



Kieliverkosto (<https://www.kieliverkosto.fi/fi>)

Kahdeksasluokkalaisten näkemyksiä äidinkielen oppitunneilla osallistumisesta ja tuntiaktiivisuudesta

Kiinnostuin oppilaiden osallistumisesta ja tuntiaktiivisuudesta opetusharjoitteluissani ja kandidaatintutkimuksessani, joissa huomasin, että oppilaat eivät ole kovin halukkaita vastaamaan opettajan esittämiin kysymyksiin viittaamalla. Viittaamisen määrä tuntui olevan suoraan yhteydessä tuntiaktiivisuuden arviointiin. Aloinkin pohtimaan, mitä aktiivinen osallistuminen ylipäätään on ja millä kaikilla tavoilla oppitunnilla voi osallistua. Millaista osallistumista emme näe? Tästä nousi tutkimusaihe pro graduuni, jonka tuloksia esittelen tässä artikkelissa.

Julkaistu: 9. syyskuuta 2020 | Kirjoittanut: Elina Kivelä

Tein pro graduni Jyväskylän yliopiston kieli- ja viestintätieteiden laitoksen suomen kielen oppiaineeseen. Koska opiskelin aineen- ja luokanopettajaksi, halusin tehdä graduni koulumaailmaan liittyvästä aiheesta. Tutkimuskohteeksi valikoituivat kahdeksasluokkalaiset, sillä ylipäätään oppilaiden ääni motivaatiotutkimuksissa on jäänyt vähemmälle huomiolle. Ajattelen kahdeksasluokkalaisilla olevan kokemusta yläkoulussa opiskelemisesta ja taitoa kielentää omaa osallistumistaan paremmin kuin esimerkiksi alakoululaisilla. Murrosiän tunnemyrskyissä seilaavat kahdeksasluokkalaiset vaikuttivat “sopivan motivoitumattomalta” kohderyhmältä, kun haluttiin saada vastauksia siihen, miten osallistumista voitaisiin parantaa.

Tutkittava ilmiö osoittautui jo varhaisessa vaiheessa hyvin laajaksi: opetukseen osallistumiseen vaikuttavat muun muassa oppimismotivaatio, kouluviihtyvyyden kokemukset, koulun sosiaaliset suhteet, opetusmenetelmät ja -materiaalit sekä oppilaiden temperamentti- ja persoonallisuuden piirteet (ks. kouluviihtyvyydestä esim. Hellström 2008 & Vahvaselkä 2015; koulumotivaatiosta esim. Aunola 2002; Kalsola 2005; Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016; Peltonen & Ruohotie 1992 & Pruuki 2008; opetuksesta esim. Junkkarinen 2006; Keltikangas-Järvinen 2004 & 2010 & Prashnig 2000). Pidän tutkimustani tärkeänä, sillä uskoin osallistumisen olevan muutakin kuin

nopeasti mieleen tulevia viittaamista ja tehtävien tekemistä. Lisäksi toiset osallistumisen tavat ovat näkyvämpiä kuin toiset (esim. viittaaminen ja opetuskeskusteluun osallistuminen) ja saattavat siksi luoda illuusion toisen oppilaan aktiivisemmasta osallistumisesta.

Tutkimusaineistokseni keräsin laatimani verkkokyselyn avulla yhteensä 197 kahdeksasluokkalaisten vastaukset, jotka sain hyödyntämällä opettajaystäväverkostoani ympäri Suomen. Mukana syksyllä 2019 kerätyssä aineistossa oli 82 (41,6 %) poikaa, 106 (53,8 %) tyttöä, 6 (3 %) sukupuoleltaan ”muu” ja 3 (1,5 %), jotka eivät halunneet kertoa sukupuoltaan. Vastausten tarkastelussa vastauksen ”muu” antaneet ja vastaamatta jättäneet on laskettu kokonaisprosentteihin, mutta suuri osa tulosten raportoinnista keskittyy enemmän kahden sukupuolen väliseen tarkasteluun. Jokainen oppilas sai itse valita, osallistuuko tutkimukseen.

