

**YLÄKOULUAIKAISEN KOULU-UUPUMUKSEN JA
SUORITUSSTRATEGIOIDEN YHTEYS
MYÖHEMPÄÄN KOULUPUDOKKUUTEEN**

Annakaisa Varjus
Pro gradu -tutkielma
Psykologian laitos
Jyväskylän yliopisto
Maaliskuu 2016

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Psykologian laitos

VARJUS, ANNAKAISA: Yläkouluaikaisen koulu-uupumuksen ja suoritusstrategioiden yhteys myöhempään koulupudokkuuteen

Pro gradu -tutkielma, 42 s.

Ohjaaja: Sami Määttä

Psykologia

Maaliskuu 2016

Koulupudokkuuden taustalla olevien asioiden selvittäminen on tärkeää, sillä koulupudokkuudella on suuret haitat niin yksilölle kuin yhteisölle. Tämän vuoksi on tärkeää löytää ne tekijät, jotka vaikuttavat siihen, että toisen asteen koulutus on suorittamatta. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yläkouluaikaisen koulu-uupumuksen ja erilaisten suoritusstrategioiden yhteyttä myöhempään koulupudokkuuteen. Tutkimus on osa Suomen Akatemian SkidiKids-hanketta, jossa tutkitaan lasten ja nuorten hyvinvointia ja terveyttä. Hanke on jatkoa Lapsen Kielen Kehitys ja suvussa kulkeva lukivaikeusriski (LKK) -tutkimusprojektille, jossa on tutkittu lasten kehitystä syntymästä lähtien. Tutkimuksen aineistoa on kerätty 7. ja 9. luokan keväältä sekä sen vuoden syksyltä, jolloin tutkittavat ovat täyttäneet 20 vuotta. Seitsemännellä luokalla osallistujia oli 1246, yhdeksännellä luokalla 1612 ja 20-vuotiaana 616. Kaiken kaikkiaan 400 vastaajaa osallistui pitkittäistutkimukseen jokaisella mittauskerralla. Tutkittavista 72 (12 %) oli koulupudokkaita eli heillä ei ollut toisen asteen tutkintoa yli neljä vuotta peruskoulun päättymisen jälkeen. Tässä tutkimuksessa havaittiin nuorten koulu-uupumuksen lisääntyvän yläkoulun aikana: he kokivat yhdeksännen luokan keväällä itsensä kyynisemmiksi koulua kohtaan sekä kokivat enemmän uupumusasteista väsymystä sekä riittämättömyyden tunnetta opiskelijana kuin seitsemännen luokan keväällä. Lisäksi nuoret välttelivät tehtäviä enemmän ja menestyivät koulussa heikommin kuin seitsemännellä luokalla. Koulupudokkaat erosivat jo seitsemännellä luokalla toisen asteen tutkinnon suorittaneista ja eroa oli yhdeksännellä luokalla yhä useammassa muuttujassa. Logistisella regressioanalyysillä havaittiin seitsemännellä luokalla koulu-uupumuksen ja suoritusstrategioiden vaikuttavan koulupudokkuuteen vain, jos ne heijastuivat koulumenestymiseen. Yhdeksännellä luokalla sen sijaan selittävinä tekijöinä olivat keskiarvon lisäksi riittämättömyyden tunne, tehtävän välttely ja epäonnistumisodotukset. Yläkoulun aikana koulupudokkailla tapahtunut muutos oli erilaista kuin tutkinnon suorittaneilla: koulupudokkaiden keskiarvo laski ja riittämättömyyden tunne kasvoi voimakkaammin kuin tutkinnon suorittaneilla. Lisäksi koulupudokkailla hallintasuuntautuneisuus väheni, kun tutkinnon suorittaneilla ei tapahtunut muutosta siinä. Yläkoulun alussa koulupudokkaat eivät eronneet epäonnistumisodotusten määrässä tutkinnon suorittaneista, mutta yläkoulun aikana koulupudokkaiden epäonnistumisodotukset kasvoivat, kun tutkinnon suorittaneilla ne vähenivät. Tämä tutkimus osoittaa, että jo 7. luokan keväällä koulupudokkaat erosivat tutkinnon suorittaneista, jolloin tukitoimet pitäisi ajoittaa jo 7. luokalle tai aiemmin. Lisäksi yläkoulussa tulisi tarjota lisää tukea epäonnistumiskierteessä oleville nuorille.

AVAINSANAT: koulupudokas, koulu-uupumus, suoritusstrategiat, nuoret, yläkoulu

Sisältö

1. Johdanto	1
1.1 Koulupudokkuuden seuraukset	2
1.2 Koulupudokkuuden taustalla olevat tekijät	2
1.3 Koulu-uupumus	5
1.4 Suoritusstrategiat	6
1.5 Koulu-uupumuksen ja suoritusstrategioiden väliset yhteydet	9
1.6 Koulu-uupumuksen ja suoritusstrategioiden vaikutus koulupudokkuuteen	9
2. Tutkimuskysymykset	11
3. Tutkimusmenetelmät	13
3.1 Aineisto	13
3.2 Mittarit ja muuttujat	15
4. Tulokset	16
4.1 Koulupudokkaiden ja toisen asteen tutkinnon suorittaneiden erot yläkoulussa	16
4.2 Koulupudokkuutta ennustavat tekijät	16
4.3 Koulu-uupumuksen ja suoritusstrategioiden muutokset yläkoulussa koulupudokkailla ja toisen asteen suorittaneilla	22
5. Pohdinta	25
5.1 Rajoitukset ja jatkotutkimuksen tarve	29
5.2 Johtopäätökset	29
Lähteet	31

1. Johdanto

Koulupudokkaana pidetään tässä tutkimuksessa henkilöä, jolla ei ole toisen asteen tutkintoa. Tätä pidetään vähimmäiskoulutustavoitteena EU-kansalaisille (Eurostat, 2015b), sillä se on minimivaatimustutkinto hyvälle ja sujuvalle siirtymiselle työelämään (OECD, 2014). Koulupudokkuudella on suuria inhimillisiä haittoja, kuten syrjäytymistä ja köyhyyttä (Eurostat, 2015b), mutta se haittaa myös valtioiden talouden kasvua (European Commission, 2013). Se vuoksi on tärkeä kiinnittää huomiota koulupudokkuutta edeltäviin asioihin. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yläkouluaikaisen koulu-uupumuksen ja suoritusstrategioiden yhteyttä myöhempään koulupudokkuuteen.

Koulutuksesta putoaminen voi tapahtua peruskoulussa, sen jälkeen tai toisella asteella (Kuronen, 2014). Peruskoulusta ilman päättötodistusta eronneita oli yhteensä 269 (0.46 %) lukuvuonna 2013–2014 (Suomen virallinen tilasto [SVT], 2015c). Peruskoulun jälkeen noin 9 % ei jatkanut suoraan toisen asteen opintoihin (SVT, 2015b), vaikka lähes kaikki peruskoulun 9. luokan päättäneet (98.5 %) hakivat jatko-opintoihin (SVT, 2015a). Opintojen aloittaminen heti peruskoulun jälkeen on kuitenkin tärkeää, sillä niiden aloittaminen tulee myöhemmin yhä epätodennäköisemmäksi ja niihin hakeutuminen vähenee nopeasti iän karttuessa (Myrskylä, 2011).

Peruskoulun jälkeen toisella asteella jatkaneista vuonna 2013 lukiokoulutuksessa oli 51 % ja toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa 40 % (SVT, 2015b). Lukuvuonna 2012–2013 tutkintoon johtavan koulutuksen kokonaan keskeytti lukiolaisista 1.6 % ja ammatillisen koulutuksen opiskelijoista 7.6 % (SVT, 2015c). Toisen asteen tutkintoa ei 4,5 vuodessa suorittanut 12 % lukiolaisista ja 28 % ammatillisen oppilaitoksen opiskelijoista vuonna 2013 (SVT, 2015d). Toisella asteella ensimmäinen vuosi on tärkeä, mikä havaittiin Ahon ja Mäkiähon (2014) selvityksessä, jossa 37 % opintonsa keskeyttäneistä keskeytti ne ensimmäisen vuoden aikana.

Koulupudokkaiden määrä viisi vuotta peruskoulun jälkeen on ollut suomalaisissa tutkimuksissa ja selvityksissä noin 18–19 % (Asplund & Vanhala, 2014; Paananen, Ristikari, Merikukka, Rämö & Gissler, 2012). Eurostatin (2016) tilastojen mukaan vuonna 2013 suomalaisista 20–24 -vuotiaista ilman toisen asteen tutkintoa oli 14 %. Asplundin ja Vanhalan (2014) selvityksessä monet ilman toisen asteen koulutusta olevat yhä osallistuivat koulutukseen. Näin ollen kokonaan koulutuksen ulkopuolella ja ilman toisen asteen tutkintoa olevien suomalaisten lukumäärä on pienempi: heitä oli 18-24 –vuotiaista 9.3 % vuonna 2013 (Eurostat, 2015b). Koska koulupudokkuus on yhteiskunnalle ja yksilölle vahingollista, onkin Europe 2020 -tavoitteena vähentää kokonaan koulutuksesta tippuvien ja

ilman toisen asteen tutkintoa olevien määrää Euroopan Unionin alueella 10 prosenttiin ja Suomessa alle 8 prosenttiin vuoteen 2020 mennessä (European Commission, 2013; Eurostat, 2015b).

1.1 Koulupudokkuuden seuraukset

Koulupudokkailla on yhteiskuntaan kiinnittyminen muita vaikeampaa ja usein muutkin ongelmat kasaantuvat (Paananen ym., 2012). Matala koulutus on riskitekijänä sille, että jää koulutuksen, työelämän ja työharjoittelun ulkopuolelle (Eurofound, 2012), mikä liitettynä koulupudokkuuteen pidetään syrjäytymisen määritteenä (Myrskylä, 2012b). Suomen valtiolle tulee vuosittain yhteensä noin 2,17 miljoonan edestä kuluja, kun alle 30-vuotiaat eivät ole työelämässä tai koulutuksessa (Eurofound, 2014).

Koulupudokkaat voivat keskimäärin heikommin kuin korkeammin koulutetut, sillä heillä on matalampi elinennuste, enemmän mielenterveydellisiä ongelmia ja he kokevat terveytensä huonommaksi (Kestilä, 2008; Mäki ym., 2014; Paananen ym., 2012). Euroopan Unionin selvityksessä matalasti koulutetut olivat vähemmän tyytyväisiä elämäänsä ja kokivat olevansa enemmän allapäin ja hermostuneempia kuin korkeammin koulutetut (Eurostat, 2015a). Koulutustaso oli yhteydessä myös rikollisuuteen sekä väkivallan tekemiseen että uhriksi joutumiseen: nämä olivat matalasti koulutetuilla yleisempiä kuin korkeammin koulutetuilla (Aaltonen, 2010; Paananen ym., 2012).

Matala koulutus vaikuttaa myös työelämään: koulupudokkaiden työurat ovat keskimäärin lyhempiä kuin korkeammin koulutettujen, sillä heidän työuransa sisältävät paljon katkoja ja työttömyyttä (Myrskylä, 2012a). Koulupudokkailla työttömyys oli vuonna 2014 ikäryhmässä 25–64 -vuotiaat 13 %, kun toisen asteen käynneillä se oli 8 % ja kolmannen asteen tutkinnon suorittaneilla 5 % (OECD, 2015b). Töiden saaminen vain perusasteen koulutuksen käynneille on tullut yhä vaikeammaksi, sillä perusasteen koulutusta vastaavien työpaikkojen määrä on vähentynyt huomattavasti ja lama- ja taantumavaiheessa työnsä menettävät erityisesti peruskoulututkinnon varassa olevat (Eurostat, 2015b; Myrskylä, 2012b). Vaikka koulupudokkailla onkin pienemmät tulot (Vanttaja & Järvinen, 2006), on palkkaero toisen asteen tutkinnon ja vain perusasteen tutkinnon suorittaneiden välillä Suomessa OECD-maiden pienimpiä (OECD, 2015a).

1.2 Koulupudokkuuden taustalla olevat tekijät

Koulupudokkuus ei ole mikään yksiselitteinen asia, vaan siihen vaikuttavat monet asiat. Tätä ilmiötä on Dupéré ym. (2015) selvittänyt tekemässään koulupudokkuuden stressiprosessin ja elämäntieteen teoriassa. Dupéré ym. (2015) mukaan koulusta putoaminen tapahtuu aina historiallisessa, maantieteellisessä ja sosioekonomisessa kontekstissa, jossa opiskelijaan vaikuttavat perhe, koulu, kaverit ja

yhteisö. Koulupudokkuuden taustalla voivat olla niin varhaiset, pidempikestoiset tekijät, kuten erilaiset kehityspolut, persoonallisuus ja perimä, mutta myös käännekohtat, joita ovat esimerkiksi teini-vanhemmuus, työ ja akateemiset pettymykset.

Koulupudokkuuden taustalla voi olla siis joko pidempiaikainen prosessi tai joku yksittäinen tapahtuma (Lessard ym., 2008). Pitkäaikaisesta prosessista koulupudokkuuden taustalla kertovat lukuisat tutkimukset. Varhaislapsuudessa mitatun heikon työmuistin on todettu ennustavan 13-vuotiaiden koulupudokkuusriskiä (Fitzpatrick, Archambault, Janosz & Pagani, 2015), akateeminen menestyminen oli pudokkailla heikompaa jo päiväkodissa ja ensimmäisellä luokalla (Ensminger & Slusarcick, 1992; Hickman, Bartholomew, Mathwig & Heinrich, 2008) sekä lisäksi poissaolomäärät olivat koulupudokkailla jo ensimmäisellä luokalla suuremmat kuin tutkinnon suorittaneilla (Alexander, Entwisle & Horsey, 1997; Hickman ym., 2008). Bowersin (2010) tutkimuksessa koulupudokkuuden riski alkoi kasvaa 7. luokalla. Finnin (1989) teoria kuvastaa myös pitkäaikaista prosessia: koulupettymykset luovat pohjan negatiivisen minäkäsityksen sisäistämislle, mistä voi aiheutua kumulatiivinen, turhautumisen ja kapinoinnin kierre, jonka lopputuloksena on koulupudokkuus.

Toisaalta myös yksittäiset tilannetekijät voivat aiheuttaa koulusta putoamisen (Lessard ym., 2008). Bowersin ja Sprottin (2012) tutkimuksessa noin puolella pudokkaista keskiarvot olivat jo pidemmän aikaan olleet huonot, kun toisella puolella koulupudokkaista keskiarvot alkoivat laskea yllättäen. Janoszin, Archambaultin, Morizotin ja Paganin (2008) tutkimuksessa erityisesti tyttöjä oli jättänyt koulun kesken huolimatta vakaasta ja korkeasta koulusitoutuneisuudesta.

Lukuisten eri tekijöiden vaikutus koulupudokkuuteen on ilmennyt hyvin eri klusteritutkimuksissa (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, & Joly, 2006; Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay, 2000). Näissä on saatu selville, että koulupudokkaat muodostavat heterogeenisen ryhmän ja syyt lopulliseen kouluputoamiseen ovat monisyiset. Tutkimuksissa on lisäksi havaittu, että riskitekijöiden kasautuminen lisää koulupudokkuutta (Määttä & Salmi, 2014; Orpinas, Raczynski, Peters, Colman & Bandalos, 2015; Quiroga, Janosz, Lyons & Morin, 2012; Suh & Suh, 2007).

