jatko-opinnoissa, ei siihen suhtauduta kovin myönteisellä tavalla. (Junkkarinen 2006: 87.) Kuitenkin äidinkielen oppiaine mahdollistaa moninaiset opetusmenetelmät ja työtavat, minkä vuoksi se on hyvä oppiaine osallistumisen tapojen, syiden ja esteiden tutkimiseen. Tutkimukseni tarkastelee äidinkielen sekä opetusmenetelmien ja työtapojen että oppimisympäristöjen ja oppimateriaalien vaikutuksia osallistumiseen.

Opetusjärjestelyt ovat opettajan valintoja, joilla säädellään oppilaan ja oppiaineen kohtaamista. Opetusjärjestelyihin liittyvät **opetusmenetelmät**, joilla on sekä sisältö että muoto. Sisältö pitää sisällään opetettavat asiat ja muoto tarkoittaa opetuksen järjestämisen tapaa. (Hellström 2008: 205, 208.) Hirsjärvi (1983: 131) on määritellyt opetusmenetelmän olevan kokonaisuus toimia ja järjestelyjä opetustilanteessa oppilaiden tavoitteenmukaisen oppimisen ohjaukseksi. Opetusmenetelmiä voidaan kutsua myös opetusmetodeiksi, työtavoiksi tai työmuodoiksi (Hellström 2008: 208).

Opetussuunnitelman (2014: 30) mukaan monipuolisten työtapojen avulla oppimiseen voidaan tuoda iloa ja onnistumisen kokemuksia. Lisäksi monipuolisuus takaa oppilaalle mahdollisuuden osoittaa osaamistaan useammalla tavalla. Työtapojen sekä niiden suunnittelun ja arvioinnin tulisi vahvistaa itseohjautuvuutta ja oppimaan oppimisen taitoja. (Mts. 30–31.) Oppimistehtävän eli harjoituksen avulla oppilas varmistaa oppimansa taidon hallintaa (Hellström 2008: 73). Vuosiluokilla 7–9 äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa työtavat valitaan siten, että oppiaineen sisältöjä voidaan integroida toisiinsa esimerkiksi draaman avulla. Toisaalta äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta voidaan integroida muihin oppiaineisiin, kuten kieliin, historiaan, maantietoon ja kuvataiteeseen. (Opetussuunnitelma 2014: 288.)

Työtavat ovat esimerkiksi harjoitustehtäviä, joilla tarkoitetaan oppimisen apuna käytettäviä, yleensä opettajan laatimia tai työkirjassa olevia kirjallisia tai muita tehtäviä (Hirsjärvi

1983: 53). Tehtävän tyyppi vaikuttaa suoraan siihen, millaista osallistumista oppilailta odotetaan ja millainen osallistuminen on ylipäättään mahdollista. Luokkaopetukseen liittyvät opettajajohtoiset työtavat, kuten esittävä opetus, kyselevä eli vuoropuheinen opetus, yhteinen harjoitus ja opetuskeskustelu (Hirsjärvi 1983: 108). Työskentely ja tehtävien tekeminen voivat tapahtua joko yksin, pareittain tai ryhmän osana. Tällöin puhutaan yksilö-, pari- ja ryhmätyöskentelystä. Vuosiluokilla 7–9 äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa esimerkiksi tekstejä pyritään tuottamaan yksin ja yhdessä (Opetussuunnitelma 2014: 288). Yksilöllinen työskentely mahdollistaa tehtävien tekemisen omassa tahdissa ja edellyttää erilaista aktiivista työskentelyä kuin parityöskentely (Pruuki 2008: 78, 80). Ryhmätyön ideana puolestaan on se, että oppilaat saadaan osallistumaan opetuksen suunnitteluun ja työnjakoon (Hirsjärvi 1983: 165).

Opetuksen järjestämiseen ja opetusmenetelmien valintaan sekä sitä kautta opetukseen osallistumiseen vaikuttavat oppimisympäristö ja oppimateriaalit. **Oppimisympäristö(j)**ä voidaan määritellä monin tavoin. Hirsjärvi (1983: 98) määrittelee kouluympäristön sekä fyysiseksi että psyykkiseksi ympäristöksi. Samanlaista jakoa ovat tehneet Erätuuli ja Puurula (1990: 18). **Kouluympäristön** fyysiseen ympäristöön kuuluvat koulurakennus kalustoineen ja opetusvälineineen, sosiaaliseen ympäristöön sen sijaan kouluorganisaatiossa toimivat henkilöt ja heidän keskinäiset toimintatavat. **Opetusympäristöön** kuuluvat niin ikään fyysinen ja sosiaalinen ympäristö sekä luokkailmasto. (Mp.) Jaottelen itse oppimisympäristön sekä fyysiseksi että sosiaalisiksi. Lisäksi ajattelen tieto- ja viestintäteknologian muodostavan kolmannen ulottuvuuden, joka tavallaan ja parhaimmillaan yhdistää sekä fyysisen että sosiaalisen ulottuvuuden.

Fyysisellä oppimisympäristöllä on väliä, sillä Peltosen ja Ruohotien (1992: 37) mukaan ympäristö säätelee yksilön käyttäytymistä erilaisten motiivien avulla. Hellström (2008: 316) on todennut virikkeellisen ja monipuolisen oppimisympäristön motivoivan oppilaita. Myös Tynjälän (2002: 109) mukaan oppilaiden omatoimisuutta, aloitteellisuutta ja itsenäisyyttä tukevalla ympäristöllä voidaan kohottaa sisäistä motivaatiota (Tynjälä 2002: 109). Ongelmiakin kuitenkin on: puhumme paljon esimerkiksi koulujen sisäilmaongelmista. Gordonin (2006: 203) mukaan ongelmia saattaa olla valaistuksessa ja ilmastoinnissa, akustiikassa, säilytystiloissa ja istuimissa. Nämä yhdessä vaikuttavat oppilaiden kouluviihtyvyyteen ja sitä kautta oppimis- ja osallistumismotivaatioon.

Koulussa opetuksessa käytetään **oppimateriaalia**, jolla uskon niin ikään olevan yhteys osallistumiseen ja motivaatioon. Opiskelussa käytettävät välineet, palvelut ja materiaalit kuuluvat oppimisympäristöön (Opetussuunnitelma 2014: 29). Käsittelen kuitenkin oppimateriaaleja oppimisympäristöstä erillisenä ulottuvuutena. Hirsjärvi (1983: 136) on määritellyt oppimateriaalin oppiainesta sisältäväksi tietolähteeksi, kuten kirjaksi, tai havainnoinnin ja toiminnan

kohteena olevaksi laitteeksi tai aineeksi. Hellström (2008: 269) puolestaan määrittelee oppimateriaalin tai opetusmateriaalin yleistermiksi kaikelle opetuksessa oppimisen edistämiseksi käytetylle materiaalille. Digitaalisilla oppimateriaaleilla tarkoitetaan tietyn aihepiirin opiskeluun tarkoitettuja digitaalisessa muodossa olevia aineistoja, kuten digitoituja kuva- ja äänitallenteita, digitoituja kuvia ja tekstinkäsittelyohjelmalla tuotettuja esitelmiä tai näiden yhdistelmiä eli multimedioita (Meisalo, Sutinen & Tarhio 2003: 152).

Oppimateriaaleja voidaan pitää teksteinä. Luukka (2009: 19) määrittelee tekstit perinteisten kielellisten ja painettujen tekstien lisäksi multimodaalisiksi, kuvallistuneiksi, muotokieliltään moninaisiksi ja interaktiivisiksi teksteiksi. Teksti voi siis olla niin liikennemerkki, kartta tai musiikkivideo kuin romaanikin, sillä tekstin tärkein ominaisuus on muodon ja koon sijaan merkitysten rakentaminen (Luukka 2013). Näin ollen oppikirjat muodostavat vain yhden osan koulun erilaisista teksteistä. Äidinkielen oppitunneilla käytetään lisäksi monia tekstejä, jotka liittyvät eri kirjallisuuslajeihin, esimerkiksi videoita, novelleja, runoja, kaunokirjallisuutta, lehtiä ja sarjakuvia. (Palmu 2003: 89, 91.) Äidinkielen oppiaine on materiaaleiltaan lähes rajaton.

2.6 Oppimisstrategiat, oppimistyyli ja persoonallisuus

Osallistuminen ilmentää oppilaiden erilaisia oppimisstrategioita ja oppimistyyliä oppimiseen liittyen. Jotta opiskelu olisi tehokasta, tulee oppilaalla olla kykyä vaihdella oppimisstrategiaa tilanteiden mukaan (Peltonen & Ruohotie 1992: 117). **Oppimisstrategia** on tapa, jolla yksilö suorittaa tietyn tehtävän (Pruuki 2008: 25). Oppimisstrategia on tilannesidonnainen, mutta voi yleistyä yksilölle tyypilliseksi lähestymistavaksi (Ruohotie 1998: 80). Erilaisten oppimisstrategioiden käyttö ilmenee luokkahuoneessa erilaisena osallistumisena opetukseen.

Oppimisstrategioita on useita, ja ne voidaan jakaa pintasuuntautuneeseen ja syväsuuntautuneeseen oppimiseen. Pintasuuntautunut oppiminen keskittyy asian pinnallisiin ominaisuuksiin, eikä siitä muodostu syvällistä kokonaiskäsitystä. Syväsuuntautunut oppiminen puolestaan tarkoittaa asian syvällistä ja kokonaisvaltaista ymmärtämistä sisällön merkityksineen. Näin opittua tietoa voidaan soveltaa, vertailla ja analysoida suhteuttamalla sitä aikaisempaan tietoon. (Pruuki 2008: 25.) Pintatason oppiminen on yhteydessä ulkoiseen motivaatioon ja syväoppiminen taas sisäiseen motivaatioon (Ruohotie 1998: 80).

Osallistumisen tapoja ilmentävät oppimistyyli, minkä vuoksi määrittelen oppimistyyliä osana tutkimusta. **Oppimistyyllillä** tarkoitetaan pysyvämpää, yleistynyttä tapaa käyttää tiettyjä oppimisstrategioita (Prashnig 2000: 29). Erilaisten tyylien suosiminen ei ole aivoperäistä.

Sen sijaan oppijoilla voi olla erilaisia mieltymyksiä oppimistyylien suhteen. (Lehtinen ym. 2016: 180–181.) Oppimistyyliä voidaan jaotella neljään tyyliin: Suuntautumattomassa tyyliässä opiskelija ei erota olennaista ja epäolennaista tietoa toisistaan eikä pysty muodostamaan kokonaiskuvaa asiasta. Toistamisorientoitunut tyyli puolestaan lukee sisäänsä keskeisten asioiden ulkoa opettelun. Merkitysorientoituneessa tyyliässä opiskelijalle itselleen tärkeät ja kiinnostavat asiat ovat oppimisen keskiössä, jolloin hän pyrkii ymmärtämään olennaisen juuttumatta yksityiskohtiin. Soveltamissuuntautunutta tyyliä erottaa tiedon sovellettavuus käytännön elämään, mikä kiinnittää opiskelijan huomion. (Pruuki 2008: 25–26; ks. myös Ruohotie 1998.)

Toisaalta oppimistyyliä voidaan jakaa visuaaliseen, auditiiviseen ja kinesteettiseen oppimiseen (Lehtinen ym. 2016: 180). Aisteista näkö-, kuulo-, kosketus- ja liikeaisti liittyvät oppimiseen ja tiedon omaksumiseen sekä muistamiseen. Näitä kutsutaan visuaalisiksi (näkö), auditiivisiksi (kuulo), taktiillisiksi (kosketus) ja kinesteettisiksi (liike) modaliteeteiksi tai aistimieltyyksiksi. Esimerkiksi kinesteettiset oppijat tarvitsevat liikettä, fyysisiä harjoituksia oppiakseen. Monen aistin kautta saatava tieto auttaa aivojamme työskentelemään parhaiten. Koulut suosivat visuaalisia ja auditiivisia opetusmenetelmiä, minkä vuoksi taktiilliset oppijat jäävät vähemmälle huomiolle. Usein käsillä tekeminen, kuten näpertely ja piirtely, on kiellettyä. (Prashnig 2000: 157, 161, 191, 199.)

Oppimistyylien suosimiseen vaikuttavat esimerkiksi yksilön **persoonallisuuden piirteet**. Persoonallisuustutkimukset esittävät usein viisi persoonallisuuspiirrettä, jotka ovat ekstraversio eli ulospäinsuuntautuneisuus, neuroottisuus eli tunne-elämän tasapainoisuus, miellyttävyyden eli suhtautuminen toisiin ihmisiin, vastuuntuntoisuus eli järjestelmällisyys sekä avoimuus kokemuksille eli uusiin asioihin suhtautuminen (Lehtinen ym. 2016: 183–184). Persoonallisuuden piirteiden tapaan tilanteiset tekijät, kuten sosiaaliset normit, tunteet ja tavat, vaikuttavat käyttäytymiseen. Persoonallisuuden piirteet ovat kuitenkin pysyviä eri tilanteissa ja ajan kuluessa. Piirteet ilmenevät sitä enemmän käyttäytymisessä, mitä vähemmän tilanne sitä rajoittaa. (Metsäpelto & Rantanen 2009: 71–72.)

Savolainen (2012) on tutkinut persoonallisuuden ja oppimistyylin välistä yhteyttä ja todennut, että persoonallisuuden piirteillä ja oppimistyyleillä on selkeitä yhteyksiä. Oppimistyyleinä tarkastelussa olivat kokeminen, ajattelu, havainnointi ja tekeminen, ja persoonallisuuspiirteinä olivat ekstraversio (ulospäinsuuntautuneisuus), sovinnollisuus (miellyttävyyden), tunnollisuus (vastuuntuntoisuus), tunne-elämän tasapaino (neuroottisuus) ja äly (avoimuus). Tunnollisuus vaikuttaa negatiivisesti intuitiota ja kokemukseen osallistumista korostavaan kokemukseen, kun taas ekstraversio ja äly vaikuttavat siihen positiivisesti. Kokemisen vastinpariin ajatteluun, johon liittyvät loogisuus ja systemaattisuus, on positiivisessa yhteydessä tunnollisuus ja

negatiivisessa ekstrasersio ja sovinnollisuus. Refleктоivaan pohtimiseen eli havainnointiin negatiivisesti vaikuttavat ekstrasersio ja tunnollisuus, kun taas positiivisesti äly. Havainnoinnin vastapari tekeminen pitää sisällään aktiivisen tekemisen ja käytännöllisyyden, jotka ovat eniten yhteydessä ekstrasersioon ja tunnollisuuteen positiivisesti. (Mts. 54.) Myös temperamentti vaikuttaa oppimistyyliin (Keltikangas-Järvinen 2010: 44).

3 AINEISTO JA MENETELMÄT

3.1 Kysely tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimukseni on suurta joukkoa koskeva survey-tutkimus. Survey-tutkimuksen avulla ihmisjoukolta kerätään tietoa standardoidussa muodossa kaikilta samalla tavalla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009: 134, 193), tässä tapauksessa kyselylomakkeen keinoin. Survey-tutkimukselle onkin tyypillistä kerätä aineisto kyselylomakkeella, jonka pohjalta ilmiötä pyritään kuvailemaan, vertailemaan ja selittämään (Hirsjärvi ym. 2009: 134). Käytän tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä **kyselyä**. Kysely on metodina tietoa keräävä: sen avulla voidaan selvittää, mitä ihminen ajattelee ja miksi hän toimii, kuten toimii (Tuomi & Sarajärvi 2009: 71–72). Kahdeksasluokkalaisten käsitykset omista opetukseen osallistumisen tavoistaan ja syistä ovat tämän tutkimuksen selvityksen kohteena.

Kyselytutkimuksen etuja ovat sen nopeus, laajan aineiston kerääminen helposti sekä useiden asioiden kysyminen (Hirsjärvi ym. 2009: 195). Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi sähköisen kyselyn myös siksi, että sen avulla oli mahdollisuus tavoittaa kahdeksasluokkalaisia valtakunnallisesti ilman, että minun tarvitsisi matkustaa haastatellakseni heitä erikseen. Sähköisen kyselyn etuna on myös se, ettei vastaamisen pituutta tarvitse rajata (Ronkainen, Mertala & Karjalainen 2008: 22). Toisaalta liian pitkät kyselyt saattavat saada vastaajan keskeyttämään kyselyn tekemisen (Valli 2018a: 95), ja toisaalta vastaukset voivat olla perusteluiltaan puutteellisia liiallisen pituuden vuoksi, mikä vaikuttaa vastausten luotettavuuteen (Valli 2018a: 95). Avoimiin kysymyksiin ei välttämättä aina vastata tai vastaukset saattavat olla epätarkkoja tai aiheen vierestä (mts. 114). Tutkija ei voi olla varma siitä, miten vakavasti vastaajat suhtautuvat tutkimukseen, eikä väärinymmärryksiä voi kontrolloida (Hirsjärvi ym. 2009: 195). Kaikki osallistujat eivät välttämättä vastaa rehellisesti, mikä tekee heistä epäluotettavia (Alanen 2011: 160). Otan tällaisen virhemarginaalin huomioon vastauksia analysoidessani. Haluan luottaa oppilaisiin ja heidän vastauksiinsa, ja siksi pidän niitä ensisijaisesti luotettavina.

Eskola (2009: 73) määrittelee kyselyn valvotussa ryhmätilanteessa tai kotona tehtäväksi kyselylomakkeen täytöksi. Nykyisin paperisen kyselylomakkeen rinnalla tai sijaan käytetään sähköisiä kyselyitä. Sähköisen kyselyn etuna on se, että vastauksia ei tarvitse syöttää koneelle, sillä ne ovat valmiiksi sähköisinä tiedostoina. (Valli 2018a: 92, 101.) Vallin ja Perkkilän (2018: 120) verkkokyselyihin vastaavat innokkaimmin 15–25-vuotiaat nuoret. Kahdeksasluokkalaisten

mahdollisesti kuuluvat samaan ryhmään. Näistä syistä valitsin kyselyni pohjaksi Google Formilla tehdyn sähköisen kyselylomakkeen, johon on mahdollista vastata tietokoneella, älypuhelimella tai tablet-laitteella.

Sähköisen kyselyn tulee olla yhtä helposti vastattavissa laitteesta riippumatta (Valli & Perkkilä 2018: 118). Nykyään useilla oppilailta on käytössään älypuhelimet, ja useimmilla kouluilla on mahdollisuus käyttää opetuksessa tietokoneita, tabletteja tai iPadeja. Lomakkeen täyttö onnistuu kaikilla näillä laitteilla. Kyselyn toimivuuden takaamiseksi pilotoin eli testautin kyselyn kolmessa vaiheessa ennen varsinaista tutkimusta kahdella toisen alan yliopisto-opiskelijalla ja yhdellä lukiolaisella. Kyselyn etukäteistyö pitää sisällään kysymysten eri versioiden kokeilemistä, muovaamista ja testaamista sekä kokonaisrakenteet, kysymysten kattavuuden ja yksittäisten ilmausten ja sanavalintojen sekä ohjeistusten arviointia (Ronkainen, Karjalainen & Mertala 2008: 31). Pilotointien pohjalta muokkasin ja hioin juuri näitä asioita kyselyssäni ennakoidakseni mahdolliset ongelmat vastaamiseen liittyen.

Alasen (2011: 146) mukaan kyselyä voidaan käyttää sekä määrällisen että laadullisen aineiston keräämiseen, minkä vuoksi kyselyni sisältää sekä kvantifioitavia monivalintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä. Kyselyssä asioita voidaan kysyä erilaisin tavoin, kuten avoimia kysymyksiä, valmiita vastausvaihtoehtoja tai järjestysasteikkoisia mittareita käyttämällä (Valli 2018a: 106). Kyselyssä voidaan siis käyttää useita kysymystyyppisiä. Ronkainen, Karjalainen ja Mertala (2008: 33) nimeävät yleisiksi kysymystyypeiksi avoimet kysymykset, valmiisiin vaihtoehtoihin perustuvat valintakysymykset, joissa voi valita useamman vaihtoehdon, ja poissulkevat kysymykset, joissa voi vastata vain yhden vaihtoehdon. Toisaalta kysymystyyppisiä voidaan sekoitella keskenään, minkä ansiosta vastaaja voi lisätä valmiiden vastausvaihtoehtojen lisäksi oman vaihtoehdonsa tai täsmentää vastauksiaan (mp.).

Avoimiin kysymyksiin vastaaja vastaa omin sanoin (Ronkainen, Mertala & Karjalainen 2008: 21–22). Avokysymys on tarkoituksenmukainen silloin, kun ilmiö on moniselitteinen ja aiheesta on eriäviä mielipiteitä tai se toteutuu ihmisten elämässä eri tavoin (Ronkainen, Karjalainen & Mertala 2008: 34). Monivalintakysymyksissä tutkija on laatinut vastausvaihtoehdot, joista vastaaja valitsee vastauksen. Strukturoitu monivalintakysymyksen voi pitää sisällään avoimen kohdan, jossa vastaaja voi antaa vielä sellaisen näkökulman tai vastauksen, jota tutkija ei ole etukäteen osannut ajatella. Asteikkoihin perustuva kysymystyyppi vaatii vastaajaa sijoittamaan vastauksensa Likertin asteikolle eli pohtimaan sitä, kuinka samaa tai eri mieltä hän on väittämän kanssa. Asteikot ovat usein 5- tai 7-portaisia ja nousevan tai laskevan skaalan mukaisia. (Hirsjärvi ym. 2009: 199–200.) Ääripäiden vaihtoehdot voivat olla esimerkiksi ”täysin

samaa mieltä” ja ”täysin eri mieltä”. Likertin asteikon avulla voidaan kysyä asioiden tärkeyttä, sopivuutta tai merkityksellisyyttä. (Ronkainen, Mertala & Karjalainen 2008: 21–24.)

Tutkimuksessani täytettävä kysely toimii sekä kvantitatiivisen että kvalitatiivisen tiedon kerääjänä, sillä se sisältää sekä skaalakysymyksiä että avoimia kysymyksiä. Kyselyssäni on eniten skaalakysymyksiä 5-portaisella Likertin asteikolla (ks. liite 3). Sen lisäksi kyselyssäni on muutamia avoimia kysymyksiä. Kaikkiaan kysymyksiä on 21, joista ensimmäinen on taustatietoihin liittyvä, oppilaiden sukupuolta kysyvä. Likertin viisiportaista asteikkoa hyödyntäviä kysymyksiä on 11 (kysymykset 3, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 15, 17 ja 19–20) ja avoimia kysymyksiä 9 (kysymykset 1–2, 5, 7, 9, 11, 14, 16 ja 18). Likertin asteikon avulla vastaukset antavat enemmän tietoa yksittäisistä vastauksista kuin pelkkä kyllä-ei-vaihtoehtokysymys. Olen muodostanut kysymyksieni ympärille omat mittarit, jotka noudattelevat Likertin asteikkoa vastausvaihtoehtoiltaan. Esimerkiksi kysymyksessä 6 ”Arvioi opetukseen osallistumisen tapojasi” vastausvaihtoehdot ovat seuraavat: 1 = En koskaan osallistu tällä tavalla, 2 = Osallistun harvoin tällä tavalla, 3 = Osallistun joskus tällä tavalla, 4 = Osallistun usein tällä tavalla ja 5 = Osallistun aina tai lähes aina tällä tavalla. Jokaisen kysymyksen vastausvaihtoehtojen jälkeen on lisäksi kohta, jossa oppilaat saattoivat halutessaan lisätä itse vaihtoehtoja tai tarkentaa vastauksiaan.

Kyselytutkimuksia on kritisoitu muun muassa siitä, että ne ohjaavat osallistujien havaintoja (Alanen 2011: 160). Vaara havaintojen ohjailuun on olemassa, sillä monien kysymysten vastausvaihtoehdot ovat valmiina ja minun keksimiäni. Tästä syystä kyselyssä on myös jokaisen kysymyksen monivalintavaihtoehtojen jälkeen kohta ”muu, mikä?”, jolloin oppilaat voivat halutessaan antaa vastauksia annettujen vaihtoehtojen ulkopuolelta. Avoimissa kysymyksissä käytin suljettujen kysymysten sijaan kysymyksiä, joihin vastaukseksi ei riitä kyllä tai ei.

Vastaajat saattavat myös tulkita kohtia eri tavalla kuin tutkija on ajatellut (Alanen 2011: 160). Mielipide- ja asennekysymyksiin liittyen vastausvaihtoehdon valitseminen voi olla hankalaa, jos kysymys on eri näkökulmista käsin monitulkintainen (Valli & Perkkilä 2018: 121). Pilotoin kyselyn etukäteen kahteen otteeseen monitulkintaisten kohtien täsmentämiseksi ja kyselyn täyttämisen ongelmakohtien korjaamiseksi.

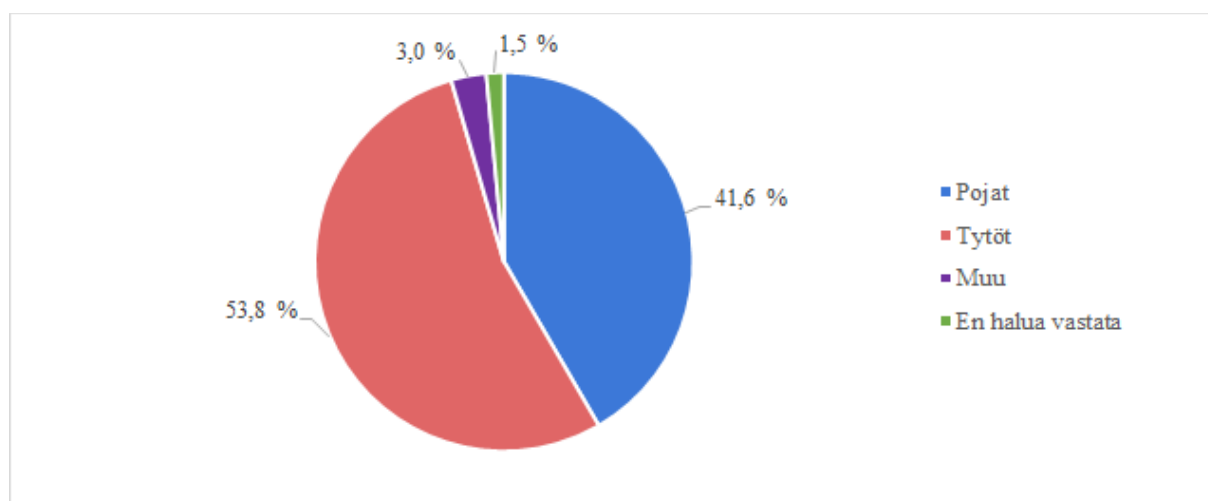
Vallin (2018a: 82) mukaan kyselylomake rakentuu useista osioista: Aluksi on taustakysymysoosio, jossa kysytään esimerkiksi ikää ja sukupuolta. Varsinaisessa kysymysoiossa edetään helpoista kysymyksistä haastavampiin ja arempiin aiheisiin. Lopussa on jäädyttelyvaiheen kysymyksiä, joihin vastaajan on jälleen helppo vastata. Koska kyselyn kaikki osiot toimivat jonkin vastaajan ominaisuuden, mielipiteen tai kokemuksen mittareina (Alanen 2011: 147), on jokaiselle kysymykselle mietitty oma funktio. Kyselyni jakaantuu Vallin (2018a: 94) mainitsemiin osioihin: Aluksi kerätään taustatietoja (sukupuoli sekä koulun nimi). Sitten edetään

varsinaisiin kysymyksiin, jotka olen luokitellut neljään eri osioon; osallistumisaktiivisuuden määrittelyyn, osallistumisen tapoihin, osallistumisen syihin ja esteisiin sekä osallistumisaktiivisuutta lisääviin tekijöihin. Tärkeimmät ja helpoimmin vastattavissa olevat valintakysymykset ovat ensin, ja avoimet pohdintaa vaativat kysymykset sen jälkeen. Lopuksi oppilas arvioi kyselyyn vastaamistaan ja hänellä on mahdollisuus antaa kyselystä palautetta. (Mp.)

Kysely vaatii vastaajiltaan kirjoitus- ja lukutaitoa sekä taitoa ja halua ilmaista itseään kirjallisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009: 73). Taitoa oletin kahdeksasluokkalaisilta löytyvän, mutta uskon, että vastausvaihtoehdot valmiiksi antava kysely oli kahdeksasluokkalaisille mielekkäämpi täyttää, ja siksi avointen kysymysten määrä on vähäisempi.

3.2 Tutkimuksen aineisto

Kvantitatiivinen tutkimusote määrittää aineistoni määrän, otokseni koon ja tutkimukseen osallistujien määrän. Aineistonani on sähköinen kyselyaineisto, joka on kerätty kahdeksasluokkalaisilta ympäri Suomen syksyn 2019 aikana. Kaikkiaan vastauksia kahdeksasta koulusta oli 201, joista jouduin karsimaan pois neljä vastausta niiden laadun perusteella. Poistin otannasta vastaukset, joissa avoimiin kysymyksiin oli vastattu asiattomasti ja joissa oppilas oli itse arvioinut viimeisessä kohdassa vastanneensa kyselyyn hyvin epätotuudenmukaisesti. Karsinnan jälkeen vastauksia on yhteensä 197 oppilaalta, joista 82 (41,6 %) on ilmoittanut olevansa poikia ja 106 (53,8 %) tyttöjä (ks. kuvio 2). Lisäksi 6 (3 %) oppilaista valitsi vaihtoehdon ”muu” ja 3 (1,5 %) ”en halua vastata”. Koko sukupuolijakauma kuviossa 2.



Kuvio 2. Tutkimukseen osallistuneiden vastaajien sukupuolijakauma.

Laajan aineiston keräämistä edesauttoi kyselyn sähköisyys. Sähköisten kysymysten etuna on se, että kysymyksiä voi esittää suurelle määrälle vastaajia (Ronkainen, Mertala & Karjalainen 2008: 23). Koska kaikkia ei voi tutkia, täytyy tehdä otanta ja valita osajoukko, joka edustaa kokonaisuutta (Ronkainen 2008: 71). Käytin tutkimuksessani yksivaiheista ryväotantaa, jonka Valli (2018a: 105) määrittelee valmiiden ryhmittymien ja rakenteiden, esimerkiksi koululuokkien, käyttämiseksi tutkimusjoukon valinnassa. Aineistoa voidaan siis kerätä teettämällä kysely yhtä aikaa isolle ryhmälle. Arvottujen koululuokkien sijaan kysely teetettiin niin monelle kahdeksasluokalle kuin vain tutkimukseeni sain. Tutkimukseen osallistuvien kahdeksasluokkien löytämiseksi käytin hyväksi suhteitani yläkoulun äidinkielen opettajiin ympäri Suomen. Toisaalta otanta oli suostumuksen mukainen, sillä oppilaat saivat itse valita, osallistuvatko tutkimukseen vai eivät (ks. suostumuslomake ja tietosuojalomake liitteistä 1 ja 2).

Sen sijaan että olisin teetättänyt kyselyn kaikille kahdeksasluokkalaisille itse, ulkoistin kyselyvastausten keräämisen kunkin koulun ja luokan opettajalle. Vallin (2018a: 81) mukaan aineistonkeruun voi tehdä myös esimerkiksi luokanopettaja. Mukaan kyselyn oheen tein videon, jossa esittelen itseni ja tutkimusaiheeni sekä motivoin oppilaita vastaamaan kyselyyn rehellisesti ja avoimesti. Videolla käyn kyselyn ja sen täyttämisen läpi siten, että opettajien kouluilla ei tarvinnut kuin varata aika ja laitteet, joilla kysely tehdään. Videon avulla pyrin luomaan tutkimustilanteesta avoimen ja luottamuksellisen kertomalla itse videon kautta ensin itsestäni ja motivaatiostani tutkia juuri kyseistä aihetta. Sen lisäksi korostin vastaajille, ettei ole olemassa ”oikeita” vastauksia, ja että heidän mielipiteensä on tärkeä. Yhtenä haasteena pidän sitä, etten ollut itse läsnä tutkimustilanteessa enkä siksi voinut vastata oppilaiden mahdollisiin kysymyksiin kesken tutkimuksen. Toivon videoni ohjeiden olleen riittävän selkeitä ja luotan siihen, että opettajat paikan päällä ovat hoitaneet mahdolliset ongelmatilanteet.

Tutkittavien tulee saada tietoa tutkimusaineiston käsittelyyn liittyen (Kuula 2011: 71). Yli 12-vuotiaan lapsen mielipidettä tulee kuunnella, eikä pelkän huoltajan suostumus tutkimukseen riitä. Tunnisteettomia tietoja voidaan kysyä ilman vanhempien suostumusta ja informointia. (Kuula 2011: 102.) Olen kuitenkin pyytänyt luvat sekä koulujen rehtoreilta ja oppilailta että heidän huoltajiltaan ennen tutkimuksen tekemistä. Näen tämän olevan tärkeää siksi, että huoltajat ovat tietoisia siitä, mihin heidän lapsensa koulunkäynnin ohella osallistuvat. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja luvanvaraista. Tutkimuslupa on tämän tutkimuksen liitteenä.

Kyselyt vaativat kirjallisen informoinnin (Kuula 2011: 83). Informoinnin tulee käsittää mm. seuraavat asiat: tutkimuksen tavoite, osallistumisen vapaaehtoisuus, aineistonkeruun toteutus, tietojen suojaaminen sekä tietojen käyttötarkoitus ja käyttöaika (mts. 73). Tutkimuksessani tuon informanteille ilmi, mistä tutkimuksessa on kyse ja miksi se on tärkeää. Tieto on

kulkenut oppilaille sekä kirjallisesti että suullisesti videon ja opettajan ohjeistuksen kautta. Olen pitänyt huolen siitä, ettei osallistujien henkilöllisyys paljastu ja että aineisto ei päädy ulkopuolisten käsiin. Analyysissa kaikki kouluun tunnistettavasti viittaavat ilmaukset on poistettu, eikä tutkimuksessa kerätty nimiä tai muita henkilötietoja.

Tutkimukseni on poikittaistutkimus. Poikittaistutkimuksella tarkoitetaan aineiston keräämistä yhden ajanjakson aikana useilta vastaajilta. Poikkileikkausaineiston analyysin avulla voidaan kuvailla tutkittavaa ilmiötä. (Vastamäki & Valli 2018: 129.) Tuomen ja Sarajärven mukaan (2009: 129) tutkimuksessa pitää huomioida eettisyys esimerkiksi tutkimusasetelmaa luodessa. Tutkimukseni eettisyys näkyy esimerkiksi siinä, etten arvota osallistumisen syitä. Osallistumattomuuden ajatus opetuskontekstissa mielletään passiiviseksi ja opetussuunnitelman vastaiseksi, minkä vuoksi aktiiviseen osallistumiseen kannustetaan. Näennäisesti aktiivinen oppilas ei kuitenkaan ole välttämättä aktiivinen tai sen motivoituneempi oppilas kuin oppilas, joka ei koskaan osoita aktiivisuutta perinteisin keinoin, esimerkiksi viittaamalla.

Haluan tarkastella myös sitä, onko sukupuolella vaikutusta osallistumisen tapoihin, syihin ja esteisiin tai oppilaiden käsityksiin tuntiaktiivisuudesta. Muuttujavalintaani puoltaa esimerkiksi Mäkinen (2006: 103–104), jonka mukaan sukupuoli kulttuurisena erona vaikuttaa yksilön tapaan suhtautua ympäristöön ja olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Sukupuolella on vaikutusta sekä vastaamiseen että vastausten tulkintaan, sillä osallistuja vastaa kysymyksiin aina jossain määrin sukupuolensa edustajana. Näin ollen vastaukset ovat aina enemmän tai vähemmän sukupuoliväritettyjä. (Mp.)

Kohderyhmäksi valikoitui yläkoulu, sillä opetussuunnitelman (2014: 287) mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tehtävänä vuosiluokilla 7–9 on mm. antaa valmiuksia ilmiöiden käsitteellistämiseen ja ajattelun kielentämiseen. Kahdeksasluokkalaisilla on siis jo taitoa kielentää omaa osallistumistaan paremmin kuin esimerkiksi alakoululaisilla. Lisäksi kahdeksasluokkalaisilla on jo kokemusta yläkoulussa opiskelemisestä. Esimerkiksi Kalalahden (2007: 419) tutkimuksessa yhdeksäsluokkalaiset kohderyhmänä koettiin ryhmänä, jonka oppilaat ovat oppimiskokemustensa kautta muodostaneet käsityksen itsestään koululaisina. En koe kahdeksasluokkalaisten olevan kaukana yhdeksäsluokkalaisista koulun normeihin soisaalistumisessaan. Toisaalta kahdeksasluokkalaiset ovat nähdäkseni sellainen ikäryhmä, jolla ei välttämättä ole niin paljon kiinnostusta koulunkäyntiin. 14 vuoden iässä nuori on murrosikäinen ja kognitiivisen kehityksen vaihe aiheuttaa esimerkiksi keskittymisvaikeuksia ja koulumotivaation heikkenemistä (Savolainen 2010: 9). Ei-motivoitunein ryhmä on mielestäni tarkoituksenmukaisin kohderyhmä, sillä tällaiselta ryhmältä saan varmasti eniten vinkkejä mielekkääseen ja motivoivaan opettamiseen sekä osallistumattomuuden syihin.

3.3 Määrällinen analyysi ja vastausten teemoittelu

Määrällinen eli kvantitatiivinen analyysi on aineiston kuvaamista ja tulkitsemista tilastoja ja numeroita apuna käyttäen (Jyväskylän yliopiston Koppa 2015). Tutkimusaineistoni kvantitatiivisuus näkyy strukturoidussa kyselymuotoisessa aineistonkeruutavassa. Käytän tutkimuksessani taulukointeja ja kuvioita havainnollistamaan kyselyvastauksia. Tutkimuksessani muuttujaa edustaa sukupuoli (jako kahteen sukupuoleen; poikiin ja tyttöihin).

Olen analysoinut avoimien kysymysten vastaukset sisällönanalyysiin pohjaavan teemoittelun avulla. Sisällönanalyysi on väljä teoreettinen kehys, jota voidaan käyttää erilaisissa analyysikonaisuuksissa. Sisällönanalyysia voidaan tehdä lähes mille tahansa kirjalliseen muotoon saatetulla dokumentille. Tähän analyysimenetelmään liittyvät sekä kvalitatiivinen sisällönanalyysi eli sisällön sanallinen tarkastelu että kvantitatiivinen sisällön erittely, jolla tarkoitetaan esimerkiksi tekstien sisältöjen määrällistä analyysia. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 93, 105, 107.) Näistä analyysitavoista olen käyttänyt vain sisältöjen määrällistä analyysia.

