

ANNE VARONEN, HETA TUOMINEN, LAURI HIETAJÄRVI, KATARIINA SALMELA-ARO,  
KAI HAKKARAINEN & KIRSTI LONKA



## Tavoiteorientaatiot, koulutustavoitteet ja koulumenestys kuudennella luokalla

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, minkälaisia tavoiteorientaatioryhmiä voidaan löytää kuudennella luokalla ja miten ryhmät eroavat toisistaan henkilökohtaisten koulutustavoitteiden, niiden arviointien (merkitys, vaivannäkö, saavuttaminen ja kuormitus) sekä koulumenestyksen suhteen. Oppilaat ( $N = 745$ ) jaettiin tavoiteorientaatioryhmiin hyödyntäen henkilösuuntautunutta lähestymistapaa ja K-keskiarvon klusterianalyysia. Avoimien kysymysten vastaukset liittyen koulutustavoitteisiin luokiteltiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Ryhmien välisiä eroja tutkittiin ristiintaulukoinnin ja yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Löytyi neljä tavoiteorientaatioryhmää: suoritus-välttämisorientoituneet (30 %), oppimisorientoituneet (25 %), menestysorientoituneet (22 %) ja välttämisorientoituneet (23 %). Valtaosa oppilaiden koulutustavoitteista liittyi arvosanoihin. Myös opiskeluun panostamiseen, oppimiseen, jatkokoulutukseen ja menestymiseen liittyviä tavoitteita mainittiin. Parhaiten koulussa menestyivät oppimis- ja menestysorientoituneet. He myös kokivat koulutustavoitteensa merkityksellisiksi ja arvioivat edistyvänsä hyvin niiden saavuttamisessa. Suoritus-välttämis- ja menestysorientoituneet oppilaat arvioivat koulutustavoitteensa kuormittavammaksi kuin oppimisorientoituneet. Tulokset osoittavat, että kuudennen luokan päätyessä koulussa on hyvin eri tavoin motivoituneita oppilaita. Oppimista painottavat oppilaat arvioivat tavoitteitaan hyvin myönteisesti, mutta suoritushakuisuus on yhteydessä koulutustavoitteen kuormittavaksi ja stressaavaksi kokemiseen.

**Avainsanat:** motivaatio, tavoiteorientaatiot, henkilökohtaiset tavoitteet, koulutustavoitteet, koulumenestys

### JOHDANTO

Suomalaiset oppilaat ovat menestyneet hyvin esimerkiksi PISA- ja TIMSS-tulosten valossa, vaikkakin tulokset ovat hieman laskeneet edellisvuosista (OECD, 2016; Vettenranta, Hiltunen, Nissinen, Puhakka & Rautopuro, 2016). Samat kansainväliset vertailut osoittavat myös, että esimerkiksi matematiikan ja luonnontieteiden oppimiseen liittyvissä asenteissa ja motivaatiossa on suomalaisnuorten kohdalla parantamisen varaa. On myös huomionarvoista, että motivaatio- ja asennetekijät (esim. sisäinen ja ulkoinen motivaatio, matematiikan minäkäsitys) ovat Suomessa

erittäin vahvoja osaamisen selittäjiä; ne selittävät oppilaiden matematiikan suoritusten vaihtelusta enemmän kuin OECD-maissa keskimäärin (OECD, 2016). Yleisesti varhaisnuoruuden aikana on todettu tapahtuvan kielteisiä muutoksia niin oppimismotivaatiossa, koulumenestyksessä kuin hyvinvoinnissakin (esim. Roeser, Eccles & Freedman-Doan, 1999), mutta toisaalta joissakin tutkimuksissa on todettu kielteisten muutosten tapahtuvan vain osalla nuorista (esim. Tuominen-Soini, 2012; Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2012). Onkin tärkeää tutkia varhaisnuorten oppimismotivaatiota ja yksilöllisiä eroja siinä, koska sillä, miten oppilas suhtautuu oppi-

miseen ja opiskeluun alakoulussa ja minkälaisia koulukokemuksia hänellä on näinä vuosina, on merkitystä motivaatiolle, koulussa menestymiselle ja kouluun ja opiskeluun liittyville valinnoille myös myöhempinä vuosina. On todettu, että oppilaiden tapa suuntautua oppimiseen ja suoriutumiseen on melko pysyvä (Jansen in de Wal, Hornstra, Prins, Peetsma & van der Veen, 2016; Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2010, 2011, 2012), joten oppimismotivaatiota tulisi tutkia jo alakoulussa, jotta myös mahdollisiin motivationaalisiin ongelmiin voitaisiin puuttua siellä.

Tässä tutkimuksessa motivaatiota lähestytään sekä tavoiteorientaatioiden (ks. esim. Niemivirta, 2002; Pintrich, 2000; Urdan, 1997) että henkilökohtaisten tavoitteiden (ks. esim. Little, 1983; Salmela-Aro, 2002) kautta. Tavoiteorientaatiot kuvastavat tyypillisiä tapoja suuntautua oppimis- ja suoritustilanteisiin, kun taas henkilökohtaiset tavoitteet ovat yksityiskohtaisempia ja tarkemmin määriteltyjä konkreettisia tavoitteita, joiden asettamiseen vaikuttavat yksilöllisten erojen lisäksi useat ympäristö- ja tilannetekijät sekä yksilön omat ”rationaaliset” valinnat. Tavoiteorientaatiot ovat kuin ”linssi, joka suodattaa oppijan tulkintoja ja kokemuksia, ja määrittää siten osin sen, miten oppija suhtautuu eri tilanteisiin sekä mitä tavoitteita hän asettaa ja millä kriteereillä hän niiden saavuttamista arvioi” (Tuominen, Pulkka, Tapola & Niemivirta, 2017, s. 82). Tässä tutkimuksessa halusimme tarkastella kuudesluokkalaisten oppilaiden yleisempää oppimismotivaatiota (tavoiteorientaatiot) ja sen yhteyksiä tarkemmin nimettyihin henkilökohtaisiin koulutukseen liittyviin tavoitteisiin sekä koulumenestykseen. Tarkastelun kohteena oli siis muun muassa se, minkälaisia tavoiteorientaatio-ryhmiä voidaan löytää kuudennella luokalla ja toisaalta minkälaisia henkilökohtaisia koulutustavoitteita eri tavoin oppimiseen motivoituneet oppilaat asettavat ja miten he niitä arvioivat (tavoitteeseen liittyvä merkitys, vaivannäkö, saavuttaminen ja kuormitus). Kuudesluokkalaisten ovat mielenkiintoinen tutkimuskohde, koska he ovat tietynlaisen koulutuksellisen siirtymän kynnyksellä: hyppäys alakoulusta yläkouluun on merkittävä askel lapsuudesta kohti nuoruutta. Kuudesluokkalaiselle oppilaalle opiske-

lu saattaa olla jo eri tavalla tavoitteellista kuin esimerkiksi alakoulun alussa olevalle oppilaalle. Tässä tutkimuksessa halusimmekin tutkia kuudesluokkalaisten itse tuottamia henkilökohtaisia koulutustavoitteita: mitä he ajattelevat omasta koulunkäynnistään, opiskelustaan ja tulevaisuuden koulutus- ja urasuunnitelmistaan.

## TAVOITEORIENTAATIOT

Tavoiteorientaatiotutkimuksessa kohteena on nimenomaan se, miksi oppijat yrittävät saavuttaa jotakin (ks. Urdan, 1997). Tutkimuksessa on valinnut kaksi eri näkökulmaa. Toiset tutkijat ovat korostaneet tilannekohtaisia tavoitteita (esim. Ames, 1992), kun taas toiset ovat nähneet tavoiteorientaatiot opiskelijoiden yleisinä suuntautumistapoina ja pysyvämpinä motivationaalisina taipumuksina (esim. Dweck & Leggett, 1988). Nämä näkemykset perustuvat lähtökohtaisesti erilaiseen tapaan tulkita tavoiteorientaatioiden luonne. Tässä tutkimuksessa on omaksuttu näkemys, jossa tavoiteorientaatiot nähdään suhteellisen pysyvinä yksilöllisinä motivationaalisina taipumuksina, jotka ohjaavat opiskelijoiden tulkintoja erilaisissa oppimistilanteissa (ks. Niemivirta, 2002; Tuominen ym., 2017).

Erilaisia tavoiteorientaatioluokitteluja on muotoiltu vuosikymmenien aikana useita ja käsitteiden kirjo on laaja, mutta lähes kaikkien luokittelujen perustana on kuitenkin erottelu oppimista ja suoriutumista korostaviin tavoitteisiin (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Myöhempi tutkimus on eriyttänyt tavoiteorientaatioita edelleen ja lisännyt muita olennaisia tavoitteita. Keskeinen erottelu on esimerkiksi ollut suoritustavoitteiden jakaminen lähestymis- ja välttämisyrykemyksiin (Elliot, 1999; Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996). Tavoiteoreettisessa tutkimuksessa hyvin yleinen luokittelu onkin perinteisesti ollut kolmiulotteinen malli, joka koostuu oppimis-, suoritustavoitteiden lähestymis- ja suoritustavoitteiden välttämisorientaatioista. Myös oppimisorientaatio on jaoteltu lähestymis- ja välttämisyrykemyksiin, ja osa tutkijoista on käyttänyt tämän perusteella muodostettua niin sanottua 2 x 2 -mallia (ks. Elliot & McGregor, 2001). Oppimis-välttämisorientaation käsite ei kuitenkaan ole saavuttanut

varauksetonta yksimielisyyttä eikä laajaa empiiristä tukea (Bong, 2009). Toisaalta oppimisorientaatiosta on eriytetty myös menestysorientaatio (Niemi-virta, 2002; ks. myös Grant & Dweck, 2003), jota on tutkittu jo melko paljon (ks. katsaus Niemi-virta, Pulkka, Tapola & Tuominen, painossa). Nicholls, Patashnick ja Nolen (1985) lisäsivät käsitteistöön jo alkuvaiheessa välttämisorientaation, mutta kaikki tutkijat eivät ole katsoneet sen kuuluvan tavoiteorientaatioiden joukkoon, sillä se ei ole pohjimmiltaan samalla tavalla suoritus-tavoite vaan liittyy ennemminkin suoritustilan-teiden välttämiseen. Tässä tutkimuksessa keski-tymme Niemi-virran mallin (Niemi-virta, 2002; Niemi-virta ym., painossa; ks. myös Tuominen ym., 2017) mukaisesti viiteen tavoiteorientaatioon (oppimisorientaatio, menestysorientaatio, suoritus-lähestymisorientaatio, suoritus-välttämisorientaatio ja välttämisorientaatio), sillä ky-seinen yksityiskohtainen malli kuvastaa kattavasti koulun kontekstissa relevantteja, oppimiseen ja suoritukseen liittyviä tavoitteita ja niihin kytkey-tyviä tuotoksia. Seuraavaksi määrittelemme nämä eri tavoiteorientaatioulottuvuudet.