Yksittäisistä tekijöistä erityisesti koulumenestyksen on todettu olevan hyvä ennustaja myöhemmälle koulupudokkuudelle: Pohjoismaalaisissa tutkimuksissa on todettu peruskoulun viimeisen luokan heikon keskiarvon ennustavan myöhempää koulupudokkuutta (Bask & Salmela-Aro, 2013; Hakkarainen, Holopainen & Savolainen, 2015; Markussen, Frøseth, & Sandberg, 2011). Hickmanin ym. (2008) tutkimuksessa amerikkalaisilla koulupudokkailla ja tutkinnon suorittaneilla oli jo päiväkodista lähtien eroja lukemisessa ja matematiikan taidoissa. Luokalle jäämisellä on todettu olevan yhteyttä koulupudokkuuteen varsinkin sen tapahtuessa myöhäisessä vaiheessa (Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009a; Bowers, 2010; Hickman ym., 2008; Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay, 1997; Jimerson, Anderson & Whipple, 2002; Quiroga ym., 2012).

Myös oppimisvaikeudet ovat usein heikon koulumenestyksen ja luokalle jäämisen taustalla. Tällöin ei olekaan yllättävää, että oppimisvaikeuksien on havaittu vaikuttavan myös suoraan koulupudokkuuteen. Hakkaraisen ym. (2015) tutkimuksessa matematiikan oppimisvaikeus ennusti suoraan koulupudokkuutta, kun taas lukivaikeus vaikutti epäsuorasti koulupudokkuuteen keskiarvon kautta. Toisessa tutkimuksessa havaittiin matematiikan ja lukemisen pulmien päällekkäisyyden olevan riskitekijänä koulupudokkuudelle (Korhonen, Linnanmäki & Aunio, 2014).

Koulussa menestymisen lisäksi motivaationaalisten tekijöiden on havaittu vaikuttavan myöhempään koulupudokkuuteen, sillä oppivelvollisuuden päättyessä korostuu toisella asteella opiskelijoiden oma motivaatio. Koulupudokkaiden on havaittu kokevan myöhemmän koulutuksen vähemmän tärkeäksi verrattuna tutkinnon suorittaneisiin (Dunn, Chambers & Rabren, 2004). Lisäksi koulupudokkaiden aiemmat kouluodotukset olivat matalammat kuin tutkinnon suorittaneilla (Fan & Wolters, 2014; Muller & Schiller, 2000). Ulkoisen motivaation eli esimerkiksi sen, että käydään koulussa vain, jotta nähdään kavereita, on havaittu olevan yhteydessä koulupudokkuuteen (Abar, Abar, Lippold, Powers & Manning, 2012). Mutta ulkoisesti motivoituminen ei ollut haitallista opintojen suorittamisen kannalta, jos siihen oli yhdistynyt muita motivoitumisen tapoja, kuten sisäinen motivaatio, joka tarkoittaa sitä, että pitää itse opintoja kiinnostavina (Abar ym., 2012). Tutkinnon suorittamisen kannalta voikin olla hyvä, että opiskelijat ovat motivoituneita monella eri tavalla. Koulupudokkaat kokivat vähemmän pystyvyyttä ja autonomiaa opinnoissaan eli he eivät pitäneet itseään hyvinä opiskelijoina eivätkä kokeneet pystyvänsä vaikuttamaan asioihin (Vallerand, Fortier & Guay, 1997). Myös lisääntyneellä minäpystyvyydellä eli kokemuksella siitä, että pystyy suoriutumaan opinnoistaan, oli positiivinen vaikutus, sillä sen todettiin vähentävän taustatekijöiden haitallista vaikutusta koulupudokkuuteen (Peguero & Shaffer, 2015).

Koulumenestymisen ja motivaationaalisten tekijöiden lisäksi perhetaustalla on todettu olevan yhteydessä nuorten koulupudokkuuteen. Vanhempien sosioekonomisella asemalla ja koulutuksella on yhteyttä kouluputoamiseen Suomessa: Koulupudokkaiden vanhempien joukossa on yliedustettuina matalasti koulutetut vanhemmat (Aho & Mäkiäho, 2014; Paananen ym., 2012; Vanttaja, 2005), mutta joissakin tutkimuksissa tätä ei ole havaittu (Bask & Salmela-Aro, 2013; Korhonen ym., 2014). Myös muualla tehdyissä tutkimuksissa sosioekonomisella asemalla (Alexander ym., 1997; Battin-Pearson ym., 2000; Fan & Wolters, 2014; Janosz ym., 1997; Suh & Suh, 2007) ja vanhemman koulutuksella (Archambault ym., 2009a; Janosz ym., 1997; Lundetræ, 2011) on todettu olevan vaikutus koulupudokkuuteen. Lundetræ (2011) tutkimuksessa havaittiin kulttuurillisia eroja, sillä taitotaso huomioiden yhdysvaltalaisien äitien koulutuksella oli yhä yhteyttä koulupudokkuuteen, kun norjalaisien äitien koulutuksella tätä vaikutusta ei enää ollut.

Aiemmin mainittujen asioiden lisäksi koulupudokkuuden taustalla on monia muitakin tekijöitä. Tutkimuksissa on todettu, että masennuksella, käytösongelmilla, päihteiden käytöllä ja rikollisuudella on todettu olevan yhteys myöhempään pudokkuuteen (Hickman ym., 2008; Quiroga ym., 2012; Suh & Suh, 2007; Wang & Fredricks, 2014). Työskentelyllä opintojen ohessa ei todettu olevan vaikutusta opintojen keskeyttämiseen suomalaisessa tutkimuksessa (Aho & Mäkiäho, 2014), mutta kanadalaisessa tutkimuksessa yli 7 tunnin työtuntimäärä viikossa oli yhteydessä suurimpiin aikomuksiin jättää koulu kesken (Taylor, Lokes, Gagnon, Kwan & Koestner, 2012). Joissakin tutkimuksissa sukupuolella ei ole ollut vaikutusta koulupudokkuuteen (Bask & Salmela-Aro, 2013; Hickman ym., 2008; Korhonen ym., 2014), kun taas toisissa tutkimuksissa koulupudokkuuden on todettu olevan yleisempää pojilla (Alexander ym., 1997; Archambault, Janosz, Morizot & Pagani, 2009b; Asplund & Vanhala, 2014; European Commission, 2013).

1.3 Koulu-uupumus

Koulu-uupumus koostuu kolmesta osa-alueesta: kouluvaatimusten aiheuttamasta uupumusasteisesta väsymyksestä, kyynisyydestä koulua kohtaan sekä riittämättömyyden tunteesta opiskelijana (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009b). Sen taustalla on työuupumuksen käsite (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001), mikä ensiksi laajentui koskemaan yliopistoympäristöä (Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova & Bakker, 2002) ja myöhemmin myös kouluympäristöä (Salmela-Aro, Kiuru & Nurmi, 2008a). Suomessa koulu-uupumusta oli vuonna 2013 peruskoulujen 8- ja 9-luokkalaisilla 13 prosentilla, lukioissa 11 prosentilla ja ammattikouluissa 8 prosentilla (Luopa ym., 2014). Lisäksi noin puolet alakoulun päättävistä 6-luokkalaisista tunsivat jonkinasteista kyynisyyttä koulua kohtaan (Salmela-Aro, Muotka, Hakkarainen, Alho & Lonka, *in press*).

Aiemmissä tutkimuksissa on todettu työuupumuksen lisänneen työkäisillä riskiä poissaoloihin, terveysongelmiin sekä masennukseen (Toppinen-Tanner, Ojajarvi, Väänänen, Kalimo & Jäppinen, 2005). Myös koulu-uupumus -tutkimuksissa on huomattu sen olevan yhteydessä masennukseen: Ne muodostavat kehämäisen yhteyden, sillä molemmat ennustavat toisiaan, tosin koulu-uupumus ennustaa vahvemmin myöhempää masennusoireilua kuin toisin päin (Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen, 2009c). Kyynisyyden on myös todettu toimivan välittäjänä oppimisvaikeuksien ja masennusoireilun välillä, sillä oppimisvaikeudet ennustivat kyynisyyttä, joka ennusti myöhempää masennusoireilua (Kiuru, Leskinen, Nurmi & Salmela-Aro, 2011).

Koulu-uupumuksen on todettu olevan suhteellisen pysyvää (Parker & Salmela-Aro, 2011; Salmela-Aro ym., 2009c). Osa-alueiden välillä on huomattu, että kyynisyys ja uupumusasteinen väsymys ennustivat riittämättömyyden tunnetta (Parker & Salmela-Aro, 2011). Koulu-uupumuksessa on

todettu kuitenkin tapahtuvan muutoksia erityisesti siirryttäessä peruskoulusta toiselle asteelle (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014b). Siirtymisessä 60 prosentilla oppilaista koulu-uupumuksen taso pysyi ennallaan, kun toisella asteella muutokset olivat vähäisempiä: 94 prosentilla koulu-uupumuksen taso pysyi samanlaisena, tai jopa hieman laskevana. Tämän lisäksi on huomattu, että koulu-uupumus kehittyi eri tavalla lukiossa ja ammattikoulussa (Bask & Salmela-Aro, 2013; Salmela-Aro ym., 2008a; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012). Salmela-Aron ja Tynkkynen tutkimuksessa (2012) huomattiin, että lukiossa pojilla tapahtui koulu-uupumuksen kaikilla osa-alueilla kasvua, kun taas tytöillä lisääntyi yleinen koulu-uupumus ja riittämättömyys. Ammattikouluissa pojilla ei tapahtunut muutoksia, mutta tytöillä väheni kyynisyys koulua kohtaan.

Koulu-uupumuksen liittyy Salmela-Aron (2009a) mukaan monia tekijöitä. Ensimmäkin taustatekijöillä, kuten sukupuolella ja koulumenestyksellä on yhteyttä koulu-uupumukseen: tytöillä on enemmän koulu-uupumusta (Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen & Salmela-Aro, 2008; Salmela-Aro ym., 2009b; Salmela-Aro ym., 2009c; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela 2008b; Salmela-Aro ym., 2008a) ja alhainen keskiarvo on riskitekijä koulu-uupumukselle (Kiuru ym., 2008; Salmela-Aro ym., 2008a; Salmela-Aro ym., 2008b; Salmela-Aro ym., 2009b). Koulutusvalinnalla on todettu olevan yhteyttä koulu-uupumukseen (Salmela-Aro ym., 2008a), sillä lukiolaisilla oli enemmän koulu-uupumusta kuin ammattikoululaisilla.

Koulu-uupumukseen vaikuttavat myös kaverit, koulu ja koti. Kaveripiirillä on vaikutusta koulu-uupumukseen, sillä samaan ryhmään kuuluvat tulivat ajan myötä samanlaisemmiksi koulu-uupumuksen suhteen, ja kuuluminen menestyvien ryhmään suojeli koulu-uupumukselta (Kiuru ym., 2008). Kavereiden lisäksi myös vanhempien kokemalla työuupumuksella on yhteyttä lasten kokemaan koulu-uupumukseen: mitä enemmän vanhemmillä oli työuupumusta, sitä enemmän myös lapsella oli koulu-uupumusta (Salmela-Aro, Tynkkynen & Vuori, 2011b). Ero oli havaittavissa erityisesti äitien ja tytärien välillä. Peruskoulussa ja toisella asteella on havaittu koulun negatiivisen ilmapiiirin lisäävän koulu-uupumusta, kun taas koulun ja opettajien positiivinen tuki vähensivät sitä (Salmela-Aro ym., 2008b).

1.4 Suoritusstrategiat

Suoritusstrategioilla, joista käytetään myös käsitettä toiminta- ja tulkintatavat (Nurmi, 2009), työskentelytapa (Nurmi, Aunola & Onatsu-Arviolommi, 2001), ajattelu- ja toimintatavat (Määttä, 2011), tarkoitetaan niitä tapoja, joita yksilö käyttää ratkaisuyrityksessään kohdatessaan haasteen tai uhan (Nurmi & Salmela-Aro, 1992). Ne pitävät sisällään ennakoiteja, arviointeja, toimintasuunnitelmia, tunteita ja tulkintoja. Tätä reagoitua haastaviin tilanteisiin voidaan kuvastaa tapahtumakulkuna, jota

Nurmi (2009, 2013) on kuvannut prosessimallissaan: Aiemmat kokemukset vastaavanlaisista tilanteista vaikuttavat minäkäsitykseen eli yksilön käsitykseen omista kyvyistään ja mahdollisuuksistaan. Tämä vaikuttaa ennakkointiin eli millaiset odotukset yksilöllä on tulevasta onnistumisesta tai epäonnistumisesta, jolla on yhteyttä tehtävässä toimimiseen: panostetaanko tehtävään vai vältetäänkö sitä. Tämän jälkeen arvioinnissa tehdään syy-seurauspäätelmät siitä, mikä aiheutti tehtävässä onnistumisen tai epäonnistumisen. Lopulta tämä muodostaa kehän, sillä aiemmat kokemukset vaikuttavat tulevaan toimintaan: onnistumiset ennustavat onnistumisia, ja epäonnistumiset ennakoivat epäonnistumisia.

Prosessimallissa olevien vaiheiden, ennakkointi, tehtävässä toiminen ja arviointi, perusteella voidaan erotella suoritusstrategioita toisistaan (Määttä, Stattin & Nurmi, 2002b). Suoritusstrategiat on yleisesti jaettu kirjallisuudessa tehtävässä toimimisen perusteella: hallintasuuntautunut (*eng.* task-focused) ja tehtävän välttely (*eng.* task-avoidance) (Määttä ym., 2002b). Hallintasuuntautuneita strategioita, joita kutsutaan myös adaptiivisiksi strategioiksi, pidetään strategioina, joita kuvaavat sisäiset kontrolliuskomukset, positiivisuus ja optimismi, panostaminen tehtävien tekemiseen sekä itseään suojelevien syy-seurauspäätelmien käyttäminen (katsaus Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2000). Hallintasuuntautuneisiin strategioihin lasketaan aiemmin kirjallisuudessa mainitut ”illusorisen hohteen optimismi” ja defensiivis-pessimistinen strategia (Norem & Cantor, 1986). Näiden erona on, että defensiivis-pessimististä strategiaa käyttävien odotukset ovat matalampia ja pessimistisempiä kuin optimistista strategiaa käyttävien odotukset (Määttä ym., 2002b). Lisäksi heidän syy-seurauspäätelmänsä ovat realistisempia kuin optimisteilla.

Tehtävää välttely -strategioita (ei-adaptiiviset strategiat) ovat opittu avuttomuus (Abramson, Seligman & Teasdale 1978) ja itseään vahingoittava strategia (Jones & Berglas 1978). Näitä strategioita yhdistävät ulkoiset kontrolliuskomukset, epäonnistumisennakoinnit, ahdistuneisuus, vähäinen ponnistelu ja sinnikkyys, tehtävien vältteleminen sekä minää suojelevien attribuutioiden vähäinen käyttö (katsaus Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2000; Aunola 2000a). Erona opitussa avuttomuudessa ja itseään vahingoittavassa strategiassa on välttelyn tapa, sillä passiivista tehtävän välttelyä käytetään opitussa avuttomuudessa ja aktiivista tehtävän välttelyä itseään vahingoittavassa strategiassa (Määttä ym., 2002b). Toiseksi opitussa avuttomuudessa käytetään vähän minää suojelevia attribuutioita, kun taas itseään vahingoittavassa strategiassa käytetään ulkoisia syy-seurauspäätelmiä (Nurmi, Salmela-Aro & Ruotsalainen, 1994).

Näiden kahden strategian lisäksi kirjallisuudessa on mainittu epäonnistumisansa-strategia (*eng.* failure-trap strategy) (Nurmi ym., 1994). Tässä on yhtäläisyyksiä kahteen aiempaan strategiaan (Määttä ym., 2002b; Nurmi ym., 1994). Epäonnistumisansa-strategiassa haasteen kohdatessa tehdään

epätarkoituksenmukaisia, toissijaisia asioita. Lisäksi vältellään aktiivisesti tehtävää, kuten myös itseään vahingoittavassa strategiassa, mutta syy-seurauspäätelmät ovat samansuuntaiset opitun avuttomuuden kanssa eli käytetään vähän minää suojelevia attribuutioita.