Sisällönanalyysi etenee siten, että aineisto luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään. Luokittelu liittyy aineistoluokkiin ja niiden laskemiseen, teemoittelu pyrkii pilkkomaan ja ryhmittelemään aineiston eri aihepiirien mukaan, ja tyypittelyssä tehdään yleistyksiä tietynlaisten tyyppiesimerkkien avulla. Aineisto voidaan kvantifioida, eli esimerkiksi laskea saman asian esiintymät. Kvantifiointi saattaa auttaa aineiston selkeyttämisessä. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 92–93, 104, 120, 122.)

Avoimia kysymyksiä voidaan analysoida teemoittelun avulla (Valli 2018a: 98). Laadullista aineistoa voidaan tarkastella myös numeerisin keinoin esimerkiksi teemoitellen lomakekyselyn avointen kysymysten vastauksia (Valli 2018b: 248–249). Käytän teemoittelua avointen kysymysten analysoinnissa.

Kyselyaineistoni ollessa laaja saan eriteltyä määrällisesti oppilaiden vastauksia, esimerkiksi sitä, mitkä ovat yleisimmät syyt osallistua opetukseen ja mitkä eivät. Kyselyni vastausvaihtoehdot pohjautuvat tutkimuskirjallisuuteen ja teoriassa esiteltyihin osallistumiseen vaikuttaviin tekijöihin, kuten ilmapiiriin, oppimisympäristöön ja oppimateriaaleihin. Esimerkiksi motivaatioon liittyviä tekijöitä olen tarkastellut osin Peltosen ja Ruohotien (1992: 82) jaottelun pohjalta. He jakavat oppimismotivaation tekijät neljään luokkaan, jotka ovat persoonallisuus, fyysinen ympäristö, sosiaalinen vuorovaikutus ja oppimistehtävä. Persoonallisuuden luokkaan kuuluvat muun muassa fyysiset ominaisuudet kuten sukupuoli, ikä, asenteet itseä ja koulua, opettajia ja tehtäviä kohtaan, mielenkiinto sekä tarpeet. Fyysiseen ympäristöön kuuluvat muun

muassa opetusmateriaalit ja -välineet, koulun ympäristöolot ja ominaisuudet kuten luokan koko ja rakenne, sisustus- ja tilajärjestelyt sekä koulun koko. Sosiaalisen vuorovaikutuksen luokkaan luetaan muun muassa sosiaalinen ilmapiiri koulussa ja luokassa, opettajan ja oppilaan vuorovaikutus, toverit sekä opettajan ominaisuudet (persoonallisuus ja opetustekniikka). Oppimistehtävään liittyvät tekijät puolestaan ovat opetuksen sisältöön liittyvät tekijät, kuten vaikeusaste ja haasteellisuus, monipuolisuus, käytännönläheisyys, loogisuus ja selkeys, omatoimisuuden aste ja itsenäisyys. Lisäksi tähän kuuluvat sisäinen palaute (saavutukset ja edistyminen) sekä onnistumisen kokemukset ja tavoitteellisuus. (Mp.)

4 ANALYYSI

Olen hyödyntänyt analyysini tukena taulukkoja ja pylväsdiagrammeja. Olen käyttänyt teemoittelua avointen kysymysten analysoinnissa. Ensimmäisessä alaluvussa 4.1 keskityn ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni tuntiaktiivisuuden määrittelyyn liittyen. Toinen alaluku 4.2 nimeää osallistumisen tapoja ja kartoittaa niiden yleisyyttä kahdeksasluokkalaisten keskuudessa. Kolmannessa alaluvussa 4.3 pohditaan osallistumisen ja osallistumattomuuden syitä ja viimeisessä alaluvussa 4.4 tarkastellaan kahdeksasluokkalaisten nimeämiä äidinkielen ja kirjallisuuden opituntien opetukseen osallistumiseen motivoivia tekijöitä. Kunkin kysymyksen tiimoilta katsotaan, näyttääkö sukupuolella olevan jonkinlaista yhteyttä vastauksiin. Sarakkeissa on ilmoitettu vastaajien kokonaismäärät sekä poikien että tyttöjen osalta. Kaikki-kohtaan on laskettu poikien ja tyttöjen lisäksi myös sukupuolekseen ”muu” ilmoittaneet ja sukupuolikysymykseen ”en halua vastata” -vastauksen antaneet oppilaat.

4.1 Tuntiaktiivisuuden ja tuntiaktiivisen oppilaan määrittelyä

Ensimmäisen osion kysymykset liittyivät tuntiaktiivisuuden määrittelyyn. Teemoittelin kysymyksen 1 ”Mitä osallistumisaktiivisuus tai tuntiaktiivisuus äidinkielen oppitunnilla mielestäsi tarkoittaa?” avoimet vastaukset. Kukin vastaaja oli vastannut avoimeen kysymykseen yhdellä tai useammalla vastauksella. Teemoiteltujen vastausten kokonaismäärä poikien kohdalla on 146, tyttöjen kohdalla 219 ja kaikkien vastausten kanssa yhteensä 377. Prosentit on laskettu suhteutettuna vastaajamäärään. Vastauksista kävi ilmi, että oppilaat pitävät tuntiaktiivisuutta mitä enenevässä määrin viittaamisena ja annettujen tehtävien tekemisenä sekä opettajan antamien ohjeiden noudattamisena. Vastausten teemoitellut osuudet näkyvät taulukossa 1.

Taulukko 1. Teemoitellut tuntiaktiivisuuden määritelmät ja vastausjakaumat.

Mitä osallistumisaktiivisuus tai tuntiaktiivisuus äidinkielen oppitunnilla mielestäsi tarkoittaa?	POJAT (82 / 146)	TYTÖT (106 / 219)	KAIKKI (197 / 377)
Viittaaminen	56,1 % (46)	67,9 % (72)	62,4 % (123)
Annettujen tehtävien tekeminen, opettajan ohjeiden noudattaminen	45,1 % (37)	50,9 % (54)	47,7 % (94)
Kuunteleminen, tunnin seuraaminen, tunnilla mukana oleminen	26,8 % (22)	23,6 % (25)	24,9 % (49)
Keskusteluun osallistuminen	13,4 % (11)	25,5 % (27)	19,8 % (39)

Opetukseen keskittyminen, työrauhan antaminen, hiljaa oleminen, sääntöjen noudattaminen	20,7 % (17)	8,5 % (9)	13,7 % (27)
Opettajan kysymyksiin vastaaminen	6,1 % (5)	13,2 % (14)	9,6 % (19)
Oman mielipiteen kertominen	0 % (0)	7,5 % (8)	4,1 % (8)
Ryhmätöihin osallistuminen, muiden oppimisen edistäminen, kaverin auttaminen	3,7 % (3)	2,8 % (3)	3,0 % (6)
Kysymysten kysyminen, opetettavan aiheen kommentointi	2,4 % (2)	2,8 % (3)	2,5 % (5)
Kiinnostuksen osoittaminen	3,7 % (3)	0,9 % (1)	2,0 % (4)
Oman tietämyksen ja osaamisen osoittaminen	0 % (0)	2,8 % (3)	1,5 % (3)

Sekä pojat (56,1 % eli 46 oppilasta) että tytöt (67,9 % eli 72 oppilasta) nimeävät viittaamisen suurimmaksi tuntiaktiivisuutta määrittäväksi tekijäksi. Lehtimajan (2007: 141) mukaan viittaaminen on norminmukainen tapa pyytää puheenvuoroa. Toiseksi nimetyin tuntiaktiivisuutta määrittävä tekijä on annettujen tehtävien tekeminen ja opettajan ohjeiden noudattaminen, jonka sekä pojista että tytöistä mainitsivat noin puolet. Lisäksi tuntiaktiivisuus on kahdeksaluokkalaisten mielestä muun muassa kuuntelemista, keskusteluun osallistumista, opetukseen keskittymistä, työrauhan antamista, sääntöjen noudattamista, opettajan kysymyksiin vastaamista, oman mielipiteen kertomista, kysymysten kysymistä, muiden oppimisen edistämistä ja oman osaamisen sekä kiinnostuksen osoittamista.

Oppilaista 19,8 % eli 39 oppilasta piti keskusteluun osallistumista ja 2,5 % eli 5 oppilasta kysymysten kysymistä ja opetettavan aiheen kommentointia yhtenä tapana osoittaa tuntiaktiivisuutta. Toisaalta viittaaminen saattaa pitää sisällään myös keskusteluun osallistumista ja kommentointia, vaikka moni mainitsikin ne erikseen. Viittaaminen voi olla tapa olla aktiivinen, vaikkei saisikaan puheenvuoroa. Karvosen (2007: 136) mukaan keinot puheenvuoron saamiseen ovat erilaisia, eivätkä aina opettajan myöntämiä. Keskusteluun voidaan siis osallistua oma-aloitteisesti myös ilman viittaamista. Oppilaan oma-aloitteiset puheenvuoron ottamiset saattavat olla kysymyksiä, huomautuksia tai ilmoituksia (Vepsäläinen 2007: 157) sekä puheenaiheen jatkamisia ja opettajan haastamisia (Karvonen 2007: 130).

Kolmanneksi eniten mainintoja saivat kuunteleminen, tunnin seuraaminen ja tunnilla mukana oleminen (24,9 % eli 49 oppilasta). Neljänneksi eniten mainintoja puolestaan sai keskusteluun osallistuminen (19,8 % eli 39 oppilasta). Näistä pojilla ja tytöillä oli eriävä näkemys, sillä tytöt pitivät keskusteluun osallistumista enemmän aktiivisuutta osoittavana osallistumisena kuin kuuntelemista ja päinvastoin. Tyttöjen mielestä tuntiaktiivisuuteen liittyy vahvemmin

keskusteluun osallistumista kuin poikien (tyttöjen osuus 25,5 % eli 27 oppilasta, pojista vain 13,4 % eli 11 oppilasta). Erot kuuntelemisen kohdalla ovat pieniä.

Huomionarvoista on se, kuinka paljon tuntiaktiivisuus määriteltiin opetukseen osallistumiseksi ilman sen tarkempia määritelmiä sille, mitä tuolla osallistumisella tarkoitetaan. Jopa 37 vastauksessa oli mainittu tämä osallistuminen. Myös ahkeruus, omatoimisuus ja rauhallisuus mainittiin osana tuntiaktiivista käyttäytymistä. Yhdessä vastauksessa oli ajatus siitä, että tuntiaktiivisuus olisi opetetun aiheen miettimistä. Tämä viittaisi käydyn asian reflektointiin.

Pojista yksikään ei pidä tuntiaktiivisuutta oman tietämyksen ja osaamisen osoittamisena tai oman mielipiteen kertomisena. Sen sijaan poikien vastauksissa tyttöjä suuremman osuuden saivat opetukseen keskittyminen, työrauhan antaminen, hiljaa oleminen ja sääntöjen noudattaminen (pojista 20,7 % eli 17 oppilasta, tytöistä vain 8,5 % eli 9 oppilasta). Muutoin tulokset ovat melko samansuuntaisia sukupuolten välillä.

Aktiivisen oppilaan määritelmät ovat samankaltaisia osallistumisaktiivisuuden määritelmien kanssa. Kysymyksen 2 ”Millainen on aktiivinen oppilas äidinkielen oppitunneilla? Miten hän toimii?” teemoiteltuja vastauksia on kaikkiaan 438, joista poikien vastauksia 165 ja tyttöjen 254. Prosentit on laskettu suhteutettuna vastaajamäärään. Teemoitellut vastaukset näkyvät taulukossa 2.

Taulukko 2. Teemoitellut aktiivisen oppilaan määritelmät ja vastausjakaumat.

Millainen on aktiivinen oppilas äidinkielen oppitunnilla? Miten hän toimii?	POJAT (82 / 165)	TYTÖT (106 / 254)	KAIKKI (197 / 438)
Viittaaminen	63,4 % (52)	76,4 % (81)	70,6 % (139)
Annettujen tehtävien tekeminen, opettajan ohjeiden noudattaminen	61,0 % (50)	61,3 % (65)	60,9 % (120)
Kuunteleminen, tunnin seuraaminen, tunnilla mukana oleminen	26,8 % (22)	22,6 % (24)	24,4 % (48)
Opetukseen keskittyminen, työrauhan antaminen, hiljaa oleminen	17,1 % (14)	24,5 % (26)	20,8 % (41)
Keskusteluun osallistuminen	9,8 % (8)	8,5 % (9)	9,6 % (19)
Opettajan kysymyksiin vastaaminen	3,7 % (3)	13,2 % (14)	9,1 % (18)
Ryhmätöihin osallistuminen, muiden oppimisen edistäminen, kaverin auttaminen ja kannustaminen	4,9 % (4)	8,5 % (9)	7,6 % (15)
Kysyminen	4,9 % (4)	5,7 % (6)	5,1 % (10)
Oman mielipiteen kertominen	1,2 % (1)	6,6 % (7)	4,1 % (8)

Kiinnostuksen osoittaminen	2,4 % (2)	3,8 % (4)	3,0 % (6)
Oma-aloitteisuus	2,4 % (2)	2,8 % (3)	2,5 % (5)
Yrittäminen	0 % (0)	4,7 % (5)	2,5 % (5)
Osaaminen	3,7 % (3)	0,9 % (1)	2,0 % (4)

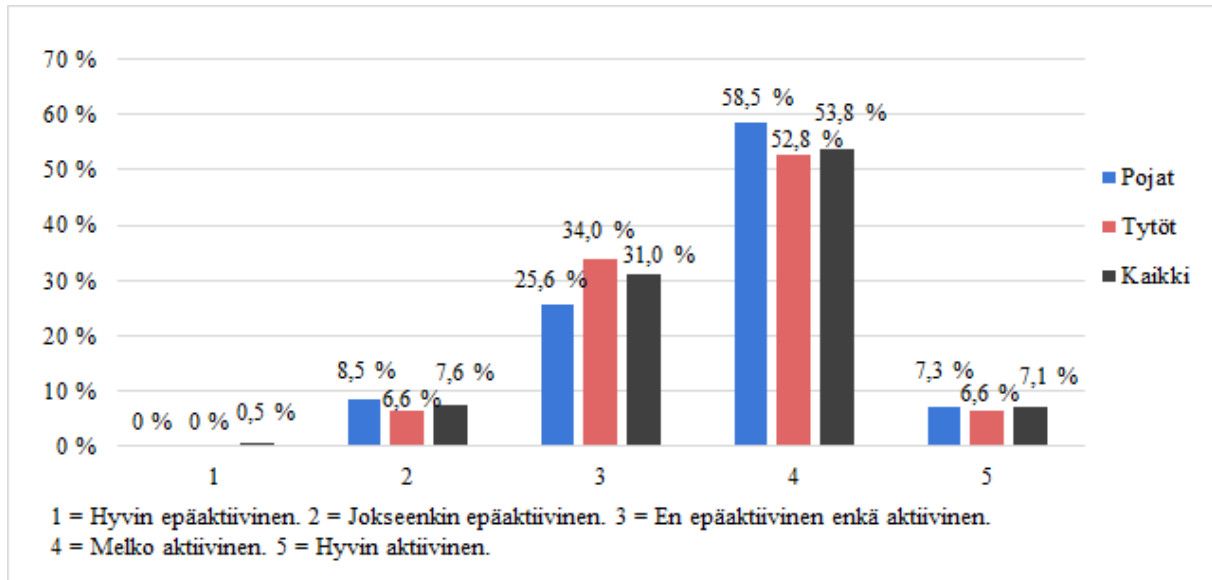
Vastausten mukaan aktiivinen oppilas viittaa, tekee annetut tehtävät ja noudattaa opettajan ohjeita, kuuntelee, seuraa ja on mukana tunnilla, keskittyy opetukseen, antaa työrauhan ja on hiljaa, osallistuu keskusteluun, vastaa opettajan kysymyksiin, osallistuu ryhmittöihin, edistää muiden oppimista ja auttaa ja kannustaa kaveria, kysyy, kertoo omia mielipiteitään, osoittaa kiinnostustaan, on oma-aloitteinen, yrittää ja osaa.

Aktiivisen oppilaan määritelmät vastaavat jonkin verran tuntiaktiivisuuden määritelmiä. Myös tämän kysymyksen vastauksissa viittaaminen (yhteensä 70,6 % eli 139 oppilasta) sekä annettujen tehtävien tekeminen (yhteensä 60,9 % eli 120 oppilasta) korostuvat. Tytöt ovat nimenneet viittaamisen jonkin verran useammin kuin pojat (tytöistä 76,4 % eli 81 oppilasta, pojista 63,4 % eli 52 oppilasta). Sen sijaan annettujen tehtävien tekemisen suhteen sukupuolten välillä ei ole eroa (pojista 61,0 % eli 50 oppilasta, tytöistä 61,3 % eli 65 oppilasta).

Tyttöjen vastauksissa viittaamisen katsottiin tapahtuvan silloin, *kun on mahdollisuus, jos kysytään, jos tietää vastauksen, jos uskoo vastauksen olevan oikein* ja toisaalta *vaikkei ole aina oikeassa, kun edes luulee tietävänsä*. Toisaalta määreet viittaamisen yhteydessä olivat toisinaan sekä poikien että tyttöjen kohdalla melko ehdottomia, kuten *aktiivisesti, joka tunnilla, usein, paljon ja aina kun tietää vastauksen*. Myös annettujen tehtävien tekemiseen liittyi sekä poikien että tyttöjen vastauksissa lisämääreitä, kuten *kaikki tehtävät, hyvin, nopeasti, ajallaan, ahkerasti, keskittyneesti, huolellisesti, kunnolla, loppuun, (erityisen) aktiivisesti ja innolla marisematta*. Työrauhan antamista määriteltiin siten, että tunnin aikana ei puhu kaverin kanssa tai käytä puhelinta ja että toimii rauhallisesti ja kiltisti.

Keltikangas-Järvisen (2004: 317) mukaan tuntiaktiivisuus ja oppilaiden temperamentti- piirteet sekoittuvat helposti. Vastaukset saattavat olla tulos tällaisesta sekoittumisesta, sillä sekä tuntiaktiivisuuden että tuntiaktiivisen oppilaan määritelmät vaativat tietynlaista osallistumista, jonka voidaan nähdä olevan tietynlaisten temperamenttipiirteiden summa (ks. esim. Keltikangas-Järvinen 2010). Esimerkiksi määritelmä tehtävien tekemisestä ”nopeasti” liittyy temperamenttipiirteistä aktiivisuuteen ja opetukseen keskittyminen häiritävyyteen ja sinnikkyyteen.

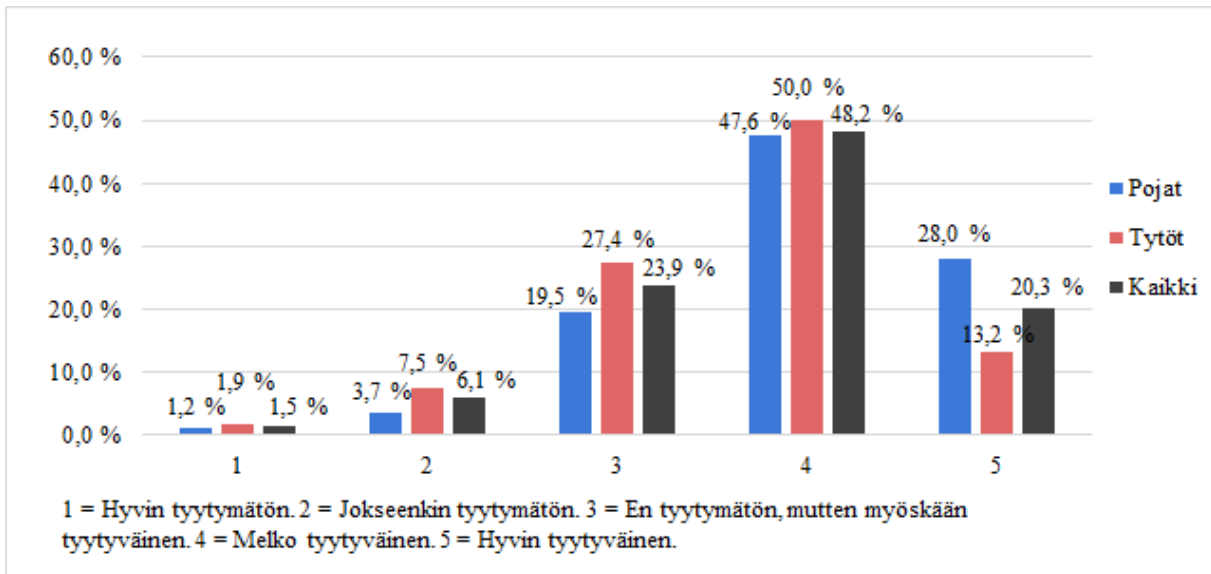
Tarkat ja melko vaativatkin määritelmät aktiiviselle osallistumiselle ja aktiiviselle oppilaalle saattoivat vaikuttaa siihen, miten oppilaat arvioivat omaa aktiivisuuttaan. Kysymyksen 3 ”Kuinka aktiivinen olet itse äidinkielen oppitunneilla?” arviointi tapahtui asteikolla 1–5. Kuviossa 3 oppilaiden arviot.



Kuvio 3. Oppilaiden arvio omasta aktiivisuudestaan äidinkielen oppitunneilla.

Oppilaat arvioivat itsensä melko aktiivisiksi (pojista 58,5 % eli 48 oppilasta, tytöistä 52,8 % eli 56 oppilasta), mutta arvion 5 (hyvin aktiivinen) omasta aktiivisuudestaan antoi vain muutama (pojista 7,3 % eli 6 oppilasta, tytöistä 6,6 % eli 7 oppilasta). Oman aktiivisuuden arviointi yläkanttiin kertonee oppilaiden hyvästä itseluottamuksesta (ks. esim. Keltikangas-Järvinen 1994; Laine 2005) ja minäkäsityksestä, sillä ihmisen arviot itsestään vaikuttavat hänen käsitykseensä itsestään toimijana (Scheinin 2000: 152).

Omaan aktiivisuuteen oltiin myös melko tyytyväisiä, mikä selviää kuvioista 4. Kysymyksen 4 ”Kuinka tyytyväinen olet omaan aktiivisuuteesi äidinkielen oppitunneilla?” arviointi tapahtui asteikolla 1–5.



Kuvio 4. Oppilaiden arvio tyytyväisyydestään omaa aktiivisuuttaan kohtaan äidinkielen oppitunneilla.

Oppilaat näyttävät olevan melko tyytyväisiä melko aktiiviseen osallistumiseensa. Suurimman huipun saavutti vastausvaihtoehto 4 melko tyytyväinen (pojista 47,6 % eli 39 oppilasta, tytöistä 50 % eli 53 oppilasta). Hyvin tyytyväisten vastaajien joukossa poikien osuus on huomattavasti tyttöjä suurempi (pojista 28 % eli 23 oppilasta, tytöistä 13,2 % eli 14 oppilasta). Muutoin arviot omasta tyytyväisyydestä korreloivat sukupuolten välillä. Tytöt siis saattavat kokea painetta aktiivisempaan osallistumiseen kuin pojat huolimatta siitä, kuinka aktiivisia he kokevat olevansa.

Kysymyksen 5 ”Miksi pitää osallistua ja olla aktiivinen?” avulla pyrittiin selvittämään motiiveja osallistumisen taustalla. Tässäkin kysymyksessä oppilaat vastasivat yhden tai useamman asian. Teemoiteltu kokonaisvastausmäärä on 272, joista poikien vastauksia on 111 ja tyttöjen 150. Prosentit on laskettu suhteutettuna vastaajamäärään. Tulokset ovat teemoiteltuna taulukossa 3.

Taulukko 3. Teemoitellut osallistumisen ja aktiivisuuden syyt ja vastausjakaumat.

Miksi pitää osallistua ja olla aktiivinen?	POJAT (82 / 111)	TYTÖT (106 / 150)	KAIKKI (197 / 272)
Saadakseen hyvän arvosanan	56,1 % (46)	53,8 % (57)	54,8 % (108)
Oppiakseen	47,6 % (39)	54,7 % (58)	51,3 % (101)
Opettajaa miellyttääkseen, hänen työtään helpottaakseen ja omaa oppimistaan opettajalle osoittaakseen	11,0 % (9)	17,0 % (18)	14,2 % (28)

Tulevaisuuden suunnitelmia toteuttaakseen	11,0 % (9)	5,7 % (6)	8,1 % (16)
Hyvän palautteen toivossa	3,7 % (3)	2,8 % (3)	3,0 % (6)
Auttaakseen muita oppimaan	2,4 % (2)	3,8 % (4)	3,0 % (6)
Onnistumisen kokemuksia ja rohkeutta saadakseen	0 % (0)	3,8 % (4)	2,0 % (4)
Vanhempia miellyttääkseen	2,4 % (2)	0 % (0)	1,0 % (2)
Pakon sanelemana	1,2 % (1)	0 % (0)	0,5 % (1)

Oppimistilanteiden toiminta on aina tavoitteellista (Niemivirta 1999: 125–126), ja oppilaat ovatkin osanneet nimetä useita tavoitteita osallistumiselleen. Syitä osallistua ja olla aktiivinen olivat vastaajien mielestä hyvän arvosanan saaminen, oppiminen, opettajan miellyttäminen, tämän työn helpottaminen ja opettajalle oppimisen osoittaminen, tulevaisuuden suunnitelmien toteuttaminen, toivo hyvästä palautteesta, muiden auttaminen oppimaan, onnistumisen kokemusten ja rohkeuden saaminen, vanhempien miellyttäminen sekä pakko.

Suurimmiksi motivaattoreiksi aktiiviseen osallistumiseen nimettiin hyvän arvosanan saaminen ja oppiminen. Pojista 56,1 % (46 oppilasta) ja tytöistä 53,8 % (57 oppilasta) pitivät hyvän arvosanan saamista syynä osallistua aktiivisesti äidinkielen oppitunneilla. Myös Peltonen ja Ruohotie (1992: 32) ovat todenneet oppilaiden opiskelevan eri syistä: toiset oppimisen takia, toiset osoittaakseen kykynsä ja toiset saavuttaakseen ulkoisia palkkioita. Hyvän arvosanan tavoittelu, toivo hyvästä palautteesta ja muiden miellyttäminen sekä pakko ovat esimerkkejä ulkoisista motiiveista, halu oppia, tulevaisuuden tavoitteet sekä muiden auttaminen puolestaan liittyvät sisäisiin motiiveihin (ks. esim. Aunola 2002).

Oppiminen motiivina sai toiseksi eniten mainintoja, pojista 47,6 % (39 oppilasta) eli melkein puolet, ja tytöistä 54,7 % (58 oppilasta). Toisaalta arvosana liittyy oppimiseen, joten nämä vastausvaihtoehdot eivät välttämättä liene kovin kaukana toisistaan. Koe- ja todistusarvosanoilla on myös välinearvo; niillä haetaan esimerkiksi jatko-opintoihin. Näin ollen ei voida suoraan sanoa, ovatko oppilaiden motiivit ensisijaisesti ulkoisia vai sisäisiä. Hyvä itseluottamus vaikuttaa korkeiden vaatimustasojen asettamiseen (Keltikangas-Järvinen 1994: 43) ja myönteisesti itseensä suhtautuminen puolestaan optimististen ja realististen tavoitteiden asettamiseen (Aho 2005: 20). Tällaiset vaatimukset ja tavoitteet näkyvät tuloksissa, sillä esimerkiksi hyvät arvosanat ja oppiminen ovat korkeita, mutta realistisia tavoitteita.

Junkkarisen (2006: 87) mukaan äidinkielen opetuksesta koetaan olevan hyötyä työelämässä ja jatko-opinnoissa. Jatko-opinnoissa ja työelämässä menestyminen saivat mainintoja

tässä kysymyksessä, ja ne sisältyvät kohtaan tulevaisuuden suunnitelmat. Pojista 11 % (9 oppilasta) ja tytöistä 5,7 % (6 oppilasta) pitivät tulevaisuuden suunnitelmia yhtenä syynä osallistua opetukseen aktiivisesti. Usein tavoitteet nojaavat käsityksiin siitä, mitä asioita oppilas pitää merkityksellisinä (Niemi 1999: 126). Nurmi (2008: 267) kuitenkin peräänkuuluttaa, että nuorten tavoitteet saattavat juontaa juurensa esimerkiksi vanhemmilta tai ikätovereilta tai perustua aiemmin opittuihin ja automatisoituneisiin tapoihin. Oppilaiden tavoitteita ei voida näin ollen erotella esimerkiksi opettajan tai vanhempien koulunkäynnille asetetuista tavoitteista.

Myös Vahvaselän (2015: 36) tutkimuksessa jatkokoulutuspaikan saaminen toimi useille oppilaille motivoivana tekijänä. Oppilaat, joilla on tulevaisuuden suunnitelmia jatkokoulutuspaikan merkeissä, pitävät koulusta ja opiskelusta enemmän kuin oppilaat, joilla tavoitteita ei ole (Kalsola 2005: 53). Kuitenkin heti nähtävät merkityksellisyudet oppimisessa ovat tärkeämpiä kuin ajatus jonkin asian oppimisen hyödyistä tulevaisuudessa (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003: 47). Tästäkin syystä arvosanan tavoittelu ja oppiminen ovat oppilaille tärkeämpiä motiiveja opetukseen osallistumiseen.

Kolmanneksi eniten mainittiin opettajaan liittyvät asiat, kuten opettajan työn helpottaminen ja oman oppimisen osoittaminen juuri opettajalle. Pojista 11 % eli 9 oppilasta piti tätä yhtenä aktiivisuutensa syynä, tytöistä 17 % eli 18 oppilasta. Myös Lonka (2015: 95) on todennut, että oppimistehtäviä saatetaan tehdä vain aikuisen mieliksi. Toisaalta opettajalla on valtaa määrittellä arvosana, minkä vuoksi aktiivisuudella saatetaan kalastella opettajan huomiota. Tutkimusten pohjalta koulun ihanteeseen istuvat eli ”positiivisen temperamentin” lapset arvioidaan osaavammiksi ja älykkäämmiksi (Keltikangas-Järvinen 2010: 145), mikä saattaa aiheuttaa opettajalle erityisesti näkyvää ja opettajan toiveita vastaavaa, tiettyjen temperamentti- ja persoonallisuustyyppien kaltaista käyttäytymistä.

Lisäksi neljässä tyttöjen vastauksessa (3,8 %) tuli ilmi motiivi osallistua aktiivisesti saadakseen onnistumisen kokemuksia ja rohkeutta. Poikien vastauksissa tästä ei ollut mainintaa. Muita motiiveja osallistua aktiivisesti olivat hyvän palautteen saaminen, muiden auttaminen oppimaan, vanhempien miellyttäminen ja osallistumispakko (kaikissa alle 6 vastausta).

Muutamissa tyttöjen vastauksissa kritisoitiin osallistumisen ”pakkoa”. Oppilaat mainitsivat, että ei pidä olla aktiivinen ja että kaikki eivät ole/uskalla olla/pysty olla aktiivisia, eikä se ilmennä osallistumattoman kykyä oppia: ”Kaikki oppivat eri tavalla, joten joku saattaa vain kuunnella hiljaa ja oppia paremmin kuin jatkuvalla viittaamisella”. Tämä kertoo siitä, että osa oppilaista on huomannut, että aktiivisuuden arviointi ei ole yksiselitteistä tai oikeudenmukaista.

4.2 Äidinkielen opetukseen osallistumisen tavat

Kysymyksessä 6 oppilaita pyydettiin arvioimaan opetukseen osallistumisen tapojaan äidinkielen oppitunneilla. Valmiiksi nimettyjä osallistumisen tapoja arvioitiin asteikolla 1–5 (ks. taulukko 4). Kaikki vastaukset ja vastausjakaumat löytyvät liitteestä 4. Osallistumisen tavoista yleisimmiksi nousivat opetukseen osallistuminen tekemällä oppitunnin aikana annetut tehtävät, opetuksen seuraaminen taululla tai valkokankaalla, opettajan ja tämän ohjeiden kuunteleminen sekä muistiinpanojen kirjoittaminen. Vastausvaihtoehdon 5 ”osallistun aina tai lähes aina tällä tavalla” valitsivat näissä kaikissa osallistumisen tavoissa noin puolet kaikista oppilaista. Vastausjakaumat löytyvät taulukosta 4.

Taulukko 4. Vastausjakaumat suosituimmista osallistumisen tavoista.

1 = En koskaan osallistu tällä tavalla. 2 = Osallistun harvoin tällä tavalla. 3 = Osallistun joskus tällä tavalla. 4 = Osallistun usein tällä tavalla. 5 = Osallistun aina tai lähes aina tällä tavalla.

■ Kaikki ■ Pojat ■ Tytöt

Opetukseen osallistumisen tapa	1	2	3	4	5
Tekemällä oppitunnin aikana annetut tehtävät	0,5 % (1) 0 % (0) 0 % (0)	2,5 % (5) 2,4 % (2) 1,9 % (2)	6,6 % (13) 4,9 % (4) 7,5 % (8)	34,0 % (67) 39,0 % (32) 29,2 % (31)	56,3 % (111) 53,7 % (44) 61,3 % (65)
Seuraamalla opetusta esimerkiksi taululla/valkokankaalla tms.	1,5 % (3) 1,2 % (1) 0 % (0)	1,5 % (3) 1,2 % (1) 0,9 % (1)	12,2 % (24) 11,0 % (9) 11,3 % (12)	38,1 % (75) 51,2 % (42) 30,2 % (32)	46,7 % (92) 35,4 % (29) 57,5 % (61)
Kirjoittamalla muistiinpanoja	3,6 % (7) 3,7 % (3) 1,9 % (2)	5,6 % (11) 9,8 % (8) 1,9 % (2)	21,8 % (43) 31,7 % (26) 15,1 % (16)	23,4 % (46) 25,6 % (21) 21,7 % (23)	45,7 % (90) 29,3 % (24) 59,4 % (63)
Kuuntelemalla opettajaa ja tämän ohjeita	0,5 % (1) 0 % (0) 0 % (0)	2,0 % (4) 2,4 % (2) 1,9 % (2)	9,6 % (19) 9,8 % (8) 8,5 % (9)	43,7 % (86) 52,4 % (43) 36,8 % (39)	44,2 % (87) 35,4 % (29) 52,8 % (56)

Suurin osuus vastausvaihtoehdoista 5 osui oppituntien aikana annettujen tehtävien tekemiseen. Myönteinen minäkuva ja usko omaan vaikutusmahdollisuuksiin mahdollistavat tehtäväsuuntautuneen toiminnan (Nurmi ym. 2001: 106). Myös temperamentti voi selittää näitä eroja (ks. esim. Keltikangas-Järvinen 2010). Esimerkiksi hyvin aktiivisella temperamentilla varustetut oppilaat oppivat itse tekemällä lukemisen ja katselemisen sijaan, ja voimakkaasti sopeutuva oppilas seuraa ja noudattaa ohjeita kyseenalaistamatta niitä (Keltikangas-Järvinen 2010: 81, 91).

Nämä taulukossa 4 esitetyt osallistumisen tavat sijoittuvat opintoihin kiinnittymisen suhteen (ks. esim. Virtanen ym. 2018; Pöysä ym. 2019) behavioraaliseen ja kognitiiviseen kiinnittymiseen. Poikien ja tyttöjen välillä eroja oli jonkin verran: esimerkiksi opetuksen seuraamisen ja opettajan kuuntelemisen suhteen tytöt vastasivat enemmän osallistuvansa tällä tavalla aina tai lähes aina (57,5 % eli 61 oppilasta ja 52,8 % eli 56 oppilasta), kun taas pojat arvioivat osallistuvansa tällä tavalla usein (51,2 % eli 42 oppilasta ja 52,4 % eli 43 oppilasta). Tytöt osallistuvat poikia enemmän myös muistiinpanoja kirjoittamalla (tytöistä aina tai lähes aina 59,4 % eli 63 oppilasta, pojista 29,3 % eli 24 oppilasta). Tämä voi johtua siitä, että tytöt kiinnittyvät korkeammin behavioraalisesti ja kognitiivisesti kuin pojat (Pöysä ym. 2019). Lisäksi epäselväksi jää, kirjoittavatko tytöt muistiinpanoja oma-aloitteisesti vai jättävätkö pojat muistiinpanojen kirjoittamisen tehtävänantoa noudattamatta. Toisaalta vastaukset saattavat korreloida ehkä enemmän sen kanssa, millaisia opetustapoja opettajat opetuksessaan käyttävät, sillä useinkaan oppilailla ei ole paljoa valinnan mahdollisuutta osallistumisen tavan suhteen.

Muita yleisiä osallistumisen tapoja (vastausvaihtoehto 5 osallistun aina tai lähes aina tällä tavalla) olivat muiden kanssa työskentely pari- ja ryhmätöissä (41,1 % eli 81 oppilasta), muiden luokkalaisten kuunteleminen, kun he puhuvat opetukseen liittyvistä asioista (40,6 % eli 80 oppilasta) ja oppikirjan tai muun opetusmateriaalin lukeminen (34,5 % eli 68 oppilasta). Näissäkin tyttöjen osuudet ovat poikia merkittävästi suuremmat, kun taas vastausvaihtoehdossa 4 poikien osuudet ovat tyttöjä suuremmat. Näiden tapojen kohdalla huomionarvoista on se, että vastausvaihtoehdon 1 (en koskaan osallistu tällä tavalla) vastaukset lähentelivät nollaa sekä poikien että tyttöjen kohdalla. Muiden kanssa työskentely pari- ja ryhmätöissä sai kahdelta pojalta (2,4 %) vastauksen 1 ja muiden luokkalaisten kuuntelu yhdeltä pojalta (1,2 %). Muut osallistumisen tavat jäivät vastausosuuksissa 7–20 % välille, eikä niissä ollut yhtä tapaa lukuun ottamatta merkittäviä sukupuolieroja. Tämän yhden poikkeuksen teki osallistumisen tapa ”tukeamalla muita luokkalaisiani esimerkiksi auttamalla tai neuvomalla heitä”, johon vastauksen 5 ovat valinneet tytöistä 19,8 % eli 21 oppilasta, mutta pojista vain 8,5 % eli 7 oppilasta. Tytöt siis auttavat useammin muita oppitunnin aikana kuin pojat. Tätä tukee Pöysän ja kollegoiden (2019: 15) tutkimus, jonka mukaan pojat pyytävät enemmän apua kuin tytöt ja tytöt puolestaan hyötyvät emotionaalisesta tuesta poikia enemmän.

Viittaamisen suhteen vastaukset keskittyivät vastausvaihtoehtoon 3 (osallistun joskus tällä tavalla). Pojista vastausvaihtoehdon 3 valitsi 30,5 % (25 oppilasta), tytöistä 33 % (35 oppilasta). Viittaaminen saattaa riippua monesta tekijästä, minkä vuoksi opetukseen osallistutaan viittaamalla vain joskus. Viittaamisella voidaan osoittaa omaa osaamista ja osallistumista, vaikka ei saisikaan vastausvuoroa (Lehtimaja 2007: 141). Tolosen (1999: 141) mukaan oppilaat

osaavat ennustaa, kenelle opettaja antaa vastausvuoron. Tämä saattaa osaltaan myös ehkäistä viittaamista, sillä vain joskus viittaava oppilas saattaa saada vastausvuoron todennäköisemmin kuin aina viittaava. Oppilas saattaa siis viitata silloin, kun tietää, ettei joudu vastaamaan. Toisaalta opettaja voi myös estää oppilaan osallistumisen, jos opettaja ei anna oppilaille vastausvuoroa tämän viitatessa (ks. esim. Vepsäläinen 2007).

