



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Tavoiteorientaatiot sosiaalisena ominaisuutena

Tavoiteorientaatiot, sosiaalinen sitoutuminen ja kouluun kuuluminen lukiolaisilla

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Yleisen ja aikuiskasvatustieteen
opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30op
Kasvatustiede
Helmikuu 2020
Iiris Annaniemi

Ohjaajat: Katariina Salmela-Aro ja
Lauri Hietajärvi



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijät - Författare - Author Iiris Annaniemi		
Työn nimi - Arbetets titel Tavoiteorientaatiot sosiaalisena ominaisuutena: Tavoiteorientaatiot, sosiaalinen sitoutuminen ja kouluun kuuluminen lukiolaisilla		
Title Achievement goal orientations as a social feature: Achievement goal orientations, social engagement and school belongingness among high school students		
Oppiaine - Läroämne - Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Katariina Salmela-Aro & Lauri Hietajärvi	Aika - Datum - Month and year Helmikuu 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 42s.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <i>Tavoitteet.</i> Tutkielmani tavoite oli tarkastella, millaisia tavoiteorientaatioprofiileja voidaan tunnistaa lukiolaisilla, miten eri tavoin motivoituneet lukiolaiset eroavat sosiaalisen sitoutumisen suhteen sekä miten yhteenkuulumisen tunne koulussa ennustaa tavoiteorientaatioryhmään kuulumista. Tavoiteorientaatiolla tarkoitetaan yksilön suhteellisen pysyvää tapaa suosia tiettyjä tavoitteita, päämääriä ja lopputuloksia oppimiseen ja suoriutumiseen liittyvissä tilanteissa. Sosiaalista sitoutumista tarkastellaan yksilön halukkuutena tehdä yhteistyötä vertaisten kanssa ja kouluun kuulumista kuvataan yksilön sosiaalisena ja emotionaalisen yhteytenä kouluun. Motivaation ja sosiaalisen kontekstin välistä yhteyttä on tärkeä tutkia, jotta tavoiteorientaatiota voidaan ymmärtää entistä laajemmassa merkityksessä sekä samalla tukea nuoria ymmärtämällä syitä heidän käytöksen ja motivaation taustalla. <i>Menetelmät.</i> Tutkimuksen aineisto ($N = 1202$) kerättiin keväällä 2018 kyselytutkimuksena osana Bridging the Gaps -tutkimushanketta Helsingissä yhteensä 34 eri lukioista. Vastaajat täyttivät kyselylomakkeen, jonka avulla mitattiin kouluun liittyvää motivaatiota, sosiaalista sitoutumista sekä sosiaalista yhteenkuulumista koulussa. Tutkimuksessa hyödynnettiin henkilösuuntautunutta lähestymistapaa, jossa keskeistä on erilaisten osaryhmien tunnistaminen sekä niiden välisten erojen tarkastelu. Vastaajat jaettiin ryhmiin tavoiteorientaatioiden perusteella Two Step Cluster -analyysin avulla, yksisuuntaisella varianssianalyysillä tarkasteltiin, eroavatko ryhmät toisistaan sosiaalisen sitoutumisen suhteen ja multinominaalisella logistisella regressioanalyysillä tutkittiin, miten koettu yhteenkuulumisen tunne koulussa ennustaa eri tavoiteorientaatioryhmiin kuulumista. <i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Aineistosta tunnistettiin viisi erilaista tavoiteorientaatioryhmää, jotka nimettiin oppimis-, menestys-, suoritus-välttämis-, välttämisorientoituneiksi sekä sitoutumattomiksi. Oppimis- ja menestysorientoituneet olivat sosiaalisesti sitoutunein ryhmä, ja vastaavasti heillä havaittiin muita ryhmiä vähemmän sosiaalisen sitoutumisen välttelyä, tosin aiemmasta tutkimuksesta poiketen oppimisorientoituneilla havaittiin menestysorientoituneita enemmän sosiaalisen sitoutumisen välttelyä. Koettu yhteenkuulumisen tunne koulussa ennusti voimakkaasti ryhmään kuulumista, ja erityisesti ulkoinen kuuluminen vaikuttaa olevan merkittävä tekijä tavoitteiden ja motivaation kannalta. Pyrkimys oppimiseen vaikuttaa olevan yhteydessä hyvin sosiaalisiin suhteisiin koulussa sekä korkeaan yhteenkuuluvuuden tunteeseen, kun taas pyrkimys selvittää koulutyöstä mahdollisimman pienellä vaivalla vaikuttaa olevan negatiivisesti yhteydessä myös oppilaan sosiaaliseen käyttäytymiseen sekä yhteenkuulumiseen koulussa. Tulokset ovat pääosin linjassa aiemman motivaatiota ja sosiaalisuutta käsittelevän tutkimuksen kanssa.		
Avainsanat - Nyckelord Motivaatio, tavoiteorientaatiot, sosiaalinen sitoutuminen, kouluun kuuluminen		
Keywords Motivation, achievement goal orientations, social engagement, school belongingness		

Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited
Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Iiris Annaniemi		
Työn nimi - Arbetets titel Tavoiteorientaatiot sosiaalisena ominaisuutena: Tavoiteorientaatiot, sosiaalinen sitoutuminen ja kouluun kuuluminen lukiolaisilla		
Title Achievement goal orientations as a social feature: Achievement goal orientations, social engagement and school belongingness among high school students		
Oppiaine - Läroämne - Subject General and Adult Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Katariina Salmela-Aro & Lauri Hietajärvi	Aika - Datum - Month and year February 2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 42 pp.
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p><i>Goals.</i> The aim of this study was to examine what sort of achievement goal orientation profiles it is possible to identify among high school students, how differently motivated students differ in social engagement and how school belongingness predicts students' goal orientation profiles. Achievement goal orientations describe one's general orientations and tendencies towards learning. They are associated with different patterns of goals, meaning, coping, and behavior. Social engagement describes the willingness to cooperate and share ideas with peers and school belongingness can be described as a social and emotional connection with school. It is important to examine the connection between motivation and social context in order to fully understand the field of achievement goal orientations and to support students' motivation and development.</p> <p><i>Methods.</i> The data ($N = 1202$) was collected from high school students from 34 different high schools in Helsinki during the spring 2018. Participants filled in questionnaires that measured motivation, social engagement and school belongingness. In this study, person-oriented approach was utilized and in this approach, it is crucial to identify different subgroups and examine group differences. Participants were divided into groups by using Two Step Cluster analysis and group differences in social engagement were examined by analysis of variance. It was analyzed with multinomial regression analysis, how school belongingness predicts belonging into different achievement goal orientation groups.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> Five different achievement goal orientation groups were identified and the groups were labelled as mastery-, performance-, performance-avoidance-oriented, multiple-goals-oriented and avoidance-oriented. Mastery- and performance-oriented students expressed higher social engagement and social engagement avoidance at school than the other groups. School belongingness predicted belonging into different achievement goal orientation groups and especially external belongingness seems to be significant factor for students achievement goal orientations. It seems that striving for learning and mastery is especially beneficial in terms of social engagement and belongingness in school. The result was in line with previous studies examining the connection between motivation and social context.</p>		
Avainsanat - Nyckelord Motivaatio, tavoiteorientaatiot, sosiaalinen sitoutuminen, kouluun kuuluminen		
Keywords Motivation, achievement goal orientations, social engagement, school belongingness		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
	1.1 Motivaatio.....	4
	1.1.1 Tavoiteorientaatiot.....	4
	1.1.2 Tavoiteorientaatiot Helsinki 5 mallin mukaan.....	6
	1.1.3 Tavoiteorientaatioryhmät lukiolaisilla	7
	1.2 Sosiaalinen sitoutuminen koulussa.....	9
	1.2.1 Sosiaalinen sitoutuminen ja sosiaalisen sitoutumisen välttäminen.....	9
	1.2.2 Tavoiteorientaatiot suhteessa sosiaaliseen sitoutumiseen	10
	1.3 Yhteenkuuluminen koulussa	12
	1.3.1 Yhteenkuulumiseen vaikuttavat tekijät koulussa.....	13
	1.3.2 Kouluun kuulumisen merkitys opiskelijoilla	15
	1.4 Tutkimusongelmat ja hypoteesit	15
	1.4.1 Tutkimuskysymykset.....	17
	1.4.2 Hypoteesit	17
2	MENETELMÄT	19
	2.1 Tutkittavat	19
	2.2 Arviointimenetelmät	19
	2.2.1 Tavoiteorientaatiomittari.....	19
	2.2.2 Sosiaalisen sitoutumisen ja sosiaalisen sitoutumisen välttelyn mittari.	20
	2.2.3 Sosiaalisen yhteenkuulumisen mittari.....	20
	2.3 Tilastolliset menetelmät	20
	2.3.1 Henkilösuuntautunut lähestymistapa	21
	2.3.2 Klusterianalyysi	21
	2.3.3 Varianssianalyysi	22
	2.3.4 Multinominaalinen logistinen regressioanalyysi	23
3	TULOKSET	24
	3.1 Alustavat analyysit	24
	3.2 Muuttujien väliset korrelaatiot	25
	3.3 Tavoiteorientaatioryhmät	26
	3.4 Ryhmien väliset erot sosiaalisessa käyttäytymisessä.....	28
	3.5 Kouluun kuulumisen merkitys ryhmään kuulumisuuden kannalta	30
4	POHDINTA	31
	4.1 Tulosten tulkinta.....	31

4.1.1 Tavoiteorientaatioryhmät tässä tutkimuksessa	31
4.1.2 Sosiaalinen sitoutuminen ja sen välttäminen eri tavoin motivoituneilla nuorilla	32
4.1.3. Yhteenkuulumisen tunne tavoiteorientaatioita selittävänä tekijänä.....	34
4.2 Luotettavuus	36
4.3 Johtopäätökset.....	40
LÄHTEET.....	43

TAULUKOT

Taulukko 1. Muuttujien väliset korrelaatiot, keskiarvot (KA), keskihajonnat (KH) ja Cronbachin alfat (α)	26
Taulukko 2. Ryhmien väliset erot tavoiteorientaatiossa.....	28
Taulukko 3. Ryhmien väliset erot sosiaalisessa sitoutumisessa ja sosiaalisen sitoutumisen välttämässä	29
Taulukko 4. Todennäköisyys kuulua tavoiteorientaatioryhmään, vertailtavana ryhmänä välttämisorientoituneet	30

KUVIOT

Kuvio 1. Muuttujien jakaumat.....	25
Kuvio 2. Schwarz's Bayesian Information Criterion (BIC) -käyrä.....	27
Kuvio 3. Tavoiteorientaatioryhmien profiilit (standardoidut muuttujakeskiarvot)	28

1 Johdanto

Koululla on suuri merkitys nuorten elämässä, sillä se tarjoaa nuorille sosiaalisen ympäristön, jossa on mahdollisuus rakentaa kodin ja perheen ulkopuolisia sosiaalisia suhteita. Nuoruudessa kodin ulkopuoliset asiat alkavat tuntua yhä tärkeämmiltä, jolloin koulun, opettajien ja ystävien rooli sekä heiltä saadun tuen merkitys elämässä kasvaa (Eccles & Midgley, 1989). Nuoret viettävätkin suurimman osan kodin ulkopuolisesta ajastaan koulussa, joten on luonnollista, että koulu ja siellä olevat sosiaaliset rakenteet ja ihmiset ovat nuorelle tärkeitä. Ne myös vaikuttavat nuoren motivaatioon ja kehitykseen valtavasti (Eccles & Roeser, 2009). Ecclesin ja Midgley'n (1989) mukaan ihmisen emotionaaliset, kognitiiviset ja sosiaaliset tarpeet sekä henkilökohtaiset tavoitteet muuttuvat tämän kasvaessa lapsesta nuoreksi. Tämän siirtymän voidaan ajatella tapahtuvan yläasteen ja lukion aikana. Lukio eroaa peruskoulusta monin tavoin, erityisesti sosiaalisen ympäristön suhteen. Lisäksi lukiossa tuttu sosiaalinen ympäristö usein muuttuu, mutta samaan aikaan kodin ulkopuolisten sosiaalisten suhteiden merkitys korostuu ja kasvaa. Lukioikäiset nuoret kokevatkin vertaisilta ja opettajilta saadun tuen sekä hyväksynnän tärkeämmäksi kuin nuoremmat oppilaat (Ryzin, Gravely, & Roseth, 2007). Lukio on siis monella tapaa merkityksellinen osa nuoren elämää sekä tulevaisuutta ja tärkeiden sosiaalisten siteiden lisäksi lukiossa tehdään suuria ja kauaskantoisia päätöksiä tulevaisuuden kannalta (Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013). Koska lukio ja sen tarjoamat sosiaaliset rakenteet ja suhteet ovat nuoren kehityksen ja tulevaisuuden kannalta hyvin keskeisessä roolissa, on paitsi mielenkiintoista, myös tärkeää tunnistaa ja analysoida tekijöitä, joihin sosiaaliset tekijät vaikuttavat sekä niitä tekijöitä, jotka puolestaan vaikuttavat lukiolaisten suhtautumiseen kouluun. Yksi merkittävistä tekijöistä tulevaisuuden kannalta lukiossa on motivaatio, jonka yhteyttä sosiaaliseen kontekstiin koulussa on tutkittu vasta vähän.

Tavoiteorientaatioteoria on yksi merkittävimmistä teorioista pyrittäessä ymmärtämään opiskelijoiden motivaatiota (Elliot, 1999; Levy, Kaplan, & Patrick, 2004; Pintrich, 1994). Tavoiteorientaatiolla tarkoitetaan yksilön suhteellisen pysyvää tapaa suosia tiettyjä tavoitteita, päämääriä ja lopputuloksia oppimiseen ja suoriutumiseen liittyvissä tilanteissa (Niemi-virta, 2002; Pintrich, 2000; Tuominen, Pulkka, Tapola, & Niemi-virta, 2017). Erilaiset tilannekohtaiset tekijät, kuten ilmapiiri sekä henkilökohtaiset ominaisuudet, vaikuttavat siihen, miten yksilö tulkitsee näitä tilanteita sekä suhtautuu niihin (Tuominen ym., 2017). Tämä suhtautumistapa puolestaan heijastuu yksilön motivaatioon (Tuominen

ym., 2017), joka muodostuu siis yksilöllisten sekä ulkoisten tekijöiden yhteisvaikutuksessa. Tavoiteorientaatiot kuvaavat laadullista eroa motivaatiossa (Tuominen ym., 2017) ja ne riippuvat yksilön asenteesta, motivaatiosta sekä muista vaikuttavista tekijöistä, kuten personallisuudesta ja minäpystyvyydestä (Dweck & Leggett, 1988). Eri tavoiteorientaatioissa ei siis ole kyse eroista älykkyydessä, vaan motivaation laadussa.

Tavoiteorientaatioita on tutkittu paljon suhteessa moniin kognitiivisiin, emotionaalisiin ja käyttäytymiseen liittyviin toimintoihin, kuten oppimiseen, hyvinvointiin ja itsesäätelytaitoihin (Levy ym., 2004). Sen perusteella on selvää, että yksilölliset tavoitteet ja tavoiteorientaatio ovat yhteydessä yksilön uskomuksiin ja näkemyksiin itsestään ja omasta suoriutumista koulussa, mutta tavoiteorientaatioiden yhteyttä opiskelijoiden muihin kohdistuvaan käytökseen ja asenteisiin on tutkittu vain vähän (Levy ym., 2004). Tavoiteorientaatiotutkimuksessa ei myöskään ole juuri tutkittu tavoitteiden omaksumiseen liittyviä sosiaalisia lähtökohtia tai niiden saavuttamiseen liittyviä sosiaalisia seurauksia, vaan tutkimus on ollut hyvin yksilökeskeistä (Darnon, Dompnier, & Poortvliet, 2012). Sosiaalinen konteksti ja sen vaikutus yksilön tavoitteisuuteen ovat kuitenkin olleet laajalti tiedossa jo tavoiteorientaatioiden tutkimuksen alusta alkaen (Andermann, 1999; Levy ym., 2004). Tuominen ym. (2017) toteavat, että sisäisten tekijöiden ja ominaisuuksien lisäksi monet ulkoiset ja tilannekohtaiset tekijät vaikuttavat yksilön motivaatioon ja tavoiteorientaatioon. Sen lisäksi, että sosiaaliset tekijät vaikuttavat motivaatioon, myös motivaatio ja tavoitteisuus heijastuvat siihen, miten yksilö itse käyttäytyy. Darnonin ym. (2012) mukaan yksilön tavoitteet vaikuttavatkin voimakkaasti siihen, kuinka hän käyttäytyy koulussa muita oppilaita kohtaan. Heidän mukaansa tavoitteet ovat enemmän kuin yksilöllisiä taipumuksia, ne heijastavat opiskelijoiden sosiaalisia suhteita vertaisiinsa sekä suhdetta yhteiskuntaan ja instituutioihin, joihin he kuuluvat. Siten, vaikka tavoite ja tavoiteorientaatio ovat hyvin yksilöllisiä ominaisuuksia ja niitä on tutkittu hyvin yksilökeskeisesti, on niillä myös voimakas sosiaalinen ulottuvuus (Poortvliet & Darnon, 2010).

Vaikka ulkoisten tekijöiden ja sosiaalisen ulottuvuuden merkitys motivaation ja tavoiteorientaation kannalta on tiedossa, eivät ihmisten väliset suhteet ja käyttäytyminen ole saaneet paljoa huomiota tavoiteorientaatiotutkimuksessa (Poortvliet & Darnon, 2010). Kuitenkin, jotta voidaan täysin ymmärtää tavoiteorientaatioita ja hyödyntää niiden tuntemusta, tulisi tavoiteorientaatiotutkimuksessa huomioida myös yksilön sosiaalinen konteksti. Siten tässä tutkielmassa tutkin tavoiteorientaatioita sosiaalisena ulottuvuutena ja

käsittelen tavoiteorientaatioita suhteessa sosiaaliseen sitoutumiseen sekä kouluun kuulumiseen. Pyrin selvittämään, miten eri tavoin motivoituneet nuoret käyttäytyvät koulussa sekä miten koettu yhteenkuuluvuus koulussa ennustaa tavoiteorientaatioita.

Käsittelen sosiaalista ympäristöä kahden käsitteen, sosiaalisen sitoutumisen sekä kouluun kuulumisen avulla. Sosiaalisella sitoutumisella tarkoitetaan halua tehdä yhteistyötä vertaisten kanssa oppimistilanteissa sekä osallistua koulun toimintaan (Fredricks, Wang, Schall, Hofkens, & Snug, 2016). Korkea sosiaalinen sitoutuminen voi ilmetä koulussa esimerkiksi yksilön haluna auttaa muita ja kykynä olla kiinnostunut muiden mielipiteistä (Fredricks ym., 2016). Koska kaikki opiskelijat eivät halua osallistua aktiivisesti koulun toimintaan, lisään käsittelyyn sosiaalisen sitoutumisen välttämisen, jolla tarkoitetaan haluttomuutta työskennellä vertaisten kanssa tai jakaa ajatuksia ja ideoita heille (Tuovinen, 2019). Kouluun kuulumisella puolestaan tarkoitetaan sekä yksilöllisiä tekijöitä, kuten yksilön tunteita koulua kohtaan että ulkoista sosiaalista kontekstia, jossa oleellista on se, kuinka yksilö kokee tulevansa kuulluksi ja hyväksytyksi suhteessa muihin ihmisiin koulussa, erityisesti opettajiin (Allen, Kern, Vella-Brodrick, Hattie, & Waters, 2018).