Hallintasuuntautuneet strategiat ovat yhteydessä moniin suotuisiin tekijöihin, kun taas tehtävää välttävät strategiat ovat riskitekijöinä (Määttä ym., 2002b). Suoritusstrategiat ovat muun muassa yhteydessä akateemisiin taitoihin (Aunola, Nurmi, Lerkkanen & Rasku-Puttonen, 2003; Aunola, Nurmi, Niemi, Lerkkanen & Rasku-Puttonen, 2002; Georgiou ym., 2011; Hirvonen, Tolvanen, Aunola & Nurmi, 2012; Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 2000) ja opinnoissa menestymiseen (Eronen, Nurmi & Salmela-Aro, 1998; Nurmi, Aunola, Salmela-Aro & Lindroos, 2003; Vahtera, 2007). Tämän lisäksi suoritusstrategioilla on todettu olevan yhteys itsetuntoon, hyvinvointiin, koulusitoutuneisuuteen, masennusoireisiin, ongelmakäyttäytymiseen sekä ulkoisiin ongelmiin, kuten rikollisuuteen ja päihteiden käyttöön (Aunola, Stattin & Nurmi, 2000b; Eronen ym., 1998; Määttä, Nurmi & Stattin, 2007; Määttä ym., 2002b; Määttä, Stattin & Nurmi, 2006). Suoritusstrategiat olivat yhteydessä myös oppimistyyliin yliopistossa: Optimistiseen strategiaan liittyi syvälinen ymmärtäminen ja itsesäätely yliopistossa, kun itseä vahingoittavaan strategiaan liittyi pintaoppiminen ja ulkoinen säätely (Heikkilä & Lonka, 2006). Suoritusstrategioihin on todettu vaikuttavan vanhempien kasvatustyyliä ja koulutustaso sekä vanhempien uskomukset lapsen kyvyistä (Aunola ym., 2000b; Aunola ym., 2002; Kervinen & Aunola, 2013; Mägi ym., 2013). Kodin lisäksi kavereiden käyttämällä suoritusstrategioilla oli yhteyttä nuoren käyttäytymiseen (Määttä ym., 2006).

Kuten suoritusstrategioiden prosessimallissa (Nurmi, 2009; 2013), on myös tutkimuksissa havaittu suoritusstrategioiden muodostavan kumulatiivisia kehiä (Hirvonen, Georgiou, Lerkkanen, Aunola & Nurmi, 2010; Hirvonen ym., 2012; Onatsu-Arviolommi, Nurmi & Aunola, 2002). Esimerkiksi välttely ennusti matalaa koulumenestymistä, mikä taas ennusti välttelevää käyttäytymistä (Nurmi ym., 2003). Toisin sanoen, hallintasuuntautuneiden strategioiden käyttäminen ennustaa myöhempää hallintasuuntautuneiden strategioiden käyttämistä, ja tehtävää välttävien strategioiden käyttäminen ennakoiki myöhempää tehtävää välttävien strategioiden käyttämistä. Tämä vaikuttaneekin siihen, että eri tutkimuksissa on todettu suoritusstrategioiden olevan verrattain pysyviä (Eronen ym., 1998; Määttä ym., 2007; Onatsu-Arviolommi ym., 2002).

Suoritusstrategioissa tapahtuu myös muutoksia. Ruotsalaisilla yläkouluikäisillä suoritusstrategioissa tapahtuneet muutokset tapahtuivat siirryttäessä hallintasuuntautuneiden ja tehtävää välttävien strategioiden sisällä (Määttä ym., 2007). Yliopisto-opiskelijoiden suoritusstrategiat olivat suhteellisen pysyviä kahden vuoden ajan, mutta muutosta tapahtui, mihin vaikutti opinnoissa pärjääminen: Kurssien läpäisy ennusti defenssiivis-pessimistisen strategian käyttämistä ja tyytymättömyys omiin opintoihin lisäsi itseä vahingoittavan strategiatyylin käyttöä (Eronen ym., 1998). Yläkoulussa olleella

ohjausinterventiolla onnistuttiin vaikuttamaan erityisesti epäonnistumisodotusten vähenemiseen sekä pystyttiin vaikuttamaan hallintasuuntautuneeseen ja itsetuntoa tukevan ajattelun kehittymiseen (Tapiola, 2011). Määttä (2011) on todennut, että muutettaessa suoritusstrategioita adaptiivisempaan suuntaan, on tärkeä ohjata nuoria muuttamaan syy-seurauspäätelmiään myönteisemmiksi.

1.5 Koulu-uupumuksen ja suoritusstrategioiden väliset yhteydet

Koulu-uupumuksen ja suoritusstrategioiden välisiä yhteyksiä on tutkittu niukasti. Aikuisiällä on huomattu aiempien suoritusstrategioiden ennustavan myöhempää työuupumusta (Innanen, 2014; Salmela-Aro, Tolvanen & Nurmi, 2009d): Jos henkilöt käyttivät hallintasuuntautuneita suoritusstrategioita opiskellessaan, sitä vähemmän heillä oli myöhemmin työuupumusta uran alkuvaiheessa, ja jos henkilöt käyttivät tehtävä vältteleviä -suoritusstrategioita, sitä enemmän heillä oli myöhemmin työuupumusta. Lisäksi on tutkittu koulu-uupumuksen yhteyttä tavoiteorientaatioihin, jotka ovat oppimiseen ja suoriutumiseen liittyviä suuntautumistapoja ja joissa on yhtäläisiä piirteitä suoritusstrategioiden kanssa. Tuominen-Soinin, Salmela-Aron ja Niemivirran (2012) tutkimuksessa havaittiin, että hallintasuuntautunut motivoituneisuus toimi suojaavana tekijänä koulu-uupumusta vastaan. Riskitekijänä koulu-uupumukselle oli puolestaan välttelevästi tai piittaamattomasti orientoituminen, jolloin kyynisyys koulua kohtaan ja riittämättömyyden tunteet itsestä opiskelijana olivat korkeita. Näiden lisäksi menestysorientoituneet nuoret saivat korkeimmat arvot uupumusasteisesta väsymyksestä, vaikka he olivat kouluun tyytyväisiä ja siihen sitoutuneita, mutta samalla he olivat huolissaan omasta menestymisestään.

1.6 Koulu-uupumuksen ja suoritusstrategioiden vaikutus koulupudokkuuteen

Koulupudokkuus, koulu-uupumus ja suoritusstrategiat ovat yhteydessä moniin samoihin asioihin, kuten opinnoissa menestymiseen (esim. Eronen ym., 1998; Hakkarainen ym., 2015; Salmela-Aro ym., 2008b) ja masennusoireiluun (Quiroga ym., 2012; Määttä ym., 2007; Salmela-Aro ym., 2009c). Lisäksi näihin kaikkiin kolmeen on todettu vanhemmilla olevan vaikutusta (esim. Aunola ym., 2002; Paananen ym., 2012; Salmela-Aro, 2011b). Päähteiden käyttö on yhteydessä koulupudokkuuteen ja suoritusstrategioihin (Aunola ym., 2000b; Wang & Fredricks, 2014). Tehtävää välttelevien suoritusstrategioiden on todettu olevan yhteydessä ei-normatiiviseen käyttäytymiseen, kuten päähteiden käyttöön ja rikollisuuteen (Aunola ym., 2000b), minkä on todettu ennustavan koulupudokkuutta (Wang & Fredricks, 2014). Sekä koulu-uupumuksen että suoritusstrategioiden on todettu olevan suhteellisen pysyviä (Eronen ym., 1998; Määttä ym., 2007; Onatsu-Arvilommi ym., 2002; Parker & Salmela-Aro,

2011; Salmela-Aro ym., 2009c), mutta molemmissa on havaittu tapahtuvan myös muutoksia (Eronen ym., 1998; Määttä ym., 2007; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014b; Tapio, 2011).

Myös kouluun sitoutumisella on todettu olevan yhteyksiä koulupudokkuuteen, koulu-uupumukseen ja suoritusstrategioihin. Kouluun sitoutuminen ennusti optimistisen suoritusstrategian käyttämistä, kun taas vähäinen kouluun sitoutuminen ennusti opittua avuttomuutta (Määttä ym., 2007). Lisäksi hallintasuuntautuneet strategiat lisäsivät kouluun sitoutumista, kun tehtävää välttelevät strategiat vähensivät sitä. Työelämässä optimismi opintojen aikana ennusti myöhempää korkeaa työsitoutuneisuutta, kun taas tehtävien välttely ennusti matalampaa työsitoutuneisuutta (Salmela-Aro ym., 2009d). Koulu-uupumuksen suhdetta kouluun sitoutumiseen on myös tutkittu, jolloin on havaittu niiden olevan erillisiä prosesseja (Wang, Chow, Hofkens & Salmela-Aro, 2015). Tuominen-Soinin ja Salmela-Aron (2014) tutkimuksessa selvisi, että vaikka reilu neljännes opiskelijoista oli sitoutunut kouluun, oli heillä myös samalla uupumusasteista väsymystä ja riittämättömyyden tunnetta itsestä opiskelijana. Myöhemmin tämä ryhmä oli yliedustettuna kouluun vähän sitoutuneiden ryhmässä. Lisäksi koulusitoutumisen matala taso tai siinä tapahtuvat poikkeukselliset muutokset yläkouluun aikana olivat yhteydessä myöhempään koulupudokkuuteen (Archambault ym., 2009b; Janosz ym., 2008). Koulusitoutumisen kolmesta eri osiosta koulupudokkuuteen vaikutti erityisesti behavioraalinen sitoutuminen, joka tarkoittaa osallistumista koulutyöskentelyyn ja sopivaa käyttäytymistä koulussa (Archambault ym., 2009a; Fall & Roberts, 2012; Wang & Fredricks, 2014). Emotionaalista sitoutumisesta eli siitä, kuinka paljon pitää koulussa olemisesta ja koulutyöskentelystä, on saatu ristiriitaisia tuloksia. Wangin ja Fredricksin (2014) tutkimuksessa emotionaalisen sitoutumisen tasolla oli yhteyttä myöhempään pudokkuuteen, mutta Archambaultin ym. (2009a) tutkimuksessa tätä yhteyttä ei havaittu. Koulupudokkuuteen ei ollut yhteydessä koulusitoutumisen kognitiivinen puoli, jonka määritelmä on ollut tutkimuksesta riippuen joko opiskelustrategioiden käyttäminen tai halukkuus opiskella tiettyjä aineita (Archambault ym., 2009a; Wang & Fredricks, 2014).

Aiempien tutkimuksien mukaan koulu-uupumus ja suoritusstrategiat vaikuttavat myöhempiin opintoihin ja työelämään siirtymiseen. Koulu-uupumuksen on tutkimuksissa havaittu hankaloittavan ja viivästyttävän opintoja: Koulu-uupumus ennusti tyttöjen opintojen viivästymistä ja matalia koulutustavoitteita lukion jälkeen (Vasalampi, Salmela-Aro & Nurmi, 2009). Baskin ja Salmela-Aron (2013) tutkimuksessa huomattiin, että kyynisyydellä koulua kohtaan ja riittämättömyyden tunteella itsestä opiskelijana oli yhteyttä koulupudokkuuteen. Kun huomioitiin oppilaan koulumenestys, oli kyynisyydellä yhä vaikutusta koulupudokkuuteen, mutta riittämättömyyden tunteella ei ollut enää tilastollista merkitystä. Bask ja Salmela-Aro (2013) pohtivat, että kyynisyys toisin kuin muut koulu-uupumuksen osa-alueet vaikuttaisi koulupudokkuuteen sen vuoksi, että muut ovat niin sanotusti pas-

siivisiä tunteita ja kyynisyys on asenne, mikä voi helpommin johtaa tekoon eli koulun keskeyttämiseen. Korhosen ym. (2014) tutkimuksessa löydettiin, että koulussa huonosti voivien ryhmässä oli koulupudokkaita enemmän verrattuna toisiin ryhmiin, joissa oppilaat menestyivät akateemisesti vähintään yhtä hyvin eikä heillä ollut koulu-uupumusta. Eichern, Staerklén ja Clémencen (2014) tutkimuksessa havaittiin myös, että koulutukseen liittyvä stressi ennakoi koulupudokkuutta.

Suoritusstrategioihin liittyvissä tutkimuksissa on havaittu optimistisia suoritusstrategioita käyttävien menestyvän paremmin opinnoissaan (Vahtera, 2007). Ammattikoulussa huomattiin, että koulutuksen keskeyttäneet olivat vähemmän optimistisia, ennakoivat tehtävässä epäonnistumista enemmän ja välttelivät aktiivisemmin tehtäviä kuin tutkinnon suorittaneet (Määttä & Salmi, 2014). Lisäksi myöhemmin työelämään siirryttäessä on suoritusstrategioilla todettu olevan merkitystä: hallintasuuntautuneiden strategioiden käyttö ennusti onnistumista työelämään siirtymisessä, kun tehtävää välttelevät strategiat johtivat ongelmiin (Määttä, Nurmi & Majava, 2002a). Työttömillä nuorilla oli enemmän epäonnistumisodotuksia ja tehtävään kuulumatonta käytöstä, matalampi itsetunto sekä vähemmän minää suojelevia attribuutioita (Nurmi ym., 1994). Aikuisikäisten tutkimuksessa on havaittu, että hallintasuuntautuneita suoritusstrategioita käyttävillä oli enemmän positiivisia elämäntapahtumia kuin tehtävää vältteleviä -suoritusstrategioita käyttävillä (Eronen & Nurmi, 1999). Samanlaisen tulokseen päätyivät myös Salmela-Aro, Kiuru, Nurmi ja Eerola (2014a) tutkimuksessaan, jossa todettiin tehtävää välttelevän käytöksen ja masentuneisuuden olevan yhteydessä siihen, että elämäntapavaihtelun, kuten työpaikka ja parisuhde, saaminen tapahtui myöhemmin.

2. Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää (1) onko koulupudokkailla ja tutkinnon suorittaneilla eroa koulu-uupumuksessa tai suoritusstrategioissa 7. ja 9. luokalla. Hypoteesina on, että eroja koulupudokkaiden ja tutkinnon suorittaneiden välillä löytyy. Bask ja Salmela-Aro (2013) löysivät erot pudokkaiden ja tutkinnon suorittaneiden välillä yhdeksännellä luokalla kyynisyudessa koulua kohtaan ja riittämättömyyden tunteissa itsestä opiskelijana. Sen sijaan uupumusasteisessa väsymyksessä eroja ei ollut. Määtän ja Salmen (2014) tutkimuksessa havaittiin, että ammatilliset opinnot suorittaneiden opiskelijoiden ajattelussa oli enemmän optimistisuutta sekä vähemmän epäonnistumisen ennakointia että aktiivista tehtävän välttelyä kuin opinnot keskeyttäneillä opiskelijoilla. Tällöin voidaan olettaa,

että suoritusstrategioissa löydetään myös eroja yläkoulussa koulupudokkaiden ja tutkinnon suorittaneiden välillä.

