

**ULKOISEN ONGELMAKÄYTTÄYTYMISEN YHTEYS TOISEN ASTEEN  
KOULUTUKSEN KESKEYTTÄMISRISKIIN JA VERTAISTEN TUKI  
SUOJAAVANA TEKIJÄNÄ**

Bettina Tavinen

Emmi Vihola

Pro gradu -tutkielma

Psykologian laitos

Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Psykologian laitos

TAVINEN, BETTINA & VIHOLA, EMMI: Ulkoisen ongelmakäyttäytymisen yhteys koulutuksen keskeyttämisriskiin ja vertaisten tuki suojaavana tekijänä

Pro gradu -tutkielma, 35 s.

Ohjaajat: Sami Määttä & Kati Vasalampi

Toukokuu 2020

---

Tässä tutkimuksessa tarkastelimme, ennakoiko kuudennella luokalla arvioitu ulkoinen ongelmakäyttäytyminen koulutuksen keskeyttämisriskiä toisella asteella. Tutkimme myös, ennakoiko ulkoinen ongelmakäyttäytyminen koulutuksen keskeyttämisriskiä eri tavoin tytöille kuin pojille. Lisäksi tutkimme, suojaako vertaisten tuki koulutuksen keskeyttämisriskiltä niitä opiskelijoita, joilla oli kuudennella luokalla arvioitu olevan ulkoista ongelmakäyttäytymistä. Tutkimus on osa Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin -hanketta, joka puolestaan on jatkoa Alkuportaata seurantatutkimukselle. Aineisto on kerätty vuonna 2012 oppilaiden ollessa kuudennella luokalla ja syksyllä 2018 opiskelijoiden ollessa toisen asteen kolmannella luokalla. Lopulliseen aineistoon kuului 750 (tyttöjä 56%, poikia 44%) opiskelijaa neljältä eri paikkakunnalta. Opiskelijoista suurin osa opiskeli joko ammattikoulussa tai lukiossa. Ulkoista ongelmakäyttäytymistä ja vertaisilta saatua tukea mitattiin itsearviointilomakkeilla. Tieto koulutuksen keskeyttämisriskistä saatiin puolestaan yhdistämällä rekisteritieto tavoiteajassa valmistumisesta ja oma arvio opintojen edistymisestä. Tulokset osoittivat, että jo kuudennella luokalla arvioitu ulkoinen ongelmakäyttäytyminen ennakoi koulutuksen keskeyttämisriskiä toisella asteella. Lisäksi havaitsimme, että ulkoinen ongelmakäyttäytyminen ei ennakoanut koulutuksen keskeyttämisriskiä eri tavoin tytöille kuin pojille. Tulokset osoittivat myös, että vertaisilta saatu tuki itsessään suojasi opiskelijoita koulutuksen keskeyttämisriskiltä. Vertaisilta saatu tuki ei muuntanut varhaisen ulkoisen ongelmakäyttäytymisen ja koulutuksen keskeyttämisriskin välistä yhteyttä. Tutkimuksen tulokset viittaavat siihen, että jo varhain tunnistamalla ja puuttamalla ulkoiseen ongelmakäyttäytymiseen voitaisiin ennaltaehkäistä koulutuksen keskeyttämistä toisella asteella. Lisäksi tukemalla opiskelijoiden myönteisten vertaissuhteiden kehittymistä olisi mahdollista vaikuttaa siihen, että opiskelijat saattaisivat toisen asteen koulutuksensa loppuun asti.

Avainsanat: koulupudokkuus, koulutuksen keskeyttämisriski, seurantatutkimus, toisen asteen opinnot, ulkoinen ongelmakäyttäytyminen, vertaisten tuki

# SISÄLTÖ

1. JOHDANTO.....	1
1.1. Koulutuksen keskeyttäminen .....	1
1.2. Ulkoisen ongelmakäyttäytymisen yhteys koulutuksen keskeyttämisiin.....	4
1.3. Vertaisten tuen yhteys ulkoiseen ongelmakäyttäytymiseen ja koulutuksen keskeyttämisiin.....	6
1.4. Tutkimuskysymykset ja oletukset.....	8
2. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	9
2.1. Aineiston kuvaus.....	9
2.2. Tutkimuksessa käytetyt mittarit ja muuttujat.....	10
2.3. Aineiston analyysi.....	12
3. TULOKSET.....	12
3.1. Kuvailevat tiedot.....	12
3.2. Ulkoisen ongelmakäyttäytymisen, sukupuolen ja vertaisten tuen yhteys koulutuksen keskeyttämisiin.....	13
4. POHDINTA.....	15
4.1. Varhainen ulkoinen ongelmakäyttäytyminen ja koulutuksen keskeyttämisiin.....	16
4.2. Sukupuolen yhteys koulutuksen keskeyttämisiin.....	18
4.3. Vertaisilta saatu tuki suojaavana tekijänä.....	19
4.4. Tutkimuksen rajoitukset, vahvuudet ja jatkotutkimusaiheet.....	21
4.5. Johtopäätökset.....	23
LÄHTEET.....	25

## **1. JOHDANTO**

Toisen asteen opintojen loppuun saattaminen ja työelämään siirtyminen ovat tärkeitä saavutuksia nuoren elämässä. Koulutus on myös todella merkittävä tekijä ennustettaessa tulevaa terveyttä ja hyvinvointia (Freudenberg & Ruglis, 2007). Koulutuksen keskeyttäminen onkin yleinen huolenaihe länsimaissa (Markussen, Frøseth, & Sandberg, 2011), koska sillä on todettu olevan haitallisia seurauksia niin yksilön tulevaisuuden kuin yhteiskunnan kannalta ja sen on nähty johtavan jopa nuoren syrjäytymiseen (EASNIE, 2016; Maynard, Salas-Wright, & Vaughn, 2015; Myrskylä, 2012; Rumberger, 1987). Koulutuksen keskeyttämisen taustalla vaikuttaa puolestaan monia tekijöitä. Usein se nähdään prosessina, jossa monet riskitekijät kasautuvat (EASNIE, 2016; Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000; Rumberger & Lim, 2008). Ulkoinen ongelmakäyttäytyminen, eli heikko itsensäätely, aggressiivisuus ja epäsosiaalisuus, on tutkimusten mukaan yksi koulutuksen keskeyttämistä ennakoiva tekijä (Farmer ym., 2003; Fergusson & Horwood, 1998; Orpinas, Raczynski, Peters, Colman, & Bandalos, 2015; Véronneau & Vitaro, 2007).

On tärkeää tutkia pitkittäisasetelmalla, voiko varhainen eli jo alakoulussa havaittu ulkoinen ongelmakäyttäytyminen ennakoita koulutuksen keskeyttämistä toisella asteella. Koska ulkoisella ongelmakäyttäytymisellä on kielteisiä vaikutuksia nuoren tulevaisuuden kannalta, on toisaalta tärkeää tutkia myös sitä, voisiko jokin tekijä ehkäistä niitä. Erityisenä mielenkiinnon kohteena on vertaisilta saatu tuki, koska vertaisilla on suuri merkitys erityisesti nuoruudessa. Tarvitaankin lisää tutkimusta siitä, voisiko vertaisten tuki suojata koulutuksen keskeyttämiseltä niitä nuoria, joilla ilmenee ulkoista ongelmakäyttäytymistä. Aiheesta ei juurikaan ole aiempaa tutkimustietoa, minkä vuoksi tämä tutkimus tuo tärkeää uutta tietoa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia varhaisen ulkoisen ongelmakäyttäytymisen ja vertaisten tuen puutteen yhteyttä toisen asteen koulutuksen keskeyttämisriskiin. Tutkimus on osa laajempaa Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin - tutkimushanketta.

### **Koulutuksen keskeyttäminen**

Koulutuksen keskeyttäminen voidaan nähdä moniulotteisena käsitteenä. Usein sillä kuitenkin tarkoitetaan, että nuori on jättänyt koulutuksensa kesken ennen toisen asteen tutkinnon saavuttamista (De Witte, Cabus, Thyssen, Groot, & van den Brink, 2013; Markussen ym., 2011). Vaikka koulutuksen keskeyttämistä voidaan Suomessa havaita kaikilla koulutusasteilla, on keskeyttäminen yleisintä ammatillisessa koulutuksessa (SVT, 2018). Tilastokeskuksen (2018) mukaan Suomessa

lukuvuonna 2017/2018 lukiokoulutuksessa olevista nuorista 3.2 prosenttia keskeytti koulutuksensa, kun taas ammatillisessa koulutuksessa 8.7 prosenttia nuorista keskeytti koulutuksensa. Pojat keskeyttivät lukiokoulutuksen useammin kuin tytöt, ja tytöt keskeyttivät ammatillisen koulutuksen useammin kuin pojat (SVT, 2018). Useiden tutkimusten mukaan koulutuksen keskeyttäjiä on kuitenkin ollut enemmän poikia kuin tyttöjä (Opetushallitus, 2014; Jimerson ym., 2000; Lovelace, Reschly, & Appleton, 2017; Maynard ym., 2015). Toisaalta valtaosa nuorista suorittaa toisen asteen tutkintonsa loppuun (Opetushallitus, 2014), ja osa niistä nuorista, jotka ovat keskeyttäneet toisen asteen opinnot, jatkavat niitä myöhemmin (Kuronen, 2011; Myrskylä, 2012). Osa nuorista saattaa keskeyttää koulutuksensa myös vaihtaakseen koulutusalaan (Opetushallitus, 2014). Kuitenkin 80 prosenttia pelkän peruskoulutuksen varassa olevista nuorista, jotka ovat jääneet opiskelun ja työn ulkopuolelle, ei suorita toisen asteen tutkintoa myöhemminkään (Myrskylä, 2012). Toisen asteen koulutuksen puuttuminen on suuri huolenaihe, koska sillä on merkittäviä kielteisiä vaikutuksia yhteiskunnan kannalta. Suomessa vuonna 2017 reilu kolmannes työn ja opiskelun ulkopuolella olevista nuorista oli pelkän peruskoulutuksen varassa (SVT, 2018). Niiden nuorten keskuudessa, jotka ovat käyneet vain peruskoulutuksen, syrjäytyminen on yli kaksinkertaista verrattuna muihin ikäluokan nuoriin (Myrskylä, 2012). Koulutuksen puuttuminen nostaa merkittävästi valtion kustannuksia, sillä se lisää julkisen terveydenhuollon ja sosiaalisten tuen tarvetta, tulonsiirtoja ja menetettyjä verotuloja (Hilli, Ståhl, Merikukka, & Ristikari, 2017; OECD, 2012).

Koulutuksen keskeyttämisellä on monia haitallisia sekä pitkäaikaisia vaikutuksia myös yksilön myöhempään elämään, hyvinvointiin ja terveyteen. Koulutuksen keskeyttäminen on yhteydessä yksilön heikompaan asemaan työmarkkinoilla ja siihen, että yksilö on kokonaan työelämän ulkopuolella (Opetushallitus, 2014; EASNIE, 2016; Myrskylä, 2012). Koulutuksen keskeyttäminen onkin vahvasti yhteydessä yksilön taloudelliseen tilanteeseen (Freudenberg & Ruglis, 2007; Lansford, Dodge, Pettit, & Bates, 2016; Rumberger, 1987), sillä koulutuksensa keskeyttäneillä on matalammat tulot verrattuna muuhun väestöön (Layton, 2018; Swanson, 2009). Koulutuksen keskeyttäjät raportoivat myös heikompa mielen terveyttä verrattuna koulutuksen suorittaneisiin (Maynard ym., 2015; Ramsdal, Bergvik, & Wynn, 2018), he kokevat olevansa vähemmän onnellisia ja tyytyväisiä elämään (Oreopoulos & Salvanes, 2011) ja heillä on kohonnut itsemurhariski (Maynard ym., 2015). Lisäksi heillä on havaittu olevan enemmän fyysisiä terveysongelmia ja kroonisia sairauksia pitkällä aikavälillä kuin niillä, jotka ovat saavuttaneet toisen asteen tutkinnon (Allison, Attisha, & Health, 2019; Vaughn, Salas-Wright, & Maynard, 2014; Zajacova, 2012). Koulutuksen keskeyttäminen näyttäisi olevan yhteydessä myös lisääntyneeseen päihteiden käyttöön, kuten tupakointiin (Maynard ym., 2015; Tresidder, Macaskill, Bennett, & Nutbeam, 1997) sekä huumeiden (Henry, Knight, & Thornberry, 2012; Kogan, Luo, Murry, & Brody, 2005; Tresidder ym., 1997) ja

alkoholin käyttöön (Henry ym., 2012; Zajacova, 2012). Lisäksi on havaittu, että koulutuksen keskeyttäneiden keskuudessa on enemmän rikollisuutta verrattuna niihin, jotka saattavat koulutuksensa loppuun (Cook & Kang, 2016; Henry ym., 2012; Lansford ym., 2016; Maynard ym., 2015). Toisaalta on kuitenkin muistettava, että koulutuksen keskeyttäjät ovat heterogeeninen joukko, eikä keskeyttäminen johda kaikilla kielteiseen kehityspolkuun (Dillon, Liem, & Gore, 2003).

