

Lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen yhteys

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Eryityspedagogiikan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30 op
Eryityspedagogiikka
Syyskuu 2021
Noora-Sofia Hermansson

Ohjaaja: Markku Jahnukainen

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Noora-Sofia Hermansson		
Työn nimi - Arbetets titel Lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen yhteys		
Title The relationship between perfectionism and school burnout among general upper secondary school students		
Oppiaine - Läroämne - Subject Erityispedagogiikka		
Työn laji / Ohjaaja - Arbetets art / Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Markku Jahnukainen	Aika - Datum - Month and year 9/2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 107 s + 11 liitettä
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Lukiokoulutukseen on kohdistunut useita uudistuksia viime vuosien aikana. Samaan aikaan lukiolaisten opiskelu-uupumus on lisääntynyt. Joidenkin näistä uudistuksista, kuten esimerkiksi korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistamisen on pelätty asettavan jo valmiiksi kuormittuneille lukiolaisille vain lisää paineita. Ehkä he kokevat paineita suoriutua täydellisesti opinnoissaan. Tämän tutkimuksen tarkoitus olikin tutkia lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen yhteyttä. Tutkimuksessa selvitettiin, miten eri taustatekijät olivat yhteydessä lukiolaisten perfektionismiin ja opiskelu-uupumukseen. Lisäksi tutkimuksessa analysoitiin, miten lukiolaisten perfektionismi ja opiskelu-uupumus selittivät ja ennustivat toisiaan nämä taustatekijät huomioiden. Myös eroja lukiolaisten perfektionismissä ja opiskelu-uupumuksessa suhteessa eri taustatekijöihin tarkasteltiin.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Aineisto kerättiin e-kyselylomakkeen avulla, johon vastasi 111 lukiolaista kahdesta uusimaalaisesta lukiosta. Aineisto analysoitiin SPSS Statistics 27.0 –ohjelmistolla. Lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen yhteyttä, sekä niiden yhteyttä eri taustatekijöihin tutkittiin tarkastelemalla niiden välisiä korrelaatioita. Miten perfektionismi ja opiskelu-uupumus selittivät ja ennustivat toisiaan eri taustatekijät huomioiden, selvitettiin lineaarisen regressioanalyysin avulla. Lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen eroja suhteessa eri taustatekijöihin tutkittiin puolestaan muun muassa varianssianalyysillä (ANOVA) sekä t-testillä.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Lukiolaisten perfektionismi ja opiskelu-uupumus olivat positiivisessa yhteydessä, mutta perfektionistiset huolet selkeästi voimakkaammin, kuin perfektionistiset pyrkimykset. Taustatekijöistä naispuolisuus ja erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarpeen kokeminen olivat positiivisessa yhteydessä lukiolaisten perfektionistisiin huoliin ja opiskelu-uupumukseen huoltajien korkeakoulutuksen ollessa niihin negatiivisessa yhteydessä. Esimerkiksi uupumusasteista väsymystä ennusti vahvinten perfektionistiset huolet ja naispuolisuus. Lisäksi esimerkiksi tytöt raportoivat poikia enemmän perfektionistisiä huolia ja opiskelu-uupumusta. Opiskelu-uupumuksen ehkäisemisessä tulisikin huomioida myös perfektionismi.</p>		
Avainsanat - Nyckelord perfektionismi, opiskelu-uupumus, lukio		
Keywords perfectionism, school burnout, general upper secondary school		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Noora-Sofia Hermansson		
Työn nimi - Arbetets titel Lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen yhteys		
Title The relationship between perfectionism and school burnout among general upper secondary school students		
Oppiaine - Läroämne - Subject Special Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Markku Jahnuainen	Aika - Datum - Month and year 9/2021	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 107 pp. + 11 appendices
<p><i>Tiivistelmä - Referat - Abstract</i></p> <p>Goals. The general upper secondary school (high school) has faced several reforms lately. Meanwhile high school students' school burnout has increased. Some of the reforms, for example, the student admissions reform in higher education institutions, has been feared to put even more pressure on the already exhausted high school students. Perhaps they may experience pressure to perform perfectly in their studies. The purpose of this study was to explore the relationship between high school students' perfectionism and school burnout. The study examined the connection between high school students' perfectionism, school burnout and some background factors. It also analyzed how the students' perfectionism and school burnout explained and predicted each other taking the background factors into account. Differences in the students' perfectionism and school burnout in relation to different background factors were also examined.</p> <p>Methods. The research data was collected with an online survey, which was answered by 111 students from two high schools in Uusimaa. The data was analyzed with SPSS Statistics 27.0. The relationship between the students' perfectionism and school burnout, as well as their relationship with some background factors were studied by exploring their correlations. How the students' perfectionism and school burnout explained and predicted each other, taking the background factors into account, was analyzed with linear regression analysis. To study differences in the students' perfectionism and school burnout in relation to some background factors, variance analysis (ANOVA) and the t-test, among others, were used.</p> <p>Results and conclusions. High school students' perfectionism and school burnout correlated positively, but the connection was stronger with perfectionistic concerns than perfectionistic strivings. Being female and experiencing the need of special education or other support for learning were positively correlated with perfectionistic concerns and school burnout, while higher education of the students' caretakers was negatively correlated with them. The strongest predictors for, for example, school-related exhaustion were perfectionistic concerns and being female. In addition, for example, girls reported more perfectionistic concerns and school burnout than boys. Thus, perfectionism should be taken into account in the prevention of school burnout.</p>		
Avainsanat – Nyckelord perfektionismi, opiskelu-uupumus, lukio		
Keywords perfectionism, school burnout, general upper secondary school		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1	PERFEKTIONISTISET LUKIOLAISET OPISKELU-UUPUNEITA UUDISTUVASSA LUKIOSSA?	1
2	TEOREETTINEN TAUSTA	5
2.1	Perfektionismi	5
2.1.1	Moniulotteisen perfektionismin moninaiset määritelmät	6
2.1.2	Hyvä paha perfektionismi	9
2.1.3	Perfektionismin yhteys muihin tekijöihin	11
2.1.4	Perfektionismin mittaaminen	12
2.1.5	Perfektionismin kehittyminen	14
2.1.6	Perfektionismi nuoruudessa	16
2.2	Opiskelu-uupumus	18
2.2.1	Opiskelu-uupumuksen määritelmä	19
2.2.2	Opiskelu-uupumukseen liittyvät riskitekijät nuoruudessa	20
2.2.3	Perheen rooli nuoren opiskelu-uupumuksessa	21
2.2.4	Opiskelu-uupumukselta suojaavat tekijät	23
2.3	Perfektionistit opiskelu-uupuneita?	24
2.4	Lukiokoulutus	26
2.4.1	Mitä on lukiokoulutus?	26
2.4.2	Lukio-opetus ja lukion oppimäärä	28
2.4.3	Ylioppilastutkinto	29
2.4.4	Uupuneet lukiolaiset	31
2.4.5	Lukiolaisen kasvava vapaus ja vastuu	33
2.4.6	Oppimisen tuki ja ohjaus lukiossa	34
2.4.7	Oppimisen tuen ja ohjauksen toteutuminen lukiossa	37
2.5	Korkeakoulujen opiskelijavalinnat ja niiden uudistaminen	39
2.5.1	Korkeakoulujen opiskelijavalinnat ennen uudistamista	40
2.5.2	Korkeakoulujen opiskelijavalinnat uudistamisen jälkeen	41
2.5.3	Korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistamista koskeva kritiikki	44
2.5.4	Korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistaminen lisännyt lukiolaisten uupumusta?	49
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	52
3.1	Tutkimustehtävä	52
3.2	Tutkimuskysymykset	52
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	54

4.1	Aineiston kuvailu.....	54
4.2	Kyselylomake ja siinä käytetyt mittarit.....	57
4.2.1	Perfektionismi.....	57
4.2.2	Opiskelu-uupumus	59
4.2.3	Jakaumatarkastelut	59
4.3	Aineiston analyysimenetelmät.....	60
5	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	62
5.1	Lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen välinen yhteys.....	62
5.2	Eri taustatekijöiden yhteys lukiolaisten perfektionismiin ja opiskelu-uupumukseen	63
5.3	Miten lukiolaisten perfektionismi ja opiskelu-uupumus selittivät ja ennustivat toisiaan ottaen huomioon eri taustatekijät?	65
5.4	Erot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa suhteessa eri taustatekijöihin	69
5.4.1	Sukupuoleen liittyvät erot	70
5.4.2	Vuosiluokkaan liittyvät erot	71
5.4.3	Jatko-opintosuunnitelmiin liittyvät erot	72
5.4.4	Huoltajien korkeakoulutustaustaan liittyvät erot	73
5.4.5	Erytisopetuksen saamiseen liittyvät erot	75
5.4.6	Erytisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarpeen kokemukseen liittyvät erot.....	76
5.5	Yhteenvedo tuloksista.....	77
6	LUOTETTAVUUS.....	80
7	POHDINTAA	89
	LÄHTEET.....	93
	LIITTEET.....	108

TAULUKOT

Taulukko 1. Kolmen eri perfektionismimittarin ulottuvuuksien jakautuminen perfektionistisiin pyrkimyksiin ja perfektionistisiin huoliin.....	8
Taulukko 2. Lukioiden väliset keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa	56
Taulukko 3. Short Almost Perfect Scale -mittarin väittämien väliset korrelaatiot	58
Taulukko 4. Summamuuttujien kuvailevat tiedot ja reliabiliteettikertoimet	60
Taulukko 5. Lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen väliset korrelaatiot.	62
Taulukko 6. Taustatekijöistä luodut dummy-muuttujat	63
Taulukko 7. Lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen yhteys eri taustatekijöihin.....	64
Taulukko 8. Miten lukiolaisten opiskelu-uupumus selitti ja ennusti heidän perfektionismiaan eri taustatekijät huomioiden (lopulliset mallit)	67
Taulukko 9. Miten lukiolaisten perfektionismi selitti ja ennusti heidän opiskelu-uupumustaan eri taustatekijät huomioiden (lopulliset mallit).....	69
Taulukko 10. Keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa tyttöjen ja poikien välillä	70
Taulukko 11. Keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa suhteessa heidän vuosiluokkaansa	71
Taulukko 12. Keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa suhteessa heidän jatko-opintosuunnitelmiinsa	72
Taulukko 13. Keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa suhteessa heidän huoltajiensa korkeakoulutustaustaan (ANOVA).....	74
Taulukko 14. Keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa suhteessa heidän huoltajiensa korkeakoulutustaustaan (Kruskal-Wallis testi)...	75
Taulukko 15. Keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa suhteessa heidän erityisopetustaustaansa	76
Taulukko 16. Keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa suhteessa heidän erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarpeen kokemukseensa.....	77

KUVIOT

Kuvio 1. Opiskelu-uupumus, %, koko maa, lukio 1. ja 2. vuosi	2
Kuvio 2. Opiskelu-uupumusriksi tytöillä ja pojilla.....	56

LIITTEET

Liite 1. Lukioiden väliset keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa (Mann-Whitney U-testi)	108
Liite 2. Lukioiden väliset keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa.....	109
Liite 3. Lukioiden väliset keskiarvoerot lukiolaisten opiskelu-uupumuksessa	110

Liite 4. Nuorten koulu-uupumus BBI-10-mittarin väittämien väliset korrelaatiot.....	111
Liite 5. Ryhmittelevien muuttujien jakaumien ominaisuudet	112
Liite 6. Lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen väliset korrelaatiot (Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimina)	113
Liite 7. Keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa tyttöjen ja poikien välillä (Mann-Whitneyn U-testi)	114
Liite 8. Keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa suhteessa heidän vuosiluokkaansa (Kruskal-Wallis testin testi)	115
Liite 9. Keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa suhteessa heidän jatko-opintosuunnitelmiinsa (Mann-Whitneyn U-testi).....	116
Liite 10. Keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa suhteessa heidän erityisopetustaustaansa (Mann-Whitneyn U-testi)	117
Liite 11. Keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa suhteessa heidän erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarpeen kokemukseensa (Mann-Whitneyn U-testi)	118

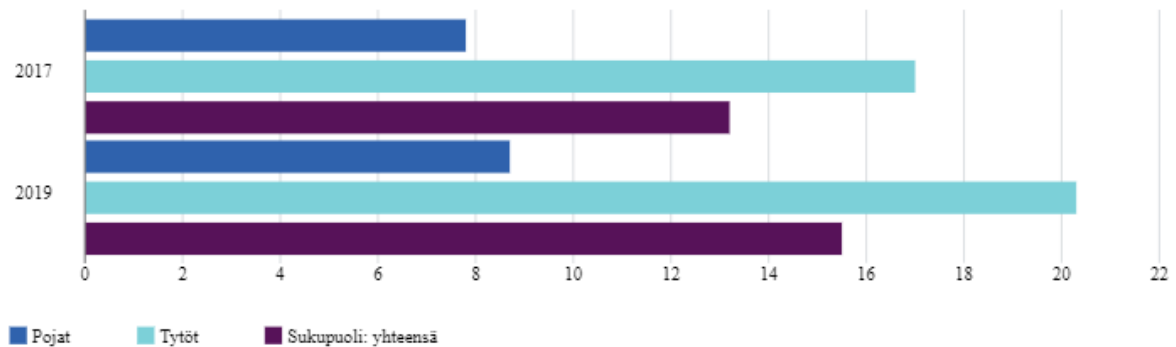
1 Perfektionistiset lukiolaiset opiskelu-uupuneita uudistuvassa lukiossa?

Lukiokoulutukseen on kohdistunut useita uudistuksia viimeisten vuosien aikana. Ensinäkin vuonna 2017 käynnistyi laaja lukiokoulutuksen uudistushanke, jonka yhteydessä esimerkiksi elokuussa 2019 voimaan astunut uusi lukiolaki (714/2018) säädettiin (Opetushallitus, 2019a, s. 9). Uusi lukiolaki edellyttää, että jokaisessa lukiossa on oltava erityisopetusta tarjolla vuodesta 2021 lähtien (OAJ, 2019). Toiseksi lukion opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2019a) uusittiin ja otettiin syksyllä 2021 käyttöön (Opetushallitus, 2021b). Uuden LOPS:n olennaisimpia muutoksia on muun muassa opiskelijoiden oikeus yhä kattavampaan sekä pitkäkestoisempaan ohjaukseen ja uuden lukiolain edellyttämään erityiseen tukeen (Opetushallitus, 2019b). Myös ylioppilastutkintoa uudistetaan siten, että kevästä 2022 lähtien ylioppilastutkinto edellyttää nykyisen neljän kokeen sijaan viisi koetta (Ylioppilastutkintolautakunta, 2021a).

Suoraan lukiokoulutukseen kohdistettujen muutosten lisäksi on tehty myös uudistuksia, jotka vaikuttavat lukioon. Ensinäkin korkeakoulujen opiskelijavalintamenettelyt uudistettiin. Tämän johdosta valtaosa, eli vähintään 51 % uusista korkeakouluopiskelijoista valitaan nyt valintakokeen sijaan todistuksen, toisin sanoen ylioppilastutkinnon tai ammatillisen perustutkinnon arvosanojen perusteella. Tämä uudistus astui voimaan vuonna 2020. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020b.) Lisäksi vuonna 2020 päätettiin nostaa oppivelvollisuusikä 18 vuoteen. Uusi oppivelvollisuusikä astui voimaan elokuussa 2021 ja tarkoittaa siis sitä, että kaikilla oppilailta on velvollisuus jatkaa peruskoulusta toiselle asteelle - esimerkiksi lukioon. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021.)

Lukiokoulutus ja sen myötä luonnollisesti myös lukiolaiset ovat siis melkoisessa uudistusten ja muutosten pyörteessä. Lukiokoulutus ja lukiolaiset ovat kuitenkin saaneet osakseen huomiota viime aikoina myös muista syistä. Luultavasti eniten keskustelua on herättänyt lukiolaisten opiskelu-uupumuksen huolestuttava lisääntyminen viimeisten vuosien aikana. Kuten kuviosta 1 näkee, vuoden 2017 kouluterveyskyselyyn vastanneista lukion ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoista 13,2 % koki opiskelu-uupumusta; pojista 7,8 % ja tytöistä 17 %. Vuonna 2019 vastanneista jo 15,5 % koki opiskelu-uupumusta; pojista 8,7 % ja tytöistä

20,3 %. (THL, 2020.) Viimeisimmän kouluterveyskyselyn mukaan siis peräti joka viides lukiolainen tyttö koki opiskelu-uupumusta.



Kuvio 1. Opiskelu-uupumus, %, koko maa, lukio 1. ja 2. vuosi (THL, 2020)

Aihe on siis ajankohtainen ja myös vakavasti otettava, sillä opiskelu-uupumuksella on kielteisiä vaikutuksia sekä yksilölle itselleen, että koko yhteiskunnalle. Opiskelu-uupumus voi nimittäin pitkittyessään aiheuttaa esimerkiksi masennusta ja altistaa nuoren koulutusjärjestelmästä putoamisen ja syrjäytymisen riskin alaiseksi (THL, 2020). Koska opiskelu-uupumus voi luoda haasteita oppimiselle ja opiskelulle, se on myös erityispedagoginen pulma. Opiskelu-uupumus voikin synnyttää lukiolaiselle erityisen tuen tarpeita. Uusi lukiolaki (714/2018, 28 §) taas toteaa, että ”opiskelijalla, jolla on kielellisten erityisvaikeuksien *tai muiden oppimisvaikeuksien* vuoksi vaikeuksia suoriutua opinnoistaan, on oikeus saada erityisopetusta ja muuta oppimisen tukea yksilöllisten tarpeidensa mukaisesti.” Tällä perusteella opiskelu-uupuneellakin opiskelijalla on siis oikeus erityisopetukseen tai muuhun oppimisen tukeen, mikäli hänen uupumuksensa luo vaikeuksia suoriutua opinnoista. Yksi lukion erityisopetuksen tehtävistä onkin lukiolaisten hyvinvoinnin ja jaksamisen edistäminen (Opetushallitus, 2021a). Lisäksi etenkin ne, kenellä on selkeitä haasteita esimerkiksi oppimisen kanssa, kärsivät opiskelu-uupumuksesta (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 21). Nämäkin seikat tekevät opiskelu-uupumuksesta erityispedagogisen kysymyksen.

Opiskelu-uupumuksesta ja sen lisääntymisen mahdollisista syistä onkin käyty viime aikoina paljon julkista keskustelua (esim. Grönholm, 2019a, 2019b, 2019c; Helsingin Sanomat, 2019; Kallunki, 2019; Matintupa, 2020). Yhdeksi selitykseksi on nostettu juurikin tämä lukiokoulutusta koskettaneiden uudistusten runsaus

sekä erityisesti korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistaminen. (esim. Haavisto, 2018; Honka ym., 2019; Kononen & Vähäsarja, 2018.) Uudistamisen tavoitteena on ollut helpottaa korkeakouluun hakemista, keventää abi-kevään työtaakkaa sekä vähentää välivuosien määrää ja siten aikaistaa jatko-opintojen aloittamista (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017). Hyvistä tarkoituksistaan huolimatta uudistusta on kritisoitu sen mahdollisten haitallisten, etenkin lukiolaisten jaksamista koskettavien vaikutusten vuoksi.

Koska todistusarvosanoilla on uudistuksen myötä suurempi merkitys jatko-opintoihin hakeutumisen kannalta, on lukiolaisilla kovemmat paineet menestyä ylioppilaskirjoituksissaan sekä läpi koko lukion. Tätä mieltä on esimerkiksi kasvatus-tieteen professori Juha T. Hakala, joka pelkää, että korkeakoulujen opiskelijavalintamenettelyjen uudistaminen johtaakin juuri päinvastaiseen tilanteeseen, kuin mihin sillä on pyritty: korkeakouluhakuihin valmistaudutaan koko lukion ajan ja siten lukiolaisten työtaakka onkin entistä suurempi. (Haavisto, 2018.) Korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistaminen on johtanut myös esimerkiksi siihen, että nuoret joutuvat miettimään jo heti lukion alussa, minkä lukuaineiden valitsemisesta on eniten hyötyä jatko-opintoihin hakemisen kannalta. Hakalan mielestä on kuitenkin suuri rasite vaatia nuorilta järkeviä valintoja tulevaisuutensa suhteen jo siinä vaiheessa. (Kononen & Vähäsarja, 2018.)

Lukiolaiset ovat siis epäilemättä yhä suurempien paineiden alla menestyä opinnoissaan ja ylioppilaskirjoituksissaan mahdollisimman hyvin, sillä heidän tulevaisuutensa on siitä kiinni. Jaan joidenkin asiantuntijoiden, kuten Hakalan huolen siitä, millaisia mahdollisia haittavaikutuksia tällä voi olla lukiolaisten hyvinvoinnille ja etenkin jaksamiselle. Uskon, että uudistus voi mahdollisesti aiheuttaa jo valmiiksi kuormittuneille lukiolaisille lisää stressiä ja huolta omasta pärjäämisestään ja suoriutumisestaan, kun panokset ovat niin kovat. Ehkä lukiolaiset vaativat itseltään yhä enemmän ja asettavat itselleen yhä korkeampia tavoitteita. Ehkä he pyrkivät yhä täydellisempiin suorituksiin ja odottavat itseltään vain parasta. Ehkä osa nuorista ei paineiden alla koe omien suoritustensa riittävän ja ovat pettyneitä itseensä. Ehkäpä osasta lukiolaisia tuleekin siis perfektionistisia opinnoissaan. Mikäli näin on, millainen kohan yhteys tällä on mahdollisesti heidän jaksamiensa?

Näistä pohdinnoista inspiroituneena päätin tutkia pro gradu -tutkielmassani lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen yhteyttä. Lisäksi tutkin millainen yhteys eri taustatekijöillä, kuten esimerkiksi sukupuolella, jatko-opintosuunnitelmilla sekä erityisopetustaustalla oli lukiolaisten perfektionismiin ja opiskelu-uupumukseen. Otin myös selvää, miten perfektionismi ja opiskelu-uupumus selittivät ja ennustivat toisiaan eri taustatekijät huomioon ottaen. Lisäksi tutkin, miten lukiolaiset erosivat perfektionismissaan ja opiskelu-uupumuksessaan suhteessa eri taustatekijöihin, kuten esimerkiksi vuosiluokkaan sekä huoltajien korkeakoulutustaustaan.

Kiinnostukseni tähän aiheeseen heräsi jo työstäessäni kandidaatin tutkielmaani. Kandidaatin tutkielmani aiheena oli nimittäin perfektionististen oppilaiden tuen muodot ja mahdollisuudet koulussa, mistä tein systemaattisen kirjallisuuskatsauksen (Hermansson, 2019). Pohtiessani aihetta pro gradu –tutkielmalleni, tavoitteenani oli tavalla tai toisella jatkaa perfektionismin parissa. Perfektionismin lisäksi minua kiinnostivat nuoret kohderyhmänä sekä lukiokoulutus tutkimuksen kontekstina. Nämä intressit mielessäni pitäen kävin läpi kasvatusalan ajankohtaisia tutkimuksia ja puheenaiheita. Eteeni nousi jatkuvasti uutisia koskien lukiokoulutuksen uudistuksia sekä lukiolaisten opiskelu-uupumuksen lisääntymistä. Mieleeni palasi kandidaatin tutkielmani yhteydessä oppimani asiat, kuten esimerkiksi perfektionismin yhteys uupumukseen. Minulle kehittyikin kiinnostus lähteä tutkimaan perfektionismin mahdollista yhteyttä lukiolaisten opiskelu-uupumukseen.

Tämä aihe kiinnostaa minua myös omien henkilökohtaisten kokemusteni vuoksi. Olin omina lukioaikoinani niin sanottu kymppin tyttö ja näin jälkiviisaana aiheeseen tarkemmin tutustuttuani varmasti ajoittain myös hyvinkin opiskelu-uupunut. Minun on siis helppo hypätä nykyisten opiskelu-uupuneiden lukiolaisten saappaisiin ja tuntea empatiaa heitä kohtaan. Mielestäni aihetta onkin tärkeää tutkia, jotta lukiolaisten opiskelu-uupumusta onnistuttaisiin vähentämään ja ehkäisemään. Lähdin omista vaikuttimistani huolimatta kuitenkin avoimin mielin tutkimaan tätä aihetta vankalla tieteellisellä otteella. Tämä onkin yksi syy, miksi valitsinkin tutkimukselleni kvantitatiivisen tutkimusotteen.

2 Teoreettinen tausta

Tässä luvussa käyn läpi tutkimukseni kannalta keskeisimpien käsitteiden, eli perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen teoreettista taustaa. Lisäksi käsittelen lukiokoulutusta sekä korkeakoulujen opiskelijavalintoja ja niiden uudistamista. Aloitan käsittelemällä ensin perfektionismia. Käyn läpi muun muassa perfektionismin erilaisia määritelmiä, millä tavoin sitä mitataan ja miten se kehittyy. Sitten siirryn tarkastelemaan opiskelu-uupumusta. Esittelen esimerkiksi opiskelu-uupumuksen määritelmän, opiskelu-uupumukseen liittyviä riskitekijöitä sekä siltä suojaavia tekijöitä. Koska tutkimukseni kohderyhmänä ovat lukiolaiset, tarkastelen kumpaa-kin näistä käsitteistä myös nuoruuden kontekstissa. Lisäksi tuon esille aiempaa tutkimusta perfektionismin ja (opiskelu-)uupumuksen välisestä yhteydestä.

Käsiteltyäni perfektionismia ja opiskelu-uupumusta, siirryn kertomaan suomalaisesta lukiokoulutuksesta. Esittelen muun muassa lukion oppimäärää, lukiokoulutukseen kohdistuneita ja sitä koskettaneita uudistuksia sekä lukiossa toteutettavaa oppimisen tukea ja ohjausta. Nostan tarkasteluun myös lukiolaisten lisääntyneen opiskelu-uupumuksen ja käyn läpi sen mahdollisia syitä. Luvun lopussa käsittelen vielä korkeakoulujen opiskelijavalintamenettelyjä sekä niiden uudistamista, kuten myös siihen kohdistettua kritiikkiä.

2.1 Perfektionismi

Perfektionismi, arkisemmalta nimitykseltään täydellisyyden tavoittelu, merkitsee virheettömyyteen ja täydellisyyteen pyrkimistä, (Flett & Hewitt, 2002, s. 5) äärimmäisen korkeiden tavoitteiden asettamista sekä toiminnan ylikriittistä arviointia. Se on monitahoinen ilmiö, jolla on useita eri puolia sekä esiintymismuotoja. (Stoeber, 2018a, s. 3.) Perfektionismi on kuitenkin käsite, jonka tarkasta määritelmästä ja käsitteellistämisestä ei olla täysin yksimielisiä (Flett & Hewitt, 2002, s. 10; Haapasalo, 2014; Stoeber, 2018a, s. 3). Alalla vallitsivat pitkään näkemykset perfektionismista yksiulotteisena sekä varsin negatiivisena ja psykopatologiaan läheisesti liittyvänä ominaisuutena (Stoeber & Otto, 2006). Nämä näkemykset al-

koivat kuitenkin muuttua ja tarkentua merkittävästi 1990-luvun alusta lähtien, jolloin perfektionismi alettiin ymmärtää moniulotteisena käsitteenä. Tästä huolimatta jopa alan johtavat tutkijat, kuten esimerkiksi Gordon L. Flett, Paul L. Hewitt sekä Joachim Stoeber käsittävät perfektionismin edelleen hieman eri tavoin.

Yhtenä esimerkkinä perfektionismia koskevasta yksimielisyyden puutteesta on se, miten eri tavoin perfektionismista puhutaan. Sitä kutsutaan muun muassa persoonallisuuden taipumukseksi, (Stoeber, 2018a, s. 3) persoonallisuuden tyyliksi, (Hewitt & Flett, 1991) persoonallisuuden ominaisuudeksi, (Enns & Cox, 2002, s. 50) kognitiivisten ja käyttäytymispiirteiden kokonaisuudeksi sekä psykiseksi oireeksi (Haapasalo, 2014). Selkeyden vuoksi aion tässä tutkielmassa kutsua perfektionismia Stoeberia (2018b, s. 339) mukaillen persoonallisuuden taipumukseksi. Flett ja Hewitt (2002, s. 5) toteavat näiden erimielisyyksien heijastelevan alan tutkimuksen sekä teorian eksponentiaalista lisääntymistä 1990-luvun alusta lähtien. Stoeber (2018b, s. 337) kuitenkin uskoo useimpien perfektionismin tutkijoiden olevan jokseenkin yhtä mieltä perfektionismia määrittelevistä ydinkomponenteista, kuten esimerkiksi sen moniulotteisesta luoneesta.

Tässä alaluvussa esittelen perfektionismia käymällä ensin läpi hieman alan tutkimuksen historiaa sekä esittelemällä perfektionismin vakiintuneimpia määritelmiä ja käsitteellistämisen tapoja. Tarkastelen perfektionismitutkimuksen käytetyimpiä mittareita sekä niiden eroja ja yhtäläisyyksiä. Esittelen myös alan tutkimuksen keskeisimpiä havaintoja ja annan joitakin esimerkkejä perfektionismin yhteydestä muihin tekijöihin.

2.1.1 Moniulotteisen perfektionismin moninaiset määritelmät

Perfektionismin tutkimuksen juuret ovat psykodynaamisessa teoriassa, erityisesti kahden 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa toimineen psykoanalyytikon Alfred Adlerin sekä Karen Horneyn kirjoituksissa (Stoeber, 2018a, s. 4). Adleria voikin Akay-Sullivanin ja muiden (2016) mukaan pitää yhtenä ensimmäisistä, jolla oli perfektionismista moniulotteinen käsitys, ja joka tunnisti sekä sen adaptiiviset että epäadaptiiviset puolet. Seuraava merkittävä askel alan tutkimuksessa otettiin

vasta vuonna 1978, kun Hamachek (1978) ehdotti artikkelissaan kahden eri perfektionismin muodon erottamista toisistaan: positiivinen muoto, eli "normaali perfektionismi" sekä negatiivinen muoto, eli "neuroottinen perfektionismi" (Stoeber, 2018a, s. 4). Normaali perfektionismi merkitsi pyrkimystä kohtuullisiin ja realistisiin tavoitteisiin, jotka johtavat tyytyväisyyteen itsestä, sekä parantuneeseen itsetuntoon. Neuroottinen perfektionismi puolestaan merkitsi taipumusta pyrkiä liian korkeisiin tavoitteisiin, minkä motiivina on pelko epäonnistumisesta sekä huoli pettymyksen tuottamisesta muille. (Flett & Hewitt, 2002, s. 11.)

Vuosina 1990 ja 1991 julkaistiin alan uraa uurtaneet moniulotteiset mallit perfektionismista sekä niihin liittyvät mittarit, jotka esittelen myöhemmin. Ensin Frost ja kollegat (1990) julkaisivat mallin, jossa on kuusi eri perfektionismin ulottuvuutta: huoli virheistä, henkilökohtainen vaatimustaso, vanhempien odotukset, vanhempien kritiikki, toiminnan epäileminen sekä järjestys. Huoli virheistä käsitteellistettiin negatiivisina reaktioina virheisiin sekä taipumuksena tulkita virheet epäonnistumisena ja uskoa, että muiden kunnioitus menetetään epäonnistumisen myötä. Henkilökohtainen vaatimustaso taas käsitteellistettiin erittäin korkean vaatimustason asettamisena sekä tämän vaatimustason liiallisena merkityksenä itsensä arvioinnissa. Vanhempien odotukset sekä kritiikki koostuvat taipumuksesta uskoa, että omat vanhemmat asettavat erittäin korkeita tavoitteita ja ovat ylikriittisiä. Taipumus kokea, ettei erilaisia hankkeita saada päätökseen tyydyttävällä tavalla muodostaa toiminnan epäileminen -ulottuvuuden. Järjestys-ulottuvuus puolestaan koostuu järjestyksen tärkeyden sekä mieltymyksen korostamisesta. (Frost, ym. 1990.)

Samaan aikaan Hewitt ja Flett (1991) loivat oman moniulotteisen mallinsa perfektionismista. Tässä mallissa perfektionismi jakautuu kolmeen eri ulottuvuuteen: itseen suuntautunut perfektionismi, toisiin suuntautunut perfektionismi sekä sosiaalisesti määräytynyt perfektionismi. Itseen suuntautunut perfektionismi käsittää vaativien tavoitteiden asettamisen itselleen sekä oman toiminnan tiukan arvioimisen ja kritisoimisen. Toisiin suuntautuneet perfektionistit taas asettavat epärealistisia vaatimuksia itselleen tärkeille henkilöille, pitävät tärkeänä, että muut ovat täydellisiä ja arvioivat ankarasti toisten suoriutumista. Sosiaalisesti määräytyneeseen perfektionismiin taas kuuluu tarve saavuttaa ja täyttää itselleen tärkeiden

ihmisten määräämät tavoitteet ja odotukset. Tällaisilla perfektionisteilla on siis kokemus tai uskomus siitä, että muilla on epärealistiset vaatimukset heitä kohtaan ja että muut arvioivat heitä ankarasti ja asettavat heille paineita olla täydellisiä. (Hewitt & Flett, 1991.)

Kolmas vakiintunut tapa käsitteellistää perfektionismi on jakaa se kahteen pääulottuvuuteen. Tämä käsitteellistämisen tapa perustuu edellä esitettyihin Frostin ja muiden (1990) sekä Hewittin ja Flettin (1991) luomiin malleihin. Frost kollegoineen (1993) vertasivat näiden kahden mallin pohjalta luotuja perfektionismimittareita ja havaitsivat niiden yhdeksän ulottuvuuden jakautuvan kahdelle korkeamman tason ulottuvuudelle. Toiseen niistä yhdistyi henkilökohtainen vaatimustaso, järjestys, itseen suuntautunut perfektionismi sekä toisiin suuntautunut perfektionismi. Toiseen ulottuvuuksista taas sisältyi huoli virheistä, toiminnan epäileminen, vanhempien odotukset ja kritiikki sekä sosiaalisesti määräytynyt perfektionismi. Näitä kahta korkeamman tason ulottuvuutta kutsutaan nykyään yleensä perfektionistisiksi pyrkimyksiksi sekä perfektionistisiksi huoliksi. Näihin kahteen korkeamman tason ulottuvuuteen voi jakaa myös muiden perfektionismi-mittareiden, kuten esimerkiksi myöhemmin tutkielmassani käsiteltävän Slaney'n ja muiden (2001) Almost Perfect Scale-Revised -mittarin (APS-R) ulottuvuuksia. (ks. taulukko 1) (Stoeber, 2018a, s. 5–8.)

Taulukko 1. Kolmen eri perfektionismimittarin ulottuvuuksien jakautuminen perfektionistisiin pyrkimyksiin ja perfektionistisiin huoliin (Stoeber, 2018a, s. 8)

Mittari	Lähde	Perfektionistiset pyrkimykset	Perfektionistiset huolet
Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS)	Frost ym. (1990)	henkilökohtainen vaatimustaso, järjestys	huoli virheistä, toiminnan epäileminen, vanhempien odotukset ja kritiikki
Multidimensional Perfectionism Scale (HFMP)	Hewitt & Flett (1991)	itseen suuntautunut perfektionismi, toisiin suuntautunut perfektionismi	sosiaalisesti määräytynyt perfektionismi
Almost Perfect Scale-Revised (APS-R)	Slaney ym. (2001)	korkea vaatimustaso, järjestys	ristiriita

Neljäs ja viimeinen tässä tutkielmassa esittelemäni tapa käsitteellistää perfektionismi on Gaudreaun sekä Thompsonin (2010) ehdottama perfektionismin 2 x 2 malli. Tämä malli erottaa neljä tapaa olla perfektionisti, ja se perustuu kaksiulotteiseen perfektionismin käsitteellistämisen tapaan, joka tunnistaa perfektionismi-vaatimustaso -perfektionismin (perfectionism standards perfectionism, PSP) sekä arvioivat huolet -perfektionismin (evaluative concerns perfectionism, ECP). Tämän mallin mukaan perfektionismi voidaan jakaa siis neljään eri ryhmään: ei-perfektionismi, jossa on sekä matala PSP että ECP, puhdas PSP, jossa on korkea PSP sekä matala ECP, puhdas ECP, jossa on matala PSP sekä korkea ECP, ja sekalainen perfektionismi, jossa on sekä korkea PSP että korkea ECP. (Marttinen ym., 2018, s. 45.)

2.1.2 Hyvä paha perfektionismi

Perfektionismin tarkan määritelmän lisäksi myöskään sen mahdollisesta hyödyllisyydestä tai haitallisuudesta ei olla täysin yksimielisiä. On olemassa paljon tutkimusta ongelmallisista perfektionisteista, ja monet tutkimukset ovat osoittaneet perfektionismin yhteyden epätasapainoon (Flett & Hewitt, 2002, s. 6). Flett ja Hewitt (2002, s. 10) uskovatkin perfektionismin liittyvän vahvasti erilaisiin häiriöihin sekä ahdistukseen, ei pelkästään perfektionisteilla itsellään, vaan myös heidän perheenjäsenillään. Esittelen aiheeseen liittyvää tutkimusta myöhemmin tässä luvussa. On kuitenkin myös runsaasti tutkimusnäyttöä siitä, ettei perfektionismi ole pelkästään kielteinen persoonallisuuden taipumus. Seuraavaksi käynkin läpi, miten perfektionismia on jaoteltu näiden tutkimusten pohjalta.

