



Vainionpää Veera

Alakouluikäisten koulu-uupuminen ja sen ehkäisy yhteiskunnallisena ilmiönä

Kasvatustieteen kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Alakouluikäisten koulu-uupuminen ja sen ehkäisy yhteiskunnallisena ilmiönä (Veera Vainionpää)

Kandidaatintyö, 40 sivua, 1 liitesivu

Huhtikuu 2023

Tutkielmassa avataan koulu-uupumuksen ja uusliberalistisen yhteiskunnan käsitteitä, ja aikaisempaan tutkimustietoon perehtymällä selvitetään niiden välistä yhteyttä. Koulu-uupumuksen ehkäisyä käsitellään yksilön, yhteisön ja etenkin yhteiskunnan näkökulmasta. Sosiaalipedagogiikka tuo esiin kasvatuskäytänteitä, joiden tavoitteena on inhimillistää yhteiskuntaamme. Tutkielman tavoitteena on lisätä omaa tietoisuutta ja ammatillista kehittymistä sekä vastata tutkimuskysymyksiin ”Uuvuttaako yhteiskunta alakouluikäiset oppilaat?” ja ”Miten koulu-uupumusta voidaan ehkäistä?” Kiinnostus aihetta kohtaan on kehittynyt omista koulukokemuksista sekä uupumuksen ajankohtaisuudesta yhteiskunnassamme.

Koulu-uupumuksen taustatekijöiksi tunnistetaan omat henkilökohtaiset tekijät, kouluun liittyvät tekijät ja koulun asettamat vaatimukset. Tutkimustietoa koulu-uupumuksen ja yhteiskunnan välisestä yhteydestä ei löydy, mutta yhteiskunnan ja työskentely-ympäristön yhteys psykososiaalisen stressin ja sitä kautta työuupumusriskin kasvamiseen tunnistetaan. Stressitekijöiksi yhdistetään individualismi, asetetut koulutusodotukset, ajan ja tuen puute, liikkuvuus/joustavuus sekä kilpailullisuus. Uusliberalismi on muovannut koulutuspolitiikkaamme yhä asiakaslähtöisempään ja kilpailullisempaan suuntaan, joten stressitekijät ovat näkyvillä myös alakoululaisen oppilaan kouluarjessa.

Koulu-uupumuksen ehkäisyssä koulu voi tukea oppilasta mm. opettamalla resilienssiä ja tarjoamalla työskentelyolosuhteen, jossa vallitsee hyvä yhdessäolon ja välittämisen kulttuuri sekä onnistumisten tunnustaminen. Jotta uuvuttaviin rakenteisiin voidaan puuttua, muutoksen tulee kuitenkin lähteä yhteiskunnalliselta tasolta. Lasten superkasvattamisesta luopuminen ja riittävän hyvään tähtääminen erinomaisuuden sijaan ovat tarpeellisia muutoksia. Koulutusuudistuksiin tulee ottaa mukaan niin opettaja, oppilas kuin huoltajatkin, ja uudistusten tulee tarjota oppilalle merkityksellisiä oppimisen mahdollisuuksia. Sosiaalipedagogiikka tarjoaa työotettaan, jonka tavoitteena on yhteiskunnan inhimillistäminen.

Tutkielma on toteutettu kuvailevana, narratiivisena kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuus on kerätty sekä suomen- että vieraskielisistä lähteistä. Kirjallisuuskatsauksessa on käytetty monipuolisesti kirjoja, vertaisarvioituja artikkeleita, väitöstekstejä ja internetsivustoja. Tutkielman toteutuksessa on huomioitu hyvän tieteellisen käytännön eettiset periaatteet. Luotettavuuteen on vaikuttanut tutkimustiedon vähäisyys, jonka myötä tehdyt havainnot ja tulkinnat eivät saa tukea muista samaa ilmiötä tutkivista lähteistä. Lisäksi näkökulma laajeni koulu-uupumuksesta työuupumukseen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastatessa.

Avainsanat: alakoulu, koulu-uupumus, sosiaalipedagogiikka, uusliberalismi, yhteiskunta

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Tutkielman toteutus.....	6
2.1 Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset.....	6
2.2 Tiedonhakumenetelmänä kirjallisuuskatsaus	7
3 Koulu-uupumus	9
3.1 Koulu-uupumuksen määritelmä	9
3.2 Koulu-uupumuksen vaiheet.....	9
3.3 Koulu-uupumuksen mittaaminen	10
3.4 Alakouluikäisten koulu-uupumustilastot.....	11
3.5 Koulu-uupumukseen yhteydessä olevat tekijät	13
4 Uusliberalistinen yhteiskunta	15
4.1 Uusliberalismi lyhyesti.....	15
4.2 Uusliberalistiset arvot yhteiskunnassamme.....	16
4.3 Uusliberalistinen koulutuspolitiikka.....	17
5 Uusliberalistisen yhteiskunnan yhteys koulu-uupumukseen.....	20
6 Koulu-uupumuksen ehkäiseminen.....	23
6.1 Yhteiskunta – kasvatustasenteen ja koulutuspolitiikan muutokset.....	23
6.2 Yhteisö – koulutyöskentelyn parantaminen	24
6.3 Yksilö – yksilön hyvinvoinnin tukeminen.....	25
6.4 Sosiaalipedagogiikan tavoitteena inhimillisempi yhteiskunta.....	25
7 Johtopäätös.....	28
8 Pohdinta.....	31
Lähteet	34
Liite 1	40

1 Johdanto

Aikaamme hallitsee erinomaisuutta, tehokkuutta ja tuloksellisuutta korostava ajattelutapa, jossa keskinkertaisuus ei riitä ja vain paras on tarpeeksi hyvä. Pysähtyminen ja tavallisuus ovat mitättömyyttä, ja menestyksen avaimina ovat jatkuva kehittyminen ja erottuminen muista. (Simola, 2015) Samaan aikaan opiskelijat ovat uupuneempia kuin koskaan aikaisemmin. Uupumuksesta on muodostunut yhteiskuntamme symboli. Neckelin, Schaffnerin ja Wagnerin (2017) mukaan uupumusta voidaan pitää jollain tapaa kunniamerkkinä siitä, että on antanut kaikkensa suorituskeskeisessä yhteiskunnassa.

Päädyin valitsemaan koulu-uupumuksen tutkielmani aiheeksi pitkälti omien kokemuksieni pohjalta. Opiskelijana olen aina ollut tunnollinen, opiskelun priorisoija, joka pyrkii jatkuvasti täydellisyyttä tavoittelevaan suorittamiseen. Olen pohtinut omaa käyttäytymistäni ja mahdollisia syitä jatkuvaan erinomaisuuden tavoitteluun, ja olen ymmärtänyt, että itsensä väsyttäminen ei välttämättä ole täysin itse aiheutettua. Varmasti menestyspaineet kumpuavat usein oman päänsisästä, mutta yhteiskunnalla on roolinsa niiden kylvämisestä, jos ympärillä oleva maailma vaatii jatkuvaa pilviin kurottamista ja itsensä venyttämistä. Helposti syntyy kuvitelma siitä, että epäonnistuminen sulkee ovet tulevaisuudelta.

Kokemieni suorituspainoiden ja kasvavien odotusten lisäksi yhteiskunta korostaa itseohjautuvuuden roolia, joka näkyy koulumaailmassa mm. aikaisina itsenäisinä valintoina aikuisuuden haaveammattia silmällä pitäen. Lisäksi media ruokkii lasten ja nuorten vääristynyttä kuvaa siitä, mikä nähdään hyvänä ja tavoittelemisen arvoisena elämänä (Salokoski & Mustonen, 2007). Sitkeys, loputon jaksaminen ja eteenpäin meneminen ovat toivottuja piirteitä, jotka yhdistetään suomalaiseen sisuun (Lipponen, 2020). Epäonnistumisen häpeä linkittyy suoraan puhumattomuuteen (Flemming & Sintonen, 2020).

Suomessa lukioikäisten uupumistilastot saavat mediassa paljon huomiota, mutta samaan aikaan tulisi huolestua myös alakouluikäisten hyvinvointitilastoista. Terveystieteiden tutkimuskeskuksen, THL:n (2021) kouluterveyskyselyyn mukaan uupuminen ei ole enää pelkästään lukioikäisten opiskelijoiden vaiva, sillä vuonna 2021 kouluterveyskyselyyn vastanneista 4. ja 5. luokkalaaisista jo 13,7 % koki koulu-uupumusta. Lisäksi noin kolmasosa koululaisista on vaarassa uupua (Salmela-Aro, 2008).

Koulu-uupumuksen taustatekijöiksi tunnistetaan henkilökohtaiset tekijät, kouluun liittyvät tekijät ja koulun vaatimukset (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Kuitenkaan ympäröivän yhteiskunnan vaikutuksesta ei puhuta tutkimuksissa ollenkaan, vaikka uupumus liitetään vahvasti yhteiskunnassamme läsnä olevaan uusliberalismiin (esim. Neckel ym., 2017). Usein myös uupumiskeskustelu on yksilöä syyllistävä, ja uupumus nähdään yksilön syynä. Tämän takia haluan tutkielmassani korostaa koulu-uupumuksen yhteiskunnallista näkökulmaa, ja etsiä koulu-uupumuksen ja uusliberalistisen yhteiskunnan välisiä yhteyksiä. Tulevana luokanopettajana haluan etsiä myös keinoja, joiden avulla voin tukea luokkani oppilaiden hyvinvointia ja ehkäistä uupumisen muodostamista.

2 Tutkielman toteutus

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tavoitteet, valikoidut tutkimuskysymykset perusteluineen sekä tutkielmassa käytetty tiedonhakumenetelmä. Lyhyesti käydään läpi myös tietokannat, joita on hyödynnetty lähteiden etsimisessä.

2.1 Tutkielman tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkielman tavoitteena on selvittää kirjallisuuteen perehtymällä, uuvuttaako yhteiskunta alakouluikäiset oppilaat. Tavoitteenani on kerryttää tietoa ja muodostaa kokonais käsitys aiheesta, jotta voin jatkaa luontevasti aiheen tutkimista myöhemmin Pro gradu -työssä. Tutkielman tavoitteena on myös oma ammatillinen kehittyminen, sillä uskon, että tiedon karttuminen antaa työkaluja oppilaiden koulu-uupumuksen tunnistamiseen ja sen yhteiskunnallisten taustasyiden ymmärtämiseen. Tulevana opettajana toivon, että voin hyödyntää oppimaani muutoksen tekemisessä: pyrkiä välttämään turhien paineiden ja ahdistuksen luomista oppilaiden koulumenestyksestä, korostaa oppilaita erityisesti ihmisinä myös muun kuin kouluosaamisen valossa, ja puhua tulevaisuudesta positiivisesti. Tutkimuksen valossa on todistettu, että luokanopettajan toimilla voi olla ennaltaehkäiseviä vaikutuksia koulu-uupumukseen (esim. Weber & Jaekel-Reinhard, 2000).

Tutkielman tavoitteena on tuoda esiin erilaista näkökulmaa nuorten koulu-uupumuksesta, sillä aihetta on aikaisemmin tutkittu lähinnä yksilö- tai ryhmänäkökulmasta (esim. Salmela-Aro, 2008). Niissä yksilö leimataan automaattisesti ongelman syyksi omine vikoineen, ja yksilön pitäisi itseään muokkaamalla ehkäistä uupumustaan tai uupumuksen ehkäisykeinot on suunnattu esimerkiksi yrityksen johdolle (esim. Sharma & Cooper, 2016). Todellisuudessa uupuminen tulisi nähdä laajempänä rakenteellisena ongelmana suoritus-, kilpailu- ja tehokkuuskeskeisessä yhteiskunnassa. Aiheen tutkiminen on välttämätöntä, jotta nuoria uuvuttaviin rakenteisiin voidaan etsiä muutosratkaisuja. Lisäksi aikaisemmat koulu-uupumistutkimukset ovat keskittyneet tyypillisesti yläasteikäisistä ylöspäin (esim. Salmela-Aro & Upadyaya, 2020), joka antaa vääristyneen kuvan siitä, että koulu-uupumusta ei tapahtuisi nuorempien oppilaiden keskuudessa. Tavoitteiden pohjalta tutkimuskysymykseni ovat muotoituneet seuraavanlaisiksi:

”Uuvuttaako yhteiskunta alakouluikäiset oppilaat?”

”Miten koulu-uupumusta voidaan ehkäistä?”

