

Oppilaiden tavoiteorientaatiot ja niiden havainnointi oppitunnilla

Akseli Haltia

Pro gradu -tutkielma
Akseli Haltia
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajan koulutusohjelma
Lapin yliopisto
2023

TIIVISTELMÄ

Haltia, Akseli. 2023. Oppilaiden tavoiteorientaatiot ja niiden havainnointi oppitunnilla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. 57 sivua ja 3 liitettä.

Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee motivaatiota ja tavoiteorientaatioita. Tavoiteorientaatiot kuvaavat motivationaalisia taipumuksia, jotka ohjaavat yksilön toimintaa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia tavoiteorientaatioprofiileja tutkittavana olevasta luokasta löytyy. Tämän lisäksi tavoitteena on selvittää, miten erilaisia tavoiteorientaatioita suosivat oppilaat työskentelevät ja käyttäytyvät oppitunnilla.

Tässä tutkimuksessa käytetään tutkimusmenetelmänä tapaustutkimusta. Tutkimuksen aineistonkeruu on toteutettu kaksivaiheisesti. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto on kerätty kyselylomakkeen avulla. Toisessa vaiheessa aineisto on kerätty havainnoimalla, hyödyntäen havaintopäiväkirjaa sekä videoimalla. Aineistot on kerätty vuoden 2022 huhti- ja toukokuussa.

Tutkitun luokan oppilaat sijoittuvat neljään erilaiseen tavoiteorientaatioprofiiliin. Profiilit nimettiin seuraavasti: oppimissuuntautunut, menestyssuuntautunut, sitoutumaton ja välttämissuuntautunut. Jokaisesta edellä mainituista profiilista valittiin yksi tapausoppilas, jonka toimintaa havainnoitiin oppitunneilla.

Jokaisen tapausoppilaan työskentely ja toiminta oppitunnilla erosi toisistaan. Oppimis- ja menestyssuuntautuneet tapausoppilaat olivat aktiivisia ja pitkäjänteisiä työskentelijöitä. Sitoutumaton ja välttämisuuntautunut tapausoppilas olivat enimmäkseen passiivisia ja kaipasivat tehtävien vaihtelua säilyttääkseen keskittymisensä työskentelyyn.

Avainsanat: tavoiteorientaatio, motivaatio, oppitunti, tapaustutkimus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	MOTIVAATIO JA TAVOITEORIENTAATIOT	6
	2.1 Motivaatio yleisesti	6
	2.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	7
	2.3 Tavoiteorientaatiot	9
	2.4 Tavoiteorientaatioprofiilit sekä niiden tunnuspiirteet	11
3	MOTIVAATIO KOULUYMPÄRISTÖSSÄ	15
	3.1 Motivaation muotoutuminen	15
	3.2 Opettajan merkitys motivaatiolle	16
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	19
	4.1 Tutkimuskysymykset	19
	4.2 Laadullinen tapaustutkimus	19
	4.3 Tutkimukseen osallistujat, aineistonkeruu ja aineiston analyysi	22
	4.4 Eettiset ratkaisut	26
5	TULOKSET: TAPAU SOPPIL AIDEN TAPAU KSET	28
	5.1 Onni Oppimishakuinen	28
	5.2 Marko Menestyshakuinen	31
	5.3 Ville Välttämishakuinen	35
	5.4 Siiri Sitoutumaton	39
6	POHDINTA	43
	6.1 Tulosten tarkastelu	43
	6.2 Tutkimuksen luotettavuus	47
	6.3 Jatkotutkimusehdotukset	49
	LÄHTEET	52
	LIITTEET	58

1 JOHDANTO

Suomalaisten koululaisten osaamis- ja oppimistuloksista on ollut viime aikoina keskustelua. Oppimistulokset ovat laskeneet, eikä yksittäistä ja selkeää syytä osata esittää (Loula 2023). Oppilaiden osaamis- ja oppimistulokset ovat laskeneet merkittävästi vuodesta 1998. Suomalaisten yhdeksäsluokkalaisten oppilaiden erot osaamisessa ja oppimisessa ovat suurempia kuin aiemmin. Osaamisen ääripäät ovat eriytyneet entistä kauemmas toisistaan. (Metsämuuronen & Nousiainen 2021, 100–101.) Myös kolmasluokkalaisten oppilaiden osaamis- ja oppimistuloksissa on suuria eroja. Erojen on havaittu kasvavavan heti ensimmäisen luokan aloittamisesta lähtien. Osaaminen kehittyy eniten niillä oppilailla, joiden osaamistaso on korkea jo ensimmäisen luokan alussa. (Ukkola & Metsämuuronen 2023, 134–136.)

Koronapandemia toi entisestään esiin oppilaiden opiskelutaitojen eroja. Motivaatio ja itseohjautuvuus ovat olleet suotuisia asioita pandemian aikaisen koulunkäynnin aikana. Oppilailla, joilla ei ollut motivaatiota opiskelua kohtaan ja itseohjautuvuus oli heikkoa, oli usein haasteita etäopetuksen aikana. (Metsämuuronen & Nousiainen 2021, 106.) Motivaatio on oppimisen kannalta keskeinen ilmiö (Laitinen 2021, 37). Osaamis- ja oppimistulosten laskun tarkastelu motivaation sekä tavoiteorientaatioiden näkökulmasta voisi mahdollisesti tuoda ratkaisuja asiaan. Kun oppilaan toimintaan ohjaavia tavoitteita tunnistaa ja ymmärtää, on oppilasta mahdollista tukea oikealla tavalla.

Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee oppilaiden tavoiteorientaatioita. Tavoiteorientaatio kuvaa niitä motivaationaalisia taipumuksia, jotka ohjaavat yksilön toimintaa (Tuominen ym. 2017, 82). Motivoitunut henkilö kokee oppimistilanteen merkitykselliseksi itselleen ja on sitoutunut tarvittaviin ponnisteluihin, joita oppimistavoitteen saavuttaminen vaatii (Lerkanen & Pakarinen 2018, 182). Yksilö

suhtautuu, asettaa tavoitteita ja arvioi omaa toimintaansa tietyllä tapaa suorittamis- ja oppimistilanteissa. Tavoiteorientaatio ei pyri kuvaamaan yksilön motivaation määrää tai voimakkuutta, mutta se ilmentää motivaation suuntaa ja sen laatua (Tuominen ym. 2017, 82.) Toinen oppilas saattaa tavoitella asioiden oppimista ja ymmärtämistä, kun puolestaan toinen oppilas saattaa vältellä osamattomuuden näkymistä. Edellä mainitut esimerkit kuvaavat erilaisia tavoiteorientaatiota.

Oppilaita on mahdollista jakaa heidän tavoiteorientaatiotensa perusteella erilaisiin tavoiteorientaatioprofiileihin. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli, mitä erilaisia tavoiteorientaatioprofiileja tutkittavasta oppilasryhmästä löytyy. Tätä selvitettiin kyselylomakkeen avulla. Kyselylomakkeen avulla tehdyn ryhmittelyn jälkeen jokaisesta ryhmästä valittiin tapausoppilas, jonka toimintaa havainnoitiin oppitunneilla. Tutkimuksen toinen tutkimuskysymys on, että millä tavoin oppilaan tavoiteorientaatioprofiili näkyy oppilaan työskentelyssä sekä toiminnassa oppitunnin aikana.

Tutkimuksen tarkoitus on tuottaa tietoa opettajille, jotka pyrkivät löytämään keinoja motivoida oppilaita oppitunneilla. Opettajat voivat hyödyntää tutkimustuloksia tunnistaessaan oppilaiden avun tarpeita oppimisen suhteen. Oppilaiden tavoiteorientaatioita tunnistamalla opettajan on myös mahdollista muokata opetustaan sellaiseksi, että se motivoi oppilaita. Tuomisen, Pulkan, Tapolan ja Niemivirran (2017, 92) mukaan pienet erot ja muutokset oppitunnin aikaisissa ohjeistuksissa sekä järjestelyissä vaikuttavat siihen, miten eri tavoin motivoituneet oppilaat kokevat opiskeltavan aiheen tai tehtävän.

2 MOTIVAATIO JA TAVOITEORIENTAATIOT

2.1 Motivaatio yleisesti

Ryan ja Deci (2000b, 69) kuvaavat motivaatiota voimaksi, joka saa ihmisen tekemään asioita. Motivaatio antaa ihmisen toiminnalla energian, suunnan sekä pitkäjänteisyyden. Motivaatiota ohjaavat ihmisen yksilölliset tavoitteet, päämäärät, kiinnostuksen aiheet sekä mieltymykset (Ryan & Deci 2017, 13.) Motivaatio näkyy eräänlaisena valmiutena tehdä ja saattaa tehtävä loppuun (Kauppila 2003, 43). Motivaatiota selittävissä motivaatioteorioissa on eroavaisuuksia. Yleisesti ottaen kaikki teoriat pyrkivät selittämään, miksi ihminen valitsee juuri tietyn aktiviteetin, miten pitkään ihminen jaksaa ylläpitää tiettyä toimintaa sekä, kuinka kovasti ja tarmokkaasti ihminen yrittää tehdä tai suorittaa tehtävän. (Dörnyei 2000, 519-520.)

Motivaation kantasana on motiivi. Tämä tarkoittaa toiminnan tai tekemisen syytä (Laitinen 2021, 16.) Jotta toiminta voisi olla motivoitunutta toimintaa, on toiminnalla oltava intentio eli tavoite tai päämäärä (Byman 2002, 26). Motivoitumattoman henkilön työskentelyä leimaavat passiivisuus, tekemättömyys ja päämäärättömyys. Henkilön tilasta, jolloin hänellä ei ole motivaatiota, käytetään myös käsitettä amotivaatio. (Ryan & Deci 2000a, 72.) Amotivaatio voi johtua monesta eri syystä. Henkilö saattaa olla motivoitumaton tekemään mitään, koska ei koe voivansa saavuttaa tehokkaasti lopputuloksia. Amotivaation syynä voi myös olla kiinnostuksen tai arvostuksen puute tehtävää kohtaan. Myös vastarinta eli tehtävän tekemisestä kieltäytyminen voidaan laskea amotivaatioksi. (Ryan & Deci 2017, 16.)

Motivaatiota pidetään oppimisen kannalta keskeisenä ilmiönä (Laitinen 2021, 37). Motivoitunut henkilö tekee enemmän töitä vaikean tehtävän hallitsemiseksi (Schunk & Henson 1985, 321). Motivoitunut henkilö edistyy tehokkaasti annetussa tehtävässä sekä kokee oppimistilanteissa positiivisia tunteita ja tyydytystä (Zimmerman & Kitsantas 1999, 247-248). Lerkkasen ja Pakarisen (2018, 182) mukaan motivoitunut henkilö kokee oppimistilanteen merkitykselliseksi ja on valmis sitoutumaan ponnisteluihin saavuttaakseen oppimistavoitteet.

2.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio

Motivaatio jaetaan yleisesti sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon (Ryan & Deci 2000a, 54). Motivaation sisäisyys tai ulkoisuus muodostuu suhteessa toimintaan (Covington 2000, 23). Sisäisellä motivaatiolla tarkoitetaan sitä, että henkilö tekee jotain, koska toiminta on luonnostaan kiinnostavaa tai nautinnollista. Henkilön kiinnostus ja energia tehdä asiaa tulee tekemisestä itsestään. (Ryan & Deci 2000a, 56.) Ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan sitä, että henkilö tekee jotain lopputuloksen tai palkkion takia (Ryan & Deci 2000a, 60.)

Ulkoisen motivaation johtama toiminta ja käyttäytyminen on yleensä väline saavuttaa ulkoista palkkiota, kuten palkkiota tai sosiaalista hyväksyntää. Myös rangaistuksen välttäminen on ulkoinen motiivi. (Ryan & Deci 2017, 14.) Ulkoisesti motivoitunut ponnistelee opintojen eteen arvosanojen takia; sisäisesti motivoitunut näkee vaivaa opintojensa eteen oppimisen ilon takia. Molemmat henkilöt ovat motivoituneita, mutta heidän motiivinsa ovat hyvin erilaiset. Myös henkilöiden lopputulokset saattavat olla erilaiset. (Vasalampi 2017, 54-55.) Niin aineellisten kuin aineettomien ulkoisten palkkioiden, on todettu heikentävän erityisesti lasten sisäistä motivaatiota (Deci, Koestner & Ryan 2001, 15). Sisäisten tavoitteiden tavoittelu oppimistilanteissa tuottaa parempaa oppimista sekä parempia oppimistuloksia kuin ulkoisten tavoitteiden tavoittelu (Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon & Deci 2004, 257).

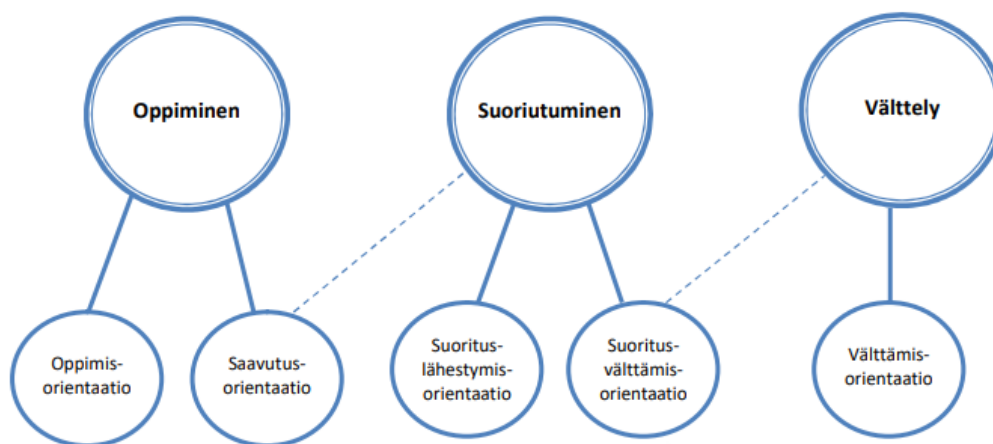
Covington (1999) havaitsi tutkimuksessaan, että korkean arvosanan eli ulkoisen palkkion saaminen lisäsi opiskelijoiden oppiman tiedon arvostusta. Opiskelijat selittivät tapahtunutta pääosin kolmella eri tapaa. Ensimmäinen selitys liittyi siihen, että hyvin pärjääminen sai aikaan opiskelijassa ylpeyttä, joka lisäsi opiskelijan innokkuutta opiskella. Toinen selitys liittyi siihen, että hyvin pärjääminen vähentää huolta epäonnistumisesta ja mahdollistaa täten vapautuneemman uusien asioiden opiskelun. Kolmas selitys liittyi siihen, että hyvin pärjääminen kannustaa opiskelijaa opiskelemaan lisää ja mitä enemmän uutta oppii, sitä kiinnostavammaksi asiat tulevat. (Covington 1999, 132.) Sisäinen ja ulkoinen motivaatio eivät ole suoranaisesti toistensa vastakohtia (Ryan & Deci 2017, 14). Ulkoisen motiivin on mahdollista sisäistyä. Tämä tarkoittaa sitä, että ihminen kokee syyn tehdä jotain tärkeämmäksi itselleen kuin aiemmin. Motivaation sisäistymistä voi ajatella janaan, jonka toisessa päässä on täysin ulkoinen motivaatio. Janaan edetessä motiivi sisäistyy ja lopulta muuttuu sisäiseksi motivaatioksi. (Ryan & Deci 2017, 14-16.) On myös yleistä, että yksilön toimintaa ohjaa useampi motiivi, joista osa on enemmän sisäisiä ja osa enemmän ulkoisia (Vasalampi 2017, 58-59).