Kyselyssä oli sekä avoimia että viisiportaista Likertin asteikkoa hyödyntäviä skaalakysymyksiä, jotka liittyivät aktiivisen osallistumisen määrittelyyn, opetukseen osallistumisen tapojen, osallistumisen taustalla olevien syiden ja esteiden sekä osallistumiseen motivoivien tekijöiden nimeämiseen ja arviointiin. Tutkimusongelmanani oli myös selvittää, millä tavoin kahdeksasluokkalaisten kokevat osallistuvansa äidinkielen oppitunneilla ja miten sukupuoli vaikuttaa näihin kokemuksiin.

Aktiivisen oppilaan ja tuntiaktiivisuuden suppeaa määrittelyä

Oppilaat määrittelivät yleisesti tuntiaktiivisuutta melko suppeasti: avoimen kysymyksen teemoiteltujen vastausten perusteella tuntiaktiivisuus nähtiin pääosin viittaamisena sekä annettujen tehtävien tekemisenä ja opettajan antamien ohjeiden noudattamisena. Lisäksi pojat pitivät kuuntelemista, tunnin seuraamista ja tunnilla mukana olemista kolmanneksi tärkeimpänä tuntiaktiivisuuden osoituksena, kun taas tytöt nimesivät kolmanneksi eniten keskusteluun osallistumisen. Tuntiaktiivisuuden määritelmässä oli nähtävillä sekä opettajalle näkyviä että näkymättömiä toimintoja. Toisaalta monet vastasivat tuntiaktiivisuuden olevan osallistumista, eli monet eivät osanneet avata osallistumisen käsitettä sen enempää. Tämä saattaa kertoa siitä, että oppilaille itselleenkin ei ole aina selvää, mitä tuntiaktiivisuudella tai osallistumisaktiivisuudella tarkoitetaan.

Oppilaiden määritelmät aktiiviselle oppilaalle olivat hyvin vaativia ja tarkkoja. Lisäksi määritelmät suosivat tietynlaista osallistumista ja temperamentti- ja persoonallisuuden piirteitä. Esimerkiksi viittaaminen ja opetuksen seuraaminen liittyvät temperamenttipiirteistä melko korkeaan aktiivisuuteen ja sensitiivisyyteen ja persoonallisuuden piirteistä ekstraversioon. (Ks. temperamenttipiirteistä esim. Keltikangas-Järvinen 2010 ja persoonallisuuden piirteistä esim. Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016). Tiukka käsitys aktiivisesta oppilaasta saattoi vaikuttaa oppilaiden oman aktiivisuuden arviointiin laskevasti. Pääpiirteittäin oppilaat kuitenkin arvioivat itsensä melko aktiivisiksi ja olivat melko tyytyväisiä omaan aktiivisuuteensa. Tyytyväisten osuus oli huomattavasti suurempi poikien kuin tyttöjen kohdalla. Oppilaiden tyytyväiset arviot omasta aktiivisuudestaan kertonevat hyvästä minäkäsityksestä ja itseluottamuksesta.

Syyt aktiiviseen osallistumiseen olivat oppilaiden mielestä hyvän arvosanan tavoittelu ja oppiminen. Nämä saattavat liittyä oppilaiden mielissä hyvinkin vahvasti yhteen, joten ei voida sanoa varmaksi, ovatko nämä motiivit tavallaan samaa tarkoittavia. Toisaalta aktiivisuus saattaa olla keino saavuttaa opettajan huomio paremman arvosanan toivossa. Muita motiiveja olivat opettajan miellyttäminen ja opettajan työn helpottaminen, oppimisen osoittaminen opettajalle, tulevaisuuden suunnitelmien toteuttaminen (esimerkiksi jatko-opiskelupaikan saaminen), toivo hyvästä palautteesta, muiden auttaminen oppimaan, onnistumisen kokemukset ja rohkeuden saaminen, vanhempien miellyttäminen sekä pakollisuus. Osallistumiseen näyttää siis liittyvän kauaskantoisiakin tavoitteita, kuten hyvien arvosanojen saaminen jatko-opiskelupaikan mahdollistamiseksi. Toisaalta tavoitteet eivät aina välttämättä ole erotettavissa opettajan tai vanhempien koulunkäynnille asettamista tavoitteista.