Aina tai melkein aina viittaavia oppilaita oli 16,2 % (32 oppilasta). Sukupuolten välillä ei ollut eroa. Tärkeän tuloksesta tekee se, kuinka moni piti viittaamista aktiivisuuden osoitukseksi (ks. taulukot 1 ja 2). Se selittää myös vastauksia, joissa arvioitiin omaa aktiivisuutta (ks. kuvio 3). Ollakseen hyvin aktiivinen tulisi oppilaiden mielestä viitata useammin kuin joskus.

Naskalin (2012: 285) mukaan poikia pidetään aktiivisempina kuin tyttöjä. Pojat muun muassa haastavat opettajaa ja ottavat puhe- ja toimintatilaa. Tämän tutkimuksen aineistossa tällaista jaottelua sukupuolen välillä osallistumisen suhteen on myös nähtävissä. Esimerkiksi hiljaisemmat osallistumisen tavat, kuten opetuksen seuraaminen, muistiinpanojen kirjoittaminen, tehtävien tekeminen, oppikirjan lukeminen, opettajan kuunteleminen ym. saavat hieman enemmän vaihtoehtojen 5 vastauksia tytöiltä kuin pojilta. Pojat puolestaan ovat vastanneet useammin vastausvaihtoehtojen 5 viittaamisen, palautteen antamisen ja pyytämisen sekä opettajan kysymykseen vastaamisen suhteen, joita voidaan pitää puhe- ja toimintatilan ottamisena.

Keskivaiheille eli vastausvaihtoehto 3 (osallistun joskus tällä tavalla) valittiin myös seuraavien osallistumisen tapojen kohdalla: Keskustelemalla opetettavasta aiheesta oma-aloitteisesti muiden luokkalaisten kanssa ja opettajan kanssa valitsi reilut 30 % vastaajista (luokkalaisten kanssa 32 % eli 63 oppilasta, opettajan kanssa 38,1 % eli 75 oppilasta). Tyttöjen ja poikien välillä merkittäviä eroja ei ollut. Myös palautteen pyytäminen ja palautteen ottaminen vastaan keräsi 42,6 % (84 oppilasta) vastauksista. Tyttöjen osuus 49,1 % (52 oppilasta) tässä tavassa oli hieman poikien 35,4 % (29 oppilasta) osuutta suurempi.

Oppilaille oli mahdollisuus nimetä osallistumisen tapoja myös listan ulkopuolelta kysymyksessä 7. Listalta puuttuvia mainintoja olivat esimerkiksi videoiden katsominen (kaksi mainintaa kahdelta tytöltä) ja toisaalta opetukseen osallistuminen häiritsemättä sitä esimerkiksi olemalla puhumatta toisten päälle. Toinen videot maininnut tyttö arvioi tämän tavan arvolla 5 osallistun aina tai lähes aina tällä tavalla. Häiritsemättä oleminen samaten oli yhdelle vastaajista tapa, jolla hän aina tai lähes aina osallistuu opetukseen.

Vähiten oppilaat kokivat osallistuvansa kritisoimalla annettuja tehtäviä, antamalla oma-aloitteisesti palautetta muille ja kertomalla omia mielipiteitään koko luokan kuullen. Vastausprosentit ja sukupuolijakauma näkyvät taulukossa 5.

Taulukko 5. Vastausjakaumat vähiten yleisistä osallistumisen tavoista.

1 = En koskaan osallistu tällä tavalla. 2 = Osallistun harvoin tällä tavalla. 3 = Osallistun joskus tällä tavalla. 4 = Osallistun usein tällä tavalla. 5 = Osallistun aina tai lähes aina tällä tavalla.

■ Kaikki ■ Pojat ■ Tytöt

Opetukseen osallistumisen tapa	1	2	3	4	5
Antamalla oma-aloitteisesti palautetta muille	18,8 % (37) 14,6 % (12) 21,7 % (23)	22,8 % (45) 26,8 % (22) 19,8 % (21)	30,5 % (60) 24,4 % (20) 35,8 % (38)	20,8 % (41) 25,6 % (21) 16,0 % (17)	7,1 % (14) 8,5 % (7) 6,6 % (7)
Kritisoimalla annettuja tehtäviä	20,8 % (41) 20,7 % (17) 20,8 % (22)	26,4 % (52) 26,8 % (22) 28,3 % (30)	27,4 % (54) 31,7 % (26) 24,5 % (26)	18,3 % (36) 14,6 % (12) 17,9 % (19)	7,1 % (14) 6,1 % (5) 8,5 % (9)
Kertomalla koko luokan kuullen omia mielipiteitä tai esimerkkejä opetettavaan asiaan liittyen	17,3 % (34) 13,4 % (11) 20,8 % (22)	22,3 % (44) 20,7 % (17) 23,6 % (25)	26,4 % (52) 21,6 % (21) 25,5 % (27)	24,4 % (48) 29,3 % (24) 20,8 % (22)	9,6 % (19) 11,0 % (9) 9,4 % (10)

Edellä olevasta taulukosta 5 voidaan havaita, että vastausvaihtoehdon 1 ”en koskaan osallistu tällä tavalla” ja 2 ”osallistun harvoin tällä tavalla” valitsivat kunkin osallistumisen tavan kohdalla noin 20 %. Nämä osallistumisen tavat eivät kuitenkaan olleet yksiselitteisesti sellaisia, millä tavalla oppilaat eivät koskaan osallistu opetukseen, sillä vastaukset jakautuvat melko tasaisesti kaikkiin vastausvaihtoehtoihin 1–5. Sarakkeissa ”en osallistu koskaan tällä tavalla” tyttöjen osuudet ovat hieman poikia suuremmat oma-aloitteisen palautteenannon ja omien mielipiteiden kertomisen suhteen (tytöistä 21,7 % eli 23 oppilasta ja 20,8 % eli 22 oppilasta, pojista 14,6 % eli 12 oppilasta ja 13,4 % eli 11 oppilasta).

Taulukon 5 osallistumisen tavat ovat oppilaiden vuoroja, jotka eivät ole opettajan myöntämiä (ks. esim. Karvonen 2007). Muita tällaisia vuoroja ovat opetettavasta aiheesta keskusteleminen oma-aloitteisesti muiden luokkalaisten ja opettajan kanssa. Oma-aloitteisilla vuoroilla aina tai lähes aina osallistuvia oppilaita opetuksessa näyttäisi olevan noin 10 % (ks. liite 4). Opetukseen liittyvät keskustelut kavereiden kanssa ovat tyttöjen kohdalla tavallisempia (vaihtoehdon 5 valinneita on 15,1 % eli 16 oppilasta) kuin poikien (11 % eli 9 oppilasta) ja yleisempiä kuin opettajan kanssa käydyt keskustelut. Oma-aloitteisia vuoroja voidaan pitää osoituksena luokkatilan hallinnasta ja sisällöllisestä vaikuttamisesta (Karvonen 2007: 138).

On otettava huomioon, että ”en koskaan osallistu tällä tavalla” -vastaukset voivat liittyä myös siihen, käytetäänkö kyseistä opetusmuotoa koulussa ylipäätään. Jos esimerkiksi opetuk-

nessa ei koskaan käytetä iPadeja tai tabletteja, ei oppilas voi koskaan myöskään osallistua opetukseen tällä tavalla. Tämä pätee kaikkiin arvon 1 vastauksiin. Osallistumisen määrän arviointi saattaa liittyä siis siihen, miten paljon kyseistä opetuksen tapaa koulussa käytetään.

Annettujen tehtävien kritisoiminen kerää isoimman vastausprosentin (20,8 % eli 41 oppilasta) vastausvaihtoehtoon 1. Myös Joutsenon (2007: 201–202, 209) tutkimuksessa oppilaat osoittivat kritiikkiä tehtäviä kohtaan. Tällä oppilaat osoittivat motivaatio-ongelmia, kun he eivät ymmärtäneet tehtävän merkitystä ja tarkoitusta. Näitä vuoroja voidaan pitää merkkeinä oppilaan yrittämis- ja oppimishalusta sekä aktiivisesta opetukseen osallistumisesta. (Mp.) Omaaloitteinen palautteen antaminen ja mielipiteiden kertominen niin ikään keräsivät miltei 20 % vastausvaihtoehtoja 1. Tämä lienee sellainen osallistumisen tapa, jota oppilailta ei niinkään vaadita, eli se on ehkä oppilaiden mielestä ylimääräistä osallistumista, mitä oppilaat tekevät oman harkintansa ja motivaationsa mukaan.

Kysymyksellä 9 ”Mitä teet, jos et osallistu opetukseen?” pyrittiin löytämään erilaisia sijaistointoja, joita oppilaat tekevät oppitunnin aikana, kun eivät koe osallistuvansa opetukseen. Tähän kysymykseen kaikki oppilaat eivät osanneet vastata. Teemoiteltujen vastausten kokonaismäärä on 212, joista poikien vastauksia 78 ja tyttöjen 122. Taulukossa 6 ovat teemoitellut sijaistoiminnot ja niiden vastausjakaumat.

Taulukko 6. Teemoitellut sijaistoiminnot ja vastausjakaumat.

Mitä teet, jos et osallistu opetukseen?	POJAT (82 / 78)	TYTÖT (106 / 122)	KAIKKI (197 / 212)
Kaverin kanssa puhuminen	35,4 % (29)	25,5 % (27)	29,9 % (59)
(Hiljaa) oleminen, seinän tuijottelu, ”ei minkään” tekeminen	13,4 % (11)	19,8 % (21)	17,8 % (35)
Lepääminen, nukkuminen, pään nojaaminen pöytään	19,5 % (16)	6,6 % (7)	12,2 % (24)
Puhelimen selailu, pelailu	12,2 % (10)	12,3 % (13)	12,2 % (24)
Piirtely vihkoon	6,1 % (5)	14,2 % (15)	11,2 % (22)
Keskittyminen omiin ajatuksiin	4,9 % (4)	12,3 % (13)	8,6 % (17)
Opettajan kuunteleminen	3,7 % (3)	10,4 % (11)	7,6 % (15)
Muiden oppilaiden kuunteleminen	0 % (0)	11,3 % (12)	6,6 % (13)
Kirjan lukeminen	0 % (0)	2,8 % (3)	1,5 % (3)

Sijaistoimintoja oppitunnin aikana oppilaiden vastausten pohjalta olivat kaverin kanssa puhuminen, hiljaa oleminen ja oleminen, ”ei minkään” tekeminen ja seinän tuijottelu, lepääminen, nukkuminen ja pään nojaaminen pöytään, puhelimen selailu ja pelailu, vihkoon piirtely, omiin ajatuksiin keskittyminen, opettajan kuunteleminen, muiden oppilaiden kuunteleminen sekä kirjan lukeminen. Passiivisuus (lue: opetukseen osallistumattomuus) voi liittyä esimerkiksi alisuoriutumiseen, joka liittyy heikkoon itsetuntoon (Keltikangas-Järvinen 1994: 45).

Yleisimmäksi sijaistoiminnoksi oppitunnilla nousi kaverin kanssa puhuminen (pojista 35,4 % eli 29 oppilasta, tytöistä 25,5 % eli 27 oppilasta). Koko kyselyn vastauksista ilmeni jonkin verran turhautumista työrauhahäiriöihin, mitkä saattavat johtua opetukseen osallistumattomuuden sijaistoiminnoista, kuten kaverin kanssa puhumisesta. Jo Tolosen (1999: 146) tutkimuksessa tytöt keskustelivat keskenään tunneilla aiheuttaen häiritsemistä. Myös Sahlbergin ja Leppilammen (1994: 52) mukaan oppilaiden keskinäinen puhe on ei-toivottua ja sen katsotaan häiritsevän oppimista. Saloviidan (2007: 19, 25) mukaan työrauhaongelmat johtuvat oppilaiden normaalista käyttäytymisestä, kun he eivät keskity opetukseen vaan tekevät jotain muuta. Tällaisia sijaistoimintoja Saloviidan mukaan ovat keskenään puhuminen, luokassa liikkuminen, toimeettomana oleminen, huomion kerjääminen tai vastaaminen ilman opettajan lupaa (mp.).

Yläkoulussa vetäytyminen ja passiivisuus lisääntyvät (Saloviita 2007: 25), minkä voi huomata vetäytymistä ja passiivisuutta ilmentävistä vastauksista, kuten hiljaa oleminen ja seinään tuijottelu sekä ”ei minkään” tekeminen (pojista 13,4 % eli 11 oppilasta, tytöistä 19,8 % eli 21 oppilasta) sekä lepääminen, nukkuminen ja pään nojaaminen pöytään (pojista 19,5 % eli 16 oppilasta, tytöistä 6,6 % eli 7 oppilasta). Virtasen ja kollegoiden (2018) tutkimuksen pohjalta havaittiin tyttöjen kiinnittyvän korkeammin opintoihin kuin pojat, kun pojat taas näyttivät kuuluvan enemmän vähäisen kiinnittymisen ja korkean koulu-uupumuksen profiiliin. Tulokseni ovat samankaltaisia, sillä poikien osuudet edellä mainituissa passiivisissa sijaistoiminnoissa ovat tyttöjen osuuksia suurempia. Myös Pöysä ja kollegat (2019) ovat todenneet poikien kapi-noivan tyttöjä enemmän. Nurmen (2008: 270) mukaan koulussa saaduilla epäonnistumisilla oppilaalle voidaan saada aikaan kielteinen minäkäsitys, minkä vuoksi oppilas saattaa alkaa käyttäytyä defensiivisesti, esimerkiksi häiritsevästi. Kielteinen minäkuva ohjaa passiivisuuteen ja tehtävään liittymättömään toimintaan (Nurmi ym. 2001: 106), eristäytymiseen, vetäytymiseen, omissa maailmoissa haaveiluun ja levottomaan touhuiluun (Salmela-Aro 2018: 14).

Tytöt piirtelevät vihkoon (14,2 % eli 15 oppilasta) ja saattavat lukea esimerkiksi kirjaa (2,8 % eli 3 oppilasta) sekä kuuntelevat, mitä ympärillä tapahtuu (opettajan kuunteleminen 10,4 % eli 11 oppilasta ja muiden oppilaiden kuunteleminen 11,3 % eli 12 oppilasta). Prashnigin (2000: 157) mukaan käsillä tekeminen näperrellen tai piirrellen on usein koulussa kiellettyä.

Siksi tällaisia toimintoja varmaankin tehdään ohjeiden vastaisesti silloin, kun osallistuminen ei jostain syystä onnistu. Pojat sen sijaan lepäävät, nukkuvat tai nojaavat päätä pulpettiin (19,5 % eli 16 oppilasta) useammin kuin tytöt (6,6 % eli 7 oppilasta). Tästä johtuen he eivät ehkä kiinnitä niin paljon huomiota siihen, mitä heidän ympärillään tapahtuu, eli he eivät juuri kuuntele opettajaa (3,7 % eli 3 oppilasta) tai muita oppilaita (0 %).

Monet vastasivat tekevänsä tehtäviä, minkä jätin tässä luokittelussa pois, sillä se lukeutuu yhdeksi osallistumisen tavaksi. Lisäksi opettajan ohjeiden kuunteleminen sai tässäkin kysymyksessä useita mainintoja. Kuuntelua ei mielletä aktiiviseksi osallistumiseksi samaan tapaan kuin muita osallistumisen tapoja, joten tässä kyse voi olla passiivisesta kuuntelemisesta, joka ei kuitenkaan johda aktiivisempaan toimintaan, esimerkiksi tehtävien tekemiseen.

Yksittäisiä mainintoja poikien keskuudessa saivat musiikin kuuntelu, Rubikin kuutiolla pelailu, kirjan selailu (3 vastausta) ja metelöinti. Pojat osaavat siis viihdyttää itseään silloin, kun opetukseen osallistuminen ei kiinnosta. Eräs poika kertoi osallistuvansa opetukseen, mutta joskus osallistumattomuus on saattanut johtua jostakin häiriötekijästä, joka on kiinnostanut sillä hetkellä ja vienyt tarkkaavaisuuden. Toisen pojan mielestä osallistuminen on kiinnostavampaa kuin tehdä ei mitään. Yksittäisiä mainintoja tytöiltä puolestaan olivat musiikin kuunteleminen, ulos katseleminen ja ”jonkin muun” tekeminen. Istun hiljaa paikallani sai tytöiltä 9 mainintaa, kun pojat eivät maininneet hiljaa paikallaan istumista kertaakaan. Näyttäisi siis siltä, että tyttöjen sijaistoiminnot ovat poikia huomaamattomampia ja tytöt pystyvät tunnin kuluessa tekemään omia juttujaan tuntia häiritsemättä. Toisaalta mahdollisimman huomaamaton toiminta saattaa liittyä vaikeuksien ja osaamattomuuden piilotteluun (Joutseno 2007: 188).

Toisaalta epätarkoituksenmukainen toiminta tai tehtävien välttely (lue: passiivisuus) ei aina johdu motivaation puutteesta, vaan epätarkoituksenmukaisesta motivationaalisesta viritäytymisestä. Ihmiset eivät aina pysty keskittymään tehtävään, vaikka se olisi kuinka kiinnostava. (Lehtinen ym. 2016: 140.)

4.3 Osallistumisen ja osallistumattomuuden syitä

Seuraavassa esitetään oppilaiden vastauksia äidinkielen opetukseen osallistumisen syihin ja esteisiin liittyen.

4.3.1 Osallistumisen syyt

Kysymyksessä 10 oppilaita pyydettiin arvioimaan valmiiksi lueteltuja opetukseen osallistumisen syitä äidinkielen oppitunneilla. Vastaaminen tapahtui kunkin osallistumisen syyn kohdalla asteikolla 1–5. Vastausten perusteella yleisimmiksi syiksi osallistua äidinkielen opetukseen (vastausvaihtoehto 5 osallistun aina tai lähes aina tästä syystä) olivat hyvän arvosanan tavoittelu (57,9 % eli 114 oppilasta), ymmärrys siitä että tarvitsee opittavia tietoja ja taitoja (29,4 % eli 58 oppilasta) ja halu oppia (26,4 % eli 52 oppilasta). Nämä vastaukset ovat samansuuntaisia osallistumisen aktiivisuuden syiden kanssa (ks. taulukko 3). Taulukossa 7 näkyvät osallistumisen syiden vastausjakaumat.

Taulukko 7. Vastausjakaumat yleisimmistä osallistumisen syistä.

1 = En koskaan osallistu tästä syystä. 2 = Osallistun harvoin tästä syystä. 3 = Osallistun joskus tästä syystä. 4 = Osallistun usein tästä syystä. 5 = Osallistun aina tai lähes aina tästä syystä.

■ Kaikki ■ Pojat ■ Tytöt

Opetukseen osallistumisen syy	1	2	3	4	5
Tavoittelen oppiaineesta hyvää arvosanaa	3,0 % (6) 3,7 % (3) 1,9 % (2)	4,1 % (8) 3,7 % (3) 2,8 % (3)	7,1 % (14) 8,5 % (7) 6,6 % (7)	27,9 % (55) 34,1 % (28) 21,7 % (23)	57,9 % (114) 50,0 % (41) 67,0 % (71)
Tiedän tarvitsevani opittavia tietoja ja taitoja	3,0 % (6) 2,4 % (2) 2,8 % (3)	8,6 % (17) 13,4 % (11) 3,8 % (4)	22,3 % (44) 25,6 % (21) 19,8 % (21)	36,5 % (72) 36,6 % (30) 36,8 % (39)	29,4 % (58) 22,0 % (18) 36,8 % (39)
Haluan oppia	6,1 % (12) 4,9 % (4) 5,7 % (6)	9,6 % (19) 7,3 % (6) 10,4 % (11)	23,9 % (47) 30,5 % (25) 18,9 % (20)	34,0 % (67) 31,7 % (26) 37,7 % (40)	26,4 % (52) 25,6 % (21) 27,4 % (29)

Kuten jo tuntiaktiivisuuden syitä pohtiessani mainitsin, hyvän arvosanan tavoittelua ja oppimista voidaan tavallaan pitää saman ilmiön kahtena eri puolena, sillä oppiminen ennustaa hyvää arvosanaa ja saadakseen hyvän arvosanan on opittava. Vastausten perusteella tytöt haluavat lähtökohtaisesti hyvän arvosanan enemmän kuin pojat: vastausvaihtoehdon 5 ovat valinneet tytöistä 67 % eli 71 oppilasta ja pojista 50 % eli 41 oppilasta. Tytöt myös tietävät tarvitsevansa opittavia tietoja ja taitoja enemmän kuin pojat: vastausvaihtoehdon 5 valitsivat tytöistä 36,8 % eli 39 oppilasta ja pojista 22 % eli 18 oppilasta. Halu oppia oli sukupuolten välillä tasainen: vastausvaihtoehdon 5 valitsivat tytöistä 27,4 % (29 oppilasta) ja pojista 25,6 % (21 oppilasta).

Vastauksissa näkyvät myös sekä sisäisesti että ulkoisesti motivoituneet oppilaat: Hellströmin (2008: 119) mukaan sisäisesti motivoitunut toimii asian itsensä vuoksi kiinnostuksensa

mukaan, kuten oppilaat vaihtoehdoissa ”tiedän tarvitsevani opittavia tietoja ja taitoja” ja ”haluan oppia”. Sen sijaan hyvän arvosanan tavoittelu liittyy enemmän ulkoiseen motivaatioon ja ulkoisen palkkion takia osallistumiseen (ks. esim. Aunola 2002). Kuten jo aiemmin mainitsin, tulosten pohjalta ei voida vetää suoria johtopäätöksiä oppilaiden motivaation laadusta.

Muita suhteellisen yleisiä syitä (vastauksen 5 valinnoita) osallistua opetukseen olivat halu osoittaa osaaminen opettajalle (22,8 % eli 45 oppilasta), se, että saa työskennellä yhdessä muiden kanssa (19,8 % eli 39 oppilasta), tehtävien helppous ja kokemus osaamisesta (15,7 % eli 31 oppilasta), opettajan kivoisuus (15,7 % eli 31 oppilasta) sekä oppitunnin nopeampi kuluminen osallistumalla (15,7 % eli 31 oppilasta). Sukupuolten välillä merkittäviä eroja ei ollut.

Sen sijaan sukupuolten välisiä eroja muissa syissä vastausvaihtoehdossa 5 olivat äidinkielen oppiaineesta pitämisessä (pojista 4,9 % eli 4 oppilasta, tytöistä 12,3 % eli 13 oppilasta), muiden kuin arvosanaan liittyvien tavoitteiden asettamisessa (pojista 8,5 % eli 7 oppilasta, tytöistä 17,9 % eli 19 oppilasta), vanhempien osallistumaan kehottamisessa tai pakottamisessa (pojista 14,6 % eli 12 oppilasta, tytöistä 5,7 % eli 6 oppilasta), työskentelyn tapahtumisessa muualla kuin äidinkielen luokassa (pojista 6,1 % eli 5 oppilasta, tytöistä 13,2 % eli 14 oppilasta) sekä oman paikan valinnassa (pojista 11 % eli 9 oppilasta, tytöistä 18,9 % eli 20 oppilasta). Kaikissa syissä vanhempien kehottamista tai pakottamista lukuun ottamatta poikien osuudet ovat pienempiä kuin tyttöjen.

Keskivaiheille (vastausvaihtoehtoon 3 osallistun joskus tästä syystä) sijoittuivat se, että on hyvä äidinkielen oppiaineessa (39,1 % eli 77 oppilasta), äidinkielen oppiaineesta pitäminen (37,1 % eli 73 oppilasta), tehtävien kivoisuus (28,9 % eli 57 oppilasta), yksin työskentelyn mahdollisuus (31 % eli 61 oppilasta), opetettavan aiheen kiinnostavuus (39,1 % eli 77 oppilasta), muut kuin arvosanaan liittyvät tavoitteet (32,5 % eli 64 oppilasta), mahdollisuus haastaa itsensä eri tehtävissä (35 % eli 69 oppilasta) sekä muidenkin luokkalaisten osallistuminen (27,4 % eli 54 oppilasta). Äidinkielen oppituntien tekstimaailma on laaja videoineen ja kaunokirjallisuuksineen (Palmu 2003: 89, 91). Tämä voi selittää äidinkielen oppiaineesta pitämisen ja tehtävien kivuuden vastausprosentteja, sillä monimediaisista oppimateriaaleista löytyy jokaiselle jotakin.

Annettujen osallistumisen syy -vaihtoehtojen lisäksi oppilaat nimesivät kysymyksessä 11 seuraavia syitä osallistua äidinkielen tuntien opetukseen: jatko-opintoihin hakeutuminen ja tulevaisuuden työhön valmistautuminen, velvollisuudentunto, puhdas halu osallistua, tekemisen puute tai tylsyyden kokemuksen poistaminen ja osallistumisen rohkeuden lisääminen. Nämä arvioitiin kaikki joko vastausvaihtoehdolla 4 tai 5. Yhdessä vastauksessa mainittiin osallistumisen syyksi se, että se vähentää kokeisiin lukemisen määrää. Tämä liittyy syyhyn ”haluan oppia” tai ”tavoittelen oppiaineesta hyvää arvosanaa”.

Sen sijaan vähiten yleisiä syitä osallistua opetukseen (vastausvaihtoehto 1 en koskaan osallistu tällä tavalla) olivat halu osoittaa olevansa parempi kuin muut luokkalaiset (61,9 % eli 122 oppilasta), kavereiden kehottaminen tai pakottaminen osallistumaan (54,8 % eli 108 oppilasta), halu olla äänessä ja esillä (53,8 % eli 106 oppilasta) ja mahdollisuus valita paikka luokassa itse (45,7 % eli 90 oppilasta). Vastausjakaumat ovat taulukossa 8.

Taulukko 8. Vastausjakaumat vähiten yleisistä osallistumisen syistä.

1 = En koskaan osallistu tästä syystä. 2 = Osallistun harvoin tästä syystä. 3 = Osallistun joskus tästä syystä. 4 = Osallistun usein tästä syystä. 5 = Osallistun aina tai lähes aina tästä syystä.

■ Kaikki ■ Pojat ■ Tytöt

Opetukseen osallistumisen syy	1	2	3	4	5
Haluan osoittaa olevani parempi kuin muut luokkalaiseni	61,9 % (122) 46,3 % (38) 75,5 % (80)	18,8 % (37) 25,6 % (21) 13,2 % (14)	10,7 % (21) 18,3 % (15) 5,7 % (6)	4,1 % (8) 4,9 % (4) 2,8 % (3)	4,6 % (9) 4,9 % (4) 2,8 % (3)
Kaverini kehottavat tai pakottavat minua osallistumaan	54,8 % (108) 50,0 % (41) 57,5 % (61)	23,9 % (47) 29,3 % (24) 20,8 % (22)	14,7 % (29) 13,4 % (11) 15,1 % (16)	3,6 % (7) 4,9 % (4) 2,8 % (3)	3,0 % (6) 2,4 % (2) 3,8 % (4)
Haluan olla äänessä ja esillä	53,8 % (106) 43,9 % (36) 62,3 % (66)	22,8 % (45) 25,6 % (21) 19,8 % (21)	15,7 % (31) 18,3 % (15) 14,2 % (15)	4,1 % (8) 7,3 % (6) 0,9 % (1)	3,6 % (7) 4,9 % (4) 2,8 % (3)
Saan valita luokassa paikkani itse	45,7 % (90) 45,1 % (37) 45,3 % (48)	8,6 % (17) 12,2 % (10) 5,7 % (6)	15,2 % (30) 19,5 % (16) 12,3 % (13)	15,2 % (30) 12,2 % (10) 17,9 % (19)	15,2 % (30) 11,0 % (9) 18,9 % (20)

Taulukossa 8 eroja sukupuolten välillä oli halussa osoittaa omaa paremmuutta muille luokkalaisille ja halussa olla äänessä ja esillä. Pojista 46,3 % eli 38 oppilasta vastasi oman paremmuuden osoittamisen kohdalla, ettei koskaan osallistu tästä syystä, kun taas tytöistä vastaava osuus oli 75,5 % eli 80 oppilasta. Halu olla äänessä ja esillä oli pojista 43,9 % eli 36 oppilasta ja tytöistä 62,3 % eli 66 oppilasta mielestä syy, jonka takia he eivät koskaan osallistu opetukseen.

Tytöt näyttävät osallistuvan poikia vähemmän myös seuraavista syistä (vastausvaihtoehto 1): vanhempani kehottavat tai pakottavat minua osallistumaan (pojista 29,3 % eli 24 oppilasta, tytöistä 47,2 % eli 50 oppilasta), haluan osoittaa osaamiseni muille luokkalaisilleni (pojista 28 % eli 23 oppilasta, tytöistä 35,8 % eli 38 oppilasta), muut eivät osallistu, minkä takia minun täytyy osallistua (pojista 29,3 % eli 24 oppilasta, tytöistä 44,3 % eli 47 oppilasta), muutkin oppilaat luokallani osallistuvat (pojista 15,9 % eli 13 oppilasta, tytöistä 23,6 % eli 25 oppilasta), saan siitä virtaa ja oppimisen iloa (pojista 26,8 % eli 22 oppilasta, tytöistä 41,5 % eli 44

oppilasta) sekä luokkahuone on viihtyisä (pojista 18,3 % eli 15 oppilasta, tytöistä 36,8 % eli 39 oppilasta). Sen sijaan ero syyn ”tehtävät ovat kivoja” kohdalla sukupuolijakauma on toisinpäin (pojista 26,8 % eli 22 oppilasta, tytöistä 14,2 % eli 15 oppilasta), eli pojat osallistuvat vähemmän tästä syystä kuin tytöt.

4.3.2 Osallistumisen esteet

Kysymyksessä 13 oppilaita pyydettiin arvioimaan opetuksen osallistumisen esteitä äidinkielen oppitunneilla. Vastaaminen tapahtui kunkin osallistumisen esteen kohdalla asteikolla 1–5. Kysymyksessä osallistumisen esteistä vastaukset kallistuivat vastausvaihtoehdon 1 päähän oikeastaan jokaisessa estevaihtoehdossa. Tämä kertonee siitä, että osallistumiselle ei ole välttämättä niin paljoa esteitä, ainakaan ehdottomia sellaisia, kuin voisi kuvitella. Yleisimmät esteet osallistumiselle liittyivät nälkään, väsymykseen ja huonovointisuuteen (14,2 % eli 28 oppilasta), tehtävien kiinnostamattomuuteen ja motivoimattomuuteen (13,7 % eli 27 oppilasta), opetuksen tylsyyteen (13,2 % eli 26 oppilasta) ja ärtymykseen ja surullisuuteen (13,2 % eli 26 oppilasta). Vaihtoehtojen vastausjakaumat ovat näkyvillä taulukossa 9.

Taulukko 9. Vastausjakaumat yleisimmistä osallistumisen esteistä.

1 = En koskaan jätä osallistumatta tästä syystä. 2 = Jätän osallistumatta harvoin tästä syystä.
3 = Jätän osallistumatta joskus tästä syystä. 4 = Jätän osallistumatta usein tästä syystä.
5 = Jätän aina tai lähes aina osallistumatta tästä syystä.

■ Kaikki ■ Pojat ■ Tytöt

Opetukseen osallistumisen este	1	2	3	4	5
Olen nälkäinen, väsynyt tai muuten huonovointinen	24,9 % (49) 28,0 % (23) 22,6 % (24)	19,3 % (38) 24,4 % (20) 16,0 % (17)	24,4 % (48) 28,0 % (23) 21,7 % (23)	17,3 % (34) 12,2 % (10) 21,7 % (23)	14,2 % (28) 7,3 % (6) 17,9 % (19)
Tehtävät eivät kiinnosta tai motivoi minua	23,9 % (47) 20,7 % (17) 28,3 % (30)	26,4 % (52) 26,8 % (22) 24,5 % (26)	23,4 % (46) 31,7 % (26) 17,9 % (19)	12,7 % (25) 11,0 % (9) 15,1 % (16)	13,7 % (27) 9,8 % (8) 14,2 % (15)
Opetus on tylsää	22,3 % (44) 14,6 % (12) 29,2 % (31)	22,3 % (44) 26,8 % (22) 18,9 % (20)	26,4 % (52) 34,1 % (28) 20,8 % (22)	15,7 % (31) 12,2 % (10) 17,9 % (19)	13,2 % (26) 12,2 % (10) 13,2 % (14)
Olen ärtynyt tai surullinen	31,0 % (61) 35,4 % (29) 29,2 % (31)	18,8 % (37) 22,0 % (18) 15,1 % (16)	24,4 % (48) 24,4 % (20) 24,5 % (26)	12,7 % (25) 11,0 % (9) 14,2 % (15)	13,2 % (26) 7,3 % (6) 17,0 % (18)

Kämpin ja kollegoiden (2008: 62) tutkimuksen mukaan joka kolmas oppilas tuntee itsensä väsyneeksi kouluaamuisin vähintään neljänä päivänä viikossa. Tutkimuksesta selvisi myös, että tytöt kokevat itsensä väsyneemmiksi kuin pojat (mp.). Myös Paalanen (2018: 20) toteaa tutkimuksensa pohjalta, että lähes puolet oppilaista kokevat väsymystä 1–3 arki-aamuna viikossa. Vahvaselän (2015: 33) tutkimuksessa väsymyksellä oli motivaatiota heikentävä vaikutus. Oman tutkimukseni tulokset ovat samansuuntaisia: tytöistä 17,9 % (19 oppilasta) ja pojista 7,3 % (6 oppilasta) valitsivat vastausvaihtoehdon 5 (jätän aina tai lähes aina osallistumatta tästä syystä) väsymyksen, nälän tai muun huonovointisuuden kohdalla (taulukko 9).

Muissakin osallistumisen esteissä tyttöjen osuudet vastausvaihtoehdoissa 5 ovat suurempia kuin poikien. Syyn ”olen ärtynyt tai surullinen” vastausjakaumassa taulukossa 9 tyttöjen osuus on 17 % (18 oppilasta) ja poikien 7,3 % (6 oppilasta). Ärtymys ja surullisuus ovat negatiivisia mutta aktiivisia perustunteita (ks. esim. Lonka 2015; Laine 2005). Koska negatiiviset tunteet keskeyttävät toiminnan (Näätäinen ym. 2001: 55), ei ole ihme, että ärtymys ja surullisuus vaikuttavat osallistumiseen sitä estävästi. Epämiellyttävät tunteet ajavat pois näitä tunteita herättävästä tilanteesta (Uusitalo-Arola 2019: 28).

Tehtävien kiinnostamattomuus ja motivoimattomuus sekä opetuksen tylsyys eivät vastausvaihtoehdon 5 kohdalla eroa niin paljoa sukupuolten välillä, vaikka tyttöjen osuudet näissäkin ovat hieman poikia suuremmat. Kuitenkin vastausvaihtoehdon 1 (en koskaan jätä osallistumatta tästä syystä) ovat valinneet suurin osa sekä pojista että tytöistä ärtymyksen ja surullisuuden sekä nälkäisyyden, väsymyksen ja huonovointisuuden kohdalla. Sen sijaan opetuksen tylsyys ja tehtävien kiinnostamattomuus ovat keränneet enemmän puolivälin vastauksia 3 (jätän joskus osallistumatta tästä syystä) pojilta kuin tytöiltä. Keltikangas-Järvisen (2010: 124) mukaan temperamentti vaikuttaa vallitsevaan mielialaan ja siihen, onko ihminen ensisijaisesti hyvän- vai huonotuulinen. Epäselyksi kuitenkin jää, miksi tunteet ja huonovointisuus estävät enemmän tyttöjä osallistumasta kuin poikia.

”Tehtävät eivät kiinnosta tai motivoi minua” -vaihtoehdon kohdalla vastausjakauma ei varsinaisesti yllätä. Kiinnostus on ihmisen vallitsevin tunne, joka vaikuttaa oppimiseen ja määrittää sen, miten paljon ihminen suuntaa huomiotaan (Laine 2005: 63). Kiinnostamattomat asiat eivät pidä yllä mielekkyyttä (Uusitalo-Arola 2019: 28). Vastahanka ja passiivisuus saattavat johtua esimerkiksi opettajan valitsemista, oppilaalle sopimattomista työtavoista (Sahlberg & Leppilampi 1994: 70). Oppilasta turhauttavat opiskelutavat saavat suurenkin mielenkiinnon katoamaan hyvin nopeasti. Sen sijaan vähemmän mielenkiintoinen aihe muuttuu kiinnostavaksi haastavilla ja oppilaalle sopivilla työtavoilla. (Keltikangas-Järvinen 1994: 236.)

Oppilas joutuu useiden haasteiden eteen koulupäivän aikana, jolloin tarvitaan minäpystyvyyttä (Rantala 2006: 57). Oppilaan minäpystyvyys vaikuttaa siihen, mihin yksilö ryhtyy (Lehtinen & Kuusinen 2001: 226). Kykyuskomukset ja onnistumisodotukset oppiaineisiin liittyen muuttuvat kielteisiksi kouluvuosien myötä (Aunola 2002: 112). Pelko (esimerkiksi epäonnistumisesta) motivoi puolustautumiseen, joka ilmenee tavallisesti torjunnalla (Laine 2005: 61–62). Esteet ”en ymmärrä mitä pitää tehdä”, ”tehtävät ovat liian vaikeita ja pelkään etten osaa”, ”pelkään muiden huomaavan, etten osaa” ja ”en koe oppivani oppitunneilla” pyrkivät mittaamaan tätä epäonnistumisen pelon yhteyttä osallistumiseen. Vastausosuudet vastausvaihtoehdossa 5 jäivät kuitenkin melko pieniksi, joskin poikien ja tyttöjen välillä kahden ensimmäisen esteen kohdalla on suuria eroja. Alla taulukko 10, jossa vastausjakauma.

Taulukko 10. Vastausjakaumat epäonnistumisen pelkoon liittyvistä osallistumisen esteistä.

1 = En koskaan jätä osallistumatta tästä syystä. 2 = Jätän osallistumatta harvoin tästä syystä.

3 = Jätän osallistumatta joskus tästä syystä. 4 = Jätän osallistumatta usein tästä syystä.

5 = Jätän aina tai lähes aina osallistumatta tästä syystä.