Koulutuksen keskeyttämisen taustalla vaikuttaa monia tekijöitä. Koulutuksen keskeyttäminen onkin todennäköisempää, jos nuorella on monia keskeyttämiselle altistavia riskitekijöitä (Bowers, 2010; Neild, 2009). Rumberger ja Lim (2008) jaottelevat koulutuksen keskeyttämiseen vaikuttavat tekijät niihin, jotka liittyvät opiskelijoiden yksilöllisiin ominaispiirteisiin ja niihin, jotka liittyvät yhteisöllisiin piirteisiin. Heidän mukaansa yksilöllisiin ominaispiirteisiin liittyviä tekijöitä ovat taustatekijät, koulusuoriutuminen, käyttäytyminen ja asenteet. Tutkimusten mukaan esimerkiksi matala sosioekonominen asema lisää koulutuksen keskeyttämisriskiä (Alivernini & Lucidi, 2011; Jimerson ym., 2000; Parr & Bonitz, 2015). On myös havaittu, että esimerkiksi luokalle jääminen (Gubbels, van der Put, & Assink, 2019), oppimisvaikeudet (Gubbels ym., 2019; Korhonen, Linnanmäki, & Aunio, 2014) ja matala koulusuoriutuminen (Bowers, 2010; Glennie, Bonneau, Vandellen, & Dodge, 2012; Gubbels ym., 2019) ennustavat vahvasti koulutuksen keskeyttämistä. Myös matala oppimismotivaatio tai mielenterveysongelmat kasvattavat nuoren koulutuksen keskeyttämisriskiä (Dupéré ym., 2018; Fan & Wolters, 2014; Hjorth ym., 2016). Lisäksi ulkoisella ongelmakäyttäytymisellä, kuten tarkkaavuus- ja käytöshäiriöillä, on vahva yhteys koulutuksen keskeyttämiseen (Fergusson & Horwood, 1998; Orpinas ym., 2015), kuten myös toistuvilla poissaoloilla koulusta (Allison ym., 2019; Gubbels ym., 2019). Toisaalta kouluun sitoutumattomuus voidaan nähdä yhtenä tärkeimpänä tekijänä koulutuksen keskeyttämisriskin taustalla (Archambault, Janosz, Morizot, & Pagani, 2009; Lovelace ym., 2017; Rumberger & Lim, 2008).

Rumbergerin ja Limin (2008) mukaan yhteisöllisiin tekijöihin koulutuksen keskeyttämisen taustalla kuuluvat perhe, toverit, koulu ja yhteisö. Nämä kontekstuaaliset tekijät ovat myös keskeisiä koulutuksen loppuun saattamisen kannalta, sillä ne muovaavat nuoren asenteita, käyttäytymistä ja kokemuksia. Esimerkiksi vanhempien antamalla tuella, opettaja-oppilassuhteella, opetuksen laadulla ja koulun ilmapiirillä on havaittu olevan vaikutusta nuoren koulutuksen loppuun saattamisessa (Christle, Jolivette, & Nelson, 2007; Gubbels ym., 2019; Holen, Waaktaar, & Sagatun, 2018; Krane & Klevan, 2018; Lee & Burkam, 2003; Magen-Nagar & Shachar, 2017). Vanhempien ja kouluun liittyvien tekijöiden lisäksi yksi tärkeä yhteisöllinen tekijä nuoren koulupolun kannalta on vertaiset. Se, että nuori tulee hyväksytyksi vertaistensa taholta, on koulutuksen loppuun saattamisen kannalta keskeinen tekijä (Christle ym., 2007; Véronneau & Vitaro, 2007). Toisaalta vertaisten hylkäämisen kohteeksi joutuminen on usean tutkimuksen mukaan havaittu olevan yhteydessä koulutuksen

keskeyttämiseen (Carbonaro & Workman, 2013; Jimerson ym., 2000; Kupersmidt & Coie, 1990; Ollendick, Weist, Borden, & Greene, 1992).

Erilaisten yksilöllisten ja yhteisöllisten riskitekijöiden lisäksi myös koulutuksen aikana ilmenevät äkilliset stressitekijät, kuten onnettomuudet ja kriisitilanteet, voivat vaikuttaa siihen, että nuori keskeyttää koulutuksensa (Dupéré ym., 2018; Samuel & Burger, 2019). Yleensä koulutuksen keskeyttämistä pidetään kuitenkin ajan kuluessa kehittyvänä ja kasautuvana prosessina, jonka taustalta löytyy useita eri tekijöitä ja jonka kehittyminen voi alkaa jo varhain alakoulusta alkaen (De Witte ym., 2013; EASNIE, 2016; Jimerson ym., 2000; Lyche, 2010; Rumberger & Lim, 2008). Prosessiluonteisuutta kuvastaa myös se, että jo aikomukset keskeyttää koulutus ennakoivat usein varsinaista keskeyttämistä (Eicher, Staerklé, & Clémence, 2014; Vasalampi, Kiuru, & Salmela-aro, 2018). Tässä tutkimuksessa tutkimme koulutuksen keskeyttämisriskiä toisella asteella tarkastelemalla valmistumisen viivästyistä, sillä sen on nähty ennakoivan varsinaista koulutuksen keskeyttämistä (Opetushallitus, 2014). Jotta koulutuksen keskeyttämisriskiin pystyttäisiin puuttamaan mahdollisimman aikaisessa vaiheessa, olisi jo varhain ilmenevien riskitekijöiden havaitseminen tärkeää (Fiscella, 2008; Lyche, 2010; Orpinas, Raczynski, Hsieh, Nahapetyan, & Horne, 2018).

### **Ulkoisen ongelmakäyttäytymisen yhteys koulutuksen keskeyttämisriskiin**

Ongelmakäyttäytyminen jaetaan tyypillisesti sisäiseen ja ulkoiseen ongelmakäyttäytymiseen (Barber, 1992). Ulkoisessa ongelmakäyttäytymisessä on kyse käyttäytymisen alhaisesta kontrollista, sisäisessä ongelmakäyttäytymisessä puolestaan ylikontrolloidusta käyttäytymisestä (Achenbach & Edelbrock, 1978). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme ainoastaan ulkoista ongelmakäyttäytymistä, joka on yleensä jaettu tarkkaamattomuuteen ja käytösongelmiin (Campbell, Shaw, & Gilliom, 2000; Hinshaw, 1992). Näistä ulottuvuuksista keskitymme käytösongelmiin, jotka ilmenevät heikkona itsesäätelynä ja impulsiivisuutena, uhmakkuutena sekä aggressiivisena ja epäsosiaalisena käyttäytymisenä, jotka näkyvät vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa (Achenbach & Edelbrock, 1978; Barber, 1992; Hinshaw, 1992). Ulkoiseen ongelmakäyttäytymiseen voi liittyä myös esimerkiksi rikollisuutta ja päihteiden käyttöä (Barber, 1992). Liun (2005) mukaan ulkoisen ongelmakäyttäytymisen ja antisosiaalisen käyttäytymisen termit tarkoittavat lähes samaa asiaa. Kuitenkin esimerkiksi Shawn ja Winslow'n (1997) mukaan ulkoisen ongelmakäyttäytymisen käsitettä käytetään usein silloin, kun puhutaan sellaisesta häiritsevästä käyttäytymisestä, joka ei ole välttämättä kovin vakavaa.

Ongelmakäyttäytyminen sekä käytöshäiriöt ovat yleisiä ongelmia lapsuudessa ja nuoruudessa (Keil & Price, 2006). Tutkimusten mukaan alakouluikäisistä 3-8 %:lla on arvioitu esiintyvän käytöshäiriöitä (Timonen, 2018). Ulkoinen ongelmakäyttäytyminen näyttäisi olevan pysyvää alakouluikäisenä ja nuoruudessa (Deković, Buist, & Reitz, 2004; Morgan, Farkas, & Wu, 2009; Sourander & Helstelä, 2005) ja jopa lapsuudesta aikuisuuteen saakka (Copeland, Shanahan, Costello, & Angold, 2009; Kokko, Pulkkinen, Huesmann, Dubow, & Boxer, 2009; Reef, Diamantopoulou, van Meurs, Verhulst, & van der Ende, 2010). Toisaalta lapsuudessa ja nuoruudessa alkanut ulkoinen ongelmakäyttäytyminen voi myös vähentyä ajan kuluessa (Campbell ym., 2006; Chan, Dennis, & Funk, 2008). Ulkoinen ongelmakäyttäytyminen näyttää olevan vahvasti yhteydessä sukupuoleen, sillä sitä ilmenee lukuisten tutkimusten mukaan enemmän pojilla kuin tytöillä (Deković ym., 2004; Janssens ym., 2015; Morgan ym., 2009; Van Heel ym., 2019). Toisaalta joissakin tutkimuksissa on havaittu, että ulkoinen ongelmakäyttäytyminen saattaa ilmetä eri tavalla tytöillä ja pojilla. On havaittu, että aggressiivisuus näkyisi pojilla enemmän fyysisenä käyttäytymisenä, kuten tappeluna, ja tytöillä taas enemmän epäsuorana, kuten manipulointina tai syrjimisellä (Björkqvist, 2018; Sluis ym., 2017).

Ulkoisen ongelmakäyttäytymisen taustalta on löydetty monia eri tekijöitä. Näyttäisi siltä, että ulkoiseen ongelmakäyttäytymiseen vaikuttavat sekä perimä että ympäristöön liittyvät tekijät ja näiden välinen vuorovaikutus. Yksilön geeniperimän on havaittu vaikuttavan ulkoisen ongelmakäyttäytymisen ilmenemiseen ja pysyvyyteen (Hatoum, Rhee, Corley, Hewitt, & Friedman, 2018; Janssens ym., 2015). Ulkoisen ongelmakäyttäytymisen riskiä kasvattavat myös esimerkiksi traumaattiset kokemukset (Hubbard & Pratt, 2002; Kerig & Becker, 2010) ja matala sosioekonominen asema (Dodge, Pettit, & Bates, 1994; Morgan ym., 2009). Ulkoista ongelmakäyttäytymistä näyttäisi esiintyvän enemmän myös niillä, joilla on heikot akateemiset taidot (Moilanen, Shaw, & Maxwell 2010; Morgan ym., 2009). Lisäksi perhesuhteilla näyttää olevan vaikutusta ulkoiseen ongelmakäyttäytymiseen. Esimerkiksi vanhemmuuden vaikutusta ulkoiseen ongelmakäyttäytymiseen on tutkittu paljon. Vanhempien väkivaltainen käyttäytyminen, kuten lähisuhdeväkivalta ja lapsen kaltoinkohtelu, ovat yhteydessä lapsen lisääntyneeseen ongelmakäyttäytymiseen (Figge, Martinez-Torteya, & Weeks, 2018; Lee & Bukowski, 2012). Myös vanhempien kasvatustyyli sekä vanhemman ja lapsen välinen suhde voivat toimia joko riski- tai suojaavana tekijänä lapsen ongelmakäyttäytymiselle (Deković ym., 2004; Piquart, 2017; Van Heel ym., 2019). Vanhemmuuden lisäksi vertaisuhteilla on vaikutusta ulkoisen ongelmakäyttäytymisen ilmenemiseen (Rasalingam, Clench-Aas, & Raanaas, 2017; Figge ym., 2018).

Ulkoinen ongelmakäyttäytyminen lapsuudessa ja nuoruudessa voi ennustaa kielteisiä seurauksia myöhemmässä elämässä. Ulkoinen ongelmakäyttäytyminen on yhteydessä esimerkiksi heikompaan



mielenterveyteen sekä nuoruudessa että aikuisuudessa (Furnham & Cheng, 2019; Reinke, Eddy, Dishion, & Reid, 2012). Lapsuuden ulkoinen ongelmakäyttäytyminen näyttäisi myös nostavan riskiä mielenterveyden häiriöihin aikuisuudessa (Copeland ym., 2009; Hofstra, Van der ende, & Verhulst, 2002). Narusyten, Ropposen, Alexandersonin ja Svedbergin (2017) tutkimuksen mukaan nuoruuden ulkoinen ongelmakäyttäytyminen oli yhteydessä kohonneeseen työkyvyttömyyteen aikuisuudessa. Kokko ja Pulkkinen (2000) havaitsivat puolestaan, että jo 8-vuotiaana havaittu aggressiivisuus ennusti pitkäaikaistyöttömyyttä myöhemmin elämässä. Varhaisen ulkoisen ongelmakäyttäytymisen on havaittu ennustavan myös rikollisuutta ja päihteiden käyttöä aikuisuudessa (Reinke ym., 2012).

Ulkoinen ongelmakäyttäytyminen näyttäisi vaikuttavan kielteisesti myös nuoren koulupolkuun. Véronneau ja Vitaron (2007) mukaan jo varhaiset riskitekijät, kuten käyttäytymisongelmat, lisäsivät riskiä lukiokoulutuksen keskeyttämiseen. Useat aiemmat pitkittäistutkimukset osoittavat myös, että jo alakoulussa ilmenevä ulkoinen ongelmakäyttäytyminen saattaa ennakoida koulutuksen keskeyttämistä toisella asteella. Orpinaksen ja kumppaneiden (2018) tutkimuksessa niistä kuudennen luokan oppilaista, joilla ilmeni ulkoista ongelmakäyttäytymistä, neljäsosa keskeytti lukion, kun taas niistä, joilla ei ilmennyt ulkoista ongelmakäyttäytymistä, ainoastaan reilu kolme prosenttia keskeytti lukion. Fergussonin ja Horwoodin (1998) tutkimuksessa käyttäytymisongelmat kahdeksanvuotiaana ennustivat koulutuksen keskeyttämistä sekä työttömyyttä ennen täysi-ikäisyyttä. Farmer ja kollegat (2003) havaitsivat puolestaan artikkelissaan, että koholla ollut aggressiivisuus seitsemännellä luokalla oli yhteydessä lukion keskeyttämiseen sekä tytöillä että pojilla. Tässä tutkimuksessa tutkimme kuudennella luokalla arvioitun ulkoisen ongelmakäyttäytymisen yhteyttä koulutuksen keskeyttämisriskiin toisella asteella.