Ihminen on psykologinen, fyysinen ja sosiaalinen kokonaisuus, joten ymmärtääksemme käyttäytymistä sekä syitä yksilökohtaisen motivaation taustalla, on huomioita ihminen kokonaisuutena. Tuntemalla syitä nuorten käyttäytymisen taustalla, voidaan siihen tehokkaammin puuttua erityisesti ongelmatilanteissa. Lisäksi tuntemalla motivaation sosiaalisia seurauksia ja sitä, miten eri tavoin motivoituneet opiskelijat käyttäytyvät koulussa, voidaan nuorten motivaatiosta johtuvat ongelmat tunnistaa ja siten pyrkiä ratkomaan aiempaa varhaisemmassa vaiheessa. Lisäksi ymmärtämällä entistä laajemmin, mitkä seikat tukevat nuorten koulumotivaatioita, voidaan heitä tukea opinnoissaan aiempaa paremmin. Lukiossa opiskellessa nuoret tekevät hyvin kauaskantoisia päätöksiä tulevaisuuteensa liittyen, joten on tärkeää motivoida heitä yrittämään parhaansa. Tunnistamalla tekijöitä, jotka sytyttävät koulumotivaation, voidaan niitä korostaa aiempaa enemmän. Lisäksi tuntemalla tekijöitä, jotka vaikuttavat motivaatioon negatiivisesti, voidaan koulumaailmassa pyrkiä pienentämään niiden roolia opiskelussa.

Tavoitteet ja motivaatio eivät siis synny tyhjiössä, vaan niihin vaikuttavat monet seikat. Tämän lisäksi yksilön tavoitteet ja motivaatio vaikuttavat monin tavoin tämän toimintaan sekä käyttäytymiseen. Tässä tutkielmassa tavoitteeni on selvittää, kuinka eri tavoin motivoituneet lukiolaiset eroavat toisistaan kouluun kytkeytyvän sosiaalisuuden eli sosiaalisen sitoutumisen ja sen välttämisen suhteen sekä miten koettu yhteenkuuluminen koulussa vaikuttaa yksilön tavoitteisuuteen eli tavoiteorientaatioon.

1.1 Motivaatio

Motivaatio nähdään useimmiten yksilön ominaisuutena tai suhtautumistapana jotakin tiettyä asiaa kohtaan (Niemi, Pulkka, Tapola, & Tuominen, 2019). Motivaation ajatellaan olevan jokin yksiselitteinen asia, joka ihmisellä joko on tai ei ole (Niemi ym., 2019), mutta motivaatiossa on kuitenkin olemassa laatueroja, eikä ilmiö ole yksiselitteinen. Arjessa motivaatio toimii usein tavoitteellisen toiminnan syöttäjänä ja saa asiat tuntumaan mielekkäiltä. Psykologiassa motivaatiota on määritelty ja tutkittu muun muassa tavoitteiden, tarvehierarkian sekä elämäntunteorioiden mukaan (Salmela-Aro & Nurmi, 2017). Nykypsykologiassa motivaatiota tutkitaan pääsääntöisesti itsemääräämis-, odotusarvo-, tavoiteorientaatio- ja tavoiteteorioiden viitekehyksistä (Salmela-Aro & Nurmi, 2017).

Tässä tutkielmassa lähestyn motivaatiota tavoiteorientaatioteorian näkökulmasta. Tavoitteet liittyvät oleellisesti motivaatioon ja ne ohjaavat ihmisen toimintaa sekä vaikuttavat siihen, mitä ihmiset tekevät, millaiseen suoritukseen he pyrkivät sekä millaisia lopputuloksia he suosivat (Tuominen, 2017). *Tavoiteorientaatiolla* tarkoitetaan yksilön suhteellisen pysyvää tapaa suosia tiettyjä tavoitteita, päämääriä ja lopputuloksia oppimiseen ja suoriutumiseen liittyvissä tilanteissa (Niemi, 2002; Pintrich, 2000; Tuomi ym., 2017). Ne kuvastavat yleistyneitä motivaationaalisia taipumuksia ja vaikuttavat siihen, miten ja millaisena motivaatio herää missäkin tilanteessa (Niemi ym., 2013; Tuominen ym., 2017). Erilaiset oppijat ja ihmiset kokevat ja tulkitsevat samoja tilanteita koulussa eri tavoin. Erilaiset tilannekohtaiset tekijät yhdessä yksilöllisten tekijöiden kanssa vaikuttavat siihen, miten yksilö tulkitsee näitä tilanteita sekä suhtautuu niihin (Tuomi ym., 2017). Tämä suhtautumistapa puolestaan heijastuu yksilön motivaatioon (Tuomi ym., 2017). Siten motivaation vaikuttavat sekä yksilölliset tekijät ja ominaisuudet, kuten tunteet, mutta myös ulkoiset tekijät kuten ympäristö ja ilmapiiri.

1.1.1 Tavoiteorientaatiot

Tavoiteorientaatiotutkimuksessa ollaan kiinnostuneita opiskeluun liittyvästä motivaatiosta sekä siitä, millaisia tavoitteita opiskelijat itselleen asettavat. Tavoiteorientaatiotutkimus alkoi 1970-luvulla, jonka jälkeen tavoiteorientaatioiden luokittelulle on vuosien aikana kehitetty lukuisia eri määritelmiä ja tavoiteorientaatioteoriaa on sovellettu monessa eri kontekstissa (Dweck, 1992; Nicholls, 1989; Niemi, 2004). Nämä määritelmät eroavat toisistaan tavoitteiden määrän sekä perustelujen mukaan, mutta eri määrittelyillä on myös yhteisiä tekijöitä. Lähes kaikkien perustana on oppimista, suoriutumista sekä saavuttamista määrittelevien tavoitteiden erottelu (Tuomi ym., 2017).

Tavoitteita ja tavoiteorientaatioita on tutkittu pääosin kahdesta eri näkökulmasta käsin. Niistä ensimmäinen on tehtäväkohtainen näkökulma, jossa keskitytään tutkimaan tavoitteita hyvin yksityis- ja tehtäväkohtaisesti (Ames, 1992). Toinen näkökulma käsittelee tavoitteita ja tavoiteorientaatiota laajemmassa kontekstissa suhteellisen pysyvinä motivaationaalisina taipumuksina (Dweck & Leggett, 1988; Niemivirta, 2002; Pintrich, 2000). Amesin (1992) mukaan opiskelijoiden tavoitteisiin voidaan vaikuttaa hyvin hienovaraisilla tilannekohtaisilla vihjeillä, kuten arvioinnilla, auktoriteetilla ja tehtävien valinnalla. Dweck ja Leggett (1988) puolestaan uskovat, että opiskelijoiden tulkinta kulloisestakin tilanteesta riippuu omaksutusta suhtautumistavasta, tavoiteorientaatiosta. Siten sama tilanne voi näyttäytyä eri tavoin orientoituneille henkilöille täysin erilaisena ja sisältää erilaisia merkityksiä.

Tässä tutkielmassa hyödyntämäni tavoiteorientaatiotutkimus ja -määritelmät perustuvat viimeiseen näkökulmaan (Dweck & Leggett, 1988), jossa *tavoiteorientaatiolla* tarkoitetaan yksilön suhteellisen pysyvää taipumusta suosia tiettyjä tavoitteita, päämääriä ja lopputuloksia oppimiseen ja suoriutumiseen liittyvissä tilanteissa (Niemivirta, 2002, Pintrich, 2000, Tuominen ym. 2017). Yksilöt suhtautuvat eri tavoin uusiin tilanteisiin, haasteisiin, oppimiseen sekä omaan kehitykseensä ja tavoiteorientaatio ilmentää tätä suhtautumistapaa (Tuominen ym., 2017). Suhtautumistapa on yksilöllinen, kehittyy kokemusten kautta ja on tilanteesta riippumatta suhteellisen pysyvä ominaisuus (Tuominen ym., 2017). Eri tavoiteorientaatiot eroavatkin toisistaan suhtautumistavan, konkreettisten tavoitteiden sekä lopputulosten suhteen (Niemivirta ym., 2019). On tärkeää huomioida, että tavoiteorientaatiot kuvaavat motivaation laatua, eivät määrää (Tuominen ym., 2017). Siten kyse ei ole eroista älykkyydessä, vaan eroista motivaatiossa ja sen laadussa. Yksilölle muodostuva tavoiteorientaatio riippuu pääsääntöisesti asenteista, motivaatiosta sekä muista yksilöllisistä tekijöistä, kuten persoonallisuudesta ja minäpystyvyydestä (Dweck & Leggett, 1988). Lisäksi niiden muodostumiseen vaikuttavat monet sosiaaliset tekijät (Darnon ym., 2012). Tavoiteorientaatioita on kuvattu monien eri teorioiden, kuten A 2 x 2 tavoiteorientaatiomallin (Elliot & McGregor, 2001) sekä A 3 x 2 mallin (Elliot, Murayama, & Pekrun, 2011) avulla.

Tässä tutkielmassa hyödynnän Niemivirran (2002) (ts. Helsinki 5 malli, Niemivirta, 2004; Niemivirta ym., 2019; Tuominen ym., 2017) tavoiteorientaatiomääritelmää, jonka mukaan tavoiteorientaatioulottuvuuksia on viisi. Nämä viisi ulottuvuutta perustuvat alku-peräiseen tavoiteorientaatiotutkimukseen kahdesta ulottuvuudesta, oppimis- (*eng. mastery*) ja suoritusorientaatiosta (*eng. performance, myös menestysorientaatio*) (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1992; Nicholls, 1984). Oppimis- ja suoritusorientaatiot

nähdään usein toisistaan vastakkaisina suhtautumistapoina haasteisiin ja tehtäviin: oppimisorientaatio kuvaa syvällisen oppimisen ja tiedonhallinnan tavoittelua ja suoritusorientaatio puolestaan vain hyvien tulosten tavoittelua (Dweck, 1986; Nicholls, 1989). Koska kaikki opiskelijat eivät kuitenkaan suhtaudu opiskeluun aktiivisesti vaan pyrkivät selviämään koulutöistä mahdollisimman pienellä vaivalla, on käsitteistöön lisätty välttämisorientaatio (*engl. work avoidance*) (Nicholls, Patashnick, & Nolen, 1985), joka kuvaa passiivista suhtautumista oppimiseen. Myöhemmin suoritustavoitteet on vielä jaettu suoritus-välttämis- ja suoritus-lähestymisorientaatioiksi (Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & McGregor, 2001), joissa molemmissa korostuu vertailu muihin. Tämän lisäksi oppimisorientaatioista on erotettu saavutusorientaatio (ts. menestysorientaatio) (Niemivirta, 2002).

1.1.2 Tavoiteorientaatiot Helsinki 5 mallin mukaan

Tässä tutkielmassa käyttämäni Niemivirran (2002) määritelmä (Helsinki 5) sisältää viisi orientaatioulottuvuutta ovat oppimis-, saavutus-, suoritus-lähestymis-, suoritus-välttämis- ja välttämisorientaatio (ks. myös Niemivirta 2004; Niemivirta ym. 2019; Tuominen ym., 2017).

Oppimisorientaatio kuvaa ulottuvuutta, jossa yksilön ensisijainen tavoite on oppia uutta ja kehittyä (Dweck & Leggett, 1988; Niemivirta, 2002, 2004; Niemivirta ym., 2019; Pintich, 2000; Tuominen ym., 2017). Oppimisorientoituneet opiskelijat ovat valmiita ponnistelemaan oppiakseen ja ymmärtääkseen asiat ja oppimisorientaatio onkin yhdistetty sisäiseen motivaatioon ja pitkäjänteisyyteen. Oppimisorientaatioon on aiemmassa tutkimuksessa yhdistetty johdonmukaisesti hyvät oppimistulokset, oppimista edistävät uskomukset sekä hyvinvointi (Elliot ym., 1999; Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta, 2008, Tuominen-Soini ym., 2010).

*Saavutusorientaatio*ssa korostuu absoluuttiseen menestykseen pyrkiminen eli pyrkimys saada hyviä tuloksia (Dweck & Leggett, 1988; Niemivirta, 2002, 2004; Niemivirta ym. 2019; Tuominen ym., 2017). Hyvät tulokset ja arvosanat toimivat yksilölle merkinä siitä, että hän on sisäistänyt ja oppinut vaadittavan asiasisällön. Yksilöitä, joilla saavutusorientaatio korostuu, korostuu myös ulkoinen motivaatio (Ryan & Deci, 2000) ja heitä motivoi ensisijaisesti hyvä lopputulos ja suoritus, ei niinkään aiheisisältö tai sen syvälinen sisäistäminen, vaikka sekin on tärkeää (Niemivirta ym., 2019). Suoritusta verrataan omiin aiempiin suorituksiin, ei vertaisten tasoon (Niemivirta, 2002; Tuominen ym., 2017). Tutkimuksissa suoritusorientaatioon on myös yhdistetty hyvät oppimistulok-

set sekä sinnikkyys (Elliot ym., 1999), mutta myös epäonnistumisen pelko ja stressi (Elliot ym., 1999; Niemivirta, 2002). Lisäksi heidän on havaittu olevan hyvin sitoutuneita koulunkäyntiin (Tuominen-Soini ym., 2008).

*Suoritus-lähestymisorientaatio*ssa korostuu suhteellinen menestys, eli se, miten yksilö menestyy muihin verrattuna. Orientaatioissa korostuu myös halu näyttää kyvykkäältä muiden silmissä ja välttää epäonnistumisia (Niemivirta, 2002; Tuominen ym., 2017.) *Suoritus-välttämisorientaatio*ssa halu välttää kyvyttömyyden vaikutelma korostuu. Molempia suoritusorientaatioulottuvuuksia yhdistää sosiaalinen vertailu eli oman suorituksen vertaaminen toisiin. Ne erottaa tavoite, ensimmäisessä tavoitteena on korostaa onnistumisia, toisessa välttää epäonnistumista (Niemivirta, 2002, ks. myös Tuominen ym., 2017). Suoritus-välttämisorientaation on yhdistetty oppimisen kannalta negatiivisiin tekijöihin, kuten pintasuuntautuneeseen oppimiseen, epäonnistumisen pelkoon, luovutusherkkyyteen ja stressiin (Elliot ym., 1999; Niemivirta, 2002, Tuominen-Soini ym., 2008, 2010).

*Välttämisorientaatio*ssa ponnistelun ja vaivannäön välttely ovat keskiössä. Tässä ulottuvuudessa korostuu passiivinen suhtautuminen kouluun sekä työmäärän minimointi (Niemivirta, 2002, 2004; Niemivirta ym., 2019; Tuominen ym., 2017.) Usein välttämisorientaatioulottuvuuteen liittyy matalat tavoitteet sekä oppimisen ja hyvien arvosanojen vähäinen arvostus, erityisesti muihin orientaatioulottuvuuksiin verrattuna (Niemivirta ym., 2019). Se on yhdistetty kielteisiin tunteisiin, heikkoon koulumenestykseen ja hyvinvoinnin ongelmiin (Tuominen-Soini ym., 2008, 2010).

Näiden viiden ulottuvuuden avulla kuvataan yksilön tavoiteorientaatiota ja viidestä tavoiteorientaatioulottuvuuksista jokin tai jotkin korostuvat jokaisella. Tutkimusten mukaan yksilöllä voi kuitenkin olla monia päällekkäisiä tavoitteita tai taipumusta useampaan tavoiteorientaatioon, mutta silloin on merkityksellistä, mikä tai mitkä niistä korostuvat (Levy ym. 2004; Tuominen ym. 2017).

1.1.3 Tavoiteorientaatioryhmät lukiolaisilla

Tavoiteorientaatioita on tutkittu sekä muuttujatasolla tutkien muuttujien välisiä yhteyksiä, että hyödyntäen henkilösuuntautunutta lähestymistapaa (Niemivirta ym., 2019). Henkilösuuntautuneen lähestymistavan avulla voidaan tutkia yksilöiden samanaikaisia ja päällekkäisiä tavoitteita ryhmittelemällä opiskelijoita tavoiteorientaatioryhmiin. Tutkimuksessa ne yksilöt, joilla sama orientaatioulottuvuus korostuu eniten, sijoitetaan sa-

maan *tavoiteorientaatioryhmään*. Siten heidän motivaationaalisia eroja voidaan tarkastella kokonaisvaltaisemmin yksilöllisten profiilien avulla yksittäisten muuttujien välisten suhteiden sijaan (Niemivirta, 2002; Tuomien-Soini ym., 2010; Niemivirta ym., 2019). Vaikka Niemivirran mallissa (2002) sekä tässä tutkimuksessa mitataan viittä ulottuvuutta, riippuu aina aineistosta ja otoksesta, kuinka monta ryhmää on mahdollista muodostaa aineistossa korostuneiden tavoiteorientaatioulottuvuuksien perusteella.

Niemivirran ym. (2019) mukaan tavoiteorientaatiotutkimuksessa on tietyt orientaatioryhmät, jotka tutkittavien iästä riippumatta löytyvät lähes aina. Lähes kaikista aineistoista voidaan paikantaa sekä oppimis- että menestysorientaatioryhmät. Tavoiteorientaatiotutkimus onkin pääasiassa keskittynyt näihin kahteen orientaatioon (Dweck, 1986; Poortvliet & Darnon, 2010). Lisäksi niiden yhdistelmä, jossa sekä oppimiseen, että suoritukseen ja menestykseen liittyvät tavoitteet korostuvat, on yleinen (Niemivirta ym., 2019). Niemivirran ym. (2019) mukaan lähes kaikista aineistoista on lisäksi mahdollista paikantaa ryhmä, jossa yksilöillä on varsin matalat ja maltilliset tavoitteet oppimisen ja menestymisen suhteen. Jos tutkimuksessa on mitattu myös välttämisorientaatiota, kuten Niemivirran (2002) mallissa, löytyy usein myös välttämisorientoituneiden ryhmä.

Aiemmissä tutkimuksissa, joissa koulukontekstissa on käytetty Niemivirran (2002, ts. Helsinki 5) viiden ulottuvuuden mallia, on yleensä löydetty oppimis-, menestys- ja välttämisorientoituneiden sekä sitoutumattomien ryhmät. Sitoutumattomilla tarkoitetaan hyvin tyypillisiä oppilaita, jotka tekevät pääosin mitä heiltä pyydetään ja odotetaan, mutta mahdollisimman pienellä vaivalla ja ponnistelulla (Niemivirta ym., 2019).

Lukiolaisilla tavoiteorientaatioryhmiä on löydetty Niemivirran ym. (2019) mukaan pääsääntöisesti neljä, mutta ryhmien määrä jakautui heidän tekemässään 13 tutkimuksen katsausartikkelissa kahden ja seitsemän välillä. Esimerkiksi Pintrich (2000) paikansi yhdysvaltalaisia nuoria koskevassa tutkimuksessa ($N=150$) neljä tavoiteorientaatioryhmää, jotka olivat oppimis-, menestys-, suoritus-lähestymis- ja välttämisorientaatio. Myös Tuominen-Soini ym., (2010) löysivät suomalaisia yhdeksäsluokkalaisia koskevassa pitkittäistutkimuksessaan ($N = 519$) neljä tavoiteorientaatioryhmää, jotka olivat sitoutumattomat, menestys-, oppimis- sekä välttämisorientoituneet. Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta (2012) hyödynsivät tutkimuksessaan samaa Helsinki 5 määritelmää ja löysivät peruskoulun yhdeksäsluokkalaisilta ja lukiolaisilta ($N = 579$) samat neljä tavoiteorientaatioryhmää kuin Tuominen-Soini ym. (2010): oppimis-, menestys- ja välttämisorientoituneet sekä sitoutumattomat. Smith ja Sinclair (2005) tutkivat Australiassa viimeisen vuoden lukio-opiskelijoita ($N = 588$) ja löysivät aineistosta jopa seitsemän erilaista tavoiteorientaatioryhmää.

1.2 Sosiaalinen sitoutuminen koulussa

Sosiaalisen sitoutumisen käsitteelle ei ole olemassa yhtä selkeää määritelmää, vaan sitä on lähestytty hieman eri näkökulmista eri tutkimuksissa. Wang ja Fredricks (2014) kuvaavat sosiaalista sitoutumista koulussa monitahoisena ilmiönä, joka kuvaa, miten oppilaat toimivat, tuntevat ja ajattelevat koulukontekstissa. Sosiaalista sitoutumista on Poortvlietin ja Darnonin (2010) mukaan selitetty myös keskinäisen riippuvuuden teorialla (Kelley & Thibaut, 1978), joka perustuu yksilön tarpeeseen ylläpitää sosiaalisia suhteita toisiin voidakseen saavuttaa omat tavoitteensa. Fredricksin, Blumenfeldin ja Parisin (2004) mukaan sosiaalinen sitoutuminen koostuu kolmesta komponentista: kognitiivisesta, emotionaalisesta ja käytöksellisestä ulottuvuudesta, jota kuitenkin käsitellään kokonaisuutena.