Lisäksi tutkitaan (2) mitkä muuttujat ennustavat toisen asteen tutkinnon suorittamista, kun huomioidaan saman luokka-asteen keskiarvo. Monissa tutkimuksissa on havaittu sekä koulu-uupumuksen että suoritusstrategioiden olevan yhteydessä keskiarvoon (esim. Nurmi ym., 2003; Salmela-Aro ym., 2008b). Lisäksi keskiarvo on ollut monissa tutkimuksissa merkittävä koulupudokkuuden ennustaja (esim. Bask & Salmela-Aro, 2013). Näin ollen tässä tutkimuksessa huomioidaan saman luokka-asteen keskiarvo, jolloin saadaan selville, onko jollakin koulu-uupumuksen osa-alueella tai suoritusstrategialla suoraa vaikutusta myöhempään koulupudokkuuteen vai vaikuttavatko ne myöhempään koulupudokkuuteen vain epäsuorasti keskiarvon kautta. Lisäksi sukupuolen vaikutus otetaan huomioon, sillä joissakin tutkimuksissa sukupuolella on todettu olevan vaikutus koulupudokkuuteen (esim. Paananen ym., 2012) ja koulu-uupumukseen (esim. Salmela-Aro ym., 2009c). Baskin ja Salmela-Aron (2013) tutkimuksen perusteella voidaan olettaa, että yhdeksännellä luokalla uupumusasteisella väsymyksellä ei ole yhteyttä koulupudokkuuteen, kyynisyydellä koulua kohtaan on yhteys koulupudokkuuteen ja että riittämättömyyden tunne itsestä opiskelijana ei ennusta koulupudokkuutta, kun keskiarvo otetaan huomioon. Yläkouluaikeisten suoritusstrategioiden yhteydestä myöhempään koulupudokkuuteen ei ole aiempaa tutkimusta. Koska hallintasuuntautuneet strategiat ovat yhteydessä moniin suotuisiin tekijöihin, kun taas tehtävää välttelevät strategiat ovat riskitekijöitä esimerkiksi työttömyydelle (Määttä ym., 2002a, Määttä ym., 2002b), voidaan olettaa hallintasuuntautuneiden strategioiden olevan positiivisesti yhteydessä tutkinnon saamiseen ja tehtävää välttelevien strategioiden olevan negatiivisesti yhteydessä tutkinnon saamiseen.

Viimeiseksi selvitetään (3) tapahtuuko koulu-uupumuksessa ja suoritusstrategioissa muutosta yläkoulun aikana ja eroavatko nämä muutokset koulupudokkaiden ja tutkinnon suorittaneiden välillä. Koulu-uupumuksen muutoksista yläkoulun aikana ei ole tiettävästi tehty tutkimuksia, mutta siinä on havaittu tapahtuvan muutoksia erityisesti siirryttäessä peruskoulusta toiselle asteelle (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014b). Lisäksi on huomattu koulu-uupumuksen kehittyvän eri tavalla lukiossa ja ammatikoulussa (esim. Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012). Tällöin voitaisiinkin olettaa, että myös koulu-uupumus yläkoulussa voi kehittyä eri tavalla myöhemmillä koulupudokkailla ja toisen asteen tutkinnon suorittaneilla. Suoritusstrategioiden kehityksessä on havaittu niiden muodostavan kumulatiivisia kehiä (esim. Nurmi ym., 2003), jolloin voidaan olettaa, että hyvin koulussa pärjäävät käyttävät yläkoulun aikana yhä enemmän hallintasuuntautuneita strategioita ja heikosti koulussa menestyvät alkavat suosia tehtävää vältteleviä strategioita.

3. Tutkimusmenetelmät

3.1 Aineisto

Aineistona tässä tutkimuksessa on Lapsen kielellinen kehitys -pitkittäisaineisto, jota on kerätty keski-suomalaisien tutkittavien syntymästä lähtien. Seitsemännellä luokalla tutkimusaineistoon otettiin mukaan alkuperäisten tutkittavien luokkatoverit. Tässä tutkimuksessa on aineistoa kolmelta mittauspisteeltä: 7. luokalta, 9. luokalta sekä sen vuoden syksyltä, jolloin sen ikäkohortin tutkittavat täyttivät 20 vuotta. Lapsen kielellinen kehitys -pitkittäisaineistossa on neljä ikäkohorttia: 1993, 1994, 1995 ja 1996, joista viimeistä kohorttia ei tässä tutkimuksessa ole käytetty, sillä sen kohortin viimeistä mitausta ei ole vielä tehty. Tämän takia aineistosta on poissuljettu kaikki ne tutkittavat, jotka ovat ilmoittaneet syntymävuodekseen 1996 tai myöhemmän. Kaikista osallistujista tyttöjä oli 969 (51 %) ja poikia 941 (49 %) ja he olivat syntyneet vuosien 1992–1995 välillä. Äidinkielenä oli 99 % vastanneista suomi. Seitsemännellä luokalla osallistujia oli 1246, yhdeksännellä luokalla 1612 ja 20-vuotiaana 616. Kaiken kaikkiaan 400 vastaajaa olivat sellaisia, jotka ovat osallistuneet pitkittäistutkimukseen jokaisella mittauskerralla. Viimeisellä mittauskerralla eli noin 20-vuotiaana vastanneista tyttöjä oli 62 % ja poikia 38 %: tytöt vastasivat useammin kuin pojat viimeisellä mittauskerralla ($\chi^2(1, N=1910)=45.04, p<.001$). Yläkoulun aikana tehdyt tutkimukset on tehty kyselylomakkeilla luokkatuntien aikana kevätlukukaudella. Tutkittavat vastasivat 20-vuotiaana kyselylomakkeeseen joko sähköisesti tai paperilomakkeella.

Tutkimukseen vastasi 20-vuotiaana 616 ja vastaamatta jätti 1349. Taulukosta 1 huomataan, että tutkimukseen 20-vuotiaana vastanneiden keskiarvot eroavat niiden henkilöiden keskiarvoista, jotka jättivät 20-vuotiaana vastaamatta. Vastaamatta jättäneet olivat jo seitsemännellä luokalla, mutta myös myöhemmin yhdeksännellä luokalla kyynisempiä koulua kohtaan, kokivat useammin riittämättömyyden tunnetta itsestä opiskelijana, ja he käyttivät enemmän välttelevää ja vähemmän hallintasuuntautunutta suoritusstrategiaa. Lisäksi he pitivät koulun käynnistä vähemmän ja ennakoivat useammin epäonnistuvansa haastavissa tilanteissa kuin tutkimukseen vastanneet. Lisäksi he menestyivät koulussa paremmin. Näistä tuloksista huomataankin, että tutkimukseen liittyvä kato on tapahtunut erityisesti niiden parissa, jotka olivat voineet heikommin yläkoulussa.

TAULUKKO 1. Riippumattomien otosten *t*-testi: Osallistujat 20-vuotiaana ja vastaamatta jättäneet

Mittari	<i>N</i>		Eivät osallistuneet 20v.		Osallistuivat 20v		Erotus		Riippumattomien otosten <i>t</i> -testi		
	ei-20v	20v	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Uupumusasteinen väsymys 7.lk	785	458	2.55	0.97	2.45	1.00	0.10	-0.03	1.65	1241	0.10
Uupumusasteinen väsymys 9.lk	1070	521	2.83	1.17	2.78	1.12	0.06	0.04	0.92	1589	0.36
Kyynisyys 7.lk	782	458	2.81	1.21	2.64	1.18	0.18	0.03	2.50	1238	0.01
Kyynisyys 9.lk	1070	521	3.24	1.29	2.86	1.18	0.38	0.11	5.80	1117.06	0.00
Riittämättömyys 7.lk	785	458	3.00	1.12	2.77	1.07	0.23	0.05	3.60	1241	0.00
Riittämättömyys 9.lk	1069	521	3.27	1.18	3.00	1.16	0.27	0.02	4.25	1588	0.00
Tehtävän välttely 7.lk	784	457	2.84	0.80	2.73	0.81	0.10	-0.01	2.16	1239	0.03
Tehtävän välttely 9.lk	1085	526	3.11	0.79	3.01	0.76	0.09	0.03	2.24	1609	0.03
Hallintasuuntautuneisuus 7.lk	783	457	2.90	0.74	3.00	0.69	-0.10	0.04	-2.24	1238	0.03
Hallintasuuntautuneisuus 9.lk	1085	526	2.83	0.74	3.02	0.72	-0.19	0.02	-4.87	1609	0.00
Koulusta pitäminen 7.lk	784	457	3.19	0.98	3.41	1.01	-0.22	-0.03	-3.76	1239	0.00
Koulusta pitäminen 9.lk	1085	526	3.05	0.97	3.33	0.89	-0.28	0.08	-5.73	1124.76	0.00
Epäonnistumisodotukset 7.lk	783	457	2.28	0.75	2.14	0.75	0.14	0.00	3.18	1238	0.00
Epäonnistumisodotukset 9.lk	1083	524	2.25	0.79	2.10	0.72	0.16	0.07	3.94	1122.59	0.00
Keskiarvo 7.lk	739	447	7.77	0.97	8.20	0.90	-0.43	0.07	-7.72	992.99	0.00
Keskiarvo 9.lk	1025	508	7.54	1.10	8.09	1.01	-0.55	0.08	-9.80	1084.90	0.00

3.2 Mittarit ja muuttujat

Toisen asteen tutkinnon suorittamista kyseltiin tutkittavilta sen vuoden syksyllä, jolloin tutkittavat täyttivät 20 vuotta ja kyseessä olevan ikäkohortin peruskoulun päättymisestä oli kulunut yli 4 vuotta. Vastaukset koodattiin siten, että toisen asteen tutkinnon suorittaneet saivat arvon yksi ja koulupudokkaat saivat arvon 0. Tässä tutkimuksessa perustutkinnon varassa olevia oli 72 (12 %). Alhaisimmillaan koulupudokkaiden määrä tilastollisissa analyyseissä oli toistomittausten varianssianalyysissä mitattaessa koulumenestymistä, jossa koulupudokkaiden määrä oli 36. Koulupudokkuudessa ei ollut havaittavissa sukupuolieroja ($\chi^2(1, N=601)=0.02, p=0.88$). Koulupudokkaiden ja tutkinnon suorittaneiden välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero ($\chi^2(1, N=616)=4.15, p=0.04$) siinä, että koulupudokkaista useampi (46 %) ei ollut osallistunut tutkimukseen kaikilla kolmella mittauspisteellä verrattuna tutkinnon suorittaneisiin (34 %).

Koulu-uupumusta mitattiin koulu-uupumusmittarilla (Salmela-Aro & Näätänen, 2005). Se sisälsi 10 kysymystä, joihin oppilaat vastasivat viisiportaisella Likert-asteikolla (1=*täysin eri mieltä*, 5=*täysin samaa mieltä*). Nämä arvot muokattiin myöhemmin kuusiportaiseksi vastaamaan alkuperäistä skaalauksia. Näistä kymmenestä kysymyksestä muodostettiin kolme eri muuttujaa. Uupumusasteinen väsymys koostui neljästä kysymyksestä (esim. *Tunnen hukkuvani koulutyöhön*) ja sen Cronbachin alfat olivat 7. luokalla 0.65 ja 9. luokalla 0.81. Kyynisyys koulua kohtaan piti sisällään kolme kysymystä (esim. *Kyselen usein, onko koululla mitään merkitystä*) ja sen Cronbachin alfat olivat 0.80 ja 0.81. Riittämättömyyden tunne oppilaana muodostettiin kolmesta kysymyksestä (esim. *Minulla on usein tunne, etten pärjää koulutilanteissa*) ja sen Cronbachin alfat olivat 0.70 ja 0.73.

Suoritusstrategioita mitattiin Strategia- ja attribuutiokysely lapsille -kyselylomakkeella (SAQ-C; Aunola, Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 1999). Oppilaat täyttivät itse suoritusstrategioita mittaavan testin, jossa oli 17 väitettä ja niihin vastattiin Likertin 5-portaisella asteikoilla (1=*ei totta, ei pidä paikkaansa*; 5=*totta, pitää paikkaansa*). Tutkimuksessa käytetyt neljä summamuuttujaa muodostettiin faktorianalyysin perusteella (Määttä, 2015). Tehtävää välttelevä -summamuuttuja koostuu kuudesta kysymyksestä (esim. *Jätän joskus vaikeat tehtävät kesken*) ja sen Cronbachin alfat olivat 7. luokalla .79 ja 9. luokalla .79. Hallintasuuntautuneisuus-summamuuttuja muodostui neljästä kysymyksestä (esim. *Haluan tehdä kaikki koulujutut itse ilman apua*) ja Cronbachin alfat olivat .66 ja .71. Koulusta pitäminen -summamuuttuja piti sisällään kolme muuttujaa (esim. *Kouluun on kiva tulla*), joista yksi käännettiin. Cronbachin alfat olivat 7. luokalla .85 ja yhdeksännellä .83. Epäonnistumisodotukset-muuttuja muodostui kahdesta kysymyksestä (esim. *Koulutehtävät ovat yleensä vaikeita minulle*) ja Cronbachin alfat olivat .53 ja .54.

Koulumenestymisestä kysyttiin oppilailta viimeksi saatua arvosanaa äidinkielestä, englannista, muusta kielestä, matematiikasta sekä kaikkien aineiden keskiarvoa. Koska kaikkien aineiden keskiarvossa oli enemmän puuttuvia vastauksia verrattuna muihin muuttujiin, tehtiin uusi keskiarvo-summamuuuttuja, joka muodostettiin äidinkielen, englannin ja matematiikan arvosanoista. Tämän uuden muuttujan Cronbachin alfa oli seitsemännellä luokalla .79 ja yhdeksännellä .78 ja se korreloi kaikkien aineiden keskiarvon kanssa seitsemännellä luokalla .86 ($p < .001$) ja yhdeksännellä luokalla .88 ($p < .001$). Arviointiasteikko suomalaisissa peruskouluissa on 4–10.

Aineistot analysointiin IBM SPSS-ohjelmalla. Tutkimuksessa käytettiin riippumattomien otosten t -testiä, logistista regressioanalyysiä ja toistomittausten varianssianalyysiä.

4. Tulokset

4.1 Koulupudokkaiden ja toisen asteen tutkinnon suorittaneiden erot yläkoulussa

Koulupudokkaiden ja toisen asteen tutkinnon suorittaneiden välisiä eroja tarkasteltiin riippumattomien otosten t -testillä (taulukko 2). Tällöin havaittiin, että 7. ja 9. luokalla koulupudokkaat olivat keskimäärin kyynisempiä koulua kohtaan ja kokivat enemmän riittämättömyyden tunnetta opiskelijana kuin toisen asteen tutkinnon suorittaneet. Uupumusasteisessa väsymyksessä ei ollut eroja tutkinnon suorittaneiden ja pudokkaiden välillä kummallakaan luokka-asteella.

Suoritusstrategioissa oli havaittavissa eroja 7. luokalla kahdessa muuttujassa: koulupudokkaat välttelivät tehtäviä enemmän ja olivat vähemmän hallintasuuntautuneita. Yhdeksännellä luokalla koulupudokkaat edelleen välttelivät tehtäviä enemmän ja olivat vähemmän hallintasuuntautuneita kuin tutkinnon suorittaneet. Tämän lisäksi he myös pitivät koulusta vähemmän ja heillä oli enemmän epäonnistumisodotuksia kuin tutkinnon suorittaneilla. Koulupudokkaat menestyivät koulussa myös heikommin niin 7. luokalla kuin 9. luokalla.

