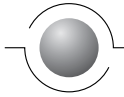




**UNIVERSITY
OF TURKU**

This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHORS	Satu Koivuhovi, Anna Maria Rawlings, Mari Siipola, Laura Nyman, Arja Rimpelä, Piia Seppänen
TITLE	Kuudesluokkalaisten motivaatio, osaaminen ja hyvinvointi sekä kokemukset luokan oppimisilmapiiristä painotetun ja yleisopetuksen luokilla
YEAR	2026
DOI	https://doi.org/10.33348/kvt.148971
VERSION	Publisher's PDF
CITATION	Koivuhovi, S., Rawlings, A. M., Siipola, M., Nyman, L., Rimpelä, A., & Seppänen, P. (2026). Kuudesluokkalaisten motivaatio, osaaminen ja hyvinvointi sekä kokemukset luokan oppimisilmapiiristä painotetun ja yleisopetuksen luokilla. <i>Kasvatus</i> , 57(2), 154-176. https://doi.org/10.33348/kvt.148971
LICENSE	CC BY



SATU KOIVUHOVI – ANNA MARIA RAWLINGS – MARI SIIPOLA
– LAURA NYMAN – ARJA RIMPELÄ – PIIA SEPPÄNEN

Kuudesluokkalaisten motivaatio, osaaminen ja hyvinvointi sekä kokemukset luokan oppimisilmapiiristä painotetun ja yleisopetuksen luokilla

Koivuhovi, Satu – Rawlings, Anna Maria – Siipola, Mari – Nyman, Laura – Rimpelä, Arja – Seppänen, Piia. 2026. KUUDES LUOKKALAISTEN MOTIVAATIO, OSAAMINEN JA HYVINVOINTI SEKÄ KOKEMUKSET LUOKAN OPPIMISILMAPIIRISTÄ PAINOTETUN JA YLEISOPETUKSEN LUOKILLA. *Kasvatus* 57 (2), 154–176.

Motivaatio kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, ja luokan ilmapiiri voi vaikuttaa oppimistavoitteisiin, akateemiseen suoriutumiseen ja hyvinvointiin. Suomessa painotettu opetus kokoaa koulussa hyvin menestyviä oppilaita samoille luokille, minkä on uskottu tukevan motivaatiota. Hyödynsimme henkilösuuntautunutta lähestymistapaa tutkiessamme kuudesluokkalaisten (N=951) motivaatiota ja heidän kokemuksiaan luokansa oppimisilmapiiristä sekä yleisopetuksessa että painotetussa opetuksessa. Selvitimme, minkälaisia motivaatio- ja oppimisilmapiiriprofiileja löytyy, ja tarkastelimme eri profiileihin kuuluvien oppilaiden välisiä eroja suhteessa osaamiseen, hyvinvointiin ja luokkatyyppiin (painotettu ja yleisopetus). Aineiston analysoimme latentilla profiilianalyysillä ja profiilien välisiä eroja tutkimme BCH- ja R3STEP-menetelmillä. Tunnistimme viisi motivaatioprofiilia, jotka vaihtelivat oppimissuuntautuneista välttämissuuntautuneisiin. Oppimis- ja menestysorientoituneet oppilaat suoriutuivat paremmin ja kokivat enemmän kouluintoa ja vähemmän uupumusta kuin muut. Oppimisilmapiirin analyysi tuotti kaksi profiilia, kannustava ja epävarmuutta tuottava ilmapiiri, joissa opettaja-oppilassuhteella oli keskeinen rooli. Painotetussa opetuksessa oppilaat olivat yleisopetuksessa opiskelevia useammin oppimissuuntautuneita ja arvioivat ilmapiirinsä kannustavaksi. Tulokset korostavat motivaation ja luokkaympäristön merkitystä koulumenestykselle ja hyvinvoinnille.

Asiasanat: luokan oppimisilmapiiri, motivaatio, painotettu opetus, tavoiteorientaatiot

Johdanto

Motivaatio kehittyy vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Koulunkäynti sisältää – tai jopa koostuu – päivittäisistä suoritusilanteista, jotka muokkaavat oppilaan kokemuksia omista kyvyistään ja osaamisestaan. Näiden tunneperäisten kokemusten myötä oppilaalle syntyy yleistyneitä toiminta- ja suuntautumistapoja, jotka aktivoituvat uusissa oppimis- ja suoritusilanteissa (Boekaerts & Niemivirta 2000; Niemivirta 2002). Oppilaan kokemuksia ja toimintaa oppimisympäristössä suuntaavat myös luokan sosiaalinen ilmapiiri ja vuorovaikutussuhteet luokkatoverien ja opettajan kanssa (Gallo, Olivier, Archambault & Morin 2022) sekä se, miten luokassa suhtaudutaan yrittämiseen tai epäonnistumiseen ja millaisia tavoitteita oppimiselle asetetaan (Ames 1992; Anderman & Gray 2017).

Luokanmuodostus on keskeinen tekijä siinä, millaisena luokan oppimisympäristö niin oppilaan kuin opettajan näkökulmasta koetaan. Oppilaan kannalta luokanmuodostus vaikuttaa siihen, kenen kanssa opiskellaan, ja tämä heijastuu oppimiseen esimerkiksi sosiaalisten vertailuprosessien kautta (Dijkstra, Kuyper, van der Werf, Buunk, & van der Zee 2008). Luokan oppilaspuolelta koostumus suuntaa myös opettajan oppilaita koskevia odotuksia, opetus- ja arviointikäytänteitä ja toimintaa oppilaiden kanssa (Jussim, Robustelli & Cain 2009), ja nämä puolestaan edelleen muovaavat oppilaan kokemuksia koulusta sekä itsestään oppijana (Koivuhovi, Jung, Kilpi-Jakonen, Little & Vainikainen 2025).

Suomessa yksi keskeinen luokanmuodostukseen vaikuttava tekijä on painotettu opetus (Seppänen, Pasu & Kosunen 2023). Painotetun opetuksen luokkien on yhtäältä katsottu tarjoavan myönteisen, lasten motivaation kehitystä tukevan oppimisympäristön ja toisaalta lisäävän luokkien välisiä eroja koulujen sisällä kokoamalla koulutettujen vanhempien hyvin menestyviä lapsia samoille luokille (Kalalahti, Silvennoinen & Varjo 2015; Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015). Väittely

painotetun opetuksen hyödyistä ja haitoista ryöpsähteleeikin aika ajoin mediassa (esim. Palkoaho 2023a).

Vaikka sekä oppilaiden motivaatiota että painotettua opetusta on tutkittu Suomessa jo pitkään, on kuitenkin vasta vähän tutkimuksia, joissa tarkasteltaisiin sekä yksittäisten oppilaiden motivaatiota että luokkien oppimisympäristöä. Tässä artikkelissa tutkimme painotetussa ja yleisopetuksessa opiskelevien kuudesluokkalaisten oppilaiden motivaatiota ja kokemuksia luokan oppimisympäristöstä sekä sitä, miten eri tavoin motivoituneet ja luokan oppimisympäristön eri tavoin kokevat oppilaat eroavat toisistaan osaamisessa ja hyvinvoinnissa. Lisäksi tarkastelemme luokkatyyppien (painotettu ja yleisopetus) yhteyttä näihin kokemuksiin ja eroihin niissä.

Tavoiteorientaatiot oppilaan motivaation mittarina

Arkikielessä motivaatio-sanalla tarkoitetaan ja sitä käytetään usein selittämään ihmisen tavoitteellista toimintaa. Tutkimuksessa motivaatio on kuitenkin käsitteellistetty monin eri tavoin (ks. esim. Wentzel & Wigfield 2009). Tavoite-teoreettisen näkökulman mukaan motivaation ajatellaan syntyvän yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa (Maehr & Zusho 2009), mutta aihepiirissä tutkimuksessa on painotuseroja siinä, ajatellaanko tavoitteiden perustan olevan yksilössä vai oppimistilanteissa (Elliot & Hulleman 2017). Tavoitteita (*achievement goals*) tutkivassa perinteessä painottuu tavoitteiden tilannekohtaisuus, kun taas tavoiteorientaatioihin (*achievement goal orientations*) paneutuvassa kirjallisuudessa painopiste on yksilössä (Niemivirta 2002). Tavoiteorientaatiot nähdään yksilön aiempien kokemusten myötä syntyneinä yleistyneinä toiminta- tai suuntautumistapoina, jotka aktivoituvat oppimis- ja suoritustilanteissa (Niemivirta, Pulkka, Tapola & Tuominen 2019).

Tavoiteorientaatiot kytkeytyvät keskeisesti pystyvyyden (*competence*) kokemuksiin: yksilön käsitykseen siitä, että hänen taitonsa

ja kykynsä mahdollistavat tavoitteellisen, tehokkaan toimimisen oppimisympäristössä (Maehr & Zusho 2009). Tutkimuksissa on lähtökohtaisesti eroteltu yhtäältä yksilön pyrkimys kehittää omaa pystyvyyttään (*mastery*), toisaalta osoittaa sitä suhteessa toisiin yksilöihin (*performance*). Tätä jakoa on myöhemmin edelleen täydennetty (Elliot & Hulleman 2017). Tässä tutkimuksessa käytämme viiden orientaation mallia (Niemivirta 2002), jossa pystyvyyden kehittämisen tavoittelun katsotaan jakautuvan sisäisiin (*mastery-intrinsic*) ja ulkoisiin (*mastery-extrinsic*) tavoitteisiin eli oppimis- ja saavutusorientaatioon. Näistä ensimmäisessä korostuu uuden oppiminen ja omien taitojen kehittyminen ja jälkimmäisessä lisäksi osaamisen ulkoiset indikaattorit, kuten hyvät arvosanat. Pystyvyytavoitteet suhteessa muihin on jaoteltu suoritus-lähestymis- (*performance-approach*) ja suoritus-välttämisorientaatioihin (*performance-avoidance*). Suoritus-lähestymisorientaatioissa pyritään pärjäämään muita paremmin, kun taas suoritus-välttämisorientaatio kuvastaa pyrkimystä välttää tilanteita, joissa voi erottautua muita heikompana (Niemivirta 2002; ks. myös Elliot & Harackiewicz 1996). Viidentenä välttämisorientaatio (*avoidance*) kuvastaa pyrkimystä selviytyä koulutyöstä mahdollisimman vähäisellä vaivannäöllä (Nicholls, Patashnick & Nolen 1985; Niemivirta 2002).

Nykyymmärryksen mukaan oppilailla voi olla useita samanaikaisia tavoitteita (Maehr & Zusho 2009), ja näiden tutkimisessa henkilösuuntautunut (*person-centered*) lähestymistapa on viime vuosina noussut menetelmällisesti keskeiseksi (Linnenbrink-Garcia & Worthington 2017; Niemivirta ym. 2019), joskin alaluokilla opiskelevien oppilaiden tavoitteiden tutkimuksessa tämän lähestymistavan hyödyntäminen on vielä verrattain vähäistä (Nadon ym. 2023). Henkilösuuntautuneessa lähestymistavassa tavoitteena on tunnistaa keskenään samanlaisia ja muista ryhmistä poikkeavia tavoitteiden yhdistelmiä suosivia oppilasryhmiä ja myös usein tarkastella, eroavatko erilaisia tavoiteyhdistelmiä suosivat

ryhmät eli profiilit toisistaan, esimerkiksi suhteessa oppimiseen tai hyvinvointiin (Niemivirta ym. 2019). Valtaosassa tutkimuksista on löydetty kolmesta (esim. Veermans & Tapola 2004) neljään (esim. Nadon ym. 2023) profiilia, harvakseltaan myös useampia (esim. Peixoto, Pipa, Mata, Monteiro & Sanches 2017). Usein tunnistettuihin profileihin kuuluvat oppimista painottavien, sekä oppimis- että suoritustavoitteita painottavien, välttelevien ja motivationaalisesti välinpitämättömien ryhmät, joilla ei korostu mikään tavoite (esim. Nadon ym. 2023; Tapola ym. 2014; Tuominen, Niemivirta, Lonka & Salmela-Aro 2020b).

Luokan tavoiteilmapiiri yksilön motivaatiota muokkaavana tekijänä

Tavoitteiden tutkimuksen yksi osa-alue paneutuu tarkastelemaan erityisesti luokan tavoiteilmapiiriä ja opetuskäytänteitä sekä luokan normeja ja uskomuksia (*classroom goal structures*) (Ames 1992). Nämä paljastavat, minkälaiseen toimintaan ja motivationaaliin tavoitteisiin luokan ilmapiiri kannustaa (Urda 2010). Oppilaiden käsitykset luokan tavoiteilmapiiristä heijastuvat heidän omiin tavoiteorientaatioihinsa. Esimerkiksi Baen ja DeBusk-Lanen (2018) yläkouluikäisiä koskevassa tutkimuksessa oppimisorientaation omaavat oppilaat raportoivat luokkansa tavoiteilmapiirin muita useammin oppimista korostavaksi ja vähemmän suorittamista painottavaksi. Lau ja Nie (2008) puolestaan havaitsivat, että luokan suorittamista korostava tavoiteilmapiiri vahvisti yksilötasolla suoritusvälttämistavoitteita, taipumusta luovuttaa vaikeiden tehtävien edessä ja pyrkimystä minimoida koulutyötä koskeva työmäärä sekä heikensi koulutyöhön sitoutumista.

Luokan tavoiteilmapiirin tutkimuksessa keskeiset kysymykset koskettavat sen mitaamista (Bardach, Oczlon, Pietschnig & Lüftenegger 2020; Urda 2010). Keskustelua on herättänyt kysymys siitä, onko oppimismapiiriä mahdollista mitata objektiivisesti vai onko kyseessä oppilaan subjektiivinen

kokemus, jolloin saman luokan sisällä voi olla erilaisia käsityksiä (Bardach ym. 2020). Lisäksi on mietitty, kuinka luotettavasti oppilailta kerätty tieto kuvaa ilmapiiriä ja miten mittarit tulisi muotoilla, etteivät ne sekoittuisi oppilaan omiin orientaatioihin (Tapola & Niemivirta 2008).

