

**Koulupinnaaminen yläkoulussa ja toisella asteella:
opettajilta ja vertaisilta saadun sosiaalisen tuen sekä
koulumenestyksen merkitys**

Laura Harju-Heikkilä

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2021

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Harju-Heikkilä, Laura. 2021. Koulupinnaaminen yläkoulussa ja toisella asteella: opettajilta ja vertaisilta saadun sosiaalisen tuen sekä koulumenestyksen merkitys. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 44 sivua.

Koulupinnaaminen on yhteydessä yksilön ja yhteiskunnan kannalta kielteisiin kehityskuluihin, kuten kouluakäymättömyyteen ja työttömyyteen. Koulupinnaamisen ennaltaehkäisemisen näkökulmasta on tärkeää saada tietoa koulupinnaamiseen yhteydessä olevista tekijöistä. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten opettajilta ja vertaisilta saatu sosiaalinen tuki on yhteydessä koulupinnaamiseen 7. luokalla ja toisen asteen 1. opiskeluvuonna ja onko yhteys erilainen riippuen oppilaan koulumenestyksestä. Sukupuolen ja sosioekonomisen taustan vaikutus kontrolloitiin analyyseissa.

Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto (7. luokalla $N = 1109$, toisen asteen 1. opiskeluvuonna $N = 879$) on osa Alkuportaati- ja Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin -tutkimushankkeiden vuosien 2014 ja 2017 aikana kyselylomakkein kerättyjä aineistoja. Tiedot tutkittavien koulumenestyksestä saatiin koulun rekisteritiedoista. Aineisto analysoitiin kahdella binaarisella logistisella regressioanalyysillä.

Tulokset osoittivat, että opettajilta saatu sosiaalinen tuki oli yhteydessä koulupinnaamiseen sekä 7. luokalla että toisen asteen 1. opiskeluvuonna. Mitä enemmän oppilaat saivat sosiaalista tukea opettajilta, sitä pienempi heidän koulupinnaamisriskinsä oli. Vertaisilta saatu sosiaalinen tuki ei ollut yhteydessä koulupinnaamiseen eikä sosiaalisen tuen ja koulupinnaamisen välinen suhde ollut erilainen oppilaan koulumenestyksestä riippuen. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella etenkin opettajilta saatavan sosiaalisen tuen merkitys tulee ottaa huomioon koulupinnaamista ennaltaehkäisevien toimintatapojen kehittämisessä.

Asiasanat: koulupinnaaminen, sosiaalinen tuki, koulumenestys, yläkoulu, toinen aste

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Koulupinnaaminen.....	5
1.2 Sosiaalinen tuki	7
1.2.1 Opettajilta saatu sosiaalinen tuki ja koulupinnaaminen	8
1.2.2 Vertaisilta saatu sosiaalinen tuki ja koulupinnaaminen.....	9
1.3 Sosiaalisen kontrollin teoria	10
1.4 Koulumenestyksen yhteys koulupinnaamiseen ja sosiaaliseen tukeen	13
1.5 Tutkimuskysymykset	15
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	16
2.1 Tutkimusasetelma ja tutkittavat	16
2.2 Mittarit ja muuttujat	17
2.3 Aineiston analyysi	19
2.4 Eettiset ratkaisut.....	20
3 TULOKSET	22
3.1 Kuvailevat tiedot.....	22
3.2 Sosiaalisen tuen ja koulupinnaamisen yhteys 7. luokalla	23
3.2.1 Koulumenestyksen vaikutus sosiaalisen tuen ja koulupinnaamisen väliseen yhteyteen 7. luokalla	25
3.3 Sosiaalisen tuen ja koulupinnaamisen yhteys toisen asteen 1. opiskeluvuonna	26
3.3.1 Koulumenestyksen vaikutus sosiaalisen tuen ja koulupinnaamisen väliseen yhteyteen toisen asteen 1. opiskeluvuonna	29
4 POHDINTA	30
4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	30
4.2 Tutkimuksen arviointi.....	33
4.3 Käytännön sovellukset ja jatkotutkimushaasteet.....	35
LÄHTEET	37

1 JOHDANTO

Koulupinnaamisen eli koulusta poissa ilman pätevää syytä olemisen (ks. Virtanen & Kuorelahti, 2014, 108) määrä on kasvanut Suomessa viime vuosien aikana (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, THL, 2019a). Suomessa vuonna 2019 Kouluterveyskyselyyn vastanneista 8.- ja 9.-luokkalaisista oppilaista 9,7 % eli lähes joka kymmenes kertoi pinnaavansa koulusta vähintään kuukausittain (THL, 2019b).

Koulupinnaaminen kehittyy usein vähitellen. Satunnainen koulupinnaaminen johtaa helposti jatkuvan koulupinnaamisen kierteeseen, jonka katkaiseminen on vaikeaa (Keppens & Spruyt, 2017). Koulupinnaamiseen on tärkeää puuttua ennen kuin siitä kehittyy tapa (Malcolm ym., 2003), sillä koulupinnaamisen on todettu olevan yhteydessä esimerkiksi heikompaan elämäntyytyväisyyteen, ongelmakäyttäytymiseen, opintojen kertaamiseen, kouluakäymättömyyteen ja myöhäisempään työttömyyteen (Attwood & Croll, 2015; Keppens & Spruyt, 2017; Veenstra ym., 2010). Koulupinnaamisen on todettu olevan yhteydessä myös heikompaan yläkoulun jälkeisessä koulutuksessa pysymiseen (Attwood & Croll, 2015), ja se on yksi merkittävimmistä koulutuksen keskeyttämisen ennustajista (Teuscher & Makarova, 2018).

Koulutuksen keskeyttäminen on yksi toisen asteen koulutuksen haasteista. Lukuvuonna 2017–2018 nuorille suunnatun ammatillisen koulutuksen keskeytti 8,7 % opiskelijoista, lukiokoulutuksessa vastaava luku oli 3,2 % (Suomen virallinen tilasto, SVT, 2020). Vuonna 2021 voimaan astuu uudistettu oppivelvollisuuslaki (1214/2020, 2§), joka tarkoittaa oppivelvollisuusiän korottamista täysi-ikäisyyteen saakka ja velvoittaa siten jokaisen peruskoulun päättävän nuoren jatkamaan opiskelua. Usein peruskoulun suorittamisen jälkeen nuoret hakeutuvat toisen asteen koulutukseen. Koska koulupinnaaminen on koulutuksen keskeyttämisen varhainen varoitusmerkki, koulupinnaaminen mahdollisine seurauksineen on myös yhteiskunnallisesti merkittävä aihe.

