

**Nuorten kyyninen suhtautuminen koulunkäyntiin ja
ongelmat vertaissuhteissa**

Maiju Antikainen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2018

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Antikainen, Maiju. 2018. Nuorten kyyninen suhtautuminen koulunkäyntiin ja ongelmat vertaissuhteissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 58 sivua.

Tutkielman tavoitteena oli selvittää, missä määrin peruskouluikäiset nuoret suhtautuvat kyynisesti koulunkäyntiin 6., 7. ja 9. luokalla, ja tapahtuuko kyynisyydessä keskiarvotasolla muutosta tarkastelujakson aikana. Lisäksi tarkasteltiin, miten ongelmat vertaissuhteissa ja kyyninen suhtautuminen koulunkäyntiin 6. luokalla sekä oppilaan sukupuoli yhdessä selittävät kyynistä suhtautumista koulunkäyntiin 9. luokalla. Tutkimuksen aineistona käytettiin Alkuperäat-seurantatutkimuksessa vuosina 2013, 2014 ja 2016 oppilailta kerättyä kyselyaineistoa. Analyysimenetelminä käytettiin toistomittausten varianssianalyysiä ja lineaarista regressioanalyysiä.

Tulosten perusteella kyynisessä suhtautumisessa koulunkäyntiin ei juuri tapahtunut muutosta tarkastelujakson aikana. Ainoastaan tytöillä kyynisyys lisääntyi 6. luokalta 9. luokalle tilastollisesti merkitsevästi. Regressiomallissa kyynisyyden aikaisempi taso selitti tilastollisesti merkitsevästi myöhempää kyynisyyttä, mutta ongelmat vertaissuhteissa 6. luokalla ja oppilaan sukupuoli eivät selittäneet kyynistä suhtautumista koulunkäyntiin 9. luokalla.

Kyynisyyden taso suhtautumisessa koulunkäyntiin näytti tulosten perusteella olevan kohtalaisen pysyvä, mikä vastaa jossain määrin aikaisempia tutkimustuloksia. Jatkossa kyynisen suhtautumisen kehittymistä olisi tärkeää tarkastella jo alemmilla luokilla, ja vertaissuhteiden ongelmien lisäksi tarkastelussa olisi suositeltavaa huomioida myös muita tekijöitä.

Asiasanat: kyynisyys, koulu-uupumus, vertaissuhteiden ongelmat, nuoret, pitkäaikaistutkimus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	NUORTEN KYYNINEN SUHTAUTUMINEN KOULUNKÄYNTIIN	8
	2.1 Kyynisyyden käsitteestä	8
	2.2 Kyynisyys ja koulu-uupumus	10
	2.2.1 Koulu-uupumukseen yhteydessä olevat tekijät	14
	2.2.2 Kyynistymisen ja koulu-uupumuksen seuraukset.....	18
3	NUORTEN VERTAISUHTEIDEN ONGELMAT	21
	3.1 Vertaissuhteiden merkitys.....	21
	3.2 Vertaissuhteet koulussa ja sosiaalisessa mediassa	23
	3.3 Ongelmat vertaissuhteissa	25
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
	5.1 Tutkimuksen konteksti ja osallistujat.....	31
	5.2 Tutkimusmenetelmät	31
	5.2.1 Käytetyt mittarit	32
	5.2.2 Mittareiden reliabiliteetti ja validiteetti	33
	5.3 Aineiston analyysi	35
6	TULOKSET	36
	6.1 Kyyninen suhtautuminen koulunkäyntiin 6., 7. ja 9. luokalla	36
	6.2 Vertaissuhteiden ongelmien yhteys kyynisyyteen	37
7	POHDINTA	40
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	40

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	42
7.3 Jatkotutkimushaasteet	44
LÄHTEET	47

1 JOHDANTO

Viime aikoina nuorten opiskelun ja koulunkäynnin haasteisiin liittyvät uutisot-sikot ovat olleet tavallisia: ”Stressiä, uupumusta ja kyynisyyttä kokee jopa puo-let lukiolaisista” (Helsingin Sanomat 16.1.2018), ”Syrjäytyneitä nuoria on Suo-messa lähes 66 000” (Yle 22.3.2018), ”NEET-nuorella ei ole mitään – uusi raport-ti: joka kymmenes heistä kokee pelkkää pessimismää” (Yle 5.12.2017). Julkisessa keskustelussa on herättänyt erityisesti huolta nuorten osaamistason lasku ja koulutuksen ulkopuolelle jääminen. Helsingin Sanomien Nyt-liitteen artikkelis-sa (24.1.2018) Suomen OECD-edustuston erityisasiantuntija Aleksi Kalenius kuvasi eri mittareiden osoittavan nuorten osaamistason laskeneen, mutta yksi-selitteistä syytä koulutustason nousun pysähtymiselle ja esimerkiksi PISA-tuloksien heikentymiselle ei tiedetä.

Koulu-uupumuksen ja erityisesti kyynisen suhtautumisen koulunkäyntiin on osoitettu yhtenä tekijänä selittävän koulutuksen ulkopuolelle jäämistä (Bask & Salmela-Aro 2013). Vaikka suurin osa nuorista on edelleen kiinnostunut opiskelusta, osa uupuu ja turhautuu koulunkäyntiin. Kyynisyyttä ja uupumus-ta koetaan erityisesti lukiossa (Salmela-Aro, Kiuru & Nurmi 2008), mutta myös monet alakouluikäiset voivat jo kokea koulunkäynnin merkityksettömäksi (Salmela-Aro, Muotka, Alho, Hakkarainen & Lonka 2016). Salmela-Aron ym. (2016) tutkimuksessa on havaittu lähes joka toisen kuudesluokkalaisen suhtau-tuvan jossain määrin kyynisesti koulunkäyntiin.

Koulu-uupumuksesta ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä on kertynyt paljon tutkimustietoa 2000-luvun aikana, mutta sen kyyniseen ulottuvuuteen erikseen keskittyviä tutkimuksia ei juuri ole tehty. Kyynisyyttä on tutkittu jon-kin verran käyttäytymistieteissä ja varsinkin työelämään liittyen (esim. Törn-roos ym. 2015), mutta peruskouluikäisten kyynisyys ja siihen yhteydessä olevat tekijät ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Vuoden 2016 Nuorisobarometrin keskeisimpänä tuloksena todettiin varsinkin alle 20-vuotiaiden nuorten kyyni-syyden ja epäluottamuksen muita ihmisiä ja Suomen sekä koko maailman tule-vaisuutta kohtaan lisääntyneen nopeasti (Myllyniemi 2017). Nuorten kyynisty-

misellä voi olla sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta haitallisia seurauksia, minkä vuoksi on tärkeää pyrkiä selvittämään, minkälaiset tekijät siihen ovat yhteydessä, ja miten ja milloin kehitykseen tulisi puuttua.

Varhaisnuoruudessa vertaissuhteiden merkitys kasvaa, ja peruskouluikäiset nuoret ovat erityisen alttiita vertaisten vaikutukselle (Steinberg & Monahan 2007). Aiemman tutkimuksen mukaan koulu-uupumuksen kokemukset ja kouluvastaiset asenteet ovat usein jaettuina samaan kaveriporukkaan kuuluvien nuorten kesken (Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen & Salmela-Aro 2008; Kiuru, Aunola, Vuori & Nurmi 2007). Kavereiden vaikutuksen lisäksi myös ongelmat vertaissuhteissa, kuten torjutuksi tai kiusatuksi joutuminen, voivat olla yhteydessä erilaisiin haasteisiin koulunkäynnissä (Ladd, Kochenderfer-Ladd, Visconti & Ettekal 2012). Myös koulunkäyntiin kohdistuvan kyynisen suhtautumisen voisi siten olettaa olevan yhteydessä vertaissuhteissa koettuihin ongelmiin.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää pitkittäisasetelman keinoin, missä määrin peruskouluikäiset nuoret suhtautuvat kyynisesti koulunkäyntiin 6., 7. ja 9. luokalla, ja tapahtuuko kyynisyyden kokemuksissa muutosta keskiarvotasolla tarkastelujakson aikana. Koulu-uupumuksen tason on havaittu pysyvän varsin samanlaisena vuodesta toiseen (Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen 2009), mutta yläkoulun aikana uupumuksen ja kyynisyyden kokemukset voivat myös vähitellen lisääntyä (Salmela-Aro, Read, Minkkinen, Kinnunen & Rimpelä 2018). Lisäksi siirtymän koulutuksesta toiseen, kuten peruskoulusta toisen asteen koulutukseen, on todettu voivan lisätä tai vähentää koulu-uupumusta (Salmela-Aro & Upadyaya 2014). Kiinnostuksen kohteena on siten tarkastella myös tapahtuuko kyynisyyden tasossa muutosta siirryttäessä alakoulusta yläkouluun.

Toisena tutkimustehtävänä selvitettiin, selittävätkö ongelmat vertaissuhteissa 6. luokalla kyynistä suhtautumista koulunkäyntiin 9. luokalla, kun kyynisyyden aikaisempi 6. luokan taso ja oppilaan sukupuoli on otettu mukaan tarkasteluun. Tavoitteena on saada tietoa siitä, missä määrin kuudennella luokalla koetut ongelmat vertaissuhteissa ennustavat myöhempää koulunkäyntiin kohdistuvaa kyynistä suhtautumista. Vertaissuhteiden ongelmien vaikutukset ovat

usein sitä haitallisempia, mitä kauemmin ne kestävät, ja esimerkiksi yläkoulussa kiusaamista kokevat nuoret ovat yleensä olleet kiusaamisen kohteena jo usean vuoden ajan (Salmivalli 2018). Oppilaiden sukupuoli otettiin tarkasteluun mukaan, koska aikaisemmissa tutkimuksissa kyynisen suhtautumisen on havaittu olevan yleisempää pojilla kuin tytöillä (esim. Salmela-Aro & Tynkkynen 2012).

Tutkielman aineistona on Alkuportaati-seurantatutkimuksessa oppilailta kerätty kyselylomakeaineisto 6., 7. ja 9. luokalta. Tutkimushankkeessa kyynistä suhtautumista koulunkäyntiin on mitattu koulu-uupumusmittarilla (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi 2009), joten kyynisyys määritellään tässä tutkielmassa osana koulu-uupumusta. Vertaissuhteiden ongelmia on arvioitu lasten ja nuorten käyttäytymisen vaikeuksia ja vahvuuksia mittaavalla SDQ-kyselyllä (Goodman, Meltzer & Bailey 1998), jossa vertaissuhteiden ongelmia mittaavat väittämät liittyvät ystävyysuhteiden määrään, sosiaaliseen vetäytymiseen sekä vertaisten torjuntaan ja kiusaamiseen.

2 NUORTEN KYYNINEN SUHTAUTUMINEN KOULUNKÄYNTIIN

Koska kiinnostuksen kohteena on koulunkäyntiin liittyvä kyyninen suhtautuminen, on tarpeen pohtia, mitä kyynisyydellä tarkoitetaan. Eri tieteenalat määrittelevät kyynisyyttä eri tavoin, ja sen määritelmät usein vaihtelevatkin tutkimuksesta toiseen. Seuraavaksi esitellään erilaisia näkökulmia kyynisyyden määrittelyyn, minkä jälkeen käsitellään tarkemmin koulu-uupumusta ja kyynisyyttä sen yhtenä ulottuvuutena.

2.1 Kyynisyyden käsitteestä

Kyynisyyden käsite on hyvin moniulotteinen, minkä vuoksi sen tarkka määrittely on vaikeaa. Käsitteen tausta ulottuu antiikin Kreikkaan, kyynikoiden filosofiseen koulukuntaan, ja sanan ”kyynikko” on väitetty tulevan kreikan kielen sanasta ”kyon”, joka tarkoittaa koiraa (Desmond 2008). Sananmukaisesti kreikan kielessä ”kyynikko” (*kynikos*) tarkoittaa siis ”koiramaista” (Ahonen 2015). Nimityksen on sanottu juontuvan todennäköisesti kyynisen koulukunnan edustajien tavasta elää julkisesti kuin koirat, välittämättä sosiaalisista normeista. Kyynisyyden määritelmä on ajan saatossa muuttunut ja antiikin kyynikoiden ajattelu ja filosofia poikkeaa paljon siitä, mitä kyynisellä ajattelulla nykyään tarkoitetaan (Caldwell 2006).

Vuoden 2016 Nuorisobarometrin yhtenä keskeisenä tuloksena todettiin nuorten kyynisyyden ja epäluottamuksen lisääntyneen lyhyellä aikavälillä (Myllyniemi 2017). Verrattuna aikaisempiin tuloksiin entistä suurempi osa nuorista suhtautui jossain määrin pessimistisesti Suomen ja maailman tulevaisuuteen. Omaan tulevaisuuteen suurin osa tutkimukseen osallistuneista sen sijaan suhtautui hyvin optimistisesti. Tutkimuksessa kyynisyys rinnastettiin siis muihin ihmisiin ja yhteiskuntaan kohdistuvaan epäluottamukseen ja pessimistiseen

suhtautumistapaan. Pessimismi on kyynisyyden lähikäsite ja kyynisyys saateetaan helposti sekoittaa siihen (Caldwell 2006). Pessimismillä tarkoitetaan yleensä taipumusta ajatella asioiden menevän huonosti (Scheier & Carver 1985), ja kyyniseen ajatteluun voikin usein sisältyä pessimismiiä.

Sanakirjoissa käsitteen ”kyyninen” määritellään tarkoittavan välinpitämättömyyttä, pilkallista, julkeaa, tunteetonta ja elämän kovettamaa (Nurmi 2009; Kieli-toimiston sanakirja 2018). Nykyaikaisissa kyynisyyden määritelmässä keskeistä on yleensä myös epäluuloisuus muita ihmisiä ja heidän motiivejaan kohtaan (Caldwell 2006). Yksinään nämä sanakirjojen määritelmät antavat kuitenkin melko kapean kuvan siitä mitä kyynisyys on. Caldwellin (2006, 31) mukaan kyynisyys on tietoisuuden muoto (*form of consciousness*), filosofinen ajattelutapa (*philosophy*) ja mielentila (*state of mind*), ja siksi kyynisyyden määrittelemiseen tarvitaan sekä filosofiaa että psykologiaa.

Käyttäytymistieteellisissä tutkimuksissa kyynisyys on usein määritelty vihamielisyyden yhdeksi ulottuvuudeksi, joka ilmenee kielteisenä ja epäluuloisena asennoitumisena muita ihmisiä kohtaan (Greenglass & Julkunen 1989; Törnroos ym. 2015). Puhutaan myös kyynisestä vihamielisyydestä (*cynical hostility*) ja kyynisestä epäluuloisuudesta (*cynical distrust*). Tästä näkökulmasta kyynisyys on osa persoonallisuutta, ja tutkimusten perusteella kyynisyys on suhteellisen pysyvä piirre varsinkin nuoruudessa (Hakulinen ym. 2014). Vihamielisyyden on tutkimuksissa havaittu olevan jossain määrin perinnöllistä (Hakulinen ym. 2013), mutta erityisesti lapsuuden kasvuympäristöllä on oleellinen merkitys vihamielisten asenteiden kehittämisessä (Keltikangas-Järvinen & Hei nonen 2003).

Kyynisyys voidaan määritellä myös, kuten tässäkin tutkimuksessa, suhtautumistapana, joka kohdistuu johonkin tiettyyn asiaan tai elämän osa-alueeseen. Esimerkiksi työelämän tutkimuksessa on käytetty muun muassa käsitettä ”organizational cynicism”, jolla tarkoitetaan kielteistä asennoitumista työorganisaatiota kohtaan (Dean, Brandes & Dharwadkar 1998). Kyseisessä määritelmässä kyynisyys käsitetään yksilön näkökantana, joka voi muuttua ajan kuluessa, ja jolla on jokin tietty kohde, kuten työnantaja tai työyhteisö.

Korkeakouluopiskelijoiden kyynisyyden tutkimuksissa on käytetty käsitettä ”student cynicism”, joka on määritelty turhautumisena ja kielteisinä uskomuksina ilmeneväksi asenteeksi (Brockway, Carlson, Jones & Bryant 2002). Jos kokemukset opiskelusta eivät vastaakaan opiskelijan odotuksia, hän saattaa alkaa suhtautua kyynisesti opiskeluun yleisesti tai sen osa-alueisiin, kuten opetuksen järjestämiseen (*academic cynicism*) tai sosiaalisiin suhteisiin (*social cynicism*). Toistuvat pettymyksen kokemukset ja tilanteet, joissa omat odotukset ja todellisuus eivät kohtaa, voivat siis antaa alkusysäyksen kyynisen ajattelun kehittymiselle. Vähitellen kyynisyydestä voi muotoutua laajempi selviytymisstrategia ja tapa suhtautua elämään ja muihin ihmisiin (Caldwell 2006).