Ryan ja Deci (2017, 10-11) esittävät, että ihmisen henkisen hyvinvoinnin, psykologisen kasvun sekä motivaation kannalta, on olemassa kolme tärkeää psykologista perustarvetta. Nämä keskeiset perustarpeet ovat autonomia, pystyvyyden kokemus sekä yhteenkuuluvuuden kokemus. Autonomialla tarkoitetaan yksilön tarvetta kokea voivansa säädellä ja vaikuttaa omaan toimintaansa. Pystyvyyden kokemuksella tarkoitetaan yksilön tarvetta kokea onnistumisia. Liian helpot tehtävät eivät anna vaikuttavuuden tunnetta, liian vaikeat tehtävät lannistavat motivaatiota. Tehtävien on oltava sopivan haastavia. Yhteenkuuluvuuden kokemus tarkoittaa, että henkilö kokee kuuluvansa sosiaaliseen ryhmään ja on ryhmässä merkittävä jäsen. Edellä mainitut psykologiset perustarpeet tukevat sisäistä motivaatiota. (Ryan & Deci 2017, 10-11.)

2.3 Tavoiteorientaatiot

Tavoiteorientaatio kuvaa niitä motivaationaalisia taipumuksia, jotka ohjaavat yksilön toimintaa. Yksilöllä on tietynlainen taipumus suhtautua, asettaa tavoitteita ja arvioida omaa toimintaansa suorittamis- ja oppimistilanteissa. Tavoiteorientaatio ei pyri kuvaamaan yksilön motivaation määrää tai voimakkuutta, vaan ennemminkin motivaation suuntaa ja sen laatua (Tuominen ym. 2017, 82.) Tavoiteorientaatio eroaa käsitteenä tavoitteesta siinä, että tavoitteet liittyvät konkreettisiin tapahtumiin, tiloihin sekä kokemuksiin. Tavoiteorientaatiot kuvaavat yksilöllisiä ominaisuuksia, jotka vaikuttavat tavoitteiden valintaan. Yksilön voidaan nähdä suosivan tietynlaisia tavoitteita, keinoja ja lopputuloksia työskentelyssään. (Niemivirta 2002, 251.) Jokainen ihminen ajattelee, miettii sekä toimii hieman eri tavalla. Oppimistilanteessa näillä kaikilla ominaisuuksilla on merkitystä, minkä seurauksena oppilaat saattavat tulkita saman opetustilanteen eri tavoin (Tapola & Niemivirta 2008, 303.)

Tuominen ym. (2017, 83-84) ovat havainneet kolme keskeistä tavoiteorientaatiota: Oppimis-, suoritus- ja välttämisorientaatio. Tavoiteorientaatiotutkimukselle on kuitenkin kuvaavaa se, että termistöt ja luokat eroavat toisistaan ja esiintyvät osittain päällekkäin (Pintrich 2000a, 544-545). Esimerkiksi Niemivirta (2002) on tutkinut tavoiteorientaatiota suomalaisessa kontekstissa. Hän on päätenyt erittelemään tavoiteorientaatiot oppimisorientaatioon, saavutusorientaatioon, suoritus-lähestymisorientaatioon, suoritus-välttämisorientaatioon ja välttämisorientaatioon (kuvio 1). Niemivirta ja kumppanit (2013, 534) toteavat, että kyseiset tavoiteorientaatiot kuvaavat kattavasti koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyviä tavoitteita.



Kuvio 1 Tavoiteorientaatiot Niemivirran (2002) mukaan

Oppimisorientaatio tarkoittaa sitä, että toiminnassa korostuu erilaisten tietojen ja taitojen oppiminen ja hallinta. Yksilö arvioi tavoitteet, osaamisen ja hallinnan aikaisempaan osaamiseensa verrattuna, eikä vertaile itseään toisiin. (Nicholls 1984, 328; Tuominen ym. 2017, 83.) Saavutusorientaatio tarkoittaa sitä, että toiminnassa korostuu oman saavuttamisen ja suorittamisen osoittaminen. Koulussa tämä näkyy absoluuttisen menestyksen, kuten hyvien arvosanojen tavoitteluna. (Nicholls 1984, 328; Niemivirta 2002, 257.) Suorituslähestymisorientaatioon liittyy relatiivisen menestyksen tavoittelu eli omaa menestymistä suhteutetaan muihin ja muiden suorituksiin. Pyrkimys on pärjätä ja menestyä muita paremmin sekä osoittaa osaamista asiassa muille. (Niemivirta 2002, 257; Tuominen ym. 2017, 83.) Suoritusvälttämisorientaatioon liittyy pelko epäonnistumisesta ja sen näyttämisestä. Välttämisorientaatioon liittyy pyrkimys välttää työntekoa sekä ponnistelua. (Tuominen ym. 2017, 83.)

Tavoiteorientaatiot eivät sulje toisiaan pois, vaan oppilailla voi esiintyä useampia tavoiteorientaatioita samanaikaisesti (Tuominen ym. 2017, 83). Oppilas tavoittelee yleensä useita asioita samaan aikaan. Eri asioita tavoittelevat oppilaat saattavat kokea oppimistilanteen eri tavoin, vaikka lopputulos olisi sama. Tärkeää ja oleellista on se, mitkä orientaatiot korostuvat oppilaan toiminnassa. (Pintrich 2000a, 544-545; Niemivirta 2002, 266.)

2.4 Tavoiteorientaatioprofiilit sekä niiden tunnuspiirteet

Profiili- tai henkilösuuntautunut lähestymistapa tavoiteorientaatioiden tutkimiseen ja tarkasteluun tarkoittaa, että joukossa olevat henkilöt jaetaan ryhmiin sen mukaan, millaiset heidän tavoiteorientaatioprofiilinsa ovat (Tuominen ym. 2017, 84–85). Nämä ryhmät kuvaavat sitä, millä tavoin henkilöiden tavoitteet, pyrkimykset ja suuntutumisot painottuvat. Tämän tyylinen ryhmittely mahdollistaa motivationaalisten erojen tarkastelun kokonaisvaltaisesti. (Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta 2010, 387).

Tavoiteorientaatioprofiilien lukumäärässä ja nimeämisissä on eroja. Tyypillisesti tutkimuksissa henkilöitä on luokiteltu kolmesta kuuteen erilaiseen ryhmään (Tuominen, Juntunen & Niemivirta 2020, 4.) Yleensä tutkimuksissa on jaoteltu ja eroteltu henkilöitä ainakin oppimisen, suoriutumisen ja välttämisen tavoiteorientaatioprofiileihin. Näiden lisäksi tutkimuksissa on tunnistettu sekä oppimista että suoriutumista korostavia ryhmiä eli menestystä korostavia. On tunnistettu myös ryhmiä, jotka eivät korosta erityisesti mitään tavoitteita eli he ovat sitoutumattomia. (Tuominen ym. 2017, 85-86). Seuraavaksi esitellään edellä mainittuja tavoiteorientaatioprofiileja eli oppimishakuiset, menestyshakuiset, suoritus-hakuiset, välttämishakuiset sekä sitoutumattomat.

Oppimishakuiset henkilöt korostavat opiskelussaan ja työskentelyssään erityisesti asioiden oppimista ja ymmärtämistä. Oppimishakuinen on valmis sitoutumaan opiskelun vaatimaan vaivannäköön sekä työskentelyyn. Oppimishakuisille hyvien arvosanojen saaminen on tärkeää. Heidän tarkoituksenaan ei ole vertailla menestystään toisiin oppilaisiin, vaan arvosanat toimivat merkinä osaamisesta. Opintomenestys on oppimishakuisilla yleensä hyvä. Oppimishakuinen oppilas toimii aktiivisesti ja innokkaasti oppitunnilla. (Tuominen ym. 2017, 85–87.) Oppimishakuiselle oppilaalle on tyypillistä, ettei tämä pelkää epäonnistumisia (Tuominen-Soini ym. 2011, 95). Tilanteiden sekä tehtävien muutokset eivät

vaikuta oppimishakuisen motivaatioon (Tapola, Jaakkola & Niemivirta 2014, 471).

Menestyshakuiset henkilöt tavoittelevat sekä oppimista että saavutuksia. Uusien asioiden oppimisen ohella heitä kiinnostaa sekä absoluuttinen että suhteellinen menestys. Opintomenestys on menestyshakuisilla yleensä hyvä. Menestyshakuinen oppilas toimii aktiivisesti ja innokkaasti oppitunnilla. (Tuominen-Soini ym. 2011, 95; Tuominen ym. 2017, 85-86.) Menestyshakuiset ovat kuitenkin jossain määrin huolissaan mahdollisista epäonnistumisista ja kasaavat itselleen huolia menestyksestään (Ståhlberg, Tuominen, Pulkka & Niemivirta 2019, 9). Tilanteen ja tehtävän muutos ei vaikuta menestyshakuisen motivaatioon (Tapola, Jaakkola & Niemivirta 2014, 471).

Suoritushakuiset vertaavat itseään suhteessa toisiin eli suoritushakuisella henkilöllä on pyrkimys olla parempi kuin toinen. Suoritushakuinen myös välttelee epäonnistumisia. Opintomenestys on suoritushakuisilla yleensä keskinkertainen, kuten myös opintointo. (Tuominen ym. 2017 85-87.) Tehtävän sekä tilanteen muutos vaikuttavat suoritushakuisen oppilaaseen herkästi (Tapola, Jaakkola & Niemivirta 2014, 471).

Sitoutumattomilla ei korostu erityisesti mikään yksittäinen tavoiteorientaatio. He ymmärtävät opiskelun tärkeyden, mutta ovat tyytyväisiä, jos oppimisen eteen ei tarvitse tehdä paljoa töitä. Tällainen oppilas pyrkii tekemään sen, mitä pyydetään ja odotetaan, mutta mahdollisimman vähän töitä sen eteen (Tuominen-Soini ym. 2011, 94.) Sitoutumattomien opintomenestys on yleensä melko heikko ja into opiskella on vähäinen (Tuominen ym. 2017, 86-87).

Välttämishakuiset pyrkivät pääsemään opiskelustaan mahdollisimman vähällä ajalla ja työllä. Oppilas ei ole huolissaan koulunkäynnistä, mikä näyttäytyy usein oppitunneilla passiivisuutena. (Tuominen-Soini ym. 2011, 94.) Opiskelun ja oppimisen kannalta välttämishakuiset ovat suurin riskiryhmä, sillä he haluavat välttää työntekoa eivätkä koe oppimista ja opiskelua tärkeäksi. Opintomenestys on välttämishakuisilla yleensä heikko ja opiskeluinto on vähäinen. (Tuominen ym.

2017, 85.) Henkilökohtainen ohjaus ja tuki auttavat välttämishakuista onnistumaan (Tuominen ym. 2017, 92).

Yksittäisessä tilanteessa oppitunnilla näyttäytyvä oppilaan toiminta on riippuvainen yksilöllisistä tekijöistä sekä tilannekohtaisista tekijöistä. Yksilöllisiä tekijöitä ovat esimerkiksi oppilaan tavoitteet sekä minäpystyvyys. Tilannekohtaisia ovat esimerkiksi koe, edeltävän välitunnin tapahtuma tai oppitunnin ajankohta. Oppilas tulkitsee tilanteen edellä mainittujen tekijöiden pohjalta ja mukauttaa toimintansa senhetkisten resurssien mukaisesti. (Tuominen ym. 2017, 80).

Tavoiteorientaatioprofiileja on pyritty sekä löytämään että tunnistamaan erikäisistä ryhmistä. Hyvin usein tutkimuksen kohteena ovat olleet peruskouluikäiset (ks. esim. Saalvik 1997; Pintrich 2000a; Niemivirta 2002; Lukin 2013; Jansen in de Wall ym. 2016). Lukio, yliopisto ja aikuiskoulutus on myös ollut tutkimuksien kohteena (ks. esim. Niemivirta ym. 2013; Pulkka & Niemivirta 2013). Myös tavoiteorientaatioprofiilien muutokset erilaisissa siirtymävaiheissa, kuten esikoulusta peruskouluun sekä alakoulusta yläkouluun ovat kiinnostaneet tutkijoita (ks. esim. Tuominen-Soini ym. 2011; Tuominen ym. 2020).

Tuominen-Soini, Salmela-Aro ja Niemivirta (2011) tutkivat oppilaiden tavoiteorientaatioprofiilien pysyvyyttä ja muutosta siirryttäessä yläkouluista lukioon. Tutkimuksessa käy ilmi, että noin 60 % oppilaista säilytti saman tavoiteorientaatioprofiilin. Tuominen, Niemivirta, Lonka ja Salmela-Aro (2020) puolestaan tutkivat oppilaiden tavoiteorientaatioprofiilien muutosta ja pysyvyyttä siirryttäessä kuu-dennelta luokalta seitsemännelle luokalle. He löysivät tutkimuksessaan, että 75 %:lla oppilaista tavoiteorientaatioprofiili säilyi samana. (Tuominen ym. 2020.) Tavoiteorientaatioprofiilien muutokset ovat yleensä pieniä ja siirtymä tapahtuu usein toiseen samankaltaiseen profiiliin (Tuominen-Soini ym. 2011, 95).

Tapola ja Niemivirta (2008) havaitsivat, että eri tavoin orientoituneet oppilaat kokevat saman oppimisympäristön eri tavoin. Oppimis- ja menestyshakuiset oppilaat kokivat oppimisympäristön tukevan oppimista ja viihtymistä. Samaan aikaan suoritus- ja välttämishakuiset oppilaat eivät kokeneet samaa oppimis-

ympäristöä oppimista ja viihtymistä tukevaksi. (Tapola & Niemivirta 2008, 303-305.) Ketosen, Hienosen, Kupiaisen ja Hotulaisen (2023) tutkimuksessa huomattiin, että luokkaympäristön ilmapiirillä on merkitystä oppilaiden tavoiteorientaatioprofiilien muutokseen tai pysyvyyteen. Kilpailua korostava ilmapiiri lisäsi hieman oppilaiden tavoiteorientaatioprofiilien muutosta menestystä ja vertailemista korostaviin profiileihin. (Ketonen, Hienonen, Kupiainen & Hotulainen 2023, 11-12.)

3 MOTIVAATIO KOULUYMPÄRISTÖSSÄ

3.1 Motivaation muotoutuminen

Varhaisessa lapsuudessa oppiminen on pitkälti lapsen sisäisesti motivoitunut prosessi. Uusien asioiden harjoittelu, oppiminen sekä tutkiminen antaa itsessään lapselle tyydytystä ja ruokkii sisäistä motivaatiota. Varhaiskasvatukseen ja kouluun siirryttäessä lapsen luonnolliselle toiminnalle muodostuu ulkoisia painetekijöitä, kuten arvosanat ja arviointi. (Ryan & Deci 2017, 352-353.) Motivatio-naaliset taipumukset eriytyvät jossain määrin jo päiväkotiiässä (Laitinen, Lepola & Vauras 2017, 77). Ensimmäisen luokan alussa kouluun saapuu oppilaita, joille on jo muodostunut joko positiivisia, negatiivisia tai jollain tapaa painottuneita motivationaalisia taipumuksia (Viljaranta, Aunola & Hirvonen 2016, 369-370). Ryan ja Deci (2017, 353) muistuttavat, ettei ulkoisten painetekijöiden tule päiväkotii- ja kouluikäisillä ohjata liikaa toimintaa. Ames (1992) toteaa, että koulussa käytetään helposti ulkoisia kannustimia, jotta oppilas saadaan toimimaan tai työskentelemään halutusti. Edistääkseen motivaatiota, opettajien tulisi kannustaa oppilaita arvostamaan yrittämistä oppimista kannustavassa oppiympäristössä. (Ames 1992, 268.)

Varosen ja kumppaneiden (2018) tutkimuksessa 60 % kuudesluokkalaisista oppilaista nimesi ensisijaiseksi koulutustavoitteekseen arvosanaan ja sen korottamiseen sekä mahdollisimman hyvin pärjäämiseen liittyviä tavoitteita. Arvosanan korostuminen oppilaiden ensisijaisena koulunkäyntiin liittyvänä tavoitteena on huolestuttavaa. Oppimista ja motivaatiota edistääkseen oppilaiden pitäisi itse asettaa itselleen tavoitteita oppimisen, ymmärtämisen ja kehittymisen saralla yksittäisen arvosanan tavoittelun sijaan. (Varonen ym. 2018, 142, 148.)