Koska opettajan rooli on nähty keskeisenä luokan tavoiteilmapiirin rakentumisessa, on suhde opettajiin ollut usein mukana ilmapiiriä tutkittaessa (Gallo ym. 2022; Olivier, Morin, Plante, Archambault & Dupéré 2023). Esimerkiksi Bardach, Yanagida, Schober ja Lüftenegger (2018) havaitsivat, että oppilaiden yhteneväinen käsitys luokan arviointikäytänteistä ja opettajan tavasta huomioida oppilaita oli negatiivisesti yhteydessä oppilaiden omiin suoritustavoitteisiinsa. Heidän tulkintansa oli, että luokissa, joissa käsitys tavoiteilmapiiristä on yhteneväinen, oppilaiden yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokemukset voivat olla vahvempia kuin luokissa, joissa käsitykset vaihtelevat, ja tästä syystä tarve verrata itseä muihin olisi vähäisempää. Bardach ym. (2018) ehdottivat jatkotutkimusaiheina osallisuuden kokemuksiin liittyvien mittaristojen sisällyttämistä luokan tavoiteilmapiiritutkimuksiin. Myös Andermanin ja Andermanin (1999) tutkimuksessa oppilaiden kokemus osallisuudesta ja suhteesta opettajaan ennusti negatiivisesti henkilökohtaista suorituslähestymisorientaatiota ja positiivisesti tehtäväsuuntautunutta orientaatiota.

Luokan tavoiteilmapiirin muotoutumiseen vaikuttaa esimerkiksi se, miten oppiminen ja menestys ja niihin vaikuttavat syyt, kuten yrittäminen ja kyvykkyys, määritellään ja miten menestykseen tähtäävä toiminta tunnustetaan ja tunnustetaan (Butler 2008; Urdan 2010). Opettajan toiminnalla, esimerkiksi tavalla ohjeistaa ja arvioida oppilaita, on keskeinen rooli (Urda 2010). Esimerkiksi Pakarinen ym. (2011) havaitsivat esikouluikäisiin lapsiin keskittyvässä tutkimuksessaan, että opettajan antama ohjeistava ja oppimista tukeva vuorovaikutus (*instructional support*) ennusti lasten vähäisempää tehtävästä vetäytyvää käytöstä

(*task-avoidant behavior*) lukuvuoden aikana. Tämä tukee ajatusta siitä, että opettajan toiminnalla – erityisesti sillä, miten oppimiseen kuuluvaa ponnistelua ohjataan ja tuetaan – on keskeinen rooli oppimismyönteisen ilmapiirin ja motivaation muotoutumisessa. Jos opettaja painottaa yrittämistä ja itsensä haastamista sekä suhtautuu sallivasti epäonnistumisiin, tukee luokan tavoiteilmapiiri oppimismyönteisten orientaatioiden kehittymistä, kun taas ulkoisia suorituksia ja oppilaiden välistä vertailua korostavissa ympäristöissä suorituskeskeisten orientaatioiden vahvistuminen on todennäköisempää (Anderman & Gray 2017).

Opettajan toimintaa saattaa puolestaan osaltaan ohjata luokanmuodostus ja tasoryhmittely (*tracking, ability grouping*) (Andersen 2018; Koivuhovi ym. 2025). Luokanmuodostus ja oppilaspuhjan koostumus muokkaavat opettajan odotuksia oppilaista, mikä heijastuu sekä opettajan opetustapaan että oppilaiden motivaatioon (Jussim ym. 2009). Vaikka erityisesti tasoryhmittelyjen käytänteet vaikuttavat keskeisesti luokan oppimisilmapiiriin (Gamoran 2010), on ryhmittelyjen ja luokan ilmapiirin yhteyksiä tutkittu tavoiteteoreettiselta kannalta vasta verrattain vähän. Poikkeuksen tekee Butlerin (2008) tutkimus, jossa tasoryhmiteltyissä ympäristöissä alakouluikäisten välttämisorientaatio ja suoritusorientaatiot vahvistuivat enemmän kuin ympäristöissä, joissa ryhmittelyä ei käytetty.

Painotettu opetus luokanmuodostukseen vaikuttavana käytänteenä

1990-luvulla perusopetuslakiin kirjattu perheiden oikeus hakea muuhun kuin kunnan osoittamaan (lähi)kouluun toteutettiin pitkälti oppilaita valikoivana painotettuna opetuksena, johon koulut valikoivat oppilaat soveltuvuuskokeella (Seppänen ym. 2023). Painotetulla opetuksella tarkoitetaan opetusta, jossa painotetaan jotakin oppiainetta – kuten musiikkia, matematiikkaa tai liikuntaa – tyyppillisesti 1–2 viikkotunnin verran. Koska lainsäädäntö

ei ohjaa painotetun opetuksen järjestämisen tapaa, on painotetun opetuksen luokista tullut keskeinen koulun sisäisiin opetusryhmien kokoonpanoihin vaikuttava tekijä (Seppänen ym. 2015).

Koulupaikan osoittaminen ja opetusryhmien muodostaminen ovat Suomessa kuntien ja opetuksen järjestäjien vastuulla, ja kuntakohtaiset erot painotetun opetuksen järjestämisessä ovat suuria (Pasu, Seppänen & Kosunen 2023). Painotetun opetuksen luokat ovat yleistyneet sekä suurissa kaupungeissa että muualla. Toisaalta esimerkiksi Nokialla ja Keravalla painotetun opetuksen luokkia on vähennetty tai niistä on luovuttu niiden muodostamisen aiheuttamien pedagogisten haasteiden vuoksi: luokanmuodostus vaikeutui sen myötä, että painotettu opetus valikoi parhaiten menestyvät oppilaat (Mansikka 2023; Palkoaho 2023b).

Painotettu opetus houkuttelee tyypillisesti koulussa menestyviä, korkean sosioekonomisen taustan oppilaita (Kosunen, Bernelius, Seppänen & Porkka 2020), kun puolestaan esimerkiksi ulkomaalaistaustaiset ja tehostettua tai erityistä tukea saavat oppilaat ovat olleet aliedustettuina näillä luokilla (Siipola ym. 2023). Koska painotettu opetus on yhteydessä oppilaspuhjan valikoitumiseen, on sitä joissakin tutkimuksissa luonnehdittu piilevän tasoryhmittelyn muodoksi (Berisha & Seppänen 2017; Koivuhovi 2021). Painotetun opetuksen luokkien onkin todettu luovan eriyttäviä rakenteita yhtenäisen peruskoulujärjestelmän sisälle (Seppänen ym. 2015).

Vaikka painotetun opetuksen on uskottu olevan hyödyllistä lasten motivaation kehitykselle, on asiaa tutkittu vain vähän. Painotetun opetuksen luokilla opiskelevien motivaation on joskus todettu olevan vahvempaa kuin yleisopetuksessa, mutta erot ovat selittyneet pääsääntöisesti luokille valikoitumiseen kytkeytyvillä tekijöillä, eikä motivaation kehityksessä ole ollut eroa (Koivuhovi 2021). Tulokset eivät tältä osin kuitenkaan ole täysin yksiselitteisiä, sillä uusimmissa tutkimuksissa (ks. Koivuhovi ym. 2025) myös asenteiden ja osaamisen kehi-

tyksessä on havaittu eroja, jotka eivät ole selittyneet luokille valikoitumisen taustatekijöillä, kuten vanhempien koulutustaustoilla.

Akateeminen hyvinvointi kouluympäristössä

Akateeminen hyvinvointi tarkoittaa koulu-työhön ja opiskeluun kytkeytyvää hyvinvointia, jota on usein käsitteellistetty koulu-uupumuksena (*school burnout*) ja kouluintona (*school engagement*). Koulu-uupumuksen keskeiset elementit ovat kokemus ylivoimaiseksi käyvästä koulutyöstä, kyynisyys koulutyön merkitystä kohtaan ja riittämättömyyden tunne opinnoissa. Kouluintoa puolestaan kuvaavat energisyys koulutyötä kohtaan sekä sitoutuminen ja uppoutuminen siihen. Koulu-uupumuksen ja kouluinnon lähtökohtana on koulutyön vaatimusten ja oppilaan voimavarojen suhde. (Salmela-Aro 2017.)

Koulu ja luokka ympäristöinä voivat heijastua oppilaan hyvinvointiin erityisesti akateemisen hyvinvoinnin osalta (Konu & Rimpelä 2002; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela 2008). Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että luokan psykososiaalinen ympäristö on yhteydessä akateemiseen hyvinvointiin (Salmela-Aro ym. 2008). Esimerkiksi kiire ja levottomuus luokassa ovat lisänneet koulu-uupumusta, kun taas hyvä suhde opettajaan, opettajan tuki ja kannustus ovat suojanneet uupumukselta ja ahdistukselta (Kurdi & Archambault 2018; Salmela-Aro 2017; Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti 2018).

Konun ja Rimpelän (2002) kouluhyvinvoinnin mallissa kouluhyvinvointi rakentuu koulun olosuhteiden, sosiaalisten suhteiden, itsensä toteuttamisen ja terveydellisen statuksen yhteisvaikutuksena. Malli tarjoaa jäsenyyksen painotetun opetuksen ja kouluhyvinvoinnin yhteyksien tarkasteluun, sillä oppilasvalikointi heijastuu vahvasti luokan olosuhteisiin ja sosiaalisiin suhteisiin. Lisäksi painotetun opetuksen lähtökohtana on ajatus siitä, että se tukee oppilaan mahdollisuutta toteuttaa itseään ja omia mielenkiinnon

kohteitaan koulussa. Painotetun opetuksen ja hyvinvoinnin välisiä yhteyksiä on kuitenkin tutkittu vasta vähän, mutta tutkimuksissa on esitetty huoli siitä, että oppilasvalikointi voi lisätä luokkien eriytymistä terveystyökalujen osalta. Painotetun opetuksen oppilaita on havaittu yleisopetuksen oppilaita vähemmän alkoholin riskikäyttöä (Luukkonen, Bernelius, Palmqvist & Raitasalo 2024) sekä vähemmän addiktiivista median käyttöä ja päihdekokeiluja (Kesanto-Jokipolvi ym. 2023). Kouluinnon ja uupumuksen osalta eroja ei ole löydetty (Siipola ym. 2023).

Tavoiteorientaatioiden osalta aikaisempi tutkimus viittaa myös niiden linkittyvän akateemiseen hyvinvointiin. Oppimisen tavoittelu on ollut yhteydessä vähäisempään ahdistuneisuuteen (Nadon ym. 2023), masennusoireisiin (Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta 2008), korkeampaan kouluintoon (Tuominen, Juntunen & Niemivirta 2020a) sekä hyviin koulusuorituksiin (Tuominen ym. 2020b). Yhteydet hyvinvointiin ovat olleet yhdenmukaisesti kielteisiä sekä suoritustavoitteita painottavilla (koulu-uupumus, masennusoireet ja itsetunto, Tuominen ym. 2020a) että välttämisorientoituneilla (kyyneisyys ja masennusoireet, Tuominen-Soini ym. 2008). Suoritustavoitteiden ja opintomenestyksen suhde on ristiriitaisempi: suoritustavoitteet voivat tukea parempia suorituksia (Senko 2019), mutta myös tuottaa työmuistia ja siten suoriutumista heikentävää suorituspainetta (Crouzevialle & Butera 2013).

Tutkimuksen tavoite ja toteutus

Tutkimme kuudesluokkalaisten oppilaiden motivaatiota ja heidän kokemuksiaan luokkansa oppimisilmapiiristä. Selvittämme, minkälaisia profiileja voidaan tunnistaa yhtäältä lasten henkilökohtaisissa tavoiteorientaatioissa, toisaalta käsityksissä luokkansa tavoite- ja oppimisilmapiiristä. Koska luokan tavoiteilmapiirin on todettu liittyvän luokan sosiaaliseen ilmapiiriin (Gallo ym. 2022), mittaamme lasten käsityksiä luokkansa ilmapiiristä kahdella tavalla: pelkästään tavoiteteoreettiseen

viitekehukseen tukeutuen (ts. tavoiteilmapiiri) sekä huomioimalla opettajasuhteen (ts. oppimisilmapiiri).

Profilien tunnistamisen jälkeen tarkastelemme eri profiileihin lukeutuvien oppilaiden välisiä eroja osaamisessa ja hyvinvoinnissa. Lopuksi katsomme, missä määrin luokkatyyppi (painotettu ja yleisopetus) ennustaa profiili-jäsenyyttä, kun aiempien tutkimusten (esim. Siipola ym. 2023) perusteella tunnistetut luokille valikoitumiseen kytkeytyvät tekijät (sukupuoli, SES, tuen tarve ja ulkomaalaistausta) on huomioitu. Tutkimuskysymyksemme ovat näin ollen seuraavanlaiset:

1. Minkälaisia tavoiteorientaatioprofiileja sekä luokan tavoite- ja oppimisilmapiiriä koskevia profiileja aineistostamme on mahdollista tunnistaa?
2. Miten löydetty profiilit eroavat toisistaan osaamisen ja hyvinvoinnin suhteen?
3. Missä määrin luokkatyyppi ennustaa kuumista eri profiileihin?

