

Ajallinen pysyvyys ja sukupuolierot nuorten opiskelumotivaatiossa

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ajallista pysyvyyttä ja sukupuolieroja yhdeksäsluokkalaisten ja lukiolaisten tavoiteorientaatioissa. Kahdessa pitkittäistutkimuksessa hyödynnettiin henkilösuuntautunutta lähestymistapaa ja tutkittiin nuorten tavoiteorientaatioiden pysyvyyttä ja muutosta lukuvuoden sisällä (9. luokan aikana, $N = 530$) ja lukuvuosien välillä (siirryttäessä lukion 2. luokalta 3. luokalle, $N = 519$). Nuoret voitiin jakaa neljään ryhmään heidän motivationaalisen orientaationsa mukaan (sitoutumattomat, menestysorientoituneet, oppimisorientoituneet ja välttämisorientoituneet) ja samankaltaiset ryhmät löydettiin molemmista opiskelukonteksteista. Ryhmät olivat hyvin pysyviä sekä 9. luokalla että lukiossa. Yleisesti ottaen pojat korostivat tyttöjä enemmän suhteellista menestymistä, mutta pyrkivät samalla selviämään koulutöistä mahdollisimman vähällä. Tytöt sen sijaan näyttäytyivät poikia oppimishakuisempina ja he korostivat koulussa menestymistä. Sukupuolierot tavoiteorientaatioissa olivat johdonmukaiset, mutta pienet ja ne korostuivat lukiolaisten otoksessa enemmän kuin yhdeksäsluokkalaisten otoksessa. Suurin ero liittyi poikien tyttöjä voimakkaampaan välttämisorientaatioon.

Avainsanat: motivaatio, tavoiteorientaatio, pysyvyys, muutokset, sukupuoli, henkilösuuntautunut lähestymistapa.

JOHDANTO

Tavoiteorientaatiot, eli oppimiseen ja suoriutumiseen liittyvät suuntautumistavat kuvastavat sitä, millä tavoin opiskelija suuntautuu oppimiseen ja opiskeluun, minkälaisia tavoitteita hän asettaa ja minkälaisia lopputuloksia hän suosii (Niemi, 2002a; Pintrich, 2000; Urdan, 1997). Oppimistilanteessa tapahtuvan toiminnan tavoitteena ei aina kuitenkaan ole oppiminen sinänsä. Esimerkiksi jotkut opiskelijat pyrkivät oppimaan ja ymmärtämään opiskeltavia asioita, toisia saattaa kiinnostaa hyvien arvosanojen saaminen ja joitakin lähinnä koulutyön välttely. Tavoiteorientaatioissa tutkimuksessa on perinteisesti esitetty, että oppimistilanteessa opiskelijat toimivat pääsääntöisesti joko oppimista ja tiedon hallintaa korostavalla tavalla (oppimisorientaatio) tai suoriutumista ja saavut-

tamista korostavalla tavalla (suoritusorientaatio) (Dweck, 1986; Nicholls, 1984). Kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan suuntaudu aktiivisesti oppimistoimintaan, vaan jotkut heistä pyrkivät selviämään koulutyöstä mahdollisimman vähällä. Oppimista ja suoritusorientaation lisäksi voidaan puhua myös välttämisorientaatiosta (Nicholls, Patashnick & Nolen, 1985), joka kuvastaa passiivista suuntautumista oppimistoimintaan.

Myöhemmässä tutkimuksessa Elliot ja Harkiewicz (1996) ovat jakaneet suoritusavoitteet lähestymis- ja välttämisympyräiksi. Suorituslähestymisorientaatio kuvastaa pyrkimystä menestyä suhteessa muihin ja näyttäytyä kyvykkäänä, kun taas suoritusvälttämisorientaatio heijastaa pyrkimystä välttää epäonnistumisia ja julkista mielikuvaa kyvyttömyydestä. Niemi (2002a) on lisäksi eriyttänyt menestysorientaation, joka

kuvastaa pyrkimystä saavuttaa hyviä arvosanoja ja absoluuttista menestystä suhteellisen sijaan.

Tavoiteorientaatioiden on todettu olevan yhteydessä sekä suorituksiin ja oppimistuloksiin että toisaalta oppimista tukeviin ja toisaalta sitä haittaaviin käsityksiin ja uskomuksiin. Tutkimukset ovat johdonmukaisesti osoittaneet, että oppimisorientaatio on yhteydessä hyviin oppimistuloksiin, erilaisiin oppimista edistäviin uskomuksiin ja opiskelukäytäntöihin sekä hyvinvointiin (esim. Elliot, McGregor & Gable, 1999; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto & Elliot, 1997; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter & Elliot, 2000; Kaplan & Maehr, 1999; Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2008). Tutkimustulokset suoritustavoitteista eivät ole yhtä selkeitä. Suorituslähestymisorientaation on todettu olevan yhteydessä toisaalta oppimisen kannalta myönteisiin seikkoihin, kuten vaivannäköön, sinnikkyuteen ja hyviin oppimistuloksiin (esim. Elliot ym., 1999), mutta toisaalta kielteisiin seikkoihin, kuten pintasuuntautuneeseen oppimiseen, epäonnistumisen pelkoon, luovutusherkkyyteen ja stressiin (esim. Elliot ym., 1999; Niemivirta, 2002a; Smith, Sinclair & Chapman, 2002; Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, painossa).

Suoritus-välttämisorientaation on johdonmukaisesti todettu olevan yhteydessä oppimisen kannalta haitallisiin tekijöihin, kuten esimerkiksi pintasuuntautuneisiin oppimisstrategioihin, epäonnistumisen pelkoon, heikkoon koulumenestykseen ja erilaisiin hyvinvoinnin ongelmiin (esim. Elliot ym., 1999; Niemivirta, 2002a; Tuominen-Soini ym., 2008, painossa). Samoin välttämisorientaatio on yhdistetty kielteisiin seurauksiin, kuten heikkoon koulumenestykseen, matalaan kiinnostukseen, kielteisiin tunteisiin ja hyvinvoinnin ongelmiin (esim. Harackiewicz ym., 1997; Harackiewicz ym., 2000; Nicholls ym., 1985; Seifert & O'Keefe, 2001; Tuominen-Soini ym., 2008, painossa). Vähemmän tutkitun menestysorientaation sen sijaan on todettu olevan yhteydessä toisaalta esimerkiksi koulutustavoitteisiin sitoutumiseen, koulunkäynnin merkityksellisenä kokemiseen ja hyvään koulumenestykseen, mutta toisaalta stressiin ja emotionaaliseen väsymykseen koulussa (Tuominen-Soini ym., 2008, painossa).

Eri orientaatiot eivät ole toisistaan riippumattomia, eli yksittäinen opiskelija voi tavoitella

useampia asioita (Niemivirta, 2002a; Pintrich, 2000). Tällöin olennaista on se, mikä tai mitkä orientaatiot korostuvat. Kun opiskelijat sijoitetaan ryhmiin sen mukaan, miten heidän eri pyrkimyksensä painottuvat, voidaan opiskelijoiden motivaationaalisia eroja tarkastella kokonaisvaltaisemmin yksilöllisten profiilien muodossa sen sijaan, että tarkasteltaisiin yksittäisten muuttujien välisiä suhteita (ks. Niemivirta, 2002b).

Tavoiteorientaatioiden pysyvyyttä ei ole tutkittu kovinkaan paljon ja toisaalta olemassa olevien tutkimusten käsitteissä ja menetelmissä on paljon vaihtelua ja jopa ristiriitaisuuksia. Jotkut tutkijat ovat nähneet tavoiteorientaatiot luonteeltaan yksilöllisinä taipumuksina ja siksi melko pysyvinä (esim. Dweck & Leggett, 1988). Toisaalta jotkut tutkijat ovat tarkastelleet tavoiteorientaatioita tilannekohtaisten tavoitteiden muodossa, jolloin esimerkiksi luokkaympäristö voi vaikuttaa niihin paljonkin (esim. Ames, 1992).

Vaihtelevat käsitteellistykset ovat heijastuneet luonnollisesti myös siihen, miten tavoiteorientaatioiden pysyvyyttä on tarkasteltu. Tutkimukset, jotka käsitteellistävät tavoiteorientaatiot yksilöllisinä, melko pysyvinä taipumuksina ja jotka käyttävät samalla tasolla operationalisoituja mittareita (eli mittareita, jotka keskittyvät oppimiseen ja opiskeluun yleisesti), ovat osoittaneet, että tavoiteorientaatiot ovat korrelatiivisesti varsin pysyviä yli ajan (esim. Anderman & Midgley, 1997; Anderman & Anderman, 1999). Kuitenkin myös tutkimukset, joissa keskitytään tilannekohtaisiin tavoitteisiin ja joissa sovelletaan vastaavaa operationalisointia (eli käytetään mittareita, jotka kohdistuvat esimerkiksi tiettyyn oppimistehtävään), ovat osoittaneet kohtalaista pysyvyyttä oppimis- ja suoritustilanteisiin liittyvissä pyrkimyksissä (esim. Elliot & McGregor, 2001; Fryer & Elliot, 2007; Meece & Miller, 2001; Muis & Edwards, 2009; Senko & Harackiewicz, 2005). Käsitteellinen ja empiirinen vaihtelu tavoiteteoreettisessa tutkimuksessa vaikeuttaa tulosten tulkintaa, mutta yhteenvetona voidaan todeta, että tavoiteorientaatiot ovat jossain määrin pysyviä, mutta niissä tapahtuu myös muutosta ajan kuluessa (ks. Fryer & Elliot, 2007; Muis & Edwards, 2009). Olennaista on kuitenkin huomata, että lähes kaikki tavoiteorientaatioiden pysyvyyttä tarkastelevat tutkimukset ovat hyödynneet muuttujasuuntautunutta lähestymistapaa ja

keskittyneet tutkimaan yksittäisten tavoiteorien-taatioiden korrelatiivista pysyvyyttä.