Motivaation muotoutumisen jarakentumisen kannalta on merkityksellistä, mikä on yksilön kiinnostuksen suhde oppimistilanteeseen sekä sen ominaisuuksiin (Laitinen 2021, 18–19). Sosiaalisen tilanteen merkitys on motivaatiolle suuri. Sillä on mahdollisuus tukea ja vahvistaa oppilaan motivaatiota tai, sitten heikentää oppilaan motivaatiota. Motivaatio muuttuu ja rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Järvenoja, Kurki & Järvelä 2018, 143-144.) Kiinnostus auttaa myös oppimaan asioita paremmin sekä ylläpitämään viihtymistä opiskelun parissa (Juuti & Lavonen 2018, 197). Kiinnostus lisää oppilaiden sisäistä motivaatiota, ja sitä kautta lisää oppilaiden onnistumisen kokemuksia. Onnistumisen kokemukset tukevat puolestaan oppilaiden minäpystyvyyttä. Minäpystyvyys tukee myös sisäistä motivaatiota ja kiinnostusta (Glynn, Bryan, Brickman & Armstrong 2015, 200.)

3.2 Opettajan merkitys motivaatiolle

Oppiminen ja opiskelu koulussa on tilannekohtainen ja sosiaalinen vuorovaikutustapahtuma. Tästä syystä opettajan ja oppilaiden välisellä vuorovaikutuksella sekä luokan ilmapiirillä on suuri vaikutus oppimismotivaatiolle. Myös opettajan taito ja kyky tunnistaa oppilaiden tunnetiloja, antaa oikea-aikaista tukea ja palautetta sekä osallistaa oppilaat oppituntien aikana tukevat oppilaiden motivaatiota. (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 91-92.)

Oppilaiden motivaation kannalta opettajan oppitunnille luoma ilmapiiri on tärkeä. Eräänlaiset ilmapiirit tukevat ja vahvistavat oppilaiden sisäistä motivaatiota, kun puolestaan toisenlaiset ilmapiirit saattavat vaikuttaa oppilaiden motivaatioon negatiivisesti. (Ryan & Deci 2017, 354.) Oppilaiden autonomiaa tukevalla ilmapiirillä on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia oppilaiden motivaatiolle ja kiinnostukselle (Tsai, Kunter, Lüdtke, Trautwein & Ryan 2008, 468). Kikas, Peets ja Hodge (2014) huomasivat tutkimuksessaan, että ilmapiiri ja käytänteet, jotka kannustavat autonomiaan sekä omatoimisuuteen, tuntuvat hyödyntävän oppilaita, joiden taitotaso on jo entuudestaan korkea. Sen sijaan taitotasoltaan entuu-

destaan heikot oppilaat hyötyivät enemmän opettajajohtoisesta ja strukturoidummasta opetuksesta.

Oppilaan sitoutumisen tasoon vaikuttaa annetun tehtävän rakenne sekä opettajan tapa ilmaista tehtävänanto. Tämän lisäksi sitoutumisen tasoon vaikuttaa se, kuinka edellä mainitut suhtautuvat oppiympäristön muihin rakenteisiin. (Ames 1992, 264.) Tutkimuksessaan Rotgans ja Schmidt (2010) havaitsivat, että oppilaiden kiinnostukseen sekä motivaatioon on mahdollista vaikuttaa positiivisesti, jos luokkaa opettava opettaja kykenee ilmaisemaan itsensä siten, että oppilaat ymmärtävät opettajan sanoman. Ymmärretyksi tulemiseen vaikuttivat opettajan oppiainekohtainen osaaminen, sosiaaliset taidot sekä opettajan kiinnostuksen osoittaminen oppilaita kohtaan. (Rotgans & Schmidt 2010, 40-41.) Ymmärretyksi tulemisella on myös tärkeä rooli palautteen annossa. Palaute on tärkeää oppilaan motivaatiolle, mutta palaute on kohdistettava selkeästi ja konkreettisesti juuri tehtyyn asiaan. Opettajan on annettava oppilaalle palaute siten, että oppilas kuulee, ymmärtää ja hyödyntää palautteen. (Mandouit & Hattie 2023, 6-8.)

Opettajan tehtävä on myös kyetä perustelemaan oppilaalle opiskeltavan asian merkittävyys. Kun opiskeltava asia tuntuu merkitykselliseltä, on se myös motivoivampaa. Opettajan oppilaantuntemuksella on vaikutusta siihen, kuinka hyvin hän osaa perustella opiskeltavat asiat oppilaille. Hyvä oppilaantuntemus auttaa myös opettajaa valikoimaan yksilöt huomioon ottavaa opetus- ja työskentelytapaa. Myös opettajan innostus opettamaansa aihetta kohtaan vaikuttaa positiivisesti oppilaiden motivaatioon opiskella kyseistä aihetta. (Pollari & Koppinen 2010, 45-46.)

Oppilaiden oppimistulosten on todettu olevan parempia, kun oppitunneilla hyödynnetään lapsilähtöistä opetusta ja ohjausta. Kehitystä tapahtuu riippumatta oppilaiden taitotasosta. (Lerkkanen ym. 2016, 153-154.) Tutkimuksessaan Parkarinen ja kumppanit (2023, 15-17) tutkivat suomalaisten ja japanilaisten opettajien toimintaa oppitunnilla. Lapsilähtöistä toimintaa hyödyntävien opettajien oppitunneilla tuettiin oppilaiden autonomiaa, kiinnostusta ja osallisuutta enemmän kuin opettajajohtoisilla oppitunneilla. Kuitenkin osalle oppilaista opettajajohtoiset

käytänteet saattavat olla hyödyllisempiä. Opettajien on löydettävä tasapaino eri opettamistyylien välillä huomioidessaan luokan monenlaiset oppijat.

Kiuru ja kumppanit (2015, 440-442) toteavat, että opettajan hyväksyvä ja positiivinen suhtautuminen oppilaisiinsa heijastelee myös oppilasryhmän toimintaan positiivisesti, varsinkin pitkällä aikavälillä. Opettajan ja ryhmän hyväksyvä ja positiivinen tuki enteilee parempia akateemisia taitoja sekä oppimistuloksia myöhemmin. Farmer, Lines ja Hamm (2011, 252) toteavat tutkimuksessaan opettajan roolin luokan ilmapiirin ja vuorovaikutuksen ohjaajana, kehittäjänä sekä ylläpitäjänä olevan merkittävä. Vuorovaikutus on monitahoinen ilmiö, varsinkin ryhmän vuorovaikutus (Kauppila 2005, 103). Pelkästään opettajan käytämällä sanavalinnoilla on suuri merkitys sille, kuinka oppilaat tulkitsevat opettajan viestejä (Tuominen ym. 2017, 92).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuskysymykset

Tavoiteorientaatioita on tutkittu koulukontekstissa jonkin verran. Tutkimukset (ks. esim. Niemivirta 2002; Tapola & Niemivirta 2008; Tuominen-Soini ym. 2011; Tuominen ym. 2020) hyödyntävät profiilisuuntautunutta lähestymistapaa, jossa oppilaita jaotellaan erilaisiin tavoiteorientaatioprofiileihin heidän painottamiensa tavoiteorientaatioiden perusteella. Vastaavaa lähestymistapaa hyödynnetään tässäkin tutkimuksessa. Tutkimuksen tavoitteena on tunnistaa, millaisia tavoiteorientaatioita oppilaat suosivat koulutyöskentelyssään. Tämän lisäksi selvitän, millä tavoin eri tavoiteorientaatioita suosivat oppilaat toimivat ja työskentelevät oppitunnilla.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia tavoiteorientaatioprofiileja tutkittavan oppilasryhmän oppilailta löytyy?
2. Millä tavalla oppilaan tavoiteorientaatioprofiili ilmenee oppilaan toiminnassa oppituntien aikana?

4.2 Laadullinen tapaustutkimus

Tapaustutkimus sekoitetaan helposti yleiskäsitteeksi eri tutkimusmetodeihin. Tämä saattaa johtua tapaustutkimuksen englanninkielisestä nimestä *case study method*. Tapaustutkimus tulisi nähdä ennemmin tutkimustapana tai tutkimusstrategiana. (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 9.) Syrjälä (1996, 11) ehdottaa tapaustutkimuksen sopivan erinomaisesti opetuksen ja oppimisen tutkimiseen,

sillä se mahdollistaa tutkittavien ilmiöiden tutkimisen ja kuvailun kyseisessä hetkessä ja luonnollisessa ympäristössä.

Tapaustutkimus on konkreettista ja yksityiskohtaista todellisuuden lähikuvausta ja tulkintaa, jossa todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena eri näkökulmista (Syrjälä 1996, 13). Vilkka, Saarela ja Eskola (2018, 190) kuvaavat tapaustutkimusta suhtautumistavaksi, jossa hyödynnetään useita eri menetelmiä. Monipuolisen aineiston avulla on mahdollista tutkia ja kuvata tutkimuksen kohdetta mahdollisimman hyvin (Laine, Bamberg & Laine 2007, 10). Syrjälän (1996, 14-15) mukaan tapaustutkimuksen joustavuuden ansiosta tietoa ja aineistoa voidaan etsiä ja kerätä sieltä, mistä sitä voi löytyä ja minne on mahdollista päästä.

Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty kahdenlaista aineistoa. Ensimmäinen aineisto on kyselylomake, jossa oppilaat vastaavat väittämiin. Oppilaiden vastaukset tuovat ilmi heidän omia näkemyksiään ja kokemuksiaan ilmi tutkimuksen kohteesta. Toinen aineisto on tutkijan keräämä havainnointiaineisto oppilaiden toiminnasta oppitunnilla. Tutkijan havainnot tuovat toisen näkökulman tutkimuksen kohteeseen. Tapaustutkimus eroaa muista tutkimusmetodeista siinä, että aineistonkeruuta sekä aineiston analyysiä saattaa joutua tekemään samanaikaisesti, sillä kerätty aineisto saattaa vaikuttaa tai muuttaa aineistonkeruuta tai analyysiprosessiin (Yin 2006, 112-113). Tämä näkyy tässä tutkimuksessa siten, että havainnoinnin kohteet ovat riippuvaisia oppilaiden täyttämien kyselylomakkeiden vastauksista. Kyselyn väittämät perustuvat puolestaan teoriaan sekä aikaisempaan tutkimukseen. Tällä tavoin on mahdollista parantaa tutkimuksen yleistettävyyttä (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 30).

Tapaustutkimuksia on kolmenlaisia: luonnollisia, välineellisiä tai kollektiivisia. Luonnollinen tapaustutkimus on kiinnostunut tutkittavasta tapauksesta sen kiinnostavuuden takia. Välineellinen tapaustutkimus tutkii tutkittavaa tapausta syvällisesti, mutta kiinnostuksen kohde on jossain muussa. Kollektiivinen tapaustutkimus tutkii useampaa tapausta saadakseen syvällisen ymmärryksen tutkittavasta asiasta. (Simons 2009, 21.) Tämä tutkimus on luonnollinen tapaustutki-

mus, sillä tutkittavat tapausoppilaat ovat yksilöllisine ominaisuuksineen tutkimuksen kohteita.

Tapaustutkijan on eroteltava tapaus ja tutkimuksen kohde toisistaan. Tapaus-tutkimuksessa tapaus tai tapaukset ilmentävät tutkimuksen kohdetta. (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 10.) Tapauksen voidaan ajatella olevan esimerkki jostain suuremmasta joukosta. Tapausta tutkimalla voidaan selvittää vastauksia monimutkaisiin ilmiöihin, jonka osa tapaus on. (Syrjälä 1996, 15.) Yin (2006, 114) muistuttaa, että tämäntyyppisen tapauksen yleistäminen ei tarvitse tilastollista yleistämistä, vaan loogisia päätelmiä ilmiöstä tai aiheesta, joita tapaukset ilmentävät. Tässä tutkimuksessa tapauksina ovat neljä oppilasta ja tutkimuksen kohteena ovat tavoiteorientaatiot. Tutkittavan tapauksen voi määritellä ennen aineiston keruuta, aineiston keruun aikana tai sen jälkeen. Valinta riippuu siitä, millainen on tutkimuksen tarkoitus ja asetelma. (Eriksson & Koistinen 2014, 26-27.) Tämän tutkimuksen tapaukset määriteltiin aineiston keruun aikana. Aluksi tapauksena on yksittäinen koululuokka ja myöhemmin 4 tapausoppilasta. Valitut tapaukset voivat olla tyyliltään erilaisia ja kuvastaa erilaista näkökulmaa. Tapaus voi olla esimerkiksi äärimmäinen, uniikki, paljastava tai tyypillinen. (Yin 2006, 115.) Tämän tutkimuksen tapauksiksi pyrin valitsemaan tyypilliset tapaukset, koska tarkastelen tutkimuksessa tavoiteorientaatioprofiililtaan erilaisten oppilaiden tyypillistä toimintaa ja käyttäytymistä.

Tapaustutkimuksen luotettavuuden on mahdollista lisätä triangulaation avulla (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 23-24). Triangulaatio jaetaan neljään erilaiseen tyyppiin, jotka ovat 1) aineistotriangulaatio, 2) tutkijatriangulaatio, 3) teoriatriangulaatio ja 4) menetelmätriangulaatio. Triangulaation avulla on mahdollista päästä parempaan ja kokonaisvaltaisempaan aineiston tulkintaan. (Aaltio & Puusa 2020, 185.) Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty aineisto- ja menetelmätriangulaatiota. Tutkimuksessa hyödynnetään erilaisia aineistoja ja erilaisia tapoja analysoida aineistoja. Tämän lisäksi aineistoa on tuotettu oppilaiden toimesta väitteisiin vastaamalla sekä tutkijan toteuttamalla oppilaiden havainnoinnilla.

4.3 Tutkimukseen osallistujat, aineistonkeruu ja aineiston analyysi

Tutkimukseen osallistujat

Tutkittavaksi valikoitui erään suomalaisen koulun kuudesluokka. Luokassa on yhteensä 20 oppilasta. Koulun valikoitumiseen vaikutti se, että suoritin kyseisessä koulussa samaan aikaan viimeistä opetusharjoittelujaksoani. Koin, että aineiston kerääminen muuna aikana olisi ollut hankalampaa ja työläämpää järjestellä. Luokka valikoitui tutkittavaksi, kun tiedustelin asiaa koulun rehtorilta. Pyrkimykseni oli valita tutkimukseen tavallinen luokka. Tavallisella luokalla tarkoitan tässä tapauksessa sitä, että luokan oppilaita ei ole erityisesti valikoitu luokalle, kuten vaikkapa musiikki- tai liikuntapainotteisille luokille valitaan.

En ollut opetusharjoittelijana tutkittavana olevassa luokassa. Olin jossain määrin tuttu luokan oppilaille, sillä harjoitteluluokkani opettaja piti kyseisen luokan liikunnan ja englannin tunnit. Ennen tutkimuksen aineiston hankinnan suorittamista tutkimukseen osallistuvan luokan oppilailta sekä heidän vanhemmiltaan kysyttiin lupa osallistua tutkimukseen. Tässä tapauksessa huoltajan lupa on välttämätöntä kysyä, sillä tutkimuksen kohteena olevat oppilaat ovat alaikäisiä (Aarnos 2018, 175). Lupa lähetettiin oppilaiden mukaan kirjallisena.