Kyynisyyden määritelmä siis vaihtelee riippuen tieteenalasta ja tutkimuksen kohteesta. Näkökulmat eroavat esimerkiksi siinä, nähdäänkö kyynisyys enemmän pysyvänä persoonallisuuden piirteenä vai muutettavissa olevana asenteena, joka kohdistuu yhteiskuntaan yleisesti tai kapeammin johonkin tiettyyn kohteeseen tai tilanteeseen (Dean ym. 1998). Erilaiset määritelmät eivät sulje toisiaan pois ja voivatkin olla osin päällekkäisiä.

Tässä tutkimuksessa kyynisyys määritellään koulunkäyntiin kohdistuvana suhtautumistapana. Seuraavaksi käsitellään tarkemmin, mitä tarkoitetaan koulu-uupumuksella ja sen kyynisellä ulottuvuudella.

2.2 Kyynisyys ja koulu-uupumus

Vaikka koululaisten ja opiskelijoiden stressin on havaittu lisääntyneen 1970-luvulta lähtien, ja koulunkäyntiin liittyviä ongelmia on tutkittu monenlaisin käsittein, koulu-uupumus on käsitteenä ja tutkimuksen kohteena suhteellisen uusi (Salmela-Aro ym. 2009a; Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova & Bakker 2002). Ennen 2000-lukua koulu-uupumusta ei juuri ole tutkittu. Koulu-uupumuksen tutkimus pohjautuu työuupumuksen tutkimuksiin ja määritelmisiin (Salmela-Aro ym. 2009a). Uupumuksen (*burnout*) käsitettä on siis käytetty aikaisemmin lähinnä työkontekstissa ja työelämän tutkimuksessa, mutta sen nähdään olevan käyttökelpoinen myös kouluympäristössä. Koulu on nuorille

keskeinen elämänaalue, ja koulunkäynnin voidaan ajatella asettavan nuorille samankaltaisia vaatimuksia kuin työelämän.

Koulu-uupumus (*school burnout*) on määritelty koulunkäyntiin liittyväksi stressioireyhtymäksi, joka ilmenee kolmella tavalla: uuvuttavana väsymyksenä (*emotional exhaustion*), kyynisenä suhtautumisena koulunkäyntiin (*cynicism*) sekä riittämättömyyden tunteina (*feelings of inadequacy*) (Salmela-Aro ym. 2009a). Nämä koulu-uupumuksen kolme ulottuvuutta ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa ja usein seuraavat toinen toistaan. Koulu-uupumusmittareita on kehitetty monenlaisia, ja käytetyt koulu-uupumuksen määritelmät voivat hieman poiketa toisistaan (Maroco & Campos 2012). Esimerkiksi ulottuvuuksien määrästä ei olla yksimielisiä, vaikka useimmiten uupumus määritellään koostuvan yllä kuvatuista kolmesta ulottuvuudesta (Worley, Vassar, Wheeler & Barnes 2008).

Uupumusasteisella väsymyksellä tarkoitetaan pitkän ajan kuluessa kehittyvää koulutyöhön liittyvää emotionaalista väsymystä, joka ei mene ohi nukkumalla (Salmela-Aro & Näätänen 2005). Tämänkaltaisen voimakkaan väsymyksen kokeminen on yleensä koulu-uupumuksen ensimmäinen oire. Kun koulun vaatimukset ja nuoren voimavarat ovat jatkuvasti epätasapainossa, väsymys kroonistuu ja vaikuttaa haitallisesti nuoren toimintakykyyn. Väsynyt nuori alkaa usein enenevässä määrin suhtautua kyynisesti koulunkäyntiin (Salmela-Aro & Näätänen 2005). Kyyninen suhtautuminen näyttäytyy koulutyön merkityksen vähätteleminenä ja välinpitämättömyytenä koulunkäyntiä kohtaan. Kyynistynyttä nuorta koulunkäynti ei kiinnosta, eikä hän jaksakaan edistää koulutuksellisia tavoitteita. Mielekkyyden katoaminen koulunkäynnistä ja kyvyttömyys vastata koulun vaatimukseen herättää usein lopulta riittämättömyyden tunteita ja heikentää nuoren koulutuksellista itsetuntoa.

Uupumuksen kehittymisen on todettu olevan usein edellä kuvatun kaltainen, mutta myös toisenlaisia malleja on esitetty (Parker & Salmela-Aro 2011). Yhdessä koulu-uupumuksen kolme ulottuvuutta kuvaavat oppilaan kokonaisuupumusta, mutta ulottuvuuksia voidaan tarkastella myös erillisinä ilmiöinä, ja ne voivat kertoa koulu-uupumuksen vaiheista tai yksilöllisistä profiileista. Nuori voi esimerkiksi kokea olevansa hyvin uupunut opintoihinsa tai tuntea

erityisesti riittämättömyyden tunteita, menettämättä kuitenkaan kiinnostustaan opiskeluun (Salmela-Aro & Read 2017). Kyynisesti ja välinpitämättömästi opiskeluun suhtautuvat nuoret puolestaan eivät välttämättä aina stressaa opinnoista tai koe uupumusasteista väsymystä (Tuominen-Soini & Salmela-Aro 2014). Koulunkäynnin mielekkyyden vähättely saattaa toimia jonkinlaisena puolustusmekanismina koulun asettamia kuormittavia vaatimuksia kohtaan (Salmela-Aro & Näätänen 2005).

Koulu-uupumusta ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä on tutkittu Suomessa eri koulutusasteilla muun muassa FinEdu-pitkittäistutkimuksessa (Finnish Educational Transitions Studies), jossa on seurattu nuoria peruskoulusta työelämään vuodesta 2003 alkaen. Koulu-uupumuksen tason on havaittu pysyvän varsin samanlaisena vuodesta toiseen, mutta siirtymät koulutusasteelta toiselle saattavat lisätä tai vähentää uupumusta (Salmela-Aro & Upadaya 2014). Tuoreen tutkimuksen mukaan yli puolet korkeakouluopiskelijoista uupuu alkuinnostuksen jälkeen (Salmela-Aro & Read 2017). Uupumuksen kokemukset voivat toisaalta myös vähitellen yleistyä esimerkiksi yläkoulun aikana (Salmela-Aro ym. 2018). Koulunkäyntiin ja opiskeluun liittyvää uupumusta on tutkittu myös muissa maissa (esim. Cadime ym. 2016; Lee, Puig, Lea & Lee 2013; Li, Wu, Wen & Wang 2014), ja koulu-uupumuksen on todettu olevan melko samanlainen ilmiö eri kulttuureissa (Hernesniemi ym. 2017; Walburg 2014).

Viimeisimmässä Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskyselyssä (2017) noin 14 % peruskoulun 8. ja 9. luokkalaisista ja 13 % lukion 1. ja 2. vuoden opiskelijoista raportoi kokevansa jonkinasteista koulu-uupumusta. Ammatillisessa oppilaitoksessa vain noin 7 % nuorista koki koulu-uupumukseen viittaavia tunteita viikoittain tai päivittäin. Kyselyn mukaan tytöt kokivat koulu-uupumusta selvästi poikia enemmän. Koulu-uupumuksen onkin todettu myös aikaisemmissa tutkimuksissa olevan yleisempää tytöillä ja akateemisen koulutuspolun valinneilla nuorilla (Salmela-Aro ym. 2008a). Lukio-opiskelun kuormittavuus on havaittavissa myös kouluterveyskyselyn tuloksista: lukiossa opiskelevista tytöistä 38 % koki viikoittain tai päivittäin uu-

pumusasteista väsymystä, kun taas ammatillisen koulutuksen valinneista työistä koulutyöhön liittyvää väsymystä koki noin 17 % (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2017). Opintojen merkityksen vähenemistä kokivat silti eniten yläkouluiikäiset, joista 19 % eli lähes joka viides koki viikoittain tai päivittäin, ettei opinnoilla ole merkitystä.

Kyynisen suhtautumisen koulunkäyntiin voisi ajatella kehittyvän erityisesti yläkoulun aikana, jolloin nuoret kohtaavat muutoksia koulunkäynnissä ja vertaissuhteissa sekä kognitiivisessa ja biologisessa kehityksessä (Eccles & Roeser 2011). Koulu-uupumusta ja kyynisyyttä koetaan kuitenkin myös jo alakoulussa (Salmela-Aro ym. 2016). Hiljattain julkaistun Salmela-Aron ja kollegoiden (2016) tutkimuksen mukaan peruskoulun kuudennella luokalla noin 5 % 12–13-vuotiaista oppilaista koki voimakasta koulu-uupumusta sen kaikilla ulottuvuuksilla ja lähes puolet (46 %) suhtautui jossain määrin kyynisesti koulunkäyntiin. Tutkimuksessa oppilaat jakoutuivat kyynisyyden suhteen kolmeen ryhmään: hyvin kyynisiin (*high in cynicism*), kohtalaisesti kyynisiin (*moderate in cynicism*) ja kasvavasti kyynisiin (*emerging cynicism*). Hyvin kyyniset (5 % oppilaista) kokivat voimakasta koulu-uupumusta sen kaikilla osa-alueilla, ja kohtalaisesti kyyniset (15 %) olivat suuressa riskissä uupua koulunkäyntiin. Suurin ryhmistä oli kasvavasti kyyniset (26 %), jotka tutkimuksen mukaan ovat tylsistyneitä ja vähitellen etääntymässä koulunkäynnistä.

Kyseisessä tutkimuksessa selvitettiin myös oppilaiden sosiodigitaalista osallistumista. Tulokset osoittivat kyynisempien oppilaiden käyttävän tieto- ja viestintäteknologiaa intensiivisemmin kuin koulunkäyntiin kiinnittyneiden sekä kaipaavan kouluun enemmän teknologian hyödyntämistä (Salmela-Aro ym. 2016). Nykyisten opetuskäytäntöjen ja ”digitaalisen” sukupolven välillä saattaa tutkijoiden mukaan olla kuilu, minkä vuoksi he eivät koe koulunkäyntiä mielekkäänä.

Yksi selitys koulu-uupumuksen kehittymiselle ja kyynistymiselle voikin olla jonkinlainen ristiriita nuoren muun elämän ja koulunkäynnin välillä. Yksilön kehitysvaiheen ja ympäristön yhteensopivuutta korostavan mallin mukaan nuoren motivaatio ja kiinnostus koulunkäyntiin heikkenee, jos kouluympäristö

ei vastaa nuoren kehityksellisiin ja emotionaalisiin tarpeisiin (Eccles ym. 1993). Kouluympäristöön sisältyy monenlaisia tekijöitä, kuten opettajan uskomukset ja toiminta, opettajan ja oppilaan välinen suhde, pedagogiset ratkaisut, koulun kulttuuri, vertaissuhteet tai koulun järjestämistä ohjaavat säädökset. Esimerkiksi jos koulutehtävät eivät juuri koskaan vastaa oppilaan osaamista, oppilas saattaa väsyä ja kyllästyä koulunkäyntiin (Eccles & Roeser 2011). Oppilaan ja kouluympäristön välinen yhteensopivuus saattaa heiketä erityisesti ympäristön muuttuessa, kuten siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Edellä mainittiin koulusiirtymien voivan lisätä, mutta myös vähentää koulu-uupumusta. Ympäristön muutos voi siis olla nuoren kehitykselle myös myönteinen. Seuraavaksi tarkastellaan minkälaiset yksilöön ja ympäristöön liittyvät tekijät ovat aikaisempien tutkimuksien perusteella yhteydessä koulu-uupumukseen.

2.2.1 Koulu-uupumukseen yhteydessä olevat tekijät

Yksilön käyttäytymistä ohjaavat sekä yksilön ominaisuudet että ympäristön odotukset ja vaatimukset (Jokela 2005). Myös koulu-uupumuksen taustalla on siten ympäristön ja yksilön välisessä vuorovaikutuksessa rakentuva moninaisten syytekijöiden kokonaisuus (Salmela-Aro 2010). Minkään yhden tekijän ei voi yksinään sanoa aiheuttavan koulu-uupumusta tai kyynistymistä. Joidenkin tekijöiden voidaan kuitenkin sanoa lisäävän uupumisen riskiä tai olevan yhteydessä yksilöllisiin eroihin koulu-uupumuksen kokemuksissa.

Yksilöön liittyvät tekijät. Sukupuolen on osoitettu monessa tutkimuksessa olevan yhteydessä koulu-uupumuksen ja kyynisyyden kokemiseen (esim. Li ym. 2014; Salmela-Aro & Tynkkynen 2012; Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti 2016). Kuten jo edellisessä luvussa mainittiin, akateemisen koulutuspolun valinneiden tyttöjen on havaittu kokevan eniten koulu-uupumustan kaikilla ulottuvuuksilla (Salmela-Aro & Tynkkynen 2012). Toisaalta Salmela-Aron ja Tynkkynen (2012) tutkimuksessa lukio-opiskelu lisäsi myös poikien koulu-uupumusta ja erityisesti kyynistä suhtautumista koulunkäyntiin. Vaikka tytöt kokevat usein enemmän kokonaisuupumusta, on poikien monessa tutkimuksessa todettu suhtautuvan tyttöjä kyynisemmin koulunkäyntiin (esim. Li

ym. 2014; Salmela-Aro ym. 2018; Tuominen-Soini & Salmela-Aro 2014). Salmela-Aro ym. (2018) havaitsivat tutkimuksessaan kyynisen suhtautumisen lisääntyvän yläkoulun aikana erityisesti hiljattain maahan muuttaneilla pojilla. Myös vuoden 2016 Nuorisobarometrissa kyynisten asenteiden havaittiin olevan yleisempiä pojilla kuin tytöillä (Myllyniemi 2017). Yksi selitys sukupuolieroille saattaa olla tytöille tyypillisempi tapa reagoida stressiin sisäänpäin suuntautuneesti, kuten kokemalla riittämättömyyden tunteita, kun taas pojat useammin ilmaisevat kuormittuneisuuttaan ulospäin, kuten asennoitumalla välinpitämättömästi koulunkäyntiin (Salmela-Aro & Tynkkynen 2012).

Sukupuoli ei kuitenkaan yksinään selitä tai ennusta kovin hyvin uupumuksen kehittymistä (Maslach, Schaufeli & Leiter 2001). Koulu-uupumuksen taustalla saattaa olla muun muassa heikentynyt itsetunto (Tuominen-Soini & Salmela-Aro 2014) tai taipumusta perfektionismiin, johon liittyy epäonnistumisen välttelyä ja liiallista vaativuutta itseä kohtaan (Luo, Wang, Zhang, Chen & Quan 2016). Lisäksi koulu-uupumusta kokevilla motivaatio opiskeluun tai koulunkäyntiin on usein vähäistä (Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta 2012; Vasalampi, Salmela-Aro & Nurmi 2009). Yhteys näihin tekijöihin ei ole kuitenkaan yksioikoinen ja suoraviivainen. Vaikka heikentynyt opiskelumotivaatio, erityisesti sisäinen motivaatio (Vasalampi ym. 2009), on yhteydessä koulu-uupumukseen, myös hyvin motivoitunut ja menestymiseen pyrkivä opiskelija saattaa uupua (Tuominen-Soini & Salmela-Aro 2014). Toisaalta välinpitämättön ja kyyninen suhtautuminen opiskeluun ja koulunkäyntiin saattaa jopa suojata uupumusasteiselta väsymykseltä.

Perfektionismi voi lisätä uupumisen riskiä heikon itsetunnon ja toimimattomien stressinkäsittelykeinojen kautta (Luo ym. 2016). Myös patologisella narsismilla on havaittu olevan hieman samankaltainen epäsuora yhteys koulu-uupumukseen (Barnett & Flores 2016). Barnett ja Flores (2016) osoittivat tutkimuksessaan kyvyttömyyden käsitellä myötätuntoisesti itseän kohdistuvia uhkia ja epäonnistumisia toimivan välittävänä tekijänä narsismin ja koulu-uupumuksen välillä. Koulu-uupumuksen kehittymiseen saattavat siis olla yhteydessä riittämättömät keinot käsitellä opiskelun aiheuttamaa kuormitusta ja

taipumus tukahduttaa vaikeita tunteita, sen sijaan, että tarkastelisi niitä eri näkökulmista (Seibert, Bauer, May & Fincham 2017). Edellä esitetyt tutkimustulokset piirtävät uupumusprosessista kuvaa, jossa yksilön tapa suhtautua itseensä ja suorituksiinsa sekä vastoinkäymisiin ja epäonnistumisiin voivat vuorovaikutuksessa koulun asettamien vaatimusten kanssa johtaa uupumukseen ja kyyntymiseen.