Vastaajajoukon kuvaus ja käytetyt mittarit

Käytimme tutkimusaineistona Peruskoulut oppimisen ja hyvinvoinnin keskuksina Turussa -tutkimushankkeen aineistoa, johon kaikki kaupungin kuudesluokkalaiset (N=1301) kutsuttiin osallistumaan. Tutkimukseen osallistui lopulta 951 kuudesluokkalaista 23 eri alakoulusta ja 53 luokalta, eli vastausprosentti kokonaisuudessaan oli noin 73. Tutkimukseen osallistuneista oppilaista 73 prosenttia (n=691) opiskeli yleisopetuksen luokilla ja 27 prosenttia (n=260) painotetun opetuksen luokilla.

Oppilaat vastasivat digitaalisiin kysely- ja tehtäväpaketteihin luokanopettajiensa johdolla koulupäivän aikana keväällä 2022 (ks. tarkemmin Siipola ym. 2023). Ennen aineistonkeruun aloittamista tutkimukselle haettiin eettinen ennakoarviointi, ja Turun yliopiston ihmistieteiden eettinen toimikunta antoi tutkimuksen toteuttamiselle puoltavan lausunnon. Osallistuminen oli vapaaehtoista, ja oppilaita ja huoltajia tiedotettiin tutkimuksesta, sen tarkoituksesta, tietosuojasta ja tutkittavien oikeuksista ennen aineistonkeruuta. Huolta-

jilla oli mahdollisuus kieltää lapsensa osallistuminen, ja oppilaille kerrottiin, että he voivat halutessaan kieltäytyä osallistumasta.

Mittasimme oppilaiden tavoiteorientaatioita tavoiteorientaatiokyselyllä, jossa orientaatiot oli operationalisoitu Niemivirran (2002) jäsenyyksen mukaisesti viiteen orientaatioon; niistä kutakin arvioitiin kolmen seitsenportaisen Likert-asteikollisen väittämän avulla (1=ei pidä lainkaan paikkaansa, 7=pitää täysin paikkansa). Tavoiteorientaatiot jakautuivat oppimisorientaatioon (esim. Minulle koulussa on tärkeintä oppia uusia asioita), saavutusorientaatioon (esim. Hyvien arvosanojen saaminen koulussa on minulle tärkeää), suorituslähestymisorientaatioon (esim. Minulle on tärkeää pärjätä paremmin kuin muut luokkani oppilaat) ja suoritus-välttämisorientaatioon (esim. Pysin luokassa välttämään tilanteita, joissa muut saattaisivat pitää minua epäpäteväänä tai tyhmänä) sekä välttämisorientaatioon (esim. Minua ei kiinnosta tehdä mitään ylimääräistä koulun eteen).

Luokan oppimisilmapiiriä (Patterns of adaptive learning scale, PALS, Midgley ym. 2000) arvioimme seitsenportaisella Likert-asteikolla oppimista (3 osiota, esim. Luokassamme on tärkeää tehdä parhaansa), suoritusvälttämistä (3 osiota, esim. Luokassamme on tärkeää, ettei kukaan näe, jos teet virheen) ja suorituslähestymistä (3 osiota, esim. Luokassamme on tärkeää saada hyviä arvosanoja) painottavana oppimisilmapiirinä. Suhdetta opettajaan arvioimme kolmen seitsenportaisen osion avulla (esim. Koen, että opettajani arvostaa minua).

Mittasimme suoriutumista ja osaamista oppilasrekisteristä saadun lukuaineiden keskiarvotiedon sekä matemaattisia ajattelutaitoja ja luetun ymmärtämisen taitoja arvioineiden testien avulla. Matemaattisten ajattelutaitojen testinä käytimme adaptiivista testiä, joka mukautui oppilaan osaamisen tasoon testin edetessä (ks. Asikainen ym. 2022). Testin tarkoituksena on selvittää oppilaan maksimaalinen osaamisen taso, ja se sisältää kahteen eri tehtävätyyppiin lukeutuvia tehtäviä. Ensimmäisessä (Pilottetut aritmeettiset operaatiot,

Hidden arithmetic operators test, Demetriou 1996) oppilaiden pitää keksiä, mikä aritmeettinen operaatio kirjaimien alle kätkeytyy erilaisissa esimerkeissä (esim. $[(3 a 2 b 4) c 3 = 7$. Tässä tehtävässä kirjain a / b tarkoittaa: yhteenlasku (+) / vähennyslasku (-) / kertolasku (·) / jakolasku (÷)?]). Toisessa tehtäväosiossa (Keksityt matemaattiset käsitteet, Sternberg ym. 2001) oppilaan pitää ratkaista tehtäviä keksittyjen matemaattisten käsitteiden avulla ja osata soveltaa näihin annettuja sääntöjä eri tehtävissä.

Adaptiivista testiä varten kumpaankin tehtävätyyppiin on vuosien kehitystyön aikana rakennettu laaja tehtäväpankki, joka on kalibroitu vuosina 2010–2018 kerättyjen, kymmeniltä tuhansilta oppilailta saadun arviointiaineiston perusteella. Kalibrointi on toteutettu Item response theory (IRT) -menetelmällä määrittämällä jokaiselle tehtävälle sen erottelukykä ja vaikeustasoa kuvaavat parametrit (ks. Vainikainen, Gustavson, Rämä, Kupiainen & Hautamäki 2022). Testin alussa oppilaat ratkaisivat neljä kaikille yhteistä ankkuritehtävää, minkä jälkeen algoritmi alkoi mukauttaa tehtävien vaikeustasoa vastaajan osaamistason mukaan pyrkien paikantamaan tämän osaamisen ylärajan. Testi päättyi joko silloin kun mittaustarkkuus oli riittävä tai kun tehtävään varattu aika ylittyi. Tulokset on pisteytetty skaalalle, jossa 500 pistettä vastaa kalibrointiaineistossa mukana olleiden kuudesluokkalaisten keskimääräistä suoriutumistasoa.

Luetun ymmärtämisen testi (ks. tarkemmin Asikainen ym. 2022) koostui sivun pituisesta asiatekstistä, jonka luettuaan oppilaat vastasivat kahteentoista väittämään ja arvioivat, pitääkö väite paikkansa vai ei sekä kuvaako väite tekstin yksityiskohtaa vai keskeistä sanomaa. Tehtävä perustuu Kintschin ja van Dijkin (1978) teoriaan tekstin ymmärtämisen hierarkkisuuudesta (ks. Lehto, Scheinin, Kupiainen & Hautamäki 2001). Oppilaan saama pistemäärä muutettiin analyyseja varten oikeiden vastausten prosenttiosuudeksi (vaihteluväli 0–100).

Arvioimme akateemista hyvinvointia kolmella koulutyöhön ja opiskeluun liittyvällä hyvinvoinnin mittarilla. Kouluintoa mitta-

simme Schoolwork engagement inventory -kyselyllä (Salmela-Aro & Upadyaya 2012) ja koulu-uupumusta Short school burnout inventory -kyselyllä (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi 2009), jotka molemmat koostuivat kolmesta kysymysosiesta. Oppilaat vastasivat neliportaisella Likert-asteikolla, kuinka usein (1=en juuri koskaan, 2=muutamana kerran kuukaudessa, 3=muutamana päivänä viikossa, 4=lähes joka päivä) he olivat kokeneet osioissa esitettyjä koulutyöhönsä liittyviä tunteita (esimerkkiosio kouluinnosta: Olen innostunut opiskelusta ja esimerkkiosio koulu-uupumuksesta: Tunnen hukkuvani koulutyöhön).

Mittasimme koettuja oppimisvaikeuksia Kouluterveyskyselyn mittarilla (ks. Helenius, Kivimäki & Hietanen-Peltola 2022), joka koostui yhdeksästä oppimistaitoja kartoittavasta osiosta. Oppilaat vastasivat neliportaisella Likert-asteikolla (1=ei lainkaan, 4=erittäin paljon) Onko sinulla vaikeuksia seuraavissa koulunkäyntiin liittyvissä asioissa? -kysymykseen. Osiot olivat: 1) opetuksen seuraaminen oppitunneilla, 2) läksyjen tai muiden vastaavien tehtävien tekeminen, 3) kokeisiin valmistautuminen, 4) kirjoittamista vaativien tehtävien tekeminen, 5) lukemista vaativien tehtävien tekeminen, 6) laskemista vaativien tehtävien tekeminen, 7) suullinen esiintyminen, 8) vastaaminen tunnilla ja 9) opiskelussa käytettävien digitaalisten laitteiden tai ohjelmistojen käyttö. Osiot yhdistimme analyyseja varten summamuuttujaksi.

Käytimme riippumattomina muuttujina oppilasrekisteristä saatuja tietoja luokkatyyppistä (yleisopetus ja painotettu opetus), sukupuolesta (tyttö tai poika) sekä tuen tasosta (yleinen, tehostettu tai erityinen). Lisäksi kysyimme omaa ja vanhempien syntymämaata, joiden pohjalta ulkomaalaistaustaisuuden aste määriteltiin^{1,2}.

Tilastolliset analyysit

Analysoimme aineiston Mplus-ohjelmiston versiolla 8.6 (Muthén & Muthén 1998–2017). Mittareiden rakennevaliditeetin testasimme

konfirmatorisilla faktorianalyyseilla (raja-arvoina CFI>,95, RMSEA<,06; ks. Kline 2005). Tavoiteorientaatioiden osalta viiden orientaation malli sopi aineistoon sellaiseenaan ($\chi^2(80)=344,079$, $p<,000$, RMSEA=0,59, CFI=0,959). Oppimislampiulottuvuuksien osalta sopivuus oli heikompi ($\chi^2(24)=196,610$, $p<,000$, RMSEA=0,088, CFI=0,921)³, joten käytimme oppimislampiiriä koskevissa profiloinneissa osiotasoista tietoa. Koulunnon, -uupumuksen ja -vaikeuksien osalta mallin soveltuvuus aineistoon oli riittävä ($\chi^2(85)=304,080$, $p<,000$, RMSEA=0,054, CFI=0,961), kun kahden osioparin välinen jäännöskorrelaatio sallittiin.

Muodostimme faktorianalyyseiden pohjalta keskiarvoistetut summamuuttujat, joita käytimme profiloinneissa. Tavoiteorientaatio-profilien tunnistamiseen käytimme latenttia profiilianalyysejä (LPA). Oppimislampiiri-profiiloinneissa hyödynsimme latenttia luokkianalyysejä (LCA), ja aineiston hierarkkinen rakenne huomioitiin Mixture complex -komennon avulla. Profiloinneissa sallimme muuttujien väliset korrelaatiot, ja niiden sekä muuttujien varianssien oletimme olevan samanlaisia eri ryhmissä. Valitsimme profiilien lukumääräksi Akaike-informaatiokriteerin (AIC), bayesilaisen informaatiokriteerin (BIC), otoskokoon korjatun BICin (SABIC), Vuong-Lo-Mendell-Rubinin (VLMR) -testin sekä entropia-arvon avulla.

Tarkastelimme profiilien eroja osaamisessa ja hyvinvoinnissa BCH-menetelmällä (Asparahou & Muthen 2021), jossa hyödynsimme Waldin testiä riippuvien muuttujien keskiarvoerojen analysointiin. BCH-menetelmä pohjautuu Bolckin, Croonin ja Hagenaarsin (2004) sekä Bakkin ja Vermuntin (2016) työhön. Menetelmän etuna profiilianalyyseissä on se, että latentit profiilit säilyttävät latentin luonteensa myös jatkoanalyyseissä. Luokkatyyppin yhteyttä profileihin tarkastelimme R3STEP-menetelmällä (Asparahou & Muthen 2014) siten, että lisäsimme kaikki dummykoodatut taustamuuttujat malliin ennustamaan profiilijäsenyyttä. Analyysin tuloksena

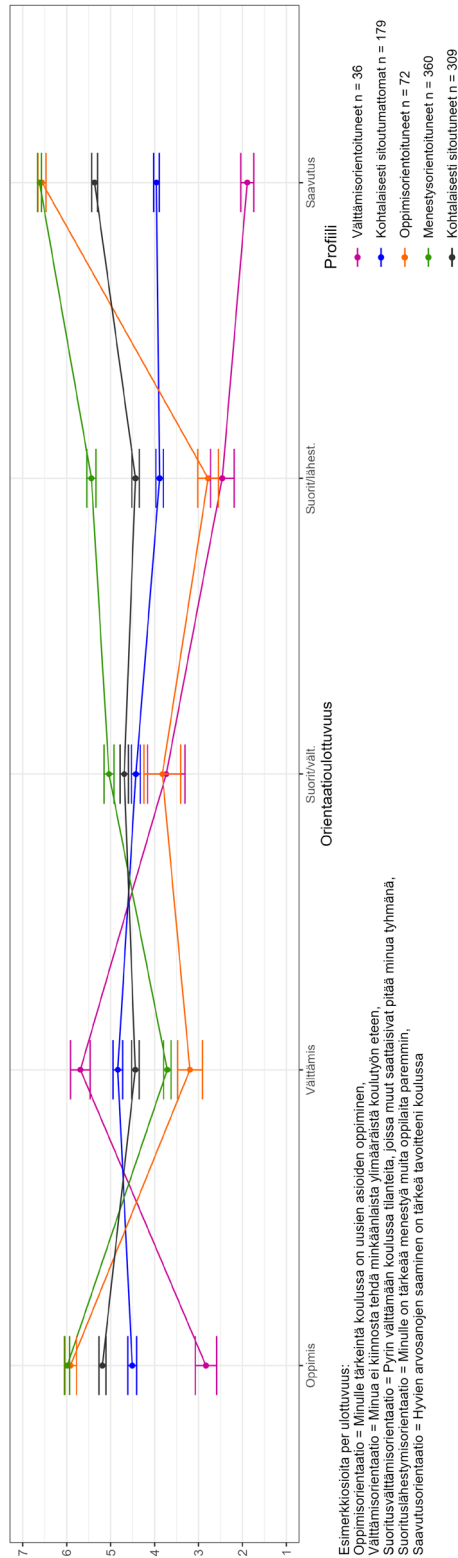
saadaan todennäköisyysestimaatteja eri profiileihin kuulumiselle suhteessa vertailuprofiiliin. Tulkintamme perustuivat odds ratio -arvoihin (OR), joissa arvo yli 1 viittaa siihen, että tietyn ryhmän jäsenellä on suurempi todennäköisyys kuulua tarkasteltuun profiiliin verrattuna vertailuprofiilin jäseneseen.

