

**LUKIOLAISTEN TAVOITEORIENTAATIOIDEN
JA ITSETUNNON YHTEYS KOULU-UUPUMUKSEEN**

Laura Kortela
Pro gradu -tutkielma
Psykologian laitos
Jyväskylän yliopisto
Toukokuu 2019

ESIPUHE

Haluan kiittää Finnish Educational Transitions Studies -tutkimusryhmää valmiista aineistosta, jonka sain käyttöön tutkimustani varten. Kiitän myös edesmennyttä professoria Jari-Erik Nurmea, joka auttoi minua pro gradun työstämisessä useamman vuoden ajan ja kannusti jatkamaan työtä. Olin aikeissa jo vaihtaa tutkimusaihetta, mutta Jari-Erik Nurmi piti tutkimustani tärkeänä. Kiitän myös Sami Määttä, joka tarttui heti pyyntöni jatkaa graduohjaajanani. Sami Määttä perehtyi tutkimusaiheeseeni huolella ja antoi täsmällisiä ohjeita pro gradua varten. Olen todella iloinen, että sain tämän tutkimustyön vihdoinkin valmiiksi.

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Psykologian laitos

KORTELA, LAURA: Lukiolaisten tavoiteorientaatioiden ja itsetunnon yhteys koulu-uupumukseen
Pro gradu -tutkielma, 32 s.

Ohjaajat: Jari-Erik Nurmi ja Sami Määttä

Psykologia

Toukokuu 2019

Koulu-uupumus on vakava ongelma, josta kärsii noin 10 prosenttia nuorista. Tässä tutkimuksessa selvitin lukiolaisten tavoiteorientaatioiden yhteyttä koulu-uupumukseen sekä sitä, suojaako hyvä itsetunto mahdollisesti koulu-uupumukselta. Tutkimus on osa pitkittäistutkimusta Finnish Educational Transitions Studies (FinEdu), jossa oppilaita tutkittiin yläasteen 9. luokalta lukion 3. luokalle asti. Tutkimukseni otokseen kuului 614 lukion toisen vuoden oppilasta. Tutkimus toteutettiin vuoden 2004 tammikuussa. Tutkimusmenetelminä käytin korrelaatiokertoimia ja hierarkkista regressioanalyysia. Aineisto analysoitiin SPSS-ohjelman versiolla 24. Tässä tutkimuksessa oppilaiden tavoiteorientaatiot jaettiin neljään luokkaan: tehtäväorientaatio, suorituslähestymisorientaatio, suoritus-välttämisorientaatio ja tehtävien välttämisorientaatio. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että huoli omasta menestymisestä ja arvostelun kohteeksi joutumisesta (suoritus-välttämisorientaatio) olivat yhteydessä koulu-uupumukseen. Myös opiskelutehtävien välttely oli yhteydessä koulu-uupumukseen. Oppilaat, jotka ovat orientoituneet välttämään tehtäviä, eivät pitäneet opiskelua mielekkäänä, mikä on huolestuttavaa heidän tulevaisuuttaan ajatellen. Heikko itsetunto oli yhteydessä koulu-uupumukseen, mutta tutkimuksessa ei löydetty hyvän itsetunnon koulu-uupumukselta suojaavaa vaikutusta. Sisäinen motivaatio ja opiskeluun sitoutuminen (tehtäväorientaatio) olivat yhteydessä vähäiseen koulu-uupumukseen. Tutkimuksen tulosten perusteella olisi tärkeää innostaa oppilaita oppimisesta sinänsä eikä kannustaa vain hyvään suoriutumiseen, ja oppilaiden itsetuntoa tulisi vahvistaa keskittymällä heidän vahvuuksiinsa arvostelun sijaan.

AVAINSANAT: koulu-uupumus, itsetunto, tavoiteorientaatio, tehtäväorientaatio, suorituslähestymisorientaatio, suoritus-välttämisorientaatio, tehtävien välttämisorientaatio, nuoruus

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	1
1.1. Tavoiteorientaatioteoria	3
1.1.1. Tehtäväorientaatio	4
1.1.2. Suoritus-lähestymisorientaatio	5
1.1.3. Suoritus-välttämisorientaatio	5
1.1.4. Tehtävien välttämisorientaatio	6
1.1.5. Tavoiteorientaatioiden yhteys psyykkiseen hyvinvointiin	6
1.2. Itsetunto ja itsearvostus	7
1.2.1. Itsearvostus, itseluottamus ja tavoiteorientaatiot	8
1.2.2. Itsetunnon ja suoriutumisen yhteys tavoiteorientaatioihin	9
1.3. Koulu-uupumus	10
1.3.1. Koulu-uupumus ja itsearvostus	12
1.3.2. Tavoiteorientaatioiden yhteys koulu-uupumukseen	12
1.4. Tutkimusongelmat	14
2. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	16
2.1. Tutkittavat	16
2.2. Menetelmät ja muuttujat	16
2.3. Aineiston analysointi	17
3. TULOKSET	18
3.1. Kuvailevat tiedot	18
3.2. Tavoiteorientaatioiden yhteys koulu-uupumukseen	19
3.3. Itsetunnon yhteys tavoiteorientaatioihin	22
3.4. Itsetunto, suoritus-välttämisorientaatio ja koulu-uupumus	22
4. POHDINTA	23
LÄHTEET	27

1. JOHDANTO

Elämme kilpailuhenkisessä yhteiskunnassa, jossa menestyminen määritellään suhteessa toisiin ihmisiin, ja tyypillistä on vertailla saavutuksia suhteessa muihin. Kilpailuhenkisyys luo paineita opiskelijalle, etenkin jos yksilö arvottaa itseään menestymisen kautta. Ihmisen arvo määritellään usein saavutusten kautta, ja vallitsevat arvot heijastuvat helposti yksilöön. Opiskelija ei välttämättä osaa suhteuttaa suoriutumistaan ja tavoitteitaan suhteessa aiempaan osaamiseensa vaan kilpailee muiden kanssa, ja pyrkii näin näyttämään oman paremmuutensa suhteessa muihin. Tällainen ajattelu- ja toimintatapa aiheuttaa psyykkistä kuormittavuutta ja voi pahimmillan johtaa koulu-uupumukseen. Koulu-uupumus on vakava ongelma, josta Suomessa kärsii noin 10 prosenttia nuorista, minkä lisäksi kolme kymmenestä oppilaasta on vaarassa uupua (Salmela-Aro & Näätänen, 2005).

Suomalaiset nuoret pitävät koulunkäyntiä merkittävänä osana elämää, ja siihen halutaan panostaa (Salmela-Aro & Näätänen, 2005). Tässä tutkimuksessa lähestyn koulunkäyntiä ja siihen liittyviä tavoitteita tavoiteorientaatioiden kautta. Tavoiteorientaatiot ovat motivaationaalisia taipumuksia, jotka vaikuttavat siihen, millaisiin tavoitteisiin opiskelija pyrkii ja millaisella toiminnalla hän pyrkii tavoitteitaan toteuttamaan (Salonen, Vauras, Rauhanummi, & Kinnunen 1994). Osalle opiskelijoista on tärkeää oppiminen sinänsä, kun taas osa opiskelijoista pyrkii näyttämään paremmuutensa suhteessa toisiin tai pelkää epäonnistuvansa muiden silmissä.

Tutkimusten mukaan nuorten itsearvostus on voimakkaasti sidoksissa koulumenestykseen (Salmela, 2006). Itsearvostus ei kuitenkaan aina ole riippuvainen koulusuorituksista, vaan yksilö voi ylläpitää itsearvostustaan myös muiden elämänalueiden kautta. Muita nuorelle tärkeitä pätevyiden alueita ovat ystävyysuhteet, ulkonäkö, romanttinen vetovoima, urheilupätevyys, työ ja moraali (Harter, 1999). Useimmat tutkijat näkevät joka tapauksessa itsearvostuksen ylläpitämisen ihmisen perustarpeena, joka ohjaa yksilön toimintaa (Baumeister, Heatherton, & Tice 1993; Covington, 1992; Rosenberg, 1979). Harterin ja Whitesellin (2001) mukaan nuoret, joiden itsearvostus on korkea, eivät arvota itseään niiden elämän osa-alueiden kautta, joilla he eivät ole päteviä. Epäonnistumiset eivät näin ollen horjuta heidän itsearvostustaan kovin herkästi. Tutkimusten mukaan ihminen kuitenkin kokee helpommin puutteita henkilökohtaisissa saavutuksissa, jos hänen itsetuntonsa on heikko (Buunk & Schaufeli, 1993).

Itsearvostusta ylläpidetään mm. tavoiteorientaatioiden kautta (Skaalvik, 1997). Tavoiteorientaatioiden yhteyttä koulu-uupumukseen on toistaiseksi tutkittu melko vähän. Lähinnä Tuominen-Soini, Salmela-Aro ja Niemivirta (2008, 2012) ovat tutkineet tavoiteorientaatioiden yhteyttä koulu-uupumukseen. Tutkimusten mukaan kasvuun ja kehittymiseen liittyvät tavoitteet olivat yhteydessä hyvinvointiin ja opiskeluun sitoutumiseen, kun taas huoli oman kyvykkyyden näyttämisestä oli yhteydessä koulu-uupumukseen.

Koulu-uupumustutkimus on alkanut vasta 2000-luvulla. Ensin mm. Scaufeli, Martinez, Marques Pinto, Salanova ja Bakker (2002) tutkivat opiskelijoiden koulu-uupumusta työuupumusta mittaavan MBI (Maslach Burnout Inventory) -mittarin avulla. Ilmiön tutkimiseksi koululaisille kehitettiin oma Bergen Burnout Inventoryyn perustuva mittari (BBI-10) vuonna 2005 suomalaisen tutkimusryhmän toimesta (Salmela-Aro & Näätänen, 2005). Koulu-uupumus on yhteydessä mm. masentuneisuuteen, alhaiseen itsearvostukseen, itseen liittyviin tavoitteisiin, somaattiseen oirehdintaan, univaikeuksiin, oppimisvaikeuksiin sekä vanhempien ja toveriensa uupumukseen. (Salmela-Aro & Näätänen, 2005). Onkin tärkeää selvittää, mitkä tekijät vaikuttavat koulu-uupumukseen ja mitkä tekijät mahdollisesti suojaavat koulu-uupumukselta.