Kognitiivinen sitoutuminen kouluun näkyy opiskelijoilla ahkerana työskentelynä, korkeina tavoitteina sekä sinnikkyytenä jatkaa työskentelyä haastavienkin tehtävien edessä (Fredricks ym., 2004). *Emotionaalisella sitoutumisella* tarkoitetaan yksilön tunnepitoista suhtautumista kouluun, opettajiin ja muihin oppilaisiin (Fredricks ym., 2004). Se voi ilmetä hyvin erilaisina tunteina, kuten kiinnostuksena, tylsyytenä, onnellisuutena, surullisuutena tai ahdistuneisuutena (Fredricks ym., 2004). *Käytöksellinen ulottuvuus* kuvaa aktiivista osallistumista opetukseen sekä koulun muuhun toimintaan ja se ilmenee vaivannäköinä ja keskittymisenä koulussa sekä aktiivisena osallistumisena luokan ja koulun toimintaan (Fredricks ym., 2004). Lisäksi käytöksellinen sitoutuminen kuvaa yksilön käytöstä koulussa, joka voi sitoutumisen tasosta ja laadusta riippuen ilmetä joko positiivisena käyttäytymisenä, johon kuuluu koulun normeihin sitoutuminen sekä sääntöjen noudattaminen tai häiriökäyttäytymisenä, kuten lintsaamisena tai ongelmien aiheuttamisena (Fredricks ym., 2004).

1.2.1 Sosiaalinen sitoutuminen ja sosiaalisen sitoutumisen välttäminen

Tässä tutkielmassa käsittelen sosiaalista sitoutumista haluna tehdä yhteistyötä vertaisten kanssa oppimistilanteissa sekä osallistua koulun toimintaan. Korkea sosiaalinen sitoutuminen voi ilmetä koulussa esimerkiksi yksilön haluna auttaa muita ja kykynä olla kiinnostunut muiden mielipiteistä (Fredricks, Wang, Schall, Hofkens, & Snug, 2016). Sitoutuminen ilmenee eri tavoin eri yksilöillä ja tavat olla sitoutunut eroavat toisistaan laadullisesti (Fredricks ym., 2004).

Lisään sosiaalisen sitoutumisen tarkasteluun sosiaalisen sitoutumisen välttämisen, joka on eritelty Fredricksin ym. (2016) sosiaalisen sitoutumisen mittarista Sanna Tuovisen Pro Gradu tutkielmassa (2019). Hän totesi, että kaksi ulottuvuutta, sosiaalinen sitoutumisen ja sen välttämisen sisältävä malli kuvaa yksiulotteista mallia paremmin sosiaalista sitoutumista koulussa. Mallissa sosiaalinen sitoutuminen indikoi halua yhteistyöhön ja yhteisölliseen oppimiseen sekä vertaisten auttamiseen, kun taas sosiaalisen sitoutumisen välttäminen indikoi haluttomuutta työskennellä vertaisten kanssa tai jakaa ajatuksia ja ideoita heille (Tuovinen, 2019).

Aiemmissä tutkimuksissa on tunnistettu sosiaalisen sitoutumisen puute koulussa ja sen seuraukset (Fredricks ym., 2004; Levy ym., 2004; Poortliet & Darnon, 2010; Vanttaja, Af Ursin, & Järvinen, 2019), joka on kuitenkin eri asia kuin sosiaalisen sitoutumisen välttäminen. Sosiaalinen sitoutuminen ja sen välttäminen ovat aktiivista toimintaa, kun taas jonkin asian puute ei ole. Vanttajan ym. (2019) mukaan kouluun sitoutumattomia nuoria ei kiinnosta koulu ja he suhtautuvat koulunkäyntiin ja sen vaatimukseen hyvin negatiivisesti. Heidän mukaansa nämä nuoret eivät ole sitoutuneita opiskeluun ja käyttävät aikaansa mieluummin johonkin muuhun kuin kouluun. Kouluun sitoutumattomilla nuorilla on havaittu olevan muita matalampia opiskelutavoitteita ja – suunnitelmia ja sitoutumisen puute voi oppilaille näkyä vaikeutena noudattaa sääntöjä tai esimerkiksi oppimisvaikeuksina (Vanttaja ym., 2019). Koska kouluun sitoutumattomuudella ja sitoutumisen puutteella on todettu olevan monia negatiivisia seurauksia, on mielekästä tutkia, miten eri tavoin motivoituneet opiskelijat eroavat toisistaan sekä sosiaalisen sitoutumisen, että sen välttämisen suhteen ja onko sosiaalisen sitoutumisen välttäminen yhtä negatiivinen tekijä opintojen suhteen kuin sitoutumisen puute.

1.2.2 Tavoiteorientaatiot suhteessa sosiaaliseen sitoutumiseen

Poortvliet ja Darnon (2010) kuvaavat katsausartikkelissaan sosiaalisen sitoutumisen suhdetta tavoiteorientaatioihin. Heidän mukaansa tavoitteet ja tavoiteorientaatiot ovat yksilöllisten ominaisuuksien lisäksi voimakkaasti sosiaalisia ulottuvuuksia: eri tavoin motivoituneet ja eri asioita tavoittelevat yksilöt todennäköisesti käyttäytyvät sosiaalisissa tilanteissa eri tavoin ja siten eroavat toisistaan sosiaalisen sitoutumisen suhteen. Yksilön halutessa olla luokkansa paras, on hänen käytöksensä luokkatovereita kohtaan melko kilpailevaa, oppimistavoitteet puolestaan johtavat usein vertaissuhteisiin panostamiseen, vastavuoroisuuteen sekä aktiivisiin pyrkimyksiin ymmärtää erilaisia mielipiteitä (Poortvliet & Darnon, 2010.) Sitä vastoin suoritustavoitteet, erityisesti ne joissa vertailu muihin korostuu, voivat johtaa huonoon sopeutumiseen liittyvään sosiaaliseen

käyttäytymiseen (Poortvliet & Darnon, 2010.) Se, millaisia asioita yksilö tavoittelee, vaikuttaa siihen, kuinka hän käyttäytyy muita ihmisiä kohtaan. Siten erilaiset tavoitteet johtavat erilaisiin sosiaalisen käyttäytymisen malleihin (Poortvliet & Darnon, 2010). Hollantilaisilla 21-vuotiailla opiskelijoilla havaittiin korostuneen oppimisorientaation olevan yhteydessä avoimempaan kommunikaatioon opiskelutilanteissa verrattuna menestysorientoituneisiin opiskelijoihin (Poortvliet, Janssen, Van Yrpen & Van de Vliert, 2007). Samassa tutkimuksessa Poortvliet ym. (2009) havaitsivat, että oppimistavoitteet ovat positiivisesti yhteydessä vastavuoroisuuteen.

Tavoiteorientaatiot vaikuttavat luokkahuoneessa yksilöiden väliseen käyttäytymiseen sekä siihen, kuinka he kokevat hyötyvänsä kanssakäymisestä (Darnon ym., 2012). Mitä korkeammat oppimistavoitteet oppilailla on, sitä todennäköisemmin he ovat halukkaita tekemään toisten kanssa yhteistyötä sekä pyytämään tarvittaessa apua. Korkeammat menestystavoitteet puolestaan ovat negatiivisesti yhteydessä avun pyytämiseen sekä johtavat usein kilpailuasetelmaan luokassa (Darnon ym., 2012). Myös Vantaja ym. (2019) korostavat suomalaisia yhdeksäsluokkalaisia koskevassa tutkimuksessaan, että oppilaan sitoutuminen ei synny tyhjiössä vaan siihen vaikuttavat monet sosiaaliset tekijät. Heidän mukaansa kouluun sitoutuminen on yhteydessä opiskeluun liittyviin tavoitteisiin: mitä sitoutuneempi oppilas on, sitä korkeammat tavoitteet tällä on.

Levyn ym. (2004) mukaan opiskelijoiden tavoiteorientaatiot voivat varhaisnuorilla olla yhteydessä heidän halukkuuteensa tehdä yhteistyötä vertaisten kanssa koulussa. He kuvaavat, kuinka tavoiteorientaatiot heijastavat yksilön motivaatioita ja syitä sitoutua koulutyöhön, siten myös asenteet yhteistyötä kohtaan voivat riippua siitä, kuinka yksilö näkee yhteistyön merkityksen suhteessa omaan tavoitteeseensa. Oppimisorientoituneet, joille oppiminen, ymmärtäminen ja kehittyminen on erityisen tärkeää koulussa, tekevät todennäköisesti mielellään yhteistyötä muiden kanssa, mutta erityisesti silloin, kun yhteistyö auttaa heitä oppimaan ja kehittymään (Levy ym., 2004). Silloin, kun tätä mahdollisuutta ei ole, eivät he välttämättä ole yhtä kiinnostuneita yhteistyön tekemisestä (Levy ym., 2004).

Levyn ym. (2004) mukaan saavutusorientoituneet oppilaat, joille tärkeää on näyttää kyvykkäältä muiden silmissä ja menestyä suhteessa muihin, ovat erityisen innokkaita tekemään yhteistyötä, kun se tarjoaa heille mahdollisuuden korostaa omaa osaamistaan. Suoritus-välttämisorientoituneet, joille puolestaan on tärkeää välttää kyvyttömyyden vaikutelmaa muiden silmissä, ovat halukkaita yhteistyöhön erityisesti silloin, kun yhteistyössä ei ole riskiä näyttää huonommalta tai osaamattomammalta kuin muut. (Levy ym., 2004). Välttämisorientoituneilla varhaisnuorilla, joilla on lisäksi heikko sosiaalinen

asema, on havaittu olevan myös välttävää ja puolustavaa suhtautumista sosiaalisissa tilanteissa. (Levy ym., 2004).

1.3 Yhteenkuuluminen koulussa

Yksilöiden omista tavoitteista ja ajatuksista huolimatta heillä on sisäinen tarve kuulua ryhmään ja olla osana merkityksellisiä, läheisiä ja mieleisiä sosiaalisia suhteita (Baumeister & Leary, 1995; Maslow, 1943, 1954; Ryan & Deci, 2000). Allenin ja Bowlesin (2012) mukaan kouluun kuulumisen tutkimus on ollut epäsystemaattista ja kouluun kuulumista on selitetty ja määritelty monin eri tavoin (Allen & Bowles, 2013; Allen, Ryan, Gray, McInerney, & Waters, 2014; Allen ym., 2018; Slaten, Ferguson, Allen, Brodrick, & Waters, 2016). Kouluun kuuluvutta on kuvattu muun muassa kouluidentiteetin ja emotionaalisen sitoutumisen käsitteillä (Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013). Tutkijat ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että tunne kouluun kuulumisesta on tärkeä tekijä oppilaiden koulumenestyksen sekä psykososiaalisen toiminnan kannalta (Allen ym., 2018; Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013). Aiemmassa tutkimuksessa on tunnistettu monia yksilöllisiä, sosiaalisia ja ympäristöön liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat koettuun kouluun kuulumiseen (Allen ym., 2018).

Kuulumisen tutkimus perustuu Maslowin tarvehierarkiateoriaan (Maslow, 1943, 1954), jossa hän määrittelee viisi ihmisen fundamentaalista tarvetta, jotka selittävät ihmisen motivaatioita ja käyttäytymistä. Yhteenkuuluminen on yksi viidestä tarpeesta (Maslow, 1943, 1954). Baumeister ja Leary (1995) tarkensivat kuuluvuuden määritelmää *Belongingness Hypothesis*-teorian avulla, ja kuvaavat kuulumisen olevan tärkeä motivaation lähde. Heidän mukaansa yhteenkuuluminen on yksilön sisäinen tarve, joka ilmenee tarpeena muodostaa ja ylläpitää sosiaalisia suhteita muihin ihmisiin. Yhteenkuulumisen tarve myös edesauttaa tavoitteellisen toiminnan toteuttamista (Baumeister & Leary, 1995). Myös Ryanin ja Decin (2000; Ryan & Deci, 2002) itsemääräämisteoriat (*Self-Determination Theory, STD*) osoittaa yhteenkuulumisen tunteen olevan yksi yksilön kolmesta perustarpeesta ja edistävän yksilön sisäistä motivaatiota. Ecclesin ja Midgley'n (*Stage-Environment Fit Theory*, 1989) mukaan opiskelijat pärjäävät koulussa paremmin, kun heidän psykologiset tarpeensa tulevat koulussa tyydytetyiksi ja kun ympäristö tukee heidän kehitystarpeitaan. Kouluun kuulumista ja sen suotuisia seurauksia voidaan selittää myös Lewinin ($B = f(P,E)$, 1936) teoriasta johdetulla *Person-Environment Fit*-teorian (*P-E fit*) avulla, joka kuvaa kuinka hyvin henkilön yksilölliset ominaisuudet ja tavoitteet sekä ympäristön tarjoamat mahdollisuudet kohtaavat ja sopivat yhteen (Kristof-Brown,

Zimmerman, & Johnson, 2005). Mitä paremmin yksilölliset ominaisuudet, kuten kiinnostuksen kohteet, osaaminen, persoonallisuus, arvot ja tavoitteet, sekä ympäristön ominaisuudet, kuten arvot, normit, vaatimukset ja kulttuuri, kohtaavat sitä parempi asenne ja motivaatio yksilöllä on (Kristof-Brown & Guay, 2005).

1.3.1 Yhteenkuulumiseen vaikuttavat tekijät koulussa

Yhteenkuulumisen tunne on tärkeä tekijä yksilön kehityksen sekä kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta (Allen & Bowles, 2013). Koulun rooli on nuorten elämässä tärkeä ryhmien ja sosiaalisten verkostojen rakentamisessa ja se tarjoaa nuorille ympäristön, jossa on mahdollista tuntea yhteenkuuluvuutta (Allen & Bowles, 2013; Eccles & Roeser, 2009). Slaten ym. (2016) huomauttavat, että vaikka yhteenkuulumiselle on olemassa selkeä määritelmä, on kouluun kuulumisen ja yhteenkuulumisen kokeminen koulussa hieman eri asia. Sitä on kuvattu ja määritelty monin eri tavoin, eikä yksinkertaista määritelmää ole. Willms (2000) määrittelee kouluun kuulumisen psykologisena rakenteena, johon kuuluu tunne kouluun kiinnittymisestä sekä siitä, että on itse ja kokee myös muiden olevan hyväksytyjä ja arvostettuja kouluyhteisössä. O'Neel ja Fuligni (2013) määrittelevät kouluun kuulumisen opiskelijoiden sosiaalisiksi ja emotionaaliseksi yhteydeksi oppilaitokseen sekä siellä oleviin ihmisiin. Heidän mukaansa kouluun kuulumisen kuvaa myös sitä, kuinka hyvin opiskelijan tarpeet kohtaavat koulun kanssa ja tulevat huomioituksi.

Allen ym., (2018) mukaan kouluun kuulumisen ei ole vain yksilön sisäinen prosessi, vaan siihen vaikuttavat luokkatoverit, opettajat, perhe sekä koulun ilmapiiri ja kulttuuri. He nostavat esille myös laajemmat vaikuttavat seikat, kuten politiikan, normit ja kulttuurin sekä ajallisen näkökulman. Allenin ym. (2018) 51 tutkimusta ja 67 000 12-18 vuotiaasta nuorta Amerikan, Australian ja Uuden Seelannin alueella sisältäneen meta-analyysin mukaan voimakkaimmin kouluun kuulumiseen vaikuttavat yksilölliset tekijät sekä opettajilta saatu tuki.

Tässä tutkielmassa käsittelemme kouluun kuulumista kahtena komponenttina: sisäisenä ja ulkoisena kuulumisena. Sisäinen kuulumisen kuvaa niitä yksilöllisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat kouluun kuulumiseen, kuten yksilön henkilökohtaisia ominaisuuksia ja tunteita koulua kohtaan (Allen ym., 2018). Lisäksi siihen kuulu henkilökohtainen yhteys kouluun (Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013) ja tunne siitä, kuinka voi olla oma itsensä koulussa (Williams & Downing, 1998). Ulkoisella kuulumisella tarkoitetaan yksilön tuntemuksia suhteessa muihin. Se kuvaa sitä, kuinka yksilö kokee tulevansa kuulluksi ja hyväksytyksi

suhteessa muihin ihmisiin, erityisesti opettajiin, koulussa (Allen ym., 2018). Siihen kuuluu opettajien koettu oikeudenmukaisuus ja heiltä saatu tuki (Allen ym., 2018) sekä vertaisilta saatu tuki ja hyväksyntä (Wang & Eccles, 2012).

Kouluun kuulumisen tutkimuksessa yksilöllisiä tekijöitä, kuten motivaatiota, persoonallisuutta, minä-pystyvyyttä, sosiaalisia taitoja ja itsetuntoa on tutkittu eniten (Allen ym., 2018). Erityisen tärkeitä yksilöllisiä tekijöitä kouluun kuulumisen kannalta ovat koulumotivaatio sekä positiiviset ja negatiiviset henkilökohtaiset ominaisuudet (Allen ym., 2018). Allenin ym. (2018) mukaan optimismi, uteliasuus ja itsetunto olivat myönteisesti yhteydessä korkeampaan kouluun kuulumiseen. Negatiiviset ominaisuudet, kuten häiriökäyttäytyminen, pelko epäonnistumisesta, pitkittynyt stressi sekä negatiiviset tunteet kuten häpeä, pelko ja yksinäisyys ovat yhteydessä heikompaan yhteenkuulumiseen koulussa (Allen ym. 2018).

Mikrotason tekijöistä opettajilta, muilta opiskelijoilta ja vanhemmilta saatu tuki ovat merkittävimpiä kouluun kuulumisen kannalta (Allen ym., 2018; Anderman, 2003, Osterman, 2000, Wang & Eccles, 2012). Opettajilta ja vanhemmilta saatu tuki, huolenpito ja heidän läsnäolo, hyvät ystävyysuhteet sekä ystävien sitoutuminen koulunkäyntiin edesauttavat kouluun kuulumista (Allen ym., 2018; Osterman, 2000). Allenin ym. (2018) mukaan opiskelijat, jotka kokevat suhteen opettajaan positiiviseksi ja kokevat opettajien välittävän heistä, olevan reiluja ja valmiita auttamaan, kokevat todennäköisemmin voimakkaampaa kuulumista kouluun kuin ne opiskelijat, joiden suhde opettajaan on jostain syystä negatiivissävytteinen (Allen ym., 2018). Myös Ecclesin ja Roeserin (2008) mukaan yksi tärkeimmistä tekijöistä nuorten kehityksen kannalta on tunne kuuluvuudesta sekä muilta saatu tuki.

Erityisesti nuoruudessa vertaisten ja ystävien merkitys on suuri, nuorille ystäviltä saatu hyväksyntä ja yhteenkuuluminen heidän kanssaan on tärkeää (Allen ym., 2018; Eccles & Roeser, 2009). Vertaisilta saatu tuki lisää sosiaalista ja akateemista rohkeutta, kun taas tuen puute voi aiheuttaa stressiä ja sosiaalista ahdistusta (Wang & Eccles, 2012). Hyvät sosiaaliset suhteet koulussa opettajien ja muiden oppilaiden kanssa ovat yhteydessä voimakkaampaan kouluun kuulumiseen (Allen ym., 2018) Myös koulun ilmapiirillä on merkitystä, se voi joko tukea tai heikentää kouluun kuulumista (Allen ym., 2018).

1.3.2 Kouluun kuulumisen merkitys opiskelijoilla

Kouluun kuuluminen voi olla merkityksellinen tekijä monella tapaa, kuten koulumenestyksen ja yksilön arvojen kannalta (Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013). Kouluun kuulumiseen on myös liitetty erilaisia piirteitä, kuten yhteisöllisyys (Ostermann, 2000; St. Amand, Girard, & Smith, 2017), positiiviset tunteet koulua kohtaan sekä positiiviset sosiaaliset suhteet koulussa (St. Amand ym. 2017). Williamsin ja Downingin (1998) yläasteikäisiä nuoria (N=51) koskevassa kvalitatiivisessa tutkimuksessa opiskelijat itse määrittivät kouluun kuulumisen olevan tunne siitä, että on tervetullut opettajien ja oppilaiden keskuudessa. Lisäksi he kuvasivat kuulumista siten, että koulussa on ystäviä ja joku, joka ymmärtää.