Tulokset

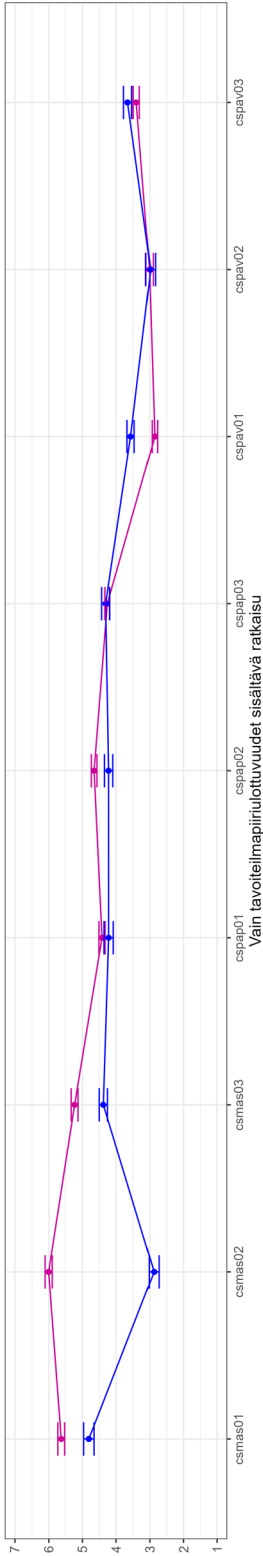
Tunnistetut tavoiteorientaatioprofiilit ja oppimisilmapiiriprofiilit

Muuttujien kuvailevat tiedot, reliabiliteettikertoimet ja korrelaatiot on esitetty artikkelin liitteessä 1, josta voidaan havaita muuttujien välisten yhteyksien olevan loogisia ja tukevan analyysien teoreettista pohjaa. Esimerkiksi tavoiteorientaatioista myönteisinä pidetyt orientaatiot eli oppimis- ja saavutusorientaatio korreloivat keskenään positiivisesti ja negatiivisesti oppimisen kannalta haitallisena pidetyn välttämisorientaation kanssa. Samoin luokan ilmapiiriä mittaavat osiot olivat keskenään loogisesti yhteydessä toistensa kanssa.

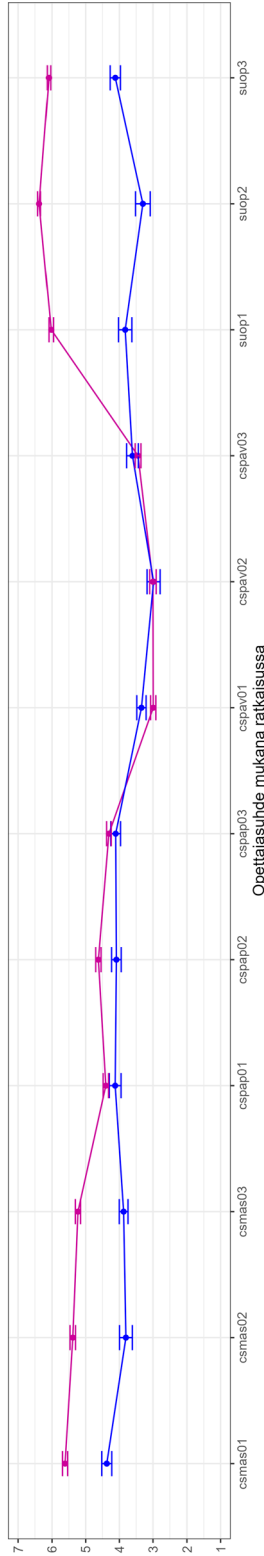
Oppilaiden henkilökohtaisten tavoiteorientaatioiden profiloinnissa parhaiten aineistoon sopi viiden profiilin ratkaisu (ks. Liite 2 ja Kuvio 1). Oppimisen kannalta myönteisimpään motivaatioprofiiliin eli Oppimisorientoituneisiin lukeutui noin kahdeksan prosenttia oppilaista (n=72). Suurimman ryhmän muodostivat Menestysorientoituneet (n=360, 38 %), jotka oppimisorientoituneiden oppilaiden tavoin tavoittelivat koulussa toisaalta syvällistä oppimista sekä hyviä saavutuksia. Nämä kaksi ryhmää erosivat muista ryhmistä nimenomaan sekä oppimis- että saavutusorientaatioissa, joiden osalta ne olivat keskenään samankaltaisia. Toisistaan oppimis- ja menestysorientoituneet oppilaat erosivat suhteessa suoritusorientaatioihin. Menestysorientoituneilla oppilailla oli muita enemmän pyrkimykseenä välttää epäonnistumista muiden edessä (suoritusvälttämisorientaatio) sekä pyrkimykseenä menestyä muita paremmin (suorituslähestymisorientaatio). Oppimisorientoituneilla nämä tavoitteet olivat matalia.



KUVIO 1. Oppilaiden tavoiteorientaatioprofiilit



csmas01 = Luokassamme on tärkeää yrittää parhaansa,
 csmas02 = Luokassamme ei tarvitse pelätä virheiden tekemistä,
 csmas03 = Luokassamme on tärkeää yrittää ymmärtää eikä vain muistaa asioita ulkoa,
 cspap01 = Luokassamme on tärkeää yrittää ymmärtää eikä vain muistaa asioita ulkoa,
 cspap02 = Luokassamme on tärkeää menestyä kokeissa hyvin,
 cspap03 = Luokassamme on oikeiden vastausten löytäminen on tärkeää,
 cspav01 = Luokassamme on tärkeää, että kukaan ei huomaa, jos teet virheen,
 cspav02 = Luokassamme on tärkeää suorittaa paremmin kuin muiden luokkien oppilaat,
 cspav03 = Luokassamme on tärkeää, ettei näytä tyhmältä



csmas01 = Luokassamme on tärkeää yrittää parhaansa,
 csmas02 = Luokassamme ei tarvitse pelätä virheiden tekemistä,
 csmas03 = Luokassamme on tärkeää yrittää ymmärtää eikä vain muistaa asioita ulkoa,
 cspap01 = Luokassamme on tärkeää saada hyviä arvosanoja,
 cspap02 = Luokassamme on oikeiden vastausten löytäminen on tärkeää,
 cspap03 = Luokassamme on tärkeää, että kukaan ei huomaa, jos teet virheen,
 cspav01 = Luokassamme on tärkeää suorittaa paremmin kuin muiden luokkien oppilaat,
 cspav02 = Luokassamme on tärkeää, ettei näytä tyhmältä,
 cspav03 = Luokassamme on tärkeää suorittaa paremmin kuin olen,
 suop1 = Koen, että opettajani arvostaa minua,
 suop2 = Tulevaisuudessa opettajani arvostavat minua
 suop3 = Tulen yjeensä hyvin toimien opettajani kanssa,

KUVIO 2. Oppimislmapiiri profiilit

Oppimisen kannalta haitallisimman profiilin omasivat Välttämisorientoituneet (n=36, 4 %), joille leimallista oli ylimääräisen työn välttäminen sekä alhaiset oppimis- ja saavutus-tavoitteet. Eräänlaiseen välimaastoon lukeutui kaksi ryhmää: Kohtalaisesti sitoutuneet (n=309, 32 %) ja Kohtalaisesti sitoutumattomat (n=179, 19 %), joiden voi ajatella kuvastavan jonkinlaista tyyppillistä oppilasta siinä mielessä, että mikään orientaatioulottuvuuksista ei korostunut näissä ryhmissä. Kohtalaisesti sitoutuneet oppilaat muistuttivat menestysorientoituneita oppilaita orientaatioulottuvuuksien välisissä suhteissa, mutta tavoittelivat kunkin ulottuvuuden päämääriä menestysorientoituneita oppilaita laimeammin. Kohtalaisesti sitoutumattomien oppilaiden profiilissa korostui ylimääräisen työn välttäminen ja vähäinen oppimisorientaatio kuten välttämisorientoituneilla oppilailla, mutta piirteet eivät voimakkuudeltaan olleet yhtä korostuneita kuin välttämisorientoituneilla.

Oppimisilmapiirin osalta parhaiten aineistoon sopi kaksi profiilia molemmissa ratkaisuissa (ks. Liite 2 ja Kuvio 2). Tunnistetut profiilit olivat samankaltaisia suhteessa tavoiteilmapiirimittareihin, mutta ratkaisussa, jossa oli mukana opettajasuhde, oppimista ja ymmärtämistä painottava ilmapiiri yhdistyi positiiviseksi koettuun opettajasuhteeseen.

Nimesimme pelkät tavoiteilmapiirimittaristot sisältävissä profiiloinneissa tunnistetut profiilit Myönteisen virheilmapiirin (n=633, 69 %) sekä Kielteisen virheilmapiirin (n=287, 31 %) oppimisympäristöiksi. Myönteisessä virheilmapiirissä korostui kielteistä virheilmapiiriä enemmän käsitys siitä, että jokaisen tulee tehdä koulutyössä parhaansa ja että asioiden ymmärtäminen on tärkeämpää kuin niiden ulkoa oppiminen. Myönteisen virheilmapiirin oppimisympäristössä korostettiin myös kokeissa hyvin menestymistä kielteistä virheilmapiiriä enemmän. Sen sijaan hyvien arvosanojen ja oikeiden vastausten tietämisen suhteen profiilit eivät eronneet toisistaan. Selvimmin profiilit erosivat toisistaan suhteessa virheiden tekemiseen. Myönteisen virheilmapiirin ympäristössä koettiin kielteistä virhe-

ilmapiiriä enemmän, ettei virheiden tekemistä tarvitse pelätä eikä piilottaa.

Opettajasuhteen sisältävässä ratkaisussa profiilit nimettiin Kannustavaksi koetuksi ja Epävarmuutta tuottavaksi oppimisilmapiiriksi. Tässä ratkaisussa hieman useampi oppilaista arvioi luokkansa oppimisilmapiirin myönteisesti kuin pelkillä tavoiteilmapiirimittareilla toteutetussa ratkaisussa. Oppilaista 82 prosenttia (n=759) koki luokkansa oppimisilmapiirin kannustavaksi ja vajaa 18 prosenttia (n=164) arvioi ilmapiirin kielteisemmin epävarmuutta tuottavaksi.

Kuten pelkkiä tavoiteilmapiirimuuttujia hyödyntävässä ratkaisussa, myös opettajasuhteen sisältävässä ratkaisussa profiileja erotelti toisistaan suhtautuminen yrittämiseen, virheiden tekemiseen ja asioiden ymmärtämiseen. Kannustavaksi koetussa oppimisilmapiirissä oppilaat kokivat epävarmuutta tuottavaa ilmapiiriä enemmän, että luokassa kannustettiin yrittämiseen ja ymmärtämiseen eikä virheiden tekemistä tarvinnut pelätä. Lisäksi nämä oppilaat arvioivat opettajasuhteensa myönteisemmin kuin oppilaat, jotka kokivat luokkansa ilmapiirin epävarmuutta tuottavaksi.

Tavoiteorientaatioprofiilien erot osaamisessa ja akateemisessa hyvinvoinnissa

Motivaatioprofiililtaan erilaiset oppilaat erosivat toisistaan kaikissa tarkastelluissa osaamisen ja akateemisen hyvinvoinnin ulottuvuuksissa (ks. Taulukko 1 sivulla 165). Profiilien väliset erot olivat pitkälti linjassa keskenään. Oppimisen kannalta tarkoituksenmukaisemman motivaatioprofiilin oppilaat menestyivät osaamistehtävissä ja keskiarvolla mitattuna paremmin kuin epäsuotuisamman motivaatioprofiilin oppilaat. Vastaavasti akateemisen hyvinvoinnin osalta myönteisemmän profiilin oppilaat kokivat muita enemmän opiskeluintoa ja vähemmän koulu-uupumusta ja kouluvaikeuksia.

Matematiikan testissä parhaiten suoriutuivat oppimis- ja menestysorientoituneet oppilaat, joiden keskinäinen ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Oppimisorientoituneiden välinen ero muihin ryhmiin matematiikan

testipisteissä oli tilastollisesti merkitsevä, mutta Menestysorientoituneet eivät eronneet kolmanneksi korkeimman testipistemäärän saavuttaneista Kohtalaisesti sitoutuneista. Matalimman pistemäärän matematiikan testissä saaneiden Välttämisorientoituneiden ja Kohtalaisesti sitoutumattomien keskinäinen ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

Luetun ymmärtämisessä ryhmien väliset erot olivat pienempiä. Oppimisorientoituneet erosivat muista selvästi korkeammalla ratkaisuprosentilla. Kohtalaisesti sitoutumattomat, joilla oli alhaisin luetun ymmärtämisen ratkaisuprosentti, erosivat toisiksi korkeimman ratkaisuprosentin omaavista menestysorientoituneista oppilaista. Osaamismittareissa profiiliryhmien väliset erot olivat selkeimpiä kouluarvosanoissa, ja keskiarvon osalta kaikki ryhmien väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä paitsi matalimmat keskiarvot omaavien välttämisorientoituneiden oppilaiden ja kohtalaisesti sitoutumattomien oppilaiden välillä.