Tavoiteorientaatioiden yhteyttä itsearvostukseen ei ole tutkittu kovin paljon. Lähinnä Skaalvik (1997), Tuominen-Soini ym. (2008) ja Wong ym. (2002) ovat tutkineet tavoiteorientaatioiden yhteyttä itsearvostukseen. Aiemmissä tutkimuksissa on käsitelty enemmänkin tavoiteorientaatioiden yhteyttä mm. kouluminäkuvaan (Pajares, Britner, & Valiante, 2000; Skaalvik & Skaalvik 2005), minäpystyvyyteen (Kaplan & Maehar, 1999; Middleton & Midgley, 1997; Pajares ym., 2000) ja kompetenssiin (Seifert & O'Keefe, 2001; Wong, Wiest & Cusick, 2002).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää lukioikäisten nuorten tavoiteorientaatioiden yhteyttä koulu-uupumukseen, itsetunnon yhteyttä tavoiteorientaatioihin sekä sitä, suojaako itsetunto mahdollisesti koulu-uupumukselta.

1.1. Tavoiteorientaatioteoria

Tavoiteorientaatioteoria on muotoutunut useiden oppimista ja motivaatiota käsittelevien teorioiden pohjalta. Tavoiteorientaatioteoria on yhteydessä suoritusmotivaatioteoriaan (Atkinson, 1964), sosiaaliskognitiiviseen tavoiteteoriaan (Bandura, 1986), oppimisen itsesääätelyteoriaan (Pintrich, 2000 b), sisäisen motivaation teoriaan (Deci & Ryan, 1985, 2000), minäpystyvyysteoriaan (Bandura, 1986) ja omanarvontunnon teoriaan (Covington, 1992).

Tavoiteorientaatiolla on viitattu syihin, joiden takia suoritamme opiskelutehtäviä (Urdan, 1997), päämääriin, joihin sitoudutaan opiskelutilanteissa (Dweck & Elliot, 1983; Nicholls, 1984) sekä uskomuksiin, jotka johtavat erilaisiin tapoihin lähestyä suoritustilanteita sekä sitoutua ja reagoida niihin (Ames 1992). Käsitteen tavoiteorientaatio sijasta käytetään myös termejä oppimisorientaatio, suoritusmotivaatio, motivationaalinen orientaatio tai suoritustavoitteet. Yksilön opiskelun taustalla on monenlaisia tavoitteita ja eri tavoiteorientaatioita, joista yksi kuitenkin useimmiten on muita hallitsevampi. Opiskelijan tavoiteorientaatio voi vaihdella tilanteen mukaan tai oppiainekohtaisesti (Salonen ym., 1994).

Elliotin ja Churchin (1997) mukaan yksilön tavoiteorientaation taustalla on pyrkimys ylläpitää kompetenssin tunnetta. Kompetenssin käsite liitetään useimmiten koulusuoriutumiseen, jolloin käsitteellä viitataan yksilön odotuksiin mahdollisuuksista menestyä opinnoissaan sekä kyvystä oppia uusia asioita (Harter, 1989). Minäpystyvyydellä (self-efficacy) puolestaan tarkoitetaan yksilön arviota siitä, miten hyvin hän kykenee suoriutumaan tietyistä opiskelutehtävistä (Bandura, 1986). Kompetenssi on minäpystyvyyttä laajempi käsite viitaten yleisempiin uskomuksiin omasta opintomenestyksestä suhteessa opiskelutovereihin. Kun yksilö arvioi omaa kompetenssiaan, hän vertaa itseään samalla muihin (Schunk & Pajares, 2002).

Pintrich (2000 c) määrittelee tavoiteorientaation järjestäytyneenä tiedollisena verkkona, joka sitoo yhteen edellä mainitut määritelmät. Pintrichin mukaan tavoiteorientaatiolla tarkoitetaan yleistä suuntautumistapaa opiskelutehtäviin sisältäen uskomuksia toiminnan tarkoituksesta, tavoitteista, kompetenssista, menestymisestä, kyvyistä, ponnisteluista sekä standardeista, joiden mukaan opiskelusuorituksia arvioidaan.

Dweck ja Elliot (1983) jakoivat tavoiteorientaatiot alkuperin kahteen luokkaan, oppimisorientaatioon ja suoritusorientaatioon. Oppimisorientaatiosta käytetään synonyymeinä

käsitteitä tehtäväorientaatio (Nicholls, 1984) tai hallintaorientaatio (Ames & Archer, 1988). Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä tehtäväorientaatio. Suoritusorientaatiosta käytetään myös nimitystä minäorientaatio (Skaalvik, 1997; Nicholls, 1984). Myöhemmin mm. Skaalvik, Valås ja Sletta (1994) sekä Elliot & Harackiewicz (1996) jakoivat suoritusorientaation käsitteellisesti edelleen suorituslähestymisorientaatioon (minää vahvistava orientaatio) ja suoritus-välttämisorientaatioon (minää puolustava orientaatio) pohjautuen mm. Atkinsonin suoritusmotivaatioteoriaan (Atkinson, 1964). Edellä mainittujen orientaatiotyyppien lisäksi viime aikoina tutkimuskirjallisuudessa on esiintynyt myös käsite välttelevä orientaatio tai opiskelun välttämisorientaatio (Dowson & McInerney, 2001; Seifert & O'Keefe, 2001). Omassa tutkimuksessani käytän käsitettä tehtävien välttämisorientaatio.

Tuominen-Soini ym. (2008, 2012) ovat viime aikaisissa tutkimuksissaan jakaneet tehtäväorientaation edelleen sisäiseen ja ulkoiseen tehtäväorientaatioon. Sisäinen tehtäväorientaatio tähtää uuden oppimiseen ja oman kyvykkyyden lisääntymiseen. Ulkoinen tehtäväorientaatio puolestaan on lähellä suorituslähestymisorientaation käsitettä. Ulkoisen tehtäväorientaation taustalla on pyrkimys menestyä ja saavuttaa hyviä arvosanoja.

Omassa tutkimuksessani olen jakanut tavoiterorientaatiot neljään luokkaan, jotka ovat tehtäväorientaatio, suorituslähestymisorientaatio, suoritus-välttämisorientaatio sekä tehtävien välttämisorientaatio.

1.1.1. Tehtäväorientaatio

Tehtäväorientoituneen opiskelijan tavoitteena on uuden oppiminen, omien kykyjen ja ymmärryksen lisääminen sekä kompetenssin tunteen kasvattaminen (Ames & Archer, 1988; Elliot & Dweck, 1988). Opiskelija näkee älykkyyden kehittyvänä ominaisuutena, johon hän voi itse vaikuttaa (Dweck & Leggett, 1988). Kyvykkyys merkitsee tehtäväorientoituneelle taitoa oppia uutta ja kehittää itseään (Bandura, 1993). Tehtäväorientoitunut arvostaa yrittämistä, pitää vaativista haasteista ja kokee opiskelun itsessään palkitsevana (Ames & Archer, 1988). Opiskelija arvioi itseään suhteessa aiempaan osaamiseensa eikä niinkään vertaa itseään opiskelutovereihinsa. Hänen itsetuntonsa ei ole riippuvainen ulkoisista palkkioista vaan sisäisen hallinnan tunteesta. Tehtäväorientaatio on yhdistetty sisäiseen motivaatioon (Skaalvik ym., 1994) sekä oppimisen

itsesäätelyyn (Ames, 1992; Dweck & Legget, 1988). Skaalvik ym. (1994) määrittelevät tehtävääorientoituneen yleisenä mielenkiintona kouluaineita kohtaan.

1.1.2. Suoritus-lähestymisorientaatio

Oppiminen merkitsee suoritus-lähestymisorientoituneelle keinoa saavuttaa haluttuja lopputuloksia, hyviä arvosanoja ja menestystä (Crocker & Park, 2004). Suoriutumista saatu positiivinen palaute kohottaa itsetuntoa ja kompetenssin tunnetta. Suoritus-lähestymisorientoituneelle menestyminen merkitsee oman kyvykkyyden näyttämistä ja suoriutumista paremmin kuin muut (Ames & Archer, 1988; Elliot & Dweck, 1988). Itsearvostus on riippuvainen opintomenestyksestä. Suoritusorientoitunut näkee älykkyyden staattisena, olemassa olevana ominaisuutena, johon ei juurikaan itse voi vaikuttaa (Dweck & Leggett, 1988). Liika yrittäminen on merkki kyvykkyyden ja älykkyyden puutteesta, sillä älykkään ihmisen ei tarvitse yrittää vaan hän osaa muutenkin.

1.1.3. Suoritus-välttämisorientaatio

Suoritus-välttämisorientaatiota kutsutaan myös minää puolustavaksi orientaatioksi (Skaalvik ym. (1994). Opiskelija pyrkii välttämään negatiivista palautetta ja alemmuuden tunnetta näyttääkseen muiden silmissä pätevältä. Hän ei halua vaikuttaa tyhmältä tai heikolta, joten hän välttelee tilanteita, joissa voisi johtua arvostelun kohteeksi. Hänelle on tärkeää, ettei hän suoriudu huonommin kuin muut. Suoritus-välttämisorientaation on havaittu vähentävän opiskelijan sisäistä motivaatiota (Elliot & Harackiewicz, 1996). Suoritus-välttämisorientaatiota kutsutaan myös epäonnistumisen välttämisorientaatioksi, sillä epäonnistumiset koetaan uhkana itsetunnolle ja niitä pyritään välttämään.

1.1.4. Tehtävien välttämisorientaatio

Tehtäviä välttelevä opiskelija pyrkii selviytymään opiskelusta mahdollisimman vähällä työllä (Dowson & McNerney, 2001; Seifert & O'Keefe, 2001). Opiskelija on heikosti motivoitunut opiskeluun ja keskittyy enemmänkin siihen, miten voisi vältellä opiskelutehtäviä ja selviytyä opiskelusta mahdollisimman helpolla (Dowson & McNerney, 2001). Välttelevästi orientoituneen opiskelijan kompetenssin tunne on heikko eikä hän usko omiin kykyihinsä. Opiskelijalta puuttuu sisäinen vastuuntunto omasta oppimisestaan. Hän saattaa ajatella, ettei hän kykene vaikuttamaan omaan menestymiseensä vaan onnistuminen on kiinni ulkoisista tekijöistä, kuten tehtävän helppoudesta, onnesta tai sattumasta (Seifert & O'Keefe, 2001).