Koulupinnaamiseen liittyvien tekijöiden tutkiminen on tärkeää, jotta koulupinnaamista pystyttäisiin tehokkaammin ennaltaehkäisemään ja jo alkaneeseen pinnaamiseen puuttumaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Tässä tutkimuksessa selvitettiin, miten opettajilta ja vertaisilta saatu sosiaalinen tuki on yhteydessä koulupinnaamiseen yläkoulun 7. luokalla ja toisen asteen 1. opiskeluvuonna. Lisäksi tarkasteltiin, onko saadun sosiaalisen tuen ja koulupinnaamisen välinen yhteys erilainen oppilaan koulumenestyksestä riippuen. Koulun kannalta näiden yhteyksien tutkiminen on tärkeää siksi, että koulussa opettajilta ja vertaisilta saatavaan sosiaaliseen tukeen on koulussa myös mahdollista vaikuttaa. Vanhempien merkitys koulupinnaamiselle jää tämän tutkimuksen ulkopuolelle, sillä siihen ei välttämättä koulusta käsin pystytä vaikuttamaan.

1.1 Koulupinnaaminen

Koulupinnaaminen ei ole käsitteenä täysin yksiselitteinen, ja eri tutkimuksissa se määritellään hieman eri tavoin (ks. esim. Reid, 2005), mikä voi vaikeuttaa tutkimusten vertailua. Koulupinnaaminen voidaan esimerkiksi jakaa pinnaamiseen, jossa oppilas ei tule ollenkaan kouluun, ja pinnaamiseen, jossa oppilas pinnaa vain tietyiltä oppitunneilta ja toisaalta eroja voi olla myös siinä, mikä katsotaan ei-sallituksi poissaoloksi ja keneltä tätä kysytään (Attwood & Croll, 2006). Tässä tutkimuksessa koulupinnaamisella tarkoitetaan kaikkia niitä koulupoissaoloja, joille ei ole pätevää syytä (ks. esim. Virtanen & Kuorelahti, 2014, 108).

Koulupinnaamisen yleisyys vaihtelee tutkimusten mukaan. Vähintään kerran kuluneen kuukauden aikana pinnanneiden oppilaiden määräksi on joissain tutkimuksissa todettu 15–16-vuotiaista noin 16 % (Henry, 2007) ja noin 16-vuotiaista oppilaista jopa reilu neljännes (Gase ym., 2014). Yleisemmin pinnanneiden määrä on kuitenkin ollut noin 10–12 % aineiston koosta (esim. Maynard ym., 2017; Vaughn ym., 2013), ja lähellä tätä ovat myös Kouluterveyskyselyn tulokset, joiden mukaan suomalaisista 8.- ja 9.-

luokkalaisista 9,7 % ilmoitti pinnaavansa vähintään kuukausittain (ks. THL, 2019b). On kuitenkin huomionarvoista, että eri maiden välillä saattaa olla eroja koulupinnaamisen yleisyydessä myös maiden koulutusjärjestelmien piirteistä riippuen: maissa, joissa koulunkäynti on pakollista eikä opiskelijoita jaeta eri opiskelulinjoille ennen 16:ta ikävuotta, pinnaaminen voi olla yleisempää (Keppens & Spruyt, 2018).

Koulupinnaamisen syy on usein yhdistelmä sekä yksilöllisiä että kouluun ja kotiin liittyviä tekijöitä (Malcolm ym., 2003). Pinnaamiseen liittyviä yksilötekijöitä on useita. Sukupuolten välinen ero koulupinnaamisen määrässä on vaihdellut tutkimusten ja tarkasteltavien luokka-asteiden mukaan. Usein poikien on havaittu pinnaavan tyttöjä enemmän (ks. esim. Veenstra ym., 2010), mutta joissain tutkimuksissa tyttöjen on raportoitu pinnaavan poikia enemmän (ks. esim. Maynard ym., 2017) etenkin pakollisen koulunkäynnin loppuvaiheessa (Attwood & Croll, 2006). Joissain tutkimuksissa taas ei ole havaittu eroa koulupinnaamisen määrässä sukupuolten välillä tai ero on ollut hyvin pieni (ks. esim. Henry, 2007; Strand & Granlund, 2014). Koulupinnaaminen usein yleistyy oppilaan iän kasvaessa (Attwood & Croll, 2006; Henry, 2007; Maynard ym. 2018; Nolan ym., 2013; Sälzer ym., 2012; Teuscher & Makarova 2018; Veenstra ym., 2010). Sukupuolen ja iän lisäksi myös esimerkiksi varhainen murrosikä on riskitekijä koulupinnaamiselle (Veenstra ym., 2010).

Myös oppilaan perheeseen liittyvillä tekijöillä on yhteys siihen, pinnaako oppilas koulusta. Perheen heikon sosioekonomisen aseman (Nolan ym., 2013) eli esimerkiksi perheen matalan tulotason, vanhempien matalan koulutustason ja ammatin on havaittu olevan riskitekijä pinnaamiselle (Attwood & Croll, 2006; Veenstra ym., 2010). Lisäksi koulutuksen vähäinen arvostaminen perheessä, vanhempien ero ja se, etteivät vanhemmat valvo kotitehtävien tekemistä, lisäävät koulupinnaamisen riskiä (Attwood & Croll, 2006; Malcolm ym., 2003; Veenstra ym., 2010), kuten myös vanhempien välinpitämättömyys, liika sallivuus (Gase ym., 2014) ja koulupoissaolojen seuraamattomuus (Havik ym., 2015). Yliedustettuina koulupinnaajissa ovat myös vain yhden vanhemman kanssa elävät oppilaat (Strand & Granlund, 2014).

Kouluympäristön pinnaamista koskevat tekijät liittyvät suureksi osaksi opettajiin ja vertaisiin. Heikot suhteet opettajiin (Attwood & Croll, 2006) ja vertaisiin sekä ystävien puute ja kiusatuksi tuleminen lisäävät koulupinnaamisen riskiä (Attwood & Croll, 2006; Havik ym., 2015). Yläkouluikäiset ovat itse raportoineet opettajaongelmien, kiusaamisen ja ystävien puutteen lisäksi pinnaamisen syyksi turhautumisen koulun sääntöihin (Malcolm ym., 2003). Pinnaamisen syinä esiin ovat nousseet myös koulussa tylsistyminen (Malcolm ym., 2003; Strand, 2014) ja motivaation puute (Strand, 2014).