### **Vertaisten tuen yhteys ulkoiseen ongelmakäyttäytymiseen ja koulutuksen keskeyttämisriskiin**

Vertaisten antamalla tuella ja hyväksynnällä on tärkeä merkitys nuoruudessa. Vertaisten antama tuki ja hyväksyntä voidaan nähdä osana emotionaalista kouluun sitoutumista (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Virtanen, 2016). Muita kouluun sitoutumisen ulottuvuuksia ovat behavioraalinen ja kognitiivinen sitoutuminen (Fredricks ym., 2004). Virtasen (2016) mukaan emotionaalinen sitoutuminen liittyy tunnesiteisiin ja suhteisiin muiden ihmisten kanssa koulussa. Se sisältää myönteiset ja kielteiset tunteet opettajia, koulutovereita, koulua ja opiskelua kohtaan (Fredricks ym., 2004). Toisaalta emotionaalinen kouluun sitoutuminen viittaa myös yhteenkuuluvuuden tunteeseen, joka on yksi psykologisista perustarpeista (Appleton ym., 2006; Ryan & Deci, 2017). Decin ja Ryanin (2017) mukaan muita psykologisia perustarpeita ovat

kokemus autonomiasta ja kyvykkyydestä. Nämä psykologiset perustarpeet vaikuttavat keskeisesti yksilön kehittymiseen ja hyvinvointiin. Tässä tutkimuksessa keskitymme yhteenkuuluvuuden tunteeseen, joka voi täytyä, kun nuori esimerkiksi kokee olevansa hyväksytty muiden opiskelijoiden silmissä ja tärkeä osa luokkaansa (Gnams & Hanfstingl, 2016). Varsinkin nuoruudessa vertaissuhteiden merkitys kasvaa ja tovereihin luotetaan enemmän kuin esimerkiksi vanhempiin (Nickerson & Nagle, 2005), minkä vuoksi on tärkeää tutkia nimenomaan vertaisten merkitystä toisen asteen koulutuksen loppuun saattamisen kannalta.

Vertaisten antama tuki on tärkeä tekijä nuoren kokeman subjektiivisen hyvinvoinnin kannalta (Telef & Furlong, 2017; Virtanen, Vasalampi, Torppa, Lerkkanen, & Nurmi, 2019; Williams & Anthony, 2015). Decin ja Ryanin (2000) mukaan nuori on motivoituneempi, jos hän kokee tulevansa hyväksytyksi yhteisönsä taholta. Toisaalta tuen puute ja hyljeksintä voivat aiheuttaa psykologista oireilua, kuten masennusta ja sosiaalista ahdistuneisuutta (Attar-Schwartz, Mishna, & Khoury-Kassabri, 2019; Colarossi & Eccles, 2003; Coyle, Malecki, & Emmons, 2019; Demaray & Malecki, 2002; Hirsch & DuBois, 1992). Vertaisilta saatu tuki vaikuttaa myönteisesti myös nuoren koulupolkuun ja opinnoista valmistumiseen. On esimerkiksi havaittu, että vertaisilta saatu sosiaalinen tuki on yhteydessä siihen, että nuori menestyy opinnoissaan paremmin (Robtoy, 2017; Wang & Eccles, 2013). Erään tutkimuksen mukaan hyvät suhteet luokkakavereihin oli tärkeä tekijä siinä, että nuori sitoutui toisen asteen ammatilliseen koulutukseen (Elffers, Oort, & Karsten, 2012). Somersin, Owensin ja Piliawskyn (2008) tutkimuksessa vertaisilta saatu tuki oli puolestaan yhteydessä myönteisiin kouluun liittyviin asenteisiin ja käyttäytymiseen, kuten aikomuksiin suorittaa lukio loppuun. Myös oppilaan suosion varhaisnuoruudessa on nähty lisäävän valmistumisen todennäköisyyttä toiselta asteelta (Farmer ym., 2003). Yhteenkuuluvuuden tunne ja vertaisilta saatu hyväksyntä ovatkin tärkeitä tekijöitä siinä, että nuori saattaa koulutuksensa loppuun (Carbonaro & Workman, 2013; Christle ym., 2007; Véronneau & Vitaro, 2007).

Vertaiset vaikuttavat myös ulkoisen ongelmakäyttäytymisen ilmenemiseen. On esimerkiksi havaittu, että nuoren jääminen vertaisten ulkopuolelle näyttää aiheuttavan ulkoista ongelmakäyttäytymistä (Cooley, Fite, Rubens, & Tunno, 2015; Janssens ym., 2015; Kupersmidt, Burchinal, & Patterson, 1995; Rasalingam ym., 2017). Myös Wangin ja Dishionin (2012) mukaan ulkoinen ongelmakäyttäytyminen lisääntyi, kun nuoren saama vertaisten tuki laski. Toisaalta on havaittu, että lapsen ja nuoren ystäväpiirissä esiintyvä ulkoinen ongelmakäyttäytyminen näyttää lisäävän hänen omaa ulkoista ongelmakäyttäytymistään (Figge ym., 2018; Fortuin, van Geel, & Vedder, 2015; Lee & Bukowski, 2012; Mrug, Hoza, & Bukowski, 2004). On myös mahdollista, että jos nuorella ilmenee jo lähtökohtaisesti ulkoista ongelmakäyttäytymistä, saattaa tämä vähentää vertaisilta saatavaa hyväksyntää ja tukea, mikä puolestaan johtaa edelleen ulkoisen

ongelmakäyttäytymisen lisääntymiseen (Farmer & Cadwallader, 2000; Véronneau & Vitaro, 2007). Toisaalta on kuitenkin havaittu, että niillä nuorilla, jotka saavat tukea ja hyväksyntää vertaisiltaan, ilmenee vähemmän ulkoista ongelmakäyttäytymistä (Demaray & Malecki, 2002; Menting, Koot, & van Lier, 2015). Erään tutkimuksen mukaan ulkoinen ongelmakäyttäytyminen lapsilla väheni positiivisten vertaiskokemusten kautta (Witvliet, van Lier, Cuijpers, & Koot, 2009). Lisäksi on havaittu, että yhteenkuuluvuuden tunne on kielteisesti yhteydessä ulkoiseen ongelmakäyttäytymiseen nuorilla (Inguglia, Ingoglia, Liga, Lo Coco, & Lo Cricchio, 2015).

Tässä tutkimuksessa erityisenä mielenkiinnonkohteenamme on, voiko vertaisilta saatu tuki toimia koulutuksen keskeyttämiseltä suojaavana tekijänä niillä opiskelijoilla, joilla on kuudennella luokalla arvioitu olevan ulkoista ongelmakäyttäytymistä. Aiheesta ei löydy paljo aiempaa tutkimustietoa. Koska on kuitenkin havaittu, että ulkoinen ongelmakäyttäytyminen on yhteydessä koulutuksen keskeyttämisriskiin ja vertaisten tuki puolestaan vähentää sekä ongelmakäyttäytymistä että keskeyttämisriskiä, voisi olla mahdollista, että vertaisten tuki toimisi suojaavana tekijänä ulkoisen ongelmakäyttäytymisen ja keskeyttämisriskin välillä. Esimerkiksi Farmerin ja kumppaneiden (2003) tutkimuksessa ne aggressiiviset nuoret, jotka olivat syrjittyjä vertaistensa keskuudessa, olivat erityisessä riskissä koulutuksen keskeyttämiselle. On tärkeää tutkia vertaisten antaman tuen vaikutusta ulkoisen ongelmakäyttäytymisen ja koulutuksen keskeyttämisriskin välillä, sillä sitä on tutkittu vähemmän kuin esimerkiksi vanhempien antaman tuen vaikutusta. Tämä tutkimus antaakin tärkeää uutta tietoa tästä aiheesta.

## **Tutkimuskysymykset ja oletukset**

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiä ovat:

1. Ennakoiko kuudennella luokalla arvioitu ulkoinen ongelmakäyttäytyminen koulutuksen keskeyttämisriskiä toisella asteella? Oletuksemme on, että kuudennella luokalla arvioitu ulkoinen ongelmakäyttäytyminen ennakoi koulutuksen keskeyttämisriskiä toisen asteen koulutuksessa, sillä useissa tutkimuksissa on havaittu, että varhainen ulkoinen ongelmakäyttäytyminen on yhteydessä koulutuksen keskeyttämiseen (Farmer ym., 2003; Fergusson & Horwood, 1998; Orpinas ym., 2015).
2. Ennakoiko kuudennella luokalla arvioitu ulkoinen ongelmakäyttäytyminen koulutuksen keskeyttämisriskiä eri tavoin tytöille kuin pojille? Tälle tutkimuskysymykselle emme aseta oletusta, sillä aiempien tutkimusten tulokset ovat ristiriitaisia. Toisaalta halusimme tutkia tätä aihetta, koska

aiempien tutkimusten mukaan ulkoinen ongelmakäyttäytyminen on korkeammalla tasolla pojilla kuin tytöillä (Deković ym., 2004; Janssens ym., 2015; Morgan ym., 2009; Van Heel ym., 2019) ja koska on havaittu, että ulkoinen ongelmakäyttäytyminen saattaa ilmetä eri tavalla sukupuolten välillä (Björkqvist, 2018; Sluis ym., 2017).

3. Toimiiko vertaisilta saatu tuki toisella asteella muuntavana tekijänä ulkoisen ongelmakäyttäytymisen ja koulutuksen keskeyttämisriskin välisessä yhteydessä? Tälle tutkimuskysymykselle emme aseta oletusta aiemman tutkimustiedon puutteen vuoksi.

## 2. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### Aineiston kuvaus

Tämä pro gradu -tutkielma on osa laajempaa koulupudokkuuteen keskittyvää Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin -hanketta (Vasalampi & Aunola, 2016). Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin -hanke on jatkoa Alkuportaattutkimukselle (Lerkanen ym., 2006), jossa on seurattu noin 2000 lasta esiopetuksesta peruskoulun päättymiseen saakka. Koulupolku-hankkeen ensimmäinen aineistonkeruu toteutettiin vuoden 2017 keväällä nuorten opiskellessa ensimmäistä vuottaan toisen asteen opinnoissa. Seuraava keruu toteutettiin vuoden 2018 syksyllä nuorten opiskellessa kolmatta vuottaan. Lisäksi vuonna 2019 kouluilta saatiin opintorekisteritieto valmistumisesta normatiivisessa kolmessa ja puolessa vuodessa. Tutkimukseen osallistui nuoria neljältä eri paikkakunnalta ( $N = 3470$ ). Aineiston keräys suoritettiin kyselylomakkeilla, joilla kartoitettiin laajasti osallistujien hyvinvointiin ja koulutukseen liittyviä asioita. Tässä seurantatutkimuksessa tarkastelimme varhaisen ulkoisen ongelmakäyttäytymisen ja vertaisilta saadun tuen yhteyttä koulutuksen keskeyttämisriskiin. Tutkimukseen otettiin mukaan vain ne nuoret, jotka ovat olleet mukana myös Alkuportaattutkimusaineistossa ( $n = 1811$ ). Lopulliseen otokseen kuului 750 opiskelijaa, joilta oli tieto koulutuksen keskeyttämisriskistä. Ammattikoulussa opiskeli 124 nuorta, lukiossa 559 nuorta ja muissa koulutuksissa 67 nuorta. Tyttöjä oli 421 (56%) ja poikia 327 (44%). Kaksi ei ollut ilmoittanut sukupuoltaan. Katoanalyysi osoitti, että tutkimuksen kato ei ollut satunnaista. *t*-testillä tarkasteltuna koulutuksen keskeyttämisriskiin vastanneiden ja vastaamatta jättäneiden keskiarvot kuudennen luokan ulkoisessa ongelmakäyttäytymisessä erosivat toisistaan

tilastollisesti merkitsevästi ( $t(5.27) = 1786.73, p < .001$ ). Vastaamatta jättäneillä oli ollut enemmän ulkoista ongelmakäyttäytymistä kuudennella luokalla kuin vastaajilla.

## **Tutkimuksessa käytetyt mittarit ja muuttujat**

### *Koulutuksen keskeyttämisriski*

Nuoren koulutuksen keskeyttämisriskiä kuvaava muuttuja muodostettiin yhdistämällä koulun rekisteritieto valmistumisesta ja nuoren oma arvio opintojen edistymisestä. Rekisteritieto valmistumisesta kerättiin kolmen ja puolen vuoden jälkeen toisen asteen opintojen aloittamisesta, joka on tavoiteaika toisen asteen opintojen suorittamiselle. Omaa arviota opintojen edistymisestä kysyttiin toisen asteen kolmannella luokalla kysymyksellä “Ovatko opintosi edenneet suunnitellun aikataulun mukaisesti?”. Rekisteritieto ja oma arvio ristiintaulukoitiin, josta nähtiin, että 45 nuorta eivät olleet valmistuneet tavoiteajassa (3.5 vuotta) koulun rekisteritiedon pohjalta eivätkä myöskään edistyneet oman suunnitelman mukaisesti. Nuorista 113 ei ollut rekisteritiedon mukaan valmistunut tavoiteajassa, mutta oli kuitenkin oman arvion mukaan edennyt opinnoissaan suunnitelman mukaisesti. 591 nuorta oli valmistunut tavoiteajassa rekisteritiedon mukaan. Heistä 576 oli myös edennyt suunnitellusti opinnoissaan, kun taas 16 ei mielestään ollut edennyt suunnitellusti. Seuraavaksi luokittelimme nuoret tyypillisesti opinnoissa edenneisiin ja niihin, joilla on koulutuksen keskeyttämisriski. Teimme kaksiluokkaisen muuttujan, jossa tyypillisesti edenneet opiskelijat saivat arvon 0 ja koulutuksen keskeyttämisriskissä olevat arvon 1. Tyypillisesti edenneisiin luokittelimme kaikki ne nuoret, jotka olivat valmistuneet tavoiteajassa rekisteritiedon mukaan. Keskeyttämisriskiin luokittelimme kuuluvaksi ne nuoret, joka eivät olleet valmistuneet tavoiteajassa ja eivät myöskään olleet edenneet suunnitellusti opinnoissaan.

