

Korkea-asteen opiskelijavalinnan uudistus lukion ja lukiolaisten silmin

Sirkku Kupiainen, Irene Rämä, Laura Heiskala, Risto Hotulainen
Koulutuksen arviointikeskus, Helsingin yliopisto

VALTIONEUVOSTON SELVITYS- JA
TUTKIMUSTOIMINNAN JULKAISUSARJA 2023:44

tietokayttoon.fi

Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2023:44

Korkea-asteen opiskelijavalinnan uudistus lukion ja lukiolaisten silmin

Sirkku Kupiainen, Irene Rämä, Laura Heiskala, Risto Hotulainen
Koulutuksen arviointikeskus HEA, Helsingin yliopisto

Valtioneuvoston kanslia Helsinki 2023

Julkaisujen jakelu

Distribution av publikationer

**Valtioneuvoston
julkaisuarkisto Valto**

Publikations-
arkivet Valto

julkaisut.valtioneuvosto.fi

Julkaisumyynti

Beställningar av publikationer

**Valtioneuvoston
verkkokirjakauppa**

Statsrådets
nätbokhandel

vnjulkaisumyynti.fi

Valtioneuvoston kanslia

CC BY-ND 4.0

ISBN pdf: 978-952-383-309-8

ISSN pdf: 2342-6799

Taitto: Valtioneuvoston hallintoyksikkö, Julkaisutuotanto

Helsinki 2023

Korkea-asteen opiskelijavalinnan uudistus lukion ja lukiolaisten silmin

Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2023:44

Julkaisija Valtioneuvoston kanslia

Tekijä/t Sirku Kupiainen, Irene Rämä, Laura Heiskala, Risto Hotulainen

Yhteisötekijä Koulutuksen arviointikeskus HEA, Helsingin yliopisto

Kieli suomi

Sivumäärä 236

Tiivistelmä

Vuoden 2018 korkea-asteen opiskelijavalintauudistuksen ytimessä oli siirtyminen malliin, jossa enemmistö opiskelijoista hyväksytään ylioppilastutkintotodistuksen ja loput pääsykokeen perusteella. Taustalla oli pyrkimys nopeuttaa nuorten siirtymistä lukiosta kolmannen asteen koulutukseen ja vahvistaa ylioppilastutkinnon asemaa yleissivistävän koulutuksen päätepiirteenä.

Uudistus herätti alusta alkaen voimakasta kritiikkiä. Tämä raportti esittelee uudistuksen lukiovaikutuksia selvittävän, valtioneuvoston rahoittaman tutkimuksen tulokset.

Uudistuksen vaikutuksia kartoitettiin neljän eri aineiston avulla:

Ylioppilastutkintolautakunnan vuosien 2016–2022 tutkintotulokset koevalinnoissa tapahtuneiden muutosten selvittämiseksi, lukiossa kerätty kysely- ja haastatteluaineisto uudistuksen lukioissa havaittavien muutosten kartoittamiseksi (kysely: 4 620 opiskelijaa, 166 opettajaa, 11 rehtoria ja 89 opinto-ohjaajaa) ja Koski-tietovarannon tiedot kohdelukiolaisten opintomenestyksestä kyselyn tulosten tulkinnan avuksi.

Ylioppilasaineisto osoittaa uudistuksen lisänneen pitkän ja lyhyen matematiikan sekä useimpien reaaliaineiden suorituksia.

Kyselytutkimuksen tulokset piirtävät rikkaan kuvan tämän päivän lukiolaisista, heidän opinnoistaan, jatko-opintosuunnitelmistaan ja hyvinvoinnistaan todistusvalinnan paineiden alla osoittaen uudistuksen herättämän huolen monin osin ylimitoitetuksi.

Klausuuli

Tämä julkaisu on toteutettu osana valtioneuvoston selvitys- ja tutkimussuunnitelman toimeenpanoa. (tietokayttoon.fi) Julkaisun sisällöstä vastaavat tiedon tuottajat, eikä tekstisisältö välttämättä edusta valtioneuvoston näkemystä.

Asiasanat

tutkimus, tutkimustoiminta, lukio, korkea-asteen opiskelijavalinta

ISBN PDF 978-952-383-309-8

ISSN PDF 2342-6799

Julkaisun osoite <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-309-8>

Reformen för högskoleurvalet i gymnasier och gymnasieelevernas ögon

Publikationsserie för statsrådets utrednings- och forskningsverksamhet 2023:44

Utgivare Statsrådets kansli

Författare Sirku Kupiainen, Irene Rämä, Laura Heiskala, Risto Hotulainen

Utarbetad av Centret för utbildningsevaluering CEA, Helsingfors universitet

Språk finska

Sidantal

236

Referat

Kärnan i 2018 studentvalsreformen för högskolestudenter var övergången till en modell där majoriteten av studenter antas på bas av gymnasieexamen och resten på antagningsprov. Utgångspunkten var en strävan att påskynda övergången från gymnasieutbildning till högre utbildning och att stärka studentexamens ställning som slutpunkt för den allmänbildande utbildningen.

Reformen väckte stark kritik. Denna rapport presenterar resultatet av en statligt finansierad studie som undersökte reformens effekter på gymnasieutbildningen.

Kartläggningen av reformens effekter grundade sig på fyra skilda material:

Studentexamensnämndens examinationsresultat för åren 2016–2022 för att ta reda på förändringarna i tentamensval, enkät- och intervjumaterial som samlats in i gymnasier för att kartlägga de förändringar som observerats på grund av reformen i gymnasieskolor (enkät: 4 620 elever, 166 lärare, 11 rektorer och 89 studievägledare) och information från Koski-databasen om den akademiska framgången för målgymnasieeleverna för tolkning av undersökningsresultaten.

Elevdata visar att reformen ökade avläggandet av lång och kort matematik och de flesta realämnen.

Resultaten av undersökningen målar upp en rik bild av dagens gymnasieelever, deras studier, studieplaner och deras välbefinnande under trycket av betygsantagningen, vilket visar att den oro som reformen väckt är i många avseenden överdriven.

Klausul

Den här publikation är en del i genomförandet av statsrådets utrednings- och forskningsplan. (tietokayttoon.fi) De som producerar informationen ansvarar för innehållet i publikationen. Textinnehållet återspeglar inte nödvändigtvis statsrådets ståndpunkt

Nyckelord

forskning, forskningsverksamhet, gymnasiet, studentantagning till högre utbildning

ISBN PDF 978-952-383-309-8

ISSN PDF

2342-6799

URN-adress <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-309-8>

The reform of higher education student selection through the eyes of general upper secondary schools and students

Publications of the Government's analysis, assessment and research activities 2023:44

Publisher Prime Minister's Office

Author(s) Sirkku Kupiainen, Irene Rämä, Laura Heiskala, Risto Hotulainen

Group author Centre for Educational Assessment CEA, University of Helsinki

Language Finnish

Pages

236

Abstract

At the heart of the 2018 higher education student selection reform was the transition to a model where the majority of students are accepted based on their matriculation examination results and the rest on the basis of an entrance examination. The background was an effort to speed up the transition from upper secondary to tertiary education and to strengthen the role of the matriculation examination as the end point of general education.

The reform has aroused strong criticism. This report presents the results of a Prime Minister's Office-funded study of the effects of the reform on upper secondary schools.

The study used four sources of data:

Matriculation records of 2016–2022 to study changes in exam selection, survey and interview data collected in upper secondary schools to investigate the reform's impact in schools (4,620 students, 166 teachers, 11 principals and 89 study counselors), and data from the Koski database on the targeted students' school success to help interpret the survey results.

The matriculation data show that the reform increased students' sitting for exams in advanced and basic mathematics and sciences.

The results of the survey paint a rich picture of today's general upper secondary students, their studies, postgraduate plans and wellbeing under the pressure of the certificate selection, showing the concern for the reform to be in many respects exaggerated

Provision This publication is part of the implementation of the Government Plan for Analysis, Assessment and Research. (tietokayttoon.fi) The content is the responsibility of the producers of the information and does not necessarily represent the view of the Government.

Keywords research, research activities, general upper secondary education, higher education student selection

ISBN PDF 978-952-383-309-8

ISSN PDF

2342-6799

URN address <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-309-8>

Sisältö

Esipuhe	9
1 Tutkimuksen tausta	10
1.1 Opiskelijavalintauudistus.....	11
1.2 Uudistuksen herättämä keskustelu	12
2 Lukion ja korkea-asteen nivelvaihetta koskeva aiempi tutkimus	13
2.1 Ylioppilastutkinto toisen asteen päättökokeena	15
2.2 Korkea-asteen opiskelijavalinta ja opintomenestyksen ennustaminen.....	17
2.3 Nuorten uupuminen	20
3 Tutkimuksen tavoitteet	23
3.1 Tutkimuskysymykset	24
3.2 Tutkimusaineisto.....	24
3.2.1 Ylioppilastutkintoaineisto	25
3.2.2 Koski-tietovaranto	25
3.2.3 Opiskelija-, opettaja-, rehtori- ja opinto-ohjaajakyselyt	26
3.2.3.1 Opiskelijat.....	27
3.2.3.2 Opettajat ja rehtorit	32
3.2.3.3 Opinto-ohjaajat	33
3.3 Menetelmät	34
4 Ylioppilaiden koevalinnat ja koemenestys vuosina 2016–2022	35
4.1 Muutokset koevalinnoissa	35
4.1.1 Matematiikka.....	37
4.1.2 Reaaliaineet	39
4.1.3 Vieraat kielet	41
4.2 Muutokset koemenestyksessä	43
4.2.1 Koemenestys eri oppiaineiden kirjoittajilla	44
4.2.2 Koemenestys matematiikkavalinnan mukaan	44
4.2.3 Koemenestys matematiikkavalinnan ja sukupuolen mukaan.....	46
5 Opiskelijoiden, opettajien ja opinto-ohjaajien näkemys opiskelijavalintauudistuksesta	49
5.1 Opiskelijat.....	49
5.2 Opettajat	56
5.3 Opinto-ohjaajat	61

6	Opiskelijavalintauudistus osana muita viime vuosien lukiouudistuksia	64
7	Opiskelijavalintauudistuksen vaikutus lukio-opintoihin	68
7.1	Lukiovalinta ja opiskelu lukiossa	68
7.2	Mikä opiskelijoita kiinnostaa, mikä on tärkeää ja mikä ohjaa heidän valintojaan ..	71
7.3	Miten opiskelijavalintauudistus on ollut esillä opinto-ohjauksessa	79
7.3.1	Opiskelijavalintauudistuksen näkyminen perusopetuksen opinto-ohjauksessa.....	79
7.3.2	Keneltä opiskelija hakee lukiossa ohjausta.....	83
7.3.3	Opiskelijoiden ohjauksen tarve opettajien ja opinto-ohjaajien näkemänä	84
7.4	Opiskelijoiden lukioajan oppiainevalinnat ja ylioppilastutkinnon koevalinnat.....	87
7.4.1	Mikä ohjaa lukiolaisten oppiaine- ja ylioppilastutkinnon koevalintoja	88
7.4.2	Mitä kokeita opiskelijat suunnittelevat sisällyttävänsä tutkintoonsa.....	93
7.4.3	Lukiodiplomi lukio-opintojen osana	98
7.4.4	Opiskelijoiden oppiaine- ja koevalintojen suhde heidän opintomenestykseensä.....	100
8	Opiskelijoiden suunnitelmat lukion jälkeiselle ajalle	106
8.1	Mille alalle lukiolaiset suunnittelevat hakeutuvansa.....	109
8.1.1	Lukiolaisten sukupuolittuneet jatkosuunnitelmat.....	110
8.1.2	Jatkosuunnitelmien yhteys opiskelijoiden peruskoulu- ja lukioaikaiseen opintomenestykseen	112
8.2	Opiskelijoiden arvio mahdollisuuksistaan todistusvalinnassa	115
8.2.1	Uskooko lukiolainen korkea-asteen opiskelupaikan aukeavan todistusvalinnassa.....	119
8.2.2	Jos ensisijaisesti haettu paikka ei aukea	123
8.2.3	Ylioppilastutkinnon kokeiden uusiminen.....	127
8.2.3.1	Ylioppilastutkinnon kokeiden uusiminen opettajien näkökulmasta	129
9	Muuttaako uudistus kaupallista valmennustoimintaa	131
10	Mikä uuvuttaa lukiolaisen	137
10.1	Opiskelijoiden ja opettajien näkemys nuorten uupumisen syistä.....	137
10.2	Tyttöjen ja poikien uupuminen.....	142
10.3	Uupumisen yhteys opintomenestykseen.....	152
11	Miten opiskelijat ja opettajat puhuvat lukiosta ja opiskelijavalintauudistuksesta	156
11.1	Haastatteluaineisto ja osallistujat.....	157
11.2	Onko pitkäästä matematiikasta tullut mörkö.....	159
11.2.1	Matematiikan pisteytys	160
11.2.2	Lyhyt matematiikka vs. pitkä matematiikka	163
11.2.3	Pitkä matematiikka ja lukio-opinnot.....	166
11.3	Lukio-opinnot opiskelijoiden kokemana	172
11.3.1	Lukio-opintoihin motivoituminen	173
11.3.2	Opetusmenetelmistä ja opinto-ohjauksesta	176
11.3.3	Näkemyksiä tasa-arvosta	178

11.3.4	Jatko-opinnot ja tulevaisuus	180
11.4	Lukiolaisten uupuminen ja sen syyt	185
11.4.1	Opettajien asennoituminen digitaalisuuteen, sosiaaliseen mediaan ja pelaamiseen	185
11.4.2	Lukio-opinnot uupumisen syynä.....	189
11.4.3	Digitaalisuus ja opiskelijoiden uupuminen	193
12	Entä mikä olisi paras tapa valita opiskelijat	198
13	Yhteenveto ja pohdinta	202
13.1	Yhteenveto tutkimuksen keskeisistä tuloksista	204
13.2	Opiskelijavalintauudistuksen lukiovaikutukset tasa-arvoperspektiivistä katsottuna	221
13.3	Tutkimuksen tulokset uuden pisteytysmalliehdotuksen valossa	223
13.4	Jälkisanat.....	225
	Lähteet.....	227

ESIPUHE

Tämä julkaisu on valtioneuvoston kanslian rahoittaman hankkeen Opiskelijavalinnan uudistus lukion ja lukiolaisten silmin (Uusvalu) loppuraportti. Tutkimushankkeen toteutti Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus (HEA) ja sen vastuullisena johtajana toimi professori Risto Hotulainen.

Tutkimusryhmä kiittää hankkeen ohjausryhmää tutkimusprosessin aikana saamastaan tuesta sekä hankkeen etenemistä edistäneistä kommentteista ja keskustelusta. Ohjausryhmään kuuluivat Aki Tornberg (OKM, pj.), Heikki Blom (OKM), Ilmari Hyvönen (OKM), Carolina Sierimo (STM) ja Hanna Onwen-Huma (STM). Tutkimusryhmä kiittää antoisasta yhteistyöstä myös Yliopistojen opiskelijavalintoja kehittämässä -hankkeen projekti-päällikköä Tanja Juurusta sekä Kuntaliiton Kyösti Värriä mahdollisuudesta keskustella tutkimuksesta ja sen alustavista tuloksista. Lämmin kiitos myös kaikille tutkimukseen panoksensa antaneille opiskelijoille, opettajille, rehtoreille ja opinto-ohjaajille. Ilman teitä tieto opiskelijavalinnan lukiovaikutuksista olisi edelleen vain satunnaisten havaintojen ja mielipiteiden varassa.

Tutkimusryhmän puolesta Risto Hotulainen ja Sirkku Kupiainen

1 Tutkimuksen tausta

Vuonna 2018 hyväksytyllä ja vuonna 2020 aikana voimaan astuneella korkeakoulujen opiskelijavalintaa koskevalla uudistuksella oli useita tavoitteita. Ennen uudistusta noin puolet opiskelijoista valittiin yksinomaan koulutus- tai opintoalakohtaisen pääsykokeen ja noin puolet sen ja ylioppilastodistuksesta saatavien lisäpisteiden avulla, lukuun ottamatta joistain matemaattis-luonnontieteellisiä aloja, joilla osa opiskelijoista hyväksyttiin suoraan ylioppilastutkinnon arvosanojen perusteella. Vuoden 2018 uudistuksen mukaan vähintään puolet kaikkien koulutusalojen opiskelijoista hyväksytään pelkän ylioppilastodistuksen perusteella loppujen tullessa valituiksi joko pääsykokeen tai avoimen yliopiston tarjoaman väylän kautta. Uudistukseen sisältyi ammattikorkeakoulujen siirtyminen yhteiseen valintakokeeseen, kun taas yliopistoissa uudistus vahvisti jo aiemmin aloitettua yhteisiin koulutusaloiksi valintakokeisiin siirtymistä. Lääketieteellisillä aloilla oli jo aiemmin siirretty valintakokeeseen, joka perustui ensisijaisesti alan näkökulmasta keskeisten lukion oppiaineiden sisältöihin osin ylioppilastutkinnon tehtäviä vaikeammin, osin selkeästi alakohtaisesti painottuneiden tehtävien avulla.

Uudistus herätti alusta alkaen huomattavan vahvaa julkista kritiikkiä ja keskustelua. Sen taustalla oli pyrkimys nopeuttaa nuorten siirtymistä lukiosta kolmannen asteen koulutukseen mutta myös vahvistaa ylioppilastutkinnon asemaa yleissivistävän koulutuksen nuorisovaiheen päätepisteenä. Uudistus toteutettiin kuitenkin lukioita juuri kuuntelematta, mikä lienee ollut kritiikin erityisenä kohteena edelleen olevan pitkän matematiikan arvon korostumisen rinnalla osasy sen kriittiseen vastaanottoon. Ulkoapäin tullee koettu uudistus näyttää myös pyyhkineen mielistä aiemman pääsykoevetoisen opiskelijavalinnan monet epäkohdat. Uudistuksen toimeenpano osui lisäksi koronapandemian vuosiin, mikä vaikeutti uudistuksen täysimittaista toteuttamista.

Opetus- ja kulttuuriministeriö tilasi heti uudistuksen toimeenpanon jälkeen kilpailutuksen kautta seurantatutkimuksen uudistuksen vaikutuksista silloisen Palkansaajien tutkimuslaitoksen (nykyään Labore) ja Valtion taloudellisen tutkimuskeskuksen (VATT) muodostamalta konsortiolta (Karhunen ym., 2021, 2022). Seurantatutkimuksen tavoitteena oli selvittää korkea-asteen näkökulmasta, onnistuiko uudistus keskeisimmissä tavoitteissaan. Tutkimuksen helmikuussa 2021 julkaistun väliraportin pääosin myönteiset tulokset eivät kuitenkaan sammuttaneet uudistuksen herättämää kritiikkiä, ja valtioneuvosto avasi marraskuussa 2021 selvitys- ja tutkimustoiminnan haun uudistuksen lukiovaikutusten selvittämiseksi.

Nyt käsillä oleva raportti esittelee tuon haun voittaneen ehdotuksen tutkimuksen tulokset. Tämän raportin julkistamisen edelle ehti kuitenkin Valtion taloudellisen tutkimuslaitoksen (VATT), Laboren ja Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiön (OTUS) Suomen yliopistojen rehtorineuvosto UNIFI ry:n toimesta toteuttama muutoshanke, joka kohdistui opiskelijavalintauudistuksen ehkä eniten mieliä hiertäneeseen kysymykseen eli ylioppilastutkinnon eri kokeiden arvosanojen pisteytykseen. Tuon hankkeen tuloksena syntynyt todistusvalinnan uusi pisteytysehdotus lähetettiin julkiselle lausuntokierrokselle 31.3.2023 (otakantaa.fi, 2023) ja lopullinen versio yliopistojen hyväksyttäväksi kuukautta myöhemmin (UNIFI, 2023b). Ehdotus pyrkii korjaamaan pisteytyksen vahvimmin kritisoituja piirteitä eli pitkän ja lyhyen matematiikan välisen kohtuuttomaksi koetun piste-eron, reaaliaineiden asettamisen ikään kuin kilpailemaan toisiaan vastaan niiden opintojaksomäärään perustuvan pisteytyksen vuoksi sekä vieraiden kielten lyhyen oppimäärän kokeiden jäämisen lapsipuolen asemaan. Koska lopullinen ehdotus pisteytyksestä valmistui vasta hetki ennen tämän raportin valmistumista, viittaamme siihen vain lyhyesti kohdissa, joihin ehdotetut muutokset vaikuttaisivat suoraan, ja käsittelemme tutkimuksen tuloksia ehdotuksen valossa hieman laajemmin yhteenvedon lopussa.

1.1 Opiskelijavalintauudistus

Opiskelijavalintauudistuksen julkisena lähtölaukauksena voitaneen pitää Valtion taloudellisen tutkimuslaitoksen (VATT) raporttia ”Parempi tapa valita korkeakouluopiskelijat” (Pekkarinen & Sarvimäki, 2016). Raporttia oli toki edeltänyt julkinen keskustelu, joka oli koskenut yhtä lailla kansainvälistä huomiota kiinnittänyttä suomalaisnuorten hidasta sijoittumista korkea-asteen opintoihin (OECD, 2022) kuin kasvavaa huolta suomalaisopiskelijoiden vähäisestä hakeutumisesta matemaattis-luonnontieteellisille aloille ja jatkuvasti kaventuvasta vieraiden kielten opiskelusta ja hallinnasta. Pian VATT:n raportin jälkeen opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) julkaisi oman raporttinsa ”Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa”, joka nosti myöhemmin todistusvalinnan nimenä tunnetun ilmiön koulutuspolitiikan viralliseksi tavoitteeksi (OKM, 2016).

Pekkarisen ja Sarvimäen raportti oli monelle alan toimijalle ja tutkijalle silmiä avaava siinä, miten oivaltavasti se osoitti siihenastisen, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta koulutusala-kohtaisiin pääsykokeisiin perustuvan, opiskelijavalinnan puutteet. On ehkä yllättävää, että heidän ehdottamansa, pääsääntöisesti ylioppilastutkinnon arvosanoihin perustuva malli on heidän itse sitä erikseen mainitsematta sama, johon toisen asteen yhteishaku on perustunut jo pitkään. Mallin ydin on, että hakija listaa haluamansa kohteet toiveittensa mukaiseen järjestykseen ja oppilaitokset valitsevat hakijoista todistuksen mukaisessa järjestyksessä sen verran hakijoita kuin heillä on paikkoja uusille opiskelijoille.

Pekkarinen ja Sarvimäki toivat esille sen, miten siihenastinen pääsykoeperustainen opiskelijavalinta käytännöllisesti katsoen esti opiskelijoita hakemasta useampaan kuin yhteen kohteeseen; vaatiihan kukin koulutusala juuri sen mukaisen valmistautumisen ja opiskelun heti ylioppilastutkinnon kokeiden perään. Vaikka Suomen ylioppilassuman taustalla lienee ensisijaisesti korkea-asteen opiskelupaikkojen riittämättömyys suhteessa hakijamäärään (Heiskala ym., 2023; Kalenius, 2023), tällä ”kaikkien munien laittamisella yhteen koriin” lienee siinä oma osuutensa. Pekkarinen ja Sarvimäki nostavat lisäksi esiin pääsykoevetoisen opiskelijavalinnan uhkan tasa-arvolle, eroavathan hakijoiden mahdollisuudet käyttää aikaa pääsykokeeseen valmistautumiseen ja hyödyntää siinä kaupallista valmennusta toisistaan selvästi.

Vaikka korkea-asteen opiskelijavalintauudistus koski yhtä lailla ammattikorkeakouluja kuin yliopistoja, sitä koskeva keskustelu on painottunut pääosin yliopistoon. Osin kyse on siitä, että valtaosa korkea-asteen opinnoista haaveilevista lukiolaisista tähtää ensisijaisesti nimenomaan yliopistoon (ks. luku 8), osin siitä, että yliopistoista poiketen ammattikorkeakoulut asettivat kulttuurialaa ja Diakonia-ammattikorkeakoulun tulkin koulutusta lukuun ottamatta kaikille aloille yhteisen pisteytysmallin (ammattikorkeakouluun.fi, ei päiväystä).

1.2 Uudistuksen herättämä keskustelu

Kuten jo raportin alussa totesimme, korkea-asteen opiskelijavalintauudistus on herättänyt julkistamisestaan asti vahvoja mielipiteitä ja keskustelua. Kritiikin ytimessä on ollut niin ehdotuksen tuoma rakenteellinen uudistus eli todistusvalinnan nosto perinteisten pääsykokeiden rinnalle kaikilla koulutusaloilla kuin ylioppilastutkinnon eri kokeiden perusteettomaksi koettu pisteyttäminen todistusvalinnan toteuttamiseksi eri koulutusaloilla. Kuten myös jo aiemmin totesimme, jälkimmäiseen kysymykseen on nyt tehty yliopistojen osalta uudistusehdotus (UNIFI, 2023b), jonka on tarkoitus tulla hyväksytyksi 31.8.2023 ja astua voimaan kevään 2026 opiskelijavalinnassa.

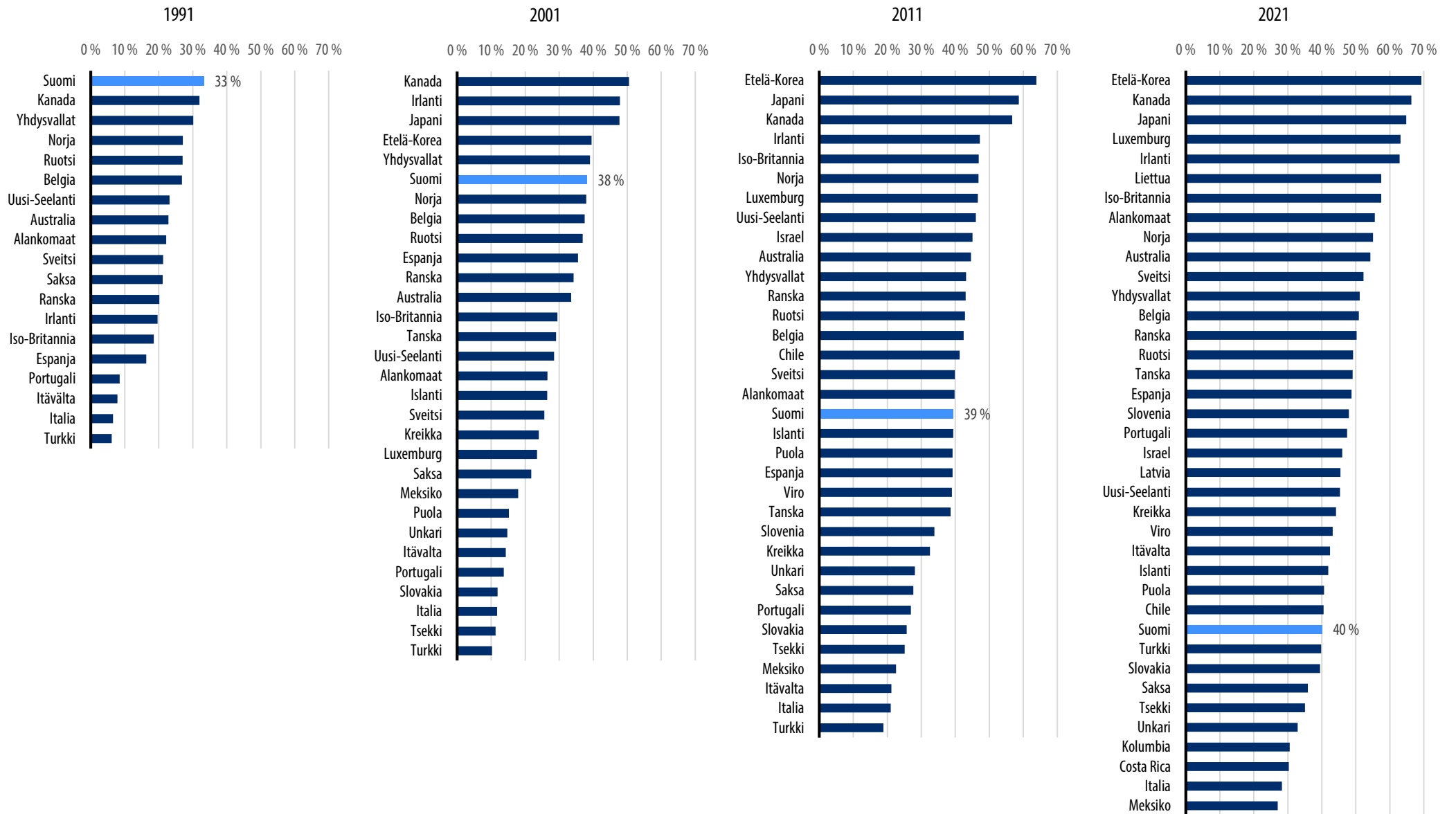
Keskustelua on leimannut vahvasti huoli tai kritiikki siitä, että todistusvalinta tekee (ehkä virheellisen nostalgisesti muistellen) yleissivistyksen kehdoksi mielletystä lukiosta ja ylioppilastutkinnosta korostetusti (vain) korkea-asteen opintojen valmennuspaikan. Kuva on sikäli vääristynyt, että uudistus ei ole kajonnut lukion opetussuunnitelmaan tai kurssitarjontaan, ja lukion tehtävä korkea-asteen opintoihin johtavana koulutusasteena on perinteisesti ollut kirjattuna lukiolakiin (Lukiolaki 714/2018) ja ylioppilastutkinnon tehtävä lukio-opintojen päättökokeena ja jatko-opintokelpoisuuden merkinä lakiin ylioppilastutkinnosta (Laki ylioppilastutkinnosta 502/2019). Opiskelijavalintauudistukseen liittyvän todistusvalinnan ja sen myötä tulleen ylioppilastutkinnon kokeiden pisteytyksen voi kuitenkin arvioida nostaneen niin lukion tuottaman yleissivistyksen luonteen kuin lukion tuntikehyksessä eri oppiaineille määrättyjen pakollisten kurssien määrässä ilmenevän vaihtelunkin uudenaikaiseen fokukseen.

2 Lukion ja korkea-asteen nivelvaihetta koskeva aiempi tutkimus

Tässä luvussa esitettävän lyhyen aiempaan tutkimukseen kohdistuvan katsauksen tavoitteena on ennen kaikkea asettaa suomalainen ylioppilastutkinto, korkea-asteen opiskelijavalinta ja Suomessa viime aikoina paljon puhuttanut lasten ja nuorten uupuminen kansainväliseen kontekstiin. Taustalla on osin halu nostaa esiin, miten suora maiden välinen vertailu opiskelijavalintatavoissa on vaikeaa, kun samalla nimikkeellä kulkevat koulutustasot saattavat poiketa toisistaan suuresti opiskelijoiden koulupoluillaan kohtaaman aiemman koulumenestykseen liittyvän ryhmittelyn seurauksena. Sama erimittaisuus koskee yritystä vertailla lukiolaisten yliopistoon sijoittumista Suomessa ennen ja jälkeen peruskoulu-uudistuksen, lisääntyihän lukiolaisten osuus ikäluokasta lähes kaksinkertaiseksi vuosien 1970 ja 2000 välillä (Kaarninen & Kaarninen, 2002, 355).

Lukion ja korkea-asteen koulutuksen nivelvaihe on erityisen kiinnostava kysymys Suomessa juuri nyt opetus- ja kulttuuriministeriön julkaistua tammikuussa 2023 Sivistyskatsauksen, jossa monen muun laskevan kehityskulun joukossa nostettiin esiin OECD:n aiemmin "Education at a Glance 2022" -julkaisussa noussut kuva Suomen koko OECD:n mittakaavassa poikkeuksellisesta korkea-asteen koulutuksen suorittaneiden nuorten aikuisten osuuden huomattavasta suhteellisesta laskusta läpi 2000-luvun (Kalenius, 2023). Päinvastoin kuin julkisuudessa on jossain vaiheessa esitetty, kyse ei kuitenkaan ole absoluuttisesta laskusta vaan (vain) osuuden säilymisestä lähes ennallaan sen kasvaessa muissa maissa (kuvio 1).

Kuvio 1. Korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden osuus 24–35-vuotiaista erässä OECD-maissa (Lähde: Kalenius, 2023)



Korkea-asteen opiskelijoiden määrä ei sisälly suoraan tämän tutkimuksen kysymyksenasetteluun, mutta tutkimuksen kohteena oleva opiskelijavalinnan toteuttamisen tapa voi vaikuttaa siihen, kuinka suuri osuus nuorista aikuisista lopulta korkea-asteen tutkinnon suorittaa, mikäli aiempaa useampi opiskelija lähtee tavoittelemaan uutta opiskelupaikkaa yhden jo saatuaan (ks. Luku 7.3; myös Karhunen ym., 2022; Sivista, 2023). Kuviossa 1 näkyvä Suomen aseman jyrkkä lasku suhteessa muihin OECD-maihin voi olla hyvä pitää mielessä siis myös tämän tutkimuksen tuloksia pohdittaessa.

2.1 Ylioppilastutkinto toisen asteen päättökokeena

Toisen asteen päättökoe (*A-level, Abitur, Baccalauréat, Exit examination, Leaving certificate, Matura*, ym.) on useimmissa maissa käytössä oleva silta lukion ja korkea-asteen opintojen välillä. Se toimii merkinä toisen asteen opintojen hyväksytystä suorittamisesta ja kelpoisuudesta astua seuraavalle opintojen tasolle (Noah & Eckstein, 1992). Päättökoe on yksittäisen opiskelijan näkökulmasta erityisen tärkeä maissa, joissa – kuten Suomessa – lukion päättää selvästi suurempi osuus ikäryhmästä kuin mitä korkea-aste pystyy ottamaan vastaan.

Etenkin koulutuksen taloustieteen piirissä päättökokeen nähdään edistävän opiskelijoiden oppimista ja opintomenestystä (esim. Bishop ym., 2001; Jürges ym., 2012), todennäköisesti seurauksena prosessista, jossa opiskelija omaksuu koulun ja yhteiskunnan hänelle aluksi ulkoisina näyttäytyvät odotukset omikseen (Ryan & Deci, 2000). Moni tutkija korostaa toisaalta myös päättökokeiden mahdollisia negatiivisia vaikutuksia niin opettajiin ja opetukseen (nk. *teaching for test* -ilmiö) (esim. Klein & van Ackeren, 2011) kuin opiskelijoiden kokeman stressin vuoksi heikentyneeseen motivaatioon ja suorituskykyyn (esim. Amrein & Berliner, 2002; Reardon ym., 2009). Ylioppilastutkinnolla on ollut suomalaisessa koulutusjärjestelmässä pääosin varsin laajasti hyväksytty asemansa sen ainoana niin kutsuttuna korkean panoksen (*high stakes*) kokeena, mikä tuli esiin myös Lukiolaisten liiton kielteisenä kannanottona ministeri Petri Honkosen ehdotukseen ylioppilastutkinnosta luopumisesta (esim. Yle, 2023a). Opiskelijoiden kokemaan paineeseen ja motivaatioon keskittynyt näkökulma on kuitenkin ollut voimakkaasti esillä opiskelijavalintauudistuksen todistusvalintaa koskevassa keskustelussa ja pitkälti myös edellä mainitun ministeri Honkosen esityksen taustalla (esim. HS, 2022a).

Kuten Kupiainen ja hänen kollegansa toteavat ”Ylioppilas valintojen pyörteissä” -kirjassaan (2018), suomalaisella ylioppilastutkinnolla on pitkä ja paljon tutkittu historia (mm. Kaarninen & Kaarninen, 2002; Lindström, 1998; Vuorio-Lehti, 2006; ks. myös Leivo, 2008, s. 209–280). Jo sen syntyvaiheessa Keisarillisen Aleksanterin yliopiston (myöhemmin Helsingin yliopisto) suullisena pääsykuulusteluna vuonna 1852 tutkinto kytkettiin lukion oppisisältöihin. Tutkinnon ja lukio-opintojen välinen liitto voimistui entisestään kaksi

vuosikymmentä myöhemmin (1874), jolloin kasvaneen kokelasmäärän paineessa tutkinto siirrettiin toteutettavaksi lukioissa eli paikassa, jossa tutkinnossa mitattava oppi oli hankittu. Kokelasjoukon edelleen kasvaessa suullisista kuulusteluista siirryttiin kirjallisiin kokeisiin vuonna 1919, jolloin myös vakiintui tutkinnon pohjana yhä oleva jako äidin-kielen, toisen kotimaisen kielen, vieraiden kielten, matematiikan ja reaaliaineiden kokeisiin (Kaarninen & Kaarninen, 2002; Kupiainen ym., 2018; Lindström, 1998). Reaalikoe kattoi tuolloin vaihtoehtoisina tehtävinä kaikki reaaliaineet ja kaikki viisi koetta olivat pakollisia. Pakollisten kokeiden määrä vakiintui myöhemmin neljäksi opiskelijoiden voidessa valita matematiikan ja reaalikokeen välillä tai sisällyttää ne molemmat tutkintoonsa. Näiden rinnalla säilyivät jo aiemmin tutkinnon mahdollistamat ylimääräiset vieraiden kielten kokeet.

Tämän päivän keskustelun perspektiivistä monelle voi tulla yllätyksenä, että toiseen maailmansotaan asti ylioppilastutkinon suorittaminen takasi itsessään oikeuden yliopisto-opintoihin. Lukiokoulutuksen laajentuminen ja sitä seurannut ylioppilaiden määrän kasvaminen heti sodan jälkeen johti kuitenkin yhä vallitsevaan tilanteeseen, jossa ylioppilastutkinto on vain osoitus sen suorittaneen jatko-opintovalmiudesta. Varsinainen opiskelijavalinta siirrettiin tehtäväksi joko erillisen opintoalakohtaisen pääsykokeen ja/tai sen ja ylioppilastutkinnon arvosanojen perusteella. Ylioppilastutkintoon on kohdistunut myös sen sodanjälkeisellä taipaleella monia uudistuksia. Osa on kohdistunut ensisijaisesti eri oppiaineiden kokeiden sisältöihin, osa taas tutkinnon rakenteeseen. Nykykokeen ja tämän tutkimuksen kohteena olevan opiskelijavalintauudistuksen näkökulmasta merkittävimmät ovat Arvo Lehtovaaran 1960-luvulla tutkintoon tuoma kaksivaiheinen arviointi (tehtävien kriteeripohjainen arviointi ja sen tuottaman koekohtaisen kokonaispistemäärän istuttaminen suhteelliseen arvosanakehikkoon), kurssimuotoiseen lukioon siirtymistä vuonna 1996 seurannut mahdollisuus tutkinnon hajauttamiseen kolmelle tutkintokerralle, keväällä 2005 voimaan tullut rakenneuudistus eli muutos siinä, mitkä kokeet opiskelijan tuli sisällyttää neljän pakollisen kokeen joukkoon, sekä aiemman yhden reaalikokeen jakaminen vuonna 2006 kymmeneen erilliseen reaaliaineen kokeeseen, joihin lisättiin seuraavana vuonna vielä terveystiedon koe. (ks. Kupiainen ym., 2018, 14–19.) Viimeisin muutos on opiskelijavalintauudistuksen seurauksena tehty päätös pakollisten kokeiden määrän nostamisesta neljästä viiteen, joka on se määrä kokeita, joista hakija voi todistusvalinnassa saada pisteitä.

Uudistusten lopputulos on nykyinen 42 eri kokeesta koostuva tutkinto, jonka kokeista saatavat arvosanat toimivat siis myös tämän tutkimuksen kohteena olevan korkea-asteen opiskelijavalintauudistuksen todistusvalinnan pohjana.

Kansainvälisesti ehkä tunnetuin ja suomalaisen ylioppilastutkinnon yhdysvaltalaiseksi vastineeksi usein mielletty *Scholastic Assessment* (aiemmin *Aptitude*) *Test* (SAT) poikkeaa omasta tutkinnostamme oleellisella tavalla. Siinä, missä suomalainen ylioppilastutkinto on alusta alkaen sidottu lukion oppiaines sisältöihin, SAT koostuu vain englannin

kielen (lukeminen ja kirjoittaminen/essee) ja matematiikan kokeista. Kokeiden kesto on kokonaisuudessaankin vain joitain tunteja ja valtaosa tehtävistä monivalintatehtäviä. SAT on tässä yhteydessä kiinnostava ennen kaikkea siksi, että se lienee toiminut taustana John Bishopin (1998) teoretisoinnille parhaasta päättökokeen mallista, joka on opetussuunnitelmaan sidottu koe tai kokeiden sarja (*Curriculum-Based External Exit Exam Systems* eli CBEEES). Bishop luettelee CBEEES:n tunnusmerkeiksi

- Opiskelijan koemenestyksellä on todellisia seurauksia
- Kokeet määrittävät suorituksen suhteessa ulkoisiin standardeihin
- Kokeet on järjestetty oppiaineittain ja sidottu tiettyihin kurssivaatimuksiin
- Kokeen arvostelu ilmaisee osaamisen tason (ei vain hylätty/hyväksyty)
- Koe kattaa lähes kaikki toisen asteen opiskelijat

Lukuun ottamatta viimeistä vaatimusta, jonka pohjana on Suomen peruskoulun kaltaista yhtenäiskoulumallia myös toisella asteella edustava Yhdysvallat, suomalaisen ylioppilastutkinnon kuten monen muunkin eurooppalaisen päättökokeen voidaan nähdä täyttävän varsin hyvin Bishopin CBEEES:n vaatimukset.

Kuten Kupiainen ja hänen kollegansa kuitenkin osoittavat (2018), ylioppilastutkintoon viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana kohdistuneet uudistukset heikensivät oleellisesti Bishopin mallin taustalla olevan ajatuksen näin rakennetun tutkinnon reiluudesta opiskelijavalinnassa saman arvosanan ilmaistessa hyvinkin erilaista osaamisen tasoa kokeissa, joiden kirjoittajajoukot poikkesivat selvästi toisistaan. Osoitettu ongelma korjaantui huomattavasti, kun Ylioppilaslautakunta (YTL) kehitti ja otti vuonna 2016 käyttöön arvosanojen vertailukelpoisuutta korjaavan standardoitujen yhteispisteiden keskiarvon (SYK), joka huomioi kunkin kokeen kokelasjoukon menestyksen muissa tutkintoonsa valitsemisissa kokeissa (YTL, 2023). Sama pyrkimys huomioida oppiaineiden eriävien kurssi- tai opintojaksomäärien vaikutusta oli mitä todennäköisimmin myös korkea-asteen opiskelijavalintauudistuksen todistusvalinnan koekohtaisesti vaihtelevan pisteytyksen taustalla.

2.2 Korkea-asteen opiskelijavalinta ja opintomenestyksen ennustaminen

Euroopan komissio julkaisi vuonna 2017 selvityksen, joka perustui Dominick Orrin ja kollegojen tutkimukseen, jossa he kartoittivat opiskelijavalinnan yhteyttä korkea-asteen opintomenestykseen silloisissa 28 Euroopan unionin jäsenmaassa sekä kahdeksassa EEA/EFTA-maassa (Orr ym., 2017). Kirjoittajat lähestyivät opiskelijavalintaprosessia kolmen toisiinsa linkittyvän kysymyksen avulla: Miten toisen asteen oppilaitokset valitsevat opiskelijansa? Miten opiskelijat valitsevat korkea-asteen oppilaitoksensa? ja Miten

korkea-asteen oppilaitokset valitsevat opiskelijansa? Orr ja hänen kollegansa luokittelivat maat neljään ryhmään, joita erottaa toisalta se, onko korkea-asteen koulutukseen hakeutuminen mahdollista kaikille toisen asteen opiskelijoille, toisalta se, missä määrin korkea-asteen oppilaitokset voivat vaikuttaa opiskelijavalintaansa. Järjestelmien arvioinnin kriteereinä olivat tasa-arvo (kuka voi päästä opiskelijaksi), tehokkuus (kuinka moni vie opintonsa loppuun) ja vaikuttavuus (tutkinnon taso ja sen jälkeinen sijoittuminen). Suomen mallin (kaikilla mahdollisuus pyrkiä, korkea-asteen oppilaitoksilla oikeus valita¹) todettiin tuottavan hieman keskiarvoa korkeamman valmistumisasteen ja olevan hieman armollisempi yli 30-vuotiaille hakijoille. Suomi ei kuitenkaan kuulunut niiden kahdeksan maan joukkoon, joiden tilannetta kartoitettiin selvityksessä tarkemmin, joten raportin anti jää sen yleisten suositusten varaan. Vaikka raportilla ei ehkä ole mallin kehittämiseen kausaalista yhteyttä, opiskelijavalintauudistuksen voi nähdä sisältävän joitain raportin suositusten piirteistä (esim. todistusvalinnan luoma mahdollisuus hakea samaan aikaan useampaan koulutukseen ja useampien eri hakukohteiden yhteiset pääsykokeet). Kiinnostavaa kyllä, raportti myös suosittelee, että opiskelijat ohjattaisiin pohtimaan tulevaa korkea-asteen valintaansa jo ennen toisen asteen opintojen viimeistä vuotta. Ehdotus, joka näyttää olevan selvästi vastakohtainen opiskelijauudistuksen herättämälle kritiikille siitä, että opiskelijoiden pitää todistusvalinnan pisteytyksen vuoksi päättää tuleva opintoalansa jo heti lukion alussa. Käsillä olevan raportin viimeistelyvaiheen aikana julkaistu ehdotus uudeksi pisteytysmalliksi (UNIFI, 2023b) tosin poistaa kärjen tältä muutenkin ehkä perusteettomalta kritiikiltä.

Edellisessä kappaleessa esitetystä SAT:n kritiikiksi tulkittavissa olevasta Bishopin mallista huolimatta tutkimukset osoittavat, että myös SAT:n tulokset ennustavat hyvin yliopistossa suoriutumista eli korkeammat SAT-pisteet ennustavat korkeampia yliopistoarvosanoja (Westrick ym., 2020). Toisaalta useat tutkimukset osoittavat, että lukion (tässä amerikkalainen *high-school*) arvosanat ovat parempi ennustaja korkeakoulumenestykselle kuin SAT:n ja ACT:n (American College Testing) kaltaiset opetussuunnitelmaa vain etäisesti heijastavat standardoidut testit (Atkinson & Geiser, 2009; Galla ym., 2019). Westrick kollegoineen (2020) huomauttaakin, että SAT-tulokset ja lukion arvosanat yhdessä olivat parempi ennustaja kuin pelkät lukioarvosanat. Opettajien antamien arvosanojen validiteettia epäillään kuitenkin ja niitä pidetään heterogeenisinä ja subjektiivisina (Atkinson & Geiser, 2009; Galla ym., 2019; Geiser & Santelices, 2007). Ilmiö on tuttu myös Suomessa perusopetuksen kouluarvosanojen ja Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) oppiainekohtaisten arviointien välisestä vertailusta (mm. Ouakrim-Soivio ym., 2017). Standardoituja kokeita pidetään kuitenkin tarkkoina ja yhtenäisinä välineinä oppilaiden vertailussa ja niin ollen niiden katsotaan eliminoivan subjektiivisen arvioinnin akateemisessa osaamisessa (Galla ym., 2019).

1 Muut ryhmään kuuluvat maat olivat Bulgaria, Kypros, Latvia, Liettua, Portugali ja Viro.

Galla ja kollegat (2019) osoittivat myös, että lukioarvosanat ovat parempi ennustaja aika-
taulussa valmistumiselle korkeakoulusta kuin standardoidut pääsykokeet, oletettavasti
siksi, että niihin sisältyy informaatiota läpi opiskelijan koulupolun tapahtuneesta oppi-
misesta koulun tavoitteiden suunnassa. Ero lukioarvosanojen ja standardoitujen testien
välillä pieneni huomattavasti, kun mallissa kontrolloitiin opiskelijoiden itsesäätely (Galla
ym., 2019). SAT-kokeen tulokset korreloivat myös selvästi vahvemmin opiskelijoiden sosio-
ekonomisen taustan kanssa kuin heidän lukioarvosanansa (Atkinson & Geiser, 2009, s.
665). Myös ruotsalaisissa tutkimuksissa on havaittu, että lukioarvosanojen ennustavuus on
parempi kuin standardoitujen kokeiden tulosten ja niiden yhteys opiskelijoiden sosioeko-
nomiseen taustaan on heikompi (Cliffordson, 2008; Stage & Ögren, 2004). Lukioarvosanat
säilyttivät lisäksi ennustavuuden, vaikka opiskelijoiden sosioekonominen tausta kontrol-
loitiin analyyseissa (Atkinson & Geiser, 2009). Lekholm ja Cliffordson (2008) huomauttavat,
että arvosanoihin vaikuttavat muutkin tekijät kuin oppiainekohtainen osaaminen, ja tämä
saattaa heijastua arvosanojen vahvempaan prognostiseen arvoon. Thorsen ja Cliffordson
(2012) epäilevätkin, että arvosanojen hyvä ennustavuus liittyisi niiden moniulotteisuuteen.

Ylioppilastutkinnon kyvystä ennustaa opiskelijoiden menestystä jatko-opinnoissa on vain
rajallisesti suomalaista tutkimusta. Ennen Kupiaisen ja kollegojen teosta (2018) ylioppilas-
tutkintoon kohdistunut tutkimus oli kohdistunut ensisijaisesti tutkinnon historiaan ja sen
asemaan suomalaisen akateemisen osaamisen keskeisenä instituutiona (esim. Kaarninen &
Kaarninen, 2002; Vuorio-Lehti, 2006; ks. kuitenkin Leivo, 2008). Kuten Kupiainen ja kollegat
kirjassaan osoittavat, Helsingin yliopiston seitsemään eri koulutusohjelmaan keväällä 2009
hyväksytyjen opiskelijoiden opintojen viisi vuotta kestäneen seurannan aikana ylioppilas-
tutkinto ennusti opiskelijoiden opintomenestystä mutta ei heidän opintojensa etenemi-
sen nopeutta (Kupiainen ym., 2018, s. 161–179).

Lukion tuottamat jatko-opintovalmiudet puhuttivat kuitenkin jo 2010-luvulla, jolloin
Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen edeltäjä Koulutuksen arviointineuvosto
toteutti opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiantoon perustuvan arvioinnin, joka
koostui ylioppilastutkinnon suorittaneille nuorille aikuisille kohdistetusta kyselystä
sekä sen tuloksien peilinä käytetyistä korkeakoulujen työntekijöiden ryhmähaastatte-
luista (Hautamäki ym., 2012). Keskeinen tutkimuskysymys oli lukion tuottamien tiedol-
listen, taidollisten ja niin kutsuttujen generisten valmiuksien vastaavuus korkea-asteen
opinnoissa tarvittavien vastaavien tietojen ja taitojen kanssa. Arviointi ei mahdollista-
nut lukio- tai ylioppilastutkintomenestyksen ja korkea-asteen opintomenestyksen välistä
todellista vertailua, mutta vaikka korkeakoulujen opetus- ja tutkimushenkilöstön haas-
tatteluissa nousi esiin myös opiskelijakohtainen vaihtelu, heidän puheenvuoroistaan
tehdyissä tulkinnoissa korostuivat opiskelijoiden osaamisen puutteet äidinkielessä, mate-
matiikassa, muissa vieraisissa kielissä kuin englannissa sekä yhteiskunnallisissa aineissa
(emt., s. 78–83). Arvioinnin mukaan lukio tuotti myönteisen asenteen jatkokouluttautu-
mista kohtaan, mutta vaikka lukion oppiaineiden sisältöjä pidettiin pääosin riittävänä,

opetussuunnitelman oppimistavoitteiden määrän koettiin olevan liian laaja. Haastateltavat näkivät opiskelijoiden geneeristen valmiuksien olevan pääosin heidän akateemisia valmiuksiaan paremmat, mutta he arvioivat lukio-opintojen ohjaavan opiskelijoita lyhytjännitteisyyteen, ilmeisesti pirstaleiseksi arvioimansa oppiaine- ja kurssikokonaisuuden seurauksena. He epäilivät myös ylioppilastutkinnon ohjaavan pintapuolista oppimista tuottaviin työtapoihin. Viimeisen osalta on kuitenkin todettava, että kuten Kupiainen ja hänen kollegansa ovat osoittaneet (Kupiainen ym., 2019), ylioppilastutkinnon eri oppiaineiden kokeet heijastavat keskimäärin jopa hämmästyttävän tarkasti opiskelijoiden menestystä kyseisessä oppiaineessa läpi koko lukion, eli puhe pintapuolisesta oppimisesta ei ainakaan heidän tutkimuksensa valossa näytä pitävän paikkaansa. On lisäksi muistettava, että Hautamäen ja kollegojen raportin lukuvuoden 2011 aikana kerätyn aineiston ylioppilaat olivat suorittaneet ylioppilastutkintonsa jo keväällä 2007, eikä raportin kuvaama tilanne siten enää kaikin osin vastanne tämän päivän lukiolaisten lukiokokemusta. Ehkä yllättävä ja tämän hetken koulutuspoliittisten tavoitteiden näkökulmasta ei-toivottava tulos oli kuitenkin, että niin lukion suorittaneet kuin korkeakoulujen henkilöstökin kokivat jatkokoulutusvalmiuksien usein paranevan väli vuosien aikana.

2.3 Nuorten uupuminen

Nuorten mielenterveys ja koulu-uupumus ovat olleet suomalaisen lapsia ja nuoria koskevan keskustelun vakioaiheita jo runsaan kymmenen vuoden ajan. Ne ovat leimanneet pitkälti myös korkea-asteen opiskelijavalintauudistusta, jonka on nähty entisestään lisänneen lukiolaisten uupumista ja heikentäneen heidän hyvinvointiaan. Nuorten uupuminen on ollut vahvasti esillä niin Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) kouluterveyskyselyssä (THL, ei päiväystä) kuin Opetushallituksen (OPH) lukiolaisbarometrissakin (OTUS, ei päiväystä), jotka molemmat tuottavat seurantatietoa nuorten hyvinvoinnista ja siihen mahdollisesti yhteydessä olevista syistä. Muutosta heikompaan suuntaan kuvastaa esimerkiksi ”kohtalaista tai vaikeaa ahdistuneisuutta kahden viime viikon aikana” kokeneiden lukiolaisten osuuden voimakas kasvu 14 prosentista 22 prosenttiin vuodesta 2019 vuoteen 2021.

Edellä kuvattu ahdistuksen kasvu osuu pitkälti yksin myös tämän tutkimuksen lukiolaisten koronapandemiakokemuksen kanssa. Puhe koulu-uupumisesta alkoi kuitenkin jo paljon ennen pandemiaa. Salmela-Aro kollegoineen julkaisi ensimmäisen alun perin työuupumuksen arviointiin kehitetyn Bergen Burnout Indicator 15 (BBI-15) -mittarin pohjalta kehitettyyn School Burnout Inventory (SBI-10) -mittariin perustuvan tutkimuksen suomalaisten toisen asteen opiskelijoiden uupumuksesta vuonna 2009 (Kiuru ym., 2008). Jo tuon tutkimuksen tulokset loivat pohjan keskustelua hallitsevalle kuralle suomalaisnuorten koulu-uupumuksesta. Uupumus on kertyneen tutkimuksen valossa erityisen tyypillistä lukiotyöille, mutta kuten Salmela-Aro ja Tynkkynen (2012) toteavat hieman

myöhemmässä artikkelissaan, sekä tyttöjen että poikien uupumus lisääntyy lukio-opintojen edetessä. Uupumuksen kasvu oli lukion aikana pojilla jyrkempää kuin tytöillä, mutta se ei noussut yhtä korkeaksi kuin tyttöjen. Kun uupumisasteinen väsymys ja riittämättömyyden tunne leimasivat vahvimmin tyttöjen uupumusta, pojilla uupumus ilmeni korostetusti tai ainakin tyttöjä selvemmin näiden synnyttämänä kynnisytenä koulua kohtaan.

Useamman ennen kaikkea uupumuksen luonteeseen ja siinä ilmeneviin sukupuolen ja toisen asteen valinnan mukaisiin eroihin keskittyvän tutkimuksen jälkeen Salmela-Aro ja hänen kollegansa laajensivat tutkimusaluettaan kohdistamalla katseensa uupumisen ja internetin käytön väliseen yhteyteen (Salmela-Aro ym., 2017). Näiden kahden välinen kaksisuuntainen yhteys nousi selvästi esiin tässä kahden eri ikäryhmän (12–14 vuotta ja 16–18 vuotta) ja kahden mittauspisteen tutkimuksessa siten, että liiallinen internetin käyttö ennusti uupumusta ja uupumus liiallista internetin käyttöä molemmissa ikäryhmissä (ks. myös Kaltiala-Heino ym., 2015).

Sosiaalisen median käytön ja merkityksen kasvu nuorten keskuudessa on ohjannut 2010-luvun puolessavälissä myös tutkijat kohdistamaan katseensa yleisen internetin käytön sijaan nimenomaan sosiaalisen median käyttöön ja sen addiktoivaan vaikutukseen. Kuss ja Griffiths julkaisivat asiasta jo vuonna 2011 koontiartikkelin, jossa he toteavat satunnaisiin huomioihin perustuvan (*anecdotal*) tapaustutkimustiedon viittaavan siihen, että addiktio sosiaalisten verkostojen käyttöön voi olla potentiaalinen mielenterveysongelmien lähde mutta että asiaa koskeva tieteellinen tutkimus on (toistaiseksi) vähäistä. Kussin ja Griffithsin tutkimuksen tulokset viittaavat kuitenkin siihen, että vaikka sosiaalisen verkostoitumisen käytön syyt vaihtelevat persoonallisuuspiirteiden (ekstrovertit / introvertit) mukaan, käytöllä on molemmissa ryhmissä itseään ruokkiva vaikutus, joka on yhteydessä erkaantumiseen todellisista sosiaalisista suhteista ja heikkenevään akateemiseen menestykseen. Myöhemmässä tutkimuksessaan kirjoittajat puhuvat jo avoimesti sosiaalisen median liiallisesta käytöstä addiktiona ja syventävät analyysiaan ”kymmeneksi opetuksi”, joista yksi on myös suomalaisnuorten sosiaalisen median käytön yhteydessä usein esiin nouseva FOMO (*fear of missing out*) -ilmiö (Kuss & Griffiths, 2017).

Suomessa sosiaalisen median roolin nuorten lisääntyneen ahdistuksen, masennuksen ja uniongelmiin sekä heikentyvän koulumenestyksen eräänä mahdollisena syynä nosti ehkä ensimmäisenä julkisen huomion kohteeksi Silja Kosola Lääkärilehdessä julkaistussa katsauksessaan (Kosola, 2020). Kosola käy artikkelissaan läpi asiaa koskevaa kansainvälistä ja suomalaista tutkimusta, mutta toteaa lopuksi, että paniikkiin ei ole syytä. Hän toteaa kuitenkin myös, että älypuhelimien sovellukset ovat algoritmiansa vuoksi koukuttavampia kuin nettiaikakauden alun tietokonepelit, mutta että vain nettipeliriippuvuus on toistaiseksi otettu mukaan psykiatrian diagnoosiluokitukseen.

Edellä siteerattujen tutkimusten herättäminä päätimme lähestyä uupumista tutkimuksemme kahdesta eri näkökulmasta. Toisaalta sisällytimme tutkimukseemme lukiolaisten hyvinvoinnin ja/tai uupumisen kartoittamisen välineenä Salmela-Aron tutkimuksissa ja Kouluterveyskysymyksessä käytetyn SBI-uupumismittarin, toisaalta rakensimme niin opiskelijoille kuin opettajille ja opinto-ohjaajille osoitetun kysymyssarjan, jolla pyrimme kartoittamaan heidän näkemyksiään julkisuudessa laajasti keskustellun nuorten uupumisen syistä väittämällä, jotka on vapaasti muotoillen poimittu tästä keskustelusta (ks. luku10).

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tuore raportti vuoden 2019 opetussuunnitelman toimeenpanon arvioinnista (Saarinen ym., 2023) nosti esiin julkisessa keskustelussa pitkälti sivuutetun perusopetuksen antamien valmiuksien puutteellisuuden mahdollisena selityksenä lukiolaisten pahoinvointiin ja uupumiseen. Myös tämän tutkimuksen opettajille ja opinto-ohjaajille suunnatussa kyselyssä oli yksi tätä koskeva kysymys. Kuten luvussa 10 osoitamme, uupuminen näyttää myös opiskelijavastausten perusteella olevan voimakkaampaa nimenomaan niillä opiskelijoilla, jotka kokevat lukio-opinnot peruskoulua oleellisesti vaativampina, kun taas lukio uuvuttaa selvästi vähemmän niitä opiskelijoita, joille lukio-opinnot avautuvat selvästi peruskoulua mielekkäämpinä.

3 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimusta ovat ohjanneet koko hankkeen ajan jo selvityspyynnössä esitetyt tutkimuskysymykset, joiden varaan Koulutuksen arviointikeskuksen (HEA) hanke-ehdotus rakentui.

Tutkimuksen tavoitte kirjattiin hankehakemuksessa seuraavasti:

Hankkeen tavoitteena on tuottaa koulutuspoliittisen päätöksenteon pohjaksi ajantasaista tietoa vuoden 2018 opiskelijavalintauudistuksen vaikutuksista lukiolaisten opintojen etenemiseen, heidän lukioaikaisiin kurssivalintoihinsa ja ylioppilastutkinnon koevalintoihinsa, heidän hyvinvointiinsa sekä heidän tulevaisuudensuunnitelmiinsa. Tämän lisäksi tutkimus tuo tietoa lukio-opettajien ja opinto-ohjaajien näkemyksistä uudistuksesta ja sen vaikutuksesta toisaalta opiskelijoiden saaman koulutuksen laatuun ja laajuuteen, toisaalta heidän hyvinvointiinsa ja mahdolliseen uupumiseen. Näiden lisäksi hankkeen yhteydessä kerättävä aiempi tutkimus tulee tarjoamaan vertailukelpoista tietoa Suomen ja muiden maiden toisen asteen päättökokeiden luonteesta sekä niiden vaikutuksesta ja hyödyntämisestä kolmannen asteen koulutuksen opiskelijavalinnassa.

Tutkimuksen toteutuksen myötä tavoitteissa painottui erityisesti opiskelijoiden, opettajien ja opinto-ohjaajien äänen tuleminen kuulluksi tilanteessa, jossa opiskelijavalintauudistusta ollaan muuttamassa ainakin ylioppilastutkinnon kokeiden pisteytyksen osalta yliopistollisissa valintakohteissa. Tutkimuksen merkitys lukioille tuli esiin jo aineistonkeruun aikana sekä kyselyjen korkeina vastausprosentteina että haastattelutilanteissa ja kyselyiden avovastauksissa ilmaistuna tyytyväisyytenä siitä, että asiassa halutaan vihdoinkin kuulla myös lukioiden ääni.

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimusta ohjasivat sen tilaajan tarjousasiakirjoihin kirjaamat kuusi kysymystä:

1. Millaisia muutoksia lukio-opiskelijoiden ainevalinnoissa ja ylioppilastutkinnon kokeiden suorittamisessa on tapahtunut viimeisten 10 vuoden aikana? Mitkä ovat syyt valintojen taustalla ja erityisesti onko ainevalintojen yhteydessä taustaan (sukupuoli, sosioekonominen asema) tapahtunut muutoksia?
2. Mitkä ovat lukio-opiskelijoiden lukioaikaisten ainevalintojen ja ylioppilaskirjoituksiin valittujen oppiaineiden valintamotiivit?
3. Mitkä ovat lukio-opiskelijoiden tiedot ja tuntemukset korkeakoulujen uusista valintamenettelyistä ja niiden suhteista lukiossa tehtäviin ainevalintoihin?
4. Millä tavalla mies- ja naisopiskelijoiden lukion jälkeiset jatko-opintovalinnat ovat yhteydessä valintoihin lukio-opinnoissa?
5. Millaista on korkeakoulujen valintamenettelyiden ja ainevalintojen aiheuttama kuormitus nuorten henkiseen hyvinvointiin? Millaisia myönteisiä tai kielteisiä kokemuksia lukioiden mies- ja naisopiskelijoilla on valintamenettelyistä johtuen ja miten oikeudenmukaisina he niitä pitävät?
6. Millaisia eri organisaatioiden tarjoamia ylioppilastutkinnon kokeisiin ja toisaalta pääsykokeisiin valmentavia kursseja lukio-opiskelijat ovat käyneet? Mikä vaikutus näillä on korkeakoulutukseen pääsyyn?

Koska katsoimme jo hakemusta laatiessamme tarpeelliseksi laajentaa tutkimuksen kattamaan myös lukion muut toimijat, muokkasimme osaa tutkimuskysymyksistä niin, että saisimme kuuluviin myös opettajien, rehtoreiden ja opinto-ohjaajien äänen kysymyksissä, jotka ovat keskeisiä opiskelijoiden lukiokokemukselle ja heidän opintojaan koskeville valinnoilleen. Laajennetun kohdejoukon avulla halusimme nostaa tutkimuksen keskiössä olevan opiskelijavalintauudistuksen lisäksi esiin opinto-ohjauksen sekä lukiossa opiskelijoita pidempään toimineiden opettajien, rehtoreiden ja opinto-ohjaajien näkemyksen muiden lukioon viimeisen kymmenen vuoden aikana kohdistuneiden uudistusten vaikutuksista opiskelijoiden ja koulun henkilökunnan hyvinvointiin ja jaksamiseen.

3.2 Tutkimusaineisto

Tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi hankkeessa on käytetty neljänlaista tutkimusaineistoa. Kysymykseen opiskelijavalintauudistuksen vaikutuksesta opiskelijoiden ylioppilastutkinnon koevalintoihin ja -menestykseen vastaamme Ylioppilastutkintolautakunnalta (YTL) saadun vuosien 2016–2022 ylioppilaiden koesuoritukset sisältävän rekisteriaineiston avulla (ks. luku 4). Toinen ulkopuolelta saatu rekisteriaineisto (Koski-tietovaranto) kattaa

syksyllä 2022 kerätyn kyselyaineisto-otoksen lukioiden opiskelijoiden suoritusrekisteritiedot (lukion kurssit/jaksot ja niiden arvosanat sekä peruskoulun päättötodistuksen arvosanat) poimittuina lokakuussa 2022.

Tutkimuksessa kerätty alkuperäisaineisto koostuu 14 lukion opiskelijoille, opettajille, rehtoreille ja opinto-ohjaajille sekä otoslukioiden sijaintikuntien muiden lukioiden ja peruskoulujen opinto-ohjaajille osoitetuista kyselyistä sekä viidessä lukiossa toteutetuista opiskelijoiden ja opettajien fokusryhmähaastatteluista.

Tutkimusaineistot on kuvattu pääpiirteissään tässä luvussa, mutta raportoimme tarpeen mukaan myös tulosten yhteydessä vastaajamäärät sekä mahdolliset analyyseissa käytetyt ryhmittelevät muuttujat. Haastattelujen toteutusta koskeva tieto samoin kuin haastatteluaineisto ja sen analyysi on kuvattu luvussa 11.

3.2.1 Ylioppilastutkintoaineisto

Tutkimuksessa hyödynnetty ylioppilastutkintoaineisto sisältää Ylioppilastutkintolautakunnalta saadut ylioppilastutkinnon tulostiedot vuosilta 2016–2022. Vuoden 2022 osalta aineisto kattaa vain kevään tulokset syksyn kirjoitusten ollessa vasta tulossa aineiston lupahakemusta tehtäessä. Ylioppilaslautakunnan anonymisoima aineisto sisältää kokelaskohtaisen tiedon ylioppilaskoesuorituksen aineesta, arvosanasta ja suoritusajankohdasta. Lisäksi aineisto sisältää tiedon kokelaan oppilaitoksesta ja sukupuolesta, joista jälkimmäistä hyödynnetään raportin analyyseissa. Kaiken kaikkiaan ylioppilastutkintoaineisto sisältää tietoja 204 759 ylioppilaskokelaasta, joista tyttöjä on 58 prosenttia ja poikia 42 prosenttia. Koska kyse on ennen tämän tutkimuksen toteutusajankohtaa ylioppilastutkintonsa suorittaneista, aineiston ylioppilaita koskevat tiedot eivät ole yhdistettävissä opiskelijakyselyn vastaajiin.

3.2.2 Koski-tietovaranto

Opetushallituksen hallinnoimasta Koski-tietovarannosta tässä tutkimuksessa hyödynnetään peruskoulun päättötodistuksen arvosanatietoja sekä lukion kurssi- ja moduulitietoja. Koski-tietovarannon tiedot on yhdistetty henkilökohtaisen anonymisoidun oppilastutkinnon avulla tutkimuksen otokseen osuneisiin opiskelijoihin ja heidän kyselyvastauksiinsa. Aineisto sisältää otantaan osuneen ja tutkimukseen osallistuneen 14 lukion 6 550 opiskelijan peruskoulun päättötodistuksen arvosanat oppiaineittain sekä lukion kurssi- ja moduulisuoritukset arvosanoineen.

3.2.3 Opiskelija-, opettaja-, rehtori- ja opinto-ohjaajakyselyt

Tutkimuksen alkuperäinen, Tilastokeskukselta tilattu otos perustui 3 000 lukiolaisen tavoitteeseen johtaen yhdeksän lukion tilastollisesti edustavaan otokseen Suomen lukioista. Koska otokseen haluttiin lukioiden kaikki opiskelijat, lukioiden määrä jäi muutaman lukion suuren opiskelijamäärän vuoksi odotuksia pienemmäksi, päätimme lähettää kutsun tutkimukseen myös alkuperäisen otoksen varalukioiksi valituille lukioille lukuun ottamatta kahta jo edustetuksi tulleen kunnan suurta lukiota. Kutsun lopulta saaneesta 16 lukiosta kolme jättäytyi pois tutkimuksesta, mutta koska olimme jo aiemmin päättäneet täydentää otoksen ruotsinkielisten lukioiden osuutta kutsumalla mukaan otokseen osuneen kahden länsirannikolle sijoittuvan ruotsinkielisen lukion lisäksi yhden pääkaupunkiseudun ruotsinkielisen lukion, tutkimukseen osallistuvien lukioiden määräksi kertyi lopulta 14, joista kolme ruotsinkielisiä.

Koulujen opiskelijamäärät vaihtelivat 52 opiskelijasta 1 017 opiskelijaan, joista opiskelijakyselyyn vastasi koulukohtaisesti 27–548 opiskelijaa opiskelijakyselyn koulukohtaisen vastausprosentin vaihdeltaessa 51 prosentista 97 prosenttiin (ka 71 %). Opiskelijakyselyn vastaajissa ei ollut systemaattista sukupuoleen liittyvää katoa sekä tyttöjen että poikien vastausprosentin ollessa 71 prosenttia. Vastausprosentti oli sen sijaan ruotsinkielisissä lukioissa hieman korkeampi kuin suomenkielisissä (74 % vs. 70 %). Peruskoulun päättötodistuksen valossa kyselyyn vastanneet olivat menestyneet keskimäärin selvästi siihen vastaamatta jättäneitä paremmin (lukuaineiden keskiarvo 8,77 vs. 8,58, $p < 0,01$). Lukion ensimmäisen vuoden opiskelijat vastasivat kyselyyn ahkerammin kuin lukio-opintonsa aiemmin aloittaneet (1. vuoden opiskelijoiden vastausprosentti oli 88 %, toisen vuoden opiskelijoiden 78 %, kolmannen vuoden opiskelijoiden 58 % ja sitä pidempään opiskelleiden 13 %).

Lopullinen vastaajajoukko koostuu tutkimukseen mukaan tulleen 14 lukion 4 620 opiskelijasta, 166 opettajasta, 11 rehtorista ja 23 opinto-ohjaajasta sekä muiden lukioiden 66:sta ja peruskoulujen 58 opinto-ohjaajasta. Kyselytutkimukselle tyypillisesti vastaajamäärä vaihteli kuitenkin kysymyksittäin ja pieneni kyselyn loppua kohden. Mainitsimme tarvittaessa tarkan vastaajamäärän tulosten yhteydessä.

Kyselyiden lisäksi jo tutkimuksen hankesuunnitelmaan sisältyi viidessä lukiossa toteutettavat opiskelijoiden ja opettajien fokusryhmähaastattelut, joihin osallistui 25 opiskelijaa ja 25 opettajaa.

3.2.3.1 Opiskelijat

Opiskelijoilta kysyttiin taustatietoina sukupuolta sekä koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen näkökulmasta keskeistä kotitaustaa, jonka indikaattorina käytimme kotona puhuttuja kieliä sekä vanhempien koulutusta. Vastaajalta itseltään kysyttynä taustatietoihin liittyy epävarmuustekijöitä; on esimerkiksi vaikea uskoa vastausta, jossa kotona puhutaan (valmiista valikosta poimittuna) niin suomea, ruotsia, venäjää, kurdia, somalia kuin urduakin. Myös vanhempien hankkima korkein koulutus on vielä monelle lukiolaisellekin epäselvä, mutta koska tulokset näyttävät käyvän näin mitatun kotitaustan suhteen yksiin aiemman tutkimuksen kanssa, olemme raportoineet tulokset opiskelijoiden vastausten mukaan, milloin se on ollut tutkimuskysymyksen näkökulmasta mielekästä.

Opiskelijan sukupuolta koskeva kysymys sisälsi vaihtoehdot tyttö / poika / muu / en halua kertoa (taulukko 1).

Taulukko 1. Opiskelijan sukupuoli

	%	N
Tyttö	56,1	2 589
Poika	41,3	1 906
Muu	1,0	47
En halua kertoa	1,6	74
Yhteensä		4 616

Ryhmiä 'Muu' ja 'En halua kertoa' pienestä koosta johtuen käytämme analyyseissa sukupuolen mukaisissa vertailuissa dikotomista jakoa tytöt vs. pojat, josta siis kahden muun ryhmän vastaajat jäävät väistämättä pois. Heidät on kuitenkin toki huomioitu kaikissa muissa analyyseissa ja ryhmittelyissä. Odotusten mukaisesti tytöt ovat vastaajajoukossa yliedustettuja, ja ero nyt tytöiksi ja pojiksi luokiteltujen välillä (58 % vs. 42 %) vastaa varsin hyvin tyttöjen yliedustusta lukioissa ja luvussa 4 raportoitavassa ylioppilastutkintoaineistossa. Poikien osuudessa oli kuitenkin selvää koulukohtaista vaihtelua heidän osuutensa ollessa pienimmillään 35 prosenttia ja suurimmillaan 52 prosenttia. Osin kyse saattaa olla satunnaisvaihtelusta, osin esimerkiksi lukion opetuksellisesta painotuksesta, jota tässä tutkimuksessa ei ole huomioitu (ks. asiaa koskeva kommentti lukiodiplomia koskevassa luvussa 7.4.4).

Sukupuolen ohella sisällytimme kyselyyn kaksi muuta koulutukselliseen tasa-arvoon kytkeytyvää opiskelijoiden kotitaustaan liittyvää taustakysymystä. Ensimmäinen oli perusopetuksessa toimivaksi osoittautunut kysymys kotona puhutuista kielistä (taulukko 2).

Taulukko 2. Kotona puhuttu kieli / puhutut kielet²

	%	N
Suomi	76,4	3 527
Ruotsi	4,3	197
Ruotsi ja suomi	6,7	308
Suomi ja joku muu	9,4	433
Ruotsi ja joku muu	0,6	27
Muu kuin suomi/ruotsi	2,7	123
Yhteensä		4 612

Ruotsinkielisten lukioiden huomattavan suuri kaksikielisten (ruotsi ja suomi) opiskelijoiden määrä selittyy pitkälti tutkimukseen pääkaupunkiseudulta otoksen ulkopuolelta valitulla lukiolla. Ruotsin yhtenä kotona puhuttuna kielenä maininneiden opiskelijoiden määrä (532 / 4 612) käy hyvin yksiin koko vastaajajoukosta lasketun ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden määrän kanssa (543 / 4 628). Jonkun muun kuin suomen ja/tai ruotsin kotikieliksi maininneiden opiskelijoiden määrä on yksittäisten kielten osalta liian pieni merkityksellisiin analyyseihin. Koska emme voineet ilman tarkempaa tietoa olettaa, että opiskelijat, jotka vastasivat puhuvansa kotona sekä suomea tai ruotsia että jotain muuta kieltä, olisivat väestörekisterin mukaan vieraskielisiä, päätimme lopulta olla käyttämättä kysymyksellä saatua tietoa tulosten tulkinnassa.

Ainoaksi opiskelijoiden käyttökieleen liittyväksi ja läpi raportin eräänä tasa-arvon indikaattorina käytettäväksi muuttujaksi jäi siis koulun opetuskieli (taulukko 3).

2 Kyselylomakkeessa oli tarjolla valmiina vaihtoehtoina suomi, ruotsi, venäjä, somali, viro, arabia, englantti, kiina, kurdi, farsi ja muu, mikä?

Taulukko 3. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijat sukupuolen mukaan

	Suomi %	Ruotsi %	Suomi N	Ruotsi N
Tyttö	56	57	2 281	308
Poika	41,3	40,9	1 685	221
Muu	1,1	0,7	43	4
En halua kertoa	1,6	1,3	67	7
Yhteensä			4 076	540

Kotona puhutun kielen jäätyä pois analyyseissa käytettävien luokittelevien muuttujien joukosta ainoaksi kotitaustan indikaattoriksi jäi opiskelijoilta kysytty heidän vanhempiansa saavuttama korkein koulutus, jota kysyimme valmiilla kuusiportaisella asteikolla (taulukko 4). Vanhempien koulutusta koskeviin kysymyksiin vastanneiden osuus jäi vain vähän edellisiä kysymyksiä pienemmäksi ($N_{\text{äiti}} = 4\,551$, $N_{\text{isä}} = 4\,535$) ja tarjonnee näin suhteellisen luotettavan kuvan vastaajien kotitaustasta.

Taulukko 4. Vanhempien koulutus (opiskelijan oma ilmoitus). Prosenttiosuus vastanneista. Suomenkieliset lukiot: $N_{\text{äiti}} = 4\,017$, $N_{\text{isä}} = 4\,000$, ruotsinkieliset lukiot: $N_{\text{äiti}} = 534$, $N_{\text{isä}} = 535$.

	Äiti % Suomi	Äiti % Ruotsi	Isä % Suomi	Isä % Ruotsi	Äiti % Ka	Isä % Ka
Peruskoulu	2	2	5	3	2	4
Ammatillinen perustutkinto	17	10	26	20	17	26
Ylioppilas	15	12	11	10	14	11
Alempi korkeakoulututkinto	24	20	21	18	23	20
Ylempi korkeakoulututkinto	39	49	34	43	40	35
Tutkijataso	4	7	4	7	4	4

Lukioiden välillä oli huomattavia eroja vanhempien koulutuksessa. Keskimäärin hieman isejä paremmin koulutetuista äideistä 21,3–70,0 prosentilla oli koulukohtaisesti vaihdellen vähintään ylemmän korkeatason koulutus (maisteri, diplomi-insinööri, tohtori). Näistä lukioiden välisistä eroista johtuen olemme päätyneet tarkastelemaan kotitaustan yhteyttä tuloksiin käyttäen opiskelijoiden kotitaustan indikaattorina äidin koulutuksen mukaista kolmiportaista muuttujaa 'toinen aste tai alle', 'alempi korkeakoulututkinto' ja 'ylempi korkeakoulututkinto tai tutkijataso'. Koulutusryhmiin kuuluu näin jaoteltuna äideistä vastaavasti 33 prosenttia, 23 prosenttia ja 44 prosenttia ja isistä 41, 20 ja 39 prosenttia.

Varsinaisten opiskelijakohtaisten taustatietojen ohessa käytämme analyyseissa luokittelevana muuttujana opiskelijoilta kysyttyä opintojen aloitusvuotta (taulukko 5). Koska ennen syksyä 2020 opintojensa aloittaneiden osuus oli odotetustikin pieni, käytämme analyyseissa kolmijakoista luokittelua ensimmäisen, toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoihin. Lukio-opintonsa ennen vuotta 2020 aloittaneiden vähäisen määrän vuoksi olemme yhdistäneet heidät kolmannen vuoden opiskelijoihin, saattaahan ryhmässä jopa olla monia, jotka ovat keskeyttäneet opintonsa suomalaisessa lukiossa esimerkiksi vaihto-opiskeluvuoden vuoksi.

Taulukko 5. Opintojen aloitusvuosi

	%	N
2018 tai aiemmin	0,2	7
2019	1,8	82
2020	23,3	1 070
2021	34,0	1 566
2022	40,8	1 875
Yhteensä		4 600

Kuten taulukosta 5 voidaan nähdä, ensimmäisen vuoden opiskelijat ovat vastaajien joukossa selvästi yliedustettuja, kun taas kolmannen vuoden opiskelijoiden osuus jää alle neljännekseen koko vastaajajoukosta. Kyse voi olla siitä, että kyselyn toteuttaminen osui abeille muita opiskelijoita kiireisempään aikaan syksyn ylioppilaskirjoitusten ja jakson vaihtumisen taitteessa. Poikien suhteellinen osuus toisen vuoden opiskelijoiden joukossa on hieman muita vuosikursseja korkeampi (43,4 % vs. 41,8 % ja 41,5 %), mutta sen merkitys tulosten tulkinnalle jäänee vähäiseksi.

Näiden opiskelijoilta itseltään kysytyjen taustatekijöiden lisäksi käytämme tulosten raportoinnissa vertailun pohjana myös kahta aineistosta itsestään nousevaa tekijää, opiskelija-valintauudistusta koskevan keskustelun keskiössä olevaa matematiikkavalintaa sekä Koski-tietovarannon avulla saatua tietoa opiskelijoiden perusopetuksen päättöarvosanoista sekä heidän lukioaikaisista opintosuorituksistaan ja -menestyksestään. Matematiikkavalinnan osalta tukeudumme Koski-tietovarannon sijaan opiskelijoiden omaan vastaukseen siitä, opiskeleeko hän pitkää matematiikkaa, lyhyttä matematiikka vai onko hän opintojensa aikana vaihtanut joko pitkästä lyhyeen tai päinvastoin (taulukko 5).

Taulukko 6. Matematiikkavalinta

	Tytöt % *	Pojat % *	Ka % *	Tytöt N	Pojat N	Yht. N	Tytöt % **	Pojat % **
Pitkä	53,9	67,0	59,4	1 390	1 207	2 660	52,2	47,7
Lyhyt	33,5	21,2	28,6	864	402	1 266	68,2	31,8
Pitkä → Lyhyt	12,5	11,7	12,2	322	222	544	66,7	33,3
Lyhyt → Pitkä	0,2	0,1	0,1	4	2	6	59,2	40,8
Yhteensä	100 %	100 %	100 %			4 476		

* Prosenttiosuus eri matematiikkavalinnan tehneistä tytöistä / pojista / kaikista vastaajista

** Prosenttiosuus saman valinnan tehneistä tytöistä / pojista

Kuten taulukosta 6 voidaan nähdä, tytöt ovat määrällisesti yliedustettuja niin lyhyen kuin pitkänkin matematiikan valinneiden joukossa, vaikka heillä on poikiin nähden aito yliedustus vain ensin mainitussa ryhmässä. Selitys löytyy luonnollisesti siitä, että tyttöjen määrällinen enemmistö lukiossa tekee heistä myös pitkän matematiikan lukijoiden joukossa poikia suuremman ryhmän, vaikka ero on pitkää matematiikkaa lukevien tyttöjen ja poikien sukupuolen mukaisessa prosenttiosuudessa peräti 13 prosenttiyksikköä. Jossain opintojen vaiheessa pitkää matematiikasta lyhyeen vaihtaneiden joukossa ero on sen sijaan varsin pieni. Aineisto ei valitettavasti anna mahdollisuutta selvittää, missä opintojen vaiheessa tuo vaihto on tapahtunut – onko kyse heti kaikille yhteisen MAY1-kurssin jälkeisestä suunnitelmien muuttumisesta (ks. Portaankorva-Koivisto ym., 2018, 2021) vai onko vaihto tapahtunut myöhemmin. Koska vaihdon ajankohta on epäselvä, käytämme analyyseissa kaksiportaista luokittelua, jossa pitkään matematiikkaan vaihtaneet lukeutuvat jo alun perin pitkän matematiikan valinneisiin ja lyhyeen vaihtaneet sen jo alun perin valinneisiin. Näin tarkasteltuna tytöistä 46,0 prosenttia opiskeli lyhyttä ja 54,0 prosenttia pitkää matematiikkaa, kun pojilla vastaavat osuudet olivat 32,9 prosenttia ja 67,1 prosenttia.

Kuten jo aiemmissa tutkimuksissa on noussut esiin (esim. Kupiainen ym., 2018), pitkän matematiikan opiskelu on yleisempää suomen- kuin ruotsinkielisissä lukioissa (60,2 % vs. 52,6 %) ja pitkän matematiikan opiskelu on myös yhteydessä opiskelijoiden kotitaustaan. Kiinnostavaa kyllä, kun opiskelijoiden matematiikkavalintaa tarkastellaan äidin koulutuksen kolmiportaiseksi jaetulla asteikolla (toinen aste tai alempi, alempi korkeakoulututkinto, ylempi korkeakoulututkinto tai tutkijakoulutus), pitkän matematiikan valinta oli tyypillisintä korkeimmin koulutettujen perheiden lukiolaisille (64 %), mutta tyypillisempää korkeintaan toisen asteen koulutuksen kuin alemman korkea-asteen koulutuksen hankkineiden äitien lapsille (36 % vs. 29 %).

3.2.3.2 Opettajat ja rehtorit

Opettajilta ja rehtoreilta taustatietoina kysyttiin sukupuolta, ikää, opetusvuosia sekä rehtoreilta opettajana ja rehtorina toimimisen vuosia. Tämän lisäksi opettajien pyydettiin listaamaan ne oppiaineet, joita he lukiossa opettavat, ja rehtoreilta ne oppiaineet, joita he opettajana ollessaan opettivat. Tätä oppiainetietoa hyödynnetään opettajia ja rehtoreita koskeissa analyyseissä uudelleenluokiteltuna taustamuuttujana. Koska rehtorikyselyyn tuli vastauksia vain 11 ja heidän kyselynsä oli opettajakyselyä vastaava, on rehtoreiden vastaukset useimmiten yhdistetty opettajakyselyn vastauksiin. Läpi raportin opettajiin viitatessamme tarkoitamme siis vastaajaryhmää, johon kuuluvat myös rehtorit.

Kaiken kaikkiaan opettaja- ja rehtorikysely kattaa 14 lukion 166 opettajaa ja 11 rehtoria. Opettajilta ja rehtoreilta kysyttiin muun muassa heidän näkemystään parhaasta tavasta valita opiskelijat korkea-asteelle, opiskelijoiden uupumuksen syistä, opintojen ja niihin liittyvien valintojen ohjaamisesta koulussa sekä muiden lukioon kohdistuvien uudistusten vaikutuksista opiskelijoihin ja opettajiin. Opiskelijoiden tavoin myös opettajia ja rehtoreita pyydettiin ottamaan kantaa julkisuudessa esitettyihin väitteisiin opiskelijavalintauudistuksesta. Opettajilta ja rehtoreilta kysyttiin lisäksi, miten opiskelijavalintauudistus, kun se aikanaan julkistettiin, näkyi ja miten sitä käsiteltiin omassa lukiossa. Kyselyyn sisältyi myös muutamia avokysymyksiä, joihin tuli huomattava määrä vastauksia. Olemme hyödyntäneet sekä opettajien, rehtoreiden ja opinto-ohjaajien että opiskelijoiden avovastauksia tässä raportissa tuodaksemme kyselyn tarjoamasta määrällisestä tiedosta nousevan kuvan lähemmäs vastaajien omia ajatuksia ja kokemuksia. On kuitenkin muistettava, että avovastauksissa voi väistämättä nousta esiin laajempaa kyselyaineistoa polarisoituneempi kuva tunteita herättävästä opiskelijavalintauudistuksesta ja nuorten uupumisesta.

Kuten edellä mainitsimme, käytämme opettajien ja rehtoreiden vastauksia tulkittessamme luokittelevana taustamuuttujana opettajien ensimmäisenä mainitsemaa opettamaansa oppiainetta tai oppiainetta, jota rehtorit lukion opettajana toimiessaan opettivat. Jaoimme opetettavat aineet viiteen ryhmään, joista vastaaja luokiteltiin siis kuulumaan vain yhteen. Muodostetut ryhmät ovat matematiikka ja luonnontieteet, humanistis-yhteiskunnalliset

reaaliaineet, äidinkieli, vieraat kielet ja muut (taulukko 7). Ensimmäinen ryhmä, matematiikka ja luonnontieteet, sisältää kaikki opettajat ja rehtorit, jotka opettavat tai opettivat lukiossa matematiikkaa, fysiikkaa, kemiaa, biologiaa ja/tai maantiedettä. Viimeinen, koska ajatus maantieteestä humanistis-yhteiskunnallisena oppiaineena nousi esiin vasta UNIFI:n uudessa pisteytysmallissa (UNIFI, 2023b). Toinen ryhmä, humanistis-yhteiskunnalliset reaaliaineet, sisältää kaikki opettajat, jotka eivät sisältyneet edelliseen ryhmään ja opettavat joko historiaa, yhteiskuntaoppia, psykologiaa, filosofiaa, uskontoa ja/tai terveystietoa. Kolmas ryhmä sisältää kaikki äidinkielen opettajat (so. suomi, ruotsi, S2, R2). Neljäs ryhmä, vieraat kielet, sisältää kaikki englannin tai muun vieraan kielen sekä suomenkielisten lukioiden ruotsin kielen opettajat. Viimeinen ryhmä, muut, pitää sisällään taito- ja taideaineiden opettajia, erityisopettajia sekä yhden rehtorin, joka ei raportoinut opettettavaa ainetta. Viimeksi mainitun ryhmän pienen koon ja sisällöllisen hajanaisuuden vuoksi emme raportoi tämän ryhmän vastauksia oppiaineryhmittäisissä vertailuissa, mutta heidän vastauksensa ovat mukana kaikissa koko opettajakuntaa koskevilla analyysillä.

Taulukko 7. Opettajat opettamansa aineen mukaan

	%	N
Matematiikka ja luonnontieteet	38	68
Humanistis-yhteiskunnalliset reaaliaineet	24	42
Äidinkieli	13	23
Vieraat kielet	18	31
Muut	7	13

3.2.3.3 Opinto-ohjaajat

Opinto-ohjaajille kohdistettu kysely oli pitkälti opettaja- ja rehtorikyselyjen mukainen, mutta sisälsi lisäksi kysymyksiä opiskelijavalintauudistuksen vaikutuksista opinto-ohjaajan työhön. Otolukioiden opinto-ohjaajien määrän ollessa suhteellisen vähäinen lähetimme kyselyn myös otoslukioiden sijaintikuntien muiden lukioiden sekä hieman muunneltuna niiden peruskoulujen opinto-ohjaajille. Kyselyyn vastasi 23 otoslukioiden opinto-ohjaajaa, 66 muiden lukioiden opinto-ohjaajaa sekä 58 peruskoulun opinto-ohjaajaa. Tuloksia raportoitessa otoslukioiden ja muiden lukioiden opinto-ohjaajat on yhdistetty yhdeksi vastaajajoukoksi ”lukion opinto-ohjaajat” (N = 89) kun taas peruskoulun opinto-ohjaajat esittelemme omana ryhmänään (N = 58).

3.3 Menetelmät

Tutkimuksen aiemmin kartoittamattoman ilmiön selvitysluonnetta heijastaen analyysit on toteutettu pääsääntöisesti muuttujakohtaisten keskiarvojen ryhmäkohtaisina vertailuina ja raportoitu taulukoina ja graafisina kuvioina sivuuttaen raportin luettavuuden helpottamiseksi akateemiselle raportoinnille ominaiset keskihajontaluvut³. Raportin tasa-arvonäkökulmaa palvelevissa ryhmävertailuissa olemme käyttäneet edellä luvussa 3.2.3.1 esiteltyjä opiskelijoilta itseltään kysytyjä taustatekijöitä sekä Koski-tietovarannosta saatuja opiskelijoiden perusopetuksen päättötodistusarvosanoja ja heidän lukioaikaisia opintosuoritustietojaan. Opiskelijoiden sukupuolen indikaattorina olemme käyttäneet dikotomista tyttö/poika-muuttujaa kahden muun kyselyssä tarjotun vaihtoehdon (muu, en halua kertoa) mukaisten ryhmien jäätyä niin pieniksi, että niiden huomioiminen vertailussa ei olisi ollut perusteltua (ks. taulukko 1). Niihin kuuluvat opiskelijat on kuitenkin huomioitu muilla perusteilla tehdyissä vertailuissa. Toinen läpi analyysien kulkeva vertailu koskee suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoita (ks. taulukko 3) ja kolmas lukio-opintojen aloitusvuotta (ks. taulukko 5). Opiskelijoiden kotitaustaan kytkeytyvä vertailu perustuu ensisijaisesti opiskelijoiden ilmoitukseen vanhempiensa koulutuksesta (ks. taulukko 4). Vaikka tässä tutkimuksessa opiskelijat ovat vastanneet lähes yhtä usein isän kuin äidin koulutusta koskevaan kysymykseen, olemme käyttäneet analyyseissa vain äidin koulutusta, koska se on ollut laajemmin käytössä suomalaisissa koulututkimuksissa. Viides ryhmävertailujen pohja on aiemmassa ylioppilastutkintoa koskevassa tutkimuksessa (Kupiainen ym., 2018) keskeiseksi osoittautunut opiskelijoiden tekemä valinta pitkän ja lyhyen matematiikan välillä. Sukupuolen tavoin se on huomioitu vertailuissa dikotomisena (lyhyt/pitkä) pitkästä lyhyeen tai lyhyestä pitkään matematiikkaan opintojensa aikana vaihtaneiden opiskelijoiden vähäisen määrän vuoksi (ks. taulukko 6).

Tarkastelemme ryhmien välisiä eroja käyttäen IBM:n SPSS 24 -tilasto-ohjelmaan sisältyvää varianssianalyysia (ANOVA) käyttäen ryhmien välisten erojen tilastollisen merkitsevyyden tunnusluvun vähimmäisvaatimuksena 5 prosentin riskitasoa ($p < 0,05$) ja eron merkittävyyden indikaattorina eta²-kerrointa (η^2). Maher kollegoineen (2013) esitti sen nollan ja yhden välille asetettujen arvojen vertautuvan efektikoon mittarina myös usein käytettyihin Cohenin d -arvoihin seuraavasti: heikko ($\eta^2 = 0,001-0,039$), keskisuuri ($\eta^2 = 0,060-0,110$) ja suuri ($\eta^2 = 0,140-0,200$). Arkisesti η^2 -luvun voidaan lukea ilmaisevan, kuinka suuren osan tarkastelun kohteena olevassa muuttujassa ilmenevästä vaihtelusta luokittelun pohjana ollut tekijä selittää (esim. Cohenin keskisuuren efektin alaraja $\eta^2 = 0,060$ tarkoittaa, että kyseinen tekijä selittää vaihtelusta 6 %).

3 Taulukoiden ja kuvioiden pohjana olevat keskiarvot hajontoineen ovat saatavissa pyynnöstä raportin kirjoittajilta.

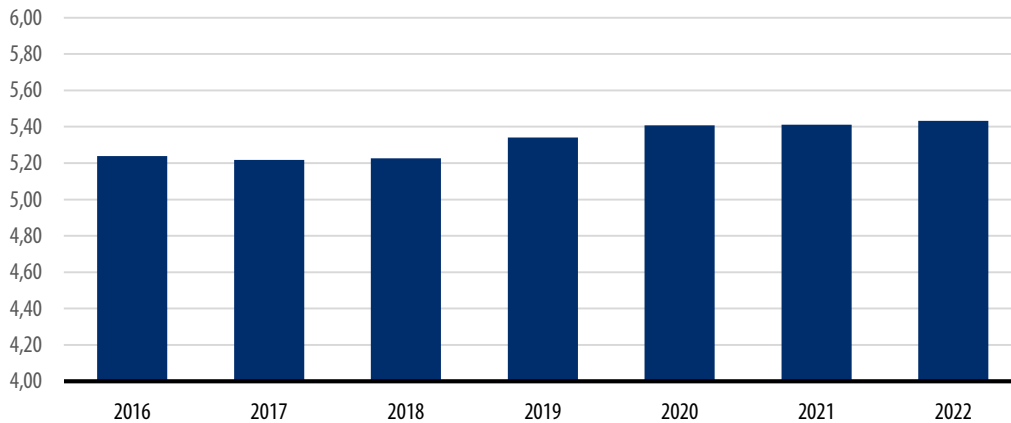
4 Ylioppilaiden koevalinnat ja koemenestys vuosina 2016–2022

Koska hankkeen keskiössä oleva empiirinen tutkimus pystyy tarkastelemaan tilannetta vain tämän hetken lukiolaisten näkökulmasta, tutkimukseen sisältyi Ylioppilastutkintolautakunnan (YTL) rekisteriaineisoon perustuva osuus, jossa katsomme opiskelija-valintauudistuksen mahdollisia vaikutuksia siihen, mitä kokeita nämä lukion jo jättäneet opiskelijat ovat sisällyttäneet ylioppilastutkintoihinsa. Vastataksemme tähän jo alkuperäiseen hakemukseen sisältyneeseen kysymykseen anoimme ja saimme käyttööme YTL:n rekisteriaineiston vuosien 2016–2022 ylioppilaskokelaista ja heidän koesuorituksistaan (vuoden 2022 osalta vain kevät, koska syksyn 2022 ylioppilaskirjoitukset olivat vasta käynnissä tutkimusaineistoa hankittaessa). Aineisto tarjoaa rajauksensa vuoksi erinomaisen ikkunan siihen, miten vuonna 2018 julkistettu ja keväällä 2020 ensimmäistä kertaa opiskelijavalinnoissa sovellettu uudistus on mahdollisesti muuttanut lukiolaisten opinto- ja koevalintoja. On tosin muistettava, että oma vaikutuksensa on voinut olla myös vuosien 2020–2022 koronapandemialla, joka siirsi opiskelijat ajoittain etäopiskeluun ja lisäsi tilapäisesti yliopistoihin hyväksytyjen opiskelijoiden määrää.