Yksi tyypillisimpänä pidetyistä syistä koulupinnaamiseen on houkutus kiinnostavampaan tekemiseen: pinnaaminen antaa mahdollisuuden esimerkiksi videopelien pelaamiseen, ajanviettoon kavereiden kanssa, juhlimiseen ja päihteiden käyttöön (Kearney, 2008). Vaikka päihteidenkäyttö voi lisätä koulupinnaamisen riskiä, koulupinnaaminen voi myös johtaa päihteidenkäyttöön (ks. esim. Strand, 2014). Ajanvietto kavereiden kanssa voi houkuttaa koulupinnaamiseen, mutta toisaalta heikot suhteet vertaisiin saattavat johtaa siihen, että oppilas pinnaa koulusta välttääkseen vertaisten seuran ja ollakseen yksin (Baskerville, 2020). Suhteet sekä vertaisiin että opettajiin voivat heikentyä myös pinnaamisesta johtuen (Strand, 2014). Aikaisemmassa tutkimuksessa on havaittu, että esimerkiksi yläkouluikäisillä koulupinnaamisen syyt liittyvät enemmän koulun kuin kodin tekijöihin (ks. Malcolm ym., 2003).

1.2 Sosiaalinen tuki

Sosiaalinen tuki voidaan määritellä henkilön käsitykseksi siitä, välitetäänkö hänestä, arvostetaanko häntä ja kuuluuko hän muiden joukkoon (Saylor & Leach, 2009, 71). Sosiaalinen tuki voidaan Tardyn (1985) mallin mukaan jakaa edelleen emotionaaliseen, välineelliseen, tiedolliseen ja palautteeseen liittyvään (*engl. appraisal*) sosiaaliseen tukeen. Mallissa emotionaalisella tuella viitataan toisesta välittämiseen, luottamukseen ja empatiaan, välineellisellä tuella esimerkiksi toiselle annettuun aikaan tai rahaan, tiedollisella tuella neuvontaan ja arvioivalla

tuella palautteeseen. Tämän tutkimuksen kannalta mallin keskeisin sosiaalisen tuen muoto on emotionaalinen sosiaalinen tuki (esim. *"Kouluni opettajat välittävät opiskelijoista"*).

Tardyn (1985) mallissa sosiaalinen tuki jaetaan myös sen suunnan mukaan saatuun tai annettuun sosiaaliseen tukeen. Tässä tutkimuksessa keskitytään nimenomaan oppilaiden kokemuksiin opettajilta ja vertaisilta saadusta sosiaalisesta tuesta. Kaiken kaikkiaan sosiaalisen tuen tiedetään olevan keskeistä oppilaiden akateemisten, sosiaalisten ja emotionaalisten saavutusten kannalta (Grapin ym., 2016).

1.2.1 Opettajilta saatu sosiaalinen tuki ja koulupinnaaminen

Opettajilta saadulla sosiaalisella tuella tarkoitetaan tukea, joka ei liity pelkästään koulun akateemisiin tavoitteisiin, vaan myös oppilaan kokemuksiin opettajan toiminnasta ja opettajalta saadusta tuesta. Opettajilta saatuun sosiaaliseen tukeen voi kuulua esimerkiksi oppilaan kokemus siitä, välittävätkö opettajat hänestä ja kunnioittavatko opettajat häntä.

Opettajan antaman sosiaalisen tuen ja koulupinnaamisen välistä suoraa yhteyttä ei ole tutkittu kovinkaan paljoa. Teuscher ja Makarova (2018) kuitenkin havaitsivat tutkimuksessaan, että mitä enemmän noin 15-vuotiaat oppilaat saivat opettajalta sosiaalista tukea, sitä vähemmän he pinnasivat koulusta. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös 15–18-vuotiaiden oppilaiden kohdalla (ks. Studsrød & Bru, 2011b). Myös Aldrup kollegoineen (2018) havaitsi, että 11–14-vuotiaat yläkouluikäiset, vertaisiaan enemmän sosiaalista tukea saavat oppilaat pinnasivat vertaisiaan vähemmän.

Opettaja-oppilassuhteen on todettu olevan keskeisessä roolissa koulupinnaamisessa, ja usein hyvään suhteeseen katsotaan kuuluvaksi sosiaaliseen tukeen liittyviä elementtejä. Opettajan ja oppilaan välisen hyvän suhteen, johon oppilaat katsoivat kuuluvaksi opettajan välittämisen oppilaastaan, on havaittu vähentävän pinnaamista ja heikon suhteen tai konfliktien lisäävän pinnaamista: suhde opettajaan oli keskeisessä asemassa 13–19-vuotiailla siinä, päättivätkö he mennä kouluun vai pinnata (Gase ym., 2016).

16-vuotiaana pinnanneet tutkittavat kertoivat pinnaamisensa yhdeksi syyksi huonot suhteet opettajien kanssa (Strand, 2014). Aikaisempien ongelmien ihmissuhteissa sekä opettajien että vertaisten kanssa onkin todettu ennustavan pinnaamista 9. luokalla (Strand & Granlund, 2014). Jo negatiivinen asenne opettajia kohtaan on yhteydessä koulupinnaamiseen (Attwood & Croll, 2006). On myös mielenkiintoista, että mitä vanhempi oppilas on, sitä heikompi oppilaan ja opettajan välinen suhteen on havaittu olevan (Teuscher & Makarova, 2018).

Myös sosiaalisen tuen elementtien kautta mitatuilla emotionaalisilla siteillä on yhteys koulupinnaamiseen. Keppens ja Spruyt (2019) havaitsivat, että oppilailla, joilla on emotionaalisia siteitä opettajiinsa eli oppilaat esimerkiksi kokivat opettajien kohtelevan heitä hyvin, pinnasivat vähemmän. Sosiaaliseen tukeen liittyviä elementtejä sisältyy usein myös laajempien kokonaisuuksien ja koulupinnaamisen välisen yhteyden tutkimukseen. Havikin, ja kollegoiden (2015) tutkimuksessa, mitä vahvempaa opettajan sosiaalisen tuen sisältävä luokkahuoneen hallinta oli, sitä vähemmän pinnaamista ilmeni. Virtasen ja kollegoiden (2014) tutkimuksessa puolestaan havaittiin, että mitä enemmän opettaja antoi emotionaalista tukea oppilaalle, sitä korkeampaa oppilaan toiminnallinen kouluun kiinnittyminen oli, ja korkeampi kouluun kiinnittyminen puolestaan oli yhteydessä vähempään koulupinnaamiseen.

