



Laitinen Suvi

Opinto-ohjaajien tulkintoja toisen asteen opiskelijoiden koulu-uupumuksesta, jaksamisen  
haasteista sekä tuen keinoista

Pro gradu –tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma  
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opinto-ohjaajien tulkintoja toisen asteen opiskelijoiden koulu-uupumuksesta, jaksamisen haasteista sekä tuen keinoista (Suvi Laitinen)

Kasvatuspsykologian pro gradu –tutkielma, 135 sivua, 2 liitesivua  
toukokuu 2021

---

Opiskeluhyvinvoinnin haasteet, kuten koulu-uupumus, on nostettu esiin sekä tutkimuksessa että julkisessa keskustelussa ajankohtaisena aiheena. Vallitseva koronapandemia on lisännyt aihepiirin ajankohtaisuutta entisestään. Opinto-ohjaajat toimivat osana moniammatillista opiskelijahuoltoryhmää, ja ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen erilaisten perustehtävien vuoksi myös niiden opinto-ohjauksen painopisteet ovat erilaisia. Tämän pro gradu -työn tavoitteena on selvittää, miten opinto-ohjaajat tulkitsevat toisen asteen opiskelijoiden koulu-uupumusta ja jaksamisen haasteita, millaisena he näkevät oman roolinsa opiskelijoiden tukena osana moniammatillista opiskelijahuoltoa sekä voidaanko opinto-ohjaajien tulkintojen pohjalta havaita opiskelijoiden koulu-uupumuksen ja jaksamisen haasteiden ilmenevän eri tavoin lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten välillä.

Tutkielman yleisorientaatio on hermeneuttinen, mikä korostaa tutkittavan ilmiön merkitysten syvällistä ymmärtämistä. Pyrkimyksenä ei ole kuitenkaan systemaattisesti tulkita tutkittavien käsityksiä, näkemyksiä, merkityksenantoja tai kokemuksia, vaan kuvata niitä sellaisenaan. Tutkimukseen osallistui kolme ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajaa ja kaksi lukion opinto-ohjaajaa. Teemahaastattelulla kerätty aineisto on analysoitu temaattisen analyysin keinoin. Opinto-ohjaajien tulkinnoista muodostui neljä pääteemaa: 1) Jaksamisen haasteiden ja koulu-uupumuksen esiintyminen ja oireet, 2) Jaksamisen haasteiden ja koulu-uupumuksen taustatekijät, 3) Opinto-ohjaus, moniammatillinen yhteistyö ja opiskelijahuolto opiskelijan jaksamisen tukena sekä 4) Korona-ajan poikkeusolojen vaikutus opiskelijoiden jaksamiseen ja koulu-uupumukseen. Ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen välisiä yhtäläisyyksiä ja eroja jaksamisen haasteiden ja koulu-uupumuksen suhteen on kuvattu kaikkien neljän teeman sisällä.

Tuloksista ilmenee, että haastateltavat opinto-ohjaajat hahmottavat koulu-uupumuksen ja jaksamisen ongelmat laajana ja monitahoisena ilmiönä, ja niihin yhdistyy usein monenlaisia päällekkäisiä haasteita. Koulu-uupumuksen taustasyinä esille nousi erityisesti sosiaalisen tukiverkoston puute, yhteiskunnalliseen ilmapiiriin liittyvät tekijät, opiskelijan sopimattomuus opiskeluympäristöön sekä henkilökohtaisiin haasteisiin liittyvät tekijät. Ammatillisessa koulutuksessa merkittäväksi jaksamisen haasteita aiheuttavaksi tekijäksi nähtiin pelko työelämästä ja työelämässä oppimisesta, kun taas lukion opinto-ohjaajien tulkinnoissa korostuivat opinnoissa menestymiseen ja korkeakoulutukseen hakemiseen liittyvät paineet. Opinto-ohjaajan rooli nähtiin merkittävänä yhteisöllisen opiskeluhyvinvoinnin edistämässä, jaksamisen haasteiden tunnistamisessa, opiskelijan eteenpäin ohjaamisessa, yksilöllisen opiskelupolun suunnittelussa sekä moniammatillisessa yhteistyössä. Kesällä 2020 tehdyissä haastatteluissa koronapandemiasta johtuvan etäopetuksen nähtiin sujuneen pääasiassa hyvin, mutta vaikuttavan opiskelijoiden jaksamiseen, koulu-uupumuksen puhkeamiseen sekä opintomenestykseltään eri tasoisten opiskelijoiden polarisoitumiseen.

Avainsanat: koulu-uupumus, opiskeluhyvinvointi, jaksaminen, opinto-ohjaaja, opinto-ohjaus, moniammatillinen yhteistyö, opiskelijahuolto

University of Oulu

Faculty of Education

Interpretations of secondary school study counselors about school burnout, coping challenges, and means of support (Suvi Laitinen)

Master's thesis, educational psychology, 135 pages, 2 appendices

May 2021

---

The challenges of study wellbeing such as school burnout has been raised as a topical issue in both the research and the public debate. The prevailing corona pandemic has further increased the timeliness of the topic. Study counselors act in their role as part of interprofessional student care, and their guidance priorities differ slightly due to the different basic tasks of vocational education and high school education. The aim of this master's thesis is to find out how study counselors interpret secondary school students' school burnout and challenges of coping in their studies, how they see their own roles supporting students as part of interprofessional student care and whether it can be detected differences between high schools' and vocational schools' student school burnout and challenges of coping based on the interpretations of study counselors interviewed.

In this thesis the general orientation is based on hermeneutics, what is emphasizing an in-depth understanding of the meanings of the phenomenon under research. However, the aim is not to systematically interpret participants' understanding, views, meanings, and experiences, but describe them as such. Three vocational school study counselors and two high school study counselors were participated in the study. Data was collected through a thematic interview and analyzed by thematic analysis. Four main themes were formed consisted of the interpretations of the study counselors: 1) Appearance and symptoms of challenges of coping and school burnout, 2) Background factors of challenges of coping and school burnout, 3) Study counselling, interprofessional cooperation and student care supporting student coping, and 4) The effect of exceptional circumstances due to corona pandemic on students' coping and school burnout. The similarities and differences between vocational schools and high schools have been described within all four themes.

The results show that the study counselors interviewed perceive the problems of school burnout and challenges of coping as a broad and complex phenomenon, often accompanied by diverse overlapping challenges. The lack of a social support, factors related to the societal atmosphere, the student's unsuitability for the study environment, and factors related to personal challenges emerged as the root causes of school burnout. In vocational education, the fear of working life and periods of learning in working life was seen as a significant factor causing coping challenges, while the interpretations of high school study counselors emphasized the pressures related to individual success in studies and to apply for higher education. The study counselors were seen as significant persons in promoting community study well-being, identifying the challenges of coping, guiding the students forward, supporting the planning an individual study paths and working in interprofessional cooperation. In interviews conducted in the summer of 2020, distance teaching due to the corona pandemic was seen to have gone mainly well, but had an impact on student coping, the onset of school burnout, and the polarization of students at different levels of study success.

Keywords: school burnout, study wellbeing, study counselor, counselling, interprofessional cooperation, student care

## Sisällysluettelo

1 Johdanto .....	6
2 Opinto-ohjaus ja opiskelijahuoltotyö toisen asteen oppilaitoksissa .....	9
2.1 Opinto-ohjaus lukiossa .....	11
2.2 Opinto-ohjaus ammatillisessa koulutuksessa .....	12
2.3 Opiskelijahuoltotyö ja moniammatillinen yhteistyö .....	14
2.4 Opinto-ohjaajien näkökulman tutkimisesta.....	15
3 Opiskeluhyvinvointi ja sen haasteet toisen asteen oppilaitoskontekstissa .....	19
3.1 Nuoruus elämänvaiheena .....	19
3.2 Opiskeluhyvinvointi .....	22
3.2.1 Koulusitoutuminen .....	24
3.2.2 Opiskeluhyvinvointia haastavia tekijöitä .....	27
3.3 Oppilaitoskontekstin merkitys toisen asteen opiskelijan hyvinvoinnille ja jaksamiselle .....	30
4 Koulu-uupumus toisella asteella .....	33
4.1 Koulu-uupumus ilmiönä.....	35
4.2 Koulu-uupumuksen haitalliset seuraukset.....	38
4.3 Koulu-uupumuksen taustatekijöitä.....	41
4.3.1 Koulu-uupumukseen vaikuttavia tekijöitä yksilötasolla.....	42
4.3.2 Sosiaalisen ympäristön vaikutus koulu-uupumukseen .....	47
4.3.3 Kulttuuristen ja rakenteellisten tekijöiden vaikutukset koulu-uupumukseen.....	51
4.4 Koulu-uupumuksen ja koulusitoutumisen väliset yhteydet.....	54
5 Tutkimustehtävä .....	57
6 Tutkimuksen toteutus .....	59
6.1 Hermeneuttinen tutkimus laadullisen tutkimuksen lähestymistapana .....	59
6.2 Tutkimusaineisto .....	62
6.3 Analyysimenetelmä .....	65
7 Tulokset.....	69
7.1 Jaksamisen haasteiden ja koulu-uupumuksen esiintyminen ja oireet.....	69
7.1.1. Jaksamisen haasteiden ja koulu-uupumuksen esiintyminen.....	70
7.1.2 Jaksamisen haasteiden ja koulu-uupumuksen tunnistaminen.....	74
7.1.3 Havaitut jaksamisen haasteet ja koulu-uupumuksen oireet .....	75
7.2 Jaksamisen haasteiden ja koulu-uupumuksen taustatekijät .....	78
7.2.1 Opiskelijan henkilökohtaisiin ja opiskelun haasteisiin liittyvät tekijät .....	79
7.2.2 Sosiaalisten tukiverkoston merkitys .....	82
7.2.3 Opiskelijan ja opiskelukontekstin yhteensopivuus.....	85
7.2.4 Ympäristön paineiden ja yhteiskunnallisen ilmapiirin vaikutus.....	87
7.3 Opinto-ohjaus, moniammatillinen yhteistyö ja opiskelijahuolto opiskelijan jaksamisen tukena	92

7.3.1 Opinto-ohjaaja opiskelijoiden tukena, yksilöllinen ohjaus.....	92
7.3.2 Opinto-ohjaaja ennaltaehkäisevässä työssä.....	96
7.3.3 Opinto-ohjaaja moniammatillisessa yhteistyössä.....	98
7.3.4 Yhteisöllisen opiskelijahuollon ja muut oppilaitoksen tuen keinot.....	101
7.6 Koronakevään poikkeusolojen vaikutus opiskelijoiden jaksamiseen ja koulu-uupumukseen ..	103
7.6.1 Etäopetukseen sopeutuminen ja siitä selviytyminen .....	104
7.6.2 Etäopetuksen vaikutukset opintojen edistymiseen .....	105
7.6.3 Etätyöskentely opiskelijoiden jaksamisen tukena ja monialaisessa yhteistyössä.....	107
8 Johtopäätökset .....	108
9 Pohdinta.....	111
9.1 Pro gradu -tutkielman luotettavuudesta ja eettisyydestä .....	119
Lähteet.....	123
Liite 1: Haastattelurunko .....	134
Liite 2: Temaattinen kartta .....	135

# 1 Johdanto

Opiskeluhyvinvoinnilla ja opiskelijoiden jaksamisella on tärkeä merkitys paitsi yksilön kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille, myös yhteiskunnallisesti, kun tavoitteena on opiskelijoiden onnistuneet siirtymät koulutuspolulla eteenpäin työelämään asti. Ohjauksen tavoitteena on kiinnittää yksilöitä yhteiskuntaan (Vehviläinen, 2014, s. 16), ja opinto-ohjaus voidaan nähdä koulutusjärjestelmän kulmakivenä ja sijoituksena nuorten tulevaisuuteen (Pirttiniemi, 2011, s. 25–26). Eri elämänalueilla toteutettava tavoitteellinen ohjaus voidaan määritellä ohjattavan kasvu-, oppimis-, työ- ja ongelmanratkaisuprosessien tukemiseksi ja edistämiseksi sellaisilla tavoilla, jotka tukevat ohjattavan toimijuuden vahvistumista (Vehviläinen, 2014, s. 12). Oppilaitosyhteisössä opinto-ohjaaja on eräänlaisella näköalapaikalla ollessaan vuorovaikutuksessa oppilaitoksen ja sen ulkopuolisten toimijoiden kanssa (Väyrynen, 2011, s. 117).

Nuoruuden merkittävimpiä kehityskonteksteja ovat oppilaitokset (Rimpelä ym., 2020), joissa opiskelu on psyykkisestä näkökulmasta työtä opiskelijalle (Salmela-Aro ym., 2008a). Nuoruusiän päätökset, kuten koulutusvalinnat, koulutyöhön suhtautuminen, harrastukset ja kaveripiiri suuntaavat nuoren myöhempää elämäntulkua, ja ammatinvalinta, koulutuksen hankkiminen sekä työelämään valmistautuminen ja siirtyminen ovat keskeisimpiä kehitystehtäviä nuoruudessa (Nurmi ym., 2015). Kasvavan ja kehittyvän nuoren elämän keskiössä ovat myös identiteetin rakentaminen, vertaissuhteet sekä perhevuorovaikutus (Nurmi ym., 2015), mikä on otettava huomioon tarkasteltaessa nuoruutta holistisesti. Niinpä useat oppilaitoksen ulkopuoliset tekijät vaikuttavat nuoren opiskeluhyvinvointiin ja opinnoissa jaksamiseen, eikä opiskeluhyvinvointia voida rajata kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista huomioimatta nuoren elämää kokonaisuutena. Tämän pro gradu –työn tausta on kuitenkin ensisijaisesti institutionaalinen tutkittaessa opinto-ohjaajien näkökulmaa opiskelijoiden opinnoissa jaksamisen haasteisiin ja koulu-uupumukseen.

Opiskelijoiden uupumusoireilu on ollut runsaasti esillä julkisessa keskustelussa erityisesti viimeisen 10 vuoden ajan. Ilmiö on tunnistettu niin peruskoulussa, toisella asteella kuin korkeakouluissakin, ja viime vuosien aikana koulu-uupumuksen on todettu lisääntyneen kaikilla kouluasteilla (Terveystieteiden tutkimuskeskus [THL], 2019). Lukiolaiset kokevat enemmän koulu-uupumusta kuin ammatillisessa koulutuksessa opiskelevat (esim. Salmela-Aro ym., 2008b). Koulu-uupumuksella tarkoitetaan pitkittynyttä stressioireyhtymää, jonka osatekijät ovat *ekshaustio* eli uupumusasteinen väsymys, kyynisyys ja riittämättömyyden tunne

(Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 11–12). Sen on todettu olevan yhteydessä esimerkiksi ahdistuneisuuteen (Slivar, 2001), somaattisiin oireisiin (May ym., 2015a), masennusoireiluun (Fiorilli ym., 2017; Salmela-Aro ym., 2009b), heikkoon unen laatuun ja väsymykseen (Lehto ym., 2019; May ym., 2020) sekä heikkoon koulusuoriutumiseen (Salmela-Aro ym., 2008b; Herrmann ym., 2019). Koulu-uupumuksen negatiiviset vaikutukset opiskelijan hyvinvointiin ja mielenterveyteen ovatkin moninaiset.

Niinpä lukioissa ja ammattioppilaitoksissa opiskelevien nuorten jaksamisen tukeminen on keskeistä opintojen sujumisen, eheän opiskelupolun sekä onnistuneen työelämään siirtymisen kannalta, ja muun muassa opinto-ohjauksella pyritään näiden tavoitteiden saavuttamiseen. Koen tärkeäksi nostaa esille myös ammatillisen koulutuksen näkökulmaa jaksamisen haasteisiin ja koulu-uupumukseen liittyen, sillä aihepiiriä on tutkittu selkeästi enemmän lukiokoulutuksen kontekstissa. Vaikka koulu-uupumusta esiintyy ammattiopistoissa määrällisesti vähemmän (THL, 2019), voivat sen seuraukset olla aivan yhtä vakavia kuin lukio-opiskelijoiden kohdalla. Tutkielman hermeneuttinen lähestymistapa voi tarjota näkökulmia siihen, millaisia kokemuksellisia ja tulkinnallisia eroja lukioiden ja ammatillisen koulutuksen välillä voi olla opiskelijoiden hyvinvoinnista, jaksamisesta ja koulu-uupumuksesta. Akateeminen stressi ja koulu-uupumus ovat kansainvälisesti tunnistettuja ja tutkittuja ilmiöitä (esim. Walburg, 2014). Huoli nuorten psyykkisestä pahoinvoinnista on maailmanlaajuinen, ja koulu-uupumus on yksi nuorten psyykkisen oireilun muodoista (Parviainen ym., 2020), mutta tässä tutkielmassa keskityn suomalaisten oppilaitosten opiskelijoihin.

Toisen asteen opiskelijoiden jaksamisen haasteiden tutkimus on siis ajankohtaista ja tarpeellista. Koulu-uupumusta on tutkittu lähinnä opiskelijoiden itsensä näkökulmasta, mikä onkin tärkeää, sillä kokemus hyvinvoinnista on subjektiivinen. Kuitenkin koulun eri toimijoiden näkemysten selvittäminen voi luoda laajempaa kuvaa ilmiöstä, mutta tiedonhakua tehdessäni en ole löytänyt oppilaitosten henkilökunnan perspektiivistä tehtyä aiempaa tutkimusta aihepiiristä. Tämä tutkielma pyrkiikin täydentämään tutkimuksellista aukkoa opinto-ohjaajien näkökulmasta opiskelijoiden hyvinvoinnin haasteisiin ja koulu-uupumuksen ilmiöön. Yleisorientaatioltaan hermeneuttisessa tutkielmassa tarkastellaan opinto-ohjaajien tulkintoja, millä tarkoitan laajasti heidän käsityksiään, ymmärrystään, merkityksenantojaan, näkemyksiään ja kokemuksiaan opiskelijoiden jaksamisesta ja koulu-uupumuksesta sekä niihin liittyvistä opiskelijahuollon tuen keinoista. Pyrkimyksenä on kuvata opinto-ohjaajien tulkintoja sellaisenaan eikä niinkään tulkita niitä edelleen. Pro gradu -työni tehtävänä on selvittää lukioissa ja ammattioppilaitoksissa toimivien opinto-ohjaajien tulkintoja koulu-uupumuksesta

sekä opinto-ohjaajien roolista opiskelijoiden jaksamisen tukemisessa ja koulu-uupumuksen ennaltaehkäisyssä osana moniammatillista opiskelijahuollon tiimiä.

Oletan, että opinto-ohjaajat havaitsevat työssään nuorten jaksamiseen ja uupumusoireiluun liittyviä asioita heidän työskennellessään jopa satojen opiskelijoiden kanssa. Heidän ensisijaisena tehtävänä on tukea opiskelijoita opintoihin liittyvissä asioissa, eikä psyykkisten oireiden tunnistaminen ja hoitaminen kuulu opinto-ohjaajien osaamisalaan tai työnkuvaan. Kuitenkin opinto-ohjaajat tekevät moniammatillista yhteistyötä, ohjaavat opiskelijoita tarvittaessa muiden ammattilaisten luokse sekä toimivat usein opiskelijahuoltoryhmissä (esim. Suomen opinto-ohjaajat ry [SOPO ry], 2019). Jatko-opintoihin ohjaaminen kuuluu opinto-ohjaajien perustehtävään eri kouluasteilla. Suomessa peruskoulun päättävien opiskelijoiden tulee hakea toisen asteen oppilaitokseen eli lukioon tai ammatilliseen koulutukseen. Tällöin nuoret tekevät noin 15-vuotiaana valinnan suuntautumisestaan akateemiselle tai käytännönläheiselle opintopolulle, mikä vaikuttaa tutkimusten mukaan heidän opiskeluhyvinvointinsa ja koulu-uupumuksensa tasoon (esim. Salmela-Aro ym., 2008b). Tutkimusaiheen ajankohtaisuutta lisäävät myös lähivuosina toteutuneet ja tulevat muutokset toisen asteen oppilaitoksia koskevassa lainsäädännössä ja opetussuunnitelmissa, mitkä vaikuttavat myös opinto-ohjaukseen.

Työn teoriatausta koostuu kolmesta pääluvusta. Niistä ensimmäinen käsittelee opinto-ohjausta ja opiskeluhoitotyötä toisella asteella, sillä tutkimuksen kohteena ovat toisen asteen opinto-ohjaajat. Tämä auttaa hahmottamaan opinto-ohjauksen tarkoitusta ja tehtäviä sekä toisen asteen oppilaitoskontekstia opinto-ohjaajien työn näkökulmasta. Toinen luku taustoittaa opiskeluhyvinvointia ja sen haasteita toisen asteen oppilaitoksissa ja sivuaa myös oppilaitoskontekstin ja koulutuksellisten siirtymien merkitystä nuorelle. Kolmannessa pääluvussa kuvataan koulu-uupumuksen ilmiötä sen moninaisine seurauksineen ja taustatekijöineen. Koulusitoutumista ja -uupumusta on tutkittu rinnakkain, joten tarkastelen niiden yhtymäkohtia kolmannen luvun lopussa. Pyrin valitsemaan käyttämäni lähteet tarkasti painottaen mahdollisimman tuoreita, vertaisarvioituja ja paljon viitattuja kansainvälisiä tutkimusartikkeleita. Tutkimustehtävän kuvauksen ja tutkimuksen toteutuksen esittelyn tavoitteena on valottaa tämän pro gradu -tutkielman tausta-ajatuksia, tavoitteita ja toteutustapaa. Temaattisella sisällönanalyysillä analysoitu aineisto on tuloksissa jaoteltu neljään eri pääteemaan, jotka jakautuvat edelleen alateemoihin. Johtopäätöksissä kokoan tiivistetysti tutkimusaineistosta nousevat tutkimuskysymysten kannalta keskeisimmät tulokset, joita pohdinnassa peilaan tutkielman alkupuolella esittelemääni teoriataustaan.



## 2 Opinto-ohjaus ja opiskelijahuoltotyö toisen asteen oppilaitoksissa

Ohjaus- ja opiskelijahuoltotyötä tehdään opiskelijoiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseksi, ja ne ovat koko oppilaitoksen yhteisiä tehtäviä (Opetushallitus [OPH], 2019). Ohjaustyötä tekevät useat ammattilaiset oppilaitoksissa, mutta varsinaisesti opinto-ohjauksella tarkoitetaan opinto-ohjaajan nimikkeellä toimivien henkilöiden tehtävää. Koska tässä tutkimuksessa tarkoituksena on laajentaa kuvaa opiskelijoiden jaksamisen ongelmista ja koulu-uupumuksesta opinto-ohjaajien näkökulmasta, määrittelen tässä luvussa opinto-ohjauksen tehtäviä sekä opinto-ohjauksen ammattilaisten näkemysten huomioimisen merkitystä tutkimustyössä. Opinto-ohjaajat toimivat tiiviisti osana moniammatillista tiimiä ja ovat keskeisesti mukana myös opiskeluhuollossa, minkä vuoksi on tarpeen lyhyesti kuvata myös toisen asteen oppilaitoksissa tehtävää moniammatillista opiskelijahuoltotyötä. Opiskelijoiden hyvinvointia pyritään tukemaan ongelmia ennaltaehkäisevästi yhteisöllisellä opiskeluhuollolla, ja vaikeuksien ilmetessä opiskelijan jaksamisen haasteisiin ja koulu-uupumukseen taas puututaan yksilöllisessä opiskeluhuollossa.

Lukiolaki, laki ammatillisesta koulutuksesta sekä lukioiden ja ammattiopistojen opetussuunnitelmat määrittelevät kehykset opiskelijoiden terveyttä, hyvinvointia ja opintojen sujumista edistävälle työlle. Opiskeluhyvinvoinnin ja opiskelu- ja elämänhallintataitojen tukeminen ovat sekä lukio-opintojen että ammatillisten tutkintojen yleisiä tavoitteita, joita myös opinto-ohjauksella pyritään tukemaan. (Lukiolaki, 10.8.2018/714; Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017/531; OPH, 2019.) Opetushallituksen Hyvän ohjauksen kriteerien (2014) mukaan ohjaus on opiskelijan kasvun, kehityksen ja oppimisen tueksi toteutettavaa jatkuvaa, tavoitteellista ja vuorovaikutteista toimintaa (OPH, 2014a). Kiiiverin ja Häkkisen (2014) mukaan nuorten ohjauksen tarve on kasvanut yhteiskunnallisten muutosten ja koulutusrakenteiden muuttumisen myötä. Ohjausta toteutetaan yksilö- ja ryhmämuotoisesti, ja opiskelijan yksilölliset tarpeet ohjaukselle vaihtelevat, ja niinpä toimintaympäristön asiakaskunnan tarpeet ja ohjaustoiminnan viitekehys vaikuttavat ohjauksen tavoitteisiin, toimintatapoihin ja menetelmiin sekä ohjauksen keston (Kiiveri & Häkkinen, 2014). Tehostettua henkilökohtaista ohjausta tarvitsevat etenkin nuoret, joilla on aiemmin ollut heikko koulumenestys, päihdeongelmia, mielenterveysongelmia tai muita terveyttä ja elämänhallintaa haastavia tekijöitä, tai jotka ovat vaihtaneet koulutusalaan useampaan kertaan (Kiiveri & Häkkinen, 2014).

Opinto-ohjauksen perustehtävänä eri kouluasteilla on tukea oppimaan oppimisessa, opiskelutaidoissa, opintoihin liittyvissä valinnoissa sekä ohjata jatko-opinnoissa, ammatinvalinnassa ja urasuunnittelussa (SOPO ry, 2019; OPH, 2014b, 2019). Opinto-ohjauksen tulisi olla peruskoulusta toisen asteen opintoihin ja edelleen jatko-opintoihin ulottuva jatkumo, jossa opinto-ohjaajat ja opettajat tekevät moniammatillista yhteistyötä nivelvaiheissa (OPH, 2014b, 2019). Koulutuksellisissa nivel- ja siirtymävaiheissa ohjauksen merkitys korostuu erityisesti (OPH, 2015), ja tällöin nuoret saavat ohjausta monenlaisissa toimintaympäristöissä (Kiiveri & Häkkinen, 2014). Ohjauksella on tärkeä merkitys opiskelijan itsetuntemuksen ja elämänsuunnitteluvälineiden kehittämisen tukena sekä hyvinvoinnin lisäämisessä ja syrjäytymisen ehkäisyssä (OPH, 2014a).

Opinto-ohjaajat ovat asiantuntijaroolissa toimivia ammattilaisia, jotka ohjauksen tavoitteiden mukaisesti pyrkivät ohjattavan taitojen ja voimavarojen löytämiseen ja tämän toimijuuden vahvistamiseen (Vehviläinen, 2014). Ohjausasiantuntijuus edellyttää monenlaisia ohjausmenetelmiin, eettiseen osaamiseen, yhteiskuntaosaamiseen, vuorovaikutustaitoihin sekä toimijuuden tukemiseen liittyviä taitoja (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho, 2011, s. 234–235). Luottamuksellinen ja ystävällinen tunneside mahdollistaa ohjaajan ja ohjattavan yhteisen työskentelyn (Vehviläinen, 2014), joten ajattelen ohjauksen laadukkuuden perustuvan vuorovaikutuksen toimivuuteen. Ohjauksen voidaan nähdä toteuttavan useita eri tehtäviä. Värynen (2011, s. 118–119) kuvaa opinto-ohjauksen yksilöpsykologisia, yhteiskunnallisia ja koulutuspoliittisia tehtäviä. Yksilöpsykologisella tasolla opinto-ohjaaja tukee opiskelijan opintovalmiuksien edistämistä, elämänsuunnittelua sekä tämän kykyjä ja kiinnostuksia vastaavia päätöksiä oman elämänsä suhteen. Laajemmalla yhteiskunnan tasolla opinto-ohjaus pyrkii hyvinvoinnin lisäämiseen oppilaitoksessa, syrjäytymisen ehkäisyyn, opiskelun tuloksellisuuteen sekä tasa-arvon edistämiseen. Koulupoliittisella tasolla opinto-ohjauksen tehtävänä on tukeminen opintopolun nivelvaiheissa perusasteen ja toiseen asteen välisellä yhteistyöllä. (Värynen, 2011.)

Lisäksi opinto-ohjaajien työnkuvaan kuuluu usein oppilaitokseen hakemisen ohjaukseen, tiedotukseen, yhteydenpitoon ja monialaiseen verkostoyhteistyöhön sekä opinto-ohjauksen suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin liittyviä tehtäviä (SOPO ry, 2019). Opiskelijahuollon työtehtävät, kuten moniammatillisessa opiskeluhoitoryhmässä toimiminen, opiskeluhoollon neuvottelut ja konsultaatiot, yksilöllinen opiskeluhoollotyö ja koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön osallistuminen sisältyvät opinto-ohjaajien työhön (SOPO ry, 2019). Suomen opinto-ohjaajat (SOPO) ry:n ja Opetusalan ammattijärjestön suosituksen mukaan

yhdellä opinto-ohjaajalla olisi enimmillään 200 ohjattavaa opiskelijaa (SOP, 20.11.2020), mutta käytännössä tämä ei useinkaan toteudu. Opinto-ohjauksen resursseihin sekä koulutuksellisiin siirtymävaiheisiin tullaan panostamaan yhä enemmän toisen asteen oppivelvollisuuden laajentuessa vuonna 2021, jolloin muun muassa valmistuneiden opiskelijoiden jatko-ohjaus laajenee myös ammatilliseen koulutukseen (Nurmi, 2021). Lukioissa ja ammatillisessa koulutuksessa opinto-ohjauksen tehtävät eroavat toisistaan jonkin verran jo koulutusten erilaisten perustehtävien vuoksi, ja käyn hieman tarkemmin läpi opinto-ohjauksen tehtäviä lukiossa ja ammatillisessa oppilaitoksessa.

## **2.1 Opinto-ohjaus lukiossa**

Lukion opetussuunnitelman laatimisessa pyritään opiskelijan hyvinvointia, jaksamista ja osallisuutta tukeviin keinoihin. Opinto-ohjauksella tuetaan opiskelunvalmiuksia, opintojen sujumista, elämänhallinnan ja -suunnittelun taitoja sekä itsetuntemuksen kehittämistä, ja nämä aiheet kuuluvat opinto-ohjauksen kaikille pakollisten kurssien keskeisiin sisältöihin opiskelutaitojen, työelämätietouden ja ammatillisen suuntautumisen pohtimisen ohella. (OPH, 2015.) Opiskelijan tulee saada lukiokoulutuksen oppimäärään sisältyvän yhteisen opinto-ohjauksen lisäksi henkilökohtaista ja muuta opintoihin ja jatko-opintoihin liittyvää ohjausta lukiolain mukaisesti (Lukiolaki, 10.8.2018/714 25 §). Henkilökohtaisessa ohjauksessa opiskelijan tulee voida pohtia myös elämäntilanteeseensa liittyviä kysymyksiä (OPH, 2015).

Uudet lukion opetussuunnitelman perusteet (OPH, 2019) tulevat voimaan 1.8.2021 alkaen. Opiskelijalla on oikeus saada ohjausta ja tukea huomioiden hänen yksilöllisyytensä ja erityistarpeensa. Paikallisessa opetussuunnitelmassa kuvataan tarkemmin ohjaussuunnitelmaa, johon on kirjattu ohjauksen keskeiset käsitteet, tavoitteet ja tehtävät, toimijat ja työnjako, ohjauksen sisällöt, menetelmät ja toimintatavat, koulutuksellisissa siirtymävaiheissa toteutettava ohjaus sekä ohjaustoiminnan arviointi. Lukio-opinnoissa opinto-ohjausta toteutetaan opetussuunnitelman mukaisessa opinto-ohjauksen ryhmäopetuksessa sekä henkilökohtaisessa opinto-ohjauksessa. Opinto-ohjauksen koordinointi ja käytännön toteutus ovat opinto-ohjaajan vastuulla. Opinto-ohjauksen pakollisiin kursseihin kuuluu Minä opiskelijana (OP1) ja Jatko-opinnot ja työelämä (OP2) sekä oppilaitoksittain vaihteleva määrä valinnaisia kursseja. Opinto-ohjauksen kursseilla ja henkilökohtaisessa opinto-ohjauksessa opiskelija suunnittelee lukio-opintojaan ja ylioppilastutkintoaan, pohtii jatko-opintojaan ja ammatillista suuntautumistaan, kehittää opiskelu-, tiedonhankinta, elämänsuunnittelu- ja elämänhallintataitojaan sekä itsetuntemustaan opinto-ohjaajan tuella. Lisäksi lukion opinto-

ohjaukseen kuuluu työelämä- ja työnhakutaitojen harjaannuttamista sekä työelämään ja jatko-opintoihin tutustumista. (OPH, 2019.)

Lukion opinto-ohjaaja järjestää opinto- ja tutustumiskäyntejä sekä ohjaa työelämään tutustumisessa (SOPO ry, 2019). Suomen opinto-ohjaajat ry:n mukaan henkilökohtaisella ohjauksella tuetaan opiskelijan kasvua ja kehitystä, ohjataan oppimaan oppimiseen ja opiskelutaitojen hankkimiseen sekä jatko-opintoihin, ammatinvalintaan ja urasuunnitteluun. Lukion opinto-ohjaajien tehtäviin kuuluu yleensä sisäisiä ja ulkoisia tiedotus- ja yhteydenpitotehtäviä esimerkiksi oppilaitoksen sisäisistä ohjauspalveluista tai opiskelijavalinnoista, yhteistyöoppilaitosten tai työelämätoimijoiden kanssa sekä opinto-ohjauksen verkostoyhteistyötä. Lisäksi opiskelijahuoltoon liittyvä työ, opinto-ohjaajan ammattitaidon ylläpitäminen ja kehittäminen sekä opinto-ohjauksen arviointi- ja kehittämistoiminta ovat osa opinto-ohjaajan työtä. (SOPO ry, 2019.)

## **2.2 Opinto-ohjaus ammatillisessa koulutuksessa**

Suomen opinto-ohjaajat ry:n kuvauksen (2019) mukaan ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajan työ on hyvin vaihtelevaa riippuen koulutuksen järjestäjästä sekä koulutusyksiköstä. Ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajan työhön kuuluu koulutukseen hakeutumisen ohjausta, henkilökohtaista sekä pienryhmä- ja ryhmäohjausta, tiedotukseen ja monialaiseen yhteistyöhön liittyviä tehtäviä monien eri toimijoiden kanssa, opiskelijahuoltoryhmässä ja yksilöllisessä opiskeluhuollossa toimimista, pedagogista tukea sekä opiskelijoiden osallistamiseen kuten tapahtumien järjestämiseen liittyvää työtä. Jotkut ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajista toteuttavat myös kahden tutkinnon eli ammatillukio-opiskelijoiden ohjausta, ja myös hakijat, siirtyvät tai eroavat opiskelijat ovat ohjauksen piirissä. (SOPO ry, 2019.) Opinto-ohjaaja voi olla opiskelijan kanssa mukana laatimassa henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelmaa (HOKS), jonka laatiminen ja päivittäminen kuuluu koulutuksen järjestäjän tehtäviin ammatillisen koulutuksen lainsäädännön mukaan (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017/531, 45 §). Ammatillisessa koulutuksessa opiskelijalla on oikeus saada tarpeen mukaan henkilökohtaista opinto-ohjausta, joka osaltaan tukee tutkinnon perusteiden mukaisten ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttamista sekä opiskelijoiden henkilökohtaista kasvua yhteiskunnan jäseniksi ja tasapainoisiksi, hyviksi ja sivistyneiksi ihmisiksi (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 2017/531, 61 §).

Ammatillisen koulutuksen yhteisiin tutkinnonosiin alasta riippumatta kuuluu opiskelu- ja urasuunnitteluvalmiudet -kurssi, jota opinto-ohjaaja on mukana järjestämässä osittain tai kokonaan riippuen oppilaitoksesta (SOPO ry, 2019). Kurssi vastaa lukion Jatko-opinnot ja työelämä (OP2) -kurssia (SOPO ry, 20.11.2020). Opiskelu- ja urasuunnitteluvalmiudet -kurssin tavoitteena on, että opiskelija tunnistaa omia kiinnostuksen kohteitaan, ammatillisia mahdollisuuksiaan, vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan sekä tuen tarpeitaan sekä tekee tutkintoaan ja uraansa koskevia valintoja selvittäen itselleen sopivia vaihtoehtoja, perehtyen tutkintonsa sisältöön ja seuraten sen suorittamisen edistymistä (SOPO ry, 20.11.2020). Lisäksi opiskelija perehtyy jatkokoulutusmahdollisuuksiin ja koulutustarjontaan sekä valmistautuu työnhakuun ja oman osaamisensa esittelyyn perehtymällä työympäristöihin, sopiviin uravaihtoehtoihin ja päivittämällä urasuunnitelmaansa työllistymistä varten (SOPO ry, 20.11.2020). Koska ammatillisessa koulutuksessa työelämäläheisyyttä painotetaan lukio-opintoja enemmän, uraohjauksen eli työelämään ja työuralla etenemiseen ohjaamisen merkitys korostuu (Kiiveri & Häkkinen, 2014).

Kiiverin ja Häkkisen (2014) mukaan ohjausta ammatillisessa koulutuksessa antavat opinto-ohjaajien lisäksi erityisopettajat, kuraattorit sekä opettajat, joiden roolina on myös kasvattaa sekä tukea nuoria elämänhallinnassa ja urasuunnittelussa. Heidän mukaansa ihanteellisessa tilanteessa toteutetaan opiskelijakeskeistä ja holistista ohjausmallia eli kasvun ja kehityksen sekä opiskelun ja ura- ja elämänsuunnittelun ohjausta moniammatillisella yhteistyöllä, jossa jokaisella on oma roolinsa ja vastuunsa ohjaustehtävissä. Ammatillisten opintojen alkuvaiheessa tulee kiinnittää erityistä huomiota opintoihin sitouttamiseen, missä myös opinto-ohjaaja on merkittävässä roolissa. Nuoret tulevat ammatilliseen koulutukseen hyvin erilaisilla opiskeluvalmiuksilla, ja osalla heistä perheolosuhteet ja sosiaaliset verkostot ovat hyvin heikot, jolloin he kaipaavat rajoja asettavia, välittäviä, rinnalla kulkevia ja rohkaisevia kasvattajia. Ohjauskeskustelut tukevat arjenhallintaa, tulevaisuudensuunnittelua, uratoiveiden jäsentymistä sekä itseluottamusta ja motivaatiota. Ohjauksen resursoinnissa täytyy huomioida koulutuskohtaiset erot ohjaustarpeessa, sillä tietyille aloille tullaan keskimäärin heikommilla opiskeluvalmiuksilla. Kiiveri ja Häkkinen toteavat, että ohjaushenkilöstön määrää tulisi lisätä, sillä liiallinen ohjattavien määrä ei anna mahdollisuuksia nuoren opinnoissa selviytymistä edistäviin, arjenhallintaa tukeviin ja koulutuksen keskeyttämisiä ehkäiseviin henkilökohtaisiin ohjauskeskusteluihin (Kiiveri & Häkkinen, 2014.).

### 2.3 Opiskelijahuoltotyö ja moniammatillinen yhteistyö

Opiskelijahuollon tehtävänä on ylläpitää oppijoiden opiskeluhyvinvointia, ennaltaehkäistä ongelmia sekä olla tukena oppijoille ja heidän vanhemmilleen oppimiseen ja opiskeluun liittyvissä asioissa. Koulutusta säätelevät lait ja opetussuunnitelmat velvoittavat opiskelijan hyvinvoinnista huolehtimiseen, mikä voi parantaa kouluviihtyvyyden ja motivaation lisääntymisen kautta oppimista ja hyvinvoinnin ja terveyden edistämistä. Oppilaitoskohtaiset hyvinvointisuunnitelmat ovat osa opetussuunnitelmaa, ja niissä tulisi kuvata mahdollisimman konkreettisesti hyvinvointia koskevia käytänteitä, kuten yhteistyötä, toimijoita ja heidän vastuutaan sekä oppilashuollon toimintatapoja. Oppimisen perusedellytyksistä eli fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtiminen kuuluu oppilas- ja opiskelijahuollon perustehtäviin. Fyysinen hyvinvointi sisältää oppimisympäristön terveydestä ja turvallisuudesta huolehtimisen kuten monipuolisen oppilaitosruokailun tai terveystarkastukset. Mahdollistamalla opiskelijalle hänen edellytystensä mukainen eteneminen opinnoissa ja tarvittaessa henkilökohtainen ohjaus tuetaan opiskelijan psyykkistä hyvinvointia. Sosiaalisesta hyvinvoinnista huolehtimiseen kuuluu ryhmäytymisen ja sosiaalisten taitojen edistäminen, kannustaminen osallisuuteen sekä kiusaamisen vastainen työ. (Honkanen & Suomala, 2009, s. 40; Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, 30.12.2013/1287.)

Yhteisöllistä ja yksilöllistä opiskelijahuoltoa toteuttavat moniammatillisesti yhteistyössä toimivat ammattilaiset, jotka osallistavat yhteistyöhön koulun henkilökuntaa ja yhteistyöverkoston toimijoita sekä tukevat opiskelijoiden vanhempia kasvatustyössä. Opiskelijan yksilöllisten tarpeiden huomiointi ja mahdollisten ongelmien varhainen tunnistaminen ovat keskiössä kasvun ja kehityksen tukemisessa. Opiskelu pyritään järjestämään niin, että ennaltaehkäistään oppijan liiallista psyykkistä tai fyysistä kuormitusta ja taataan riittävä lepo ja virkistys. Ennaltaehkäisevä työ, huolen puheeksi ottaminen ja ongelmiin puuttuminen sekä kriisityö ovat oppilashuollon toimintana osa oppilaitoksen perustoimintoja. Kuka tahansa oppilaitoksen työntekijöistä, opiskelija tai hänen vanhempansa voi tuoda huolen esille oppilashuoltoryhmään, ja koulun tehtävänä on aloittaa vuoropuhelu kodin kanssa. Kuitenkin opiskeluhuollossa normaaliuden määrittelyssä on huomioitava, että käyttäytyminen on aina ympäristö- ja vuorovaikutussidonnaista, ja ongelmien tunnistaminen ikäkaudelle tyypillisestä käyttäytymisestä voi olla haastavaa. Ammatillisessa koulutuksessa yksilöllisyys voidaan huomioida mukauttamalla opiskelijan kykyjen ja edellytysten perusteella hänen osaamistavoitteitansa ja niiden arviointitapoja sekä oppimisympäristöjä. Lukiossa opetuksen yksilöllistämisen keinoja ovat esimerkiksi lisäajan järjestäminen tehtäviin ja kokeisiin tai

lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien tukitoimet. Jokaisen opiskelijan kohdalla tukitoimet suunnitellaan yksilöllisesti, ja niiden tulee olla mahdollisia toteuttaa sekä sellaisia, joihin opiskelija on motivoitunut ja sitoutunut. (Honkanen & Suomala, 2009, s. 24–28.)

## **2.4 Opinto-ohjaajien näkökulman tutkimisesta**

Opinto-ohjausta alana on tutkittu paljolti työhyvinvoinnin näkökulmasta (esim. Rantanen ym., 2020b), enkä ole tutkimustietoa etsiessäni löytänyt vastaavanlaista tutkimusta, jossa tutkittaisiin opinto-ohjaajien tulkintoja tai kokemuksia työnsä kohteesta eli opiskelijoista. Uskon, että tuomalla esiin toisen asteen koulutuksen kentällä toimivien ammattilaisten näkökulmaa opiskelijanäkökulman rinnalle voidaan paremmin ymmärtää koulu-uupumuksen ja jaksamisen haasteiden ilmiöitä laajemmin. Kuulemalla opiskelijoiden kanssa toimivien ammattilaisten tulkintoja työstään pystytään edelleen kehittämään toimivampia opiskelijoiden hyvinvointia ja jaksamista tukevia käytäntöjä. Pirttiniemi (2011, s. 25) kuvaa opinto-ohjauksen, erityisopetuksen ja opiskelijahuollon välisen joustavuuden lisääntyvän, jolloin oppilaitoskohtainen opinto-ohjausta koskeva arviointi on entistään tärkeämpää. Opinto-ohjauksen kentän kokemusten raportoinnilla on merkitystä myös Opetushallituksen virkamiehille (Pirttiniemi, 2011, s. 25), joten opinto-ohjaajien näkemyksiä tulee tutkia ja ottaa ne huomioon opinto-ohjausta koskevassa päätöksenteossa.

Ohjaus on saavuttanut yhteiskunnassa professionaalisen aseman ja ohjauksessa korostuu yhä enemmän yksilölliseen elämäntapaan, itsetoteutukseen, valintatilanteisiin ja muutoksiin liittyvät prosessit, joten ohjauksen määrä on yhä lisääntymässä (Vehviläinen, 2014). Kohdatessa yksilöt tietoineen, taitoineen, tunteineen ja reaktioineen myös ohjaajan tulee jatkuvasti tutkia toimintaansa kriittisesti ja kehittää taitojaan (Vehviläinen, 2012). Edwards ja Daniels (2012) tarkastelevat vuorovaikutusta asiantuntijoiden ammatillisen tiedon ja toiminnan kohteiden välillä. He kysyvät, millä on merkitystä ammatillisten käytäntöjen toteuttamisessa (Edwards & Daniels, 2012). Tämän tutkielman kontekstissa opinto-ohjaajien voidaan nähdä olevan asiantuntija-asemassa olevia palveluntarjoajia, jotka ohjauksen ammatillisten käytäntöjen ja ammatillisten varassa työskentelevät asiakkaidensa eli opintojen ohjausta tarvitsevien opiskelijoiden kanssa (mukaan Edwards & Daniels, 2012).

Edwardsin ja Danielsin (2012) mukaan ammatilliset käytännöt ovat muotoutuneet ajan saatossa institutionaalisten arvojen ja päämäärien pohjalta, joten työskentelytapoihin vaikuttaa se, mikä nähdään ammatillisesti arvokkaaksi ja saavutettavissa olevaksi. Toiminnan kautta ammatillinen

tieto lisääntyy, ja ammattilainen sitoutuu asiantuntijatiedon käyttämiseen työskennellessään toiminnan kohteen kanssa. Ammatilliseen työskentelyyn sisältyy myös henkilökohtaisia, työn kannalta relevantteja motiiveja, joiden perusteella ammattitiedon käyttöä valikoidaan, ja jotka muokkaavat ammattikäytäntöjä. Näitä motiiveja tuodaan eksplisiittisesti ilmi esimerkiksi keskustellessa toisten ammattilaisten kanssa. (Edwards & Daniels, 2012.) Moneen suuntaan yhteistyötä tekevä opinto-ohjaaja toimii ammattiroolistaan käsin, jolloin hänen ammatilliset motiivinsa voivat olla erilaiset kuin jonkin toisen alan asiantuntijalla. Kuitenkin erilaisten ammatillisen toiminnan motiivien esille tuominen ja yhteensovittaminen voi rikastaa moniammatillista yhteistyötä. Yhteistyö edellyttää kuitenkin riittävän samankaltaista näkemystä esimerkiksi siitä, millaiset tavoitteet oppilaitos asettaa opiskelijoilleen tai millä tavalla opiskelijahuolto ja opiskelijan tuen keinot tulee järjestää.

Opiskeluhyvinvoinnin haasteet, joista tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan koulu-uupumusta ja laajemmin jaksamisen haasteita, eivät ole opinto-ohjaajien ensisijaista osaamisalaa. Oletankin, että opiskeluhyvinvointiin ja jaksamiseen liittyvä ammatillinen tieto kasvaa sekä niihin liittyvät ohjaukselliset käytännöt muotoutuvat opinto-ohjaajalle työkokemuksen kautta, ja tätä kokemustietoa hyödynnetään ohjaustyössä myös jatkossa. Esimerkiksi moniammatillisessa yhteistyössä opiskelijalle toteutettuja tukikeinoja valikoidaan opiskelijan yksilöllisten tarpeiden huomioimisen lisäksi myös sillä perusteella, millaisten keinojen on havaittu olevan toimivia ja tehokkaita vastaavissa tilanteissa. Yksilöohjaus sisältää institutionaalisia tavoitteita esimerkiksi koulutusvalintoja koskevien päätösten suhteen, mutta ajattelen, että turvallisessa ohjaussuhteessa opiskelijalla on tilaa ja uskallusta tuoda esille elämäntilannettaan kokonaisuutena. Esimerkiksi lukiossa painottuu nykyisin henkilökohtainen opinto-ohjaus, jossa esille nousevat kulloiseenkin elämäntilanteeseen liittyvät asiat opintoja koskevien asioiden rinnalla (Väyrynen, 2011, s. 124).

Opinto-ohjaajien tulkintoja oman työnsä perusteista koulutuksen keskeyttämiseen liittyen ovat tutkineet Raetsaari, Suorsa ja Muukkonen (2020). Tutkimuksessa, jossa myös opinto-ohjaajia haastateltiin muiden ohjaustyötä tekevien ammattilaisten ohella, tarkasteltiin ohjaustyön olosuhteita ja käytänteitä sekä ammattilaisten toimintaperusteita. Niin ollen tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ensisijaisesti ohjaustyötä, mutta tutkimusartikkeli on osa kokonaisuutta, jossa pyritään selvittämään taustasyitä lukion keskeytymiselle ja luomaan ohjaustyön kannalta tarkoituksenmukaisia kehityssuuntia. (Raetsaari ym., 2020.) Työnsä perusteiden ja ammatillisten käytäntöjen tarkastelu on osa opinto-ohjauksen ammattilaisen tavoitteellista ohjaustyötä sekä opinto-ohjaajan ammatillisen osaamisen kehittymistä. Ohjaajan moninaiset



kompetenssit kehittyvätkin perus- ja täydennyskoulutuksen, työssä hankittujen oppien ja kokemusten sekä elämäkokemusten myötä (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho, 2011, s. 226).

Opinto-ohjausta on tutkittu myös vallitsevan koronapandemian aikana. Tuoreessa tutkimuksessa Rantanen, Silvonen, Koskela ja Puukari (2020a) selvittivät opinto-ohjaajien kokemuksia työstään ja työhyvinvoinnistaan covid-19 pandemian aikana, jolloin ohjaustyötä on täytynyt tehdä poikkeusoloissa. Opinto-ohjauksessa on korostunut etäohjaus ja digitaalinen osaaminen, jonka suurin osa keväällä 2020 toteutettuun kyselytutkimukseen vastanneista opinto-ohjaajista koki vähintään kohtalaisen hyväksi. Enemmistö vastaajista halusi toteuttaa etäohjausta vastaushetkellä sekä myös jatkossa. Opinto-ohjaajan työhön liittyvistä aikapaineista huolimatta vastaajat kokivat työhön liittyvät voimavarat melko hyväiksi. Työtä kuormittaviksi tekijöiksi puolestaan koettiin välittömän vuorovaikutuksen puute ja etätyön aiheuttama toisista eristäytyneisyys, haasteet opiskelijoiden tavoittamisessa ja etätyön lieveilmiöt, kuten tekniset ongelmat tai huono työergonomia. Jotkut vastaajista ovat olleet huolissaan opiskelijoiden opinnoissa pärjäämisestä ja jaksamisesta, kun opiskelijoita on ollut haastava saada mukaan etätunneille. (Rantanen ym., 2020a.)

Lähivuosina on toteutettu ja tullaan toteuttamaan useita lukion ja ammattioppilaitosten rakenteellisia uudistuksia, joita ovat Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan uusi lukiolaki (2019), ammatillisen koulutuksen reformi (2018) sekä oppivelvollisuuden pidentäminen (2021). Luonnollisesti nämä muutokset vaativat lisäresursseja myös opinto-ohjaukselta sekä sopeutumiskykyä kaikilta oppilaitosten toimijoilta opiskelijoista opetushenkilöstöön. Opinto-ohjauksen resursoinnissa on runsaasti vaihtelua lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa, ja oppivelvollisuuden uudistamisen toimeenpanossa täytyy huomioida opinto-ohjaajien määrän riittävyys (Opetusalan ammattijärjestö [OAJ], 6.2.2020). Valmisteilla oleva laaja opinto-ohjauksen kehittämisohjelma pyrkii toisen asteen oppilaitoksissa erityisesti vahvistamaan eniten tukea tarvitsevien, psyykkisesti oireilevien opiskelijoiden ohjausta (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 18.6.2020). Opinto-ohjaus nähdään merkittävänä opiskelijoiden hyvinvoinnin ja opinnoissa jaksamisen tukemisessa, ja siihen pyritään resursoimaan. Opiskeluhyvinvoinnin merkitys on tunnistettu yhä vahvemmin muun muassa lukion uudessa opetussuunnitelmassa, jossa hyvinvointiosaaminen on yksi seitsemästä laaja-alaisen osaamisen alueesta (OPH, 2020). Nämä ajankohtaiset uudistukset puoltavat opinto-ohjauksen roolia opiskelijan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukea, joten on tarpeellista tutkia opinto-ohjausta ja tuoda esiin kentällä toimivien ammattilaisten näkökantoja.

