

**YKSINÄISYYS JA HEIKKO EMOTIONAALINEN KIINNITTYMINEN TOISEN ASTEEN  
KOULUTUKSEN KESKEYTTÄMISRISKIÄ ENNOKOIVINA TEKIJÖINÄ**

Salla Häppäri & Sofia Pulkkinen

Pro gradu -tutkielma

Psykologian laitos

Jyväskylän yliopisto

Toukokuu 2020

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Psykologian laitos

HÄPPÄRI, SALLA & PULKKINEN, SOFIA:

Yksinäisyyden, koulun keskeyttämisriskin sekä emotionaalisen kouluun kiinnittymisen väliset yhteydet toisen asteen opiskelijoilla

Pro gradu -tutkielma, 38 s.

Ohjaaja: Kati Vasalampi ja Sami Määttä

Psykologia

Toukokuu 2020

---

Suomessa siirtymä peruskoulusta toiselle asteelle tuo nuorelle lisää vastuuta ja mahdollisuuden tehdä omia opintojaan koskevia päätöksiä. Suuri osa nuorista suorittaa toisen asteen tutkinnon, mutta kuitenkin joka vuosi noin kuusi prosenttia opiskelijoista päättää keskeyttää koulutuksensa. Samalla yleinen keskustelu nuorten yksinäisyydestä on yhä vilkkaampaa. Tämä Pro gradu -tutkielma on osa Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin -tutkimushanketta, ja sen tarkoituksena on tuoda lisää tietoa toisella asteella opiskelevien nuorten keskeyttämisriskin, yksinäisyyden ja emotionaalisen kouluun kiinnittymisen välisistä yhteyksistä. Aineisto ( $N = 1721$ ) on kerätty neljältä eri paikkakunnalta kyselylomakkeilla vuosina 2017-2019 tutkittavien opiskellessa toisella asteella.

Pitkittäistutkimuksena toteutetun tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten yksinäisyys on yhteydessä koulun keskeyttämisriskiin ja toimiiko emotionaalinen kouluun kiinnittyminen välittävänä tekijänä yksinäisyyden sekä koulun keskeyttämisriskin välillä. Yksinäisyyden kokemusta ja emotionaalinen kouluun kiinnittymistä mittaava kysely tehtiin tutkittavien opiskellessa ensimmäistä vuottaan toisella asteella. Koulun keskeyttämisriski arvioitiin kaksi vuotta myöhemmin, jolloin tavoiteajassa valmistuvien olisi pitänyt valmistua. Tutkimuksessa vertailimme riippumattomien otosten t-testillä keskeyttämisriskissä olevien ja tyypillisten opiskelijoiden välisiä eroja yksinäisyyden kokemuksessa. Lisäksi tarkastelimme sukupuolen, yksinäisyyden sekä niistä muodostetun yhdysvaikutustermin yhteyttä koulun keskeyttämisriskiin logistisella regressiolla. Mediaattorimallilla tutkimme emotionaalisen kouluun kiinnittymisen vaikutusta yksinäisyyden ja koulun keskeyttämisriskin väliseen yhteyteen.

Tutkimustulosten mukaan kolmantena vuotena keskeyttämisriskiryhmään kuuluvat opiskelijat olivat kokeneet tyypillisiä opiskelijoita merkitsevästi enemmän yksinäisyyttä toisen asteen opintojen ensimmäisenä vuonna. Lisäksi mediaattorimalli osoitti, että yksinäisyys ensimmäisen opintovuoden aikana oli yhteydessä heikompaan emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen, mikä ennakoi korkeampaa koulun keskeyttämisriskiä. Tulosten perusteella voidaan todeta, että nuorten kokema yksinäisyys on yksi keskeinen koulun keskeyttämisriskiä lisäävä tekijä, ja heikko emotionaalinen kiinnittyminen välittää osin tätä yhteyttä. Sukupuolten väliltä emme löytäneet eroja yksinäisyyden kokemuksessa tai koulun keskeyttämisriskissä. Saadut tulokset korostavat nuorten sosiaalisten suhteiden sekä koulussa koetun yhteenkuuluvuuden tunteen tärkeyttä koulutuksen loppuun saattamisen kannalta. Tämän ja aiempien tutkimustulosten valossa nuorten ryhmytymiseen kouluissa tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota.

*Avainsanat:* yksinäisyys, koulun keskeyttämisriski, emotionaalinen kouluun kiinnittyminen, toisen asteen koulutus, mediaattorimalli

# SISÄLTÖ

1. JOHDANTO .....	4
1.1. Koulun keskeyttäminen ja koulun keskeyttämisriski .....	5
1.2. Yksinäisyys ja sen vaikutukset yksilöön .....	7
1.2.1. Itsemääräämisteoria .....	7
1.2.2. Emotionaalinen ja sosiaalinen yksinäisyys .....	8
1.3. Kouluun kiinnittyminen .....	10
1.4. Emotionaalinen kouluun kiinnittyminen, yksinäisyys ja koulun keskeyttämisriski .....	11
1.5. Tutkimuskysymykset ja hypoteesit .....	12
2. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	13
2.1. Aineiston kuvaus .....	13
2.2. Tutkimuksessa käytetyt mittarit ja muuttujat .....	14
2.3. Aineiston analysointi .....	17
3. TULOKSET .....	18
4. POHDINTA .....	24
4.1. Yksinäisyys ja koulun keskeyttämisriski .....	24
4.2. Sukupuolen yhteys yksinäisyyteen sekä koulun keskeyttämisriskiin .....	26
4.3. Emotionaalinen kouluun kiinnittyminen yksinäisyyden ja koulun keskeyttämisriskin välittävänä tekijänä.....	27
4.4. Tutkimuksen rajoitukset, vahvuudet sekä jatkotutkimustarpeet .....	28
4.5. Johtopäätökset .....	31
LÄHTEET .....	32

## 1. JOHDANTO

Uravalinta ja ammattiin valmistautuminen on yksi tärkeimmistä kehitystehtävistä nuoruudessa (Havighurst, 1957; Kuusinen, 2008). Koulutuksen on todettu olevan merkittävä terveyden ennustaja (Freudenberg & Ruglis, 2007) ja ensisijainen keino syrjäytymisen ehkäisyssä (Myrskylä, 2012). Suomessa oppivelvollisuus päättyy peruskoulun jälkeen 15-16 vuoden iässä (Tilastokeskus, 2007). Peruskoulun jälkeen nuori on itse vastuussa toisen asteen opintoihin hakeutumisesta. Suomalainen opetusjärjestelmä tuottaa hyvää oppimistulosta OECD:n (The Organisation for Economic Co-operation and Development) jäsenmaiden tutkimusohjelma PISAn mukaan (Willms, 2003), mutta silti lähes kuusi prosenttia nuorista keskeyttää toisen asteen opintonsa (Tilastokeskus, 2020). Koulun keskeyttäminen onkin niin Suomessa kuin muissakin länsimaissa yleinen huolenaihe (Markussen, Frøseth & Sandberg, 2011). Koulunkäynnin keskeyttäminen ennustaa heikkoa työmarkkina-asemaa ja alhaista tulotasoa aikuisuudessa (Nurmi, 2011). Se aiheuttaa myös valtiolle suuria kustannuksia erilaisten tukimaksujen sekä tukipalveluiden muodossa (Hilli, Ståhl, Merikukka & Ristikari, 2017).

Koulun keskeyttämisen taustalla on pitkäkestoinen prosessi, johon vaikuttaa voimakkaasti kouluun kiinnittyminen sekä siihen liittyvät tekijät (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Haugan, Frostad & Mjaavatn, 2019;). Yksi mahdollinen kouluun kiinnittymistä heikentävä, ja sitä kautta koulun keskeyttämiseen vaikuttava tekijä on yksinäisyyden kokeminen (Fredricks ym., 2004; Frostad, Pijl & Mjaavatn, 2014). Samalla kun nuoruusiässä kaverisuhteiden merkitys kasvaa ja nuori on alttiimpi vertaistensa mielipiteille, myös yksinäisyyden kokemukset yleistyvät (McWhirter, Besett-Alesch, Horibata & Gat, 2002). Suomalaisista nuorista noin 15 prosenttia kokee itsensä ulkopuoliseksi kouluyhteisössä (Väljjarvi, 2015), ja toisen asteen opiskelijoista 10 prosenttia kokee itsensä yksinäiseksi melko usein tai jatkuvasti (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2019). Tässä pro gradu tutkimuksessa tarkastelemme yksinäisyyden yhteyttä koulun keskeyttämisriskiin. Sen lisäksi tutkimme, toimiiko emotionaalinen kouluun kiinnittyminen välittävänä tekijänä eli mediaattorina yksinäisyyden ja koulun keskeyttämisriskin välillä. Koulun keskeyttämisriskin, yksinäisyyden sekä emotionaalisen kouluun kiinnittymisen välisiä yhteyksiä tutkimalla saadaan arvokasta tietoa siitä, kuinka yksinäisyys ja heikko emotionaalinen kouluun kiinnittyminen voivat ennakoida koulun keskeyttämisriskiä. Tutkimusaihe on tärkeä, jotta osattaisiin tukea oikealla tavalla niitä nuoria, jotka harkitsevat koulun keskeyttämistä.

## 1.1. Koulun keskeyttäminen ja koulun keskeyttämisriski

Koulun keskeyttämiselle ei ole olemassa vakiintunutta termiä ja kirjallisuudessa siitä puhutaan eri nimikkeillä (englanninkielisiä termejä: school dropout, early school leaving, NEET = not in education, employment or training). Eroa on myös siinä, millä perusteella yksilö määritellään koulun keskeyttäneeksi (Shannon & Bylsma, 2006). Yleensä koulun keskeyttäneeksi mielletään henkilö, joka on jättänyt koulutuksen kesken ennen toisen asteen tutkinnon suorittamista (Markussen ym., 2011). Opiskeluajan pitkittyminen tai opiskelualan vaihtaminen vaikeuttavat varsinaisten koulun keskeyttäneiden tunnistamista (Shannon & Bylsma, 2006). Osa koulutuksensa keskeyttäneistä saattaa myöhemmin käydä koulutuksen loppuun tai aloittaa uuden koulutuksen. Kuitenkin 80 prosenttia henkilöistä, jotka ovat jääneet opiskelun ja työn ulkopuolelle, eivät myöhemminkään aloita tai suorita loppuun toiseen asteen tutkintoa (Myrskylä, 2012). Mitä kauemmin henkilö on koulutuksen tai työn ulkopuolella, sitä epätodennäköisemmäksi myöhempi kouluttautuminen muuttuu (Myrskylä, 2012).

Suomen tilastokeskus on luokitellut koulun keskeyttäjäiksi ne, jotka vuoden seurannan aikana eivät ole jatkaneet opiskelua tai valmistuneet (Tilastokeskus, 2020). Uusimman raportin mukaan lukuvuonna 2017/2018 Suomessa toisen asteen koulutuksen keskeyttäneitä oli 5.95 prosenttia (Tilastokeskus, 2020). Lähemmin tarkasteltuna lukiokoulutuksessa keskeyttämisprosentti oli 3.2 prosenttia ja ammatillisessa koulutuksessa 8.7 prosenttia (Tilastokeskus, 2020). Toisen asteen keskeyttämisprosentti oli kasvanut 0.7 prosenttia lukuvuodesta 2016/2017 (Tilastokeskus, 2019, 2020). Suomen hallitus pyrkii tulevaisuudessa ehkäisemään toisen asteen koulutuksen keskeyttämistä uudella lakiehdotuksella, joka pidentäisi oppivelvollisuutta 18 ikävuoteen saakka (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020). Koulutuksen keskeyttäminen nähdään ongelmana myös muissa Euroopan maissa. Euroopan jäsenmaat kattava tutkimus osoitti, että vuonna 2018 noin 10.6 prosenttia oppilaista ei jatkanut opintojaan peruskoulun jälkeen (Eurostat, 2018). Sukupuolten välillä havaittiin eroja niin, että miehet keskeyttivät koulutuksensa naisia yleisemmin (Eurostat, 2018).

Koulutuksen keskeyttäminen on vakava ongelma, sillä sen on todettu olevan kielteisesti yhteydessä yksilön fyysiseen ja henkiseen terveyteen sekä heikompaan taloudelliseen asemaan. Tutkimusten mukaan koulun keskeyttäneillä terveyteen liittyvän tiedon määrä jää alhaisemmaksi, mikä ennustaa heikompa fyysistä terveyttä (Cutler & Lleras-Muney, 2006; Freudenberg & Ruglis, 2007). Koulun keskeyttäminen lisää todennäköisyyttä sairastua krooniseen sairauteen, kuten astmaan, diabetekseen ja sydänsairauksiin (Vaughn, Salas-Wright & Maynard, 2014). Lisäksi koulutuksen keskeyttäneillä on opiskelijoihin verrattuna enemmän psyykkisen terveyden ongelmia, kuten ahdistuneisuutta sekä masentuneisuutta (Maynard, Salas-Wright & Vaughn, 2015; Ramsdal, Bergvik,

& Wynn, 2018). Alhaisen koulutustason on havaittu olevan yhteydessä myös riskikäyttäytymisen, kuten tupakoinnin, ylipainoisuuden sekä vähäisen fyysisen aktiivisuuden yleistymiseen (Lantz ym., 1998). Riskikäyttäytymisen lisääntyminen on yhteydessä kohonneeseen kuolleisuusriskiin (Cutler & Lleras-Muney, 2006; Latz ym., 1998). Lisäksi alhainen koulutustaso voi heikentää yksilön työmahdollisuuksia. Koulutuksen puute ja alhainen tulotaso voi johtaa heikompaan elintasoon sekä rajoittaa elämistä (Cutler & Lleras-Muney, 2006; Shannon & Bylsma, 2006). Näiden tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että koulutuksen ulkopuolelle jääminen on merkittävä terveydellinen uhka.