Toiminnalliseen kouluun kiinnittymiseen voidaanakin katsoa kuuluvaksi koulun toimintaan osallistuminen ja osallistumattomuus eli siten myös koulupinnaaminen (Li & Lerner, 2013; Fredricks ym., 2004). Opettajan antamalla tuella on todettu muissakin tutkimuksissa olevan vaikutus sekä toiminnalliseen, emotionaaliseen että kognitiiviseen kouluun kiinnittymiseen (Fredricks ym., 2004, 74).

1.2.2 Vertaisilta saatu sosiaalinen tuki ja koulupinnaaminen

Vertaisilta saadulla tuella viitataan siihen, saako oppilas vertaisiltaan eli toisilta oppilailta apua, tukea ja hyväksyntää. Vertaisilta saadulla tuella voidaan tarkoittaa yleisemmin myös esimerkiksi sitä, jakaako oppilas henkilökohtaisia

asioitaan vertaistensa kanssa (ks. esim. Wang & Eccles, 2012). Kuten opettajilta saatu sosiaalinen tuki, myöskään vertaisilta saatu sosiaalinen tuki ei liity pelkästään koulun akateemisiin tavoitteisiin.

Aikaisemmat tutkimustulokset vertaisilta saadun tuen ja koulupinnaamisen välisestä yhteydestä ovat osin ristiriitaisia. Korkean määrän vertaisilta saatua sosiaalista tukea on havaittu olevan yhteydessä vähempään koulupinnaamiseen 15–18-vuotiailla toisen asteen opiskelijoilla (Studsrod & Bru, 2011a). Myös yläkouluikäisten, 14–15-vuotiaiden koulupinnaamista on selitetty vertaisten vaikutuksella: hyväksynnällä, valinnalla ja yhteenkuuluvuuden tunteella (Rambaran ym., 2017). Kiusatuksi tulemisen onkin havaittu olevan yhteydessä koulupinnaamiseen yläkouluikäisillä oppilailta (Attwood & Croll, 2006; Havik ym., 2015; Strand, 2014). Yläkoulu- ja lukioikäisillä oppilailta nettikiusaamisen kohteeksi joutumisen on havaittu lisäävän koulupinnaamisen riskiä jopa 50% (Morin ym., 2018). Koulusta pinnaavien 11–14-vuotiaiden prososiaalisen orientaation on myös todettu olevan ei-pinnaajia heikompa (Veenstra ym., 2010). Vertaissuhteiden haasteiden onkin havaittu olevan yksi pinnaamiseen johtava tekijä 13–18-vuotiailla (Baskerville, 2020).

Toisaalta joissain tutkimuksissa vertaisten antaman tuen ja koulupoissaolojen välillä ei ole löydetty yhteyttä (ks. esim. Virtanen ym., 2014). On myös havaittu, että opettajan antama tuki ja vertaisten antama tuki ovat positiivisesti yhteydessä toisiinsa: mitä enemmän oppilas tukea saa opettajalta, sitä enemmän tukea hän saa tukea vertaisilta ja toisin päin (Wang & Eccles, 2012).

1.3 Sosiaalisen kontrollin teoria

Sosiaalisen kontrollin teorialla on tyypillisesti selitetty rikollista toimintaa ja sen kehittymistä, mutta teoriaa on hyödynnetty myös koulupinnaamisilmiön selittämisessä. Sosiaalisen kontrollin teoriassa koulupinnaamista tarkastellaan yksilöön liittyvän ilmiön sijaan moniulotteisena vuorovaikutusilmiönä, johon liittyy esimerkiksi nuoren ja opettajien sekä vertaisten välinen vuorovaikutus (Keppens & Spruyt, 2017). Tästä näkökulmasta myös opettajilta ja vertaisilta

saatava sosiaalinen tuki liittyy vahvasti sosiaalisen kontrollin näkökulmaan koulupinnaamisesta. Sosiaalisen kontrollin teoria painottaa sosiaalisten suhteiden merkitystä koulupinnaamisen ja sen kehittymisen selittämisessä: mitä enemmän nuorella on sosiaalisia suhteita yhteiskunnan normeja noudattaviin, sitä epätodennäköisemmin nuori itse rikkoo näitä normeja ja pinnaa koulusta (Veenstra ym., 2010).

Sosiaalisen kontrollin teoriassa (Hirschi, 2004) sosiaaliset suhteet jaetaan neljään kategoriaan, jotka ovat kiintymys, sitoutuminen, uskomukset ja osallistuminen. *Kiintymys* viittaa tunnesiteeseen yksilön ja yhteiskunnan yleisesti hyväksytyjä sääntöjä ja normeja noudattavien välillä, ja mitä vahvempia nämä tunnesiteet ovat, sitä epätodennäköisemmin yksilö tekee jotakin poikkeavaa (Hirschi, 2004). *Sitoutumisella* puolestaan viitataan esimerkiksi yksilön tavoitteisiin: jos rikollinen toiminta uhkaa yksilön tavoitteita, yksilö ei toimi rikollisesti (Hirschi, 1986; Hirschi, 2004). Koulumaailmassa kiintymykseen ja sitoutumiseen liittyvät sosiaaliset suhteet voivat näkyä esimerkiksi siten, että oppilaan huono käyttäytyminen vaarantaa oppilaan aikaisemman vaivannäön tavanomaisen käytöksen, kuten oppimistavoitteiden täyttämisen eteen (ks. Virtanen, 2016).

Uskomuksilla viitataan siihen, että yksilön uskomusten voimakkuus vaikuttaa hänen toimintaansa (Hirschi, 1969; Hirschi, 2004). Normeja rikkovan yksilön uskomukset säännöistä eivät välttämättä ole vastoin yleisesti hyväksytyä, vaan yksilön uskomusten voimakkuudessa on eroja ja uskomusten voimakkuus on riippuvaista yksilön siteistä yhteiskunnan normeihin (Hirschi, 1969). Myös uskomusten voimakkuus kytkeytyy siis vahvasti siteisiin yhteiskunnan normeja noudattaviin. *Osallistumisella* tarkoitetaan yhteiskunnan normien mukaiseen toimintaan osallistumisen vievän aikaa muunlaiseen toimintaan osallistumiselta (ks. Hirschi 2004), kuten antisosiaaliselta toiminnalta (ks. Virtanen, 2016), jota myös pinnaaminen on.