Opinto-ohjaajilla on hyvä näköalapaikka oppilaitoksensa toimintaan ja sen opiskelijoihin, sillä heidän ohjattavanaan on usein vähintään 200 opiskelijaa. He ovat myös usein tiiviisti mukana moniammatillisessa yhteistyössä ja opiskeluhuoltoryhmissä, joissa käsitellään myös jaksamisen ongelmiin, koulu-uupumukseen ja mielenterveydellisiin haasteisiin liittyvät tapauksia. Vaikka opinto-ohjaajien ensisijainen tehtävä onkin tukea opintojen sujumisessa, oppimisen edistymisessä sekä ammatinvalintaan ja jatko-opintoihin liittyvissä kysymyksissä (OPH, 2019), voivat opinto-ohjaajat olla opintojen yksilöllisen suunnittelun ja ohjauksen kautta tukemassa opiskelijoiden opiskelukykyä, terveyttä ja hyvinvointia. Voidaankin ajatella, että jokainen oppilaitoksen henkilökuntaan kuuluva ammattilainen on omalta osaltaan havainnoimassa ja tukemassa opiskelijoiden hyvinvointia ja jaksamista ongelmia ennaltaehkäisevästi sekä tarvittaessa nostamassa huolta herättäviä tilanteita esiin opiskelijahuollossa.

### **3 Opiskeluhyvinvointi ja sen haasteet toisen asteen oppilaitoskontekstissa**

Opiskelijoiden hyvinvoinnin, jaksamisen sekä koulu-uupumuksen ilmiöiden ymmärtämisen kannalta on keskeistä tunnistaa, millaiset tekijät vaikuttavat opiskelijan hyvinvointiin ja opinnoissa suoriutumiseen, mistä opiskeluhyvinvointi muodostuu ja millaiset tekijät sitä haastavat. Ajattelen opiskeluhyvinvoinnin olevan tavoitetilä ja lähtökohta, josta käsin voidaan määrittellä opiskeluhyvinvointiin ja jaksamiseen liittyviä haasteita. Koulu nuorten keskeisenä kehityskontekstina vaikuttaa heidän sosioemotionaaliseen ja käyttäytymisen kehitykseen organisatoristen, sosiaalisten ja opetukseen liittyvien prosessien kautta (Eccles & Roeser, 2008). Oppilaitos on opiskelijoille työympäristö, jossa osallistutaan oppitunneille, suoritetaan tehtäviä ja kokeita ja hankitaan tutkinto (Salmela-Aro, Kiuru & Nurmi, 2008b). Koska opiskelijat viettävät runsaasti aikaa oppilaitoksessaan, sillä on kehitysympäristönä merkittävä rooli hyvinvoinnin tai pahoinvoinnin tuottamisessa (esim. Juhl, 2019).

Jaksaminen on hyvin arkinen käsite, jolla tarkoitan tutkielmani kontekstissa opiskelijan psyykkisiä ja fyysisiä kykyjä ja voimavaroja suoriutua koulunkäynnistä ja opiskelusta (vrt. Kielitoimiston sanakirjan määrittely käsitteelle: jaksaa = voida, kyetä, pystyä; pystyä johonkin voimien, henkisten kykyjen puolesta; terveydentilasta: voida). Psyykkiset haasteet puolestaan heikentävät opiskelijan opiskelukykyä ja voimavaroja niin, että opinnoissa suoriutumisen kyky laskee, ja niihin saattaa liittyä myös oppimisen haasteita. Tässä opiskeluhyvinvointia ja sen haasteita taustoittavassa luvussa kuvataan aluksi lyhyesti nuoruutta elämänvaiheena siihen liittyvine kehitystehtävineen ja haasteineen. Seuraavaksi tarkastellaan opiskeluhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä yleisesti ja paneudutaan erityisesti koulusitoutumista koskevaan tutkimukseen, sillä koulusitoutumisen on havaittu korreloivan opiskeluhyvinvoinnin kanssa (esim. Appleton ym., 2006). Kolmas alaluku käsittelee koulukontekstin merkitystä hyvinvoinnille ja opinnoissa jaksamiselle sekä toisen asteen oppilaitosten erityispiirteitä, ja sivuan myös koulutuksellisten siirtymien merkityksellisyyttä.

#### **3.1 Nuoruus elämänvaiheena**

Nuoruus on herkkää ja haavoittuvaa aikaa, jolloin tapahtuu runsaasti muutoksia ihmisen fysiologisessa, psyykkisessä, kognitiivisessa ja sosiaalisessa kehityksessä (Nurmi ym., 2015), ja nämä muutokset ovat usein nopeampia kuin muissa elämänvaiheissa (Salmela-Aro ym., 2009b). Ajanjakso on myös kriittinen psykopatologiselle kehitykselle muun muassa aivojen

kehitysvaiheesta johtuen (Masten, 2004). Osa nuorista voi kärsiä psyykkisistä oireista kuten masennuksesta tai kouluun liittyvästä uupumuksesta, vaikka suurin osa nuorista selviääkin hyvin ikävaiheeseen liittyvistä haasteista huolimatta (Salmela-Aro ym., 2009b). Tyypillisimpiä mielenterveyden häiriöitä ja oireita nuoruudessa ovat masennus, itsetuhoinen käyttäytyminen, syömishäiriöt, päihdeongelmat (Masten, 2004). Talalan (2019) mukaan lasten ja nuorten psykososiaaliset haasteet, kuten ahdistuneisuus, kouluhaluttomuus ja univaikeudet ovat lisääntyneet viime vuosikymmenen aikana. Ahdistuneisuushäiriöt, kuten sosiaalisten tilanteiden ahdistuneisuus, paniikkihäiriö ja pakko-oireinen häiriö alkavat usein nuoruusiässä (Talala, 2019). Mielenterveysongelmat, kuten mielialahäiriöt, neuroosit, riippuvuushäiriöt, syömishäiriöt ja psykosomaattiset häiriöt voivat ilmetä koulussa esimerkiksi pelokkuutena, ahdistuneisuutena, vetäytymisenä, myöhästelyinä tai poissaoloina (Honkanen & Suomala, 2009). Vaikka valtaosa nuorista selviää hyvin nuoruuden psyykkisistä haasteista, on raja normaalin ja epänormaalin oireilun välillä häilyvä, minkä vuoksi kaikenlaiseen oireiluun tulee suhtautua vakavasti.

Koulutuksen hankkiminen sekä työelämään valmistautuminen ja siirtyminen ovat tärkeimpiä keski- ja myöhäisnuoruuden sekä varhaisaikuisuuden kehitystehtäviä (esim. Nurmi, 2014a). Koulutuksen ja ihmissuhteiden alueilla nuori etsii identiteettiään tutkimalla vaihtoehtoisia aikuisuuden rooleja ja sen jälkeen sitoutumalla niihin (Nurmi, 2014a). Tällöin rakennetaan yksilöllisyyttä ja jatkuvuutta henkilökohtaisten tavoitteiden, ideaalien, arvojen ja roolien kautta tähdäten koherenttiin persoonallisuuteen (Erentaité ym., 2018). Erentaité kollegoineen (2018) kuvaa, että opiskelijan identiteetin ja koulukokemusten suhde on vastavuoroinen, sillä tietyt asiat koulussa liittyvät nuoren identiteetin muotoutumiseen, ja toisaalta jotkin tekijät nuoren identiteetissä voivat vaikuttaa hänen koulukokemuksiinsa. Identiteetin muotoutuminen on haastava prosessi huomattavalle osalle nuorista. Oppilaitos voi olla potentiaalinen tukija identiteetin muotoutumiselle sen edistäessä kognitiivisten ja emotionaalisten kykyjen kehittymistä akateemisten aktiviteettien sekä erilaisten sosiaalisen sitoutumisen muotojen kautta. Haastavat valinnat esimerkiksi koulutus- ja ammattipolun suhteen vaativat ainakin joitain identiteettisitoumuksia, jotta voidaan tehdä itsenäisiä, määrätietoisia ja henkilökohtaisesti merkityksellisiä päätöksiä. (Erentaité ym., 2018.)

Juhl (2019) kuvaa nuoruuden kehitystehtävien ristiriitaisuutta. Nuoret halutaan nopeasti työelämään, ja heidän oletetaan olevan pystyviä, päättäväisiä ja tasaisia, mutta nuoruuteen liittyy paljon haasteita. Heidän odotetaan valitsevan oikea koulutuspolku aikaisin ja seuraavan sitkeästi tätä polkua. Juhlin mukaan koulun perustehtävät perustuvat erilaisille, ristiriitaisille

näkökulmille ja intentioille, mikä vaikuttaa koulua käyviin nuoriin. Yksilöllinen menestys tai sen puute nähdään riskitekijänä yksilön haavoittuvuudelle, ja yksilöllinen arviointi taas vaikuttaa suoraan tulevaisuuden mahdollisuuksiin. Opettajat voivat kokea haastavaksi kannustaa nuoria akateemisten tulosten tavoitteluun ja samalla huolehtia heidän hyvinvoinnistaan. (Juhl, 2019.) Nuoruuteen merkittäviä valintoja täytyykin tehdä tekeminen muotoutumassa olevien yksilön identiteetin, intressien ja maailmankuvan sekä yhteiskunnan odotusten ristipaineessa. Tämä on haastavaa keskeneräisen kehitysvaiheen kannalta, minkä vuoksi nuoret tarvitsevat vahvoja tukiverkostoja sekä aikaa ja tilaa identiteettityölleen ja merkittävien elämänvalintojen tekemiseen. Näiden pohdintojen ja valintojen tueksi tarvitaankin ohjausta.

Nuoret ohjaavat kehitystään valitsemalla erilaisia kehitysympäristöjä, mutta myös sosialisatio ja institutionaaliset rakenteet määrittelevät yksilön valintoja, mahdollisuuksia sekä toiminnan tuloksia (Nurmi ym., 2015). Yhteiskunnallisista muutoksista esimerkiksi pidentynyt koulutus, taloudelliset suhdanteet ja tietoyhteiskunta vaikuttavat nuorten kehitykseen, ja nykynuorten kohtaamat haasteet koulutuksessa ja työelämässä ovat vaativampia kuin aiemmilla sukupolvilla huolimatta elintason kohentumisesta (Nurmi, 2014a). Vuorovaikutus yksilön ja muiden systeemien välillä sekä yksilöiden vertaiset, perheet, opettajat ja monet muut ihmiset eri konteksteissa vaikuttavat yksilöön päivittäin (Masten 2004). Nuoruudessa ikätoverien merkitys korostuu, ja ryhmänormien mukaisesti tiettyihin ryhmien kuulumisen lisää nuorten samankaltaisia tapoja ja asenteita (Nurmi, 2014a). Nuoruudessa vertaisvuorovaikutus on monimutkaista ja monitahoista sisältäen eri muotoja, ja vertaisryhmän jäsenet muistuttavat toisiaan esimerkiksi masennusoireissa, kouluun sitoutumisessa sekä akateemisessa suoriutumisessa (Rimpelä ym., 2020).

Kodin ja vertaissuhteiden lisäksi koulu tai oppilaitos on nuorelle yksi keskeisimmistä arkielämän ympäristöistä. Koulusopeutumisen ja -motivaation kannalta on keskeistä, kuinka nuoren kyvyt ja kiinnostukset kuhunkin koulutusvaiheeseen sopivat ja millaisen pohjan onnistumisille tai epäonnistumisille peruskoulu tuottaa (Nurmi, 2014a). Slivar (2001) kuvaa koulua stimuloivaksi ympäristöksi, jossa opiskelijat voivat muun muassa täyttää tarpeitaan ja kiinnostuksenkohteitaan, kehittää sosiaalisia taitojaan ja hankkia tietoa. Oppilaitoksissa myös vaaditaan yksilöltä hänen tietojensa ja taitojensa kehittymistä, mitä mitataan arvioinneilla. Koulu on myös ristiriitainen instituutio, jossa yksilöllä on vaihtelevat suhteet vertaisten ja opettajien kanssa (Slivar, 2001). Sosiaalinen yhteisö koululuokassa on ratkaisevan tärkeä

nuorelle tämän kohtaamista henkilökohtaisista ja akateemisista haasteista selviämiseen (Juhl, 2019).

Nurmi (2014a) kuvaa, että nuoruus on monella tapaa muuttunut viimeisten vuosikymmenten aikana. Nuorten ajankäytön suhteen perheiden merkitys säätelevänä ympäristönä on heikentynyt ja sukupolvien välinen vuorovaikutus vähentynyt, joten nuorten arkiympäristö koostuu yhä enemmän ikätovereista. Myös itsenäisesti asuvien nuorten määrä on ollut kasvussa 90-luvun alusta alkaen. Nuorisotyöttömyys on vähentynyt viimeisen kahden vuosikymmenen aikana, mutta epätyypillisten työsuhteiden kuten pätkätöiden määrä on lisääntynyt, mikä taas vaikuttaa nuorten elämänvalintoihin. (Nurmi, 2014a.) Uskon nuorten tulkitsevan yhteiskunnallisia olosuhteita oman elämänsuunnittelunsa kannalta. Esimerkiksi muutokset työelämässä ja nykyajassa korostuvat työn vaativuuden, työssä jaksamisen ja työuupumuksen teemat vaikuttavat vahvasti nuorten mielikuviin ammattialoista, työelämästä ja tavoiteltavasta aikuisuudesta.

### **3.2 Opiskeluhyvinvointi**

Opiskeluhyvinvointia on tutkittu muun muassa koulusitoutumisen (*school engagement*; myös kouluun kiinnittyminen) (Virtanen ym., 2016; Salmela-Aro, 2017; Tuomela-Soini & Salmela-Aro, 2013), akateemisen hyvinvoinnin, akateemisen stressin (esim. Yan ym., 2018), kouluinnon ja -viihtyvyyden (Salmela-Aro, 2011) sekä opiskelu- tai saavutusmotivaation (Tuominen ym., 2020; Wigfield ym., 2015) näkökulmista. Oppilaitoksesta toiseen siirtymiset ovat ratkaisevia vaiheita kouluhyvinvoinnin ja sopeutumisen kannalta. Siirtymä peruskoulusta toisen asteen koulutukseen on keskeinen koulutuksellinen nivelvaihe, joka haastaa koulusopeutumista (Salmela-Aro ym., 2008b), ja jolloin voi tapahtua merkittäviä muutoksia nuoren hyvin- tai pahoinvoinnissa (Salmela-Aro, 2011; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Tässä alaluvussa esittelen aluksi kouluhyvinvoinnin mallin (Konu & Rimpelä, 2002), jossa tarkastellaan opiskeluhyvinvoinnin kannalta olennaisia tarpeita.

Konun ja Rimpelän (2002) kouluhyvinvoinnin mallin taustalla on Allardtin (1989) sosiologisen hyvinvoinnin malli. Allardtin (1989) mukaan hyvinvoinnin (*welfare*) käsite kattaa elämäntason ja -laadun ja hyvinvointi on mahdollista, kun kolme perustarvetta on tyydytetty. Omistaminen (*having*) kuvaa yleisluontoisia ja materiaalisia tarpeita, rakastaminen (*loving*) sisältää sosiaalisten suhteiden ja liittymisen tarpeet ja olemisen (*being*) tarpeisiin luetaan tarve persoonalliseen kasvuun, yhteisöön integroituminen sekä eläminen harmoniassa luonnon

kanssa. Konun ja Rimpelän koulunhyvinvointimallissa yhdistyvät hyvinvointi, opettaminen sekä oppimistulokset. Oppimisen ja hyvinvoinnin välillä on vahva yhteys, ja kotien ja ympäröivän yhteisön vaikutukset tulee huomioida. Hyvinvoinnin konsepti jaetaan neljään kategoriaan. *Omistamisen tarpeet* kuvaavat mallissa koulun olosuhteita, johon lukeutuvat esimerkiksi koulun tilat, ryhmäkoot, turvallisuus sekä oppilaille tarjotut palvelut. *Rakastamisen tarpeet* puolestaan kattavat sosiaaliset suhteet koulussa eli esimerkiksi opettaja-oppilas-suhteen, ilmapiirin sekä ryhmädynamiikan. *Olemisen tarpeet* tarkoittavat koulussa mahdollisuuksia esimerkiksi osallisuuteen, luovuuden toteuttamiseen sekä arvostusta ja rohkaisua eli niitä keinoja, joita koulu tarjoaa opiskelijan itsensä toteuttamiseen. Myös positiiviset oppimiskokemukset, mahdollisuus tietojen ja taitojen hyödyntämiseen sekä palauttava vapaa-ajan toiminta tukevat tarpeen täyttymistä. Viimeinen kouluhyvinvoinnin tekijöistä on *terveydentila*, joka käsittää fyysiset ja psyykkiset oireet, yleiset flunssat sekä krooniset sairaudet ja taudit. Allardtin mukaan terveys on tärkeä resurssi ja väline muiden hyvinvoinnin tavoitteiden saavuttamiseen. (Konu & Rimpelä, 2002; Allardt, 1989.)

Edellä kuvatut tarpeet voidaan nähdä opiskeluhyvinvoinnin mahdollistaviksi perustarpeiksi ja joiden puuttuminen puolestaan heikentää opiskeluhyvinvointia haastaen opiskelijan jaksamista ja aiheuttaen uupumusta koulutyössä. Näen kouluhyvinvoinnin mallin sisältävän myös Ryanin ja Decin (2000) itsemääräämisteorian kuvaamat yksilön autonomian, liittymisen ja kompetenssin perustarpeet, joiden saavuttamisessa ympäristön tuella on suuri merkitys. Kyseisten tarpeiden pohjalta voidaan tulkita, että voidakseen hyvin kouluympäristössä opiskelijan pitäisi pystyä toimimaan itsenäisesti ja vaikuttamaan opiskeluun koskeviin ratkaisuihin, hänen tulisi kokea pätevyyden ja onnistumisen tunteita opinnoissaan sekä kokea osallisuutta ja yhteisöllisyyttä koulun sosiaalisessa verkostossa. Honkanen ja Suomala (2009) kuvaavat oppijan hyvinvoinnin peruspilareiksi fyysisen ja psyykkisen terveyden, elinolot, joihin luetaan asuminen, työ ja toimeentulo, aikaan, mielentilaan, ympäristöön ja kulttuuriin sidoksissa olevan henkilökohtaisen hyvinvoinnin tunteen sekä sosioemotionaaliset suhteet, jotka kattavat ihmissuhteiden solmimisen ja ylläpitämisen taidot sekä tunnetilojen tunnistamisen ja hallinnan. Voidaankin ajatella, että opiskelijan hyvinvointi on kokonaisvaltaista, ja siihen vaikuttavat vahvasti myös opiskeluympäristön ulkopuoliset tekijät. Opiskelu on yksi elämän osa-alueista, ja tasapaino elämän eri osa-alueiden välillä mahdollistaa kokonaisvaltaista hyvinvointia.

Opinnoissa suoriutumisen ja opiskeluhyvinvoinnin kannalta opiskelumotivaatiolla on keskeinen rooli. Motivaatio selittää ihmisten toiminta- ja ajattelutapoja ja kuvaa havaittavaa

yksilön toiminnan energiatasoa ja toimintaan sitoutumista (Wigfield ym., 2015), ja se määrittelee energian lisäksi toiminnan suuntaa, jatkuvuutta sekä tavoitteellisuutta (Ryan & Deci, 2000). Motivaatio voidaan jakaa ulkoiseen eli esimerkiksi pakon tai palkkion tuottamaan motivaatioon tai sisäiseen kuten kiinnostuksiin tai arvoihin pohjautuvaan motivaatioon (Ryan & Deci, 2000). Sisäinen motivaatio on pitkäkestoisempaa ja tuottavampaa (Ryan & Deci, 2000) ja se vaikuttaa positiivisesti opiskelijan vertaissuhteisiin (Appleton ym., 2006), kun taas ulkoisella motivaatiolla on havaittu olevan yhteys kouluun liittyvään uupumukseen, sillä se vaikuttaa ehdolliseen, suoriutumisesta riippuvaan itsetuntoon (Herrmann ym., 2019). Sisäinen motivaatio vaikuttaa positiivisesti hyvinvointiin, kouluinnokkuuteen ja onnistuneisiin koulutuksellisiin siirtymiin, ja on erityisen hyödyllistä pitkäjänteistä työtä vaativissa tavoitteissa kuten akateemisesti haastavissa lukio-opinnoissa (Vasalampi ym., 2009). Nuorilla opiskelumotivaatio vaikuttaa siihen, millaisia valintoja tehtävistä ja aktiviteeteista he tekevät koulussa, kuinka sitkeästi he jatkavat valintojensa parissa, kuinka intensiivisesti he sitoutuvat niihin ja miten he suoriutuvat niistä (Wigfield ym., 2015). Appleton ja kollegat (2006) kuvaavat koulusitoutumista ja -motivaatiota lähekkäisiksi, mutta erillisiksi tekijöikseen. Sitoutumisen kannalta motivaatio on tarpeellista, mutta ei riittävää, sillä opiskelija voi olla motivoitunut, mutta ei aktiivisesti sitoutunut opintoihinsa (Appleton ym., 2006).

Tuomisen, Juntusen ja Niemivirran (2020) mukaan persoonan ja ympäristön vuorovaikutuksessa muotoutuvalla saavutusmotivaatiolla (*achievement motivation*) on keskeinen rooli opiskelussa. Se sisältää henkilökohtaiset tavoitteet, uskomukset, emootiot ja vaikuttaa yksilön hyvinvointiin (Tuominen ym., 2020). Wigfield ja kollegat (2015) kuvaavat saavutusmotivaatiolla suoriutumista tehtävistä, joissa objektiivisesti voidaan joko onnistua tai epäonnistua. Ympäröivä kulttuuri, kuten koulu, opettajat ja vanhemmat, vaikuttavat lapsen ja nuoren saavutusmotivaation kehittymiseen (Wigfield ym., 2015). Ympäristö voi kanavoida ja rajoittaa nuoren motivaatiota, jolloin nuori joutuu sopeuttamaan koulutuksellisia tavoitteitaan (Vasalampi ym., 2009). Salmela-Aro (2011) kuvaa, että motivoitunut nuori jaksaa ponnistella, kokee kouluintoa ja saavuttaa koulutustavoitteensa, kun taas ulkoinen motivaatio voi johtaa koulutuksellisten tavoitteiden välttelyyn ja koulu-uupumukseen. Niinpä opiskelumotivaatio ja koulu-uupumus ovat yhteydessä toisiinsa (Salmela-Aro, 2011).

### 3.2.1 Koulusitoutuminen

Koulusitoutumisen (*school engagement*) ja koulu-uupumuksen (*school burnout*) käsitteillä pyritään ymmärtämään opiskelijan emotionaalista ja sosiaalista hyvinvointia sekä



koulusopeutumista (Virtanen ym., 2018). Koulusitoutumisella tarkoitetaan opiskelijan positiivista ja tyydyttävää opiskeluun liittyvää mielentilaa, jolle on ominaista energisyys tai tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen eli *absorptio* (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012). Salmela-Aron (2017) mukaan energia merkitsee tässä yhteydessä henkistä resilienssiä opiskellessa, halua panostaa koulutyöhön sekä positiivista suhtautumista kouluun. Omistautuminen tarkoittaa tunnetta innosta, ylpeydestä, inspiraatiota koulusta ja käsitystä koulutyön merkityksellisyydestä (Salmela-Aro, 2017). Absorptio kuvaa täyttä keskittymistä ja syventymistä opiskeluun sekä flow:n tapaisia kokemuksia, jolloin aika tuntuu kuluvan nopeasti (Juhl, 2019; Salmela-Aro, 2017). Koulusitoutuminen voidaan jaotella emotionaaliseen, akateemiseen, kognitiiviseen ja käyttäytymiseen liittyvään sitoutumiseen, ja nämä tekijät ovat yhteydessä toisiinsa (Appleton ym., 2006). Sen osatekijöistä energia kuvastaa emotionaalista sitoutumista, kuten kiinnostusta ja nautintoa kouluun liittyvistä haasteista sekä ihmissuhteita, kognitiivinen sitoutuminen omistautumista ja panostusta koulutyöhön sekä halua oppia ja käyttäytymiseen liittyvä elementti läsnäoloa ja osallisuutta koulussa sekä opiskeluun uppoutumista (Juhl, 2019; Appleton ym., 2006). Opiskeluun käytetty aika, opintopisteiden suorittaminen tai kotitehtävien suorittaminen taas kuvaavat akateemista sitoutumista (Appleton ym., 2006).

Salmela-Aro ja Upadyaya (2012) ovat luoneet koulusitoutumisen mittarin (*EDA: the Schoolwork Engagement Inventory*), jonka osa-alueet mittaavat energiaa, omistautumista ja absorptiota. Mittaria käytetään yleisesti tutkittaessa opiskelijoiden sitoutumista eri kouluasteilla ja muun muassa kouluterveyskyselyssä. Salmela-Aro (2011) kuvaa koulusitoutumista myös kouluintona, ja näkökulma on lisääntynyt nuorten hyvinvoinnin tutkimuksessa, vaikka kouluinnon on havaittu laskeneen. Peruskoululaiset kokevat kouluintoa selkeästi vähemmän kuin toisen asteen opiskelijat, mihin voi vaikuttaa esimerkiksi murrosikään liittyvät haasteet tai kokemus siitä, ettei peruskoulun vaatimustaso vastaa opiskelijan resursseja tai taitoja (THL, 2019). Ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelijat puolestaan kokevat kouluintoa lukiolaisia enemmän (Salmela-Aro, 2011). Salmela-Aro (2011) esittää keskeisimmäksi syyksi kouluinnostuksen laskemiselle, uupumuksen lisääntymiselle ja koulusta pois suuntautumiselle nuoren muuttuvien tarpeiden ja koulun yhteensopimattomuutta.

Koulutuksellisten, rakenteellisten ja kehityksellisten tekijöiden yhdistelmä vaikuttaa opiskelijoiden kykyyn sitoutua kouluun kognitiivisella ja käyttäytymiseen liittyvällä tasolla (Wang ym., 2015). Koulusiirtymät vaikuttavat merkittävästi koulusitoutumiseen. Nuorilla sitoutuminen vähenee siirryttäessä toisen asteen koulutukseen (Eccles & Roeser, 2011). Lukio-

opiskelijoilla emotionaalinen sitoutuminen vähentyi siirryttäessä peruskoulusta lukioon, mutta opiskelijat menestyivät opinnoissaan hyvin huolimatta motivaation laskusta (Wang ym., 2015). Wang ja kollegat (2015) arvelevat, että stressi tutkinto-orientoituneessa opiskeluympäristössä selviytymisestä ja samanaikaisesti työuraan liittyvien päätösten tekeminen voivat heikentää lukio-opiskelijoiden emotionaalista sitoutumista. Ammatillisissa koulutuksissa puolestaan käytännölliseen opetukseen keskittyminen edistää koulutyöhön sitoutumista (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012). Kouluaste sekä sukupuoli ovat koulusitoutumiseen vaikuttavia muuttujia: Pojat ja lukiolaiset kokevat matalampaa kouluun sitoutumista kuin tytöt ja ammatillisten oppilaitosten opiskelijat (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012). Myös opiskelijan ikätaso vaikuttaa siihen, minkä tasoista kouluun ja opiskeluun sitoutuminen on: Nuoremmat opiskelijat ovat kiinnittyneempiä kouluun kuin vanhemmat opiskelijat (Virtanen ym., 2018). Juhlin (2019) mukaan nuorempien opiskelijoiden keskuudessa sitoutuminen ei ole niin hienovaraisen eriytynyttä, sillä he eivät välttämättä ymmärrä työhön sitoutumisen täsmällistä merkitystä, kun taas lähestyessä siirtymistä työelämään opiskelijat tekevät tehtäviä, jotka ovat kiinnostavia ja heille relevantteja (Juhl 2019).

Opiskelijan sopeutumista ja sitoutumista oppilaitokseen voidaan tarkastella yksilön ja ympäristön yhteensopivuutta tutkivien teorioiden kautta. Vaihe-ympäristö-mallin (*the stage-environment fit -model*; Eccles & Midgley, 1989) mukaan yksilöllä muuttuvat emotionaaliset, sosiaaliset ja kognitiiviset tarpeet ja persoonalliset tavoitteet kypsyessään. Opiskelijoiden motivaatio ja sitoutuminen paranevat, jos oppilaitos pystyy tarjoamaan sellaisen sosiaalisen oppimisympäristön, jossa vastataan heidän kompetenssin, autonomian ja liittymisen tarpeisiinsa (Eccles ym., 1993; Ryan & Deci, 2000). Mallin mukaan opiskelijat, jotka nauttivat opiskelusta ja arvostavat koulua, todennäköisemmin kokevat pitkäkestoista menestystä ja emotionaalista hyvinvointia (Wang ym., 2015). Olennaista sitoutumisen muodostumisessa on, miten opiskeluympäristö kohtaa nuoren psykologiset tarpeet (Wang ym., 2015) ja millainen sosiaalinen konteksti nuoren ympärillä on (Salmela-Aro, 2017). Suomessa kouluviihtyvyyden on todettu olevan heikkoa korkeasta PISA-menestyksestä huolimatta (esim. OECD 2015). Suomalaisnuoret pitävät koulusta vähemmän kuin useimmissa muissa OECD-maissa, ja erot hyvinvoinnissa ja opiskelijoiden saavutuksissa ovat OECD-maiden suurimmat (Bask & Salmela-Aro, 2013; OECD, 2015). Nuoremme eivät myöskään ole emotionaalisesti sitoutuneita kouluun (Salmela-Aro, 2017). Voidaankin pohtia, vastaako nykykoulu nuoren kehityksellisiin tarpeisiin. Bask ja Salmela-Aro (2013) kysyvät, onko koulu-uupumus korkeiden saavutusten hinta.

Erityisesti opettajien emotionaalisella ja opetukseen liittyvällä sekä oppilaitoksen tarjoamalla tuella on keskeinen rooli kouluun sitoutumisessa (Fiorilli ym., 2017). Koulusitoutuminen vaikuttaa positiivisesti nuoren kehitykseen. Mitä enemmän kokemuksia, tarmokkuudesta ja omistautumisesta, absorptiosta opiskelija saa, sitä paremmin hän suoriutuu akateemisesti (Fiorilli ym., 2017). Kouluun sitoutuneet nuoret saavat parempia arvosanoja ja sopeutuvat sosiaalisesti paremmin kuin uupuneet vertaisensa (Pietarinen ym., 2014), ja kouluun kiinnittyminen johtaa elämäntyytyväisyyteen ja menestykseen opiskelupolulla (Salmela-Aro, 2017). Erityisesti emotionaalinen sitoutuminen parantaa akateemista hyvinvointia (Wang ym., 2015). Kouluun sitoutumista ja koulu-uupumusta on tutkittu runsaasti rinnakkaisina ilmiöinä, mitä käsittelen tarkemmin koulu-uupumusta käsittelevässä luvussa.

### 3.2.2 Opiskeluhyvinvointia haastavia tekijöitä

Honkasen ja Suomalain (2009) mukaan tyypillisimpiä koulussa esille tulevia huolenaiheita ovat psykososiaaliset, psykosomaattiset ja terveyteen liittyvät vaikeudet sekä oppimisvaikeudet. Psykosomaattisiin oireisiin, kuten päänsärkyyn, vatsakipuun ja niska- ja hartiakipuihin syynä voivat olla stressi, väsymys ja jännittäminen, mutta ne voivat olla jonkin muun sairauden oireita, joten oireiden syyt täytyy aina selvittää. Psykososiaalisia ongelmia ovat muun muassa koulukiusaaminen tai haastava käyttäytyminen, joka voi ilmetä aggressiivisena ja impulsiivisena käyttäytymisenä, passiivisena vastustuksena tai epäsosiaalisena käyttäytymisenä. Kulttuurillemme ominaisia ovat myös aikuistuvan nuoren päihdekokeilut. Nuoruusiässä tyypillisiä riippuvuuksia ovat peli-, päihde- ja tietokoneriippuvuus. Ohimenevät ja normaaliin kehitykseen kuuluvat haasteiden tulisi erottaa sairauksien, vammojen tai elämänkriisien aiheuttamista huolista, ja koulussa opettajilla ja muuhun henkilökuntaan kuuluvalla aikuisella on vastuu havaintojen tekemisestä ja normaaliin ikäkauteen kuulumattomaan oireiluun puuttumisesta. (Honkanen & Suomala, 2009.) Elämän kokonaisuus vaikuttaa opiskeluhyvinvointiin, ja nuoruusiän tyypilliset haasteet nousevat esille oppilaitoksen arjessa. Haasteet tulee huomioida, vaikeivat ne aiheutuisi opiskelusta tai oppimisesta, ja koulun henkilökunnan sekä opiskelijahuollon tehtäviin kuuluu tarvittaessa ohjata nuori tarvittavan ammattiavun ja palvelujen piiriin.

Kouluun liittyvää stressiä kuvataan akateemisen stressin käsitteellä (Salmela-Aro ym. 2009b). Sillä tarkoitetaan akateemisista vaatimuksista tai säännöistä johtuvia opiskelijan stressitasoja (Walburg, 2014). Työn vaatimus-resurssimallin mukaisesti akateemisessa stressissä, kuten myös koulu-uupumuksessa, on kyse ulkoisten vaatimusten ja yksilöllisten resurssien

epätasapainosta (Demerouti ym., 2001). Myös opettajien antama liiallinen työmäärä tehtävien tai kokeiden muodossa tai epäasiallinen kohtelu voi aiheuttaa akateemista stressiä (Walburg, 2014). Yan, Lin, Su ja Liu (2018) kuvaavat, että akateeminen stressi tarkoittaa subjektiivista stressiä turhautumisesta liittyen epäonnistumisiin, epäonnistumisen tunteeseen tai tiedosta epäonnistumisen mahdollisuuteen (Yan ym., 2018). Pitkään koettu kouluun liittyvä stressi ehdyttää resursseja, joita tarvitaan tehtävistä ja vastuista selviytymiseen akateemisessa ympäristössä, ja se voi näin lisätä haavoittuvuutta koulu-uupumukselle ja heikolle suoriutumislle (May ym., 2020). Akateeminen stressi ennustaa myöhempää pahoinvointia ja uupumusta, ja masennus liittyy akateemiseen stressiin ja unenlaatuun nuorilla (Yan ym., 2018). Kun nuoret kokevat korkeaa akateemista stressiä, he saavat usein negatiivista palautetta suorituksista, ja tämä negatiivinen kierre voi kehittyä masennukseksi (Ang & Huan, 2006).

Oppimisvaikeudet ovat oppimiseen kapea- tai laaja-alaisesti vaikuttavia oppimisen haasteita ja niillä on yleensä neurologinen tausta. Määriteltäessä oppimisvaikeutta tulee huomioida muut välillisesti oppimisprosessiin vaikuttavat oppimista hidastavat ja vaikeuttavat tekijät, kuten sairaudet, vammat tai heikko suomen kielen hallinta. (Honkanen & Suomala, 2009.) Lukivaikeuksista kärsivät opiskelijat kokevat usein riittämättömyyttä, joka voi jatkuessaan johtaa masennukseen (Salmela-Aro, 2011). Epäonnistumiset koulussa, heikko koulumenestys, oppimisvaikeudet ja kielteinen palaute oppimistilanteissa voivat johtaa kielteiseen suhtautumiseen koulua ja oppimista kohtaan, mikä taas voi johtaa heikkoon menestykseen, ongelmakäyttäytymiseen, masennukseen ja koulutuksesta syrjäytymiseen (Nurmi, 2014b, s. 24–25). Erityiset tai laaja-alaiset oppimisvaikeudet sekä elämänhallinnan vaikeudet haastavat opinnoissa selviytymistä, ja niihin tulee puuttua seulonnan, yksilöllisen arvion kautta määritellyn tuen sekä tuen vaikuttavuuden seurannalla (Kairaluoma & Salmi, 2014). Riittävällä opiskelun tuella on siis ratkaiseva rooli opiskelun haasteista selviämässä, ja erityisopetuksen on todettu parantavan kouluun sopeutumista (Virtanen ym., 2018).

Opintojen keskeyttäminen ja koulupudokkuus ovat haasteita toisen asteen koulutuksista erityisesti ammatillisessa koulutuksessa. Tilastokeskuksen (Suomen virallinen tilasto [SVT], 12.3.2020) mukaan ammattiopistossa opiskelevat keskeyttivät opintonsa lukiossa opiskelevia useammin. Keskeyttämisprosentti lukuvuonna 2017–2018 oli lukiossa 3,2 % ja ammatillisessa koulutuksessa 8,7 %, jolloin lukiossa pojista keskeytti 3,6 % ja tytöistä 2,9 %, ja ammattiopiskelijoista 8,5 % pojista ja 9 % tytöistä (SVT, 12.3.2020). Ammatillisen koulutuksen suorittaa 60 % opiskelijoista ja 80 % lukiolaisista tavoiteajassa (Kuronen, 2014). Koulupudokkaiksi kutsutaan peruskoulun tai toisen asteen koulutuksen keskeyttäviä nuoria,

jotka jäävät ilman ammatillista tutkintoa (Kuronen, 2014). Syitä keskeyttämiseen voivat olla muun muassa kielteinen suhtautuminen kouluun, ongelmat motivaatiossa, oppimisvaikeudet, mielenterveysongelmat, uupuminen, vääräksi koettu alavalinta, perheongelmat tai elämänhallinnan ongelmat (Kuronen, 2014). Ahon ja Mäkiähon (2014) mukaan opiskelijan ikä, sukupuoli ja hänen vanhempiansa sosioekonominen tausta saattavat vaikuttaa lukion keskeyttämiseen. Miespuolisten opiskelijoiden on havaittu keskeyttävän opintonsa useammin kuin naisopiskelijoiden, ja opintojen myöhemmän aloitustien myötä keskeyttämisen riski voi kasvaa (Aho & Mäkiäho, 2014). Tutkimuksen (Aho & Mäkiäho, 2014) mukaan vanhempiansa luona asuvan lukiolaisen keskeyttäminen oli harvinaisempaa, kun taas yksinhuoltajaperheessä tai itsenäisesti asuva opiskelija keskeytti lukion todennäköisemmin. Vanhemman korkea koulutustaso ja parempi sosioekonominen asema puolestaan vähensivät opiskelijan keskeyttämisen riskiä (Aho & Mäkiäho, 2014).

Kuronen (2014) kuvaa, että osalla nuorista haasteet ovat kehittyneet peruskoulun aikana, ja peruskoulusta heikosti suoriutuvien määrä on kasvanut. Koulutusjärjestelmän toimivuudelle keskeyttäminen on haastava ilmiö aiheuttaen yhteiskunnalle kustannuksia, hidastaen työelämään siirtymistä ja heikentäen koulutuksen tehokkuutta (Kuronen, 2014). Joitakin riskitekijöitä toisen asteen koulutuksen keskeyttämiselle voi siis olla, mutta on huomioitava, että opintojen keskeyttämisen syyt ovat hyvin yksilöllisiä ja tilannekohtaisia, ja keskeyttämiseen vaikuttavat yleensä useat asiat samanaikaisesti. Raetsaaren, Suorsan ja Muukkosen (2020) mukaan nuoren harkinta lukio-opintojen keskeyttämisestä haastaa myös ohjaustyötä. Opinnot voivat jäädä kesken, jos nuori kokee jäävänsä ilman tukea, ja olennaista onkin yhteistyöllä toteutettu henkilökohtainen, oikeanlainen ja oikea-aikainen tuki ja ohjaus (Raetsaari ym., 2020).

Kuronen (2014) mukaan ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen on julkisessa keskustelussa liitetty syrjäytymiseen: Vaeltava elämäntyyli ominaista useille nuorille nykyisin, mutta osalla nuorista se kytkeytyy syrjäytymiskehitykseen. Osa keskeyttäneistä poistuu opinnoista lopullisesti, ja osa taas palaa opintojen pariin pitkänkin tauon jälkeen, minkä vuoksi keskeyttämisen määrittely on ongelmallista. Siihen, että keskeyttäminen on ongelma ammattikoulussa, syynä voi olla, että merkittävä osa opiskelijoista on epävarmoja uravalinnoistaan, he kokevat olevansa väärällä alalla tai perusopetuksen ohjaus ammatillisiin opintoihin ei ole tarpeeksi toimivaa. Ammatinvalinta on vaikeutunut ja monimutkaistunut yhteiskunnallisten muutosten myötä, ja siksi tarvitaan laadukasta ohjausta uravalintaan. (Kuronen, 2014.) Keskeyttämisen ehkäisyssä eri toimijoiden välisellä nivelvaihtelulla, ohjaus-

ja opetushenkilöstön elämän- ja urasuunnittelun ohjausvalmiuksilla sekä koulutukseen kiinnittymisen tukemisella on keskeinen merkitys (Kiiveri ym., 2014). Kuronen (2014) ehdottaa näkökulman vaihtoa: Keskeyttäminen tulisi nähdä nuoruudesta aikuisuuteen siirtymisen jännitteinä ja yksilön koulutukseen sijoittumisena sen sijaan, että sen ajateltaisiin olevan koulutusuran päätepiste tai syrjäytymistä.

### **3.3 Oppilaitoskontekstin merkitys toisen asteen opiskelijan hyvinvoinnille ja jaksamiselle**

Oppilaitoskontekstilla on keskeinen vaikutus subjektiiviseen ja akateemiseen hyvinvointiin, psyykkiseen ja fyysiseen terveyteen sekä akateemiseen suoriutumiseen (Rimpelä ym., 2020). Koulu on tärkeä kehitysympäristö, jossa monitasoiset prosessit luokkahuoneen, koulun sekä alueellisen politiikan tasoilla vaikuttavat opiskelijoiden hyvinvointiin joko suoraan tai välillisesti (Eccles & Roeser, 2011). Toimet ja interventiot, jotka luovat positiivista kouluilmapiiriä, hyviä suhteita koulun jäsenten kesken tai käytännöt, jotka lisäävät yhteenkuuluvuuden tunnetta, voivat parantaa akateemista hyvinvointia (Rimpelä ym., 2020). Aiemmin esitelty Konun ja Rimpelän (2002) kouluhyvinvoinnin malli sopii jokaiselle kouluasteelle. Kuitenkin mitä vanhempi nuori on ja mitä korkeammalla asteella opiskellaan, sitä enemmän hänellä on itse vastuuta omasta hyvinvoinnistaan ja opinnoistaan. Lukiossa tai ammatillisessa koulutuksessa opiskelevan opiskelijan vastuun ja vapauden määrä lisääntyvät perusasteen opiskeluun verrattuna, vaikkakin opiskeluun tarjotaan tukea ja opintoihin osallistumista kontrolloidaan esimerkiksi koulupoissaoloja seuraamalla.

Oppilaitoksesta toiseen siirtymät ovat kouluhyvinvoinnin ja sopeutumisen kannalta ratkaisevia vaihteita, jolloin voi tapahtua merkittäviä muutoksia nuoren hyvin- tai pahoinvoinnissa (Salmela-Aro, 2011; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014), vaikka ne eivät sinänsä aiheuta koulusopeutumattomuutta (Salmela-Aro ym. 2008b). Koulutukselliset siirtymät, kuten lukion tai ammatillisten opintojen aloittaminen sisältävät suuria muutoksia ympäristössä, opiskelukyvyyssä, motivaatiossa ja uupumuksessa (Salmela-Aro, 2011). Ne ovat myös kriittisiä hetkiä koulu-uupumuksen puhkeamisen tai sen kehittymiseen (Meylan ym., 2020), mutta toisaalta siirtymät ovat myös mahdollisuuksia muutokseen uupumuksen vähenemisessä ja koulusitoutumisen paranemisessa (Salmela-Aro, 2017). Koulutuksellisia siirtymiä voidaan kuvata triggereiksi, jotka laukaisevat koulusitoutumisen tai koulusta irrottautumisen prosessit (Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014).

Keskinuoruuden merkittävimpiä siirtymävaiheita on siirtyminen perusasteen koulusta toisen asteen koulutukseen, mikä haastaa koulusopeutumista ja ennakoitua laajasti koulutuksellisia saavutuksia kokonaisuudessaan (Salmela-Aro ym., 2009b). Salmela-Aron ja Upadyayan (2014) mukaan koulutuksellisissa siirtymissä opiskelijoiden kohtaamat vaatimukset muuttuvat, ja samalla muuttuvat myös koulu-uupumukseen liittyvät kehityskaaret. Joillakin opiskelijoilla uupumus vähenee siirtymässä, mikä johtuu paremmasta yhteensopivuudesta opiskelun vaatimusten ja yksilön resurssien välillä. Kouluun sitoutuminen ennakoitua kouluttautumista ja menestymistä jatko-opinnoissa, mikä on tärkeää tulevaisuudessa työllistymisen kannalta (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Nivelvaiheet voivat siis tarjota mahdollisuuksia positiivisiin muutoksiin, kuten opiskelijan koulusitoutumisen paranemiseen, ja siksi oppilaitosten tulisi panostaa niihin (Salmela-Aro, 2011, 2017). Parantamalla opiskelijoiden siirtymävalmiuksia buustaamalla siirtymää ja siihen liittyviä resursseja voidaan parantaa opiskeluun sitoutumista ja ehkäistä myöhempää uupumusta (Salmela-Aro, 2017). Tämä tarkoittaa esimerkiksi informaation jakamista mahdollisuuksista ja haasteista tulevaan koulutukseen ja työhön liittyen (Salmela-Aro, 2017).

Salmela-Aron, Kiurun ja Nurmen (2008b) mukaan peruskoulu keskittyy akateemisuuteen ja on vähemmän vaativa akateemisesti taitaville opiskelijoille. Lukioon siirtyminen on haastavaa Suomessa, mikä voi johtua ristiriidasta heikon osaamistason ja akateemisen ympäristön kasvaneiden vaatimusten välillä. Salmela-Aro ja Upadyaya (2012) kuvaavat, että toisen asteen oppilaitokset ovat yleensä isompia ja byrokraattisempia peruskouluihin verrattuna, jolloin opettajilla ja opiskelijoilla vähemmän mahdollisuuksia tulla tutuiksi toistensa kanssa. Tämä voi heikentää opiskelijoiden motivaatiota ja osallistumista erityisesti heikosti pärjäävien kohdalla, mikä voi ilmetä esimerkiksi riskikäyttäytymisenä tai koulupudokkuutena (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012). Erityisesti lukio on haastava elämänvaihe monelle nuorelle: Tyttöillä lisääntyivät erityisesti riittämättömyyden tunteet, pojilla kyyninen, kielteinen suhtautuminen kouluun lukiossa (Salmela-Aro, 2011). Oma opiskeluryhmä saatetaan kokea kilpailullisena. Erityisesti tyttöjen on havaittu kokevan kilpailu negatiivisena, ja he myös pitävät akateemista suoriutumista tärkeämpänä kuin pojat. (Salmela-Aro ym., 2008b.)

Lukio-opinnoissa akateemiset vaatimukset ovat korkeammat kuin ammatillisissa opinnoissa (Salmela-Aro, 2017), ja niiden aloittamiseen liittyvät vaatimusten kasvu, erilaisten roolien omaksuminen ja monimutkaisista tilanteista selviytyminen uusissa sosiaalisissa ympäristöissä (Salmela-Aro ym., 2009b; Aunola ym., 2018). Toisen asteen koulutuksen valinta on kilpailuhenkinen ja perustuu arvosanoihin, ja käytännöllisesti orientoituneilla opiskelijoilla

siihen liittyy myös tulevaisuuden ammattialan valinta (Salmela-Aro ym., 2009b). Siirtymä lukioon voi olla erityisen haastava opiskelun ja urheilun yhdistäville opiskelijoille (Aunola ym., 2018). Muiden siirtymään liittyvien muutosten lisäksi urheilijoilla kasvaa urheilutreenien määrä sekä paine kilpailla, ja kaksi toisiinsa kietoutunutta suoritusaluetta lukio-opinnoissa ja urheilussa saattavat tehdä urheilija–opiskelijat hyvin haavoittuvaksi sekä koulu- että urheiluuupumukselle (Aunola ym., 2018).

Lukion ja ammatillisen koulutuksen tavoitteet ja perustehtävät eroavat toisistaan, vaikka niiden arvopohjat ovat hyvin samankaltaisia. Ammatillista koulutusta koskevassa laissa (531/2017) kuvataan, että ammatillinen koulutus paitsi edistää ammatillista osaamista ja kasvua sekä edistää työllisyyttä, myös antaa valmiuksia työ- ja toimintakyvyn ylläpitämiseen sekä tukee elinikäistä oppimista. Opiskelijoita pyritään kasvattamaan tasapainoisiksi, hyväiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi (Laki ammatillisesta koulutuksesta, 531/2017). Hirvonen ja Muuronen (2014) kuvaavat, että ammatillisen koulutuksen tehtävänä on, että opiskelijat saavat ammattitaidon saavuttamisen kannalta tarpeelliset tiedot ja taidot sekä valmiudet ammatin harjoittamiseen. Tehtävänä on myös tukea opiskelijoiden kehittymistä yhteiskunnan jäseniksi sekä tukea elinikäisessä oppimisessa, jatko-opintoihin hakeutumisessa, harrastuksissa ja persoonallisuuden kehittämisessä. (Hirvonen & Muuronen, 2014.)

Lukion opetussuunnitelman (OPH, 2019) mukaan lukiokoulutuksen tehtävänä on demokratian ja suomalaisen sivistysihanteen arvopohjan mukaisesti vahvistaa laaja-alaista yleissivistystä. Tavoitteena on, että opiskelijat kasvaisivat itsenäiseen ja kriittiseen ajatteluun kykeneviksi vastuullisiksi, myötätuntoisiksi, kehitysmyönteisiksi ja yhteisöllisiksi kansalaisiksi. Lisäksi lukioilla on kasvatus- ja opetustehtävä, jolla tuetaan opiskelijan identiteetin, maailmankuvan ja -katsomuksen sekä ihmiskäsityksen rakentumista niin, että jokainen löytäisi oman paikkansa maailmassa. Lisäksi pyritään tukemaan opiskelijoiden elämänhallinnan taitoja ja työelämävalmiuksia. Kasvatus- ja opetustehtävä näkyy käytännössä lukion toimintakulttuurissa, joka on jokaisella lukiolla omanlaisensa. Toimintakulttuurissa pyritään opiskelijan osallisuuteen ja aktiivisuuteen opiskeluympäristön ja yhteisöllisen toiminnan kehittämisessä. Lukiokoulutus antaa monipuoliset valmiudet jatko-opintoihin korkeakouluissa tai lukion oppimäärään perustuvassa ammatillisessa koulutuksessa. (OPH, 2019.)



## 4 Koulu-uupumus toisella asteella

Koulu-uupumus voidaan määritellä hyvinvoinnin poissaoloksi koulukontekstissa (Chacón-Cuberos ym., 2019). Opiskelijan uupumus vaikuttaa hänen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiinsa ja akateemiseen suoriutumiseensa (Fiorilli ym., 2017). Salmela-Aro ja kollegat (2008a) esittävät koulujen välisen vertailun keskittyvän tavallisesti akateemiseen suoriutumiseen, muttei koulunkäynnin psyykkisiä vaikutuksia ole juurikaan tutkittu. Koulu-uupumus voidaan nähdä jatkumona kouluun liittyvästä stressistä kokonaisvaltaisen uupumiseen, ja kouluympäristö on määrittävä konteksti jaetuille vaikutuksille nuorten keskuudessa (Salmela-Aro ym., 2008a). Kouluhyvinvointia ja opettaja-oppilas-suhteiden vaikutuksia on tutkittu jonkin verran, mutta koulu-uupumuksen taustatekijöitä tulisi myös tutkia (Salmela-Aro ym., 2008a). Tutkimuksessa on aiemmin kiinnitetty huomiota uupumukseen liittyviin taloudellisiin ja sosiaalisiin tekijöihin, eikä niinkään yksilöihin itseensä (Chacón-Cuberos ym., 2019), mutta tuorempi tutkimus on alkanut selvittää koulu-uupumuksen moninaisia vaikutuksia yksilöön sekä yksilöllisten piirteiden vaikutusta koulu-uupumukseen (Farina ym., 2020). Tekijöitä, jotka voisivat positiivisesti vaikuttaa koulu-uupumukseen liittyviin lukuisiin psykologisiin, fysiologisiin ja käyttäytymiseen liittyviin tekijöihin, on huomioitu tutkimuksellisesti hyvin vähän (May ym., 2020).

Koulu-uupumus on tutkimusaiheena melko tuore, mutta se on saanut nopeasti kansainvälistä huomiota, mikä kertoo ilmiön ajankohtaisuudesta. Suomessa koulu-uupumus on lisääntynyt erityisesti noin viimeisen viiden vuoden aikana (Salmela-Aro & Upadyaya, 2020). Tämä tutkielman tiedonhaun perusteella tutkimusta ilmiöstä on tehty eniten Euroopassa, varsinkin Suomessa. Walburgin (2014) tutkimuskatsauksen perusteella eri maantieteellisiltä alueilta on saatu samansuuntaisia tutkimustuloksia, joten koulu-uupumus on kansainvälinen ilmiö eri maiden toisistaan poikkeavista koulujärjestelmistä huolimatta. Helsingin yliopiston psykologian tohtori Katariina Salmela-Aro on johtavia aihepiirin tutkijoita. Hän on kehittänyt Petri Näätäsen kanssa vuonna 2005 Bergen Burnout Indicator (BBI-10) -kyselymenetelmään pohjaavan koulu-uupumusmittarin (Salmela-Aro & Näätänen, 2005). Mittarin päivitettyä versiota, *School Burnout Inventory* (SBI; Salmela-Aro ym., 2009a) käytetään yleisesti tutkittaessa koulu-uupumusta sekä kouluterveyskyselyssä. Mittarin 10 osiota mittaavat *ekshaustiota* eli uupumusasteista väsymystä, kynnisyyttä ja riittämättömyyden tunnetta koulu-uupumuksen piirteinä, ja sen reliabiliteetti ja valideetti ovat korkeita huomioitaessa kolme koulu-uupumuksen osa-alueita (Salmela-Aro ym., 2009a).