Moninaista ja perinteistä osallistumista äidinkielen oppitunneilla

Oppilaat kokivat osallistumisensa opetukseen äidinkielen oppitunneilla moninaisena. Valmiista vaihtoehdoista osallistumisen yleisimmiksi tavoiksi nimettiin perinteiseen luokkaopetukseen kuuluvat tavat, kuten oppituntien aikana annettujen tehtävien tekeminen, opetuksen seuraaminen taululla tai valkokankaalla, opettajan ja tämän ohjeiden kuunteleminen sekä muistiinpanojen kirjoittaminen. Oppilaiden vaihtoehdoista valitsemat osallistumisen tavat olivat pääosin perinteisen luokkaopetuksen mukaisia, eivätkä siksi juuri yllätä. Vaikka nämä tavat ovat opetuksessa yleisiä, on vaikeaa sanoa, kokevatko oppilaat osallistuvansa näillä yleisillä tavoilla juuri siksi, että ne ovat yleisiä. Pohdittavaksi jääkin, mahdollistaako luokkaopetus muunlaisia tapoja osallistua ja miten opettaja voi omalla toiminnallaan osoittaa hyväksyvänsä monimuotoisia ja uusiakin tapoja osallistua.

Tyttöjen ja poikien välillä erot liittyivät opetuksen seuraamiseen, kuuntelemiseen ja muistiinpanojen kirjoittamiseen, jotka tytöt nimesivät useammin osallistumisen tavoikseen kuin pojat. Tytöt joko kirjoittavat muistiinpanoja oma-aloitteisemmin kuin pojat, tai sitten pojat eivät noudata ohjetta kirjoittaa muistiinpanoja yhtä tunnollisesti kuin tytöt. Muistiinpanojen kirjoittaminen toimintona on sellainen, jonka tekemistä opettaja ei välttämättä pysty kaikkien oppilaiden kohdalla kontrolloimaan, minkä vuoksi se saattaa jäädä joiltain oppilailta tekemättä.

Vähiten yleiset osallistumisen tavat olivat annettujen tehtävien kritisointi, oma-aloitteinen palautteen antaminen muille ja omien mielipiteiden kertominen koko luokan kuullen. Koko tutkimuksessa vastausvaihtoehdon ”en koskaan osallistu tällä tavalla” kohdalla on otettava huomioon, että osallistumisen määrän arviointi saattaa liittyä siihen, miten paljon kyseistä opetuksen tapaa koulussa käytetään. Esimerkiksi jos opetuksessa ei koskaan käytetä iPadeja tai tabletteja, ei oppilas koskaan voi osallistua opetukseen tällä tavalla.

Viittaaminen, jota pidettiin tuntiaktiivisena osallistumisena, oli oppilaiden kesken tapa osallistua opetukseen vain joskus. Tämä selittänee arvioita oppilaiden omasta aktiivisuudesta: ollakseen hyvin aktiivinen tulisi oppilaiden mielestä viitata useammin. Viittaamisen voidaan nähdä liittyvän moneen tekijään, minkä vuoksi viittaamalla osallistuminen ei luokkatilanteessa ole aina mahdollista. Esimerkiksi opettaja saattaa estää oppilaan viittaamalla osallistumisen, mikäli ei

anna viittaavalle oppilaalle puheenvuoroa. Kuitenkaan oppilaat eivät toivo opettajan kysyvän heiltä ilman viittaamista. Tällainen tilanne saattaa aiheuttaa painetta oppilaissa, minkä vuoksi se ei motivoi. Jos valinnainen viittaaminen ei ole sallittua, se myös poistaa oppilaiden mahdollisuuden pyytää vastausvuoroa sitä halutessaan.