Allenin, Ryanin ja Grayn (2014) mukaan nuoret, jotka kokevat voimakasta kuulumista kouluun, arvostavat enemmän oppimista. Puolestaan ne nuoret, jotka kokevat vertaisiin heikompaa kuulumista kouluun, todennäköisemmin sopeutuivat kouluun heikommin ja käyttäytyvät siellä muita huonommin. He myös kärsivät negatiivista tuntemuksista koulun suhteen, niin nykytilanteeseen kuin tulevaisuuteen peilaten (Allen ym., 2014.) Allenin ym., (2018) tekemän meta-analyysin mukaan selkeät tavoitteet, motivaatio ja oppimisen arvostaminen olivat myönteisesti yhteydessä korkeampaan kouluun kuulumiseen.

Tunteet siitä, että sinua kunnioitetaan ja voit olla oma itsensä koulussa, liittyvät voimakkaampaan motivaatioon koulussa, eli tukevat oppimisorientaatiota (Anderman ja Anderman, 1999.) Kouluun kohdistuvan psykologisen kuulumisen tunteen tunteminen liittyy voimakkaampaan keskittymiseen tehtäviin ja haluun oppia (Anderman ja Anderman, 1999.) Ostermanin (2000) mukaan kouluun kuuluminen on myönteisesti yhteydessä opetukseen osallistumiseen sekä proaktiiviseen käyttäytymiseen koulussa. Voimakkaalla kouluun kuulumisen tunteella voi myös olla positiivinen vaikutus koulumenestykseen sekä sosiaaliseen sitoutumiseen koulussa (Allen ym., 2014; Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013).

1.4 Tutkimusongelmat ja hypoteesit

Tavoiteorientaatioteoria on yksi merkittävimmistä teorioista, kun pyritään ymmärtämään opiskelijoiden motivaatioita (Elliot, 1999; Levy ym., 2004; Pintrich, 1994). Tavoiteorientaatioita onkin tutkittu paljon suhteessa moniin kognitiivisiin, emotionaalisiin ja käyttäytymiseen liittyviin toimintoihin, kuten oppimiseen, hyvinvointiin sekä itsesäätelytaitoihin (Levy ym., 2004). Aiemman tutkimuksen mukaan yksilölliset tavoitteet ja tavoiteorientaatio ovat selkeästi yhteydessä yksilön uskomuksiin ja näkemyksiin itsestään sekä

omasta suoriutumisesta koulussa, mutta tavoiteorientaatioiden yhteyttä opiskelijoiden muihin kohdistuvaan käytökseen ja asenteisiin on tutkittu vasta vähän (Levy ym. 2004). Myöskään tavoitteiden omaksumiseen liittyviä sosiaalisia lähtökohtia tai niiden saavuttamiseen liittyviä sosiaalisia seurauksia ei ole aiemmin juurikaan tutkittu, vaan tavoiteorientaatiotutkimus on ollut hyvin yksilökeskeistä (Darnon ym., 2012).

Yksilön sosiaalinen konteksti ja sen vaikutus yksilön tavoitteisuuteen ovat kuitenkin olleet laajalti tiedossa jo tavoiteorientaatioiden tutkimuksen alusta alkaen (Anderman, 1999; Levy ym., 2004). Darnonin ym. (2012) mukaan yksilön tavoitteet vaikuttavatkin voimakkaasti siihen, kuinka hän käyttäytyy koulussa muita oppilaita kohtaan. Heidän mukaansa tavoitteet ovat enemmän kuin yksilöllisiä taipumuksia, sillä niihin vaikuttavat myös opiskelijoiden sosiaaliset suhteet. Siten, vaikka tavoitteet ja tavoiteorientaatio ovatkin hyvin yksilöllisiä ominaisuuksia, on niillä myös voimakas sosiaalinen ulottuvuus (Poortliet & Darnon, 2010). Onkin mielekästä tutkia, kuinka eri tavoin orientoituneet oppilaat ovat sitoutuneet kouluun, sen toimintaan sekä toisiinsa ja miten tämä sitoutumisen näkyä muihin kohdistuvassa käyttäytymisessä.

Yhteenkuuluminen on ihmisen yksi sisäisiä tarpeista ja monista individualistista tarpeista huolimatta ihmisillä on voimakas tarve kuulua ryhmään ja olla osana merkityksellisiä sosiaalisia suhteita (Baumeister & Leary, 1995; Maslow, 1943, 1954; Ryan & Deci, 2000). Koulu tarjoaa nuorille mahdollisuuden luoda kodin ulkopuolisia merkittäviä ihmissuhteita sekä kuulua ryhmään. Kouluun kuulumista on tutkittu monien yksilöllisten ominaisuuksien, kuten motivaation, persoonallisuuden, minä-pystyvyyden, itsetunnon ja sosiaalisten taitojen viitekehyksessä (Allen ym. 2018) ja tutkijat ovatkin olleet yhtä mieltä siitä, että tunne kouluun kuulumisesta on tärkeä tekijä oppilaiden koulumenes-tyksen sekä psykososiaalisen toiminnan kannalta (Allen ym., 2018, 2014; Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013). Aiemmassa tutkimuksessa motivaation ja kouluun kuulumisen on todettu olevan toisiinsa yhteydessä (Allen ym., 2014; Osterman, 2000; Anderman & Anderman, 1999), joten on mielenkiintoista pureutua yhteyteen syvemmin ja tutkia, kuinka koettu kouluun kuuluminen ennustaa opiskelijan koulumotivaatiota eli tavoiteorientaatiota.

Jotta voidaan täysin ymmärtää tavoiteorientaatioita ja hyödyntää niiden tuntemusta, tulisi tavoiteorientaatiotutkimuksessa huomioida myös yksilön sosiaalinen konteksti. Tässä tutkielmassa tavoitteeni on selvittää, kuinka eri tavoin motivoituneet lukiolaiset eroavat toisistaan kouluun kytkeytyvän sosiaalisuuden, sosiaalisen sitoutumisen ja sosiaalisen sitoutumisen välttämisen, suhteen sekä miten kouluun kuuluminen vaikuttaa

tavoitteisuuteen eli siihen, mihin tavoiteorientaatioryhmään nuori kuuluu. On äärimmäisen tärkeää paikantaa eroja sosiaalisessa sitoutumisessa eri tavoiteorientaatioryhmien välillä sekä tunnistaa niitä sosiaalisia tekijöitä, jotka vaikuttavat opiskelijan tavoitteisuuteen. Siten tavoiteorientaatioita sekä niiden syitä ja seurauksia voidaan ymmärtää entistä syvemmin sekä kokonaisvaltaisemmin huomioiden yksilöllisten ominaisuuksien lisäksi myös sosiaalinen konteksti, jossa opiskelija toimii.

1.4.1 Tutkimuskysymykset

- 1. Millaisia tavoiteorientaatioprofiileja aineistosta voidaan paikantaa?*
- 2. Miten eri tavoiteorientaatioprofiilit eroavat toisistaan sosiaalisen sitoutumisen suhteen?*
- 3. Miten kouluun kuuluminen selittää eri tavoiteorientaatioryhmään kuulumista?*

1.4.2 Hypoteesit

Aiemmassa tutkimuksessa, jossa koulukontekstissa on käytetty Niemivirran (2002, ts. Helsinki 5) viiden tavoiteorientaatioulottuvuuden mallia, on yleensä löydetty ainakin oppimis-, menestys- ja välttämisorientoituneiden sekä sitoutumattomien ryhmät. Sitoutumattomilla tarkoitetaan hyvin tyypillisiä oppilaita, jotka tekevät pääosin mitä heiltä odotetaan, mutta mahdollisimman pienellä vaivalla ja ponnistelulla (Niemivirta ym., 2019). Aiemman tutkimuksen perusteella odotan löytäväni aineistosta ainakin oppimis-, menestys- ja välttämisorientoituneiden ryhmät, jonka lisäksi on todennäköistä, että aineistosta löytyy lisäksi ainakin sitoutumattomien ryhmä (Niemivirta ym., 2019). Koska aineisto on varsin suuri, on mahdollista, että siitä on mahdollista paikantaa myös enemmän kuin neljä tavoiteorientaatioryhmää, joilla kaikilla korostuvat eri tavoiteorientaatioulottuvuudet.

Niissä tutkimuksissa, joissa tavoiteorientaatioita on kuvattu suhteessa sosiaaliseen sitoutumiseen, on löydetty eroja sosiaalisessa sitoutumisessa eri tavoiteorientaatioryhmien välillä (Darnon ym., 2012; Levy ym., 2004; Poortvliet & Darnon, 2010). Tavoiteorientaatioiden on todettu vaikuttavan koulussa yksilöiden väliseen käyttäytymiseen sekä erityisesti siihen, kuinka he kokevat hyötyvänsä kanssakäymisestä (Darnon ym., 2012). Aiemman tutkimuksen perusteella odotan eri tavoiteorientaatioryhmien eroavan toisistaan sosiaalisen sitoutumisen suhteen. Uskon, että oppimisorientoituneet, joille oppiminen, ymmärtäminen ja kehittyminen ovat erityisen tärkeitä asioita koulussa, tekevät todennäköisesti mielellään yhteistyötä muiden kanssa (Levy ym., 2004). Lisäksi Levyn

ym., (2004) mukaan menestysorientoituneet oppilaat, joille tärkeää on näyttää kyvykkäältä muiden silmissä ja menestystä suhteessa muihin, ovat erityisen innokkaita tekemään yhteistyötä varsinkin silloin, kun se tarjoaa heille mahdollisuuden korostaa omaa osaamistaan. Välttämisorientoituneiden en usko olevan erityisen halukkaita tekemään yhteistyötä vertaisten kanssa, sillä heillä on aiemmassa tutkimuksessa havaittu olevan välttävää ja puolustavaa suhtautumista sosiaalisissa tilanteissa (Levy ym., 2004).

Kouluun kuulumisen voi olla merkityksellinen tekijä nuorelle monella tapaa, kuten muun muassa koulumenestyksen ja yksilölle muodostuvien arvojen kannalta (Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013). Allenin ym. (2014) mukaan nuoret, jotka kokevat voimakasta kuulumista kouluun, arvostavat enemmän oppimista, jonka lisäksi selkeät tavoitteet, motivaatio ja oppimisen arvostaminen ovat myönteisesti yhteydessä korkeampaan kouluun kuulumiseen. Siten oletan voimakkaan kouluun kuulumisen tunteen ennustavan erityisesti oppimisorientaatioita, mutta myös menestysorientaatiota, sillä myös heille oppiminen ja asioiden syvälinen sisäistäminen ovat tärkeitä asioita koulussa. Puolestaan niiden nuorten, jotka kokevat vertaisiaan heikompaa kuulumista kouluun, on todettu sopeutuvan kouluun heikommin sekä kärsivän negatiivista tuntemuksista koulun suhteen (Allen ym., 2014). Siten odotan heikon kouluun kuulumisen ennustavan välttämisorientaatioita, sillä välttämisorientoituneet opiskelijat eivät yleensä ole kiinnostuneita opiskelusta tai koulusta ylipäänsä, vaan haluavat selvitä koulun käynnistä mahdollisimman pienin ponnistuksin.

2 Menetelmät

2.1 Tutkittavat

Tutkimuksen aineisto kerättiin osana Suomen Akatemian rahoittamaa Bridging the Gaps -tutkimushanketta, joka on jatkoa aiemmalle Mind the Gap -tutkimushankkeelle (2013-2017). Aineistona käytettiin kyselyaineistoa, joka kerättiin Helsingin lukioista lukion toisluokkalaisilta keväällä 2018. Aineisto kerättiin verkkolomakkeen kautta (Qualtrics). Kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista, mutta vastaamisesta sai palkkioksi 10 euron lahjakortin Gogift-palveluun, jossa lahjakortin kohteen voi itse valita monista eri liikkeistä. Vastaajat valikoituivat tutkimukseen aiemman Mind The Gap -pitkittäistutkimuksen avulla ja ensisijaisesti tutkimukseen valitut lukiot valikoituvat sen perusteella, mihin suurin osa pitkittäiskeräyksen opiskelijoista olivat päätyneet. Suurin osa lukiolaisista vastasi lomakkeeseen koulupäivän aikana, mutta osa vapaa-ajallaan.

Tutkimukseen osallistui 1238 noin 17-18-vuotiasta helsinkiläistä lukiolaista 34 eri lukiosta. Aineistosta poistettiin kaikki ne havaintoyksiköt ($n = 36$), jotka eivät olleet vastanneet kaikkiin tavoiteorientaatioita koskeviin osioihin (15 osiota). Tavoiteorientaatioryhmät haluttiin muodostaa siten, että kaikki havaintoyksiköt ovat vastanneet kaikkiin niitä koskeviin kysymyksiin. Tämän jälkeen lopullinen osallistujamäärä oli 1202. Osallistujista 6,4% ($n = 77$) ei ilmoittanut sukupuoltaan, 56,8% ($n = 683$) oli tyttöjä, 34,4% ($n = 414$) poikia, ja 2% ($n = 24$) ilmoitti sukupuolekseen muu.

2.2 Arviointimenetelmät

Tutkimuslomakkeessa oli yhteensä 46 erilaista mittaria, joista tutkimuksessani hyödynsin kolmea, tavoiteorientaatiota, sosiaalista sitoutumista ja sosiaalisen sitoutumisen välttämistä sekä kouluun kuulumista mittaavia mittareita.

2.2.1 Tavoiteorientaatiomittari

Tavoiteorientaatioita mitattiin lomakkeessa Niemivirran (2002) kehittämällä mittarilla (Niemivirta ym., 2018; Tuominen ym., 2017). Mittarissa on viisi tavoiteorientaatioulottuvuutta, joista muodostettiin keskiarvosummamuuttujat. Mittarissa on 15 osiota, joista jokaista tavoiteorientaatioulottuvuutta mittaa kolme osiota. Ulottuvuudet olivat oppimisorientaatio (kolme osiota, esim. ”Käyn koulussa oppiakseni uusia asioita”), saavutusorientaatio (kolme osiota esim. ”Minulle on tärkeää, että saan koulussa hyviä tulok-

sia”), suoritus-lähestymis-orientaatio (kolme osiota, esim. ”Minulle tärkeä tavoite koulussa on menestyä paremmin kuin muut”), suoritus-välttämisorientaatio (kolme osiota, esim. ”Yritän välttää tilanteita, joissa voi epäonnistua tai tehdä virheitä”) sekä välttämisorientaatio (kolme osiota, esim. ”Yritän selvittää koulutehtävistä mahdollisimman vähällä työllä”). Jokaista kysymystä mitattiin seitsenportaisella Likert – asteikolla, jossa vastausvaihtoehdot olivat välillä yksi (ei pidä ollenkaan paikkaansa) ja seitsemän (pitää täysin paikkansa). Osioiden vastauksista muodostettiin havaintoyksiköille tavoiteorientaatioprofiilit.

2.2.2 Sosiaalisen sitoutumisen ja sosiaalisen sitoutumisen välttelyn mittari

Sosiaalista käyttäytymistä koulussa tutkimuksessa käsiteltiin sosiaalisen sitoutumisen ja sosiaalisen sitoutumisen välttämisen käsitteillä. Sosiaalisen sitoutumisen mittari pohjautuu Fredricksin ym. (2016) kehittämään mittariin. Siinä sosiaalista sitoutumista mitattiin neljällä osiolla (esim. ”Yritän ymmärtää toisten opiskelijoiden ajatuksia tai ideoita koulussa”) ja sosiaalisen sitoutumisen välttämistä kolmella osiolla (esim. ”En pidä muiden opiskelijoiden kanssa työskentelystä”). Sosiaalista käyttäytymistä arvioitiin viisiportaisella Likert-asteikolla, jossa vastausvaihtoehdot olivat yksi (ei pidä ollenkaan paikkaansa) ja viisi (pitää täysin paikkansa).

2.2.3 Sosiaalisen yhteenkuulumisen mittari

Sosiaalista yhteenkuulumista mitattiin kahdeksalla osiolla, joista neljä mittaavat ”sisäistä kuulumista” kouluun (esim. ”Voin olla oma itseni tässä koulussa”) ja neljä ”ulkoista kuulumista” (esim. ”Koulussani on vähintään yksi opettaja tai aikuinen, jolle voin jutella henkilökohtaisista ongelmistani”). Kaksi mittarin osioista (2 ja 5) on muokattu hyödyntäen kouluterveyskyselyä (2015). Kouluterveyskyselyn kaksi väittämää kuuluvat alun perin puolestaan Goodenown (1993) kehittämään mittariin (*The psychological sense of school membership*). Mind The Gap - tutkimuksessa hyödynnetty mittari on siis osittain tutkimusryhmän itse kehittämä, jonka lisäksi tutkimusryhmä on ottanut osittain mallia kouluterveyskyselystä. Jokaista mittarin väittämää mitattiin seitsenportaisella Likert – asteikolla, jossa vastausvaihtoehdot olivat välillä yksi (ei pidä ollenkaan paikkaansa) ja seitsemän (pitää täysin paikkansa).

2.3 Tilastolliset menetelmät

Tutkimukseni ensimmäinen tehtävä oli tarkastella, millaisia tavoiteorientaatioryhmiä aineistosta voidaan paikantaa. Tavoitteenani oli sijoittaa vastaajat ryhmiin heillä korostuneiden tavoiteorientaatioiden perusteella ja tarkastella, millaisia tavoiteorientaatioryhmiä

aineistosta voidaan siten paikantaa. Tämän jälkeen tarkastelin ryhmien välisiä eroja sekä todennäköisyyttä kuulua tiettyyn ryhmään. Ensin tein luotettavuustarkastelun kaikille muuttujille, jonka jälkeen sen perusteella muodostin summamuuttujat. Muuttujien välisiä yhteyksiä tutkin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla ennen varsinaisia tilastollisia testejä. Kaikki analyysit tehtiin käyttäen SPSS Statistics 25 -ohjelmaa.

2.3.1 Henkilösuuntautunut lähestymistapa

Tutkimuksessani hyödynnettiin henkilösuuntautunutta lähestymistapaa, jossa tavoitteena on tarkastella yksilöiden välisiä eroja muuttujien välisten suhteiden sijaan (Bergman & Magnusson, 1997). Henkilösuuntautunutta lähestymistapaa hyödynnettäessä on keskeistä tunnistaa aineistosta toisistaan eroavia, mutta yhteneväisiä osaryhmiä sekä tarkastella näiden ryhmien ominaisuuksia muuttujien välisten yhteyksien sijaan (Varonen, Tuominen, Hietajärvi, Salmela-Aro, Hakkarainen, & Lonka, 2018). Tutkimalla ryhmiä ja niiden välisiä eroja muuttujien välisten yhteyksien sijaan, saatetaan huomata jotakin sellaista, jota ei huomattaisi vain muuttujien välisiä yhteyksiä tarkastelemalla koko otoksen tasolla (Varonen ym., 2018). Muuttujasuuntautunut lähestymistapa ja muuttujien tarkastelu keskiarvotasolla voi siis peittää joitakin havaintoja kun halutaan tarkastella yksilöiden välisiä eroja (Tuominen-Soini, 2012), joten henkilösuuntautunut lähestymistapa on muuttujasuuntautunutta sopivampi tapa tarkasteltaessa tavoiteorientaatioita. Se antaa mahdollisimman realistisen kuvan yksilöisen välisistä eroista (Bergman & Magnusson, 1997).

Henkilösuuntautuneeseen lähestymistapaan liittyy lisäksi ajatus siitä, että yksilöllä voi olla yhden tavoitteen sijaan monia yhtäaikaista tavoitteita (Niemi, 2002; Niemi, 2019; Pintrich, 2000). Tutkimusten mukaan yksilöllä voi olla monia päällekkäisiä tavoitteita tai taipumusta useampaan tavoiteorientaatioon, mutta silloin on merkityksellistä, mikä tai mitkä tavoiteorientaatiot tällä korostuvat (Levy ym. 2004; Tuominen ym. 2017).