1.1.5. Tavoiteorientaatioiden yhteys psyykkiseen hyvinvointiin

Tehtäväorientaation on todettu olevan positiivisessa yhteydessä psyykkisen hyvinvoinnin eri ulottuvuuksiin, kuten kouluminäkuvaan (Pajares ym., 2000; Skaalvik ym., 1994; Skaalvik & Skaalvik 2005), minäpystyvyyteen (Kaplan & Maehr, 1999, Middleton & Midgley, 1997; Pajares ym., 2000), itsetuntoon (Kavussano, 2000; Skaalvik, 1997; Tuominen-Soini ym., 2008), kompetenssin tunteisiin (Seifert & O'Keefe, 2001; Wong ym., 2002) ja omanarvon tunteisiin (Wong ym., 2002). Wongin ym. (2002) tutkimuksessa havaittiin hyvän itsearvostuksen ja kompetenssin ennustavan haasteiden vastaanottamista ja tehtävien itsenäistä hallintaa.

Suoritus-lähestymisorientaation yhteydestä psyykkiseen hyvinvointiin on saatu osittain ristiriitaisia tuloksia. Joissakin tutkimuksissa suoritus-lähestymisorientaatio on liitetty myönteiseen kouluminäkuvaan ja minäpystyvyyteen (Skaalvik, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Wolters, Yu ja Pintrich (1996) jakoivat tutkimuksessaan suoritus-lähestymisorientaation edelleen vertailevaan orientaatioon ja ulkoiseen orientaatioon. Vertaileva orientaatio tarkoittaa halua kilpailla muiden kanssa ja suoriutua paremmin kuin muut. Ulkoisesti orientoitunut tähtää hyviin arvosanoihin ja positiivisen palautteen saamiseen opettajilta ja vanhemmilta. Tutkimuksen mukaan vertaileva orientaatio oli positiivisesti yhteydessä minäpystyvyyteen yläasteikäisillä. Ulkoinen orientaatio

puolestaan oli negatiivisesti yhteydessä minäpystyvyyteen ja positiivisesti yhteydessä testiahdistuneisuuteen.

Sideridisin (2005) tutkimuksen mukaan suoritus-välttämisorientaatio oli yhteydessä masentuneisuuteen ja ahdistuneisuuteen. Suoritus-välttämisorientaatio oli negatiivisesti yhteydessä itsetuntoon (Skaalvik ym., 1994; Skaalvik, 1997; Tuominen-Soini ym., 2008), kouluminäkuvaan (Pajares ym., 2000) ja minäpystyvyyteen (Middleton & Midgley, 1997). Skaalvikin & Skaalvikin (2005) tutkimuksen mukaan negatiivinen minäkuva matematiikassa puolestaan ennusti suoritus-välttämisorientaatiota. Lisäksi Dykmanin (1998) tutkimuksen mukaan suoritusorientaatio altisti masennukselle, jos yksilö epäonnistui toistuvasti tehtävissään (Dykmanin tutkimuksessa suoritusorientaatiota ei ollut erikseen jaettu lähestymis- ja välttämisdimensioihin).

Tehtävien välttämisorientaation yhteydestä psyykkiseen hyvinvointiin on vielä melko vähän tutkimustuloksia. Tehtävien välttämisorientaatio on yhdistetty heikkoon itsetuntoon (Seifert & O'Keefe, 2001). Kingin ja McInerneyn mukaan (2014) tehtävien välttämisorientaatio oli yhteydessä opiskeluun liittyviin negatiivisiin tunteisiin, kuten tylsyyden kokemuksiin.

1.2. Itsetunto ja itsearvostus

Itsetunnolla tarkoitetaan itsensä tuntemista, hyväksymistä ja arvostamista (Aho, 1997; Ojanen, 1994). Itsetunnoltaan vahva näkee eri puolet itsessään mahdollisimman totuudenmukaisesti, hyväksyy ominaisuutensa ja arvostaa itseään kaikesta huolimatta. Monet tutkijat sisällyttävät itsetuntoon lisäksi itseluottamuksen tai kompetenssin tunteen, tunteen omasta kyvykkyydestä saavuttaa arvostamia tavoitteita (Borba, 1989; Keltikangas-Järvinen, 1995).

Itsetunto voidaan jakaa ns. yleisitsetuntoon (globaali itsearvostus) ja itsetunnon vaihtelevaan osaan, joka on tilannesidonnaisempi ja herkemmin muuttuva. Itsetuntoa määriteltäessä korostuu usein myös itsensä hyväksyminen ja arvostaminen (Coopersmith, 1967; Harter, 1999; Kalliopuska, 1984; Rosenberg, 1979). Niinpä itsetunto määritellään usein minäkäsityksen arvioivana ulottuvuutena, jolloin myönteinen minäkäsitys vastaa hyvää itsetuntoa.

Minäkäsityksellä viitataan ihmisen kokonaisnäkemys itsestään, sisältäen hänen havainnot itsestään suhteessa muihin, sekä yksilön ominaisuudet, tavoitteet, arvot ja ihanteet (Aho 1997;

Borba, 1989; McDavid & Harari, 1974). Minäkäsitys voidaan jaotella sisällöllisesti eri luokkiin. Akateeminen minäkuva koostuu oppiainekohtaisista minäkuvista sekä koulunkäyntiin liittyvistä yksilön ominaisuuksista, kuten älykkyydestä, ahkeruudesta, pätevyyden tunteesta ja opiskelutaidoista. Tässä tutkimuksessa itsetunnolla tarkoitetaan itsetunnon arvioivaa puolta, jota kutsutaan myös oman arvon tunnoksi (Covington, 1984, 2000).

Rosenbergin (1979) mukaan hyvään itsetuntoon kuuluu halu kehittää omia puutteitaan ja päästä niistä eroon. Ihanneminä toimii kannustimena itsensä kehittämiseksi. Ihanneminä on riippuvainen mm. ihmisen henkilökohtaisista elämänarvoista ja siitä kulttuurista, jossa hän elää (McDavid & Harari, 1974). Ihmiset ylläpitävät itsearvostustaan eri tavoin sen mukaan, mitä he arvostavat elämässään tai mitä he ajattelevat muiden ihmisten heiltä odottavan. Monille menestyminen työssä tai opiskelussa on tärkeää itsearvostuksen kannalta, kun taas toisille esim. ihmissuhteet ovat tärkeämpiä. Itsearvostuksen taso riippuu menestyksestä niillä elämänalueilla, joita ihminen pitää tärkeinä (Harter & Whitesell, 2001). Itsearvostuksen ylläpitäminen näkyy yksilön motivaatiossa. Yksilön toimintaa ohjaavat erilaiset uskomukset siitä, mitä hänen tulisi tehdä tai millainen hänen tulisi olla ollakseen arvokas ihmisenä (Crocker & Park, 2004).

1.2.1. Itsearvostus, itseluottamus ja tavoiteorientaatiot

Itsearvostus ja itseluottamus sotkeutuvat helposti käsitteinä toisiinsa. Vaikka molemmat kuuluvat hyvään itsetuntoon, ne eivät merkitse samaa asiaa. Itseluottamuksella tarkoitetaan menestyksen tai onnistumisen odotusta, luottamusta siihen, että omat yritykset tuottavat tulosta (Bandura, 1986). Yksilön itsearvostus ja itseluottamus eivät aina ole samansuuntaisia. Ihminen saattaa luottaa siihen, että hän suoriutuu hyvin koulussa, vaikka hänen yleinen itsearvostuksensa olisi heikonlainen. Opiskelussa tämä näkyy siten, että ihminen on kilpailuhenkinen ja pyrkii kohottamaan itsearvostustaan koulusuoritusten kautta eli hän on suoritus-lähestymisorientoitunut. Itseluottamukseltaan vahva uskaltaa ottaa haasteita vastaan ja asettaa tavoitteensa korkealle (Keltikangas-Järvinen, 1995). Heikko itseluottamus puolestaan on yhteydessä epäonnistumisen pelkoon, ja haasteet koetaan uhkana itsetunnolle, mikä liittyy suoritus-välttämisorientaatioon.

Itseään arvostava ihminen haluaa kehittää itseään, kehittyä ihmisenä (Rosenberg, 1979). Tämä liittyy tehtäväorientaatioon. Itseään arvostava ihminen saattaa myös asettaa päämääriä, jotka

poikkeavat siitä, mitä yhteiskunnassamme yleisesti arvostetaan (Keltikangas-Järvinen, 2005). Yksilö saattaa pyrkiä toteuttamaan itseään muulla tavoin kuin suoriutumalla hyvin koulussa. Hyvä itsearvostus ei siis välttämättä ole yhteydessä korkeisiin opiskelutavoitteisiin tai haluun ottaa vaativia haasteita vastaan koulussa. Myös itsearvostukseltaan vahva ihminen saattaa alisuoriutua koulussa, mikä liittyy joskus tehtävien välttämisorientaatioon.

1.2.2. Itsetunnon ja suoriutumisen yhteys tavoiteorientaatioihin

Hyvä itsetuntemus ohjaa realistiseen tavoitteenasetteluun (Keltikangas-Järvinen, 1995). Kun ihminen tuntee itsensä ja tietää omat heikkoutensa sekä vahvuutensa, hän kykenee asettamaan realistisia tavoitteita toiminnalleen. Itsetunnon heikko opiskelija asettaa helposti epärealistisia tavoitteita, joita on vaikea saavuttaa. Jos itsetunto on hyvä, yksilö voi keskittyä oppimiseen eikä niinkään itsetunnon vahvistamiseen esim. näyttämällä oma paremmuutensa suhteessa muihin. Itsetunnon vahva onkin usein tehtäväorientoitunut (Kavussano, 2000; Skaalvik, 1997; Tuominen-Soini ym., 2008). Jos itsearvostus on riittävän vahva, yksilö myös kestää epäonnistumisia helpommin, eivätkä epäonnistumiset vaikuta hänen yleiseen omanarvontuntoonsa (Niiya, Crocker & Bartmess 2004).

Myös suoritusorientoituneen itsetunto voi olla vahva, mutta se on riippuvainen ulkoisista suorituksista (Skaalvik ym. 1994). Suoritusorientoitunut kokee pettymyksiä opiskelussa, jos ei yllä saavuttamiinsa tavoitteisiin. Epäonnistumiset horjuttavat itsetuntoa herkästi, ja myös motivaatio koulunkäyntiä kohtaan saattaa laskea. Toistuvat epäonnistumiset voivat johtaa itseluottamuksen laskuun, oman tavoitetaso alentamiseen ja opittuun avuttomuuteen (Elliot & Dweck, 1988).