Opettajaan ja vertaisiin liittyvien sosiaalisten suhteiden vaikutusmekanismista koulupinnaamiseen ei ole juurikaan tutkimusta (Keppens & Spruyt, 2017). Aikaisemmassa tutkimuksessa on kuitenkin havaittu, että

kiintymys opettajiin on yhteydessä koulupinnaamiseen: oppilaat, jotka eivät ole kiintyneet opettajiinsa, ovat suuremmassa riskissä pinnata koulusta (Veenstra ym., 2010). Sosiaalisen kontrollin teorian mukaan sosiaalisten suhteiden puutteet kasvattavatkin koulupinnaamisen riskiä (Veenstra ym., 2010).

Myös vertaisiin liittyvien siteiden ja koulupinnaamisen välisestä yhteydestä on saatu joitain viitteitä. Iältään 12–17-vuotiailla oppilailla, joilla oli koulusta pitäviä tai siellä menestyviä oppilaita, oli vähemmän akateemisia ongelmia, kuten pinnaamista tai heikkoja arvosanoja (Crosnoe ym., 2003). Ystävien korkea itsearvioitu läheisyys koulun ja sen ihmisten kanssa sekä koulusta pitäminen olivat puolestaan yhteydessä vähäisempiin akateemisiin ongelmiin, kuten pinnaamiseen tai heikkoihin arvosanoihin (Crosnoe ym., 2003). Myös mitä enemmän 12–17-vuotiaat oppilaat, joiden vertaiset edustivat prososiaalisia arvoja, saivat sosiaalista tukea vertaisilta, sitä koulumyönteisempiä he olivat ja vastaavasti mitä enemmän oppilaat, joiden vertaiset edustivat antisosiaalisia arvoja, saivat sosiaalista tukea vertaisiltaan, sitä alhaisempi heidän koulumyönteisyytensä oli (Wang & Eccles, 2012).

Onkin huomioitava, että nuoren sosiaalisten siteiden suuntautuessa henkilöihin, jotka itse pinnaavat koulusta tai joiden mielestä koulupinnaaminen on hyväksyttävää, koulupinnaaminen itsessään voi olla normi ja kouluun meneminen normia rikkovaa käytöstä. Tällöin on mahdollista, että sosiaalinen tuki vertaisilta voikin toimia koulupinnaamiseen kannustavana (ks. Veenstra ym., 2010).

Koulukielteisten ystävien onkin todettu lisäävän 15–18-vuotiaiden koulupinnaamista (Studsrod & Bru, 2011a). Rambaranin ja kollegoiden (2017) tutkimuksessa puolestaan havaittiin, että oppilaiden pinnaamiskäyttäytymisestä tulee ajan myötä samankaltaista kuin kavereiden pinnaamiskäyttäytymisestä. Koulupinnaaminen oli myös yleisempää niillä 16-vuotiailla, joilla ainakin yhden läheisen ystävän koulunkäynti oli keskeytynyt (Gase ym., 2014). Onkin huomionarvoista, että oppilaan suhteet toisiin vertaisiin koulussa saattavat olla heikot, mutta suhteet pinnaaviin vertaisiin vahvoja (Strand, 2014).

1.4 Koulumenestyksen yhteys koulupinnaamiseen ja sosiaaliseen tukeen

Koulupinnaamisen ja koulumenestyksen välillä on useissa nuoria koskevissa tutkimuksissa havaittu olevan kielteinen yhteys. Koulupinnaamisen ja heikkojen arvosanojen välillä on havaittu eri tutkimuksissa olevan yhteys ainakin 12–17-vuotiailla (Maynard ym., 2017), 14–15-vuotiailla (Rambaran ym., 2017) ja yläkoulun päättävillä oppilailla (Attwood & Croll 2015). Pinnaamisen on havaittu olevan yleisempää niillä 16-vuotiailla (Gase ym., 2014) ja pinnaamisriskin suurempi niillä 13–16-vuotiailla, joiden koulumenestys on erittäin heikkoa (Henry, 2007). Koulusta pinnaavien 12–17-vuotiaiden on myös todettu saavan vertaisia todennäköisemmin heikompia arvosanoja (Vaughn ym., 2013). Gasen ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa nuoret itse kertoivat, että arvosanat heikentyivät pinnaamisen myötä. Suhdetta koulumenestyksen ja pinnaamisen välillä voidaankin pitää vastavuoroisena.

Älttäen noin 14–16-vuotiailla oppilailla vahvan koulumenestyksen on havaittu olevan yhteydessä pienempään todennäköisyyteen pinnata koulusta (Henry, 2007) ja korkean akateemisen suoriutumisen ajan myötä yhteydessä vähempään pinnaamiseen (Rambaran ym., 2017). Noin 14-vuotiailla oppilailla myös korkean suoriutumisen matematiikassa on havaittu olevan yhteydessä vertaisia vähempään pinnaamiseen (Sälzer ym., 2012).

Opettajalta saadun sosiaalisen tuen ja koulumenestyksen välistä yhteyttä on selvitetty joissain tutkimuksissa. Ulriksenin (2015) ja kollegoiden tutkimuksessa opettajilta saatu sosiaalinen tuki oli yhteydessä parempiin kouluarvosanoihin. On myös havaittu, että mitä enemmän oppilas sai sosiaalista tukea opettajalta kouluvuoden alussa, sitä parempi oppilaan koulumenestys oli sekä vuoden kouluvuoden alussa että lopussa ja toisaalta mitä parempi oppilaan kouluvuoden alun koulumenestys oli, sitä enemmän hän sai opettajalta sosiaalista tukea kouluvuoden alussa ja lopussa (Košir & Tement, 2014). Aldrupin ja kollegoiden (2008) tutkimuksessa vertaisia enemmän sosiaalista tukea opettajalta saaneilla 11–14-vuotiailla oppilailla koulumenestys oli vertaisia parempaa matematiikassa ja maan äidinkielessä.

Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös oppilas-opettajasuhteen ja koulumenestyksen välisestä yhteydestä: hyvän suhteen on todettu olevan yhteydessä parempaan koulumenestykseen (ks. Crosnoe ym., 2004; Sointu ym., 2017; Roorda ym., 2011) Usein oppilas-opettajasuhdetta mitataankin sosiaaliseen tukeen kuuluvilla elementeillä (Crosnoe ym., 2004; Sointu ym., 2017; Roorda ym., 2011). On myös saatu viitteitä siitä, että opettajilta saadulla sosiaalisella tuella on vertaisilta saatua sosiaalista tukea suurempi vaikutus koulussa menestymiseen (Ulriksen ym., 2015).

Myös vertaisilla saattaa kuitenkin olla vaikutuksensa koulumenestymiseen. Rambaranin ym., (2017) 14–15-vuotiaita nuoria koskeneessa tutkimuksessa havaittiin, että akateeminen menestyminen tai epäonnistuminen riippui osittain vertaisten vaikutuksesta ja ajan myötä oppilaiden koulusuoriutuminen myös tuli samankaltaisemmaksi kavereiden koulusuoriutumisen kanssa. Paljon sosiaalista tukea vertaisiltaan saavien 14–15-vuotiaiden on toisaalta havaittu tavoittelevan lähinnä sosiaalisia päämääriä ja laiminlyövän koulusuoriutumisen (Hernandez ym., 2016). Ulriksenin ja kollegoiden (2015) tutkimuksessa vertaisilta saatu sosiaalinen tuki olikin norjalaisilla 14–15-vuotiailla oppilailla yhteydessä heikompiin arvosanoihin äidinkielessä ja englannissa. On esitetty, että sosiaalisen tuen vaikutus ei automaattisesti ole positiivinen: sosiaalisen tuen vaikutus akateemiseen koulumenestykseen riippuu myös nuoren omista tavoitteista (Hernandez ym., 2016). Sosiaalisen kontrollin näkökulmasta vertaisten vaikutus sekä koulupinnaamiseen että koulumenestykseen onkin riippuvainen siitä, millaisiin vertaisiin nuorella on sosiaalisia siteitä: koulumyönteisiin vai -kielteisiin (ks. esim. Veenstra ym., 2010).

Opettajilta ja vertaisilta saadulla sosiaalisella tuella on siis havaittu olevan yhteys koulupinnaamiseen. Koulupinnaamisen ja opettajilta ja vertaisilta saadun sosiaalisen tuen välistä suhdetta tutkimalla voidaan saada tietoa siitä, voidaanko sosiaalista tukea tehostamalla pienentää oppilaiden koulupinnaamisen riskiä. Yhteyksiä on havaittu olevan myös koulumenestyksen ja koulupinnaamisen sekä koulumenestyksen ja sosiaalisen tuen välillä. Tästä syystä onkin mielenkiintoista selvittää, voisiko koulumenestys toimia moderaattorina

sosiaalisen tuen ja pinnaamisen välisessä suhteessa eli voisiko sosiaalisen tuen ja pinnaamisen välinen yhteys olla erilaista riippuen koulumenestyksestä. Mikäli sosiaalisen tuen ja koulupinnaamisen välinen yhteys olisi vahvempi koulumenestykseltään heikompien ja siten mahdollisesti suuremmissa pinnaamisriskissä olevien oppilaiden kohdalla, voisi tutkimus antaa tietoa koulupinnaamisen ennaltaehkäisy- ja varhaisen puuttumisen toimintatapojen kehittämiseen.

1.5 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajilta ja vertaisilta saadun sosiaalisen tuen yhteyttä koulupinnaamiseen yläkoulussa ja toisella asteella. Tutkimuksessa selvitettiin, miten opettajilta ja vertaisilta 7. luokalla saatu sosiaalinen tuki oli yhteydessä koulupinnaamiseen yläkoulun 7. luokalla ja toisen asteen 1. luokalla. Lisäksi tarkasteltiin, oliko saadun sosiaalisen tuen ja koulupinnaamisen välinen yhteys erilainen riippuen oppilaan 7. luokan koulumenestyksestä. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. a) Missä määrin 7. luokalla opettajilta saatu sosiaalinen tuki ja vertaisilta saatu sosiaalinen tuki ovat yhteydessä koulupinnaamiseen yläkoulun 7. luokalla?
b) Vaihteleeeko yhteyden suuruus oppilaan koulumenestyksen mukaan?

2. a) Missä määrin 7. luokalla opettajilta saatu sosiaalinen tuki ja vertaisilta saatu sosiaalinen tuki ovat yhteydessä koulupinnaamiseen toisen asteen 1. opiskeluvuonna?
b) Vaihteleeeko yhteyden suuruus oppilaan koulumenestyksen mukaan?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimusasetelma ja tutkittavat

Tässä tutkielmassa käytettävä määrällinen aineisto on kerätty osana Suomen Akatemian rahoittamaa ja Jyväskylän, Turun ja Itä-Suomen yliopistojen toteuttamaa Alkuportaatt-pitkittäistutkimusta (Lerikkanen ym. 2006–2016) ja sen jatkohanketta Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin (Vasalampi & Aunola 2016–). Alkuportaatt-seurantatutkimuksessa tutkittavien oppimista ja motivaatiota koulussa ja kodissa seurattiin esiopetuksesta peruskoulun loppuun. Tässä tutkielmassa käytettävä Alkuportaatt-aineisto on kerätty yläkoulun 7. luokan keväällä, jolloin tutkittavia oli mukana noin 1800.

Koulupudokkuuden ja syrjäytymisen ehkäisyyn keskittyvässä Koulupolku: Alkuportaita jatko-opintoihin -tutkimuksessa seurattiin Alkuportaatt-tutkimuksessa mukana olleiden nuorten sekä heidän luokkatovereidensa toisen asteen opintojen aikaisia koulutuspolkuja, koulutuksen keskeyttämistä ja hyvinvointia ensimmäisenä ja kolmantena opiskeluvuotena vuosien 2017–2019 aikana. Tässä tutkielmassa hyödynnetään ensimmäisen opiskeluvuoden keväällä vuonna 2017 kerättyä aineistoa. Tällöin tutkittavia oli mukana noin 3470.