Toisen asteen koulutuksen puuttuminen 25 vuoden iässä nähdään merkittävänä riskitekijänä syrjäytymiselle (Pulli ym., 2018). Syrjäytymisellä tarkoitetaan yhteiskunnan normaalien toimintamallien ulkopuolelle jäämistä sekä osattomuuden kokemusta (Pulli ym., 2018). Yleisesti syrjäytyneitä ajatellaan olevan ne koulutuksen tai työelämän ulkopuolella olevat yksilöt, joilla ei ole peruskoulutuksen lisäksi muuta koulutusta (Myrskylä, 2012; Pulli ym., 2018). Suomessa 15-24 -vuotiaista nuorista koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle on jäänyt noin 25 000 - 40 000 (4-6 %) (Nurmi, 2011). Syrjäytyminen johtaa ongelmallisiin olosuhteisiin ja köyhyyteen, sekä heikentää hyvinvointia eri elämän osa-alueilla (Pulli ym., 2018).

Koulutuksen keskeyttäminen on vakava yhteiskunnallinen sekä yksilöllinen ongelma ja sen ehkäisemiseksi on tärkeää tunnistaa ne nuoret, jotka ovat riskissä pudota koulutuksen ulkopuolelle. Tunnistamalla koulutuksen keskeyttämisriskissä olevat opiskelijat ja tutkimalla keskeyttämisriskille altistavia tekijöitä, voidaan tuki kohdistaa sitä tarvitseville ja näin ennaltaehkäistä tehokkaammin koulun keskeyttämistä. Tässä tutkimuksessa keskityimme tarkastelemaan niitä nuoria, joilla toisen asteen koulutuksen keskeyttämisriski oli kohonnut. Määrittelimme koulun keskeyttämisriskiin kuuluvaksi ne tutkittavat, jotka eivät olleet edenneet toisen asteen opinnoissaan suunnitelmien mukaisesti, eivätkä olleet suorittaneet tutkintoa 3.5 vuoden tavoiteajassa. Koulutuksen keskeyttämisriskissä olevien tutkittavien tuloksia verrattiin tyypillisiin opiskelijoihin eli niihin nuoriin, joilla opinnot olivat edenneet suunnitellusti ja/tai olivat saavuttaneet toisen asteen tutkinnon tavoiteajassa. Tutkimuksessa olimme kiinnostuneita siitä, ovatko koulun keskeyttämisriskissä olevat tutkittavat tyypillisiä opiskelijoita yksinäisempiä ja/tai heikommin emotionaalisesti kouluun sitoutuneita.

## **1.2. Yksinäisyys ja sen vaikutukset yksilöön**

Yksinäisyys on ihmisyyteen kuuluva normaali reaktio, joka kumpuaa ihmisten tarpeesta kokea yhteenkuuluvuutta ympäröivän yhteisön kanssa (Weiss, 1973). Yksinäisyyttä voidaan tarkastella myös yhteenkuuluvuuden kautta, joka on itsemääräämisteorian mukaan yksi keskeinen yksilön hyvinvointiin vaikuttava perustarve (Deci & Ryan, 2000). Yksinkertaisimmillaan yksinäisyys voidaan määritellä henkilökohtaiseksi kokemukseksi siitä, että ei ole ketään kenelle puhua tai kenen kanssa viettää aikaa (Junttila, 2010). Kokemus yksinäisyydestä syntyy, kun olemassa olevat sosiaaliset suhteet eivät tyydytä yksilön toiveita sosiaalisten suhteiden määrästä tai laadusta (Junttila, 2009; Weiss, 1973). Yksinäisyyden tunne ei olekaan riippuvainen ainoastaan sosiaalisten suhteiden määrästä, vaan jopa tätä enemmän kokemukseen vaikuttaa suhteiden laatu sekä läheisyys (Green, Richardson, Lago & Schatten-Jones, 2001; Heinrich & Gullone, 2006).

### **1.2.1. Itsemääräämisteoria**

Decin ja Ryanin (1985) luoma itsemääräämisteoria nostaa yhteenkuuluvuuden yhtenä psykologisena perustarpeena yksilön motivaatiota ja hyvinvointia selittäväksi tekijäksi. Nuorten koulussa kokema yhteenkuuluvuus viittaa lähiympäristöltä saatuun emotionaaliseen tukeen sekä läheisyyteen, ja sen voidaan olettaa olevan yhteydessä yksinäisyyden kokemuksiin. Yhteenkuuluvuuden lisäksi muita perustarpeita ovat tarve autonomiaan sekä tarve pystyvyyden tunteeseen. Näiden kolmen perustarpeen täyttyminen on keskeistä motivaation, yksilön hyvinvoinnin, optimaalisen kehityksen sekä elämäntyytyväisyyden kannalta (Deci & Ryan, 2000). Teorian mukaan psykologisten perustarpeiden täyttyminen synnyttää yksilön sisäisen motivaation, mikä edistää keskeisten tavoitteiden, kuten koulutuksen saavuttamista (Deci & Ryan, 2000). Teorian lähtökohtana on käsitys ihmisestä aktiivisena toimijana, joka työskentelee omien tavoitteiden saavuttamiseksi. Kuitenkin sosiaalisella ympäristöllä on voimakas vaikutus perustarpeiden toteutumiseen, ja tätä kautta yksilön hyvinvointiin sekä kehitykseen (Deci & Ryan, 2000). Mikäli jokin tai useampi perustarpeista koetaan puutteellisesti toteutuneeksi, vaikuttaa se kielteisesti yksilön motivaatioon, terveyteen ja hyvinvointiin (Deci & Ryan, 2000).

Nuoret viettävät ison osan ajastaan koulussa ja se on myös ympäristö, jossa perustarpeita toteutetaan. Suotuisan kehityksen ja koulutuksen kannalta myönteinen kokemus koulusta on tärkeää.

Parhaimmillaan koulumaailma tarjoaa mahdollisuuksia autonomiaan, onnistumisen kokemuksiin sekä yhteenkuuluvuuteen. Opiskelu lisää koettua autonomiaa mahdollistaen myöhemmän valinnanvapauden esimerkiksi työpaikan, perheen ja harrastusten suhteen (Cutler & Lleras-Muney, 2006; Shannon & Bylsma, 2006). Koulutus tukee myös pystyvyyden tunnetta, sillä se tarjoaa osaamisen, hallinnan ja aikaansaamisen kokemuksia (Deci & Ryan, 2000). Esimerkiksi kehittyneet ongelmanratkaisutaidot lisäävät kontrollin tunnetta, joka on yhteydessä vähäisempään masentuneisuuteen (Ross & Mirowsky, 1989). Koulu on lapsille ja nuorille myös mahdollinen paikka yhdessäoloon sekä yhteenkuuluvuuden kokemiseen (Gest ym., 2005). On ehdotettu, että tunne kouluyhteisöön kuulumisesta olisi kaikista merkittävin koulumenestyksen ennustaja (Gonzalez & Padilla, 1997).

Psykologisten perustarpeiden, erityisesti yhteenkuuluvuuden, täyttymisen voidaan olettaa vaikuttavan yksinäisyyden kokemuksen muodostumiseen, kouluun kiinnittymiseen sekä keskeyttämisajatusten ilmenemiseen. Perustarpeiden täytyminen koulussa edistää nuoren suotuisaa kehitystä, menestystä koulussa, subjektiivista hyvinvointia sekä oppimismotivaatiota (Deci & Ryan, 2000; Tian, Cehn & Huebner, 2014). Niiden puute taas voi johtaa ristiriitoihin sekä kielteisiin seurauksiin kehityksessä (Deci & Ryan, 2000; Tian ym., 2014). Tyytyväisyyden ja viihtyvyyden kannalta kaverit sekä tunne kouluyhteisöön kuulumisesta ovat keskeisiä (Deci & Ryan, 2000). Kouluyhteisön ja kodin antama tuki edistää nuoren yhteenkuuluvuuden tunnetta, mikä on yhteydessä muun muassa vahvempaan sisäiseen motivaatioon ja kouluun kiinnittymiseen, parempiin arvosanoihin sekä myönteisempään kouluun asennoitumiseen (Streb ym., 2015). Aiemman tutkimustiedon pohjalta voidaan sanoa, että yhteenkuuluvuuden tunne on keskeinen nuorten koulutukseen vaikuttava tekijä.

### **1.2.2. Emotionaalinen ja sosiaalinen yksinäisyys**

Weissin (1973) määritelmän mukaan yksinäisyys voidaan jaotella emotionaaliseen sekä sosiaaliseen yksinäisyyteen. Emotionaalinen yksinäisyys johtuu läheisen ihmissuhteen, kuten hyvän ystävän tai puolison puutteesta (Green ym., 2001; Weiss, 1973). Usein emotionaalisen yksinäisyyden syynä on romanttisen ihmissuhteen puute (Green ym., 2001). Sosiaalisella yksinäisyydellä tarkoitetaan sosiaalisen verkoston puutetta, jolloin yksilö ei koe yhteenkuuluvuutta vertaisten kanssa (Green ym., 2001; Weiss, 1973). Sosiaalisen yksinäisyyden tunne muodostuu jo varhain (Weiss, 1989). Kokemus emotionaalisesta yksinäisyydestä taas syntyy mahdollisesti vasta nuoruudessa, kun yksilö irtaantuu



vanhempien kiintymyssuhteesta (Weiss, 1989). Molemmat yksinäisyyden muodot aiheuttavat mielialan laskua, stressiä sekä tyytymättömyyttä (Weiss, 1973). Emotionaalinen yksinäisyys on selkeämmin yhteydessä ahdistukseen sekä toivottomuuteen, kun taas sosiaalinen yksinäisyys aiheuttaa ikävystymisen sekä ulkopuolisuuden tunteita (Weiss, 1973). Tutkimukset ovat osoittaneet, että nämä kaksi yksinäisyyden muotoa voivat esiintyä toisistaan erillisinä (Green ym., 2001; Qualter & Munn, 2002;) ja tämän takia niiden tarkasteleminen erillään on tärkeää.

Yksinäisyyden kokemus vaikuttaa kielteisesti yksilöön, ja se näyttää lisäävän psykososiaalisia ongelmia sekä heikentävän mielenterveyttä (Heinrich & Gullone, 2006; Junntila, 2010). Yksinäisyyttä kokevat raportoivat usein kokevansa emotionaalista stressiä, surua ja ahdistusta (Junntila, 2010). Sen lisäksi sillä on kielteinen yhteys myös fyysiseen terveyteen (Goosby, Bellatorre, Walsemann & Cheadle, 2013; Heinrich & Gullone, 2006). Sosiaalisen tuen puute ja kokemus yksinäisyydestä ovat yhteydessä muun muassa heikompaan itsetuntoon, ahdistuneisuuteen, masennukseen, itsetuhoisuuteen, unen häiriintymiseen sekä alhaisempaan elämäntyytyväisyyteen (Goosby ym., 2013; Heinrich & Gullone, 2006; Kong & You, 2013). Yksinäisyyttä kokevilla myös ongelmakäyttäytymisen, kuten alkoholin ja huumeiden käyttö sekä syömiseen liittyvien ongelmien riski on kohonnut (Heinrich & Gullone, 2006). Yksinäisyyden aiheuttamat kielteiset seuraukset yksilön hyvinvoinnissa haastavat arjen selviytymistä, ja yksinäisyydellä näyttää olevan merkittävä vaikutus koulun keskeyttämisajatusten syntymiseen sekä päätökseen koulun keskeyttämisestä (Frostad ym., 2014; Haugan ym., 2019).

Erityisen vaikeaa yksinäisyyden kokemus voi olla nuoruudessa. Nuoruusiän keskeinen kehitystehtävä on vanhemmista irtaantuminen, jolloin kaverisuhteiden merkitys kasvaa (Goosby ym., 2013; McWhirter ym., 2002; Weiss, 1973). Nuoret kokevat tärkeäksi mahdollisuuden jakaa omia tunteitaan, ajatuksiaan ja tulevaisuuden suunnitelmiaan ikätovereiden kanssa (McWhirter ym., 2002). Kaverisuhteiden merkityksen korostuessa yleistyvät myös yksinäisyyden kokemukset, ja muihin ikäluokkiin verrattuna nuoruudessa koetaan enemmän yksinäisyyttä sekä eristyneisyyttä (McWhirter ym., 2002). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen (2019) tekemän kouluterveyskyselyn mukaan vuonna 2019 lukiolaisista 7.9 prosentilla ei ollut yhtään läheistä ystävää, jonka kanssa voisi keskustella. Ammattikouluissa vastaava osuus oli 8.3 prosenttia. Yhteensä toisen asteen opiskelijoista itsensä jatkuvasti yksinäisiksi koki noin 3 prosenttia. Kouluterveyskyselyn mukaan itsensä yksinäiseksi tuntevien osuus on pysynyt samana useamman vuoden ajan (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2019).