Ympäristöön liittyvät tekijät. Yksilölliset piirteet ja taipumukset eivät kehity tyhjiössä, joten myös yksilön lähipiiri, vanhemmat ja vertaiset, on otettava huomioon. Kaveriryhmän ajattelutavat ja käyttäytyminen helposti yhdenmuksaistuvat nuorten kesken, ja siten myös koulu-uupumuksen kokemukset voivat olla jaettuina. Samaan kaveripiiriin kuuluvat kokevatkin usein yhtä paljon koulu-uupumusta (Kiuru ym. 2008). Kaveripiirin vaikutus voi toisaalta toimia myös toisin päin, eli koulunkäynnissä nuorta tukevat kaverit voivat mahdollisesti ehkäistä koulu-uupumuksen kehittymistä.

Uupumuksen ja stressin kokemukset voivat tarttua kavereiden lisäksi myös perheenjäsenestä toiseen (Salmela-Aro, Tynkkynen & Vuori 2011). Vanhempien työuupumuksen on havaittu lisäävän lapsen koulu-uupumusta erityisesti samaa sukupuolta olevan vanhemman ja lapsen välillä. Vanhemmilta saatu tuki voi puolestaan olla yksi tärkeä koulu-uupumukselta suojaava tekijä (Duineveld, Parker, Ciarrochi, Ryan & Salmela-Aro 2017). Duineveldin ja kollegoiden (2017) tutkimuksen mukaan varsinkin siirryttäessä koulutusasteelta toiselle, nuoren autonomian tukeminen voi vähentää riskiä uupumukseen ja massennukseen sekä vahvistaa nuoren itsetuntoa ja elämäntyytyväisyyttä. Vanhempien tuen merkitys ei suinkaan tutkimuksen perusteella vähentynyt nuoren kasvaessa, vaan päinvastoin osoittautui tärkeäksi erityisesti myöhemmissä peruskoulun ja toisen asteen jälkeisissä koulutuksellisissa siirtymissä.

Koska puhutaan nimenomaan koulunkäyntiin liittyvästä uupumuksesta, kouluympäristöllä voisi ajatella olevan keskeinen merkitys. Koulun ilmapiirin rauhattomaksi ja kielteiseksi kokevien oppilaiden onkin todettu kokevan enemmän koulu-uupumusta (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela 2008). Koulujen välillä ei kuitenkaan ole kotimaisessa tutkimuksessa havaittu suuria

eroja koulu-uupumuksen suhteen, mikä osoittanee kouluolosuhteiden olevan Suomessa pitkälti samankaltaisia. Eroja on kuitenkin havaittavissa koulutusasteiden ja koulutusalojen välillä: toisella asteella uupumusta koetaan enemmän kuin peruskoulussa ja lukiossa enemmän kuin ammattikoulussa (Salmela-Aro ym. 2008a). Eroavuudet uupumuksen kokemuksissa kertovat koulutusasteiden ja koulutuspolkujen erilaisista vaatimuksista ja ympäristöistä.

Opettajan myönteisen tuen ja motivoinnin todettiin Salmela-Aron ym. (2008b) tutkimuksessa olevan yhteydessä vähäisempään koulu-uupumukseen sekä peruskoulussa että toisen asteen koulutuksessa. Tutkimuksen perusteella erityisesti opettajan ja oppilaan välisen suhteen vahvistaminen olisi tärkeää koulu-uupumuksen ennaltaehkäisemisessä. Opettajan antaman emotionaalisen tuen on havaittu olevan jopa vanhemmilta saatua tukea merkittävämpää myös kouluun kiinnittymisen kannalta (Virtanen, Lerkkanen, Poikkeus & Kuorelahti 2014).

Kouluun kiinnittymisen (*student engagement* tai *school engagement*) käsitettä käytetään yleensä kuvaamaan oppilaan asenteita ja kiinnostusta koulunkäyntiä kohtaan, sitoutuneisuutta koulun käytäntöihin sekä yhteenkuuluvuuden ja tuen saamisen kokemuksia (Virtanen 2016). Kouluun kiinnittynyt oppilas on sitoutunut koulun toimintakäytänteisiin ja kokee koulunkäynnin mielekkäänä. Koulunkäyntiin uupuneet ovat usein myös heikosti kouluun kiinnittyneitä ja siten kouluun kiinnittymisen ja koulu-uupumuksen kehityskulkujen taustalla on luultavasti samankaltaisia mekanismeja (Virtanen ym. 2016). Koulunkäyntiin uupuneet ja heikosti kiinnittyneet usein menestyvät huonommin koulussa kuin kouluun vahvemmin kiinnittyneet. Heikentyneeseen koulumenestykseen ja uupumiseen saattaa myös liittyä esimerkiksi oppilaan maahanmuuttajatausta (Salmela-Aro ym. 2018) tai oppimisvaikeuksia (Korhonen, Linnanmäki & Aunio 2014).

Koulu-uupumusta kokevat eivät ole yhtenäinen joukko, vaan taustalla voi olla hyvin monenlaisia tekijöitä ja uupumuksen kehityskulku ja ilmeneminen yksilöllistä. Yksilölliset kehityskulut muotoutuvat aina tietynlaisessa yhteiskunnallisessa ja sosiaalisessa ympäristössä, jossa vallitseva ilmapiiri ja hyvin-

vointijärjestelmät voivat osaltaan edistää, mutta myös ehkäistä uupumista ja kyynisten asenteiden kehittymistä (Salmela-Aro 2010; Salmela-Aro 2017). Myös laajemmilla yhteiskunnallisilla rakenteilla ja poliittisilla päätöksillä on merkitystä yksilön hyvinvoinnin kannalta, ja toisaalta yksilöiden pahoinvoinnilla voi olla haitallisia seurauksia myös yhteiskunnan tasolla. Seuraavaksi tarkastellaan minkälaisia seurauksia kyynistymisellä ja pitkittyneellä koulu-uupumuksella voi olla yksilölle ja yhteiskunnalle.

2.2.2 Kyynistymisen ja koulu-uupumuksen seuraukset

Uuvuttava koulunkäynti kuluttaa paljon voimavaroja ja saattaa siten heikentää merkittävästi yksilön toimintakykyä (Salmela-Aro & Näätänen 2005). Tutkimuksissa on havaittu koulu-uupumuksen heikentävän esimerkiksi kognitiivista toimintakykyä (May, Bauer & Fincham 2015) ja itsekontrollia (Seibert, May, Fitzgerald & Fincham 2016). Lisäksi koulu-uupumus saattaa edistää sydän- ja verisuonisairauksien kehittymistä (May, Seibert, Sanchez-Gonzalez & Fincham 2018). Pitkittyessään koulu-uupumus voi johtaa lopulta masennukseen, mutta uupumus ja masennus saattavat kehittyä myös vastavuoroisesti (Salmela-Aro ym. 2009b). Koulu-uupumus siis saattaa lisätä masentuneisuutta ja masentunut mieliala puolestaan koulu-uupumusta. Erilaiset uupumuksen seurauksena kehittyvät terveysongelmat johtavat erilaisten terveyspalveluiden tarpeeseen, josta väistämättä seuraa myös kustannuksia yhteiskunnalle.

Nuoren koulu-uupumus ja masentuneisuus saattavat näkyä esimerkiksi internetin käytön lisääntymisenä (Salmela-Aro, Upadyaya, Hakkarainen, Lonka & Alho 2017). Salmela-Aron ym. (2017) tutkimuksessa liiallisen internetin käytön yhteyden koulu-uupumukseen havaittiin olevan kaksisuuntainen: koulu-uupumus ennusti myöhempää ylenmääräistä internetin käyttöä, ja toisaalta liiallinen internetin käyttö aiheutti myöhemmin koulu-uupumusta. Yläkouluikäisillä erityisesti kyyninen suhtautuminen koulunkäyntiin ennusti liiallista internetin käyttöä. Tutkijat pohtivat kyynisten nuorten, jotka kokevat koulunkäynnin merkityksettömäksi, etsivän mahdollisesti mielekkyyttä elämäänsä koulun ulkopuolelta. Tämä voi pahimmassa tapauksessa tarkoittaa riippuvuu-

den kehittymistä esimerkiksi pelaamiseen tai sosiaalisen median käyttöön. Riskinä tällaisessa kehityskulussa voi tutkijoiden mukaan olla kyynisen asenteen kehittyminen koko yhteiskuntaa kohtaan ja jättäytyminen koulutuksen ulkopuolelle. Aikaisemman tutkimuksen perusteella erityisesti kyyninen suhtautuminen koulunkäyntiin saattaa lisätä koulutuksen keskeyttämisen riskiä (Bask & Salmela-Aro 2013). Koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle jääneet nuoret ovatkin usein muita nuoria tyytymättömämpiä elämäänsä sen kaikilla osa-alueilla ja suhtautuvat pessimistisemmin sekä omaan että maailman tulevaisuuteen (Gretschel & Myllyniemi 2017).

Nuorten jääminen koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle tarkoittaa merkittäviä menetyksiä myös yhteiskunnalle (Hilli, Ståhl, Merikukka & Ristikari 2017). Pelkän peruskoulututkinnon varaan jäävien nuorten on arvioitu aiheuttavan satojen tuhansien eurojen menetyksen julkishallinnolle verrattuna jatkokoulutuksen saaviin. Opiskelun ja työelämän ulkopuolelle jääneet 15–29-vuotiaat nuoret, joilla ei ole peruskoulun jälkeistä koulutusta, luokitellaan yleensä syrjäytyneiksi (Myrskylä 2012), ja puhutaan myös NEET (*Not in Employment, Education or Training*) -nuorista. Kaikki NEET-statuksella olevat eivät kuitenkaan koe itseään syrjäytyneeksi tai koe syrjäytymisen johtuvan koulutuksen puutteesta (Gretschel & Myllyniemi 2017). Nuorisotutkimusseuran haastattelututkimuksessa NEET-nuoret kokivat useimmiten syrjäytymisensä syyksi ystävyys-suhteiden puutteen ja mielenterveysongelmat. Englantilaisessa tutkimuksessa NEET-nuorten on havaittu kokevan enemmän masennusta ja ahdistusta kuin työelämässä tai koulutuksessa olevien nuorien (Symonds, Dietrich, Chow & Salmela-Aro 2016).

Vaikka kyynisyyden on osoitettu olevan yhteydessä erilaisiin haitallisiin seurauksiin, kyynisestä asennoitumisesta voi olla yksilölle ja yhteisölle myös hyötyä (Brockway ym. 2002). Kyyninen suhtautuminen voi toimia yksilölle hyödyllisenä suojausmekanismina ja auttaa tunnistamaan esimerkiksi työ- tai kouluyhteisön epäkohtia, joihin puuttuminen voi edistää yhteisön hyvinvointia ja toimivuutta. Kyynisiä asenteita ei tulisi siis pitää vain yksilön ongelmana vaan suhtautua niihin merkkeinä mahdollisista yhteisön ja yhteiskunnan epä-

kohdista, joihin tulisi puuttua. Nuorten koulu-uupumuksen ja kyynisyyden lisääntyminen on joka tapauksessa otettava vakavasti ja pyrittävä ennaltaehkäisemään niiden haitalliset seuraukset. Yksi tärkeä keino on tutkimuksen kohdistaminen koulu-uupumusta ja kyynisyyttä edistäviin ja niiltä suojaaviin tekijöihin.

3 NUORTEN VERTAISUUTEIDEN ONGELMAT

Nuorten vertaissuhteilla tarkoitetaan kehityksessään kutakuinkin samalla tasolla olevien nuorten välisiä suhteita (Salmivalli 2008). Vertaiset eivät välttämättä ole keskenään täysin samanikäisiä, mutta lasten ja nuorten vertaisryhmät koostuvat usein ikätovereista. Nuoren sosiaaliseen verkostoon voi kuulua monenlaisia sekä kahden että useamman henkilön välisiä vuorovaikutussuhteita, joissa voi tapahtua muutoksia lyhyessäkin ajassa (Cotterell 2007). Vertaisryhmillä voidaan tarkoittaa suurempia kaveriporukoita tai eri ympäristöissä syntyviä pienryhmiä, ja nuori voi kuulua useampiin osin päällekkäisiinkin ryhmiin, joissa suhteiden läheisyys vaihtelee paljon. Toisaalta kaverisuhteiden syntyminen ei ole itsestäänselvyys, ja osa nuorista joutuu vertaisten torjumiksi ja jää vaille ryhmään kuulumisen kokemuksia ja ystävyysuhteita.

Lasten ja nuorten vertaissuhteita on tutkittu varsinkin 2000-luvulla hyvin paljon monista eri näkökulmista ja monenlaisin menetelmin (ks. Salmivalli 2008). Suosittuja tutkimuksen kohteita ovat olleet muun muassa toverisuosiota selittävät tekijät, vertaissuhteiden vaikutus koulunkäyntiin ja lasten ja nuorten kehitykseen sekä monenlaiset vertaissuhteissa ilmenevät ongelmat, kuten kiusaaminen ja aggressiivinen käyttäytyminen. Seuraavissa luvuissa keskitytään kuvaamaan peruskouluikäisten nuorten vertaissuhteita ja niissä ilmeneviin ongelmiin yhteydessä olevia tekijöitä. Kiinnostuksen kohteena tässä tutkimuksessa ovat erityisesti vertaisten torjunta ja yksin jääminen sekä kiusaaminen.

3.1 Vertaissuhteiden merkitys

Nuoruudessa vertaisten kanssa vietetään usein enemmän aikaa kuin lapsuudessa, ja vertais- ja ystävyysuhteiden merkitys nuoren sosiaaliselle ja psyykkiselle kehitykselle muuttuu yhä tärkeämmäksi (Dijkstra & Veenstra 2011). Tätä muutosta ohjaavat nuoruudessa tapahtuvat niin biologiset, kognitiiviset kuin sosiaalisetkin muutokset, joiden myötä vertaissuhteet muuttuvat usein läheisemmiksi ja vastavuoroisemmiksi. Lisäksi länsimaisissa kulttuureissa nuorille

on tyypillistä pyrkiä jo varhaisessa ikävaiheessa itsenäistymään vanhemmistaan ja tukeutua enemmän vertaisiinsa. Vertaissuhteiden merkityksen on ajateltu korostuneen elämäntietojen muututtua vanhempiin sukupolviin nähden epävarmemmiksi ja vaikeammin ennustettaviksi (Cotterell 2007). Yksilöllistä elämäntietoa ja identiteettiä rakentavalle nuorelle vertais- ja ystävyysuhteet ovat siis hyvin tärkeä resurssi.

Vastavuoroisilla ystävyysuhteilla ja toisaalta ryhmään kuulumisella on omat merkityksensä ja vaikutuksensa nuoren kehityksessä (ks. Salmivalli 2008). Vastavuoroiset ystävyysuhteet tukevat lasten ja nuorten hyvinvointia ja antavat mahdollisuuden monenlaisten taitojen, kuten sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen, harjoitteluun. Varsinkin yläkouluikäiset kokevat yleensä saavansa sosiaalista tukea erityisesti vertaisiltaan (Korkiamäki & Ellonen 2010). Korkiamäki ja Ellonen (2010) havaitsivat tutkimuksessaan tyttöjen kokevan saavansa huomattavasti poikia enemmän tukea vertaisiltaan, ja ystävyysuhteiden olevan ylipäätään tytöille tärkeä emotionaalisen tuen lähde. Vain yhden ystävän omaavat pojat puolestaan jäivät usein vaille tukea ja porukan ulkopuolelle. Läheisten ystävien ja heiltä saadun tuen puute voi siis tarkoittaa vertaisryhmän ulkopuolelle jäämistä ja osattomuuden kokemuksia.