### **Tavoiteorientaatiot ja niiden yhteydet erilaisiin oppimiseen liittyviin tekijöihin**

Oppimisorientaatio viittaa pyrkimyksiin kehittää omia taitoja ja oppia uutta. Oppimisorientaatio on yhdistetty muun muassa syväsuuntautuneeseen asioiden prosessointiin, sisäiseen motivaatioon, kiinnostukseen ja periksiantamattomuuteen vai-keuksien edessä (Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Harackiewicz, 1996; Niemi-virta, 2004; Pintrich, 2000; Urdan, 1997). Lisäksi sen on todettu olevan yhteydessä hyviin oppimistu-loksiin (Meece & Holt, 1993; Schwinger, Stein-mayr & Spinath, 2016; Tuominen-Soini ym., 2011). Niemi-virta (2002) on erottanut oppimis-orientaatiosta menestysorientaation (käytetty myös saavutusorientaatio), jossa merkityksellistä on oppilaan pyrkimys absoluuttiseen menestykseen eli hyviin arvosanoihin. Vertailu muihin ei tällöin ole olennaista, vaan arvosanat toimivat oppijalle ikään kuin oppimisen mittarina. Me-nestysorientaatio on linkitetty opiskeluuntoon, koulutustavoitteisiin sitoutumiseen ja hyvään koulumenestykseen, mutta myös esimerkiksi

epäonnistumisen pelkoon ja koulu-uupumukseen (Niemi-virta, 2002; Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemi-virta, 2008, 2011, 2012).

Suoritusorientaatio viittaa ensisijaisesti oman pätevyuden osoittamiseen ja muiden päihittä-miseen. Huomio on tällöin kiinnitetty itseän ja eri-tyisesti omaan kykyihin (ks. Ames, 1992; Dweck & Leggett, 1988). Elliot ja Harackiewicz (1996) täydensivät tavoiteorientaatioteoriaa jakamalla suoritustavoitteet lähestymis- ja välttämispyr-kimyksiin. Suoritus-lähestymisorientaatio viit-taa haluun näyttävästä kyvykkäänä ja menestyä muita paremmin (Elliot & Harackiewicz, 1996). Erona menestysorientaatioon (Niemi-virta, 2002) on suhteellisen menestymisen eli muiden päihit-tämisen korostaminen absoluuttisen menestymi-sen eli arvosanojen sijaan. Suoritus-lähestymis-orientaatio on tutkimuksissa yhdistetty ensisijai-sesti hyvään koulumenestykseen, periksiantamat-tomuuteen, yrittämiseen ja vaivannäköön, mutta toisaalta myös ahdistuneisuuteen, epäonnistumi-sen pelkoon ja pinnalliseen tiedonprosessointiin (esim. Daniels ym., 2008; Elliot & Church, 1997; Elliot & McGregor, 2001; Middleton & Midg-ley, 1997). Suoritus-välttämisorientaatio sen si-jaan viittaa pyrkimyksiin välttää epäonnistumista ja kyvyttömänä näyttäytymistä. Tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että se johtaa oppimisen kan-nalta haitallisiin seurauksiin, esimerkiksi kieltei-siin tunteisiin koulutehtäviä, koulua ja itseä koh-taan. Suoritus-välttämisorientaatio onkin yhdis-tetty pinnalliseen tiedonkäsitteilyyn, haluun paeta arviointitilanteita, matalaan sisäiseen motivaatioon ja heikkoon koulumenestykseen (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; El-liot & McGregor, 2001; Middleton & Midg-ley, 1997).

Välttämisorientaatio viittaa suoritustilan-teiden välttelyyn sekä työ määrän minimointiin (Nicholls ym., 1985). Välttämisorientaatio on osoittautunut tärkeäksi tekijäksi selitettäessä op-pimiselle epätarkoituksenmukaisen toiminnan motivationaalista perustaa. Sen on todettu ole-van yhteydessä muun muassa ahdistuneisuuteen, huonoon itsetuntoon, pinnallisen tiedon omaksu-miseen, luovuttamiseen, heikkoon koulumenes-tykseen, riittämättömyyden tunteisiin ja kyyni-syyteen (Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto & Elliot, 1997; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter

& Elliot; 2000; Niemivirta, 2002; Tuominen-Soini ym., 2008, 2011, 2012).

### **Tavoiteorientaatioryhmät ja niiden keskeiset erot**

Eri tavoiteorientaatiot eivät kuitenkaan ole toisensa poissulkevia, ja oppilas voi siis samanaikaisesti tavoitella useaa asiaa. Tätä on tutkittu hyödyntämällä henkilösuuntautunutta lähestymistapaa (ks. Bergman, Magnusson & El-Khoury, 2003) ja ryhmittelemällä oppilaita sen perusteella, miten eri tavoiteorientaatiot heillä koulutyön suhteen painottuvat (ks. Niemivirta ym., painossa). Suurin osa tavoiteorientaatioryhmittelyistä on tehty yläkoulun oppilaille, toisen asteen opiskelijoille tai korkeakouluopiskelijoille (ks. esim. Niemivirta, Pulkka, Tapola & Tuominen-Soini, 2013; Pulkka & Niemivirta, 2013; Tuominen-Soini ym., 2008, 2011, 2012), mutta myös alakoulun oppilaille on tehty vastaavia ryhmittelyjä (ks. esim. Jansen in de Wal ym., 2016; Meece & Holt, 1993; Schwinger ym., 2016; Tapola, Jaakkola & Niemivirta, 2014; Tapola & Niemivirta, 2008). Yleisimmin tutkimuksissa on päädytty jakamaan oppilaat tai opiskelijat kolmesta kuuteen erilaiseen motivationaaliseen ryhmään. Erityisesti alakoulun oppilaita tutkittaessa ryhmiä tunnustetaan hieman vähemmän, useimmiten kolme tai neljä (ks. Niemivirta ym., painossa). Aiemmissä tutkimuksissa on tunnustettu hyvin samankaltaisia motivationaalisia ryhmiä monissa erilaisissa opiskelukonteksteissa aina alakoululaisista aikuisopiskelijoihin asti (ks. esim. Jansen in de Wal ym., 2016; Niemivirta, 2002; Niemivirta ym., 2013; Pulkka & Niemivirta, 2013; Tapola ym., 2014; Tapola & Niemivirta, 2008; Tuominen-Soini ym., 2011, 2012). Useimmiten löydetään ainakin oppimista korostava, samanaikaisesti oppimista ja suoriutumista korostava ja välttelemistä korostava osaryhmä sekä ryhmä, joka saa keskimääräisiä arvoja kaikilla tavoiteorientaation ulottuvuuksilla.

Tutkimuksissa on todettu oppimista tavoittelevien opiskelijoiden olevan erittäin myönteinen ryhmä: he menestyvät hyvin koulussa, ovat innostuneita opiskelusta ja sitoutuneita koulutustavoitteisiinsa, eikä heillä ole hyvinvoinnin ongelmia (ks. esim. Tuominen, Salmela-Aro, Niemivirta & Vuori, 2004; Tuominen-Soini ym., 2008, 2012).

Samanaikaisesti oppimista ja suoriutumista korostavien opiskelijoiden (esim. menestys-orientoituneet) on todettu menestyvän koulussa hyvin ja olevan sitoutuneita opiskeluun ja koulutustavoitteisiinsa, mutta toisaalta näiden opiskelijoiden voimakkaaseen suorituskeskeisyyteen saattaa liittyä myös esimerkiksi ahdistuneisuutta, stressiä ja epäonnistumisen pelkoa (Daniels ym., 2008; Tuominen-Soini ym., 2008, 2011). Lisäksi tutkimuksissa on usein löydetty jonkinlainen keskivertoryhmä, jota on kutsuttu esimerkiksi sitoutumattomiksi (ks. esim. Niemivirta ym., 2013, painossa; Pulkka & Niemivirta, 2013; Tuominen ym., 2017; Tuominen-Soini ym., 2010). Nämä opiskelijat ovat ”tyypillisiä” siinä mielessä, että tämä on usein suurin motivationaalisista ryhmittä ja toisaalta sen keskiarvot heijastelevat koko otoksen keskiarvoja. Sitoutumattomat opiskelijat tunnustavat kyllä opiskelun ja arvosanojen merkityksen, mutta he ovat samalla melko haluttomia panostamaan niiden tavoitteluun ja ovat tyytymättä, jos niiden eteen ei tarvitse tehdä paljon töitä. Heillä on siis useita kilpailevia tavoitteita, mutta mikään niistä ei korostu erityisen voimakkaasti yli muiden. Sitoutumattomat opiskelijat ovat usein melko passiivisia, eivätkä he ole erityisen innostuneita opiskelusta, mutta he kuitenkin pärjäävät ilman vakavampia motivationaalisia tai hyvinvoinnin ongelmia (ks. esim. Tuominen-Soini ym., 2008, 2012). Sitoutumattomat opiskelijat pärjäävät koulussa yleensä hieman huonommin kuin oppimis- ja menestysorientoituneet opiskelijat (Tuominen-Soini ym., 2011). Lisäksi mikäli tavoiteorientaatioryhmittelyssä on otettu huomioon myös välttämisorientaatio, löydetään usein ryhmä, jolla korostuu pääasiassa koulutyön välttely ja jolla samanaikaisesti on erittäin alhainen oppimisorientaatio. Näiden opiskelijoiden motivaatio on oppimisen kannalta epäsuotuisa: heidän opiskeluintonsa on alhainen, he näkevät verrattain vähän vaivaa koulutustavoitteidensa eteen, he menestyvät koulussa heikosti ja heillä on myös eniten hyvinvoinnin ongelmia (ks. esim. Tapola & Niemivirta, 2008; Tuominen ym., 2004; Tuominen-Soini ym., 2008, 2012).

Erityisesti koulumenestykseen liittyen aiemmat tutkimukset siis osoittavat, että parhaiten koulussa menestyvät oppimista (oppimisorientoituneet) tai samanaikaisesti oppimista ja suo-

riutumista korostavat (menestysorientoituneet) opiskelijat, kun taas välttämisorientoituneet tai niin sanotut sitoutumattomat opiskelijat pärjäävät koulussa jonkin verran heikommin (Meece & Holt, 1993; Pintrich, 2000; Tuominen-Soini ym., 2008, 2011). Oppimisen tavoittelun on todettu olevan koulumenestykselle edullista erityisesti juuri alakoulussa (Meece & Holt, 1993; Schwinger ym., 2016; Zhang, Watermann & Daniel, 2016).