Ensimmäinen aineistonkeruu ja sen analysointi

Tutkimuksessa käytetty kysely (liite 2) koostui yhteensä 23 väittämästä. Kyselyn avulla pyrittiin selvittämään oppilaiden painottamia tavoiteorientaatioita hyödyntämällä erilaisia väittämiä. Oppimisorientaatiiväittämiä on kyselyssä yhteensä 6. Näitä ovat väittämät 1, 6, 9, 14, 17 ja 23. Malliväittäjä oppimisorientaatiosta kuuluu ”Matematiikan opiskelussa minulle on tärkeää, että opin aina jotain uutta.”. Saavutusorientaatiiväittämiä on kyselyssä yhteensä 3. Näitä ovat väittämät 4, 12 ja 19. Malliväittäjä saavutusorientaatiosta kuuluu ”Minulle on tärkeää, että saan kokeista hyviä arvosanoja.”. Suoritus-lähestymisorientaatiiväittämiä

on kyselyssä yhteensä 4. Näitä ovat väittämät 2, 8, 15 ja 21. Malliväittäjä suoritus-lähestymisorientaatiosta kuuluu ”Minulle on tärkeää, että osaan ratkaista sellaisia matematiikan tehtäviä, joita muut eivät osaa.”. Suoritus-välttämisorientaatiioväittämiä on kyselyssä yhteensä 6. Näitä ovat väittämät 5, 7, 11, 13, 18 ja 22. Malliväittäjä suoritus-välttämisorientaatiosta kuuluu ”Jos vastaan väärin opettajan kysymykseen opettajan tunnilla, suurin huoleni on, mitä muut minusta silloin ajattelevat.”. Välttämisorientaatiioväittämiä on yhteensä 4. Näitä ovat väittämät 3, 10, 16 ja 20. Malliväittäjä välttämisorientaatiosta ”Opiskellessani matematiikkaa toivon voivani välttää vaikeita tehtäviä.”.

Kyselylomakkeen väittämät mahtuivat kahdelle sivulle, joka on sopiva pituus alakouluikäiselle (Valli 2018, 95). Väittämiin tutkittavat vastasivat Likert-asteikolla 1–5. Valitsin viisi vastausvaihtoehtoa, koska ajattelin seitsemän vastausvaihtoehdon olevan liian hankala hahmotettava oppilaille. Kyselyssä jokainen vastausvaihtoehto oli nimetty: 1) ei sovi lainkaan minuun, 2) sopii minuun vain vähän, 3) jossain määrin sopii minuun, 4) kyllä, sopii minuun aika hyvin, 5) kyllä, sopii minuun oikein hyvin. Valli (2018) toteaa Likert-asteikon sopivan mielipiteiden ja asenteiden mittaamiseen hyvin. Jokaisen vastausvaihtoehdon nimeäminen selkeyttää vastaajalle, mitä hän on vastaamassa. Samalla myös vastausten tulkinnan mahdollisuuden vähenevät. (Valli 2018, 106-107.)

Kysymykset 1–6 sekä 10–23 on mukailtu Skaalvikin (1997) kyselystä. Kysymykset 7–9 on mukailtu Niemivirran (2002) kyselystä. Alun perin halusin käyttää Niemivirran kyselyä kokonaisuudessaan, mutta kyselystä ei ollut saatavilla koversiota, vaan ainoastaan malliväittämät eri orientaatiioväittämiin. Skaalvikin kysely sekä Niemivirran malliväittämät olivat niin samansuuntaisia, että niiden hyödyntäminen yhdessä oli mahdollista.

Vältyin väittämien tekemiseltä ja muotoilulta, koska hyödynsin valmiita ja testattuja väittämiä. Molemmat kyselyt olivat kuitenkin englanniksi. Käänsin kyselyt suomeksi sekä muokkasin kysymyksiä yleisen oppimisen kontekstista matematiikan kontekstiin. Valli (2018, 92) toteaa väittämien muotoilun olevan tärkeä osa onnistuneen tutkimuksen tekemistä. Kysymysten sanamuotoihin on kiinnitettävä

huomiota ja niiden on oltava yksiselitteisiä. (Valli 2018, 92.) Koska kyselyn väittämät käännettiin englannin kielestä suomeksi, kyselylle suoritettiin ennen lopullista aineiston keruuta koekysely. Koekyselyyn vastasi kolme henkilöä. Koekysely on tärkeä vaihe, jolla varmistetaan, että väittämät ovat yksiselitteisiä eivätkä johdattele vastaajaa (Valli 2018, 98). Palautteiden pohjalta muokkasin kyselyn tehtävänantoa sekä kolmea kysymystä selkeämpään ja yksiselitteisempään muotoon.

Ensimmäinen aineistonkeruu toteutettiin kyselylomakkeen avulla vuoden 2022 huhtikuussa. Oppilaat vastasivat kyselyyn (liite 2) kirjallisesti yhdellä oppitunnilla. Oppilaille annettiin riittävästi aikaa vastata väittämiin. Valli (2018, 97–98) toteaa, että kerätessä aineistoa isolta ryhmältä samanaikaisesti, tutkijan läsnäolossa on etunsa. Tutkija voi esimerkiksi selventää mahdollisia tehtävänantoja. (Valli 2018, 97-98.) Pysin tutkijana toteuttamaan aineistonkeruun niin, että se häiritsee luokan toimintaa sekä lukujärjestystä mahdollisimman vähän. Halusin myös, ettei kukaan tutkimukseen osallistuvista koe osallistumista negatiivisena asiana. Aarnos (2018, 174) korostaa tutkimukseen osallistumisen olevan lapselle ennen kaikkea kokemus, eikä vain ajatusten tai tietojen kertomista tutkijalle. Tätä kokemusta ei voi jättää huomiotta tutkijana toimittaessa.

Kyselyaineiston keräämisen jälkeen analysoin aineiston. Aluksi laskin erikseen jokaiselle oppilaalle tavoiteorientaatiiväittämien keskiarvot. Jokaiselle oppilaalle tuli siis viisi erilaista keskiarvoa, koska väittämillä selvitettiin oppilaiden viiden erilaisen tavoiteorientaation painottumista. Tämän jälkeen luokan oppilaita ryhmiteltiin näiden keskiarvojen mukaan eri ryhmiin. Tässä käytin apuna Niemiviran ja kumppaneiden (2013, 540) sekä Varosen ja kumppaneiden (2018, 140) keskiarvotaulukkoja. Lopulta muodostin tutkimukseen osallistuneesta luokasta neljä ryhmää. Ryhmät olivat oppimishakuiset, menestyshakuiset, sitoutumattomat sekä välttämishakuiset. Jokaisesta neljästä muodostetusta ryhmästä valitsin satunnaisesti yhden havainnoitavan tapausoppilaan. Tapausoppilaiden toimintaa havainnoin viiden oppitunnin ajan osana luokkaa aineistonkeruun toisessa vaiheessa.

Toinen aineistonkeruu ja analysointi

Tutkimuksessa toimin havainnoijana, joka ei toimi opettajana tilanteessa. En myöskään ollut osana oppituntia muullakaan tavalla. Tämän tyylistä havainnoinnin tapaa Vilkka (2018, 138-139) kutsuu ulkopuolelta tapahtuvaksi havainnoinniksi. Tapaa on mahdollista hyödyntää, jos tutkimusasetelma ei vaadi tutkijan ja tutkittavien välistä vuorovaikutusta.

Havainnoin yhteensä viisi oppituntia. Havainnoinnin aikana tein muistiinpanoja niin oppitunnin yleisestä toiminnasta kuin myös havainnoinnin kohteena olevista oppilaista. Havainnoitsijana pyrin olla vaikuttamatta oppitunnin kulkuun ja sen toimintaan. Kiersin luokan ympäri kahdesta kolmeen kertaan oppitunnin aikana, jotta saan käsityksen siitä, missä vaiheessa oppilaat olivat tehtävissä.

Havainnoidessani kirjoitin havainnointipäiväkirjaa (liite 3). Tavoitteeni oli kirjata oppitunnin aikana muistiin asioita, joiden oletin olevan oleellisia asioita tutkimuksen kannalta. Tämän lisäksi kirjasin joitain mielenkiintoisia yksityiskohtia, joilla koin olevan jotain arvoa tutkimuksen kannalta. Tutkijan on mahdotonta kirjata kaikkea, mutta on tärkeää, että tutkija kirjaa muistiin systemaattisesti ja tarkasti tapahtumien kulkua sekä toimintaa (Paalumäki & Vähämäki 2020, 135-136).

Havainnoidut oppitunnit myös videoitiin. Oppituntien videointi oli tutkimuksessa tarpeen, sillä havainnoin useampaa oppilasta samaan aikaan. Videointi myös mahdollistaa tilanteeseen palaamisen jälkikäteen. Videokamera sijoitettiin luokan taakse. Videokamera kuvasi luokkaa aina samasta paikasta. Videotallein-
teiden pituus vaihteli noin 35 minuutista 39 minuuttiin. Videoaineiston kokonaispituus on 3 tuntia ja 9 minuuttia.

Havainnoitujen oppituntien videoiden analysoinnissa tarkastelin jokaisen ta-
pausoppilaan toimintaa sekä toiminnassa ilmeneviä säännönmukaisuuksia tilan-

teissa, joissa oppilaan on tehtävä ratkaisu toimiakseen omien tavoitteidensa mukaisesti. Oppilaan toiminta luokan yhteisessä työskentelyssä, kuten uuden aiheen käsittelyssä tai kotitehtävien tarkastuksessa on esimerkki tästä. Muita tilanteita olivat opettajan tehtävänannon kuunteleminen, työskentelyn aloittaminen sekä työskentelyn pitkäjänteisyys. Edellä mainitut tilanteet valikoituivat erityisen tarkastelun kohteeksi oppituntien havainnoinnin aikana. Kirjasin myös oppitunnin yleisiä tapahtumia.

4.4 Eettiset ratkaisut

Tutkija on vastuussa siitä, että tutkimukseen osallistujat voivat luottaa tutkijaan. Tutkija kunnioittaa tutkittavien oikeuksia ja varmistaa heidän tietävän myös olevan tietoisia niistä. (TENK 2019, 8.) Tutkimuksen vaiheiden aikana kerroin oppilaille heidän oikeuksistaan suhteessa tutkimukseeni sekä tutkimuksen aineistonhankintaan. Koska oppilaat olivat alle 15-vuotiaita, heidän vanhempiaan oli informoitava ja heiltä oli saatava suostumus oppilaan suostumuksen lisäksi tutkimukseen osallistumiseen (TENK 2019, 9-10). Oppilaiden perheisiin lähetettiin tutkimuslupa (liite1), jossa myös kerrottiin tutkimuksesta, johon oppilaat olivat osallistumassa. Selitin myös tutkimusluvan sisällön oppilaille.

Tässä tutkimuksessa havainnointi aineistonhankintamenetelmänä tuo oman elementtinsä eettisyyden näkökulmasta. Havainnot on kerättävä havainnoitavat oppilaat huomioiden ja tutkijan on oltava sensitiivinen havainnointitilanteessa (Vilkkä 2018, 170). Havainnointitilanteessa pyrin huomioimaan mahdollisimman hyvin havainnoinnin kohteena olevan luokan. Huomatessani yksittäisen oppilaan reagoivan ollessani hänen lähellään, siirryin kauemmas.

Tätä tutkimusta tehdessäni en ole maininnut koulusta tai luokasta sen enempää kuin, että koulu sijaitsee Suomessa. Tutkimuksessa kysytään oppilaiden mielipiteitä sekä havainnoidaan heidän toimintaansa tarkasti. Tällaisesta aineistosta on mahdollista tunnistaa henkilöitä, jos esimerkiksi paikkakunta olisi mainittuna

tutkimuksessa. On myös huomioimisen arvoista, että tutkimus kohdistuu pienen ryhmään. Havainnoinnin luonnehdinnassa olen pyrkinyt siihen, että oppilaiden erityisiä piirteitä ei tulisi esille. Tieteellisessä tutkimuksessa on yleisesti pyrkimyksenä, ettei tutkimuksissa kykene tunnistamaan tutkimuksen kohteena olleita henkilöitä (TENK 2019, 13).

Tutkimusta varten kerättyä aineistoa on käsitelty sekä säilytetty luottamuksellisesti. Tutkijana olen vastuullinen säilyttämään vastuullisesti tutkimuksen aineistoa koko tutkimuksen keston ajan (TENK 2019, 11). Tutkimuksen aineisto hävitetään tutkielman hyväksymisen jälkeen.

5 TULOKSET: TAPAUSOPPILAIEN TAPAUKSET

5.1 Onni Oppimishakuinen

Ensimmäinen oppitunti 12.5. klo 12–13

Oppitunnin alussa uusi aihe käydään yhdessä läpi. Onni on ottanut ohjeistuksen mukaan pulpetille vihon, viivoittimen sekä kirjoitusvälineet. Onni seuraa ja ennakoi opettajan toimintaa. Oppitunnin aiheena ovat positiiviset ja negatiiviset kokonaisluvut. Opettaja antaa tehtäväksi piirtää vihkoon lukujonon, jota tulnaisiin hyödyntämään aiheeseen tutustumisessa. Onni ryhtyy heti toimeen ja tekee vihkoon lukujonon.

Opettaja kysyy luokalta kysymyksiä, joihin oppilas saa vastausvuoron viittaa-malla. Onnista huomaa, että hän haluaa olla aktiivinen. Onni viittaa ahkerasti ja vastaa pari kertaa oikein vastausvuorollaan. Hän myös seuraa muiden oppilaiden vastausvuorot. Onni jatkaa aktiivista tuntityöskentelyä, kun opettajan väittämiin täytyy vastata peukaloäänestyksellä, onko samaa vai eri mieltä väittämän kanssa.

Tehtävien tekeminen alkaa ja on aika ottaa oppikirjat esiin. Onni ottaa oppikirjat esiin repusta, kuten on ohjeistettu. Hän ryhtyy heti laskemaan tehtäviä. Onni ei luovuta edes vaikeiden tehtävien tullessa eteen. Onnin huomio menee hetkeksi vieruskavereiden auttamiseen, koska he eivät seuranneet oppituntia.

Yleisesti ottaen Onnin keskittyminen säilyy tehtävien tekemisen ajan. Onni siirtyy omatoimisesti laskemaan kappaleen seuraaville sivuille. Onnin läheisyydessä oleva hälinä hieman häiritsee ja keskeyttää Onnin tehtävien tekoa. Onni palaa kuitenkin joka kerta aika nopeasti tehtävien teon pariin.

Toinen oppitunti, 12.5. klo 13–14

Oppitunnin alussa odotetaan koulunkäynnin ohjaajan saapumista, sillä oppitunnin alussa pidetään päässäälaskukoe osana viime viikon matematiikan koetta. Ohjaaja pitää pienelle ryhmälle kokeen toisessa luokassa. Odottaessa Onni toimii ohjeiden mukaan ja laittaa kirjan reppuun sekä jättää pulpetille kynän ja pyyhekumin.

Päässäälaskujen alkaessa Onni seuraa tarkasti opettajan lukemia tehtäviä sekä taululle merkkeamia muistilukuja. Koe kesti yhteensä noin 10 minuuttia ja sisälsi 6 tehtävää. Onni keskittyy koko ajan päässäälaskuihin. Kokeen päätteeksi päässäälaskut kerätään ja samalla toisessa tilassa päässäälaskuja tehneet saapuvat luokkaan.

Oppitunnin uutena aiheena on kahden kokonaisluvun yhteen- ja vähennyslasku. Aiheeseen tutustutaan edellisen oppitunnin lukusuoran sekä digimateriaalien kanssa yhteisesti. Onni ottaa oppikirjan sekä lukusuoran esille. Opettaja näyttää digimateriaaleista tehtäviä, joihin vastataan viittaamalla. Onni osallistuu ja viittaa kysymyksiin seuraten muiden luokkalaisten vastaukset.

Sitten oppitunnilla aloitetaan tehtävien tekeminen. Onni laskee tehtäviä hyvin keskittyneesti. Kuitenkin Onnista on havaittavissa väsymystä, joka näyttäytyy haukotteluna sekä venyttelyä. Onni myös juttelee vieruskaverin kanssa lyhyitä, parin virkkeen keskusteluja tehtävien tekemisen lomassa. Katkojen ja keskeytymisten jälkeen Onni palaa aina tehtävien pariin.

Kolmas oppitunti 13.5. klo 12-13

Kolmas oppitunti aloitetaan istumapaikkojen vaihdolla. Tämän jälkeen on kotitehtävien tarkastuksen vuoro. Kotitehtävät tarkastetaan siten, että opettaja kiertää katsomassa, että oppilaat ovat tehneet tehtävät. Tämän jälkeen vastaukset heijastetaan taululle. Onni tarkastaa omatoimisesti tehtävät taululta ilman eri kehotuksia.