Tutkimustulokset yksinäisyyden eroista sukupuolten välillä ovat olleet ristiriitaisia. Suurin osa varhaisnuorilla ja nuorilla tehdyistä tutkimuksista osoittaa, että yksinäisyyden kokemisessa ei sukupuolten välillä ole merkittäviä eroja (Gest, Welsh & Domitrovich, 2005; Mahon, Yascheski &

Yascheski, 1994). Koeningin ja Abramsin (1999) meta-analyysi kuitenkin toteaa, että pojat ovat nuoruudessa tyttöjä yksinäisempiä. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen terveystutkimusta (2019) käy ilmi, että sukupuolieroja tarkasteltaessa toisella asteella poikien joukossa on enemmän niitä, joilla ei ole yhtään ystävää (pojat *ka* 8.7%, tytöt *ka* 5.4%). Tästä huolimatta tytöt raportoivat poikia enemmän kokevansa olonsa jatkuvasti yksinäiseksi (pojat *ka* 1.9% ja tytöt *ka* 3%). Tämä tulos tukee ajatusta siitä, että emotionaalinen ja sosiaalinen yksinäisyys ovat toisistaan erillisiä. Ystävien puute koulussa ei välttämättä tarkoita sitä, että kokisi itsensä yksinäiseksi. Tässä tutkimuksessa pyrimme tavoittamaan yksinäisyyden sosiaalisen sekä emotionaalisen puolen ja tarkastelemme sukupuolten välisiä eroja yksinäisyyden kokemuksessa.

#### **1.4. Kouluun kiinnittyminen**

Kouluun kiinnittyminen on suomenkielisenä käsitteenä vielä osittain muotoutumaton (Manninen, 2018). Yleisesti kouluun kiinnittyminen määritellään koulunkäynnin mielekkyyden kokemukseksi (Manninen, 2018), ja se kuvaa opiskelijan kouluun liittyviä tunteita, ajatuksia sekä käyttäytymistä (Fredricks, Blumenfeld, Friedel & Paris, 2005). Kiinnittyminen muodostuu koulun aktiviteetteihin osallistumisesta, koulutuksen tärkeyden ymmärtämisestä sekä luokkatovereiden ja opettajien hyväksynnästä ja tuesta (Linnakylä & Malin, 2008). Kouluun kiinnittyminen syntyykin aina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013). Vahva kouluun kiinnittyminen tukee nuoren oppimista, hyvinvointia ja kehitystä (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013), ja sen on havaittu olevan myös yksi keskeinen koulun keskeyttämistä ehkäisevä tekijä (Fredricks ym., 2004; Haugan ym., 2019). Alhainen kouluun kiinnittyminen taas lisää koulun keskeyttämisen riskiä (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Estell & Perdue, 2013), riskikäyttäytymistä sekä heikentää terveyttä (Linnakylä & Malin, 2008).

Käsitteen moniulotteisuuden hahmottamiseksi kouluun kiinnittyminen jaotellaan yleisimmin kolmeen osa-alueeseen: behavioraaliseen, kognitiiviseen ja emotionaaliseen kiinnittymiseen (Fredricks ym., 2004). Behavioraalinen kiinnittyminen viittaa aktiiviseen koulun toimintoihin osallistumiseen, ja käytännössä se voi ilmetä esimerkiksi tuntiaktiivisuutena, läsnäolona sekä sääntöjen noudattamisena (Archambault ym., 2009; Fredricks ym., 2004). Kognitiivinen kiinnittyminen taas painottaa tavoitteiden, itseohjautuvuuden ja erilaisten oppimisstrategioiden merkitystä (Fredricks ym., 2004). Lisäksi siihen liittyy oppilaan käsitykset ja uskomukset itsestä sekä kouluyhteisöstä (Fredricks ym., 2004; Jimerson, Campos & Greif, 2003). Emotionaalinen

kiinnittyminen vuorostaan muodostuu yhteenkuuluvuuden tunteesta, koulun arvomaailman sisäistämisestä sekä oppilaan suhteista koulu yhteisössä oleviin ihmisiin (Fredricks ym., 2004). Tässä tutkimuksessa keskitytään tutkimaan emotionaalista kiinnittymistä koulun keskeyttämiseltä suojaavana tekijänä, koska se kuvaa nuoren koulussa kokemaa yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä sosiaalisia suhteita. Yhteenkuuluvuuden tunne ja sosiaaliset suhteet suojaavat yksinäisyyden kokemiselta, ja siksi halusimme tarkastella yksinäisyyden lisäksi erityisesti emotionaalisen kouluun kiinnittymisen merkitystä.

### **1.5. Emotionaalinen kouluun kiinnittyminen, yksinäisyys ja koulun keskeyttämisriski**

Emotionaalinen kiinnittyminen kuvaa koulun sosiaalista ympäristöä sekä opiskelua ja koulu yhteisöä kohtaan koettuja tunteita ja asenteita (Estell & Perdue, 2013). Sen muodostumiseen vaikuttaa voimakkaasti sosiaaliset suhteet niin luokkatovereihin kuin opettajiin (Estell & Perdue, 2013). Koulu ympäristö voi herättää nuorella esimerkiksi innostusta, onnellisuutta, surua, ahdistusta tai tylsistymisen tunteita (Fredricks ym., 2004). Lisäksi emotionaalinen kiinnittyminen kuvaa nuoren kokemusta koulutuksen ja opiskelun tärkeydestä sekä sen tarjoamista mahdollisuuksista saavuttaa henkilökohtaisia tavoitteita (Finn, 1989; Wang, Chow, Hofkens & Salmela-Aro, 2015). Käytännössä emotionaalinen kiinnittyminen sitoo yksilön yhteisöön sekä tukee myönteistä asennoitumista opiskelua kohtaan (Fredricks ym., 2004). Heikko emotionaalinen kiinnittyminen ei välttämättä näy nuoren koulu suoriutumisessa, mutta se on yhteydessä lisääntyneisiin masennusoireisiin, kohonneeseen stressitasoon ja kielteisiin tunteisiin sekä asenteisiin koulua ja opiskelua kohtaan (Wang ym., 2015). On havaittu, että heikko emotionaalinen kouluun kiinnittyminen yksinään lisää koulun keskeyttämisen todennäköisyyttä (Fredricks ym., 2004).

Koulun ja kodin antaman sosiaalisen tuen on havaittu vahvistavan erityisesti emotionaalista kouluun kiinnittymistä (Estell & Perdue, 2013). Opettajilta saatu tuki näyttää edistävän opiskelijoiden positiivista suhtautumista koulua kohtaan sekä vahvistavan yhteenkuuluvuuden tunnetta (Wang & Eccles, 2012). Koettu yhteenkuuluvuus opettajien, koulun ja luokkatovereiden kanssa voi pitää koulutuksessa nekin opiskelijat, joilla on havaittu koulun keskeyttämisen riskitekijöitä (Wang ym., 2015). Vahva yhteenkuuluvuuden tunne on kielteisesti yhteydessä sosiaaliseen hyljeksintään, käyttäytymisongelmiin (Gest ym., 2005) sekä koulun keskeyttämiseen (Fredricks ym., 2004). Näin ollen yhteenkuuluvuuden tunne koulussa voi toimia koulun keskeyttämiseltä suojaavana tekijänä

(Wang ym., 2015). Luokkatovereiden kanssa heikosti toimeen tulevat taas ovat yksinäisempiä, heikosti kouluun sitoutuneita sekä kokevat kielteisiä tunteita koulua kohtaan (Gest ym., 2005).

Euroopan maihin verrattuna suomalaisnuorten kouluun kiinnittyminen on keskivertoa tai jopa hieman heikompaa (Willms, 2003). Lisäksi on havaittu, että nuorten emotionaalinen kiinnittyminen laskee siirryttäessä yläkoulusta toisen asteen opintoihin (Wang ym., 2015). Tutkittavat opiskelivat toisella asteella, joten halusimme yksinäisyyden lisäksi tarkastella emotionaalisen kouluun kiinnittymisen merkitystä koulun keskeyttämisriskin kannalta. Aiempien tutkimustulosten perusteella voidaan sanoa, että yksinäisyys lisää koulun keskeyttämisen riskiä (Frostad ym., 2014; Haugan ym., 2019). Sen lisäksi heikko emotionaalinen kiinnittyminen on yhteydessä suurempaan koulun keskeyttämisriskiin (Wang ym., 2015). Yksinäisyys viittaa heikompaan yhteenkuuluvuuden tunteeseen sekä sosiaalisten suhteiden puutteeseen, joten sen voidaan olettaa johtavan myös heikkoon emotionaaliseen kiinnittymiseen. Finnin (1989) tutkimuksen mukaan koulun keskeyttäneet nuoret raportoivat usein keskeyttämisen syyksi sosiaalisen eristyneisyyden sekä ryhmään kuulumattomuuden tunteen. Sosiaalisen eristyneisyyden, erilaisuuden tunteen sekä kavereiden vähäisen määrän, mitkä viittaavat yksilön heikompaan emotionaaliseen kiinnittymiseen, on havaittu muissakin tutkimuksissa lisäävän koulun keskeyttämisen riskiä (Fredricks ym., 2004; Frostad ym., 2014). On mahdollista, että yksinäisyyden kokemus johtaa heikompaan emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen ja lisää sitä kautta koulun keskeyttämisriskiä. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme, toimiiko emotionaalinen kouluun kiinnittyminen välittävänä tekijänä yksinäisyyden ja koulun keskeyttämisriskin välillä.

## **1.6. Tutkimuskysymykset ja hypoteesit**

Tässä tutkimuksessa tutkimme yksinäisyyden, emotionaalisen kiinnittymisen sekä koulun keskeyttämisriskin keskinäisiä yhteyksiä toisiinsa. Tavoitteenamme on tarkastella, vaikuttaako yksinäisyys koulun keskeyttämisriskiin, ja toimiiko emotionaalinen kouluun kiinnittyminen välittävänä tekijänä ilmiöiden välillä. Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Mittaavatko tässä tutkimuksessa käytetyt yksinäisyyttä koskevat väittämät yhtä vai useampaa yksinäisyyden muotoa?
2. Onko yksinäisyys yhteydessä koulun keskeyttämisriskiin?

3. Onko sukupuolten välillä eroa yksinäisyyden kokemuksessa? Vaikuttaako yksinäisyyden kokemus koulun keskeyttämisriskiin tytöillä ja pojilla eri tavoin? Toisin sanoen, onko yksinäisyyttä kokevien tyttöjen ja poikien välillä eroa koulun keskeyttämisriskissä?
4. Onko emotionaalinen kouluun kiinnittyminen välittävä tekijä yksinäisyyden ja koulun keskeyttämisriskin välillä?

Aiempi tutkimustieto tukee ajatusta siitä, että yksinäisyys voi ilmetä sosiaalisena tai emotionaalisena yksinäisyytenä (Goosby ym., 2013). Oletamme, että tutkimuksessa käytetyt yksinäisyyttä koskevat väittämät mittaavat erikseen näitä yksinäisyyden muotoja.

Aiemman tutkimustiedon perusteella oletamme, että toisen asteen ensimmäisenä lukuvuotena itsearvioitu yksinäisyys on yhteydessä riskiin keskeyttää koulutus ennen toisen asteen tutkinnon saavuttamista (Frostad ym., 2014). Sukupuolten välisistä eroista emme voi aikaisempien tutkimusten ristiriitaisten tulosten perusteella tehdä selvää hypoteesia. Tiedetään, että emotionaalinen kouluun sitoutuminen suojaa koulun keskeyttämiseltä (Wang, ym. 2015). Toisaalta useat tutkimustulokset ovat antaneet kuitenkin viitteitä myös siitä, että yksinäisyyden kokemus on yhteydessä heikompaan emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen, mikä taas johtaa koulun keskeyttämisriskin kohoamiseen (Estell & Perdue, 2013; Finn, 1989; Fredricks ym., 2004; Frostad ym., 2014; Haugan ym., 2019). Oletamme siis, että yksinäisyyden kokemus johtaa heikompaan emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen, ja sitä kautta koulun keskeyttämisriskin kohoamiseen.