Kouluintoa kokivat eniten oppimisorientoituneet ja menestysorientoituneet oppilaat. Ryhmien keskinäinen ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä, mutta ero kaikkiin muihin ryhmiin sen sijaan oli merkitsevä. Matalinta kouluinto oli välttämisorientoituneilla oppilailla, ja ryhmän ero kaikkiin muihin profiileihin oli tilastollisesti merkitsevä. Kohtalaisesti sitoutumattomien kouluinto oli toisiksi vähäisintä, ja ryhmä erosi kaikista muista ryhmistä paitsi Kohtalaisesti sitoutuneista.

Koulu-uupumuksen ja kouluvaikeuksien osalta ryhmien väliset erot olivat identtisiä. Eniten uupumusta ja kouluvaikeuksia kokivat Välttämisorientoituneet, jotka erosivat muista paitsi Kohtalaisesti sitoutumattomista. Vähäisintä koulu-uupumus oli Oppimisorientoituneilla, jotka erosivat muista paitsi Menestysorientoituneista. Kohtalaisesti sitoutumattomien ja sitoutuneiden väliset erot uupumuksessa ja kouluvaikeuksissa eivät olleet tilastollisesti merkitseviä.

TAULUKKO 1. Tavoiteorientaatioprofiilien erot osaamisessa ja akateemisessa hyvinvoinnissa

Muuttuja/ Profiili	Välttämisorientoituneet		Kohtalaisesti sitoutumattomat		Oppimisorientoituneet		Menestysorientoituneet		Kohtalaisesti sitoutuneet	
	ka.	kv	ka.	kv	ka.	kv	ka.	kv	ka.	kv
Matematiikka	276,21 _a	3859	35,1.82 _a	21,99	557,82 _b	40,55	501,54 _{bc}	17,99	450,52 _c	19,06
Luetun ymmärtäminen	39,50 _{acd}	4,30	37,16 _{ce}	1,66	52,40	3,55	41,88 _{bd}	1,26	40,83 _{abe}	1,41
Keskiarvo	7,72 _a	0,14	7,90 _a	0,08	8,97	0,12	8,60	0,06	8,25	0,06
Kouluinto	1,50	0,09	2,33 _b	0,07	3,15 _a	0,11	3,07 _a	0,05	2,50 _b	0,05
Koulu-uupumus	2,45 _b	0,18	2,18 _{bc}	0,07	1,68 _a	0,11	1,88 _a	0,05	2,07 _c	0,06
Kouluvaikeudet	2,41 _b	0,16	2,21 _{bc}	0,06	1,61 _a	0,09	1,81 _a	0,05	2,05 _c	0,05

Huom. Taulukon lyhenteet: ka.=keskiarvo, kv=keskivirhe. Samalla rivillä olevat keskiarvot, joilla on sama kirjain, eivät eroa toisistaan tilastollisesti merkitsevästi riskitasolla $p<,05$ (Waldin testi).

Oppimisilmapiiriprofilien erot osaamisessa ja hyvinvoinnissa

Eri mittaristot sisältävien oppimisilmapiiriprofilien välillä oli eroja siinä, minkälaisia profilien väliset yhteydet olivat suhteessa osaamiseen (ks. Taulukko 2). Pelkillä tavoiteilmapiiriulottuvuuksilla toteutetut profiilit eivät eronneet toisistaan osaamisessa. Sen sijaan suhteen opettajiin sisältävät oppimis-

ilmapiiriprofiilit erosivat toisistaan siten, että kannustavaksi luokkansa oppimisilmapiirin arvioineiden oppilaiden kouluarvosanat sekä matematiikan testiosaaminen olivat tilastollisesti merkitsevästi parempia kuin oppilaiden, jotka kokivat luokkansa oppimisilmapiirin epävarmuutta tuottavaksi. Luetun ymmärtämisessä tilastollisesti merkitseviä eroja ei ollut.

TAULUKKO 2. Tavoite- ja oppimisilmapiiriprofilien erot osaamisessa ja hyvinvoinnissa

Malli/Profili	Myönteinen virheilmapiiiri		Kielteinen virheilmapiiiri		Khiin neliön testi	
Vain tavoiteilmapiirimuuttajat	ka.	kv	ka.	kv	χ^2	p
Matematiikka	471,94	20,71	412,93	25,94	3,421	0,064
Luetun ymmärtäminen	41,71	1,17	40,42	1,46	0,576	0,448
Keskiarvo	8,40	0,07	8,30	0,09	1,16	0,28
Kouluinto	2,81	0,05	2,42	0,06	30,614	0,00
Koulu-uupumus	1,89	0,04	2,28	0,07	20,536	0,00
Kouluvaikeudet	1,86	0,04	2,25	0,06	36,249	0,00
Oppimisilmapiiri (ts. opettajasuhde mukana)	Kannustavaksi koettu ilmapiiri		Epävarmuutta tuottava ilmapiiri		Khiin neliön testi	
Matematiikka	475,615	17,961	353,978	27,511	16,571	0,000
Luetun ymmärtäminen	41,601	1,132	40,090	1,640	0,591	0,441
Keskiarvo	8,426	0,062	8,083	0,098	12,555	0,000
Kouluinto	2,817	0,042	2,182	0,064	80,023	0,000
Koulu-uupumus	1,905	0,037	2,438	0,076	41,846	0,000
Kouluvaikeudet	1,895	0,033	2,318	0,077	27,569	0,000

Huom. Taulukon lyhenteet: ka.=keskiarvo, kv=keskivirhe.

Akateemisen hyvinvoinnin osalta eri profiiliratkaisut olivat yhteneväisiä (ks. Taulukko 2). Luokkaympäristönsä myönteisesti suhteessa yrittämiseen ja virheiden tekemiseen arvioineet oppilaat kokivat enemmän kouluintoa ja vähemmän koulu-uupumusta sekä kouluvaikeuksia kuin luokkaympäristönsä kielteisemmin arvioineet. Vastaavasti ympäristönsä kannustavaksi arvioineet kokivat enemmän kouluintoa ja vähemmän uupumusta sekä vaikeuksia kuin ilmapiirinsä epävarmuutta tuottavaksi arvioineet.

Luokkatyyppien yhteys tavoiteorientaation profiileihin

Luokkatyyppi oli yhteydessä tavoiteorientaatio- profiileihin. Painotetun opetuksen luokalla opiskelevat olivat todennäköisemmin Oppimisorientoituneita kuin Välttämisorientoituneita (B=1,28, p=0,041, OR=3,612), Kohtalaisesti sitoutumattomia (B=0,82, p=0,049, OR=2,261) tai Kohtalaisesti sitoutuneita (B=0,98, p=0,130, OR=2,668). Muiden profilien osalta luokkatyyppi ei ennustanut profiilijäsenyyttä, kun taustatekijät huomioitiin⁴.

Luokkatyyppin yhteys tavoite- ja ilmapiiriprofileihin

Luokkatyyppin yhteys luokan ilmapiiriprofileihin oli erilainen eri profiiliratkaisuissa. Pelkillä tavoiteilmapiirimittareilla toteutetussa profiloinnissa luokkatyyppi ei ollut yhteydessä ilmapiiriin. Tässä ratkaisussa oppilaan ulkomaalaistausta ja sukupuoli olivat ainoat tilastollisesti merkitsevät selittäjät luokan tavoiteilmapiirin osalta. Ulkomaalaistausta (ts. toiseen sukupuolveen kuuluminen $B=0,937$, $p<0,000$, $OR=2,553$) ja sukupuoli (poika $B=0,924$, $p<0,000$, $OR=2,519$) ennustivat sitä, että oppilaat arvioivat luokkansa virheilmapiiriin myönteiseksi.

Kun suhde opettajaan huomioitiin, luokkatyyppi oli yhteydessä profiilijäsenyyteen. Oppilaat, jotka kokivat luokkansa oppimisilmapiirin kannustavaksi, opiskelivat todennäköisemmin painotetun opetuksen luokassa (painotettu opetus $B=0,546$, $p=0,041$, $OR=1,726$) kuin ne, jotka arvioivat oppimisympäristönsä epävarmuutta tuottavaksi.

Pohdinta

Olemme tarkastelleet kuudesluokkalaisten lasten ($N=951$, 23 eri koulusta ja 53 luokalta) tavoiteorientaatioita ja käsityksiä luokkansa oppimisilmapiiristä hyödyntäen henkilösuuntautunutta, latenttia profiili- ja luokkanalyysejä. Olemme tutkineet, minkälaisia profiileja kuudesluokkalaisten tavoiteorientaatioista ja luokkaa koskevista tavoite- ja oppimisilmapiirirakenteista muodostui, sekä analysoineet näiden profiilien eroja osaamisessa ja hyvinvoinnissa. Lisäksi olemme olleet kiinnostuneita siitä, miten luokkatyyppi (ts. yleisopetuksen vs. painotetun opetuksen luokka) oli yhteydessä eri profiileihin.

Tunnistimme viisi erilaista motivaatio- profiilia: Oppimis-, Menestys- ja Välttämisorientoituneet sekä Kohtalaisesti sitoutuneet ja Kohtalaisesti sitoutumattomat. Näistä kolme ensiksi mainittua profiilia muistuttavat aiemmissa tutkimuksissa havaittuja ryhmiä (esim. Peixoto ym. 2017; Tapola & Niemivirta 2008;

Tuominen ym. 2020b). Oppimis- ja menestysorientoituneet oppilaat osoittivat myönteisimpiä oppimisasenteita ja tavoittelivat syvällistä oppimista ja hyviä saavutuksia. Toisistaan oppimis- ja menestysorientoituneet oppilaat erosivat erityisesti siinä, että Menestysorientoituneet pyrkivät välttämään epäonnistumisia ja menestymään muita paremmin, kun taas Oppimisorientoituneilla nämä tavoitteet olivat matalampia. Menestysorientoituneilla oli myös hieman suurempi taipumus välttää koulutyötä kuin Oppimisorientoituneilla. Välttämisorientoituneiksi nimettyä oppilasryhmää puolestaan luonnehti pyrkimys välttää ylimääräistä työtä, ja heillä oli lisäksi muita ryhmiä matalammat oppimis- ja saavutustavoitteet. Vastaavanlainen ryhmä on tunnistettu aikaisemmissa tutkimuksissakin (ks. esim. Tuominen ym. 2020a; Veermans & Tapola 2004).

Myös Varonen ym. (2018) tunnistivat oppimis-, menestys- ja välttämisorientoituneiden ryhmät sekä lisäksi neljäntenä Suoritus-välttämisorientoituneet, joilla korostuivat suorituksiin ja välttämiseen kytkeytyvät orientaatiot. Aiemmin (esim. Peixoto ym. 2017; Tuominen-Soini 2012) tällaista niin sanotun tyypillisen oppilaan profiilia on kutsuttu Sitoutumattomiksi oppilaiksi. Tutkimuksemme vastaava ryhmä jakautui kahteen: Kohtalaisesti sitoutumattomiin ja Kohtalaisesti sitoutuneisiin. Näillä kaikki orientaatiot olivat keskimääräisellä tasolla, mutta Kohtalaisesti sitoutuneilla oli sitoutumattomia korkeammat oppimis-, menestys- ja suoritusorientaatiot ja matalampi välttämisorientaatio.

Aiempien tutkimusten (esim. Nadon ym. 2023) tuloksia tukien oppimis- ja menestysorientoituneet oppilaat osoittivat korkeampaa osaamista sekä vahvempaa kouluintoa ja vähäisempiä kouluvaikeuksia ja koulu-uupumusta kuin muut oppilaat. Vaikka aiemmin (Tuominen ym. 2020a; Tuominen-Soini ym. 2008) on havaittu, että menestysorientoituneiden oppilaiden hyvinvointi saattaa kärsiä korkean suoritusorientaation mukanaan tuomista suorituspainesta, ei tässä tutkimuksessa oppimisorientoituneiden ja menestysorien-

toituneiden oppilaiden välillä ollut eroja tarkastelluissa hyvinvoinnin ulottuvuuksissa. On kuitenkin huomattava, että oppilaat olivat vasta kuudesluokkalaisia; onkin mahdollista, että erot hyvinvoinnissa kehittyvät myöhempien kouluvuosien aikana. Aineistossamme eniten koulu-uupumusta kokivat välttämisorientoituneet ja kohtalaisesti sitoutumattomat oppilaat, jotka osoittivat muita heikompa osaamista ja vähäisempää kouluintoa sekä kärsivät muita enemmän kouluvaikeuksista. Myös aiemmin vastaavanlaisten profiilien on nähty olevan oppimisen kannalta epäsuotuisia, ja ne on yhdistetty esimerkiksi heikompaan osaamiseen sekä lisääntyneisiin koulunkäynnin haasteisiin (Peixoto ym. 2017; Varonen ym. 2017).

Oppilaiden luokkaa koskevien oppimisilmapiiriulottuvuuksien osalta parhaiten aineistoon sopi kahden profiilin ratkaisu. Aiemmin on tunnistettu useampia profileja (esim. Gallo ym. 2022; Olivier ym. 2023). Kahden profiilin malli sopi kuitenkin aineistoomme parhaiten sekä tavoiteilmapiirimittareilla mitatussa että opettajasuhteen huomioivassa oppimisilmapiiriratkaisussa. Muodostuneet profiilit olivat sisällöllisesti samankaltaisia riippumatta siitä, huomioitiinko suhde opettajiin vai ei. Molemmissa ratkaisuissa muodostui myönteinen profiili (Myönteisen virheilmapiirin profiili ja Kannustavaksi koettu oppimisilmapiiri), jossa keskeistä oli oppilaiden kokemus siitä, että luokassa kannustettiin yrittämiseen ja asioiden ymmärtämiseen eikä virheiden tekemistä tarvinnut pelätä. Lisäksi niissä ratkaisuissa, joissa mitattiin myös suhdetta opettajiin, opettajasuhde koettiin hyvin myönteisesti. Myönteiseen profiiliin lukeutui pelkillä tavoiteilmapiirimuuttujilla toteutussa ratkaisussa noin 70 prosenttia oppilaista ja opettajasuhteen sisältävässä ratkaisussa reilu 80 prosenttia oppilaista. Loput oppilaista kokivat oppimisympäristönsä kielteisemmin. Tämä ei välttämättä tarkoita sitä, että he kokisivat ympäristönsä kielteisenä sinänsä, vaan että heidän kokemuksensa oli kielteisempi suhteessa toiseen profiiliin.