Tämän jälkeen selvitimme, muistuttavatko ne nuoret, jotka olivat edenneet oman arvion mukaan suunnitellusti, mutta eivät olleet valmistuneet tavoiteajassa rekisteritiedon mukaan, ulkoisen ongelmakäyttäytymisen suhteen riskissä olevia vai tyypillisiä opiskelijoita. Varianssianalyysi osoitti, että ryhmien välillä oli eroja ulkoisessa ongelmakäyttäytymisessä ( $F(2.747) = 5.02, p = .007$ ). Tarkemmat parivertailut osoittivat, että nuoret, jotka olivat edenneet oman arvion mukaan suunnitellusti, mutta eivät rekisteritiedon mukaan olleet valmistuneet tavoiteajassa, erosivat tilastollisesti melkein merkitsevästi ulkoisen ongelmakäyttäytymisen suhteen nuorista, jotka oli luokiteltu keskeyttämisriskissä oleviksi ( $p = .081$ ). Näin ollen luokittelimme nämä nuoret tyypillisten opiskelijoiden joukkoon. Luokittelun jälkeen nuorista 705 (94.0 %) oli edennyt tyypillisesti

opinnoissaan, kun taas 45 (6.0 %) oli riskissä keskeyttää koulutuksensa. Koulutuksen keskeyttämisriskissä oli 26 tyttöä (57.8 %) ja 19 poikaa (42.2 %).

#### *Ulkoisen ongelmakäyttäytyminen*

Ulkoista ongelmakäyttäytymistä mitattiin käyttämällä Vahvuudet ja vaikeudet -mittaria (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ) (Goodman, 1997; Goodman, 2001), joka on kehitetty mittaamaan prososiaalista käytöstä sekä psykopatologiaa (Goodman, 2001; Svedin & Priebe, 2008). Mittari sisältää 25 väittämää, jotka mittaavat yhteensä viittä eri ulottuvuutta; emotionaalisia ongelmia, ongelmakäyttäytymistä, hyperaktiivisuutta, toverisuhteita sekä prososiaalista käytöstä (Goodman, 2001). Ongelmakäyttäytymistä mitataan viidellä väittämällä. Näitä ovat esimerkiksi ”Saatan vihastua kovasti ja menetän usein malttini” sekä ”Tappelen tai väittelen usein. Saan muut tekemään mitä haluan”. Väittämän ”Yleensä teen niin kuin minua käsketään” vastausasteikko käännettiin vastaamaan muiden väittämien vastausasteikkoa. Opiskelijat vastasivat kysymyksiin kolmiportaisella Likert-asteikolla 1 (ei pidä paikkaansa), 3 (pitää täysin paikkaansa). Kun SDQ-mittarin kaikki ulkoista ongelmakäyttäytymistä mittaavat osiot otettiin huomioon, Cronbachin alfa oli .51. Lähempi tarkastelu osoitti, että yksi mittarin väittämistä (”Yleensä teen niin kuin minua käsketään.”) korreloi vain heikosti mittarin muiden väittämien kanssa, ja sen poistaminen nosti reliabiliteettia. Summamuuttuja muodostettiin ilman kyseistä väittämää ja näin ollen muuttujan reliabiliteetti nousi kohtuulliseksi, reliabiliteetin ollessa nyt .59.

#### *Vertaisten tuki*

Vertaisten tuen mittaamiseen käytettiin Student Engagement Instrument -mittaria (Appleton ym., 2006). Mittari sisältää 18 väittämää, jotka mittaavat emotionaalista ja kognitiivista kouluun sitoutumista. Tässä tutkimuksessa arvioitiin vertaisten tukea kouluun sitoutumisessa ja sen mittaamiseen käytettiin kolmea väittämää: ”Muut oppilaat pitävät minusta sellaisena kuin olen”, ”Kouluni oppilaat tukevat minua, kun tarvitsen heitä” ja ”Kouluni muut oppilaat välittävät minusta”. Opiskelijat vastasivat kysymyksiin neliportaisella Likert-asteikolla 1 (täysin eri mieltä); 4 (täysin samaa mieltä). Vertaisten tukea mittaavasta osiosta muodostetun summamuuttujan reliabiliteetti oli .85, joka Metsämuurosen (2005) mukaan on korkea.

## **Aineiston analyysi**

Tutkimusotteemme on määrällinen, joten tulokset antavat keskiarvotietoa tutkittavista ilmiöistä. Tulokset eivät siis kuvaa aineistoa yksilötasolla. Ensimmäiseksi tarkasteltiin muuttujien kuvailevia tietoja. Muuttujien jakaumia tarkasteltaessa havaittiin, että ulkoista ongelmakäyttäytymistä mittaavat muuttujat olivat oikealle vinoja ja vertaisten tukea mittaavat muuttujat vasemmalle vinoja. Suurin osa oppilaista raportoi siis vähän ongelmakäyttäytymistä ja paljon vertaisten tukea. Keskeyttämisoron yleisyyttä sukupuolittain tarkasteltiin jakaumatietojen avulla. Ulkoisen ongelmakäyttäytymisen ja vertaisten tuen välistä yhteyttä tarkasteltiin puolestaan Pearsonin korrelaatiokertoimella. Koulutuksen keskeyttämisoron -muuttujan yhteyttä selittäviin muuttujiin ei voitu tarkastella korrelaatioiden avulla, sillä se oli kaksiluokkainen muuttuja. Seuraavaksi tarkasteltiin kuvailevana tietona riippumattomien otosten *t*-testillä, eroavatko riskissä olevat nuoret tyypillisistä nuorista ulkoisen ongelmakäyttäytymisen ja vertaisten tuen suhteen. Koska muuttujat eivät noudattaneet normaalijakaumaa, tarkasteltiin ryhmien välisiä eroja myös parametrittömällä Mann-Whitney *U* -testillä. Kaikkiin tutkimuskysymyksiin vastattiin logistisella regressioanalyysillä, sillä selitettävä muuttuja, koulutuksen keskeyttämisoron, oli kaksiluokkainen. Selittävinä muuttujina olivat kuudennella luokalla arvioitu ulkoinen ongelmakäyttäytyminen, sukupuoli ja vertaisilta saatu tuki. Sukupuolen vaikutusta ulkoisen ongelmakäyttäytymisen ja koulutuksen keskeyttämisoron väliseen yhteyteen tutkittiin interaktiotermin avulla. Myös vertaisilta saadun tuen suojaavaa vaikutusta ulkoisen ongelmakäyttäytymisen ja koulutuksen keskeyttämisoron väliseen yhteyteen tutkittiin interaktiotermin avulla. Selittävät muuttujat lisättiin malliin vaiheittain. Aineisto analysoitiin IBM SPSS Statistics 24.0 -tilasto-ohjelmalla.

## **3. TULOKSET**

### **Kuvailevat tiedot**

Tutkimuksessa käytettyjen muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat koulutuksen keskeyttämisoron mukaan ryhmiteltynä sekä *t*-testin tulokset on esitetty taulukossa 1. Kuvailevana tietona tarkasteltiin ulkoisen ongelmakäyttäytymisen ja vertaisten tuen välistä korrelaatiota. Havaittiin, että ulkoinen ongelmakäyttäytyminen oli kielteisesti yhteydessä vertaisilta saatuun tukeen ( $r = -.128, p < .001$ ). Vaikka korrelaatio oli pieni, oli se kuitenkin tilastollisesti erittäin merkitsevä. Näin ollen mitä

enemmän nuorella oli ollut ulkoista ongelmakäyttämistä kuudennella luokalla, sitä vähemmän hän sai vertaisiltaan tukea toisella asteella.

Kuvailevana tietona tarkasteltiin myös ryhmien välisiä eroja kuudennen luokan ulkoisessa ongelmakäyttämisyssä ja vertaisilta saadussa tuessa toisella asteella riippumattomien otosten  $t$ -testillä. Ryhmien väliset keskiarvot erosivat tilastollisesti merkitsevästi ulkoisessa ongelmakäyttämisyssä. Eron efektikoko (Cohenin  $d$ ) oli keskikokoinen. Toisin sanoen koulutuksen keskeyttämisriskiryhmään kuuluvilla opiskelijoilla oli ollut enemmän ulkoista ongelmakäyttämistä kuudennella luokalla kuin tyypillisillä opiskelijoilla. Ryhmien väliset keskiarvot erosivat tilastollisesti merkitsevästi myös vertaisilta saadussa tuessa. Eron efektikoko (Cohenin  $d$ ) oli keskikokoinen. Näin ollen ne opiskelijat, jotka kuuluivat koulutuksen keskeyttämisriskiryhmään, olivat saaneet vähemmän tukea vertaisiltaan toisen asteen ensimmäisellä luokalla kuin tyypilliset opiskelijat. Koska muuttujat eivät noudattaneet normaalijakaumaa, tarkasteltiin ryhmien välisiä eroja myös parametrittömällä Mann-Whitney  $U$ -testillä. Ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero sekä ongelmakäyttämisyssä että vertaisilta saadussa tuessa myös tämän testin mukaan.

**TAULUKKO 1.** Ulkoisen ongelmakäyttämisen ja vertaisilta saadun tuen keskiarvot, keskihajonnat ja  $t$ -testi tulokset keskeyttämisriskin mukaan ryhmiteltynä

	Koulutuksen keskeyttämisriskissä olevat		Tyypilliset opiskelijat		Testisuure	df	$p$ -arvo	Cohen $d$
	KA	KH	KA	KH				
Ongelmakäyttämisyminen	1.35	0.34	1.20	0.27	$t = -2.80$	47.67	.007	0.52
Vertaisten tuki	2.99	0.61	3.26	0.56	$t = 2.96$	68	.003	0.47

### Ulkoisen ongelmakäyttämisen, sukupuolen ja vertaisten tuen yhteys koulutuksen keskeyttämisriskiin

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä selvitimme, ennustaako kuudennella luokalla arvioitu ulkoinen ongelmakäyttämisyminen koulutuksen keskeyttämisriskiä toisella asteella. Logistisen regressioanalyysin tulokset on esitetty taulukossa 2. Tulokset osoittivat, että kuudennella luokalla mitattu ulkoinen ongelmakäyttämisyminen oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä siihen, että



opiskelija oli riskissä keskeyttää koulutuksensa. Kun kuudennen luokan ulkoinen ongelmakäyttäytyminen kasvoi kolmanneksen (33%), kuului opiskelija 60% todennäköisemmin koulutuksen keskeyttämiskiryhmään. Toisin sanoen, jos opiskelija kuului koulutuksen keskeyttämiskiryhmään, oli hänellä ollut enemmän ulkoista ongelmakäyttäytymistä kuudennella luokalla kuin tyypillisillä opiskelijoilla. Näin ollen ensimmäinen oletuksemme sai tukea.

Toisena tutkimuskysymyksenä selvitimme, ennakoiko kuudennen luokan ulkoinen ongelmakäyttäytyminen koulutuksen keskeyttämiskiriä eri tavoin tytöille kuin pojille. Tulokset osoittivat, että sukupuolella ei ollut päävaikutusta keskeyttämiskiriin, eli kuuluminen koulutuksen keskeyttämiskiryhmään ei riippunut sukupuolesta. Tulokset osoittivat myös, että sukupuolella ja kuudennen luokan ulkoisella ongelmakäyttäytymisellä ei ollut interaktiovaikutusta koulutuksen keskeyttämiskiriin. Kuudennen luokan ulkoisen ongelmakäyttäytymisen ja keskeyttämiskirin välinen yhteys ei siis ollut erilainen tytöillä ja pojilla. Näin ollen ulkoinen ongelmakäyttäytyminen lisäsi todennäköisyyttä koulutuksen keskeyttämiseen riippumatta siitä, oliko opiskelija tyttö vai poika.

Kolmantena tutkimuskysymyksenä selvitimme, toimiiko vertaisilta saatu tuki toisella asteella muuntavana tekijänä kuudennen luokan ulkoisen ongelmakäyttäytymisen ja koulutuksen keskeyttämiskirin välisessä yhteydessä. Tulokset osoittivat, että vertaisilta saadulla tuella ja kuudennen luokan ulkoisella ongelmakäyttäytymisellä ei ollut interaktiovaikutusta koulutuksen keskeyttämiskiriin. Toisen asteen aikana vertaisilta saatu tuki ei siis muuntanut kuudennen luokan ulkoisen ongelmakäyttäytymisen ja koulutuksen keskeyttämiskirin välistä yhteyttä. Vertaisten tuella oli kuitenkin tilastollisesti merkitsevä päävaikutus koulutuksen keskeyttämiskiriin. Kun toisella asteella saatu vertaisten tuki kasvoi neljänneksellä (24%), pieneni opiskelijan todennäköisyys kuulua koulutuksen keskeyttämiskiryhmään 40%. Ne opiskelijat, jotka olivat riskissä keskeyttää koulutuksensa, olivat siis saaneet vähemmän tukea vertaisiltaan toisen asteen ensimmäisellä luokalla kuin tyypilliset opiskelijat. Malli oli kokonaisuudessaan tilastollisesti merkitsevä. Yhdessä kaikki mallin selittävät muuttujat selittivät 6.3 % koulutuksen keskeyttämiskirin vaihtelusta (Nagelkerke  $R$  Square).