2.2 Tiedonhakumenetelmänä kirjallisuuskatsaus

Tutkielmani tiedonhakumenetelmänä on kirjallisuuskatsaus. Suomen kielessä kyseinen termi on hieman harhaanjohtava, sillä usein katsaus yhdistetään arkikielessä lyhyeen ja kevyeen yhteenvedoon, joka ei pidä sisällään kriittistä työskentelyotetta (Salminen, 2011). Todellisuudessa kirjallisuuskatsaus on tutkimustekniikka, jonka avulla voidaan kehittää ja luoda uutta teoriaa, arvioida jo olemassa olevaa tutkimustietoa sekä muodostaa kokonaiskäsityksiä ilmiöistä. Näiden lisäksi kirjallisuuskatsaus mahdollistaa ilmiöiden ongelmakohtien ja haasteiden tunnistamisen sekä ilmiöiden historiallisten kehityskulkujen esiin tuomisen. (Baumeister & Leary, 1997). Kirjallisuuskatsauksessa tehdään tutkimusta tutkimuksesta, ja sen tulokset toimivat perustana tuleville tutkimuksille (Salminen, 2011). Kirjallisuuskatsauksissa arvioidaan julkaistua kirjallisuutta kriittisesti ja tehdään johtopäätöksiä kirjallisuuden perusteella (Day & Gastel, 2006). Useimmiten kirjallisuuskatsauksen tyypit on jaettu kuvailevaan ja systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen sekä meta-analyysiin. Näistä yleisimmin käytetyin on ensimmäinen, kuvaileva kirjallisuuskatsaus. (Salminen, 2011)

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on metodi, jota ei reunusta tiukat ja tarkat säännöt. Tämä mahdollistaa systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen ja meta-analyysiin verrattuna väljemmät tutkimuskysymykset ja monipuolisten sekä laajojen aineistojen käytön. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus voidaan jakaa narratiiviseen ja integroivaan kirjallisuuskatsaukseen. Narratiiviselle kirjallisuuskatsaukselle on tyypillistä, että aiemmat tutkimustulokset pyritään tiivistämään ja ajantasaistamaan. Vaikka tutkimusaineistot eivät tässä metodissa käy läpi erityisen systemaattista seulaa, kirjallisuuskatsauksen avulla on mahdollista päätyä johtopäätöksiin, joiden luonne on jopa kriittinen. (Salminen, 2011) Integroiva kirjallisuuskatsaus eroaa narratiivisesta kirjallisuuskatsauksesta niin, että integroivalla metodilla tuotetaan uutta tietoa jo aiemmin tutkitusta ilmiöstä kriittisellä työotteella (Torraco, 2005). Salminen (2011) näkee integroivan kirjallisuuskatsauksen piirteidensä puolesta yhdistävänä siteenä narratiivisen ja systemaattisen kirjallisuuskatsauksen välillä.

Systemaattinen kirjallisuuskatsaus keskittyy muihin kirjallisuuskatsauksen tyypeihin verrattuna enemmän lähteiden keskinäiseen synteysiin eli yhteyteen. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus soveltuu tehokkaasti hypoteesien testaamiseen, tutkimustulosten tiiviiseen esittämiseen ja tutkimustuloksen johdonmukaisuuden arviointiin. Lisäksi se voi paljastaa aikaisempien tutkimusten puutekohtia. Kvalitatiivinen meta-analyysi muistuttaa hyvin vahvasti systemaattista

kirjallisuuskatsausta. Se jaetaan metasynteesiin, joka on jälkimmäistä tulkitsevampi ja kuvailevampi, ja metayhteenvedoon, joka on matemaattisempi. (Salminen, 2011) Kvantitatiivisessa meta-analyysissä analysoidaan empiiristä tutkimustietoa, ja poikkeuksetta se on numeerisessa muodossa. Se on vaativin kirjallisuuskatsaustyyppi. (Kallio, 2006)

Oma kirjallisuuskatsaukseni on narratiivisen kirjallisuuskatsauksen mukainen. Tarkoitukseni on antaa tiivis ja helppolukuinen kuvaus aiheesta, ja yhdistellä epäyhtenäinen tutkimustieto selväksi kokonaisuudeksi. Narratiivisen kirjallisuuskatsauksen piirteisiin kuuluu joskus kriittinen luonne (Salminen, 2011), ja käsittelenkin yhteiskunnan roolia koulu-uupumuksen kehittämisessä, joskin kriittisestä näkökulmasta. Narratiivinen kirjallisuuskatsaus palvelee tarpeitani Pro gradu -tutkielmaani varten.

Tutkielmassani hyödynnän lähdekirjallisuutta suurimmaksi osaksi Oulun yliopiston kirjasto-palveluista, Oula-Finnasta. Lisäksi kansainvälisistä tietokannoista hyödynnän EBSCO:a ja ProQuestia. Aineistoina käytän kirjoja, tieteellisiä artikkeleita, väitöskirjoja ja internetsivustoja. Kirjakustantajien luotettavuuden tarkistan JUFO-portaalista. Tutkielman aiheeni liittyy läheisesti koulumaailmaan, joten hyödynnän apunani myös vuoden 2014 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteita (POPS).

3 Koulu-uupumus

Tässä luvussa esitellään koulu-uupumuksen määritelmä, sen kehittymisen vaiheet ja mittaamiskeinot. Lisäksi käydään läpi alakouluikäisten oppilaiden koulu-uupumustilastoja ja tekijöitä, jotka ovat yhteydessä koulu-uupumisen kehittymiseen.

3.1 Koulu-uupumuksen määritelmä

Koulu-uupumuksen määritelmä on lähtöisin työuupumuksen (burnout) käsitteestä. Maslach (2003) on määrittelyt työuupumuksen pitkittyneeksi stressioireyhtymäksi, joka sisältää uupumusasteisen väsymyksen, kyynisen asenteen ja merkityksettömyyden tunteen työtä kohtaan sekä kyvyttömyyden ja riittämättömyyden tunteen työntekijänä. Weber ja Jaekel-Reinhard (2000) selittävät uupumuksen kolmen eri näkökulman kautta, joiden mukaan uupumus on: 1) pitkittyneen, käsittelemättömän stressin lopputulos, 2) yksilön ja ympäristön yhteensopimattomuustila tai 3) odotusten ja todellisuuden välinen ristiriita. Burnout löytyy ICD-10 tautiluokituksesta (Z73.0) määriteltynä ”vitaalisen uupumuksen tilana” (state of vital exhaustion) (ICD-10, 2019). Myöhemmin Salmela-Aro on tutkinut koulu-uupumusta, ja on määritellyt sen Maslachin kanssa samoin.

Koulu-uupumuksen voidaan olettaa johtuvan siitä, että oppilaiden sisäiset resurssit koulutyöhön ja hänen omat tai muiden, kuten opettajien tai vanhempien, asettamat menestysodotukset ovat ristiriidassa keskenään (Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen & Salmela-Aro, 2008). Koulu-uupumus voi oireilla mm. koulusuoriutumisen yhtäkkisenä heikkenemisenä, väsymyksenä tai itkuisuutena ja ahdistuneisuutena silloin, kun kouluasiat tulevat puheeksi. Lisäksi uupuneella oppilaalla voi esiintyä muita oireita, kuten univaikeuksia tai kouluasioiden hallitsematonta velvollista, mutta aina ne ei ole tunnistettavissa ulospäin. (Talala, 2019)

3.2 Koulu-uupumuksen vaiheet

Koulu-uupumuksen ensimmäisenä vaiheena on useimmiten uupumusasteinen väsymys, jonka varoitusmerkkejä ovat ylivireystila ja rentoutumisen vaikeus (Talala, 2019). Uuvuttava väsymys syntyy, kun oppilas käyttää voimavarojaan liian pitkään sellaisella tasolla, jossa vaatimusten eteen täytyy tehdä kovasti töitä. Tällöin väsymystaso muodostuu sellaiseksi, ettei se mene ohi riittävillä yönillä. (Salmela-Aro & Näätänen, 2005) Uupumusasteinen väsymys onkin usein seurausta siitä, että oppilas on esimerkiksi koulutehtävien vaativuuden takia laiminlyönyt

omaa levon tarvettaan. Ulospäin ylivireystila voi näyttäytyä opiskelulle suotuisalta: energiaa riittää ja oppilas saa paljon aikaiseksi, mutta todellisuudessa tehokkuus on näennäistä ja työ valuu hukkaan. Liiallisen väsymystason vuoksi pitkäkestoinen muisti ei toimi halutulla tavalla. (Talala, 2019)

Kyynistymisen on usein seurausta uupumusasteisesta väsymyksestä (Talala, 2019). Siinä opiskelijan mielekkyys koulunkäyntiä kohtaan katoaa ja koulutyön merkitys laskee (Salmela-Aro & Näätänen, 2005). Koulussa käyminen voi alkaa tuntua turhalta ja merkityksettömältä, jos väsyneenä tehdyt suuret ponnistukset koulutehtävien eteen ei tuotakaan haluttua tulosta, vaan ne jopa huonontuvat. Jatkuvat pettymykset huonontavat itsetuntoa, ja kynnyksen poissaoloihin maldaltuu. (Talala, 2019) Koulunkäynnin arvostuksen ja mielekkyyden väheksyminen ovat väsyneen oppilaan itsesuojelukeino (Salmela-Aro & Näätänen, 2005).

Jos edelleenkään väsymykseen tai kyynistymiseen ei puututa, seuraa riittämättömyyden tunne. Siinä oppilas kokee, ettei hän ole tarpeeksi hyvä ja arvokas, ja on jatkuvasti pettynyt itseensä ja opiskelutuloksiinsa. Oppilaan temperamentti vaikuttaa siihen, osaako oppilas hiljentää vauhtia, yrittääkö hän selvittää yksin, pyytääkö hän apua, vai taisteleeko hammasta puren loppuun asti. Tällöin seurauksena voi olla täysi toimintakyvyttömyys. Riittämättömyyden tunne on vahvasti yhteydessä myös masennuksen ja ahdistuneisuuden kanssa. (Talala, 2019)

3.3 Koulu-uupumuksen mittaaminen

Aikuisten työuupumuksen mittaamiseen on ollut tarjolla hyviä menetelmiä kansainvälisesti ja kansallisesti. Näistä tunnetuimpia ovat mm. Maslach Burnout Inventory, BMI (ks. Maslach, Jackson & Leiter, 1997), Bergen Burnout Inventory 15, BBI-15 (ks. Näätänen, Aro, Matthiesen & Salmela-Aro, 2003) ja Copenhagen Burnout Inventory, CBI (ks. Kristensen, Borritz, Villadsen & Christensen, 2007). Käytetyimpänä mittarina on toiminut BMI, mutta se on saanut kritiikkiä mm. sen epäjohdonmukaisista kriteereistä (Neckel ym., 2017). Aikaisemmin uupumuksen mittarit rajoittuivat pelkästään työuupumuksen ympärille, ja koulu-uupumuksen mittaamiseen ei löytynyt työkaluja. Puutteen korjaamiseksi Salmela-Aro ja Näätänen (2005) kehittivät BBI-10-mittarin.

BBI-10-mittari (Liite 1) sisältää kymmenen väitettä, joihin oppilas vastaa asteikolla 1–6, kuinka samaa mieltä hän on väitteen kanssa. Mittarilla voi tarkastella, miten oppilas sijoittuu vertai-

siinsa nähden koulu-uupumusasteikolla, onko oppilaan uupumistaso kohonnut tai selvästi kohonnut samaa sukupuolta ja samassa koulutusvaiheessa oleviin verrattuna, ja miten uupumus on muuttunut tietyn ajanjakson aikana. Mittarin avulla voi tarkastella niin kokonaiskoulu-uupumusta kuin uupumuksen jokaista kolmea ulottuvuutta, uupumusasteista väsymystä, kyynisyyttä ja riittämättömyyttä erikseen. Kokonaispistemäärä antaa yleiskuvan koulu-uupumuksen intensiteetistä eli voimakkuudesta. Mittaria hyödyntävät erityisesti terveydenhuollon asiantuntijat, kuten terveydenhoitajat koulussa. (Salmela-Aro & Näätänen, 2005)

Mittausmenetelmän reliabiliteettia eli luotettavuutta ja toistettavuutta on testattu kaksi kertaa vuoden välein peruskoulun 9. ja lukion 2. vuoden opiskelijoilla (n=1027), ja sen tulokset osoittavat, että koulu-uupumus kokonaisuudessaan on hyvin pysyvää. Mittarin validiteettia tutkittaessa todettiin sen olevan käyttökelpoinen molemmille sukupuolille kolmella eri koulutusasteella, peruskoulussa, lukiossa ja ammattioppilaitoksessa. (Salmela-Aro & Näätänen, 2005) Yleisesti peruskouluterminä viitataan vuosiluokkiin 1–9. Kuitenkin tutkimuslomakkeen avulla tehdyissä tutkimuksissa on hyödynnetty vain 9. luokan oppilaita, ja silti sen tutkimustulokset on yleistetty koko peruskouluikäluokkaa koskeviksi. Asiantuntijoiden tulosten tulkintaohjeissa on samoin käytetty pelkästään peruskoulutermiä. Mittarin soveltuvuus alakouluikäisille jää siis epäselväksi, ja tutkimustulosten yleistäminen koko peruskouluikäisiin aiheuttaa hämmennystä. Salmela-Aro ja Näätänen (2005) nostavat itse esiin myös muita mittarin rajoituksia: heidän mukaansa mittari kertoo vain rajatusti uupumusta aiheuttavista stressin lähteistä, lomakkeen täyttäminen vaatii neutraalia tunnetilaa luotettavuuden maksimoimiseksi, ja vastaajan itseraportoidut vastaukset voivat pitää sisällään vääristynyttä tai virheellistä tietoa.

3.4 Alakouluikäisten koulu-uupumustilastot

Suomessa THL toteuttaa joka toinen vuosi kouluterveyskyselyn 4. ja 5. luokkalaisille oppilaille. Koulu-uupumustutkimukset eivät Suomessa toistaiseksi ylety alakouluun saakka, mutta THL on ottanut vuonna 2021 kouluterveyskyselyyn ensimmäistä kertaa kysymyksiä liittyen koulu-uupumukseen. THL:n (2021) kouluterveyskyselyssä oppilaille esitettiin viisi väittämää, joiden tarkoituksena oli kartoittaa koulu-uupumuksen kehittymisen vaiheita: ”Tunnen hukkuvani koulutyöhön.”, ”Nukun huonosti erilaisten kouluasioiden takia.”, ”Minusta tuntuu, että olen menettämässä kiinnostukseni koulua kohtaan.”, ”Mietin, onko koulunkäynnilläni merkitystä.”, ja

”Tuntuu, etten pysty koulutyössä samaan kuin ennen.”. Kysymykset ovat samat hieman eri sa-
navalinnoilla kuin BBI-10-lomakkeessa. Väitteisiin oppilas vastasi ”en koskaan”, ”joskus” tai
”usein” (THL, 2021).