Uutena aiheena oppitunnilla käsitellään usean kokonaisluvun yhteenlasku sekä vastaluku. Aluksi käsiteltiin vastaluvun käsite. Onni osasi selittää, mitä vastaluku tarkoittaa. Tämän lisäksi hän osasi kertoa, että luvulla 0 ei ole vastalukua. Onni myös osallistui, viittasi sekä seurasi aktiivisesti uuden aiheen läpikäynnin aikana.

Tehtävien tekemisen alkaessa Onni ryhtyy heti tekemään tehtäviä. Tehtävien teko etenee sujuvasti. Onnin keskittyminen säilyy hienosti läpi tehtävien teon. On nähtävissä, että Onnin on helpompaa tehdä tehtäviä ja keskittyä oppimiseen istumapaikan vaihdon jälkeen. Hänen ympärillään ei ole niin paljoa hälyä kuin aiemmin.

Neljäs oppitunti 19.5. klo 12-13

Onni on saapunut hyvissä ajoin oppitunnille ja hän on ottanut opiskeluvälineet pulpetille valmiiksi. Luokan taululla lukee ohje: ”Ota kirja, kynä, pyyhekumi sekä viivoitin pulpetille valmiiksi.” Oppitunti alkaa kotitehtävien tarkastuksella. Kotitehtävät tarkastetaan yhdessä opettajan johdatuksella samaan aikaan, kun koulunkäynninohjaaja tarkastaa, onko joku jättänyt tehtävät tekemättä. Onni viittaa aktiivisesti kotitehtävien tarkastuksen aikana.

Oppitunnin uutena aiheena on koordinaatisto. Opettaja heijastaa koordinaatiston taululle ja kysyy siitä kysymyksiä oppilailta. Onni on aktiivinen samaan tapaan kuin kotitehtävien tarkistuksessa. Onni vastaa kysymyksiin ja seuraa, kun

muut vastaavat. Hän myös uskaltaa käydä taululla osoittamassa kysyttyä koordinaattia.

Onni ryhtyy tekemään tehtäviä heti. Tehtävien tekeminen sujuu aluksi sujuvasti. Onnilla tulee jotain haasteita tehtävien kanssa, mutta hän ei luovuta. Hän yrittää aluksi itse ja pyytää hetken päästä opettajalta apua. Vastoinkäymisistä huolimatta vaikuttaa siltä, että Onni jaksaa edelleen yrittää ja tehdä töitä oppimisen eteen oppitunnilla. Onni jaksaa keskittyä koko oppitunnin ajan.

Viides oppitunti 19.5. klo 13-14

Ryhmä saapuu välitunnilta luokkaan jostain syystä levottomana. Oppitunnin alusta menee yli 5 minuuttia kaikenlaisten asioiden selvittelyyn. Onni itse ei ole kovin levoton, vaan istuu paikallaan ja odottaa tilanteen rauhoittumista. Luokan rauhoituttua työskentely jatkuu. Seuraavat 10 minuuttia jatketaan koordinaatistotehtäviä, jotka aloitettiin edeltävällä oppitunnilla. Onni aloitti työskentelyn ja teki tehtäviä syventyneen oloisesti.

Loput oppitunnista harjoitellaan koordinaatistoa laivanupotus-pelin avulla. Ennen ohjeiden antamista oppilaat jakaantuivat itse valitsemiinsa pareihin. Opettajan ohjeistaessa peliä, Onni katselee opettajan suuntaan ja kuuntelee tarkkaavaisesti.

Oppilaille saavat pelipohjat, jonka jälkeen pelaaminen. Onnin ja hänen parinsa peli näyttää lähtevän hyvin käyntiin. Parityöskentely näyttää sujuvan parin kanssa. Onni ehti pelaamaan useamman erän laivanupotusta. Kiinnostus säilyy pelin lomassa hyvin oppitunnin loppuun saakka eli noin 20 minuuttia.

5.2 Marko Menestyshakuinen

Ensimmäinen oppitunti 12.5. klo 12-13

Oppitunnin alussa uusi aihe käydään yhdessä läpi. Marko on tullut ajoissa paikalleen ja ottanut opettajan ohjeistuksen mukaiset välineet eli vihon, viivoittimen sekä kirjoitusvälineet pulpetille. Marko seuraa opettajan toimintaa sekä oppitunnin kulkua tarkasti. Oppitunnin aiheena ovat positiiviset ja negatiiviset kokonaisluvut. Opettaja antaa oppilaille tehtäväksi piirtää vihkoon lukusuoran. Marko toimii välittömästi opettajan ohjeiden mukaan.

Opettaja kysyy oppilailta kysymyksiä, vastausvuoron saa viittaamalla. Marko seuraa ja tarkkailee opetusta, mutta ei kuitenkaan viittaa saadakseen vastausvuoroa. Marko innostuu viittaamaan ja vastaamaan, kun opettajan kysymykset ovat enemmän kisaan yllyttäviä. Opettaja vaihtaa viittaamisen väittämiin, johon vastataan peukaloäänestyksellä. Marko osallistuu peukaloäänestykseen aktiivisesti ja osaa perustella vastauksiaan väittämiin.

Tehtävien tekeminen alkaa ja Marko ottaa oppikirjan esille. Hän ryhtyy tekemään tehtäviä välittömästi. Markon keskittyminen säilyy tehtävien teossa eivätkä vaikeatkaan tehtävät saa Markoa luovuttamaan. Ympärillä oleva hälinä ei tunnu häiritsevän Markoa, vaan hän keskittyy intensiivisesti tehtävien tekemiseen.

Markon keskittyminen säilyy aiheessa koko oppitunnin ajan. Hän ei tarvinnut opettajan tukea tai ohjausta tehtävien tekoon. Sivun päätyttyä hän siirtyy oma-toimisesti tekemään seuraavia tehtäviä.

Toinen oppitunti 12.5. klo 13-14

Oppitunnin alussa odotetaan koulunkäynnin ohjaajan saapumista, sillä oppitunnin alussa pidetään päässälaskukoe osana viime viikon matematiikan koetta. Ohjaaja pitää pienelle ryhmälle kokeen toisessa luokassa. Odottaessa Marko toimii opettajan ohjeiden mukaan ja laittaa kirjan reppuun sekä jättää pöydälle kynän sekä pyyhekumin.

Päässäälaskujen alkaessa Marko seuraa tarkasti opettajan lukemia tehtäviä sekä taululle merkkejä muistilukuja. Koe kestää yhteensä noin 10 minuuttia ja sisältää 6 tehtävää. Marko keskittyi koko ajan päässäälaskuihin. Kokeen päätteeksi päässäälaskut kerätään ja samalla toisessa tilassa päässäälaskuja tehneet saapuvat luokkaan.

Oppitunnin uutena aiheena on kahden kokonaisluvun yhteen- ja vähennyslasku. Aiheeseen tutustutaan edellisen oppitunnin lukusuoran sekä digimateriaalien kanssa yhteisesti. Marko ottaa ohjeiden mukaisesti oppikirjan sekä lukusuoran esille. Digimateriaalien tehtäviä tehdään opettajajohtoisesti, viittaamalla vastausvuoron saaden. Marko on hyvin aktiivinen, viittaa ja vastaa innokkaasti.

Seuraavaksi opettaja ohjeistaa oppilaat tekemään oppikirjasta tehtäviä. Marko on hyvin keskittynyt ja etenee ripeää vauhtia soveltavampiin tehtäviin. Vaikka koulupäivä on ollut pitkä, Marko jaksaa keskittyä tehtäviin. Markolla auttaa myös lähellä istuvia oppilaita tehtävissä.

Kolmas oppitunti 13.5. klo 12-13

Kolmas oppitunti aloitetaan istumapaikkojen vaihdolla. Paikkojen vaihdon jälkeen tarkistetaan edellisellä tunnilla annettu kotitehtävä. Opettaja kiertää tarkastamassa, että kotitehtävät on tehty. Kotitehtävän vastaukset näytetään taululle, jotta oppilaat voivat tarkastaa ne. Marko tarkasti tehtävät oitis taululta.

Oppitunnin uutena aiheena on usean kokonaisluvun yhteenlasku sekä vastaluku. Marko viittasi aktiivisesti koko aiheen käsittelyn ajan sekä seurasi opetusta tarkkaavaisesti. Markosta on nähtävissä, että hän olisi halunnut päästä vastaamaan. Hänestä pystyy aistimaan turhautumista, joka näyttäytyy puhinana ja huokaamisena opettajan antaessa vastausvuoron toiselle.

Seuraavaksi aloitetaan oppikirjan tehtävien teko. Marko ryhtyy heti tekemään tehtäviä. Markon työskentely on tehokasta ja syventynyttä. Hänen katseensa ei juurikaan nouse kirjasta. Istumajärjestyksen vaihdos ei vaikuta Markon työskentelyyn, vaikka hälyn määrä on hieman lisääntynyt hänen läheisyydessään.

Neljäs oppitunti 19.5. klo 12-13

Marko on saapunut hyvissä ajoin oppitunnille ja on ottanut repusta opiskeluvälineet pulpetille. Luokan taululla lukee ohje: ”Ota kirja, kynä, pyyhekumi sekä viivoitin pulpetille valmiiksi.” Oppitunti alkaa kotitehtävien tarkastuksella. Kotitehtävät tarkastetaan yhdessä opettajan johdatuksella samaan aikaan, kun koulunkäynninohjaaja tarkastaa, onko joku jättänyt tehtävät tekemättä. Marko on tehtävien tarkastuksessa aktiivinen ja haluaa vastata.

Oppitunnin uutena aiheena on koordinaatisto. Opettaja heijastaa koordinaatiston taululle ja kysyy siitä kysymyksiä oppilailta. Marko seuraa opetusta ja viittaa aktiivisesti. Marko vastaa opettajan esittämiin kysymyksiin ja seuraa, kun muut vastaavat. Markolle ei ole myöskään ongelma, jos hänen täytyy vastatessaan käydä taululla.

Tehtävien tekeminen alkaa ja Marko ryhtyy välittömästi tekemään tehtäviä. Hänen suuntaa katseensa tiukasti tehtäviin. Markon tehtävien teko vaikuttaa sujuvan hyvin. Marko on koko oppitunnin suorastaan syventynyt tehtävien tekemiseen.

Viides oppitunti 19.5. klo 13-14

Ryhmä saapuu välitunnilta luokkaan jostain syystä levottomana. Oppitunnin alusta menee yli 5 minuuttia kaikenlaisten asioiden selvittelyyn. Marko itse ei

ole kovin levoton, vaan hän tarkastelee oppikirjan jo tehtyjä kappaleita. Luokan rauhoittuessa työskentely jatkuu. Seuraavat 10 minuuttia jatketaan koordinaatistotehtäviä, jotka aloitettiin edeltävällä oppitunnilla. Marko aloittaa työskentelyn ja tekee tehtäviä rauhallisesti ja keskittyneesti.

Loput oppitunnista oppitunnilla harjoitellaan koordinaatioton käyttöä laivanupotus-pelin avulla. Ennen ohjeiden antamista oppilaat jakaantuivat itse valitsemiinsa pareihin. Opettajan ohjeistaessa peliä, Marko katselee opettajan suuntaan ja kuuntelee tarkkaavaisesti. Samaan aikaan hän auttaa pariaan ymmärtämään opettajan ohjeistusta.

Oppilaille annetaan pelipohjat, jonka jälkeen pelaaminen alkaa. Marko aloittaa pelaamisen parinsa kanssa hyvin. Parityöskentely näyttää sujuvan parin kanssa. Marko pelaa useamman erän laivanupotusta oppitunnin aikana. Laivanupotusta pelataan noin 20 minuuttia. Marko keskittyy pelin pelaamiseen koko tämän ajan.

5.3 VILLE VÄLTÄMISHAKUINEN

Ensimmäinen oppitunti 12.5. klo 12-13

Oppitunnin alussa uusi aihe käydään yhdessä läpi. Vilellä on opettajan ohjeistusten mukaiset välineet pulpetilla eli vihko, viivoitin sekä kirjoitusvälineet. Oppitunnin aiheena ovat positiiviset ja negatiiviset kokonaisluvut. Vile tekee kuin opettaja kääntää ja piirtää vihkoonsa lukujonon.

Opettajan kysyessä kysymyksiä, Vile keskittyy suuntaamaan katseensa vihkoon. Hän ei viittaa saadakseen vastausvuoroa. Opettajan vaihtaessa viittaamisen väittämiin ja peukaloäänestykseen, Vile osallistuu hieman oppituntiin. Hän vaikuttaa kuitenkin hajamieliseltä.

Tehtävien tekeminen alkaa ja Ville ottaa oppikirjan esille repusta. Ville ryhtyy tekemään tehtäviä, mutta tehtävien teko ei oikein onnistu. Ville vilkuilee ympäri luokkaa kuin apua pyytääkseen, mutta ei kuitenkaan nosta kättään ylös. Hetken oltuaan tekemättä mitään, opettaja tarjoaa apuaan Villelle. Ville ottaa avun vastaan ja pääsee etenemään tehtävissä. Villen keskittyminen on hyvää, kun tehtävät eivät ole liian vaikeita.

Oppitunnilla Villen toiminta ei ole kovin aktiivista, mutta hänen toimintansa ei myöskään häirinnyt muita. Ville tuntuu luovuttavan vaikean tehtävän edessä, eikä aktiivisesti pyydä apua.

Toinen oppitunti 12.5. klo 13-14

Oppitunnin alussa odotetaan koulunkäynnin ohjaajan saapumista, sillä oppitunnin alussa pidetään päässälaskukoe osana viime viikon matematiikan koetta. Ohjaaja pitää pienelle ryhmälle kokeen toisessa luokassa. Ville lähtee tekemään päässälaskukoetta toiseen luokkaan.

Palattuaan toisesta luokasta Ville menee paikalleen ja ottaa oppikirjan sekä lukuosion heti esille. Ville ja muut toisessa luokassa päässälaskuja tekemässä olleet oppilaat ovat saaneet ohjeet, mitä tehdään luokassa. Ville osallistuu, viittaa ja on aktiivinen, kun opettaja kysyy tehtäviä digimateriaaleista.

Tehtävien tekemisen alkaessa Ville keskittyi hyvin tehtävien tekoon. Hetken työskentelyn jälkeen Ville viittaa apua ujusti eli kyynärpää kiinni pulpetissa. Opettaja ja ohjaaja kumpikaan ei huomaa Villen viittaavan. Noin minuutin viittaamisen jälkeen hän laskee kätensä ja jatkaa tehtävien tekoa.

Kolmas oppitunti 13.5. klo 12-13

Kolmas oppitunti aloitetaan istumapaikkojen vaihdolla. Tämän jälkeen tarkastetaan kotitehtävät. Opettaja tarkastaa, ketkä ovat tehneet kotitehtävät, jonka jälkeen vastaukset heijastetaan taululle. Ville tarkastaa kotitehtävät opettajan ohjeiden mukaisesti.

Tämän jälkeen käsitellään yhteisesti oppitunnin uusi aihe eli usean kokonaisluvun yhteenlasku sekä vastaluku. Ville seuraa opetusta, mutta on sen aikana passiivinen, eikä hän esimerkiksi viittaa tai osoita muita aktiivisuuden merkkejä.

Tehtävien tekemisen alkaessa Ville ryhtyy tekemään tehtäviä heti. Ville tekee tehtäviä rauhallisen keskittyneesti noin 15 minuuttia, jonka jälkeen hänen keskittymisensä notkahtaa merkittävästi. Istumapaikan vaihdolla on Villeen nähdäkseni positiivinen vaikutus. Hän tuntuu juttelevan uuden vieruskaverinsa kanssa oppitunnin tehtävistä. Ville vaikuttaa muutenkin avoimemmalta kuin aiemmin.