Tässä tutkimuksessa tavoiteorientaatiot käsitteellistetään yksilöllisinä taipumuksina, yleistyneinä uskomuksina ja suuntautumistapoina, jotka seuraavat opiskelijoita erilaisiin oppimistilanteisiin. Jotta ymmärtäisimme yksilöllisiä eroja motivaatiossa ja sen kehityksessä kokonaisvaltaisemmin, tutkimme tavoiteorientaatioiden kehitystä henkilösuuntautuneesta lähtökohdasta (Bergman, Magnusson & El-Khouri, 2003) käsin. Näin ollen keskitymme opiskelijoiden tavoiteorientaatioprofiileihin eli siihen mikä tai mitkä orientaatiot kullakin opiskelijalla korostuvat. Tarkoituksenamme on siten selvittää, minkälaisia tavoiteorientaatioprofiileja voidaan tunnistaa 9. luokalla ja lukiossa, kuinka pysyviä ne ovat ja miten ne muuttuvat ennen koulutussiiirtymää.

Toinen tavoitteemme on tutkia tavoiteorientaatioissa ilmeneviä sukupuolieroja. Tavoiteoreettinen tutkimus ei tarjoa selkeää kuvaa sukupuolieroista tavoiteorientaatioissa (ks. Meece, Glienke & Burg, 2006), mikä saattaa osin johtua tutkimuksessa vallitsevasta käsitteiden ja tutkimusmenetelmien laajasta kirjosta. On esimerkiksi useasti todettu, että oppimisorientaatio on tytöillä korkeampi kuin pojilla (esim. Meece & Holt, 1993; Niemivirta, 2002c, 2004), mutta toisissa tutkimuksissa sukupuolieroja ei ole havaittu (Greene, DeBacker, Ravindran & Krows, 1999; Meece & Jones, 1996). Poikien on todettu korostavan suoritus-lähestymisorientaatiota (Niemivirta, 1998, 2004) ja suoritus-välttämisorientaatiota (Niemivirta, 2002c; Vahtera, 2007) tyttöjä enemmän, mutta jälleen toisissa tutkimuksissa sukupuolieroja ei ole löydetty (Meece & Jones, 1996; Pekrun, Elliot & Maier, 2006; Steinmayr & Spinath, 2008; suoritus-lähestymisorientaation osalta Vahtera, 2007). Välttämisorientaation sen sijaan on useimmiten todettu olevan pojilla tyttöjä korkeampi (esim. Meece & Holt, 1993; Niemivirta, 1998, 2002c, 2004; Steinmayr & Spinath, 2008; Vahtera, 2007), kun taas menestysorientaation on todettu olevan tytöillä poikia korkeampi (Niemivirta, 2002c, 2004). Vaihtelevista tuloksista huolimatta ja pääosin yksittäisten muuttujien keskiarvoeroihin keskittyvän tutkimuksen perusteella (ks. kuitenkin esim. Niemivirta, 2004) näyttäisi siis siltä, että tytöt olisivat keskimäärin poikia hieman

oppimishakuisempia ja pojat tyttöjä suoritus- ja välttämissuuntautuneempia.

TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Tämän tutkimuksen ensimmäinen päätavoite oli selvittää, minkälaisia tavoiteorientaatioryhmiä voidaan löytää 9. luokalla ja lukiossa, kuinka pysyviä ne ovat ja miten ne muuttuvat ennen koulutussiiirtymää. Toinen päätavoitteemme oli selvittää, minkälaisia sukupuolieroja voidaan löytää tavoiteorientaatioissa ja miten tytöt ja pojat sijoittuvat eri tavoiteorientaatioryhmiin. Artikkelissa esitetyt tulokset koskien tavoiteorientaatioryhmiä ja niiden pysyvyyttä perustuvat aiempaan tutkimukseemme ja ne on raportoitu yksityiskohtaisesti muualla (Tuominen-Soini ym., painossa).

Tavoiteorientaatioita on tutkittu paljon, mutta tutkimuksessa on myös puutteita. Halusimme täydentää aiempaa tutkimusta tarkastelemalla tavoiteorientaatioiden kehitystä henkilösuuntautuneesta lähtökohdasta käsin sekä lukuvuoden sisällä (mittausväli neljä kuukautta) että lukuvuosien välillä (mittausväli vuosi). Lisäksi tutkimme eri-ikäisiä nuoria kahdessa eri opiskelukontekstissa ennen tärkeitä koulutussiiirtymiä (siiirtymä perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen ja siiirtymä toisen asteen koulutuksesta jatkokoulutukseen). Koska aiempi tutkimus ei tarjoa yhdenmukaista kuvaa sukupuolieroista tavoiteorientaatioissa, tarkastelimme myös sukupuolieroja eri-ikäisillä nuorilla, kahdessa eri opiskelukontekstissa ja kahdella eri mittauskerralla.

MENETELMÄT

Tutkittavat

Tämä tutkimus on osa Finnish Educational Transitions (FinEdu) -tutkimushanketta ja sen aineisto on kerätty yhden itäsuomalaisen kaupungin kaikilta peruskoulujen 9. luokilta sekä lukioista. Pitkitäistutkimukseemme osallistui 530 (269 tyttöä ja 261 poikaa) noin 15-vuotiasta yhdeksäsluokkalaista, jotka täyttivät kyselylomakkeet kaksi kertaa 9. luokan aikana (tammikuussa ja toukokuussa 2004) ja 519 (336 tyttöä ja 183 poikaa) noin 17-vuotiasta

lukiolaista, jotka täyttivät kyselylomakkeen kerran lukion 2. luokalla (tammikuussa 2004) ja kerran lukion 3. luokalla (tammikuussa 2005). Nuoret täyttivät kyselylomakkeet koulussa oppituntien aikana.

Mittarit

Tavoiteorientaatiota mitattiin Niemivirran (2002a) mittarilla, joka erottaa viisi erillistä tavoiteorientaation ulottuvuutta: oppimisorientaatio (3 osiota, esim.: "Minulle tärkeä tavoite koulussa on oppia

mahdollisimman paljon."), menestysorientaatio (3 osiota, esim.: "*Tavoitteeni on menestyä koulussa hyvin*"), suoritus-lähestymisorientaatio (3 osiota, esim.: "*Tunnen saavuttaneeni tavoitteeni silloin, kun saan parempia tuloksia tai arvosanoja kuin monet muut oppilaat.*"), suoritus-välttämisorientaatio (3 osiota, esim.: "*Minulle on tärkeää, etten epäonnistu muiden oppilaiden edessä.*"), ja välttämisorientaatio (3 osiota, esim.: "*Yritän selvittää koulunkäynnistä mahdollisimman vähällä työllä.*"). Nuoret arvioivat välttämisiä 7-portaisella Likert-asteikolla (1: ei pidä

Muuttuja	9. luokka						Lukio					
	1. mittauskerta (N = 530)			2. mittauskerta (N = 530)			1. mittauskerta (N = 519)			2. mittauskerta (N = 519)		
	ka	kh	α	ka	kh	α	ka	kh	α	ka	kh	α
Oppimisorientaatio	5.03	1.18	.88	4.86	1.21	.85	5.22	1.13	.87	5.21	1.12	.86
Menestysorientaatio	5.41	1.19	.85	5.06	1.28	.87	5.38	1.10	.86	5.28	1.15	.89
Suoritus-lähestymisorientaatio	3.79	1.28	.69	3.67	1.33	.73	3.54	1.30	.73	3.62	1.35	.77
Suoritus-välttämisorientaatio	3.85	1.49	.82	3.65	1.44	.83	3.76	1.41	.83	3.61	1.48	.87
Välttämisorientaatio	4.37	1.29	.72	4.40	1.28	.73	4.32	1.34	.74	4.29	1.36	.80

TAULUKKO 1. Tavoiteorientaatioiden keskiarvot, keskihajonnat ja Cronbachin alfakertoimet.