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin tietoja vain niiltä tutkittavilta, joilta oli saatavilla tiedot yläkoulun 7. luokan ja toisen asteen 1. opiskeluvuoden tai näistä toisen mittapisteen aikaisesta koulupinnaamisesta ja lisäksi tiedot opettajilta ja vertaisilta 7. luokalla saadusta sosiaalisesta tuesta, 7. luokan koulumenestyksestä, sosioekonomisesta taustasta ja sukupuolesta. Yläkoulun 7. luokan osalta tutkittavia oli 1109. Yläkoulun 7. luokan tarkasteluajanjakson aikana vähintään kerran koulusta pinnanneita oppilaita aineistosta oli 8,5 % ($n = 94$) ja vastaavasti ei kertaakaan pinnanneita 91,5 % ($n = 1015$). Tyttöjä tutkittavista oli 45,4 % ($n = 504$) ja poikia 54,6 % ($n = 605$). Tutkittavan huoltajien ylimmän ammattinimikkeen mukaan tutkittavista työntekijöiden lapsia oli 7,9 % ($n = 88$),

alempien toimihenkilöiden lapsia 38,6 % ($n = 428$), ylempien toimihenkilöiden lapsia 45,3 % ($n = 502$) ja yrittäjien lapsia 8,2 % ($n = 91$).

Toisen asteen 1. opiskeluvuoden osalta tutkittavia oli 879. Yläkoulun 7. luokan aikana tarkasteluajanjakson aikana vähintään kerran koulusta pinnanneita oppilaita aineistosta oli 21,5 % ($n = 189$) ja vastaavasti ei kertaakaan pinnanneita 78,5 % ($n = 690$). Tyttöjä tutkittavista oli 48,9 % ($n = 430$) ja poikia 51,1 % ($n = 449$). Tutkittavan huoltajien ylimmän ammattinimikkeen mukaan tutkittavista työntekijöiden lapsia oli 7,4 % ($n = 65$), alempien toimihenkilöiden lapsia 37,1 % ($n = 326$) ylempien toimihenkilöiden lapsia 48,0 % ($n = 422$) ja yrittäjien lapsia 7,5 % ($n = 66$).

2.2 Mittarit ja muuttajat

Koulupinnaaminen. Koulupinnaamista mitattiin yläkoulun 7. luokalla kyselylomakkeen yhdellä kysymyksellä, jossa kysyttiin *”Kuinka monta päivää olet ollut joulun jälkeen (noin 3kk) seuraavien syiden takia pois koulusta”*. Toisen asteen ensimmäisenä opiskeluvuonna koulupinnaamista mitattiin kysymyksellä *”Kuinka monta päivää olet ollut tänä lukuvuonna seuraavien syiden takia pois koulusta / työpaikalta?”* Yksi ehdotetuista syistä sekä yläkoulun 7. luokalla että toisen asteen ensimmäisenä opiskeluvuonna oli *”Pinnaamisen tai lintsauksen takia”*. Tähän tutkittavat vastasivat neliportaisella asteikolla (1 = *En yhtään*; 2 = *1-2 päivää*; 3 = *3-5 päivää*; 4 = *Yli 5 päivää*). Muuttuja koodattiin kaksiluokkaiseksi (ei pinnaa = 0, pinnaa = 1).

Saatu sosiaalinen tuki. Sekä opettajilta että vertaisilta saatua sosiaalista tukea koskevat väittämät olivat osa Student Engagement Instrument (SEI, Appleton ym., 2006) -mittarin suomalaista versiota (SEI-F), joka mittaa oppilaiden emotionaalista ja kognitiivista kouluun kiinnittymistä. SEI-mittarin on todettu olevan validi ja luotettava kouluun kiinnittymisen mittari (Fredricks ym., 2011). Mittarin suomalainen versio pilotoitiin ja muokattiin kielen osalta sopivaksi ennen sen käyttöä tutkimuksessa (ks. Virtanen, 2016, 31).

Opettajilta saatua sosiaalista tukea mitattiin 7. luokalla kyselylomakkeen kysymyksellä *”Millaisena koet koulunkäyntisi? Ajattele vastatessasi tätä lukuvuotta ja*

sitä, miltä asiat yleensä tuntuvat” alaväittämällä ”Kouluni aikuiset kuuntelevat opiskelijoita”, ”Yleensä aikuiset koulussani ovat reiluja opiskelijoita kohtaan” ja ”Kouluni opettajat välittävät opiskelijoista”. Väittämiin vastattiin Likertin neliportaisella asteikolla (1= Täysin eri mieltä; 2 = Eri mieltä; 3= Samaa mieltä; 4 = Täysin samaa mieltä). Väittämien vastauksista muodostettiin keskiarvosummamuuttuja, jonka Cronbachin alfa -kerroin oli 0.88. Mittarin luotettavuutta voidaan tällöin Heikkilän (2014) mukaan pitää hyvänä.

Vertaisilta saatua sosiaalista tukea mitattiin 7. luokalla kyselylomakkeen kysymyksen ”Millaisena koet koulunkäyntisi? Ajattele vastatessasi tätä lukuvuotta ja sitä, miltä asiat yleensä tuntuvat” alaväittämällä ”Muut opiskelijat pitävät minusta sellaisena kuin olen”, ”Kouluni opiskelijat tukevat minua, kun tarvoitsen heitä” ja ”Kouluni muut opiskelijat välittävät minusta”. Väittämiin vastattiin Likertin neliportaisella asteikolla (1= Täysin eri mieltä; 2 = Eri mieltä; 3= Samaa mieltä; 4 = Täysin samaa mieltä). Vertaisilta saatua sosiaalista tukea kuvaamaan muodostettiin keskiarvosummamuuttuja, jonka Cronbachin alfa -kerroin oli 0.84. Heikkilän (2014) mukaan kerrointa voidaan pitää hyvänä.

Koulumenestys. Tutkittavien koulumenestystä mitattiin 7. luokalla kaikkien oppiaineiden yhdistetyn keskiarvon avulla. Tiedot tutkittavien oppiaineiden 7. luokan arvosanoista saatiin koulun rekisteritiedoista. Arvosanat yhdistettiin oppilaskohtaisesti jatkuviksi keskiarvosummamuuttujiksi.

Kontrollimuuttujat. Sukupuolen on havaittu joissain tutkimuksissa olevan yhteydessä koulupinnaamiseen (Attwood & Croll, 2006; Maynard ym., 2017; Veenstra ym., 2010), joten sukupuolen vaikutus kontrolloitiin analyysissä. Tutkittava kirjoitti itse sukupuolensa kyselylomakkeeseen. Muuttuja koodattiin dikotomisiksi muuttujaksi (1 = tyttö, 2 = poika).