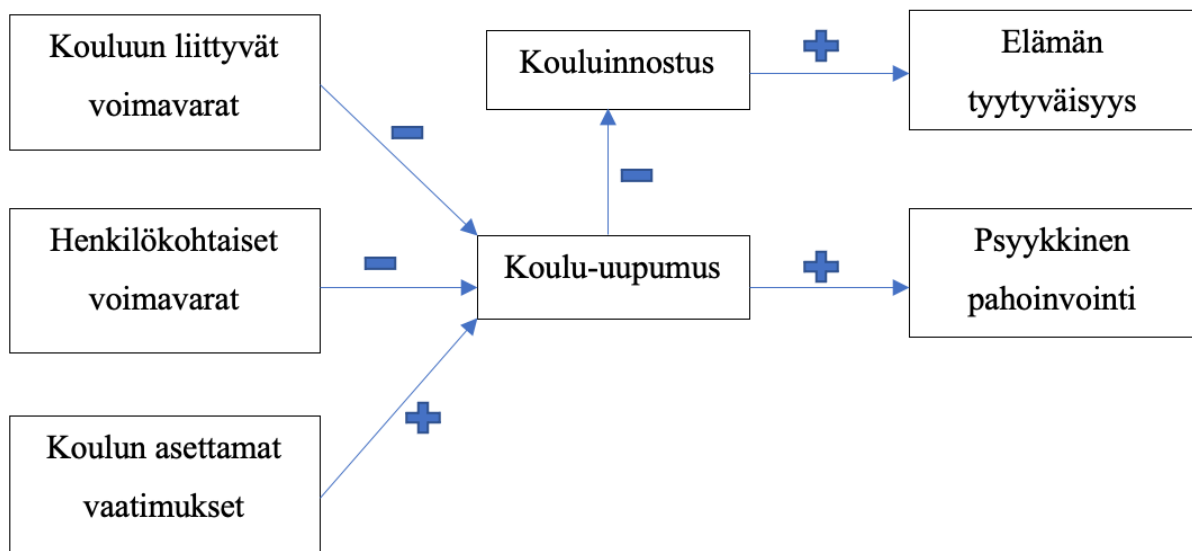
Kouluterveyskyselyn mukaan vuonna 2021 maamme 4. ja 5. luokkalaisista oppilaista ympäri
maan 7,7 % koki usein hukkuvansa koulutyöhön ja 7,9 % kertoi nukkuvansa huonosti koulu-
tehtävien takia. Kuitenkin jo 14,7 % koki usein olevansa menettämässä kiinnostusta koulua
kohtaan, ja 10,9 % mietti usein, onko koulutyöllä mitään merkitystä. 7,7 % tunsu usein, ettei
pysty koulutyössä samaan kuin aikaisemmin. Kokonaisuudessaan koulu-uupumusta kokivat
13,7 % 4. ja 5. luokkalaisista koko maassa. (THL, 2021) Tutkimukseen vastasi 109 138 4. ja 5
luokkalaista, joten pyöristettynä koulu-uupumusta koki heidän ikäluokassaan 14 950 lasta.
THL:n (n. d.) mukaan tutkimukseen osallistuneiden 4. ja 5. luokan oppilaiden kattavuus oli 87
% koko heidän Suomen ikäluokastaan. Lisäksi noin kolmasosa koululaisista on koulu-uupu-
musriskissä jo uupuneiden lisäksi. Tavallisinta koululaisten keskuudessa on uupumusasteinen
väsymys, joka ei ole vielä johtanut riittämättömyyden tunteisiin. Vakava kyynistyminen on har-
vinaisempaa alakoululaisten keskuudessa. (Salmela-Aro, 2008)

Tutkimusten mukaan tytöt kokevat poikia enemmän stressiä (ks. Ge, Lorenz, Conger, Elder &
Simons, 1994) ja ovat alttiimpia kouluhuolelle (ks. Salmela-Aro, 2008). Salmela-Aron ja Nää-
tänen (2005) koulu-uupumuksen tutkimus vahvistaa jo olemassa olevia stereotyppejä: yleisesti
tytöt ovat selvästi poikia koulu-uupuneempia. Tytöt näyttävät olevan uupumusasteisesti väsy-
neempiä kuin pojat ja lisäksi kokevat poikia enemmän riittämättömyyden tunteita. Kyynisyys-
dessä tyttöjen ja poikien välillä ei ole suurta eroa. (Salmela-Aro & Näättänen, 2005) Kouluter-
veyskysely näyttää tukevan tuloksia kokonaisuupumuksen sukupuolijakaumasta. Vuonna 2021
4. ja 5. luokan tytöistä koulu-uupumusta kokivat 14,3 % ja pojista 13,1 %. Kuitenkin kyselyssä
pojat kokivat tyttöjä enemmän hukkuvansa koulutyöhön, miettivät koulutyön merkitystä ja oli-
vat menettämässä kiinnostusta koulua kohtaan. (THL, 2021)

Katariina Salmela-Aro on mukana Suomen Akatemian rahoittamassa pitkäikäistutkimuksessa
Nuorten motivaatio ja hyvinvointi koulutussiirtymässä, jossa pyritään ymmärtämään koulu-uu-
pumuksen yhteyttä motivaationaaliisiin tekijöihin, oppimisvaikeuksiin, itsetuntoon ja riskikäyt-
tämiseen. Tutkimuksessa koulu-uupumusta käsitellään sosiaalisena ilmiönä, sillä esimer-
kiksi kaverisuhteet koulussa vaikuttavat kokonaisvaltaisesti nuoren identiteettiin. Lisäksi tutki-

muksessa pohditaan koulu- ja työuupumuksen yhtäläisyyksiä ja eroja sekä perheittäin tapahtuvan uupumuksen mahdollisuutta. (Salmela-Aro, 2008) Toistaiseksi tutkimus ei ole vielä valmistunut.

3.5 Koulu-uupumukseen yhteydessä olevat tekijät



Kuva 1. Koulu-uupumista vahvistavat ja suojaavat tekijät Salmela-Aron ja Upadyayan (2014) vaatimukset ja voimavara -mallia mukaillen.

Koulu-uupumukseen yhteydessä olevat tekijät voidaan Salmela-Aron ja Upadyayan (2014) vaatimukset ja voimavara -mallin (Kuva 1) mukaisesti karkeasti jakaa kouluun liittyviin tekijöihin, henkilökohtaisiin tekijöihin ja koulun asettamiin vaatimuksiin. Kouluun liittyvät positiiviset voimavaratekijät, kuten luokan hyvä ryhmähenki, opettajan kannustus ja oikeudenmukainen oppilaiden kohteleminen nähdään koulu-uupumusta ehkäisevinä ja vähentävinä tekijöinä. Myös henkilökohtaiset tekijät, kuten sinnikkyys, vahva minäpystyvyyden tunne ja itsearvostus toimivat voimavaroina koulu-uupumusta vastaan. (Salmela-Aro, 2018) Kuitenkin on mahdollista, että kaikkia kouluun ja henkilökohtaiseen elämään liittyviä tekijöitä ei voi nähdä koulu-uupumusta suojaavina resursseina, vaan ne saattavat jopa syödä voimavarojamme, ja täten altistaa koulu-uupumukselle. Tällaisia kouluun liittyviä tekijöitä voivat olla esimerkiksi koulussa tapahtuva kiusaaminen ja opettajan välinpitämätön puuttuminen siihen tai henkilökohtaisista tekijöistä oppilaan huono itsetunto ja miellyttämisen tarve. Salmela-Aron (2018) mukaan koulun asettamat liian korkeat vaatimukset oppilaan taitotasoon nähden voivat johtaa

myös koulu-uupumukseen. Lisäksi jos oppilas ei saa tarpeeksi nopeasti apua koulu-uupumukseen, eikä oppilasta saada enää suhtautumaan kouluun energisesti, päättäväisesti ja uppoutuneesti (kouluinnostus), on hänen mukaansa seurauksena koulu-uupumuksen lisäksi oppilaan psyykkistä pahoinvointia, kuten masentuneisuutta. (Salmela-Aro, 2018)

Vaikka edelleen koulu-uupumustutkimus painottuu yksilölähtöisyyteen, on huomattu, että uupumus on myös sosiaalinen ryhmäilmiö. Oberle ja Schonert-Reichl (2016) ovat tutkimuksessaan havainneet, että opettajan uupumus aiheuttaa oppilaissa psykologisia stressireaktiota. Tutkimuksessa oppilaiden stressitasoa mitattiin kortisolista, ja opettajan uupumus selitti heidän mukaansa luokan kortisoliarvojen vaihtelusta jopa yli puolet (Oberle & Schonert-Reichl, 2016). Tilanne on ongelmallinen, sillä uupunut opettaja ei kykene tukemaan oppilaiden kasvua ja kehitystä akateemisesti ja sosioemotionaalisesti omaa täyttä potentiaalia hyödyntäen, ja pitkittyneenä myös oppilaille aiheutettu stressi altistaa uupumukselle. Itsessään myös jo tarvittavan tuen puute luokassa lisää koulu-uupumusta (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela, 2008).

Koulu-uupumus voi kehittyä myös ryhmäilmiönä kaveripiirissä. Kiuru kollegoineen (2008) pyysi nuoria nimeämään kaverit, joiden kanssa he viettävät aikaansa koulussa. Tietojen avulla tutkimusryhmä selvitti, että kaveripiirin jäsenet kokevat samankaltaisia koulu-uupumuksen tuntemuksia. Koulu-uupumus lisääntyy siis samassa ryhmässä olevien kesken. (Kiuru ym., 2008) Toisaalta vahva ryhmäkoheesio voi suojata koulu-uupumuksen lisääntymiseltä (Salmela-Aro, 2008).

Salmela-Aron, Tynkkysen ja Vuoren (2011) tutkimustulokset tukevat myös väitettä vanhempien työuupumuksen ja lasten koulu-uupumuksen yhteydestä perheen sisällä. Äidin ja tyttären uupumuksen väliltä löytyi vahvin samankaltaisuus. Samoin isän ja pojan väliltä löytyi samankaltaisuutta, kun taas äidin ja pojan tai isän ja tyttären uupumuksen väliltä yhteyttä ei löytynyt. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että äidin ja isän taloudellisella tilanteella on merkittävä vaikutus koko perheen uupumukseen: mitä parempi taloudellinen tilanne, sitä vähäisempää on uupumus ja päinvastoin. Isän taloudellisella tilanteella on kuitenkin suurempi painoarvo kuin äidin taloudellisella tilanteella. (Salmela-Aro ym., 2011)

Vaikka koulu-uupumustutkimus on laajentanut näkökenttäänsä yksilönäkökulmasta ryhmänäkökulmaan, edelleen vähälle huomiolle jää uupumuksen yhteiskunnallinen näkökulma. Näkökulman mukaan ottaminen tutkimuksiin on kuitenkin välttämätöntä, sillä uupumuksesta on muodostunut yhteiskuntamme symboli.

4 Uusliberalistinen yhteiskunta

Kun aikaisemmin yhteiskunnan sosiaalisina kriiseinä olivat sydänkohtaukset, verenkierron häiriöt ja syövä, lääketieteen kehittyessä edellä mainittujen rinnalle tai jopa tilalle on tullut ihmisten uupuminen. Se ei kuitenkaan ole uusi ilmiö, sillä jo 1880-luvulla ajateltiin elettävän uupumuksen aikaa. (Neckel ym., 2017) Siitä huolimatta uupumus liitetään vahvasti Suomeen 1980-luvulla saapuneeseen uusliberalistiseen yhteiskuntakäsitykseen, jossa painottuu suorittaminen ja hillitön kilpailu. Kriittiset yhteiskuntateoreetikot ovat keskenään eri mieltä siitä, selittykö uupumus yhteiskunnan vaatimusten kiihtymisellä vai onko uupumusdiagnoosin taustalla muoti-ilmiö, jossa ei-lääketieteelliset tosiasiat tulkitaan lääketieteellisin termein (Neckel ym., 2017). Joka tapauksessa uupumus on eri aikojen ihmiskuntaa poikkileikkaava ilmiö, sillä sitä ovat kokeneet 1880-luvun työläiset sekä nykyhetken työntekijät, jotka toimivat alalla, jota ei silloin ollut edes olemassa.

Tässä luvussa keskitytään nykyhetken uusliberalistiseen yhteiskuntakäsitykseen. Luvussa käydään läpi, mitä uusliberalismilla tarkoitetaan, miten uusliberalistiset arvot määritellään ja mitä muutoksia uusliberalismi on tuonut koulutuspolitiikkaan.

4.1 Uusliberalismi lyhyesti

Uusliberalismi on poliittinen taloustieteen teoria, joka uskoo siihen, että ihmisen hyvinvointia voidaan onnistuneimmin edistää vapauttamalla yksilön yritteliäisyys ja osaaminen yhteiskunnassa. Uusliberalistisessa ihanneyhteiskunnassa vallitsee yksityinen omistusoikeus ja vapaat markkinat, ja valtion rooli on minimaalisen pieni. Valtion tehtävänä on turvata vain markkinoiden toimivuus mm. lainsäädännöllisillä mahdollisuuksilla. Teorian mukaan markkinoiden kilpailu vähentää byrokratiaa, parantaa tehokkuutta, tuottavuutta ja laatua sekä näkyy kuluttajan lompakossa halvempina hintoina ja matalampina veroina. Vaurastumisen avaintekijöinä nähdään yksityisyrittäjyys ja yrittäjähenkisyys. (Harvey, 2008)

Uusliberalisti uskoo, että yhteiskunnalliset ongelmat ovat ratkottavissa itseään säätelevillä kilpailullisilla markkinoilla (Patomäki, 2007). ”Nousuvesi nostaa kaikkia veneitä” ja ”vauraus vaa-luu alaspäin” ovat teorian lähtökohtia. Kuitenkin uusliberalistisesta näkökulmasta jokaisella ihmisellä on vapaus ja vastuu markkinoilla, ja täten yksilö on vastuussa omista toimistaan ja hy-

vinvoinnistaan. Menestys nähdään yksilön yritteliäisyytenä, kun taas epäonnistuminen henkilökohtaisena puutteena tai osaamattomuutena. Ongelmia ei nähdä yhteiskunnan aiheuttamina, vaan kaikki on yksilöstä lähtöisin. (Harvey, 2008, s. 82–83).