## HENKILÖKOHTAISET KOULUTUSTAVOITTEET

Motivaatiota voidaan tarkastella myös erilaisen henkilökohtaisten, yksilön itse tuottamien, tavoitekäsitteiden avulla (Salmela-Aro, 2002; Salmela-Aro & Nurmi, 2017a). Henkilökohtaiset tavoitteet ovat tarkkaan määriteltyjä, tiedostettuja ja motivoivia päämääriä, joiden avulla henkilö järjestää tai pyrkii järjestämään nykyhetkeään ja tulevaisuuttaan (Schmuck & Sheldon, 2001). Henkilökohtaiset tavoitteet voidaan myös nähdä henkilökohtaisina projekteina, joita ihmiset ajattelevat, suunnittelevat ja toteuttavat, mutta eivät aina saa valmiiksi (Little, 1983). Niiden voidaan ajatella olevan osa yksilön persoonallisuutta ja hyvinvointia (ks. Salmela-Aro & Nurmi, 2001, 2017a). Henkilökohtaiset tavoitteet voidaan siis nähdä toimintojen sarjana, joka tähtää yksilöllisen tavoitteen saavuttamiseen (ks. Salmela-Aro, 2002; Salmela-Aro & Nurmi, 1997, 2001).

Henkilökohtaiset tavoitteet voidaan luokitella niiden sisältöjen mukaan esimerkiksi opiskeluun, työhön, harrastuksiin ja ihmissuhteisiin liittyviin tavoitteisiin (ks. Salmela-Aro, 2002). Henkilökohtaisten tavoitteiden menetelmällä (Salmela-Aro & Nurmi, 1997, 2001, 2017b) tutkittavia voidaan pyytää esimerkiksi kertomaan johonkin tiettyyn elämänavalueeseen liittyvästä tavoitteesta. Tässä tutkimuksessa keskityttiin tarkastelemaan ainoastaan oppilaiden koulutukseen liittyviä henkilökohtaisia tavoitteita. Tämän tutkimuksen osallistujat eli kuudesluokkalaiset oppilaat ovat koulutuksellisen siirtymän kynnyksellä. Keskeiset siirtymät ovat vaiheita, jolloin yksilön tavoitteet usein muuttuvat siirtymän haasteiden mukaisesti; ikäsidonnaiset haasteet ja vaatimukset siis luovat pohjan tavoitteille (Salmela-Aro & Nurmi,

2017a). Täten oletimme, että kouluun ja opiskeluun liittyvät tavoitteet ovat kuudesluokkalaisille oppilaille erityisen olennaisia ja ajankohtaisia.

Tavoitteen määrittämisen jälkeen tutkittavaa voidaan pyytää arvioimaan tavoitettaan eri näkökulmista käsin. Menetelmän avulla saadaan yleisesti tietoa siitä, mitkä asiat ovat ihmiselle tärkeitä, mitkä asiat ovat kuormittavia, mihin hän elämässään suuntautuu ja miten hän kokee edistyvänsä tavoitteen saavuttamisessa. Tavoitetta voidaan arvioida useasta eri näkökulmasta (ks. Salmela-Aro & Nurmi, 2017b), ja käytetyt ulottuvuudet vaihtelevat eri tutkimuksissa. Tässä tutkimuksessa keskityimme neljään ulottuvuuteen: koulutustavoitteen merkitykseen, sen vaatimaan vaivannäköön, sen saavuttamiseen sekä sen kuormittavuuteen (ks. Salmela-Aro & Nurmi, 2017b). Edellä mainittujen ulottuvuuksien on myös aiemmassa tutkimuksessa todettu olevan yhteydessä tavoiteorientaatioihin (Flunger, Marttinen, Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2016; Tuominen ym., 2004; Tuominen-Soini ym., 2008).

## TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA OLETUKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella kuudesluokkalaisten oppimismotivaatiota ja sen yhteyksiä koulutustavoitteisiin sekä koulumenestykseen. Tutkimme sitä, 1) minkälaisia tavoiteorientaatioryhmiä voidaan löytää kuudennella luokalla, 2) minkälaisia koulutustavoitteita eri tavoin motivoituneet oppilaat nimeävät ja 3) miten eri tavoin motivoituneet oppilaat eroavat koulutustavoitteiden arvioinnin (merkitys, vaivannäkö, saavuttaminen ja kuormitus) sekä koulumenestyksen suhteen.

Tavoiteorientaatiotutkimusta on tehty jo laajasti, mutta tutkimuksessa on myös puutteita. Ensinnäkin tavoiteorientaatioita ja niiden yhteyttä esimerkiksi arvosanoihin (Harackiewicz ym., 2000; Meece & Holt, 1993), sisäiseen motivaatioon (Elliot & Harackiewicz, 1996) ja hyvinvointiin (Tuominen-Soini, 2012; Tuominen-Soini ym., 2008) on tutkittu, mutta tavoiteorientaatioita ja henkilökohtaisia koulutustavoitteita on tutkittu yhdessä harvemmin (ks. kuitenkin Lee, McInerney, Liem & Ortiga, 2010; Nuutila, 2014; Tuominen ym., 2004). Halusimme

tutkia oppilaiden yleisemmän oppimismotivaation (tavoiteorientaatioiden) ja yksityiskohtaisempien henkilökohtaisten koulutustavoitteiden yhteyttä, sillä uskomme, että tarkastelemalla niitä yhdessä voimme saada kokonaisvaltaisemman kuvan oppilaiden kouluun, oppimiseen ja opiskeluun liittyvästä motivaatiosta. Uskomme, että sekä tavoiteorientaatioilla että henkilökohtaisilla koulutustavoitteilla on tärkeä rooli nuoren vastassa ja sopeutuessa kehityksellisiin vaatimuksiin, kuten koulutukseen liittyviin valintoihin ja polkuihin. Toiseksi tavoiteorientaatioita on tutkittu perinteisesti muuttujatasolla keskittyen muuttujien välisiin yhteyksiin (esim. Elliot & Harackiewicz, 1996; Harackiewicz ym., 2000), mutta koska oppija voi tavoitella samanaikaisesti monia erilaisiakin tavoitteita (ks. esim. Niemivirta, 2002, 2004; Niemivirta ym., painossa; Pintrich, 2000), hyödynsimme henkilösuuntautunutta lähestymistapaa (ks. Bergman ym., 2003). Näin on mahdollista nostaa analyysin keskiöön yksilölliset painotuserot oppimiseen ja opiskeluun orientoitumisessa sen sijaan, että tarkasteltaisiin yksittäisten muuttujien välisiä suhteita (ks. Niemivirta, 2002; Niemivirta ym., 2013, painossa). Kolmanneksi tavoiteorientaatioita ja erityisesti tavoiteorientaatioryhmiä on tutkittu runsaasti vanhempien opiskelijoiden (esimerkiksi lukio- ja yliopisto-opiskelijoiden) keskuudessa, mutta hieman vähemmän alakouluikäisten oppilaiden keskuudessa (ks. kuitenkin Tapola ym., 2014; Tapola & Niemivirta, 2008; Veermans & Tapola, 2004; Zhang ym., 2016).

Aiemman tutkimuksen (esim. Jansen in de Wal ym., 2016; Tapola ym., 2014; Veermans & Tapola, 2004; Zhang ym., 2016; ks. myös katsaus Niemivirta ym., painossa) perusteella olemme, että kuudennella luokalla voidaan löytää kolmesta neljään erilaista motivationaalista ryhmää, ainakin pääasiassa oppimista (esim. oppimisorientoituneet), suoriutumista (esim. menestys- tai suoritusorientoituneet) ja välttelemistä (esim. välttämisorientoituneet) korostavat ryhmät sekä mahdollisesti ryhmä, jolla ei korostu erityisesti mikään tietty tavoiteorientaatio (esim. sitoutumattomat).

Vaikka tavoiteorientaatioita ja henkilökohtaisia koulutustavoitteita yhdistäviä aiempia tutkimuksia on vain vähän, olemme, että ta-

voiteorientaatioryhmien ja henkilökohtaisten tavoitteiden väliltä löytyy joitakin yhteyksiä. Nuutilan (2014) tutkimuksessa toisen asteen opiskelijoiden tavoiteorientaatioryhmät erosivat jonkin verran toisistaan nykyiseen koulutukseen, tulevaisuuden koulutukseen ja uraan liittyvien tavoitteiden osalta. Oppimisorientoituneet opiskelijat mainitsivat tulevaan koulutukseen ja uraan liittyviä tavoitteita useammin kuin muut opiskelijat, kun taas sitoutumattomilla oli muita opiskelijoita enemmän nykyiseen koulutukseen liittyviä tavoitteita. Lisäksi opiskelijoilla, joilla oli epäsuotuisa tavoiteorientaatioprofiili, oli vähemmän kehitysvaiheeseen sopivia henkilökohtaisia tavoitteita kuin esimerkiksi oppimisorientoituneilla opiskelijoilla (Nuutila, 2014). Yhdeksäsluokkalaisten keskuudessa on havaittu, että eri tavoin orientoituneet oppilaat nimesivät hyvin samanlaisia koulutukseen liittyviä tavoitteita, mutta välttämisorientoituneet yhdeksäsluokkalaiset mainitsivat kuitenkin enemmän ammatilliseen koulutukseen liittyviä ja vähemmän lukioon liittyviä koulutustavoitteita kuin muut oppilaat (Tuominen ym., 2004).

Koulutustavoitteen arviointeihin liittyen aiemmissa tutkimuksissa koskien yhdeksäsluokkaisia, lukiolaisia ja nuoria aikuisia on löydetty positiivisia yhteyksiä oppimis- ja menestysorientaation ja koulutustavoitteen merkityksen, vaivannäön ja saavuttamisen väliltä samoin kuin suoritus-hakuisuuden ja koulutustavoitteiden kuormittavaksi kokemisen väliltä (ks. Flunger ym., 2016; Tuominen ym., 2004; Tuominen-Soini ym., 2008). Siksi olemme, että myös kuudennella luokalla oppimista korostavat oppilaat arvioivat koulutustavoitteesensa liittyvän merkityksen, vaivannäön ja saavuttamisen suhteellisen korkeaksi ja että suoriutumista painottavat oppilaat sen sijaan arvioivat koulutustavoitteen jonkin verran kuormittavammaksi kuin muut. Lisäksi olemme aiempien tutkimustulosten pohjalta, että oppimista korostavat (joko pääasiassa oppimista tai samanaikaisesti oppimista ja suoriutumista korostavat) oppilaat menestyvät koulussa paremmin kuin muut (Schwinger ym., 2016; Tuominen-Soini ym., 2011; Zhang ym., 2016).

## MENETELMÄ

### Tutkittavat

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin osana Mind the Gap -tutkimushanketta (Mind the Gap, 2016). Artikkelin perustuu ensimmäisen kirjoittajan pro gradu -tutkielmaan (Pyyhtiä, 2015), joka käsitteli kuudesluokkalaisten oppimismotivaatioita ja koulutustavoitteita. Tutkimuksen aineistona käytettiin kyselyaineistoa, joka kerättiin Helsingin peruskouluista kuudennen luokan oppilailta toukokuussa 2013. Tutkimukseen osallistui 745 noin 12–13-vuotiasta oppilasta 32 peruskoulusta. Osallistujista tyttöjä oli 56 prosenttia ( $n = 414$ ) ja poikia 44 prosenttia ( $n = 330$ ); yksi osallistuja ei raportoinut sukupuolta. Aineistoon valikoituivat ne koulut ja luokat, jotka pystyivät järjestämään tutkimustilanteen; tältä osin otos oli mukavuusotos. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista, ja sekä osallistujilta että heidän vanhemmiltaan oli pyydetty kirjallinen suostumus.