Ryhmässä toimittaessa opitaan tulevaisuuden kannalta tärkeitä yhteistyötaitoja ja rakennetaan omaa minäkuvaa (Salmivalli 2008). Toverisuosio ja ryhmään kuuluminen voivat suojata monilta vaikeuksilta, kuten kiusaamiselta ja yksinäisyyden kokemiselta. Vertais- ja ystävyysuhteiden mahdollisuudet tukea nuorta riippuvat kuitenkin siitä, minkälaisia ne ovat laadultaan. Usein samankaltaiset nuoret hakeutuvat toistensa seuraan (valikoitumisvaikutus), ja toisaalta yhdessä aikaa viettävät nuoret alkavat vähitellen muistuttaa toisiaan (sosialisaatiovaikutus) (Brechtwald & Prinstein 2011). Kaverisuhteiden vaikutus voi olla sekä myönteistä että kielteistä, eli kaverit voivat edistää niin antisosiaalista kuin prososiaalistakin käyttäytymistä (Farrell, Thompson & Mehari 2017). Myös asenteet, esimerkiksi koulunkäyntiä kohtaan, ovat usein kaveriporukassa jaettuja (Kiuru ym. 2007), ja samaan ryhmään kuuluvat nuoret kokevat yhtä paljon koulu-uupumusta (Kiuru ym. 2008). Kouluvastaiset asenteet näyttäisi-

vätkin muotoutuvan nimenomaan läheisten ystävien kesken riippumatta muusta kouluympäristöstä (Ivaniushina & Alexandrov 2017). Kiurun ym. (2007) tutkimuksessa kaveriporukan vaikutus kielteisiin koulunkäyntiin kohdistuviin asenteisiin havaittiin olevan voimakkaampaa tytöillä kuin pojilla, mikä selittyy mahdollisesti tyttöjen usein läheisemmällä ystävyysuhteilla.

Kavereiden vaikutus ei kuitenkaan välttämättä ulotu uskomuksiin siitä, kuinka hyödyllistä ja tärkeää koulunkäynti on (Ryan 2001). Voikin olla, että nuoren muilla ihmissuhteilla, kuten vanhemmilla, on voimakkaampi vaikutus joihinkin asenteisiin ja käyttäytymistapoihin kuin vertaisilla. Joka tapauksessa varsinkin alle 15-vuotiaat nuoret näyttäisivät olevan hyvin alttiita vertaisten vaikutukselle (Steinberg & Monahan 2007), eikä siten ole yhdentekevää minkälaisessa vertaisympäristössä peruskouluikäiset nuoret kehittyvät.

3.2 Vertaissuhteet koulussa ja sosiaalisessa mediassa

Vaikka nuori kohtaa vertaisiaan monenlaisissa ympäristöissä, on koulu edelleen tärkeä sosiaalinen ympäristö, jossa nuoret luovat sosiaalisia suhteita. Koulussa monille nuorille tärkeintä on nimenomaan kaverit, ja koulussa toisiinsa tutustuneet nuoret tapaavat usein myös vapaa-ajallaan (Korkiamäki & Ellonen 2010). Oppilaiden väliset sosiaaliset suhteet ovatkin yksi oleellisimmista oppilaiden hyvinvointiin ja toisaalta pahoinvointiin vaikuttavista tekijöistä (Wentzel & Muenks 2016).

Koululuokka voidaan ajatella erityisenä sosiaalisena tilana ja ryhmänä, jonka koostumukseen sen jäsenet eivät itse voi juuri vaikuttaa (Paju 2011). Samalla luokalla olevat oppilaat viettävät paljon ja intensiivisesti aikaa keskenään, minkä vuoksi suhteet luokkatovereihin muodostuvat väistämättä jollain tavalla merkityksellisiksi. Jokaisella oppilaalla on luokan sosiaalisessa todellisuudessa oma asemansa, positionsa, joka määrittyy suhteessa muihin oppilaisiin ja opettajaan ja koulun viralliseen toimintaan. Luokkatovereistaan voi toki valita keiden kanssa ystävyysty lähemmin, mutta luokassa joutuu toimimaan myös sellaisten vertaisten kanssa, joiden kanssa ei muuten viettäisi aikaa.

Koulussa lapset ja nuoret kohtaavatkin paljon ihmissuhteisiin liittyviä haasteita, joilla on vaikutusta heidän kehitykseensä ja koulunkäyntiin (Ladd ym. 2012). Ystävyyssuhteet luokkatovereiden kanssa voivat tukea kouluun kiinnittymistä ja oppimista, ja toisaalta jatkuvat konfliktit luokkatovereiden kanssa voivat kehittää kielteisiä asenteita koulua kohtaan ja häiritsevää käyttäytymistä. Oppilaiden käyttäytymistä ohjaavat luokan oppilaiden kesken muodostuneet ryhmänormit, jotka määrittelevät minkälainen käyttäytyminen on ryhmässä arvostettua (Laniga-Wijnen, Harakeh, Dijkstra, Veenstra & Vollebergh 2018). Esimerkiksi aggressiivinen käyttäytyminen on yleisempää luokissa, joissa kyseisen kaltainen käyttäytyminen on oppilaiden kesken hyväksyttyä. Normeihin mukautuminen voi toimia keinona saada hyväksyntää ja välttää torjutuksi tulemista. Yläkoulussa vertaisryhmät ja suhteet opettajiin eivät usein muodostu yhtä kiinteiksi ja pysyviksi kuin alakoulussa, minkä vuoksi ryhmänormeihin puuttuminen, esimerkiksi interventioiden avulla, voi yläkoulussa olla haastavaa (Sentse, Kiuru, Veenstra & Salmivalli 2014).

Koulun rinnalla sosiaalinen media on tänä päivänä tärkeä sosiaalinen ympäristö, jossa nuoret toimivat niin koulussa kuin vapaa-ajallakin. Suurin osa peruskouluikäisistä nuorista käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa ja sosiaalisen median sovelluksia päivittäin monin eri tavoin (Li, Hietajärvi, Palonen, Salme-la-Aro & Hakkarainen 2017). Vaikka sosiaalisen käyttäytymisen voidaan ajatella olevan jossain määrin samanlaista sosiaalisessa mediassa ja kasvokkaisissa vuorovaikutustilanteissa, sosiaalisella medialla on kuitenkin omat erityispiirteensä, jotka muokkaavat nuorten kokemuksia vertaissuhteissa (Nesi, Choukas-Bradley & Prinstein 2018a). Sosiaalisen median kautta ollaan usein vuorovaikutuksessa koulukavereiden kanssa, mutta sen avulla on mahdollista luoda myös uusia suhteita ja laajojakin sosiaalisia verkostoja. Älypuhelimien ja sosiaalisen median kautta nuoret voivat olla jatkuvasti yhteydessä toisiinsa lähes missä ja milloin vain, mikä voi edistää ystävyyssuhteiden laatua ja tuen saamista vertaisilta. Lisäksi sosiaalinen media voi avata koulussa yksin jääneille mahdollisuuden luoda ystävyyssuhteita koulun ulkopuolelta.

Sosiaalisen median vaikutus nuorten vertaissuhteisiin ei kuitenkaan ole pelkästään myönteinen (Nesi, Choukas-Bradley & Prinstein 2018b). Erilaiset sovellukset ja palvelut, joissa itsestään voi jakaa kuvia ja videoita, voivat lisätä nuorten välistä vertailua ja arvostelua, jolle varsinkin peruskouluikäiset nuoret ovat mahdollisesti erityisen herkkiä (Somerville 2013). Nuoret saattavat esimerkiksi pyrkiä jakamaan sellaista sisältöä, joka saisi muilta mahdollisimman paljon ”tykkäyksiä” tai näyttökertoja ja saamaan niiden kautta vertaisten suosiota (Nesi ym. 2018b). Lisäksi, kuten koululuokassakin muotoutuneet normit, myös sosiaalisen median viiteryhmän normit saattavat asettaa paineita nuorelle käyttäytyä tietyllä tavalla, jotta tulisi hyväksytyksi, eikä joutuisi muiden kiusaamaksi. Erilaisten sisältöjen jakamisen helppous ja nopeus suurellekin määrälle ihmisiä mahdollistaa myös hyvin laajamittaisen kiusaamisen, jota tarkastellaan tarkemmin seuraavassa luvussa. Sosiaalisella medially voi siis olla niin kielteisiä kuin myönteisiäkin vaikutuksia sekä kahdenvälisiin ystävyys-suhteisiin että laajempiin ryhmätason prosesseihin.

3.3 Ongelmat vertaissuhteissa

Kaikilla nuorilla ei ole kehitystä tukevia vertaissuhteita, ja osa nuorista jää yksin, joutuu vertaisten torjumaksi ja myös kiusaamaksi. Vertaisten torjunnan (*peer rejection*) ja kiusaamisen (*peer victimization*) on osoitettu tutkimuksissa olevan toisiinsa yhteydessä olevia mutta kuitenkin toisistaan erillisiä ilmiöitä, joilla on omat vaikutuksensa (Lopez & DuBois 2005). Vertaisten torjunnalla viitataan yleensä epäsuosioon vertaisryhmässä, ja kiusaamisella puolestaan tarkoitetaan toimintaa, joka aiheuttaa toiselle haittaa ja pahaa mieltä. Kaikki vertaisryhmän ulkopuolelle jäävät nuoret eivät joudu kiusatuksi, mutta usein epäsuosiossa olevat nuoret ovat myös kiusattuja.

Vertaisryhmän ulkopuolelle jäävät usein aggressiivisesti käyttäytyvät sekä epävarmat ja vetäytyvät nuoret (Juvonen & Graham 2014). Torjutuksi ja kiusatuksi tulemisen syynä voi kuitenkin olla mikä tahansa erilaisuus tai vertaisryhmän normien vastainen käytös. Koululuokissa kiusaamista on havaittu lisäävän

vallan ja suosion jakautuminen vain muutamille oppilaille sekä luokassa vallitsevat kiusaamisen hyväksyvät ja siihen kannustavat normit ja käyttäytymistavat (Menesini & Salmivalli 2017). Kiusaaminen on keino saavuttaa valtaa ja suosiota ryhmässä, mikä antaa kiusaajalle mahdollisuuden määrittää, minkälaiset ominaisuudet ja käyttäytyminen ovat ryhmän kulttuurissa hyväksytyjä (Hamarus & Kaikkonen 2008).

Vertaisryhmän ulkopuolelle jäämisen ja kiusatuksi joutumisen voisi ajatella olevan hyvin haavoittavaa varsinkin peruskoulun viimeisillä luokilla, sillä suosio vertaisten keskuudessa vaikuttaisi olevan erityisen tärkeää juuri varhaisnuoruudessa (LaFontana & Cillessen 2010). Samasta syystä kiusaaminen saattaa lisääntyä yläkouluun siirryttäessä, jolloin vertaissuhteissa tapahtuu usein muutoksia (Sentse, Prinzie & Salmivalli 2017). Varsinkin erillisestä alakoulusta yläkouluun siirtyvien kuudesluokkalaisten tärkeimpiä huolen aiheita on havaittu olevan juuri sosiaaliset suhteet (Rautiainen, Rissanen, Kiuru & Hirvonen 2017; Savolainen 2005). Kyseisessä siirtymässä vertaisten tuella saattaa olla oleellinen merkitys (Waters, Lester & Cross 2014).

Viimeisimmän Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskyselyn (2017) mukaan 8. ja 9. luokkalaisista nuorista noin 8 %:lla ei ole yhtään läheistä ystävää, jonka kanssa voisi keskustella luottamuksellisesti ja noin 6 % joutuu kiusatuksi viikoittain. Kiusaamista on havaittu esiintyvän sitä vähemmän, mitä vanhemmista nuorista on kyse, mutta toisaalta pitkään kiusatuksi joutuneiden nuorten määrä puolestaan lisääntyy ajan kuluessa (Salmivalli 2018). Koulussa kiusatut saattavat joutua kiusatuksi edelleen vielä työelämässäänkin (Brendgen & Poulin 2018). Ongelmat vertaissuhteissa voivat siis olla pitkäaikaisia, ja sekä torjuttu tulemisella että kiusaamisella voi olla kauaskantoisia vaikutuksia. Vertaisryhmän ulkopuolelle jääminen varhaisnuoruudessa ilman yhdenkään ystävän tukea saattaa olla yhteydessä esimerkiksi alhaisempaan elämäntyytyväisyyteen vielä aikuisuudessakin (Marion, Laursen, Zettergren & Bergman 2013).

Woodward ja Fergusson (2000) osoittivat tutkimuksessaan lapsuuden aikaisten vertaissuhteiden ongelmien olevan yhteydessä heikompaan koulu-

nestykseen ja työttömyyteen myöhemmin nuoruudessa. Vertaissuhteiden ongelmien yhteys myöhempiin ongelmiin ei kuitenkaan ole näin suoraviivainen, vaan myös muilla tekijöillä on merkitystä. Kretschmer kollegoineen (2018) havaitsi tutkimuksessaan varhaisnuoruudessa tapahtuneen kiusaamisen ja työelämään ja koulutukseen liittyvien haasteiden välisten yhteyksien heikkenevän selvästi, kun yksilölliset tekijät, kuten perhetausta ja mielenterveyden ongelmat, otettiin huomioon.

Yläkouluikäisillä sisäänpäin suuntautuvat ongelmat, kuten masennus ja ahdistuneisuus, voivat sekä lisätä kiusatuksi tulemisen riskiä että olla seurausta kiusaamisesta (Sentse ym. 2017). Samalla tavalla myös ulospäin suuntautuvien ongelmien, kuten käytöshäiriöiden, on todettu altistavan kiusaamiselle ja toisaalta lisääntyvän kiusaamisen seurauksena (Reijntjes ym. 2011). Sisään ja ulospäin suuntautuvat ongelmat ja kiusaaminen ruokkivat helposti toisiaan, jolloin muodostuu kiusaamista ylläpitävä kielteinen kehä. Useimmiten kiusaamisen seuraukset ovat sitä vakavampia, mitä laajamittaisemmasta kiusaamisesta on kyse (Menesini & Salmivalli 2017). Jatkuvasti usean vuoden ajan kiusatuksi joutuneilla motivaation koulunkäyntiin on havaittu vähenevän ja kouluvastaisten asenteiden lisääntyvän kouluvuosien aikana enemmän kuin vähemmän kiusatuilla (Ladd, Ettekal & Kochenderfer-Ladd 2017).

Kiusaaminen voi tapahtua opettajien ja muiden aikuisten huomaamatta lyhyissä kasvokkaisissa vuorovaikutustilanteissa tai netissä. Netissä kiusatuksi joutuvia kiusataan usein myös kasvokkain, mutta nettikiusaamisella on havaittu olevan oma erillinen vaikutuksensa (Bonanno & Hymel 2013; Waasdorp & Bradshaw 2015). Nettikiusaamisen on osoitettu olevan yhteydessä erityisesti sisäänpäin suuntautuviin ongelmiin ja itsetuhoisuuteen mutta myös ulospäin suuntautuviin ongelmiin. Nettikiusaamisella on omat erityispiirteensä, jotka voivat tehdä siitä erityisen haitallista (Nesi ym. 2018b). Varsinkin älypuhelimien yleistyttyä, kiusaaminen netin kautta on mahdollista missä ja milloin tahansa. Toisin kuin kasvokkain tapahtuvia kiusaamistilanteita, nettikiusaamista on vaikeampi vältellä, ja kiusaamistarkoituksessa levitetyt sisällöt ovat lähes ikuisesti muiden nähtävillä. Lisäksi netissä kiusaaminen on mahdollista anonyy-

misti, mikä saattaa alentaa kynnystä osallistua kiusaamiseen ja sen tekemiseen voimakkaammin tavoin kuin kasvokkain. Jo yksi ystävyysuhde saattaa suojata kiusatuksi joutumisen haitallisilta vaikutuksilta, mutta usein kiusatut saattavat viettää aikaa muiden kiusattujen kanssa, jolloin he eivät välttämättä saa tarvittavaa sosiaalista tukea (Menesini & Salmivalli 2017). Monille kiusatuksi tuleminen tarkoittaa yksin jäämistä ja yksinäisyyttä.

Yksinäisyyden kokeminen on nuorille hyvin yleistä, ja yksinäisyyttä saataan kokea nimenomaan koulussa (van Roekel, Scholte, Engels, Goossens & Verhagen 2015). Suomalaisista kouluikäisistä useamman kuin joka kymmenennen on havaittu kokevan yksinäisyyttä hyvin tai melko usein (Lyyra, Välimaa, Leskinen, Kannas & Heikinaro-Johansson 2016). Yksinäisyyden kokemukset voivat olla myös hyvin pysyviä (Lempinen, Junntila & Sourander 2018). Lempinen, Junntila ja Sourander (2018) havaitsivat pitkittäistutkimuksessaan yksinäisyyden kokemusten ja ystävien määrän pysyvän samanlaisina vuodesta toiseen 24 vuoden tarkastelujakson ajan. Jokaisella mittauskerralla noin 20 % tutkimukseen osallistuneista koki olevansa yksinäinen ja 25 % toivoi enemmän ystäviä.