4.2 Koulupudokkuutta ennustavat tekijät

Logistisen regressioanalyysin avulla selvitettiin, mitkä yksittäiset tekijät ovat yhteydessä koulupudokkuuteen. Tilastolliset analyysit tehtiin erikseen jokaiselle muuttujalle ja luokka-asteelle, sillä reg-

TAULUKKO 2. Riippumattomien otosten *t*-testi: Koulupudokkaat ja toisen asteen tutkinnon suorittaneet

Mittari	<i>N</i>		Koulu- pudokkaat		Tutkinnon suorittaneet		Erotus		Riippumattomien otosten <i>t</i> -testi		
	ei- 20v	20v	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Uupumusasteinen väsymys 7.lk	51	407	2.57	0.99	2.44	1.00	0.13	0.00	0.88	456	0.38
Uupumusasteinen väsymys 9.lk	52	469	2.89	1.07	2.76	1.13	0.12	-0.06	0.76	519	0.45
Kyynisyys 7.lk	51	407	3.08	1.27	2.58	1.16	0.50	0.11	2.87	456	0.00
Kyynisyys 9.lk	52	469	3.30	1.32	2.81	1.15	0.49	0.17	2.87	519	0.00
Riittämättömyys 7.lk	51	407	3.30	1.22	2.70	1.03	0.60	0.19	3.38	59.20	0.00
Riittämättömyys 9.lk	52	469	3.79	1.07	2.91	1.14	0.87	-0.08	5.27	519	0.00
Tehtävän välttely 7.lk	51	406	3.02	0.82	2.70	0.80	0.33	0.02	2.73	455	0.01
Tehtävän välttely 9.lk	52	474	3.46	0.82	2.96	0.74	0.50	0.08	4.56	524	0.00
Hallintasuuntautuneisuus 7.lk	51	406	2.80	0.67	3.02	0.69	-0.22	-0.02	-2.18	455	0.03
Hallintasuuntautuneisuus 9.lk	52	474	2.61	0.70	3.06	0.70	-0.45	-0.01	-4.37	524	0.00
Koulusta pitäminen 7.lk	51	406	3.27	1.11	3.43	1.00	-0.15	0.12	-1.01	455	0.31
Koulusta pitäminen 9.lk	52	474	2.90	1.05	3.37	0.85	-0.47	0.19	-3.12	58.69	0.00
Epäonnistumisodotukset 7.lk	51	406	2.32	0.72	2.11	0.75	0.21	-0.03	1.87	455	0.06
Epäonnistumisodotukset 9.lk	52	472	2.56	0.64	2.05	0.72	0.51	-0.08	4.92	522	0.00
Keskiarvo 7.lk	47	400	7.57	0.88	8.27	0.87	-0.71	0.01	-5.23	445	0.00
Keskiarvo 9.lk	50	458	7.07	0.88	8.20	0.96	-1.14	-0.08	-7.99	506	0.00

ressioanalyysin ehtona on, että selittävät tekijät eivät saisi korreloida keskenään vahvasti ($r > .5$; Kirves, 2013) ja tässä tutkimuksessa eräät selittävät tekijät korreloivat keskenään vahvasti (taulukot 3-5). Logistisessa regressioanalyysissä selitettävänä muuttujana oli *tutkinto* (perustutkinto=0; toisen asteen tutkinto=1). Ensimmäisellä askeleella lisättiin sukupuoli, toisella askeleella tutkittava muuttuja, esimerkiksi uupumusasteinen väsymys, ja kolmannella askeleella kyseisen luokka-asteen keskiarvo.

Koulu-uupumuksen eri osa-alueista seitsemännellä luokalla kyynisyys ja riittämättömyys ennustivat koulupudokkuutta, kun keskiarvoa ei otettu huomioon (taulukko 6). Kun kolmannella askeleella malliin lisättiin oppilaan keskiarvo, ei koulu-uupumus enää ollut merkitsevä ennustaja. Yhdeksännellä luokalla kyynisyys selitti 3 % ja riittämättömyyden tunne 11 % koulupudokkuudesta, kun oppilaan keskiarvoa ei huomioitu (taulukko 7). Kun malliin lisättiin keskiarvo, kyynisyys ei enää selittänyt tilastollisesti merkitsevästi koulupudokkuutta. Sen sijaan riittämättömyyden tunne ennusti edelleen koulupudokkuutta keskiarvon lisäksi. Riittämättömyyden tunteen ja keskiarvon yhteisen mallin selitysaste oli 25 %. Uupumusasteinen väsymys ei selittänyt koulupudokkuutta seitsemännellä eikä yhdeksännellä luokalla.

Suoritusstrategioista vain tehtävien välttely selitti koulupudokkuutta seitsemännellä luokalla selitysasteen ollessa 3 % (taulukko 6). Kun malliin lisättiin oppilaan keskiarvo, tehtävien välttely ei enää tilastollisesti merkitsevästi selittänyt koulupudokkuutta. Yhdeksännellä luokalla jokainen suoritusstrategia ennusti yksinään koulupudokkuutta, kun keskiarvoa ei otettu huomioon (taulukko 7). Selitysasteet vaihtelivat muuttujasta riippuen 5 %:sta 9 %:iin. Kun saman luokka-asteen keskiarvo otettiin huomioon, säilyivät tehtävän välttely ja epäonnistumisodotukset yhä selittävinä tekijöinä keskiarvon lisäksi selitysasteiden ollessa 24 % ja 26 %.

Seitsemännen luokalla keskiarvon nousu yhdellä numerolla nosti tutkinnon suorittamisen todennäköisyyttä yli kaksinkertaisesti, kun yhdeksännen luokan keskiarvon nousu yhdellä numerolla nosti tätä todennäköisyyttä kolminkertaisesti. Yhdeksännellä luokalla tehtävän välttelyn arvon nousu yhdellä pisteellä nosti koulupudokkuuden todennäköisyyttä lähes kaksinkertaiseksi, kun taas riittämättömyyden tunteen ja epäonnistumisodotusten arvon nousu yhdellä nosti koulupudokkuuden todennäköisyyttä puolitoistakertaisesti.

TAULUKKO 3. Muuttujien väliset korrelaatiot 7. luokalla

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Koulupudokkuus 20v.	1.00								
2. Sukupuoli	-.01	1.00							
3. Keskiarvo	.24***	-.19***	1.00						
4. Uupumusasteinen väsymys	-.04	-.06*	-.12***	1.00					
5. Kyynisyys	-.13**	.15***	-.29***	.42***	1.00				
6. Riittämättömyys	-.18***	-.02	-.34***	.56***	.60***	1.00			
7. Tehtävän välttely	-.13**	.01	-.29***	.25***	.53***	.49***	1.00		
8. Hallintasuuntautuneisuus	.10*	.08**	.38***	-.21***	-.45***	-.40***	-.45***	1.00	
9. Koulussa viihtyminen	.05	-.31***	.25***	-.25***	-.62***	-.38***	-.39***	.42***	1.00
10. Epäonnistumisodotukset	-.09	-.13***	-.38***	.33***	.22***	.45***	.31***	-.35***	-.14***

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

TAULUKKO 4. Muuttujien väliset korrelaatiot 9. luokalla

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Koulupudokkuus 20v.	1.00								
2. Sukupuoli	-.01	1.00							
3. Keskiarvo	.34***	-.15***	1.00						
4. Uupumusasteinen väsymys	-.03	-.17***	-.07**	1.00					
5. Kyynisyys	-.13**	.14***	-.34***	.33***	1.00				
6. Riittämättömyys	-.23***	-.03	-.35***	.55***	.61***	1.00			
7. Tehtävän välttely	-.20***	-.03	-.26***	.21***	.47***	.49***	1.00		
8. Hallintasuuntautuneisuus	.19***	.03	.47***	-.15***	-.39***	-.39***	-.44***	1.00	
9. Koulussa viihtyminen	.16***	-.23***	.32***	-.20***	-.63***	-.39***	-.39***	.41***	1.00
10. Epäonnistumisodotukset	-.21***	-.10***	-.35***	.35***	.25***	.42***	.38***	-.35***	-.20***

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

TAULUKKO 5. 7-luokan arvojen korrelaatiot 9-luokan arvojen kanssa

	Uupumus. 9.lk	Kyynisyys 9.lk	Riittämät. 9.lk	Tehtävän vält. 9.lk	Hallintas. 9.lk	Koulusta pitäm. 9.lk	Epäonnis. 9.lk	Keskiarvo 9.lk
Uupumusasteinen väs. 7.lk	.41***	.21***	.31***	.17***	-.15***	-.22***	.22***	-.11***
Kyynisyys 7.lk	.17***	.47***	.32***	.34***	-.33***	-.44***	.16***	-.32***
Riittämättömyys 7.lk	.27***	.32***	.42***	.33***	-.31***	-.30***	.31***	-.33***
Tehtävän välttely 7.lk	.13***	.32***	.32***	.50***	-.34***	-.25***	.23***	-.29***
Hallintasuuntautuneisuus 7.lk	-.11***	-.21***	-.25***	-.29***	.56***	.27***	-.26***	.39***
Koulusta pitäminen 7.lk	-.07*	-.39***	-.25***	-.27***	.29***	.57***	-.14***	.28***
Epäonnistumisodotukset 7.lk	.14***	.09**	.22***	.19***	-.25***	-.10***	.40***	-.31***
Keskiarvo 7.lk	-.01	-.22***	-.20***	-.19***	.35***	.26***	-.30***	.81***

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

TAULUKKO 6. Toisen asteen suorittamisen ennustaminen 7. luokan koulu-uupumuksella ja suoritusstrategioilla: Odds ratio (*p*-arvo)

	Malli 1	Malli 2	Malli 3
Sukupuoli ^a	1.05 (0.87)	1.04 (0.91)	1.42 (0.30)
Uupumusasteinen väsymys 7.lk		0.92 (0.58)	1.00 (0.98)
Keskiarvo 7.lk			2.35 (0.00)
Nagerlkerke <i>R</i> ²	0.00 <i>ns</i>	0.00 <i>ns</i>	0.11***
Sukupuoli ^a	1.05 (0.87)	1.18 (0.60)	1.47 (0.26)
Kyynisyys 7.lk		0.75 (0.02)	0.89 (0.40)
Keskiarvo 7.lk			2.24 (0.00)
Nagerlkerke <i>R</i> ²	0.00 <i>ns</i>	0.03 <i>ns</i>	0.12***
Sukupuoli ^a	1.05 (0.87)	1.00 (0.99)	1.35 (0.38)
Riittämättömyys 7.lk		0.65 (0.00)	0.84 (0.26)
Keskiarvo 7.lk			2.17 (0.00)
Nagerlkerke <i>R</i> ²	0.00 <i>ns</i>	0.04 **	0.12***
Sukupuoli ^a	1.05 (0.89)	1.05 (0.88)	1.40 (0.32)
Tehtävän välttely 7.lk		0.62 (0.01)	0.83 (0.37)
Keskiarvo 7.lk			2.23 (0.00)
Nagerlkerke <i>R</i> ²	0.00 <i>ns</i>	0.03 *	0.12***
Sukupuoli ^a	1.05 (0.89)	1.01 (0.98)	1.42 (0.31)
Hallintasuuntautuneisuus 7.lk		1.48 (0.09)	0.96 (0.88)
Keskiarvo 7.lk			2.37 (0.00)
Nagerlkerke <i>R</i> ²	0.00 <i>ns</i>	0.01 <i>ns</i>	0.11***
Sukupuoli ^a	1.05 (0.89)	1.15 (0.69)	1.36 (0.39)
Koulusta pitäminen 7.lk		1.14 (0.43)	0.95 (0.78)
Keskiarvo 7.lk			2.37 (0.00)
Nagerlkerke <i>R</i> ²	0.00 <i>ns</i>	0.00 <i>ns</i>	0.11***
Sukupuoli ^a	1.05 (0.89)	0.95 (0.88)	1.50 (0.25)
Epäonnistumisodotukset 7.lk		0.74 (0.13)	1.19 (0.48)
Keskiarvo 7.lk			2.49 (0.00)
Nagerlkerke <i>R</i> ²	0.00 <i>ns</i>	0.01 <i>ns</i>	0.12***

^a 0=tytöt; 1=pojat

****p*<0.001; ***p*<.01; **p*<.05

TAULUKKO 7. Toisen asteen suorittamisen ennustaminen 9. luokan koulu-uupumuksella ja suoritusstrategioilla: Odds ratio (*p*-arvo)

	Malli 1	Malli 2	Malli 3
Sukupuoli ^a	0.79 (0.44)	0.74 (0.33)	1.34 (0.40)
Uupumusasteinen väsymys 9.lk		0.87 (0.30)	1.00 (0.98)
Keskiarvo 9.lk			3.35 (0.00)
Nagerlkerke R^2	0.00 <i>ns</i>	0.01 <i>ns</i>	0.23***
Sukupuoli ^a	0.79 (0.44)	0.90 (0.74)	1.34 (0.39)
Kyynisyys 9.lk		0.72 (0.01)	0.97 (0.82)
Keskiarvo 9.lk			3.30 (0.00)
Nagerlkerke R^2	0.00 <i>ns</i>	0.03*	0.23***
Sukupuoli ^a	0.79 (0.44)	0.76 (0.39)	1.20 (0.59)
Riittämättömyys 9.lk		0.52 (0.00)	0.67 (0.01)
Keskiarvo 9.lk			2.90 (0.00)
Nagerlkerke R^2	0.00 <i>ns</i>	0.11***	0.25***
Sukupuoli ^a	0.79 (0.44)	0.75 (0.34)	1.22 (0.57)
Tehtävän välttely 9.lk		0.39 (0.00)	0.53 (0.01)
Keskiarvo 9.lk			3.08 (0.00)
Nagerlkerke R^2	0.00 <i>ns</i>	0.09***	0.26***
Sukupuoli ^a	0.79 (0.44)	0.73 (0.30)	1.25 (0.52)
Hallintasuuntautuneisuus 9.lk		2.48 (0.00)	1.38 (0.24)
Keskiarvo 9.lk			3.09 (0.00)
Nagerlkerke R^2	0.00 <i>ns</i>	0.08***	0.23***
Sukupuoli ^a	0.79 (0.44)	0.97 (0.92)	1.47 (0.27)
Koulusta pitäminen 9.lk		1.80 (0.00)	1,37 (0.09)
Keskiarvo 9.lk			3.18 (0.00)
Nagerlkerke R^2	0.00 <i>ns</i>	0.05**	0.24***
Sukupuoli ^a	0.79 (0.44)	0.71 (0.27)	1.23 (0.54)
Epäonnistumisodotukset 9.lk		0.39 (0.00)	0.62 (0.04)
Keskiarvo 9.lk			3.00 (0.00)
Nagerlkerke R^2	0.00 <i>ns</i>	0.09***	0.24***

^a 0=tytöt; 1=pojat

*** $p < 0.001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

4.3 Koulu-uupumuksen ja suoritusstrategioiden muutokset yläkoulussa koulupudokkailla ja toisen asteen suorittaneilla

Koulu-uupumuksessa, suoritusstrategioissa ja keskiarvossa tapahtuvia muutoksia yläkoulun aikana tutkittiin toistomittausten varianssianalyysillä. Lisäksi tutkittiin sitä, että onko näissä muuttujissa eroja koulupudokkaiden ja toisen asteen tutkinnon suorittaneiden välillä sekä sitä, oliko muutoksella ja myöhemmällä koulutustasolla yhdysvaikutusta (taulukko 8).

Ensiksi tulokset osoittivat, että koulu-uupumuksessa tapahtui muutosta yläkoulun aikana. Yläkoulun edetessä nuoret kokivat yhä enemmän uupumusasteista väsymystä ja siinä tapahtunut kehitys oli samanlaista koulupudokkailla ja tutkinnon suorittaneilla. Yhdeksännellä luokalla nuoret olivat myös kyynisempiä koulua kohtaan kuin seitsemännellä luokalla. Lisäksi havaittiin, että koulupudokkaat olivat kyynisempiä kuin tutkinnon suorittaneet. Riittämättömyyden tunteessa itsestä opiskelijana löydettiin yhdysvaikutus yläkoulussa tapahtuneen muutoksen ja myöhemmän koulutuksen välillä. Tästä syystä tehtiin toistomittausten varianssianalyysit erikseen koulupudokkaille ja tutkinnon suorittaneille (kuva 1, taulukko 9–10). Sekä koulupudokkailla että tutkinnon suorittaneilla tapahtui riittämättömyyden tunteessa kasvua yläkoulun aikana, mutta koulupudokkailla tämä muutos oli voimakkaampaa, mikä oli havaittavissa myös selitysasteissa (taulukko 9–10).