### Mittarit

Tavoiteorientaatioita mitattiin Niemivirran (2002) kehittämällä mittarilla (ks. myös Niemivirta ym., 2013, painossa; Tuominen ym., 2017). Mittarissa erotellaan yhteensä viisi tavoiteorientaatioulottuvuutta, joista muodostettiin keskiarvosummamuuttujat. Ulottuvuudet olivat oppimisorientaatio (kolme osiota, ”Minulle tärkeä tavoite koulussa on oppia mahdollisimman paljon”), menestysorientaatio (kolme osiota, ”Minulle on tärkeää, että saan hyviä arvosanoja”), suoritus-lähestymisorientaatio (kolme osiota, ”Minulle tärkeä tavoite koulussa on menestyä paremmin kuin muut oppilaat”), suoritus-välttämisorientaatio (kolme osiota, ”Minulle on tärkeää, etten epäonnistu muiden oppilaiden edessä”) ja välttämisorientaatio (kolme osiota, ”Yritän selvittää koulunkäynnistä mahdollisimman vähällä työllä”). Vastaajat arvioivat väittämien paikkansapitävyyttä Likert-tyyppisellä asteikolla 1 (ei pidä ollenkaan paikkaansa) – 7 (pitää täysin paikkansa).

Henkilökohtaisia tavoitteita tutkittiin Salmela-Aron ja Nurmen (1997, 2017b) menetelmää mukailien ja nimenomaan keskeiseen koulutus-

tavoitteeseen keskittyen. Menetelmä toteutetaan kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa oppilaita ohjeistettiin ajattelemaan koulunkäyntiään ja opiskeluaan sekä siihen liittyviä tavoitteita ja nimeämään yksi koulunkäyntiin liittyvä tavoite.

Toisessa vaiheessa oppilaita pyydettiin arvioimaan tätä koulutustavoitetta vastaamalla esitettyihin väittämiin. Väittämiä oli yhteensä yhdeksän, ja niillä mitattiin neljää tavoitteeseen liittyvää ulottuvuutta, joista muodostettiin keskiarvosummamuuttujat. Nämä olivat koulutustavoitteen merkitys (kaksi osiota liittyen tärkeyteen ja sitoutumiseen, ”Miten tärkeä tämä tavoitteesi on?”, ”Miten sitoutunut olet tähän tavoitteeseen?”), vaivannäkö koulutustavoitteen eteen (kaksi osiota, esim. ”Miten paljon olet käyttänyt aikaa ja vaivaa siihen?”), koulutustavoitteen saavuttaminen (kolme osiota liittyen edistymiseen ja pystyvyyteen, esim. ”Oletko edistynyt tavoitteen saavuttamisessa?”), ”Miten kykenevä olet toteuttamaan sen?”) ja koulutustavoitteen kuormitus (kaksi osiota liittyen rasittavuuteen ja stressaavuuteen, esim. ”Miten stressaava se on?”). Vastaajat arvioivat väittämiä Likert-tyyppisellä asteikolla 1 (erittäin vähän) – 7 (erittäin paljon). Muodostetut ulottuvuudet ovat pääosin yhteneväisiä yleisemmän henkilökohtaisten tavoitteiden tutkimuksen kanssa (Salmela-Aro & Nurmi, 2017b; ks. myös Tuominen ym., 2004; Tuominen-Soini ym., 2008) sekä kuvaavat koulutustavoitteiden näkökulmasta keskeisiä ulottuvuuksia. Aikaisemmassa tutkimuksessa on löydetty merkityksellisiä eroja kyseisten ulottuvuuksien suhteen koulukontekstissa (Tuominen ym., 2004; Tuominen-Soini ym., 2008).

Oppilaiden itsearvioitua koulumenestystä kartoitettiin kysymällä heiltä kuudennen luokan syyslukukauden todistuksen kaikkien aineiden keskiarvoa. Kaikkien muuttujien kuvailevat tiedot ja korrelaatiot on esitetty Taulukossa 1.

Muuttujien väliset korrelaatiot mukailivat aiempien tutkimusten vastaavia (ks. Taulukko 1). Oppimis- ja menestysorientaatiot korreloivat voimakkaasti keskenään. Myös kaikki suoritusta jollakin tavalla korostavat orientaatiot (menestys-, suoritus-lähestymis- ja suoritus-välttämisorientaatiot) korreloivat keskenään samoin kuin välttämistä korostavat orientaatiot (suoritus-välttämis- ja välttämisorientaatiot) keskenään. Myös

**TAULUKKO 1.** Muuttujien korrelaatiot, keskiarvot (KA), keskihajonnat (KH) ja Cronbachin alfat ( $\alpha$ ).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
<b>Tavoiteorientaatiot</b>										
1. Oppimisorientaatio	–									
2. Menestysorientaatio	.68**	–								
3. Suoritus-lähestymisorientaatio	.25**	.37**	–							
4. Suoritus-välttämisorientaatio	.07	.13**	.42**	–						
5. Välttämisorientaatio	–.36**	–.28**	.06	.28**	–					
<b>Koulustavoitteen arvioinnit</b>										
6. Merkitys	.38**	.41**	.11**	–.02	–.26**	–				
7. Vaivannäkö	.37**	.38**	.11**	–.02	–.29**	.54**	–			
8. Saavuttaminen	.29**	.28**	.10**	–.08*	–.17**	.52**	.50**	–		
9. Kuormitus	.05	.10**	.17**	.22**	.02	.06	.18**	–.12**	–	
<b>Koulumenestys</b>										
10. Kaikkien aineiden keskiarvo	.16**	.22**	–.05	–.10*	–.19**	.22**	.12**	.28**	–.17**	–
KA	5.33	5.70	3.99	4.10	4.31	5.65	4.93	5.55	3.94	8.38
KH	1.34	1.19	1.43	1.64	1.45	.99	1.26	1.04	1.65	.84
$\alpha$	.84	.86	.71	.81	.72	.78	.85	.77	.79	–

Huom. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (Flunger ym., 2016; Tuominen ym., 2004; Tuominen-Soini ym., 2008) oppimis- ja menestysorientaatiot korreloivat voimakkaimmin koulutustavoitteen merkityksen, vaivannäön ja saavuttamisen sekä koulumenestyksen kanssa, kun taas suorituslähestymis- ja suoritus-välttämisorientaatiot korreloivat koulutustavoitteen kuormittavuuden kanssa. Välttämisorientaatiolla oli voimakkain kielteinen yhteys koulutustavoitteen merkityksen, vaivannäön ja saavuttamisen sekä koulumenestyksen kanssa.

### Aineiston analyysi

Ensin suoritettiin puuttuvien arvojen analyysi. Puuttuvia arvoja oli kokonaisuudessaan vähän (< 5 %). Ryhmittelyanalyysissä käytettävien tavoiteorientaatio-osioiden tapauksessa puuttuvat arvot korvattiin Expectation Maximization (EM) -algoritmin avulla. Muilta osin jatkoanalyseissa käytettiin listwise-poistoa. Lopuksi tavoiteorientaatiomuuttujat standardoitiin ryhmittelyanalyysia varten.

Tutkimuksemme ensimmäisenä tavoitteena oli sijoittaa vastaajat ryhmiin heidän tavoiteorientaatioidensa perusteella. Henkilösuuntautuneessa lähestymistavassa keskeistä on erilaisten yhtenäisten osaryhmien tunnistaminen ja niiden ominaisuuksien arvioiminen muuttujien välisten suhteiden sijaan. Ryhmien ja niiden välisten erojen tutkiminen saattaa paljastaa jotakin sellaista, mikä jäisi huomaamatta tarkastellessa muuttujien välisiä yhteyksiä koko otoksen tasolla. Tällaista otetta on sovellettu tavoiteorientaatiotutkimuksessa jo melko paljon (ks. katsaus Niemivirta ym., painossa), sillä se on osoittautunut hyödylliseksi motivationaalisten pyrkimysten moninaisuuden tavoittamisessa. Ryhmittelyanalyseista valittiin K-keskiarvon klusterianalyysi (IBM SPSS 21), jossa tutkija määrittelee halutun määrän ryhmiä etukäteen. Tämän jälkeen K-keskiarvon algoritmi määrää aloitusarvot ja pyrkii jakamaan vastaajat mahdollisimman paljon toisistaan eroaviin ryhmiin näiden arvojen ympärille. Klusterianalyysi tehtiin moneen kertaan kokeillen eri ryhmämääriä, mutta lopullinen ryhmien määrä valittiin teorian, aiempien tutkimusten ja ratkaisujen tulkittavuuden perusteella.

Toisena tavoitteena oli selvittää, minkälaisia henkilökohtaisia koulutustavoitteita oppilaat itse nimeävät. Tätä varten luokittelimme vastaajien antamat avoimien kysymysten vastaukset. Aineiston sisällönanalyttisessä luokittelussa etsittiin oppilaiden vastauksista samoja teemoja, joiden perusteella ne järjesteltiin eri luokkiin. Jos vastaaja oli ilmoittanut enemmän kuin yhden tavoitteen, vastaus luokiteltiin ensimmäisen ilmoitetun tavoitteen mukaan. Jatkoanalyseista poistettiin kolme alustavassa analyysissä mukana ollutta luokkaa johtuen vastausten epäselvyydestä tai vähäisestä määrästä. Koulutustavoitteiden sisältöjen tarkastelun lisäksi tutkimme tavoiteorientaatioryhmien ja koulutustavoitteiden välistä yhteyttä ristiintaulukoinnin avulla. Erojen tilastollista merkitsevyyttä testattiin  $\chi^2$ -testillä ja solukohtaisten standardoitujen residuaalien avulla.

Kolmantena tavoitteena tutkimuksemme oli selvittää, miten eri tavoiteorientaatioryhmiin kuuluvat oppilaat eroavat toisistaan koulutustavoitteen arviointien (merkitys, vaivannäkö, saavuttaminen ja kuormitus) sekä koulumenestyksen suhteen. Tätä tutkimme yksisuuntaisen varianssi-analyysin (ANOVA) avulla. Löydettyjen erojen tilastollista merkitsevyyttä tarkasteltiin Tukeyn post hoc -korjauksen avulla.

### TULOKSET

#### Tavoiteorientaatioryhmät

Päädymme neljän ryhmän ratkaisuun, joka oli tulkinnallisesti mielekkäin ja linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Ryhmät nimettiin tavoiteorientaatioprofilien perusteella: suoritusvälttämisorientoituneet, oppimisorientoituneet, menestysorientoituneet ja välttämisorientoituneet. Tavoiteorientaatioryhmät (standardoidut keskiarvot muuttujittain) on esitetty Kuviossa 1, ja ryhmien väliset erot tavoiteorientaatiomuuttujissa on esitetty Taulukossa 2.