Yksinäisyyden taustalla voi olla monenlaisia tekijöitä, kuten ujoutta ja alhaista itsetuntoa sekä kiusaamista ja torjutuksi tulemistä (Vanhalst, Luyckx & Goossens 2014). Varsinkin pitkään yksinäisyyttä kokeneilla on usein heikentynyt itsetunto ja erilaisia mielenterveysongelmia, kuten ahdistusta ja masennusta (Vanhalst, Goossens, Luyckx, Scholte & Engels 2013). Netin ja sosiaalisen median voisi ajatella antavan mahdollisuuden lieventää yksinäisyyttä, mutta tutkimuksien perusteella yksinäiset käyttäytyvät usein sekä netin ulkopuolella että netissä passiivisesti, eivätkä siten onnistu luomaan tyydyttäviä ihmissuhteita myöskään netin avulla (Nowland, Necka & Cacioppo 2018). Lisäksi teini-ikäiset harvemmin käyttävät sosiaalista mediaa uusien ihmissuhteiden luomiseen vaan kommunikoivat sen avulla pääasiassa jo olemassa olevien ystävien kanssa.

Ilman ystävyysuhteita ja yksin aikaansa viettävät nuoret eivät kuitenkaan välttämättä koe itseään yksinäiseksi tai jää vaille sosiaalista tukea (Lyyra ym. 2016). Tarve sosiaaliselle kanssakäymiselle on yksilöllinen, ja jotkut viettävät

aikaa mieluummin itsekseen. Sosiaalisen vetäytymisen kokemukset ja seuraukset voivatkin olla erilaisia riippuen sen taustalla olevista syistä (Coplan ym. 2013). Epäsosiaalisten lasten ja nuorten, jotka eivät juuri ole kiinnostuneita muiden vertaisten seurasta, on esimerkiksi havaittu kokevan vähemmän sisäänpäin suuntautuvia ongelmia kuin niiden, joilla välttelyyn liittyy sosiaalista arkuutta tai ahdistuneisuutta. Toisaalta myös epäsosialisuuden on havaittu olevan varhaisnuoruudessa yhteydessä esimerkiksi masentuneisuuteen ja sosioemotionaalisiin haasteisiin (Ojanen, Findley-Van Nostrand, Bowker & Markovic 2017; Wang, Rubin, Booth-LaForce & Rose-Krasnor 2013).

Sosiaalisella vetäytymisellä voi olla erilainen merkitys eri ikävaiheissa (Coplan, Ooi & Baldwin 2018). Varhaisnuoruudessa vertaisten kanssa vietetään yleensä enenevässä määrin aikaa, ja yksin olemiseen suhtaudutaan usein kielteisesti. Sosiaalinen vetäytyminen saatetaan kokea erityisesti nuoruudessa sosiaalisten normien vastaiseksi, minkä vuoksi mistä tahansa syystä sosiaalisesti vetäytyvät nuoret joutuvat usein vertaisten torjumaksi. Vähitellen pitkään jatkuva vertaisten torjunta ja sosiaalinen vetäytyminen voivat johtaa kielteisiin käsityksiin muista ihmisistä ja vahvistaa entisestään taipumusta vältellä sosiaalisia tilanteita (Ladd, Ettekal, Kochenderfer-Ladd, Rudolph & Andrews 2014).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, missä määrin peruskouluikäiset nuoret suhtautuvat kyynisesti koulunkäyntiin, ja tapahtuuko kokemuksissa keskiarvotasolla muutosta tarkastelujakson aikana. Lisäksi tarkasteltiin, selittävätkö ongelmat vertaissuhteissa 6. luokalla kyynistä suhtautumista koulunkäyntiin 9. luokalla, kun tarkasteluun on otettu myös oppilaan sukupuoli ja kyynisyyden aikaisempi 6. luokan taso. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Missä määrin nuoret suhtautuvat kyynisesti koulunkäyntiin 6., 7. ja 9. luokalla, ja minkälaista muutosta kyynisessä suhtautumisessa tapahtuu tarkastelujakson aikana? Onko mahdollinen muutos erilaista pojilla ja tytöillä?
2. Miten ongelmat vertaissuhteissa ja kyyninen suhtautuminen koulunkäyntiin 6. luokalla sekä oppilaan sukupuoli selittävät kyynistä suhtautumista koulunkäyntiin 9. luokalla?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen konteksti ja osallistujat

Aineistona käytettiin Alkuportaatt-seurantatutkimuksessa oppilailta kerättyä kyselylomakeaineistoa. Alkuportaatt-tutkimushankkeessa on seurattu samoja oppilaita neljältä eri paikkakunnalta koko peruskoulun ajan. Tutkimushanke on aloitettu vuonna 2006 osallistujien ollessa esiopetuksessa. Tällä hetkellä (2018) tutkimukseen osallistuneet nuoret ovat toisen asteen koulutuksessa. Peruskoulun aikana toteutettuun tutkimukseen osallistui myös oppilaiden vanhempia ja opettajia. Kyselyiden lisäksi aineistonhankintamenetelminä on käytetty yksilö- ja ryhmätestejä sekä oppituntien havainnointia. Alkuportaatt-tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa oppilaiden oppimisesta ja motivaatiosta. Peruskoulun jälkeisessä vaiheessa tarkoituksena on seurata nuorten koulutuspolkuja ja koulutuksen keskeyttämistä sekä hyvinvointia.

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty vuosien 2013, 2014 ja 2016 keväällä oppilaiden ollessa 6., 7. ja 9. luokalla. Kyseisessä vaiheessa Alkuportaatt-tutkimukseen osallistui noin 1800 oppilasta. Aineisto sisältää pitkittäistutkimukseen osallistuneiden oppilaiden vastaukset koulunkäyntiin kohdistuvaa kynnistä suhtautumista ja vertaissuhteiden ongelmia mittaaviin kysymyksiin kolmesta ajankohdasta. Puuttuvasta tiedosta johtuen analyysiin sisällytetty otoskoko oli toistomittausten varianssianalyysissä 1529 oppilasta (tytöt, $n = 746$; pojat, $n = 783$) ja regressioanalyysissä 1596 oppilasta.

5.2 Tutkimusmenetelmät

Alkuportaatt-tutkimuksen kyselyaineisto on kerätty oppilailta koulussa oppituntien aikana. Kyselyin mitattiin koulu-uupumuksen ja vertaissuhteiden ongelmien lisäksi muun muassa motivaatiota ja kouluun kiinnittymistä. Kyselylomakkeilla on mahdollista kerätä laaja tutkimusaineisto, ja otoskoon ollessa

riittävän suuri, voidaan tulokset yleistää perusjoukkoon (Metsämuuronen 2011). Samoja tutkittavia seuraamalla voidaan saada tärkeää tietoa esimerkiksi lasten ja nuorten kehityksestä ja siihen vaikuttavista tekijöistä sekä tutkittavissa ilmiöissä tapahtuvista muutoksista tai pysyvyydestä. Seuraavaksi esitellään tutkimuksessa käytetyt mittarit ja niiden reliabiliteetti ja validiteetti. Tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä tarkastellaan laajemmin pohdinnassa.

5.2.1 Käytetyt mittarit

Kyyninen suhtautuminen koulunkäyntiin. Alkuportaattutkimuksessa koulu-uupumusta on mitattu 6., 7. ja 9. luokalla School Burnout Inventory (SBI) -mittarilla (Salmela-Aro ym. 2009a). SBI koostuu kymmenestä väittämästä, jotka mittaavat koulu-uupumuksen eri ulottuvuuksia: uupumusasteista väsymystä (4 väittämää), kyynistä suhtautumista koulunkäyntiin (3 väittämää) ja riittämättömyyden tunteita (3 väittämää). Alkuportaattutkimuksessa mittarista käytettiin kyynisyyttä ja uupumusasteista väsymystä mittaavia väittämiä. Tähän tutkimukseen valittiin pelkästään kyynisyyttä mittaavat väittämät.

Kyynistä suhtautumista koulunkäyntiin mitattiin kolmella väittämällä, joita oli hieman muokattu alkuperäisistä väittämistä peruskouluikäisille paremmin sopiviksi. Esimerkiksi väittämä ”Tunnen itseni haluttomaksi opinnoissani ja ajattelen usein lopettaa opiskelun” oli muutettu muotoon ”Koulu ei kiinnosta minua”. Kaksi muuta väittämää olivat: ”Minusta tuntuu, että olen menettämässä kiinnostukseni koulua kohtaan” ja ”Kyselen usein, onko koululla mitään merkitystä”. Oppilaat arvioivat väittämiä 5-portaisella Likert-asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä). Korkeat pistemäärät kuvaavat siten kyynisempää suhtautumista koulunkäyntiin. Kolmesta kyynisyyttä mittaavasta väittämästä muodostettiin keskiarvosummamuuttuja, jonka reliabiliteetti (Cronbachin α -kerroin) oli korkea kaikilla mittauskerroilla: 6. luokalla $\alpha = .84$, 7. luokalla $\alpha = .86$ ja 9. luokalla $\alpha = .85$.

Ongelmat vertaissuhteissa. Vertaissuhteiden ongelmia 6. luokalla selvitetiin Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) -kyselyllä (Goodman ym. 1998). SDQ on tarkoitettu 3–16-vuotiaiden lasten ja nuorten käyttäytymisen

vaikeuksien ja vahvuuksien seulontaan. Kyselyn voi täyttää joko lapsen tai nuoren opettaja tai vanhemmat tai nuori itse. Itsearviointiin tarkoitettu kysely, jonka vastauksia tässä tutkimuksessa on käytetty, on suunnattu 11–16-vuotiaille nuorille. SDQ-kyselyä voidaan hyödyntää tutkimustyössä tai mielenterveysongelmien seulonnassa (Goodman & Goodman 2009).

SDQ koostuu viidestä eri osa-alueesta, jotka mittaavat käyttäytymisen (*conduct problems*), tarkkaavuuden (*hyperactivity-inattention*), tunne-elämän (*emotional symptoms*) ja vertaissuhteiden ongelmia (*peer problems*) sekä prososiaalisuutta (*prosocial behavior*) (Goodman 2001). Tarkkaavuuden ja käyttäytymisen ongelmia mittaavat osiot kuvaavat yhdessä ulospäin suuntautuvia ongelmia (*externalizing problems*) ja tunne-elämän ja vertaissuhteiden ongelmia mittavat osiot puolestaan sisäänpäin suuntautuvia ongelmia (*internalizing problems*) (Goodman, Lamping & Ploubidis 2010). Korkeat pistemäärät kertovat haasteista kyseisellä osa-alueella. Osioden yhteenlasketut pisteet antavat kokonaiskuvan lapsen tai nuoren tunne-elämän ja käyttäytymisen vaikeuksista.

Jokaista ala-asteikkoa arvioidaan viidellä väittämällä eli yhteensä kyselyssä on 25 väittämää. Osa väittämistä on myönteisesti ja osa kielteisesti muotoiltuja. Vertaissuhteiden ongelmia arvioidaan esimerkiksi väittämillä: ”Ikäiseni yli päänsä pitävät minusta” ja ”Olen muiden lasten tai nuorten silmätikku tai kiusaamisen kohde”. Väittämiä arvioidaan 3-portaisella asteikolla, jossa vastausvaihtoehdot ovat: ”Ei päde”, ”Pätee jonkin verran” ja ”Pätee varmasti”. Vertaissuhteiden ongelmia mittaavista viidestä väittämästä muodostettiin keskiarvosummamuuttuja. Myönteisesti muotoiltujen väittämien arvojen suunta käännettiin samansuuntaiseksi kielteisten väittämien kanssa, jolloin muuttujan saamat korkeat arvot viittaavat ongelmiin vertaissuhteissa. Keskiarvosummamuuttujan reliabiliteetti oli melko alhainen ($\alpha = .64$).

5.2.2 Mittareiden reliabiliteetti ja validiteetti

SBI-mittari. Vaikka School Burnout Inventory -mittaria on käytetty laajasti varsinkin suomalaisissa tutkimuksissa, sen validiteettia ja reliabiliteettia tarkastelevia tutkimuksia ei juuri ole tehty. Kolmen faktorin rakenteen on kuitenkin

todettu sopivan hyvin suomalaisilta peruskoulunsa päättäneiltä nuorilta kerättyyn aineistoon (Salmela-Aro ym. 2009a). Faktorianalyysit osoittavat kouluuupumuksen ulottuvuuksien (väsymys, kyynisyys, riittämättömyys) olevan toisistaan erillisiä ilmiöitä. Ulottuvuuksia mittaavien osioiden reliabiliteettien on myös todettu olevan korkeita, kuten tässäkin tutkimuksessa ($\alpha > .80$). Kolmen ulottuvuuden on useimmiten myös muita samanlaiseen teoriataustaan pohjautuvia uupumusmittareita tarkastelleissa tutkimuksissa todettu kuvaavan parhaiten uupumusta (esim. Worley ym. 2008). Yksimielisyyttä uupumusmittareiden faktorirakenteesta ei kuitenkaan ole.

SDQ-kysely. Kymmenille eri kielille käännettyä SDQ-kyselyä on käytetty kansainvälisesti tutkimuksissa hyvin paljon, ja myös sen reliabiliteettia ja validiteettia on testattu laajasti. SDQ-kyselyn nuorille tarkoitettu versio on todettu yleisesti toimivaksi tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmien tunnistamisessa, mutta mittarin faktorirakenteesta ja reliabiliteetista on saatu vaihtelevia tuloksia (Van Roy, Veenstra & Clench-Aas 2008). Erityisesti käyttäytymisen ja vertaissuhteiden ongelmia mittaavien ala-asteikkojen reliabiliteetit ovat joissakin tutkimuksissa olleet alhaisia (Cronbachin α -kerroin $< .60$).

Myös suomalaisilla nuorilla vertaissuhteiden ongelmia mittaavan osion sisäinen yhteneväisyys on havaittu olevan alhainen, eli osion väittämät eivät välttämättä mittaa täysin samaa asiaa (Koskelainen, Sourander & Vauras 2001). Tässäkin tutkimuksessa vertaissuhteiden ongelmia mittaavan summamuuttujan reliabiliteetti oli melko matala ($\alpha = .64$), mutta minkä tahansa väittämän poisjättäminen olisi edelleen heikentänyt muuttujan reliabiliteettia. Vaihtelevat tulokset mittarin reliabiliteetista ja faktorirakenteesta saattavat johtua siitä, että osiot sisältävät sekä myönteisesti että kielteisesti muotoiltuja väittämiä, ja vastausasteikko on vain kolmiportainen (van de Looij-Jansen, Goedhart, de Wilde & Treffers 2011).

SDQ-kyselyn ala-asteikot saattavat olla jossain määrin päällekkäisiä, minä vuoksi niitä on suositeltu käytettävän vain tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmien seulonnassa (Goodman ym. 2010). Muissa tilanteissa väittämien jäsentämistä sisään ja ulospäin suuntautuviin ongelmiin pidetään toimivampana.

Tässä tutkimuksessa haluttiin tutkia nimenomaan vertaissuhteissa koettuja ongelmia, minkä takia kyselystä käytettiin vain kyseistä ala-asteikkoa.

5.3 Aineiston analyysi

Aineiston tilastollisessa analysoinnissa käytettiin IBM SPSS Statistics 24 -ohjelmaa. Kyynisessä suhtautumisessa tarkastelujakson (kolme mittauskertaa) aikana mahdollisesti tapahtuvia keskiarvomutoksia tarkasteltiin toistettujen mittausten varianssianalyysillä. Analyysi tehtiin ensin kaikille oppilaille, minkä jälkeen malliin lisättiin sukupuoli selittäväksi muuttujaksi. Toistomittausanalyysi tehtiin myös vielä erikseen tytöille ($n = 746$) ja pojille ($n = 783$). Mauchlyn sfäärisyystestin perusteella sfäärisyysehto ei aineistossa toteutunut, joten analyysissä käytettiin Greenhouse-Geisser -korjausta.

Kyynisyyden ja vertaissuhteiden ongelmien välistä yhteyttä tutkittiin lineaarisen regressioanalyysin avulla. Selitettävänä muuttujana pakotetussa regressiomallissa oli kyyninen suhtautuminen koulunkäyntiin 9. luokalla ja selittävinä muuttujina vertaissuhteiden ongelmat ja kyynisyys 6. luokalla sekä oppilaan sukupuoli. Analyysiä varten sukupuolimuuttuja koodattiin siten, että poika sai arvon 0 ja tyttö arvon 1.