4.2 Uusliberalistiset arvot yhteiskunnassamme

Patomäki (2007) ajattelee Suomen valtion kilpailukyvyistä seuraavasti:

”Suomi voi menestyä vain olemalla innovatiivinen edelläkävijäyhteiskunta, jossa yritykset ja julkinen sektori yhdessä kehittävät uusia tuotteita, palveluita ja toimintamalleja. On siis pakko muuttua, antaa markkinoille lisää tilaa, kehittää ja myydä enemmän ja parempaa, ulkoistaa toimintoja, avautua, innovoida ja luoda uusille ajatuksille tilaa. Jämähtäminen hierarkkiseen hyvinvointivaltioon tarkoittaa jäämistä globaalin kilpailun jalkoihin.” (s. 187–188)

Samankaltaiseen toimintaan yhteiskunta ohjaa myös yksilöä. Uusliberalistisen ajatuksen mukaisesti ihmiset eivät etsi enää solidaarisuutta ja turvallisuutta, vaan pikemminkin henkilökohtaista menestystä, joka on mahdollista saada rakentamalla yrityksen tai yhteisön voittoa. Menestykseen tarvitaan erottautumista muista, joten yksilön on brändättävä itsensä myytäväksi palveluksi. (Keskitalo-Foley, Komulainen & Naskali, 2010) Uusliberalistisen yhteiskunnan ihannoitu yksilö on resilientti, itseään venyttävä, sinnikäs, sisukas yrittäjä ja tavoitteellinen taistelija, joka selviytyy vaikeuksista voittoon hinnalla millä hyvänsä (Lipponen, 2020). Kun aikaisemmin vaadittiin kurinalaisuutta ja vaatimattomuutta, nykyään yksilöltä odotetaan joustavuutta, sopeutumiskykyä, itsenäisyyttä ja vastuunottoa (Keskitalo-Foley ym., 2010). Media tarjoaa käsityksiä siitä, ketkä ovat menestyneitä ja ketkä eivät. Etenkin nuoret määrittelevät median kautta itseään suhteessa muihin, joka voi aiheuttaa vääristyneen minäkuvan muovautumista. (Salokoski & Mustonen, 2007) Suomalaisessa yhteiskunnassa häpeä on kulttuurinen ilmiö, joka linkittyy voimakkaasti puhumattomuuteen (Flemming & Sintonen, 2020). Epäonnistuminen nähdään häpeällisenä asiana.

Uusliberalismi korostaa, että työvoima on tavara siinä missä mikä muukin. Työmarkkinoilla ihmiset nähdään yksilöinä, joilla on tietty luonne, sosiaaliset verkostot, hankitut kyvyt, haaveet, tavoitteet ja toiveet. Uusliberalistisesta näkökulmasta työtehtävään tarvitaan tuotannontekijä, jolla on halutut ominaisuudet, kuten fyysistä voimaa tai tunnollisuutta. Työntekijä valitaan ominaisuuksien perusteella, ja solmitaan työsopimus, joka mahdollistaa joustavuuden ja lyhyen

ajan sitoutumisen. Uusliberalistisessa maailmassa työntekijä on ”kertakäyttöinen”. (Harvey, 2008)

4.3 Uusliberalistinen koulutuspolitiikka

Globaali kilpailu maailmalla ja valtion taloudellisen menestyksen vaatimukset edellyttävät koulutusta, joka takaa huippuosaamisen ja laadukkaan oppimisen (Simola, Rinne & Kivirauma, 2002). Uusliberalismin myötä koulusta on muotoutunut entistä voimakkaammin palvelulaitos, ja koulun asema instituutiona, joka tukee lapsen kasvua ja kehitystä, on epämääräisempi kuin koskaan aikaisemmin. Myöskään koulun asema valmistavana instituutiona ei ole enää selkeä, sillä yhteiskunnassamme painotetaan jatkuvaa oppimista, itsensä kehittymistä ja uudelleen kouluttautumista. Emme elä enää aikaa, jossa opinnot käydään vain yhdessä oppilaitoksessa, minkä vuoksi vastuu opinnoista on siirtynyt pitkälti yksilölle. Lisäksi koulutusjärjestelmä on siirtynyt tulostmittausjärjestelmän piiriin, ja esimerkiksi pieniä kyläkouluja lakkautetaan taloudellisista syistä jatkuvasti, vaikka samalla tiedostetaan massakoulujen haasteet opetuksen järjestämisessä ja oppilaiden viihtymisessä. (Oksanen, 2008) Simola (2015) kutsuu uusliberaalin arvomaailmasta nousevan koulutusajattelun suuntaa ’erinomaisuuden eetokseksi’.

Suomen entinen pohjoismainen koulutusideologia	1990-luvun uusliberaali koulutusideologia
Kaikille yhtenäinen peruskoulu	Hajautuneempi ja kerrostuneempi peruskoulu
Valta viranomaisilla ja opettajilla	Vanhempien vaikutusvalta kasvanut
Kaikille sama opetussuunnitelma	Paikalliset opetussuunnitelmat
Täysin julkinen instituutio	Jonkin verran kilpailua, asiakkuusajattelu nousee esiin
Keskitetty koulutuksen esisuunnittelu	Koulujen itsearviointi ja tulosten julkistaminen
Tavoitteena koulutuksellinen ja sosiaalinen tasa-arvo	Kilpailuasetelma yksilöiden sekä koulujen välillä

Kuva 2. Yllä mukailtuna Rinteen (2000) kokoama vertailu Suomen entisen pohjoismaisen koulutusideologian ja 1990-luvun uusliberaalin koulutusideologian piirteistä

Uusliberaalin koulutuspolitiikan myötä Suomen yhtenäisestä peruskoulusta on tullut hajautuneempi ja monikerrosteisempi. Mitä aikaisemmin kaikki tietyn alueen lapset kävivät samaa koulua huolimatta vanhempien sosioekonomisista taustoista tai koulutuspyrkimyksistä, nykyään kilpailu- ja menestysajattelu houkuttelee perheitä korkean profiilin kouluihin (Rinne, 2000). Tällä hetkellä kunnat määräävät lapselle lähikoulun, mutta perheet voivat pyrkiä myös muuhun kuin lähimpänä olevaan kouluun (Seppänen, 2003). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat valtakunnallisesti kaikille kouluille samat, mutta paikallisen opetussuunnitelman rakentavat koulut itse (Simola ym., 2002). Koulut pystyvät nostattamaan asemaansa myös mm. erikoistumalla taito- ja taideaineeseen, kuten liikuntaan tai musiikkiin (Rinne, 2000). Kuitenkin peruskoulujen kasvavista eroista ollaan montaa mieltä. Nummisen (1994) mukaan toisistaan poikkeavia opetussuunnitelmia tulee olla kunnallisen koulujärjestelmän sisällä mahdollisimman paljon, ja jotta niistä hyödytään, tulee oppilaan saada valita haluamansa koulu kunnan sisäältä. Huolta herättää kuitenkin ajatus siitä, että kuntien tarjoamat opetussisällöt ja tavat opettaa eroavat niin paljon, että päädyimme tilanteeseen, jonka koulutusjärjestelmä on alun perin suunniteltu poistamaan: syntymäpaikalla on suuri merkitys tulevaan koulutusuraan (Simola ym., 2002).

Kouluinstituution julkinen rahoitus on pysynyt melko ennallaan: yksityisiä kouluja on vähän ja lapsille tarjotaan ilmainen koulutus (Rinne, 2000). Kuitenkin Patomäen (2007) mukaan koulujärjestelmään on siirtynyt jollakin tasolla kilpailullisten markkinoiden ja yksityisten yhtiöiden hallintarakenteiden matkiminen. Oppilaat ja heidän vanhempansa ovat asiakkaita, ja kouluyritykset kilpailevat keskenään mm. opetuksen tasolla, opettajilla, erikoistumismahdollisuuksilla ja työskentely-ympäristöillä (Uusikylä, 2010). Koulut pyrkivät saamaan oppiinsa opiskelijoita, joiden tuotto-odotukset ovat parhaimmat (Simola, 2002), jolloin ulkopuolelle jäävät mm. oppilaat, joilla on oppimis- tai käyttäytymisvaikeuksia.

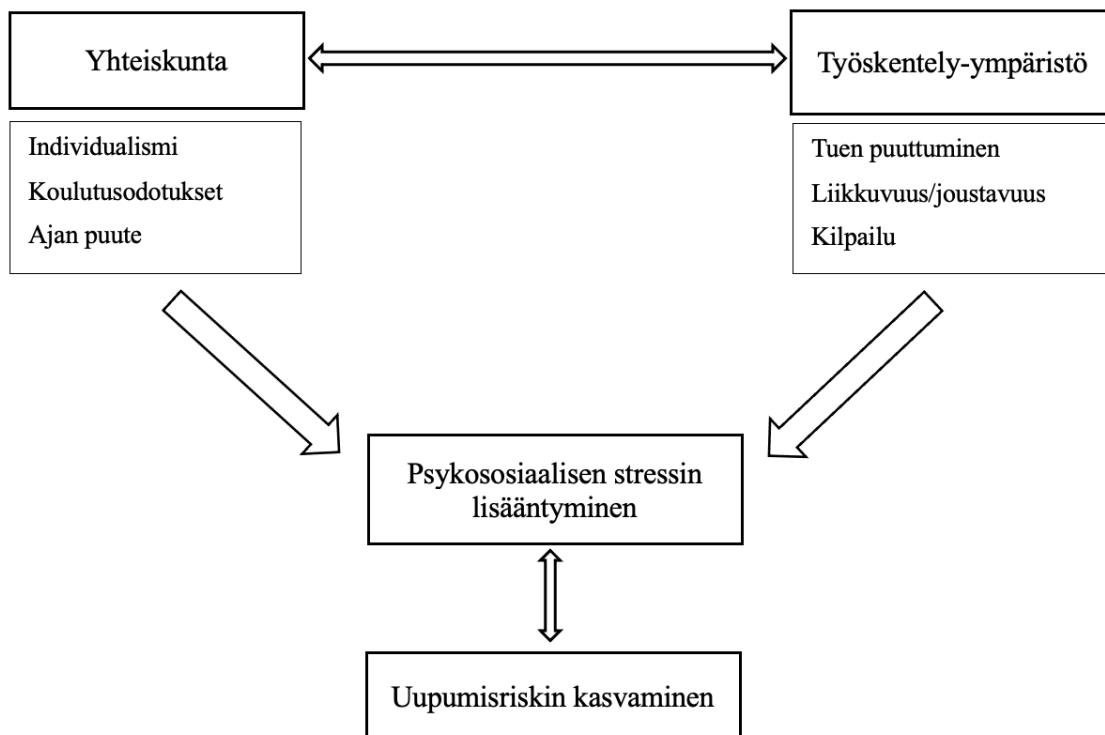
Perusopetuslain (POL 5:21 §) mukaisesti koulujen tulee myös arvioida antamaansa koulutusta, osallistua ulkopuoliseen toimintansa arviointiin ja julkaista keskeiset tulokset. ”Ranking-listoja” koulujen tasosta on tehty Suomessa toistaiseksi vain ylioppilastulosten julkistamisen jälkeen lukioista. Tietojen julkistamista on perusteltu sillä, että kansalaisten tulee saada tietoa verorahoilla kustannetun instituution toiminnasta. Toisaalta julkinen vertailu heikentää samalla koulutuksen tasa-arvoa, sillä ”ranking-listat” eriyttävät kouluja toisistaan ja aiheuttavat kilpailua. (Varjo, Kalalahti & Silvennoinen, 2016)

Vaikka yrittäjyyskasvatus on huomioitu Suomessa POPS:ssa jo 1990-luvulta lähtien, on yrittäjyyden rooli asiakkuusajattelun myötä vahvistunut koulutuksessa entisestään (Opetusministeriö, 2004). Kun aikaisemmin koulutuksen tavoitteena oli koulutuksellinen ja sosiaalinen tasa-arvo, on yrittäjyyskasvatus lisännyt kilpailuajattelun roolia koulussa (Rinne, 2000). Nykyisessä vuoden 2014 POPS:ssa yrittäjyys näkyy laaja-alaisessa tavoitteessa ”Työelämätaidot ja yrittäjyys” (L6). Opetuksen tavoitteena on edistää kiinnostusta ja positiivista asennetta työtä kohtaan, tarjota mahdollisuuksia ymmärrykselle työn ja yritteliäisyyden tärkeydestä ja niiden mahdollisuuksista sekä järjestää tilaisuuksia työelämän kokemusten kartuttamiseen ja yrittäjämäisen toimintavan kokeilemiseen. Samalla harjoitellaan työelämän vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. (Opetushallitus, 2016)