Kouluterveyskysely on Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) joka toinen vuosi toteuttama kattava kysely perusopetuksen, lukion ja ammatillisen oppilaitoksen oppilaille ja opiskelijoille. Sillä kartoitetaan paikallista ja maankunnallista seurantatietoa lasten ja nuorten terveydestä ja hyvinvoinnista, koulunkäynnistä ja opiskelusta, palvelujen tarpeesta ja avun saamisesta sekä osallisuudesta. Tarkastellessa kouluterveyskyselyjen tuloksia voidaan havaita koulu-uupumuksen lisääntyneen niin peruskoulussa, lukiossa kuin ammatillisessa koulutuksessakin. Tytöt kokevat koulu-uupumusta selkeästi enemmän kuin pojat. Vuoden 2019 kouluterveyskyselystä ilmenee, että lukion 1. ja 2. vuosikurssilaisista koulu-uupumusta kokee 15,5 % ja ammatillisten oppilaitosten 1. ja 2. vuoden perustutkinto-opiskelijoista yhteensä 7,8 % opiskelijoista. Ammattiin opiskelevat nuoret kokevat koulu-uupumusta selkeästi lukiolaisnuoria vähemmän, mutta molemmissa oppilaitoksissa koulu-uupumuksen määrä on lisääntynyt. Samalla opintoihin liittyvä merkityksen tunne on vähentynyt ja riittämättömyyden tunne on lisääntynyt. Varsinaista koulu-uupumusta yleisempää vaikuttaa olevan uupumusasteinen väsymys koulutyössä, mikä selkeästi lisää riskiä vakavampaan ja pitkäkestoisempaan koulu-uupumukseen. (THL, 2019.) On huomioitava, että kouluterveyskysely on laaja kokonaisuus, joka vain kapeasti mittaa koulu-uupumuksen osia alueita. Sen tulokset voidaan kuitenkin nähdä suuntaa antavina, vaikka niiden objektiivisuuden varmistamiseksi tarvitaan myös tieteellistä tutkimusta. Kouluterveyskyselyn tuloksia voidaan kuitenkin monipuolisesti hyödyntää koulu-yhteisöissä ja päätöksenteossa (THL, 2019).

Toisen asteen opiskelijoista koulu-uupumusta on tutkittu enemmän lukiolaisilla. Tutkimuksessa on tarkasteltu muun muassa koulu-uupumuksen kehityksellisiä malleja (Parker & Salmela-Aro, 2011), kouluympäristön vaikutusta opiskelijoiden uupumukseen (Salmela-Aro ym., 2008a) sekä koulu-uupumuksen mielenterveydellisiä ja akateemiseen suoriutumiseen vaikuttavia seurauksia (Slivar, 2001). Myöhemmin tutkimuksen näkökulmaa on laajennettu ammatillisessa koulutuksessa opiskeleviin, ja muutamissa tutkimuksissa on tutkittu rinnakkain molempien toisen asteen oppilaitosten opiskelijoiden koulu-uupumukseen liittyviä tekijöitä (esim. Salmela-Aro ym., 2008b). Tuorein koulu-uupumusta käsittelevä tutkimus on huomionut muun muassa unen laadun (esim. Yan ym., 2018; May ym., 2020), runsaan internetin ja sosiaalisen median käytön (Evers ym., 2020; Tomaszek & Muchacka-Cymerman, 2019), yksinäisyyden ja muiden sosiaalisten ongelmien (Tang, Upadyaya & Salmela-Aro, 2021), stressinsäätelykyvyn (Lee ym., 2020), emotionaalisen älykkyyden piirteen (Romano ym., 2020; Fiorilli ym., 2020), resilienssin (Fiorilli ym., 2020) ja opettajan emotionaalisen tuen (Romano ym., 2020) sekä vanhemmuustyylien (Aunola ym., 2018; Sağkal, 2019; Love ym., 2020)

yhteydet nuorten uupumusoireiluun. Tämä luku kuvaa tutkimustiedon valossa koulu-uupumuksen ilmiötä, sen kehittymistä ja seurauksia sekä koulu-uupumukseen vaikuttavia tekijöitä yksilön, hänen lähiympäristönsä sekä yhteiskunnan tasoilla.

#### 4.1 Koulu-uupumus ilmiönä

Käsitettä *koulu-uupumus* käytetään yleisesti perusasteen tai toisen asteen opiskelijoiden kouluun liittyvää uupumusta ja sen erityispiirteitä kuvattaessa. Englanninkielinen termi *school burnout* johdetaan käsitteestä *burnout*, jolla kuvataan työuupumusta. Työuupumus on tunnettu ilmiö työelämässä, mutta sitä on alettu tutkia koulukontekstissa viimeisen 15 vuoden aikana, ja vasta hiljattain lukiolaisten kohdalla (Walburg, 2014). Käsitettä opiskelu-uupumus puolestaan käytetään yleisesti kuvatessa korkeakouluopintoihin liittyvää uupumusta. Parkerin ja Salmela-Aron (2011) mukaan käsitettä burnout on laajasti kehitetty ja sovellettu työelämässä, ja kasvatustieteelliset ovat kiinnostuneet sen soveltamisesta koulumaailmaan. Termiä voidaan käyttää myös koulukontekstissa, sillä opiskelu on psyykkisestä näkökulmasta työtä opiskelijoille (Salmela-Aro ym., 2008a). Oppilaitos on opiskelijoille työympäristö, jossa osallistutaan oppitunneille, suoritetaan tehtäviä ja kokeita ja hankitaan tutkinto (Salmela-Aro ym., 2008b). Akateemisen uupumuksen ilmiö on hyvin samankaltainen eri kouluasteilla, ja korkeakouluopiskelijoiden lisääntyneestä opiskelu-uupumuksesta on niin ikään uutisoitu runsaasti (esim. Salmela-Aro & Peltonen, 17.12.2020; Salmela-Aro & Read, 2017).

Salmela-Aro ja Näätänen (2005, s. 11–12) määrittelevät koulu-uupumuksen kolmen keskeisen tekijän kautta. *Ekshaustio* eli voimakas emotionaalinen uupumus liittyy koulutyöhön on uupumusasteista väsymystä, joka ei parane lepäämällä. Se syntyy opiskelijan ponnistellessa tavoitteiden eteen edellytysten ollessa riittämättömiä. Toiseksi kyyninen suhtautuminen koulunkäyntiin kuvaa opiskelun mielekkyyden tunteen katoamista ja opiskelun merkityksen aliarviointia, ja se voi syntyä esimerkiksi silloin, kun nuori ei koe voivansa vastata koulutyön vaatimuksiin. (Salmela-Aro & Näätänen, 2005.) Kyynisyyteen liittyy myös yleinen välinpitämätön asenne ja kiinnostuksen puute koulutyöhön (Parker & Salmela-Aro, 2011). Kolmas keskeinen tekijä on kouluun liittyvä riittämättömyyden tunne, johon liittyy alentunut itsetunto sekä kyvyttömyyden ja tehottomuuden tunteita (Salmela-Aro & Näätänen, 2005). Riittämättömyys kuvaa opiskelijan tunnetta kompetenssin ja opiskelusaavutusten huononemisesta (Salmela-Aro, 2017).

Kolme teoreettista koulu-uupumuksen osa-aluetta voidaan nähdä lähekkäisinä, mutta erillisinä tekijöinä, joista muodostuu koulu-uupumuksen kokonaisuus (Salmela-Aro ym., 2009a). Työuupumuksen osatekijät ovat samantyyppisiä kuin koulu- tai opiskelu-uupumuksessa, ja sitä kuvataan yleensä kolmen tekijän kautta, joita ovat ekshaustio, kyynisyys tai depersonalisaatio (*depersonalization*) sekä tehottomuus tai heikentynyt suorituskyky (Maslach ym., 2001). Depersonalisaatiolla kuvataan yksilön kyynistä, aliarvioivaa ja yleisluontoista suhtautumista toisiin ihmisiin (Slivar, 2001), ja työelämässä siihen liittyy erillinen, kyyninen suhtautuminen sekä henkisen etäisyyden otto asiakkaisiin, potilaisiin tai kollegoihin. Käsite tulee esille varhaisemmassa koulu-uupumuksen tutkimuksessa, mutta ilmeisesti myöhemmin on ajateltu kyynisyyden ja erillisyyden tunteiden kohdistuvan nimenomaan koulutyöhön. Ajattelen kuitenkin, että myös uupumusta kokeva opiskelija saattaa kokea depersonalisaatiota koulussa esimerkiksi opettajia tai vertaisia kohtaan.

Koulu-uupumus syntyy, kun opiskelija kokee vaikeuksia säädellä opiskelun aiheuttamia suorituspaineita (Parker & Salmela-Aro, 2011; Salmela-Aro ym., 2009a). Se aiheuttaa kroonisen stressivasteen opiskelijan kokiessa ristiriitaa hänen sisäisten resurssiensa ja työmäärän tai omien tai muiden suoriutumisedotusten välillä (Kiuru ym., 2008; Wang ym., 2015; Parker & Salmela-Aro, 2011). Koulun vaatimuksista johtuva uupumusasteinen väsymys ja kyynisyys koulua kohtaan johtavat riittämättömyyden tunteisiin opiskelijana (Salmela-Aro, 2017). Salmela-Aro ja Upadyaya (2014) näkevät huomattavimpina koulu-uupumukseen johtaneina tekijöinä riittämättömät opiskeluresurssit, heikot henkilökohtaiset resurssit kuten matalan minäpystyvyyden tunteen sekä korkeat opiskeluvaatimukset. Vaatimus-resurssi – mallin (*the demand-resource model*) mukaisesti koulu-uupumus voi kehittyä tarmokkaan ponnistelun prosessissa (*effort-driven energetic process*), joka rasittaa liiallisesti ja ikään kuin kuluttaa opiskelijan loppuun silloin, kun oppilaitoksen vaatimukset ylittävät opiskelijan käytettävissä olevat resurssit (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Demerouti ym., 2001).

Koulu-uupumusta voi siis kehittyä kouluun liittyvästä stressistä kokonaisvaltaiseksi uupumukseksi, kun opiskelija tuntee itsensä ylikuormittuneeksi ja epäonnistuneeksi, ja kokee, ettei hänellä ole tarpeeksi kontrollia opiskelusta (Slivar, 2001; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Tässä pro gradu –työssä näen jatkumon toisessa päässä opiskeluhuvinvoinnin, joka opinnoissa jaksamisen haasteiden kautta etenee jatkumon toiseen päähän koulu-uupumukseksi yhtenä opiskelupahoinvoinnin muotona. Walburg (2014) näkee koulu-uupumuksen akateemisen opiskeluun liittyvien säännösten ja vaatimusten aiheuttamana stressitilana, ja krooniselle stressille altistuminen johtaa ekshaustion, kyynisyyden ja depersonalisaation

kokemuksiin. Akateeminen stressi ja koulu-uupumus ovat hyvin lähekkäisiä, mutta hieman eri tavalla rakentuneita ilmiöitä, ja koulu-uupumus voidaan nähdä stressitilaa kokonaisvaltaisempana ja pitkäkestoisempana emotionaalisena tilana (Walburg, 2014; Yan ym., 2018).

Slivar (2001) alkoi ensimmäisten joukossa tutkia koulu-uupumusta analysoimalla koulukontekstissa Maslachin ja Leiterin (1997) kuvaamia työuupumuksen syitä, kuten työn kuormitusta, työhön liittyvää kontrollia, arvostuksen, yhteisöllisyyden ja reiluuden puutteita sekä arvoihin liittyviä ristiriitoja. Slivarin (2001) mukaan jatkuvat tuottavuuden vaatimukset koulutyössä aiheuttavat pitkällä aikavälillä opiskelijoiden ylikuormittumista. Hän esittää, että kouluympäristö ei tarjoa tarpeeksi kannustimia ja kehuja hyvin tehdystä suorituksesta, mikä vaikuttaa vahvasti motivaatioon ja edistymiseen sekä arvosanoihin, eikä opiskelijoilla ole mahdollisuuksia vaikuttaa opetuskäytäntöihin. Lisäksi uupumusta kouluympäristössä aiheuttavat Slivarin (2001) näkemysten mukaan konfliktit ihmissuhteissa kuten vertaisten ja opettajien kanssa sekä yleinen levottomuus koulussa. Opiskelijalle merkittävien ihmisten kuten perheenjäsenten odotukset johtavat siihen, että useat opiskelijat elävät epäonnistumisen tai kritiikin pelossa. Monet opiskelijoista myös kokevat koulun uhkana kokiessaan epäoikeudenmukaisuutta esimerkiksi arvioinnissa. Koulu-uupumusta voi aiheutua myös koulun arvoihin liittyvistä ristiriidoista opiskelijan perheen ja koulun välillä tai nuorten ja opettajien välillä liittyen esimerkiksi oppimiseen tai tiedon merkitykseen. Slivar myös olettaa, että ahkerat opiskelijat kokevat ylikuormitusta koulun aiheuttamista vaatimuksista ja paineista johtuen. (Slivar, 2001.)

Uupumuksen ilmiön on havaittu olevan sukupuolittunutta: Tytöillä uupumusta esiintyy enemmän kuin pojilla riippumatta arvosanoista (Hermann ym., 2019; Salmela-Aro ym., 2008b; May ym., 2015b). Salmela-Aro, Savolainen ja Holopainen (2009b) olettavat, että tytöt kärsivät useammin sekä koulu-uupumuksesta että masennusoireilusta, sillä kuten aiemmin tuli ilmi, tytöt kokevat negatiivisemmin oppilaitoksen kilpailulliset olosuhteet ja pitävät menestystä tärkeämpänä, ja he ovat myös haavoittuvampia negatiivisille vaikutuksille ja alttiimpia stressaaville elämäntapahtumille. Kuitenkin koulu-uupumuksen kuten myös masennusoireilun kehitysprosessit ovat samanlaisia eri sukupuolilla (Salmela-Aro ym., 2009b), mutta koulu-uupumus voi ilmentyä eri tavoin nais- ja miespuolisilla opiskelijoilla. Tytöt kokevat selkeästi enemmän emotionaalista uupumusta (Slivar, 2001) ja riittämättömyyden tunnetta (Salmela-Aro, 2011), kun taas pojilla koulu-uupumus voi näyttäytyä selkeämmin kyynisyytenä koulua kohtaan (Salmela-Aro ym., 2008b).

Lukio-opiskelijat kokevat enemmän erityisesti ekshaustiota ja riittämättömyyden tunnetta verrattuna ammattiopisto-opiskelijoihin lukion korkeampien akateemisten vaatimusten vuoksi (Salmela-Aro ym., 2008b; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012; Bask & Salmela-Aro, 2013). Akateemiset vaatimukset ovat tyypillisesti korkeampia peruskoulun lopussa ja lukiossa kuin ammatillisessa koulutuksessa, ja kaikki koulu-uupumuksen osatekijät muuttuvat siirryttäessä peruskoulusta toisen asteen koulutukseen (Salmela-Aro ym., 2008b). Koulu-uupumuksen määrä kasvaa akateemiselle opintopolulle siirryttäessä (Salmela-Aro ym., 2008b), ja koulu-uupumuksen ja masennusoireiden on havaittu kasaantuvan erityisesti lukioon jatkavilla opiskelijoilla (Salmela-Aro ym., 2009b). Lukio-opiskelijoilla kynnisyys ja riittämättömyyden tunne kasvavat opiskeluvuosien myötä, kun taas ammatillisen koulutuksen opiskelijoilla ne usein vähenevät ajan myötä (Salmela-Aro ym., 2008b). Salmela-Aron (2017) tutkimuksessa ilmeni, että suomalaiset opiskelijat kokivat lukion vähemmän nautinnollisena ja arvokkaana, ja tunsivat musertuneisuutta ja ahdistusta enemmän kuin aiempina kouluvuosina.

Englannissa tehdyssä kohorttitutkimuksessa nuorten mielenterveyden havaittiin parantuvan masennuksen ja ahdistuneisuuden vähentyessä peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen, oppisopimuskoulutukseen tai työelämään siirtymän myötä (Symonds, Dietrich, Chow & Salmela-Aro, 2016). Syynä voi olla se, että käytännöllisille opiskelijoille työpainotteinen oppiminen ei aiheuta niin paljon paineita kuin akateemiset vaatimukset peruskoulussa (Symonds ym., 2016). Ammatilliseen koulutukseen siirryttäessä koulu-uupumuksen väheneminen sopii vaihe-ympäristö-malliin: opiskelija kokee sopivansa paremmin ammatillisen koulutuksen opintoihin kuin peruskouluun (Salmela-Aro, 2017; Symonds ym., 2016). Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen (2009b) esittävät, että ammatillisessa koulutuksessa opiskelijoilla yksilöllinen kiinnostus aiheeseen, johon koulutus johtaa, ja ammatillinen pätevytymisen voivat olla motivoivia tekijöitä, jotka vaikuttavat uupumuksen vähäisempään kokemukseen teoriapainotteiseen peruskouluun verrattuna.

#### **4.2 Koulu-uupumuksen haitalliset seuraukset**

Koulu-uupumuksen haitat ovat verrattavissa työuupumuksen haittoihin yksilöllisellä, institutionaalisella ja sosiaalisten haittojen tasolla, ja opinnoissa uupuminen liittyy myös vakaviin psykologisiin ja käyttäytymisen ongelmiin kuten masennukseen, poissa-oloihin ja koulupudokkuuteen (Parker & Salmela-Aro, 2011). Kroonisen stressitason noustessa henkinen ja fyysinen uupumus kasvavat, jolloin opiskelija menettää kykynsä akateemisista vaatimuksista suoriutumiseen (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Opiskelija alkaa kokea pitkäkestoista

kyynisyyttä ja tarkoituksettomuutta koulua kohtaan, ja lopulta hän tuntee riittämättömyyttä ja hyödyttömyyttä opiskelijana, eikä koe tyydytystä tai henkilökohtaista saavutuksen tunnetta (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; May ym., 2015b; Romano ym., 2020). Koulu-uupumuksesta voi aiheutua myös muutoksia fysiologisissa toiminnoissa, kuten kasvanutta riskiä sydän- ja verisuonihäiriöihin sekä autonomisen hermoston toimintahäiriöihin (May ym., 2015a, 2016).

Emotionaalinen uupumus on eri asia kuin masennus, mutta pitkittyessään ekshaustio voi kehittyä masennukseksi tai ahdistukseksi (Yan ym., 2018; Salmela-Aro ym., 2009b). Koulu-uupumuksen ja masennuksen välillä on havaittu yhteys (esim. Fiorilli ym., 2017; Salmela-Aro ym., 2009b; Seibert ym., 2016): koulu-uupumus voi aiheuttaa maladaptiivista toimintaa kuten masennusta tai ahdistuneisuutta (May ym., 2015b). Koulu-uupumus ja masennusoireet voivat myös heikentää opiskelijoiden koulusitoutumista (Fiorilli ym., 2017). Salmela-Aron, Savolaisen ja Holopaisen (2009b) tutkimuksessa koulu-uupumus ennusti vahvemmin myöhempää masennusoireilua kuin toisinpäin, mutta myös masennusoireilulla oli vaikutusta koulu-uupumukseen. Keskimääräisen koulu-uupumuksen tason on havaittu olevan suhteellisen stabiili (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014) ja sekä koulu-uupumus että masennusoireilu ovat kohtalaisen pysyviä yksilöllisesti (Salmela-Aro ym., 2009b).

Uupuminen opinnoissa vaikuttaa haitallisesti akateemiseen suoriutumiseen (Seibert ym., 2017; Herrmann ym., 2019), ja tämä suhde on kahdensuuntainen. Uupuneet opiskelijat ovat kyynisiä, heillä on riittämättömyyden tunteita ja heidän akateeminen sitoutumisensa on heikkoa (Salmela-Aro & Read, 2017). Toisaalta mitä matalampaa akateeminen suoriutuminen ja kouluun sitoutuminen ovat, sitä enemmän koetaan kyynisyyttä koulun merkitystä kohtaan ja riittämättömyyttä opiskelijana (Salmela-Aro ym., 2009a). Opiskelijat, joilla koulusuoriutuminen on heikompaa, kokevat enemmän koulu-uupumusta (Salmela-Aro ym., 2008b; Herrmann ym., 2019). Koulu-uupumus aiheuttaa haitallisia vaikutuksia myöhempään opiskelupolkuun, sillä se korreloi negatiivisesti hyvinvoinnin ja koulusaavutusten kanssa (Salmela-Aro ym., 2009a, 2009b). Uupumus on kokonaisvaltaista: Kun opiskelija kokee emotionaalista uupumusta selviytyessään koulutyöstä, hän tuntee enemmän loppuun palaneisuutta, turhautumista, ärtyneisyyttä sekä riutumista koko elämän suhteen (Fiorilli ym., 2017).

Koulu-uupumus voi myös lisätä koulupudokkuuden todennäköisyyttä (Bask & Salmela-Aro, 2013; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014; Seibert ym., 2017). Erityisesti kyynisyys koulua kohtaan yhdistettynä heikkoon koulusuoriutumiseen ja matalaan keskiarvoon on kriittinen

osatekijä tässä kehityksessä, ja se voi johtaa kyynistymiseen yhteiskuntaa ja sen instituutioita kohtaan sekä myös arvostuksen puutetta koulutusjärjestelmää kohtaan (Salmela-Aro, 2017; Bask & Salmela-Aro, 2013). Baskin ja Salmela-Aron (2013) mukaan matalamman keskiarvon omaavat 9-luokkalaiset oppilaat tekevät usein vääriä valintoja koulutusohjelman suhteen tai eivät pääse ensisijaiseen hakukohteeseen, minkä vuoksi he ovat alttiimpia koulupudokkuudelle. Heidän tutkimuksessaan koulu-uupumuksen osatekijöistä opiskelijat kokivat eniten ekshaustiota, mutta sen taso ei selkeästi eronnut koulupudokkailla ja ei-koulupudokkailla, kun taas riittämättömyyden tunne kyynisyyden ohella lisäsi koulupudokkuuden riskiä (Bask & Salmela-Aro, 2013). Opinnoista putoaminen liittyy tiiviisti aiemmin opiskeluhyvinvoinnin haasteita käsittelevässä luvussa kuvaamaani opintojen keskeyttämiseen. Kuitenkin työmarkkinoiden vaatimien kompetenssien kannalta onnistunut siirtymä peruskoulusta jatko-opintoihin on ensiarvoisen tärkeä (Bask & Salmela-Aro, 2013).

Koulu-uupumus voi myös liittyä koulupoissaoloihin, heikompaan kognitiiviseen suoriutumiskykyyn ja matalaan keskiarvoon (Seibert ym., 2017; May ym., 2015b). Uupumusta kokevat opiskelijat ovat enemmän poissa koulusta kuin vertaisensa, joilla uupumusta ei esiinny, ja poissaolot lisääntyvät emotionaalisen uupumuksen ja depersonalisaation myötä (Slivar, 2001). Koulupoissaolot kuvaavat vieraantuneisuutta koulusta, joten ne tulisi nähdä yleisen koulu-uupumuksen hälytyssignaaleina (Fiorilli ym., 2017). May, Bauer ja Fincham (2015b) havaitsivat koulu-uupumukseen liittyvän alentunutta suoriutumiskykyä sekä yleisten kognitiivisten prosessien heikentymistä kuten virheitä aritmeettisissa tehtävissä. Riittämättömyyden tunteet koulussa voivat liittyä matalaan keskiarvoon (Bask & Salmela-Aro, 2013). Heikomman opinnoissa suoriutumisen myötä koulu-uupumus voi vaikuttaa myös myöhempään koulutusvalintoihin, saavutuksiin, polkuihin (Salmela-Aro & Upadyaya, 2020). Uupumus ennakoi välivuotia ja vaikeuksia korkeakoulutukseen ja työelämää siirtymisessä, kun taas lukioon kiinnittyminen ennakoi korkeampaa koulutusta ja parempia työmahdollisuuksia (Salmela-Aro, 2017).

Lisäksi opiskelijan kokema koulu-uupumus voi vaikeuttaa jatko-opintoihin siirtymistä, mikä taas vaikuttaa työelämään siirtymän onnistumiseen. Tutkittaessa korkeakouluopiskelijoita on havaittu opiskeluaikaisen uupumuksen olevan yhteydessä myöhempään työuupumukseen (Galbraith & Merrel, 2012). Puolestaan koulusitoutuneisuus ja korkea koulusopeutumisen taso lukiossa ennakoivat onnistunutta siirtymää kolmannen asteen koulutukseen, kun taas koulu-uupumus ennakoi viivästyneitä opintoja ja matalampia koulutuksellisia toiveita (Vasalampi, Salmela-Aro & Nurmi, 2009). Opiskeluympäristössä opiskelijat kohtaavat erityyppisiä tehtäviä



ja odotuksia, joista osa arvioidaan numeerisesti, ja jotka vaikuttavat heidän tulevaisuuteensa kuten jatkokoulutukseen (Tuominen ym., 2020). Uskomukset omista menestykseen vaikuttavista kyvyistä, yleinen ja akateeminen itsetunto sekä valintoihin liittyvät arvostukset kuten kiinnostus tiettyä alaa kohtaan vaikuttavat koulutusvalintoihin (Eccles & Wigfield., 2002), kuten myös aiemmin kuvattu saavutusmotivaatio (esim. Tuominen ym., 2020).

Widlundin ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa selvisi, että kyyninen suhtautuminen kouluun ja riittämättömyyden tunteet opiskelijana liittyivät matalampiin koulutuksellisiin toiveisiin eri sukupuolilla. Koulu-uupumus voi näin ollen häiritä tulevaisuuden opiskelupaikan valintaa, sillä kyynisyyden ja riittämättömyyden kokemukset ovat yhteydessä matalampiin akateemisiin tavoitteisiin ja koulutuksellisiin pyrkimyksiin. Korkeat koulutukselliset toiveet taas liittyivät korkeaan koulu-uupumuksen tasoon. Uupumuksen tunteet nimittäin korreloivat koulutuksellisten tavoitteiden kanssa: mitä kunnianhimoisemmat tavoitteet opiskelijalla olivat, sitä enemmän hän koki uupumusta. Tällaiset opiskelijat työskentelevät ahkerasti saavuttaakseen tavoitteensa, minkä seurauksena voi olla emotionaalinen ekshaustio. Selvitettäessä koulutuksellisten toiveiden muotoutumista suoriutumiseen ja motivaatioon liittyvien uskomusten lisäksi taustalla vaikuttavat sosioemotionaalinen rasitus ja kouluun liittyvät tunteet. Tämän vuoksi resursseja tulisikin käyttää opiskelijoiden suorituskyvyn tukemisen lisäksi myös heidän hyvinvointinsa ja motivaationsa tukemiseen, mikä helpottaa opiskelijoiden tavoitteiden asettamista ja urasuunnittelua. (Widlund ym., 2020.)

### **4.3 Koulu-uupumuksen taustatekijöitä**

Koulu-uupumukseen vaikuttavat useat yksilölliset ja kontekstuaaliset tekijät samanaikaisesti (Salmela-Aro ym., 2011). Ilmiön monitasoisuutta kuvaamaan voidaan käyttää Bronfenbrennerin ekologisten järjestelmien teoriaa (2016), jonka mukaan yksilön kehitys tapahtuu tiiviissä vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa mikro-, meso-, ekso- ja makrotasoilla. Mikrotasolla tarkastellaan yksilöä ja hänen välitöntä ympäristöään, kuten perhettä, koulua ja vertaisia. Mesotasolla kuvataan mikro- ja eksotasojen vuorovaikutusta. Koulun tukijärjestelmät, alueellinen politiikka ja työelämä kuten vanhempien työ vaikuttavat nuoreen eksotasolla. Makrotason ilmiöt ovat laajempia rakenteellisia tekijöitä ja sisältävät muun muassa kulttuuriset ja yhteiskunnalliset ideologiat ja asenteet. (Bronfenbrenner, 2016.)

Tarkasteltaessa koulu-uupumuksen taustatekijöitä voidaan hyödyntää myös aiemmin esiteltyä Konun ja Rimpelän (2002) kouluhyvinvoinnin mallia. Sen pohjalta ajattelen, että omistamisen tarpeiden, kuten materiaalien resurssien, kouluympäristön turvallisuuden tai opiskelijoille

tarjottujen tuen, ohjauksen ja palvelujen puutteet luonnollisesti heikentävät opiskeluhuvinvointia. Rakastamisen tarpeisiin lukeutuvat sosiaalinen vuorovaikutus koulun henkilökunnan ja vertaisten kanssa ja yleinen ilmapiiri oppilaitoksessa voivat parhaimmillaan tukea opiskelijaa opiskelun haasteissa jaksamisessa, kun taas sosiaalisen tuen puute voi heikentää opiskeluun sitoutumista ja lisätä koulu-uupumuksen riskiä. Olemisen tarpeet voivat merkitä toisen asteen opiskelijalle esimerkiksi mahdollisuuksia oppimiseen, taitojen ja itsetuntemuksen kehittämiseen ja oman osaamisen osoittamiseen sekä valinnaisuutta opiskeltavien aineiden sekä opintojen aikataulutuksen suhteen. Fyysiset ja psyykkiset oireet eli terveydentila heijastuu opiskelijan opinnoissa jaksamiseen ja vaikuttaa myös koulu-uupumukseen sekä toisinpäin.

Selvitettäessä yksilöllisten piirteiden ja ominaisuuksien vaikutusta koulu-uupumukseen on havaittu joidenkin yksilön ominaisuuksien, kuten minäkuvan, itsetunnon, impulssikontrollin, tunteidensäätelystrategioiden ja emotionaalisen älykkyyden vaikuttavan riskiin uupua koulutyössä (Slivar, 2001; Hermann ym., 2019; Erentaité ym., 2018; Lee ym., 2020; Seibert ym., 2017). Sosiaalisiin suhteisiin liittyvistä tekijöistä esimerkiksi perheen tuki, vanhemmuuden tyyli, vertaissuhteet sekä suhteet opettajiin vaikuttavat niin ikään opinnoissa jaksamiseen sekä koulu-uupumukseen (mm. Salmela-Aro, 2011; Slivar, 2001). Laajempiin rakenteellisiin tekijöihin voidaan lukea esimerkiksi digiteknologian (Salmela-Aro ym., 2017; Salmela-Aro ym., 2016) tai kulttuurisen ilmapiirin vaikutukset. Koska koulu-uupumukseen vaikuttavat lukuisat ja monitasoiset tekijät, kuvaan tutkimuksissa tarkasteltuja taustasyitä omissa alaluvuissaan jaotellen niitä yksilötasolle, sosiaalisten suhteiden tasolle sekä yhteiskunnan kulttuuristen ja rakenteellisten tekijöiden tasolle.

#### 4.3.1 Koulu-uupumukseen vaikuttavia tekijöitä yksilötasolla

Positiivinen minäkuva, taidot itsekontrolliin ja stressin- ja tunteidensäätelyyn sekä hyvä itsetunto ja sisäinen motivaatio oppimiseen voivat suojata koulu-uupumukselta. Slivarin (2001) mukaan positiivinen minäkuva liittyy psykologiseen sopeutumiseen, emotionaaliseen vakauteen, korkeampaan aktiivisuuteen, positiivisiin tunteisiin sekä parempaan vastustuskykyyn negatiiviselle palautteelle. Minäkuva vaikuttaa myös minän vahvuuteen ja yksilön coping-keinoihin eli siihen, kuinka hän pystyy säätelemään ulkoisia ja sisäisiä paineita. Heikentynyt impulssikontrolli tai kyky selviytyä ulkoisen maailman vaatimuksista saattaa aiheuttaa voimakkaampaa emotionaalista uupumusta. Tyttöillä korkea akateeminen stressi voi olla yhteydessä ahdistuneisuuteen. Slivar (2001) kuvaa, että nuoret, jotka toisaalta arvostavat

koulun vaatimuksia ja toisaalta tuntevat pelkoa tai vastustusta koulua kohtaan, voivat joutua ristiriitaiseen tilanteeseen stressin laukeamisesta ja uupumuksesta. Koulu-uupumus saattaaakin liittyä kontrollin puutteeseen, heikkoihin emotionaalisiin selviytymiskeinoihin, liiallisiin vaatimuksiin tai korkeiden saavutusten palkitsevuuden puuttumiseen. (Slivar, 2001.) Sen sijaan vahva minäpystyvyyden tunne ja sopivien emotionaalisten strategioiden käyttö voivat parantaa opiskelijan kykyä selviytyä emotionaalista koulutyön aiheuttamasta taakasta, joka alkaa käydä ylivoimaiseksi (Romano ym., 2020).

Korkea itsekontrolli voi liittyä parempaan akateemiseen suorituskyykyyn, vähempiin psykopatologisiin ja somaattisiin oireisiin (Lee ym., 2020). Itsekontrollilla on yhteyksiä koulu-uupumukseen: Mitä korkeampi itsekontrolli on, sitä ongelmakeskeisempää myös stressinsäätely on ja sitä vähemmän koulu-uupumusta koetaan, kun taas matala itsekontrolli puolestaan on yhteydessä heikompiin ongelmanratkaisutaitoihin ja emootiokeskeiseen stressinsäätelyyn, jolloin koulu-uupumuksen taso on korkeampi. Ongelmakeskeinen selviytymisstrategia kuvaa yrityksiä kontrolloida tilannetta muuttamalla käyttäytymistä tai ympäristöä stressaavassa tilanteessa, ja sosiaalisen tuen etsiminen on aktiivista ongelmanratkaisua tulemalla autetuksi tai kysymällä apua ympärillä olevilta. Ongelmakeskeisillä selviytymiskeinoilla ja emootiokeskeisillä stressinsäätelytaidoilla on siis havaittu olevan vahvempi yhteys koulu-uupumuksen tasoon, kun taas sosiaalisen tuen hakemisella ja toiveikkaalla ajattelulla ei ole niin merkittävää vaikutusta. Lee ja kollegat väittävät, ettei sosiaalisen tuen etsiminen, toisin kuin monet ajattelevat, ole vaikuttavaa koulu-uupumuksen vähentämisessä sillä se liittyy emootiokeskeiseen stressinsäätelyyn, ja siksi olisi keskeistä vahvistaa aktiivista stressinsäätelyä koulu-uupumuksen vähentämiseksi. (Lee ym., 2020.) Kuitenkin useimmissa tutkimuksissa korostuu sosiaalisen kontekstin ja tuen merkitys koulu-uupumuksen ennaltaehkäisyssä (esim. Salmela-Aro ym., 2011).

Tunteidensäätelystrategiat liittyvät koulu-uupumukseen Seibertin ja kollegoiden (2017) mukaan, sillä adaptiiviset (kuten tunteiden uudelleenarviointi) tai maladaptiiviset (kuten tunteiden tukahduttaminen) tunteidensäätelystrategiat vaikuttavat akateemiseen suorituskyykyyn. Opiskelijat, jotka tukahduttavat kouluun liittyvää stressiä kokevat todennäköisemmin enemmän koulu-uupumusta kuin opiskelijat, jotka kykenevät kouluun liittyvän stressin uudelleenarviointiin. Maladaptiivisilla strategioilla havaittiin olevan yhteyksiä matalampaan keskiarvoon sekä lisääntyneisiin koulupoissaoloihin. Koulu-uupumus keskeinen indikaattori siinä, miten opiskelija kykenee säätelemään kouluun liittyvää stressiä. Koulu-uupumus siis aiheutuu Seibertin ja kollegoiden mukaan kouluun liittyvästä stressistä, ja taso,

jolla opiskelija kokee uupumusta, riippuu tunteidensäätelystrategiasta. Kuitenkin tutkimuksen rajoituksena on, että tutkimushenkilöt ovat pääasiassa naisia, jolloin tulokset ovat sukupuolittuneita. Lisäksi vain kahta tunteidensäätelystrategiaa arvioitiin, joten ei voida ennustaa, kuinka opiskelijat käyttävät muita strategioita tunteiden säätelyssä. (Seibert ym., 2017.)

Herrmann, Koeppel ja Kessels (2019) ovat havainneet yleisen ja akateemisen itsetunnon liittyvän koulu-uupumukseen. Tyttöillä yleinen itsetunto on keskimäärin matalampi kuin pojilla ja riippuvaisempi akateemisesta suoriutumisesta, minkä vuoksi voidaan ajatella tyttöjen olevan alttiimpia koulu-uupumukselle. Tutkimuksessa sukupuolen havaittiin vaikuttavan ekshaustion tasoon, muttei kyynisyyteen: Tyttöillä uupumusasteista väsymystä esiintyi enemmän, kun taas kyynisyyttä esiintyi yhtä paljon tyttöillä ja pojilla. Akateeminen itsetunto liittyy ulkoiseen motivaatioon, joka voi lisätä uupumusta, kun taas yleinen itsetunto ennakoii uupumuksen tunteita lievittävää sisäistä motivaatiota. Niinpä voidaan olettaa, että opinnoissa jaksamisen haasteet aiheuttavat hyvinvoinnin heikentymistä ja koulu-uupumusta erityisesti, kun opiskelu ei lähde sisäisestä motivaatiosta vaan ulkoisista pakoista. (Herrmann ym., 2019.) Vastakohtaisesti voidaankin ajatella, että oppimisen ilon ja opiskelijan aidon, sisäisen motivaation herättäminen voivat suojata koulu-uupumukselta.

Resilienssin eli psyykkisen joustavuuden tai palautumiskyvyn ja emotionaalisen älykkyyden merkitystä on alettu tutkia myös kouluympäristössä ja niiden on havaittu ennaltaehkäisevän nuorten uupumusta (Tang ym., 2021; Fiorilli ym., 2020; Romano ym., 2020). Tang, Upadyaya ja Salmela-Aro (2021) kuvaavat, että sisun osatekijöistä kiinnostuksen jatkuvuus ja ponnistelun (*effort*) sinnikkyys tukevat resilienssiä koulu-uupumuksen ennaltaehkäisyssä. Erityisesti miespuolisilla opiskelijoilla sisu vähensi masennusoireilua ja yksinäisyyttä nuorten kokiessa koulu-uupumusta (Tang ym., 2021). Emotionaalinen älykkyys, koulusopeutuminen, prososiaalinen käyttäytyminen, yhteistyön tekeminen ja ystävällisyys korreloivat keskenään, kun taas ahdistuneisuus ja koulu-uupumus liittyvät yhteen (Fiorilli ym., 2020). Akateemisen ahdistuneisuuden myötä koulun vaatimuksiin liittyviä negatiivisia tunteita yliarvioidaan ja omien selviytymismahdollisuuksia aliarvioidaan, jolloin yksilön resurssit voivat ehtyä nopeasti johtaen uupumukseen (Romano ym., 2020). Korkean sosiaalisen ja emotionaalisen älykkyyden tason omaavat opiskelijat kokevat todennäköisesti vähemmän kouluun liittyvää ahdistusta ja osoittavat enemmän resilienssiä, mikä vähentää koulu-uupumuksen riskiä (Fiorilli ym., 2020). Tunneäly vaikuttaa suojaavan erityisesti emotionaaliselta uupumukselta (Romano ym., 2020). Resilienssillä on merkittävä rooli myös lukio-opinnot ja urheilun yhdistävillä nuorilla koulu-

uupumusta ja koulupudokkuutta ennaltaehkäisevänä tekijänä, ja urheilija–opiskelijat voisivat hyötyä resilienssiin liittyvien taitojen opettamisesta (Sorkkila ym., 2019).

Opiskelijan suhtautumisella oppimiseen ja opinnoissa menestymiseen näyttää myös olevan vaikutusta koulu-uupumuksen kokemukseen. Tuomisen, Juntusen ja Niemivirran (2020) mukaan saavutusorientaatiot voivat liittyä kouluun sitoutumiseen ja koulu-uupumukseen sekä tiettyihin psykologisiin haittavaikutuksiin. Hallintaorientoituneet opiskelijat, jotka korostivat oppimista ja osaamisen kehittämistä, ja joille hyvillä arvosanoilla oli myös merkitystä, kokivat vähiten kyynisyyttä ja riittämättömyyden tunnetta. Ulkoista menestystä ja virheiden välttämistä painottavat suorittamiseen ja menestymiseen orientoituneet opiskelijat puolestaan raportoivat enemmän emotionaalista uupumusta sekä kyynisyyden ja riittämättömyyden tunteita. Kyynisimpiä opiskelijoista olivat välttämisorientoituneet opiskelijat, jotka pyrkivät minimoimaan opiskeluun käytetyn ajan ja vaivannäön. (Tuominen ym., 2020.) Jo varhaisista kouluvuosista lähtien saavutusmotivaation kehittymiseen vaikuttavat muun muassa uskomukset omista taidoista, subjektiiviset arvostukset koulutyöhön liittyen, sisäisen ja ulkoisen motivaation suhde, oppimisen itsesäätelytaidot sekä oppimiseen sitoutuminen (Wigfield ym., 2015). Niinpä vanhempien ja opettajien tulisi olla tietoisia, kun opiskelija pyrkii menestykseen ja osoittamaan paremmuuttaan muihin nähden, sillä tämä voi johtaa haavoittuvuuteen, psykologisiin haittoihin, emotionaaliseen uupumukseen, ahdistuneisuuteen ja epäonnistumisen pelkoon (Tuominen ym., 2020).

Lisäksi liikunta ja fyysinen aktiivisuus voivat suojata koulu-uupumuksen oireilta. Gerberin ja kollegoiden (2013) tutkimuksen mukaan ammattiopisto-opiskelijoilla, joilla fyysinen aktiivisuus oli suositelluilla tasoilla, koulu-uupumusta sekä stressi- ja masennusoireita esiintyi vähemmän. Fyysisesti aktiiviset opiskelijat raportoivat vähemmän opiskeluun liittyvää uupumusta ja muita psykologisia haasteita kuin enemmän istuvat vertaisensa. Kohonneet koulu-uupumuksen tasot liittyivät vahvasti lisääntyneeseen masennusoireiluun, kasvaneeseen stressin määrään, vähentyneeseen elämäntyytyväisyyteen ja unen laadun heikkenemiseen. Fyysinen aktiivisuus voikin ehkäistä koulu-uupumusta, sillä lähes puolet tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista ei täyttänyt fyysisen aktiivisuuden suosituksia. Kuitenkin liikunnan ja uupumuksen väliset yhteydet ovat vielä melko tuntemattomia ja haastavaa tutkia tieteellisesti, ja tarvittaisiinkin laajempia tutkimuksia ja pitkäkestoisempaa dataa. (Gerber ym., 2013.) Yleisesti tiedetään liikunnan vaikuttavan positiivisesti mielenterveyteen esimerkiksi stressitasoja vähentämällä, joten voisi myös olettaa sen ennaltaehkäisevän akateemista stressiä ja koulu-uupumusta. Kuitenkin lukio-opintojen ja hyvin tavoitteellisen urheilun yhdistäminen

voi lisätä riskiä uupua sekä opinnoissa että urheilussa (Aunola ym., 2018). Aunola kollegoineen (2018) kuvaa, että nuorilla urheilijoilla sekä kouluun että urheiluun liittyvä uupumus lisääntyivät opiskeluvuosien varrella. Toiselle asteelle siirryttäessä voi syntyä ristiriita opiskelijan sisäisten resurssien ja koulutyöstä sekä urheilusta selviytymisen välillä. Tähän vaikuttaa opiskelijan oma motivaatio ja odotukset menestyksestä näillä kahdella alueella (Aunola ym., 2018).

Unen laatu, joka vaikuttaa keskeisesti kognitiivisiin ja fysiologisiin resursseihin parantaen positiivisesti hyvinvointia ja terveyttä, voi myös olla yhteydessä koulu-uupumukseen. Akateemisen stressin tai koulu-uupumuksen ja univaikeuksien välistä yhteyttä on tutkittu muutamissa tuoreissa tutkimuksissa (Yan ym., 2018; May ym., 2020; Lehto ym., 2019). Korkeamman uupumuksen tason on havaittu heikentävän unen laatua (May ym., 2020), ja koulu-uupumus voi aiheuttaa toisen asteen opiskelijoilla päiväaikaista uneliaisuutta ja väsymystä (Lehto ym., 2018) sekä unihäiriöitä ja heikkoa unen laatua ammattiopisto-opiskelijoilla (Gerber ym., 2015). Riittämätön unen määrä tai laatu voi heikentää opiskelukykyä, ja uupumusoireet taas aiheuttavat häiriöitä uneen, ja toisaalta riittävä unen laatu voi estää tai poistaa koulu-uupumusta parantamalla kognitiivista kapasiteettia akateemisesta stressistä selviytymisessä (May ym., 2020). Lisäksi unen laadun on havaittu korreloivan masennuksen ja koulu-uupumuksen kanssa, ja opiskelijan kokema akateeminen stressi voi välillisesti liittyä unen laatuun, masennukseen ja koulu-uupumukseen (Yan ym., 2018). Evers tutkimusryhmineen (2020) havaitsi yhteyden sosiaalisen median vuoksi häiriintyneen unenlaadun, akateemisen suorituskyvyn ja koulu-uupumuksen välillä. Koulu-uupumuksen ei havaittu suoraan vaikuttavan koulusuoriutumiseen, mutta se vaikutti myöhemmin häiriintyneen unen kautta. Riittämätön ja häiriintynyt uni haittaa päiväaikaista opiskelutehokkuutta ja voi liittyä koulu-uupumukseen, ja toisaalta elektroniset laitteet ja erityisesti sosiaalisen median käyttö vaikuttavat nuorten univaikeuksiin (Evers ym., 2020).

On kuitenkin tärkeää huomioida, että edellä kuvatut opiskelijan henkilökohtaisiin resursseihin liittyvät tekijät eivät ole staattisia ominaisuuksia tai piirteitä, vaan opittavissa olevia taitoja, joita tulisi tietoisesti vahvistaa oppilaitoksissa. Opiskelijoiden jaksamista tukevat ja koulu-uupumusta ennaltaehkäiseviä terveellisiä elämäntapoja tulisi tuoda esille oppilaitostyössä. Yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus heijastuu näihin yksilöön liittyviin piirteisiin. Nuorelle merkittäväillä aikuisilla, kuten vanhemmilla tai koulun henkilökunnalla on keskeinen rooli esimerkiksi opiskelijan itsetunnon ja minäkuvan vahvistamisessa, vahvuuksien tunnistamisessa sekä stressin- ja tunteidensäätelytaitojen kehittymisen tukemisessa. Yan ja

kollegat (2018) kuvaavat kasvattajien tarvitsevat lisäkoulutusta, jotta he oppivat huomaamaan ja erottamaan erilaisia stressin ja koulu-uupumuksen merkkejä opiskelijoissa. Lisäksi opiskelijoille tulisi opettaa sisäisiä ja ulkoisia itsesäätelykeinoja, jotka auttavat vähentämään akateemista stressiä (Yan ym., 2018). Koulu-uupumuksesta kärsiville opiskelijoille pitäisi tarjota myös psykologista ohjausta, jotta he oppisivat paremmin käsittelemään psykologisia stressoreita ja säätämään negatiivisia tunteita (Yan ym., 2018).

#### 4.3.2 Sosiaalisen ympäristön vaikutus koulu-uupumukseen

Seuraavaksi tarkastelen tutkimusta sosiaalisten perheen, vertaisten ja opettajien vaikutuksesta koulu-uupumukseen. Perhe vaikuttaa merkittävästi nuoren kasvuun, hyvinvointiin ja motivaatioon ja on usein nuorelle keskeinen, koulu-uupumukselta suojaava tukiverkko (Salmela-Aro, 2011). Yksittäisten perheenjäsenten emootioilla ja käyttäytymisellä on vaikutuksia koko perhesysteemiin, ja uupumus voi ikään kuin levitä perheenjäseneltä toiselle (Salmela-Aro, Tynkkynen & Vuori, 2011). Salmela-Aro (2011) esittääkin, että uupumus perheessä vaikuttaa olevan jaettua. Vanhempien huolet, kiireet ja työuupumus voivat aiheuttaa haasteita nuoren jaksamiselle, jos nuoret kokevat, etteivät saa tarpeeksi tukea vanhemmiltaan. Salmela-Aro (2011) pohtiikin, tarttuuko kiireisten vanhempien suorituspaine heidän lapsiinsa. Jaetussa uupumuksessa on havaittu samankaltaisuutta erityisesti äitien ja tytärien välillä ja jonkin verran myös isien ja poikien välillä, mutta samankaltaisuutta ei ole havaittu äitien ja poikien tai isien ja tytärien välillä (Salmela-Aro ym., 2011).

Slivarin (2001) mukaan uupumusta kokevat ja ei-uupuneet opiskelijat eroavat toisistaan ahdistuneisuuden, perheen ihmissuhteiden, ulkoisen maailman hallinnan ja impulssikontrollin suhteen. Nuorilla, joilla on ongelmia perheen sisäisissä ihmissuhteissa tai negatiivinen ilmapiiri perheessä, on heikentynyt kyky selvitä ulkomaailman haasteista, sillä minäkuva ei muodostu tarpeeksi vahvaksi torjumaan ulkoisia ja sisäisiä paineita. Koulu-uupumus voi liittyä vuorovaikutussuhteiden puutteeseen, heikkoihin perhesuhteisiin tai merkityksellisten toisten, kuten perheenjäsenten tai opettajien korkeisiin odotuksiin. (Slivar, 2001.) Voidaankin olettaa, että ihmissuhteisiin liittyvät ongelmat perheessä tai vanhempien puutteelliset resurssit tukea lapsiaan ovat haitallisia myös nuoren koulunkäynnin ja opinnoissa jaksamisen kannalta. Vanhempien tuella, ohjauksella ja valvonnalla on erittäin suuri merkitys nuoruusikäiselle, ja niiden horjuminen esimerkiksi työttömyyden tai uupumuksen vuoksi heijastuu nuoren hyvinvointiin ja uupumukseen (Salmela-Aro, 2011).

Lisäksi taloudellisilla huolilla on vaikutusta uupumukseen (Salmela-Aro, 2011.) Vanhempien sosioekonominen asema liittyy vain heikosti nuorten uupumukseen, kun taas vanhempien taloudellisella tilanteella havaittiin olevan merkittävä yhteys nuorten uupumukseen (Salmela-Aro ym., 2011). Mitä enemmän taloudellisia vaikeuksia perheessä koetaan, sitä enemmän esiintyy uupumusta vanhemmilla ja heidän lapsillaan, ja mitä parempi taloudellinen tilanne on, sitä vähemmän perheenjäsenten kesken jaettua uupumusta esiintyy (Salmela-Aro ym., 2011; Salmela-Aro, 2017). Bask ja Salmela-Aro (2013) eivät tutkimuksessaan havainneet vanhemman ammatillisen statuksen liittyvän koulu-uupumukseen, minkä he uskovat olevan hyvinvointikontekstin ja korkeatasoisen koulutusjärjestelmän ansioita.

Vanhemmuudella on ratkaisevan tärkeä merkitys lasten ja nuorten kehitykseen, mielenterveyteen ja elämässä pärjäämiseen (Sağkal, 2019). Lämmin ja tukeva vanhemmuus parantaa kouluun sitoutuneisuutta toisen asteen kouluvuosien aikana (Salmela-Aro, 2017) ja on tärkeä resurssi myös jatkokoulutuksen ja työuran onnistumisen kannalta (Salmela-Aro, 2017). Lämpimät suhteet vanhempiin voivat myös suojata negatiivisilta vertaisten vaikutuksilta sekä tukea koulusitoutumista (Salmela-Aro, 2017). Erityisesti äidin huolenpidon eli hänen lapselleen antamansa emotionaalisen tuen, lämmön ja rakkauden on havaittu suojaavan koulu-uupumukselta, ellei siihen liity psykologista kontrollia eli pyrkimyksiä nuoren ajatusten ja tunteiden hallintaa (Aunola ym., 2018). Joissakin tutkimuksissa on myös selvitetty tiettyjen vanhemmuuden tyylien vaikutusta koulu-uupumukseen (Sağkal, 2019; Love ym., 2020). Sağkalin (2019) tutkimalla vahvuusperustaisella vanhemmuudella, jolla tuetaan lapsen ja nuoren vahvuuksien ja resurssien löytämistä, havaittiin olevan positiivinen vaikutus kouluun sitoutumisessa, mutta ei koulu-uupumuksen vähentämisessä. Loven ja kollegoiden (2020) mukaan helikopterivanhemmuus, johon liittyy liiallista kontrollointia ja holhoamista, voi estää itsekontrollin taitojen kehittymistä opiskelijoilla, mikä liittyy koulu-uupumuksen kokemiseen. Tämän vanhemmuustyylin piirteet voivatkin heikentää nuoren kehityksellisiä tarpeita terveessä aikuisuuteen siirtymässä. (Love ym., 2020).