■ Kaikki ■ Pojat ■ Tytöt

Opetukseen osallistumisen este	1	2	3	4	5
En ymmärrä mitä pitää tehdä	24,9 % (49) 24,4 % (20) 26,4 % (28)	25,4 % (50) 26,8 % (22) 26,4 % (28)	24,4 % (48) 31,7 % (26) 17,9 % (19)	15,2 % (30) 13,4 % (11) 17,0 % (18)	10,2 % (20) 3,7 % (3) 12,3 % (13)
Tehtävät ovat liian vaikeita ja pelkään etten osaa	34,0 % (67) 36,7 % (30) 34,9 % (37)	25,9 % (51) 32,9 % (27) 21,7 % (23)	19,3 % (38) 13,4 % (11) 22,6 % (24)	9,6 % (19) 12,2 % (10) 6,6 % (7)	11,2 % (22) 4,9 % (4) 14,2 % (15)
Pelkään muiden huomaavan, etten osaa	45,7 % (90) 46,3 % (38) 47,2 % (50)	24,4 % (48) 32,9 % (27) 18,9 % (20)	16,8 % (33) 9,8 % (8) 22,6 % (24)	6,1 % (12) 4,9 % (4) 5,7 % (6)	7,1 % (14) 6,1 % (5) 5,7 % (6)
En koe oppivani oppitunneilla	41,6 % (82) 37,8 % (31) 48,1 % (51)	21,8 % (43) 26,8 % (22) 18,9 % (20)	22,8 % (45) 23,2 % (19) 21,7 % (23)	7,6 % (15) 7,3 % (6) 4,7 % (5)	6,1 % (12) 4,9 % (4) 6,6 % (7)

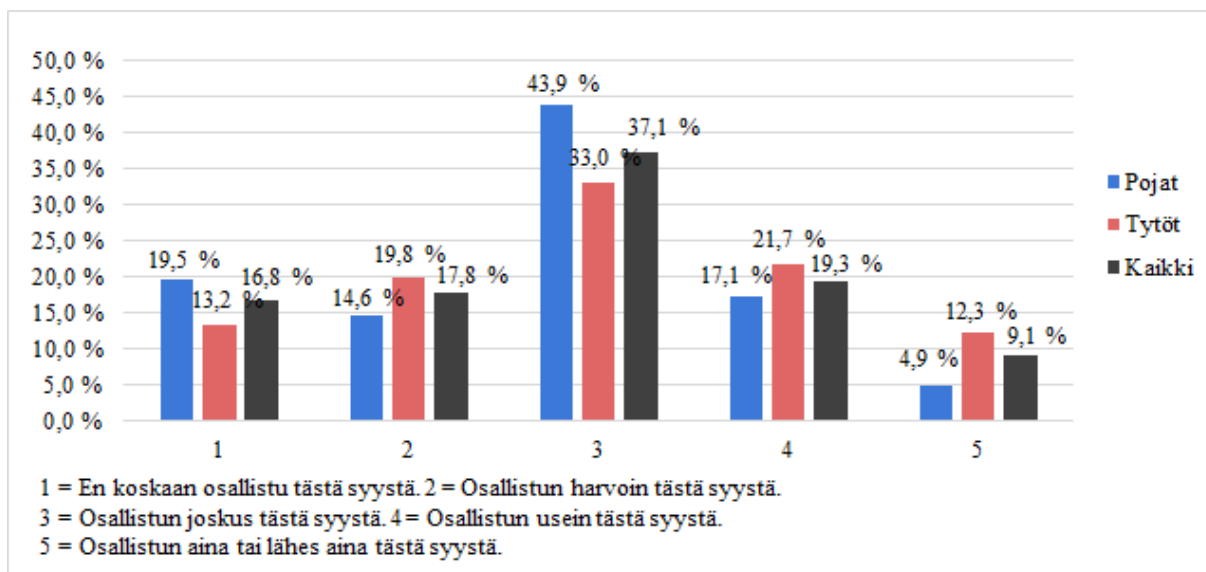
Merkittäviä eroja sukupuolten välillä oli seuraavissa vastausvaihtoehdoissa ”En ymmärrä mitä pitää tehdä” ja ”Tehtävät ovat liian vaikeita ja pelkään etten osaa”. Esteen ”En ymmärrä mitä pitää tehdä” kohdalla vastausvaihtoehdon 5 vastasivat pojista vain 3,7 % eli 3 oppilasta, kun tytöistä saman teki 12,3 % eli 13 oppilasta. Samoin tehtävien vaikeus ja pelko osaamattomuudesta keräsi pojilta vain 4 vastausta (4,9 %), kun taas tytöiltä 15 (14,2 %). Se, että muut huomasivat osaamattomuuden, on kuitenkin pojista ja tytöistä melko samanarvoista osallistumisen esteenä. Jonkin verran hajontaa tämän esteen kohdalla on vastausvaihtoehdoissa 2 ja 3. Pojat ja

tytöt myös kokevat oppitunneilla oppimattomuuden suhteellisen samalla tavalla. Ainoa merkittävä ero on vastausvaihtoehdossa 1, jonka pojista on valinnut 37,8 % eli 31 oppilasta ja tytöistä 48,1 % eli 51 oppilasta. Tietämättömyys ja pelko osaamattomuudesta näyttäisi lamaannuttavan siis enemmän tyttöjä kuin poikia. Toistuvat epäonnistumiset saattavat muodostaa kielteisen miinakäsityksen omista kyvyistä ja mahdollisuuksista (Nurmi 2008: 270), mikä puolestaan voi johtaa häiriköintiin (Lonka 2015: 95). Laineen (2005: 100) mukaan epäonnistumiset aiheuttavat myös itsetunnon ja sosiaalisen aktiivisuuden heikkenemistä.

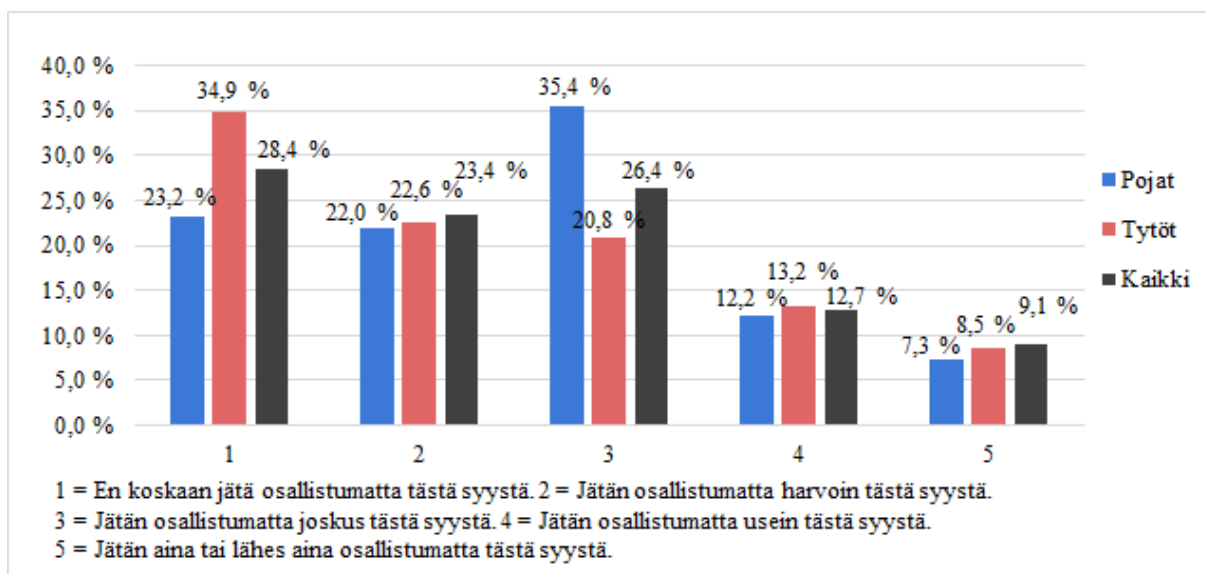
Luokan huono ilmapiiri tai se, ettei tule toimeen kaikkien luokkalaisten kanssa ei näytä selittävän opetukseen osallistumattomuutta: pojista vain 4,9 % (4 oppilasta) ja tytöistä vain 5,7 % ja 7,5 % (6 ja 8 oppilasta) kokivat nämä syyt osallistumattomuutensa syiksi aina tai lähes aina. Nämä tulokset ovat osin ristiriitaisia Kämpin ja kollegoiden (2008: 23) tutkimuksen tulosten kanssa: tutkimuksessa vain 25 % oppilaista piti oppilaiden välisiä suhteita hyvinä. Toisaalta kyselytutkimukseni ei osoita, ovatko luokan ilmapiiri ja oppilaiden väliset suhteet huonoja, vaan vain sen, millä tavalla ne vaikuttavat opetukseen osallistumiseen.

Vaikka vastausvaihtoehdon 5 kohdalla sukupuolten välisiä eroja ei oikeastaan ole, vastausvaihtoehdossa 1 poikien osuudet ovat jonkin verran tyttöjä pienemmät, sillä pojista 43,9 % (36 oppilasta) ja tytöistä 46,2 % (49 oppilasta) ei koskaan jätä osallistumatta opetukseen luokan huonon ilmapiirin takia. Pojista 45,1 % (37 oppilasta) ja tytöistä 55,7 % (59 oppilasta) ei myöskään koskaan jätä osallistumatta opetukseen siksi, ettei tule toimeen muiden luokkalaisten kanssa. Kämpin ja kollegoiden (2008) tutkimuksessa pojat kokivat oppilaiden väliset suhteet paremmiksi kuin tytöt. 7.-luokkalaisista 74 % ja 9.-luokkalaisista 77 % kokivat muiden oppilaiden hyväksyvän heidät sellaisena kuin he ovat, mutta poikien osuus oli suurempi kuin tyttöjen (mts. 22–24, 27). Tässäkin tutkimuksessa näyttäisi siltä, että huono ilmapiiri ja heikompi toimeen tuleminen luokkalaisten kanssa häiritsevät tyttöjen opetukseen osallistumista hieman enemmän kuin poikien.

Yksi tutkimustuloksista osin kumoo myös jonkinlaisen myytin siitä, että äidinkielen oppiaine olisi oppilaiden keskuudessa jollain tapaa vähän pidetty, ja että se vaikuttaisi oppilaiden osallistumiseen oppitunneilla. Osallistumisen syy ”pidän äidinkielen oppiaineesta” ja osallistumisen esteen ”en pidä äidinkielen oppiaineesta” vastausjakaumat kuvioissa 5 ja 6.



Kuvio 5. Osallistumisen syy ”Pidän äidinkielen oppiaineesta” vastausjakauma.



Kuvio 6. Osallistumisen esteen ”En pidä äidinkielen oppiaineesta” vastausjakauma.

Kuvioiden 5 ja 6 pohjalta voidaan todeta, että äidinkielen oppiaineesta pitäminen ei ole kovin yleinen syy osallistua opetukseen äidinkielen oppitunneilla, mutta toisaalta äidinkielen oppiaineesta pitämättömyys ei ole myöskään suuri este osallistua opetukseen. Pojista 4,9 % eli 4 oppilasta ja tytöistä 12,3 % eli 13 oppilasta osallistuvat aina tai lähes aina opetukseen, koska pitävät äidinkielen oppiaineesta. Toisaalta pojista vain 7,3 % eli 6 oppilasta ja tytöistä 8,5 % eli 9 oppilasta jättää aina tai lähes aina osallistumatta siksi, ettei pidä äidinkielen oppiaineesta. Sen sijaan pojista 23,3 % eli 19 oppilasta ja tytöistä 34,9 % eli 37 oppilasta eivät koskaan jätä osallistumatta siksi, että eivät pidä äidinkielen oppiaineesta. Hajontaa on vastausvaihtoehdoissa 2,

3 ja 4. Äidinkielen oppiaineesta löytynee kaikille jotain mieluista, mikä vaikuttaa osallistumiseen joskus tai usein (kuvio 5), ja jotain epämieluista, mikä vaikuttaa osallistumiseen vain harvoin tai joskus (kuvio 6).

Junkkarisen (2006: 24) tutkimuksen perusteella tytöt pitävät äidinkielestä enemmän kuin pojat. Näyttäisi siltä, että tyttöjen osuudet vastausvaihtoehdoissa 4 ja 5 (kuvio 5) ovat hieman korkeampia kuin poikien. Myös kuviossa 6 tyttöjen osuudet vastauksessa 1 on poikia suurempi. Tytöt siis saattavat pitää äidinkielen oppiaineesta poikia enemmän tai ainakin osallistuvat sen syyn seurauksena opetukseen aktiivisemmin.

Lahelma (2009: 140–141) on kirjoittanut, että koulun oppikirjakeskeisyys ja pulpettisiidonaisuus voidaan nähdä poikien koulumenestyksen esteinä, kun taas tytöille näiden koulun piirteiden nähdään sopivan. Tässä tutkimuksessa viitteitä siihen ei juuri ole, sillä esteet ”haluaisin mieluummin työskennellä muualla kuin luokassa” ja ”oppikirja tai opetusmateriaalit eivät kiinnosta minua” ovat keränneet yhtä lailla vastauksia pojilta kuin tytöiltäkin, eikä merkittäviä eroja sukupuolten välillä näytä olevan. Lahelman tutkimuksen (2009) pohjalta todettiinkin, että poikien tapaan tytötkään eivät nauti paikallaan istumisesta.

Kysymykseen 14 ”Mistä muista syistä et osallistu opetukseen äidinkielen oppitunneilla?” ei kerännyt juuri uusia vaihtoehtoja valmiiden vastausvaihtoehtojen ulkopuolelta. Kuitenkin oppilaat sanottivat tällaisia esteitä valmiista vaihtoehdoista poiketen. Yksittäisissä poikien vastauksissa tulivat ilmi seuraavat esteet: vitutus, omissa ajatuksissa oleminen sekä alhainen motivaatio, koska on paljon kokeita. Vitutus estää osallistumista vain joskus, omissa ajatuksissa oleminen harvoin. Alhainen motivaatio suuren koemäärän takia sen sijaan lamaannuttaa ja on syy olla osallistumatta usein. Yksittäisissä tyttöjen vastauksissa osallistumista estivät luokassa lentelevät kumit ja paperilennokit, liian vaikeat kysymykset ja turhautuminen siihen, että on ainoa joka vastaa opettajan kysymyksiin. Luokan häiriintynyt ilmapiiri ja ehkä jopa koulukiusaaminen estävät tämän yksittäisen tytön osallistumista aina tai lähes aina, samoin turhautuminen ainoan vastaajan rooliin. Liian vaikeat kysymykset sen sijaan sai arvion 4 (jätän osallistumatta usein tästä syystä).

Harvinaisimmat esteet osallistumiselle olivat muilta luokkalaisilta saatu huono palaute (70,1 % eli 138 oppilasta), opettajalta saatu huono palaute (63,5 % eli 125 oppilasta) sekä se, ettei tule toimeen opettajan kanssa (62,9 % eli 124 oppilasta). Osuudet ovat taulukossa 11.

Taulukko 11. Vastausjakaumat vähiten yleisistä osallistumisen esteistä.

1 = En koskaan jätä osallistumatta tästä syystä. 2 = Jätän osallistumatta harvoin tästä syystä.
3 = Jätän osallistumatta joskus tästä syystä. 4 = Jätän osallistumatta usein tästä syystä.
5 = Jätän aina tai lähes aina osallistumatta tästä syystä.

■ Kaikki ■ Pojat ■ Tytöt

Opetukseen osallistumisen este	1	2	3	4	5
Olen saanut muilta luokkalaisiltani huonoa palautetta esimerkiksi osaamisestani	70,1 % (138) 64,6 % (53) 75,5 % (80)	11,2 % (22) 17,1 % (14) 7,5 % (8)	10,2 % (20) 9,8 % (8) 9,4 % (10)	4,6 % (9) 4,9 % (4) 3,8 % (4)	4,1 % (8) 3,7 % (3) 3,8 % (4)
Olen saanut opettajalta huonoa palautetta esimerkiksi osaamisestani	63,5 % (125) 56,1 % (46) 70,8 % (75)	11,7 % (23) 18,3 % (15) 6,6 % (7)	11,2 % (22) 13,4 % (11) 9,4 % (10)	7,6 % (15) 6,1 % (5) 7,5 % (8)	6,1 % (12) 6,1 % (5) 5,7 % (6)
En tule toimeen opettajan kanssa	62,9 % (124) 56,1 % (46) 71,7 % (76)	16,2 % (32) 19,5 % (16) 12,3 % (13)	10,2 % (20) 12,2 % (10) 7,5 % (8)	4,1 % (8) 6,1 % (5) 1,9 % (2)	6,6 % (13) 6,1 % (5) 6,6 % (7)

Taulukon 11 pohjalta voidaan havaita, että tyttöjen osuudet vastausvaihtoehdossa 1 ovat kaikissa kolmessa esteessä suurempia kuin poikien. Pojat siis saattavat hieman tyttöjä enemmän jättää osallistumatta siksi, että ovat saaneet huonoa palautetta opettajalta tai muilta luokkalaisilta, tai siksi, etteivät tule hyvin toimeen opettajan kanssa. Vuonna 2006 tehdyssä tutkimuksessa 9.-luokkalaisista pojista kolmasosa piti suhdettaan opettajiin hyvänä, kun tytöistä niin teki 22 prosenttia (Kämppe ym. 2008: 14). Myös Kalsolan (2005: 45) tutkimuksen perusteella suhde opettajiin oli oppilaiden kokemana melko myönteinen, vaikka ääripäidenkin vastauksia oli.

Yli puolet oppilaista vastasivat vaihtoehdon 1 (en koskaan jätä osallistumatta tästä syystä) seuraavien osallistumisen esteiden kohdalla: ”En koskaan osallistu ja olen omaksunut osallistumattoman roolin” (61,9 % eli 122 oppilasta), ”Pelkään saavani ”hiken”/”nörtin”/liian hyvän oppilaan leiman” (61,4 % eli 121 oppilasta), ”En pidä tableteilla/iPadeilla työskentelestä” (59,9 % eli 118 oppilasta), ”En ole tehnyt kotitehtäviäni” (54,8 % eli 108 oppilasta), ”Tehtävät ovat liian helppoja ja koen jo osaavani” (53,8 % eli 106 oppilasta), ”En halua työskennellä muiden kanssa” (50,8 % eli 100 oppilasta), ”En saa työskennellä yksin” (50,3 % eli 99 oppilasta) ja ”Kukaan ei kehota tai pakota minua osallistumaan” (50,3 % eli 99 oppilasta). 28/36 vaihtoehdossa tyttöjen osuus on suurempi kuin poikien, mutta erot näissä kahdeksassa tapauksessa eivät ole merkittävän suuria.

Jokaisella oppilaalla on luokassa oma roolinsa (Uusikylä & Atjonen 2005: 107). Kuitenkaan tämän otannan oppilaat eivät kokeneet juuri ryhmäpainetta osallistua, sillä vaihtoehtojen ”En koskaan osallistu ja olen omaksunut osallistumattoman roolin” ja ”Muutkaan oppilaat

luokallani eivät osallistu” eivät keränneet paljoa pään 4 ja 5 vastauksia, sillä esimerkiksi ensin mainittuun vastauksia 5 tuli tytöiltä 2,8 % (3 oppilasta) ja pojilta 4,9 % (4 oppilasta), ja toiseksi mainittuun tytöiltä 7,5 % (8 oppilasta) ja pojilta 7,3 % (6 oppilasta). Näillä pyrittiin myös selvittämään roolin mukaista käyttäytymistä ja ryhmäpainetta osallistua. Sen lisäksi estevaihtoehtot ”pelkään saavani ”hiken”/”nörtin”/liian hyvän oppilaan leiman” ja ”kukaan ei kehota tai pakota minua osallistumaan” liittyivät myös ryhmäpaineeseen. Näissäkin vastausvaihtoehtojen 4 ja 5 osuudet jäivät hyvin pieniksi. Laineen (2005: 159, 188) mukaan paineen mukaan toimiminen kertoo halusta kuulua ryhmään ja tulla hyväksytyksi. Tällaista painetta eivät otantaryhmien oppilaat tuntuneet juuri kokevan yksittäisiä oppilaita lukuun ottamatta.

Kysymyksen 16 ”Kerro, millä tavoin opit parhaiten äidinkielen oppitunnilla” avulla selvitettiin, miten kahdeksaluokkalaiset kokevat oppivansa parhaiten. Teemoiteltujen vastausten kokonaismäärä on 280, joista poikien osuus on 98 ja tyttöjen 175. Teemoitellut vastaukset ja vastausjakauma ovat taulukossa 12.

Taulukko 12. Teemoitellut oppimisen tavat ja vastausjakaumat.

Kerro, millä tavoin opit parhaiten äidinkielen oppitunnilla.	POJAT (82 / 98)	TYTÖT (106 / 175)	KAIKKI (197 / 280)
Kuuntelemalla, seuraamalla opetusta	36,6 % (30)	39,6 % (42)	37,1 % (73)
Kirjoittamalla, muistiinpanoja tekemällä	9,8 % (8)	41,5 % (44)	27,4 % (54)
Tehtäviä tekemällä	12,2 % (10)	28,3 % (30)	20,3 % (40)
Lukemalla	14,6 % (12)	11,3 % (12)	12,7 % (25)
Pari- ja ryhmätöitä tekemällä, kaverin kanssa opiskelemalla	8,5 % (7)	15,1 % (16)	12,2 % (24)
Tietoteknisten välineiden ja ohjelmien (videot, elokuvat, pelit) avulla	9,8 % (8)	7,5 % (8)	8,1 % (16)
Tekemällä (toiminnallisuus)	9,8 % (8)	4,7 % (5)	6,6 % (13)
Yksin, itsenäisesti	7,3 % (6)	6,6 % (7)	6,6 % (13)
Puhumalla, keskustelemalla	6,1 % (5)	5,7 % (6)	5,6 % (11)
En tiedä, en osaa sanoa, en mitenkään	4,9 % (4)	4,7 % (5)	5,6 % (11)

Äidinkieltä opitaan moninaisin tavoin: vastausten pohjalta oppilaat oppivat parhaiten äidinkielen tunneilla kuuntelemalla ja seuraamalla opetusta, kirjoittamalla ja muistiinpanoja tekemällä, tehtäviä tekemällä, lukemalla, pari- ja ryhmätöitä tekemällä ja kaverin kanssa opiskelemalla,

tietoteknisten välineiden ja ohjelmien avulla, tekemällä/toiminnallisesti, yksin/itsenäisesti sekä puhumalla ja keskustelemalla.

Suurimmat osuudet ovat oppitunnin kuuntelemisessa ja opetuksen seuraamisessa (pojista 36,6 % eli 30 oppilasta ja tytöistä 39,6 % eli 42 oppilasta), muistiinpanojen kirjoittamisessa (pojista 9,8 % eli 8 oppilasta ja tytöistä 41,5 % eli 44 oppilasta) sekä tehtävien tekemisessä (pojista 12,2 % eli 10 oppilasta ja tytöistä 28,3 % eli 30 oppilasta). Junkkarisen (2006: 83) tutkimuksessa oppilaiden käsitys oppimisesta oli aktiivinen: oppiminen perustuu asioiden tekemiseen ja pohdiskeluun ja oppiminen on tehokkainta itse tekemällä ja kokeilemalla. Tutkimukseni tulokset tukevat Junkkarisen tutkimustuloksia, sillä muistiinpanojen kirjoittaminen ja tehtävien tekeminen ovat itse tekemällä ja kokeilemalla oppimista.

Keltikangas-Järvisen (2010: 29) mukaan toiset oppivat tekemällä itse ja toiset sivusta tarkkailemalla. Tässä yhteydessä muistiinpanojen kirjoittaminen ja tehtävien tekeminen ovat oppimista itse tekemällä ja oppitunnin kuunteleminen ja opetuksen seuraaminen sivusta tarkkailemalla. Nämä erot liittyvät temperamenttiin. Temperamenttipiirteistä korkea sopeutuvuus, korkea sinnikkyys, matala häirittävyys ja taipumus lähestyä uusia asioita ovat koulunkäyntiä helpottavia piirteitä. Esimerkiksi tekemällä oppiminen on toisille temperamenttityypeille tehokas, toisille vähemmän tehokas. Opettajalla voi olla käsitys, millä tavalla oppilaiden tulisi oppia ja toimia, esimerkiksi rauhallisesti, keskittyneesti ja istumalla omalla paikalla, mutta vain osa osuu tällaiseen ihanneoppilaan kuvaan. (Keltikangas-Järvinen 2010: 58, 183; 2004: 315).

Toisaalta erot oppimistyylien välillä liittyvät myös persoonallisuuden piirteisiin. Oppimisessa korostuva tekeminen on eniten yhteydessä persoonallisuuden piirteistä ulospäinsuuntauneisuuteen ja tunnollisuuteen. Kokemalla oppimiseen puolestaan vaikuttavat positiivisesti persoonallisuuden piirteistä ulospäinsuuntauneisuus ja äly/avoimuus. (Savolainen 2012: 54.) Näitä voisi pitää myös koulussa oppilaan hyveinä. Sen sijaan havainnoimalla oppimista häiritsevät ulospäinsuuntauneisuus ja tunnollisuus (mp.).

Sukupuolten väliset erot ovat tässä jakaumassa pieniä, mutta kiinnostavia: oppilaiden antamien vastausten perusteella tytöt näyttävät oppivan poikia enemmän kirjoittamalla, pojat taas hieman tyttöjä enemmän lukemalla (pojista 14,6 % eli 12 oppilasta, tytöistä 11,3 % eli 12 oppilasta). Lisäksi tytöt näyttävät oppivan enemmän tehtäviä tekemällä (pojista 12,2 % eli 10 oppilasta, tytöistä 28,3 % eli 30 oppilasta) ja opetusta seuraamalla (pojista 36,6 % eli 30 oppilasta, tytöistä 39,6 % eli 42 oppilasta). Tytöt myös oppivat poikia paremmin pari- ja ryhmätöitä tekemällä ja kaverin kanssa opiskelemalla (pojista 8,5 % eli 7 oppilasta, tytöistä 15,1 % eli 16 oppilasta). Poikien oppimista sen sijaan tyttöjä enemmän tukevat tietoteknisen välineet ja ohjelmat (pojista 9,8 % eli 8 oppilasta, tytöistä 4,7 % eli 5 oppilasta). Lisäksi tekemällä oppiminen

ja toiminnallisuus näyttäisivät olevan enemmän poikien kuin tyttöjen mieleen oppimisessa (pojista 9,8 % eli 8 oppilasta, tytöistä 4,7 % eli 5 oppilasta).

Yksittäisiä vastauksia pojilta olivat muun muassa oppiminen näkemällä ja katsomalla, kun jokin aihe tai oppitunti on kiinnostava, kun saa valita itse istumapaikan, jos on työrauha, luokan ulkopuolella ja kuuntelemalla musiikkia. Näistä vastauksista huomaa poikien tarpeen muodostaa oppimisympäristö oppimista tukeväksi esimerkiksi oman paikan valitsemalla ja työrauhan takaamalla vaikkapa musiikkia kuuntelemalla. Yksittäiset vastaukset peräänkuuluttivat sekä monipuolista, erilaista että samalla kaavalla etenevää opetusta, mikä kertonee siitä, että oppilaille on erilaisia tarpeita opetuksen suhteen.

Tytöt puolestaan nimesivät oppimisen edellytyksikseen esimerkiksi kertaamisen, asioiden analysoimisen ja läksyt. Poikien tapaan tytötkin haluavat valita opiskelupaikkansa ja löytää keskittymiskyvyn esimerkiksi luokan ulkopuolelta. Mielenkiintoa yhden vastauksen pohjalta lisäisi opettajan energisyys ja tämän keksimät leikit ja pelit.

Näitä tuloksia voidaan verrata myös aikaisempiin vastauksiin tuntiaktiivisuuden määritelmistä (taulukko 1). Vastaukset näyttävät samansuuntaisilta, sillä molemmissa vastauksissa suurimmat osuudet ovat kuuntelemisen ja opetuksen seuraamisen sekä muistiinpanojen kirjoittamisen ja tehtävien tekemisen ympärillä. Oppilaat pitävät tietynlaista osallistumista aktiivisena ja kokevat myös oppivansa tällaisen aktiivisen osallistumisen avulla. Kuitenkin oleellisinta oppimisen kannalta on oppilaan oma kokemus hänen kyvykkyydestään (Rantala 2006: 59).

Lisäsin taulukkoon myös vastaukset, joiden mukaan oppilaat eivät osanneet sanoa, miten oppivat parhaiten. Tämä ”en tiedä, en osaa sanoa, en mitenkään” -kategoria on havainnollinen siinä mielessä, että se osoittaa, ettei oppilaiden oppimiskäsitys ole välttämättä kovin moniulotteinen ja selkeä, ja siksi vastauksetkin keskittyvät melko lailla sellaisiin koulun toimiin, jotka ovat oppilaille tuttuja.

Lehtisen ja kollegoiden (2016: 180–181) mukaan oppijoilla voi olla erilaisia mieltymyksiä oppimistyylin suhteen. Tämä saattaa vaikuttaa oppilaiden vastauksiin tässä kysymyksessä. Vastausten perusteella oppilasjoukkoon mahtuu sekä visuaalisesti (näkö), auditiivisesti (kuulo) ja kinesteettisesti (liike) mieltyneitä oppijoita (jaottelu Lehtinen ym. 2016; Prashnig 2000 pohjalta). Niin näyttäisi olevan tässäkin tutkimuksessa, sillä oppimisen tavat ovat sekä visuaalisia ja auditiivisia että kinesteettisiä, jotkut jopa näiden yhdistelmiä. Esimerkiksi muistiinpanojen kirjoittaminen on vahvasti auditiivinen ja visuaalinen, mutta myös kinesteettinen. Prashnigin (2000: 157) mukaan koulut suosivat visuaalisia ja auditiivisia opetusmenetelmiä, mikä näkyy tämänkin kysymyksen vastauksissa: toiminnalliset tehtävät saivat vasta kuuden-

neksi eniten mainintoja, kun enemmän mainintoja saivat esimerkiksi kuunteleminen ja lukeminen, jotka ovat vahvasti auditiivinen ja visuaalinen oppimismenetelmä. Vahvaselän (2015: 61) tutkimuksen mukaan oppilaat toivovat mahdollisuuksia ja tilaa tehdä asioita omille oppimistyytleilleen sopivilla tavoilla. On vaikeaa sanoa, kokevatko oppilaat oppivansa mainitsemillaan tavoilla siksi, että koulu suosii näitä menetelmiä, vai tukeeko koulu opetusmenetelmillään oppilaiden oppimistyytlejä.

4.4 Osallistumiseen motivoivia tekijöitä

Kysymyksessä 17 oppilaita pyydettiin arvioimaan valmiiksi annettuja opetukseen osallistumista motivoivia tekijöitä äidinkielen oppitunneilla. Vastaaminen tapahtui kunkin osallistumista motivoivan tekijän kohdalla asteikolla 1–5. Eniten osallistumistaan motivoiviksi tekijöiksi oppilaat mainitsivat parin tai ryhmäläisten valinnan (60,4 % eli 119 oppilasta), luokan istumapaikan valinnan (54,8 % eli 108 oppilasta) ja kivekmat ja kiinnostavimmat tehtävät (41,6 % eli 82 oppilasta). Vastausjakaumat löytyvät taulukosta 13.

Taulukko 13. Vastausjakaumat eniten osallistumiseen motivoivista tekijöistä.

1 = Ei motivoisi lainkaan. 2 = Motivoisi vähän. 3 = Motivoisi jonkin verran.
4 = Motivoisi melko paljon. 5 = Motivoisi paljon.

■ Kaikki ■ Pojat ■ Tytöt

Osallistumiseen motivoiva tekijä	1	2	3	4	5
Se, että saisin valita parini tai ryhmäläiseni itse	6,6 % (13) 8,5 % (7) 4,7 % (5)	4,6 % (9) 7,3 % (6) 2,8 % (3)	12,7 % (25) 19,5 % (16) 6,6 % (7)	15,7 % (31) 17,1 % (14) 14,2 % (15)	60,4 % (119) 47,6 % (39) 71,7 % (76)
Se, että saisin valita istumapaikkani luokassa itse	7,1 % (14) 8,5 % (7) 5,7 % (6)	3,6 % (7) 4,9 % (4) 1,9 % (2)	17,8 % (35) 28,0 % (23) 11,3 % (12)	16,8 % (33) 13,4 % (11) 17,9 % (19)	54,8 % (108) 45,1 % (37) 63,2 % (67)
Kivekmat ja kiinnostavimmat tehtävät	2,5 % (5) 4,9 % (4) 0 % (0)	3,6 % (7) 4,9 % (4) 1,9 % (2)	18,8 % (37) 23,2 % (19) 16,0 % (17)	33,5 % (66) 28,0 % (23) 37,7 % (40)	41,6 % (82) 39,0 % (32) 44,3 % (47)

Taulukossa 13 parin ja istumapaikan valintaan liittyen tyttöjen osuudet ovat poikia suuremmat vastausvaihtoehdossa 5 (motivoisi paljon). Parin, ryhmäläisten ja istumapaikan valinta liittyvät yhteen, ja oppilaat toivonevat voivansa työskennellä kavereidensa kanssa. Kavereiden mer-

kitystä koulunkäynnissä ei voi vähätellä. Kalsolan (2005: 46) tutkimuksessa yli puolet oppilaista ilmaisivat kavereiden olevan parasta koulussa. Myös Aamulehti (Pajula 2018) raportoi kaverisuhteiden olevan kahden tamperelaisen kahdeksasluokan kouluarjen piristäjä. Sijainti luokassa määrittyy sosiaalisesti, ja tilaan asettumisella viestitään asioita itsestä ja ryhmästä (Hoikkala & Paju 2013: 79, 83). Lisäksi luokkahuoneen järjestyksellä on positiivinen yhteys behavioraaliseen ja kognitiiviseen opintoihin kiinnittymiseen (Pöysä ym. 2019.)

Kivemmat ja kiinnostavammat tehtävät motivoisivat 41,6 % eli 82 oppilasta paljon. Jotta oppimista tapahtuu ja jotta sitä jatketaan, opiskelun tulee tuntua mielekkäältä (Yrjönsuuri & Yrjönsuuri 2003: 45). Kiinnostavat asiat synnyttävät positiivisen tunteen, joka pysyy yllä pienten ponnistelujenkin aikana (Uusitalo-Arola 2019: 28). Vahvaselän (2015: 33) tutkimuksessa oppilaiden motivaatioon merkittävästi vaikuttivat opiskeltavan aiheen mielenkiintoisuus ja yhdessä opiskeleminen. Se, mitä kivemmat tai kiinnostavammat tehtävät olisivat, ei tutkimus kuitenkaan kerro. Mielenkiintoisuus vaihtelee oppilaiden kesken paljon. (Mp.) Tehtävien tärkeys ja hyödyllisyys ovat erillisiä tehtävän kiinnostavuudesta (Aunola 2002: 110–111). Kuitenkaan parempi oppikirja tai opetusmateriaalit tai toisaalta oppikirjaton työskentely eivät saaneet yhtä paljon vastauksia sarakkeeseen 5. Parempi oppikirja tai opetusmateriaalit olivat paljon motivoiva tekijä vain 19,5 % eli 16 pojasta ja 26,4 % eli 28 tytöstä, ja oppikirjaton työskentely 14,6 % eli 12 pojasta ja 21,7 % eli 23 tytöstä. Näyttäisi siis siltä, että tytöt toivovat poikia enemmän parempia opetusmateriaaleja.

Kirjallisuuden pohjalta motivoiviksi tekijöiksi voidaan lukea esimerkiksi valinnanmahdollisuus, opetuksen kiinnostavuus ja omakohtaisuus sekä sosiaalinen ympäristö (ks. esim. Byman 2002: 30–31; Hellström 2008: 119–120 & Pruuki 2008: 21–22, 24). Vahvaselän (2015: 64) tutkimuksessa oppilaat toivoivat valinnanmahdollisuuksia määrittää opiskeluaan (Vahvaselkä 2015: 64). Nämä toiveet näkyvät myös tämän tutkimuksen tuloksissa, sillä valinnanmahdollisuus työskentelykavereiden ja istumapaikan sekä sosiaalisen ympäristön (kavereiden) suhteen on valittu opetukseen osallistumista motivoivimmiksi tekijöiksi.

Lisäksi Hellström (2008: 119–120) mainitsee motivoiviksi tekijöiksi muun muassa selkeät tavoitteet, haasteet ja palautteen. Näitä mitattiin tässä tutkimuksessa tekijöillä ”haastavammat ja vaikeammat tehtävät”, ”se, että oppimiselle asetettaisiin konkreettisempia tavoitteita”, ”opettajalta saatu hyvä palaute” ja ”muilta luokkalaisilta saatu hyvä palaute”. Tämän tutkimuksen tulokset poikkeavat hieman Hellströmin kirjoittamasta, sillä haastavammat ja vaikeammat tehtävät motivoisivat paljon vain 4,1 % eli 8 oppilasta. Sen sijaan helpommat tehtävät motivoisivat paljon jopa 26,9 % eli 53 oppilasta. Konkreettisemmat tavoitteet motivoisivat paljon vain 12,7 % eli 25 oppilasta, opettajalta saatu palaute 33,5 % eli 66 oppilasta ja luokkalaisilta saatu

palaute 20,8 % eli 41 oppilasta. Törmän (2003: 120) mukaan liian matalat tavoitteet saattavat laskea oppilaan motivaatiota. Oppilaat varmasti itsekin huomaavat, milloin tavoitetaso on liian matala, kuten motivoivan tekijän ”helpommat tehtävät” kohdalla. Poikien ja tyttöjen välillä eroa on palautteen saamisen suhteen: palaute sekä opettajalta että luokkalaisilta motivoi enemmän tyttöjä kuin poikia (pojista 25,6 % eli 21 oppilasta ja 13,4 % eli 11 oppilasta, tytöistä 41,5 % eli 44 oppilasta ja 28,3 % eli 30 oppilasta).

Myös opettajan kannustavuus voi motivoida (Pruuki 2008: 22). Tekijät ”se, että minua kehoitettaisiin osallistumaan” ja ”se, että opettaja kysyisi minulta vaikken viittaisikaan” liittyvät osin tällaiseen opettajan kannustavuuteen. Osallistumaan kehottaminen motivoisi paljon kuitenkin vain 9,1 % eli 18 oppilasta ja opettajan kysyminen ilman viittaamista 8,6 % eli 17 oppilasta. Osallistumiseen motivointi tällaisella kannustamisella on siis tämän tutkimuksen pohjalta hyvin vähäistä. Sen sijaan tekijävaihtoehto ”se, ettei minua pakotettaisi osallistumaan” motivoisi paljon 21,3 % eli 42 oppilasta. Motivaation säilymiseksi Pruuki (2008: 21, 24) ehdottaakin opiskelijoiden itsenäisyyttä ja oma-aloitteisuutta sekä aktiivisuutta edistäviä työtapoja. Tutkimuksessa työtapoihin liittyviä motivoivia tekijöitä olivat muun muassa ”opettajajohtoinen työskentely”, ”yksilötyöskentely, itsenäiset tehtävät”, ”parityöskentely”, ”ryhmätyöskentely”, ”hiljaiset tehtävät, kuten kirjoittaminen, piirtäminen tai lukeminen”, ”toiminnalliset tehtävät, joissa pääsee itse tekemään eikä tarvitse istua pulpetissa”, ”oppikirjan tehtävät” ja ”tablettien/iPadien kanssa työskentely”. Vastausjakaumat taulukossa 14.