Myös tehtäväorientoitunut saattaa pyrkiä pitämään itsearvostustaan yllä koulumenestyksen kautta. Menestyminen merkitsee hänelle kuitenkin uuden oppimista, itsensä kehittämistä ja haasteiden vastaanottamista. Koska hänellä ei ole tarvetta todistella omaa arvoaan suoriutumalla paremmin kuin muut, itsearvostuksen säilyttäminen on helpompaa (Niiya ym., 2004).

Tavoitteiden saavuttaminen ja menestyminen opinnoissa luonnollisesti vahvistaa yksilön itsetuntoa. Itsetuntoon vaikuttaa myös se, miten paljon ihminen on nähnyt vaivaa suoriutumisensa eteen (Covington, 1984). Suoritus- ja tehtäväorientoituneet suhtautuvat yrittämiseen eri tavalla.

Suoritusorientoitunut ajattelee, että ihmisen tulisi osata suhteuttaa ponnistelujen määrä oikein annetun tehtävän vaatimustason mukaan. Riittävä yrittäminen ehkäisee syyllisyyden tunteilta, mutta liian kovaa yrittämistä voidaan pitää heikkouden merkinä. Suoritusorientoitunut ajattelee, että älykäs ihminen ei joudu ponnistelemaan tehtävissä yhtä paljon kuin heikompi oppilas. Tehtäväorientoitunut puolestaan arvostaa yrittämistä ja näkee vastoinkäymiset haasteena, joista voi oppia kehittääkseen itseään (Niiya ym. 2004). Näin ollen tehtäväorientaatio saattaa suojata itsetuntoa kolauksilta.

1.3. Koulu-uupumus

Termi koulu-uupumus on peräisin työelämässä käytetystä käsitteestä burnout, loppuun palaminen. Käsitettä burnout käytti ensimmäisenä Freudenbergler vuonna 1974 (Freudenbergler, 1974). Tarkemman määritelmän burnoutista esitti Maslach, joka julkaisi ensimmäisen version työuupumusmittarista (MBI) vuonna 1981 (Maslach & Jackson, 1981). Alkuperäisen mittarin mukaan uupumus määritellään kolmen eri osatekijän perusteella, jotka ovat emotionaalinen väsymys, vieraantumisen tunne ja vähentyneet henkilökohtaiset saavutukset työssä. Maslach liitti työuupumuksen ihmishuoneammateissa toimivaan työväestöön.

Pines ja Aronson (1988) määrittelivät työuupumuksen reaktiona pitkään jatkuneeseen fyysiseen, psyykkiseen ja henkiseen stressiin. Selye (1976) määritteli stressin ”elimistön epäspesifisenä reaktiona mihin tahansa ulkopuolelta tulleeseen ärsykkeeseen”. Stressin syyt voivat olla mitä moninaisempia, mutta oleellista on se, miten paljon tilanne vaatii sopeutumista ihmiseltä ja hänen elimistöltään. Haitallista stressiä on silloin, kun ei kyetä enää sopeutumaan muttuneeseen tilanteeseen ja jatkuessaan stressi voi johtaa ylikuormitustilaan, loppuun palamiseen.

Työelämässä stressi aiheutuu ristiriidasta yksilön edellystysten ja työpaikan yksilöön kohdistamien vaatimusten välillä tai ristiriidasta yksilön odotusten ja työn tarjoamien mahdollisuuksien välillä (Kalimo 1987). Kosonen (1992) on soveltanut työelämän stressimallia lukiolaisiin. Opiskelija asettaa tavoitteita opiskelulle pohjautuen hänen arvostuksiinsa, mielenkiinnon kohteisiin ja motiiveihin. Opiskelijan edellytyksiin kuuluvat hänen kognitiiviset valmiudet, minäkäsitys ja itsearvostus. Lukio puolestaan asettaa oppilaalle tavoitteita liittyen mm. oppisisältöihin ja oppimääriin. Opetusjärjestelyt, työskentelytavat, aikataulut ja arvointiperusteet

luovat puitteet opiskelulle. Jos opiskelijan tavoitteet ja edellytykset ovat ristiriidassa lukion häneen kohdistamien vaatimusten ja toisaalta mahdollisuuksien kanssa, yksilö kokee stressiä.

Lyhytaikainen stressi on yleensä myönteistä ja saattaa jopa käynnistää uusia voimavaroja sekä motivoida entistä parempiin suorituksiin. Pitkään jatkuessaan stressi uhkaa yksilön toimintakykyä. Stressi aiheuttaa haitallisia muutoksia ihmisen psyykkisissä ja fysiologisissa toiminnoissa sekä käyttäytymisessä (Kalimo, 1988). Psykyen tasolla ilmenee negatiivisia tunnereaktioita, kuten ärtyneisyyttä, ahdistuneisuutta, masentuneisuutta ja levottomuutta. Myös kognitiivisissa toiminnoissa tapahtuu heikkenemistä. Yksilön keskittymiskyky ja muisti heikkenevät, keskittyminen on vaikeaa, ja ajatukset kiertävät samaa kehää, jolloin motivaatio työtä kohtaan heikkenee.

Koulu-uupumuksella tarkoitetaan pitkittynyttä stressioireyhtymää, johon liittyy emotionaalinen väsymys koulutyöhön, kyyninen suhtautuminen koulunkäynnin merkitykseen sekä riittämättömyyden tunteet omaan koulusuoriutumiseen nähden (Salmela-Aro & Näätänen, 2005). Koulu-uupumus kehittyy vähitellen jatkuvan kouluun liittyvän stressin seurauksena. Koulu-uupumuksen ensimmäisessä vaiheessa oppilas kokee voimakasta emotionaalista väsymystä, joka ei mene ohi levolla. Emotionalista väsymystä kutsutaan toisinaan myös uupumusasteiseksi väsymykseksi (Tuominen-Soini ym., 2012). Nuori väsyi liian suuren työmäärän ja kouluun liittyvien vaatimusten seurauksena. Koulu-uupumukseen liittyy univaikeuksia. Pitkään jatkunut emotionaalinen väsymys johtaa kyyniseen suhtautumiseen koulun käyntiin sekä opiskelumotivaation heikkenemiseen. Nuori suojaa psyykettään aliarvioimalla koulun käynnin merkitystä kokiessaan kouluun liittyvät paineet liian suurina. Uupunut nuori kokee, ettei hän kykene vastaamaan koulunkäynnin vaatimuksiin ja kokee riittämättömyyden tunteita suhteessa koulunkäyntiin. Noin 10 prosenttia nuorista kärsii koulu-uupumuksesta, ja jopa 5 prosentilla uupumus on vakava-asteista. Koulu-uupumuksen on todettu lisääntyvän peruskoulun viimeisellä luokalla erityisesti niillä, jotka suuntautuvat lukioon. Tutkimuksen mukaan lukiolaiset ovat kuitenkin vielä uupuneempia kuin yläasteikäiset (Salmela-Aro & Näätänen, 2005).

Schaufeli, Martinez, Marques Pinto, Salanova ja Bakker (2002) ovat tutkineet koulu-uupumusta sen vastakohdan, opiskeluun sitoutumisen kautta, jota voidaan luonnehtia käsitteillä tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen opiskeluun. Tarmokkuus viittaa korkeaan energiatasoon, sinnikkyyteen sekä haluun ja kykyyn ponnistella opiskeltaessa. Omistautumisella tarkoitetaan opiskelun merkityksellisyyttä, inspiroivuutta, haasteellisuutta, innostuneisuutta ja ylpeyttä omista

suorituksista. Uppoutuminen merkitsee täydellistä keskittymistä ja syventymistä opiskeluun, jolloin työ tempaa mukaansa ja aika kuluu nopeasti. Tutkimusten mukaan opiskeluun sitoutuminen ja koulu-uupumus ovat ainakin osittain toistensa vastakohtia. Opiskeluun sitoutuminen liittyy läheisesti tehtäväorientaation käsitteeseen, joka määritellään haluna ponnistella opiskelutehtävien eteen, kyynä nauttia oppimisesta sekä oppimisen kokemisena merkityksellisenä sellaisenaan. Tehtäväorientaation on havaittu olevan yhteydessä sisäiseen motivaatioon ja opiskeluun sitoutumiseen (Meece, Blumenfeld & Hoyle, 1988).

1.3.1. Koulu-uupumus ja itsearvostus

Koulu-uupumuksen eri osatekijöiden (emotionaalinen uupumus, kyynisyys ja riittämättömyys) on todettu olevan yhteydessä alhaiseen itsearvostukseen sekä yläasteen 9. luokkalaisilla, lukiolaisilla että ammattikoululaisilla (Salmela-Aro & Näätänen, 2005). Erityisesti riittämättömyyden tunteet ovat voimakkaassa yhteydessä alhaiseen itsearvostukseen kaikilla luokka-asteilla. Mm. French ja Caplan (1972) ovat tutkimuksissaan todenneet, että pitkittynyt stressi voi johtaa itsetunnon heikkenemiseen. Työhön liittyvä stressi aiheuttaa koetun kompetenssin tunteen heikkenemistä, ja pidemmällä aikavälillä myös yksilön globaali itsearvostus voi heiketä.

Useimmat tutkijat pitävät itsetuntoa kuitenkin suhteellisen pysyvänä ominaisuutena, jolloin voisi olettaa itsetunnon vaikuttavan enemmänkin koettuun stressiin kuin päinvastoin. Itsetunnon heikot todennäköisesti rasittuvat herkemmin ja kokevat voimakkaampia stressioireita (Kivimäki, 1996). Yliopisto-opiskelijoita koskevissa tutkimuksissa hyvän itsetunnon on todettu suojaavaan stressiltä (Abouserie, 1994; Dixon Rayle, Arredondo ja Robinson Kurpius 2005).

1.3.2. Tavoiteorientaatioiden yhteys koulu-uupumukseen

Tuominen-Soinin ym. (2008, 2012) mukaan sisäinen tehtäväorientaatio oli yhteydessä voimakkaaseen opiskeluun sitoutumiseen ja negatiivisesti yhteydessä koulu-uupumukseen liittyviin kyynisyyden ja riittämättömyyden tunteisiin. Tehtäväorientaatio liitetäänkin usein sisäiseen

motivaatioon, jonka on havaittu olevan yhteydessä vähäiseen kouluun liittyvään stressiin (Baker, 2004). Tehtäväorientaatio on tutkimusten mukaan yhteydessä koulunkäyntiin liittyvään positiiviseen mielialaan (Kaplan & Maehr, 1999; Kaplan & Midgley, 1999; Linnenbrink, 2005). Tehtäväorientoituneilla opiskelijoilla koulu-uupumusta ei esiintynyt juuri lainkaan (Salmela-Aro & Näätänen, 2015).