Oppimisilmapiirin profiiliratkaisut itsessään olivat hyvin samanlaisia riippumatta käytetyistä mittareista, mutta profiilien väliset yhteydet muihin muuttujiin olivat erilaisia. Pelkkiin tavoiteorientaatiomuuttujiin perustuvissa profiiloinneissa eri profileihin kuuluvat oppilaat erosivat toisistaan vain hyvinvointimuuttujien suhteen, eikä osaamisessa ollut eroja. Myöskään luokkatyyppi ei ollut yhteydessä profileihin kuulumiseen, vaan sukupuoli ja ulkomaalaistaustaisuus selittivät profileihin kuulumista. Vaikuttaisikin siltä, että luokan sosiaalinen ilmapiiri, erityisesti oppilaan kokemus suhteestaan opettajaan yhdistettynä tavoiteilmapiiriulottuvuuksiin, on keskeisessä roolissa siihen, miten oppilaiden kokemus luokan oppimisilmapiiristä heijastuu oppimiseen. Tutkimuksemme tulokset myötäilevät näin aiempia tutkimuksia (ks. Gallo ym. 2022; Olivier ym. 2023), joissa on peräänkuulutettu luokan oppimisilmapiirin tarkastelua kokonaisvaltaisesti.

Opettajasuhteen huomioineessa profiiliratkaisussa kannustavaksi luokkaympäristönsä kokeneet oppilaat menestyivät paremmin sekä matematiikan adaptiivisessa testissä että kouluarvosanoilla mitattuna kuin oppilaat, jotka arvioivat luokkansa oppimisilmapiirin ja opettajasuhteensa kielteisemmin. Vastavasti esimerkiksi Olivierin ym. (2023) tutkimuksessa osaaminen oli korkeinta profiilissa, jossa korostui opettajan vahva tuki ja suhteellisen alhaiset suoritustavoitteet. Lisäksi oppilaat, jotka arvioivat oppimisympäristönsä vahvasti oppimiseen kannustavaksi ja sosiaalisilta elementeiltaan oppimista tukevaksi, osoittivat korkeampaa osaamista kuin oppilaat, jotka arvioivat sekä tavoiteilmapiiriulottuvuudet että sosiaalisen ympäristön ulottuvuudet matalimmiksi tai joiden luokkaa koskevissa arvioissa korostui vahvasti luokan suoritustavoitteet. Samoin Laun ja Nien (2008) tutkimuksessa oppimista korostava luokkailmapiiri oli yhteydessä parempaan testisuoriutumiseen, kun taas suorittamista korostavissa oppimisympäristöissä oppilaiden testisuoriutuminen oli heikompa.

Hyvinvoinnin osalta eri profiliratkaisujen tuottamat tulokset olivat yhteneväisiä. Luokkaympäristönsä myönteisesti arvioineet oppilaat kokivat muita enemmän kouluintoa ja vähemmän koulu-uupumusta sekä kouluvaikeuksia. Tulos on linjassa aiempien tutkimusten kanssa. Esimerkiksi Laun ja Nien (2008) tutkimuksessa luokan korkeat suoritusavoitteet olivat yhteydessä heikompaan koulutyöhön sitoutumiseen. Gallon ym. (2022) tutkimuksessa oppilaat, jotka kokivat luokkansa oppimisilmapiirin oppimista tukeväksi ja suhteensa opettajiin läheiseksi, kokivat olonsa onnellisemmaksi ja opettajat arvioivat heidän käytöksensä positiivisemmin kuin oppilaiden, joiden oppimisilmapiiriä koskevissa arvioissa korostuivat alhaiset oppimis- ja suoriutumistavoitteet ja ristiriitainen opettajasuhde.

Painotetun opetuksen luokilla opiskelleet oppilaat olivat motivaatioprofiililtaan tyypillisemmin Oppimisorientoituneita kuin Välttämisorientoituneita tai Kohtalaisesti sitoutuneita tai sitoutumattomia. Vastaavasti painotetun opetuksen luokalla opiskelleet oppilaat arvioivat yleisopetuksen oppilaita todennäköisemmin luokkansa oppimisilmapiirin kannustavaksi. Tältä osin tutkimuksemme tarjoaa uutta tietoa koulujen oppilasryhmitteystä. Aikaisemman tutkimuksen perusteella tiedetään, että painotetun opetuksen luokille valikoituu yleisopetuksen oppilaita useammin koulussa hyvin menestyviä ja korkeamman sosioekonomisen taustan oppilaita (mm. Kalalahti ym. 2015; Kosunen ym. 2020), kun painotetun opetuksen oppilasvalinnassa käytetyt soveltuvuuskokeet mittaavat erityisesti maksullisissa harrastuksissa hankittuja taitoja uusintaen ja muokaten perheiden käsityksiä siitä, minkälaiselle oppilaille painotettu opetus on suunnattu (Pasu ym. 2023).

Tutkimuksemme pohjalta voidaan todeta, että painotetun opetuksen luokille valikoitumisessa merkityksellistä näyttäisi olevan lisäksi oppilaan yleinen myönteinen asenne koulua kohtaan. Painotetun opetuksen luokilla opiskelevilla oppilailla oli yleisopetuksen luokilla opiskelevia todennäköisemmin oppimisen

kannalta suotuisa motivaatioprofiili, jossa korostui pyrkimys oppia ja ymmärtää sekä pärjätä koulussa hyvin. Luokkatyyppin efekti oli merkitsevä senkin jälkeen, kun muut sosioekonomiseen ja sukupuolittuneeseen valikoitumiseen liittyvät taustatekijät huomioitiin, joten tuloksemme voi katsoa kertovan siitä, että painotetun opetuksen luokille valikoitaessa myös oppilaan motivaatiolla on merkitystä.

Tämä havainto on poikkileikkausasetelmasta alakoulun lopusta, ja seuraavaksi olisi-kin hyvä tarkastella asiaa pitkittäistutkimuksen painotetun opetuksen alusta asti. Tällöin voitaisiin selvittää, onko kyse ensisijaisesti valikoitumisefektistä eli siitä, että myönteisemmin motivoituneet oppilaat valitaan painotettuun opetukseen, vai siitä, että oppilaiden motivaatio muokkautuu oppimismyönteisemmäksi painotetussa opetuksessa opiskelun myötä. Aikaisemmat pitkittäistutkimukset (ks. Koivuhovi 2021) oppilaiden motivaation kehityksestä painotetun opetuksen luokilla ovat ehdottaneet, että kehitys olisi pääosin samanlaista eri luokilla, kun valikoitumisesta johtuvat lähtökohtaiset erot eri luokkatyypeillä opiskelevien oppilaiden välillä on huomioitu. Tulokset eivät kuitenkaan ole olleet täysin yksiselitteisiä (Koivuhovi ym. 2025), ja tämän vuoksi lisätutkimusta tarvitaan edelleen.

Tutkimuksemme havaitsimme, että luokkatyyppin yhteys oppilaiden kokemuksiin luokkansa ilmapiiristä muuttui sen mukaan, huomioitiinko ilmapiiriprofiloinnissa opettajasuhde. Kun suhdetta opettajiin ei huomioitu, luokkatyyppi ei ollut yhteydessä siihen, miten lapsi koki luokkansa oppimisympäristön, vaan sukupuoli (poika) ja ulkomaalaistausta olivat ainoat selittäjät. Kun oppilaan kokema suhde opettajaan huomioitiin, ennusti painotetun opetuksen luokalla opiskelu oppimisilmapiirin kokemista kannustavaksi. Vaikuttaa siis siltä, että nimenomaisesti oppilaan kokema suhde opettajiin olisi keskeinen painotetun opetuksen ja yleisopetuksen luokkia erotteleva tekijä. Tämä tulos tarjoaa useita tulkintoja, jotka vaatisivat lisätutkimusta: onko koulujen käytänteissä eroja sen suhteen, minkälaiseksi

opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde eri luokkatyypeillä muodostuu?

Luoman (2021) etnografisessa tutkimuksessa havaittiin, että opettajat puhuivat ja kontrolloivat oppilaiden käytöstä eri tavoin painotetun opetuksen ja yleisopetuksen luokilla. Painotetun opetuksen oppilaita pidettiin yleisesti taitavina ja osaavina, mikä antoi heille enemmän vapauksia toteuttaa itseään ja joustaa hyväksytyyn käytökseen rajoista. Yleisopetuksen luokilla sen sijaan opettajat kontrolloivat vahvemmin oppilaiden käytöstä. Voi olla, että tämänkaltaiset erot opettajien toiminnassa ja vuorovaikutuksessa eri luokkatyypeillä opiskelevien oppilaiden kanssa heijastuvat siihen, miten oppilas kokee suhteensa opettajaan. Kyseinen oletama vaatisi lisätutkimusta. Aiemman tutkimuksen perusteella kuitenkin tiedetään, että opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatu on yhteydessä esimerkiksi oppilaan koulutyöhön sitoutumiseen ja motivaatioon (ks. esim. Pöysä ym. 2019; Pakarinen, Lerkkanen, Viljaranta & von Suchodoletz 2021). Mikäli painotettuun opetukseen liittyvällä luokanmuodostuksella on vaikutusta tähän vuorovaikutussuhteeseen, olisi sen merkitys näin ollen sekä yksittäisten oppilaiden kokemusten että tasa-arvon näkökulmasta tärkeä ymmärtää paremmin.

Luokan oppimisilmapiirin mittaamisen haasteena on pidetty sitä, että arviot ilmapiiristä voivat sekoittaa oppilaan omiin orientaatioihin (Bardach ym. 2020). Tämä saattaa selittää oman löydöksemme, jossa oppilaan sukupuoli ja ulkomaalaistausta ennustivat myönteisempää kokemusta oppimisympäristöstä huomiotaessa analysissa vain tavoiteilmapiirimuuttajat. Aiemmasta tutkimuksesta tiedetään, että ulkomaalaistaustaisten oppilaiden koulumotivaatio voi olla valtaväestöä korkeampaa (myönteisemmät asenteet ja korkeampi minäpystyyvyys, Archambault, Janosz, Dupéré, Brault & Andrew 2017) ja kouluinto suurempaa luokissa, joissa on enemmän ulkomaalaistaustaisia oppilaita (Siipola ym. 2023). Tutkimuksemme oppilaan ulkomaalaistausta selitti Menestysorientoituneisiin kuulumista

suhteessa kohtalaisen sitoutuneisiin ja sitoutumattomiin oppilaisiin, mikä voikin osittain selittyä sillä, että oppilaiden omat orientaatiot vaikuttavat heidän luokkansa ilmapiirin arviointiinsa. Jatkossa olisikin hyvä etsiä uusia tapoja luokan oppimisilmapiirin mittaamiseen.

Jatkotutkimuksissa olisi syytä myös huomioida alakohtaiset erot painotetun opetuksen tutkimisessa (ks. Koivuhovi 2021). Tutkimuksemme rajoitteena voidaan pitää sitä, ettei aineiston koko mahdollistanut eri opetuspainotusten välisten erojen tutkimista: eri oppiaineita painottavia luokkia ei ollut aineistossa riittävästi. Aiemman tutkimuksen (Koivuhovi, Vainikainen & Kalalahti 2020; Kupiainen & Hotulainen 2019) perusteella on kuitenkin oletettavissa, että painotetun opetuksen luokilla opiskelu voisi heijastua oppilaiden motivaatioon ja oppimiseen eri tavoin suhteessa painotettuun oppiaineeseen. Tulevien tutkimusten olisi syytä huomioida kyseinen seikka. Lisäksi tutkimuksemme rajoitteena voidaan pitää sen poikkileikkausasetelmaa, jonka vuoksi emme voineet tutkia ilmiöiden välisiä syy-seuraussuhteita vaan ainoastaan yhteyksiä niiden välillä.

Tutkimuksemme osoittaa, että luokahuoneissa on monin eri tavoin oppimiseen suuntautuvia ja opiskelun kokevia oppilaita. Oppilaat, joiden motivaatioprofiili oli oppimisen kannalta suotuisampi, menestyivät osaamistehtävissä paremmin, ja heidän akateeminen hyvinvointinsa oli kouluinnolla, -uupumuksella ja -vaikeuksilla mitattuna parempaa verrattuna niihin, joiden motivaatioprofiili oli kielteisempi. Lisäksi myönteinen yksilöllinen motivaatioprofiili oli yhteydessä oppilaiden kokemuksiin oman luokkansa oppimisilmapiiristä. Jatkossa tulisikin tutkia, miten luokkaympäristössä voidaan tukea myönteisten yksilöllisten motivaatioprofiilien kehittymistä, sillä tuloksemme vahvistivat käsitystä myönteisen oppimismotivaation merkittävästä roolista sekä akateemisessa suoriutumisessa että hyvinvoinnissa.