Taulukko 14. Vastausjakaumat työskentelytapoihin liittyvistä motivoivista tekijöistä.

1 = Ei motivoisi lainkaan. 2 = Motivoisi vähän. 3 = Motivoisi jonkin verran.
4 = Motivoisi melko paljon. 5 = Motivoisi paljon.

■ Kaikki ■ Pojat ■ Tytöt

Osallistumiseen motivoiva tekijä	1	2	3	4	5
Opettajajohtoinen työskentely (opettaja puhuu luokan edessä)	21,8 % (43) 23,3 % (19) 19,8 % (21)	16,2 % (32) 19,5 % (16) 15,1 % (16)	35,0 % (69) 25,6 % (21) 42,5 % (45)	15,7 % (31) 19,5 % (16) 13,2 % (14)	11,2 % (22) 12,2 % (10) 9,4 % (10)
Yksilötyöskentely, itsenäiset tehtävät	15,7 % (31) 15,9 % (13) 15,1 % (16)	11,7 % (23) 11,0 % (9) 12,3 % (13)	37,6 % (74) 40,2 % (33) 36,8 % (39)	18,8 % (37) 24,4 % (20) 15,1 % (16)	16,2 % (32) 8,5 % (7) 20,8 % (22)
Parityöskentely	5,1 % (10) 7,3 % (6) 2,8 % (3)	6,6 % (13) 7,3 % (6) 3,8 % (4)	22,3 % (44) 23,3 % (19) 21,7 % (23)	33,5 % (66) 35,4 % (29) 33,0 % (35)	32,5 % (64) 26,8 % (22) 38,7 % (41)

Ryhmätyöskentely	13,7 % (27) 12,2 % (10) 13,2 % (14)	8,6 % (17) 8,5 % (7) 9,4 % (10)	24,9 % (49) 28,0 % (23) 21,7 % (23)	22,8 % (45) 24,4 % (20) 21,7 % (23)	29,9 % (59) 26,8 % (22) 34,0 % (36)
Hiljaiset tehtävät, kuten kirjoittaminen, piirtäminen tai lukeminen	13,7 % (27) 15,9 % (13) 11,3 % (12)	13,2 % (26) 13,4 % (11) 13,2 % (14)	28,9 % (57) 32,9 % (27) 27,4 % (29)	21,8 % (43) 26,8 % (22) 18,9 % (20)	22,3 % (44) 11,0 % (9) 29,2 % (31)
Toiminnalliset tehtävät, joissa pääsee itse tekemään eikä tarvitse istua pulpetissa	13,2 % (26) 11,0 % (9) 14,2 % (15)	14,2 % (28) 15,9 % (13) 13,2 % (14)	20,3 % (40) 20,7 % (17) 21,7 % (23)	22,8 % (45) 24,4 % (20) 21,7 % (21)	29,4 % (58) 28,0 % (23) 31,1 % (33)
Oppikirjan tehtävät	28,4 % (56) 28,0 % (23) 28,3 % (30)	25,9 % (51) 23,3 % (19) 19,2 % (31)	27,9 % (55) 30,5 % (25) 26,4 % (28)	8,6 % (17) 13,4 % (11) 4,7 % (5)	9,1 % (18) 4,9 % (4) 11,3 % (12)
Tablettien/iPadien kanssa työskentely	15,7 % (31) 17,1 % (14) 15,1 % (16)	13,7 % (27) 9,8 % (8) 15,1 % (16)	22,8 % (45) 19,5 % (16) 26,4 % (28)	24,9 % (49) 23,2 % (19) 26,4 % (28)	22,8 % (45) 30,5 % (25) 17,0 % (18)

Tulosten perusteella parityöskentely näyttää olevan suosituin työskentelymuoto, sillä se on saanut eniten vastauksia 5 (32,5 % eli 64 oppilasta). Tämä voi johtua siitä, että oppilaat saavat parityöskentelyssä toimia itseohjautuvasti ja oma-aloitteisesti. Lapset haluavat toimia tekijöinä eivätkä opettajan toiminnan kohteina (Hellström 2008: 316).

Yksilötyöskentely ja itsenäiset tehtävät ovat saaneet merkittävästi vähemmän 5-vastauksia, sillä vain 16,2 % (32 oppilasta) pitäisi yksilötyöskentelyä osallistumistaan paljon motivoivana. Tytöt näyttävät pitävän kaikkia työmuotoja osallistumistaan motivoivampina (vastausvaihtoehto 5) kuin pojat lukuun ottamatta vaihtoehtoja opettajajohtoinen työskentely ja tablettien ja iPadien kanssa työskentely, joissa poikien osuudet ovat hieman suuremmat. Varsinkin yksilötyöskentely ei näytä poikia motivoivan, sillä vain 8,5 % (7 oppilasta) on ilmaissut sen motivoivan paljon.

Junkkarinen (2006: 83) on tutkinut yhdeksäsluokkalaisten asennoitumista äidinkielen ja kirjallisuuden opetukseen. Vastauksista käy ilmi, että oppilaat pitivät äidinkielen opetuksessa aiheiden suullisista käsittelytavoista ja yhteisistä keskusteluista. Päinvastoin ikävät käsittelytavat liittyivät luentomaisuuteen ja hiljaa paikallaan istumiseen sekä kalvojen kopiointiin. (Mp.) Tässä tutkimuksessa ei kysytty, kuinka mieleisiä kyseiset osallistumisen tavat ovat, vaan kuinka osallistumista motivoivina eri tavat koetaan. Kuitenkin suullisiksi käsittelytavoiksi ja yhteisiksi keskusteluiksi kyselyn vaihtoehdoissa voidaan lukea parityöskentely ja ryhmätyöskentely. Nämä saivat vastausvaihtoehdon 5 32,5 % eli 64 oppilaalta (parityöskentely) ja 29,9 % eli 59 oppilaalta (ryhmätyöskentely). Tytöt pitivät näitä hieman motivoivampina kuin pojat. Luentomaisuutta ja hiljaa paikallaan istumista sekä kalvojen kopiointia vaihtoehdoista edustavat opet-

tajajohtoinen työskentely, yksilötyöskentely ja itsenäiset tehtävät, hiljaiset tehtävät, kuten kirjoittaminen, piirtäminen tai lukeminen sekä oppikirjan tehtävät. Nämä vaihtoehdot saivat vastauksia 1 21,8 % eli 43 oppilaalta (opettajajohtoinen työskentely), 15,7 % eli 31 oppilaalta (yksilötyöskentely ja itsenäiset tehtävät), 13,7 % eli 27 oppilaalta (hiljaiset tehtävät) ja 28,4 % eli 56 oppilaalta (oppikirjan tehtävät). Voisi siis sanoa, että vastaukset korreloivat jonkin verran Junkkarisen tutkimustulosten kanssa.

Myös Hellströmin (2008: 316) mukaan oppilasta motivoivat työmuodot, joissa hän voi vaikuttaa prosessiin ja tehdä töitä yhdessä. Yhteistoiminnallisuus parantaa oppimismotivaatiota ja halua saada aikaan (Sahlberg & Leppilampi 1994: 70). Yhdessä toimimisella on siis aktiivinen ja motivoiva ulottuvuus. Aamulehden (Huttunen 2018) raportoimasta kyselystä selvisi, että koulussa motivoivat muun muassa kaverit. Tulokset ryhmä- ja paritöiden motivoimisesta tukevat näiden tutkimusten tuloksia.

Opetussuunnitelman (2014: 30) mukaan kokemuksellisuus ja toiminnallisuus sekä aistien käyttö ja liikkuminen lisäävät motivaatiota oppimisessa. Motivoivia työtapoja ovat lisäksi itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta tukevat aktiviteetit (mp.). Kuitenkin toiminnalliset tehtävät vaihtoehtona sai vastauksia 5 vain 29,4 % (58 oppilasta). Jotkut työskentelevätkin mieluiten yksin, sillä kaikilla ei ole riittävät ryhmätyötaidot, minkä vuoksi ryhmässä työskentely ei tunnu mielekkäältä ja kokemukset aiemmista ryhmätöistä voivat olla kielteisiä. Toisaalta jotkut eivät pidä yksilötyöskentelystä, sillä he voivat olla epävarmoja osaamisestaan eivätkä halua tuoda osaamistaan näkyviin tai ottaa vastuuta omasta opiskelustaan. (Pruuki 2008: 80.) Toisaalta erot työtapojen suosimisessa voivat liittyä temperamenttieroihin. Lähtökohtaisesti projektipohjainen työskentely sopii kaikille, vaikka toisaalta vetäytyvä oppija oppii katselemalla ja ottaa siksi usein observeivan roolin tekijän roolin sijaan (Keltikangas-Järvinen 2010: 197, 206), eikä tällöin välttämättä osallistu näennäisesti aktiivisesti työskentelyyn.

Muita korkealle sijoittuneita motivoivia tekijöitä (vastausvaihtoehto 5 motivoisi paljon) olivat esimerkiksi luokan ulkopuolella työskentely (35 % eli 69 oppilasta), kouluvierailut (34,5 % eli 68 oppilasta), opettajalta saatu hyvä palaute (33,5 % eli 66 oppilasta) ja parityöskentely (32,5 % eli 64 oppilasta). Näissä kaikissa tyttöjen osuudet ovat poikia suuremmat. Kaikista motivoivista tekijöistä 31/37 vastausvaihtoehdon 5 tyttöjen osuudet ovat poikia suuremmat. Näyttäisi siis siltä, että tytöt motivoituvat osallistumiseen herkemmin ja useamman tekijän vaikutuksesta kuin pojat. Junkkarisen (2006: 83–84) tutkimuksen osana oppilaat ehdottivat heistä mielekkäitä opetuksen järjestämisen tapoja, joita olisivat ryhmätyöt, ilmaisuharjoitukset, pelit ja leikit, projektit, tutkielmat, vierailevat asiantuntijat ja opintokäynnit. Tämän tutkimuksen tulokset ovat siis samansuuntaisia Junkkarisen tulosten kanssa.

Poikien merkittävästi suuremmat osuudet vastausvaihtoehtoon 5 osuvat tietokone- luokassa työskentelyyn (pojista 31,7 % eli 26 oppilasta, tytöistä 15,1 % eli 16 oppilasta) ja tablet- tien/iPadien kanssa työskentelyyn (pojista 30,5 % eli 25 oppilasta, tytöistä 17 % eli 18 oppi- lasta). Pojat siis näyttäisivät motivoituvan enemmän tietotekniikkaa hyödyntävistä opetusme- netelmistä kuin tytöt.

Tieto- ja viestintäteknikan käyttöä opetuksessa perustellaan sen oppilaita innostavalla ja motivoivalla luonteella, sillä teknologian keinoin voidaan luoda oppilaita viihdyttäviä oppi- misympäristöjä (Järvelä, Heikkinen & Lehtinen 2006: 61). Samoin Rantala (2006: 106–107) toteaa tietokoneen voivan muuttaa oppilaan negatiivisen asenteen positiiviseksi. Tieto- ja vies- tintäteknikkaa hyödyntävä opetus on oppilaiden toimijuutta korostavaa, oppilaskeskeistä ope- tusta (mp.). Oppilailta on mahdollisuus edetä yksilöllisten edellytystensä tai tavoitteittensa mu- kaisesti ja heillä on mahdollisuus kokea onnistumisia, jotka vahvistavat oppimismotivaatiota (Järvelä ym. 2006: 63). Virikkeellinen ja monipuolinen oppimisympäristö (Hellström 2008: 316) sekä oppilaiden omatoimisuutta, aloitteellisuutta ja itsenäisyyttä tukeva ympäristö moti- voivat oppilaita (Tynjälä 2002: 109). Tämä selittää myös tuloksia poikien oppimisen suhteen (taulukko 6), sillä pojat kokivat oppivansa parhaiten äidinkielen tunneilla muun muassa tietö- teknisten välineiden avulla sekä tekemällä (toiminnallisuus).

Muita osallistumista motivoivia tekijöitä kahdeksaluokkalaisten mielestä ovat videot, ilmastointi ja että saisi syödä samalla. Nämä motivoisivat kyseistä kolmea vastaajaa osallistu- maan opetukseen paljon. Myös häiritsevien luokkakavereiden poissaolo motivoisi paljon ja aut- taisi keskittymään. Videot liittyvät kiinnostavampiin tehtäviin, ilmastointi ja syöminen sekä häiritsevät luokkakaverit puolestaan oppimisympäristöön.

Vähiten motivoiviksi asioiksi koettiin kooltaan pienemmät luokkatilat (45,2 % eli 89 oppilasta), isompi ryhmäkoko (44,7 % eli 88 oppilasta), se että opettaja kysyisi ilman viittaa- mista (43,7 % eli 86 oppilasta) sekä haastavammat ja vaikeammat tehtävät (42,1 % eli 83 op- pilasta). Kuten taulukosta 15 voi huomata, näissäkin vastauksissa tyttöjen vastausosuudet ovat poikia suuremmat vastausvaihtoehdossa 1. Taulukossa 15 vastausjakaumat.

Taulukko 15. Vastausjakaumat vähiten osallistumiseen motivoivista tekijöistä.

1 = Ei motivoisi lainkaan. 2 = Motivoisi vähän. 3 = Motivoisi jonkin verran.
4 = Motivoisi melko paljon. 5 = Motivoisi paljon.

■ Kaikki ■ Pojat ■ Tytöt

Osallistumiseen motivoiva tekijä	1	2	3	4	5
Kooltaan pienemmät luokkatilat	45,2 % (89) 41,5 % (34) 49,1 % (52)	21,3 % (42) 22,0 % (18) 21,7 % (23)	21,8 % (43) 26,8 % (22) 18,9 % (20)	7,6 % (15) 6,1 % (5) 5,7 % (6)	4,1 % (8) 3,7 % (3) 4,7 % (5)
Isompi ryhmäkoko	44,7 % (88) 36,6 % (30) 50,9 % (54)	16,2 % (32) 18,3 % (15) 16,0 % (17)	23,9 % (47) 25,6 % (21) 21,7 % (23)	8,1 % (16) 12,2 % (10) 3,8 % (4)	7,1 % (14) 7,3 % (6) 7,5 % (8)
Se, että opettaja kysyisi minulta vaikken viittaisikaan	43,7 % (86) 36,6 % (30) 50,9 % (54)	19,3 % (38) 22,0 % (18) 18,9 % (20)	18,8 % (37) 22,0 % (18) 14,2 % (15)	9,6 % (19) 9,8 % (8) 8,5 % (9)	8,6 % (17) 9,8 % (8) 7,5 % (8)
Haastavimmat ja vaikeimmat tehtävät	42,1 % (83) 39,0 % (32) 45,3 % (48)	21,8 % (43) 19,5 % (16) 23,6 % (25)	24,4 % (48) 28,0 % (23) 19,8 % (21)	7,6 % (15) 9,8 % (8) 6,6 % (7)	4,1 % (8) 3,7 % (3) 4,7 % (5)

Vahvaselän (2015: 62) mukaan oppilaat kaipaavat juuri pieniä opetusryhmiä. Tämän tutkimuksen tulos on samansuuntainen, sillä isompi ryhmäkoko ei motivoisi lainkaan 44,7 % eli 88 oppilasta. Sen sijaan pienempi ryhmäkoko motivoisi paljon tai melko paljon 14,7 % eli 29 oppilasta (paljon) ja 25,4 % eli 50 oppilasta (melko paljon).

Aamulehden (Pajula 2018) raportin mukaan koulupäivän saattavat pilata esimerkiksi tylsät oppiaineet, aikaiset kouluaamut, huonot koenumerot ja epäonnistuminen koulussa. Ehkäpä näistä epäonnistuminen selittää haastavampien ja vaikeampien tehtävien motivoimattomuutta (taulukko 15). Toisaalta tuhoisa jännite opiskeluun syntyy helposti opiskelijan joutuessa liian vaikeiden tehtävien äärelle (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005: 200). Ehkäpä oppilaat kokevat tehtävien vaikeustason itselleen sopivaksi ja ajattelevat, että vaikeammat ja haastavimmat tehtävät olisivat turhan vaikeita heille, eivätkä siksi motivoisi.

Myös turvallisuudentunteen puuttuminen vaikuttaa heikentävästi motivaatioon (Hellström 2008: 120), kun taas avoin ja turvallinen ilmapiiri kohottavat motivaatiota (Pruuki 2008: 22). Kevyen ilmapiirin ja hyvien ihmissuhteiden puute siis haittaa motivaation syntymistä (Hellström 2008: 120). Luokan paremman ilmapiirin paljon motivoivaksi tekijäksi koki pojista 15,9 % (13 oppilasta) ja tytöistä 38,7 % (41 oppilasta). Tämä tulos kertoo jotain otantakoulujen oppilaiden kokemasta luokan huonosta ilmapiiristä ja liittyyneeseen siihen, miksi oppilaat toivovat niin kovasti valinnaisuutta esimerkiksi istumapaikan ja ryhmäläisten valintaan (taulukko 13) ja toisaalta siihen, miten oppitunneilla osallistutaan (taulukot 4 ja 5). Ilmapiiriin vaikuttaa vahvasti opettaja. 13,4 % (11) pojista ja 26,4 % (28) tytöistä piti tutumpaa opettajaa paljon motivoivana tekijänä, kun taas pojista vain 4,9 % (4) ja tytöistä 8,5 % (9) piti vieraampaa tai uutta opettajaa paljon motivoivana tekijänä.

4.5 Tulosten rinnakkainen tarkastelu

Kun osallistumisen syitä, esteitä ja motivoivia tekijöitä tarkastellaan rinnakkain, voidaan huomata, että jotkin tekijät eivät näytä oppilaiden mielestä olevan osallistumisen syitä tai esteitä, mutta ne kuitenkin motivoivat. Tällaisia ovat esimerkiksi kivemmat ja kiinnostavimmat tehtävät sekä paremmat oppikirja ja oppimateriaalit. Osallistumisen syitä arvioitaessa oppilaista vain 6,1 % (12 oppilasta) vastasi kivojen tehtävien olevan syy osallistua opetukseen aina tai lähes aina. Sen sijaan kiinnostamattomat tai motivoimattomat tehtävät olivat 13,7 % eli 27 oppilaalle syy jättää osallistumatta aina tai lähes aina. Kuitenkin kivemmat ja kiinnostavimmat tehtävät motivoisivat osallistumaan paljon peräti 41,6 % eli 82 oppilasta. Tulosten välillä on ristiriita. Ehkäpä oppilaat eivät ole osanneet erotella vallitsevaa tilannetta ja tehtävien mielekkyyttä hypoteettisesta tilanteesta, eli he ovat todenneet tehtävien olevan usein tylsiä, minkä vuoksi syy ”tehtävät ovat kivoja” ei ole saanut paljoa vastauksia aina tai lähes aina -vaihtoehtoon.

Samankaltainen tulos on nähtävissä oppikirjaa ja oppimateriaaleja koskevissa vaihtoehtoisissa. Kiinnostavat oppikirja ja oppimateriaalit olivat syynä osallistua opetukseen aina tai lähes aina vain 4,6 % eli 9 oppilaan kohdalla. Kiinnostamattomat oppikirja ja oppimateriaalit olivat syy jättää osallistumatta aina tai lähes aina 10,2 % eli 20 oppilaan kohdalla. Paremmat oppikirja ja oppimateriaalit puolestaan motivoisivat osallistumaan paljon peräti 23,9 % eli 47 oppilasta. Toisaalta oppikirjaton työskentely motivoisi paljon 18,3 % eli 36 oppilasta, mikä on lähes yhtä paljon kuin parempien materiaalien kohdalla.

Myös luokkahuoneen viihtyisyys ja muut oppimisympäristöt näyttävät olevan osallistumista motivoivia, vaikka ne eivät juuri nouse osallistumisen syiksi tai esteiksi. Vaikka 30,5 % (60 oppilasta) ilmaisi viihtyisemmän luokkahuoneen motivoivan paljon, luokkahuoneen viihtyisyys oli syy osallistua aina tai lähes aina vain 8,1 % eli 16 oppilaalle. Toisaalta luokkahuoneen epävihtyisyys oli vain 8,6 % (17 oppilaalle) syy jättää osallistumatta aina tai lähes aina.

Muiden oppimisympäristöjen kohdalla tulokset ovat samankaltaisia: vaikka muut oppimisympäristöt eivät näytä olevan kovin suurelle osalle syy osallistua aina tai lähes aina (vain 9,6 % eli 19 oppilaalle), jotkin oppimisympäristöt nimetään osallistumista paljon motivoiviksi. Tällaisia ovat esimerkiksi tietokonehuokassa työskentely (21,8 % eli 43 oppilasta), ulkona työskentely (17,8 % eli 35 oppilasta), muissa luokissa, käytävillä tai liikuntasalissa työskentely (35 % eli 69 oppilasta) sekä kouluvierailut kirjastossa, taidemuseossa tai teatterissa (34,5 % eli 68 oppilasta). Äidinkielen luokassa työskentely ei motivoi lainkaan 23,4 % (46 oppilasta) ja halu

työskennellä muualla kuin luokassa estää aina tai lähes aina 11,2 % (22 oppilasta) osallistumasta opetukseen. Tällaiset ristiriitaiset tulokset saavat pohtimaan, tietävätkö yksittäiset oppilaat kuitenkaan aivan tarkalleen sitä, mikä heitä oikeasti motivoisi osallistumaan paremmin.

Näyttäisi myös siltä, että vaikka jokin tekijä ei ole kovin monen mielestä syy osallistua aina tai lähes aina opetukseen, ei sen vastakohta ole kuitenkaan myöskään syy olla aina tai lähes aina osallistumatta. Näin on esimerkiksi syyn ”Olen hyvä äidinkielen oppiaineessa” kohdalla. Tästä syystä opetukseen aina tai lähes aina osallistuvia on vain 7,1 % (14 oppilasta), kun taas 8,1 % (16 oppilasta) ilmoittaa, ettei koskaan osallistu tästä syystä. Sen sijaan esteen ”Olen huono äidinkielen oppiaineessa” takia osallistumatta aina tai lähes aina jättää 6,1 % (12 oppilasta), mutta peräti 32 % (63 oppilasta) ei jätä koskaan osallistumatta tästä syystä.

Käsitykseen omista kyvyistään äidinkielen oppiaineessa vaikuttavat oppimistehtävät ja niiden vaikeustaso. Tehtävien vaikeustasoon liittyvät esteet ”Tehtävät ovat liian vaikeita ja pelkään etten osaa” ja ”Tehtävät ovat liian helppoja ja koen jo osaavani” ovat molemmat hyvin vähäisiä syitä jättää osallistumatta, kun taas helpommat tehtävät koettiin paljon motivoiviksi jopa 26,9 % (53 oppilaan) mielestä. Haastavimmat ja vaikeimmat tehtävät puolestaan eivät motivoisi lainkaan 42,1 % (83 oppilasta). Kertooko tämä tutkimustulos jotain koulun vaatimustasosta ja tehtävien haastavuudesta?

Kuten tuloksissa aiemmin kävi ilmi, oppilaat nauttivat yhdessä työskentelystä. Yhdessä työskentely näyttäisi olevan yksilötyöskentelyä useammin syy osallistua opetukseen aina tai lähes aina, sillä 19,8 % (39 oppilasta) on vastannut vaihtoehdon 5 kyseisen syyn kohdalla. Myös parityöskentely ja ryhmätyöskentely koettiin paljon motivoivana noin 30 % (noin 60 oppilaan) kohdalla. Sen sijaan se, ettei halua työskennellä yksin, estää aina tai lähes aina vain 4,1 % (8 oppilasta) osallistumasta opetukseen, kun taas 42,1 % (83 oppilaan) mielestä tämä ei koskaan ole syy jättää osallistumatta. Toisaalta myöskään se, ettei saa työskennellä yksin ei myöskään ollut kuin 5,1 % (10 oppilaalle) syy olla aina tai lähes aina osallistumatta, ja 46,2 % (91 oppilasta) koki, ettei tämä ole koskaan syy olla osallistumatta.

Mitä yksilötyöskentelyyn tulee, 11,2 % (22 oppilasta) osallistuu aina tai lähes aina, koska saa työskennellä yksin. 4,6 % (9 oppilasta) jättää aina tai lähes aina osallistumatta, koska ei saa työskennellä yksin. Kuitenkin se, ettei saa työskennellä yksin, ei koskaan ole syy jättää osallistumatta 50,3 % (99 oppilaalle). Este ”en halua työskennellä muiden kanssa” oli vain 4,1 % (8 oppilaalle) syy jättää aina tai lähes aina osallistumatta, kun taas 50,8 % (100 oppilaalle) se ei koskaan ole syy jättää osallistumatta. Yksilötyöskentely motivoisi paljon 16,2 % (32 oppilasta) ja ei motivoisi lainkaan 15,7 % (31 oppilasta). Näistä tuloksista voidaan todeta, että

yksilötyöskentely sopii toisille paremmin kuin toisille, mutta estettä toisten kanssa opiskeluun ei näyttäisi juurikaan olevan.

Huomionarvoista tuloksissa on se, että jotkin tekijät ovat oppilaiden mielestä osallistumisen syitä, mutta niiden puuttuminen ei kuitenkaan ole osallistumisen este. Esimerkiksi opettajan kivuus näyttää olevan syy osallistua ja olla osallistumatta saman verran eli noin 15 % (noin 30 oppilasta). Sen sijaan opettajan tylsyys on vain 8,1 % (16 oppilaalle) este osallistua aina tai lähes aina, kun taas 34,5 % (68 oppilasta) vastasivat, että eivät koskaan jätä osallistumatta tästä syystä. Myös opettajien ja kavereiden kehottamiset osallistumaan eivät näytä olevan kovin yleisiä syitä osallistua opetukseen eikä kehottamattomuus osallistumaan syy jättää osallistumatta (alle 10 % vastaajista). Tulos on samansuuntainen osallistumiseen kehottavan motivoivan tekijän kanssa, sillä osallistumaan kehottaminen motivoisi paljon vain 9,1 % (18 oppilasta). Sen sijaan se, ettei osallistumaan pakotettaisi, motivoisikin paljon jo 21,3 % (42 oppilasta).

5 PÄÄTÄNTÖ

5.1 Keskeisimmät tulokset ja tulkinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli valottaa kahdeksaluokkalaisten käsityksiä tuntiaktiivisuudesta, opetukseen osallistumisen tavoista, syistä ja esteistä sekä osallistumista motivoivista tekijöistä äidinkielen oppitunneilla. Aineistoa tarkasteltiin myös sukupuolierojen kannalta (tutkimuskysymys 4).

Ensimmäinen tutkimuskysymyksen liittyi siihen, miten kahdeksaluokkalaiset määrittelevät äidinkielen oppitunteihin liittyvää tuntiaktiivisuutta ja aktiivista osallistumista. Määritelmät tuntiaktiivisuuteen liittyen olivat melko suppeita: suurimmaksi osaksi tuntiaktiivisuus nähtiin viittaamisena (vrt. Lehtimaja 2007) sekä annettujen tehtävien tekemisenä ja opettajan antamien ohjeiden noudattamisena sekä poikien että tyttöjen suunnalta. Pojat pitivät kuuntelemista, tunnin seuraamista ja tunnilla mukana olemista kolmanneksi suurimpana tuntiaktiivisuuden osoituksena, kun taas tytöt ajattelivat tuntiaktiivisuuden olevan keskusteluun osallistumista. Lisäksi tuntiaktiivisuus oli oppilaiden mielestä opetukseen keskittymistä, työrauhan antamista, sääntöjen noudattamista, opettajan kysymyksiin vastaamista, oman mielipiteen kertomista, kysymysten kysymistä, muiden oppimisen edistämistä ja oman osaamisen sekä kiinnostuksen osoittamista.

Vastaukset korostavat sekä opettajalle näkyviä että näkymättömiä toimintoja. Monet vastaukset tähän avoimeen kysymykseen eivät määritelleet tuntiaktiivisuutta osallistumista tarkemmin, mikä kertonee siitä, että oppilaat eivät oikein aina itsekään osaa sanoa, mitä tuntiaktiivisuudella ja osallistumisaktiivisuudella opetuskontekstissa tarkoitetaan. Voi myös olla, että oppilaat pitävät yleisimpiä opetusmenetelmiä tuntiaktiivisuuden mittareina.

Aktiivisen oppilaan määritelmät olivat samansuuntaisia kuin tuntiaktiivisuuden määritelmät. Tulosten mukaan aktiivinen oppilas enimmäkseen viittaa ja tekee annetut tehtävät sekä noudattaa opettajan ohjeita. Lisäksi aktiivinen oppilas kuuntelee, seuraa ja on mukana tunnilla, keskittyy opetukseen, antaa työrauhan ja on hiljaa, osallistuu keskusteluun, vastaa opettajan kysymyksiin, osallistuu ryhmittöihin, edistää muiden oppimista ja auttaa ja kannustaa kaveria, kysyy, kertoo omia mielipiteitään, osoittaa kiinnostustaan, on oma-aloitteinen, yrittää ja osaa. Määritelmät aktiiviselle oppilaalle olivat hyvin vaativia ja tarkkoja sekä tietynlaisia temperamentti- ja persoonallisuuden piirteitä suosivia (temperamenttipiirteistä esim. Keltikangas-Järvinen 2010).

Tiukka käsitys aktiivisesta oppilaasta saattoi vaikuttaa oppilaiden oman aktiivisuuden arviointiin, sillä oppilaat arvioivat itsensä suurimmalta osin vain melko aktiivisiksi hyvin aktiivisten sijaan. Omaan aktiivisuuteen oltiin myös vain melko tyytyväisiä hyvin tyytyväisen sijaan. Kuitenkin hyvin tyytyväisten osuus oli poikien kohdalla huomattavasti korkeampi kuin tyttöjen. Pojat ovat siis tyytyväisempiä melko korkeaan aktiivisuuteensa kuin tytöt. Aktiivisuuden ja tyytyväisyyden arviot kertonevat oppilaiden hyvästä minäkäsityksestä ja itseluottamuksesta (vrt. Keltikangas-Järvinen 1994; Laine 2005).

Suurimmat syyt osallistua ja olla aktiivinen äidinkielen oppitunneilla olivat hyvän arvosanan tavoittelu ja oppiminen (vrt. opiskelun syistä esim. Peltonen & Ruohotie 1992; Aunola 2002). Muiksi motiiveiksi kahdeksaluokkalaiset nimesivät opettajan miellyttämisen (vrt. tehtävien tekeminen aikuisten mieliksi Lonka 2015), tämän työn helpottamisen ja oppimisen osoittamisen opettajalle, tulevaisuuden suunnitelmien toteuttamisen, toivon hyvästä palautteesta, muiden oppimaan auttamisen, onnistumisen kokemusten ja rohkeuden saamisen, vanhempien miellyttämisen sekä pakollisuuden.

Koska arvosana ja oppiminen liittyvät vahvasti yhteen, ei voida sanoa varmaksi, onko näillä motiiveilla keskenään sen suurempaa eroa. Oppilaiden ajatuksissa nämä saattavat liittyä yhteen hyvinkin paljon. Aktiivisuus saattaa olla myös keino kalastella opettajan huomiota paremman arvosanan toivossa. Opettajan miellyttämiseen pyrkivät enemmän tytöt kuin pojat. Lisäksi arvosanoilla on välinearvo, sillä niillä haetaan myös jatko-opintoihin, mikä oli myös yksi motiiveista (tulevaisuuden suunnitelmien toteuttaminen) (vrt. Vahvaselkä 2015). Voisi summata, että osallistumiseen näyttää liittyvän kauaskantoisiakin tavoitteita. Toisaalta oppilaiden tavoitteita ei voida erottaa esimerkiksi opettajan tai vanhempien koulunkäynnille asettamista tavoitteista. Niitä tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan pyritty avaamaan.

Toinen tutkimuskysymys pyrki selvittämään, millä tavoin oppilaat kokevat osallistuvansa. Osallistumisen tavat äidinkielen oppitunneilla ovat moninaisia, sillä kaikki vastausvaihtoehdot keräsivät useita vastauksia sekä tytöiltä että pojilta. Yleisimmät osallistumisen tavat olivat oppitunnin aikana annettujen tehtävien tekeminen, opetuksen seuraaminen taululla tai valkokankaalla, opettajan ja tämän ohjeiden kuunteleminen sekä muistiinpanojen kirjoittaminen. Nämä tavat ovat perinteisen luokkaopetuksen mukaisia eivätkä siksi juuri yllätä. Kuitenkin on vaikea sanoa, kokevatko oppilaat osallistuvansa näillä tavoilla siksi, että koulu ja opettaja suosivat näitä opetusmenetelmiä ylitse muiden, eli ovatko nämä vastauksista nousseet tavat myös yleisimpiä opetusmenetelmiä kouluissa.

Erot tavoissa poikien ja tyttöjen välillä liittyivät opetuksen seuraamiseen, kuuntelemiseen ja muistiinpanojen kirjoittamiseen: tytöt ilmaisivat osallistuvansa useammin näillä tavoin

kuin pojat. Voi olla, että tytöt kirjoittavat muistiinpanoja oma-aloitteisemmin kuin pojat, tai sitten pojat eivät noudata muistiinpanojen kirjoittamisen tehtävänantoa yhtä tunnollisesti kuin tytöt. Muistiinpanojen kirjoittaminen lienee yksi osallistumisen tavoista, jota opettaja ei välttämättä pysty kaikkien kohdalla kontrolloimaan, minkä vuoksi se saattaa jäädä joiltain tekemättä.

Melko yleisiä osallistumisen tapoja olivat myös muiden kanssa työskentely pari- ja ryhmätöissä, muiden luokkalaisten kuunteleminen, kun he puhuvat opetukseen liittyvistä asioista, ja oppikirjan tai muun opetusmateriaalin lukeminen. Aktiivisuuden määrittelyssä esiin nousut viittaaminen oli suurimman osan mielestä tapa osallistua opetukseen vain joskus (vrt. viittaamisesta Tolonen 1999; Lehtimaja 2007; Vepsäläinen 2007). Tämä selittänee arviota aktiivisuudesta: oppilaiden mielestä ollakseen hyvin aktiivinen tulisi viitata useammin. Viittaaminen liittyy yleisesti moneen tekijään, minkä vuoksi viittaamalla osallistuminen ei ole aina mahdollista. Esimerkiksi opettaja saattaa estää oppilaan osallistumisen, mikäli ei anna viittaavalle oppilaalle puheenvuoroa.

Vähiten yleisiä tapoja osallistua opetukseen olivat annettujen tehtävien kritisointi, palautteen antaminen muille oma-aloitteisesti ja omien mielipiteiden kertominen koko luokan kuullen (vrt. kritisoimisesta Joutseno 2007). Kuitenkin jotkut oppilaat kokivat myös nämä osallistumisen tavat sellaisiksi, joilla he osallistuvat opetukseen aina tai lähes aina. Vastausvaihtoehdon ”en koskaan osallistu tällä tavalla” kohdalla on otettava huomioon, että osallistumisen määrän arviointi saattaa liittyä siihen, miten paljon kyseistä opetuksen tapaa koulussa käytetään. Näin ollen jos opetuksessa ei koskaan esimerkiksi käytetä iPadeja tai tabletteja, ei oppilas voi koskaan myöskään osallistua opetukseen tällä tavalla.

Opetukseen osallistumattomuuden sijaan oppilaat vastasivat puhuvansa kavereiden kanssa, olevansa hiljaa tai tekevänsä ”ei mitään”, tuijottavansa seinää, lepäävänsä, nukkuvansa, nojaavansa päätänsä pulpettiin, selaavansa puhelintaan, piirtelevänsä vihkoon, keskittyvänsä omiin ajatuksiin ja kuuntelevansa opettajaa ja muita oppilaita sekä lukevansa kirjaa (vrt. passiivisuudesta Keltikangas-Järvinen 1994; Nurmi ym. 2001; Saloviita 2007; Salmela-Aro 2018). Tyttöjen sijaistoiminnot tuntuivat olevan vähemmän huomiota herättäviä ja vähemmän häiritseviä kuin poikien. Yleisin sijaistoiminto oli kaverin kanssa puhuminen. Tämä saattaa olla yksi syy opetuksessa vallitseviin työrauhahäiriöihin, joille löytyy monta selitystä kirjallisuudesta (vrt. Sahlberg & Leppilampi 1994; Tolonen 1999; Saloviita 2007). Kun osallistuminen ei kiinnostanut, oppilaat löytävät helposti muuta puuhaa: toiset näkyvämpiä ja kuuluvampia aktiviteetteja, toiset näkymättömämpiä ja kuulumattomampia (vrt. poikien aktiivisemmasta luonteesta Naskali 2012).

Toiseen tutkimuskysymykseen liittyivät myös oppilaiden nimeämät osallistumisen syyt ja esteet. Syyt osallistua opetukseen ovat vastausten perusteella moninaisia ja niitä on yhden oppilaan kohdalla useampia. Mikään kyselyssä mainituista syistä ei jäänyt ilman ääripään vastauksia, mikä kertonee siitä, että syitä osallistumiseen on hyvin paljon. Yleisimmät syyt osallistua äidinkielen opetukseen olivat hyvän arvosanan tavoittelu (vrt. Aunola 2002), ymmärrys siitä, että tarvitsee opittavia tietoja ja taitoja, sekä halu oppia. Vastausten perusteella tytöt näyttävät haluavan hyvän arvosanan enemmän kuin pojat. Tytöt myös ajattelevat enemmän tietävänsä tarvitsevansa opittavia tietoja ja taitoja kuin pojat. Muita yleisiä syitä osallistua opetukseen olivat halu osoittaa osaaminen opettajalle, se, että saa työskennellä yhdessä muiden kanssa, tehtävien helpous ja kokemus osaamisesta, opettajan kivuus sekä oppitunnin nopeampi kuluminen osallistumalla. Eroja sukupuolten välillä näissä vastauksissa ei ollut.

Vähiten yleisiksi syiksi osallistua opetukseen nousivat halu osoittaa olevansa parempi kuin muut luokkalaiset, kavereiden kehottaminen tai pakottaminen osallistumaan, halu olla äänessä ja esillä sekä mahdollisuus valita paikka luokassa itse. Nämäkin syyt olivat kuitenkin joillekin syitä osallistua opetukseen aina tai lähes aina. Tytöt ilmaisivat osallistuvansa osoittaakseen omaa paremmuuttaan ja halutakseen olla äänessä vähemmän kuin pojat. Kaikissa osallistumisen syissä vanhempien kehottamista tai pakottamista lukuun ottamatta tyttöjen osuudet olivat poikia suurempia ääripään vastauksissa. Tästä voisi päätellä, että tytöillä on enemmän ehdottomia syitä osallistua opetukseen kuin pojilla.