Useissa tutkimuksissa suoriutumislähestymistavoitteiden on todettu olevan yhteydessä opiskeluun liittyvään stressiin (Ainslie & Shafer, 1996; Smith, Sinclair, & Chapman, 2002), testiahdistuneisuuteen (Linnenbrink, 2005), negatiiviseen mielialaan (Kaplan & Maehr, 1999; Kaplan & Midgley, 1999) sekä huonoon kouluviihtyvyyteen (Kaplan & Maehr, 1999; Kaplan & Midgley, 1999). Suorituslähestymisorientoituneiden on todettu kokevan muita orientaatiotyyppisiä enemmän uupumusasteista väsymystä (Tuominen-Soini ym. 2012). Tutkimusten mukaan suoriutumislähestymistavoitteet eivät kuitenkaan olisi yhteydessä stressiin silloin, kun opiskelija on samanaikaisesti tehtäväorientoitunut. Tehtäväorientaation puuttuminen puolestaan oli yhteydessä testiahdistuneisuuteen ja positiivisten tunteiden vähenemiseen koulunkäyntiä kohtaan (Pintrich, 2000a). Tehtäväorientaatio saattaa siis suojata koulu-uupumukselta, vaikka opiskelijalla olisi myös suorituslähestymisorientaatiota.

Suoritusvälttämisorientaation on havaittu olevan yhteydessä erityisesti opiskeluun liittyvään ahdistuneisuuteen (Pajares ym., 2000; Skaalvik, 1997) ja stressiin (Smith ym., 2002). Suoritusvälttämisorientaatio oli myös yhteydessä kaikkiin koulu-uupumuksen osa-alueisiin (Tuominen-Soini ym. 2008).

Tehtävien välttämisorientaatio oli yhteydessä kyynisyyden ja riittämättömyyden tunteisiin opiskelussa sekä negatiivisesti yhteydessä opiskeluun sitoutumiseen (Tuominen-Soini ym. 2008, 2012). Tehtävien välttämisorientaatio oli kuitenkin negatiivisesti yhteydessä koulu-uupumukseen liittyvään emotionaaliseen uupumukseen (Tuominen-Soini ym. 2008), mikä selittynee vähäisellä panostuksella koulutyöhön.

Yleisesti ottaen koulu-uupuneet nuoret kokivat opiskeluun liittyvät tavoitteet stressaavina ja vaikeasti saavutettavina (Salmela-Aro & Näätänen, 2005). Uupumukseen liittyvät riittämättömyyden tunteet olivat yhteydessä koulutustavoitteiden ulkoiseen motivaatioon: koulutustavoitteita pidettiin tärkeänä, koska muut ihmiset arvostivat niitä, eikä siksi, että ne olivat yksilön itsensä asettamia tai arvostamia.

1.4. Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa selvitän seuraavia tutkimusongelmia:

1. Miten opiskelijan tavoiteorientaatiot ovat yhteydessä koulu-uupumukseen?

HYPOTEESI 1.1: Tehtäväorientaatio suojaa koulu-uupumukselta eli se on negatiivisesti yhteydessä koulu-uupumukseen (Baker, 2004; Tuominen-Soini ym. 2008).

HYPOTEESI 1.2: Suoritus-lähestymisorientaatio on yhteydessä koulu-uupumukseen. Suoritus-lähestymisorientaation on todettu olevan yhteydessä opiskeluun liittyvään stressiin (Smith ym., 2002). Tuominen-Soinin ym. (2012) mukaan suoritus-lähestymisorientaatio oli yhteydessä uupumusasteiseen väsymykseen, joten voidaan olettaa, että suoritus-lähestymisorientaatio on yhteydessä koulu-uupumukseen.

HYPOTEESI 1.3: Suoritus-välttämisorientaatio on yhteydessä koulu-uupumukseen (Tuominen-Soini ym., 2008). Smithin ym. (2002) mukaan suoritus-välttämisorientaatio oli yhteydessä kouluun liittyviin negatiivisiin tunteisiin, heikkoon minäpystyvyyteen sekä stressiin. Nämä tekijät ovat yhteydessä koulu-uupumukseen (Sideridis, 2005).

HYPOTEESI 1.4: Tehtävien välttämisorientaatio on yhteydessä koulu-uupumukseen. Tuominen-Soinin ym. (2012) mukaan tehtävien välttämisorientaatio oli yhteydessä koulu-uupumukseen.

2. Onko suoritus-lähestymisorientaatiolla ja tehtäväorientaatiolla yhdysvaikutusta koulu-uupumukseen?

HYPOTEESI 2: Suoritus-lähestymisorientaatio ei ole yhteydessä koulu-uupumukseen, jos yksilö on lisäksi tehtäväorientoinut. Pintrichin (2000a) mukaan suoritus-lähestymisorientoitunut opiskelija välttyi koulu-uupumukselta, jos hän oli lisäksi tehtäväorientoitunut.

3. Miten itsetunto on yhteydessä opiskelijan tavoiteorientaatioihin?

HYPOTEESI 3.1: Hyvä itsetunto on yhteydessä tehtäväorientaatioon (Pajares ym., 2000; Seifert & O'Keefe, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2005) sekä suoritus-lähestymisorientaatioon (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Rosenbergin (1979) mukaan hyvään itsetuntoon liittyy halu kehittää omia puutteitaan, mikä on ominaista tehtäväorientoituneelle.

HYPOTEESI 3.2.: Heikko itsetunto on yhteydessä suoritus-välttämisorientaatioon (Pajares ym., 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2005;) sekä tehtävien välttämisorientaatioon (Seifert & O'Keefe, 2001).

4. Suojaako hyvä itsetunto suoritus-välttämisorientaation negatiivista vaikutusta koulu-uupumukseen?

HYPOTEESI 4: Hyvä itsetunto suojaa koulu-uupumukselta, koska hyvä itsetunto on negatiivisesti yhteydessä stressin kokemiseen opiskelussa (Dixon Rayle ym., 2005).

2. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

2.1. Tutkittavat

Tutkimus on osa pitkittäistutkimusta Finnish Educational Transitions Studies, jossa koehenkilöitä on tutkittu yläasteen 9-luokalta lukion 3. luokalle asti. Tutkimukseni otokseen kuului 614 lukion toisen vuoden oppilasta. Tutkimus toteutettiin vuoden 2004 tammikuussa. Lukion yhteishenkilöt jakoivat tutkimuslomakkeet ja huolehtivat niiden palautuksesta. Oppilaita motivoitiin osallistumaan tutkimukseen ilmaisten elokuvalippujen avulla. Palautetuista kyselylomakkeista jouduttiin hylkäämään 6 kpl, koska tutkittavien henkilökohtaiset tiedot eivät sopineet pitkittäistutkimukseen. Tutkimukseni lopullinen osallistujamäärä oli siis 608.

2.2. Menetelmät ja muuttujat

Koulu-uupumus

Nuorten koulu-uupumusta tutkin Salmela-Aron työryhmän kehittämällä Koulu-uupumusmittarilla (BBI-10, Salmela-Aro & Näätänen, 2005). Mittari on kehitetty pitkän kehitystyön tuloksena aikuisten BBI-15 mittarin pohjalta (Näätänen & Kiuru, 2003). Koulu-uupumusmittarissa on yhteensä 10 väittämää, jotka mittaavat koulu-uupumuksen eri osatekijöitä (uupumus, riittämättömyys ja kyynisyys), esim. "Tunnen hukkuvani koulutyöhön" (uupumus), "Minulla on usein riittämättömyyden tunteita opinnoissani" (riittämättömyys), "Kyselen alituisen, onko opiskelullani merkitystä" (kyynisyys). Tutkittavat arvioivat väittämiä 6-portaisella Likert-asteikolla, jossa 1=täysin eri mieltä ja 6=täysin samaa mieltä.

Tavoiteorientaatiot

Nuorten tavoiteorientaatioita tutkin Niemivirran (2002) kehittämällä tavoiteorientaatiomittarilla, joka koostuu 27 eri väittämästä. Orientaatiotyyppäjä oli yhteensä yhdeksän. Tässä tutkimuksessa otin mukaan vain tehtäväorientaatiota, suoritus-lähestymisorientaatiota, suoritus-välttämisorientaatiota ja tehtävien välttämisorientaatiota koskevat väittämät. Tavoiteorientaatioita tutkin mm. seuraavin väittämin: "Minulle tärkeä tavoite opinnoissani on oppia mahdollisimman paljon" (tehtäväorientaatio), "Minulle tärkeä tavoite opinnoissa on menestyä paremmin kuin muut opiskelijat" (suoritus-lähestymisorientaatio), "Yritän välttää tilanteita, joissa voi epäonnistua ja tehdä virheitä" (suoritus-välttämisorientaatio) ja "Yritän selvittää opinnoistani mahdollisimman vähällä työllä" (tehtävien välttämisorientaatio). Tutkittavat arvioivat väittämiä 7-portaisella Likert-asteikolla, jossa 1=Ei pidä ollenkaan paikkaansa ja 7=Pitää täysin paikkansa.

Itsetunto

Nuorten itsetuntoa tutkin Rosenbergin Itsetuntomittarin avulla (Rosenberg Self-Esteem -Scale, RGSE, Rosenberg, 1965). Itsearviointikyselyssä on viisi väittämää (esim. "Uskon, että minulla on monia hyviä ominaisuuksia." ja "Olen kaiken kaikkiaan tyytyväinen itseeni."), joihin vastataan 5-portaisella Likert-asteikolla, jossa 1=täysin eri mieltä ja 5=täysin samaa mieltä. Toinen ja neljäs väittämä mittaavat negatiivista käsitystä itsestä.

2.3. Aineiston analysointi

Ensimmäinen tutkimuskysymys koski opiskelijan tavoiteorientaatioiden yhteyttä koulu-uupumukseen. Tätä tutkin ensin korrelaatiokertoimilla ja sitten askeltavalla regressioanalyysillä, jossa aluksi kontrolloin sukupuolen vaikutuksen. Toisella askeleella lisäsin malliin neljä

tavoiteorientaatiomuuttujaa: tehtäväorientaatio, suoritus-lähestymisorientaatio, suoritus-välttämisorientaatio ja tehtävien välttämisorientaatio.