Vertaissuhteiden ongelmia mittaavan summamuuttujan jakauma oli vino. Regressioanalyysissä muuttujien tulisi olla normaalisti jakautuneita, joten muuttujan jakaumaa yritettiin normalisoida logaritminmuunnoksella. Muunnoksesta huolimatta muuttujan jakauma oli jossain määrin oikealle vino, mutta Nummenmaan (2009) mukaan normaalijakaumaoletuksesta voidaan regressioanalyysissä tinkiä, jos otoskoko on suuri. Jakauman vinoudella voi silti suuresta otoskoosta huolimatta olla vaikutusta saatuihin tuloksiin.

Koska tarkoituksena oli tarkastella eri ajankohtina mitattujen muuttujien välistä yhteyttä, ja otoskoko oli suhteellisen suuri, valittiin analyysihin vain ne oppilaat, joilta oli saatavissa arvot kaikille tutkittaville muuttujille. Tällöin toistomittausten varianssianalyysissä otoskoko oli 1529 oppilasta ja regressioanalyysissä 1596 oppilasta.

6 TULOKSET

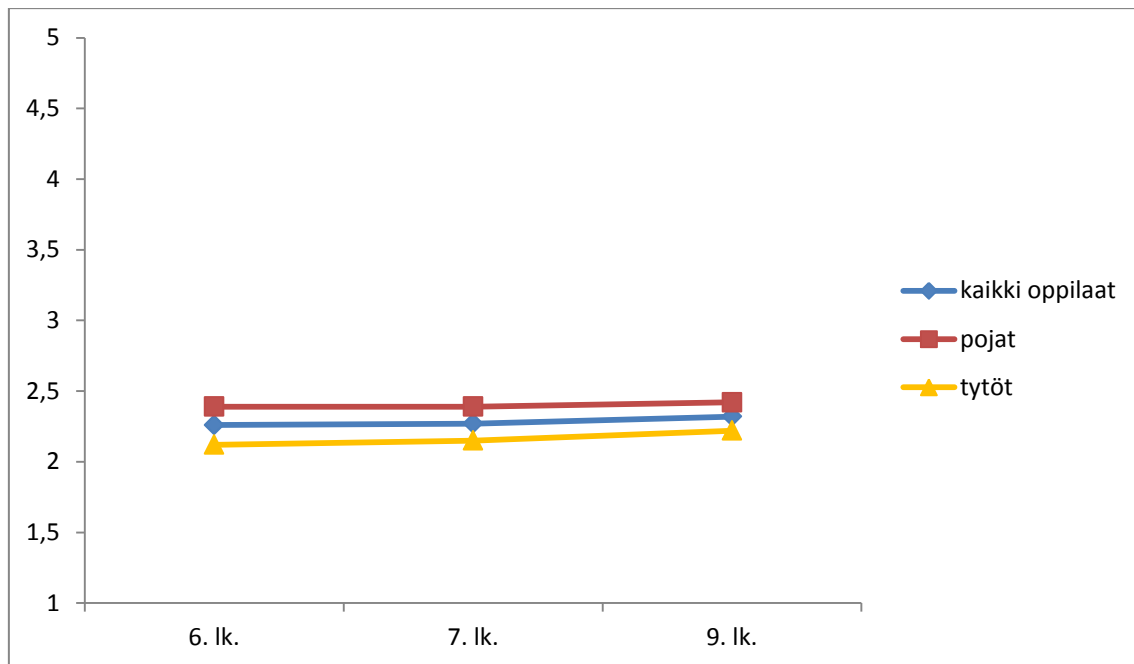
6.1 Kyyninen suhtautuminen koulunkäyntiin 6., 7. ja 9. luokalla

Ensimmäisenä tutkimustehtävänä oli selvittää, missä määrin nuoret suhtautuvat kyynisesti koulunkäyntiin 6., 7. ja 9. luokalla, ja tapahtuuko kokemuksissa tarkastelujakson aikana muutosta. Lisäksi tarkasteltiin, onko kyynisessä suhtautumisessa mahdollisesti tapahtuva muutos erilaista tytöillä ja pojilla. Kyynisen suhtautumisen keskiarvot ja keskihajonnat on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Kyynisen suhtautumisen keskiarvot (Ka) ja keskihajonnat (Kh) eri luokka-asteilla

Kyynisyys	Kaikki oppilaat (<i>n</i> = 1529)		Tytöt (<i>n</i> = 746)		Pojat (<i>n</i> = 783)	
	Ka	Kh	Ka	Kh	Ka	Kh
6. luokka	2,26	0,95	2,12	0,92	2,39	0,97
7. luokka	2,27	0,97	2,15	0,94	2,39	0,98
9. luokka	2,32	0,99	2,22	0,96	2,42	1,02

Toistettujen mittausten varianssianalyysin perusteella kyynisessä suhtautumisessa koulunkäyntiin tapahtui tilastollisesti melkein merkitsevää muutosta tarkastelujakson aikana [$F(2, 2932) = 3.77, p < .05, osittais-eta^2 = .002$]. Keskiarvotasolla tapahtuva muutos on havainnollistettu kuviossa 1. Muutoksen suunta oli nouseva, mutta parittaiset vertailut (Bonferroni) ajankohdasta toiseen kuitenkin osoittivat, ettei yksittäisten mittauskertojen välillä ollut tilastollisesti merkitseviä eroja ($p > .05$). Kyynisessä suhtautumisessa koulunkäyntiin tapahtui siis keskiarvotasolla vain hyvin vähän muutosta 6. luokalta 9. luokalle. Myös efektiivikoko oli hyvin pieni: aika selitti vain 0,2 % kyynisyyden vaihtelusta.



KUVIO 1. Kyynisen suhtautumisen taso 6., 7. ja 9. luokalla

Sukupuolella ja kyynisyydellä ei myöskään ollut yhdysvaikutusta [$F(2, 2930) = 0.90, p > .05, osittais-eta^2 = .001$]. Toisin sanoen kyynisessä suhtautumisessa tapahtuva muutos ei ollut tilastollisesti merkitsevästi erilaista tytöillä ja pojilla. Vaikka sukupuolella ja kyynisyydellä ei ollut yhdysvaikutusta, tehtiin toistettujen mittausten varianssianalyysi vielä erikseen tyttöjen ja poikien aineistoissa, ja havaittiin, että kyynisyydessä tapahtui tytöillä tarkastelujakson aikana muutosta [$F(2, 1415) = 4.30, p < .05, osittais-eta^2 = .006$] mutta ei pojilla [$F(2, 1512) = 0.56, p > .05, osittais-eta^2 = .001$]. Tilastollisesti melkein merkitsevä ero tyttöjen kyynisyydessä oli parittaisten vertailujen (Bonferroni) mukaan kuudennen ja yhdeksännen luokan mittauskertojen välillä ($p < .05$). Tytöillä kyynisyys lisääntyi siinä ajan myötä hieman, mutta poikien saamat keskiarvot olivat siitä huolimatta jokaisella mittauskerralla korkeammat kuin tyttöjen. Lisäksi efektin koko oli tyttöjen kyynisyyden muutoksen tarkastelussa hyvin pieni.

6.2 Vertaissuhteiden ongelmien yhteys kyynisyyteen

Toisena tutkimustehtävänä oli tarkastella, miten ongelmat vertaissuhteissa ja kyyninen suhtautuminen koulunkäyntiin 6. luokalla sekä oppilaan sukupuoli

ovat yhteydessä kyyniseen suhtautumiseen 9. luokalla. Käytettyjen jatkuvien muuttujien korrelaatiot on esitetty taulukossa 2. Vertaissuhteiden ongelmien ja kyynisyyden väliset korrelaatiot olivat positiivisia ja tilastollisesti merkitseviä, vaikkakin hyvin pieniä. Ainoastaan 6. luokan ja 9. luokan kyynisyyden välinen yhteys oli melko vahva ($r = .41$).

TAULUKKO 2. Kyynisyyden ja vertaissuhteiden ongelmien väliset Pearsonin tulomomenttikorrelaatiot

	1.	2.	3.
1. Kyynisyys 6. luokalla	1		
2. Vertaissuhteiden ongelmat 6. luokalla	.12**	1	
3. Kyynisyys 9. luokalla	.41**	.08**	1

** $p < .01$

Regressioanalyysin tulokset on esitetty taulukossa 3. Analyysin perusteella regressiomalli sopi aineistoon [$F(3,1592) = 106.06, p < 0,001$]. Tulokset osoittivat, että malliin valitut muuttujat selittivät noin 17 % kyynisen suhtautumisen vaihtelusta 9. luokalla. Ongelmat vertaissuhteissa kuudennella luokalla eivät kuitenkaan selittäneet kyynistä suhtautumista yhdeksännellä luokalla, kun kyynisyys 6. luokalla otettiin huomioon. Myöskään sukupuoli ei ollut mallissa tilastollisesti merkitsevä selittäjä.

TAULUKKO 3. Lineaarisen regressioanalyysin tulokset vertaissuhteiden ongelmien, kyynisyyden aikaisemman tason ja sukupuolen yhteydestä kyynisyyteen 9. luokalla

	Kyynisyys 9. luokalla	
	Stand. Beta	p
Kyynisyys 6. luokalla	.398	.000
Sukupuoli	-.035	.130
Vertaissuhteiden ongelmat 6. luokalla	.028	.227

$R^2 = .167$

Tilastollisesti merkitsevä omavaikutus oli siis vain 6. luokan kyynisyydellä, eli kyyninen suhtautuminen koulunkäyntiin 6. luokalla ennusti kyynistä suhtautumista koulunkäyntiin myös 9. luokalla. Kyyninen suhtautuminen koulunkäyntiin näyttäisi siten olevan kohtalaisen pysyvä ilmiö. Suuri osa kyynisyyden vaihtelusta 9. luokalla selittyi kuitenkin joillakin muilla tekijöillä kuin kyynisyyden aikaisemmalla tasolla.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, missä määrin peruskouluikäiset nuoret suhtautuvat kyynisesti koulunkäyntiin 6., 7. ja 9. luokalla, ja tapahtuuko kyynisyyden kokemuksissa keskiarvotasolla tarkastelujakson aikana muutosta. Lisäksi tarkasteltiin, miten ongelmat vertaissuhteissa 6. luokalla selittävät kyynistä suhtautumista koulunkäyntiin 9. luokalla, kun oppilaan sukupuoli ja 6. luokan kyynisyys on otettu mukaan tarkasteluun.

Tulokset osoittivat kyynisen suhtautumisen tason pysyvän melko samanalaisena siirryttäessä alakoulusta yläkouluun ja myös koko yläkoulun ajan. Tyttöillä kyynisyys koulunkäyntiä kohtaan lisääntyi kuitenkin tilastollisesti melkein merkitsevästi 6. luokalta 9. luokalle toisin kuin pojilla. Tästä voisi päätellä kyynisen suhtautumisen kehityskulkujen olevan jossain määrin erilaisia tyttöillä ja pojilla. Toisaalta efektikoko tyttöjen kyynisyydessä tapahtuvien muutoksien tarkastelussa oli hyvin pieni, ja pojat suhtautuivat kyynisemmin koulunkäyntiin kuin tytöt kaikilla mittauskerroilla. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa pojat ovat yleensä suhtautuneet koulunkäyntiin tyttöjä kyynisemmin (esim. Salmela-Aro & Tynkkynen 2012). Tämän tutkimuksen tuloksien perusteella ei voida sanoa, suhtautuivatko pojat käytetyssä aineistossa merkittävästi kyynisemmin koulunkäyntiin kuin tytöt.

Kyynisessä suhtautumisessa ei tapahtunut juuri muutosta mittauskertojen välillä, ja tulosten perusteella kyynisyys näyttäisi olevan keskiarvotasolla melko pysyvää, mikä vastaa aikaisempia tutkimustuloksia koulu-uupumuksen pysyvyydestä (esim. Salmela-Aro ym. 2009b). Tosin koulu-uupumuksen ja kyynisyyden on havaittu myös lisääntyvän yläkoulun aikana (Salmela-Aro ym. 2018). Tulokset eivät kuitenkaan kerro mitään mahdollisista yksilötason muutoksista. On hyvin todennäköistä, että joillakin nuorilla suhtautuminen koulunkäyntiin

muuttuu yläkoulun aikana vähemmän kyyniseksi, ja joillakin puolestaan kyynisyys voi lisääntyä.

Vertaissuhteiden ongelmien, kuten kiusaamisen ja torjutuksi tulemisen, on osoitettu monissa tutkimuksissa olevan yhteydessä erilaisiin sisään ja ulospäin suuntautuviin ongelmiin (esim. Reijntjes ym. 2011; Sentse ym. 2017) sekä vaikeuksiin koulunkäynnissä (esim. Ladd ym. 2017). Aikaisempiin tutkimuksiin nojaten ongelmien vertaissuhteissa oletettiin ennustavan myöhempää kyynistä suhtautumista koulunkäyntiin. Ennako-oletuksen vastaisesti ongelmat vertaissuhteissa 6. luokalla eivät tässä tutkimuksessa selittäneet kyynistä suhtautumista 9. luokalla. Regressiomalliin valituista muuttujista vain kyyninen suhtautuminen 6. luokalla ennusti tilastollisesti merkitsevästi kyynisyyttä 9. luokalla. Myös tämä tulos osoittaa koulunkäyntiin kohdistuvien kyynisten asenteiden olevan pysyviä. Suuri osa kyynisyyden vaihtelusta selittyy kuitenkin joillakin muilla tekijöillä, joita tässä tutkimuksessa ei otettu tarkasteluun.

Vastaavaa tutkimusta koulunkäyntiin kohdistuvasta kyynisyydestä ja vertaissuhteiden ongelmista ei ole aikaisemmin tehty, joten tuloksia ei voi suoraan verrata aikaisempiin tutkimuksiin. Tulosten voidaan sanoa kuitenkin poikkeavan niistä tutkimuksista, joissa esimerkiksi kiusaamisen ja vertaisten torjunnan on osoitettu olevan yhteydessä vaikeuksiin koulunkäynnissä (esim. Ladd ym. 2017; Lopez & DuBois 2005). Tämän tutkimuksen tuloksista voisi päätellä, etteivät ongelmat vertaissuhteissa ole ainakaan suoraan yhteydessä siihen, miten merkitykselliseksi ja kiinnostavaksi nuori kokee koulunkäynnin.

Aikaisempien tutkimuksien perusteella koulu-uupumus ja kouluvastaiset asenteet tarttuvat helposti nuorten kaveriryhmissä (esim. Kiuru ym. 2008; Kiuru ym. 2007). Vertaisten vaikutuksen voisi ajatella olevan heikompi, jos nuori on jäänyt vertaisryhmien ulkopuolelle. Toistuvat kielteiset kokemukset vertaisten kanssa voivat myötävaikuttaa muihin kohdistuvan epäluottamuksen kehittymiseen (Ladd ym. 2014), mutta kyynistynyt suhtautuminen muita ihmisiä kohtaan ei välttämättä ulotu koulunkäyntiin. Vaikka nuori joutuisi vertaisten torjumaksi ja kiusatuksi, saattaa mielenkiinto koulutyöhön silti säilyä.

Nuorten vertaissuhteissa voi tapahtua lyhyessäkin ajassa muutoksia, varsinkin yläkouluun siirryttäessä, mikä saattaa myös selittää saatuja tuloksia. Esimerkiksi kiusaaminen saattaa vähentyä yläkoulun aikana, ja yläkouluun siirtyminen voi antaa mahdollisuuden uusien vertaissuhteiden luomiselle. Toisaalta yläkouluikäisillä kiusaaminen on usein voinut jatkua jo useammankin vuoden (Salmivalli 2018). Pitkään jatkuvan kiusaamisen on havaittu voivan heikentää koulumotivaatiota ja vahvistaa kouluvastaisia asenteita (Ladd ym. 2017). Tämän tutkimuksen perusteella ei voikaan varmaksi sanoa, etteikö vertaissuhteiden ongelmien ja koulunkäyntiin kohdistuvan kyynisyyden välillä olisi lainkaan yhteyttä, sillä korrelaatioiden perusteella kyynisyyden ja vertaissuhteiden ongelmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä positiivinen yhteys. Yhteys muuttujien välillä oli tosin hyvin pieni, ja yhteyden tilastolliseen merkitsevyyteen saattaa vaikuttaa suuri otoskoko.