4.1 Muutokset koevalinnoissa

Ennen kuin siirrymme tarkastelemaan mahdollisia muutoksia ylioppilaiden koevalinnoissa viimeisen kuuden ja puolen vuoden aikana, vertailemme heidän tutkintoihinsa keskimäärin sisällyttämien kokeiden lukumäärää. Kuten kuviosta 2 voidaan havaita, kirjoitettujen aineiden lukumäärä on kasvanut vuosien 2016 ja kevään 2022 välillä, ja kasvu näyttää tapahtuneen erityisesti vuoden 2018 jälkeen, jolloin todistusvalintauudistus julkistettiin. Koska lähes kaikki aineiston kokelaat olivat aloittaneet tutkintosuorituksensa ennen kevättä 2022, ei viidettä pakollista koetta koskeva uudistus on tuskin ehtinyt vaikuttaa heidän tutkintoonsa sisällyttämien kokeiden määrään. Keskimäärin ylioppilaaksi valmistuneet kirjoittivat kuitenkin kaikkina tarkasteleminamme vuosina yli viisi ainetta eli 5,2 koetta vuosien 2016–2018 aikana, 5,3 koetta vuonna 2019 ja 5,4 koetta tämän jälkeen. Asiassa ei siis näytä tapahtuneen juurikaan muutosta Kupiaisen ja kollegojen (2018, s. 31) vuosien 2006–2009 ylioppilaat kattaneen tutkimuksen jälkeen tai kokeiden määrä näyttää paremminkin laskeneen hieman.

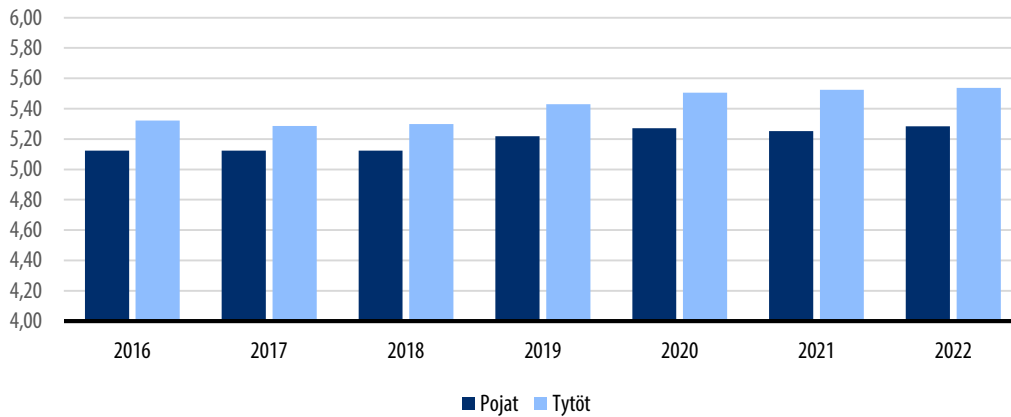
Kuvio 2. Ylioppilastutkintoon sisällytettyjen kokeiden lukumäärä, vuosien 2016–2022 ylioppilaat⁴



Kuviossa 3 esitetty vertailu tyttöjen ja poikien välillä osoittaa, että tytöt ovat vuosien 2016–2022 välillä sisällyttäneet ylioppilastutkintoonsa useampia kokeita kuin pojat, eikä tämä ero ole olennaisesti muuttunut kirjoitettujen kokeiden määrän keskimäärin hieman kasvaessa. Sukupuolen lisäksi tarkastelimme tutkintoon sisällytettyjen kokeiden lukumäärää myös ylioppilaiden tutkintokoemenestyksen mukaan. Tarkastelu osoitti, että ylioppilastutkinnon kokeissa hyvin menestyneillä (paras kolmannes tutkinnon kaikkien kokeiden arvosanakeskiarvon mukaan) kokeiden lukumäärä oli pysynyt vuosien 2016–2022 välillä tasaisen korkeana eli kasvua kokeiden lukumäärää olivat erityisesti lisänneet muut kuin yleisarvosanalla mitattuna parhaaseen kolmannekseen kuuluvat.

4 Käytämme kuvioiden ja taulukoiden otsikoissa lukemisen helpottamiseksi ilmaisua 2016–2022, mutta on muistettava, että aineistoon sisältyvät vuoden 2022 osalta vain tutkintotodistuksensa keväällä saaneet ylioppilaat.

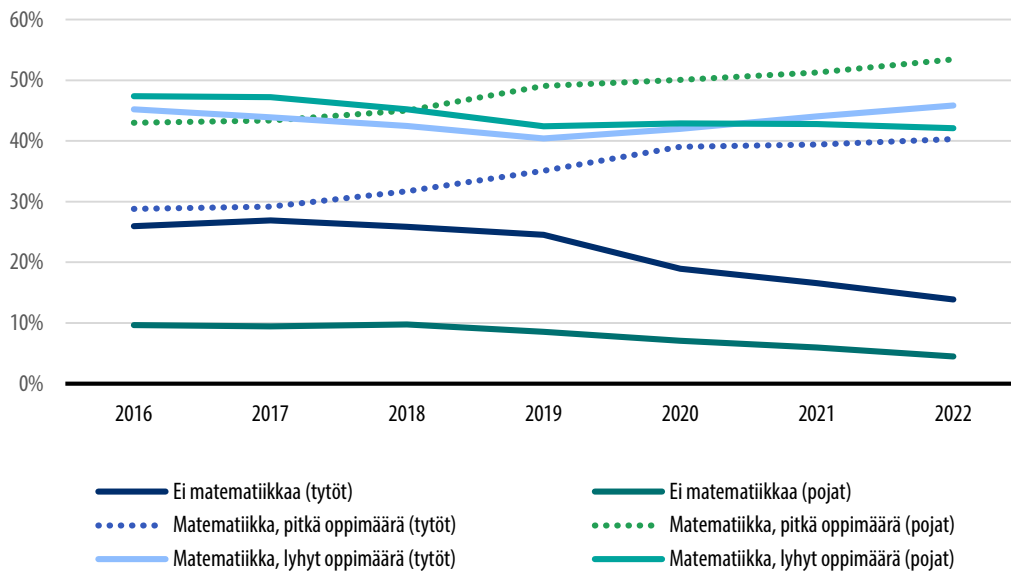
Kuvio 3. Ylioppilastutkintoon sisällytettyjen kokeiden lukumäärä sukupuolittain, vuosien 2016–2022 ylioppilaat



4.1.1 Matematiikka

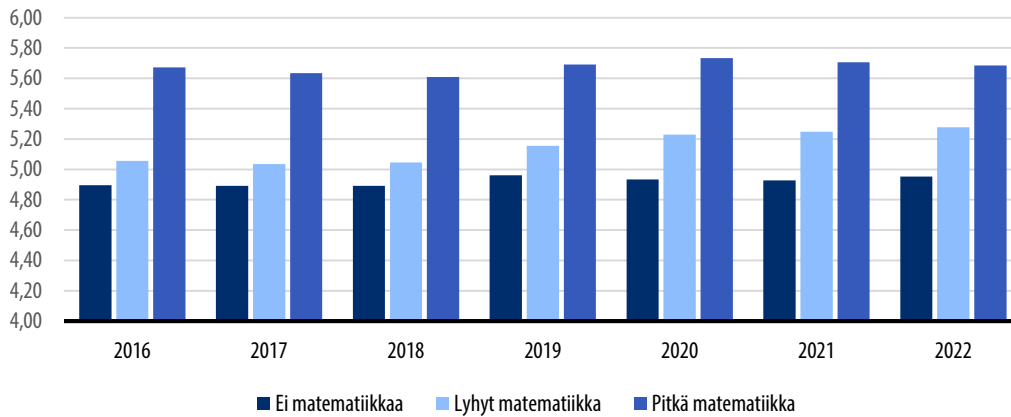
Yksi mahdollinen selitys tutkintoon sisällytettyjen kokeiden lukumäärän kasvulle on kuviossa 4 näkyvä trendi matematiikan kirjoittamatta jättämisen selkeästä laskusuunnasta vuosien 2016–2022 aikana. Kuten kuviosta nähdään, yhä harvempi tyttö ja poika jättää matematiikan kirjoittamatta. Laskeva suuntaus on ollut tytöillä poikia vahvempi, mikä kuroo sukupuolieroa matematiikan kirjoittamatta jättämisessä, mikä on ollut tytöillä poikia yleisempää. Pitkän matematiikan sisällyttäminen ylioppilastutkintoon on sen sijaan yleistynyt selkeästi sekä tytöillä että pojilla, ja nykyisin pojista yli puolet ja tytöistäkin yli 40 prosenttia kirjoittaa pitkän matematiikan pitkän ja lyhyen matematiikan kirjoittajien määrien ollessa nykyisin kokonaisuudessaan suurin piirtein tasoissa (ks. myös Tähtä, 2023). Lyhyen matematiikan kirjoitti kevään 2022 ylioppilaista 46 prosenttia tytöistä ja 42 prosenttia pojista.

Kuvio 4. Prosenttiosuudet ylioppilastutkinnoista, joihin on tai ei ole sisältynyt matematiikan koe, sukupuolen mukaan vuosina 2016–2022



Matematiikan kirjoittaminen on siis lisääntynyt samalla kuin kirjoitettujen aineiden (tai kokeiden) keskimääräinen lukumäärä on kasvanut. Kuviossa 5 tarkastelemmekin, miten kirjoitettujen aineiden lukumäärä on muuttunut viime vuosien aikana matematiikkavalinnan mukaan. Kuten ylipäätään hyvin ylioppilaskokeissa menestyvien myös nimenomaan pitkän matematiikan kirjoittaneiden joukossa tutkintoon sisällytettävien kokeiden lukumäärä on pysynyt viime vuosien aikana korkeana ja tasaisena. Kyse on tosin pitkälti siitä, että nämä kaksi ryhmää ovat suurelta osin päällekkäiset (ks. kuviot 12 ja 13). Kasvua kirjoitettujen aineiden lukumäärässä näyttääkin tapahtuneen erityisesti lyhyen matematiikan kirjoittajilla.

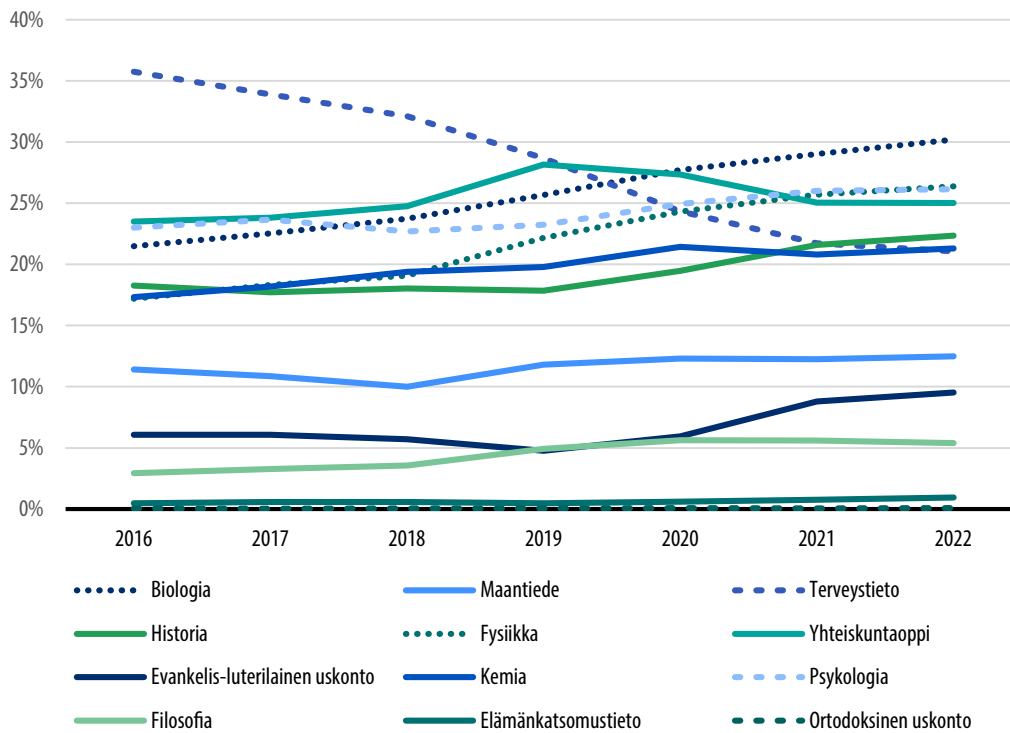
Kuvio 5. Ylioppilastutkintoon sisällytettyjen kokeiden lukumäärä matematiikkavalinnan mukaan, vuosien 2016–2022 ylioppilaat.



4.1.2 Reaaliaineet

Kuviossa 6 esitämme viime vuosina tapahtuneet muutokset reaaliaineiden sisällyttämisessä ylioppilastutkintoon. On huomion arvoista mainita, että vuosien 2016–2022 suuntauksia, kuten terveystiedon kirjoittajien määrän lasku, ovat osa pidemmän ajan vaihtelua reaaliaineiden kirjoittamisessa (Tähkä, 2023). Onkin vaikeaa arvioida, miten vuonna 2018 julkistettu opiskelijavalintauudistus on näihin valintoihin vaikuttanut. Kuviossa 6 näkyvät suuntauksia kuitenkin viittaavat siihen, että matematiikan kirjoittamisen yleistymisen ei ole vähentänyt humanistis-yhteiskunnallisten reaaliaineiden kuten filosofian tai historian kirjoittajamääriä.

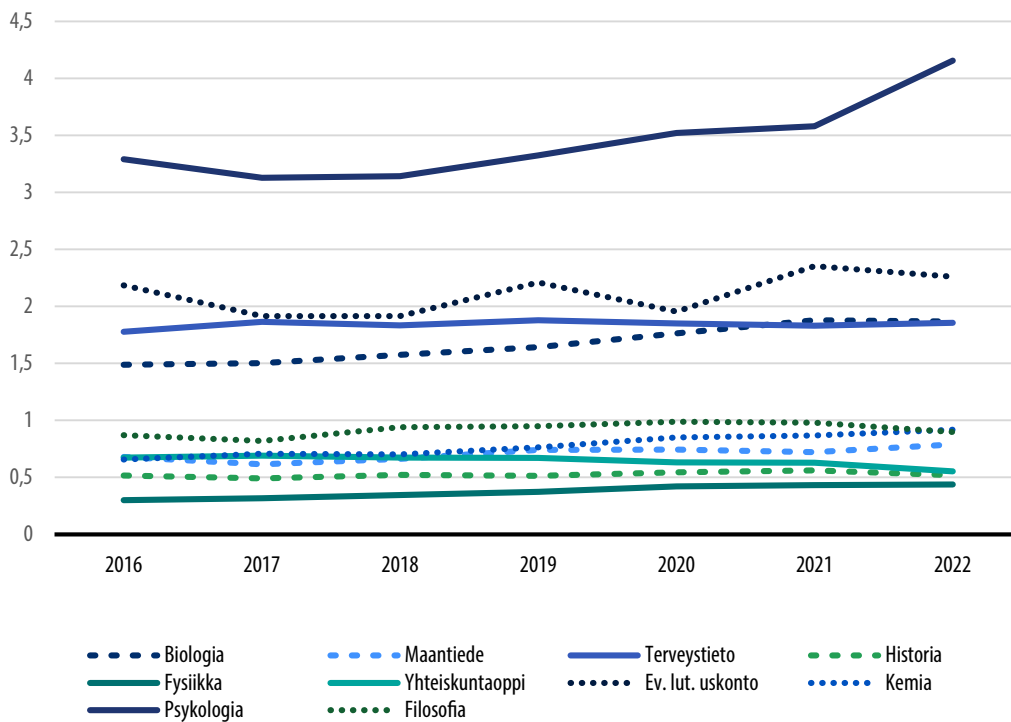
Kuvio 6. Prosenttiosuudet ylioppilastutkinnoista, joihin on sisällytynyt reaaliaineen koe, vuosien 2016–2022 ylioppilaat



Matematiikkavalinnan ohessa myös se, mitä reaaliaineiden kokeita opiskelijat sisällyttävät tutkintoonsa, on vahvasti sukupuolittunutta. Kuviossa 7 tarkastelemme sukupuolieroja eri reaaliaineiden kirjoittamisessa vuosien 2016–2022 aikana (osuus tytöistä, jotka kirjoittivat aineen kyseisenä vuonna jaettuna osuudella pojista, jotka kirjoittivat aineen kyseisenä vuonna). Tarkastelujakson aikana erityisesti psykologia, evankelis-luterilainen uskonto, terveystieto sekä biologia ovat tyttöjen poikia useammin tutkintoonsa sisällyttämiä oppiaineita, kun taas pojat ovat yliedustettuina fysiikan ja historian kirjoittajien joukossa. Sukupuoliero on pienin filosofiassa, jonka kirjoittajamäärä on itsessäänkin yksi pienimmistä. Vuosien 2016–2022 ylioppilaiden tarkastelumme osoittaa, että useimmissa reaaliaineissa sukupuoliero on pysynyt hyvinkin samana. Ero on kasvanut merkittävämmiin vain psykologiassa, joka oli jo aiemmin tyttöjen huomattavasti poikia useammin tutkintoonsa sisällyttämä koe. Eron kasvu johtuu ennen kaikkea siitä, että tytöistä yhä useampi on sisällyttänyt psykologian ylioppilastutkintoonsa vuosien 2016 ja 2022 välillä (32 % vs. 38 % tytöistä), kun taas pojilla psykologian kirjoittaneiden osuus on pysynyt lähes samana (10 % vs. 9 % pojista). Tyttöjen ja poikien välinen ero on sen sijaan kaventunut fysiikassa ja kemiassa, joiden sisällyttäminen tutkintoon on lisääntynyt vuosien 2016 ja 2022 välillä niin pojilla kuin myös – ja suhteellisesti enemmän – tytöilläkin. Pojilla kasvua kemian

kirjoittamisessa on vuosien 2016 ja 2021 välillä tapahtunut noin yhden prosenttiyksikön verran (21,7 % vs. 22,5 %), mutta fysiikan kirjoittamisessa peräti kymmenen (29 % vs. 39 %). Tytöistä kemian kirjoitti vuoden 2016 ylioppilaista 14 prosenttia ja kevään 2021 ylioppilaista 20 prosenttia, kun taas tytöistä fysiikan kirjoitti vuoden 2016 ylioppilaista 9 prosenttia mutta vuoden 2021 ylioppilaista 17 prosenttia.

Kuvio 7. Reaaliaineet ylioppilastutkinnoissa, vuosien 2016–2022 ylioppilaat. Suhdeluku sukupuolen mukaan: 1 = ei sukupuolieroa, > 1 tytöt yliedustettuina, < 1 pojat yliedustettuina.

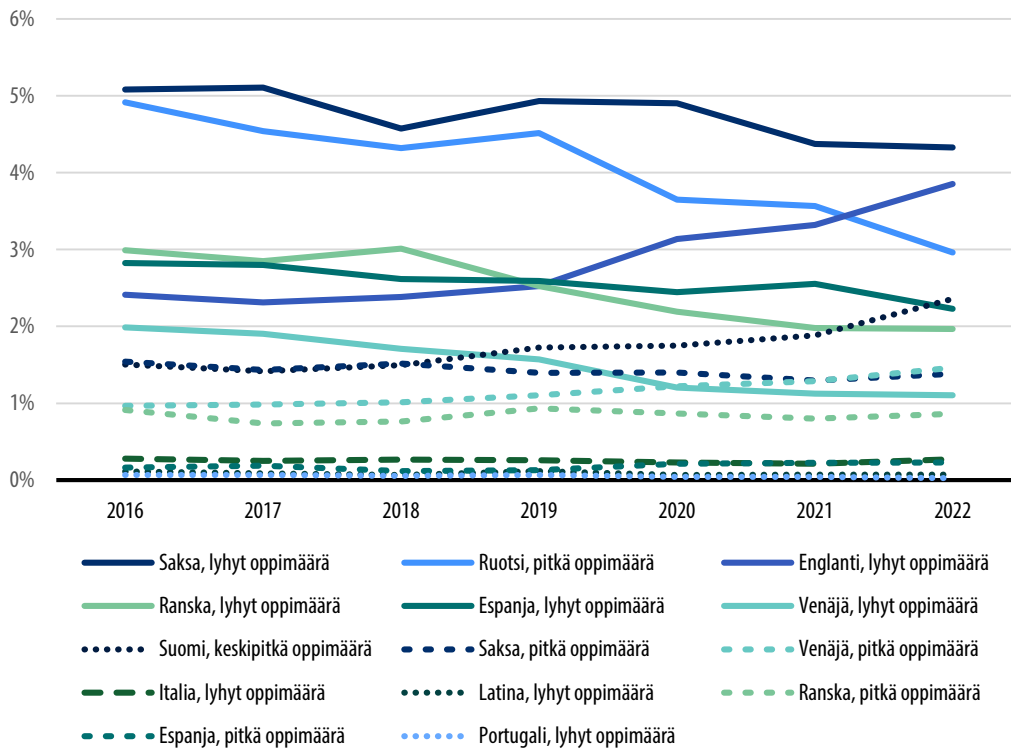


4.1.3 Vieraat kielet

Reaaliaineiden ohessa myös vieraiden kielten kirjoittajien määrissä on ollut havaittavissa jo pidemmän aikaa muutoksia kirjoittajien määrien ollessa selvästi laskussa erityisesti lyhyissä kielissä (esim. Tähdä, 2023). Kuviossa 8 esitetään niiden vieraiden kielten prosenttiosuudet ylioppilastutkinnoista, joissa kirjoittajia oli jonakin vuonna vuosien 2016–2022 välillä vähintään 0,1 prosenttia. Jotta pystymme tarkastelemaan muutoksia näissä kielissä, joissa kirjoittajia on hyvin vähän (y-akseli 0–6 %), olemme rajanneet tarkastelusta pois suurempien kirjoittajamäärien A-englannin ja B-ruotsin. On huomattava, että vaikka A-suomi sisältyy useimpien ruotsinkielisten ylioppilaiden tutkintoon, sen kirjoittajamäärä on ruotsinkielisten lukiolaisten pienen määrän vuoksi vähäinen. A-suomen kirjoittajien

osuus kaikista ylioppilaista ei tarkastelujaksomme alussa juuri eronnut A-ruotsin kirjoittajista, mutta kuten kuvioista 8 voidaan nähdä, heidän osuutensa ylittää tällä hetkellä selvästi A-ruotsin kirjoittajien osuuden. Vieraita kieliä kirjoitetaan osana ylioppilastutkintoa hyvin vähän ja suuntaus on ollut jo pidemmän aikaan laskeva, joten opiskelijavalintauudistuksen voimassaolon aikana tapahtunutta laskun jatkumista ei voine laittaa uudistuksen syyksi. Huoli kielivarannon heikkenemisestä on kuitenkin huomioitu lausunnon lähteneessä uudessa pisteytysohjeessa (UNIFI, 2023b), ilmeisesti toivoen, että todistusvalinta onnistuisi kääntämään kehityksen suuntaa. Muiden vieraiden kielten vähentyneen opiskelun sijaan sen, että aiempaa useampi opiskelija on valinnut tutkintoonsa koevalikoimassa tarjolla olevan C-englannin kokeen A-englannin kokeen rinnalla tai sen sijaan, voi arvella johtuvan opiskelijavalintauudistuksen pisteytyksestä. Tämä on kuitenkin myös epäkohta, johon uusin pisteytysmalliesitys on tarttunut esittämällä, että englannin lyhyen oppimäärän (C) kokeesta saa vähemmän pisteitä kuin muista, yleensä vasta lukiossa aloitetun vieraan kielen kokeista (UNIFI, 2023b). Ehdotus on ymmärrettävä, ovathan kaikki suomalaisen peruskoulun käyneet opiskelleet englantia joko A1- tai A2-kielenä, ja on vaikea nähdä, miten sen kirjoittaminen lyhyenä kielenä parempien todistusvalintapisteiden vuoksi palvelisi sen paremmin yksittäisen opiskelijan kuin hänet opiskelijaksi valitsevan korkeasteen oppilaitoksenkaan etua.

Kuvio 8. Prosenttiosuudet ylioppilastutkinnoista, joihin on sisältynyt vieraan kielen tai toisen kotimaisen kielen lyhyen, keskipitkän tai pitkän oppimäärän koe, vuosien 2016–2022 ylioppilaat (pois lukien pitkä englanti, keskipitkä ruotsi, pidempi latina, lyhyt pohjoissaame, lyhyt inarinsaame).



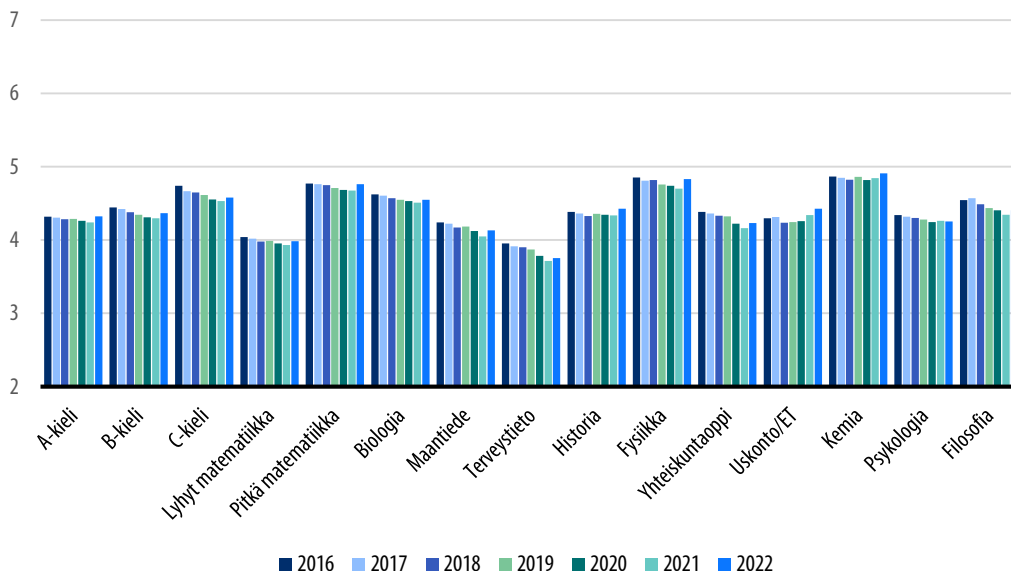
4.2 Muutokset koemenestyksessä

Koevalintojen lisäksi tarkastelemme tässä alaluvussa vuonna 2016 keväällä 2022 ylioppilaaksi valmistuneiden koemenestystä kirjoitettujen aineiden, matematiikkavalinnan ja sukupuolen mukaan. Tulokset antavat viitteitä siitä, miten eri aineiden kirjoittajat menestyvät ylioppilaskokeissa keskimäärin ja onko näissä yhteyksissä tapahtunut muutoksia opiskelijavalintauudistuksen myötä.

4.2.1 Koemenestys eri oppiaineiden kirjoittajilla

Kuten kuviosta 9 nähdään, yleisarvosana eli kaikkien tutkinnon kokeiden arvosanojen keskiarvo vaihtelee huomattavasti eri oppiaineiden kokeiden kirjoittajilla. C-kielen, pitkän matematiikan, fysiikan ja kemian kirjoittajat menestyvät ylioppilaskirjoituksissa keskimääräistä paremmin, kun taas lyhyen matematiikan ja terveystiedon kirjoittajilla yleisarvosana on selkeästi matalampi. Vuosien 2016–2022 välillä ei useimmissa oppiaineissa ole suuria eroja, joskin vuoden 2022 ylioppilaat erottuvat pääosin muita paremalla menestyksellään. Kyse lienee kuitenkin siitä, että kevään ylioppilaat menestyvät tutkintonsa kokeissa kaikkina vuosina keskimäärin paremmin kuin syksyn ylioppilaat, ja muiden vuosien ylioppilaisiin sisältyvät kuviossa sekä kevään että syksyn kokelaat.

Kuvio 9. Yleisarvosanan keskiarvo eri oppiaineiden kirjoittajilla, 2016 – kevät 2022. Y-akseli: 2 = Approbatur, 3 = Lubenter approbatur, 4 = Cum laude approbatur, 5 = Magna cum laude approbatur, 6 = Eximia cum laude approbatur, 7 = Laudatur.

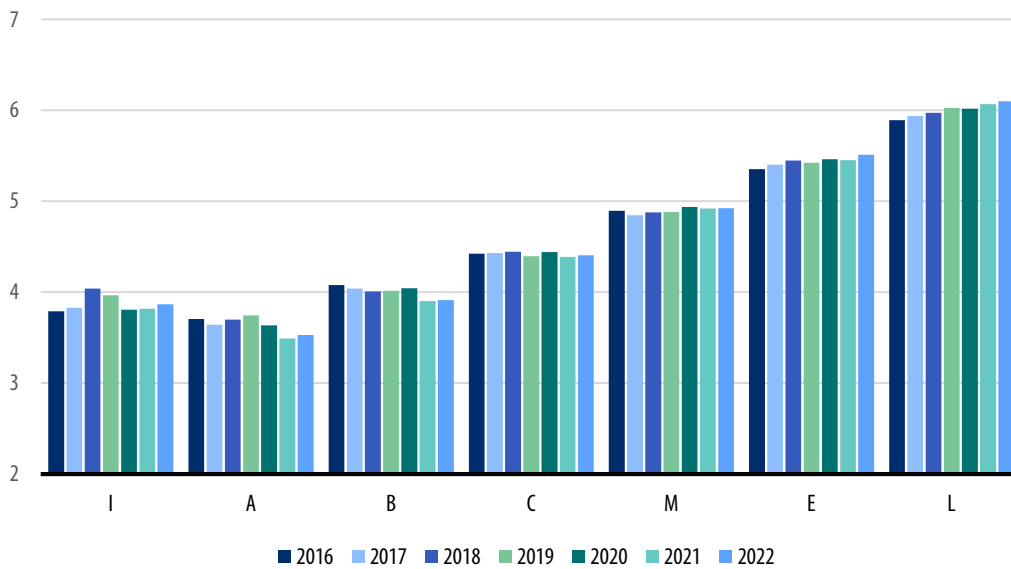


4.2.2 Koemenestys matematiikkavalinnan mukaan

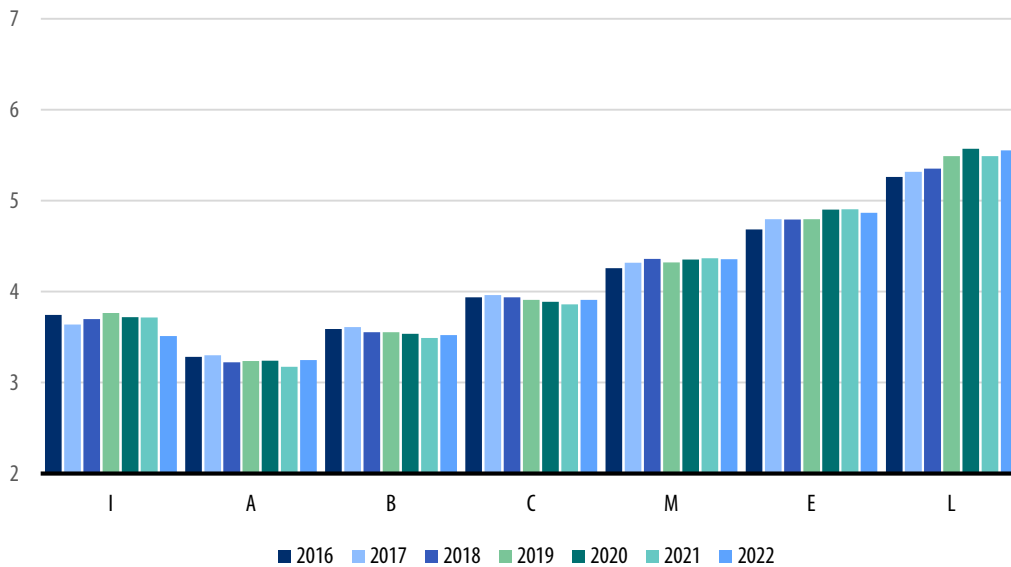
Kuviot 10 ja 11 osoittavat vuosien 2016–2022 kokelaiden matematiikan koemenestyksen yhteyden heidän tutkintonsa muissa kokeissa saamien arvosanojen keskiarvoon. Tässäkään tarkastelussa ei ole havaittavissa suuria eroja vuosien 2016–2022 välillä. Pitkän ja lyhyen matematiikan kirjoittajien välinen ero heidän muussa tutkintomenestyksessään on ollut useimpina vuosina noin yhden arvosanan verran: esimerkiksi pitkän matematiikan

magnan ja lyhyen matematiikan eximian kirjoittajilla samoin kuin pitkän matematiikan eximian ja lyhyen matematiikan laudaturin kirjoittajien muu koemenestys on suurin piirtein sama.

Kuvio 10. Pitkän matematiikan kirjoittajien muiden kokeiden kuin matematiikan arvosanojen keskiarvo pitkän matematiikan arvosanan mukaan vuosina 2016–2022. Y-akseli: 2 = Approbatur, 3 = Lubenter approbatur, 4 = Cum laude approbatur, 5 = Magna cum laude approbatur, 6 = Eximia cum laude approbatur, 7 = Laudatur.



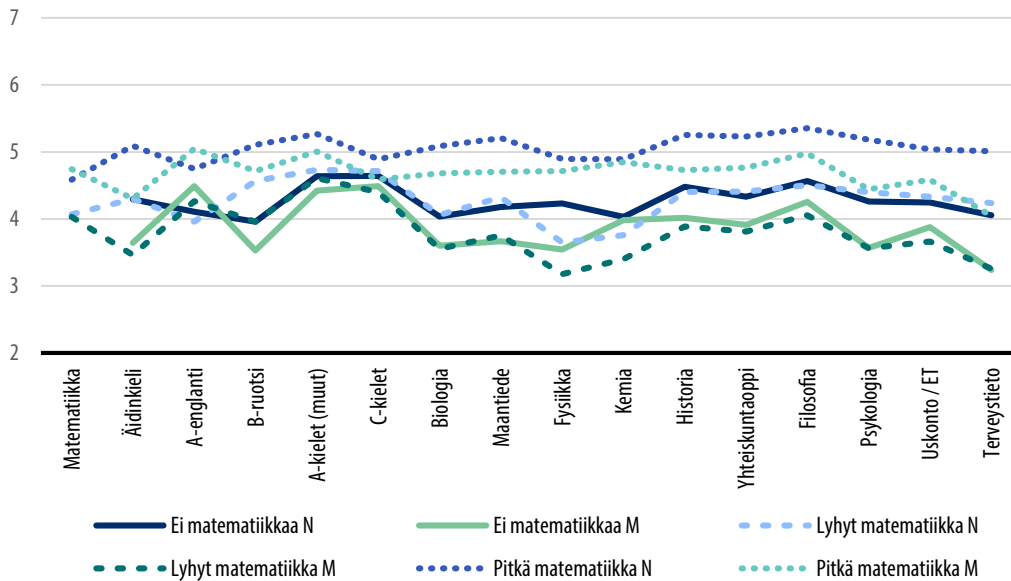
Kuvio 11. Lyhyen matematiikan kirjoittajien muiden kokeiden kuin matematiikan arvosanojen keskiarvo lyhyen matematiikan arvosanan mukaan vuosina 2016–2022. Y-akseli: 2 = Approbatur, 3 = Lubenter approbatur, 4 = Cum laude approbatur, 5 = Magna cum laude approbatur, 6 = Eximia cum laude approbatur, 7 = Laudatur.



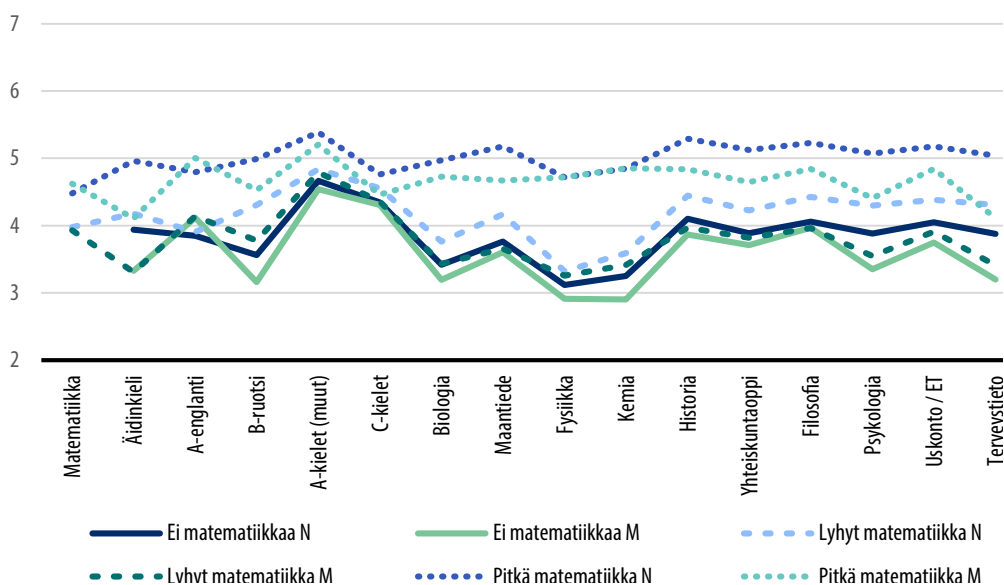
4.2.3 Koemenestys matematiikkavalinnan ja sukupuolen mukaan

Ylioppilaskoemenestyksen tarkastelu matematiikkavalinnan ja sukupuolen mukaan ennen (kuvio 12) ja jälkeen (kuvio 13) opiskelijavalintauudistuksen osoittaa, että ennen opiskelijavalintauudistusta (vuosina 2016–2018) lyhyen matematiikan kirjoittaneet eivät juuri eronneet ylioppilaskoemenestyksen suhteen niistä opiskelijoista, jotka eivät kirjoittaneet matematiikkaa. Kun yhä useampi opiskelijoista kirjoittaa matematiikan, ovat opiskelijat, jotka eivät kirjoita ollenkaan matematiikkaa, ylioppilaskoemenestyksellä mitattuna yhä (negatiivisesti) valikoituneempi ja heikommin menestyvä verrattuna muihin opiskelijoihin. Tämä näyttää koskevan erityisesti tyttöjä, joilla matematiikan kirjoittajien osuuksissa havaittiin jyrkempi kasvu. Pitkän matematiikan kirjoittajat erottuvat sen sijaan yhä edelleen ja melko samassa suhteessa positiivisesti valikoituneena ryhmänä huolimatta siitä, että heidän osuutensa on kasvanut vuosien välillä.

Kuvio 12. Ylioppilaiden eri kokeissa saamien arvosanojen keskiarvo matematiikkavalinnan ja sukupuolen mukaan, 2016–2018. N = naiset, M = miehet. Y-akseli: 2 = Approbatur, 3 = Lubenter approbatur, 4 = Cum laude approbatur, 5 = Magna cum laude approbatur, 6 = Eximia cum laude approbatur, 7 = Laudatur.



Kuvio 13. Ylioppilaiden eri kokeissa saamien arvosanojen keskiarvo matematiikkavalinnan ja sukupuolen mukaan, 2020–2022. N = naiset, M = miehet. Y-akseli: 2 = Approbatur, 3 = Lubenter approbatur, 4 = Cum laude approbatur, 5 = Magna cum laude approbatur, 6 = Eximia cum laude approbatur, 7 = Laudatur.



Osin varsinaisten tutkimuskysymysten ulkopuolinen ja jatkotutkimuksen arvoinen löytö oli ylioppilaiden koemenestyksessä vuosien 2016 ja 2021 välillä tapahtunut jonkinasteinen sisäinen kasautuminen. Ilmiö paljastui, kun ryhmittelimme kunkin vuoden ylioppilaat kolmeen ryhmään heidän kaikkien suoritettujen kokeittensa arvosanojen keskiarvon perusteella. Koska arvosanat noudattavat sovellettua Gaussin käyrää, on väistämätöntä, että arvosanojen mukaan muodostetut ryhmät A–B (arvosanakeskiarvo lubenter tai heikompi), C–M (arvosanakeskiarvo parempi kuin lubenter mutta korkeintaan magna cum laude approbatur) ja E–L (arvosanakeskiarvo parempi kuin magna cum laude approbatur) eroavat selvästi kooltaan, ovathan C ja M yleisimmin myönnetyt arvosanat. Kiinnostava löytö oli kuitenkin, että kahden heikommin menestyneen ryhmän vuosikohtaisessa osuudessa kaikista ylioppilaista tapahtui tarkastelujakson aikana ilmeinen muutos.

Samaan aikaan kun parhaiten menestyneiden ryhmä on pysynyt ennallaan, keskitason ja sitä heikommin menestyneen ryhmän välillä on tapahtunut selvä siirtymä keskiryhmän opiskelijoiden osuuden pienentyessä 61,9 prosentista 57,4 prosenttiin ja heikoimmin menestyneen ryhmän osuuden kasvaessa vastavuoroisesti 21,7 prosentista 27,4 prosenttiin, mikä tarkoittaa yhden prosenttiyksikön tasaista vuosittaista kasvua. Näyttää siis siltä, että parhaiten menestyneitä opiskelijoita lukuun ottamatta kirjoittajajoukossa on tapahtunut viimeisen kuuden vuoden aikana polarisaatiota, jossa kokelaiden suoritusprofiilit paikantuvat tietyn tasoiseen suoritukseen oppiaineesta huolimatta – siis myös muilla kuin kuvioissa 12 ja 13 erottuvilla kaikkien oppiaineiden kokeissa keskimäärin muita paremmin menestyneillä pitkän matematiikan kirjoittajilla. Viite ilmiöstä on nähtävissä myös kuviossa 10, missä kahden viimeisen tarkasteluvuoden pitkästä matematiikasta approbaturin tai lubenterin saaneiden opiskelijoiden menestys tutkintonsa muissa kokeissa on silminnähtävästi heikompi kuin edellisinä vuosina saman arvosanan saaneiden opiskelijoiden.

Koska löytö oli yllätys eikä kysymys sisällynyt tämän tutkimuksen piiriin, emme ole läheneet tarkastelemaan syvemmin sitä, mitkä tekijät mahdollisesti selittävät tapahtunutta muutosta. Ilmiö on kuitenkin sen verran vahva, että ansaitsisi tulla selvitettyksi tarkemmin sekä lukion tasolla että seuraten eri ryhmiin kuuluvien opiskelijoiden lukion jälkeisiä elämänpolkuja.

5 Opiskelijoiden, opettajien ja opinto-ohjaajien näkemys opiskelijavalintauudistuksesta

Kuten edellä luvussa 3 jo totesimme, tutkimushankkeen ytimessä on ollut mahdollisimman monipuolisen kuvan luominen vuonna 2018 hyväksytyin ja vuonna 2020 toimeenpannun korkea-asteen opiskelijavalinnan uudistuksen vaikutuksesta lukioihin ja lukiolaisiin. Aloitamme tarkastelun tässä luvussa katsauksella lukion eri toimijaryhmien näkemyksistä itse uudistuksesta ja jatkamme luvussa 6 vain opettajille, rehtoreille ja opinto-ohjaajille osoitetuilla kysymyksillä lukioon viime vuosina kohdistettujen muiden uudistusten koetusta vaikutuksesta lukioon sekä lukion opiskelijoiden ja eri työntekijäryhmien hyvinvointiin ja jaksamiseen. Tässä luvussa raportoitavien julkisesta keskustelusta poimittujen uudistusta koskevien väitteiden avulla muodostuvan kuvan lisäksi esitämme luvussa 12 eri vastaajaryhmien näkemyksiä siitä, miten korkea-asteen opiskelijat tulisi nyt käytössä olevan mallin sijaan valita.

Vaikka tulokset esitetään ja on otsikoitu vastaajaryhmittäin, lukuihin saattaa sisältyä otsikon mukaisen vastaajaryhmän tulosten vertailua jonkun tai joidenkin muiden ryhmien vastauksiin, onhan tutkimuksen kokonaistavoitteena muodostaa kuva opiskelijavalintauudistuksen vaikutuksesta lukioon kokonaisuudessaan. Kuten läpi raporttikokonaisuuden, esitämme tulokset ensisijaisesti joko koko vastaajaryhmää koskevana keskiarvona tai kahden tai useamman samaan kysymykseen vastanneen ryhmän vertailuna (esim. tytöt ja pojat, pitkän ja lyhyen matematiikan lukijat, eri oppiaineiden opettajat, perusopetuksen ja lukion opinto-ohjaajat). Esitämme lisäksi tarvittaessa myös vastausten kysymyskohtaisen jakauman.

5.1 Opiskelijat

Emme halunneet vastaajien kokevan, että kyselyn opiskelijavalintauudistusta koskevien kysymysten takana olisi sen tekijöiden ohjaava kannanotto uudistukseen, joten opiskelijat johdatettiin kysymyksiin viitaten avoimesti esitettävien väitteiden lähteeksi uudistusta koskeva julkinen keskustelu:

Ylioppilastutkinnon roolin korostuminen korkea-asteen opiskelijavalinnassa ja siihen liittyvä eri oppiaineiden kokeiden pisteytys ovat herättäneet julkisuudessa laajaa keskustelua. Kerro, miten hyvin seuraavat keskustelun pohjalta muovatut väitteet vastaavat omia näkemyksiäsi. Valitse kunkin väittämän vastausvaihtoehdoista se, joka parhaiten vastaa tuntemuksiasi.

Kysymyksiä oli myös edeltänyt tämän raportin tulosesittelyn loppuun jätetty kysymyssarja vastaajan näkemyksestä siitä, millainen olisi paras tapa valita opiskelijat (ks. luku 12) ja kysymys siitä, kuinka hyvin opiskelija oli perehtynyt siihen, miten häntä kiinnostavilla koulutusaloilla annetaan pisteitä ylioppilastutkinnon eri kokeista. Koska tätä kysymystä voidaan pitää oleellisena opiskelijan oman kannan muodostamiseen valintauudistuksesta, tarkastelemme opiskelijoiden kantoja varsinaisiin valintaa koskeviin kysymyksiin myös tämän edeltävän kysymyksen vastausten valossa. Kysymyksiä edelsi myös luvussa 7.3 raportoitava valintoihin suuntaava opinto-ohjaus.

Odotusten mukaisesti opiskelijat olivat vahvimmin yhtä mieltä väitteen kanssa, joka koski pitkän matematiikan asemaa pisteytysmalleissa (kuvio 14). Toisaalta myös sen pehmenykseksi laadittu väite, joka korosti sitä, että valtaosa opiskelijoista voisi menestyä jopa paremmin keskittymällä niihin oppiaineisiin, jotka heitä aidosti kiinnostavat, saavutti etenkin poikien keskuudessa lähes yhtä vahvan yksimielisyyden.

Opiskelijoiden vastaukset yo-tutkinnon kokeiden pisteytyksen ohjausvaikutukseen näyttävät vahvistavan myöhemmin luvussa 7.4 tarkemmin tarkasteltavia opiskelijoiden vastauksia kysymykseen siitä, mikä viime kädessä ohjaa heidän oppiaine- ja ylioppilastutkinnon koevalintojaan. Kuvion alalaidassa huomio kiinnittyy myös siihen, miten opiskelijat eivät näytä kokevan julkisessa keskustelussa varsin näkyvästi esillä ollutta huolta muiden vieraiden kielten kuin englannin tai ylioppilastutkinnon ulkopuolelle jäävien taito- ja taideaineiden asemaa ongelmalliseksi omissa opiskelusuunnitelmissaan.

Kuvio 14. Opiskelijoiden näkemys opiskelijavalintauudistuksesta julkisesta keskustelusta poimittujen väitteiden avulla sukupuolen mukaan. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin.



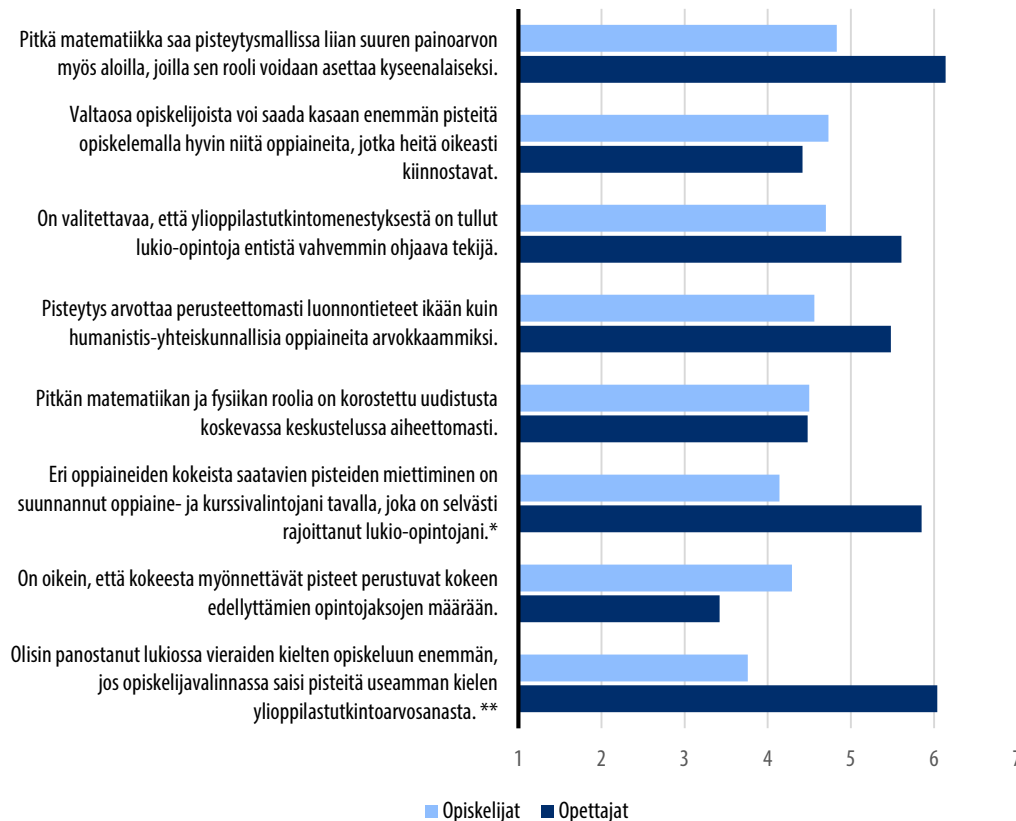
Tyttöjen ja poikien välinen ero on tilastollisesti merkitsevä kaikissa kuviossa 14 näkyvissä opiskelijavalintaa koskevissa väittämissä. Ero oli suurin matematiikan ja luonnontieteiden roolia koskevissa väittämissä ($k_a = 5,10$ vs. $4,47$ ja $k_a = 4,80$ vs. $4,23$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,029$ ja $0,031$), mutta tytöt kokivat poikia vahvemmin myös näiden roolin uudistusta koskevassa keskustelussa ongelmalliseksi ($k_a = 4,73$ vs. $4,18$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,026$). Tytöt kokivat myös poikia vahvemmin uudistuksen nostaneen ylioppilastutkinnon lukio-opintoja entistä vahvemmin ohjaavaksi tekijäksi ($k_a = 4,92$ vs. $4,38$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,028$), kun taas pojat näkivät hieman tyttöjä myönteisempänä sen, että todistusvalinta on sitonut ylioppilastutkinnosta saatavat pisteet oppiaineiden laajuuteen ($k_a = 4,37$ vs. $4,24$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,003$).

Useimmat edellä mainituista eroista ovat hieman suurempia, kun tilannetta tarkastellaan opiskelijoiden matematiikkavalinnan näkökulmasta, eli suhteen matematiikkaan voidaan arvioida olevan useimpien kuviossa 14 näkyvien sukupuolierojen perimmäinen syy. Erityisen suuri ero on pitkälle matematiikalle annettua painoarvoa koskevassa väittämässä (ka = 5,53 vs. 4,41, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,091$).

Väitteet erottelevat opiskelijoita myös niin opetuskielen kuin aloitusvuodenkin mukaan, mutta erot ovat selvästi vähäisempiä kuin edellä kuvatut sukupuolen ja matematiikkavalinnan mukaiset erot. Aloitusvuoden mukaiset erot olivat suurimmat ylioppilastutkinnon ohjausvaikutuksen ja matematiikan painoarvon kohdalla siten, että vahvimmin väittämien kanssa yksimielisiä olivat kolmannen ja heikoimmin ensimmäisen vuoden opiskelijat (molemmat erot $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,032$). Kotitaustan mukaiset erot opiskelijoiden välillä olivat vähäiset eron yltäessä edes heikkoon tilastolliseen merkitsevyyteen ($p < 0,05$) vain kahden väittämän kohdalla.

Opiskelijoiden vastaukset opiskelijavalintauudistuksesta käydyin keskustelun pohjalta muodostettuihin väittämiin asettuvat aivan uudenaikaiseen valoon, kun niitä verrataan opettajien vastauksiin samoihin väittämiin (kuvio 15). Osa väitteistä oli muotoiltu täysin yhdenmukaisesti mutta osa vastaanottajajoukon mukaan hieman eri tavoin. Jälkimmäisistä olemme sisällyttäneet vertailuun kaksi sisällöllisesti erityisen kiinnostavaa kysymystä, joista kuviossa 15 on esitetty jo edellä kuviossa 14 näkynyt opiskelijakyselyssä ollut opiskelijan näkökulmasta tehty muotoilu (esim. on suunnannut oppiaine- ja kurssivalintojani) opettajakyselyn muotoilun (esim. ohjaa opiskelijoiden oppiaine- ja opintojaksovalintoja) löytyessä kuvion alta.

Kuvio 15. Opiskelijoiden ja opettajien näkemys opiskelijavalintauudistuksesta julkisesta keskustelusta poimittujen molemmissa kyselyissä olleiden väitteiden kuvion 14 mukaisessa järjestyksessä. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin.



*Vastaava väite oli opettajalomakkeessa muodossa "Eri oppiaineiden kokeista saatavien pisteiden miettiminen ohjaa opiskelijoiden oppiaine- ja opintojaksovalintoja tavalla, joka ohjaa kohtuuttomasti heidän lukio-opintojaan."

** Vastaava väite oli opettajalomakkeessa muodossa "Pisteytys uhkaa vähentää vieraiden kielten opiskelua entisestään, kun useimmilla aloilla pisteitä saa vain yhdestä vieraan kielen kokeesta."

Kuten kuviosta 15 voidaan nähdä, opettajien arvio uudistuksesta ja sen vaikutuksista lukiolaisten opintoihin oli monin osin selvästi negatiivisempi kuin opiskelijoiden itse ilmaiseva. Opettajat suhtautuivat myös selvästi opiskelijoita kriittisemmin uudistuksen mukanaan tuoman mutta uudessa todistusvalinnan pisteytysmalliehdotuksessa (UNIFI, 2023a) reaaliaineiden osalta poistettavaksi ehdotettuun kohtaan, jossa kokeista myönnettävät pisteet sidotaan kokeen edellyttämään opintojaksomäärään. Opettajien ja opiskelijoiden näkemykset erosivat erityisen vahvasti niissä kahdessa kysymyksessä, jotka oli väistämättä pitänyt muotoilla vastaajaryhmän mukaan hieman eri sanoin (kokeista myönnettävien pisteiden opintoja ohjaava vaikutus ja muiden vieraiden kielten kuin englannin opiskelu),

mutta myös niiden kohdalla on pakko todeta, että opettajien näkemykset uudistuksen vaikutuksista olivat selvästi opiskelijoiden omia näkemyksiä synkemmät. On toki pidettävä mielessä, että opiskelijat voivat vastata vain omasta 'tässä ja nyt'-perspektiivistään, kun taas useimmat opettajat voivat verrata tämän päivän opiskelijoita aiempien vuosien opiskelijoihin ja siten mahdollisesti nähdä myös objektiivisemmin opiskelijoiden elämää muokkaavat muutokset.

Tutkimus koettiin lukioissa ilmeisesti tervetulleena mahdollisuutena tulla kuulluksi ja ehkä mahdollisuudeksi myös vaikuttaa asioihin. Opiskelijoiden opiskelijavalintaa koskevissa avovastauksissa⁵ näyttivät toisaalta toistuvan uudistukseen kohdistuvan kritiikin vakioaiheet. Yleisin kielteisten kommenttien kohde oli matematiikka, mutta opiskelijat pohtivat laajasti myös todistusvalinnan pisteytyksen ja eri koulutusalojen sisällöllisesti ehkä luontevampien oppiaineiden kokeiden jäämistä sen ja luonnontieteiden varjoon:

Matematiikan osuus liian suuri erityisesti aloilla, joissa sen rooli on merkityksetön. Lisäksi fysiikan painotus samalla lailla. Joillekin aloille saa enemmän pisteitä esimerkiksi matematiikasta tai fysiikasta, kun itse alaan liittyvästä oppiaineesta.

Matemaattisten aineiden arvo on liian suuri jopa aloilla, joilla vieraiden kielten osaaminen on käytännöllisempi taito.

Problematiskt att det lönar sig att satsa på ämnen man nödvändigtvis inte är intresserad av. Orättvist att de som läst lång matematik har lättare att komma in på utbildningar där matematik inte är i fokus.

Yksi ongelma on tällä hetkellä se, että monille aloille saa sellaisista aineista pisteitä, joilla ei ole mitään tekemistä alan kanssa. Samalla voi olla, että alan kannalta olennaisista aineista ei saa kunnolla pisteitä. Eri aloilla pitäisi painottaa enemmän olennaisia aineita, ei pelkästään niitä aineita, joissa on eniten kursseja.

Matematiken borde inte framhåvas i alla utbildningar om man inte konkretiskt behöver det i yrken eller utbildningen alls, alltså man skulle framhäva matematiken endast i dom man ärligt det behöver för att klarar sig i yrket i arbetslivet Naturvetenskapliga ämnen borde inte för högt värde utan också andra ämnen som t.ex. psykologi

5 Opiskelijoiden, opettajien ja opinto-ohjaajien avovastauksista valituissa otteissa osa voi olla leikattu pidemmästä tekstistä, joka kokonaisuudessaan ei ehkä liity juuri käsillä olevaan teemaan. Lukemisen helpottamiseksi emme ole merkinneet näitä poisjääneitä osia laadullisten aineistojen raportoinnissa tyypillisesti käytetyillä hakasulkeilla [...].

Toisaalta moni laajensi pohdintaansa lukion ja ylioppilastutkinnon keskinäiseen suhteeseen ja jälkimmäisen todistusvalinnan myötä korostuneeseen rooliin opiskelua ohjaavana voimana:

Tämänhetkinen pisteytys kuormittaa lukioikäisiä huomattavasti. Jo ensimmäisenä vuonna, vain 15–16 vuotiaana pitäisi muka tietää, mihin haluaa mennä jatko-opiskelemaan. Lukio ei enää anna samoja yleissivistäviä eväitä elämään, sillä lähinnä joutuu keskittymään aineisiin, jota aikoo kirjoittaa, jotta pääsee jatko-opiskelemaan.

Yo-kokeella on liian suuri painoarvo ja paine tulevaisuutta ajatellen. Opinnot tuntuvat vain suorituksilta toistensa perään eikä käytännön elämään tai mielenterveyteen/hyvinvointiin saa riittävästi apua tai ymmärrystä koska koulu menee kaiken edelle.

Stor press sätts på de studerande då det känns som att allting hänger på studentexamen. Det är som att vi går i gymnasiet endast för studentskrivningarna och inte för att lära oss för livet. Pressen över detta gör studeranden stressade och leder ofta till ångest.

Ylioppilaskokeet ovat liian stressaavia, koska niillä on niin iso merkitys tulevaisuudessa, näin ei saa opiskella aineita joita haluaa ja jotka ovat mielenkiintoisia.

Ylioppilastutkinnolle ja jopa matematiikan korostumiselle löytyi kuitenkin myös puolustajia opiskelijoiden keskuudessa, vaikka he jäivätkin vähemmistöön:

Ylioppilaskokeet ovat tasavertainen tapa mitata oppilaita. Lukioissa kurssien arvosanat voi vaihdella usealla numerolla riippuen opettajasta. Kurssien arvosanat eivät ole millään tavalla tasavertaisia kaikille. Valinta perusteet pitää olla tasa-arvoisia kaikille, eikä perustua siihen mitä arvosanoja olet saanut kursseista.

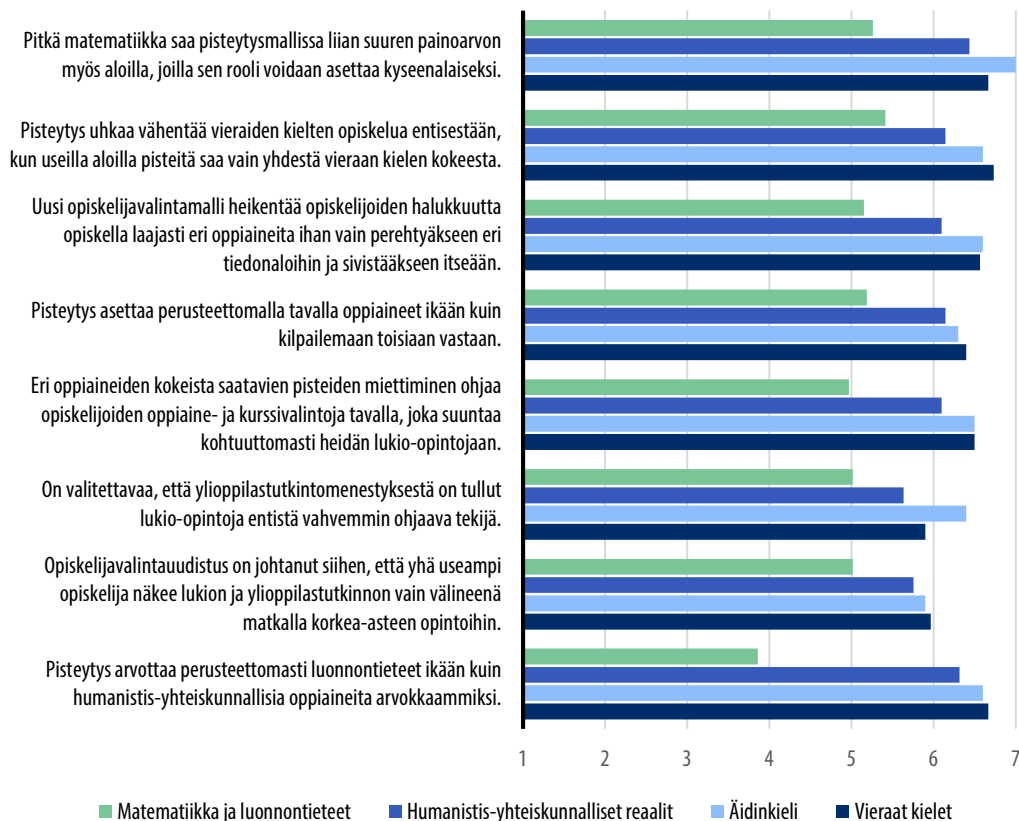
Studentexamensproven är ett rättvist sätt att välja studerande på, eftersom alla studenter gör samma prov.

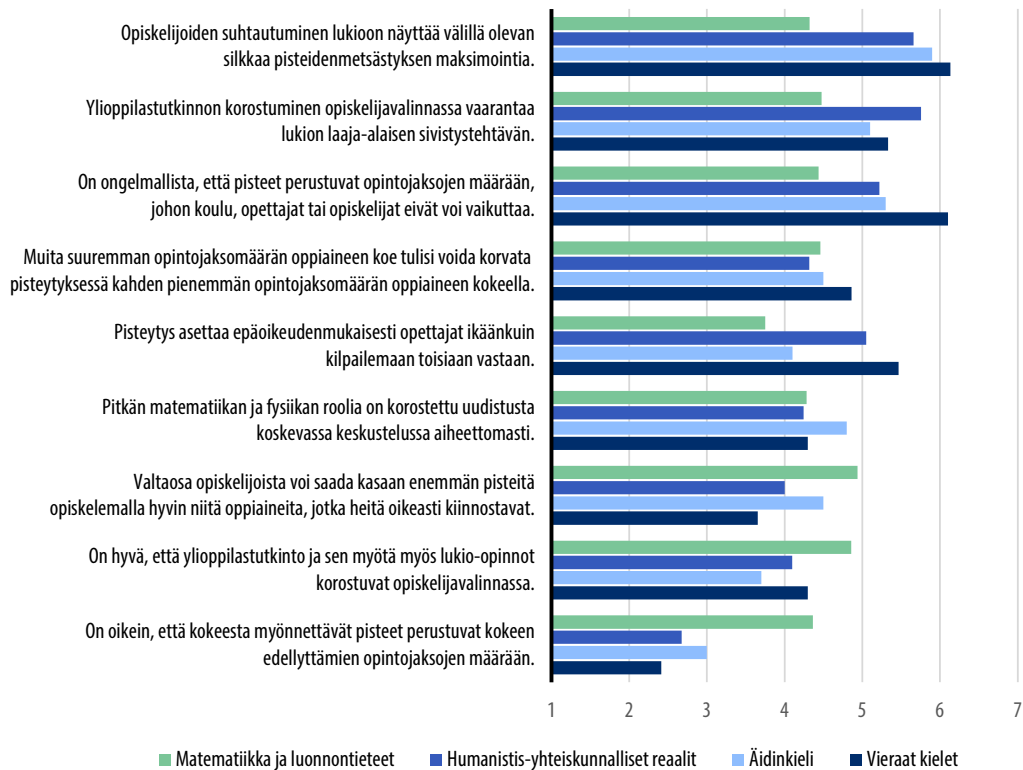
Pitkän matematiikan painotus korkeakouluun opiskelijoita (ylioppilastodistuksen perusteella) valitessa on ehdottomasti vahvuus, eikä sitä tulisi missään nimessä muuttaa. Pitkän matematiikan opinnot ovat selkeästi vaativimpia ja eniten aikaa vieviä. Hyvä (pitkän matikan) ylioppilaskokeen arvosana on suurimman työn takana ja tällä perusteella siitä tulisi saada eniten pisteitä. Matematiikasta on suuri hyöty kaikilla aloilla. Kaikkialla on matematiikkaa!

5.2 Opettajat

Tarkastelemme opettajien vastauksia julkisessa keskustelussa esitettyihin väittämiin myös opetettavan aineen mukaan luokiteltuina. Kuten kuvioista 16 nähdään, matematiikan ja luonnontieteellisten reaaliaineiden opettajat erottuvat muista opettajista suhtautumalla opiskelijavalintauudistukseen keskimääräisesti myönteisemmin. Matematiikan ja luonnontieteellisten reaaliaineiden opettajat eivät koe yhtä vahvasti kuin muut opettajat, että pitkää matematiikkaa olisi painotettu opiskelijavalinnassa liikaa tai että todistusvalinnan pisteytys laittaisi aineet kilpailemaan keskenään. Kuten oletettavaa, vieraiden kielten opettajat näyttäisivät olevan eniten huolissaan vieraiden kielten asemasta osana lukio-opintoja opiskelijavalintauudistuksen myötä. He kokevat myös muita opettajia useammin ongelmalliseksi, että korkea-asteen opiskelijavalinnan pisteytys perustuu kursien tai moduulien määrään.

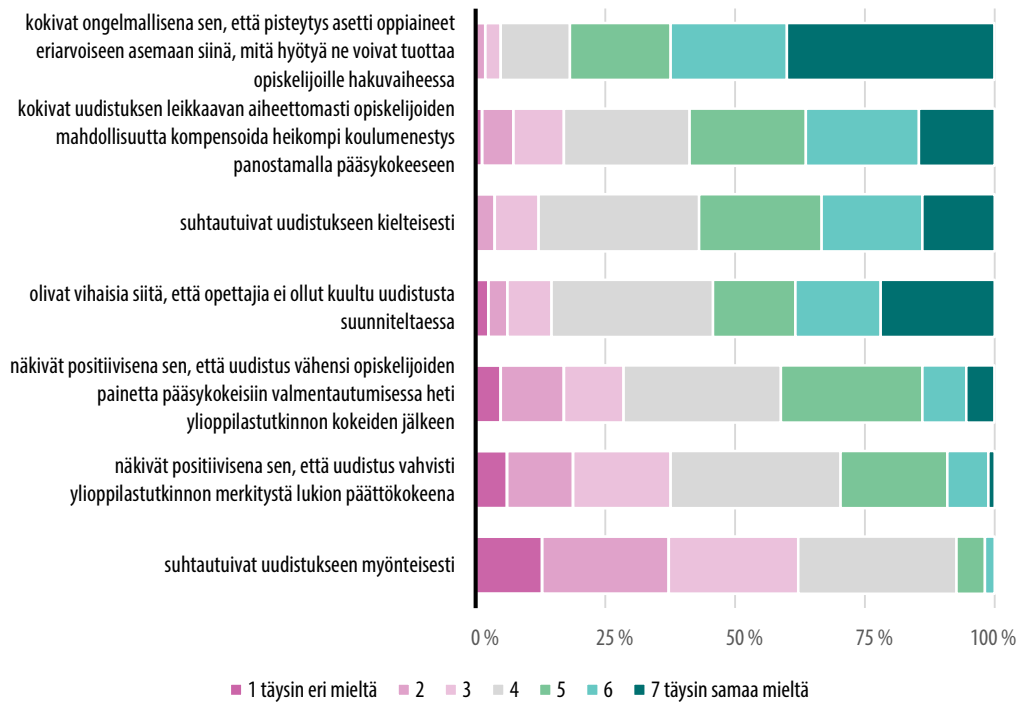
Kuvio 16. Opettajien näkemys opiskelijavalintauudistuksesta julkisesta keskustelusta poimittujen väitteiden avulla opetettavan aineen mukaan. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin. (Huom. Kuvio jatkuu seuraavalla sivulla)





Julkisessa keskustelussa esitettyjen väittämien lisäksi opettajat ja rehtorit vastasivat myös väitteisiin, joissa kysyttiin uudistuksen vastaanotosta omassa lukiossa (kuvio 17). Opettajien näkemyksen mukaan suuri osa oman lukion opettajista suhtautui opiskelijavalinta-uudistukseen, kun se aikanaan julkistettiin, kielteisesti. Yhtenä tärkeänä syynä kriittiseen suhtautumiseen näyttää olleen pettymys siitä, ettei opettajia kuunneltu uudistusta suunniteltaessa. Lisäksi opettajat kokivat ongelmalliseksi oppiaineiden eriarvoisen pisteytyksen hakuvaiheessa. Opettajat olivat myös melko vahvasti sitä mieltä, että uudistus leikkasi aiheettomasti opiskelijoiden mahdollisuutta kompensoida heikompi koulumenestys panostamalla pääsykokeeseen.

Kuvio 17. Opettajien näkemys uudistuksen vastaanotosta omassa lukiossa. Kun uudistus aikanaan julkistettiin, useimmat lukiomme opettajista... Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin. Eri vastausvaihtojen valinneiden opettajien prosenttiosuus.



Pettymys siitä, ettei lukioita ja opettajia kuunneltu uudistusta valmisteltaessa, nousi vahvasti esiin myös opettajien ja rehtoreiden avovastauksissa, joissa myös epäiltiin opiskelija-valintauudistuksen kehittäjien puolueettomuutta:

Oli käsittämätöntä, että edellisen hallituksen aikaan korkeakouluhaun uudistamista pohtivaan työryhmään nimettiin lähinnä matemaattisten aineiden ja korkeakoulujen edustajia ja uudistusta valmisteltiin lähinnä hiljaisuudessa suljettujen ovien takana ilman lukioille jaettuja kyselyjä ja lukioväen kuulemista.

Harmillisinta opiskelijavalintauudistuksessa aikanaan oli se, että uudistuksessa kuunneltiin hyvin vähän kentän näkemyksiä. Olisi olennaista, että opettajia ja kouluja oikeasti kuultaisiin uudistuksia tehdessä. Usein ajatuksena tuntuu olevan, että kaikki ovat käyneet koulua ja tietävät siksi kouluista riittävästi.

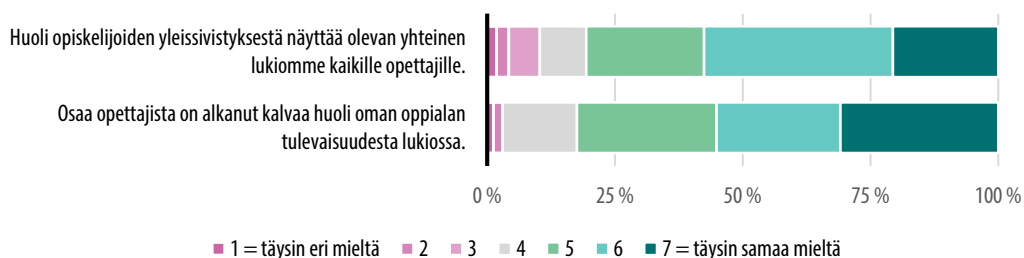
Yhteiskunnassamme tarvitaan monenlaista osaamista ja pitää arvostaa monenlaista lahjakkuutta. Tämän pitää näkyä myös isoissa ratkaisuissa, jollainen korkea-asteen opiskelijavalintauudistus on. Asioita on pystyttävä tarkastelemaan nyt laajemmin, kun edellinen uudistus tehtiin selvästi vain tiettyjen tahojen intressien pohjalta.

Opettajilta kysyttiin näiden lisäksi myös näkemystä lukion yleissivistävästä tehtävästä. Kuten kuviosta 18 nähdään, opettajat kokivat huolen opiskelijoiden yleissivistyksestä olevan vahvasti jaettu läpi opettajakunnan. Avovastauksissaan opettajat korostivat mahdollisimman laajan yleissivistyksen palvelevan yksilön lisäksi koko kansakuntaa:

Mahdollisimman laaja sivistys on jokaisen suomalaisen ja Suomen etu. Nykyinen malli johtaa vastakkaiseen suuntaan. Nuoren pitää saada kokeilla, oppia ja erehtyä, etsiä ja löytää omat aidot kiinnostuksen kohteensa elämänsä tärkeässä kehitysvaiheessa, jolloin monelle on muodostumassa oma identiteetti. Mahdollisimman laaja mahdollisuus ja ”pakko” tutustua erilaisiin aihealueisiin mahdollistaa tasapainoiseksi ja maailmaa laajasti ymmärtäväksi ihmiseksi kehittymisen.

Suuri ongelma on mielestäni myös lukiolaisten yleissivistyksen heikkeneminen. Olisi tärkeää tämän kokoiselle maalle hallita muitakin kieliä kuin englanti, jotta suhteita ja vaikkapa kauppaa pystytään ylläpitämään paremmin. Kielten suosio on selvästi kärsinyt tästä nykyisestä tilanteesta. Oma aineeni terveystieto on muiden pienten reaaliin ohella kärsinyt myös. Ymmärrän kyllä, ettei pisteitä ole perusteltua saada yhtä paljon kuin laajempien aineiden kokonaisuuksista, mutta toisaalta opiskelijat saattavat alasta kiinnostuessaan suorittaa paljonkin myös paikallisia kursseja ja lisätä tietämystään alasta. Näitä kursseja ei taas voida huomioida lainkaan nykyisessä tilanteessa. Toivoisin, että hyvinvointivaltio ei vähentäisi terveysosaamista tai muidenkaan pienempien reaaliin esim. filosofian, psykologian osaamista ja siihen kannustamista tällä tavalla. Yhteiskunnan on tärkeää saada hyvinvointiosaamista ja siihen koulutettuja ihmisiä.

Kuvio 18. Opettajien näkemys lukion yleissivistävästä tehtävästä. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin. Eri vastausvaihtojen valinneiden opettajien prosenttiosuus.



Opettajilla oli opiskelijavalintauudistuksen myötä huoli myös omasta työtilanteestaan ja työyhteisön tilasta (ks. myös kuvio 18):

Monella opettajalla loppuu työt ja uudelleen kouluttautuminen edessä, kun valinnaisaineiden opiskelijamäärät romahtaneet sen myötä, että opiskelijat keskittävät opintojaan pitkään matematiikkaan.

Pisteytyksestä syntynyt keskustelu, joka ei perustu faktoihin, vaan joidenkin opettajien pelkoon oman työtilanteen puolesta on vääristynyt ja aiheuttaa opiskelijoissa ahdistusta.

Jako tärkeisiin ja vähemmän tärkeisiin aineisiin on jakanut opettajakuntaa merkittävästi. Työyhteisön ilmapiiri on merkittävästi huonontunut.

Vaikka opettajat näyttivät lähtökohtaisesti suhtautuvan opiskelijavalintauudistukseen hyvin kriittisesti ja jopa kielteisesti, nostivat he avovastauksissaan esiin myös opiskelijavalintauudistuksen hyviä puolia ja kritiikkiä julkisessa keskustelussa esitetyille väitteille:

Vahvuus on ylioppilaskirjoitusten huomioiminen opiskelijavalinnoissa, mikä antaa ryhtiä lukio-opintoihin. Ilman ylioppilaskirjoituksia lukio olisi puuhastelua ja kuten peruskoulussa tällä hetkellä, opettaja opettaisi, mitä "sattuu ehtimään". Nyt kaikissa lukioissa pyritään opettamaan samat sisällöt.

Keskusteluissa moititaan nyt sitä, että lukiolainen joutuu tekemään päätöksiä opinnoistaan liian aikaisin. Eihän tilanne ole muuttunut vuosikymmeniin? Esim. matematiikassa on nyt sentään alussa kaikille yhteinen opintojakso, aiemmin valinta pitkän ja lyhyen matematiikan välillä oli lyöty lukkoon jo 9. luokan lopussa lukioon hakiessa. Ei ennenkään ole voinut abivuonna todeta, että haluaa ranskan opettajaksi, jos ranskan opinnot jäivät aloittamatta lukion aikana. Päätöksiä on tehtävä nopeasti joka tapauksessa.

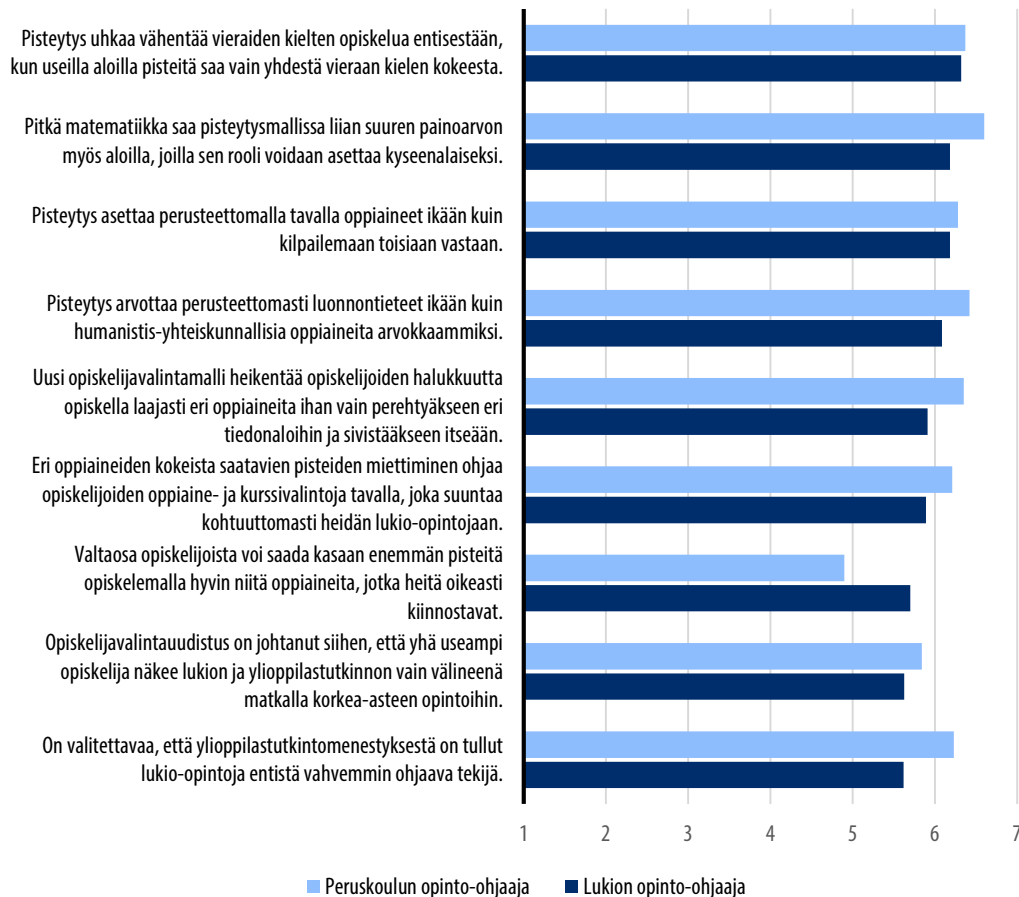
Pisteytystyökalun kehittäminen on hyvä asia, mutta toivon, että vastakkainasettelulta ja ylilyönneiltä vältytään. Nyt selvästi matematiikka ja luonnontieteet ovat "myrskyn silmässä", kuitenkin on hyvä muistaa, että niidenkin opiskelu ja osaaminen ovat osa laajaa yleissivistystä. Elämme kovasti muuttuvassa maailmassa ja globaaleihin ongelmiin haetaan ratkaisuja ja tehdään jatkuvasti kehitystyötä. Tämä työ vaatii vahvaa osaamista myös matematiikan ja luonnontieteiden alueella. Tänne tarvitaan paljon opiskelijoita ja osaajia tulevaisuudessa.

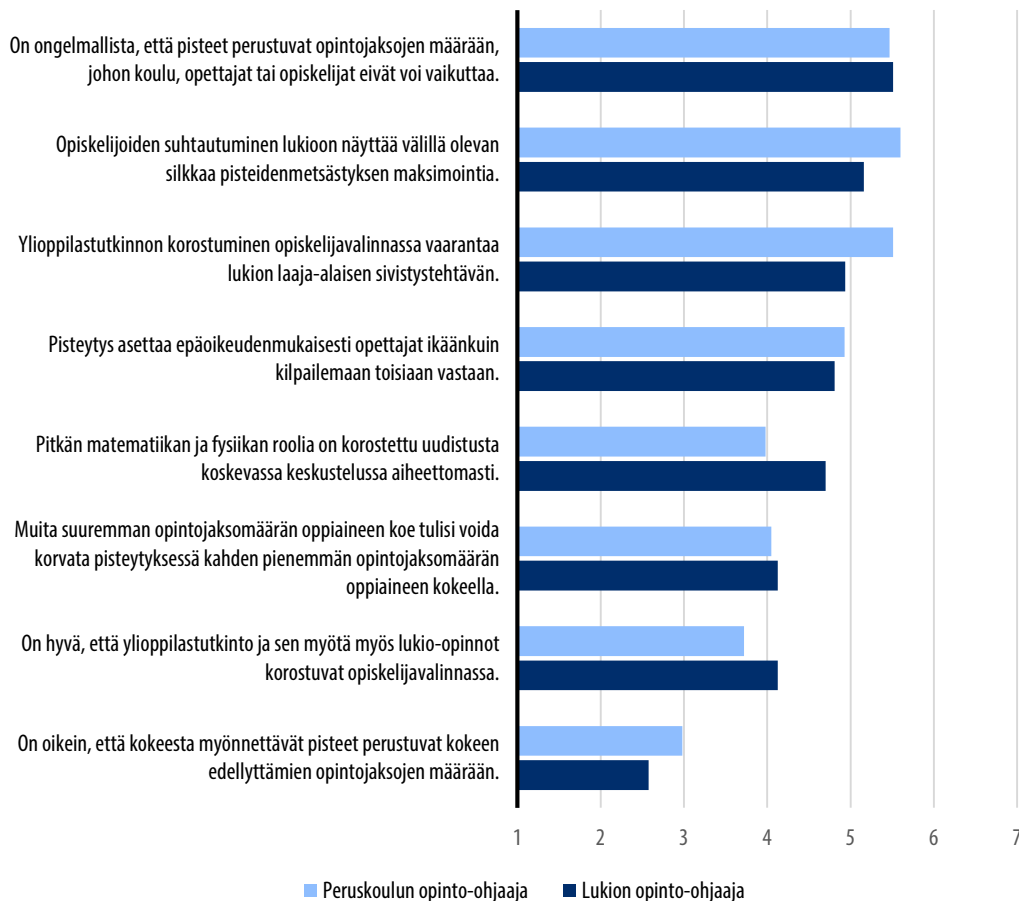
5.3 Opinto-ohjaajat

Myös opinto-ohjaajilta kysyttiin heidän suhtautumistaan opiskelijavalintauudistukseen samojen julkisuudesta poimittujen väitteiden avulla (kuvio 19). Kuten opiskelijat ja opettajat myös peruskoulujen ja lukiodien opinto-ohjaajat suhtautuivat uudistukseen pääsääntöisesti kriittisesti ja olivat monilta osin samaa mieltä julkisessa keskustelussa esitettyjen väitteiden kanssa. Erot peruskoulun ja lukion opinto-ohjaajien välillä suhtautumisessa opiskelijavalintauudistukseen olivat pieniä peruskoulun opinto-ohjaajien ollessa hieman kriittisempiä lukion opinto-ohjaajiin verrattuna. Lukion opinto-ohjaajat olivat myös selkeästi peruskoulun opinto-ohjaajia useammin sitä mieltä, että valtaosan opiskelijoista kannattaisi todistusvalintapisteet mielessään keskittyä aineisiin, jotka heitä kiinnostavat. Huoli siitä, etteivät opiskelijat uskalla opiskella heitä kiinnostavia aineita, nousi esiin myös opinto-ohjaajien avovastauksissa:

Opiskelijat eivät uskalla opiskella sitä, mikä kiinnostaa ja jättää jotain oppiaineita opiskelematta sen pelossa, että sulkevat itseltään mahdollisuuksia. Opinto-ohjaajana ymmärrän, että mahdollisuuksia ei koskaan suljeta pysyvästi, mutta nuorelle 16–19-vuotiaalle on kohtuutonta asettaa tämä taakka harteille.

Kuvio 19. Peruskoulun ja lukion opinto-ohjaajien näkemys opiskelijavalintauudistuksesta julkisesta keskustelusta poimittujen väitteiden avulla. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin. (Huom.: Kuvio jatkuu seuraavalla sivulla)





Opinto-ohjaajat olivat myös osittain närkästyneitä julkisuudessa esitettyihin opiskelija-valintauudistusta koskeviin väitteisiin ja oletuksiin. Näiden koettiin usein vääristelevän tilannetta, ja näitä vääristyneitä olettamia opinto-ohjaajat joutuvat työssään oikomaan:

Suuri yksittäinen ongelma on mielestäni media. Uutisoinnissa keskitytään hyvin vahvasti yo-pisteisiin ja niiden merkitykseen sisäänpääsyssä ja edelleen erittäin merkittävä pääsykoeväylä ohitetaan julkisessa keskustelussa usein kokonaan. Jopa avoimen väylää pidetään paremmin näkyvillä kuin sitä tosiasiaa, että edelleenkin puolet pääsee vaikkapa lääkikseen pääsykokeilla – ja vain puolet sillä todistusvalinnalla. Julkinen keskustelu antaa vanhemmille aivan väärän käsityksen tilanteesta ja sitä sitten yritetään oikoa vanhempainilloissa. Lisäksi se, että todistusvalinnassa voi päästä sisään myös muilla kuin L:n papereilla ja että hakupainealoille on ollut aina vaikea päästä. Lukiossa saa ja voi edelleen keskittyä itseään kiinnostaviin aineisiin ja yleissivistykseen, mutta julkisessa keskustelussa pitäisi kauhistelun sijaan uutisoida asioista asiallisesti ja rauhallisesti. Paniikki on mielestäni ennen kaikkea julkisen keskustelun ja median syytä – ei todistusvalinnan.

6 Opiskelijavalintauudistus osana muita viime vuosien lukiouudistuksia

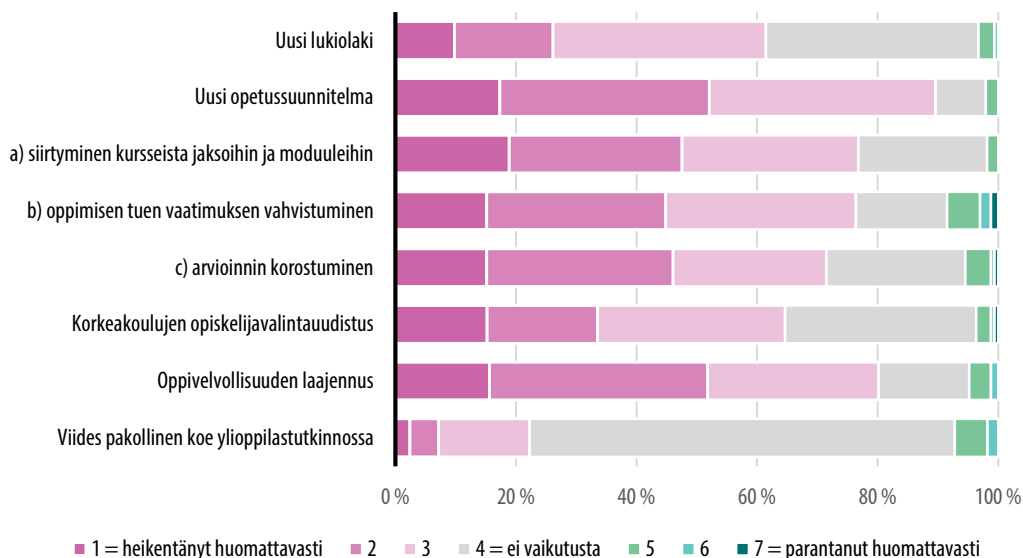
Opiskelijavalintauudistuksen ohessa suomalainen lukio on ollut viime vuosina myös monen muun uudistuksen ja muutoksen kohteena. Lukion opetussuunnitelman perusteet päivitettiin perusopetuksen vuoden 2014 opetussuunnitelmauudistuksen jälkeen vuonna 2015. Ennen kuin päivitettyä opetussuunnitelmaa kuitenkaan ehdittiin edes ryhtyä kunnolla toteuttamaan tai samaan aikaan aloitetun väljemmän tuntikehyksen kokeilu oli ehtinyt edetä alkua pidemmälle, opetus- ja kulttuuriministeriössä tehtiin päätös lukiolain ja -asetuksen uudistuksesta, mistä seurasi myös tarve opetussuunnitelman perusteiden uudelleen kirjoittamiseen. Vuonna 2015 päivitetyn opetussuunnitelman perusteiden muutoksia suhteessa aiempaan pidettiin yleisesti toivottua vähäisempinä, mutta tarvetta uuden, vuoden 2019 opetussuunnitelman perusteiden kaltaiseen oppiaineiden sisäiseen kurssirakenteeseen ulottuvaan muutokseen ei sen paremmin lukioiden kuin muiden alan toimijoiden taholta ollut juuri kuulunut. Voidaan siis kysyä, oliko uudistuksessa kyse Aleksis Kaleniuksen Laboren haastattelussa mainitsemasta lyhyen vaalikauden aiheuttamasta nopeiden päätösten politiikasta (Tamminen, 2023).

Opiskelijoista poiketen opettajilta, rehtoreilta ja opinto-ohjaajilta kysyttiin myös näiden muiden lukioon viimeisten vuosien aikana kohdistuneiden uudistusten vaikutusta opettajien ja opiskelijoiden hyvinvointiin. Tuloksia on kiinnostavaa verrata Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) lukiouudistusten tavoitteiden toteutumista koskevan arviointihankkeen ensimmäisen vaiheen raporttiin, joka painottuu lukioiden paikallisten opetussuunnitelmien valmisteluun ja käyttöönottoon (Saarinen ym., 2023). Omassa tutkimuksessamme muut lukioon kohdistuneet uudistukset ovat sivuosassa, mutta koska tulokset osoittavat opettajien ja opinto-ohjaajien näkevän niiden selvästi heikentäneen heidän hyvinvointiaan ja jaksamistaan, niiden huomiointi opiskelijavalintauudistuksen rinnalla puoltaa nähdäksemme paikkaansa myös tässä tutkimuksessa.

Opettajien näkemys lukioon kohdistuneiden uudistusten, kuten uuden lukiolain, opetussuunnitelman, opiskelijavalintauudistuksen ja oppivelvollisuuden laajentamisen, vaikutuksista lukion opettajien jaksamiseen ja hyvinvointiin on esitetty kuviossa 20. Kuten kuvioista nähdään, opettajat näkevät lähes kaikkien viimeaikaisten uudistusten heikentäneen merkittävästi heidän jaksamistaan ja hyvinvointiaan, poikkeuksena viides pakollinen koe ylioppilastutkinnossa, jolla ei nähdä olevan sen paremmin positiivista kuin negatiivista vaikutusta. Vahvimmin opettajat kokevat uuden opetussuunnitelman heikentäneen heidän jaksamistaan ja hyvinvointiaan. Avovastauksissaan opettajat mainitsivat useasti

myös kolmen pisteen moduulit, joiden koettiin vaikeuttavan lukujärjestysten tekemistä ja sotkevan periodijärjestelmän toteuttamista. Vertailu opettajien ja rehtoreiden välillä osoitti, että rehtorit suhtautuvat moniin edellä mainittuihin uudistuksiin opettajia positii-visemmin. Rehtorit näkivät uuden lukiolain vaikuttaneen vähemmän kielteisesti opettajien jaksamiseen ja hyvinvointiin ($ka_{rehtorit} 3,6$ vs. $ka_{opettajat} 3,0$). Rehtorit arvioivat myös oppimi-sen tuen vaatimuksen vahvistumisen ($ka_{rehtorit} 3,2$ vs. $ka_{opettajat} 2,7$) sekä oppivelvollisuuden laajentumisen ($ka_{rehtorit} 3,1$ vs. $ka_{opettajat} 2,5$) heikentäneen opettajien jaksamista ja hyvin-vointia vähemmän kuin opettajat itse.

Kuvio 20. Opettajien näkemys lukioon kohdistuneiden uudistusten vaikutuksesta lukion opettajien jaksamiseen ja hyvinvointiin. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa annettuna seuraavat arvot: 1 = heikentänyt huomattavasti ... 4 = ei vaikutusta ... 7 = parantanut huomattavasti.



Kaiken kaikkiaan uudistusten päällekkäisyys ja niiden tiheä tahti näyttävät uuvuttavan opettajat. Tämä nousi esiin sekä Karvin lukiouudistusten tavoitteiden toteutumista koskevan arviointihankkeen ensimmäisessä raportissa (Saarinen ym., 2023) että kyselymme avovastauksissa:

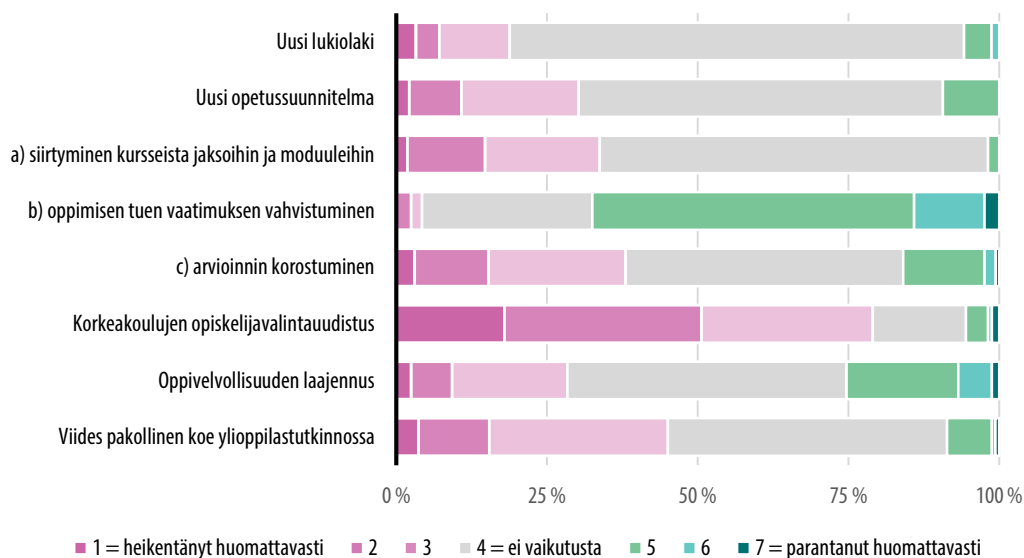
Lukion muutostahti on kaikinensa ollut aivan älytön. Lyhyessä ajassa OPS, valintakriteerit ja oppivelvollisuuden laajennus. Kaksi opetussuunnitelmaa samaan aikaan on todella kuormittava tilanne.