Vertaissuhteista erityisesti opiskelijan läheisellä kaveripiirillä on vaikutusta opiskeluhyvinvointiin ja koulu-uupumukseen (Kiuru ym., 2008; Salmela-Aro, 2011). Kaveriporukat muistuttavat toisiaan hyvinvoinnin, motivaation, suoriutumisen sekä koulutustoiveidensa ja -valintojensa suhteen (Salmela-Aro, 2011; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014). Opiskelijoiden asema vertaisten joukossa, kuten sosiaalinen suosio ja aktiivisuus tai eristäytyminen sekä vertaisjoukon piirteet vaikuttavat opiskelijoiden akateemiseen hyvinvointiin (Rimpelä ym., 2020). Vertaisryhmissä, jonka jäsenet muistuttavat toisiaan



esimerkiksi koulumenestyksen suhteen, myös kielteiset ajatukset koulunkäynnistä tarttuvat helposti ryhmän sisällä (Nurmi, 2014b). Salmela-Aro (2011) esittää, että uupumus voi tarttua myös kaveripiirissä: nuoret näyttävätkin uupuvan yhdessä. Hyvin menestyvät, ei-uupuneet nuoret puolestaan saattavat alkaa vältellä uupuneita luokkatovereitaan, mikä johtaa polarisaatioon nuorten keskuudessa (Salmela-Aro, 2011). Sekä koulusitoutumisen että koulu-uupumuksen on havaittu olevan samantasoisia samaan vertaisryhmään kuuluvilla, eli nuoret alkavat muistuttaa toisiaan koulu-uupumuksen ja kouluun sitoutumisen suhteen (Salmela-Aro, 2017). Paremmiin menestyvien ryhmään kuulumisen vaikuttaisi suojaavan uupumukselta, kun taas matalamman akateemisen suoriutumisen ryhmään kuulumisen voi lisätä koulu-uupumuksen riskiä (Kiuru ym., 2008).

Farina tutkimusryhmineen (2020) on havainnut lukio-opiskelijoiden empatiataitojen vaikuttavan koulu-uupumuksen vähenemiseen. Tätä vaikutusta välittää tyytyväisyys koulun ihmissuhteisiin eli opiskelijan tyytyväisyys suhteisiin vertaisiin ja opettajiin. Empatiataidoilla on merkittävä rooli ihmissuhteiden, sosiaalisen sopeutumisen ja hyvinvoinnin kannalta. Mitä tyytyväisempi opiskelija oli ihmissuhteiden laatuun, sitä vähemmän hän koki koulu-uupumusta. Erityisesti tyytyväisyys opiskelijan ja opettajien välisiin suhteisiin voikin olla koulu-uupumukselta suojaava tekijä. Opintoihin liittyvän uupumuksen määrän todettiin kasvavan opiskeluvuosien edetessä ja samalla tyytyväisyys koulun ihmissuhteisiin laski. Farina ja kollegat ehdottavat, että lukio-opiskelijoiden koulu-uupumusta voidaan vähentää tukemalla positiivisten ja tyydyttävien ihmissuhteiden kehittymistä. (Farina ym., 2020.)

Oppilaitoksen resurssit kuten henkilökunta tai opiskelijoiden hyvinvointia tukevat interventiot vaikuttavat opiskelijoiden uupumukseen ja sen ennaltaehkäisyyn. Riittävät opiskelijoiden terveydenhuoltopalvelut ja oppimisympäristö, joka ei korosta sosiaalista vertailua ja kilpailua edistävät parhaiten hyvinvointia ja akateemista toimintaa (Salmela-Aro, 2017). Uupumuksen tunnistaminen ja koulun vastaaminen nuoren tarpeisiin ovat tärkeimpiä asioita koulu-uupumuksen ennaltaehkäisyssä, ja uupumuksen voimakkuuden arvioinnissa auttavat opiskelu-uupumuksen mittarit (Salmela-Aro, 2011). Salmela-Aro (2011) korostaa kouluterveydenhuollon resurssien turvaamista, koska sillä on mahdollisuuksia ennaltaehkäistä voimakas koulu-uupumus ja sen kroonistuminen. Koulu-uupumuksen riski matalampi, jos opiskelijat kokevat, että terveydenhuollon ammattilaiset ovat käytettävissä ja että he saavat apua tarvittaessa eri ammattilaisilta (Salmela-Aro ym., 2008; Slivar, 2001). Oppilaitoksessa voidaan myös toteuttaa opiskeluhyvinvointia tukevia interventioita, joilla pyritään ennaltaehkäisemään opinnoissa jaksamisen haasteita. Chacón-Cuberos ja kollegat (2019)

tutkivat tuutorointi-intervention vaikutusta koulu-uupumukseen ja havaitsivat päivän viikossa tuutorointia saaneiden opiskelijoiden käyttävän positiivisempia emootioiden säätelystrategioita ja kokevan vähemmän kyynisyyttä ja ekshaustiota. Ohjaus, tuutorointi tai mentorointi voivatkin olla hyödyksi henkilökohtaisen kehityksen ja tunteiden johtamisen kannalta (Chacón-Cuberos ym., 2019).

Salmela-Aron ja kollegoiden (2008a) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää suuren otoksen perusteella, eroavatko koulut toisistaan koulu-uupumuksen esiintyvyydessä sekä mitkä taustatekijät siihen vaikuttavat yksilö- ja koulutasolla. Kouluun liittyvä aikapaineen, opettajien oikeudenmukaisuuden ja tuen määrän sekä psykososiaalisten palvelujen saatavuuden havaittiin olevan keskeisimpiä koulu-uupumuksen tasoon vaikuttavia tekijöitä. Suomalaiset oppilaat menestyvät kansainvälisissä vertailuissa, vaikka eivät erityisesti pidä koulusta. Lukioon siirryttäessä vaatimukset kasvavat ja oppiainevalintojen tekeminen voi olla haastavaa ja stressaavaa. (Salmela-Aro ym., 2008a.) Lukiossa opettajien oikeudenmukaisuus, myönteinen suhtautuminen ja motivointi voivat suojata koulu-uupumukselta (Salmela-Aro, 2011). Romano tutkimusryhmineen (2020) esittää, että lukio-opiskelijoiden koulu-uupumuksen vähentämiseksi tarvittaisiin paitsi opetusresurssien lisäämistä, myös vaatimustason madaltamista. Opettajan emotionaalinen tuki voi ehkäistä koulu-uupumusta (Romano ym., 2020; Meylan ym., 2020). Koulu-uupumuksen ennaltaehkäisyssä tulisi vahvistaa opettajien emotionaalista tukea eikä tule aliarvioida akateemisen ahdistuksen haitallisia vaikutuksia (Romano ym., 2020).

Opetuskäytännöillä ja opettajien toimintatavoilla on merkitystä opiskelijoiden jaksamisen tukemisessa sekä akateemisen stressin ja koulu-uupumuksen ennaltaehkäisyssä (esim. Salmela-Aro, 2017; Meylan ym., 2020). Opettajien ja useamman tukea tarjoavan aikuisen saatavilla olo sekä reilu ja rohkaiseva suhtautuminen opiskelijoihin vähentävät uupumuksen tunteita (Salmela-Aro, 2017). Uupumusasteinen väsymys on matalampaa, kun opiskelija kokee, että hän saa tukea henkilökohtaisen elämän tai opiskelun haasteisiin (Meylan ym., 2020). Kiire ja ongelmat ilmapiirissä on puolestaan yhteydessä koulu-uupumukseen (Salmela-Aro, 2017). Tehokas ja tarkoituksenmukainen ajankäyttö opetuksessa puolestaan vähentävät opiskelijoiden ekshaustiota (Meylan ym., 2020). Opettajan hyödyntämä yhteisopettajuus ja hänen motivaationsa opettamiseen, opiskelijoiden oppimisstrategioiden ja heidän erilaisten tarpeidensa huomioiminen joustavoittamalla opetuskäytäntöjä voivat puolestaan vähentää koulu-uupumuksen osatekijöistä kyynisyyttä (Meylan ym., 2020). Opettaja voi myös toiminnallaan vaikuttaa opiskelijan autonomian ja yhteenkuuluvuuden tunteisiin (Salmela-Aro, 2017).

Mahdollisuus ilmaista mielipiteitään koululuokassa ja se, että opettaja huomioi opiskelijan näkemykset, voivat vähentää emotionaalista uupumusta, kyynisyyttä ja riittämättömyyden tunteita koulua kohtaan (Salmela-Aro ym., 2008a). Slivarin (2001) mukaan opiskelijoiden hyvinvointia heikentää kontrollin, tasa-arvon tai arvostuksen puute koulukontekstissa. Tällöin opiskelijat kokevat, etteivät he saa osallistua päätöksiin esimerkiksi opetusmenetelmistä, tai oppimista tai menestystä ei riittävästi arvosteta, opiskelijat tuntevat epäoikeudenmukaisuutta koulutyönsä arvioinnissa tai työtä ei arvioida arvosanojen perusteella (Slivar, 2001). Opiskelijoiden kokiessa opettajien arvostavan heidän yrittämistään, motivoivan heitä sekä varmistavan heidän oppineen jonkin asian ennen siirtymistä opetuksessa eteenpäin voidaan vähentää opiskelijoiden kyynisyyden tunteita tai kouluun kohdistuvan kyynisen asenteen kehittymistä (Meylan ym., 2020.)

Mikäli koulu ei tarjoa nuoren kehitykselle edullista sosiaalista kontekstia, joka motivoi nuoren mielenkiinnon kohteita, tuloksena voi olla lisääntynyt koulu-uupumus ja kouluun sitoutumisen heikkeneminen, jopa koulusta vieraantuminen (Salmela-Aro, 2017). Jos taas oppilaitos kykenee vastaamaan opiskelijan mielenkiinnon kohteisiin, psykologisiin tarpeisiin ja tavoitteisiin, opiskelijan koulusitoutuminen paranee (Salmela-Aro, 2017). On ensiarvoisen tärkeää, että opettajat ja muut oppilaitoksen henkilökunnan jäsenet tunnistavat opiskelijan sopeutumattomuuden riskitekijät ja reagoivat niihin (Fiorilli ym., 2017). Tuleekin kiinnittää huomiota sosioemotionaalisiin taitoihin ja opiskelijoihin, joilla sopeutumisen vaikeuksia ja riskejä (Salmela-Aro, 2017). Nuorten hyvinvoinnin kokonaisvaltainen edistäminen ehkäisee koulu-uupumusta (Fiorilli ym., 2017).

#### 4.3.3 Kulttuuristen ja rakenteellisten tekijöiden vaikutukset koulu-uupumukseen

Makrotasolla nuorten pahoinvointiin ja koulu-uupumukseen vaikuttavia tekijöitä ei voida sivuuttaa, ja usein sanotaankin, että koulu keskeisenä yhteiskunnan instituutiona heijastelee yhteiskunnan tilaa. Nykypäivän lisääntyneet menestys- ja suorituspainet kuluttavat yksilön resursseja ja voivat johtaa stressistä kärsimiseen (Meylan ym., 2020). Moderneissa ja suorituskeskeisissä sekä korkeaa koulutusta ja monia uramahdollisuuksia tarjoavissa yhteiskunnissa käänköpuolena on, että suoritusorientaatio voi alkaa määrittää yksilön arvoa, houkuttaa kunnianhimoisiin saavutuksiin huonojen vaikutusten kustannuksella esimerkiksi aiheuttaen ylivoimaista painetta ja viime kädessä uupumusta (Herrmann ym., 2019). Salmela-Aro (2011) kuvaa, että yhteiskunnan koventuneet arvot vaikuttavat nuorten pahoinvointiin. Nuorten ahdistusta lisäävät huippusuoritusten tavoittelu, yksilöityminen ja kilpailu, ja

epävarmuus tulevasta voi vaikuttaa nuorten aikuisten akateemiseen kiinnittymiseen ja lisätä uraan liittyvää painetta (Salmela-Aro, 2011).

Digiteknologian yleistymisen myötä on tarpeellista tutkia, miten digitaaliset laitteet ja media vaikuttavat nuorten opiskeluhuvinvointiin ja koulu-uupumukseen. Nykyään varhais- ja keskinuoruutta elävät kuuluvat ensimmäisiin kohortteihin, jotka ovat kasvaneet mobiiliteknologian ja sosiaalisen median ympäröimänä (Salmela-Aro ym., 2017). On havaittu, että liiallinen internetin käyttö varhaisnuoruudessa ennakoii kyynistä suhtautumista kouluun ja opiskeluun myöhemmin nuoruudessa ja voi jopa johtaa kyyniseen ja negatiiviseen asenteeseen yhteiskuntaa kohtaan tai koulupudokkuuteen (Salmela-Aro ym., 2017; Bask & Salmela-Aro, 2013). Erityisesti pojilla esiintyvän internetin ongelmakäytön on havaittu olevan yhteydessä koulu-uupumukseen (Salmela-Aro ym., 2017; Tomaszek & Muchacka-Cymerman, 2019). Liiallinen digiteknologisten laitteiden ja sosiaalisen median käyttö saattavat myös vaikuttaa nuorten univaikeuksiin ja sen kautta heikentyneeseen koulusuoriutumiseen (Salmela-Aro ym., 2017; Evers ym., 2020).

Salmela-Aron ja hänen tutkimusryhmänsä (2017) pitkittäistutkimuksen mukaan yhä suurempi huoli hyvinvoinnista ja mahdollisista ongelmista koulussa liittyy sosiodigitaaliseen teknologiaan, joka voi johtaa addiktoivaan käyttäytymiseen aiheuttaen yleisiä ja kouluun liittyviä mielenterveysongelmia. Nuoruudessa liiallinen internetin käyttö voi aiheuttaa koulu-uupumusta ja voi myöhemmin johtaa masennusoireiluun, ja myös koulu-uupumus ennusti myöhempää liiallista internetin käyttöä. Myös eri sukupuolilla havaittiin eroja, sillä tytöillä esiintyi useammin masennusoireita ja myöhäisnuoruudessa koulu-uupumusta, kun taas pojat tyypillisemmin kärsivät liiallisesta internetin käytöstä. Jos nuoret eivät ole sitoutuneita kouluun, he löytävät muita sitoutumisen kohteita koulun ulkopuolelta kuten digiteknologiasta. Tutkimuksessa havaittiin liiallisen internetin käytön olevan yhteydessä koulu-uupumukseen, kun taas koulusitoutumisen ja internetin käytön välillä ei löydetty korrelaatioita. (Salmela-Aro ym., 2017.)

Salmela-Aron ja kollegoiden (2016) mukaan diginatiivin sukupolven ja koulun käytäntöjen välillä on aukko, sillä digiteknologian käyttö kouluopetuksessa on paljon jäljessä siitä, kuinka intensiivisesti ja taidokkaasti lapset ja nuoret käyttävät teknologiaa vapaa-ajallaan. Tämä voi johtaa opiskelijoiden turhautumiseen ja kyynisyyteen, mikä lisää koulu-uupumuksen riskiä. Koulusitoutumista voidaan parantaa tarkoituksenmukaisella ja opiskelijoiden tasoisella digitaalisen oppimisen hyödyntämisellä ja on tarve kehittää uusia pedagogisia menetelmiä ja

käytäntöjä uusien digisukupolvien motivoimiseen ja kouluun sitouttamiseen. Jatkossa tulisi kiinnittää yhä enemmän huomiota erilaisiin sopeutumisen riskeihin ja ongelmiin sekä tukea hyvinvointia koulussa pitkäkestoisen koulutuksellisen pärjäämisen ja sopeutumisen edistämiseksi. (Salmela-Aro ym., 2016.) Salmela-Aro kollegoineen (2017) kuvaa, että digitaalisuus kuuluu nuorten kehityksellisiin tarpeisiin. Vaihe-ympäristö-mallin mukaan opiskelijoiden motivaatio ja sitoutuminen paranevat, jos oppilaitos pystyy tarjoamaan sellaisen sosiaalisen oppimisympäristön, jossa vastataan heidän kompetenssin, autonomian ja liittymisen tarpeisiinsa (Eccles & Midgley, 1989; Ryan & Deci, 2000). Nuorten sosiokognitiivisten ja emotionaalisten tarpeiden täyttäminen voi johtaa emotionaalisen sitoutumisen parantamiseen, mikä vaikuttaa positiivisesti akateemiseen menestykseen ja oppimiseen sekä ehkäisee liiallista internetin käyttöä (Salmela-Aro, Upadyaya ym., 2017).

Salmela-Aro (2017) esittää, että lisääntyvä maahanmuutto on haaste koulutuksen järjestäjille. Vuoden 2015 kouluterveyskyselystä selviää, että kasvava määrä ensimmäisen ja toisen polven maahanmuuttajista kärsii koulu-uupumuksesta. Syinä voi olla osittain stereotyyppioista johtuva aukko kotoperäisten ja maahanmuuttajien osaamisen välillä (Salmela-Aro, 2017) tai sosiaalisen tuen puute, mikä voi johtaa motivaation vähenemiseen (Salmela-Aro ym., 2018). Salmela-Aro ja kollegat (2018) kuvaavat tutkimuksessaan, että viiden vuoden sisällä maahan muuttaneiden nuorten koulu-uupumus riippui paljolti sosiodemografisista ja kouluun liittyvistä tekijöistä, ja erityisesti heikosta aiemmasta koulumenestyksestä ja koulupoissaolojen määrästä. Koulu-uupumuksen määrä kasvoi sekä ei-maahanmuuttaneilla että maahanmuuttaneilla opiskelijoilla siirryttäessä vuosiluokkien 7–9 välillä (Salmela-Aro ym., 2018).

Yhteiskunnallisista tekijöistä myös työllisyys- ja taloustilanteet voivat vaikuttaa opiskelijoiden ajatuksiin opiskelusta ja sen kautta välillisesti vaikuttaa heidän opiskeluhuvinvointiinsa ja jaksamiseensa. Salmela-Aro (2011) näkee, että yhteiskunnan koventuneet arvot kuten yksilöityminen, kovat tavoitteet, kilpailu ja epävarmuus tulevista vaikuttavat opiskelijoiden lisääntyneeseen pahoinvointiin, minkä vuoksi koulussa koeta riittävästi tarpeellisia osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteita (Salmela-Aro, 2011). Taloudellisen taantuman aiheuttamat leikkaukset koulutuksellisista resursseista tuovat haasteet oppilaitoksille (Salmela-Aro, 2017). Esimerkiksi ammatillisen koulutuksen rahoitusjärjestelmä muuttui vuonna 2018 voimaan tulleen ammatillisen koulutuksen reformin myötä, ja koulutuksen järjestäjät kokevat sen pirstaleiseksi ja ennakoimattomaksi (Owal Group, 16.3.2021). Uusi järjestelmä korostaa työelämälähtöisen koulutuksen toteuttamista, muttei kannusta esimerkiksi heikon suomen kielen taitoisten tai oppimisvaikeuksia kokevien opiskelijoiden ottamiseen eikä lyhytkestoisten

koulutusten järjestämiseen (Owal Group, 16.3.2021). Lisäksi nuorisotyöttömyydestä (yli 20 % vuonna 2017) aiheutuva epävarmuus voi heikentää nuorten opintoihin sitoutumista sekä luoda uraan liittyviä paineita. Koulutuspoliittiset päätökset ja yhteiskunnallinen ilmapiiri vaikuttavat siihen, millaista kuvaa oppilaitoksissa luodaan työelämästä ja millaisiin ratkaisuihin opiskelijoita kannustetaan. Yhteiskunnalliset ja kulttuuriset tekijät asettavat myös reunaehjoja toisella asteella toteutettavalle opinto-ohjaukselle.

#### **4.4 Koulu-uupumuksen ja koulusitoutumisen väliset yhteydet**

Aiemmin kuvasin koulusitoutumista osana opiskeluhuvinvointia, mutta koska kouluun sitoutumisen ja koulu-uupumuksen suhde on vuorovaikutteinen ja niitä on tutkittu rinnakkain useissa tutkimuksissa, tarkastelen tarkemmin niiden keskinäistä suhdetta. Opiskelijan yleistä hyvinvointia voidaan määritellä positiivisten, kuten kouluun sitoutumisen tai negatiivisten, kuten koulu-uupumuksen indikaattorien kautta (Tuominen ym., 2020), ja näillä tekijöillä on pitkäkestoiset vaikutukset akateemiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin (Wang ym., 2015). Sitoutuminen kouluun suojaa koulu-uupumukselta, ja sillä on merkittävä rooli akateemisessa hyvinvoinnissa ja suoriutumisessa sekä koulusopeutumisessa (Rimpelä ym., 2020; Wang ym., 2015). Koulu-uupumus kulkee useinkin rinnakkain korkean koulusitoutumisen ja kukoistuksen kanssa, ja korkeaa sitoutumista saattaa esiintyä samanaikaisesti ekshaustion ja jopa masennuksen kanssa (Tuominen-Soini ja Salmela-Aro 2014). Toisaalta on myös havaittu, että heikosti kouluun sitoutuneilla opiskelijoilla koulu-uupumuksen taso voi olla korkea, mikä voi ilmetä esimerkiksi koulupinnaamisena (Virtanen ym., 2018). Virtasen ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa tuli ilmi, että opiskelijat, joilla koulusitoutuminen oli korkea ja koulu-uupumuksen taso matalaa, näkivät koulun merkittävänä tulevaisuutensa kannalta, omasivat hyvän itsetunnon, suoriutuivat hyvin akateemisesti eivätkä pinnanneet koulusta (Virtanen ym., 2018).

Koulusitoutumista ja koulu-uupumusta voidaan pitää vastakkaisina ja erillisinä, mutta rinnakkaisina prosesseina. Emotionaaliseen irtautumiseen liittyvä koulu-uupumus on käsitteellisesti kuin peili positiiviselle emotionaaliselle sitoutumiselle (Salmela-Aro ym., 2017). Tuominen-Soinin ja Salmela-Aron (2014) mukaan kouluun liittyvä sitoutumisen vastakohtana on kouluun liittyvä irtautuminen (*disengagement*), joka liittyy läheisesti koulu-uupumuksen ilmiöön. Toisen näkökulma mukaan taas kouluun sitoutuminen ja koulu-uupumus eivät ole toistensa vastakohtia, sillä uupumusoireiden puuttuminen ei automaattisesti johda parempaan koulusitoutumiseen, vaikka koulu-uupumuksen oireiden on todettu heikentävän

kouluun sitoutumista (Erentaité ym., 2018; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014). Virtanen ja kollegat (2018) taas näkevät kouluun kiinnittymisen ja koulu-uupumuksen rinnakkaisina prosesseina, joiden taustalla on samankaltaisia mekanismeja ja tekijöitä.

Wang tutkimusryhmineen (2015) esittää, että positiiviset emotionaaliset prosessit kuten emotionaalinen sitoutuminen ja negatiiviset prosessit kuten koulu-uupumus ovat käsitteellisesti ja metodologisesti erillisiä, mitä tukee myös Rimpelän ja kollegoiden (2020) tutkimus, jossa koulu-uupumuksen ja koulusitoutumisen nähtiin mittaavan akateemisen hyvinvoinnin eri puolia. Erentaité ja kollegat (2018) näkevät koulusitoutumisen ja koulu-uupumuksen aspektit hyvin lähekkäisinä, mutta niiden mallit nuoren identiteetin muotoutumisen ennustajana ovat erilliset. Kouluun sitoutumisella ja koulu-uupumuksella on hyvin pitkäaikaiset vaikutukset nuoren identiteettiin: Koulusitoutuminen voi tarjota resursseja yksilön identiteetin muotoutumiselle, kun taas koulu-uupumus haittaa identiteetin muotoutumista (Erentaité ym., 2018). Kouluun tulisi arvostaa nuorten kehityksellisiä tarpeita, kuten koherentin identiteetin muotoutumista tarjoten heille turvallisia mahdollisuuksia identiteettinsä tutkimiseen oppilaitoksensa toimintaan sitoutumista tukemalla ja näin ehkäisten uupumusta (Erentaité ym., 2018).

Joissakin tutkimuksissa on pyritty muodostamaan erilaisia opiskelijaprofiileja koulusitoutumisesta ja koulu-uupumuksesta (esim. Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014; Salmela-Aro & Read, 2017). Tuominen-Soini ja Salmela-Aro (2014) näkevät tarpeen tutkia koulusitoutumisen ja uupumuksen kombinaatiota ja profiileja, jotta ymmärrettäisiin paremmin, kuinka tukea paremmin onnistunutta nuoren ja nuoren aikuisen kehitystä. Tutkimuksessaan he tunnistivat neljä erilaista profiilia lukiolaisista. Sitoutuneet (44%) opiskelijat olivat sopeutuneet parhaiten hyvinvoinniltaan ja motivaatioiltaan, he arvostavat koulua ja opiskelevat hyvin, ja heillä esiintyi vähiten vetäytymistä, tehtävien välttämistä ja masennusoireilua. Sitoutuneet-uupuneet (28%) puolestaan pärjäsivät hyvin koulussa, arvostivat opiskelua ja olivat sitoutuneita, tosin he olivat uupuneempia ja stressaantuneempia koulutustoihteiden suhteen ja huolestuneita mahdollisista virheistä, heillä oli matalampi itsearvostus sekä enemmän masennusoireilua kuin sitoutuneilla opiskelijoilla. Kyyniset opiskelijat (14 %) olivat vähemmän stressaantuneita, uupuneita ja masentuneita kuin uupuneet. Tuominen-Soini ja Salmela-Aro esittävätkin heidän mahdollisesti olevan psykologisesti irrottautuneempia koulusta, jolloin heidän hyvinvointinsa on enemmän sidoksissa muualle kuin kouluun, mikä voi selittää heidän korkeampaa itsearvostustaan ja pienempää masennusoireiden tasoa. Uupuneiden opiskelijoiden (14 %) ryhmään kuuluvat puolestaan olivat vähemmän sitoutuneita

ja arvostivat koulua vähemmän, heidän akateeminen suoriutumisensa oli heikompaa ja he todennäköisimmin putosivat opinnoista. (Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014.)

Erilaisten koulusitoutumisen ja koulu-uupumuksen mallien havaittiin olevan yhteydessä akateemisiin toimintoihin ja mielenterveyteen. Sitoutuneiden ja sitoutuneet-uupuneet -ryhmien välillä huomattiin eroja pidempikestoisessa kouluttautumisessa: sitoutuneilla koulutustoiveet olivat korkeammat ja he todennäköisemmin opiskelivat yliopistossa tai olivat suorittaneet yliopistotutkinnon, kun taas sitoutuneet-uupuneet todennäköisemmin opiskelivat ammattikorkeakoulussa. Toisella mittauskerralla 6 vuoden jälkeen samat ryhmät tunnistettiin, ja profiilit olivat samankaltaisia, mutta eivät identtisiä lukiossa löydettyihin profiileihin nähden. (Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014.) Samansuuntaisia tuloksia on havaittu tutkittaessa myös korkeakouluopiskelijoiden opiskelusitoutumisen ja -uupumuksen profiileja (Salmela-Aro & Read, 2017). Opintoihin sitoutumisen on todettu olevan tyypillisempää opiskelun alkuvaiheissa, kun taas opiskelu-uupumus lisääntyy ajan myötä akateemisen opiskelu-uran edetessä (Salmela-Aro & Read, 2017).

Sekä koulusitoutuminen että koulu-uupumus ovat monimutkaisia ilmiöitä, jotka kehittyvät opiskelijan ja kouluympäristön dynaamisissa ja vastavuoroisissa prosesseissa: Yksilö vaikuttaa kouluympäristöön ja toisinpäin (Salmela-Aro & Upadyaya, 2020). Koulusitoutumisen ja -uupumuksen mallien kuvaamisen avulla voidaan tunnistaa vaihtoehtoisia tapoja kohdata opiskelijoiden vaihtelevia tarpeita (Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014). On tärkeää selvittää sekä positiivisia että negatiivisia emotionaalisia prosesseja, jotta voidaan ymmärtää opiskelijoiden emotionaalista sitoutumista ja sen erilaisia vaikutuksia nuoren kehitykseen (Wang ym., 2015). Sitoutuminen ja koulu-uupumus muokkaavat elämänmittaista kehityskaarta, sillä kouluun sitoutuminen ennakoii kouluttautumista ja menestymistä jatko-opinnoissa, mikä on tärkeää työllistymisen kannalta (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Juhl (2019) toteaa, että tarvittaisiin lisää tutkimusta, joka selvittäisi opinnoista työhön siirtymisen prosessia, sillä opintoihin sitoutuminen ja työhön sitoutuminen korreloivat keskenään. Oppilaitosten tulisi kiinnittää huomiota opiskelijoiden sopeutumisen ongelmiin ja riskeihin, jotta voitaisiin tukea pitkäkestoista koulutuksellista sopeutumista ja osallistumista (Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014) Erityisesti koulujen pitäisi vaalia kyynisten ja uupuneiden opiskelijoiden sitoutumista, jotta voitaisiin vähentää riskiä heidän opinnoista vieraantumiseensa (Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014). Opiskelijoiden hyvinvointiin ja opintoihin sitoutumiseen voidaan vaikuttaa ohjauksella sekä oppilaitoksen yksilöllisellä ja yhteisöllisellä opiskelijahuoltotyöllä.



## 5 Tutkimustehtävä

Pro gradu -tutkielmani tehtävänä on selvittää ja kuvata lukioiden ja ammattioppilaitosten opinto-ohjaajien tulkintoja eli heidän käsityksiään, näkemyksiään, merkityksenantojaan sekä kokemuksiaan toisen asteen opiskelijoiden jaksamisen haasteista ja koulu-uupumuksen ilmiöstä. Keskiössä ovat kysymykset siitä, millaisena ilmiö näyttäytyy oppilaitoksen arjessa opinto-ohjaajille ja millaisista syistä tai taustatekijöistä he olettavat sen johtuvan. Ajattelen sen, millaisia merkityksiä opinto-ohjauksen kentällä toimiva ammattilainen opiskelijoiden jaksamiselle ja koulu-uupumukselle antaa perustuvan hänen käytännön kokemustensa pohjalta muodostuneeseen ymmärrykseensä tutkittavasta ilmiöstä. Tavoitteena on myös selvittää, millaisena opinto-ohjaajat näkevät oman roolinsa opiskelijoiden jaksamisen tukena sekä koulu-uupumusta kokevien opiskelijoiden tilanteeseen puuttumisessa osana moniammatillista opiskelijahuoltoryhmää. Koulu-uupumuksen lisäksi tarkasteltavana ovat laajemmin jaksamisen haasteet, koska oletan jaksamiseen liittyvien ongelmien ja koulu-uupumuksen limittyvän yhteen käytännön työssä, jolloin tutkimukseen osallistuvilla opinto-ohjaajilla on enemmän tarttumapintaa aihepiiriin.

Oletan, että opiskelijan ja opinto-ohjaajan väliset ohjauskeskustelut ovat arkisia ja liittyvät usein käytännöllisiin opiskelua koskeviin asioihin. Ohjauskeskustelut kuuluvat kaikkien opiskelijoiden opintopolkuun, kun taas esimerkiksi koulupsykologi tai -kuraattori eivät välttämättä ole tekemisissä kaikkien opiskelijoiden kanssa. Tämän vuoksi uskon, että kynnyks lähestyessä opinto-ohjaajaa opinnoissa jaksamiseen liittyvissä asioissa saattaa olla matalampi verrattuna siihen, että opiskelija hakeutuisi suoraan kuraattorin tai psykologin vastaanotolle. Yleisesti nuorten ja nuorten aikuisten mielenterveysongelmat ovat lisääntyneet ja vakavoituneet 2010-luvulla (esim. Tampereen yliopistollinen sairaala, 10.2.2020), joten luonnollisesti mielenterveyteen liittyvät haasteet näyttäytyvät myös toisen asteen oppilaitosten arjessa. Niinpä tutkielmani tavoitteena on myös pohtia, millainen merkitys opinto-ohjaajilla on opiskelijan kannalta kriittisten jaksamisen ongelmien ja koulu-uupumuksen ennaltaehkäisyyn, tunnistamiseen ja tuen keinojen suhteen.

Koulu-uupumusta on tutkittu aiemmin paljolti opiskelijoiden näkökulmasta. Toisen asteen oppilaitosten osalta tutkimusta on tehty erityisesti lukio-opiskelijoiden näkökulmasta, ja lukiossa koulu-uupumusta esiintyykin enemmän (esim. Bask & Salmela-Aro, 2013). Pro gradu -tutkielmani pyrkii vertailuun siinä, esiintyykö jaksamisen haasteissa ja koulu-uupumuksessa yhtäläisyyksiä ja eroja lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten välillä, millaisia mahdolliset

erot ovat, ja johtuvatko jaksamisen haasteet ja uupumusoireilu erilaisista syistä lukioissa ja ammatillisessa koulutuksessa. On huomioitava, että lukiolla ja ammatillisella koulutuksella on erilaiset perustehtävät: Lukio on yleissivistävä ja jatko-opintoihin valmistava oppilaitos, kun taas ammatillisten opintojen on tarkoitus antaa riittävät ammatilliset valmiudet työelämää varten. Mielestäni on tärkeää huomioida myös ammatillisen koulutuksen näkökulma tarkasteltaessa opiskelijoiden opinnoissa jaksamista ja koulu-uupumusta. Molempien toisen asteen oppilaitosten tarkastelu voi antaa monipuolisemman näkemyksen tutkimusaiheesta ja mahdollistaa myös vertailua sen suhteen, millaisena ilmiönä koulu-uupumus näyttäytyy lukion ja ammattioppilaitosten opinto-ohjaajien näkökulmista ja eroavatko nämä tulkinnat toisistaan.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Millaisena jaksamisen haasteet ja koulu-uupumus näyttäytyvät opinto-ohjaajille? Mistä taustatekijöistä niiden oletetaan johtuvan?
- 2) Millaisena opinto-ohjaajat kokevat oman roolinsa opiskelijan jaksamisen tukena ja koulu-uupumukseen puuttumisessa osana moniammatillista opiskelijahuoltoryhmää?
- 3) Eroavatko jaksamisen haasteet ja koulu-uupumus toisistaan lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa opinto-ohjaajien tulkintojen mukaan ja jos, niin millä tavalla?

## **6 Tutkimuksen toteutus**

Laadullinen tutkimus sopii parhaiten menetelmäksi tähän pro gradu -työhön, jonka tavoitteena ei ole tehdä yleistyksiä tai luoda tutkimusaiheesta teoreettisia malleja, vaan pyrkiä ymmärtämään tutkimuskohdetta syvällisemmin. Laadullinen tutkimus onkin ymmärtävää ja tulkinnallista ihmistieteellistä tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkielmani yleisorientaatio on hermeneuttinen, mutta tarkoituksena ei ole tehdä systemaattista tulkintaa opinto-ohjaajien näkemysten, kokemusten ja merkityksenantojen pohjalta, vaan kuvata heidän tulkintojaan sellaisenaan. Tutkimusanalyysin tuloksia peilataan työn teoreettiseen taustaan pohdinta-luvussa, joka puolestaan jättää enemmän tilaa myös tutkijan tulkinnoille. Tässä luvussa kuvaan tarkemmin tutkielman hermeneuttista lähestymistapaa, esittelen aineistonkeruumenetelmäni ja tutkimuksen osallistujat sekä temaattisen analyysimenetelmän ja analyysin toteuttamisen.

### **6.1 Hermeneuttinen tutkimus laadullisen tutkimuksen lähestymistapana**

Kuvaan aluksi lyhyesti laadullisen tutkimuksen peruseriaatteita, jonka jälkeen esittelen tarkemmin hermeneuttista näkökulmaa. Saaranen-Kauppinen ja kollegat (2009) kuvaavat, että laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on hypoteesittomuus, tutkittavien näkökulmien huomioiminen, aineistojen narratiivisuus, harkinnanvarainen ja teoreettinen otanta sekä aineiston laadullis-induktiivinen analyysi. Tavallisia aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelu, päiväkerrat, elämäkerrat, erilaisten kulttuurituotteiden hyödyntäminen sekä havainnointi. (Saaranen-Kauppinen ym., 2009.) Lichtmanin (2012) mukaan tutkijan rooli laadullisessa tutkimuksessa on kriittinen, sillä hän päättää, mitä tutkitaan, kysyy kysymyksiä ja johtaa analyysien tekemistä. Siksi tutkijan tulee tarkkaan tuntea tutkimuksensa aihepiirin asiat, ongelmat ja menettelytavat (Lichtman, 2012).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittävät, että hermeneuttinen ymmärtäminen kuvaa ilmiön merkityksen oivaltamista. Keskeisiä käsitteitä ovatkin merkitys, kokemus ja yhteisöllisyys. Ymmärtäminen ei ala tyhjiöstä, vaan sen pohjalla on aina esiyymmärrys ja jo aiemmin ymmärretty. (Tuomi & Sarajärvi, 2018.) Puusan (2020) mukaan hermeneutiikassa merkittävä asema on kielellä, joka auttaa välittämään toisillemme merkityksiä, jotka eivät ole objektivoitavia. Kuitenkaan kaikille yhteistä, objektiivista todellisuutta ei voida tavoittaa laadullisen tutkimuksen kohteen ainutkertaisuuden vuoksi (Puusa, 2020). Myös Moilanen ja Rähä (2015) kuvaavat merkityksiä tutkimuskohteenä. Kontekstit ja tulkinta vaikuttavat

merkitysten ja niiden verkoston hahmottamiseen, ja tutkijalta edellytetään herkkyyttä havaita eri vivahteita. Hermeneutiikan mukaan tutkija ei voi täysin olla vapaa ennakkoluuloistaan tai esiyymmärryksen vaikutuksesta, mutta hänen tulee tiedostaa ja huomioida niiden vaikutus tutkimuksen etenemiseen. Esiymmärrys muodostuu teorioista, joihin tutkija on tutustunut, kulttuurissa rakennetuista yhteisistä merkityksistä sekä tutkijan omista henkilökohtaisista kokemuksista ja aiemmista tiedoista. Tutkijan esiyymmärryksen laajentuessa ja syventyessä tutkimusongelmat täsmentyvät ja muuntuvat, jolloin tutkija alkaa katsoa aihetta uudesta näkökulmasta ja etsii uudenlaisia merkityksiä. Tietystä aineistosta saattaa löytyä erilaisia merkityksiä, ja niistä voidaan tehdä erilaisia tulkintoja sen mukaan, miten tutkija suhteuttaa asioita toisiinsa oletustensa ja intressiensä pohjalta. Vaikka ennakkoluuloja sisältävä tulkinta on vaillinnaista ja puutteellista, sitä voidaan korjata tulkinnan edetessä. Tulkinnan prosessin käynnistymisen kannalta ennakkoluulot ovat välttämättömiä. (Moilanen & Rähä, 2015.)

Hermeneutiikka on filosofian osa-alue, joka korostaa ihmisten tekojen ja käytäntöjen merkitysten tutkimusta ja ymmärtämistä (Tieteen termipankki, 2016a). Hermeneutiikan ja fenomenologian tutkimussuuntauksilla on omat lähtökohtansa ja perinteensä sekä perustavia eroja kuten erilainen totuuskäsitys (Kakkori, 2009). Hermeneutiikka on laaja, monipuolinen ja monenlaisia suuntauksia sisältävä kokonaisuus, joka liittyy kiinteästi kaikkeen ihmistieteelliseen metodologiaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Hermeneutiikka määritellään yleisesti tulkitsemiseksi, ja siinä ymmärtämisen taito on keskeistä (Kakkori, 2009). Gadamer (2004) esittää, että vuoropuhelu eli keskustelu on kaiken keskinäisen ymmärtämisen perusmalli. Ihmisen perustavanlaatuisiin ominaisuuksiin kuuluu ymmärtämisen kyky. Hermeneutiikkaan sisältyy myös toisen ilmaisemien mielipiteiden kohtaaminen. (Gadamer, 2004.) Ymmärtäminen etenee niin kutsuttuna hermeneuttisena kehänä (Tuomi ja Sarajärvi, 2018). Kakkorin (2009) mukaan hermeneuttista kehää ymmärtämisen välttämättömäksi perustaksi. Tieteen termipankki (2020) määrittelee hermeneuttisen kehän menetelmäksi, jolla tutkimuskohteen ymmärrys syvenee vähitellen. Se on spiraalinomainen prosessi, jossa merkityksiä tulkitaan jatkuvasti toisilla merkityksillä, jolloin tulkitseminen tapahtuu kehässä teoreettisen ymmärtämisen ja praktisen eli esiteoreettisen ymmärtämisen välillä (Tieteen termipankki, 2020; Gadamerin näkemysten pohjalta).

Kakkori (2009) kuvaa Gadamerin hermeneuttisen kehän käsitettä, johon lukeutuvat esiyymmärrys ja horisontti sekä ennakkoluulo ja traditio. Mennyt voidaan ymmärtää vain suhteessa nykyiseen, eikä ymmärtäminen ole koskaan täydellistä tai totuus absoluuttista. Hermeneuttinen kokemus vaikuttaa tulkitsejaan paljastaen erilaisia asioita ennakkokäsityksiin

verrattuna, ja sen kautta paljastunut muuttaa ymmärrystämme ja horisonttiamme (Kakkori, 2009). Horisontilla tarkoitetaan, ettei tutkimuksen objektien kaikkia аспекteja voida välttämättä tavoittaa suoraan, mutta ne ovat ikään kuin myöhemmissä havainnoissa ja reflektioissa esiin tulevia mahdollisuuksia (Tieteen termipankki, 2016b). Esiymmärrys liittyy traditioon, johon hermeneuttinen kokemus on aina yhteydessä (Kakkori, 2009). Laine (2015) puolestaan tarkoittaa hermeneuttisella kehällä tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa, joka on edessä kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tutkiminen edellyttää kriittistä asennetta ja reflektiivisyyttä. Tulkintoja toisen ilmaisuista reflektoidaan kriittisesti ja pyritään mahdollisimman tarkasti arvioimaan, mitä tutkittava on ilmaisullaan tarkoittanut. Aineiston ja oman tulkinnan kehämäisessä liikkeessä tutkijan ymmärrys korjaantuu ja syvenee jatkuvasti (Laine, 2015.) Elämismaailmassa tutkittavat ilmiöt ovat sellaisenaan olemassa, mutta sellaisessa muodossa, jota ei suoraan voi käsitteellistää ja ymmärtää, ja siksi tutkijan tehtävänä on rajata tulkinnan aineistoa ja periaatteita (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Hermeneuttinen ymmärrys etenee siis osien ja yksityiskohtien tulkinnasta kokonaisuusien tulkintaan ja niiden uudelleentulkintaan, jolloin ymmärrys jatkuvasti syvenee. Ajattelen, että jatkuva aineiston ja teorian vuoropuhelun välillä auttaa minua tutkijana tulkintojen tarkentamisessa ja korjaamisessa, ja siksi kirjallisuuskatsausta ja aineistonkeruuta on hyödyllistä tehdä lomittain. Pohdin vaihtoehtoisina tutkielman lähestymistapoina fenomenografista tai narratiivista tutkimusotetta. Tämän tutkielman kontekstissa ajattelen, että hermeneuttinen lähestymistapa mahdollistaa laajempia tarkastelukulmia tutkittavana olevaan ilmiöön kuin fenomenografisen kokemusten kirjon tarkastelua tai narratiivisen tutkimuksen kertomusten tutkiminen, jotka nekin olisivat voineet sopia lähestymistavoiksi. Hermeneuttinen tutkimusote jättää myös runsaasti liikkumavaraa analyysitavan valinnan suhteen. Oma esiymmärrykseni opiskeluhyvinvoinnista ja jaksamisen haasteista sekä koulu-uupumuksesta on muotoutunut opiskellessani itse sekä ammatillisessa koulutuksessa että lukiossa sekä nyt myöhemmin yliopistossa. Itse opiskelijan roolissa ollessani pystyn havainnoimaan aihepiirin asioita ympärilläni sekä omakohtaisesti. Opinto-ohjauksesta minulla on kokemuksia ohjattavan roolista useista eri oppilaitoksista. Olen myös seurannut opinto-ohjauksen ajankohtaisia asioita aktiivisesti useiden vuosien ajan. Niinpä oma esiymmärrykseni opinto-ohjauksen toimintakentästä muotoutuu näiden kokemusten ja tietojen pohjalta, mutta itselläni ei ole kuitenkaan kokemusta opinto-ohjaajan roolissa toimimisesta.

## 6.2 Tutkimusaineisto

Tutkielmani aineiston keräsin viiden opinto-ohjaajan haastattelusta, jotka toteutettiin teemahaastatteluina videoyhteyksin. Haastattelu on käytetyimpiä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiä. Puusa (2020) määrittelee haastattelun tavoitteelliseksi keskusteluksi. Se on joustava menetelmä, joka auttaa pääsemään lähelle tutkittavia henkilöitä, ja tavoitteena on saada mahdollisimman paljon tietoa ja monipuolinen kuva tutkittavasta ilmiöstä (Puusa, 2020). Yleensä haastattelutyypit jaetaan niiden strukturointiasteen perusteella: kuinka tarkasti kysymykset on muotoiltu etukäteen ja kuinka paljon tutkija ohjaa haastattelutilannetta (Eskola, Lähti & Vastamäki, 2018). Teemahaastattelu on suosittu haastattelumuoto, jossa teema-alueet ovat ennalta määrättyjä, mutta strukturoidulle haastattelulle ominainen tarkka kysymysten muotoilu ja järjestys puuttuvat, ja haastattelijalla ottaa käsiteltäviä asioita esille tukilistan pohjalta (Eskola ym., 2018). Puusa (2020) kuvaa, että teemahaastattelun onnistumiseksi tutkijalla tulisi olla riittävän hyvä esiyymmärrys aiheestaan, sen keskeisistä elementeistä, siihen vaikuttavista tekijöistä ja kokonaisuudesta. Tutkijan haastattelutilanteessa käyttämä teemarunko pohjautuu tutkijan esiyymmärrykseen ja kirjallisuuskatsauksen tuottamaan tietoon (Puusa, 2020). Valitut teemat käydään läpi vapaassa järjestyksessä ja tarkentavia kysymyksiä esittäen (Puusa, 2020).

Tutkielmassani teemahaastattelun runko rakentui perehdyttyäni teoreettiseen taustaan sekä pohtiessani, mitä tutkimusaiheen kannalta olisi olennaista selvittää tarkastellessa opinto-ohjaajien näkökulmaa. Nämä asiat vaikuttivat myös tutkielmalle asettamiini tavoitteisiin ja tutkimuskysymysten määrittelyyn. Koulu-uupumuksen tutkimuksessa ei ole aiemmin otettu huomioon opinto-ohjaajien näkemyksiä eikä aihepiiriä ole tutkittu rinnakkain lukioden ja ammatillisten oppilaitosten ammattilaisten näkökulmasta. Koska opiskelijan hyvinvointi ja jaksaminen vaikuttaa merkittävästi opintojen sujumiseen, voidaan olettaa, että opinto-ohjaajille myös koulu-uupumukseen liittyvät asiat tulevat usein vastaan heidän työssään. Tämän takia ajattelen, että opinto-ohjaajilla on annettavaa kyseisen ilmiön tutkimukselle. Lisäksi oma mielenkiintoni ohjausalaan ja opinto-ohjaajan työtä kohtaan vaikutti siihen, että rajasin tutkimuksen näkökulman nimenomaan opinto-ohjaajiin. Mielenkiintoista olisi myös tarkastella oppilaitoksen eri ammattilaisten, kuten koulupsykologien, -kuraattorien sekä terveydenhoitajien tulkintoja työn teemoista, mutta kohtuullisen suppean pro gradu -työn puitteissa päätin keskittyä tarkastelemaan vain toisen asteen opinto-ohjaajien tulkintojen kirjoa.

Haastattelun etuja ovat Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sen joustavuus, tutkijan mahdollisuus toimia samalla havainnoitsijana, yleensä haastateltavien suostuminen aineiston

käyttöön sekä mahdollisuus valita aiheesta tietoa ja kokemusta omaavia tutkimushenkilöitä. Puusan (2020) mukaan on kuitenkin huomioitava, että vuorovaikutteisessa haastattelussa osapuolet aina vaikuttavat toisiinsa, ja aineiston yleistettävyyttä heikentää sen tilannesidonnaisuus. Teemahaastattelussa korostuvat tutkittavien henkilöiden subjektiiviset käsitykset asioista sekä heidän elämänsä maailmansa. Vaikka tutkija onnistuisi heijastamaan tutkittavien tunteja ja tulkitsemaan niitä heidän näkökulmistaan, hänen tekemänsä analyysi tutkittavien ajatuksista, käsityksistä ja kokemuksista on hänen omaa puhettaan niistä. (Puusa, 2020.) Teemahaastattelu sopi tämän tutkimuksen aineistonkeruumuodoksi, sillä halusin saada monipuolista ja syvällistä tietoa haastateltavien tulkinnoista, kokemuksista ja käsityksistä, joiden kertomiselle avoin haastattelu antaa tilaa sekä mahdollistaa myös haastateltavien esiin nostamien aiheiden syvällisemmän tarkastelun. En myöskään tiennyt tai voinut olettaa, kuinka tarkasti haastateltavat opinto-ohjaajat tuntevat koulu-uupumuksen ja jaksamisen haasteiden tematiikkaa, jolloin strukturoidun haastattelun sijaan löyhemmin määritelty haastattelurunko sopi paremmin tutkielman aiheen ja kohderyhmän tutkimukseen.

Tässä tutkimuksessa näyte on harkinnanvarainen, sillä haastateltaviksi on pyydetty henkilöitä, joilla on todennäköisesti kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Puusa, 2020) eli tässä tapauksessa opiskelijoiden jaksamiseen liittyvät asiat ja koulu-uupumus ovat jollain tavalla tulleet esille tutkimukseen osallistuneiden työtehtävissä. Haastateltavien valinnassa kriteereitä olivat toimiminen opinto-ohjaajana lukiossa tai ammattioppilaitoksessa sekä kiinnostus osallistua opiskelijoiden jaksamiseen ja koulu-uupumukseen liittyvään haastatteluun. Koska henkilöt suostuivat haastatteluun, voidaan olettaa, että he kokevat koulu-uupumuksen tärkeäksi ja heillä on sanottavaa siitä. Yhden haastateltavista sain Opinto-ohjaus kaikille kiinnostuneille – facebook-ryhmän kautta ja neljä haastateltavaa ottamalla heihin suoraan yhteyttä sähköpostitse. Ytimekkäässä haastattelukutsussa kuvasin pro gradu -tutkielmani aihepiirin, tavoitteen, haastattelujen toteuttamisen sekä haastatteluaineistojen anonymiteetin ja säilyttämisen hyvän tieteellisen käytännön mukaisia salassapito-ohjeita noudattaen. Haastattelujen alussa kuvasin lyhyesti tutkielmanprosessiani kuvaten, että tavoitteena on tuoda esille kentällä toimivien opinto-ohjaajien näkemyksiä, kokemuksia ja ymmärrystä tutkimusteemoista. Luonnollisesti en siis esitellyt haastateltaville koulu-uupumuksen teoreettista tutkimusta tai omia käsityksiäni aihepiiristä, jottei se olisi vaikuttanut heidän vastauksiinsa tai esille ottamiinsa aiheisiin. Tällä pyrin lisäämään objektiivisuutta aineistonkeruuvaiheessa, mikä vaikuttaa keskeisesti myös tutkielman luotettavuuteen.

Haastatteluihin osallistui viisi tutkimushenkilöä: kaksi lukion opinto-ohjaajaa sekä kolme ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajaa. Haastatteluissa opinto-ohjaajat kertoivat monipuolisesti tulkintojaan, näkemyksiään, havaintojaan ja kokemuksiaan opiskelijoiden jaksamisesta ja koulu-uupumuksesta. Tutkielmassa kuuluukin kokeneiden opinto-ohjaajien ääni. Haastattelemani lukion opinto-ohjaajista toinen oli toiminut useissa eri oppilaitoksissa opinto-ohjaajana noin 24 vuotta (H1) ja toinen yli 20 vuotta (H2). Ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajista yhdellä (H3) oli puolestaan alaltaan kokemusta 9 vuoden ajalta ja taustalla pitkä ura ammatillisena opettajana, toisella haastateltavalla (H4) 5 vuotta opinto-ohjaustaustaa sekä noin 30 vuotta työkokemusta ammatillisena opettajana ja kolmas ammatillisista opinto-ohjaajista (H5) oli työskennellyt ammatillisessa koulutuksessa noin 7 vuotta ja sitä ennen peruskoulun opinto-ohjaajana. Anonymiteetin säilyttämistä ja vastausten erottelemista varten nimesin haastateltavat lyhyesti haastattelujärjestyksen mukaan (H1, H2, H3, H4 ja H5). Haastateltavat asuvat eri puolilla Suomea ja työskentelevät hyvin erityyppisissä oppilaitoksissa pienen kunnan pienestä oppilaitoksesta Suomen suurimpiin koulutuskuntayhtymiin. Ammattioppilaitosten opinto-ohjaajilla oli ohjattavanaan eri alojen opiskelijoita, ja he kuvasivat opiskelualojen olevan mies- tai naisvoittoisia. Osa opinto-ohjaajista teki tai oli tehnyt ohjaustyönsä lisäksi hanketyötä tai työtä hakupalveluissa, mikä hieman muutti heidän työkuvaansa, mutta toisaalta näiden työtehtävien myötä heille oli muodostunut monipuolisia näkemyksiä tutkielman aihepiireistä.

Haastattelut toteutettiin Zoomin sekä Whatsapp-puhelun välityksellä, ja ne kaikki olivat kestoltaan noin 60–80 minuutin pituisia. Vallitseva koronapandemia vaikutti siihen, että haastattelut toteutettiin etähaastatteluin, ja ajattelen, että tämän haastattelumuodon avulla on mahdollista saada monipuolista tietoa eri puolilla Suomea työskenteleviltä opinto-ohjaajilta ilman matkustamiseen vaadittavia resursseja. Uskon, ettei videohaastattelu menetelmänä vaikuttanut merkittävästi haastattelujen onnistumiseen verrattuna paikan päällä toteutettuun haastatteluun. Haastattelut onnistuivat hyvin lukuun ottamatta yhtä haastattelua, jonka äänitys osittain epäonnistui teknisistä syistä. Pystyin kuitenkin hyödyntämään suuren osan haastattelusta, joten sitä ei tarvinnut jättää pois aineistosta. Haastateltavat kertoivat näkemyksiään ja kokemuksiaan koulu-uupumuksen ilmiöstä ja opiskelijoiden jaksamisesta hyvin monipuolisesti. Esille tuli myös paljon oppilaitosten arkisiin käytäntöihin ja lukiossa ja ammattioppilaitoksessa opiskeluun liittyvää yleistä ja ajankohtaista tietoa, minkä suhteen tein rajausta jättämällä ne pois varsinaisesta analysoinnista. Tämä tieto on kuitenkin tärkeää ilmiön ymmärtämisen kannalta ja se osaltaan vaikuttaa taustalla syvässä ilmiön ymmärtämisessä,



vaikka se ei varsinaisena tutkimuksen kohteena olekaan. Hermeneuttinen ymmärrys rakentuu pienistä paloista myös aihepiirin taustatietojen avulla.