**TAULUKKO 2.** Koulutuksen keskeyttämisriskin ennustaminen ulkoisen ongelmakäyttäytymisen, sukupuolen ja vertaisten tuen avulla

	B	(SE)	<i>p</i> -arvo	OR	95% CI
<u>Askel 1</u>					
Ongelmakäyttäytyminen	.48	.14	.001	1.62	(1.22-2.15)
<u>Askel 2</u>					
Ongelmakäyttäytyminen	.50	.15	.001	1.64	(1.23-2.20)
Sukupuoli	-.17	.32	.607	.85	(.45-1.59)
<u>Askel 3</u>					
Ongelmakäyttäytyminen	.46	.47	.326	1.59	(.63-3.98)
Sukupuoli	-.17	.33	.605	.84	(.44-1.61)
Ongelmakäyttäytyminen*	.02	.29	.935	1.02	(.58-1.82)
Sukupuoli					
<u>Askel 4</u>					
Ongelmakäyttäytyminen	.38	.48	.429	1.47	(.57-3.79)
Sukupuoli	-.10	.33	.754	.90	(.47-1.73)
Ongelmakäyttäytyminen*	.05	.30	.871	1.05	(.58-1.90)
Sukupuoli					
Vertaisten tuki	-.37	.15	.011	.69	(.52-.92)
<u>Askel 5</u>					
Ongelmakäyttäytyminen	.36	.49	.470	1.43	(.55-3.73)
Sukupuoli	-.11	.33	.744	.90	(.47-1.73)
Ongelmakäyttäytyminen*	.06	.30	.844	1.06	(.59-1.93)
Sukupuoli					
Vertaisten tuki	-.35	.15	.019	.70	(.52-.95)
Ongelmakäyttäytyminen*	-.08	.16	.622	.93	(.68-1.26)
Vertaisten tuki					

Huom. B=regressiokerroin, SE= keskivirhe, OR = todennäköisyyskerroin (odds ratio, vetosuhde); CI = luottamusväli

#### 4. POHDINTA

Tämä tutkimus on osa laajempaa Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin -seurantatutkimusta, jossa keskitytään koulupudokkuuden ja syrjäytymisen ennaltaehkäisyyn. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella varhaisen ulkoisen ongelmakäyttäytymisen, sukupuolen ja vertaisilta saadun tuen puutteen yhteyttä koulutuksen keskeyttämisriskiin toisella asteella. Havaitsimme, että

kuudennella luokalla arvioitu ulkoinen ongelmakäyttäytyminen oli yhteydessä koulutuksen keskeyttämisriskiin. Tulokset osoittivat myös, että ulkoinen ongelmakäyttäytyminen lisäsi koulutuksen keskeyttämisriskiä samalla tavalla tytöille ja pojille. Lisäksi havaitsimme, että vertaisilta saatu tuki ei muuntanut ulkoisen ongelmakäyttäytymisen ja koulutuksen keskeyttämisriskin välistä yhteyttä. Vertaisilta saatu tuki kuitenkin suojaasi itsessään koulutuksen keskeyttämisriskiltä.

### **Varhainen ulkoinen ongelmakäyttäytyminen ja koulutuksen keskeyttämisriski**

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä tarkastelimme, ennakoiko kuudennella luokalla arvioitu ulkoinen ongelmakäyttäytyminen koulutuksen keskeyttämisriskiä toisella asteella. Oletuksenamme oli, että kuudennella luokalla arvioitu ulkoinen ongelmakäyttäytyminen on yhteydessä koulutuksen keskeyttämisriskiin. Tutkimuksen tulokset olivat oletuksen mukaisia, sillä kuudennen luokan ulkoinen ongelmakäyttäytyminen oli yhteydessä siihen, että opiskelija oli koulutuksen keskeyttämisriskissä. Näin ollen mitä enemmän opiskelijalla oli ollut ulkoista ongelmakäyttäytymistä kuudennella luokalla, sitä todennäköisemmin hän oli koulutuksen keskeyttämisriskissä toisella asteella. Yhteyden efektikoko oli keskikokoinen, eli tulosta voidaan pitää varsin luotettavana. Myös monet aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että varhainen ulkoinen ongelmakäyttäytyminen on yhteydessä koulutuksen keskeyttämisriskiin (Farmer ym., 2003; Fergusson & Horwood, 1998; Orpinas ym., 2015), joten tämän tutkimuksen tulokset ovat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa.

Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että varhaisella ulkoisella ongelmakäyttäytymisellä saattaa olla hyvin kauaskantoiset vaikutukset nuoren koulupolkuun. Tutkimuksen tulos on merkittävä, sillä se osoittaa, että jo alakoulussa arvioitu ulkoinen ongelmakäyttäytyminen ennakoi sitä, saako nuori suoritettua toisen asteen tutkintonsa loppuun. Huomionarvoista on myös se, että tässä tutkimuksessa ei tutkittu ulkoisen ongelmakäyttäytymisen pysyvyyttä tai tasoa toisella asteella. Ei siis tiedetä, esiintyikö alakoulun ongelmakäyttäytyjillä paljon ulkoista ongelmakäyttäytymistä edelleen toisella asteella. Tästä huolimatta alakoulussa arvioitu ulkoinen ongelmakäyttäytyminen ennusti koulutuksen keskeyttämisriskiä. Tämän vuoksi tulos on erittäin mielenkiintoinen ja se korostaa erityisellä tavalla nimenomaan varhaisen ulkoisen ongelmakäyttäytymisen roolia koulutuksen keskeyttämisriskissä. Aiempien tutkimusten perusteella tiedetään, että koulutuksen keskeyttäminen on usein pitkäaikainen ja kasautuva prosessi, jossa jo erilaisilla varhaisilla tekijöillä on suuri merkitys (De Witte ym., 2013; Lyche, 2010; Rumberger & Lim, 2008). Myös tämä tutkimus tukee näkemystä, että koulutuksen keskeyttämisriskiin johtava kehityspolku voi alkaa jo varhain lapsuudessa.

Vaikka tässä tutkimuksessa ei voitu tutkia sitä, kuinka paljon ulkoinen ongelmakäyttäytyminen selittää varsinaista koulutuksen keskeyttämistä, näyttää se kuitenkin yhtenä tärkeänä tekijänä koulutuksen keskeyttämisriskin taustalla. Tämä tutkimus tukee Rumbergerin ja Limin (2008) näkemystä siitä, että koulutuksen keskeyttämisen taustalla vaikuttaa erilaisia yksilön käyttäytymiseen liittyviä tekijöitä. Toisaalta tiedetään, että koulutuksen keskeyttäminen ei yleensä johdu vain yksittäisestä tekijästä, vaan keskeyttäminen on ikään kuin monen toisiinsa liittyvän tekijän summa (EASNIE, 2016; Jimerson ym., 2000; Rumberger & Lim, 2008). Aiempien tutkimusten mukaan ulkoinen ongelmakäyttäytyminen on yhteydessä esimerkiksi heikkoihin akateemisiin taitoihin (Moilanen ym., 2010; Morgan ym., 2009). Toisaalta lapsen tai nuoren ulkoisen ongelmakäyttäytymisen voidaan ajatella olevan seurausta esimerkiksi heikoista perheolosuhteista (Figge ym., 2018; Lee & Bukowski, 2012) tai tovereiden hyljeksinnästä (Cooley ym., 2015; Janssens ym., 2015; Kupersmidt ym., 1995). On siis mahdollista, että ulkoinen ongelmakäyttäytyminen nivoutuu yhteen siihen liittyvien taustatekijöiden tai muiden pulmien kanssa, jotka yhdessä siten selittävät koulutuksen keskeyttämisriskiä. Varhaiseen ulkoiseen ongelmakäyttäytymiseen liittyvät tausta- tai selittävät tekijät ja niiden yhteydet koulutuksen keskeyttämisriskiin ovat kuitenkin monimutkaisia prosesseja ja vaativat edelleen lisää tutkimusta.

On huolestuttavaa, että jo alakoulussa ilmenevä ulkoinen ongelmakäyttäytyminen voi johtaa kielteiseen kehitykseen nuoruudessa ja varhaisaikuisuudessa. Toisaalta se antaa mahdollisuuden puuttua jo varhain siihen, etteivät lapsen pulmat alkaisi kasaantua. Olisikin erittäin tärkeää tunnistaa jo alakoulussa ne lapset, joilla esiintyy paljon esimerkiksi käytösongelmia ja aggressiivisuutta. Näille lapsille tulisi tarjota mahdollisimman varhaista tukea, jotta voitaisiin välttyä ulkoisen ongelmakäyttäytymisen pitkäaikaisilta vaikutuksilta. Tukitoimien mahdollisimman varhainen aloittaminen on tärkeää, sillä pitkittyneisiin käytösongelmiin on huomattavasti hankalampi puuttua (Frick, 2012; Lewis, Jones, Horner, & Sugai, 2010). Lychen (2010) mukaan varhaisessa ennaltaehkäisyssä olennaista on ongelmakäyttäytymisen tunnistamisen lisäksi toimiminen sekä koulussa että sen ulkopuolella samanaikaisesti. Tutkimusten mukaan tehokkaita menetelmiä ovat vanhempien ohjaus, kuten esimerkiksi Voimaperheet-interventio (Dretzke ym., 2009; Sourander ym., 2016), sekä toisaalta koulussa toteutettavat menetelmät, kuten CICO -menetelmä (Karhu, 2018; Maggin ym., 2015). Toisaalta olisi tärkeää myös selvittää, mistä ulkoinen ongelmakäyttäytyminen mahdollisesti johtuu ja liittyykö siihen muita pulmia, jotta näihin tekijöihin osattaisiin puuttua sopivalla tavalla. Näin ollen ennaltaehkäiseviä toimenpiteitä ei tulisi keskittää ainoastaan suoriin koulutuksen keskeyttämiseen vaikuttaviin tekijöihin, vaan myös kasautuvan kehityspolun taustalla oleviin tekijöihin (Lyche, 2010).

## Sukupuolen yhteys koulutuksen keskeyttämisriskiin

Toisena tutkimuskysymyksenä tarkastelimme, ennakoiko kuudennella luokalla arvioitu ulkoinen ongelmakäyttäytyminen yhteyttä koulutuksen keskeyttämisriskiin toisella asteella eri tavalla tytöille kuin pojille. Emme asettaneet oletusta, koska aiemmat tutkimustulokset aiheesta ovat olleet ristiriitaisia. Useimpien aiempien tutkimusten mukaan ulkoinen ongelmakäyttäytyminen ja koulutuksen keskeyttämisriski on kuitenkin ollut pojilla yleisempää kuin tytöillä (Janssens ym., 2015; Lovelace ym., 2017; Maynard ym., 2015; Van Heel ym., 2019). Toisaalta Tilastokeskuksen (2018) uusimman tiedon mukaan tytöt keskeyttävät ammatillisen koulutuksensa useammin kuin pojat. Tämän tutkimuksen tulos osoitti, että varhainen ulkoinen ongelmakäyttäytyminen ei ennakoanut koulutuksen keskeyttämisriskiä eri tavalla pojille kuin tytöille. Tulos antaa tukea Farmerin (2003) tutkimukselle, jossa ulkoinen ongelmakäyttäytyminen ennusti koulutuksen keskeyttämistä sukupuolesta riippumatta.

Näyttää siltä, että ulkoisen ongelmakäyttäytymisen tunnistaminen ja siihen puuttuminen olisi yhtä tärkeää niin poikien kuin tyttöjenkin kohdalla. Vaikka aiempien tutkimusten perusteella tytöillä ulkoista ongelmakäyttäytymistä esiintyy vähemmän poikiin verrattuna, niin myös tyttöjen kohdalla korkeampi ulkoinen ongelmakäyttäytyminen ennakoi koulutuksen keskeyttämisriskiä. Voi olla, että pojilla käytösongelmat ovat yleisempiä, mutta se ei tarkoita, etteikö myös tyttöjen käytösongelmat olisi haitallisia koulutuksen loppuun saattamisen kannalta. Toisaalta aiempien tutkimusten mukaan poikien ja tyttöjen aggressiivisuus näyttäytyy hieman eri tavalla. Tyttöjen aggressiivisuus saattaa näkyä epäsuorana, kun poikien taas suorana fyysisenä aggressiivisuutena (Björkqvist, 2018; Sluis ym., 2017). Saattaa olla, että tyttöjen epäsuora aggressiivisuus voi jäädä helpommin huomaamatta, jolloin puuttuminen siihen ajoissa voi olla haastavampaa. Koska aiempien tutkimusten perusteella sukupuolten välillä esiintyy eroja siinä, miten aggressiivisuus näyttäytyy, olisi tärkeää havaita kaiken tyyppinen aggressiivisuus jo varhain. Varhaisen tunnistamisen lisäksi tulisi pyrkiä löytämään keinoja, joilla kaiken tyyppistä ulkoista ongelmakäyttäytymistä voisi vähentää. Tämän tutkimuksen tulos haastaa stereotyyppistä ajattelua siitä, että vain pojilla esiintyisi ulkoista ongelmakäyttäytymistä ja että vain pojat olisivat riskissä keskeyttää koulutuksensa. Jo ala-asteella arvioitu ulkoinen ongelmakäyttäytyminen näyttäytyy kuitenkin yhtenä tärkeänä ennakoivana tekijänä koulutuksen keskeyttämiselle niin tytöille kuin pojille, ja on siksi otettava vakavasti.