Neljäs oppitunti 19.5. klo 12-13

Ville on saapunut hyvissä ajoin oppitunnille. Villen pulpetti on tyhjä, ja opiskeluvälineet ovat repussa. Luokan taululla lukee ohje: "Ota kirja, kynä, pyyhekumi sekä viivoitin pulpetille valmiiksi." Oppitunti alkaa kotitehtävien tarkastuksella. Kotitehtävät tarkastetaan yhdessä opettajan johdatuksella samaan aikaan, kun koulunkäynninohjaaja tarkastaa, onko joku jättänyt tehtävät tekemättä. Ville seuraa tehtävien tarkastusta. Hän ei kuitenkaan viittaa tai osoita muulla tavalla aktiivisuutta.

Oppitunnin uutena aiheena on koordinaatisto. Opettaja heijastaa koordinaatiston taululle ja kysyy siitä kysymyksiä oppilailta. Ville ei vaikuta haluavan vastata opettajan kysymyksiin. Hän ei myöskään seuraa taululle katseellaan. Ville ei myöskään halua mennä taululle suorittamaan opettajan tehtäviä.

Ville aloittaa tehtävien tekemisen. Käsiteltävä aihe vaikuttaa vaikealta, Ville viittaa opettajaa apuun. Ville saa apua ongelmaansa ja jatkaa tehtävien tekemistä. 15 minuutin laskemisen jälkeen Villen keskittyminen alkaa kärsiä, eikä hän jaksakaan enää tehdä tehtäviä. Laskemisen aikana Ville keskustelee vieruskaverinsa kanssa. Keskustelusta tuntuu olevan apua tehtävienteon kanssa.

Viides oppitunti 19.5. klo 13-14

Ryhmä saapuu välitunnilta luokkaan jostain syystä levottomana. Oppitunnin alusta menee yli 5 minuuttia kaikenlaisten asioiden selvittelyyn. Ville juttelee parinsa kanssa rauhallisesti. Luokan rauhoittuessa työskentelyä jatketaan. Seuraavat 10 minuuttia jatketaan koordinaatistotehtäviä, jotka aloitettiin edeltävällä oppitunnilla. Ville ryhtyy tekemään tehtäviä ja keskittyminen säilyy koko tehtävien teon ajan.

Loput oppitunnista harjoitellaan koordinaatistoa laivanupotus-pelin avulla. Ennen ohjeiden antamista oppilaat jakaantuivat itse valitsemiinsa pareihin. Opettajan ohjeistaessa peliä, Ville katselee kirjaansa ja välillä nostaa katseensa seuraakseen ohjeistusta.

Oppilaille annetaan pelipohjat, jonka jälkeen pelaaminen alkaa. Ville ja hänen parinsa peli lähtee sujuvasti liikkeelle. Parityöskentely näyttää sujuvan. Laivanupotuspeliä pelataan noin 20 minuuttia. Noin 10 minuutin jälkeen Villen työskentely herpaantuu hetkeksi. Herpaantuminen ilmenee jutteluna toisen parin kanssa. Ville ja parinsa jatkavat kuitenkin noin 5 minuutin päästä työskentelyä oppitunnin loppuun saakka.

5.4 Siiri Sitoutumaton

Ensimmäinen oppitunti 12.5. klo 12-13

Oppitunnin alussa uusi aihe käydään yhdessä läpi. Siirin katse hieman harhaillee ympäri luokkaa, eikä hän vaikuta juurikaan keskittyvän opettajan opetukseen. Oppitunnin aiheena ovat positiiviset ja negatiiviset kokonaisluvut. Kesken opettajan opetuksen Siiri yrittää tehdä huomaamattomasti oppikirjan tehtäviä. Vihko ja viivoitin eivät ole esillä, vaikka opettaja on pyytänyt ne ottamaan. Kun opettaja antaa tehtäväksi piirtää vihkoon lukujonon, Siiri ryhtyy kaivamaan repusta vihkoa ja viivoitinta. Siiri saa piirrettyä vihkoon lukujonon pienen jahkailun jälkeen.

Opettaja kysyy oppilailta kysymyksiä ja vastausvuoron saa viittaamalla. Siiri ei viittaa itselleen vastausvuoroa. Hän ei myöskään seuraa muiden vastauksia, vaan istuu sivuttain tuolilla ja juttelee vieruskaverin kanssa. Opettaja vaihtaa viittaamisen väittämiin ja peukaloäänestykseen. Siirin toiminta ei muutu aiemmasta: hän ei osallistu peukaloäänestykseen.

Tehtävien tekeminen alkaa. Siirin kirja on ollut pulpetilla koko ajan ja osa tehtävistä on jo tehty. Parin minuutin tehtävien teon jälkeen Siiri ei jatka tehtävien tekemistä, vaikka opettaja käy siitä huomauttamassa. Siiri juttelee vieruskaverin kanssa ja räplää värikyniä sivupöydällä.

Siirin toiminta oppitunnilla on ainoastaan hetkittäin opettajan ohjeenannon mukaista. Siiri keskittyy kavereiden kanssa juttelemiseen tehtävien tekemisen sijaan. Siirin tuntuu olevan hankala keskittyä pidempiä aikoja tehtävien tekoon.

Toinen oppitunti 12.5. klo 13-14

Oppitunnin alussa odotetaan koulunkäynnin ohjaajan saapumista, sillä oppitunnin alussa pidetään päässäälaskukoe osana viime viikon matematiikan koetta. Ohjaaja pitää pienelle ryhmälle kokeen toisessa luokassa. Odottaessa Siiri keskittyy juttelemaan vieruskaverin kanssa ja häneltä menee opettajan ohjeenanto päässäälaskuja varten ohi. Opettajan huomautuksen jälkeen Siiri laittaa kirjan reppuun ja asettaa pöydälle kynän ja pyyhekumin päässäälaskuja varten.

Päässäälaskujen alkaessa Siiri seuraa opettajan päässäälaskun tehtäviä sekä merkkauksia muistilukuja taululta. Koe kestää yhteensä noin 10 minuuttia ja sisälsi 6 tehtävää Siiri keskittyy koko ajan päässäälaskuihin. Kokeen päätteeksi päässäälaskut kerätään ja samalla toisessa tilassa päässäälaskuja tehneet saapuivat luokkaan.

Oppitunnin uutena aiheena on kahden kokonaisluvun yhteen- ja vähennyslasku. Aiheeseen tutustutaan edellisen oppitunnin lukusuoran sekä digimateriaalien kanssa yhteisesti. Siiri ottaa oppikirjan ja lukusuoran pulpetille. Samaan aikaan, kun opettaja kysyy kysymyksiä, Siiri tekee jo oppikirjan tehtäviä. Opettaja huomaa Siirin tekevän tehtäviä, koska Siiri ei viittaa helppoihin tehtäviin. Vielä huomauttamisen jälkeen Siiri yrittää jatkaa tehtäviä, mutta ohjaaja seisoo lähellä Siiriä.

Oppitunnilla aloitetaan oppikirjan tehtävien tekeminen. Siiri aloittaa tehtävien tekemisen nopeasti. Hän tekee tehtäviä viidestä kymmeneen minuuttia, jonka jälkeen hän keskittyy lähinnä juttelemaan vieruskavereiden kanssa. Opettaja saapuu Siirin luo ja patistaa häntä käymään tarkistamassa tehdyt tehtävät sekä jatkamaan sen jälkeen tehtävien tekemistä.

Siiri käy tarkistamassa tekemänsä tehtävät. Hän ei laske enää yhtään tehtävää lopputunnin aikana. Hän juttelee vieruskavereiden kanssa eikä jatka tehtävien tekoa opettajan kehotuksista huolimatta.

Kolmas oppitunti 13.5. klo 12-13

Kolmas oppitunti aloitetaan istumapaikkojen vaihdolla. Paikkojen vaihtoa seuraa kotitehtävien tarkastus. Opettaja tarkastaa, ketkä ovat tehneet kotitehtävät sillä aikaa, kun oppilaat tarkastavat tehtävät taululta. Siiri lähinnä keinuu tuolilla ja näyttää siltä, ettei hän tarkista tehtäviä.

Uutena aiheena käsitellään usean kokonaisluvun yhteenlasku sekä vastaluvun käsite. Siiri keskittyy opetuksen aikana lähinnä tuolilla keinumiseen sekä vieruskaverin kustannuksella pilailuun. Siiri kuitenkin välillä näyttää myös seuraavan opetusta.

Siirillä kestää hetken, ennen kuin hän saa aloitettua tehtävien tekemisen oppikirjasta. Syynä tähän on puuttuvat opiskeluvälineet. Tehtävien tekeminen keskeytyy useasti huomion siirryttäessä välillä muualle. Siiri saa kuitenkin suhteellisen nopeasti tehtyä ja tarkastettua ensimmäisen sivun kirjasta. Tämän jälkeen Siiri juttelee ja keinuu tuolilla lopun tuntia. Istumapaikan vaihto ei hirveästi vaikuttanut Siirin tekemiseen. Keskittyminen opetukseen ja työskentelyyn ei ole kovin hyvää eikä pitkäaikaista.

Neljäs oppitunti 19.5. klo 12-13

Siiri on saapunut oppitunnille hyvissä ajoin. Siirin pulpetti on tyhjä, ja opiskeluvälineet ovat repussa. Luokan taululla lukee ohje: ”Ota kirja, kynä, pyyhekumi sekä viivoitin pulpetille valmiiksi.” Oppitunti alkaa kotitehtävien tarkastuksella. Kotitehtävät tarkastetaan yhdessä opettajan johdatuksella samaan aikaan, kun koulunkäynninohjaaja tarkastaa, onko joku jättänyt tehtävät tekemättä. Siiri seuraa tehtävien tarkastusta, mutta ei viittaa tai osoita muulla tapaa aktiivisuutta.

Oppitunnin uutena aiheena on koordinaatisto. Opettaja heijastaa koordinaatiston taululle ja kysyy siitä kysymyksiä oppilailta. Siiri ei vastaa opettajan kysy-

myksiin, vaikka opettaja yrittää saada häntä vastaamaan. Siiri ei myöskään seuraa opettajan opetusta. Hän ei halua mennä taululle tekemään tehtäviä.

Siiri aloittaa heti tehtävien tekemisen. Siiri tukeutuu melkein heti vieruskaverin apuun. Jo muutaman minuutin työskentelyn jälkeen Siirin katse pyörii ympäri luokkaa. Noin 15 minuutin tehtävienteon jälkeen Siirin työskentely ja keskittyminen kärsii huomattavasti.

Viides oppitunti 19.5. klo 13-14

Ryhmä saapuu välitunnilta luokkaan jostain syystä levottomana. Oppitunnin alusta menee yli 5 minuuttia kaikenlaisten asioiden selvittelyyn. Siiri huutelee toisessa päässä luokkaa olevalle oppilaalle lyhyen aikaa, kunnes hän istuu tuolille. Luokan rauhoituttua jatketaan työskentelyä. Seuraavat 10 minuuttia jatketaan koordinaatistotehtäviä, jotka aloitettiin edeltävällä oppitunnilla. Siiri aloittaa työskentelyn heti ja hän keskittyy tehtävien tekemiseen koko tehtävienteon ajan.

Loput oppitunnista harjoitellaan koordinaatistoa laivanupotus-pelin avulla. Ennen ohjeiden antamista oppilaat jakaantuivat itse valitsemiinsa pareihin. Opettajan ohjeistaessa peliä, Siiri seuraa opettajan ohjeita ja kuuntelee tarkasti.

Oppilaille annetaan pelipohjat, jonka jälkeen pelaaminen alkaa. Siirin ja parinsa peli lähtee hyvin käyntiin. Laivanupotuspeliä pelataan noin 20 minuutin ajan. Siirin ja parinsa työskentely herpaantuu noin 5 minuutin pelaamisen jälkeen. Tämä ilmenee keskusteluna parin kanssa sekä toisen lähellä olevan parin kanssa. Lyhyitä jaksoja lukuun ottamatta Siiri ei pelannut peliä enää lopputunnin aikana.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu

Tässä tutkimuksessa löydettiin tutkittavasta ryhmästä neljä erilaista tavoiteorientaatioprofiilia eli yksi ryhmä jäi käyttämättä. Löydetyt profiilit nimettiin Tuominen ja kumppanien (2017) muodostamien ryhmien mukaisesti oppimishakuisiin, menestyshakuisiin, sitoutumattomiin sekä välttämishakuisiin. Yhteen profiileista eli suoritushakuisiin ei sijoitettu oppilaita, koska yksikään luokan oppilaista ei kyselylomakkeen vastauksien perusteella kuulunut siihen. Tämä voi selittyä sillä, että aikuiset erottavat lapsia selkeämmin toisistaan oppimisen ja suorittamisen (Tuominen ym. 2017, 85). Jokaisesta ryhmästä valittujen tapausoppilaiden käyttäytymisessä ja toiminnassa oppitunneilla havaittiin jokaiselle ominaista käyttäytymisen piirteitä (Taulukko 1). Kaikkien neljän tapausoppilaiden toiminnassa oppitunnilla oli nähtävissä eroavaisuuksia.

Taulukko 1. Tapausoppilaiden käyttäytymisen ja toiminnan havaintoja

OPPIMISSUUNTAUTUNUT	MENESTYSSUUNTAUTUNUT
<u>Yleensä aktiivinen oppitunnilla</u> -Huomion ja katseen kohdistaminen taululle / opettajaan -Kuunteleminen -Viittaaminen	<u>Yleensä aktiivinen oppitunnilla</u> -Huomion ja katseen kohdistaminen taululle / opettajaan -Kuunteleminen -Viittaaminen -Aktiivisuus lisääntyy, jos mahdollisuus osoittaa osaamistaan muille
<u>Työskentelee pitkäjänteisesti</u> -Keskittymiskyvyn säilyminen -Syventyminen työskentelyyn -Katse ja huomio tehtävässä	<u>Työskentelee pitkäjänteisesti</u> -Keskittymiskyvyn säilyminen -Syventyminen työskentelyyn -Katse ja huomio tehtävässä

<p>-Työskentely omatoimista -Ei luovuta vastoinkäymisten edessä</p> <p>Oppitunnin opetustyyllillä ei suurta merkitystä työskentelyyn oppitunnilla.</p>	<p>-Työskentely omatoimista</p> <p>Oppitunnin opetustyyllillä ei suurta merkitystä työskentelyyn oppitunnilla.</p>
<p style="text-align: center;">SITOUTUMATON</p> <p><u>Yleensä passiivinen oppitunnilla</u></p> <p>-Hetkittäistä huomion ja katseen kohdistamista taululle / opettajaan -Ei viittaamista</p> <p><u>Työskentelee lyhytjänteisesti</u></p> <p>-Keskittyminen herpaantuu yleensä 10min työskentelyn jälkeen</p> <p>Oppitunnilla usein ylimääräistä keskustelua ja hälinää.</p> <p>Oppitunnin opetustyyllillä ei suurta merkitystä työskentelyyn oppitunnilla.</p>	<p style="text-align: center;">VÄLTTÄMISSUUNTAUTUNUT</p> <p><u>Yleensä passiivinen oppitunnilla</u></p> <p>-Hetkittäistä huomion ja katseen kohdistamista taululle / opettajaan -Ei viittaamista</p> <p><u>Työskentelee lyhytjänteisesti</u></p> <p>-Keskittyminen herpaantuu yleensä 10min työskentelyn jälkeen -Koulunkäynninohjaajan läsnäolo oppitunnilla parantaa keskittymistä</p> <p>Toiminnallisuus ja tehtävien vaihtelu edistää keskittymistä oppitunnilla.</p>

Tapausoppilaat toimivat eri tavoin oppitunnin yhteisen toiminnan aikana. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi kotitehtävän tarkistus ja uuden aiheen läpikäynti sekä opetus. Oppimissuuntautunut ja menestyssuuntautunut tapausoppilas osallistuivat aktiivisesti seuraamalla ja kuuntelemalla opettajaa sekä muita oppilaita. He myös viittasivat saadakseen vastausvuoron osoittaakseen osaamistaan. Oppimissuuntautunut sekä menestyssuuntautunut oppilas tavoittelevat oppimista ja asioiden ymmärtämistä, jonka lisäksi he ovat yleensä innokkaita opiskelijoita oppitunnilla (Tuominen-Soini ym. 2011, 95; Tuominen ym. 2017,

85-87). Molemmat tapausoppilaat osoittivat toiminnallaan näkyvästi olevansa motivoituneita ja valmiina oppimaan. Ryan ja Deci (2000b, 69) toteavat motivaation antavan toimintaan tarvittavan energian, suunnan sekä pitkäjänteisyyden.