Suoritusstrategioissa tehtävän välttelyssä tapahtui muutosta yläkoulun aikana: oppilaat välttelivät tehtäviä enemmän yhdeksännellä luokalla kuin seitsemännellä luokalla (taulukko 8). Lisäksi havaittiin ero tutkinnon suorittaneiden ja koulupudokkaiden välillä: koulupudokkaat välttelivät tehtäviä enemmän kuin tutkinnon suorittaneet. Koulusta pitämisessä ei tapahtunut tilastollisesti merkittävää muutosta yläkoulun aikana, mutta koulupudokkaat pitivät koulusta vähemmän kuin toisen asteen tutkinnon suorittaneet. Hallintasuuntautuneisuudessa ja epäonnistumisodotuksissa löydettiin yhdysvaikutus yläkoulun aikana tapahtuneen muutoksen ja myöhemmän koulutuksen väliltä. Erikseen tehdyissä toistomittausten varianssianalyseissa havaittiin, että tutkinnon suorittaneilla ei tapahtunut yläkoulun aikana hallintasuuntautuneisuudessa muutosta, kun taas koulupudokkailla siinä tapahtui pientä laskua ($p=.08$, $\eta_p^2=0.08$). Tutkinnon suorittaneilla epäonnistumisodotukset keskimäärin vähenivät yläkoulun aikana, kun taas pudokkailla epäonnistumisodotukset hieman yleistyivät ($p=.06$, $\eta_p^2=0.09$). Sekä hallintasuuntautuneisuudessa että epäonnistumisodotuksissa muutos oli koulupudokkailla voimakkaampaa kuin tutkinnon suorittaneilla, mikä oli havaittavissa selitysasteissa (kuvat 2-3, taulukko 9–10).

Koulumenestymistä tutkittaessa havaittiin yhdysvaikutus yläkoulun aikaisella keskiarvon muutoksella ja myöhemmällä koulutustasolla. Tästä johtuen jatkoanalyysit tehtiin erikseen koulupudokkaille ja toisen asteen tutkinnon suorittaneilla. Näiden erillisten toistomittausten varianssianalyysien

perusteella havaittiin, että molemmilla ryhmillä tapahtui muutosta koulumenestymisessä 7. ja 9. luokan välillä. Koulupudokkailla tämä muutos oli huomattavasti voimakkaampaa, mikä näkyi myös selitysasteissa (kuva 4, taulukko 9–10). Koulupudokkailla keskiarvo tippui yläkoulun aikana keskimäärin 0.5 numeroa kun tutkinnon suorittaneilla arvosana tippui keskimäärin 0.07 numeroa (taulukko 2).

TAULUKKO 8. Koulu-uupumuksen, suoritusstrategioiden ja keskiarvon muutokset sekä niiden yhdysvaikutukset myöhemmän koulutuksen kanssa yläkoulussa

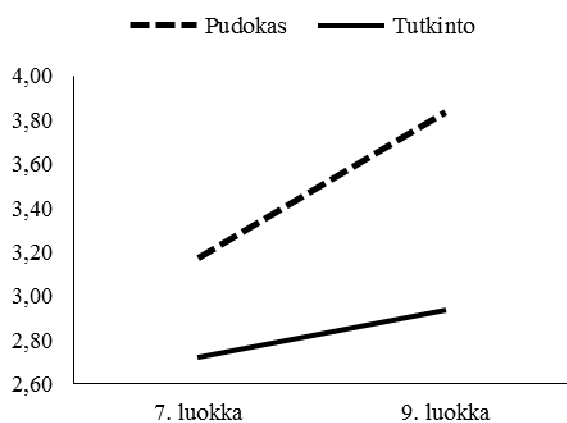
		<i>F</i>	<i>df</i>	<i>P</i>	η_p^2
Uupumusasteinen väsymys	muutos	14.71	1, 394	0.00	0.04
	muutos*tutkinto	0.79	1, 394	0.37	0.00
	tutkinto	0.01	1, 394	0.91	0.00
Kyynisyys	muutos	5.39	1, 394	0.02	0.01
	muutos*tutkinto	0.06	1, 394	0.81	0.00
	tutkinto	5.95	1, 394	0.02	0.02
Riittämättömyyden tunne	muutos	18.96	1, 394	0.00	0.05
	muutos*tutkinto	5.05	1, 394	0.03	0.01
	tutkinto	19.20	1, 394	0.00	0.05
Tehtävän välttely	muutos	26.04	1, 396	0.00	0.06
	muutos*tutkinto	2.65	1, 396	0.10	0.01
	tutkinto	15.90	1, 396	0.00	0.04
Hallintasuuntautuneisuus	muutos	1.39	1, 396	0.24	0.00
	muutos*tutkinto	4.62	1, 396	0.03	0.01
	tutkinto	9.17	1, 396	0.00	0.02
Koulusta pitäminen	muutos	3.00	1, 396	0.08	0.01
	muutos*tutkinto	1.23	1, 396	0.27	0.00
	tutkinto	5.00	1, 396	0.03	0.01
Epäonnistumisodotukset	muutos	0.80	1, 395	0.37	0.00
	muutos*tutkinto	5.72	1, 395	0.02	0.01
	tutkinto	6.85	1, 395	0.01	0.02
Keskiarvo	muutos	23.00	1, 376	0.00	0.06
	muutos*tutkinto	6.12	1, 376	0.01	0.02
	tutkinto	30.22	1, 376	0.00	0.07

TAULUKKO 9. Koulupudokkaiden koulu-uupumuksen, suoritusstrategioiden ja keskiarvon muutokset yläkoulun aikana

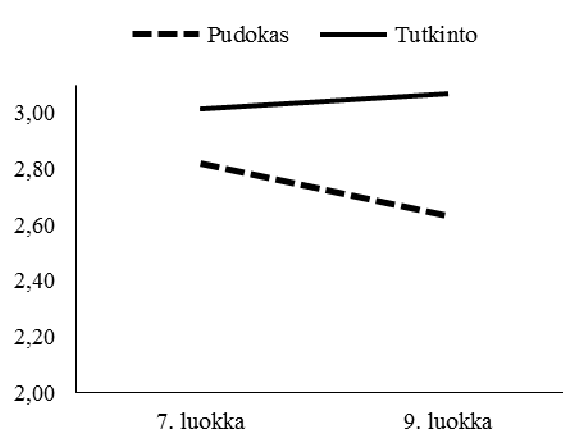
		<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	η_p^2
Riittämättömyyden tunne	muutos	11.07	1, 38	0.00	0.23
Hallintasuuntautuneisuus	muutos	3.16	1, 38	0.08	0.08
Epäonnistumisodotukset	muutos	3.93	1, 38	0.06	0.09
Keskiarvo	muutos	14.66	1, 35	0.00	0.30

TAULUKKO 10. Toisen asteen tutkinnon suorittaneiden koulu-uupumuksen, suoritusstrategioiden ja keskiarvon muutokset yläkoulun aikana

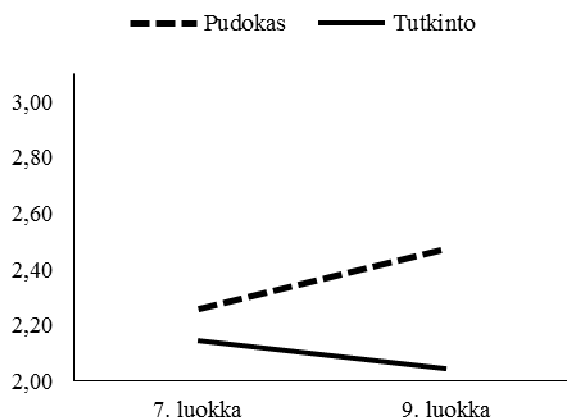
		<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	η_p^2
Riittämättömyyden tunne	muutos	11.39	1, 356	0.00	0.03
Hallintasuuntautuneisuus	muutos	2.40	1, 358	0.12	0.01
Epäonnistumisodotukset	muutos	5.56	1, 357	0.02	0.02
Keskiarvo	muutos	14.15	1, 341	0.00	0.04



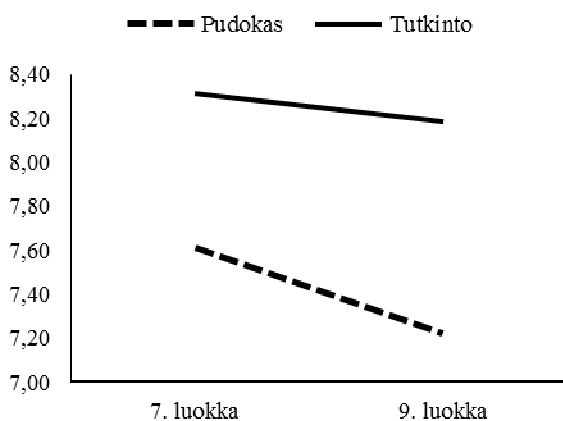
Kuva 1. Riittämättömyyden tunteen muuttuminen yläkoulun aikana



Kuva 2. Hallintasuuntautuneisuuden muuttuminen yläkoulun aikana



Kuva 3. Epäonnistumisodotusten muuttuminen yläkoulun aikana



Kuva 4. Keskiarvon muuttuminen yläkoulun aikana

5. Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella yläkouluikäisen koulu-uupumuksen ja suoritusstrategioiden ja niissä tapahtuvan muutoksen vaikutusta myöhempään koulupudokkuuteen. Koulupudokkaat erosivat jo seitsemännellä luokalla toisen asteen tutkinnon suorittaneista ja eroa oli yhä useammassa muuttujassa yhdeksännellä luokalla. Seitsemännellä luokalla koulu-uupumus ja suoritusstrategiat vaikuttivat koulupudokkuuteen vain, jos ne heijastuivat koulumenestymiseen. Yhdeksännellä luokalla koulupudokkuutta ennustivat koulumenestyksen lisäksi koulu-uupumuksen osatekijöistä riittämättömyyden tunne sekä suoritusstrategioista tehtävien välttely ja epäonnistumisodotukset. Yläkoulun aikana koulupudokkailla ja tutkinnon suorittaneilla tapahtui erilaista muutosta riittämättömyyden tunteessa, hallintasuuntautuneisuudessa, epäonnistumisodotuksissa ja koulumenestymisessä. Koulupudokkailla riittämättömyyden tunne kasvoi voimakkaammin yläkoulun aikana ja keskiarvo laski voimakkaammin kuin tutkinnon suorittaneilla. Lisäksi tutkinnon suorittaneiden hallintasuuntautuneisuus pysyi yläkoulun aikana samana, kun taas koulupudokkailla hallintasuuntautuneisuus oli laskusuuntainen. Koulupudokkailla epäonnistumisodotusten määrä kasvoi, kun tutkinnon suorittaneilla ne vähenivät.

Yläkoulun aikana tapahtunutta erilaista muutosta koulupudokkaiden ja tutkinnon suorittaneiden välillä selittää Nurmen prosessimalli (2009, 2013) ja Finnin (1989) teoria koulupudokkuudesta: positiiviset kokemukset koulusta luovat pohjan uusien positiivisten kokemusten synnylle ja negatiiviset kokemukset ennustavat uusia negatiivisia kokemuksia. Lopulta nämä kehämäisesti itseään toteuttavat negatiiviset kokemukset voivat johtaa koulupudokkuuteen. Näin tässäkin tutkimuksessa kävi: koulupudokkaiden usko itseensä ja tehtävissä onnistumiseen väheni yläkoulun aikana, lopulta ennustaen koulupudokkuutta. Tämä oli havaittavissa myös Kurosen (2011) tutkimuksessa, jossa syrjäytymisvaarassa olevat kokivat aiemman kouluhistorian vaikuttavan myöhempisiin opintoihin ja aiemmat pärjäämättömyyden kokemukset lisäsivät kouluvastenmielisyyttä ja sitoutumista koulutukseen.

Mielenkiintoista on myös se, että koulupudokkaiden ja tutkinnon suorittaneiden välillä ei ollut seitsemännellä luokalla eroa epäonnistumisodotuksissa, mutta yläkoulun lopussa ero oli tilastollisesti merkitsevä, sillä yläkoulun aikana tutkinnon suorittaneilla epäonnistumisodotukset vähenivät, kun koulupudokkailla ne kasvoivat. Lopulta yhdeksännellä luokalla epäonnistumisodotukset ennustivat myöhempää koulupudokkuutta, vaikka koulumenestyminen oli otettu huomioon. Yläkoulun aikana tapahtui siis jotakin, mikä sai myöhemmät koulupudokkaat epävarmemmiksi omista taidoistaan ja

uskomaan omaan epäonnistumiseensa. Tätä voi selittää lisääntyvä vaatimustaso ja arviointi yläkoulussa, sillä alakoulussa arviointia on harvemmin kuin yläkoulussa ja lisäksi arviointi voi olla sanallista verrattuna yläkoulun numeeriseen arviointiin. Tällöin nuoret ovat tietoisempia omasta hyvästä tai huonosta menestyksestään koulussa. Lisäksi yläkoulussa oppilaan pitää ottaa yhä enemmän vastuuta omista opinnoistaan, sillä alakoulussa luokanopettajat pystyvät seuraamaan yksittäistä oppilasta paremmin ja tukemaan, kun yläkoulun aineenopettajat näkevät oppilasta esimerkiksi vain yhdessä aineessa, jolloin he eivät pysty reagoimaan tai tukemaan oppilasta niin hyvin. Todennäköistä onkin, että osa nuorista tarvitsee yhä yläkoulussa alakoulumaista huolenpitoa eivätkä ole vielä tarpeeksi kypsiä kantamaan vastuuta opiskelustaan eikä välttämättä kaikissa kodeissa pystytäkään tukemaan näitä nuoria tarpeeksi. Tällöin epävarmuus omasta menestymisestä voi lisääntyä erityisesti heillä, jotka ovat muutenkin haavoittuneempia ja suuremmissa koulupudokasriskissä.

Koulupudokkaat eivät myöskään vielä eronneet seitsemännellä luokalla toisen asteen tutkinnon suorittaneista koulusta pitämisessä, joka mittasi sitä, kuinka kiva on tulla kouluun, mutta yhdeksännellä luokalla eroa oli. Vastaavanlaisia tuloksia on saatu Wangin ja Fredricksin (2014) tutkimuksessa, jossa tutkittiin myöhemmän koulupudokkuuden ja 7. ja 9. luokan emotionaalisen sitoutumisen välistä yhteyttä: seitsemännellä luokalla tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ei vielä ollut, mutta yhdeksännellä luokalla ero oli jo tilastollisesti merkitsevä. Syitä tähän on kiinnostava pohtia. Seitsemännellä luokalla ollaan vasta tietynlaisessa siirtymävaiheessa alakoulusta yläkouluun, jolloin vaatimustaso on vielä matalampi kuin yhdeksännellä luokalla. Lisäksi kouluun voi olla kiva tulla, koska siellä näkee kavereita, mutta toisaalta tietynlainen kaveriporukka voi vaikuttaa siihen, ettei koulusta saa tykätä. Yhdeksännellä luokalla myöhempien koulupudokkaiden intoa kouluun voi vähentää aiemmat negatiiviset kokemukset koulusta ja huoli tulevaisuuden opinnoista. Kurosen (2010) tutkimuksessa usealla syrjäytyneellä nuorella oli kiusaamiskokemuksia peruskoulusta, joten voi olla, että koulupudokkaiden joukossa oli kiusattuja, mikä pitkittyessä vähensi intoa tulla kouluun yläkoulun aikana.