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Oppimisorientaatio	–	.48**/.54**	.05/.10*	.00/-.04	-.34**/-.42**
2. Menestysorientaatio	.58**/.63**	–	.39**/.43**	.23**/.21**	-.25**/-.32**
3. Suoritus-lähestymisorientaatio	.25**/.22**	.38**/.43**	–	.41**/.46**	.07/.04
4. Suoritus-välttämisorientaatio	.05/.04	.11**/.12**	.35**/.47**	–	.29**/.21**
5. Välttämisorientaatio	-.32**/-.28**	-.22**/-.17**	.10**/.11**	.19**/.23**	–

Huom. Diagonaalin alapuolella ovat 9. luokan ja yläpuolella lukion korrelaatiot. Kauttaviivan vasemmalla puolella ovat ensimmäisen ja oikealla puolella toisen mittauskerran korrelaatiot.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

TAULUKKO 2. Tavoiteorientaatioiden korrelaatiot.

ollenkaan paikkaansa, 7: pitää täysin paikkansa). Sukupuoli kysyttiin pyytämällä nuoria valitsemaan oikea vaihtoehto (1: tyttö, 2: poika). Mitatut muuttajat olivat samoja molemmilla mittauskerroilla ja molemmissa otoksissa. Tavoiteorientaatioiden keskiarvot, keskihajonnat ja Cronbachin alfa-kertoimet esitetään taulukossa 1 ja korrelaatiot taulukossa 2.

Aineiston analyysi

Pitkittäistutkimuksessa on tärkeää tarkistaa, että mittauksen rakenne pysyy samanlaisena eri mittausajankohtina (so. faktorirakenteen ajallinen pysyvyys eli invarianttius). Rakenteellista ja normatiivista stabiliteettia (so. yksilöiden keskinäisen järjestyksen pysyvyys yli ajan) tarkasteltiin ennen siirtymistä ryhmittelyanalyysiin pitkittäisaineiston konfirmatorisella faktorianalyysillä, jonka tulokset on raportoitu yksityiskohtaisesti muualla (Tuominen-Soini ym., painossa).

Tutkimuksessa käytettiin henkilösuuntautunutta näkökulmaa, jossa keskeistä on erilaisten yhtenäisten osaryhmien tunnistaminen ja niiden ominaisuuksien arvioiminen muuttujien välisten suhteiden sijaan. Analyysit siis keskittyivät identifioimaan eroja ja yhtäläisyyksiä ryhmien välillä suhteessa tavoiteorientaatioihin. Ryhmittelyperustana eivät olleet vastaukset yhden ulottuvuuden suhteen, vaan huomioon otettiin kaikkien viiden tavoiteorientaation keskinäiset suhteet ja niiden painottuminen eri ryhmissä. Luokittelimme nuoret malliperustaisen ryhmittelyanalyysin (latent profile analysis, LPA; Muthén & Muthén, 2000; Vermunt & Magidson, 2002) perusteella. ISOA-menetelmää (I-States as Objects Analysis; Bergman & Nurmi, 2010; ks. myös Bergman ym., 2003) käytettiin, jotta ryhmäjäsensyys pystyttiin selvittämään pitkittäisaineistossa mittauksen keskinäinen riippuvuus huomioon ottaen. Tämä tarkoittaa, että ryhmittely tehtiin mittausajankohdasta riippumatta, jolloin voitiin käyttää identtisiä ryhmäkategorioita tutkittaessa muutoksia ryhmäjäsensyissä yli ajan (ks. myös Janson & Mathiesen, 2008; Nurmi & Aunola, 2005). Analyysit tehtiin Mplus-ohjelmalla (Muthén & Muthén, 1998–2006). Ryhmäjäsensyysien pysyvyyksiä ja muutoksia tutkittiin konfiguraalisella frekvenssi-analyysillä (CFA; von Eye, 1990), jossa verrataan havaittuja frekvenssejä odotettuihin frekvenssei-

hin. Havaittu frekvenssi, joka on merkittävästi suurempi kuin odotettu frekvenssi, on tyyppi, kun taas havaittu frekvenssi, joka on merkittävästi pienempi kuin odotettu frekvenssi, on anti-tyyppi. Tulokset koskien ryhmittelyanalyysistä sekä ryhmäjäsensyysien pysyvyyksiä ja muutoksia on raportoitu yksityiskohtaisesti muualla (Tuominen-Soini ym., painossa) ja tässä artikkelissa esitämme vain päätulokset.

Sukupuolieroja tutkittiin riippumattomien otosten *t*-testien avulla, joiden lisäksi laskettiin Cohenin *d* ilmaisemaan efektikokoa. Koska yksittäisiä tavoiteorientaatioita koskevat tulokset eivät kuitenkaan anna kovin kokonaisvaltaista kuvaa sukupuolten välisistä eroista, arvioitiin myös sitä, miten tytöt ja pojat ovat edustettuina eri tavoiteorientaatioryhmissä. (Tarkastelimme myös sukupuolieroja ryhmäjäsensyysien pysyvyydessä, mutta eroja ei löytynyt.) Tämä toteutettiin ristiintaulukoimalla tavoiteorientaatioryhmittely sukupuolen kanssa. Erojen tilastollista merkittävyyttä testattiin χ^2 -testillä ja solukohtaisten standardoitujen residuaalien avulla.

TULOKSET

Tavoiteorientaatioryhmät ja niiden pysyvyys 9. luokalla

Ryhmittelyanalyysien perusteella neljä tavoiteorientaatioryhmää selitti aineistoa parhaiten. Ryhmät nimettiin sen perusteella, miten erilaiset pyrkimykset painoutuivat niissä. Kuvio 1 havainnollistaa ryhmien tavoiteorientaatioprofileja ja taulukossa 3 on esitetty tarkemmin ryhmien erot tavoiteorientaatioissa. *Sitoutumattomien* ryhmä (I-States $N = 415$, 39 %) oli tavoiteorientaatioryhmistä suurin ja sen voidaankin katsoa kuvastavan ”tyypillistä” opiskelijaa 9. luokalla. Sitoutumattomien profiilissa korostui niin oppiminen, suorittaminen kuin välttäminenkin, mutta mikään orientaatio ei noussut erityisen vahvasti esille. *Menestysorientoituneiden* nuorten (I-States $N = 328$, 31 %) opiskeluun liittyviä tavoitteita luonnehti voimakas pyrkimys hyviin tuloksiin ja suhteelliseen menestymiseen. Heille tärkeä tavoite oli oppia ja ymmärtää mahdollisimman paljon. *Oppimisorientoituneille* nuorille (I-States $N = 186$,

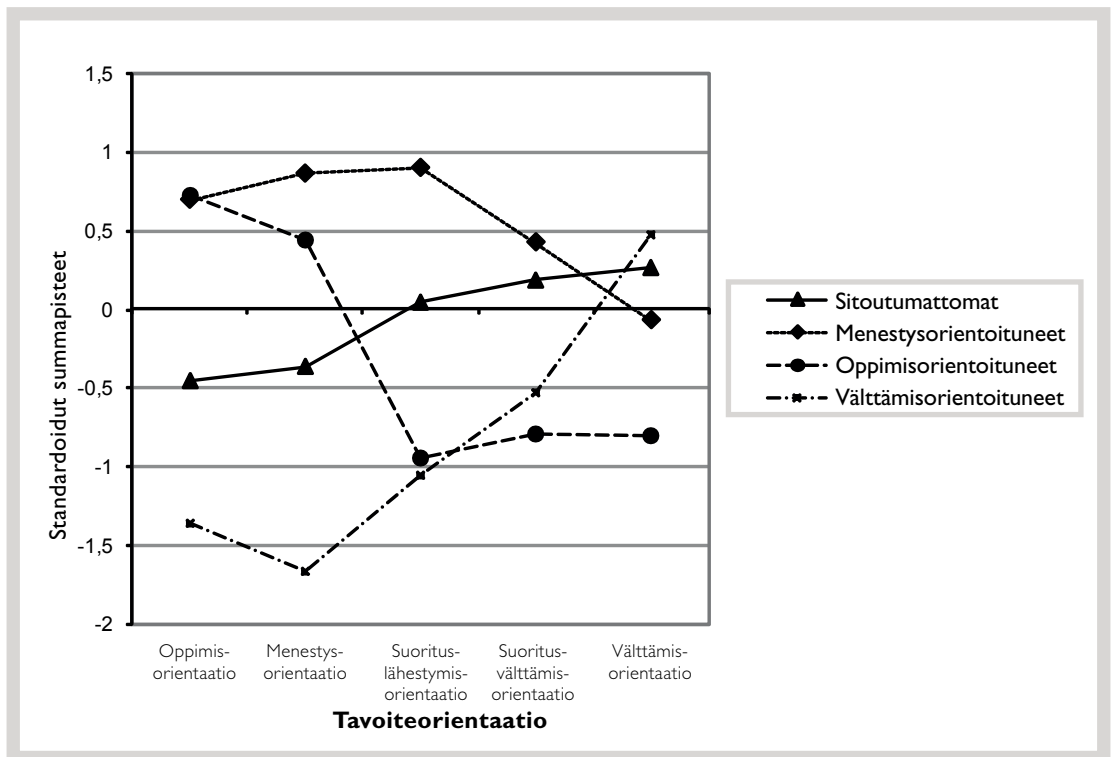
Muuttuja	Kaikki		Sitoutumattomat		Menestys- orientoituneet		Oppimis- orientoituneet		Välttämisen- orientoituneet		F(3,1056)	p	η ²
	N = 1060		N = 415		N = 328		N = 186		N = 131				
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh			
Oppimisorientaatio	4.94	1.20	4.41	.75	5.78 _a	.73	5.82 _a	.71	3.31	1.18	438.56	**	.56
Menestysorientaatio	5.24	1.25	4.79	.77	6.32	.53	5.79	.79	3.16	.87	691.76	**	.66
Suoritus-lähestymis- orientaatio	3.73	1.31	3.79	.94	4.91	.89	2.49 _a	.74	2.34 _a	.84	428.36	**	.55
Suoritus-välttämisen- orientaatio	3.75	1.47	4.02	1.21	4.38	1.44	2.59 _a	1.07	2.97 _a	1.49	95.80	**	.21
Välttämisorientaatio	4.39	1.29	4.72 _a	.97	4.30	1.27	3.36	1.17	5.00 _a	1.52	70.93	**	.17

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

N viittaa tässä I-States -numerukseen.