Tässä tutkimuksessa suurin osa (94 %) opiskelijoista oli edennyt opinnoissaan tyyppillisesti, mutta kuitenkin kuusi prosenttia oli riskissä keskeyttää koulutuksensa. Aiempien tutkimusten mukaan pojilla on ollut suurempi koulutuksen keskeyttämisriski (Lovelace ym., 2017; Maynard ym., 2015). Sen sijaan Tilastokeskuksen (2018) mukaan koulutuksen keskeyttäminen oli pojilla yleisempää vain

lukiossa. Tässä tutkimuksessa koulutuksen keskeyttämisriski oli yhtä yleistä tytöillä ja pojilla, joten tutkimuksen tulos on osittain linjassa Tilastokeskuksen (2018) uusimman tiedon kanssa, mutta ristiriidassa muiden aiempien tutkimustulosten kanssa. Voi olla, että tämän tutkimuksen tulokset ovat yhteneväiset Tilastokeskuksen (2018) kanssa, koska tutkimus on tehty Suomessa. Toisaalta tässä tutkimuksessa koulutuksen keskeyttämisriski arvioitiin vasta toisen asteen kolmantena vuonna, joten tästä aineistosta puuttuu niitä opiskelijoita, jotka olivat siihen mennessä jo ehtineet keskeyttää koulutuksensa. Näiden opiskelijoiden sukupuolta ei tässä tutkimuksessa selvitetty. Tämän osalta ei voida olla varmoja siitä, ketä nämä jo koulunsa keskeyttäneet opiskelijat olivat. Se, ettei tämä tutkimus tavoittanut näitä opiskelijoita, voi osaltaan selittää sitä, että tässä tutkimuksessa koulutuksen keskeyttämisriskissä ei ollut eroa sukupuolten välillä. Tämän tutkimuksen tulos kuitenkin perustelee sitä, että tytöt tarvitsevat yhtä lailla tukea toisen asteen opintojen loppuun saattamisessa kuin pojat. Toisaalta tyttöjen ja poikien yhtä suuri keskeyttämisriski tässä tutkimuksessa voi heijastaa myös sitä, että nykyajan koulutus tukee paremmin myös poikia jatkamaan koulutuksensa loppuun asti, minkä vuoksi sukupuolierot keskeyttämisriskissä ovat kaventuneet. Koska aiemmat tutkimustiedot sukupuolten välisestä erosta keskeyttämisriskin osalta ovat ristiriitaisia, on kuitenkin syytä tehdä lisätutkimusta aiheesta.

### **Vertaisilta saatu tuki suojaavana tekijänä**

Kolmantena tutkimuskysymyksenä tarkastelimme, toimiko toisella asteella saatu vertaisten tuki muuntavana tekijänä ulkoisen ongelmakäyttämisen ja koulutuksen keskeyttämisriskin välisessä yhteydessä. Tähän tutkimuskysymykseen emme muodostaneet varsinaista oletusta aiemman tutkimustiedon puutteen vuoksi. Tutkimuksemme tulos osoitti, että toisella asteella saatu vertaisten tuki ei muuntanut ulkoisen ongelmakäyttämisen ja koulutuksen keskeyttämisriskin välistä yhteyttä. Ulkoinen ongelmakäyttämisen oli siis yhteydessä koulutuksen keskeyttämisriskiin riippumatta vertaisilta saadusta tuesta. Tulos oli hieman yllättävä, sillä aiempien tutkimusten valossa olisi voinut ajatella, että ulkoinen ongelmakäyttämisen olisi vaikuttanut koulutuksen keskeyttämisriskiin eri tavalla riippuen vertaisilta saadun tuen määrästä. On nimittäin havaittu, että hyvät suhteet luokkatovereihin, vertaisilta saatu tuki ja yhteenkuuluvuuden tunne ovat merkityksellisiä sen kannalta, että nuori valmistuu toiselta asteelta (Christle ym., 2007; Elffers ym., 2012; Somers ym., 2008; Véronneau & Vitaro, 2007). Lisäksi tiedetään, että jos nuori saa tukea ja hyväksyntää vertaisiltaan, ilmenee hänellä vähemmän ulkoista ongelmakäyttämistä (Demaray & Malecki, 2002; Menting ym., 2015). Tovereiden syrjintä puolestaan voi lisätä nuoren ulkoisen

ongelmakäyttäytymisen määrää (Cooley ym., 2015; Janssens ym., 2015; Kupersmidt ym., 1995; Rasalingam ym., 2017).

Toisaalta tutkimuksen tulosta voivat selittää muutamat tekijät. Ensinnäkin ulkoinen ongelmakäyttäytyminen heijastuu nimenomaan vuorovaikutukseen muiden kanssa. On esimerkiksi mahdollista, että nuori, jolla esiintyy paljon ulkoista ongelmakäyttäytymistä, ei lähtökohtaisesti saa tukea ja hyväksyntää vertaisiltaan (Farmer & Cadwallander, 2000; Véronneau & Vitaro, 2007). Jos nuori ei lähtökohtaisesti ole saanut tukea vertaisiltaan oman ulkoisen ongelmakäyttäytymisensä vuoksi, ei tällöin ongelmakäyttäytymisen ja vertaisilta saadun tuen välille voi tulla yhdysvaikutusta. Toisaalta voi olla, että ongelmakäyttäytyvä nuori saa sosiaalisen tukensa toisilta ongelmakäyttäytyviltä nuorilta (Véronneau & Vitaro, 2007). Lisäksi on havaittu, että jos lapsen tai nuoren tovereilla esiintyy paljon ulkoista ongelmakäyttäytymistä, näyttää tämä lisäävän myös hänen omaa ongelmakäyttäytymistään (Figge ym., 2018; Fortuin ym., 2015; Lee & Bukowski, 2012; Mrug ym., 2004). Tästä syystä saattaa olla mahdollista, että ongelmakäyttäytyvillä nuorilla koulutuksen keskeyttämisoriski säilyy vertaisilta saadusta tuesta huolimatta. Toisaalta tässä tutkimuksessa ei tarkasteltu nuorten ulkoista ongelmakäyttäytymistä toisella asteella, joten suoria johtopäätöksiä ongelmakäyttäytymisen ja vertaisilta saadun tuen määrän välillä ei voida tehdä.

Vaikka tutkimuksen tulokset osoittivat, että vertaisilta saatu tuki ei muuntanut ulkoisen ongelmakäyttäytymisen ja koulutuksen keskeyttämisoriskin välistä yhteyttä, oli vertaisilta saatu tuki kuitenkin itsessään kielteisesti yhteydessä koulutuksen keskeyttämisoriskiin. Tuloksen efektikoko oli keskikokoinen, joten myös tätä tulosta voidaan pitää hyvin luotettavana. Toisin sanoen ne opiskelijat, jotka olivat saaneet vähemmän tukea vertaisiltaan toisella asteella, kuuluivat todennäköisemmin koulutuksen keskeyttämisoriskiin kuin ne opiskelijat, jotka olivat saaneet enemmän tukea vertaisiltaan. Vertaisilta saatu tuki siis suojasi itsessään koulutuksen keskeyttämisoriskiltä. Näin ollen vertaisten tuki auttaa myös niitä nuoria, joilla on ollut ulkoista ongelmakäyttäytymistä, selviytymään opinnoissaan. Lisäksi tämä tutkimus tukee Rumbergerin ja Limin (2008) näkemystä siitä, että yksilöllisten tekijöiden lisäksi koulutuksen loppuun saattamiseen vaikuttavat myös yhteisölliset ja sosiaaliset tekijät. Tämä tutkimus tukee myös aiemmin mainittuja tuloksia siitä, että vertaisilta saatu tuki on tärkeä tekijä nuoren valmistumisen kannalta. Vertaisten tuen merkitys toisen asteen opintojen loppuun saattamisessa ei ole yllättävää, sillä vertaisten merkitys kasvaa lapsuudesta nuoruuteen ja korostuu erityisesti nuoruudessa (Nickerson & Nagle, 2005). Vertaisilta saatu tuki ja hyväksyntä ovat keskeisiä myös yhteenkuuluvuuden tunteen kannalta. Koska yhteenkuuluvuuden tunne on puolestaan yksi ihmisen psykologinen perustarve, joka lisää merkittäväällä tavalla ihmisen hyvinvointia (Ryan & Deci, 2017), tukee se todennäköisesti myös nuoren myönteistä koulupolkua.

Tässä tutkimuksessa vertaisilta saatua tukea mitattiin toisen asteen ensimmäisenä vuonna. Voitaisiin ajatella, että toisen asteen koulutuksen loppuun saattamisen kannalta tuen saaminen vertaisilta olisi erityisen tärkeää tässä nivelvaiheessa. Toiselle asteelle siirryttäessä ja oppilaitosta vaihdettaessa nuoren koulutoverit saattavat vaihtua ja nuoren täytyy etsiä oma paikkansa uudessa yhteisössä. Vaikka nuorella voi olla toverisuhteita myös toisen asteen oppilaitoksen ulkopuolella, on varmasti tärkeää, että nuori kokee tulevansa tuetuksi ja hyväksytyksi koulutovereidensa taholta omassa oppimisympäristössään. Tämä tutkimus tuokin tärkeää tietoa siitä, että toisen asteen alussa saatu vertaisten tuki voi toimia suojaavana tekijänä koulutuksen keskeyttämisriskiltä. Olisi olennaista kiinnittää huomiota vertaissuhteiden sekä vertaisilta saadun tuen ja hyväksynnän merkitykseen toisen asteen opinnoissa. Nuorten myönteisiä vertaissuhteita ja yhteenkuuluvuuden tunnetta tulisi tukea. Toisaalta olisi tärkeää auttaa niitä opiskelijoita, jotka eivät jostain syystä saa tukea ja hyväksyntää opiskeluyhteisössään, jotta he eivät keskeyttäisi koulutustaan. Koska koulutuksen keskeyttämisellä tai valmistumisen viivästyemisellä on puolestaan monia kielteisiä vaikutuksia nuoren elämään (Maynard ym., 2015; Rumberger, 1987), olisi erittäin tärkeää löytää keskeyttämiseltä suojaavia tekijöitä, mutta samalla suhtautua erilaisiin riskitekijöihin vakavasti.

### **Tutkimuksen rajoitukset, vahvuudet ja jatkotutkimusaiheet**

Tutkimuksen suurimpana vahvuutena voidaan pitää sen laajaa pitkittäisasetelmaa, joka mahdollisti toisen asteen koulutuksen keskeyttämisriskiä lisäävien varhaisten tekijöiden tarkastelun. Tässä tutkimuksessa tarkastelimme varhaista ulkoista ongelmakäyttäytymistä ja vertaisilta saatua tukea. Tämä pitkittäistutkimus mahdollisti opiskelijoiden seuraamisen jo kuudennelta luokalta aina toisen asteen kolmannelle luokalle asti, mikä toi ainutlaatuista ja merkittävää tietoa koulutuksen keskeyttämisriskin taustalla vaikuttavista tekijöistä. Koska tämä tutkimus on osa Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin -tutkimusta, mahdollistaa se myös jatkossa muiden koulutuksen keskeyttämiseen johtavien syiden tutkimisen. Kuten kaikissa pitkittäistutkimuksissa, niin myös tässä tutkimuksessa esiintyi kuitenkin katoa. Havaittiin myös, että tutkimuksen kato ei ollut satunnaista. Tarkempi tarkastelu osoitti, että tästä aineistosta puuttui juuri niitä opiskelijoita, joilla oli ollut varhaista ulkoista ongelmakäyttäytymistä. Tästä huolimatta tutkimuksessa saatiin kuitenkin merkitseviä tuloksia. Tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää myös sen suurta otoskokoa, joka oli kerätty neljältä eri paikkakunnalta. Tämän vuoksi tutkimuksen aineisto on hyvin yleistettävissä vastaamaan suomalaisia toisen asteen opiskelijoita.



Tuloksia pohdittaessa tulee ottaa huomioon myös mittareiden luotettavuus. Ulkoista ongelmakäyttäytymistä ja vertaisten tukea mitattiin opiskelijoilta itsearviointeina, jolloin on mahdollista, että kysymyksiä ei ole ymmärretty oikein tai niihin ei ole vastattu rehellisesti. Tämä saattaa heikentää osittain tutkimuksen luotettavuutta. Itsearviointilla voidaan kuitenkin saada parhaiten tietoa opiskelijan omasta kokemuksesta, jota voidaan pitää tärkeänä ainakin vertaisilta saatua tukea mitattaessa. Ulkoista ongelmakäyttäytymistä arvioitiin käyttämällä SDQ-10 -mittaria. Tämän mittarin reliabiliteetti nousi tässä tutkimuksessa korkeintaan kohtalaiseksi, jota voidaan pitää yhtenä mittarin rajoituksista. Ulkoista ongelmakäyttäytymistä mittaavaa mittaria on kuitenkin käytetty suomalaisilla lapsilla ja nuorilla aiemmin paljon ja sen on todettu olevan validi myös suomalaisessa aineistossa (Koskelainen, Kaljonen, & Sourander, 2000). Vertaisilta saatua tukea mitattiin käyttämällä Student Engagement Instrument -mittaria, jonka reliabiliteetti oli hyvä. Tämän vuoksi sen voidaan ajatella mittaavan hyvin vertaisilta saatua tukea.