Kuten edellisessä luvussa totesin, jo Hamachek (1978) jakoi perfektionismin neuroottiseen ja normaaliin perfektionismiin. Terry-Short ja muut (1995) taas ovat jakaneet perfektionismin negatiiviseen ja positiiviseen perfektionismiin. Positiivinen perfektionismi on perfektionistista toimintaa, joka perustuu positiiviseen vahvistamiseen, eli positiivisten seurausten tavoitteluun, kun taas negatiivinen perfektionismi on toimintaa, joka perustuu negatiiviseen vahvistamiseen, eli negatiivisten seurausten välttämiseen. Stoeber ja Otto (2006) puolestaan jakavat perfektionismin terveeseen ja epäterveeseen perfektionismiin. Tämän jaottelun mukaan terveillä perfektionisteilla on paljon perfektionistisia pyrkimyksiä ja vähän

perfektionistisia huolia, kun taas epäterveillä perfektonisteilla on paljon perfektonistisia pyrkimyksiä sekä runsaasti perfektonistisia huolia. Ei-perfektonisteilla taas ei ole paljon kumpaakaan. (Stoeber & Otto, 2006.)

Perfektonismi jaetaan usein myös adaptiiviseen sekä epäadaptiiviseen perfektonismiin (esim. Rice & Ashby, 2007). Adaptiivinen perfektonismi kuvaa ihmisiä, joilla on korkea henkilökohtainen vaatimustaso, tarve järjestykselle sekä haluttomuus vitkastelulle. Epäadaptiivinen perfektonismi puolestaan kuvaa ihmisiä, jotka kokevat kohtuutonta huolta virheiden tekemisestä, epälevät toimintaansa ja ovat taipuvaisia vitkastelemaan sekä tuntemaan itsestä hermostuneiksi ja ahdistuneiksi. He myös raportoivat, että heillä oli hyvin kriittiset vanhemmat, joilla oli epärealistiset odotukset lapsiaan kohtaan. (Rice ym., 1998.) Kottmanin sekä Ashbyn (2000) mukaan adaptiivisten sekä epäadaptiivisten perfektonistien välinen ero liittyy siihen, millä tavoin he käsittelevät korkeaa vaatimustasoaan sekä tarvettaan järjestykselle: adaptiiviset perfektonistit käyttävät näitä ominaisuuksia rakentavasti parempiin suorituksiin, kun taas epäadaptiiviset perfektonistit ovat äärimmäisen ahdistuneita omien odotustensa täyttämistä ja lannistuneita ollessaan epätäydellisiä. Flett & Hewitt (2002, s. 17) puolestaan toteavat, että itseen suuntautunutta perfektonismia sekä korkeaa henkilökohtaista vaatimustasoa on kuvattu adaptiiviseksi, kun taas sosiaalisesti määrätynyt perfektonismia sekä yletöntä huolta virheistä epäadaptiiviseksi perfektonismiksi.

Osa tutkijoista suhtautuu kuitenkin skeptisesti tällaisiin jaotteluihin, jotka näkevät perfektonismin potentiaalisesti hyödyllisenä persoonallisuuden taipumuksena. Esimerkiksi Greensponin (2000) mukaan perfektonismi on ”haava”, eikä ole koskaan tervettä. Hänen mielestään terveen perfektonismin käsitteessä ei ole loogisesti eikä psykologisesti mitään järkeä, eikä se saa uskottavaa tukea kirjallisuudesta. Flett ja Hewitt (2002, s. 18-19) puolestaan pohtivat, voiko adaptiivista perfektonismia erottaa tunnollisuudesta, ja mitä tapahtuu, kun adaptiivinen perfektonisti kohtaa haasteita elämässään. Heidän mielestään perfektonistien jaottelu esimerkiksi adaptiivisiin ja epäadaptiivisiin nojaa ajatukseen, että perfektonismi eroaa eri perfektonismin tyyppien eikä perfektonismin asteen mukaan. Stoeberin (2018a, s. 7) mukaan tässä jaottelussa on kuitenkin kyse perfektonismin kahdesta eri ulottuvuudesta eikä tyypistä. Stoeber (2018b, s. 335) näkeekin

klusterinalayysin avulla määritellyt perfektionistien tyypit ongelmallisina. Enns ja Cox (2002, s. 52) toteavat, että perfektionismia koskevan tutkimuksen valossa perfektionismin adaptiiviset ja epäadaptiiviset puolet näyttävät olevan erotettavissa sekä käsitteellisesti että tilastollisesti, ja että erottavat tekijät voivat olla lukuisia sekä monenlaisia. Pohdittaessa tällaisia jakoja perfektionismille, on oleellisen tärkeää tarkastella tutkimusta perfektionismin yhteydestä muihin tekijöihin, kuten psykopatologiaan.

2.1.3 Perfektionismin yhteys muihin tekijöihin

Perfektionismin yhteyttä muihin tekijöihin on tutkittu paljon. Jo 1980-luvulla Pacht (1984) totesi perfektionismin olevan yhteydessä muun muassa alkoholismiin, masennukseen sekä anoreksiaan. Tutkimusta perfektionismin yhteydestä etenkin psykopatologiaan onkin tehty runsain määrin. Haapasalon (2014) mukaan perfektionismia on löydetty esimerkiksi syömishäiriöiden, ahdistuneisuushäiriöiden sekä pakko-oireisen häiriön taustalla. Eganin ja muiden (2011) mukaan perfektionismilla on todettu yhteys myös esimerkiksi persoonallisuushäiriöihin, etenkin pakko-oireiseen (vaativaan) persoonallisuuteen. Myös itsetuhoisuuden ja perfektionismin välillä on todettu olevan yhteys (O'Connor, 2007). Perfektionismia voidaanakin siis pitää transdiagnostisena prosessina, mikä selittää erilaisten häiriöiden yhtäaikaista esiintymistä (Egan ym., 2011).

Tässä yhteydessä on kuitenkin huomioitava taas perfektionismin moniulotteinen luonne. Monet tutkimukset ovat nimittäin osoittaneet, että perfektionismin eri ulottuvuudet ovat eri tavoin yhteydessä esimerkiksi psykopatologiaan. Stoeberin ja muiden (2018, s. 20) mukaan perfektionististen huolten ulottuvuuden on jatkuvasti havaittu olevan yhteydessä psykologiseen tasapainottomuuteen viittaaviin ominaisuuksiin, prosesseihin sekä seurauksiin, kuten esimerkiksi neuroottisuuteen, vältteleviin selviytymiskeinoihin sekä negatiivisiin affekteihin. Perfektionististen pyrkimysten ulottuvuuden on puolestaan todettu olevan yhteydessä muun muassa tunnollisuuteen, positiivisiin affekteihin sekä elämäntyytyväisyyteen (Stoeber & Otto, 2006). Kun perfektionismin moniulotteisuus otetaan huomioon, esimerkiksi edellä mainittu itsetuhoisuus onkin yhteydessä vain perfektionistisiin huoliin (O'Connor, 2007).

Tämä siis tukee näkemystä siitä, ettei perfektionismi ole ainoastaan haitallinen persoonallisuuden taipumus. Toisaalta Limburgin ja kollegoiden (2017) meta-analyysin mukaan sekä perfektionistiset pyrkimykset että perfektionistiset huolet olivat yhteydessä psykopatologiaan. Kuitenkin tämä yhteys oli voimakkaampi perfektionistisilla huolilla, kuin perfektionistisilla pyrkimyksillä. Tämäkin tulos siis tukee näkemystä, että perfektionismissa on sekä hyviä että huonoja puolia. Perfektionismin onkin todettu olevan yhteydessä myös muun muassa opiskelumenestykseen. Osenkin ja kollegoiden (2020) tutkimuksessa korkea henkilökohtainen vaatimustaso sekä itseen suuntautunut perfektionismi olivat positiivisesti yhteydessä opiskelumenestykseen perfektionististen huolten ollessa siihen negatiivisesti yhteydessä. Myös Slaney ja muut (2002, s. 81) toteavat monien tutkimusten osoittaneen, että henkilökohtainen vaatimustaso -ulottuvuus on kohtuullisesti, mutta positiivisesti yhteydessä itsetuntoon sekä opiskelumenestykseen.

Käyn läpi lisää tutkimusta perfektionismin yhteydestä muihin tekijöihin luvussa 2.1.6 *Perfektionismi nuoruudessa*. Perfektionismin yhteydestä uupumukseen ja opiskelu-uupumukseen keskustelen myöhemmin omassa alaluvussaan 2.3 *Perfektionistit opiskelu-uupuneita?*.

2.1.4 Perfektionismin mittaaminen

Kuten on monta erilaista tapaa käsitteellistää perfektionismi, on myös monta tapaa mitata sitä. Perfektionismin mittaamiseen onkin kehitetty useita eri mittareita. Ensimmäisen perfektionismin itsearviointimittarin julkaisi Burns (1980) vuonna 1980 (Stoeber, 2018a, s. 4). Tämä mittari perustui kuitenkin käsitykseen perfektionismista selkeän psykopatologisenä ja yksiulotteisena käsitteenä (Enns & Cox, 2002, s. 34-35). Kuten Flett ja Hewitt (2002, s. 11) toteavat, yksiulotteiset lähestymistavat voivat kuitenkin jättää huomioimatta joitakin tärkeitä näkökohtia perfektionismista. Valtaosa perfektionismimittareista perustuukin alalla vakiintuneeseen moniulotteiseen käsitykseen perfektionismista (Enns & Cox, 2002, s. 33).

Kaksi eniten käytettyä perfektionismimittaria ovat Ennsin sekä Coxin (2002, s. 46) mukaan Frost Multidimensional Perfectionism Scale -mittari (FMPS) (Frost ym., 1990) sekä Hewittin ja Flettin (1991) luoma Multidimensional Perfectionism

Scale -mittari (HFMPs). Näiden kahden mittarin kehittäminen mahdollisti perfektionismitutkimuksen eksponentiaalisen kasvun (Flett & Hewitt, 2015). FMPS mittaa kuutta perfektionismin ulottuvuutta, eli henkilökohtaista vaatimustasoa, huolta virheistä, toiminnan epäilemistä, järjestystä sekä vanhempien odotuksia ja kritiikkiä (Frost ym., 1990). HFMPs puolestaan mittaa kolmea perfektionismin ulottuvuutta, eli itseen suuntautunutta ja toisiin suuntautunutta perfektionismia sekä sosiaalisesti määrätynyt perfektionismia (Hewitt & Flett, 1991). Enssin ja Coxin (2002, s. 46-47) mukaan itseen ja muihin suuntautunut perfektionismi on voimakkaimmin yhteydessä huoleen virheistä sekä henkilökohtaiseen vaatimustasoon, kun taas sosiaalisesti määrätynyt perfektionismi on voimakkaimmin yhteydessä vanhempien kritiikkiin ja odotuksiin.

Kolmanneksi käytetyin perfektionismimittari on Slaney'n ja kollegoiden (2001) luoma Almost Perfect Scale-Revised -mittari (APS-R) (Stoeber, 2018b, s. 338). Tämä mittari on paranneltu versio Slaney'n ja Johnsonin (1992) kehittämästä Almost Perfect Scale -mittarista (APS). Kumpikin näistä mittareista kehitettiin ottaen huomioon tutkimukset, jotka ovat osoittaneet perfektionismissä olevan sekä positiivisia että negatiivisia puolia (esim. Frost ym., 1993; Slaney ym., 1995). APS-R mittaakin kolmea eri perfektionismin ulottuvuutta, jotka ovat korkea vaatimustaso, (high standards) järjestys (order) sekä ristiriita (discrepancy). Korkea vaatimustaso sekä mieltymys järjestykselle nähdään perfektionismin positiivisina puolina, kun taas ristiriita, eli kokemus siitä, ettei yletä korkeaan vaatimustasoonsa, nähdään perfektionismin negatiivisena puolena. (Slaney ym., 2001.) Slaney ja muut (2001) näkevätkin, että tämä ristiriita on avaintekijä adaptiivisen ja epäadaptiivisen perfektionismin erottamisessa.

Muita perfektionismin arvioimiseen kehitettyjä mittareita ovat muun muassa Perfectionism Cognitions Inventory -mittari, joka mittaa automaattisten ajatusten frekvenssiä koskien tarvetta olla täydellinen (Flett ym., 1998) sekä Perfectionistic Self-Presentation Scale -mittari, joka arvioi tarvetta näyttäytyä muille täydellisenä, tarvetta välttää näyttäytymästä muille epätäydellisenä sekä tarvetta välttää omien puutteiden paljastamista muille (Hewitt ym., 2003). Lisäksi Flett ja kollegat (2000) ovat kehittäneet HFMPs-mittarin pohjalta lapsille ja nuorille mukautetun Child-Adolescent Perfectionism Scale -mittarin. Perfektionismia mitataan myös

esimerkiksi syömishäiriöitä arvioivissa mittareissa, kuten Eating Disorder Inventory -mittarissa (Garner ym., 1983).

2.1.5 Perfektionismin kehittyminen

Perfektionismin syntymekanismeista ei olla täysin varmoja. Stoeberin ja Childsin (2011, s. 2056) mukaan tutkimus perfektionismin kehityksestä on vielä lapsen kengissä johtuen aiheetta selvittävien pitkittäistutkimusten niukkuudesta. Valtaosa tämänhetkisestä tiedosta perustuukin poikittaistutkimuksiin yliopisto-opiskelijoista sekä heidän vanhemmistaan, ja tutkimuksiin yliopisto-opiskelijoiden muistikuvista omista vanhemmistaan (Stoeber & Childs, 2011, s. 2056). Haapasalon (2014) mukaan perfektionismin juuret ovat varhaisissa kiintymyssuhteissa sekä persoonallisuuden kehityksessä. Perfektionismin taustalla on todennäköisesti sekä geneettisiä että kasvuympäristöön liittyviä etiologisia tekijöitä, sillä perheissä usein monilla perheenjäsenillä on perfektionistisia piirteitä. Etenkin lapsen itsetunnon kehitys on kasvuympäristössä keskiössä. (Haapasalo, 2014.)

Vanhempien vaikutuksesta perfektionismin kehitykseen on esitetty Stoeberin ja Childsin (2011, s. 2056) mukaan kolme päähypoteesia. Ne ovat vanhempien perfektionismi, vanhempien painostus, sekä vanhemmuuden tyyli -hypoteesit. Vanhempien perfektionismi -hypoteesi perustuu Banduran sosiaalisen oppimisen teoriaan. Tällöin perfektionismi siis opitaan tarkkailemalla ja jäljittelemällä omia vanhempia, jotka ovat myös perfektonisteja. Vanhempien painostus -hypoteesissa yhdistyy vanhempien odotukset siitä, että heidän lapsensa tulisi olla täydellinen ja vanhempien kritiikki heidän lapsensa epäonnistuessa olemaan täydellinen. Vanhemmuuden tyyli -hypoteesin mukaan auktoritatiivinen, ankara sekä kontrolloiva tyyli vanhemmista nähdään tekijänä epäterveen perfektionismin kehittämisessä. (Stoeber & Childs, 2011, s. 2056.)

Flett ja muut (2002) esittävät puolestaan neljä erilaista perfektionismin kehittymisen mallia, jotka perustuvat myös näkemykseen, että perfektionismin alkuperä on perheympäristössä. Malleista ensimmäinen on sosiaalisten odotusten malli. Tämän mallin mukaan lapsi oppii saavansa vanhemmiltaan hyväksyntää olles-

saan täydellinen. Toinen malleista on sosiaalisen oppimisen malli, joka vanhempien perfektionismi -hypoteesin tapaan painottaa vanhempien perfektionismin imitoimista. Kolmas malli on sosiaalisen reaktion malli. Se perustuu lähtökohtaan, jonka mukaan perfektionistit ovat joutuneet lapsina alttiiksi karuille ympäristöille. Tällaiset ympäristöt voivat ilmetä esimerkiksi fyysisenä hyväksikäyttönä, kaoottisena perheympäristönä sekä psykologisena kaltoinkohteluna, kuten rakkauden puutteena ja häpäisemisenä. Tämän mallin mukaan perfektionismi on siis eräänlainen selviytymiskeino, joka on kehittynyt näissä karuissa ympäristöissä. Neljäs, eli ahdistuneen kasvatuksen mallin fokus on puolestaan alistumisessa vanhempien huolelle epätäydellisenä olemisesta sekä ylisuojelulle virheiden tekemisestä. (Flett, ym. 2002, s. 90–95.)

On vielä epäselvää, miten muut kuin kasvatukseen liittyvät ympäristölliset sekä sosiaaliset tekijät vaikuttavat perfektionismin kehitykseen (Stoeber & Childs, 2011, s. 2057). Flett ja kollegat (2002, s. 109) kuitenkin toteavat, että myös itsestä kumpuavat tekijät voivat altistaa yksilön perfektionismille. Perfektionismin kehittyminen edellyttää nimittäin muun muassa vanhempien asettamien sekä muiden sosiaalisten paineiden sisäistämistä omiksi paineiksi, jolloin on kyse siis itseen kohdistuvasta perfektionismista (Flett ym., 2002, s. 109). Tähän sisäistämiseen taas vaikuttaa lapsen avoimuus sosialisatiolle (Flett, ym., 2002, s. 110–111). Myös persoonallisuus (Stoeber & Childs, 2011, s. 2057) sekä temperamentti ovat tärkeitä tekijöitä (Flett ym., 2002, s. 111). Flett ja muut (2002, s. 111) uskovat, että perfektionisteilla on temperamentti, jolle on ominaista korkea emotionaalisuus, pelokkuus sekä hellittämättömyys.

Myös muut ympäristötekijät saattavat Flettin ja muiden (2002) mukaan vaikuttaa perfektionismin kehitykseen. Flett ja kollegat (2002, s. 107) toteavat, että on mahdollista ja jopa suositeltavaa tarkastella sosiaalisesti määräytynyttä perfektionismia myös globaalista ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta, jossa on huomioitu kulttuuriset paineet yltää epärealistisiin odotuksiin koskien fyysistä minää, saavutuksia sekä ihmissuhteita. Haapasalokin (2014) toteaa, että kilpailuhenkisyttä, menestymistä ja suorittamista palkitsevat yhteiskunnat saattavat tukea haitallisen perfektionismin kehitystä. Myös Flettin ja muiden (2002, s. 112) mukaan perfek-

tionismi kehittynee voimakkaammin individualistisissa kulttuureissa, joissa korostetaan henkilökohtaisia saavutuksia ja tavoitteita. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö perfektionismia olisi myös kollektiivisissa kulttuureissa, joissa taas sosiaalistesti määräytynyt perfektionismi lienee ehkä huomattavampaa. Perfektionismin kehityksessä on hyvä huomioida myös koulusta tai töistä tulevat paineet (Flett ym. 2002, s. 112–113.) sekä meneillään olevat elämäkokemukset ja sosiaalinen konteksti (Flett ym., 2002, s. 108).

2.1.6 Perfektionismi nuoruudessa

Nuoruus on Flettin ja muiden (2002, s. 115) mukaan varhaislapsuuden lisäksi avainvaihe perfektionismin kehityksessä, sillä silloin itsetietoisuus korostuu ja sosiaalisesti määräytyneet paineet sekä sosiaalisten arvioiden merkitys kasvavat. Nuorten epäadaptiivisen perfektionismin määritelmät seurailevat Waden (2018, s. 267) mukaan aikuisten kontekstissa luotuja määritelmiä. Olennaiset puolet erityisesti nuorten perfektionismissa käyvät ilmi lasten ja nuorten perfektionismin arvioinnille soveltuvista mittareista (Wade, 2018, s. 268). Niistä käytetyimpiä ovat Stoeberin ja Childsin (2011, s. 2055) mukaan HFMPs-mittari ja siitä lapsille sekä nuorille mukautettu Child-Adolescent Perfectionism Scale -mittari, FMPS-mittari sekä APS-R -mittari. Näiden ja muutaman muun mittarin (Wade, 2018, s. 269–271) perusteella nuorten epäadaptiiviseen perfektionismiin kuuluu erittäin korkean, joustamattoman sekä kaikki-tai-ei-mitään tyyppisen henkilökohtaisen vaatimustason asettaminen, itsekriittisyys tavoitteiden jäädessä saavuttamatta, virheiden tekemisestä johtuva ahdistus, tarve näyttäytyä täydellisenä, matala sietokyky epätäydellisyyden ja virheiden näyttämiseksi, kokemus muiden vaativuudesta, tarve sosiaaliselle hyväksynnälle sekä kokemus, ettei yllä omaan vaatimustasoonsa (Wade, 2018, s. 268).

On näyttöä siitä, että perfektionismi on lisääntynyt nuorten keskuudessa viimeisen vajaan kolmen vuosikymmenen aikana (Curran & Hill, 2019). Kun Sironic ja Reeve (2015) tutkivat kolmen eri perfektionismimittarin eroja ja yhtäläisyyksiä vajaan tuhannen lukiossa (high school) opiskelevan nuoren keskuudessa, he havaitsivat, että jopa kolme kymmenestä nuoresta oli epäadaptiivisia perfektionis-

teja. Nuoria koskevaa perfektionismitutkimusta onkin tehty etenkin perfektionismin yhteydestä opiskeluun ja hyvinvointiin. Perfektionismin on todettu olevan nuorilla yhteydessä korkeisiin psykologisen tasapainottomuuden ja häiriöiden tasoihin sekä mataliin subjektiivisen hyvinvoinnin ja psykologisen tasapainon tasoihin (Stoeber & Childs, 2011, s. 2053). Stoeber ja Childs (2011, s. 2054) kuitenkin jälleen korostavat, että vain perfektionistisilla huolilla on todettu tämä yhteys, ei perfektionistisilla pyrkimyksillä. Nuoret, jotka on luokiteltu adaptiivisiksi perfektionisteiksi, osoittavat yleisesti enemmän esimerkiksi tyytyväisyyttä elämäänsä sekä parempia keskiarvoja, kuin epäadaptiivisiksi perfektionisteiksi luokitellut nuoret (Stoeber & Childs, 2011, s. 2055).

Richardson ja Gradisar (2020) tutkivat perfektionismin yhteyttä nuorten unihäiriöihin ja havaitsivat sosiaalisesti määräytyneen perfektionismin olevan yhteydessä niihin. Stoeber ja Rambow (2007) puolestaan tutkivat perfektionismin yhteyttä nuorten motivaatioon, saavutuksiin sekä hyvinvointiin. Heidän tutkimuksensa osoitti, että perfektionistiset pyrkimykset olivat yhteydessä koulumotivaatioon ja –menestykseen sekä toiveeseen menestyksestä. Kun Stoeber ja muut (2007) vertasivat terveiden ja epäterveiden perfektionistien sekä ei-perfektionistien kokemuksia omanarvontunteesta, häpeästä sekä syyllisyydestä, he havaitsivat, että terveet perfektionistit raportoivat enemmän omanarvontuntoa ja vähemmän häpeää sekä syyllisyyttä kuin epäterveet perfektionistit ja ei-perfektionistit. Abdollahi ja kollegat (2018) puolestaan tutkivat perfektionismin yhteyttä nuorten koeahdistukseen. Tutkimus osoitti, että opiskelijat, joilla oli korkea henkilökohtainen vaatimustaso, ja jotka olivat akateemisesti hyvin sitkeitä, kokivat epätodennäköisemmin koeahdistusta, kun taas opiskelijat, joilla oli korkeat perfektionististen huolten tasot, kokivat todennäköisemmin koeahdistusta.

Myös Suomessa on tehty jonkin verran perfektionismitutkimusta nuorista. Ståhlberg ja muut (2019) tutkivat perfektionismin ja tavoiteorientaatioiden, (achievement goal orientation) eli toisin sanoen motivaation välistä suhdetta sekä suomalaisilla yliopisto-opiskelijoilla että lukiolaisilla. Ståhlberg kollegoineen (2019) tunnisti aineistostaan neljä erilaista perfektionismiprofiilia, joissa vaihtelivat perfektionististen pyrkimysten sekä perfektionististen huolten tasot. Tutkimuksen tulok-

set osoittivat, että korkeat huolet, joko pyrkimyksien kanssa tai ilman olivat yhteydessä esimerkiksi välttämistä heijastaviin tavoitteisiin. Korkeat pyrkimykset taas olivat yhteydessä vahvempaan osaamisen kehittämisen (mastery) painottamiseen. Opiskelijat, joilla oli matalat pyrkimykset ja huolet olivat puolestaan taipuvaisia työn välttelyyn. Lisäksi opiskelijan omanarvontunteen (self-worth) riippuvaisuus kouluun liittyvien tavoitteiden saavuttamisesta oli korkein niillä opiskelijoilla, joilla oli korkeat perfektionistiset huolet. Omanarvontunteen ylläpitäminen voikin olla Ståhlbergin ja muiden (2019) mukaan yksi niistä mekanismeista, jotka linkittävät perfektionismin sekä motivaation.

Sama tutkimusryhmä (Ståhlberg ym., 2020) tutki myös, millaisia perfektionismiprofiileja oli mahdollista tunnistaa erään suomalaisen lukion opiskelijoiden keskuudesta, miten pysyviä nämä profiilit olivat lukuvuoden aikana ja miten ne olivat yhteydessä opiskelijoiden tavoiteorientaatioihin (achievement goal orientation). Ståhlberg ja muut (2020) tunnistivat taas neljä erilaista perfektionismiprofiilia perfektionististen pyrkimysten sekä perfektionististen huolten tasojen perusteella. Opiskelijat, joilla oli korkeat pyrkimykset ja matalat huolet olivat keskittyneitä osaamisen kehittämiseen, (mastery) kun taas päinvastaiseen profiiliin lukeutuvat opiskelijat painottivat suoriutumista sekä työtä välttäviä orientaatioita. Korkeiden pyrkimysten ja huolten profiili suosi sekä pätevyyden osoittamiseen (performance) että osaamisen kehittämiseen liittyviä tavoitteita. Matalien pyrkimysten ja huolten profiili ei puolestaan osoittanut hallitsevaa taipumusta mihinkään orientaatioon. Nämä profiilit olivat melko pysyviä lukuvuoden aikana. (Ståhlberg ym., 2020.) Ståhlbergin ja muiden (2019; 2020) tutkimukset siis osoittavat, että perfektionismilla on nuorten motivaation kannalta merkitystä.

2.2 Opiskelu-uupumus

Uupumus (burnout) on hyvin tunnettu käsite aikuisten ja työn kontekstista. Siitä onkin puhuttu ja tehty tutkimusta jo 1970-luvulta lähtien. Työn kontekstissa uupumus määritellään pitkittyneeksi reaktioksi työpaikan kroonisiin emotionaalisiin ja ihmistenvälisiin stressitekijöihin. Lisäksi työuupumusta määrittävät kolme eri ulottuvuutta: uupumus, kynnisyys sekä tehottomuus. (Maslach ym., 2001.)

Opiskelu-uupumusta runsaasti tutkineen Katariina Salmela-Aron sekä Kiurun ja muiden (2009) mukaan uupumuksen käsite on hyödyllinen myös koulun kontekstissa, sillä koulu on paikka, jossa oppilaat tekevät työtä. Koulu-uupumus onkin nykyään käytössä omana käsitteenään. Vaikka käsitettä koulu-uupumus käytetään myös toisen asteen koulutuksen yhteydessä, (esim. Salmela-Aro, 2011) käytän tässä tutkielmassa kuitenkin Tuomisen ja muiden (2021) tapaan käsitettä opiskelu-uupumus. Lukion kontekstissa voi nimittäin olla asianmukaisempaa puhua opiskeluun liittyvästä uupumuksesta, kuin kouluun tai koulunkäyntiin liittyvästä uupumuksesta. Tässä alaluvussa käsittelen opiskelu-uupumusta esittelemällä sen määritelmän, opiskelu-uupumukseen liittyviä riskitekijöitä, perheen roolia sekä opiskelu-uupumukselta suojaavia tekijöitä.

2.2.1 Opiskelu-uupumuksen määritelmä

Opiskelu-uupumuksen määritelmä seuraa edellä määritellyn työuupumuksen teoriaa (Salmela-Aro, Kiuru, ym., 2009). Opiskelu-uupumus merkitsee Salmela-Aron ja Näätäsen (2005, s. 11) mukaan pitkittynyttä stressioireyhtymää, mikä kehittyy jatkuvan opiskeluun liittyvän stressin tuloksena. Opiskelu-uupumus muodostuu kolmesta eri tekijästä, jotka ovat ekshaustio, kyyninen suhtautuminen opiskeluun sekä opiskeluun liittyvä riittämättömyyden tunne. Ekshaustio tarkoittaa voimakasta emotionaalista opiskeluun liittyvää väsymystä. Tämä väsymys on uupumusasteista, eikä mene nukkumalla ohi. Se kehittyy, kun tavoitteiden saavuttamiseksi on pinnistely liian kauan ilman riittäviä edellytyksiä. Kyynisessä suhtautumisessa opiskeluun on puolestaan kyse opiskelun merkityksen aliarvioimisesta sekä opiskelua koskevan mielekkyyden tunteen katoamisesta. Kokemus siitä, ettei kykene vastaamaan opiskelun vaatimukseen, heikentää motivaatiota. Opiskeluun liittyvä riittämättömyyden tunne puolestaan käsittää sekä tehottomuuden että riittämättömyyden kokemuksen opiskelussa ja opiskeluun liittyvän itsetunnon alentumisen. Tämä on seurausta kokemuksesta, ettei kykene tekemään tarpeeksi eikä saa riittävästi aikaan. (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 11.)

Yleensä nämä kolme tekijää seuraavat Salmela-Aron ja Näätäsen (2005, s. 12) mukaan toinen toistaan. Ensimmäisenä ilmenee ekshaustio, mikä näyttäytyy tavallisesti uniongelmina. Kun tämä ekshaustio jatkuu pitkään, alkaa suhtautuminen opiskeluun muuttua kyyniseksi (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 12). Opiskelun merkityksen vähättely toimii siis tietynlaisena defensiivisenä välttämispöressinä, jonka avulla etäännyttään kaikista kouluun ja opintoihin liittyvistä emotionaalisisista vaatimuksista, mihin omat voimavarat eivät enää riitä (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 28). Mielekkyyden kokemuksen puutetta taas seuraa lopulta riittämättömyyden tunne opiskelussa. Näiden kaikkien vaiheiden seurauksena opiskelusuoriutuminen laskee huomattavasti. (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 12.)

2.2.2 Opiskelu-uupumukseen liittyvät riskitekijät nuoruudessa

Opiskelu-uupumuksesta kärsivät etenkin ne, joilla on oppimisen kanssa selkeitä vaikeuksia ja muitakin ongelmia. Nuoret, joilla on esimerkiksi motivaation puutetta, oppimisvaikeuksia sekä riski- ja ongelmakäyttäytymistä ovat usein opiskelu-uupuneempia kuin hyvinvoivat nuoret. Lisäksi uupuneet tulevat muita nuoria enemmän kiusatuiksi ja ovat enemmän poissa koulusta. (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 21–22.) Opiskelu-uupuneilla nuorilla onkin suurempi riski keskeyttää koulunkäynti. Baskin ja Salmela-Aron (2013) tutkimuksessa paljon kyynisyyttä opiskelua kohtaan kokevilla nuorilla oli melkein nelinkertainen todennäköisyys jättää koulu kesken verrattuna vähän kyynisyyttä kokeviin nuoriin. Myös nuoret, jotka kokivat paljon riittämättömyyttä opiskelijoina, keskeyttivät koulun melkein kolme kertaa todennäköisemmin kuin ne, jotka kokivat vähän riittämättömyyttä (Bask & Salmela-Aro, 2013). Opiskelu-uupumus ennustaa myös heikompa opiskelumenestystä (May ym., 2015).

Opiskelu-uupumus on vahvasti yhteydessä masentuneisuuteen sekä alhaiseen elämäntyytyväisyyteen. Salmela-Aron ja Näätäsen (2005, s. 64) pitkittäistutkimukset osoittivat, että mitä enemmän nuori koki opiskelu-uupumusta, sitä enemmän hän koki myöhemmin masentuneisuutta. Nuorten masennusoireet olivat Salmela-Aron, Kiurun ja kollegoiden (2009) tutkimuksessa yhteydessä opiskelu-uupumuksen kaikkiin kolmeen tekijään. Masentuneisuus lisää nuorten opiskelu-

uupumusta ja opiskelu-uupumus lisää heidän masentuneisuuttaan (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 66). Salmela-Aron, Savolaisen ynnä muiden (2009) tutkimuksessa opiskelu-uupumus kuitenkin ennusti voimakkaammin masennusoireita tulevaisuudessa, kuin toisin päin. Opiskelu-uupumus vaikuttaa ennustavan myös myöhempää tyytymättömyyttä elämään (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 66).

Tytöt ovat poikiin verrattuna opiskelu-uupuneempia (Salmela-Aro, Savolainen ym., 2009). Selitykseksi sukupuolten väliselle erolle opiskelu-uupumuksessa on ehdotettu esimerkiksi Ylen jutussa (Honka ym., 2019) tyttöjen taipumusta aliarvioida omaa osaamistaan kilpailun ollessa kovaa. Tytöt myös usein stressaantuvat ja kokevat riittämättömyyttä, kun taas pojat ennemmin kyynistyvät, eivätkä koe koululla tai opinnoilla olevan merkitystä (Honka ym., 2019). Tätä selitystä tukee Salmela-Aron (2010) tutkimus, jonka mukaan tyttöjen riittämättömyys opiskelijoina kasvoi, kun taas poikien kyyniset asenteet koulua kohtaan lisääntyivät heidän siirtyessä peruskoulusta lukioon. Hyvin koulussa menestyvillä mutta uupu-neilla tytöillä on myös Ylen jutun (Honka ym., 2019) mukaan tapana löytää kaltaisiaan ystävikseen ja lietsoa toisiaan stressaamaan ja kilpailemaan keskenään. Salmela-Arokin (2011) toteaa uupumuksen voivan tarttua kaveripiirissä, sillä nuoret näyttävät uupuvan yhdessä.

Kun peruskoululaisia, lukiolaisia ja ammattikoululaisia vertailtiin, ammattikoululaiset kokivat vähiten opiskelu-uupumusta (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 69). Salmela-Aron, Kiurun ja kollegoiden (2009) tutkimuksessa taas erityisesti lukiolaiset kokivat opiskelu-uupumusta. Lisäksi Salmela-Aron (2010) tekemässä tutkimuksessa opiskelu-uupumus kasvoi nuoren siirtyessä peruskoulusta lukioon ja väheni nuoren siirtyessä peruskoulusta ammattikouluun. Opiskelu-uupumus ei kuitenkaan ole Walburgin (2014) mukaan maantieteellisesti tai kulttuurisesti rajoittunut ilmiö, vaan on löydettävissä opiskelijoiden keskuudessa erilaisista koulutusjärjestelmistä ympäri maailman.

2.2.3 Perheen rooli nuoren opiskelu-uupumuksessa

Myös perheellä on rooli nuoren opiskelu-uupumuksessa. Salmela-Aron (2011) mukaan uupumus vaikuttaa olevan perheessä jaettua, ja samaa sukupuolta

oleva vanhempi vaikuttaa toimivan eräänlaisena roolimallina uupumuksen kehittymisessä. Äitien työuupumus olikin vahvasti yhteydessä heidän tyttäriensä, muttei poikiensa opiskelu-uupumukseen, ja isien työuupumus puolestaan heidän poikiensa, muttei tyttäriensä opiskelu-uupumukseen (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 82). Myös vanhempien kiire ja siitä johtuva tuen puute sekä perheen taloudelliset huolet vaikuttavat Salmela-Aron (2011) mukaan nuoren ja koko perheen uupumukseen.

Sosioekonominen tausta tai perheen rakenne eivät sen sijaan olleet Salmela-Aron ja muiden (2008) tutkimuksessa yhteydessä opiskelu-uupumukseen yksilötasolla. Vanhempien sosioekonominen tausta ei ollut yhteydessä edes samaa sukupuolta olevien lasten ja vanhempien yhteiseen uupumuksen tasoon (Salmela-Aro ym., 2011). Sen sijaan kouluissa, joissa suurempi osuus opiskelijoista tuli korkeamman sosioekonomisen taustan ydinperheistä, oli vähemmän opiskelu-uupumusta kuin kouluissa, joissa suurempi osuus opiskelijoista tuli muunlaisista ja matalan sosioekonomisen taustan perheistä (Salmela-Aro ym., 2008).