Ongelmat vertaissuhteissa eivät todennäköisesti yksin selitä koulunkäyntiin kohdistuvan kyynisen suhtautumisen kehittymistä, eikä yhteys kyseisten ilmiöiden välillä ole suoraviivainen. Vertaissuhteiden ongelmiin on havaittu olevan yhteydessä hyvin monenlaisia tekijöitä, ja voikin olla, että ongelmat vertaissuhteissa ovat yhteydessä kouluun kohdistuvaan kyynisyyteen jonkin toisen muuttujan kautta. Tämän selvittämiseksi tarkasteluun tulisi ottaa myös muita tekijöitä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tässä tutkimuksessa on käytetty valmista kyselyaineistoa, jonka keräämiseen tai keruumenetelmien valintaan en osallistunut. Valmiin aineiston käyttö mahdollisti suuren otoskoon ja ilmiöiden tutkimisen pitkittäisasetelmalla. Alkuperäis-seurantatutkimusta toteutetaan usean yliopiston yhteistyönä, ja taustalla on suuri joukko eri alojen asiantuntijoita, minkä voi ajatella lisäävän tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Alkuperäis-tutkimushankkeella on kokonaisuudessaan ollut yliopiston Eettisen toimikunnan lupa. Koska tutkimukseen

osallistuminen voi olla myös kuormittavaa, valmiin aineiston käytön voi nähdä myös tästä näkökulmasta hyvänä ja eettisenä ratkaisuna.

Valmiin aineiston käyttämisestä huolimatta, tutkittaessa lapsia ja nuoria kouluympäristössä, on tärkeää tarkastella siihen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Alkuportaattutkimuksessa tutkimusluvut on pyydetty oppilaiden vanhemmilta. Tutkimukseen osallistuminen oli oppilaille ja heidän huoltajilleen vapaaehtoista, ja tutkittavat ovat voineet jättäytyä pois tutkimuksesta milloin tahansa. Lasten ollessa tutkimukseen osallistujia on tärkeää pohtia, miten ja minkä ikäinen lapsi voi antaa itse suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta, ja miten lapsia tutkimuksesta ylipäänsä informoidaan. Suomessa ei ole selkeää lainsäädäntöä tai ohjeistusta siihen, kuka saa päättää lapsen osallistumisesta tutkimukseen (Nieminen 2010). Lapsen huoltajalla on oikeus päättää lapsen henkilökohtaisista asioista, joihin tutkimukseen osallistuminen katsotaan yleensä kuuluvan, mutta toisaalta lapsen tulee saada myös vaikuttaa itseään koskeviin asioihin.

Lasten ja nuorten mahdollisuus kieltäytyä tutkimuksesta voi olla ongelmallinen silloin, kun tutkimuspaikkana on koulu tai jokin muu vastaava instituutio (Strandell 2010). Lapset eivät välttämättä osaa erottaa toisistaan koulutyön lomassa tehtävää tutkimusta ja varsinaista koulutyötä, eivätkä siten välttämättä täysin ymmärrä, ettei tutkimukseen ole pakko osallistua. Kouluympäristöllä voi myös olla vaikutusta siihen, minkälaisia vastauksia lapsi tai nuori antaa kyselyyn. Itsearviointiin perustuviin kyselyvastauksiin tulee aina suhtautua kriittisesti. Esimerkiksi Koskelainen, Sourander ja Vauras (2001) havaitsivat tutkimuksessaan nuorien valitsevan helposti SDQ-kyselyn vastausvaihtoehdoista keskimmäisen ("pätee jonkin verran"), ja omalla nimellään vastanneiden pistemäärien poikkeavan nimettömästi vastanneiden pisteistä. Tässä tutkimuksessa on käytetty pelkästään oppilaiden omia arvioita, minkä voi nähdä tutkimuksen luotettavuutta heikentävänä seikkana. Luotettavuutta olisi voinut lisätä esimerkiksi opettajien tai vanhempien antamien arvioiden mukaan ottaminen tarkasteluun. Toisaalta tutkimuksen kohteena olevista ilmiöistä, kyynisestä suhtautumisesta ja ongelmista vertaissuhteissa, nuori itse tietää parhaiten,

tai ainakin opettajat ja vanhemmat saattavat nähdä nuoren tilanteen hyvin eri tavoin.

Kyynisyyttä mitattiin tässä tutkimuksessa vain kolmella väittämällä, joista kaksi mittasi koulua kohtaan koettua kiinnostusta. Voidaankin arvioida, kuinka hyvin väittämät lopulta onnistuivat mittaamaan kyynisyyttä. Lisäksi SDQ-kyselyn vertaissuhteiden ongelmia mittaavan osion reliabiliteettien on havaittu olevan aikaisemmissa tutkimuksissa alhaisia (esim. Koskelainen ym. 2001). Nuori ei myöskään välttämättä itse koe esimerkiksi ystävien puutetta ja yksin olemista kielteisesti. Onkin mahdollista, ettei käytetyillä mittareilla välttämättä onnistuttu mittaamaan riittävän monipuolisesti niitä ilmiöitä, joita oli tarkoitus tutkia. Toisaalta suuri otoskoko ja paljon käytetyt ja tunnetut mittarit tukevat aineiston luotettavuutta sinänsä ja myös tulosten yleistettävyyttä. Kyynistä suhtautumista koulunkäyntiin voisi kuitenkin olla tarpeen tutkia useammalla eri tavoin muotoillulla väittämällä tai avoimilla kysymyksillä, jotta ilmiöstä saataisiin tarkempaa tietoa.

7.3 Jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen tulokset osoittivat kyynisen suhtautumisen olevan lähes samalla tasolla 6., 7. ja 9. luokalla. Salmela-Aron ym. (2016) tutkimuksen mukaan jo 6. luokalla osa oppilaista suhtautuu hyvin kyynisesti koulunkäyntiin ja kokee olevansa uupunut. Nämä tulokset herättävät pohtimaan, kuinka yleistä kyyninen suhtautuminen ja uupumuksen kokeminen on jo alakoulussa. Aikaisemmat pitkittäistutkimukset koulu-uupumuksesta ovat keskittyneet lähinnä 9. luokklaisiin ja sitä vanhempiin opiskelijoihin, joten jatkossa olisi tärkeää saada lisää tietoa uupumuksen ja kyynisyyden kehittymisestä ala- ja yläkoulussa. Koulu-uupumuksen kehityskulku voi olla hyvin yksilöllinen, ja siirtymät koulutusasteelta toiselle voivat lisätä tai vähentää uupumusta (Salmela-Aro & Upadyaya 2014). Oleellista olisi tutkia alakoulun ja yläkoulun välisen siirtymän vaikutusta ja kyynisyyden pysyvyyttä yksilötasolla tai alaryhmittäin.

Tämän tutkimuksen tuloksien perusteella ongelmat vertaissuhteissa eivät ole ainakaan suoraan yhteydessä koulunkäyntiin kohdistuvaan kyyniseen suhtautumiseen. Jatkossa olisikin tärkeää selvittää tarkemmin vertaissuhteiden ja kyynisten asenteiden välistä yhteyttä, ja ottaa tarkasteluun myös muita nuorten kyynistymistä mahdollisesti selittäviä tekijöitä. Myös tieto siitä, mitkä tekijät eivät ole yhteydessä kyynisyyden kehittymiseen, on tärkeää.

Ajatukset ja kokemukset siitä, ettei koulu kiinnosta, voivat olla hyvin tyyppisiä yläkouluikäisille nuorille, ja kouluvastaiset asenteet saattavat liittyä tiettyyn ikävaiheeseen. Kyynisellä suhtautumisella koulunkäyntiä kohtaan ei kuitenkaan tarkoiteta vain kiinnostuksen puutetta, vaan myös koulutuksen kokemista ylipäänsä turhaksi ja merkityksettömäksi. Vaikka kyynisistä asenteista voi olla hyötyäkin (Brockway ym. 2002), passivoidessaan kyynisyys saattaa johtaa kielteiseen maailmankuvaan ja vetäytymiseen koko yhteiskunnasta. Monille koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle jääminen tarkoittaa heikentynettä tyyväisyyttä elämään sen eri osa-alueilla (Gretschel & Myllyniemi 2017).

Salmela-Aro kollegoineen (2016) ovat esittäneet kyynistymisen voivan osin johtua ”digitaalisen” sukupolven ja peruskoulun käytäntöjen ja opetusmenetelmien välisestä kasvaneesta kuilusta. Ristiriita koulun ja nuoren muun elämän välillä saattaa hyvin olla yksi kyynistymistä selittävä tekijä. Tätä selitystä tukevat myös tutkimustulokset nuorten koulu-uupumuksen ja kyynisyyden vähenemisestä heidän siirryttyään peruskoulusta ammatilliseen koulutukseen (Salmela-Aro ym. 2008a). Teknologian käytön lisääminen kouluissa tuskin silti yksinään riittää motivoimaan nuoria ja muuttamaan suhtautumista koulunkäyntiin myönteisemmäksi. Kyynistymisen taustalla todennäköisesti vaikuttavat lisäksi monet yksilölliset taustatekijät, mutta myös laajemmat yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset. Koulunkäyntiin kohdistuvaa kyynisyyttä olisikin tärkeää tutkia eri tieteenalojen näkökulmista sekä laadullisin että määrällisin menetelmin. Parhaiten kokemuksistaan voivat kertoa nuoret itse, ja siksi tulisi muistaa kuunnella myös heidän näkemyksiään, joita määrällisen tutkimuksen keinoin on vaikeampi tavoittaa.

Määrällinen tutkimus mahdollistaa suuren otoskoon, ja erilaisten mitta-reiden avulla voidaan saada yksityiskohtaistakin tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Kyynisyyden tutkiminen vain koulu-uupumuksen ulottuvuutena antaa kuitenkin melko kapean kuvan kyynisyydestä ilmiönä. Voisikin olla kiinnostavaa tutkia opiskelijoiden ja koululaisten kyynisyyttä laajemmin esimerkiksi Brockwayn ym. (2002) kehittämän kaltaisella kyynisyyden eri ulottuvuuksia mittavalla mittarilla. Siten saataisiin tarkempaa tietoa siitä, mihin koulussa erityisesti kyyniset asenteet kohdistuvat. Nuorten koulunkäyntiin ja yhteiskuntaan laajemmin kohdistuvien kyynisten asenteiden lisääntymiseen tulisi suhtautua merkinä koulujärjestelmän ja yhteiskunnan epäkohdista, joihin täytyy puuttua. Kyyninen suhtautuminen koulunkäyntiin saattaa johtaa koulutuksen ulkopuolelle jäämiseen ja lopulta vetäytymiseen koko yhteiskunnasta (Salmela-Aro ym. 2016). Tästä syystä on tärkeää tutkia tarkemmin koululaisten ja opiskelijoiden kyynisyyttä ilmiönä, ja pyrkiä kehittämään opetusta ja koko koulujärjestelmää siten, että nuoret tulevaisuudessakin kokisivat koulutuksen tärkeänä ja merkityksellisenä.

LÄHTEET

- Ahonen, M. 2015. Koiria ja ihmisiä – stoalaisen etiikan kyyniset juuret. Teoksessa T. Kaarakainen & J. Kaukua (toim.) *Stoalaisuus: tiedon, tunteiden ja hyvän elämän filosofia*, 2. painos. Helsinki: Gaudeamus, 25–41.
- Barnett, M. D. & Flores, J. 2016. Narcissus, exhausted: Self-compassion mediates the relationship between narcissism and school burnout. *Personality and Individual Differences* 97, 102–108.
- 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.
- Bonanno, R. A. & Hymel, S. 2013. Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of Youth and Adolescence* 42 (5), 685–697.
- Brechwald, W. A. & Prinstein, M. J. 2011. Beyond homophily: a decade of advances in understanding peer influence processes. *Journal of Research on Adolescence* 21 (1), 166–179.
- Brendgen, M. & Poulin, F. 2018. Continued bullying victimization from childhood to young adulthood: a longitudinal study of mediating and protective factors. *Journal of Abnormal Child Psychology* 46 (1), 27–39.
- Brockway, J. H., Carlson, K. A., Jones, S. K. & Bryant, F. B. 2002. Development and validation of a scale for measuring cynical attitudes toward college. *Journal of Educational Psychology* 94 (1), 210–224.
- Cadime, I., Pinto, A. M., Lima, S., Rego, S., Pereira, J. & Ribeiro, I. 2016. Well-being and academic achievement in secondary school pupils: The unique effects of burnout and engagement. *Journal of Adolescence* 53, 169–179.
- Caldwell, W. W. 2006. *Cynicism and the evolution of the American dream*. Washington, D.C.: Potomac Books
- Coplan, R. J., Rose-Krasnor, L., Weeks, M., Kingsbury, A., Kingsbury, M. & Bullock, A. 2013. Alone is a crowd: Social motivations, social withdrawal, and socio-emotional functioning in later childhood. *Developmental Psychology* 49 (5), 861–875.

- Coplan, R. J., Ooi, L. L. & Baldwin, D. 2018. Does it matter when we want to Be alone? Exploring developmental timing effects in the implications of unso- ciability. *New Ideas in Psychology*.
- Cotterell, J. 2007. *Social networks in youth and adolescence*. Second edition. Lontoo: Routledge.
- Dean, J. W., Brandes, P. & Dharwadkar, R. 1998. Organizational cynicism. *Academy of Management Review* 23 (2), 341–352.
- Desmond, W. 2008. *Cynics*. Stocksfield: Acumen
- Dijkstra, J. K. & Veenstra, R. 2011. Peer relations. Teoksessa B. B. Brown & M. J. Prinstein (toim.) *Encyclopedia of Adolescence*. Berliini: Elsevier, 255–259.
- Duineveld, J. J., Parker, P. D., Ryan, R. M., Ciarrochi, J. & Salmela-Aro, K. 2017. The link between perceived maternal and paternal autonomy support and adolescent well-being across three major educational transitions. *Devel- opmental Psychology* 53 (10), 1978–1994.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. & Iver, D. M. 1993. Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist* 48 (2), 90–101.
- Eccles, J. S. & Roeser R. W. 2011. Schools as developmental contexts during ado- lescence. *Journal of Research on Adolescence* 21 (1), 225–241.
- Farrell, A. D., Thompson, E. L. & Mehari, K. R. 2017. Dimensions of peer influ- ences and their relationship to adolescents' aggression, other problem be- haviors and prosocial behavior. *Journal of Youth and Adolescence* 46 (6), 1351-1369.
- Goodman, A. & Goodman, R. 2009. Strengths and difficulties questionnaire as a dimensional measure of child mental health. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 48 (4), 400–403.
- Goodman, A., Lamping, D. L. & Ploubidis, G. B. 2010. When to use broader in- ternalising and externalising subscales instead of the hypothesised five subscales on the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Data from British parents, teachers and children. *Journal of Abnormal Child Psychology* 38 (8), 1179–1191.
- Goodman, R. 2001. Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 40 (11), 1337–1345.

- Goodman, R., Meltzer, H. & Bailey, V. 1998. The Strengths and Difficulties Questionnaire: a pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry* 7 (3), 125–130.
- Greenglass, E. R. & Julkunen, J. 1989. Construct-validity and sex-differences in Cook-Medley hostility. *Personality and Individual Differences* 10 (2), 209–218.
- Gretschel, A. & Myllyniemi, S. 2017. Työtä, koulutus- tai harjoittelupaikkaa ilman olevien nuorten käsityksiä tulevaisuudesta, demokratiasta ja julkisista palveluista – Nuorisobarometrin erillisnäyte/aineistonkeruu. Nuorisotutkimusseura ry/Nuorisotutkimusverkosto. Saatavilla https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/hankkeet/nuorisobarometrin-erillisnayte/eriarvoistumistyoryhma_gretschelmyllyniemi_neet_aineistokoooste_05122017_nettiin.pdf, luettu 10.6.2018.
- Hakulinen, C., Jokela, M., Hintsanen, M., Merjonen, P., Pulkki-Råback, L., Sepälä, I. ym. 2013. Serotonin receptor 1B genotype and hostility, anger and aggressive behavior through the lifespan: The young Finns study. *Journal of Behavioral Medicine* 36 (6), 583–590.
- Hakulinen, C., Jokela, M., Keltikangas-Järvinen, L., Merjonen, P., Raitakari, O. T. & Hintsanen, M. 2014. Longitudinal measurement invariance, stability and change of anger and cynicism. *Journal of behavioral medicine* 37 (3), 434–444.
- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. 2008. School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research* 50 (4), 333–345.
- Helsingin Sanomat (16.1.2018): Stressiä, uupumusta ja kyynisyyttä kokee jopa puolet lukiolaisista – Professori: Jaksaminen on otettava vakavasti uudistusten keskellä. Kirjoittaja: Minna Pölkki. Saatavilla <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005526008.html>, luettu 10.6.2018.
- Helsingin Sanomat, Nyt.fi (24.1.2018): Yksi kuva näyttää suomalaisten nuorten miesten osaamisen laskun, ja se on pysäyttävä – syitä ei tunneta. Kirjoittaja: Pekka Torvinen. Saatavilla <https://www.hs.fi/nyt/art-2000005537367.html?share=46b111e9c6ebdb2372a2491272481c31>, luettu 10.6.2018.
- Hernesniemi, E., Rätty, H., Kasanen, K., Cheng, X., Hong, J. & Kuittinen, M. 2017. Burnout among Finnish and Chinese university students. *Scandinavian Journal of Psychology* 58 (5), 400–408.