Koulutuksen keskeyttämisriski -mittari muodostettiin yhdistämällä opintorekisteritieto tavoiteajassa valmistumisesta ja oma arvioi opintojen edistymisestä. Tämän perusteella muodostettu mittari otti huomioon ne opiskelijat, jotka lähtökohtaisesti olivat suunnitelleet käyvänsä koulutuksensa pidennetyllä ajalla. Heitä ei siis laskettu kuuluviksi opiskelijoihin, jotka olivat koulutuksen keskeyttämisriskissä. Tämän vuoksi voidaan ajatella, että mittari oli tarpeeksi validi, kun käytettiin niin omaa arvioita kuin myös rekisteritietoa muuttujan muodostamisessa. Pohdittavaksi kuitenkin jää, kuinka hyvin viivästyminen opinnoissa mittaa varsinaista koulutuksen keskeyttämistä ja siten tässä tutkimuksessa käytettyä keskeyttämisriskiä. Kuitenkin myös Suomen Tilastokeskus (2018) määrittelee koulutuksen keskeyttämiseksi sen, että opiskelija ei ole suorittanut tutkintoaan tietyssä ajassa. Lisäksi Opetushallituksen (2014) mukaan opintojen viivästyminen ennakoii koulutuksen keskeyttämistä, ja siksi sen voidaan ajatella mittaavan hyvin myös koulutuksen keskeyttämisriskiä. On myös huomioitava, että tässä tutkimuksessa koulutuksen keskeyttämisriski arvioitiin vasta toisen asteen kolmannella luokalla. Osa opiskelijoista oli saattanut siihen mennessä jo keskeyttää koulutuksensa, eivätkä tästä syystä olleet mukana tässä tutkimuksessa. Ei siis voida olla varmoja, ketä ovat nämä jo koulunsa keskeyttäneet opiskelijat. Lisäksi tässä tutkimuksessa koulutuksen keskeyttämisriski näyttäytyi yhtä yleisenä tytöillä ja pojilla, mikä on aiemman tutkimuksen ja tilastotiedon kanssa osittain ristiriitainen tulos. Tämän vuoksi on syytä suhtautua varovasti tämän tutkimuksen tuloksiin ja muistettava, ettei tämä tutkimus tavoittanut kaikkia koulutuksen keskeyttämisriskissä olevia.

Lisäksi täytyy muistaa, että koulutuksen keskeyttämisen taustalla on useita tekijöitä, eikä tässä tutkimuksessa pystytty tutkimaan niitä kaikkia. Vaikka tämän tutkimuksen selittävät muuttujat selittivät koulutuksen keskeyttämisriskin vaihtelusta vain noin kuusi prosenttia, on tämä toisaalta

ymmärrettävää, koska kehityspsykologisiin ilmiöihin vaikuttavat hyvin monet tekijät. Jatkossa olisi kuitenkin tärkeää tutkia myös muita koulutuksen keskeyttämisriskin taustalla vaikuttavia tekijöitä. Koska varhaisen ulkoisen ongelmakäyttäytymisen yhteys koulutuksen keskeyttämisriskiin toisella asteella on huolestuttavaa, olisi jatkossa tärkeää pyrkiä löytämään lisää myös koulutuksen keskeyttämiseltä suojaavia tekijöitä. Suojaavana tekijänä olisi hyvä tarkastella vertaisilta saadun tuen lisäksi myös vanhemmilta ja opettajilta saatua tukea. Toisaalta tulisi tutkia myös sitä, miten vertaisilta saatua tukea voisi lisätä niille opiskelijoille, jotka eivät sitä saa.

Tutkimuksessa ei myöskään tutkittu, onko ala-asteella arvioitu ulkoinen ongelmakäyttäytyminen pysyvää niin, että samoilla opiskelijoilla sitä esiintyisi vielä toisella asteella. Ongelmakäyttäytymisen pysyvyyttä olisi hyvä tarkastella, jotta voitaisiin saada tietoa siitä, jatkuuko ongelmakäyttäytyminen vielä yläkoulussa ja toisella asteella. Tässä tutkimuksessa tutkittiin vain käytösongelmien yhteyttä koulutuksen keskeyttämisriskiin eikä tutkittu niitä opiskelijoita, joilla esiintyi tarkkaavuuspulmia. Olisi tärkeää jatkossa ottaa huomioon myös ne opiskelijat, joilla näitä pulmia esiintyy ja tarkastella niiden yhteyttä koulutuksen keskeyttämisriskiin. Mielenkiintoista olisi tutkia, suojaako vertaisilta saatu tuki koulutuksen keskeyttämiseltä niitä opiskelijoita, joilla on tarkkaavuuspulmia. Koska tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollista seurata, johtaako valmistumisen viivästyminen varsinaiseen koulutuksen keskeyttämiseen, olisi myös sitä hyvä tarkastella jatkotutkimuksen avulla. Tätä aihetta on tärkeää tutkia lisää, koska koulutuksen keskeyttämisellä on kielteisiä ja kauaskantoisia seurauksia nuoren elämässä.

## **Johtopäätökset**

Tässä tutkimuksessa havaitsimme, että jo alakoulussa arvioitu ulkoinen ongelmakäyttäytyminen ennakoiki koulutuksen keskeyttämisriskiä toisella asteella. Vertaisilta saatu tuki toimi puolestaan koulutuksen keskeyttämisriskiltä suojaavana tekijänä. Tutkimuksemme vahvistaakin aiempaa tutkimustietoa siitä, että jo varhaisella ulkoisella ongelmakäyttäytymisellä on yhteys toisen asteen koulutuksen keskeyttämisriskiin. Tulokset tukevat aiempaa tutkimusta myös vertaisten tuen merkityksestä koulutuksen loppuun saattamisessa. Lisäksi tämä tutkimus tuo uutta tietoa siitä, että vertaisten tuki suojaa koulutuksen keskeyttämisriskiltä myös niitä opiskelijoita, joilla on ulkoista ongelmakäyttäytymistä. Johtopäätöksenä voidaan todeta tämän tutkimuksen vahvistavan päätelmää siitä, että koulutuksen keskeyttämisen taustalla vaikuttavat niin yksilölliset kuin yhteisöllisetkin tekijät. Nuorella voi olla yksilöllisiä koulutuksen keskeyttämiseen liittyviä riskitekijöitä, mutta koulutuksen loppuun saattamista voivat kuitenkin tukea esimerkiksi yhteisöön liittyvät suojaavat

tekijät. Tämä tutkimus toi suomalaisessa väestössä pitkittäistutkimuksen avulla tärkeää tietoa siitä, että jo varhain tunnistamalla ja puuttamalla käytösongelmiin sekä panostamalla opiskelijoiden sosiaalisten suhteiden kehittymiseen, voidaan mahdollisesti ehkäistä koulutuksen keskeyttämistä toisella asteella.

## LÄHTEET

- Achenbach, T., & Edelbrock, C. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275–1301.
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241–252.
- Allison, M. A., Attisha, E., & Health, C. (2019). The link between school attendance and good health. *Pediatrics*, 143(2).
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *The Journal of School Health*, 79(9), 408–415.
- Attar-Schwartz, S., Mishna, F., & Khoury-Kassabri, M. (2019). The role of classmates' social support, peer victimization and gender in externalizing and internalizing behaviors among canadian youth. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2335–2346.
- Barber, B. K. (1992). Family, personality, and adolescent problem behaviors. *Journal of Marriage and Family*, 54(1), 69–79.
- Björkqvist, K. (2018). Gender differences in aggression. *Current Opinion in Psychology*, 19, 39–42.
- Bowers, A. J. (2010). Grades and graduation: A longitudinal risk perspective to identify student dropouts. *The Journal of Educational Research*, 103(3), 191–207.
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12(3), 467–488.
- Campbell, S. B., Spieker, S., Burchinal, M., & Poe, M. D. (2006). Trajectories of aggression from toddlerhood to age 9 predict academic and social functioning through age 12. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 791–800.
- Carbonaro, W., & Workman, J. (2013). Dropping out of high school: Effects of close and distant friendships. *Social Science Research*, 42(5), 1254–1268.

- Chan, Y.-F., Dennis, M. L., & Funk, R. R. (2008). Prevalence and comorbidity of major internalizing and externalizing problems among adolescents and adults presenting to substance abuse treatment. *Journal of Substance Abuse Treatment, 34*(1), 14–24.
- Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, C. M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education, 28*(6), 325–339.
- Colarossi, L. G., & Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research, 27*(1), 19–30.
- Cook, P. J., & Kang, S. (2016). Birthdays, schooling, and crime: Regression-discontinuity analysis of school performance, delinquency, dropout, and crime initiation. *American Economic Journal: Applied Economics, 8*(1), 33–57.
- Cooley, J. L., Fite, P. J., Rubens, S. L., & Tunno, A. M. (2015). Peer victimization, depressive symptoms, and rule-breaking behavior in adolescence: The moderating role of peer social support. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 37*(3), 512–522.
- Copeland, W. E., Shanahan, L., Costello, E. J., & Angold, A. (2009). Childhood and adolescent psychiatric disorders as predictors of young adult disorders. *Archives of General Psychiatry, 66*(7), 764–772.
- Coyle, S., Malecki, C. K., & Emmons, J. (2019). Keep your friends close: Exploring the associations of bullying, peer social support, and social anxiety. *Contemporary School Psychology*.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review, 10*, 13–28.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.
- Deković, M., Buist, K. L., & Reitz, E. (2004). Stability and changes in problem behavior during adolescence: Latent growth analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 33*(1), 1–12.
- Demaray, M., & Malecki, C. (2002). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly, 17*(3), 213–241.
- Dillon, C. O., Liem, J. H., & Gore, S. (2003). Navigating disrupted transitions: getting back on track after dropping out of high school. *American Journal of Orthopsychiatry, 73*(4), 429–440.
- Dodge, K., Pettit, G., & Bates, J. (1994). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development, 65*(2), 649–665.
- Dretzke, J., Davenport, C., Frew, E., Barlow, J., Stewart-Brown, S., Bayliss, S., Taylor, R. S., Sandercock, J., & Hyde, C. (2009). The clinical effectiveness of different parenting programmes for children with conduct problems: A systematic review of randomised controlled trials. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 3*(1), 7.

- Dupéré, V., Dion, E., Nault-Brière, F., Archambault, I., Leventhal, T., & Lesage, A. (2018). Revisiting the link between depression symptoms and high school dropout: Timing of exposure matters. *Journal of Adolescent Health, 62*(2), 205–211.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE). (2016). Early school leaving and learners with disabilities and/or special educational needs: A review of the research evidence focusing on Europe. Denmark: Odense.
- Eicher, V., Staerklé, C., & Clémence, A. (2014). I want to quit education: A longitudinal study of stress and optimism as predictors of school dropout intention. *Journal of Adolescence, 37*(7), 1021–1030.
- Elffers, L., Oort, F. J., & Karsten, S. (2012). Making the connection: The role of social and academic school experiences in students' emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences, 22*(2), 242–250.
- Fan, W., & Wolters, C. A. (2014). School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation. *British Journal of Educational Psychology, 84*(1), 22–39.
- Farmer, T., & Cadwallander, T. (2000). Social interactions and peer support for problem behavior: preventing school failure. *Alternative Education for Children and Youth, 44*(3), 105–109.
- Farmer, T., Estell, D., Leung, M.-C., Trott, H., Bishop, J., & Cairns, B. D. (2003). Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout: An examination of aggressive and popular group types. *Journal of School Psychology, 41*(3), 217–232.
- Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (1998). Early conduct problems and later life opportunities. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 39*(8), 1097–1108.
- Figge, C. J., Martinez-Torteya, C., & Weeks, J. E. (2018). Social–ecological predictors of externalizing behavior trajectories in at-risk youth. *Development and Psychopathology, 30*(1), 255–266.
- Fiscella, K. (2008). Preventing school dropouts should start in preschool. *Preventing Chronic Disease, 5*(2).
- Fortuin, J., van Geel, M., & Vedder, P. (2015). Peer influences on internalizing and externalizing problems among adolescents: A longitudinal social network analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(4), 887–897.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109.
- Freudenberg, N., & Ruglis, J. (2007). Reframing school dropout as a public health issue. *Preventing chronic disease, 4*(4).

- Frick, P. J. (2012). Developmental pathways to conduct disorder: Implications for future directions in research, assessment, and treatment. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 41*(3), 378-389.
- Furnham, A., & Cheng, H. (2019). GHQ score changes from teenage to young adulthood. *Journal of Psychiatric Research, 113*, 46–50.
- Glennie, E., Bonneau, K., Vandellen, M., & Dodge, K. A. (2012). Addition by subtraction: The relation between dropout rates and school-Level Academic Achievement. *Teachers College Record, 114*(8), 1–26.
- Gnambs, T., & Hanfstingl, B. (2016). The decline of academic motivation during adolescence: An accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction. *Educational Psychology, 36*(9), 1691–1705.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines, 38*(5), 581–586.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*(11), 1337–1345.
- Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence, 48*(9), 1637–1667.
- Hatoum, A., Rhee, S., Corley, R., Hewitt, J., & Friedman, N. (2018). Etiology of stability and growth of internalizing and externalizing behavior problems across childhood and adolescence. *Behavior Genetics, 48*(4), 298–314.
- Henry, K., Knight, K., & Thornberry, T. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(2), 156–166.
- Hilli, P., Ståhl, T., Merikukka, M., & Ristikari, T. (2017). Syrjäytymisen hinta – case investoinnin kannattavuuslaskemasta. *Yhteiskuntapolitiikka, 82*(6) 663-675.
- Hinshaw, S. P. (1992). Academic underachievement, attention deficits, and aggression: Comorbidity and implications for intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60*(6), 893–903.
- Hirsch, B. J., & DuBois, D. L. (1992). The relation of peer social support and psychological symptomatology during the transition to junior high school: A two-year longitudinal analysis. *American Journal of Community Psychology, 20*(3), 333–347.
- Hjorth, C. F., Bilgrav, L., Frandsen, L. S., Overgaard, C., Torp-Pedersen, C., Nielsen, B., & Bøggild, H. (2016). Mental health and school dropout across educational levels and genders: A 4.8-year follow-up study. *BMC Public Health, 16*(1), 976.