Vanhempien koulutuksen yhteydestä nuorten opiskelu-uupumukseen on kuitenkin jonkinlaista viitettä. Ahvensalmen sekä Vanhalakka-Ruohon (2012) tutkimuksessa opinnoissaan menestyvien lukiotyttöjen opiskelu-uupumuksesta ilmeni, että painostus hyviin arvosanoihin näkyi tulevan konkreettisemmin matalasti koulutettujen vanhempien taholta, kun taas korkeasti koulutetuilla vanhemmilla näytti olevan enemmän ymmärrystä paineiden asettamisen kielteisistä seurauksista. He myös auttoivat ja tukivat lastaan matalasti koulutettuja vanhempia enemmän (Ahvensalmi & Vanhalakka-Ruoho, 2012). Salmela-Aron ja Upadyayan (2017) mukaan taas opiskelijoilla, jotka tulivat korkean sosioekonomisen taustan perheistä, oli korkeammat koulutukselliset tavoitteet, ja he tunsivat enemmän riittämättömyyden tunteita kuin opiskelijat, jotka tulivat matalan sosioekonomisen taustan perheistä. Tässä kohtaa on kuitenkin hyvä huomioida, ettei sosioekonominen tausta ole yhtä kuin koulutus. Lisäksi Ahvensalmen sekä Vanhalakka-Ruohon (2012) tutkimus kertoo oikeastaan vain siitä, miten uupuneiden lukiolaistytöjen vanhempien suhtautuminen lastensa opiskeluun eroaa suhteessa heidän koulutustasoonsa, eikä sen yhteydestä lukiolaistytöjen opiskelu-uupumukseen.

2.2.4 Opiskelu-uupumukselta suojaavat tekijät

Opiskelu-uupumuksen ehkäisemisessä koululla on keskeinen rooli. Salmela-Aron (2011) mukaan opettajien myönteinen suhtautuminen opiskelijoita kohtaan sekä heidän motivoiminen suojasi lukiolaisia opiskelu-uupumukselta. Koska negatiivisen kouluilmapiirin on todettu olevan yhteydessä lukiolaisten opiskelu-uupumukseen, (Salmela-Aro ym., 2008) on positiivisen kouluilmapiiriin luominen ja sen vaaliminen varmasti hyödyllistä opiskelu-uupumuksen ehkäisemisessä. Myös toimivalla kouluterveydenhuollolla olisi Salmela-Aron (2011) mielestä mahdollista ehkäistä sekä voimakas opiskelu-uupumus että sen kroonistuminen. Koska koulua leimaava alituinen kiireen tuntu toimii myös uupumuksen riskitekijänä, (Salmela-Aro, 2011) olisi opiskelu-uupumuksen ehkäisemiseksi varmasti suotuisaa pyrkiä sen vähentämiseen. Tehtävä ei liene kuitenkaan yksinkertainen, sillä kiireen tuntuun vaikuttavat myös paljon lukion ulkopuolelta tulevat sosiaaliset ja yhteiskunnalliset vaikutteet.

Vaikka nuoret vaikuttavat olevan samanlaisia opiskelu-uupumuksensa suhteen kaveriporukassaan, (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 81) ystävät voivat paineiden lietsomisen sijasta myös suojella toisiaan opiskelu-uupumukselta. Kiurun ja kollegoiden (2008) mukaan kuuluminen hyvin menestyvään vertaisryhmään suojeli ryhmän jäseniä opiskelu-uupumuksen lisääntymiseltä. Myös hyvä koheesio nuorten ryhmässä oli Salmela-Aron ja Näätäsen (2005, s. 81–82) tutkimuksessa yhteydessä alhaisempaan opiskelu-uupumukseen. Ryhmässä vallitsee hyvä koheesio, kun siinä jaetaan vastavuoroisia ja hyviä kaverisuhteita. Lisäksi nuoret, jotka eivät kuuluneet mihinkään ryhmään olivat kaveriryhmään kuuluvia nuoria opiskelu-uupuneempia. (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 82.) Yhteenkuuluvuus onkin yksi niistä perustarpeista, joiden tyydyttäminen voi ehkäistä opiskelu-uupumusta (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 77).

Nuorella itsellään on myös iso rooli opiskelu-uupumuksen ehkäisemisessä. Jos nuori onnistuu tyydyttämään edellä mainitun yhteenkuuluvuuden lisäksi myös kaksi muuta perustarvetta - kompetenssin ja autonomian (eli toisin sanoen itse määrittämien asioiden aikaan saaminen) - on hänen opiskelu-uupumuksensa

matala (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 77). Lisäksi koulumotivaatiolla on voimakas yhteys opiskelu-uupumukseen (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 81). Opiskelu-uupumuksen vähentämiseksi nuoren olisikin hyvä vahvistaa oppimismotivaatiotaan, jolloin koulussa tärkein tavoite on oppia niin paljon, kuin mahdollista, kerätä tietoa ja sisäistää opetettavat asiat (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 79, 84). Positiivinen suhtautuminen opiskeluun, innostus, sitoutuminen sekä aikaansaamisen tunne toimivat myös opiskelu-uupumuksen ennaltaehkäisijöinä. Lisäksi kouluimu, eli tarmokkuus, päättäväisyys ja uppoutuminen opiskeluun suojelee opiskelu-uupumukselta. Tärkeää on myös, että koulutavoitteet ovat merkityksellisiä, sopivan haastavia ja saavutettavia. (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 84.) Muita opiskelu-uupumukselta suojaavia tekijöitä ovat muun muassa positiiviset coping-keinot (Yusoff, 2010) ja suoriutumiseen liittyvien tavoitteiden tavoittelu sisäisen motivaation tai oman identiteetin ajamana (Vasalampi ym., 2009).

2.3 Perfektionistit opiskelu-uupuneita?

Tämän tutkielman kannalta oleellinen kysymys on yhteydestä perfektionismiin sekä opiskelu-uupumuksen välillä. Perfektionismiin onkin todettu olevan yhteydessä uupumukseen. Tämä selviää hyvin esimerkiksi Hillin sekä Curranin (2016) meta-analyysistä, jonka mukaan perfektionistisilla huolilla oli positiivisia ja keski-kokoisia tai suuria yhteyksiä uupumukseen, kun taas perfektionistisilla pyrkimyksillä oli pieniä negatiivisia tai ei-merkitseviä yhteyksiä uupumukseen. Hillin ja Curranin (2016) meta-analyysin 43 tutkimuksesta kuitenkin vain kolme liittyi koulutuksen kontekstiin. Perfektionismiin ja uupumuksen yhteyttä on tästä huolimatta tutkittu myös oppilailla ja opiskelijoilla.

Shih (2012) tutki, miten yläkouluikäisten nuorten perfektionistiset taipumukset sekä suoritustavoitteet olivat yhteydessä heidän opiskelu-uupumukseensa. Kummatkin olivat tilastollisesti merkitseviä ennustajia opiskelu-uupumukselle, mutta perfektionismi paljon voimakkaampi, kuin suoritustavoitteet. Kuitenkin adaptiiviset perfektionistit vaikuttavat Shihin (2012) mukaan terveimmiltä, sillä he raportoivat vähiten uupumusta sekä eniten tarmoa. Luo ja muut (2016) tutkivat myös

perfektionismin yhteyttä yläkouluikäisten nuorten opiskelu-uupumukseen, ja miten itsetunto ja coping-tyyli vaikuttivat tähän yhteyteen. Heidän tutkimuksensa osoitti, että epäadaptiivinen perfektionismi oli positiivisessa yhteydessä opiskelu-uupumukseen, kun taas adaptiivinen perfektionismi oli negatiivisesti siihen yhteydessä. Luo kollegoineen (2016) havaitsivat myös muun muassa, että epäadaptiivisilla perfektionisteilla on taipumus matalaan itsetuntoon, joka puolestaan on läheisesti yhteydessä opiskelu-uupumukseen.

Perfektionismin ja uupumuksen yhteyttä on tutkittu myös yliopisto-opiskelijoiden keskuudessa. Laun ynnä muiden (2020) tutkimuksesta yksilöön liittyvien tekijöiden vaikutuksesta yliopisto-opiskelijoiden opiskelu-uupumukseen selvisi, että opiskelijoiden perfektionismilla ja opiskelu-uupumuksella oli merkitsevä positiivinen yhteys. Ijazin ja Khalidin (2020) tutkimuksesta puolestaan kävi ilmi, että perfektionismin, (etenkin ristiriita-ulottuvuuden) depressiivisen vatvomisen (depressive rumination) ja huolen sekä opiskelu-uupumuksen välillä oli vahva positiivinen yhteys. Lisäksi depressiivinen vatvominen sekä huoli vaikuttivat merkitsevästi välillisesti perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen väliseen suhteeseen (Ijaz & Khalid, 2020).

Myös lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen yhteydestä on tehty tutkimusta ja vieläpä Suomessa. Tuominen kollegoineen (2021) tutkivat, miten eri perfektionismiprofiilit ennustivat lukiolaisten opiskelunnon lisäksi heidän opiskelu-uupumustaan. Tämän vielä julkaisemattoman tutkimuksen mukaan perfektionistit (paljon perfektionistisia pyrkimyksiä ja paljon perfektionistisia huolia) ja kunnianhimoiset (paljon pyrkimyksiä, vähän huolia) olivat innostuneita opiskelusta, mutta perfektionistit kokivat kunnianhimoisia enemmän väsymystä ja riittämättömyyden tunteita opiskelijoina. Kunnianhimoiset eivät olleetkaan kovin opiskelu-uupuneita, vaikka heillä oli korkeat tavoitetasot. Huolestuneilla (vähän pyrkimyksiä, paljon huolia) oli muita opiskelijoita kyynisempi asenne opintojaan kohtaan, ja he kokivat perfektionistien kanssa yhtä paljon väsymystä ja riittämättömyyttä. Tuomisen ja muiden (2021) tutkimus siis osoittaa, että perfektionistiset huolet linkittyvät lukiolaisten opiskelu-uupumukseen myös silloin, kun opiskelijalla on perfektionistisia pyrkimyksiä.

2.4 Lukiokoulutus

Tässä alaluvussa esittelen suomalaista lukiokoulutusta. Ensin määrittelen, mitä lukiokoulutus on, jonka jälkeen kerron lukio-opetuksesta sekä lukion oppimäärästä. Sitten nostan käsiteltäväksi lukiokoulutuksen päättävän ylioppilastutkinnon. Tämän jälkeen tarkastelen lukiolaisten yhä lisääntyneitä valinnanmahdollisuuksia käymällä läpi joitakin keskeisimmistä lukiota koskevista uudistuksista, jotka ovat lisänneet lukiolaisten vapautta säädellä itse omia opintojaan. Samalla pohdin, minkälaisen vastuun tämä nuorille lukiolaisille asettaa. Käyn läpi myös lukiolaisten hyvinvointia koskevaa tietoa, ja luvun lopuksi esittelen oppimisen tukea ja ohjausta lukiossa.

2.4.1 Mitä on lukiokoulutus?

Lukiokoulutus on toisen asteen koulutus, jonka voi käydä peruskoulun jälkeen. Lukion oppimäärä rakentuu peruskoulun oppimäärälle ja sen tehtävä on laaja-alaisen yleissivistyksen vahvistaminen. (Opetushallitus, 2020a.) Yleissivistävä lukio antaa myös hyvät valmiudet jatkaa joko yliopisto- tai korkeakorkeakouluopintoihin (Opintopolku, 2020). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2020a) mukaan lukio-opinnot tähtäävätkin ensisijaisesti korkea-asteen jatko-opintoihin. Lukiokoulutusta järjestetään lukioissa, aikuislukioissa sekä muissa oppilaitoksissa, joilla on lukiokoulutuksen järjestämislupa (Opetushallitus, 2020a). Lukiokoulutus onkin lukiolain mukaan luvanvaraista toimintaa, ja lupia myöntää sekä valvoo opetus- ja kulttuuriministeriö (Suomen Lukiolaisten Liitto, 2020a). Lukiokoulutuksen järjestämislupa voidaan myöntää kunnalle, kuntayhtymälle, rekisteröidylle yhteisölle tai säätiölle. Kunta tai muu koulutuksen järjestäjä puolestaan päättää, missä oppilaitoksissa lukiokoulutusta annetaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020a.) Vaikka suurin osa järjestämisluvista myönnetäänkin kunnille, ne eivät ole velvollisia järjestämään lukiokoulutusta (Suomen Lukiolaisten Liitto, 2020a).

Lukio-opintoja ohjaavat Kupiaisen ja muiden (2018, s. 13) mukaan Lukion opetussuunnitelman perusteet, joita uudistetaan yleensä noin kymmenen vuoden välein. Uusimmat Lukion opetussuunnitelman perusteet julkaistiin 7.11.2019 ja nii-

den mukainen opetus aloitettiin elokuussa 2021 (Opetushallitus, 2020b). Opetushallitus vahvistaa opetussuunnitelman perusteet (Kupiainen ym. 2018, s. 13) ja siten päättää siis lukion eri oppiaineita, aineryhmiä ja ainekokonaisuuksia sekä muuta opetusta koskevista tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä. Opetuksen järjestäjät taas laativat opetussuunnitelman perusteiden pohjalta lukiolain velvoittamana paikallisen opetussuunnitelman, josta lukio-opetuksen käytännön runko muodostuu. (Suomen Lukiolaisten Liitto, 2020a.) Lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista sekä eri oppiaineiden pakollisista, syventävistä sekä soveltavista kursseista ja niiden lukumääristä ovat päättäneet puolestaan valtioneuvosto. Vain erityisen koulutustehtävän saaneet lukiot sekä yleislukioiden erityislinjat saavat opetusministeriön antamalla päätöksellä poiketa valtakunnallisesta tuntijaosta. (Kupiainen ym., 2018, s. 13–14.)

Lukion suorittamiselle on useita erilaisia vaihtoehtoja. Niin sanotun tavallisen lukiopolun lisäksi nuoren on mahdollista hakea esimerkiksi erikoislukioon, eli erityisen tehtävän saaneeseen lukioon, jonka opetustarjonnassa painottuu jokin erityistehtäväalue, kuten esimerkiksi urheilu tai musiikki (Suomen Lukiolaisten Liitto, 2020a). Joissain lukioissa on taas paikallisia painotuksia, kuten esimerkiksi taide- ja taitoaineissa tai luonnontieteissä. Näissä lukioissa on siis ollut koulutuksen järjestäjän päätöksellä valtakunnallisen tuntijaon lisäksi syventäviä tai soveltavia kursseja painotetuilta alueilta. (Opetushallitus, 2020a.)

Nuori voi hakea myös IB-lukioon, jossa opiskelu johtaa kansainväliseen International Baccalareate -tutkintoon. IB-linjalla opetus on lukion ensimmäisellä luokalla osittain englanniksi ja toisella sekä kolmannella luokalla kokonaan englanniksi. (Suomen Lukiolaisten Liitto, 2020a.) Muita vaihtoehtoja ovat muun muassa steinerpedagogiikkaa käyttävät Steinerkoulut, kansanopistot, aikuisten lukiokoulutus sekä etäopiskelu, mikä onkin ollut koronapandemian aikana käytössä ympäri Suomea. Lukion oppimäärä on mahdollista suorittaa myös erillisillä kokeilla. (Opetushallitus, 2020a.) Lisäksi nuori voi suorittaa samanaikaisesti sekä lukion että ammatillisen perustutkinnon (Opintopolku, 2020).

2.4.2 Lukio-opetus ja lukion oppimäärä

Lukio-opetus ei ole sidoksissa vuosiluokkiin, (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020a) eli toisin sanoen lukiot ovat luokattomia ja opiskelijat suorittavat opintojaan oman suunnitelmansa mukaan. Suurin osa opiskelijoista suorittaa lukion kolmessa vuodessa, (Kupiainen ym., 2018, s. 13) mutta se on mahdollista suorittaa myös nopeammin tai hitaammin. Maksimiaika lukion suorittamiselle on kuitenkin lukiolain mukaan neljä vuotta, ellei sen ylittämiseksi ole perusteltua syytä, (Suomen Lukiolaisten Liitto, 2020a) kuten esimerkiksi terveydelliset tai taloudelliset ongelmat (Opetushallitus, 2020a).

Lukion oppimäärä on suoritettu, kun oppiaineiden oppimäärät on suoritettu hyväksytysti ja kun vähimmäisopintopistemäärä on täyttynyt (Suomen Lukiolaisten Liitto, 2020a). Lukioissa luovuttiinkin uusien lukion opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2019a) myötä kursseista elokuussa 2021 ja siirryttiin opintopisteisiin. Yksi kurssi, joka koostui esimerkiksi 38:sta 45 minuutin tai 22,8:sta 75 minuutin oppitunnista, vastaa nyt kahta opintopistettä. Yhden opintopisteen laajuus on siis 19 45 minuutin oppituntia tai 11,4 75 minuutin oppituntia. Lisäksi entisen 75 vähimmäiskurssimäärän sijaan nuorten lukiokoulutuksessa on suoritettava nyt vähintään 150 opintopistettä ja aikuisten vähintään 88 opintopistettä lukion oppimäärän suorittamiseksi. Nuorten lukiokoulutuksen oppimäärään tulee sisältyä myös vähintään 20 opintopisteen verran valtakunnallisia valinnaisia opintoja. (Opetushallitus, 2019a, s. 9.)

Toinen uusien lukion opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2019a) myötä tullut uusi käsite lukiossa on moduuli. Moduulit ovat Opetushallituksen (2021c) mukaan kokonaisuuksia, joista lukiot voivat muodostaa opintojaksoja haluamallaan tavalla. Kurssit ovat siis muuttuneet opintojaksoiksi, jotka taas koostaan eri moduuleista. Yhdessä opintojaksossa voi olla moduuleja joko yhdestä tai useammasta oppiaineesta, ja näitä moduuleja on mahdollista olla yksi tai useampi. (Kun koulu loppuu, 2021.) Pakolliset opinnot järjestetään entisten kurssien sijasta nyt siis oppiainekohtaisesti moduuleiksi, jotka ovat 1-4 opintopisteen laa-

juisia. Näillä moduuleilla kuvataan oppiaineiden sisällöt, tavoitteet ja arviointi. Valinnaiset opinnot taas jaetaan yleensä kahden opintopisteen laajuisiksi moduuleiksi. (Opetushallitus, 2021c.)

Lukuvuosi on jaettu lukiossa jaksoihin, joita on lukuvuoden aikana yleensä 5-6 (Kupiainen ym., 2018, s. 13). Yksi jakso kestää yleensä noin 1,5 kuukautta riippuen jaksojen määrästä vuodessa, ja sen aikana opiskeltiin ennen yleensä 5-6 kurssia, eli nyt siis 10-12 opintopistettä (Opetushallitus, 2020a). Jos yksi opintopiste vastaa 14,25 oppituntia (19 x 45 min) ja lukiolaisella on jaksossa 12 opintopistettä suoritettavana, vastaa tämä 171 oppituntia jaksossa. Jos taas jakso kestää kuusi viikkoa, tarkoittaa tämä 28,5 oppituntia viikossa.

Lukion oppimäärä sisältää äidinkieltä sekä kirjallisuutta, toista kotimaista kieltä ja vieraita kieliä, matematiikkaa sekä luonnontieteitä, humanistisia ja yhteiskunnallisia opintoja, uskontoa tai elämäntutkimustietoa, terveystietoa, liikuntaa sekä muita taito- ja taideaineita. Lukion kaikkien oppiaineiden opetuksessa on myös oppiainerajat ylittäviä tiedon sekä taidon alueita. Niissä on kyse kuhunkin oppiaineeseen luontuvasti sisältyvistä aihekokonaisuuksista, jotka käsittelevät yhteiskunnallisesti merkittäviä kasvatus- ja koulutushaasteita. (Opetushallitus, 2020a.)

Opintojen arviointi tapahtuu opintojaksoittain. Mikäli opintojaksossa on moduuleja eri oppiaineista, arvosanat annetaan oppiaineittain, eli toisin sanoen kyseessä olevien oppiaineiden moduulien perusteella. Oppiaineen koko oppimäärän arvosana puolestaan määräytyy opiskeltujen pakollisten ja valtakunnallisten valinnaisten opintojen arvosanojen aritmeettisena keskiarvona, joka on painotettu opintopisteiden mukaan. (Opetushallitus, 2021c.)

2.4.3 Ylioppilastutkinto

Lukiokoulutuksen päätteeksi suoritetaan ylioppilastutkinto. Ylioppilastutkinnon johtamisesta, järjestämisestä sekä toimeenpanosta vastaa ylioppilastutkintolautakunta (Ylioppilastutkintolautakunta, 2020a). Ylioppilastutkinnon avulla selvitetään, onko lukion opetussuunnitelman perusteissa mainitut tarvittavat tiedot, taidot sekä muut tavoitteet saavutettu (Opetushallitus, 2020a). Ylioppilaskokeissa

kuulustellaan siis aina kyseessä olevan oppiaineen koko lukion oppimäärä. Ylioppilastutkinnossa on suoritettava vähintään neljä koetta, joista äidinkieli ja kirjallisuus on kaikille pakollinen ja kolme muuta pakollista koetta valitaan toisen kotimaisen kielen, vieraan kielen, reaaliaineiden sekä matematiikan kokeiden väliltä. (Ylioppilastutkintolautakunta, 2020b.)

Keväästä 2022 lähtien pakollisten kokeiden määrä kuitenkin nousee neljästä viiteen siten, että äidinkieli ja kirjallisuus pysyy kaikille pakollisena ja neljä muuta pakollista koetta valitaan vähintään kolmesta ryhmästä, jotka ovat matematiikka, toinen kotimainen kieli, vieras kieli sekä reaaliaine (Ylioppilastutkintolautakunta, 2021a). Pakollisten kokeiden lisäksi opiskelija saa suorittaa yhden tai useamman ylimääräisen kokeen (Ylioppilastutkintolautakunta, 2020b). Tutkinnon saa hajauttaa korkeintaan kolmelle peräkkäiselle tutkintokerralle ja hylätyn pakollisen kokeen saa uusia kolme kertaa kolmella seuraavalla tutkintokerralla (Ylioppilastutkintolautakunta, 2021a).

Ylioppilastutkinto antaa yleisen jatko-opintokelpoisuuden korkeakouluihin ja sitä käytetään osana korkeakoulujen opiskelijavalintaa (Ylioppilastutkintolautakunta, 2020b). Ylioppilastutkinto antaa hakukelpoisuuden yliopistoon sekä ammattikorkeakouluun, lukiopohjaisiin ammatillisiin perustutkintoihin haetaan puolestaan lukion päättötodistuksella (Opintopolku, 2020). Ennen toista maailmansotaa ylioppilastutkinto takasi automaattisesti opiskelijalle oikeuden yliopisto-opintoihin, mutta ylioppilaiden määrän noustessa ylioppilastutkinto muuttui vain osoitukseksi jatko-opintovalmiudesta. Tällöin varsinaisen opiskelijavalinnan perusteeksi otettiinkin ylioppilastutkintomenestys tai useimmiten se ja/tai erillinen pääsykoe. (Kupiainen ym., 2018, s. 15.) Kupiaisen ja muiden (2018, s. 16) mukaan nykyään korostetaankin ylioppilastutkinnon roolia ja tehtävää jatko-opintokelpoisuuden osoittimena sekä korkea-asteen opintoihin valmentajana. Lisäksi uskotaan, että ylioppilaan tutkinnon arvosanat ovat suorassa suhteessa hänen valmiuksiinsa jatko-opinnoissa. Tämän vuoksi useimmat koulutusalat myöntävätkin hakijoilleen niistä hyvitystä. (Kupiainen, ym., 2018, s. 16.) Käsittelen korkeakoulujen opiskelijavalintoja tarkemmin luvussa 2.5 *Korkeakoulujen opiskelijavalinnat ja niiden uudistaminen*.

2.4.4 Uupuneet lukiolaiset

Vuonna 2019 julkaistiin Lukiolaisbarometri, jossa tarjotaan tietoa lukiolaisten kokemuksista heidän omista näkökulmistaan käsin. Tämä selvitys lukiolaisten arjesta sekä kokemuksista lukiolaisten kertomana on opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otuksen tuottama. Vuoden 2019 Lukiolaisbarometriin vastasi noin 3000 lukiolaista 45 eri lukiosta ympäri Suomen. Lukiolaisten kokemuksista selvitettiin muun muassa opiskelun kuormittavuutta. Lukiolaisbarometriin osallistuneista noin joka kolmas ilmoitti kokevansa opiskelun henkisesti raskaaksi. Tämä ei ole ihme, sillä jopa 72 % vastanneista ilmoitti suorittavansa kyselyn aikana ainakin seitsemää kurssia ja joka neljäs kertoi käyttävänsä yli kahdeksan tuntia viikossa itsenäiseen opiskeluun. (Lukiolaisbarometri, 2019.) Seitsemän kurssia jaksossa ja noin kahdeksan tuntia itsenäistä työskentelyä viikossa tarkoittaa noin 41,25 tuntia opiskelua viikossa. Tämä on siis enemmän, kuin aikuisen työviikossa on keskimäärin työtunteja. Kun tähän vielä lisää nuoren harrastukset, kaverit ja mahdollisen osa-aikatyön, on täysin ymmärrettävää, miksi noin joka kolmas vastanneista ilmoitti opintojen sekä muun elämän yhdistämisen aiheuttavan heille jatkuvasti ongelmia (Lukiolaisbarometri, 2019).

Näiden tietojen valossa ei olekaan yllättävää, että oman asenteen sekä motivaation puutteen jälkeen toiseksi yleisin opintoja hidastava tekijä oli Lukiolaisbarometrin (2019) mukaan uupumus. Lisäksi joka kolmas vastanneista kertoi opintoja hidastavan myös opintoihin liittyvä työn määrä sekä edellä mainitut haasteet opintojen ja muun elämän sovittamisessa (Lukiolaisbarometri, 2019).

Tässä välissä on kuitenkin hyvä nostaa esille myös asioita, jotka ovat lukiolaisilla hyvin. Vuoden 2019 Lukiolaisbarometrin mukaan vaikuttaa siltä, että lukiolaiset ovat yleisesti tyytyväisiä saamaansa opetukseen ja viihtyvät oppilaitoksissaan. Peräti 90 % ilmoitti, ettei ollut tullut kiusatuksi tai kokenut syrjintää omassa oppilaitoksessaan. Lukiolaiset olivat myös pääosin tyytyväisiä saamaansa ohjaukseen sekä sen määrään ja laatuun. Lisäksi noin puolet Lukiolaisbarometriin osallistuneista nuorista koki opintonsa hyvin merkityksellisiksi. (Lukiolaisbarometri, 2019.)

Ikävä kyllä keväällä 2020 alkanut koronapandemia on vaikuttanut myös lukiolaisiin. Suomen Lukiolaisten Liiton huhtikuussa 2020 teettämä kyselytutkimus selvitti kevään poikkeusolojen vaikutuksia lukiolaisten opiskeluun ja jaksamiseen. Kysely tavoitti noin 1500 nuorta kaikista Manner-Suomen maakunnista ja tulokset olivat varsin huolestuttavia. Kun edellä mainitussa vuoden 2019 Lukiolaisbarometrissa 40 % koki opiskelun raskaaksi, Suomen Lukiolaisten Liiton teettämässä kyselyssä 60 % vastanneista koki sen raskaaksi. Tämän perusteella voidaan siis olettaa, että lukiolaisia on kuormittanut etäopiskelu tavallista opiskelua enemmän. Suomen Lukiolaisten Liiton kyselystä kävikin ilmi, että etäopetus on lisännyt viikoittaista työmäärää yli puolella vastanneista, ja että jopa joka toinen vastanneista koki itsenäisesti suoritettavia tehtäviä olevan liikaa. Lisäksi melkein puolet vastanneista koki opetuksen laadun heikentyneen, ja yli puolet kertoi olevansa ahdistuneita koronatilanteen vuoksi. (Suomen Lukiolaisten Liitto, 2020b.)

Myös Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) teetti laajan kouluselvityksen etäopinnoista ja julkaisi sen joulukuussa 2020. Tähän selvitykseen vastasi muiden muassa yli 800 lukiolaista, ja tulokset olivat saman suuntaiset Suomen Lukiolaisten Liiton teettämän selvityksen tulosten kanssa: suuri osa Karvin selvitykseen vastanneista lukiolaisista koki etäopiskelun kuormittavana. Kaksi kolmasosaa piti etäopiskelua normaalia opiskelua kuormittavampana ja tämä kuormittavuus korostui etenkin erityistä tukea tarvitsevilla opiskelijoilla. Viidesosalla vastanneista lukiolaisista oli kokemus, etteivät heidän opintonsa edenneet suunnitellulla tavalla. Lisäksi lähes puolet koki poikkeusolojen aikaisen opiskelumotivaationsa huonoksi. Hyvä uutinen on, että yli puolet vastanneista lukiolaisista koki saaneensa tarvitsemaansa tukea opiskelijahuollosta. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2020.)

On siis selvää, että lukiolaiset ovat kuormittuneita ja uupuneita, ja että koronapandemian aiheuttamat poikkeusolot ovat lisänneet tätä entisestään. Lukiolaiset olivat kuitenkin uupuneita jo ennen poikkeusoloja, joten heidän kuormitukselleen on epäilemättä muitakin selityksiä. Ilmeisen suuren työmäärän lisäksi yksi mahdollinen selitys voisi olla lukiolaisten itsenäisten omia opintojaan koskevien valintojen määrän lisääntyminen. Seuraavaksi nostankin käsittelyyn lukiolaisten kasvaneet mahdollisuudet ja vastuun tehdä valintoja lukio-opinnoissaan.

2.4.5 Lukiolaisen kasvava vapaus ja vastuu

Lukio-opiskelijat saavat nykyään vaikuttaa omiin omintoihinsa suhteellisen paljon. Kuten edellä kävi ilmi, lukiolaiset voivat säädellä sekä lukio-opintojensa kestoa, että opinto-ohjelmansa sisältöä valitsemalla mieleisiään moduuleja tiettyjen vaatimusten puitteissa. Lisäksi lukio-opinnot suoritetaan vaihtelevissa ryhmissä oppilaitosten opintotarjonnan ja opiskelijan henkilökohtaisen opinto-ohjelman mukaan (Opetushallitus, 2020a). Uusimmissa lukion opetussuunnitelman perusteissakin (Opetushallitus, 2019a, s. 9) esitetään yksilöllisempien ja joustavampien opintopolkujen olevan yksi keino vuonna 2017 käynnistyneen lukiouudistuksen tavoitteiden saavuttamiseksi. Lukiolaiset eivät kuitenkaan ole aina olleet yhtä vapaita valitsemaan, vaan nykyiset käytännöt ovat tulosta erilaisista lukiota ja ylioppilastutkintoa koskevista uudistuksista. Seuraavaksi esittelen joitakin keskeisimpiä niistä.

Yksi lukiolaisten valinnanmahdollisuuksia lisännyt uudistus toteutui vuosina 1994-1995, kun halukkaat lukiot saattoivat siirtyä luokattomaan, eli toisin sanoen kurssimuotoiseen lukioon (Kupiainen ym., 2018, s. 12). Luokaton lukio tarkoittaa sitä, etteivät opinnot ole sidottu vuosiluokkiin ja kurssimuotoisuus sitä, että lukion oppimäärä rakentuu yksittäisistä kursseista (Suomen Lukiolaisten Liitto, 2020a). Tämä uudistus sai alkunsa jo 1980-luvulla, kun Kouluhallitus toteutti laajan kokeilun, jossa selvitettiin luokattoman lukion hyötyjä ja haittoja. Kokeilussa hyödynnettiin jo 1980-luvun alussa voimaan tullutta opintojen kurssimuotoisuutta, ja lisäksi opiskelijat saivat mahdollisuuden päättää etenemisensä eri oppiaineiden opiskelussa. He saivat valita kurssitarjottimesta haluamansa kurssit sekä halutessaan nopeuttaa tai hidastaa opintojensa edistymistä. Vuoden 1985 lukion opetussuunnitelman perusteet pyrkivätkin lisäämään muun muassa opintojen valinnaisuutta. (Kupiainen ym. 2018, s. 12.)

Uudistukset ovat koskettaneet myös ylioppilastutkintoa. Kurssimuotoiseen lukioon siirtyminen heijastui ylioppilastutkintoon vuonna 1996, kun opiskelijoilla oli mahdollisuus hajauttaa tutkintonsa kolmelle tutkintokerralle. Keväällä 2005 taas tuli voimaan rakenneuudistus, joka laajensi opiskelijan mahdollisuudet valita,

mistä hänen tutkintonsa pakollinen ydin rakentui. Uudistuksen myötä vain äidinkielen ja kirjallisuuden koe oli enää kaikille pakollinen ja loput kolme pakollista koetta oli vapaammin valittavissa toisen kotimaisen kielen, vieraan kielen, reaaliaineiden sekä matematiikan kokeiden joukosta siten, että kustakin ryhmästä valittiin enintään yksi koe. Tämä uudistus lopetti aiemman matematiikan sekä reaalikokeen vastakkainasettelun pakollisina kokeina, mutta toisaalta taas toinen kotimainen kieli on jäänyt monilla pois. Tätä uudistusta seurasi heti seuraava Valtioneuvoston asetuksen (250/2003) mukainen rakenneuudistus, jonka voimaan tultua vanhamuotoinen kaikkia eri reaaliaineita kuulusteleva koe korvautui kunkin reaaliaineen omalla kokeella. Yhden yhteisen reaalikokeen tilalle tulikin 11 erillistä reaaliaineen koetta. (Kupiainen ym., 2018, s. 17–19.)

Lukio-opiskelijoiden vapaus valita sekä vaikuttaa omiin opintoihinsa on siis laajentunut vuosien varrella. Tässä kehityksessä on varmasti paljon hyödyllisiä puolia, mutta vapaus valita tuo kuitenkin aina mukanaan myös vastuun. Myös tehtävien valintojen määrä on nykyään varsin huomattava: ensin on valittava, mihin lukioon hakee opiskelemaan, sitten mitä oppiaineita valitsee opiskeltavaksi, missä vaiheessa suorittaa mitäkin moduuleja ja minkälaisia opintojaksoja muodostaa, mitä ylioppilaskokeita sisällyttää omaan tutkintoonsa, mihin hakea opiskelemaan lukion jälkeen... Uskon, että tämä valintojen viidakko voi olla osalle nuorista melko kuormittava, etenkin, kun nämä valinnat eivät ole täysin yhdentekeviä. Erityisesti jatko-opintojen kannalta on paljonkin väliä, minkälaisia valintoja lukiolainen tekee jo opintojensa alkutaipaleella. Ennen kuin siirryn esittelemään korkeakoulujen opiskelijavalintamenettelyjä sekä niiden uudistamista, esittelen kuitenkin vielä lukion oppimisen tukea ja ohjausta.

2.4.6 Oppimisen tuki ja ohjaus lukiossa

Lukiouudistuksen yksi tavoitteista on "edistää opiskelijoiden hyvinvointia ja tukea heitä opinnoissaan yhä paremmin" (Opetushallitus, 2019a, s. 10). Lukiolaisten oikeus tukeen onkin määritelty nyt ensimmäistä kertaa uudessa lukiolaissa, (714/2018, 28 §) jonka mukaan "opiskelijalla, jolla on kielellisten erityisvaikeuksien tai muiden oppimisvaikeuksien vuoksi vaikeuksia suoriutua opinnoistaan, on oikeus saada erityisopetusta tai muuta oppimisen tukea yksilöllisten tarpeidensa

mukaisesti." Lukiolaiset ovat siis oikeutettuja saamaan tukea, johtuivat heidän oppimisen vaikeutensa mistä tahansa (Opetushallitus, 2021a). Oppimisvaikeudet voivat johtua uusien lukion opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2019a, s. 30) mukaan esimerkiksi luku- ja kirjoitusvaikeuksista, matemaattisista tai tarkkaavuuden vaikeuksista, sairaudesta, vammasta tai elämäntilanteesta. Oikeus tukeen mahdollistaakin lukiossa opiskelevien yhdenvertaisen aseman. Muun muassa oppimisen esteettömyys sekä oppimisen vaikeuksien ennaltaehkäiseminen ovat keskeisiä keinoja tämän yhdenvertaisuuden takaamiseksi. (Opetushallitus, 2019a, s. 30.)

Lukio-opiskelijoiden tuen tavoite on sekä tukea heitä lukio-opintojen suorittamisessa että edistää heidän hyvinvointiaan ja jaksamistaan (Opetushallitus, 2019a, s. 30). Tukitoimien toteutus taas tapahtuu opetushenkilöstön yhteistyönä (Lukiolaki 714/2018, 28 §). Opetushenkilöstön tulee arvioida opiskelijoiden tuen tarvetta sekä opintojen alussa että aina säännöllisin väliajoin heidän opintojen edetessä (Opetushallitus, 2021a). Arvioinnissa on mukana myös opiskelija itse, tarvittaessa tämän huoltaja sekä opiskelijan suostumuksella myös tuen järjestämisen kannalta tarpeellisia asiantuntijoita. Myös lukiossa pyritään noudattamaan varhaisen puuttumisen periaatetta aloittamalla tukitoimien suunnittelu sekä toteutus mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Lisäksi tukitoimien toteutumista sekä vaikuttavuutta tulee seurata ja arvioida säännöllisesti. (Opetushallitus, 2019a, s. 30.)

Oppimisen tuki merkitsee lukion opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2019a, s. 31) mukaan yhteisöllisiä ja opiskeluympäristöön liittyviä ratkaisuja sekä vastaamista lukiolaisten yksilöllisiin tarpeisiin. Opettajien tulee tukea ja ohjata lukio-opiskelijoiden oppimista monipuolisten opetus- ja arviointimenetelmien avulla (Opetushallitus, 2021a). Oppimisen tukea ovatkin muun muassa opetuksen eriyttäminen, tukiopetus sekä muut pedagogiset ratkaisut (Opetushallitus, 2019a, s. 31). Opiskelijalle on mahdollista tarjota myös erilaisia opintoja hänen hyvinvointinsa ja oppimisensa edistämiseksi, jotka tukevat esimerkiksi opiskelutaitoja, elämänhallintaa tai eri oppiaineiden opiskelua (Opetushallitus, 2021a). Tukitoimet suunnitellaan yhdessä lukio-opiskelijaa opettavien opettajien sekä opiskelijan itsensä kanssa. Yhteistyötä voidaan tehdä myös muiden mahdollisten

asiantuntijoiden kanssa. (Opetushallitus, 2021a.) Lisäksi lukiolain (714/2018) mukaan tukitoimet tulee opiskelijan niin pyytäessä kirjata tämän henkilökohtaiseen opintosuunnitelmaan.