Suoritusvälttämisorientoituneiden ryhmä oli suurin ( $n = 219$ ; 30%). Heidän vastauksensa sijoituivat melko lähelle otoksen keskiarvoa oppimis-, menestys- ja suorituslähestymisorientaatiossa, mutta erityisesti heidän profiilissaan korostui-

**TAULUKKO 2.** Ryhmien väliset erot tavoiteorientaatioissa.

Muuttuja	Suoritus- välttämis- orientoituneet		Oppimis- orientoituneet		Menestys- orientoituneet		Välttämis- orientoituneet		F	p	$\eta^2$
	KA	KH	KA	KH	KA	KH	KA	KH			
	N = 219		N = 189		N = 164		N = 173				
Oppimisorientaatio	5.29	.97	6.00	.90	6.32	.69	3.71	1.05	F(3,741) = 277.222	< .001	.53
Menestysorientaatio	5.84	.82	6.15	.72	6.63	.52	4.16	1.00	F(3,741) = 319.201	< .001	.56
Suoritus-lähestymis- orientaatio*	4.59	1.11	2.99 <sub>a</sub>	1.07	5.31	.95	3.05 <sub>a</sub>	1.06	F(3,741) = 211.433	< .001	.46
Suoritus-välttämis- orientaatio	5.36	1.10	2.74	1.19	4.66	1.40	3.45	1.40	F(3,741) = 170.969	< .001	.41
Välttämisorientaatio	5.49	.92	3.39 <sub>a</sub>	1.23	3.32 <sub>a</sub>	1.06	4.75	1.23	F(3,741) = 177.784	< .001	.42

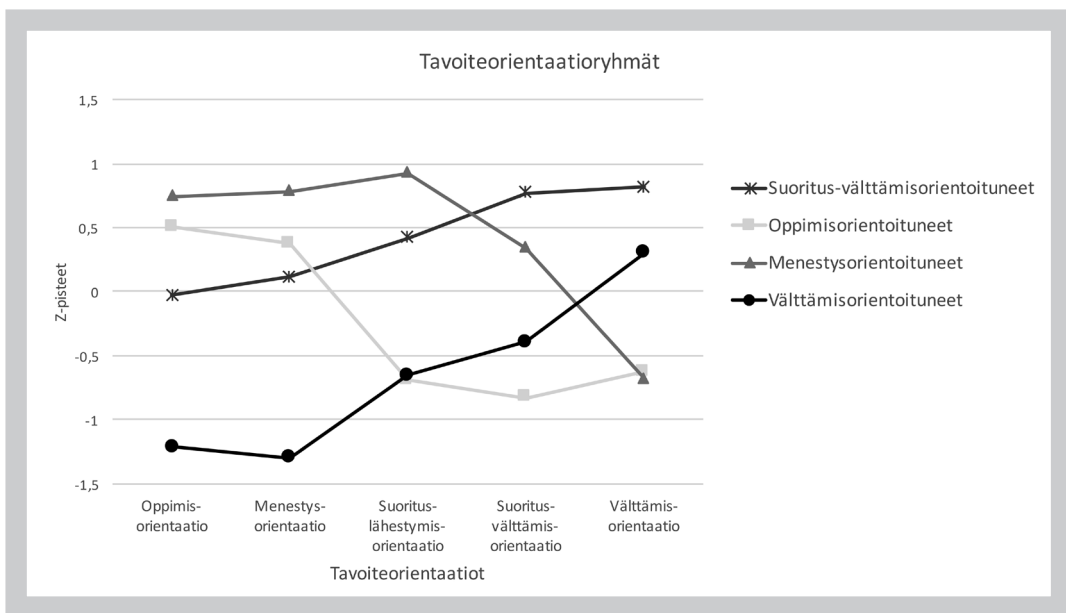
Huom. Samalla rivillä olevat keskiarvot, joilla on sama kirjain, eivät eroa toisistaan riskitasolla  $p < .05$  (Games-Howellin korjaus, \*Bonferronin korjaus).

vat suoritus-välttämis- ja välttämisorientaatiot. Raakapisteitä tarkastellessa (ks. Taulukko 2) huomataan, että heillä todella on useita samanaikaisia kilpailevia tavoitteita; oppimis-, menestys-, suoritus-välttämis- ja välttämisorientaatiot saavat kaikki melko korkeita arvoja, mutta suhteellisesti (ks. Kuvio 1) heillä korostuvat kuitenkin nimenomaan suorittamiseen ja välttämiseen kytkeytyvät orientaatiot. Toiseksi suurin ryhmä oli oppimisorientoituneet ( $n = 189$ ; 25 %). Heidän vastausprofiilissaan korostuivat selvästi oppimis- ja menestysorientaatiot ja vastaavasti muiden orientaatioiden osalta keskiarvot olivat verrattain alhaisia. Oppimisorientoituneet olivat siis kiinnostuneita oppimisesta ja hyvistä arvosanoista, mutta heillä ei ollut tarvetta verrata itseään muihin oppilaisiin tai välttellä koulutyötä. Menestysorientoituneiden ( $n = 164$ ; 22 %) oppilaiden profiilissa korostuivat oppimis- ja menestysorientaatiot sekä erityisesti suoritus-lähestymisorientaatio. Lisäksi suoritus-välttämisorientaatio oli suhteellisen korkealla. Heille näytti siis olevan tärkeää oppimisen lisäksi suhteellinen menestyminen eli koulussa suoriutuminen muita paremmin sekä absoluuttinen menestyminen eli hyvät arvosanat. Myös

tällä ryhmällä oli selvästi useita samanaikaisia tavoitteita. Välttämisorientoituneilla ( $n = 173$ ; 23 %) oppilailla oli selvästi otoksen matalimmat keskiarvot oppimis- ja menestysorientaatioissa, ja koska suhteellisesti heidän tavoiteorientaatio-profiilissaan korostui välttämisorientaatio, ryhmä nimettiin välttämisorientoituneiksi.

### Oppilaiden koulutustavoitteet

Oppilaiden tuottamat henkilökohtaiset koulutustavoitteet jakautuivat sisällönanalysissä seitsemään luokkaan, jotka on esitelty Taulukossa 3. Näiden luokkien reliabiliteetti testattiin riippumattoman luokittelijan avulla. Riippumaton luokittelija sai luokiteltavakseen satunnaisesti valitut 141 vastausta ja luokittelurungon sisältäen luokkien kuvaukset. Riippumaton luokittelija ei kuulunut tutkimuksen tekijöihin eikä ollut työskennellyt suoraan saman aineiston kanssa aiemmin. Riippumaton luokittelija luokitteli saamansa aineiston 92-prosenttisesti samalla tavoin, yksittäisten kategorioiden suhteen yhteneväisyys vaihteli välillä 63–100 prosenttia. Huonoin yhteneväisyys oli luokkaan 4 (jatkokoulutus ja työ)



**KUVIO 1.** Tavoiteorientaatioryhmien profiilit kuudennella luokalla (standardoidut muuttujakeskiarvot).

sijoitetuilla vastauksilla; niistä riippumaton luokittelija oli sijoittanut vastauksia myös opiskeluun liittyviin luokkiin 1, 2 ja 3 (ks. Taulukko 3). Eroavaisuudet luokitteluissa selittyvät osin sillä, että osa oppilaiden vastauksista sisälsi niin vähän informaatiota, että niitä oli vaikea sijoittaa tarkasti yhteen luokkaan kuuluvaksi.

Ylivoimaisesti suurimman luokan ja noin puolet (53 %) kaikista tavoitteista muodostivat arvosanoihin (eli tietyn arvosanan saavuttamiseen tai arvosanojen yleiseen parantamiseen) liittyvät tavoitteet. Toiseksi suurimman luokan muodostivat oman toiminnan kehittämiseen ja opiskeluun panostamiseen liittyvät tavoitteet (14 %). Nämä tavoitteet liittyivät esimerkiksi koulussa tsemppaamiseen ja huolellisesti kokeisiin valmistautumiseen. Oppimiseen liittyviä tavoittei-

ta mainittiin kolmanneksi eniten (12 %), ja ne liittyivät erityisesti eri taitojen kehittämiseen ja uusien asioiden oppimiseen. Neljänneksi eniten mainittiin jatkokoulutukseen ja työhön liittyviä tavoitteita (9 %). Näissä tavoitteissa puhuttiin tulevaisuuden koulutus- ja työsuunnitelmista, kuten esimerkiksi lukioon pääsemisestä tai tietyn ammatin saavuttamisesta. Yhdessä nämä arvosanoihin, opiskeluun, oppimiseen ja jatkokoulutukseen sekä työhön liittyvät tavoitteet muodostivat 88 prosenttia kaikista mainituista tavoitteista. Aineistosta löytyi kuitenkin myös mielenkiintoisia pienempiä tavoiteluokkia. Osa oppilaista asetti tavoitteita, jotka liittyivät ainoastaan yleiseen menestymiseen ja suoriutumiseen. Osalle oppilaista oli esimerkiksi erityisen tärkeää olla luokkatovereita parempi tai muuten ”menestynyt”. Lisäksi

**TAULUKKO 3.** Oppilaiden henkilökohtaisten koulutustavoiteluokkien kuvaukset, frekvenssit ja esimerkit.

Koulutustavoite	Kategorian kuvaus	f	%	Esimerkki
Arvosanat	Arvosanoihin ja niiden parantamiseen liittyvät tavoitteet	358	53	”Saada 7 enkusta todistukseen.” ”Nostaa keskiarvoa.”
Opiskeluun panostaminen	Omaan toimintaan koulussa ja opiskelussa liittyvät tavoitteet	95	14	”Keskityn paremmin tunneilla.” ”Luen kokeisiin huolella.”
Oppiminen	Uusien taitojen ja tietojen oppimiseen liittyvät tavoitteet	81	12	”Oppia mahdollisimman paljon kieliä.” ”Haluan oppia koulussa erilaisia asioita, ja toteuttaa niitä hyvin.”
Jatkokoulutus ja työ	Tulevaisuuden koulutus- ja työsuunnitelmiin liittyvät tavoitteet	62	9	”Päästä lukioon.” ”Saada hyvä työpaikka/ammatti.”
Menestyminen	Muiden päihittämiseen ja absoluuttiseen menestymiseen liittyvät tavoitteet	44	6	”Olla luokan paras.” ”Pärjätä mahdollisimman hyvin.”
Sosiaaliset tavoitteet	Kaverisuhteisiin ja itsensä kehittämiseen (sosiaalisesti) liittyvät tavoitteet	26	4	”Haluan saada kavereita.” ”Olen rohkea ja ilmaisen mielipiteeni.”
Koulun suorittaminen	Koulun vaatimuksista selviämiseen liittyvät tavoitteet	13	2	”Päästä aina seuraavalle luokalle.” ”Päästä läpi kerralla.”
Yhteensä		679	100	

aineistossa mainittiin sosiaalisia ja itseen liittyviä tavoitteita, jotka liittyivät yleensä kaverisuhteisiin, kuten uusien kavereiden saamiseen tai itsensä kehittämiseen muun muassa sosiaalisten taitojen osalta. Pieni osa oppilaista myös mainitsi tavoitteekseen käytännössä koulun suorittamiseen liittyvät asiat, kuten seuraavalle luokalle selviämisen.