Painotetussa opetuksessa valikoivan luokanmuodostuksen on todettu eriyttävän lasten

koulupolkuja. Tutkimuksemme vahvistaa tätä havaintoa ja tarjoaa uutta tietoa niistä mekaniismeista, joiden kautta eriytyvät kokemukset muovautuvat. Tuloksemme viittaavat siihen, että suhde opettajaan on yksi erottava tekijä painotetun ja yleisopetuksen luokkien oppilaiden välillä. Kuten yksilöllinen motivaatio, myös oppilaan kokemus luokan oppimisilmapiiristä ja suhteesta opettajaan on merkityksellinen paitsi oppimisen, myös hyvinvoinnin kannalta. Jatkotutkimus voisi selvittää, mistä nämä erot opettajasuhteesta johtuvat ja miten valikoitu luokanmuodostus saattaa niihin vaikuttaa. Oppilasryhmittelyn ja sen laajempien vaikutusten huomioiminen on keskeistä koulujen ja kuntien koulutuspoliittisissa päätöksenteossa.

Viitteet

¹ Ulkomaalaistausta laskettiin oppilaan ja huoltajien syntymämaiden perusteella: 1. sukupolven ulkomaalaistaustaiset tarkoittaa sitä, että oppilas ja molemmat vanhemmat syntyneet Suomen ulkopuolella. 2. sukupolven ulkomaalaistaustaiset vuorostaan tarkoittaa sitä, että oppilas itse on syntynyt Suomessa mutta vanhemmat Suomen ulkopuolella. 2,5 sukupolven ulkomaalaistausta tarkoittaa sitä, että oppilas ja toinen vanhemmista ovat syntyneet Suomessa ja toinen vanhemmista Suomen ulkopuolella. Valtaväestöön lukeutui silloin, kun oppilas ja vanhemmat olivat syntyneet Suomessa.

² Tavoiteorientaatiomalleissa tuen tarpeesta ja ulkomaalaistaustasta käytettiin yksinkertaistettuja muuttujia (tuen tarve: yleinen vs. tehostettu tai erityinen tuki; ulkomaalaistausta: valtaväestö tai 2,5 sukupolvisuus vs. 1. tai 2. polven ulkomaalaistausta), jotta kaikkiin ryhmiin riitti tapauksia. Oppimisilmapiiri-profileissa tarkastelu toteutettiin tarkemmillä luokittelulla (ts. tuen tarve kaikkien tuen tasojen ja ulkomaalaistausta jokaisen sukupolven osalta).

³ Luokan suoritusilmapiirin mittaristoon oli virheellisesti jäänyt neljä osiota suoritus-lähestymisilmapiiriä mittaamaan ja vain kaksi osiota suoritus-välttämisilmapiiriin. Tästä syystä ilmapiirimittaristo ei latautunut odotetusti kolmeen faktoriin, ja profilointi suoritettiin osioitasolla.

⁴ Sosioekonominen tausta ennusti Menestysorientoitunutta profiilityyppiä Välttämisorientoituneisiin ($B=1,07$, $p=0,049$, $OR=2,921$) ja Kohtalaisesti sitoutumattomiin ($B=0,56$, $p=0,026$, $OR=1,745$) verrattuna. Toisin sanoen korkeampi sosioekonominen tausta lisäsi todennäköisyyttä lukeutua Menestysorientoituneiden profiiliin.

Lisäksi Menestysorientoituneet-profiiliin kuulumista suhteessa Kohtalaisesti sitoutumattomiin ennusti vähäisempi tuen tarve ($B=-,078$, $p=0,007$, $OR=,459$) sekä ulkomaalaistausta (ensimmäisen tai 2. sukupolven ulkomaalaistausta $B=1,47$, $p<0,000$, $OR=4,36$). Ulkomaalaistausta ennusti Menestysorientoituneisiin lukeutumista myös suhteessa Kohtalaisesti sitoutuneisiin ($B=1,34$, $p<0,000$, $OR=3,806$).

Lähteet

- Ames, C. 1992. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology* 84 (3), 261–271. <https://doi/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Anderman, E. M. & Gray, D. L. 2017. The roles of schools and teachers in fostering competence motivation. Teoksessa A. J. Elliot, C. S. Dweck & D. S. Yeager (toim.) *Handbook of competence and motivation: Theory and application 2*. painos. New York, NY: The Guilford Press, 604–619.
- Anderman, L. H. & Anderman, E. M. 1999. Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology* 24 (1), 21–37. <https://doi/10.1006/ceps.1998.0978>
- Andersen, I. G. 2018. Pygmalion in instruction? Tracking, teacher reward structures, and educational inequality. *Social Psychology of Education* 21 (5), 1021–1044. <https://doi/10.1007/s11218-018-9452-z>
- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M.-C. & Andrew, M. M. 2017. Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of Educational Psychology* 87 (3), 456–477. <https://doi.org/10.1111/bjep.12159>
- Asikainen, M. S., Gustavson, N., Hienonen, N., Koivuhovi, S., Kulju, P., Kupiainen, R., Lindgren, E., Mergianian, C., Nazeri, F., Nyman, L., Oinas, S., Salonen, V. & Vainikainen, M.-P. 2022. Oppimaan oppiminen Vantaan peruskouluissa 2018–2021. Loppuraportti 9/2022. Helsinki: Vantaan kaupunki. <http://hdl.handle.net/10138/350539>. (Luettu 30.1.2026.)
- Asparouhov, T. & Muthén, B. 2014. Auxiliary variables in mixture modeling: Three-step approaches using Mplus. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 21 (3), 329–341. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915181>
- Asparouhov, T. & Muthén, B. 2021. Auxiliary variables in mixture modeling: Using the BCH method in Mplus to estimate a distal outcome model and an arbitrary secondary model. *Mplus web notes* 21, versio 11. <https://www.statmodel.com/examples/webnotes/webnote21.pdf>. (Luettu 30.1.2026.)
- Bae, C. L. & DeBusk-Lane, M. 2018. Motivation belief profiles in science: Links to classroom goal structures and achievement. *Learning and Individual Differences* 67, 91–104. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.08.003>

- Bakk, Z. & Vermunt, J. K. 2016. Robustness of stepwise latent class modeling with continuous distal outcomes. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 23 (1), 20–31. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.955104>
- Bardach, L., Oczlon, S., Pietschnig, J. & Lüftenegger, M. 2020. Has achievement goal theory been right? A meta-analysis of the relation between goal structures and personal achievement goals. *Journal of Educational Psychology* 112 (6), 1197–1220. <https://doi.org/10.1037/edu0000419>
- Bardach, L., Yanagida, T., Schober, B. & Lüftenegger, M. 2018. Within-class consensus on classroom goal structures – relations to achievement and achievement goals in mathematics and language classes. *Learning and Individual Differences* 67, 78–90. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.07.002>
- Berisha, A.-K. & Seppänen, P. 2017. Pupil selection segments urban comprehensive schooling in Finland: Composition of school classes in pupils' school performance, gender, and ethnicity. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61 (2), 240–254. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1120235>
- Bolck, A., Croon, M. & Hagenaars, J. 2004. Estimating latent structure models with categorical variables: One-step versus three-step estimators. *Political Analysis* 12 (1), 3–27. <https://doi.org/10.1093/pan/mp001>
- Butler, R. 2008. Ego-involving and frame of reference effects of tracking on elementary school students' motivational orientations and help seeking in math class. *Social Psychology of Education* 11 (1), 5–23. <https://doi.org/10.1007/s11218-007-9032-0>
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. 2000. Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. *Teoksessa M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (toim.) Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 417–450. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50042-1>
- Crouzevialle, M. & Butera, F. 2013. Performance-approach goals deplete working memory and impair cognitive performance. *Journal of Experimental Psychology: General* 142 (3), 666–678. <https://doi.org/10.1037/a0029632>
- Demetriou, A. 1996. Universals and specificities in the structure and of quantitative-relational thought: A cross-cultural study in Greece and India. *International Journal of Behavioral Development* 19 (2), 255–290. <https://doi.org/10.1080/016502596385785>
- Dijkstra, P., Kuyper, H., van der Werf, G., Buunk, A. P. & van der Zee, Y. G. 2008. Social comparison in the classroom: A review. *Review of Educational Research* 78 (4), 828–879. <https://doi.org/10.3102/0034654308321210>
- Elliot, A. J. & Harackiewicz, J. M. 1996. Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology* 70 (3), 461–475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Elliot, A. J. & Hulleman, C. S. 2017. Achievement goals. *Teoksessa A. J. Elliot, C. S. Dweck & D. S. Yeager (toim.) Handbook of competence and motivation: Theory and application*. 2. painos. New York, NY: Guilford Press, 43–60.
- Gallo, A., Olivier, E., Archambault, I. & Morin, A. J. S. 2022. Student-teacher relationship and classroom goal structure profiles: Promoting achievement and preventing externalizing and internalizing behaviors. *Learning and Instruction* 82. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101684>
- Gamoran, A. 2010. Tracking and inequality. *New directions for research and practice*. *Teoksessa M. W. Apple, S. J. Ball & L. A. Gandin (toim.) The Routledge international handbook of the sociology of education*. London: Routledge, 213–228.
- Helenius, J., Kivimäki, H. & Hietanen-Peltola, M. 2022. Perusopetuksen 8. ja 9. luokkien oppilaiden kokemuksia kouluarjesta: Kouluterveyskyselyyn tuloksia. *THL Työpöytä* 54/2022. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-988-7>
- Jussim, L., Robustelli, S. L. & Cain, T. R. 2009. Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. *Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.) Handbook of motivation at school*. New York, NY: Routledge, 349–380.
- Kalalahti, M., Silvennoinen, H. & Varjo, J. 2015. Kouluvalinnat kykyjen mukaan? Erot painotettuun opetuksen valikoitumisessa. *Kasvatus* 46 (1), 19–35.
- Kesanto-Jokipolvi, H., Seppänen, P., Koivuhovi, S., Siipola, M., Autio, R. & Rimpelä, A. 2024. Selective classes and early health inequalities in comprehensive schools in Finland. *Journal of School Health* 94 (9), 820–829. <https://doi.org/10.1111/josh.13488>
- Kintsch, W. & van Dijk, T. A. 1978. Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85 (5), 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Kline, R. B. 2005. *Principles and practice of structural equation modeling*. 2. painos. New York, NY: Guilford Press.
- Koivuhovi, S. 2021. Studying in a class with a special emphasis. Changes in children's competence beliefs and mathematical thinking skills and the role of social comparisons. *Helsinki Studies in Education* 114. *Helsingin yliopisto*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7354-6>
- Koivuhovi, S., Jung, A., Kilpi-Jakonen, E., Little, T. D. & Vainikainen, M.-P. 2025. Influence of track placement and teachers' perceptions of children's academic schoolwork skills on the development of children's motivational self-beliefs and achievement. *Teaching and Teacher Education* 153. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104847>
- Koivuhovi, S., Vainikainen, M.-P. & Kalalahti, M. 2020. The effect of studying in selective classes on the change of pupils' action-control beliefs during lower secondary school in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 66 (1), 105–118. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833246>
- Konu, A. & Rimpelä, M. 2002. Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International* 17 (1), 79–87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>

- Kosunen, S., Bernelius, V., Seppänen, P. & Porkka, M. 2020. School choice to lower secondary schools and mechanisms of segregation in urban Finland. *Urban Education* 55 (10), 1461–1488. <https://doi.org/10.1177/0042085916666933>
- Kupiainen, S. & Hotulainen, R. 2019. Eri- ja alaluokkia, erilaisia oppilaita. Teoksessa J. Hautamäki, I. Rämä & M.-P. Vainikainen (toim.) *Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen: Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia* 52. Helsinki: Helsingin yliopisto, 139–165.
- Kurdi, V. & Archambault, I. 2018. Student–teacher relationships and student anxiety: Moderating effects of sex and academic achievement. *Canadian Journal of School Psychology* 33 (3), 212–226. <https://doi.org/10.1177/0829573517707906>
- Lau, S. & Nie, Y. 2008. Interplay between personal goals and classroom goal structures in predicting student outcomes: A multilevel analysis of person–context interactions. *Journal of Educational Psychology* 100 (1), 15–29. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.15>
- Lehto, J. E., Scheinin, P., Kupiainen, S. & Hautamäki, J. 2001. National survey of reading comprehension in Finland. *Journal of Research in Reading* 24 (1), 99–110. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00135>
- Linnenbrink-Garcia, L. & Wormington, S. V. 2017. Key challenges and potential solutions for studying the complexity of motivation in schooling: An integrative, dynamic person-oriented perspective. Teoksessa D. W. Putwain & K. Smart (toim.) *The role of competence beliefs in teaching and learning. British Journal of Educational Psychology Monograph Series II, osa 12. Lontoo: The British Psychological Society*, 89–108. <https://doi.org/10.53841/bpsmono.2017.cat2023.7>
- Luoma, T. 2021. Oppilaiden yksilöllistä kehittymistä tukevat ja estävät käytännöt yhdessä pääkaupunkiseudun yläkoulussa. *Kasvatus & Aika* 15 (3–4), 245–262. <https://doi.org/10.33350/ka.105327>
- Luukkonen, J., Bernelius, V., Palmqvist, R. & Raitasalo, K. 2024. School segregation, selective education, and adolescents’ alcohol use – is there a connection? *Scandinavian Journal of Educational Research* 68 (4), 702–716. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175251>
- Maehr, M. L. & Zusho, A. 2009. Achievement goal theory: The past, present, and future. Teoksessa K. R. Wentzel & A. Wigfield (toim.) *Handbook of motivation at school*. New York, NY: Routledge, 77–104.
- Mansikka, H. 2023. Nokia lopettaa kouluistaan kolme painotusluokkaa – johtava rehtori: ”Ohjaavat koulu- ja oppilaita”. <https://yle.fi/a/74-20014845>. (Luettu 30.01.2026.)
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruza, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R. & Urdan, T. 2000. *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. 1998–2017. *Mplus user’s guide. Statistical analysis with latent variables*. 8. painos. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén. https://www.statmodel.com/download/usersguide/MplusUserGuideVer_8.pdf. (Luettu 30.1.2026.)
- Nadon, L., Morin, A. J. S., Olivier, E., Archambault, I., McCune, V. S. & Tóth-Király, I. 2023. A longitudinal person-centered representation of elementary students’ motivation: Do perceptions of parent and teacher achievement goals matter? *Journal of School Psychology* 100, <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101228>
- Nicholls, J. G., Patashnik, M. & Nolen, S. B. 1985. Adolescents’ theories of education. *Journal of Educational Psychology* 77 (6), 683–692.
- Niemivirta, M. 2002. Motivation and performance in context: The influence of goal orientations and instructional setting on situational appraisals and task performance. *Psychologia* 45 (4), 250–270. <https://doi.org/10.2117/psysoc.2002.250>
- Niemivirta, M., Pulkka, A.-T., Tapola, A. & Tuominen, H. 2019. Achievement goal orientations: A person-oriented approach. Teoksessa K. A. Renninger & S. Hidi (toim.) *The Cambridge handbook of motivation and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 566–616. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.025>
- Olivier, E., Morin, A. J. S., Plante, I., Archambault, I. & Dupéré, V. 2023. Classroom learning climate profiles: Combining classroom goal structure and social climate to support student school functioning and behavioral adaptation. *Journal of Educational Psychology* 116 (2), 256–277.
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Ahonen, T. & Nurmi, J. E. 2011. Instructional support predicts children’s task avoidance in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly* 26 (3), 376–386. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.11.003>
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Viljaranta, J. & von Suchodoletz, A. 2021. Investigating bidirectional links between the quality of teacher–child relationships and children’s interest and pre-academic skills in literacy and math. *Child Development* 92 (1), 388–407. <https://doi.org/10.1111/cdev.13431>
- Palkoaho, M. 2023a. Helsinki pyrki eroon koulushoppailusta järeillä keinoilla. www.hs.fi/kaupunki/art-2000009394296.html. (Luettu 30.01.2026.)
- Palkoaho, M. 2023b. Keravalla tehtiin ”rohkea” päätös: Kaikki yläkoululaiset pian painotetussa opetuksessa. www.hs.fi/pokseutu/art-2000009402573.html. (Luettu 30.01.2026.)
- Pasu, T., Seppänen, P. & Kosunen, S. 2023. Painotetun opetuksen oppilasvalikointi Suomen kaupunkikouluissa: Valintakriteerit ja ideaalioppilaan normi. *Hallinnon Tutkimus* 42 (1), 38–55. <https://doi.org/10.37450/ht.115579>
- Peixoto, F., Pipa, J., Mata, L., Monteiro, V. & Sanches, C. 2017. ”To learn, or to be the best?”: Achievement goal profiles in pre-adolescents. *Análise Psicológica* 35 (4), 499–511. <https://doi.org/10.14417/ap.1182>
- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Nurmi, J.-E. 2019. Teacher–student interaction and lower secondary school students’ situational engagement. *British Journal of Educational Psychology*