Tuominen-Soini ja kumppanit (2011, 94) kuvaavat sitoutumattomien sekä välttämishakuisten pyrkivän pääsemään opiskelusta mahdollisimman vähällä. Kotitehtävän tarkastuksen ja uuden aiheen opetuksen tyyllisissä tilanteissa, tämä näkyi sitoutumattomassa ja välttämishakuisessa tapausoppilaassa seuraavasti. He osoittivat hetkittäin seuraavansa opetusta, mutta eivät osallistuneet siihen aktiivisesti esimerkiksi viitaten. Välillä he tekivät jotain muuta, kuten katsoivat muualle tai juttelivat vieruskaverille. Passiivisuus ja tekemättömyys yhdistetään yleensä työskentelyyn, josta puuttuu motivaatio sekä tavoite (Ryan & Deci 2000a, 72). Vähäinen opiskeluinto on yhteydessä sitoutumattoman sekä välttämishakuisen tavoiteorientaatioprofiileihin (Tuominen ym. 2017, 87).

Tehtävänannon aikana oppimis- ja menestyssuuntautunut tapausoppilas suuntasivat huomionsa opettajaa kohti ja kuuntelivat hänen antamia ohjeitaan. Tehtävienteon alkaessa tapausoppilaat ryhtyivät oitis toimeen. Sitoutumattomalla tapausoppilaalla ja välttämishakuisella tapausoppilaalla oli hetkittäin haasteita ohjeiden kuuntelussa sekä työskentelyn aloittamisessa. Tätä työskentelyn eroa voi selittää esimerkiksi opettajan ohjeistaminen ja sen sanavalinnat. Oppilaan käyttämällä sanavalinnoilla on merkitystä sille, miten oppilas tulkitsee ohjeistuksen (Tuominen ym. 2017, 92). Oppilaan sitoutuminen tehtävän tekemiseen on riippuvainen tehtävästä, tavasta, jolla opettaja sanoittaa tehtävän sekä, kuinka tehtävä ja tehtävänanto suhteutuvat opiskeluympäristön yleisiin rakenteisiin (Ames 1992, 264).

Oppitunnit sisälsivät aika paljon itsenäistä laskemista. Kikaksen, Peetsin ja Hodgen (2014) tutkimuksessa tämän tyylliset omatoimisuutta vaativat käytänteet tukivat enemmän niitä oppilaita, jotka olivat entuudestaan taitavampia. Tämän tutkimuksen tapausoppilaista oppimis- ja menestyssuuntautuneet tapausoppilaat kykenivät työskentelemään pitkiä aikoja omatoimisesti. Oppimis- ja menestyssuuntautuneet menestyvät opinnoissaan yleensä hyvin. (Tuominen ym.

2017, 86). Välttämissuuntautunut tapausoppilas ja sitoutumaton tapausoppilas olivat puolestaan havaintojen perusteella heikompia säilyttämään huomiotaan sekä kiinnostusta pidemmässä tuntityöskentelyssä. Juuti ja Lavonen (2018, 197) toteavat kiinnostuksen auttavan ylläpitämään viihtymistä opiskelun parissa.

Oppimis- ja menestysorientoituneen tapausoppilaan kyky työskennellä pitkäjänteisesti saattaa myös viitata siihen, että he kokivat kyseisen oppimisympäristön oppimista sekä viihtymistä tukevaksi, toisin kuin sitoutumaton ja välttämissuuntautunut tapausoppilas. Tämä ei ole lainkaan poikkeuksellista, sillä eri tavoiteorientaatioprofiilin omaavien oppilaiden on todettu kokevan saman oppimisympäristön eri tavoin (Tapola & Niemivirta 2008, 303-305). Tutkimuksessaan Pakarinen ja kumppanit (2023, 15-17) tulivat siihen lopputulokseen, että opettajien on hyvä käyttää monipuolisesti erilaisia opetustyyplejä. Toiset oppilaat hyötyvät enemmän opettajajohtoisista opetuskäytänteistä ja toiset oppilaat puolestaan hyötyvät lapsilähtöisyyttä ja omatoimisuutta korostavista opetuskäytänteistä.

Koulunkäynninohjaajan läsnäolo oppitunnilla vaikutti luokan toimintaan rauhoittavasti. Kun oppitunnilla on kaksi auttavaa aikuista, oppilaat saavat enemmän apua ja tukea tehtäviinsä. On mahdollista, että sitoutumattoman tapausoppilaan hetkittäinen levottomuus oppitunnilla johtua siitä, että hän ei saanut riittävästi apua. Toisaalta oppimis- ja menestysuuntautuneilla tapausoppilailla vastaavanlaista käyttäytymistä ei ollut havaittavissa. Heidän kykynsä pitkäjänteiseen työskentelyyn saattoi olla heille etu.

Eryteisesti välttämissuuntautunut tapausoppilas hyötyi koulunkäynninohjaaja läsnäolosta luokassa. Vaikutti siltä, että hän sai paremmin apua pulmiinsa sekä hänet kyettiin huomioimaan paremmin. Tuominen ja kumppanit (2017, 92) toteavatkin, että erityisesti välttämisorientoituneet oppilaat hyötyvät henkilökohtaisesta tuesta sekä ohjauksesta. Tuen ja palautteen oikea-aikaisuus on tärkeää oppilaiden motivaation tukemisessa (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 91-92).

Tämän tutkimuksen menestysuuntautuneessa tapausoppilaassa ei ollut havaittavissa pelkoa epäonnistumisesta. Ståhlbergin ja kumppanien (2019, 9) menes-

tyssuuntautunut oppilas oli jossain määrin huolissaan epäonnistumisista ja koulumenestyksestään. On mahdollista, että oppitunnin aiheet eivät olleet tapausoppilaalle riittävän haastavia, jotta epäonnistumisen huolet olisivat olleet havaittavissa.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkijan on hyväksyttävä, että laadullista tutkimusta tehtäessä on mahdotonta päästä täydelliseen objektiivisuuteen. Tämä johtuu siitä, että tutkimusprosessin eri vaiheiden valinnat ovat tutkijan subjektiivisia valintoja. (Puusa & Julkunen 2020, 189.) Tässä tutkimuksessa tutkijan rooli on suuri. Kyselylomakkeiden analysointi, oppilaiden ryhmittely sekä tapausoppilaiden valinta ovat tutkijan valintoja tai tutkijan toiminnasta riippuvia asioita. Tutkijan tekemät havainnot tapausoppilaista ja havaintojen tulkitseminen ovat myös tutkijasta riippuvaisia asioita.

Tapaustudkimuksen ja sen tuloksien yleistettävyyden ja luotettavuuden arvioinnin näkökulmasta tutkimusprosessin huolellinen suunnittelu ja toteutus on tärkeää. Tämän lisäksi on tärkeää valita ja määritellä tutkimuksen kohde ja tapaukset. (Eriksson & Koistinen 2014, 45; Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 30-31.) Tutkimuksen tekemiseen on innostanut käytännön tarve pyrkiä ymmärtämään oppilaiden motivaatiota sekä tavoiteorientaatioita. Tämän tutkimuksen tutkimusprosessin aikana olen tutustunut ja perehtynyt aiempaan tutkimukseen aiheesta ja muodostanut niiden pohjalta tutkimuskysymykset. Tutkimuksen kohde ja tutkimuksen tapaukset on määritelty selkeästi. Aineistonkeruun valinnat on tehty tutkimuskysymykset huomioiden. Olen pyrkinyt suunnittelemaan ja miettimään mahdolliset aineistonkeruun ongelmakohdat etukäteen. Aineistonkeruu sekä aineiston analysointi on toteutettu aineistoa arvostavasti. Aineisto on käsitelty kokonaisuudessaan, eikä siitä ole jätetty pois mitään tutkimukselle olennaista. Laineen, Bambergin ja Jokisen (2008, 30) mukaan tapaustudkimuk-

sen yleistettävyyden voidaan varmistaa siten, että tapauksien valinnassa ja tutkimuksessa yleensäkin hyödynnetään aikaisempaa teoreettista tietoa aiheesta. Tässä tutkimuksessa kyselylomake perustuu tavoiteorientaatioteoriaan sekä aikaisempaan tutkimukseen. Kyselylomaketta on myös testattu useissa tutkimuksissa.

Validiteetti tarkoittaa, mitataanko sitä, mitä halutaan mitata ja tutkia. Reliabiliteetti puolestaan tarkoittaa, että kuinka tarkasti asiaa mitataan ja kuinka tehty mittaus on toistettavissa. Validiteetti ja reliabiliteetti vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. (Vehkalahti 2014, 41.) Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus on ymmärrettävä laajemmin kuin vaan validiteetin ja reliabiliteetin käsiteiden kautta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät esimerkiksi sellaiset tekijät, kuten tutkimustulosten siirrettävyys ja tutkijan oman aseman auki kirjoittaminen tutkimuksen eri vaiheissa. (Aaltio & Puusa 2020, 180-181.) Tapaustutkimuksen luotettavuutta pyritään parantamaan yleensä triangulaation avulla. Triangulaatiolla tarkoitetaan, että syvennetään empiiristä ja käsitteellistä ymmärrystä useampien todistajien, todisteiden ja menetelmien avulla. (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 23-24.) Tässä tutkimuksessa on hyödynnetty erilaisia aineistoja. Kyselylomakkeen avulla on kerätty aineistoa oppilaiden tavoiteorientaatioista. Havainnoinnin avulla on puolestaan kerätty aineistoa oppilaiden käyttäytymisestä ja toiminnasta oppitunnilla.

Tutkimusta suunniteltaessa ajattelin Likert asteikon 1-5 sopivan aineiston keräämiseen. Ajatukseni oli, että pienempi vastausvaihtoehtomäärä tekisi kyselylomakkeeseen vastaamisesta helpomman. Kyselylomakkeita tarkasteltaessa oppilaiden jakaminen ryhmiin oli hieman hankalaa, koska isolta osin oppilaiden vastaukset väittämiin jäivät lähelle keskimmäistä vaihtoehtoa. Osa ihmisistä ei uskalla ottaa vahvasti tai lainkaan kantaa väittämiin ja jättävät ääripään vastausvaihtoehdot käyttämättä (Valli 2018, 108). Likert asteikko 1-7 saattaisi tuoda aineistoon enemmän hajontaa, jonka avulla ryhmittely olisi ollut helpompaa.

Tässä tutkimuksessa käytetyt kyselylomakkeen väittämät on mukailtu Niemivirran (2002) ja Skaalvikin (1997) tutkimuksista. Erityisesti Niemivirran väittämiä

on testattu useissa myöhemmissä tutkimuksissa (ks. esim. Tapola & Niemivirta 2008; Niemivirta ym. 2013; Tapola ym. 2014; Tuominen ym. 2020). Kokonaan Niemivirran väittämien käyttäminen olisi ollut paras tilanne, mutta olen luottavainen, että käyttämäni väittämät mittasivat sitä, mitä halusin mitata. Seuraavia tutkimuksia varten muokkaisin kyselyn väittämien lukumäärää siten, että jokaisesta tavoiteorientaatiota kohden olisi viisi tai kuusi väittämää. Tässä tutkimuksessa käytetyssä kyselylomakkeessa väittämiä oli pienimmillään kolme ja enimmillään kuusi. Viisi tai kuusi väittämää tavoiteorientaatiota kohden olisi riittävä, koska silloin yksittäisen väittämän väärin ymmärtäminen ei vaikuttaisi tulokseen yhtä paljon kuin esimerkiksi kolmen tavoiteorientaatiioväittämän tapauksessa.

Tutkimuksen tuloksiin vaikuttavat tutkittavan luokan oppilaiden reagoiminen tutkimuksen osana olemisessa. Esimerkiksi oppilaiden vastaukset kyselylomakkeen väittämiin ei välttämättä ole rehellisiä. Tämä saattaa johtua siitä, että oppilas alitajuntaisesti vastata, niin kuin odotetaan. Toisaalta oppilas ei välttämättä uskalla esimerkiksi vastata väittämään olevansa passiivinen, jos kyseinen oppilas kokee asian paljastumisen noloksi tai häpeälliseksi asiaksi. Mutta kyselylomakkeen avulla on kuitenkin tarkoitus selvittää oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä omista tavoiteorientaatioistaan.

Tuloksiin vaikuttavat myös se, että havainnoinnin kohteena on yksi oppilas jokaisesta tavoiteorientaatioprofiilista. Tällä tavoin oppilaiden yksilölliset ominaisuudet nousevat enemmän esille, koska vertailua saman profiilin omaaviin oppilaisiin ei päästä tekemään. Teoriaan ja aikaisempaan tutkimukseen vertaaminen on tämän tyyllisessä tapaustutkimuksessa tärkeää yleistämisen ja luotettavuuden näkökulmasta (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 30).

6.3 Jatkotutkimusehdotukset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa tietoa, jota hyödyntäen opettajat voivat tunnistaa oppilaiden avun tarpeita oppimisen suhteen. Tapausoppilaita

havainnoimalla oli mahdollista havaita piirteitä, jotka viittaavat eri tavoiteorientaatioprofiileihin. Tämä tieto on tärkeä opettajille, sillä erilaisten oppilaiden tunnistaminen mahdollistaa sopivan avun suuntaamisen sitä tarvitseville oppilaille. Oikeanlainen tuki oppitunnilla edistää oppilaiden motivaatiota ja viihtyvyyttä sekä myös oppilaiden yleistä hyvinvointia. Positiivisen ja oppilaita tukevan ilmapiirin avulla opettajan on mahdollista tukea oppilaita oppitunnilla. Monipuolisilla työskentelymenetelmillä opettaja ottaa huomioon tavoiteorientaatioprofiileiltaan erilaiset oppilaat. Laadukkaan vuorovaikutuksen avulla opettaja oppii tuntemaan ja luomaan suhteen oppilaisiinsa.

Koen, että tapaustutkimuksen metodein toteuttamani tutkimuksen pohjalta on hyvä jatkaa saman aiheen tutkimista. Aiheesta tarvitaan kuitenkin lisää tutkimusta ja tietoa. Esimerkiksi useamman tavoiteorientaatioprofiililtaan samanlaisen oppilaan havainnointi vahvistaisi tietoa tuntu työskentelyn piirteistä, joiden avulla tunnistaa oppitunnilta haluttuja oppilaita. Tutkimukseni havaintoja ja tuloksia voisi käyttää kyseisissä tutkimuksissa hypoteesina. Riittävän havaintoaineiston pohjalta olisi mahdollista muodostaa esimerkiksi havainnointilomake oppilaiden havainnoinnin avuksi. Tästä olisi konkreettista apua opettajille oppilaiden tavoiteorientaatioprofiilien tunnistamiseen. Samaan aikaan lisääntyvä tapaustutkimus samasta aiheesta mahdollisesti vahvistaisi tämän tutkimuksen tuloksia (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 30).

Olisi mielenkiintoista kääntää tämän tutkimuksen vaiheet toisin päin. Ensin luokasta satunnaisesti muutama tapausoppilas, joiden toimintaa havainnoidaan oppitunnilla. Ennen kyselylomakkeen täyttämistä tutkija nimeää tapausoppilaat havaintojen perusteella tavoiteorientaatioprofiileihin. Kyselylomakkeiden täyttämisen jälkeen huomattaisiin, että onko mahdollista ainoastaan havainnoinnin avulla tunnistaa oppilaiden tavoiteorientaatioprofiilit.