### 6.3 Analyysimenetelmä

Temaattinen analyysi on joustava ja suhteellisen vapaamuotoinen analyysitapa, jonka määrittelytavat vaihtelevat (Braun & Clarke, 2006). Analysoin aineiston käyttäen temaattisen analyysin menetelmää, sillä aluksi suunnittelemani laadullisen sisällönanalyysin sijaan tulokset hahmottuivat jo varhaisessa aineiston käsittelyn vaiheessa tutkimuskysymysten ja haastattelurungon pohjalta muodostuvina alustavina teemoina. Myös sisällönanalyysi laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmänä olisi ollut mahdollinen tämän aineiston käsittelyssä, mutta sisällönanalyysin ja temaattisen analyysin logiikat eroavat toisistaan jonkin verran, vaikkakin ne etenevät periaatteessa verrannollisella tavalla (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Temaattisessa analyysissä aineistosta tunnistetaan perusajatukset, joiden ympärille kootaan temaattinen kokonaisuus ”temaattisen kartan” avulla, toisin kuin sisällönanalyysissä, jossa pelkistetyistä ilmauksista lähdetään rakentamaan hierarkkista kokonaisuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ala- ja yläluokkien muodostamisen sijaan temaattisessa analyysissä olennainen ja pelkistetty aineisto järjestetään potentiaaliin teemoihin, jotka voivat jakautua teemojen eri tasoihin eli ylä- ja alateemoihin (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Temaattisen analyysin teoreettista taustaa sekä etenemisvaiheita kuvailevat Braun ja Clarke (2006), joiden näkemyksiä Maguire ja Delahunt (2017) ovat täydentäneet käytännöllisellä temaattisen analyysin oppaallaan. Temaattisen analyysin aluksi aineistoon tutustutaan lukemalla sitä useaan kertaan samalla kirjaten ylös alustavia huomioita. Tämän jälkeen aletaan organisoimaan aineistoa systemaattisella ja mielekkäällä tavalla luoden alustavia koodeja, kuten pelkistettyjä ilmauksia ja keräten yhteen aineistosta kiinnostavia seikkoja. Alustavat koodit kerätään alustaviin teemoihin, joita tarkistetaan suhteessa pelkistettyihin ilmauksiin ja koko aineistoon, jolloin aineistosta luodaan myös temaattinen ”kartta”. Tätä seuraa teemojen selkeiden määritelmien ja nimien luominen. Tällöin alustavia teemoja voi yhdistyä, joitakin teemoja jäädä pois ja uusia teemoja syntyä. Teemojen ja aineiston välillä käydään jatkuvaa vuoropuhelua, mitä Braun ja Clarke kutsuvat jatkuvaksi analyysiksi. Raportointivaiheessa olennaista on, että analyysi tarjoaa tiiviin, koherentin, johdonmukaisen ja mielenkiintoisen kuvauksen aineistoista, ja raportissa tulee riittävästi tuoda esille otteita ja eläviä esimerkkejä, jotka osoittavat teeman yleisyyden ilman tarpeetonta monimutkaisuutta. Raportointitapa

riippuu myös tutkimuksen julkaisumuodosta, ja vaikuttaa keinoihin, joilla tutkija pyrkii vakuuttamaan lukijansa. (Braun & Clarke, 2006; Maguire & Delahunt, 2017.)

Aloitin aineiston käsittelyn litteroimalla äänitetyt haastattelut. Tämän jälkeen luin aineistoa läpi useaan kertaan ja merkitsin pelkistettyjä ilmauksia sivumarginaaliin tehdyin muistiinpanoin. Tätä seurasi pelkistettyjen seikkojen jakaminen alustaviin teemoihin niitä kuvaavien sitaattien kanssa. Tämä vastasi tavanomaista teemoittelua, jossa aineisto ryhmitellään erilaisten aihepiirien mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teemoittelussa pyritään tekstin merkityksenantojen ytimen tavoittamiseen pelkistämällä aineiston olennaisimmat asiat (Moilanen & Räihä, 2015). Käsiteltävät teemat voivat rakentua aineistonkeruussa määriteltyjen teemojen tai aineistosta nousevien teemojen pohjalta (Puusa, 2020). Pelkistettyjen ilmausten perusteella jaottelin esille nousevia asioita seuraaviin alustaviin teemoihin: 1) Käsitteet koulu-uupumuksesta ilmiönä, 2) koulu-uupumuksen näyttäytyminen ja oireilu, 3) koulu-uupumuksen taustatekijät tai syyt, 4) opinto-ohjauksen tukikeinot, 5) moniammatillisen opiskelijahuollon tukikeinot, 6) korona-ajan vaikutukset sekä 7) Havaitut erot jaksamisessa ja koulu-uupumuksessa toisen asteen oppilaitosten välillä. Teemat muodostuivat luontevasti haastattelurunkoa mukaillen. Hahmottelin alustavia temaattisia ”karttoja” piirtäen niitä paperille. Lisäksi korona-ajan vaikutukset opiskelijoiden hyvinvointiin ja opiskeluun nousivat esille kaikkien haastateltavien kanssa, joten aiheen ajankohtaisuuden ja merkityksellisyyden vuoksi päätin ottaa ne mukaan analyysiin. Teemassa 7 tarkastelin lukio-opiskelijoiden ja ammattiopisto-opiskelijoiden koulu-uupumuksen erityispiirteitä.

Värikoodasin kaikki kategoriat tietyillä tekstin väreillä, jotka merkitsin litteraateihin. Tämä selkeytti opinto-ohjaajien näkemysten erottelua pitkistä litteraateista. Seuraavaksi kävin läpi litteraattit teemoittain jaotellen eri haastatteluista samalla värikoodilla merkityt tekstit sekä niitä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset alustaviin taulukkoihin teemoittain. Lopulliset teemat muokkautuivat analyysin edetessä, ja päätin yhdistää teemat koulu-uupumuksesta ilmiönä ja sen näyttäytymisestä ja oireista, sillä ne limittyivät toisiinsa. Samoin toisiinsa vahvasti liittyvinä teemoina yhdistyivät opinto-ohjauksen rooli ja tukikeinot sekä moniammatillisen yhteistyön ja opiskelijahuollon tuki. Temaattisessa analyysissä teemojen tulisikin erottua toisistaan selkeästi (Braun & Clarke, 2006), joten teemojen tarkentaminen oli tarpeen. Myös teemojen nimet muokkaantuivat useaan kertaan kuvastamaan paremmin käsiteltyä sisältöä. Koska haastattelurunko ei sisällä ammatillisen koulutuksen ja lukion välisten yhtäläisyyksien ja erojen tarkastelua, päätin sisällyttää oppilaitosmuotojen vertailun eri pääteemojen sisälle.

Teemoittelu sopi aineistoni järjestämiseen, sillä se mahdollistaa tiettyjen esiintyvien teemojen vertailun (Tuomi & Sarajärvi, 2018) ja haastatteluissa tuli esille monenlaisia, niin yhtäläisyyksiä kuin erilaisia painotuksia sisältäviä näkemyksiä. Tarkastelin tutkimuskysymysten kannalta olennaisia sekä muita esille nousseita huomionarvoisia seikkoja, ja taulukoin niitä erilliseen analyysitaulukkoon. Lopullisia teemoja muodostui neljä: 1) Jaksamisen haasteiden ja koulu-uupumuksen esiintyminen ja oireet, 2) Jaksamisen haasteiden ja koulu-uupumuksen taustatekijät, 3) Opinto-ohjaus, moniammatillinen yhteistyö ja opiskelijahuolto opiskelijan jaksamisen tukena ja 4) Koronakevään poikkeusolojen vaikutus opiskelijoiden jaksamiseen ja koulu-uupumukseen. Lopullinen kaikki teemat yhdistävä temaattinen ”kartta” on liitteenä työn lopussa.

Jaksamisen haasteiden ja koulu-uupumuksen ilmiön ymmärtämiseen ja opinto-ohjaajien näkemysten tulkintaan vaikuttaa aihepiirin tutkimus, johon olen perehtynyt, ja jonka mukaan olen rakentanut haastattelurungon. Koin temaattisen analyysin sopivan parhaiten tähän työhön, sillä perusajatukset ja potentiaaliset teemat olivat kohtalaisen hyvin selvillä, ja värikoodattu aineisto oli suhteellisen helposti jaettavissa näiden alustavien teemojen alle. Temaattinen analyysi mahdollistaa myös sisällönanalyysiä paremmin aineiston ilmi- ja piilosisältöjen tarkastelun (Braun & Clarke, 2006), joten näen sen sopivan hermeneuttiseen lähestymistapaan. Braun ja Clarke (2006) kuvaavat temaattisen analyysin sopivan tutkijoille, joilla on vähän tai ei ollenkaan kokemusta laadullisesta tutkimuksesta. Analyysimenetelmä sopii erityisesti kokemusten, merkitysten ja osallistujien todellisuuksien kuvaamiseen. (Braun & Clarke, 2006.)

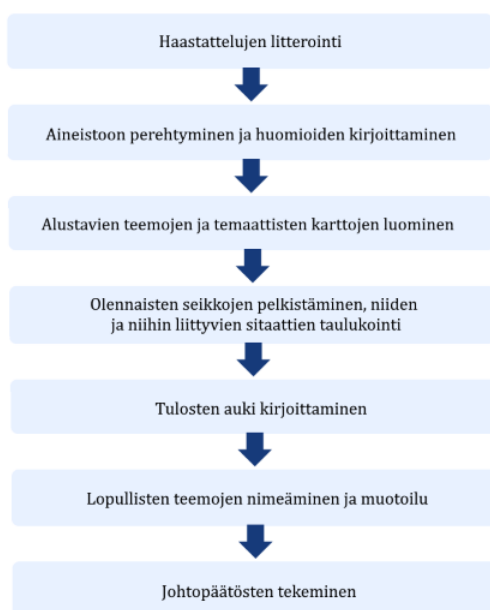
Braun ja Clarke (2006) kuvaavat, että temaattinen analyysi voi olla induktiivinen tai teoreettinen. Tässä tutkielmassa analyysi on induktiivista ja kuvailevaa. Induktiivisessa analyysissä teemat linkittyvät aineistoon toisin kuin teoreettisessa, tutkijan kiinnostusten ohjaamassa analyysissä. Tunnistetuilla teemoilla voi olla yhteyksiä spesifeihin osallistujille esitettyihin kysymyksiin. (Braun & Clarke, 2006.) Opinto-ohjaajat toivat esille monenlaisia aihepiiriin liittyviä asioita, joista haastatteluissa tein tarkentavia kysymyksiä. Luonnollisesti se ohjasi keskustelun suuntaa ja vaikutti myös aineiston pohjalta muotoutuneisiin teemoihin. Siksi myös erilaisten tutkimusaiheen kannalta olennaisten tulkintojen sijoittaminen eri teemojen alle vaati pohdintaa siitä, mihin teemaan jokin aineiston ”koodi” sopisi parhaiten. Tutkija ei voi kuitenkaan induktiivisessa analyysissä olla täysin vapaa teoreettisista sitoumuksista (Braun & Clarke, 2006), ja myös tässä tutkielmassa teoriatausta heijastuu teemojen määrittelyihin. Lisäksi temaattinen analyysi voi olla kuvaileva tai tulkitseva, jolloin kuvailevassa analyysissä aineistoa organisoidaan malleiksi semanttisen sisällön perusteella,

kun taas tulkitsevassa analyysissä tavoitteena on laajempi mallien merkitysten ja vaikutusten teoretisointi (Patton, 1990, viitattu lähteessä Braun & Clarke, 2006). Pro gradu -työssäni analyysi on rikas temaattinen kuvaus aineistosta, mikä sopiikin tähän tutkimattomaan tai vähän tutkittuun aihepiiriin, jossa tutkimuksen osallistujien näkökulmaa aihepiiriin ei tunneta (Braun & Clarke, 2006).

Tutkimuksessani korostuvat opinto-ohjaajien käsitykset ja kokemukset koulu-uupumuksesta ilmiönä, mistä aiempaa tutkimusta en ole löytänyt. Siksi esiymmärrykseni aihepiiristä on rajallista, ja hermeneuttinen ymmärrys syvenee vasta tutkimusaineiston ja taustateorioiden keskustellessa keskenään. Tutkijana olen avoimen kiinnostunut kuulemaan käytännön tason eli kentällä toimivien opinto-ohjaajien näkemyksiä ja kokemuksia siitä, mitä koulu-uupumuksen ilmiöstä ja opiskelijoiden jaksamisesta nousee esille. Koska teemahaastattelut olivat monipuolisia ja opinto-ohjaajat kuvasivat laajasti oman oppilaitoksensa sekä oman työnsä käytäntöjä, aineistoa täytyi rajata melko paljon. Kuitenkin rikkaasta ja monipuolisesta, runsaasti nyansseja sisältävästä aineistosta on hyötyä merkitysten tulkintaan (Moilanen & Räihä, 2015). Hermeneuttisen tutkimuksen näkökulmasta ajattelen laajemmasta arkipäiväisestä oppilaitoskontekstin sekä yhteiskunnallisen tilanteen ja ilmapiirin hahmottamisesta sekä ajankohtaisen koulutusta ja työelämää koskevan keskustelun seuraamisesta olevan hyötyä, jotta pystyisin ymmärtämään koulu-uupumuksen ilmiötä kokonaisuudessaan.

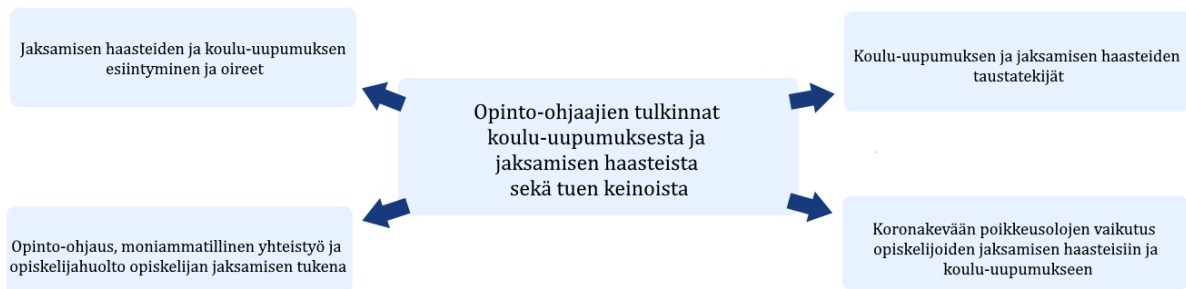
#### Pro gradu -työn temaattisen analyysin eteneminen

(mukaillen Braun & Clarke, 2006; Maguire & Delahunt, 2017)



Kuvio 1. Pro gradu -työn temaattisen analyysin eteneminen.

## 7 Tulokset



Kuvio 2. Temaattinen kartta: pääteemat.

Haastatteluissa opinto-ohjaajat kuvasivat tulkintojaan eli ymmärrystään, käsityksiään, näkemyksiään ja kokemuksiaan opiskelijoiden jaksamisen ja opiskeluhyvinvoinnin haasteista sekä koulu-uupumuksesta oman oppilaitoksensa kontekstissa. Tässä luvussa erittelen aineiston analyysin keskeisimpiä tuloksia neljään eri teemaan jaoteltuna. Teemojen sisällä olevat alateemat olen otsikoinut erikseen, jotta tulosten kuvaaminen olisi mahdollisimman selkeää. Käyttäessäni nimitystä opinto-ohjaajat tarkoitan tässä luvussa sekä johtopäätös- ja pohdintaluvuissa vain haastateltaviani enkä opinto-ohjaajia yleisesti. Pyrin erottelemaan lukion ja ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajien näkemyksiä toisistaan tehden jokaisessa luvussa vertailua siitä, miten jaksamisen haasteet ja koulu-uupumus näyttäytyvät ammatillisessa koulutuksessa ja lukiossa ja näkevätkö haastateltavat yhteneväisyyksiä ja eroja toisen asteen oppilaitosten välillä.

### 7.1 Jaksamisen haasteiden ja koulu-uupumuksen esiintyminen ja oireet

Pääteema	Jaksamisen haasteiden ja koulu-uupumuksen esiintyminen ja oireet
Alateemat	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jaksamisen haasteiden ja koulu-uupumuksen esiintyminen</li> <li>- Jaksamisen haasteiden ja koulu-uupumuksen tunnistaminen</li> <li>- Havaitut jaksamisen haasteet ja koulu-uupumuksen oireet</li> </ul>

Tässä teemassa keskiössä ovat jaksamisen haasteiden ja koulu-uupumuksen esiintymiseen, havaitsemiseen ja oireiden tunnistamiseen liittyvät tekijät. Moni haastateltavista näki tutkimusaiheen tärkeänä ja ajankohtaisena. Ammatillinen opinto-ohjaaja (H5) koki tarpeelliseksi saada pohtia ja jäsentää opiskelijoiden jaksamiseen ja koulu-uupumukseen liittyviä asioita oman työnsä ja sen kehittämisen kannalta:

*”Sitte pohtii, että sais itelleki sitä kuvaa tai vähä jäsenneltyä itelleki, et mikä tää tilanne on.” (H5)*

*”Hyvä pohtia, että miten ne [koulu-uupumus ja jaksamisen ongelmat] mahdollisesti näkyy ja miten voi paremmin tulevaisuudessa tehdä asioita.” (H5)*

### 7.1.1. Jaksamisen haasteiden ja koulu-uupumuksen esiintyminen

Haastateltavat tulkitsevat koulu-uupumuksen laajaksi ja monitasoiseksi ilmiöksi. Lukion opinto-ohjaajat (H1, H2) kuvailevat:

*”Se [koulu-uupumus] näyttäytyy niin monella tavalla – ja monessa kohdassa.” (H1)*

*”Mun mielestä tää on tosi kiinnostava aihe, eikä oo mitenkään yksulotteinen. Monta tasoa siinä.” (H2)*

Opinto-ohjaajat käsittävät opiskelijan vaikeudet, haasteet ja pahoinvoinnin todella kokonaisvaltaisiksi asioiksi. Opiskelijan hyvinvointiin liittyvien haasteiden nähdään kietoutuvan tiiviisti monenlaisiin muihin ongelmiin, kuten oppimisvaikeuksiin, mielenterveysongelmiin, sosiaalisten taitojen pulmiin ja tarkkaavuuden häiriöihin, ja usein haasteet ovat päällekkäisiä. Haastateltavat kuvailevat tutkittavaa ilmiötä oppilaitoksen arjen tasolla käyttäen termejä uupumus, väsymys, kuormitus, stressi sekä jaksamisen ongelmat. Lukion opinto-ohjaaja (H2) korostaa, että monenlaiset tekijät vaikuttavat elämässä kokonaiskuormittumiseen:

*”Kun se koulu on kuitenkin vaan yks osa sitä nuoren elämää.” (H2)*

Lukion opinto-ohjaajat (H1, H2) ja yksi ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajista (H3) tarkastelevat koulu-uupumuksen ilmiön kehityssuuntia pitkällä aikavälillä ja näkevät sen lisääntyneen pitkien työuriensa aikana. Lukion opinto-ohjaaja (H1) kuvaa, että yleisesti opinto-ohjaajien parissa havaitaan koulu-uupumuksen ja jaksamisen ongelmien lisääntyneen huomattavasti viime aikoina:

*”-- sanotaanko, että viimeisen noin viiden vuoden aikana on ihan kamalasti lisääntynyt uupumus, jaksamisen ongelmat ja sellaset, niinku kaikki – siihen*

*liittyy tosi vakavia mielenterveysongelmia, sosiaalisia ongelmia, lievempiä mielenterveysongelmia tai ihan pelkkää koulu-uupumusta ja ahdistuneisuutta ja niinku tosi paljon, mutta niinku se on sekava alue, mutta että valtavasti lisääntynyt.” (H1)*

*”Jos katon tätä lähes kymmentä vuotta aikajanana, niin ihan selvästi se [koulu-uupumus] on lisääntynyt. Se koulu-uupuminen ja tietysti päihteet ja muut on tullu entistä isommin mukkaan. Kyllä nämä jaksamisen ongelmat on lisääntynyt.” (H3)*

Toinen lukion opinto-ohjaajista (H2) näkee, että koulu-uupumuksen ilmiön yleistymiseen vaikuttaa myös sen aiempaa rohkeampi esille tuominen:

*”Tavallaan se on hyväki asia, että siitä uskalletaan nykyisin rohkeammin puhua, ei oo mikään tabu enää. Mutta se, että niitä myös tulee enemmän ilmi.” (H2)*

Yksi haastateltavista (H4) ajattelee, ettei koulu-uupumus ole erityisemmin lisääntynyt, vaan tulee aiempaa selvemmin ilmi. Hänen mukaansa opiskelijoiden jaksamisen haasteita on esiintynyt jo pitkään:

*”Samanlaisten ongelmien kanssa on opiskelijat painiskelleet viimeisen 30 vuoden aikana.” (H4)*

Ammatillinen opinto-ohjaaja (H5) tunnistaa koulu-uupumuksen ilmiön olemassaolon, mutta kokee, ettei heidän ammatillisessa oppilaitoksessaan esiinny laajaa uupumusilmiötä, mutta erisistä johtuvia jaksamisen haasteita on kuitenkin havaittavissa:

*”Heti ensimmäiseksi tuli semmonen, että onks tää niinku koulu-uupumusta, mutta kyllähän täällä on sellaista porukkaa, joka ei jaksa.” (H5)*

Haastateltavien opinto-ohjaajien mukaan siinä, miten jaksamisen haasteet ja koulu-uupumus ilmenevät, ei ole selkeitä eroja toisen asteen oppilaitosten välillä tai erot eivät tule haastatteluissa ilmi. Ainoastaan yksi haastateltavista (H5) korostaa, että heidän ammattiopistossaan koulu-uupumus ilmenee selkeästi eri tavoin kuin lukiokoulutuksessa:

*”-- täällä ei ehkä nää sellaista uupumusta, miten se sit näyttäytyy lukion puolella tai korkeakouluissa. Kun [lukiossa tai korkeakoulussa] se on just se akateeminen kunnianhimo, niin se syö jo sinällänsä, kun on se stressi koko ajan päällä, ku pitää olla paras ja tehdä sitä ja tätä.” (H5)*

Lukion opinto-ohjaaja (H1) painottaa, että kuitenkin suurin osa lukiolaisista ei koe lukiota rasittavaksi. Hän arvelee, ettei näillä opiskelijoilla ole välttämättä erityisen kunnianhimoisia tavoitteita opintojensa suhteen. Siksi ei pidä yleistää, että kaikki lukiolaiset kokisivat opiskeluhuvinvoinnin ja jaksamisen pulmia. Hän luonnehtii:

*”Mä väittäisin, että kuitenkin enemmistö, ainaki yli puolet, on sellaisia, jotka ei koe lukiota ollenkaan raskaaksi. Ei millään tavalla. Ehkä heillä ei oo niin kauheen suuret ne tavoitteetkaan. ”Voi vitsi miten kivaa, kivat kaverit, ilmainen ruoka,*

*mukavat opettajat, ja jostainhan mä opinkin, tuleehan musta ylioppilas” – kaikki sujuu, ei valiteta, vaan on ihan rentoa.” (H1)*

Koulu-uupumuksen oireita havaitaan esiintyvän hyvin monen tasoilla kaikkien vuosikurssien opiskelijoilla, kuvailevat haastattelemani lukion opinto-ohjaajat (H1, H2). Myös opiskelijan jaksamista haastavat syyt ovat hyvin yksilöllisiä, ja niitä kuvaan tarkemmin seuraavassa pääluvussa. Peruskoulun päättötodistuksen keskiarvon, joka opiskelemaan pääsemiseksi vaaditaan, nähdään vaikuttavan opintoissa suoriutumiseen. Kuitenkaan koulu-uupumus ei sinänsä ole sidoksissa keskiarvoon tai opintomenestykseen, kuvaavat haastateltavat:

*”Hyvin erityyppisillä opiskelijoilla on kuormittumisen ja väsymisen pulmia ja hyvin erilaisista syistä.” (H2)*

*”Ja se uupuminen ja jaksaminen ei oo oppimistuloksista kiinni, et se voi tulla seiskan, kasin opiskelijalle yhtä lailla [kuin 9-10 keskiarvon opiskelijalle].” (H1)*

Lukion opinto-ohjaaja (H1) kuvaa, että heidän lukioonsa tulee hyvin eri tasoisia opiskelijoita, mutta osalla heistä peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo on kohtalaisen matala. Tällä hän näkee olevan vaikutusta alisuoriutumiseen:

*”Meillä kaikki tulee niin alhaisilla keskiarvoilla sisään, ovat enemmänki alisuoriutujia.” (H1)*

*”Sit pitää muistaa, että meillä on seiskasta kymppiin ne keskiarvot. Aina joka vuosi tulee niitä 9,9 keskiarvon ihmisiä meille. Että meillä on kaikenlaisia.” (H1)*

Suuren lukion opinto-ohjaajan (H2) kuvauksista välittyy, että jaksamisen haasteita esiintyy toisaalta hyvin tavoitteellisilla ja tasokkailla opiskelijoilla, mutta myös niillä, jotka ovat päässeet lukioon kohtalaisen matalalla keskiarvolla. Haastatteluaineistosta tulee esille, että kunnianhimoisilla ja korkeita arvosanoja tavoittelevilla opiskelijoilla esiintyy enemmän ylisuorittamista ja siitä johtuvaa uupumusta, kun taas heikommat lähtötasot omaavat opiskelijat saattavat alisuoriutua kovista ponnisteluista huolimatta ja kuormittua sen vuoksi.

Ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaaja (H3) kuvailee heidän oppilaitoksessaan keskiarvorajojen vuosien varrella madaltuneen. Hänen mukaansa korkeasta keskiarvosta huolimatta opiskelijalla voi esiintyä jaksamisen pulmia:

*”Tänä päivänä pääsee [opiskelemaan sähköalaa] jo ihan 6,5 keskiarvolla. Vaikka oiski hyvä keskiarvo, niin voi olla suuret ongelmat siinä jaksamisessa --” (H3)*

Ammatillinen opinto-ohjaaja (H3) ja lukion opinto-ohjaaja (H1) ovat havainneet vuosikurssien tai ikäluokkien välillä olevan eroja opiskeluhuvinvoinnin haasteiden esiintymisessä. Ongelmat



ovat liittyneet esimerkiksi huonoon ilmapiiriin, kiusaamiseen, häiriökäyttäytymiseen, yleiseen opiskelupahoinvointiin, masentumiseen, jaksamisen haasteisiin sekä päihteiden käyttöön. Haastateltavat kuvailevat:

*”Tossa puoltoista vuotta sitten meillä oli semmonen erityisen haasteellinen ikäluokka, jotka nyt kirjotti, tai itse asiassa ei kaikki kirjoittanu, ku ne jäi hirveen moni neljännelle vuodelle eli ne vielä ens vuoden pakertaa. Mut hirvittävän haasteellinen monessa asiassa.” (H1)*

*”Se minusta on niin mielenkiintoista, että mistä se voi johtua [erot eri vuosikurssien/ikäluokkien välillä]. Että ne on aivan todella suuret ne erot. -- me ei saaha millään kiinni, että mistä on kyse, ku ne luisteli aina ja tosi häiriköitä, mutta nyt sitte on purettu tämmöstä masentumista ja jaksamista heidän kanssaan. Tosi paljon on niissä ryhmissä sitä.” (H3)*

Aineistosta tulee ilmi, että tietyt opiskelun vaiheet voivat olla kriittisiä aikoja opinnoissa jaksamisen haasteille ja koulu-uupumukselle. Yksi haastateltavista (H1) kuvaa, että neljännelle vuodelle opintojaan pidentäneillä opiskelijoilla erilaisia haasteita on selkeästi eniten. Hänen mukaansa toinen vuosi koetaan lukio-opinnoissa erityisen rankkana. Ammatillinen opinto-ohjaaja (H4) kuvaa toisen vuoden syksyn olevan selkeästi sellaista aikaa, jolloin opiskelijat ovat herkkillä uupua: Puolivälissä opintoja, kun opiskelualan käytännöt ovat tulleet tutuksi, opiskelijat pohtivat, kokevatko he ammattialansa omaksi ja haluavatko he jatkaa opintojaan. Yksi haastateltavista (H3) nostaa esille loma-ajat ja niiden jälkeinen oppilaitokseen palaamisen erityisen haasteellisina aikoina, jolloin opiskelijat pohtivat jaksamiseen liittyviä asioita:

*”Hetä syysloman jälkeen ykkösvuonna on kotona mietitty, että ”ei oo tämä minun juttu. Voi olla, että en jaksa.” Lomat on semmosia pysäyttäviä, niihin on sanottu, että pitää kunnolla nyt paneutua, että loman jälkeen kaikki palautuu, ja jos nähään jaksamisen ongelmia, niin heti puututaan niihin.” (H3)*

Haastateltavat lukion opinto-ohjaajat pohtivat koulu-uupumuksen pitkäaikaisia seurauksia ja olettavat, että koulu-uupumuksen ja työuupumuksen välillä on yhteyksiä. Niiden nähdään liittyvän tietynlaiseen yksilön ehdottomuuteen ja tavoitteellisuuteen. Lukion opinto-ohjaaja (H2) käsittää, että koulu- ja työuupumusilmiöt ovat hyvin samantapaisia oireiltaan ja prosessiltaan. Toinen lukion opinto-ohjaajista (H1) taas korostaa, että jo lukio-opintojen aikana kehittynyt uupuminen jatkuu usein työelämään:

*”Ja se [koulu-uupumus] on alkanu ihan varmasti siellä lukiossa jo, ne tapaukset on yleensä sellasia. On aika vaikea korkeakoulussaki opiskella, jos on jo 17-vuotiaana ehdotonta ja semmosta, ettei salli itselleen mitään. Korkeakoulussa se sama meno vaan yltyy, ja työelämässä se yltyy vielä – kyl mä väittäisin että työelämä on kaikista rankin näistä kolmesta. Ei se ihme oo että 25-vuotiaana ollaan jo sairauslomalla, ku olis vasta ura alkamassa.” (H1)*

Lukion opinto-ohjaaja (H2) ajattelee koulu-uupumuksen johtavan masennukseen, ellei siihen puututa ajoissa:

*”Ja jos sille [koulu-uupumukselle] ei tee mitään, niin sittehän se johtaa siihen masennukseen. Se on sitten kuin veteen piirretty viiva, se ero enää siihen.” (H2)*

### 7.1.2 Jaksamisen haasteiden ja koulu-uupumuksen tunnistaminen

Opinto-ohjaajat kuvaavat, että opiskelijan jaksamisen haasteet tai koulu-uupumus voidaan tunnistaa, jos opiskelija kertoo niistä itse, tai kun havaitaan opiskelijan koulunkäynnin muuttuneen jollain tapaa tai jos esille tulee opiskeluun liittyviä haasteita. Ammatillinen opinto-ohjaaja (H4) kertoo, että joskus opiskelijat laittavat ongelmistaan viestiä hyvinkin yllättäen opintojen normaalista sujumisesta huolimatta ja harkitsevat esimerkiksi opiskelun keskeyttämistä. Tällöin yhdessä opiskelijan kanssa käydään hänen tilannettaan läpi.

Haastateltavien mukaan opiskelijat kertovat pääsääntöisesti avoimesti jaksamiseen ja hyvinvointiin liittyvistä haasteistaan opinto-ohjaajalle:

*”Ja nuoret ku on hirveen avoimia, että ne kyllä kertoo ihan melkeen kaiken, et tosi avoimesti niinku kaikki jutut.” (H1)*

*”Nii siihen nappaa heti kiinni ja alkaa juttelemaan, ja kysyy että siirrytäänkö sivummalle ja jutellaanko. Ja muutamalla kysymyksellä sitte, että mitä sinä tuolla tarkoitat, että katotaanko niitä opintoja. Sitte se voi ollaki, että sitte alkaa hyvin avoimesti kertomaan niitä asioita. Että missä hänellä – onko kotona jottain muuttunu ja siitä omasta jaksamisesta.” (H3)*

*”No siis tosi avoimesti [kertovat ongelmistaan]. Et välillä miettii, että onpa rohkeeta.” (H5)*

*”Kyllä mulla se käsitys on, että aika ne hyvin ne kertoo.” (H2)*

Yksi haastateltavista (H3) kertoo, että joudutaan toisinaan tekemään paljon työtä, jotta tavoitettaisiin opiskeluhuvinvoimin haasteita kokevien opiskelijat ja pystyttäisiin tarjoamaan heille tukea. Hän kuvaa, että miespuolisten opiskelijoiden kanssa pystyy puhumaan ja tarttumaan jaksamisen haasteisiin, sillä he tulevat paikalle oppilaitokseen, kun taas naispuoliset opiskelijat jäävät helpommin kotiin, jolloin heille tuen tarjoaminen haastavampaa:

*”-- työillä on taas se, että ne äkkäytyy sinne kotiin eivätkä tule tänne koululle, niin siinä on se suurin ongelma meillä, että ei voida ottaa tuen piiriin, ku ovat siellä kotona.” (H3)*

Toisaalta miespuoliset opiskelijat sinnittelevät viimeiseen asti, etteivät he tarvitse tukea:

*”Pojilla sitte taas, ne on tämmösiä suomalaisia jöröjä, että ne ei välttämättä halua sitä ohjausta ja tukkee, ja meilläki on psykologi, psykkari, kuraattori,*

*terveydenhoitajat ja lääkärit, kaikki käytössä. He niinku viimiseen asti sinnittelee, että he eivät tarvihe sitä.” (H3)*

Muutama haastateltavista kuvailee, että nais- ja miespuolisten opiskelijoiden välillä on eroja siinä, kuinka he tunnistavat opiskeluhyvinvointiinsa liittyviä ongelmia, millaisia ja kuinka paljon jaksamiseen ja uupumukseen liittyviä haasteita heillä esiintyy sekä kuinka he ottavat tarjottua tukea vastaan. Ammatillinen opinto-ohjaaja (H4) näkee, että tytöt tunnistavat uupumuksensa herkemmin kuin pojat, kun taas pojilla monesti kasvuun ja aikuistumiseen liittyviä pulmia, mutta he eivät niin herkästi tunnista niiden liittyvän jaksamiseen tai koulu-uupumukseen. Lukion opinto-ohjaajan (H2) mukaan pojat eivät puhu koulu-uupumuksesta niin avoimesti tai tuo sitä niin voimakkaasti esille, eivätkä hae siihen aktiivisesti apua kuin tytöt, ja se voi ilmetä heillä eri tavoin kuin tytöillä. Lukion opinto-ohjaaja (H1) kuvaa, että tytöillä koulu-uupumusta esiintyy selkeästi enemmän, kun taas pojat suhtautuvat opiskeluun rennommin. Hänen mukaansa pojilla näyttäytyy enemmän alisuoriutumista, ja tytöillä esiintyy enemmän niin kutsuttua tervettä ahkeruutta ja ylisuorittamista, minkä vuoksi heillä esiintyy enemmän koulu-uupumusta.

### 7.1.3 Havaitut jaksamisen haasteet ja koulu-uupumuksen oireet

Haastateltavien opinto-ohjaajien tunnistamia ja havaitsemia koulu-uupumuksen oireita ovat yleinen kuormittuneisuus, uupuneisuus, väsymys, levottomuus, rauhattomuus, häiriökäyttäytyminen, keskittymisvaikeudet, ongelmat opiskelumotivaatiossa, alisuoriutuminen, poissaolojen lisääntyminen, opintojen kasaantuminen ja keskeyttäminen, eristäytyminen, ongelmat sosiaalisissa suhteissa sekä somaattiset oireet kuten vatsa- tai pääkipu. Oireet ovatkin samantyyppisiä sekä lukiossa että ammatillisessa koulutuksessa, mutta ammatilliset opinto-ohjaajat korostivat opintojen keskeyttämistä enemmän kuin haastateltavat lukion opinto-ohjaajat. Toinen lukion opinto-ohjaajista (H1) tuo esille opiskelijan harkinnan lukion keskeyttämisestä, mutta koulutuksen keskeyttäminen vaikuttaa aineiston perusteella olevan selkeästi yleisempää ammatillisessa koulutuksessa.

Lähes kaikki haastateltavista nostavat esille arkiset, terveellisiin elämäntapoihin ja elämänhallintaan liittyvät tekijät, joiden he näkevät aiheuttavan opiskeluhyvinvoinnin ja jaksamisen haasteita:

*”Psykologi sano, että hänen asiakkaista eli niistä lukiolaisista melkein kaikilla – ylivoimaisella enemmistöllä oireita jotka on kauheen tavallisia oireita, eikä oikeastaan psykiatrisia oireita.” (H1)*

*”-- että unen puute, huono ravinto, liian vähän vapaa-aikaa, liian suuret toiveet ja odotukset. -- Ku nää asiat ois hoidettavissa ihan yksinkertaistettuna kotona. Että katottas, että uni ja ruoka ja tällaiset perusasiat ois kunnossa, niin silloin se koulu sujuis ihan normaalisti.” (H1)*

*”-- ei oo nukuttu tarpeeksi, nii väsymyksen takia ei sitte jakseta tulla kouluun” (H4)*

*”Sittehan se alakaa sieltä purkautumaan, että mää en oo nukkunu moneen päivään kunnolla ja mää en voi hyvin.” (H3)*

Kuitenkin hyvinvoinnin ja opinnoissa jaksamisen nähdään edellyttävän arjen- ja elämänhallinnan sujumista:

*”-- hyvin sellasista arkisista jutuista se lähtee, että jaksaako vai eikö jaksa.” (H1)*

Usein jaksamisen haasteet tai koulu-uupumus ilmenevät aluksi opiskelijan lisääntyneinä poissaoloina, kuten ammatillinen opinto-ohjaaja (H5) kuvailee:

*”Yleensä se näyttäytyy semmoisena, että jäädään pois koulusta. Sitte opettaja soittaa perään, ja hän patistelee, ja opiskelija sanoo, ettei nyt pysty.” (H5)*

*”Ku omia opiskelijoita aattelen, niin väittäisin että heillä näkyy sellaisena, että loppuu se motivaatio siihen koulukäyntiin, alkaa tulla niitä poissaoloja ja tekemättömiä tehtäviä.” (H2)*

Kaikki kolme ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajaa ottavat esille jaksamisen haasteisiin liittyen koulutuksen keskeyttämisen, jonka taustalla voivat olla kesken jääneet opintosuoritukset, opintojen kasaantuminen sekä niiden myötä kasvanut henkinen kuormitus ja uupumus. Kasautuneiden opintojen nähdään vaikuttavan jaksamisen haasteisiin ja koulutuksen keskeyttämisen harkitsemiseen:

*”Eli kun niitä alkaa kertyä niitä, että on niitä suoritus kesken -merkintöjä niin nehan vaikuttaa ihan suoraan, että sehän alkaa henkinen kuorma kertyä, nyt ei minun kannata enää opiskella, ku tästä ei tuu yhtään mitään.” (H3)*

Yksi opinto-ohjaajista (H5) ottaa esille toistuvat koulutuksen keskeyttämiset, jolloin opiskelija vaihtaa eri opiskelualalle, mutta ei suorita opintojaan loppuun asti:

*”Semmonenki ehkä, voi seki johtuu jostain jaksamisesta tai uupumisesta, että aloitetaan alusta ja aatellaan, että nyt tää menee maaliin, mut ei kuitenkaan saada.” (H5)*

Yhden haastateltavan (H4) mukaan tyypillisiä opintojen keskeyttämisen aikoja ovat ensimmäisen opiskeluvuoden syksy ja toisena vuonna, kun kolmen vuoden opinnot ovat noin puolivälissä. Joillakin opiskelijoilla opinnot keskeytyvät, kun pitäisi lähteä työpaikalla järjestettävän koulutuksen jaksoille, kuvaa yksi opinto-ohjaajista (H5). Hän myös pohtii, mikä

vaikutus jaksamisen haasteilla ja koulu-uupumuksella on siihen, että jotkut opiskelijat jättävät opintonsa kesken lähellä valmistumistaan:

*”-- meinataan lyödä hanskat tiskiinkin loppusuoralla.” (H5)*

*”En tiedä sitte oliko sekään koulu-uupumusta vai mitä kaikennäköistä, mitä elämässä sattuu. Et on hirveen vaikee eritellä tai siitä, mitä ihminen kertoo, niin siitä päätellä tai tulkita sitte [keskeyttämisen syitä] --” (H5)*

*”Voihan seki olla et tietyllä tavalla heillä on uupumus sen tutkinnon loppuun saattamiseen.” (H5)*

Haastateltavan (H3) mukaan voi olla haastava saada selville todellisia syitä sille, miksi opiskelija keskeyttää opintonsa loppuvaiheessa:

*”Voi olla, että tutkinto on muuten tehty, mutta vielä on yks näyttö tekemättä, niin ei saa sitä yhtä näyttöä tekemättä. Ku ei vaan jaksaa.” (H3)*

Ammatillinen opinto-ohjaaja (H3) tunnistaa haasteiden jatkuvuuden ja kasvamisen opiskeluvuosien myötä, ja kuvaa, että useimmiten opiskelijoiden haasteet näkyvät jo koulutuksen alussa:

*”Sillä miten ne käyttäytyy jo silloin, kun ne tulee tänne, niin näkyy olevan yhtäläisyyttä sen kanssa, että vaikka vuoden päästä näkyy olevan masentuneisuuden ja jaksamisen juttuja, aika isojaki.” (H3)*

Ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaaja (H3) kuvailee, että ammattiopistossa opiskelevilla nuorilla miehillä esiintyy myöhäistä murrosikää ja kypsymättömyyttä, joka näyttäytyy muun muassa levottomuutena, häiriökäyttäytymisenä tai kahnauksina kavereiden tai opettajien kanssa. Hän (H3) kertoo, että opiskeluhuvinvoinnissa on eroja nais- ja miesvoittoisilla aloilla: Opiskelualoilla, joilla opiskelee paljon nuoria naisia, esiintyy myös paljon henkistä pahoinvointia ja masentuneisuutta.

Lukion koko ja ilmapiiri vaikuttavat siihen, millaisina opiskeluhuvinvoinnin haasteet ja koulu-uupumus näyttäytyvät opinto-ohjaajille. Pienehkön lukion opinto-ohjaaja (H1) näkee heidän oppilaitoksessaan alisuoriutumisen, motivaation puutteen, oppimisvaikeuksien sekä mielenterveysongelmien vaikuttavan opiskelijan opiskelukykyyn ja jaksamiseen enemmän kuin varsinaisten koulu-uupumusoireiden, joita hän uskoo esiintyvän enemmän suuremmissa ja kovatasoisemmissa lukioissa. Hän (H1) näkee ylimitoitettut ja kunnianhimoiset tavoitteet sekä opiskelijaan kohdistuvan valtavan ympäristön paineen merkittäviksi syiksi koulu-uupumukselle. Opinto-ohjaaja kuvailee eroa ilmapiirissä heidän lukionsa ja suuremman lukion välillä sekä alisuorittamisen, motivaatio-ongelmien ja oppimisvaikeuksien kautta ilmeneviä jaksamisen haasteita omassa oppilaitoksessaan:

*”Mun yks ystävä, joka on tossa todella todella kovassa lukiossa opona -- se on heidän jokapäiväisen itkun ja murheen aihe ne ylimitoitettut tavoitteet. Et 10- on epäonnistuminen. --. Se on hirvittävän kauheeta siinä koulussa se ponnistelu. Ja uupuminen.” (H1)*

*”Mut meillä näyttäytyy enemmänki semmoinen alisuorittaminen. Että on motivaation puutetta, oppimisvaikeuksia ja sitä kautta tulee sitä vähän niinkö uupumusta – ei ehkä ihan uupumus oo oikea sana – mut että koulu ei suju, ei oikeen jaksa eikä viitti ja harkitsee ehkä jopa lukion keskeyttämistä ja näin.” (H1)*

Toinen haastatteleistani lukion opinto-ohjaajista (H2) työskentelee puolestaan todella suuressa lukiossa, jossa hän näkee hyvin laajan kirjon erilaisia opiskelijoita, joilla esiintyy hyvin erilaisia haasteita jaksamisessa ja opiskeluhuvinvoinnissa. Näitä kuvaan tarkemmin seuraavassa luvussa. Haastateltava (H2) kuvaa havaitsemiaan koulu-uupumuksen oireita:

*”Täydellinen jaksamattomuus, täydellinen kyvyttömyys enää tarttua mihinkään tai pystyä keskittymään. Silloin ollaan jo todella pitkällä siinä [koulu-uupumuksen kehittämisessä].” (H2)*

*”-- ei oo enää energiaa ja eikä voimaa mihinkään. Se ilo katoaa siitä elämästä, ei oo halua enää harrastaa, ei jaksa olla enää kavereiden kanssa. Ei hakeudu kavereiden pariinkaan enää. Alkaa eristäytyä. Kyllä ne toki on yksilöllisiä, mutta tällöistä näkisin.” (H2)*

Lisäksi opinto-ohjaajan (H2) mukaan koulu-uupumusta kokevalla nuorella luottamus omiin kykyihinsä katoaa, hänen ajattelunsa voi muuttua hyvin mustavalkoiseksi ja negatiiviseksi ja hän voi kokea arvottomuuden tunteita. Hän näkee, että tällöin nuori tarvitsee itsetuntonsa, persoonallisuutensa ja positiivisten voimavarojensa vahvistamista.

## 7.2 Jaksamisen haasteiden ja koulu-uupumuksen taustatekijät

Pääteema	Koulu-uupumuksen ja jaksamisen haasteiden taustatekijät
Alateemat	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opiskelijan henkilökohtaisiin ja opiskelun haasteisiin liittyvät tekijät</li> <li>- Sosiaalisten tukiverkostojen merkitys</li> <li>- Opiskelijan ja opiskelukontekstin yhteensopivuus</li> <li>- Ympäristön paineiden ja yhteiskunnallisen ilmapiirin vaikutus</li> </ul>

Opinto-ohjaajat tulkitsevat, että jaksamisen ongelmat ja koulu-uupumus ovat usein monien eri tekijöiden summa, johon vaikuttaa nuoren elämä kokonaisuudessaan. Haastateltavien havaitseman koulu-uupumusoireilun taustalla vaikuttavatkin monenlaiset pinnan alla olevat syyt, jotka johtuvat myös opiskelun ulkopuolisista tekijöistä:

*”Ne syyt ovat syvemmällä kuin siinä, että se koulunkäynti ei kiinnosta.” (H2)*

*”Mut ei mulla oo ainakaan tullu eteen semmosta, että ois varsinaista pelkästään koulusta johtuvaa. Sitte voi olla omassa elämässä sellasia tekijöitä, jotka vaikuttaa siihen.” (H5)*

Haastatteluissa keskeisimmiksi jaksamisen haasteiden ja koulu-uupumuksen syiksi nousevat henkilökohtaisiin ominaisuuksiin ja opiskelun haasteisiin liittyvät tekijät, sosiaalisten tukiverkostojen puute, opiskelijan ja opiskelukontekstin yhteensopimattomuus sekä yhteiskunnallisen ilmapiirin ja ympäristön aiheuttamat paineet. Näitä tarkemmin erittelen seuraavissa alaluvuissa.

#### 7.2.1 Opiskelijan henkilökohtaisiin ja opiskelun haasteisiin liittyvät tekijät

Haastateltavat ovat havainneet työssään, että tietyt opiskelijoiden yksilölliset ominaisuudet voivat vaikuttaa jaksamisen haasteiden esiintyvyyteen. Lukioiden opinto-ohjaajien (H1, H2) mukaan erityisen tavoitteellisilla, kunnianhimoisilla ja perfektionistisilla opiskelijoilla esiintyy paljon haasteita opiskeluhuvinvoinnissa ja jaksamisessa. Yksi haastateltavista (H1) kokee, että lukioikäisillä nuorilla ajattelu on hyvin mustavalkoista ja ehdotonta, ja tarvittaisiin enemmän sallivuutta ja armollisuutta itseään kohtaan. Toisen lukion opinto-ohjaajan (H2) mukaan erittäin tavoitteellisten opiskelijoiden opiskelukokonaisuus on todella vaativa, heillä on paljon kursseja ja sen myötä täydet jaksot ympäri vuoden, minkä vuoksi he kuormittuvat huomattavasti.

Perfektionistisilla opiskelijoilla vaatimustasot itseään kohtaan ovat kovat, minkä vaikutus heidän jaksamiseensa huolestuttaa opinto-ohjaajia:

*”Ja vaikka mä yritin sanoa niille, että teet vähän huonommin, katot, mitkä teet vähä huonommin, kunhan teet, mut älä teen niin hyvin. Mut ne ei pysty siihen.” (H2)*

Suuren lukion opinto-ohjaaja (H2) tuo esiin lukion IB-linjan, joka on haastava ja akateemisempi versio lukiosta. Hän kuvaa IB-linjan opiskelijoita aktiivisiksi, ulospäin suuntautuneiksi ja usein hyvin kunnianhimoisiksi ja tavoitteellisiksi opiskelijoiksi, jolloin myös heidän joukossaan kuormittuneisuutta ja koulu-uupumusta esiintyy suhteellisesti enemmän kuin tavallisessa lukiossa:

*”Siihen porukkaan kuuluu erityisen tai yllättävän paljon niitä, jotka uupuu opinnoissa. -- Sen tiedän, että heitä on siellä paljon asiakkaina kuraattoreilla ja psykologeilla. Se on jollakin tavalla hirveen kuormittavaa ja uuvuttavaa.” (H2)*

Monenlaiset mielenterveyteen tai yksityiselämän haasteisiin liittyvät asiat voivat heikentää opiskelukykyä aiheuttaen ongelmia jaksamisessa, kuten ammatillinen opinto-ohjaaja (H5) kuvailee:

*”--ne [tilanteet] on ollu semmosia, että opiskelija sanoo, että mää oon niin masentunu etten pysty tekemään. Ei oikeastaan kukaan oo sanonu, että koulu kaatuu päälle, että sen takia on tässä tilanteessa, kyllä ne yleensä on elämäntilanteita noin muuten, jotka kuormittaa. Tai sanotaan, että mun yksityiselämä on niin haastavaa, että en jaksa käydä koulua, että voinko jäädä keskeytykselle.” (H5)*

Myös heikot peruskoulun oppiaineiden pohjataidot sekä oppimisvaikeudet haastavat opiskelijoiden jaksamista sekä ammatillisessa koulutuksessa että lukiossa, ilmenee haastatteluista. Ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaaja (H3) esittää, että yhteisten tutkinnon osien oppiaineet kuten englanti, ruotsi ja matematiikka ovat todella haastavia joillekin opiskelijoille heikkojen pohjataitojen vuoksi:

*”-- joilleki ne on hirvittävän vaativia ne ammattikoulun yhteisten aineitten tehtävät, todella haastavia” (H3)*

Lukion opinto-ohjaajan (H1) mukaan lukio on usein alusta asti haasteellista, jos lukioon päästy alhaisella peruskoulun päättötodistuksen keskiarvolla:

*”-- hirvittävän alhaisella keskiarvolla on tultu juuri ja juuri päästy lukioon, niin silloin se on ymmärrettävää, että taustalla ollu oppimisvaikeuksia jo peruskoulussa. Silloin se on ollu niin haastavaa alun alkaenki se lukio, sellasia ongelmia, ihan oppimiseen liittyviä ongelmia.” (H1)*

Yksi haastateltavista (H2) on havainnut erilaisten tarkkaavuuden pulmien ja häiriöiden kuten ADHD:n tai ADD:n lisääntyneen. Hän kuvaa, että erityisesti suuressa lukiossa näistä häiriöistä kärsivät opiskelijat kuormittuvat helposti:

*”Lisäksi nykyisin on yleistyneet erilaiset tarkkaavaisuuden pulmat ja häiriöt. Ja heille erityisen huonosti sopii tällaiset isot tilat, joissa on paljo ihmisiä, koska heillä on keskittymisvaikeuksia. Heille tämäntyypiset koulut voivat olla tosi kuormittavia.” (H2)*

Opiskelijoiden kuormittuneisuutta aiheuttavat myös opintojen ja muun elämän yhteensovittamisen haasteet. Ammatillinen opinto-ohjaaja (H5) kuvaa, että aikuisopiskelijoilla elämän eri osa-alueiden yhteensovittaminen kuormittaa joitakin opiskelijoita enemmän kuin nuorilla opiskelijoilla, mutta haastateltava ei näe sen olevan suoranaisesti koulu-uupumusta:



*”-- tällönsillä ruuhkavuosia elävillä naispuolisilla opiskelijoilla, joilla on ne lapset ja koko se muu elämä, heillä on ehkä enemmän semmosta uupumustyyppistä.” (H5)*

Haastateltava (H5) vertaa aikuisopiskelijoita peruskoulun jälkeen tutkinnon aloittaviin, vielä kotona asuviin nuoriin, joilla elämä ja opintojen suorittaminen on huolettomampaa. Kuitenkin hänen mukaansa osa nuoremmista opiskelijoista tekee töitä opintojensa ohella, ja opiskelun ja työn yhteensovittaminen voi tuoda haasteita opiskelijan jaksamiselle.