## **2. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

### **2.1. Aineiston kuvaus**

Tämä pro gradu tutkimus on osa Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin -tutkimushanketta (Vasalampi & Aunola, 2016-). Koulupolku -seurantatutkimuksen on rahoittanut Suomen Akatemia, ja sen tarkoituksena on saada tietoa muun muassa oppilaiden yleisestä hyvinvoinnista, koulun keskeyttämisestä, syrjäytymisestä, sekä niiden ehkäisemisestä. Tutkimusaineisto on kerätty kyselylomaketutkimuksena keväällä 2017 ja talvella 2018-2019 osallistujien opiskellessa toisen asteen opinnoissa. Lisäksi kouluilta saadun rekisteriaineiston pohjalta on arvoitu opiskelijoiden valmistumista toisen asteen opinnoista. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty neljältä eri

paikkakunnalta keväällä 2017, jolloin tutkittavat opiskelivat ensimmäistä vuotta toisella asteella. Lisäksi hyödynsimme tutkimuksessamme talvella 2019 koulun rekisteritietona kerättyä aineistoa opintojen valmistumisesta. Koska tutkimme yksinäisyyden ja emotionaalisen kouluun kiinnittymisen yhteyttä koulun keskeyttämisiin, olimme kiinnostuneita aineistossamme niistä oppilaista, jotka ovat vaarassa keskeyttää opintonsa toisen asteen opintojen aikana. Emme ottaneet aineistoomme mukaan niitä, jotka eivät olleet ilmoittaneet sukupuoltaan ( $n = 4$ ). Lisäksi rajasimme aineistosta pois yli 29-vuotiaat opiskelijat ( $n = 27$ ), sillä halusimme keskittyä tarkastelemaan nuoria. Näin ollen lopullisen aineiston muodosti 1721 opiskelijaa.

Aineistossa tyttöjä oli 1060 (61.6%) ja poikia oli 661 (38.4%). Oppilaitoksen ilmoittaneista tutkittavista ( $n = 1455$ ) lukio-opiskelijoita oli 997 (69%) ja ammatillisessa koulutuksessa oli 458 (31%). Tutkittavista 266 ei ollut ilmoittanut omaa oppilaitostaan. Ensimmäisessä mittauspisteessä tutkittavien keski-ikä oli 16.8 vuotta ( $kh = 1.03$ ). Aineisto kerättiin sähköisellä itsearviointilomakkeella. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja tutkittavilta kysyttiin kirjallinen suostumus heidän tietojensa käyttämiseen. Tutkimus on saanut Jyväskylän yliopiston eettisen lautakunnan hyväksynnän.

## 2.2. Tutkimuksessa käytetyt mittarit ja muuttujat

Tutkimuksemme aineisto on kerätty sähköisellä itsearviointilomakkeilla toisen asteen opiskelijoiden ensimmäisenä lukuvuotena.

### *Yksinäisyys*

Seitsemän eri yksinäisyyttä koskevaa muuttujaa kerättiin useasta eri kyselylomakkeesta käytetystä mittarista. Lomakkeen “vahvuudet ja vaikeudet” mittari, joka mittaa psykososiaalista hyvinvointia (Strengths and Difficulties Questionnaire = SDQ, Goodman, 1997), sisälsi viisi yksinäisyyttä koskevaa väittämää. Väittämät olivat “*Olen enimmäkseen yksinäni. Yleensä puuhailen yksin tai pitäydyn itsekseni*”, “*Minulla on yksi tai useampia hyviä ystäviä*”, “*Ikäiseni ylipäänsä pitävät minusta*”, “*Olen muiden nuorten silmätikku tai kiusaamisen kohde*” ja “*Tulen paremmin toimeen aikuisten kuin ikäisten kanssa*”. Väittämiin vastattiin 3-portaisen Likert-asteikon mukaan: ei päde / pätee jonkin verran / pätee varmasti. Käänsimme väittämät “*Minulla on yksi tai useampia hyviä ystäviä*” sekä “*Ikäiseni ylipäänsä pitävät minusta*” jatkoanalyysia varten samansuuntaisiksi muiden muuttujien kanssa. Näiden väittämien lisäksi valitsimme yhden väittämän, joka mittaa mielialaa

viimeisen kuukauden aikana (Depression scale DEPS, Salokangas, Poutanen & Stengard, 1995). Väittämä oli *“Tunsin itseni yksinäiseksi”*, ja vastaukset annettiin 4-portaisen Likert-asteikon mukaan: ei lainkaan / jonkin verran / melko paljon / erittäin paljon. Viimeinen yksinäisyyttä koskeva muuttuja saatiin kysyttäessä poissaolosyitä viimeisen 6 kuukauden aikana. Huomioimme vastaukset alakohdassa *“ei ollut kavereita”*. Vastaus annettiin 4-portaisen Likert-asteikon mukaan: en yhtään / 1-2 päivää / 3-5 päivää / yli 5 päivää. Yksinäisyyttä mittaavien kysymysten vastauskaalat vaihtelivat, joten muodostimme niistä standardoidut muuttujat. Mittarin rakennetarkastelun jälkeen (katso tulososio) muodostimme seitsemästä väittämästä yhden yksinäisyyttä kuvaavan keskiarvomuuttujan. Keskiarvomuuttujan reliabiliteetti oli hyvä Cronbachin alfan ollessa .66.

### *Emotionaalinen kouluun kiinnittyminen*

Emotionaalista kouluun kiinnittymistä mitattiin Student Engagement Instrument -mittarin lyhennetyllä versiolla (SEI, Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006). Mittarin lyhennetty versio sisälsi yhdeksän väittämää, joihin vastattiin 4-portaisen Likert-asteikon mukaan: täysin eri mieltä / eri mieltä / samaa mieltä / täysin samaa mieltä. Yhdeksästä väittämästä kolme arvioi kavereiden vertaistukea, kolme opettaja - oppilassuhdetta ja kolme perheen tukea. Kavereiden vertaistukeen liittyvät väittämät olivat *“Muut opiskelijat pitävät minusta sellaisena kuin olen”*, *“Kouluni opiskelijat tukevat minua, kun tarvitsen heitä”* ja *“Kouluni muut opiskelijat välittävät minusta”*. Opettaja - oppilassuhdetta koskevat väittämät olivat *“Kouluni aikuiset kuuntelevat opiskelijoita”*, *“Yleensä aikuiset koulussani ovat reiluja opiskelijoita kohtaan”* ja *“Kouluni opettajat välittävät opiskelijoista”*. Perheen tukeen liittyvät väittämät olivat *“Perheeni/huoltajani tukevat minua, kun tarvitsen heitä”*, *“Kun minulla on ongelmia koulussa, perheeni/huoltajani haluavat auttaa minua”* ja *“Perheeni/huoltajani haluavat, että jatkan yrittämistä silloinkin, kun koulussa on vaikeaa”*. Väittämistä muodostettiin emotionaalista kouluun kiinnittymistä mittaava keskiarvomuuttuja. Keskiarvomuuttujan reliabiliteetti oli hyvä Cronbachin alphan ollessa .86.

### *Toisen asteen opintojen keskeyttämisriski*

Toisen asteen opintojen keskeyttämisriski koostui kahdesta eri muuttujasta. Ensimmäinen muuttuja mittasi sitä, onko nuori valmistunut koulutuksestaan tavoiteajassa (3.5 vuotta). Vastaukset saatiin koulujen rekisteritiedoista, ja vastausvaihtoehdot olivat kyllä tai ei. Tavoiteajassa valmistuneita oli 1356 (78.8 %), kun taas 365 (21.2 %) opiskelijaa ei ollut valmistunut tavoiteajassa. Toisen muuttujan avulla kerättiin tietoa siitä, ovatko opinnot edenneet suunnitellun aikataulun mukaisesti. Opiskelija arvioi itse opintojen etenemistä kolmantena lukuvuotena, ja vastausvaihtoehdot olivat kyllä tai ei.

Opinnot olivat edenneet suunnitellun aikataulun mukaisesti 1567 (91.1 %) opiskelijalla, ja 154 (8.9 %) opiskelijalla opinnot eivät olleet edenneet suunnitellun mukaisesti.

Ristiintaulukoinnin perusteella jaoimme tutkittavat kahteen ryhmään. Muuttuja sai arvon NOLLA silloin, kun vastanneet olivat valmistuneet tavoiteajassa ja/tai opinnot olivat edenneet suunnitelman mukaisesti. Heistä muodostui tyypillisten opiskelijoiden ryhmä, jotka eivät olleet riskissä keskeyttää koulutusta ( $n = 1609$ , 93.5%). Muuttuja sai arvon YKSI silloin, kun vastanneet eivät olleet valmistuneet tavoiteajassa, eivätkä opinnot olleet edenneet suunnitellun mukaisesti. Tähän ryhmään valikoitui keskeyttämisriskissä olevat opiskelijat ( $n = 112$ , 6.5%, riskiryhmä). Tämän jälkeen tarkastelimme ryhmien sukupuolijakaumia ristiintaulukoinnilla. Testi osoitti, että sukupuolten välillä ei ollut suhteellisia eroja (chi-square testi: pearson chi-square = 1.06,  $df = 1$ ,  $p = .31$ ). Tyypillisten opiskelijoiden ryhmässä tyttöjä oli 986 (61.3 %) ja poikia 623 (38.7 %). Riskiryhmässä tyttöjä oli 74 (66.1 %) ja poikia 38 (33.9 %).

Varianssianalyysin avulla varmistimme, onko muodostamamme riskiryhmän sekä muiden opiskelijoiden välillä todellinen ero koetun yksinäisyyden ja emotionaalisen kiinnittymisen suhteen. Tätä varten jaoimme tyypillisten opiskelijoiden ryhmän kahteen osaan. Ensimmäisen osan muodostivat ne opiskelijat, jotka eivät olleet valmistuneet tavoiteajassa, mutta oman arvionsa mukaan opinnot olivat edenneet suunnitelmien mukaisesti (tarkoituksenmukaisesti opintojaan pitkittävät). Toisen osan muodostivat kaikki ne opiskelijat, jotka olivat valmistuneet tavoiteajassa (tavoiteajassa valmistuneet). Vertasimme riskiryhmän arvoja yksinäisyydessä ja emotionaalisessa kiinnittymisessä näihin kahteen tyypillisistä opiskelijoista muodostettuun ryhmään. Parivertailu osoitti, että riskiryhmä erosi merkitsevästi kahdesta muusta ryhmästä yksinäisyydessä ja emotionaalisessa kiinnittymisessä ( $p < .001$ ). Tavoiteajassa valmistuneiden ja tarkoituksenmukaisesti opintojaan pitkittävien väliset erot eivät olleet merkitseviä yksinäisyydessä ( $p > .05$ ) eikä emotionaalisessa kiinnittymisessä ( $p > .05$ ). Tulokset tukevat päätöstä käyttää kahta pääryhmää, koska tarkoituksenmukaisesti opintojaan pitkittävät muistuttivat yksinäisyyden kokemuksiltaan ja emotionaaliselta kouluun kiinnittymiseltään tavoiteajassa valmistuneista. Taulukossa 1 ja 2 on kuvattu ryhmien otoskoot, keskiarvot, keskihajonnat sekä parivertailujen tulokset.



Taulukko 1. Riskiryhmän, tarkoituksenmukaisesti opintojaan pitkittävien ja tavoiteajassa valmistuneiden väliset erot yksinäisyyden kokemuksessa.

	Riskiryhmä <i>n</i> = 91 <i>ka</i> ( <i>kh</i> )	Tarkoituksenmukaisesti opintojaan pitkittävät <i>n</i> = 182 <i>ka</i> ( <i>kh</i> )	Tavoiteajassa valmistuneet <i>n</i> = 1948 <i>ka</i> ( <i>kh</i> )	<i>F</i> (2, 2220)	Parivertailu
Yksinäisyys	0.30 (0.67)	-0.02 (0.64)	-0.09 (0.56)	21.24***	1 > 2 ja 3

Parivertailut: bonferroni, merkitsevyystaso  $p < .05$

Taulukko 2. Riskiryhmän tarkoituksenmukaisesti opintojaan pitkittävien ja tavoiteajassa valmistuneiden väliset erot emotionaalisisessa kouluun kiinnittymisessä.

	Riskiryhmä <i>n</i> = 92 <i>ka</i> ( <i>kh</i> )	Tarkoituksenmukaisesti opintojaan pitkittävät <i>n</i> = 183 <i>ka</i> ( <i>kh</i> )	Tavoiteajassa valmistuneet <i>n</i> = 1916 <i>ka</i> ( <i>kh</i> )	<i>F</i> (2, 2188)	Parivertailu
Emotionaalinen kiinnittyminen	3.07 (0.40)	3.29 (0.45)	3.34 (0.41)	19.43***	1 < 2 ja 3

Parivertailut: bonferroni, merkitsevyystaso  $p < .05$

### 2.3. Aineiston analysointi

Aineisto analysoitiin kokonaisuudessaan IBM SPSS Statistics 24.0 tilasto-ohjelmalla. Ensin tarkastelimme yksinäisyyttä mittaavien väittämien väliset korrelaatiot, jotka olivat riittävän suuria ja näin mahdollistivat faktorianalyysin käytön. Faktorianalyysin avulla tarkastelimme yksinäisyysmuuttujien jakautumista. Käytimme GLS-menetelmää (generalized least squares), koska

sen jakaumaoletukset ovat väljät, ja aineiston yksinäisyyttä mittaavien väittämien jakaumat olivat vinoja. Suoritimme faktorianalyysin vinokulmaisella promax-rotatiolla. Tämän jälkeen tarkastelimme riippumattomien otosten *t*-testillä, onko riskiryhmän ja tyypillisten opiskelijoiden välillä eroa yksinäisyyden kokemuksessa. Käytimme riippumattomien otosten *t*-testiä, koska halusimme vertailla näiden kahden ryhmän keskiarvoja. Myös sukupuolten välisiä eroja yksinäisyyden kokemuksessa tutkimme riippumattomien otosten *t*-testillä.