Kaikki listatut osallistumisen esteet keräsivät vastauksia ääripäähän ”en koskaan jätä osallistumatta tästä syystä”. Osallistumiselle ei siis syiden tapaan näytä olevan kovin suuria tai ehdottomia esteitä. Yleisimpiä esteitä osallistumiselle olivat nälkä, väsymys ja huonovointisuus, tehtävien kiinnostamattomuus ja motivoimattomuus, opetuksen tylsyys sekä ärtymys ja surullisuus (vrt. väsymyksestä Kämppi ym. 2008; Vahvaselkä 2015; Paalanen 2018). Nämä tulokset eivät juuri yllätä, jos miettii omaa osallistumismotivaatiotaan esimerkiksi työpaikalla: väsyneenä ja kiinnostamattomien tehtävien parissa olo ei ole kovin motivoitunut. Tunteet ja huonovointisuus osallistumisen esteenä koskevat enemmän tyttöjä kuin poikia. Myös tietämättömyys ja pelko osaamattomuudesta estävät enemmän tyttöjä kuin poikia osallistumasta. Osallistumista eivät estä suurimman osan kohdalla myöskään äidinkielen oppiaineesta pitämättömyys (vrt. Junkkarinen 2006), luokan huono ilmapiiri tai se, ettei tule toimeen kaikkien luokkalaisten kanssa, mikä kertonee tutkimukseen osallistuneiden luokkien hyvästä yhteishengestä.

Vähiten yleisiä esteitä osallistumiselle olivat muilta luokkalaisilta saatu huono palaute, opettajalta saatu huono palaute sekä se, ettei tule toimeen opettajan kanssa (vrt. suhteesta opettajiin Kalsola 2005; Kämppi ym. 2008). Nämä esteet olivat pienempiä tytöille kuin pojille.

Muita harvinaisia esteitä osallistumiselle olivat myös osallistumattoman roolin omaksuminen, pelko saada liian hyvän oppilaan leima, tableteilla/iPadeilla työskentelystä pitämättömyys, kotehtävien tekemättömyys, tehtävien liika helppous ja kokemus osaamisesta, haluttomuus työskennellä muiden kanssa, se, ettei saa työskennellä yksin, ja se, ettei kukaan kehota tai pakota osallistumaan. Oppilaat eivät kokeneet juuri ryhmäpainetta osallistua. Suurimmassa osassa estevaihtoehtoja tyttöjen osuudet ovat suurempia kuin poikien eli siinä missä tytöillä on enemmän ehdottomia syitä osallistua, on heillä myös ehdottomia syitä olla osallistumatta.

Kahdeksaslukkalaiset oppivat äidinkieltä monin tavoin. Parhaiten oppilaat kokivat oppivansa kuuntelemalla ja seuraamalla opetusta, kirjoittamalla ja muistiinpanoja tekemällä, tehtäviä tekemällä, lukemalla, pari- ja ryhmätöitä tekemällä ja kaverin kanssa opiskelemalla, tietoteknisten välineiden ja ohjelmien avulla, tekemällä/toiminnallisesti, yksin/itsenäisesti sekä puhumalla ja keskustelemalla. Näitä tapoja voidaan pitää aktiivisena oppimisena (vrt. Junkkarinen 2006). Eniten mainintoja saivat kuunteleminen ja opetuksen seuraaminen, muistiinpanojen kirjoittaminen sekä tehtävien tekeminen. Nämä vastaukset ovat samansuuntaisia kuin tuntiaktiivisuuden määritelmät. Oppilaat siis ehkä ajattelevat aktiivisen osallistumisen takaavan oppimisen. Erilaiset käsitykset oppimisesta vaikuttavat näihin määritelmiin.

Erot sukupuolten välillä ovat pieniä, mutta kiinnostavia: tytöt mainitsevat oppivansa poikia enemmän kirjoittamalla ja tehtäviä tekemällä, kun taas pojat lukemalla. Tytöt seuraavat opetusta poikia enemmän oppimistarkoituksessa ja kokevat oppivansa paremmin pari- ja ryhmätöissä sekä kaverin kanssa opiskelemalla. Pojat kokevat oppivansa tyttöjä paremmin tietoteknisiä välineitä ja ohjelmia hyödyntämällä sekä tekemällä ja toiminnallisesti. Oppimismenetelmät olivat sekä visuaalisia että auditiivisia.

Monet oppilaista eivät osanneet sanoa, miten oppivat parhaiten. Tämä kertonee siitä, ettei kaikkien oppimiskäsitys ole kovin jäsentynyt ja selkeä. Epäselväksi jää myös se, kuinka moni on vastannut vain joitain yleisimpiä osallistumisen tapojaan tietämättä oikeasti sitä, millä tavalla oppisi parhaiten. On siis vaikea sanoa, kokevatko oppilaat oppivansa mainitsemillaan tavoilla siksi, että koulu suosii juuri näitä opetusmenetelmiä, vai tukeeko koulu opetusmenetelmillään näin hyvin oppilaiden erilaisia oppimistyyliä (vrt. oppimistyyleistä Vahvaselkä 2015). On totta, että koulun ja etenkin äidinkielen oppiaineen opetusmenetelmät ovat hyvin monipuolisia ja pitkälti opettajan luovuudesta kiinni, minkä vuoksi erilaiset oppijat tulevat helpommin huomioiduiksi. Silti vastaukset saattavat pohjautua erilaisille koulun normeille niin tässä kuin muissakin kysymyksissä.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä kysyttiin, mitä keinoja oppilaat mainitsevat aktiivisempaa osallistumistaan motivoiviksi tekijöiksi. Osallistumista motivoiviin tekijöihin liittyen

voisi sanoa, että erilaiset tekijät motivoivat eri oppilaita. Siinä missä jokin motivoisi yhtä paljon, toista se ei motivoisi lainkaan. Toisaalta yksikään tekijöistä ei ollut sellainen, mikä ei motivoisi oppilaita edes vähän. Tästä opettajien onkin hyvä ottaa vinkkiä ja kokeilla, miten erilaiset tekijät opetuksessa vaikuttavat juuri heidän oppilaisiinsa. Vastausvaihtoehtojen listaus sinällään toimii listana osallistumista motivoivista tekijöistä, joista olisi hyvä keskustella omien oppilaiden kanssa.

Osallistumista eniten motivoiviksi tekijöiksi nousivat parin tai ryhmäläisten valinta, luokan istumapaikan valinta sekä kivemmat ja kiinnostavammat tehtävät (vrt. kiinnostavista tehtävistä Vahvaselkä 2015 ja motivoivista tekijöistä Tynjälä 2002; Junkkarinen 2006; Hellström 2008;). Kivempia ja kiinnostavampia tehtäviä yhtä motivoivaksi tekijäksi ei kuitenkaan noussut parempi oppikirja tai opetusmateriaalit, mikä kertonee siitä, että opetuksen mielekkyys ei ole aina yhteydessä opetusmateriaaliin saati kirjan tehtäviin.

Se, mitä esimerkiksi kivemmat ja kiinnostavammat tehtävät kullekin oppilaalle olisivat, on subjektiivista. Tämän kohdan avaaminen vaatisi varmaankin kokonaan uuden tutkimuksen. Vastaukset riippuvat myös oppilaiden lähtötilanteesta: mikäli oppilas opiskelee isossa ryhmässä, on vastausvaihtoehto isompi ryhmäkoko saattanut tarkoittaa hänelle isompaa ryhmää kuin toiselle oppilaalle, joka opiskelee lähtökohtaisesti pienemmässä ryhmässä. Näin ollen oppilas on määritellyt lähtötilanteen itse, eikä voida tarkkaan sanoa, mikä olisi kullekin isompi tai viihtyisämpi tai kivempi. Eroja voi olla myös esimerkiksi siinä, ovatko oppilaat ajatelleet tekijän olevan nykyisellään motivoiva vai uskovatko he sen olevan hypoteettisesti motivoiva.

Kaverien merkitys opiskelussa ja toisaalta valinnanvapaus omaan opiskeluun liittyen nousivat näissä tuloksissa keskeisimmiksi (vrt. kavereiden merkityksestä Kalsola 2005; Huttunen 2018; Pajula 2018 ja valinnanvapaudesta Vahvaselkä 2015). Parityöskentely osoittautui suosituimmaksi ja eniten motivoivaksi työskentelymuodoksi, vaikka samaan aikaan moni nauttiikin yksilötyöskentelystä ja itsenäisistä tehtävistä. Tytöt motivoituivat poikia enemmän kaikista työmuodoista lukuun ottamatta opettajajohtoista työskentelyä, tablettien/iPadien kanssa työskentelyä sekä tietokonealuokassa työskentelyä, jotka motivoisivat poikia enemmän. Myös palaute opettajalta ja luokkalaisilta motivoi enemmän tyttöjä kuin poikia. Tytöt siis motivoituvat osallistumiseen herkemmin ja useamman tekijän vaikutuksesta kuin pojat, kun taas pojat motivoituivat tietotekniikkaa hyödyntävistä opetusmenetelmistä. Voisi siis sanoa, että tytöt suhtautuvat motivoiviin toimiin paremmin ja pystyvät motivoitumaan osallistumiseen useamman tekijän avulla kuin pojat.

Vähiten oppilaita motivoivat pienemmät luokkatilat, isompi ryhmäkoko, opettajan kysyminen ilman viittaamista sekä haastavammät ja vaikeammat tehtävät (vrt. ryhmäkoosta Vahvaselkä 2015). Suunta yhteiskunnan taholta suurentaa ryhmäkokoja ja pienentää opiskelutiloja ei ole siis oikea oppilaiden motivaatiota silmällä pitäen. Opettajan kysyminen ilman viittaamista saattaa aiheuttaa painetta oppilaissa, eikä se siksi motivoi osallistumaan. Silloin myös valinnainen vastaaminen viittaamalla jää pois, mikä tarkoittaa, että oppilaalla ei ole mahdollisuutta pyytää vastausvuoroa sitä halutessaan. Haastavammät ja vaikeammat tehtävät ja niiden motivoimattomuus kertonevat siitä, että haastavuustaso otantakoulujen oppilailla on ollut kohdallaan. Toisaalta kyse voi olla myös oppilaiden minäpystyvyyden kokemuksista ja siitä, uskovatko oppilaat onnistuvansa vaikeammassa tehtävässä. Ehkäpä oppilaat ovatkin verranneet haastavampia tehtäviä omaan taitotasoonsa ja ajatelleet haastavampien tehtävien olevan taitotasonsa yläpuolella. Oppilaat osaavat toisinaan eriyttää itse itsensä ja ovat ehkä tässä kohtaa kokeneet, että lisäeriyttäminen ei ole tarpeen.

Tällä tutkimuksellani olen pyrkinyt laajentamaan käsitystä aktiivisesta opetukseen osallistumisesta ja valottanut sitä, miten moninaisin tavoin oppilaat pyrkivät osallistumaan ja oppimaan äidinkielen oppitunneilla. Tutkimuksen pohjalta ei voida yleistää yhtä opetuksen tai osallistumisen tapaa paremmaksi kuin toista, mutta sen avulla voidaan painottaa monipuolisen opetuksen tärkeyttä. Myös opetussuunnitelma (2014: 48) painottaa oppilaiden erilaisten oppimis- ja työskentelytapojen huomioinnin tärkeyttä. Opettajien olisi siis hyvä olla selvillä siitä, millä eri tavoin oppilaat oppivat ja pyrkivät osallistumaan opetukseen. Tämä tutkimus tekee erilaiset osallistumisen tavat näkyviksi, minkä kautta opettajan on helpompi ottaa osallistuminen huomioon sekä opetuksen suunnittelussa osallistumisen tavoiltaan monipuoliseksi että oppimisen arvioinnissa. Ennen kaikkea toivon tutkimukseni avaavan ja laajentavan käsitystä opetukseen osallistumisen moninaisuudesta ja murtavan ihanneoppilaan kuvan, joka pohjautuu vahvasti oppilaan temperamenttiin ja persoonallisuuteen oppilaita eriarvoistavasti.

Atjosen (2007: 82) mukaan oppijan tulisi itse tarkastella ja säädellä omaa oppimistaan aktiivisesti. Oppilaidenkin olisi siis hyvä pohtia enemmän sitä, millä tavoin he osoittavat omaa osaamistaan oppitunneilla ja kuinka aktiivista heidän osallistumisensa on. Tällainen tieto auttaa oppilaita ottamaan itseohjautuvan roolin ja vastuun omasta oppimisestaan. Tulokseni osoittavat, että oppilaiden oppimiskäsitys on osin melko suppea, mikä varmasti osaltaan vaikeuttaa omien oppimistyylien löytämistä ja tarkoituksenmukaista oppimista ja osallistumista. Oppilaiden rohkaiseminen opiskelemaan omia tyylimieltyksiään hyödyntäen auttaa myös heikkoon opiskelumotivaatioon ja kielteiseen asenteeseen opiskelua kohtaan (Prashnig 2000: 31). Tyylimieltyksillä tässä yhteydessä tarkoitan kullekin ominaisia ja sopivia osallistumisen tapoja.

Lisäksi tutkimukseni tulokset antavat suoria vinkkejä (ks. osallistumista motivoivat tekijät) siihen, miten oppilaat viihtyisivät koulussa paremmin ja tätä kautta osallistuisivat opetukseen odotetulla, aktiivisella tavalla.

Tutkimukseni asettaa myös tuntiaktiivisuuden ja tuntiosaamisen arvioinnin kyseenalaiseksi. Koska opetussuunnitelma (2014: 49) vaatii arvioimaan oppilaan työn tuloksia ja suorituksia monipuolisesti havainnoiden ja dokumentoiden, vain opettajalle näkyvät osallistumisen tavat voisivat olla arvioinnin kohteena. Tämä kuitenkin jättäisi varjoonsa kaiken sen osallistumisen, mitä opettaja ei voi suoraan nähdä, ja jota eri temperamenttipiirteiset oppilaat hyödynsivät joka päivä. Opetussuunnitelman (2014: 48, 51) mukaan jokaisella oppilaalla tulee olla tieto tavoitteista ja arviointiperusteista sekä mahdollisuus osoittaa osaamistaan riittävästi ja monipuolisesti. Koska arviointi ei saa kohdistua oppilaiden persoonaan tai temperamenttiin (mts. 48), on yhä tärkeämpää määritellä arviointikriteerit aukottomasti ja siten, että ne kannustavat jokaista osallistumaan omia oppimistyylejään hyödyntäen ja siten, että kaikilla on yhtäläinen mahdollisuus osallistua omista lähtökohdistaan käsin ja temperamenttipiirteistään huolimatta.

5.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimukseni osoittautui heti alkuvaiheesta alkaen hyvin laajaksi kokonaisuudeksi: opetukseen osallistuminen ilmiönä on moniulotteinen, ja siihen liittyvät niin motivaatioon kuin oppimiskäsitykseenkin liittyvät seikat. Tuntiaktiivisuudelle oli haastavaa löytää minkäänlaisia määritelmiä kirjallisuudesta, mikä toisaalta kertoi siitä, että aihetta on tarpeellista tutkia. Rajaamista esimerkiksi kyselyyn liittyvissä vaihtoehdoissa oli haastavaa tehdä, sillä halusin tutkia aihetta kattavasti jättämättä pois mitään olennaista. Raja vedettiin vanhempien ja ylipäättään kodin ja sen tuen sekä rutiinien vaikutuksiin, vaikka näiden vaikutuksista osallistumiseen ja käyttäytymiseen koulussa olisikin ollut näyttöä kirjallisuudessa.

Tieteelliseen tutkimukseen liittyy usein teorian vaatimus (Hirsjärvi ym. 2009: 141). Otokseni ei kuitenkaan ole niin kattava eivätkä muuttujani tarpeeksi stabiileja, jotta voisin muodostaa tulosten pohjalta uusia teorioita tai malleja. Sen sijaan pyrin tuottamaan tietoa, jolla osallistumattomuuden ilmiötä voidaan selittää ja tuntiaktiivisuuden käsitettä avata. Laadullinen tutkimus ei pyri yleistämään, vaan kuvaamaan ilmiötä ja ymmärtämään sitä (Tuomi & Sarajärvi 2009: 85), eivätkä tulokseni ole yleistettävissä, mutta tutkimukseni lisää ymmärrystä kahdeksaluokkalaisten ajatuksista omasta opetukseen osallistumisestaan ja osallistumisaktiivisuuteen vaikuttavista tekijöistä sekä siitä, mitä he ylipäättään pitävät aktiivisena osallistumisena.

Puusan ja Kuittisen (2011: 169) mukaan ilmiöt, joihin liittyvät esimerkiksi ihmisen kokemus, merkitykset ja toiminta, ovat tutkittavina hyvin abstrakteja ja ajassa muuttuvia. Koska ihmisen käyttäytyminen on kontekstisidonnaista, ei voida olettaa kahden eri menetelmän tulosten samankaltaisuutta (Aaltio & Puusa 2011: 156). Analyysini tulosten vertaileminen aikaisempiin tutkimuksiin ja niiden tuloksiin osoitti joitain samankaltaisuuksia, joten tuloksia voidaan pitää uskottavina. Toisaalta tutkimuksen arvo on tutkittavan ilmiön ymmärrystä lisäävässä luonteessa (Aaltio & Puusa 2011: 157). Näin ollen validiteetti tutkimukseni kohdalla on melko hyvä, sillä tutkimuksen kohde on määritelty ja sitä on tarkasteltu monesta näkökulmasta.

Triangulaatiolla tarkoitetaan tutkimusmetodien yhteiskäyttöä (Hirsjärvi ym. 2009: 233). Olen käyttänyt tutkimuksessani sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä. Kyselyä voidaan käyttää myös määrällisessä tutkimuksessa. Kahden menetelmän käyttäminen rinnakkain on yleistä puolestaan laadulliselle tutkimukselle. Määrällinen ja laadullinen tutkimus voidaan nähdä toisiaan täydentävinä, minkä vuoksi niitä voidaan yhdistää. (Tuomi & Sarajärvi 2009: 65.) Kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen ja moninaisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi ym. 2009: 161). Pääpaino tutkimuksessani on kvantitatiivisessa tarkastelussa ja vain kyselyni avoimet kysymykset muodostavat tutkimukseni kvalitatiivisen osan. Olen kuitenkin pyrkinyt analysoimaan aineistoa induktiivisesti eli tarkastellen sitä monitahoisesti ja yksityiskohtaisesti. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa havaintoaineisto sopii määrälliseen mittamiseen ja muuttujien avulla aineisto saatetaan tilastollisesti käsiteltävään taulukkomuotoon, josta tuloksia voidaan analysoida tilastollisesti kuvaten tulosten merkitsevyyttä prosenttein (Hirsjärvi ym. 2009: 140). Aineistoni tarkastelu on tehty pääosin numeerisesti ja merkitykset rakentuvat prosentuaalisten tulosten varaan.

Hyödynsin tutkimuksessani jo työelämässä olevien äidinkielen opettaja -kavereideni kahdeksasluokkia. Tällainen valittu otanta on saattanut vaikuttaa tutkimukseni tuloksiin, sillä suuri osa tutkimukseen osallistuneista kahdeksasluokkalaisista on siis vuosi pari sitten valmistuneiden nuorten opettajien oppilaita. Viimeaikainen opettajankoulutus on pyrkinyt ottamaan uuden opetussuunnitelman haltuun, joten oppilaiden opettajien opettajakoulutus on saattanut vaikuttaa siihen, millaista opetusta oppilaat ovat saaneet ja sitä kautta siihen, millaiseksi he osallistumisen ja oppimisen kokevat ja millaiset työtavat he kokevat motivoiviksi.

Toisaalta otanta perustui valinnaisuuteen, eli tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista kunkin oppilaan kohdalla. Tutkimuksesta jättäytyi pois useita oppilaita valmiista luokkarakenteista. Joltakin 20 oppilaan luokalta tutkimukseen saattoi osallistua vain viisi oppilasta. Ronkainen (2008: 75) kutsuu tätä vastaamatta jättäneiden osuuden suhdetta koko otantaan kadoksi. Kadon katson johtuneen suurimmaksi osaksi siitä, että tutkimuksen suostumuslaput

eivät kulkeneet kovin hyvin koulun ja kodin välillä, eivätkä monet oppilaat päässeet osallistumaan kyselyn täyttämiseen siksi, että olivat unohtaneet lupalapusta huoltajan allekirjoituksen. Jotkut oppilaat opettajien mukaan eivät olleet kiinnostuneita vastaamaan kyselyyn, koska se on koulutyön ohella jotain ylimääräistä, mikä ei kiinnosta. Toisaalta myös tutkijan tuntemattomuus oppilaille saattoi olla yksi syy siihen, miksi tutkimukseen osallistuminen ei motivoinut. Toisissa kouluissa opettajat olivat parempia suostuttelemaan oppilaita kuin toisissa. Osallistumisprosentti eri koulujen ja luokkien välillä siis vaihteli paljon.

Useiden oppilaiden osallistumattomuus sai minut pohtimaan, ovatko poisjääneet nimenomaan ne opetukseen vähiten motivoituneet, ja minkä verran tällainen otanta vääristää tuloksia. Tavoitteenani oli noin 200 vastausta, ja analysoidun kokonaisvastausmäärän ollessa 197 voin olla tyytyväinen. Olen tyytyväinen myös siihen, että tyttöjen ja poikien osuus tutkimuksessa on melko samansuuruinen.

Sähköinen kysely aineistonkeruumenetelmänä oli minulle tutkijana vaivattomampi kuin paikan päällä paperille kerätty kysely olisi ollut. Luulen, että myös vastaajat nauttivat tietoteknisen välineen avulla vastaamisesta. Koska en ollut paikalla fyysisesti ja koska kysely oli henkilökohtaisesti omalla ruudulla täytettävä, ei kyselyyn ja siihen liittyviin ongelmakohtiin vastaamista ollut mahdollista tehdä. Opettajat eivät olleet yhteydessä minkään ongelman suhteen, joten oletan, että suurempia ongelmia kyselyn täyttämässä ei ilmennyt. Kuitenkaan ei voida olla varmoja, olisivatko oppilaat tarvinneet lisätietoa tai apua kyselyn eri kohtien täyttämässä.

Laadullisen tutkimuksen avulla pyritään saamaan vastaajat kertomaan jotain erityistä, joka vaatii asian pohtimista (Ronkainen, Mertala & Karjalainen 2008: 18). Tutkimusaiheeni on sellainen, ettei sitä tule välttämättä oppilaan roolissa koskaan pohdittua. Näin ollen olenkin miettinyt, ovatko vastaukset missä määrin luotettavia ja ovatko oppilaat jaksaneet paneutua kysymyksiin ja pohtia asioita riittävästi ja monelta näkökannalta. Avoimista kysymyksistä voisi päätellä, että useimmat oppilaat ovat kirjoittaneet ehkä vain sen, mitä ensin on mieleen juolahdannut, eivätkä he näin ollen varmaankaan saaneet vastatuksi kaikkea asiaan liittyvää. Toisaalta nämä intuitiiviset ja suppeatkin vastaukset kertovat jotain siitä, mitä oppilaille tulee ensisijaisesti mieleen esimerkiksi tuntiaktiivisuudesta tai aktiivisesta oppilaasta.

Ronkaisen (2008: 75) mukaan toinen ryhmä voi olla laiskempi vastaamaan kuin joku toinen. Aavistelin kahdeksasluokkalaisten olevan vähemmän motivoituneita vastaamaan avoimiin kysymyksiin, minkä vuoksi niiden osuus kyselyssä oli vähäisempi kuin skaalakysymysten. Skaalakysymysten kohdalla ei tosin koskaan voi olla varma siitä, ovatko oppilaat vastanneet tosissaan vai vain klikanneet jotakin asteikon kohtaa päästäkseen kyselyssä eteenpäin.

Kysely oli todella pitkä ja sen vastaamiseen meni aikaa noin 20–40 minuuttia. Vapaaehtoisessa palauteosiossa oppilaat jakautuivat melko lailla kahtia sen kanssa, pitivätkö he kyselyä tärkeänä ja hyvänä vai liian raskaana ja pitkänä. Jatkossa näin pitkät kyselyt kannattaisi teetättää mahdollisesti useammassa osassa, ehkä jopa eri päivinä, jotta vastaamiseen jaksettaisiin keskittyä paremmin.

Skaalakysymysten asteikko 1–5 osoittautui kyselyn kohdalla hyväksi, mutta analyysin teossa haastavaksi. Skaalan avulla ja vaihtoehtojen yleisyyden arvioinnilla sain paljon enemmän tietoa osallistumisen tavoista, syistä, esteistä ja motivoivista tekijöistä kuin pelkällä näiden nimeämisellä olisin saanut. Tuloksia oli kuitenkin vaikea raportoida, sillä vaikka ääripäiden vastauksiakin oli, tuntuivat vastaukset sijoittuvan usein välille 2–4.

Teemoittelu toimi hyvin avoimien kysymysten vastausten jaottelussa, mutta muu-kategoriaan jäi joitakin vastauksia, jotka eivät sopineet mihinkään teemaan. Tämä lienee luonnollista. Toisaalta joitakin vastauksia oli tulkittava melko paljon, jotta ne osasi teemoitella oikein, ja sittenkin joidenkin vastausten kohdalla jäi epäselväksi, mitä oppilas on vastauksellaan tarkalleen tarkoittanut. Usea vastaus saattoi sopia myös kahteen teemaan, minkä vuoksi yksi vastaus saatettiin laskea kahteen kertaan.

Jatkossa tuntiaktiivisuutta ja osallistumista olisi syytä tutkia lisää. Jäin pohtimaan, miten äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine vaikuttaa oppilaiden käsityksiin ja vastauksiin, ja miten aktiivisuus ja osallistuminen vaihtelisivat eri oppiaineiden tunneilla. Toisaalta voitaisiin tutkia myös opetusmenetelmien suhdetta osallistumisen tapoihin: Millaisia menetelmiä käytetään ja millaista osallistumista ne vaativat? Miten menetelmät ja osallistuminen korreloivat? Nyt tarkastelussa olivat vain osallistumisen tapojen yleisyys. Kiinnostavaa olisi myös vertailla osallistumisen tapoja ja niiden mielekkyyttä oppilaiden mielissä. Tuloksia olisi kiinnostavaa vertailla alakoulun ja lukion tai motivoituneempien ryhmien vastauksiin. Oppilaiden ehdotuksia opetuksen järjestämiseksi olisi syytä kuulla syvällisemmin esimerkiksi haastattelujen kautta. Näin ilmiöitä päästäisiin käsittelemään monipuolisemmin eri näkökulmista. Mitä oppimistyylien ja temperamentin vaikutuksiin tulee, tällaisten muuttujien tarkastelu voisi valottaa sitä, miten oppilaiden yksilöllisiä eroja voitaisiin huomioida opetuksessa. Toisaalta yksilötasolla olisi kiinnostavaa nähdä, vaikuttaisivatko yksittäisten osallistumisen esteiden poistaminen motivaatioon tai osallistumisen aktiivisuuteen.

LÄHTEET

- Aaltio, Iiris & Puusa, Anu 2011: Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. – Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* s. 153–166. Helsinki: JTO.
- Aho, Sirkku 2005: Minä. – Kaarina Laine (toim.), *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa* s. 20–57. Helsinki: Otava.
- Ahonen, Arto 2008: Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. – Marjatta Lairio, Hannu L. T. Heikkinen & Minna Penttilä (toim.), *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat* s. 195–211. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Alanen, Riikka 2011: Kysely tutkijan työkaluna. – Paula Kalaja, Riikka Alanen & Hannele Dufva (toim.), *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas* s. 146–161. Tampere: Finn Lectura.
- Atjonen, Päivi 2007: *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.
- Atjonen, Päivi, Halinen, Irmeli, Hämäläinen, Seppo, Korkeakoski, Esko, Knubb-Manninen, Gunnel, Kupari, Pekka, Mehtäläinen, Jouko, Risku, Anna-Maija, Salonen, Marjatta & Wikman, Tom 2008: *Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto: Koulutuksen arviointisihteeristö.
- Aunola, Kaisa 2002: Motivaation kehitys ja merkitys kouluiässä. – Katariina Salmela-Aro & Jari-Erik Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet* s. 105–126. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Byman, Reijo 2002: Voiko motivaatiota opettaa? – Pertti Kansanen ja Kari Uusikylä (toim.), *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia* s. 25–41. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Erätuuli, Matti & Puurula, Arja 1990: *Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Gordon, Thomas 2006: *Toimiva koulu*. Helsinki: LK-kirjat.
- Hakkarainen, Kai, Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse 2005: *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- Hellström, Matti 2008: *Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, Sirkka 1983: *Kasvatustieteen käsitteistö*. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2009: *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hoikkala, Tommi & Paju, Petri 2013: *Apina pulpetissa: Ysiluokan yhteisöllisyys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Huttunen, Anni 2018: Poimi vinkit kadonneen kouluinnon löytämiseksi – Löytyykö motivaatio uusista kynistä tai tulevaisuuteen keskittymisestä? – *Aamulehti* 20.3.2018. – <https://www.aamulehti.fi/a/200816439> 23.5.2019.
- Joutseno, Jutta 2007: Tehtävajaksojen ongelmien käsittely. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 181–209. Helsinki: Gaudeamus.
- Junkkarinen, Sari 2006: ”Ei tää äidinkieli ole kovin turhaa, mutta ei se oikein kiinnosta.” *Yhdeksäluokkalaisten ja äidinkielen opetus*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Jyväskylän yliopiston Koppa 2015: *Määrällinen analyysi*. – <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkujamenetelmapolku/aineiston-analyysimenetelmat/maarallinen-analyysi> 7.10.2019.
- Järvelä, Sanna, Heikkinen, Päivi & Lehtinen, Erno 2006: Motivaatio, emootiot ja oppimisen itsesäätely teknologiaympäristöissä. – Sanna Järvelä, Päivi Heikkinen & Erno Lehtinen (toim.), *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö* s. 61–64. Helsinki: WSOY.
- Jääskelä, Päivikki 2015: *Toimijuuden kautta uudistuneeseen asiantuntijuuteen*. – <https://peda.net/jyu/julkaisut/is/ott/mtt> 17.5.2019.
- Kallio, Tiina 2016: *Oppiminen on moniulotteinen prosessi. Kahdeksaluokkalaisten käsityksiä oppimisesta ja oppimiseen vaikuttavista tekijöistä*. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden yksikkö.
- Kalsola, Tiina 2005: *Peruskoulunsa päättävien oppilaiden koulumotivaatio ja tulevaisuuden tavoitteet. Pakkopullaa vai ponnistus tulevaan?* Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Karvonen, Katri 2007: Puheenvuoro oppilaalle. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 119–138. Helsinki: Gaudeamus.
- Keltikangas-Järvinen, Liisa 1994: *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.
- 2004: *Temperamentti. Ihmisen yksilöllisyys*. Helsinki: WSOY.
- 2010: *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY.
- Keogh, Barbara K. 2003: *Temperament in the Classroom: Understanding Individual Differences*. Baltimore, Md.: Brookes cop.

- Kiuru, Noona 2018: Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio. – Katariina Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* s. 123–139. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kivelä, Elina 2016: ”Mitäs siite tapahtuu?”: *opetuksen sanallinen ohjaaminen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden tunnin improvisaatioharjoituksessa*. Kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.
- Kumpulainen, Kristiina, Krokfors, Leena, Lipponen, Lasse, Tissari, Varpu, Hilppö, Jaakko & Rajala, Antti 2010: *Oppimisen sillat: kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kuula, Arja 2011: *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kämppe, Katariina, Välimaa, Raili, Tynjälä, Jorma, Haapasalo, Ilona, Villberg, Jari & Kannas, Lasse 2008: *Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006*. Jyväskylä & Helsinki: Jyväskylän yliopisto & Opetushallitus.
- Lahelma, Elina 2009: Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. – Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saari (toim.), *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa* s. 136–156. Tampere: Vastapaino.
- Laine, Kaarina 2005: *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Lappalainen, Eevastiina 2015: *Oppilaat koulun tilassa. Oppilaan tilan tarkastelu tilan käytön ja aktiivisuuden näkökulmasta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Lehtimaja, Inkeri 2007: Viittaaminen ja tehtävajaksojen siirtymäkohdat. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 139–155. Helsinki: Gaudeamus.
- Lehtinen, Erno & Kuusinen, Jorma 2001: *Kasvatustieteiden psykologia*. Helsinki: WSOY.
- Lehtinen, Erno, Vauras, Marja & Lerkkänen, Marja-Kristiina 2016: *Kasvatustieteiden psykologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lonka, Kirsti 2015: *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava.
- Luukka, Minna-Riitta 2009: Tekstitaidot – teksteistä käytänteisiin. – Minna Harmanen & Tuija Takala (toim.), *Tekstien pyörityksessä – tekstitaitoja alakoulusta yliopistoon* s. 13–25. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Luukka, Minna-Riitta 2013: *Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi*. – <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2013/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi> 10.5.2019.
- Manninen, Jyri, Burman, Anne, Koivunen, Annukka, Kuittinen, Esko, Luukannel, Saara, Passi, Sanna & Särkkä, Hanna 2013: *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.
- Meisalo, Veijo, Sutinen, Erkki & Tarhio, Jorma 2003: *Modernit oppimisympäristöt. Tieto- ja viestintäteknikka opetuksen ja opiskelun tukena*. Helsinki: Tietosanoma.
- Metsäpelto, Riitta-Leena & Rantanen, Johanna 2009: Persoonallisuuden piirteet ihmisten samanlaisuuden ja erilaisuuden kuvaajina. – Riitta-Leena Metsäpelto & Taru Feldt (toim.), *Meitä on moneksi: persoonallisuuden psykologiset perusteet* s. 71–90. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moilanen, Pentti & Räihä, Pekka 2010: Merkitysrakenteiden tulkinta. – Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* s. 46–69. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäkinen, Olli 2006: *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Tammi.
- Naskali, Päivi 2012: Kasvatus, koulutus ja sukupuoli. – Tuija Saresma, Leena-Maija Rossi & Tuula Juvonen (toim.), *Käsikirja sukupuoleen* s. 277–288. Tampere: Vastapaino.
- Niemivirta, Markku 1999: ”Kunhan ei tarte tehdä mitään ylimääräistä...” Tavoiteorientaatiot ja motivaatio koulusuoriutumisen. – Jarkko Hautamäki, Pekka Arinen, Bettina Bergholm, Airi Hautamäki, Sirkku Kupiainen, Jorma Kuusela, Juhani Lehto, Markku Niemivirta & Patrik Scheinin (toim.), *Oppimaan oppiminen ala-asteilla* s. 118–156. Helsinki: Opetushallitus.
- Nurmi, Jari-Erik 2008: Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. – Paula Lyytinen, Mikko Korhakangas & Heikki Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan* s. 256–274. Helsinki: WSOY.
- Nurmi, Jari-Erik, Ahonen, Timo, Lyytinen, Heikki, Lyytinen, Paula, Pulkkinen, Lea & Ruoppila, Isto 2014: *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmi, Jari-Erik, Eronen, Sanna & Salmela-Aro, Katariina 2001: Ajattelu- ja tulkintastrategiat ja psyykinen hyvinvointi. – Katri Räikkönen & Jari-Erik Nurmi (toim.), *Persoonallisuus, terveys ja hyvinvointi* s. 104–117. Helsinki: Suomen psykologinen seura.
- Näätäinen, Petri, Rynnänen, Arto, Räikkönen, Katri, Rajava, Niklas & Keltikangas-Järvinen, Liisa 2001: Emootioiden funktiot, säätely ja somaattinen terveys. – Katri Räikkönen & Jari-Erik Nurmi (toim.), *Persoonallisuus, terveys ja hyvinvointi* s. 54–75. Helsinki: Suomen psykologinen seura.
- Opetussuunnitelma 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paalanen, Ville 2018: *Unen yhteys koulusuoriutumiseen 7.-luokkalaisilla*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos.