Tukea tarvitsevien lukiolaisten arvioinnin on oltava myös monipuolista. Jotta tukea tarvitsevalla opiskelijalla on mahdollisuus osoittaa osaamisensa eri tavoin, voidaan arvioinnissa käyttää erilaisia yksilöllisiä järjestelyjä (Opetushallitus, 2019a, s. 31). Suomen Lukiolaisten Liiton (2021) mukaan tavallisimpia erityisjärjestelyjä ovat muun muassa lisäaika kokeen suorittamiseen, rauhallisen työtilan mahdollisuus, suullinen koe sekä koealueen suorittaminen useammassa osassa. Kun kyseessä on kuulovamma, lukemisen tai kirjoittamisen erityisvaikeus, sairaus, vamma tai vieraskielisyys, on opiskelijan mahdollista saada erityisjärjestelyjä myös ylioppilaskokeessa. Näitä mahdollisuuksia ovat muun muassa lisäaika kokeessa, erillinen pienryhmätila sekä avustajan käyttäminen. (Suomen Lukiolaisten Liitto, 2021.)

Myös erityisopetusta on saatavilla lukiossa. Lukion erityisopetus on erityisopettajan tarjoamaa aineenopetusta tukevaa opetusta (Opetushallitus, 2021a). Lukion erityisopettaja tekeekin yhteistyötä lukion muiden opettajien kanssa kysymyksissä, jotka liittyvät tukea tarvitsevien lukiolaisten oppimiseen ja opetukseen (Opetushallitus, 2019a, s. 31). Erityisopetuksen tarkoituksena on tukea opintojen suorittamista sekä jatko-opintoihin siirtymistä. Myös lukiolaisten hyvinvoinnin ja jaksamisen edistäminen on yksi lukion erityisopetuksen tehtäviä. (Opetushallitus, 2021a.) Erityisopetuksen keinoja lukiossa ovat muun muassa opiskelutaitojen opettaminen sekä opiskelijan ohjaaminen käyttämään oppimisessa omia vahvuuksiaan. Erityisopetusta voi toteuttaa yhteisopettajuutena, ryhmämuotoisena opetuksena tai yksilöllisenä tukena. (Opetushallitus, 2019a, s. 31.) Lukiolaisen erityisopetuksen tarvetta on mahdollista arvioida esimerkiksi lukiseuloilla sekä testeillä, jotka mittaavat matematiikan keskeisten sisältöjen hallintaa (Opetushallitus, 2021a).

Myös ohjauksen merkitystä painotetaan nyt uuden lukiolain (714/2018) myötä entistä enemmän (Jahnukainen ym., 2019). Lukiolain (714/2018) mukaan lukiopokijalla on "oikeus saada tarpeidensa mukaista henkilökohtaista ja muuta

opintojen ohjausta sekä jatko-opintoihin hakeutumiseen liittyvää ohjausta". Tavoitteena on siis tarjota lukiolaisille enemmän henkilökohtaista ohjausta heidän opintojensa aikana. Oppilaitoksilla on velvoite tarjota myös jälkiohjausta lukiolaisen joko keskeyttäessä opintonsa tai jäädessä ilman jatko-opintopaikkaa. (Jahnukainen ym., 2019.) Ohjaustoiminnan tarkoitus on tukea muun muassa lukiolaisen hyvinvointia sekä edistää koulutuksen yhdenvertaisuutta (Opetushallitus, 2019a, s. 27). Lisäksi ohjauksen yleinen tavoite on auttaa lukiolaista ymmärtämään, millaisia vaikutuksia hänen lukioaikaisilla valinnoillaan on hänen ura- sekä jatko-opiskelumahdollisuuksiinsa (Jahnukainen ym., 2019).

Ohjausta lukiossa on mahdollista järjestää esimerkiksi kurssimuotoisena opetuksena tai henkilökohtaisena ohjauksena (Jahnukainen ym., 2019). Ohjauksessa opiskelija on aktiivinen ja osallistuva toimija. Lukion opinto-ohjaajan rooli on huolehtia sekä opinto-ohjauksen koordinoinnista että käytännön toteutuksesta. Ryhmänohjaaja toimii opiskelijaryhmänsä lähiohjaajana. Lukion aineenopettaja on puolestaan vastuussa muun muassa opiskelijan ohjauksesta opettamansa aineen opiskelutaidoissa, sekä jatko-opintovalmiuksien tukemisesta. (Opetushallitus, 2019a, s. 27.)

Lukiolain (714/2018) mukaan lukiolaisen on laadittava itselleen henkilökohtainen suunnitelma, jossa eritellään opiskelu- ja ylioppilastutkintosuunnitelma sekä jatko-opinto- ja urasuunnitelma lukio-opintojen etenemisen sekä jatko-opintoihin ja työelämään siirtymisen tueksi. Jatko-opintoihin hakeutuminen onkin yksi keskeisimmistä lukion opinto-ohjauksen osa-alueista etenkin lukion loppupuolella. Tavoite on, että lukiolainen suunnittelee opintonsa niin, että hän on valmis hakemaan jatko-opintoihin suoraan lukion päätyttyä. Tämä vaatii kuitenkin hyviä tiedonhakutaitoja, sillä lukiolaisen tulee tuntea tärkeät jatko-opintoihin liittyvät tiedonlähteet, ohjauspalvelut sekä hakujärjestelmät. (Jahnukainen ym., 2019.)

2.4.7 Oppimisen tuen ja ohjauksen toteutuminen lukiossa

Uuden lukiolain (714/2018) sekä uusien lukion opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2019a) vaikutuksia oppimisen tuen ja ohjauksen toteutumiseen lukioissa ei olla vielä ehditty paljon tutkia. Uusi lukiolaki nimittäin astui voimaan

vuonna 2019 edellyttäen erityisopetuksen järjestämisen kaikissa lukioissa alkaen vasta vuodesta 2021, ja uudet lukion opetussuunnitelman perusteet otettiin käyttöön myös vasta vuonna 2021. Esittelen kuitenkin viimeisimmät kartoitukset oppimisen tuen ja ohjauksen toteutumisesta lukioissa sekä opiskelijoiden että erityisopettajien näkökulmasta.

Vuoden 2019 Lukiolaisbarometrin mukaan lukiolaiset olivat pääosin hyvin tyytyväisiä saamaansa opintojen ohjaukseen omassa lukiossaan: yli 60 % vastanneista kertoi olevansa täysin tai melkein täysin tyytyväisiä siihen (Tuijala, 2019). Suomen Lukiolaisten Liiton vuonna 2016 tekemän selvityksen tulokset olivat samansuuntaiset: vastanneet lukiolaiset olivat tyytyväisiä saamaansa ohjaukseen etenkin tarjolla olevien jatkokoulutusmahdollisuuksien käsittelyssä sekä ainevalinnoissa ja kurssien aikataulutuksessa (Saari, 2017, s. 18). He kokivat siis ohjauksen hyödyttävän yleisimmin opintojen sisältöön sekä suunnitteluun paikantuvissa osa-alueissa (Saari, 2017, s. 16). Vuoden 2017 Lukioselvityksessä ilmeni kuitenkin isoja eroja tyytyväisyydessä saatuun opinto-ohjaukseen yksittäisten lukioiden välillä (Tornberg & Töytäri, 2017, s. 26).

Myös joitakin sukupuolten välisiä eroja ohjaustyytyväisyydessä on ollut nähtävissä. Vuoden 2019 Lukiolaisbarometrin mukaan miehet olivat naisia hieman tyytyväisempiä saamaansa opinto-ohjaukseen etenkin työelämätietyden ja jatko-opintojen osalta (Tuijala, 2019). Myös vuoden 2016 Suomen Lukiolaisten Liiton selvityksessä miehet kokivat naisia enemmän hyötyä ohjauksesta jatkokoulutusmahdollisuuksien käsittelemisessä sekä oman itsetuntemuksensa kehittämisessä (Saari, 2017, s. 20). Vuoden 2017 Lukioselvityksessä taas lukioajan opinto-ohjaukseen tyytyväisimpiä olivat korkeakouluihin päässeet miehet ja tyytymättömiä korkeakoulupaikkaa vaille jääneet miehet. Samassa selvityksessä miehet ilmoittivat naisia useammin saaneensa tietoa lukiovalintojensa vaikutuksista jatko-opintoihin. (Tornberg & Töytäri, 2017, s. 26.)

Vuoden 2019 Lukiolaisbarometrissa naiset raportoivat myös suuremmasta tuen tarpeesta kuin miehet. Melkein joka neljäs vastanneista naisista kaipasi enemmän tukea opiskeluunsa, kun miehistä vain hieman useampi kuin joka kymmenes

kaipasi sitä enemmän. (Tuijala, 2019.) Näiden sukupuolten välisten erojen valossa on mielenkiintoista, että naiset ovat myös miehiä opiskelu-uupuneempia.

Entä mitä sanovat lukion henkilökunta? Helsingin yliopiston erityispedagogiikan maisteriopiskelijat tekivät selvityksen lukioiden erityisopetuksen nykytilasta. Selvitys tehtiin Opetushallituksen pyynnöstä ja julkaistiin keväällä 2019. Selvityksen mukaan suurin osa Suomen lukioista järjesti jo erityisopetusta. Kuitenkin 21 vastanneista lukioista ei järjestänyt sitä vielä. Lisäksi vastanneista erityisopettajista reilu puolet työskenteli yhdessä ja loput useammassa lukiossa. Melkein puolet kartoitukseen vastanneista erityisopettajista olivat sitä mieltä, että resurssit riittävät joko huonosti tai eivät lainkaan oman työn tekemiseen. Kysyttäessä mihin erityisopettajat toivoivat lisää resursseja, opiskelijoiden opettaminen mainittiin useinten. Enemmän kuin joka kymmenes kartoitukseen vastanneista erityisopettajista toivoikin uuden lukiolain (714/2018) tuovan muutoksia yleisimmin esimerkiksi lisäresurssien muodossa. (Opetushallitus, 2019c.)

2.5 Korkeakoulujen opiskelijavalinnat ja niiden uudistaminen

Kuten aiemmin kävi jo ilmi, ylioppilastutkinto oli toiseen maailmansotaan asti opiskelijalle tae oikeudesta yliopisto-opintoihin. Sodan jälkeen kuitenkin ylioppilaiden määrän kasvaessa oli luovuttava tästä oikeutuksesta ja ylioppilastutkinnosta tuli vain osoitus jatko-opintovalmiudesta. Opiskelijavalintaa alettiinkin tehdä joko ylioppilastutkintomenestyksen tai yleensä sen ja/tai erillisen pääsykokeen perusteella. (Kupiainen ym., 2018, s. 15.) Nyt korkeakoulujen opiskelijavalintoja ollaan kuitenkin taas uudistettu. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2017) julkaisi 17.8.2017 tiedotteen, jossa kerrottiin korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistamisesta siten, että todistusarvosanoihin perustuvaa opiskelijavalintaa lisätään ja pääsykokeiden roolia pienennetään. Ylioppilailta on siis yhä paremmat mahdollisuudet päästä suoraan ylioppilastutkinnollaan korkeakouluun opiskelemaan, melkein kuten ennen toista maailmansotaa. Tässä alaluvussa tarkastelen korkeakoulujen opiskelijavalintoja ennen ja jälkeen niiden viimeisintä uudistamista, ja pohdin uudistamisen mahdollisia vaikutuksia lukiolaisten kokemuksiin paineisiin.

2.5.1 Korkeakoulujen opiskelijavalinnat ennen uudistamista

Korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa on Kupiaisen ja muiden (2018, s. 110) mukaan kysymys sen varmistamisesta, että eri koulutusohjelmiin valittavat opiskelijat ovat jatko-opintokelpoisia. Lisäksi opiskelijavalinnalla pyritään ennakoimaan valittavien opiskelijoiden tuleva opintomenestys mahdollisimman osuvasti. Tämän vuoksi korkeakouluun haettaessa ylioppilastutkintomenestys on otettu huomioon antamalla lähtöpisteitä tutkinnon eri kokeiden arvosanoista, (Kupiainen ym., 2018, s. 110) joilla onkin Kupiaisen ja kollegoiden (2018, s. 188) tutkimusten mukaan positiivinen yhteys opiskelijan jatko-opintomenestykseen. Tämän käytännön taustalla on myös oletus arvosanojen kyvystä ilmaista hakijan osaamista suhteessa muiden hakijoiden osaamiseen (Kupiainen ym., 2018, s. 188). Tästä huolimatta ylioppilastutkinto ei kuitenkaan ole edellytys korkeakoulutukseen hyväksymiselle, sillä ylioppilaiden lisäksi myös ammatillisen tutkinnon suorittaneilla on kelpoisuus hakea ammattikorkeakouluun tai yliopistoon (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020c). Tämä onkin Suomen korkea-asteen duaalisen koulutusmallin ansiota (Kupiainen ym., 2018, s. 107–108).

Ylioppilastutkinnosta ansaittujen lähtöpisteiden lisäksi korkeakoulujen opiskelijavalinnassa on ollut käytössä myös joko korkeakoulukohtainen tai valtakunnallinen koulutusala-kohtainen valintakoe. Tämä menettely on turvannut pääsyn jatko-opintoihin myös ammatillisen koulutuksen valinneille henkilöille. (Kupiainen ym., 2018, s. 108.) Opiskelijavalinta onkin tapahtunut kahdessa kiintiössä, joista toisessa opiskelija on valittu valintakokeen sekä lähtöpisteiden perusteella ja toisessa pelkästään valintakokeen perusteella. Yliopistojen valintakokeet ovat vaihdelleet esimerkiksi lukion kursseihin perustuvista kokeista sellaisiin kokeisiin, jotka perustuvat vain koulutusalan omaan kirjallisuuteen. (Kupiainen ym., 2018, s. 125–126.) Monet hakijat ovat osallistuneet maksullisille valintakokeiden valmennuskursseille pärjätäkseen valintakokeissa paremmin, etenkin esimerkiksi oikeustiedettä ja kauppatieteitä opiskelemaan hakevat kokelaat (Ahola ym., 2018, s. 74).

Kupiainen ja muut (2018, s. 127) kuitenkin huomauttavat, että nekin valintakokeet, jotka eivät perustu suoraan lukion kursseihin, mittaavat joka tapauksessa

myös lukiossa opittuja asioita sekä tarvittavia opiskelutaitoja. Tämän vuoksi ylioppilastutkintoa ja valintakoetta ei tulisikaan heidän mielestään nähdä vastakkaisina, vaan toisiaan täydentävinä. Joillekin ylioppilaille valintakoe on tarjonnut myös tärkeän 'toisen mahdollisuuden', jos lukio-opinnot eivät ole sujuneet tarpeeksi hyvin. (Kupiainen ym., 2018, s. 127.)

Suomalainen koulutusjärjestelmä poikkeaa hieman Euroopan muiden maiden koulutusjärjestelmistä kolmannen asteen opintoihin siirtymisessä. Suomessa se on ollut usein hidas ja monivaiheinen prosessi, sillä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä koulutukselliset umpiperät on minimoitu tai ne ovat puuttuneet jopa kokonaan. (Kupiainen ym., 2018, s. 108, 114.) Opetus- ja kulttuuriministeriön (2020b) mukaan viime vuosina uusista ylioppilaista vain kolmas osa onkin jatkanut suoraan jatko-opiskelemaan ylioppilastutkintonsa suorittamisen jälkeen, vaikka 75 % heistä on hakenut opiskelupaikkaa. Erityistä Suomen koulutusjärjestelmässä on ollut Kupiaisen ja kollegojen (2018, s. 125) mukaan myös se, että vaikka ylioppilastutkinnon arvosanat on huomioitu korkeakoulujen valinnoissa lähtöpisteinä, myös heikommin ylioppilastutkinnossaan pärjänneillä on ollut mahdollisuus päästä korkeakouluun valintakokeen ansiosta.

Suomessa on kuitenkin ollut ennenkin mahdollista päästä korkeakouluun myös suoraan ylioppilastutkintotodistuksella. Kupiaisen ja muiden (2018, s. 115) mukaan esimerkiksi jotkut matemaattis-luonnontieteelliset sekä tekniset alat ovat hyödyntäneet opiskelijavalinnoissaan hyvään ylioppilastutkintomenestykseen perustuvaa suoravalintaa jo ennen korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistamista. Suoravalinnassa hakijalle siis myönnetään opiskelupaikka hänen tutkintotodistuksensa perusteella ilman, että hänen tarvitsee osallistua valintakokeeseen.

2.5.2 Korkeakoulujen opiskelijavalinnat uudistamisen jälkeen

Opetus- ja kulttuuriministeriö tiedotti elokuussa 2017 linjanneensa korkeakoulujen opiskelijavalintojen kehittämistä yhdessä korkeakoulujen kanssa. Tämä kehittäminen on ollut osa hallituksen Nopeutetaan siirtymistä työelämään -nimistä hanketta. Korkeakoulujen opiskelijavalinnan uudistamisen tavoitteena on ollut

tarpeettomien väli vuosien vähentäminen sekä opintojen aloituksen aikaistaminen. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi päätettiin lisätä todistusarvosanoihin perustuvaa opiskelijavalintaa sekä muuttaa pääsykokeita niin, etteivät ne enää vaadi hakijalta pitkää valmistautumista. Tämän on tarkoitus helpottaa jatko-opintoihin hakemista sekä poistaa tarpeen osallistua valmennuskursseille. Yliopistot sekä ammattikorkeakoulut ottivat nämä uudistetut opiskelijavalinnat käyttöön korkeakoulujen tulossopimusten 2017–2020 mukaisesti vuoteen 2018 mennessä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017.)

Opiskelijavalintojen kehittämisen myötä korkeakoulut ovat uudistaneet opiskelijavalintojaan myös pidemmällä aikavälillä siten, että vuoteen 2020 mennessä muilla kuin kulttuuri- ja taidealoilla entistä suurempi osa opiskelijoista alettiin valita todistusvalinnalla (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017). Suurin osa aloista jalkaakin nyt opiskelupaikoistaan vähintään puolet todistusten perusteella ja loput valintakokeella (Suomen Lukiolaisten Liitto, 2020c). Lisäksi todistuksen perusteella täytettävistä paikoista suurin osa on varattu hakijoille, jotka hakevat ensimmäistä opiskelupaikkaansa. On korkeakoulujen päätettävissä, valitsevatko ne todistusvalinnalla opiskelijoita myös ammatillisen perustutkinnon todistuksen perusteella vai pelkästään ylioppilastutkinnon perusteella. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017.) Opiskelijavalinnassa ei kuitenkaan käytetä lukion päättötodistusta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020b). Tämä onkin suositeltavaa myös Kupiaisen ja muiden (2018, s. 186) tutkimustulosten valossa, joiden mukaan osaamisen tasosta riippumattomat erot lukiolaisten kurssiarvosanoissa olivat suuria.

Korkeakoulujen päätettävissä on myös se, miten ne antavat pisteitä eri ylioppilaskokeista. Edellyttämällä valintaperusteissaan tarpeeksi korkeita arvosanoja tietyistä ylioppilastutkinnon kokeista, korkeakoulut varmistavat hakijoiden tarvittavat pohjatiedot. Todistusvalinnan pisteytyksessä painotetaan myös usein alan kannalta olennaisia oppiaineita. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020b.) Korkeakoulujen todistusvalinnassa annetaan kuitenkin pisteitä pääosin lukion pakollisten ja valtakunnallisten syventävien kurssien (nykyään siis opintopisteiden) määrän perusteella. Tämän vuoksi pitkästä matematiikasta saakin usein paljon pisteitä, sillä sen oppimäärää on laajin. (Suomen Lukiolaisten Liitto, 2020c.)

Todistusarvosanoihin perustuvan opiskelijavalinnan merkittävästä lisäämisestä huolimatta, valintakoe ei ole siis poistunut kokonaan. Opetus- ja kulttuuriministeriön (2020d) mukaan valintakokeita on kuitenkin kevennetty vähentämällä ennakkoon tutustuttavan materiaalin määrää tai luopumalla siitä kokonaan. Lisäksi jotkut alat perustavat pääsykokeensa lukion oppimäärien hallitsemiselle (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020d). Valintakokeita järjestetään sellaisille hakijoille, joita ei ole mahdollista valita todistuksen perusteella (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017). Vanhan opiskelijavalinnan toisesta kiintiöstä, eli todistukseen ja pääsykokeeseen perustuvasta valinnasta korkeakoulut ovat kuitenkin uudistamisen myötä luopuneet (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020d). Valintakokeissa testataan nyt vain korkeakouluopintoihin vaadittavia valmiuksia sekä kyvykkyyttä, ei korkeakouluopintojen sisältöjä (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017). Syksyllä 2019 ammattikorkeakoulut ottivatkin käyttöön yhteisen ennakkomateriaalittoman digitaalisen valintakokeen niille, jotka eivät tule valituksi todistusvalinnan kautta korvaamaan aikaisemmat valtakunnalliset koulutusalaakohtaiset valintakokeet (Ammattikorkeakouluun.fi, 2020).

Opiskelijavalintojen uudistamiselle on esitetty useita eri perusteluja. Ensimmäinen, kuten edellä kävi jo ilmi, vain yksi kolmesta uudesta ylioppilaasta jatkaa suoraan lukiosta opiskelemaan, vaikka 75 % heistä hakee opiskelupaikkaa. Itse asiassa vuonna 2016 vain neljännes ylioppilaista jatkoi heti lukion jälkeen opiskelua korkeakoulussa (Ahola ym., 2018, s. 53). Tätä saattaa ainakin osittain selittää se, että lukion viimeinen vuosi on vanhan opiskelijavalintamenettelyn vuoksi ollut kohtuuttoman raskas useiden ylioppilas- ja pääsykokeiden takia. Jatko-opintojen ulkopuolelle jääneiden ylioppilaiden määrä olikin vuonna 2015 noussut 58 %:sta 68 %:iin kymmenessä vuodessa. Suomessa siirrytäänkin jatko-opintoihin verrattain vanhana, keskimäärin 24-vuotiaana. Suomen opiskelijavalinta onkin ollut kansainvälisessä vertailussa raskas, ja moni suomalainen nuori lähtee ulkomaille opiskelemaan, sillä se on usein helpompaa. Entinen opiskelijavalinta on ollut myös korkeakouluille haastava, sillä se on ollut niille hyvin kallis. Uudistamista on perusteltu myös sillä, että ylioppilastutkinto mittaa lukiolaisten osaamista kansallisesti yhdenmukaisella tavalla. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020b.)

Korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistamiselle on siis kelpoja perusteluja. Uudistaminen onkin saanut myös jonkin verran kiitosta. Esimerkiksi Suomen Lukiolaisten Liitto on Ylen (Meritähti, 2017) mukaan tyytyväinen siitä, ettei lukiossa tehty työ mene hukkaan todistusvalinnan antaessa arvoa koko opintoajalle. Myös osa nuorista on ollut iloisia siitä, että ylioppilastodistuksesta on nyt enemmän hyötyä (esim. Hjelt, 2019). Opiskelijavalinnan uudistaminen on kuitenkin saanut osakseen myös jonkin verran kritiikkiä, ja seuraavaksi käyn läpi sitä.

2.5.3 Korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistamista koskeva kritiikki

Koska korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus on vielä niin nuori, ei sen vaikutuksista olla toistaiseksi voitu tehdä vielä paljon tutkimusta. Aihetta on kuitenkin puitu paljon mediassa. Yle (Niemonen, 2020) julkaisi elokuussa 2020 jutun, jossa asiantuntijat arvioivat korkeakoulujen opiskelijavalinnan uudistamista opiskelijoiden tasa-arvon ja menestyksen kannalta. Korkeakoulutuksen saavutettavuuteen ja tasa-arvoon keskittyvän GATE-hankkeen vastuullinen johtaja Hanna Nori Turun yliopistosta arvioi, että todistusvalinta saattaa lisätä koulutuksen periytymistä, sillä mitä varhaisemmassa vaiheessa lasten ja nuorten on tehtävä omaa tulevaisuuttaan koskevia valintoja, sitä suurempi vaikutus perhetaustalla on näihin valintoihin. Koska todistusvalinnan myötä näitä valintoja on tehtävä käytännössä jo 15-16-vuotiaana, saattavat nuoret valita hakea samoille aloille kuin vanhempansa. (Niemonen, 2020.)

Katariina Salmela-Aro puolestaan arvioi Ylen (Niemonen, 2020) jutussa todistusvalinnan saattavan syrjiä miehiä. Naisilla on nimittäin paremmat todistukset ja lukiolaisista 60 % on naisia. Opiskelijavalintojen uudistamishankkeen ohjausryhmän puheenjohtajana toiminut Sari Lindblom myös huomauttaa, että pojat ovat lukioon tullessaan impulsiivisempia, eivätkä osaa vielä tehdä tyttöjen tavoin loppuun asti kantavia päätöksiä (Ziemann, 2017). Opetus- ja kulttuuriministeriön johtajan Birgitta Vuorisen mukaan tämä huoli on kuitenkin turha, sillä esimerkiksi kauppatieteissä todistusvalinta ei ole vaikuttanut sukupuolijakaumaan (Hjelt, 2019). Todistusvalinta voi toisaalta Salmela-Aronkin mielestä vaikuttaa myös koulutusalojen sukupuolen mukaiseen eriytyneisyyteen: naisten kynnys hakeutua epätyypillisille aloille voi madaltua heidän huomattessaan, että jos heillä on

samat arvosanat, heillä on myös yhtäläiset mahdollisuudet hakea perinteisesti miesvaltaisille aloille. (Niemonen, 2020.)

Ylioppilaskuntien Liiton hallituksen jäsen Jenni Tuomainen taas arvioi Ylen jutussa, (Niemonen, 2020) että todistusvalinnan lisääminen saattaa tehdä erityisesti ammatillisen tutkinnon suorittaneiden pääsyn korkeakouluun vaikeaksi. He eivät nimittäin välttämättä hyödy todistusvalinnasta, vaan joutuvat usein osallistumaan pääsykokeeseen joka tapauksessa. Lisäksi todistusvalinta saattaa lisätä alueellista epätasa-arvoa, kun isojen kaupunkien huippulukioista valmistutaan paremmilla tuloksilla laajemman kurssivalikoiman ansiosta. Tuomainen arvioi myös menestymisen ja epäonnistumisen saattavan kasautua: niille, jotka eivät menesty toisen asteen opinnoissaan niin hyvin, saattaa kasautua välivuosia, kun taas niillä, jotka menestyvät hyvin, menee aina vain paremmin. Ohjauksen ja opetuksen tasa-arvoa kehittävän Potentiaali-hankkeen projektipäällikkö Sari Miettinenkin toteaa, että opiskelijavalinnan uudistaminen suosii niitä, jotka ovat tunnollisia ja tietävät jo varhain suuntansa. (Niemonen, 2020.)

Ylen jutun (Niemonen, 2020) mukaan asiantuntijat arvelevat todistusvalinnan saattavan lisätä myös opiskelijoiden välistä kilpailua sekä aikaistaa sitä jopa jo peruskouluun. Miettisen mukaan tavoitteestaan huolimatta, uudistus ei vaikutaakaan vähentäneen opiskelustressiä. Opiskelijavalintojen selvityksestä vastaava tutkimusprofessori Tuomas Pekkarinen arvelee myös korkeakoulujenkin välisen kilpailun ehkä kovenevan opiskelijoiden voidessa hakea helpommin useaan kouluun ja haastaville linjoille. Lopuksi Tuomainen vielä ilmaisee huolensa opintojen keskeyttämisen mahdollisesta lisääntymisestä. Kun ei ole pääsykokeita, opiskelijat eivät välttämättä ihan tarkalleen tiedä, mihin ovat hakemassa. Näin he saattavat tehdä vääriä valintoja, ja myöhemmin keskeyttää opintonsa. (Niemonen, 2020.)

Myös sitä, miten korkeakoulut jakavat pisteitä eri ylioppilaskokeista on ihmetelty. Yliopistojen todistusvalintaa pohtinut työryhmä julkaisi marraskuussa 2017 pisteytystyökalun. Tämä työkalu antaa pitkälle matematiikalle hyvin suuren painoarvon, vaikka hakukohde olisi esimerkiksi humanistinen tiedekunta. Eri reaaliainei-

den arvosanoista ei myöskään saa samoja pistemääriä pisteytystyökalussa. Yliopistot voivat kuitenkin halutessaan painottaa opiskelijavalinnoissaan joitain tiettyjä oppiaineita, kuten esimerkiksi yhteiskuntaoppia. Painotettujen aineiden maksimipistemääräkään eivät kuitenkaan yllä pitkän matematiikan arvosanasta saattuihin pisteisiin. Pitkän matematiikan painottamista perustellaan esimerkiksi sillä, että siinä menestyminen vaikuttaa ennustavan parhaiten tulevaa opintomenestystä. (Laakso, 2017.)

Kupiaisen ynnä muiden (2018, s. 184) mukaan laudatur ei edustakaan yhtäläistä jatko-opintokelpoisuutta kaikissa oppiaineissa. Koska lukio-opinnoissa on nykyään niin laaja valinnaisuus ja oppiaineilla on ollut isoja eroja pakollisten ja syventävien kurssien määrässä, opiskelijoilla on ollut mahdollisuus saada hyvä todistus heikommalla osaamisella sekä oikeilla koevalinnoilla. Tästä hyvänä esimerkkinä on terveystiedon suuri suosio ennen opiskelijavalinnan uudistamista, joka muodostuikin vain kolmesta kurssista. Kokelaat, joilla oli hyvin eritasoinen kokonaisosaaminen ja sen myötä eritasoiset jatko-opintovalmiudet, pystyivät siis saamaan ylioppilastodistuksestaan samat lähtöpisteet riippuen siitä, mitä kokeita he olivat sisällyttäneet tutkintoonsa. (Kupiainen ym., 2018, s. 184-185.) Näistä syistä Kupiaisen ja kollegoiden (2018, s. 189) mielestä vanhan opiskelijavalinnan mukainen lähtöpisteiden antaminen vapaavalintaisesti eri kokeista, esimerkiksi kahdesta parhaasta arvosanasta, olikin ongelmallinen.

Tästä huolimatta uutta pisteytysmenettelyä on ihmetelty sekä opiskelijoiden että koulutuksen alan toimijoiden ja asiantuntijoiden keskuudessa (esim. Niemonen & Martikainen, 2021). Kasvatustieteen tohtori Tuukka Tomperi arvioi Ylen jutussa (Laakso, 2017) sen johtavan suuriin muutoksiin lukiolaisten ainevalinnoissa, millä taas on merkitystä lukion yleissivistävän tehtävän kannalta. Suomen Lukiolaisten Liitto (2020c) kuitenkin rauhoittelee, ettei ainevalintoja tehdessä ole hyödyllistä miettiä pelkästään todistusvalinnan pistetaulukkoja ja kikkailla ainevalinnoilla. Tutkimusten mukaan opinnoissa onnistumista nimittäin edistävät kiinnostus opiskeltavaa asiaa kohtaan sekä luottamus omaisiin kykyihin (Suomen Lukiolaisten Liitto, 2020c). Tästä huolimatta pitkän matematiikan ja luonnontieteiden suosio

lukiossa on Ylen (Rautio, 2021a) mukaan räjähtänyt, ja aineiden, kuten terveystiedon ja yhteiskuntaopin sekä kielten suosio on taas laskenut todistusvalinnan myötä.

Huolta on herättänyt myös se, että opiskelijavalintojen uudistamisen myötä tulee periaatteessa tietää entistä aiemmin, mitä haluaa tehdä isona. Jo lukion ensimmäisellä luokalla on valittava seuraavan vuoden valinnaiset aineet. Nämä valinnat puolestaan määrittävät sen, mitä kokeita ylioppilaskirjoituksissa voi suorittaa. Suoritetut ylioppilaskokeet ja miten niissä menestyy vaikuttaa taas siihen, mitä alaa pääsee opiskelemaan. Todistusvalinnan painottaminen ei olekaan Ylen (Mäntymaa, 2018) mukaan joidenkin nuorten mielestä hyvä asia niille, jotka eivät vielä tiedä, minkä ammatin itselleen haluavat. Vuoden 2017 Nuorisobarometrissa, jonka teemana oli osaaminen ja koulutus, useampi kuin joka neljäs lukiolainen ei vielä tiennyt, mitä tahtoi opiskella lukion jälkeen. Ainoastaan vähemmistö oli asiasta varma. (Pekkarinen & Myllyniemi, 2017, s. 59.) Saman Nuorisobarometrin mukaan yli kolme neljästä vastustikin korkeakoulujen valintakokeiden korvaamista todistusvalinnalla (Pekkarinen & Myllyniemi, 2017, s. 57). Asiaa ei auta yhtään se, että korkeakoulujen tulee varata osa yhteishaun opiskelupaikoista niille, jotka hakevat ensimmäistä korkeakoulupaikkaansa (Opintopolku, 2021). Jos siis opiskelija tulee valinneeksi itselleen opiskelupaikan väärältä alalta, on uuden opiskelupaikan saaminen tämän ensikertalaiskiintiön vuoksi vaikeampaa.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2020b) kuitenkin huomauttaa, että jo ennen opiskelijavalinnan uudistamista hyvin monilla aloilla on edellytetty joidenkin lukion oppiaineiden hallintaa. Korkeakouluun voi myös edelleen hakea valintakokeella sekä avoimen väylän kautta. Avoin väylä merkitsee sitä, että korkeakoulun tutkinto-opiskelijaksi voi päästä avoimessa korkeakoulussa suoritettujen opintojen perusteella. Lisäksi ylioppilaskokeita voi nykyään uusia rajoituksetta. (Suomen Lukiolaisten Liitto, 2020c.) Jos siis omat ylioppilaskoetulokset eivät riitä saamaan haluttua opiskelupaikkaa, opiskelija voi yrittää korottaa arvosanojaan. Ylioppilastutkintoon ilmoittautumismäärät ovatkin kasvaneet sen jälkeen, kun tämä muutos tuli voimaan. Ylen (Rautio, 2021b) mukaan kevään 2021 ylioppilaskirjoituksissa

arvosanan uusijoita oli ilmoittautunut peräti 28 000 kokeeseen, ja koekohtaisia ilmoittautumisia oli yli 11 000 enemmän kuin vuotta aiemmin.

Korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikutuksia on alettu nyt myös tutkimaan. Tutkijaryhmä Valtion taloudellisesta tutkimuskeskuksesta (VATT) sekä Palkansaajien tutkimuslaitoksesta (PT) arvioivat Opetus- ja kulttuuriministeriön valitsemina, miten uudistus on vaikuttanut korkeakouluopintojen aloittamisajankohtaan, opiskelupaikkojen vaihtamiseen sekä opintojen etenemiseen. He tutkivat myös hakukäyttäytymistä, ja onko valintauudistuksella yhteys lukioaikaisien ainevalintoihin, kirjoitettuihin aineisiin sekä hyväksytyjen kokeiden ylioppilaskokeiden uusimiseen. (Valtioneuvosto, 2019.) Lisäksi he tutkivat, kuka hakee ja kuka tulee valituksi todistusvalinnan järjestelmässä tarkastelemalla hakijoiden aikaisempaa opintomenestystä, sosioekonomista taustaa, sukupuolta sekä ikää. Tutkimuksen loppuraportti on tarkoitus julkaista vuonna 2022. (VATT, 2020.) Tutkimusryhmä selvittää epäilemättä arvokasta tietoa opiskelijavalintojen uudistamisen vaikutuksista. Tutkimustieto uudistamisen vaikutuksista lukiolaisten hyvinvointiin kuitenkin vielä uupuu.

Yle (Niemonen, 2021) uutisoi tämän selvityksen joitakin ensimmäisiä tuloksia helmikuussa 2021. Ensinäkin miehiä otettiin yllättäen isompi osuus todistuksen kuin pääsykokeen perusteella. Lisäksi naispuolisten opiskelijoiden osuuden kasvu yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa pysähtyi. Tämä onkin koulutuksellisen tasa-arvon kannalta hyvä vaikutus. Toiseksi todistusvalinta vaikuttaa suosivan korkeakoulutettujen vanhempien lapsia, etenkin yliopistoon haettaessa, mikä puolestaan ei edistä koulutuksellista tasa-arvoa. Kolmanneksi aiempaa suurempi osuus hakijoista siirtyi suoraan korkeakouluun toiselta asteelta, mikä olikin yksi uudistuksen päätavoitteista. (Niemonen, 2021.) Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistukselle on siis varmistunut sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia. Seuraavaksi pohdin, onko uudistus mahdollisesti saattanut lisätä lukiolaisten uupumusta.