Piirtelyä ja puhelimen selailua

Sijaistoimintaa opetukseen osallistumattomina hetkinä kysyttiin avoimella kysymyksellä ”Mitä teet, jos et osallistu opetukseen?”. Oppilaat vastasivat puhuvansa kavereidensa 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. Huomionarvoista on, että kuunteleminen mainittiin myös tässä kohtaa. Mahdollisesti tällä tarkoitetaan opettajan kuuntelemista silloin, kun hän ei puhu opetettavasta aiheesta. Erot poikien ja tyttöjen välillä olivat pieniä, mutta tytöt tuntuivat tekevän jonkin verran vähemmän huomiota herättäviä ja muita häiritseviä toimintoja kuin pojat. Esimerkiksi piirtely oli enemmän tyttöjen tapa olla osallistumatta, kun taas pojat mainitsivat kavereiden kanssa puhumisen ja pään nojaamisen pulpettiin useammin kuin tytöt.

Vastaukset vaihtoehtojen pohjalta myös syyt osallistua opetukseen ovat moninaisia ja jokainen oppilas vastasi useamman syyn olevan sellainen, jonka takia osallistuu opetukseen aina tai lähes aina. Yleisimpiä syitä olivat hyvän arvosanan tavoittelu, ymmärrys siitä, että tarvitsee opittavia tietoja ja taitoja, sekä halu oppia. Tytöt osallistuvat useammin halusta saada hyvän arvosanan kuin pojat. Lisäksi tytöt osallistuvat myös poikia useammin, koska ajattelevat tietävänsä, että tarvitsevat opittavia tietoja ja taitoja. Muita yleisiä syitä sekä poikien että tyttöjen kohdalla olivat halu osoittaa osaaminen opettajalle, se, että saa työskennellä yhdessä muiden kanssa, tehtävien helppous ja kokemus osaamisesta, opettajan kivuus sekä oppitunnin nopeampi kuluminen osallistumalla.

Vähiten yleisiä syitä osallistua opetukseen olivat halu osoittaa olevansa parempi kuin muut luokkalaiset, kavereiden kehottaminen tai pakottaminen osallistumaan, halu olla äänessä ja esillä sekä mahdollisuus valita paikka luokassa itse. Pojat näyttävät haluavan osoittaa omaa paremmuuttaan ja olla äänessä enemmän kuin tytöt. Tytöt vastasivat lähes jokaisen vaihtoehdon kohdalla poikia useammin osallistuvansa aina tai lähes aina kyseisellä tavalla. Tästä voisi päätellä, että tytöillä on enemmän ehdottomia syitä osallistua opetukseen kuin pojilla.

Osallistumiselle ei näytä olevan suuria tai ehdottomia esteitä. Yleisimpiä esteitä osallistumiselle olivat nälkä, väsymys ja huonovointisuus, tehtävien kiinnostamattomuus ja motivoimattomuus, opetuksen tylsyys sekä ärtymys ja surullisuus. Esteistä tunteet ja huonovointisuus sekä tietämättömyys ja pelko osaamattomuudesta olivat suurempia esteitä tytöille kuin pojille. Vähiten yleisiä esteitä olivat muilta luokkalaisilta saatu huono palaute, opettajalta saatu huono palaute sekä se, ettei tule toimeen opettajan kanssa. Nämä esteet olivat suurempia pojille kuin

tytöille. Osallistumista ei myöskään suurimman osan kohdalla estä äidinkielen oppiaineesta pitämättömyys, luokan huono ilmapiiri tai se, ettei tule toimeen kaikkien luokkalaisten kanssa. Nämä tulokset kertonevat otantaluokkien hyvästä yhteishengestä.

Oppimista yleisin opetusmenetelmin ja kavereiden kanssa

Kysyttäessä sitä, miten oppilaat oppivat parhaiten äidinkielen oppitunneilla, oppilaat vastasivat melko yleisiä opetusmenetelmiä. Oppilaat kokivat oppivansa parhaiten 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. Käsitys oppimisesta vaikuttaisi siis olevan aktiivinen. Nämä vastaukset olivat samansuuntaisia kuin tuntiaktiivisuuden määritelmät, mikä kertonee siitä, että oppilaat ajattelevat tuntiaktiivisen osallistumisen takaavan oppimisen. Myös erilaiset käsitykset oppimisesta vaikuttavat näihin määritelmiin.