- Pajula, Katja 2018: Muistatko vielä, mikä ilahdutti, ärsytti ja ahdisti teini-iässä? Kasiluokkalaiset seurasivat tunteitaan viikon ajan, tässä tulokset. – *Aamulehti* 2.4.2018. – <https://www.aamulehti.fi/hyvaelama/muistatko-viela-mika-ilahdutti-arsytti-ja-ahdisti-teini-iassa-kasiluokkalaiset-seurasivat-tunteitaan-viikon-ajan-tassa-tulokset-200824332> 23.5.2019.
- Palmu, Tarja 2003: Äidinkielen oppikirjoista ja muista koulun teksteistä – sukupuolen rakentuminen rivien välissä. – Elina Lahelma & Tuula Gordon (toim.), *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet* s. 88–97. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Peltonen, Matti & Ruohotie, Pekka 1992: *Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta*. Helsinki: Otava.
- Perusopetuslaki 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998. – <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> 22.5.2019.
- Pietarinen, Janne, Soini, Tiina & Pyhältö, Kirsi 2008: Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. – Kristiina Lappalainen, Matti Kuittinen & Matti Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* s. 53–74. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Prashnig, Barbara 2000: *Erilaisuuden voima: opetustyyli ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puusa, Anu & Kuittinen, Matti 2011: Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksistä. – Anu Puusa & Pauli Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* s. 167–180. Helsinki: JTO.
- Pruuki, Lassi 2008: *Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja*. Helsinki: Edita.
- Pöytä, Sanni, Vasalampi, Kati, Muotka, Joonas, Lerkkanen, Marja-Kristiina, Poikkeus, Anna-Maija & Nurmi, Jan-Erik 2019: Teacher-student interaction and lower secondary school students' situational engagement. – *British Journal of Educational Psychology* 89 (2) s. 374–392.
- Rantala, Taina 2006: *Oppimisen iloa etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ronkainen, Suvi 2008: Otanta, edustavuus ja kadon analyysi. – Suvi Ronkainen & Anne Karjalainen (toim.), *Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa* s. 70–76. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Ronkainen, Suvi, Karjalainen, Anne & Mertala, Sirpa 2008: Graafisen kyselylomakkeen suunnittelu. – Suvi Ronkainen & Anne Karjalainen (toim.), *Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa* s. 31–41. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Ronkainen, Suvi, Mertala, Sirpa & Karjalainen, Anne 2008: Kvalitatiivisuus, kvantitatiivisuus ja sähköinen kyselytutkimus. – Suvi Ronkainen & Anne Karjalainen (toim.), *Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa* s. 17–30. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Ruohotie, Pekka 1998: *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Sahlberg, Pasi & Leppilampi, Asko 1994: *Yksinään vai yhteisvoimin? – Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä*. Vantaa: Helsingin yliopisto & Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Salmela-Aro, Katariina 2018: Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. – Katariina Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* s. 9–22. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, Christina 1999: *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Saloviita, Timo 2007: *Työrauha luokkaan. Löydä oma toimintamallisi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Savolainen, Tuija 2010: *Haastava nuori ja koulunkäynti – opas opettajalle*. – http://www.kallio-maa.net/opas_haastava_2010.pdf 24.5.2019.
- Savolainen, Kaisa 2012: *Persoonallisuuden ja oppimistyylin välinen yhteys*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Scheinin, Patrik 2000: Itsetuntoa sekä itseä ja koulua koskevat käsitykset. – Jarkko Hautamäki, Pekka Arinen, Airi Hautamäki, Merja Ikonen-Varila, Sirkku Kupiainen, Bettina Lindblom, Markku Niemivirta, Pekka Rantanen, Mari Ruuth & Patrik Scheinin (toim.), *Oppimaan oppiminen yläasteella* s. 151–176. Helsinki: Opetushallitus.
- Tolonen, Tarja 1999: Hiljainen poika ja äänekäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. – Tarja Tolonen (toim.), *Suomalainen koulu ja kulttuuri* s. 135–158. Tampere: Vastapaino.
- Tuomi, Jouni & Sarajarvi, Anneli 2009: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Tammi.
- Törmä, Sirpa 2003: Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. – Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä & Sinikka Viskari (toim.), *Opettajan vaiettu valta* s. 109–130. Tampere: Vastapaino.
- Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi 2005: *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Uusitalo-Arola, Liisa 2019: *Uuvuksissa. Kirja sinulle, joka tahdot voimasi takaisin*. Jyväskylä: Tuuma-kustannus.
- Vahvaselkä, Mikko 2015: *Oppilaiden erilaiset tarpeet koulun mielekkyykokemusten näkökulmasta*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Valli, Raine 2018a: Aineistonkeruu kyselylomakkeella. – Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* s. 92–116. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Valli, Raine 2018b: Numerot ja niiden tulkinta määrällisessä tutkimuksessa. – Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* s. 248–260. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, Raine & Perkkilä, Päivi 2018: Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. – Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* s. 117–128. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vastamäki, Jaana & Valli, Raine 2018: Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta kyselylomaketutkimuksessa. – Raine Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* s. 129–154. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Veermans, Marjaana & Tapola, Anna 2006: Motivaatio ja kiinnostuneisuus. – Sanna Järvelä, Päivi Heikkinen & Erno Lehtinen (toim.), *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö* s. 65–84. Helsinki: WSOY.
- Vepsäläinen, Mari 2007: Opettaja kysyy ja oppilas vastaa – vai toisinpäin? – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi* s. 156–177. Helsinki: Gaudeamus.
- Virtanen, Tuomo, Lerkkanen, Marja-Kristiina, Poikkeus, Anna-Maija & Kuorelahti, Matti 2018: Student Engagement and School Burnout in Finnish Lower-Secondary Schools: Latent Profile Analysis. – *Scandinavian Journal of Educational Research* 62 (4) s. 519–537.
- Viskari, Sinikka & Vuorikoski, Marjo 2003: Ei kai opettaja kone ole... Opettajan työ opiskelijoiden silmin. – Marjo Vuorikoski, Sirpa Törmä & Sinikka Viskari (toim.), *Opettajan vaiettu valta* s. 55–81. Tampere: Vastapaino.
- Yrjönsuuri, Raija & Yrjönsuuri, Yrjö 1994: *Opiskelun merkitys*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Yrjönsuuri, Raija & Yrjönsuuri, Yrjö 2003: *Opiskelu, oppiminen, osaaminen*. Helsinki: Oppilo.

LIITE 1. Tietosuojailmoitus

Tietosuojasetus (679/2016) 12–14, 30 artikla



TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

10.9.2019

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

1. TUTKIMUKSEN AIHE JA TARKOITUS

Tutkimus toteutetaan osana suomen kielen oppiaineen maisteriohjelmaa ja pro gradu -työtä. Tutkimus koskee kahdeksaluokkalaisten käsityksiä tuntiaktiivisuudestaan ja opetukseen osallistumisen tavoistaan äidinkielen oppitunneilla. Lisäksi tutkimuksessa kartoitetaan opetukseen osallistumisen syitä ja esteitä. Käytännössä tutkimus tarkastelee siis sitä, miten moninaisin tavoin kahdeksaluokkalaisten oppilaat kokevat osallistuvansa äidinkielen oppitunneilla ja millä eri tavoin osaamistaan ja osallistumistaan voidaan osoittaa.

Tutkimus toteutetaan kertaluontoisena sähköisenä kyselynä. Kyselyn voi täyttää älypuhelimella, tabletilla/iPadilla tai tietokoneella. Kyselyyn vastaaminen vie noin 20–40 minuuttia vastausten pituuksista riippuen.

Tutkimukseen osallistuminen lisää oppilaiden tietoisuutta omasta äidinkielen opetukseen osallistumisestaan ja sen monipuolisuudesta. Kyselyn osana oppilaat pääsevät myös itse ehdottamaan koulun ja opetuksen toimenpiteitä, jotka motivoisivat heitä osallistumaan enemmän ja monipuolisemmin. Tällainen tieto auttaa oppilaita ottamaan itseohjautuvan roolin ja vastuun omasta oppimisestaan.

2. MIHIN HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY PERUSTUU

EU:n yleinen tietosuojasetus, artikla 6, kohta 1

Tutkittavan suostumus

3. TUTKIMUKSESTA VASTAAVAT TAHOT

Tutkimuksen tekijä

Elina Kivelä

elina.a.k.kivela@student.jyu.fi

Suomen kieli, Kielten ja viestinnän laitos

Tutkimuksen ohjaaja

Yliopiston professori Jarmo Jantunen

jarmo.h.jantunen@jyu.fi

Suomen kieli, Kielten ja viestinnän laitos

4. TUTKIMUKSESSA KÄSITELTÄVÄT HENKILÖTIEDOT

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millä tavoin kahdeksaluokkalaiset kielentävät äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneille liittyvää tuntiaktiivisuutta ja aktiivista osallistumista, millä tavoin he kokevat osallistuvansa oppitunneilla ja mitä he nimeävät osallistumisensa syiksi ja esteiksi. Tutkimuksessa tarkastellaan myös sitä, mitä keinoja oppilaat mainitsevat aktiivisempaa osallistumistaan motivoiviksi tekijöiksi. Lisäksi on tarkoitus selvittää, onko oppilaan sukupuolella vaikutusta edellä mainittuihin asioihin.

Tutkimukseen osallistuvat peruskoulussa suomea äidinkielenään opiskelevat kahdeksaluokkalaiset ympäri Suomen. Tutkimukseen osallistuu noin 200 tutkittavaa.

Tutkimuksen yhteydessä ei kerätä oppilaita yksilöiviä tietoja. Kyselyn taustatieto-osiossa oppilaan tulee kertoa vain oma sukupuolensa näin halutessaan.

Kyselyn tulokset tallentuvat taulukoiksi ja kaavioiksi sekä kirjoituksiksi.

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

Tutkimukseen osallistuminen kestää yhden oppitunnin (45 min.) ajan. Tänä aikana tutkimukseen osallistuja tutustuu tutkimukseen tutkijan laatiman videon pohjalta sekä täyttää sähköisen kyselylomakkeen oman opettajan osoittamana ajankohtana ja valvonnan alaisena koulupäivän aikana.

6. HENKILÖTIETOJEN SUOJAAMINEN

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista.

Kyselyyn kirjattuja avointen kysymysten vastauksia voidaan käyttää sellaisinaan, mutta vain, jos henkilö ei ole siitä tunnistettavissa. Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa sinuun viitataan vain tunnistekoodilla (esim. oppilas 1, oppilas 2 jne.).

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

7. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksesta valmistuu maisterintutkielman opinnäytetyö. Tutkimuksen on tarkoitus valmistua viimeistään keväällä 2020.

8. TUTKITTAVAN OIKEUDET JA NIISTÄ POIKKEAMINEN

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojaan ei käytetä enää tutkimuksessa. Tutkittava voi peruuttaa suostumuksensa ottamalla yhteyttä tutkimuksen laatijaan Elina Kivelään (elina.a.k.kivela@student.jyu.fi).

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

9. HENKILÖTIETOJEN SÄILYTTÄMINEN JA ARKISTOINTI

Suostumuslomakkeita ja näissä olevia henkilötietoja säilytetään vain tutkimuksen teon ajan ja siten, että ulkopuolinen ei pääse niihin käsiksi. Aineisto säilytetään ilman tunnistetietoja myös siten, ettei tieto pääse väärin käsiin.

10. REKISTERÖIDYN OIKEUKSIEN TOTEUTTAMINEN

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.



LIITE 2. Suostumuslomake

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan sähköiseen kyselytutkimukseen liittyen aktiiviseen osallistumiseen, opetukseen osallistumisen tapoihin ja osallistumisen taustalla oleviin syihin ja esteisiin äidin kielen oppitunneilla.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi oma opettajani. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Voin tehdä tämän milloin tahansa tutkimuksen aikana ottamalla yhteyttä tutkimuksen laatijaan, Elina Kivelään (elina.a.k.kivela@student.jyu.fi / 040 842 3432). Minun ei tarvitse ilmoittaa syytä suostumuksen peruuttamiseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei ole minulle haittaa.

Olen tutustunut tietosuojailoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Tutkimuksessa kerättyä tietoa saa käyttää opetus- ja koulutustilanteissa.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi, sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus (sekä tutkimukseen osallistuvalla oppilaalla että huoltajalla)

Nimen selvennys

Paikka ja aika

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää tutkimuksen toteuttajan arkistoon.

LIITE 3. Kyselylomake

Kyselytutkimus opetukseen osallistumisesta äidinkielen oppitunneilla

Pohdi opetukseen osallistumistasi äidinkielen oppitunneilla. Lue tehtävänannot huolellisesti ja vastaa kaikkiin kysymyksiin rauhassa itsenäisesti ja totuudenmukaisesti. Vastauksiasi ei pystytä kohdentamaan Sinuun eikä tulla näyttämään edes opettajalle. Jos Sinulla on kysyttävää kyselystä, käänny opettajan puoleen. Voit keskeyttää kyselyn täyttämisen missä vaiheessa tahansa, jos siltä tuntuu. Toivon kuitenkin, että jaksat vastata kysymyksiin ajatuksella ja loppuun asti.

Kyselyssä on kuusi osiota, yhteensä 20 kysymystä, joista osa on avoimia kysymyksiä ja osa monivalinta-arviointia. Ensimmäisellä sivulla vastaat taustatietoihin. Toisella sivulla on avoimia kysymyksiä tuntiaktiivisuuteen liittyen. Kolmas sivu käsittelee osallistumisen tapoja, neljäs sivu osallistumisen syitä ja viides sivu osallistumisen esteitä. Kuudennella sivulla pääset arvioimaan ja nimeämään osallistumistasi motivoivia tekijöitä. Seitsemännellä sivulla arvioit osallistumistasi tähän tutkimukseen ja voit antaa palautetta.

Punainen tähti (*) tarkoittaa, että kysymys on pakollinen, etkä pääse etenemään osioissa ennen kuin olet antanut vastauksen. Etene seuraaviin osioihin sivun alalaidan "SEURAAVA"-painikkeesta. Myös vastausten muuttaminen onnistuu palaamalla edellisiin osioihin alareunan "TAKAISIN"-painikkeella. Muista kyselyn lopuksi palauttaa vastaukset painamalla "LATAA"-nappia.

Vastauksista jo etukäteen kiittäen
Elina Kivelä

*Pakollinen

Taustatiedot

Sukupuoli *

Tyttö
Poika
Muu
En halua vastata

Osallistumisaktiivisuus

1. Mitä osallistumisaktiivisuus tai tuntiaktiivisuus äidinkielen oppitunnilla mielestäsi tarkoittaa?

Kirjoita vastauksesi alla olevalle viivalle.

*

2. Millainen on aktiivinen oppilas äidinkielen oppitunnilla? Miten hän toimii?

Kirjoita vastauksesi alla olevalle viivalle.

*

3. Kuinka aktiivinen itse olet äidinkielen oppitunneilla?

Arvioi asteikolla 1-5.

- 1 = Hyvin epäaktiivinen.
- 2 = Jokseenkin epäaktiivinen.
- 3 = En epäaktiivinen enkä aktiivinen.
- 4 = Melko aktiivinen.
- 5 = Hyvin aktiivinen.

*

1 2 3 4 5

4. Kuinka tyytyväinen olet omaan aktiivisuuteesi ja osallistumiseesi äidinkielen oppitunneilla?

Arvioi asteikolla 1-5.

- 1 = Hyvin tyytymätön.
- 2 = Jokseenkin tyytymätön.
- 3 = En tyytymätön, mutten myöskään tyytyväinen.
- 4 = Melko tyytyväinen.
- 5 = Hyvin tyytyväinen.

*

1 2 3 4 5

5. Miksi pitää osallistua ja olla aktiivinen?

Kirjoita vastauksesi alla olevalle viivalle.

*

Opetukseen osallistumisen tavat

6. Arvioi opetukseen osallistumisen tapojasi.

Arvioi kunkin osallistumisen tavan kohdalla kuinka usein osallistut opetukseen äidinkielen oppitunnilla kyseisellä tavalla.

- 1 = En koskaan osallistu tällä tavalla.
- 2 = Osallistun harvoin tällä tavalla.
- 3 = Osallistun joskus tällä tavalla.
- 4 = Osallistun usein tällä tavalla.
- 5 = Osallistun aina tai lähes aina tällä tavalla.

Osallistun opetukseen seuraamalla opetusta esimerkiksi taululla/valkokankaalla tms. *

1 2 3 4 5

Osallistun opetukseen kirjoittamalla muistiinpanoja. *

1 2 3 4 5

Osallistun opetukseen tekemällä oppitunnin aikana annetut tehtävät. *

1 2 3 4 5

Osallistun opetukseen lukemalla oppikirjaa tai muuta opetusmateriaalia. *

1 2 3 4 5

Osallistun opetukseen työskentelemällä muiden kanssa pari- ja ryhmätöissä. *

1 2 3 4 5

Osallistun opetukseen kuuntelemalla opettajaa ja tämän ohjeita. *

1 2 3 4 5

Osallistun opetukseen viittaamalla ja pyytämällä puheenvuoroa. *

1 2 3 4 5

Osallistun opetukseen vastaamalla opettajan esittämiin kysymyksiin. *

1 2 3 4 5

Osallistun opetukseen kuuntelemalla muita luokkalaisiani, kun he puhuvat opetukseen liittyvistä asioista. *

1 2 3 4 5

Osallistun opetukseen keskustelemalla opetettavasta aiheesta oma-aloitteisesti muiden luokkalaisten kanssa. *

1 2 3 4 5

Osallistun opetukseen keskustelemalla opetettavasta aiheesta oma-aloitteisesti opettajan kanssa. *

1 2 3 4 5

Osallistun opetukseen kertomalla koko luokan kuullen omia mielipiteitä tai esimerkkejä opetettavaan asiaan liittyen. *

1 2 3 4 5

Osallistun opetukseen kritisoimalla annettuja tehtäviä. *

1 2 3 4 5

Osallistun opetukseen tukemalla muita luokkalaisiani esimerkiksi auttamalla tai neuvomalla heitä. *

1 2 3 4 5

Osallistun opetukseen pyytämällä palautetta ja ottamalla sitä vastaan. *

1 2 3 4 5

Osallistun opetukseen antamalla oma-aloitteisesti palautetta muille. *

1 2 3 4 5

7. Millä muilla tavoilla osallistut opetukseen?

Jos keksit muita tapoja osallistua opetukseen, kirjoita ne alle. Jos et keksi muita tapoja, siirry kyselyssä eteenpäin kysymykseen 9.

8. Arvioi mainitsemasi tavat

Mikäli et vastannut edelliseen kohtaan, voit jättää myös nämä kohdat vastaamatta ja siirtyä kyselyssä eteenpäin kysymykseen 9. Arvioi alle mainitsemasi tavat mainitsemassasi järjestyksessä samaan tapaan kuin edellä. Huomaa, että asteikkoja saattaa olla ylimääräisiä vastaustesi määrästä riippuen. Jätä ylimääräiset asteikot tyhjiksi.

Mainitsemasi tapa 1

1 2 3 4 5

Mainitsemasi tapa 2

1 2 3 4 5

Mainitsemasi tapa 3

1 2 3 4 5

9. Mitä teet, jos et osallistu opetukseen?

Kirjoita vastauksesi alla olevalle viivalle.

Opetukseen osallistumisen syyt**10. Arvioi syitä, miksi osallistut opetukseen äidinkielen oppitunneilla.**

Pohdi, mistä syistä osallistut äidinkielen opetukseen. Arvioi kunkin osallistumisen syyn kohdalla syyn yleisyyttä omalla kohdallasi.

- 1 = En koskaan osallistu tästä syystä.
- 2 = Osallistun harvoin tästä syystä.
- 3 = Osallistun joskus tästä syystä.
- 4 = Osallistun usein tästä syystä.
- 5 = Osallistun aina tai lähes aina tästä syystä.

Osallistun, koska olen hyvä äidinkielen oppiaineessa. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska pidän äidinkielen oppiaineesta. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska tiedän tarvitsevani opittavia tietoja ja taitoja. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska tehtävät ovat kivoja. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska opettaja on kiva. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska saan työskennellä yksin. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska saan työskennellä yhdessä muiden kanssa. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska olen opetettavasta aiheesta kiinnostunut. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska tehtävät ovat helppoja ja koen osaavani. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska haluan oppia. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska haluan osoittaa osaamiseni opettajalle. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska haluan osoittaa osaamiseni muille luokkalaisilleni. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska haluan osoittaa olevani parempi kuin muut luokkalaiseni. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska tavoittelen oppiaineesta hyvää arvosanaa. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska olen asettanut itselleni muita kuin arvosanaan liittyviä tavoitteita, esimerkiksi oppimiseeni liittyviä. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska olen saanut opettajalta hyvää palautetta esimerkiksi osaamisestani. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska olen saanut muilta luokkalaisiltani hyvää palautetta esimerkiksi osaamisestani. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska voin haastaa itseni eri tehtävissä. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska minulla on tapana osallistua ja minulla on sellainen rooli. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska muut eivät osallistu, minkä takia minun täytyy osallistua. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska muutkin oppilaat luokallani osallistuvat. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska opettaja kehottaa tai pakottaa minua osallistumaan. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska kaverini kehottavat tai pakottavat minua osallistumaan. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska vanhempani kehottavat tai pakottavat minua osallistumaan. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska siten oppitunti kuluu nopeammin. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska saan siitä virtaa ja oppimisen iloa. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska haluan olla äänessä ja esillä. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska luokassa on hyvä ilmapiiri. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska luokahuone on viihtyisä. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska työskentely tapahtuu muuallakin kuin äidinkielen luokassa, esimerkiksi luokan ulkopuolella, tietokonehuokassa tai ulkona. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska saan valita luokassa paikkani itse. *

1 2 3 4 5

Osallistun, koska oppikirja tai opetusmateriaalit ovat kiinnostavia. *

1 2 3 4 5

11. Mistä muista syistä osallistut opetukseen?

Jos keksit muita syitä osallistua opetukseen, kirjoita ne alle. Jos et keksi muita syitä, siirry kyselyssä eteenpäin kysymykseen 13.

12. Arvioi mainitsemasi syyt.

Mikäli et vastannut edelliseen kohtaan, voit jättää myös nämä kohdat vastaamatta ja siirtyä kyselyssä eteenpäin kysymykseen 13. Arvioi alle mainitsemasi syyt mainitsemassasi järjestyksessä samaan tapaan kuin edellä. Huomaa, että asteikkoja saattaa olla ylimääräisiä vastaustesi määrästä riippuen. Jätä ylimääräiset asteikot tyhjiksi.

Mainitsemasi syy 1

1 2 3 4 5

Mainitsemasi syy 2

1 2 3 4 5

Mainitsemasi syy 3

1 2 3 4 5

Opetukseen osallistumisen esteet

13. Arvioi syitä, miksi ET osallistuu opetukseen äidinkielen oppitunneilla.

Pohdi, mistä syistä ET osallistuu äidinkielen opetukseen. Arvioi kunkin syyn kohdalla syyn tärkeyttä omalla kohdallasi.

- 1 = En koskaan jätä osallistumatta tästä syystä.
- 2 = Jätän osallistumatta harvoin tästä syystä.
- 3 = Jätän osallistumatta joskus tästä syystä.
- 4 = Jätän osallistumatta usein tästä syystä.
- 5 = Jätän aina tai lähes aina osallistumatta tästä syystä.

En osallistuu, koska olen huono äidinkielen oppiaineessa. *

1 2 3 4 5

En osallistuu, koska en pidä äidinkielen oppiaineesta. *

1 2 3 4 5

En osallistuu, koska en tiedä, miksi kyseisiä asioita opiskellaan. *

1 2 3 4 5

En osallistuu, koska opetus on tylsää. *

1 2 3 4 5

En osallistuu, koska opettaja on tylsä. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska en halua työskennellä yksin. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska en saa työskennellä yksin. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska en halua työskennellä muiden kanssa. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska en saa työskennellä muiden kanssa. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska tehtävät eivät kiinnosta tai motivoi minua. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska en ymmärrä mitä pitää tehdä. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska tehtävät ovat liian vaikeita ja pelkään etten osaa. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska pelkään muiden huomaavan, etten osaa. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska en koe oppivani oppitunneilla. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska minulla ei ole tavoitteita, joita kohti edetä. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska olen saanut opettajalta huonoa palautetta esimerkiksi osaamisestani. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska olen saanut muilta luokkalaisiltani huonoa palautetta esimerkiksi osaamisestani. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska tehtävät ovat liian helppoja ja koen jo osaavani. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska pelkään saavani "hiken"/"nörtin"/liian hyvän oppilaan leiman. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska en koskaan osallistu ja olen omaksunut osallistumattoman roolin. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska muutkaan oppilaat luokallani eivät osallistu. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska kukaan ei kehota tai pakota minua osallistumaan. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska olen nälkäinen, väsynyt tai muuten huonovointinen. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska olen ärtynyt tai surullinen. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska en halua olla äänessä enkä esillä. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska luokassa on huono ilmapiiri. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska en tule toimeen kaikkien luokkalaisteni kanssa. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska en tule toimeen opettajan kanssa. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska en ole tehnyt tunnin aikana annettuja tehtäviä. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska en ole tehnyt kotitehtäviäni. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska en pysty keskittymään. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska luokkahuone on epäviihtyisä. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska haluaisin mieluummin työskennellä muualla kuin luokassa. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska en saa valita paikkaani luokassa itse. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska oppikirja tai opetusmateriaalit eivät kiinnosta minua. *

1 2 3 4 5

En osallistu, koska en pidä tableteilla/iPadeilla työskentelystä. *

1 2 3 4 5

14. Mistä muista syistä ET osallistu opetukseen äidinkielen oppitunneilla?

Jos keksit muita syitä olla osallistumatta opetukseen, kirjoita ne alle. Jos et keksi muita syitä, siirry kyselyssä eteenpäin kysymykseen 16.

15. Arvioi mainitsemasi syyt.

Mikäli et vastannut edelliseen kohtaan, voit jättää myös nämä kohdat vastaamatta ja siirtyä kyselyssä eteenpäin kysymykseen 16. Arvioi alle mainitsemasi syyt mainitsemassasi järjestyksessä samaan tapaan kuin edellä. Huomaa, että asteikkoja saattaa olla ylimääräisiä vastaustesi määrästä riippuen. Jätä ylimääräiset asteikot tyhjiksi.

Mainitsemasi syy 1

1 2 3 4 5

Mainitsemasi syy 2

1 2 3 4 5

Mainitsemasi syy 3

1 2 3 4 5

16. Kerro, millä tavoin opit parhaiten äidinkielen oppitunnilla.

Kirjoita vastauksesi alla olevalle viivalle.

*

Aktiivisempi osallistuminen opetukseen

17. Arvioi asioita, jotka motivoisivat Sinua osallistumaan opetukseen aktiivisemmin äidinkielen oppitunneilla.

Minkä verran seuraavat asiat motivoisivat Sinua osallistumaan aktiivisemmin äidinkielen oppitunneilla?

1 = Ei motivoisi lainkaan.

2 = Motivoisi vähän.

3 = Motivoisi jonkin verran.

4 = Motivoisi melko paljon.

5 = Motivoisi paljon.

Kivemmat ja kiinnostavammat tehtävät. *

1 2 3 4 5

Tutumpi opettaja. *

1 2 3 4 5

Vieraampi tai uusi opettaja. *

1 2 3 4 5

Opettajajohtoinen työskentely (opettaja puhuu luokan edessä). *

1 2 3 4 5

Yksilötyöskentely, itsenäiset tehtävät. *

1 2 3 4 5

Parityöskentely. *

1 2 3 4 5

Ryhmätyöskentely. *

1 2 3 4 5

Hiljaiset tehtävät, kuten kirjoittaminen, piirtäminen tai lukeminen. *

1 2 3 4 5

Toiminnalliset tehtävät, joissa pääsee itse tekemään eikä tarvitse istua pulpetissa. *

1 2 3 4 5

Oppikirjan tehtävät. *

1 2 3 4 5

Haastavammat ja vaikeammat tehtävät. *

1 2 3 4 5

Helpommat tehtävät. *

1 2 3 4 5

Se, että oppimiselle asetettaisiin konkreettisempia tavoitteita. *

1 2 3 4 5

Opettajalta saatu hyvä palaute. *

1 2 3 4 5

Muilta luokkalaisilta saatu hyvä palaute. *

1 2 3 4 5

Se, että minua kehoitettaisiin osallistumaan. *

1 2 3 4 5

Se, että opettaja kysyisi minulta vaikken viittaisikaan. *

1 2 3 4 5

Se, ettei minua pakotettaisi osallistumaan. *

1 2 3 4 5

Luokan parempi ilmapiiri. *

1 2 3 4 5

Isompi ryhmäkoko. *

1 2 3 4 5

Pienempi ryhmäkoko. *

1 2 3 4 5

Viihtyisämpi luokka. *

1 2 3 4 5

Kooltaan isommat luokkatilat. *

1 2 3 4 5

Kooltaan pienemmät luokkatilat. *

1 2 3 4 5

Parempi työrauha. *

1 2 3 4 5

Äidinkielen luokassa työskentely. *

1 2 3 4 5

Tietokoneiluokassa työskentely. *

1 2 3 4 5

Ulkona työskentely. *

1 2 3 4 5

Luokan ulkopuolella työskentely, esimerkiksi muissa luokissa, käytävillä tai liikuntasalissa. *

1 2 3 4 5

Kouluvierailut esimerkiksi kirjastossa, taidemuseossa tai teatterissa. *

1 2 3 4 5

Puhetta ja liikkumista sallivampi opetus. *

1 2 3 4 5

Se, ettei tarvitsisi pyytää puheenvuoroa erikseen viittaamalla. *

1 2 3 4 5

Se, että saisin valita parini tai ryhmäläiseni itse. *

1 2 3 4 5

Se, että saisin valita istumapaikkani luokassa itse. *

1 2 3 4 5

Paremmat oppikirjat tai opetusmateriaalit. *

1 2 3 4 5

Oppikirjaton työskentely. *

1 2 3 4 5

Tablettien/iPadien kanssa työskentely. *

1 2 3 4 5

18. Mitkä muut asiat motivoisivat Sinua osallistumaan opetukseen aktiivisemmin äidinkielen oppitunneilla?

Jos keksit muita asioita, jotka motivoisivat Sinua osallistumaan opetukseen aktiivisemmin äidinkielen oppitunneilla, kirjoita ne alle. Jos et keksi muita asioita, siirry kyselyssä eteenpäin kysymykseen 20.

19. Arvioi mainitsemasi asiat.

Mikäli et vastannut edelliseen kohtaan, voit jättää myös nämä kohdat vastaamatta ja siirtyä kyselyssä eteenpäin kysymykseen 20. Arvioi alle mainitsemasi asiat mainitsemassasi järjestyksessä samaan tapaan kuin edellä. Huomaa, että asteikkoja saattaa olla ylimääräisiä vastaustesi määrästä riippuen. Jätä ylimääräiset asteikot tyhjiksi.

Mainitsemasi asia 1

1 2 3 4 5

Mainitsemasi asia 2

1 2 3 4 5

Mainitsemasi asia 3

1 2 3 4 5

Loppuarviointi

Tämä on kyselyn viimeinen osio. Jos haluat vielä palata muuttamaan vastauksiasi, tee se ennen vastausten lähettämistä. Lähetä vastaukset sivun alalaidasta "LATAA"-painikkeesta. Kiitos arvokkaista vastauksistasi!

20. Arvioi, miten totuudenmukaisesti vastasit kyselyn kysymyksiin.

- 1 = En lainkaan totuudenmukaisesti.
- 2 = Hyvin vähän totuudenmukaisesti.
- 3 = Jonkin verran totuudenmukaisesti.
- 4 = Melko totuudenmukaisesti.
- 5 = Hyvin totuudenmukaisesti.

*

1 2 3 4 5

Terveisiä kyselyn laatijalle

Halutessasi voit antaa palautetta kyselystä tai kysyä, jos jokin jäi askarruttamaan.
Oliko kysely helppo/vaikea? Mitä muita ajatuksia kysely herätti? Opitko jotain uutta itsestäsi?

LIITE 4. Tulostaulukot

KYSYMYS 6. Arvioi opetuksen osallistumisen tapojasi.

- 1 = En koskaan osallistu tällä tavalla.
 2 = Osallistun harvoin tällä tavalla.
 3 = Osallistun joskus tällä tavalla.
 4 = Osallistun usein tällä tavalla.
 5 = Osallistun aina tai lähes aina tällä tavalla.

■ Kaikki ■ Pojat ■ Tytöt

Opetukseen osallistumisen tapa	1	2	3	4	5
Seuraamalla opetusta esimerkiksi taululla/valkokankaalla tms.	1,5 % (3) 1,2 % (1) 0 % (0)	1,5 % (3) 1,2 % (1) 0,9 % (1)	12,2 % (24) 11,0 % (9) 11,3 % (12)	38,1 % (75) 51,2 % (42) 30,2 % (32)	46,7 % (92) 35,4 % (29) 57,5 % (61)
Kirjoittamalla muistiinpanoja	3,6 % (7) 3,7 % (3) 1,9 % (2)	5,6 % (11) 9,8 % (8) 1,9 % (2)	21,8 % (43) 31,7 % (26) 15,1 % (16)	23,4 % (46) 25,6 % (21) 21,7 % (23)	45,7 % (90) 29,3 % (24) 59,4 % (63)
Tekemällä oppitunnin aikana annetut tehtävät	0,5 % (1) 0 % (0) 0 % (0)	2,5 % (5) 2,4 % (2) 1,9 % (2)	6,6 % (13) 4,9 % (4) 7,5 % (8)	34,0 % (67) 39,0 % (32) 29,2 % (31)	56,3 % (111) 53,7 % (44) 61,3 % (65)
Lukemalla oppikirjaa tai muuta opetusmateriaalia	0,5 % (1) 0 % (0) 0 % (0)	5,6 % (11) 4,9 % (4) 6,6 % (7)	20,3 % (40) 20,7 % (17) 18,9 % (20)	39,1 % (77) 45,1 % (37) 34,9 % (37)	34,5 % (68) 29,3 % (24) 39,6 % (42)
Työskentelemällä muiden kanssa pari- ja ryhmätöissä	2,5 % (5) 2,4 % (2) 0 % (0)	2,0 % (4) 1,2 % (1) 2,8 % (3)	12,7 % (25) 14,6 % (12) 10,4 % (11)	41,6 % (82) 47,6 % (39) 36,8 % (39)	41,1 % (81) 34,1 % (28) 50,0 % (53)
Kuuntelemalla opettajaa ja tämän ohjeita	0,5 % (1) 0 % (0) 0 % (0)	2,0 % (4) 2,4 % (2) 1,9 % (2)	9,6 % (19) 9,8 % (8) 8,5 % (9)	43,7 % (86) 52,4 % (43) 36,8 % (39)	44,2 % (87) 35,4 % (29) 52,8 % (56)
Viittaamalla ja pyytämällä puheenvuoroa	5,1 % (10) 2,4 % (2) 6,6 % (7)	18,3 % (36) 20,7 % (17) 17,0 % (18)	33,0 % (65) 30,5 % (25) 33,0 % (35)	27,4 % (54) 29,3 % (24) 27,4 % (29)	16,2 % (32) 17,1 % (14) 16,0 % (17)
Vastaamalla opettajan esittämiin kysymyksiin	3,0 % (6) 1,2 % (1) 3,8 % (4)	15,7 % (31) 17,1 % (14) 15,1 % (16)	29,9 % (59) 21,6 % (21) 31,1 % (33)	32,0 % (63) 34,1 % (28) 30,2 % (32)	19,3 % (38) 20,7 % (17) 19,8 % (21)
Kuuntelemalla muita luokkalaistiani, kun he puhuvat opetuksen liittyvistä asioista	1,0 % (2) 1,2 % (1) 0 % (0)	3,6 % (7) 3,7 % (3) 0,9 % (1)	16,2 % (32) 18,3 % (15) 16,0 % (17)	38,6 % (76) 47,6 % (39) 31,1 % (33)	40,6 % (80) 29,3 % (24) 51,9 % (55)
Keskustelemalla opetettavasta aiheesta oma-aloitteisesti muiden luokkalaisteni kanssa	2,5 % (5) 3,7 % (3) 0,9 % (1)	16,2 % (32) 17,1 % (14) 16,0 % (17)	32,0 % (63) 31,7 % (26) 31,1 % (33)	36,5 % (72) 36,6 % (30) 36,8 % (39)	12,7 % (25) 11,0 % (9) 15,1 % (16)

Keskustelemalla opetettavasta aiheesta oma-aloitteisesti opettajan kanssa	15,2 % (30) 9,8 % (8) 17,0 % (18)	16,8 % (33) 15,9 % (13) 17,9 % (19)	38,1 % (75) 45,1 % (37) 33,0 % (35)	20,8 % (41) 22,0 % (18) 20,8 % (22)	9,1 % (18) 7,3 % (6) 11,3 % (12)
Kertomalla koko luokan kuullen omia mielipiteitä tai esimerkkejä opetettavaan asiaan liittyen	17,3 % (34) 13,4 % (11) 20,8 % (22)	22,3 % (44) 20,7 % (17) 23,6 % (25)	26,4 % (52) 21,6 % (21) 25,5 % (27)	24,4 % (48) 29,3 % (24) 20,8 % (22)	9,6 % (19) 11,0 % (9) 9,4 % (10)
Kritisoimalla annettuja tehtäviä	20,8 % (41) 20,7 % (17) 20,8 % (22)	26,4 % (52) 26,8 % (22) 28,3 % (30)	27,4 % (54) 31,7 % (26) 24,5 % (26)	18,3 % (36) 14,6 % (12) 17,9 % (19)	7,1 % (14) 6,1 % (5) 8,5 % (9)
Tukemalla muita luokkalaisiani esimerkiksi auttamalla tai neuvoamalla heitä	3,0 % (6) 4,9 % (4) 0,9 % (1)	8,1 % (16) 9,8 % (8) 5,7 % (6)	29,4 % (58) 35,4 % (29) 23,6 % (25)	44,7 % (88) 41,5 % (34) 50,0 % (53)	14,7 % (29) 8,5 % (7) 19,8 % (21)
Pyytämällä palautetta ja ottamalla sitä vastaan	9,6 % (19) 9,8 % (8) 8,5 % (9)	19,8 % (39) 22,0 % (18) 17,9 % (19)	42,6 % (84) 35,4 % (29) 49,1 % (52)	15,7 % (31) 19,5 % (16) 13,2 % (14)	12,2 % (24) 13,4 % (11) 11,3 % (12)
Antamalla oma-aloitteisesti palautetta muille	18,8 % (37) 14,6 % (12) 21,7 % (23)	22,8 % (45) 26,8 % (22) 19,8 % (21)	30,5 % (60) 24,4 % (20) 35,8 % (38)	20,8 % (41) 25,6 % (21) 16,0 % (17)	7,1 % (14) 8,5 % (7) 6,6 % (7)

KYSYMYS 10. Arvioi syitä, miksi osallistut opetukseen äidinkielen oppitunneilla.

- 1 = En koskaan osallistu tästä syystä.
 2 = Osallistun harvoin tästä syystä.
 3 = Osallistun joskus tästä syystä.
 4 = Osallistun usein tästä syystä.
 5 = Osallistun aina tai lähes aina tästä syystä.