Tavoiteorientaatioryhmien väliset erot koulutustavoitteissa eivät olleet tilastollisesti merkitseviä,  $\chi^2(18) = 23.81, p = .161, C = .18$ . Ristiintaulukoinnin tulokset antavat kuitenkin viitteitä siihen suuntaan, että oppimisorientoituneille olisi melko tyypillistä nimetä oppimiseen liittyviä koulutustavoitteita, kun taas menestysorientoituneille olisi melko tyypillistä nimetä menestymistavoitteita (ks. Taulukko 4).

### **Tavoiteorientaatioryhmien erot koulutustavoitteiden arvioinneissa ja koulumenestyksessä**

Seuraavaksi tutkimme sitä, miten tavoiteorientaatioryhmät eroavat toisistaan koulutustavoitteen arviointien suhteen. Yksisuuntainen varianssianalyysi paljasti tilastollisesti merkitseviä eroja ryhmien välillä suhteessa kaikkiin muuttujiin (ks. Taulukko 5). Oppimis- ja menestysorientoituneet oppilaat arvioivat koulutustavoitteensa merkityksellisemmäksi (tärkeys ja sitoutuminen) kuin suoritus-välttämis- ja välttämisorientoituneet. Välttämisorientoituneet arvioivat koulutustavoitteen merkityksen kaikista alhaisimmaksi. Tavoiteorientaatioryhmä selitti melko suuren osan myös koulutustavoitteeseen liittyvän väivännön arvioinnin vaihtelusta. Välttämisorientoituneet arvioivat käyttävänsä vähiten aikaa ja näkevänsä vähiten vaivaa koulutustavoitteensa eteen, kun taas oppimis- ja menestysorientoituneet raportoivat näkevänsä eniten vaivaa tavoitteensa eteen. Lisäksi, suhteessa koulutustavoitteen saavuttamiseen (edistyminen ja pystyvyys), menestysorientoituneet arvioivat edistyvänsä koulutustavoitteen saavuttamisessa enemmän kuin suoritus-välttämis- ja välttämisorientoituneet; vastaavasti välttämisorientoituneet arvioivat edistyvänsä tavoitteen saavuttamisessa vähiten. Koulutustavoitteen kuormituksen suhteen oppimisorientoituneet kokivat koulutustavoitteensa vähemmän stressaavaksi ja kuormittavaksi kuin

suoritus-välttämis- ja menestysorientoituneet.

Lopuksi tarkastelimme, miten tavoiteorientaatioryhmät eroavat toisistaan itsearvioidun koulumenestyksen suhteen. Oppimis- ja menestysorientoituneet oppilaat arvioivat menestyvänsä koulussa paremmin kuin suoritus-välttämis- ja välttämisorientoituneet.

### **POHDINTA**

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella sitä, minkälaisia tavoiteorientaatioryhmiä voidaan löytää kuudennella luokalla ja miten eri tavoin motivoituneet oppilaat eroavat toisistaan koulutustavoitteiden, niiden arviointien ja koulumenestyksen suhteen. Henkilösuuntautunut lähestymistapa mahdollisti erilaisten tavoiteorientaatioprofilien tunnistamisen ja niiden mukaisten oppilasryhmien vertailun. Kuudesluokkalaisten itse tuottamien koulutustavoitteiden tarkastelu täydensi aiempaa tutkimusta, sillä tavoiteorientaatioita ja henkilökohtaisia koulutustavoitteita on tutkittu yhdessä toistaiseksi vain vähän.

Tutkimuksessa löydettiin neljä erilaista tavoiteorientaatioryhmää: suoritus-välttämisorientoituneet (30 %), oppimisorientoituneet (25 %), menestysorientoituneet (22 %) ja välttämisorientoituneet (23 %). Ryhmät olivat suurelta osin samankaltaisia kuin aiemmissa tutkimuksissa löydetty ryhmät (esim. Pulkka & Niemivirta, 2013; Tapola ym., 2014; Tapola & Niemivirta, 2008; Tuominen-Soini ym., 2011, 2012). Suurin motivationaalinen ryhmä nimettiin tässä tutkimuksessa suoritus-välttämisorientoituneiksi, sillä näiden oppilaiden profiilissa korostuvat suhteellisesti erityisesti suorituksiin ja välttämiseen kytkeytyvät orientaatiot. Aiemmassa tutkimuksessa tämäntyyppistä isoa, keskimääräisiä arvoja eri tavoiteorientaatioissa saavaa ryhmää on usein kutsuttu sitoutumattomiksi (Niemivirta ym., 2013; Tuominen-Soini ym., 2010; ks. myös Tuominen ym., 2017; Tuominen-Soini, 2013). Nämä oppilaat tiedostavat kuitenkin selvästi oppimisen, koulunkäynnin ja hyvien arvosanojen tärkeyden, mutta ovat silti jokseenkin haluttomia panostamaan näihin tavoitteisiin ja pyrkivät välttelemään kouluun liittyvää työtä. He edustavat ikään kuin tyypillistä oppilasta, joka tavoittelee

**TAULUKKO 4.** Oppilaiden nimeämät koulutustavoitteet tavoiteorientaatioryhmittäin.

	Tavoiteorientaatioryhmä * Koulutustavoitteet									
	Arvosanat			Opiskeluun		Jatkokoulutus		Sosiaaliset		
	panostaminen	Oppiminen	Oppiminen	ja työ	Menestyminen	tavoitteet	suorittaminen	Yhteensä		
<b>Suoritus- välttämis- orientoituneet</b>	<i>f</i>	107	25	17	18	12	7	5	191	
	<i>E[f]</i>	100.7	26.7	22.8	17.4	12.4	7.3	3.7	191.0	
	std. res.	.6	-.3	-1.2	.1	-.1	-.1	.7		
<b>Oppimis- orientoituneet</b>	<i>f</i>	106	17	28	12	11	4	3	181	
	<i>E[f]</i>	95.4	25.3	21.6	16.5	11.7	6.9	3.5	181.0	
	std. res.	1.1	-1.7	1.4	-1.1	-2	-1.1	-3		
<b>Menestys- orientoituneet</b>	<i>f</i>	71	26	19	15	14	8	0	153	
	<i>E[f]</i>	80.7	21.4	18.3	14.0	9.9	5.9	2.9	153.0	
	std. res.	-1.1	1.0	.2	.3	1.3	.9	-1.7		
<b>Välttämis- orientoituneet</b>	<i>f</i>	74	27	17	17	7	7	5	154	
	<i>E[f]</i>	81.2	21.5	18.4	14.1	10.0	5.9	2.9	154.0	
	std. res.	-.8	1.2	-.3	.8	-.9	.5	1.2		
<b>Yhteensä</b>	<i>f</i>	358	95	81	62	44	26	13	679	
	<i>E[f]</i>	358.0	95.0	81.0	62.0	44.0	26.0	13.0	679.0	

Huom. *f* = havaittu frekvenssi, *E[f]* = odotettu frekvenssi, std. res. = standardoitu residuaali

**TAULUKKO 5.** Tavoiteorientaatioryhmien väliset erot koulutustavoitteen arvioinneissa (merkitys, vaivannäkö, saavuttaminen ja kuormitus) ja koulumenestyksessä.

Muuttuja	Suoritus- välttämisi- orientoituneet		Oppimis- orientoituneet		Menestys- orientoituneet		Välttämisi- orientoituneet		F	p	$\eta^2$
	KA	KH	KA	KH	KA	KH	KA	KH			
Merkitys	5.57	.87	5.90 <sub>a</sub>	.81	6.09 <sub>a</sub>	.72	5.05	1.24	$F(3,717) = 40.017$	<.001	.14
Vaivannäkö	4.80	1.21	5.25 <sub>a</sub>	1.12	5.43 <sub>a</sub>	.99	4.24	1.37	$F(3,716) = 33.515$	<.001	.12
Saavuttaminen	5.47 <sub>a</sub>	.94	5.71 <sub>ab</sub>	.955	5.93 <sub>b</sub>	.91	5.10	1.19	$F(3,715) = 20.784$	<.001	.08
Kuormitus*	4.31 <sub>a</sub>	1.67	3.61 <sub>b</sub>	1.55	4.11 <sub>ac</sub>	1.58	3.67 <sub>bc</sub>	1.70	$F(3,717) = 8.218$	<.001	.03
Koulumenestys*	8.23 <sub>a</sub>	.96	8.58 <sub>b</sub>	.62	8.57 <sub>b</sub>	.99	8.17 <sub>a</sub>	.66	$F(3,546) = 9.590$	<.001	.05

Huom. Samalla rivillä olevat keskiarvot, joilla on sama kirjain, eivät eroa toisistaan riskitasolla  $p < .05$  (Games-Howellin korjaus, \*Bonferronin korjaus).

sekä oppimista että suorituksia, mutta on siitä huolimatta hieman passiivinen. Oppimisorientoituneet tavoittelevat nimensä mukaisesti uusien asioiden oppimista ja ymmärtämistä. Myös koulussa menestyminen on heille tärkeää; hyvät arvosanat toimivat heille ikään kuin merkinä oppimisesta ja oman osaamisen kehittymisestä. He eivät kuitenkaan vertaa itseään muihin eivätkä pyri välttelemään kouluun liittyvää työtä. Menestysorientoituneet oppilaat tavoittelevat oppimisen lisäksi sekä absoluuttista menestystä (hyvät arvosanat) että suhteellista menestystä (muiden päihittäminen). Heille on siis tärkeää myös sosiaalinen vertailu ja muita paremmin pärjääminen. Välttämisorientoituneet oppilaat sen sijaan pyrkivät välttelemään koulutehtäviä ylipäättään eivätkä ole erityisen motivoituneita koulunkäyntiin. Heille tyypillistä on myös muihin verrattuna hyvin matala oppimisorientaatio. Ryhmien tavoiteorientaatioprofiileja (ks. Kuvio 1) tarkastellessa voidaan huomata, että erityisesti kahdella ryhmällä – menestys- ja suoritus-välttämisorientoituneilla – on useita samanaikaisesti korostuneita, kilpailevia pyrkimyksiä. Oppimista ja välttämisorientoituneiden profiileissa sen sijaan korostuu selvemmin jokin tietty orientaatio, vaikka myös heillä on samalla muitakin pyrkimyksiä. Henkilösuuntautunut ote mahdollistaa näiden samanaikaisten pyrkimysten tarkastelun ja auttaa meitä arvioimaan, mitkä tavoiteorientaatiot tai tavoiteorientaatioiden yhdistelmät ovat oppimisen ja muiden seurausten kannalta erityisen suotuisia tai epäsuotuisia.