Toisella tutkimuskysymyksellä halusin selvittää, onko suoritus-lähestymisorientaatiolla ja tehtäväorientaatiolla yhdysvaikutusta koulu-uupumukseen. Tätä tutkin ensin korrelaatiokertoimilla ja sitten askeltavalla regressioanalyysillä, jossa ensimmäisellä askeleella kontrolloin sukupuolen vaikutuksen. Toisella askeleella otin malliin mukaan muuttujat tehtäväorientaatio ja suoritus-lähestymisorientaatio, ja kolmannella eli viimeisellä askeleella lisäsin malliin vielä tehtäväorientaation ja suoritus-lähestymisorientaation välisen interaktiotermin.

Kolmannella tutkimuskysymyksellä tutkin itsetunnon yhteyttä tavoiteorientaatioihin korrelaatiokertoimilla. Neljännellä tutkimuskysymyksellä halusin selvittää, suojaako hyvä itsetunto suoritus-välttämisorientaation negatiivista vaikutusta koulu-uupumukseen. Menetelmänä käytin hierarkkista regressioanalyysia, jossa ensimmäisellä askeleella kontrolloin sukupuolen vaikutuksen, toisella askeleella otin malliin mukaan muuttujat suoritus-välttämisorientaatio ja itsetunto, ja kolmannella askeleella lisäsin malliin mukaan suoritus-välttämisorientaation ja itsetunnon välisen interaktiotermin. Aineiston tilastollisen analysoinnin suoritin IBM SPSS Statistics ohjelman versiolla 24.

3. TULOKSET

3.1. Kuvailevat tiedot

Taulukosta 1 löytyvät eri tavoiteorientaatioiden väliset korrelaatiot. Tehtäväorientaatio ja tehtävien välttämisorientaatio olivat negatiivisesti yhteydessä toisiinsa. Suoritus-välttämisorientaatio ja suoritus-lähestymisorientaatio olivat positiivisesti yhteydessä toisiinsa. Myös suoritus-välttämisorientaatio ja tehtävien välttämisorientaatio olivat positiivisesti yhteydessä toisiinsa. Tehtäväorientaation ja suoritus-lähestymisorientaation yhteys toisiinsa oli heikko, mutta tilastollisesti merkitsevä. Tehtäväorientaation ja suoritus-välttämisorientaation välillä ei havaittu yhteyttä. Myöskään suoritus-lähestymisorientaatio ja tehtävien välttämisorientaatio eivät olleet yhteydessä toisiinsa.

TAULUKKO 1. Tavoiteorientaatioiden, koulu-uupumuksen ja itsetunnon väliset korrelaatiot

	Tehtävä- Orientaatio	Suoritus- lähestymis- orientaatio	Suoritus- välttämis- orientaatio	Tehtävien välttämis- orientaatio	Koulu- uupumus	Itsetunto
Tehtävä- orientaatio	–					
Suoritus- lähestymis- orientaatio	.09*	–				
Suoritus- välttämis- orientaatio	-.03	.41**	–			
Tehtävien välttämis- orientaatio	-.36**	.07	.29**	–		
Koulu- uupumus	-.22**	.09*	.28**	.24**	–	
Itsetunto	.18**	-.03	-.24**	.04	-.44**	–

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

3.2. Tavoiteorientaatioiden yhteys koulu-uupumukseen.

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä selvitin, miten opiskelijan tavoiteorientaatiot ovat yhteydessä koulu-uupumukseen. Tavoiteorientaatioiden ja koulu-uupumuksen väliset korrelaatiot löytyvät taulukosta 1. Niiden mukaan suoritus-välttämisorientaatio ja tehtävien välttämisorientaatio olivat yhteydessä koulu-uupumukseen. Myös suoritus-lähestymisorientaatio oli merkitsevästi yhteydessä koulu-uupumukseen, mutta korrelaatio oli hyvin heikko. Tehtävöorientaatio oli negatiivisesti yhteydessä koulu-uupumukseen.

Ennen regressioanalyysiä tutkin sukupuolen yhteyttä koulu-uupumukseen riippumattomien otosten t-testillä. Sukupuolten välillä havaitsin tilastollisesti erittäin merkittävän eron koulu-uupumuksessa ($t(571)=3.39$, $p<.001$). Tytöt olivat uupuneempia kuin pojat, joten sukupuoli kontrolloitiin regressioanalyysissä.

Tämän jälkeen tutkin tavoiteorientaatioiden ja sukupuolen yhteyttä koulu-uupumukseen askeltavalla regressioanalyysillä (taulukko 2). Ensimmäisellä askeleella otin malliin mukaan ainoastaan sukupuolen. Sukupuolen avulla voitiin selittää 2.0 % koulu-uupumuksesta. Toisella askeleella otin malliin mukaan sekä sukupuolen että neljä tavoiteorientaatiomuuttujaa. Tulokset osoittivat, että suoritus-välttämisorientaatio sekä tehtävien välttämisorientaatio olivat tilastollisesti erittäin merkittävästi yhteydessä koulu-uupumukseen, eli mitä enemmän opiskelijalla oli suoritus-välttämisorientaatiota ja tehtävien välttämisorientaatiota, sitä enemmän hänellä oli koulu-uupumusta. Tehtäväorientaatio puolestaan oli negatiivisesti yhteydessä koulu-uupumukseen tilastollisesti erittäin merkittävästi, eli mitä enemmän opiskelijalla oli tehtäväorientaatiota, sitä vähemmän hänellä oli koulu-uupumusta. Suoritus-lähestymisorientaatiolla ei ollut tämän analyysin tulosten perusteella yhteyttä koulu-uupumukseen. Sukupuolen ja eri tavoiteorientaatiotyyppien perusteella voitiin selittää 16% koulu-uupumuksesta.

TAULUKKO 2. Koulu-uupumuksen selittyminen tavoiteorientaatioilla

	β	R^2	ΔR^2
Askel 1.		.02	.02
Sukupuoli	-.14***		
Askel 2.		.16	.14
Sukupuoli	-.21***		
Tehtäväorientaatio	-.18***		
Suoritus-lähestymisorientaatio	.03		
Suoritus-välttämisorientaatio	.21***		
Tehtävien välttämisorientaatio	.16***		

Huom. β = Standardoidut regressiokertoimet

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

Seuraavaksi selvitin, onko suoritus-lähestymisorientaatiolla ja tehtäväorientaatiolla yhdysvaikutusta koulu-uupumukseen: toisin sanoen, suojaako tehtäväorientaatio koulu-uupumukselta, vaikka

opiskelija olisi myös suoritus-lähestymisorientoitunut. Tarkastelin muuttujien välisiä yhteyksiä regressioanalyysillä. Ensimmäisellä askeleella kontrolloin sukupuolen. Toisella askeleella lisäsin malliin tavoiteorientaatiomuuttujista tehtäväorientaation sekä suoritus-lähestymisorientaation. Lopuksi malliin lisättiin muuttujien välinen interaktiotermin.

Taulukosta 3 voidaan havaita, että tehtäväorientaatio oli negatiivisesti yhteydessä koulu-uupumukseen, kun taas suoritus-lähestymisorientaatio oli yhteydessä koulu-uupumukseen, eli tässä mallissa suoritus-lähestymisorientaatio altistaa koulu-uupumukselle. On huomioitava, että tässä analyysissä mukana olivat vain oppimiseen ja hyvään suoriutumiseen tähtäävät orientaatiotyypit, jolloin suoritus-lähestymisorientaatiolle jäi enemmän varianssia selitettäväksi.

Sukupuolen, tehtäväorientaation ja suoritus-lähestymisorientaation avulla voitiin selittää 9% koulu-uupumuksesta. Kolmannella askeleella lisäsin malliin vielä interaktiotermin Tehtäväorientaatio * Suoritus-lähestymisorientaatio. Regressioanalyysin tuloksen perusteella tehtäväorientaatiolla ja suoritus-lähestymisorientaatiolla ei ollut oletettua yhdysvaikutusta koulu-uupumukseen (p=.382).

TAULUKKO 3. Koulu-uupumuksen selittyminen tehtäväorientaatiolla ja suoritus-lähestymisorientaatiolla sekä niiden interaktiolla

	β	R ²	ΔR^2
Askel 1.			
Sukupuoli	-.14***	.02	
Askel 2.			
Sukupuoli	-.19***	.09	.07
Tehtäväorientaatio	-.26***		
Suoritus-lähestymisorientaatio	.13**		
Askel 3.			
Sukupuoli	-.19***	.09	
Tehtäväorientaatio	-.25***		
Suoritus-lähestymisorientaatio	.13**		
Interaktio:	.04		
Tehtäväorientaatio *			
Suoritus-lähestymisorientaatio			

Huom. β = Standardoidut regressiokertoimet

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

3.3. Itsetunnon yhteys tavoiteorientaatioihin

Kolmas tutkimuskysymys koski opiskelijan itsetunnon yhteyttä tavoiteorientaatioihin. Korrelaatio-tarkastelut (Taulukko 1) osoittivat, että hyvä itsetunto oli yhteydessä tehtäväorientaatioon, kun taas heikko itsetunto oli yhteydessä suoritus-välttämisorientaatioon. Itsetunnon ja suoritus-lähestymisorientaation välillä ei havaittu yhteyttä korrelaatiotarkastelujen perusteella. Itsetunto ei myöskään ollut yhteydessä tehtävien välttämisorientaatioon.

3.4. Itsetunto, suoritus-välttämisorientaatio ja koulu-uupumus

Neljäntenä tutkimuskysymyksenä oli, suojaako hyvä itsetunto suoritus-välttämisorientaation negatiivista vaikutusta koulu-uupumukseen. Tarkastelin yhteyksiä regressioanalyysin avulla. Ensimmäisellä askeleella kontrolloin sukupuolen vaikutuksen koulu-uupumukseen. Toisella askeleella otin malliin mukaan muuttujat suoritus-välttämisorientaatio ja itsetunto. Tuloksen perusteella (taulukko 4) suoritus-välttämisorientaatio oli yhteydessä koulu-uupumukseen eli suoritus-välttämisorientaatio lisää koulu-uupumusta. Itsetunto puolestaan oli negatiivisesti yhteydessä koulu-uupumukseen, eli hyvä itsetunto suojaa koulu-uupumukselta. Kun sukupuolen vaikutus oli kontrolloitu, suoritus-välttämisorientaatiolla ja itsetunnolla voitiin selittää 23% koulu-uupumuksesta, mikä on merkittävä tulos. Kolmannella askeleella lisäsin malliin vielä suoritus-välttämisorientaation ja itsetunnon välisen interaktiotermin. Suoritus-välttämisorientaation ja itsetunnon välillä ei ollut oletettua yhdysvaikutusta suhteessa koulu-uupumukseen ($p=.596$), eikä näiden muuttujien lisääminen malliin myöskään lisännyt sen selitysasetta.