Erot sukupuolten välillä olivat pieniä: pojat kokevat oppivansa tyttöjä paremmin esimerkiksi tietoteknisten välineiden ja ohjelmien avulla, kun taas tytöt kokevat oppivansa poikia paremmin esimerkiksi kirjoittamalla ja kavereiden kanssa opiskelemalla. Oppimismenetelmät tuntuivat olevan pääosin visuaalisia ja auditiivisia. Toisaalta monet oppilaat eivät osanneet sanoa, miten oppivat parhaiten. Tämä puolestaan kertoo siitä, ettei kaikilla oppilailla ole selkeää ja jäsentynyttä käsitystä oppimisestaan. Epäselväksi jää myös se, kuinka moni oppilaista on vastannut oppivansa yleisimpiä opetusmenetelmiä hyödyntämällä. On siis vaikea sanoa, kokevatko oppilaat oppivansa mainitsemillaan tavoilla siksi, että koulu suosii juuri näitä opetusmenetelmiä, vai tukeeko koulu näin hyvin oppilaiden erilaisia oppimistyyylejä. Koska äidinkielen oppiaine on opetusmenetelmiltään hyvin monipuolinen, saattavat erilaiset oppijat tulla helpommin huomioiduiksi. Silti vastaukset saattavat pohjautua erilaisiin opittuihin ja normatiivisiin käsityksiin koulusta ja siellä oppimisesta. Oppilaat ovat myös saattaneet vastata yleisimpiä osallistumisen tapoja, koska kuvittelevat oppivansa niiden avulla parhaiten. Olisikin tärkeää opettaa oppilaille erilaisia oppimisstrategioita ja opetussuunnitelmassakin mainittuja oppimaan oppimisen taitoja.

Annetuista vaihtoehdoista eniten osallistumaan motivoivia tekijöitä olivat parin tai ryhmäläisten valinta, luokan istumapaikan valinta sekä kivemmat ja kiinnostavammat tehtävät. Kaverien merkitys ja valinnanvapaus omaan opiskeluun liittyen nousivat keskeisimmiksi motivaattoreiksi. Työskentelymuodoista parityöskentely nousi motivoivimmaksi. Hieman tyttöjä enemmän poikia motivoivat opettajajohtoinen työskentely, tablettien/iPadien kanssa työskentely ja tietokonealuokassa työskentely. Tytöt näyttävät motivoituvan osallistumiseen ylipäättään herkemmin ja useamman tekijän vaikutuksesta kuin pojat. Erilaiset tekijät siis motivoivat eri oppilaita osallistumaan eri verran. Kaikki kyselyssä mainitut motivoivat tekijät kuitenkin motivoivat kaikkia edes vähän.

Vähiten motivoivia tekijöitä olivat pienemmät luokkatilat, isompi ryhmäkoko, opettajan kysyminen ilman viittaamista sekä haastavimmat ja vaikeammat tehtävät. Vähiten motivoivien tekijöiden pohjalta voidaan huomata, että suunta yhteiskunnan taholta suurentaa ryhmäkokoja ja pienentää opiskelutiloja ei ole siis oikea. Toisaalta tuloksia voidaan tulkita taas koulun lähtötilanteesta käsin: haastavampien ja vaikeampien tehtävien motivoimattomuus saattaa kertoa siitä, että haastavuustaso otantakoulujen oppilailla on ollut kohdallaan. Kyse voi olla myös oppilaiden minäpystyvyyden kokemuksista ja uskosta omaan onnistumiseensa vaikeammassa tehtävissä. Toisinaan oppilaat osaavat itse eriyttää itseään ja ovat saattaneet kokea, että lisäeriyttäminen haastavampiin tehtäviin ei ole tarpeen.

Pohdintaa

Koska uusin perusopetuksen opetussuunnitelma (2014: 48) painottaa oppilaiden erilaisten oppimis- ja työskentelytapojen huomioinnin tärkeyttä, olisi opettajien hyvä olla selvillä siitä, millä eri tavoin oppilaat oppivat ja pyrkivät osallistumaan opetukseen. Myös oppilaiden olisi hyvä pohtia enemmän sitä, millä tavoin he oppivat ja osoittavat omaa osaamistaan oppitunneilla ja kuinka aktiivista heidän osallistumisensa on. Tällainen tieto auttaa itseohjautuvamman roolin ja oman oppimisen vastuun ottamisessa. Koska oppilaat tunnistavat osittain heikosti omia oppimisen tapojaan ja heidän oppimiskäsityksensä on puutteellinen, on heidän myös hankalaa tunnistaa omia oppimistyylejään ja löytää tarkoituksenmukaisia tapoja oppia ja osallistua. Tutkimukseni tulokset antavat suoria vinkkejä (ks. osallistumista motivoivat tekijät) siihen, miten oppilaat viihtyisivät koulussa paremmin ja tätä kautta osallistuisivat opetukseen odotetulla, aktiivisella tavalla.