** $p < .001$.

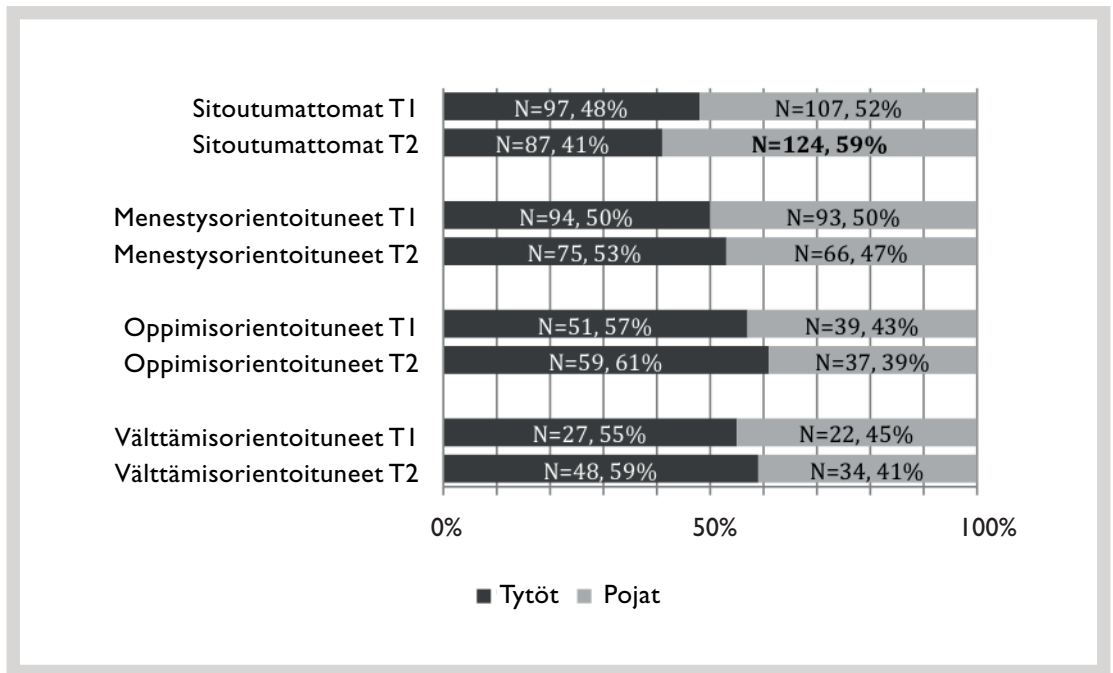
TAULUKKO 3. Tavoiteorientaatioryhmien erot tavoiteorientaatioissa 9. luokalla.



KUVIO 1. Tavoiteorientaatioprofiilit 9. luokalla (lähde: Tuominen-Soini ym., painossa).

Muuttuja	1. mittauskerta				2. mittauskerta									
	Tytöt (N = 269)		Pojat (N = 261)		t(528)	p	d ⁱ	Tytöt (N = 269)		Pojat (N = 261)		t(528)	p	d ⁱ
	ka	kh	ka	kh				ka	kh	ka	kh			
Oppimisorientaatio	4.99	1.18	5.07	1.18	-.82	.413	.07	4.90	1.21	4.82	1.21	.75	.452	.07
Menestysorientaatio	5.46	1.16	5.36	1.22	1.00	.319	.08	5.15	1.29	4.97	1.27	1.60	.109	.14
Suoritus- lähestymisorientaatio	3.71	1.31	3.87	1.25	-1.45	.148	.12	3.61	1.38	3.74	1.29	-1.19	.234	.10
Suoritus-välttämisorientaatio	3.87	1.46	3.82	1.52	.38	.702	.03	3.57	1.41	3.73	1.48	-1.27	.206	.11
Välttämisorientaatio	4.24	1.31	4.50	1.27	-2.35	.019	.20	4.21	1.26	4.60	1.27	-3.63	.000	.31

TAULUKKO 4. Sukupuolierot tavoiteorientaatioissa 9. luokalla.



Huom. Tyttöjen tai poikien yliedustus tavoiteorientaatioryhmässä on merkitty lihavoinnilla ja aliedustus kursiivilla.

KUVIO 2. Tyttöjen ja poikien suhteelliset osuudet tavoiteorientaatioryhmissä 9. luokalla.

18 %) oli myös tärkeintä oppia koulussa mahdollisimman paljon, hankkia uutta tietoa ja ymmärtää opittavat asiat. Kuitenkin hyvien arvosanojen saaminen oli heille tärkeää. Tämä ryhmä korosti kaikista ryhmistä vähiten koulutyön välttelemistä. *Välttämisorientoituneet* nuoret (I-States $N = 131$, 12 %) halusivat selvitä koulutyöstä mahdollisimman vähällä. Heidän opiskeluun liittyviä tavoitteitaan luonnehti myös pyrkimys välttää epäonnistumisia. Tämä ryhmä oli kaikista ryhmistä vähiten orientoitunut oppimiseen ja menestymiseen.

CFA:n perusteella löydettiin neljä tyyppiä ja viisi antityyppiä. Tyyppejä olivat ne solut, jotka edustivat molemmilla mittauskerroilla samaan ryhmään kuuluvia yksilöitä. Sen sijaan epätyypillistä oli siirtyä sitoutumattomien ryhmästä oppimisorientoituneiden ryhmään ja päinvastoin sekä välttämisorientoituneiden ryhmästä menestysorientoituneiden ryhmään ja päinvastoin. Lisäksi oli epätyypillistä siirtyä sitoutumattomien ryhmästä menestysorientoituneiden ryhmään.

Yhteenvetona voidaan todeta, että motivaationaalinen profiili oli pysyvä 57 %:lla 9. luokkalaisista, muutokset ryhmäjäsennyksissä suuntautuivat pääasiassa toisiin samankaltaisiin ryhmiin ja muutoksia ääripäihin oli vain vähän. Tarkemmin sanottuna 40 % nuorista siirtyi lähiryhmiin ja vain 3 %:lla nuorista tapahtui selvä kielteinen muutos motivaatioissa (oppimis- tai menestysorientoituneista välttämisorientoituneisiin) ja vain noin 1 %:lla nuorista tapahtui selvä myönteinen muutos motivaatioissa (välttämisorientoituneista oppimis- tai menestysorientoituneisiin) 9. luokan aikana.

Sukupuolierot tavoiteorientaatioissa 9. luokalla

Sukupuolierot tavoiteorientaatioissa 9. luokalla on esitetty taulukossa 4. Poikien keskiarvo oli tyttöjen vastaavaa korkeampi välttämisorientaation kohdalla, mutta efekतिकoko jäi pieneksi. Muita sukupuolieroja ei löytynyt. Tutkittaessa tyttöjen ja poikien suhteellisia osuuksia tavoiteorientaatioryhmissä (ks. kuvio 2), huomattiin, että ensimmäisellä mittauskerralla tyttöjen ja poikien tavoiteorientaatioryhmien jakaumat eivät poikenneet toisistaan [$\chi^2(3) = 2.49, p = .478$], mutta toisella mittauskerralla tavoiteorientaatioryhmiin sijoittumisessa löytyi eroja [$\chi^2(3) = 14.38, p = .002$]; poikia oli sitoutu-

mattomien ryhmässä odotusarvoa enemmän (std. res._{T2} = 2.0).

Tavoiteorientaatioryhmät ja niiden pysyvyys lukiossa

Ryhmittelyanalyysien perusteella neljä tavoiteorientaatioryhmää selitti aineistoa parhaiten (ks. kuvio 3 ja taulukko 5). *Sitoutumattomien* nuorten (I-States $N = 348$, 34 %) profiilissa korostui niin oppiminen, suorittaminen kuin välttäminenkin ja itse asiassa tämä lukiolaisten ryhmä korosti ryhmistä eniten koulutyön välttelemistä. Nämä nuoret korostivat myös suhteellista menestymistä ja epäonnistumisten välttämistä. *Menestysorientoituneilla* (I-States $N = 105$, 10 %) nuorilla oli voimakas pyrkimys hyviin tuloksiin sekä oman osaamisen kehittämiseen ja oppimiseen. He halusivat saavuttaa niin ”absoluuttista” kuin suhteellistakin menestystä koulussa. He eivät korostaneet koulutyön välttelemistä. *Oppimisorientoituneiden* ryhmä (I-States $N = 377$, 36 %) oli suurin motivaationaalinen ryhmä lukiossa. Oppimisorientoituneiden nuorten tavoitteena oli oppia mahdollisimman paljon, mutta myös hyvien arvosanojen saaminen oli heille tärkeää. Heidän pyrkimyksissään eivät korostuneet välttämistäipumukset tai suhteellinen menestyminen. *Välttämisorientoituneiden* nuorten (I-States $N = 208$, 20 %) motivaationaalisessa profiilissa välttämisorientaatio oli vallitsevin orientaatio ja he saivat alhaisimmat arvot kaikissa muissa tavoiteorientaatioissa muihin ryhmiin verrattuna.