TAULUKKO 4. Koulu-uupumuksen selittyminen suoritus-välttämisorientaatiolla ja itsetunnolla sekä niiden interaktiolla.

	β	R^2	ΔR^2
1. Askel		.02	
Sukupuoli	-.15***		
2. Askel		.23	.21
Sukupuoli	-.08*		
Suoritus-välttämisorientaatio	.18***		
Itsetunto	-.38***		
3. Askel		.23	
Sukupuoli	-.08*		
Suoritus-välttämisorientaatio	.18***		
Itsetunto	-.38***		
Interaktio:			
Suoritus-välttämisorientaatio*	-.02		
Itsetunto			

Huom. β = Standardoidut regressiokertoimet

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

4. POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää lukioikäisten nuorten tavoiteorientaatioiden yhteyttä koulu-uupumukseen. Halusin tutkia myös itsetunnon yhteyttä opiskelijan tavoiteorientaatioihin ja sitä, suojaako itsetunto mahdollisesti koulu-uupumukselta. Tutkin myös, suojaako tehtäväorientaatio koulu-uupumukselta.

Suoritus-välttämisorientaatio ja tehtävien välttämisorientaatio olivat yhteydessä koulu-uupumukseen, kun taas tehtäväorientaatio liittyi vähäiseen koulu-uupumukseen. Suorituslähestymisorientaatio oli heikosti yhteydessä koulu-uupumukseen. Hyvä itsetunto oli yhteydessä tehtäväorientaatioon, kun taas heikko itsetunto oli yhteydessä suoritus-välttämisorientaatioon.

Tehtäväorientaation suojaavaa vaikutusta koulu-uupumukselta ei tässä tutkimuksessa löytynyt.

Ensimmäistä tutkimuskysymystä koskevat oletukset tavoiteorientaatioiden yhteydestä koulu-uupumukseen saivat tukea tämän tutkimuksen myötä. Tulokset olivat yhdenmukaiset suhteessa aiempiin tutkimuksiin. Regressionanalyysin tuloksen perusteella tehtäväorientaatio oli negatiivisesti yhteydessä koulu-uupumukseen. Aiemmissä tutkimuksissa etenkin sisäisen tehtäväorientaation on todettu olevan negatiivisesti yhteydessä koulu-uupumukseen (Tuominen-Soini ym., 2008, 2012). Tehtäväorientaatio on liitetty voimakkaaseen opiskeluun sitoutumiseen (Meece ym., 1988; Tuominen-Soini ym., 2012).

Suoritus-lähestymisorientaation kohdalla tulokset olivat ristiriitaisempia aiempiin tutkimuksiin verrattuna. Korrelaatio koulu-uupumukseen oli heikko, ja mallissa jossa kaikki orientaatiomuuttajat olivat mukana, tämä orientaatio ei ollut merkitsevä ennustaja. Sen sijaan malleissa, missä suoritus-lähestymisorientaatio ja tehtäväorientaatio olivat ainoat selittäjät, suoritus-lähestymisorientaatio oli yhteydessä koulu-uupumukseen, mikä tukee aiempia tutkimustuloksia (Ainslie & Shafer, 1996; Smith ym., 2002; Tuominen-Soini ym., 2008, 2012). Woltersin ym. (1996) mukaan erityisesti ulkoisen orientaation, joka tähtää hyviin arvosanoihin ja positiiviseen palautteeseen, on havaittu olevan yhteydessä heikkoon minäpystyvyyteen ja testiahdistuneisuuteen, mikä voisi selittää suoritus-lähestymisorientaation yhteyttä koulu-uupumukseen.

Kun tarkastelin eri orientaatiotyyppien yhteyttä koulu-uupumukseen, suoritus-välttämisorientaatio oli tämän tutkimuksen mukaan - sekä korrelaatiotarkastelujen että regressioanalyysien tulosten perusteella selkein koulu-uupumusta selittävä tekijä. Aiemmin on havaittu suoritus-välttämisorientaation yhteys opiskeluun liittyvään ahdistuneisuuteen (Pajares ym., 2000; Skaalvik 1997) Tuominen-Soinin ym. (2008, 2012) tutkimuksissa suoritus-välttämisorientaation on havaittu olevan yhteydessä kaikkiin koulu-uupumuksen osatekijöihin. Suoritus-välttämisorientaatio aiheuttaa paljon stressiä opiskelijalle (Smith ym., 2002), mikä voi altistaa myös koulu-uupumukselle.

Myös tehtävien välttämisorientaation yhteys koulu-uupumukseen oli sekä regressioanalyysin tuloksen että korrelaatiotarkastelujen perusteella merkittävä. Aiemmissä tutkimuksissa (Tuominen-Soini ym. 2008, 2012) tehtävien välttämisorientaatio on yhdistetty etenkin koulu-uupumukseen liittyviin kyynisyyden ja riittämättömyyden tunteisiin. Tehtävien välttämisorientaation on kuitenkin todettu olevan negatiivisesti yhteydessä koulu-uupumukseen liittyvään emotionaaliseen uupumukseen (Tuominen-Soini ym., 2008), mikä selittynee pyrkimyksellä selviytyä opiskelusta

mahdollisimman vähällä työllä. Tehtäviä välttelevästi orientoituneilla on yleensäkin heikko opiskelumotivaatio.

Aiemmissa tutkimuksissa, koskien etenkin työikäisiä, on todettu, että uupumuksen taustalla on lähtökohtaisesti vahva motivaatio työtä kohtaan (Pines, 1993). Tämä voi selittää sen, että tehtävien välttämisorientaatio ei ole yhteydessä koulu-uupumuksen emotionaaliseen uupumustekijään. Sen sijaan suoritus-välttämisorientoituneet ja suoritus-lähestymisorientoituneet ovat lähtökohtaisesti motivoituneita koulun käyntiin ja haluavat suoriutua koulussa hyvin. Juuri tämä saattaa altistaa koulu-uupumukselle.

Toisen tutkimuskysymyksen oletus suoritus-lähestymisorientaation ja tehtäväorientaation yhdysvaikutuksesta suhteessa koulu-uupumukseen ei toteutunut. Aiemmassa tutkimuksessa (Pintrich, 2000a) suoritus-lähestymistavoitteet eivät olisi yhteydessä koulu-uupumukseen, jos opiskelija on samanaikaisesti tehtäväorientoitunut. Tässä tutkimuksessa tehtäväorientaatiota mitattiin vain yhdellä muuttujalla, kun taas uudemmissa tutkimuksissa tehtäväorientaatio on jaettu edelleen kahteen eri luokkaan, sisäiseen tehtäväorientaatioon ja ulkoiseen tehtäväorientaatioon. Ulkoinen tehtäväorientaatio tähtää hyviin arvosanoihin ja menestykseen (Tuominen-Soini ym., 2008, 2012). Olisikin tärkeää selvittää tehtäväorientaatioon vaikuttavia motiiveja. Vaikka tehtäväorientoituneelle on tärkeää oppiminen sinänsä, myös menestyminen saattaa olla yhtä tärkeää. Näyttäisi siltä, että huoli omasta menestymisestä ja arvostelun kohteeksi joutumisesta altistavat koulu-uupumukselle. Sisäinen motivaatio ja opiskeluun sitoutuminen puolestaan näyttäisivät suojaavan koulu-uupumukselta.

Kolmatta tutkimuskysymystä koskevat oletukset itsetunnon yhteydestä tavoiteorientaatioihin toteutuivat osittain. Tämä tutkimus tuki aiempia tutkimustuloksia siitä, että hyvä itsetunto on yhteydessä tehtäväorientaatioon (Pajares ym., 2000; Seifert & O'Keefe, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Hypoteesin vastaisesti itsetunnon ja suoritus-lähestymisorientaation välillä ei havaittu yhteyttä. Aiemmissa tutkimuksissa suoritus-lähestymisorientaatio on liitetty myönteiseen kouluminäkuvaan (Skaalvik, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Täytyy ottaa huomioon, että aiemmissa tutkimuksissa on tutkittu nimenomaan suoritus-lähestymisorientaation yhteyttä kouluminäkuvaan eikä niinkään yleiseen itsearvostukseen, joka oli tämän tutkimuksen kohteena. Suoritus-lähestymisorientoituneella saattaa olla vahva kouluminäkuva riippumatta yleisestä itsearvostuksen tunteesta.

Oletuksen mukaisesti heikko itsetunto oli yhteydessä suoritus-välttämisorientaatioon, mikä tukee aiempia tutkimustuloksia (Skaalvik ym., 1994; Skaalvik, 1997; Tuominen-Soini ym., 2008). Oletuksen vastaisesti itsetunnon ja tehtävien välttämisorientaation välillä ei löytynyt selkeää yhteyttä, mikä on hieman yllättävää. Aiemmassa tutkimuksessa heikko itsetunto on yhdistetty tehtävien välttämisorientaatioon (Seifert & O'Keefe, 2001).

Neljättä tutkimuskysymystä koskeva oletus itsetunnon ja suoritus-välttämisorientaation yhdysvaikutuksesta suhteessa koulu-uupumukseen ei toteutunut. Tämä tutkimus ei siis tukenut oletusta, että yksin hyvä itsetunto suojaisi koulu-uupumukselta. Tulos voisi selittyä sillä, että vain harvalla suoritus-välttämisorientoituneella on riittävän vahva itsetunto. Suoritus-välttämisorientaation on todettu useissa tutkimuksissa olevan yhteydessä heikkoon itsetuntoon, minäkuvaan ja minäpystyvyyteen (Middleton & Midgley, 1997; Pajares ym., 2000; Skaalvik ym., 1994; Skaalvik, 1997). Myös tässä tutkimuksessa todettiin suoritus-välttämisorientaation yhteys heikkoon itsetuntoon. Regressioanalyysin tuloksen perusteella heikko itsetunto oli myös selkeästi yhteydessä koulu-uupumukseen.