Logistisella regressioanalyysillä tutkimme sukupuolen ja yksinäisyyden yhdysvaikutusta. Selitettävänä muuttujana oli koulun keskeyttämisriski ja selittävinä muuttujina yksinäisyys sekä sukupuoli. Käytimme logistista regressioanalyysia, koska koulun keskeyttämisriski oli dikotominen muuttuja. Interaktiotermillä tutkimme sukupuolen vaikutusta yksinäisyyden ja koulun keskeyttämisriskin väliseen yhteyteen. Viimeisenä tutkimme epäsuoran yhteyden eli emotionaalisen kouluun kiinnittymisen (mediaattori) tilastollista yhteyttä bootstrap-menetelmällä (1000 otosta). Ennen menetelmän käyttöä tarkistimme, että vertaisilta saatu tuki sekä yksinäisyysmuuttujat mittaavat eri asiaa. Väittämien väliset korrelaatiot olivat riittävän pieniä ( $r \leq .44$ ), joten tulkitsimme niiden mittaavan kahta eri asiaa. Tarkistimme myös yksinäisyyden, emotionaalisen kouluun kiinnittymisen ja koulun keskeyttämisriskin väliset korrelaatiot, jotka osoittautuivat riittävän voimakkaiksi ja mahdollistivat menetelmän käytön.

### **3. TULOKSET**

Ensimmäisen tutkimuskysymyksemme tavoitteena oli selvittää, mittaako käytetyt yksinäisyyttä mittaavat muuttujat yhtä vai useampaa yksinäisyyden muotoa. Tarkoituksena oli tutkia, pystyykö muodostamamme mittari erottelemaan emotionaalisen ja sosiaalisen yksinäisyyden eri faktoreille. Taulukossa 3 on esitetty yksinäisyyttä mittaavien väittämien latausten arvot faktorille. Faktorianalyysi osoitti, että väittämät jakautuivat samalle faktorille. Saatu tulos tuki yhden yksinäisyysmuuttujan mallia. Analyysimme osoitti, että valitsemamme seitsemän väittämää muodostivat yhden luotettavan yksinäisyyttä mittaavan muuttujan.

Taulukko 3. Yksinäisyysmuuttujien jakautuminen faktorille.

Muuttujat	Faktori 1
sdq6C12 = Olen enimmäkseen yksinäni. Yleensä puuhailen yksin tai pitäydyn itsekseni.	.60
sdq11C12 = Minulla on yksi tai useampia hyviä ystäviä.	-.58
deps5C12 = Tunsin itseni yksinäiseksi.	.57
sdq14C12 = Ikäiseni ylipäänsä pitävät minusta.	-.51
sdq19C12 = Olen muiden nuorten silmätikku tai kiusaamisen kohde.	.40
sdq23C12 = Tulen paremmin toimeen aikuisten kuin ikäisten kanssa.	.36
absence5C12 = Poissaolon syy koulusta, ei kavereita.	.24

Toisena tutkimuskysymyksenä tutkimme, onko yksinäisyyden kokemus yhteydessä koulun keskeyttämisriskiin. Toisin sanoen tutkimme, onko yksinäisyyden kokemuksessa eroa riskiryhmän ja tyypillisten opiskelijoiden välillä. Taulukossa 4 on esitetty ryhmien otoskoot, keskiarvot ja keskihajonnat. Riippumattomien otosten *t*-testi osoitti, että riskiryhmän ja tyypillisten opiskelijoiden välillä oli eroa yksinäisyyden kokemuksessa. Ryhmien keskiarvot olivat erisuuret  $t(99.71) = -5.21$ ,  $p < .001$ . Ryhmien välisen eron efektikoko (*Cohenin d*) oli .38. Ryhmät erosivat yksinäisyyden kokemisessa niin, että koulun keskeyttämisriskissä olevat kokivat merkitsevästi enemmän yksinäisyyttä kuin tyypilliset oppilaat. Toisin sanoen toisen asteen ensimmäisellä luokalla yksinäisyyden kokeminen oli yleisempää niillä oppilailla, jotka eivät olleet myöhemmin valmistuneet tavoiteajassa, eivätkä edenneet opinnoissaan suunnitellun aikataulun mukaan.

Taulukko 4. Yksinäisyyden kokemus riskiryhmän ja tyypillisten opiskelijoiden välillä. Ryhmien otoskoot, keskiarvot ja keskihajonnat.

Ryhmä	<i>n</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>
Riskiryhmä	91	.30	.67
Tyypilliset opiskelijat	1262	-.08	.57

Kolmantena tutkimuskysymyksenä selvitimme, onko sukupuolten välillä eroa yksinäisyyden kokemuksessa. Riippumattomien otosten *t*-testi osoitti, että sukupuolten välillä ei ollut eroja yksinäisyyden kokemuksissa ( $t(1056.67) = -.72, p > .05$ ). Sukupuolten välisen eron efektikoko (*Cohenin d*) oli .04. Toisin sanoen yksinäisyyden kokemus ei ollut riippuvainen sukupuolesta, vaan sitä esiintyi yhtä paljon niin tytöillä kuin pojilla. Tyttöjen ja poikien yksinäisyyden kokemusta kuvaavat arvot ovat nähtävillä taulukossa 5.

Taulukko 5. Tyttöjen ja poikien yksinäisyyttä kuvaavat arvot. Ryhmien otoskoot, keskiarvot ja keskihajonnat.

Yksinäisyyden kokemus	<i>n</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>
Tytöt	831	-.06	.57
Pojat	522	-.04	.61

Neljäntenä tutkimme sitä, vaikuttaako yksinäisyyden kokemus koulun keskeyttämisriskiin eri tavoin tytöillä ja pojilla. Logistisen regressioanalyysin avulla tarkasteltiin sukupuolen, yksinäisyyden sekä niistä muodostetun yhdysvaikutustermin yhteyttä koulun keskeyttämisriskiin. Regressioanalyysin tulokset on kuvattu taulukossa 6. Sukupuolen ja yksinäisyyden yhdysvaikutus koulutuksen keskeyttämisriskiin ei ollut merkitsevä ( $p > .05$ ). Toisin sanoen sukupuolella ei ollut vaikutusta yksinäisyyden ja koulun keskeyttämisriskin väliseen yhteyteen. Tytöillä ja pojilla yksinäisyys lisäsi koulun keskeyttämisriskiä yhtä paljon. Erikseen tarkasteltuna sukupuolella ei ollut myöskään

päävaikutusta keskeyttämisriskiin ( $p > .05$ ), vaan tytöillä ja pojilla koulutuksen keskeyttämisriski oli yhtä suuri. Yksinäisyys sen sijaan oli yksinään merkitsevästi yhteydessä keskeyttämisriskiin ( $p < .001$ ). Kun toisen asteen ensimmäisenä vuotena koettu yksinäisyys kasvoi yhdellä yksiköllä, kohosi koulun keskeyttämisriski yli kaksinkertaiseksi.

Taulukko 6. Logistinen regressioanalyysi: Koulun keskeyttämisriskin ennustaminen sukupuolen ja yksinäisyyden avulla.

	<i>B</i>	( <i>SE</i> )	<i>OR</i>	( <i>CI</i> 95%)
<u>Vaihe 1</u>				
Sukupuoli	-.11	(.23)	.90	(.58-1.40)
<u>Vaihe 2</u>				
Sukupuoli	-.14	(.23)	.87	(.55-1.36)
Yksinäisyys	.85	(.15)***	2.34	(1.75-3.15)
<u>Vaihe 3</u>				
Sukupuoli	-.05	(.24)	.95	(.60-1.51)
Yksinäisyys	1.37	(.45)**	3.92	(1.61-9.53)
Sukupuoli x Yksinäisyys	-.38	(.32)	.69	(.37-1.27)

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$

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

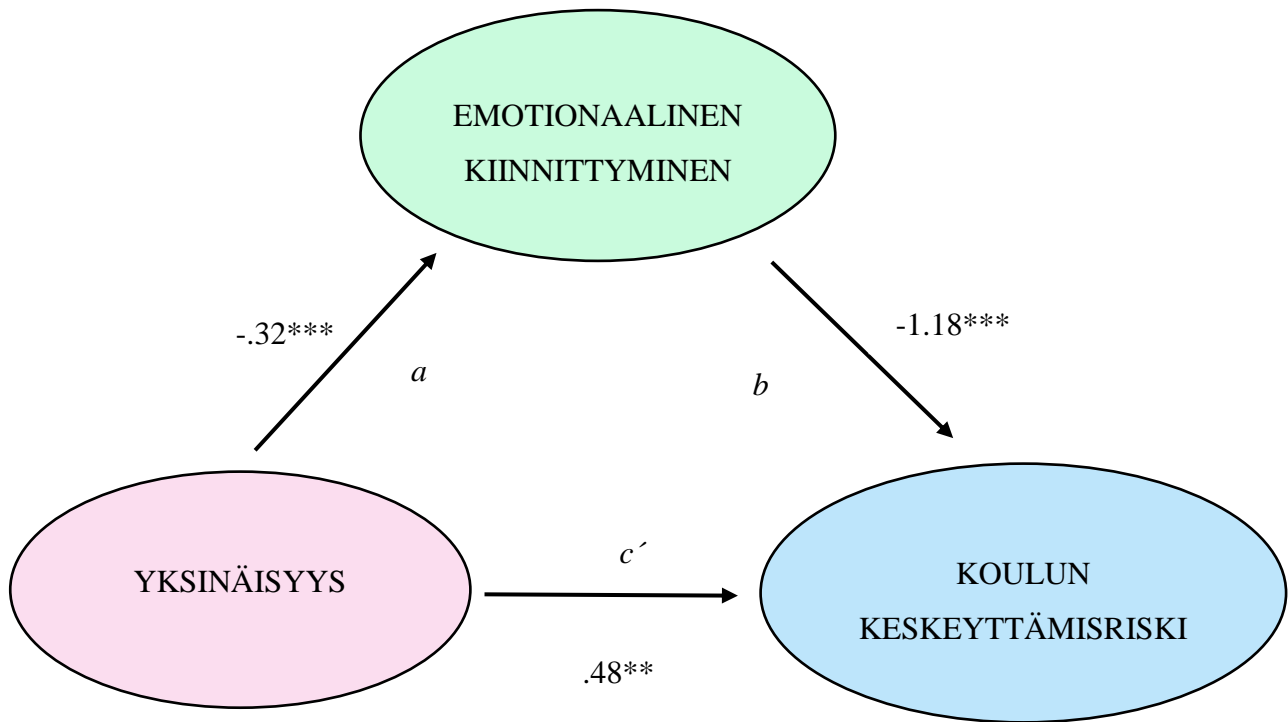
Ennen mediaattorimallin muodostamista tarkastimme emotionaalisen kouluun kiinnittymisen, yksinäisyyden sekä koulun keskeyttämisriskin väliset korrelaatiot. Muuttujien väliset korrelaatiot olivat tilastollisesti merkitseviä, joten mediaattorimallin lähtöoletus toteutui. Korrelaatiot ovat kuvattuna taulukossa 7.

Taulukko 7. Emotionaalisen kouluun kiinnittymisen, yksinäisyyden ja koulun keskeyttämisoron väliset korrelaatiot.

		Keskeyttämisoron	Yksinäisyyden kokemus	Emotionaalinen kiinnittyminen
Keskeyttämisoron	Pearson	1		
	Correlation	1721		
	N			
Yksinäisyyden kokemus	Pearson	.16***	1	
	Correlation	1353	3482	
	N			
Emotionaalinen kiinnittyminen	Pearson	-.16***	-.40***	1
	Correlation	1338	3399	3407
	N			

\*\*\*  $p < .001$

Viimeisenä tutkimuskysymyksenä tarkastelimme mediaattorimallin (Preacher & Hayes, 2008) avulla, toimiiko emotionaalinen kiinnittyminen välittävänä tekijänä yksinäisyyden ja koulun keskeyttämisoron välillä. Mediaattorimalli ja muuttujien väliset polut ovat nähtävissä kuviossa 1. Mallin mukaan yksinäisyys yksinään oli yhteydessä lisääntyneeseen koulun keskeyttämisoroon. Lisäksi havaitsimme, että yksinäisyys heikensi merkittävästi emotionaalista kouluun kiinnittymistä, mikä taas lisäsi koulun keskeyttämisoroa. Emotionaalisen kouluun kiinnittymisen epäsuora (mediaattori) yhteys oli tilastollisesti merkittävä, sillä 95 prosentin luottamusväli ei sisältänyt nollaa [.20, .61]. Havaitsimme, että emotionaalinen kiinnittyminen välitti 44 prosenttia yksinäisyyden ja koulun keskeyttämisoron välisestä yhteydestä. Toisin sanoen emotionaalinen kouluun kiinnittyminen välittää merkittävän osan yksinäisyyden ja keskeyttämisoron välisestä yhteydestä. Mallin pohjalta voidaan päätellä myös, että vahva emotionaalinen kouluun kiinnittyminen voi suojata koulun keskeyttämiseltä.