CFA:n perusteella löydettiin neljä tyyppiä ja kuusi antityyppiä. Tyyppejä olivat ne solut, jotka edustivat molemmilla mittauskerroilla samaan ryhmään kuuluvia yksilöitä. Epätyypillistä oli siirtyä sitoutumattomien ryhmästä oppimisorientoituneiden ryhmään ja päinvastoin sekä välttämisorientoituneiden ryhmästä oppimisorientoituneiden ryhmään ja päinvastoin. Lisäksi oli epätyypillistä siirtyä sitoutumattomien ryhmästä menestysorientoituneiden ryhmään ja menestysorientoituneiden ryhmästä välttämisorientoituneiden ryhmään.

Motivaationaalinen profiili oli pysyvä 60 %:lla lukiolaisista. Muutokset ryhmäjäsennyksissä suuntautuivat toisiin samankaltaisiin ryhmiin ja muutoksia ääripäihin oli vain vähän. Tarkemmin sanottuna 32 % nuorista siirtyi lähiryhmiin, 6 %:lla nuorista tapahtui selvä kielteinen muutos motivaatioissa

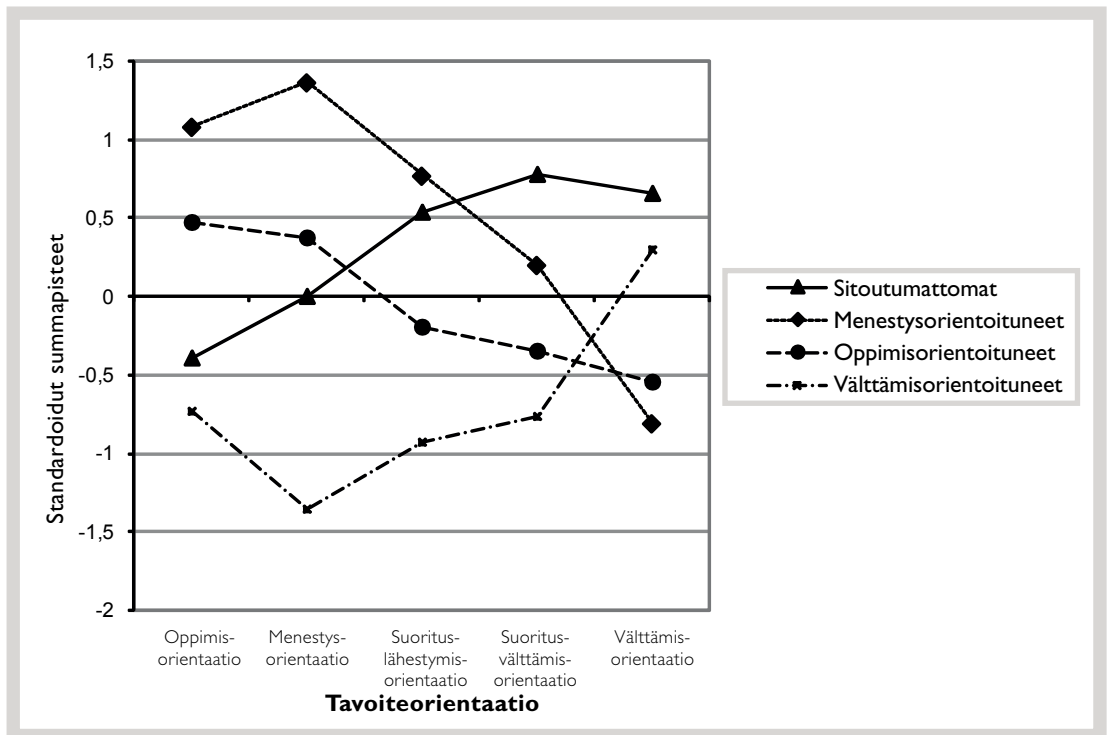
Muuttuja	Kaikki		Sitoutumattomat		Menestys-orientoituneet		Oppimis-orientoituneet		Välttämisen-orientoituneet		F(3, 1034)	p	η ²
	N = 1038		N = 348		N = 105		N = 377		N = 208				
	m	sd	m	sd	m	sd	m	sd	m	sd			
Oppimisorientaatio	5.21	1.12	4.77	.93	6.42	.54	5.73	.65	4.39	1.30	190.60	**	.36
Menestysorientaatio	5.33	1.12	5.33	.84	6.86	.17	5.74	.49	3.80	.93	533.76	**	.61
Suoritus-lähestymisorientaatio	3.58	1.32	4.29 _a	.95	4.59 _a	1.48	3.32	1.12	2.35	.93	180.73	**	.34
Suoritus-välttämisenorientaatio	3.68	1.45	4.81	1.02	3.97	1.57	3.17	1.14	2.57	1.12	201.52	**	.37
Välttämisorientaatio	4.30	1.35	5.19	.90	3.21	1.30	3.57	1.05	4.71	1.35	175.84	**	.34

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

N viittaa tässä I-States -numerukseen.

** $p < .001$.

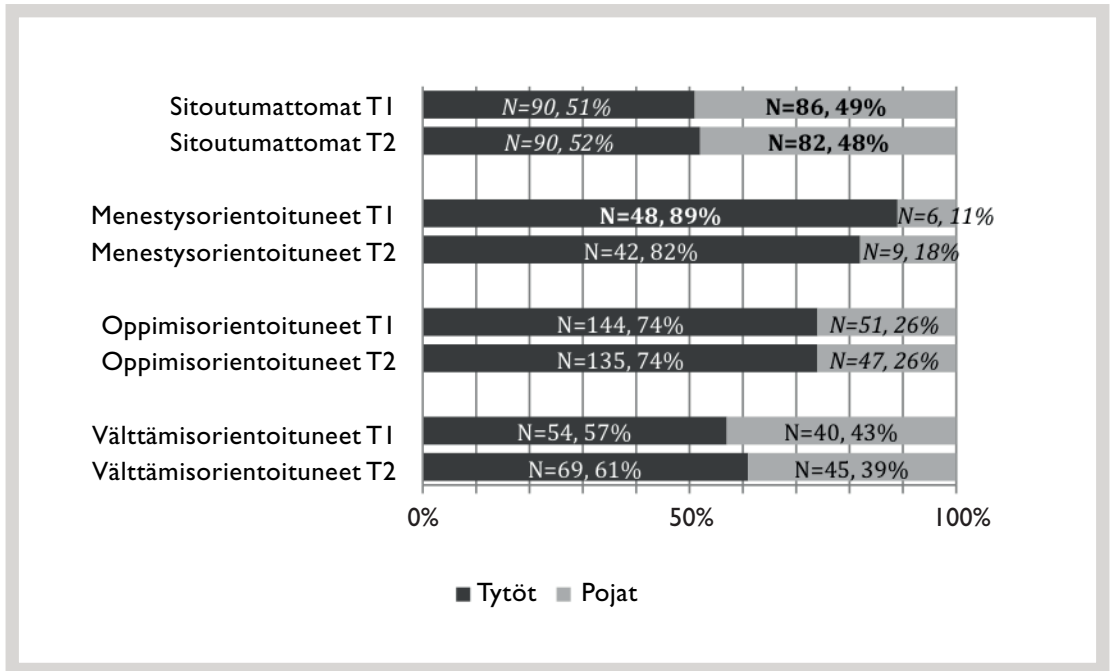
TAULUKKO 5. Tavoiteorientaatioryhmien erot tavoiteorientaatioissa lukiossa.



KUVIO 3. Tavoiteorientaatioprofiilit lukiossa (lähde: Tuominen-Soini ym., painossa).

Muuttuja	1. mittauskerta								2. mittauskerta							
	Tytöt (N = 336)				Pojat (N = 183)				Tytöt (N = 336)				Pojat (N = 183)			
	ka	kh	ka	kh	t(517)	p	d	ka	kh	ka	kh	t(517)	p	d		
Oppimisorientaatio	5.35	1.11	4.98	1.12	3.67	.000	.33	5.35	1.06	4.95	1.18	3.92	.000	.36		
Menestysorientaatio	5.51	1.07	5.15	1.12	3.60	.000	.33	5.41	1.13	5.02	1.13	3.75	.000	.35		
Suoritus-lähestymisorientaatio	3.44	1.31	3.71	1.25	-2.29	.022	.21	3.51	1.35	3.82	1.33	-2.55	.011	.23		
Suoritus-välttämisorientaatio	3.76	1.46	3.75	1.33	.11	.910	.01	3.60	1.52	3.62	1.41	-.21	.831	.01		
Välttämisorientaatio	4.07	1.32	4.77	1.25	-5.91	.000	.54	4.03	1.35	4.76	1.25	-6.06	.000	.55		

TAULUKKO 6. Sukupuolierot tavoiteorientaatioissa lukiassa.