Kuormittavinta on ollut, kun erilaiset uudistukset ovat tapahtuneet samanaikaisesti ja nopealla aikataululla.

Uusi opetussuunnitelma tuli liian nopeasti. Uuteen opetussuunnitelmaan siirtyminen lisää aina työtä. Opetussuunnitelmia ei pidä uudistaa muutaman vuoden välein.

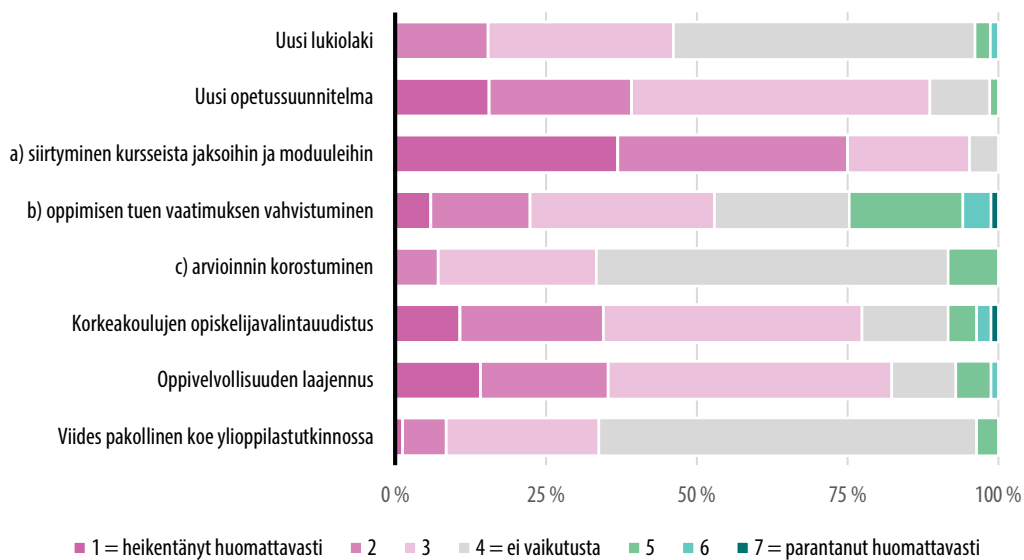
Mielenkiintoista on, että samalla kun uudistusten koettiin opettajien kesken merkittävästi heikentäneen heidän hyvinvointiaan ja jaksamistaan, opettajat eivät uskoneet useimpien uudistusten vaikuttaneen negatiivisesti opiskelijoiden oppimisasenteisiin ja hyvinvointiin (kuvio 21). Poikkeuksena näistä on korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus, jonka lähes kaikki opettajat näkivät heikentäneen lukion opiskelijoiden myönteisiä oppimisasenteita ja hyvinvointia. Osa uudistuksista, kuten oppimisen tuen vaatimuksen vahvistuminen ja oppivelvollisuuden laajentaminen, kohentavat sen sijaan opettajien näkemysten mukaan selvästi lukiolaisten oppimisasenteita ja parantavat heidän hyvinvointiaan. Kuten opettajien jaksamisen ja hyvinvoinnin kohdalla myös opiskelijoiden oppimisasenteista ja hyvinvoinnista kysyttäessä rehtorit näkivät uudistukset opettajia positiivisemmassa valossa. Rehtoreiden näkemys uudistusten vaikutuksesta opiskelijoiden oppimisasenteisiin ja hyvinvointiin erosi opettajien näkemyksistä erityisesti oppimisen tuen vaatimuksen vahvistumisessa (ka_{rehtorit} 5,2 vs. ka_{opettajat} 4,7), arvioinnin korostumisessa (4,3_{rehtorit} vs. 3,6_{opettajat}) ja oppivelvollisuuden laajentamisessa (4,8_{rehtorit} vs. 3,9_{opettajat}).

Kuvio 21. Opettajien näkemys lukioon kohdistuneiden uudistusten vaikutuksesta opiskelijoiden oppimisasenteisiin ja hyvinvointiin. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa annettu seuraavat arvot: 1 = heikentänyt huomattavasti ... 4 = ei vaikutusta ... 7 = parantanut huomattavasti.



Myös lukion opinto-ohjaajat kokivat useimpien viimeaikaisten lukioon kohdistuneiden uudistusten heikentäneen heidän jaksamistaan ja hyvinvointiaan (kuvio 22). Erityisesti uuden opetussuunnitelman myötä tulleen siirtymän kurseista jaksoihin ja moduuleihin koettiin vaikeuttaneen opinto-ohjaajien työtä ja vaikuttanut negatiivisesti heidän jaksamiseensa. Opettajista poiketen arvioinnin korostuminen ei näytä merkittävästi heikentäneen opinto-ohjaajien hyvinvointia, mikä lienee ymmärrettävää, vaikuttaahan kyseinen uudistus vähäisemmässä määrin opinto-ohjaajien kuin opettajien työhön. Lukioon kohdistuneiden päällekkäisten uudistusten voidaan siis nähdä kaiken kaikkiaan heikentäneen opettajien, opinto-ohjaajien ja osin ehkä myös rehtoreiden jaksamista samalla, kun niistä monien vaikutukset lukiolaisten hyvinvointiin ovat oletetusti jääneet vähäisiksi, lukuun ottamatta oppimisen tuen vaatimuksen vahvistumisen positiiviseksi ja opiskelijavalinta-uudistuksen negatiiviseksi nähtyä vaikutusta.

Kuvio 22. Lukion opinto-ohjaajien näkemys lukioon kohdistuneiden uudistusten vaikutuksesta lukion opinto-ohjaajien jaksamiseen ja hyvinvointiin. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa annettuna seuraavat arvot: 1 = heikentänyt huomattavasti ... 4 = ei vaikutusta ... 7 = parantanut huomattavasti.



7 Opiskelijavalintauudistuksen vaikutus lukio-opintoihin

Edellisten lukujen kohdistuttua uudistuksen kokonaisvaikutuksiin siirrymme tässä luvussa tarkastelemaan uudistuksen tarkempaa ilmenemistä tutkimuksen kohteena olleissa lukioissa. Luvussa 7.1 palaamme hetkeksi opiskelijoiden lukiovalintaansa koskeviin näkemyksiin. Luvussa 7.2 kohdistamme katseemme siihen, mikä kohdelukioidemme lukiolaisia opinnoissaan kiinnostaa, mitkä oppiaineet he kokevat tärkeiksi tai hyödyllisiksi ja mikä ohjaa heidän pakollisten opintojaksojen ulkopuolisia oppiainevalintojaan. Kohdistamme katseemme tarkemmin myös opiskelijoiden oppiaine- ja ylioppilastutkinnon koevalintojen syihin ja näiden valintojen yhteyteen heidän opintomenestyksensä kanssa. Luvussa 7.3 tarkastelemme ensin sitä, miten opiskelijat raportoivat opiskelijavalintauudistuksen olleen esillä perusopetuksen opinto-ohjauksessa, ja sen jälkeen sitä, keneltä tai keiltä he lukiossa hakevat ohjausta opintoihinsa ja oppiainevalintoihinsa. Lopuksi nostamme esiin asian toisen puolen eli sen, miten opettajat ja opinto-ohjaajat näkevät opiskelijoiden ohjauksen tarpeen. Lopuksi tarkastelemme luvussa 7.4 opiskelijoiden lukioajan oppiainevalintoja sekä heidän ylioppilastutkinnon koevalintojaan sivuten lyhyesti myös ajankohtaista kysymystä lukiodiplomista sekä opiskelijoiden valintojen yhteyttä heidän aiempaan ja lukion aikaiseen opintomenestykseensä.

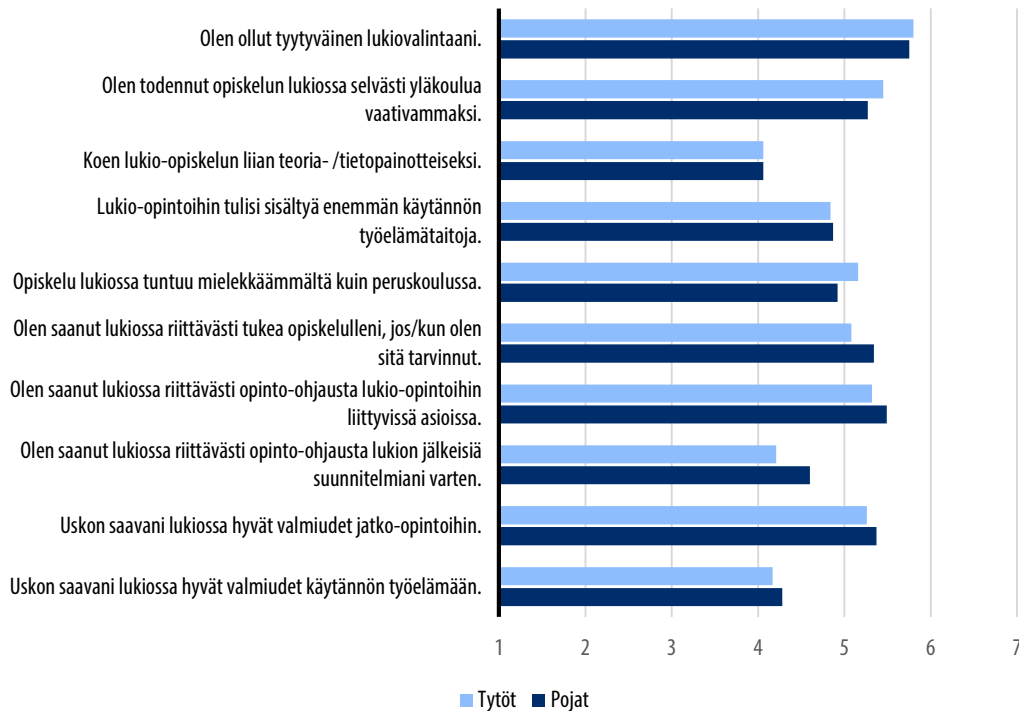
Kaikissa opiskelijoita koskevissa analyyseissa ilmiötä tarkastellaan suhteessa opiskelijoiden sukupuoleen, kotitaustaan, opintomenestykseen ja lukio-opintojen aloitusvuoteen eli opintojen kestoon ennen tutkimuksen toteutusta (ensimmäisen, toisen ja kolmannen tai useamman vuoden opiskelijat). Lukion opetushenkilöstön kohdalla keskeinen tarkastelukulma on vertailu opettajien ja opinto-ohjaajien kesken.

7.1 Lukiovalinta ja opiskelu lukiossa

Ennen opiskelijavalintauudistuksen opintoihin kohdistuvaa vaikutusta koskevaa tarkastelua esitämme kuviossa 23 opiskelijoiden vastaukset kyselyn aloittaneeseen lukiovalintaa ja lukio-opintoja yleisellä tasolla luodanneeseen kysymyssarjaan. Vaikka sukupuoli ei ole ainoa eikä välttämättä edes oleellisin lukiolaisia erotteleva tekijä, olemme päätyneet esittämään niin tässä kuin muissakin tulosluvuissa kyselyn tulokset taulukoissa tai kuvioissa ensin sukupuolen mukaan mutta täydentäen kuvaa myös muiden luokittelevien tekijöiden mukaisilla eroilla. Sukupuoli on sikäli kiinnostava lähtökohta vastauksissa esiintyvän vaihtelun tarkasteluun, että jako käy osin yksiin opiskelijoiden matematiikkavalinnan

kanssa: lyhyen matematiikan valinta on tytöillä selvästi poikia yleisempi ratkaisu, sillä tytöistä 46,0 prosenttia valitsee lyhyen matematiikan poikien vastaavan prosentin ollessa 32,9. Tämä tarkoittaa lukion tyttövoittoisuus huomioiden, että lähes kaksi kolmesta (63,3 %) lyhyen matematiikan opiskelijasta on tyttöjä.

Kuvio 23. Opiskelijoiden näkemys lukiovalinnastaan ja lukio-opielusta sukupuolen mukaan. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin.



Kuten kuvioista 23 voidaan nähdä, useimmat opiskelijat olivat mitä ilmeisimmin varsin tyytyväisiä lukiovalintaansa, kokivat lukio-opinnot peruskoulua mielekkäämmiksi ja uskoivat saavansa lukiossa hyvät valmiudet jatko-opintoihin. Suuri osa opiskelijoista koki kuitenkin lukio-opinnot myös selvästi peruskoulua vaativammiksi. Tämä ei yllättäne, koostuvathan lukiolaiset pääosin peruskoulussa keskimääräistä paremmin menestyneistä oppilaista, joiden ei ehkä ole aiemmin tarvinnut panostaa opiskeluun samalla tavalla kuin nyt muiden keskimääräistä osaavampien oppilaiden keskellä ja akateemista jatko-opintokelpoisuutta kohti tähtäävän opetussuunnitelman puitteissa opiskellessaan. Pääosa opiskelijoista koki myös saavansa tai saaneensa lukiossaan riittävästi tukea ja ohjausta opinnoilleen sitä tarvitessaan (ks. myös luku 7.3). Osa lukiolaisista koki lukion kuitenkin liian teoria- tai tietopainotteiseksi ja toivoisi opintoihin sisältyvän enemmän käytännön työelämätaitoja.

Useimmat kuviossa 23 näkyvistä sukupuolieroista olivat tilastollisesti merkitseviä, mutta suurimmillaankin (opinto-ohjaus lukion jälkeisille suunnitelmille) sukupuoli selitti näkemysissä ilmenevästä vaihtelusta alle kaksi prosenttia (tytöt $ka = 4,21$, pojat $ka = 4,60$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,015$). Myös suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden väliset erot olivat vähäisiä eron ollessa suurin ruotsinkielisten opiskelijoiden myönteisemmässä arvioissa lukio-opintojen suuremmasta mielekkyydestä peruskouluun verrattuna ($ka = 5,53$ vs. $4,99$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,012$).

Kuten aina, kun ilmiötä tarkastellaan kokoluokaltaan korkeammalla tasolla (tässä koulu vs. yksittäiset opiskelijat), erot nousevat suuruusluokaltaan toisenlaisiksi verrattaessa vastauksia lukioiden tasolla. Ero on suurin edellä suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden kohdalla mainitussa lukio-opintojen peruskoulua suuremmassa mielekkyydessä ($ka = 4,47$ – $5,93$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,042$), mutta lukion selitysosuus nousee lähelle kolmea prosenttia myös jo ensimmäisessä kysymyksessä, joka koski opiskelijan tyytyväisyyttä lukiovalintaansa ($ka 5,39$ – $6,13$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,029$).

Jonkinasteinen pettymys sen sijaan näyttäisi leimaavan opinnoissaan pidemmälle edenneiden opiskelijoiden näkemyksiä lukion tarjoamien mahdollisuuksien suhteen heidän kokiessaan lukion tarjoamat jatko-opinto- ja työelämävalmiudet selvästi nuorempia opiskelijoita heikommiksi (taulukko 8). Toisaalta kyse voi myös olla iän ja elämäkokemuksen tuomasta ymmärryksestä.

Taulukko 8. Opiskelijoiden näkemys lukion antamista valmiuksista opintojen aloitusvuoden mukaan (2022 = ensimmäisen vuoden opiskelijat, 2021 = toisen vuoden opiskelijat, 2020 = kolmannen tai neljännen vuoden opiskelijat). Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin.

	2020	2021	2022	p	η^2
Uskon saavani lukiossa hyvät valmiudet jatko-opintoihin.	4,99	5,19	5,55	<0,001	0,031
Uskon saavani lukiossa hyvät valmiudet käytännön työelämään.	3,72	4,08	4,60	<0,001	0,056

Vaikka opiskelijoiden matematiikkavalinta heijastaa pitkälle sukupuolta tyttöjen ollessa selvästi yliedustettuina lyhyen matematiikan opiskelijoiden joukossa, matematiikkavalinnan mukaiset erot olivat lukiovalintaa ja -opiskelua koskevissa kysymyksissä hie-man sukupuolieroja suuremmat. Ero oli suurin siinä, miten lyhyen matematiikan lukijat kokivat lukio-opinnot pitkän matematiikan lukijoita useammin tai vahvemmin liian

teoria- tai tietopainotteisiksi, sekä siinä, miten pitkän matematiikan lukijat olivat lyhyen matematiikan lukijoita tyytyväisempiä lukiovalintaansa ja uskoivat heitä vahvemmin saavansa lukiossa hyvät valmiudet jatko-opintoihin ($ka = 4,39$ vs. $3,84$, $ka = 5,94$ vs. $5,50$ ja $ka = 5,47$ vs. $5,02$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,032$ ja $\eta^2 = 0,029$). Opinto-ohjausta lukuun ottamatta ero oli myös muissa kysymyksissä tilastollisesti merkitsevä mutta efektikooltaan edellisiä pienempi.

Opiskelijoiden näkemyksissä esiintyi myös äidin koulutustason mukaisia eroja, mutta ne olivat efektikooltaan edellisiä pienempiä.

7.2 Mikä opiskelijoita kiinnostaa, mikä on tärkeää ja mikä ohjaa heidän valintojaan

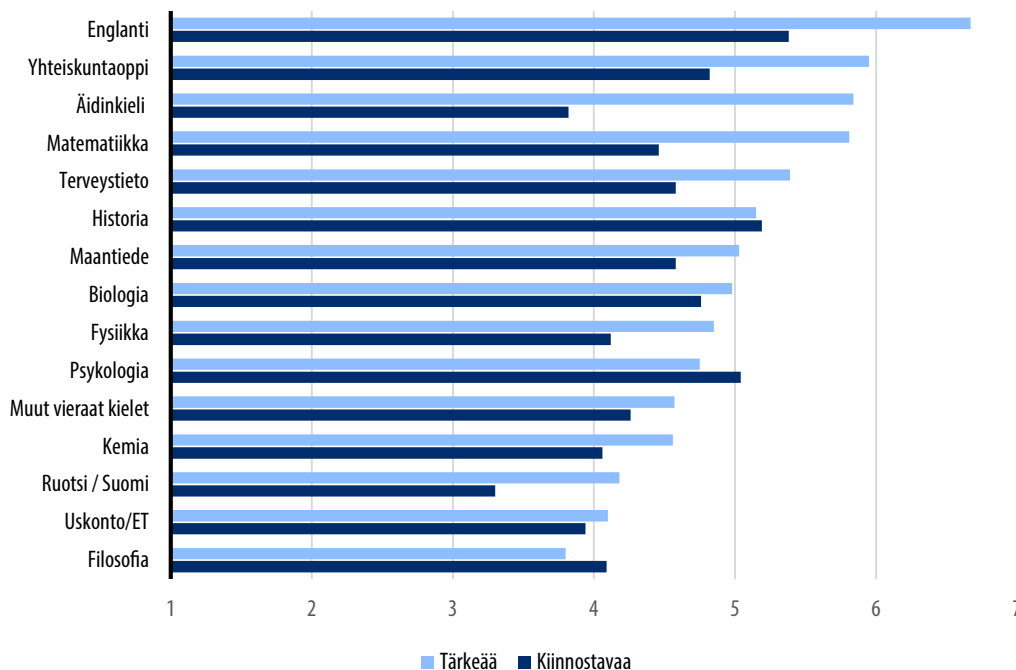
Ehkä merkittävin opiskelijavalintauudistukseen kohdistunut huoli on kohdistunut siihen, miten se vaikuttaa opiskelijoiden valintoihin eri oppiaineiden välillä. Päällimmäisenä on toki ollut jo luvussa 5 esiin noussut kysymys pitkän ja lyhyen matematiikan välisestä valinnasta, mutta huoli on kohdistunut laajemminkin siihen, mikä on kulkenut julkipuheessa usein nimellä yleissivistys. Sitä, mitä tuohon yleissivistykseen katsotaan tarkalleen ottaen kuuluvan, on kuitenkin jäänyt useimmiten kuulijan tai lukijan oman tulkinnan varaan. Eräs tulkinta voisi olla, että lukion yleissivistävä panos kiteytyy sen opetussuunnitelmaan. Pakollisten oppiaineiden kirjon osalta tulkintaa voinee pitää ongelmattomana, jatkaahan lukio pitkälti eteenpäin perusopetuksen yleissivistäväksi (*general education*) luonnehdittavan opetussuunnitelman sisältöjä niitä syventäen ja muutamien opiskelijoiden kohonneen iän ja kehitystason sallimin lisäyksiin (filosofia, psykologia).

Mutta kun tarkastelua laajennetaan pakollisten kurssien tai opintojaksojen määrään eri oppiaineissa, tulkintaan näyttäisi aukeavan sijaa epäilylle. Kiinnostavan näkökulman tarjoaa opiskelijavalintauudistukseen kohdistuvan kritiikin erääksi keskeiseksi kohteeksi noussut ylioppilastutkinnon eri kokeiden arvosanoista saatavien pisteiden sitominen todistusvalinnassa oppiaineen kurssi- tai jaksomäärään, periaate, josta maaliskuussa 2023 lausuntokierrokselle lähtenyt (otakantaa.fi) ja 17.5.2023 julkaistu ehdotus uusiksi pisteytysmalleiksi (UNIFI, 2023b) esittää luovuttavan. Vaikka tehdyn työn ja saatavan edun välinen yhteys tuntuu oikeutetulta ja Kupiaisen ja kollegojen tutkimuksen (2018) tulokset näyttäsivät tukevan ratkaisua, moni on nostanut esiin sen, että oppijaksojen määrään sidotussa pisteytyksessä oppiaineet joutuvat kilpailemaan epäoikeudenmukaisesti toisiaan vastaan, onhan oppiaineille myönnetty lukion tuntijaossa eri määrä opintojaksoja. Saman ongelman voidaan nähdä kääntyvän uudessa pisteytysmallissa ehkä toisin päin, sivuuttaahan periaate kaikkien reaaliaineiden laittamisesta samalle viivalle ikään kuin yleissivistyksen takaajana kysymyksen siitä, millaisen yleissivistyksen lukion pakolliset opintojaksot

tarjoavat. Luonnontieteellisten ja humanistis-yhteiskunnallisten oppiaineiden pakollisten kurssien määrän vertailu johtaa väistämättä ajatukset Charles Percy Snow'n jo yli puoli vuosisataa sitten julkaisemaan teokseen kahdesta kulttuurista (Snow, 1959). On vaikea nähdä, etteikö Snow'n sanoma olisi tänä päivänä jopa ajankohtaisempi kuin se ehkä oli aikanaan, siinä määrin tämän päivän lukiolaisten ratkaistavaksi tulevat globaalit ongelmat vaativat sekä luonnontieteellistä että humanistis-yhteiskunnallista tietoa ja taitoa.

Voidaksemme arvioida valintauudistuksen vaikutusta opiskelijoiden lukion aikaisiin oppiainevalintoihin ja heidän ylioppilastutkinnon koevalintoihinsa aloitimme kysymällä, kuinka tärkeänä tai hyödyllisenä ja kiinnostavana he lukion kaikille yhteisiä eri oppiaineita pitivät ja millaiseksi he arvioivat osaamisensa kyseisissä oppiaineissa. Jo aiemmissa tutkimuksissa käytetyn mittarin kysymyksen muotoilusta ei voi varmuudella päätellä, miten opiskelijat oppiaineiden kysytyn tärkeyden/hyödyllisyyden tulkitsivat – puhtaasti henkilökohtaisen sisäisen motivaation ja ehkä tulevien opintojen näkökulmasta vai sisältäen oppiaineen yo-kokeen tuoman hyödyn korkea-asteen todistusvalinnassa. Opiskelijoiden vastaukset näyttäisivät viittaavan ehkä osin jälkimmäiseen, vaikka kysymyksenasettelu ei salli erottaa todistusvalinnan pisteiden hyödyllisyyttä oppiaineen osaamisen oletetusta hyödyistä jatko-opinnoissa – tai peräti sen hyödyllisyydestä elämässä yleensä.

Kuvio 24. Opiskelijoiden näkemys ylioppilastutkinnon kattamien lukuaineiden tärkeydestä / hyödyllisyydestä ja kiinnostavuudesta tärkeyden mukaisessa järjestyksessä. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin.



Kuten kuviosta 24 voidaan nähdä, lukion oppiaineet jakautuivat opiskelijoiden mielissä keskimääräisesti tarkasteltuina karkeasti kolmeen ryhmään: tärkeisiin tai hyödyllisiin, mutta ei aina niin kiinnostaviin, suhteellisen tärkeisiin ja kiinnostaviin ja muutamaan ei niin tärkeään eikä niin kiinnostavaan. Ero koetun tärkeyden ja kiinnostavuuden välillä oli suurin äidinkielessä, mutta suhteessa oppiaineen koettuun tärkeyteen ero oli selvä myös matematiikassa, toisessa kotimaisessa kielessä, englannin kielessä, yhteiskuntaopissa, terveystiedossa, fysiikassa ja kemiassa (kiinnostavuuden ja tärkeyden välinen suhdeluku 1,53–1,12). Toisen kotimaisen kielen kohdalla kyse on nimenomaan suomenkielisten lukiolaisten näkemyksistä, sillä ruotsinkieliset lukiolaiset näkivät suomen kielen englannin jälkeen peräti tärkeimpänä oppiaineena ($ka_{en} = 6,52$ vs. $ka_{su} = 6,27$). Toisen kotimaisen kielen merkityksen ero näille kahdelle ryhmälle näkyy selvänä verrattaessa edellisiä suomenkielisten opiskelijoiden vastaaviin arvioihin ($ka_{en} = 6,69$ vs. $ka_{ru} = 3,89$).

Oppiaineiden koetussa tärkeydessä ilmeni myös pitkälti odotusten mukaisia, osin matematiikkavalintaan kytkeytyviä sukupuolieroja tyttöjen kokiessa erityisesti psykologian ($ka = 5,12$ vs. $ka = 4,25$), toisen kotimaisen kielen ($ka = 4,62$ vs. $3,57$) ja äidinkielen ($ka = 6,07$ vs. $5,52$) tärkeämmäksi kuin pojat (kaikki erot $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,091 / 0,072 / 0,045$). Sukupuoli selitti edellisten lisäksi tärkeysarvioissa ilmenevistä eroista yli kolme (mutta alle neljä) prosenttia terveystiedossa, katsomusaineissa, biologiassa, fysiikassa ja muissa vieraisissa kielissä paitsi englannissa tyttöjen pitäessä näistä kaikkia muita paitsi fysiikkaa tärkeämpänä kuin pojat. Historia oli ainoa oppiaine, jossa tyttöjen ja poikien näkemyksessä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa, mutta myös tässä luettelemattomissa muissa oppiaineissa ero oli tilastollisesta merkitsevyydestään huolimatta efektikooltaan hyvin pieni.

Sukupuoliero ei myöskään ollut vain oppiainekohtainen vaan ilmeni myös faktori-analyysin⁶ tuottamassa viidessä oppiaineryppäessä. Näistä kaksi, matematiikan, fysiikan ja kemian sekä toisaalta historian ja yhteiskuntaopin yhdistävät faktorit kokosivat piiriinsä vahvemmin poikia, kun taas kieliaineet ja terveystiedon, psykologian, filosofian ja katsomusaineet sekä biologian ja maantieteen yhdistävät faktorit kokosivat piiriinsä tyttöjä ($\eta^2 = 0,070 / 0,056$ ja $\eta^2 = 0,077 / 0,056 / 0,025$, kaikki $p < 0,001$).

Edellä mainitun toisen kotimaisen kielen ohessa ruotsinkieliset opiskelijat näkivät humanistis-yhteiskuntatieteelliset aineet historiaa lukuun ottamatta tärkeämpinä kuin suomenkieliset opiskelijat, joskin ero oli tilastollisesta merkitsevyydestään huolimatta marginaalinen (selitysosuus $< 1\%$). Selitys saattaa löytyä pitkän matematiikan lukijoiden pienemmästä osuudesta ruotsinkielisten opiskelijoiden keskuudessa, mutta luonnontieteellisissä oppiaineissa ei kuitenkaan ilmennyt vastaavaa eroa toiseen suuntaan.

6 Maximum likelihood, Varimax rotation, Eigenvalue > 1

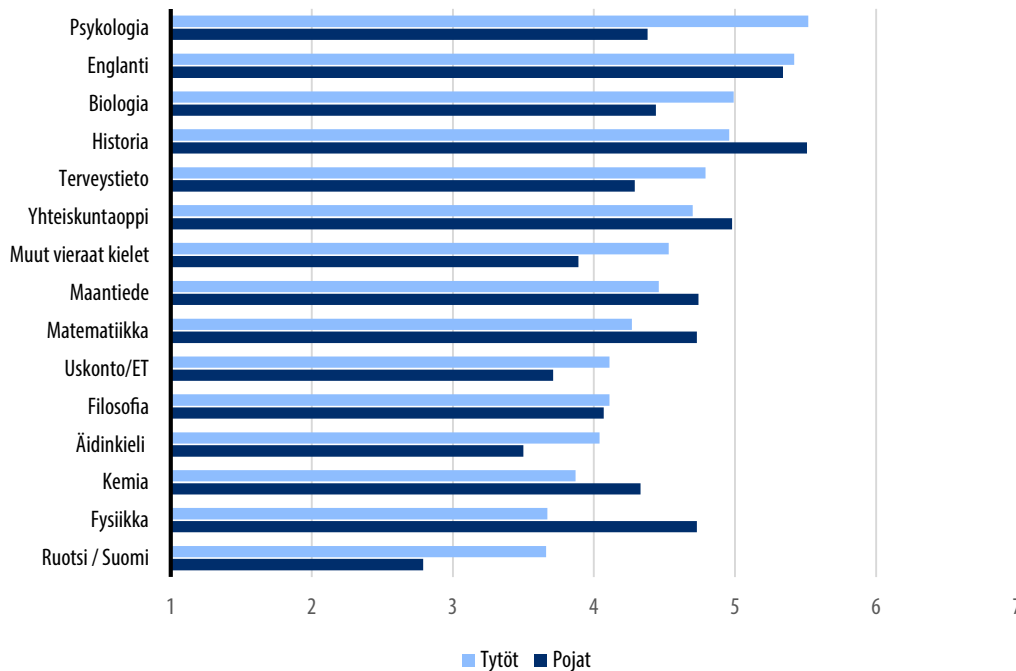
Nuorimmat opiskelijat näkivät useimmat oppiaineet aiemmin aloittaneita opiskelijoita tärkeämpinä, mutta aloitusvuoden selitysosuus kohosi yli yhden prosentin vain terveystiedossa, filosofiassa, kemiassa ja matematiikassa.

Matematiikkavalinnan mukainen ero oli odotetusti suurin fysiikassa, jossa se selitti yli 10 prosenttia oppiaineen koetussa tärkeydessä ilmenevästä vaihtelusta ($ka = 5,24$ vs. $ka = 4,25$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,101$). Ero oli odotusten mukaisesti useimpia muita ryhmien välisiä eroja voimakkaampi myös kemiassa ja matematiikassa ($ka = 4,85$ vs. $4,13$ ja $ka = 6,03$ vs. $5,48$ ka , $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,057$ ja $\eta^2 = 0,0048$). Ero oli tilastollisesti vähintään heikosti merkitsevä ($p < 0,05$) myös kaikissa humanistis-yhteiskunnallisissa aineissa lyhyen matematiikan lukijoiden pitäessä niitä tärkeämpinä kuin pitkän matematiikan lukijat. Matematiikkavalinnan selitysosuus ylsi kuitenkin näissä yli yhden prosentin vain psykologiassa ja terveystiedossa ($p < 0,001$, $\eta^2 = 0,015$ ja $\eta^2 = 0,011$).

Oppiaineiden koetussa tärkeydessä esiintyi myös opiskelijoiden kotitaustan (äidin koulutus) mukaisia eroja, mutta ne olivat keskiarvon tasolla vähäisiä ja niiden efektkoko oli edellä raportoituja vertailuja pienempi. Kotitaustan merkitys oli suurin terveystiedossa, jonka ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden äitien lapset kokivat jonkin verran muita vähemmän tärkeäksi ($ka = 5,26$ vs. $5,47$ ja $5,50$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,007$).

Opiskelijavalintauudistusta koskevan keskustelun valossa eri oppiaineiden tärkeyttä tai hyödyllisyyttä koskevien arvioiden sijaan merkityksellisempää on ehkä kuitenkin opiskelijoiden oppiaineiden kiinnostavuutta koskevien näkemysten sukupuolittuneisuus (kuvio 25).

Kuvio 25. Opiskelijoiden näkemys ylioppilastutkinnon kattamien lukuaineiden kiinnostavuudesta sukupuolen mukaan tyttöjen kiinnostavuusnäkemysten mukaisessa järjestyksessä. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin.



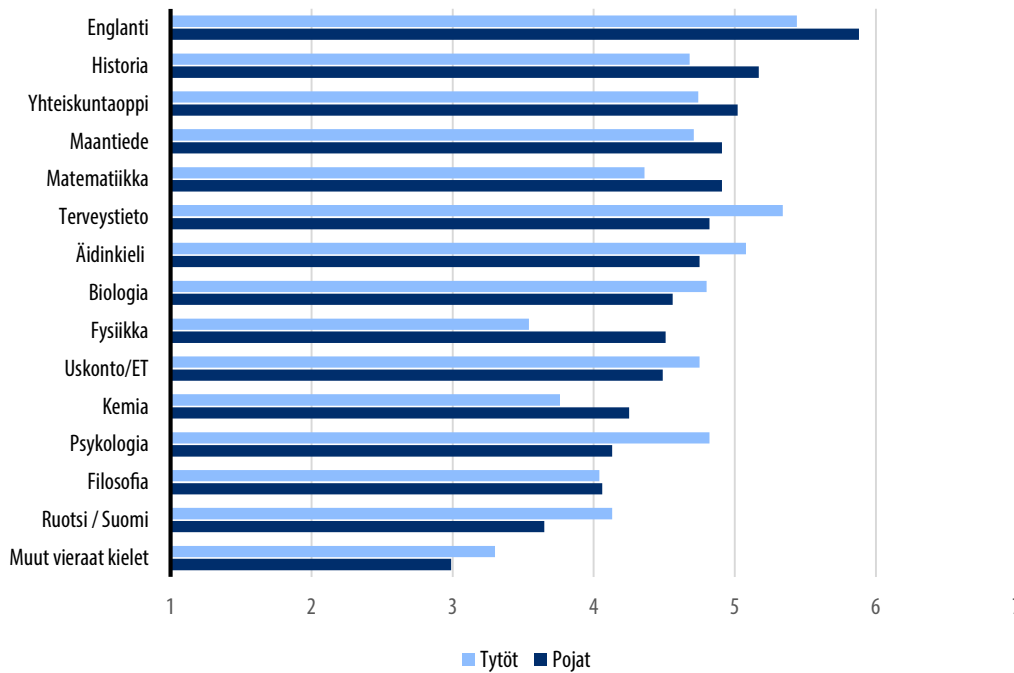
Opiskelijoiden ilmaisemissa näkemyksissä toistuu aiemmissä tutkimuksissa (esim. Kupiainen ym., 2018) ja luvussa 4 raportoiduissa vuosien 2016–2022 ylioppilastutkinnon koevalinnoissa näkyvä oppiaineiden jakautuminen 'tyttöjen' ja 'poikien' oppiaineisiin: psykologia, toinen kotimainen kieli, äidinkieli, muut vieraat kielet kuin englanti, biologia, terveystieto ja uskonto vs. fysiikka, historia, matematiikka, kemia, maantiede ja yhteiskuntaoppi ($\eta^2 = 0,110 / 0,054 / 0,031 / 0,028 / 0,028 / 0,026 / 0,013$ ja $\eta^2 = 0,078 / 0,028 / 0,017 / 0,016 / 0,009 / 0,008$, kaikki $p < 0,001$). Erityisen kiinnostavia ovat 'poikien' oppiaineina näyttäytyvät historia ja yhteiskuntaoppi, joiden on korostetusti kritisoitu jäävän opiskelijavalintauudistuksessa luonnontieteiden varjoon. Näiden kahden oppiaineen kohdalla opiskelijavalintauudistuksessa on sikäli mielenkiintoinen, että vaikka pojat kokevat ne keskimäärin kiinnostavammaksi kuin tytöt, monen pojan ylioppilastutkintoonsa valitsemat fysiikka ja kemia saattavat heikentää todennäköisyyttä, että he valitsisivat tutkintoonsa myös historian ja yhteiskuntaopin. Näiden lukiossa matematiikkaa ja luonnontieteitä painottaneiden mutta ehkä myöhemmin yhteiskunnallis-humanistisille aloille tähtäävien poikien asema on toistaiseksi ollut vahva, ovathan fysiikka ja kemia tuoneet todistushaun pisteytyksessä jopa suuremman pistekertymän kuin historia ja yhteiskuntaoppi. Mikäli uusi pisteytysmalli tulee hyväksytyksi toukokuussa 2023 esitettyssä muodossa

(UNIFI, 2023b), heidän tilanteensa tulee kuitenkin muuttumaan. Luonnontieteisiin panostaneet ja ne tutkintoonsa valinneet opiskelijat jäävät ehdotuksen mukaan näiden aineiden kokeiden vaatimasta suuremmasta kurssimäärästä huolimatta joillakin humanistis-yhteiskunnallisilla aloilla (filosofia, historia, teologia) alakynteen huolimatta siitä, että ovat opiskelleet lukiossa historiaa ja yhteiskuntaoppia joka tapauksessa vähintään pakolliset kolme plus kolme kurssia. Kyseiset oppiaineet kuuluvat lisäksi nimenomaan poikien tyttöjä suuremman kiinnostuksen kohteisiin (ks. luku 7.4).

Koko kyselyn suurin ryhmien välinen ero löytyi opiskelijoiden näkemyksissä matematiikan kiinnostavuudesta, missä matematiikkavalinta selitti näkemyksissä ilmenevästä vaihtelusta lähes viidenneksen ($ka = 5,09$ vs. $3,51$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,198$) pitkän matematiikan lukijoiden nähdessä odotetusti matematiikan selvästi kiinnostavampana oppiaineena kuin lyhyen matematiikan lukijat. Matematiikkavalinnan selitysosuus oli vahva myös fysiikan ja kemian koetussa kiinnostavuudessa ($ka = 4,74$ vs. $3,18$ ja $ka = 4,55$ vs. $3,34$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,164$ ja $\eta^2 = 0,109$). Fysiikan koetussa kiinnostavuudessa ilmenevä ero näkyy myös tyttöjen ja poikien välisessä vertailussa ($ka = 4,73$ vs. $3,67$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,078$), mutta ero oli selvempi psykologiassa, jossa sukupuoli selitti 11 prosenttia kiinnostuksessa ilmenevästä vaihtelusta tyttöjen pitäessä psykologiaa edellä raportoidun tärkeyden ohessa myös kiinnostavampana ($ka = 5,52$ vs. $4,38$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,110$).

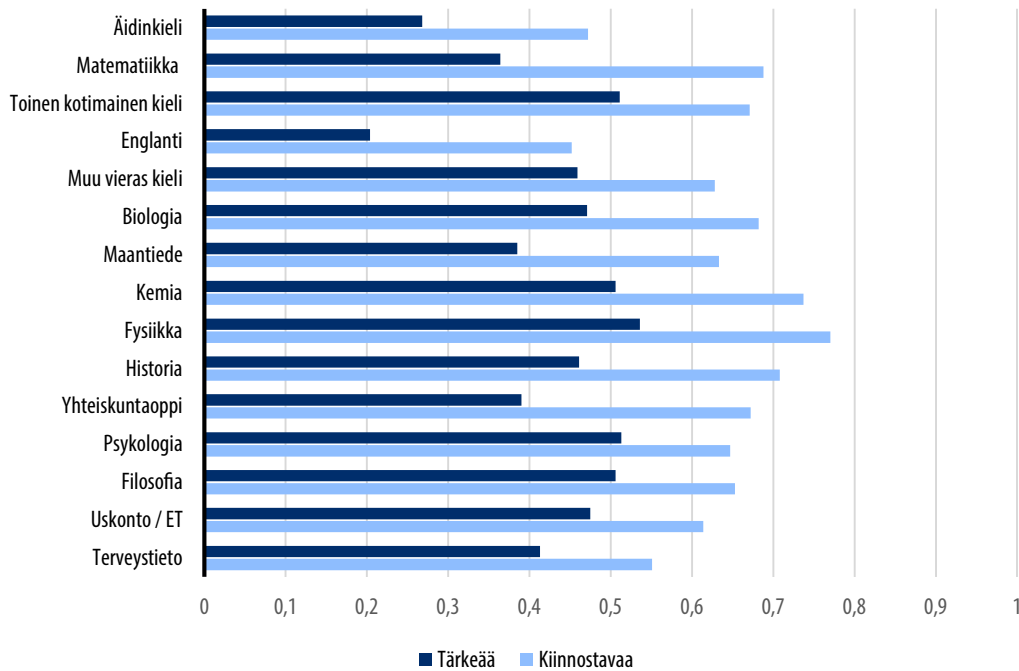
Pojat arvioivat itsensä keskimäärin hieman osaavammiksi kuin tytöt (kuvio 26). Sukupuoli-ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0,001$) kaikissa muissa oppiaineissa paitsi filiosofiassa ja oli suurin fysiikassa ja psykologiassa ($ka = 4,51$ vs. $3,54$ ja $ka = 4,82$ vs. $4,13$, $\eta^2 = 0,082$ ja $\eta^2 = 0,053$).

Kuvio 26. Opiskelijoiden näkemys omasta osaamisestaan ylioppilastutkinnon kattamissa lukuaineissa poikien itse arvioidun osaamisen mukaisessa järjestyksessä. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin.



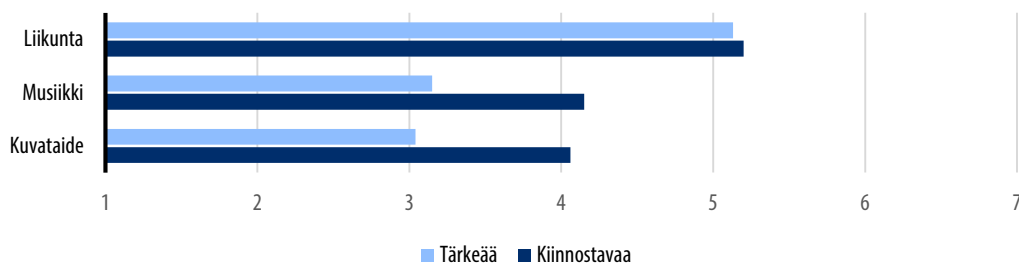
Opiskelijoiden arvio omasta osaamisestaan oli vahvemmin yhteydessä heidän arvioonsa oppiaineen kiinnostavuudesta kuin sen tärkeydestä (kuvio 27). Yhteys oli voimakkain fysiikassa, kemiassa ja historiassa ja heikoin englannissa ja äidinkielessä.

Kuvio 27. Opiskelijoiden omaa osaamistaan koskevan arvon yhteys (Pearsonin korrelaatio) heidän näkemykseensä kaikille yhteisten lukuaineiden tärkeydestä / hyödyllisyydestä ja kiinnostavuudesta. Asteikko: 0 = ei yhteyttä ... 1 = 100 % yhteys.



Opiskelijat kokivat taito- ja taideaineet liikuntaa lukuun ottamatta selvästi lukuaineita vähemmän tärkeiksi, mutta kaikkien kiinnostavuus ylsi vähintään samaan kuin heikoimmin kiinnostaviksi koettujen lukuaineiden (kuvio 28).

Kuvio 28. Opiskelijoiden näkemys kaikille yhteisten taito- ja taideaineiden tärkeydestä / hyödyllisyydestä ja kiinnostavuudesta tärkeyden mukaisessa järjestyksessä. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin.



Opiskelijoiden taito- ja taideaineiden tärkeyttä ja kiinnostavuutta koskevilla näkemyksillä oli kuitenkin selviä, etenkin sukupuolen mukaisia eroja. Perusopetuksen päättöarvosanoja ja painotetun opetuksen luokkia koskevilla aiemmissa tutkimuksissa tyttöjen ja poikien välinen arvosanaero on kuvataiteessa lähes yhtä suuri kuin äidinkiessä, ja niin kuvataiteeseen kuin musiikkiinkin perustuvissa painotetun opetuksen luokissa on huomattavan vahva tyttöjen yliedustus poikiin nähden, kun taas liikuntaan (urheiluun) painottuvat luokat ovat pojille tyttöjä tyypillisempi painotetun opetuksen luokan valinta (Kupiainen, 2019; Kupiainen & Hotulainen, 2022; Kupiainen ym., 2022). Myös nyt toteutetussa tutkimuksessa tytöt näkivät kuvataiteen kiinnostavampana oppiaineena kuin pojat (ka = 4,36 vs. 3,59, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,038$) ja he kokivat osaamisensa siinä selvästi paremmaksi kuin pojat omansa (ka = 4,65 vs. 3,78, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,056$). Pojat kokivat puolestaan liikunnan sekä tärkeämmäksi ja kiinnostavammaksi ja oman osaamisensa siinä paremmaksi kuin tytöt, mutta ero oli selvästi pienempi kuin kuvataiteessa (ka = 5,40 vs. 4,95, ka = 5,71 vs. 4,87 ja ka = 5,89 vs. 5,51, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,016$, 0,015 ja 0,015).

Muiden taustatekijöiden mukaiset erot olivat sukupuolen mukaisia pienemmät eikä mikään niistä selittänyt edes yhtä prosenttia opiskelijoiden taito- ja taideaineiden tärkeyttä tai kiinnostavuutta tai omaa osaamistaan koskevilla näkemyksillä ilmenevästä vaihtelusta, vaikka jotkut erot olivat tilastollisesti merkitseviä tasolla $p < 0,001$.

7.3 Miten opiskelijavalintauudistus on ollut esillä opinto-ohjauksessa

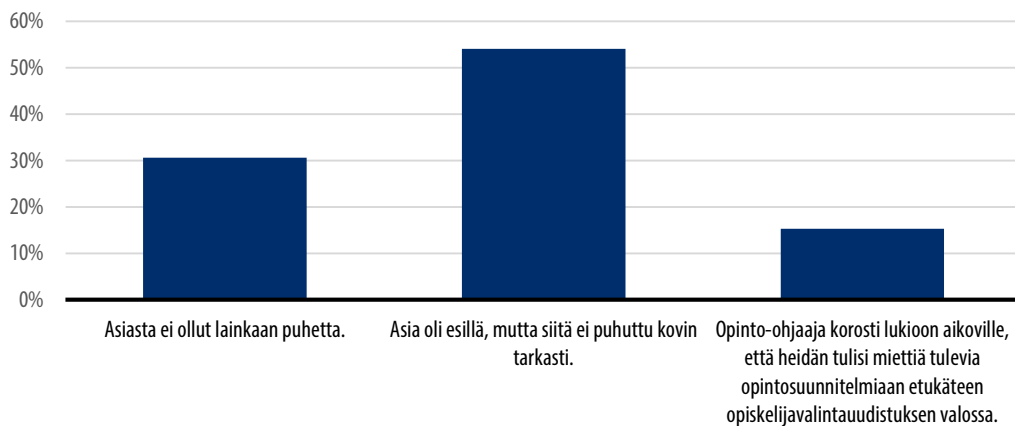
Niin opiskelijoiden kuin opettajien, rehtoreiden ja opinto-ohjaajienkin kyselyihin sisältyi kysymyksiä koskien opiskelijavalintauudistuksen näkymisestä opinto-ohjauksessa. Opiskelijoita johdatettiin kyselyssä asiaan tiedustelemalla, miten uudistus oli ollut esillä perusopetuksen opinto-ohjauksessa ennen toisen asteen valintaa.

7.3.1 Opiskelijavalintauudistuksen näkyminen perusopetuksen opinto-ohjauksessa

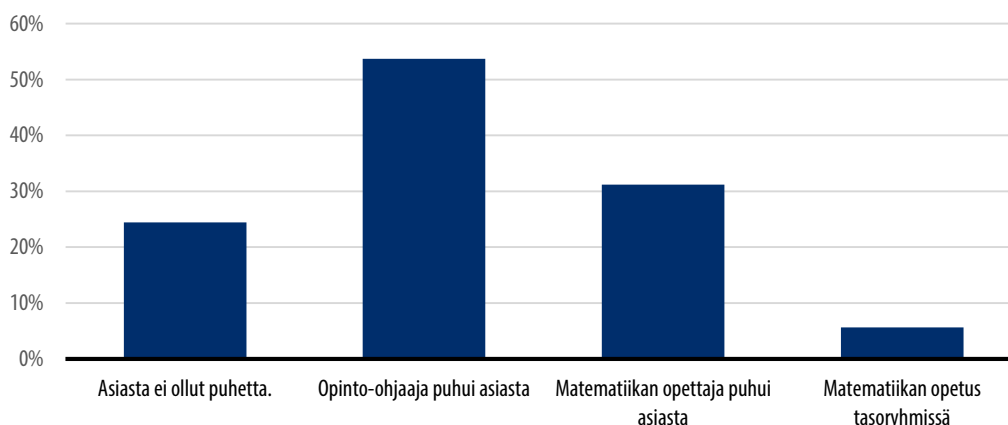
Opiskelijakyselyyn sisältyvästä kahdesta perusopetuksen opinto-ohjausta koskevasta kysymyksestä ensimmäinen kohdistui korkea-asteen opiskelijavalintauudistuksen käsitteilyyn yleisellä tasolla (kuvio 29) ja toinen julkisuudessa korostettuun matematiikan rooliin tuossa valinnassa (kuvio 30). Kuvioiden pylviäitä ei voi suoraan verrata toisiinsa, sillä kun kuviossa 29 vastaajaa pyydettiin valitsemaan vaihtoehto, joka parhaiten vastasi hänen muistikuvaansa asiasta, kuvion 30 esittämässä kysymyksessä opiskelijaa pyydettiin valitsemaan kaikki vaihtoehdot, jotka kuvasivat matematiikan näkymistä opinto-ohjauksessa.

Myös peruskoulujen opinto-ohjaajilta kysyttiin samoilla vastausvaihtoehdoilla heidän näkemystään siitä, miten korkea-asteen opiskelijavalintauudistusta käsitellään perusopetuksen opinto-ohjauksessa. Opiskelijoista noin puolet (54 %) ja opinto-ohjaajista kolme neljäsosaa (77 %) raportoi, että asia oli esillä, mutta siitä ei puhuttu kovin tarkasti. Vain 4 prosenttia opinto-ohjaajista vastasi, että asiasta ei ole lainkaan puhetta perusopetuksen opinto-ohjauksessa ja 19 prosenttia kertoi korostavansa lukioon aikoville, että heidän tulisi miettiä tulevia opintosuunnitelmiaan etukäteen opiskelijavalintauudistuksen valossa. Peruskoulun opinto-ohjaajien näkemys siitä, korostuuko lukion pitkän matematiikan rooli osana korkea-asteen opiskelijavalintaa koskevaa puhetta perusopetuksen opinto-ohjauksessa, on opiskelijoiden vastausten kanssa (kuvio 30) varsin samansuuntainen. Opinto-ohjaajien mukaan opinto-ohjaajat nostavat asian esiin lähes aina (87 %) ja myös matematiikan opettajat verrattain usein (30 %). Opiskelijoista neljäsosa (24 %) mutta opinto-ohjaajista vain hieman useampi kuin joka kymmenes (11 %) raportoi, että asiasta ei ollut ollut perusopetuksen opinto-ohjauksessa lainkaan puhetta.

Kuvio 29. Opiskelijoiden muistikuva siitä, miten korkea-asteen opiskelijavalintauudistus oli ollut esillä perusopetuksen opinto-ohjauksessa



Kuvio 30. Opiskelijoiden muistikuva siitä, miten matematiikka oli ollut esillä perusopetuksen opinto-ohjauksessa osana korkea-asteen opiskelijavalintaa koskevaa puhetta



Koska on oletettavaa, että lukiossa pidempään jo opiskelleet muistavat huonommin, mitä peruskoulussa on puhuttu, ja myös puhe asiasta on ollut ehkä vähäisempää, raportoimme kysymykset aiemmista luvuista poiketen opiskelijoiden lukion aloitusvuoden mukaan (taulukko 9 ja taulukko 10).

Taulukko 9. Opiskelijoiden muistikuva siitä, miten korkea-asteen opiskelijavalintaudistus oli esillä peruskoulun opinto-ohjauksessa lukion aloitusvuoden mukaan (2020 = ensimmäisen vuoden opiskelijat, 2021 = toisen vuoden opiskelijat, 2022 = kolmannen tai neljännen vuoden opiskelijat). Eri vastausvaihtojen valinneiden opiskelijoiden prosenttiosuus ja lukumäärä.

	2020 %	2021 %	2022 %	2020 N	2021 N	2022 N
Asiasta ei ollut lainkaan puhetta.	28,8	29,6	32,7	318	441	579
Asia oli esillä, mutta siitä ei puhuttu kovin tarkasti.	56,2	53,8	53,0	622	801	937
... tulisi miettiä suunnitelmiaan opiskelijavalintaudistuksen valossa *	15,0	16,6	14,3	166	248	253
Yhteensä				1 106	1 490	1 769

* Väite on luettavissa kokonaisuudessaan kuviossa 29.

Taulukko 10. Opiskelijoiden muistikuva siitä, miten matematiikka oli esillä peruskoulun opinto-ohjauksessa osana korkea-asteen opiskelijavalintauudistusta koskevaa puhetta lukion aloitusvuoden mukaan (2020 = ensimmäisen vuoden opiskelijat, 2021 = toisen vuoden opiskelijat, 2022 = kolmannen tai neljännen vuoden opiskelijat). Eri vastausvaihtojen valinneiden opiskelijoiden prosenttiosuus.

	2020 %	2021 %	2022 %
Asiasta ei ollut lainkaan puhetta.	22,6	25,7	27,9
Opinto-ohjaaja puhui asiasta	60,9	55,7	55,3
Matematiikan opettaja puhui asiasta	32,2	35,0	31,8
Matematiikan opetus osaamisen mukaisissa ryhmissä	7,7	5,6	5,2

* Koska vastaaja saattoi valita useamman vaihtoehdon, prosenttiosuus on laskettu taulukon 9 vastaajamääristä

Kuten taulukoista 9 ja 10 voidaan nähdä, oletuksemme opiskelijavalintaa koskevan ohjauksen lisääntymisestä peruskoulussa ei näytä pitävän paikkaansa. Matematiikan opettajan antamaa ohjausta lukuun ottamatta puhe opiskelijavalinnasta näyttää päinvastoin vähentyneen peruskoulussa viimeisen kolmen vuoden aikana.

Asian käsittelyssä näyttää olevan eroja myös suomen- ja ruotsinkielisen perusopetuksen välillä siten, että kysymys on ollut selvästi vahvemmin esillä ruotsinkielisissä kouluissa (taulukko 11).

Taulukko 11. Opiskelijoiden muistikuva siitä, miten korkea-asteen opiskelijavalintauudistus oli esillä peruskoulun opinto-ohjauksessa lukion opetuskielen mukaan. Eri vastausvaihtojen valinneiden opiskelijoiden prosenttiosuus ja lukumäärä.

	Suomi %	Ruotsi %	Suomi N	Ruotsi N
Asiasta ei ollut lainkaan puhetta.	31,4	24,7	1210	128
Asia oli esillä, mutta siitä ei puhuttu kovin tarkasti.	54,9	47,9	2114	248
... tulisi miettiä suunnitelmiaan opiskelijavalintauudistuksen valossa *	13,6	27,4	525	142
Yhteensä			3849	518

* Väite on luettavissa kokonaisuudessaan kuviossa 29.

Ero suomen- ja ruotsinkielisten koulujen välillä näyttää olleen erityisen suuri siinä, onko lukioon aikoville oppilaille tarjottu mahdollisuus opiskella matematiikkaa ryhmässä, jossa pitkän matematiikan opiskelua harkitsevat saattoivat opiskella pidemmälle kuin muut (4,9 % vs. 13,9 %).

7.3.2 Keneltä opiskelija hakee lukiossa ohjausta

Lukion osalta opiskelijoilta kysyttiin vain sitä, kuinka merkityksellisenä he näkivät lukion eri toimijoilta opintoihinsa ja oppiainevalintoihinsa saamansa ohjauksen (taulukko 12).

Taulukko 12. Opiskelijoiden näkemys lukion ei toimijoilta opintoihinsa ja oppiainevalintoihinsa saamansa ohjauksen merkityksellisyydestä sukupuolen ja opetuskielen mukaan. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin.

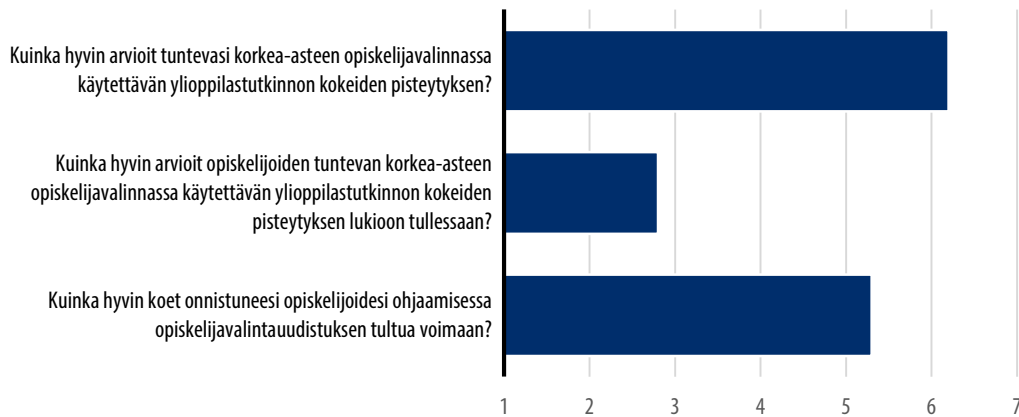
	Tytöt	Pojat	Suomi	Ruotsi
Opinto-ohjaaja	4,87	4,67	4,76	4,89
Aineenopettaja	4,58	4,46	4,49	4,85
Ryhmäohjaaja	3,44	3,69	3,48	4,02
Kuraattori	2,57	2,57	2,53	2,90
Koulupsykologi	2,59	2,52	2,54	2,74

Kuten taulukosta 12 voidaan nähdä, opinto-ohjaaja ja aineenopettaja koetaan lukiossa lähes yhtä tärkeiksi opintoja ja oppiainevalintoja koskevan ohjauksen lähteinä. Tytöt kokivat molemmat hieman tärkeämpinä kuin pojat, jotka taas kokivat ryhmäohjaajan tärkeämpänä kuin tytöt, joskin erot olivat efektikooltaan varsin vähäiset ($\eta^2 = 0,001-0,005$). Kiinnostavampi ja osin hieman vahvempi ero ilmeni opinto-ohjaajan roolia lukuun ottamatta suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden välillä, jälkimmäisten opiskelijoiden kokiessa kaikki ohjaavat tahot suomenkielisiä lukiolaisia tärkeämmiksi – ellei sitten kysymys ole yksinkertaisesti erosta suomen- ja ruotsinkielisten opiskelijoiden Likert-asteikon käytössä (ks. Bachman & O'Malley, 1984; Buckley, 2009; Kupiainen ym., 2009).

7.3.3 Opiskelijoiden ohjauksen tarve opettajien ja opinto-ohjaajien näkemänä

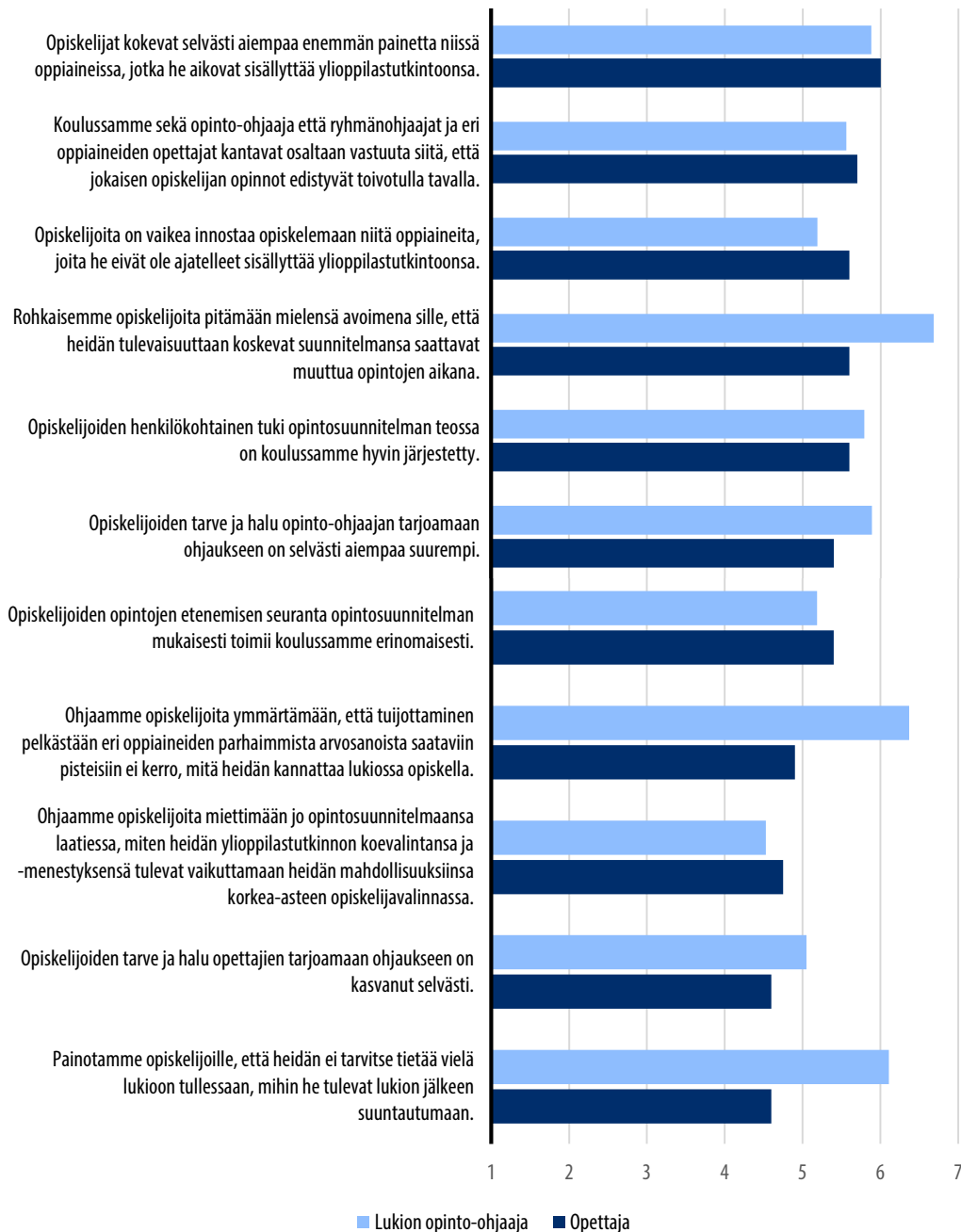
Myös opettajilta ja opinto-ohjaajilta kysyttiin heidän näkemyksiään lukiolaisten opintojen ja opintoihin liittyvien valintojen ohjaamisesta ja sen tarpeesta. Kuten kuviosta 31 voidaan nähdä, lukion opinto-ohjaajat kokivat opiskelijoiden tuntevan korkea-asteen opiskelija-valinnassa käytettävän ylioppilastutkinnon kokeiden pisteytyksen varsin heikosti lukioon tullessaan. Opinto-ohjaajat kokivat sen sijaan tuntevansa sen itse varsin hyvin. Opinto-ohjaajien avovastauksissa nousi kuitenkin esiin myös mallien suuri lukumäärä, ja kaikkien niiden opettelemisen koettiin olevan haastavaa jopa opinto-ohjaajille. Pisteytystaulukkojen karsiminen onkin ollut yksi todistusvalinnan uuden pisteytysluonnoksen tavoitteista (UNIFI, 2023a). Kaiken kaikkiaan opinto-ohjaajat kokivat, että he ovat onnistuneet hyvin opiskelijoiden ohjaamisessa opiskelijavalintauudistuksen tultua voimaan.

Kuvio 31. Lukion opinto-ohjaajien näkemys korkea-asteen opiskelijavalinnan tuntemisestaan ja opiskelijoiden ohjaamisen onnistumisestaan. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan . . . 7 = juuri näin.



Opettajat ja opinto-ohjaajat vastasivat myös väittämiin opiskelijoiden tarvitsemasta ohjauksesta opiskelijavalintauudistuksen seurauksena. Opettajat ja opinto-ohjaajat näyttivät olevan vahvasti sitä mieltä, että opiskelijat kokevat selvästi aiempaa enemmän painetta niissä oppiaineissa, jotka he aikovat kirjoittaa (kuvio 32). He kokivat myös opiskelijoiden halun ja tarpeen opinto-ohjaajan sekä (vähemmässä määrin) opettajien tarjoamaan ohjaukseen kasvaneen.

Kuvio 32. Opettajien ja opinto-ohjaajien näkemys opintojen ja niihin liittyvien valintojen ohjaamisesta koulussa. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin.



Kuten kuviosta 32 nähdään, erityisesti opinto-ohjaajat raportoivat rohkaisevansa opiskelijoita pitämään mielen avoinna tulevaisuudensuunnitelmien muutosten varalta ja pyrkivänsä painottamaan opiskelijoille, ettei heidän tarvitse heti lukion alussa tietää jatko-opintosuunnitelmiaan. Varsinkin opinto-ohjaajat näyttävät siis aktiivisesti pyrkivän estämään opiskelijavalintauudistuksen ei-toivottuja ohjausvaikutuksia. Opinto-ohjaajat vastasivat myös kysymyksiin siitä, miten opiskelijavalintauudistus on vaikuttanut heidän työhönsä. Opinto-ohjaajat näkivät valintojen aikaistumisen johtaneen opinto-ohjauksen korostuneeseen rooliin, erityisesti opiskelijoiden hyvinvoinnin tukemisessa.

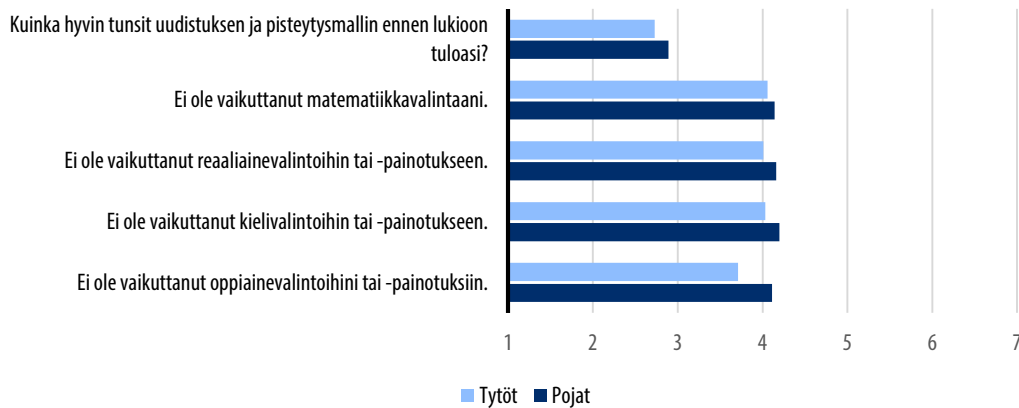
Opinto-ohjaajat korostivat myös kyselyn avovastauksissaan, miten heidän tärkein tehtävänsä on olla jokaisen nuoren yksilöllisenä tukena, suunnitelmista ja ohjauksen suunnasta riippumatta:

Opinto-ohjaaja ei näkemykseni mukaan ole se henkilö, kenen harteilla on suomalaisten koulutustason nostaminen tai ylioppilaiden uravalintojen onnistuminen – opinto-ohjaaja voi olla juuri niissä tilanteissa onnistunut työssään erinomaisesti, joissa nuori päättää siirtyä ammatilliseen koulutukseen tai jäädä väli vuoden viettoon. Opinto-ohjaaja ei voi kantaa vastuuta päätöksistä, joita nuoret urapolullaan tekevät – ohjaajan tehtävä on tarjota työkaluja kunkin nuoren kohdalla parhaiden mahdollisten valintojen tekemiseen, ja valinnat nuoret tekevät loppupeleissä itse.

7.4 Opiskelijoiden lukioajan oppiainevalinnat ja ylioppilastutkinnon koevalinnat

Opiskelijakyselyssä kysyttiin valmiiksi tarjotulla mittarilla syitä, joiden opiskelijat näkevät ohjaavan lukioaikaisia oppiainevalintojaan, sekä hieman siitä poikkeavalla mittarilla syitä, jotka ohjaavat heidän ylioppilastutkinnon koevalintojaan. Jälkimmäistä osuutta edelsi kysymys siitä, kuinka suuri merkitys opiskelijavalinnan pisteytysmallilla on ollut vastaajan oppiainevalinnoille sekä kysymys siitä, mitä kokeita vastaaja on ajatellut valita tai on jo valinnut ylioppilastutkintoonsa. Näiden kahden kysymyssarjan välissä kyselyyn sisältyi lisäksi kaksi kysymystä, jotka koskivat sitä, kuinka hyvin opiskelija oli tuntenut korkeasteen opiskelijavalintauudistuksen ja sen pisteytysmallin ennen lukioon tuloaan (kuvio 33).

Kuvio 33. Opiskelijoiden arvio siitä, kuinka hyvin he tunsivat korkea-asteen opiskelijavalintauudistuksen pisteytysmallin ennen lukioon tuloaan, sekä heidän arvionsa uudistuksen vaikutuksista oppiainevalinnoilleen sukupuolen mukaan. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = en lainkaan 7 = erittäin hyvin.



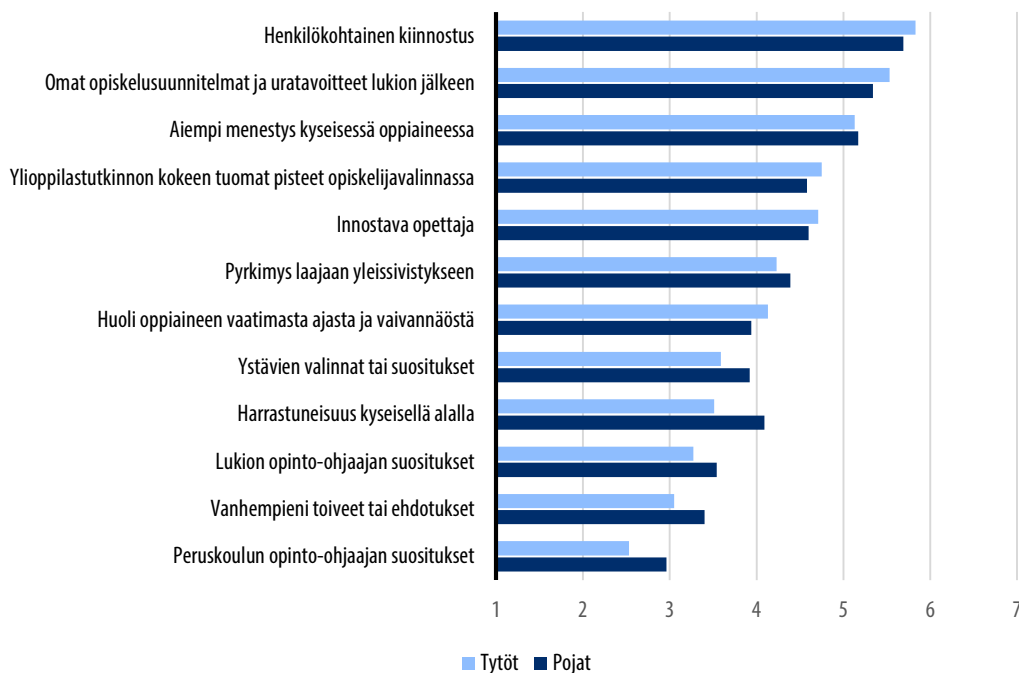
Opiskelijoiden ilmaisema opiskelijavalintauudistuksen tuntemuksen heikkous ennen lukioon tuloa tuntuu asiaa koskeva julkinen keskustelu huomioiden yllättävältä, mutta saa tukea opiskelijoiden edellä raportoiduista muisteluista uudistuksen käsittelystä peruskoulussa. Asiassa tuntuu myös tapahtuneen hienoista muutosta ensimmäisen vuoden opiskelijoiden raportoidessa hieman vahvempaa uudistuksen tuntemusta ennen lukioon saapumista kuin vanhemmat opiskelijat ($k_a = 2,88$ vs. $2,75$ ja $2,72$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,002$). Myös opiskelijoiden vastaukset kysymyksiin siitä, missä määrin uudistus on vaikuttanut heidän oppiainevalintoihinsa tai -painotuksiinsa, näyttävät vastaavan pitkälti opiskelijoiden tässä luvussa raportoitavia syitä oppiaine- ja ylioppilastutkinnon koevalinnoilleen.

Pitkän matematiikan lukijat näyttävät tunteneen opiskelijavalintauudistuksen ja sen pisteytysmallin hieman lyhyen matematiikan lukijoita paremmin, kun taas jälkimmäiset myöntävät sen vaikuttaneen valintoihinsa hieman vahvemmin ($k_a = 2,86$ vs. $2,69$ ja $k_a = 4,04$ vs. $3,76$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,003$). Erityisen vahvasti opiskelijavalintauudistuksen vaikutuksen valinnoilleen kieltävät lyhyestä matematiikasta pitkään vaihtaneet, mutta heidän pieni lukumääränsä (6) tekee tuloksen yleistettävyyden kyseenalaiseksi. Ero muihin ryhmiin lienee silti asiaa koskevan yleisen kysymyksen osalta raportoimisen arvoinen ($k_a = 5,33$ vs. vaihdon toisin päin tehneiden $k_a = 3,83$ ja matematiikkavalinnassaan pysyneiden $k_a = 3,76$ ja $4,13$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,010$).

7.4.1 Mikä ohjaa lukiolaisten oppiaine- ja ylioppilastutkinnon koevalintoja

Vaikka lukion oppiainevalintoja koskevassa kysymyksessä ei ollut sitä erikseen mainittu, oletamme opiskelijoiden vastanneen kysymykseen ajatellen toisaalta oppiaineiden pakolliset moduulit ylittäviä opintoja, toisaalta heidän eri oppiaineisiinsa suuntaamaansa panostusta huomioiden niin pakolliset kuin ne ylittävätkin moduulit ja opintojaksot. Kysymyksen vaihtoehdot oli laadittu pyrkien kattamaan sekä perinteiset syyt lukio-opinnoissa tehtäville valinnoille että opiskelijavalintauudistuksen mukanaan tuomat mahdolliset muut syyt (kuvio 34).

Kuvio 34. Opiskelijoiden lukion oppiainevalinnoilleen antamat syyt sukupuolen mukaan tyttöjen tarjoamien syiden mukaisessa järjestyksessä. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = en lainkaan 7 = erittäin hyvin.



Kuten kuviosta 34 voidaan nähdä, niin tytöt kuin pojatkin näkivät henkilökohtaisen kiinnostuksen, omien tulevaisuuden tavoitteidensa ja suunnitelmiansa sekä tähän mennessä saavuttamansa menestyksen olevan vahvimmat oppiainevalintojaan ohjaavat tekijät oppiaineen kokeen todistusvalinnassa tuomien pisteiden jäädessä tärkeysjärjestyksessä vasta neljänneksi. Kuten jäljempänä kuitenkin tuomme esiin, vastauksissa oli opiskelijoiden tulevaisuuden tavoitteisiin liittyviä eroja. Vaikka jo näissä tekijöissä oli aiempaa opintomenestystä lukuun ottamatta tilastollisesti merkitsevä sukupuoliero ($p < 0,001$),

sukupuoli selitti niissä esiintyvistä vaihtelusta alle yhden prosentin. Sen sijaan ehkä yllättäen niin peruskoulun ja lukion opinto-ohjaajan sekä vanhempien suosituksilla kuin ystävien valinnoilla ja omalla harrastuneisuudellakin oli suurempi merkitys poikien kuin tyttöjen oppiainevalinnoille tai painotukselle, vaikka niiden painoarvo jäi kokonaisuudessaan suhteellisen heikoksi. Huoli oppiaineen vaatimasta vaivannäöstä oli sen sijaan tytöille hieman poikia tyypillisempi perustelu valinnoille ($p < 0,001$, $\eta^2 = 0,003$). Ero liittyyneen ennen kaikkea matematiikkavalintaan, joka selitti vaivannäköhuolessa esiintyvää vaihtelua sukupuolta selvemmin ($ka = 4,35$ vs. $3,86$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,018$).

Matematiikkavalinta selitti kuitenkin opiskelijoiden oppiainevalinnoilleen antamissa syissä ilmenevistä eroista vahvimmin eroa ylioppilastutkinnon kokeen tuomien pisteiden ja opiskelijan jatko-opinto- ja uratavoitteiden roolissa ($ka = 4,97$ vs. $4,19$ ja $ka = 5,67$ vs. $5,11$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,051$ ja $0,034$).

Opintojen tutkimuksen toteutushetken keston mukaisessa tarkastelussa nousivat odotetusti vahvimpina esiin erot niin perusopetuksen ja lukion opinto-ohjaajan kuin vanhempien suositukset ja ystävien valinnat ($p < 0,001$, $\eta^2 = 0,046 / 0,049 / 0,031 / 0,023$) mutta myös opiskelijan oma harrastuneisuus alalla ja pyrkimys laajaan yleissivistykseen ($p < 0,001$, $\eta^2 = 0,021 / 0,018$). Myös huoli oppiaineen vaatimasta vaivannäöstä oli tyypillisempää lukion vasta syksyllä 2022 aloittaneille opiskelijoille, jotka ovat vasta opintojensa alussa ja saattavat näin aiemmin aloittaneita helpommin muuttaa vielä suunnitelmiaan ($ka = 4,30$ vs. $4,02$ ja $3,73$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,016$).

Opiskelijoiden kotitaustan mukaiset erot olivat edellä raportoituja vähäisemmät. Ainoat yli yhden prosentin selitysosuuteen yltävät syyt olivat vanhempien toiveet ja odotukset sekä kokeen tuomat pisteet opiskelijavalinnassa, joista molemmat olivat suhteellisesti tärkeimpiä parhaiten koulutettujen vanhempien lapsille ($p < 0,001$, $\eta^2 = 0,016 / 0,011$).

Vaikka ylioppilastutkinnon kokeen tuomat pisteet jäivät kyselyn vastauksissa henkilökohtaisten oppiainevalinnan syiden varjoon, asia nousi vahvasti esiin avovastauksissa:

Nykyinen ylioppilaskokeiden painotus, ja etenkin pistemäärät stressaavat opiskelijoita. Tuntuu, että suurin osa eivät opiskele itselleen mieluisia ja kiinnostavia oppiaineita, koska he miettivät pistemääriä. Ja jos aineet eivät luonnostaan kiinnosta, opiskelu on vaikeampaa ja stressaavampaa. Opitut asiat jäävät myös herkemmin mieleen.

Olisi tärkeää realisoida aineiden merkitykset jatko-opiskeluun. Hyvin monet suuntaavat valintansa pisteytysten mukaan ja siksi olisi tärkeää, että ne olisivat realistiset. Pitkän matematiikan ja esimerkiksi fysiikan arvostus on vähän liiankin korkealla.

Många jobbar extremt hårt för att få bra vitsord och klara sig i de ämnen som ger bra poäng när man söker vidare, även om ämnet i fråga inte skulle intressera en och skulle vara svår. Det blir inte mycket tid över att ta de kurser man faktiskt är intresserad av för att de ämnen som ger mest poäng har en stor mängd kurser.

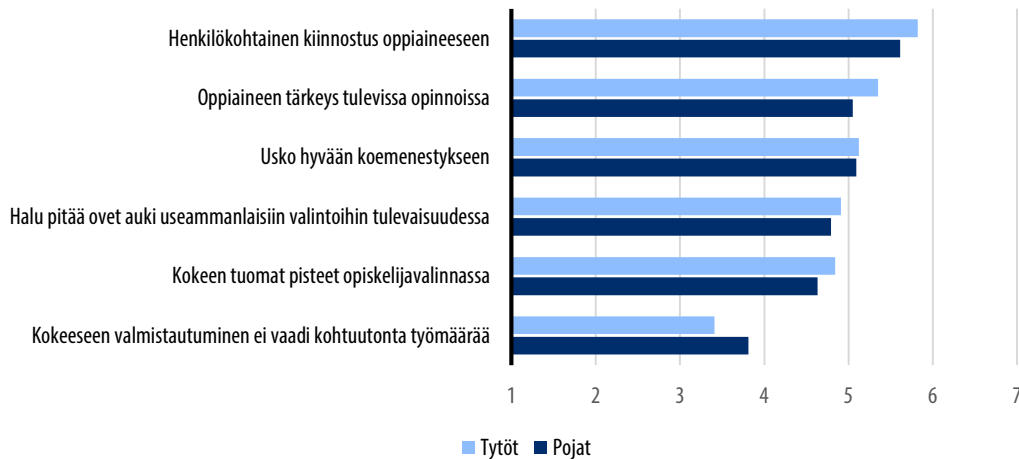
Ylipäänsä tuntuu, että ylioppilaskirjoitukset vaikuttavat liikaa oppiainevalintoihin. Toivoisin, että lukio olisi enemmän yleissivistävä oppilaitos, kuten sen perimmäisenä tarkoituksena oli. Nyt tuntuu, että kaikki tekevät valintoja vain jatko-opiskelupaikkaa ajatellen, eikä mielenkiinnolle jää ainevalinnoissa sijaa.

En valinnut aineita joista pidän vaan ne joista saa pisteitä. Koska jos olisin valinnut aineet joista pidän, en saisi juurikaan pisteitä jatko-opintoihin.

Att man redan i första årskursen behöver veta vad man tänker skriva för att få ihop alla kurser och behöver tänka på vad man kan få mest poäng i. Studentexamen väger så pass mycket att det känns helt onödigt att vi behöver läsa så mycket kurser som inte alls har någon betydelse i antagningen.

Kysyimme opiskelijoilta ylioppilastutkinnon koevalinnoista osin samoin kysymyksen kuin heidän oppiainevalinnoistaan lukion aikana lyhentäen kuitenkin kysymyssarjaa (kuvio 35). Lisäsimme kuitenkin myös kysymyksen, joka viittasi suoraan koevalinnan merkitykseen todistusvalinnan sallimassa useampaan kohteeseen suuntautumisessa.

Kuvio 35. Opiskelijoiden ylioppilastutkinnon koevalinnoilleen antamat syyt sukupuolen mukaan tyttöjen tarjoamien syiden mukaisessa järjestyksessä. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan tärkeä 7 = erittäin tärkeä.



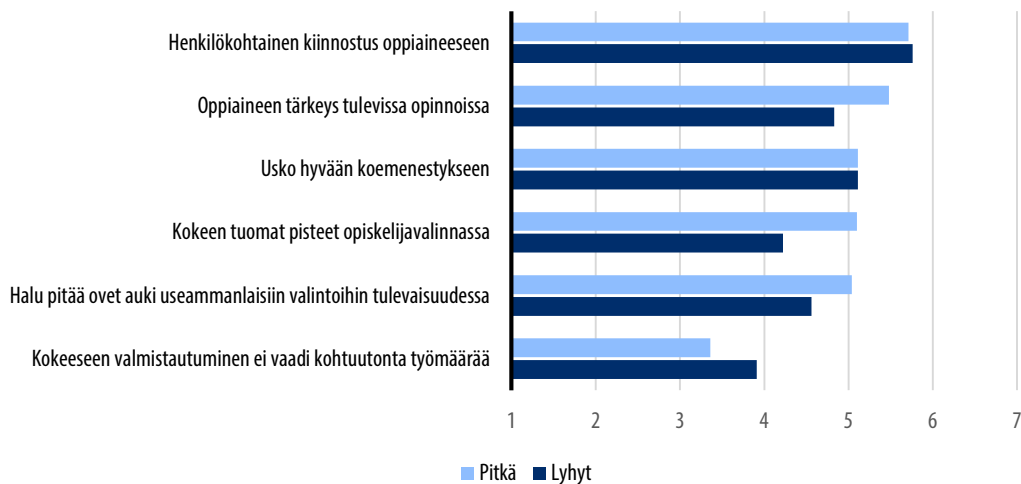
Kuten kuvioista 35 voidaan nähdä, henkilökohtainen kiinnostus nousi varsin selvästi opiskelijoiden ensisijaiseksi syyksi ylioppilastutkinnon koevalintoihin. Tämä heijastaa mitä ilmeisimmin edellä kuviossa 34 kuvattuja lukion oppiainevalintojen syitä. Hyvänä kakkosena koevalintojen syissä tulivat kokeen edustaman oppiaineen tärkeys tulevissa opinnoissa sekä opiskelijan usko menestykseensä kyseisessä kokeessa. Myös halu pitää auki ovia mahdollisiin muuttuviin urasuunnitelmiin sekä kokeen tuomat pisteet todistusvalinnassa painoivat kuitenkin valinnassa selvästi. Koemenestysuskoa lukuun ottamatta ero tyttöjen ja poikien vastauksissa oli tilastollisesti merkitsevä (tulevaisuuden valintoihin varautumisessa $p < 0,05$, muissa $p < 0,001$). Kiinnostava yksityiskohta on, että siinä, missä huoli oppiaineen vaatimasta ajasta ja vaivannäöstä oli oppiainevalintojen kohdalla lievästi tyypillisempää tytöille, kokeeseen valmistautumisen vaatima työmäärä oli pojille kriittisempi tekijä kuin tytöille. Kysymys oli myös ainoa, jossa sukupuoli selitti vastauksissa ilmevästä vaihtelusta edes yhden prosentin ($p < 0,001$, $\eta^2 = 0,012$).

Vaikka suomen- ja ruotsinkielisten lukiolaisten koevalinnoissa oli selvä ero, opetuskielen mukaiset erot koevalintojen syissä olivat vähäiset. Suomenkieliset opiskelijat painottivat hieman ruotsinkielisiä opiskelijoita vahvemmin oppiaineeseen kohdistuvaa henkilökohtaista kiinnostusta ($k_a = 5,76$ vs. $5,57$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,003$), kun taas ruotsinkielisten lukioiden opiskelijat korostivat hieman suomenkielisten lukioiden opiskelijoita enemmän oppiaineen tärkeyttä tulevissa opinnoissa sekä halua pitää ovia auki mahdollisten muuttuvien hakutoiveiden varalta ($k_a = 5,44$ vs. $5,18$ ja $k_a = 5,14$ vs. $4,81$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,003$ ja $\eta^2 = 0,003$).

Erot olivat odotetusti suuremmat, kun verrataan keskenään opiskelijoita, jotka olivat ajallisesti eri etäisyydellä ylioppilastutkinnosta. Vain henkilökohtaisen kiinnostuksen roolissa ei ollut opintojen aloitusvuoden mukaista eroa muiden syiden näyttäytyessä vahvempina kolmannen vuoden opiskelijoilla, joista useimmat olivat jo aloittaneet ylioppilastutkintourakkansa kyselyyn vastatessaan. Ero oli suurin siinä, miten tärkeäksi opiskelija koki oppiaineen tuleville opinnoilleen sekä siinä, että kokeeseen valmistautuminen ei vaadi kohtuutonta työtä ($\eta^2 = 0,025$ ja $0,022$, muut $\eta^2 = 0,14-0,016$, kaikki $p < 0,001$).

Kaiken kaikkiaan koevalintojen syiden väliset erot olivat kuitenkin suurimmat lyhyen ja pitkän matematiikan lukijoiden välillä (kuvio 36).

Kuvio 36. Opiskelijoiden ylioppilastutkinnon koevalinnoilleen antamat syyt matematiikkavalinnan mukaan pitkän matematiikan opiskelijoiden valinnalleen esittämien syiden mukaisessa järjestyksessä. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan tärkeä 7 = erittäin tärkeä.



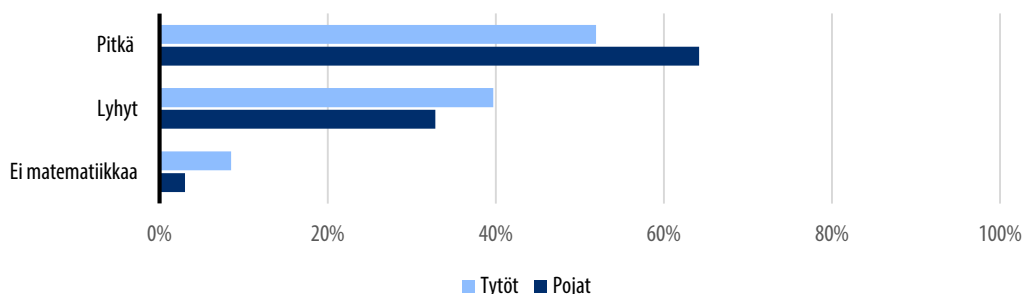
Eroa ei ollut henkilökohtaisen kiinnostuksen eikä omiin menestyksen mahdollisuuksiin kohdistuvassa uskossa, mutta ero oli etenkin kokeen todistusvalinnassa tuomien pisteiden sekä oppiaineen tulevissa opinnoissa arvioidun tärkeyden kohdalla ilmeinen ($ka = 5,10$ vs. $4,22$ ja $ka = 5,48$ vs. $4,83$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,068$ ja $\eta^2 = 0,043$). On kuitenkin muistettava, että kuviossa näkyviä eroja ei voida tulkita suoraan pitkän ja lyhyen matematiikan kirjoittajien väliseksi eroksi, koska useimmat matematiikan tutkinnostaan mahdollisesti pois jättävät opiskelijat sisältyivät aiemman tutkimuksen perusteella kuvion lyhyen matematiikan lukijoihin.

Matematiikkavalinnasta poiketen opiskelijoiden kotitaustan mukaiset erot olivat vähäiset, vaikka niiden mukaan myös ero henkilökohtaisen kiinnostuksen roolissa oli tilastollisesti heikosti merkitsevä ($p < 0,05$, $\eta^2 = 0,002$) sen ollessa keskimmaiselle ryhmälle (alemman korkea-asteen suorittaneiden äitien lapset) hieman muita ryhmiä tärkeämpi (ka = 5,83 vs. 5,70 ja 5,71). Ryhmien välinen ero oli suurin kokeen tuomien todistusvalintapisteiden kohdalla näiden ollessa tärkeimpiä korkeimmin koulutettujen äitien lapsille (ka = 5,92 vs. 4,53 ja 4,70, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,010$) eron selittyessä luultavimmin sillä, että pitkän matematiikan opiskelijoiden osuus on tässä ryhmässä muita ryhmiä suurempi.

7.4.2 Mitä kokeita opiskelijat suunnittelevat sisällyttävänsä tutkintoonsa

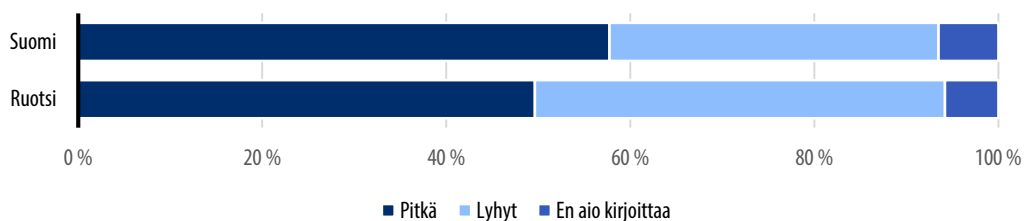
Kyselyyn vastanneista opiskelijoista 96,7 prosentilla ylioppilastutkintoon tuli heidän tutkimushetken suunnitelmiansa perusteella sisältymään suomen tai ruotsin äidinkielen ja kirjallisuuden koe, 3,0 prosentilla suomi tai ruotsi toisena kielenä (S2 / R2) -koe ja alle puolella prosentilla (0,3 %) jonkin muun kielen koe äidinkielen ja kirjallisuuden kokeen korvaajana. Kuviossa 37 on esitetty tyttöjen ja poikien ja kuviossa 38 suomen- ja ruotsinkielisten lukiodien opiskelijoiden arvio matematiikan kokeen sisällyttämisestä tutkintoonsa ja kuviossa 39 tyttöjen ja poikien vastaava arvio A-englannin ja toisen kotimaisen kokeen osalta. Koska muiden A-kielten ja C-kielten kokeiden suosio on oleellisesti edellisiä vähäisempi, ne on yhdistetty kuvioksi 40, jonka asteikko poikkeaa suurempien kirjoittajamäärien kuvioista 37 ja 39, jotta myös näiden kokeiden väliset vähäiset erot potentiaalisissa kokelaissa tulisivat paremmin näkyviin.

Kuvio 37. Opiskelijoiden arvio matematiikan kokeen sisällyttämisestä ylioppilastutkintoonsa. Prosenttiosuudet eri vaihtoehdon valinneista tytöistä ja pojista.



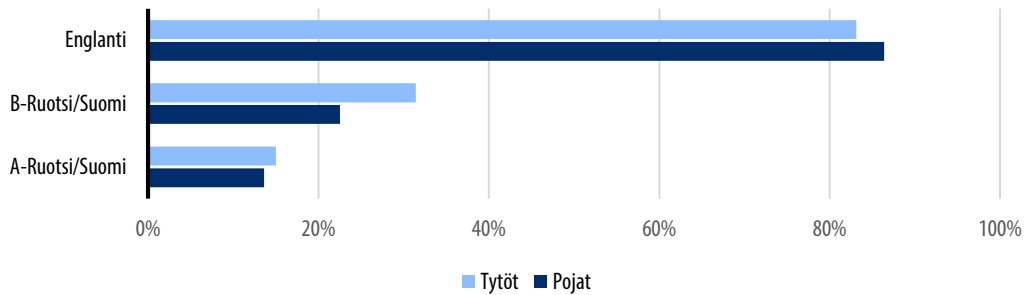
Kuten kuviosta 37 voidaan nähdä, pitkä matematiikka tulee ainakin opiskelijoiden kyselyn aikaisten suunnitelmien mukaan sisältymään edelleen selvästi useamman pojan kuin tytön ylioppilastutkintoon, vaikka jälkimmäisten osuus on lukion tyttövaltaisuuden seurauksena lukumääräisesti suurempi (64,2 % vs. 51,9 %, N = 1 315 vs. N = 1 185). Ja vaikka niiden opiskelijoiden osuus, jotka suunnittelevat jättävänsä matematiikan kokonaan pois tutkinnostaan, on selvästi laskenut jo useamman vuoden ajan (ks. luku 4), ovat tytöt edelleen ryhmässä selvästi yliedustettuja (8,5 % vs. 3,0 %). Matematiikka-valinnassa ilmeni myös selkeä, jo Kupiaisen ja kollegoiden (2018) aikanaan raportoima ero suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden välillä (kuvio 38) pitkän matematiikan lukijoiden osuuden ollessa suomenkielisissä lukioissa selvästi ruotsinkielisiä lukioita suurempi (57,7 % vs. 49,6 %). Niiden opiskelijoiden osuus, jotka suunnittelivat jättävänsä matematiikan kokonaan pois tutkinnostaan, oli kuitenkin suomenkielisissä lukioissa hieman ruotsinkielisiä lukioita suurempi (6,5 % vs. 5,8 %).

Kuvio 38. Opiskelijoiden arvio matematiikan kokeen sisällyttämisestä ylioppilastutkintoonsa opetuskielen mukaan. Prosenttiosuudet eri vaihtoehdon valinneista tytöistä ja pojista.