\*\*\* $p < .001$

\*\* $p < .01$

$ab = .370$  luottamusväli (0.20, 0.61)

$C = c' + ab = .84^{***}$

Kuvio 1. Mediaattorimalli: emotionaalinen kiinnittyminen välittävänä tekijänä yksinäisyyden ja koulun keskeyttämisriskin välillä.

## 4. POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten yksinäisyys on yhteydessä koulun keskeyttämisriskiin ja toimiiko emotionaalinen kouluun kiinnittyminen välittävänä tekijänä yksinäisyyden sekä koulun keskeyttämisriskin välillä. Ensin vertasimme tyypillisten opiskelijoiden ja keskeyttämisriskissä olevien opiskelijoiden välisiä eroja yksinäisyyden kokemuksessa. Tulokset osoittivat, että tyypillisten opiskelijoiden ja keskeyttämisriskissä olevien opiskelijoiden välillä oli merkitsevä ero yksinäisyydessä. Lisäksi tulosten mukaan koettu yksinäisyys oli yhteydessä koulun keskeyttämisriskin kohoamiseen. Toiseksi havaitsimme, että yksinäisyys oli yhteydessä heikompaan emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen, jonka on todettu olevan yksi koulun keskeyttämistä ennustava tekijä (Fredricks ym., 2004). Muodostamamme mediaattorimalli yksinäisyyden, emotionaalisen kiinnittymisen sekä koulun keskeyttämisriskin välisistä yhteyksistä osoitti, että yksinäisyyden kokemus heikensi opiskelijan emotionaalista kouluun kiinnittymistä ja lisäsi myös sitä kautta koulun keskeyttämisriskiä. Sukupuolen välisiä eroja yksinäisyydessä tai koulun keskeyttämisriskissä ei tässä tutkimuksessa havaittu.

### 4.1. Yksinäisyys ja koulun keskeyttämisriski

Ensimmäiseksi tutkimme yksinäisyyttä arvioivan mittarin rakennetta. Weussin teorian (1973) mukaisesti oletimme väittämien mittaavan sosiaalista ja emotionaalista yksinäisyyttä erikseen. Hypotesimme ei kuitenkaan saanut tukea, sillä kaikki väittämät jakautuivat samalle faktorille. Käytimme tutkimuksessa ainoastaan seitsemää yksinäisyyttä mittaavaa väittämää. Tämä voi vaikuttaa siihen, että mittari ei kyennyt erottelemaan sosiaalista ja emotionaalista yksinäisyyttä toisistaan. Jos väittämiä olisi ollut enemmän, olisi sosiaalinen ja emotionaalinen yksinäisyys mahdollisesti erottuneet selkeämmin toisistaan, kuten yleisesti käytössä olevissa yksinäisyysmittareissa (De Jong Gierveld & Van Tilburg, 2006; Russell, Peplau & Ferguson, 1978). Onnistuimme kuitenkin muodostamaan luotettavan yksinäisyyttä tutkivan mittarin, joka kuvaa monipuolisesti yksinäisyyttä ilmiönä. Varmistettuamme yksinäisyysmittarin luotettavuuden, tarkastelimme yksinäisyyden yhteyttä koulun keskeyttämisriskiin. Tutkimustulos yksinäisyyden ja koulun keskeyttämisriskin välisestä yhteydestä oli samansuuntainen asetetun hypoteesin kanssa.



Tulokset tukevat myös aikaisempia kansainvälisiä tutkimustuloksia (McWhirter ym., 2002; Page & Scanlan, 1994). Koulun keskeyttämiskäytännössä olevat opiskelijat olivat tyypillisiä opiskelijoita yksinäisempiä jo toisen asteen ensimmäisenä lukuvuotena. Tulosta voidaan pitää merkittävänä, sillä se antaa uutta tietoa nuorten koulun keskeyttämisestä suomalaisessa aineistossa.

Nuoret viettävät suuren osan ajastaan koulussa, ja siellä tavataan myös ikätovereita. Koulu on usein nuorelle paikka, missä muodostetaan ystävyys-suhteita ja koetaan yhteenkuuluvuutta. Toisella asteella Suomessa kuitenkin merkittävä osa opiskelijoista kokee jäävänsä yksin (Ikonen & Helakorpi, 2019). Tyypillisesti nuoret kaipaavat ystäviä ympärilleen ja erillisyyden kokemus koulussa johtaa usein syrjäytymiseen sekä kielteiseen suhtautumiseen koulunkäyntiä kohtaan. Tämän tutkimuksen sekä aiempien tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että yksinäisyys on yksi keskeinen nuorten hyvinvointia heikentävä tekijä (McWhirter ym., 2002; Page & Scanlan, 1994). Sillä on yhteys myös koulutuksen loppuun saattamiseen. Tuloksemme osoitti, että ystävyys-suhteiden muotoutuminen sekä ryhmäytyminen toisen asteen alussa ovat toisen asteen opintojen jatkumisen kannalta keskeisiä elementtejä.

Nykyiset tukitoimet nuorten yksinäisyyden ehkäisemiseksi eivät näytä olevan riittäviä, sillä itsensä yksinäiseksi kokevien nuorten määrä ei ole laskenut viime vuosien aikana (Ikonen & Helakorpi, 2019). On selvää, että nuorten ystävyys-suhteiden muodostumiseen koulussa tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota. Ystävyys-suhteiden tukeminen voi ehkäistä yksinäisyyden kokemuksia sekä lisätä opiskelijoiden myönteistä suhtautumista koulunkäyntiä kohtaan. Viihtyvyys ja yhteenkuuluvuus koulussa taas ehkäisevät koulun keskeyttämisen toteutumista. Opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa nuorten ryhmäsuhteisiin, eikä vastuuta ryhmäytymisestä tulisikaan jättää ainoastaan nuorten oman toiminnan varaan. Ryhmäsuhteiden kannalta on tärkeää, että oppilaitosten opettajilla on riittävästi ryhmäytymiseen liittyvää tietoa ja taitoa, sekä nuorten ystävyys-suhteiden muotoutumisen tukemiseen käytettävää aikaa. Ryhmäytymistä tulisi tukea heti toisen asteen opintojen alussa, jolloin solmitaan uusia kaverisuhteita ja etsitään omaa paikkaa uudessa luokkaympäristössä. Mahdollisimman varhainen puuttuminen yksinäisyyteen, ja sen tehokas ehkäisy on nuoren ongelmien kasaantumisen sekä kroonistumisen kannalta ensisijaisen tärkeää.

Yksinäisyys on merkittävä yksilön hyvinvointia heikentävä tekijä (Heinrich & Gullone, 2006; Junttila, 2010) ja vaikuttaa laajemmin koko yhteiskuntaan. Yksinäisyyden ehkäiseminen on yksi mahdollinen tapa tukea nuorten hyvinvointia ja terveyttä (Freudenberg & Ruglis, 2007). Samalla nuorten sairastavuuden lasku on yhteydessä terveydenhuollon palveluiden tarpeen vähenemiseen sekä niiden tuomien kustannusten laskuun. Yksinäisyys näyttää lisäävän valtion kustannuksia myös koulun keskeyttämisten kautta. Tutkimustulosten mukaan, mitä yksinäisemmäksi opiskelijat itsensä kokivat, sitä todennäköisemmin he olivat riskissä keskeyttää koulutuksensa. Koulutuksen

keskeyttämisestä aiheutuu valtiolle laajoja kustannuksia (Hilli ym., 2017), ja suurin osa koulutuksen keskeyttäneistä nuorista eivät suorita tutkintoa myöhemminkään (Myrskylä, 2012). Tästä näkökulmasta tuloksemme on myös yhteiskunnallisesti merkityksellinen. Toisin sanoen näyttää siltä, että vähentämällä nuorten yksinäisyyden kokemuksia voidaan alentaa koulun keskeyttämisriskiä. Nuorten koulutuksessa pysyminen vähentää keskeyttämisestä aiheutuvia taloudellisia kustannuksia ja koulutustason nousu on yhteydessä yhteiskunnan taloudelliseen kasvuun (Asplund & Maliranta, 2006).

#### **4.2. Sukupuolen yhteys yksinäisyyteen sekä koulun keskeyttämisriskiin**

Halusimme tarkastella myös sukupuolten välisiä eroja yksinäisyyden ja koulun keskeyttämisriskin suhteen. Tutkimme, ennustaako sukupuoli yksinäisyyden ilmenemistä sekä tutkittavien jakautumista tyypillisiin ja koulun keskeyttämisriskissä oleviin opiskelijoihin. Aiempien ristiriitaisten tutkimustulosten takia emme pystyneet asettamaan selkeää hypoteesia sukupuolen ja yksinäisyyden välisistä yhteyksistä. Tässä tutkimuksessa sukupuolten välillä ei havaittu eroa siinä, miten yksinäisyyttä koetaan. Aineistossamme yksinäisyyden kokemus oli yhtä yleistä sekä tytöillä että pojilla. Sukupuoli ei myöskään vaikuttanut siihen, kuuluiko tutkittava keskeyttämisriskiryhmään vai tyypillisiin opiskelijoihin. Havaitimme myös, että sukupuolella ei ollut vaikutusta yksinäisyyden ja koulun keskeyttämisriskin väliseen yhteyteen. Yksinäisyys näyttääkin olevan yhtä merkittävä koulun keskeyttämiseen vaikuttava tekijä niin tytöillä kuin pojilla. Näin ollen on tärkeää, että kouluissa kiinnitetään huomiota niin tyttöjen kuin poikien yksinäisyyden ehkäisemiseen sekä yhteenkuuluvuuden tunteen tukemiseen. Voidaan pohtia myös sitä, miten yksinäisyyttä pitäisi ehkäistä tytöillä ja pojilla. Joissakin tutkimuksissa on havaittu, että poikien kaverisuhteissa korostuu yhteinen toiminta, kun taas tytöillä keskeistä on tunteiden jakaminen ja keskustelu (Aukett, Ritchie & Mill, 1988). Onkin mahdollista, että tytöt ja pojat hyötyisivät hiukan erilaisesta tuesta. Toisaalta sukupuolen liika korostaminen ei ole tarpeellista, vaan on muistettava jokaisen opiskelijan yksilöllisyys.

### **4.3. Emotionaalinen kouluun kiinnittyminen yksinäisyyden ja koulun keskeyttämisriskin välittävänä tekijänä**

Viimeisenä tutkimuskysymyksenä tarkastelimme emotionaalisen kouluun kiinnittymisen roolia yksinäisyyden ja koulun keskeyttämisriskin välillä. Tässä aineistossa yksinäisyys heikensi emotionaalista kouluun kiinnittymistä. Heikompi kouluun kiinnittyminen taas oli yhteydessä koulun keskeyttämisriskin kohoamiseen. Heikko emotionaalinen kouluun kiinnittyminen välitti osittain yksinäisyyden ja koulun keskeyttämisriskin välistä yhteyttä. Tyypillisiin opiskelijoihin verrattuna keskeyttämisriskissä olevat kokivat enemmän yksinäisyyttä ja olivat heikommin emotionaalisesti kouluun kiinnittyneitä. Saatua tulosta selittää se, että emotionaalinen kiinnittyminen pitää sisällään ikätovereiden, perheen sekä opettajilta saadun koulunkäyntiin liittyvän tuen sekä yhteenkuuluvuuden tunteen ja sosiaaliset suhteet. Koska itsensä yksinäiseksi kokevat nuoret jäävät vaille riittävää sosiaalista ja emotionaalista tukea, on luonnollista, että tässä tutkimuksessa yksinäisyys oli yhteydessä heikompaan emotionaaliseen kouluun kiinnittymiseen. Heikon emotionaalisen kouluun kiinnittymisen taas on monissa tutkimuksissa osoitettu olevan koulun keskeyttämistä ennustava tekijä (Fredricks ym., 2004).

Yksinäisyyden, emotionaalisen kouluun kiinnittymisen sekä koulun keskeyttämisriskin väliset yhteydet ovat tutkimusaiheina tärkeitä, koska suomalaisten tutkimusten mukaan nuoret eivät viihdy koulussa (Samdal, Dür & Freeman, 2004; Wang ym., 2015). Emotionaalinen kouluun kiinnittyminen heikkenee nuoren siirtyessä yläkoulusta toiselle asteelle (Wang ym., 2015), mikä on koulutuksen loppuun saattamisen kannalta huolestuttavaa. Usein yläkoulusta toiselle asteelle siirtyminen on iso muutos nuoren elämässä, jolloin myös kaverisuhteet ovat herkkiä muuttumaan. Siirtymävaiheessa yläkoulusta toiselle asteelle nuori voi olla tilanteessa, jossa sekä koulun muut oppilaat, että opettajat ovat hänelle tuntemattomia. Samaan aikaan nuoruus on monella tapaa herkkä kehitysvaihe, jolloin yksinäisyyden kokemukset yleistyvät (McWhirter ym., 2002). Nuori voi herkästi kokea, että lähiympäristö ei tarjoa riittävästi tukea koulunkäyntiin. Nuoren kokema yksinäisyys, lähiympäristön tuen puute sekä vähäinen yhteenkuuluvuuden tunne kouluympäristössä haastavat kouluun sitoutumista (Streb ym., 2015). Emotionaalisen kouluun kiinnittymisen kannalta on tärkeää pyrkiä tukemaan nuoren psykologisten perustarpeiden, kuten yhteenkuuluvuuden tunteen, toteutumista (Deci & Ryan, 2000). Tämä tutkimus antaa lisää tietoa siitä, miten yksinäisyys voi osaltaan heikentää suomalaisten nuorten emotionaalista kouluun kiinnittymistä ja sitä kautta kohottaa koulun keskeyttämisriskiä.