2.3.2 Klusterianalyysi

Hyödynnettäessä henkilösuuntautunutta lähestymistapaa, voidaan ryhmien muodostamiseen eli ryhmittelyyn käyttää useita erilaista analyysimenetelmiä, kuten erilaisia klusterointimenetelmiä tai latenteja profiilianalysejä (Bergman & Magnusson, 1997). Ne ovat kaikki ryhmittelyanalysejä, eli analyysimenetelmä, joissa pyritään ryhmittelemään mahdollisimman samankaltaisia havaintoja tai muuttujia ryhmiin (Kent, Jensen, & Kong-

sted, 2014). Tässä tutkimuksessa hyödynsin klusterianalyysiä ja erilaisista klusterointimenetelmistä valitsin käyttöön Two Step Cluster -analyysin (IBM SPSS 25). Chiu, Fang, Chen, Wang ja Jeris kehittivät Two Step Cluster -analyysin vuonna 2001 erityisesti suurten aineistojen analysoimiseen (Bacher, Wenzig, & Vogler, 2004). Koska aineistoni on varsin suuri (N = 1202), en valinnut hierarkista klusterianalyysia, sillä se ei sovellu suurten aineistojen analysoimiseen (Metsämuuronen, 2006).

Two Step Cluster -analyysi on yhdistelmä hierarkisia ja ei-hierarkisia klusterointimenetelmiä (Bacher ym., 2004; IBM Knowledge Center, 2019) ja ryhmittelymetodiltaan se pohjautuu sekä välimatkaan että agglomeratiiviseen hierarkiseen klusterointiin (Kent ym., 2014). Sen etuna on, että se hyväksyy tarkasteluun sekä luokitteluasteikolliset että jatkuvat muuttujat (Bacher ym., 2004, IBM Knowledge Center, 2019) ja erityisen hyvin se toimii, kun kaikki muuttujat ovat jatkuvia (Bacher ym., 2004).

Ennen ryhmittelyä eli klusteroimista muuttujat standardoitiin (0,1), jotta muuttujista saatiin vertailukelpoisia (Bacher ym., 2004). Lisäksi vastaajat järjestettiin satunnaismuuttujan avulla satunnaiseen järjestykseen, jotta järjestyksen vaikutus ryhmien muodostumiseen on mahdollisimman satunnainen. Two Step Cluster -analyysiä käyttäessä tutkija ei koskaan määrittele ryhmien määrää etukäteen, vaan analyysimenetelmä itsessään määrittelee aloitusarvot ja pyrkii siten jakamaan vastaajat mahdollisimman paljon toisistaan eroaviin ryhmiin (IBM Knowledge Center, 2019; Kent ym., 2014). Two Step Cluster -analyysissä tilasto-ohjelma laskee siis arvioin klustereiden määrästä ja antaa siten apua tilastollisesti parhaan ratkaisun valintaan (Kent ym., 2014), mutta klustereiden eli ryhmien lopullinen määrä on siitä huolimatta aina tutkijan päätös. Lopullinen valinta ryhmien määrästä tehtiin Schwarz's Baylesia Criteria -arvon (Kent ym., 2014) sekä teorian, aiempien tutkimusten ja ratkaisujen tulkittavuuden perusteella.

2.3.3 Varianssianalyysi

Tutkimukseni toinen tehtävä oli tarkastella miten eri tavoiteorientaatioryhmiin kuuluvat nuoret eroavat toisistaan sosiaalisen käyttäytymisen suhteen. Motivaatio eli opiskelijan tavoiteorientaatioryhmä toimi analyysissä selittävänä muuttujana ja sosiaalista sitoutumista ja sosiaalisen sitoutumisen välttämistä mittaavat muuttujat selitettävänä muuttujina. Eri tavoiteorientaatioryhmien välisiä eroja sosiaalisessa sitoutumisessa ja sosiaalisen sitoutumisen välttämisessä tutkin yksisuuntaisen varianssianalyysin (ANOVA) avulla, joka on tarkoitettu ryhmien välisten erojen analysoimiseen (Nummenmaa, 2009). Yksisuuntaisen varianssianalyysin avulla löydettyjen erojen tilastollista merkitsevyyttä tarkastelin

parittaisella vertailulla ja merkitsevyystason korjaamiseen hyödynsin Games Howellin post hoc -korjauksia (Nummenmaa, 2009).

Lisäksi tarkastelin ryhmien välisiä eroja etan neliön (η^2) sekä efektikoon avulla, joka on laskennallinen arvo ryhmien standardoitujen keskiarvojen erotuksien välillä. Efektikoko ilmaistaan pienellä d kirjaimella, jota kutsutaan Cohenin d :ksi. Efektikoko ilmaisee, että verrattava ryhmä on saanut efektikoon verran keskihajontaa korkeampia arvoja mitattavassa ulottuvuudessa kuin kontrolliryhmä (Hattie, 2009). Hattien (2009) mukaan pienen efektikoon raja on .20, keskikokoisen .50 ja suuren .80. Efektikoko voi myös olla suurempi kuin 1, jolloin sen katsotaan olevan erittäin suuri. Etan neliö (η^2) puolestaan kuvaa, kuinka monta paljon selitettävän muuttujan vaihtelusta voidaan selittää selitettävällä muuttujalla ja se saadaan jakamalla ryhmien välisen vaihtelun arvo koko varianssianalyysin yhteisnelilösummalla (Metsämuuronen, 2006). Etan neliö (η^2) saa arvoja 0 ja 1 väliltä, ja mitä suurempi arvo on, sitä parempi on selittävän muuttujan selitysvaiva (Metsämuuronen, 2006). Arvo voidaan tulkita prosenttilukuna, jolloin se kuvaa sitä prosenttiosuutta, joka selitettävän muuttujan vaihtelusta voidaan selittää selitettävän muuttujan avulla.

2.3.4 Multinominaalinen logistinen regressioanalyysi

Kolmas tutkimustehtäväni oli tarkastella, miten koettu yhteenkuuluminen koulussa selittää tiettyyn tavoiteorientaatioryhmään kuulumista. Tässä mallissa selittävinä muuttujina olivat yhteenkuuluvuutta mittaavat muuttujat, sisäinen ja ulkoinen kuuluminen ja selitettävä muuttuja oli tavoiteorientaatioryhmä. Koulun kuulumisen ja tavoiteorientaatioryhmän välistä yhteyttä tutkin multinominaalisella logistisella regressioanalyysillä. Logistinen regressioanalyysi on lineaarisen regressioanalyysin yleistys, jota käytetään kun selitettävä muuttuja on kategorinen, kuten tässä tutkimuksessa tavoiteorientaatioryhmä (Nummenmaa, 2009). Logistisen regressiomallin etu on, ettei se vaadi käytettävien muuttujien välille tietyyntyyppistä yhteyttä eikä muuttujien normaalijakaumaa (Nummenmaa, 2009). Mallin käyttö kuitenkin vaatii suuren aineiston sekä useita muuttajakohtaisia havaintomääriä (Nummenmaa, 2009) ja sopii siksi hyvin tämän aineiston tulkintaan. Logistisesta regressiosta valitsin käyttöön multinominaalisen logistisen mallin, jota käytetään tilanteissa, joissa selitettäviä muuttujaluokkia on useampi kuin kaksi (Nummenmaa, 2009), kuten tutkimuksessani tavoiteorientaatioryhmät. Lisäksi, jotta logistista regressioanalyysiä voidaan käyttää, on selittäville muuttujilla oltava mielekäs teoreettinen yhteys selitettävään muuttuajaan ja muuttujien oltava toisistaan riippumattomia (Nummenmaa, 2009)

3 Tulokset

3.1 Alustavat analyysit

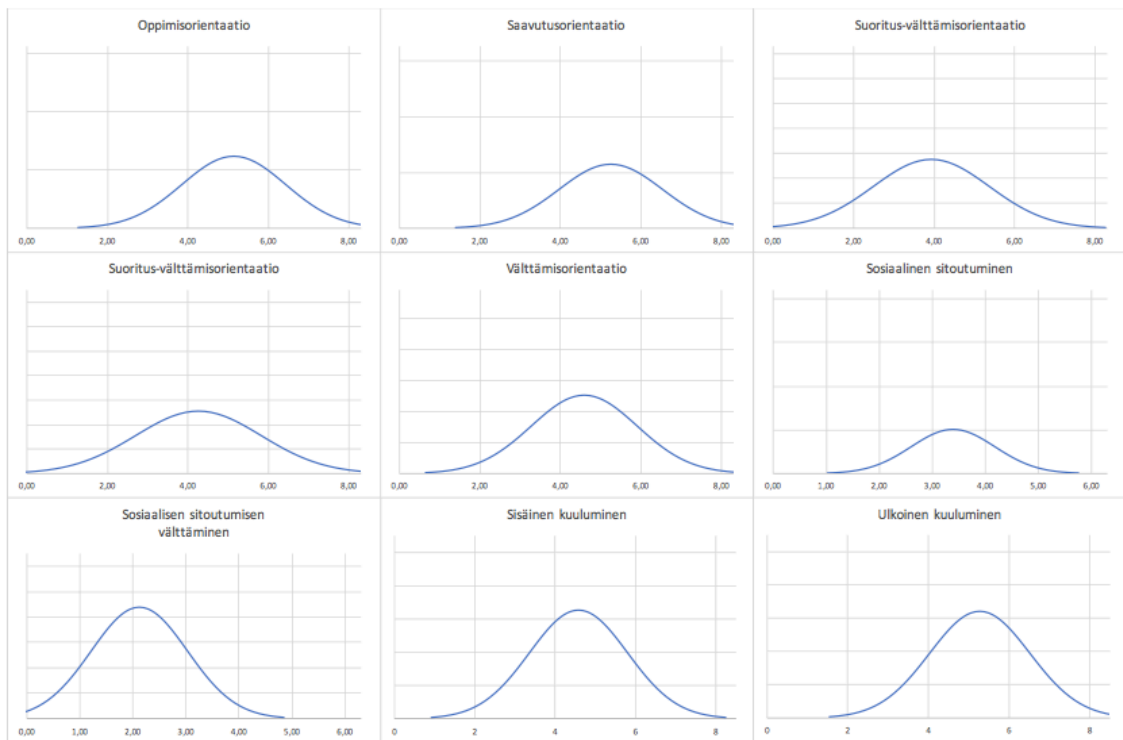
Ennen varsinaisia analyysijä suoritin puuttuvien arvojen analyysin. Tein puuttuvien arvojen yhteenvedon sosiaaliselle sitoutumiselle sekä kouluun kuulumiselle, sillä tavoiteorientaatiomittarin suhteen mukaan tarkasteluun otettiin vain ne havaintoyksiköt, jotka olivat vastanneet kaikkiin (15) tavoiteorientaatioita koskeviin osioihin. Aineistossa oli puuttuvia arvoja kokonaisuudessaan todella vähän, sillä vain 1,7% kaikista vastauksista puuttui. Puuttuvia arvoja analysoitiin Littlen MCAR- testillä (*Missing Completely At Random - test*). Testin avulla testataan muuttuvan tiedon mekanismia eli sitä, onko puuttuva tieto satunnaista vai säännöllistä. Littlen ja Rubinin (1987; 2002) luokittelun mukaan aineistostani puuttuvat tiedot eivät olleet täysin satunnaisia ($p < .001$). Littlen MCAR-testin mukaan Khiin neliö (χ^2) sai arvokseen 1449,490 vapausastein 1094. Normeeratun Khiin neliön suhdeluku oli 1.32 ($1449.490 / 1094 = 1.32$). Normeeratun Khiin neliö -testin mukaan mitä lähempänä suhdeluku on yhtä, sitä pienempi ero on, eli poikkeama täysin satunnaisuudesta on pieni (Nummenmaa ym., 2018).

Kun puuttuvia arvoja on todella vähän, ei puuttuvan tiedon mekanismilla ole juuri merkitystä jatkoanalyysien kannalta. Siten analyysijä tehdessä puuttuvia havaintoja poistettiin parittaisesti (*eng. pairwise deletion*), jossa analyysissä otetaan huomioon vain ne havaintoyksiköt, joissa oli kaikki tiedot niistä muuttujista, joita analysoidaan (KvantiMOT, 2019). Tämän menetelmän seurauksena aineisto ei pienene yhtä paljon kuin silloin, jos kaikki puuttuvia tietoja sisältävät havaintoyksiköt olisi poistettu kaikista analyysistä (KvantiMOT, 2019).

Lisäksi ennen varsinaisia analyysijä tarkastelin muuttujien kuvailevia tietoja sekä niiden välisiä yhteyksiä Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla. Kaikkien summamuuttujien reliabiliteetti tarkastettiin Cronbachin Alfa -arvon mukaan, jotka näkyvät taulukossa 1. Cronbachin Alfat saivat arvoja väliltä .660 - .885. Mikäli Cronbachin Alfa -arvot ovat yli .6, pidetään mittaria yleensä riittävän luotettavana (Nummenmaa ym., 2018). Yhtäkään osiota ei jouduttu poistamaan mistään mittarista.

Tein jokaiselle summamuuttujalle normaalius- ja vinoustarkastelun. Normaalijakaumaoletuksen toteutumista summamuuttujien suhteen testasin määrittelemällä vinouden ja huipukkuuden luottamusvälin. Mikäli vinouden ja huipukkuuden arvot eivät ole yli kaksi kertaa suurempia kuin niiden keskivirheet, voidaan niiden poikkeamaa nor-

maalijakaumasta pitää pienenä (Helsingin yliopisto, Spss pikaohjeet). Kaikkien muuttujien huipukkuus sai pienempiä arvoja kuin sen keskivirhe ja vinouden osalta kaikki muut paitsi sosiaalisen sitoutumisen välttäminen saivat keskivirhettä pienempiä arvoja. Siten aineiston katsottiin olevan tarpeeksi normaalisti jakautunut, jotta parametrisia testejä voitiin käyttää (Nummenmaa ym., 2018). Muuttujien jakaumat on esitetty kuviossa 1.



KUVIO 1. Muuttujien jakaumat.

3.2 Muuttujien väliset korrelaatiot

Taulukossa 1 on esitetty kaikkien muuttujien väliset Pearsonin korrelaatiokertoimet, keskiarvot, keskihajonnat sekä Cronbachin Alfat. Nummenmaan (2009) mukaan käytännön tutkimuksessa .5:n suuruista korrelaatiokerrointa voidaan pitää osoituksena voimakkaasta muuttujien välisestä yhteydestä. Tällainen voimakas positiivinen yhteys oli oppimis- ja suoritus-orientoituneiden välillä. Lisäksi lähes .5:n suuruinen positiivinen yhteys oli myös suoritus- ja suoritus-lähestymisorientoituneiden sekä sisäisen ja ulkoisen kuulumisen välillä. Sosiaalisen sitoutumisen ja sosiaalisen sitoutumisen välttämisen välillä sekä sisäisen kuulumisen ja sosiaalisen sitoutumisen välttämisen välillä oli myös lähes .5:n suuruinen voimakas yhteys, mutta tämä yhteys oli negatiivinen.

Taulukko 1. Muuttujien väliset korrelaatiot, keskiarvot (KA), keskihajonnat (KH) ja Cronbachin alfat (α).

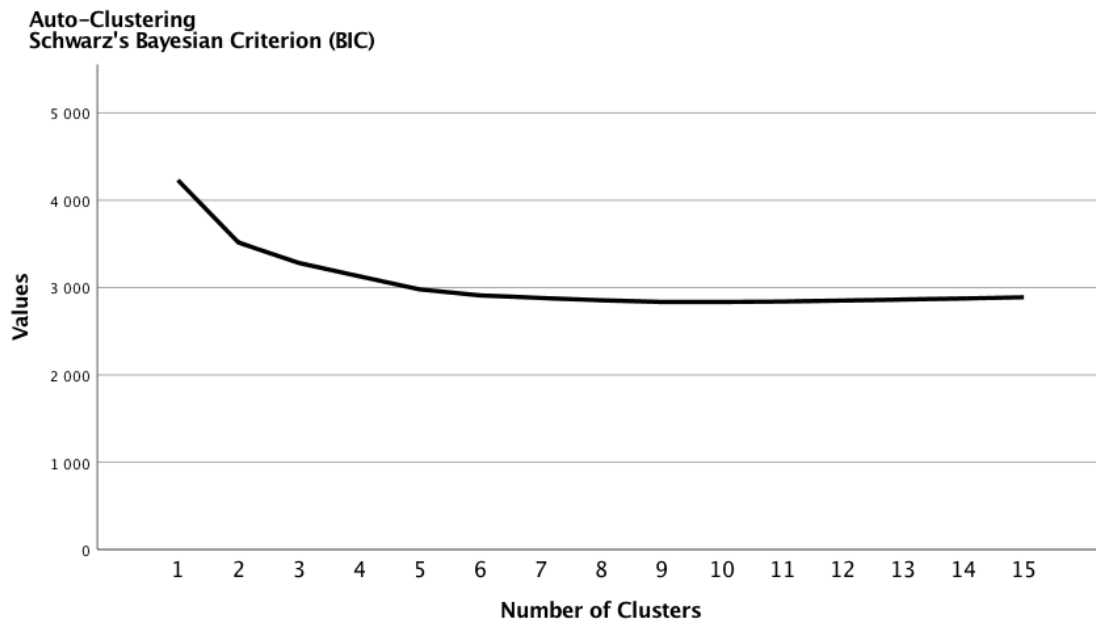
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Tavoiteorientaatiot									
1. Oppimisorientaatio	-								
2. Saavutusorientaatio	.539**	-							
3. Suoritus-lähestymisorientaatio	.225**	.495**	-						
4. Suoritus-välttämisorientaatio	.051	.203**	.382**	-					
5. Välttämisorientaatio	-.231**	-.169**	.048	.194**	-				
Sosiaalisuus									
6. Sosiaalinen sitoutuminen	.279**	.246**	.122**	-.089**	-.102**	-			
7. Sosiaalisen sitoutumisen välttäminen	-.228**	-.178**	.073*	.214**	.146**	-.468**	-		
Kouluun kuuluminen									
8. Sisäinen kuuluminen	.211**	.204**	-.027	-.263**	-.080**	.263**	-.424**	-	
9. Ulkoinen kuuluminen	.243**	.223**	.103**	-.068*	-.125**	.325**	-.229**	.448**	-
KA	5.14	5.25	3.93	4.26	4.59	3.39	2.12	5.27	4.58
KH	1.29	1.30	1.44	1.56	1.32	.79	.91	1.24	1.22
α	.885	.881	.753	.860	.739	.754	.776	.764	.660
Välttämien määrä / Summamuuttuja	3	3	3	3	3	4	4	4	4
Välimatka	1-7	1-7	1-7	1-7	1-7	1-5	1-5	1-7	1-7

3.3 Tavoiteorientaatioryhmät

Ensimmäinen tutkimustehtäväni oli selvittää, millaisia tavoiteorientaatioryhmiä aineistosta voidaan paikantaa. Two Step Cluster -analyysin perusteella aineistosta muodostui viisi erilaista tavoiteorientaatioryhmää. Päädyin viiden ryhmän ratkaisuun BIC -käyrää tarkastelemalla (Kuvio 2). Viiden ryhmän jälkeen BIC-arvo pienenee enää hyvin vähän ryhmiä lisäämällä, vaan se tasaantuu, kunnes alkaa nousta. Siten viiden ryhmän kohdalle piirtyy selkeä taitoskohta, jonka jälkeen ryhmien lisääminen ei enää pienennä BIC-arvoa. Lisäksi ryhmien mahdollisimman tasainen koko vaikutti ratkaisuun, neljällä tai kuudella ryhmällä ryhmien väliset kokoerot olisivat kasvaneet todella suuriksi eikä niiden välisten erojen tarkastelu olisi ollut mielekäästä. Neljän klusterin ratkaisussa välttämisorientoituneiden ryhmä olisi ollut ylivoimaisesti suurin.