Aiemmassa koulu-uupumuksen yhteyttä koulupudokkuuteen tutkineessa Baskin ja Salmela-Aron tutkimuksessa (2013) 9. luokalla kyynisyys koulua kohtaan ennusti pudokkuutta, kun taas riittämättömyyden tunne itsestä opiskelijana ei ennustanut, kun huomioitiin oppilaiden keskiarvo. Tässäkin tutkimuksessa oletettiin tulosten olevan samansuuntaiset, mutta lopulta ne osittain erosivatkin aiemman Baskin ja Salmela-Aron (2013) tutkimuksen tuloksista. Kuten Baskin ja Salmela-Aron (2013) tutkimuksessa, ei tässäkin tutkimuksessa uupumusasteinen väsymys ennustanut koulupudokkuutta seitsemännellä luokalla eikä yhdeksännellä luokalla. Tätä voi selittää Tuominen-Soinin ja Salmela-Aron (2014) tutkimus, jossa osa nuorista oli sitoutuneita kouluun, menestyivät koulussa, mutta he olivat myös samalla uupuneita. Toisin kuin Baskin ja Salmela-Aron (2013) tutkimuksessa, niin tässä tutkimuksessa riittämättömyyden tunne ennusti pudokkuutta, kun huomioitiin keskiarvo,

mutta kyynisyydellä tätä yhteyttä ei havaittu. Näiden tutkimusten välistä eroa on vaikea selittää ja asia vaatii lisätutkimuksia.

Bask ja Salmela-Aro (2013) pohtivat erityisesti kyynisyyden ennustavan pudokkuutta, sillä se on asenne, jolloin kyynisyys voi johtaa helpommin tekoon, kuten koulutuksen jättämiseen kesken, kun taas riittämättömyys on enemminkin tunne, mikä on asennetta passiivisempi. Tässä tutkimuksessa riittämättömyyden tunteessa oli jotakin sellaista keskiarvon lisäksi, mikä selitti koulupudokkuutta, kun taas kyynisyys selitti koulupudokkuutta keskiarvon kautta. Yhtenä selittävänä tekijänä voi olla se, että Parkerin ja Salmela-Aron (2011) tutkimuksessa havaittiin kyynisyyden ja uupumusasteisen väsymyksen ennustavan myöhempää riittämättömyyden tunnetta. Tällöin kyynisyys siis edeltäisi riittämättömyyttä ja ehkä tällöin kyynisyys olisi siis jo aiemmin vaikuttanut keskiarvoon. Toisena selittävänä tekijänä voivat olla riittämättömyyden ja kyynisyyden tunteiden erilaiset muuttumiset toiselle asteelle siirryttäessä, jolloin näillä muutoksilla voi olla yhteyttä myöhempään koulupudokkuuteen. Tutkimuksissa on havaittu koulu-uupumuksessa tapahtuvan erilaista muutosta riippuen sukupuolesta ja koulutuksesta (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012). Tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, että riittämättömyyden tunne on vahingollisempaa tutkinnon suorittamisen kannalta kuin kyynisyys. Voi olla, että riittämättömyyden tunteessa on yhtäläisyyksiä samaan epäonnistumisen kierteeseen kuin epäonnistumisodotuksissa, jolloin 9. luokan oppilaiden kokemus siitä, ettei pärjää opinnoissaan voi lisätä ajatuksia omasta pärjäämättömyydestä myös myöhemmissä, toisen asteen opinnoissa. Toisaalta taas koulun ja koulutuksen vaihtaminen voi tarjota oivan paikan kyynisyyden vähenemiselle, kun toisen asteen koulutus voi olla itselle sopivampi.

Yleisesti yläkoulun lopussa oppilaat kokivat itsensä keskimäärin uupuneemmiksi, kyynisemmiksi ja menestyivät koulussa heikommin kuin seitsemännellä luokalla. Heillä oli myös enemmän riittämättömyyden tunnetta ja he välttelivät tehtäviä enemmän kuin yläkoulun alkutaipaleella. Tämä on havaittu myös muissa tutkimuksissa, joissa yläkoulun aikana koulusitoutuminen lasi ja koulu koettiin yhä kuormittavammaksi (Haapasalo, Välimaa & Kannas, 2010).

Tässä tutkimuksessa ei löydetty sukupuolieroja koulupudokkuudessa. Tätä voi selittää se, että viimeisellä mittauskerralla tytöt olivat vastanneet keskimäärin useammin kuin pojat. Voi olla, että tytöt, vaikka olisivatkin koulupudokkaita, olisivat motivoituneempia vastaamaan kyselyyn kuin pojat. Tämä sama ilmiö on havaittavissa siinä, että rekisteritietoihin pohjautuvissa selvityksissä (esim. Paananen ym., 2012) pojilla koulupudokkuus on yleisempää, kun taas tutkittavien omaan motivaation pohjautuvissa kyselylomake-tutkimuksissa sukupuoliero ei ole todettu (Bask & Salmela-Aro, 2013; Korhonen ym., 2014).

Koulupudokkuutta kuvataan usein pitkäaikaisen prosessin lopputuloksena (esim. Finn, 1989). Tässäkin tutkimuksessa havaittiin, että jo yläkoulun alussa koulupudokkaat eroavat toisen asteen tutkinnon suorittaneista. Tähän pitäisikin pyrkiä puuttumaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Koska erot ovat jo nähtävissä seitsemännellä luokalla, on todennäköistä, että alustavat erot pudokkaiden ja tutkinnon suorittaneiden välillä ovat syntyneet jo varhaisemmassa vaiheessa kuin yläkoulussa. Tästä on näyttöä kansainvälisissä tutkimuksissa (esim. Hickman ym., 2008). Alexander ym. (1997) onkin todennut koulun alun olevan tärkeää aikaa. Esimerkiksi oppimisvaikeudet ja niiden päällekkäistyminen lisäävät koulupudokkuusriskiä (Korhonen ym., 2014), jolloin varhainen puuttuminen oppimisvaikeuksiin on tärkeää.

Vaikka tässä tutkimuksessa havaittiin, että koulupudokkuutta pystyttiin ennakoimaan yläkouluikäisillä muuttujilla, on huomioitava, ettei se selittänyt kokonaan koulupudokkuutta. Yksittäisten tapahtumien ja käännekohtien lisäksi (Dupéré ym., 2015; Lessard ym., 2008) koulupudokkuuteen on tutkimusten mukaan havaittu vaikuttavan myös vanhempien sosioekonominen asema ja koulutus (esim. Paananen ym., 2012). Lisäksi vanhempien kasvatustyyllillä, uskomuksilla lapsen kyvyistä sekä koulutustasolla on yhteyttä lapsen käyttämiin suoritusstrategioihin (Aunola ym., 2000b; Aunola ym., 2002; Kervinen & Aunola, 2013; Mägi ym., 2013), ja vanhempien kokema työuupumus oli yhteydessä lapsen kokemaan koulu-uupumukseen (Salmela-Aro ym., 2011b). Näin ollen yhteiskunnan tasolla pitäisi pyrkiä siihen, että varhaisessa vaiheessa yritetään vähentää vanhempien huono-osaisuuden periytymistä ja tuetaan vanhempia vanhemmuudessa.

Nivelvaihe peruskoulusta toiselle asteelle siirryttäessä on monille kriittinen kohta, sillä 9 % peruskoulun päättäneistä ei jatkanut suoraan toisen asteen koulutukseen (SVT, 2015b). Tämä on merkittävä vaihe, sillä oppivelvollisuus päättyy tuolloin ja nuorella pitää löytyä omaa motivaatiota koulutukseen hakeutumiseen ja sen aloittamiseen. Kurosen (2011) tutkimuksessa olleiden henkilöiden mukaan peruskoulu ei valmistanut heitä riittävästi nivelvaiheeseen. Vaikka tutkinnon suorittaminen käy epätodennäköisemmäksi aloitustien kasvaessa (Myrskylä, 2011), kannattaa koulutus myös myöhemmin (Vanttaja & Järvinen, 2006). Osalle peruskoulun jälkeen koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle jääminen ei ole yhtä kohtalokasta, sillä osa koulupudokkaista pystyy myös myöhemmällä iällä kiinnittymään työelämään, koulutukseen ja yhteiskuntaan (Järvinen & Vanttaja, 2013). Kurosen (2014) mukaan keskeyttämistä ei pitäisikään nähdä koulutusuran päätepisteenä, vaan se pitäisi nähdä jännitteenä nuoruudesta aikuistumiseen siirryttäessä ja yksilön sijoittumisesta koulutukseen.

5.1 Rajoitukset ja jatkotutkimuksen tarve

Tämän tutkimuksen tuloksia pohdittaessa ja yleistettäessä, tulee ottaa huomioon tiettyjä asioita. Ensinnäkin tietoa nuorilta on kerätty itsearviointina, jolloin on vaikea tietää, miten hyvin nuoret ovat pystyneet itseään arvioimaan. Esimerkiksi kouluarvosanoihin nuoret vastasivat ulkomuistista eikä keskiarvoja saatu siis suoraan rekisteristä. Toiseksi tutkimuksessa tapahtui valikoivaa katoa, sillä tutkimukseen jättivät 20-vuotiaana vastaamatta erityisesti ne henkilöt, jotka olivat pärjänneet ja voineet heikommin yläkoulussa. Kolmantena huomiona on se, että tutkimuksessa tarkasteltiin kapea-alaisesti koulupudokkuuteen liittyviä tekijöitä, vaikka koulupudokkuuteen vaikuttavat monet muutkin tekijät (Dupéré ym., 2015). Tämän vuoksi jatkotutkimuksissa voitaisiinkin ottaa huomioon yhä useampia tekijöitä, jotta voitaisiin ymmärtää paremmin koulupudokkuutta ilmiönä. Jatkossa voitaisiin tutkia jo alakoulun oppilaiden koulu-uupumuksen ja suoritusstrategioiden yhteyttä myöhempään koulupudokkuuteen. Lisäksi ristiriitaisten tutkimustulosten vuoksi pitäisi tutkia uudelleen, miten yhdeksännen luokan koulu-uupumus on yhteydessä myöhempään koulupudokkuuteen. Useammat mittauspisteet yläkoulun aikana voisivat myös auttaa havainnollistamaan, milloin esimerkiksi epäonnistumisodotukset alkavat lisääntyä koulupudokkailla, jollin tähän pystyttäisiin mahdollisesti paremmin puuttamaan.

5.2 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen valossa yläkoulussa pitäisi erityisesti kiinnittää huomiota oppilaisiin, joilla on matala keskiarvo, joka myös merkittävästi laskee yläkoulun aikana. Huolestuttavaa on, jos nuoret kokevat yläkoulun aikana lisääntyvää riittämättömyyden tunnetta. Lisäksi tämän tutkimuksen mukaan koulupudokkuusriskissä ovat nuoret, jotka suhtautuvat tehtäviin välttelevästi, ja joilla yläkoulun aikana lisääntyy usko siihen, että he epäonnistuvat tehtävässä eivätkä selviä siitä ilman apua. Nuoret tarvitsevatkin onnistumisen kokemuksia sekä positiivista palautetta. Esimerkiksi Tapion (2011) väitöskirjassa onnistuttiin ohjausinterventiolla vaikuttamaan yläkoululaisten epäonnistumisodotusten vähenemiseen. Näille koulupudokkuusriskissä oleville nuorille pitäisi tarjota kohdennettua tukea ja apua, kuten esimerkiksi oppilashuoltopalveluja, joista he saisivat tukea silloin kun opinnot eivät sujuu tai toisesta suju. Onkin harmillista, että vuoden 2013 Kouluterveyskyselyn mukaan peruskoulun yläluokkien oppilaista joka viidennes koki vaikeaksi päästä koulukuraattorin vastaanotolle ja peräti 40 % oppilaista koki vaikeaksi päästä koulupsykologin vastaanotolle (Luopa ym., 2014).

Koulupudokkuuden taustalla oleviin riskitekijöihin tulee puuttua varhain ja kaikilla koulutusasteilla. Niihin tulisikin puuttua jo ennen yläkoulua, ja viimeistään yläkoulussa, mutta myös sen jälkeen toisella asteella ehkäisten opintojen keskeyttämistä. Lisäksi pitäisi tavoittaa ne henkilöt, jotka eivät ikinä aloita toiseen asteen opintoja. Koulupudokkuusriskissä olevien oppilaiden tilannetta tulisikin seurata ja arvioida säännöllisesti. Koulut tarvitsevatkin keinoja ja menetelmiä tällaisten oppilaiden löytämiseen. Varsinkin yläkouluissa ja toisella asteella korostuu aineenopettajien välinen yhteistyö sekä oppilashuoltoryhmien toiminta, jotta pystyttäisiin tunnistamaan ja auttamaan koulupudokasriskissä olevia nuoria.

Koulupudokkuutta on syytä ehkäistä, sillä se on yhteydessä lyhempiin työuriin mataline palkkoineen, terveys- ja mielenterveysongelmiin ja syrjäytymiseen (Eurostat, 2015b; Mäki ym., 2014; Myrskylä, 2012a; OECD, 2015a; Paananen ym., 2012). Koulupudokkuuden on myös todettu estävän valtion talouden kasvua (European Commission, 2013) ja siitä koituu myös valtiolle taloudellisia haittoja maksetuista etuuksista ja menetetyistä verotuloista. Loppujen lopuksi satsaaminen koulupudokkuuden ehkäisemiseen on tärkeää, koska kuten vuonna 2013 silloinen opetusministeri Ihalainen linjasi: ”*Meillä ei ole varaa päästää yhtään nuorta tippumaan yhteisestä kelkasta*” (Työ- ja elinkeinoministeriön tiedote, 13.5.2013).

Lähteet

- Aaltonen, M. (2010). Nuorten aikuisten koulupudokkuus, työttömyys ja väkivaltarikollisuus – väkivallan tekijät ja uhrin kansallisesti edustavan rekisteriaineiston valossa. *Oikeus*, 39(3).
- Abar, B., Abar, C. C., Lippold, M., Powers, C. J., & Manning, A. E. (2012). Associations between reasons to attend and late high school dropout. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 856–861.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49–74.
- Aho, S. & Mäkiäho A. (2014). Toisen asteen koulutuksen läpäisy ja keskeyttäminen. Vuosina 2001 ja 2006 toisen asteen opinnot aloittaneiden seuranta tutkimus. Helsinki: Opetushallitus, 2014. - 80 s. (Raportit ja selvitykset; 2014:8). Saatavissa: http://www.oph.fi/download/156221_toisen_asteen_koulutuksen_lapaisy_ja_keskeyttaminen.pdf
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87–107.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. S. (2009a). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651–670.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009b). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408–415.
- Asplund, R. & Vanhala, P. (2014). ”Peruskoulutodistuksen varassa olevien nuorten polut työelämään – 2000-luvun alussa peruskoulunsa päättäneiden kokemuksia”. *ETLA Muistio No 23*. Saatavissa: <http://pub.etla.fi/ETLA-Muistio-Brief-23.pdf>
- Aunola, K. (2000a). Miksi lapsi menestyy heikosti koulussa? Perhe ja koulu suoritusstrategioiden kehitysympäristöinä. *Psykologia*, 35, 271–279.
- Aunola, K., Nurmi, J., Lerkkanen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2003). The roles of achievement-related behaviours and parental beliefs in children's mathematical performance. *Educational Psychology*, 23(4), 403–421.

- Aunola, K., Nurmi, J., Niemi, P., Lerkkanen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2002). Developmental dynamics of achievement strategies, reading performance, and parental beliefs. *Reading Research Quarterly, 37*(3), 310–327.
- Aunola, K., Onatsu-Arviolommi, T., & Nurmi, J.-E. (1999). Strategia- ja attribuutiokysely lapsille (SAQ-C). *Julkaisematonta testimateriaalia*, Jyväskylän yliopisto.
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. (2000b). Adolescents' achievement strategies, school adjustment, and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence, 29*(3), 289–306.
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 511–528.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 568–582.
- Bowers, A. J. (2010). Grades and graduation: A longitudinal risk perspective to identify student dropouts. *Journal of Educational Research, 103*(3), 191–207.
- Bowers, A. J., & Sprott, R. (2012). Why tenth graders fail to finish high school: A dropout typology latent class analysis. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 17*(3), 129–148.
- Dunn, C., Chambers, D., & Rabren, K. (2004). Variables affecting students' decisions to drop out of school. *Remedial and Special Education, 25*(5), 314–323.
- Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research, 85*(4), 591.
- 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.
- Ensminger, M. E., & Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education, 65*(2), 95–113.