2.5.4 Korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistaminen lisännyt lukio- laisten uupumusta?

Kuten on käynyt jo ilmi, lukiolaisten opiskelu-uupumus on lisääntynyt viime vuosien aikana. Aiheesta on käyty paljon julkista keskustelua ja pohdittu etenkin opiskelu-uupumuksen lisääntymisen syitä. Ylen aihetta koskevassa jutussa (Honka ym., 2019) nostettiin yhdeksi selitykseksi lukion viimeaikaiset jatkuvat muutokset uudesta opetussuunnitelmasta korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistamiseen. Salmela-Arokin toteaa, että nuoret ovat olleet näiden uudistusten eräänlaisia koekaniineja (Honka ym., 2019). Yliopistojen opiskelijavalintojen uudistamishankkeen projektipäällikkö Ulla Sarajärvin myöntää, että he joutuivat eteneeseen uudistuksen kanssa käytännössä sokkona. Sarajärvi toteaaakin, että uudistuksen vaikutuksia olisi pitänyt tutkia ennen, kuin se pantiin toimeen. (Niemonen, 2020.)

Toisessa Ylen jutussa (Kononen & Vähäsarja, 2018) kasvatustieteen professori Juha T. Hakala puolestaan kertoo, että hänen mielestään on iso rasite vaatia nuorilta järkeviä valintoja jo lukion alkuvaiheessa, jolloin nuorella ei ole vielä kykyä suunnitella ammatillista tulevaisuuttaan, kuten ei pidäkään olla. Hakala kritisoikin esimerkiksi puheita siitä, että lukiossa pitäisi valita vähintään varmuuden vuoksi vielä yksi kieli tai pitkä matematiikka, sillä nuorilla ei ole kykyä arvioida kriittisesti tällaisia puheita ja tehdä omia ratkaisuja, vaan heidän taakkansa kasvaa turhaan. Hänen mielestään opiskelijavalinnan uudistaminen lisääkin lukiolaisten stressiä ja uupumusta, kun on saatava hyvä ylioppilastutkintotodistus päästäkseen jatko-opiskelemaan. Hakalan mielestä nuorten pitäisi saada rakentaa itseään ja hengitellä rauhassa. (Kononen & Vähäsarja, 2018.)

Myös Salmela-Aro ja Hietajärvi (2020) toteavat lukiovuosien olevan keskeisiä nuoruuden kehitystehtävien eli identiteetin ja itsensä etsimisen kannalta. Lukion opetussuunnitelman perusteissakin (Opetushallitus, 2019a, s. 16) todetaan, että lukiokoulutuksella on opetustehtävän lisäksi myös kasvatustehtävä: opiskelijan kuuluu rakentaa lukion aikana identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa. Tämän vuoksi lukio-

opinnot tulisikin Salmela-Aron sekä Hietajärven (2020) mielestä mitoittaa ja suunnitella tavalla, joka jättää lukiolaisille aikaa myös palautumiselle ja muulle elämälle. Nuorilla olisi hyvä olla tarpeeksi psyykkistä energiaa identiteetin muodostumiselle sekä elämän suunnan etsimiselle (Salmela-Aro & Hietajärvi, 2020). Pääseekö tämä kuitenkaan toteutumaan, jos lukiolaiset valitsevat varmuuden vuoksi vielä sen yhden kielen tai pitkän matematiikan, jotta pääsisivät varmasti jatko-opiskelemaan?

Hakala pelkää myös, että todistusvalinnan lisääminen ja valintakokeiden toissijaistaminen saavatkin aikaan juuri päinvastaisen tuloksen, kuin mihin niillä on alun perin pyritty. Vaikka tarkoitus on ollut, ettei jatko-opintoihin pääseminen ja valintakokeissa pärjääminen vaadi enää pitkää valmistautumista, Hakala pelkää, että opiskelijavalintauudistuksen myötä jatko-opintoihin valmistaudutaankin koko lukion ajan, eli kolme tai jopa neljä vuotta. (Haavisto, 2018.) Lukiolaisille tarkoitettujen valmennuskurssien kysyntä onkin uudistuksen myötä Ylen (Mäntylä, 2020) mukaan kasvanut, vaikka niiden tarpeen poistaminen oli yksi opiskelijavalintojen uudistamisen tavoitteista (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2017). Jatko-opintoihin valmistautuminen 3-4 vuotta lienee varmasti uuvuttavampaa, kuin 1-12 kuukautta.

On siis mahdollista, että korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistaminen on lisännyt lukiolaisten uupumusta. Suoranaista johtopäätöstä asiasta ei kuitenkaan ole mahdollista tehdä vielä näillä tiedoilla. Opiskelu-uupumuksen lisääntymistä vuoden 2017 ja 2019 kouluterveyskyselyjen välissä ei ainakaan ole mahdollista opiskelijavalintauudistuksella selittää, sillä uudistus astui voimaan vasta vuonna 2020. Tästä huolimatta lukiolaisiin kohdistuu nyt joka tapauksessa uudistuksen myötä kovia paineita, usein jo heti lukiotaipaleen alussa: valita oikeat aineet, jotta voi kirjoittaa eniten pisteitä korkeakouluhaussa tarjoavat ylioppilaskokeet, ja suoriutua ylioppilaskirjoituksissa mahdollisimman hyvin, jotta pärjäisi kilpailussa korkeakoulupaikoista. Joissakin tapauksissa tämä kaikki on tehtävä ilman, että kunnolla vielä edes tietää, mitä haluaa lukion jälkeen opiskella.

Uskon, että tällaiset paineet puolestaan voivat mahdollisesti ajaa lukiolaisia asettamaan itselleen erittäin korkeita vaatimuksia ja odotuksia. He pyrkivät ehkä yhä

erinomaisempiin suorituksiin ja odottavat itseltään vain parhaita arvosanoja. Osa voi ehkä myös tuntea kovan kilpailun ja paineiden alla riittämättömyyttä, vaikka kuinka tekisi parhaansa. Osa on ehkä usein pettynyt omiin suorituksiinsa tietäen, että pystyisi parempaan. Osa ehkä kokee harvoin yltävänsä asettamiinsa tavoitteisiin eikä ole juuri koskaan tyytyväinen omiin suorituksiinsa. Toisin sanoen ehkä nämä paineet ajavat lukiolaisia perfektionismiin. Kuten edellä tässä tutkielmassa kävi jo ilmi, perfektionismilla taas on todettu olevan yhteys uupumukseen.

Vaikka tällaisiakaan johtopäätöksiä korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikutuksista lukiolaisiin ei voida näillä tiedoilla ja ilman tarkempaa tutkimusta tehdä, toimivat nämä pohdinnat inspiraationa varsinaiselle tutkimukselleni. En siis tutki opiskelijavalintojen uudistamisen mahdollisia vaikutuksia lukiolaisiin tai heidän perfektionismiinsa ja opiskelu-uupumukseensa. Sen sijaan tutkin lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen yhteyttä.

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

3.1 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää, millaisia yhteyksiä lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen välillä on. Tutkin myös, millaisia yhteyksiä eri taustatekijöillä on lukiolaisten perfektionismiin ja opiskelu-uupumukseen. Nämä taustatekijät ovat sukupuoli, vuosiluokka, jatko-opintosuunnitelmat, huoltajien korkeakoulutustausta, saatu erityisopetus, erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarpeen kokemus sekä peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo. Lisäksi tutkin, miten perfektionismi ja opiskelu-uupumus selittävät ja ennustavat toisiaan eri taustatekijät huomioon ottaen. Lopuksi vielä tutkin, millaisia eroja lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa ilmenee suhteessa eri taustatekijöihin.

3.2 Tutkimuskysymykset

Pro gradu -tutkimukseni etsii vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millainen yhteys lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen välillä on?
2. Millainen yhteys lukiolaisten perfektionismilla ja opiskelu-uupumuksella on heidän
 - a) sukupuoleensa?
 - b) meneillään olevaan lukuvuoteensa?
 - c) jatko-opintosuunnitelmiinsa?
 - d) huoltajiensa korkeakoulutustaustaan?
 - e) saamaansa erityisopetukseen?
 - f) kokemaansa erityisopetuksen tai muun opiskelu tuen tarpeeseen?
 - g) peruskoulun päättötodistuksensa keskiarvoon?

3. Miten lukiolaisten perfektionismi ja opiskelu-uupumus selittävät ja ennustavat toisiaan eri taustatekijät huomioon ottaen?

4. Millaisia eroja lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa ilmenee suhteessa heidän
 - a) sukupuoleensa?
 - b) vuosiluokkaansa?
 - c) jatko-opintosuunnitelmiinsa?
 - d) huoltajiensa korkeakoulutustaustaan?
 - e) saamaansa erityisopetukseen?
 - f) kokemaansa erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarpeeseen?

4 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus on osa erityispedagogiikan pro gradu -tutkielmaa, jonka suoritan Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa 2020–2021. Toteutin tutkimukseni kahdessa uusimaalaisessa lukiossa e-kyselylomakkeen avulla. Alkuperäisen suunnitelman mukaan kysely oli tarkoitus teettää vain yhdessä lukiossa, mutta koska sieltä ei kertynyt tarpeeksi aineistoa, kysely teetettiin myöhemmin vielä toisessa lukiossa. Ensimmäisen lukion 34 opiskelijaa vastasi e-kyselylomakkeeseen 11.-25.11.2020 välisenä aikana. Toisen lukion 77 opiskelijaa vastasi samaan kyselyyn 9.-15.2.2021 välisenä aikana. E-kyselylomakkeeseen vastaaminen oli opiskelijoille vapaaehtoista ja siitä tiedotettiin heitä etukäteen. Koska osa osallistujista oli alaikäisiä, lähetettiin tutkimuksesta ennalta tiedote myös heidän huoltajilleen. Huoltajilta ei kuitenkaan tarvittu erillistä suostumusta nuorten osallistumisesta tutkimukseen, sillä 15–17-vuotiaat saavat osallistua tutkimukseen omalla suostumuksellaan.

4.1 Aineiston kuvailu

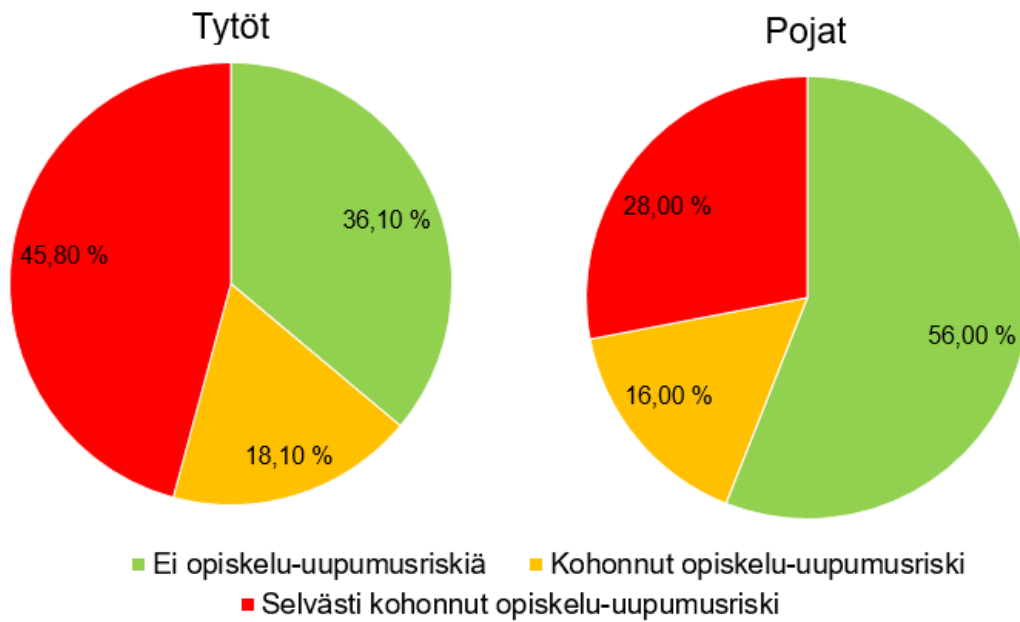
Tutkimukseni aineisto koostui 111 vastaajasta. Selkeä enemmistö heistä, eli 74,8 % oli tyttöjä (n = 83). 22,25 % oli poikia (n = 25) ja 0,9 % muun sukupuolisia (n = 1). 1,8 % tutkimukseeni osallistuneista ei halunnut vastata kysymykseen koskien omaa sukupuoltaan (n = 2). Enemmistö, eli 54,1 % vastaajista opiskeli vastaushetkellä lukiossa ensimmäistä vuotta (n = 60). 25,2 % opiskeli toista vuotta, (n = 28) 18 % kolmatta vuotta (n = 20) ja 2,7 % neljättä vuotta. Vastaajia, joiden molemmat huoltajat olivat korkeakoulutettuja, oli enemmistö, eli 62,2 % (n = 69). Tutkittavia, joiden huoltajista vain yksi oli korkeakoulutettu, oli 24,3 % (n = 27) ja tutkittavia, joiden huoltajista yksikään ei ollut korkeakoulutettu, oli 11,7 % (n = 13). 1,8 % (n = 2) ei osannut vastata huoltajiensa korkeakoulutustaustaa koskevaan kysymykseen. Tutkittavien peruskoulun päättötodistuksen keskiarvojen keskiarvo oli 9,78. Peräti 30,6 %:lla vastanneista peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo oli 10,0 (n = 34). Alin raportoitu keskiarvo oli puolestaan 9,17.

Tutkimukseen osallistuneet lukiolaiset olivat jatko-opintosuunnitelmiansa, erityisopetustaustansa sekä erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarpeen kokemuksensa suhteen varsin homogeenisiä. Peräti 88,3 % vastanneista (n = 98) suunnitteli hakevansa lukion jälkeen opiskelemaan ensisijaisesti yliopistoon, kun vain 1,8 % (n = 2) suunnitteli hakevansa ammattikorkeakouluun. Toiset 1,8 % (n = 2) ei suunnitellut hakevansa mihinkään jatko-opiskelemaan ja 8,1 % vastaajista (n = 9) ei tiennyt, mihin aikoi hakea opiskelemaan lukion jälkeen. Valtaosa vastaajista, eli 89,2 % ei ollut saanut erityisopetusta peruskoulussa eikä lukiossa (n = 99). 8,1 % vastaajista oli saanut sitä peruskoulussa (n = 9) ja 1,8 % lukiossa (n = 2). 0,9 % ei osannut vastata tähän kysymykseen (n = 1). Valtaosa, eli 65,8 % tutkittavista ei myöskään ollut kokenut tarvetta erityisopetukselle tai muulle opiskelun tuelle peruskoulussa eikä lukiossa (n = 73). Kuitenkin 15,3 % oli kokenut tätä tarvetta lukiossa, (n = 17) 3,6 % peruskoulussa (n = 4) ja 4,5 % sekä peruskoulussa että lukiossa (n = 5). 10,8 % ei osannut vastata tähän kysymykseen (n = 12).

Koska Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10 on normitettu, minun oli mahdollista arvioida aineistoni tyttöjen (n = 83) ja poikien (n = 25) opiskelu-uupumusriskiä. Tytöistä 36,1 %:lla ei ollut opiskelu-uupumusriskiä. Sen sijaan 18,1 %:lla heistä oli kohonnut opiskelu-uupumusriski ja peräti 45,8 %:lla oli selvästi kohonnut opiskelu-uupumusriski. Pojista yli puolet, eli 56 % ei ollut opiskelu-uupumusriskin alaisia. Sen sijaan 16 %:lla pojista oli kohonnut opiskelu-uupumusriski ja 28 %:lla selvästi kohonnut opiskelu-uupumusriski. (ks. kuvio 2)

Kuten edellä kävi ilmi, keräsin tutkimusaineistoni kahdesta eri lukiosta kahtena eri ajankohtana. Jotta minun oli mahdollista tutkia kummastakin lukiosta kerättyjä havaintoja yhtenä aineistona, tarkastelin ensin niiden välisiä eroja. Tutkin lukioiden välisiä keskiarvoeroja lukiolaisten perfektionismissa sekä opiskelu-uupumuksessa riippumattomien otosten t-testin avulla. T-testi osoitti, ettei lukioiden välillä ollut tilastollisesti merkitseviä eroja (ks. taulukko 2). Koska kaikki perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen summamuuttujien jakaumat eivät olleet täysin normaaleja, (ks. taulukko 4) tarkistin tuloksen epänormaalisti jakautuneilla summamuuttujilla vielä Mann-Whitneyn U-testin avulla (Metsämuuronen, 2011, s. 386). U-testi osoitti myös, etteivät lukiot eronneet tilastollisesti merkitsevästi toisistaan

(ks. liite 1). Tutkin lukioiden välisiä keskiarvoeroja vielä jokaisen yksittäisen perfektionismi- ja opiskelu-uupumus –väittämän suhteen Mann-Whitneyn U-testeillä, (koska jokaisen väittämän jakauma oli epänormaali) eikä testien mukaan lukioiden välillä ollut tilastollisesti merkitseviä eroja (ks. liite 2 ja 3). Tämän vuoksi minun oli mahdollista analysoida kummastakin lukiosta kerättyjä havaintoja yhtenä aineistona.



Kuvio 2. Opiskelu-uupumusriski tytöillä (n = 83) ja pojilla (n = 25)

Taulukko 2. Lukioiden väliset keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa

Muuttuja	Lukio 1 (n = 34)		Lukio 2 (n = 77)		t(109)	p	Cohenin d
	ka	kh	ka	kh			
Perfektionistiset pyrkimykset	4.80	1.107	4.68	.978	.570	.570	.115
Perfektionistiset huolet	3.40	1.132	3.52	1.192	-.494	.622	.103
Uupumusasteinen väsymys	3.48	1.325	3.74	1.156	-1.040	.301	.208
Kyynisyys	2.93	1.433	2.96	1.465	-.085	.933	.017
Riittämättömyys	3.49	1.464	3.64	1.350	-.541	.589	.110
Kokonaisopiskelu-uupumus	3.32	1.122	3.47	1.151	-.652	.515	.133

4.2 Kyselylomake ja siinä käytetyt mittarit

E-kyselylomakkeessa oli yhteensä 18 väittämää, joista kahdeksan mittasi perfektionismia ja kymmenen opiskelu-uupumusta. Näiden väittämien lisäksi e-kyselylomakkeessa oli myös seitsemän taustakysymystä koskien tutkittavan sukupuolta, lukiossa meneillään olevaa lukuvuotta, jatko-opintosuunnitelmia, huoltajan tai huoltajien korkeakoulutustaustaa, tutkittavan erityisopetustaustaa, kokemusta erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarpeesta sekä peruskoulun päättötodistuksen keskiarvoa. Lukiolaiset ottivat kyselyssä kantaa väittämiin valitsemalla annetuista vastausvaihtoehdoista sen, joka parhaiten kuvasi heitä tai heidän kokemustaan kunkin väittämän suhteen.

4.2.1 Perfektionismi

Mittasin perfektionismia itse englannista suomeksi kääntämälläni Short Almost Perfect Scale (SAPS) -mittarilla (Rice ym., 2014). SAPS-mittari on lyhennetty versio Almost Perfect Scale -Revised (APS-R) -mittarista, (Slaney ym., 2001) joka on laajasti käytetty perfektionismimittari (Rice ym., 2014; Lins de Holanda Coelho ym., 2021). Rice ja muut (2014) loivat SAPS-mittarin ratkaisemaan joitakin APS-R -mittarin ongelmakohtia, kuten esimerkiksi sen liiallisen pituuden ja turhan kolmannen faktorin, (järjestys) joka jätettiin SAPS-mittarista pois. Mittarin psykometriset ominaisuudet ovat osoittautuneet hyväksi (Rice ym., 2014; Lins de Holanda Coelho ym., 2021; Wang ym., 2016).

SAPS-mittari mittaa perfektionismin kahta eri ulottuvuutta: korkeaa vaatimustasoa ja ristiriidan kokemusta, eli toisin sanoen perfektionistisia pyrkimyksiä ja perfektionistisia huolia (Rice ym., 2014; ks. taulukko 1). Käytän tutkimuksessani jälkimmäisiä käsitteitä, kuten esimerkiksi Ståhlberg ja kollegat (2019; 2020). Kummallekin näistä ulottuvuuksista on mittarissa neljä omaa väittämää. E-kyselylomakkeessani otettiin suomentamiini SAPS-mittarin väittämiin kantaa Likert-asteikolla, jossa oli alkuperäisen SAPS-mittarin seitsemän vastausvaihtoehdon sijaan kuusi vastausvaihtoehtoa: 1 (Täysin eri mieltä) – 6 (Täysin samaa mieltä). Jätin siis neutraalin vastausvaihtoehdon pois, koska Nuorten koulu-uupumusmit-

tari BBI-10:ssä ei ollut sitä ja halusin e-kyselylomakkeestani mahdollisimman selkeän ja yhtenäisen. Pohdin SAPS-mittarille tekemieni muunnosten mahdollisia vaikutuksia tutkimukseni luotettavuudelle luvussa 6 *Luotettavuus*.

Loin perfektionistiset huolet ja perfektionistiset pyrkimykset –ulottuvuuksien väittämistä omat summamuuttujansa. Reliabiliteettitarkastelussa perfektionististen pyrkimysten Cronbachin Alfa oli .88 ja perfektionististen huolten .85 (ks. taulukko 4). Minkään väittämän poistaminen ei olisi parantanut summamuuttujien Cronbachin Alfa -kertoimia. Tarkastelin myös SAPS-mittarin kaikkien kahdeksan väittämän välisiä korrelaatioita Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen avulla, sillä niiden jakaumat olivat epänormaaleja. Kävi ilmi, että ulottuvuuksien (perfektionistiset pyrkimykset, perfektionistiset huolet) sisällä väittämät korreloivat keskenään, mutta kaikki väittämät ulottuvuuksien välillä eivät (ks. taulukko 3).

Taulukko 3. Short Almost Perfect Scale -mittarin väittämien väliset korrelaatiot

Väittäjä	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Minulla on korkeat odotukset itseäni kohtaan.	-							
2. Vaikka teen parhaani, se ei tunnu koskaan riittävän.	.366**	-						
3. Asetan itselleni erittäin korkeita tavoitteita.	.653**	.540**	-					
4. Olen usein pettynyt suorituksiini, sillä tiedän, että olisin pystynyt parempaan.	.293**	.638**	.404**	-				
5. Minulla on voimakas tarve pyrkiä erinomaisuuteen.	.657**	.439**	.706**	.345**	-			
6. Suoritukseni yltyvät harvoin asettamiini tavoitteisiin.	.088	.462**	.272**	.500**	.179	-		
7. Odotan itseltäni parasta.	.642**	.242*	.542**	.169	.628**	.070	-	
8. En ole juuri koskaan tyytyväinen omiin suorituksiini	.239*	.623**	.372**	.603**	.384**	.653**	.153	-

Huom. Väittämät 1, 3, 5 ja 7 mittaavat perfektionistisia pyrkimyksiä ja väittämät 2, 4, 6 ja 8 perfektionistisia huolia.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

4.2.2 Opiskelu-uupumus

Opiskelu-uupumusta mittasin Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10:n avulla (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 30). Opiskelu-uupumus jakautuu mittarissa kolmeen eri ulottuvuuteen: uupumusasteiseen väsymykseen, kyynisyyteen sekä riittämättömyyteen. Mittarissa on 10 väittämää, joihin vastaajat ottavat kantaa Likert-asteikolla, jossa on kuusi vastausvaihtoehtoa: 1 (Täysin eri mieltä) – 6 (Täysin samaa mieltä). Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10 perustuu aikuisten työuupumuksen arviointimenetelmään BBI15, (Näätänen, Aro, Matthiesen & Salmela-Aro, 2003) joka puolestaan perustuu Bergen Burnout Indicator 25 -menetelmään (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 5). Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10 soveltuu Salmela-Aron ja Näätäsen (2005, s. 17) mukaan käytettäväksi peruskoulussa, lukiossa sekä ammattikoulussa. Psykometrisiltä ominaisuuksiltaan tämäkin mittari on todettu hyväksi. (Salmela-Aro ym., 2009).

Muodostin jokaisen opiskelu-uupumuksen ulottuvuuden (uupumusaseinen väsymys, kyynisyys, riittämättömyys) väittämistä omat summamuuttujansa. Reliabiliteettitarkastelussa uupumusasteisen väsymyksen Cronbachin Alfa oli .82, kyynisyyden .86 ja riittämättömyyden .85 (ks. taulukko 4). Kun tarkastelin väittämien välisiä yhteyksiä jokaisen ulottuvuuden sisällä, ne korreloivat keskenään (ks. liite 4). Koska Nuorten koulu-uupumus BBI-10-mittarilla kerättyä tietoa on mahdollista analysoida kolmen summamuuttujan lisäksi myös BBI-10-kokonaiskoulu-uupumussumman avulla, (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 82) tarkastelin mittarin kaikkien väittämien välisiä korrelaatioita, ja ne korreloivat keskenään (ks. liite 4). Reliabiliteettitarkastelussa BBI-10-kokonaiskoulu-uupumussumman Cronbachin Alfa oli .91, (ks. taulukko 4) joten loin summamuuttujan myös siis kokonaisopiskelu-uupumukselle.

4.2.3 Jakaumatarkastelut

Luotuani edellä mainitut summamuuttujat, tarkastelin niiden jakaumia. Summamuuttujien jakaumien huipukkuus- ja vinousarvojen perusteella perfektionistiset huolet- sekä uupumusasteinen väsymys -summamuuttujat olivat normaalisti jakautuneita (Metsämuuronen, 2011, s. 644). Tarkistin jokaisen summamuuttujan

jakauman normaaliuden vielä Kolmogorov-Smirnovin –testeillä (Metsämuuronen, 2011, s. 645). Niiden mukaan näiden kahden summamuuttujan lisäksi myös kokonaisopiskelu-uupumus-summamuuttuja oli normaalisti jakautunut (Kolmogorov-Smirnov = .157, $p > .05$). Perfektionistiset pyrkimykset-, kyynisyys- ja riittämättömyys -summamuuttujat eivät siis olleet normaalisti jakautuneita. Tutkimukseni ryhmittelevien muuttujien (taustatekijät) jakaumien tarkastelut vinous- ja hui-pukkuusarvojen sekä Kolmogorov-Smirnov -testien perusteella osoittivat, etteivät mitkään niistä olleet normaalisti jakautuneita (ks. liite 5).

Taulukko 4. Summamuuttujien kuvailevat tiedot ja reliabiliteettikertoimet

Summamuuttujat (muuttujien määrä)	<i>ka</i>	<i>kh</i>	Vi- nous	Vinou- den keski- virhe	Hui- puk- kuus	Hui- puk- kuu- den keski- virhe	Kolmo- gorov- Smir- nov	Cron- bachin α
Perfektionismi- summamuuttujat (2)								
Perfektionistiset pyrkimykset (4)	4.72	1.016	-.950	.229	.875	.455	.125***	.880
Perfektionistiset huolet (4)	3.48	1.170	.200	.229	-.606	.455	.076	.849
Opiskelu-uupumus- summamuuttujat (4)								
Uupumusasteinen väsymys (4)	3.66	1.210	-.102	.229	-.700	.455	.074	.821
Kyynisyys (3)	2.95	1.449	.401	.229	-.940	.455	.127***	.863
Riittämättömyys (3)	3.60	1.381	-.139	.229	-1.088	.455	.117***	.846
Kokonaisopiskelu- uupumus (10)	3.43	1.170	.066	.229	-1.041	.455	.075	.912

*** $p < .001$.

4.3 Aineiston analyysimenetelmät

Analysoin aineistoni IBM SPSS Statistics 27.0 -ohjelmiston avulla. Tarkistin puuttuvat havainnot ja niitä oli yhteensä neljä. Korvasin kolmen eri riippuvan muuttujan puuttuvan havainnon keskiarvolla ja yhden riippumattoman muuttujan puuttuvan havainnon vastauksella "En halua vastata". Tutkin lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen yhteyttä sekä Pearsonin tulomomenttikorrelaation

että Spearmanin korrelaatiokertoimen avulla. Eri taustatekijöiden yhteyttä lukiolaisten perfektionismiin ja opiskelu-uupumukseen tutkin vain Spearmanin korrelaatiokertoimella. Sitä, miten perfektionismi ja opiskelu-uupumus selittivät ja ennustivat toisiaan eri taustatekijät huomioiden, selvitin lineaarisella regressioanalyysillä. Lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen eroja suhteessa eri taustatekijöihin tutkin riippumattomien otosten t-testeillä sekä Mannin-Whitneyn U-testeillä, tai yksisuuntaisilla varianssianalyyseillä (ANOVA) ja Kruskal-Wallis testillä. Mikäli epäparametrisen testin tulos ei poikennut parametrisen testin tuloksesta, raportoin parametrisen testin tuloksen. Selostan testi- ja analyysivalintani kussakin analyysissä erikseen.

5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

5.1 Lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen välinen yhteys

Päätutkimuskysymykseni halusi selvittää, millainen yhteys lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen välillä on. Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroimien mukaan nuorten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen välillä oli tilastollisesti merkitseviä positiivisia yhteyksiä (ks. taulukko 5). Kuitenkin perfektionististen huolten yhteys opiskelu-uupumukseen oli paljon voimakkaampi, kuin perfektionististen pyrkimysten. Perfektionististen huolten välinen korrelaatio uupumusasteisen väsymyksen, $r(99) = .724$, $p < .01$, riittämättömyyden, $r(99) = .746$, $p < .01$, sekä kokonaisopiskelu-uupumuksen, $r(99) = .778$, $p < .01$, kanssa olivat korkeat. Lisäksi näiden tulosten efektiivisyydet (r) olivat Cohenin (1988, s. 80) mukaan poikkeuksellisen suuria. Kyynisyyden kanssa perfektionistiset huolet korreloivat puolestaan kohtuullisesti, $r(99) = .576$, $p < .01$, ja tuloksen efektiivisyys (r) oli Cohenin (1988, s. 80) mukaan suuri. (Metsämuuronen, 2011, s. 371.)

Perfektionistiset huolet ja uupumusasteinen väsymys selittivät siis toisistaan 52,4 %, perfektionistiset huolet ja riittämättömyys 55,7 % toisistaan, perfektionistiset huolet ja kyynisyys 33,2 % toisistaan, sekä perfektionistiset huolet ja kokonaisopiskelu-uupumus 60,5 % toisistaan. Koska osalla tutkimistani muuttujista oli hieman epänormaali jakauma, (ks. taulukko 4) tarkistin tulokset vielä Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroimien avulla. Tulokset olivat samansuuntaiset ja vahvistivat siis edellä mainitut tulokset (ks. liite 6).

Taulukko 5. Lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen väliset korrelaatiot

Muuttuja	1	2	3	4	5	6
1. Perfektionistiset pyrkimykset	-					
2. Perfektionistiset huolet	.391**	-				
3. Uupumusasteinen väsymys	.287**	.724**	-			
4. Kyynisyys	.224*	.576**	.522**	-		
5. Riittämättömyys	.214*	.746**	.755**	.696**	-	
6. Kokonaisopiskelu-uupumus	.278**	.778**	.875**	.834**	.926**	-

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

5.2 Eri taustatekijöiden yhteys lukiolaisten perfektionismiin ja opiskelu-uupumukseen

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoitus oli selvittää, millainen yhteys eri taustatekijöillä on lukiolaisten perfektionismiin ja opiskelu-uupumukseen. Jotta minun oli mahdollista tutkia laadullisten taustatekijöiden yhteyttä perfektionismiin ja opiskelu-uupumukseen, minun oli ensin luotava niistä dummy-muuttujat. Dummy-muuttujat ovat Metsämuurosen (2011, s. 1241) mukaan luokittelumuuttujia, jotka voivat saada arvot 1 ja 0. Tällöin siis tutkittavani oli esimerkiksi joko tyttö tai poika, tai oli joko saanut tai ei ollut saanut erityisopetusta peruskoulussa ja/tai lukiossa. (ks. taulukko 6)

Taulukko 6. Taustatekijöistä luodut dummy-muuttujat

Dummy-muuttuja	On (n)	Ei ole (n)
Tyttö	83	25
Jatko-opintosuunnitelmana korkeakoulu	100	11
Huoltaja tai huoltajat korkeakoulutettuja	96	13
Saanut erityisopetusta peruskoulussa/lukiossa	11	99
Kokenut tarvetta erityisopetukselle tai muulle opiskelun tueksi peruskoulussa/lukiossa	26	73

Tutkin eri taustatekijöiden yhteyttä lukiolaisten perfektionismiin ja opiskelu-uupumukseen Spearmanin korrelaatiokertoimien avulla, sillä suurin osa muuttujista oli jakaumiltaan epänormaaleja. Tulokset osoittivat, että naispuolisuus oli tilastollisesti merkitsevästi positiivisessa yhteydessä perfektionistisiin huoliin, $r(108) = .254$, $p < .01$, uupumusasteiseen väsymykseen, $r(108) = .312$, $p < .01$, riittämättömyyteen, $r(108) = .244$, $p < .05$, sekä kokonaisopiskelu-uupumukseen, $r(108) = .233$, $p < .05$. Lukiolaisten huoltajan tai huoltajien korkeakoulutus oli puolestaan tilastollisesti merkitsevästi negatiivisessa yhteydessä perfektionistisiin huoliin, $r(109) = -.227$, $p < .05$, riittämättömyyteen, $r(109) = -.257$, $p < .01$, sekä kokonaisopiskelu-uupumukseen, $r(109) = -.199$, $p < .05$. Koettu erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarve taas korreloi tilastollisesti merkitsevästi ja positiivisesti perfektionististen huolten, $r(99) = .229$, $p < .05$, uupumusasteisen väsymyksen, $r(99) = .251$, $p < .05$, riittämättömyyden $r(99) = .322$, $p < .01$, sekä kokonaisopiskelu-

Taulukko 7. Lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen yhteys eri taustatekijöihin

Muuttuja	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Perfektionistiset pyrkimykset	-												
2. Perfektionistiset huolet	.392**	-											
3. Uupumusasteinen väsymys	.278**	.732**	-										
4. Kynnisyys	.246**	.581**	.541**	-									
5. Riittämättömyys	.195*	.756**	.741**	.713**	-								
6. Kokonaisopiskelu-uupumus	.266**	.789**	.876**	.830**	.926**	-							
7. Naispuolisuus	.078	.254**	.312**	.030	.244*	.233*	-						
8. Jatko-opintosuunnitelmana korkeakoulu	.059	-.089	-.107	-.127	-.134	-.130	-.112	-					
9. Huoltaja(t) korkeakoulu-tettu(ja)	-.118	-.227*	-.110	-.164	-.257**	-.199*	-.140	.065	-				
10. On saanut erityisopetusta	.012	.039	.018	-.018	.094	.040	-.071	.111	.064	-			
11. On kokenut tarvetta erityisopetukselle tai muulle opiskelun tueksi	.103	.229*	.251*	.163	.322**	.281**	.178	.029	.151	.459**	-		
12. Peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo	.351**	-.094	-.037	-.130	-.149	-.118	.114	-.027	-.103	-.212*	-.170	-	
13. Lukuvuosi	.014	.087	.126	.073	.154	.139	.057	.109	.065	.109	.316**	.118	-

Huom. * p < .05. ** p < .01.

uupumuksen kanssa, $r(99) = .281$, $p < .05$. Peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo oli tilastollisesti merkitsevästi positiivisessa yhteydessä vain perfektionistisiin pyrkimyksiin, $r(111) = .351$, $p < .01$. Cohenin (1988, s. 80) mukaan näiden tulosten efektkoot (r) olivat keskikokoisia. (ks. taulukko 7)

Korkeakoulu jatko-opintosuunnitelmana, erityisopetuksen saaminen sekä vuosiluokka eivät siis olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä minkään perfektionismin tai opiskelu-uupumuksen ulottuvuuden kanssa. Sivuhuomioina mainittakoon, että erityisopetuksen saaminen korreloi tilastollisesti merkitsevästi ja negatiivisesti peruskoulun päättötodistuksen keskiarvon kanssa, $r(110) = -.212$, $p < .05$. Lisäksi lukuvuosi korreloi tilastollisesti merkitsevästi ja positiivisesti koetun erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarpeen kanssa, $r(99) = .316$, $p < .01$. (ks. taulukko 7) Eli mitä korkeampi lukiolaisen peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo oli, sitä epätodennäköisemmin hän oli saanut erityisopetusta, ja mitä pidempään tutkittava oli opiskellut lukiossa, sitä todennäköisemmin hän oli kokenut erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarvetta.

5.3 Miten lukiolaisten perfektionismi ja opiskelu-uupumus selittivät ja ennustivat toisiaan ottaen huomioon eri taustatekijät?

Luvussa 5.1 *Lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen välinen yhteys* selvitin jo lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen välisten korrelaatiokertoimien selitysosuuden, eli miten paljon perfektionismi ja opiskelu-uupumus pystyivät selittämään toisiaan (Metsämuuronen, 2011, s. 371). Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoitus on kuitenkin tutkia lukiolaisten perfektionismia sekä opiskelu-uupumusta toistensa selittäjinä ja ennustajina tarkemmin ottaen huomioon vielä eri taustatekijöitä. Tutkin tätä lineaarisen regressioanalyysin avulla. Edellisessä luvussa selvisi, että tutkittavien naispuolisuus, huoltajan tai huoltajien korkeakoulutus sekä koettu erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarve olivat yhteydessä heidän perfektionistisiin huoliinsa ja opiskelu-uupumukseensa. Lisäksi lukiolaisten peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo oli yhteydessä heidän perfektionistisiin pyrkimyksiinsä. Koska lineaarinen regressioanalyysi edellyttää,

että selittävän ja selitettävän muuttujan välillä on lineaarinen yhteys, (Nummenmaa ym., 2017, s. 244) huomioin analyysissä vain näitä neljää taustatekijää. Lisäksi koska sukupuolta, huoltajien korkeakoulutustaustaa, koettua erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarvetta sekä koulumenestystä voidaan pitää teoriainkin kannalta oleellisina tekijöinä perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa, soveltuvat ne myös regressioanalyysiin (Metsämuuronen, 2011, s. 711).