Nimesin ryhmät niissä korostuneiden tavoiteorientaatioulottuvuuksien perusteella: *oppimisorientoituneet*, *menestysorientoituneet*, *suoritus-välttämisorientoituneet*, *välttämisorientoituneet* ja *sitoutumattomat*. Tavoiteorientaatioryhmät (standardoidut keskiarvot

muuttujittain) on esitetty kuviossa 3 ja ryhmien väliset erot tavoiteorientaatiomuuttujissa on esitetty taulukossa 2.



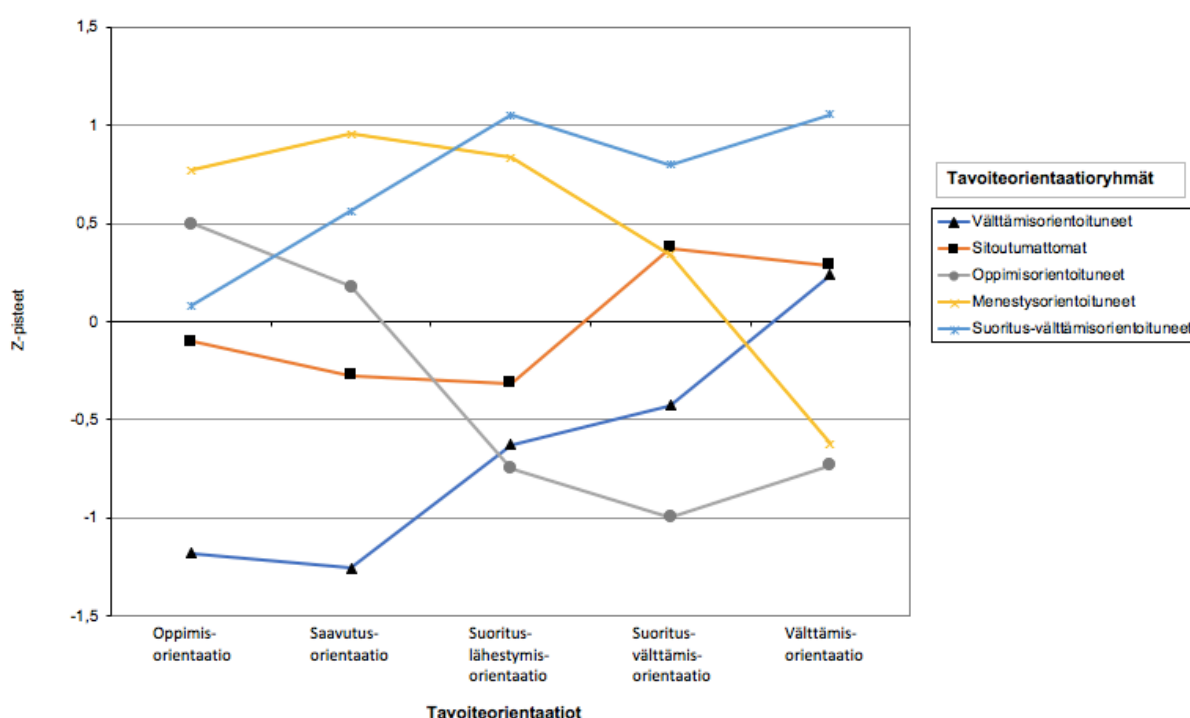
KUVIO 2. Schwarz's Bayesian Information Criterion (BIC) -käyrä.

Aineistosta muodostuneet viisi ryhmää olivat suhteellisen saman kokoisia keskenään. Ryhmistä *menestysorientoituneiden* ryhmä oli suurin (n = 266, 22,1%) Heidän vastauksissaan korostuivat erityisesti saavutusorientaatio sekä oppimis- ja suoritus-lähestymisorientaatio. Lähes yhtä suuri ryhmä oli *sitoutumattomat* (n = 264, 22%). Sitoutumattomien ryhmää voidaan kuvata myös käsitteellä, *multiple goals orientation*, joka kuvaa ryhmää hyvin, sillä he ovat hyvin lähellä keskiarvoa kaikissa orientaatioissa. Siten voidaan sanoa, että heillä korostuu useat eri tavoitteet, kuitenkin eniten suoritusvälttämisorientaatio ja välttämisorientaatio. Välttämisorientoituneet olivat seuraavaksi suurin ryhmä (n = 258, 21,5%) ja heillä korostui erityisesti vain välttämisorientaatio. Myös oppimisorientoituneiden ryhmä oli lähes yhtä suuri, (n = 228, 19%) ja heidän vastauksiinsa korostui selkeästi eniten oppimisorientaatio. Välttämis- ja oppimisorientoituneiden profiilit ovat lähes peilikuvat toisistaan (KUVIO 3). Pienin ryhmä oli suoritusvälttämisorientaatio (n = 185 15,4%), joilla korostuivat erityisesti sekä suoritusvälttämisorientaatio että välttämisorientaatio.

Taulukko 2. Ryhmien väliset erot tavoiteorientaatiossa.

Muuttuja	Oppimis- orientoituneet N = 228		Menestys- orientoituneet N = 266		Suoritus- välttämisen- orientoituneet N = 185		Välttämisen- orientoituneet N = 258		Sitoutumattomat N = 264		p	η^2
	KA	KH	KA	KH	KA	KH	KA	KH	KA	KH		
Oppimisorientaatio	5.80	.90	6.13	.81	5.25 _a	1.18	3.61	.99	5.00 _a	.75	< .001	.49
Menestysorientaatio	5.48	.92	6.48	.54	5.97	.75	3.63	.96	4.60	.73	< .001	.62
Suoritus-lähestymisorientaatio	2.85 _a	.95	5.14	.97	5.45	.83	3.02 _a	1.06	3.47	1.02	< .001	.54
Suoritus-välttämisorientaatio	2.71	1.02	4.8 _a	1,41	5.52	1.35	3.60	1.29	4.85 _a	1.02	< .001	.39
Välttämisorientaatio	3.63 _b	1.11	3.77 _b	.89	5.98	.20	4.91 _a	1.30	4.97 _a	.98	< .001	.39

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



KUVIO 3. Tavoiteorientaatioryhmien profiilit (standardoidut muuttujakeskiarvot).

3.4 Ryhmien väliset erot sosiaalisessa käyttäytymisessä

Toisen tutkimuskysymyksen suhteen tavoitteenani oli selvittää, eroavatko aineistosta löytyneet ryhmät toisistaan kouluun kytkeytyvän sosiaalisuuden suhteen. Tarkastelin aineistosta löytyneiden ryhmien välisiä eroja sosiaalisen sitoutumisen sekä sosiaalisen sitoutumisen välttämisen suhteen, joissa molempien kohdalla ryhmien väliltä löytyi eroavaisuuksia. Ryhmien väliset erot sosiaalisessa sitoutumisessa ja sosiaalisen sitoutumisen välttämisessä on raportoitu taulukossa 3.

Välttämisorientoituneet erosivat tilastollisesti merkitsevästi kaikista muista ryhmistä sosiaalisen sitoutumisen suhteen. Lisäksi tilastollisesti merkitsevä ero löytyi sitoutumattomien ja kaikkien muiden paitsi suoritusvälttämisorientoituneiden väliltä. Menestysorientoituneet erosivat sosiaalisen sitoutumisen suhteen merkitsevästi kaikista muista ryhmistä, paitsi oppimisorientoituneista. Oppimis- ja menestysorientoituneet olivat keskimäärin yhtä sitoutuneita kouluun sosiaalisesti ja menestysorientoituneet kaikkien sitoutunein ryhmä.

Tutkin ryhmien välisten erojen merkitsevyyttä sosiaalisessa sitoutumisessa myös efektikoon, eli Cohenin d -arvon sekä etan neliön (η^2) mukaan. Etan neliön (η^2) mukaan sosiaalinen sitoutuminen selitti ryhmien välisestä vaihtelusta noin 7% ja sosiaalisen sitoutumisen välttely noin 9%. Sosiaalisessa sitoutumisessa eniten toisistaan erosivat menestys- ja välttämisorientoituneet ($d = .79$) sekä oppimis- ja välttämisorientoituneet ($d = .70$), joiden väliset erot olivat suuria. Oppimis- ja menestysorientoituneet kokivat olevan selkeästi enemmän sosiaalisesti sitoutuneita kouluun ja vertaisiin kuin välttämisorientoituneet. Keskokokoinen ero koetun sosiaalisen sitoutumisen suhteen löytyi menestysorientoituneiden sekä sitoutumattomien väliltä ($d = .46$) sekä välttämis- ja suoritusvälttämisorientoituneiden väliltä ($d = .47$).

Sosiaalisen sitoutumisen välttämisen suhteen oppimis- ja menestysorientoituneet erosivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan sekä kaikista muista ryhmistä. Suurimmat erot efektikoon mukaan olivat menestys- ja välttämisorientoituneiden ($d = .54$) ja menestys- ja suoritusvälttämisorientoituneiden ($d = .50$) välillä. Keskokokoinen efektikoko oli myös oppimis- ja menestysorientoituneiden välillä ($d = .38$). Menestysorientoituneilla oli selkeästi vähemmän sosiaalisen sitoutumisen välttämistä kuin oppimisorientoituneilla. Kuitenkin suoritusvälttämisorientoituneiden, välttämisorientoituneiden ja sitoutumattomien väliltä ei löytynyt tilastollisesti merkitsevää eroa. Näillä kolmella ryhmällä oli kuitenkin selkeästi oppimis- ja menestysorientoituneita enemmän sosiaalisen sitoutumisen välttämistä.

Taulukko 3. Ryhmien väliset erot sosiaalisessa sitoutumisessa ja sosiaalisen sitoutumisen välttämisessä.

Muuttuja	Oppimis- orientoituneet		Menestys- orientoituneet		Suoritus- välttämisorientoituneet		Välttämisorientoituneet		Sitoutumattomat		p	η^2
	$N = 222$		$N = 262$		$N = 181$		$N = 251$		$N = 256$			
Sosiaalinen sitoutuminen *	3.58 _{bc}	.75	3.64 _b	.74	3.43 _{ac}	.84	3.06	.73	3.29 _a	.77	< .001	.07
Sosiaalisen sitoutumisen välttäminen	2.23	.78	1.93	.81	2.38 _a	1.0	2.38 _a	.85	2.23 _a	.90	< .001	.09

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

3.5 Kouluun kuulumisen merkitys ryhmään kuulumisen kanalta

Kolmannen tutkimuskysymyksen avulla tavoitteeni oli selvittää, kuinka koettu sosiaalinen yhteenkuuluminen koulussa eli sisäinen ja ulkoinen kuuluminen, ennustaa tavoiteorientaatioryhmään kuulumista. Sisäisen ja ulkoisen kuulumisen vaikutusta tavoiteorientaatioon tarkastelin multinominaalisen logistisen regressioanalyysin avulla. Lisäsin molemmat muuttujat samaan regressiomalliin ja niiden sopivuus malliin oli hyvä, khiin neliö (λ^2) sai arvokseen 1321,587 vapausastein 1296 (Pearson $p = .304$). Likelihood Ratio Testin mukaan molempien muuttujien lisääminen paransi merkittävästi mallin sopivuutta aineistoon, khiin neliö (λ^2) sai arvokseen 106,852 vapausastein 4 ($p < .001$). Molemmat muuttujat, sisäinen ja ulkoinen kuuluminen, myös selittivät tavoiteorientaatioryhmään kuulumista tilastollisesti merkittävästi ($p < .001$). Malli on raportoitu taulukossa 4.

Sisäinen kuuluminen eli koettu yhteys kouluun ja tunne siitä, että voi olla oma itsensä koulussa, lähes kaksinkertaisti todennäköisyyden kuulua oppimisorientoituneiden ryhmään välttämisorientoituneiden ryhmän sijaan. Eroa todennäköisyydessä kuulua välttämisorientoituneiden sijaan menestysorientoituneiden, suoritus-välttämisorientoituneiden-tai sitoutumattomien ryhmään ei ollut.

Ulkoinen kuuluminen eli se, kuinka yksilö kokee tulevansa kuulluksi ja hyväksytyksi koulussa suhteessa muihin ihmisiin, ennusti todennäköisyyttä kuulua mihin tahansa muuhun ryhmään kuin välttämisorientoituneisiin jokaisen ryhmän kohdalla. Kaikkein voimakkaimmin se ennusti ryhmään kuulumista menestysorientoituneiden ryhmään välttämisorientoituneiden sijaan.

Taulukko 4. Todennäköisyys kuulua tavoiteorientaatioryhmään, vertailtavana ryhmänä välttämisorientoituneet.

Kouluun kuuluminen	Oppimisorientoituneet				Menestysorientoituneet				Suoritus-välttämisorientoituneet				Sitoutumattomat			
	B	SE	OR	C.I. 95%	B	SE	OR	C.I. 95%	B	SE	OR	C.I. 95%	B	SE	OR	C.I. 95%
Sisäinen kuuluminen	.568***	.097	1.765	1.46 - 2.13	.129	.082	1.137	.97 - 1.34	.060	.088	1.062	.89 - 1.26	-.059	.078	.943	.81 - 1.10
Ulkoinen kuuluminen	.323***	.090	1.381	1.16 - 1.65	.503***	.086	1.653	1.40 - 1.96	.320***	.092	1.378	1.15 - 1.65	.291***	.083	1.338	1.14 - 1.57

Huom. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

4 Pohdinta

4.1 Tulosten tulkinta

Tutkielmani tavoite oli kuvata, analysoida ja tulkita opiskeluun kohdistuvaan motivaation sekä sosiaalisen kontekstin eli sosiaalisen sitoutumisen ja kouluun kuulumisen yhteyttä lukiolaisilla. Sain asetettuihin tutkimuskysymyksiin selkeät vastaukset. Aineistosta muodostui viisi keskenään lähes yhtä suurta tavoiteorientaatioryhmää, *oppimisorientoituneet*, *menestysorientoituneet*, *suoritus-välttämisorientoituneet*, *välttämisorientoituneet* sekä *sitoutumattomat*. Nämä viisi ryhmää erosivat toisistaan sosiaalisen sitoutumisen ja sen välttämisen suhteen. Lisäksi koettu yhteenkuulumisen tunne koulussa ennusti merkitsevästi todennäköisyyttä kuulua eri ryhmiin.

4.1.1 Tavoiteorientaatioryhmät tässä tutkimuksessa

Hypoteesini mukaan odotin löytäväni aineistosta neljä, viisi tai kuusi eri tavoiteorientaatioryhmää. Aineistosta muodostuneet viisi tavoiteorientaatioryhmää olivat siis oletusten mukaisia, sekä linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Usein Niemivirran (2002) viiden ulottuvuuden mallia käyttäessä on löydetty neljä ryhmää, oppimis-, menestys- ja välttämisorientoituneet sekä sitoutumattomat. Nämä kaikki ryhmät voitiin paikantaa myös tästä aineistosta. Lisäksi aineistosta löytyi suoritus-välttämisorientoituneiden ryhmä, mikä on hieman poikkeavaa, mutta ei tavatonta. Erityisesti oppimis- ja menestysorientoituneet ovat ryhmiä, jotka lähes poikkeuksetta löydetään jokaisesta aineistosta (Niemivirta ym., 2019). Mikäli mitattavissa ulottuvuuksissa on mukana välttämisorientaatio, on yleensä myös välttämisorientoituneiden ryhmä voitu paikantaa (Niemivirta ym., 2019). Siten ryhmät ovat odotusten mukaisia ja linjassa myös aiemman lukiolaisille tehdyn tavoiteorientaatiotutkimuksen kanssa (Niemivirta ym., 2019).

Oppimisorientoituneiden vastauksissa korostui selkeästi eniten oppimisorientaatio eli heidän keskeinen tavoite oli erityisesti oppia uutta ja kehittyä. *Menestysorientoituneilla* korostuivat erityisesti saavutus- sekä oppimis- ja suoritus-lähestymisorientaatiot eli heidän keskeisiä tavoitteita olivat sekä oppiminen, että hyvien arvosanojen saaminen ja koulussa menestyminen. Menestysorientoituneilla korostunut suorituslähestymisorientaatio kuvaa vertailua muihin, eli jossain määrin menestysorientoituneet olivat myös kiinnostuneita siitä, miten he menestyvät suhteessa muihin. Suoritusvälttämisorientoituneilla vastauksissa korostuivat erityisesti suoritusvälttämisorientaatio sekä välttämisorientaatio, eli heidän tavoitteenaan oli opiskelussa saada mahdollisimman hyviä tulok-

sia mahdollisimman pienellä vaivalla. Sitoutumattomien ryhmä edustaa tyypillisiä opiskelijoita, jotka kyllä tiedostavat opiskelun tärkeyden, mutta ovat silti suhteellisen haluttomia ponnistelemaan sen eteen (Tuominen ym., 2017). Sitoutumattomien ryhmää voidaan kuvata myös käsitteellä *multiple goals orientation*, joka kuvaa ryhmää hyvin, sillä he ovat hyvin lähellä keskiarvoa kaikissa orientaatioissa. Välttämisorientoituneiden vastauksissa korostui erityisesti vain välttämisorientaatio eli heidän pääasiallinen tavoite on aktiivisesti vältellä työntekoa ja selvitä koulutyöstä mahdollisimman pienellä vaivalla.

4.1.2 Sosiaalinen sitoutuminen ja sen välttäminen eri tavoin motivoituneilla nuorilla

Toisen tutkimuskysymyksen avulla tavoitteeni oli tarkastella, miten aineistosta muodostuneet ryhmät eroavat toisistaan sosiaalisen sitoutumisen suhteen. Tavoiteorientaatioiden on aiemmin todettu vaikuttavan luokkahuoneessa yksilöiden väliseen käyttäytymiseen sekä siihen, kuinka he kokevat hyötyvänsä kanssakäymisestä (Darnon ym., 2012) sekä halukkuuteen tehdä yhteistyötä muiden kanssa (Levy ym., 2018). Tämä kävi selkeästi ilmi myös omasta tutkimuksestani: lähes kaikki viisi ryhmää erosivat toisistaan selkeästi molempien sosiaalista sitoutumista mittaavien muuttujien, sosiaalisen sitoutumisen ja sen välttämisen suhteen. Sosiaalisen sitoutumisen suhteen ryhmien välillä oli suurempia eroavaisuuksia kuin sosiaalisen sitoutumisen välttämisen. Sosiaalisen sitoutumisen suhteen välttämisorientoituneet erosivat kaikista muista ryhmistä ja kokivat olevansa vähiten halukkaita tekemään yhteistyötä muiden kanssa. Tämä voi johtua heidän yleisesti vähäisestä kiinnostuksestaan koulua kohtaan sekä halusta selviytyä koulussa mahdollisimman pienellä vaivalla. Lisäksi merkitsevä ero sosiaalisessa sitoutumisessa löytyi sitoutumattomien ja kaikkien muiden, paitsi suoritusvälttämisorientoituneiden väliltä. Myös sitoutumattomien oppilaiden voidaan olettaa olevan suhteellisen haluttomia tekemään työtä ja ponnistelemaan koulun eteen, joten he saattavat kokea yhteistyön tekemisen ja muiden kanssa ajatusten vaihtamisen turhan työlääksi opiskeluksi.

Tutkimuksessani totesin, että oppimis- ja menestysorientoituneet nuoret ovat muita halukkaampia tekemään yhteistyötä ja jakamaan ajatuksiaan muiden kanssa. Menestysorientoituneet erosivat sosiaalisen sitoutumisen suhteen kaikista muista ryhmistä, paitsi oppimisorientoituneista, eivätkä oppimisorientoituneet eronneet menestysorientoituneiden lisäksi myöskään suoritusvälttämisorientoituneista. Oppimis- ja menestysorientoituneet olivat keskimäärin yhtä sitoutuneita kouluun sosiaalisesti eli kaikista halukkaimpia työskentelemään muiden kanssa sekä jakamaan heille ajatuksiaan ja ideoitaan. In-

nokkuus yhteistyöhön voi kummuta menestysorientoituneilla halusta näyttää kyvykkäiltä muiden silmissä sekä mahdollisuudesta korostaa omaa osaamista. Lisäksi aktiivinen osallistuminen yleensä vaikuttaa positiivisesti arvosanoihin, mikä voi innostaa menestysorientoituneita tekemään yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa. Lisäksi yhteistyö muiden kanssa tarjoaa usein tilaisuuden oppia: oppimista tapahtuu sekä muiden ajatuksia kuunnellessa, keskustellessa sekä omia käsityksiä jakamalla, mikä varmasti motivoi molempia ryhmiä aktiiviseen osallistumiseen ja yhteistyöhön.