- Eronen, S., & Nurmi, J. (1999). Life events, predisposing cognitive strategies and well-being. *European Journal of Personality*, 13(2), 129–148.
- Eronen, S., Nurmi, J., & Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8(2), 159–177.
- Eurofound. (2012). NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Eurofound. (2014). Mapping youth transitions in Europe. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- European Commission. (2013). Early School Leaving (accessed 23 July 2013). Saatavissa: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/29_early_school_leaving.pdf
- Eurostat. (2015a). Quality of life in Europe - facts and views. Eurostat. Luxembourg. Saatavissa: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/6856423/KS-05-14-073-EN-N/742aee45-4085-4dac-9e2e-9ed7e9501f23>
- Eurostat. (2015b). Smarter, greener, more inclusive? - Indicators to support the Europe 2020 -strategy. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat. (2016). At least upper secondary educational attainment, age group 20-24 by sex. [viitattu 20.2.2016]. Saatavissa: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/tps00186>
- Fall, A., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787–798.
- 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.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Fitzpatrick, C., Archambault, I., Janosz, M., & Pagani, L. S. (2015). Early childhood working memory forecasts high school dropout risk. *Intelligence*, 53, 160.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363–383.

- Georgiou, G. K., Hirvonen, R., Liao, C.-H., Manolitsis, G., Parrila, R., & Nurmi, J. (2011). The role of achievement strategies on literacy acquisition across languages. *Contemporary Educational Psychology, 36*(2), 130–141.
- Haapasalo, I., Välimaa, R., & Kannas, L. (2010). How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment. *Scandinavian Journal of Educational Research, 54*(2), 133–150.
- Hakkarainen, A. M., Holopainen, L. K., & Savolainen, H. K. (2015). A five-year follow-up on the role of educational support in preventing dropout from upper secondary education in Finland. *Journal of Learning Disabilities, 48*(4), 408–421.
- Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: Students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education, 31*(1), 99–117.
- Hickman, G. P., Bartholomew, M., Mathwig, J., & Heinrich, R. S. (2008). Differential developmental pathways of high school dropouts and graduates. *Journal of Educational Research, 102*(1), 3–14.
- Hirvonen, R., Georgiou, G. K., Lerkkanen, M., Aunola, K., & Nurmi, J. (2010). Task-focused behaviour and literacy development: A reciprocal relationship. *Journal of Research in Reading, 33*(3), 302–319.
- Hirvonen, R., Tolvanen, A., Aunola, K., & Nurmi, J. (2012). The developmental dynamics of task-avoidant behavior and math performance in kindergarten and elementary school. *Learning and Individual Differences, 22*(6), 715–723.
- Innanen, H. (2014). *Occupational well-being: the role of areas of worklife and achievement and social strategies*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 508.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues, 64*(1), 21–40.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology, 92*(1), 171–190.

- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733–762.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441–457.
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(2), 200–206.
- Järvinen, T., & Vanttaja, M. (2013). Koulupudokkaiden työurat: Vuosina 1985 ja 1995 koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden nuorten urapolkujen vertailua. *Yhteiskuntapolitiikka*, 78(5), 509–519.
- Kervinen, S., & Aunola, K. (2013). Vanhempien kasvatustyylien yhteys lasten työskentelytapoihin ja niiden kehitykseen 1. kouluvuoden aikana. *Psykologia*, 48, 4–16.
- Kestilä, L. (2008). Pathways to Health. Determinants of Health, Health Behaviour and Health Inequalities in Early Adulthood. Publication of the National Health Institute A 23/2008. Helsinki: Kansanterveyslaitos.
- Kirves, K. (2013). Määrälliseen aineistoon perustuvien tutkielmien menetelmäopas. Tampereen yliopisto. [viitattu 17.2.2016]. Saatavissa: <http://www.uta.fi/yky/psy/kaytannot/index/Menetelmaopas%202013-1.pdf>
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J.-E., Leskinen, E. & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54, 23–55.
- Kiuru, N., Leskinen, E., Nurmi, J., & Salmela-Aro, K. (2011). Depressive symptoms during adolescence: Do learning difficulties matter? *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 298–306.
- 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.

- Kuronen, I. 2010. *Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten aikuisten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen*. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 26.
- Kuronen, I. 2011. ”*Mun kompassin neula vaan pyörii.*” *Keskeyttämiskokemuksia ammatillisesta koulutuksesta*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 41.
- Kuronen, I. (2014). Keskeyttämisilmiön tarkastelua. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri, & L. Kairaluoma (toim.), *Otetta opintoihin*, 1. painos (s. 61-71). Jyväskylä, Finland: Niilo Mäki Instituutti.
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., & Royer, É. (2008). Shades of disengagement: High school dropouts speak out. *Social Psychology of Education*, 11(1), 25–42.
- Lundetræ, K. (2011). Does parental educational level predict drop-out from upper secondary school for 16- to 24-year-olds when basic skills are accounted for? A cross country comparison. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 625–637.
- Luopa, P., Kivimäki, H., Matikka, A., Vilkki, S., Jokela, J., Laukkarinen, E., & Paananen, R. (2014). Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-2013. Kouluterveyskyselyn tulokset. Raportti 25/2014. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus.
- 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.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Muller, C., & Schiller, K. S. (2000). Leveling the playing field? Students' educational attainment and states' performance testing. *Sociology of Education*, 73(3), 196–218.
- Myrskylä, P. (2011). Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 12/2011. Helsinki.
- Myrskylä, P. (2012a). Hyvin koulutetuilla pisimmät työurat. Tilastokeskus. Hyvinvointikatsaus 1/2012 – Teema: Sukupolvien väliset suhteet. Saatavissa: http://www.stat.fi/artikkelit/2012/art_2012-03-12_007.html?s=0

- Myrskylä, P. (2012b). Hukassa - Keitä ovat syrjäytyneet nuoret? EVA Analyysi 19/2012. Saatavissa: <http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2012/02/Syrjaytyminen.pdf>
- Mägi, K., Torppa, M., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Rasku-Puttonen, H., & Nurmi, J. (2013). Developmental profiles of task-avoidant behaviour and reading skills in grades 1 and 2. *Learning and Individual Differences, 23*, 22–31.
- Mäki, N. E., Martikainen, P. T., Eikemo, T., Menvielle, G., Lundberg, O., Östergren, O., & Mackenbach, J. P. (2014). The potential for reducing differences in life expectancy between educational groups in five European countries: The effects of obesity, physical inactivity and smoking. *Journal of Epidemiology and Community Health, 68*(7), 635–640.
- Määttä, S. (2011). Näkökulma motivaatioon - nuorten ajattelu ja toimintatavat. *NMI-Bulletin, 21*(2), 12–16.
- Määttä, S. (2015). *Julkaisematonta testimateriaalia*, Jyväskylän yliopisto.
- Määttä, S., Nurmi, J., & Majava, E. (2002a). Young adults' achievement and attributional strategies in the transition from school to work: Antecedents and consequences. *European Journal of Personality, 16*(4), 295–312.
- Määttä, S., Nurmi, J., & Stattin, H. (2007). Achievement orientations, school adjustment, and well-being: A longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence, 17*(4), 789–812.
- Määttä, S., & Salmi, E. (2014). Ammattipistolaisten motivaatio tutkimuksen valossa. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri, & L. Kairaluoma (toim.), *Otetta opintoihin*, 1. painos (s. 119–149). Jyväskylä, Finland: Niilo Mäki Instituutti.
- Määttä, S., Stattin, H., & Nurmi, J. (2002b). Achievement strategies at school: Types and correlates. *Journal of Adolescence, 25*(1), 31–46.
- Määttä, S., Stattin, H., & Nurmi, J. (2006). Achievement strategies in peer groups and adolescents' school adjustment and norm-breaking behavior. *Scandinavian Journal of Psychology, 47*(4), 273–280.
- Norem, J. K., & Cantor, N. (1986). Anticipatory and post hoc cushioning strategies: Optimism and defensive pessimism in "risky" situations. *Cognitive Therapy and Research, 10*(3), 347–362.

- Nurmi, J.-E. (2009). Toiminta- ja tulkintatavat haasteiden kohtaamisessa ja ongelmien ratkaisemisessa. Teoksessa T. Feldt & R.-L. Metsäpelto (toim.), *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet*, (s. 111–128). Helsinki: PS-Kustannus.
- Nurmi, J.-E. (2013). Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus*, 44(5), 548–554.
- Nurmi, J.-E., Aunola, K., & Onatsu-Arvilommi, T. (2001). Työskentelytavat oppimisvaikeuksien selittäjinä. *Psykologia*, 36(1-2), 68–73
- Nurmi, J.-E., Aunola, K., Salmela-Aro, K., & Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 59–90.
- Nurmi, J.-E., & Salmela-Aro, K. (1992). Epäonnistumisen psykologiaa. Katsaus toiminta- ja ajattelustrategioiden tutkimukseen. *Psykologia*, 27, 20–30.
- Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K., & Ruotsalainen, H. (1994). Cognitive and attributional strategies among unemployed young adults: A case of the failure-trap strategy. *European Journal of Personality*, 8(2), 135–148.
- OECD (2014). Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing. Saatavissa: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- OECD (2015a). Education at a Glance 2015: OECD Indicators, OECD Publishing. Saatavissa: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- OECD (2015b). "Finland", in OECD, Education at a Glance 2015: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. Saatavissa: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-55-en>
- Onatsu-Arvilommi, T., & Nurmi, J. (2000). The role of task-avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 478–491.
- Onatsu-Arvilommi, T., Nurmi, J., & Aunola, K. (2002). The development of achievement strategies and academic skills during the first year of primary school. *Learning and Instruction*, 12(5), 509–527.
- 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*, 30(4), 577–592.

- Paananen, R., Ristikari, T., Merikukka M., Rämö A., & Gissler, M. (2012). Lasten ja nuorten hyvinvointi ja hyvinvointiongelmien Kansallinen syntymäkohortti 1987 –aineiston valossa. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Raportti 52, Helsinki. Saatavissa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-245-696-0>.
- Parker, P. D., & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences, 21*(2), 244–248.
- Peguero, A. A., & Shaffer, K. A. (2015). Academic self-efficacy, dropping out, and the significance of inequality. *Sociological Spectrum, 35*(1), 46–64.
- Quiroga, C. V., Janosz, M., Lyons, J. S., & Morin, A. J. S. (2012). Grade retention and seventh-grade depression symptoms in the course of school dropout among high-risk adolescents. *Psychology, 3*(9), 749–755.
- Salmela-Aro, K. (2009a). School-related burnout during educational tracks: Antecedents and consequences. Teoksessa I. Schoon & R. K. Silbereisen (toim.), *Transitions from school to work: Globalization, individualization, and patterns of diversity*, 1. painos (s. 293–311). Cambridge University Press, New York, NY.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. (2009b). School burnout inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment, 25*(1), 48–57.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J. (2008a). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology, 78*(4), 663–689.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Nurmi, J., & Eerola, M. (2014a). Antecedents and consequences of transitional pathways to adulthood among university students: 18-year longitudinal study. *Journal of Adult Development, 21*(1), 48–58.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008b). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist, 13*(1), 12–23.
- Salmela-Aro, K., Muotka, J., Hakkarainen, K., Alho, K. & Lonka, K. (in press). School Burnout and Engagement Profiles among Digital Natives in Finland: A Person-oriented Approach. *European Journal of Developmental Psychology*.
- Salmela-Aro, K., & Näätänen, P. (2005). BBI-10: Nuorten koulu-uupumus-menetelmä [BBI-10: Adolescents' school burnout method]. Helsinki, Finland: Edita.

- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009c). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316–1327.
- Salmela-Aro, K., Tolvanen, A., & Nurmi, J. (2009d). Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 162.
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929–939.
- Salmela-Aro, K., Tynkkynen, L., & Vuori, J. (2011b). Parents' work burnout and adolescents' school burnout: Are they shared? *European Journal of Developmental Psychology*, 8(2), 215–227.
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2014b). Developmental trajectories of school burnout: Evidence from two longitudinal studies. *Learning and Individual Differences*, 36, 60–68.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.
- Suh, S., & Suh, J. (2007). Risk factors and levels of risk for high school dropouts. *Professional School Counseling*, 10(3), 297–306.
- Suomen virallinen tilasto [SVT]. (2015a). Koulutukseen hakeutuminen [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-4500. 2013. Helsinki: Tilastokeskus. [viitattu: 25.11.2015]. Saatavissa: http://www.stat.fi/til/khak/2013/khak_2013_2015-02-12_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto [SVT]. (2015b). Koulutukseen hakeutuminen [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-4500. 2013, Liitetaulukko 1. Peruskoulun 9. luokan päättäneiden välitön sijoittuminen jatko-opintoihin 2005 - 2013 . Helsinki: Tilastokeskus. [viitattu: 25.11.2015]. Saatavissa: http://www.stat.fi/til/khak/2013/khak_2013_2015-02-12_tau_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto [SVT]. (2015c). Koulutuksen keskeyttäminen [verkkójulkaisu]. ISSN=1798-9280. 2013. Helsinki: Tilastokeskus. [viitattu: 25.11.2015]. Saatavissa: http://www.stat.fi/til/kkesk/2013/kkesk_2013_2015-03-19_tie_001_fi.html

- Suomen virallinen tilasto [SVT]. (2015d). Opintojen kulku [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-1005. 2013. Helsinki: Tilastokeskus. [viitattu: 25.11.2015]. Saatavissa: http://www.stat.fi/til/opku/2013/opku_2013_2015-03-19_tie_001_fi.html
- Tapio, J. (2011). *Ryhmäohjaus nuoren suoritusstrategioiden muutoksen mahdollistajana. Motivaatioattribuutioteorian näkökulma koulun luokkaohjaukseen*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto; Tampere.
- Taylor, G., Lokes, N., Gagnon, H., Kwan, L., & Koestner, R. (2012). Need satisfaction, work–school interference and school dropout: An application of self-determination theory. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 622–646.
- Toppinen-Tanner, S., Ojajarvi, A., Väänänen, A., Kalimo, R., & Jäppinen, P. (2005). Burnout as a predictor of medically certified sick-leave absences and their diagnosed causes. *Behavioral Medicine*, 31, 18–27.
- Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50(3), 649–662.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290–305.
- Työ- ja elinkeinoministeriön tiedote. (13.5.2013). Ihalainen: Työnantajien on uskallettava palkata nuoria. [viitattu 22.1.2016]. Saatavissa: https://www.tem.fi/ajankohtaista/tiedotteet/tiedotearkisto/vuosi_2013/ihalainen_tyonantajien_on_uskallettava_palkata_nuoria.110355.news
- Vahtera, S. (2007). Opinjanoiset optimistit lukiossa. *Psykologia*, 42(4), 248–262.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161–1176.
- Wang, M., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722–737.
- Wang, M., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57–65.

- Vanttaja, M., & Järvinen, T. (2006). The young outsiders: The later life courses of "drop-out youths". *International Journal of Lifelong Education*, 25(2), 173–184.
- Vanttaja, M. (2005). Koulutuksesta ja työstä karsiutuneiden nuorten kotitaustan ja myöhempien elämänvaiheiden tarkastelua. *Yhteiskuntapolitiikka*, 70, 411–416.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. (2009). Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist*, 14(4), 332–341.