Uusien ystävyysuhteiden luominen ja opettajiin tutustuminen mahdollistaa emotionaalisen kiinnittymisen uuteen oppilaitokseen, ja parhaassa tapauksessa näin tapahtuukin. Emotionaalisen kiinnittymisen luominen sekä yhteenkuuluvuuden tunteen syntyminen vaativat kuitenkin aktiivista toimintaa niin nuorelta itseltään kuin opettajilta ja koko koulu yhteisöltä. Myönteisen kouluympäristön, koulun antama tuen, sekä opettajien kannustuksen kautta kouluorganisaatioilla on suuri merkitys emotionaalisen kiinnittymisen muodostumisessa (Wang ym., 2015). Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että erityisesti opettajilla on keskeinen rooli luokan vuorovaikutusilmapiirin ja yhteenkuuluvuuden tunteen luomisessa, sekä emotionaalisen kiinnittymisen syntyisessä (Ahonen, Aro, Aro, Lerkkanen & Siiskonen, 2019). Toisen asteen siirtymävaiheessa opettajien tulisikin ottaa vastuuta nuorten ryhmäytymisen tukemisesta. Käytännössä nuorten sosiaalisia suhteita voidaan tukea esimerkiksi monipuolisilla opetusmenetelmillä, sosiaalisten taitojen harjoittelulla sekä turvallisen ilmapiirin rakentamisella (Mannerheimin lastensuojeluliitto, 2013). Opettajien lisäksi koulu yhteisöjen opiskelijakunnat voivat toimia yhteenkuuluvuuden ja kouluviihtyvyyden lisäämisen puolesta. Tutkimustiedon perusteella oppilaitosten olisikin olennaista panostaa tämän kaltaiseen toimintaan, sillä toisen asteen opiskelijoiden sosiaalisten ja emotionaalisten tarpeiden täyttäminen vahvistaa emotionaalista kouluun kiinnittymistä ja parantaa koulusuoriutumista (Wang ym., 2015). Nuorten ystävyysuhteiden ja yhteenkuuluvuuden tunteen tukeminen on tärkeää, koska sen avulla ei ehkäistä ainoastaan nuorten kokemaa yksinäisyyttä, vaan tuetaan myös hyvinvointia sekä emotionaalista kouluun kiinnittymistä. Vahvan yhteenkuuluvuuden tunteen ja kouluun sitoutumisen kautta voidaan ehkäistä koulun keskeyttämisajatusten muodostumista.

#### **4.4. Tutkimuksen rajoitukset, vahvuudet sekä jatkotutkimustarpeet**

Tämä tutkimus sisältää muutamia rajoitteita. Käytössämme ollut valmis aineisto ohjasi tutkimuskysymysten muodostamista sekä tutkimuksen toteuttamista. Näin ollen emme voineet vaikuttaa käytössä olleisiin mittareihin. Opiskelijoille laaditussa kyselylomakkeessa ei ollut käytetty yhtenäistä yksinäisyyden mittaria, joten jouduimme muodostamaan oman yksinäisyysmittarin lomakkeen eri osioiden kysymyksiä hyödyntäen. Muodostamamme mittarin reliabiliteetti oli hyvä. Emme kuitenkaan voi arvioida mittarin validiteettia, koska se ei ole ollut käytössä aikaisemmin. Voidaankin pohtia, olisiko validoidun yksinäisyysmittarin käyttö antanut käytetyssä aineistossa samansuuntaisia tuloksia. Käyttämämme mittari ei myöskään kyennyt erottelemaan sosiaalista ja

emotionaalista yksinäisyyttä toisistaan. Yksinäisyyden muotojen erottelu olisi voinut tuoda esiin sukupuolten välisiä eroja tai yksityiskohtaisempaa tietoa yksinäisyyden laadun vaikutuksista keskeyttämisriskiin. Toisena rajoitteena mainittakoon se, että tutkimuksemme ei tavoittanut niitä opiskelijoita, jotka olivat keskeyttäneet koulutuksensa jo ennen kolmatta vuotta. Tämä puuttuva joukko olisi voinut vaikuttaa saatuihin tuloksiin. Kolmantena rajoitteena voidaan pitää sitä, että lukio-opiskelijat olivat aineistossa hieman yliedustettuina, minkä vuoksi keskeyttämisriskissä olleiden määrä voi tässä aineistossa olla hieman todellista lukua alhaisempi. Aiemman tutkimuksen mukaan ammatillisessa koulutuksessa olevat keskeyttävät koulutuksen lukiolaisia useammin (Tilastokeskus, 2020), ja kokevat yksinäisyyttä vähintään yhtä paljon (Ikonen & Helakorpi, 2019). Todennäköisesti tulokset olisivat kuitenkin olleet saman suuntaisia, vaikka ammatillisessa koulutuksessa olevia opiskelijoita olisi ollut aineistossa enemmän.

Tässä tutkimuksessa tutkimme ainoastaan yksinäisyyden ja emotionaalisen kouluun kiinnittymisen yhteyksiä koulun keskeyttämisriskiin. Yksinäisyys näyttäisi olevan merkittävä tekijä koulun keskeyttämisriskin kannalta, mutta koulun keskeyttämiseen voi vaikuttaa myös monet muut tekijät. Aikaisemmissa tutkimuksissa koulun keskeyttämisen taustalta on löydetty useita vaikuttavia tekijöitä, kuten oppimiseen liittyvät vaikeudet, perheeseen liittyvät ongelmat sekä terveydelliset tekijät (Doll, Eslami & Walters, 2013; Hubfeld, 2007). Tutkimukssamme emme kuitenkaan tutkineet muita mahdollisia keskeyttämisriskiin vaikuttavia tekijöitä, sillä olimme kiinnostuneet nimenomaan yksinäisyyden ja emotionaalisen kouluun kiinnittymisen vaikutuksista. Muiden tekijöiden huomioiminen olisi voinut antaa laajempaa tietoa tutkittavien koulun keskeyttämiseen liittyvistä tekijöistä, mutta resurssimme eivät riittäneet niin laajan tutkimuksen toteuttamiseen. Tutkimuksemme antaa kuitenkin arvokasta lisätietoa yksinäisyyden vaikutuksista koulun keskeyttämisriskiin, mitä on muihin tekijöihin verrattuna tutkittu vähemmän.

Tutkimuksemme vahvuutena voidaan pitää sitä, että aineisto on kerätty neljältä eri paikkakunnalta ympäri Suomea ja saimme luotua edustavan otoksen tavanomaisista ( $n = 1609$ ) sekä keskeyttämisriskissä olevista opiskelijoista ( $n = 112$ ). Tässä aineistossa koulun rekisteritiedon sekä tutkittavien opintojen etenemiseen liittyvän itsearviointin yhtäaikainen hyödyntäminen mahdollisti keskeyttämisriskiryhmän luotettavan tunnistamisen. Pelkkä koulujen rekisteritietojen käyttö ei olisi mahdollistanut niiden opiskelijoiden tunnistamista, jotka olivat jo alun perin suunnitelleet suorittavansa opinnot neljään vuoteen. Tämä olisi voinut vääristää aineistoa. Lisäksi otoksen edustavuutta tukee aineiston samansuuntaisuus tilastokeskuksen havaintojen kanssa (Tilastokeskus, 2020). Tässä tutkimuksessa 6.5 prosenttia opiskelijoista määriteltiin koulun keskeyttämisriskiryhmään. Tilastokeskuksen (2020) raportin mukaan 5.95 prosenttia opiskelijoista keskeytti koulutuksensa toisella asteella lukuvuonna 2017/2018. Tutkimukssamme pyrimme

tunnistamaan ne opiskelijat, jotka olivat riskissä keskeyttää opintonsa. Kuitenkaan kaikki riskissä olevat opiskelijat eivät luultavasti keskeytä opintojaan, joten on luonnollista, että koulutuksen keskeyttämisriskissä olevien määrä on koulutuksen keskeyttäneitä suurempi.

Tärkeimpänä vahvuutena voidaan pitää sitä, että tutkimuksemme osoittaa yksinäisyyden olevan yksi keskeinen koulun keskeyttämisriskiin vaikuttava tekijä suomalaisnuorilla. Lisäksi havainto siitä, että emotionaalinen kouluun kiinnittyminen välittää osittain yksinäisyyden ja koulun keskeyttämisriskin välistä yhteyttä oli merkityksellinen. Tutkimuksemme tuo uutta tietoa ilmiöstä, sillä tiedossamme ei ole aiempaa suomalaista tutkimusta, jossa keskeyttämisriskiä olisi tutkittu nimenomaan yksinäisyyden ja emotionaalisen kouluun kiinnittymisen näkökulmasta. Vahvuutena voidaan pitää myös sitä, että saamamme tutkimustulos on käytännön koulumaailman kannalta hyödyllinen ja nuorten hyvinvoinnin parantamiseen tähtäävä. Kun kouluissa tiedostetaan yksinäisyyden ja emotionaalisen kouluun kiinnittymisen merkitys yksilön hyvinvoinnin sekä koulun keskeyttämisriskin kannalta, motivoi se erilaisten tukimuotojen kehittämiseen sekä niiden aktiiviseen käyttöön.

Ajallisesti tutkimuksemme rajoittui toisen asteen opintoihin. Jatkossa ilmiötä olisi tarpeen tutkia myös pidemmällä aikavälillä. Yksinäisyyden ymmärtämisen ja sen ehkäisemisen kannalta olisi tärkeää tutkia, ilmeneekö yksinäisyys pysyvänä ilmiönä läpi yksilön koulupolun vai liittyykö se erityisesti siirtymävaiheeseen yläkoulusta toiselle asteelle. Yksinäisyyden kokemuksessa on havaittu jonkin verran pysyvyyttä (Halme, Hedman, Ikonen, & Rajala, 2018), mutta myös siirtymävaiheet ovat ajanjaksoja, jolloin kokemus erillisyydestä syntyy herkemmin (Wang ym., 2015). Lisäksi jatkossa olisi tarve tutkia yksinäisyyden sosiaalista ja emotionaalista puolta erikseen, sillä on viitteitä siitä, että tytöt ja pojat kokevat yksinäisyyden hiukan eri tavoin (Tilastokeskus, 2019). On myös mahdollista, että sosiaalisen ja emotionaalisen yksinäisyyden yhteydet koulun keskeyttämisriskiin poikkeavat toisistaan. Jotta yksinäisyyden ilmenemiseen koulussa voitaisiin puuttua, tulisi meidän ymmärtää siihen vaikuttavia tekijöitä entistä paremmin. Yksinäisyyden kokemukseen vaikuttaa monet eri tekijät, ja usein yksinäisyyden kokemukseen liittyy haasteiden kasaantumista (Halme ym., 2018). Yksinäisyyteen liittyvien tekijöiden tutkiminen auttaisi ymmärtämään ilmiötä entistä laajemmin sekä toimimaan koulumaailmassa sen ehkäisemiseksi. Yksinäisyyden kokemuksen ymmärtäminen on tärkeää, sillä sitä kautta voidaan vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin sekä koulun keskeyttämisriskin muodostumiseen.

Tutkimuksemme tarkasteli emotionaalisen kouluun kiinnittymisen vaikutuksia, mutta emme tutkineet tuen eri muotoja erikseen. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tarkastella, miten vertaisten, opettajien sekä perheen tuki erikseen vaikuttavat yksinäisyyden ja koulun keskeyttämisriskin välillä. Tuen yksityiskohtaisempi tarkastelu antaisi lisää tietoa siitä, miten tuen eri

muodot välittävät yksinäisyyden ja koulun keskeyttämisen välistä yhteyttä. Tarkempi tieto vertaisten, perheen ja opettajien tuen erillisistä vaikutuksista auttaisi kehittämään toimintamalleja, joilla pystyttäisiin parhaiten vaikuttamaan yksinäisyyden vähenemiseen sekä koulun keskeyttämisen laskuun. Jatkossa olisi mielenkiintoista myös tutkia, voisiko perheeltä tai opettajilta saatu tuki suojata vertaisten tuen puutteen ja yksinäisyyden kokemuksen kielteisiltä vaikutuksilta. Tässä tutkimuksessa huomioimme ainoastaan emotionaalisen kouluun kiinnittymisen, mutta jatkossa myös behavioraalisen sekä kognitiivisen kiinnittymisen huomioiminen voisi tuoda arvokasta lisätietoa ilmiöstä.