- Holen, S., Waaktaar, T., & Sagatun, Å. (2018). A chance lost in the prevention of school dropout? Teacher-student relationships mediate the effect of mental health problems on noncompletion of upper-secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 737–753.
- Hubbard, D. J., & Pratt, T. C. (2002). A meta-analysis of the predictors of delinquency among girls. *Journal of Offender Rehabilitation*, 34(3), 1–13.
- Inguglia, C., Ingoglia, S., Liga, F., Lo Coco, A., & Lo Cricchio, M. G. (2015). Autonomy and relatedness in adolescence and emerging adulthood: Relationships with parental support and psychological distress. *Journal of Adult Development*, 22(1), 1–13.
- Janssens, A., Van Den Noortgate, W., Goossens, L., Verschueren, K., Colpin, H., De Laet, S., Claes, S., & Van Leeuwen, K. (2015). Externalizing problem behavior in adolescence: dopaminergic genes in interaction with peer acceptance and rejection. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(7), 1441–1456.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525–549.
- Karhu, A. (2018). *Check in, check out! : Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa*. (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto).
- Keil, V., & Price, J. M. (2006). Externalizing behavior disorders in child welfare settings: Definition, prevalence, and implications for assessment and treatment. *Children and Youth Services Review*, 28(7), 761–779.
- Kerig, P., & Becker, S. (2010). From internalizing to externalizing: Theoretical models of the processes linking PTSD to juvenile delinquency. Teoksessa *Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD): Causes, Symptoms and Treatment*, 33–78.
- Kerig, P., & Becker, S. (2010). From internalizing to externalizing: Theoretical models of the processes linking PTSD to juvenile delinquency. Teoksessa S. J. Egan (toim.), *Posttraumatic stress disorder (PTSD): Causes, symptoms and treatment*, (s.33-78). NY: Nova Science Publishers.
- Kogan, S., Luo, Z., Murry, V., & Brody, G. (2005). Risk and protective factors for substance use among african american high school dropouts. *Psychology of Addictive Behaviors*, 19(4), 382–391.
- Kokko, K., & Pulkkinen, L. (2000). Aggression in childhood and long-term unemployment in adulthood: A cycle of maladaptation and some protective factors. *Prevention & Treatment*, 3(1), 463–472.



- Kokko, K., Pulkkinen, L., Huesmann, L., Dubow, E., & Boxer, P. (2009). Intensity of aggression in childhood as a predictor of different forms of adult aggression: A two-country (Finland and the United States) analysis. *Journal of Research on Adolescence*, *19*(1), 9–34.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, *31*, 1–10.
- Krane, V., & Klevan, T. (2018). There are three of us: Parents' experiences of the importance of teacher-student relationships and parental involvement in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, *24*(1), 74–84.
- Koskelainen, M., Sourander, A., & Kaljonen A. (2000). The strengths and difficulties questionnaire among Finnish school-aged children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry* *9*, 277–284.
- Kupersmidt, J. B., Burchinal, M., & Patterson, C. J. (1995). *Developmental patterns of childhood peer relations as predictors of externalizing behavior problems*, *7*(4). 825–843.
- Kupersmidt, J., & Coie, J. (1990). Preadolescent Peer Status, Aggression, and School Adjustment as Predictors of Externalizing Problems in Adolescence. *Child Development*, *61*(5), 1350-1362.
- Kuronen, I. (2011). ”Mun kompassin neula vaan pyörii”: *Keskeyttämiskokemuksia ammatillisesta koulutuksesta*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lansford, J., Dodge, K., Pettit, G., & Bates, J. (2016). A public health perspective on school dropout and adult outcomes: A prospective study of risk and protective factors from age 5 to 27 Years. *Journal of Adolescent Health*, *58*(6), 652–658.
- Layton, R. (2018). *Reducing High School Dropout Rates in California*. (Väitöskirja California State Polytechnic University, Pomona).
- Lee, E., & Bukowski, W. (2012). Co-development of internalizing and externalizing problem behaviors: Causal direction and common vulnerability. *Journal of Adolescence*, *35*(3), 713–729.
- Lee, V., & Burkam, D. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure—Valerie, *American Educational Research Journal*, *40*(2), 353-393.
- Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., Poskiparta, E., Siekkinen, M., & Nurmi, J.E. (2006). Alkuportaattiseurantatutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Lewis, T., Jones, S. E., Horner, R., & Sugai, G. (2010). School-wide positive behavior support and students with emotional/behavioral disorders: Implications for prevention, Identification and Intervention. *Exceptionality*, *18*(2), 82–93.
- Liu, J. (2005). Childhood externalizing behavior: Theory and implications. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, *17*(3), 93-103.

- Lovelace, M. D., Reschly, A. L., & Appleton, J. J. (2017). Beyond school records: The value of cognitive and affective engagement in predicting dropout and on-Time graduation. *Professional School Counseling; Alexandria*, 21(1).
- Lyche, C. (2010). Taking on the Completion Challenge: A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving, *OECD Education Working Papers*, 53.
- Magen-Nagar, N., & Shachar, H. (2017). Quality of teaching and dropout risk: A multi-level analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 22(1), 9–24.
- Maggin, D., Zurheide, J., Pickett, K., & Baillie, S. (2015). A systematic evidence review of the check-in/check-out program for reducing student challenging behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(4), 197–208.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225–253.
- Maynard, B., Salas-Wright, C., & Vaughn, M. (2015). High school dropouts in emerging adulthood: Substance use, mental health problems, and crime. *Community Mental Health Journal*, 51(3), 289–299.
- Menting, B., Koot, H., & van Lier, P. (2015). Peer acceptance and the development of emotional and behavioural problems: Results from a preventive intervention study. *International Journal of Behavioral Development*, 39(6), 530–540.
- Metsämuuronen, J. (2005). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. (3. painos). Jyväskylä: Gummerus.
- Moilanen, K., Shaw, D., & Maxwell, K. (2010). Developmental cascades: Externalizing, internalizing, and academic competence from middle childhood to early adolescence. *Development and Psychopathology*, 22(3), 635–653.
- Morgan, P. L., Farkas, G., & Wu, Q. (2009). Kindergarten predictors of recurring externalizing and internalizing psychopathology in 3rd and 5th grade. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 17(2), 67–79.
- Mrug, S., Hoza, B., & Bukowski, W. M. (2004). Choosing or being chosen by aggressive–disruptive peers: Do they contribute to children’s externalizing and internalizing problems? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(1), 53–65.
- Myrskylä, P. (2012). *Elinkeinoelämän Valtuuskunta EVA Analyysi: Hukassa – Keitä ovat syrjäytyneet nuoret?*, No 19, [Sähköinen tietoaisteisto]. Haettu osoitteesta <https://www.eva.fi/wp-content/uploads/2012/02/Syrjaytyminen.pdf>.

- Narusyte, J., Ropponen, A., Alexanderson, K., & Svedberg, P. (2017). Internalizing and externalizing problems in childhood and adolescence as predictors of work incapacity in young adulthood. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *52*(9), 1159–1168.
- Nickerson, A., & Nagle, R. (2005). Parent and peer attachment in late childhood and early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, *25*(2), 223–249.
- OECD. (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD.
- Ollendick, T., Weist, M., Borden, M., & Greene, R. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *60*(1), 80–87.
- Opetushallitus. (2014). Toisen asteen koulutuksen läpäisy ja keskeyttäminen: Vuosina 2001 ja 2006 toisen asteen opinnot aloittaneiden seurantatutkimus. *Raportit ja selvitykset 2014:8*. Tampere: Juvenes Print.
- Oreopoulos, P., & Salvanes, K. G. (2011). Priceless: The nonpecuniary benefits of schooling. *Journal of Economic Perspectives*, *25*(1), 159–184.
- Orpinas, P., Raczynski, K., Hsieh, H.-L., Nahapetyan, L., & Horne, A. M. (2018). Longitudinal examination of aggression and study skills from middle to high school: Implications for dropout prevention. *Journal of School Health*, *88*(3), 246–252.
- Orpinas, P., Raczynski, K., Peters, J. W., Colman, L., & Bandalos, D. (2015). Latent profile analysis of sixth graders based on teacher ratings: Association with school dropout. *School Psychology Quarterly: The Official Journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, *30*(4), 577–592.
- Parr, A., & Bonitz, V. (2015). Role of family background, student behaviors, and school-related beliefs in predicting high school dropout. *The Journal of Educational Research*, *108*(6), 504–514.
- Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology*, *53*(5)
- Ramsdal, G., Bergvik, S., & Wynn, R. (2018). Long-term dropout from school and work and mental health in young adults in Norway: A qualitative interview-based study. *Gogent Psychology*, *5*(1).
- Rasalingam, A., Clench-Aas, J., & Raanaas, R. K. (2017). Peer victimization and related mental health problems in early adolescence: The mediating role of parental and peer support. *The Journal of Early Adolescence*, *37*(8), 1142–1162.

- Reef, J., Diamantopoulou, S., van Meurs, I., Verhulst, F., & van der Ende, J. (2010). Predicting adult emotional and behavioral problems from externalizing problem trajectories in a 24-year longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry, 19*(7), 577–585.
- Reinke, W., Eddy, J., Dishion, T., & Reid, J. (2012). Joint trajectories of symptoms of Disruptive behavior problems and depressive symptoms during early adolescence and adjustment problems during emerging adulthood. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40*(7), 1123–1136.
- Robtoy, E. S. (2017). *High school adolescents' academic engagement, behaviors, and achievement: Associations with intrapersonal factors and academic support systems*, (Väitöskirja, Wayne State University).
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research, 57*(2), 101–121.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *California dropout research project report #15*. 130.
- Ryan, R., & Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, Guilford Publications.
- Samuel, R., & Burger, K. (2019). Negative life events, self-efficacy, and social support: Risk and protective factors for school dropout intentions and dropout. *Journal of Educational Psychology*.
- Sluis, S. van der, Polderman, T. J., Neale, M., Verhulst, F., Posthuma, D., & Dieleman, G. (2017). Sex differences and gender-invariance of mother-reported childhood problem behavior. *International Journal of Methods in Psychiatric Research, 26*(3).
- Somers, C. L., Owens, D., & Piliawsky, M. (2008). Individual and social factors related to urban african american adolescents' school performance. *The High School Journal, 91*(3), 1–11.
- Sourander, A., & Helstelä, L. (2005). Childhood predictors of externalizing and internalizing problems in adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry, 14*(8), 415–423.
- Sourander, A., McGrath, P. J., Ristkari, T., Cunningham, C., Huttunen, J., Lingley-Pottie, P., Hinkka-Yli-Salomäki, S., Kinnunen, M., Vuorio, J., Sinokki, A., Fossum, S., & Unruh, A. (2016). Internet-assisted parent training intervention for disruptive behavior in 4-year-old children: A randomized clinical trial. *JAMA Psychiatry, 73*(4), 378.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2018). *Koulutuksen keskeyttäminen [verkkojulkaisu]*. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 4.5.2020 osoitteesta <http://www.stat.fi/til/kkesk/index.html>.
- Svedin, C., & Priebe, G. (2008). The strengths and difficulties questionnaire as a screening instrument in a community sample of high school seniors in Sweden. *Nordic Journal of Psychiatry, 62*(3), 225–232.
- Swanson, C. B. (2009). *Cities in Crisis: Closing the Graduation Gap. Educational and Economic Conditions in America's Largest Cities*. Editorial Projects in Education.

- Telef, B. B., & Furlong, M. J. (2017). Social and emotional psychological factors associated with subjective well-being: A comparison of Turkish and California adolescents. *Cross-Cultural Research, 51*(5), 491–520.
- Timonen, T. (2018). Lasten ja nuorten vaikeiden käytöshäiriöiden hoito. Teoksessa K. Ranta, J. Fredriksson, M. Koskinen & M. T. Tuomisto (toim.) *Lasten ja nuorten kognitiiviset ja käyttäytymisterapiat*, (s. 470–491). Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
- Tresidder, J., Macaskill, P., Bennett, D., & Nutbeam, D. (1997). Health risks and behaviour of out-of-school 16-year-olds in New South Wales. *Australian and New Zealand Journal of Public Health, 21*(2), 168–174.
- Van Heel, M., Van Den Noortgate, W., Bijttebier, P., Colpin, H., Goossens, L., Verschueren, K., & Van Leeuwen, K. (2019). Parenting and externalizing problem behavior in adolescence: Combining the strengths of variable-centered and person-centered approaches. *Developmental Psychology, 55*(3), 653–673.
- Vasalampi, K., Kiuru, N., & Salmela-Aro, K. (2018). The role of a supportive interpersonal environment and education-related goal motivation during the transition beyond upper secondary education. *Contemporary Educational Psychology, 55*, 110–119.
- Vasalampi, K., & Aunola, K. (2016). Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin. Jyväskylän yliopisto.
- Vaughn, M., Salas-Wright, C., & Maynard, B. (2014). Dropping out of school and chronic disease in the United States. *Zeitschrift für Gesundheitswissenschaften = Journal of public health, 22*(3), 265–270.
- Véronneau, M., & Vitaro, F. (2007). Social experiences with peers and high school graduation: A review of theoretical and empirical research. *Educational Psychology, 27*(3), 419–445.
- Virtanen, T. (2016). Student engagement in Finnish lower secondary school. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 562*.
- Virtanen, T. E., Vasalampi, K., Torppa, M., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2019). Changes in students' psychological well-being during transition from primary school to lower secondary school: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences, 69*, 138–149.
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12–23.
- Wang, M.-T., & Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence, 22*(1), 40–53.

- Williams, L., & Anthony, E. (2015). A model of positive family and peer relationships on adolescent functioning. *Journal of Child and Family Studies*, *24*(3), 658–667.
- Zajacova, A. (2012). Health in working-aged Americans: Adults with high school equivalency diploma are similar to dropouts, not high school graduates. *American Journal of Public Health*, *102*(2), 284–290.