Huom. Tyttöjen tai poikien yliedustus tavoiteorientaatioryhmässä on merkitty lihavoinnilla ja aliedustus kurssiivilla.

KUVIO 4. Tyttöjen ja poikien suhteelliset osuudet tavoiteorientaatioryhmissä lukiassa.

(oppimis- tai menestysorientoituneista välttämisorientoituneisiin) ja 3 %:lla nuorista tapahtui selvä myönteinen muutos motivaatiossa (välttämisorientoituneista oppimis- tai menestysorientoituneisiin) siirryttäessä lukion 2. luokalta 3. luokalle.

Sukupuolierot tavoiteorientaatioissa lukiossa

Tyttöjen keskiarvo oppimis- ja menestysorientaatioissa oli korkeampi kuin poikien, kun taas suoritusta- ja lähestymisorientaatioissa ja välttämisorientaatioissa poikien keskiarvo oli tyttöjen vastaavaa korkeampi (ks. taulukko 6). Sukupuoliero oli suurin välttämisorientaatioissa, jonka efekti oli keskikokoinen. Muut efektit olivat pieniä. Eroja löytyi myös tyttöjen ja poikien sijoittumisessa tavoiteorientaatioryhmiin (ks. kuvio 4) sekä ensimmäisellä [$\chi^2(3) = 37.34, p = .000$] että toisella mittauskerralla [$\chi^2(3) = 26.53, p = .000$]. Lukiossa poikia sijoittui sitoutumattomiin odotusarvoa enemmän (std. res._{T1} = 3.0, std. res._{T2} = 2.7) ja tyttöjä odotusarvoa vähemmän (std. res._{T1} = -2.2, std. res._{T2} = -2.0). Sen sijaan poikia sijoittui odotusarvoa vähemmän sekä menestysorientoituneisiin (std. res._{T1} = -3.0, std. res._{T2} = -2.1) että oppimisorientoituneisiin (std. res._{T1} = -2.1, std. res._{T2} = -2.1). Tytöt olivat suhteellisesti yliedustettuina menestysorientoituneissa ensimmäisellä mittauskerralla (std. res._{T1} = 2.2). Välttämisorientoituneisiin tytöt ja pojat sijoituivat tasaisesti.

POHDINTA

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli tarkastella tavoiteorientaatioita ja niiden pysyvyyttä sekä lukuvuoden sisällä (9. luokkalaiset) että lukuvuosien välillä (lukiolaiset) ennen tärkeitä koulutussiirtymiä. Nuoret voitiin jakaa neljään ryhmään heidän motivationaalisen orientaationsa mukaan ja samankaltaiset ryhmät löydettiin molemmista opiskelukonteksteista. Samantyyppisiä ryhmiä on löydetty myös aiemmassa tutkimuksessa (Niemi-virta, 1998, 2002a, 2002c; Tuominen, Salmela-Aro, Niemivirta & Vuori, 2004; Tuominen-Soini ym., 2008). Molempien opiskelukontekstien ryhmien samankaltaisuudesta huolimatta lukion valikoivuus kuitenkin näkyi lukiolaisten motivationaalisisissa profiileissa. Myös eri tavoiteorientaatioryhmien suhteelliset määrät vaihtelivat jonkin verran opis-

kelukontekstin mukaan. Seuraavassa pohdimme tarkemmin tavoiteorientaatioryhmien ominaisuuksia. Koska on todettu, että eri tavoin orientoituneet opiskelijat eroavat toisistaan myös muiden oppimisen kannalta merkityksellisten tekijöiden sekä hyvinvoinnin suhteen, arvioimme lisäksi eri profiilien mahdollisia implikaatioita.

Molemmissa opiskelukonteksteissa löydettiin suuri, tietyssä mielessä normatiivinen opiskelijajoukko (ks. myös Niemivirta, 2000; Tuominen-Soini ym., 2008). Tämä sitoutumattomien ryhmä oli suurin motivationaalinen ryhmä 9. luokalla (39 %) ja lukiossakin toiseksi suurin ryhmä (34 %). Vaikuttaa siltä, että tyypillinen opiskelija kyllä tunnustaa opiskelun merkityksen ja arvosanojen tärkeyden, mutta on jokseenkin haluton panostamaan tällaisiin tavoitteisiin (vastaavasta ryhmästä on käytetty englanniksi nimitystä ”indifferent”, ks. Tuominen-Soini ym., 2008, painossa). Heidän pyrkimyksissään heijastuu myös pelko epäonnistumisesta. Erityisesti lukiossa tämän ryhmän profiilissa korostuivat suorituskeskeiset orientaatiot. Sitoutumattomien ja välttämisorientoituneiden ryhmät olivat motivationaaliselta profiililtaan kielteisempiä kuin oppimis- ja menestysorientoituneiden ryhmät. Aiempi tutkimus onkin osoittanut, että nämä ryhmät kokevat koulunkäynnin vähemmän mielekkäänä kuin oppimis- ja menestysorientoituneet (Tuominen-Soini ym., painossa).

Kuitenkin sitoutumattomat ja välttämisorientoituneet poikkeavat selvästi toisistaan ja suurin ero liittyy sitoutumattomien voimakkaampaan suorituskeskeisyyteen. On todettu, että sitoutumattomien suorituskeskeisyys eli pyrkimys suhteelliseen menestymiseen ja epäonnistumisten välttämiseen näkyy välttämisorientoituneisiin verrattuna korkeampana epäonnistumisen pelon kokemisena ja luovutusherkkyytenä vaativien opiskeluun liittyvien haasteiden edessä, mutta toisaalta hieman parempana koulumenestyksenä (Tuominen-Soini ym., painossa). Lisäksi, vaikka tämän ryhmän motivationaalinen profiili viittaa sitoutumattomuuteen, on todettu, etteivät ryhmän nuoret silti vaikuta erityisen kielteisiltä eikä heillä esimerkiksi ole suuria ongelmia henkilökohtaisessa hyvinvoinnissaan (Tuominen-Soini ym., 2008).

Oppimisorientoituneet nuoret korostivat kouluun liittyvissä pyrkimyksissään uusien asioiden oppimista ja tiedon kartuttamista. Oppimiso-

rientoituneita oli 9. luokkalaisista 18 %, mutta lukiolaisista jopa 36 %; tämä oli siis lukiolaisten suurin ryhmä. Tämä kertoo siitä, että lukiossa tyypillinen opiskelija korostaa oppimista ja koulussa menestymistä. Oppimisorientoituneiden nuorten motivationaalinen profiili oli hyvin myönteinen. Aiemmassa tutkimuksessa onkin todettu, että pyrkimykset ymmärtävään uuden oppimiseen ja oman osaamisen kehittämiseen ovat yhteydessä moniin myönteisiin ja oppimisen kannalta merkityksellisiin tekijöihin, kuten koulunkäynnin mielekkäänä kokemiseen, koulutustavoitteisiin sitoutumiseen ja niissä edistymiseen, hyvään koulumenestykseen, hyvinvointiin ja positiivisiin tunteisiin (Daniels ym., 2008; Kaplan & Maehr, 1999; Tapola & Niemivirta, 2008; Tuominen-Soini ym., 2008, painossa).

Myös menestysorientoituneiden motivationaalinen profiili oli myönteinen eli varsin oppimis- ja menestyshakuinen, mutta myös suorituskeskeisyys korostui heidän pyrkimyksissään. Menestysorientoituneiden ryhmä oli lukiossa pienempi (10 %) kuin 9. luokalla (31 %), mutta voimakkaasti hyviin tuloksiin ja suhteelliseen menestymiseen pyrkivä. Aiempi tutkimus on osoittanut, että menestysorientoituneet nuoret kokevat koulunkäynnin mielekkäänä, menestyvät koulussa erittäin hyvin (lukiossa jopa paremmin kuin oppimisorientoituneet) ja ovat sitoutuneita opiskeluun ja itselleen asettamiinsa koulutustavoitteisiin (Tuominen-Soini ym., 2008, painossa). Toisaalta on todettu, että voimakas pyrkimys menestymiseen on yhteydessä myös epäonnistumisen pelkoon ja alttiuteen erilaisille hyvinvoinnin ongelmille, kuten kouluun liittyvälle väsymykselle ja stressille (Daniels ym., 2008; Smith ym., 2002; Tuominen-Soini ym., 2008, painossa).