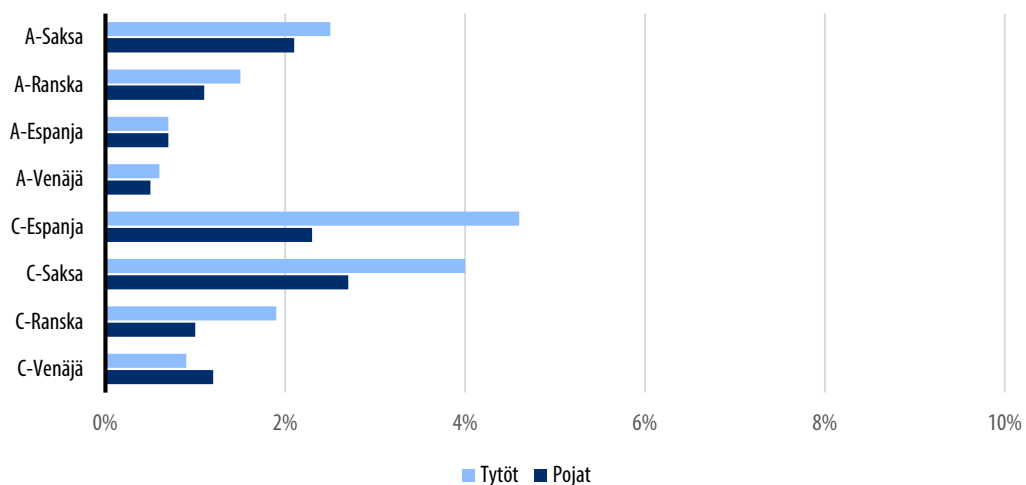
Kuviossa 39 näkyvä kuva toisen kotimaisen kielen tutkintoonsa valinneista on sikäli harhaanjohtava, että A- ja B-kielen asema on suomen- ja ruotsinkielisillä opiskelijoilla vastakkainen, ja tulokset eivät näin ollen ole A- ja B-kielen osalta suoraan verrannolliset. Kun suomenkielisten lukioiden ruotsin kielen tutkintoonsa sisällyttävistä opiskelijoista 81 prosenttia kirjoittaa sen B-kielen ja 19 prosenttia A-kielen kokeena, otoksen ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoista 91 prosenttia kirjoittaa suomen kielen A-kielen kokeena ja vain 9 prosenttia B-kielen kokeena.

Kuvio 39. Opiskelijoiden arvio toisen kotimaisen kielen ja A-englannin kokeen sisällyttämisestä ylioppilastutkintoonsa. Prosenttiosuudet eri kokeen valinneista tytöistä ja pojista.



Yllättävää on sen sijaan A-englannin kokeen tutkintoonsa sisällytettäväksi aikovien opiskelijoiden pieni osuus, onhan A-englanti ollut ainoa koe, jonka kirjoittaa vuosittain yli 90 prosenttia ylioppilaista, vaikkakin sen kirjoittajien määrässä on ollut viime vuosina laskua (Tähkä, 2023). Ero on niin suuri, että on pakko epäillä kyseessä olevan joko yli 800 vastaajan tahallinen tai tahaton laiminlyönti tai vastausten kirjautumisessa ilmennyt virhe, joskin kyseisiltä opiskelijoilta löytyvät vastaukset muiden oppiaineiden kokeisiin asettavat tämän selityksen kyseenalaiseksi. Vain kymmenen heistä on kuitenkin ilmoittanut valitsevansa tutkintoonsa englannin C-kielen kokeen.

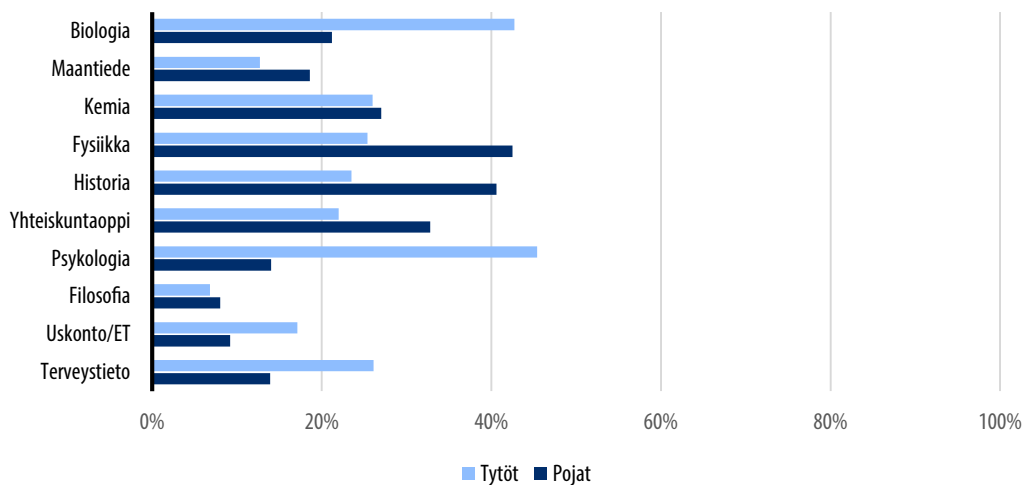
Kuvio 40. Opiskelijoiden arvio muiden vieraiden kielten kuin A-englannin kokeen sisällyttämisestä ylioppilastutkintoonsa. Prosenttiosuus eri kokeita valinneista tytöistä ja pojista. Vain ne kielet, joiden sisällyttämistä tutkintoonsa suunnitteli vähintään 20 opiskelijaa. Huom.: Päinvastoin kuin kuvioissa 37 ja 39, kuvion 40 asteikko on rajoitettu välille 0–10 % näiden kokeiden sisältyessä niin harvojen opiskelijoiden tutkintosuunnitelmaan.



Kuvion 40 voi nähdä todistavan valitettavalla tavalla vieraiden kielten opiskelun alennustilaa Suomen kouluissa. Muiden A-kielten kuin englannin vähäisten kirjoittajamäärien voi nee arvioida heijastavan pitkälti niiden tarjonnan vähäisyyttä perusopetuksessa, kun taas uuden kielen opiskelun aloittamisen jo useampia vuosia jatkunut väheneminen lukiossa on epäkohta, johon todistusvalinnan uuden ehdotetun pisteytyksen voi toivoa tuovan edes jonkinlaisen korjauksen.

Kuviossa 41 on esitetty lopuksi opiskelijoiden arvio siitä, mitä reaaliaineiden kokeita he tulevat sisällyttämään tutkintoonsa. Kuten kuviosta voi jo ensi vilkaisulla nähdä, edellä kuviossa 14 esitetty tyttöjen ja poikien matematiikkavalinta näkyy selvänä myös heidän reaalikoevalinnoissaan.

Kuvio 41. Opiskelijoiden arvio reaaliaineiden kokeiden sisällyttämisestä ylioppilastutkintoonsa. Prosenttiosuudet eri kokeita valinneista tytöistä ja pojista.

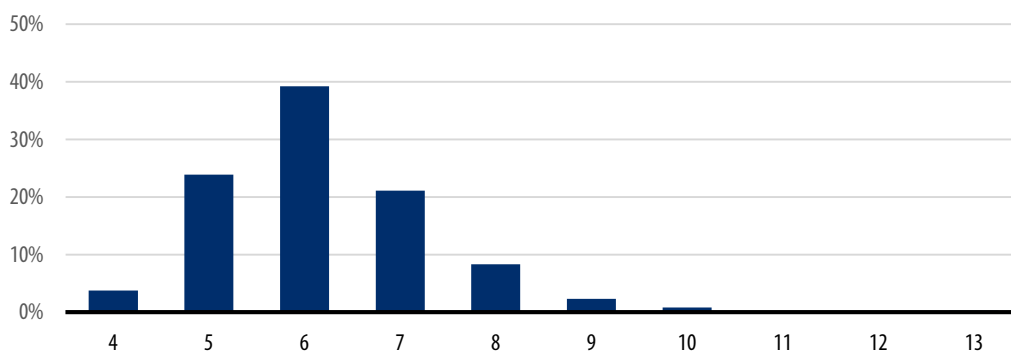


Kuten kuviosta 41 voidaan nähdä, opiskelijoiden reaalikoevalinnat heijastavat varsin suoraan edellä luvun 7.2 kuviossa 24 esitettyä kuvaa siitä, kuinka kiinnostaviksi opiskelijat kokivat eri oppiaineet. Kuvion 24 valossa ero toisaalta psykologian ja biologian (tytöt), toisaalta fysiikan, historian ja yhteiskuntaopin (pojat) valinnassa oli odotettua, mutta niitä kiinnostavammaksi nousee lähes olematon ero tyttöjen ja poikien suunnitelmissa sisällyttää kemian koe tutkintoonsa, esiintyihän sen kiinnostavaksi kokemisessa tilastollisesti erittäin merkitsevä, joskin selitysosuudeltaan melko vähäinen ($p < 0,001$, $\eta^2 = 0,016$) sukupuoliero. Kyse lienee osin tyttöjen poikia suuremmasta kiinnostuksesta bio- ja ympäristötieteitä kohtaan (ks. luku 8.1), osin siitä, että tytöt todennäköisesti tähtäävät lääketieteen opintoihin poikia useammin biologian ja kemian (vs. kemian ja fysiikan) arvosanojen ja opintojen turvin.

Tytöt suunnittelivat sisällyttävänsä yo-tutkintoonsa keskimäärin hieman useamman reaaliaineen kokeen kuin pojat (ka 2,50 vs. 2,31, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,009$). Vastaava ero ilmeni myös pitkän ja lyhyen matematiikan kirjoittajien välillä ensin mainitun ryhmän ilmaistessa aikomuksen valita tutkintoonsa keskimäärin hieman useamman reaaliaineen kokeen kuin lyhyen matematiikan kirjoittajat (ka 2,47 vs. 2,35, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,004$) huolimatta siitä, että jälkimmäisessä oli vahva tyttöedustus. Myös tässä tytöt, jotka suunnittelivat pitkän matematiikan sisällyttämistä tutkintoonsa, näyttäytyivät siis erityisen suoritusvalmiina opiskelijoina (ks. luvun 4 kuviot 12 ja 13 tyttöjen ja poikien matematiikkavalinnan mukaisesta ylioppilastutkintomenestyksestä). Kuviossa 16 esitettyä matematiikan koevalintaa lukuun ottamatta suomen- ja ruotsinkielisten opiskelijoiden välillä ei ollut tällä karkeusasteella tarkasteltuna eroja (A- kielet, C- kielet, reaaliaineet). Opiskelijoiden tutkintoonsa suunnittelemien A-kielten lukumäärässä esiintyi sen sijaan tilastollisesti merkitsevä ero sekä matematiikkavalinnan että kotitaustan mukaisten ryhmien välillä ($p < 0,05$, $\eta^2 = 0,001$ ja $p < 0,01$, $\eta^2 = 0,003$). Kysymys lienee osin myös siitä, missä kunnissa peruskoulussa on ylipäätään tarjolla muita A-kieliä kuin englanti.

Opiskelijoilta ei kysytty suoraan, kuinka monta koetta he suunnittelivat sisällyttävänsä tutkintoonsa, joten kuviossa 42 näkyvä koemäärä on heidän yksittäin ilmoittamiensa kokeiden yhteenlaskettu määrä, johon on siis siirtynyt myös edellä mainittu mahdollinen virhe A-englannin kokeen valinnan kirjautumisessa.

Kuvio 42. Opiskelijoiden ylioppilastutkintoonsa sisällytettäväksi ilmaisemien kokeiden määrä. Prosenttiosuudet vastaajista. Koemäärään 4 on yhdistetty myös 29 sitä pienemmän määrän ilmoittanutta opiskelijaa ja koemäärään 13 vastaavasti 11 sitä suuremman koemäärän ilmoittanutta.



Tytöt ilmaisivat valitsevansa tutkintoonsa keskimäärin enemmän kokeita kuin pojat (ka 6,54 vs. 6,03, $\eta^2 = 0,036$, $p < 0,001$) ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijat enemmän kuin suomenkielisten (ka 6,77 vs. 6,26) eron selittyessä osin jo toisen kotimaisen kielen kokeen sisällymisellä lähes kaikkien ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden koevalikoimaan. Kupiaisen ja kollegoiden (2018) tuloksista poiketen lyhyen matematiikan kirjoittajat ilmoittivat suunnittelevansa selvästi useamman kokeen valintaa tutkintoonsa kuin pitkän matematiikan kirjoittajat (ka 6,93 vs. 5,91, $\eta^2 = 0,143$, $p < 0,001$). Ehkä matematiikkavalinnan ja kotitaustan välistä yhteyttä heijastaen alemman korkeakoulututkinnon suorittaneiden äitien lapset ilmaisivat valitsevansa tutkintoonsa keskimäärin hieman useamman kokeen kuin ylemmän korkea-asteen tutkinnon tai pelkän toisen asteen koulutuksen suorittaneiden äitien lapset (ka 6,40 vs. 6,31 ja 6,28, $\eta^2 = 0,001$, $p < 0,05$). Opiskelijoiden välillä oli myös heikosti merkitsevä opintojen aloitusvuoden mukainen ero vasta opintonsa aloittaneiden – ja siis viiden kokeen vaatimuksen mukaan ylioppilastutkinnon suorittavien – suunnitellessa sisällyttävänsä tutkintoonsa keskimäärin hieman useamman kokeen kuin vanhemmat opiskelijat (ka 6,38 vs. 6,32 ja 6,25, $\eta^2 = 0,002$, $p < 0,05$).

7.4.3 Lukiodiplomi lukio-opintojen osana

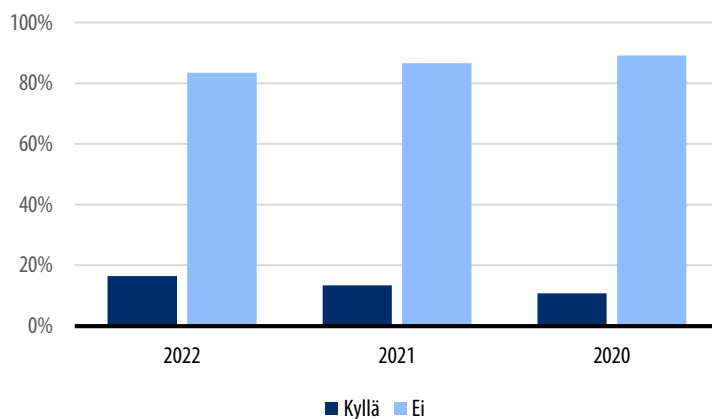
Lukiodiplomi on lukion opetussuunnitelmaan sisältyvä opinnäyte, jonka tavoitteena on tarjota opiskelijalle mahdollisuus osoittaa osaamistaan ja harrastuneisuuttaan oppiaineissa tai -aloilla, jotka eivät sisälly tämän tutkimuksen keskiössä olevan ylioppilastutkinnon alueelle eli ennen kaikkea taito- ja taideaineisiin (OPH, 2022)⁷. Lukiodiplomi täydentää lukion päättötodistuksen ja ylioppilastutkintotodistuksen osoittamaa osaamista ja sen suorittamiselle on kansalliset ohjeet. Lukiodiplomin kehittämistyö alkoi Suomessa 1992 opetusministeriön asettaman ylioppilastutkinnon kehittämistyöryhmän mietinnön pohjalta (Komiteamietintö 1993:25). Lukiodiplomin oli alun perin tarkoitus olla asiakirjakokonaisuus, joka muodostuu ylioppilastodistuksesta, lukion päättötodistuksesta ja niitä täydentävistä opiskelijan opintoja kuvaavista erityisistä töistä. Toisin kuin Suomessa, eri puolilla Eurooppaa lukiota vastaavan kouluasteen päättövaiheen tutkintoon oli sisällytetty näyttömahdollisuus taito- ja taideaineissa. Vuonna 1995 Opetushallitus käynnisti lukion taide- ja taitoaineiden erityisosaamisen arvioinnin kehittämishankkeen, mikä johti lukiodiplomin nykyiseen käyttömerkitykseen eli lukion päättötodistusta täydentävään, opiskelijan erityisosaamista asianomaisessa oppiaineessa arvioivaan asiakirjaan (Raevaara, 2022). Samalla taide- ja taitoaineille myönnettiin vapaus lukiodiplomiin johtavan suoritusmallin ja arvioinnin kehittämiseen kunkin oppiaineen tarpeista käsin mutta kuitenkin huomioiden näyttökokeen valtakunnallisuus ja arvioitavuus (emt.).

7 Lukion opetussuunnitelman (OPH, 2019) mukaan lukiodiplomin suoritusalat ovat kotitalous, kuvataide, käsityö, liikunta, media, musiikki, tanssi ja teatteri.

Viime vuosikymmenten aikana lukiodiplomit, jotka muodostuvat opiskelijoiden taide- ja taitoaineiden osaamisen näytöistä, ovat vakiinnuttaneet paikkansa osana lukio-opintoja. Opetushallitus julkaisi syksyllä 2022 esityksen, jossa se ehdottaa lukiodiplomin kehittämistä kokeilujen kautta siten, että lukiodiplomi voisi korvata korkea-asteen opiskelijavalinnassa yhden oppiaineen kokeen tai että se olisi jollain muulla tavoin kytkettävissä osaksi ylioppilastutkintoa ja sen edelleen kehittämistä (OPH, 2022; ks. myös Yle, 2021). Toistaiseksi lukiodiplomi on kuitenkin ilman ylioppilastutkinnon kaltaista virallista asemaa, ja diplomin edellyttämien opintojen määrä vaihtelee kotitalouden ja käsityön vähintään neljästä opintopisteestä kuvataiteen, liikunnan, musiikin ja median diplomien kahdeksaan opintopisteeseen. Näiden lisäksi itse arvioitava diplomityö on määritelty kahden opintopisteen laajuiseksi ja se tulee arvioida käyttäen muissakin oppiaineissa käytettyä arvosanaasteikkoa (4–10).

Vaikka lukiodiplomilla ei siis toistaiseksi ole virallista asemaa korkea-asteen opiskelijavalinnassa, sisällyttimme kyselyyn muutaman sitä koskevan kysymyksen. Hyvä ehkä niin, koska kävi ilmi, että osa opiskelijoista ei näytä edes tietävän, mitä lukiodiplomilla tarkoitetaan. Joku myönsi sen suoraan, mutta diplomeja oltiin aikeissa tehdä myös niin vieraisissa kielissä, fysiikassa ja historiassa kuin psykologiassa, matematiikassa ja juridiikassa. Vain 14 prosenttia kysymykseen vastanneesta 4 458 opiskelijasta osasi millään varmuudella sanoa, että hänen opiskelusuunnitelmiansa kuuluu lukiodiplomi, mutta luku saattaa selittyä ainakin osin sillä, että kolmannes vastaajista oli aloittanut lukion vasta samana syksynä. Toisaalta on huomattava, että joidenkin ylioppilastutkinnon kokeiden osanottajajoukko jää vielä selvästi lukiodiplomin tekijöitä pienemmäksi. Diplomin tekijäksi tai harkitsijaksi ilmoittautuminen oli kuitenkin sitä vähäisempää, mitä pidemmälle opiskelijoiden opinnot olivat edenneet (kuvio 43).

Kuvio 43. Opiskelijoiden suunnitelma lukiodiplomin sisällyttämisestä lukio-opintoihinsa opintojen aloitusvuoden mukaan.



Tytöt suunnittelivat lukiodiplomin suorittamista hieman poikia useammin (14,2 % vs. 12,6 %), mutta kyllä- ja ei-vastausten keskiarvona tarkasteltuna ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Vähäisenäkin ero näyttäisi heijastavan edellä luvussa 7.2 raportoitua sukupuolieroa kuvataiteen ja musiikin kiinnostavuuden kokemuksessa. Lukiodiplomin suoritusaikeissa ilmeni sen sijaan tilastollisesti erittäin merkitsevä, vaikka sekin efektikooltaan vähäinen, ero suomen- ja ruotsinkielisten lukiodiplomien välillä lukiodiplomin teon ollessa ruotsinkielisissä lukioissa suomenkielisiä lukioita suosittumpi (kyllä-vastausten osuus 19,4 % vs. 13,3 %, $\eta^2 = 0,003$, $p < 0,001^8$). Ero oli sen sijaan selvästi suurempi, kun tilannetta tarkastellaan koulujen tasolla. Lukiodiplomia harkitsevien opiskelijoiden osuus oli koulutasolla suurimmillaan peräti 40,4 prosenttia ja pienimmillään 5,6 prosenttia ($\eta^2 = 0,024$, $p < 0,001$). Näyttää siis ilmeiseltä, että otantaan on osunut ainakin yksi jonkin lukiodiplomialan erikoistettävän saanut tai vähintään alan erikoislinjan omaava lukio (erikoistettävän saaneisiin lukioihin tai yleislukioiden erityislinjoille hakeutumisen yhteydestä opiskelijoiden kotitastaan ja peruskoulumenestykseen ks. Kupiainen ym., 2022).

Lukiodiplomin jo aloittaneiden tai sen suorittamista harkitsevien pienen osuuden rinnalla on yllättävää, että yli puolet opiskelijoista (55,4 %) kannatti kuitenkin ajatusta, että lukiodiplomi hyväksyttäisiin korkea-asteen opiskelijavalinnassa yhden kokeen korvaajana, viidesosa (21,9 %) jopa niin, että tämä ei koskisi vain diplomin alan koulutusta vaan kaikkia koulutusaloja.

Kannatus, jonka lukiodiplomi saa ylioppilastutkinnon yhden kokeen korvaajana korkea-asteen opiskelijavalinnassa yllättää myös huomioiden luvun 7.2 kuviossa 7 näkyvän taito- ja taideaineiden vähäiseksi koetun tärkeyden. Vai voisiko olla niin, että opiskelijat kokisivat taito- ja taideaineet lukiossa tärkeämmiksi, jos ne tulisivat huomioiduiksi opiskelijavalinnassa? Lukiodiplomin myötä kasvavaksi oletetun taito- ja taideaineiden suosion oletetaan lisäävän myös lukiolaisten hyvinvointia (esim. Yle, 2021), mutta on epäselvää, palvelisivatko ne aidosti vertailukelpoiseksi saatetun arvioinnin myötä enää sinä 'henkireikä', jona taito- ja taideaineet ja niihin liittyvät lukiodiplomit tällä hetkellä ehkä toimivat.

7.4.4 Opiskelijoiden oppiaine- ja koevalintojen suhde heidän opintomenestykseensä

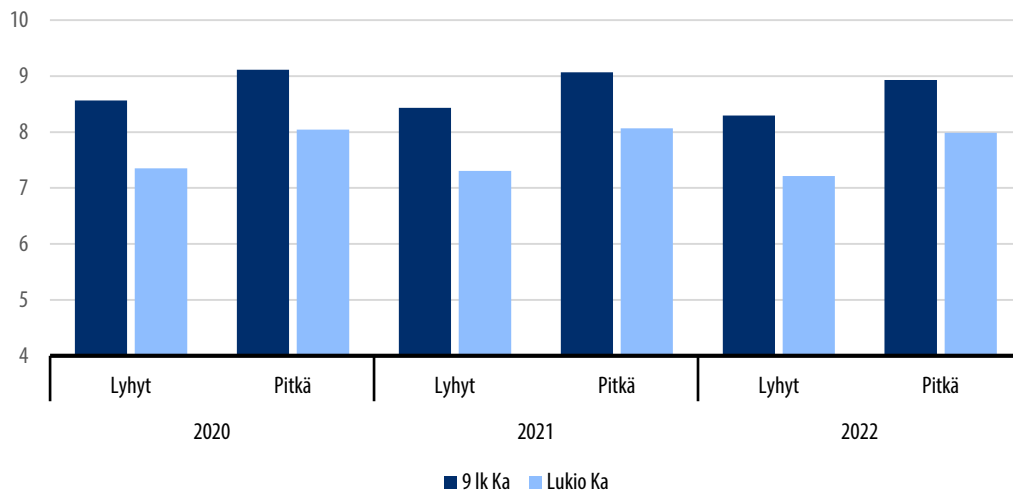
Koski-tietovarannosta saadun opiskelijoiden opintosuoritus ja -menestystiedon avulla olemme voineet tarkastella näiden yhteyttä opiskelijoiden opintojen aikaisiin ja ylioppilastutkintoa koskeviin suunnitelmiinsa. Koska opintojen aloitusvuosi nousee tässä muita

8 Eron merkitsevyys on laskettu lomakkeen mukaisten valintavaihtoehtojen (kyllä = 1, ei = 2) vastauskeskiarvona.

vertailuja merkittävämmäksi tekijäksi, tarkastelemme muiden opiskelijoita ryhmittävien tekijöiden (sukupuoli, matematiikkavalinta) vaikutusta alisteisena sille, kuinka pitkään opiskelijat ovat lukiossa opiskelleet. Koska ensimmäisen vuoden opiskelijat olivat tutkimuksen toteutushetkellä opiskelleet lukiossa vasta yhden jakson ajan, heidän opintosuunnitelmansa heijastavat todennäköisesti matematiikkavalintaa lukuun ottamatta enemmän heidän peruskoulun kuin lukion aikaista menestystään.

Tämän ensimmäisen Koski-tietovarannosta saadun tiedon ja opiskelijoiden kyselyvastauksen yhdistämisen aluksi esitämme kuviossa 44 jo edellä ennakoitun matematiikkavalinnan yhteyden opiskelijoiden niin aiempaan kuin lukion aikaiseenkin opintomenestykseen.

Kuvio 44. Opiskelijoiden perusopetuksen päättötodistuksen lukuaineiden (kuviossa 9 lk Ka) ja tutkimusajankohtaan mennessä suorittamien valtakunnallisten lukiokurssien keskiarvo (Lukio ka) lukio-opintojen aloitusvuoden ja matematiikkavalinnan mukaan. Asteikko todistusarvosanojen mukainen 4–10.



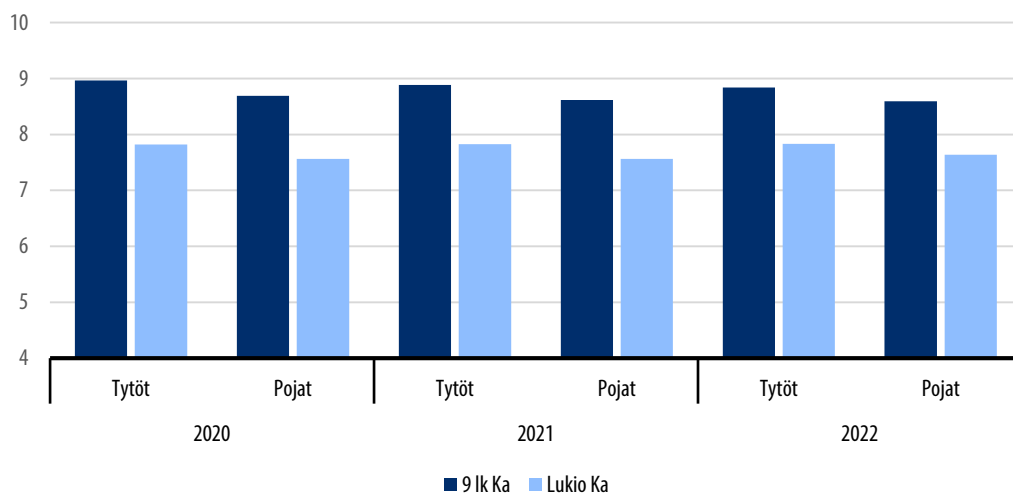
Kuten kuvioista 44 voidaan nähdä, pitkän matematiikan lukijoiden arvosanoilla mitattu opintomenestys on ollut selvästi lyhyen matematiikan lukijoita parempi jo peruskoulussa, ja tilanne on säilynyt varsin samanlaisena lukiossa. Erot ryhmien välillä olivat tilastollisesti erittäin merkitsevät, ja matematiikkavalinta selitti opintojen keston mukaan hieman vaihdellen 16–21 prosenttia opintomenestyksessä ilmenevästä vaihtelusta. Lyhyen ja pitkän matematiikan lukijoiden välinen ero oli niin perusopetuksen päättötodistuksessa kuin lukioaikaisessa opintomenestyksessäkin toisen vuoden opiskelijoilla hieman ensimmäisen ja kolmannen vuoden opiskelijoita suurempi ($\eta^2 = 0,206$ ja $0,186$ vs. $\eta^2 = 0,192$ ja $0,160$ sekä $\eta^2 = 0,175$ ja $0,161$, kaikki $p < 0,001$).

Huomio kiinnittyy väistämättä myös siihen, miten perusopetuksessa pääosin luokkansa keskitasoa paremmin menestyneiden opiskelijoiden arvosanataso laskee keskimäärin yhdellä arvosanalla heidän siirtyessään muiden aikanaan keskimääräistä paremmin menestyneiden opiskelijoiden joukkoon. Tämä kirjallisuudessa opiskelijoiden akateemiseen minäkuvaan kohdistuvilta seurauksiltaan *big fish in little pond* (BFLP) -efektinä tunnettu ilmiö (esim. Marsh, 2014; Seaton ym., 2010) voi tulla monelle opiskelijalle yllätyksenä eikä varmaankaan ole merkityksetön tekijä lukiolaisten koulu-uupumisen eräänä ulottuvuutena nähdyin riittämättömyyden tunteen synnyttäjänä.

Matematiikkaryhmien välinen ero on nähtävissä myös opiskelijoiden suorittamien kurssien määrissä, joskin ero oli siinä efektikooltaan menestyseroa pienempi. Ottaen huomioon lukio-opintojen vähimmäiskurssimäärän on kuitenkin yllättävää, että matematiikkavalinta selitti yli kymmenen prosenttia toisen ja kolmannen vuosikurssin opiskelijoiden syksyn puoleenväliin mennessä suorittamien kurssien tai opintojaksojen määrästä ($\eta^2 = 0,129$ vs. $\eta^2 = 0,146$). Opintojen aloitusvuodesta riippumatta – siis jopa heti ensimmäisen opiskeluvuoden ensimmäisen jakso aikana – pitkän matematiikan opiskelijat olivat suorittaneet keskimäärin enemmän opintoja kuin lyhyen matematiikan lukijat (kursseiksi muunnettuna $N_{2022} = 12,9$ vs. $12,4$, $N_{2021} = 43,8$ vs. $38,7$ ja $N_{2020} = 61,5$ vs. $60,0$).

Kuten toisen asteen yhteisvalinnan seurauksena syntyvän keskiarvokynnyksen ja poikien tyttöjä pienemmän osuuden perusteella on odotettavissa, tyttöjen ja poikien väliset erot niin perusasteen päättötodistuksessa kuin suoritettujen lukiokurssien arvosanoissakin olivat selvästi matematiikkavalinnan mukaisia eroja pienemmät (kuvio 45).

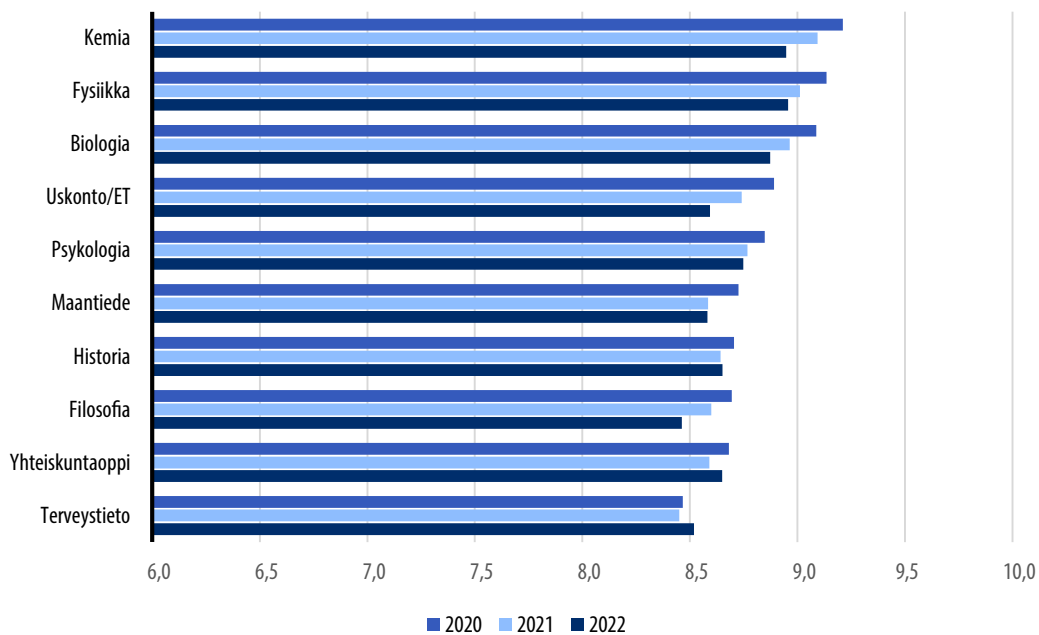
Kuvio 45. Opiskelijoiden perusopetuksen päättötodistuksen (kuviossa 9 lk Ka) ja tutkimusajankohtaan mennessä suorittamien lukuaineiden lukiokurssien keskiarvo (Lukio ka) lukio-opintojen aloitusvuoden ja sukupuolen mukaan. Asteikko todistusarvosanojen mukainen 4–10.



Kuviossa osuu ensimmäisenä silmään edellä jo esiin nostettu ero opiskelijoiden perusopetus- ja lukioaikaisten arvosanojen kokonaistasossa. Myös kuviossa näkyvät erot tyttöjen ja poikien välillä ovat tilastollisesti merkitseviä mutta efektikooltaan selvästi matematiikkavalinnan mukaisia pienemmät (9 lk Ka: $\eta^2 = 0,0,033-0,044$, Luk Ka: $\eta^2 = 0,0,011-0,022$). Kolmannen vuoden opiskelijoiden joukossa poikien kurssikertymä oli hieman tyttöjä suurempi (59,4 vs. 58,6), mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevää. Kahden nuoremman opiskelijajoukon kohdalla ero oli sen sijaan tyttöjen hyväksi heikosti merkitsevää (12,9 vs. 12,5 ja 41,8 vs. 40,7, $\eta^2 = 0,0,003$ ja $\eta^2 = 0,06$, $p < 0,05$ ja $p < 0,01$).

Koska reaaliaineiden kohtelu todistusvalinnan pisteytyksessä on ollut edellä tarkastellun pitkän ja lyhyen matematiikan välisen suhteen ohessa ehkä korostetuina opiskelijavalintakeskustelussa esillä ollut kysymys, olemme koonneet kuvioihin 46 ja 47 eri reaaliaineen kokeen ylioppilastutkintonsa osaksi suunnittelevien opiskelijoiden peruskoulu- ja lukioaikaisen opintomenestyksen.

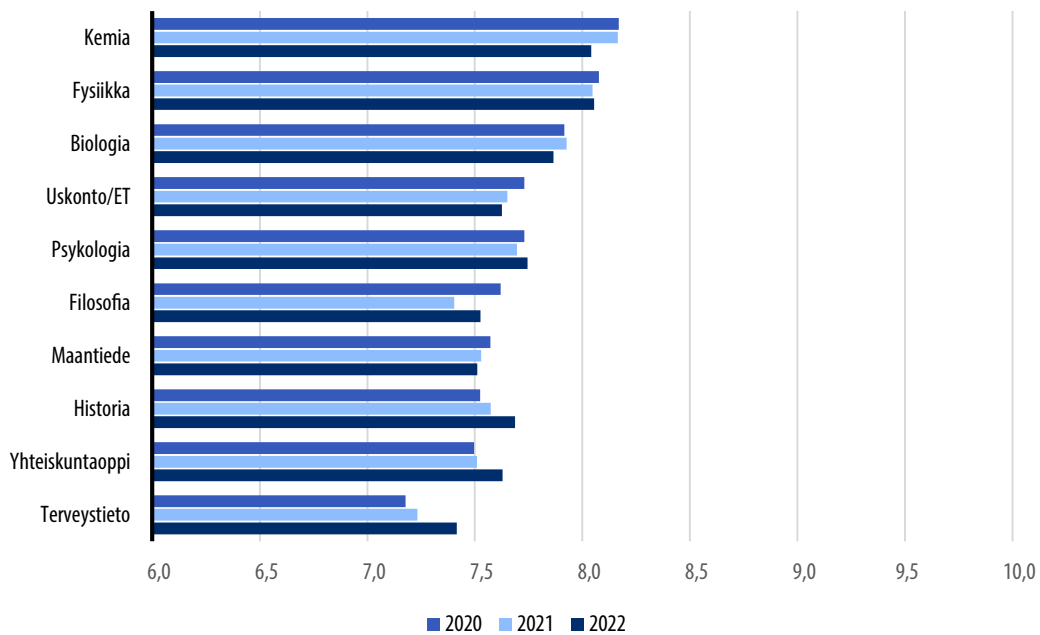
Kuvio 46. Opiskelijoiden perusopetuksen päättötodistuksen kaikille yhteisten lukuaineiden keskiarvo lukio-opintojen aloitusvuoden ja opiskelijan ylioppilastutkintoonsa suunnittelemien reaaliaineiden kokeiden mukaan järjestettynä kolmannen vuoden opiskelijoiden päättöarvosanakeskiarvon mukaan. Asteikko todistusarvosanojen mukainen, mutta rajattu kuviossa välille 6–10 erojen paremmaksi havaitsemiseksi.



Kuten kuviosta 46 voidaan nähdä, eri reaaliaineiden kokeen valitsevien opiskelijoiden peruskouluikäisessä opintomenestyksessä on ollut selvä ero, joka ei kuitenkaan yllä pitkän ja lyhyen matematiikan lukijoiden välisen eron tasolle. Ero toistaa kuitenkin varsin hyvin Kupiaisen ja kollegoiden (2018) raportoimaa ja luvussa 4 vuosien 2016–2022 ylioppilaiden joukossa havaittua. Koska perusopetuksen päättöarvosanakeskiarvon voi arvosanojen vertailukelpoisuuden ongelmista (esim. Ouakrim-Soivio ym., 2017) huolimatta ajatella ilmaisevan riittävällä tarkkuudella opiskelijoiden ennen lukiota hankkimaa osaamista, kuviossa näkyvien erojen voi nähdä ainakin osittain tukevan opiskelijavalintauudistuksen mukaisia eroja reaaliaineiden kokeista saatavissa pisteissä.

Tilanne näyttää muuttuvan hieman, kun samaa ilmiötä tarkastellaan opiskelijoiden lukioikäisen opintomenestyksen valossa (kuvio 47). On kuitenkin huomioitava, että kuvioita 46 ja 47 ei voi verrata suoraan toisiinsa, onhan perusopetuksen päättöarvoissa kyse kaikille yhteisten oppiaineiden ja oppimäärien mukaisista arvosanoista, kun taas lukion arvosanoissa heijastuu niin opiskelijoiden valitsemissaan kurseissa tai opintojaksoissa osoittama osaaminen kuin se, mitä nämä kurssit tai opintojaksot ovat olleet. Kuten Kupiainen kollegoineen on tuonut useamman kerran esiin (Kupiainen, 2019; Kupiainen & Hotulainen, 2022; Ouakrim-Soivio ym., 2017) oppiaineiden välillä on ilmeisiä eroja arvosanasosassa huolimatta siitä, että käytetty asteikko on kaikilla sama. Kuten Kupiainen ja kollegat osoittivat lukion ja ylioppilastutkinnon arvosanojen vertailussa (Kupiainen ym., 2019), ero arvosanasosassa on ehkä suurin kahden sisällöllisesti lähekkäisen ja usein vielä samojen opettajien opettaman oppiaineen, pitkän ja lyhyen matematiikan välillä.

Kuvio 47. Opiskelijoiden tutkimusajankohtaan mennessä suorittamien valtakunnallisten lukiokurssien keskiarvo lukio-opintojen aloitusvuoden ja opiskelijan ylioppilastutkintoonsa suunnitteleminen reaaliaineiden kokeiden mukaan järjestettynä kolmannen vuoden opiskelijoiden arvosanakeskiarvon mukaan. Asteikko todistusarvosanojen mukainen, mutta rajattu kuviossa välille 6–10 erojen paremmaksi havaitsemiseksi.

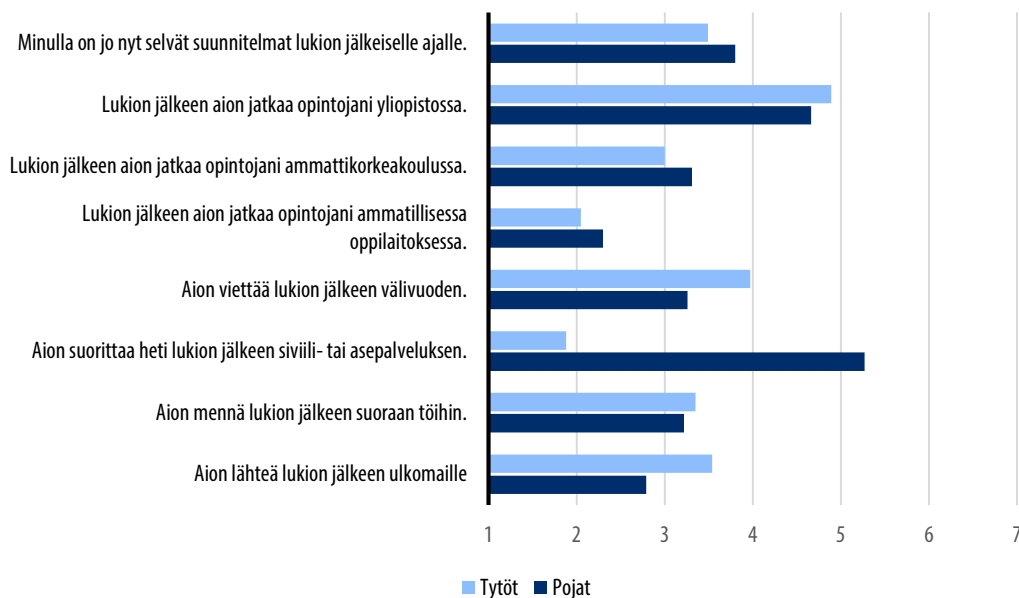


Kuten kuvioita 46 ja 47 vertaamalla voi huomata, reaaliaineet asettuvat vertailussa lähes samaan järjestykseen riippumatta siitä, onko kyse peruskoulu- vai lukioaikaisesta opintomenestyksestä. Ainoan poikkeuksen tarjoaa filosofia, jonka kirjoittajiksi näyttää valikoituvan yleinen arvosantason lasku huomioiden lukiossa hieman peruskoulua paremmin menestyviä opiskelijoita. Nuorimmat opiskelijat näyttävät muodostavan jonkinlaisen poikkeuksen verrattuna heitä aiemmin opintonsa aloittaneisiin, mutta kyse ei välttämättä ole trendin muutoksesta vaan ero saattaa selittyä sillä, mitä opintojaksoja nämä vasta syksyllä 2022 lukionsa aloittaneet opiskelijat ovat ensimmäisen jakson aikana suorittaneet.

8 Opiskelijoiden suunnitelmat lukion jälkeiselle ajalle

Opiskelijoiden tulevaisuudensuunnitelmia kartoitettiin sekä jo Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskuksen (HEA) aiemmissa tutkimuksissa käytetyn kyseisiä suunnitelmia yleisellä tasolla luotaavan kysymyssarjan avulla että kysyen yksityiskohtaisemmin opiskelijoiden mahdollisten jatko-opintojen aiotuista tai toivotuista koulutusaloista. Kuviossa 48 on esitetty opiskelijoiden vastaus ensimmäiseen eli siihen, mitä he suunnittelevat tai olettavat tekevänsä lukion jälkeen.

Kuvio 48. Opiskelijoiden näkemys lukion jälkeisestä lähitulevaisuudesta sukupuolen mukaan. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin.



Opiskelijoiden tulevaisuudensuunnitelmia koskevilla vastauksilla ilmeni varsin suurta hajontaa ja vain muutaman ehdotetun vaihtoehdon keskiarvo nousi yli käytetyn asteikon keskiarvon. Sukupuoliero oli odotetusti suurin siviili- tai asepalveluksen suorittamista koskevilla suunnitelmissa ($\eta^2 = 0,511$, $p < 0,001$), mutta tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0,001$) myös muissa vastauksissa lukuun ottamatta töihin menoa heti lukion jälkeen

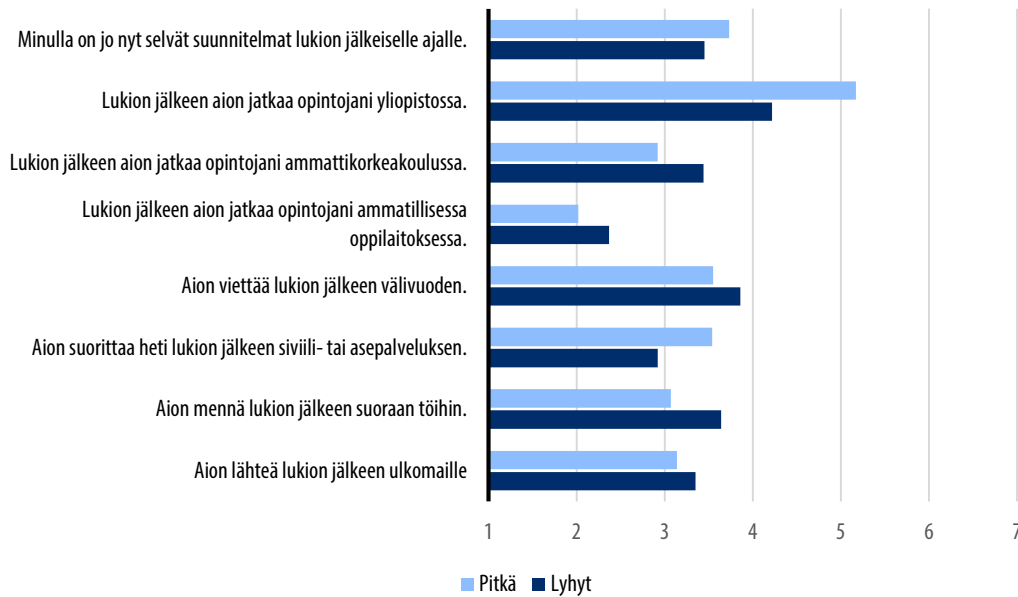
($\eta^2 = 0,001$, $p < 0,01$). Siviili- tai asepalvelun suorittamisen ohessa ero oli suurin tyttöjen poikia suuremmissa valmiudessa väli vuoden viettoon tai lähteä ulkomaille, jotka monen vastaajan kohdalla olivat yhteneviä ($\eta^2 = 0,0035$ ja $\eta^2 = 0,037$, $p < 0,001$). Ulkomaille lähtijöistä kolmannes (34 %) suunnitteli lähtevänsä opiskelemaan ja hieman yli viidennes (22,9 %) töihin suurimman ryhmän koostuessa opiskelijoista, jotka valitsivat tarkennukseksi "muusta syystä" (43,1 %). Odotusten mukaisesti yliopisto oli niin pojilla kuin tytöilläkin ammattikorkeakoulua yleisempi jatko-opintotoive tai -aikomus, mutta siinä, missä yliopisto näyttäytyi tytöille selvästi ammattikorkeakoulua suositumpana suunnitelmana (ka 4,89 vs. 3,00), ero oli pojilla selvästi pienempi (4,66 vs. 3,31) jälkimmäisen näyttäytyessä heille jossain määrin tyttöjä todennäköisempänä suunnitelmana ($\eta^2 = 0,035$).

Ruotsinkielisten lukioiden opiskelijat näkivät itsensä yliopisto-opiskelijoina suomenkielisiä useammin (ka 5,25 vs. 4,73, $\eta^2 = 0,009$, $p < 0,001$), kun taas ero oli pienempi mutta päinvastainen ammattikorkeakoulujen kohdalla (ka 2,96 vs. 3,15, $\eta^2 = 0,001$, $p < 0,001$). Ruotsinkielisten lukioiden opiskelijat olivat sen sijaan hieman suomenkielisiä useammin valmiita harkitsemaan opintojensa jatkamista ammatillisessa oppilaitoksessa (ka 2,35 vs. 2,14, $\eta^2 = 0,0092$, $p < 0,001$). Lukion opetuskielen mukainen ero oli kuitenkin suurin suomenkielisten opiskelijoiden valmiudessa harkita töihin menoa heti lukion jälkeen (ka 3,37 vs. 2,78, $\eta^2 = 0,012$, $p < 0,001$), mikä liittyy heidän hieman ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoita suurempaan valmiuteen väli vuoden viettämiseen lukion ja mahdollisten myöhempien opintojen välissä (ka 3,72 vs. 3,34, $\eta^2 = 0,004$, $p < 0,001$).

Opiskelijoiden lukion jälkeisissä suunnitelmissa oli ehkä yllättävänkin vähän lukion aloitusvuoden ja siis tuon lukion jälkeisen tulevaisuuden läheisyyden mukaisia eroja. Kolmannen vuoden opiskelijoilla oli odotetusti opintonsa myöhemmin aloittaneita keskimäärin selvemmät suunnitelmat lukion jälkeiselle ajalle (ka 3,90 vs. 3,64 ja 3,43, $\eta^2 = 0,009$, $p < 0,001$), joskin huomio kiinnittyy siihen, että myös heillä arvio jäi alle asteikon keskiarvon. Myös väli vuoden vietto ja töihin meno olivat vahvimmin vanhimpien opiskelijoiden suunnitelmissa (ka 3,98 vs. 3,72 ja 3,45, $\eta^2 = 0,013$ ja ka 3,53 vs. 3,28 ja 3,16, $\eta^2 = 0,007$, molemmat $p < 0,001$). Ajatus opintojen jatkamisesta lukion jälkeen ammatillisessa oppilaitoksessa oli sen sijaan suosituinta nuorimpien opiskelijoiden keskuudessa, vaikka ajatus koski vain hyvin pientä osaa opiskelijoista (ka 2,32 vs. 2,12 ja 1,97, $\eta^2 = 0,0010$, $p < 0,001$). Alun perinkin heikko koulutuspoliittisesti vähemmän toivottu ajatus toisesta (siis ammatillisesta) toisen asteen tutkinnosta lukion perään näyttää siis hiipuvan lukio-opintojen myötä.

Suurimmat ryhmien väliset erot i sen sijaan, kun opiskelijoiden tulevaisuuden suunnitelmia tarkastellaan heidän matematiikkavalintansa mukaisissa ryhmissä (kuvio 49).

Kuvio 49. Opiskelijoiden näkemys lukion jälkeisestä lähitulevaisuudesta matematiikkavalinnan mukaan. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin.



Ero oli ilmeisin opiskelijoiden aikeissa siirtyä lukiosta yliopistoon (ka 5,17 vs. 4,22, $\eta^2 = 0,070$, $p < 0,001$), joskin sen suuruutta voi pitää jopa yllättävänä, ylsihän lyhyen matematiikan lukijoiden arvion keskiarvo vain vähän yli kysymyksessä käytetyn mittarin keskiarvon. Voiko tässä olla kyse pitkän matematiikan kokeen todistusvalinnassa tuottaman suuremman pistesaaliin sokeuttavasta (tai omilta haaveilta siivet leikkaavasta) vaikutuksesta? Myös kaikki muut kuviossa näkyvät erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä, joskin niiden efektikoko jäi selvästi yliopistoon suuntaamista pienemmäksi.

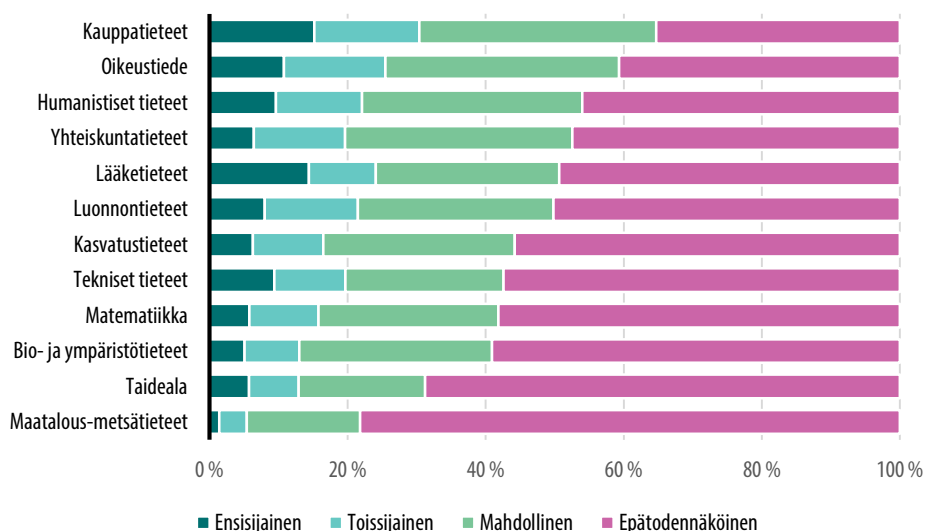
Yliopistoon aikominen ei erottele opiskelijoita vain matematiikkavalinnan vaan myös kotitaustan suhteen ($\eta^2 = 0,036$, $p < 0,001$), mutta kyse on pääosin samasta asiasta, tulevat pitkän matematiikan lukijat muita opiskelijoita useammin perheistä, joiden vanhemmilla on samainen korkea-asteen tutkinto, jonka hankkimisesta tässä on kyse (esim. Heiskala, Erola & McMullin, 2021). Ammattikorkeakoulun näkeminen omana jatko-opintopaikkana oli sen sijaan selvästi vähemmän suosittu parhaiten koulutetuista perheistä tulevien lukiolaisten keskuudessa, kun valinta oli lähes yhtä suosittu vain toisen asteen tai korkeintaan alemman korkeakoulututkinnon suorittaneiden äitien lasten keskuudessa (ka 2,92 vs. 3,31 ja 3,27, $\eta^2 = 0,012$, $p < 0,001$). Aiempi tutkimus onkin osoittanut, että ammattikorkeakoulu on yliopistoa suosittu valinta niiden korkeakouluun jatkavien nuorten keskuudessa, joiden vanhemmilla ei ole yliopistotason tutkintoa (Heiskala, Erola & Kilpi-Jakonen, 2021). Toisen asteen ammatillinen koulutus oli sen sijaan todennäköisempi

valinta samaisen koulutuksen hankkineiden äitien lapsille, kun taas tässä alemman tai ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden äitien lapset eivät juuri eronneet toisistaan (ka 2,38 vs. 2,00 ja 2,07, $\eta^2 = 0,012$, $p < 0,001$). Ulkomaille lähteminen oli suosituinta korkeimmin koulutetuista perheistä tulevilla ja vierainta tai vaikeimmin saavutettavaksi koettua heikoimmin koulutetuista perheistä ponnistaville lukiolaisille (ka 3,34 vs. 3,22 ja 2,98, $\eta^2 = 0,010$, $p < 0,001$).

8.1 Mille alalle lukiolaiset suunnittelevat hakeutuvansa

Kysimme opiskelijoiden tarkempia opiskelusuunnitelmia tai -aikeita valmiiksi laaditulla koulutusaloiluokittelulla (kuvio 50) jättäen kuitenkin tilaa myös avovastauksena annetulle luokalle "Muu". Koska jatko-opintoihin hakeminen oli kuitenkin jopa opinnoissaan pisimmälle ehtineillä opiskelijoilla vasta useamman kuukauden päästä siintävä haave tai välttämättömyys, pyysimme heitä arvioimaan tulevaisuuden opintoalavalintaansa asteikolla, joka myönsi jonkun tai joidenkin alojen olevan ensi- tai toissijaisia, mutta jätti näiden lisäksi tilaa 'mahdolliselle' ja 'epätodennäköiselle' alalle⁹.

Kuvio 50. Opiskelijoiden arvio koulutusaloista, joille hakeutua lukion jälkeen alan suosituimmuuden mukaisessa järjestyksessä. Eri vastausvaihtoehdon valinneiden opiskelijoiden prosenttiosuus.



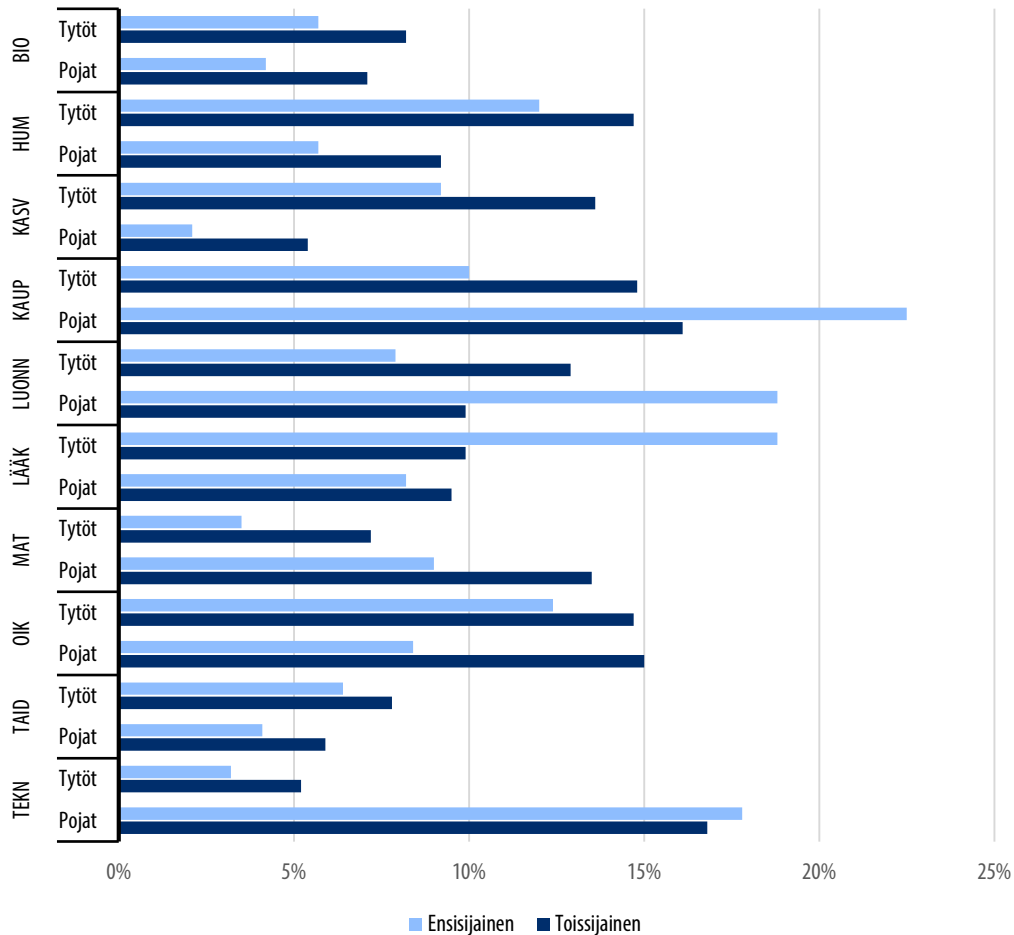
⁹ Asteikon epälineaarisuus estää ryhmien välisten erojen metodisesti tarkan vertailun, mutta voidaksemme tarkastella niitä edes ohjeellisesti olemme antaneet vaihtoehdoille arvot 1–4, joista olemme laskeneet ryhmäkohtaiset keskiarvot.

Kuten kuvio 50 voidaan nähdä, kyselyn tähän osaan vastanneen 4 267 opiskelijan suosikkiala oli kauppatieteet, vain hieman yli kolmanneksen kokiessa sen olevan itselleen epätodennäköinen opintoala. Ensisijaisen hakukohteena tai -toiveena lääketiede nousi sen sijaan lähes kauppatieteiden tuntumaan (14,4 % vs. 15,2 %). Opiskelijavalintauudistuksen herättämän kritiikin eräänä kohteena olevan pitkän matematiikan näkökulmasta kuvio tarjoaa varsin kiinnostavan kuvan, onhan pitkä matematiikka sisältynyt jo aiemmin niin matematiikan, luonnontieteiden, teknisten tieteiden kuin lääketieteenkin opintoihin suuntaavien lukiolaisten kurssipalettiin. Jonkun näistä aloista ensisijaiseksi valinnakseen laittaneiden opiskelijoiden osuus (37,6 %) vastaa jo selvästi yli puolta pitkän matematiikan lukijoista, ja kun näihin lisätään vielä toissijaiset kohteet, heidän osuutensa kasvaa 43,5 prosenttiin. Vaikka kysymyksessä ei estetty opiskelijoita valitsemasta useampaa ensi- ja toissijaista hakukohdetta, huoli siitä, että pitkästä matematiikasta myönnettävät pisteet opiskelijavalinnassa veisivät mahdollisuudet lyhyen matematiikan lukijoilta niillä aloilla, joilla se ei ole välttämätön ehto uuden oppimiselle, näyttäisi siis olevan ainakin osin tarpeeton.

8.1.1 Lukiolaisten sukupuolittuneet jatkosuunnitelmat

Kuva opiskelijoiden jatko-opintosuunnitelmista tarkentuu – ja alkaa muistuttaa selvästi Suomen poikkeuksellisen voimakkaasti sukupuolittunutta työelämää – kun opiskelijoiden ensi- ja toissijaisia jatko-opintotoiveita tarkastellaan sukupuolen mukaan (kuvio 51).

Kuvio 51. Opiskelijoiden ensi- ja toissijaisena vaihtoehtonaan ilmoittamansa tulevaisuuden opintoala sukupuolen mukaan. Kyseisen valinnan tehneiden opiskelijoiden prosenttiosuus kaikista tähän kysymykseen vastanneista. Koulutusalojen kyselylomakkeessa olleet nimet ks. kuvio 50¹⁰.



Myös kuviossa 51 nähtävien tyttöjen ja poikien koulutuslavalintojen valossa on helppo ymmärtää, että etenkin tytöt ovat kokeneet opiskelijavalinnan pisteytysmallin kohtuuttomaksi. Etenkin, kun myös tyttöjen eniten suosimassa pääsääntöisesti pitkän matematiikan varaan rakentuvassa hakukohteessa eli lääketieteessä moni opiskelija kritisoi avovastauksissaan ihmissuhdetaitojen jäämistä 'kovan' luonnontieteellisen osaamisen jalkoihin alan opiskelijavalintaprosessissa:

10 Olemme jättäneet maatalous-metsätieteet pois tästä ja seuraavan luvun analyyseistä ne ensimmäiseksi tai toiseksi vaihtoehtokseen laittaneiden opiskelijoiden vähäisen määrä vuoksi.

Ett annat problem är t.ex. att pga. de höga antagningsgränserna till att studera medicin så är det väldigt många som akademiskt sätt utmärker sig men som samtidigt saknar sociala färdigheter. Här blir det till problem. Jag har träffat många läkare som inte har någon hum av vad det innebär att visa ens den minsta biten av empati eller förståelse, vissa läkare tar inte ens och hälsar på en. Jag vill inte gå till en läkare som fungerar som en robot och rabblar upp information om min sjukdom, jag vill ha en läkare som visar empati och får mig att känna mig hörd.

Myös vaikeasti päästävillä aloilla; onko järkeä, että hyvällä yo-tuloksella menee esim. lääkkiseen opiskelemaan, vaikkei ala kiinnostu. Näin ollen tarvittaisiin myös jonkinlainen soveltuvuuden ja kiinnostuksen mittari opiskelija valinnoissa.

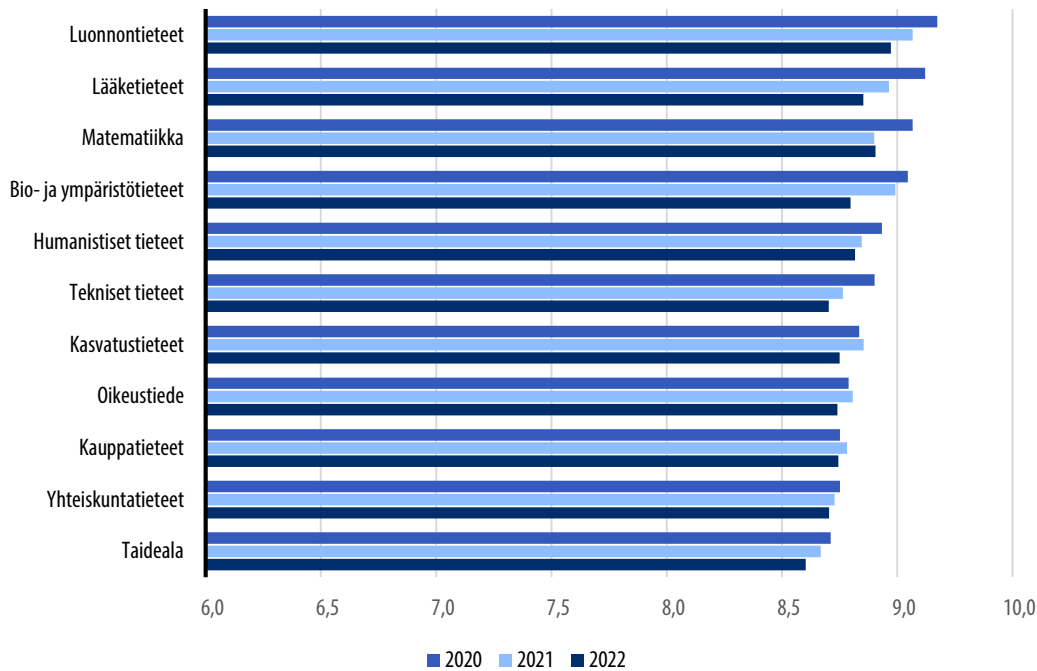
Man satsar på och läser ämnen som inte alls kommer att hjälpa en i framtida studier. T.ex. om man vill komma in till medicinska är det smartare att studera religion och historia istället för hälsokunskap, eftersom man får mer poäng av dessa ämnen fast de inte har någonting och göra med utbildningen. Varför sku man villa ha studeranden som studerar medicin och hälsa för att bli läkare som kan berätta om 1700-talet men inte vet grundläggande saker om människans hälsa?

8.1.2 Jatkosuunnitelmien yhteys opiskelijoiden peruskoulu- ja lukioaikaiseen opintomenestykseen

Opiskelijavalintauudistukseen kohdistuneen kritiikin eräs keskeinen kohde on ollut se, miten se 'pakottaa' opiskelijan jo lukion alkumetreillä päättämään "mikä minusta tulee isona". Kuten luvussa 7 olemme jo raportoineet, lukiolaiset näyttävät kuitenkin osaavan varsin itsenäisesti navigoida siinä maastossa, jonka lukio heille perusopetuksen ja tulevaisuuden välissä avaa. Mutta vaikka kolme lukiovuotta toimivat lukion valinneiden nuorten keskeisenä ympäristönä lukion jälkeisen tulevaisuuden suunnitelmien luomiseen, se millaisena eri koulutusaloille hakeutuvat nuoret tuon tulevaisuuden näkevät, heijastaa vahvasti jo heidän peruskouluaikaista menestystään (kuvio 52) – osin toki yhdessä koulutuksen periytyvyydeksi kutsutun kotitaustan vaikutuksen kanssa (esim. Heiskala, Erola & Kilpi-Jakonen, 2021; Kivinen ym., 2012).

Kaikki opiskelijat eivät tule saamaan ensisijaisesti hakemaansa opiskelupaikkaa, joten olemme huomioineet kuvioissa 52 ja 53 kuvion 51 tavoin kunkin alan ensi- tai toissijaiseksi suunnitelmakseen maininneet. Koska tulevan opintoalan pohtiminen on kolmannen vuoden opiskelijoille oleellisesti ajankohtaisempaa kuin myöhemmin aloittaneilla, käytämme heitä luvun 7.4.4 tapaan tarkastelumme referenssiryhmänä.

Kuvio 52. Opiskelijoiden perusopetuksen päättöarvosanojen lukuaineiden keskiarvo heidän ensi- tai toissijaisena vaihtoehtonaan ilmoittamansa tulevaisuuden koulutusalan mukaan järjestettynä kolmannen vuoden opiskelijoiden päättöarvosanakeskiarvon mukaan. Asteikko todistusarvosanojen mukainen, mutta rajattu välille 6–10 erojen paremmaksi havaitsemiseksi.

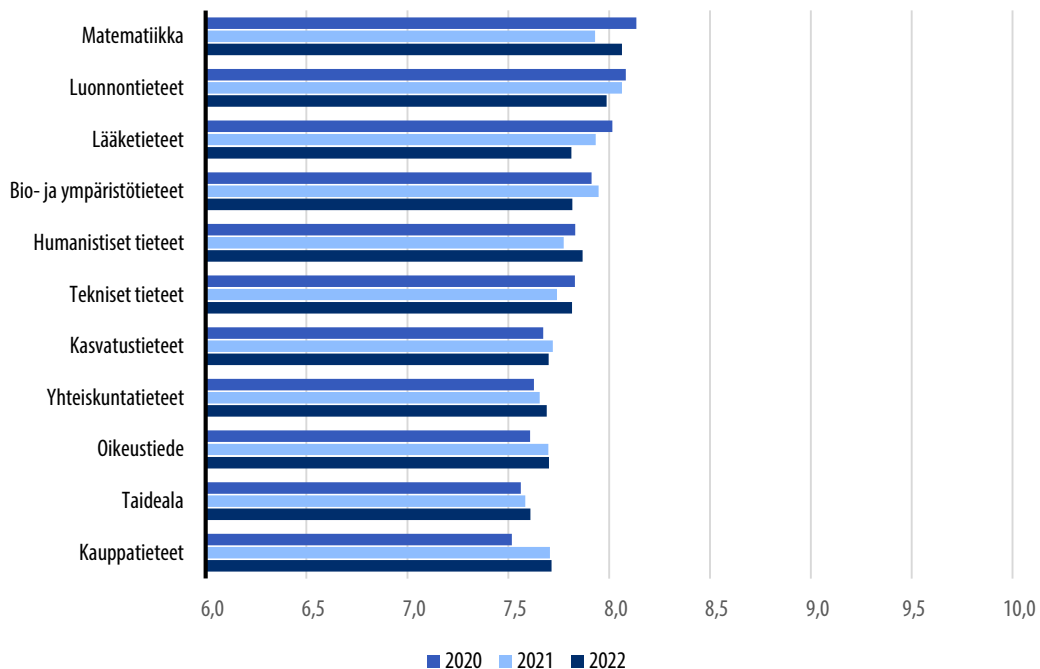


Kuviossa 52 näkyvät päättöarvosanakeskiarvojen erot eri koulutusaloille hakeutuvien opiskelijoiden perusopetuksen päättöarvosanoissa ovat selvästi vähäisemmät kuin luvun 7.4.4 kuvioissa 44 ja 46 esitetyt matematiikkavalinnan tai ylioppilastutkintoon sisällytettäväksi suunniteltujen reaaliaineiden mukaiset erot. Tämän voi nähdä olevan luonnollinen seuraus siitä, että eri matematiikkavalinnan tehneet ja samoja reaalikokeita tutkintoonsa valinneet sekoittuvat eri aloille hakeutuvien ylioppilaiden joukossa. Monelle saattaa kuitenkin tulla yllätyksenä, että niin kutsutuista hakupainealoista vain lääketiede sijoittuu opiskelijoiden aiemman koulumenestyksen valossa lähelle kärkeä ja myös se jää opiskelijoiden peruskoulumenestyksen valossa hivenen luonnontieteiden jälkeen.

Lukiossa etenkin jo kolmatta vuotta opiskeleville ehkä kaukaiselta tuntuvan perusopetuksen päättötodistuksen sijaan kuviossa 53 on esitetty eri koulutusaloille hakeutumisesta suunnittelevien opiskelijoiden opintomenestys heidän lukion aikana suorittamiensa kurssien tai opintojaksojen arvosanojen keskiarvona. Kuten jo luvussa 7.4.4 totesimme, lukion keskiarvojen vertailu on vielä perusopetuksen päättöarvosanojakin epävarmimmalla pohjalla, kattavathan lukion pakolliset opintojaksot vain noin kaksi kolmasosaa koko

opintopistekertymästä. Kun lisäksi yhtä aikaa opintonsa aloittaneetkin opiskelijat voivat ajoittaa pakollisten moduulien tai opintojaksojen suoritukset eri vaiheisiin lukiopolullaan, opiskelijoiden arvosanakertymä voi muodostua hyvinkin erilaisten kurssien arvosanoista.

Kuvio 53. Opiskelijoiden lukioaikainen opintomenestys (valtakunnallisten kurssien arvosanakeskiarvo) heidän ensi- tai toissijaisena vaihtoehtonaan ilmoittamansa tulevaisuuden koulutusalan mukaan. Asteikko todistusarvosanojen mukainen, mutta rajattu välille 6–10 erojen paremmaksi havaitsemiseksi.



Kuviossa 53 näkyvät koulutusalojen väliset erot opiskelijoiden lukioaikaisessa opintomenestyksessä olivat ehkä odotetusti hieman suuremmat kuin ne olivat kuviossa 52 esitetystä perusopetuksen opintomenestyksessä. 'Kolmen kärki' on säilyttänyt paikkansa, mutta ehkä yllättäen matematiikka on noussut lukiomenestyksen perusteella peräti ensimmäiselle sijalle ja lääketiede pudonnut kolmanneksi. Toki on kuitenkin syytä huomata, että keskiarvoerot tämän kolmen kärjen välillä ovat suhteellisen pienet (ka 8,13 / 8,08 / 8,02). Opiskelijavalintauudistuksen ja sen vielä vuoteen 2026 voimassa olevan pisteytysmallin valossa on kiinnostava huomata, että opintomenestykseen perustuvan vertailun kärkeen nousivat hakupainealojen sijaan perinteiset pitkän matematiikan lukijoita houkuttavat alat. Humanististen alojen nousu jopa hieman teknisiä tieteitä korkeammalle osoittaa kuitenkin, että osaavia opiskelijoita löytyy myös pitkän matematiikan välittömän vaikutuspiiriin ulkopuolelle asettuvasta urasta haaveileville. Moni heistä on toki

voinut painottaa lukio-opinnoissaan myös pitkää matematiikkaa ja luonnontieteitä siinä missä humanistis-yhteiskunnallisia reaaliaineita ja/tai kieliä. Yhtä kaikki tulos tukee aiemmassa tutkimuksessa (Kupiainen ym., 2018) ja luvussa 4 raportoitua pitkän matematiikan kirjoittajien keskimääräistä korkeampaa suoritustasoa kaikissa oppiaineissa.

Edellä mainittua kolmen kärjen järjestystä ehkä vielä yllättävämpi on lääketieteen ohella keskeisinä hakupainealoina nähtyjen oikeustieteen ja kauppatieteiden ensi- ja toissijaisten potentiaalisten hakijoiden suhteellisen heikko lukioaikainen opintomenestys, näyttävähän yhteiskuntatieteiden opintoja suunnittelevat menneen heidän edelleen lukio-opintojen aikana (vrt. kuvio 53 ja 52). Listan hänille jääneen kauppatieteiden kohdalla selitys kuviossa näkyvään eroon kolmannen vuoden ja nuorempien opiskelijoiden välillä voi kuitenkin löytyä osin siitä, että kauppatieteet ensi- tai toissijaiseksi hakutoiveekseen laittaneiden kolmannen vuoden opiskelijoiden joukossa useampi oli valmis harkitsemaan joko yksinomaan tai myös ammattikorkeakoulua opinahjonaan. Kuviossa 48 esitetyn kysymyksen vaihtoehtoon ”aion jatkaa opintojani ammattikorkeakoulussa” vastasi mittarin myönteisen pään arvoilla 5–7 kolmannen vuoden kauppatieteisiin tähtäävistä opiskelijoista 25,5 prosenttia, kun yhtä vahvasti ammattikorkeakouluopintoja harkitsi ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoista vain 18,5 ja 18,9 prosenttia.

8.2 Opiskelijoiden arvio mahdollisuuksistaan todistusvalinnassa

Opiskelijavalintauudistuksen vaikutuksia yliopiston näkökulmasta selvittäneen tutkimuksen (Karhunen ym., 2022) ehkä huolestuttavin tulos uudistuksen näkökulmasta oli, että uudistus ei näytä onnistuneen vähentämään pääsykokeisiin valmistautuvien ja useimmiten myös osallistuvien hakijoiden määrää. Kyse oli ennen kaikkea muun kuin ensisijaisesti hakemansa paikan saaneiden opiskelijoiden halusta tavoitella jo saavutettua halutumpaa paikkaa seuraavalla hakukierroksella. Tämän innoittamana sisällytimme kyselyyn kysymyksen siitä, uskooko vastaaja saavansa opiskelupaikan todistusvalinnan perusteella, ajatteleeko hän valmistautua pääsykokeeseen opiskelupaikan varmistamiseksi sekä mitä hän arvioi tekevänsä, jos ei tule hyväksytyksi ensisijaiseen hakukohteeseensa vaan johonkin muuhun asettamistaan hakuvaihtoehtoista.

Raportoimme ensin opiskelijoiden arvion lukio-opintojensa kestosta ja siitä, miten he aikovat ajoittaa ylioppilastutkinnon kokeensa, sillä myös näillä voi olla merkitystä opiskelijoiden menestysarvioille (taulukot 13 ja 14 sekä kuviot 54 ja 55).

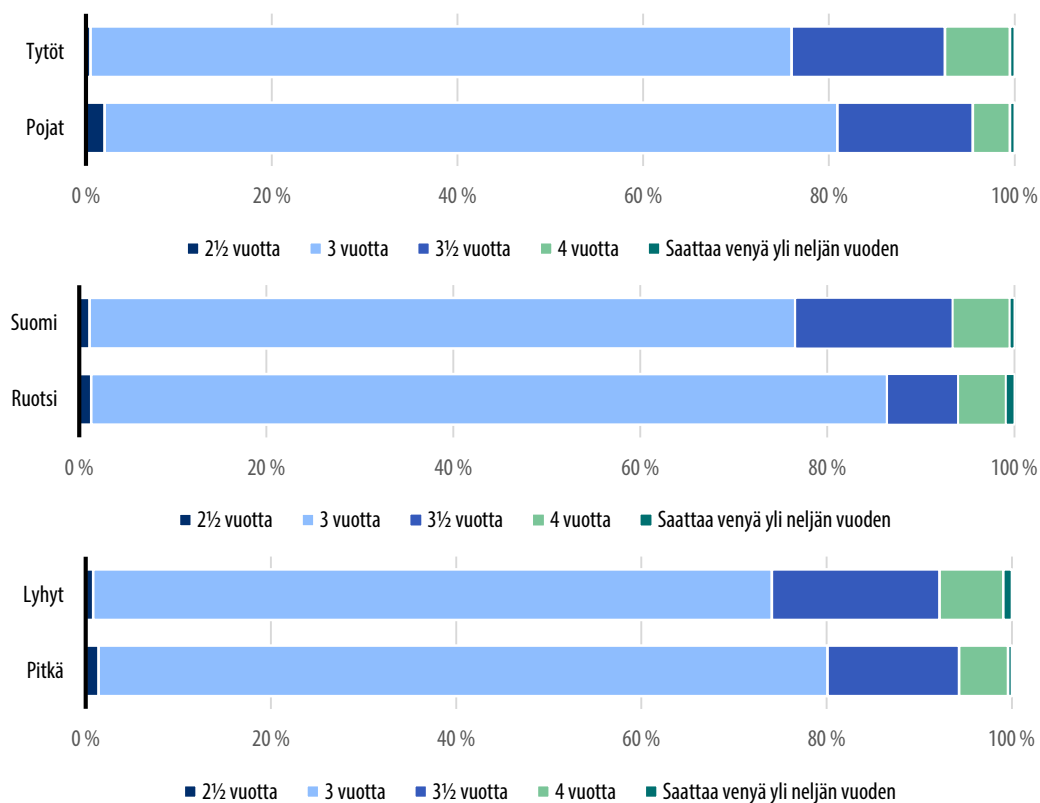
Taulukko 13. Opiskelijoiden arvio lukio-opintojensa kestosta. Eri vaihtoehdon valinneiden opiskelijoiden prosentuaalinen osuus ja lukumäärä.

	%	N
2½ vuotta	1,2	52
3 vuotta	76,6	3 432
3½ vuotta	15,7	706
4 vuotta	6,0	267
Saattaa venyä yli neljän vuoden	0,6	26
Yhteensä		4 483

Kuten taulukosta 13 voidaan nähdä, kolme neljästä opiskelijasta tähtää lukion suorittamiseen perinteisen kolmen vuoden aikana. Tilastokeskuksen tutkintojen läpäisy tiedot vuodelta 2020 (Tilastokeskus, 2022) eivät tarjoa luvulle suoraa vertailukohtaa, koska ne perustuvat kolmen ja puolen vuoden tavoiteajalle. Tutkinnon loppuun asti vieneiden määrään on voinut lisäksi vaikuttaa lukioiden siirtyminen etäopetukseen keväällä 2020 puhjenneen koronapandemian vuoksi ja pandemiaa seurannut ylioppilaskirjoitusten kiristetty toteutusaikataulu.

Opiskelijoiden suunnitellussa opintojen kestossa ilmeni niin sukupuolen, opetuskielen kuin matematiikkavalinnankin mukainen tilastollisesti merkitsevä ero, jonka efektikoko oli kuitenkin hyvin vähäinen. Ajatus opintojen venyttämistä yli kolmen vuoden oli hieman yleisempää tytöillä kuin pojilla, suomen- kuin ruotsinkielisillä ja lyhyen kuin pitkän matematiikan opiskelijoilla (kuvio 54).

Kuvio 54. Opiskelijoiden arvio / suunnitelma lukio-opintojensa kestolle sukupuolen, opetuskielen ja matematiikkavalinnan mukaan. Eri vastausvaihtoehdon valinneiden prosenttiosuus.



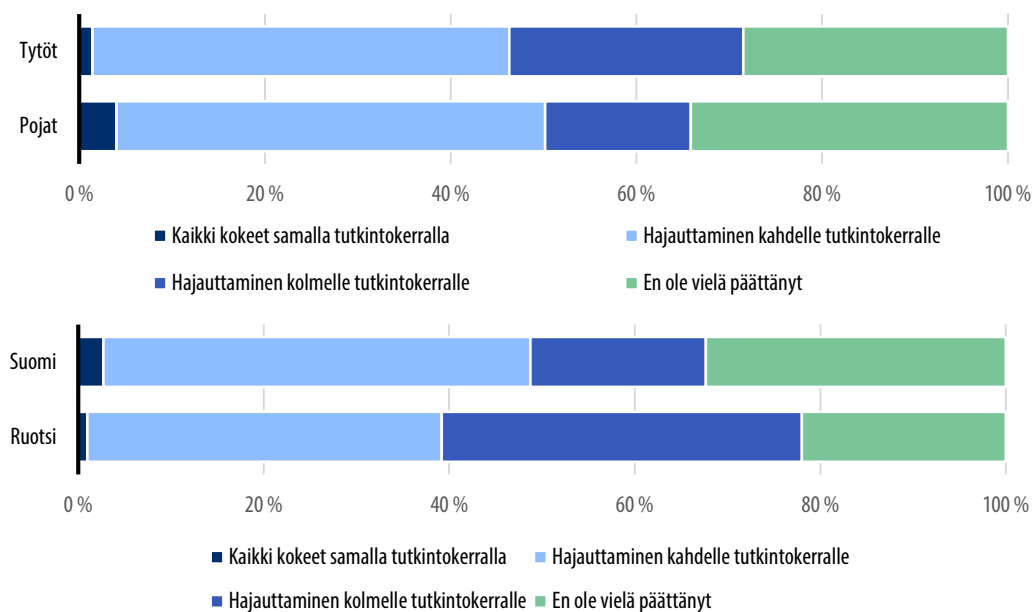
Taulukko 14. Opiskelijoiden arvio ylioppilastutkinnon kokeiden hajauttamisesta hajauttamisesta

	%	N	% asian jo päättäneistä
Kaikki kokeet samalla tutkintokerralla	2,5	111	3,6
Hajuttaminen kahdelle tutkintokerralle	45,1	2 005	65,5
Hajuttaminen kolmelle tutkintokerralle	21,2	944	30,8
En ole vielä päättänyt	31,1	1 383	
Yhteensä		4 443	

Kuten taulukosta 14 voidaan nähdä, lähes kolmannes opiskelijoista suunnitteli tai oli jo alkanut hajauttaa tutkintonsa kolmelle kerralle, kun taas alle viisi prosenttia suunnitteli suorittavansa kaikki tutkinnon kokeet kerralla.

Merkittävimmät erot kokeiden suunnittelussa hajauttamisessa löytyivät toisaalta tyttöjen ja poikien, toisaalta suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden välillä¹¹. Ero oli selvän siinä, miten yli kolmannes ruotsinkielisistä opiskelijoiden suunnitteli hajauttavansa ylioppilastutkintonsa kolmelle koekerralle (kuvio 55). Osasyö voi löytyä heidän suomenkielisiä opiskelijoita kielipitoisemmasta koevalikoimastaan, joka rajoittaa mahdollisuuksia sijoittaa kokeet kahteen koekertaan.

Kuvio 55. Opiskelijoiden arvio / suunnitelma ylioppilastutkinnon kokeiden hajauttamisesta sukupuolen ja opetuskielen mukaan. Eri vastausvaihtoehdon valinneiden prosenttiosuus.



Edellisistä poiketen opiskelijoiden matematiikkavalinta ei ollut yhteydessä heidän suunnitelmiinsa tutkinnon kokeiden hajauttamisesta. Myös kotitaustan mukainen ero oli selvästi kuvioissa esitettyjä tekijöitä vähäisempi ($k_a = 2,32$ vs. $2,26$ ja $2,21$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,007$).

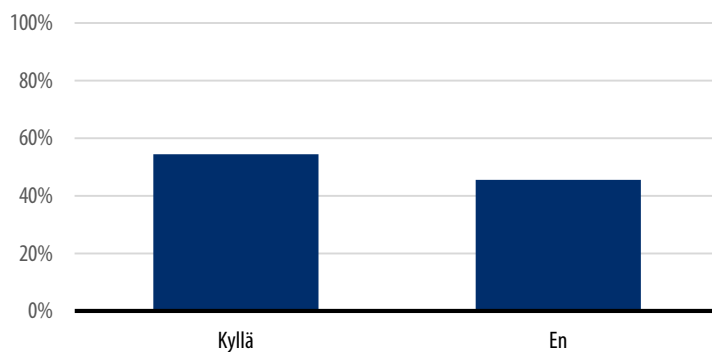
11 Eron efektikoko on laskettu laskemalla kysymyksen kolmesta ensimmäisestä vaihtoehdosta (1–3) keskiarvo ensin kullekin opiskelijalle ja sen jälkeen eri ryhmille.

Jälkimmäinen liittyy luultavimmin siihen, että niin opiskelijoiden suunnittelema ylioppilas-tutkinnon kokeiden kuin pakostakin hajauttamista vaativa A-kielen useampien kokeiden määrät nousevat vanhempien koulutustaustan myötä.

8.2.1 Uskooko lukiolainen korkea-asteen opiskelupaikan aukeavan todistusvalinnassa

Lähes hämmästyttävällä tarkkuudella todistusvalinnalla valittavien opiskelijoiden valtakunnallista osuutta heijastaen tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista 54,5 prosenttia uskoi saavansa haluamansa opiskelupaikan todistusvalinnan perusteella (kuvio 56).

Kuvio 56. Opiskelijoiden usko haluamansa opiskelupaikan saamiseen todistusvalinnan perusteella. Eri vastausvaihtoehdon valinneiden prosenttiosuus.



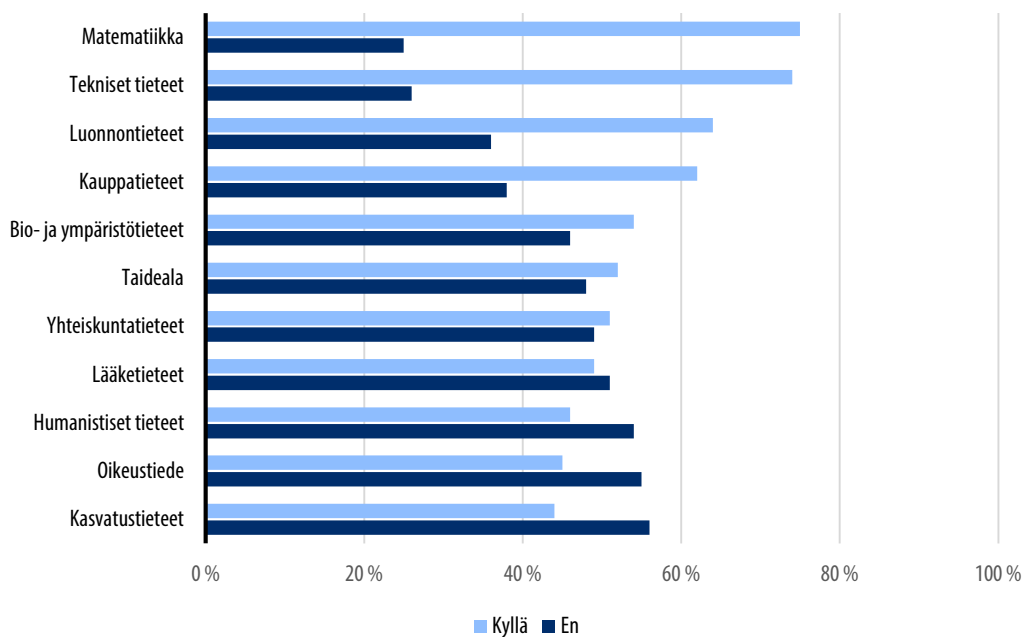
Koko opiskelijajoukon tasolla esitetty kuvio 50 on kuitenkin sikäli harhaanjohtava, että opiskelijoiden uskossa opiskelupaikan saamiseen todistusvalinnassa oli huomattava sukupuoliero poikien uskoessa paikan saamiseen selvästi tyttöjä vahvemmin (68,7 % vs. 44,2 %, $\eta^2 = 0,059$, $p < 0,001$ ¹²). Ero selittyy toisaalta todistusvalinnan näkökulmasta helpommin arvioitavien teknistieteellisten alojen suuremmalla suosiolla poikien keskuudessa, toisaalta ylipäätään pitkän matematiikan opiskelulla ja sen tuomalla edulla monilla koulutusaloilla. Matematiikkavalinnan mukainen ero oli kuitenkin yksin tarkasteltuna sekä sukupuoli-eroa että aloitusvuoden mukaista eroa pienempi ($\eta^2 = 0,025$ vs. $\eta^2 = 0,059$ ja $\eta^2 = 0,047$, kaikki $p < 0,001$). Kotitaustan indikaattorina käytetyn äidin koulutuksen mukainen ero opiskelijoiden uskossa saada paikka todistusvalinnan perusteella oli sen sijaan vähäinen.

12 Eron merkitsevyys on laskettu kyllä- ja ei-vastauksista (1 vs. 2) lasketusta ryhmäkohtaisesta keskiarvosta.

Korkeintaan toisen asteen koulutuksen ja ylemmän korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden äitien lasten usko paikan saamiseen oli ehkä yllättäen yhtä vahva ja alemman korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden äitien lasten hieman tätä heikompi ($p < 0,01$, $\eta^2 = 0,003$). Tämä osin odotusten vastainen ero selittyy kuitenkin ennen kaikkea opiskelijoiden jatko-opintotoiveiden yhteydellä heidän kotitaustaansa hakupainealoille hakemisen ollessa opinnoissaan keskimäärin muita paremmin menestyvien korkeimmin koulutettujen perheiden lasten joukossa muita ryhmiä yleisempää.

Kuten jo edellä löyhästi totesimme tyttöjen ja poikien välisen vertailun yhteydessä, opiskelijoiden usko opiskelupaikan saamiseen todistusvalinnassa oli yhteydessä siihen, mille koulutuslalle he ensisijaisesti hakivat. On tosin mahdollista, että opiskelijan usko opiskelupaikan saamiseen todistusvalinnassa ei koske hänen kuviossa 57 näkyvää ensisijaista kohdettaan vaan heijastaa hänen uskoaan siihen, että hänen ylioppilastodistuksensa tarjoaa pääsyn johonkin hänen toivomaansa koulutukseen. Ilmiö nousee vahvasti esiin tarkasteltaessa opiskelijoiden vastauksia koskien valmistautumista pääsykokeisiin valmiuden siihen ollessa yleisempää silloin, kun opiskelija on merkinnyt esimerkiksi bio- ja ympäristötieteet toissijaiseksi hakukohteekseen. On vaikea olla tulkitsematta, että kyse ei ehkä ole valmistautumisesta bio- ja ympäristötieteiden vaan esimerkiksi lääketieteen pääsykokeisiin.

Kuvio 57. Opiskelijoiden usko haluamansa opiskelupaikan saamiseen todistusvalinnan perusteella suhteessa ensisijaiseksi ilmoittamaansa hakukohteeseen. Prosenttiosuus kyseisen valinnan tehneistä.



Kuten kuvioista 57 voidaan nähdä, usko opiskelupaikan saamiseen oli vahvin matemaattis-luonnontieteellisillä aloilla, joille valituksi tuleminen on helpointa päätellä oman opintomenestyksen perusteella. Kiinnostavaa on, että myös aloilla, joille hyväksytyksi tuleminen pidetään yleisesti vaikeana, moni opiskelija arvioi mahdollisuutensa tulla hyväksytyksi todistusvalinnassa varsin myönteisesti. Näin oli erityisesti kauppatieteissä, mutta mahdollisuuksiinsa uskojen osuus oli huomattavan korkea myös lääketieteessä. Molemmille on kuitenkin ominaista, että opiskelijoilla voi olettaa olevan suhteellisen selvä kuva muiden hakijoiden ylioppilastutkintomenestyksestä ja näin ollen omista mahdollisuuksistaan. Kyse lienee siis pitkälti hakijoiden jo hakupäätöstä edeltäneestä omien mahdollisuuksien arvioinnista, joka tekee koulutusaloilta hyväksytyjen hakijoiden osuuksista heikosti vertailukelpoisia (vrt. Suomen varhaiset PISA-menestyksen selitykset). Kiinnostava poikkeus hakupainealoilla on oikeustiede, jossa humanististen alojen ja kasvatustieteiden tapaan hakijan on vaikeampi arvioida sitä, millaisia ylioppilaskoevalintoja tehneiden ja millaista menestystä niissä saavuttaneiden hakijoiden kanssa hän tulee opiskelupaikkaan kilpailemaan.

Opiskelijoiden usko paikan saamiseen todistusvalinnassa oli myös yhteydessä heidän peruskoulu- ja lukioaikaiseen opintomenestykseensä (taulukko 15).

Taulukko 15. Opiskelijoiden perusopetuksen päättötodistuksen (kuviossa 9 lk Ka), tutkimusajankohtaan mennessä suorittamien valtakunnallisten opintojaksojen arvosanojen keskiarvo (Luk ka) sekä suoritettujen lukiokurssien määrä (N) lukio-opintojen aloitusvuoden ja todistusvalinnassa opiskelupaikan saamiseen uskomisen mukaan. Prosenttiosuus

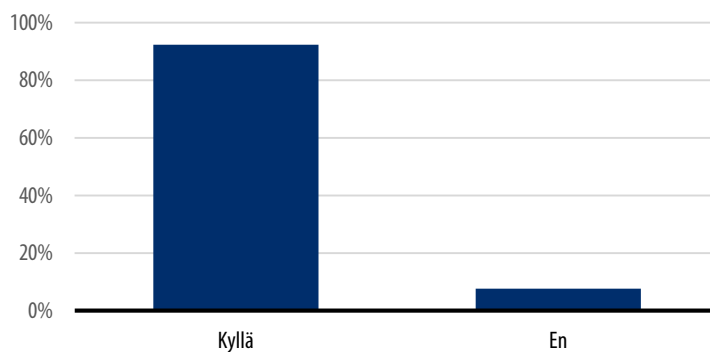
	Usko	9 lk Ka	Luk ka	N
2020	Kyllä	8,96	7,97	59,9
	Ei	8,80	7,57	58,5
2021	Kyllä	8,82	7,87	41,6
	Ei	8,73	7,57	40,9
2022	Kyllä	8,73	7,80	12,7
	Ei	8,73	7,66	12,7

Taulukosta 15 voidaan nähdä, että yhteys opiskelijoiden todistusvalinnassa opiskelupaikan saamista koskevan uskon ja peruskoulumenestyksen sekä lukiossa saavutetun opintomenestyksen välillä voimistuu opintojen myötä. Ajallisen etäisyyden näkökulmasta ymmärrettävästi jälkimmäinen yhteys oli voimakkaampi (2020: $\eta^2 = 0,049$, 2021: $\eta^2 = 0,029$, 2022: $\eta^2 = 0,005$, kaksi ensimmäistä $p < 0,001$, viimeinen $p < 0,01$). Kolmannen ja

toisen vuoden opiskelijoilla myös yhteys niin peruskoulumenestykseen kuin suoritettujen kurssien määrään olivat tilastollisesti merkitsevät, joskin efektikooltaan edellisiä pienemmät (9 lk Ka: $\eta^2 = 0,015$, ja $\eta^2 = 0,005$, $p < 0,001$ ja $p < 0,01$, kurssimäärät: $\eta^2 = 0,010$, ja $\eta^2 = 0,003$, $p < 0,001$ ja $p < 0,05$).