- logy 89 (2), 374–392. <https://doi.org/10.1111/bjep.12244>
- Salmela-Aro, K. 2017. Dark and bright sides of thriving – school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology* 14 (3), 337–349. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1207517>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J.-E. 2009. School burnout inventory SBI: Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 48–57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2008. Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist* 13 (1), 12–23.
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. 2012. The schoolwork engagement inventory. Energy, dedication, and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment* 28 (1), 60–67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000091>
- Senko, C. 2019. When do mastery and performance goals facilitate academic achievement? *Contemporary Educational Psychology* 59, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101795>
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) 2015. *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Kasvatustieteellisen tutkimuksia 68*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Seppänen, P., Pasu, T. & Kosunen, S. 2023. Pupil selection and enrolment in comprehensive schools in urban Finland. *Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko & S. Kosunen (toim.) Finland's famous education system: Unvarnished insights into Finnish schooling*. Singapore: Springer, 193–210. https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5_12
- Siipola, M., Koivuhovi, S., Seppänen, P., Nazeri, F., Rimpelä, A. & Vainikainen, M.-P. 2023. Osaaminen, kouluinto ja koulu-uupumus kaupunkikoulujen eriytyneissä oppilasryhmissä: Painotetun ja yleisopetuksen luokat Turussa. *NMI-bulletin* 33 (4), 124–142.
- Sternberg, R. J., Castejon, J. L., Prieto, M. D., Hautamäki, J. & Grigorenko, E. L. 2001. Confirmatory factor analysis of the Sternberg triarchic abilities test in three international samples. *European Journal of Psychological Assessment* 17 (1), 1–16. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.17.1.1>
- 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. <https://doi.org/10.1080/00220973.2013.813370>
- 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 (2), 291–312. <https://doi.org/10.1348/000709907X205272>
- Tuominen, H., Juntunen, H. & Niemivirta, M. 2020a. Striving for success but at what cost? Subject-specific achievement goal orientation profiles, perceived cost, and academic well-being. *Frontiers in Psychology* 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.557445>
- Tuominen, H., Niemivirta, M., Lonka, K. & Salmela-Aro, K. 2020b. Motivation across a transition: Changes in achievement goal orientations and academic well-being from elementary to secondary school. *Learning and Individual Differences* 79. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101854>
- Tuominen-Soini, H. 2012. Student motivation and well-being: Achievement goal orientation profiles, temporal stability, and academic and socio-emotional outcomes. *Studies in Educational Sciences* 245. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-8201-6>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. 2008. Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centered analysis. *Learning and Instruction* 18 (3), 251–266. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.05.003>
- Urdu, T. 2010. The challenges and promise of research on classroom goal structures. *Teoksessa J. L. Meece & J. S. Eccles (toim.) Handbook of research on schools, schooling, and human development*. Lontoo: Routledge, 92–108.
- Vainikainen, M.-P., Gustavson, N., Rämä, I., Kupiainen, S. & Hautamäki, J. 2022. Oppimaan oppimisen arviointi. *Teoksessa J. Hautamäki & I. Rämä (toim.) Oppimaan oppiminen Helsingissä. Pitkittäistutkimus peruskoulun ensimmäiseltä luokalta toiselle asteelle*. HEAn raportit 1/2022. Helsinki: Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus, 11–31.
- Varonen, A., Hietajärvi, L., Tuominen, H., Salmela-Aro, K., Hakkarainen, K. & Lonka, K. 2018. Tavoiteorientaatio, koulutustavoitteet ja koulumenestys kuudennella luokalla. *Psykologia* 53 (2–3), 131–151. <https://doi.org/10.62443/psykologia.v53i2-3.64861>
- Veermand, M. & Tapola, A. 2004. Primary school students' motivational profiles in longitudinal settings. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48 (4), 373–395. <https://doi.org/10.1080/0031383042000245780>
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Kuorelahti, M. 2018. Student engagement and school burnout in Finnish lower-secondary schools: Latent profile analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research* 62 (4), 519–537. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258669>
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (toim.) 2009. *Handbook of motivation at school*. New York, NY: Routledge.

Saapunut toimitukseen: 16.10.2024

Hyväksytty julkaistavaksi: 9.6.2025

LIITE 1. Muuttujien väliset korrelaatiot, keskiarvot ja keskihajonnat sekä summamuuttujien reliabiliteettikertoimet

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
1	1																							
2	-,40	1																						
3	,06	,12	1																					
4	,28	-,05	,46	1																				
5	,63	-,39	,21	,51	1																			
6	,01	,10	,38	,25	,07	1																		
7	,08	,06	,18	,32	,10	,24	1																	
8	,09	,08	,26	,25	,15	,44	,38	1																
9	,28	-,03	,25	,35	,35	,27	,36	,43	1															
10	,34	-,13	,13	,30	,38	,21	,34	,35	,60	1														
11	,23	-,02	,29	,33	,27	,38	,31	,46	,58	,44	1													
12	,40	-,22	-,01	,12	,38	-,08	,06	,04	,33	,34	,18	1												
13	,26	-,10	-,20	,04	,23	-,25	,03	-,11	,06	,19	-,05	,35	1											
14	,45	-,24	,01	,15	,38	-,10	,06	-,00	,22	,31	,11	,52	,40	1										
15	,41	-,27	-,09	,14	,38	-,11	,02	-,04	,08	,18	,04	,40	,37	,39	1									
16	,35	-,23	-,12	,12	,36	-,12	-,01	-,02	,09	,13	,04	,40	,44	,38	,66	1								
17	,42	-,32	,01	,23	,45	-,04	,05	-,01	,12	,21	,06	,34	,30	,35	,62	,61	1							
18	-,25	,28	,32	-,04	-,24	,18	,09	,08	,01	-,06	,09	-,19	-,24	-,11	-,28	-,29	-,21	1						
19	,50	-,43	-,11	,19	,48	-,01	,04	-,01	,09	,23	,12	,28	,26	,38	,38	,33	,36	-,32	1					
20	-,20	,17	,36	,09	-,16	,23	,14	,14	,02	-,01	,09	-,18	-,26	-,16	-,23	-,30	-,22	,40	-,15	1				
21	,15	-,19	,03	,11	,33	-,07	-,06	-,06	,02	,03	-,05	,02	,01	,08	,18	,10	,23	-,31	,21	-,18	1			
22	,02	-,13	,03	-,01	,12	-,08	-,06	-,07	-,06	-,08	-,08	-,03	-,03	,02	,08	,01	,10	-,14	,06	-,09	,39	1		
23	,13	-,16	-,04	,02	,23	-,09	-,12	-,06	,01	,01	-,06	,12	,10	,12	,17	,15	,15	-,24	,13	-,25	,41	,36	1	
ka.	5,33	4,19	4,67	4,51	5,54	3,06	3,0	3,48	4,36	4,53	4,27	5,39	5,10	4,99	5,62	5,83	5,73	1,97	2,70	2,0	8,35	41,32	451,4	
kh	1,21	1,44	1,51	1,38	1,30	1,70	1,80	1,81	1,54	1,46	1,55	1,41	1,77	1,45	1,42	1,45	1,37	0,68	0,77	0,76	0,91	18,44	254,18	
α	,85	,75	,82	,72	,88													,91	,78	,76				

Huom. Tilastollisesti merkitsevät korrelaatiot $p < ,05$ on taulukossa merkitty lihavoituina. Muuttujien järjestyks: 1 =Oppimisorientaatio (summamuuttuja), 2=Välttämisorientaatio (summamuuttuja), 3=Suoritusvälttämisorientaatio (summamuuttuja), 4=Suorituslähestymisorientaatio (summamuuttuja), 5=Saavutusorientaatio (summamuuttuja), 6=Luokan suoritusvälttämistavoitteiden osio1, 7=Luokan suoritusvälttämistavoitteiden osio2, 8=Luokan suoritusvälttämistavoitteiden osio3, 9=Luokan suorituslähestymistavoitteiden osio1, 10=Luokan suorituslähestymistavoitteiden osio2, 11=Luokan suorituslähestymistavoitteiden osio3, 12=Luokan oppimistavoitteiden osio1, 13=Luokan oppimistavoitteiden osio2, 14=Luokan oppimistavoitteiden osio3, 15=Suhdetta opettajiin mittaava osio1, 16=Suhdetta opettajiin mittaava osio2, 17=Suhdetta opettajiin mittaava osio3, 18=Koulunvaikeudet (summamuuttuja), 19=Koulunvaikeudet (summamuuttuja), 20=Koulu-uupumus (summamuuttuja), 21=Lukuaineiden keskiarvo, 22=Luetun ymmärtämisen ratkaisuprosentti, 23=Matemaattisten ajattelutaitojen testipistemää.

LIITE 2. Eri profiiliratkaisujen tilastolliset indeksit

Malli 1	Ryhmien koko	AIC	BIC	aBIC	VLMR_P	LMR_P	Entropia
Yksilö 1	956	14841,86	14939,11	14875,59	-	-	-
Yksilö 2	186/770	14735,98	14862,41	14779,83	0,00	0,00	0,745
Yksilö 3	78/177/701	14648,61	14804,21	14702,58	0,00	0,00	0,752
Yksilö 4	72/35/276/573	14571,92	14756,71	14636,02	0,01	0,02	0,782
Yksilö 5	35/172/62/373/314	14511,56	14725,52	14585,78	0,00	0,00	0,790
Yksilö 6	35/172/11/302/61/375	14488,33	14731,47	14572,67	0,64	0,65	0,798
Luokka 1 A	920	28459,24	28719,75	28548,26	-	-	-
Luokka 2 A	633/287	28318,42	28627,18	28423,92	0,04	0,04	0,764
Luokka 3 A	318/116/486	28218,85	28575,86	28340,84	0,27	0,28	0,818
Luokka 4 A	37/394/395/94	28169,16	28574,41	28307,63	0,29	0,29	0,853
Luokka 1B	923	36887,53	37307,53	37031,23	-	-	-
Luokka 2B	164/759	36511,45	36994,22	36676,63	0,02	0,03	0,895
Luokka 3B	79/205/639	36300,54	36846,06	36487,18	0,22	0,23	0,932
Luokka 4B	43/114/349/417	36191,59	36799,87	36399,71	0,48	0,48	0,938

Huom. Yksilömallit kuvaavat henkilökohtaisiin tavoiteorientaatioihin liittyviä profiileja ja luokka-mallit luokan oppimisilmapiiriä kuvaavia malleja. Luokan oppimisilmapiiriä kuvaavissa malleissa A-kirjaimella viitataan profiloointeihin, joissa on käytetty ainoastaan luokan tavoiteilmapiirimittareita, ja B-kirjaimella profiloointeihin, joissa mukana on ollut myös suhdetta opettajaan mitanneita osioita. Lihavoidut mallit kuvaavat soveltuvinta mallia, jotka on kuvattu tulososiossa.