Välttämisorientoituneet halusivat selvittää koulunkäynnistä vähällä ja välttää opiskelun rasituksia. Tässä ryhmässä oppimis- ja suorituskeskeisyys oli vähäistä ja tämä olikin motivaatioltaan kielteisin ryhmä. Vaikka välttämisorientoituneiden ryhmä oli lukiossa hieman suurempi kuin 9. luokalla, lukiossa tämän ryhmän profiili oli kuitenkin suhteellisesti myönteisempi, eli siinä painottuivat enemmän oppimista tavoittelevat pyrkimykset. Välttämisorientoituneet eivät olleet huolissaan menestymisestä tai mahdollisista epäonnistumisista; heitä luonnehti enemmänkin passiivisuus. Aiemman tutkimuksen mukaan välttämisorientoituneiden nuorten kou-

lumenestys on keskimäärin heikkoa, he eivät koe koulunkäyntiä mielekkäänä eivätkä he ole sitoutuneita koulutustavoitteisiinsa (Tuominen-Soini ym., 2008, painossa). Näillä nuorilla on todettu olevan myös muihin ryhmiin verrattuna eniten ongelmia hyvinvoinnissa; he kokevat muun muassa kyynisyyden ja riittämättömyyden tunteita koulussa (Tuominen-Soini ym., 2008; ks. myös Seifert & O'Keefe, 2001). Toisaalta välttämisorientoituneiden ryhmästä on tunnistettu myös alaryhmä, sitoutumattomat (engl. *disengaged*), jonka nuoret eivät panosta opiskeluun eivätkä pärjää koulussa, mutta eivät silti koe ongelmia hyvinvoinnissaan (Tuominen-Soini ym., 2008).

Tämän tutkimuksen tulokset kertoivat sekä pysyvyydestä että muutoksista tavoiteorientaatioissa (ks. myös DeShon & Gillespie, 2005; Fryer & Elliot, 2007; Kaplan & Maehr, 2007; Muis & Edwards, 2009). Motivationaalinen profiili oli pysyvä noin 60 %:lla nuorista – sekä 9. luokalla että lukiossa, sekä neljän kuukauden että vuoden mittausvälillä ja sekä lukuvuoden sisällä että lukuvuosien välillä. Myös aiempi tutkimus on osoittanut, että tavoiteorientaatiot ovat melko pysyviä niin lukuvuosien sisällä (Bong, 2005; Elliot & McGregor, 2001; Fryer & Elliot, 2007; Senko & Harackiewicz, 2005; Wolters, Yu & Pintrich, 1996) kuin niiden välilläkin (Anderman & Midgley, 1997; Meece & Miller, 1999, 2001; Middleton, Kaplan & Midgley, 2004).

Tuloksemme tukevat ajatusta, että tavoiteorientaatiot kuvastavat melko pysyviä yleistyneitä uskomuksia ja suuntautumistapoja, jotka seuraavat opiskelijoita erilaisiin oppimistilanteisiin ja jotka ohjaavat heidän tulkintojaan niissä (Niemivirta, 2002a; Tapola & Niemivirta, 2008). On kuitenkin hyvä muistaa, että kunkin tutkimuksen taustalla oleva oletus tavoiteorientaatioiden luonteesta joko yksilöllisinä taipumuksina tai enemmän tilannekohtaisina pyrkimyksinä vaikuttaa tutkimuksen käsitteelliseen tarkasteluun ja mittaamiseen. Vaikka on jo todettu, että yksilölliset erot tavoiteorientaatioissa ennustavat sitä, minkälaisia tavoitteita nuoret oppimis- ja suoritus tilanteissa asettavat (ks. Järvelä & Niemivirta, 2001) ja miten he nuo tilanteet kokevat (Niemivirta, 2002a), olisi jatkossa syytä arvioida tarkemmin miten yhdenmukaisia opiskelijoiden tilannekohtaiset tulkinnat ja pyrkimykset ovat ja missä määrin niissä havaittu toistuvuus heijastuu tavoiteorientaatioiden pysyvyyteen.

Vaikka motivationaalinen profiili muuttui noin 40 %:lla nuorista, muutokset ryhmissä suuntautuivat enimmäkseen samankaltaisiin ryhmiin ja muutoksia ääripäihin oli vain vähän. On kuitenkin ymmärrettävää, että nuorten motivaatiossa tapahtuu jonkin verran muutosta ottaen huomioon, että heidän elämässään saattaa tapahtua merkittäviä muutoksia tässä elämänvaiheessa, johon liittyy paljon kehitystehtäviä (ks. Nurmi, 2001). Muun muassa perusopetuksen päätyminen ja sen tuomat koulutusvalinnat ja toisaalta lukion päätyminen ja jatkokoulutukseen hakeutuminen ovat nuorille merkittäviä kehityksellisiä haasteita. Lähestyvä koulutussiirtymä aiheuttaa sen, että opiskeluun liittyvät haasteet muuttuvat, jolloin myös omassa motivaatiossa saattaa tapahtua muutoksia. Samaan aikaan nuorten elämään tuovat haasteita esimerkiksi murrosikä, itsenäistyminen, sosiaalisten suhteiden muodostaminen, ammatinvalinta ja muu tulevaisuuden suunnittelu.

Tämän tutkimuksen toisena päätavoitteena oli tarkastella sukupuolieroja tavoiteorientaatioissa. Yhdeksäsluokkalaisten osalta sukupuolieroja oli hyvin vähän; vain välttämisorientaation keskiarvo oli pojilla tyttöjen vastaavaa korkeampi ja efekti-koko jäi pieneksi. Lukiolaisten kohdalla sukupuoli-eroja ilmeni enemmän, sillä tytöt korostivat enemmän oppimis- ja menestysorientaatiota, kun taas pojat korostivat enemmän suoritus-lähestymis- ja välttämisorientaatiota. Näissäkin eroissa efekti-koot jäivät kuitenkin pieniksi, paitsi välttämisorientaatioissa, jonka efekti oli keskikokoinen.

Niemivirran (2004) kansallisesti edustaviin aineistoihin perustuvan tarkastelun mukaan sukupuolierot tavoiteorientaatioissa olivat vähäisiä perusopetuksen 6. luokan oppilailla (poikien keskiarvo oli tyttöjen vastaavaa korkeampi suoritus-lähestymis- ja välttämisorientaatioissa). Merkittävin ero oli välttämisorientaatioissa. Perusopetuksen 9. luokalla sukupuolieroja esiintyi kaikissa orientaatioissa (tyttöjen keskiarvot olivat poikien keskiarvoja korkeammat oppimis- ja menestysorientaatioissa ja matalammat suoritus-lähestymis-, suoritus-välttämis- ja välttämisorientaatioissa), mutta selitysosuudet olivat pieniä. Myös ammattillisten oppilaitosten opiskelijoilla sukupuolierot olivat samankaltaiset. Lukiossa tytöt korostivat enemmän oppimis- ja menestysorientaatioita ja pojat enemmän välttämisorientaatiota. Merkittävien

ero liittyi kaikissa aineistoissa välttämisorientaatioon (Niemivirta, 2004). Myös 16–18-vuotiaiden kansanopisto-opiskelijoiden sukupuolierot olivat samansuuntaisia (Niemivirta, 2002c).

Tutkimuksemme tulokset mukailevat aiempia havaintoja; merkittävin ero liittyi välttämisorientaatioon ja tämä ero oli lukiolaisten otoksessa suurempi ($d_{T1} = .54, d_{T2} = .55$) kuin yhdeksäsluokkalaisten otoksessa ($d_{T1} = .20, d_{T2} = .31$). Myös Vahtera (2007) ja Steinmayr ja Spinath (2008) ovat löytäneet suurimman sukupuolieron juuri välttämisorientaatioissa, jonka keskiarvo oli myös näissä tutkimuksissa lukiokäisillä pojilla korkeampi kuin tytöillä (Steinmayrin ja Spinathin tutkimuksessa $d = .54$). Seuraavaksi suurimmat efekti-koot oman tutkimuksemme lukion aineistossa liittyivät eroihin oppimis- ja menestysorientaatioissa, joissa tyttöjen keskiarvo oli poikia korkeampi.

Tulostemme mukaan 9. luokalla tytöt ja pojat sijoituivat hyvin tasaisesti tavoiteorientaatioryhmiin, mutta lukiossa tyttöjen ja poikien edustuksessa oli eroja; poikia sijoittui sitoutumattomiin odotusarvoa enemmän ja tyttöjä odotusarvoa vähemmän ja toisaalta poikia sijoittui odotusarvoa vähemmän sekä menestys- että oppimisorientoituneisiin ja tyttöjä sijoittui odotusarvoa enemmän menestysorientoituneisiin ensimmäisellä mittauskerralla. Välttämisorientoituneisiin tytöt ja pojat sijoituivat tasaisesti. Niemivirran (2004) mukaan 9. luokan opiskelijoissa tyttöjä oli odotusarvoa enemmän oppimisorientoituneissa ja odotusarvoa vähemmän välttämisorientoituneissa. Lukion opiskelijoissa tytöt olivat suhteellisesti yliedustettuina oppimisorientoituneissa. Vahteran (2007) tutkimuksessa lukiolaiset jakautuivat motivationaaliin ryhmiin tasaisesti, joskin aineisto oli erittäin valikoitunut.

Sekä oman tutkimuksemme että kansallisesti edustaviin aineistoihin perustuvan tarkastelun (Niemivirta, 2004) mukaan näyttää siis siltä, että keskimäärin pojat korostavat hieman enemmän suhteellista menestymistä, mutta pyrkivät samalla selviämään koulutöistä mahdollisimman vähällä, kun taas tytöt näyttäytyvät hieman oppimis- ja menestyshakuisempina. On kuitenkin syytä korostaa, että vaikka sukupuolierot tavoiteorientaatioissa ovat johdonmukaisia, ne ovat pieniä.