Ensin tutkin, miten lukiolaisten opiskelu-uupumus ja eri taustatekijät selittivät ja ennustivat heidän perfektionismiaan. Kuten taulukosta 7 näkee, perfektionistiset pyrkimykset olivat yhteydessä uupumusasteiseen väsymykseen, kyynisyyteen, riittämättömyyteen sekä peruskoulun päättötodistuksen keskiarvoon. Käytin lineaarisessa regressioanalyysissä poistavaa menettelyä, eli poistin mallista aina yksitellen selitysvoimaltaan tilastollisesti heikoimman muuttujan (Metsämuuronen, 2011, s. 724). Kävi ilmi, että uupumusasteisella väsymyksellä sekä peruskoulun päättötodistuksen keskiarvolla oli yhdessä vahvin selitysvoima perfektionistisille pyrkimyksille. Ne selittivät yhteensä 19,1 % perfektionististen pyrkimysten vaihtelusta, $F(2, 108) = 12.743$, $p < .001$. Peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo sekä uupumusasteinen väsymys siis ennustivat perfektionistisia pyrkimyksiä positiivisesti. Peruskoulun päättötodistuksen beta-arvo ($\beta = .330$, $p < .001$) oli kuitenkin korkeampi kuin uupumusasteisella väsymyksellä ($\beta = .297$, $p < .001$). Tuloksen efektiivisyys oli Cohenin (1988, s. 413) mukaan keskikokoinen ($R^2 = .191$). Taulukossa 8 on raportoitu tekemäni lineaarisen regressioanalyysin lopullinen malli.

Lineaarisen regressioanalyysin edellytykset täyttyivät tässä analyysissä pääosin. Residuaalit jakautuivat normaalisti, selittävät muuttujat eivät olleet multikollineaarisia eikä selittävien muuttujien poikkeavilla arvoilla (outliers) ollut merkitystä mallissa. On kuitenkin huomioitava, että residuaalien jakauma ei ollut täysin homoskedastinen eli tasainen. (Metsämuuronen, 2011, s. 728-730.) Tämä voikin vaikuttaa jonkin verran tuloksen luotettavuuteen (Jarque & Bera, 1980).

Perfektionistiset huolet puolestaan korreloivat uupumusasteisen väsymyksen, kyynisyyden sekä riittämättömyyden lisäksi myös naispuolisuuden, huoltajan tai huoltajien korkeakoulutuksen sekä koetun erityisopetuksen tai muun opiskelun

tuen tarpeen kanssa (ks. taulukko 7). Käytin taas poistavaa menettelyä lineaarisessa regressioanalyysissä näillä muuttujilla. Analyysi osoitti, että paras selitysvaima oli uupumusasteisella väsymyksellä sekä riittämättömyydellä, jotka selittivätkin yhteensä peräti 61,7 % perfektionististen huolten vaihtelusta, $F(2, 108) = 87.021$, $p < .001$. Riittämättömyys ja uupumusasteinen väsymys ennustivat siis positiivisesti perfektionistisia huolia. Beta-arvo oli kuitenkin korkeampi riittämättömyydellä ($\beta = .465$, $p < .001$) kuin uupumusasteisella väsymyksellä ($\beta = .373$, $p < .001$). Cohenin (1988, s. 414) mukaan tämän tuloksen efektiivisyys oli poikkeuksellisen suuri ($R^2 = .617$). Kaikki lineaarisen regressioanalyysin vaatimukset täyttyivät tässä analyysissä. Tämän lineaarisen regressioanalyysin lopullinen malli on esitetty taulukossa 8.

Taulukko 8. Miten lukiolaisten opiskelu-uupumus selitti ja ennusti heidän perfektionismiaan eri taustatekijät huomioiden (lopulliset mallit)

Muuttuja	Perfektionistiset pyrkimykset		Perfektionistiset huolet	
	β	p	β	p
Constant		.005		.001
Uupumusasteinen väsymys	.297	<.001	.373	<.001
Kyynisyys				
Riittämättömyys			.465	<.001
Kokonaisopiskelu-uupumus				
Naispuolisuus				
Huoltaja(t) korkeakoulutettu(ja)				
Erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen koettu tarve				
Peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo	.330	< .001		
$R^2/F/p$.191/12.743/<.001		.617/87.021/<.001	
df	2/108		2/108	

Seuraavaksi tutkin, miten lukiolaisten perfektionismi eri taustatekijät huomioiden selitti ja ennusti heidän opiskelu-uupumustaan. Uupumusasteinen väsymys oli yhteydessä perfektionistisiin pyrkimyksiin ja huoliin sekä naispuolisuuteen ja koettuun erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarpeeseen (ks. taulukko 7). Lineaarisen regressioanalyysin poistavaa menettelyä käyttäen kävi ilmi, että uupumusasteista väsymystä selittivät parhaiten perfektionistiset huolet sekä naispuolisuus, jotka selittivät sen vaihtelusta yhteensä 54,3 %, $F(2, 105) = 62.438$, $p <$

.001. Perfektionistiset huolet ja naispuolisuus ennustivatkin positiivisesti uupumusasteista väsymystä. Perfektionististen huolten beta-arvo ($\beta = .687$, $p < .001$) oli kuitenkin naispuolisuuden beta-arvoa ($\beta = .150$, $p < .05$) paljon suurempi. Cohenin (1988, s. 414) mukaan tuloksen efektikoko oli hyvin suuri ($R^2 = .543$). Kaikki lineaarisen regressioanalyysin ehdot täyttyivät. Taulukosta 9 voi nähdä tämän lineaarisen regressioanalyysin lopullisen mallin.

Kyynisyys puolestaan korreloi vain perfektionististen pyrkimysten ja perfektionististen huolten kanssa, kuten taulukosta 7 voi nähdä. Lineaarinen regressioanalyysi, jossa käytin poistavaa menettelyä näillä kahdella selittäväällä muuttujalla, osoitti perfektionististen pyrkimysten olevan selitysvoimaltaan heikko tekijä tässä mallissa. Kyynisyyttä selittikin parhaiten perfektionistiset huolet, jotka selittivät 33,1 % kyynisyyden vaihtelusta, $F(1, 109) = 54.013$, $p < .001$, ja ennustivat sitä siis positiivisesti ($\beta = .576$, $p < .001$). Cohenin (1988, s. 414) mukaan kyseessä oli suuri efektikoko ($R^2 = .331$). Regressioanalyysin oletukset täyttyivät. Suorittamani lineaarisen regressioanalyysin lopullinen malli on nähtävissä taulukossa 9.

Riittämättömyydellä osoittautui olevan yhteys perfektionistisiin pyrkimyksiin ja huoliin sekä naispuolisuuteen, huoltajan tai huoltajien korkeakoulutukseen ja koettuun erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarpeeseen (ks. taulukko 7). Suoritin taas lineaarisen regressioanalyysin poistavalla menettelyllä käyttäen näitä muuttujia. Analyysin mukaan perfektionistiset huolet sekä koettu erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarve selittivät riittämättömyyttä parhaiten selittäen sen vaihtelusta yhteensä 57,5 %, $F(2, 96) = 64.833$, $p < .001$. Perfektionistiset huolet ja koettu erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarve siis ennustivat positiivisesti riittämättömyyttä. Muuttujien beta-arvoja tarkastellessa voi kuitenkin nähdä, että perfektionistisilla huolilla ($\beta = .709$, $p < .001$) oli huomattavasti korkeampi beta-arvo, kuin koetulla erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarpeella ($\beta = .153$, $p < .05$). Tuloksen efektikoko oli Cohenin (1988, s. 414) mukaan hyvin suuri ($R^2 = .575$). Jälleen regressioanalyysin vaatimukset täyttyivät. Taulukossa 9 on esitettyä tekemäni lineaarisen regressioanalyysin lopullinen malli.

Viimeisenä kokonaisopiskelu-uupumus oli yhteydessä perfektionistisiin pyrkimyksiin ja huoliin sekä naispuolisuuteen, huoltajan tai huoltajien korkeakoulutukseen ja koettuun erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarpeeseen (ks. taulukko 7). Kun suoritin lineaarisen regressioanalyysin käyttäen poistavaa menetelyä näillä muuttujilla, kävi ilmi, että kokonaisopiskelu-uupumusta selitti parhaiten vain perfektionistiset huolet. Ne selittivätkin kokonaisopiskelu-uupumuksen vaihtelusta peräti 60,5 %, $F(1, 109) = 167.123$, $p < .001$, ja ennustivat sitä positiivisesti ($\beta = .778$, $p < .001$). Cohenin (1988, s. 414) mukaan tämän tuloksen efektiivisyys oli erittäin suuri ($R^2 = .605$). Tässäkin analyysissä kaikki lineaarisen regressioanalyysin edellytykset täyttyivät. Taulukkoon 9 on raportoitu tämän lineaarisen regressioanalyysin lopullinen malli.

Taulukko 9. Miten lukiolaisten perfektionismi selitti ja ennusti heidän opiskelu-uupumustaan eri taustatekijät huomioiden (lopulliset mallit)

Muuttuja	Uupumusasteinen väsymys		Kyynisyys		Riittämättömyys		Kokonaisopiskelu-uupumus	
	β	p	β	p	β	p	β	p
Constant		.001		.190		.037		.001
Perfektionistiset pyrkimykset								
Perfektionistiset huolet	.687	<.001	.576	<.001	.709	<.001	.778	<.001
Naispuolisuus	.150	.029						
Huoltaja(t) korkeakoulutettu(ja)								
Erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen koettu tarve					.153	.027		
$R^2/F/p$.543/62.438/<.001		.331/54.013/<.001		.575/64.833/<.001		.605/167.123/<.001	
df	2/105		1/109		2/96		1/109	

5.4 Erot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa suhteessa eri taustatekijöihin

Kolmannen tutkimuskysymyksen tehtävänä oli selvittää, minkälaisia eroja lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa ilmenee suhteessa eri taustatekijöihin. Kertauksena nämä taustatekijät olivat tutkittavan sukupuoli, meneillään oleva lukuvuosi, jatko-opintosuunnitelmat sekä huoltajien korkeakoulutustausta. Lisäksi se, oliko nuori saanut erityisopetusta peruskoulussa ja/tai lukiossa

ja se, oliko nuori kokenut tarvetta erityisopetukselle tai muulle opiskelun tuelle peruskoulussa ja/tai lukiossa toimivat taustatietoina.

5.4.1 Sukupuoleen liittyvät erot

Tarkastelin lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen keskiarvoeroja tyttöjen ja poikien välillä. Tytöt raportoivat poikia enemmän perfektionistisia pyrkimyksiä ja huolia, uupumusasteista väsymystä, kyynisyyttä, riittämättömyyttä sekä kokonaisopiskelu-uupumusta. Riippumattomien otosten t-testin mukaan tilastollisesti merkitseviä nämä erot olivat perfektionististen huolten, $t(106) = 2.53$, $p < .05$, uupumusasteisen väsymyksen, $t(106) = 3.41$, $p < .001$, riittämättömyyden $t(106) = 2.68$, $p < .01$, sekä kokonaisopiskelu-uupumuksen, $t(106) = 2.41$, $p < .05$, suhteen, mutta eivät perfektionististen pyrkimysten, $t(106) = 1.07$, $p = .286$, eivätkä kyynisyyden, $t(106) = .25$, $p = .805$, suhteen. Tuloksen efektiivisyys oli Cohenin (1988, s. 26) mukaan uupumusasteisen väsymyksen kohdalla lähes suuri, perfektionististen huolten, riittämättömyyden sekä kokonaisopiskelu-uupumuksen kohdalla keskikokoinen, ja perfektionististen pyrkimysten sekä kyynisyyden kohdalla pieni (ks. taulukko 10). Koska poikien ryhmässä oli vain 25 havaintoa, toistin analyysin vielä Mann-Whitneyn U-testillä (Metsämuuronen, 2011, s. 386). U-testin tulokset olivat samansuuntaiset t-testin tulosten kanssa. (ks. liite 7)

Taulukko 10. Keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa tyttöjen ja poikien välillä

Muuttuja	Tytöt (n = 83)		Pojat (n = 25)		t(106)	p	Cohenin d
	ka	kh	ka	kh			
Perfektionistiset pyrkimykset	4.78	.965	4.53	1.202	1.072	.286	.230
Perfektionistiset huolet	3.63	1.133	2.96	1.220	2.534	.013	.566
Uupumusasteinen väsymys	3.86	1.126	2.96	1.266	3.409	<.001	.753
Kyynisyys	2.98	1.456	2.89	1.480	.248	.805	.056
Riittämättömyys	3.77	1.319	2.95	1.413	2.682	.008	.600
Kokonaisopiskelu-uupumus	3.57	1.123	2.94	1.224	2.414	.017	.538

5.4.2 Vuosiluokkaan liittyvät erot

Tutkin lukion eri vuosiluokilla opiskelevien nuorten välisiä keskiarvoeroja heidän perfektionismissaan ja opiskelu-uupumuksessaan. Jaoin tutkittavat lukion ensimmäistä, (n = 60) toista (n = 28) sekä kolmatta tai neljättä (n = 23) vuotta opiskelevien ryhmiin. Lukion ensimmäisellä luokalla opiskelevat nuoret raportoivat vähiten perfektionistisia huolia sekä uupumusasteista väsymystä, kyynisyyttä, riittämättömyyttä ja kokonaisopiskelu-uupumusta. Lukion toista vuotta opiskelevat nuoret raportoivat vähiten perfektionistisia pyrkimyksiä ja eniten uupumusasteista väsymystä, kyynisyyttä, riittämättömyyttä sekä kokonaisopiskelu-uupumusta. Lukion kolmannella tai neljännellä luokalla opiskelevat nuoret puolestaan raportoivat eniten perfektionistisia pyrkimyksiä ja perfektionistisia huolia.

Kun tutkin näitä eroja riippumattomien ryhmien yksisuuntaisen varianssianalyysin (ANOVA) avulla, kävi ilmi, etteivät mitkään niistä olleet tilastollisesti merkitseviä. Lisäksi tulosten efektikoot (η^2) olivat Cohenin (1988, s. 283) mukaan pieniä. (ks. taulukko 11) Koska moni tutkimistani muuttujista oli jakaumiltaan hieman epänormaaleja, (ks. taulukko 4 ja liite 5) tarkistin niiden tulokset vielä Kruskal-Wallis testillä (Metsämuuronen, 2011, s. 784). Tämän testin tulos oli kuitenkin sama, kuin yksisuuntaisen riippumattomien otosten varianssianalyysin (ANOVA) tulos. (ks. liite 8)

Taulukko 11. Keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa suhteessa heidän vuosiluokkaansa

Muuttuja	1. vuosi (n = 60)		2. vuosi (n = 28)		3./4. vuosi (n = 23)		F(2, 108)	p	η^2
	ka	kh	ka	kh	ka	kh			
Perfektionistiset pyrkimykset	4.73	.998	4.68	.930	4.74	1.193	.029	.971	.001
Perfektionistiset huolet	3.40	1.143	3.57	1.303	3.60	1.102	.367	.694	.007
Uupumusasteinen väsymys	3.48	1.300	3.88	1.166	3.85	.970	1.367	.259	.025
Kyynisyys	2.80	1.462	3.38	1.363	2.81	1.473	1.686	.190	.030
Riittämättömyys	3.37	1.465	3.96	1.214	3.74	1.279	1.938	.149	.035
Kokonaisopiskelu-uupumus	3.24	1.231	3.75	1.102	3.50	1.029	1.898	.155	.034

5.4.3 Jatko-opintosuunnitelmiin liittyvät erot

Selvitin minkälaisia keskiarvoeroja lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa oli suhteessa heidän jatko-opintosuunnitelmiinsa. Jaoin tutkittavat nuoriin, jotka aikovat hakea lukion jälkeen opiskelemaan ensisijaisesti korkeakouluun (yliopisto/AMK) (n = 100) sekä nuoriin, jotka eivät aikoneet hakea mihinkään tai eivät tienneet, mihin aikovat hakea (n = 11). Ne, jotka suunnittelivat hakevansa ensisijaisesti korkeakouluun raportoivat toisen ryhmän lukiolaisia enemmän perfektionistisia pyrkimyksiä, kun taas ne, jotka eivät aikoneet hakea mihinkään tai eivät vielä tienneet, mihin aikovat hakea, raportoivat toisen ryhmän lukiolaisia enemmän perfektionistisia huolia, uupumusasteista väsymystä, kyynisyyttä, riittämättömyyttä sekä kokonaisopiskelu-uupumusta. Tutkin näitä eroja riippumattomien otosten t-testillä, joka osoitti, etteivät mitkään niistä olleet tilastollisesti merkitseviä. Myös tulosten efektiivisyydet (Cohenin *d*) olivat Cohenin (1988, s. 25) mukaan pieniä. (ks. taulukko 12) Koska toisessa ryhmässä oli niin vähän havaintoja, (n = 11) toistin analyysin vielä Mann-Whitneyn U-testin avulla (Metsämuuronen, 2011, s. 386). U-testin tulos vahvisti t-testin tuloksen (liite 9).

Taulukko 12. Keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa suhteessa heidän jatko-opintosuunnitelmiinsa

Muuttuja	Yliopisto / AMK (n = 100)		Ei minnekään / Eos (n = 11)		<i>t</i> (109)	<i>p</i>	Cohenin <i>d</i>
	ka	kh	ka	kh			
Perfektionistiset pyrkimykset	4.73	1.039	4.66	.808	1.072	.839	.071
Perfektionistiset huolet	3.45	1.190	3.75	.981	2.534	.423	.275
Uupumusasteinen väsymys	3.62	1.194	4.02	1.358	3.409	.294	.317
Kyynisyys	2.89	1.424	3.52	1.622	.248	.173	.412
Riittämättömyys	3.54	1.384	4.12	1.293	2.682	.186	.434
Kokonaisopiskelu- uupumus	3.37	1.159	3.90	1.215	2.414	.159	.442

5.4.4 Huoltajien korkeakoulutustaustaan liittyvät erot

Tutkin, miten lukiolaiset erosivat perfektionismissaan ja opiskelu-uupumuksessaan suhteessa heidän huoltajiensa korkeakoulutustaustaan. Jaoin tutkittavat kolmeen eri ryhmään, joista ensimmäisessä olivat ne, joiden yksikään huoltaja ei ollut korkeakoulutettu, ($n = 13$) toisessa ne, joiden yksi huoltaja oli korkeakoulutettu ($n = 27$) ja kolmannessa ne, joiden molemmat huoltajat olivat korkeakoulutettuja ($n = 69$). Ne nuoret, joiden yksikään huoltaja ei ollut korkeakoulutettu raportoivat eniten perfektionistisia pyrkimyksiä ja huolia, uupumusasteista väsymystä, kyynisyyttä, riittämättömyyttä sekä kokonaisopiskelu-uupumusta. Ne nuoret, joiden molemmat huoltajat olivat korkeakoulutettuja, raportoivat näitä muuttujia taas vähiten. Toisin sanoen mitä useampi lukiolaisen huoltajista oli korkeakoulutettu, sitä vähemmän tämä raportoi perfektionismia ja opiskelu-uupumusta.

Tutkin näitä ryhmien välisiä eroja yksisuuntaisen riippumattomien ryhmien varianssianalyysin (ANOVA) avulla. Analyysistä selvisi, että ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi vain riittämättömyyden, $F(2, 106) = 4.15, p < .05$, suhteen. Tämän tuloksen efektikoko oli Cohenin (1988, s. 238) mukaan keskikokoinen, ($\eta^2 = .073$) kun taas muiden tulosten efektikoot olivat pieniä (ks. taulukko 13). Lisäksi post-hoc -testi käyttäen Tukey HSD -korjausta osoitti, että ryhmien välinen ero riittämättömyydessä liittyi erityisesti eroihin niiden nuorten välillä, joiden molemmat huoltajat olivat korkeakoulutettuja ja niiden, joiden yksikään huoltaja ei ollut korkeakoulutettu, $p = .016$, 95 % CI (.18, 2.10). Ryhmien välillä oli myös melkein tilastollisesti merkitsevä ero perfektionististen huolten, $F(2, 106) = 2.67, p = .074$, sekä kokonaisopiskelu-uupumuksen, $F(2, 106) = 2.77, p = .067$, suhteen. Kuten edellä jo totesin, näiden tulosten efektikoot olivat kuitenkin pienet. (ks. taulukko 13)

Taulukko 13. Keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa suhteessa heidän huoltajiensa korkeakoulutustaustaan (ANOVA)

Muuttuja	Huoltajat eivät korkeakoulutettuja (n = 13)		Yksi huoltaja korkeakoulutettu (n = 27)		Molemmat huoltajat korkeakoulutettuja (n = 69)		F(2, 106)	p	η ²
	ka	kh	ka	kh	ka	kh			
Perfektionistiset pyrkimykset	5.10	.666	4.70	.983	4.65	1.091	.029	.361	.019
Perfektionistiset huolet	4.17	.862	3.53	1.159	3.37	1.184	.367	.074	.048
Uupumusasteinen väsymys	4.04	.853	3.86	1.287	3.52	1.241	1.367	.234	.027
Kyynisyys	3.62	1.574	2.99	1.655	2.82	1.344	1.686	.194	.030
Riittämättömyys	4.54 ^a	1.143	3.77	1.482	3.40 ^a	1.312	1.938	.018	.073
Kokonaisopiskelu-uupumus	4.06	.971	3.57	1.328	3.27	1.176	1.898	.067	.050

Huom. Kirjaimella (a) varustetut ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($p < .05$, Tukey HSD).

Koska korkeakouluttamattomien huoltajien nuorten ryhmässä oli niin vähän havaintoja, tutkin ryhmien välisiä eroja myös Kruskal-Wallis testin avulla (Metsämuuronen, 2011, s. 799). Testin mukaan ryhmät poikkesivat tilastollisesti merkitsevästi toisistaan riittämättömyyden lisäksi myös perfektionististen huolten suhteen, $\chi^2(2, 109) = 6.345$, $p < .05$, siten, että järjestysten keskiarvo nuorilla, joiden yksikään huoltaja ei ollut korkeakoulutettu, oli 74.38, (mediaani = 5.00) nuorilla, joiden yksi huoltaja oli korkeakoulutettu, oli 56.89 (mediaani = 3.67) sekä nuorilla, joiden molemmat huoltajat olivat korkeakoulutettuja, oli 50.61 (mediaani = 3.33). Lisäksi ryhmät poikkesivat tilastollisesti melkein merkitsevästi toisistaan kokonaisopiskelu-uupumuksen suhteen, $\chi^2(2, 109) = 5.602$, $p = .061$. Cohenin (1988, s. 283) mukaan tuloksen efektiivisyys (η²) oli riittämättömyyden kohdalla keskikokoinen (η² = .063) ja muiden muuttujien kohdalla pieni (ks. taulukko 14). Suorittamistani post hoc –testeistä parittaisten vertailujen testaamiseksi kävi ilmi, että erot riittämättömyydessä sekä perfektionistisissa huolissa olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < .05$) niiden nuorten välillä, joiden molemmat huoltajat olivat korkeakoulutettuja sekä niiden, joiden yksikään huoltaja ei ollut korkeakoulutettu. (ks. taulukko 14)

Taulukko 14. Keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa suhteessa heidän huoltajiensa korkeakoulutustaustaan (Kruskal-Wallis testin testit)

Muuttuja	Nuoren huoltajista korkeakoulutettuja	N	Mean Rank	Kruskal-Wallis Chi-square	p	η^2
Perfektionistiset pyrkimykset	Ei yksikään	69	65.04	1.549	.461	.004
	Yksi	27	54.74			
	Molemmat	13	53.21			
	Yhteensä	109				
Perfektionistiset huolet	Ei yksikään	69	74.38 ^a	6.345	.042	.041
	Yksi	27	56.89			
	Molemmat	13	50.61 ^a			
	Yhteensä	109				
Uupumusasteinen väsymys	Ei yksikään	69	64.38	3.143	.208	.011
	Yksi	27	60.70			
	Molemmat	13	51.00			
	Yhteensä	109				
Kynisyys	Ei yksikään	69	69.00	2.994	.224	.009
	Yksi	27	54.56			
	Molemmat	13	52.54			
	Yhteensä	109				
Riittämättömyys	Ei yksikään	69	76.92 ^b	8.637	.013	.063
	Yksi	27	58.33			
	Molemmat	13	49.57 ^b			
	Yhteensä	109				
Kokonaisopiskelu-uupumus	Ei yksikään	69	72.04	5.602	.061	.034
	Yksi	27	58.59			
	Molemmat	13	50.38			
	Yhteensä	109				

Huom. Samalla kirjaimella varustetut ryhmät erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($p < .05$, Dunn-Bonferroni -testi)

5.4.5 Erityisopetuksen saamiseen liittyvät erot

Vertailin perfektionismin sekä opiskelu-uupumuksen keskiarvoeroja lukiolaisilla, jotka olivat saaneet ja jotka eivät olleet saaneet erityisopetusta. Jaoinkin tutkittavat kahteen eri ryhmään: ensimmäiseen nuoret, jotka olivat saaneet erityisopetusta joko peruskoulussa tai lukiossa, ($n = 11$) ja toiseen nuoret, jotka eivät olleet saaneet erityisopetusta peruskoulussa eivätkä lukiossa ($n = 99$). Ne, jotka olivat saaneet erityisopetusta raportoivat toisen ryhmän lukiolaisia enemmän perfektionistisia pyrkimyksiä, perfektionistisia huolia, uupumusasteista väsymystä, riittämättömyyttä sekä kokonaisopiskelu-uupumusta. Ne, jotka eivät olleet saaneet erityisopetusta raportoivat puolestaan toisen ryhmän nuoria enemmän kynnisyttä. Kun analysoin näitä eroja riippumattomien otosten t-testillä, mitkään niistä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Lisäksi tulosten efektiivisyydet (Cohenin d) olivat Cohenin (1988, s. 25) mukaan pieniä. (ks. taulukko 15) Toistin analyysin vielä

Mann-Whitneyn U-testillä, sillä toisessa ryhmässä oli niin vähän havaintoja ($n = 11$) (Metsämuuronen, 2011, s. 386). U-testin tulokset olivat samat kuin t-testin tulokset (ks. liite 10).

Taulukko 15. Keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa suhteessa heidän erityisopetustaastaansa

Muuttuja	Oli saanut erityisopetusta ($n = 11$)		Ei ollut saanut erityisopetusta ($n = 99$)		$t(108)$	p	Cohenin d
	ka	kh	ka	kh			
Perfektionistiset pyrkimykset	4.91	.584	4.71	1.048	.611	.542	.232
Perfektionistiset huolet	3.55	1.024	3.46	1.200	.215	.830	.073
Uupumusasteinen väsymys	3.75	1.067	3.65	1.236	.267	.790	.090
Kyynisyys	2.85	1.409	2.94	1.457	-.204	.839	.066
Riittämättömyys	4.00	.919	3.53	1.423	1.496	.154	.390
Kokonaisopiskelu-uupumus	3.55	1.021	3.39	1.188	.431	.668	.145

5.4.6 Erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarpeen kokemukseen liittyvät erot

Viimeisenä vertailin lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen keskiarvoja suhteessa heidän erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarpeen kokemukseensa. Jaoin tutkittavat kahteen ryhmään tämän kokemuksen perusteella: ensimmäinen ryhmä koostui lukiolaisista, jotka olivat kokeneet tarvetta erityisopetukselle tai muulle opiskelun tuelle joko peruskoulussa, lukiossa tai kummassakin, ($n = 26$) ja toinen ryhmä lukiolaisista, jotka eivät olleet kokeneet tätä tarvetta peruskoulussa eivätkä lukiossa ($n = 73$). Ne nuoret, jotka olivat kokeneet tarvetta erityisopetukselle tai muulle opiskelun tuelle raportoivat toisen ryhmän nuoria enemmän perfektionistisia pyrkimyksiä, perfektionistisia huolia, uupumusasteista väsymystä, kyynisyyttä, riittämättömyyttä sekä kokonaisopiskelu-uupumusta.

Kun tarkastelin näitä eroja riippumattomien otosten t-testillä, kävi ilmi, että ne olivat tilastollisesti merkitseviä perfektionististen huolten, $t(97) = 2.21$, $p < .05$, uupumusasteisen väsymyksen, $t(97) = 2.51$, $p < .05$, riittämättömyyden, $t(97) =$

3.20, $p < .005$, sekä kokonaisopiskelu-uupumuksen, $t(97) = 2.82$, $p < .05$, kohdalla. Tuloksen efektikoko (Cohenin d) puolestaan oli riittämättömyyden kohdalla melkein suuri ja perfektionististen huolten, uupumusasteisen väsymyksen sekä kokonaisopiskelu-uupumuksen kohdalla keskikokoinen (Cohen, 1988, s. 25) (ks. taulukko 16). Ryhmät eivät eronneet siis tilastollisesti merkitsevästi perfektionististen pyrkimysten, $t(97) = .770$, $p = .443$, eivätkä kyynisyyden, $t(97) = 1.706$, $p = .091$, suhteen, ja näiden tulosten efektikoot (Cohenin d) olivat Cohenin (1988, s. 25) mukaan pieniä (ks. taulukko 16). Koska toisessa ryhmässä oli niin vähän havaintoja, tarkistin tuloksen vielä Mann-Whitneyn U-testillä (Metsämuuronen, 2011, s. 386). Sen tulos vahvisti t-testin tuloksen (ks. liite 11).

Taulukko 16. Keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa suhteessa heidän erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarpeen kokemukseensa

Muuttuja	Ryhmä 1 (n = 26)		Ryhmä 2 (n = 73)		$t(97)$	p	Cohenin d
	ka	kh	ka	kh			
Perfektionistiset pyrkimykset	4.88	1.136	4.70	.953	.770	.443	.168
Perfektionistiset huolet	3.83	1.131	3.25	1.144	2.213	.029	.507
Uupumusasteinen väsymys	4.08	1.151	3.40	1.183	2.508	.014	.577
Kyynisyys	3.22	1.485	2.68	1.357	1.706	.091	.381
Riittämättömyys	4.17	1.208	3.23	1.301	3.200	.002	.744
Kokonaisopiskelu-uupumus	3.85	1.126	3.13	1.100	2.816	.006	.640

Huom. Ryhmä 1: nuoret, jotka olivat kokeneet tarvetta erityisopetukselle tai muulle opiskelun tuelle joko peruskoulussa, lukiossa tai kummassakin. Ryhmä 2: nuoret, jotka eivät olleet kokeneet erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarvetta peruskoulussa eivätkä lukiossa

5.5 Yhteenveto tuloksista

Lukiolaisten perfektionismi ja opiskelu-uupumus olivat toisiinsa. Sekä perfektionistiset pyrkimykset että perfektionistiset huolet korreloivat positiivisesti ja tilastollisesti merkitsevästi uupumusasteisen väsymyksen, kyynisyyden, riittämättömyyden sekä kokonaisopiskelu-uupumuksen kanssa. Perfektionististen huolten

yhteys näihin ulottuvuuksiin oli kuitenkin selkeästi voimakkaampi, kuin perfektionististen pyrkimysten. Perfektionististen huolten ja opiskelu-uupumuksen ulottuvuuksien välisten yhteyksien efektikoot olivat poikkeuksellisen suuria.

Tutkimistani taustatekijöistä lukiolaisten sukupuoli, erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarpeen kokeminen, huoltajien korkeakoulutustausta sekä peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä heidän perfektionismiinsa ja/tai opiskelu-uupumukseensa. Huoltajan tai huoltajien korkeakoulutus oli negatiivisessa yhteydessä lukiolaisten perfektionistisiin huoliin, riittämättömyyteen sekä kokonaisopiskelu-uupumukseen, mutta ei perfektionistisiin pyrkimyksiin, uupumusasteiseen väsymykseen tai kyynisyyteen. Sekä naispuolisuus että erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarpeen kokeminen olivat puolestaan positiivisessa yhteydessä lukiolaisten perfektionistisiin huoliin sekä uupumusasteiseen väsymykseen, riittämättömyyteen ja kokonaisopiskelu-uupumukseen, mutta eivät perfektionistisiin pyrkimyksiin eivätkä kyynisyyteen. Lisäksi peruskoulun päättötodistuksen keskiarvolla oli positiivinen yhteys lukiolaisten perfektionististen pyrkimysten kanssa. Näiden kaikkien tulosten efektikoot olivat keskikokoisia. Sen sijaan vuosiluokka, korkeakoulu jatko-opintosuunnitelmana sekä erityisopetuksen saaminen eivät olleet yhteydessä lukiolaisten perfektionismiin tai opiskelu-uupumukseen.

Perfektionistisia pyrkimyksiä selittivät ja ennustivat parhaiten peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo yhdessä uupumusasteisen väsymyksen kanssa. Perfektionistisia huolia taas selittivät ja ennustivat vahvinten riittämättömyys sekä uupumusasteinen väsymys. Uupumusasteista väsymystä selittivät ja ennustivat parhaiten perfektionistiset huolet yhdessä naispuolisuuden kanssa, kun taas kyynisyyttä vain perfektionistiset huolet. Riittämättömyys selittyi ja oli ennustettavissa vahvinten perfektionistisilla huolilla ja naispuolisuudella, kun taas kokonaisopiskelu-uupumus perfektionistisilla huolilla. Näiden tulosten efektikoot olivat joko keskikokoisia, suuria tai poikkeuksellisen suuria.

Lukiolasten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa oli tilastollisesti merkitseviä eroja suhteessa heidän sukupuoleensa, huoltajiensa korkeakoulutustaustaan sekä erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarpeen kokemukseensa,

mutta ei heidän vuosiluokkaansa, jatko-opintosuunnitelmiinsa eikä erityisopetuksen saamiseensa. Tytöt raportoivat poikia tilastollisesti merkitsevästi enemmän perfektionistisia huolia, uupumusasteista väsymystä, riittämättömyyttä sekä kokonaisopiskelu-uupumusta. Näiden tulosten efektikoot olivat keskikokoisen ja suuren väliltä. Tyttöjen ja poikien välillä ei siis ollut merkitseviä eroja perfektionististen pyrkimysten tai kyynisyyden suhteen.

Lukiolaiset, joiden yksikään huoltaja ei ollut korkeakoulutettu, joiden yksi huoltaja oli korkeakoulutettu ja joiden molemmat huoltajat olivat korkeakoulutettuja, erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi vain perfektionistisissa huolissa ja riittämättömyydessä. Erot olivat merkitseviä niiden nuorten välillä, joiden molemmat huoltajat olivat korkeakoulutettuja sekä niiden, joiden yksikään huoltaja ei ollut korkeakoulutettu. Jälkimmäinen ryhmä raportoi perfektionistisia huolia sekä riittämättömyyttä näistä kolmesta ryhmästä eniten. Tulosten efektikoot olivat suuruudeltaan pienestä keskikokoiseen.

Lopuksi lukiolaiset, jotka olivat kokeneet erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarvetta, raportoivat tilastollisesti merkitsevästi enemmän perfektionistisia huolia, uupumusasteista väsymystä, riittämättömyyttä sekä kokonaisopiskelu-uupumusta kuin ne nuoret, jotka eivät olleet kokeneet tätä tarvetta. Näiden kahden ryhmän välillä ei sen sijaan ilmennyt merkitseviä eroja perfektionistisissa pyrkimyksissä eikä kyynisyydessä. Näiden tulosten efektikoot olivat keskikokoisen ja suuren välillä.

6 Luotettavuus

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta. Luvussa 4.2.3 *Jakaumatarkastelut* esittelin jo tutkimuksessani käytettyjen mittarien reliabiliteettitarkastelut, jotka osoittivat niiden olevan johdonmukaisia. Tässä luvussa pohdin tutkimukseni luotettavuutta suhteuttamalla tuloksiani aiempaan tutkimukseen sekä teoriataustaan, jota esittelin aiemmin tämän tutkielman teoriaosuudessa. Lisäksi käyn läpi tutkimukseni luotettavuutta mahdollisesti heikentäviä tekijöitä.

Tutkimukseni tulosten mukaan lukiolaisten perfektionismi oli positiivisessa yhteydessä heidän opiskelu-uupumuksensa kanssa. Tämä tulos on yhtenevä aiemman tutkimuksen kanssa perfektionismin ja uupumuksen välisestä yhteydestä, (Hill & Curran, 2016) kuten myös lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen välisestä yhteydestä (Tuominen ym., 2021). Perfektionististen huolten yhteys opiskelu-uupumuksen eri ulottuvuuksiin oli kuitenkin paljon voimakkaampi kuin perfektionististen pyrkimysten. Tämäkin tulos on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa perfektionismin yhteyksistä psykopatologiaan, jonka mukaan perfektionistisilla huolilla on perfektionistisia pyrkimyksiä suurempi efekti (Limburg ym., 2017). Tämän perusteella tulostani siitä, että perfektionistiset huolet selittivät ja ennustivat vahvimmin kaikkia opiskelu-uupumuksen ulottuvuuksia, voidaan pitää myös johdonmukaisena.