Sosiaalisen sitoutumisen välttämisen suhteen oppimis- ja menestysorientoituneet erosivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan sekä kaikista muista ryhmistä. On mielenkiintoista, että oppimis- ja menestysorientoituneet eivät eronneet toisistaan sosiaalisen sitoutumisen suhteen, eli olivat molemmat halukkaita tekemään muiden kanssa yhteistyötä ja auttamaan toisia, mutta sosiaalisen sitoutumisen välttämisen suhteen ryhmien väliltä löytyi ero. Oppimisorientoituneilla oli menestysorientoituneita enemmän sosiaalisen sitoutumisen välttämistä, eli he olivat menestysorientoituneita vastahakoisempia tekemään yhteistyötä sekä jakamaan ajatuksia ja ideoitaan muiden opiskelijoiden kanssa. Tämä on hyvin mielenkiintoinen tulos, sillä aiemmassa tutkimuksessa oppimisorientaation on nimenomaa todettu olevan kaikista orientaatioryhmistä sosiaalisesti sitoutunein ryhmä ja halukkain auttamaan muita sekä tekemään yhteistyötä (Darnon ym., 2012; Levy ym., 2004; Poortvliet ja Darnon, 2010). Esimerkiksi Poortvliet ja Darnon (2010) totesivat, että menestysorientoituneiden käytös on usein oppimisorientoituneita kilpailevampaa ja he eivät yleensä ole yhtä halukkaita jakamaan ideoitaan ja ajatuksiinsa muiden kanssa kuin oppimisorientoituneet. Onkin mielenkiintoista, että tutkimuksessani havaitsin oppimisorientoituneilla olevan menestysorientoituneita enemmän sosiaalisen sitoutumisen välttämistä. Koska tutkimuksessani ei ollut mahdollisuutta avoimiin kysymyksiin, on syytä mahdotonta sanoa, mutta oppimisorientoituneiden tavoittellessa nimenomaa oppimista ja henkilökohtaista kehitystä, voivat he kokea että yhteistyö muiden kanssa ei tue tarpeeksi oman osaamisen kehittymistä ja vie aikaa varsinaiselta oppimiselta. Menestysorientoituneet, jotka niin ikään tavoittelevat oppimista, mutta myös hyviä numeroita, saattavat kokea yhteistyön muiden kanssa vievän heitä kohti tavoitettaan ja itse hyötyvänsä yhteistyöstä sekä muilta saaduista mielipiteistä ja ajatuksista. Menestysorientoituneiden on myös aiemmin todettu olevan erityisen innokkaita tekemään yhteistyötä muiden kanssa, mikäli se antaa heille mahdollisuuden korostaa omaa osaamistaan (Levy ym., 2004). Ehkä halu näyttää muiden silmissä osaavalta sekä tahto saada hyviä numeroita kannustavat menestysorientoituneita tekemään yhteistyöt muiden kanssa. Lisäksi nämä tavoitteet ovat voineet kannustaa menestysorien-

toituneita vastaamaan kyselyyn sosiaalisesti suotavalla tavalla. Koska oppimisorientoituneille aito oppiminen on tärkeintä, voivat he kokea yhteistyön muiden kanssa ras-kaaksi, mikäli muut eivät ole yhtä motivoituneita kuin he. Mikäli oppimisorientoituneet eivät koe yhteistyötä muiden kanssa omaa oppimistaan edistäväksi, voivat he olla vas-tahakoisia jakamaan omia ajatuksiaan ja ideoitaan muiden kanssa. Tämän eron tar-kempi analysointi vaatii jatkotutkimusta, jossa taustatekijöitä otettaisiin laajemmin mu-kaan tarkasteluun.

Lisäksi molemmat ryhmät erosivat kaikista muista ryhmistä sosiaalisen sitoutumisen välttämisen suhteen, muut ryhmät olivat oppimis- ja menestysorientoituneita halutto-mampia työskentelemään muiden kanssa sekä jakamaan ajatuksiaan. Välttämisorien-toituneilla on aiemmassa tutkimuksessa havaittu olevan välttävää ja puolustavaa suh-tautumista sosiaalisissa tilanteissa (Levy ym., 2004). Tästä syystä he eivät siis välttä-mättä ole kiinnostuneita myöskään jakamaan omia ajatuksia ja ideoita tai tekemään muiden kanssa yhteistyötä. Halu selvitä koulutyöstä mahdollisimman pienellä vaivalla yhdistää kaikkia näitä kolmea ryhmää, välttämis- ja suoritus-välttämisorientoituneita sekä sitoutumattomia, vaikka ryhmien välillä onkin myös eroja. Tämä tavoite selvitä koulutyöstä mahdollisimman vähällä ponnistelulla voi johtaa sosiaalisen sitoutumisen välttämiseen, sillä sosiaalinen sitoutuminen ja yhteistyö vertaisten kanssa kuitenkin vaativat ponnistelua ja aktiivista osallistumista.

Vanttajan ym. (2019) mukaan kouluun sitoutumattomat oppilaat suhtautuvat usein kiel-teisesti koulunkäyntiin, ja ovat potentiaalisia koulupudokkaita, joilla tarkoitetaan nuoria, jotka eivät jatka opintojaan peruskoulun jälkeen tai keskeyttävät toisen asteen opin-tonsa jo varhaisessa vaiheessa. Heidän mukaansa kouluun sitoutumattomuudella voi olla monia muitakin negatiivisia seurauksia, joten olisi tärkeää tunnistaa myös niitä teki-jöitä, jotka kytkeytyvät sitoutumisen välttämiseen. Sosiaalisen sitoutumisen välttämi-sestä ei ole yhtä paljon tutkimusta, joten olisi mielenkiintoista ja tärkeää tutkia tarkem-min siihen liittyviä ilmiöitä, syitä ja seurauksia. Välttäminen on aktiivista toimintaa, toisin kuin sosiaalisen sitoutumisen puute, joten oppilaan motivaation ja kouluun kytkeytyvien ajatusten voidaan olettaa olevan hieman erilaisia sitoutumattomilla sekä niillä oppilailla, jotka välttävät sosiaalista sitoutumista sekä muiden kanssa yhteistyön tekoa.

4.1.3. Yhteenkuulumisen tunne tavoiteorientaatioita selittävänä tekijänä

Kolmas tutkimustehtäväni oli selvittää, miten kouluun kuulumisen kokemus ennustaa tavoiteorientaatioryhmään kuulumista eli miten kokemus kouluun kuulumisesta vaikut-taa oppilaan kouluun liittyvään motivaatioon ja tavoitteisiin. Tulokseni mukaan kouluun

kuulumisen kokemus vaikutti selvästi siihen, mihin tavoiteorientaatioryhmään oppilas kuului. Ulkoinen kuuluminen, eli tunne siitä, että muut pitävät sinusta sellaisena kuin olet, opettajat kohtelevat sinua oikeudenmukaisesti ja ovat kiinnostuneita siitä, mitä sinulle kuuluu, ennusti ryhmään kuulumista sisäistä kuulumista voimakkaammin ja ennusti todennäköisyyttä kuulua johonkin muuhun ryhmään kuin välttämisorientoituneisiin jokaisen ryhmän kohdalla.

Ulkoinen kuuluminen ennusti voimakkaimmin todennäköisyyden kuulua menestysorientoituneiden ryhmään välttämisorientoituneiden ryhmän sijaan, eli mitä voimakkaammin yksilö koki ulkoista kuulumista, sitä todennäköisemmin hän kuului menestysorientoituneiden ryhmään välttämisorientoituneiden sijaan. Tämä voi selittyä sillä, että voimakas ulkoinen kuuluminen indikoi hyvää suhdetta opettajiin ja vertaisiin, tunnetta siitä, että tulee koulussa huomatuksi ja hyväksytyksi suhteessa muihin. Nämä ovat osittain sosiaaliseen vertailuun liittyviä tunteita, jotka korostuivat aineistossani erityisesti menestys- mutta myös suoritus-välttämisorientoituneilla. Lisäksi ulkoisen kuulumisen tunne ennusti voimakkaasti myös oppimisorientoituneisiin kuulumista välttämisorientoituneiden sijaan. Ulkoinen kuuluminen myös ennusti todennäköisyyttä kuulua ryhmään myös suoritus-välttämisorientoituneiden ja sitoutumattomien kohdalla välttämisorientoituneiden ryhmään kuulumisen sijaan, toisin kuin sisäinen kuuluminen. Nuorten, jotka kokevat vertaisiaan heikompaa kuulumista kouluun, on todettu sopeutuvan kouluun heikommien ja käyttäytyvän siellä muita huonommin ja kärsivän monista negatiivista tuntemuksista koulun suhteen (Allen ym., 2014). Välttämisorientoineille on tyypillistä, että he eivät ole kovinkaan kiinnostuneita koulusta, joten tämä voikin selittää sitä, miksi ulkoisen kuulumisen kokemus ennusti todennäköisyyttä kuulua johonkin muuhun ryhmään kun välttämisorientoituneisiin jokaisen ryhmän kohdalla. Hyvä suhde opettajiin on osa ulkoisen kuulumisen tunnetta ja Ecclesin ja Roaserin (2009) mukaan etäinen suhde opettajiin voi vaikuttaa negatiivisesti oppilaiden tavoitteisiin ja arvoihin. Myös Ryzinin ym. (2007) mukaan nuorille on erityisen tärkeää kokea yhteenkuuluvuutta koulussa, jonka lisäksi he korostavat, että ystäviltä ja opettajilta saatu tuki lisäävät nuorten koulumotivaatiota sekä sitoutumista koulunkäyntiin.

Myös sisäinen kuuluminen ennusti tavoiteorientaatioryhmään kuulumista, mutta vain oppimisorientoituneiden kohdalla, sillä eroa todennäköisyydessä kuulua välttämisorientoituneiden sijaan menestysorientoituneiden, suoritus-välttämisorientoituneiden tai sitoutumattomien ryhmään ei ollut. Sisäinen kuuluminen lähes kaksinkertaisti todennäköisyyden kuulua oppimisorientoituneiden ryhmään välttämisorientoituneiden ryhmän sijaan. Siten tulokseni perusteella voidaan sanoa, että sisäisen kuulumisen kokemus

on ennen kaikkea tärkeä selittäjä oppimisorientaatioissa. Tutkimukseni mukaan tunteet siitä, että opiskelija voi olla oma itsensä koulussa sekä tuntee henkilökohtaista yhteyttä ja ylpeyttä olla osa omaa kouluaan, tukevat oppimisorientaatiota. Tämä on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, sillä myös aiemmissa tutkimuksissa näiden seikkojen on todettu tukevan oppimisorientaatioita (Anderman & Anderman, 1999; Eccless & Roasser, 2009; Ryzin ym., 2007).

Andermanin ja Andermanin (1999) mukaan tunne siitä, että sinua kunnioitetaan koulussa ja voit olla oma itsesi siellä, eli tunne sisäisestä kuulumisesta, liittyykin voimakkaampaan motivaatioon koulussa. Lisäksi voimakas kouluun kuuluminen on myös myönteisesti yhteydessä opetukseen osallistumiseen sekä proaktiiviseen käyttäytymiseen (Osterman, 2000) sekä oppimisen arvostamiseen (Allen ym., 2014). Nämä ovat ominaisuuksia, jotka korostuvat usein oppimisorientoituneilla. Lisäksi muilla ryhmillä korostui muihin vertaaminen oppimisorientoituneita enemmän, joka voi myös vaikuttaa siihen, että ulkoinen kuuluminen oli heillä voimakkaampi ennustava tekijä kuin sisäinen kuuluminen. Oppimisorientoituneille oma oppiminen on tärkeämpää kuin muihin vertaaminen, joten voi olla, että heille omat tuntemukset ovat tärkeämpiä kuin vertaisten mielipiteet.

Sekä ulkoinen että sisäinen kuuluminen ovat tärkeitä tekijöitä nuorten motivaation kannalta, mutta tutkimukseni mukaan erityisesti sisäinen kuuluminen tukee oppimisorientaatioita. Nuorilla vertaisten merkitys korostuu ja kodin ulkopuoliset sosiaaliset suhteet tulevat yhä tärkeimmiksi (Eccles & Midgley, 1989). Siten on ymmärrettävää, sekä muiden mielipiteet ja tunne siitä, että tulee hyväksytyksi omana itsenään, ovat nuorille tärkeä tekijä myös motivaation ja tavoitteiden muodostumisen kannalta. Sosiaalinen yhteenkuuluminen on tärkeitä tekijä yksilön kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta (Ryan & Deci, 2000) ja tutkimukseni mukaan se myös vaikuttaa voimakkaasti jopa opiskelumotivaatioon. Myös aiemman tutkimuksen mukaan kouluun kuuluminen on merkityksellinen tekijä nuorille monin tavoin ja vaikuttaa lukuisiin seikkoihin, kuten koulumenestykseen ja yksilölle muodostuviin arvoihin (Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013).

4.2 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan validiteetin ja reliabiliteetin avulla (Nummenmaa ym., 2018). Validiteetti tarkastelee sitä, mittaako tutkimus todellisuudessa sitä, mitä pitääkin ja reliabiliteetti puolestaan liittyy tutkimuksen toistettavuuteen (Nummenmaa ym., 2018). Analyysivaiheessa jokaisella keskiarvosummamuuttujalle tehtiin luotettavuustarkastelu, jossa muuttujien reliabiliteetti tarkistettiin Cronbachin Alfa -arvojen

avulla. Summamuuttujien ja mittareiden todettiin olevan luotettavia, kaikkien summamuuttujien reliabiliteettikertoimet olivat yli 700, ulkoista kuulumista lukuun ottamatta, jonka reliabiliteettikerroin oli 660. Tämä tarkoittaa, että väittämien sisäinen konsistenssi ja reliabiliteetti olivat tarpeeksi hyviä (Metsämuuronen, 2000). Kouluun kuuluminen oli mittareista ainoa, jota ei tietoni mukaan ole aiemmin käytetty muodostaen näitä summamuuttujia. Tämä tutkimus oli tietojeni mukaan ensimmäinen, jossa mittari jaettiin kahdeksi faktoriksi, ulkoiseksi ja sisäiseksi kuulumiseksi, sillä aiemmin mittaria on tarkasteltu kokonaisuutena. Siten mittari ei ole yhtä pitkälle kehitetty tässä käyttömuodossa kuin muut mittarit, mikä on voinut vaikuttaa siihen, että muiden mittarien reliabiliteetti oli tätä parempi.

Ennen klusterianalyysiä aineostolle tehtiin myös vinouden ja huipukkuuden tarkastelu sekä puuttuvien arvojen analyysi. Vinouden ja huipukkuuden tarkastelussa ei ilmennyt katto- tai lattiaefektejä ja vinouden ja huipukkuuden tarkastelun perusteella muuttujien todettiin olevan tarpeeksi normaalisti jakautuneita, jotta parametrisiä testejä voidaan käyttää (Nummenmaa ym., 2018). Parametriset testit ovat epäparametrisiä testejä tarkempia, joten niiden käyttäminen paransi tutkimukseni luotettavuutta (Nummenmaa ym., 2018).

Alustavien analyysien jälkeen aloitin tavoiteorientaatioryhmien muodostaminen klusterianalyysin avulla. Yksi valitsemani menetelmän, Two Step Cluster- analyysin, haasteista on se, että ryhmien lopullinen määrä on aina tutkijan päätös. Vaikka menetelmä tarjoaakin apua päätöksentekoon, on mahdollista, että tätäkin parempi ratkaisu jää löytämättä. Two Step Cluster -analyysi ei myöskään ole sensitiviisin mahdollinen menetelmä ryhmien muodostamiseen, vaan esimerkiksi Latent Gold -profiilianalyysi tai SNOB -analyysi olisi ollut sensitiivisempi menetelmä huomaamaan eri ryhmiä (Kent ym., 2014). Mahdollisesti siis näiden menetelmien avulla olisi voinut löytyä vielä nykyistäkin parempi ryhmäratkaisu, mutta tässä tutkimuksessa minulla ei ollut mahdollisuutta käyttää niitä. Tosin Kent ym. (2014) totesivat, että sekä Two Step Cluster -, Latent Gold - että SNOB -analyysi löysivät lähes kaikki lähes täydellisen ryhmäratkaisun ja osasivat sijoittaa vastaajat lähes täydellisesti oikeisiin ryhmiin. Erot näiden menetelmien välillä eivät siis heidän mukaansa olleet suuria. Two Step Cluster -analyysin on kuitenkin todettu olevan esimerkiksi tavanomaisempaa hierakista klusterianalyysiä parempi menetelmä paikantamaan oikea ryhmien määrä (Kent ym., 2014).

Lisäksi hyödynnettäessä henkilösuuntautunutta lähestymistapaa muuttujasuuntautuneen sijasta, on aina riskinä, ettei ryhmien määrä olekaan ideaalein. Henkilösuuntautu-

nut ote on kuitenkin todettu hyödylliseksi motivaationaalisten pyrkimysten monimuotoisuuden kuvaamisessa ja sitä on hyödynnetty tavoiteorientaatiotutkimuksessa jo suhteellisen paljon (Niemivirta ym., 2019). Useissa tutkimuksessa tavoiteorientaatioryhmiä on löytynyt neljä, tosin tutkimuksissa on paljon hajontaa neljän ja kuuden ryhmän välillä. Siten viisi tavoiteorientaatioryhmää ei ole tavanomaisin ratkaisu, mutta myös viiden ryhmän tutkimuksia on (Niemivirta ym., 2019; Niemivirta ym., 2019). Viiden ryhmän malliin päädyttiin BIC -kulman ja -arvon avulla, sillä kulma oli selkeästi terävin viiden ryhmän kohdalla. Lisäksi viiden ryhmän mallissa ryhmät olivat tasaisen kokoisia, neljän ryhmän mallissa lähes puolet osallistujista olisi kuulunut välttämisorientoituneisiin, joten oli mielekäs ratkaisu erottaa välttämisorientoituneiden ryhmästä suoritus-välttämisorientoituneet omaksi ryhmäkseen.

Jokainen summamuuttuja koostui kolmesta tai neljästä väittämästä. Väittämien vähäisen määrän ajatellaan usein heikentävä mittarin reliabiliteettia (Nummenmaa ym., 2018). Toisaalta väitteiden vähäinen määrä voi parantaa opiskelijan vastausten luotettavuutta tämän jaksassa keskittyä vastaamiseen. Vastauslomake oli kokonaisuudessaan pitkä ja sisälsi 46 osiota, joten jokainen osio on pidettävä suhteellisen lyhyenä, jotta vastaajat jaksavat vastata siihen keskittyneesti. Lisäksi suuri osa käyttämäni mittareista on ollut jo vuosia käytössä ja kehityksessä, jolloin osioiden määrä on valikoitunut hyväksi. Tutkimuksessa hyödynnettiin Niemivirran (2002) tavoiteorientaatiomittaria, jonka pohjalta muodostettiin viisi summamuuttujaa (oppimis-, saavutus-, suorituslähestymis-, suoritusvälttämis- sekä välttämisorientaatio). Mittaria on käytetty paljon ja se on osoittanut hyvin toimivaksi (Niemivirta ym., 2019, Niemivirta ym., 2013; Tapola ym., 2014; Tuominen-Soini, 2012; Tuominen-Soini ym., 2008, 2011). Sosiaalista sitoutumista mitattiin Fredricksin ym. (2016) mittarilla, jota on myös hyödynnetty useissa tutkimuksissa, mutta pääosin Amerikassa. Vasta yhdessä tutkimuksessa (Tuovinen, 2019) on mittarista muodostettu kaksi summamuuttujaa. Tuovisen (2019) Pro Gradu tutkielmassa kahden summamuuttujan mallin todettiin olevan reliabiliteetiltaan sekä rakenneliditeetiltaan parempi malli. Myös tässä tutkimuksessa totesin kahden summamuuttujan mallin toimivan yhden summamuuttujan mallia paremmin. Kouluun kuulumista mitattiin osittain kouluterveyskyselystä johdetulla mittarilla. Jaoin myös sen kahdeksi summamuuttujaksi, jonka todettiin olevan yhtä summamuuttujaa parempi ratkaisu reliabiliteetiltaan.