Kolme haastateltavista ottaa esille maahanmuuttajataustaiset opiskelijat, joilla heikko suomen kielen taito heikentää opintojen sujumista ja opinnoissa jaksamista. Lukion opinto-ohjaajan (H2) mukaan ongelmana on, ettei lukiossa ole vaatimuksia suomen kielen taidon osalta, mikäli opiskelija on saanut peruskoulun päättötodistuksen. Tästä voi aiheutua liiallista kuormittumista lukio-opinnoissa, ja hän nostaakin yhtenä jaksamisen haasteita kokevana joukkona esiin heikolla kielitaidolla lukioon tulevat maahanmuuttajaopiskelijat:

*”– tulee hyvin heikoilla suomen kielen taidoilla opiskelijoita, joilla on äärimmäisen suuria pulmia jo perus kielitaidossa ja asioiden ymmärtämisessä. He kuormittuvat. Sen tyyppiset opiskelijat tekevät yötä päivää töitä, tuki on ihan riittämätöntä siihen nähden mitä he tarvitsevat --. Tässä ongelma on se, että jos ei tule tällaisia kielitestejä eikä se ole lainsäädännöllisesti mahdollista, sitten kaikki on otettava lukioon riippumatta siitä, olisiko heillä oikeasti kykyjä selviytyä.” (H2)*

Toisin kuin lukion opinto-ohjaaja (H2) ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaaja (H3) ei koe, että ammatillisissa opinnoissa maahanmuuttajataustaiset opiskelijat kokisivat jaksamisen haasteita enemmän kuin suomalaistaustaiset opiskelijat. Tähän vaikuttaakin se, että ammatillisessa koulutuksessa käsillä tekeminen korostuu lukemisen ja kirjoittamisen sijaan, kuvaa ammatillinen opinto-ohjaaja (H3). Tällöin kielitaidon puute ei välttämättä tule selkeästi esille:

*”Eilen ku tehtiin tehtäviä, niin paljastuki, että hän [opiskelija] ei osaa suomen kieltä kunnolla kirjoittaa. Ja kyllä mä sanoin opettajalle, että kyllä saat kuule olla varuillaan tuon kanssa – että kaikki termit, ammattitermit, kaikki ammatin ymmärtäminen ei mene perille. Se oli kyllä yllätys. -- Mutta käsillä tekijä, että osaa tehdä käsillä kyllä hyvin.” (H3)*

Toisen ammatillisen opinto-ohjaajan (H5) mukaan opintojen läpäisemiseksi vaadittava kielitaito ei vastaa työelämässä tarvittavaa suomen kielen osaamista, mikä voi haastaa opintoja ja vaikeuttaa tulevaa työllistymistä:

*”Kyllähän tässä semmonen havainto on tehty, aikuisista varsinkin ja myös nuorista maahanmuuttajista, et heillä on suomen kielen taito tosi heikko, he keskenään sumplii ja tekee yhdessä tehtäviä, ja pääsee niistä kursseista läpi. Osa*

*ihan hyvilläkin arvosanoilla. Et me väillä ihmetellään, et miten he on voineet saada sillä puutteellisella kielitaidolla noin hyviä arvosanoja. He eivät kuitenkaan työelämässä pärjää, he ei työllisty, ku he eivät osaakaan suomea.” (H5)*

Lisäksi maahanmuuttajataustaiset opiskelijat kokevat painetta ja stressiä siitä, että heidän pitäisi nopeasti valmistua ammattiin ja päästä töihin, mikä voi aiheuttaa ongelmia heidän opinnoissaan jaksamisessaan:

*”No heillä [maahanmuuttajataustaisilla opiskelijoilla] on hirveen paljon [haasteita] sen kielen kans, ku he ei etene tarpeeksi nopeesti, et he ei pääse työpaikoillekaan, kun ei oo päässy opinnoissa etenemään niin nopeesti. Heillä on paljo sitä, että he stressaa siitä, että pitää nopeenopee valmistuu. -- ja he jotenki lamaantuu niin he ei pystykään siihen.” (H5)*

Haastateltava (H5) tuo myös esille tiettyjen etnisten ryhmien kohdalla esiintyvän levottomuuden ilmiön, johon voi myös liittyä väkivaltaa tai puhetta siitä.

Aineistossa tulee myös esille, että joillakin opiskelijoilla opintojen sujumista haastavat myös päihteiden kuten alkoholin ja huumeiden käyttö tai liiallinen pelaaminen. Lukion opinto-ohjaaja (H2) kuvaa riippuvuuksia:

*”Nää on oikeesti siellä jossakin osassa lukiolaisille, jotka on siellä tekijöinä vaikuttamassa. -- Sen nyt voi arvata, että mitä se tuo tullessaan sille nuorelle, jos semmosta riippuvuutta on.” (H2)*

Ammatillinen opinto-ohjaaja (H3) kuvaa tiettyä ikäluokkaa, joilla päihteiden ongelmakäyttö johti vaikeuksiin myös yleisessä opiskelunilmapiirissä:

*”Silloin oli kauheeta levottomuutta, häiriökäyttäytymistä. Ja päihteiden käyttöä. Ussempi on sortunu huumeisiin.” (H3)*

Edellisessä luvussa kuvasin opintosuoritusten kuten kurssien keskeytymistä, opintojen kasaantumista ja koulutuksen keskeyttämisen harkitsemista jaksamisen haasteita ja koulu-uupumusta ilmentävinä oireina. Haastateltavien näkemyksistä ei tule kuitenkaan ilmi, ovatko ne seurauksia koulu-uupumuksesta vai aiheuttaako opintojen kasautumisesta aiheutuva kuormitus koulu-uupumusta. Opinto-ohjaajien selostuksesta voikin tulkita, että syy-seuraussuhteita onkin hankala tunnistaa tämän asian suhteen.

## 7.2.2 Sosiaalisten tukiverkoston merkitys

Lähes kaikki haastateltavat nostavat esille sosiaalisten tukiverkoston, kuten perheen ja kotiväen sekä vertaissuhteiden merkittävän vaikutuksen opiskeluhyvinvointiin ja opiskelijan jaksamiseen. Perheiden hajoaminen ja rikkiinäisyys, mielenterveysongelmat tai

käsittelemättömät ongelmat perheessä voivat lukion opinto-ohjaajan (H2) mukaan vaikuttaa hyvin negatiivisesti nuoren hyvinvointiin ja jaksamiseen. Vanhemmilta ja perheeltä saadun tuen puutteen nähdään vaikuttavan selkeästi opiskelijan jaksamisen ongelmiin:

*”Jos sitä tukea ei tuu sieltä kotoa niin musta se on selkein syy kaikkeen tähän – kaikkeen, ihan suoriutumiseen, jaksamiseen, kaikkeen. Musta se näkyy aivan selkeesti.” (H1)*

*”Ja ei tää nykyinen elämäntyylä, mikä nykyään on, niin ei tää oo kauheen helppoa osalle. Ei oo semmosta vahvaa tukiverkkoa sukulaisissa ja perheessä eikä oo välttämättä kauheen vahvoja siteitäkään, se tuo omat haasteensa.” (H2)*

*”-- se perheen tuki on todella, todella tärkeää lukiolaisenko arjessa. Ja se kaveripiiri. Mikä auttaa kestämään sitä painetta. Eli se sosiaalisen verkoston merkitys ja harrastustenko merkitys voi olla todella suuri selviytymisessä ja jaksamisessa.” (H2)*

*”Jotku vanhemmat on sitte semmosia, jotkut eivät välitä, että ne ajattelee, että ku tulee ammatilliseen koulutukseen, nii ei tarvi ennää huolehtia. Sitte joutuu niitten vanhempien kans tekemään tosi paljo töitä, että täähän on melkeen ku ekaluokkalainen, että tämä on astunu suuren harppauksen tänne. Että kyllä teiän täytyy niinku tukkee. Se tulee monelle vanhemmalle yllätyksenä, että meidän lapsi ja nuori voiki niin huonosti täällä koulussa.” (H3)*

Lukion opinto-ohjaaja (H1) arvioi, että suurimmat jaksamisen haasteita ja koulu-uupumusta aiheuttavat vaatimukset ja paineet lukio-opiskelijalle tulevat vanhemmilta, jotka eivät ymmärrä paljoa nykylukioista:

*”-- mulla on semmoinen voimakas käsitys, että painetta tulee eniten ihan kotoa” (H1)*

*”-- olis kauheen kiva, jos ois mahdollista niin vanhempainilloissa ja huoltajien kanssa muistutella, ku sieltä tulee niin älyttömiä vaatimuksia, se on joskus niin sairasta mitä vanhemmat vaatii.” (H1)*

Sosiaalisten tukiverkostojen odotukset ja paineet voivat vaikuttaa myös haitallisesti nuoren koulutus- ja alavalintoihin:

*”Liian helposti mennään siihen, että kavereilla tai jollain sukulaisilla on vaikutusta, se ei sinällään oo paha asia, että sen pitäis olla se oma polku. Ja omien kyvykkyyksien tai taitojen mukainen se valinta. Että se lähtis itsestä eikä niistä ulkoisista paineista ja odotuksista.” (H2)*

Haastateltavan (H1) mukaan nuorilla, jotka ovat muuttaneet omilleen ongelmallisen kotitilanteen vuoksi, esiintyy enemmän jaksamisen haasteita verrattuna kotona asuviin ja kotoa sosiaalista tukea saaviin opiskelijoihin:

*”-- ne muutamit ja harvat, jotka asuu yksin niillä yleensä on, ku meidän koulu on tavallinen yleislukio, syynä on yleensä se, että siellä on ollu tosi vaikeeta siellä*

*entisessä kodissa. Niillä on ihan monin verroin sitä jaksamisongelmaa koska siinä tulee taloudellisia vaikeuksia ja kaikkea muutaki.” (H1)*

Lukion opinto-ohjaaja (H2) on aiemmin työskennellyt koulupudokkuuteen liittyvässä hankkeessa, missä toisen asteen koulutuksesta pudonneiden opiskelijoiden kotitaustan vaikutukset jaksamisen ongelmiin, opintojen sujumiseen, koulu-uupumukseen ja koulutuksen keskeyttämiseen tulivat selkeästi esille:

*”-- että heiltä vaaditaan paljon, heille on säilytetty enemmän vanhemmuuden tehtäviä kuin normaalille nuorelle, vastuu nuoremista sisaruksista, voi olla jopa perheen toimeentulosta vastuuta, että joutuvat varhaisessaki vaiheessa käymään töissä sen koulun lisäksi. -- Näkisin, että tämä porukka on tosi kovilla. -- Tällaisethan ei saa kotoa sitä tukea vaan enemmänki vastuuta perheestä. Mitä ei tommosella lukiolaisella pitäis olla tossa vaiheessa. -- siellä oli paljon tämän tyyppistä, että moni asu jossain perhekodissa tai vastaavassa, ja pitkään oli kestänyt se lukiopolku siihen asti, ja oli itsensä viiltelyä ja tämmöstä. Et aika moni asia oli eri tavalla kuin sellaisella nuorella, joka on saanu kasvaa turvallisessa kasvuympäristössä.” (H2)*

Yksi haastateltavista ammatillisista opinto-ohjaajista (H5) kuvailee kahta esimerkkitapausta siitä, miten erilaisista etnisistä ryhmistä tulevilla kulttuuritausta ja sosiaalinen yhteisö saattavat tuoda haasteita opiskeluun esimerkiksi ammatissa vaadittavan pukeutumisen suhteen. Yksilöllä ei ole tällaisessa tapauksessa itsellään mahdollisuutta vaikuttaa omiin opintoihinsa tai alavalintaansa, vaan hänen vanhempansa tai uskonnollinen yhteisönsä vaikuttavat voimakkaasti opiskelijan opiskelumahdollisuuksiin. Tämä voi vaikuttaa negatiivisesti opiskeluhuvinvointiin ja saattaa johtaa opiskelualan vaihtamiseen tai jopa opintojen keskeyttämiseen. Haastateltava kuvailee:

*”-- myös se, että kodin paineet, varsinkin näillä kulttuuritaustoilla, joissa se yhteisöllisyys menee sen yksilön edelle, niin näissä keisseissä varmaan myös se aiheuttaa paineita.” (H5)*

Luen oppilaitoksen henkilökunnan kuten opettajien kuuluvan opiskelijoiden sosiaaliseen tukiverkoston. Ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaaja (H5) uskoo opettajien kuormittuneisuuden ja oppilaitoksen ilmapiirin vaikuttavan opiskelijoiden jaksamiseen:

*”-- kyllähän se tarttuu opiskelijoihin väistämättä, jos opettajat on väsyneitä. Et se ilmapiiri - sillä ilmapiirillä on ihan hirveen suuri merkitys.” (H5)*

Nuoruuden kehitysvaiheessa sosiaalisella verkostolla ymmärretään olevan ratkaiseva merkitys opiskelijan kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille:

*”Varsinki tommosessa iässä, jossa on kypsymässä ja kasvamassa, ja kaikki on uutta ja ihmeellistä ja jännittävää, nii eihän sitä jaksa, jos ei oo semmosta*

*tukiverkostoa. Ja monilla ei oo. Yllättävän monilla ei oo. Et ne on ihan kavereiden varassa. Ei oo kavereitakaan.” (H1)*

Lukion opinto-ohjaaja (H2) kuvaa, että koulu-uupumuksen taustalla voi olla myös yksinäisyyttä. Todella suurissa yksiköissä se on kasvava ongelma, kun opiskelija ei löydetä omaa viiteryhmiä ja kavereita:

*”Se käy osalle aivan ylivoimaiseksi, että se alkaa vaikuttaa mielialaan ja viihtymiseen siellä.” (H2)*

### 7.2.3 Opiskelijan ja opiskelukontekstin yhteensopivuus

Aineistosta ilmenee, että opiskelijan mielenkiinnon kohteiden, kykyjen ja taitojen sopivuus koulutuksen sisältöön, opetuksen järjestämisen tapaan, opiskeluryhmään sekä opiskelun vaatimuksiin vaikuttavat huomattavasti opiskeluhyvinvointiin ja opiskelijan jaksamiseen.

Ammatillisten opinto-ohjaajien kuvauksissa painottuu se, ettei kaikilla ammatilliseen koulutukseen tulevilla ole riittäviä taitoja selviytyä opiskelun vaatimuksista tai suuremmassa ryhmässä opiskelusta. Opetus ammatillisessa oppilaitoksessa on peruskouluun verrattuna itsenäisempää ja vaativampaa, mikä voi aiheuttaa kuormitusta opiskelijan jaksamiselle:

*”-- joilleki opiskelijoille kaikki uusi, mitä ammatillisessa koulutuksessa tulee, voi olla liikaa.” (H4)*

*”-- tämän päivän nuorista, nii jos 18 aloittaa, niin sanotaanko näin että 5–6 on semmosta, jotka pystyy ihan tämmöseen itsenäiseen opiskeluun ja niillä ovat jo selvät polut. Loput on semmosia, että ettivät ja vaeltelevat. Kyllä suurin osa valitsee ammatin oikeen mutta on semmosta levottomuutta – ja nimenomaan sitä levottomuutta.” (H3)*

Ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajista kaksi (H3, H4) miesvaltaisten ammattialojen parissa toimivaa haastateltavaa tuovat esille, että osalle opiskelijoista suurissa ryhmissä työskentely on haastavaa, minkä he uskovat aiheuttavan vetäytymistä, häpeää, jaksamisen ongelmia ja koulu-uupumusta. Tällaiset opiskelijat saattavat tulla pienistä peruskouluista, joissa he ovat opiskelleet pienryhmissä. Haastateltavien mukaan ammattioppilaitoksessa opiskelu on hyvin erityyppistä, mikä voi uuvuttaa opiskelijoita, kun suuremmassa ryhmässä opetukseen ei ole samanlaisia resursseja kuin peruskoulun pienryhmissä opiskellessa. Ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaaja (H3) kuvaa, että monenlaiset sosiaaliset tilanteet ovat usealle opiskelijalle haastavia:

*”Tänä päivänä on niin paljon niitä, jotka elää sen kännykän kanssa vaan. Mutta ne on kuitenkin hyviä tekemään niitä hommia ihan yksin. Ne ihan pelekää sitä, että onko mun pakko lähtä tuohon ryhmään.” (H3)*

Kaikki opiskelijat eivät myöskään tiedosta tai tunnista ammatillisten opintojen vaatimuksia. Ammatillisen opinto-ohjaajan (H5) puheesta voi tulkita, etteivät kaikki opiskelijat ymmärrä, mitä opintojen suorittaminen vaatii tai he eivät ole valmiita näkemään vaivaa tai ponnistelemaan suorittaakseen opintonsa:

*”Se ymmärrys siitä, että tää on osaamiseen perustuvaa, nii sitä ei kaikki ymmärrä. Siitä tietysti seuraa se, että kun on jäänyt rästiin juttuja ja pitää opetella uusia toimintatapoja, niin se saattaa aiheuttaa joissain stressiä tai joissain sellasta uupumustaki, että tullaan, että ”ei vitsi mää haluan vaihtaa alaa”. ” (H5)*

*”-- liittyy näihin stereotyyppioihin, että kun tullaan amikseen nii eihän siellä tartte osata mitään tai siellä voi olla ihan luuseri, eihän siellä tartte mitään tehdä.” (H5)*

Kuitenkin ammatillisessa koulutuksessa ammattitaitovaatimusten tulee täytyä, jotta opiskelija voi valmistua ammattiin:

*”Meillä ei oo armoykköstä, kun on ne tietyt kriteerit, jotka pitää täytyä, sen ammatin vaatimukset. Kyllähän tää on silleen vaativaa, et päästäkseen läpi täytyy olla ammattilainen.” (H5)*

Opiskelijan jaksamisen kannalta opiskelun vaativuuden tulisi olla hänen osaamisensa tasolla, kuvailee ammatillinen opinto-ohjaaja (H4) työpaikalla järjestettävään koulutukseen liittyen:

*”Opiskelijat uupuvat, jos vaatimustasot koetaan liian haastaviksi tai sitte toisaalta, jos annetut työtehtävät on liian helppoja.” (H4)*

Lukion opinto-ohjaaja (H2) kuvaa havainneensa, etteivät lukio- ja korkeakoulutus ole kaikille sopivia koulutuspolkuja. Hänen mukaansa korkeakoulutuksen merkitystä painotetaan liikaa, mikä vaikuttaa nuorten paineisiin koulutus- ja alavalintojen suhteen ja sen kautta myös jaksamisen haasteisiin lukio-opinnoissa. Haastateltava kuvaa:

*”Kun luodaan sellainen kuva, ja vielä tässä yhteiskunnassa, että kaks kolmasosaa pitää käydä korkeakoulu ja yliopistotutkinto. Mikä on mun mielestä ihan tajutonta.” (H2)*

Opinto-ohjaajan (H2) mukaan kaikille lukiosta korkeakouluopintoihin jatkaminen ei osoittaudu sopivaksi koulutuspoluksi, jolloin lukion jälkeen hakeudutaan ammatilliseen koulutukseen:

*”-- lukio-opintojen aikaan huomaa, ettei tällöinen pänttäminen ookaan mun juttu vaan oonki tällöinen toiminnallinen ja tekevä ihminen.” (H2)*

Lisäksi haastateltava nostaa esille (H2) suuren lukiokoulutusyksikön rakenteellisia tekijöitä, jotka selkeästi vaikuttavat opiskelijoiden psyykkiseen kuormitukseen. Opetustilat ovat hyvin tarkkaan laskettuja, mikä tuo haasteita kurssitarjottimien tekemiseen. Tämä taas aiheuttaa sen, että lukuvuoden aikana opiskelijoiden kuormitus on hyvin epätasaista, jonka opinto-ohjaaja näkee aiheuttavan koulu-uupumusta:

*”-- nelos- ja vitosjaksot on seittemän palkin jaksoja. Eli ne on aamusta iltaan täynnä niillä opiskelijoilla. Ja tää työkuorman epätasainen jakautuminen aiheuttaa uupumusta.” (H2)*

Toisen lukion opinto-ohjaajan (H1) kuvailema alisuoriutuminen kuvaa myös aukkoa opiskelijan ja oppilaitoskontekstin yhteensopivuudessa:

*”-- meillä se monesti on, että eipä tässä nyt viiti, mitäpä tässä, tärkeempiäki asioita tässä maailmassa. Sinällään ihan tervettä mutta se on niin vahvasti aidan ali menemistä, ku ihminen pystys niin paljon parempaan.” (H1)*

Yhteenvedona haastateltavien näkemyksistä voidaan todeta, että opiskelijan osaamisen ja taitotason, opiskelumotivaation ja kiinnostuksenkohteiden tulisi vastata opintojen vaatimuksiin ja oppilaitoksen ilmapiiriin, jotta opiskelija voisi hyvin oppilaitoksessaan. Ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajat ottavat esille sosiaalisten taitojen haasteet, mutta lukion opinto-ohjaajien kuvauksissa ne eivät korostu. Molempien toisen asteen oppilaitosten kohdalla esiin nousee se, ettei opiskelija välttämättä ymmärrä opiskelun edellyttämien vaatimuksia tai ei halua nähdä vaivaa ponnistella opintojensa eteen.

#### 7.2.4 Ympäristön paineiden ja yhteiskunnallisen ilmapiirin vaikutus

Oppilaitoksen sekä yhteiskunnallisen ilmapiirin nähdään myös osaltaan vaikuttavan siihen, että nuoret kokevat opiskelustressiä ja muita heidän jaksamistaan ja hyvinvointiaan heikentäviä haasteita. Tämä ilmenee aineistosta sekä lukion että ammattiopiston opinto-ohjaajien kuvauksista, joista kuitenkin erottuu selkeästi, että koetut paineet ja vaatimukset johtuvat lukioissa eri syistä kuin ammattikoulutuksessa. Lukion opinto-ohjaajat korostavat lukion tasokkuuden ja kilpailuhenkisyiden vaikutuksia opiskelijan kokemiin paineisiin sekä median ja yhteiskunnallisen puheen luomia mielikuvia. Ammatilliset opinto-ohjaajat puolestaan kokevat, että opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia ja jaksamista haastavat pelot tulevan työelämän vaativuudesta ja siellä pärjäämisestä.

Lukion opinto-ohjaaja (H1) esittää, että kovatasoisissa lukioissa sosiaalisen ympäristön paine, itse asetetut ja lähiympäristön asettamat vaatimukset ja kilpailuhenkisyys voivat aiheuttaa jaksamisen haasteita:

*”-- tavoitellaan ja tavoitellaan, ollaan paineistettuja - pakko päästä lääkikseen, pakko päästä oikikseen. Koska suku vaatii sitä, itse vaatii, koulu melkeen vaatii sitä. Siellä on hirveen vaikea olla ihmisen, kun ympärillä näkee vain kilpailua.” (H1)*

Hän vertaa heidän niin kutsutun maalaislukionsa sosiaalista ympäristöä toiseen, huomattavasti suurempaan ja kovatasoisempaan kaupungissa sijaitsevaan lukioon:

*”-- näissä kaupunkilukiossa se [koulu-uupumus] on se suurin ongelma, näkyvin ongelma. Yrittäminen ja uupuminen ja niinku et 9+ on jo katastrofi, ihan valtava suorittaminen ja paine.” (H1)*

*”Se on heidän jokapäiväisen itkun ja murheen aihe ne ylimitoitettut tavoitteet.” (H1)*

Lukion opinto-ohjaaja (H1) näkee, että jonkin verran menestymisen painetta opiskelijoille tulee myös mediasta ja sosiaalisesta mediasta. Hänen mukaansa sanomalehdissä kirjoitetaan hieman virheellistä ja painotettua tietoa lukion uudistuksista, mikä vaikuttaa opiskelijoiden paineisiin ja stressiin:

*”Joka päivä sieltä [sanomalehdistä] saa lukea sellaista, että ”pitäs, pitäs”. ”Pitäs osata, pitäs ehtiä, pitäs jaksaa”.” (H1)*

Tällöin opinto-ohjaaja (H1) joutuu jatkuvasti oikomaan ja korjaamaan huolissaan oleville nuorille ja heidän huoltajilleen, miten asiat esimerkiksi korkeakouluhakujen suhteen todellisuudessa ovat. Hän kuvaa, että opinto-ohjaajan täytyy jatkuvasti rauhoitella korkeakouluhakuihin liittyvistä asioista stressaantuneita opiskelijoita.

Toisen lukion opinto-ohjaajan (H2) mukaan korkeakoulujen pisteytysjärjestelmät ohjaavat liiallisesti opiskeltavien ja ylioppilaskirjoituksissa suoritettavien oppiaineiden valintaa oman mielenkiinnon sijaan. Haastateltava kokee, että nykyaika on yhä epävarmempaa nuorille ja täynnä monia valinnanmahdollisuuksia, millä on vaikutusta heidän jaksamiseensa:

*”Kun mahdollisuuksia ja väyliä on niin paljon, nii se tuo sitä epävarmuutta, että osaanko valita ja mikä on se mun polku.” (H2)*

Tämä on toisaalta hyvin ristiriitaista, sillä koulutus- ja alavalintojen prosessien nähdään vaativan aikaa:

*”Mutta jos on paljon niitä valinnanmahdollisuuksia, ja nyt kun nähdään yhä tärkeämpänä, että pitäs nopeammin valmistua ja nopeammin siirtyä työelämään. Ei anneta sitä aikaa, jonka se prosessi vaatii.” (H2)*

Kaikki haastateltavat ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajat näkevät koulu-uupumuksen ja jaksamisen haasteiden keskeisimmiksi syiksi sen, että useita ammatillisen koulutuksen opiskelijoita pelottavat työelämän vaatimukset:

*”-- pelko siitä työstä, mitä tulen tekemään ja siitä työelämän vaatimuksista. Ne varmaan tuntuu, kerta kaikkiaan vaaditaan superihmisiä, sun pittää olla*



*sosiaalinen ja pitää osata, ja pitää olla ryhmässä työskentelevä. Ja kaikkee mahdollista.” (H3)*

*”-- [koulu-uupumusta lisäävät] työelämävaatimukset ja ne on entistä enemmän lisääntynyt. Että joitaki ihan pelottaa, että ne ei oo kypsiä sen kolmen vuoden jälkeenkään sinne työelämän vaatimuksiin. Se on yks syy kans. Jotku haluaa haluamalla käydä sen neljännen vuoden, että ne on kypsempiä työelämään. Ihan selkeästi pelottaa työelämä.” (H3)*

Ammatillisessa koulutuksessa pelko työelämästä liittyy myös työelämässä oppimisen jaksoihin eli niin sanottuihin työssäoppimisiin. Haastateltavan (H4) mukaan nykyisin työssäoppiminen tarkoittaa sitä, että työpaikoille mennään oppimaan uusia asioita, ja työpaikkoja täytyy kouluttaa sen suhteen, että opiskelijoille asetettu vaatimustaso olisi sopiva. Sopivan haastavilla tehtävillä pyritään tukemaan opiskelijoiden jaksamista. Työelämässä oppiminen voi stressata ja pelottaa opiskelijoita, minkä ammatillinen opinto-ohjaaja (H5) näkee aiheuttavan jaksamisen haasteita:

*”Se on semmosta jännittämistä, pelkoa ja stressaamista. Sehän tietysti uuvuttaa se, kun pelkää tai miettii tai jännittää jotain. Se liittyyki ehkä enemmän siihen, että ku pitää mennä sinne työpaikalle” (H5)*

Haastateltavan (H5) mukaan jotkut opiskelijat eivät luota itseensä ja omaan osaamiseensa, vaan pelkäävät virheitä työelämässä oppimisen jaksoille lähtiessä. Hän kuvailee tyypillistä keskustelua tällaisten opiskelijoiden kanssa:

*”Et ”en mä uskalla, mua pelottaa”. ”No mikä sua pelottaa?” ”No etten mä osaa!” ”No sää oot opiskelija, et ei me päästetä ketään kentälle, jos ei oo tarvittava minimiosaaminen sinne.” Ja se on kuitenkin aika korkea kynnyks.” (H5)*

Myös heikot sosiaaliset taidot voivat kuormittaa opiskelijoita ja aiheuttaa haasteita opiskeluhuvinvoinnissa. Ammatillinen opinto-ohjaaja (H4) kuvaa, että työelämässä odotetaan vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja, joita kaikilla opiskelijoilla ei ole. Toisen haastateltavan (H3) mukaan useita opiskelijoita opiskeluun liittyvät sosiaaliset tilanteet pelottavat.

Työllistymisen todennäköisyydellä on roolinsa opiskelualan valinnassa ja opiskeluun liittyvissä paineissa, mihin myös yhteiskunnalliset tekijät kuten koulutuspolitiikka vaikuttavat:

*”-- se tietyllä tavalla näkyy, että hirveä paine siitä, että opiskelee alaa, jolla tulee työllistymään satavarmasti.” (H5)*

*”-- millaiset paineet meidän yhteiskunta asettaa ja nää työllistymispolitiikat ja muut -- seki voi aiheuttaa painetta.” (H5)*

Ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaaja (H4) vertaa koulu-uupumusta lukion ja ammattiopiston välillä:

*”Molemmissa oppilaitoksissa esiintyy uupumusta, mutta ehkä erilaisista syistä.”*  
(H4)

Haastatteluissa tulee ilmi, että ympäristön ilmapiirissä voidaan havaita eroja toisen asteen oppilaitosten välillä. Ammatillisessa koulutuksessa koettujen jaksamiseen liittyvien haasteiden ja koulu-uupumuksen syinä korostui selkeästi pelko työpaikalla järjestettävän koulutukseen menemisestä sekä tulevasta työelämästä, kun taas lukio-opiskelijoiden jaksamisen ongelmien tai koulu-uupumuksen syyt olivat paljon moninaisempia. Tietynlainen nuorten epävarmuus liittyy ammatillisessa koulutuksessa varsinkin opiskelualan valintaan ja siihen, koetaanko omat ammatilliset taidot riittäviksi vaativassa työelämässä tai kuinka varmasti tulevaisuudessa tullaan työllistymään. Lukiossa puolestaan epävarmuus heijastuu opiskelijan syventävien oppiaineiden valintoihin tai siihen, mille alalle opiskelija tähtää opiskelemaan lukion jälkeen. Akateemisten vaatimusten, korkeakouluhakuihin ja ammatillisiin tavoitteisiin liittyvät paineet ja niistä johtuvat jaksamisen haasteet korostuivat vain lukion opinto-ohjaajien tulkinnoissa. Kuitenkin toinen lukion opinto-ohjaajista (H2) ottaa esille työelämän ja työkokemuksen merkityksen myös lukiolaiselle ammatinvalintaan liittyen:

*”Realismi puuttuu siitä, että aika vähän on ollu mahdollisuuksia olla siellä työelämässä, realismi puuttuu siitä työelämästä, että mitä se on ja mitä se voi olla.”* (H2)

Ammatillinen opinto-ohjaaja (H5) vertaa ammattioppilaitoksessa opiskelua lukio-opiskeluun:

*”Lukiossa on just se kova paine ja koeviikot, koko ajan täytyy näyttää ja tehdä yksilösuorituksia.”* (H5)

*”-- täällä liittyy se jännittäminen ihan erilaiseen osaan. Sellaiseen osaan, jota lukioissa ei oo ollenkaan.”* (H5)

Toisen asteen opiskelijoiden opintojen sisällöt ja suoritukset, koulutukselliset toiveet sekä tavoitteet työelämän suhteen heijastuvat opiskeluhyvinvointiin, opinnoissa jaksamiseen ja niiden haasteisiin kuten koulu-uupumukseen. Erityisesti ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaajat nostavat esille opiskelualan vaihtamisen sekä koulutuksen keskeyttämisen tyypillisinä jaksamiseen liittyvinä asioina.

Opiskelun rytmi ammatillisissa oppilaitoksissa ja lukioissa on todella erilainen, millä havaitaan olevan vaikutusta opiskelijan jaksamiseen. Haastateltavan (H1) mukaan lukiossa kiireisyys,

nopea opiskelurytmi sekä lukion hajanainen ja pintapuolinen kokonaisuus tekee lukio-opiskelusta raskasta:

*”Mut se ei oo hyvä asia, että lukio on pirstaleinen ja kiireinen, paahdetaan hirveellä höyryllä eteenpäin. -- Ei se ainakaan hyvää tee noille oppijoille.” (H1)*

*”-- opinto-ohjaajan näkökulmasta lukion tekee raskaaksi se, että se on niin pirstaleinen. Parikymmentä oppiainetta, pikkusen raapastaan, ei oo semmosia kokonaisuuksia --. Ja silmitön kiire. -- ammatillisessa koulutuksessa ei todellakaan oo sellainen kiire kuin lukiossa. -- Se on hirvittävän raskasta monelle.” (H1)*

Toisaalta ammatillinen opinto-ohjaaja (H5) pohtii, voiko ammatillisessa koulutuksessa opiskelun hidastaisuus aiheuttaa jaksamisen ongelmia ja koulu-uupumusta:

*”Ku täällä on aika chillii se opiskelu, niin sanotusti, niin ei oo ehkä niin otollinen sille uupumukselle tää homma, päinvastoin. Enemmän valitetaan, et miks ei oo enemmän tunteja, niitä läsnäolotunteja. Voihan seki tietysti uupumusta aiheuttaa, että on tyhjäkäyntiä liikaa.” (H5)*

Lukion opinto-ohjaajan (H2) mukaan lukion opetussuunnitelman muutokset ovat vaikuttaneet siihen, että lukiolaiselta vaaditaan yhä itsenäisempää ja kypsempää otetta opiskelusta. Hän esittää, että oppiainevalinnat, jotka suuntaavat ylioppilaskirjoituksissa kirjoitettavia ja siis korkeakouluhauissa painottuvia aineita, täytyy tehdä lukiossa todella varhain:

*”Yhä varhaisemmin pitäis tietää mitä tekee.” (H2)*

*”Lukiojärjestelmä jo sinällään vaatii sen, että sun pitää ensimmäisenä vuonna jo tietää, mistä sää lähet tekemään niitä syventäviä kursseja. -- tavallaan tulee [valintojen tekeminen] liian aikaisin, ja liian paljon pitäis pystyä tulevaisuuttansa tietämään.” (H2)*

Haastateltavan (H2) kuvailusta heijastuukin, että tämä opiskelijan epävarmuus omista valinnoistaan lisää lukio-opiskelijoiden henkistä kuormitusta.

Toinen lukion opinto-ohjaajista (H1) peräänkuuluttaa nuorelle rauhaa pohtia ja tehdä omia koulutusvalintojaan ajan kanssa:

*”-- on se pitäisipitäisi-aspekti koko ajan näkyvissä. Eikä todellakaan pitäisi. Että rauhassa pitää minun mielestä nuoren saaha olla.” (H1)*

### 7.3 Opinto-ohjaus, moniammatillinen yhteistyö ja opiskelijahuolto opiskelijan jaksamisen tukena

Pääteema	Opinto-ohjaus, moniammatillinen yhteistyö ja opiskelijahuolto opiskelijan jaksamisen tukena
Alateemat	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opinto-ohjaaja opiskelijoiden tukena, yksilöllinen ohjaus</li> <li>- Opinto-ohjaaja ennaltaehkäisevässä työssä</li> <li>- Opinto-ohjaaja moniammatillisessa yhteistyössä</li> <li>- Yhteisöllisen opiskelijahuollon ja muut oppilaitoksen tuen keinot</li> </ul>

#### 7.3.1 Opinto-ohjaaja opiskelijoiden tukena, yksilöllinen ohjaus

Opinto-ohjaajan ensisijaisena tehtävänä on opintoihin, jatko-opintoihin ja uraan liittyvä ohjaustyö, mikä korostuu haastateltavien kuvatessa omaa työrooliaan. Yksilöllisessä ohjauksessa edetään aina opiskelijan tilanteen mukaan riippuen siitä, millaisia asioita ohjattava milloinkin tuo esille, korostaa lukion opinto-ohjaaja (H1). Kuitenkin opinto-ohjaajat kohtaavat työssään opiskelijoiden jaksamiseen ja hyvinvointiin liittyviä asioita:

*”Mutta onhan se niin, että ne [jaksamisen ongelmat ja koulu-uupumus] välillä tulee voimallisesti siinä pintaan. Ja että nenäliina on semmoinen väline, joka siinä opolla pitää olla käytössä, eihän se ole irrallaan opiskelusta se hyvinvointi.” (H2)*

Haastateltavien puheesta välittyy, että opiskelijat kokevat opinto-ohjaajan usein helposti lähestyttäväksi henkilöksi, jonka luokse opiskelijalla on matala kynnyks mennä ja kertoa asioistaan, kuten lukion opinto-ohjaaja (H1) kuvailee:

*”-- monestiki ehkä helpoin – se ensimmäinen askel ja ensimmäinen etappi, johon kuka tahansa opiskelija uskaltaa tulla ja sanoa ja avata suunsa. Mää oon nyt huomannu semmosissa hirveen vaikeissa asioissa, niin se on alkanu minun luona yleensä. Koska se on hyvin arkinen asia se kurssi tai yo-tutkinnon suunnittelu tai koulunkäynti, ne on hyvin semmosia arkisia ja hyvin lähellä heidän arkielämää. Niin hyvin usein se vyyhti alkaa purkautuun tästä opon nurkasta.” (H1)*

Opinto-ohjaajalla on erilainen rooli kuin opettajilla, sillä hän ei arvioi opintomenestystä, mikä voi vaikuttaa haastateltavien mukaan siihen, että opinto-ohjaaja koetaan helposti lähestyttäväksi ja neutraaliksi toimijaksi:

*”Opinto-ohjaaja on kuitenkin semmoinen neutraali henkilö koulussa, kun opinto-ohjaaja ei arvioi mitään, sitä opiskelumenetystä, ehkä joskus nostaa sormeja että ”tsot tsot”.” (H5)*

*”Ku mä en miellä itseäni opettajaksi, ku mä en tavallaan opeta mitään enkä anna arvosanoja. Oonhan mä opetushenkilöstöä kyllä, mut se on kuitenkin vähä eri asia.” (H1)*

Yksi haastateltavista opinto-ohjaajista (H5) kuvaa neutraalia ja sovittelevaa rooliaan myös opiskelijoiden asioiden puolustajana:

*”-- opinto-ohjaaja on opiskelijan asianajaja, et siinä opiskelijan ja opettajan välissä tietyllä tavalla. Sitäki kautta on iso rooli, jos tulee vaikka jotain, mitä pitää sovittelua. Ku on kärjistyny se tilanne, että oon alullepannut et koulutuspäällikkö, opettaja, opiskelija ja minä ollaan keskusteltu se asia. Se on sitte saanu vietyä ne opinnot loppuun.” (H5)*

Ammatillinen opinto-ohjaaja (H4) kuvaa, että opiskelijalla on opinto-ohjaajaan usein sopivaa etäisyyttä: Opinto-ohjaajalle voi olla helpompi kertoa, jos ryhmänohjaajan tai ammatillisen koulutuksen opettajan koetaan olevan liian läheinen. Toinen ammatillinen opinto-ohjaaja (H3) esittää, että nuoret tulevat usein puhumaan asioistaan ensimmäisenä opinto-ohjaajalle tai opettajalle. Yksi haastateltavista (H1) korostaa ryhmänohjaajan roolia oman pienryhmänsä opiskelijoiden tilanteiden ja opintojen seuraamisesta, koska opinto-ohjaajalla ei ole resursseja seurata kaikkien opiskelijoiden hyvinvointia. Hän (H1) kuvaa, että joskus myös yksittäisellä opettajalla on ratkaiseva rooli opiskelijan haasteiden tunnistamisessa ja niihin puuttumisessa, mutta toisaalta lukion aineenopettajat ovat melko kiireisiä, jolloin arkisille juttelutuokioille ja opiskelijoiden kohtaamiselle ei ole kovin paljoa aikaa.

Tarpeen vaatiessa opiskelijan asioiden selvittelyyn otetaan mukaan kuraattori tai muu sosiaalihuolto, ja opinto-ohjaaja on mukana yksilöllisessä opiskeluhuoltotyössä riippuen siitä, ovatko asiat pedagogisia vai eivät, ja opinto-ohjaaja jää pois sosiaalihuollollisten asioiden käsittelystä, kuvailee ammatillinen opinto-ohjaaja (H3). Opinto-ohjaajan tehtävänä on varmistaa, että opiskelijan opinnot sujuisivat ja kontakti oppilaitokseen säilyisi opinnoissa jaksamisen ongelmista tai koulu-uupumuksesta huolimatta:

*”Ku opinnot on katottu välillä, että miten ne rullaa, ja miten niitä hoidetaan, ja sitte on jäätty poikkeen siitä.” (H3)*

Haastateltavien näkemyksistä tulee ilmi, että opinto-ohjaajalla on merkittävä rooli opiskelijoiden ohjaamisessa eteenpäin tarvittavan avun piiriin kuten esimerkiksi psykologille, terveydenhoitajalle, mielenterveyspalveluihin tai kuraattorille. Lukion opinto-ohjaajan (H1) mukaan hänen roolinaan on tukea ja rohkaista opiskelijaa hakeutumaan muiden koulun ammattilaisten luokse tarvittavien palvelujen piiriin. Haastateltavat korostavat, ettei heidän ammattitaitonsa riitä jaksamisen pulmien ja koulu-uupumuksen selvittämiseen. Lukion opinto-ohjaaja (H2) luonnehtii opiskelijan eteenpäin ohjaamisesta:

*”-- on erittäin tärkeä, että on tuntosarvet herkillä, että tunnistetaan näitä erityyppisiä ongelmia siellä taustalla ja ohjaamaan eteenpäin. Me ei voida leikkiä psykologia eikä halutakaan.” (H2)*

*”Mutta kyllä ne menee sinne koulupsykologille ja koulukuraattorille, sitte me myös helposti sinne ohjataan.” (H2)*

Ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaaja (H4) selostaa, että jos opiskelija uupuu tai on vaarassa uupua, opinto-ohjaajan tehtävänä on ohjata hänet eteenpäin esimerkiksi kuraattorille, terveydenhoitajalle tai mielenterveyspalveluihin. Vaikka opinnoissa jaksamiseen ja koulu-uupumukseen liittyvät asiat eivät suoranaisesti kuulu opinto-ohjaajan työtehtäviin, aineistosta tulee selvästi esille, että opiskeluhyvinvoinnin haasteiden havainnoinnissa ja tunnistamisessa opinto-ohjaajilla on tärkeä tehtävä heidän kohdatessaan opiskelijoita ja ohjattaessaan heitä opiskeluun liittyvissä asioissa. Eräs haastateltavista (H5) kuvailee, että yksilöohjauksessa opinto-ohjaaja havainnoi ohjattavaa kokonaisvaltaisesti: Esimerkiksi haasteita kokevan opiskelijan olemuksessa voi olla tiettyä kireyttä, ja opinto-ohjaaja myös huomaa opiskelijan olemuksesta, kun tällä on asiat hyvin ja helpottunut olo. Opinto-ohjaaja voi myös olla opiskelijan tukena, kun pohditaan tarvittavia tuen keinoja tai otetaan yhteyttä oppilaitoksen eri ammattilaisiin:

*”Eihän se oo homma eikä mikään yhdessä kokoontua ja ottaa asiantuntijoita avuksi. Ja monesti jos mulla on selkeä näkemys, että hei nyt tarvitaan terveydenhoitajaa tai nyt tarvitaan psykologia niin me yhdessä varataan se aika sinne. Nii mää varmistan sen, että se nyt ainaki tulee se aika varattua.” (H1)*

Ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaaja (H4) kuvaa, että on oppilaitoskohtaista, millainen rooli opinto-ohjaajalla on opiskelijan jaksamisen tukemisessa ja millaiset työtehtävät ovat riippuen esimerkiksi siitä, onko oppilaitoksessa käytettävissä kuraattorin palveluita.

Koulutuksen pidentäminen sekä ammatillisessa koulutuksessa että lukiossa nähdään keinoksi opiskeluhyvinvoinnin haasteista ja koulu-uupumuksesta selviytymiseen. Opinto-ohjaajan keinoina on tukea opiskelijaa opintojen uudelleenjärjestämisessä, kuten opintojen

pidentämisessä, jos opiskelija kokee jaksamisen haasteita, koulu-uupumusta tai muita pulmia opiskeluhuvinvoinnissaan. Opinto-ohjaajan näkökulmasta opiskelijan opinto-ohjelman väljentäminen keveämmäksi heti lukio-opintojen alusta asti sekä huomion kiinnittäminen opiskelijoiden jaksamiseen lukion alussa ovat tärkeimpiä tuen keinoja, joilla tuetaan opiskelijan jaksamista ja pyritään ennaltaehkäisemään koulu-uupumusta:

*”Että sitä pystyttäs heti lähteen keventään, se ois tärkeä. Tää on se opinto-ohjaajan tapa. -- Ettei se uupuminen tapahdu heti siinä lukion alkaessa.” (H2)*

Sekä ammatillisen koulutuksen että lukion opinto-ohjaajat painottavat opiskelijoiden yksilöllisiä polkuja ja ohjauksen yksilöllistymistä. Aiemmin tuli ilmi ammatillisen opinto-ohjaajan (H3) kuvaamat osapäiväisen opiskelun tai osatutkintojen suorittamisen mahdollisuudet vaihtoehtoina opiskelupolun mukauttamisesta yksilön omien voimavarojen mukaisesti. Haastateltava (H4) on havainnut, että ammatilliseen koulutukseen tulee nykyisin hyvin eri tasoisia opiskelijoita, eikä ole enää perusoletus, että ammatillisen tutkinnon suorittaminen kestäisi kolme vuotta. Hän kuvailee:

*”-- jos ryhmässä on reilu 20, muutama keskeyttää heti, 13-14 valmistuu ajoissa, 3-4 pidentää opintoja, mutta tää on hyvin alakohtaista.” (H4)*

Myös toinen ammatillinen opinto-ohjaaja (H5) näkee opiskelijoiden opintojen suorittamisen tahdin hyvin yksilöllisenä:

*”Ehkä jonkunäköstä polarisoitumista jollain tavalla, ku on tosi hitaita etenijöitä ja sit on tosi nopeita etenijöitä” (H5)*

Opiskelijoiden aiempaa yksilöllisemmät opiskelupolut vaikuttavat myös yhä enemmän opinto-ohjaukseen, kuvaa lukion opinto-ohjaaja (H1):

*”-- jokaisen kanssa mietittävä [koulutusvalintoja] aivan juurta jaksain alusta loppuun ja aivan yksilöllisesti.” (H1)*

Lukion opinto-ohjaaja (H2) visioi, että tulevaisuudessa monipuolisempien valinnanmahdollisuuksien kehittäminen olisi kannattavaa:

*”-- pitäis käyttää tilaisuus hyväksi ja ruveta kehittään erilaisia polkuja lukion ja ammatillisen koulutuksen sisällä, joka mahdollistais vähän laaja-alaisempaa kurssien ottamista pitkin ja poikin. Kun nyt ajatellaan, että se on lukio siellä ja se ammatillinen siellä, ja näillä ei oo mitään tekemistä toistensa kanssa.” (H2)*

Näin tiivistämällä yhteistyötä toisen asteen oppilaitosten kesken voitaisiin paremmin vastata opiskelijoiden yhä yksilöllisempiin tarpeisiin, ja näin tukea kokonaisvaltaista opiskeluhuvinvointia ja opinnoissa jaksamista.

### 7.3.2 Opinto-ohjaaja ennaltaehkäisevässä työssä

Haastateltavien mukaan opinto-ohjaajat ovat työssään yhteisöllisesti rakentamassa hyvinvointia oppilaitoksessaan, ja sen kautta ennaltaehkäisemässä jaksamisen haasteita ja koulu-uupumusta:

*”Mä nään ylipäättään opiskelijahuollossa opon roolin isona. Me ollaan mukana yhteisöllisessä opiskeluhuollossa ja hyvinvointiryhmässä aktiivisesti. – yhteisöllisesti [opinto-ohjaaja] on rakentamassa sitä hyvinvointia. Ja ehkäisemässä sillä tavalla sitä [koulu-uupumusta]. Varsinkin tossa alotuksessa” (H5)*

Lukion opinto-ohjaaja (H1) kertoo olevansa mukana aloittavien ryhmien oppitunneilla, joilla on toteutettu muun muassa itsetuntemusta ja minäkuvaavaa tukevia harjoituksia. Myös ryhmänohjauksessa on otettu esille hyvinvointiin ja jaksamiseen liittyviä asioita. Esimerkiksi tietyille ikäluokille, joilla on havaittu esiintyvän erityisiä ryhmäytymiseen ja koulukiusaamiseen liittyviä ongelmia, on järjestetty opiskelijoita osallistavaa ja toimintaa.

Myös haastateltavien ammatillisten opinto-ohjaajien mukaan opinto-ohjauksen merkitys korostuu opiskelijan opintojen alussa sekä lopussa, ja he pitävät tärkeänä, että opinto-ohjaaja tulee opiskelijoille tutuksi jo opintojen alusta lähtien:

*”-- pyritään, että opo tulis heti tutuksi aloittaville opiskelijoille.” (H4)*

*”Opon pitää näkyä siellä alotuksessa ja lopetuksessa eniten. Elikkä uraohjaus loppupäässä ja alkupäässä se opintoihin kiinnittyminen.” (H5)*

*”-- [opinto-ohjaaja] on pitämässä sitä lähikontaktia, että mahdollisimman paljo kiertää niitten opiskelijoitten kanssa. Jo alusta lähtien, ku [uudet opiskelijat] tulevat tänne, niin tulee semmonen luottamuksellinen työsuhde.” (H3)*

Opintojen alkuvaiheessa pidetään tärkeänä sitä, että opinto-ohjaaja tulisi tutuksi opiskelijoille ja tukisi opiskelusetoutumista. Erityisesti yksi haastateltavista (H5) korostaa opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä hyvinvointia ja jaksamista suojaavana tekijänä. Kaikki ammatillisista opinto-ohjaajista (H3, H4) nostavat esille opintojen alkuvaiheeseen sijoittuvan opiskelu- ja urasuunnitteluvalmiudet -kurssin. Ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaaja (H3) kokee kurssin todella hyödylliseksi opiskelijoihin tutustumisen kannalta, ja erityisopetuspätevänsä hän saattaa varhaisessa vaiheessa tunnistaa monenlaisia oppimisvaikeuksia ja muita haasteita:

*”-- mun mielestä se on semmonen tosi hyvä kurssi. Että sen kautta pääsee tuntemaan opiskelijat, koska jokainen osallistuu sille kurssille. Siinä jo pystyy tunnistamaan ne ongelmat, että tällä saattas olla lukiongelmia tai ADHD:ta ja tämmöstä. Siinä pääsee tosi hyvin tutustuun näihin opiskelijoihin.” (H3)*



Haastateltavien ammattioppilaitosten opinto-ohjaajien mukaan ammatillisten opintojen loppuvaiheessa painottuu uraohjaus. Tällöin opinto-ohjaajalla on merkittävä rooli tukea ja kannustaa opiskelijoita opintojen loppuvaiheessa, jotta he saisivat tutkinnon valmiiksi. Haastateltava (H5) kuvaa esimerkiksi kyselevänsä opiskelijoilta yhteisten tutkinnonosista puuttuvia opintosuorituksia, jotta opiskelija valmistuisi. Ammatillinen opinto-ohjaaja (H4) kertoo keräävänsä ryhmän valmistuvista opiskelijoista. Ryhmämuotoisella opinto-ohjauksella pyritään tukemaan sitä, että opiskelijat saavat opintonsa valmiiksi aikataulunsa mukaisesti. Lukion loppuvaiheessa puolestaan painottuvat ohjaus jatko-opintoihin ja erityisesti korkeakouluhakuihin liittyvät kysymykset.

Yksi ammatillisista opinto-ohjaajista (H3) on tiiviisti mukana oppilaitokseksensa arjessa ja kiertää seuraamassa vuorotellen eri alojen opetusta. Pienehkössä oppilaitoksessa opiskelijat tulevat tutummiksi myös opinto-ohjaajalle, jolloin mahdollisia opiskelun haasteita on helpompi havaita ja niihin voidaan tarttua ajoissa:

*”-- mitä enemmän oot siellä arjessa mukana, nii sitä enemmän saat heistä irti ja tulet heidän kans tutuksi, että uskallat kysyä.” (H3)*

Opiskeluhyvinvoinnin haasteiden ennaltaehkäisyä pidetään todella tärkeänä. Lukion opinto-ohjaajan (H1) mielestä ongelmien ennaltaehkäisyä tulisi viedä enemmän peruskouluun sekä aivan lukio-opintojen alkuun. Toinen lukion opinto-ohjaaja (H2) painottaa nopean tiedonsiirron merkitystä opiskelijan siirtyessä yläkoulusta toisen asteen oppilaitokseen, jotta mahdolliset aiemmat opiskeluun liittyvät vaikeudet tunnetaan ja niihin voidaan tarttua asioihin nopeasti ja oikea-aikaisesti toisen asteen opintojen alussa:

*”-- erityisopettajat jalkautuu sinne yläkouluille ja ottaa sen informaation sieltä ja jakaa sen meille opoille ensimmäisen jakson aikana.” (H2)*

Kuitenkin haastateltavien kuvauksista nousee esille se, ettei opinto-ohjaajalla ole aina työmääränsä vuoksi resursseja seurata ja puuttua opiskelijoiden jaksamiseen ja hyvinvointiin liittyviä asioita.