- Hilli, P., Ståhl, T., Merikukka, M. & Ristikari, T. 2017. Syrjäytymisen hinta – case investoinnin kannattavuuslaskemasta. *Yhteiskuntapolitiikka* 82 (6), 663–675.
- Ivaniushina, V. & Alexandrov, D. 2017. Anti-school attitudes, school culture and friendship networks. *British Journal of Sociology of Education*, 1–19.
- Jokela, M. 2005. Geenit jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa. *Sosiologia* 42 (1), 4–18.
- Juvonen, J. & Graham, S. 2014. Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology* 65, 159–185.
- Keltikangas-Järvinen, L. & Heinonen, K. 2003. Childhood roots of adulthood hostility: Family factors as predictors of cognitive and affective hostility. *Child Development* 74 (6), 1751–1768.
- Kielitoimiston sanakirja. 2018. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus.
URN:NBN:fi:kotus-201433 Verkojulkaisu HTML. Päivitettävä julkaisu.
Päivitetty 6.6.2018. Saatavilla
<https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/netmot.exe?ListWord=kyyninen&SearchWord=kyyninen&dic=1&page=results&UI=fi80&Opt=1>, luettu 10.6.2018.
- Kiuru, N., Aunola, K., Vuori, J. & Nurmi, J.-E. 2007. The role of peer groups in adolescents' educational expectations and adjustment. *Journal of Youth and Adolescence* 36 (8), 995–1009.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J. E., Leskinen, E. & Salmela-Aro, K. 2008. Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly* 54 (1), 23–55.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K. & Aunio, P. 2014. Learning difficulties, academic wellbeing and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences* 31, 1–10.
- Korkiamäki, R. & Ellonen, N. 2010. Ikätoverisuhteet sosiaalisina resursseina yläkouluiässä. *Nuorisotutkimus* 28 (3), 18–35.
- Koskelainen, M., Sourander, A. & Vauras, M. 2001. Self-reported strengths and difficulties in a community sample of Finnish adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry* 10 (3), 180–185.
- Kretschmer, T., Veenstra, R., Branje, S., Reijneveld, S., Meeus, W., Dekovic, M., Koot, H., Vollebergh, W. & Oldehinkel, A. 2018. How competent are adolescent bullying perpetrators and victims in mastering normative developmental tasks in early adulthood? *Journal of Abnormal Child Psychology* 46 (1), 41–56.

- Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B., Visconti, K. J. & Ettekal, I. 2012. Classroom peer relations and children's social and scholastic development. Risk factors and resources. Teoksessa A. M. Ryan & G. W. Ladd (toim.) *Peer relationships and adjustment at school*. Charlotte, N.C.: Information Age, 11-50.
- Ladd, G. W., Ettekal, I., Kochenderfer-Ladd, B., Rudolph, K. D. & Andrews, R. K. 2014. Relations among chronic peer group rejection, maladaptive behavioral dispositions, and early adolescents' peer perceptions. *Child Development* 85 (3), 971-988.
- Ladd, G. W., Ettekal, I. & Kochenderfer-Ladd, B. 2017. Peer victimization trajectories from kindergarten through high school: differential pathways for children's school engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology* 109 (6), 826-841.
- LaFontana, K. M. & Cillessen, A. H. N. 2010. Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development* 19 (1), 130-147.
- Laniga-Wijnen, L., Harakeh, Z., Dijkstra, J. K., Veenstra, R. & Vollebergh, W. 2018. Aggressive and prosocial peer norms: change, stability, and associations with adolescent aggressive and prosocial behavior development. *The Journal of Early Adolescence* 38 (2), 178-203.
- Lee, J., Puig, A., Lea, E. & Lee, S. M. 2013. Age-related differences in academic burnout of Korean adolescents. *Psychology in the Schools* 50 (10), 1015-1031.
- Lempinen, L., Junttila, N. & Sourander, A. 2018. Loneliness and friendships among eight-year-old children: time-trends over a 24-year period. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 59 (2), 171-179.
- Li, B., Wu, Y., Wen, Z. & Wang, M. 2014. Adolescent student burnout inventory in mainland china: measurement invariance across gender and educational track. *Journal of Psychoeducational Assessment* 32 (3), 227-235.
- Li, S., Hietajärvi, L., Palonen, T., Salmela-Aro, K. & Hakkarainen, K. 2017. Adolescents' social networks: exploring different patterns of socio-digital participation. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61 (3), 255-274.
- van de Looij-Jansen, P. M., Goedhart, A. W., de Wilde, E. J & Treffers, P. D. A. 2011. Confirmatory factor analysis and factorial invariance analysis of the adolescent self-report Strengths and Difficulties Questionnaire: how important are method effects and minor factors? *The British Journal of Clinical Psychology* 50 (2), 127-144.

- Lopez, C. & DuBois, D. L. 2005. Peer victimization and rejection: investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic adjustment in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 34 (1), 25–36.
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A. & Quan, S. 2016. The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences* 88, 202–208.
- Lyyra, N., Välimaa, R., Leskinen, E., Kannas, L. & Heikinaro-Johansson, P. 2016. Koululaisten yksinäisyys. *Kasvatus* 47 (1), 34–47.
- Marion, D., Laursen, B., Zettergren, P. & Bergman, L. R. 2013. Predicting life satisfaction during middle adulthood from peer relationships during mid-adolescence. *Journal of Youth and Adolescence* 42 (8), 1299–1307.
- Maroco, J. & Campos, J. A. D. B. 2012. Defining the student burnout construct: a structural analysis from three burnout inventories. *Psychological Reports* 111 (3), 814–830.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. 2001. Job burnout. *Annual Review of Psychology* 52, 397–422.
- May, R. W., Bauer K. N. & Fincham F. D. 2015. School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences* 42, 126–131.
- May, R. W., Seibert, G. S., Sanchez-Gonzalez, M. A. & Fincham, F. D. 2018. School burnout and heart rate variability: risk of cardiovascular disease and hypertension in young adult females. *Stress* 21 (3), 211–216.
- Menesini, E. & Salmivalli, C. 2017. Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine* 22 (1), 240–253.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: e-kirja opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp.
- Myllyniemi, S. 2017. Nuorisobarometri 2016. Tilasto-osio. Teoksessa S. Myllyniemi (toim.) Katse tulevaisuudessa. Nuorisobarometri 2016. Helsinki: Opetusministeriö & Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisoasiain neuvottelukunta.
- Myrskylä, P. 2012. Hukassa - Keitä ovat syrjäytyneet nuoret? EVA Analyysi no. 19. Helsinki: Elinkeinoelämän valtuuskunta.
- Nesi, J., Choukas-Bradley, S. & Prinstein, M. 2018a. Transformation of adolescent peer relations in the social media context: part 1 – a theoretical

- framework and application to dyadic peer relationships. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1-28.
- Nesi, J., Choukas-Bradley, S. & Prinstein, M. 2018b. Transformation of adolescent peer relations in the social media context: part 2 – application to peer group processes and future directions for research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1-25.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 25-42.
- Nowland, R., Necka, E. A. & Cacioppo, J. T. 2018. Loneliness and social internet use: pathways to reconnection in a digital world? *Perspectives on Psychological Science* 13 (1), 70-87.
- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. 2. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Nurmi, T. 2009. Suomen sanakirja opiskelijoille ja ulkomaalaisille. Jyväskylä: Gummerus.
- Ojanen, T., Findley-Van Nostrand, D., Bowker, J. C. & Markovic, A. 2017. Examining the distinctiveness and the socio-emotional correlates of anxious-withdrawal and unsociability during early adolescence in Finland. *The Journal of Early Adolescence* 37 (3), 433-446.
- Paju, P. 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Julkaisuja 115.
- Parker, P. D. & Salmela-Aro, K. 2011. Developmental processes in school burn-out: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences* 21 (2), 244-248.
- Rautiainen, O., Rissanen, L., Kiuru, N. & Hirvonen, R. 2017. Siirtymä alakoulusta yläkouluun yhtenäis- ja erilliskouluissa: siirtymään liittyvät huolet nuorilla. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti NMI Bulletin* 27 (4), 12-31.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Boelen, P.A., van der Schoot, M. & Telch, M.J. 2011. Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: a meta-analysis. *Aggressive Behavior* 37 (3), 215-222.
- van Roekel, E., Scholte, R. H. J., Engels, R. C. M. E., Goossens, L. & Verhagen, M. 2015. Loneliness in the daily lives of adolescents: An experience sam-

- pling study examining the effects of social contexts. *Journal of Early Adolescence* 35 (7), 905–930.
- Ryan, A. M. 2001. The peer group as a context for the development of young adolescent motivation and achievement. *Child Development* 72 (4), 1135–1150.
- Salmela-Aro, K. 2010. Koulu-uupumus sosiaalisessa kontekstissa: koulu, koti ja kaveripiiri. *Psykologia* 45 (5), 448–459.
- Salmela-Aro, K. 2017. Dark and bright sides of thriving – school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology* 14 (3), 337–349.
- Salmela-Aro, K. & Näätänen, P. 2005. Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N. & Nurmi, J.-E. 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., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2008b. Does school matter? The role of school context for school burnout. *European Psychologist* 13 (1), 12–23.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E. & Nurmi, J.-E. 2009a. School Burnout Inventory (SBI): reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment* 25 (1), 48–57.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. & Holopainen, L. 2009b. Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence* 38 (10), 1316–1327.
- Salmela-Aro, K., Tynkkynen, L. & Vuori, J. 2011. Parents' work burnout and adolescents' school burnout: Are they shared? *European Journal of Developmental Psychology* 8 (2), 215–227.
- Salmela-Aro, K. & Tynkkynen, L. 2012. Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence* 35 (4), 929–939.
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. 2014. Developmental trajectories of school burnout: Evidence from two longitudinal studies. *Learning and Individual Differences* 36, 60–68.
- Salmela-Aro, K., Muotka, J., Alho, K., Hakkarainen, K. & Lonka, K. 2016. School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: a person-oriented approach *Journal of Adolescence* 13 (6), 704–718.

- Salmela-Aro, K. & Read, S. 2017. Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research* 7, 21–28.
- Salmela-Aro, K., Upadaya, K., Hakkarainen, K., Lonka, K. & Alho, K. 2017. The dark side of internet use: Two longitudinal studies of excessive internet use, depressive symptoms, school burnout and engagement among Finnish early and late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence* 46 (2), 343–357.
- Salmela-Aro, K., Read, S., Minkkinen, J., Kinnunen, J. M. & Rimpelä, A. 2018. Immigrant status, gender, and school burnout in Finnish lower secondary school students: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development* 42 (2), 225–236.
- Salmivalli, C. 2008. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2018. Peer victimization and adjustment in young adulthood: commentary on the special section. *Journal of Abnormal Child Psychology* 46 (1), 67–72.
- Savolainen, T. 2005. Alakoulusta yläkouluun. Kuudesluokkalaisten pelkoja, toiveita ja odotuksia seitsemännelle luokalle siirtymisestä. Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I., Pinto, A. M., Salanova, M. & Bakker, A. 2002. Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 33 (5), 464–481.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. 1985. Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4 (3), 219–247.
- Seibert, G. S., May, R. W., Fitzgerald, M. C. & Fincham, F. D. 2016. Understanding school burnout: Does self-control matter? *Learning and Individual Differences* 49, 120–127.
- Seibert, G. S., Bauer, K. N., May, R. W. & Fincham, F. D. 2017. Emotion regulation and academic underperformance: The role of school burnout. *Learning and Individual Differences* 60, 1–9.
- Sentse, M., Kiuru, N., Veenstra, R. & Salmivalli, C. 2014. A social network approach to the interplay between adolescents' bullying and likeability over time. *Journal of Youth and Adolescence* 43 (9), 1409–1420.
- Sentse, M., Prinzie, P. & Salmivalli, C. 2017. Testing the direction of longitudinal paths between victimization, peer rejection, and different types of internal-

- izing problems in adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology* 45 (5), 1013–1023.
- Somerville, L. H. 2013. The teenage brain: sensitivity to social evaluation. *Current Directions in Psychological Science* 22 (2), 121–127.
- Steinberg, L. & Monahan, K. C. 2007. Age differences in resistance to peer influence. *Developmental Psychology* 43 (6), 1531–1543.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 101. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 92–112.
- Symonds, J., Dietrich, J., Chow, A. & Salmela-Aro, K. 2016. Mental health improves after transition from comprehensive school to vocational education or employment in England: a national cohort study. *Developmental Psychology* 52 (4), 652–665.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2017. Kouluterveyskyselyn tulokset nuorilla 2017. Saatavilla <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia>, luettu 8.6.2018.
- 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.
- 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.
- Törnroos, M., Elovainio, M., Keltikangas-Järvinen, L., Hintsala, T., Pulkki-Råback, L. & Hakulinen, C. ym. 2015. Is there a two-way relationship between cynicism and job strain? Evidence from a prospective population-based study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine* 57 (5), 479–484.
- Vanhalst, J., Goossens, L., Luyckx, K., Scholte, R. H. J & Engels, R. C. M. E. 2013. The development of loneliness from mid- to late adolescence: Trajectory classes, personality traits, and psychological functioning. *Journal of Adolescence* 36 (6), 1305–1312.
- Vanhalst, J., Luyckx, K. & Goossens, L. 2014. Experiencing loneliness in adolescence: A matter of individual characteristics, negative peer experiences, or both? *Social Development* 23 (1), 100–118.
- Van Roy, B., Veenstra, M. & Clench-Aas, J. 2008. Construct validity of the five-factor Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in pre-, early, and

- late adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49 (12), 1304–1312.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K. & Nurmi J.-E. 2009. Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist*, 14 (4), 332–341.
- Virtanen, T. 2016. Student engagement in Finnish lower secondary school. *Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 562. Jyväskylän yliopisto.
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Kuorelahti, M. 2014. Student behavioral engagement as a mediator between teacher, family, and peer support and school truancy. *Learning and Individual Differences* 36, 201–206.
- Virtanen, T. E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. & Kuorelahti, M. 2016. Student engagement and school burnout in Finnish lower-secondary schools: latent profile analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–19.
- Waasdorp, T. E. & Bradshaw, C. P. 2015. The overlap between cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health* 56 (5), 483–488.
- Walburg, V. 2014. Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review* 42, 28–33.
- Wang, J. M., Rubin, K. H., Laursen, B., Booth-LaForce, C. & Rose-Krasnor, L. 2013. Preference-for-solitude and adjustment difficulties in early and late adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 42 (6), 834–842.
- Waters, S., Lester, L. & Cross, D. 2014. How does support from peers compare with support from adults as students transition to secondary school? *Journal of Adolescent Health* 54 (5), 543–549.
- Wentzel, K. R. & Muenks, K. 2016. Peer influence on students' motivation, academic achievement and social behavior. Teoksessa K. R. Wentzel & G. B. Ramani (toim.) *Handbook of social influences in school contexts: social-emotional, motivation, and cognitive outcomes*. New York: Routledge, 20–37.
- Woodward, L. J. & Fergusson, D. M. 2000. Childhood peer relationship problems and later risks of educational under-achievement and unemployment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41 (2), 191–201.
- Worley, J. A., Vassar, M., Wheeler, D. L. & Barnes, L. L. B. 2008. Factor structure of scores from the Maslach Burnout Inventory: A review and meta-

analysis of 45 exploratory and confirmatory factor-analytic studies. *Educational and Psychological Measurement* 68 (5), 797–823.

Yle Uutiset (5.12.2017): NEET-nuorella ei ole mitään – uusi raportti: joka kymmenes heistä kokee pelkkää pessimismia. Kirjoittaja: Eero Mäntymaa. Saatavilla <https://yle.fi/uutiset/3-9961707>, luettu 10.6.2018.

Yle Uutiset (22.3.2018): Syrjäytyneitä nuoria on Suomessa lähes 66 000 – Pojille lähes kaksi kertaa enemmän tehostettua tukea koulussa kuin tytöille. Kirjoittaja: Heidi Sullström. Saatavilla <https://yle.fi/uutiset/3-10127622>, luettu 10.6.2018.