Kaikkia lomakkeesta käyttämiäni muuttujia mitattiin Likert -asteikolla. Vaikka jokaisessa osiossa oli apuna väittämien kuvaukset, jättää Likert -asteikko varaa myös vastaajan

subjektiiviselle tulkinnalle. Kysymykset olivat valmiiksi muotoiltuja ja vaihtoehtojen välisten välimatkojen oletettiin olevan yhtä suuria, mutta lomakkeen vastaaja ei välttämättä ole kokenut näin. Lisäksi vastaaja ei aina välttämättä tulkitse kysymystä samoin kuin sen asettaja. Kaikkien osioiden vastausvaihtoehdoissa vain ääripää oli nimetty, jolloin niiden väliin jäävien vastausvaihtoehtojen merkitykset saattoivat olla monitulkintaisia. Kaikissa osioissa, seitsenportaisissa sekä viisiportaisissa, keskimäinen vastausvaihtoehto oli neutraali. Toisaalta neutraali vaihtoehto on hyvä olla, jotta vastaajalla on mahdollisuus vastata neutraalisti sen sijaan, että jättäisi vastaamatta, mutta toisaalta silloin vastaus ei kallistu lainkaan suuntaan eikä toiseen. Lisäksi Likert -asteikon puutteena on, ettei ole avoimien vastauksen mahdollisuutta, jolloin vastaaja ei voi kommentoida vastauksiaan.

Luotettavuutta pohdittaessa tulee muistaa, että opiskelijat ovat voineet vastata kysymyksiin sosiaalisesti suotavalla tavalla, eivätkä aidon motivaation ja tuntemusten pohjalta. Helsingin kovatasoisissa lukiossa, joihin opiskelijat ovat todennäköisesti suurin osa hakeneet eivätkä joutuneet, voi paine ja yleinen keskustelu ohjata motivaatioon, sosiaaliseen sitoutumiseen sekä yhteenkuulumiseen liittyviä vastauksia suotavampaan suuntaan. Ne voivat olla nuorille arkoja teemoja ja tarpeen tulla hyväksytyksi ollessa nuorilla suuri, voi vastauksissa heijastua myös nuoren toiveet sosiaalisuudesta todellisen tilanteen lisäksi. Tämä saattaa selittää myös sen, miksei sosiaalisen sitoutumisen välttämisen suhteen ryhmien välillä ollut yhtä suuria ja selkeitä eroja kuin sosiaalisen sitoutumisen. Voi tuntua vaikealta myöntää ja sanoa, ettei halua tehdä muiden kanssa yhteistyötä ja jakaa ajatuksiaan muiden kanssa, sillä näitä pidetään sosiaalisesti suotavina ominaisuuksina. Lisäksi tutkimuksen kohderyhmä huomioiden ei ole yllättävää, että kokonaisuudessaan jokaisessa ryhmässä oppimis- ja menestymisorientaatio saivat suhteellisen korkeita arvoja. Nämä ovat ominaisuuksia, joita opiskelussa korostetaan ja pidetään suotavina.

On huomioitava, että tutkimukseni aineisto oli suhteellisen homogeeninen niin taustan kuin tulosten suhteen. Aineisto oli varsin oppimis- ja saavutusorientoitunut sekä siinä ilmeni varsin vähän sosiaalisen sitoutumisen välttämistä, vaikka selkeitä eroja ryhmien väliltä oli siitä huolimatta mahdollista paikantaa. Aineisto ei anna luotettavaa läpileikkausta Suomen lukiolaisten ajatuksista, sillä Helsingin lukioissa on hyvin valikoitunut otos jopa pääkaupunkiseudun nuorista. Näin ollen tulokset eivät ole yleistettävissä maantieteellisesti eivätkä koskemaan eri koulutusasteita tai eri ikäisiä lapsia ja nuoria. Olisi mielenkiintoista tutkia aihetta laajemmin ja pohtia, onko tulos erilainen riippuen

kaupungista, iästä tai koulutusasteesta, kuten tutkia aiheen tiimoilta muun muassa perus- tai ammattikoululaisia. Esimerkiksi peruskoulussa hajontaa on lukioita enemmän, ja siten voitaisiin saada tietoa sosiaalisen kontekstin ja tavoiteorientaatioiden yhteydestä heterogeenisemmästä aineistosta.

4.3 Johtopäätökset

Tässä tutkielmassa tavoitteeni oli kuvata, analysoida ja tulkita opiskeluun kohdistuvaan motivaation sekä sosiaalisen kontekstin eli sosiaalisen sitoutumisen ja kouluun kuulumisen yhteyttä lukiolaisilla. Kuten aiemmassa lukioon sijoittuneessa tutkimuksessa, myös tästä aineistosta löytyi toisistaan motivaation ja tavoitteiden suhteen eroavia tavoiteorientaatioryhmiä. Tutkimukseni mukaan eri tavoin motivoituneet nuoret, eli eri tavoiteorientaatioryhmät, erosivat toisistaan sosiaalisen sitoutumisen ja sen välttämisen suhteen. Motivaatiolla ja tavoitteilla voidaan siis ajatella olevan merkitystä siihen, millä tavoin lukiolaiset ovat halukkaita käyttäytymään sosiaalisissa tilanteissa. Lisäksi opiskelijoiden kokeman kouluun kuulumisen tunteen todettiin ennustavan eri tavoiteorientaatioryhmiin kuulumista. Tutkimukseni mukaan ulkoinen kuuluminen ennusti tavoiteorientaatioryhmään kuulumista sisäistä kuulumista paremmin, joten ulkoisen kuulumisen voidaan ajatella olevan lukiolaisten tavoitteiden ja motivaation kannalta merkittävämpi tekijä kuin sisäisen kuulumisen.

Tavoiteorientaatiotutkimus on aiemmin ollut hyvin yksilökeskeistä, eikä tavoitteiden sosiaalisen ulottuvuuden tutkimiseen ole keskitytty juurikaan (Darnon ym., 2012; Levy ym. 2004; Poortliet & Darnon, 2010). Muutamia tutkimuksia on kuitenkin tehty myös interpersonaalisesta, positionaalisesta ja ideologisesta lähtökohdasta (Darnon ym., 2012). Tavoitteet eivät kuitenkaan synny niiden yksilöllisestä ulottuvuudesta huolimatta sosiaalisessa tyhjiössä, jonka lisäksi eri tavoin motivoituneet ja eri asioita tavoittelevat ihmiset myös käyttävät eri tavoin sosiaalisissa tilanteissa. Ihminen on hyvin sosiaalinen olento, jolle merkitykselliset ihmissuhteet sekä tarve kuulua ryhmään ovat luontaisia perustarpeita (Baumeister & Leary, 1995; Maslow, 1943, 1954; Ryan & Deci, 2000). Siten on luonnollista, että nämä merkitykselliset ihmiset myös vaikuttavat yksilön käsityksiin itsestään, tavoitteistaan sekä muokkaavat tämän motivaatiota. Ne tutkimukset, joissa tavoiteorientaatioita on tutkittu huomioiden sosiaalinen konteksti, osoittavatkin, että sosiaalisella kontekstilla ja oppilaiden välisillä ihmissuhteilla on merkitystä oppilaisen motivaatioon ja tavoitteisiin koulussa (Allen ym., 2018, 2014; Anderman & Anderman, 1999; Darnon, 2010; Darnon ym., 2012; Levy ym., 2004). Myös tutkimukseni

osoittaa, että yksilöllisten tekijöiden ja ominaisuuksien lisäksi monet ulkoiset ja erityisesti sosiaaliset tekijät vaikuttavat yksilön motivaatioon ja tavoiteorientaatioon.

Ymmärtämällä aiempaa laajemmin syitä opiskelijoiden motivaation ja käyttäytymisen taustalla, voidaan myös heidän toimintaansa ymmärtää aiempaa paremmin. Lisäksi paikantamalla aiempaa tarkemmin niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat yksilön motivaatioon ja tavoitteiden syntyyn, voidaan opiskelijoiden motivaatioon, koulumenestykseen ja koulussa viihtymiseen panostaa aiempaa henkilökohtaisemmin sekä tarjota eri tavoin motivoituneille nuorille aiempaa kohdistetumpaa sosiaalista tukea. Tutkimuksessani ilmeni, että eri tavoin motivoituneet nuoret ovat halukkaita käyttäytymään koulussa eri tavoin. Siten olisikin tärkeää huomioida koulussa, että opiskelijan käytöksen taustalla voi olla hyvin monimuotoisia syitä. Mahdollisesti vaikuttamalla nuorten motivaatioon sekä tavoitteisiin sekä tarjoamalla tälle mielekkäitä tavoitteita, voitaisiin vaikuttaa myös opiskelijan käyttäytymiseen koulussa. Käyttäytymisen ja motivaation yhteyden tunteminen olisi hyödyllistä koulumaailmassa erityisesti, mikäli opiskelijalla on ongelmia käyttäytymisen suhteen.

Huomioimalla lasten ja nuorten sosiaalisen ympäristön vaikutus motivaation voidaan eri tavoin käyttäytyvien ja motivoituneiden nuorten opiskelumotivaatioita tukea. Sosiaaliset suhteet koulussa vertaisten ja opiskelijoiden kanssa voivat vaikuttaa nuoren toimintaan monin tavoin. Erityisesti nuorille kokemus yhteenkuuluvuudesta on tärkeä (Eccles & Roeser, 2009) ja tutkimuksessani totesin kouluun kuulumisen tunteen ennustavan nuoren tavoiteorientaatiota. Nuorilla on lapsia paremmat mahdollisuudet ja taidot vaikuttaa omaan toimintaansa ja käyttäytymiseen koulussa, sekä ylipäänsä siihen, käyvätkö he koulua ja miten he siihen suhtautuvat (Eccles & Roeser, 2009). Siten koulun tulisi pystyä tarjoamaan sellaiset sosiaaliset puitteet, jotka tukevat opiskelijan motivaatiota ja tavoitteita. Tutkimukseni mukaan erityisesti ulkoinen kuuluminen vaikuttaa opiskelijoiden tavoiteorientaatioprofiiliin eli siihen, millä tavoin nuori on motivoitunut koulussa. Siten olisi tärkeää motivaation kannalta, että jokainen nuori kokisi olonsa koulussa hyväksytyksi, tervetulleeksi sekä arvostetuksi omana itsenään. Motivaatiolla lukiossa voi nimittäin olla hyvin kauaskantoisia seurauksia jatko-opintojen ja siten loppuelämän kannalta, joten nuorten opiskelumotivaatiota on syytä tukea.

Tuen ja hyvien sosiaalisten suhteiden lisäksi sosiaalinen ympäristö voi vaikuttaa yksilön toimintaan myös negatiivisesti. Oppilaalla saattaa olla hyvät kognitiiviset valmiudet menestyä koulussa, mutta jos kaveripiirissä koulumenestystä ei arvosteta, voi opiskeluun panostaminen ja kouluun sitoutuminen olla vähäistä (Kiuru, 2008). Siten tunnistamalla näitä tavoitteisuuteen sekä motivaatioon vaikuttavia sosiaalisia tekijöitä, voitaisiin

vahvistaa opiskelijoiden motivaatiota ja halukkuutta käydä koulua. Olisikin hyvin tärkeää paikantaa myös niitä sosiaalisia riskitekijöitä, jotka vaikuttavat negatiivisesti oppilaan motivaatioon sekä päinvastoin niitä motivaationaalisia ongelmia, jotka voivat johdattaa sosiaalisten suhteiden ja sosiaalisuuden ongelmiin. Jotta oppilaiden tavoitteita ja motivaatiota sekä kokonaisvaltaista hyvinvointia erityisesti koulussa voidaan todella ymmärtää, tulisi sosiaalisen kontekstin monimuotoisiin vaikutuksiin pureutua aiempaa syvemmin.

Erityisesti aiheen jatkotutkimuksessa on huomioitava, että myös kouluun kuulumisen tunne sekä sosiaalinen sitoutuminen kytkeytyvät yhteen, vaikken tässä työssä tarkastellutkaan näiden tekijöiden välistä yhteyttä. Voimakas tunne kouluun kuulumisesta voi vaikuttaa positiivisesti sosiaaliseen sitoutumiseen koulussa, jonka lisäksi sen on todettu vaikuttavan myös koulumenestykseen (Allen ym., 2014; Eccles & Roeser, 2009; Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013). Ryanin ja Decin (2000) mukaan korkeampi kuulumisen tunne on yhteydessä opiskelijoiden korkeampaan sitoutumiseen koulussa. He esittävät, että sitoutuminen toimii mediaattorina yhteenkuuluvuuden ja hyvien saavutusten välissä, joten myös tätä yhteyttä olisi mielekäästä tutkia tavoiteorientaatiot huomioiden. Lisäksi Ryzin ym. (2007) toteavat tutkimuksessaan, että kouluun kuulumisen tunne on tärkeä tekijä nuorille myös hyvinvoinnin kannalta. Nuoruudessa mahdollisuus luoda ja ylläpitää positiivisia suhteita vertaisiin on todettu olevan yhteys korkeampaan itsetuntoon, sosiaalisuuteen, sekä vähentävän masentuneisuutta sekä ahdistusta (Allen ym., 2018). Siten kuulumisen tunne on äärimmäisen tärkeä tekijä nuorten turvallisen ja vakaan kasvun ja kehityksen kohti aikuisuutta kannalta.

Ihminen on psykologinen, fyysinen ja sosiaalinen kokonaisuus. Jotta ihmisen toimintaa ja motivaatiota voidaan ymmärtää, tulee nämä kaikki tuntea. Siten on äärimmäisen tärkeää kiinnittää jatkossa entistä enemmän huomioita motivaation, tavoitteiden ja tavoiteorientaatioiden sosiaaliseen ulottuvuuteen. Näin voidaan paikantaa paitsi eri tavoin motivoituneiden nuorten eroja sosiaalisessa kontekstissa ja käyttäytymisessä, myös tunnistaa niitä sosiaalisia tekijöitä, jotka vaikuttavat tavoitteiden ja motivaation syntyyn. Olisikin tärkeää tutkia yhä tarkemmin monimuotoisia syitä tavoiteorientaatioiden taustalla, sillä tavoiteorientaatioiden ollessa suhteellisen pysyviä ominaisuuksia, niiden seuraukset voivat olla äärimmäisen merkittäviä yksilön kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja toimintakyvyn sekä tulevaisuuden kannalta.

Lähteet

- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis.
- Allen, K. A., Ryan, T., Gray, D. L., McInerney, D. M., & Waters, L. (2014). Social media use and social connectedness in adolescents: The positives and the potential pitfalls. *The Educational and Developmental Psychologist*, 31(1), 18-31.
- Allen, K. A., & Bowles, T. (2013). Belonging as a Guiding Principle in the Education of Adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 108-119.
- 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*, 24(1), 21-37.
- Bacher, J., Wenzig, K., & Vogler, M. (2004). SPSS TwpStep Cluster – a first evaluation.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497.
- Bergman, L. R., & Magnusson, D. (1997). A person-oriented approach in research on developmental psychopathology. *Development and psychopathology*, 9(2), 291-319.
- Darnon, C., Dompnier, B., & Poortvliet, P. (2012). Achievement goals in educational contexts: A social psychology perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(10), 760-771.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2000) The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268.
- Gillen-O’Neel, C. & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child development*, 84(2), 678-692.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Dweck, C. S. (1992). The study of goals in psychology. *Psychological Science*, 3, 165–7. (1996). Capturing the dynamic nature of personality. *Journal of Research in Personality*, 30, 348–62.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. *Handbook of adolescent psychology*, 1.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. *Research on motivation in Education*, 3 (1), 139-186.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169–89.

- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–19.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632–48.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning – a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, London.
- IBM Knowledge Center (2019). Two-step cluster analysis. Haettu: 29.12.2019. Saatavissa: https://www.ibm.com/support/knowledgecenter/en/SSLVMB_24.0.0/spss/base/idh_twostep_main.html
- Kelley, H. H., & Thibaut, J. W. (1978). *Interpersonal relations: A theory of interdependence*. John Wiley & Sons.
- Kent, P., Jensen, R. K., & Kongsted, A. (2014). A comparison of three clustering methods for finding subgroups in MRI, SMS or clinical data: SPSS Two Step Cluster analysis, Latent Gold and SNOB. *BMC medical research methodology*, 14(1), 113.
- Kristof-Brown, A., & Guay, R. P. (2011). Person-environment fit. In *APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol 3: Maintaining, expanding, and contracting the organization*. 3-50. American Psychological Association.
- Kristof-Brown A., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individuals' fit at work: Meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and person-supervisor fit. *Personnel psychology*, 58(2), 281-342.
- Little, Roderick J. A. & Rubin, Donald B. (2002). *Statistical Analysis with Missing Data.*, 2nd ed. New York: John Wiley.
- Levy, I., Kaplan, A., & Patrick, H. (2004). Early adolescents' achievement goals, social status, and attitudes towards cooperation with peers. *Social Psychology of Education*, 7(2), 127-159.
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K. A., Brodrick, D. V., & Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1-15.
- St. Amand, J., Girard, S., & Smith, J. (2017). Sense of Belonging at School: Defining Attributes, Determinants, and Sustaining Strategies. *IAFOR Journal of Education*, 5(2), 105-119.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Maslow, A. H. (1954). The instinctoid nature of basic needs. *Journal of Personality*.
- Metsämuuronen, J. (2000). SPSS aloittelevan tutkijan käytössä. Metodologia –sarja 5. Viro: Jaabes OÜ.
- Metsämuuronen, J. (2006). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp.
- Bridging the Gaps -tutkimushanke. (2017-2020). Haettu 3.12.2019 osoitteesta: growing-mind.fi/bringing-the-gaps
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328.

- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 683.
- 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.
- Niemivirta, M., Pulkka, A.-T., Tapola, A., & Tuominen, H. (2019). Achievement goal orientations: A person-oriented approach. Teoksessa K. A. Renninger, & S. E. Hidi (Toim.), *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning* (s.566–616). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nummenmaa, L. (2009). tilastolliset menetelmät. 1. painos. Keuruu: Tammi.
- Nummenmaa, L., Holopainen, M., & Pulkkinen, P. (2018). Tilastollisten menetelmien perusteet. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70(3), 323-367.
- Pikaohjeita SPSS:lle (2019). Haettu 27.12.2019. Haettavissa: https://www.mv.helsinki.fi/home/reunamo/opetus/spssohje.htm#Jakauman_normaalisuus
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–55.
- Poortvliet, P. M., Janssen, O., Van Yperen, N. W., & Vliert, E. V. D. (2007). Achievement goals and interpersonal behavior: How mastery and performance goals shape information exchange. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(10), 1435-1447.
- Poortvliet, P. M., & Darnon, C. (2010). Toward a more social understanding of achievement goals: The interpersonal effects of mastery and performance goals. *Current Directions in Psychological Science*, 19(5), 324-328.
- 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-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18(3), 251-266.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2010). Ajallinen pysyvyys ja sukupuoli-erot 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(2), 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(3), 290-305.
- Vanttaja, M., af Ursin, P., & Järvinen, T. (2019). Kouluun sitoutumattomien nuorten tausta ja tulevaisuusodotukset.

- Varonen A., Tuominen H., Hietajärvi L., Salmela-Aro K., Hakkarainen K. & Lonka K. (2018). Tavoiteorientaatiot, koulutustavoitteet ja koulumenestys kuudennella luokalla. *Psykologia*, 52(02-03), 131 – 151
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child development*, 85(2), 722-737.
- Willms, J. D. (2000). Monitoring school performance for 'standards-based reform'. *Evaluation & Research in Education*, 14(3-4), 237-253.
- Williams, L. J., & Downing, J. E. (1998). Membership and belonging in inclusive classrooms: What do middle school students have to say?. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(2), 98-110.