Oppilaan tavoiteorientaatioprofiilin tunnistamisen lisäksi on hyvin tärkeää, että opettajilla olisi keinoja ja työkaluja auttaa oppilaita heidän tarvitsemallaan tavalla. Tämän takia on tärkeä tutkia kuinka oppilaat reagoivat erilaisiin opetustyyliin ja -metodeihin. esimerkiksi tutkimuksessani on viitteitä siitä, että välttämis-

suuntautunut oppilas hyötyisi opetustyylien ja -metodien vaihtelusta. Tutkimusta voisi toteuttaa esimerkiksi toimintatutkimusta tai design-tutkimusta hyödyntäen.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus. 177-188.
- Aarnos, E. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 174-189.
- Ames, C. 1992. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Byman, R. 2002. Voiko motivaatiota opettaa? Teoksessa P. Kansalainen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita: Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: Gummerus. 25–41.
- Covington, M. 1999. Caring About Learning: The Nature and Nurturing of Subject-Matter Appreciation. *Educational Psychologist*, 34 (2), 127-136.
- Covington, M. 2000. Intrinsic Versus Extrinsic Motivation in Schools: A Reconciliation. *Current directions in psychological science: a journal of the American Psychological Society*, 9 (1), 22-25.
- Deci, E., Koestner, R. & Ryan, R. 2001. Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research*, 71 (1), 1-27.
- Dörnyei, Z. 2000. Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualization of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70 (4), 519–538.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2014. Monenlainen tapaustutkimus. Tutkimuksia ja selvityksiä 11:2014. Kuluttajatutkimuskeskus. Helsinki.
- Farmer, T., Lines, M. & Hamm, J. 2011. Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 247–256.
- Glynn, S., Bryan, R., Brickman, P. & Armstrong, N. 2015. Intrinsic Motivation, Self-Efficacy, and Interest in Science. Teoksessa A. Renninger, M. Nieswandt & S. Hidi (toim.) Interest in Mathematics and Science Learning. American Educational Research Association. 189-202.

- Jansen in de Wal, J., Hornstra, L., Prins, F., Peetsma, T. & van der Veen, I. 2016. The prevalence, development and domain specificity of elementary school students' achievement goal profiles. *Educational Psychology*, 36 (7), 1303-1322.
- Juuti, K. & Lavonen, J. 2018. Opettaja voi tukea oppilaan kiinnostuksen kehittymistä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 197–210.
- Järvenoja, H., Kurki, K. & Järvelä, S. 2018. Motivoidutaan yhdessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 141–160.
- Kauppila, R. 2003. *Opi ja opeta tehokkaasti*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, R. 2005. *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ketonen, E., Hienonen, N., Kupiainen, S. & Hotulainen, R. 2023. Does classroom matter? – A longitudinal multilevel perspective on students' achievement goal orientation profiles during lower secondary school. *Learning and Instruction*, 85 (101747), 1-13.
- Kikas, E., Peets, K. & Hodges, E. 2014. Collective student characteristics alter the effects of teaching practices on academic outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 273-283.
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M-K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A-M. & Nurmi, J-E. 2015. Positive teacher and peer relation combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental Psychology*, 51 (4), 434–446.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2008. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus. 9–38.
- Laitinen, S. 2018. Development of children's motivational orientations from ages 4 to 9: Stability and changes of motivational profiles before school-ages as a function of early language skills. *Turun yliopiston julkaisuja*.
- Laitinen, S. 2021. *Pienten lasten motivaatio*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laitinen, S., Lepola, J. & Vauras, M. 2017. Early motivational orientation profiles and language comprehension skills: From preschool to Grade 3. *Learning and Individual Differences*, 53, 69-78.
- Lerkkanen, M-K., & Pakarinen, E. 2018. Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 181–196.
- Lerkkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. 2016. Child-Centered versus Teacher-Directed

- Teaching Practices: Associations with the Development of Academic Skills in the First Grade at School. *Early Childhood Research Quarterly*, 36 (3), 145-156.
- Loula, P. Oppimistulokset romahtavat, eikä kukaan tunnu tietävän miksi – Mitä kouluissa on tapahtunut? *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000009322569.html> (Luettu: 5.5.2023)
- Lukin, T. 2013. Motivaatio matematiikan opiskelussa: seurantatutkimus motivaatiotekijöistä ja niiden välisistä yhteyksistä yläkoulun aikana. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Mandouit, L. & Hattie, J. 2023. Revisiting “The power of Feedback” from the perspective of the learner. *Learning and Instruction*, 84 (101718), 1-9.
- Metsämuuronen, J. & Nousiainen, S. 2021. Matematiikka Covid-19-pandemian varjossa – Matematiikan osaaminen 9. luokan lopussa keväällä 2021. *Julkaisut 27:2021*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- 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., Pulkka, A-T., Tapola, A. & Tuominen-Soini, H. 2013. Tavoiteorientaatioprofiilit ja niiden yhteys tilannekohtaiseen motivaatioon ja päättelytehtävissä suoriutumiseen. *Kasvatus*, 44 (5), 533–547.
- Paalumäki, A. & Vähämäki, M. 2020. Havainnointi organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. 131-140.
- Pakarinen, E., Imai-Matsumura, K., Yada, A. Yada, T., Leppänen, A. & Lerkkanen, M-K. 2023. Child-Centered and Teacher-Directed Practices in Two Different Countries: A Descriptive Case Study in Finnish and Japanese Grade 1 Classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 37 (1), 1-20.
- Pintrich, P. 2000a. Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.
- Pintrich, P. 2000b. Role of goal orientation in self-regulated learning. Teoksessa M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (toim.) *Handbook of Self-Regulation*. Elsevier Science & Technology. 451–502.
- Pollari, J. & Koppinen, M-L. 2010. *Ketä kannattaa opettaa?* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pulkka, A-T. & Niemivirta, M. 2013. Predictive relationships between adult students’ achievement goal orientations, course evaluations, and performance. *International Journal of Educational Research*, 61, 26-37.

- Puusa, A. & Julkunen, S. 2020. Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus. 189-201.
- Rotgans, J. & Schmidt, H. 2010. The role of teachers in facilitating situational interest in an active-learning classroom. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 37-42.
- Ryan, R. & Deci, E. 2000a. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. & Deci, E. 2000b. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55 (1), 68-78.
- Ryan, R. & Deci, E. 2017. *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Salmela-Aro, K. 2018. Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 9–22.
- Schunk, D. & Hanson, A. 1985. Peer Models: Influence on Children's Self-Efficacy and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77 (3), 313-322.
- Simons, H. 2009. *Case Study Research in Practice*. London: SAGE Publications.
- Skaalvik, E. 1997. Self-Enhancing and Self-Defeating Ego Orientation: Relation With Task and Avoidance Orientation, Achievement, Self-Perceptions, and Anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 71-81.
- Ståhlberg, J., Tuominen, H., Pulkka, A-T. & Niemivirta, M. 2019. Maintaining the self? Exploring the connections between students' perfectionistic profiles, self-worth contingency, and achievement goal orientations. *Personality and Individual Differences*, 151 (109495), 1-11.
- Syrjälä, L. 1996. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työväliseenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 9-66.
- Tapola, A., Jaakkola, T. & Niemivirta, M. 2014. The influence of achievement goal orientations and task concreteness on situational interest. *Journal of Experimental Education*, 82 (4), 455-479.
- Tapola, A. & Niemivirta, M. 2008. The role of achievement goal orientations in students' perceptions of and preferences for classroom environment. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 291-312.
- Tapola, A., Jaakkola, T. & Niemivirta M. 2014. The Influence of Achievement Goal Orientations and Task Concreteness on Situational Interest. *The Journal of Experimental Education*, 82 (4), 455-479.

- Tsai, Y-M., Kunter, M., Ludtke, O., Trautwein, U. & Ryan, R. 2008. What Makes Lessons Interesting? The Role of Situational and Individual Factors in Three School Subjects. *Journal of Educational Psychology*, 100 (2), 460–472.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. 2010. Ajallinen pysyvyys ja sukupuolierot nuorten opiskelumotivaatiossa. *Psykologia*, 45 (5–6), 386–401.
- Tuominen-Soini, H. Salmela-Aro, K & Niemivirta, M. 2011. Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 82-100.
- Tuominen, H., Juntunen, H. & Niemivirta, M. 2020. Striving for success but at what cost? Subject-specific achievement goal orientation profiles, perceived cost, and academic well-being. *Frontiers in Psychology*, 11, 1–18.
- Tuominen, H., Niemivirta, M., Lonka, K. & Salmela-Aro, K. 2020. Motivation across a transition: Changes in achievement goal orientations and academic well-being from elementary to secondary school. *Learning and Individual Differences*, 79, 1-15.
- 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. Jyväskylä: PS-kustannus. 80–98.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa – Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisu 3/2019. Helsinki.
- Ukkola, A. & Metsämuuronen, J. 2023. Matematiikan ja äidinkielen taidot alkuopetuksen aikana – Perusopetuksen oppimistulosten pitkittäisarviointi 2018-2020. Julkaisut 1:2023. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. & Deci, E. 2004. Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87 (2), 246-260.
- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 92–116.
- Varonen, A., Tuominen, H., Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., Hakkarainen, K. & Lonka, K. 2018. Tavoiteorientaatiot, koulutustavoitteet ja koulumenestys kuudennella luokalla. *Psykologia*, 53 (2-3), 131-151.
- Vasalampi, K. 2017. Itsemääräämisteoria. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa: motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus. 54-65.

- Vehkalahti, K. 2014. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Finn Lectura.
- Viljaranta, J., Aunola, K. & Hirvonen, R. 2016. Motivation and academic performance among first-graders: A person-oriented approach. *Learning and Individual Differences*, 49, 366-372.
- Vilka, H., Saarela, M. & Eskola, J. 2018. Riittääkö yksi? Tapaustutkimus kuvaajana ja selittäjänä. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 190–201.
- Vilka, H. 2018. Havainnot ja havainnointimenetelmät tutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 – Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. 156-171.
- Yin, R. 2006. Case Study Methods. Teoksessa J. Green, G. Camilli & P. Elemore (toim.) *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Washington DC.: American Educational Research association. 111-122.
- Zimmerman, B. & Kitsantas, A. 1999. Acquiring Writing Revision Skill: Shifting From Process to Outcome Self-Regulatory Goals. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), 241-250.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa lähetettäväksi kotiin

Hei kuudesluokkalainen sekä kuudesluokkalaisten huoltaja!

Olen Lapin yliopiston Kasvatustieteen tiedekunnan maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija Akseli Haltia. Kerään tutkimusaineistoa tulevaan Pro Gradu -työhöni. Tutkimukseni aiheena on oppilaiden motivaatio koulun oppitunneilla. Tarkoitukseni on toteuttaa tutkimus huhti- ja toukokuun aikana.

Kerään tutkimusaineistoni kyselylomakkeella, joka sisältää erilaisia väittämiä. Saavun luokkaan myös seuraamaan muutamaa oppituntia. Tämän lisäksi luokan takana kuvaa videokamera niillä oppitunneilla, joita olen seuraamassa.

Tutkimuksen aineistoa tulee käsittelemään minun lisäksi ainoastaan opinnäytetyöni ohjaaja, dosentti Lenita Hietanen. Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, opettajan tai koulun nimeä sekä muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa. Säilytän tutkimusaineistot siten, että muilla kuin ohjaajallani ei ole pääsyä niihin. Hävitän aineiston, kun gradu on hyväksytty.

Tervetuloa osallistumaan tutkimukseeni! Jos kuitenkin päätätte olla osallistumatta tutkimukseen, voitte ilmoittaa sen oheiseen tutkimuslupalomakkeeseen. Erityistä syytä ei tarvitse ilmoittaa. Tutkimukseen osallistuminen tai osallistumatta jättäminen ei vaikuta lapsenne opetukseen tai koulunkäyntiin.

Suostun siihen, että Akseli Haltia voi kerätä edellä kuvaamansa tutkimusaineiston oppitunneilta.

Oppilaan nimen selvennös

Huoltajan nimen selvennös

Oppilaan allekirjoitus

Huoltajan allekirjoitus

Rovaniemellä 22. päivä huhtikuuta 2022.

Ystävällisin terveisin,

Tutkija Akseli Haltia
Kasvatustieteen kandidaatti, Lapin yliopisto
Puhelin:
Sähköposti:
Opinnäytetyön ohjaaja: Lenita Hietanen

Liite 2. Kyselylomake

Oma nimi:

Seuraavaksi vastaat väittämiin, jotka liittyvät opiskeluusi matematiikan oppitunneilla. Mieti ja vertaa, kuinka hyvin väittämät sopivat ajatuksiisi matematiikan opiskelusta. Ympyröi itsellesi sopiva vaihtoehto. Muista valita ainoastaan yksi vaihtoehto.

1 = **ei sovi lainkaan** minuun

2 = sopii minuun **vain vähän**

3 = **jossain määrin** sopii minuun

4 = kyllä, sopii minuun **aika hyvin**

5 = kyllä, sopii minuun **oikein hyvin**

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Matematiikan opiskelussa minulle on tärkeää, että opin aina jotain uutta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Tunnen, että menestyn matematiikan opiskelussani silloin, kun menestyn paremmin kuin muut oppilaat. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Opiskellessani matematiikka pyrin tekemään töitä mahdollisimman vähän. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Minulle on tärkeää, että saan kokeista hyviä arvosanoja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Kun vastaan matematiikan tunnilla, olen huolissani siitä, mitä muut ajattelevat vastauksestani. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Matematiikkaa opiskellessani haluan kehittää omia taitojani. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Pahinta virheiden tekemisessä on se, että joku muu oppilas huomaa sen. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Minulle on tärkeää, että osaan ratkaista sellaisia | | | | | |

matematiikan tehtäviä, joita muut eivät osaa.	1	2	3	4	5
9. Oppitunneilla oppimani saa minut haluamaan oppimaan lisää.	1	2	3	4	5
10. Opiskellessani matematiikkaa toivon voivani välttää vaikeita tehtäviä.	1	2	3	4	5
11. Jos vastaan väärin opettajan kysymykseen matematiikan tunnilla, suurin huoleni on, mitä muut minusta silloin ajattelevat.	1	2	3	4	5
12. Tavoitteeni on menestyä matematiikan opinnoissani	1	2	3	4	5
13. Matematiikan opiskelussa minulle on tärkeää, että vältyn näyttämästä ”tyhmältä”.	1	2	3	4	5
14. Opiskellessani matematiikkaa haluan oppia jotain uutta.	1	2	3	4	5
15. Yritän saada matematiikan kokeista parempia arvosanoja kuin oppilastoverini.	1	2	3	4	5
16. Toivon, ettei meille annettaisi sellaisia matematiikan tehtäviä, jotka vaativat paljon töitä.	1	2	3	4	5
17. Pidän erilaisten ongelmien pohtimisesta ja olen valmis silloin työskentelemään kovasti.	1	2	3	4	5
18. Kun teen matematiikan harjoitustehtäviä tunnilla, olen huolissani siitä, mitä muut oppilaat ajattelevat minusta.	1	2	3	4	5
19. Minulle on tärkeää, että saan matematiikasta hyvän numeron todistukseen.	1	2	3	4	5
20. Pidän matematiikan opiskelusta eniten silloin, kun ei tarvitse työskennellä kovasti.	1	2	3	4	5
21. Pyrin aina tai usein pärjäämään matematiikan koulutehtävissäni paremmin kuin muut.	1	2	3	4	5
22. Matematiikan tunnilla minua huolettaa, etten vaan toimisi muiden silmissä hölmösti.	1	2	3	4	5
23. Minulle on tärkeää, että opin ratkaisemaan erilaisia ongelmatehtäviä, joita oppitunneilla tai kotitehtävissä tulee vastaan.	1	2	3	4	5

Liite 3. Havaintopäiväkirja

MENESTYSSUUNTAUTUNUT	OPPIMISSUUNTAUTUNUT
SITOUTUMATON	VÄLTÄMISSUUNTAUTUNUT
YLEISIÄ HUOMIOITA:	