Yrittäjyys koulutuksen painopisteenä juontaa juurensa 2000-luvun alkuun, jolloin Eurooppa-neuvosto otti tavoitteekseen rakentaa Euroopan unionista ”maailman kilpailukykyisimmän ja dynaamisimman tietopohjaisen talouden” (Opetusministeriö, 2004, s. 6). Linjauksen myötä Suomessa yrittäjyyden politiikkaohjelma pyrki lisäämään yrittäjyysuran houkuttelevuutta, ja yrittäjyyskasvatuksella pyrittiin antamaan valmiuksia halukkaille oman liiketoiminnan aloittamiseen. Lisäksi koulutuksen ja työelämän välistä yhteistyötä lisättiin, opettajia ja opinto-ohjauksia täydennyskoulutettiin, ja käytössä olevia opetussisältöjä- ja menetelmiä parannettiin. Tavoitteena oli, että koulu kehittäisi oppilaan tietoutta yritystoiminnasta, sen merkityksestä ja antaisi mahdollisuuden kokeilla yritystoiminnan aloittamista ja sen harjoittamista käytännössä. (Opetusministeriö, 2004)

5 Uusliberalistisen yhteiskunnan yhteys koulu-uupumukseen

Uusliberalistisen yhteiskunnan ja koulu-uupumuksen välistä yhteyttä ei toistaiseksi tutkimuskentällä juurikaan tunneta. Tukea uupumuksen ja yhteiskunnan välisestä yhteydestä löytyy kuitenkin työuupumustutkimuksen puolelta. Vaikka työuupumuksen ja koulu-uupumuksen käsitteet eivät ole synonyymeja keskenään, niiden määritelmä ja kehittyminen ovat pitkälti samat. Aikuisten työskentely-ympäristö voi erota paljonkin alakouluikäisten kouluympäristöstä, mutta ympäröivän yhteiskunnan kovenevat arvot näyttävät yhtä lailla niin aikuisille kuin lapsillekin. Kuten aiemmin totesin, Oberle ja Schonert-Reichl (2016) sekä Salmela-Aro kollegoineen (2011) ovat todenneet, että lapsen vaikuttaa välillisesti opettajan tai vanhempien uupuminen, ja se näkyy mm. stressitason nousuna. Lapsi siis altistuu kotona tai koulussa jatkuvasti aikuisen ihmisen stressi- ja uupumuskäyttäytymiselle. Yhteiskunta ja työskentely-ympäristö voivat aiheuttaa myös suoraa stressireaktioita lapselle, joka pitkittyessä lisää uupumisriskiä.



Kuva 3. Weberia ja Jaekel-Reinhardia (2000) mukaillen yhteiskunnan ja työskentely-ympäristön välinen yhteys psykososiaalisen stressin lisääntymiseen ja sitä kautta uupumisriskin kasvamiseen

Kuvioon (Kuva 3) on merkitty sekä yhteiskunnan että työskentely-ympäristön tekijöitä, jotka lisäävät psykososiaalista stressiä ja täten kasvattavat uupumisriskiä. Yhteiskunnan tekijät, individualismi, koulutusodotukset ja ajan puute sekä työskentely-ympäristön tekijät, kilpailu, tuen puute ja liikkuvat sekä joustavat tilaratkaisut, ovat kaikki näkyvissä alakoululaisten arjessa. Yleisesti individualismi, joka korostaa itsenäisyyttä ja itseohjautuvuutta, on näyttänyt lisääntyneen viime vuosikymmeninä (Santos, Varnum & Grossman, 2017). Vaikka POPS:n sisällöt tavoittelevat yhteisöllisyyden toteutumista, on pääpaino yksilön omakohtaisessa kasvussa ja kehityksessä. Asiakirjan laaja-alaisissa tavoitteissa mainitaan mm. oman erityislaatuisuuden ja vahvuuksien tunnistaminen, itsensä arvostaminen, omien ajattelutapojen tarkasteleminen, itsenäinen työskentely, ongelmanratkaisu ja päättely sekä vastuunotto (Opetushallitus, 2016). POPS siis tähtää sellaisten kansalaisten kasvattamiseen, jotka pärjäävät yhä enenevässä määrin yksilöä yhteisön sijaan korostavassa yhteiskunnassa.

Yksilölle asetetaan jo nuoresta lähtien odotukset menestyä hyvin elämässä (Oleson, Poehlmann, Yost, Lynch & Arkin, 2000), ja tämä voi näkyä mm. koulutusodotuksissa. Lapselta odotetaan jo pienestä pitäen valmiiksi mietittyä urapolkua, jota kohti tähdätä ja tehdä töitä. On tavallista, että jo alakouluikäiseltä oppilaalta kysytään toisen asteen koulutuksen tulevaa opiskelupaikkaa. Suoritus- ja menestyspaineita voi aiheuttaa itse itselle, mutta tarve pärjätä erinomaisesti voi kummuta myös esimerkiksi tarpeesta saada hyväksyntää, huomiota ja rakkautta omilta vanhemmilta (Oleson ym., 2000). Tällöin lapsi voi alkaa käyttämään kaikkia resurssejaan taatakseen hyvän suoriutumisen (Oleson ym., 2000), joka pitkään jatkuttuaan altistaa koulu-uupumukselle.

Elämme yhteiskunnassa, jossa jatkuva kiire määrittää elämää suuresti. Koulussa resurssien riittämättömyys eli mm. taloudelliset haasteet, puutteelliset työskentelyolosuhteet, henkilökunnan vähäisyys ja opettavien sisältöjen lisääntyminen (Pesonen, 2009) aiheuttavat aikapainetta koulutyöskentelyyn niin opettajille kuin oppilaille. Oppilaiden määrä henkilökuntaan nähden voi olla niin suuri, että oppilaat eivät saa tarpeeksi tukea kehitykseensä. Viime vuosina kouluihin on rakennettu yhä enemmän avoimia oppimisympäristöjä, jotka mahdollistavat opetuksen liikkuvuuden ja joustavuuden. Avoimet fyysiset oppimisympäristöt ovat eri tarkoituksiin muunnettavia, suurehkoja tiloja, jotka ovat useampien oppilasryhmien käytössä (Kattilakoski, 2018). Avoimia fyysisiä oppimisympäristöjä on kritisoitu kuitenkin stressitekijöiden, kuten tilankäytön ongelmien ja akustiikan (ks. Kattilakoski, 2018), visuaalisten ärsykehaittojen (ks. Leiringer & Cardellino, 2011) ja turvallisuuden tunteen puuttumisen (ks. Kattilakoski, 2018) takia.

Vaikka POPS kannattaa tasa-arvoa ja täten ei kannusta oppilaita kilpailemaan, saattaa luokassa vallita kilpailuasetelma. Keskinen (2005) mukaan oppilaiden välinen kilpailu voi parhaimmillaan aktivoida, herättää osallisuutta ja motivoida, ja oikein käytettynä sillä voidaan saada aikaan laadukasta oppimista. Kuitenkin hänen mukaansa opettajan voi olla vaikea kontrolloida opetustilanteita, jos oppilaat näkevät myös ei-kilpailuun perustuvat työskentelytavat kilpailumielessä. Kilpailun haittoiksi hän nostaa mm. arvottomuuden kokemukset, negatiiviset tunteet ja mahdolliset ristiriitatilanteet sääntöjen noudattamattomuudesta. (Keskinen, 2005) Uusikylän (2003) mukaan tasavertainen kilpailu ei ole pahasta, mutta ongelmallista se on silloin, kun kaikkien on pakko kilpailla, ja voittajat ja häviäjät ovat aina tiedossa etukäteen. Vaikka kilpailu ei näkyisikään luokassa konkreettisesti, on itsessään yrittäjyysajattelun opettaminen koulussa kilpailullisuutta korostava. Lisäksi koulutusjärjestelmät ovat sitoutuneet kansainväliseen kilpailuun mm. PISA-testien kautta (Värri, 2018).

Vaikka tutkijat ovat tunnistaneet mm. edeltä mainitun yhteyden uusliberalistisen yhteiskunnan ja uupumuksen välillä, Schaffner (2017) väittää, ettei uupumus ole pelkästään nykyaikaisen kapitalistisen aikakauden ongelma. Uupumuksen psykologiset, sosiaaliset ja fyysiset haitat ovat olleet aina osa ihmisiä ja yhteiskuntaa. Uupumuksen alkeisteoriat ja uupumuksen vaikutukset voivat olla peräisin monilta historiallisilta ajanjaksoilta, kuten antiikin Kreikasta ja keskiajalta. (Neckel ym., 2017)

6 Koulu-uupumuksen ehkäiseminen

Uupumus ei ole ongelma, josta kärsivät vain ne yksittäiset ihmiset, jotka ovat epäonnistuneet yhteiskuntajärjestelmään sopeutumisessa, vaan uupumus voidaan nähdä peilikuvana yhteiskunnan koville arvoille, suorituskeskeisyydelle, maksimoinnille ja liiallisuuden korostamiselle (Chabot, 2018). Uupumuksen ratkaisuehdotuksia on täten turha etsiä vain yksilönäkökulmasta, sillä muutoksia täytyy tapahtua laajemmin yhteiskuntatasolla. Tässä luvussa esittelen koulu-uupumuksen ehkäisemiskeinoja, joiden pääpaino on yhteiskunnan toimissa, mutta tuon lyhyesti ilmi myös yhteisön ja yksilön mahdollisuuksia ehkäistä uupumista.

6.1 Yhteiskunta – kasvasenteen ja koulutuspolitiikan muutokset

Mahdollisesti tärkeimpänä sekä aikuisen että lapsen uupumista ehkäisevänä toimenä on kasvasenteen muutos. Uusikylän (2003) mukaan ajan henki vaatii lapsilta lisää tehokkuutta, mutta vielä suurempi ongelma on vanhempien superkasvatus. Lapsen kasvatus alkaa jo ennen lapsen syntymää, kun sikiölle varmistetaan kehittävä kasvuympäristö virikkeineen. Lapsen syntyttyä hänen piileviä kykyjään aloitetaan kehittämään mahdollisimman tehokkaasti, lapsen älykkyydosamäärää pyritään moninkertaistamaan nopeasti, ja lapsen elämää täytetään harrastuksilla. Vanhemmat uskovat vilpittömästi, että lapsen suorittaminen ja tehokkuuden maksimointi on lapsen tahto. Kuitenkin usein lapsi herää joka aamu täyttämään vanhemman odotukset ja ansaitsemaan niiden kautta rakkautta, hyväksyntää ja turvallisuutta. (Uusikylä, 2003) Uusikylä (2003) näkee lapsen hyvinvoinnin lähtökohtana ajan antamisen: ”Jokaisen lapsen tulisi saada tuntea, että hän on ainutlaatuisen tärkeä ja arvokas persoonallisuus omana itsenään. Jokaisella lapsella tulisi olla oikeus ainakin turvalliseen aikuiseen.” (s. 57)

Simola (2015) toteaa koulun ongelman olevan siinä, että kouluissa tavoitellaan erinomaisuutta. Hänen mukaansa koulutuksen painopisteen tulisi erinomaisuuden sijaan keskittyä riittävyteen, ja ottaa päämääräksi riittävän hyvä koulu. Tätä hän kutsuu ’riittävyden eetokseksi’. Hänen mukaansa koulutuksen uudistaminen vaatisi sen, että uudistussuunnitelman tulisi perustua järjestelliseen analyysiin koulun todellisuudesta, ja uudistuksen takana tulisi olla kasvatuksen ammattilaiset eli opettajat. Täten uudistukset suunnattaisiin perusasioihin, jotka eivät näyttävyyden puolesta taistele visionäärien kanssa samalla tasolla, mutta ovat todellisuudessa mahdollisia toteuttaa. (Simola, 2015) Koulun tärkein vaatimus on se, että se ajaa oppilaan etua, eikä jonkun muun, kuten yhteiskunnan, talouselämän tai jotain ideologiaa ajavan ryhmän etua (Uusikylä, 2003).

Riittävyiden eetos eroaa erinomaisuuden eetoksesta siten, että kun erinomaisuuden eetos lupaa muutamien koulujen menestystä ilman taloudellisten voimavarojen lisäämistä, riittävyiden eetos vaatii perusedellytysten turvaamista kaikille. (Simola, 2015) Simolan (2002) mukaan perusedellytysten turvaaminen ei onnistu ilman kokonaisresurssien lisäämistä, mutta niiden lisäämiseen tulisi olla täydet perusteet ja mahdollisuudet. Kuitenkin koulutuksesta leikataan, ja sitä puolustellaan sillä, että julkisen sektorin toimintaa uudistamalla on mahdollista saada laajempaa tulosta pienemmillä resursseilla (Varjo ym., 2016).

Simola (2002) toteaa monen ajattelevan, että koulu-uudistuksia tapahtuu liian tiuhaan tahtiin. Hänen mukaansa uudistusehdotusten tulisi läpäistä neljän kohdan aloitustesti, jotta uudistuksista voitaisiin keskustella vakavasti:

1. Uudistusehdotusten tulee olla mahdollista toteuttaa konkreettisesti kouluissa.
2. Oppilaiden ja vanhempien tulee ymmärtää ja hyväksyä uudistusehdotukset.
3. Opettajien tulee ymmärtää ja hyväksyä uudistusehdotukset.
4. Uudistusehdotusten tulee avata oppilaille yhteiskunnallisesti merkityksellisiä oppimisen mahdollisuuksia. (s. 227)

6.2 Yhteisö – koulutyöskentelyn parantaminen

Koulut ovat Opetushallituksen (2016) POPS:n mukaisesti velvollisia edistämään oppilaan yksilöllistä kehitystä ja hyvinvointia. Luokanopettajat eivät kykene muuttamaan yhteiskunnan kovia arvoja ja asenteita koulusta käsin, mutta he voivat pitkälti määrittää, millainen työskentelyilmapiiri luokassa vallitsee. Weberin ja Jaekel-Reinhardin (2000) mukaan esimerkiksi uupumusta ennaltaehkäiseviä toimia työskentely-ympäristössä ovat hyvä ajanhallinta, kommunikointi ja onnistumisten tunnustaminen. Näiden lisäksi Sharma ja Cooper (2017) nostavat esiin suoran, täsmällisen ja rohkaisevan palautteenannon, merkityksellisyyden ja onnistumisen tunteiden mahdollistamisen, sopivan haasteen antamisen, yhdessäolon ja välittämisen. Lisäksi opettajan on hyvä pohtia, näkyykö luokassa edellä mainitut tekijät, kuten liika kilpailullisuus tai ajan puute, jotka tutkitusti lisäävät uupumusriskiä.