Toisaalta 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 temperamentti- ja persoonallisuuseroilla oppilaat hyödyntävät 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 temperamentti- ja persoonallisuuseroistaan huolimatta.

Tutkimuksellani pyrin laajentamaan ja monipuolistamaan käsitystä aktiivisesta osallistumisesta ja osallistumisen ja oppimisen moninaisuudesta. Vaikka tutkimusotannon pienuudesta johtuen tulokset eivät ole vielä yleistettävissä, ne korostavat esimerkiksi monipuolisen opetuksen tärkeyttä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on myös ollut tehdä erilaiset osallistumisen tavat näkyviksi, minkä toivon helpottavan opettajan työtä opetuksen suunnittelu-, toteutus- ja arviointivaiheissa. Tulosten pohjalta opetus voidaan muodostaa paremmin oppilaiden oppimista

tukevaksi ja näin mahdollisesti lisätä oppimismotivaatiota ja sitä kautta parantaa jopa oppimistuloksia. On tärkeää, että vahvasti temperamenttiin ja persoonallisuuden piirteisiin pohjautuva ihanneoppilaan kuva murtuu ja oppilaiden eriarvoistaminen heidän osallistumisensa perusteella päättyy, sillä perinteinen käsityksemme aktiivisesta (lue: viittaavasta) oppilaasta ei ole kaikille oppilaille ominainen tapa osoittaa osaamistaan.

Elina Kivelä on äidinkielen, ilmaisutaidon ja luokanopettaja.

Lähteet

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.

Hellström, Matti 2008: Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Junkkarinen, Sari 2006: ”Ei tää äidinkieli ole kovin turhaa, mutta ei se oikein kiinnosta.” Yhdeksäsluokkalaiset ja äidinkielen opetus. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kielten laitos.

Kalsola, Tiina 2005: Peruskoulunsa päättävien oppilaiden koulumotivaatio ja tulevaisuuden tavoitteet. Pakkopullaa vai ponnistus tulevaan? Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Keltikangas-Järvinen, Liisa 2004: Temperamentti. Ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.

Keltikangas-Järvinen, Liisa 2010: Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.

Kivelä, Elina 2020: ”Viittaamista ja annettujen tehtävien tekemistä” : kahdeksasluokkalaisten näkemyksiä osallistumisestaan äidinkielen oppitunneilla. –

<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/69242>

(<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/69242>) 5.9.2020.

Lehtinen, Erno, Vauras, Marja & Lerkkanen, Marja-Kristiina 2016: Kasvatuspsykologia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetushallitus 2014: Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Peltonen, Matti & Ruohotie, Pekka 1992: Oppimismotivaatio. Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.

Prashnig, Barbara 2000: Erilaisuuden voima: opetustyyli ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pruuki, Lassi 2008: Ilo opettaa. Tietoa, taitoa ja työkaluja. Helsinki: Edita.

Vahvaselkä, Mikko 2015: Oppilaiden erilaiset tarpeet koulun mielekkyyskokemusten näkökulmasta. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Artikkeliin viittaaminen

Kivelä, E. (2020). Kahdeksasluokkalaisten näkemyksiä äidinkielen oppitunneilla osallistumisesta ja tuntiaktiivisuudesta. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(5). Saatavilla: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2020/kahdeksasluokkalaisten-nakemyksia-aidinkielen-oppitunneilla-osallistumisesta-ja-tuntiaktiivisuudesta> (<https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2020/kahdeksasluokkalaisten-nakemyksia-aidinkielen-oppitunneilla-osallistumisesta-ja-tuntiaktiivisuudesta>)