Lähestymällä motivaatiota kahdesta eri näkökulmasta – eli tarkastelemalla sekä tavoiteorientaatioita että henkilökohtaisia tavoitteita – pyrittiin muodostamaan kokonaisvaltaisempi kuva oppilaiden motivaatiosta. Havaitsimme, että ylivoimaisesti suurin osa oppilaiden nimeämistä koulutustavoitteista liittyy jollakin tavalla arvosanoihin: halutaan parantaa keskiarvoa, nostaa jonkin aineen numeroa tai saada hyvä todistus. Tyypillisiä tavoitteita ovat myös opiskeluun panostamiseen ja oppimiseen liittyvät tavoitteet. Jotkut kuudesluokkalaisista tuntuvat myös tietävän jo tulevaisuuden jatkokoulutuspaikkansa ja toiveammattinsa, ja tavoitteet on suunnattu niitä kohden. Näitä pidemmän aikavälin koulutus- ja uratavoitteita kuudesluokkalaiset tuot-

tavat kuitenkin melko vähän. Myös menestystavoitteita mainitaan. Joidenkin vastaajien tärkein koulutustavoite on saada lisää kavereita, ja joillekin koulusta läpikäyminen on tärkeintä. Koulutustavoitteiden ja tavoiteorientaatioryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä kuudesluokkalaisilla, vaikka esimerkiksi oppimisorientoituneet mainitsivatkin melko paljon oppimistavoitteita. Myös yhdeksäsluokkalaisten on todettu nimeävän hyvin samanlaisia koulutustavoitteita tavoiteorientaatioryhmästä riippumatta, vaikkakin välttämisorientoituneet yhdeksäsluokkalaiset mainitsivat muita enemmän ammatilliseen koulutukseen liittyviä tavoitteita (Tuominen ym., 2004). Lisäksi toisen asteen opiskelijoilla on havaittu joitakin eroja; esimerkiksi oppimisorientoituneet toisen asteen opiskelijat mainitsivat tulevaan koulutukseen ja uraan liittyviä tavoitteita useammin kuin muut opiskelijat (ks. Nuutila, 2014). Näyttäisi siis siltä, että vanhempien opiskelijoiden kohdalla eroja koulutustavoitteiden sisällöissä havaitaan hieman enemmän.

Tavoiteorientaatiot ovat yhteydessä henkilökohtaisten koulutustavoitteiden arviointeihin (ks. myös Tuominen ym., 2004; Tuominen-Soini ym., 2008) sekä koulumenestykseen. Oppimis- ja menestysorientoituneet oppilaat arvioivat olevansa sitoutuneimpia koulutustavoitteisiinsa, ja he myös arvioivat käyttävänsä eniten aikaa ja vaivaa niiden eteen sekä edistävänsä tavoitteiden saavuttamisessa. Koulutustavoitteensa kuormittavimpana kokevat suoritus-välttämisen- ja menestysorientoituneet, kun taas oppimisorientoituneet eivät koe tavoitteitaan niin rasittavana tai stressaavana. Yleisesti ottaen oppimis- ja menestysorientoituneiden oppilaiden koulutustavoitteiden arvioinnit ovat hyvin myönteisiä, joskin menestysorientoituneet oppilaat kokevat tavoitteensa hieman kuormittavammaksi kuin oppimisorientoituneet. Vaikka menestysorientoituneet oppilaat tavoittelevat oppimista, heidän samanaikainen pyrkimyksensä muiden päihittämiseen näyttää siis tuovan mukanaan joitakin emotionaalisia kustannuksia (ks. myös Daniels ym., 2008; Tuominen-Soini ym., 2008, 2012). On mielenkiintoista, että välttämisorientoituneet arvioivat koulutustavoitteensa yhtä vähän kuormittavaksi kuin oppimisorientoituneet. Välttämisorientoituneet oppilaat eivät koe opiskelua ja kouluun liittyviä tavoittei-

taan rasittaviksi, koska he eivät myöskään ilmoita panostavansa opiskeluun (ks. myös Tuominen-Soini ym., 2008).

Itsearvioitujen arvosanojen perusteella oppimis- ja menestysorientoituneet oppilaat menestyvät koulussa paremmin kuin suoritus-välttämisen- ja välttämisorientoituneet, mikä on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joiden mukaan pääasiassa oppimista tai samanaikaisesti oppimista ja suoriutumista painottavat oppilaat suoriutuvat parhaiten (Tuominen-Soini ym., 2008, 2011). Keskiarvoerot ryhmien välillä eivät kuitenkaan ole suuria, mikä myös on yhdenmukainen havainto aiemman tutkimuksen kanssa (Niemi-virta, 2002; Niemivirta ym., 2013; Schwinger ym., 2016; Tapola ym., 2014).

Tutkimuksessa käytettiin helsinkiläisten kuudesluokkalaisten oppilaiden aineistoa, joka on suhteellisen tuore (kerätty vuonna 2013), eli tutkimus tarjoaa mielenkiintoista, ajankohtaista tietoa pääkaupunkiseudun oppilaiden oppimismotivaatiosta. Otos ei kuitenkaan ollut satunnaisotos, mikä heikentää tuloksista tehtävien yleistysten luotettavuutta, ja näiltä osin tulkintoja onkin katsottava maltillisesti. Oppilaiden nuori ikä voi selittää osittain sitä, miksi tavoiteorientaatioryhmien väliset erot koulutustavoitteissa eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Tutkimuksen heikkous tässä suhteessa on myös sen keskittyminen ainoastaan yhteen keskeisimpään koulutustavoitteeseen. Useita tavoitteita nimettäessä olisi mahdollisesti ollut tunnistettavissa toisistaan eroavia tavoitteiden yhdistelmiä eri tavoin orientoituneiden nuorten välillä. On myös huomioitava, että alakoulun oppilailla oppivelvollisuus on kesken eivätkä he vielä välttämättä ajattele kovin pitkälle tulevaisuuteen tai yläkoulua pidemmälle meneviä koulutustavoitteita. Vaikka tämän ikäiset eivät osaa välttämättä vielä niin selkeästi nimetä tavoitteitaan, joitakin viitteitä mielekkäistä eroista kuitenkin löytyi. Myös tavoitteiden arvioinneissa eri tavoin orientoituneet oppilaat erosivat toisistaan, erityisesti merkityksen ja vaivannäön suhteen. Heikkoutena tältä osin voidaan kuitenkin pitää muodostettujen ulottuvuuksien rajoitettua erottelukykä välttämien pienen määrän vuoksi. Oletetusti välttämisen- ja suoritus-välttämisorientoituneet menestyivät koulussa numeeroiden valossa huonoiten, mutta erot eivät olleet

suuria. Tätä voidaan selittää muun muassa sillä, että alakouluissa harvemmin käytetään arvostelussa koko numeroasteikkoa (4–10). Oppilaiden nuori ikä voi myös selittää suhteellisen pieniä eroja koulumenestyksen suhteen. On myös syytä huomauttaa, että tässä tutkimuksessa ei ollut käytettävissä rekisteritietoa oppilaiden arvosanoista, vaan koulumenestyksen indikaattorina oli oppilaiden itsearvioima oppiaineiden keskiarvo. Jatkotutkimuksissa olisi syytä käyttää rekisteritietoa luotettavampana mittarina koulumenestyksestä. Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistona ainoastaan tietynä hetkenä kerättyä poikkileikkausaineistoa. Tällöin tutkimuksen tuloksista ei voida tehdä kehityksellisiä tulkintoja. Tutkimus on kuitenkin osa käynnissä olevaa Mind the Gap-pitkittäistutkimushanketta, mikä mahdollistaa jatkossa tutkimukseen osallistuneiden seuraamisen yläkouluun ja oppimismotivaation kehityksen tutkimisen. Oppimismotivaatiota olisi lisäksi tärkeää tutkia jo alakoulun ensimmäisillä luokilla, jotta voisimme ymmärtää paremmin erilaisten motivationaalisten taipumusten etiologiaa ja varhaista kehitystä. Jatkotutkimuksessa voisi myös olla kiinnostavaa jaotella oppilaat ryhmiin henkilökohtaisten tavoitteiden sisältöjen perusteella ja tutkia sitä, miten eri ryhmät eroavat tavoiteorientaatioiden suhteen.

Käytännössä opettajien olisi hyvä tiedostaa, että esimerkiksi koulussa menestymisen taustalla voi olla hyvinkin toisistaan poikkeavia taipumuksia ja motivationaalisia orientaatioita. Oppimaan oppimisen taitoihin liittyvät paitsi osaamisen taso ja ajattelun taidot, myös oppimiseen liittyvät uskomukset, joita nämä orientaatiot osin edustavat – arvosanat eivät välttämättä kerro, onko kyse heikoista perustaidoista, haluttomuudesta tehdä töitä oman menestyksen hyväksi, epäonnistumisen pelosta vai ylimitoitetusta uskosta omiin taitoihin (Hautamäki, Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hotulainen, 2013). Sekä oppimis- että menestyshakuiset oppilaat menestyvät usein koulussa erinomaisesti, mutta menestyshakuisien oppilaiden voimakas suorituskeskeisyys johtaa herkästi epäonnistumisen pelkoon, ahdistukseen, stressiin ja koulu-uupumukseen (ks. esim. Tuominen ym., 2017; Tuominen-Soini ym., 2008). Olisikin tärkeää auttaa heitä vahvistamaan sellaisia oppimiseen liittyviä uskomuksia, että menestyminen ja

arvosanat eivät ole kaikki kaikessa, että virheetkin kuuluvat oppimisprosessiin ja että muihin oppilaisiin vertailua tärkeämpää tulisi olla oma oppiminen ja kehittyminen. Tällöin he saattaisivat myös kokea opiskelunsa ja koulutustavoitteensa vähemmän stressaavina ja kuormittavina. Toisaalta taas oppimishakuiset oppilaat tarvitsevat riittävästi haasteita sekä mahdollisuuksia tavoitella mielekkäitä oppimiskokemuksia, jotta koulunkäynti säilyy heille mielekkäänä. Suoritusvälttämisen- ja välttämisorientoituneiden oppilaiden kohdalla olisi tärkeää pyrkiä selvittämään käyttäytymisen taustalla vaikuttavia syitä ja tukea heitä henkilökohtaisesti merkityksellisten koulunkäyntiin ja opiskeluun liittyvien tavoitteiden asettamisessa.