Sharman ja Cooperin (2017) mukaan työskentely-ympäristön stressitekijöihin, kuten meluun ja visuaalisiin häiritteijöihin on myös tärkeä kiinnittää huomiota ympäristön toimivuutta pohdittaessa. Toimiva, kaikkia palveleva työskentelyilmapiiri luokassa toimii myös suojaavana teki-

jänä, sillä heidän mukaansa sosiaalinen, kuten opettajan, kaverien ja perheen, tuki toimii stressin vastustuskykynä. Se on ratkaisevassa roolissa suojelemassa ihmisiä monilta elämän terveyshaitoilta. (Sharma & Cooper, 2017)

6.3 Yksilö – yksilön hyvinvoinnin tukeminen

Yksilönäkökulmaa ei ole tarpeen painottaa, sillä usein yksilöä syyllistetään uupumisesta, ja syynä nähdään yksilön vajavaisuudet. Kuitenkin yksilönäkökulmaa voi lähestyä koulun kautta, jonka tehtävänä on tarjota oppilaalle työkaluja oman hyvinvoinnin ylläpitämiseen. Lipponen (2020) tuo esiin resilienssin opettamisen tärkeyden koulussa. Resilienssillä hän tarkoittaa kykyä kohdata elämään kuuluvia vaikeuksia ja selvitä niistä. Hänen mukaansa 2014 vuoden POPS painottaa positiivista pedagogiikkaa, mutta asiakirjan sisällöissä ei resilienssi suoraan näy. Resilienssi olisi kuitenkin tärkeää ottaa mukaan opetuksen sisältöihin, sillä resilienssin elämänasenteen omaava oppilas ymmärtää, että isotkin muutokset ja haasteet kuuluvat elämään, ja ne ns. toimivat elämän opettajina. Resilientti oppilas pitää yllä tärkeitä ihmissuhteita ja omistaa sosiaalisen verkoston, jolta voi pyytää ja vastaanottaa apua tarvittaessa. Lisäksi resilientti oppilas tunnistaa omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan, näkee itsensä myönteisessä valossa ja luottaa omaan kykyihinsä. Myös oman kehon ja mielen hyvinvoinnista huolehtiminen kuuluu resilienssiin. (Lipponen, 2020)

Yksilön uupumista suojaavia tekijöitä ovat myös mm. hyvät stressinhallintakeinot, itselle sopivat rentoutumistavat, taito kieltäytyä asioista, mieluisat harrastukset ja ihmissuhteiden ylläpitäminen (Weber & Jaekel-Reinhard, 2000). Koulu aiheuttaa monelle stressiä, joten on tärkeää, että koulu tarjoaa myös työkaluja stressin hallitsemiseen ja vähentämiseen.

6.4 Sosiaalipedagogiikan tavoitteena inhimillisempi yhteiskunta

Jatkuva tehokkuuden tavoittelu yhteiskunnassamme uhkaa sivistykseen tähtäävää kasvatusta ja ihmisten sosiaalista hyvinvointia. Vastavoimaksi asettuu sosiaalipedagogiikka, jonka päämääränä on rakentaa oikeudenmukaisempi ja inhimillisempi yhteiskunta. Sosiaalipedagogiikka vastustaa välineellistyvää kasvatusta ja pyrkii kasvatukseen, joka on yhteisöllisempää ja yhteiskunnallisempaa. (Nivala & Ryyänen, 2019) Sosiaalipedagogiikassa pohditaan kasvatuskäytäntöjä, joiden avulla inhimillistetään yhteiskuntaa. Tämä tarkoittaa mm. yhteiskunnan oikeudenmukaisuuden edistämistä, tasa-arvoa, vastuunottoa, demokratiaa ja ihmisarvon toteuttamista. (Hämäläinen & Kurki, 1997) Etenkin tällä hetkellä, kun oppilaat nähdään asiakkaina ja

opettajat palvelun tarjoajina, ja kun koulutus nähdään hyödykkeenä, joka mitataan välittömän hyödyn mittarein (Biesta, 2016), on sosiaalipedagogiikka korostanut laaja-alaisen kasvatuksen tärkeyttä (Nivala & Ryyänen, 2019).

Sosiaalipedagogiikassa ihminen nähdään olentona, jota luonnehtii yksilöllinen potentiaali ja arvokkuus sekä samanaikaisesti yhteisöllinen ominaislaatuisuus (Nivala & Ryyänen, 2019). Vaikka ihmisellä on sisäsyntyistä potentiaalia tulla itseohjautuvaksi, potentiaali aktivoituu ja vapautuu vasta kasvatuksen avulla (Usher & Edwards, 1994). Sosiaalipedagogiikan yleisenä tehtävänä on tukea yksilön kasvua ja kehitystä niin yksilö-, yhteisö- kuin yhteiskunnallisellakin tasolla. Lisäksi erityisenä tehtävänä sosiaalipedagogiikka näkee erityistarpeisten ihmisten kohtaamisen, vaikeissa elämäntilanteissa auttamisen ja pahoinvoinnin ehkäisemisen sekä lievittämisen. Sosiaalipedagogisen työtöteen avulla tavoitellaan yksilön potentiaalın toteutumista, sivistystä ja toimijuuden vahvistumista, yhteisöjen sisäistä ja välistä tasavertaista sekä arvostavaa vuorovaikutusta ja aitoa yhteisöllisyyttä. Lisäksi tavoitteena on inhimillisempi yhteiskunta, jossa yhteiskunnallinen osattomuus, pahoinvointi ja eriarvoisuus vähenevät, ja jossa kansalaiset toimivat osallistuvasti, kriittisesti ja tiedostavasti. (Nivala & Ryyänen, 2019)

Sosiaalipedagogisen työtöteen kuusi ominaispiirrettä:

1. dialoginen kohtaaminen,
2. toimijuuden ja oman osallistumisen tukeminen,
3. yhteisöllisyys,
4. toiminnallisuus ja luovuus,
5. teorian ja käytännön rinnakkaiselo ja vuoropuhelu sekä
6. kolmitasoisuus: yksilö, yhteisö ja yhteiskunta. (Nivala & Ryyänen, 2019. s. 190)

Dialogisella kohtamisella tarkoitetaan opettajan ja oppilaan välistä kokonaisvaltaista kohtamista niin luokassa kuin luokan ulkopuolella, jossa näkyy auktoriteetista huolimatta tasavertaisuus. Lisäksi vuorovaikutustilanteesta on tunnistettavissa keskinäinen kunnioitus, aito läsnäolo, luottamus ja empatia. Toimijuuden ja osallistumisen tukemisen lähtökohtana on, että oppilas kohdataan subjektina eikä vain kasvatuksen kohteena objektin muodossa. Tämä mahdollistaa sen, että oppilas pystyy osallistumaan oman elämänsä valintoihin ja hänen toimijuutensa edellytyksiä vahvistetaan. On tärkeää, että kaikkia asioita ei päätetä ja tehdä oppilaan puolesta. Keskeinen osa osallisuutta on kuulluksi tuleminen, mutta osallisuus ei toteudu pelkästään omien mielipiteiden esittämisen kautta. Koulun tulee tukea ja antaa mahdollisuuksia osallistumiseen,

joista osallistujat saavat tunteen omasta merkityksestään yhteisön jäsenenä sekä aidon yhteenkuuluvuuden tunteen. Yhteisöllisyyttä voidaan koulussa lisätä mahdollistamalla yhteistoimintaa ja rohkaisemalla oppilaita toiminnan mukaan lähtemiseen. (Nivala & Ryyänen, 2019) Yhteisökasvatuksellinen työote vastustaa ajatusta yksilöiden välisestä kilpailusta ja menestyspainesta, joka näkyy yksilöllisyyttä, vastuuta ja yksin pärjäämistä korostavassa yhteiskunnassa. Sosiaalipedagogiikan mukaan yksilöt eivät ole vastuunkantajia yhteiskunnallisista ja rakenteellisista ongelmista. (Schugurenky, 2014)

Koulussa kasvatus tapahtuu pelkän keskustelemisen sijaan myös pitkälti toiminnan kautta. Toiminnallisuus kietoutuu yhteisöllisyyteen, sillä keskeistä on yhdessä tekeminen. (Nivala & Ryyänen, 2019) Koulussa tapahtuvan toiminnan tavoitteena on kaikkien yhteinen osallistuminen ja sitoutuminen mm. pelien ja leikkien kautta päätösten tekemiseen ja vastuun ottamiseen. Koulu luo yhteistoiminnallisia osallistumismahdollisuuksia jo olemassa olevien yhteisöjen vahvistamisen sekä myös uusien merkityksellisten vuorovaikutussuhteiden muodostamisen helpottamiseksi. (Nivala, 2008) Usein toimintaan on liitettyä elämyksellisiä ja luovia elementtejä, joita voi käyttää koulussa mm. rentouttavassa, ajatusta haastavassa, itsetuntoa parantavassa tai itseilmaisua tukevassa merkityksessä. Toisaalta toiminta parhaimmillaan lujittaa ryhmän toimintaa ja tarjoaa yhteenkuuluvuuden tunteita. (Nivala & Ryyänen, 2019)

Puolestaan teorian ja käytännön rinnakkaiselo toteutuu esimerkiksi koulussa, kun opettaja reflektoi oman työskentelyn ja teorian suhdetta. Reflektoinnilla tarkoitetaan toiminnan kriittistä arviointia ja tarkastelua. Oppimista ja positiivista kehitystä tapahtuu erityisesti silloin, kun oppilaat otetaan mukaan yhteiseen reflektointiin, sillä se auttaa käsittelemään omia kokemuksia, tarjoaa uusia näkökulmia ja tukee sekä persoonallista että sosiaalista kasvua. (Nivala & Ryyänen, 2019)

Kuitenkaan sosiaalipedagoginen työ ei ole pelkästään yksittäisten ihmisten tukemista tai yksinomaan yhteisöjen kanssa toimimista, vaan työssä on aina läsnä kaikki kolme tasoa: yksilö, yhteisö ja yhteiskunta. Yksilö nähdään osana yhteisöä ja yhteiskuntaa, ja kasvatuksessa huomioidaan ja tiedostetaan yhteiskunnan rakenteet, ja niihin pyritään vaikuttamaan. (Nivala & Ryyänen, 2019)

7 Johtopäätös

Tutkielmani tavoitteena oli aikaisempaan tutkimustietoon perehtymällä selvittää, uuvuttaako yhteiskunta alakouluikäiset oppilaat, ja miten koulu-uupumusta voidaan ehkäistä. Alakouluikäisten koulu-uupumus voidaan nähdä yhteiskunnallisena ongelmana, sillä THL:n (2021) vuoden 2021 kouluterveyskyselyn mukaan noin 14 950 jo pelkästään 4. ja 5. luokkalaisista koki koulun uupumusta. Lisäksi noin kolmasosa koululaisista on riskissä uupua (Salmela-Aro, 2008). Koulussa uupumus vaikeuttaa koulutyöskentelyä, ja se voi näyttäytyä ulospäin mm. koulusuoritusten heikkenemisenä, väsymyksenä tai itkuisuutena ja ahdistuksena (Talala, 2019). Kuitenkin taustalla on jo usein pidempi aikaisempaa uuvuttavaa väsymystä, kyynistymistä koulua kohtaan ja/tai riittämättömyyden tunteita opiskelijana (Salmela-Aro & Näätänen, 2005). Koulu-uupumuksen taustatekijöiksi yhdistetään kouluun liittyvät tekijät, kuten opettaja ja kaverit, henkilökohtaiset tekijät, kuten luonteenpiirteet ja perhetilanne, ja koulun asettamat vaatimukset (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014).

Kun uusliberalistisen yhteiskuntamme käsitys ihanneyksilöstä on muovautunut henkilökohtaista menestystä havittelevan ihmistyyppin suuntaan (Keskitalo-Foley ym., 2010), on samalla muutoksia tapahtunut koulutusideologiassamme. Koulusta on muovautunut hajautuneempi instituutio, päätäntävalta on lisääntynyt paikallisesti ja myös vanhemmilla on enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa. Lisäksi kilpailu- ja menestysajattelu on korostunut entisestään. (Rinne, 2000).