Perfektionistisia huolia puolestaan selittivät ja ennustivat vahvinten uupumusasteinen väsymys ja riittämättömyys. Tämä selittynee mahdollisesti sillä, että perfektionistiset huolet korreloivat uupumusasteisen väsymyksen ja riittämättömyyden kanssa voimakkaammin kuin kyynisyyden kanssa, mikä voi puolestaan joutua erosta näiden ulottuvuuksien luonteissa: kyynisyydessä on selkeästi kyse koulutyön merkityksellisyyden kokemuksen vähenemisestä, toisin kuin uupumusasteisessa väsymyksessä, riittämättömyydessä ja perfektionistisissa huolissa (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 11; Rice ym., 2014).

Lisäksi tutkimuksessani lukiolaisten perfektionistisilla pyrkimyksillä oli positiivinen yhteys heidän peruskoulun päättötodistuksensa keskiarvoon, mutta ei perfektionistisilla huolilla. Peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo myös selitti ja ennusti

voimakkaimmin yhdessä uupumusasteisen väsymyksen kanssa perfektionistisia pyrkimyksiä. Nämäkin tulokset ovat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jonka mukaan toisin kuin perfektionistiset huolet, perfektionistiset pyrkimykset ovat yhteydessä positiivisiin tekijöihin, kuten esimerkiksi opiskelumենestykseen (Osenk ym., 2020) ja tunnollisuuteen (Stoeber & Otto, 2006).

Tutkimustulokseni eri taustatekijöiden yhteydestä lukiolaisten opiskelu-uupumukseen ovat myös linjassa aiemman tutkimuksen kanssa. Tutkimukseni osoitti aiemman tutkimuksen (Salmela-Aro, Savolainen ym., 2009) tavoin, että sukupuoli oli yhteydessä opiskelu-uupumukseen siten, että tytöt raportoivat sitä poikia enemmän. Siispä myös tulostani siitä, että naispuolisuus yhdessä perfektionististen huolten kanssa selittivät ja ennustivat uupumusasteista väsymystä parhaiten, on mahdollista pitää johdonmukaisena aiemman tutkimuksen perusteella.

Lukiolaisten kokemus erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarve oli tutkimukseni mukaan positiivisessa yhteydessä heidän opiskelu-uupumukseensa. Lisäksi nuoret, jotka olivat kokeneet tarvetta erityisopetukselle tai muulle opiskelun tuelle kokivat enemmän opiskelu-uupumusta, kuin ne, jotka eivät olleet kokeneet tätä tarvetta. Erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarpeen kokeminen myös selitti ja ennusti riittämättömyyttä vahvinten yhdessä perfektionististen huolten kanssa. Näiden tulosten voidaan nähdä olevan ainakin välillisesti yhteneviä aiemman tutkimuksen kanssa siitä, että etenkin ne, joilla on haasteita oppimisessa, kärsivät opiskelu-uupumuksesta (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 21-22) - erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarpeen kokemisen taustalla on nimittäin usein erilaisia oppimisen haasteita.

Sen sijaan erityisopetuksen saaminen ei ollut tutkimukseni mukaan yhteydessä lukiolaisten opiskelu-uupumukseensa, eivätkä lukiolaiset, jotka olivat saaneet erityisopetusta eronneet merkitsevästi opiskelu-uupumuksessaan niistä, jotka eivät olleet saaneet erityisopetusta. Tämä tulos on hieman ristiriidassa edellä mainitun teorian kanssa siitä, että opiskelu-uupumuksesta kärsivät etenkin ne, joilla on haasteita oppimisessaan, (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 21-22) sillä usein juuri tällaiset opiskelijat saavat erityisopetusta. Ehkäpä tutkittavieni saama erityisopetus on ollut riittävää ja siten suojellut heitä opiskelu-uupumukselta, ja ehkä ne

nuoret, jotka eivät olleet saaneet erityisopetusta, eivät olleet sitä myöskään tarvinneet. Samalla logiikalla voisi selittää myös sitä, miksi erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarpeen kokeminen oli yhteydessä opiskelu-uupumukseen, vaikka erityisopetuksen saaminen ei ollut: ehkä osa niistä nuorista, jotka olivat kokeneet tätä tarvetta, eivät olleet saaneet tarvitsemaansa tukea, ja siksi uupu-neet. Taulukosta 7 voikin nähdä, että saatu erityisopetus sekä koettu erityisope-tuksen tai muun opiskelun tuen tarve korreloivat kohtalaisesti, mutta eivät täydellisesti keskenään, $r(98) = .459, p < .01$. Kaikki erityisopetusta tai muuta opiskelun tuen tarvetta kokeneet nuoret eivät siis olleet saaneet erityisopetusta. Tätä voi puolestaan ainakin osittain selittää riittävien resurssien puute lukion erityisessä tuessa (Opetushallitus, 2019c).

Tässä yhteydessä on hyvä huomioida vielä kysymyksenasetteluni. Kysyin tutkit-taviltani ensinäkin, olivatko he saaneet erityisopetusta ja toiseksi, olivatko he ko-keneet tarvetta erityisopetukselle *tai* muulle opiskelun tuelle. Ensimmäisessä ky-symyksessä on siis otettu huomioon vain erityisopetus ja toisessa sen lisäksi myös muu opiskelun tuki. Tätä sisällöllistä eroa ei voikaan täysin ohittaa poh-tiessa, miksi erityisopetuksen saaminen ei ollut ja erityisopetuksen tai muun opis-kelun tuen tarpeen kokeminen oli yhteydessä lukiolaisten opiskelu-uupumuk-seen. Ero erityisopetuksen saamisen ja erityisopetuksen tarpeen kokemisen vä-lillä lienee kuitenkin painavampi tekijä tässä poikkeavuudessa.

Viimeisenä tuloksestani huoltajien korkeakoulutuksen negatiivisesta yhteydestä lukiolaisten opiskelu-uupumukseen on myös jonkinlaista viitettä aiemmassa tut-kimuksessa. Ahvensalmen ja Vanhakkala-Ruohon (2012) tutkimuksessa lukio-opinnoissaan menestyvien tyttöjen opiskelu-uupumuksesta matalasti koulutetut vanhemmat painostivat lapsiaan hyviin arvosanoihin, kun taas korkeasti koulute-tut vanhemmat auttoivat ja tukivat heitä enemmän. Ehkäpä minunkin tutkimuk-seeni osallistuneiden nuorten korkeakoulutetut huoltajat ovat tukeneet ja siten suojelleet nuoriaan opiskelu-uupumukselta enemmän, kuin korkeakouluttamatto-mat huoltajat. Tämä voisikin ainakin osittain selittää huoltajien korkeakoulutuksen negatiivista yhteyttä lukiolaisten opiskelu-uupumukseen.

On kuitenkin huomioitava pieni ristiriita aiemman tutkimuksen kanssa koskien tätä tulosta. Huoltajien korkeakoulutus korreloi negatiivisesti voimakkaimmin riittämättömyys-ulottuvuuden kanssa. Lisäksi vertaillessani lukiolaisia, joiden yksikään huoltaja ei ollut korkeakoulutettu, joiden yksi huoltaja oli korkeakoulutettu, ja joiden molemmat huoltajat olivat korkeakoulutettuja, kävi ilmi, että he erosivat opiskelu-uupumuksessaan toisistaan vain riittämättömyyden suhteen siten, että nuoret, joiden yksikään huoltaja ei ollut korkeakoulutettu, kokivat sitä eniten ja nuoret, joiden molemmat huoltajat olivat korkeakoulutettuja vähiten. Nämä tulokset ovat ristiriidassa Salmela-Aron ja Upadyayan (2017) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan korkean sosioekonomisen taustan perheistä tulleet opiskelijat kokivat enemmän riittämättömyyden tunteita verrattuna opiskelijoihin, jotka tulivat matalan sosioekonomisen taustan perheistä. Yksi mahdollinen selitys tälle ristiriidalle voisi olla se, etteivät korkeakoulutus ja korkea sosioekonominen tausta ole täysin sama asia, vaikka ne liittyvätkin vahvasti toisiinsa.

Tutkimillani taustatekijöillä oli yhteyksiä opiskelu-uupumuksen lisäksi myös perfektionismiin, mutta peruskoulun päättötodistuksen keskiarvoa lukuun ottamatta vain perfektionistisiin huoliin. Kuten opiskelu-uupumukseen, vain sukupuoli, huoltajien korkeakoulutus sekä erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarpeen kokeminen olivat yhteydessä perfektionistisiin huoliin: naispuolisuus sekä erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarpeen kokeminen positiivisessa ja huoltajien korkeakoulutus negatiivisessa yhteydessä. Näille tuloksille ei oikeastaan löydy tukea aiemmasta tutkimuksesta, sillä sitä ei juurikaan ole. Tutkimani taustatekijät ovatkin relevantteja ennemmin opiskelu-uupumuksen kannalta, sillä valitsin ne tutkimukseeni sen teorian pohjalta. Koska perfektionistisilla huolilla ja opiskelu-uupumuksella oli kuitenkin tutkimuksessani niin vahva positiivinen yhteys, on vain loogista, että opiskelu-uupumuksen ollessa yhteydessä johonkin taustatekijään myös perfektionistiset huolet ovat.

Taustatekijöistä erityisopetuksen saamisen lisäksi siis vuosiluokka ja korkeakoulu jatko-opintosuunnitelmana eivät olleet yhteydessä lukiolaisten opiskelu-uupumukseen tai perfektionismiin. Nuorten opiskelu-uupumus ja perfektionismi eivät myöskään eronneet merkitsevästi suhteessa heidän meneillään olevaan lukuvuoteensa tai jatko-opintosuunnitelmiinsa. Nämä tulokset eivät ole ainakaan

ristiriidassa aiemman tutkimuksen kanssa, sillä opiskelu-uupumuksen tai perfektionismin yhteyttä näihin taustatekijöihin ei ole aiemmin tutkittu. Valitsinkin jatko-opintosuunnitelmat tutkimukseni yhdeksi taustatekijäksi, koska pohdin tutkielmani teoriaosuudessa korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistamisen mahdollista yhteyttä lukiolaisten perfektionismiin ja opiskelu-uupumukseen. Opiskelijavalintojen uudistamista koskeva kritiikki huomioon ottaen, halusin tutkia, löytyykö lukiolaisten erilaisten jatko-opintosuunnitelmien väliltä mitään eroja suhteessa heidän perfektionismiinsa ja opiskelu-uupumukseensa. Meneillään olevan vuosiluokan valitsin yhdeksi taustamuuttujaksi, sillä halusin selvittää, löytyykö niiden välillä eroja ottaen huomioon, että opiskelu lukiossa on hieman erilaista lukuvuodesta riippuen. Tilastollisesti merkitseviä eroja ei kuitenkaan tutkimukseni mukaan ollut. Toisaalta on myös mahdollista, että aineistoni homogeenisyyden aiheuttama havaintojen vähäisyys joissakin vertailluissa ryhmissä heikensi tulosteni tilastollista voimaa. Pohdin tätä mahdollisuutta vielä hieman myöhemmin.

Vaikka lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen erot suhteessa heidän meneillään olevaan lukuvuoteensa sekä jatko-opintosuunnitelmiinsa eivät olleet tilastollisesti merkitseviä, ilmeni niissä kuitenkin mielenkiintoisia ja huomion arvoisia suuntauksia. Eri vuosiluokista kolmannella tai neljännellä luokalla opiskelevat nuoret raportoivat eniten perfektionismia. Tämä käy järkeen, sillä silloin on ylioppilaskirjoitukset, jotka vaativat opiskelijoilta erinomaisia suorituksia ja korkeita tavoitteita. Lukion toisella luokalla opiskelevat nuoret puolestaan raportoivat eniten opiskelu-uupumusta. Tätä voisi selittää se, että lukion toisella luokalla ollaan ikään kuin matkan puolivälissä ja asiasisällöt muuttuvat entistä haastavammiksi. Lisäksi Fiia Söderholmin tekeillään olevan väitöskirjan tuloksien mukaan lukion toisen vuoden aikana opiskelijat eivät koe saadun tuen enää vähentävän opiskelu-uupumusta (Mattila, 2020). Kiintoisaa on myös, että toisella luokalla opiskelevat nuoret raportoivat vähiten perfektionistisia pyrkimyksiä. Vaikka perfektionistiset pyrkimykset eivät olleetkaan tutkimukseni mukaan negatiivisessa yhteydessä opiskelu-uupumukseen, on ehkä mahdollista, etteivät nuoret jaksaneet uupumuksensa vuoksi ponnistella ja pyrkiä erinomaisiin suorituksiin. Lukion ensimmäisellä luokalla opiskelevat nuoret taas raportoivat vähiten opiskelu-uupumusta ja perfektionistisia huolia. Tämäkin vaikuttaa ihan loogiselta, sillä nuoret

ovat silloin lukiourakkansa alussa eivätkä ole välttämättä vielä ehtineet kuormittumaan.

Lisäksi lukiolaiset, jotka eivät aikoneet hakea minnekään jatko-opiskelemaan tai eivät tienneet mihin aikoivat hakea, raportoivat korkeakouluhakua suunnittelevia lukiolaisia enemmän opiskelu-uupumusta ja perfektionistisia huolia, kun taas korkeakouluhakua suunnittelevat raportoivat toista ryhmää enemmän perfektionistisia pyrkimyksiä. Nämäkin erot, joskaan eivät tilastollisesti merkitseviä, vaikuttavat ihan ymmärrettäviltä: ehkä korkeakouluhakua suunnittelevat nuoret olivat toisia nuoria määrätietoisempia ja siksi omasivat enemmän perfektionistisia pyrkimyksiä, tai ehkäpä ne nuoret, jotka omaavat paljon perfektionistisia pyrkimyksiä, haluavat hakeutua korkeakouluun. Korkeampi opiskelu-uupumus taas niillä nuorilla, jotka eivät suunnitelleet hakevansa mihinkään jatko-opiskelemaan tai olivat epävarmoja siitä, mihin aikoivat hakea voisi puolestaan liittyä opiskelu-uupuneiden nuorten suurempaan riskiin keskeyttää opintonsa (Bask & Salmela-Aro, 2013). Ehkä he kokivat itsensä niin uupuneiksi, etteivät jaksaneet ajatella opintojensa jatkamista, tai ehkäpä esimerkiksi kiinnostuksen puute opiskelua kohtaan oli saanut heidät uupumaan.

Ensimmäinen tutkimukseni luotettavuutta mahdollisesti heikentävä tekijä on se, että aineistoni kerättiin kahdessa eri osassa kahtena eri aikana. Alkuperäisen tutkimussuunnitelmani mukaan tarkoitus oli kerätä aineisto yhdestä lukiosta yhdellä kerralla. Koska tästä lukiosta ei kuitenkaan tullut tarpeeksi havaintoja asianmukaisen tutkimuksen tekemiseksi, oli minun kerättävä aineistoa vielä toisesta lukiosta. Näiden kahden aineistonkeruun välille kertyi noin kolme kuukautta aikaa. Lisäksi ensimmäisen aineistonkeruun aikana lukiot olivat vielä lähiopetuksessa, kun taas toisen aineistonkeruun aikana ne olivat etäopetuksessa. Kuten tutkielmani teoriaosiossa kävi ilmi, lukiolaiset kokivat etäopiskelun tavanomaista opiskelua kuormittavampana (Suomen Lukiolaisten Liitto, 2020b). Oli siis mahdollista, että nämä aineiston osat olisivat eronneet toisistaan liikaa voidakseni tutkia niitä yhtenä aineistona. Tarkastelinkin näitä mahdollisia eroja ennen varsinaisen tutkimukseni tekemistä. Kuten luvussa 4.1 *Aineiston kuvailu* kävi ilmi, mitään merkitseviä eroja näiden kahden eri aineiston osan välillä ei ilmennyt. Sen vuoksi minun oli mahdollista yhdistää nämä aineistot yhdeksi dataksi. Aineistonkeruideni välillä

oleva aika ei siis todennäköisesti heikennä tutkimukseni luotettavuutta ainakaan kovin merkittävästi.

Toiseksi, tutkimuksessani käytetty perfektionismia mittaava Short Almost Perfect Scale –mittari (Rice ym., 2014) poikkesi sen alkuperäisestä versiosta. Ensinäkin käänsin mittarin väittämät itse englannista suomeksi, sillä en valitettavasti ollut e-kyselylomakkeeni tekemisen aikana tietoinen siitä, että SAPS-mittaria oli käytetty suomenkielisessä tutkimuksessa aiemmin (esim. Ståhlberg ym., 2019). Sainkin pyydettyä kopion Ståhlbergin ja muiden (2019) SAPS-mittarin väittämien suomennoksista vasta aineistoni analysoimisen jälkeen. Ne poikkesivat jonkin verran omistani, mutta olivat kuitenkin samansuuntaiset. Vaikka englannin kielen filologian maisteri tarkisti ja hyväksyi käännökseni ennen tutkimukseni toteuttamista, ja vaikka käyttämäni mittari osoittautuikin reliabiliteettitarkasteluissa johdonmukaiseksi, (ks. luku 4.2.3 *Reliabiliteettitarkastelut*) olisi tutkimukseni mahdollisesti luotettavampi, mikäli olisin käyttänyt Ståhlbergin ja muiden (2019) suomennoksia SAPS-mittarin väittämistä omien käännösteni sijaan.

Käyttämäni SAPS-mittari poikkesi sen alkuperäisestä versiosta myös vastausvaihtoehdoiltaan. Alkuperäisen SAPS-mittarin väittämiin otetaan kantaa Likert-asteikolla, jossa on seitsemän vastausvaihtoa, joista yksi on ”neutraali”. Jätin ”neutraalin” vastausvaihtoehdoista pois, jotta ne olisivat samat, kuin Nuorten opiskelu-uupumusmittari BBI-10:ssä. Päädyin tähän ratkaisuun, sillä halusin e-kyselylomakkeestani mahdollisimman yksinkertaisen, selkeän ja yhtenäisen siihen vastaaville lukiolaisille. Lisäksi BBI-10-mittari on normitettu, joten päätin mukauttaa SAPS-mittarini mieluummin siihen, kuin toisin päin. Tämäkin poikkeama alkuperäisestä SAPS-mittarista saattaa kuitenkin heikentää tutkimukseni luotettavuutta.

Kolmanneksi, en suorittanut aineistolleni konfirmatorista faktorianalyysia tarkistaakseni sopivatko valmiit teoreettiset mallit perfektionismista sekä opiskelu-uupumuksesta aineistooni (Metsämuuronen, 2011, s. 683). Toisin sanoen konfirmatorisen faktorianalyysin avulla olisin voinut tarkistaa, latautuivatko eri väittämät niille faktoreille, joille niiden oli teorian mukaan tarkoituskin latautua, ja tämän

tiedon pohjalta muodostaa asianmukaiset summamuuttujat aineistolleni. En suorittanut konfirmatorista faktorianalyysia, sillä sen tekeminen ei ole mahdollista SPSS-ohjelmalla, enkä pystynyt lataamaan työkoneelleni sen tekemiseen tarvittavaa ohjelmaa. Tyydyinkin muodostamaan aineistoni summamuuttujat käyttämieni mittareiden teorioiden mukaisesti. Kuvaan tätä prosessia luvussa 4.2. *Kyselylomake ja siinä käytetyt mittarit*. Vaikka käyttämieni summamuuttujien luominen perustuikin teoriaan, voisi tutkimukseni olla ehkä luotettavampi, mikäli olisin luonut ne konfirmatorisen faktorianalyysin tulosten perusteella. On nimittäin mahdollista, etteivät eri ulottuvuuksiin teorian mukaan kuuluvat väittämät todellisuudessa latautuneet aineistossani näille ulottuvuuksille. Mittareiden reliabiliteettitarkasteluissa kävi kuitenkin ilmi, että kaikkien summamuuttujieni Cronbachin alfa-arvot olivat hyvät, (ks. taulukko 4) mikä toisaalta vahvistaa tutkimukseni luotettavuutta.

Viimeinen tutkimukseni luotettavuutta mahdollisesti heikentävä tekijä on tutkimusaineistoni homogeenisyys. Sen vuoksi joissakin vertailemissani ryhmissä oli hyvin vähän havaintoja. Esimerkiksi lukiolaisia, jotka olivat saaneet erityisopetusta, oli vain 11, kuten myös niitä, jotka eivät aikoneet hakea mihinkään jatko-opiskelemaan tai eivät tienneet, mihin aikoivat hakea. Tutkiessani lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen eroja suhteessa heidän saamaansa erityisopetukseen sekä jatko-opintosuunnitelmiinsa, erot eivät olleetkaan tilastollisesti merkitseviä. Prajapatin ja muiden (2010) mukaan pienet otoskoot voivatkin heikentää tulosten tilastollista voimaa. Kuten aiemmin huomautin, näiden ryhmien välisistä eroista löytyi kuitenkin mielenkiintoisia suuntauksia. Onkin siis mahdollista, että suuremmilla havaintomäärillä, nämä erot olisivat olleet myös tilastollisesti voimakkaampia.

Toisaalta De Winterin (2013) mukaan riippumattomien otosten t-testiä on mahdollista käyttää myös hyvin pienillä otoskoilla. Tällä perusteella tulokseni siitä, ettei lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa ollut tilastollisesti merkitseviä eroja niiden välillä, jotka olivat saaneet ja jotka eivät olleet saaneet erityisopetusta, sekä niiden välillä, jotka aikoivat hakea korkeakouluun jatko-opiskelemaan ja jotka eivät aikoneet hakea mihinkään tai eivät tienneet minne aikoi-

vat hakea, ovat luotettavia. Metsämuuronen (2011, s. 386, 799) puolestaan suosittelee käyttämään ryhmien vertailussa parametritonta testiä, (Mann-Whitneyn U-testi tai Kruskal-Wallis testin testi) mikäli otoskoko on pieni tai vertailtavissa ryhmässä on vähän havaintoja. Tarkistinkin aina tarvittaessa suorittamani parametrisen testin tuloksen vielä parametrittomalla testillä ja tulokset olivat käytännössä joka kerta samat. Näistä syistä aineistoni homogeenisyys ei välttämättä olekaan niin suuri tutkimukseni luotettavuutta heikentävä tekijä.

On myös hyvä huomioida, että aineistoni on suhteellisen realistinen otos tutkimastani kohdepopulaatiosta, eli lukiolaisista. Ensinäkin lukioon ovat perinteisesti hakeutuneet opinnoissaan hyvin pärjäävät oppilaat. Toiseksi, tutkimukseni toteutettiin lukioissa, joiden keskiarvorajat keväällä 2020 olivat 9,25-9,50. Näiden huomioiden valossa on ymmärrettävää, miksi erityisopetusta saaneita nuoria oli aineistossani vain vajaa 10 %. Monella erityisen tuen oppilaalla ei nimittäin ole näin korkeaa keskiarvoa, minkä takia he hakeutuvatkin usein joko matalamman keskiarvon lukioihin tai esimerkiksi ammattikoulun puolelle.

On myös ymmärrettävää, miksi niin selkeä enemmistö tutkittavistani suunnitteli hakevansa ensisijaisesti korkeakouluun jatko-opiskelemaan, ja vain noin 10 % ei aikonut hakea minnekään tai ei vielä tiennyt mihin aikoi hakea. Kuten edellä kävi ilmi, tutkimukseni toteutettiin niin sanotuissa ”eliittilukioissa”, eli korkeimpien arvosanarajojen lukioissa. Ei liene yllättävää, että iso osa tällaisten lukioiden opiskelijoista on määrätietoisia ja kunnianhimoisia jatko-opintojensa suhteen. Aineistoni korkeakoulua ja etenkin yliopistoa painottavaa jatko-opintosuunnitelmajakaumaa selittänee varmasti myös se, että 96 lukiolaisen (86,5 %) huoltajista yksi tai molemmat olivat korkeakoulutettuja, ja vain 13 lukiolaisella (11,7 %) yksikään huoltaja ei ollut korkeakoulutettu. Perhetaustalla on nimittäin yhteys kouluttautumiseen: korkeasti koulutettujen vanhempien lapset hakeutuvat matalasti koulutettujen vanhempien lapsia todennäköisemmin sekä peruskoulusta lukioon, että lukiosta yliopistoon (Härkönen & Sirniö, 2020). Lisäksi, kuten luvussa 2.5.3 *Uudistamista koskeva kritiikki* kävi ilmi, mitä aiemmin on tehtävä valintoja omasta tulevaisuudesta, sitä enemmän perhetausta vaikuttaa. Näistä syistä aineistoani voidaankin pitää edustavana otoksena sen kohdepopulaatiosta.

7 Pohdintaa

Olen käynyt tutkielmassani läpi mitä perfektionismi ja opiskelu-uupumus ovat. Lisäksi olen esitellyt lukiokoulutusta ja korkeakoulujen opiskelijavalintoja sekä niiden uudistamista. Olen myös pohtinut, millaisia mahdollisia vaikutuksia korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistamisella voi olla lukiolaisten jaksamiselle. Tutkimukseni tehtävä oli kuitenkin tutkia lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen yhteyttä. Tutkin siis, millaisia yhteyksiä lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen välillä ilmeni. Tutkin myös eri taustatekijöiden, kuten sukupuolen, jatko-opintosuunnitelmien sekä erityisopetustaustan yhteyttä lukiolaisten perfektionismiin ja opiskelu-uupumukseen. Lisäksi selvitin, miten lukiolaisten perfektionismi ja opiskelu-uupumus selittivät ja ennustivat toisiaan niihin yhteydessä olevat taustatekijät huomioon ottaen. Lopuksi tutkin vielä lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen eroja eri taustatekijöiden suhteen.

Ensinäkin lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen välillä oli vahva positiivinen yhteys. Lisäksi perfektionistiset huolet selittivät ja ennustivat opiskelu-uupumusta, ja uupumusasteinen väsymys sekä riittämättömyys perfektionistisia huolia voimakkaasti. Ottaen huomioon opiskelu-uupumuksen vaikutukset yksilön hyvinvoinnille ja yhteiskunnalle, on sanomattakin selvää, että lukiolaisten opiskelu-uupumukseen on puututtava ja sitä on pyrittävä vähentämään sekä ehkäisemään. Tutkimukseni tuokin tähän tehtävään lisää tietoa. Lukiolaisten opiskelu-uupumuksen vähentämisessä ja ehkäisemisessä olisi tulosteni perusteella hyvä huomioida heidän perfektionistiset taipumuksensa. Uupuneita tai opiskelu-uupumusriskin alla olevia lukiolaisia tukiessa, olisi hyvä arvioida yhdessä heidän tavoitteita sekä odotuksia ja vaatimuksia itseään kootaan. Lisäksi olisi hyvä keskustella lukiolaisten kanssa siitä, miten he arvioivat omia suorituksiaan ja suhtautuvat virheiden tekemiseen. Perfektionismin huomioimisen hyödyistä opiskelu-uupumuksen ehkäisemisessä ja vähentämisessä olisi hyvä tehdä myös tutkimusta.

Toiseksi perfektionistisilla huolilla oli perfektionistisia pyrkimyksiä selkeästi voimakkaampi yhteys tutkimieni lukiolaisten opiskelu-uupumukseen. Lisäksi toisin

kuin perfektionistiset huolet, perfektionistiset pyrkimykset olivat positiivisessa yhteydessä lukiolaisten peruskoulun päättötodistuksen keskiarvoon, eli toisin sanoen lukiota edeltäneeseen opintomenestykseen. Perfektionismi ei siis ole täysin haitallinen taipumus. Tämän vuoksi uupuneita tai opiskelu-uupumusriskin alaisia lukiolaisia tukiessa heidän perfektionisminsa olisikin mielestäni hyvä huomioida tavalla, joka näkee perfektionismin moniulotteisena persoonallisuuden taipumukseksi. Sen sijaan, että tavoitteena olisi pyrkiä perfektionismista kokonaan eroon, olisi varmasti hyödyllisempää tukea opiskelijoita oppimaan itse säätelemään sitä. Toisin sanoen lukiolaisia voisi kannustaa vaalimaan perfektionistisia pyrkimyksiään ja hillitsemään perfektionistisia huoliaan. Heille voisi viestiä, ettei korkeiden tavoitteiden asettamisessa ja erinomaisiin suorituksiin pyrkimisessä ole itsessään mitään vikaa. Sen sijaan, jos opiskelija kokee, ettei juuri koskaan yllä tavoitteisiinsa tai omiin odotuksiinsa, ja jos hän arvioi itseään liian kriittisesti ja on jatkuvasti huolissaan virheiden tekemisestä, olisi häntä hyvä auttaa muuttamaan suhtautumistaan myönteisemmäksi ja luottavaisemmaksi. Yksi keino tähän voisi mielestäni olla esimerkiksi itsemyötätunnon (Neff, 2003) opettaminen. Voisi olla mielenkiintoista myös tutkia itsemyötätunnon yhteyttä perfektionismiin. Perfektionististen opiskelijoiden tukemiseen on olemassa myös erilaisia interventioita, joista moni on toteutettavissa koulussa (esim. Bento ym. 2017).

Tutkimuksestani ilmeni, että aineistoni pojista 44 % ja tytöistä peräti 63,9 % olivat joko kohonneen tai selvästi kohonneet opiskelu-uupumusriskin alaisia. Ottaen tämän sekä lukiolaisten opiskelu-uupumuksen viime aikaisen lisääntymisen huomioon, opiskelu-uupumusta voisi mielestäni olla hyödyllistä jopa seuloa lukioissa. Varhaisen puuttumisen periaate olisi varmasti avuksi myös opiskelu-uupumuksen ehkäisemisessä. Mitä aiemmin uupumus havaitaan, sitä varhaisemmassa vaiheessa siihen voidaan puuttua. Mitä aiemmin lukiolainen saa apua ja tukea uupumukseensa, sitä pikemmin hän pääsee siitä toipumaan, eikä uupumus pääse kroonistumaan. Apua ja tukea jaksamiseen voisi mielestäni tarjota lukiolaisille monella tavalla. Tähän voisi osallistua esimerkiksi ryhmänohjaajat, erityisopettajat, kuraattorit, opinto-ohjaajat, psykologit sekä terveydenhoitajat. Lukiolaisille voisi tarjota tietoa opiskelu-uupumuksesta ja ohjeita sen ehkäisemisestä esimerkiksi erilaisilla hyvinvointikursseilla tai ryhmänohjaajan tunneilla. Lukiolaisten opiskelu-uupumusta olisi myös hyvä seurata.

Pohdin tutkielmani teoriaosiossa paljon korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikutuksia lukiolaisten jaksamiseen. Kuten totesin, suoria päätelmiä uudistamisen yhteydestä lukiolaisten opiskelu-uupumuksen lisääntymiseen ei kuitenkaan ole mahdollista tehdä ilman tarkempaa tutkimusta. Saamastaan huomiosta huolimatta, se ei ollut myöskään tämän tutkimuksen tarkoitus. Aihetta olisi silti mielestäni tärkeää tutkia. Valtion taloudellisen tutkimuskeskuksen ja Palkansaajien tutkimuslaitoksen tutkimusryhmä selvittää tällä hetkellä opiskelijavalinnan uudistamisen vaikutuksia, mutta ei huomioi selvityksessään lukiolaisten hyvinvointia (Valtioneuvosto, 2019; VATT, 2020). Korkeakoulujen uudistettuja opiskelijavalintoja arvioitaessa ei saisi mielestäni kuitenkaan jättää huomioimatta sen vaikutuksia lukiolaisten hyvinvoinnille. Vaikka uudistuksen tavoitteet, kuten välivuosien väheneminen ja jatko-opintojen aloittamisen aikaistuminen toteutuisivatkin, se ei saa tapahtua lukiolaisten hyvinvoinnin kustannuksella.

Korkeakoulujen opiskelijavalintojen uudistamisen teeman valossa, lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen yhteyttä olisi kiinnostavaa tutkia myös hieman toisesta tulokulmasta. Käytin omassa tutkimuksessani perfektionismin mittaamiseksi SAPS-mittaria. Tämä mittari mittaa perfektionistisia pyrkimyksiä ja perfektionistisia huolia. Kuten tutkielmani teoriaosiossa esitin, perfektionismin voi käsitteellistää jakautuvan myös itseen suuntautuneeseen, muihin suuntautuneeseen sekä sosiaalisesti määräytyneeseen perfektionismiin. Olisikin mielenkiintoista selvittää, millaisia yhteyksiä näillä perfektionismin eri ulottuvuuksilla on lukiolaisten opiskelu-uupumukseen. Olisi kiinnostavaa nähdä, miten esimerkiksi sosiaalisesti määräytyneen perfektionismin – jota on mahdollista tarkastella myös yhteiskunnallisesta näkökulmasta (ks. luku 2.5.1 *Perfektionismin kehittyminen*) – ja itseen suuntautuneen perfektionismin yhteydet opiskelu-uupumukseen eroavat toisistaan – toisin sanoen, onko omilla odotuksilla vai itsen ulkopuolelta tulevilla paineilla olla täydellinen isompi rooli lukiolaisten opiskelu-uupumuksessa. Koska sosiaalisesti määräytyntä perfektionismia pidetään perfektionismin epäadaptiivisena puolena, uskoisin sillä olevan voimakkaampi yhteys opiskelu-uupumukseen.

Tutkimukseni osoitti sukupuolella ja huoltajien korkeakoulutustaustalla olevan roolit lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa: naispuolisuus oli

positiivisessa yhteydessä perfektionistisiin huoliin, uupumusasteiseen väsymykseen, riittämättömyyteen ja kokonaisopiskelu-uupumukseen. Lisäksi tytöt kokivat näitä enemmän, kuin pojat. Tytöistä myös suurempi osuus oli kohonneen tai selvästi kohonneen opiskelu-uupumusriskin alaisia. Näiden tulosten perusteella lukiolaisten opiskelu-uupumuksen ehkäisemisessä olisikin hyvä kiinnittää huomiota erityisesti tyttöihin. Huoltajan tai huoltajien korkeakoulutus taas oli negatiivisessa yhteydessä lukiolaisten perfektionistisiin huoliin, riittämättömyyteen sekä kokonaisopiskelu-uupumukseen. Lisäksi lukiolaiset, joiden yksikään huoltaja ei ollut korkeakoulutettu, kokivat perfektionistisia huolia ja riittämättömyyttä enemmän verrattuna nuoriin, joiden molemmat huoltajat olivat korkeakoulutettuja. Nämä tulokset kertovatkin siitä, miten erot huoltajien koulutuksessa voivat liittyä myös eroihin heidän lastensa ja nuortensa kokemuksissa omasta pärjäämisestään ja suoriutumisestaan.

Lopuksi tutkimukseni antaa kiinnostavaa tietoa erityispedagogiikan roolista opiskelu-uupumuksen vähentämisessä ja ehkäisemisessä. Kuten johdannossani perustelin, opiskelu-uupumus on erityispedagoginen kysymys esimerkiksi siksi, että se voi luoda haasteita opiskelijan oppimiselle ja opiskelulle. Tutkimukseni perustelee erityispedagogiikan roolia myös opiskelu-uupumuksen ehkäisemisessä. Tulosteni mukaan erityisopetuksen saaminen ei ollut yhteydessä lukiolaisten opiskelu-uupumukseen. Ottaen huomioon, että opiskelu-uupumuksesta kärsivät etenkin ne, joilla on oppimisen kanssa haasteita, tämä tulos voi tarkoittaa sitä, että annettu erityisopetus on mahdollisesti suojellut tutkimiani lukiolaisia uupumukselta. Lisäksi tutkimuksessani lukiolaisten kokema erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarve taas oli positiivisessa yhteydessä heidän opiskelu-uupumukseensa. Tämä voisi mahdollisesti tarkoittaa sitä, että opiskelijat ovat uupuneet, koska eivät ole saaneet tarvitsemaansa tukea tarpeeksi. Mikäli näin on, erityispedagogiikalla, erityisopetuksella ja muulla opiskelun tuella on siis merkittävä rooli opiskelu-uupumuksen ehkäisemisessä. Aihetta olisikin mielenkiintoista tutkia tarkemmin.

Lähteet

- Abdollahi, A., Carlbring, P., Vaez, E., & Ghahfarokhi, S. A. (2018). Perfectionism and test anxiety among high-school students: The moderating role of academic hardiness. *Current Psychology*, 37(3), 632-639.
- Ahola, S., Asplund, R., & Vanhala, P. (2018). Opiskelijavalinnat ja korkeakouluopintojen nopeuttaminen. *Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 25/2018*. Valtioneuvoston kanslia.
- Ahvensalmi, S., & Vanhalakka-Ruoho, M. (2012). Opinnoissa menestyvien lukiotyttöjen koulu-uupumus elämänhistorian kontekstissa. *Nuorisotutkimus*, 30(4), 21-33.
- Akay-Sullivan, S., Sullivan, J. M., & Bratton, S. C. (2016). The courage to be imperfect: A boy's journey toward becoming a child. *The Journal of Individual Psychology*, 72(4), 273–289.
- Ammattikorkeakouluun.fi. (2020). Opiskelijavalintauudistus. Haettu 15.12.2020 osoitteesta <https://www.ammattikorkeakouluun.fi/opiskelijavalintauudistus/>
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European journal of psychology of education*, 28(2), 511-528.
- Bento, C., Pereira, A. T., Roque, C., Saraiva, J. M. T., & e Santos, A. J. F. M. (2017). Longitudinal effects of an intervention on perfectionism in adolescents. *Psicothema*, 29(3), 317-323.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 14(6), 34–52.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2. painos). Lawrence Erlbaum Associates.
- Curran, T. & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin* 145 (4), 410–429.
- De Winter, J. C. (2013). Using the Student's t-test with extremely small sample sizes. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 18(1), 10.