■ Kaikki ■ Pojat ■ Tytöt

Opetukseen osallistumisen syy	1	2	3	4	5
Olen hyvä äidinkielen oppiaineessa	8,1 % (16) 4,9 % (4) 8,5 % (9)	14,7 % (29) 13,4 % (11) 15,1 % (16)	39,1 % (77) 47,6 % (39) 34,9 % (37)	31,0 % (61) 28,0 % (23) 33,0 % (35)	7,1 % (14) 6,1 % (5) 8,5 % (9)
Pidän äidinkielen oppiaineesta	16,8 % (33) 19,5 % (16) 13,2 % (14)	17,8 % (35) 14,6 % (12) 19,8 % (21)	37,1 % (73) 43,9 % (36) 33,0 % (35)	19,3 % (38) 17,1 % (14) 21,7 % (23)	9,1 % (18) 4,9 % (4) 12,3 % (13)
Tiedän tarvitsevani opittavia tietoja ja taitoja	3,0 % (6) 2,4 % (2) 2,8 % (3)	8,6 % (17) 13,4 % (11) 3,8 % (4)	22,3 % (44) 25,6 % (21) 19,8 % (21)	36,5 % (72) 36,6 % (30) 36,8 % (39)	29,4 % (58) 22,0 % (18) 36,8 % (39)
Tehtävät ovat kivoja	20,8 % (41) 26,8 % (22) 14,2 % (15)	28,4 % (56) 29,3 % (24) 29,2 % (31)	28,9 % (57) 31,7 % (26) 29,2 % (31)	15,7 % (31) 7,3 % (6) 19,8 % (21)	6,1 % (12) 4,9 % (4) 7,5 % (8)
Opettaja on kiva	15,7 % (31) 17,1 % (14) 12,3 % (13)	15,2 % (30) 8,5 % (7) 20,8 % (22)	28,9 % (57) 29,3 % (24) 29,2 % (31)	24,4 % (48) 29,3 % (24) 21,7 % (23)	15,7 % (31) 15,9 % (13) 16,0 % (17)

Saan työskennellä yksin	14,7 % (29) 11,0 % (9) 17,0 % (18)	21,3 % (42) 26,8 % (22) 17,9 % (19)	31 % (61) 30,5 % (25) 32,1 % (34)	21,8 % (43) 23,2 % (19) 20,8 % (22)	11,2 % (22) 8,5 % (7) 12,3 % (13)
Saan työskennellä yhdessä muiden kanssa	8,1 % (16) 6,1 % (5) 8,5 % (9)	14,2 % (28) 14,6 % (12) 15,1 % (16)	23,4 % (46) 24,4 % (20) 21,7 % (23)	34,5 % (68) 35,4 % (29) 34,0 % (36)	19,8 % (39) 19,5 % (16) 20,8 % (22)
Olen opetettavasta aiheesta kiinnostunut	18,3 % (36) 17,1 % (14) 17,0 % (18)	15,7 % (31) 17,1 % (14) 15,1 % (16)	39,1 % (77) 40,2 % (33) 40,6 % (43)	19,8 % (39) 19,5 % (16) 18,9 % (20)	7,1 % (14) 6,1 % (5) 8,5 % (9)
Tehtävät ovat helppoja ja koen osaavani	10,2 % (20) 7,3 % (6) 10,4 % (11)	12,2 % (24) 14,6 % (12) 10,4 % (11)	30,5 % (60) 32,9 % (27) 28,3 % (30)	31,5 % (62) 29,3 % (24) 34,9 % (37)	15,7 % (31) 15,9 % (13) 16,0 % (17)
Haluan oppia	6,1 % (12) 4,9 % (4) 5,7 % (6)	9,6 % (19) 7,3 % (6) 10,4 % (11)	23,9 % (47) 30,5 % (25) 18,9 % (20)	34,0 % (67) 31,7 % (26) 37,7 % (40)	26,4 % (52) 25,6 % (21) 27,4 % (29)
Haluan osoittaa osaamiseni opettajalle	8,6 % (17) 8,5 % (7) 7,5 % (8)	8,6 % (17) 9,8 % (8) 7,5 % (8)	21,8 % (43) 24,4 % (20) 19,8 % (21)	38,1 % (75) 36,6 % (30) 39,6 % (42)	22,8 % (45) 20,7 % (17) 25,5 % (27)
Haluan osoittaa osaamiseni muille luokkalaisilleni	32,5 % (64) 28,0 % (23) 35,8 % (38)	23,4 % (46) 23,2 % (19) 23,6 % (25)	24,4 % (48) 26,8 % (22) 22,6 % (24)	11,7 % (23) 14,6 % (12) 10,4 % (11)	8,1 % (16) 7,3 % (6) 7,5 % (8)
Haluan osoittaa olevani parempi kuin muut luokkalaiseni	61,9 % (122) 46,3 % (38) 75,5 % (80)	18,8 % (37) 25,6 % (21) 13,2 % (14)	10,7 % (21) 18,3 % (15) 5,7 % (6)	4,1 % (8) 4,9 % (4) 2,8 % (3)	4,6 % (9) 4,9 % (4) 2,8 % (3)
Tavoittelen oppiaineesta hyvää arvosanaa	3,0 % (6) 3,7 % (3) 1,9 % (2)	4,1 % (8) 3,7 % (3) 2,8 % (3)	7,1 % (14) 8,5 % (7) 6,6 % (7)	27,9 % (55) 34,1 % (28) 21,7 % (23)	57,9 % (114) 50,0 % (41) 67,0 % (71)
Olen asettanut itselleni muita kuin arvosanaan liittyviä tavoitteita, esimerkiksi oppimiseeni liittyviä	12,2 % (24) 15,9 % (13) 8,5 % (9)	18,8 % (37) 20,7 % (17) 16,0 % (17)	32,5 % (64) 39,0 % (32) 27,4 % (29)	23,4 % (46) 15,9 % (13) 30,2 % (32)	13,2 % (26) 8,5 % (7) 17,9 % (19)
Olen saanut opettajalta hyvää palautetta esimerkiksi osaamisestani	17,3 % (34) 15,9 % (13) 17,0 % (18)	16,8 % (33) 17,1 % (14) 16,0 % (17)	22,3 % (44) 23,2 % (19) 22,6 % (24)	32,5 % (64) 32,9 % (27) 32,1 % (34)	11,2 % (22) 11,0 % (9) 12,3 % (13)
Olen saanut muilta luokkalaisiltani hyvää palautetta esimerkiksi osaamisestani	33,0 % (65) 29,3 % (24) 34,0 % (36)	18,8 % (37) 22,0 % (18) 16,0 % (17)	31,0 % (61) 34,1 % (28) 29,2 % (31)	10,2 % (20) 4,9 % (4) 15,1 % (16)	7,1 % (14) 9,8 % (8) 5,7 % (6)
Voin haastaa itseni eri tehtävissä	20,8 % (41) 25,6 % (21) 17,0 % (18)	20,3 % (40) 17,1 % (14) 20,8 % (22)	35,0 % (69) 35,4 % (29) 37,7 % (40)	16,8 % (33) 18,3 % (15) 16,0 % (17)	7,1 % (14) 3,7 % (3) 8,5 % (9)
Minulla on tapana osallistua ja minulla on sellainen rooli	28,9 % (57) 28,0 % (23) 27,4 % (29)	18,8 % (37) 17,1 % (14) 21,7 % (23)	21,3 % (42) 17,1 % (14) 23,6 % (25)	16,8 % (33) 18,3 % (17) 15,1 % (16)	14,2 % (28) 17,1 % (14) 12,3 % (13)
Muut eivät osallistu, minkä takia minun täytyy osallistua	37,6 % (74) 29,3 % (24) 44,3 % (47)	23,9 % (47) 29,3 % (24) 19,8 % (21)	18,3 % (36) 15,9 % (13) 19,8 % (21)	15,2 % (30) 18,3 % (15) 12,3 % (13)	5,1 % (10) 7,3 % (6) 3,8 % (4)

Muutkin oppilaat luokallani osallistuvat	20,3 % (40) 15,9 % (13) 23,6 % (25)	24,9 % (49) 26,8 % (22) 21,7 % (23)	27,4 % (54) 29,3 % (24) 27,4 % (29)	19,8 % (39) 18,3 % (17) 18,9 % (20)	7,6 % (15) 7,3 % (6) 8,5 % (9)
Opettaja kehottaa tai pakottaa minua osallistumaan	29,9 % (59) 26,8 % (22) 33,0 % (35)	20,3 % (40) 24,4 % (20) 18,9 % (20)	21,3 % (42) 17,1 % (14) 24,5 % (26)	19,8 % (39) 24,4 % (20) 13,2 % (14)	8,6 % (17) 7,3 % (6) 10,4 % (11)
Kaverini kehottavat tai pakottavat minua osallistumaan	54,8 % (108) 50,0 % (41) 57,5 % (61)	23,9 % (47) 29,3 % (24) 20,8 % (22)	14,7 % (29) 13,4 % (11) 15,1 % (16)	3,6 % (7) 4,9 % (4) 2,8 % (3)	3,0 % (6) 2,4 % (2) 3,8 % (4)
Vanhempani kehottavat tai pakottavat minua osallistumaan	39,1 % (77) 29,3 % (24) 47,2 % (50)	19,3 % (38) 18,3 % (15) 18,9 % (20)	21,3 % (42) 22,0 % (18) 20,8 % (22)	10,7 % (21) 15,9 % (13) 7,5 % (8)	9,6 % (19) 14,6 % (12) 5,7 % (6)
Siten oppitunti kuluu nopeammin	19,8 % (39) 14,6 % (12) 23,6 % (25)	16,2 % (32) 15,9 % (13) 14,2 % (15)	23,4 % (46) 18,3 % (20) 22,6 % (24)	24,9 % (49) 26,8 % (22) 25,5 % (27)	15,7 % (31) 18,3 % (15) 14,2 % (15)
Saan siitä virtaa ja oppimisen iloa	36,0 % (71) 26,8 % (22) 41,5 % (44)	21,3 % (42) 25,6 % (21) 19,8 % (21)	25,9 % (51) 34,1 % (28) 19,8 % (21)	13,2 % (26) 9,8 % (8) 15,1 % (16)	3,6 % (7) 3,7 % (3) 3,8 % (4)
Haluan olla äänessä ja esillä	53,8 % (106) 43,9 % (36) 62,3 % (66)	22,8 % (45) 25,6 % (21) 19,8 % (21)	15,7 % (31) 18,3 % (15) 14,2 % (15)	4,1 % (8) 7,3 % (6) 0,9 % (1)	3,6 % (7) 4,9 % (4) 2,8 % (3)
Luokassa on hyvä ilmapiiri	22,8 % (45) 18,3 % (15) 25,5 % (27)	27,9 % (55) 23,2 % (19) 32,1 % (34)	26,9 % (53) 29,3 % (24) 24,5 % (26)	13,2 % (26) 18,3 % (15) 10,4 % (11)	9,1 % (18) 11,0 % (9) 7,5 % (8)
Luokkahuone on viihtyisä	28,9 % (57) 18,3 % (15) 36,8 % (39)	29,4 % (58) 30,5 % (25) 28,3 % (30)	21,8 % (43) 26,8 % (22) 17,9 % (19)	11,7 % (23) 17,1 % (14) 7,5 % (8)	8,1 % (16) 7,3 % (6) 9,4 % (10)
Työskentely tapahtuu muuallakin kuin äidinkielen luokassa, esimerkiksi luokan ulkopuolella, tietokoneluokassa tai ulkona	33,5 % (66) 30,5 % (25) 34,0 % (36)	21,3 % (42) 19,5 % (16) 22,6 % (24)	19,8 % (39) 22,0 % (18) 18,9 % (20)	15,7 % (31) 22,0 % (18) 11,3 % (12)	9,6 % (19) 6,1 % (5) 13,2 % (14)
Saan valita luokassa paikkani itse	45,7 % (90) 45,1 % (37) 45,3 % (48)	8,6 % (17) 12,2 % (10) 5,7 % (6)	15,2 % (30) 19,5 % (16) 12,3 % (13)	15,2 % (30) 12,2 % (10) 17,9 % (19)	15,2 % (30) 11,0 % (9) 18,9 % (20)
Oppikirja tai opetusmateriaalit ovat kiinnostavia	37,1 % (73) 35,4 % (29) 37,7 % (40)	20,8 % (41) 17,1 % (14) 24,5 % (26)	26,4 % (52) 30,5 % (25) 23,6 % (25)	11,2 % (22) 12,2 % (10) 9,4 % (10)	4,6 % (9) 4,9 % (4) 4,7 % (5)

KYSYMYS 13. Arvioi syitä, miksi ET osallistui opetukseen äidinkielen oppitunneilla.

- 1 = En koskaan jätä osallistumatta tästä syystä.
- 2 = Jätän osallistumatta harvoin tästä syystä.
- 3 = Jätän osallistumatta joskus tästä syystä.
- 4 = Jätän osallistumatta usein tästä syystä.
- 5 = Jätän aina tai lähes aina osallistumatta tästä syystä.

■ Kaikki ■ Pojat ■ Tytöt

Opetukseen osallistumisen este	1	2	3	4	5
Olen huono äidinkielen oppiaineessa	32,0 % (63) 34,1 % (28) 33,0 % (35)	30,5 % (60) 29,3 % (24) 32,1 % (34)	23,9 % (47) 24,4 % (20) 23,6 % (25)	7,6 % (15) 6,1 % (5) 7,5 % (8)	6,1 % (12) 6,1 % (5) 3,8 % (4)
En pidä äidinkielen oppiaineesta	28,4 % (56) 23,2 % (19) 34,9 % (37)	23,4 % (46) 22,0 % (18) 22,6 % (24)	26,4 % (52) 35,4 % (29) 20,8 % (22)	12,7 % (25) 12,2 % (10) 13,2 % (14)	9,1 % (18) 7,3 % (6) 8,5 % (9)
En tiedä, miksi kyseisiä asioita opiskellaan	33,0 % (65) 24,4 % (20) 41,5 % (44)	28,4 % (56) 36,6 % (30) 24,5 % (26)	23,9 % (47) 26,8 % (22) 19,8 % (21)	9,6 % (19) 6,1 % (5) 11,3 % (12)	5,1 % (10) 6,1 % (5) 2,8 % (3)
Opetus on tylsää	22,3 % (44) 14,6 % (12) 29,2 % (31)	22,3 % (44) 26,8 % (22) 18,9 % (20)	26,4 % (52) 34,1 % (28) 20,8 % (22)	15,7 % (31) 12,2 % (10) 17,9 % (19)	13,2 % (26) 12,2 % (10) 13,2 % (14)
Opettaja on tylsä	34,5 % (68) 29,3 % (24) 40,6 % (43)	27,9 % (55) 35,4 % (29) 20,8 % (22)	16,8 % (33) 18,3 % (15) 16,0 % (17)	12,7 % (25) 9,8 % (8) 16,0 % (17)	8,1 % (16) 7,3 % (6) 6,6 % (7)
En halua työskennellä yksin	42,1 % (83) 42,7 % (35) 43,4 % (46)	24,4 % (48) 30,5 % (25) 20,8 % (22)	20,8 % (41) 15,9 % (13) 23,6 % (25)	8,6 % (17) 6,1 % (5) 9,4 % (10)	4,1 % (8) 4,9 % (4) 2,8 % (3)
En saa työskennellä yksin	50,3 % (99) 45,1 % (37) 56,6 % (60)	20,3 % (40) 24,4 % (20) 17,9 % (19)	16,2 % (32) 15,9 % (13) 14,2 % (15)	8,6 % (17) 9,8 % (8) 7,5 % (8)	4,6 % (9) 4,9 % (4) 3,8 % (4)
En halua työskennellä muiden kanssa	50,8 % (100) 47,6 % (39) 56,6 % (60)	22,8 % (45) 24,4 % (20) 21,7 % (23)	15,2 % (30) 19,5 % (16) 9,4 % (10)	7,1 % (14) 4,9 % (4) 8,5 % (9)	4,1 % (8) 3,7 % (3) 3,8 % (4)
En saa työskennellä muiden kanssa	46,2 % (91) 47,6 % (39) 47,2 % (50)	21,8 % (43) 22,0 % (18) 21,7 % (23)	19,3 % (38) 19,5 % (16) 17,9 % (19)	7,6 % (15) 4,9 % (4) 9,4 % (10)	5,1 % (10) 6,1 % (5) 3,8 % (4)
Tehtävät eivät kiinnosta tai motivoi minua	23,9 % (47) 20,7 % (17) 28,3 % (30)	26,4 % (52) 26,8 % (22) 24,5 % (26)	23,4 % (46) 31,7 % (26) 17,9 % (19)	12,7 % (25) 11,0 % (9) 15,1 % (16)	13,7 % (27) 9,8 % (8) 14,2 % (15)
En ymmärrä mitä pitää tehdä	24,9 % (49) 24,4 % (20) 26,4 % (28)	25,4 % (50) 26,8 % (22) 26,4 % (28)	24,4 % (48) 31,7 % (26) 17,9 % (19)	15,2 % (30) 13,4 % (11) 17,0 % (18)	10,2 % (20) 3,7 % (3) 12,3 % (13)
Tehtävät ovat liian vaikeita ja pelkään etten osaa	34,0 % (67) 36,7 % (30) 34,9 % (37)	25,9 % (51) 32,9 % (27) 21,7 % (23)	19,3 % (38) 13,4 % (11) 22,6 % (24)	9,6 % (19) 12,2 % (10) 6,6 % (7)	11,2 % (22) 4,9 % (4) 14,2 % (15)
Pelkään muiden huomaavan, etten osaa	45,7 % (90) 46,3 % (38) 47,2 % (50)	24,4 % (48) 32,9 % (27) 18,9 % (20)	16,8 % (33) 9,8 % (8) 22,6 % (24)	6,1 % (12) 4,9 % (4) 5,7 % (6)	7,1 % (14) 6,1 % (5) 5,7 % (6)
En koe oppivani oppitunneilla	41,6 % (82) 37,8 % (31) 48,1 % (51)	21,8 % (43) 26,8 % (22) 18,9 % (20)	22,8 % (45) 23,2 % (19) 21,7 % (23)	7,6 % (15) 7,3 % (6) 4,7 % (5)	6,1 % (12) 4,9 % (4) 6,6 % (7)

Minulla ei ole tavoitteita, joita kohti edetä	48,7 % (96) 43,9 % (36) 55,7 % (59)	18,8 % (37) 18,3 % (15) 17,0 % (18)	20,8 % (41) 26,8 % (22) 16,0 % (17)	6,6 % (13) 4,9 % (4) 8,5 % (9)	5,1 % (10) 6,1 % (5) 2,8 % (3)
Olen saanut opettajalta huonoa palautetta esimerkiksi osaamisestani	63,5 % (125) 56,1 % (46) 70,8 % (75)	11,7 % (23) 18,3 % (15) 6,6 % (7)	11,2 % (22) 13,4 % (11) 9,4 % (10)	7,6 % (15) 6,1 % (5) 7,5 % (8)	6,1 % (12) 6,1 % (5) 5,7 % (6)
Olen saanut muilta luokkalaisiltani huonoa palautetta esimerkiksi osaamisestani	70,1 % (138) 64,6 % (53) 75,5 % (80)	11,2 % (22) 17,1 % (14) 7,5 % (8)	10,2 % (20) 9,8 % (8) 9,4 % (10)	4,6 % (9) 4,9 % (4) 3,8 % (4)	4,1 % (8) 3,7 % (3) 3,8 % (4)
Tehtävät ovat liian helppoja ja koen jo osaavani	53,8 % (106) 47,6 % (39) 58,5 % (62)	23,4 % (46) 26,8 % (22) 20,8 % (22)	12,7 % (25) 15,9 % (13) 10,4 % (11)	7,1 % (14) 6,1 % (5) 8,5 % (9)	3,0 % (6) 3,7 % (3) 1,9 % (2)
Pelkään saavani "hiken"/"nörtin" /liian hyvän oppilaan leiman	61,4 % (121) 58,5 % (48) 65,1 % (69)	17,8 % (35) 23,2 % (19) 13,2 % (14)	10,2 % (35) 8,5 % (7) 11,3 % (12)	4,1 % (8) 4,9 % (4) 3,8 % (4)	6,6 % (13) 4,9 % (4) 6,6 % (7)
En koskaan osallistu ja olen omaksunut osallistumattoman roolin	61,9 % (122) 59,8 % (49) 65,1 % (69)	14,7 % (29) 19,5 % (16) 11,3 % (12)	14,7 % (29) 13,4 % (11) 15,1 % (16)	4,6 % (9) 2,4 % (2) 5,7 % (6)	4,1 % (8) 4,9 % (4) 2,8 % (3)
Muutkaan oppilaat luokallani eivät osallistu	46,2 % (91) 48,8 % (40) 45,3 % (48)	17,8 % (35) 20,7 % (17) 17,0 % (18)	19,3 % (38) 20,7 % (17) 17,9 % (19)	9,1 % (18) 2,4 % (2) 12,3 % (13)	7,6 % (15) 7,3 % (6) 7,5 % (8)
Kukaan ei kehota tai pakota minua osallistumaan	50,3 % (99) 47,6 % (39) 52,8 % (56)	19,3 % (38) 23,2 % (19) 17,0 % (18)	18,8 % (37) 22,0 % (18) 17,9 % (19)	6,1 % (12) 2,4 % (2) 6,6 % (7)	5,6 % (11) 4,9 % (4) 5,7 % (6)
Olen nälkäinen, väsynyt tai muuten huonovointinen	24,9 % (49) 28,0 % (23) 22,6 % (24)	19,3 % (38) 24,4 % (20) 16,0 % (17)	24,4 % (48) 28,0 % (23) 21,7 % (23)	17,3 % (34) 12,2 % (10) 21,7 % (23)	14,2 % (28) 7,3 % (6) 17,9 % (19)
Olen ärtynyt tai surullinen	31,0 % (61) 35,4 % (29) 29,2 % (31)	18,8 % (37) 22,0 % (18) 15,1 % (16)	24,4 % (48) 24,4 % (20) 24,5 % (26)	12,7 % (25) 11,0 % (9) 14,2 % (15)	13,2 % (26) 7,3 % (6) 17,0 % (18)
En halua olla äänessä enkä esillä	29,9 % (59) 32,9 % (27) 30,2 % (32)	21,3 % (42) 29,3 % (24) 17,0 % (18)	21,3 % (42) 19,5 % (16) 22,6 % (24)	16,2 % (32) 12,2 % (10) 17,0 % (18)	11,2 % (22) 6,1 % (5) 13,2 % (14)
Luokassa on huono ilmapiiri	43,1 % (85) 43,9 % (36) 46,2 % (49)	23,9 % (47) 29,3 % (24) 20,8 % (22)	21,3 % (42) 19,5 % (16) 19,8 % (21)	6,1 % (12) 2,4 % (2) 7,5 % (8)	5,6 % (11) 4,9 % (4) 5,7 % (6)
En tule toimeen kaikkien luokkalaisten kanssa	49,7 % (98) 45,1 % (37) 55,7 % (59)	17,3 % (34) 29,3 % (24) 9,4 % (10)	18,8 % (37) 15,9 % (13) 17,9 % (19)	7,6 % (15) 4,9 % (4) 9,4 % (10)	6,6 % (13) 4,9 % (4) 7,5 % (8)
En tule toimeen opettajan kanssa	62,9 % (124) 56,1 % (46) 71,7 % (76)	16,2 % (32) 19,5 % (16) 12,3 % (13)	10,2 % (20) 12,2 % (10) 7,5 % (8)	4,1 % (8) 6,1 % (5) 1,9 % (2)	6,6 % (13) 6,1 % (5) 6,6 % (7)
En ole tehnyt tunnin aikana annettuja tehtäviä	49,2 % (97) 41,5 % (34) 57,5 % (61)	24,4 % (48) 31,7 % (26) 17,9 % (19)	16,2 % (32) 15,9 % (13) 16,0 % (17)	6,1 % (12) 6,1 % (5) 5,7 % (6)	4,1 % (8) 4,9 % (4) 2,8 % (3)

En ole tehnyt kotitehtäviäni	54,8 % (108) 45,1 % (37) 64,2 % (68)	19,8 % (39) 24,4 % (20) 15,1 % (16)	13,2 % (26) 15,9 % (13) 11,3 % (12)	7,6 % (15) 8,5 % (7) 6,6 % (7)	4,6 % (9) 6,1 % (5) 2,8 % (3)
En pysty keskittymään	30,5 % (60) 35,4 % (29) 28,3 % (30)	23,9 % (47) 29,3 % (24) 20,8 % (22)	26,9 % (53) 26,8 % (22) 27,4 % (29)	14,2 % (28) 4,9 % (4) 18,9 % (20)	4,6 % (9) 3,7 % (3) 4,7 % (5)
Luokkahuone on epäviihtyisä	44,7 % (88) 40,2 % (33) 51,9 % (55)	19,8 % (39) 23,2 % (19) 16,0 % (17)	18,3 % (36) 24,4 % (20) 12,3 % (13)	8,6 % (17) 4,9 % (4) 12,3 % (13)	8,6 % (17) 7,3 % (6) 7,5 % (8)
Haluaisin mieluummin työskennellä muualla kuin luokassa	41,6 % (82) 35,4 % (29) 49,1 % (52)	20,3 % (40) 24,4 % (20) 17,0 % (18)	15,7 % (31) 20,7 % (17) 12,3 % (13)	11,2 % (22) 11,0 % (9) 10,4 % (11)	11,2 % (22) 8,5 % (7) 11,3 % (12)
En saa valita paikkaani luokassa itse	42,6 % (84) 41,5 % (34) 45,3 % (48)	16,8 % (33) 24,4 % (20) 11,3 % (12)	21,8 % (43) 18,3 % (15) 23,6 % (25)	8,1 % (16) 4,9 % (4) 9,4 % (10)	10,7 % (21) 11,0 % (9) 10,4 % (11)
Oppikirja tai opetusmateriaalit eivät kiinnosta minua	33,0 % (65) 32,9 % (27) 35,8 % (38)	23,4 % (46) 28,0 % (23) 20,8 % (22)	22,8 % (45) 23,2 % (19) 19,8 % (21)	10,7 % (21) 7,3 % (6) 13,2 % (14)	10,2 % (20) 8,5 % (7) 10,4 % (11)
En pidä tableteilla/iPadeilla työskentelystä	59,9 % (118) 61,0 % (50) 63,2 % (67)	14,7 % (29) 17,1 % (14) 13,2 % (14)	16,2 % (32) 15,9 % (13) 13,2 % (14)	5,1 % (10) 1,2 % (1) 7,5 % (8)	4,1 % (8) 4,9 % (4) 2,8 % (3)

KYSYMYS 17. Arvioi asioita, jotka motivoisivat Sinua osallistumaan opetukseen aktiivisemmin äidinkielen oppitunneilla.

- 1 = Ei motivoisi lainkaan.
 2 = Motivoisi vähän.
 3 = Motivoisi jonkin verran.
 4 = Motivoisi melko paljon.
 5 = Motivoisi paljon.

■ Kaikki ■ Pojat ■ Tytöt

Osallistumiseen motivoiva tekijä	1	2	3	4	5
Kivenmat ja kiinnostavammat tehtävät	2,5 % (5) 4,9 % (4) 0 % (0)	3,6 % (7) 4,9 % (4) 1,9 % (2)	18,8 % (37) 23,2 % (19) 16,0 % (17)	33,5 % (66) 28,0 % (23) 37,7 % (40)	41,6 % (82) 39,0 % (32) 44,3 % (47)
Tutumpi opettaja	12,7 % (25) 18,3 % (15) 8,5 % (9)	11,7 % (23) 11,0 % (9) 13,2 % (14)	34,0 % (67) 36,6 % (30) 30,2 % (32)	20,8 % (41) 20,7 % (17) 21,7 % (23)	20,8 % (41) 13,4 % (11) 26,4 % (28)
Vieraampi tai uusi opettaja	28,9 % (57) 31,7 % (26) 27,4 % (29)	23,9 % (47) 23,3 % (19) 25,5 % (27)	31,0 % (61) 31,7 % (26) 31,1 % (33)	8,6 % (17) 8,5 % (7) 7,5 % (8)	7,6 % (15) 4,9 % (4) 8,5 % (9)

Opettajajohtoinen työskentely (opettaja puhuu luokan edessä)	21,8 % (43) 23,3 % (19) 19,8 % (21)	16,2 % (32) 19,5 % (16) 15,1 % (16)	35,0 % (69) 25,6 % (21) 42,5 % (45)	15,7 % (31) 19,5 % (16) 13,2 % (14)	11,2 % (22) 12,2 % (10) 9,4 % (10)
Yksilötyöskentely, itsenäiset tehtävät	15,7 % (31) 15,9 % (13) 15,1 % (16)	11,7 % (23) 11,0 % (9) 12,3 % (13)	37,6 % (74) 40,2 % (33) 36,8 % (39)	18,8 % (37) 24,4 % (20) 15,1 % (16)	16,2 % (32) 8,5 % (7) 20,8 % (22)
Parityöskentely	5,1 % (10) 7,3 % (6) 2,8 % (3)	6,6 % (13) 7,3 % (6) 3,8 % (4)	22,3 % (44) 23,3 % (19) 21,7 % (23)	33,5 % (66) 35,4 % (29) 33,0 % (35)	32,5 % (64) 26,8 % (22) 38,7 % (41)
Ryhmätyöskentely	13,7 % (27) 12,2 % (10) 13,2 % (14)	8,6 % (17) 8,5 % (7) 9,4 % (10)	24,9 % (49) 28,0 % (23) 21,7 % (23)	22,8 % (45) 24,4 % (20) 21,7 % (23)	29,9 % (59) 26,8 % (22) 34,0 % (36)
Hiljaiset tehtävät, kuten kirjoittaminen, piirtäminen tai lukeminen	13,7 % (27) 15,9 % (13) 11,3 % (12)	13,2 % (26) 13,4 % (11) 13,2 % (14)	28,9 % (57) 32,9 % (27) 27,4 % (29)	21,8 % (43) 26,8 % (22) 18,9 % (20)	22,3 % (44) 11,0 % (9) 29,2 % (31)
Toiminnalliset tehtävät, joissa pääsee itse tekemään eikä tarvitse istua pulpetissa	13,2 % (26) 11,0 % (9) 14,2 % (15)	14,2 % (28) 15,9 % (13) 13,2 % (14)	20,3 % (40) 20,7 % (17) 21,7 % (23)	22,8 % (45) 24,4 % (20) 21,7 % (21)	29,4 % (58) 28,0 % (23) 31,1 % (33)
Oppikirjan tehtävät	28,4 % (56) 28,0 % (23) 28,3 % (30)	25,9 % (51) 23,3 % (19) 19,2 % (31)	27,9 % (55) 30,5 % (25) 26,4 % (28)	8,6 % (17) 13,4 % (11) 4,7 % (5)	9,1 % (18) 4,9 % (4) 11,3 % (12)
Haastavimmat ja vaikeimmat tehtävät	42,1 % (83) 39,0 % (32) 45,3 % (48)	21,8 % (43) 19,5 % (16) 23,6 % (25)	24,4 % (48) 28,0 % (23) 19,8 % (21)	7,6 % (15) 9,8 % (8) 6,6 % (7)	4,1 % (8) 3,7 % (3) 4,7 % (5)
Helpommat tehtävät	9,1 % (18) 12,2 % (10) 5,7 % (6)	10,7 % (21) 7,3 % (6) 13,2 % (14)	25,9 % (51) 28,0 % (23) 23,6 % (25)	27,4 % (54) 25,6 % (21) 29,2 % (31)	26,9 % (53) 26,8 % (22) 28,3 % (30)
Se, että oppimiselle asetettaisiin konkreettisempia tavoitteita	14,2 % (28) 18,3 % (15) 10,4 % (11)	14,7 % (29) 12,2 % (10) 17,9 % (19)	41,6 % (82) 45,1 % (37) 38,7 % (41)	16,8 % (33) 12,2 % (10) 19,8 % (21)	12,7 % (25) 12,2 % (10) 13,2 % (14)
Opettajalta saatu hyvä palaute	6,6 % (13) 9,8 % (8) 2,8 % (3)	7,6 % (15) 12,2 % (10) 4,7 % (5)	17,8 % (35) 22,0 % (18) 13,2 % (14)	34,5 % (68) 30,5 % (25) 37,7 % (40)	33,5 % (66) 25,6 % (21) 41,5 % (44)
Muilta luokkalaisilta saatu hyvä palaute	14,2 % (28) 19,5 % (16) 7,5 % (8)	13,2 % (26) 13,4 % (11) 14,2 % (15)	24,9 % (49) 30,5 % (25) 19,8 % (21)	26,9 % (53) 23,2 % (19) 30,2 % (32)	20,8 % (41) 13,4 % (11) 28,3 % (30)
Se, että minua kehoitettaisiin osallistumaan	25,9 % (51) 24,4 % (20) 26,4 % (28)	18,8 % (37) 12,2 % (10) 25,5 % (27)	32,5 % (64) 41,5 % (34) 24,5 % (26)	13,7 % (27) 14,6 % (12) 12,3 % (13)	9,1 % (18) 7,3 % (6) 11,3 % (12)
Se, että opettaja kysyisi minulta vaikken viittaisikaan	43,7 % (86) 36,6 % (30) 50,9 % (54)	19,3 % (38) 22,0 % (18) 18,9 % (20)	18,8 % (37) 22,0 % (18) 14,2 % (15)	9,6 % (19) 9,8 % (8) 8,5 % (9)	8,6 % (17) 9,8 % (8) 7,5 % (8)
Se, ettei minua pakotettaisi osallistumaan	19,3 % (38) 20,7 % (17) 17,9 % (19)	11,7 % (23) 11,0 % (9) 11,3 % (12)	29,9 % (59) 35,4 % (29) 26,4 % (28)	17,8 % (35) 14,6 % (12) 18,9 % (20)	21,3 % (42) 18,3 % (15) 25,5 % (27)

Luokan parempi ilmapiiri	14,2 % (28) 22,0 % (18) 8,5 % (9)	8,6 % (17) 15,9 % (13) 2,8 % (3)	31,5 % (62) 28,0 % (23) 34,9 % (37)	17,8 % (35) 18,3 % (15) 15,1 % (16)	27,9 % (55) 15,9 % (13) 38,7 % (41)
Isompi ryhmäkoko	44,7 % (88) 36,6 % (30) 50,9 % (54)	16,2 % (32) 18,3 % (15) 16,0 % (17)	23,9 % (47) 25,6 % (21) 21,7 % (23)	8,1 % (16) 12,2 % (10) 3,8 % (4)	7,1 % (14) 7,3 % (6) 7,5 % (8)
Pienempi ryhmäkoko	20,3 % (40) 22,0 % (18) 19,8 % (21)	9,6 % (19) 12,2 % (10) 8,5 % (9)	29,9 % (59) 28,0 % (23) 31,1 % (33)	25,4 % (50) 23,2 % (19) 26,4 % (28)	14,7 % (29) 14,6 % (12) 14,2 % (15)
Viihtyisämpi luokka	9,1 % (18) 12,2 % (10) 6,6 % (7)	9,6 % (19) 11,0 % (9) 9,4 % (10)	29,9 % (59) 34,1 % (28) 27,4 % (29)	20,8 % (41) 18,3 % (15) 20,8 % (22)	30,5 % (60) 24,4 % (20) 35,8 % (38)
Kooltaan isommat luokkatilat	19,8 % (39) 19,5 % (16) 19,8 % (21)	18,8 % (37) 15,8 % (13) 20,8 % (22)	29,4 % (58) 32,9 % (27) 27,4 % (29)	15,7 % (31) 15,8 % (13) 14,2 % (15)	16,2 % (32) 15,8 % (13) 17,9 % (19)
Kooltaan pienemmät luokkatilat	45,2 % (89) 41,5 % (34) 49,1 % (52)	21,3 % (42) 22,0 % (18) 21,7 % (23)	21,8 % (43) 26,8 % (22) 18,9 % (20)	7,6 % (15) 6,1 % (5) 5,7 % (6)	4,1 % (8) 3,7 % (3) 4,7 % (5)
Parempi työrauha	12,7 % (25) 17,1 % (14) 8,5 % (9)	8,6 % (17) 11,0 % (9) 7,5 % (8)	27,9 % (55) 35,4 % (29) 22,6 % (24)	21,8 % (43) 18,3 % (15) 23,6 % (25)	28,9 % (57) 18,3 % (15) 37,7 % (40)
Äidinkielen luokassa työskentely	23,4 % (46) 24,4 % (20) 22,6 % (24)	18,3 % (36) 19,5 % (16) 18,9 % (20)	40,6 % (80) 41,5 % (34) 39,6 % (42)	8,6 % (17) 7,3 % (6) 9,4 % (10)	9,1 % (18) 7,3 % (6) 9,4 % (10)
Tietokoneiluokassa työskentely	23,4 % (46) 17,1 % (14) 27,4 % (29)	17,3 % (34) 9,8 % (8) 22,6 % (24)	22,3 % (44) 24,4 % (20) 20,8 % (22)	15,2 % (30) 17,1 % (14) 14,2 % (15)	21,8 % (43) 31,7 % (26) 15,1 % (16)
Ulkona työskentely	30,5 % (60) 24,4 % (20) 35,8 % (38)	13,2 % (26) 11,0 % (9) 16,0 % (17)	20,8 % (41) 25,6 % (21) 16,0 % (17)	17,8 % (35) 18,3 % (15) 16,0 % (17)	17,8 % (35) 20,7 % (17) 16,0 % (17)
Luokan ulkopuolella työskentely, esimerkiksi muissa luokissa, käytävillä tai liikuntasalissa	9,1 % (18) 9,8 % (8) 7,5 % (8)	11,2 % (22) 15,8 % (13) 8,5 % (9)	21,3 % (42) 23,2 % (19) 19,8 % (21)	23,4 % (46) 19,5 % (16) 24,5 % (26)	35,0 % (69) 31,7 % (26) 39,6 % (42)
Kouluvierailut esimerkiksi kirjastossa, taidemuseossa tai teatterissa	10,7 % (21) 11,0 % (9) 9,4 % (10)	7,6 % (15) 7,3 % (6) 8,5 % (9)	21,8 % (43) 30,5 % (25) 15,1 % (16)	25,4 % (50) 22,0 % (18) 16,4 % (28)	34,5 % (68) 29,3 % (24) 40,6 % (43)
Puhetta ja liikkumista sallivampi opetus	12,2 % (24) 17,1 % (14) 8,5 % (9)	13,2 % (26) 17,1 % (14) 9,4 % (10)	24,4 % (48) 24,4 % (20) 23,6 % (25)	24,9 % (49) 23,2 % (19) 25,5 % (27)	25,4 % (50) 18,3 % (15) 33,0 % (35)
Se, ettei tarvitsisi pyytää puheenvuoroa erikseen viittaamalla	25,4 % (50) 25,6 % (21) 24,5 % (26)	21,3 % (42) 23,2 % (19) 21,7 % (23)	26,9 % (53) 30,5 % (25) 25,5 % (27)	14,7 % (29) 13,4 % (11) 13,2 % (14)	11,7 % (23) 7,3 % (6) 15,1 % (16)
Se, että saisin valita parini tai ryhmäläiseni itse	6,6 % (13) 8,5 % (7) 4,7 % (5)	4,6 % (9) 7,3 % (6) 2,8 % (3)	12,7 % (25) 19,5 % (16) 6,6 % (7)	15,7 % (31) 17,1 % (14) 14,2 % (15)	60,4 % (119) 47,6 % (39) 71,7 % (76)

Se, että saisin valita istumapaikkani luokassa itse	7,1 % (14) 8,5 % (7) 5,7 % (6)	3,6 % (7) 4,9 % (4) 1,9 % (2)	17,8 % (35) 28,0 % (23) 11,3 % (12)	16,8 % (33) 13,4 % (11) 17,9 % (19)	54,8 % (108) 45,1 % (37) 63,2 % (67)
Paremmat oppikirjat tai opetusmateriaalit	10,7 % (21) 12,2 % (10) 8,5 % (9)	11,7 % (23) 18,3 % (15) 6,6 % (7)	32,5 % (64) 29,3 % (24) 37,7 % (40)	21,3 % (42) 20,7 % (17) 20,8 % (22)	23,9 % (47) 19,5 % (16) 26,4 % (28)
Oppikirjaton työskentely	18,3 % (36) 19,5 % (16) 17,0 % (18)	21,3 % (42) 17,1 % (14) 25,5 % (27)	24,4 % (48) 25,6 % (21) 23,6 % (25)	17,8 % (35) 23,2 % (19) 12,3 % (13)	18,3 % (36) 14,6 % (12) 21,7 % (23)
Tablettien/iPadien kanssa työskentely	15,7 % (31) 17,1 % (14) 15,1 % (16)	13,7 % (27) 9,8 % (8) 15,1 % (16)	22,8 % (45) 19,5 % (16) 26,4 % (28)	24,9 % (49) 23,2 % (19) 26,4 % (28)	22,8 % (45) 30,5 % (25) 17,0 % (18)