Weber ja Jaekel-Reinhard (2000) ovat löytäneet yhteyden yhteiskunnan ja työperäisen uupumuksen välillä. He nostavat uuvuttaviksi tekijöiksi mm. yhteiskunnan individualismin, asetetut koulutusodotukset ja ajanpuutteen sekä työskentely-ympäristön tekijöiksi tuen puutteen, liikkuvuuden/joustavuuden ja kilpailun. Tekijät vaikuttavat negatiivisesti psykososiaalisen stressin määrään, joka pitkittyessään aiheuttaa uupumista. (Weber & Jaekel-Reinhard, 2000) Vaikka artikkeli pohjautuu työhön liittyvään uupumukseen, on edellä mainitut tekijät nähtävillä konkreettisesti myös alakoululaisen kouluarjessa. Individualismi näkyy POPS:n laaja-alaisissa tavoitteissa mm. vastuun ottamisena, itsenäisenä työskentelynä ja omien vahvuuksien löytämisena (Opetushallitus, 2016). Yksilölle asetetut paineet menestyä ja suoriutua elämästä hyvin (Oleson ym., 2000) voivat ilmetä mm. koulutusodotuksina. Resurssien riittämättömyys, kuten henkilökunnan vähäisyys ja puutteelliset työskentelyolosuhteet (Pesonen, 2009) aiheuttavat kiirettä, ja se voi näkyä mm. tarpeellisen tuen puuttumisena lapsille. Avoimet fyysiset ympäristöt

ovat lisääntyneet, jotka mahdollistavat joustavat tilaratkaisut ja helpon liikkumisen. Lisäksi kilpailuasetelma on korostunut, mm. kun yrittäjäyyskasvatus on otettu mukaan opetettaviin sisältöihin.

Tutkielmani lopussa nostin esiin keinoja koulu-uupumuksen ehkäisemiseen etenkin yhteiskunta- ja yhteisötasolla. Uusikylän (2003) mukaan vaaditaan kasvatusasenteen muutosta, sillä liian usein vanhemmat väsyttävät itsensä ja lapsensa ns. superkasvattamiseen. Simola (2015) näkee koulussa ratkaisuna riittävyyden eetoksen, jossa riittävän hyvä on tarpeeksi erinomaisuuden sijaan. Lisäksi hän korostaa, että mahdollisten koulu-uudistusten tulee aina olla mahdollisia toteuttaa konkreettisesti, ja niiden tulee mahdollistaa oppilaille yhteiskunnallisesti merkittäviä oppimisen mahdollisuuksia. Hän pitää tärkeänä, että uudistukset hyväksytään oppilailta, vanhemmilla ja opettajilla. (Simola, 2015) Yhteisötasolla merkittäviä uupumusta ehkäiseviä tekijöitä ovat ajanhallinta, kommunikointi, onnistumisten tunnustaminen (Weber & Jaekel-Reinhard, 2000), suora, rohkaiseva palautteenanto, onnistumisten mahdollistaminen, sopiva haastaminen ja yhdessäolo (Sharma & Cooper, 2017). Lisäksi koulun tulee tarjota välineet resilienssin kasvattamiseen (Lipponen, 2020).

Sosiaalipedagogiikka puhuu inhimillisemmän yhteiskunnan puolesta ja nostaa esiin kuusi eri sosiaalipedagogisen työotteen piirrettä: dialoginen kohtaaminen, toimijuuden ja oman osallistumisen tukeminen, yhteisöllisyys, toiminnallisuus ja luovuus, teorian ja käytännön rinnakkaiselo ja vuoropuhelu sekä yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan tasojen huomioiminen. Esimerkiksi koulussa käytettävän sosiaalipedagogisen työotteen avulla tavoitellaan yksilön potentiaalin toteutumista, sivistystä, arvostavaa vuorovaikutusta sekä inhimillisempää yhteiskuntaa, jossa yhteiskunnallinen osattomuus, pahoinvointi ja eriarvoisuus vähenevät. (Nivala & Ryyänen, 2019)

Johtopäätöksenä voi todeta, että vaikka n. 15 000:n lapsen tämänhetkinen uupuminen tuntuu suurelta luvulta, todellisuudessa tilastot ovat merkittävästi suuremmat, sillä luku kattaa vain kaksi alakoulun vuosiluokkaa. Tilastoista ja ongelman vakavuudesta huolimatta, koulu-uupumistutkimukset eivät Suomessa toistaiseksi ylety alakouluikäisiin lapsiin. Tutkimuksen tarpeellisuus tulevaisuudessa on kuitenkin perusteltua jo esimerkiksi koronapandemian aikaisen ja jälkeisen uutisoinnin perusteella siitä, kuinka uupuneita lapset ovat koulutyöskentelyyn.

Vaikka yhteiskunnan uuvuttavista tekijöistä puhutaan esimerkiksi sosiaalisessa mediassa ja uupumuksen yhteiskunnallinen ulottuvuus voidaan tunnistaa, se ei näy uupumustutkimuksissa.

Salmela-Aron & Upadhyayan (2014) mallissa koulu-uupumusta vahvistavaksi tekijäksi tunnustetaan koulun asettamat vaatimukset, jonka taustalla voi mahdollisesti näkyä yhteiskunnan asettamat vaatimukset siitä, mitä kohti lasten tulisi pyrkiä opinnoissa ja ylipäänsä elämässä. Kuitenkaan tämä ei ole näkyvissä suoraan vaan se on rivien välistä luettua tietoa. Nykyiseen uusliberalistiseen yhteiskuntakäsitykseen kuuluu hyvin vahvasti ajatus siitä, että yksilö on vastuussa omasta hyvinvoinnistaan, ja epäonnistuessa virheet nähdään yksilössä (Harvey, 2007). Voi olla, että tämä on osasy siihen, miksi uupumustutkimuksessa painottuu edelleen yksilönäkökulma.

Aiheen tutkimattomuus aiheuttaa kuitenkin haastetta vastata ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ”Uuvuttaako yhteiskunta alakouluikäiset oppilaat?”. Tutkimuksia yhteiskunnan ja koulu-uupumuksen välisestä yhteydestä ei löytynyt, joten suoraan tutkimustuloksiin vetoamalla ei voi kysymykseen vastata. Vaikka nostin esiin artikkelin, jossa löydettiin sekä yhteiskunnan että työskentely-ympäristön tekijöitä, jotka nostattavat psykososiaalista stressiä ja vaikuttavat uupumisriskiin sitä nostattavalla tavalla, en luotettavuussyistä voi käyttää sitä suoraan perusteena. Kuitenkin on hyvä tulevaisuuden tutkimuksia varten todeta, että lapset elävät aikuisten kanssa samassa todellisuudessa, ja ovat myös jatkuvasti tekemisissä uupuneiden aikuisten kanssa. Koulu on lasten työpaikka, joten on luonnollista, että uupuminen heijastuu koulutyöskentelyyn.

Koulu-uupumuksen ehkäisykeinoista, joka oli toinen tutkimuskysymykseni, voi johtopäätöksenä todeta sen, että muutoksen täytyy lähteä laajemmin yhteiskunnalliselta tasolta, sillä koulu on julkinen, laaja instituutio, jonka rattaiden suunnan vaihtamiseen ei riitä yksilön voimat. Vaikka luokanopettaja pystyy vaikuttamaan moniin koululuokan sisäisiin tapahtumiin, ilmapii-riin ja asenteisiin, siltikin yhteiskunnallisten kasvatusasenteiden ja koulutuspoliittisten muutosten tulee olla lähtöisin yhteiskunnasta. Muutokset tarvitsevat kuitenkin taakseen laajan tutkimusnäytön, jota ei tällä hetkellä löydy.

8 Pohdinta

Hyvän tutkimuksen kriteerinä pidetään tutkimuksen sisäistä johdonmukaisuutta. Toisena laadukkaan ja luotettavan tutkimuksen vaatimuksena nähdään eettinen kestävyys ja sitoutuneisuus. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan, TENK:n (2023) mukaan mm. yleinen huolellisuus ja tarkkuus niin tulosten tallentamisessa, esittämisessä kuin arvioinnissakin. Muita keskeisiä lähtökohtia ovat tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaiset ja eettisesti kestävät tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmät, avoin ja vastuullinen tutkimustulosten raportointi sekä muita tutkijoita kunnioittava työskentelytapa. Tekaistujen havaintojen sepittäminen, tulosten vääristäminen, toisen henkilön havaintojen esittäminen omilla nimillä ja suora tai mukailleen tehty kopiointi eli plagiointi nähdään vilppinä. (TENK, 2012)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Luotettavasta tutkimusraportista tulisi kuitenkin ilmetä ainakin seuraavat asiat: tutkimuksen kohde ja tarkoitus, oma sitoutuminen tutkijana, aineistonkeruu, tutkimuksen tiedonantajat ja heidän suhteensa tutkijaan, tutkimuksen kesto, analyysi, luotettavuuden arviointi ja tutkimuksen raportointi. Tutkijan tulee siis antaa lukijalle riittävästi tietoa, jotta lukija kykenee arvioimaan tutkimuksen laatua, luotettavuutta ja sen tutkimustuloksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018)

Tutkielmassani sisäinen johdonmukaisuus näkyy loogisesti etenevässä rakenteessa sekä toisiinsa sidoksissa olevissa kirjallisuuslähteissä. Tutkimusta tehdessä, on kirjallisuuden valintaan suhtauduttava kriittisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007), joten mukaan olen ottanut ainoastaan lähteitä, jotka liittyvät oleellisesti tutkielmani aiheeseen, ja joita pystyn hyödyntämään mahdollisimman monipuolisesti. Eettisen kestävyuden olen pyrkinyt huomioimaan myös kirjallisuutta etsiessä. Olen hyödyntänyt tutkielmassani ainoastaan tieteellisiä, vertaisarvioituja lähteitä, ja lähteiden viittaamisessa olen noudattanut huolellisesti tiedekunnan ohjeistusta. Tutkielmani kirjallisuus on primäärilähteitä ja hyödynnettyä on monipuolisesti sekä suomen- että vieraskielistä kirjallisuutta. Olen perehtynyt kirjoihin niin paperi- kuin digitaalimuodossa sekä lisäksi hyödyntänyt tutkimusartikkeleita, väitöstekstejä ja muutamia internetsivustoja. Muiden tutkijoiden töitä olen kunnioittanut merkittävällä heidän havaintonsa viitteineen asiaankuullavalla tavalla.

Tutkielmani luotettavuutta lisää edellä mainitun listan mukaan se, että olen tuonut tekstissäni perusteluineen ilmi, mitä olen tutkimassa ja mistä syystä. Lisäksi olen tuonut esiin omaa rooliani tutkielman tekijänä, ja kertonut aiheen henkilökohtaisia taustoja, ja vedonnut aiheen tutkimisen tärkeyteen sen ajankohtaisuuden vuoksi. Aineistonkeruumuodoista, eli tässä tapauksessa eri kirjallisuuskatsausten tyypeistä, olen kertonut laajasti, ja tulevaa Pro gradu -tutkielmaa ajatellen olen perustellusti päätenyt narratiiviseen kirjallisuuskatsaukseen. Tutkielmani johtopäätöksessä ja pohdinnassa käyn läpi, miten tuloksiin ja yhteenvedoon päädyttiin, ja miten luotettavuus näyttäytyy työssäni. Listan muut kohdat, kuten tutkimuksen tiedonantajat ja heidän suhteensa tutkijaan ja tutkimuksen kesto eivät näy tutkielmassani, sillä tutkielmani pohjautuu aikaisempaan kirjallisuuteen aiheesta, eikä ole kentällä tehty tutkimus.

Tutkielmani luotettavuuteen negatiivisesti puolestaan vaikuttaa aiemman tutkimustiedon vähäisyys, ja siitä tehty valinta laajentaa näkökulmaa koulu-uupumuksesta työuupumukseen. Koulu-uupumusta ja uusliberalistista yhteiskuntaa yhdistäviä tutkimuksia oli mahdotonta löytää, joten pyrin vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, ”Uuvuttaako yhteiskunta alakouluikäiset oppilaat?”, työuupumuksen ja yhteiskunnan yhdistävän artikkelin avulla. Työuupumuksen ja koulu-uupumuksen määritelmät ovat pitkälti samat, mutta tiedostan, että työuupumusartikkelin sisältöjä ei voi suoraan yleistää tutkielman aiheeseen. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu jo itsessään se, että tutkimustuloksia ei yleistetä ilman kyseenalaistamista ja kritiikkiä (Hirsjärvi ym., 2007). Aiheen tutkimattomuudesta kertoo se, että vain yksi artikkeli löytyi selittämään edes työuupumuksen ja yhteiskunnan välistä yhteyttä. Tehdyt tulkinnat eivät siis saa tukea muista samaa ilmiötä käsitelleistä tutkimuksista, joka ei anna tukea vahvistavuudelle (Eskola & Suoranta, 1998).

Tutkielmani toteutuksesta haasteellista teki myös se, että vaikka koulu-uupumustutkimuksia on tehty, ei niitä ole kohdennettu alakouluikäisiin oppilaisiin. Tutkielman luotettavuuteen vaikuttaa se, että kaikki tilastotieto 1.–6. luokkalaisten koulu-uupumuksesta perustuu THL:n vuoden 2021 kouluterveyskyselyn viiteen väittämään, johon vastasi vain kaksi vuosiluokkaa, 5.–6. luokkalaiset. Tutkimus ei myöskään kattanut kaikkia maamme alakouluja, sillä kattavuus oli vain 89 % ikähaarukkaan kuuluvista oppilaista (THL, n. d.). Tutkielmassani en siis pystynyt hyödyntämään luotettavaa tietoa uupumistilastoista, joka kattaisi kaikki alakouluikäiset. Tarkoituksena oli hyödyntää Salmela-Aron ja Näätäsen BBI-10-mittarin avulla tuotettuja tilastotietoja, mutta tulokset olivat esitetty harhaanjohtavasti. Vaikka tutkimukseen osallistuin vain 9. luokan oppilaita peruskouluikäisistä, heidän tuloksensa olivat silti yleistetty koko peruskouluikäluokkaa koskeviksi. Tämä on kyseenalaista, sillä peruskoululaisiksi katsotaan kaikki 1.–9.

luokkalaiset oppilaat. Koen, että tämä on myös vastoin TENK:n hyvän tieteellisen käytännön ohjetta.