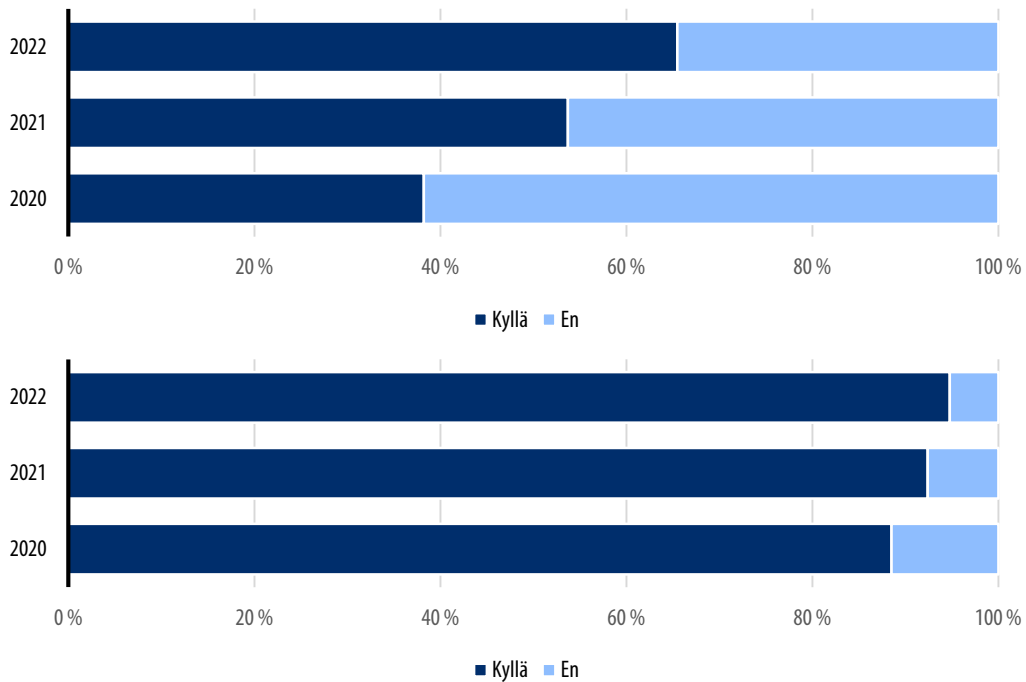
Kuten jo edellä Karhusen ja kollegoiden (2022) raporttiin viitatessamme totesimme, opiskelijavalintauudistus ei näytä myöskään tämän tutkimuksen valossa juuri vähentäneen opiskelijoiden aikeita valmistautua – luultavasti ennen kaikkea ensisijaiseksi asettamansa hakukohteen – pääsykokeeseen varmistaakseen haluamansa opiskelupaikan saamisen (kuvio 58). Osin kyse lienee todistusvalinnan tuloksen myöhäisestä varmistamisesta mutta luultavasti osin myös seuraavassa luvussa käsiteltävästä 'entä jos en pääse ensisijaiseen kohteeseen' -pohdinnasta. Yhtä kaikki peräti 92,4 prosenttia suunnitteli valmistautuvansa pääsykokeeseen haluamansa opiskelupaikan varmistamiseksi lähes riippumatta siitä, uskoiko hän saavansa opiskelupaikan todistusvalinnan perusteella vai ei. Kuten jo edellä totesimme, koska sen paremmin uskoa opiskelupaikan saamiseen todistusvalinnassa kuin valmistautumista pääsykokeisiin ei kysytty suoraan yhteydessä hakutoiveisiin, vastausten yhdistäminen tulee ymmärtää vain suuntaa antavana.

Kuvio 58. Opiskelijoiden arvio valmistautumisesta pääsykokeeseen haluamansa opiskelupaikan varmistamiseksi. Eri vastausvaihtoehdon valinneiden prosenttiosuus.



Päinvastoin kuin edellä käsitellyssä uskossa todistusvalinnassa onnistumiseen, pääsykokeeseen valmistautumisessa ei juuri ollut ryhmien välisiä eroja. Ero oli suurin ($p < 0,001$, $\eta^2 = 0,009$) lukio-opintojen aloitusvuoden mukaisissa ryhmissä (kuvio 59), mutta kiinnostavasti kuin päinvastainen todistusvalinnan onnistumista koskevan kysymyksen vastausten kanssa (uskon saavani mutta valmistaudun).

Kuvio 59. Opiskelijoiden usko todistusvalintapaikan saamisesta (ylempi kuvio) sekä heidän arvionsa valmistautumisesta pääsykokeeseen haluamansa opiskelupaikan varmistamiseksi (alempi kuvio) lukion aloitusvuoden mukaan. Eri vastausvaihtoehdon valinneiden prosenttiosuus.



Opiskelijoiden arvio osallistumisestaan pääsykokeeseen ei ollut yhteydessä heidän uskoonsa todistusvalintapaikan saamisesta. Tuloksen viesti siitä, että opiskelijavalintauudistus ei ole onnistunut vähentämään nuorten abikevään kaksinkertaista työtaakkaa, on varsin yhdenmukainen Karhusen ja kollegoiden (2022) tutkimuksen tulosten kanssa ja näyttäisi viittaavan siihen, että tilanne on paremminkin heikentynyt ajan myötä. Pääsykokeeseen valmistautumista harkitsevien suuren osuuden valossa ei ole yllättävää, että erot heidän osuudessaan eri aloille hakeutumista harkitsevien välillä jäivät varsin vähäisiksi.

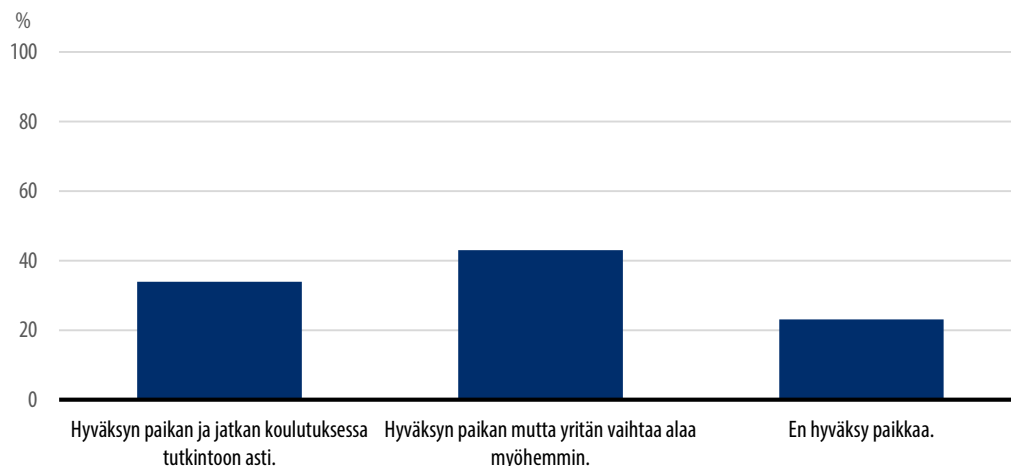
8.2.2 Jos ensisijaisesti haettu paikka ei aukea

Voidaksemme verrata tämän hetken lukiolaisten näkemyksiä tarkemmin Karhusen ja kollegoiden korkea-asteen näkökulmasta raportoimiin tuloksiin kysyimme opiskelijoilta myös, mitä he arvioivat tekevänsä, jos eivät tule valituksi ensisijaisesti hakemaansa koulutukseen mutta johonkin muista asettamistaan vaihtoehdoista. Tulosten tulkinnassa tulee kuitenkin olla varovainen, sillä osalla opiskelijoista kyse voi olla täysin toisen alan koulutuksesta, osalla taas vain samasta koulutusalaista toisessa yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa.

Lisäksi on toki pidettävä mielessä, että muidenkin tuleviin opintoihin ja valintoihin kohdistuvien kysymysten tapaan myös tässä on kyse siitä, mitä ensimmäisen, toisen tai kolmannen vuoden opiskelijat syksyn ensimmäisen opintojakson jälkeen arvioivat (ehkä) myöhemmin tekevänsä eli jostain, mikä valtaosalle vastaajista on vasta ehkä varsin kaukana siintävää tulevaisuutta.

Edellä esitetyn varauksen näkökulmasta on ehkä yllättävää, kuinka lähelle Karhusen ja kollegoiden tuloksia opiskelijoiden arviot kuitenkin tulivat (kuvio 60).

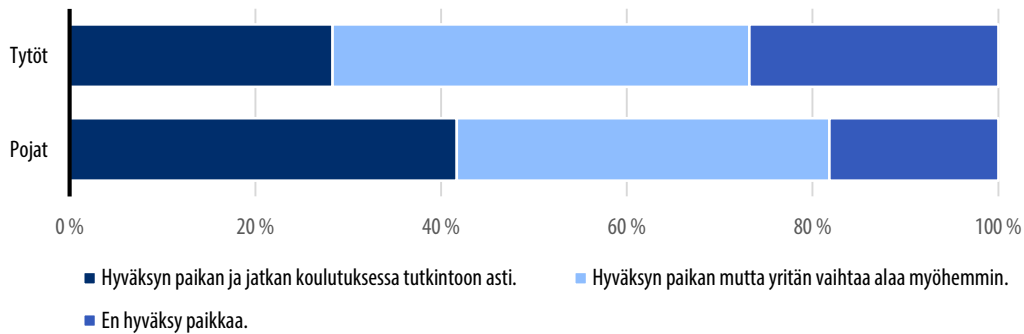
Kuvio 60. Opiskelijoiden arvio toiminnastaan muun kuin ensisijaiseen hakukohteeseen saamansa opiskelupaikan hyväksymisestä. Eri vastausvaihtoehdon valinneiden prosenttiosuus.



Kuten kuviosta 60 voidaan nähdä, vain kolmannes opiskelijoista arvioi hyväksyvänsä paikan ja jatkavansa opintoja tutkintoon asti alalla tai oppilaitoksessa, joka ei ollut hänen ensisijainen hakukohteensa. Lähes neljännes oli sitä mieltä, että ei hyväksyisi paikkaa ja yli 40 prosenttia ajatteli, että hyväksyisi paikan, mutta yrittäisi vaihtaa alaa myöhemmin. Arviossa ilmenevistä ryhmien välisistä eroista oli suurin kuviossa 61 näkyvä sukupuoliero ($p < 0,001$, $\eta^2 = 0,021$ ¹³), mutta ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä myös aloitusvuoden sekä kotitaustan mukaisten ryhmien välillä ($\eta^2 = 0,009$ ja $\eta^2 = 0,006$) ja heikosti merkitsevä myös matematiikkavalinnan mukaisten ryhmien sekä suomen- ja ruotsinkielisten opiskelijoiden välillä ($\eta^2 = 0,002$ ja $\eta^2 = 0,001$, $p < 0,01$ ja $0,05$).

13 Eron merkitsevyys on laskettu vastauksista muuntaen asteikko keinotekoisesti kuin tasaväliseksi (1, 2, 3) eli esitetyt efektikoot eivät ole suoraan vertailukelpoisia aidoista tasavälisistä mittareista laskettujen efektikokojen kanssa.

Kuvio 61. Opiskelijoiden arvio opiskelupaikan hyväksymisestä, jos he eivät tule valituksi ensisijaiseen kohteeseensa sukupuolen mukaan. Eri vastausvaihtoehdon valinneiden prosenttiosuus.

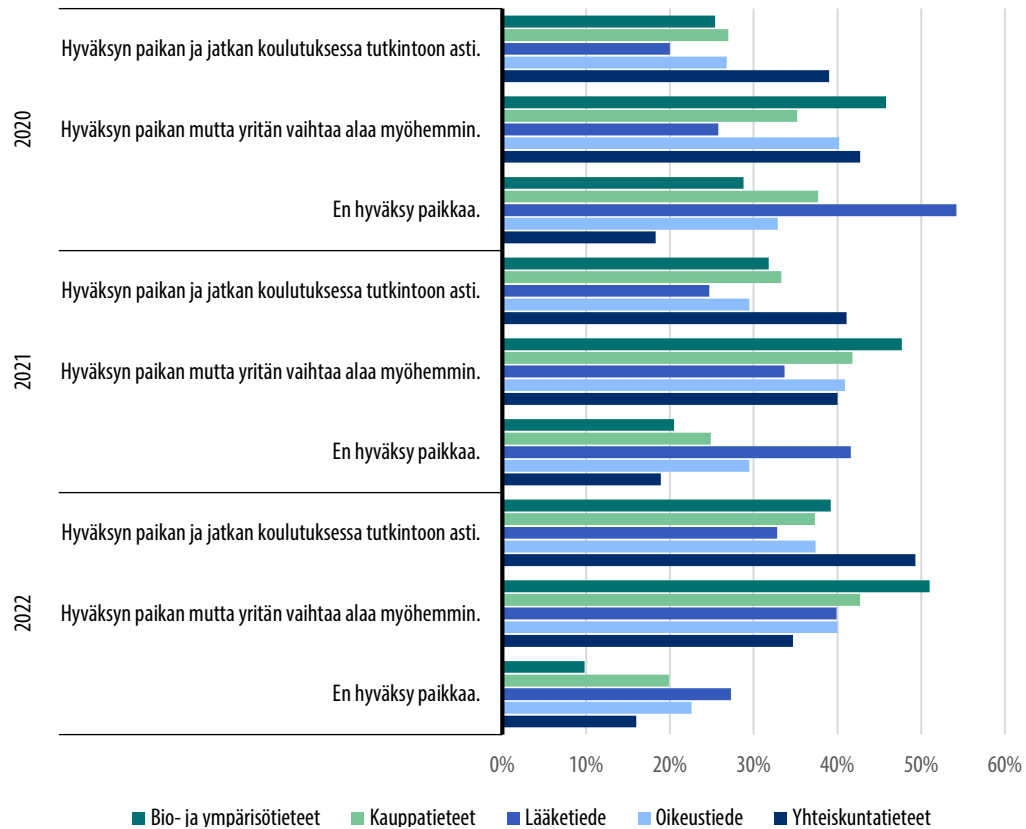


Pojat näyttävät uskovan selvästi tyttöjä vahvemmin siihen, että he jatkaisivat tutkintoon asti myös muun kuin ensisijaisen hakukohteensa opinnoissa tai hakukohteessa. Tytöistä sen sijaan hieman useampi kuin neljännes arvioi, että ei edes ottaisi paikkaa vastaan, ja hieman poikia useampi (44,9 % vs. 40,1 %) arvioi myös, että yrittäisi vaihtaa alaa¹⁴ myöhemmin. Opintojen aloitusvuoden mukaan tarkasteltuna huomio kiinnittyy siihen, että niiden opiskelijoiden osuus, jotka arvioivat, että eivät ota ei-ensisijaista paikkaa lainkaan vastaan on, asian ajallisen läheisyyden vuoksi ehkä odotetusti, suurin kolmannen vuoden opiskelijoiden joukossa (29,9 % vs. 22,8 ja 19,0 %).

Odotusten mukaisesti myös se, mille alalle opiskelijat ajattelevat suuntautuvansa, vaikuttaa siihen, näkevätkö he näin etukäteen kysyttynä ottavansa vastaan paikan, jos kyse ei ole heidän ensisijaisesta hakukohteestaan (kuvio 62). Olemme rajoittaneet analyysin vain niin kutsuttuihin hakupainealoihin (lääketiede, oikeustiede ja kauppatieteet) sekä kahteen leimallisesti ei-matemaattisena pidettyyn koulutusalaan. Tarkasteltavan väitteen mukaisesti olemme ottaneet analyysiin mukaan vain ne opiskelijat, jotka olivat merkinneet kyseisen alan ensisijaiseksi (tulevaisuuden) hakukohteekseen. Tämä tarkoittaa, että kukin kuvion 62 kuvaamista ryhmistä on suhteellisen pieni (ks. kuvio 50), mikä on pidettävä mielessä mahdollisia yleistyksiä tehtäessä.

14 Kyselyn väitteessä oli todellakin vahingossa käytetty termiä 'ala', mikä on saattanut pudottaa pois osan niistä vastaajista, joilla kyse olisi ehkä oppilaitoksen vaihtamisesta saman alan sisällä.

Kuvio 62. Opiskelijoiden arvio opiskelupaikan hyväksymisestä, jos he eivät tule valituksi ensisijaiseen kohteeseensa ensi- tai toissijaisen hakukohteen mukaan. Eri vastausvaihtoehdon valinneiden prosenttiosuus. Huom., useimmista muista kuvioista poiketen asteikko on rajattu välille 1–60 % erojen havaitsemisen helpottamiseksi.



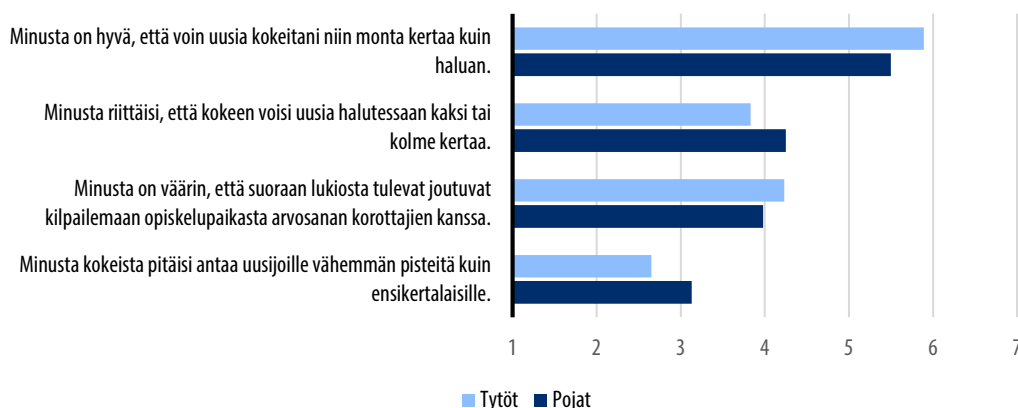
Kuten kuvioista 62 voidaan nähdä, lääketiede erottui etenkin kolmannen vuoden opiskelijoilla mutta myös nuoremmilla alana, joka vierottaa heidät ajatuksesta hyväksyä paikka, jonka he mahdollisesti ovat saamassa jossain toisessa hakulomakkeeseen merkitsemistään vaihtoehtoista. Ensimmäisenä valintanaan yhteiskuntatieteellisille aloille hakevat sen sijaan ovat kaikissa ikäryhmissä hieman muille aloille hakijoita valmiimpia ottamaan vastaan opiskelupaikan ja suorittamaan tutkinnon myös muulla kuin ensisijaiseksi asettamallaan koulutusalaalla. Bio- ja ympäristötieteet taas näyttävät edustavan alaa, jolle ensisijaisesti hakeneet opiskelijat ovat hieman muita valmiimpia ottamaan paikan ajatellen kuitenkin alan vaihtoa myöhemmin. Mutta kuten edellä totesimme, koulutusalaakohtainen vastaajamäärä on sen verran pieni, että kuviossa selvinäkin näkyvät erot voivat olla vähintään osin sattuman tulos.

8.2.3 Ylioppilastutkinnon kokeiden uusiminen

Eräs opiskelijavalintauudistuksen mukanaan tuoma muutos oli ylioppilastutkinnon kokeiden uusimismahdollisuutta koskevien rajoitusten poistaminen. Kokeiden uusiminen hyväksytysti suoritettuna arvosanan korottamiseksi sai samalla entistä suuremman merkityksen. Näin siksi, koska jo yhden kokeen arvosanan korottaminen aiemmin saadusta yhtä ylempään arvosanaan voi ratkaista valituksi tulemisen, etenkin, jos korotettu arvosana on kokeessa, josta todistusvalinnassa saa keskimääräistä enemmän pisteitä. Tilanne ei sinänsä eroa suuresti siitä, että jo aiempina vuosina moni ylioppilas haki tiettyjen hakupaikalojen opiskelupaikkaa useampana peräkkäisenä vuonna (esim. Heiskala ym., 2023) eikä liene syytä epäillä, etteikö tämä tulisi jatkamaan pääsykoekiintiön osalta myös jatkossa. Tilanteen voi kuitenkin arvioida olevan osin erilainen todistuskiintiössä, jossa samoista opiskelupaikoista kilvoittelevat toisaalta suoraan lukiosta tulevat uudet ylioppilaat ja – mahdollisesti vielä ensikertalaiskiintiössä hakevat – aiempien vuosien ylioppilaat, jotka ovat voineet käyttää väli vuoden tai -vuosia yhden tai useamman ylioppilastutkinnon kokeen arvosanan korottamiseen. Helsingin Sanomat julkaisi asiasta kevään 2022 lakiaispäivänä artikkelin, joka antanee ilmiöstä varsin kärjistyneen kuvan (HS, 2022), mutta vaikka kokeiden uusijoiden määrä ei ole noussut niin paljon kuin kyseisen artikkelin otsikko ehkä johdattaa uskomaan, ilmiö on mitä ilmeisimmin todellinen. Tästä syystä sisällytimme kokeiden uusimisesta koskevaan kysymyssarjaan myös kysymyksen siitä, tulisiko opiskelijoiden mielestä arvosanoista todistusvalinnassa saatavissa pisteissä huomioida se, onko arvosana saatu samana keväänä osana alkuperäistä ylioppilastutkintoa vai onko kyse ylioppilastutkintotodistuksen myöntämisen jälkeen korotetusta arvosanasta.

Kuviossa 63 on esitetty tyttöjen ja poikien näkemys kyselyn ylioppilastutkinnon uusimista koskevista väittämistä.

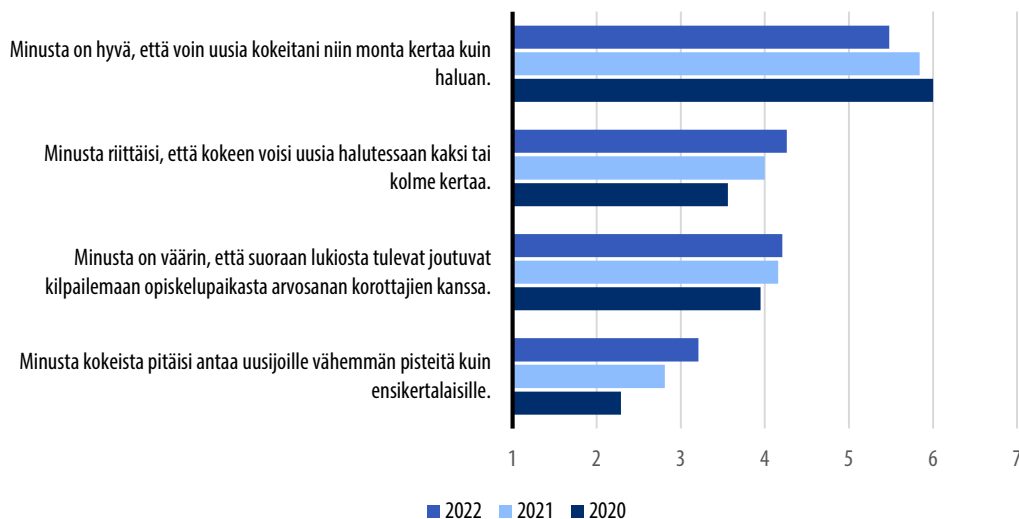
Kuvio 63. Opiskelijoiden näkemys ylioppilastutkinnon kokeiden uusimisesta sukupuolen mukaan. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin.



Vaikka tyttöjen ja poikien väliset erot eivät olleet keskiarvon tasolla suuria ($\eta^2 = 0,005-0,019$, kaikki $p < 0,001$), näyttää ilmeiseltä, että rajaton uusimismahdollisuus on tytöille hieman tärkeämpi kuin pojille, joskin tyttöjen näkemys uusimista seuraavan kilpailuasetelman ongelmallisuudesta on myös hieman poikia vahvempi. Pojat ja pitkän matematiikan lukijat olivat sen sijaan hieman tyttöjä ja lyhyen matematiikan lukijoita vahvemmin ($\eta^2 = 0,005$, $p < 0,001$) sitä mieltä, että todistusvalinnan pisteytyksessä tulisi huomioida onko kyse alkuperäisestä vai jälkikäteen korotetusta ylioppilaskokeen arvosanasta, joskin molempien näkemys jäi keskiarvona selvästi alle mittarin keskiarvon.

Kokeiden uusimiseen liittyvissä näkemyksissä ilmeni myös opintojen aloitusvuoden mukaisia eroja (kuvio 64). Kolmannen vuoden opiskelijat, joille asia oli ajankohtaisin, pitivät rajatonta uusimisoikeutta nuorempia opiskelijoita myönteisempänä ($\eta^2 = 0,025$, $p < 0,001$), kun taas lukion vasta elokuussa 2022 aloittaneet suhtautuivat muita kriittisemmin siihen, että kokeiden uusimista ei huomioida arvosanojen pisteytyksessä ($\eta^2 = 0,044$, $p < 0,001$).

Kuvio 64. Opiskelijoiden näkemys ylioppilastutkinnon kokeiden uusimisesta lukion aloitusvuoden mukaan. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin.



Edellä esitetyistä ryhmäkohtaisista vertailuista poiketen opiskelijoiden kokeiden uusimiseen liittyvissä näkemyksissä ei esiintynyt sen paremmin opiskelijoiden kotitaustaan liittyviä kuin suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoidenkaan välisiä eroja.

8.2.3.1 Ylioppilastutkinnon kokeiden uusiminen opettajien näkökulmasta

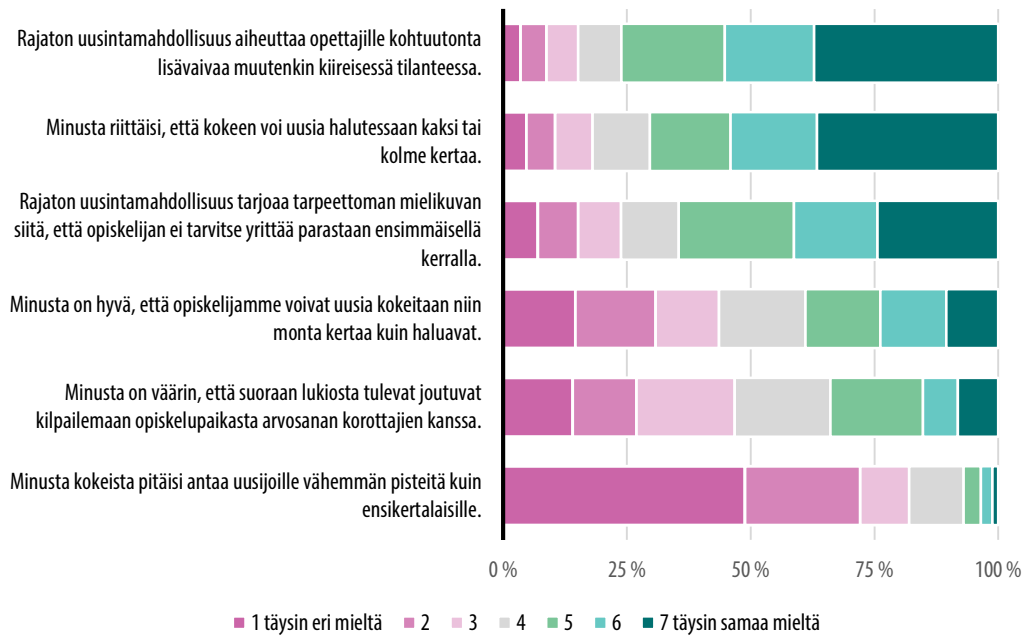
Myös opettajilta kysyttiin näkemystä ylioppilaskokeiden rajattomasta uusimismahdollisuudesta (kuvio 65). Näkemys siitä, että on hyvä, että opiskelijat voivat uusia kokeitaan rajattomasti, sai opettajien keskuudessa lähes yhtä paljon kannatusta kuin vastustusta. Opettajat olivat sen sijaan hyvin yksimielisiä siitä, että rajaton uusimismahdollisuus aiheuttaa opettajille kohtuutonta lisävaivaa muutenkin kiireisessä tilanteessa. Uusintakokeiden tuoma lisätyö nousi vahvasti esiin myös opettajien avovastauksissa:

Rajaton ylioppilaskokeen uusintaoikeus raskauttaa työtäni todella paljon. Syksyisin myös äidinkielessä on kohtuuton määrä uusijoita, joista ei saada mitään lisäkorvausta. Sama vanha yo-korjauspotti jaetaan tietyllä kaavalla kaikkien opettajien kesken, eli toisin sanoen ylimääräinen työ on palkatonta.

YO-kokeisiin ilmoittautuneista uusijoista valtaosa ei saavu kokeeseen. Heitä varten rakennetaan YO-luokat, varataan valvojat ja opetusta perutaan tai siirretään mahdollisuuksien mukaan toisiin tiloihin. Jos YO-koetta saa uusia rajatta, YO-kokeeseen saapumatta jättämisestä pitäisi olla vastaava sakko, kuten hammaslääkärissäkin, jotta koulua ei kuormittaisi valtava määrä hupi-ilmoittautujia.

Ongelmana on se, että jotkut opiskelijat joutuvat varmuuden vuoksi opiskelemaan pääsykokeita varten, mikäli alustavat yo-tulokset ovat vain keskinkertaiset. Toinen ongelma on se, että opiskelijat uusivat yo-kokeita runsaasti ja tämä kasvattaa lukion opettajien yo-valvonta- ja yo-korjaustyötä yllättävän paljon. Tässähän on jo alun perinkin siirretty korkeakoulujen tekemää työtä lukion opettajille.

Kuvio 65. Opettajien näkemys ylioppilastutkinnon kokeiden rajatonta uusimismahdollisuutta koskevista väittämistä. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin. Eri vastausvaihtojen valinneiden opettajien prosenttiosuus.



9 Muuttaako uudistus kaupallista valmennustoimintaa

Pekkarisen ja Sarvimäen (2016) korkea-asteen opiskelijavalintauudistusta pohjustaneessa raportissa eräs ensisijaisesti pääsykokeisiin perustuvan valinnan kielteinen piirre oli niihin ajan myötä kasvavassa määrin liittynyt kaupallinen valmennustoiminta (ks. myös Ahola ym., 2016, 2017; Jokila ym., 2020; Kosunen ym., 2022). Vaikka Pekkarinen ja Sarvimäki (2016) korostivat myös pääsykokeen valintoja kapeuttavaa vaikutusta, koulun ulkopuoliseen valmennukseen kohdistuvan kritiikin kärki kohdistui ja edelleen kohdistuu toiminnan maksullisuuteen ja siihen kytkeytyvään opiskelijoiden sosioekonomiseen taustaan liittyvän saavutettavuuden ja näin ollen tasa-arvon ongelmiin. Jokila kollegoineen (2019) on nostanut esiin myös valmennuskursseihin liittyvän alueellisen eriarvoisuuden ulottuvuuden.

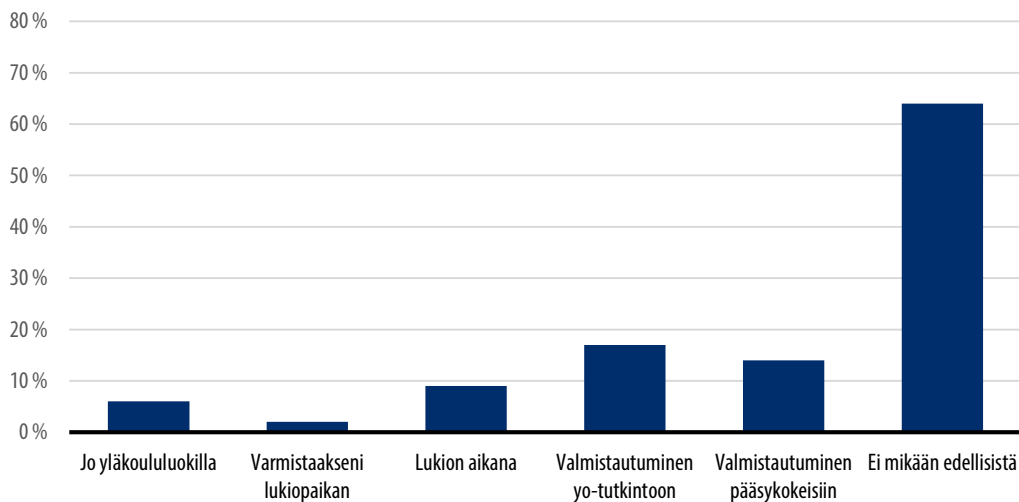
Kaupalliseen valmennukseen osallistuminen on sisältynyt myös lähes kaikki Euroopan maat kattavan Eurostudent-tutkimuksen Suomen kansalliseen lisäosioon (esim. Saari ym., 2021) sekä Opetushallituksen Lukiolaisbarometriin (OTUS, ei päiväystä). Maksullisen toiminnan tunkeutuminen Suomessa perinteisesti maksuttomuuteen perustuvaan koulutukseen johti keväällä 2023 siihen, että Aalto-yliopisto päätti kieltää kolmannen tahon avun arkkitehtuurin ja taiteen pääsykokeisiin liittyvissä ennakotehtävissä (Yle, 2023b). Valmennuskurssit on koettu epätasa-arvoistavana tekijänä myös muun muassa Helsingin yliopistossa, mutta koska kaupallisen valmennuksen käyttöä on vaikea valvoa, tilannetta on pyritty korjaamaan joko muuttamalla pääsykokeiden sisältöjä lähemmäs lukion oppiaineita tai vähentämällä kokeeseen valmistautumisen vaatimaa ennakkomateriaalin määrää (ks. HS, 2023b). On kuitenkin huomattava, että tutkimuksessamme asiaa koskeeneen kysymyksen muotoilu ei mahdollista eron tekoa kaupallisen ja sen rinnalle nousseen maksuttoman valmennuksen (esim. Varjovalmennus, ei päiväystä) tarjoaman valmennuksen välillä.

Opiskelijavalintauudistukseen sisältyvä todistusvalinta ei kuitenkaan ole poistanut kaupalliseen valmennukseen kohdistuvaa huolta vaan on paikoin jopa lisännyt sitä, onhan nyt nähty, että jo aiempina vuosina abivalmennukseen laajentunut kaupallinen toiminta saa todistusvalinnasta lisäpontta, ja ylioppilastutkinnon kokeiden pisteytyksen herättämä oppiainevalintojen ennakointi uhkaa siirtää kaupallisen valmennuksen painoarvoa jo perusopetuksen puolella. Luvussa 8.2.1 raportoitu opiskelijoiden arvio pääsykokeeseen

valmistautumisesta jopa tilanteessa, jossa he pitävät todistusvalinnassa onnistumista todennäköisenä, viittaa myös siihen, että pelkkä todistusvalinnan olemassaolo ei ehkä oleellisella tavalla riitä vähentämään kaupallisen valmennustoiminnan houkuttavuutta.

Vastataksemme tähän huoleen sisällytimme opiskelijakyselyyn lyhyen osion, jossa tiedustelimme vastaajilta lukion ulkopuolisen valmennuksen käyttöä, viittaamatta kuitenkaan suoraan tämän mahdolliseen kaupalliseen luonteeseen tai sen järjestämisen muotoon. Vaikka kaupallista valmennustoimintaa on tutkittu Suomessa melko paljon, nyt toteutettu tutkimus on yksi harvoista, jossa siihen liittyviä kysymyksiä ei ole kysytty vain jo opiskelupaikkaa paraikaa hakevilta tai sen jo saaneilta vaan edustavalta otokselta Suomen lukiolaisia. Ei siis vain heiltä, jotka ovat valmennuskurssinsa käyneet ja opiskelupaikkansa joko löytäneet tai jääneet sitä paitsi. Kuviossa 66 näkyvät koulun ulkopuoliseen valmennukseen tukeutuneiden tai sitä suunnittelevien opiskelijoiden prosenttiosuudet on laskettu asiaa koskeviin kysymyksiin vastanneista 4 348 opiskelijasta.

Kuvio 66. Opiskelijoiden ilmoittama koulun ulkopuoliseen valmennukseen osallistuminen tai sen suunnittelu (prosenttiosuus kysymyksiin vastanneesta 4 348 opiskelijasta).

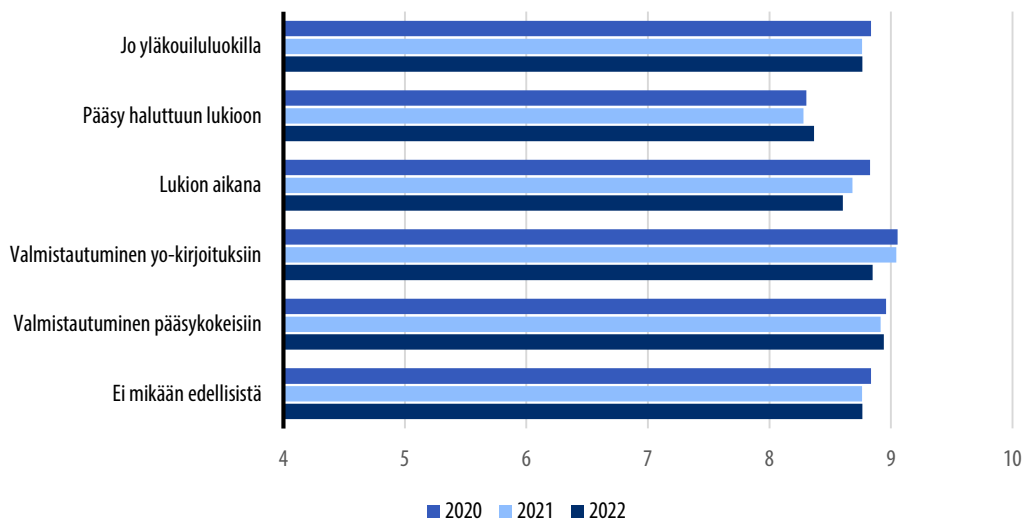


Runsa kolmannes opiskelijoista (36 %, N = 1 576) ilmoitti joko jo osallistuneensa tai aikovansa osallistua koulun ulkopuoliseen valmennukseen joko ennen lukio-opintojen päättymistä tai hakiessaan jatko-opintoihin. Kolme neljästä vastasi myöntävästi vain yhteen vaihtoehtoon, mutta 422 opiskelijaa oli tukeutunut tai suunnittele tukeutuvansa koulun ulkopuoliseen valmennukseen vähintään kahdessa vaiheessa.

Kun tilannetta tarkastellaan matematiikkavalinnan mukaan, kuva jakautuu ehkä odotetulla tavalla: koulun ulkopuolinen valmennus on etenkin ennen lukioon tuloa (6,9 % ja 3,7 % vs. 4,1 % ja 1,4 %) mutta myös lukio-opintojen aikana (9,7 % vs. 8,2 %) yleisempää lyhyen kuin pitkän matematiikan lukijoiden keskuudessa. Pitkän matematiikan lukijat ilmaisevat sen sijaan hieman vahvempaa jo toteutunutta tai suunniteltua turvautumista ulkopuoliseen valmennukseen ylioppilastutkintoon tai korkea-asteen pääsykokeisiin valmistautuessaan (18,0 % ja 14,3 % vs. 13,3 % ja 12,3 %)¹⁵. Kyse lienee ennen kaikkea siitä, että jälkimmäisten kohdalla kyse on korostetusti halusta varmistaa paikka jollain hakupainealalla, jolla kilpailu on vielä ylioppilastutkinnon arvosanojakin tiukempaa.

Kuviossa 67 on esitetty opiskelijoiden perusopetuksen päättötodistuksen lukuaineiden arvosanakeskiarvo ja kuviossa 68 heidän lukion aikana syksyn 2023 ensimmäisen jakson loppuun mennessä suorittamien valtakunnallisten kurssien tai opintojaksojen arvosanojen keskiarvo.

Kuvio 67. Opiskelijoiden perusopetuksen päättötodistuksen lukuaineiden arvosanakeskiarvo lukion ulkopuoliseen valmennustoimintaan osallistumisen ja lukio-opintojen aloitusvuoden mukaan. Asteikko todistusarvosanojen mukainen, mutta rajattu kuviossa välille 6–10 erojen paremmaksi havaitsemiseksi..

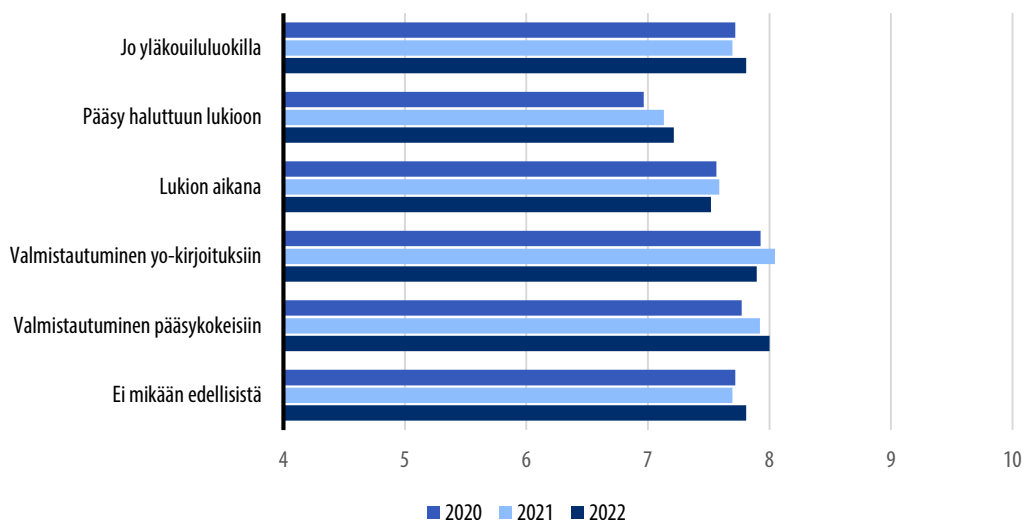


15 Päinvastoin kuin edellä kuvion 59 prosenttiosuudet, matematiikkavalinnan mukaiset luvut on laskettu kaikista kyseisen matematiikkavalinnan tehneistä eli valmennusta käyttäneiden tai suunnittelevien osuus voi todellisuudessa olla hieman lukujen osoittama korkeampi.

Lukio-opintonsa kolmena peräkkäisenä vuonna aloittaneiden opiskelijoiden välillä ei näytä olevan suuria eroja peruskoulumenestyksen ja kaupalliseen valmennukseen osallistumisen välillä kuviossa näkyvien vähäisten erojen heijastaessa joko mahdollisia todellisia muutostrendejä tai perusopetuksen päättöarvosanoissa ilmenevää vuosikohtaista vaihtelua. Saattaa siis olla, että keväällä 2022 kaupalliseen valmennukseen ovat osallistuneet hieman aiempia vuosia paremmin menestyneet oppilaat halutun lukiopaikan toivossa (ka 8,37 vs. 8,28 ja 8,30), mutta kyse saattaa yhtä lailla olla vähäisestä muutoksesta perusopetuksen arvosananannossa. Lukion aikaiseen valmennukseen osallistuminen näyttää sen sijaan houkuttavan toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoiden joukossa myös peruskoulussa niin hyvin menestyneitä, että samanlaisilla päättötodistuksilla lukionsa aloittaneet ensimmäisen vuoden opiskelijat eivät ainakaan vielä lukion ensimmäisen jakson jälkeen koe siihen tarvetta. Opiskelijavalintauudistuksen näkökulmasta merkittävimpana tuloksena voitaneen pitää sitä, että toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoiden valmius osallistua ulkopuoliseen valmennukseen ylioppilastutkinnon kokeita varten puhutteli peruskoulumenestykseltään jopa hieman parempia opiskelijoita kuin ajatus valmennuksesta korkea-asteen pääsykokeisiin.

Kuva muuttuu jossain määrin, kun tilannetta tarkastellaan opiskelijoiden lukioaikaisen opintomenestyksen valossa (kuvio 68)

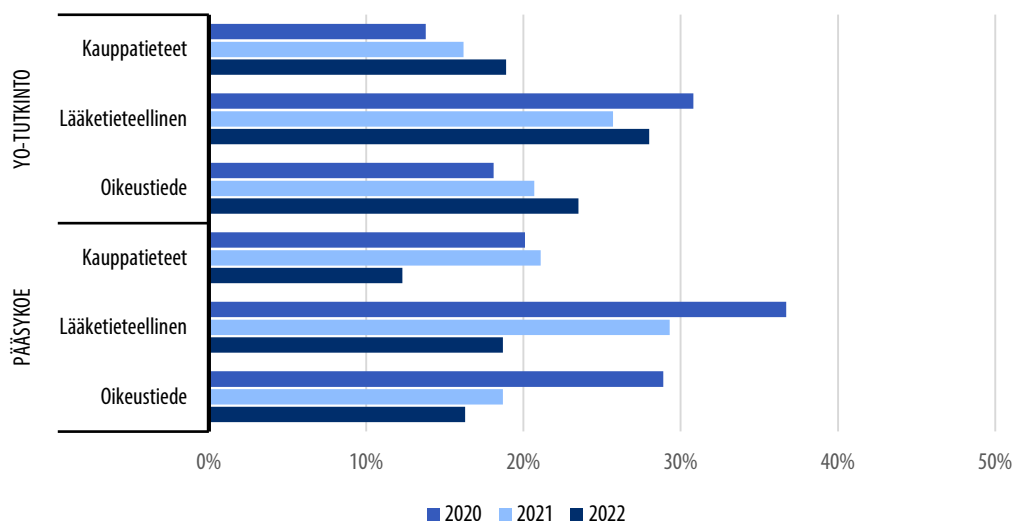
Kuvio 68. Opiskelijoiden lukion valtakunnallisten kurssien tai opintojaksojen arvosanakeskiarvo lukion ulkopuoliseen valmennustoimintaan osallistumisen ja lukio-opintojen aloitusvuoden mukaan. Asteikko todistusarvosanojen mukainen, mutta rajattu kuviossa välille 6–10 erojen paremmaksi havaitsemiseksi.



Jo luvussa 7.4.4 esiin nostetun perusopetuksen päättötodistuksen ja lukion arvosanakeskiarvojen selvän eron ohessa kuvioiden 67 ja 68 vertailussa osuu ensimmäisenä silmään niiden opiskelijoiden selvästi muita ryhmiä heikompi opintomenestys, jotka ilmoittivat osallistuneensa ulkopuoliseen valmennukseen päästäkseen haluamaansa lukioon. Koska ensimmäisen vuoden opiskelijoilla oli kyselyyn vastatessaan takanaan vasta keskimäärin 12,7 kurssia (vs. 41,3 ja 58,9 kurssia), heidän ja vanhempien opiskelijoiden välinen vertailu ei ole minkään ryhmän kohdalla perusteltua. Sen sijaan valmennukseen jo osallistuvien tai osallistuneiden tai sitä harkitsevien toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoiden välinen opintomenestysero saattaisi osoittaa, että yhä paremmin menestyvät lukiolaiset kokevat painetta todistusvalinnan edessä.

Valmennus liitetään useimmiten mielikuvana tiukimmille hakupainealoille – kauppa-tieteisiin, oikeustieteeseen ja lääketieteeseen – mutta esimerkiksi maksuton Varjovalmennus tarjoaa korkea-asteen pääsykokeisiin tähtäävää valmennusta myös ilmeiseksi uudeksi hakupainealaksi nousseessa psykologiassa ja logopediassa, sosiaalityössä, biologiassa ja ympäristötieteissä, yhteiskuntatieteissä (kurssinimenä Helsingin yliopiston kandiohjelman mukainen yhteiskunnallinen muutos), politiikassa ja viestinnässä sekä arkkitehtuurissa ja maisema-arkkitehtuurissa (Varjovalmennus, ei päiväystä). Vaikka valmennusta on siis saatavilla monella alalla, esitämme kuviossa 69 lopuksi opiskelijoiden arvioiman valmiutensa osallistua lukion ulkopuoliseen valmennukseen valmistautuessaan ylioppilastutkintoon tai valmistautuessaan korkea-asteen pääsykokeisiin vain edellisessä kappaleessa mainitun kolmen hakupainealan osalta.

Kuvio 69. Opiskelijoiden arvio lukion ulkopuoliseen valmennustoimintaan osallistumisesta valmistautumisessa ylioppilastutkintoon ja/tai korkea-asteen pääsykokeisiin kolmella keskeisellä hakupainealaksi osoittautuneella koulutusalueella. Prosenttiosuus kyseisen koulutusvaihtoehdon ensimmäiseksi hakuvaihtoehdokseen laittaneista opiskelijoista opintojen aloitusvuoden mukaan.



Kauppa- tai oikeustieteen opinnoista haaveilevat ensimmäisen vuoden opiskelijat ilmaisivat ehkä yllättäen toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoita vahvempaa valmiutta hakeutua kaupallisen tai muuhun ulkopuoliseen valmennukseen valmistautuessaan ylioppilastutkintoon. Valmius hakeutua kaupallisesta tai ei-kaupallisesta valmennuksesta oli sen sijaan helpommin ymmärrettävästi vahvimpana kolmannen vuoden opiskelijoiden mielissä, ovathan he se ryhmä, joka tulee ensimmäisenä kohtaamaan kyseiset pääsykokeet – jos siis haluttu paikka ei irtoa todistusvalinnassa tai tieto siitä ei tule riittävän nopeasti. Valmius valmennukseen osallistumiseen oli erityisen vahva halutuimmaksi miellettyssä lääketieteessä, mutta ero kolmannen ja toisen vuoden opiskelijoiden välillä oli suurin oikeustieteeseen tähtäävien keskuudessa.

10 Mikä uuvuttaa lukiolaisen

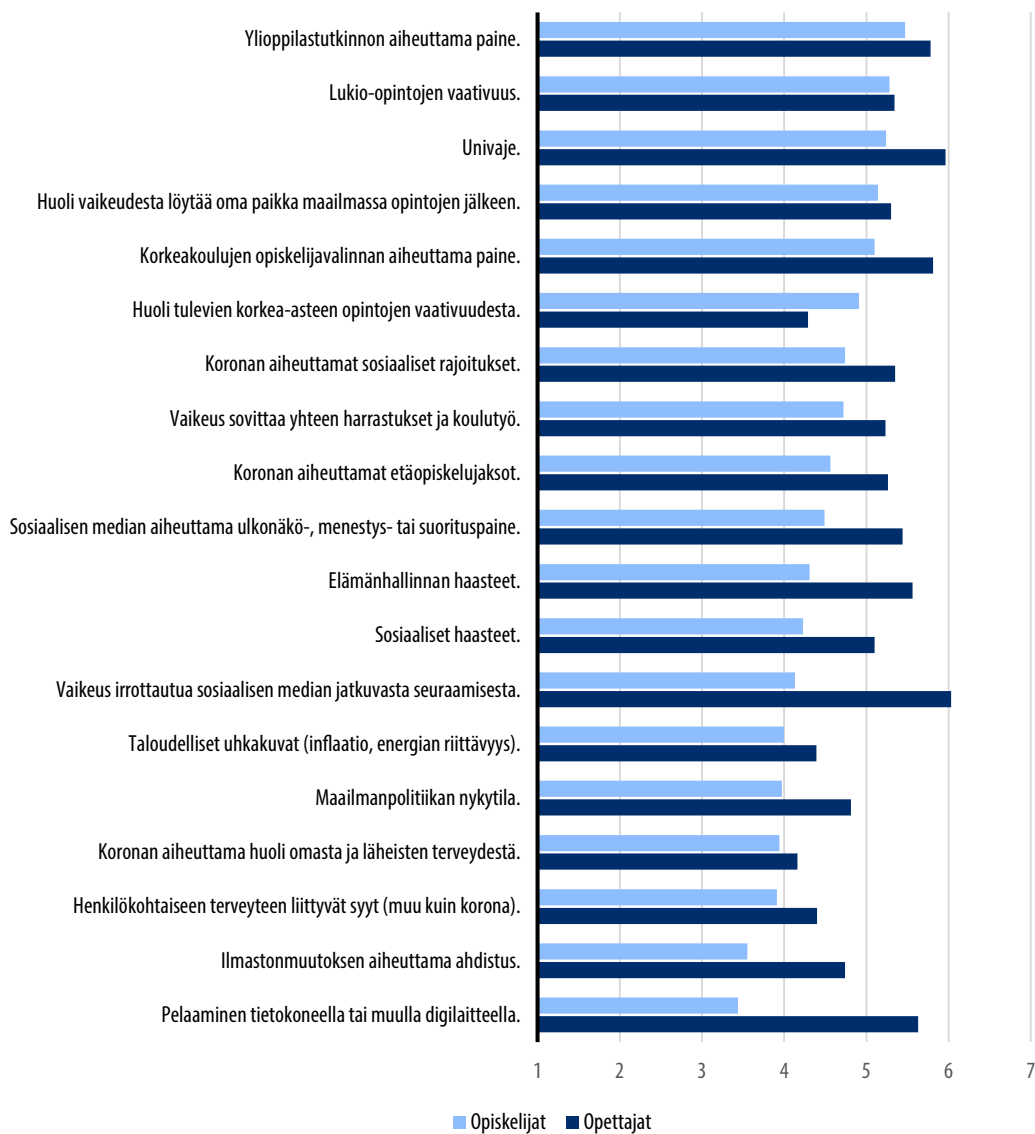
Kuten totesimme jo luvussa 2.3, uupuminen on ollut jo pidempään eräs keskeisiä suomalaisnuorten hyvinvointia koskevan keskustelun aihe. Niin Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) jo vuodesta 1996 toteuttamaan Kouluterveyskyselyyn (THL, ei päiväystä) kuin Opetushallituksen Lukiolaisbarometriinkin (OTUS, ei päiväystä) on sisällynyt jo pitkään kysymyksiä, joiden avulla on saatu seurantatietoa lasten ja nuorten hyvinvoinnista ja viimeisen kymmenen vuoden aikana korostetusti myös (koulu)uupumisesta. Haluttomana tyytymään termin 'koulu-uupumus' luomaan kuvaan koulun ja uupumisen kuin itsestään selvästä kausaalista liitosta lähdimme kartoittamaan lukiolaisten hyvinvointia kahdesta eri näkökulmasta. Toisaalta kysyimme niin opiskelijoilta kuin opettajilta ja opinto-ohjaajiltakin heidän näkemystään eri tekijöiden roolista nuorten paljon keskustellun uupumisen taustalla, toisaalta kysyimme opiskelijoilta heidän hyvinvoinnistaan tai uupumuksestaan myös edellä mainituissa kyselyissä käytetyn perinteisen koulu-uupumusmittarin avulla (ks. Salmela-Aro ym., 2009). Kuten jo luvussa 2.3 toimme esiin, omaa lähestymistämme uupumiseen on ohjannut myös muun muassa Silja Kosolan kirjoitukset (2020) sosiaalisen median käytön yhteydestä nuorten masennukseen ja muihin mielenterveysongelmiin.

10.1 Opiskelijoiden ja opettajien näkemys nuorten uupumisen syistä

Uupumista koskevia kysymyksiä edelsi kyselylomakkeessa otsikko "Uupuvatko nuoret koulussa?" sekä toteamus, että koululaisten uupuminen on ollut viime aikoina laajasti esillä julkisessa keskustelussa. Tavoitteena oli nimenomaan välttää uupumisen leimaaminen pelkästään koulun aiheuttamaksi ilmiöksi, ovathan myös edellä siteeratut tutkijat todeneet nuorten pahoinvoinnin lisääntymisen liittyvän ajallisesti nimenomaan koulun ulkopuolisissa tekijöissä tapahtuneeseen kehitykseen. Digitalisaation ja sosiaalisen median kehityksen rinnalla koulu on tosiasiaa pysynyt instituutiona ja jopa vaatimustasonsa suhteen varsin muuttumattomana. Onhan suomalainen ylioppilastutkintokin jo 170-vuotias perinne, joka on aina odottanut opiskelijoita lukio-opintojen päätteenä ja joka jo ennen todistusvalintaakin avitti monen nuoren siirtymistä korkea-asteen opintoihin (esim. Kupiainen ym., 2018; Vuorio-Lehti, 2006).

Vaikka siis nuorten uupumisesta ja sen syistä puhutaan julkisuudessa kuin asiasta vallitsisi varsin yksimielinen näkemys, opiskelijoiden ja opettajien näkemykset näistä syistä erosivat osin yllättävänkin vahvasti (kuvio 70).

Kuvio 70. Opiskelijoiden ja opettajien näkemys lukiolaisten uupumuksen syistä opiskelijoiden tuolle uupumukselle antamien syiden voimakkuuden mukaisessa järjestyksessä. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin.



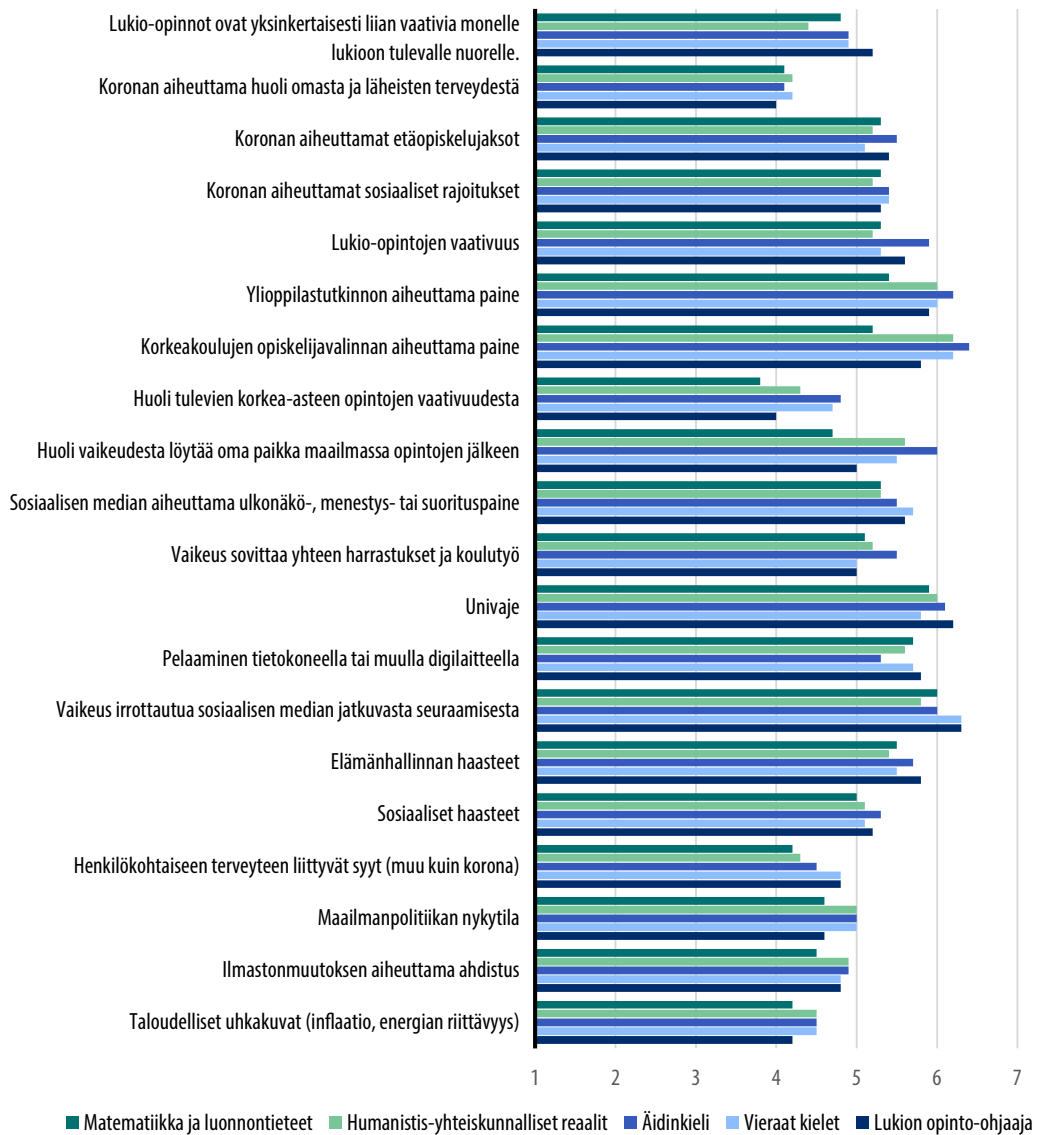
Sekä opiskelijat että opettajat näkivät toisaalta opintoihin liittyvät tekijät, toisaalta univajeen merkittävimpinä uupumisen syinä. Opiskelijoista poiketen opettajat, moni jo pidempään lukiolaisten jaksamista seuranneina, näkivät kuitenkin – ilmeisesti osin tuon univajeen takana – teknologian tuoman muutoksen nuorten elämässä, ilmenee se siten jatkuvana tarpeena seurata sosiaalisen median viestittelyä ja uutisia tai pelaamisena. Opettajien tarkkakatseisuus näyttäisi korostuvan siinä, että kouluun liittyviä syitäkin vahvemaksi heidän opiskelijoiden uupumisen syiden pohdinnassaan nousi nimenomaan tytöille poikia tyypillisempi (esim. Kosola, 2020) vaikeus irrottautua sosiaalisen median jatkuvasta seuraamisesta (ka 6,09 asteikolla 1–7). Myös pojille tyttöjä tyypillisempi tietokonepelaaminen nousee opettajien arvioissa vahvemaksi uupumuksen selittäjäksi kuin lukio-opintojen vaativuus (ka 5,63 vs. 5,30).

Käytimme kuviota 70 myös keskustelun pohjana opiskelijoiden ja opettajien haastattelussa, mikä kirvoitti molemmilta ryhmiltä lisätulkintoja asiaan (ks. luku 11). Ehkä yllättävää on, että varsin vahvasti nuoriin liitetty huoli ilmastomuutoksesta ja muista maailmanpolitiikan viimeajan ilmiöistä nousivat opettajien arvioissa esiin mahdollisina nuorten uupumisen syinä selvästi opiskelijoita vahvemmin. Vai olisiko kyse siitä, että uupumispuhe on julkisuudessa liitetty niin vahvasti kouluun ja sen vaatimukseen, että nuorten mielessä mahdollinen ilmastokriisin, Ukrainan sodan tai luontokadon aiheuttama ahdistus on jotain aivan muuta kuin se, mistä uupumisena puhutaan.

Kuviosta 70 puuttuu vain opettajille esitetty väittämä opiskelijoiden opintoihin liittyvän uupumisen johtumisesta siitä, että lukio-opinnot ovat yksinkertaisesti liian vaativia monelle lukioon tulevalle nuorelle (ka 4,79; ks. kuvio 71). Kansallisissa ja kansainvälisissä oppimistulosten arvioinneissa jo pidempään nähdyn peruskoululaisten osaamisen lasku nousee julkisessa keskustelussa esiin ennen kaikkea ammatillisen koulutuksen ongelmana, mutta mitä todennäköisimmin perusopetuksessa heikoksi jääneet tiedot ja taidot eivät ole vieraita myöskään lukiossa. Oman lisänsä asiaan tuonee vielä perusopetuksen päättöarvosanoissa ilmenevä koulukohtainen vaihtelu, jonka seurauksena uusien opiskelijoiden osaamisen puutteet voivat tulla monelle opettajalle ikävänä yllätyksenä lukiovuoden alkaessa.

Edellä kuviossa 70 esitetyt kaikkien kyselyyn vastanneiden opettajien vastauskeskiarvot on jaettu kuviossa 71 luvun 3.2.3 taulukossa 7 esitellyn oppiaineryhmittelyn mukaan liittäen niihin lukioiden opinto-ohjaajien vastaukset samoihin kysymyksiin. Kuten kuviosta nähdään, matematiikan ja luonnontieteellisten reaaliaineiden opettajat sekä opinto-ohjaajat olivat muita vähemmän sitä mieltä, että korkeakoulun opiskelijavalinnan tai ylioppilastutkinnon aiheuttamat paineet olisivat opiskelijoiden uupumuksen taustalla. Samat ryhmät suhtautuivat korkea-asteen opiskelijavalintauudistukseen ylipäätään myötämielisemmin (luku 5).

Kuvio 71. Opettajien ja lukion opinto-ohjaajien näkemys lukiolaisten uupumuksen lähteistä opetettavan aineen mukaan. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettu vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin.



Kaiken kaikkiaan niin oppiaineryhmien kuin opettajien ja opinto-ohjaajienkin välisetkin erot olivat melko vähäisiä. Kyselyn opiskelijavalintauudistusta koskevassa osuudessa nousi opettajien avovastauksissa myös opiskelijavalintauudistuksen mahdollinen rooli uupumuksen lähteenä nousi vahvasti esiin:

Hirvittää opiskelijoiden kokemat paineet. Monet musertuvat niiden alle. Lukioajan kuuluisi olla opiskelijoille sivistävää ja mahdollisuuksia antavaa, ei ahdistavaa, kapeanäköistä ja kilpailuhenkistä.

Opettajana joutuu kamppailemaan sen kanssa, että haluaisi tukea uupuneiden opiskelijoiden hyvinvointia ja tarjota kevyempiä opintojaksuja, mutta toisaalta on valtavasti sisältöjä, jotka pitäisi opettaa hyvin ylioppilaskokeita varten.

Pisteytyksen eriarvoisuus on ennen kaikkea arvovalintakysymys, sillä eriarvoisella pisteytyksellä viestitetään, mikä yhteiskunnassa on arvostettavaa ja mikä ei. Tämä on ongelma. Nyt osa nuorista kokee, että asiat ja aineet, joista he ovat luonnostaan kiinnostuneita, eivät ole arvokkaita ja arvostettuja yhteiskunnan tasolla, sillä näistä oppiaineista ei opiskelijavalinnassa välttämättä saa juurikaan pisteitä. Tämä aiheuttaa sen, että osa opiskelee aineita, jotka eivät heitä motivoi. Kun nuoret yrittävät mahtua yhteiskunnan muottiin, kulkevat he mahdollisesti yhä kauemmas omasta itsestään ja omasta potentiaalistaan. Tämä aiheuttaa mielenterveyden ongelmia ja uupumusta.

Opettajien ja rehtoreiden vastauksissa korostui opiskelijoiden uupumuksen lisäksi myös henkilöstön oma uupumus:

Opiskelijoiden uupuminen ja lisääntyneet mielenterveyden haasteet kuormittavat sekä henkilöstöä että opiskelijoita.

Riskinä on, että kohta uupuneita lukiolaisia opettavat vielä uupuneemmat opettajat.

Valitettavasti vasta henkilökohtainen keskustelu erään lukiohtorin kanssa tutkimusaineiston keräämisen jälkeen muistutti mieliimme, että eräs lukiolaisia viime aikoina mitä ilmeisimmin kasvavassa määrin uuvuttanut tekijä on työssä käynti lukio-opintojen ohella (ks. Tilastokeskus, 2023; myös Yle, 2019). Kysymys jäi siis puuttumaan kyselystä, mutta nousi esiin myös joissain opiskelijoiden avovastauksissa:

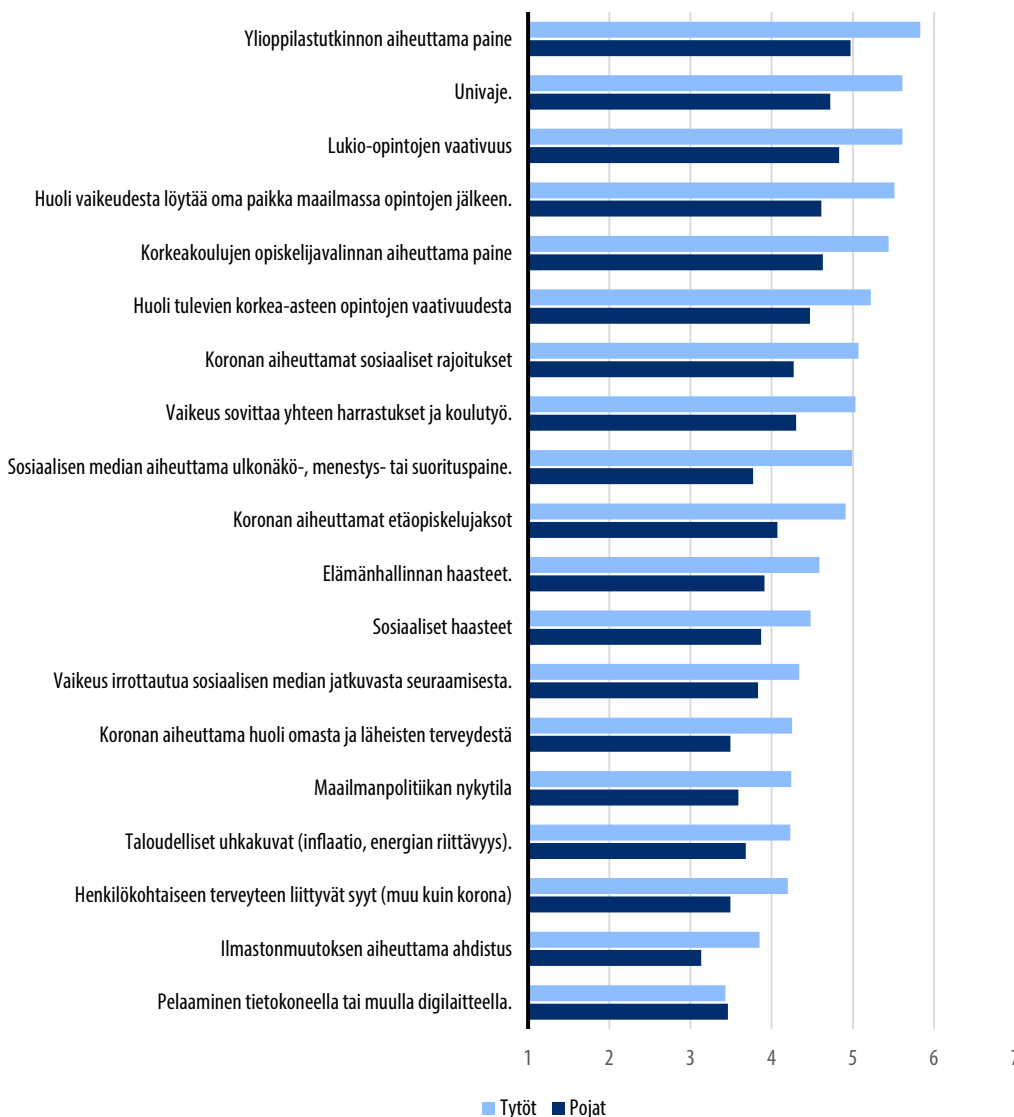
Koulun ja työelämän tasapainottelu samaan aikaan on todella rasittavaa ja kuluttavaa ja se kuuluisi ottaa huomioon lukiossa.

Sitaatissa esitetty ajatus kuin lukion toissijaisuudesta lukiolaisen elämässä herättää ajatuksen, että toisen asteen opiskelijoiden työssäkäynnin laajuus ja syyt olisivat mitä ilmeisimmin oman tutkimuksensa arvoiset.

10.2 Tyttöjen ja poikien uupuminen

Kaikissa asiaa koskevista suomalaistutkimuksista tytöt ovat ilmaisseet poikia voimakkaampaa uupumista, lukuun ottamatta pojille usein tyttöjä tyypillisemmäksi ilmennyttä kyynisyyttä (mm. Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012). Tämä tyttöjen ja uupumisen liitto nousi kuitenkin esiin myös tämän tutkimuksen ensimmäisessä, edellä jo opiskelijoiden ja opettajien välisenä vertailuna raportoidussa uupumista koskevassa osuudessa, joka koski mahdollisen itse koetun uupumisen sijaan uupumiselle julkisessa keskustelussa tarjottuja syitä (kuvio 72).

Kuvio 72. Opiskelijoiden näkemys lukiolaisten uupumisen syistä sukupuolen mukaan tyttöjen tuolle uupumukselle antamien syiden voimakkuuden mukaisessa järjestyksessä. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin.



Kuviossa näkyvä ero tyttöjen ja poikien näkemyksissä on niin suuri ja pelaamista lukuun ottamatta systemaattinen, että se herättää ajatuksen siitä, voisiko kyseessä olla yksinkertaisesti Suomessa vähemmän tutkitusta erosta eri vastaajaryhmien (tässä tyttöjen ja poikien) tavassa käyttää Likert-asteikkoa (ks. aiheesta mm. Bachman & O'Malley, 1984; Buckley, 2009; Kupiainen ym., 2009). Koska ero oli kuitenkin oleellisesti suurempi kuin tutkimuksen aiemmissa kysymyksissä näkynyt sukupuoliero, on pakko tulkita, että jo pelkkä uupumispuhe näyttää olevan lähempänä tyttöjen kuin poikien sydäntä. Sukupuoliero oli suurin sosiaalisen median aiheuttamassa ulkonäköpaineessa (ka 4,99 vs. 3,77, $\eta^2 = 0,122$, $p < 0,001$), missä sen on helppo uskoa olevan ainakin osin todellinen, mutta sukupuoli selitti yli viisi prosenttia opiskelijoiden näkemyksissä ilmenevistä eroista myös ylioppilastutkinnon aiheuttamassa paineessa, huolesta vaikeudesta löytää oma paikka maailmassa, univajeessa, lukio-opintojen vaativuudessa ja korkeakoulujen opiskelijavalinnan aiheuttamassa paineessa (ka 5,83–5,44 vs. 4,97–4,63, $\eta^2 = 0,081$ – $0,064$, $p < 0,001$).

Opetuskielen mukaiset erot opiskelijoiden näkemyksissä lukiolaisten uupumisen syistä olivat sen sijaan vähäisiä. Selvimmäksi eroksi nousi ehkä yllättäen korona, jota koskevassa kolmessa väittämässä ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden arvio niiden yhteydestä nuorten uupumiseen oli tilastollisesti merkitsevästi suomenkielisiä opiskelijoita vahvempi, mutta eron efektikoko oli varsin pieni (ka 4,50–5,07 vs. ka 3,87–4,70, $\eta^2 = 0,014$ – $0,004$, $p < 0,001$). Ruotsinkielisten lukioiden opiskelijat näkivät lisäksi sosiaalisen median aiheuttaman ulkonäkö-, menestys- tai suorituspaineen sekä ilmastonmuutoksen aiheuttaman ahdistuksen ja maailmanpolitiikan nykytilan hieman suomenkielisten lukioiden opiskelijoita vahvempina uupumisen syinä (ka 4,66 vs. 4,48, ka 3,87 vs. 3,54 ja ka 4,24 vs. 3,95, $\eta^2 = 0,001$ – $0,003$, $p < 0,001$). Suomenkielisten lukioiden opiskelijat kokivat sen sijaan korkeakoulujen opiskelijavalinnan aiheuttaman paineen sekä univajeen hieman ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoita vahvempina uupumuksen selittäjinä (ka 5,50 vs. 5,33 ja 5,27 vs. 5,09, $\eta^2 = 0,001$, $p < 0,05$).

Myös matematiikkavalinnan mukaiset erot olivat efektikoolla ilmaistuina pääosin varsin vähäiset, mutta koskivat sosiaalisesta mediasta irrottautumisen vaikeutta ja tietokonepelaamista lukuun ottamatta kaikkia väittämiä siten, että lyhyen matematiikan opiskelijat kokivat esitettyjen syiden selittävän lukiolaisten uupumista pitkän matematiikan lukiota vahvemmin ($\eta^2 = 0,002$ – $0,013$, $p < 0,01$ – $0,001$). Ero oli kuitenkin tulevien korkeakouluopintojen vaativuutta koskevaa ennakkohuolta lukuun ottamatta opiskeluun liittyvissä väittämässä varsin vähäinen ($\eta^2 = 0,003$ – $0,005$), mikä viittaa siihen, että kyse on pikemminkin tyttöjen ja poikien kuin lyhyen ja pitkän matematiikan lukijoiden välisestä erosta.

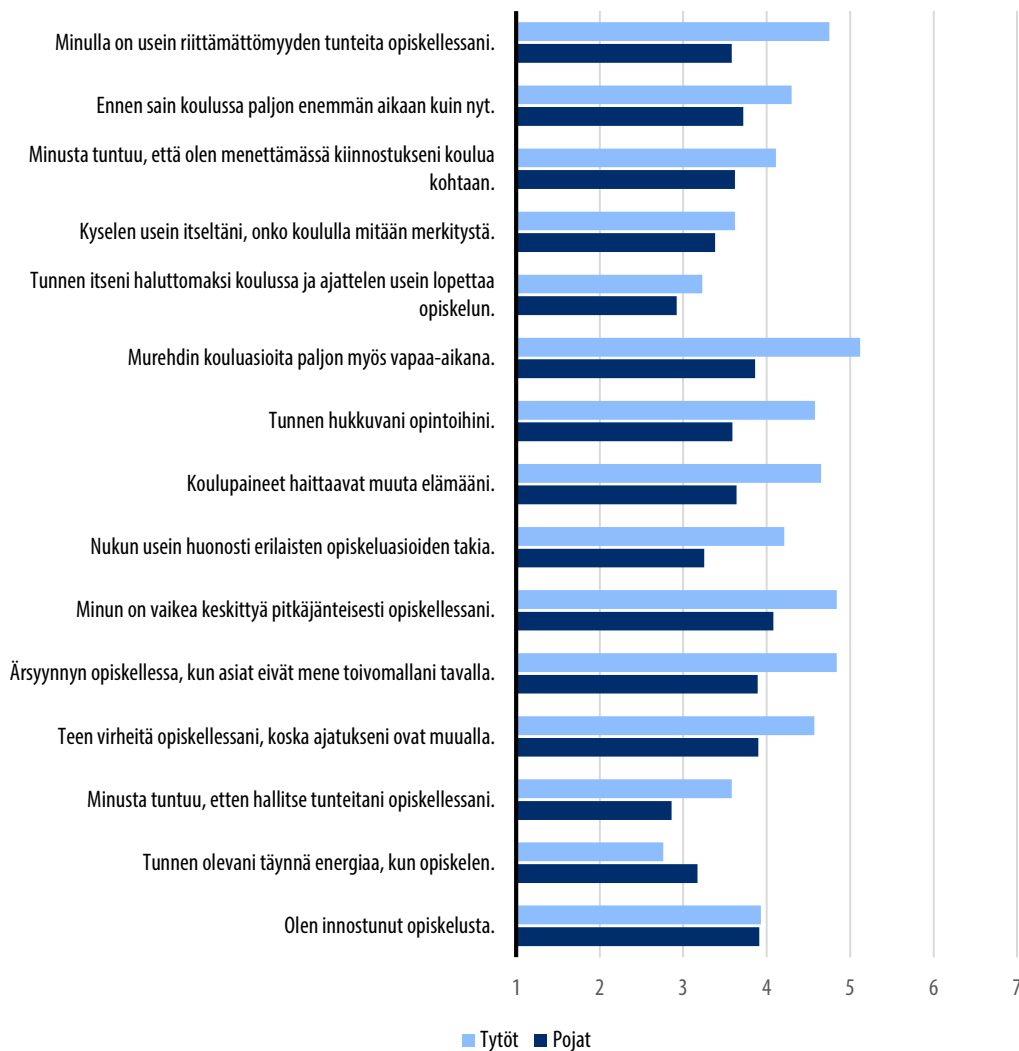
Koronan rooli nousee sen sijaan vahvasti esiin, kun opiskelijoiden uupumisen syitä koskevia näkemyksiä tarkastellaan opintojen aloitusvuoden mukaan. Vanhimmat, korona-aikana jo lukiossa olleet nuoret ovat kokeneet koronan aiheuttamien etäopiskelujaksojen ja sosiaalisten rajoitusten vaikutuksen selvästi vahvemmin lukiolaisten hyvinvointia

heikentävinä kuin koronan peruskoulun aikana kokeneet (ka 5,20 vs. 4,56 vs. 4,19 ja ka 5,28 vs. 4,79 vs. 4,38, $\eta^2 = 0,050$ ja $\eta^2 = 0,044$, $p < 0,001$). Vanhimmat opiskelijat kokivat ymmärrettävästi myös ylioppilastutkinnon aiheuttama paineen voimakkaammin uupumisen syynä (ka. 5,83 vs. 5,60 vs. 5,16, $\eta^2 = 0,034$, $p < 0,001$), olihan heistä valtaosa jo aloittanut ylioppilastutkintourakkansa viimeistään syksyn kirjoituksissa juuri ennen kyselyn toteuttamista.

Edellinen toimikoon pohjustuksena Kouluterveyskyselyssäkin käytetyn kansainvälisen uupumismittarin (suomalainen standardointi ks. Salmela-Aro ym., 2009) mukaiselle kuvalle tämän tutkimuksen lukiolaisten uupumisesta (kuvio 73¹⁶). Uupumista arvioivat väittämät on järjestetty kuviossa mittarin kolmen ulottuvuuden mukaan: riittämättömyys, kyynisyys ja uupumusasteinen väsymys. Niihin on lisätty pitkälti keskittymiskyvyksi tulkittavissa oleva kognitiivis-emotionaalisen heikentymän mittari sekä neljän edellisen kokonaisuuden vastakohtaksi tulkittavissa oleva lyhyt kahden osion opiskeluinnon mittari. Myöhemmissä analyyseissa kuvion 73 väittämätasolla esitetyt uupumisen arvioinnissa käytetyn mittarin ulottuvuudet on koottu uupumisen osalta kolmeksi mutta osassa analyyseja viideksi suuremmaksi kokonaisuudeksi (uupumisen kolme ulottuvuutta sekä keskittymisongelmat ja oppimisinto) ryhmäkohtaisten erojen helpommaksi ja paremmin aiempaan tutkimukseen kytkeytyväksi havaitsemiseksi.

16 Koska tutkimuksemme ensisijainen tarkoitus ei ollut verrata opiskelijoiden uupumista koskevia tuloksia Salmela-Aron tutkimukseen, pitäydyimme kysymyksissä myös tutkimuksen muissa kysymyksissä käytettyyn seitsenportaiseen mittariin Salmela-Aron ja kollegoiden standardisoiman kuusiportaisen mittarin sijaan. Taustalla oli yhdenmukaisuuden ohessa halu antaa opiskelijalle mahdollisuus ilmaista väittämiin neutraali kanta pakotetun puolesta/vastaan kannanoton sijaan.

Kuvio 73. Opiskelijoiden arvio uupumisestaan (riittämättömyys, kynnisyys ja uupumisasteinen väsymys) sekä kognitiivis-emotionaalista keskittymiskyvystään ja opiskeluinnoistaan sukupuolen mukaan tyttöjen osa-aluekohtaisten arvioiden voimakkuuden mukaisessa järjestyksessä. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin.



Kuten kuviosta 73 voidaan nähdä, sukupuoli oli opiskelijoiden kokemassa uupumuksessa merkittävämpi selittäjä kuin juuri missään muussa tämän tutkimuksen kohteena olleessa kysymyksessä. Ero oli kaikkien väittämien kohdalla tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0,001$) ja sukupuoli selitti suurimmillaan yli kymmenen prosenttia opiskelijoiden uupumiskokemuksissa esiintyvistä vaihtelusta. Ero oli suurin kouluasioiden murehtimisessa myös vapaa-aikana sekä opiskellessa koetussa riittämättömyyden tunteessa (ka 5,12 vs. 3,86 ja

ka 4,75 vs. 3,58, $\eta^2 = 0,118$ ja $\eta^2 = 0,195$) mutta huomattava myös kokemuksessa opintoihin hukkumisesta, koulupaineiden aiheuttamasta haitasta muulle elämälle ja opiskeluhuolien koetusta vaikutuksesta nukkumiselle ($\eta^2 = 0,081$ – $0,063$).

Lukion opetuskielen mukaiset erot opiskelijoiden uupumisessa olivat vähäiset ruotsinkielisten opiskelijoiden ilmaistessa hieman suomenkielisiä opiskelijoita suurempia ongelmia keskittymisessä (ka 3,61–4,74 vs. 3,27–4,51, $\eta^2 = 0,001$ – $0,004$, $p < 0,05$ – $0,001$).

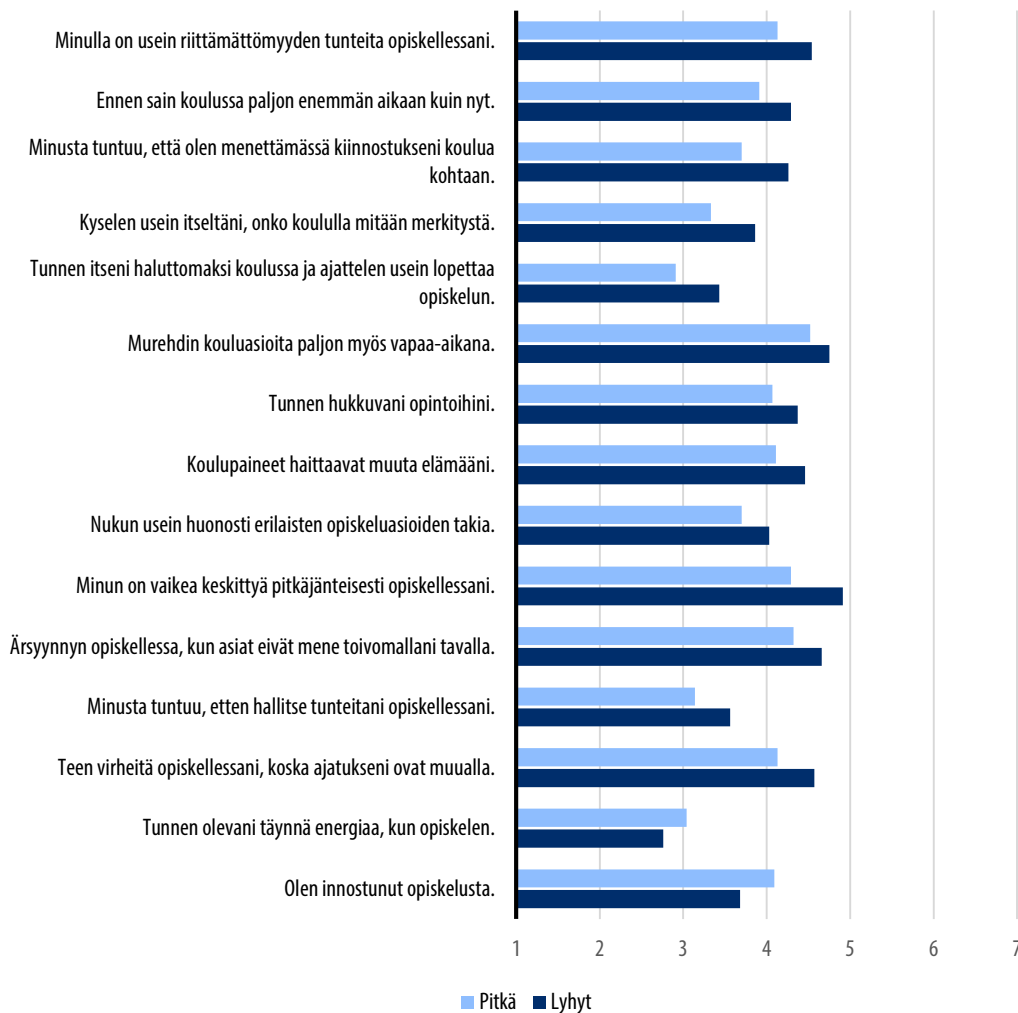
Ryhmien väliset erot olivat odotetusti hieman suuremmat, kun opiskelijoiden näkemyksiä tarkastellaan opintojen aloitusvuoden mukaan. Vaikka opiskelijoiden kokemus energisyydestä oli kaiken kaikkiaan jo tutkimuksen toteutuksen aikaan loka-marraskuussa huolestuttavan alhainen, vasta lukio-opintonsa aloittaneet kokivat keskimäärin olevansa pidempään opiskelleita energisempiä (ka 3,12 vs. 2,84 ja 2,74, $\eta^2 = 0,013$, $p < 0,001$). He kokivat myös riittämättömyyttä aiemmin aloittaneita opiskelijoita vähemmän (ka 4,03 vs. 4,41 ja 4,55, $\eta^2 = 0,014$, $p < 0,001$) ja kokivat näitä vähemmän ongelmia opintoihin keskittymisessä (ka 4,33 vs. 4,70 ja 4,66, $\eta^2 = 0,010$, $p < 0,001$). Kaiken kaikkiaan opiskelijoiden uupuminen näyttää kasvavan opintojen myötä, joskin suurin muutos näyttää tapahtuvan jo ensimmäisen ja toisen opiskeluvuoden välillä toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoiden välisen eron ollessa pieni ja väittämäkohtaisesti vaihteleva. Tunteiden hallintaa, lopettamisajatukseen asti kypsyyttä haluttomuutta ja opiskeluintoa lukuun ottamatta kaikki ryhmien väliset erot olivat tilastollisesti merkitseviä, mutta edellä raportoiduista poiketen opintojen aloitusvuosi selitti näkemyksissä ilmenevistä eroista alle prosentin ($\eta^2 < 0,010$).

Opiskelijoiden ilmaisemassa uupumisessa näkyi ehkä yllättävänkin vähäisiä kotitaustaan liittyviä eroja. Ylemmän korkea-asteen tutkinnon suorittaneiden äitien lapset ilmaisivat tilastollisesti merkitsevästi vahvempaa opiskeluintoa kuin heitä vähemmän koulutettujen äitien lapset, joskin ero oli efektikooltaan varsin pieni (ka 4,01 vs. 3,92 ja 3,82, $\eta^2 = 0,003$, $p < 0,01$). Ainoa tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ilmeni väittämässä, joka koski opiskelun vastakohtaksi ymmärrettävää haluttomuutta ja opintojen lopettamista koskevia ajatuksia, joka ei kokonaisuudessaan ollut kovin vahva, mutta oli korkeintaan toisen asteen koulutuksen hankkineiden äitien lapsille muita ominaisempaa (ka 3,30 vs. 3,71 ja 3,83, $\eta^2 = 0,005$, $p < 0,001$). Myös useammassa muussa kysymyksessä heikoimmin koulutettujen äitien lapset ilmaisivat muita vahvempaa uupumista, mutta erot olivat edellä mainitun opiskelun tavoin tilastollisesta merkitsevyydestään riippumatta efektikoon avulla tarkasteltuna suhteellisen vähäisiä.

Tilanne on hyvin erilainen, kun opiskelijoiden uupumusta tarkastellaan heidän matematiikkavalintansa näkökulmasta (kuvio 74). Vertailun helpottamiseksi väittämät on esitetty kuviossa 73 esitettyssä järjestyksessä. Kuten voidaan nähdä, tämä kuviossa 73 tyttöjen vastausten mukaan tehty järjestys vastaa varsin tarkkaan myös matematiikkavalinnan

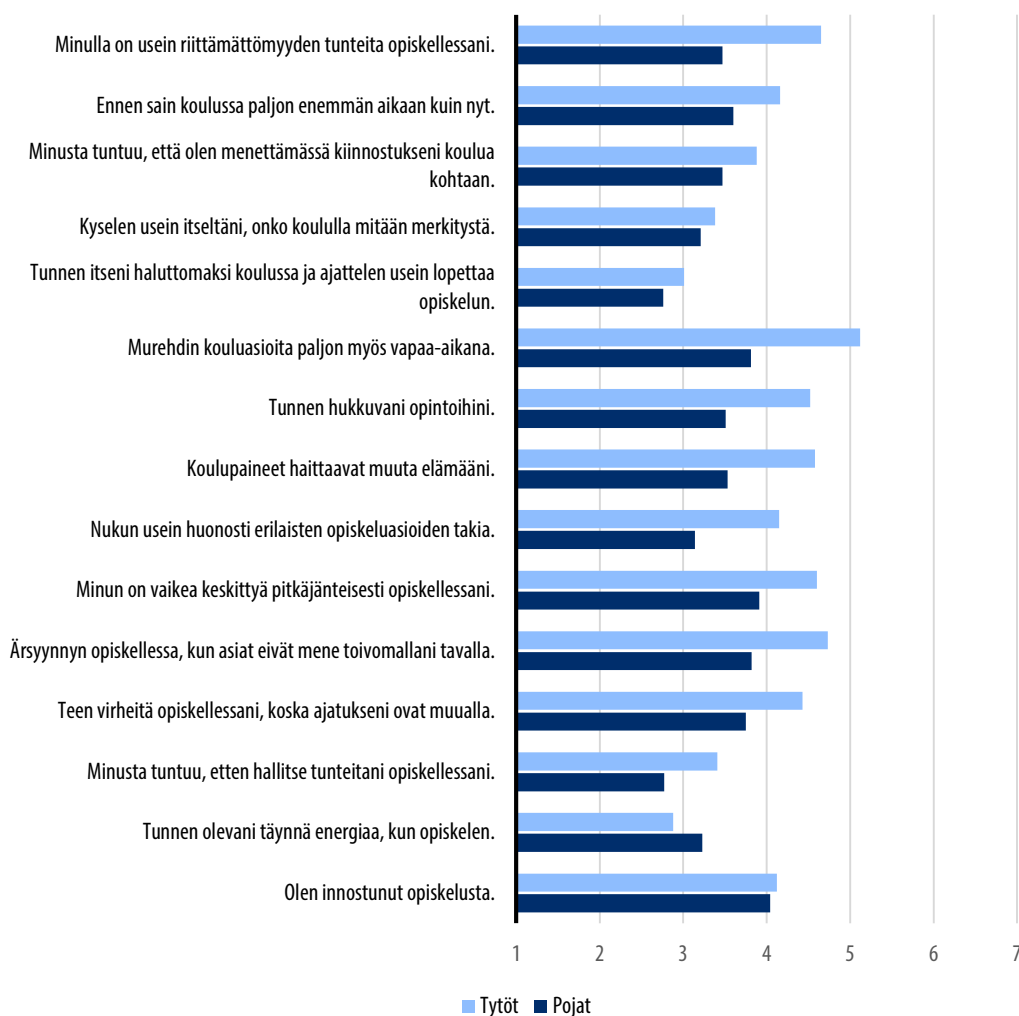
mukaista. Ainoan poikkeuksen muodostaa ilmeisesti tytöille siinä määrin poikia tyypillisempi kokemus tunteiden hallinnan heikkoudesta opiskelutilanteissa, että se rikkoo useimmissa kysymyksissä näkyvän pitkän ja lyhyen matematiikan lukijoiden välisen eron kytkeytymisen tyttöjen ja poikien väliseen eroon.

Kuvio 74. Opiskelijoiden arvio uupumisestaan (riittämättömyys, kynnisyys ja uupumisasteinen väsymys) sekä kognitiivis-emotionaalisesta keskittymiskyvystään ja opiskeluinnostaan matematiikkavalinnan mukaan. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin.



Kuten kuviosta 74 voidaan nähdä, erot eivät ole niin suuret kuin kuviossa 73 esitetyt sukupuolen mukaiset erot eli hetken voi näyttää siltä, että pitkän matematiikan opiskelu 'pelastaa' sitä opiskelevat tytöt heille muuten tyypillisemmästä koulu-uupumisesta. Kuten kuvio 75, jossa tarkastelu kohdennetaan sukupuolitettusti pitkän matematiikan valinneisiin tyttöihin ja poikiin, kuitenkin osoittaa, näin ei valitettavasti ole asian laita vaan sukupuoliero oli pitkän matematiikan lukijoiden keskuudessa lähes sama kuin koko opiskelijajoukossa.

Kuvio 75. Pitkän matematiikan valinneiden opiskelijoiden arvio uupumisestaan (riittämättömyys, kyynisyys ja uupumisasteinen väsymys) sekä kognitiivis-emotionaalisesta keskittymiskyvystään ja opiskeluinnostaan sukupuolen mukaan. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin.



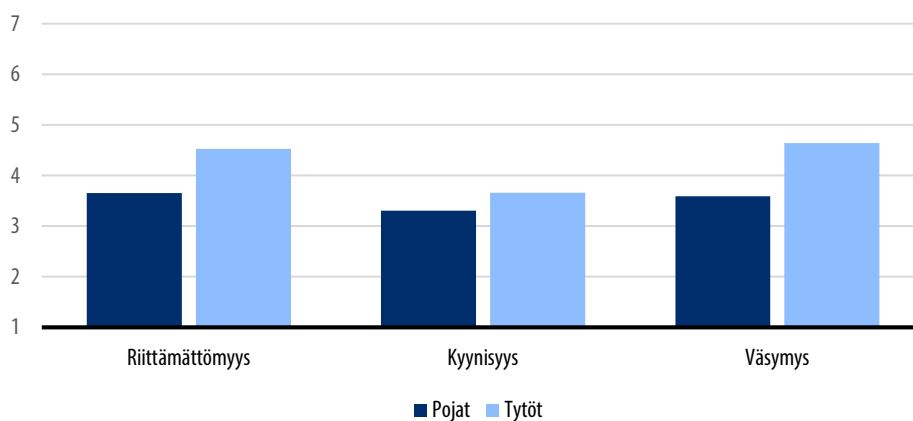
Näyttää siis ilmeiseltä, että uupuminen (tai uupumispuhe, tässä tutkimuksessahan ei ole voitu mitata opiskelijoiden uupumista kuin heidän vastauksinaan uupumista kuvaaviin väittämiin) todellakin on ilmiö, joka jakaa opiskelijat sukupuolen mukaan riippumatta siitä, minkä valinnan he ovat tehneet opiskelijavalintakeskustelua vahvasti hallinneen matematiikkavalinnan suhteen.