Tässä tutkimuksessa ylivoimaisesti suurin tavoiteluokka oli arvosanoihin liittyvät tavoitteet. On hieman huolestuttavaa, että jo alakouluikäisille oppilaille tulee koulunkäyntiin ja opiskeluun liittyvistä tavoitteista näin vahvasti mieleen arvosanat ja niiden parantaminen. On myös tarpeen reflektoida, miksi eri tavoin oppimiseen orientoituneet oppilaat ilmoittavat yhtä lailla arvosanoihin liittyvät tavoitteet keskeisimmäksi koulutustavoitteekseen. Onko kouluarvosana heidän ainoa kriteerinsä, jonka perusteella he arvioivat osaamistaan ja oppimistaan? Vaikka uudet kansalliset opetussuunnitelmamme kannustavat autenttiseen, henkilökohtaiseen, avoimeen ja oppimista edistävään arviointiin (Opetushallitus, 2014), näyttää siltä, että koulukulttuurissamme niitä käytetään ensisijaisesti oppilaiden väliseen vertailuun. Tällaisille perinteisille koulun käytännöille eivät oppimisorientoituneetkaan oppilaat vaikuta olevan immuuneja. Tässä on ongelmana arvosanojen rakentuminen aidon osaamisen ja uskomusten (Hautamäki ym., 2013) lisäksi temperamentin ja käyttäytymispiirteiden mukaan (Mullola ym., 2010). Arvosanakeskeisten tavoitteiden asettaminen ei siis automaattisesti ohjaa oppilasta oppimisen suhteen optimaaliseen käyt-

täytymiseen. Arvosanakeskeisyys voi päinvastoin rohkaista ulkoaoppimiseen ja pinnallisen tiedon esittämiseen laajempien asiakokonaisuuksien ymmärtämiseen pyrkimisen sijaan (Lonka, 2015; McFarlane, 2015). Olisi hyödyllistä kaikkien oppilaiden kannalta, jos he asettaisivat itselleen enemmän oppimiseen, asioiden ymmärtämiseen ja omien taitojen ja tietojen kehittämiseen liittyviä tavoitteita eivätkä tavoittelisi kapea-alaisesti arvosanoja. Oppimaan oppimisen ja arvioinnin haasteet vaikuttavat mittakaavan perusteella olevan kuitenkin laajemmin koulun kulttuurin tasolla, joten yksittäisen oppilaan voi olla suorituskeskeisessä koulukulttuurissa vaikeaa asettaa itselleen valtavirrasta poikkeavia tavoitteita. Uudet kansalliset opetussuunnitelmat edellyttävätkin opettajien yhteistyötä ja koulun toimintakulttuurin muutosta (Opetushallitus, 2014). Oppilashuollon lisäksi erityisesti opinto-ohjauksen aloittamisella jo alakoulussa voisi olla myönteinen vaikutus sekä oppimistavoitteiden määrittämiseen että opiskeluun sitoutumiseen. Opinto-ohjauksen avulla voitaisiin jo alakoulussa auttaa oppilaita asettamaan itselleen mielekkäitä henkilökohtaisia koulutukseen ja tulevaan ammattiin liittyviä tavoitteita – niin lyhyellä kuin pidemmälläkin aikavälillä. Tällaisen ohjauksen avulla voitaisiin mahdollisesti ehkäistä myös koulupudokkuutta ja koulutussiirtymiin liittyviä viivästyksiä.

Artikkeli on saatu toimitukseen 12.1.2017 ja hyväksytty julkaistavaksi 27.2.2018.

### Kiitokset

Artikkeli perustuu KM Anne Varosen (ent. Pyyhtiä) pro gradu -tutkielmaan (Opettajankoulutuslaitos, Helsingin yliopisto, helmikuu 2015). Tätä tutkimusta ovat rahoittaneet Suomen Akatemia (Tuominen: 287170; Salmela-Aro: 296053, 308351; Lonka: 265528, 308352) sekä Jenni ja Antti Wihurin säätiö.

## Lähteet

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Bergman, L. R., Magnusson, D. & El-Khoury, B. M. (2003). *Studying individual development in an interindividual context: A person-oriented approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bong, M. (2009). Age-related differences in achievement goal differentiation. *Journal of Educational Psychology*, 101, 879–896.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E. & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584–608.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169–189.
- Elliot, A. J. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232.
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519.
- Flunger, B., Marttinen, E., Tuominen-Soini, H. & Salmela-Aro, K. (2016). How do young adults orchestrate their multiple achievement-related goals? Associations of achievement goal orientations with identity formation and goal appraisals. *Research in Human Development*, 13, 342–362.
- Grant, H. & Dweck, C. S. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 541–553.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T. & Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284–1295.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M. & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316–330.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Marjanen, J., Vainikainen, M.-P. & Hotulainen, R. (2013). *Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa. Tilanne vuonna 2012 ja muutokset vuodesta 2001*. Helsingin yliopisto, Käyttätymistieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia No 347.
- Jansen in de Wal, J., Hornstra, L., Prins, F. J., Peetsma, T. & van der Veen, I. (2016). The prevalence, development and domain specificity of elementary school students' achievement goal profiles. *Educational Psychology*, 36, 1303–1322.
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, A. F. & Ortega, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 264–279.
- Little, B. R. (1983). Personal projects: A rationale and method for investigation. *Environment and Behavior*, 15, 273–309.
- Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen*. Helsinki: Otava.
- McFarlane, A. (2015). *Authentic learning for the digital generation. Realising the potential of technology in the classroom*. London, UK: Routledge.
- Meece, J. L. & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582–590.
- Middleton, M. J. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability, an underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710–718.
- Mind the Gap (2016). Haettu 8.11.2016 osoitteesta <http://blogs.helsinki.fi/mindthegap/>.
- Mullola, S., Ravaja, N., Lipsanen, J., Hirstiö-Snellman, P., Alatupa, S. & Keltikangas-Järvinen, L. (2010). Teacher-perceived temperament and educational competence as predictors of school grades. *Learning and Individual Differences*, 20, 209–214.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M. & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683–692.
- Niemivirta, M. (2002). Motivation and performance in context: The influence of goal orientations and instructional setting on situational appraisals and task performance. *Psychologia*, 45, 250–270.

- Niemivirta, M. (2004). *Habits of mind and academic endeavors: The correlates and consequences of achievement goal orientations*. Research report 196. University of Helsinki, Department of Education. Helsinki: Helsinki University Press.
- Niemivirta, M., Pulkka, A.-T., Tapola, A. & Tuominen, H. (painossa). Achievement goal orientations: A person-oriented approach. Teoksessa K. A. Renninger & S. E. Hidi (toim.), *The Cambridge handbook of motivation and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niemivirta, M., Pulkka, A.-T., Tapola, A. & Tuominen-Soini, H. (2013). Tavoiteorientaatioprofiilit ja niiden yhteys tilannekohtaiseen motivaatioon ja päättelytehtävässä suoriutumiseen. *Kasvatus*, 44, 533–547.
- Nuutila, K. (2014). Student motivation in and out of the school context: The relationship between achievement goal orientation profiles and personal goals. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteiden laitos. Haettu 25.1.2015 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2014061026395>.
- OECD (2016). PISA 2015 results (volume I): Excellence and equity in education. Paris: OECD Publishing. Haettu 20.12.2016 osoitteesta <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Haettu 21.10.2015 osoitteesta [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.
- Pulkka, A. & Niemivirta, M. (2013). Adult students' achievement goal orientations and evaluations of the learning environment: A person-centred longitudinal analysis. *Educational Research and Evaluation*, 19, 297–322.
- Pyyhtiä, A. (2015). Tavoiteorientaatioryhmät ja niiden yhteys koulutustavoitteisiin sekä koulumenes-tykseen kuudesluokkalaisilla oppilailla. Pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Haettu 10.10.2017 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201505191226>.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S. & Freedman-Doan, C. (1999). Academic functioning and mental health in adolescence: Patterns, progressions, and routes from childhood. *Journal of Adolescent Research*, 14, 135–174.
- Salmela-Aro, K. (2002). Motivaation mittaaminen: esimerkkinä Brian Littlen henkilökohtaisten projektien menetelmä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa: modernin motivaatiopsykologian perusteet* (s. 28–39). Keuruu: PS-kustannus.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (1997). Personal project appraisals, academic achievement and related satisfaction – Longitudinal study. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 77–88.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (2001). Henkilökohtaiset projektit ja hyvinvointi. Teoksessa K. Räikkönen & J.-E. Nurmi (toim.), *Persoonallisuus, terveys ja hyvinvointi* (s. 89–103). Soveltavan psykologian monografioita 8. Vammala: Acta Psychologica Fennica.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (2017a). Henkilökohtaiset tavoitteet, hyvinvointi ja elämäntulkku. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa: motivaatiopsykologian perusteet* (s. 32–42). Juva: PS-kustannus.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (2017b). Henkilökohtaisten tavoitteiden menetelmä – motivaation mittaaminen. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa: motivaatiopsykologian perusteet* (s. 43–53). Juva: PS-kustannus.
- Schmuck, P. & Sheldon, K. M. (2001). Life goals and well-being: To the frontiers of life goal research. Teoksessa P. Schmuck & K. M. Sheldon (toim.), *Life goals and well-being: Towards a positive psychology of human striving* (s. 1–17). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Schwinger, M., Steinmayr, R. & Spinath, B. (2016). Achievement goal profiles in elementary school: Antecedents, consequences, and longitudinal trajectories. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 164–179.
- Tapola, A., Jaakkola, T. & Niemivirta, M. (2014). The influence of achievement goal orientations and task concreteness on situational interest. *Journal of Experimental Education*, 82, 455–479.
- Tapola, A. & Niemivirta, M. (2008). The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 291–312.
- Tuominen, H., Pulkka, A.-T., Tapola, A. & Niemivirta, M. (2017). Tavoiteorientaatiot, oppiminen ja hyvinvointi. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa: motivaatiopsykologian perusteet* (s. 80–98). Juva: PS-kustannus.
- Tuominen, H., Salmela-Aro, K., Niemivirta, M. & Vuori, J. (2004). Adolescents' achievement goal orientations, goal appraisals, and subjective well-being: A person-centered approach. Teoksessa H. W. Marsh, J. Baumert, G. E. Richards & U. Trautwein (toim.), *Proceedings of the third*

- international biennial SELF research conference: Self-concept, motivation and identity, where to from here?* University of Western Sydney: SELF Research Centre.
- Tuominen-Soini, H. (2012). *Student motivation and well-being: Achievement goal orientation profiles, temporal stability, and academic and socio-emotional outcomes*. Studies in Educational Sciences 245. University of Helsinki, Institute of Behavioural Sciences. Helsinki, Finland: Unigrafia.
- Tuominen-Soini, H. (2013). Opiskelumotivaation ja hyvinvoinnin yhteydet sekä kehitys nuoruudessa. *Kasvatus*, 44, 555–561.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective wellbeing: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18, 251–266.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2010). Ajallinen pysyvyys ja sukupuolierot nuorten opiskelumotivaatiossa. *Psykologia*, 45, 386–401.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2011). Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 82–100.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 290–305.
- Urdu, T. C. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. Teoksessa M. L. Maehr & P. R. Pintrich (toim.), *Advances in motivation and achievement* (s. 99–141). Greenwich, CO: JAI Press.
- Veermand, M. & Tapola, A. (2004). Primary school students' motivational profiles in longitudinal settings. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, 373–395.
- Vettenranta, J., Hiltunen, J., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. (2016). *Lapsuudesta eväät oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen*. Kansainvälinen TIMSS-tutkimus Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Zhang, Y., Watermann, R. & Daniel, A. (2016). Are multiple goals in elementary students beneficial for their school achievement? A latent class analysis. *Learning and Individual Differences*, 51, 100–110. doi:10.1016/j.lindif.2016.08.023.