Olen pohtinut, että jatkaisin aiheen tutkimista ja tiedon syventämistä Pro gradu -tutkielmassani. Koen, että aihetta on tarpeen tutkia, ja saada ajankohtaista tietoa nuorten koulu-uupumustilastoista koronapandemian jälkeen. Tavoitteenani on kohdentaa tutkimukseni juuri alakouluikäisiin lapsiin, sillä tutkimusaukkoja löytyy heidän ikäluokastaan. Koen tärkeänä myös sen, että tutkimus kohdistuu jatkossa myös muihin kuin 4.–5. luokkalaisiin alakoululaisiin, jotta saadaan luotettava kuva koulu-uupumustilastoista. Lisäksi tutkielmassani haluan painottaa erityisesti yhteiskunnan roolia koulu-uupumuksen kehittymisessä. Toivon, että tämä on aihe, joka nousee esiin myös muissa tulevilla tutkimuksissa.

Lähteet

- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1997). Writing Narrative Literature Reviews. *Review of General Psychology*, 1(3), 311–320. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.1.3.311>
- Biesta, G. (2016). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. New York: Routledge.
- Chabot, P. (2018). *Global Burnout* [EBSCOhost ebook]. Bloomsbury Academic. Retrieved from <https://web-p-ebSCOhost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=0&sid=cd08b9a0-8298-44b1-bcca-940e543dae14%40re-dis&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=1682339&db=e000xww>
- Day, R. A. & Gastel, B. (2006). *How to Write and Publish a Scientific Paper* (6th ed.). Westport: Greenwood Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Flemming, L. & Sintonen, S. (2020). Häpeä osana suomalaista kasvatuskulttuuria. Välähdyksiä 1950-luvulta 2020-luvulle. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 314–328
- Ge, X., Lorenz, F. O., Conger R. D., Elder, G. H. & Simons, R. L. (1994). Trajectories of stressful life events and depressive symptoms during adolescence. *Developmental Psychology*, 30(4), 467–483. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.4.467>
- Harvey, D. (2008). *Uusliberalismin lyhyt historia*. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. (1997). *Sosiaalipedagogiikka*. Porvoo: WSOY.
- ICD-10. (2019). Z73.0 Burn-out. Haettu 26.1.2023 osoitteesta <https://icd.who.int/browse10/2019/en#/>
- Kallio, T. J. (2006). Laadullinen review -tutkimus metodina ja yhteiskuntatieteellisenä lähestymistapana. *Hallinnon tutkimus*, 25(2), 18–28
- Kattilakoski, R. (2018). Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa: Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta. Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tohtorikoulu/kasvatustieteiden-tohtoriohjelma/valmistuneet-vaitoskirjat/978-951-39-7440-4_vaitos08062018.pdf
- Keskinen, S. (2005). Johdanto. Teoksessa S. Keskinen (toim.), *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä* (s. 6–11). Helsinki: OKKA.

- Keskitalo-Foley, S., Komulainen, K. & Naskali, P. (2010). Risto Reipas riskinottaja: Koulutuspolitiikan tavoitteleva ihannekansalainen. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.), *Yrittäjyyskasvatus hallintana* (s. 15–36). Jyväskylä: Vastapaino.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J-K., Leskinen, E. & Salmela-Aro, K. (2008). Peer Group Influence and Selection in Adolescents' School Burnout: A Longitudinal Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23–55. <https://doi.org/10.1353/mpq.2008.0008>
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E. & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for assessment of burnout. *Work and stress*, 19(3), 192–207. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720>
- Leiringer, R. & Cardellino, P. (2011). Schools for the twenty-first century: School design and educational transformation. *British educational research journal*, 37(6), 915–934 <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.508512>
- Lipponen, K. (2020). *Resilienssi arjessa*. Helsinki: Duodecim.
- Maslach, C. (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention. *Current Directions in Psychological Science: a journal of the American Psychological Society*, 12(5), 189–192. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01258>
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. (1997). The Maslach Burnout Inventory Manual. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating Stress: A Book of Resources* (pp. 191–218). Lanham: The Scarecrow Press.
- Neckel, S., Schaffner, A. K. & Wagner, G. (2017). *Burnout, Fatigue, Exhaustion: An Interdisciplinary Perspective on a Modern Affliction* [EBSCOhost ebook]. Cham: Palgrave Macmillan. Retrieved from <https://web-p-ebSCOhost-com.pc124152 oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=0&sid=a9d97947-c347-4452-8941-149349b98105%40re-dis&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=1538648&db=nlebk>
- Nivala, E. (2008). *Kansalaiskasvatus globaalien ajan hyvinvointiyhteiskunnassa: kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehys*. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Nivala, E. & Ryyänen, S. (2019). *Sosiaalipedagogiikka: Kohti inhimillisempää yhteiskuntaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Numminen, J. (1994). *Koulutuspolitiikan vaihtoehdot*. Helsinki.
- Näätänen, P., Aro, A., Matthiesen, S. B. & Salmela-Aro, K. (2003). *Bergen Burnout Indicator 15*. Helsinki: Edita.

- Oberle, E. & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30–37. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031>
- Oksanen, A. (2008). Lapsuus jättömaana: teknologisen bränditalouden paisteessa vai pimenossa? Teoksessa A. R., Lahikainen, R-J, Punamäki & T, Tamminen (toim.), *Kulttuuri lapsen kasvattajana* (s. 45–59). Helsinki: WSOY.
- Oleson, K. C., Poehlmann, K. M., Yost, J. H., Lynch, M. E. & Arkin, R. M. (2000). *Subjective overachievement: Individual differences in self-doubt and concern with performance*. *Journal of personality*, 68(3), 491–524. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00104>
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. uud. p.). Helsinki: Next Print Oy. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetusministeriö. (2004). *Yrittäjyyskasvatuksen linjaukset ja toimenpideohjelma*. Opetusministeriön julkaisuja 2004:18. Haettu 6.2.2023 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80387/opm18.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pesonen, J. (2009). *Peruskoulun johtaminen – aikansa ilmiö*. Joensuun yliopisto.
- Patomäki, H. (2007). *Uusliberalismi Suomessa. Lyhyt historia ja tulevaisuuden vaihtoehdot* (3. uud. p.). Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö. Haettu osoitteesta https://patomaki.fi/Uusliberalismi_Suomessa.pdf
- Perusopetuslaki. (21.8.1998/628). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Rinne, R. (2000). The globalisation of education: Finnish education on the doorstep of the new EU millennium: The future of education international perspectives. *Educational Review*, 52(2), 131–142 <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/713664043>
- Salmela-Aro, K. (2008). Ajankohtaisia näkemyksiä nuorten koulu-uupumuksesta. Teoksessa A. R., Lahikainen, R-J, Punamäki & T. Tamminen (toim.), *Kulttuuri lapsen kasvattajana* (s. 233–245). Helsinki: WSOY.
- Salmela-Aro, K. (2018). Kouluinto ja koulu-uupumus. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 18–32) [Adobe Digital Editions -versio]. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/book/978-952-451-874-1>
- 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. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.12>

- Salmela-Aro, K. & Näätänen, P. (2005). *Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10*. Helsinki: Edita.
- Salmela-Aro, K., Tynkkynen, L. & Vuori, J. (2011). Parents' work burnout and adolescents' school burnout: Are they shared? *European journal of developmental psychology*, 8(2), 215–227. <https://doi.org/10.1080/17405620903578060>
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137–151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2020). School engagement and school burnout profiles during high school – The role of socio-emotional skills. *European journal of developmental psychology*, 17(6), 943–964. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1785860>
- Salminen, A. (2011). *Mikä on kirjallisuuskatsaus?: Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7961/isbn_978-952-476-349-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Santos, H. C., Varnum, M. E. W & Grossmann, I. (2017). Global Increases in Individualism. *Psychological science*, 28(9), 1228–1239. <https://doi.org/10.1177/0956797617700622>
- Salokoski, T. & Mustonen, A. (2007). *Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin – katsaus tutkimuksiin sekä kansainvälisiin mediakasvatuksen ja -sääntelyn käytäntöihin*. Helsinki: Mediakasvatusseura. Haettu osoitteesta <http://mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2018/06/ISBN978-952-99964-2-1.pdf>
- Schaffner, A. K. (2017) Pre-Modern Exhaustion: On Melancholia and Acedia. In S. Neckel, A. K. Schaffner & G. (Eds.), *Wagner Burnout, Fatigue, Exhaustion: An Interdisciplinary Perspective on a Modern Affliction* (pp. 25–73) [EBSCOhost ebook]. Cham: Palgrave Macmillan. Retrieved from <https://web-s-ebsohost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=0&sid=bc16cc57-2bb3-4e17-b54d-bce6f12910af%40re-dis&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtG12ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=1538648&db=nlebk>
- Schugurensky, D. (2014). Social Pedagogy and Critical Theory: A Conversation with Hans Thiersch. *International journal of social pedagogy*, 3(1), 4–14. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2014.v3.1.002>
- Seppänen, P. (2003). Miten ja miksi kouluvalintapolitiikka tuli Suomen peruskouluun 1990-luvulla? Kouluvalinnan lainsäädäntömuutokset sekä perustelut ja kritiikki kansainvälisessä valossa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 68(2), 175–187. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201209116893>

- Sharma, R. S. & Cooper, C. (2017). *Executive burnout: Eastern and Western Concepts, Models, and Approaches for Mitigation* [EBSCOhost ebook]. Bingley: Emerald. Retrieved from <https://web-s-ebsochost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/detail/detail?vid=0&sid=3f62ad8d-d778-4b55-8974-5db351439319%40re-dis&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZSZzY29wZT1zaXRl#AN=1423620&db=e000xww>
- Simola, H. (2002). Erinomaisuuden eetoksesta kohti riittävän hyvän koulun politiikkaa. Teoksessa T. Holopainen, E. Lukkarinen & P. Rautama (toim.), *Paluu kansalliseen koulutuspolitiikkaan: Kirjoituksia suomalaisesta koulutuksesta ja koulutuspolitiikasta* (s. 214–233). Helsinki: Valtion alueellisen sivistyshallinnon virkamiehet VSV ry.
- Simola, H. (2015). *Koulutusiimeen paradoksit: esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta* [Adobe Digital Editions -versio]. Tampere: Vastapaino. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789517685214>
- Simola, H., Rinne, R. & Kivirauma, J. (2002). Abdication of the Education State or Just Shifting Responsibilities? The appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion/inclusion in Finland. *Scandinavian journal of educational research*, 46(3), 247–264. <https://doi.org/10.1080/0031383022000005661>
- Talala, M. (2019). *Psyykkisesti oireileva oppilas* [Adobe Digital Editions -versio]. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/978-952-451-936-6>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (n. d.) Kouluterveyskyselyn toteuttaminen: Vastaajamäärät. Haettu 18.1.2023 osoitteesta <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely/vastaajamaara>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2021). Kouluterveyskyselyn tulokset 2017–2021. Perusopetus 4. ja 5. luokan oppilaat. Haettu 18.1.2023 osoitteesta https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/fact_ktk_ktk4?row=200101L&row=measure-187203L&column=area1-600836.&column=time-199465.403056.601069.&column=gender-143993&fo=1#
- Torraco, R. J. (2005). Writing Integrative Literature Reviews: Guidelines and Examples. *Human resource Development Review*, 4(3), 356–367. <https://doi.org/10.1177/1534484305278283>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: TENK. Haettu osoitteesta https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: TENK. Haettu osoitteesta https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*. London: Routledge.
- Uusikylä, K. (2003). *Vastatulia: Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusikylä, K. (2010). *Vastaiskuja: Inhimillisen elämän puolesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varjo, J., Kalalahti, M. & Silvennoinen, H. (2016). Koulutuspolitiikka ja tasa-arvokehityksen suunta: yhteenvetoa ja päätöksiä. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti & J. Varjo (toim.), *Koulutuksen tasa-arvon muuttuvat merkitykset* (s. 351–366). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteen seura ry.
- Värri, V-M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Weber, A. & Jaekel-Reinhard, A. (2000). Burnout syndrome: a disease of modern societies? *Occupational medicine*, 50(7), 512–517. <https://doi.org/10.1093/occmed/50.7.512>

Liite 1

BBI-10-mittarin kyselylomakkeen väittämät ja vastausvaihtoehdot (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, s. 30)

	Täysin samaa mieltä	Eri mieltä	Osittain eri mieltä	Osittain samaa mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
1. Tunnen hukkuvani koulutyöhön.	1	2	3	4	5	6
2. Tunnen itseni haluttomaksi opinnoissani ja ajattelen usein lopettavani opiskelun.	1	2	3	4	5	6
3. Minulla on usein riittämättömyyden tunteita opinnoissani.	1	2	3	4	5	6
4. Nukun usein huonosti erilaisten opiskeluasioiden takia.	1	2	3	4	5	6
5. Minusta tuntuu, että olen menettämässä kiinnostukseni opiskelua kohtaan.	1	2	3	4	5	6
6. Pohdin alituisesti, onko opiskelullani merkitystä.	1	2	3	4	5	6
7. Minusta tuntuu, että minulla on yhä vähemmän annettavaa opinnoissani.	1	2	3	4	5	6
8. Murehdin opiskeluasioita paljon myös vapaa-ajalla.	1	2	3	4	5	6
9. Odotin ennen saavani opinnoissani paljon enemmän aikaa kuin nyt.	1	2	3	4	5	6
10. Opiskelujen paine aiheuttaa ongelmia läheisissä ihmissuhteissani.	1	2	3	4	5	6