Vertailu eri matematiikkavalinnan tehneiden tyttöjen kesken osoittaa kuitenkin, että matematiikkavalinta ja sukupuoli sekoittuvat uupumisessa toisiinsa. Vaikka erot pitkän ja lyhyen matematiikan lukijoiden välillä olivat pelkästään tyttöjä tarkasteltaessa selvästi kuviossa 74 näkyviä pienemmät, ero lyhyen ja pitkän matematiikan lukijoiden välillä oli ilmeinen ja kuvion 74 mukainen. Ero oli suurin keskittymistä ja opiskeluintoa koskevissa väittämässä (ka 4,60 vs. 5,13 ja ka 4,12 vs. 3,70, $\eta^2 = 0,024$ ja $\eta^2 = 0,020$). Se oli tilastollisesti erittäin merkitsevä muissakin väittämässä lukuun ottamatta kouluasioiden murehtimista, opintoihin hukkumisen tunnetta sekä opintoihin liittyväksi koettuja nukkumisvaikeuksia. Edellä erikseen mainituista väittämistä poiketen matematiikkavalinta selitti lopuissa väittämässä ilmenevästä erosta alle yhden prosentin ($\eta^2 < 0,010$). Näyttää siis siltä, että pitkän matematiikan opiskelu ei ainakaan yksinään ole se, mikä uuvuttaa lukiolaiset, mutta sen opiskelu ei myöskään pelasta tyttöjä kokemasta poikia vahvempaa kouluun ja opintoihin liittyvää uupumusta.

Uupumiseen siis myös tässä tutkimuksessa keskeisesti liittyvät sukupuoliero tulee edellisiä kuvioita konkreettisemmin esiin, kun tilannetta tarkastellaan mittariin sisältyvän kolmen ulottuvuuden, riittämättömyyden, kyynisyyden ja uupumisasteisen väsymyksen tunteen ($\alpha = 0,874$, $\alpha = 0,843$ ja $\alpha = 0,650^{17}$) tasolla (kuvio 76).

17 Uupumisasteisen väsymyksen alhainen reliabiliteetti johtunee osin siitä, että lomakkeesta oli jostain syystä pudonnut pois yksi standardoidun mittarin kolmesta osiosta.

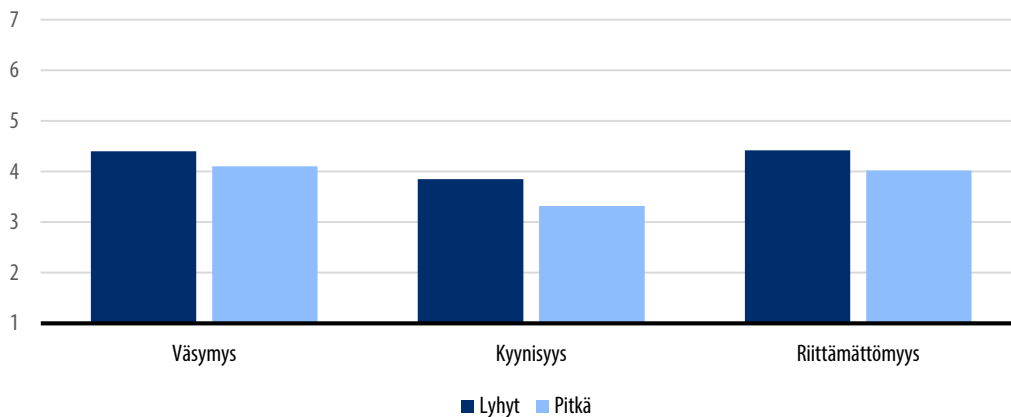
Kuvio 76. Opiskelijoiden ilmaisema uupumus – riittämättömyys, kyynisyys ja uupumisasteinen väsymys – sukupuolen mukaan. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin.



Kuten kuviosta 76 voidaan nähdä, aiemmassa tutkimuksessa leimallisesti poikien (koulu) uupumisen ilmenemisen muodoksi tulkittu kyynisyys oli tämän tutkimuksen lukiolaisten keskuudessa voimakkaampaa tyttöjen joukossa. Sukupuoliero oli kuitenkin siinä selvästi perinteisesti tyttöihin liitettyä riittämättömyyden tunnetta ja uupumisasteista väsymystä pienempi (ka 3,66 vs. 3,31 / ka 4,52 vs. 3,65 ja ka 4,64 vs. 3,59, $\eta^2 = 0,011$ vs. $\eta^2 = 0,072$ ja $\eta^2 = 0,114$, kaikki $p < 0,001$).

Edellä yksittäisten väitteiden tasolla raportoidut suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden väliset erot eivät enää erotu, kun tilannetta tarkastellaan kuviossa 76 esitettyjen uupumisen kolmen ulottuvuuden avulla. Sekä opintojen aloitusvuoden että etenkin matematiikkavalinnan mukaiset (kuvio 77) erot ovat sen sijaan nähtävissä myös summuuttajien tasolla pidempään opiskeleiden ja lyhyen matematiikan lukijoiden ollessa lukio-opintonsa vasta aloittaneita ja pitkän matematiikan lukijoita uupuneempia (riittämättömyys $\eta^2 = 0,014$ ja $\eta^2 = 0,015$, kyynisyys $\eta^2 = 0,003$ ja $\eta^2 = 0,026$, uupumisasteinen väsymys $\eta^2 = 0,006$ ja $\eta^2 = 0,009$, aloitusvuoden mukainen ero kyynisyydessä $p < 0,01$, muuta $p < 0,001$).

Kuvio 77. Opiskelijoiden ilmaisema uupumus – riittämättömyys, kyynisyys ja uupumisasteinen väsymys matematiikkavalinnan mukaan. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin.



Myös opiskelijoiden kotitaustan mukainen ero oli tilastollisesti merkitsevä kyynisyudessa ja riittämättömyyden tunteessa ($\eta^2 = 0,003$ ja $\eta^2 = 0,002$, $p < 0,001$ ja $p < 0,05$) heikoimmin koulutettujen vanhempien lasten kokiessa itsensä pidemmälle kouluttautuneiden äitien lapsia uupuneemmiksi ainakin käytössä olevan uupumismittarin kyynisyys- ja riittämättömyyden tunteen osalta. Keskiarvon tasolla eroa oli myös uupumisasteisessa väsymyksessä, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä eli se saattaa olla puhtaasti sattuma.

Kaiken kaikkiaan tulosten perusteella voitaneen sanoa, että tulokset tukevat aiempien tutkimusten tuloksia siinä, että lukiolaistytöt kokevat itsensä uupuneemmiksi kuin lukiolaispojat, mutta että ainakaan ainoa syy ei ole opiskelijavalintauudistus tai sen pisteytyksessä korostunut pitkä matematiikka, vaan uupuminen oli tyypillisempää lyhyen kuin pitkän matematiikan lukijoille.

Uupuminen nousi odotetusti esiin myös monen opiskelijan avovastauksissa:

Lukio on todella uuvuttavaa, ja opiskelijat väsyvät. Lähes kaikki stressaavat ja ovat jatkuvasti kierteessä, jossa pitäisi olla parempi kuin on. En enää jaksaa harrastaa niin paljon, kuin ennen ja stressaan jatkuvasti koulua. Lukion ja korkea-asteen vaatavuustaso on todella todella korkea. Opettajat sanovat, että tulisi tehdä läksyjä kotona ainakin tunti, mutta he eivät ymmärrä, että on muitakin aineita. Aikaa ja jaksamista ei juurikaan jää. Stressin määrä on niin kova, että useasti olen harkinnut tarvitsevani lomaa tai jopa opiskelun lopettamista.

Aiheuttaa suunnattoman suuria paineita lukiolaisille nopeasti päättää tulevaisuudestaan ja jopa kiduttaa itseään niiden saavuttamiseksi.

För tillfället kör studentexamen slut en massa studeranden som inte klarar av/orkar med pressen som för tillfället uppstår. Det enda som tycks ha betydelse är hur många laudaturet man har skrivit och strunt i den studerandes egna glädje och nöjdhet. Det finns mycket problem i hela systemet och jag vill nästan påstå att ungas välmående i gymnasiet har försämrats tack vare den här reformen. Man kan inte göra ett gymnasium till en högskola... låt ungdomar på riktigt få njuta av en underbar tid i gymnasiet istället för att stressa ihjäl dem med studentexamen redan under första studiehandledningstimmen på ettan.

Keskittyykää opiskelijoiden terveyteen. Koulukuraattorit eivät paranna masennusta. Meillä on valtakunnanlaajuinen ongelma mielenterveyden suhteen. Koko maailma tulevaisuus on meissä, nuorista kiinni, silti tilastollisesti opiskelijoilla on suuri prosentuaalinen määrä mielenterveysongelmia. Miten ikäluokka, joka pienenee koossaan, kykenee ylläpitämään erilaisia hyvinvointielimiä yhteiskunnissa? Haluaisin tästä matemaattisen kaavan kiitos.

10.3 Uupumisen yhteys opintomenestykseen

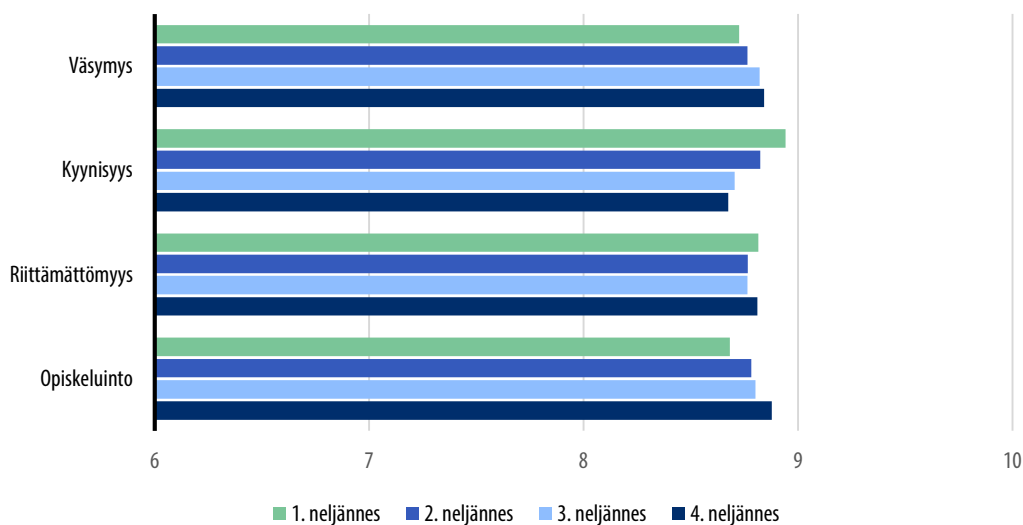
Jo edellä esitetty vertailu pitkän ja lyhyen matematiikan lukijoiden uupumisen välillä yhdistettynä luvussa 7.4.4 raportoituihin eroihin näiden kahden ryhmän peruskoulu- ja lukioaikaisessa opintomenestyksessä antavat syyn olettaa, että uupuminen on yhteydessä siihen, miten hyvin opiskelijat opinnoissaan menestyvät. Emme pääse tässä tutkimuksessa käsiksi uupumisen yksilökohtaiseen kehitykseen Salmela-Aron tapaan (esim. Salmela-Aro ym., 2016, 2017), mutta tutkimuksen kolmen eri vuonna lukionsa aloittaneen ikäryhmän samanaikaisen tarkastelun voi katsoa tarjoavan omanlaisensa ajallisen ulottuvuuden uupumuksen ja opintomenestyksen välisen suhteen tarkasteluun.

Riittämättömyyden tunteen osalta toimme jo edellä luvussa 7.4.4 esiin sen, miten eräänä (ehkä peräti keskeisenä) riittämättömyyden tunteen sytykkeenä voi toimia peruskoulussa luokkansa parhaimmista edustaneen lukiolaisen törmäminen toisen asteen jälkeiseen tilanteeseen, jossa hän ei sitä välttämättä enää ole (jo aiemmin mainittu *big-fish-in-little-pond* tai BFLP-efekti). Selvimpänä osoituksena tästä on valtaosan lukiolaisista väistämättä kohtaama arvosanojen lasku, tuleehan perusopetuksesta tuttu arvosana-asteikko nyt jaetuksi peruskoulussa pääosin keskimääräistä paremmin menestyneiden kesken. Vaikka siis opiskelijan osaaminen olisi suhteellisesti saman tasoista kuin peruskoulussa tai etenisi samalla nousujohteisella polulla, hän ei välttämättä yllä samanlaisiin arvosanoihin. On kiinnostavaa miettiä, olisiko opiskelijoiden kuva omasta osaamisestaan erilainen ja vähemmän

ahdistusta luova, jos arvosanat nousisivat kaikissa oppiaineissa kielitaidon Eurooppalaisen viitekehyksen (EVK/CERF) mallin mukaisesti oppilaan tai opiskelijan osaamisen kehityksen myötä (OPH, ei päiväystä).

Kuviossa 78 on esitetty opiskelijoiden perusopetuksen päättöarvosanojen keskiarvo heidän arvioinnissa ilmaiseman uupumisen eri ulottuvuuksien ja opiskeluinnon kvartaalien mukaan (1 = heikointa ja 4 = vahvinta uupumusta / intoa vastauksissaan ilmentänyt neljäsnes opiskelijoista).

Kuvio 78. Opiskelijoiden perusopetuksen päättötodistuksen lukuaineiden keskiarvo heidän tutkimuksessa ilmaiseman uupumuksen (kolme ulottuvuutta) ja opiskeluinnon kvartaalien (1.–4. neljäsnes) mukaan. Asteikko todistusarvosanojen mukainen, mutta rajattu välille 6–10 erojen paremmaksi havaitsemiseksi.

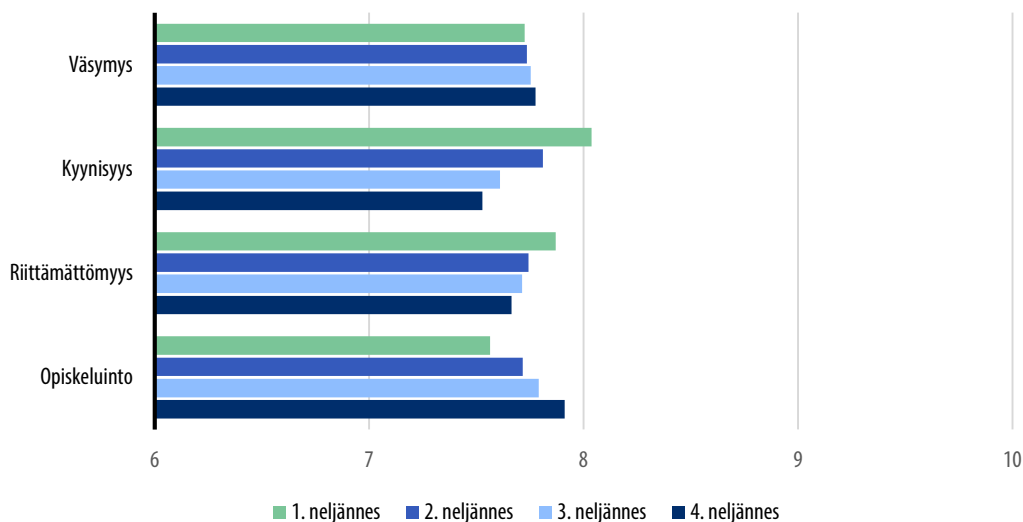


Kuten kuviosta 78 voidaan nähdä, opiskelijoiden ilmaiseman uupumuksen mukaiset erot heidän peruskouluikäisessä koulumenestyksessään olivat pääosin varsin vähäiset. Ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,001$) muissa paitsi uupumisessa, mutta sen efektkoko oli suurimmillaankin vain $\eta^2 = 0,024$. Kyynisyys osoittautui uupumuksen kolmen ulottuvuuden joukossa kiinnostavaksi, onhan se ainoa, jossa hyvä aiempi koulumenestys näyttää toimivan suojaavana tekijänä. Sekä uupumusasteinen väsymys että opiskeluinto näyttivät olevan tyypillisempiä parhaiten peruskoulussa menestyneille (äärimmäinen kvartaali neljä), mikä vastaa opiskeluinnon kohdalla odotuksia, mutta herättää väsymyksen kohdalla ihmetystä. Onko kyse siitä, että lukiolaisen uuden vaativamman vertailuympäristön vaikutukseen viittaava Marshin *BFLP*-efekti (Seaton ym., 2010) iskee aiemmin parhaiten

menestyneisiin opiskelijoihin muita vahvemmin vai vain siitä, että jo aiemmin koulutyönsä ahkerasti tehneet panostavat niihin myös lukiossa keskiverto-opiskelijaa enemmän, ajoittain omat voimavaransa ylittäen?

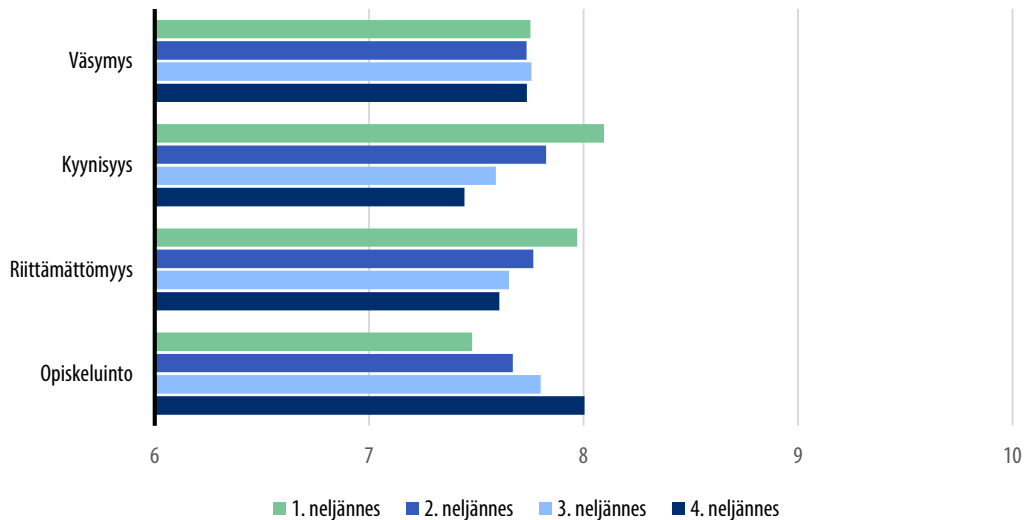
Tilanne muuttuu jonkin verran, kun sitä tarkastellaan opiskelijoiden lukioaikaisen opintomenestyksen näkökulmasta (kuvio 79).

Kuvio 79. Opiskelijoiden lukioaikainen opintomenestys heidän tutkimuksessa ilmaiseman uupumuksen (kolme ulottuvuutta) ja opiskelunnon kvartaalien (1–4 neljännes) mukaan. Asteikko todistusarvosanojen mukainen, mutta rajattu välille 6–10 erojen paremmaksi havaitsemiseksi.



Uupumusasteinen väsymys paljastuu opintomenestyksestä täysin riippumattomaksi ja yhteys on myös riittämättömyyden tunteessa heikko, vaikka tilastollisesti merkitsevä ($\eta^2 = 0,007$, $p < 0,001$), kun taas kyynisyys osoittautuu olevan vielä peruskoulumenestystäkin vahvemmin yhteydessä opiskelijoiden lukioaikaiseen menestykseen ($\eta^2 = 0,050$, $p < 0,001$). Yhteys on jopa vahvempi kuin opiskelunnessa, jonka jonkinasteisena vastakohtana kyynisyys voidaan nähdä. Niiden välinen (negatiivinen) yhteys ei tosin ole koko tutkimusjoukossa erityisen vahva ($r = -0,280$), mutta se voimistuu huomattavasti opintojen etene-
misen myötä (1. vuoden opiskelijat $r = -0,154$, 2. vuoden opiskelijat $r = -0,330$, 3. vuoden opiskelijat $r = -0,401$). Uupumisen ja opintomenestyksen välinen suhde tuleeikin selvemmin esiin, kun tilannetta tarkastellaan pelkästään kolmannen vuoden opiskelijoiden osalta (kuvio 80). Koska ensimmäisen vuoden opiskelijoilla on kuitenkin takanaan vain yhden jakson opinnot ja niiden arvosanat, emme katso voivamme verrata näiden kahden yhteydessä mahdollisesti näkyvää eroa heidän avullaan.

Kuvio 80. Opiskelijoiden lukioaikainen opintomenestys heidän tutkimuksessa ilmaiseman uupumuksen (kolme ulottuvuutta) ja opiskelunnon kvartaalien (1–4 neljännes) mukaan – vain kolmannen vuoden opiskelijat. Asteikko todistusarvosanojen mukainen, mutta rajattu välille 6–10 erojen paremmaksi havaitsemiseksi.



Kuten kuviosta 80 voidaan nähdä, kohdejoukon rajaaminen ei oleellisella tavalla muuta edellä kuviosta 79 nähtyjä eroja, mutta erojen efektikoot kasvavat jonkin verran osoittaen että uupumusasteista väsymystä lukuun ottamatta erot lisääntyvät opiskelijoiden edetessä opinnoissaan (kyynisyys $\eta^2 = 0,084$, riittämättömyys $\eta^2 = 0,026$ ja opiskeluinto $\eta^2 = 0,044$).

Vaikka erot eivät selitysosuutena (η^2) ole edellä mainittuja suuremmat, on muistettava, että ne on laskettu alkuperäisen mittarin mukaisista kvartaaleista, ja kuten kuviosta 79 voidaan nähdä, ero on suurimmillaan opiskelunnonnossa yli puoli arvosanaa, mitä ei voida pitää vähäisenä. Kupiaisen ja kollegoiden (2019) matematiikan lukio- ja ylioppilastutkinnon arvosanoja vertailevassa tutkimuksessa kahden perättäisen ylioppilastutkintokokeen arvosanan (esim. laudatur ja eximia tai eximia ja magna cum laude approbatur) välinen ero opiskelijoiden kurssikohtaisten arvosanojen keskiarvossa jäi monessa oppiaineessa tuota pienemmäksi.

11 Miten opiskelijat ja opettajat puhuvat lukiosta ja opiskelijavalintauudistuksesta

Tässä luvussa esitellään fokusryhmähaastatteluiden tuloksena syntynyt kuvaus lukiolaisten ja heidän opettajiensa näkemyksistä korkeakoulujen opiskelijavalintauudistuksen vaikutuksista lukioon, lukio-opintoihin ja lukiolaisten uupumiseen. Luvussa esitellään ensin tutkimuksen haastatteluosuuden tavoite kysymyksenasetteluineen, toteutus ja osallistujat sekä analyysimenetelmä, minkä jälkeen siirrytään kuvailemaan saatuja tuloksia eli kerrotaan, miten opiskelijat ja opettajat näkevät opiskelijavalintauudistuksen heijastuvan lukiossa. Luku jakaantuu tulosten osalta kolmeen osaan, joista ensimmäisessä paneudutaan käsityksiin matematiikasta, sen pisteytykseen liittyvistä näkemyksistä ja arvostuksesta (alaluku 11.2). Tämän jälkeen kuvaillaan opiskelijoiden näkemyksiä lukio-opinnoistaan ja jatko-opintoihin liittyvistä ajatuksistaan (alaluku 11.3) ja lopuksi tarkastellaan opiskelijoiden uupumisen syitä eri näkökulmista (alaluku 11.4). Kerronnan pääpaino on opiskelijoissa, joiden näkemyksiä on rikastettu opettajien kommentteilla samoista aiheista tai opettajien haastatteluista nousseilla saman aiheen laajennuksilla.

Luku sisältää runsaasti suoria lainauksia (näytteitä) osallistujien puheenvuoroista, minkä tarkoitus on välittää haastateltujen aitoja näkemyksiä kokemuksistaan. Näytteiden kieliäsuä on kuitenkin hieman muokattu yleiskieliseen suuntaan ja niistä on poistettu tai muutettu esimerkiksi kutsumanimiin tai paikkakuntaan liittyvät maininnat puhujan ja lukion tunnistettavuuden ehkäisemiseksi. Näkemyksiin viitataan pääasiassa monikossa, koska haastatteluiden tarkoituksena on tavoittaa osallistujien kollektiivinen näkemys haastatteluteemoista. Näytteiden lopussa on aina tunnistuskoodi, jonka avulla näyte voidaan paikallistaa aineistosta, mutta koodilista ei ole julkista tietoa.

11.1 Haastatteluaineisto ja osallistujat

Opiskelijavalintauudistuksen herättämä julkinen keskustelu on kohdentunut suurelta osin pitkään matematiikkaan ja sen pisteytykseen mutta myös lukiolaisten uupumiseen. Tutkimushankkeessa eräänä tärkeänä tutkimuskohteena onkin uudistuksen vaikutukset lukio-opintoihin, lukiolaisten hyvinvointiin ja tulevaisuuden suunnitelmiin. Täydentäksemme kyselylomakkeilla kerättyä tietoa toteutimme viidessä lukiossa opettajien ja opiskelijoiden fokusryhmähaastattelut, joiden avulla pyrimme kuvailemaan yksityiskohteisemmin opiskelijoiden ja opettajien omakohtaisia kokemuksia uudistuksen vaikutuksista. Fokusryhmähaastatteluiden perustana olivat hankkeen lomakepohjaisten kyselyiden alustavat tulokset syksyltä 2022. Alustavien tulosten perusteella hahmotelimme teemattisia haastattelukysymyksiä, jotka olivat osin samoja sekä opettajille että opiskelijoille. Teemat kohdistuivat lukiolaisten uupumiseen ja hyvinvointiin, matematiikan julkisuudessa saamaan huomioon, eri oppiaineiden kiinnostavuuteen tai tärkeyteen, korkeakoulujen opiskelijavalintatapoihin, lukio-opintoihin sekä todistusvalinnan vaikutukseen lukion yleissivistävyyden kannalta. Lisäksi haastattelija saattoi ohjata tilannekohtaisesti keskustelua kohdennettumilla kysymyksillä, mikäli keskustelu ajautui kauemmas varsinaisesta teemasta. Keskustelun tukemiseksi ja vauhdittamiseksi osallistujille näytettiin myös alustavien tulosten pohjalta laadittuja kuvia teemoista, jotka koskivat opiskelijoiden näkemyksiä oppiaineiden kiinnostavuudesta ja tärkeydestä, opiskelijoiden uupumisen syistä sekä oppiaineiden pisteytyksestä esimerkkinä Helsingin yliopistoon historian oppiaineeseen pyrkivän osalta.

Aineistonkeruu ja osallistujat. Haastatteluaineisto kerättiin viidestä lukiosta eri puolilta Suomea marraskuun 2022 ja helmikuun 2023 välisenä aikana. Lukioiden rehtoreille oli etukäteen lähetetty pyyntö informoida opettajia ja opiskelijoita mahdollisuudesta tulla haastateltaviksi. Haastateltaviin fokusryhmiin kuului kussakin koulussa 3–6 lukiolaista eri vuosikursseilta ja 4–6 opettajaa eri oppiaineryhmistä. Haastattelijoina toimivat hankkeen tutkijat. Haastateltaville kerrottiin vielä haastattelun alussa hankkeen tarkoituksesta ja kerrottiin osallistumisen vapaaehtoisuudesta, tietojen anonymiteetistä ja tulosten julkaisuaikakohdasta. Haastattelijat eivät kysyneet osallistujien nimiä tai muuta yksilöivää tietoa paitsi opiskelijoiden osalta lukio-opintojen vaiheen (esimerkiksi toisen vuoden lukio-opiskelija) ja opettajien osalta opettajan edustaman oppiaineryhmän. Osallistujien oli mahdollista myös tutustua hankkeen tietosuojailmoitukseen.

Opiskelijoita haastateltiin yhteensä 25, ja taulukossa 16 on esitetty opiskelijoiden määrät sukupuolen ja opintovuoden mukaan. Taulukosta voidaan nähdä, että haastateltujen opiskelijoiden joukko oli selvästi tyttövoittoinen (72 %) ja lukion toisen vuoden opiskelijat edustivat lähes puolta kaikista haastatteluihin osallistuneista opiskelijoista.

Taulukko 16. Haastateltujen opiskelijoiden jakautuminen lukio-opintojen keston mukaan

	Tyttöjä	%	Poikia	%	Yhteensä	%
1. vuoden opiskelija	2	29 %	5	71 %	7	28 %
2. vuoden opiskelija	11	92 %	1	8 %	12	48 %
3.– 4. vuoden opiskelija	5	83 %	1	17 %	6	24 %
Yhteensä	18	72 %	7	28 %	25	100 %

Taulukko 17 puolestaan kertoo, että haastatteluihin osallistuneista opettajista 40 prosenttia edusti jotain reaaliainetta. Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiainetta sekä vieraita kieliä opetti 20 prosenttia kumpaakin haastatelluista opettajista ja matemaattisia aineita (matematiikka, fysiikka, kemia) 16 prosenttia haastatelluista opettajista. Taito- ja taideaineiden opettajia oli haastatteluissa mukana vain 1 (4 %).

Taulukko 17. Haastateltujen opettajien jakautuminen opetusalan mukaan

Opetusala	Opettajia	%
Äidinkieli ja kirjallisuus	5	20 %
Matemaattiset aineet	4	16 %
Kielet	5	20 %
Reaaliaineet yhteensä	10	40 %
• historia ja yhteiskuntaoppi	5	20 %
• katsomusaineet	3	13 %
• psykologia	2	8 %
Taito- ja taideaineet	1	4 %
Yhteensä	25	100 %

Haastateltavat olivat ilahduttavan monisanaisia ja kokivat haastattelutilanteet tärkeiksi ja tarpeellisiksi, mikä näkyi myös äänitysten ja niistä purettujen litteraattien määrässä: äänitteitä saatiin lopulta 10,5 tuntia ja niistä litteroituja sivuja kertyi kaikkiaan 245 sivua. Opettajien ja opiskelijoiden aineistot olivat lähes yhtä laajat. Opiskelijoiden

kommenttipuheenvuorot olivat vain paikoin niukkoja ja kommentointi näissä tapauksissa koski yleensä myöntelyä edellisen puhujan kanssa (”samaa mieltä”, ”kyllä”, ”näin on”). Erillisiä puheenvuoroja tai kommentteja kertyi opiskelijoilta 532 ja opettajilta 707.

Haastatteluaineiston purkaminen äänitteistä tekstitiedostoiksi (litteraateiksi) tehtiin ostopalveluna litterointipalveluja tarjoavassa yrityksessä. Äänitteitä liikuteltiin salatun yhteyden kautta. Litteroitua tekstimassaa tarkasteltiin ensin äänitysten ja litteraattien vastaavuuden laadun kannalta ja tekstimassa todettiin käyttökelpoiseksi. Tämän jälkeen tekstejä luettiin läpi yleiskuvan saamiseksi aineistosta ja aineiston laadusta sekä siitä nousseista aiheista ja ideoista keskusteltiin tutkijoiden kesken. Aineiston tarkempaa käsittelyä varten aineisto siirrettiin haastatteluteemojen mukaisesti Excel-tiedostoihin luokittelua varten. Excel-muotoiset tiedostot mahdollistavat aineiston joustavan käsittelyn ja siirtelyn eri luokkiin ja luokkien välillä. Lisäksi aiheiltaan kovin hajanaista aineistoa on helpompi lajitella ja järjestää tässä tiedostomuodossa.

Laadullisessa tutkimuksessa on usein tavoitteena saada esiin osallistujien näkökulma aiheeseen (Puusa & Juuti, 2020, 77–81), mikä oli tutkimuksemme tämän osuuden kannalta olennaista. Haastatteluaineisto koostui teemakokonaisuuksista, joiden sisältämät puheenvuorot ja kommentit jaettiin ensin teemojen sisällä alustavasti aiheenmukaisesti luokkiin, minkä jälkeen luokista koostettiin varsinaiset sisältöluokat (opiskelijahaastatteluissa luokkien $N = 31$, opettajilla $N = 38$). Sisältöluokat analysoitiin ja tulkittiin puheenvuoroittain aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi, 2018; Puusa, 2020, 148–149). Analyysin tulosten tulkinnassa merkityksellisen osan muodostivat puheenvuorojen väliset suhteet, jotka toisaalta sitoivat, toisaalta myös erottivat puheenvuoroja ja niissä käsiteltäviä aiheita. Näistä tulkinnoista käytiin myös keskustelua tutkijoiden kesken.

11.2 Onko pitkstä matematiikasta tullut mörkö

Korkeakoulujen opiskelijavalintaa koskevassa julkisessa keskustelussa pitkän matematiikan ja osin myös fysiikan painottaminen yliopistojen pistetaulukoissa on herättänyt vahvoja tunteita, osin ehkä myös perusteettomasti. Tutkimushankkeemme lomakekyselyn alustavien tulosten pohjalta laadituista opettajien ja opiskelijoiden fokusryhmähaastatteluiden teemoista yksi koski juuri tätä julkisen keskustelun luomaa käsitystä matematiikasta ja fysiikasta opiskeluvalinnan ”pahiksina”. Haastatteluihin osallistuneita pyydettiin kommentoimaan aihetta ehkä hieman provosoivan kysymyksen ”Onko pitkstä matematiikasta ja fysiikasta tullut turhaan mörköjä?” avulla. Lisäksi keskustelua konkretisoitiin ja vauhditettiin näyttämällä haastateltaville kaksi kuviota, joilla pyrittiin havainnollistamaan pisteytyksen eri mahdollisuuksia historian oppiaineessa.

11.2.1 Matematiikan pisteytys

Julkisen keskustelun rooli matematiikan ja fysiikan osalta ei opiskelijahaastatteluissa nousut kuitenkaan odotusten vastaisesti erityisen railakkaasti esiin tai kommentaiteista ei aina voinut päätellä, koskiko mielipide esimerkiksi mediassa esitettyä vai koulussa, kaverien tai vanhempien kanssa käytyä keskustelua. Sama koski opettajien haastatteluja. Esitetyt kommentit nimenomaan julkisen keskustelun osalta olivat aika laimeita mutta korkeimpien arvosanojen osalta liittyivät osin julkisuudessa puhuttuun.

Ne ovat ehkä turhaan mörköjä. (UVzR2s82)

Aina puhutaan niistä hyvistä arvosanoista, niistä laudaturin arvosanoista, että miten niitten kautta pääsee niihin hyviin opiskelupaikkoihin ja yliopistoihin ja tommoiisiin. (UVzR2s86)

Matematiikan painotus pisteytyksessä toki puhututti sekä opiskelijoita että opettajia, mikä heijastui heidän näkemyksissään etenkin lukion pitkän matematiikan valitsemisen ja kirjoittamisen osalta. Julkisen keskustelun suoraa yhteyttä tai vaikutusta näihin käsityksiin ei useimmissa tapauksissa ollut mahdollista päätellä. Opiskelijat ymmärsivät ylioppilastutkinnon korkeat arvosanat matematiikassa sinänsä realistisesti vaikeasti saavutettaviksi, mutta minkä verran sillä oli vaikutusta omiin tavoitteisiin, jäi opiskelijoiden haastatteluissa hahmottomatta.

Eiks se ole silleen, että todella pieni prosentti saa edes laudaturin [pitkästä matematiikasta]. Se on tosi vaikeaa, vaikka olisi kuinka hyvä. (UVzH2s52)

Matematiikan ja fysiikan pisteytystä koskevan puheen ohella opiskelijat nostivat esiin myös muita pisteytyksen epäkohtia, joita koskevista pohdinnoista matematiikan hyödyllisyys tai tarve eri koulutusaloilla oli yksi osallistujia kiihkeimmin puhuttaneita aiheita. Samassa yhteydessä mainittiin usein myös luonnontieteet yleensä. Haastateltaville näytetty kuvioesimerkki historian pistekertymistä koettiin hyvin epäoikeudenmukaisena nimenomaan matematiikan korkeimpien arvosanoista kertyvien pisteiden osalta ja sama koski myös niitä koulutusaloja (esim. oikeustiede), joiden ei katsottu edellyttävän nimenomaan matemaattista osaamista. On hyvä huomata, että matematiikkaan ei oppiaineena suhtauduttu kielteisesti vaan sen opiskelijoiden mielestä kovin ylikorostuneeseen asemaan nimenomaan koulutusaloilla, joilla opiskelijat eivät nähneet matemaattisen osaamisen nousevan kovin tärkeään tai tarpeelliseen rooliin. Matemaattinen osaaminen tunnuttiin ymmärrettävän pääosin myös aika suoraviivaisesti matematiikan harjoittamisen näkökulmasta eikä esimerkiksi loogisen päättelyn, ajattelun tai sen kehittämisen välineenä.

Ja siis minäkin ymmärrän, että siihen tarvitsee todella paljon ihmiseltä, että saa pitkistä matikasta hyvän numeron, tai jaksaa opiskella kemiaa, fysiikkaa, matematiikkaa. Mutta kun ei tarvitsisi. Se on niin kuin se. Kun ei tarvitsisi mennä siihen hirveään väsymykseen ja burn outiin ja tämmöiseen, jos se unelma on opiskella historiaa. Mutta nyt tarvitsee. Mutta se, että jos ei tarvitsisi, niin se varmasti, tai se helpottaisi opiskelijan elämää todella paljon, jos ne korreloisivat vähän enemmän ne aineet, mistä saa hyviä pisteitä ja sen, mitä menee opiskelemaan. Koska se vie aikaa ja minä, se on todella epätodennäköistä, että näistä saa näitä laudatureja minun mielestäni, se voi olla just hirveätä, että pitkistä matematiikasta saa enemmän pisteitä kuin historiasta tai vaikka äidinkielestä. Se on painotettu, kun tätä katsoo, niin luulisi, että katsoisi matematiikkaa yliopistossa. Niin kuin matematiikan, että jos haluaisi opiskella matematiikkaa siinä, niin luulisi, että tämä olisi sieltä, mutta ei. (UVzG2s13)

Myös opettajat kommentoivat pitkän matematiikan painottamista koulutusaloihin liittyvillä näkökulmilla. Matematiikan osalta opettajat olivat sitä mieltä, että myös lyhyellä matematiikalla voi pärjätä eikä pisteytyksessä näkyvä iso ero lyhyen ja pitkän matematiikan laudatur-arvosanoissa ole perusteltu.

Mutta tuosta matematiikasta vielä, että siinä ei ole kyllä mun mielestä ajateltu kovinkaan paljon, koska pitkää matikkaahan nyt tarvitaan matemaattisilla aloilla, mutta jos nyt ajatellaan psykologiaa, niin mulla oli yksi psykologian opiskelija, joka itse siis sanoi, että hän on lukenut lyhyen matematiikan, ja hän pärjää paljon paremmin tilastotieteen opinnoissa kuin pitkän matematiikan edustajat. Niin mun mielestä se, että ei kaikkiin yliopistoaineisiin tarvita sitä pitkää matikkaa, eli sillä lyhyellä matematiikalla pärjää aivan hyvin myös yliopistomaailmassa, niin minkä takia tässä on lähes 10 pisteen ero tässä nykyisessä järjestelmässä laudaturin suhteen, että jos se on pitkä tai lyhyt? Eli ne palkitsee nimenomaan sitä pitkää. (UVxF3s233)

Opettajat toki ymmärsivät matematiikan oppiaineena kuitenkin tärkeäksi esimerkiksi ajattelun kehittymisen ja oppimisen kannalta, joskin matematiikan painottaminen pisteytyksessä nähtiin silti ylimitoitettuna:

Palatakseni vielä tuohon, mitä opettaja X sanoi matematiikasta. Matematiikan tulisi olla, nyt tämä henkilö matematiikan opettajana jutellut yhden lääkärin kanssa, matematiikan pitäisi olla useimmille sitä, että opettelee ajattelun opettelua, eikä itsessään sitä matematiikkaa tarvitse, että siinä mielessä matematiikan painottaminen alalla kuin alalla on ihan järkevää. Juuri tuo oikeustiede, niin kyllä yhteiskuntaopin tulisi olla siinä vähintään yhtä merkittävä. Ymmärrän matematiikan arvottamisen kyllä, mutta en sitä, kuinka överiksi se on mennyt. (UVxG3s30)

Koulutusosalalla tarvittava, lukion oppiaineisiin liittyvä osaaminen nähtiin matematiikan ja fysiikan osalta epäloogisena myös muiden aineyhdistelmien näkökulmasta: historia ja yhteiskuntaoppi olivat opiskelijoiden mielestä luonteva ainepari, matematiikka ja historia eivät niinkään. Myös filosofia ja uskonto nähtiin paremmin yhteensopivina esimerkiksi juuri historian kanssa. Matematiikan oppimiseen liittyvät haasteet saattoivat opiskelijoiden mielestä nykyisessä pisteytysjärjestelmässä haitata kohtuuttomasti opiskelijan mahdollisuuksia hakeutua toivomalleen koulutusosalalle, koska vaikka aineosaaminen olisikin riittävää, niin matemaattinen osaaminen ei. Haastatteluissa näytetty kuvio viiden laudaturin ylioppilaiden pisteytyksestä historian koulutusosalalla veti opiskelijaosallistujien huomion puoleensa paljon tehokkaammin kuin toinen kuvio, jossa oli vertailtu eri arvosanojen tuomia pistemääriä samalla koulutusosalalla. Viiden laudaturin kuvio on tietysti yksioikoisempi ja jopa myös dramaattisempi mutta opiskelijoiden huomion kiinnittyminen enemmän siihen kertonee ehkä myös julkisen keskustelun painopisteistä.

--- Ja sitten toinen on minun mielestäni tosi nurinkurista, että sinä tarvitset fysiikkaa, jos sinä menet opiskelemaan historiaa. Totta kai se vaatii enemmän työtä, totta kai sinä olet silleen, että ei voi verrata, onko se terveystieto, terveystietoa ja fysiikkaa, koska tavallaan nehän on ihan, toisessa luet kolme kurssia ja toisessa sinä luet paljon enemmän kursseja, niin eihän se työmäärältään ole sama, mutta ei se kyllä minun mielestäni ihan kauhean fiksultakaan kuulosta, että sinä menet lukemaan historiaa, ja sinulla pitäisi olla fysiikasta ja kemiasta laudaturit, vaikka ehkä silloin pitäisikin olla vaikka historiasta ja yhteiskuntaopista ja just vaikka siitä psykasta, mitä historiassa uskoisin, että tarvitaan, että ymmärrät psykologisia asioita, että historian tutkiminenkin onnistuu. Niin se, että on aika nurinkurisesti tilanne tällä hetkellä. (UVzG2s7)

Opettajien mukaan todistusvalinnan nykyinen pisteytysjärjestelmä on pitkän matematiikan osalta ”järjetön”. Eräs opettaja ilmaisi sen siten, että kertoo toki tietävänsä matematiikan osaamisen korrelaation älykkyyteen mutta katsoo, ettei yliopistomaailmassa tarvita pitkää matematiikkaa; älykkyytensä voi nousta paljon lukiotason jälkeen, joten lukiotaso ei ole se pohja, jolla älykkyyttä mitataan vaan yliopistomaailma. (UVxF2s207). Toinen opettaja on myös tietoinen siitä, että pitkän matematiikan kirjoittajat pärjäävät myös muissa aineissa, mutta huomautti, ettei siinä ole kyse suorasta yhteydestä: ne pitkän matematiikan lukijat, jotka eivät aiemminkaan ole olleet hyviä matematiikassa, eivät automaattisesti suoriudu paremmin muissa aineissa, vaikka heidät houkuteltaisikin lukemaan pitkää matematiikkaa (UVxF2s191). Joidenkin opettajien mielestä jotkut pitkän matematiikan ja fysiikan lukijoista olisi syytä siirtää opiskelemaan näitä aineita lyhyinä: opiskelijoiden käsitys omasta osaamisestaan ei ehkä osu oikeaan. Samoin yläkoulun arvosanainflaatio näkyy opettajien mukaan lukion puolen arvosanoissa, mikä kertoo siitä samasta, että opiskelijat tulevat lukioon osaamiseensa nähden liian korkeilla arvosanoilla.

Vaikka kyllä nyt pakko sanoa myös tämän haastattelun kontekstissa, vaikka varmasti se nyt on kaikille selvää, mutta kyllähän tässä kovastikin koitetaan sitä keskustella, että sivupeilit ovat säilyneet ehjänä, kun rekka on peruuttanut auton päälle. Siis, se että Helsingin yliopistoon historiaa lukemaan, niin sinä saat enemmän pitkän matikan laudaturista kuin historian laudaturista, niin sehän on ihan järjetöntä. Eihän tätä voi selittää millään tavalla järkeväksi, vaikka miten puhuttaisiin keskinkertaisista ylioppilaista ja pisteistä, mitä se voi saada ottamalla lyhyen matikan. Eihän tämä ole millään tavalla järkevää. Minä olen opiskellut yliopistossa itseni historian opettajaksi, ja kertaakaan en derivoanut siellä mitään, enkä integroinut. Minä olen käynyt pitkän matikan, siellä ei ollut mitään hyötyä siellä, voin kertoa. (UVxR2s231)

11.2.2 Lyhyt matematiikka vs. pitkä matematiikka

Matematiikan oppiaineen eri oppimääristä käytiin opiskelijahaastatteluissa myös hieman spontaania keskustelua eikä siinä nähty kovin vahvaa vastakkainasettelua. Lyhyt matematiikka nähtiin kuitenkin ihan käyttökelpoisena vaihtoehtona esimerkiksi historiaan pyritäessä, vaikka pitkää matematiikkaa arvostetaankin pisteilyksen mukaan enemmän. Lyhyt matematiikka ei opiskelijoiden mukaan ole kuitenkaan yläastetasoinen ”läpihuutojuttu” mutta silti lyhyen matematiikan lukijoilla saattaa tulla huonommuuden tuntemuksia, etenkin jos on vaihtanut pitkästä oppimäärästä lyhyeen.

Niin ja kuitenkin, matikan, voisihan vaikka tuosta lyhyestä saada saman verran. Kun tuossa selvästi on, pitkää arvostetaan tuossa enempi, että lyhyttä. Vaikka kyllähän sinä sillä lyhyen matikan, sillä pärjäisit historian opinnoissa, minä uskon ainakin, jos sen opiskelee silleen suht hyvin. (UVzR2s94)

Niin ja se lyhytkin matikka oikeasti vaatii varmasti paljon silleen, ei se ole mikään silleen läpihuutojuttu. Ja vain pitkää matikkaa pidetään vain semmoisena supervaikeana ja semmoisena ja sitten lyhyt on, että no se on semmoinen yläastetaso, vaikka ei se oikeasti todellakaan mene niin. (UVzR2s97)

Sitten sekin on aika jännä, että miten paljon painotetaan pitkää matikkaa, koska silleen, että aika moni täällä opiskelee sitä ja sitten jos sinä, kun minä olen itse lyhyen matikan opiskelija, niin sitten tulee semmoiset paineet, että no nyt minä olen huono, kun minä vaihdan siihen lyhyeen. Vaikka se ei mene niin, ei todellakaan. (UVzR2s96)

Opettajilla matematiikan oppimäärän valitseminen näkyi todistusvalintaa koskevassa keskustelussa pitkän matematiikan osalta juuri kiinnostuksen ja aidon innostuksen näkökulmasta. Ulkoisista tai välineellisistä syistä valittu pitkä matematiikka ei kanna pitkälle ja hankaloittaa myös muihin opintoihin tai oppiaineisiin paneutumista. Opettajat toivat esiin

myös opiskelijoiden käsitykset omasta osaamisestaan. Opettajien mukaan opiskelijoilla ei ole kykyä arvioida kriittisesti ja objektiivisesti omia taitojaan ja tehdä sen perusteella rationaalisia valintoja. Opiskelijat saattavat myös mieltää jotkin aineet tärkeiksi mutta eivät hahmota sitä, että aineissa pitäisi myös pärjätä hyvin, jotta saisi itselleen siitä (piste)hyötyä.

Matemaattisten aineiden opettajana näen asian ihan samalla lailla. Meillä on ihan liikaa pitkän matematiikan opiskelijoita tai sellaisia henkilöitä, joilla ei ole riittäviä lahjoja eikä riittävää, aitoa innostusta kyseisiä aineita kohtaan. Mutta se todistusvalinta ohjaa siihen, jolloin siitä tulee ihan hirveää pakkopullaa, kun voisi sen lukioajan käyttäen johonkin muuhun oikeasti kiinnostavaan, millä myös myöhemmin oikeasti hyöttyy siitä aineesta. Pitkä matematiikka heikosti kirjoitettuna ei kuitenkaan anna paljon eväitä myöhempään. Käyttäisin sen ajan muuhun. Ja sitten varsinkin, että pystyisi valita enemmän muita aineita ja saamaan laajemman yleissivistyksen. Se olisi äärimmäisen tärkeää. Se myös, että kuinka opiskelijat itse sen mieltävät, että he nyt mieltävät tietyt aineet niin tärkeiksi, että he eivät niinkään tule ajatelleeksi sitä, että sen lisäksi, että valitsee, sanotaan nyt vaikka matematiikkaa, niin siinä pitäisi myös pärjätä hyvin, että siitä olisi itselle hyötyä. He vain sokkona valitsevat, kun pitää valita, ajattelematta onko se oikeasti itselle kannattavaa. Jopa aika heikoillakin taidoilla varmaan nyt valitsevat sitä matikkaa ihan vain siksi, kun se nyt on. (UVxR7s79)

Pitkän matematiikan kovin laaja suosio lukiolaisten keskuudessa ei opettajien mielestä suinkaan ole aina hyvä asia. Esimerkiksi erään opettajan mukaan (UVxR7s95) kunnassa 86 prosenttia ensimmäisen vuoden lukiolaisista oli valinnut pitkän matematiikan, jolloin muiden aineiden valitseminen vinoutuu. Heikosti kirjoitetun pitkän matematiikan ei myöskään katsottu antavan paljon eväitä tulevaan mutta toisaalta matemaattiset aineet hyvin kirjoittaneilla on huomattavan laajat mahdollisuudet valita jatko-opintopaikkansa.

Luullakseni siitä, että näillä, jotka meillä kirjoittavat hyvin nämä matemaattiset aineet, on melkein vapaat kädet valita tosi monta oppilaitosta. Semmoisilla cumlaudella ja magnallakin sinut melkein revittää noista Aalto-yliopistoista jo töihin. - - - (UVxH7s56)

Opiskelijat pohtivat myös matematiikan pitkästä oppimäärästä luopumisen seurauksia, mikäli mieli muuttuisikin lukio-opintojen kuluessa toivotun jatko-opintoalan suhteen. Millaiset mahdollisuudet on esimerkiksi päästä lääketieteelliseen, jos onkin jo ehtinyt vaihtaa pitkästä lyhyeen matematiikkaan ja kuinka keskeistä pitkän matematiikan hallinta kaiken kaikkiaan on?

Yksi tuttu päätti kakkosella, että se haluisi todella paljon lääketieteelliseen, sinne psykologin linjalle, mutta hän ei voi enää, koska hän vaihtoi lyhyeen ykkösen lopussa tai nyt kakkosen alussa, niin sehän ei voi vaihtaa sitä enää, koska se ei ehtisi käydä noita kursseja, niin sen takia ei voi lähteä sinne vaan, koska se ei ole opiskellut muutamaa kurssia. Voiko nykyään tehdä, ainakin ennen pystyi tekemään lukion jälkeen käydä pitkän matematiikan, voiko nykyään? Pystyi joskus tekemään. (UVzM3s87)

Opettajat olivat tässä yhteydessä sitä mieltä, että opiskelijoiden tulisi myös osata joutaa matematiikkavalintaa koskevissa päätöksissään, koska osa esimerkiksi juuri pitkän matematiikan lukijoista keskeyttää nämä opintonsa ja vaihtaa lyhyeen. Opettajat eivät kuitenkaan pidä pitkää matematiikkaa ja fysiikkaa sinänsä huonoina asioina mutta miettivät sitä, mitä korkean tason osaaminen matematiikassa tarkoittaa. Mielikuva lyhyestä matematiikasta "helppona" matematiikkana tai siitä puhuminen vain lyhyenä matematiikkana on vinoutunut: lyhyt matematiikka on laajuudeltaan pikemminkin keskipitkä eikä mitenkään erityisen helppo mutta toki erityyppistä kuin pitkä matematiikka:

Tähän liittyen, minä olen sitä mieltä, miksi on lyhyt ja pitkä matematiikka, miksi se ei ole keskipitkä ja pitkä matematiikka niin kuin kielissä, kun ajattelee, että kuinka paljon sitä matematiikkaa on opiskeltu, että nämä ovat erityyppisiä matematiikkoja. (UVxR2s241)

Mutta tuossakin minun mielestäni pitäisi lähteä imagon nostosta, tuo lyhyt matematiikka, niin se ei todellakaan ole lyhyt. (UVxR2s283)

Sen imagon nostoa pitäisi saada, että ne nuoret ajattelevat, että sillä ei tee mitään. Se on lyhyt ja sitten pitkä on se ainut, millä pääsee. (UVxR2s287)

Lukioissa on kuitenkin tehty työtä, jotta raja-aita pitkän ja lyhyen matematiikan arvostuksessa hieman madaltuisi ja samalla ohjattaisiin opiskelijoita hieman realistisimpiin valintoihin matematiikan suhteen. Esimerkiksi lyhyen matematiikan vertailua pitkään on pyritty loiventamaan ja sen sijaan korostamaan niiden erilaista luonnetta.

Olen ehkä saanut sellaisen kuvan, että sitä, tai ainakin minusta tuntuu, että meidän koulussa on yritetty vähän vähentää tätä lyhyt versus pitkä matikka, jotenkin niin, että lyhyt on yhtä hyvä. Olen tutorina niin olin auttamassa ykkösiä rakentamaan lukujärjestyksiään niin kuuntelin muutama kerta sen puheen, jonka opot antaa siinä kun ruvetaan rakentamaan lukkaria. Siellä on kyllä se, että ainakin meidän koulussa opot ovat silleen, että hei, lyhyt matematiikka on tosi varteenotettava vaihtoehto, että he kyllä puhuvat tätä toista kieltä, että he kaikki eivät nyt kirjoita laudaturia pitkästä matikasta... (UVzF2s74)

Eri oppiaineiden kiinnostavuutta koskevassa keskustelussa, vaikka matematiikasta keskusteltiin suhteellisen vähän, nousivat pitkän matematiikan valitsemisen epätoivotut seuraukset esiin opiskelijoiden puheenvuoroissa. Muiden itseä kiinnostavien aineiden, kuten reaaliaineista psykologian tai vaikkapa valinnaisten kielten, valinta koettiin mahdottomaksi pitkän matematiikan kurssien tai tulevaisuudensuunnitelmien kannalta olennaisemmiksi katsottujen muiden oppiaineiden syrjäyttäessä nämä kiinnostavat aineet. Näitä toki voisi yrittää sijoittaa opintosuunnitelmiin, mutta käytäntö olisi opiskelijoiden mukaan todennäköisesti raskauttanut opiskelua liikaa, jos lukio-opinnot on ajateltu suoritettavan kolmessa vuodessa. – Matematiikkaa tai muita luonnontieteellisiä oppiaineita valittiin myös toki niiden kiinnostavuuden vuoksi, mutta näkökulmana kiinnostavuus sinänsä ei juuri noussut esiin opiskelijoiden puheenvuoroissa.

Se on, että jos näitä lukee, ainakin jos tekee pitkää matematiikka, voi aika loppua kesken. Jos haluaa alkaa opiskelemaan muitakin kieliä, niin sinun lukujärjestyksesi menevät todella helposti täyteen. Siihen ei ole tehty aikaa eli se tulee vähän niin kuin ylimääräiseksi siihen päälle. Sinulla ei ole välttämättä aikaa, ellet halua olla joka päivä kahdeksasta neljään ihan joka päivä. Se ei ole ehkä ihan helpoin valinta. (UVzM4s48)

11.2.3 Pitkä matematiikka ja lukio-opinnot

Nykyisessä korkeakoulujen opiskelijavalinnassa pitkän matematiikan painottaminen on opiskelijoiden mielestä vaikuttanut lukiossa matematiikan oppimäärien valintaan: pitkän matematiikan kirjoittajien määrän kasvaminen on opiskelijoiden mukaan osoitus tästä. Toisaalta opiskelijat ovat huomioineet myös ne ilmiöt, jotka liittyvät pitkästä matematiikasta lyhyeen siirtymiseen. Opiskelijat kertoivat näistä havainnoista sekä omalta kohdaltaan että opiskelijakavereidensa opinpolulta. Pitkän matematiikan kurssien haasteellisuus suhteessa koettuihin omiin kykyihin voi opiskelijoiden käsitysten mukaan keskeyttämisiin ja oppiaineen suppeampaan oppimäärään siirtymiseen. Jotkut puolestaan totesivat tyynesti, ettei matematiikka heitä juuri kiinnostanut eivätkä he olleet siinä kovin hyviä, joten parempi keskittyä johonkin muuhun. Toisaalta oli myös heitä, jotka haasteista huolimatta jatkoivat tuskaista taivaltaan pitkän matematiikan parissa. Pitkän matematiikan edellyttäminen ylettyi opiskelijoiden mukaan jopa harjoittelupaikkojen saamiseen, joissa saatettiin suosia pitkän matematiikan lukijoita, vaikka työpaikalla ei sille edes ole mitään käyttöä.

No mulla on silleen, että olin ensin matikan kursseilla ja totesin, että en ole niin hyvä matikassa, että haluaisin pitkää matikkaa, mieluummin keskityn johonkin muuhun, kuin matikan opiskeluun, jos en tykkää siitä niin paljoa. (UVzH2s57)

Ja kyllä sen eron huomaa, että täällä on vissiin joku yksi vai kaksi kurssia sitä lyhyttä matematiikkaa, että opiskelijoita on huomattavasti vähemmän. En tiedä mistä se paine tulee, mutta huomaa, että pitkän matematiikan kursseilla on niitä, jotka kamppailevat siellä, että nyt on vain pakko yrittää -tyyppisesti. (UVzM2s22)

--- Niissä [harjoittelupaikoissa] halutaan todella usein niitä, jotka ovat opiskelleet pitkää matematiikkaa eikä edes otetaan kysymykseen niitä, jotka opiskelevat lyhyttä, vaikka se olisi joku työpaikka, missä sitä ei oikeasti käytetä. (UVzM2s15)

Tässä yhteydessä nousi opettajilla selvästi esiin pitkän matematiikan asema, jonka katsottiin saavan suhteettoman paljon arvostusta runsaaksi koetun pisteytyksen myötä. Pitkän matematiikan nähtiin kurssimääriensä vuoksi rajoittavan opiskelijoiden oppiainevalintoja etenkin valinnaisissa kielissä ja reaaliaineissa sekä myös taito- ja taideaineissa eli siten supistavan mahdollisuutta hankkia laajempaa yleissivistystä. Eli kiteyttäen pitkän matematiikan painottaminen pisteytyksessä (eli todistusvalinnan tämänhetkinen toteutus matematiikkapainotteisine pisteytyksineen) muodostaa uhan lukion yleissivistävälle tehtävälle. Tähän toivottiin muutosta.

Kieltenopettajana opetan myös valinnaista kieltä, allekirjoitan kaiken. Siinä on kahdeksan kurssia. Jos sinä aloitat alusta, sinä opiskelet ne kahdeksan kurssia. Sitten voit pärjätä sijoituksissa. Jos lyhyttä kieltä ajattelee, niin se on juuri, mitä puhuja X tässä sanoi. Onko se nyt yleissivistävää, jos ei opiskella enää kieliä ollenkaan? Mitä juuri opettaja Y sanoi, allekirjoitan täysin. Sitä kuule koko ajan kielten tunneilla, että minä ottaisin tämän, mutta minä joudun valitsemaan tämän pakollisen tai minä valitsen nyt tämän, kun minä yritän matematiikkaa. Tai juuri, että on valinnut sen linjan, ja niitä kursseja on vain niin paljon, ettei oikeasta pysty ottamaan ja usein myös, ettei jaksakaan enää. Se jaksaminen on sitten siinä, osa tietysti takoo päätä. Tai sitten se on ajallisesti. (UVxG7s16)

Sen verran vielä tähän sanon, että myös haluaisin ottaa esille taito- ja taideaineiden näkökulman. Sekin näkyy selvästi, että monet haluaisivat valita myös niitä, mutta ne eivät vain mahdu lukujärjestykseen. Esimerkiksi itse opetan ilmaisutaitoa, olen opettanut pitkään. Olen ollut 30 vuotta opettajana, on ollut monenlaista näytelmäkerhoa ja ilmaisutaitoa ja muuta vuosien varrella. Koko ajan nekin ryhmät nyt pienenevät, vaikka se jos mikä olisi ihmiselle tärkeää, taide ja kulttuuri. Muunkinlaiset asiat, kuin vain se tekninen tai matemaattinen maailma. (UVxH7s71)

Toisaalta kaikki opiskelijat eivät suinkaan ole miettineet matematiikkavalintaansa ylioppilaskokeen pisteytyksen mukaan vaan oman kiinnostuksensa perusteella. Vaikka matematiikka ei oppiaineena olisikaan varsinainen oman kiinnostuksen kohde, joutui sitä lukiolaisten mukaan lukemaan ihan riittävästi. Kurssivalintoihin ja pitkään matematiikkaan voi opiskelijoiden mukaan vaikuttaa myös vanhempien suunnalta tuleva paine.

Kyllä minäkin olen aika pitkälti mennyt sen mukaan, mikä kiinnostaa ja mihin on aikaa. En minä ole miettinyt matikkaa ollenkaan sillä, että siitä saa hyvät pisteet, vaan sillä, että se on kiinnostavaa. (UVzH2s58)

Sitä on aika paljon silti sitä matikkaa kurseinakin verrattuna vaikka psykologiaan, sitä taitaa olla meillä, onko sitä seitsemän. Tavallaan, että jos kiinnostaa vain psykologia, niin silti pitää käydä aika paljon matikkaakin. (UVzR2s101)

--- Suomessa on yleisesti tämä, että vanhemmilta tulee aikamoiset paineet siihen, että pysyisimme pitkässä matematiikassa, ei tietenkään kaikilla, mutta aika yleistä on, että se pitkä matematiikka, siinä halutaan pysyä. (UVzM2s15)

Matematiikan ja fysiikan opetusmenetelmien erilaisuus suhteessa muihin oppiaineisiin tunnistettiin opiskelijoiden parissa: esimerkiksi psykologiassa, historiassa ja uskonnossa on opiskelijoiden mukaan enemmän tilaa keskustelulle toisin kuin matematiikassa ja fysiikassa. Oppiaineiden tärkeys ja kiinnostavuus näissä ”keskusteluaineissa” niveltäytyivät opiskelijoiden mielissä kiinteämmin yhteen kuin esimerkiksi juuri matemaattisissa aineissa, joissa asiat ovat esitettävissä niin kuin ”asiat vain ovat”.

Nämä [historia, psykologia, uskonto] ovat ehkä sellaisia, missä on vähän enemmän tilaa keskustella kuin esimerkiksi fysiikka ja matematiikka niin [joissa] asiat vain ovat niin, ei siitä sitten sen enempää. (UVzF4s146)

Sama koskee varmaan näitä kaikkia yleisimmin kirjoitettuja, siis ylioppilaskirjoituksissa kirjoitettuja aineita eli englantia, äidinkieltä, matematiikkaa yms. Koska ne ovat ehkä oppiaineina sellaisia, joilla on taipumusta ehkä vähemmän keskittyä niin kun yksilön kiinnostuksen kohteisiin, ja kun opetustavat ovat hyvin samanlaisia kaikille, mikä ei ehkä tue sitä, että opiskelijoiden motivaatiokaan olisi kovin korkea. (UVzG4s12)

Matematiikka ja opinto-ohjauksen rooli. Opiskelijoiden haastatteluissa tuli esiin myös opiskelijavalintoihin ja ylioppilastutkinnon pisteytykseen liittyviä näkökulmia, jotka koskivat sekä perusopetuksen oppilaanohjausta että lukion opinto-ohjausta mutta myös aineenopettajien suosituksia. Osin opiskelijoiden mielikuvat koulun puolelta tulleesta pisteytyksestä koskevasta informaatiosta olivat aika hataria, mikä ei kaikissa tapauksissa selity opintoja koskevan ohjauksen ajankohdalla (yläaste/lukio).

Ehkä jotain on tullut [puhuttua]. (UVzH2s45)

Jotain kuvia on näytetty, että tästä saat tämän verran pisteitä, mutta ei hirveästi. (UVzH2s46)

Opon tunneilla ehkä joskus mainittu, mutta ei niistä kovinkaan paljon ole keskusteltu. En usko, että kovinkaan moni ykkönen on tietoinen pisteityksistä kovinkaan paljon. (UVzH2s49)

Ohjauksessa on opiskelijoiden mukaan suhtauduttu matematiikkaan pääasiassa kahdella tavalla: joko suositeltu pitkää matematiikkaa tai sitten pyritty realisoimaan opiskelijoiden käsityksiä korkeimpien arvosanojen saamisen suhteen. Pitkän matematiikan ja fysiikan suositteleminen ei opiskelijoiden mielestä kuitenkaan aina huomioon otanut opiskelijoiden kiinnostusta, osaamista tai tulevaa mahdollista koulutusalaakaan.

Kyllä sitä [pitkää matematiikkaa] aika paljon minun mielestä suositellaan, varsinkin yläasteen opotunneilla ysiluokalla. Jos olet vähänkin hyvä, niin kannattaa valita se pitkä. Kyl se sillain vähän tylsää, että ota pitkä, että saat hyvät jatkoapaikat jne. --- Kyllä siinä tulee vähän liikaa niin, että olisi pakotettu, että olisit jotenkin parempi, jos sinulla on pitkä. (UVzH2s59)

Toinen näkökulma myös pitkän matematiikan kirjoittamiseen ja siitä kertyvien pisteiden hyödyntämiseen lähestyy aihetta aika paljon realistisemmin ja opiskelijan tilanteen paremmin huomioiden. Opiskelijat ovat saaneet kuulla, että viiden laudaturin kirjoittaminen ei onnistu todellakaan onnistu kaikilta mutta opettajat ovat opiskelijoiden mukaan osanneet myös painottaa muiden kuin korkeimpien arvosanojen käyttökelpoisuutta korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa sekä myös vaihtoehtoja todistusvalinnalla sisään pääsemiselle.

Minustakin tuntuu, että ainakaan minulle ei kukaan opo ole sanonut, että jotta pääset opiskelemaan niin sinun on nyt kirjoitettava kaikki laudatureina. On ehkä enemmän korostettu sitä, että myös ne vähän alhaisemmat arvosanat riittävät, että pääsee opiskelemaan, että on muitakin vaihtoehtoja kuin todistusvalinta. (UVzF2s70)

En ehkä ole ihan varma kumpaa kieltä minulle niin sanotusti on puhuttu, että ei rehellisesti mitään muistikuvaa. Minusta tuntuu, että aika monta näistä asioista on mennyt vähän niin kuin toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos. Mutta ehkä olen itse kuitenkin saanut tämän toisen, että emme me todennäköisesti kaikki kirjoita viittä laudaturia. Olen myös ajatellut, että ne, jotka kirjoittavat sieltä matematiikasta, fysiikasta ja kemiasta sen laudaturin, että he saavat parhaat pisteet, niin he todennäköisesti myös hakevat sellaiselle alalle, missä... (UVzF2s66)

Opettajien näkemyksiä matematiikasta, lukio-opinnoista ja opiskelijavalinnasta.

Matematiikan ja erityisesti pitkän matematiikan painottaminen kirvoitti opettajien haastatteluissa kommentteja paitsi opiskelijoihin liittyvistä yksilökeskeisistä tulokulmista myös yhteiskunta- ja talouspoliittisista näkökulmista, ja keskustelu sivusi samalla lukion yleisivistävää tehtävää. Alla erään opettajan kommentti:

No mä olisin ehkä sellaisesta isommasta näkökulmasta ja viitekehuksesta, missä tällaisia järjestelmiä tehdään ja muutetaan, niin ehkä se, mikä tässä järjestelmässä nykyisin myös pännii on se, että siellä on julkilausumattomana tavoitteita sen koko järjestelmän tekemisestä. Mun mielestä oli aivan ilmeistä, että kun se tehtiin, niin tarkoituksena oli ikään kuin tehdä palvelusta suomalaiselle elinkeinoelämälle, ja se matematiikan palveluksen julkilausumaton tai ehkä julkilausuttakin tavoite oli se, että saadaan Suomeen enemmän juuri teknologia-alan osaajia, ajatellaan jotain vientiteollisuutta ja elinkeinoelämän tarpeita. Jos tällainen päätös tehdään niillä perusteilla, niin mun mielestä sen pitäisi olla julkilausuttu siellä, että tämä on poliittinen päätös, jolla me muutamme meidän koulujärjestelmäämme tällaiseksi, nämä ovat meidän tavoitteemme. Ettei sitä salailta siellä, että tämäkin järjestelmä on helpompi hyväksyä, tai sitten voidaan puhua rehellisesti, jos on sanottu, että tämän systeemin tarkoitus on tuottaa matematiikan osaajia enemmän Suomen elinkeinoelämän tarpeisiin tukeaksemme vientiteollisuutta. --- (UVxF2s163)

Painotus saattaa opettajien mukaan johtua osittain matemaattisten alojen osaajien vajeesta mutta toisaalta Suomen väestöpohjan katsottiin olevan liian kapea eikä todistusvalintaa pidetty oikeana reittinä osaajavajeen vähentämiseen, koska matemaattisesti suuntautuneita ei ole riittävästi ja muillakin aloille tarvitaan opiskelijoita. Pitkän matematiikan painottamisen taustasyiksi esitettiin myös Sipilän hallituksen toiminta ja hallitus-työskentelyyn kohdistunut Elinkeinoelämän keskusliiton lobbaus.

Yhteiskuntaopin opettajana tiedän sen, että politiikan lobbareista vaikutusvaltaisim on Elinkeinoelämän keskusliitto. Se on vuosikymmeniä ollut Suomessa diplomi-insinööri -vetoinen järjestö. Edellisen hallituksen pääministerikin oli diplomi-insinööri, niin en yhtään ihmettele, että se matematiikka... No, tietysti on havaittu jokin tilastollinen yhteys, korkeakoulupärväämisen ja valmistumisen sekä pitkän matematiikan lukio-opiskelun välillä. Sieltä jostain exceleistä se näkyy, mutta... Luulen, että se on sitä kautta tullut, miksi se on nostettu kaikkien yläpuolelle. Veikkaan, että siellä on poliittinen lobbaus ollut taustalla. (UVxH7s58)

---Suomessa on niin älytön pula niistä matemaattisten aineiden osajista. Se on ehkä sitä kautta tullut osittain, mutta nyt ei ehkä ymmärretä sitä, että meillä ei ole sitä väestöä riittävästi, mistä ottaa niitä. Tavallaan meidän pitäisi ehkä saada tiettyihin töihin ehkä enemmän ulkomaalaisia osajia tai muita. Emme voi niistä, joilla ei ole se suuntautuminen. Meillä on paljon muitakin aloja, joihin tarvitaan opiskelijoita. Sitä haetaan nyt ehkä väärällä reitillä vähäsen. (UVxH7s56)

Pisteytystaulukot kertovat opettajien mukaan siten siitä, mitä yhteiskunnassa arvostetaan ja mitä opiskelijoilta toivotaan, mutta opiskelijat eivät opettajien mielestä osaa itse arvioida kriittisesti tällaisia asioita. Myös yliopistojen rahoitusjärjestelmän muuttamisen markkinavetoisemmaksi ja yliopiston johtohenkilöiden valitsemisen nähtiin heijastavan poliittisia taustatavoitteita. Yhteiskunnallinen paine paikkojen lisäämiseen tulee opettajien mukaan myös liian vähäisestä määrästä lääkäreitä, psykologeja ja koulupsykologeja. Toisaalta eräs opettaja oli sitä mieltä, että lääketieteellinen on median näkökulmasta arvostettu aihe; siksi sinne pääseminen painottuu julkisuudessa ja sitä myötä myös matemaattisten aineiden arvostus. Ehkäpä vielä siten, että juuri pitkän matematiikan korostaminen julkisessa keskustelussa on syy kysymyksenasettelussa käytettyyn mörkö-sanaan, ei niinkään fysiikan painottaminen. Haastattelussa todettiin kuitenkin, että Suomen pystyssä pitämiseen tarvitaan myös humanistista näkökulmaa: kaikista ei voi tulla matemaatikkoja tai taloustieteilijöitä.

Ei se poista toisaalta myöskään sitä vastuuta, mikä on instituutioilla siitä, että just tuon tyyppiset pisteytyslistat, niin nehan kertovat, että mitä yhteiskunta arvostaa ja mitä heiltä toivotaan. Samalla tavalla kuin palkkaus, vaikka sitä ei välttämättä ajatella sillä tavalla, että raha ratkaisee kaiken, mutta kyllähän se kertoo, mitä arvostetaan ja mitä pidetään tärkeänä ja ei 16-kesäisillä, ei 18-kesäisilläkään useimmilla ole kykyä kriittisesti arvioida sitä, että no tämä on nyt jonkin porukan ja jonkin instituution päätös ja tämä voi olla virheellinen, vaan ne ottavat sen, että no tätä nyt meiltä odotetaan ja tämän me nyt sitten valitsemme. (UVxR2s303)

Kommenttina julkisen keskustelun hallitsemmalle matematiikkapuheelle, opiskelijan kannattaisikin erään opettajan mukaan katsoa pikemminkin pääsykoekiintiöitä eikä todistusvalintakiintiöitä, jos ei aio kirjoittaa 3–5 laudaturia. Opettajien mielestä opiskelijoilla saattaa kuitenkin olla median kautta välittynyt käsitys, että jos lukee pitkää matematiikkaa tai paljon kursseja, saa myös ”helposti” hyvät pisteet, tai että pitkä matematiikka on ainoa (varma) tapa päästä jatko-opintoihin. Tässä yhteydessä opettajat korostivat, että pitkä matematiikka tuskin on se ratkaiseva tekijä menestymisessä; kiinnostus tai uteliaisuus oppiainetta kohtaan on olennaista.

Siinä on ehkä sitäkin, että pitkästä matematiikasta saa hyviä pisteitä lainausmerkeissä helposti. Se on ajatus, mikä monella [opiskelijalla] on. Kun tätä lukee paljon, niin sitten saa hyviä pisteitä, ja sitten tuntuu helpommalta. Siinähan vaaditaan monessa aineessa, taas vetoan siihen, että nämä ovat aika nuoria, että psykologian opettaja voi sitten tätä jatkaa, mutta onko heillä kykyä reflektoida, että miten hyvin oikeasti osaa? Jos minä mietin näitä materiaaleja, ne ovat aika pieniä ne erot. (UVxM2s27)

--- Ei se, että minun on vaikea uskoa, että se pitkän matikan opiskelu on ollut se ratkaiseva tekijä, vaan enemmänkin se, että meillä on ollut kiinnostusta ja uteliaisuutta ja me olemme opiskelleet sen, niin se on ollut oire ennemminkin kuin se lähtösy. (UVxR2s275)

Eräs opettaja (UvxF2s201) huomautti vielä, että kulttuurintutkimuksen vähätteleminen näkyy myös nykyisessä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Tällainen *science wars* -tyyppinen asetelma näkyi siten kyseisen opettajan mielestä vastakkainasettelussa, jossa "kovat" luonnontieteet asetettiin vastakkain "pehmeän" kulttuurintutkimuksen kanssa.

11.3 Lukio-opinnot opiskelijoiden kokemana

Opiskelijat puhuivat haastatteluissa opiskelijavalintauudistuksen lisäksi myös lukiosta ja lukio-opinnoista yleisesti, koulutuspolun nivelkohdista lukion molemmin puolin, oppivelvollisuuden laajentamisen (2021) vaikutuksista lukioon sekä opettajien asenteista. Itse lukio-opintoja kommentoitiin monipuolisesti valintojen, oppiaineiden, itse koulunkäynnin, asenteiden ja motivoitumisen sekä tulevaisuuden näkökulmista.

Opiskelijat katsoivat lukion olevan järjestelmänä puutteellinen, mikä näkyi heidän mielestään esimerkiksi siinä, miten oppivelvollisuuden laajentaminen on vaikuttanut lukiossa opiskelemiseen. Erään opiskelijan näkemyksen mukaan oppivelvollisuuden laajentaminen "oli tyhmin idea, mitä on hetkeen tehty". Tämä aihe puhutteli opiskelijoita, koska heidän mielestään lukioon on uudistuksen myötä tullut opiskelijoita, joille lukio ei ole ollut aidosti oma valinta vaan pikemminkin pakko. Tämä puolestaan on muuttanut lukiota yläastemaisemmaksi ("yläaste-flashback"), mikä ensimmäisen vuosikurssin opiskelijoiden sanomana saa myös painoarvoa ainakin siinä suhteessa, että heillä yläasteaika on tuoreimmassa muistissa. Yläastemaisuus näkyi opiskelijoiden mukaan esimerkiksi käyttäytymisessä, siisteydessä ja motivoitumattomuudessa mutta myös opettajien asennoitumisessa.

Joo, no minulla tuli tästä sitten sellainen ajatus, että minun mielestäni sitten ehkä lukio ei ole, tai tavallaan, että lukiossa, minun mielestäni lukiosysteemi on tällä hetkellä tosi puutteellinen, ja minun mielestäni se, että nyt yhdistettiin yläaste, tai siis toisen asteen opiskelu peruskouluun [tarkoitettaneen oppivelvollisuutta], niin minun mielestäni se oli tyhmin idea, mitä on hetkeen tehty, koska huomaa itsekin, että, minä olen siis käynyt vaihdossa ja lukio oli ihan erilainen silloin ennen kuin minä lähdin. Ja nyt kun minä tulin takaisin, kun tänne tuli sitten sitä sellaista porukkaa, jotka ovat pakosti tulleet tänne, niin minulla on vähän semmoinen fiilis, että minä olisin yläasteella. Ja minun mielestäni se on vähän väärä fiilis, että koska minä olen itse, minä olen sen valinnan tehnyt, että minä olen tullut lukioon, koska minä olen halunnut tulla lukioon. Ja nyt minulla on vähän semmoinen fiilis, että minä olen yläasteella --- (UVzG3s30)

Ja sitten just vähän sivuttiin ongelmia, että nyt on just ollut todella paljon meidänkin koulussamme puhetta siitä, että roskataan ja ruokala on siivottoman näköinen ja vessoissa on sotku, mitä minä en muista, että minä olisin ikinä ennen joutunut kuulemaan lukiossa, että ihmiset eivät vie vaikka ruokavälineitä. Ja sellaista, että mitä sitten taas, siitä tulee tosi semmoiset yläaste-flashbackit, että siellähän oli nimenomaan tuollaista, että vessoja tukittiin tai kuppeja jätettiin hujan hajan tai roskat jäivät just siihen, missä ne olivat, niin se, että tulee vähän sellainen fiilis, että olisi yläasteella. Ja sitten taas se, että en minä tiedä, että haettiinko tällä sitä vai mitä, mutta nyt se on mennyt siihen, niin se on väärin. (UVzG3s48)

11.3.1 Lukio-opintoihin motivoituminen

Lukio-opintoihin motivoituminen ja sitoutuminen näytti haastateltujen opiskelijoiden mukaan heikentyneen oppivelvollisuuden laajentamisen myötä, minkä katsottiin johdettavan juuri tästä toisen asteen pakollisuudesta ja osin myös maksuttomuudesta. Motivaation puute heijastuu opiskelijoiden mielestä sitten laajemminkin käyttäytymiseen sekä yhteisöllisyyden rapautumiseen ja ryhmien yhteishenkeen mutta myös opettajien asennoitumiseen. Huolestuttavaa on, että opiskelijat saattoivat myös pelätä näiden välillä pitämättömyyttä ja pakollisuutta heijastelevien asenteiden leviävän kaikkiin lukiolaisiin, jolloin menetettäisiin aiempi opiskelumuotoisempi lukiohenki.

Jos opettajat, tai silleen, että minäkin aina sanon, että no niin, sitten, että mikset vain heitä sitä [opiskelijaa] pois. No kun ei voi. Sinä et voi sanoa enää, sinä et voi sitä opetusta ottaa pois siltä nuorelta, koska sen on pakko olla siellä ja pakko opiskella. Niin just se, että kun sitten sitä samaa motivaatiota ei löydy enää kaikista lukiolaisista kuin mitä löytyi kaksi vuotta sitten, kun kaikki vielä tulivat, koska he halusivat olla täällä, niin he tulivat opiskelemaan ja sitten just se, että varmasti se just ärsyttää muita opiskelijoita, mutta myös opettajia, koska se motivaatio on alentunut ja erityisesti pakollisilla kursseilla, niin se käyttäytyminen on ihan hirveätä. Ja se näkyy myös ihan ylipäätään koulussa muutenkin, ruokaloissa, sen näkee yhteisissä jutuissa, niin kuin se, me ei olla enää minun mielestäni niin tiivis yhteisö, koska meitä ei yhdistä se, että me haluamme kaikki olla lukiossa, vaan, no kohta meitä kaikkia yhdistää se, että me olemme pakolla täällä. (UVzG3s36)

Ja sitten tässä on kanssa se, että kun eihän tämä minulle, opinnot eivät ole maksaneet mitään. Ei meidän tarvitse mistään kirjoista, läppäreistä mitään maksaa, niin siitä lähtee jo aika iso osa sitä motivaatiota, jos ei ole mielessä koko ajan sitä, että tämä maksaa aika paljon, että nyt kannattaisi vähän koittaa jopa tehdä, hyödyntää tätä käytettyä rahaa, että se on, niin, se on varmaan kanssa yksi syy. (UVzG3s50)

Opettajien näkemys lukio-opintoihin sitoutumisesta ja motivoitumisesta valottui jonkin verran todistusvalinnan kautta siten, että he arvioivat todistusvalinnan olevan taustatekijä motivoitumisessa, jos opiskelija tietää pääsevänsä tietyllä arvosanalla jatko-opintoihin. Opiskelijat toivovatkin opettajien mukaan lukion alussa pääsevänsä arvosanoilla jatko-opintoihin mutta käsitykset muuttuvat realistisemmiksi lukion edetessä, ehkä jopa vasta viimeisenä lukiovuotena. Opiskelija voi myös jättää opinnoistaan vastuun opettajalle siinä mielessä, että on opettajan tehtävä tietää, miten opiskelija voi saada aineestaan laudaturin:

Joo, meillä on vähän semmoinen, että sinä olet opettaja, sinun pitää tietää, miten minä nyt onnistun saamaan tämän laudaturin, että sinä teet sen minun puolestani. --- (UVxM3s106)

Jonkin verran täällä näkyy sellaista, ehkä tuohon toiseen kouluun viitaten sitä, että sanotaan, että tarvitsen tietyn arvosanan, että sitten tietäisi, että pääsisi papereilla sisään. Siinä on sellainen motivaatio taustalla tehdä töitä. (UVxM3s104)

Joo, hahmotan kyllä. Ainakin se tuntuu mun mielestä jotenkin potentiaalisesti tosi ongelmalliselta, että kun ylioppilaskokeet on tosi tärkeässä roolissa, niin sitten on koko ajan motivaatio myös usia sitä aina uudestaan ja uudestaan. Meillä jo näkyy uusien määrä, mutta se voi olla aika valtavassa kasvussa, ja se ei ole mitenkään hirveän hedelmällistä lukion näkökulmasta. (UVxM3s172)

Opiskelijat olivat huomanneet muutoksen myös lukion opettajien asenteissa ja asennoitumisessa oppivelvollisuuden laajentamisen jälkeen. Aiemmin opettajat olivat opiskelijoiden mukaan voineet ”näyttää ovea” niille lukiolaisille, joita ei opiskelu näyttänyt kiinnostavan mutta nykyisin opettajat eivät voi toimia niin, mikä aiheuttaa heissä haastateltujen mukaan neuvottomuutta ja väsymistä (UVzG3s49). Opiskelijat eivät esittäneet mahdollisia muita syitä lukion yläastemaisuuden lisääntymiselle kuin edellä mainitun oppivelvollisuuden laajentamisen. Opintoihin motivoitumiselle löydettiin syy omasta (vapaaehtoisesta) lukiovaihtoehdon valitsemisesta. Motivoitumista tai motivoimista ei pohdittu muista näkökulmista.

Ryhmäytymisessä opiskelijat kertoivat huomanneensa koronapandemian aikaisesta etäopetuksesta johtuvia eroja eri vuosina lukio-opintonsa aloittaneilla opiskelijoilla. Tämä lienee osaltaan ollut vaikuttamassa opiskelijoiden kokemuksiin edellä mainitusta ”yläaste- maisesta” käyttäytymisestä lukiossa.

Minun mielestäni oli silleen, että ykkösvuonna oltiin puoli vuotta koulussa ja sitten sen jälkeen, no ei nyt ihan puolta enää sitten etänä, ja sitten, no sitten minä en itse asiassa tiedäkään, kun sitten minä lähdin muualle ja siellä oli sitten ihan eri systeemit, mutta tuota kyllä se vaikutti. Ei tullut sellaista ryhmäytymistä ja huomaa, että vaikka nyt sitten just 2004 syntyneiden joukossa, niin se ryhmäytyminen on ihan erilaista, koska ei ole sitä ykkösvuonna tapahtunutta ryhmäytymistä, se tapahtui vasta viime vuonna, mikä varmaan tavallaan noilla 03 syntyneillä tapahtui sitten silloin ykkösvuoden puolena vuotena, niin kyllä sen niin kun huomaa, että siinä on eroja. (UVzG3s45)

Opiskelijat kaipasivat lukio-opintoihin myös enemmän sosiaalisten taitojen harjoittelua, jonka opiskelijat näkivät hyödylliseksi paitsi opinnoissa niin myös yhteiskunnan kannalta.

Joo, kyllä semmoisia sosiaalisia taitoja voisi jossain kohtaa sitä opiskelua enemmän harjoitella, koska se sitten varmasti ihan yleisestikin yhteiskuntaa auttaisi, kun ei tulisi niin hirveästi sitä erakoitumista ja muuta, jos olisi semmoista, että opitaan miten olla muiden ihmisten kanssa ja miten autetaan ja miten ollaan kilttejä, koska se on, kyllä sen huomaa nytkin, että joillekin ihmisille se on tosi vaikeata. Niin se varmasti siis auttaisi ihan yleisesti opiskelua ja muuta, ei välttämättä siinä kohtaa, kun menee yliopistoon, vaan ihan niin kuin lukiossa jo vähän keskusteltaisiin tai jotenkin tulisi esille, että miten tärkeätä se on kanssa oppia opiskelijoina tulemaan toimeen. (UVzG3s16)

Mielenkiintoinen seikka oli toisaalta edelliseen puheenvuoroon viitaten opettajien eräässä koulussa tekemä huomio pakolliseen äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen sisältyvistä vuorovaikutuskursseista, joita opiskelijat yrittivät vaihtaa pois, koska kokivat ne kontaktiopetuksena toteutettavina ahdistaviksi.

Mielenkiintoista on sellainen, kun äidinkielen uudessa opsissa on vuorovaikutus-nimiset kurssit, missä keskitytään tähän tämmöiseen livevuorovaikutukseen, niin opolassa käy vilske, kun nyt ensimmäistä kertaa pyörivät nämä kurssit, kun ne haluaisivat valita sen pois, koska siihen kuuluu tämä. Sitten pitää selittää, että se on pakollinen äidinkielen kurssi. Siinä on tietysti syynsä, miksi se on pitänyt kirjata opetussuunnitelmaan pakolliseksi kurssiksi vuorovaikutus yksi ja vuorovaikutus kaksi. Koska olemme niin paljon tottuneet olemaan koneella, niin nyt meidän pitää harjoitella vuorovaikutusta ihan pakollisten kurssien... Tähän on tultu. Ihan hyvä, mutta se pitää nyt kirjat opsiin, että muistakaa siellä keskustella. Se aiheuttaa ahdistusta, koska nyt ei olla totuttu siihen. Ja todella paljon meidän ryhmätyömme, mitkä on sinänsä ihan hyviä, että ne tehdään vaikka jossakin jaetulla asiakirjalla, siinäkin käy helposti niin, että sitten vaan naputtelee, ettei kommunikoida. Paperi ja kynä ja ryhmätyö on hyvä. --- (UVxG5s20)

11.3.2 Opetusmenetelmistä ja opinto-ohjauksesta

Opetusmenetelmistä ei juuri noussut keskustelua paitsi hieman opiskelijoiden hyvinvointia sivuavassa keskustelussa. Digitaalisuus luonnollisestikin puhutti haastatteluissa mutta mielipiteet siitä liittyivät vahvasti uupumisteemaan (ks. luku 11.4). Eräs opiskelija katsoi oppimisen digitalisoitumista hieman erilaisesta näkökulmasta ja otti esiin painettujen (paperi)kirjojen käyttämisen ja aivotoiminnan välisen yhteyden:

Jos minä vielä tähän edelliseen asiaan nopeasti kommentoin, niin toisaalta on jotain viitteitä mahdollisesti siitä, että vaikkapa joku paperikirjan selaaminen voisi auttaa mahdollisesti biologisellakin tasolla ja jos siinä on oikeasti jotain biologisia juttuja, että aivot tykkää enemmän paperikirjasta tms., niin silloin tämä ongelma ei väisty, ennen kuin me ollaan rikottu biologian rajat ja siinä vaiheessa, kun me se tehdään, niin siinä vaiheessa uskon, että meillä on isompia ongelmia, kuin lukiolaisten uupumus. (UVzH5s110)

Myös opettajilla oli sanansa sanottavana painettuihin kirjoihin palaamisesta, joka voisi opettajien mielestä olla yksi kelvollinen vaihtoehto opetuksessa: aiempiin käytänteisiin palaaminen on mahdollista. Painettujen kirjojen puolesta puhuvat hahmottaminen, kirjan sivujen fyysinen kääntäminen ja takaisin päin palaaminen. Opettajat sanoivat myös lukuvansa itse paperikirjoja.

Ikään kuin, kun joku uusi juttu [kuten digitaalisuus] tulee, ei pitäisi tehdä mitään argumentteja sen puolesta, miksi se on hyvä. Itse en ole konservatiivinen missään, mutta tässä asiassa ei ole lainkaan huono idea minun mielestäni palata paperikirjoihin. Lisäksi opiskelijat toivoivat sitä itse. Se on fakta. Sitä on kysytty [nimetyt] kaupungin tasolla, että siitä saa paremmin otteen jotenkin. (UVxG5s34)

Se hahmottaminen ja ihan sen fyysisen, että sinä käännät sivuja, ja voit palata helposti edellisiin sivuihin. (UVxG5s35)

Opettajien mielestä digitaalisuuden suosiminen saattaa johtua siitä, että Suomessa halutaan olla edelläkävijöitä tietoteknisissä asioissa. Toisaalta digitaalisuuden lisääntymisen kouluissa ajateltiin johtuvan myös oppimateriaalien maksuttomuudesta.

Suomalaiset haluavat olla tietyllä tavalla edelläkävijöitä varmaan, ja ovat näppäriä tietoteknisissä asioissa. Onkohan se vain sitten siinä sitten jotenkin? (UVxG5s40)

Mutta me ajauduimme käytännön syistä ottamaan nyt sitten, kun tämä [oppimateriaalisarja] nyt kasvoi, on ne ilmaiset opetusmateriaalit, meidän olisi pitänyt itse ruveta kirjastovirkailijoiksi, jos me olisimme halunneet kirjat pitää edelleen. Tämä viimeisin uudistus omalta osaltaan tällaiseen käytännön asiaan, että digikirjoilla mennään. (UVxG5s38)

Opettajien mielipiteet haastatteluissa eivät digitaalisuuden osalta koskeneet pelkästään opiskelijoiden mahdollista pelaamista tai sosiaalisen median käyttämistä oppitunneilla vaan myös digilaitteiden, lähinnä tietokoneiden, käyttöä yleensä opetuksessa. Jyrkimmillään opettajat saattoivat olla sitä mieltä, että tietokoneet pitäisi kieltää lukiossa tai oppitunneista voisi 90 prosenttia olla tietokoneettomia (esim. matematiikanopettaja; UVxG5s13, UVxG5s15). Opettajien mielestä digilaitteiden oppituntien aikaista käyttöä voisi ainakin rajoittaa, mikä rauhoittaisi oppitunteja.

Opettaja X nykyään pitää sellaisia tunteja, että ilmoittaa, että koneet pysyvät kiinni, ja ne avataan silloin, kun me teemme jonkin jutun, johon niitä tarvitaan. Lähtökohtaoletus on se, että ne ovat aina kiinni. Ja sitten, kun me käytämme jokaisella tunnilla, mutta Opettaja X sanoo, milloin niitä käytetään. Se on vähän rauhoittanut sitä. --- (UVxG5s16)

Jos kysyisit, mikä häiritsee opiskelua. Juuri äsken puhuttiin yhden ryhmän kanssa, että kuinka moni on huomannut sen, että tällaisella vempelleellä on paljon hankalampi keskittyä. Ihan jokainen sen tietää. Opettajat myös. Eli jos sinä korjaillet tässä, niin kuinka äkkiä sinä menet katsomaan. (UVxG5s8)

Lukioaikana annetusta opinto-ohjauksesta suhteessa ylioppilaskirjoitusten pisteytykseen opiskelijoilla ei juuri ollut sanottavaa eli he eivät yleisesti ottaen kokeneet painostusta koulun taholta valita tiettyjä oppiaineita vain pisteytyksen takia. Poikkeuksena ehkä pitkä matematiikka, minkä yhteydessä ohjauksessa on toki kerrottu oppiaineen hyvien arvosanojen tuovan hyvin myös pisteitä, mutta opiskelijoiden vastauksista ei aivan selvästi käynyt ilmi, kokivatko he pisteistä puhumisen painostuksena vai ei.

En minä usko, että kukaan ainakaan suoraan kehottanut, että ottakaa vain näitä, näistä saa pisteitä. Onhan meille opinto-ohjaajat ja opettajat joskus sanoneet vinkkinä, että nykyään tästä saa todella paljon pisteitä. Ehkä enemmänkin sitä, että kannattaa vähän katsoa jatko-opintojen kannalta, mihin hakee, että kuinka paljon pisteitä aineesta saa. Ei meille minun mielestäni ole kauheammin sanottu tuommoisista asioista. (UVzM4s41)

Ja helposti ehkä kaikki opettajat sitten kuitenkin yrittävät kannustaa siihen omaan aineeseensa. (UVzM4s43)

Opiskelijat eivät luonnollisestikaan ole vain koulun opinto-ohjauksen varassa kerätessään informaatiota opiskelijavalinnoista ja pisteytyksistä. Näistä asioista keskustellaan paitsi kaverien niin myös vanhempien kanssa.

Me olemme enemmän kavereiden kanssa miettineet näitä, kuin että koulu olisi sanonut asiasta. (UVzM2s31)

Vähän ehkä vanhempienkin kanssa. (UVzM2s32)

11.3.3 Näkemyksiä tasa-arvosta

Haastatteluaineistoissa esiintyi joitakin opiskelijoiden tasa-arvoon liittyviä puheenvuoroja. Sukupuolten välinen tasa-arvo ei kuitenkaan noussut opiskelijoiden haastatteluissa lainkaan esiin. Sen sijaan opettajien keskustellessa eri oppiaineiden kiinnostavuudesta tai tärkeydestä sukupuolittumisesta puhuttiin mutta siten, etteivät opettajat esimerkiksi juuri nähneet eroja tyttöjen ja poikien välillä äidinkielen oppiaineessa: oppiaineen kiinnostavuutta tai tärkeyttä ei opettajien mielestä voinut selittää sukupuolijaolla. Kaunokirjallisuuden lukijoita löytyy yhtä lailla molemmista ryhmistä eikä tekstin tuottamisen taidoissakaan ollut eroja. Sukupuolieroa ei nähty myöskään reaaliaineissa.