#### **4.5. Johtopäätökset**

Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta, että nuorten yksinäisyyden kokemus on merkittävä koulun keskeyttämisen riskiä lisäävä tekijä. Lisäksi emotionaalinen kouluun kiinnittyminen välittää osittain yksinäisyyden ja koulun keskeyttämisen välistä yhteyttä. Tämä tutkimus tukee ajatusta siitä, että nuorten sosiaaliset suhteet sekä yhteenkuuluvuuden tunne koulussa ovat koulutuksen loppuun saattamisen kannalta keskeisiä tekijöitä. Jotta koulun keskeyttämistä voitaisiin ehkäistä, tulisi nuorten kokemaan yksinäisyyteen kiinnittää huomiota riittävän varhain sekä riittävän tehokkaasti. Viihtyvyyden ja kouluun kiinnittymisen kannalta olisi tärkeää, että jokainen opiskelija voisi kokea koulussa erityisesti yhteenkuuluvuutta, unohtamatta kuitenkaan muiden perustarpeiden tärkeyttä.

Suomen hallitus on oppivelvollisuuden pidentämistä koskevalla lakialoitteellaan pyrkinyt ehkäisemään koulun keskeyttämistä (opetus- ja kulttuuriministeriö, 2020). Tämän ja aiempien tutkimusten perusteella voidaan kuitenkin todeta, että pelkästään oppivelvollisuuden pidentäminen 18 ikävuoteen ei riitä. Vaikka nuorten pakottaminen toisen asteen opintoihin tulisi laskemaan koulun keskeyttäjien määrää, se ei kuitenkaan takaa koulussa viihtymistä tai lisää nuorten koettua hyvinvointia koulussa. Nuorten koulutuksen loppuun saattamisen tukemiseksi huomiota tulisi kiinnittää opiskelijoiden hyvinvointiin sekä kouluun liittyviin tunteisiin ja asenteisiin. Jatkossa olisi tärkeää pohtia sitä, miten saada nuoret ryhmäytymään, viihtymään koulussa sekä motivoitumaan opiskeluun.

## LÄHTEET

- Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K. & Siiskonen, T. (2019). Oppimisen vaikeudet. *Nillo Mäki Instituutti*. Otavan Kirjapaino Oy 2019.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427–445.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.S., & Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*, 651-70.
- Asplund, R. & Maliranta, M. (2006). Koulutuksen taloudelliset vaikutukset. Teoksessa *Sitran raportteja*. Edita Prima Oy.
- Aukett, R., Ritchie, J. & Mill, K. (1988). Gender differences in friendship patterns. *Sex Roles, 19*, 57–66.
- Cutler, D.M. & Lleras-Muney, A. (2006). Education and health: Evaluating theories and evidence. *NBER Working Paper No.12352*. JEL No. I1, I2
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227–268.
- De Jong Gierveld, J. & Van Tilburg, T. (2006). 6-Item scale for overall, emotional, and social loneliness: Confirmatory tests on survey data research on ageing. *SAGE Journals, 28*, 582-598.
- Doll, J. J., Eslami, Z., & Walters, L. (2013). Understanding why students drop out of high school, according to their own reports: Are they pushed or pulled, or do they fall out? A comparative analysis of seven nationally representative studies. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/2158244013503834>
- Ellenbogen, S. & Chamberland, C. (1997). The peer relations of dropouts: a comparative study of at-risk and not at-risk youths\*. *Journal of Adolescence, 20*, 355-367.
- Estell, D.B. & Perdue, N.H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents and teachers. *Psychology in the schools, 50*, 325-339.



- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P., Friedel, J. & Paris, A. (2005). School Engagement. What do children need to flourish? *The Search Institute Series on Developmentally Attentive Community and Society*, 3, 305-321. Boston: Springer.
- Freudenberg, N. & Ruglis, J. (2007). Reframing school dropout as a public health issue. *Preventing Chronic Disease*, 4, A107.
- Frostad, P., Pijl, S.J. & Mjaavatn, P.E. (2014). Losing all interest in school: Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59, 110-122.
- Gest, S.D., Welsh, J.A. & Domitrovich, C.E. (2005). Behavioral predictors of changes in social relatedness and liking school in elementary school. *Journal of School Psychology*, 43, 281-301.
- Gonzalez, R. & Padilla, A. (1997). The academic resilience of Mexican-American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19, 301-317.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586.
- Goosby, B., Bellatorre, A., Walsemann K. & Cheadle, J. (2013). Adolescent loneliness and health in early adulthood. *Sociological Inquiry*, 83, 505-536.
- Green, L.D., Richardson, D.S., Lago, T. & Schatten-Jones, E.C. (2001). Network correlates of social and emotional loneliness in young and older adults. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 281-288.
- Halme, N., Hedman, L., Ikonen, R. & Rajala, R. (2018). Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017: Kouluterveyskyselyn tuloksia. *Työpäperi 15/2018*, Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
- Haugan, J., Frostad, P. & Mjaavatn, J-E. (2019). A longitudinal study of factors predicting students' intentions to leave upper secondary school in Norway. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 22, 1-21.

- Havighurst, R. J. (1953). Human development and education. Longmans, Green.
- Heinrich, L.M. & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: a literature review. *Clin Psychol Rev*, 26, 695–718.
- Hilli, P., Ståhl, T., Merikukka, M., & Ristikari, T. (2017). Syrjäytymisen hinta - case investoinnin kannattavuuslaskelmasta. *Yhteiskuntapolitiikka* 6/2017, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Hupfeld, K. (2007). A review of the literature: Resiliency skills and dropout prevention. Retrieved from [www.scholarcentric.com](http://www.scholarcentric.com).
- Ikonen, R. & Helakorpi, S. (2019). Lasten ja nuorten hyvinvointi - Kouluterveyskysely 2019. *Tilastoraportti* 33/2019, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Jimerson, S. R., Campos, E. & Greif, J. I. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7–23.
- Junttila, N. (2010). Social competence and loneliness during the school years. Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission. *Turun yliopiston julkaisuja*. Painosalama Oy: Turku.
- Junttila, N. & Vauras, M. (2009). Loneliness among school-aged children and their parents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 211-219.
- Koenig, L. & Abrams, R. (1999). Adolescent loneliness and adjustment: A focus on gender differences. *Cambridge University Press*, 296-322.
- Kong, F. & You, X. (2013). Loneliness and self-Esteem as mediators between social support and life satisfaction in late adolescence. *Social Indicators Research*, 110, 271–279.
- Kuusinen, J. (2008). Nuorten aikuisten kehitystehtävät, onnellisuus ja kehityksen hallinta. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan*, 8. painos. Helsinki: WSOY.
- Lantz, P.M., House, J.S., Lepkowski, J.M., Williams, D.R., Mero R.P., Chen, J. (1998). Socioeconomic factors, health behaviors, and mortality: results from a nationally representative prospective study of US adults. *JAMA*, 279, 1703–1708.

- Linnakylä, P., & Malin, A. (2008). Finnish students' school engagement profiles in the light of PISA 2003. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 52, 583-602.
- Mahon, N.E., Yarcheski, A. & Yarcheski, T.J. (1994). Differences in social support and loneliness in adolescents according to developmental stage and gender. *Public Health Nursing*, 11, 361-368.
- Mannerheimin lastensuojeluliitto. (2013). Kaikille kaveri: Opas nuorten yksinäisyyden ehkäisemiseen. *ESA Print* 2013.
- Manninen, S. (2018). Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 612. Jyväskylä.
- Markussen, E., Frøseth, M.W., G Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary education. *Scandinavian Journal of educational research*, 55, 225-253.
- Maynard, B.R., Salas-Wright, C.P. & Vaughn M.G. (2015). High school dropouts in emerging adulthood: Substance use, mental health problems, and crime. *Community Ment Health J.* 51, 289–299. DOI 10.1007/s10597-014-9760-5
- McWhirter, B., Besett-Alesch, T., Horibata, J. & Gat, I. (2002). Loneliness in high risk adolescents: The role of coping, self-esteem, and empathy. *Journal of Youth Studies*, 5, 69-84.
- Myrskylä, P. (2012). Hukassa -keitä ovat syrjäytyneet nuoret? *Eva-analyysi*.
- Nurmi, J-E. (2011). Miksi nuori syrjäytyy? *NMI-bulletin*, 21, 28-35.
- Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. (2017). Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle. Taustamuistio korkeakoulutuksen ja tutkimuksen 2030 visiotyölle. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja*, 44.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2020). Opetus- ja kulttuuriministeriön tulossuunnitelma 2020. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja*, 6. Helsinki.
- Page, R. M., & Scanlan, A. (1994). Childhood loneliness: Implications and strategies for childhood educators. *Child Study Journal*, 24, 107-119.
- Preacher, K.J. & Hayes, A.F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 879-891.

- Pulli, P., Ristikari, T., Pyykkönen, J., Kivelä, J., Merikukka, M. & Eskelinen, N. (2018). Missä elämän vaiheissa syrjäytyminen syntyy? Me-säätiön ja THL:n rakentama malli syrjäytymisen dynamiikasta auttaa kohdentamaan palvelut oikeisiin kohtiin [viitattu: 15.11.2019]. Saatavissa: <http://data.mesaatio.fi/syrjaytymisen-dynamiikka/>
- Qualter, P. & Munn, P. (2002). The separateness of social and emotional loneliness in childhood. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 233-244.
- Ramsdal, G.H., Bergvik, S. & Wynn, R. (2018). Long-term dropout from school and work and mental health in young adults in Norway: A qualitative interview-based study. *Cogent psychology*, 5.
- Ross C.E., Mirowsky J. (1989). Explaining the social patterns of depression: control and problem solving — or support and talking? *J Health Soc Behav*, 30, 206-19.
- Russell, D, Peplau, L. A. & Ferguson, M. L. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*, 42, 290-294.
- Salokangas, R. K., Poutanen, O. & Stengard, E. (1995). Screening for depression in primary care. Development and validation of the Depression Scale, a screening instrument for depression. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 92, 10-16.
- Samdal, O., Dür, W. & Freeman, J. (2004). School. Teoksessa C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal & V. Barnekow Rasmussen (toim.) *Young people's health in context. Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey* (s. 42-51). *World Health Organization*.
- Shannon, G.S. & Bylsma, P. (2006). Helping students finish school: Why students drop out and how to help them graduate. *Washington office of superintendent of public instruction*
- Streb, J., Keis, O., Lau, M., Hille, K., Spitzer M. & Sosic-Vasic, Z. (2015). Emotional engagement in kindergarten and school children: A self-determination theory perspective. *Trends in Neuroscience and Education*, 4, 102-107.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen [verkkojulkaisu]. ISSN=1798-9280. 2017. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 5.5.2020]. Saatavissa: [http://www.stat.fi/til/kkesk/2017/kkesk\\_2017\\_2019-03-14\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/kkesk/2017/kkesk_2017_2019-03-14_tie_001_fi.html)

Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen [verkkójulkaisu]. ISSN=1798-9280. 2020. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 5.5.2020]. Saatavissa:

[http://www.stat.fi/til/kkesk/2018/kkesk\\_2018\\_2020-03-12\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/kkesk/2018/kkesk_2018_2020-03-12_tie_001_fi.html)

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2019). Kouluterveyskysely. Perustulokset, nuoret 2017 ja 2019 [viitattu 15.11.2019]. Saatavissa:

[https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary\\_perustulokset2?alue\\_0=87869&mittarit\\_0=200138&mittarit\\_1=199281&mittarit\\_2=199385&vuosi\\_0=v2017&kouluaste\\_0=161293#](https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset2?alue_0=87869&mittarit_0=200138&mittarit_1=199281&mittarit_2=199385&vuosi_0=v2017&kouluaste_0=161293#)

Tian, L., Chen, H. & Huebner, E. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*, 119, 353-372.

Tilastokeskus, (2007). Esi- ja perusopetukseen osallistuminen kansainvälisessä vertailussa [viitattu 4.5.2020]. Saatavissa: [https://www.stat.fi/artikkelit/2007/art\\_2007-04-12\\_001.html?s=4](https://www.stat.fi/artikkelit/2007/art_2007-04-12_001.html?s=4)

Upadyaya, K. & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts, A review of empirical research. *European Psychologist*, 18, 136-147.

Vaughn, M. G., Salas-Wright, C. P., & Maynard, B. R. (2014). Dropping out of school and chronic disease in the United States. *Journal of Public Health*, 22, 265–270.

Väljjarvi, J. 2015. PISA 2015 oppilaiden hyvinvointi. *Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos*. ISBN 978-951-39-7046-8

Wang, M-T., Chow, A., Hofkens, T. & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65.

Wang, M-T. & Eccles, J.S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83, 877-895.

Weiss, R.S. (1973). Loneliness - The experience of emotional and social isolation. *The MIT Press*, England.

Weiss, R.S. (1989). Reflections on the present state of loneliness research. Teoksessa Hojat, M. and Crandall, R. (toim.), *Loneliness: Theory, Research, and Applications*. SAGE Journals, Newbury Park, 1-16.

Willms, J.D. (2003). Student engagement at school: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. *OECD*.