*”Mut tietysti jos ois se normitilanne että 200, niin kyllä siinä vois sitte aika lailla jos seuraamaan melkeen kaikkia ja tarkisteleen, kyseleen ja näkemään.” (H1)*

Ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaaja (H4) korostaa, että opinto-ohjaajien resurssimittaus olisi tärkeää, että ohjattavia opiskelijoita olisi lakisääteinen määrä. Tällöin opot saisivat toimia päätoimisina opoina, eikä heidän tarvitsisi ”hyppiä” eri roolista toiseen, mikä heikentää opinto-ohjaajien mahdollisuuksia keskittyä opiskelijoiden asioihin.

### 7.3.3 Opinto-ohjaaja moniammatillisessa yhteistyössä

Opinto-ohjaajat näkevät merkittävänä oman roolinsa osana moniammatillista opiskelijahuoltoryhmää. He kertovat tekevänsä yhteistyötä oppilaitoksensa sisällä psykologien, kuraattorien, terveydenhoitajien, opettajien, erityisopettajien kanssa. Yksi haastateltavista (H3) työskentelee oppilaitoksessa, jossa monialaisessa yhteistyössä on mukana myös koululääkäri ja psykkari eli psykiatrinen sairaanhoitaja. Oppilaitoksen ulkopuolisista tahoista haastateltavat mainitsevat tekevänsä yhteistyötä esimerkiksi sosiaalihuollon, kunnan mielenterveyspalvelujen, kirkon diakoniatyöntekijöiden sekä erilaisten hankkeiden työntekijöiden kanssa. Lisäksi yhteistyötä tehdään peruskoulujen ja korkeakoulujen kanssa, ja esimerkiksi tiedonsiirrolla oppilaitoksesta toiseen pyritään ennaltaehkäisemään jaksamisen pulmia, koulu-uupumusta ja muita opiskeluhuvinvoinnin haasteita.

Moniammatillisen yhteistyön kuvataan olevan jatkuvaa, tiivistä ja saumatonta, ja haastateltavat korostavat toimivan yhteistyöverkoston merkitystä:

*”-- seki, että ketä siinä on ympärillä. Niinku mulla on erittäin mukavat ja hyvät yhteistyökumppanit -- opettajat, erkkaope ja psykologi, kuraattori. Aivan loistavia. Eihän sitä yksin pystyis tommosta, niitä asioita ei sais eteenpäin, ei millään. Me ollaan yleensä hyvin samoilla linjoilla.” (H1)*

*”Mutta että se ovi on aina auki, että voidaan ottaa yhteyttä ja konsultoida kuraattorin ja psykologin kanssa, että miten edetään.” (H2)*

*”Meillä aika hyvät yhteistyökuviot ja toimiva verkosto, että me ollaan niin pitkään tehty työtä, hankkeet on auttanu mutta ihan normaali arki on auttanu. Ja me ollaan kuitenkin pieni paikkakunta, mikä on meille hyöty tässä asiassa, me tunnetaan toimijat toisemme ja toimintamallit. Se auttaa meitä tekemään tätä yhteistyötä.” (H3)*

Suuressa koulutusyksikössä työskentelevän lukion opinto-ohjaajan (H2) mukaan selkeällä tuen keinojen ja työnjaon määrittelyllä on merkitystä tukikeinojen ja yhteistyön toimivuuden kannalta:

*”-- on yritetty aukikirjoittaa näitä erilaisia tukimekanismeja, että kuka ottaa koppia missäkin vaiheessa. -- missä vaiheessa aineenopettaja ottaa vastuuta, missä vaiheessa opo ja mitkä on psykologille ohjattavia, minkälaisissa asioissa otetaan sinne. Missä kuraattori --. Että tää tehtävänjako tulis mahdollisimman selkeeksi ja ois mietittynä etukäteen ne tukikuviot ja keinot, mitä meillä on käytössä. -- Siinä [selkeällä työnjaolla] on äärimmäisen iso merkitys mitä suurempi yksikkö on.” (H2)*

*”-- hyvin tällöinen selkee järjestelmä, että siinä vaiheessa, ku ei enää käydä koulua, niin miten siihen sitte lähetään puuttumaan.” (H2)*

Samoin ammatillinen opinto-ohjaaja (H5) kuvailee työnjakoa yksilöllisessä opiskelijahuollossa:

*”-- jos on jotain huolta heränny, yhdessä sit jaetaan niitä hommia, et kuka tekee mitään ja on yhteydessä. Kyllä siinäki tehdään tosi paljo yhteistyötä kaikkien tahojen kanssa. Et pienemmällä porukalla katotaan se tilanne ja sit tehdään yhteistyötä niiden tahojen kanssa, joiden kans niinku on [tarpeellista].” (H5)*

Kun selvitetään opiskelijan kokonaistilannetta, hänen pulmansa ja tuen tarpeidensa laatu vaikuttavat moniammatillisen ryhmän työnjakoon, toteaa yksi haastateltavista (H4):

*”Opiskelijan tilanteesta riippuen sitte vaihtelee, että kuka ottaa kopin ja päävastuun opiskelijan asioista.” (H4)*

Haastateltavien näkemyksistä ilmenee, että myös oppilaitoksen fyysiset tilat vaikuttavat moniammatillisen yhteistyön joustavuuteen ja toimivuuteen:

*”-- mulla on tossa ovi, josta mä pääsen suoraan sinne, että aika paljon tehdään psykologin kans yhteistyötä.” (H5)*

*”Ollaan sovittu, että kun ovi on auki, kun ei oo asiakasta, niin voi mennä puhumaan. Ja me mennään suoraan puhumaan. Että se on tämmöstä hyvin spontaania ja sitte moniammatillista.” (H2)*

Opon tukiverkostot äärimmäisen tärkeitä ja se, että ammattilaiset sekä huoltajat ovat keskenään samoilla linjoilla nuorten asioista; yhteistyön samansuuntaisuus helpottaa huomattavasti työskentelyä:

*”Eihän sitä yksin pystyis tommosta – niitä [opiskelijoiden] asioita ei sais eteenpäin, ei millään. Me ollaan yleensä hyvin samoilla linjoilla.” (H1)*

Ammatillinen opinto-ohjaaja (H5) kuvaa, että kaikki koulutuspäällikkö, opinto-ohjaaja ja ryhmän omaopettaja käyvät kaikki opiskelijaryhmät läpi kaksi kertaa lukuvuodessa ja tarttuvat seulonnessa havaittuihin opiskelijoiden haasteisiin:

*”Jos on jotain huolta heränny [jostakusta opiskelijasta], yhdessä sit jaetaan niitä hommia, et kuka tekee mitään ja on yhteydessä.” (H5)*

Hän korostaa, että opiskelijan asioihin puuttuminen edellyttää aina tämän suostumusta, jonka opiskelijat useimmiten antavat:

*”Ku me voidaan aina esittää, et meillä on huoli, mennään sillä tasolla, ja sit jos opiskelija antaa luvan, niin voidaan sitte yhdessä opiskelijan kans isommalla moniammatillisella porukalla kokoontua. Pääsääntöisesti tosi hyvin ottavat apua vastaan.” (H5)*

Kuitenkaan aina opiskelijan ei ole helppo vastaanottaa apua ja tukea, mikä tulee ilmi lukion opinto-ohjaajan (H1) kokemuksista:

*”-- voi olla kynnys lähteä psykologille tai kuraattorille, joskus jopa terveydenhoitajalle.” (H1)*

Opiskelijan osallisuus moniammatillisen tuen suunnittelussa on tärkeää, korostaa ammatillinen opinto-ohjaaja (H5):

*”Yleensä me tehdään yhteistyötä, että moniammatillisesti hoidetaan yhdessä tai erikseen. Sen mukaan mitä opiskelija itse haluaa tehdä ja mimmosta tukea hän haluaa.” (H5)*

Aineistosta ilmenee, että nopea tiedonsiirto yläkoulusta toisen asteen oppilaitokseen nähdään oleellisena, jotta voidaan tunnistaa opiskelijan hyvinvoinnin ja jaksamisen haasteita oikea-aikaisesti ja niihin voidaan puuttua heti opintojen alusta asti. Ammatillinen opinto-ohjaaja (H4) kokee, että tiedonsiirrosta on tullut haastavampaa lisääntyneiden tietosuojaan liittyvien lupasioiden vuoksi. Kuitenkin opiskelijat kuitenkin useimmiten kertovat itse peruskoulun aikaisista tukikeinoista tai aiemmista ongelmista oppimisessa, mikä helpottaa oikea-aikaisen tuen järjestämistä. Opinto-ohjaaja (H4) kuvaa, että tukitoimia järjestetään heti ja opiskelu voidaan opintojen alusta asti aikatauluttaa neljään vuoteen, jos tiedetään taustalla ongelmista oppimisessa. Myös lukion opinto-ohjaaja (H2) pitää nopeaa tiedonsiirtoa todella tärkeänä:

*”-- jos on ihan selkee tapaus, ettei tule jaksamaan kolmessa vuodessa, se informaatio tulee heti sieltä opoille. -- Että jos näin on, soittakaa elokuussa jo heti, niin tietää lähteä väljentämään sitä opinto-ohjelmaa keveämmäksi. Ettei se uupuminen tapahdu heti siinä lukion alkaessa. Siinä mielessä on äärimäisen tärkeää tää tiedonsiirto, että ne yläkoulun opot, jotka on jo 3 vuotta taaplannu sen oppilaan kanssa, että se tieto siirtyy heti ja nopeasti. Jotta se pystys olemaan oikea-aikaista ja nopeaa se tarttuminen siihen, jos tiedetään että voi olla erityisen tuen pulmia, jotka voi aiheuttaa sen, ettei semmoiseen kolmen vuoden tahtiin pysty.” (H2)*

Haastateltavat tähdentävät nopeaa puuttumista ja tuen keinojen järjestämistä havaittuihin opiskelijan ongelmiin:

*”-- pitää olla tuntosarvet herkällä siinä kohassa, että ruvetaan heti helpottaa sitä, että miten voidaan kouluna siinä asiassa auttaa.” (H2)*

*”-- yritetään puuttua varhain, että ei ois kerenny niitä poissaoloja tulla.” (H3)*

Usein ammatillinen opettaja tai ryhmänohjaaja seuraa tiiviimmin opiskelijan poissaoloja ja ottaa opiskelijaan yhteyttä poissaoloista, painottavat ammatilliset opinto-ohjaajat (H4, H5).

Haastateltava (H3) esittää, että tukikeinojen oltava toimivia ja niiden toimivuutta seurattava, jotta opiskelija ei putoa kokonaan opinnoista. Kun tuen keinot ovat toimivia ja opiskelija on niihin sitoutunut, saadaan yleensä hyviä tuloksia. Tuen toteutumista tulee seurata, sillä muuten opiskelijaa voi hankalaa olla tavoittaa ja saada takaisin opintojensa pariin. Ammatillisen

koulutuksen opinto-ohjaaja (H4) korostaa, että tukikeinojen toimivuus näkyy usein vasta pidemmällä aikavälillä, ja tuen toimivuutta seurataan säännöllisellä yhteydenpidolla opiskelijaan.

#### 7.3.4 Yhteisöllisen opiskelijahuollon ja muut oppilaitoksen tuen keinot

Haastattelemi opinto-ohjaajat ovat aktiivisesti mukana myös yhteisöllisessä opiskelijahuollossa eli työssä, jossa pyritään ennaltaehkäisemään opiskeluun liittyviä haasteita, edistämään opiskelijoiden hyvinvointia ja jaksamista näin ehkäisten myös koulu-uupumusta.

Lukion opinto-ohjaajan (H1) mukaan kouluterveyskyselyjen tuloksia tutkitaan ja hyödynnetään moniammatillisessa työryhmässä:

*”-- niitähän [kouluterveyskyselyjen tuloksia] me tutkitaan lorrissa eli lukion opiskeluhuoltoryhmässä terveydenhoitajien, psykologien, erityisopettajien ja kaikkien näitten kanssa, että kyllä se [koulu-uupumus] on ihan valtakunnallinen ilmiö ihan selkeesti.”*

Haastateltava (H1) kertoo, että hyvinvointiin ja jaksamiseen liittyviä asioita pyritään tuomaan esille oppilaitoksen arkisissa käytännöissä sekä erilaisin teemapäivin ja -viikoin. Heidän lukiossaan on järjestetty suosittua stressinhallintakurssia, abiturienteille on järjestetty hyvinvointi-rentoutumispäivä sekä tsemppiviikko, ja liikunnan ja terveystiedon opetuksen lisäksi uneen, ravitsemukseen ja liikuntaan liittyviä asioita tuodaan esille koulun arjessa. Oppilaitoksessa on siis panostettu opiskelijoiden hyvinvointiin ongelmia ennaltaehkäisevästi, ja opinto-ohjaaja on aktiivisesti mukana opiskeluhyvinvointityössä. Hän kuvaa:

*”-- me ollaan hirveen paljon yritetty tähän asiaan konkreettisesti puuttua. -- meillä ei sitä perfektionismistressiä näykään nii paljon, nii siihen nähen ollaan meillä on aika paljo harjoiteltu näitä [opiskeluhyvinvoinnin] asioita” (H1)*

Ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajalla (H5) on tärkeä rooli oppilaitoksen hyvinvointiprofiilin tekemisessä, jossa teetetään opiskelijoiden hyvinvointiin liittyvä kysely ja sen perusteella pyritään kohdentamaan yhteisöllisen opiskeluhoollon resursseja:

*”-- mä oon sitä nyt pari vuotta toittanu, et meidän pitäs kerätä opiskelijoita senhetkistä tietoa ja pitäs suunnata sitä yhteisöllisen opiskeluhoollon resursseja sit sellasiin kohtiin, mitä sieltä nousee ja ottaa opiskelijat mukaan siihen.” (H5)*

Lisäksi haastateltava kuvaa, että opoilla ja ohjaavilla opettajilla joka toinen viikko opiskelijahuoltoon liittyvä palaveri, jossa keskustelevat näkyvistä ilmiöistä opiskeluhyvinvointiin liittyen. Heidän oppilaitoksessaan sosiaali- ja terveystiedon opettajilla on

paljon tietoa opiskelijan hyvinvointiin liittyvistä asioista, minkä haastateltava kokee vaikuttavan siihen, että opiskelijoiden jaksamista ja hyvinvointia tuetaan paljon arjen käytännöissä:

*”Täällä opettajaksi aika paljon niinku tekee sitä [yhteisöllistä opiskeluhuvinvointityötä]. Nyt itseasiassa ku mietin, niin se takia täällä ei varmaan ookaan paljon noita [jaksamisen pulmia], koska täällä nuo opettajat tukee siellä arjessa hyvinhyvin paljon kun heillä on osaamista ja ymmärrystä näistä asioista. Se on muuten aika hieno juttu, että on näin.” (H5)*

Toinen lukion opinto-ohjaajista (H2) kuvailee, että suuressa lukiossa toteutetaan hyvin monenlaista opiskelijoiden hyvinvointia ja jaksamista tukevaa toimintaa, kuten yhteisöpedagogien järjestämää välituntien ja vapaa-ajan toimintaa, kirkon diakonin jutustelu-uokioita opiskelijoiden kanssa sekä tuutoritoimintaa. Hän selostaa, että ryhmänohjauksen käytännöillä pyritään edistämään yhteisöllisyyttä ja kaverisuhteita, mitkä on koettu haasteellisiksi asioiksi suuressa yksikössä. Haastateltava kuvaa:

*”-- että saatais syntymään yhteisöllisyyttä ja saatais edistettyä niitä kaverisuhteita.” (H2)*

*”Hirveen monenlaista ollaan haluttu ja yritetty järjestää ja on tiedostettu näitä kipupisteitä.” (H2)*

Yksi haastateltavista (H5) kertoo järjestäneensä muutaman viikon pituisia orientaatiojaksoja aloittaville opiskelijoille yhdessä erityisopettajan kanssa, jolloin käytiin läpi opintojen aloittamiseen, opiskelutekniikoihin, jaksamiseen sekä empatiataitoihin liittyviä asioita. Tällä pyritään lisäämään opiskeluhuvinvointia kokonaisvaltaisesti sekä tukemaan opintoihin sitoutumista koulutuksen alusta asti.

Muutama haastateltavista tuo esille erityisen tuen pajojen roolin opiskelijoiden tukena. Niihin opiskelijat voivat mennä esimerkiksi tarvitessaan erityistä tukea opiskeluunsa tai keventääkseen opintojaan. Opinto-ohjaajat kuvaavat pajatoimintaa:

*”Meillä on erityisen tuen pajoja, ne menee sitte pajoille tekemään, joissa ne saa ohjausta siellä pajoilla. Et se tuki on niinku semmonen turva heille.” (H3)*

*”-- tää paja oli semmoinen, että sinne sai mennä paris kuukaudeksi vähän niinku huilaamaan. Että sai tehdä vaikka vaan yhen kurssin tai ei tehdä mitään kurssia. Mutta että saada se itsetunto paremmalle tolalle ja persoonallisuutta vahvistettua ihan huomaamalla, että osaanhan mää sentään jotaki.” (H2)*

Lukion opinto-ohjaajan (H2) mukaan pajatoiminta tukee opiskelijan arkirutiinien ja elämänhallinnan ylläpitämistä sekä voimavarojen vahvistamista, jotta esimerkiksi koulu-

uupumuksesta kärsivä opiskelija saisi itsetuntoaan vahvistettua ja löytäisi uudelleen positiivisten asioita elämäänsä:

*”-- ois ne arjen rutiinit jos ei muuta, että jaksais nousta siitä sängystä ylös. Ja löytäs jotain kivoja asioita, mitä haluais tehdä, että se on semmoinen pelastusrenkas siinä. Ja että pitäis löytyä niitä mielihyvää tuottavia asioita ja pyrkiä tekemään niitä.” (H2)*

Samaa mieltä on myös ammatillinen opinto-ohjaaja (H3), joka näkee opiskelun kuntouttavana toimintana kuvaa, jos opiskelija kokee ongelmia jaksamisessa:

*”-- täällä koululla on katottu, että jos on jaksamisen juttuja, koulu kuitenkin kuntouttaa sitte, että käytetään sitä semmosena kuntouttavana toimintana myöski.” (H3)*

Hän kuvaa, että nykyisin heidän ammatillisessa oppilaitoksessaan on paljon opiskelijoita, jotka jaksamisen haasteiden vuoksi opiskelevat kolmena päivänä viikossa. Lisäksi ammatillinen opinto-ohjaaja (H3) näkee osatutkintojen suorittamisen hyvänä vaihtoehtona, mikäli opiskelijalla ei ole voimavaroja koko tutkinnon suorittamiseen:

*”Nythän meillä suoritetaan paljon osatutkintoja. Ja mun mielestä se tulee jatkossa yleistymään. Ei jakseta kaikkia tutkinnon osia tehdä. Niitähän voi suorittaa jatkossa lisää, että sen verran pitää suorittaa, kun se työelämä vaatii, että pääsee töihin. Musta se on ihan järkevää, että sen verran suorittaa sen verran ku jaksaa ja tulee myöhemmin sitte jatkamaan. Ettei tulis sitä uupumista ja ahistusta.” (H3)*

## 7.6 Koronakevään poikkeusolojen vaikutus opiskelijoiden jaksamiseen ja koulu-uupumukseen

Pääteema	Koronakevään poikkeusolojen vaikutus opiskelijoiden jaksamisen haasteisiin ja koulu-uupumukseen
Alateemat	<ul style="list-style-type: none"><li>- Etäopetukseen sopeutuminen ja siitä selviytyminen</li><li>- Etäopetuksen vaikutukset opintojen edistymiseen</li><li>- Etätyöskentely opiskelijoiden jaksamisen tukena ja monialaisessa yhteistyössä</li></ul>

Toteutin aineistonkeruun kesä-syyskuun 2020 aikana, jolloin koronapandemia ja sen vaikutukset toisen asteen koulutuksessa olivat voimakkaasti esillä. Niinpä kevään 2020 äkillinen etäopetukseen siirtyminen ja sen onnistuminen sekä poikkeustilanteen vaikutus toisen asteen opiskelijoiden jaksamiseen tulivat luontevasti puheeksi kaikkien haastateltavien kanssa.

### 7.6.1 Etäopetukseen sopeutuminen ja siitä selviytyminen

Haastateltavat näkivät etäopetukseen siirtymisessä paitsi opiskeluhuvinvointiin liittyviä haasteita, myös positiivisia mahdollisuuksia. Osalle opiskelijoista etäopetus todella haastavaa ja rasittavaa, ja osa opiskelijoista on ollut melko väsyneitä kevään aikana. Kuitenkin haastateltavat kuvasivat etäopetusajan kokonaisuudessaan sujuneen pääasiassa hyvin. Lukion opinto-ohjaaja (H2) kuvasi, että aiemmat opiskelutaidot ja -menestys vaikuttavat siihen, miten etäopetuksesta selviydyttiin:

*”Joilleki se [etäopetus] sopii todella hyvin, joilla on mennyt muutenkin hyvin. Mutta ne, joilla on mennyt ennenkin huonosti, menee entistä huonommin. Osa ei kerta kaikkiaan ymmärrä siitä opetuksesta mitään -- ” (H2)*

Opiskelijoiden välillä on havaittu olevan paljon eroja siinä, kuinka he selviytyvät etäopetuksesta, ja yksilöllisillä kyvyillä ja luonteenpiirteillä on nähty olevan vaikutusta etäopetuksesta selviytymiseen:

*”10 %:lle opiskelijoista tää sopi hyvin, pystyivät ja tykkäsivät opiskella etänä, 10 %:lle ei sovi ollenkaan, 80 % opiskelijoista selviytyy -- ” (H4)*

*”Kyllähän sellaiset, jotka ottaa kauheen tosissaan ja raskaasti kaikki muutokset tai ei oo semmosta osaamista muutoksiin tai semmosta soveltamiskykyä, semmosillehan tää on ollu ihan äärimmäisen raskas. Kyllä osa abeista on kovasti valitellu mut osa on ollu ihan että mikäpä tässä. ” (H1)*

Lukion opinto-ohjaaja (H1) ajattelee, että opiskelijan kotiväen ja opettajien tuella on suuri merkitys opiskelijan jaksamiselle myös koronapandemian aikana:

*”-- miten kotiväki tai opettajat, että painostetaanko ja hoputetaanko tai muistutetaanko koko ajan hakuasioita tai valmistumisasioita tai koejuttuja tai todistuksia. Se on varmaan siitäkin hyvin paljo kiinni. ” (H1)*

Haastatteluissa tuli esille myös poikkeustilanteen mukanaan tuomia positiivisia vaikutuksia. Lukion opinto-ohjaaja (H1) kuvasi, että etäopetuksen aikana poissaolojen määrä oli hyvin vähäinen ja opintoja suoritettiin jopa normaalia tunnollisemmin. Toinen lukion opinto-ohjaaja (H2) havaitsi, että opiskelijoille, joilla on vaikea olla isoissa joukoissa, on ollut helpottavaa opiskella etäopetuksessa. Ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajan (H5) mukaan osalle



opiskelijoista opintojen joustavampi suorittaminen sopi paremmin. Yhteenvetona voidaan todeta, että joillekin opiskelijoille etäopetukseen siirtyminen saattoi siis vaikuttaa joiltain osin positiivisesti opiskeluhyvinvointiin.

Toisaalta kaksi haastateltavaa näkevät etäopetuksen ajan olettavat korona-ajan vaikutusten ja uupuneisuuden lisääntyvän ajan myötä:

*”Ja sitte kuinka, ja millä jänteellä se [etäopetuksen vuoksi ilman riittävää oppimisen tukea jääminen] tulee näkymään uupumuksena --” (H2)*

*”On ihme, jos ei nyt jouluun mennessä oo uupuneempia kuin normaalisti.” (H5)*

Joillekin jo valmiiksi opiskeluhyvinvoinnin haasteita kokeville opiskelijoille korona-ajan yhtäkkinen etäopetukseen siirtyminen oli ratkaiseva käänne tai päätepiste koulu-uupumuksen puhkeamisessa ja opintojen keskeytymisessä:

*”Mää väittäisin siihen, että ne tosi tunnolliset, jotka oli jo melkeen uupuneita, niin ne uupu lopullisesti tän muutoksen takia.” (H2)*

*”-- osalla oli jo niin että nyt oli tullu se lopullinen niitti, että oltiin jo sitä ennen oltu aika uupuneita, ja nyt sitte uuvuttiin lopullisesti. Se on varsinkin niille ongelma, jotka on tunnollisia.” (H2)*

*”Et ne, jotka on ollu jo luisumassa jo ennen sitä koronahässäkkää, niin ne sai lisääaikaa siihen luisumiseen, niin siivotaan niitä jälkiä vähä” (H5)*

Yksi haastateltava painottaa koronapandemian aiheuttamaa yleistä uupumusta opiskelusta johtuvan uupumuksen sijaan:

*”Nyt varsinki kun on ollut tää erikoistilanne, että on ollu etäopetusta ja muuta, niin se semmonen henkinen uupumus, että se on semmosta yleistä, jaettua tän tilanteen takia kuin että opiskelusta riippuvaista.” (H5)*

## 7.6.2 Etäopetuksen vaikutukset opintojen edistymiseen

Ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajien puheessa korostuu, että tavoitteena on saada pidettyä kontakti opiskelijoihin ja niin sanotusti pitää opiskelijoista kiinni, jotta heidän opintonsa eivät keskeytyisi. Kaksi ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajista (H3, H4) kuvasivat, että joitakin opiskelijoita oli hankala tavoittaa kevään 2020 etäopetukseen siirtymän jälkeen:

*”-- kun ei oo oltu läsnä, on hankala tavoittaa opiskelijoita, kun he eivät tule fyysisesti koululle.” (H4)*

*”Ja sitte ne [opettajat] otti heti yhteyttä, että nyt en saa siihen ja siihen kaveriin yhteyttä, niin me sitte tavoiteltiin ja etsivät tuli kaveriksi, niin kyllä me ussempi saatiin tavoitettua.” (H3)*

Alun haasteiden jälkeen etäopetuksen nähtiin alkaneen sujua paremmin ammatillisessa koulutuksessa:

*”-- semmosta positiivista, että ne jotka eivät tullu koululle ja olivat huonosti tavoitettavissa alkuun, niin lopussa ne ryhdistäyty ja tekivät tehtäviä Teamsin kautta.” (H3)*

Kuitenkin ammatillinen opinto-ohjaaja (H4) esittää, että ammatillisessa koulutuksessa etäopetuksen haasteena on ollut käytännönläheisten opintojen järjestäminen, sillä opiskelijoilla hyvin erilaiset mahdollisuudet opiskella kotona esimerkiksi käytettävissä olevien teknisten laitteiden vuoksi. Haastateltavat ammattioppilaitosten opinto-ohjaajat kuvaavat, että ammatillisessa koulutuksessa on pyritty järjestämään opetus uudelleen niin kutsutun hybridimallin muodossa, jolloin opiskelijoita on lähiopetuksessa rajattu määrä. Opinto-ohjaaja (H5) kertoo:

*”-- nyt meillä on hybridimalli käytössä, pyritään siihen et 1/3 opiskelijoista on täällä paikan päällä, 1/3 on työharjoittelussa ja 1/3 etäopetuksessa. -- on jatkavat ja aloittavat vuorotellen lähiopetuksessa ja etäopetuksessa. Et se on semmosta sillisalaattia.” (H5)*

Myöskään ammatillisen koulutuksen käytännön opintojen järjestäminen etäopetuksessa valmistuvien opiskelijoiden näyttöjä ei voitu kaikissa tilanteissa järjestää työpaikoilla, mikä aiheutti opintojen pidentämistä ja stressiä opiskelijoille:

*”-- työssäoppimispaikat meni alta, ne peruuntu kaikki --. Näyttöjä tehtiin sitte täällä koulussa kesäkuussa sen poikkeusasetuksen turvin. Niin onhan tuo ollu tosi stressaavaa varsinki niille valmistuville.” (H5)*

Ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaaja (H5) näkee positiivisena asiana pandemian aikana aloittaneiden opiskelijoiden kiinnittyneen hyvin opintoihin.

Lukion opinto-ohjaaja (H2) kuvaa, että osa opiskelijoista on jäänyt vaille tarvittavaa tukiopestusta, koska he eivät välttämättä ole uskaltaneet pyytää sitä samalla tavalla kuin lähiopetuksessa, millä voi olla haitallisia vaikutuksia heidän jaksamiseensa sekä opintojensa edistymiseen pidemmällä aikavälillä. Kuitenkaan haastateltavat lukion opinto-ohjaajat eivät sen tarkemmin kuvaile etäopetusajan vaikutuksia opintojen edistymisen suhteen. Voidaan havaita, että etäopetusaika on haastanut opiskelijoiden jaksamista sekä ammatillisessa koulutuksessa että lukiossa, mutta sen vaikutukset ilmenevät hieman eri tavoin. Ammatillisessa koulutuksessa korostuu kontaktin pitäminen opiskelijoihin sekä näyttöjen järjestämiseen

liittyvät haasteet, ja lukiossa puolestaan etäopetuksen haastavuus ja tarvittavan tukiopetuksen puute.

### 7.6.3 Etätyöskentely opiskelijoiden jaksamisen tukena ja monialaisessa yhteistyössä

Useat haastateltavista kokivat positiivisina asioina etäohjauksen ja -opetuksen kehittymisen sujuvammiksi ja laadukkaammiksi ja suunnittelivat niiden hyödyntämistä myös jatkossa:

*”Oppi myös uusia asioita ja uusia toimintatapoja rohkeemmin käyttämään” (H5)*

*”-- varmaan jatkossa tulee laadukkaammaksi tää etäopetus ja etäohjaus, ja että etänä pystyy Teamsin kautta pitämään monialaisia palaverieita” (H3)*

*”-- etäohjaus sujui niin hyvin, että aateltiin, että ens syksynä tarjoaisin molempia: sekä live- että etäohjausta” (H1)*

*”-- pitäis tämmösiä etäohjaussessioissa ja muuta, et kun [opiskelijat] on työssäoppimassa ja jos niillä on joku asia, jota ne haluis käydä.” (H5)*

Lukion opinto-ohjaaja (H2) kertoo yllättyneensä positiivisesti siitä, että opiskelijat, jotka eivät olisi lähiopetuksessa todennäköisesti olisi ehkä tulleet opinto-ohjaajan haastatteluun, tulivat kuitenkin etäohjaukseen ja kokivat sen itselleen sopivammaksi:

*”Mut sitte niissä oli Teamsissa auennut aivan uusi ulottuvuus, että olivat aivan puhjenneet kukkaan.” (H2)*

Etätyöskentelyllä siis pyritään vastaamaan opiskelijoiden tuen tarpeisiin muun muassa tarjoamalla heille valinnanmahdollisuuksia opinto-ohjauksen toteuttamisen tavasta sekä sujuvoittamalla moniammatillista yhteistyötä opiskelijahuollon etäpalaverien avulla.

## 8 Johtopäätökset

Haastateltavat opinto-ohjaajat tulkitsevat koulu-uupumuksen olevan laaja ilmiö ja useiden yhteen kietoutuneiden tekijöiden summa, jossa erilaiset opiskeluhyvinvoinnin haasteet voivat kasautua. He hahmottavat jaksamisen haasteet ja uupumuksen kokonaisvaltaisemmin kuin pelkästään opintoihin liittyvänä koulu-uupumuksena, mikä tulee esille haastateltavien kuvauksissa opiskelijan kuormittumisen erilaisista taustasyistä. Tuloksista ilmenee, että pitkään ohjauksen ja opetuksen parissa työskennelleet opinto-ohjaajat tarkastelevat koulu-uupumuksen kehityssuuntia pitkällä aikavälillä ja havaitsevat koulu-uupumuksen lisääntyneen työuransa aikana. He tulkitsevat tietyt opintojen vaiheet kriittisiksi ajoiksi jaksamisen haasteiden ilmenemisen kannalta. Myös eri ikäluokkien tai vuosikurssien välillä nähdään eroja, kuinka paljon ja minkälaisia opiskeluhyvinvoinnin haasteita opiskelijoilla esiintyy. Koulu-uupumuksen oireita havaitaan opintomenestykseltään eri tasoilla opiskelijoilla, ja opiskelijan tasolla vaikuttaa myös olevan yhteyttä tyypillisiin koulu-uupumuksen taustatekijöihin.

Haastateltavat käsittävät jaksamisen haasteiden ja koulu-uupumuksen oireiden olevan hyvin moninaisia. Aineistossa tulee tyypillisenä jaksamisen haasteiden oireiluna esille erityisesti elämänhallintaan ja -tapoihin liittyvät oireet, joilla on suoria vaikutuksia opiskeluhyvinvointiin. Esimerkiksi unen puutteen nähtiin selkeästi liittyvän opiskelijan kokemiin jaksamisen ja opiskelumotivaation pulmiin. Usein poissaolot ovat ensimmäinen oire, johon oppilaitoksessa puututaan, ja joiden syitä selvittäessä saattaa nousta esille monia jaksamisen haasteisiin ja koulu-uupumukseen liittyviä oireita ja taustatekijöitä. Ammatillisten opinto-ohjaajien näkemyksissä korostuu opintojen keskeyttäminen, jonka tulkitaan johtuvan monenlaisista opiskeluhyvinvoinnin haasteista. Lukiossa taas oppilaitoksen koon, keskiarvorajan ja ilmapiirin arvellaan vaikuttavan nuorten oireiluun, mikä ilmenee esimerkiksi ali- tai ylisuoriutumisenä.

Koulu-uupumuksen ja jaksamisen ongelmien taustatekijöiden nähdään olevan yksilöllisiä, mutta haastateltavien käsityksissä taustasyistä painottuvat tietyt samankaltaisuudet. Opiskelijan henkilökohtaisina jaksamiseen liittyvinä haasteina esille nousevat ylikorostunut tavoitteellisuus ja vaatavuus itseä kohtaan, yksityiselämän vaikeudet sekä opintojen ja muun elämän yhteensovittamisen haasteet, mielenterveyden häiriöt, oppimisvaikeudet, tarkkaavuuden häiriöt, kielitaidon pulmat sekä päihteiden käyttö. Opinto-ohjaajat toivat erityisen tärkeänä tekijänä esille opiskelijan sosiaalisen tukiverkoston merkityksen. Hyvän tukiverkoston olemassaolon nähdään vaikuttavan positiivisesti opiskeluhyvinvointiin ja jaksamiseen, kun taas vanhempien ja perheen tuen puutteen, vanhempien liiallisten opintoihin liittyvien vaatimusten

ja odotusten sekä yksinäisyyden ja vertaisjoukon puutteen tai vertaissuhteiden ongelmien ymmärretään aiheuttavan opiskelijan jaksamisen ongelmia ja koulu-uupumusta. Myös opettajien kuormittuneisuudella havaitaan olevan yhteyttä opiskelijoiden jaksamisen haasteisiin oppilaitoksen ilmapiirin kautta.

Opinto-ohjaajat tulkitsevat opiskelijan ja opiskeluympäristön yhteensopivuuden vaikuttavan opiskelijan hyvinvointiin ja jaksamiseen. Teemassa korostuvat opiskelijan taidot selviytyä ja suoriutua opinnoistaan sekä sosiaaliset haasteet. Yhdeksi alateemaksi muodostui ympäristön paineiden ja laajemman yhteiskunnallisen kontekstin merkitys opiskelijan jaksamiseen, missä erityisesti kilpailuhenkisyys, median ja sosiaalisen median aiheuttamat paineet sekä alan valintaan ja opiskeluaikaan liittyvät paineet korostuvat. Ammatilliset opinto-ohjaajat tuovat esille työelämään ja työelämässä oppimisen jaksoihin liittyvät paineet, ja lukion opinto-ohjaajien puheessa puolestaan korostuivat opiskelun kiireisyys, pirstaleisuus sekä korkeakouluhakuihin liittyvät paineet, joten erityisesti tässä alateemassa voidaan havaita olevan eroja toisen asteen koulutusmuotojen välillä.

Haastatellut opinto-ohjaajat toimivat opiskeluhyvinvoinnin edistämiseksi monipuolisessa oppilaitoksen ennaltaehkäisevässä työssä, yksilöohjauksessa sekä moniammatillisessa yhteistyössä opiskelijahuollossa. Omassa ammattiroolissaan haastateltavat kokevat tärkeimpinä tuen keinoina jaksamisen haasteiden tunnistamisen ja eteenpäin ohjaamisen sekä opintojen uudelleen järjestämisen ja mahdollisen pidentämisen silloin, kun opiskelijalla havaitaan jaksamisen haasteita. He kuvaavat olevansa yhteyksissä opiskelijoihin ja seuraavat heidän opintojensa etenemistä, millä on merkittävä yhteys siihen, että toisen asteen opiskelijoiden kontakti oppilaitokseen säilyy kaikissa opintojen vaiheissa. Esiin tulee myös opinto-ohjaajan rooli sen tunnistamisessa, millaista tukea opiskelija tarvitsisi, ja kenen puoleen kannattaisi kääntyä tämän hyvinvoinnin ja jaksamisen tukemiseksi. Haastateltavat kokevat, että opiskelijat pääosin kertovat jaksamisen haasteistaan melko avoimesti. Nais- ja miespuolisten opiskelijoiden välillä nähdään olevan eroja siinä, kuinka opiskelijat itse tunnistavat haasteita jaksamisessaan ja millä tavalla he tuovat niitä esille. Haastateltavien mukaan opinto-ohjaaja koetaan usein neutraaliksi ja helposti lähestyttäväksi henkilöksi, jolle uskalletaan kertoa myös jaksamiseen ja koulu-uupumukseen liittyvistä asioista, minkä vuoksi näitä aiheita saatetaan käsitellä myös yksilöohjauksessa.

Aineistosta nousee selkeästi esille opiskeluhyvinvoinnin haasteita ennaltaehkäisevän työn tarpeellisuus. Sillä, miten arjessa rakennetaan hyvinvointia yhteisöllisesti ja kiinnitetään

huomiota opiskelijoiden jaksamiseen, hyvinvointiin sekä koulu-uupumukseen, on todella suuri merkitys haastateltavien mukaan. Opinto-ohjaajat tähdentävät, että opiskelijan kokemiin vaikeuksiin tulisi puuttua heti, kun niitä havaitaan eli tuen järjestämisen tulee olla oikea-aikaista. Haastateltavat tulkitsevat opiskelijan haasteiden olevan pitkäkestoisia, ja niitä on havaittu usein jo peruskoulussa, joten tiedonsiirron merkitys peruskoulusta toiselle asteelle on ratkaisevan tärkeää nivelvaiheen siirtymän onnistumiseksi. Selkeiden toimintamallien ja ammattilaisten roolien määrittelyn sekä moniammatillisen tiimin toimivuuden koetaan helpottavan tiivistä yhteistyöstä.

Opinto-ohjaajat näkevät ajankohtaisen koronapandemian vaikuttavan opiskelijoiden jaksamisen haasteisiin sekä koulu-uupumukseen. Pandemian aiheuttamat muutokset vaikuttavat polarisoineen toisen asteen opiskelijoita. Jo valmiiksi hyvät opiskelutaidot omanneet opiskelijat selviävät etäopetuksesta hyvin, kun taas ennestään heikommin suoriutuvat ja heikot opiskelutaidot tai oppimisvaikeuksia omaavat opiskelijat helpommin jäävät syrjään tai vaille tarvittavaa tukea, tai jopa putoavat opinnoista. Joidenkin opiskelijoiden kohdalla kevään 2020 etäopiskeluajan nähtiin olevan ratkaiseva käänne koulu-uupumuksen puhkeamiselle. Haastatteluhetkellä opinto-ohjaajat kuitenkin kuvasivat opiskelijoiden opintojen sujuneen pääasiassa hyvin, mutta muutama heistä pohti, että korona-ajan aiheuttamat haasteet opiskelijoiden jaksamisessa tulevat näkymään laajemmin vasta pidemmällä aikavälillä. Etäohjauksen sekä moniammatillisen etätyöskentelyn menetelmien kehittyminen nähtiin positiivisena resurssina, jota haastateltavat aikoivat hyödyntää myös etäopetusjaksojen jälkeen.

Jaksamisen haasteet ja koulu-uupumus näyttäytyvät jokseenkin eri tavoin toisen asteen oppilaitoksissa. Lukioiden ja ammattiopistojen opinto-ohjaajien kuvauksissa painottuvat samankaltaiset tulkinnat jaksamisen haasteiden ja koulu-uupumuksen näyttäytymisestä, oireista sekä niiden tunnistamisesta, mutta erityisesti taustasyiden nähdään olevan osittain erilaisia oppilaitoksen opiskelumuodoista, ilmapiiristä sekä opiskelun tahdista ja sisällöistä riippuen. Erityisesti pelko työelämästä ammatillisessa koulutuksessa ja paineet korkeakouluopintoihin hakemisesta lukiossa ovat haastateltavien mukaan yhteydessä opiskelijoiden kuormittuneisuuteen. Opinto-ohjaajien rooli opiskelijoiden jaksamisen pulmien ja koulu-uupumuksen havaitsemisessa ja tuen keinoissa sekä moniammatillisen yhteistyön ja opiskelijahuollon tukikeinot puolestaan vaikuttavat samansuuntaisilta oppilaitoksesta riippumatta, vaikka haastateltavat toivatkin monipuolisesti esille erilaisia tuen keinoja ja vaihtelevia oppilaitosten käytäntöjä.

## 9 Pohdinta

Kaiken kaikkiaan haastateltujen opinto-ohjaajien tulkinnoista välittyy, että he pitävät opiskeluhyvinvointia tärkeänä opinnoissa suoriutumisen ja jaksamisen sekä koulu-uupumuksen ennaltaehkäisyyn kannalta. Haastateltavat hahmottavat jaksamisen haasteet ja koulu-uupumuksen laajemmin kuin tutkimusnäytön pohjalta määrittelemässä teoriataustassa kuvataan. Käytännön tasolla saattaa olla haasteellista havaita jaksamisen ongelmien ja koulu-uupumuksen syy-seuraussuhteita tai erotella toisistaan opiskeluhyvinvointia heikentäviä tekijöitä niiden kokonaisvaltaisuuden vuoksi. Voi olla vaikeaa eritellä opiskelijan koulu-uupumuksen taustasyitä tai sitä, johtuuko koulu-uupumus vain opiskelusta tai opiskeluympäristöön liittyvistä tekijöistä. Tämä ei ole myöskään tarpeellista tuen tarpeen näkökulmasta, vaan opiskelijan tilannetta tarkastellaan yksilöllisesti, ja haasteista riippuen pyritään järjestämään tarkoituksenmukaisia, oikea-aikaisia ja toimivia tuen keinoja. Aiemman tutkimusnäytön mukaisesti myös tämän tutkielman perusteella koulu-uupumuksen ja jaksamisen haasteiden voidaan havaita lisääntyneen vuosien varrella. Haastateltavien kuvauksista tulee kuitenkin ilmi positiivisena asiana, että erilaisia moniammatillisesti toteutettavia tukikeinoja on saatavilla, kunhan opiskelijan jaksamisen haasteet tai koulu-uupumuksen oireet havaitaan ja tunnistetaan.

Konun ja Rimpelän (2002) kuvaamat omistamisen, rakastamisen ja olemisen tarpeet sekä terveydentila sisältyivät haastateltujen opinto-ohjaajien näkemyksiin koulu-uupumuksesta ja jaksamisen haasteista. Omistamisen tarpeista haastateltavat kuvasivat oppilaitoksen ympäristöön, kokoon, opetuksen järjestämiseen sekä aikataulutuksiin liittyviä asioita. Varsinkin suuressa lukiossa työskentelevä opinto-ohjaaja (H2) tulkitsti, että oppilaitoksen koolla ja tiloilla on joidenkin opiskelijoiden kohdalla negatiivisia vaikutuksia heidän jaksamiseensa. Myös lukion kiireisten opiskeluaikataulujen nähtiin aiheuttavan opiskelijoiden kuormittumista. Opiskeluhyvinvointia haastavista tekijöistä lukion opinto-ohjaajien näkemyksissä korostui akateeminen stressi, jonka on havaittu liittyvän läheisesti koulu-uupumukseen (esim. Yan ym., 2018), kun taas ammatillisessa koulutuksessa haasteet liittyivät selkeämmin opiskelumotivaation pulmiin ja koulutuksen keskeyttämiseen. Opintoihin sitoutumisen merkitys vaikutti korostuvan erityisesti ammatillisessa koulutuksessa, jossa myös koulutuksen keskeyttäminen on yleisempää (esim. Kuronen, 2014). Kaksi ammatillisen koulutuksen opinto-ohjaajista (H4, H5) kuvasi opiskeluun kiinnittymisen merkitystä, ja yksi ammatillisista opinto-ohjaajista (H3) puhui ”opiskelijoiden pitämisestä” koulutuksen piirissä. Mielenterveyden haasteet, oppimisvaikeudet, kielitaidon puutteet sekä ongelmat päihteiden

käytössä näyttäytyivät sekä ammatillisessa koulutuksessa että lukiokoulutuksessa haastateltujen mukaan.

Kouluhyvinvoinnin malliin pohjautuvat rakastamisen tarpeet tulivat hyvin selkeästi esille opinto-ohjaajien näkemyksissä. Tutkimusnäytön ja haastateltavien mukaan opiskelijan sosiaalisella tukiverkostolla on huomattava vaikutus opiskeluhyvinvointiin ja opiskelijan jaksamiseen, ja toisaalta riittämättömän tuen tai sosiaalisten suhteiden ongelmien voidaan nähdä altistavan koulu-uupumukselle. Opinto-ohjaajat korostivat erityisesti huoltajien roolia opiskelijan tukemisessa verraten sitä toisen asteen opiskelijan kehitysvaiheeseen, jossa itsenäistymistä harjoitteleva nuori tarvitsee vielä runsaasti tukea vanhemmiltaan. Haastateltujen näkemykset koulu-uupumuksen taustatekijöistä ovat linjassa aiemmin esitellyn tutkimustiedon kanssa, jossa niin ikään nousee esille erilaisia tekijöitä yksilön, sosiaalisten suhteiden sekä laajemman yhteiskunnallisen kontekstin tasoilla. Nuorilla sosioemotionaalisten taitojen kehittyessä sosiaaliset suhteet ovat tärkeämpiä kuin aikuisille, ja yhteisöllisyyden kokemuksia tulisi tietoisesti luoda ja vaalia vallitsevana korona-aikana (Helsingin Sanomat, 12.4.2021; Tiedekulma Live, 31.3.2021). Tarve yhteisöllisyyteen ei siis ole vähentynyt esimerkiksi digitalisaation myötä, vaikka yhteisöllisyyden muodot ovatkin monimuotoistuneet ja yhteisöllisyyden tunne heikentynyt esimerkiksi kaupungistumisen myötä.

Rakastamisen tarpeiden täyttymistä voivat heikentää myös sosiaaliset vaikeudet, jotka tulivat esille erityisesti ammatillisten opinto-ohjaajien kokemuksissa. He kuvasivat, että jaksamisen haasteita kokevilla opiskelijoilla heikot sosiaaliset taidot voivat vaikeuttaa suuressa opiskelijaryhmässä toimimista, opintoihin kuuluviin työelämässä oppimisen jaksoille menemistä kuten myös siirtymää yhteistyötaitoja ja sosiaalisuutta vaativaan työelämään. Kuitenkin opiskelijan sosiaaliset kyvyt sekä asennoituminen sosiaalisiin tilanteisiin opintojen aikana ennakoivat keskeisesti työelämään siirtymisen onnistumista, kun taas sosiaalisten tilanteiden välttäminen opintojen aikana puolestaan ennakoi etäisyyden tunnetta työtä kohtaan sekä lisääntyntä todennäköisyyttä työuupumukseen (Salmela-Aro, 2011). Opettajien vaikutus opiskelijoiden jaksamisen haasteisiin tuli esille yhden haastateltavan (H5) näkemyksissä oppilaitoksen ilmapiiristä, mitä esimerkiksi Salmela-Aro (2011) kuvaa jaetun uupumuksen käsitteellä. Yksi opinto-ohjaajista (H2) nosti esille myös yksinäisyyden negatiiviset vaikutukset opiskeluhyvinvointiin ja jaksamiseen. Ikätovereilla onkin ratkaisevan tärkeä rooli nuoruuden sosiaalisuutta korostavan kehitysvaiheen kannalta (esim. Nurmi, 2014a), ja siksi positiivisten vertaissuhteiden kehittymistä tulisi tukea myös toisen asteen oppilaitoksissa.



Pohdin myös, millainen merkitys opintojen arvioinnilla on opiskelijan jaksamisen haasteisiin. Haastateltavat kokivat oman roolinsa oppilaitoksessa neutraaliksi, sillä opinto-ohjaaja ei anna arvosanoja. Opiskelijoiden suhde oppimisen arviointia tekeviin opettajiin onkin luultavasti erilainen, joten saattaa olla, että opiskelijoiden opintoihin ja hyvinvointiin liittyvät haasteet näyttäytyvätkin eri tavoin opettajille. Opiskelija-opettaja-suhteiden toimivuudella ja turvallisuudella sekä opettajan antamalla emotionaalisella tuella on opiskelijoiden hyvinvointia tukeva vaikutus (Eccles & Roeser, 2011; Romano ym., 2020), ja tämän tutkielman tulosten perusteella myös opiskelijan ja opinto-ohjaajan ohjaussuhteella voidaan havaita olevan samankaltainen vaikutus. Lukiossa arviointi vaikuttaa suoraan päättötodistuksen arvosanoihin ja ylioppilastutkinnon arvosanat puolestaan ainakin yliopisto-opintoihin hakemisessa. Opinto-ohjaajien tulkinnoissa tulee ilmi, että erityisesti lukiossa yksilöllinen suoriutuminen ja menestyminen korostuvat enemmän kuin ammatillisessa koulutuksessa. Ammatillisessa koulutuksessa painottuu työelämässä osaamisen arviointi, johon osallistuvat myös työelämässä järjestettävän koulutuksen edustajat. Kokevatko ammatillisessa koulutuksessa opiskelevat vertaisensa kilpailijoikseen heidän ehkä hakiessaan samoja työelämässä oppimisen paikkoja tai työpaikkoja, vai nähdäänkö saman alan opiskelijat kavereina, joiden kanssa kannattaa verkostoitua opintojen aikana? Entä voiko lukiossa yksilöllisen menestyksen tavoittelu tai kilpailuhenkinen ilmapiiri heikentää opiskelijoiden kokemuksia yhteisöllisyydestä ja ympäristön tarjoamasta tuesta?

Salmela-Aro (2011) näkeekin yhteisöllisyyden ja opiskelijan hyvät vuorovaikutustaidot henkisinä voimavaroina, jotka ovat olennaisia arkipäiväiseen työhön ja uran rakentamiseen maailmaan siirryttäessä. Opiskeluvaiheen hyvinvointi ennustaa luonnollisesti myös työhyvinvointia, ja siksi tulisikin kiinnittää huomiota opiskelijoiden yhteisöllisyyteen ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen ja näin luoda opiskelukykyä lisääviä toimia nuorten valmistamiseksi tulevaan työelämään (Salmela-Aro, 2011). Yhteisöllisyydellä oppilaitoksessa onkin suuri merkitys, ja haastatellut opinto-ohjaajat kuvasivat oppilaitoksen arjessa toteutettavan yhteisöllisen opiskeluhuoltotyön merkityksellisyyttä. Pohdin, vaikuttavatko toisen asteen oppilaitoksissa yhteisöllisyyden kokemuksiin myös opiskelijan henkilökohtaiset kokemukset opettajien ja opiskeluryhmän tuttuudesta. Ammatillisessa oppilaitoksessa tietyn opiskelualan opettajat ehkä tuntevat opiskelijansa paremmin kuin opettajat lukiokoulutuksessa, jossa eri kursseilla vaihtuvat opettajat saattavat jäädä etäiseksi varsinkin suuremmissa oppilaitoksissa. Lukioissa, joissa opiskelija oppiaine- ja kurssikohtaista valinnaisuutta on enemmän, opiskeluryhmä voi vaihtua useasti. Opiskelu on lukioissa hyvin yksilöllistä, vaikka

se sisältäisikin yhdessä oppimista. Luulenkin, että ammatillisessa oppilaitoksessa vertaisjoukko saattaa olla tiiviimpi, kun useimmat opiskelijat suorittavat opintoja omassa pienryhmässään tehden paljon yhteistyötä keskenään, vaikka jokaisen opiskelijan opintopolku onkin yksilöllinen. Toisaalta vertaiset voivat vaikuttaa nuoren hyvinvointiin sekä positiivisesti että negatiivisesti, kuten tuli ilmi opinto-ohjaajien kokemuksissa heidän kuvatessaan tietyissä ryhmissä esiintyviä ilmapiiriin tai kiusaamiseen liittyviä ongelmia.