No tähän minä en osaa sanoa. Minä en oikeastaan näe sitä eroa, jos minä ajattelen noissa ryhmissä tai en ainakaan osaa katsoa sitä siltä kannalta. Ihan yhtä lailla, jos on kaunokirjallisuuden lukijoita, on sekä poikia että tyttöjä. En osaa sanoa. Ei ainakaan kovin räikeä, koska ei mulla tule nyt mieleen, että se olisi jotenkin sukupuolen mukaan, että kummat kirjoittavat parempia tekstejä. Ne ovat aika satunnaisia. (UVxG4s38, äidinkieli)

Tai jos mulla joku superego torjuu sen ajatuksen, että tässä on nyt hyvä teksti, joka on naisoletetun, ja sitten minä ikään kuin noteeraa sitten. Jos minä mietin äidinkielen tuntia, kyllä siellä, jotka vaikuttavat kiinnostuneita, ne, jotka viittaavat, minun mielestäni se on kyllä ihan 50–50. Ehkä epäoletetusti poikia on enemmän niitä, jotka viittaavat, jos tässä nyt ajattelee, että oletusarvo olisi se, että naisoletetut olisivat kiinnostuneempia. (UVxG4s45)

Opettajat kuitenkin tuovat esiin sen, että jännittäjät vaikuttavat usein olevan tyttöjä ja että naiset stressaavat enemmän virheiden tekemistä eivätkä sen takia uskalla esimerkiksi osallistua. Eräs opettaja pohti asiaa enemmän ja arveli, että esimerkiksi historian oppiaineessa 'miesoletetut' näkyvät vahvemmin ja tämä näkyy viime vuosien erinomaisissa ylioppilastutkinnon arvosanoissa parempina arvosanoina kuin 'naisoletetuilla'. Nämä opiskelijat ovat hänen mukaansa myös tunneilla aktiivisempia. Toinen opettaja kommentoi kuitenkin, että tunneilla äänessä olevat eivät välttämättä osaa paremmin, vaikka vastaavat ja yrittävät enemmän. Poikien suhde äidinkieleen heijastuu kulttuurikasvatuksen näkökulmasta siinä, mitä pojat ymmärtävät äidinkielellä: poikien suhde äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen nimittäin muuttuu siinä vaiheessa, kun tunneilla aletaan käsitellä äidinkieltä viestinnän ja vaikuttamisen näkökulmasta. Kirjallisuuden osuus ei opettajien mukaan niinkään kiinnosta poikia vaan pikemminkin äidinkielen pragmaattinen näkökulma.

Ja se on vielä semmoinen, että tuohon ei ole laitettu pojat ja tytöt erikseen, koska äidinkielihän on juuri, tietänet, on tällainen poikien, kaikkien väheksymä oppiaine, poikien ymmärrys sen merkityksestä näyttää olevan vähän vähäinen, aika pienestä pitäen. (UVxR4s150)

...ajatus siitä, että jos ajatellaan vaikka viestintää, viestinnällistä näkökulmaa kielenkäyttöön, niin sehän onkin jo, heti alkaa poikiakin... Poikia alkaa heti kiinnostaa äikässä monesti se neloskurssi, jossa käsitellään kieltä ja vaikuttamista, eli kieli nähdään osana yhteiskuntaa. (UVxF4s125)

Taloudellista tasa-arvoisuutta kommentoitiin muutamassa puheenvuorossa, jotka liittyivät lähinnä valmennuskursseihin eli tässä yhteydessä nimenomaan niiden maksullisuuteen ja toisaalta toisen asteen maksuttomuuteen. Valmennuskurssien maksullisuus todettiin opettajien parissa puheenvuorossa mutta aihetta ei yhdistetty erityisesti tasa-arvon teemoihin. Opiskelijat ottivat esiin toisen asteen opintojen maksuttomuuden opintoihin motivoitumisen kannalta mutta maksuttomuuden yhteyttä opiskelijoiden tasa-arvoon ei käsitelty. Eräs opiskelija nosti kuitenkin esiin oppimateriaalin maksuttomuuden rinnalla myös omaa (taloudellista) taustaansa koskevan kommentin, jossa ilmeni mahdollisuus käyttää myös maksullista lisämateriaalia kuten painettuja kirjoja (UVzH5s102). Opettajat kommentoivat toisen asteen maksuttomuutta myös tasa-arvon näkökulmasta ja katsoivat sosioekonomisen taustan olleen aiemmin merkittävä tekijä alhaisempien keskiarvojen lukioissa.

Mutta sanoisin tuohon maksuttomuuskeskusteluun, että kun olen työskennellyt kolmessa eri lukiossa, se opiskelijoiden keskimääräinen sosioekonominen tausta vaikuttaa todella paljon. Mitä korkeamman keskiarvon lukiossa, sitä vähemmän sillä on mitään merkitystä. Mutta kun tulen lukiosta tänne töihin, missä on alhaisempi keskiarvo, se on ollut aito ongelma ennen maksuttomuutta, ettei opiskelijoilla yksinkertaisesti ole varaa, jos niillä on rahaa, se tarkoittaa, että he joutuvat menemään töihin koulun jälkeen illalla, jotta niillä on rahaa ostaa niitä kirjoja. (UVxG7s25)

Toisaalta opettajien puheenvuoroissa kuului myös kriittinen vivahde:

Ja jos ajattelee vaikka ilmasta toista astetta, minusta tuntuu, että opettajakunnasta suuriman osan mielestä se oli huono idea. Se on opetusministerille näyttää hyvältä, koska lapset pääsevät ilmaiseksi toiselle asteelle. Ne saavat tietokoneen, kirjat ja kaikki, se on todella hienoa. Se olisi voinut käyttää fiksumminkin. (UVxG7s21)

Perheen antama tuki mutta toisaalta myös perheestä nouseva paine voidaan myös ymmärtää tasa-arvon näkökulmasta. Opiskelijat kokivat saaneensa tukea ja apua elämänhallintaansa vanhemmiltaan (UVzG6s8, UVzG5s17) mutta jotkut opiskelijat kertoivat myös, että perheen suunnasta voi tulla paineita tai muuta stressiä esimerkiksi oppiainevalintoihin tai menestymiseen (UVzM2s64, UVzG6s17). Alueellista tasa-arvoa lähestyttiin yksittäisin maininnoin, jotka liittyivät lähinnä lukion kokoon ja sitä kautta kurssivalintoihin liittyviin mahdollisuuksiin.

11.3.4 Jatko-opinnot ja tulevaisuus

Yläastetyyppinen lukio-opiskelu nähtiin opiskelijoiden silmin ongelmallisena myös yliopistoon tai jatko-opintoihin yleensä siirtymisen kannalta: hyppy yläastetta muistuttavasta lukio-opiskelusta yliopisto-opintoihin on nyt pidempi kuin ennen oppivelvollisuuden laajentumista. Lukio-opintojen pitäisi opiskelijoiden mukaan olla pikemminkin enemmän yliopisto-opintoja kuin alemmaa kouluastetta muistuttavia. Kysymys ei siten ole heidän mielestään pääsykokeesta tai todistusvalinnasta vaan lukiokoulutuksen asemasta perusopetuksen ja yliopiston välissä. Toisaalta yksi mahdollisuus opiskelijoiden mukaan olisi madaltaa hieman kynnystä lukiosta yliopistoon. Opiskelijat ennustivat myös, että oppivelvollisuuden laajentamisen myötä lukio-opintoihin motivoitumattomien ja lukio-opintoihin kevyesti sitoutuneiden tullessa ylioppilaskirjoitusvaiheeseen nähdään koetuloksissa erilaisia muutoksia.

--- niin minun mielestäni sekin, että lukiosta, jos siitä tulee yläasteen jatke, niin minun mielestäni se ei ole enää sitten sellainen, että on hyvin vaikea, se on vähän, että on hyvin vaikea yläastetyylisestä opiskelusta siirtyä yliopisto-opiskeluun. Niin se, että minun mielestäni tämän hetken lukiosysteemikin on, että minun mielestäni tavallaan ongelmat tähän johtaa myös jo sieltä lukiosta, koska lukiossa se opiskelu ei ole sellaista, mitä yliopistossa täytyy olla. Ja nyt varsinkin, kun minun ystäviäni, jotka ovat päässeet syksyllä yliopistoon, niin sitten kun heidän kanssaan, totta kai käy koko ajan läpi sitä, että millaista se on se yliopistoelämä, niin kyllä minä tiedostan, että se mitä lukiossa joutuu tekemään, niin ei se ole mitään sellaista niin kuin yliopistossa. Ja minun mielestäni lukiossa ei lähellekään tarpeeksi kerrota, että mitä se tulee olemaan yliopistossa, koska lukio on nyt semmoinen niin kuin vähän vaativampi yläaste, niin minun mielestäni ongelmat lähtee jo sieltä vähän aikaisemmasta kuin tästä, että kumpi nyt on oikea, todistusvalinta vai pääsykoe, että minun mielestäni ne ongelmat ovat siellä vähän syvemmällä, että mistä nämä lähtevät. Ei nyt ehkä ole ihan just aiheeseen, mutta että se on, että miten minä sen näen, että ongelma ei ole ehkä lähellekään se, että kumpi on oikeampi vaan se, että miksi näin on, että on laudatureita ja on, että niitä on vaikea saada ja tälleen, niin se on ehkä mitä mieltä minä olen tästä koko systeemistä. (UVzG3s30)

--- kuitenkin kun ihmiset, jotka ovat pakosti toisen asteen opiskelijoita, niin kun me rupeamme kirjoittamaan, niin minusta tuntuu, että siellä tullaan näkemään hyvin erilaisia tuloksia, koska täällä on ihmisiä, jotka eivät haluaisi olla. Meillä on lukio-opiskelijoita, jotka eivät todellakaan haluaisi olla lukiossa, mutta niiden on pakko, koska niiden on pakko hakea johonkin, ja sitten kun he pääsevät, niin sitten täällä on vähän pakko olla ja opiskella. --- (UVzG3s31)

Arvosanarealismien tuominen opiskelijoiden omiin osaamiskäsityksiin vaikuttaa opettajien mukaan myös opiskelijoiden ohjaamiseen. Esimerkiksi opiskelijan näyttöjä aiemmasta taitotasosta matematiikassa kannattaa vertailla suhteessa tulevassa ammatissa tarvittaviin matematiikan taitoihin: käytännössä siihen, miten lyhyestä matematiikasta saa pisteitä, jos tulevassa ammatissa ei ole hyötyä pitkästä matematiikasta. Toisaalta erään opettajan mukaan kasvatustehtävään ei sovi, että opiskelijalle laitetaan aiempien opintojensa perusteella keskinkertaisen ”raamit”, ts. ensimmäisen vuoden opiskelijalle ei voi sanoa, ”mietipä nyt, katso syvälle sieluusi ja tunnusta se, että sinä olet oikeastaan aika keskinkertainen, sinusta ei oikeastaan varmaan ole eximian tai laudaturin kirjoittajaksi” (UVxR2s240).

Kyllähän niiltä puuttuu valtaosalta ihan selvästi kyky kriittisesti ja objektiivisesti arvioida niitä omia taitojaan ja tehdä sitä kautta sitten rationaalisia valintoja, niin kyllähän sitä mennään sitten sinne, mistä ajatellaan, että on teoreettisesti eniten mahdollista saada pisteitä. Kyllähän se sitten kärsii se lukion yleissivistävyys siinä, että jos hulluna laitetaan voimavaroja, opiskelijat laittaa voimavaroja siihen, että he yrittävät opiskella semmoista, mikä ei välttämättä tunnu omalta ja on tosi vaikeata ja vaativaa ja syö paljon aikaa lukujärjestyksestä. Sitten se, että ei oteta niitä muita, mitkä ehkä kiinnostaisivat enemmän, mutta kun ajatellaan, että tämä on nyt se, mitä täytyy, koska, niin kyllähän se yleissivistävyys silloin kärsii, ei siitä pääse mihinkään. (UVxR7s80)

Lukion yleissivistävyyttä koskevan keskustelun yhteydessä opettajat toivat esiin ylioppilaskirjoituksiin liittyvän näkökulman, joka koskee myös lukio-opintoja. Opettajat katsoivat opiskelijoiden pitävän lukiota eräänlaisena "välitreenausvaiheena" (UVxG7s5), välineenä tulevaisuudessa koettavan hyödyn saavuttamiseksi eikä arvona sinänsä: ajattelutavan nähtiin uuvuttavan opiskelijoita. Erään opettajan mukaan yleissivistys kapenee, koska millään muulla ei ole merkitystä opiskelijoille kuin ylioppilaskirjoituksilla: näin jopa siinä määrin, että opettaja jättää lukiossa pois asioita, joita ei kysytä kirjoituksissa. Tämä näkyy myös opettajien mukaan opiskelijoiden puheessa, jotka koskevat kysymyksiä siitä, mitä ylioppilaskirjoituksissa pitää osata, mitä on oleellista oppia. Opettajat myös katsoivat, että yleissivistävyys kärsii, jos keskitytään vain "teoreettisesti" paljon pisteitä mahdollistaviin aineisiin eikä niihin, jotka kiinnostaisivat opiskelijaa enemmän.

Ja huomaa sen ihan näissä matemaattisissa aineissakin, että se, mitä opiskelijat monesti kysyy, niin he kysyvät, haluavat tietää, että onko se asia oleellinen, kysytäänkö sitä yo-kirjoituksissa, eikä sen sijaan olla niinkään kiinnostuneita siitä, vaikka fysiikasta tieteenä tai kemiasta tieteenä tai matikasta sinänsä, vaan halutaan vain se hyöty siitä, että saisi ne pisteet. (UVxR7s81)

Kyllä, niin kuin mitä opettaja H sanoi tähän ylioppilaskirjoituksiin tähtäämisellä, niin on sitä itsekin huomannut, että minä jätän pois semmoiset, mitä minä tiedän, että näitä ei kysytä kirjoituksissa. Elikkä se yleissivistys siellä kapenee, koska millään muulla ei ole merkitystä kuin kirjoituksilla. Elikkä sinnehän nämä tähtäävät ja sitä kautta eteenpäin, niin kaikkihan me ajatteleme niitten parasta, että ne pääsevät pitkälle, niin kyllähän se syö sitten myös oppiaineen sisälläkin tämä, mitenkä meillä nyt valitaan jatkokoulutukseen, niin ei se ole hyvä. (UVxR7s99)

Osa opiskelijoista on mieltänyt perusopetuksen jälkeisen lukioajan eräänlaiseksi yleissivistäväksi mietintävaiheeksi, jonka aikana voi harkita erilaisia tulevaisuusvisioita ja pohtia, mitä haluaisi tehdä aikuisena työelämässä, mitä aineita kiinnostaisi opiskella tai mille alalle suuntautua. Opiskelijat kokivatkin saaneensa väärää informaatiota lukion

luonteeseen nähden siinä mielessä, että lukio ei lunastanutkaan lupasta kolmen vuoden lisäajasta oman tulevaisuuden miettimiseksi vaan tulevaisuutta koskevia ratkaisevia päätöksiä ja valintoja pitikin tehdä jo esimerkiksi ensimmäisen lukiovuoden syksyllä.

Niin kuin sanotaan, että on muka kolme vuotta lisäaikaa, niin se on... (UVzM5s73)

Se ihan vitsi, kauheata. (UVzM5s74)

Niin, kun hakee peruskoulusta [lukioon], aina oltiin, että lukio on yleissivistäjä, ja tarjoaa lisäaikaa miettiä, mitä haluaa tehdä. (UVzM5s84)

Ja se on pelottavaa, koska sinun pitäisi tehdä niitä päätöksiä. (UVzM5s86)

Kurssivalintojen tekeminen kovin varhaisessa vaiheessa pelkästään ylioppilaskirjoituksia ajatellen ei näyttänyt opiskelijoiden mielestä kovinkaan relevantilta vaihtoehdolta. Lukiolaisten ensimmäiset ajatukset lukioon tullessa eivät koske ylioppilaskirjoituksia ja tulevaa koulutusalaan vaan esimerkiksi lukiokursseja tai uusia kavereita. Korkeakouluhaut tai pääsykokeet eivät todellakaan ole silloin elämän ytimessä, tuumasi osa opiskelijoista.

Jep, ja juuri se, että lukion alussa ei kukaan tule tänne miettimään niitä ylioppilaskirjoituksia, vaan kaikkia kiinnostaa, että millaisia kurseja on, ja haluaa uusia kavereita, enemmän sitä. (UVzM5s71)

Niin, sitä [lukioaikaa] ei ehkä miellä siten, että lukee pääsykokeeseen. (UVzM5s89)

Minusta tuntuu, että ne olivat vähän päättää ykkösellä jos haluaa ehtiä käymään ne kaikki. Sitten piti alkaa jo ykkösellä taktikoimaan näitä ja päättämään, mihin haluaa mennä lukion jälkeen, että voi vähän taktikoida, mitä lähtee opiskelemaan. (UVzM2s24)

Osa opiskelijoista koki siten tulevaisuuteen liittyvien toiveidensa olevan vielä lukion alussa melko hahmottomia eikä tilanne heidän mukaansa välttämättä kohennukaan lukio-opintojen aikana. Toisaalta vaihtoehtoina ovat kuitenkin lukion venyttäminen neljään vuoteen tai sitten opiskelijat voivat laittaa toiveensa pääsykokeiden varaan. Lukioajan venyttäminen ei siis tässä tapauksessa tarkoittanut kurssien tai oppiaineiden lisäämistä samassa suhteessa vaan kurssien jakamista pidemmälle ajanjaksolle. Mikäli ongelmana on ollut tulevasta opintoalasta päättämisen vaikeus, se ei kuitenkaan lisäajalla välttämättä ratkea, koska kurseja ei aina voi valita takautuvasti. Tällöin päättämättömyyden seurauksena saattaa syntyä kokemus lukioajan hukkaantumisesta. Pääsykokeiden kautta jatko-opintoihin meneminen näyttäytyi näille opiskelijoille sitten pelastusrenkaana.

--- mutta jos vetää neljään vuoteen, niin ei tarvitse ottaa niin paljon niitä kursseja, ja on enemmän sitä aikaa. (UVzM5s41)

--- Monet ei tiedä todellakaan, vasta tehdä abivuoden jälkeen tietää, mikä voisi olla. (UVzM5s85)

Sitten [abivuoden jälkeen] se [tietää, mitä haluaa] voi olla liian myöhäistä, sitten tuntuu, että se lukioaika on mennyt vähän niin kuin hukkaan. (UVzM5s87)

On, ja sitten toisaalta onneksi on pääsykokeet, että voi sitten pelastaa itsensä niillä. Mutta onhan siinä kuitenkin, jos muut on melkein kolme vuotta opiskellut sitä varten, ehkä niitä enemmän siihen liittyviä asioita, niin olethan sinä menettänyt aika paljon aikaa siinä, jos ensin miettii. (UVzM5s88)

Ja jos näitä päätöksiä kurssivalinnoista ei osaa tehdä tai tekee oman toivotun tulevaisuutensa kannalta virheellisiä valintoja, on sekin ahdistavaa menetetyn ajan kehyksessä. Opiskelijat toivoivatkin enemmän väljyyttä lukio-opintojen alkuun, jotta voisivat rauhassa, ilman ylioppilaskirjoituksista syntyvää painetta pohtia kiinnostuksen kohteitaan ja ottaa tutustumismielessä kursseja eri oppiaineissa. Oppiaineisiin tutustuminen antaisi heidän mielestään valmiuksia tehdä valistuneempia päätöksiä kurssivalinnoistaan, mikä vaikuttaa myös tulevaisuuden valintoihin.

Sitten, jos ehkä ykkösellä lähtee liian helposti käymään, että lähdet tekemään ehkä liian hitaasti, lähdet opiskelemaan niitä aineita, joista ei saakaan niin paljon niitä pisteitä. Jos haluat yhtäkkiä vaihtaa pitkään matematiikkaan, niin et voit tehdä sitä enää. Et ehdi mitenkään käymään niitä kaikkia, niin se on vähän pelottavaa, että entä jos muuttaa mieltä ihan kokonaan. Mutta sitten se on vain ihan liian myöhäistä tehdä mitään enää. Se olisi kiva, jos ensimmäisenä vuonna voisi vain cruisalla eri kursseilla, vähän niin kuin tutustua kaikkiin aiheisiin, että silloin ei olisi mitään puhetta yo-kirjoituksista. Ja sitten, kun olet saanut enemmän kokemusta, enemmän tietoa eri aineista, niin sitten on ehkä enemmän näkemystä, mikä oikeasti kiinnostaa, koska olet ollut siellä kursseilla. Voisi kakkosella valita niitä. (UVzM5s70)

Kun miettii, että jos lukio on yleissivistävä, niin jos sinulla ei ole aikaa käydä mitään muita kuin niitä muutamaa ainetta, mitä kirjoitat, niin siinä vähän menee se pointti niin sanotusti. Ei se nyt maailmanloppu ole, jos et ehdi käydä, mutta olisi ihan kiva. Se toisi vähän vapautta sitä, mitä oikeasti kiinnostaa käydä muutama kurssi läpi. (UVzM5s78)

Kurssien, etenkin pakollisten kurssien, määrät harmittivat lukiolaisia. Pakolliset kurssit syrjäyttävät heidän mielestään sellaisiakin kursseja, jotka kiinnostaisivat mutta joihin ei aika tai jaksaminen riitä.

On [liikaa sisältöjä lukiossa], ja sitten minusta tuntuu, että koska on niin paljon pakollisia kursseja, niin se, että en minä ymmärrä, että sillä halutaan sitä, että täällä ollaan, ettei vain tulla tänne silleen, että kolme kurssia jaksossa, että täällä notkutaan kuusi vuotta. Mutta se, että miksi pitää olla pakollisia vaikka, no jos nyt ajatellaan, että ei kiinnostaisi joku aihe, niin miksi niitä pakollisia pitää olla niin monta, --- (UVzG5s19)

*--- minusta tuntui, että minulla meni ensimmäinen vuosi niissä pakollisten tekemisessä
--- mutta että se on kyllä silleen aika rankkaa. (UVzG5s21)*

Vaikka itse oli onnekas siinä, että mihin yliopistoon haluan mennä näin heti ykkösellä, mutta huomaa sitten, että vaikka olen tiennyt sen aina ja olen ottanut kursseja sen mukaan, minulla on jäänyt sellaisia, mitä voisi huvin vuoksi halunnut käydä, käymättä. (UVzM5s75)

11.4 Lukiolaisten uupuminen ja sen syyt

Haastatteluissa lukiolaisten uupumista koskevissa puheenvuoroissa käsiteltiin pääasiassa kolmeen eri kategoriaan luokiteltavissa olevia seikkoja, joista yksi koski lukio-opintoja uupumisen aiheuttajana, toinen digitaalisten laitteiden ja sosiaalisen median käyttämisen suhdetta uupumiseen ja kolmas aikuisten eli lähinnä opettajien asennoitumista digitaalisuuteen, digitaalisilla laitteilla pelaamiseen ja sosiaalisen median käyttöön. Aloitamme opiskelijoiden käsityksillä ja näkemyksillä opettajien ja laajemmin myös aikuisten digisuhteesta, koska se näytti muodostavan eräänlaisen aikuisten ja nuorten todellisuuksia jakavan raja-aidan, mikä pulpahteli toistuvasti esiin eri aiheisiin liittyvien puheenvuorojen lomassa.

11.4.1 Opettajien asennoituminen digitaalisuuteen, sosiaaliseen mediaan ja pelaamiseen

Opiskelijat olivat laajasti sitä mieltä, että aikuisten eli opettajien tai opiskelijoita vanhempien sukupolvien on vaikea samaistua nykynuorten huoliin, koska maailma on muuttanut niin paljon siitä, kun aikuiset olivat nuoria ja kävivät koulua. Tämä näkyi opiskelijoiden mielestä selvästi haastattelussa näytetyn, uupumisen syytä koskevan kuvion yhteydessä, jossa opiskelijat kohdensivat uupumisensa syyt enemmän lukio-opintoihin, opettajien puolestaan kohdentaessa syyt koulun ulkopuoliseen toimintaan. Myös digitaalisuuden ja sosiaalisen median katsottiin olevan luonteva osa nykynuorten arkea eikä mitään sellaista, joka olisi yksittäinen tai yksinkertainen syy uupumiseen.

Ehkä jossain määrin minusta tuntuu, että ero johtuu myös siitä, että ehkä vanhemmat sukupolvet, meitä vanhemmat ihmiset, eivät ehkä tajua sitä, että me olemme myös kasvaneet tuohon maailmaan. Jotenkin se on tosi, vähän niin kuin arkipäiväistä. Nämä ajatukset ja asiat ja aiheet ovat vain että no, sellainen tapahtui kanssa viime viikolla, ja sellainen oli myös tuossa kuukausi sitten. Niitä ei ehkä tarvitse nostaa esille kun ne ovat niin arkipäivää... juuri, esimerkiksi sosiaalisen median aiheuttamat ulkonäköpaineet, mitä tuossa nyt on, menestys ja suorituspainne. Ainakin itse koen, että olen oppinut elämään niiden kanssa. Ne ovat ehkä omansa, ne eivät vaikuta esimerkiksi minun koulutekemiseen millään tavalla. (UVzF5s128)

Siinä varmaan suurin on se, että ne ei itse käy sitä koulua. En minäkään pysty täysin aikuisen asemaan asettumaan, niin ehkä se johtuu siitä, että opettajat ei vain näe sitä asiaa meidän näkökulmasta. Kuitenkin, kun maailma muuttuu, niin eihän meidän kouluaika ole sama, kuin vanhemmilla on silloin ollut, niin tämä kaikki laitetaan muun syyksi, kuin koulun. (UVzH5s94)

Opettajat näyttivät opiskelijoiden mukaan suhtautuvan digitaalisuuteen jopa yksioikoisesti tai mustavalkoisesti. Joissain opiskelijoiden puheenvuoroissa myös pilkahteli ehkä hieman peitetysti käsitys siitä, että opettajat eivät kykene refleктоimaan omia ajatuksiaan eivätkä erota omia näkemyksiään esimerkiksi julkisuudessa esitetystä informaatiosta.

Minusta tuntuu, että tässä on kaksi eri asiaa, jotka tähän liittyvät, jotka ovat todella kiinnostavia. Ensinnäkin se minua huvittaa, että opettajien mielestä pelaaminen tietokoneella tai jollain muulla digilaitteella ahdistaa tai uuvuttaa ihmisiä enemmän kuin lukio-opintojen vaatavuus. Mikä on jotenkin silleen todella omituinen ajatus. että ihmiset oikeasti uskovat tätä [jako], vapaa-ajan käyttö pelaamiseen tietokoneella uuvuttaa ja, tai ahdistaa enemmän kuin lukio-opinnot. --- (UVzG5s9)

Opiskelijoiden mukaan opettajien asennoituminen opiskelijoiden uupumisen ja ahdistuksen syihin johtui siten osin opettajien omista tuntemuksista: kyse onkin opettajien tuntemusten heijastamisesta opiskelijoihin tai siitä, mistä asioista he uskoivat opiskelijoiden olevan huolestuneita tai ahdistuneita. Opettajien tai muiden aikuisten nuoria koskevan yleistyksen katsottiin edustavan opiskelijoiden mielestä aika erikoista ajattelutapaa, jonka mukaan nuoret eivät "tee mitään", kunhan vain tuijottelevat puhelimiaan tai pelaavat.

--- Toinen on, että osa näistä näkyy oikeasti, että esimerkiksi tuo ilmastonmuutoksen aiheuttama ahdistus ja maailmanpolitiikan nykykuvat tuohon, jos opettajat ovat vastanneet enemmän kuin opiskelijat, niin se näkyy. Minä en tiedä, kuinka monta kertaa teiltä kaikilta on ryhmänohjaajat kysyneet viime vuoden aikana, että onko Venäjän hyökkäys Ukrainaan vaikuttanut teidän mielialaanne? Huolestuttaako se teitä. Koska meidän tai minun ryhmänohjaajani kysyi sitä joka ikisen kerran sen puheen aikana, ja se kysyi meiltä. (UVzG5s9)

No varsinkin tämä, minun mielestäni se on hyvin tuossa, koska minun mielestäni se on tosi yleinen asia, että niin kun vanhemmat ihmiset ajattelee, että no kun eivät ne nuoret mitään tee, pelaavat ja ne ovat sisällä ja katsovat puhelintaan ja eivät ne oikeasti mitään tee, ja sitten tässä [kuviosta] näkee, että sehän on ihan eri opiskelijoilla, että eihän ne ajattele niin. Niin se on tosi semmoinen yleinen ajatus tai aate vanhemmilla ihmisillä ja opettajilla, että he vain tuijottavat puhelinta --- ja just pelaavat ja katsovat jotain muuta, eivätkä käy ulkona ja syövät roskaruokaa ja mitä kaikkea muuta siihen semmoiseen todella outoon kuvaan liittyy, että se tulee tässä esille tosi hyvin. (UVzG5s6)

Opiskelijoiden mielestä opettajat kokevat maailmantilanteen ilmastonmuutoksineen ja Ukrainan sotineen paljon opiskelijoita voimakkaammin opiskelijoiden uupumisen tai ahdistumisen syinä, koska opiskelijat itse keskittyvät enemmän opintoihinsa ja tulevaisuuteensa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteivätkö opiskelijat olisi tietoisia maailmantilasta mutta näkökulma on eri: heitä maailmantila ei sinänsä uuvuta, vaikka toki se voi mietityttää. Opiskelijoilla näytti kuitenkin olevan fokus enemmän tässä päivässä tai lähitulevaisuudessa, näissä lukio-opinnoissa ja tulevissa kirjoituksissa: ilmastonmuutos tai kansainvälinen tilanne sotineen ja taloustilanteineen olivat pikemminkin nuorten elämän ulkokehällä ainakin tämän haastattelun kontekstissa.

--- Oppilaat nyt ehkä oikeasti keskittyvät itse enemmän siihen opiskeluun, jonka takia ne sitten, ei niin tule katsottua [uutisia]. (UVzR5s145)

Se on siis tosi paljon, ja sitten keskustellaan [oppitunneilla] ilmastonmuutoksesta ja kuinka paljon se ahdistaa ja, tai silleen, jotenkin, minä en tiedä toivovatko he [opettajat], että siihen vastataan, että se ahdistaa, koska heitä ahdistaa. Vai onko se oikeasti, että he niin suurella luotolla uskoo sitä, että kyllä meitä ahdistaa. Silleen, että sori, minulla on pää ihan pikkaisen enemmän täynnä tätä lukiota, sitä, että mitä maailmalla tapahtuu, silleen että minulla on niin, minä en ehdi lukea mitään uutisia, että mitä kauheuksia siellä tapahtuu tai kuinka paljon jäätikkö on nyt taas sulanut, kun minulla on pää niin täynnä tätä muuta, mitä tässä on. Kun on sitä, että pitäisi olla kohta kirjoittamassa ja on sitä vaatavuutta, mitä tulee, että on näitä juttuja, mitä pitäisi tehdä. (UVzG5s11)

--- se [ilmastonmuutos] ei ole niin mielessä, että millainen tulevaisuus tulee olemaan 30 vuoden päästä, vaan enemmän ajattelen näin kaksikymppisenä, mitä opiskelee, mitä työtä haluaa. (UVzH5s99)

Opettajat olivat osin samoilla linjoilla maailmantilanteen vähäisemmästä vaikutuksesta opiskelijoiden uupumiseen ja ahdistumiseen: nuorilla ei yksinkertaisesti riitä aikaa ahdistua koulun ulkopuolisista asioista kuten juuri ilmastonmuutoksesta. Tietoa ilmastonmuutoksesta toki on tarjolla eli siitä ei ainakaan ole opettajien mielestä kyse. Opettajat olivat myös huomanneet, että ne nuoret, jotka ovat huolestuneet ilmastoasioista, ovat aktiivisia tunneilla ja tulevat näin edustaneeksi koko ryhmää; suurinta osaa opiskelijoista nämä asiat eivät juuri kiinnosta. Yhteiskunnan asettamat odotukset opiskelijoiden nopeasta valmistumisesta saattavat sen sijaan opettajien mukaan ahdistaa opiskelijoita.

Toisaalta siellä on myös poliittista lämpötilaa ja ilmastonmuutosta, mutta sitten jos ahdistaa niin paljon se, millä ylioppilasarvosanoilla pääsee korkeakouluun, ei ehkä enää riitä aikaa ahdistua ajanhallinnan lisäksi ilmastonmuutoksesta. Kaikki menee siihen, että jos en saa laudaturia. Mitä kollega sanoi siitä välivuoden tärkeydestä, että ei tarvitse päästä saman tien sinne korkeakouluun, niin jos kuitenkin yhteiskunnan valtaviesti on se, että pitäisi päästä ja mielellään olla jo 25-vuotiaana kunnollinen veronmaksaja tuottavalla uralla, niin en ihmettele, etteivät he pidä vähemmän uuvuttavana niitä pieniä ilonhetkiä tietokoneella pelaamisen parissa, jos ahdistaa niin paljon yhteiskunnan paineet nuorisolle. (UVxM5s55)

Yksi seikka, mikä siihen opettajien väärään käsitykseen liittyy, että jos on ilmastotunti, niin ne opiskelijoista, jotka avaavat siellä suunsa ja edustavat ikään kuin koko ryhmää, niin ne ovat varmasti ne huolestuneet, ja opettajalle jää helposti sellainen fiilis, että täällä ollaan huolestuneita. Siellä on aika iso massa, jotka eivät avaa suutaan siitä aiheesta, koska se ei juuri kiinnosta. Niin silloin se antaa tällaisen vahvistusvinouman. (UVxF5s126)

Maailmanpolitiikan nykytila eli lähinnä Ukrainassa kyselyn vastaamisajankohtana käytävä sota jakoi myös opettajien ja opiskelijoiden näkemyksiä opiskelijoiden uupumisen syynä. Syitä tälle erolle ei juuri esitetty, vaikka eräät opettajat (UVxF5s111 ja UVxF5s113) pitivätkin opiskelijoiden vähäisempää ahdistusta maailmapolitiikan nykytilasta yllättävänä. Toisaalta opiskelijoilla oli tarjolla myös hieman kyynisempi tulkintavaihtoehto opettajien tai muiden aikuisten esittämään opiskelijoiden ilmastoahdistukseen tai maailmantilanteeseen liittyen: julkinen keskustelu näistä aiheista saa opettajat huolestumaan, vaikka opiskelijoiden mielestä oikeasti suurin osa ihmisistä ei juurikaan ajattele tällaisia asioita. Opiskelijoiden mukaan nämä aiheet saavat liikaa painoarvoa julkisuuden kautta; esimerkiksi univajeesta sen sijaan ei paljon puhuta, vaikka se saattaisi olla opiskelijoiden kannalta läheisempi tai ajankohtaisempi asia. Se mihin opiskelijoiden mukaan tulisi

kiinnittää huomiota, on mielenterveyspalvelut ja niiden saatavuus. Nuorten uupumuksen ja pahoinvoinnin taustalla voi olla erilaisia yhteiskunnallisia ilmiöitä, joiden vaikutuksesta nuorten huonovointisuus jatkuu.

Sitten myös opettajat ilmastonmuutoksesta ja maailman politiikasta, niin eihän suurin osa ihmisistä ajattele niitä kovinkaan paljon. Jos se vaikuttaa joillekin esim. ilmastoahdistusta, niin se on vähän mediassa katsottu tai yliarvioitu sitä, että kuinka paljon valinta oikeasti vaikuttaa. (UVzH5s96)

Ehkä nämä, mistä opettajat ovat opiskelijoita enemmän huolissaan ovat juuri sellaisia, mitkä ovat enemmän esillä. Univajekin on sellainen, mistä ei kauheasti koulussa puhuta, mutta joku Ukrainan sota on sellainen, mistä enemmän opettajienkin kanssa. (UVzF5s127)

Minä näkisin, että, minusta tuntuu, että vanhempien sukupolvien on vaikeampi samaistua tämän nykyisen nuorison huoliin sen takia, koska maailma on muuttunut niin paljon. Toki kaikki digilaitteet ja muut ovat muuttaneet elämäntapaa todella paljon jo tässä ihan viime vuosienkin aikana, mutta nuorten uupumuksen ja pahan olon taustalla on myös paljon muita yhteiskunnallisia ilmiöitä. Minä just otin tässä esimerkiksi aikaisemmin esille sen, että Suomen mielenterveyspalveluilla on aivan valtava resurssipula siitä huolimatta, että meillä on todella paljon ihmisiä, jotka niitä olisivat luultavasti valmiita käyttämään, mikä sitten aiheuttaa erilaisia yhteiskunnallisia lieveilmiöitä, että tämä on oikeastaan todella moneen juurisyy. (UVzG5s8)

11.4.2 Lukio-opinnot uupumisen syynä

Opiskelijat olivat aika vahvasti sitä mieltä, että nimenomaan lukio-opinnot, niiden vaatavuus ja ylioppilaskirjoitusten aiheuttama paine olivat ensisijaisia syitä lukiolaisten uupumiseen. Opiskelijoista tuntui myös, että heihin kohdistuu odotuksia liian aikaisin (UVzM561–65). Opettajien näkökulma lukiolaisten työmäärään suhteessa opiskelijoiden uupumiseen nousi opiskelijoiden mielestä liikaa opettajan omasta oppiaineesta ja siihen liittyvistä tehtävänannoista. Opettajat eivät toisin sanoen hahmottaneet lukiolaisten työtaakkaa kokonaisuutena eivätkä sitä, että opettajan oma aine ei ehkä ole opiskelijoiden mielestä se tärkein tai kiinnostavin. Opiskelijoilla saattoi myös olla kurssien päällekkäisyyden vuoksi itsenäisesti suoritettavia kursseja, jotka vaativat yhtälailla opiskelijoiden ajallista panostusta.

Ja sehän on tosi yleistä silleen, että opettaja on silleen, että oletko tehnyt minun tehtäväni? Sitten minä sanon, että no, en ole ehtinyt, kun on ollut näiden viiden muunkin kurssin. Ja sitten minä kysyn, että no oletko sinä korjannut minun kokeeni. No en minä ole ehtinyt, kun minulla on kaikkien muittenkin kurssien kokeet. Niin silloin me olemme ihan samassa, että silloin kun on muita juttuja, minulla on muita juttuja, niin minkä ihmeen takia sitten siitä meitä voidaan rangaista, että sori, että minä nyt yhden viikonlopun aikana ole ehtinyt tehdä sitä kolmea esseetä ja lukea kahteen eri kokeeseen, ja sitten just tehdä töitä ja käydä treeneissä ja muuta. (UVzG5s22)

Opettajan on ehkä... uskon, että ne ymmärtävät, että meillä on aika paljon työtä tehtävänä. Minusta tuntuu, että opettajat voivat välillä unohtaa sen, että ehkä niiden aihe ei ole meille se tärkein, tai ne unohtavat, että meillä on niin paljon tehtävää muistakin aineista. Meillä voi käydä niin, että kasaantuvat kaikki työt päällekkäin, ja todella paljon tehtävää, ja pitää vähän melkein päättää, mihin panostaa ja mihin ei. (UVzM5s38)

Ja sitten joutuu tekemään kurseja itsenäisesti joskus, että saa tehtyä molemmat. Sitten se suhtautuminen siihen, kun välttämättä se sinun aineesi ei ole se, minkä haluaa kirjoittaa ja panostaa, niin sitten sitä on vähän vaikeaa joskus. (UVzM5s39)

Opettajilla oli lukio-opintojen vaativuuteen liittyen myös hieman erilainen näkökulma: opiskelijoiden ilmoittamien uupumissyiden taustalla arveltiin olevan myös perusosaamisen heikkeneminen, joka näkyy esimerkiksi keskittymisessä, sanavarastossa, opiskelutaidoissa ja tiedonhaussa.

Luulen, että se pitää paikkansa. Se ehkä tulee heillä esiin siinä, että ei jakseta tehdä niitä koulutehtäviä, koska ne tuntuvat vaikeilta. Etenkin, jos ne opiskelutaidot ovat heikot, pohjatiedot ovat heikot, niin se tietysti haastaa. Se tulee ehkä sitä kautta esiin (UVxH5s154)

Mietin oikeasti sitä, että kun puhutaan siitä, kun lukiolaiset uupuvat. Osittain, ja aiemminkin kouluissa uuvutaan. Kuinka paljon se johtuu siitä, että siellä tavallaan ne perustaidot, perusosaaminen heikkenee? Jos tavallaan ei pystytä keskittyä, ei ole sitä sanavarastoa, ei ole niitä opiskelutaitoja, koska lukiolaisia, jotka eivät pysty löytämään esimerkiksi olennaista kappaleista. Ihan tällaista hyvin perinteistä tiedonhakua, mitä harjoitellaan jo alakouluissa. Ja lukiolaiset eivät selviä siitä aina. (UVxH5s152)

Tai sitten se on se, että me aikuiset tavallaan tarjotaan selitykseksi sille lukiolaisten uupumiselle moninaisempia syitä kuin mitä todellisuudessa on. Ehkä me ajattelemme, että niille tulee somesta enemmän paineita kuin tulee ja ehkä me ajattelemme, että ilmastoahdistus, mistä paljon telkkarissa puhutaan ja muuta, tai Ukrainan sota tai muut vaikuttavat, ja sitten kun tuota [kuviota] katsoo, niin kyllähän tuossa näkee, että lukio uuvuttaa ne. Ei se ole se lukion ulkopuolinen maailma. (UVxR5s136)

Opiskelijoiden mielestä opettajat unohtavat paitsi muiden aineiden vaatimukset myös sen, että opiskelijoilla voi olla muutakin elämää kuin kouluun tai opintoihin liittyvää: on harrastuksia tai treenejä, ystäviä, syödäkin pitäisi, nukkua riittävästi sekä ehkä vielä käydä töissäkin. Jos kaiken yrittää saada mahtumaan samaan ajanjaksoon, edellyttää se sitten yöunista tinkimistä tai viikonloppujen uhraamista opiskelemiselle. Opiskelijat toki ymmärsivät elämäntilanteen vaativuuden mutta ymmärsivät sen myös ikään kuin asiantilana, pakkona, jolle ei ole vaihtoehtoa: ”sellaistahan se on työelämässäkin”. Aikuisuus ei näyttäyty kovin hohdokkaana, mikäli alla olevan opiskelijan käsitys omasta lukioajastaan heijastaa hänen käsitystään opiskelun jälkeisestä työelämästä.

Joo, vielä vähän tuohon vähän taaksepäin, niin siis se ehkä, että mitä opettajat ei tajua, mitä minä useasti mietin, että ei kaikki opettajat sitä tajua, että saattaa olla kahdeksan kurssia, yhdeksän kurssia, minulla on parhaimmillaan ollut kymmenen kurssia yhdessä jaksossa, siis olet tuon verkosta, ja sitten on koulussa, niin se, että kun jokainen opettaja ajattelee, että no minun kurssini, että minulla on vain, tällä kurssilla tehdään vain kaksi välikoetta ja kolme esseetä, että minun kurssillani on vain näin ja näin vähän, että mitä te kitisette, että lisää aikaa. Mutta kun ne eivät tajua sitä, että meillä saattaa olla kaksi äidinkielen kurssia, kaksi ruotsin kurssia, yksi YH:n kurssi, yksi filsan kurssi, ja verkossa pyörii pari muuta kurssia, niin se, että se työmäärä, mitä sinun pitää tehdä, niin siinä on tosi vaikea ylläpitää sitten, minullakin saattaa olla silleen, että minä herään puoli viisi, että minä kerkeän käydä eka salilla, sen jälkeen käydä koulussa ja sitten sen jälkeen mahdollisesti vielä töissä, niin tavallaan se, että on hirveän vaikea pitää se kasetti pystyssä. Ja sitten just se, että olen onnellinen siitä, että perhe auttaa kaikessa ja muutenkin on ihan niin kuin, silleen pystyy tekemään, mutta kyllä on niitä jaksoja, että tuntuu, että nyt niin kuin hautaudun kaiken tämän alle. Ja sitten jää just semmoinen, että sitten jää ne treenit pois, jää se, että ei pystykään vaikka syömään silleen, että syö säännöllisesti. Sitten tippuu uni, koska joutuu tekemään niitä hommia, mitkä ovat jääneet päivältä, niin ne jäävät sitten sinne illalle, mitkä on vain pakko tehdä, että deadlinet vain ovat ne, että ne pitää tehdä. Niin totta kai minä ymmärrän, että sellastahan se elämä on, sellastahan se on työelämässäkin, mutta se, että jotenkin tämä on vain niin ristiriitaista, että miten lukiossa se jotenkin, miten paljon sitä työtä on, varsinkin vaikka suoraan seiskaluokalta lukioon tulleilla, toki nyt kun sitä on tuolle siirretty, niin en tiedä, että miten se nykyään menee, mutta kyllä se on ehkä vähän nurinkurista silleen muutenkin. (UVzG5s17)

Tulevaisuus itsessään ja etenkin edessä siintävän ylioppilaskokeen paine on opiskelijoiden mielessä yksi stressaantumisen aiheuttaja. Paineen tunne alkaa jo ensimmäisen lukio-vuoden aikana, koska silloin pitäisi osata jo päättää, mitä aineita aikoo sisällyttää ylioppilastutkintoonsa, minkälaisia arvosanoja tavoittelee ja milloin aikoo osallistua ylioppilaskirjoituksiin. Tämä kaikki tietysti monelle opiskelijalle uudessa tilanteessa, jossa koko opiskeluympäristö on mahdollisesti muuttunut: koulu, kaverit, opettajat, matkat, itsenäistyminen, ehkä myös asuminen.

Minä olen aika samaa mieltä, että ylioppilastutkinnon aiheuttama paine on ykkösenä tuolla opiskelijoiden mielestä. Se on kyllä. Sitä ei ehkä itsekään tajunnut, että ne [ylioppilaskirjoitukset] alkaa lähestyä. Ja sitten siellä [yo-suunnitelmassa] oli tavoitearvosanat ja milloin kirjoitat, niin ei ihme, että on vähän paineita. (UVzM5s56)

Tai, että pitäisi tietää tuossa vaiheessa kaikki arvosanat ja milloin kirjoittaa, kun lukiota oli ollut vasta kuukausi. (UVzM5s66)

Opiskelijoilla oli sanottavaa myös koulutus- ja työuran aiheuttamasta paineesta laajemminkin mittakaavassa. Koulutuksen tärkeyden korostaminen näyttää alkavan jo hyvin aikaisessa vaiheessa koulupolkua ja saattaa jatkua koko koulutusuran ajan, mikä voi aiheuttaa opiskelijoille pitkäkestoista tietoista tai tiedostamatonta stressiä. Koulutusura näyttäytyy kovin suorituspainestetulta, ja palkintona, jos sen nyt onnistuu saamaan, hämmöittää parhaassa tapauksessa paikka korkeakoulussa. Opiskelijoiden ajatukset eivät tässä vaiheessa enää yllä kuvittelemaan sitä, mitä opiskeleminen yliopistossa sitten mah-
taa olla.

Se että, nyt sitten taas tuohon aikaisempaan aiheeseen, niin minä olen itse tiedostanut ala-asteesta lähtien sen, minua on ahdistanut yliopiston, tai ei nyt ahdistanut, mutta että on tiennyt sen, että yläaste painetaan täysiä, lukio painetaan täysiä ja sitten mennään yliopistoon painamaan täysiä, mutta yliopistossa nautitaan siitä mitä tehdään. Tavallaan se, että kun se on koko ajan ollut semmoinen pieni ajatus siitä, ja nyt varsinkin, kun se on niin ajankohtainen, niin sekin luo sellaista tietysti alitajuntaista stressiä koko ajan, että miten minä tulen menestymään, miten minä saan ylioppilaskirjoituksissa, miten minä alan lukea pääsykokeisiin. Sitten kun minä haluan vielä kaksikielisesti ne kaikki kielikokeet ja kaikki, tavallaan se, että semmoinen ahdistus siitä, ja sitten työelämästä, tietää tavallaan sen, että kun on siellä yliopistossa ollut, niin sitten aletaan kisata työpaikoista, niin tavallaan totta kai, sitähan se on, että eihän sitä voi muuttaa miksikään, ja sehän se vain on, mutta jotain kun siihen keksisi, mutta se mitä se on, niin se on sitten taas uusi kysymys. (UVzG5s27)

Opettajilla oli saman suuntaisia ajatuksia opiskelijoiden tulevaisuutta koskevista näkemyksistä ahdistuksen aiheuttajina. Lukio nähdään opiskelijoiden silmin erittäin tärkeänä ylioppilaskirjoitusten kannalta, koska tulevaisuusnäkyviä pidetään huonoina ilman pääsyä suoraan pisteillä korkeakoulutuksen piiriin. Samaan viittaa opettajien tulkinta opiskelijoiden kokemasta huolesta löytää oma paikkansa lukion jälkeen.

Tämä ehkä kertoo siitä, että lukio nähdään niin tärkeänä, että pärjää esimerkiksi ylioppilaskirjoituksissa, koska muuten on ilman tulevaisuutta, jos ei pääse korkeakouluun suoraan pisteillä. Sitten se näyttää siinä, että lukio näyttää paitsi todella tärkeältä. (UVxM5s52)

11.4.3 Digitaalisuus ja opiskelijoiden uupuminen

Opiskelijat pitivät aikuisten ymmärrystä digitaalisuudesta ja sen läpäisevyydestä nyky-yhteiskunnassa rajoittuneena (ks. luvun 11 alku). Opiskelijat eivät pääsääntöisesti kokeeneet digilaitteiden käyttämistä eri tarkoituksiin uupumusta aiheuttavana vaan päinvastoin: digilaitteiden käyttäminen sosiaalisen median seuraamiseen tai pelaamiseen nähtiin pikemminkin rentouttavana, virkistävänä tai ahdistuneisuutta lievittävänä toimintana. Tällaisen niin sanotun todellisuuspään ymmärrettiin olevan samaan aikaan ”ei-niin-produktiivista-toimintaa”, josta tosin siitäkin voi toisinaan opiskelijoiden mukaan oppia enemmän kuin esimerkiksi koulussa. Sosiaalisen median selaamisen katsottiin olevan paljon helpompaa ja vähemmän ajattelua vaativaa verrattuna esimerkiksi kirjan lukemiseen, joka ei aina auta irrottautumaan tiivistähtisestä lukiolaisen elämästä. Eräs haastateltava vertasi sosiaalista mediaa ja pelaamista nuorten aiempaan alkoholin juomisen kulttuuriin, joka sekä nähtiin todellisuuspakona mutta eri välinein vain.

Opettajilla tässä tilastossa selvästi jää huomiotta se tosiasia, että esimerkiksi niin kuin sosiaalisen median kuluttaminen on nuorille enemmän itselääkintä tapaista ahdistusta kohtaan, koska se on sellainen todella helppo, no monesti myös aika ei-niin-produktiivinen tapa purkaa sitä ahdistusta, mutta pääasiassa se toimii enemmän sellaisena keinona, millä sitä nuoret pyrkivät sivuuttamaan sen sijaan, että se itsessään ehkä aiheuttaisi sitä. (UVzG5s13)

Ja sitten tähän todellisuudesta pakenemiseen, niin just tämä, että sehän on paljon helpompaa olla sosiaalisessa mediassa kuin esimerkiksi lukea, kirjaa. Koska sehän on, no lue kirjaa. Sitten silleen, että sori, että se vain vaatii paljon enemmän ajattelua, enkä minä välttämättä muista niitä kymmentä TikTok-videota, mitä minä olen katsonut, koska se on vain sitä pläräilyä ja se on sitä tyhjää, että sinun aivosi pääsevät hetkeksi hengittämään, kun niiden ei tarvitse sisäistää mitään tärkeitä tietoa, mitä sinun tulevaisuudessasi tarvitsee muistaa. (UVzG5s22)

Digilaitteilla pelaaminen ja sosiaalisen median seuraaminen ei opiskelijoiden mielestä siten ole aina todellisuuspakoa vaan yksinkertaisesti myös hauskanpitoa kavereiden kanssa, lisäksi laitteiden helppo käyttäminen ja mukana kuljettaminen mahdollistaa esimerkiksi musiikin kuuntelemisen välitunnilla tai koulumatkalla.

Niin, ja sekin on vähän yksilöllistä, että ketkä pakenevat sitä todellisuutta videopeleihin ja ketkä ei, koska itse vaikka, minä pelaan kavereitten kanssa just sen takia, että se on vaan kivaa, vähän niin kun olisi ulkona, mutta aina ei voi olla, koska on huono sää. Mutta sekin vaihtelee, että välillä se on, sitä menee vain pois todellisuudesta ja menee sen takia pelaamaan tai sosiaaliseen mediaan, mutta ei se aina sitä ole, että välillä siitä voi oppiakin paljon enemmän kuin on vaikka ulkona tai koulussa. (UVzG5s16)

Se jollain tavalla myös vapauttaa. Minäkin monesti välitunnilla kuuntelen musiikkia, tai koulumatka, minulla on aika pitkä koulumatka, niin sitä käyttää. (UVzM5s50)

Toki myös opettajat näkivät pelaamisen ja sosiaalisen median selailun edustavan sekä opiskelijoilla että opettajilla myös rentouttavaa viihdettä tai olevan muuten virkistävää, joskin opiskelijat eivät opettajien mukaan ehkä aina hahmota eroa digitaalisten laitteiden oppitunneilla tapahtuvan ja vapaa-ajan digikäytön eroa.

Opiskelijat sekoittavat [asiat], koska ne tulevat tuonne meidän tunneillemme elämään sitä muuta elämää eli pelaamaan tietokoneilla ja digilaitteilla, sitä ei huomaakaan. (UVxG5s10)

--- Sinänsä mielenkiintoista, etteivät ne yhtään koe, että se [pelaaminen ja some] olisi semmoista ahdistavaa. Ehkä tässä nämä termit. Jos kysyttäisiin, mikä häiritsee opiskelua, niin vastaus olisi varmaan silloin ollut eri, koska eihän se ahdistaa. (UVxG5s7)

Opiskelijat tunnustivat sen, että digitaaliset laitteet ja digitaalisuus yleensä merkitsevät paljon nykynuorille, mutta he eivät pitäneet digitaalisuutta tai sosiaalisen median seuraamista sinänsä uupumisen lähteenä. Opettajien näkökulma tuntui opiskelijoista erikoiselta, vaikka toki eräs opiskelija (UVzM5s54) huomautti uupumisen riippuvan siitä, mitä sillä laitteella tekee.

No onhan ne suuressa osassa elämää varsinkin, kun täällä on kaikki tietokoneet koulussakin, mutta ei sitä ehkä uuvuttavaksi sanoisi. (UVzM5s45)

Toi on minun mielestäni ihmeellinen, että opettajien mielestä melkein eniten ahdistukseen ja uuvuttamiseen vaikuttaa pelaaminen. (UVzM5s42)

Oppituntien aikainen digilaitteiden käyttö ymmärrettiin opiskelijoiden näkökulmasta lähinnä opintoihin liittyvänä lähinnä siksi, koska oppimateriaalit ovat pääosin digitaalisia ja opintoihin liittyvissä tehtävissä edellytetään erilaisten ohjelmien käyttämistä. Ohjelmien opetteleminen ja hallinta saattaa opiskelijoiden mielestä toki olla rasittavaa mutta ei kuitenkaan ylivoimaista. Lisäksi tiedon hakeminen muualta kuin varsinaisesta oppimateriaalista helpottaa opiskelijoiden mielestä opiskelua, kun käytettävissä on digitaalisia välineitä, kuten tietokoneita ja laskimia.

Minun on vähän vaikea sanoa, että miltä muista tuntuu, mutta minä sähkölaitteita ym. tykkään käyttää, mutta joillekin saattaa olla vaikeata se vaihtaminen digitaalisiin ohjelmiin, mutta nyt, kun minulla on matikka siellä, niin minulla on ollut ihan alusta asti sähköisiä ja kun siihen oppii, eikä tarvii vaihtaa edes takaisin. On ollut vain ehkä kaksi kurssia, missä on käytetty fyysistä kirjaa, toki niissä on ollut myös digitaaliset kirjat käytössä. (UVZH5s107)

Niin ja matikassa ne kaikki laskimet vaatii harjoittelua, että osaa --- laskuja tehdä (UVZH5s105)

Oppituntien aikainen digilaitteiden käyttö saattoi kohdistua myös muuhun kuin varsinaiseen opiskeluun mutta tämä näkökulma ei noussut opiskelijoiden puheenvuoroissa mitenkään erityisen korostuneesti esiin. Opiskelijat kuitenkin tunnistivat puhelimen vilkuilun vaikutuksen oppimiseensa, vaikka puhelin vain olisi mukana tunneilla: huomion kiinnittyminen puhelimeen saattoi heidän mukaansa olla alitajuista. Puhelinten oppituntien aikaisella käytöllä huomattiin siten olevan myös välillinen yhteys lukio-opintojen vaativuuteen.

Kyllä se on ihan totta, että vaikeus irrottautua sosiaalisen median jatkuvasta seuraamisesta, kyllähän käyttää oikeasti ison ajan siihen päivästä, että on jonkun sosiaalisen median laitteen äärellä. Ja silleen, että vaikka tunnillakin, saattaa hoksata, että ottaa vain sen puhelimen ihan alitajuntaisesti ja katsoo sitä. Ei siinä välttämättä ole mitään uutta, mutta kyllä siinä jotain sellaista vaikutusta on opintoihin. (UVzR5s154)

Opiskelijat eivät tietenkään olleet tietämättömiä sosiaalisen median tai digilaitteiden käyttämisen haittapuolista ja ymmärsivät sosiaalisen median toimintalogiikan ja tavoitteet. Osin nämä mielipiteet sijoitettiin kuitenkin opiskelijoiden itsensä ulkopuolelle kuten nuorempiin lapsiin tai ”joihinkin toisiin”, joilla digilaitteiden runsas käyttäminen näkyi keskittymisen haasteina, mutta opiskelijat reflektoivat myös omaa toimintaansa ja pohtivat omaa kehityskaartaan suhteessa digitaalisuuteen. Opiskelijoilla oli myös strategioita sosiaalisen median käyttönsä hallitsemiseksi tai ainakin he vähintään olivat kiinnittäneet huomiota tähän ilmiöön.

Minulla ei itsellä niin ole [ongelmaa], mutta tuntuu, että nuoremmat ihmiset, kun on pikkusisaruksia, niin huomaa, että kun ne käy koulua, niin kyllä sen keskittymisen jotenkin huomaa, lukiossa ei niinkään, ala-asteella jotenkin se puhelin on koko ajan siinä. Ne pelaa koko ajan niitä videopelejä, kun nykyään tosi nuorilla on puhelimet. Minulla ei ole ongelmaa, kun opiskelen pidän 15 minuutin tauon, käyn netissä ja TikTokissa ja tulen takas, mutta se ei ole ikinä kädessä jumissa se puhelin. Nuoremmilla tuntuu, että kun ne tulee tähän ikään, niin saattaa tulla ongelmia sen puhelimen kanssa, kun ne on aina tottuneet siihen, että sitä voi vain kattoo ja sitten ne vain laiminlyö niitä kouluhommia. (UVzH5s118)

Tosin jotkut feedien katsomiset saattaa olla ehkä enemmän haitallisia, koska ne oikeasti on tehty koukuttamaan, eikä se minun mielestä ole mitään vuorovaikutusta, että kattoo, että mitä kuvia joku on laittanut instaan. Voin myöntää, että jossain vaiheessa käytin vähän väärin esim. YouTubea. Menin sinne ja tuntui siltä, että haluan tehdä jotain kivaa ja katsoin, että mitä siellä feedissä on ja sitten siellä on jotain videoita... Jossain vaiheessa tuntui, että sieltä tulee vaan sellaisia asioita, jotka jo tiedän, niin sitten heitin sen nurkkaan. En puhelinta fyysisesti, vaan YouTubea. Nyt rupesin käyttämään sitä enemmän... nykyään en katso muita kanavia, kuin ne, jotka olen merkannut tilattaviksi, jotka sinänsä näen, että ne tekee oikeasti hyvää sisältöä ja mitkä minua kiinnostaa. (UVzH5s116)

--- Itse olen kasvanut niiden kanssa, että kyllä se lukiossa tuli herätys, että minun pitäisi vähentää tätä, että pystyy keskittymään enemmän opiskelemiseen. (UVzH5s122)

Digitaalisuuden vaikutus opiskelijoiden keskittymiskykyyn (tai itse asiassa keskittymiskyvyttömyyteen) nousi esiin myös opettajien puheenvuoroissa, ja tämä koski heidän näkemyksissään nimenomaan sosiaalisen median ulottuvilla olemista:

Pitää koko sosiaalinen media vastata koko ajan, olla aktiivinen. Puhelin piippaa koko ajan, kaikille pitää vastata sillä hetkellä. Milloinkaan ei keskitytä mihinkään pitempään vaan heti, kun se piippaus tulee, niin se puhelin... siihen on vastattava heti. Heillä se on niin lyhyttä se keskittyminen. (UVxH5s155)

Multitaskaus. Se väsyttää aivoja. Se konkreettisesti väsyttää aivoja. (UVxH5s156)

Kukaan ei ole valvomassa, kun kotona yrittää tehdä tehtäviä tai lukea kokeeseen ja puhelin piippaa koko ajan, keskeytyy se. Tulisin ihan hulluksi siinä. --- (UVxH5s157)

Vaikka opiskelijat katsoivatkin digitaalisten laitteiden käyttämisen ja sosiaalisen median seuraamisen osaksi omaa toimintaympäristöään, näkivät he siinä samanaikaisesti sekä haittoja että hyötyjä. Vuorovaikutuksen mahdollistuminen erilaisten ihmisten kanssa,

kokonaan uusiin asioihin tutustuminen ja tiedon saaminen nähtiin myönteisinä ja elämää avartavina asioina mutta samalla nähtiin digilaitteiden käyttämiseen jämähtäminen potentiaalisena uupumisen lähteenä. Univajeen syntyminen linkitettiin sinivaloa tuottavien laitteiden iltaisella käytöllä uupumiseen. Rajan löytäminen riippuvuuden ja normaalin käytön välillä askarrutti.

Onhan se hyvä, että kaikki oppii käyttämään kaikkia sähköisiä laitteita, onhan se helppo pitää yhteyttä ja se avaa tosi paljon uusia maailmoja, kun pääsee juttelemaan erilaisten ihmisten kanssa ja näkee erilaisia sovelluksia. Kyllä minäkin olen saanut tosi paljon tietoa, joita en edes tiennyt, että tällaisia asioita on edes olemassa. Ongelma on siinä, että missä menee raja addiktion ja normaalin käytön välillä. (UVzH5s125)

Opettajien mielestä puolestaan oli selvää, että univaje on selvä syy uupumukseen, ja että sosiaalisen median seuraaminen ja digipelaaminen ovat univajeen kautta uupumuksen osasyitä: ”Faktahan on se, että jos sinä kolmeen, neljään asti pelaat ja tulet kahdeksaksi, yhdeksäksi kouluun, niin et voi pitkään jaksaa” (UVxR5s147). Vaikka univaje nähtiin vain osalle opiskelijoista ongelmana, katsottiin tämän kuitenkin oleva iso yhteinen ongelma. Opettajat huomauttivat myös oppilaiden arvioineen univajeen yhdeksi uupumisen syyksi (UVxM5s167), vaikka eivät samassa määrin kuin opettajat.

--- Tässä just haastattelin minun ykkösvuositason ryhmää, niin siitä ryhmästä noin kolmasosa kertoi minulle, että he nukkuvat alle kahdeksan tuntia yössä. Kysyin siitä tarkemmin, niin jotkut nukkuvat vain muutaman tunnin. Sitten kysyin, että mitä hän tekee yöllä. He pelaavat ja somettavat jonnekin aamuyön tunneille. Sanoisin näin, että ei ole mikään ihmeäkään, että koulunkäynti väsyttää ja tuntuu raskaalta. Ei kyllä mistään elämässä tule mitään, jos ei nukuta kunnolla. (UVxH5s157)

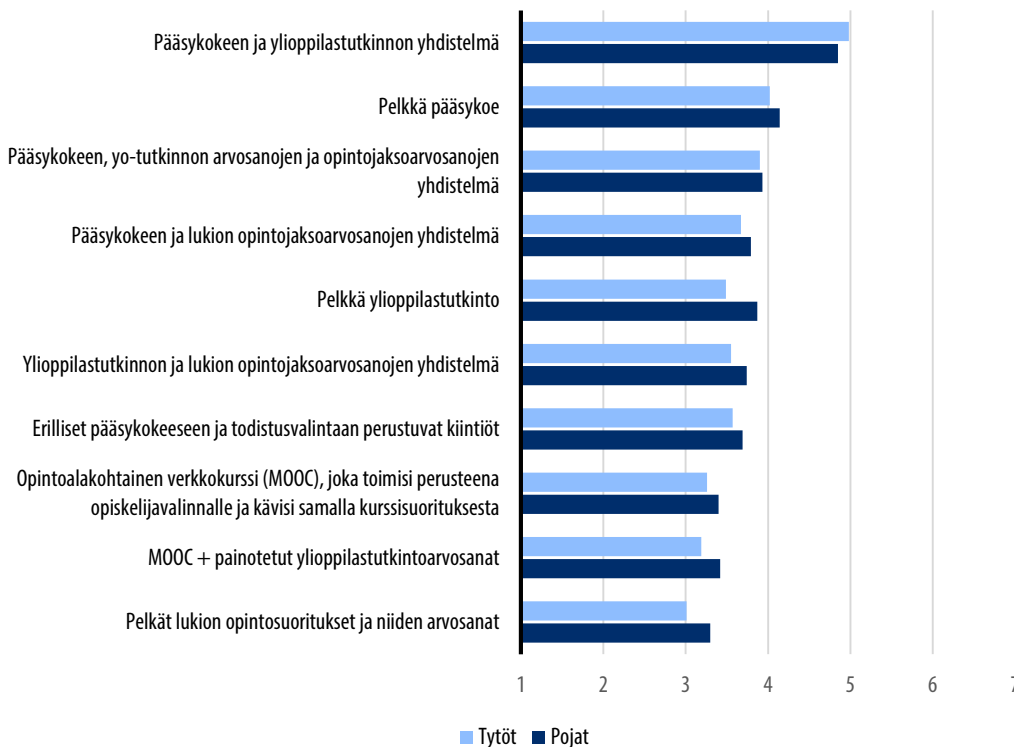
Vaikka sosiaalinen media avaakin uusia maailmoja ja levittää tietoa monenlaisista asioista, mitä opiskelijat pitivät hyödyllisenä, oli samalla kolikolla myös kääntöpuolensa. Maailman-tilanteen ja -politiikan vakavampien puolien liiallinen valuminen opiskelijoiden maailmaan saattoi aiheuttaa reaaliaikaisen tietotulvan, mikä puolestaan saattaa opiskelijoiden mukaan aiheuttaa enemmän ahdistumista:

Ja ehkä tuo, että sosiaalisessa mediassa on koko ajan enempi, niin sitten kuulee enempi kaikista maailman politiikan jutuista, koska sitä on joka paikassa, niin ehkä sitä kautta voi alkaa myös ahdistamaan enemmän, että ehkä ennen ei ole tiennyt niin paljon jostain sodista ja koronajutuista. Mutta nyt kun on aina somessa, niin tietää kaikesta liikaa. (UVzR5s139)

12 Entä mikä olisi paras tapa valita opiskelijat

Korkea-asteen opiskelijavalintauudistuksen varsinaisten lukiovaikutusten lisäksi halusimme kysyä opiskelijoilta, opettajilta, rehtoreilta ja opinto-ohjaajilta, mikä olisi heidän mielestään paras tapa valita korkea-asteen opiskelijat. Kysymyksessä esitetyt valmiit ehdotukset perustuivat osin siihen, miten opiskelijat on viime vuosikymmeninä valittu, osin näiden pohjalta tehtyihin yhdistelmiin tai muualla käytössä oleviin valintamalleihin (kuvio 81).

Kuvio 81. Opiskelijoiden näkemys parhaasta tavasta valita korkea-asteen opiskelijat esitettynä sukupuolen mukaan. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettuna vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin.



Opiskelijoiden mielestä ehdottomasti paras opiskelijavalintamalli oli jonkinlainen pääsykokeen ja ylioppilastutkintotodistuksen huomioimisen yhdistelmä (kuvio 81). Opiskelijavalintauudistuksen tuoma erillisten pääsykoe- ja ylioppilastodistuskiintiöiden yhdistelmän sijaan nähtiin huomattavasti vähemmän toivottuna (ka 3,62 vs. 4,92 asteikolla 1–7). Ehkä yllättäen erilliset kiintiöt olivat poikien mielestä jopa vähemmän toivottu vaihtoehto kuin pelkkä ylioppilastodistus – huolimatta siitä, että niin pojat kuin tytötkin pitivät pelkkää pääsykoetta pääsykokeen ja ylioppilastutkintotodistuksen tarkemmin erittelemättömän yhdistelmän jälkeen seuraavaksi parhaana tapana valita opiskelijat. Opiskelijat näkivät myös lukioarvosanojen käytön opiskelijavalinnassa suhteellisen suosittelavana vaihtoehtona, kunhan ne huomioidaan pääsykokeen tai ylioppilastutkinnon rinnalla, ei yksinomaisten valintaperusteena. Avovastauksissaan monin opiskelija nosti kuitenkin esiin lukioarvosanojen opettaja- ja koulukohtaisen vaihtelun ja siitä seuraavan epäreilouden valinnan pohjana. Perinteisen pääsykokeen vaihtoehdoksi ajatellun opintoala-kohtaisen verkkokurssin (MOOC) käyttöä ei sen sijaan pidetty kannatettavana. Kyse voi olla siitä, että MOOC on väistämättä pidempiaikaista sitoutumista vaativa valintamenetelmä, mutta myös siitä, että tämä ainakin Helsingin yliopiston tietojenkäsittelytieteessä käytössä ollut malli saattaa olla vieras monelle lukiolaiselle.

Tyttöjen ja poikien näkemykset ihanteellisesta opiskelijavalintamallista erosivat kaikissa muissa paitsi pääsykokeen, ylioppilastutkintoarvosanat ja lukion arvosanat (yhdessä, mutta ilman tarkempaa kuvausta millä osuuksilla) huomioivassa mallissa. Tytöt kannattivat hieman poikia vahvemmin molempien eniten suosimaa pääsykokeen ja ylioppilastutkinnon arvosanojen tarkemmin erittelemätöntä yhdistelmää (ka 4,98 vs. 4,85, $\eta^2 = 0,002$, $p < 0,01$), kun taas pojat näkivät kaikki muuta vaihtoehdot tyttöjä hieman houkuttavampina ($\eta^2 = 0,001-0,012$, $p < 0,05-0,001$). Myös heidän arvionsa eri valintamallien haluttavuudesta jäivät kuitenkin pelkän pääsykokeen käyttöä lukuun ottamatta alle kysymyksessä käytetyn mittarin keskiarvon.

Opiskelijoiden näkemyksissä parhaasta opiskelijavalintamallista ilmeni myös niin suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden kuin pitkän ja lyhyen matematiikankin lukijoiden sekä opiskelijoiden aloitusvuoden ja kotitaustan mukaisia tilastollisesti merkitseviä mutta efektiivisyydeltään suhteellisen pieniä eroja. Ruotsinkielisten lukioiden opiskelijat suosivat hieman suomenkielisten lukioiden opiskelijoita vahvemmin lukioarvosanojen huomioimisesta opiskelijavalinnassa, kun suomenkielisten lukioiden opiskelijat näkivät pelkän pääsykokeen, erillisten pääsykoe- ja todistusvalintakiintiöiden sekä MOOCin käytön heitä myönteisemmässä valossa.

Kiinnostava ero oli ensimmäisen vuoden opiskelijoiden opinnoissaan pidemmälle ehtineitä opiskelijoita selvästi vahvempi kannatus opiskelijavalinnan perustumisesta pelkän ylioppilastutkinnon varaan (ka 4,10 vs. 3,56 ja 3,03, $\eta^2 = 0,054$, $p < 0,001$). He kannattivat

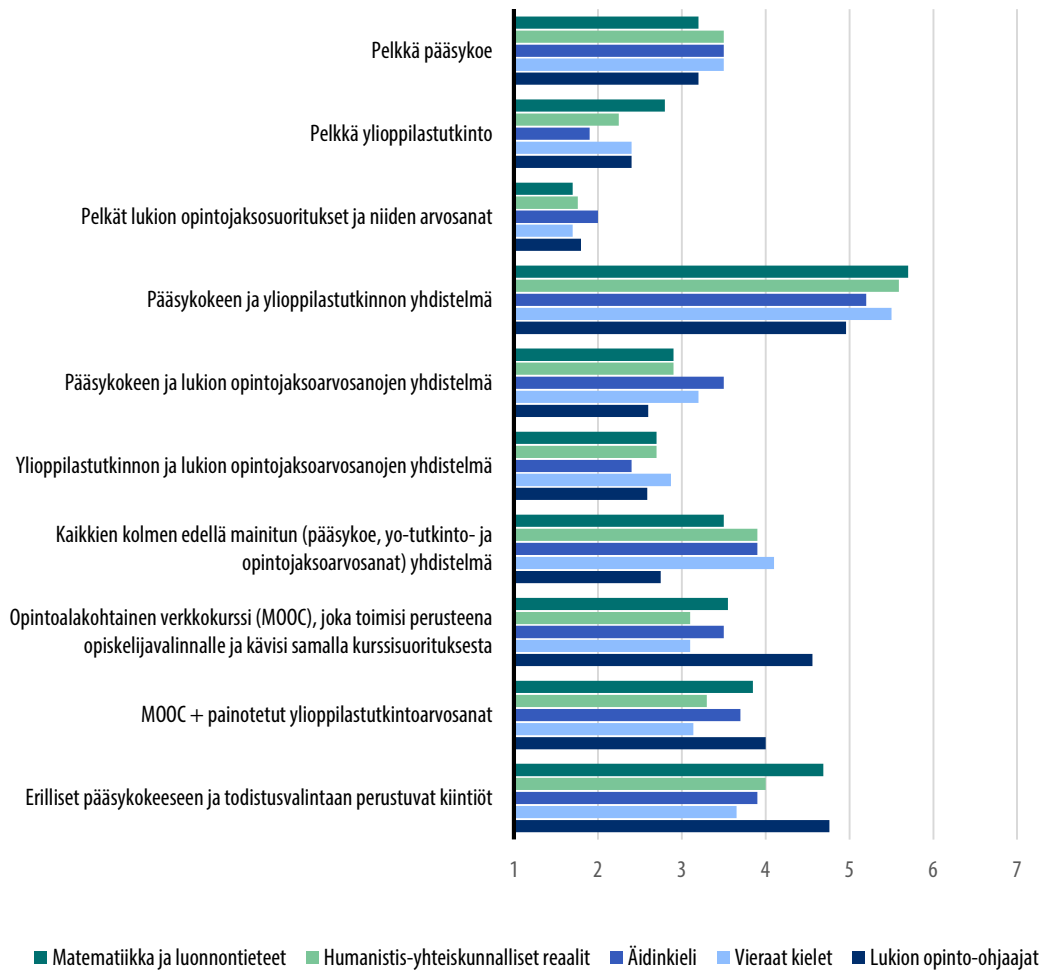
muita vahvemmin myös lukioarvosanojen käyttöä joko ainoana valintaperusteena ($\eta^2 = 0,025$) tai yhdessä ylioppilastutkinnon arvosanojen tai pääsykokeen kanssa ($\eta^2 = 0,011$ ja $\eta^2 = 0,005$, $p < 0,001$).

Ehkä heijastaen tämän hetken todistusvalinnassa painottuvaa pitkää matematiikkaa matematiikkavalinnan mukainen ero oli selvin lyhyen matematiikan opiskelijoiden vahvemmassa kannatuksessa pelkän pääsykokeen käytölle (ka 4,31 vs. 3,90, $\eta^2 = 0,015$, $p < 0,001$), mutta he suhtautuivat myönteisemmin myös pelkkien lukion opintasuoritusten ja arvosanojen käyttöön valintaperusteena (ka 3,23 vs. 3,06, $\eta^2 = 0,003$, $p < 0,001$). Pitkän matematiikan lukijat kannattivat sen sijaan lyhyen matematiikan lukijoita hieman enemmän yleisesti parhaimpana pidettyä pääsykokeen ja ylioppilastutkinnon arvosanojen yhdistelmää sekä näiden kahden ja lukioarvosanojen huomiointia valinnassa (ka 5,02 vs. 4,79 ja ka 3,99 vs. 3,82, $\eta^2 = 0,006$ ja $\eta^2 = 0,002$, $p < 0,001$ ja $p < 0,01$). Kiinnostava ero oli, että vaikka MOOCin suosio oli keskiarvona mitattuna kaiken kaikkiaan varsin vähäinen, lyhyen matematiikan lukijat näkivät pelkän, myöhemmin kurssisuorituksesta käyvän MOOCin käytön hieman pitkän matematiikan lukijoita parempana vaihtoehtona, kun taas jälkimmäiset suosivat sitä lyhyen matematiikan lukijoita vahvemmin, jos siihen yhdistetään painotetut ylioppilastutkintoarvosanat.

Opiskelijoiden kotitaustan mukaisista eroista suurin oli korkeintaan toisen asteen tutkinnon suorittaneiden äitien lasten muita vahvempi kannatus pelkästään lukioarvosanoihin perustuvalla valinnalla (ka 3,40 vs. 2,88 ja 3,04, $\eta^2 = 0,015$, $p < 0,001$), joskin he suhtautuivat myönteisemmin myös pelkkään ylioppilastutkintoon perustuvaan valintaan (ka 3,85 vs. 3,48 ja 3,56, $\eta^2 = 0,008$, $p < 0,001$). Myös muissa valintamalleissa ilmeni opiskelijoiden kotitaustan mukaisia eroja, mutta ne olivat oleellisesti pienempiä ja edellisten tapaan useimmiten epälineaarisia.

Myös opettajilta ja opinto-ohjaajilta kysyttiin heidän näkemystään parhaista korkea-asteen opiskelijavalintatavoista (kuvio 82). Kuten opiskelijoita myös heitä pyydettiin ajattelemaan, että valintaperuste olisi sama kaikille yhteishakuun osallistuville. Ehdottomasti eniten suosiota varsinkin opettajien ja jossain määrin myös lukion opinto-ohjaajien keskuudessa sai pääsykokeen ja ylioppilastutkinnon yhdistelmä. Erilliset pääsykokeeseen ja todistusvalintaan perustuvat kiintiöt saivat sen sijaan vähemmän kannatusta opinto-ohjaajien ja matematiikan ja luonnontieteellisten reaaliaineiden opettajien ollessa ratkaisulle myönteisimpiä. Pelkät lukion arvosanat osana korkea-asteen opiskelijavalintaa saivat hyvin vähän kannatusta opettajilta ja opinto-ohjaajilta. Opettajat ja opinto-ohjaajat näyttävät siis ymmärtävän haasteet näiden vertailukelpoisuudessa. MOOC-verkkokurssit näyttävät erityisesti opinto-ohjaajille kelpoana tapana valita opiskelijat korkea-asteelle kielten mahdollisesti siitä, että opinto-ohjaajat ovat parhaiten tietoisia MOOC-kurssien olemassaolosta ja hyödyntämisestä.

Kuvio 82. Opettajien ja lukion opinto-ohjaajien näkemys eri vaihtoehdoista korkea-asteen opiskelijavalinnan pohjana opetettavan aineen mukaan. Vastattu ajatellen, että valintaperuste olisi sama kaikille yhteishakuun osallistuville. Seitsenportainen Likert-asteikko, jossa on annettu vain ääriarvot, 1 = ei lainkaan 7 = juuri näin.



13 Yhteenveto ja pohdinta

Vuonna 2018 hyväksytyllä ja vuonna 2020 voimaan astuneella korkeakoulujen opiskelijavalintaa koskevalla uudistuksella oli useita tavoitteita. Aiemmin noin puolet opiskelijoista valittiin yksinomaan koulutus- tai opintoalakohtaisen pääsykokeen ja noin puolet sen ja ylioppilastodistuksesta saatavien lisäpisteiden avulla. Vuoden 2018 uudistuksen jälkeen enemmistö opiskelijoista on tarkoitus hyväksyä opintoihin pelkän ylioppilastodistuksen perusteella pienemmän osuuden tullessa valituksi joko pääsykokeen tai avoimen yliopiston tarjoaman väylän kautta.

Uudistus herätti alusta alkaen huomattavan vahvaa julkista kritiikkiä ja keskustelua. Uudistuksen taustalla oli pyrkimys nopeuttaa nuorten siirtymistä lukiosta kolmannen asteen koulutukseen, mutta myös vahvistaa ylioppilastutkinnon asemaa yleissivistävän koulutuksen nuorisovaiheen päätepisteenä. Uudistus toteutettiin kuitenkin lukioita juuri kuuntelematta, mikä lienee ollut kritiikin erityisenä kohteena olevan pitkän matematiikan korostumisen rinnalla osasy sen kriittiseen vastaanottoon. Ulkoapäin tullee koettu uudistus näyttää myös pyyhkineen mielistä aiemman pääsykoevetoisen opiskelijavalinnan monet epäkohdat (ks. Kupiainen ym., 2018; Pekkarinen & Sarvimäki, 2016).

Nyt käsillä oleva raportti esittelee opetus- ja kulttuuriministeriön sekä sosiaali- ja terveysministeriön ohjauksessa tehdyn uudistuksen lukiovaikutuksia koskevan tutkimuksen tulokset. Raportin julkistamisen edelle ehti Suomen yliopistojen rehtorineuvosto UNIFI ry:n toimesta toteutettu opiskelijavalintauudistuksen ehkä eniten mieliä hiertäneeseen kysymykseen eli ylioppilastutkinnon eri kokeiden arvosanojen pisteytyksen kohdistunut tutkimus- ja muutoshanke. Sen työn tuloksena syntynyt todistusvalinnan uusi pisteytysehdotus lähetettiin julkiselle lausuntokierrokselle 31.3.2023 (otakantaa.fi) ja lopullinen versio yliopistojen hyväksyttäväksi toukokuussa 2023 (UNIFI, 2023b). Ehdotus pyrkii korjaamaan pisteytyksen vahvimmin kritisoituja piirteitä eli pitkän ja lyhyen matematiikan välisen kohtuuttomaksi koetun piste-eron, reaaliaineiden asettamisen ikään kuin kilpailemaan toisiaan vastaan niiden moduulimäärään perustuvan pisteytyksen vuoksi sekä vieraiden kielten lyhyen oppimäärän kokeiden jäämisen uudistuksessa lapsipuolen asemaan. Koska lopullinen ehdotus pisteytyksestä julkaistiin vasta hetki ennen tämän raportin valmistumista, viittamme siihen vain lyhyesti kohdissa, joihin ehdotetut muutokset vaikuttaisivat suoraan. Pohdimme tutkimuksemme tuloksia tuon ehdotuksen valossa hieman laajemmin tämän yhteenvedon alaluvussa 13.3.

Tutkimusta ovat ohjanneet koko hankkeen ajan jo tarjouspyynnössä esitetyt tutkimuskysymykset, jotka kirjasimme hankehakemukseen seuraavassa muodossa:

Hankkeen tavoitteena on tuottaa koulutuspoliittisen päätöksenteon pohjaksi ajantasaista tietoa vuoden 2018 opiskelijavalintauudistuksen vaikutuksista lukiolaisten opintojen etenemiseen, heidän lukioaikaisiin kurssivalintoihinsa ja ylioppilastutkinnon koevalintoihinsa, heidän hyvinvointiinsa sekä heidän tulevaisuudensuunnitelmiinsa. Tämän lisäksi tutkimus tuo tietoa lukio-opettajien ja opinto-ohjaajien näkemyksistä uudistuksesta ja sen vaikutuksesta toisaalta opiskelijoiden saaman koulutuksen laatuun ja laajuuteen, toisaalta heidän hyvinvointiinsa ja mahdolliseen uupumiseen. Näiden lisäksi hankkeen yhteydessä kerättävä aiempi tutkimus tulee tarjoamaan vertailukelpoista tietoa Suomen ja muiden maiden toisen asteen päättökokeiden luonteesta sekä niiden vaikutuksesta ja hyödyntämisestä kolmannen asteen koulutuksen opiskelijavalinnassa.

Tutkimuksen toteutuksen myötä tavoitteissa painottui erityisesti opiskelijoiden, opettajien ja opinto-ohjaajien äänen tuleminen kuulluksi tilanteessa, jossa opiskelijavalintauudistusta ollaan muuttamassa ainakin ylioppilastutkinnon kokeiden pisteytyksen osalta yliopistollisissa valintakohteissa. Tutkimuksen merkitys lukioille tuli esiin jo aineistonkeruun aikana kyselyjen korkeina vastausprosentteina sekä haastattelutilanteissa ja kyselyiden avovastauksissa ilmaistuna tyytyväisyytenä siitä, että asiassa halutaan vihdoin kuulla myös lukioiden ääni.

Tutkimuskysymyksiin vastaamiseksi hankkeessa on käytetty neljänlaista tutkimusaineistoa. Kysymykseen opiskelijavalintauudistuksen vaikutuksesta opiskelijoiden ylioppilastutkinnon koevalintoihin ja -menestykseen vastaamme Ylioppilastutkintolautakunnalta (YTL) saadun vuosien 2016–2022 ylioppilaiden koesuoritukset sisältävän rekisteriaineiston avulla. Toinen ulkopuolelta saatu rekisteriaineisto kattaa syksyllä 2022 kerätyn kyselyaineisto-otoksen lukioiden opiskelijoiden suoritusrekisteritiedot (lukion kurssit/jaksot ja niiden arvosanat sekä peruskoulun päättötodistuksen arvosanat) poimittuina lokakuussa 2022 (Koski-tietovaranto).

Tutkimuksessa kerätty alkuperäisaineisto koostuu Tilastokeskuksen tekemällä satunnaisotannalla valitun 14 lukion opiskelijoille, opettajille, rehtoreille ja opinto-ohjaajille sekä otoslukioiden sijaintikuntien muiden lukioiden ja peruskoulujen opinto-ohjaajille osoitetuista kyselyistä sekä viidessä lukiossa toteutetuista opiskelijoiden ja opettajien fokusryhmähaastatteluista. Kyselyihin vastasi otoslukioissa 4 620 opiskelijaa, 166 opettajaa, 11 rehtoria ja 23 opinto-ohjaajaa. Erilliseen opinto-ohjaajille osoitettuun kyselyyn vastasi 66 muiden lukioiden ja 58 perusopetuksen opinto-ohjaajaa. Haastatteluihin osallistui 25 opiskelijaa ja 25 opettajaa.

Tämä yhteenveto ei seuraa suoraan luvussa 3 esitettyjen tutkimuskysymysten rakennetta vaan raportin tuloslukujen tavoin opiskelijakyselyn pääpiirteissään opintojen kulun mukaista rakennetta. Kuten itse raportissa, sijoitamme myös tässä yhteenvedossa opettajien, rehtoreiden ja opinto-ohjaajien osuudet aihekohtaisesti opiskelijoiden vastauslomaan. Raportin päälukujen tapaan aloitamme yhdenvedon kuitenkin katsauksella ylioppilastutkimuksen koevalinnoissa ja -menestyksessä kansallisella tasolla tapahtuneisiin muutoksiin vuosina 2016–2022 eli opiskelijavalintauudistuksen molemmin puolin. Esitämme sen jälkeen yhteenvedon tutkimuksen keskeisistä tuloksista raportin lukujen mukaisessa järjestyksessä siten, että tutkimuksessa toteutettujen opiskelija- ja opettaja-haastattelujen eli 'tutkimuksen kohteiden oman äänen' pohjalta kirjoitettu yhteenveto jää raportin tulososan tapaan tutkimuksen kyselyihin perustuvan osuuden pääosan ja tulosluvut päättäneen 'parhaan opiskelijavalintamallin' etsintään kohdistuvan osuuden väliin.

13.1 Yhteenveto tutkimuksen keskeisistä tuloksista

Aloitimme raportin tulososan (luvut 4–12) tarkastelemalla ylioppilaiden koevalinnoissa ja -menestyksessä vuosien 2016 ja 2022 välillä tapahtuneita muutoksia. Kaikkia näiden vuosien aikana tapahtuneita muutoksia ei voida suoraan yhdistää opiskelijavalintauudistukseen, sillä useat niistä heijastavat myös pidemmän ajan trendejä. Ylioppilaiden tutkintoonsa sisällyttämien kokeiden määrä on kasvanut tarkastelukauden aikana varsin maltillisesti 5,2 kokeesta 5,4 kokeeseen kasvun johtuessa osin matematiikan kirjoittajien määrän lisääntymisestä. Matematiikka kuuluu yhä useammin ylioppilaan tutkintoon ja niiden opiskelijoiden osuus, jotka eivät kirjoita lainkaan matematiikkaa, on laskenut lähes puoleen tarkastelujakson aikana. Muutos on erityisen merkittävä tytöillä, joista tarkastelujakson aikana vielä yli neljännes jätti matematiikan pois tutkinnostaan. Pitkän matematiikan kirjoittaminen on sen sijaan yleistynyt sekä tytöillä että pojilla. Pojista useampi kirjoittaa pitkän kuin lyhyen matematiikan, kun tytöistä edelleen useampi kirjoittaa matematiikan lyhyenä kuin pitkänä. Reaaliaineiden kohdalla jo ennen opiskelijavalintauudistuksen julkistusta alkanut lasku terveystiedon kirjoittajien määrässä on jatkunut kaikkien muiden reaaliaineiden kirjoittamisen yleistyessä. Todistusvalinnan pisteytyksen herättämä pelko siitä, että matematiikan kirjoittamisen yleistyminen olisi vähentänyt humanistis-yhteiskunnallisten reaaliaineiden kirjoittamista, ei siis ole toteutunut. Reaaliaineiden kirjoittaminen on aiempaan tapaan (Kupiainen ym., 2018) vahvasti sukupuolittunutta, ja useimmissa oppiaineissa sukupuolen mukainen ero ei ole juuri muuttunut tarkastelujaksomme aikana. Poikkeuksia ovat psykologia, jossa sukupuoliero on kasvanut yhä useamman tytön valitessa psykologian kokeen tutkintoonsa sekä fysiikka ja kemia, joissa sukupuoliero on kaventunut. Vieraiden kielten kirjoittajien määrä jatkaa laskuaan (ks. myös Tähkä, 2023) lukuun ottamatta englannin lyhyen oppimäärän koetta,

jonka kirjoittamisen yleistymisen voitaneen nähdä olevan osa todistusvalintapisteytyksen ohjausvaikutuksia. Tähän ei-toivottuun ohjausvaikutukseen on uusimmassa pisteytysmalliesityksessä puututtu (UNIFI, 2023b).

Ylioppilaiden koemenestyksessä ei ole nähtävissä suuria eroja tarkastelujakson aikana. Eri oppiaineiden kokeiden kirjoittajat eroavat selkeästi toisistaan kaikkien kirjoitettujen aineiden arvosanakeskiarvolla mitattuna. Pitkän matematiikan kirjoittajat ja erityisesti pitkän matematiikan kirjoittaneet tytöt pärjäävät kaikissa aineissa paremmin kuin lyhyen matematiikan kirjoittaneet tai matematiikan kirjoittamatta jättäneet. Opiskelijavalintauudistusta edeltäneinä vuosina 2016–2018 lyhyen matematiikan kirjoittajat eivät eronneet matematiikan kirjoittamatta jättäneistä kuin muutaman oppiaineen arvosanoissa. Opiskelijavalintauudistuksen myötä vuosia 2020–2022 tarkasteltaessa on ero erityisesti lyhyen matematiikan kirjoittaneiden ja matematiikan kirjoittamatta jättäneiden tyttöjen välillä kasvanut useissa oppiaineissa. Tämä selittyy sillä, että matematiikan kirjoittamatta jättäneiden ryhmä on yhä valikoituneempi matematiikan kirjoittamisen yleistyessä erityisesti tytöillä.

Tutkimuksessa kerätyn alkuperäisaineiston analyysit aloittaa katsaus opiskelijoiden, opettajien ja opinto-ohjaajien näkemyksistä opiskelijavalintauudistuksesta. Emme halunneet vastaajien kokevan, että kyselyn opiskelijavalintauudistusta koskevien kysymysten takana olisi tutkijoiden ohjaava kannanotto uudistukseen, joten opiskelijat, opettajat ja muut vastaajaryhmät johdatettiin kysymyksiin uudistusta koskevasta julkisesta keskustelusta poimituin väittämin. Tavoitteemme oli saada näin kuva sekä vastaajien omista asiaa koskevista näkemyksistä että siitä, kuinka vahvasti uudistuksen lähimmän kohdejoukon näkemykset käyvät yksiin näiden julkisesta keskustelusta poimittujen näkemysten ja mielteiden kanssa.

Niin opiskelijat kuin opettajatkin olivat vahvimmin yhtä mieltä siitä, että pitkä matematiikka saa pisteytysmallissa liian suuren painoarvon myös aloilla, joilla sen rooli voidaan asettaa kyseenalaiseksi. Opiskelijat olivat kuitenkin seuraavaksi vahvimmin yhtä mieltä väittämästä, joka totesi, että valtaosa opiskelijoista voi saada kasaan enemmän pisteitä opiskelemalla hyvin niitä oppiaineita, jotka heitä oikeasti kiinnostavat. Huoli siitä, että todistusvalinnasta ja sen pisteytysmallista on tullut opiskelijoiden opintoja ensisijaisesti ohjaava voima näyttää siis olevan kyselyn tulosten valossa perusteeton, vaikka opiskelijoiden avovastauksissa korostuikin nimenomaan 'matematiikan ylivalta'. Yllätys oli sen sijaan se, että opettajien arvio uudistuksesta ja sen vaikutuksista lukiolaisten opintoihin oli monin osin selvästi kielteisempi kuin opiskelijoiden itse ilmaisema. Opettajien ja opiskelijoiden näkemykset erosivat erityisen vahvasti niissä kahdessa kysymyksessä, jotka oli väistämättä pitänyt muotoilla vastaajaryhmän mukaan hieman eri sanoin eli kokeista

myönnettävien pisteiden opintoja ohjaava vaikutus sekä muiden vieraiden kielten kuin englannin opiskelu. Myös niiden kohdalla on kuitenkin todettava, että opettajien näkemykset uudistuksen vaikutuksista olivat selvästi opiskelijoiden näkemyksiä kielteisemmät.

Opettajien näkemyksissä oli kuitenkin myös opetusalaakohtaisia eroja. Matematiikan ja luonnontieteellisten aineiden opettajat eivät kokeneet yhtä vahvasti kuin muut opettajat, että pitkää matematiikkaa olisi painotettu opiskelijavalinnassa liikaa tai että todistusvalinnan pisteytys laittaisi oppiaineet perusteettomasti ikään kuin kilpailemaan keskenään. Vieraiden kielten opettajat taas olivat ymmärrettävästi muita enemmän huolissaan vieraiden kielten asemasta lukiossa opiskelijavalintauudistuksen seurauksena – ehkä unohtaen, että niiden opiskelu ja ennen kaikkea sisällyttäminen ylioppilastutkintoon oli ollut laskusuunnassa jo kauan ennen uudistusta. He kokivat myös muita opettajia useammin ongelmalliseksi sen, että korkea-asteen opiskelijavalinnan pisteytys perustuu kokeiden pohjana olevien kurssien tai moduulien määrään, johon koulu tai opettajat eivät voi vaikuttaa. Opettajien ohella myös opinto-ohjaajien näkemys opiskelijavalintauudistuksesta oli osin kielteinen. Sekä lukion että perusopetuksen opinto-ohjaajat olivat vahvasti samaa mieltä kyselyn pisteytysmallien vieraiden kielten opiskelulle aiheuttamaa uhkaa ja pitkän matematiikan korostunutta roolia koskevien väittämien kanssa. Lukion opinto-ohjaajat painottivat perusopetuksen opinto-ohjaajia vahvemmin sitä, että valtaosa opiskelijoista voisi saada kasaan enemmän pisteitä opiskelemalla heitä oikeasti kiinnostavia oppiaineita ja että pitkän matematiikan ja fysiikan roolia on korostettu uudistusta koskevassa keskustelussa aiheuttomasti. Perusopetuksen opinto-ohjaajat sen sijaan olivat lukion opinto-ohjaajia vahvemmin sitä mieltä, että on valitettavaa, että ylioppilastutkintomenestyksestä on tullut lukio-opintoja entistä vahvemmin ohjaava tekijä ja että ylioppilastutkinnon korostuminen opiskelijavalinnassa vaarantaa lukion laaja-alaisen sivistystehtävän. Muutoin erot perusopetuksen ja lukion opinto-ohjaajien välillä olivat vähäisiä.

Koska opiskelijavalintauudistus ei ole ainoa viime vuosina lukioon kohdistunut uudistus, kysyimme opettajilta, rehtoreilta ja opinto-ohjaajilta heidän näkemystään myös näiden muiden uudistusten vaikutuksista opettajien, opinto-ohjaajien ja opiskelijoiden hyvinvointiin. Vastauksissa nousi esiin päällekkäisten uudistusten ja nopean muutostahdin kuormittavuus henkilökunnalle. Opettajat ja opinto-ohjaajat kokivat, että lähes kaikki viime vuosien uudistukset ovat heikentäneet heidän hyvinvointiaan ja jaksamistaan. Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistuksen ohessa kyselyssä mainittuihin uudistuksiin kuuluivat uusi lukiolaki, oppivelvollisuuden laajennus sekä uusi vuoden 2019 opetussuunnitelma, josta erittelimme kysymyksenasettelussa kurseista jaksoihin ja moduuleihin siirtymisen, oppimisen tuen vaatimuksen vahvistumisen sekä arvioinnin korostumisen. Viides pakollinen koe ylioppilastutkinnossa oli ainoa lukioon kohdistunut uudistus, jonka ei koettu juurikaan heikentäneen opettajien hyvinvointia ja jaksamista. Opettajat näkivät sen sijaan useimpien uudistusten vaikuttaneen vain vähän tai jopa positiivisesti opiskelijoiden hyvinvointiin ja oppimisasenteisiin. He näkivät erityisesti oppimisen tuen vaatimuksen

vahvistumisen parantaneen lukiolaisten hyvinvointia ja oppimisasenteita. Opettajien näkemyksen mukaan viime vuosina lukioon kohdistuneista uudistuksista vain korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus on merkittävästi heikentänyt lukiolaisten hyvinvointia ja oppimisasenteita.