Tutkimuksen tulosten tulkinnassa kannattaa ottaa huomioon seuraavat rajoitukset: Koska kyseessä oli poikittaistutkimus, tässä tutkimuksessa ei tutkittu, vaikuttaako itsetunto opiskelijan tavoiteorientaatioon vai onko suhde ennemminkin toisin päin. Tässä tutkimuksessa ei myöskään tutkittu erikseen koulu-uupumuksen eri osatekijöitä: emotionaalista uupumusta tai uupumusasteista väsymystä, kyynisyyttä ja riittämättömyyden tunteita suhteessa opiskeluun.

Tehtävien välttämisorientaation ja itsetunnon välistä suhdetta tulisi jatkossa tutkia enemmän, samoin kuin tehtävien välttämisorientaation taustalla olevia motiiveja. Huolestuttavaa nimittäin on, että osalla tehtäviä välttelevästi orientoituneilla opiskelijoilla saattaa olla vahva kompetenssin tunne, mutta motivaatio opiskeluun puuttuu. Opiskelija saattaa teeskennellä, ettei hän osaa, vaikka olisi jo osoittanut osaavansa kyseisen asian (Dowson & McInerney, 2001). Opiskelua ei välttämättä pidetä mielekkäänä tai sisäisesti palkitsevana. Opiskelijalla saattaa olla muita kiinnostuksen kohteita, ja hän saattaa pitää itsearvostustaan yllä esim. sosiaalisten suhteiden tai muiden elämänalueiden kautta (Archer, 1994). Tällainen asenne kuitenkin syrjäyttää oppimiselta ja voi olla kohtalokasta myöhempää elämää, kuten jatko-opintoja ja työelämään sijoittumista ajatellen.

Tämä tutkimus vahvisti aiempia tutkimustuloksia, joiden mukaan tehtäväorientaatio on yhteydessä vähäiseen koulu-uupumukseen, eli tehtäväorientaatio saattaa suojata koulu-uupumukselta. Suoritus-välttämisorientaatio puolestaan oli selkeästi yhteydessä uupumukseen. On kuormittavaa vertailla jatkuvasti omaa suoriutumistaan muihin ja pelätä epäonnistuvansa muiden

silmissä. Lukion opetusjärjestelmää tulisi mahdollisesti kehittää siihen suuntaan, että oppilaita kannustetaan ja innostetaan kiinnostumaan oppimisesta sinänsä eikä keskitytä vain hyviin suorituksiin ja arvosanoihin. Tärkeämpää olisi vertailla omaa suoriutumista ja kehittymistä opinnoissa suhteessa aiempaan osaamiseen, eikä niinkään vertailla suoriutumista suhteessa toisiin oppilaisiin.

Tutkimuksessa havaittiin myös hyvän itsetunnon positiivinen yhteys tehtäväorientaatioon sekä negatiivinen yhteys koulu-uupumukseen. Tehtäväorientaation vahvistamiseksi ja koulu-uupumuksen ehkäisemiseksi olisi tärkeää miettiä keinoja oppilaiden itsetunnon vahvistamiseen. Myönteinen palaute luonnollisesti vahvistaa itsetuntoa. Oppilaiden arvostelussa tulisi virheisiin keskittymisen sijasta löytää oppilaan vahvuudet ja antaa positiivista palautetta opinnoissa edistymisestä.

LÄHTEET

Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self esteem in university students. *Educational Psychology*, 14 (3), 323-330.

Aho, S. (1997). *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Keuruu: Otava.

Ainslie, R. C., & Shafer, A. (1996). Mediators of adolescents' stress in a college preparatory environment. *Adolescence*, 31 (124), 913-924.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 260-267.

Ames C. (1992) Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Anderman, E. M., & Midgley C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.

Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446.

Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology*, 23, 189-202.
- Baumeister, R. F., Heatherton T. F. & Tice, D. M. (1993). When ego threats lead to self-regulation failure: negative consequences of high self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64 (1), 141-156.
- Borba, M. (1989). *Esteem builders*. California: Jalmar Press.
- Buunk, B. P., & Schaufeli, W. B. (1993). Burnout: A perspective from social comparison theory. Teoksessa: W. B. Scaufeli, C. Maslach, & T. Marek (toim.) *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (s. 53-69). Washington: Taylor & Francis.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman and company.
- Covington, M.V. (1984). The self-worth theory of achievement motivation: findings and implications. *The Elementary School Journal*, 85 (1), 4-29.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: University Press.
- Crocker, J., & Park, L. E. (2004) The costly pursuit of self-esteem, *Psychological Bulletin*, 130 (3), 392-414.
- Deci, E. & Ryan, R. 1985. The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality* 19 (2), 109–134.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268.
- Dixon Rayle, A., Arredondo, P., & Robinson Kurpius, S. E. (2005). Educational self-efficacy of college women: Implications for theory, research, and practice. *Journal of Counseling & Development*, 83, 361-366.

- Dowson, M., & McInerney, D. M. (2001). Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 35-42.
- Dweck, C. S., & Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. Teoksessa E. M. Hetherington (toim.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development*, 4. painos (s. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95 (2), 256-273.
- Dykman, B. M. (1998): Integrating cognitive and motivational factors in depression: Initial tests of goal-orientation approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (1), 139-158.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997) A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (1), 218-232.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (1), 5-12.
- 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.
- French, J. R. P., & Caplan, R. D. (1972). Organization stress and strain. Teoksessa: A. J. Marrow (toim.), *The failure of success* (s. 30-66). New York: Amacom.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Harter, S. (1989). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. Teoksessa A. Boggiano & T. Pittman (toim.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*. Cambridge: University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Harter, S., & Whitesell, N. R. (2001). On the importance of importance ratings in understanding adolescents' self-esteem beyond statistical parsimony. Teoksessa R. J. Riding & S. G. Rayner (toim.) *Self-perception: International perspectives on individual differences*, (s. 3-23). Westport, Conn: Ablex Pub.
- Kalimo, R. (1987) *Stressi ja sen voittaminen*. Porvoo: WSOY.
- Kalliopuska, M. (1984). *Itsetunto*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330-358.

- Kaplan, A., & Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences*, 11 (2), 187-212.
- Kavussanu, M., & Harnisch, D. L. (2000). Self-esteem in children: Do goal orientations matter? *British Journal of Educational Psychology*, 70, 229-242.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1995). *Hyvä itsetunto*. Juva: WSOY.
- King, R. B. & McInerney, D. M. (2014). The work avoidance goal construct: Examining its structure, antecedents, and consequences. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 42-58.
- Kivimäki, M. (1996). *Stress and personality factors : Specifications of the role of test anxiety, private self-consciousness, type A behavior pattern, and self-esteem in the relationship between stressors and stress reactions*. Helsinki: Finnish Institute of Occupational Health.
- Kosonen, P. A. (1992). *Lukiolaisten ajankäyttö ja työmäärä*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Linnenbrink E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal context to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 197-213.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *The Maslach Burnout Inventory. Research edition*. Palo Alto, CA: Counseling Psychologists Press.
- McDavid, J. W., & Harari, H. (1974). *Psychology and social behavior*. New York: Harper & Row.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 514-523.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 710-718.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Niiya, Y., Crocker, J., & Bartmess, E. N. (2004) From vulnerability to resilience, Learning orientations buffer contingent self-esteem from failure. *American Psychological Society*, 15 (12), 801-805.
- Näätänen, P. & Kiuru, V. (2003). *Bergen Burnout Indicator 15*. Helsinki: Edita.
- Ojanen, M. (1994). *Mikä minä on?* Tampere: Kirjatoimi.

- Pajares, F., Britner, S. L., & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422.
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- Pines, A. M. (1993). Burnout: an existential perspective. Teoksessa W. B. Scaufeli, C. Maslach, & T. Marek (toim.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (s.33-51). Washington: Taylor & Francis.
- Pintrich, P. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal-orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.
- Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. Teoksessa M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (toim.), *Handbook of self-regulation*, (s.451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2000c). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Malabar, Florida: Robert E. Krieger Publishing Company.
- Ruohotie, P. (1998). *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Helsinki: Edita.
- Salmela-Aro, K. & Näätänen. P. (2005). *Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10*. Helsinki: Edita.
- Salmela, J. (2006). *Koetun sosiaalisen tuen, pätevyyden, itsearvostuksen ja liikunnan yhteyksiä nuoruusiän kasvuvuosina*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.
- Salonen, P., Vauras, M., Rauhanummi, T., ja Kinnunen, R. (1994). Motivationaalinen suuntautuneisuus, tavoitetasen säätely, epäonnistumisen hallinta ja tekstistä oppiminen. Teoksessa M. Lappalainen ym. (toim.), *Kohti tehokkaita oppimisympäristöjä: Opettajien työnohjaus keskiasteella*. Turun yliopisto, Oppimistutkimuksen keskus.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker A. B. (2002). Burnout and engagement in university students. A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 33 (5), 464-481.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002) The development of academic self-efficacy. Teoksessa: A. Wigfield, & J. S. Eccles. (toim.) *Development of achievement motivation*,(s. 15-31). CA: Academic Press.

- Sideridis, G. D. (2005) Goal orientation academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 366-375.
- Seifert, T. L., & O'Keefe, B. A. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 81-92.
- Selye (1974). *Stressi*. Tampereen kirjapaino Oy: Tamprint.
- Skaalvik, E. M., Valåns, H. & Sletta, O. (1994). Task involvement and ego involvement: Relations with academic achievement, academic self-concept and self-esteem. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 231-243.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Skaalvik, S. & Skaalvik E. M., (2005). Self-concept, motivational orientation, and help-seeking behavior in mathematics: A study of adults returning to high school. *Social Psychology of Education*, 8, 285-302.
- Smith, L., Sinclair, K. E., & Chapman, E. S. (2002) Students' goals, self-efficacy, self-handicapping, and negative affective responses: An Australian senior school student study. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 471-485.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centered analysis. *Learning and Instruction* , 18, 251-266.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 290-305.
- Urdu (1997) Achievement goal theory: Past results, future directions. Teoksessa M. Maehr & P.R. Pintrich (toim.) *Advances in in motivation and achievement*, 10. painos, (s. 99-141). USA: JAI PRESS.
- Wolters, C. A., Yu, S. L., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual differences*, 8, 211-238.
- Wong, E. H., Wiest, D. J., & Cusick L. B. (2002). Perceptions of autonomy support, parent attachment, competence and self-worth as predictors of motivational orientation and academic achievement: An examination of sixth- and ninth-grade regular education students. *Adolescence*, 37, 255-266.