Olemisen tarpeiden näen linkittyvän siihen, kuinka hyvin toisen asteen opiskelija pystyy toteuttamaan itseään ja kokemaan vahvaa toimijuutta omassa opinnoissaan ja osana oppilaitoksen yhteisöä. Konu ja Rimpelä (2002) mainitsevat olemisen tarpeena myös opiskelijan mahdollisuuden ohjaukseen sekä opiskelijan tekemän työn arvostuksen, jotka ovat opinnoissa jaksamisen kannalta olennaisia asioita. Vaihe-ympäristömallin mukaisesti oppilaitoksen tulisi vastata opiskelijan muuttuviin tarpeisiin ja tavoitteisiin, joiden täyttyminen parantaa opiskelusetoutumista ja -hyvinvointia (Eccles & Midgley, 1989). Tämä tulee ilmi haastateltavien tulkinnoissa heidän kuvatessaan opiskelijan ja opiskeluympäristön yhteensopivuutta. Opinto-ohjaajat näkivät, että kaikilla opiskelijoilla ei ole riittäviä taitoja tai realistisia käsityksiä opintojen vaatimuksista selviytymiseen, tai opintojen aikana saatetaan huomata, ettei valittu opiskelupaikka olekaan itselle sopiva. Jotta jokainen yläkouluiäkäinen nuori löytäisi omia kykyjään, vahvuuksiaan ja kiinnostuksenkohteitaan vastaavan jatko-opiskelupaikan toiselta asteelta, tulisi koulutuksellisiin siirtymiin eli nivelvaiheisiin panostaa jo varhain. Myös tutkielman teoriataustassa tuli esille nivelvaiheiden ratkaiseva merkitys opiskeluhyvinvointiin ja opinnoissa suoriutumiseen (esim. Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Meylan ym., 2020). Siirtymien onnistumisen kannalta haastateltavat opinto-ohjaajat näkivät tärkeäksi toimivan ja oikea-aikaisen tiedonsiirron yläkoulusta toisen asteen oppilaitokseen, minkä toisaalta nähtiin hankaloituneen tietosuojaan liittyvien lupa-asioiden vuoksi.

Omistamisen tarpeilla voidaan kuvata myös niitä aikaan liittyviä resursseja, joita nuori tarvitsee valintaprosesseissaan. Pro gradu -työni tuloksissa nouseekin esille Juhlin (2019) esittämät, työn ensimmäisessä teorialuvussa kuvatut nuoruuden ristiriitaiset haasteet. Ympäröivä yhteiskunta vaatii vasta kasvamisen ja kypsymisen vaiheessa olevalta nuorelta suurten ja melko nopeidenkin elämänvalintojen tekemistä. Elina Marttisen väitöstutkimuksen (2017) mukaan uravalinnoissa korostuu ”oman jutun löytäminen” ja ”intohimoammatit”, jolloin yksilöiden menestystarinoiden ihailu ja unelmien tavoittelu voivat aiheuttaa ristiriitaa odotusten ja todellisuuden välillä. Nuoret ovatkin erilaisten valintojen äärellä kuin aiemmat sukupolvet: Identiteetin pohtiminen ja kyseenalaistaminen ovat nykyään pitkiä prosesseja, joissa

vaihtoehtojen paljous voi luoda paineita yksilöille (Marttinen, 2017). Opiskelijoiden paineet koulutusvalintojen tekemiseen ja sopivan koulutuspaikan löytämiseen vaikuttavat olevan kovat, mikä heijastuu myös haastateltujen opinto-ohjaajien tulkinnoista. Haastateltavat korostavat, että nuoruuden valinnoille ja pohdinnoille tulisi olla riittävästi aikaa, tilaa ja sosiaalista tukea, ja näille periaatteille myös ohjaustyön tulisi pohjautua (Vehviläinen, 2014).

Koulutuksen hankkiminen on edelleen tärkeä nuoruuden kehitystehtävä, mutta käsitykseni mukaan opiskelun ja työnteon merkitykset ovat muuttuneet nuorempien sukupolvien kohdalla. Nykyisin myös sosiaalinen media on noussut yhdeksi nuoruuden merkittävistä kehitysympäristöistä kodin, koulun ja kavereiden rinnalle. Muutokset digitaalisen teknologian kehittymisen sekä työkuulttuurin ja yhteiskunnallisen ilmapiirin myötä voivat vähentää opiskelijoiden sitoutumista oppilaitokseen. Salmela-Aron (2017) kuvaama nuorisotyöttömyys tai pätkätöiden lisääntyminen todennäköisesti haastaa ammattiin opiskelevien nuorten jaksamista, toisin kuin vuosikymmeniä sitten, jolloin opiskelija luultavasti saattoi luottaa saavansa pitkäaikaisen työpaikan opinnoista valmistuttuaan ja työn saanti oli mahdollista jopa ilman ammatillista tutkintoa. Tutkielmani tuloksissa tulee selkeästi esille se, miten tärkeäksi nuoret näkevät tulevaisuuden työllistymisensä. Opinto-ohjaajien tulkinnoista voidaan päätellä, että nuoret pohtivat alavalintaansa harkiten ja erityisesti ammatillisessa koulutuksessa myös työllistymisen todennäköisyyttä pohtien. Kuitenkin edelleen toisen asteen oppilaitos kehityskontekstina vaikuttaa merkittävästi opiskelijan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin.

Terveydentilan osalta oireet ja sairaudet voivat olla hyvin samankaltaisia lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Opiskelijoiden fyysiseen terveyteen saattaa vaikuttaa se, että lukio-opiskeluun sisältyy runsaasti fyysistä passiivisuutta ja paikallaan istumista. Ammatillisessa koulutuksessa fyysistä terveyttä voi sekä tukea että haastaa työn fyysisyys ja liikkeellä oleminen käytännön työtehtäviä tehdessä. Psykkisen terveyden osalta ammatillisessa koulutuksessa korostuu käytännön tekeminen, kun taas lukio-opinnoissa psyykinen kuormitus ja kognitiivinen ponnistelu on jatkuvaa, millä uskon olevan yhteyksiä koettuihin koulu-uupumuksen oireisiin. Haastateltavat tulkitsivat opiskelijan kokonaisvaltaisen terveydentilan ja hyvinvoinnin olevan edellytys opinnoissa suoriutumiselle ja jaksamiselle. Kaiken kaikkiaan opiskelijan terveydentila kokonaisuudessaan tulee esille aineistossa, sillä jaksamisen haasteiden ja koulu-uupumuksen oireilu ovat nimenomaan psyykkisen terveyden pulmia.

Verratessa tutkielman tuloksia koulu-uupumuksen osatekijöiden määrittelyyn (Salmela-Aro & Näätänen, 2005) voidaan tulkita, että lukio-opinnoissa korostuu enemmän ekshaustio opintojen kuormituksesta johtuen, kun taas ammatillisessa koulutuksessa kyynisyys vaikuttaa olevan tyypillisempää. Lukion opinto-ohjaajien ajatukset ovatkin samansuuntaisia kuin Widlundilla ja kollegoilla (2020) eli korkeampiin koulutuksellisiin tavoitteisiin tähtäävillä opiskelijoilla havaittiin esiintyvän enemmän emotionaalista uupumusta. Ajattelen haastateltavien ammatillisten opinto-ohjaajien esille nostamien koulutuksen keskeyttämisen, motivaation puutteen, opiskelijan ja oppilaitoskontekstin yhteensopimattomuuden tai opintoihin liittyvän väljyyden tai ”tyhjäkäynnin” olevan yhteydessä kyynisyyteen. Koulu-uupumuksen osatekijöistä riittämättömyyden tunne tulee esille sekä ammatillisen koulutuksen että lukion opinto-ohjaajien näkemyksissä koulu-uupumuksen oireista ja taustatekijöistä. Ammatillisessa koulutuksessa opiskelijoiden kokema riittämättömyys voi liittyä heidän ammatilliseen identiteettiinsä ja kokemuksestaan omasta osaamisesta suhteessa työelämän vaatimuksiin. Tämä ilmenee opinto-ohjaajien tulkinnoissa siitä, että useat opiskelijat pelkäävät opintoihin pakollisina kuuluvia työelämässä oppimisen jaksoja, koska he uskovat oman osaamisensa olevan riittämätöntä. Lukiossa puolestaan riittämättömyyttä vaikuttavat kokevan hyvin tavoitteelliset ja kunnianhimoiset opiskelijat, jotka tähtäävät usein sellaisille korkeakoulutuksen aloille, joille vaaditaan hyviä ylioppilaskirjoitusten arvosanoja. Toisaalta myös esimerkiksi oppimisvaikeuksista, opiskelumotivaation puutteesta tai mielenterveydellisistä haasteista kärsivät opiskelijat saattavat kokea riittämättömyyttä, mikäli he eivät koe suoriutuvansa opinnoistaan tavoiteajassa.

Tuloksissa tuli myös esille, että vaikka opinto-ohjaajien tehtäviin ja osaamiseen ei ensisijaisesti kuulu opiskeluhyvinvoinnin haasteiden selvittäminen ja niissä tukeminen, on opinto-ohjaajalla osaltaan tärkeä tehtävä havainnoida ja tunnistaa ohjattaviensa jaksamiseen liittyviä haasteita sekä ohjata opiskelijaa eteenpäin silloin, kun opiskelija ohjaustilanteessa kertoo pulmistaan. Opinto-ohjaajalla vaikuttaisi olevan merkitystä siihen, että opiskeluhyvinvoinnissaan ja jaksamisessaan haasteita kokevan opiskelijan kontakti oppilaitokseen säilyy. Lisäksi opinto-ohjaajien tulkinnoissa omasta roolistaan tuli ilmi myös se, että he työskentelevät todella tiiviisti moniammatillisessa opiskelijahuollossa, jossa heidän tehtävänä on muun muassa opintojen järjestelyihin ja aikatauluttamiseen liittyviä asioita. Tutkielman tuloksissa korostuvat opiskelijoiden yksilölliset opintopolut, jolloin vaihtelevat myös opintojen suorittamisen kesto, tutkinnon rakentamisen tekijät sekä opintojen ohjauksen tarve. Tämä tutkielma kuvaa vain opinto-ohjaajien näkökulmaa, mutta on tarpeen painottaa jokaisen koulun henkilökunnan

jäsenen roolia opiskelijan hyvinvoinnin havainnoimisessa, haasteiden tunnistamisessa ja niihin puuttumisessa. Haastateltavien tulkinnoissa korostui ennaltaehkäisevän työn merkitys sekä varhainen puuttuminen havaittuihin opiskelijan kokemuksiin haasteisiin, mikä onkin ensiarvoisen tärkeää. Siksi opiskelijahuollon resurssien riittävyys tulisi ehdottomasti turvata.

Ohjauksella on siis merkittävä rooli opiskelijoiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemisessa (esim. OPH, 2019). Haastateltavien tulkintojen mukaan opinto-ohjauksella voidaan tukea myös opiskelusetoutumista, millä on positiivisia vaikutuksia opiskelijan psyykkiseen hyvinvointiin, eheään opiskelupolkuun ja opintomenestykseen sekä itsetuntoon ja identiteetin muodostumiseen (esim. Wang ym., 2015; Virtanen ym., 2018; Erentaité ym., 2018). Kuitenkin on huomioitava, että koulusetoutumisen ja koulu-uupumuksen kokemuksia voi esiintyä samanaikaisesti (Tuominen-Soini ja Salmela-Aro 2014), joten esimerkiksi opiskelijan tavoitteellisuus tai hyvä opintomenestys ei suoranaisesti kerro opiskelijan jaksamisesta. Koko oppilaitoksen henkilökunnan yhteisenä tehtävänä onkin tukea opintoihin sitoutumista. Moniammatillisessa yhteisöllisessä opiskelijahuoltotyössä opiskelijoiden oppilaitokseen sitoutumista tukevien keinojen kehittäminen ja toteuttaminen tuli esille opinto-ohjaajien haastatteluissa esimerkiksi teemaviikkojen, orientaatiojaksojen tai opiskelu- ja hyvinvointitaitoja edistävien kurssien muodossa. Erityisesti ammatilliset opinto-ohjaajat korostivat koulutukseen kiinnittymisen merkitystä ja opinto-ohjauksen roolia koulusetoutumisen tukemisessa, mitä myös Kiiveri ja Häkkinen (2014) nostavat esiin ammatillisen koulutuksen näkökulmasta.

Pro gradu -tutkielman kirjoittamisen ohessa olen suorittanut pedagogisten opintojeni opetusharjoittelut ammatillisessa oppilaitoksessa ja lukiossa, jolloin olen havainnoinut toisen asteen oppilaitoksia oppilaitosympäristöinä. Tämä on vahvistanut näkemyksiäni siitä, miten suuri merkitys oppilaitoksella on opiskelijan hyvinvointiin ja myös koulu-uupumukseen. Itselläni on myös opiskelukokemusta sekä ammatillisesta koulutuksesta että lukiosta, sillä olen aiemmin suorittanut kolmoistutkinnon ammatillilukiossa. Ilmapiiri lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa on melko erilainen, mitä myös haastateltavat toivat esille. Lukiokurssit ovat hyvin tiiviitä ja niissä on paljon sisältöä, joten etenemistahti on todella nopea. Koska kaikkea opetussisältöä ei välttämättä ehditä käydä oppitunneilla läpi, paljon jää myös opiskelijan itsensä vastuulle. Ammatillisessa koulutuksessa opintokokonaisuudet ovat huomattavasti laajempia, jolloin edetään rauhallisempaan tahtiin ja ehditään paneutua aiheisiin syvemmin. Opiskellessa ammattiin yhdistyvät teoria ja käytäntö, ja opiskelu sisältää paljon käytännön tekemistä, jolloin myös kognitiivinen kuormitus on hyvin erilaista kuin teoriapainotteisessa lukiossa. Kotitehtäviä

tulee ammattiopiskelijoille vähemmän, joten myös vapaa-aikaan ja opiskelusta palautumiseen jää enemmän aikaa toisin kuin monella lukiolaisella, jotka usein puurtavat opintojen parissa myös iltaisin.

Kuten edellä on tullut ilmi, jaksamisen haasteiden ja koulu-uupumuksen näyttäytymisessä on haastateltavien tulkintojen mukaan eroja lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten välillä, vaikka toki erot ovat myös oppilaitoskohtaisia. Ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen erilaiset perustehtävät tulevat esiin haastateltavien opinto-ohjaajien tulkinnoissa, ja vaikuttavat myös opinto-ohjaajan työnkuvaan. Yksi haastateltavista (H4) kuvasikin, että opinto-ohjaajan työ on erilaista ammatillisessa koulutuksessa koulutuksen järjestäjästä riippuen, ja opinto-ohjaajien kuvauksissa painottuivatkin erilaiset opiskelijoiden jaksamiseen liittyvät tekijät. Myös toisen asteen oppilaitosten väliset erot opinto-ohjauksessa nousivat aineistosta ja tulivat myös esille aiemmin teoriataustassa kuvatessani opinto-ohjausta lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Lukiossa korkeakouluvalintoihin liittyvät uudistukset ovat lisänneet opiskelijoiden henkistä painetta opiskelemaan pääsemisestä, ja opiskelupaikoista jopa kilpaillaan. Ammattiin opiskelevilla puolestaan tulevaisuuden työllisyysnäkömät, mielikuvat työelämän vaativuudesta tai työpaikan saamisen haasteista heijastuvat heidän opinnoissa jaksamiseensa. Nähtäväksi jää, millainen merkitys oppivelvollisuuden laajenemisella tulee olemaan opiskelijoiden hyvinvoinnin ja jaksamisen sekä niiden haasteiden näyttäytymiseen oppilaitoksissa.

Ajankohtainen koronapandemia on vaikuttanut opiskelijoiden jaksamisen haasteiden lisääntymiseen. Kuitenkaan tämä ei tullut vielä selkeästi ilmi tutkielmani haastatteluissa kesällä 2020, kun toisen asteen oppilaitoksissa etäopetuksen aikaa oli takana muutama kuukausi. Kuitenkin osa haastatteluihin osallistuneista opinto-ohjaajista arveli, että etäopetus tulee pidemmällä aikavälillä näyttäytymään opiskelijoiden jaksamisen haasteina ja koulu-uupumuksena. Jos tämä tutkimusasetelma toteutettaisiin nyt, kun koronapandemia on jatkunut pidempään aiheuttaen monenlaisia vaikutuksia toisen asteen opiskelijoiden hyvinvointiin, voisivat tutkimustulokset olla erilaisia opiskelijoiden jaksamisen ja koulu-uupumuksen suhteen. Myös eri puolella Suomea tilanne on toisen asteen oppilaitoksissa vaihdellut riippuen pandemian esiintymisestä ja esimerkiksi siitä, kuinka paljon opintoja on voitu toteuttaa lähiopetuksessa. Tuloksista myös ilmenee, että opinto-ohjaajat kokevat digitaalisten välineiden mahdollistaman etäohjauksen toimivaksi ja aikoivat toteuttaa sitä myös jatkossa, mikä tulee esille myös Rantasen ja kollegoiden (2020a) tuoreessa opinto-ohjaajia koskevassa tutkimuksessa.

Tutkielmanprosessin aikana mielessäni on ollut muutamia potentiaalisia jatkotutkimusaiheita. Ensinnäkin ajattelen, että opiskelijoiden jaksamisen haasteita ja koulu-uupumusta on tarpeellista tutkia lisää myös oppilaitosten henkilökunnan näkökulmasta, jotta voitaisiin lisätä tietoisuutta opiskelijoiden jaksamiseen liittyvistä haasteista. Pohdin, voisiko oppilaitosten ammattilaisille tarjota lisäkoulutusta, jotta ymmärrettäisiin paremmin opiskelijoiden jaksamisen haasteita ja pystyttäisiin puuttumaan niihin ennaltaehkäisevästi. Lisäksi jatkotutkimuksessa voisi tarkastella opiskelumotivaation vaikutusta opiskeluhyvinvointiin, opinnoissa jaksamiseen ja koulu-uupumuksen. Opiskelumotivaation ja koulusitoutumisen yhteydet ovat monisyisiä ja mielenkiintoisia (esim. Appleton ym., 2006), ja niitä kannattaisi tutkia myös jaksamisen haasteisiin ja koulu-uupumukseen liittyen. Olisi hyödyllistä selvittää eri ammattilaisten, kuten koulupsykologien, -kuraattoreiden ja terveydenhoitajien sekä opettajien ja erityisopettajien kokemusta rinnakkain samassa tutkimuksessa mahdollisesti myös opiskelijoiden kokemuksia huomioiden. Myös koulu-uupumuksen tai opiskelu-uupumuksen yhteyksiä työuupumukseen tulisi edelleen tutkia, jotta voitaisiin paremmin ymmärtää uupumuksen pitkäkestoisia prosesseja sekä vaikuttaa uupumusoireiluun jo opiskeluaikana myöhempiä haasteita ennaltaehkäisevästi. Luulen, että koronapandemian vaikutukset opiskelijoiden jaksamiseen ja niiden esillä pitäminen saattavat lisätä opiskeluhyvinvointia koskevan tutkimuksen tekemistä.

### **9.1 Pro gradu -tutkielman luotettavuudesta ja eettisyydestä**

Luotettavuutta ja eettisyyttä koskevia kysymyksiä tulee pohtia tutkielman teon kaikissa vaiheissa. Tuomen ja Sarajärven (2018, s.120–122) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei ole yhtenäisiä luotettavuuden arvioinnin kriteerejä, mutta luotettavuuden arvioinnissa tulisi kiinnittää huomiota tutkimuksen kohteeseen ja tarkoitukseen, omaan sitoumukseen tutkijana, aineiston keruuseen, tutkimuksen tiedonantajiin, tutkija-tiedonantaja-suhteisiin, tutkimuksen kestoon, aineiston analyysiin sekä tutkimuksen raportointiin. Tutkijan tuleekin antaa tutkimusraportin lukijoille riittävästi tietoa tutkimuksen tekemisen tavasta ja raportin tulisi olla selkeä kuvaus tutkimusprosessista ja tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 121). Jotta lukija voi arvioida tutkimuksen käyttökelpoisuutta, on tärkeää kuvata läpinäkyvästi ja avoimesti tutkimusprosessin epäonnistuneet vaiheet, jotka tutkija ehkä tekisi toisin, jos tekisi tutkimuksen uudestaan (Peltonen, 2009).

Ensinnäkin kriittisesti voidaan pohtia sitä, onko opiskelijoiden jaksamiseen ja koulu-uupumukseen liittyviä asioita relevanttia tutkia opinto-ohjaajien näkökulmasta, koska nämä

ilmiöt eivät suoranaisesti liity opinto-ohjaajien työnkuvaan tai ensisijaiseen osaamisalaan. Olisi voinut olla tarkoituksenmukaista valita tutkielmani kohderyhmäksi esimerkiksi koulupsykologit tai -terveydenhoitajat, jotka ehkä työssään toteuttavat opiskelijoiden jaksamiseen liittyviä interventioita. Kuitenkin halusin tutkia nimenomaan opinto-ohjaajien näkökulmaa. Tutkielman tulosten perusteella opinto-ohjaajat kokivatkin oman roolinsa tärkeäksi opiskelijan tukena ja moniammatillisessa yhteistyössä. Haastateltavat opinto-ohjaajat kuvaavat nimenomaan sitä, millä on heidän kokemuksiinsa perustuen merkitystä ammatillisten käytäntöjen kannalta (Edwards & Daniels, 2012). Muut opiskelijahuoltotyötä tekevät toimijat olisivat varmaankin kuvanneet omaa rooliinsa eri tavalla oman ammattiosaamisensa pohjalta. Opiskelijahuollossa toimivien eri asiantuntijoiden näkökulmien mukaan tuominen auttaa hahmottamaan monipuolisemmin opiskeluun liittyviä haasteita kokevan opiskelijan tilannetta ja tuen keinojen järjestämistä. Kasvatustiede on praktinen tiede eli teorioiden tulisi palvella käytännön työtä (Peltonen, 2009). Ajattelen opiskelijoiden jaksamisen haasteiden ja koulu-uupumuksen tutkimuksen olevan käytännönläheinen tutkimusaihe, ja tutkielman tuloksilla voi olla annettavaa opiskelijahuollossa tehtävälle työlle tiedon ja ymmärryksen lisäämisen kautta. Parhaimmillaan eri ammattilaisten näkökulmien selvittäminen voi parantaa moniammatillisen yhteistyön laatua, selkiyttää eri toimijoiden rooleja tai synnyttää uusia kehitysideoita yhteisöllisestä, ennaltaehkäisevästä toiminnasta tai yksilöllisistä tuen keinoista.

Työni luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään valitsemalla tarkasti ja kriittisesti käyttämäni lähteet. Tutkielman teoriataustaksi etsin luotettavista tietokannoista (kuten Scopus ja ProQuest) relevantteja, vertaisarvioituja ja mahdollisimman tuoreita tutkimuksia, joihin oli viitattu paljon. Käytin jonkin verran apuna julkaisujen laadun arvioinnissa Julkaisufoorumin tasoluokitusta. Minut yllätti koulu-uupumuksesta tehdyn tutkimuksen määrä, ja työn teoreettisesta taustasta tulikin laaja. Tutkimukseen perehtyessäni rajasin enimmäkseen muilla kouluasteilla toteutetut tutkimukset pois muutamia, tämän työn kannalta relevantteja lähteitä lukuun ottamatta. Esimerkiksi digitaalisen teknologian vaikutuksia koulu-uupumukseen on tutkittu vasta peruskouluikäisillä nuorilla, mutta aihetta tulisi tutkia myös toisen asteen opiskelijoiden kohdalla. Rajausta olisin voinut tehdä kuitenkin vielä enemmän ja entistä kriittisemmin. Hermeneuttinen tutkimus on hyvin laaja kenttä, joka tarjoaa paljon liikkumavapautta tutkijalle. Koin tämän lähestymistavan sopivan tämän tutkielman aihepiiriin, vaikka toisaalta myös taustaote olisi voinut olla myös narratiivinen tai fenomenografinen, ja olisi voinut olla hyödyllistä vielä huolellisemmin perehtyä näihin vaihtoehtoihin lähestymistapoihin.



Tavoitteenani on ollut selkeästi ja läpinäkyvästi kuvata tutkimusprosessin eri vaiheita sekä perustella tekemiäni ratkaisuja tutkielmassani. Kuitenkin pro gradu -työssä vasta harjoitellaan tutkimuksen tekemistä, ja aloittelijana onkin hankalaa ottaa kaikkia tarpeellisia asioita huomioon. Erityisen tärkeää on tutkijana havainnoida kriittisesti, millä tavalla oma esiyymmärrykseni ja ennakoasenteeni aihepiiristä vaikuttavat keräämäni aineiston tulkintaan. Oman esiyymmärryksen vaikutuksen tunnistaminen onkin haastavaa esimerkiksi sen suhteen, millaiseksi itse oletan opinto-ohjaajan työnkuvan ja roolin omien aiempien ohjattavana olemisen kokemusten kautta. Siksi olisin voinut enemmän tutkielmaproessin alkuvaiheessa kirjata ylös, millaisia ennako-oletuksia minulla on tämän työn aihepiiriin liittyen. Oman esiyymmärryksen muodostumiseen vaikutti myös se, että toteutin aineistonkeruun perehdyttyäni alustavasti tutkimukseen ennen tutkielman teoriaosuuden varsinaista työstämistä. En kuitenkaan usko, että olisin toteuttanut haastattelut kovinkaan eri tavoin, jos olisin kerännyt aineiston vasta työni teorialukujen valmistuttua. Kuitenkin pro gradu -työni huolellisempaan suunnitteluun ja aikataulutukseen olisin voinut kiinnittää enemmän huomiota, mikä olisi voinut helpottaa työn rajaamista. Tästä pro gradu -työstä tuli kokonaisuudessaan laaja, ja sekä teoria- että tulososiot ulottuvat tutkimuskysymyksiin vastaamista laajemmin tutkittavan ilmiön tarkastelemiseen. Tämä voi heikentää tutkielman luettavuutta. Toisaalta koen, että opiskeluhuvinvoinnissa eri asiat limittyvät tiiviisti toisiinsa ja eri näkökulmien huomioiminen on tutkielman teeman kannalta luo syvempää ymmärrystä tutkittavasta aiheesta.

Haastateltavat valikoituivat tutkimukseen satunnaisesti, enkä tuntenut heitä entuudestaan. Aineiston keräämistä varten valikoituikin opinto-ohjaajia, jotka olivat kiinnostuneita jaksamisen haasteisiin ja koulu-uupumukseen liittyvistä teemoista ja halusivat kertoa kokemuksiaan ja näkemyksiään aiheesta. Koin myös, että haastateltavia oli vaikeaa löytää lukuisista henkilökohtaisista yhteydenotoista huolimatta. Voikin olla, että läheskään kaikki opinto-ohjaajat toisella asteella eivät tunne koulu-uupumuksen teemoja samalla tavalla, kuin haastatteluun osallistuneet ja myös toimintatavat ja opinto-ohjaajan roolit voivat vaihdella huomattavastikin koulutuksen järjestäjästä riippuen. Pohdin useassa tutkielman teon vaiheessa aineiston riittävyteen liittyviä asioita. Viisi haastattelua on melko vähän, ja se voi heikentää tutkielman luotettavuutta. Toisaalta haastattelut olivat monipuolisia ja laajoja, minkä vuoksi aineistoa kertyi mielestäni tarpeeksi. Haastateltavat työskentelevät hyvin erityyppisissä oppilaitoksissa ympäri Suomea, mikä lisäsi aineiston monipuolisuutta. Laadullisen tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä, eikä se ole myöskään tarkoitus tässä tutkielmassa, joka

pikemminkin pyrkii tuomaan uudenlaisia näkökulmia sekä avaamaan keskustelua toisen asteen opiskelijoiden jaksamisen haasteisiin sekä opinto-ohjaajien näkökulman tutkimiseen liittyen.

Avoimissa tutkimuskeruumenetelmissä painottuvat tutkimuseettiset kysymykset, ja tutkimusasetelman eettisiä ongelmia voi olla haastava tunnistaa etukäteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.109). Niinpä aineistoa kerätessäni pyrin pitämään koko ajan mielessä tutkijan roolini pohtien esimerkiksi sitä, millaiset kysymykset ovat eettisesti sopivia ja tarkoituksenmukaista tutkimusaiheen kannalta. Samanaikaisesti tavoitteena haastatteluissa oli vapaa ja avoin vuorovaikutus sekä pysyminen käytännön tasolla, jolloin opinto-ohjaajat voivat vapaasti kuvata arkisia kokemuksiaan, näkemyksiään ja ymmärrystään tutkittavasta aiheesta. Tutkielman eettisyyttä puoltaa, että haastateltavat ovat luonnollisesti anonyymejä, ja heidän opiskelijoistaan kertomansa esimerkkitarinoidensa yksityiskohdat olen pyrkinyt häivyttämään niin, ettei opiskelijoita voi tunnistaa niistä. Myöskään haastateltavien edustamat oppilaitokset eivät tule tutkimuksen tuloksissa esille. Haastatteluaineistot on säilytetty huolellisesti hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti. En näe jaksamiseen ja koulu-uupumukseen liittyvän tutkimuksen olevan haastateltaville opinto-ohjaajille eettisesti arveluttava, arkaluontoinen tai erityisen herkkä aihepiiri heidän ammattiroolinsa vuoksi, sillä tutkittavina olivat heidän tulkintansa heidän ohjattaviensa kokemuksista. Kuitenkin tutkimuksen teon eettisyys olisi vielä huomattavasti tarkempaa, jos tutkittavina olisivat itse haasteita ja koulu-uupumusta kokeneet henkilöt.

Koin pro gradu -tutkielman tekemisen mielenkiintoiseksi ja antoisaksi prosessiksi, joka lisäsi laajasti ymmärrystäni toisen asteen opiskelijoiden hyvinvoinnista. Tulevassa työelämässä toivonkin voivani jollakin tapaa työskennellä opiskelijoiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Vaikka tutkielmani näkökulma keskittyy paljolti hyvinvoinnin haasteisiin, ajatus taustalla on ratkaisukeskeinen ja tähtäimenä on opiskeluhyvinvoinnin kehittäminen. Siksi tietoisuuden lisääminen opiskelijoiden jaksamisen haasteista ja koulu-uupumuksesta sekä opinto-ohjaajien mahdollisista tuen keinoista voi tarjota ajatuksia oppilaitoksissa tehtävän työn kehittämiseen. Tutkielman työstäminen harjaannutti huomattavasti osaamistani tutkimustyöstä ja antoi valmiuksia myös mahdollisen jatkotutkimuksen tekemiseen.

## Lähteet

- Aho, S. & Mäkiaho, A. (2014). Toisen asteen koulutuksen läpäisy ja keskeyttäminen. Vuosina 2001 ja 2006 toisen asteen opinnot aloittaneiden seurantalutkimus. Raportit ja selvitykset 2014:8. Opetushallitus. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/aho-s-jamakiaho-a-toisen-asteen-koulutuksen-lapaisyy-ja-keskeyttaminen-2014.pdf>
- Allardt, E. (1989). *An Updated Indicator System: Having, Loving, Being*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Ang, R. P. & Huan, V. S. (2006). Relationship between Academic Stress and Suicidal Ideation: Testing for Depression as a Mediator Using Multiple Regression. *Child Psychiatry & Human Development*, 37, 133–143. <https://doi.org/10.1007/s10578-006-0023-8>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427–445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Aunola, K., Sorkkila, M., Viljaranta, J., Tolvanen, A. & Ryba, T. V. (2018). The role of parental affection and psychological control in adolescent athletes symptoms of school and sport burnout during the transition to upper secondary school. *Journal of Adolescence*, 69, 140–149. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.10.001>
- Bask, M. & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 511–528. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (2016). Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta, *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä* (A. Toppi, suom.) (s. 221–288). Tallinna: United Press Global.
- Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., García-Garnica, M., Pistón-Rodríguez, M. D. & Expósito-López, J. (2019). The Relationship between Emotional Regulation and School Burnout: Structural Equation Model According to Dedication to Tutoring. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4703. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234703>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>

- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. Teoksessa R. Ames & C. Ames (toim.), *Research on motivation in education* (3. painos) (s. 139–181). New York: Academic Press.
- Eccles & Roeser. (2008). Schools, Academic Motivation, and Stage-Environment Fit. Teoksessa R. M. Lerner & L. Steinberg (toim.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* (s. 404–434). John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001013>
- Eccles, J. E. & Roeser, R.W. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*. 53, 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Farina, E., Ornaghi, V., Pepe, A., Fiorilli, C. & Grazzani, I. (2020). High School Student Burnout: Is Empathy a Protective or Risk Factor? *Frontiers in Psychology*, 11, 897. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00897>
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A. & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001>
- Fiorilli, C., Farina, E., Buonomo, I., Costa, S., Romano, L., Larcana, R. & Petrides, K. V. (2020). Trait Emotional Intelligence and School Burnout: The Mediating Role of Resilience and Academic Anxiety in High School. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 3058. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093058>
- Gadamer, H. & Nikander, I. (2004). *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Tampere: Vastapaino.
- Galbraith, C. S. & Merrill, G. B. (2012). Academic and Work-Related Burnout: A Longitudinal Study of Working Undergraduate University Business Students. *Journal of College Student Development*, 53(3), 453–463. <https://doi.org/10.1353/csd.2012.0044>
- Gerber, M., Lang, C., Feldmeth, A. K., Elliot, C., Brand, S., Holsboer-Trachsler, E. & Pühse, U. (2015). Burnout and mental health in Swiss vocational students: The moderating role of physical activity. *Journal of Research on Adolescence*, 25(1), 63–74. <https://doi.org/10.1111/jora.12097>
- Edwards, A. & Daniels, H. (2012). Knowledge that matters in professional practices. *Journal of Education and Work*, 25(1), 39–58. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.644904>

- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle* (s. 27–51). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. (2015). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 185–206). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Erentaitè, R., Vosylis, R., Gabrielavičiūtė, I. & Raižienė, S. (2018). How does School Experience Relate to Adolescent Identity Formation Over Time? Cross-Lagged Associations between School Engagement, School Burnout and Identity Processing Styles. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 760–774. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0806-1>
- Helsingin Sanomat. (12.4.2021). Kuukausien etäopetus on saanut lukiolaiset oireilemaan huolestuttavalla tavalla: ”Täysin hyvin-voivaa nuorta ei ole näkynyt pitkään aikaan”. Haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000007913471.html?share=47721354fadf8839bc2ad652c06d4423&fbclid=IwAR2CckscGC OFKXzRfBZxJb3Sdxm0K-nCmFur3JXHynnSBoztTO7PWdGi4Mk>
- Hermann, J., Koeppen, K. & Kessels, U. (2019). Do girls take school too seriously? Investigating gender differences in school burnout from a self-worth perspective. *Learning and Individual Differences*, 69, 150–161. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.011>
- Honkanen, E. & Suomala, A. (2009). *Oppilashuollon käsikirja*. Helsinki: Tammi.
- Juhl, P. (2019). Young people’s development of agency: Explored from their perspectives on everyday school life. *Annual Review of Critical Psychology*, 16, 781–800.
- Juutilainen, P-K. & Vanhalakka-Ruoho, M. (2011). Ohjaajan kompetenssit – taidanko, ymmärrätkö, olenko, uskallanko? Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.), *Opo: Opinto-ohjaajan käsikirja* (s. 226–237). Oppaat ja käsikirjat 2011:3. Opetushallitus.
- Kairaluoma, L. & Salmi, E. (2014). Tuen tarve kumpuaa oppimis- ja opiskeluvaikeuksista. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.), *Otetta opintoihin* (s. 207–210). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Kakkori, L. (2009). Hermeneutiikka ja fenomenologia: Hermeuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus*, 4/2009, 273–280.
- Kiiveri, S. & Häkkinen, S. (2014.) Ohjauksesta voimaa ja nuottia eteenpäin. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.), *Otetta opintoihin* (s.235–257). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.

- Kiiveri, L., Peltomaa, I. & Toivanen, J. (2014). Nivelvaihtely ja keskeyttämisen ehkäisy. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.), *Otetta opintoihin* (s. 83–96). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S. & Lee, S. M. (2017). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health*, 34, 127–134. <https://doi.org/10.1002/smi.2771>
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J.-E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54, 23–55. <https://doi.org/10.1353/mpq.2008.0008>
- Konu, A. & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87. [https://www.researchgate.net/publication/11514447\\_Well-being\\_in\\_schools\\_A\\_conceptual\\_model](https://www.researchgate.net/publication/11514447_Well-being_in_schools_A_conceptual_model)
- Koski, L. (2020). Teksteistä teemoiksi – Dialoginen tematisointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s.153–165). Helsinki: Gaudeamus.
- Kuronen, I. (2014). Keskeyttämisen tarkastelua. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.), *Otetta opintoihin* (s. 61–71). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 29–51). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta (11.8.2017/531). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531#L1P2>
- Lee, S., Youn, E.-J., Kim, M. J., Lee, H., Jeong, S. H. & Choi, Y. J. (2020). The Mediation of Stress Coping Styles in the Influence of Self-Control on School Burnout. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(4), 148–154. <http://sersc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/6280>
- Lehto, J. E., Kortesoja, L. & Partonen, T. (2020). School burnout and sleep in Finnish secondary school students. *Sleep Science*, 12(1), 10–14. <https://doi.org/10.5935/1984-0063.20190051>
- Lichtman, M. (2012). *Qualitative Research in Education. A User's Guide* (3. painos). USA: SAGE Publications.
- Lukiolaki (10.8.2018/714). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>
- Maguire, M. & Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *The All Ireland Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 9(3), 3351–33514. <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335>

- Marttinen, E. (2017). *Deciding on the direction of career and life: personal goals, identity development, and well-being during the transition to adulthood* (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/54287/978-951-39-7094-9\\_vaitos17062017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/54287/978-951-39-7094-9_vaitos17062017.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Masten, A. S. (2004). Regulatory processes, risk, and resilience in adolescent development. *Annals of the New York Academy of Science*, 1021(1), 310–319. <https://doi.org/10.1196/annals.1308.036>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. Teoksessa S. T. Fiske, D. L. Schacter & C. Zahn-Waxler (toim.), *Annual review of psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: how organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass 1997.
- May, R. W., Sanchez-Gonzalez, M. A., & Fincham, F. D. (2015a). School burnout: increased sympathetic vasomotor tone and attenuated ambulatory diurnal blood pressure variability in young adult women. *Stress*, 18(1), 11–19. <https://doi.org/10.3109/10253890.2014.969703>
- May, R. W., Bauer, K. N. & Fincham, F. D. (2015b). School Burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, 42, 126–131. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.015>
- May, R. W., Seibert, G. S., Sanchez-Gonzalez, M. A. & Fincham, F. D. (2016). Physiology of school burnout in medical students: Hemodynamic and autonomic functioning. *Burnout Research*, 3, 63–68. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2016.05.001>
- May, R. W., Bauer, K. N., Seibert, G. S., Jaurequi, M. E. & Fincham, F. D. (2020). School burnout is related to sleep quality and perseverate cognition regulation at bedtime in young adults. *Learning and Individual Differences*, 78, 101821. <https://www.semanticscholar.org/paper/School-burnout-is-related-to-sleep-quality-and-at-May-Bauer/7f1109512a8797cdf8f11a5bdc3c18ec43c953a6>
- Meylan, N., Meylan, J., Rodriguez, M., Bonvin, P., & Tardif, E. (2020). What Typers of Educational Practices Impact Shool Burnout Levels in Adolescents? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 1152. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041152>
- Moilanen, P. & Rähkä, P. (2015). Merkitysrakenteiden tulkinta. Artikkeliteoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 52–73). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Nurmi, A. (2021). Oppivelvollisuuden laajentamisen uudistus. Suomen opinto-ohjaajat ry. *Opinto-ohjaaja*, 1/2021, 4. [https://issuu.com/opinto-ohjaaja-ammattilehti/docs/opolehti\\_1\\_2021\\_fin\\_web\\_pdf\\_01](https://issuu.com/opinto-ohjaaja-ammattilehti/docs/opolehti_1_2021_fin_web_pdf_01)
- Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. (2015). *Ihmisen psykologinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmi, J-E. (2014a). Nuoruuden haasteet. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.), *Otetta opintoihin* (s. 17–20). Niilo Mäki Instituutti.
- Nurmi, J-E. (2014b). Miksi nuori syrjäytyy? Artikkeliteoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.), *Otetta opintoihin* (s. 22–27). Niilo Mäki Instituutti.
- OECD. (2015). *Students, computers and learning*. Pariisi: OECD. Haettu osoitteesta <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264239555-en.pdf?expires=1619436717&id=id&accname=guest&checksum=0A380A7BDBE80BE1C8E9FB5397B00854>
- Opetusalan ammattijärjestö. (6.2.2020). ”Unelmoin, että ehtisin keskustella kaikkien kanssa” – 4 syytä opomitoitukselle. Haettu osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2020/unelmoin-etta-ehdisin-keskustella-kaikkien-kanssa--4-syyta-opomitoitukselle/>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020). Ammatillisen koulutuksen reformi. Haettu osoitteesta <https://minedu.fi/amisreformi>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (18.6.2020). Opinto-ohjaukselle laaja kehittämisohjelma – lisäresurssit ohjaukseen osa oppivelvollisuuden laajentamista. Haettu osoitteesta <https://minedu.fi/-/opinto-ohjaukselle-laaja-kehittamisohjelma-lisaresurssit-ohjaukseen-osa-oppivelvollisuuden-laajentamista>
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (30.12.2013/1287). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287>
- Opetushallitus. (2014a). Hyvän ohjauksen kriteerit. Haettu osoitteesta [https://opintopolku.fi/wp/wp-content/uploads/2015/11/158918\\_hyvan\\_ohjauksen\\_kriteerit-1.pdf](https://opintopolku.fi/wp/wp-content/uploads/2015/11/158918_hyvan_ohjauksen_kriteerit-1.pdf)
- Opetushallitus. (2014b). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Opetushallitus. (2015). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124\\_lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf)
- Opetushallitus. (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Haettu osoitteesta <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/7124691>



- Opetushallitus. (2020). Lukion opetussuunnitelman perusteet pähkinänkuoressa. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/fin-lops-esite-rgb-sivu-kerrallaan\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/fin-lops-esite-rgb-sivu-kerrallaan_2.pdf)
- Owal Group. (16.3.2021). Selvitys ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu osoitteesta [https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2021/03/Reformin-toimeenpanon-tilanne\\_1603.pdf](https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2021/03/Reformin-toimeenpanon-tilanne_1603.pdf)
- Parker, P.D. & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21, 244–248. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.005>
- Parviainen, M., Aunola, K., Torppa, M., Poikkeus, A-M. & Vasalampi, K. (2020). Symptoms of psychological ill-being and school dropout intentions among upper secondary education students: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 80, 108853. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101853>
- Peltonen, J. (2009). *Kasvatustieteen teoria-käytäntö-suhde. Teoreetikoiden ja praktikoiden vuoropuhelua* (Väitöskirja). Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789514292965.pdf>
- Pirttiniemi, J. (2011). Oppilaan- ja opinto-ohjaus osana suomalaista koulutusta. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.), *Opo: Opinto-ohjaajan käsikirja* (s. 22–26). Oppaat ja käsikirjat 2011:3. Opetushallitus.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 99–112). Helsinki: Gaudeamus.
- Raetsaari, K., Suorsa, T. & Muukkonen, H. (2020). Ohjaustyön haasteena lukion keskeyttäminen: Ammattilaisten tulkintoja olosuhteista ja työnsä perusteista. *Kasvatus*, 1/2020, 38–50.
- Rantanen, J., Silvonen, J., Koskela, S. & Puukari, S. (2020a). Opinto-ohjaajien kokemukset työstään koronakeväänä 2020. *Opinto-ohjaaja*, 3/2020, 24–26. Haettu osoitteesta [https://issuu.com/opinto-ohjaaja-ammattilehti/docs/opinto-ohjaaja\\_3\\_2020\\_fin\\_web\\_02](https://issuu.com/opinto-ohjaaja-ammattilehti/docs/opinto-ohjaaja_3_2020_fin_web_02)
- Rantanen, J., Mäkikangas, A., Puukari, S. & Silvonen, J. (2020b). Opinto-ohjaajien työhyvinvointiprofiilit ja niiden yhteys työn vaatimukseen ja voimavaroihin. *Psykologia*, 55, 140–161.
- Rimpelä, A., Kinnunen, J. M., Lindfors, P., Soto, V. E., Salmela-Aro, K., Perelman, J., Federico, B. & Lorant, V. (2020.) Academic Well-Being and Structural Characteristics of Peer Networks in School. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 2848. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082848>

- Romano, L., Tang, X., Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K. & Forilli, C. (2020). Student' Trait Emotional Intelligence and Perceived Teacher Emotional Support in Preventing Burnout: The Moderating Role of Academic Anxiety. *International Journal of Environmental Research Public Health*, 17(13), 4771. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134771>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Saaranen-Kauppinen A., Puusniekka A., Kuula, A., Rissanen, R. & Karvinen, I. (2009–2012). *Menetelmäopetuksen tietovaranto. Kvali-MOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja. Tampereen yliopisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Sağkal, A. S. (2019). Direct and indirect effects of strength-based parenting on adolescents' school outcomes: Exploring the role of mental toughness. *Journal of Adolescence*, 76, 20–29. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.08.001>
- Salmela-Aro, K. & Näätänen, P. (2005). *Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10*. Helsinki: Edita.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M. & Jokela, J. (2008a). Does School Matter? The Role of School Context in Adolescents' School-Related Burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12–23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.12>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N. & Nurmi, J-E. (2008b). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663–689. <https://doi.org/10.1348/000709908X281628>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J-E. (2009a). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009b). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316–1327. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9334-3>
- Salmela-Aro, K. (2011). Mikä nuoria liikuttaa – uupumuksesta intoon? *Tieteessä tapahtuu*, 29(4–5), 3–6. <https://journal.fi/tt/article/view/4246>
- Salmela-Aro, K., Tynkkynen, L. & Vuori, J. (2011). Parents' work burnout and adolescents' school burnout: Are they shared? *European Journal of Developmental Psychology*, 8(2), 215–227. <https://doi.org/10.1080/17405620903578060>

- 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>
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2014). Developmental trajectories of school burnout: Evidence from two longitudinal studies. *Learning and Individual Differences*, 36, 60–68. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.10.016>
- 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. & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 7, 21–28. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.11.001>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Hakkarainen, K., Lonka, K. & Alho, K. (2017). The Dark Side of Internet Use: Two Longitudinal Studies of Excessive Internet Use, Depressive Symptoms, School Burnout and Engagement Among Finnish Early and Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 343–357. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0494-2>
- Salmela-Aro, K., Read, S., Minkkinen, J., Kinnunen, J. & Rimpelä, A. (2018). Immigration status, gender and school burnout in Finnish lower secondary school students: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 42(2), 225–236. <https://doi.org/10.1177/0165025417690264>
- Salmela-Aro, K. & Peltonen, M. (17.12.2020). Yliopisto-opiskelijoiden hyvinvointi jatkaa laskua. [Uutinen]. Helsingin yliopisto. Haettu osoitteesta <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/opetus-ja-opiskelu-yliopistossa/yliopisto-opiskelijoiden-hyvinvointi-jatkaa-laskua>
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2020.) School engagement and school burnout profiles during high school – The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(2), 943–964. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1785860>
- Seibert, G. S., Bauer, K. N., May, R. W. & Fincham F.D. (2017). Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. *Learning and Individual Differences*, 60, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.10.001>
- Slivar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology*, 10(2), 21–32. [https://www.researchgate.net/publication/285800605\\_The\\_syndrome\\_of\\_burnout\\_self-image\\_and\\_anxiety\\_with\\_grammar\\_school\\_students](https://www.researchgate.net/publication/285800605_The_syndrome_of_burnout_self-image_and_anxiety_with_grammar_school_students)

- Suomen opinto-ohjaajat (SOPO) ry. (2019). Opinto-ohjaajan työtehtävät eri kouluasteilla. Haettu osoitteesta [https://www.sopo.fi/wp-content/uploads/2019/01/Opinto-ohjaajan-ty%C3%B6teht%C3%A4v%C3%A4t\\_-\\_pk-lukio-aol-ja-kk-3.pdf](https://www.sopo.fi/wp-content/uploads/2019/01/Opinto-ohjaajan-ty%C3%B6teht%C3%A4v%C3%A4t_-_pk-lukio-aol-ja-kk-3.pdf)
- Suomen opinto-ohjaajat (SOPO) ry. (20.11.2020). Suomen opinto-ohjaajat ry:n kannanotto koskien ammatillisten perustutkintojen opiskelu- ja urasuunnitteluvalmiuksien 1 osp arviointia. Haettu osoitteesta <https://www.sopo.fi/suomen-opinto-ohjaajat-ryn-kannanotto-koskien-ammattillisten-perustutkintojen-opiskelu-ja-urasuunnitteluvalmiuksien-1-osp-arviointia/>
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (12.3.2020). Koulutuksen keskeyttäminen 2018 [verkkojulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu osoitteesta [http://www.stat.fi/til/kkesk/2018/kkesk\\_2018\\_2020-03-12\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/kkesk/2018/kkesk_2018_2020-03-12_tie_001_fi.html)
- Symonds, J., Chow, A., Dietrich, J., & Salmela-Aro, K. (2016). Mental health improves after transition from comprehensive school to vocational education or employment in England: A national cohort study. *Developmental Psychology*, 52(4), 652–665. <https://doi.org/10.1037/a0040118>
- Talala, M. (2019). *Psykkisesti oireileva oppilas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tang, X., Upadyaya, K. & Salmela-Aro, K. (2021). School burnout and psychosocial problems among adolescents: Grit as a resilience factor. *Journal of Adolescence*, 86, 77–89. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.12.002>
- Tampereen yliopistollinen sairaala. (10.2.2020). Nuorten mielenterveyden häiriöiden kasvu on hätähuuto yhteiskunnan muutoksesta. Haettu osoitteesta [https://www.tays.fi/fi-FI/Nuorten\\_mielenterveyden\\_hairioiden\\_kasvu\(102911\)](https://www.tays.fi/fi-FI/Nuorten_mielenterveyden_hairioiden_kasvu(102911))
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. (2019). Kouluterveyskysely. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely>
- Tiedekulma Live. (31.3.2021). *Mistä apu nuorten pahoinvointiin?* [Keskusteluohjelma]. Haettu osoitteesta <https://tiedekulmamedia.helsinki.fi/fi/web/tiedekulma/player/vod?assetId=97367879>
- Tieteen termipankki. (2016a). Hermeneutiikka. Haettu osoitteesta <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:hermeneutiikka>
- Tieteen termipankki. (2016b). Horisontti. Haettu osoitteesta <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:horisontti>
- Tieteen termipankki. (2020). Hermeneuttinen kehä. Haettu osoitteesta [https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:hermeneuttinen\\_keh%C3%A4](https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:hermeneuttinen_keh%C3%A4)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- Tuominen-Soini, H. & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork Engagement and Burnout Among Finnish High School Students and Young Adults: Profiles, Progressions, and Educational Outcomes. *Developmental Psychology, 50*(3), 649–662. <https://doi.org/10.1037/a0033898>
- Tuominen, H., Juntunen, H. & Niemivirta, M. (2020). Striving for Success but at What Cost? Subject-Specific Achievement Goal Orientation Profiles, Perceived Cost, and Academic Well-Being. *Frontiers in Psychology, 11*, 557445. <https://doi.org/10.31234/osf.io/ajgq2>
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. (2009). Adolescents' self-concordance school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist, 14*(4), 332–341. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.14.4.332>
- Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Helsinki: Gaudeamus.
- 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*. Scandinavian Journal of Educational Research. 2018, 62(4), 519–537. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258669>
- Väyrynen, M. (2011). Opinto-ohjaajan koulun tason tehtävät ja työn organisointi perusopetuksessa ja lukiossa. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.), *Opo: Opinto-ohjaajan käsikirja* (s. 117–129). Oppaat ja käsikirjat 2011:3. Opetushallitus.
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review, 42*, 28–33. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.020>
- Wang, M.-T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction, 36*, 57–65. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004>
- Widlund, A., Tuominen, H., Tapola, A. & Korhonen, J. (2020). Gendered pathways from academic performance, motivational beliefs, and school burnout to adolescents' educational and occupational aspirations. *Learning and Instruction, 66*, 101299. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101299>
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S. & Schiefele, U. (2015). Development of Achievement Motivation and Engagement. Teoksessa R. M. Lerner (toim.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (7. painos) (s. 657–700). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy316>
- Yan, Y.-W., Lin, R.-M., Su, Y.-K., & Liu, M.-Y. (2018). The relationship between adolescent academic stress and sleep quality: A multiple mediation model. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 46*(1), 63–78. <https://doi.org/10.2224/sbp.6530>

## **Liite 1: Haastattelurunko**

- opinto-ohjaajan taustatiedot (oppilaitos, työvuosien määrä, kuinka paljon oppilaitoksessa on opiskelijoita ja kyseisellä opinto-ohjaajalla ohjattavia opiskelijoita)

### **Opiskelijoiden hyvinvointi ja jaksaminen, opinto-ohjaajan ja moniammatillisen opiskelijahuollon roolit.**

- opiskelijoiden jaksamiseen vaikuttavat taustatekijät: yksilölliset ja sosiaaliset tekijät.
- opinto-ohjauksen rooli jaksamisen tukemisessa: ryhmänohjaus (opinto-ohjauksen oppitunnit) ja henkilökohtainen ohjaus.
- moniammatillinen yhteistyö opiskelijoiden jaksamista koskeissa asioissa.

### **Koulu-uupumus.**

- opinto-ohjaajan käsitykset koulu-uupumuksesta ilmiönä.
- ilmiön ajankohtaisuus ja kehityssuunnat.
- uupumusoireet.
- taustasyyt.
- erot eri sukupuolilla.
- ohjauksen merkitys koulu-uupumuksen ennaltaehkäisyssä.
- tukikeinot, kun uupumusta havaitaan.

## Liite 2: Temaattinen kartta