Aloitimme opiskelijoiden opintojaan koskevan osuuden kysymällä opiskelijoilta heidän lukiovalinnastaan, johon useimmat opiskelijat olivat mitä ilmeisimmin varsin tyytyväisiä. Enemmistö koki lukio-opinnot peruskoulua mielekkäämmiksi ja uskoi saavansa lukiossa hyvät valmiudet jatko-opintoihin. Suuri osa opiskelijoista koki kuitenkin lukio-opinnot myös selvästi peruskoulua vaativammiksi. Tämä ei yllättäne, koostuvathan lukiolaiset pääosin peruskoulussa keskimääräistä paremmin menestyneistä oppilaista, joiden ei ehkä ole aiemmin tarvinnut panostaa opiskeluun samalla tavalla kuin nyt muiden keskimääräistä osaavampien opiskelijoiden keskellä, akateemista jatko-opintokelpoisuutta kohti tähtäävän opetussuunnitelman puitteissa. Pääosa opiskelijoista koki myös saavansa tai saaneensa lukiossaan riittävästi tukea ja ohjausta opinnoilleen sitä tarvitessaan. Osa lukiolaisista koki lukion kuitenkin liian teoria- tai tietopainotteiseksi ja toivoi opintoihin sisältyvän enemmän käytännön työelämätaitoja. Jonkinasteinen pettymys sen sijaan näyttäisi leimaavan opinnoissaan pidemmälle edenneitä toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoita heidän kokiessa lukion tarjoamat jatko-opinto- ja työelämävalmiudet selvästi nuorempia opiskelijoita heikommiksi. Toisaalta kyse voi myös olla vain iän ja elämäkokemuksen tuomasta ymmärryksestä ja lukion päättymisen koetusta läheisyydestä.

Ehkä merkittävin opiskelijavalintauudistukseen kohdistunut julkisessa keskustelussa ilmaistu huoli on kohdistunut siihen, miten uudistus vaikuttaa opiskelijoiden oppiainevalintoihin. Päällimmäisenä on toki ollut raportissa useassa kohtaa esiin nouseva kysymys pitkän ja lyhyen matematiikan välisestä valinnasta, mutta huoli on kohdistunut laajemminkin siihen, mikä on kulkenut julkispuheessa usein nimellä yleissivistys. Sitä, mitä tuohon yleissivistykseen katsotaan tarkalleen ottaen kuuluvan, on kuitenkin jäänyt useimpien kuulijan tai lukijan oman tulkinnan varaan. Eräs tulkinta voisi olla, että lukion yleissivistävä panos kiteytyy sen opetussuunnitelmaan. Pakollisten oppiaineiden kirjon osalta tulkintaa voinee pitää ongelmattomana, jatkaahan lukio pitkälti perusopetuksen yleissivistäväksi (*general education*) luonnehdittavan opetussuunnitelman oppiaineita ja sisältöjä muutamien, ehkä opiskelijoiden iän myötä kehittyvän henkisen kypsyyden sallimiksi koetuin lisäyksin (filosofia, psykologia).

Voidaksemme arvioida valintauudistuksen vaikutusta opiskelijoiden lukion aikaisiin oppiainevalintoihin ja heidän ylioppilastutkinnon koevalintoihinsa kysyimme, kuinka tärkeänä tai hyödyllisenä ja kiinnostavana opiskelijat pitivät lukion eri oppiaineita ja mil-laiseksi he arvioivat osaamisensa kyseisessä oppiaineessa. Aiemmasta tutkimuksesta lainatun mittarin kysymyksen muotoilusta ei voi varmuudella päätellä, miten opiskelijat oppiaineiden kysytyn tärkeyden/hyödyllisyyden tulkitsivat – puhtaasti henkilökohtaisen

sisäisen motivaation ja ehkä tulevien opintojen näkökulmasta vai sisältäen arvioon oppiaineen ylioppilastutkinnon kokeen tuoman hyödyn korkea-asteen todistusvalinnassa. Opiskelijoiden vastaukset näyttäisivät viittaavan ehkä osin jälkimmäiseen, vaikka todistusvalinnan pisteiden hyödyllisyyttä voi olla vaikea erottaa oppiaineen osaamisen oletetusta hyödystä jatko-opinnoissa, myöhemmin työelämässä tai aivan vain henkilökohtaisessa elämässä ja harrastuksissa.

Lukion oppiaineet jakautuivat opiskelijoiden mielissä keskimääräisesti tarkasteltuina karkeasti kolmeen ryhmään: tärkeisiin tai hyödyllisiin mutta ei aina niin kiinnostaviin (äidinkieli, matematiikka, yhteiskuntaoppi ja – ehkä yllättäen – englanti), suhteellisen tärkeisiin ja kiinnostaviin (historia, biologia ja maantiede) ja muutamaa ei niin tärkeää eikä kiinnostavaa (uskonto, filosofia). Oppiaineiden koetussa tärkeydessä ilmeni myös pitkälti odotusten mukaisia vastaajan sukupuoleen tai matematiikkavalintaan kytkeytyviä eroja tyttöjen kokiessa erityisesti psykologian ja toisen kotimaisen kielen tärkeämmiksi kuin pojat.

Opiskelijavalintauudistusta koskevan keskustelun valossa eri oppiaineiden tärkeyttä tai hyödyllisyyttä koskevien arvioiden sijaan merkityksellisempää on ehkä kuitenkin opiskelijoiden oppiaineiden kiinnostavuutta koskevien näkemysten sukupuolittuneisuus. Näkemyksissä toistuu aiemmissa tutkimuksissa ja vuosien 2016–2022 ylioppilastutkinnon koevalinnoissa näkyvä oppiaineiden jakautuminen 'tyttöjen' ja 'poikien' oppiaineisiin. Tyttöjen kiinnostusarvioissa korostuivat psykologia, toinen kotimainen kieli, äidinkieli, muut vieraat kielet kuin englanti, biologia, terveystieto ja uskonto, kun taas poikien kiinnostuksen kohteina erottuivat fysiikka, historia, matematiikka, kemia, maantiede ja yhteiskuntaoppi. Opiskelijoiden arvio omasta osaamisestaan oli vahvemmin yhteydessä heidän arvioonsa oppiaineen kiinnostavuudesta kuin sen tärkeydestä, mikä heijastui siinä, että pojat arvioivat itsensä osaavammiksi kuin tytöt itsensä muissa kuin edellä listatuissa 'tyttöjen aineissa'. Opiskelijat kokivat taito- ja taideaineet liikuntaa lukuun ottamatta selvästi lukuaineita vähemmän tärkeiksi, mutta niiden kiinnostavuus ylti vähintään samaan kuin heikoimmin kiinnostaviksi koettujen lukuaineiden.

Ennako-oletuksemme opiskelijavalintaa koskevan ohjauksen lisääntymisestä peruskoulussa ei näytä opiskelijavastausten perusteella pitävän paikkaansa, ja myös lukion opinto-ohjaajat kokivat opiskelijoiden tuntevan korkea-asteen opiskelijavalinnassa käytettävän ylioppilastutkinnon kokeiden pisteytyksen heikosti lukioon tullessaan. Perusopetuksen opinto-ohjaajien näkemys asiasta erosi tosin osittain opiskelijoiden muistikuvista opinto-ohjaajien raportoidessa laajemmasta korkea-asteen opiskelijavalintauudistuksen käsittelystä perusopetuksen opinto-ohjauksessa. Opiskelijavastausten perusteella puhe opiskelijavalinnasta näyttää matematiikan opettajan antamaa ohjausta lukuun ottamatta peräti vähentyneen peruskoulussa viimeisen kolmen vuoden aikana.

Opiskelijat kokivat lukiossa opinto-ohjaajan ja aineenopettajat lähes yhtä tärkeiksi opintojen ja oppiainevalintojen ohjaajiksi. Tytöt kokivat kuitenkin molemmat – tai ehkä ohjauksen ylipäätään – hieman tärkeämmäksi kuin pojat. Opettajat ja opinto-ohjaajat arvioivat opiskelijoiden kokevan aiempaa enemmän painetta niissä oppiaineissa, jotka he aikovat sisällyttää ylioppilastutkintoonsa, ja että opiskelijoiden tarve ja halu opinto-ohjaajan ja opettajien tarjoamaan ohjaukseen on kasvanut. Paine kirjoitettavien aineiden opiskelussa näkyi selvänä myös opiskelijoiden avovastauksissa. Erityisesti opinto-ohjaajat ilmaisivat kuitenkin rohkaisevansa opiskelijoita pitämään mielensä avoinna tulevaisuudensuunnitelmiansa muutosten varalta ja he pyrkivät painottamaan, että opiskelijoiden ei tarvitse vielä lukion alussa tietää jatko-opintosuunnitelmiaan. Varsinkin opinto-ohjaajat näyttivät siis aktiivisesti pyrkivän estämään opiskelijavalintauudistuksen ei-toivottuja ohjausvaikutuksia.

Opiskelijavalintauudistusta koskeva julkinen keskustelu huomioiden opiskelijoiden ilmaisema uudistuksen tuntemuksen heikkous ennen lukioon tuloa tuntuu yllättävältä, mutta saa tukea siitä, kuinka vähän he kokivat uudistuksesta kerrotun peruskoulussa. Opiskelijoiden vastaukset kysymyksiin koskien sitä, missä määrin uudistus on vaikuttanut heidän oppiainevalintoihinsa tai -painotuksiinsa näyttävät sen sijaan vastaavan pitkälti syitä, joita he antoivat oppiaine- ja ylioppilastutkinnon koevalinnoilleen. Sekä tytöt että pojat näkivät henkilökohtaisen kiinnostuksen, omien tulevaisuuden tavoitteidensa ja suunnitelmiansa sekä tähän mennessä saavuttamansa menestyksen olevan vahvimmat oppiainevalintojaan ohjaavat tekijät oppiaineen todistusvalinnassa tuomien pisteiden jäädessä tärkeysjärjestyksessä vasta neljänneksi. Myös ylioppilastutkinnon koevalintojen syissä nousi vahvimaksi henkilökohtainen kiinnostus. Hyvänä kakkosena tulivat kokeen edustaman oppiaineen tärkeys tulevaisuuden opinnoissa ja opiskelijan usko menestykseensä kyseisessä kokeessa. Myös halu pitää auki ovia mahdollisiin muuttuviin urasuunnitelmiin ja kokeen tuomat pisteet todistusvalinnassa painoivat opiskelijoiden valinnoissa mutta tässä järjestyksessä. Ryhmäkohtaisissa vertailuissa selvimmiksi nousivat erot pitkän ja lyhyen matematiikan lukijoiden välillä siinä, kuinka tärkeänä kokeen todistusvalinnassa tuomat pisteet ja oppiaineen tärkeys tulevaisuuden opinnoissa nähtiin. Pitkän matematiikan lukijat painottivat kuitenkin lyhyen matematiikan lukijoita enemmän myös halua pitää ovet auki useammanlaisiin valintoihin tulevaisuudessa.

Entä mitä kokeita opiskelijat sitten suunnittelivat sisällyttävänsä tutkintoonsa? Pakollisen äidinkielen ja kirjallisuuden kokeen lisäksi lähes kaksi kolmasosaa pojista ja puolet tytöistä suunnitteli kirjoittavansa pitkän ja kolmasosa pojista sekä hieman alle 40 prosenttia tytöistä lyhyen matematiikan. Tämä näyttäisi viittaavan huomattavaan siirtymään lyhyestä pitkään matematiikkaan verrattuna vuosien 2016–2022 ylioppilaisiin. Matematiikan aikoi jättää kokonaan pois tutkinnostaan harvempi kuin joka kymmenes tyttö ja vain kolme prosenttia pojista, missä myös on selvä ero verrattuna vuoden 2022 tilanteeseen. Tytöt suunnittelivat sisällyttävänsä ylioppilastutkintoonsa keskimäärin hieman useamman

reaaliaineen kokeen kuin pojat, ja kokeissa ilmeni aiempaan tutkimukseen perustuvien odotusten sekä opiskelijoiden tässä tutkimuksessa ilmaiseman oppiaineiden koetun kiinnostavuuden mukainen sukupuoliero. Psykologia, biologia, terveystieto ja uskonto näyttäytyivät opiskelijoiden suunnitelmissa selvästi tyttöjen kirjoitusvalintana, kun taas poikien koesuunnitelmat kohdistuivat tyttöjä selvästi vahvemmin fysiikkaan, historiaan ja yhteiskuntaoppiin. Kemia sen sijaan näyttäytyi opiskelijoiden suunnitelmissa filosofian ohella ainoana yhtä lailla tyttöjen kuin poikien valintana, joskin jälkimmäinen kuului ylipäätään melko harvan opiskelijan suunnitelmiin. Edellä viitattu vieraiden kielten opettajien huoli kielivarannon kutistumisesta ei ole turha, sillä opiskelijavalintauudistus ei näytä kasvattaneen – joskaan ei myöskään vähentäneen – vieraiden kielten kirjoittajien joukkoa ainakaan tämän tutkimuksen kohteena olevien lukiolaisten joukossa.

Opiskelijavalintauudistus ei tuonut monen toivomaa muutosta lukiodiplomin asemaan osana lukio-opintoja, mutta koska asia on tällä hetkellä viidennen vaaditun kokeen myötä ehkä ajankohtaisempi kuin uudistusta tehtäessä, sisällytimme kyselyyn muutaman sitä koskevan kysymyksen. Yllätykseksemme osa opiskelijoista ei näytä edes tietävän, mikä lukiodiplomi on, sillä niitä ilmoitettiin aiottavan tehdä monissa sellaisissa ylioppilastutkinnon kattamissa oppiaineissa, joissa se ei ole mahdollista. Lukiodiplomin tekoa suunnitteli hieman useampi tyttö kuin poika, mutta diplomin tekoa suunnittelevien opiskelijoiden osuus jäi suurimmillaankin, kolmannen vuoden opiskelijoiden joukossa, selvästi alle 20 prosenttiin. Lukiodiplomin jo aloittaneiden tai sen suorittamista harkitsevien pienen osuuden rinnalla on yllättävää, että puolet opiskelijoista kannatti ajatusta, että lukiodiplomi hyväksyttäisiin korkea-asteen opiskelijavalinnassa yhden kokeen korvajanä, viidesosa jopa niin, että tämä ei koskisi vain diplomin alan koulutusta vaan kaikkia koulutusaloja.

Opiskelijoiden tulevaisuudensuunnitelmia kartoitettiin sekä niitä yleisellä tasolla luotaavan kysymyssarjan avulla että kysyen tarkemmin mahdollisten jatko-opintojen koulutusala tai -aloja. Opiskelijoiden tulevaisuudensuunnitelmia koskevissa vastauksissa ilmeni varsin suurta hajontaa, ja vain muutaman kysymyksessä valmiina annettun koulutus-alavaihtoehdon suosio nousi yli käytetyn asteikon keskiarvon. Odotusten mukaisesti yliopisto oli niin pojilla kuin tytöilläkin ammattikorkeakoulua yleisempi jatko-opintotoive tai -aikomus, mutta ero näiden kahden välillä oli pojilla selvästi tyttöjä pienempi. Sivili- tai asepalvelun suorittamisen ohessa sukupuoliero oli suurin tyttöjen poikia suuremmassa valmiudessa välivuoteen tai suuntautumiseen ulkomaille. Ulkomaille lähtijöistä kolmannes suunnitteli lähtevänsä opiskelemaan ja hieman yli viidennes töihin suurimman ryhmän koostuessa opiskelijoista, jotka valitsivat ulkomaille lähdön ”muusta syystä”.

Opiskelijoiden lukion jälkeisissä suunnitelmissa oli ehkä yllättävänkin vähän lukion aloitusvuoden eli siis tuon lukion jälkeisen tulevaisuuden läheisyyden mukaisia eroja. Väli- vuoden vietto ja töihin meno olivat kuitenkin vahvimmin vanhimpien opiskelijoiden

suunnitelmissa. Koulutuspoliittisesti epätoivottava ja alun perinkin harvan suunnittelema toinen (siis ammatillinen) toisen asteen tutkinto lukion perään näyttää sen sijaan hiipuvan lukio-opintojen myötä.

Opiskelijat lähes kaikissa tämän tutkimuksen kattamissa kysymyksissä selvästi jakavan matematiikkavalinnan mukainen ero oli jatkosuunnitelmien kohdalla ilmeisin opiskelijoiden aikomuksessa tai toiveessa siirtyä lukiosta yliopistoon. Ero oli tosin jopa yllättävän suuri. Voiko kyse olla pitkän matematiikan kokeen todistusvalinnassa tuottaman suuremman pistesaaliin sokeuttavasta tai lyhyen matematiikan lukijan omilta haaveilta siivet leikkaavasta vaikutuksesta? Yliopistoon tähtääminen ei kuitenkaan erotellut opiskelijoita vain matematiikkavalinnan vaan myös kotitaustan suhteen, joskin kyse on pitkälti samasta asiasta, tulevathan pitkän matematiikan lukijat muita lukio-opiskelijoita useammin perheistä, joiden vanhemmilla on korkea-asteen tutkinto, jollaista opiskelijakin on nyt lähdössä tavoittelemaan. Ammattikorkeakoulun näkeminen omana jatko-opintopaikkana oli selvästi vähemmän suosittu parhaiten koulutetuista perheistä tulevien lukiolaisten keskuudessa mutta oli lähes yhtä suosittu valinta kuin yliopisto toisen asteen tai korkeintaan alemman korkeakoulututkinnon suorittaneiden äitien lasten keskuudessa.

Tulevaisuuden koulutusala koskeneeseen kysymykseen vastanneen 4 267 opiskelijan suosikkiala (ensi- tai toissijainen tai ainakin mahdollinen) oli kauppatieteet vain hieman yli kolmanneksen kokiessa sen olevan itselleen suorastaan epätodennäköinen valinta. Ensisijaisena hakukohteena lääketiede nousi kuitenkin lähes kauppatieteiden tuntumaan (14,4 % vs. 15,2 %). Opiskelijavalintauudistuksen herättämän kritiikin eräänä kohteena olevan pitkän matematiikan näkökulmasta opiskelijoiden koulutusaloitteen tarjoavat kiinnostavan kuvan, onhan pitkä matematiikka sisältynyt jo aiemmin monien halutuimpiin hakukohteisiin tähtäävien lukiolaisten kurssipalettiin. Huoli siitä, että pitkästä matematiikasta myönnettävät pisteet opiskelijavalinnassa veisivät mahdollisuudet lyhyen matematiikan lukijoilta niillä aloilla, joilla se ei ole välttämätön ehto uuden oppimiselle, näyttäisi siis tämän tutkimuksen valossa olevan ainakin osin turha.

Opiskelijavalintauudistukseen kohdistuneen kritiikin eräs keskeinen kohde on ollut se, miten se 'pakottaa' opiskelijan jo lukion alkumetreillä päättämään "mikä minusta tulee isona". Vaikka teema saa selkeästi tukea tutkimuksen haastatteluosuudesta, kyselytutkimuksemme mukaan lukiolaiset näyttävät osaavan varsin itsenäisesti navigoida siinä maastossa, jonka lukio heille perusopetuksen ja tulevaisuuden välissä avaa. Vaikka kolme lukiovuotta toimivat lukion valinneiden nuorten keskeisenä ympäristönä lukion jälkeisen tulevaisuuden suunnitelmien luomiseen, se millaisena eri koulutusaloille hakeutuvat nuoret tuon tulevaisuuden näkevät, heijastaa kuitenkin vahvasti jo heidän peruskoulu-aikaista menestystään, osin toki yhdessä koulutuksen periytyvyydeksi kutsutun koti-taustan vaikutuksen kanssa.

Opiskelijavalintauudistuksen ja sen vielä vuoteen 2026 voimassa olevan pisteytysmallin valossa on kiinnostava huomata, että opiskelijoiden niin peruskoulun kuin lukionkin aikaisen opintomenestysvertailun kärkeen nousevat lääketieteen rinnalle hakupainealoina tunnettujen oikeustieteen ja kauppatieteiden sijaan matematiikka ja luonnontieteet. Humanististen alojen suosio lukioaikaisella opintomenestyksellä mitaten oli jopa hieman teknisiä tieteitä korkeammalla, mikä osoittaa, että osaavia opiskelijoita löytyy myös pitkän matematiikan välittömän vaikutuspiirin ulkopuolelle asettuvasta urasta haaveilevien joukosta. Moni heistä on toki voinut painottaa lukio-opinnoissaan myös pitkää matematiikkaa ja luonnontieteitä siinä missä humanistis-yhteiskunnallisia reaaliaineita ja/tai kieliä. Mikäli suuri joukko pitkän matematiikan lukijoita päättäisi hakea näille aloille, huoli opiskelijavalintauudistuksen epärealiteudesta voisi siis olla perusteltu. Tällaista invaasiota voidaan kuitenkin myös Vipusesta löytyvien toteutuneiden opiskelijavalintojen valossa pitää pitkälti aiheettomana. Yhtä kaikki tulos tukee aiemmassa tutkimuksessa (Kupiainen ym., 2018) ja luvussa 4 raportoitua pitkän matematiikan kirjoittajien keskimääräistä paremmuutta kaikissa tutkintoonsa sisällyttämässä kokeissa, oppiaineesta riippumatta. Edellä mainittua kolmen kärjen järjestystä ehkä vielä yllättävämpi on lääketieteen ohella keskeisinä hakupainealoina nähtyjen oikeustieteen ja kauppatieteiden ensi- ja toissijaisten hakijakandidaattien selvästi useimmille muille aloille aikovia heikompi lukioaikainen opintomenestys.

Kolme neljästä opiskelijasta ilmoitti tähtäävänsä lukion suorittamiseen perinteisen kolmen vuoden puitteissa. Tässä suhteessa opiskelijavalintauudistus ei siis näytä johtaneen pelättyyn lukio-opintojen lisääntyvään pidentämiseen paremman ylioppilastutkintomenestyksen toivossa, mutta ei myöskään näytä välttämättä nopeuttavan nuorten siirtymistä toisen asteen opinnoista korkea-asteen koulutukseen, niin vahva opiskelijoiden ilmaisema halu päästä ensisijaisesti haluamaansa koulutukseen kuitenkin oli. Ajatus opintojen venyttämisestä yli kolmen vuoden oli hieman yleisempää tytöillä kuin pojilla, suomen- kuin ruotsinkielisillä ja lyhyen kuin pitkän matematiikan opiskelijoilla. Lähes kolmannes opiskelijoista suunnitteli hajauttavansa tutkintonsa kolmelle kerralle, kun taas alle viisi prosenttia suunnitteli suorittavansa kaikki tutkinnon kokeet kerralla.

Lähes hämmästyttävällä tarkkuudella todistusvalinnalla valittavien opiskelijoiden valtakunnallista osuutta heijastaen tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista 54,5 prosenttia uskoi saavansa haluamansa opiskelupaikan todistusvalinnan perusteella. Uskossa opiskelupaikan saamiseen todistusvalinnassa oli tosin huomattava sukupuoliero kahden kolmesta pojasta mutta alle puolen tytöistä uskoessa näin omalla kohdallaan. Ero selittynee toisaalta todistusvalinnan näkökulmasta helpommin arvioitavien matemaattis-luonnontieteellisten alojen suuremmalla suosiolla poikien keskuudessa, toisaalta ylipäätään pitkän matematiikan opiskelulla ja sen tuomalla edulla monilla koulutusaloilla. Opiskelijavalintauudistusta koskeva huolipuhe matematiikan ja luonnontieteiden ylikorostumisesta on myös keskittynyt korostetusti tyttöjen suosimille koulutusaloille.

Opiskelijoiden usko opiskelupaikan saamiseen todistusvalinnassa oli ymmärrettävästi yhteydessä siihen, mihin koulutukseen he ensisijaisesti hakivat. Luottamus asiaan oli vahvin matemaattis-luonnontieteellisillä aloilla. Kuitenkin myös aloilla, joille hyväksytyksi tulemistä pidetään yleisesti vaikeana, moni opiskelija arvioi mahdollisuutensa varsin myönteisesti. Näin oli erityisesti kauppatieteissä mutta myös lääketieteessä. Molemmille aloille on kuitenkin ominaista, että opiskelijoilla on todennäköisesti suhteellisen selvä kuva muiden hakijoiden ylioppilastutkintomenestyksestä ja näin ollen myös omista mahdollisuuksistaan tulla hyväksytyksi. Kyse on siis pitkälti siitä hakijoiden jo hakupäätöstä edeltäneestä omien mahdollisuuksien arvioinnista, joka tekee koulutusaloilta hyväksytyjen hakijoiden osuuksista heikosti vertailukelpoisia. Kiinnostava poikkeus haku-painealoilla on oikeustiede, jossa humanististen alojen ja kasvatustieteitten tapaan hakijan on vaikeampi arvioida sitä, millaisia ylioppilaskoevalintoja tehneiden ja millaista menestystä niissä saavuttaneiden hakijoiden kanssa hän tulee opiskelupaikastaan kilpailemaan.

Opiskelijavalintauudistus ei näytä juuri vähentäneen opiskelijoiden aikeita valmistautua (luultavasti ennen kaikkea ensisijaiseksi asettamansa hakukohteen) pääsykokeeseen varmistukseen haluamansa opiskelupaikan. Osin kyse lienee todistusvalinnan tulosten myöhäisestä varmistumisesta, mutta luultavasti osin myös ennakoivasta ”entä jos en pääse todistusvalinnassa ensisijaiseen kohteeseeni” -pohdinnasta. Peräti 92,4 prosenttia opiskelijoista suunnitteli valmistautuvansa pääsykokeeseen opiskelupaikan varmistamiseksi lähes riippumatta siitä, uskoiko hän saavansa opiskelupaikan todistusvalinnan perusteella vai ei. Tuloksen viesti siitä, että opiskelijavalintauudistus ei ole onnistunut vähentämään nuorten abihevään kaksinkertaista työtaakkaa, on varsin yhdenmukainen Karhusen ja kollegoiden (2022) tutkimuksen tulosten kanssa ja näyttää viittaavan siihen, että tilanne on jopa heikentynyt ajan myötä.

Vain kolmannes opiskelijoista arvioi hyväksyvänsä ja jatkavansa opintoja tutkintoon asti koulutuksessa tai hakukohteessa, johon tulee hyväksytyksi, vaikka se ei olisi ollut hänen ensisijainen toiveensa. Lähes neljännes arvioi, että ei ylipäätään hyväksyisi paikkaa, ja yli 40 prosentti ajatteli, että hyväksyisi paikan mutta yrittäisi vaihtaa myöhemmin. Pojat näyttivät uskovan tyttöjä vahvemmin siihen, että he jatkaisivat tutkintoon asti myös muun kuin ensisijaisen hakukohteensa opinnoissa tai hakukohteessa, mutta ero voi johtua myös esimerkiksi siitä, että poikien hakukohteet ovat sisällöllisesti tai maantieteelliseltä sijainniltaan lähempänä toisiaan kuin tyttöjen. Kaiken kaikkiaan tulos viittaa siihen, että eräs keskeinen pullonkaula opiskelijavalintauudistuksen yhtenä päätavoitteena olleessa opiskelijoiden sulavammassa siirtymisestä lukiosta korkea-asteen opintoihin liittyy opiskelijoiden liikkuvuuden esteisiin korkea-asteen oppilaitosten sisällä. Kenenkään edun mukaista ei liene, että jo pitkään hakijasumasta kärsineessä järjestelmässä (Kalenius, 2023) opiskelija on pakotettu jättämään käyttämättä saamansa paikan, jos hän haluaa ja onnistuu saamaan seuraavana vuonna paikan itselleen mieluisammassa koulutuksessa.

Odotusten mukaisesti myös se, mille alalle opiskelijat ajattelevat suuntautuvansa, vaikuttaa siihen, arvioivatko he etukäteen kysyttynä ottavansa vastaan paikan, jos kyse ei ole heidän ensisijaisesta hakukohteestaan. Lääketiede erottuu etenkin kolmannen vuoden opiskelijoilla mutta myös nuoremmilla alana, joka vieroittaa heidät ajatuksesta hyväksyä paikka, jonka he mahdollisesti ovat saamassa jossain toisessa hakulomakkeeseen merkitsemistään vaihtoehdoista. Bio- ja ympäristötieteet taas näyttävät edustavan alaa, jonka kyselyssämme ensisijaiseksi hakukohteekseen valinneet ovat hieman muille aloille aikovia valmiimpia ottamaan myös muun kuin ensisijaiseksi merkitsemänsä paikan, joskin ajatellen alan vaihtoa myöhemmin. Ensimmäisenä valintanaan yhteiskuntatieteellisille aloille hakevat näyttävät puolestaan olevan muille aloille hakijoita valmiimpia ottamaan vastaan opiskelupaikan ja suorittamaan tutkinnon myös muulla kuin tuolla ensisijaiseksi asettamallaan koulutusosalalla tai oppilaitoksessa.

Eräs opiskelijavalintauudistuksen mukanaan tuoma muutos oli ylioppilastutkinnon kokeiden uusimismahdollisuutta koskevien rajoitusten poistaminen. Kokeiden uusiminen hyväksytysti suoritettuna arvosanan korottamiseksi sai samalla entistä suuremman merkityksen, sillä jo yhden kokeen arvosanan korottaminen aiemmin saadusta yhtä ylempään arvosanaan voi ratkaista valituksi tulemisen, etenkin jos kyse on kokeesta, josta todistusvalinnassa saa keskimääräistä enemmän pisteitä. Tilanne ei sinänsä eroa suuresti siitä, että jo aiempina vuosina moni ylioppilas haki tiettyjen hakupainealojen opiskelupaikkaa useampana vuonna, eikä liene syytä epäillä, etteikö tämä tulisi jatkumaan pääsykoekiintiön osalta myös jatkossa.

Ylioppilaskokeiden rajaton uusimismahdollisuus näyttää olevan tytöille hieman tärkeämpi kuin pojille, joskin myös heidän näkemyksensä uusimisesta seuraavan kilpailuasetelman ongelmallisuudesta oli hieman poikia vahvempi. Tätä ennakoiden kyselyyn sisällyttämämme väittämä siitä, että todistusvalinnan pisteytyksessä huomioitaisiin onko kyse alkuperäisestä vai jälkikäteen korotetusta arvosanasta, ei sen sijaan juuri saanut kannatusta.

Ylioppilastutkinnon kokeiden rajaton uusimismahdollisuus sai opettajien keskuudessa lähes yhtä paljon kannatusta kuin vastustusta. Lähes kaikki olivat kuitenkin sitä mieltä, että rajaton uusimismahdollisuus aiheuttaa opettajille kohtuutonta lisätyötä. Uusijoiden huomioiminen koejärjestelyissä ja näiden ylimääräisiksi miellettyjen kokeiden tarkastaminen kuormittavat lukion opettajia, ja voidaankin kysyä, onko uudistus ja sen myötä lisääntynyt ylioppilaskokeiden uusiminen siirtänyt työtaakkaa korkea-asteen pääsykokeiden tarkastajilta lukion opettajille.

Todistusvalinta ei näytä oleellisesti poistaneen kaupalliseen valmennukseen kohdistuvaa huolta, vaikka sen asemaan puuttuminen oli eräs opiskelijavalintauudistuksen keskeisistä tavoitteista. Uudistuksen herättämässä julkisuuspuheessa huoli on osin jopa lisääntynyt, onhan jo ollut nähtävissä, että jo aiempina vuosina abivalmennukseen

laajentunut kaupallinen valmennustoiminta on saanut todistusvalinnasta lisäpontta. Ylioppilastutkinnon kokeiden pisteytyksen herättämän oppiaine- ja koevalintojen ennakkoinnin on arvioitu uhkaavan kasvattaa kaupallisen valmennuksen roolia jo perusopetuksen puolella. Runsas kolmannes nyt raportoitavaan tutkimukseen osallistuneista lukiolaisista ilmoitti joko jo osallistuneensa tai aikovansa osallistua ulkopuoliseen valmennukseen ennen lukio-opintojen päättymistä tai valmistautuessaan korkea-asteen pääsykokeisiin. Ulkopuoliseen valmennukseen osallistuminen oli etenkin ennen lukioon tuloa mutta myös lukio-opintojen aikana tyypillisempää lyhyen kuin pitkän matematiikan lukijoille. Pitkän matematiikan lukijat ilmaisivat puolestaan hieman vahvempaa jo toteutunutta tai suunniteltua turvautumista ulkopuoliseen valmennukseen ylioppilastutkintoon tai korkea-asteen pääsykokeisiin valmistautumisen yhteydessä. Heidän kohdallaan kyse lienee ennen kaikkea halusta varmistaa paikka hakupainealalla, jolla kilpailu on vielä ylioppilastutkinnon arvostajain tiukempaa.

Haluttomana tyytymään termin 'koulu-uupumus' luomaan kuvaan koulun ja uupumisen välisestä suhteesta lähdimme kartoittamaan lukiolaisten hyvinvointia kahdesta eri näkökulmasta. Kysyimme ensin niin opiskelijoilta kuin opettajilta, rehtoreilta ja opinto-ohjaajiltakin heidän näkemystään eri tekijöiden roolista nuorten julkisuudessa paljon keskustellun uupumisen taustalla. Tämän lisäksi kysyimme opiskelijoilta heidän omasta hyvinvoinnistaan ja uupumuksestaan muun muassa Salmela-Aron ja kollegoiden tutkimuksissaan käyttämän (esim. 2016) ja monelle lukiolaiselle myös Kouluterveyskyselystä tutun koulu-uupumusmittarin avulla. Tätä kaksitahoista lähestymistämme uupumiseen on ohjannut niin ilmastonmuutoksen herättämä nuorten aktivismi kuin keskustelu sosiaalisen median käytön yhteydestä nuorten masennukseen ja muihin mielenterveysongelmiin.

Nuorten uupumisesta ja sen syistä puhutaan julkisuudessa usein kuin asiasta vallitsisi varsin yksimielinen näkemys. Opiskelijoiden ja opettajien näkemykset sen syistä erosivat kuitenkin osin yllättävänkin vahvasti. Niin opiskelijat kuin opettajatkin näkivät opiskeluun liittyvät tekijät ja univajeen merkittävimpinä uupumisen syinä. Opiskelijoista poiketen opettajat näkivät kuitenkin lähes yhtä merkittävänä – mahdollisesti myös univajetta aiheuttavana syynä – teknologian tuoman muutoksen nuorten elämässä, ilmenee se sitten jatkuvana tarpeena seurata sosiaalisen median viestittelyä tai pelaamisena. Osaselitys eroon voi löytyä siitä, että moni opettaja on ehkä seurannut jo pidempään lukiolaisten jaksamista ja siinä tapahtunutta muutosta. Tämä näyttäisi korostuvan siinä, että opettajien näkemyksissä kouluun liittyviä syitä vahvemmaksi nousi uupumuspuheen keskiössä oleville tytöille poikia tyypillisempi vaikeus irrottautua sosiaalisen median jatkuvasta seuraamisesta. Pojille tyttöjä tyypillisempi tietokonepelaaminen nousi kuitenkin myös opettajien arvioissa vahvemmaksi uupumuksen selittäjäksi kuin esimerkiksi lukio-opintojen vaatavuus. Ehkä yllättävää on, että viime vuosien julkisessa keskustelussa varsin vahvasti nuoriin liitetty huoli ilmastonmuutoksesta ja muista turvattomuutta tunnetta lisänneistä maailmanpolitiikan ilmiöistä nousevat opettajilla selvästi opiskelijoita vahvemmin esiin

mahdollisina nuorten uupumisen syinä. Selitys saattaa tosin löytyä siitä, että uupumispuhe on julkisuudessa liitetty niin vahvasti kouluun ja sen vaatimukseen, että nuorten mielessä mahdollinen ilmastokriisin, Ukrainan sodan tai luontokadon mahdollisesti aiheuttama ahdistus on jotain muuta kuin se, mistä uupumisena puhutaan.

Matematiikan ja luonnontieteiden opettajat sekä ehkä hieman yllättäen lukion opinto-ohjaajat painottivat kouluun liittyviä tekijöitä opiskelijoiden uupumuksen syinä muiden aineiden opettajia vähemmän. Ensin mainituilla kysymys voi olla heidän ylipäättään myönteisemmästä suhtautumisesta opiskelijavalintauudistukseen mutta myös siitä, että uupumisen vastakohtana ilmenevä opiskeluinto oli keskimääräistä vahvempaa pitkän matematiikan ja luonnontieteistä myös syventävät ja ehkä soveltavatkin kurssit tai moduulit suorittavien opiskelijoiden keskuudessa. Huomion arvoista on, että vaikka kysymyksen väittämät koskivat nimenomaan opiskelijoiden uupumisen mahdollisia syitä, moni opettaja käytti tilaisuutta hyväkseen nostaa avovastauksessaan esiin myös opettajien oman uupumisen.

Niin suomalaisessa kuin kansainvälisessäkin tutkimuksessa tytöt ovat ilmaisseet poikia voimakkaampaa uupumusta lukuun ottamatta pojilla usein tyttöjä tyypillisemmäksi uupumuksen ulottuvuudeksi tulkittua kyynisyyttä koulua ja sen odotuksia kohtaan. Tyttöjen ja uupumuksen välinen poikia vahvempi yhteys nousi tässä tutkimuksessa esiin sekä uupumiselle julkisessa keskustelussa tarjottujen syiden että itse koetun uupumuksen kohdalla. Koronan rooli uupumisen syynä nousi sen sijaan ensisijaisesti esiin tarkasteltaessa kysymystä lukio-opintojen aloitusvuoden mukaan. Korona-aikana lukionsa aloittaneet kolmannen vuoden opiskelijat ovat mitä ilmeisimmin kokeneet koronan aiheuttamien etäopiskelujaksojen ja sosiaalisten rajoitusten vaikutuksen selvästi vahvemmin nuorten hyvinvointia heikentävinä kuin koronan peruskoulun aikana kokeneet ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijat. Vanhimmat opiskelijat kokivat ymmärrettävästi myös ylioppilastutkinnon aiheuttaman paineen vahvimmin uupumisen syynä, onhan heistä valtaosa jo aloittanut ylioppilastutkintourakkansa viimeistään syksyn kirjoituksissa juuri ennen kyse- lyn toteuttamista.

Sukupuoli oli opiskelijoiden kokemassa uupumuksessa merkittävämpi erojen selittäjä kuin juuri missään muussa tutkimuksen kohteena olleessa kysymyksessä. Ero oli suurin kouluasioiden murehtimisessa myös vapaa-aikana sekä opiskellessa koetussa riittämättömyden tunteessa, mutta huomattava myös kokemuksessa opintoihin hukkumisesta, koulupaineiden aiheuttamasta haitasta muulle elämälle ja opiskeluhuolien koetusta vaikutuksesta nukkumiselle. Opiskelijoiden kokemus energisyydestä oli tutkimuksen toteutuksen aikaan loka-marraskuussa jo huolestuttavankin alhainen, mutta vasta lukio-opintonsa aloittaneet kokivat itsensä keskimäärin toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoita energisemmiksi.

Pitkän matematiikan lukijat olivat selvästi lyhyen matematiikan lukijoita vähemmän uupuneita. Ero ei kuitenkaan poistanut uupumisesta ilmenevää sukupuolieroakaan vaan ero oli pitkän matematiikan lukijoiden joukossa lähes yhtä suuri kuin koko opiskelijajoukossa. Näyttää siis ilmeiseltä, että uupuminen (tai uupumispuhe, tutkimuksessahan ei mitattu uupumista kuin opiskelijoiden vastauksina uupumista kuvaaviin väittämiin) todellakin on ilmiö, joka jakaa opiskelijat sukupuolen mukaan riippumatta siitä, minkä valinnan he olivat tehneet matematiikan opiskelun suhteen.

Kaiken kaikkiaan lukiolaisten uupumista kahdesta suunnasta valaisseen tutkimuksemme perusteella voitaneen sanoa, että tulokset tukevat aiempien tutkimusten tuloksia siinä, että tytöt kokevat itsensä uupuneemmiksi kuin pojat. Tulokset tuovat kuitenkin esiin sen, että ainakaan ainoa syy julkisuudessa paljon puhuttuun uupumiseen ei ole opiskelijavalintauudistus tai sen pisteytyksessä korostunut pitkä matematiikka, vaan uupuminen oli jopa tyypillisempää lyhyen kuin pitkän matematiikan lukijoille. Uutta oli kuitenkin se, että myös aiemmassa tutkimuksessa leimallisesti poikien uupumisen muodoksi tulkittu kyynisyys oli tämän tutkimuksen lukiolaisten keskuudessa voimakkaampaa tyttöjen joukossa.

Uupuminen oli myös yhteydessä opiskelijoiden niin peruskoulun aikaiseen kuin lukiossa saavuttamaankin opintomenestykseen. Eräänä riittämättömyyden tunteen sytykkeenä voikin toimia peruskoulussa usein luokkansa parhaimmiston kuuluneiden tyttöjen törmääminen lukioon siirryttyään tilanteeseen, jossa he eivät sitä välttämättä enää ole. Selvimpänä osoituksena tästä on valtaosan lukiolaisista väistämättä kohtaama arvosanojen lasku, tuleehan perusopetuksesta tuttu arvosana-asteikko nyt jaetuksi perusopetuksessa pääosin keskimääräistä paremmin menestyneiden kesken eli vaikka opiskelijan osaaminen olisi suhteellisesti saman tasoista kuin se oli peruskoulussa, se ei välttämättä näy hänen arvosanoissaan. Sekä uupumusasteinen väsymys että opiskeluinto näyttivät olevan tyypillisempiä parhaiten peruskoulussa menestyneille, mutta ensin mainittu ei enää ollut yhteydessä lukioaikaiseen opintomenestykseen. Kyynisyys osoittautui sen sijaan olevan peruskoulumenestystäkin vahvemmin yhteydessä opiskelijoiden lukioaikaiseen menestykseen yhteyden voimistuessa opintojen etenemisen myötä.

Opiskelijoiden ja opettajien näkemyksiä opiskelijavalintauudistuksesta ja sen vaikutuksesta lukioon ja lukiolaisiin konkretisoitiin temaattisilla fokusryhmähaastatteluilla, jotka kohdentuivat viiden tutkimusotokseen kuuluvan lukion opettajiin (N = 25) ja opiskelijoihin (N = 25). Aineisto luokiteltiin teemoittain ja analysoitiin puheenvuoroittain aineistolähtöllä sisällönanalyyseillä.

Opiskelijoiden temahaastattelussa opiskelijavalintauudistuksen vaikutus näkyi selvimmän pitkää matematiikkaa koskevissa puheenvuoroissa. Pitkän matematiikan pisteytys koettiin epäoikeudenmukaisena erityisesti suhteessa muiden aineiden pisteytykseen eri

koulutusaloilla. Matematiikkaan ei oppiaineena suhtauduttu kuitenkaan kielteisesti vaan nimenomaan sen painotukseen koulutusaloilla, joilla opiskelijat eivät nähneet matemaattisen osaamisen nousevan kovin tärkeään tai tarpeelliseen rooliin. Opettajien kommentit olivat tässä suhteessa samansuuntaisia mutta kärjekkäämpiä. Pitkän matematiikan suosiminen ei opettajien näkökulmasta näyttäytynyt aina järkevältä, koska ulkoisista tai välineellisistä valitun pitkän matematiikan ei nähty kantavan pitkälle mutta hankaloittavan muihin opintoihin paneutumista. Opettajien mukaan opiskelijat saattavat myös mieltää pitkän matematiikan tärkeäksi mutta eivät aina hahmota sitä, että eri oppiaineissa pitäisi myös menestyä hyvin, jotta saisi siitä itselleen (piste)hyötyä.

Opinto-ohjauksessa oli opiskelijoiden mukaan suhtauduttu matematiikkaan pääasiassa kahdella tavalla: joko suositeltu pitkää matematiikkaa tai sitten pyritty realisoimaan opiskelijoiden käsityksiä korkeimpien arvosanojen saamisen suhteen. Pitkän matematiikan ja fysiikan suosittelu ei opiskelijoiden mielestä kuitenkaan aina huomioinut opiskelijoiden kiinnostusta, osaamista tai tulevaa mahdollista koulutusalaakaan. Opiskelijoiden mielikuvat perusopetuksen mutta myös lukion opinto-ohjauksesta olivat toisaalta aika hataria.

Opettajilla oli pitkän matematiikan painottamisesta opiskelijoihin liittyvien mainintojen lisäksi aika kriittisiäkin kommentteja, jotka kohdistuivat yhteiskunta- ja talouspoliittiseen päätöksentekoon. Opiskelijavalinnan pisteytystaulukoiden nähtiin kertovan siitä, mitä yhteiskunnassa arvostetaan (ts. ”kovia tieteitä”) ja mitä opiskelijoilta toivotaan. Opettajat toivoivat demokraattiseen päätöksentekoon avoimuutta sekä perusteluja julkilausumattomien poliittisten taustatavoitteiden asemesta.

Lukio-opinnot kokonaisuudessaan puhuttivat opiskelijoita monesta eri näkökulmasta mutta opiskelijavalintauudistuksen näkökulmasta opiskelijoilla ei ollut juuri kommentoitavaa pitkää matematiikkaa lukuun ottamatta. Oppivelvollisuuden laajentamisen vaikutus lukio-opintoihin nähtiin lukion ”yläastemaistumisena”, millä viitattiin lähinnä opiskelijoiden käyttäytymisessä, siisteydessä ja motivaatiossa koettuun taantumiseen. Lukioon on opiskelijoiden mukaan tullut uudistuksen myötä opiskelijoita, joille lukio ei ole ollut aidosti oma valinta vaan pikemminkin pakko.

Lukio-opintojen yläastemaisuus koettiin ongelmallisena myös jatko-opintoihin siirtymisen kannalta, koska opiskelijoiden näkemysten mukaan hyppy yläastetta muistuttavasta lukio-opiskelusta yliopisto-opintoihin on nyt pidempi kuin ennen oppivelvollisuuden laajentamista. Lukio-opintojen pitäisi siten heidän mielestään olla pikemminkin enemmän yliopisto-opintoja kuin alemmaa kouluastetta muistuttavia. Opettajien näkemys lukio-opintoihin sitoutumisesta ja motivoitumisesta valottui jonkin verran todistusvalinnan kautta siten, että he arvioivat todistusvalinnan olevan taustatekijä motivoitumisessa,

jos opiskelija tietää pääsevänsä tietyllä arvosanalla jatko-opintoihin. Opettajat myös katsoivat opiskelijoiden pitävän lukiota eräänlaisena ”välitreenausvaiheena” ennen jatko-opintoja eivätkä esimerkiksi yleissivistystä kartuttavana arvona sinänsä.

Lukion opetusmenetelmät digitaalisine opetusmateriaaleineen nostivat sekä opiskelijoissa että opettajissa ajatuksia jopa niin, että ehdotettiin tietokoneista luopumista ja painettiin kirjoihin palaamista. Digitaalisuuden nähtiin siinä määrin heikentävän keskittymistä.

Opiskelijoiden tasa-arvosta keskusteltaessa mainittiin lähinnä opiskelijoiden taloudelliseen yhdenvertaisuuteen liittyviä aiheita, joista toisen asteen maksuttomuus sekä mahdollisuudet maksullisten lisämateriaalien ja valmennuskurssien hankkimiseen puhututtivat haastateltavia. Sukupuolten tasa-arvosta ei opiskelijoilla ollut mainintoja ja opettajat tarkastelivat aihetta lähinnä oppiaineiden kuten äidinkielen ja historian näkökulmista.

Opettajien ja opiskelijoiden käsitykset lukiolaisten uupumisen syistä poikkesivat selvästi toisistaan. Opiskelijat katsoivat uupumisen juontuvan suoraan lukio-opinnoista ja niiden vaativuudesta, mutta opettajien katse sen sijaan suuntautui digitaalisuuteen, jonka nähtiin nimenomaan pelaamisen ja sosiaalisen median seuraamisen myötä aiheuttavan opiskelijoille univajetta ja sitä kautta uupumista. Opiskelijoiden näkökulma nousi osittain siitä, että heidän mukaansa opettajilla ei ole kokonais käsitystä opiskelijoiden työtaakasta vaan he katsovat lukio-opintoja pääasiassa oman aineensa näkökulmasta. Aikuisten ymmärrystä digitaalisuudesta ja sen läpäisevyydestä nyky-yhteiskunnassa pidettiin rajoittuneena. Opiskelijat eivät pääsääntöisesti kokeneet digilaitteiden käyttämistä eri tarkoituksiin uupumusta aiheuttavana vaan päinvastoin: digilaitteiden käyttäminen sosiaalisen median seuraamiseen tai pelaamiseen nähtiin pikemminkin rentouttavana, virkistävänä tai ahdistuneisuutta lievittävänä toimintana. Tämä ei kuitenkaan sulje pois sitä, että opiskelijat olivat myös tietoisia digitaaliseen maailmaan liittyvistä haitoista. Opettajat puolestaan olivat sitä mieltä, että opiskelijoiden perusosaaminen (opiskelutaidot, tiedonhaku, sanavarasto, keskittyminen) on heikentynyt siinä määrin, että opinnot koetaan vaativina. Molemmat ryhmät olivat kuitenkin samaa mieltä siitä, että opiskelijoiden tulevaa koulutuspolkua koskevat ja tulevaisuuteen yleensä liittyvät näkymät saattavat aiheuttaa ahdistusta.

Päätämme tämän tutkimuksen keskeisten tulosten yhteenvedon opiskelijoiden, opettajien ja opinto-ohjaajien ilmaisemiin näkemyksiin parhaasta tai toivottavimmasta korkea-asteen opiskelijavalintamallista. Opiskelijoiden mielestä ehdottomasti paras opiskelijavalintamalli oli jonkinlainen pääsykokeen ja ylioppilastutkintotodistuksen arvosanojen yhdistelmä. Kyselyssä ei valitettavasti ollut eritelty tarkemmin, minkä muodon tuo yhdistelmä saisi. Seuraavaksi parhaana vaihtoehtona opiskelijat näkivät pelkän pääsykokeen. Opiskelijavalintauudistuksen tuoma erillisten pääsykoe- ja ylioppilastodistuskiintiöiden yhdistelmä sen sijaan nähtiin huomattavasti vähemmän toivottuna. Poikien mielestä erilliset kiintiöt olivat itse asiassa jopa vähemmän toivottu vaihtoehto kuin pelkkä ylioppilastodistus.

Opiskelijat näkivät toisaalta myös lukioarvosanojen käytön opiskelijavalinnassa suhteellisen suositeltavana vaihtoehtona, kunhan ne huomioidaan pääsykokeen tai ylioppilastutkinnon rinnalla, ei yksinomaisena valintaperusteena. Lukioarvosanoja tosin myös kritisoitiin useammassa avovastauksessa niiden ylioppilastutkintoa heikomman vertailtavuuden vuoksi.

Tyttöjen ja poikien näkemykset parhaasta opiskelijavalintamallista erosivat lukuun ottamatta mallia, joka kokoaisi yhteen kaikki kolme käytettävissä olevaa lähdettä eli pääsykokeen, ylioppilastutkintoarvosanat ja lukion arvosanat. Erot olivat kuitenkin vähäiset ja niin tyttöjen kuin poikienkin kannatus useimmille ehdotetuille malleille myös vähäinen. Ruotsinkielisten lukioiden opiskelijat suosivat hieman suomenkielisten lukioiden opiskelijoita vahvemmin lukioarvosanojen huomioimista opiskelijavalinnassa, kun taas tilanne oli päinvastainen pelkän pääsykokeen, erillisten pääsykoe- ja todistusvalintakiintiöiden sekä opintoalakohtaisen verkkokurssin (MOOC) käytön suosiossa. Opiskelijavalintauudistuksen näkökulmasta kiinnostava ero oli ensimmäisen vuoden opiskelijoiden opinnoissaan pidemmälle ehtineitä opiskelijoita selvästi vahvempi, joskin silti vain kysymyksessä käytetyn mittarin keskiarvoon yltävä, kannatus opiskelijavalinnan perustumisesta pelkän ylioppilastutkinnon varaan.

Ehkä heijastaen tämän hetken todistusvalinnassa painottuvaa pitkää matematiikkaa matematiikkavalinnan mukainen ero oli selvin lyhyen matematiikan opiskelijoiden vahvemmassa kannatuksessa pelkän pääsykokeen käytölle. He kannattivat pitkän matematiikan lukijoita vahvemmin myös pelkkien lukion opintosuoritusten ja arvosanojen käyttöä valintaperusteena.

Myös opettajien ja opinto-ohjaajien keskuudessa ehdottomasti eniten suosiota sai pääsykokeen ja ylioppilastutkinnon yhdistelmä. Opettajat ja opinto-ohjaajat olivat erityisen kriittisiä lukioarvosanojen käytölle korkea-asteen opiskelijavalinnassa, ehkä tuntien niiden heikon vertailtavuuden. MOOC-verkkokurssi, joka toimisi perusteena opiskelijavalinnalle ja kävisi samalla kurssisuorituksesta, näyttäytyi erityisesti lukion opinto-ohjaajille kelpona tapana valita korkea-asteen opiskelijat. Erilliset pääsykokeeseen ja todistusvalintaan perustuvat kiintiöt nähtiin pääsykokeen ja ylioppilastutkinnon yhdistelmän jälkeen toiseksi parhaana tapana valita korkea-asteen opiskelijavalinnalle, matematiikan ja luonnontieteellisten reaaliaineiden opettajien ja lukion opinto-ohjaajien suhtautuessa malliin myötämielisimmin.

13.2 Opiskelijavalintauudistuksen lukiovaikutukset tasa-arvoperspektiivistä katsottuna

Voidaksemme tavoittaa tutkimuksessa edes jossain määrin opiskelijavalintauudistuksen vaikutuksia tasa-arvon perspektiivistä kysyimme opiskelijoilta koulututkimuksessa yleisimmin tasa-arvon indikaattorina käytettyjä sukupuolta, vanhempien koulutusta ja vieras- vs. suomen- tai ruotsinkielisyyden korvaajana kotona puhuttuja kieliä. Mitä ilmeisimmin lukiolaisten sosiaalisen ennakkovalikoitumisen seurauksena niiden opiskelijoiden osuus, joiden olisimme voineet millään varmuudella arvioida olevan maahanmuuttotautaisia, oli kuitenkin niin pieni, että päätimme jättää tämän indikaattorin pois analyseista. Sen sijaan yhdellä ylimääräisellä ruotsinkielisellä lukiolla rikastettu otos tarjosi mahdollisuuden tarkastella opiskelijoiden näkemyksissä esiintyvää vaihtelua myös suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden näkökulmasta. Opetuskielen ohella otoksen rakenne mahdollisti vertailun ensimmäisen, toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoiden välillä – ero, joka on monessa lukio-opintoihin ja korkea-asteen opiskelijavalintaan liittyvässä kysymyksessä oleellinen, olivathan nuorimmat opiskelijat vasta aloittaneet lukion muutama kuukausi ennen tutkimuksen toteutusta, kun vanhimmista opiskelijoista useimmat olivat jo aloittaneet ylioppilastutkintonsa syksyn kirjoituksissa.

Edellä mainittujen aidosti taustatekijöiksi mielletävien tekijöiden ohessa raportin analyseissa toistuu opiskelijoiden matematiikkavalintaan perustuva jako. Matematiikkavalinta jakaa lukiolaiset heti matematiikan ensimmäisen yhteisen MAY1-kurssin tai moduulin jälkeen usein muillakin tavoilla eroaville opintopoluille (esim. Portaankorva ym., 2018, 2021). Nämä opintopolut kytkeytyvät varsin vahvasti tämän tutkimuksen kohteena olevaan opiskelijavalintauudistukseen, onhan eräs siihen kohdistuvan kritiikin keskeinen kohde ollut pitkän matematiikan ohessa nimenomaan sen lukijoiden opinto-ohjelmaan usein sisältyvästä fysiikasta todistusvalinnassa saatavat pisteet.

Kyselylomakkeessa opiskelijan sukupuolta kysyttiin neljän vastausvaihtoehdon kysymyksellä (tyttö, poika, muu, en halua kertoa), mutta koska kahden jälkimmäisen vaihtoehdon valitsi huomattavan harva, olemme käyttäneet sukupuolesta dikotomista muotoa. Sama koskee matematiikkavalintaa, jossa joko pitkästä lyhyeen tai lyhyestä pitkään vaihtaneiden osuus oli niin pieni, että olemme käyttäneet analyseissa dikotomista muuttujaa sen mukaan, kumpaan valintaan opiskelija oli päätenyt.

Raportin eri luvuissa ja edellä yhteenvedossa lyhyesti kuvatuissa tarkasteluissa vahvimiksi ryhmäkohtaisia eroja tuottaviksi tai niitä ilmaiseviksi muuttujiksi osoittautuivat sukupuoli ja matematiikkavalinta – ajoittain tässä, ajoittain päinvastaisessa järjestyksessä. Kyse on lisäksi kahdesta toisiinsa läheisesti kytkeytyvästä tekijästä, kuuluuhan pitkän matematiikan opiskelu sen opiskelijavalintauudistuksen myötä kasvaneesta suosioista huolimatta edelleen selvästi useammin poikien kuin tyttöjen opinto-ohjelmaan. Tutkimuksemme jopa

hieman lukioiden yleisen tyttövaltaisuuden ylittävän tyttöjen osuuden (58 %) seurauksena pitkän matematiikan lukijoiden joukossa oli kuitenkin enemmän tyttöjä kuin poikia (52,3 % vs. 47,7 %), vaikka pojista pitkää matematiikkaa opiskeli kaksi kolmasosaa (67 %) ja tytöistä vain hieman yli puolet (53,9 %).

Jo pelkästään matematiikkavalinnan sukupuolittuneisuuden seurauksena voitaneen todeta, että pitkän matematiikan ylikorostuminen opiskelijavalintauudistuksen todistusvalinnan pisteytyksessä on asettanut tytöt poikia heikompaan asemaan. Toisaalta niin tämän tutkimuksen Koski-tietovarannosta saatu rekisteritieto tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden perusopetuksen päättöarvosanoista ja lukioaikaisesta opintomenestyksestä kuin tämän raportin luvussa 4 raportoidut tiedot vuosien 2016–2022 ylioppilaiden arvosanoista ylioppilastutkinnon eri kokeissa osoittavat, että suosiolla pitkän matematiikan kirjoittajia ei suosita vain matematiikkaa vaan saadaan kuin sen kylkiäisenä keskimääräistä paremmin myös muissa oppiaineissa menestyviä opiskelijoita. On selvä, että kyse ei ole siitä, että opiskelijoista tulisi automaattisesti parempia kaikessa, jos he opiskelevat pitkää matematiikkaa. Kupiainen ja hänen kollegansa (2018) ehdottivat kuitenkin tämän tuloksen ensimmäistä kertaa julkisuuteen nostaneessa kirjassaan, että pitkän matematiikan vaatima läpi lukion jatkuva kumulatiivinen oppiminen ja työnteko saattavat toimia opiskelijalle työnteon mallina myös muissa oppiaineissa.

Pitkän matematiikan lukijoiden keskimääräistä parempi opintomenestys perustuu toki lukiossa tehdyn matematiikkavalinnan sijaan tai ohessa jo perusopetuksessa tehtyyn pohjatyöhön, mihin viittaa se, että pitkän matematiikan lukijoiden perusopetuksen päätötodistuksen lukuaineiden keskiarvo oli yli puoli arvosanaa lyhyen matematiikan lukijoita korkeampi (9,01 vs. 8,43). Pitkän matematiikan lukijat tulivat myös keskimäärin lyhyen matematiikan lukijoita korkeammin koulutetuista perheistä, minkä voi arvioida heijastuneen niin peruskouluikäiseen koulunkäyntiin sitoutumiseen kuin lapsuuden virikeympäristön tukeenkin. Suomessa peruskoulu on etenkin alkuaikoinaan onnistunut hillitsemään kotitaustan vaikutusta oppimistuloksiin (esim. Pekkarinen ym., 2009), mutta uusimmat tutkimustulokset kertovat perhetaustanyhteyden koulutusvalintoihin voimistuneen viime vuosina (esim. Härkönen & Sirniö, 2020). Opiskelijavalintauudistuksen vaikutus perhetaustasta kumpuaviin eroihin lasten kouluttautumisessa selviää kokonaisuudessaan vasta tulevana vuosina ja vuosikymmeninä.

Sukupuolen ja matematiikkavalinnan mukaiset erot osoittautuivat tutkimuksessa merkittävimmiksi, kun katse siirtyi opinnoista ja ylioppilastutkinnon koevalinnoista opiskelijoiden hyvinvointiin. Jo aiemmissa tutkimuksissa toistuvasti löytynyt ero tyttöjen ja poikien kokemassa – tai ainakin kyselyvastauksissa ilmaisemassa – uupumuksessa todentui myös tässä tutkimuksessa, eikä se kadonnut edes verrattaessa keskenään saman matematiikkavalinnan tehneitä tyttöjä ja poikia, vaikka kaiken kaikkiaan pitkän matematiikan lukijat näyttivät olevan lyhyen lukijoita vähemmän uupuneita. Tämä kuten muukaan

asiaa koskevat tutkimus ei voi osoittaa suoraa yhteyttä koulun ja uupumisen välillä, mutta vaikka niin opiskelijat kuin opettajatkin näkivät lukio-opintojen ja ylioppilastutkinnon paineen olevan keskeinen uupumiseen vaikuttava tekijä, se miksi näin on ja miksi tämä paine vaivaa erityisesti tyttöjä, jää tässäkin tutkimuksessa ilman lopullista vastausta.

13.3 Tutkimuksen tulokset uuden pisteytysmalliehdotuksen valossa

Siinä, missä todistusvalintauudistus tuntui herättäneen ehkä matemaattis-luonnon-tieteellisten alojen opettajia ja korkea-asteen oppilaitoksia lukuun ottamatta vahvaa kriittikää, toukokuussa 2023 julkistettu todistusvalinnan uusi pisteytys ehdotus näyttää herättävän vain helpottunutta kiitosta (esim. HS, 2023b). Koulututkijan silmin ehdotuksessa on toki paljon hyvää – etenkin äidinkielen ja vieraiden kielten aseman korostuminen – mutta tämän tutkimuksen tulosten valossa on vaikea olla näkemättä, että jotain saatetaan myös menettää. Lyhyen matematiikan nostaminen lähes samanarvoiseksi pitkän matematiikan kanssa aloilla, joilla pitkässä matematiikassa saavutettu osaaminen ei ole välttämätön pohja jatko-opinnoissa etenemiselle, näyttää myös tämän tutkimuksen tulosten valossa ainakin (muiden kuin pitkän matematiikan) opiskelijoiden näkökulmasta perustellulta – saattaahan se jopa johtaa siihen, että loputkin matematiikan tutkinnostaan pois jättävät alkavat nähdä sen tuottaman osaamisen hyödyllisyyden myös monella ei-matemaattisella alalla.

Tutkimuksessa hyödynnetyn vuosien 2016–2022 ylioppilasaineiston ja kyselytutkimukseen osallistuneiden lukiolaisten opintomenestyksen valossa ratkaisu ei kuitenkaan näytä opiskelijoita vastaanottavan korkea-asteen koulutuksen näkökulmasta ongelmattomalta. Kupiaisen ja kollegoiden tutkimuksen (2018) tavoin myös tämän tutkimuksen tulokset osoittavat pitkän matematiikan lukijoiden menestyvän keskimäärin lyhyen matematiikan opiskelijoita paremmin niin lukio-opinnoissaan kuin ylioppilastutkinnon eri kokeissakin. Tästä näkökulmasta tutkimuksemme kohteena oleva opiskelijavalintauudistus näyttäisi siistukeneen uutta ehdotusta paremmin parhaat mahdolliset opiskeluedellytykset omaavien opiskelijoiden löytymistä korkea-asteen opintoihin.

Myös julkisuudessa mielihyvin vastaanotettuun kaikkien reaaliaineiden palauttamiseen pisteytyksessä samanarvoisiksi saattaa sisältyä edellä matematiikan yhteydessä esiin tuodun kaltainen ei-toivottu lisäpiirre. Opiskelijoiden avovastausten valossa näyttäisi olevan vaara, että etenkin tähänastisen epäreiluksi koetun pisteytyksen jälkimainingeissa voi toistua aikanaan terveystiedon kokeen suosiona näkynyt monen opiskelijan halu ottaa pisteet sieltä, mistä ne ovat helpoimmin saatavissa. Jos Ylioppilastutkintolautakunta kuitenkin jatkaa eri kokeiden kokelasjoukon keskimääräiseen tutkintomenestykseen

perustuvan SYK-korjauksen käyttöä, eri kokeissa jaettavien korkeimpien arvosanojen määrä saattaa ehkäistä liiallisen taktikoinnin. Monen opiskelijan avovastauksissaan esittämä kritiikki todistusvalinnan nykyisen pisteytyksen ja heidän omien jatko-opintoiveittensa välisestä ristiriidasta näyttää sen sijaan viittaavan siihen, että uusi pisteytys ei ehkä itsessään tervetullutta vieraiden kielten suosionpalautusta lukuun ottamatta johda toivottuun opintojen sisällölliseen laajentumiseen. Seurauksena saattaa olla laajemman yleissivistyksen sijaan lähinnä luonnontieteistä ja pitkästä matematiikasta luopuminen ja niiden vaihtaminen omien jatkosuunnitelmien valossa tärkeämpiin oppiaineisiin. Raportin tulososassa jo siteerattu Helsingin Sanomien pääkirjoitus kiteyttää uuden pisteytysmallin kehunsa aloittamalla ”Tulevat lukiolaiset voivat taas valita opintoja kiinnostuksensa ja taipumustensa mukaan, eivät vain jatko-opintoja varten taktikoiden” (HS, 2023b). On kuitenkin vaikea nähdä, miten yhden oppiaineen opiskelun vaihtaminen toiseen automaattisesti poistaisi lukiolaisten halun maksimoida mahdollisuutensa saada tavoittelemansa paikka yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa – nyt vain sitä ei tarvitse suunnitella tehtävänsä lukemalla pitkää matematiikkaa ja fysiikkaa, jos ne eivät ole kyseisellä alalla välttämättömäksi katsottu pohja.

Kaiken kaikkiaan malli tuntuu matematiikan uudistuksessa saaman mutta nyt myös lyhyelle matematiikalle useimmilla koulutusaloilla suodun aseman säilyttämistä lukuun ottamatta lähes paluulta siihen, miten ennen opiskelijavalintauudistusta niiden opiskelijoiden ylioppilastutkinnon arvosanat tulivat huomioiduksi, jotka tulivat valituksi korkeasteen koulutukseen pääsykokeen ja ylioppilastutkinnosta saatavien yhteispisteiden ryhmässä. Tästä näkökulmasta myös tässä tutkimuksessa joidenkin opiskelijoiden avovastauksessaan kiittämästä pisteiden sitomisesta oppiaineen kurssien tai opintojaksojen määrään luopuminen ei tunnu olevan aukottomasti perusteltua.

Sen paremmin ongelmana kuin ratkaisuna ei ehkä kuitenkaan ole uusi pisteytysmalli vaan se, että alkuperäisen opiskelijavalintauudistuksen tavoin uudistus toteutetaan tilanteessa, jossa ehkä merkittävimmät asiaan vaikuttavat tekijät on rajattu lähtökohtaisesti ratkaisun ulkopuolelle. Opiskelijavalintauudistusta kritisoivassa keskustelussa on viitattu toistuvasti sen lukion tarjoamaa yleissivistystä kaventavaan luonteeseen, mutta tuon yleissivistyksen sisältöä on harvemmin lähdetty tarkemmin määrittelemään. Uuden pisteytysmallin perusteella tuon yleissivistyksen pohja on mitä ilmeisimmin äidinkielessä ja siihen sisältyy aimo annos matematiikkaa ja ehkä hieman vanhaa pisteytysmallia suurempi määrä vieraiden kielten osaamista, joskin opiskelijoiden vastausten perusteella on vaikea arvioida missä määrin mikään pisteytysmalli Suomen laskevaan kielivarantoon onnistuu vaikuttamaan. Reaaliaineet on pisteytysmallissa jaettu luonnontieteellisiin (biologia, fysiikka ja kemia) ja humanistis-yhteiskunnallisiin (filosofia, historia, maantiede, psykologia, terveystieto, uskonto tai muu katsomusaine ja yhteiskuntaoppi) oppiaineryhmiin. Kaikissa on tarjolla

sekä pakollisia että valtakunnallisia syventäviä ja koulukohtaisia soveltavia kursseja ja moduuleja. Kaikkien voi olettaa sisältyvän (ylioppilastutkinnon ulkopuolelle jäävien taito- ja taideaineiden ohessa) siihen yleissivistykseen, jonka lukio antaa.

C. P. Snow'n 1959 lanseeraama kahden kulttuurin käsite tarjoaa kiinnostavan pohjan miettiä, missä määrin lukion tarjoama yleissivistys auttaa nuoria ymmärtämään tai tulevaisuudessa vastaamaan aikamme kriittisiin globaaleihin haasteisiin. Opiskelijavalinnassa ja etenkin sen uudessa tasapisteytysmallissa huomio kiinnittyy siihen, miten Snow'n kahdesta kulttuurista luonnontieteet uhkaavat jäädä uuden pisteytysmallin seurauksena monen opiskelijan yleissivistyksessä lapsipuolen asemaan, onhan sekä fysiikassa että kemiassa vain yksi pakollinen kurssi tai kahden opintopisteen moduuli. On ymmärrettävää, että tämänkin tutkimuksen opiskelijoista moni ei-luonnontieteellisille aloille aikova kritisoi vielä seuraavat kolme vuotta voimassa olevan pisteytysmalliin sisältyvää ikään kuin yllytystä kahdeksan fysiikan kurssin opiskeluun. Jos ja kun kytkös oppiaineiden kurssi- tai moduulimäärän ja sen ylioppilastutkinnon kokeesta saatavien pisteiden väliltä kuitenkin poistuu, on vaara, että entistä useamman lukiolaisen yleissivistys alkaa kallistua entistä vahvemmin vain humanistis-yhteiskunnalliseen suuntaan.

Opiskelijavalintauudistuksen herättämän kohun ja uuden pisteytysmalliehdotuksen herättämän ilon jälkeen saattaisikin olla aika aloittaa keskustelu lukion yleissivistävästä luonteesta ja siitä, millainen oppiainekohtaisten pakollisten ja valtakunnallisten syventävien moduulien tai opintojaksojen kokonaisuus palvelisi parhaiten ajan globaalien paineiden puristuksessa kasvavien nuorten kehitystä.

13.4 Jälkisanat

Toisin kuin Karhusen ja kollegoiden korkea-asteen opiskelijavalintauudistuksen vaikutuksia vuosina 2020–2021 kartoittanut tutkimus, tämä tutkimus on vuoden 2016–2022 ylioppilastutkinnon koevalinnoissa ja koemenestyksissä tapahtuneisiin muutoksiin kohdistunutta osuutta lukuun ottamatta luonteeltaan poikittaistutkimus. Kysely- ja haastattelu-osuuden tulokset kertovat siis lähinnä siitä, millaisina kohdelukioiden opiskelijat, opettajat, rehtorit ja opinto-ohjaajat kokivat lukio-opiskelun sekä korkea-asteen opiskelijavalintauudistuksen mahdolliset vaikutukset lukuvuonna 2022–2023. Kuva, jonka tutkimus jo tällaisenaan piirtää lukio-opiskelusta ja uudistuksen vaikutuksista, on kiistatta rikas ja moniulotteinen. Kuva kuitenkin rikastuisi huomattavasti, jos tutkimusta olisi mahdollista jatkaa opiskelijatason seurantana yli toisen ja kolmannen asteen koulutuksen nivelvaiheen – puhumattakaan siitä, että se voitaisiin toistaa vaiheessa, jossa UNIFIn elokuussa voimaan astuva todistusvalinnan uusi pisteytysmalli otetaan käyttöön.

Näihin jälkisanoihin päättyvän raportin laajuudesta huolimatta tutkimuksessa kerätty kysely- ja haastatteluaineisto tulee tarjoamaan tulevaisuudessa pohjan vielä lukuisille jatkoanalyysille. Se tulee tarjoamaan Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen käynnissä olevan Luka-hankkeen (Karvi, ei päiväystä) rinnalla tervetulleeseen lisän peruskoulua selvästi vähemmän tutkitun suomalaisen lukion tilasta ja lukiolaisten näkemyksistä opinnoistaan, tulevaisuuden suunnitelmistaan ja hyvinvoinnistaan. Tämän tutkimuksen tuloksia täydentävinä tulevan tutkimuksen kohteina nousevat opiskelijoiden, opettajien ja opinto-ohjaajien vastausten valossa esiin erityisesti opintojen ohjaus ja oppimisen tuki, opiskelijoiden niin avovastauksissaan kuin haastatteluissakin esiin nostama ongelma saman periodin oppiaineiden odotusten ja vaatimusten kohtuuttomasta kuormittavuudesta sekä opettajien ja opinto-ohjaajien jaksamisen haasteet lukioon kohdistuneiden muutospaineiden alla. Tutkimuksen tulokset ansaitsevat tulla huomioiduiksi myös ylioppilastutkintoa koskevassa keskustelussa ja siihen kohdistuvassa tutkimuksessa. Näihin liittyy koevalinnoissa tapahtuneiden muutosten ohessa tutkimuskysymystemme ulkopuolelta noussut havainto suhteellisesti heikoimmin kaikissa tutkintoonsa sisällyttämässä kokeissa menestyneiden ylioppilaiden osuuden kasvusta. Osa ehdotetuista jatko-oluista sisältyy jo Karvin LUKA-hankkeen tutkimuskysymyksiin, mutta monen kohdalla yhteistyö yliopistojen kanssa saattaisi tarjota niiden käsittelyyn lisää syvyyttä.

Lähteet

Ahola, S., Asplund, R. & Vanhala, P. (2016). Valmennuskurssit – välttämätön paha vai jotain muuta. *Tiedepolitiikka*, 4, 61–67. <https://www.etla.fi/julkaisut/valmennuskurssit-valttamaton-paha-vai-jotain-muuta-ketka-osallistuvat-valmennuskurssille-ja-miksi/>

Ahola, S., Asplund, R. & Vanhala, P. (2017). Pääseekö yliopistoon, jos käy valmennuskurssin? *Tiedepolitiikka*, 2, 58–61. <https://www.etla.fi/julkaisut/paaseeko-yliopistoon-jos-kay-valmennuskurssin-alustavia-havaintoja/>

ammattikorkeakouluun.fi. (ei päiväystä) Opiskelijavalintauudistus. Luettu 7.4.2023 osoitteessa <https://www.ammattikorkeakouluun.fi/opiskelijavalintauudistus/>

Amrein, A. L. & Berliner, D. C. (2002). High-Stakes testing, uncertainty, and students learning. *Education Policy Analysis Archives*, 10(18), 1–74. <https://doi.org/10.14507/epaa.v10n18.2002>

Atkinson R. C. & Geiser S. (2009). Reflections on a Century of College Admissions Tests. *Educational Researcher*, 38(9), 665–676. <https://doi.org/10.3102/0013189X09351981>

Bachman, J. G & O'Malley, P. M. (1984) Yea-saying, nay-saying, and going to extremes: Black-White differences in response styles. *Public Opinion Quarterly*, 48(2), 491–509. <https://doi.org/10.1086/268845>

Bishop, J. (1998). The effect of curriculum-based external exit exam systems on student achievement. *Journal of Economic Education*, 29(2), 172–182. <https://ecommons.cornell.edu/handle/1813/74980>

Bishop, J., Mañe, F. & Bishop, M. (2001). How external exit exams spur achievement. *Educational Leadership*, 59(1), 58–63.

Buckley, J. (2009). Cross-national response styles in international educational assessments: Evidence from PISA 2006. Paper presented in NCES Conference on the Program for International Student Assessment (PISA). What We can learn From PISA. June 2, 2009.

Cliffordson, C. (2008). Differential prediction of study success across academic programs in the Swedish context: the validity of grades and tests as selection instruments of higher education. *Educational assessment*, 13(1), 56–75. <https://www.tandfonline.com/doi/cited-by/10.1080/10627190801968240?scroll=top&needAccess=true&role=tab&aria-labelledby=cit>

Galla M. B., Shulman E. P., Plummer B. D., Gardner M., Hutt S. J., Goyer J. P., D’Mello S. K., Finn A. S. & Duckworth A. L. (2019). Why high school grades are better predictors of on-time college graduation than are admissions test scores: The roles of self-regulation and cognitive ability. *American Educational Research Journal*, 56, 2077–2115.

Geiser S. & Santelices M. V. (2007). Validity of high-school grades in predicting student success beyond the freshman year: High-school record vs. standardized tests as indicators of four-year college outcomes. Research & Occasional Paper Series. CSHE.6.07. Center for Studies in Higher Education. University of California, Berkeley. https://cshe.berkeley.edu/sites/default/files/publications/rops.geiser._sat_6.13.07.pdf

Hautamäki, J., Säkkinen, T., Tenhunen, M.-L., Ursin, J., Vuorinen, J., Kamppi, P. & Knubb-Manninen, G. (2012). *Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet korkeakoulun näkökulmasta*. Koulutuksen arviointineuvosto. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja: 59. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kan_591.pdf

Heiskala, L., Erola, J. & Kilpi-Jakonen, E. (2021). Compensatory and multiplicative advantages: Social origin, school performance, and stratified higher education enrolment in Finland. *European Sociological Review*, 37(2), 171–185. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa046>

Heiskala, L., Erola, J. & McMullin, P. (2021). Formal differentiation at upper secondary education in Finland: Subject level choices and stratified pathways to socio-economic status and unemployment. *Longitudinal and Life Course Studies*, 12(3), 323–343. <https://doi.org/10.1332/175795921X16137561576439>

Heiskala, L., Kilpi-Jakonen, E., Sirniö, O. & Erola, J. (2023). Persistent university intentions: Social origin differences in stopping applying to university after educational rejection(s). *Research in Social Stratification and Mobility*, 85, <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2023.100801>

HS (2022a). Valintakoejärjestelmää on uudistettava tutkitun tiedon perusteella. Helsingin Sanomat 30.9.2022, Pääkirjoitus. Luettu 8.6.2023 osoitteessa <https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000009103027.html>

HS (2022b). Jotkut korottavat ylioppilaskokeiden arvosanoja jopa yli 30 kertaa – Sofia Silanpää kertoo, mistä ”sarjauusimisessa” on kyse. Helsingin Sanomat 4.6.2022, Jaakko Muilu. Luettu 14.11.2023 osoitteessa <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000008856958.html>

HS (2023a). Aalto-yliopisto rajoittaa valmennuskurssien käyttöä – Helsingin yliopistolla ei vastaavaa linjausta. Helsingin Sanomat 10.3.2023, Noona Bäckgren. Luettu 8.5.2023 osoitteessa <https://www.hs.fi/kaupunki/helsinki/art-2000009443409.html>

HS (2023b). Jäähyväiset nuorten turhalle stressille ja matematiikan ylivalle. Helsingin Sanomat, Pääkirjoitus 21.5.2023. Luettu 23.5.2023 osoitteessa <https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000009592964.html>

Härkönen, J. & Sirniö, O. (2020). Educational transitions and educational inequality: a multiple pathways sequential logit model analysis of Finnish birth cohorts 1960–1985. *European Sociological Review*, 36(5), 700–719. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa019>

Jokila, S., Haltia, N. & Kosunen, S. (2019). Valmennuskurssit ja korkeakoulumarkkinoiden maantiede. *Tiedepolitiikka*, 44(3), 18–28. Edistysellinen tiedeliitto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/324799>

Jokila, S., Haltia, N. & Kosunen, S. (2020). Market-making practices of private tutoring in Finland: Commercialization of exam preparation for admission to higher education. *ECNU Review of Education*, 1–25. <https://doi.org/10.1177/2096531120956666>

Jürges, H., Schneider, K., Senkbeil, M. & Carstensen, C. H. (2012). Assessment drives learning: The effect of central exit exams on curricular knowledge and mathematical literacy. *Economics of Education Review*, 31(1), 56–65. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.08.007>

Kaarninen, M. & Kaarninen, P. (2002). *Sivistyksen portti. Ylioppilastutkinnon historia*. Otava.

Kalenius, A. (2023). *Sivistyskatsaus 2023*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2023:3. Ladattu 4.4.2023 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/164564>

Kaltiala-Heino, R., Marttunen, M. & Fröjd, S. (2015). Lisääntyvätkö nuorten mielenterveyden ongelmat? *Suomen lääkärilehti*, 70(26–32), 1908–1912. Ladattu 12.3.2023 osoitteesta <https://www.laakarilehti.fi/tieteessa/katsausartikkeli/lisaantvatko-nuorten-mielenterveyden-ongelmat/>

- Karhunen, H., Pekkarinen, T., Suhonen, T. & Virkola, T. (2021). *Opiskelijavalintauudistuksen seurantatutkimuksen väliraportti*. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. VATT Muistiot 62. <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/180476/vatt-muistiot-62-opiskelijavalintauudistuksen-seurantatutkimuksen-valiraportti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karhunen, H., Pekkarinen, T., Suhonen, T. & Virkola, T. (2022). *Opiskelijavalintauudistuksen seurantatutkimuksen loppuraportti*. Valtion taloudellinen tutkimuskeskus. VATT Muistiot 67. <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/185280/vatt-muistiot-67-opiskelijavalintauudistuksen-seurantatutkimuksen-loppuraportti.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karvi. (ei päiväystä). Lukiouudistuksen arviointi (LUKA). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Luettu 12.5.2023 osoitteessa <https://karvi.fi/lukiokoulutus/teema-ja-jarjestelmaarvioinnit/lukiouudistuksen-arviointi-luka/>
- 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(1), 23–55. <https://doi.org/10.1353/mpq.2008.0008>
- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. (2012). Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka*, 77(5). <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/103027/kivinen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Klein, E. D. & van Ackeren, I. (2011). Challenges and problems for research in the field of statewide exams. A stock taking of differing procedures and standardization levels. *Studies in Educational Evaluation*, 37(4), 180–188. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.01.002>
- Kosola, S. (2020). Lasten ja nuorten netti- ja peliriippuvuus: pitääkö olla huolissaan? *Suomen lääkärilehti*, 75(6), 324–329. <https://www.laakarilehti.fi/tieteessa/katsausartikkeli/lasten-ja-nuorten-netti-ja-peliriippuvuus-pitaako-olla-huolissaan/?public=f55be634c-6143d31e85f7683b3ea87fd>
- Kosunen, S., Inkinen, A., Haltia, N. & Jokila, S. (2022). Tarjonta ja kysyntä valmennuskurssimarkkinoilla opiskelijavalintauudistuksen aikana. *Kasvatus*, 53(1), 63–78. <https://doi.org/10.33348/kvt.113945>
- Kupiainen, S. (2019). Perusopetuksen päättöarvosanat. Teoksessa J. Hautamäki, I. Rämä & M.-P. Vainikainen (toim.), *Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen. Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 52, 97–124.

- Kupiainen, S., Hautamäki, J., Svecnik, E. & Bakracevic, K. (2009). Looking for a European indicator for learning to learn – learnings from an eight country Pilot project: Response style as a source of systematic error. Esitys ECER 2009 -konferenssissa Wienissä.
- Kupiainen, S., Hienonen, N., Koivuhovi, S. & Hotulainen, R. (2022). Painotetun opetuksen monet muodot Helsingin perusopetuksessa. Teoksessa J. Hautamäki & I. Rämä (toim.), *Oppimaan oppiminen Helsingissä. Pitkittäistutkimus peruskoulun ensimmäiseltä luokalta toiselle asteelle*. Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit 1/2022, 161–194.
- Kupiainen, S. & Hotulainen R. (2022). Peruskoulun päättäminen ja toisen asteen opintojen aloittaminen. Teoksessa J. Hautamäki & I. Rämä (toim.), *Oppimaan oppiminen Helsingissä. Pitkittäistutkimus peruskoulun ensimmäiseltä luokalta toiselle asteelle*. Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit 1/2022, 129–160.
- Kupiainen, S., Marjanen, J. & Ouakrim-Soivio, N. (2018). *Ylioppilas valintojen pyörteessä*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 14. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/231687>
- Kupiainen, S., Ouakrim-Soivio, N., Kupiainen-Määttä, O. & Vähähyppä, K. (2019). Matematiikan lukio- ja ylioppilastutkintoarvosanat. Selittääkö heikko arvosanataso lyhyen matematiikan jättämisen pois tutkinnosta? *Dimensio*. Elokuu 2019. <https://www.dimensiolehti.fi/matematiikan-lukio-ja-ylioppilastutkintoarvosanat-selittaako-heikko-arvosanataso-lyhyen-matematiikan-kokeen-jattamisen-pois-tutkinnosta/> .
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction—a review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(9), 3528–3552.
- Kuss, D. J. & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), 311.
- Laki ylioppilastutkinnosta 502/2019. Luettu 7.4.2023 osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2019/20190502>
- Leivo, S. (2008). Lukioiden valintamarkkinat opiskelijoiden opintourapolkujen ja lukioiden opintotarjousten kohtaamispaikkana. Turun päivälukioiden 1998–2005. Turun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisu B: 78.

Lekholm A. K. & Cliffordson C. (2008). Discrepancies between school grades and test scores at individual and school level: effects of gender and family background. *Educational Research and Evaluation*, 14, 181–199.

Lindström, A. (1998). *Ylioppilastutkinnon muotoutuminen autonomian aikana*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 6. Jyväskylän yliopisto.

Lukiolaki 714/2018. Luettu 7.4.2023 osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>

Maher, J. M., Markey, J. C. & Ebert-May, D. (2013). The other half of the story: effect size analysis in quantitative research. *CBE—Life Sciences Education*, 12(3), 345–351.

Marsh, H. W. (2014). Academic self-concept: Theory, measurement, and research. Teoksessa *Psychological perspectives on the self* (s. 59–98). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315806976>

Noah, H. J. & Eckstein, M. A. (toim.) (1992). *Examinations. Comparative and international studies*. Pergamon Press.

OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.

OKM. (2016). *Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:37. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79291/okm37.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

OPH. (ei päivystä). Kehittyvä kielitaidon tasojen asteikko. Opetushallitus. Luettu 19.5.2023 osoitteessa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kehittyvan-kielitaidon-tasojen-kuvausasteikko>

OPH. (2022). Laadukas ja luotettava lukiodiplomi. Esitys lukiodiplomin kehittämissuunnitelmaksi 2023–2026. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Lukiodiplomien_kehitt%C3%A4missuunnitelma.pdf

Orr, D., Usher, D., Haj, C., Atherton, G. & Geanta, I. (2017). *Study on the impact of admission systems on higher education outcomes. Executive summary*. European Commission, Education and Training. Publication Office for the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e89fd720-f101-11e7-9749-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-search>

otakantaa.fi. (2023). Lausuntopyyntö yliopistojen todistusvalinnan pisteytyslun-
noksesta. Luettu 6.4.2023 osoitteessa [https://www.otakantaa.fi/fi/hankkeet/795/
osallistuminen/1600/kysely/](https://www.otakantaa.fi/fi/hankkeet/795/osallistuminen/1600/kysely/)

OTUS. (ei päiväystä). Hanke: Lukiolaisbarometri. Luettu 4.5.2023 osoitteessa [https://www.
otus.fi/hanke/lukiolaisbarometri/](https://www.otus.fi/hanke/lukiolaisbarometri/)

Ouakrim-Soivio, N., Kupiainen, S. & Marjanen, J. (2017). Toimivatko oppilas- ja opiskelija-ar-
vioinnin kriteerit? Oppiaineiden välinen ja sukupuolen mukainen vaihtelu perusopetuksen
ja lukion päättöarvosanoissa ja arvosanojen yhteys nuorten oppiainevalintoihin. Teoksessa
V. Britschgi & J. Rautopuro (toim.), *Kriteerit puntarissa* (81–117). FERA Suomen kasvatustie-
teellinen seura.

Pekkarinen, T. & Sarvimäki, M. (2016). *Parempi tapa valita korkeakouluopiskelijat*. VATT
Policy Brief 1-2016. Valtion taloudellinen tutkimuslaitos. Taloustieteellisiä näkökulmia
ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin kysymyksiin ja talouspolitiikan päätöksiin. [https://vatt.fi/
parempi-tapa-valita-korkeakouluopiskelijat](https://vatt.fi/parempi-tapa-valita-korkeakouluopiskelijat)

Pekkarinen, T., Uusitalo, R. & Kerr, S. (2009). School tracking and intergenerational income
mobility: Evidence from the Finnish comprehensive school reform. *Journal of Public Econo-
mics*, 93(7–8), 965–973. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.04.006>

Portaankorva-Koivisto, P., Eronen, L., Hannula, M. S. & Kupiainen, S. (2018). Lukion ensim-
mäinen yhteinen matematiikan kurssi – mielekästä ja merkityksellistä *FMSERA Journal* 2(1),
57–66. <https://journal.fi/fmsera/article/view/69899>

Portaankorva-Koivisto, P., Eronen, L., Kupiainen, S. & Hannula, M. (2021). Lukion ensimmäi-
sen yhteisen matematiikan kurssin vaikutukset matematiikkavalintaan. *FMSERA Journal*,
4(2), 19–33. <https://journal.fi/fmsera/issue/view/7915>

Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P.
Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti
(toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75–85). Gaudeamus.

Raevaara, M. (2022). Kuvataiteen lukiodiplomin historiaa ja kehitysvaiheita. Teok-
sessa H. Ylirisku, E. Härkönen & J. Vepsä (toim.), *Arvioinnin äärellä. Lukion kuvataiteen
arviointia ja lukiodiplomia kehittämässä KAARO-hankkeessa* (s. 72–81). Aalto-yliopiston
taiteiden ja suunnittelun korkeakoulun taiteen ja median laitos, kuvataidekasvatuksen
koulutusohjelma.

Reardon, S. F., Atteberry, A., Arshan, N. & Kurlander, M. (2009). Effects of the California high school exit exam on student persistence, achievement, and graduation (Working paper 2009–12). Retrieved from Institute for Research on Education Policy & Practice website: http://web.stanford.edu/group/cepa/workingpapers/WORKING_PAPER_2009_12.pdf

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Saari, J., Inkinen, A. & Jokila, S. (2021). Opiskelijoiden hakumotiivit ja valmennuskurssin käyminen. Eurorostudent VII -tutkimuksen artikkelisarja. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2021:15. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163012>

Saarinen, J., Hellgren, J., Lepola, L., Marjanen, J., Ahola, S., Engblom-Pelkkala, K., Eriksson, M., Fredriksson, P., Hynönen, I., Karjalainen, T. & Värri, K. (2023). Lukiokoulutusta uudistetaan – uudistuvatko lukiot? Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. *Julkaisut* 8:2023. <https://karvi.fi/publication/lukiokoulutusta-uudistetaan-uudistuvatko-lukiot/>

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J. E. (2009). 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., Muotka, J., Alho, K., Hakkarainen, K. & Lonka, K. (2016). School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: A person-oriented approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 704–718. <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1107542>

Salmela-Aro, K. & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929–939. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.01.001>

Salmela-Aro, K., Upadaya, 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, 343–357. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0494-2>

Seaton, M., Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2010). Big-fish-little-pond effect: Generalizability and moderation. Two sides of the same coin. *American Educational Research Journal*, 47(2), 390–433. <https://doi.org/10.3102/0002831209350493>

Snow, C. P. (1959). *The two cultures and the scientific revolution*. Oxford University Press.

Stage, C. & Ögren, G. (2004). *The Swedish Scholastic Assessment Test (SweSAT). Development, results and experiences*. EM No 49, 2004. Umeå Universitetet. https://www.umu.se/globalassets/organisation/fakulteter/samfak/institutionen-for-tillampad-utbildningsvetenskap/hogskoleprovet/publications/60585_em-no-49.pdf

Tamminen, T. (2023). *Vaikeasti tutkittava koulu*. Talous ja yhteiskunta 1/2023. Labore. Luettu 8.5.2023 osoitteessa <https://labore.fi/t&y/vaikeasti-tutkittava-koulu/>

THL. (ei päiväystä). *Kouluterveyskysely*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Luettu 10.5.2023 osoitteessa <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely>

Thorsen, C. & Cliffordson, C. (2012). Teachers' grade assignment and the predictive validity of criterion-referenced grades. *Educational Research and Evaluation*, 18(2), 153–172. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.659929>

Tilastokeskus. (2022). *Toisen asteen läpäisy heikkeni ja korkea-asteen parantui tavoiteajassa vuonna 2020*. Luettu 10.4.2023 osoitteessa https://www.stat.fi/til/opku/2020/opku_2020_2022-03-17_tie_001_fi.html

Tilastokeskus (2023). *Opiskelijoiden työllisyysaste kasvoi vuonna 2021*. Tilastokeskus. Tiedote 9.2.2023. Luettu 24.5.2023 osoitteessa <https://stat.fi/julkaisu/cl8l7pv1zkajm0dutajzrsrua>

Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Tähkä, T. (2023). *Ylioppilastutkintolautakunta. Katsaus ilmoittautumisiin ja uusintoihin*. Esitys. Educa-messut 27.–28.1.2023.

UNIFI. (2023a). *Todistusvalinta uudistuu 2026 – pisteytysluonnos nyt käsittelyssä yliopistoissa*. Suomen yliopistojen rehtorineuvosto UNIFI ry. Tiedotteet ja uutiset, 31.3.2023. Luettu 6.4.2023 osoitteessa <https://unifi.fi/todistusvalinta-uudistuu-2026/>

UNIFI. (2023b). *Yliopistojen todistusvalinta uudistuu 2026 – koulutusvararehtorit antoivat esityksen uudesta todistusvalinnan pisteytyksestä*. Luettu 17.5.2023 osoitteessa <https://unifi.fi/todistusvalinnan-uusi-pisteytys/>

Varjovalmennus. (ei päiväystä). *Kaikille avoimet ja maksuttomat kurssit*. Luettu 8.5. osoitteessa <https://varjovalmennus.fi/kurssilistaus/>

Westrick P. A., Marini J. P., Shmueli D., Young L., Shaw E. J. & Ng, H. (2020). *Validity of SAT for Predicting First-Semester, Domain-Specific Grades*. College Board.

Vuorio-Lehti, M. (2006). *Valkolakin viesti. Ylioppilaskeskustelu Suomessa toisen maailmansodan jälkeen*. Väitöskirja. Turun yliopisto. Turun yliopiston kirjasto [jakaja].

Yle. (2019). Jo viidennes lukiolaisista käy töissä opintojen ohella: "On vaikeaa tasapainotella loppuunpalamisen kanssa, kun kaikki ihannoivat työntekoa". Yleisradio 19.11.2019, Fanni Kangasvieri. Luettu 24.5.2023 osoitteessa <https://yle.fi/a/3-11069186>

Yle. (2021). Lukiodiplomi saattaa jatkossa korvata yhden ylioppilaskokeen – taideopetus pelastuisi ja nuoret voisivat paremmin, listaavat opettajat. Yleisradio 22.2.2021, Greta Virtanen. Luettu 8.5.2023 osoitteessa <https://yle.fi/a/3-11798737>

Yle. (2023a). Lukiolaisten vastustus ei kääntänyt tiede- ja kulttuuriministeri Petri Honkosen päätä – haluaa edelleen luopua ylioppilaskirjoituksista. Yleisradio 12.1.2023, Petri Kivimäki, Ville Toljonen. Luettu 8.6.2023 osoitteessa <https://yle.fi/a/74-20012499>

Yle. (2023b). Aalto-yliopistolta raju uudistus: hakija voidaan hylätä, jos taidealan ennakkotehtäviin on haettu apua valmennuskurssilta. Yleisradio 8.3.2023, Katri Tiihilä. Luettu 8.5.2023 osoitteessa <https://yle.fi/a/74-20019392>

YTL. (2023). Pisterajat ja arvosanojen muodostuminen. Suhteellinen arvosanojen määrittäminen ja SYK-menetelmä. Ylioppilastutkintolautakunta. Luettu 9.5.2023 osoitteessa <https://www.ylioppilastutkinto.fi/ylioppilastutkinto/pisterajat>

tietokayttoon.fi

ISBN PDF 978-952-383-309-8

ISSN PDF 2342-6799