- Egan, S. J., Wade, T. D., & Shafran, R. (2011). Perfectionism as a transdiagnostic process: A clinical review. *Clinical psychology review, 31*(2), 203-212.
- Enns, M. W., & Cox, B. J. (2002). The nature and assessment of perfectionism: A critical analysis. Teoksessa G. L. Flett & P. L. Hewitt (toim.), *Perfectionism: Theory, Research, and Treatment* (s. 33–62). American Psychological Association.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. Teoksessa G. L. Flett & P. L. Hewitt (toim.), *Perfectionism: Theory, Research, And Treatment* (s. 5-31). Washington, DC: American Psychological Association.
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2015). Measures of perfectionism. Teoksessa G. J. Boyle, D. H. Saklofske & G. Matthews (toim.), *Measures of personality and social psychological constructs* (s. 595-618). Academic Press.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Gray, L. (1998). Psychological distress and the frequency of perfectionistic thinking. *Journal of personality and social psychology, 75*(5), 1363-1381.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Boucher, D. J., Davidson, L. A., & Munro, Y. (2000). The Child-Adolescent Perfectionism Scale: development, validation, and association with adjustment. *Unpublished manuscript*.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., & Macdonald, S. (2002). Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis. Teoksessa G. L. Flett & P. L. Hewitt (toim.), *Perfectionism: Theory, Research, And Treatment* (s. 89-132). Washington, DC: American Psychological Association.
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and individual differences, 14*(1), 119-126.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive therapy and research, 14*(5), 449-468.
- Garner, D. M., Olmstead, M. P., & Polivy, J. (1983). Development and validation of a multidimensional eating disorder inventory for anorexia nervosa and bulimia. *International Journal of Eating Disorders, 2*, 15-34.

- Gaudreau, P., & Thompson, A. (2010). Testing a 2× 2 model of dispositional perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 532-537.
- Greenspon, T. S. (2000). "Healthy perfectionism" is an oxymoron!: Reflections on the psychology of perfectionism and the sociology of science. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 197–208.
- Grönholm, P. (29.4.2019a). HS selvitti: Osa lukiolaisista on niin stressaantuneita, että heitä ahdistaa ja itkettää joka päivä. *Helsingin Sanomat*. Haettu 4.2.2021 osoitteesta <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006087089.html>
- Grönholm, P. (17.9.2019b). Kouluterveyskysely: Koululaisten kokema uupumus ei ole taittunut – Katso kuntakohtaiset tulokset. *Helsingin Sanomat*. Haettu 4.2.2021 osoitteesta: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006242134.html>
- Grönholm, P. (11.11.2019c). Lukion uusi opetussuunnitelma ei ratkaise lukiolaisten jaksamisongelmaa – siihen tarvitaan rahaa. *Helsingin Sanomat*. Haettu 4.2.2021 osoitteesta: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006303278.html>
- Haapasalo, J. (2014). "Olen erittäin hyvä, ellen täydellinen": haitallinen perfektionismi aikuisiässä. *Psykologia* 49(06), 436–450.
- Haavisto, P. (8.1.2018). Juha Hakalasta tuli opettaja siksi, että hänen kaverinsa tarvitsi kämppiksen – nyt professori on huolissaan siitä, mitä pääsykoeuudistus tekee nuorille. *Yle*. Haettu 18.12.2020 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-9986062>
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15(1), 27–33.
- Helsingin Sanomat. (1.5.2019). Lukiolaisten uupumus on syytä ottaa vakavasti. Haettu 4.2.2021 osoitteesta: <https://www.hs.fi/paakirjoitukset/art-2000006089365.html>
- Hermansson, N-S. (2019). Perfektionististen oppilaiden tuen muodot ja mahdollisuudet koulussa. Kandidaatin tutkielma. *Helsingin yliopisto*.

- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456–470.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Sherry, S. B., Habke, M., Parkin, M., Lam, R. W., McMurty, B., Ediger, E., Fairlie, P. & Stein, M. B. (2003). The interpersonal expression of perfection: Perfectionistic self-presentation and psychological distress. *Journal of personality and social psychology*, 84(6), 1303-1325.
- Hill, A. P., & Curran, T. (2016). Multidimensional perfectionism and burnout: A meta-analysis. *Personality and social psychology review*, 20(3), 269–288.
- Härkönen, J. & Simiö, O. (2020). Koulutuksen ylisukupolvinen eriarvoisuus on kasvanut. *Tackling Inequalities in Time of Austerity (TITA) Policy Brief 3/2020*.
- Hjelt, Y. (21.3.2019). Todistuksen merkitys yhä tärkeämpi korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa – "On hyvä, että ylioppilastodistuksesta on jotain hyötyä". *Yle*. Haettu 16.12.2020 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10696336>
- Honka, N., Martti, E. & Tuominen, S. (5.5.2019). "Itkin kokeessa, kun pelkäsin, etten osaa" – Yle selvitti, millaisissa lukioissa on uuvuttu eniten, testaa myös oma riskisi. *Yle*. Haettu 2.10.2020 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10763591>
- Ijaz, T., & Khalid, A. (2020). Perfectionism and Academic Burnout: The Mediating Role of Worry and Depressive Rumination in University Students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 35(3), 473–492.
- Jahnukainen, M., Kivirauma, J., Laaksonen, L. M., Niemi, A. M., & Varjo, J. (2019). Opotunteja ja erityistä tukea. Ohjaus ja tuki koulutusjärjestelmässä. Teoksessa: M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kivirauma (toim.), *Oma paikka haussa: Maahanmuuttotoustaustaiset nuoret ja koulutus* (s. 29–48). Helsinki: Gaudeamus.
- Jarque, C. M., & Bera, A. K. (1980). Efficient tests for normality, homoscedasticity and serial independence of regression residuals. *Economics letters*, 6(3), 255-259.

- Kallunki, E. (28.11.2019). Lukiolaiset pitävät opiskeluaan merkityksellisenä, mutta iso osa kokee lukio-opinnot henkisesti raskaiksi. *Yle*. Haettu 4.2.2021 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11090348>
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2020). Mitä poikkeukselliset opetusjärjestelyt opettivat?. Haettu 14.12.2020 osoitteesta <https://karvi.fi/app/uploads/2020/12/Poikkeustilanteen-vaikutusten-arviointi-tulokset.pdf>
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J. E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54, 23–55.
- Kononen, H. & Vähäsarja, S. (10.12.2018). Lukiolaiset väsyvät, ja osasyynä on professorin mielestä turhien vaatimusten vyöry – "Ei nuorilla ole taustaa arvioida kriittisesti sellaista puhetta". *Yle*. Haettu 18.12. osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10537552>
- Kottman, T., & Ashby, J. S. (2000). Perfectionistic children and adolescents: Implications for school counselors. *Professional School Counseling*, 3(3) 182-188.
- Kun koulu loppuu. (2021). Moduulit, opintopisteet ja opintojaksot (Lops 2021). Haettu 16.8.2021 osoitteesta <https://www.kunkoululoppuu.fi/minne-opiskelemaan/lukio/moduulit-opintopisteet-ja-opintojaksot-lops-2021/>
- Kupiainen, S., Marjanen, J., & Ouakrim-Soivio, N. (2018). *Ylioppilas valintojen pyörteissä. Lukio-Opinnot, ylioppilastutkinto ja korkeakoulujen opiskelija-valinta*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, Ainedidaktisia tutkimuksia 14. Turenki: Hansaprint Oy.
- Laakso, A. (14.11.2017). Matematiikalle esitetään ylivaltaa yliopistojen valinnoissa. *Yle*. Haettu 17.12.2020 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-9931166>
- Lau, S. C., Chow, H. J., Wong, S. C., & Lim, C. S. (2020). An empirical study of the influence of individual-related factors on undergraduates' academic burnout: Malaysian context. *Journal of Applied Research in Higher Education*.
- Limburg, K., Watson, H. J., Hagger, M. S., & Egan, S. J. (2017). The relationship between perfectionism and psychopathology: A meta-analysis. *Journal of clinical psychology*, 73(10), 1301-1326.

- Lins de Holanda Coelho, G., Pereira Monteiro, R., Vilar, R., HP Hanel, P., Cunha Moizéis, H. B., & Gouveia, V. V. (2021). Psychometric Evidence of the Short Almost Perfect Scale (SAPS) in Brazil. *The Counseling Psychologist*, 49(1), 6-32.
- Lukiolaisbarometri 2019. (2019). *Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus*. Haettu 11.12.2020 osoitteesta <https://www.otus.fi/julkaisu/lukiolaisbarometri-2019/>
- Lukiolaki 714/2018. Haettu 28.4.2020 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180714#Pidp446914016>
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A., & Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*, 88, 202-208.
- Martinelli, G., Kljajic, K., Franche, V., & Gaudreau, P. (2018). The 2 × 2 model of perfectionism: Assumptions, trends, and potential developments. Teoksessa J. Stoeber (toim.), *The Psychology of Perfectionism: Theory, Research, Applications (1. painos, Vol. 1)* (s. 44-67). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Matintupa, M. (21.2.2020). Lukiolaisia patistetaan korkeakouluopintoihin, vaikka moni on jo nyt jaksamisen rajoilla – tavoite on karsia välivuotia. *Yle*. Haettu 4.2.2021 osoitteesta: <https://yle.fi/uutiset/3-11219612>
- Mattila, M. (19.4.2020). Itä-Suomen yliopiston tutkimus: Lukion alussa tyttöjen jatko-opintosuunnitelmat ovat pidemmällä, pojat tekevät päätöksiä myöhemmin. *Yle*. Haettu 21.5.2021 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11885654?fbclid=IwAR2KOAeYWAQDddlsSlq2d8S9ygMcWsmEWn-hDmufjD22ITLLAms9xL4ns4Y>
- May, R. W., Bauer, K. N., & Fincham, F. D. (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, 42, 126–131.

- Meritähti, P. (12.9.2017). Ylioppilastodistuksen vaikutus jatko-opintoihin näkyy jo kirjoituksissa: "Niihin panostetaan enemmän". *Yle*. Haettu 17.12.2020 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-9828145>
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä : tutkijalaitos*. E-kirjan 1. painos. Helsinki: International Methelp. Print.
- Mäntylä, J-M. (12.2.2020). Pääsykokeiden uudistuksen piti vähentää valmennuskursseja, mutta miten kävi? Lukiolaisille myytyjen kurssien määrä moninkertaistui. *Yle*. Haettu 18.8.2021 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11197125>
- Mäntymaa, E. (20.3.2018). Nuorilta tyrmäys valintakokeista luopumiselle: "Pääsykoe on hyvä niille, jotka tulevat järkiinsä myöhemmin". *Yle*. <https://yle.fi/uutiset/3-10113065>
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85–102.
- Niemonen, R. (1.8.2020). Tutkijat pitävät korkeakouluhaun uudistusta eriarvoistavana – todistusvalinta voi suosia kaupunkilaisten ja koulutettujen perheiden tyttöjä. *Yle*. Haettu 16.12.2020 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11471428>
- Niemonen, R. (17.2.2021). Pääsevätkö korkeakouluun jatkossa nuoret, naiset vai maisterien lapset? Lue tästä historiallisen haku-uudistuksen ensimmäisistä vaikutuksista. *Yle*. Haettu 13.9.2021 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11793935>
- Niemonen, R. & Martikainen, A. (10.5.2021). "Epäreilua niille, joita matikka ei kiinnosta" – Oona Marttinen ja suuri osa korkeakoulujen rehtoreista arvostelee opiskelijavalintaa. *Yle*. Haettu 18.8.2021 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11914722>
- Nummenmaa, L., Holopainen, M., Kimpimäki, K., & Pulkkinen, P. (2017). *Tilastollisten menetelmien perusteet* (3. p.). Sanoma Pro.
- Näätänen, P., Aro, A., Matthiesen, S. & Salmela-Aro, K. (2003). *Bergen Burnout Indicator 15*. Edita Publishing Oy.
- OAJ. (2018). OAJ:n kysely osoittaa: Lukioihin tarvitaan lisää oppimisen tukea. Haettu 19.1.2021 osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja>

[tiedotteet/2018/oajin-kysely-osoittaa-lukioihin-tarvitaan-lisaa-oppimisen-tukea/](#)

OAJ. (2019). Uusi laki tuo erityisopetuksen kaikkiin lukioihin – OPH kartoitti nykytilaa. Haettu 19.1.2021 osoitteesta <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/uusi-laki-tuo-erityisopetuksen-kaikkiin-lukioihin--oph-kartoitti-nykytilaa/>

O'Connor, R. C. (2007). The relations between perfectionism and suicidality: A systematic review. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 37(6), 698-714.

Opetushallitus. (2019a). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. (Määräykset ja ohjeet 2019:2a). Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. (2019b). *Lukiokoulutus uudistuu vuonna 2021 – mikä muuttuu lukiossa?* (11/2019). Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. (2019c). Lukion erityisopetuksen toteutusta kartoitettiin. Haettu 17.8.2021 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2019/lukion-erityisopetuksen-toteutusta-kartoitettiin>

Opetushallitus. (2020a). Mitä on lukiokoulutus?. Haettu 1.12.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-lukiokoulutus>

Opetushallitus. (2020b). Lukiokoulutus. Haettu 1.12.2020 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukiokoulutus>

Opetushallitus. (2021a). Oppimisen tuki ja erityisopetus. Haettu 13.1.2021 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-tuki-ja-erityisopetus-lukiossa>

Opetushallitus. (2021b). Lukion opetussuunnitelmien perusteet. Haettu 11.8.2021 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet>

Opetushallitus. (2021c). Tietoa lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistumisesta. Haettu 16.8.2021 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tietoa-lukion-opetussuunnitelman-perusteiden-uudistumisesta>

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). Korkeakoulujen opiskelijavalinnat uudistetaan. Haettu 14.12.2020 osoitteesta <https://minedu.fi/-/korkeakoulujen-opiskelijavalinnat-uudistetaan>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020a). Lukiokoulutus. Haettu 1.12.2020 osoitteesta <https://minedu.fi/lukiokoulutus>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020b). Usein kysyttyä opiskelijavalintojen uudistuksesta. Haettu 15.12.2020 osoitteesta <https://minedu.fi/usein-kysyttya-korkeakouluvalinnat>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020c). Suomen koulutusjärjestelmä. Haettu 15.12.2020 osoitteesta <https://minedu.fi/koulutusjarjestelma>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020d). Mikä opiskelijavalinnoissa muuttuu? Haettu 15.12.2020 osoitteesta <https://minedu.fi/opiskelijavalinnat-ja-yhteistyö>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). Oppivelvollisuuden laajentaminen. Haettu 11.8.2021 osoitteesta <https://minedu.fi/oppivelvollisuuden-laajentaminen>
- Opintopolku. (2020). Lukio. Haettu 1.12.2020 osoitteesta <https://opintopolku.fi/wp/lukio-2/>
- Opintopolku. (2021). Ensikertalaiskiintiö. Haettu 14.9.2021 osoitteesta <https://opintopolku.fi/wp/valintojen-tuki/yhteishaku/korkeakoulujen-yhteishaku/ensikertalaiskiintio/>
- Osenk, I., Williamson, P., & Wade, T. D. (2020). Does perfectionism or pursuit of excellence contribute to successful learning? A meta-analytic review. *Psychological Assessment*, 32(10), 972-983.
- Pacht, A. R. (1984). Reflections on perfection. *American psychologist*, 39(4), 386.
- Pekkarinen, E., & Myllyniemi, S. (2017). Opin polut ja pientareet. *Nuorisobarometri 2017*.
- Prajapati, B., Dunne, M., & Armstrong, R. (2010). Sample size estimation and statistical power analyses. *Optometry today*, 16(7), 10-18.

- Rautio, M. (24.2.2021a). Pitkän matematiikan ja luonnontieteiden suosio räjähti todistusvalinnan takia – kuusi jo kirjoitettua eximias ei riitä Ella Pulliselle. *Yle*. Haettu 17.8.2021 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11757311>
- Rautio, M. (22.1.2021b). Ylioppilaskokeiden uusimisten määrä jatkaa kasvua – koronapandemia ja laaja todistusvalinta piiskureina. *Yle*. Haettu 18.8.2021 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-11750197>
- Rice, K. G., & Ashby, J. S. (2007). An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology, 54*(1), 72-85.
- Rice, K. G., Richardson, C. M., & Tueller, S. (2014). The Short Form of the Revised Almost Perfect Scale. *Journal of Personality Assessment, 96*, 368-379.
- Rice, K. G., Slaney, R., & Ashby, J. S. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counselling Psychology, 45*, 304–314.
- Richardson, C., & Gradisar, M. (2020). Perfectionism and insomnia in adolescents: The role of vulnerability to stress and gender. *Journal of Adolescence, 85*, 70–79.
- Saari, J. (2017). Rakas, kamala opo – lukiolaisten kokemuksia opinto-ohjauksesta. Suomen Lukiolaisten Liiton selvitys. *Suomen Lukiolaisten Liitto*. Helsinki.
- Salmela-Aro, K. (2010). Koulu-uupumus sosiaalisessa kontekstissa: Koulu, koti ja kaveripiiri. *Psykologia, 45*(5–6), 448–459.
- Salmela-Aro, K. (2011). Mikä nuoria liikuttaa? Uupumuksesta intoon. *Tieteessä tapahtuu, 29*(4–5), 3–6.
- Salmela-Aro, K., & Hietajärvi, L. (2020). Lukiolaisten hyvinvointi vaatii toimenpiteitä. *Lukiolaisharometri 2019*.
- 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.

- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist, 13*(1), 12–23.
- Salmela-Aro, K. & Näätänen, P. (2005). *Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10*. Helsinki: Edita.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of youth and adolescence, 38*(10), 1316–1327.
- Salmela-Aro, K., Tynkkynen, L., & Vuori, J. (2011). Parents' work burnout and adolescents' school burnout: Are they shared?. *European Journal of Developmental Psychology, 8*(2), 215–227.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2017). Co-development of educational aspirations and academic burnout from adolescence to adulthood in Finland. *Research in Human Development, 14*(2), 106–121.
- Shih, S. S. (2012). An examination of academic burnout versus work engagement among Taiwanese adolescents. *The Journal of Educational Research, 105*(4), 286-298.
- Sironic, A., & Reeve, R. A. (2015). A combined analysis of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS), Child and Adolescent Perfectionism Scale (CAPS), and Almost Perfect Scale—Revised (APS-R): Different perfectionist profiles in adolescent high school students. *Psychological Assessment, 27*(4), 1471-1483.
- Slaney, R. B., Ashby, J. S., & Trippi, J. (1995). Perfectionism: Its measurement and career relevance. *Journal of Career Assessment, 3*(3), 279-297.
- Slaney, R. B., & Johnson, D. G. (1992). The almost perfect scale. *Unpublished manuscript, Pennsylvania State University*.
- Slaney, R. B., Rice, K. G., & Ashby, J. S. (2002). A programmatic approach to measuring perfectionism: The Almost Perfect Scales. Teoksessa G. L. Flett & P. L. Hewitt (toim.), *Perfectionism: Theory, Research, And Treatment* (s. 63-88). Washington, DC: American Psychological Association.

- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 34(3), 130-145.
- Stoeber, J. (2018a). The Psychology of Perfectionism: An Introduction. Teoksessa J. Stoeber (toim.), *The Psychology of Perfectionism: Theory, Research, Applications (1. painos, Vol. 1)* (s. 3-16). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Stoeber, J. (2018b). The psychology of perfectionism: Critical issues, open questions, and future directions. Teoksessa J. Stoeber (toim.), *The Psychology of Perfectionism: Theory, Research, Applications (1. painos, Vol. 1)* (s. 333-352). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Stoeber, J. & Childs, J. H. (2011). Perfectionism. Teoksessa R. Levesque (toim.), *Encyclopedia of adolescence* (s. 2053-2059). Springer, New York.
- Stoeber, J., Damian, L., & Madigan, D. J. (2018). Perfectionism: A motivational perspective. Teoksessa J. Stoeber (toim.), *The Psychology of Perfectionism: Theory, Research, Applications (1. painos, Vol. 1)* (s. 19-43). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Stoeber, J., Harris, R. A., & Moon, P. S. (2007). Perfectionism and the experience of pride, shame, and guilt: Comparing healthy perfectionists, unhealthy perfectionists, and non-perfectionists. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 131-141.
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295-319.
- Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and individual differences*, 42(7), 1379-1389.
- Ståhlberg, J., Tuominen, H., Pulkka, A. T., & Niemivirta, M. (2019). Maintaining the self? Exploring the connections between students' perfectionistic profiles, self-worth contingency, and achievement goal orientations. *Personality and Individual Differences*, 151, 109495.

- Ståhlberg, J., Tuominen, H., Pulkka, A. T., & Niemivirta, M. (2020). Students' perfectionistic profiles: Stability, change, and associations with achievement goal orientations. *Psychology in the Schools*, 58(1), 162–184.
- Suomen Lukiolaisten Liitto. (2020a). Yleistä lukiokoulutuksesta. Haettu 11.12.2020 osoitteesta <https://lukio.fi/lukiolaisopas/yleista-lukiokoulutuksesta/>
- Suomen Lukiolaisten Liitto. (2020b). “Olen aivan loppu” – koronatilanne on lisännyt lukiolaisten stressiä ja työmäärää. Haettu 11.12.2020 osoitteesta <https://lukio.fi/koronakyselyn-tulokset/>
- Suomen Lukiolaisten Liitto. (2020c). Korkeakoulujen opiskelijavalinnat. Haettu 15.12.2020 osoitteesta <https://lukio.fi/lukiolaisopas/korkeakoulujen-opiskelijavalinnat/>
- Suomen Lukiolaisten Liitto. (2021). Opiskelu ja opetus. Haettu 13.1.2021 osoitteesta <https://lukio.fi/lukiolaisopas/opiskelu-ja-opetus/>
- Terry-Short, L. A., Owens, R. G., Slade, P. D., & Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and individual differences*, 18(5), 663-668.
- THL. (2020). Kouluterveyskysely 2017 ja 2019. Perustulokset, nuoret 2017 ja 2019. Haettu 7.10.2020 osoitteesta https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset2?alue_0=87869&mittarit_0=199594&mittarit_1=199900&mittarit_2=199256&vuosi_0=v2017&kouluaste_0=161123#
- Tornberg, A. & Töytäri, A. (2017). Lukioselvitys: Kooste lukion nykytilaa ja kehittämistarpeita koskevista selvityksistä ja tutkimuksista. *Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja*, 49.
- Tuijala, T. (2019). Lukiolaisten opintojen eteneminen ja kokemukset opinto-ohjauksesta. *Lukiolaisbarometri*. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus. Haettu 19.1.2021 osoitteesta <https://www.otus.fi/wp/wp-content/uploads/2019/11/Lukiolaisten-opintojen-eteneminen-ja-kokemukset-opinto-ohjauksesta-Tuijala-2019.pdf>
- Tuominen, H., Kuusi, A. R., Pulkka, A. T., Tapola, A., & Niemivirta, M. (2021). Täydellisyyteen pyrkimistä ja huolta omista suorituksista? Lukiolaisten perfektionismi ja opiskeluhuvinvointi. *Kasvatus*, 52(2).

- Valtioneuvosto. (2019). Tutkimusryhmä selvittämään korkeakoulujen opiskelija-valintauudistuksen vaikutuksia. Haettu 18.8.2021 osoitteesta <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/tutkimusryhma-selvittamaan-korkeakoulujen-opiskelijavalintauudistuksen-vaikutuksia>
- Valtioneuvoston asetus ylioppilastutkintoasetuksen muuttamisesta 250/2003. Haettu 13.9.2021 osoitteesta <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030250>
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. E. (2009). Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European psychologist*, 14(4), 332-341.
- VATT (Valtion taloudellinen tutkimuskeskus). (2020). Opiskelijavalintauudistuksen vaikutusten arviointi tehdään kahdessa vaiheessa. Haettu 18.8.2021 osoitteesta <https://vatt.fi/-/opiskelijavalintauudistuksen-vaikutusten-arviointi-tehdään-kahdessa-vaihees-1>
- Wade, T. D. (2018). Prevention of perfectionism in youth. Teoksessa J. Stoeber (toim.), *The Psychology of Perfectionism: Theory, Research, Applications* (1. painos, Vol. 1) (s. 265-283). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28-33.
- Wang, K. T., Permyakova, T. M., & Sheveleva, M. S. (2016). Assessing perfectionism in Russia: Classifying perfectionists with the short almost perfect scale. *Personality and Individual Differences*, 92, 174–179.
- Ylioppilastutkintolautakunta. (2020a). Haettu 7.12.2020 osoitteesta <https://www.ylioppilastutkinto.fi/>
- Ylioppilastutkintolautakunta. (2020b). Tietoa ylioppilastutkinnosta: Yleisesittely yo-tutkinnosta. Haettu 7.12.2020 osoitteesta <https://www.ylioppilastutkinto.fi/tietopalvelut/tietoa-ylioppilastutkinnosta/yleisesittely-yo-tutkinnosta>
- Ylioppilastutkintolautakunta. (2020c.) Tietoa ylioppilastutkinnosta: Historia. Haettu 7.12.2020 osoitteesta <https://www.ylioppilastutkinto.fi/tietopalvelut/tietoa-ylioppilastutkinnosta/historia>

- Ylioppilastutkintolautakunta. (2021a). Kevään 2022 tutkintouudistus. Haettu 11.8.2021 osoitteesta <https://www.ylioppilastutkinto.fi/ylioppilastutkinto/k2022-tutkintouudistus>
- Ylioppilastutkintolautakunta. (2021b). Kevään 2021 ylioppilastutkintoon ilmoittautuneet. Haettu 17.8.2021 osoitteesta https://www.ylioppilastutkinto.fi/ajankohtaista/tiedotteet/1045-kevaan_2021_ylioppilastutkintoon_ilmoittautuneet?fbclid=IwAR0EprqLy5p0jojAXz-xcfLAfnlahAMLORaUSU9TA_Znl4cK2jABBrREIzw
- Yusoff, M. S. B. (2010). Stress, stressors, and coping strategies among secondary school students in a Malaysian government secondary school: Initial findings. *ASEAN Journal of Psychiatry*, 11(2), 1–15.
- Ziemann, M. (7.11.2017). Yliopistoon pääsy todistuksen arvosanoilla herättää turhia unelmia: "Vahingossa ei voi päästä". *Yle*. Haettu 17.12.2020 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-9920328>

Liitteet

Liite 1. Lukioiden väliset keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa (Mann-Whitneyn U-testi)

Muuttuja	Lukio 1	Lukio 2	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	η^2
	(<i>n</i> = 34)	(<i>n</i> = 77)				
	Mean Rank	Mean Rank				
Perfektionistiset pyrkimykset	59.34	54.53	1195.50	-.730	.466	.005
Kyynisyys	55.97	56.01	1308.00	-.006	.995	0
Riittämättömyys	53.84	56.95	1235.50	-.471	.637	.002

Liite 2. Lukioiden väliset keskiarvoerot lukiolaisten perfektiönismissa

Muuttuja	Lukio 1	Lukio 2	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	η^2
	(<i>n</i> = 34)	(<i>n</i> = 77)				
	Mean Rank	Mean Rank				
Minulla on korkeat odotukset itseäni kohtaan.	58.59	54.86	1221.00	-.607	.544	.003
Vaikka teen parhaani, se ei tunnu koskaan riittävän.	55.57	56.19	1294.50	-.095	.924	0
Asetan itselleni erittäin korkeita tavoitteita.	58.10	55.07	1237.50	-.474	.635	.002
Olen usein pettynyt suorituksiini, sillä tiedän, että olisin pystynyt parempaan.	55.04	56.42	1276.50	-.213	.831	0
Minulla on voimakas tarve pyrkiä erinomaisuuteen.	57.00	55.56	1275.00	-.226	.821	0
Suoritukseni yltyvät harvoin asettamiini tavoitteisiin.	51.13	58.15	1143.50	-1.096	.273	.01
Odotan itseltäni parasta.	61.79	53.44	1112.00	-1.304	.192	.014
En ole juuri koskaan tyytyväinen omiin suorituksiini.	54.82	56.52	1269.00	-.266	.790	.001

Liite 3. Lukioiden väliset keskiarvoerot lukiolaisten opiskelu-uupumuksessa

Muuttuja	Lukio 1 (n = 34)	Lukio 2 (n = 77)	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	η^2
	Mean Rank	Mean Rank				
Tunnen hukkuvani koulutyöhön.	51.94	57.79	1171.00	-.910	.363	.007
Tunnen itseni haluttomaksi opinnoissani ja ajattelen usein lopettaa opiskelun.	52.22	57.67	1180.50	-.849	.396	.006
Minulla on usein riittämättömyden tunteita opinnoissani.	55.03	56.43	1276.00	-.215	.830	0
Nukun usein huonosti erilaisten opiskeluasioiden takia.	52.24	57.66	1181.00	-.834	.405	.006
Minusta tuntuu, että olen menettämässä kiinnostukseni opiskelua kohtaan.	56.22	55.90	1301.50	-.049	.961	0
Pohdin alituisen, onko opiskelullani merkitystä.	58.26	55.00	1232.00	-.502	.615	.002
Minusta tuntuu, että minulla on yhä vähemmän annettavaa opinnoissani.	55.99	56.01	1308.50	-.003	.997	0
Murehdin opiskeluasioita paljon myös vapaa-ajallani.	52.28	57.64	1182.50	-.833	.405	.006
Odotin ennen saavani opinnoissani paljon enemmän aikaa kuin nyt.	50.91	58.25	1136.00	-1.128	.259	.011
Opiskelujen paine aiheuttaa ongelmia läheisissä ihmissuhteissani.	52.69	57.46	1196.50	-.734	.463	.005

Liite 4. Nuorten koulu-uupumus BBI-10-mittarin väittämien väliset korrelaatiot

Väittäjä	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Tunnen hukkuvani koulutyöhön.	-									
2. Tunnen itseni haluttomaksi opinnoissani ja ajattelen usein lopettaa opiskelun.	.475**	-								
3. Minulla on usein riittämättömyyden tunteita opinnoissani.	.606**	.608**	-							
4. Nukun usein huonosti erilaisten opiskeluasioiden takia.	.490**	.404**	.571**	-						
5. Minusta tuntuu, että olen menettämässä kiinnostukseni opiskelua kohtaan.	.262**	.709**	.555**	.396**	-					
6. Pohdin alituisesti, onko opiskelullani merkitystä.	.341**	.598**	.550**	.329**	.676**	-				
7. Minusta tuntuu, että minulla on yhä vähemmän annettavaa opinnoissani.	.514**	.724**	.694**	.477**	.633**	.612**	-			
8. Murehdin opiskeluasioita paljon myös vapaa-aikallani.	.668**	.440**	.648**	.529**	.355**	.423**	.598**	-		
9. Odotin ennen saavani opinnoissani paljon enemmän aikaa kuin nyt.	.434**	.470**	.616**	.401**	.459**	.360**	.629**	.544**	-	
10. Opiskelujen paine aiheuttaa ongelmia läheisissä ihmissuhteissani.	.456**	.419**	.566**	.509**	.390**	.420**	.543**	.631**	.442**	-

Huom. Väittämät 1, 4, 9 ja 10 mittaavat uupumusasteista väsymystä, väittämät 2, 5 ja 6 kyyneysyyttä sekä väittämät 3, 7 ja 9 riittämättömyyttä.

* p < .05. ** p < .01.

Liite 5. Ryhmittelevien muuttujien jakaumien ominaisuudet

Muuttuja	Vinous	Vinouden keskivirhe	Huipukkuus	Huipukkuuden keskivirhe	Kolmogorov-Smirnov
Sukupuoli	1.291	.233	-.339	.461	.458***
Lukuvuosi	.679	.229	-1.109	.455	.348***
Jatko-opintosuunnitelmat	2.720	.229	5.499	.455	.531***
Huoltajien korkeakoulutustausta	-1.113	.231	-.103	.459	.389***
Erityisopetuksen saaminen	-2.704	.230	5.408	.457	.531***
Erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarpeen kokemus	-1.095	.243	-.817	.481	.468***
Peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo	-.560	.229	-.415	.455	.186***

Huom. *** $p < .001$

Liite 6. Lukiolaisten perfektionismin ja opiskelu-uupumuksen väliset korrelaatiot
(Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimina)

Muuttuja	1	2	3	4	5	6
1. Perfektionistiset pyrkimykset	-					
2. Perfektionistiset huolet	.392**	-				
3. Uupumusasteinen väsymys	.278**	.732**	-			
4. Kynisyys	.246**	.581**	.541**	-		
5. Riittämättömyys	.195*	.756**	.741**	.713**	-	
6. Kokonaisopiskelu-uupumus	.266**	.789**	.876**	.830**	.926**	-

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

Liite 7. Keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa tyttöjen ja poikien välillä (Mann-Whitneyn U-testi)

Muuttuja	Tytöt (n = 83)	Pojat (n = 25)	U	Z	p	η^2
	Mean Rank	Mean Rank				
Perfektionistiset pyrkimykset	55.83	50.08	927.00	-.809	.418	.006
Perfektionistiset huolet	58.83	40.12	678.00	-2.624	.009	.063
Uupumusasteinen väsymys	59.83	36.82	595.50	-3.226	.001	.096
Kyynisyys	55.01	52.80	995.00	-.311	.756	.001
Riittämättömyys	58.66	40.70	692.50	-2.520	.012	.058
Kokonaisopiskelu- uupumus	58.48	41.28	707.00	-2.408	.016	.054

Liite 8. Keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa suhteessa heidän vuosiluokkaansa (Kruskal-Wallis testi)

Muuttuja	Lukuvuosi	N	Mean Rank	Kruskal-Wallis Chi-square	p	η^2
Perfektionistiset pyrkimykset	1.	60	55.96	.410	.815	.015
	2.	28	53.45			
	3. / 4.	23	59.22			
	Yhteensä	111				
Kyynisyys	1.	60	52.53	3.782	.151	.017
	2.	28	66.20			
	3. / 4.	23	52.65			
	Yhteensä	111				
Riittämättömyys	1.	60	50.79	3.857	.145	.017
	2.	28	64.77			
	3. / 4.	23	58.91			
	Yhteensä	111				

Liite 9. Keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa suhteessa heidän jatko-opintosuunnitelmiinsa (Mann-Whitneyn U-testi)

Muuttuja	Yliopisto / AMK (n = 100)	Ei minne- kään / Eos (n = 11)	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	η^2
	Mean Rank	Mean Rank				
Perfektionistiset pyrkimykset	56.62	50.36	488.00	-.615	.539	.003
Perfektionistiset huolet	55.06	64.55	456.00	-.930	.353	.008
Uupumusasteinen väsymys	54.87	66.32	436.00	-1.123	.262	.011
Kyynisyys	54.66	68.18	416.00	-1.327	.185	.016
Riittämättömyys	54.58	68.95	407.50	-1.410	.159	.018
Kokonaisopiskelu- uupumus	54.62	68.55	412.00	-1.363	.173	.017

Liite 10. Keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa suhteessa heidän erityisopetustaastaansa (Mann-Whitneyn U-testi)

Muuttuja	Oli saanut erityisopetusta (n = 11)	Ei ollut saanut erityisopetusta (n = 99)	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	η^2
	Mean Rank	Mean Rank				
Perfektionistiset pyrkimykset	56.68	55.37	531.50	-.130	.896	0
Perfektionistiset huolet	58.91	54.56	496.00	-.433	.665	.002
Uupumusasteinen väsymys	57.23	55.31	525.50	-.190	.850	0
Kyynisyys	53.82	55.69	526.00	-.185	.853	0
Riittämättömyys	63.41	53.49	435.50	-.998	.318	.011
Kokonaisopiskelu- uupumus	58.27	54.07	492.00	-.422	.673	.002

Liite 11. Keskiarvoerot lukiolaisten perfektionismissa ja opiskelu-uupumuksessa suhteessa heidän erityisopetuksen tai muun opiskelun tuen tarpeen kokemukseensa (Mann-Whitney U-testi)

Muuttuja	Oli kokenut tarvetta (n = 26)	Ei ollut kokenut tarvetta (n = 73)	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	η^2
	Mean Rank	Mean Rank				
Perfektionistiset pyrkimykset	54.88	48.26	822.00	-1.015	.310	.010
Perfektionistiset huolet	60.92	46.11	665.00	-2.263	.024	.052
Uupumusasteinen väsymys	61.98	45.73	637.50	-2.483	.013	.062
Kyynisyys	57.77	47.23	747.00	-1.612	.107	.026
Riittämättömyys	65.38	44.52	549.00	-3.190	.001	.102
Kokonaisopiskelu- uupumus	68.46	45.21	599.00	-2.784	.005	.078