On olennaista ymmärtää, että koulussa on monella eri tavalla motivoituneita nuoria – sekä

tyttöjä että poikia. Näiden erilaisten motivationaalisten orientaatioiden tunnistaminen ja huomioon ottaminen olisi tärkeää, sillä erilaisten nuorten auttamiskeinotkin ovat varmasti erilaisia. Erityishuomio tulisi kiinnittää siihen, miksi osalla nuorista on vaikeuksia opiskelussa ja koulutyöhön motivoitumisessa. Esimerkiksi välttämisorientoituneiden opiskelijoiden koulunkäynnin mielekkyyttä ja opiskeluun sitoutumista tulisi tukea ja tarjota heille pystyvyyden ja osaamisen kokemuksia. Opiskeluun vahvasti sitoutuneet menestysorientoituneet opiskelijat sen sijaan korostavat voimakkaasti koulussa menestymistä, hyviä arvosanoja, onnistumista ja kilpailua, joten heidät tulisi saada ymmärtämään, että virheidenkin tekeminen kuuluu oppimisprosessiin. Toisaalta olisi myös syytä pitää huolta siitä, ettei toiminta koulussa olisi liian suorituskeskeistä ja opiskelijoiden keskinäistä vertailua korostavaa. Tällaisessa ilmapiirissä saattavat pitkällä aikavälillä väsyä ja ahdistua nekin opiskelijat, jotka menestyvät koulussa hyvin.

Nuorilla on kehittyessään muuttuvia emotionaalisia, kognitiivisia ja sosiaalisia tarpeita. Nuorten kehittyessä koulujen tulisi muuttua tarkoituksenmukaisella tavalla, jotta ne voisivat tarjota nuorille sellaisen sosiaalisen kontekstin, joka jatkuvasti tukisi heidän kouluun liittyvää kiinnostustaan ja sitoutumistaan (Eccles & Midgley, 1989). Monet koulutussiirtymiin liittyvät muutokset ovat kuitenkin ristiriidassa nuorten kehityksellisten tarpeiden kanssa (esim. lisääntyvä arvosanojen ja kilpailun painottaminen). Seuraavissa tutkimuksissa tarkastelemmekin tavoiteorientaatioiden kehitystä koulutussiirtymien aikana eli yksityiskohtaisemmin kontekstuaalisen muutoksen ja koulutusvalintojen roolia motivaation kehityksessä. Uskomme, että henkilösuuntautuneen lähtökohdan avulla saamme mielekästä tietoa nuorten yksilöllisistä koulutuspoluista ja aiempaa kokonaisvaltaisemman käsityksen yksilöllisistä eroista nuorten motivationaalisissa kehityksessä.

Artikkeli on saapunut toimitukseen 16.4.2010 ja hyväksytty julkaistavaksi 12.10.2010.

Kiitokset:

Tätä tutkimusta ovat rahoittaneet Suomen Kulttuurirahasto, Suomen Akatemia (1210319, 134931, 109193, 111799) ja Jacobs Foundation.

Lähteet

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261–271.
- Anderman, L. H. & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 21–37.
- Anderman, E. M. & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 269–298.
- 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.
- Bergman, L. R. & Nurmi, J.-E. (2010). Studying patterns of individual development by I-States as Objects Analysis (ISOA). *ISSBD Bulletin, Serial No. 57*(1), 7–10.
- Bong, M. (2005). Within-grade changes in Korean girls' motivation and perceptions of the learning environment across domains and achievement levels. *Journal of Educational Psychology, 97*, 656–672.
- 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.
- DeShon, R. P. & Gillespie, J. Z. (2005). A motivated action theory account of goal orientation. *Journal of Applied Psychology, 90*, 1096–1127.
- 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.
- Eccles, J. S. & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. Teoksessa C. Ames & R. Ames (toim.), *Research on motivation in education* (s. 139–186). San Diego, CA: Academic Press.

- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461–475.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. & Gable, S. L. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549–563.
- Fryer, J. W. & Elliot, A. J. (2007). Stability and change in achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 99, 700–714.
- Greene, B. A., DeBacker, T. K., Ravindran, B. & Krows, A. J. (1999). Goals, values, and beliefs as predictors of achievement and effort in high school mathematics classes. *Sex Roles*, 40, 421–458.
- 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.
- Janson, H. & Mathiesen, K. S. (2008). Temperament profiles from infancy to middle childhood: Development and associations with behavior problems. *Developmental Psychology*, 44, 1314–1328.
- Järvelä, S. & Niemivirta, M. (2001). Motivation in context: Challenges and possibilities in studying the role of motivation in new pedagogical cultures. Teoksessa S. Volet & S. Järvelä (toim.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (s.105–127). London: Elsevier.
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330–358.
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141–184.
- Meece, J. L., Glienke, B. B. & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351–373.
- Meece, J. L. & Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582–590.
- Meece, J. L. & Jones, M. G. (1996). Gender differences in motivation and strategy use in science: Are girls rote learners? *Journal of Research in Science Teaching*, 33, 393–406.
- Meece, J. L. & Miller, S. D. (1999). Changes in elementary school children's achievement goals for reading and writing: Results of a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 3, 207–229.
- Meece, J. L. & Miller, S. D. (2001). A longitudinal analysis of elementary school students' achievement goals in literacy activities. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 454–480.
- Middleton, M. J., Kaplan, A. & Midgley, C. (2004). The change in middle school students' achievement goals in mathematics over time. *Social Psychology of Education*, 7, 289–311.
- Muis, K. R. & Edwards, O. (2009). Examining the stability of achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 265–277.
- Muthén, B. O. & Muthén, L. K. (2000). Integrating person-centered and variable-centered analyses: Growth mixture modeling with latent trajectory classes. *Alcoholism: Clinical & Experimental Research*, 24, 882–891.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998–2006). *Mplus user's guide*. 4. painos. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- 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. (1998). Individual differences in motivational and cognitive factors affecting self-regulated learning: A pattern-oriented approach. Teoksessa P. Nenniger, R. S. Jäger, A. Frey & M. Wosnitza (toim.), *Advances in motivation* (s. 23–42). Landau, Germany: Verlag Empirische Pädagogik.
- Niemivirta, M. (2000). “Ehkä osaisinkin, mutta kun ei huvita”: motivaatio ja koulumenestys yläasteen päätyttyä. Teoksessa J. Hautamäki ym. (toim.), *Oppimaan oppiminen yläasteella* (s. 121–150). Oppimistulosten arviointi 7/2000. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Niemivirta, M. (2002a). 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. (2002b). Individual differences and developmental trends in motivation: Integrating person-centered and variable-centered methods. Teoksessa P. R. Pintrich & M.

- L. Maehr (toim.), *Advances in motivation and achievement* (s. 241–275). Amsterdam: JAI Press.
- Niemivirta, M. (2002c). *Valmiuksia, virikkeitä vai vaihtelua? Kansanopisto-opiskelijan motivaatio ja opiskelukokemukset*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Niemivirta, M. (2004). Tyttöjen ja poikien väliset erot oppimis-motivaatiossa. Teoksessa *Koulu - sukupuoli - oppimistulokset* (s. 42–53). Helsinki: Opetushallitus.
- Nurmi, J.-E. (2001). **Conclusions and future perspectives.** Teoksessa J.-E. Nurmi (toim.), *Navigating through adolescence: European perspectives* (s. 307–315). New York: Routledge-Falmer.
- Nurmi, J.-E. & Aunola, K. (2005). Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction*, 15, 103–122.
- Pekrun, R., Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583–597.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544–555.
- Seifert, T. L. & O’Keefe, B. A. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 81–92.
- Senko, C. & Harackiewicz, J. M. (2005). Regulation of achievement goals: The role of competence feedback. *Journal of Educational Psychology*, 97, 320–336.
- Smith, L., Sinclair, K. E. & Chapman, E. S. (2002). Students’ goals, self-efficacy, self-handicapping, and negative affective responses: An Australian senior school student study. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 471–485.
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality*, 22, 185–209.
- 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., Salmela-Aro, K., Niemivirta, M. & Vuori, J. (2004). Adolescents’ achievement goal orientations, goal appraisals, and subjective well-being: A person-centered approach. *Proceedings of the Third International Biennial SELF Research Conference: Self-Concept, Motivation and Identity*. Berlin, Germany.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18, 251–266.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (painossa). Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.08.002
- 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.
- Vahtera, S. (2007). *Optimistit opintiellä: opinnoissaan menestyvien nuorten hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Vermunt, J. K. & Magidson, J. (2002). Latent class cluster analysis. Teoksessa J. A. Hagenars & A. L. McCutcheon (toim.), *Applied latent class analysis* (s. 89–106). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- von Eye, A. (1990). Configural frequency analysis of longitudinal multivariate responses. Teoksessa A. von Eye (toim.), *Statistical methods in longitudinal research* (s. 545–570). New York: Academic Press.
- Wolters, C. A., Yu, S. L. & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students’ motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211–238.