Myös perheen heikon sosioekonomisen aseman on havaittu olevan yhteydessä koulupinnaamiseen (ks. esim. Attwood & Croll, 2006; Nolan ym., 2013; Veenstra ym., 2010), joten sosioekonomisen taustan vaikutus kontrolloitiin analyysissä. Perheen sosioekonomista taustaa selvitettiin huoltajien ammattinimikkeiden kautta. Huoltajat vastasivat seuraaviin kysymyslomakkeen avoimiin kysymyksiin: ”Oma nykyinen ammattinimikkeesi (mahdollisimman

täsmällisesti)” ja ”*Toisen huoltajan nykyinen ammattinimike*”. Jos huoltajia oli kaksi ja toinen huoltajista jätti vastaamatta oman kysymyslomakkeensa perheen sosioekonomista taustaa selvittäneeseen kysymykseen, tiedon saamiseksi hyödynnettiin toisen huoltajan täyttämää kyselylomaketta. Huoltajien ammattinimikkeet jaettiin neljään luokkaan, jotka olivat *työntekijät*, *alemmat toimihenkilöt*, *ylemmät toimihenkilöt* ja *yrittäjät*. Perheen sosioekonomiseksi taustaksi merkittiin luokka, joka vastasi perheen ylintä ammattinimikettä.

2.3 Aineiston analyysi

Kaikki aineiston analyysit toteutettiin IBM SPSS Statistics 26 -ohjelmiston avulla. Analyysimenetelmänä käytettiin binaarista logistisia regressioanalyysia selitettävän muuttujan eli koulupinnaamisen kaksiluokkaisuuden vuoksi (ks. Metsämuuronen, 2006; Nummenmaa, 2009). Analyysi aloitettiin tarkastelemalla selittävien muuttujien eli opettajilta saadun sosiaalisen tuen, vertaisilta saadun sosiaalisen tuen, koulumenestyksen, sosioekonomisen taustan ja sukupuolen välisiä korrelaatioita. Kaikki muuttujat eivät olleet jakautuneet normaalisti ($\text{vinous} > 2$ ja/tai huipukkuus > 2 , ks. Nummenmaa, 2009), joten muuttujien välisiä korrelaatioita tarkasteltiin Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimen avulla (ks. Nummenmaa, 2009). Muuttujien väliset korrelaatiot olivat alle 0.50 eli multikollineaarisuutta ei ilmennyt ja binaarisen logistisen regressioanalyysin käyttö oli edelleen mahdollista (ks. Metsämuuronen 2006; Nummenmaa, 2009). Koska kyseessä oli pitkittäisaineisto, aineistolle tehtiin katoanalyysi Littlen MCAR-testin avulla (ks. Little, 1988). Testin mukaan aineiston kato ei ollut satunnaista ($\chi^2(20) = 85,17$, $p < .001$).

Aineisto analysoitiin kahden binaarisen logistisen regressioanalyysin avulla, joista toisessa selitettävänä muuttujana oli yläkoulun 7. luokan koulupinnaaminen ja toisessa toisen asteen 1. opiskeluvuoden koulupinnaaminen. Molemmista analyyseista poistettiin kaikki ne tutkittavat, joilta puuttui tiedot vähintään yhden analyysissa käytettävän muuttujan osalta. Selittävät muuttujat lisättiin malliin Enter-menetelmällä. Jokaisessa analyysissa

ensimmäisessä vaiheessa malleihin lisättiin selittävästä muuttujista kontrollimuuttujat, jotka olivat perheen sosioekonominen tausta ja tutkittavan sukupuoli. Toisessa vaiheessa lisättiin selittäväksi muuttujaksi 7. luokan koulumenestys ja kolmannessa vaiheessa opettajilta 7. luokalla saatu sosiaalinen tuki sekä vertaisilta 7. luokalla saatu sosiaalinen tuki. Viimeisessä vaiheessa malleihin lisättiin interaktiotermeinä opettajilta saatu sosiaalinen tuki*7. luokan koulumenestys sekä vertaisilta saatu sosiaalinen tuki*7. luokan koulumenestys.

2.4 Eettiset ratkaisut

Alkuportaati- ja Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin - tutkimushankkeiden toteutuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2012) tutkimuseettisiä ohjeita ja kummastakin tutkimuksesta pyydettiin Jyväskylän yliopiston eettisen toimikunnan lausunto. Tutkittavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja tutkittavilta sekä tutkittavien ollessa alaikäisiä myös heidän huoltajiltaan pyydettiin kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Tutkittaville ja heidän huoltajilleen kerrottiin tutkimuksen tavoite ja sisältö ja heillä oli mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen milloin tahansa.

Tutkimukseen valittiin harkinnanvaraisella otannalla neljä paikkakuntaa. Maantieteellisesti eri puolilla Suomea sijaitsevat paikkakunnat edustivat kahta keskikokoista ja yhtä suurta kaupunkia sekä maaseutualuetta. Suuresta kaupungista puolet ikäluokasta ja muista koko ikäluokat otettiin mukaan tutkimukseen. Koska tutkimuksen otoksessa on edustettuna erilaisia paikkakuntia ja tutkittavia on melko runsaasti (jokaisessa mittapisteessä $N > 1800$), otoksen voidaan katsoa olevan melko edustava harkinnanvaraisesta otannasta huolimatta.

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkein, joita käyttämällä kysymysten esitystapa oli aineiston kerääjästä riippumatta kaikille sama. Tutkimusaineiston käsittelemisessä huolehdittiin tutkittavien anonymiteetin suojelemisesta. Tässä tutkielmassa käytettävä aineisto on pseudonymisoitu ja tämän tutkimuksen

tekijä allekirjoitti tutkimusaineiston käyttöä koskevan sitoumuksen sitoutuen käsittelemään ja säilyttämään tutkimusaineistoa hyvän tieteellisen käytännön eettisten vaatimusten ja ohjeiden sekä tietosuojavaatimusten mukaisella tavalla.

3 TULOKSET

3.1 Kuvailevat tiedot

Koulupinnaamisen ja selittävien muuttujien keskinäiset korrelaatiot ja kuvailevat tiedot on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Koulupinnaamisen ja selittävien muuttujien keskinäiset korrelaatiot (Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin), keskiarvot (Ka), keskihajonnat (Kh) ja Cronbachin alfat

	Asteikko	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Pinnaaminen 7. lk ($N = 1653$)	0-1	1						
2. Pinnaaminen toisen asteen 1. vuosi ($N = 1199$)	0-1	0.22***	1					
3. Opettajilta 7. luokalla saatu sosiaalinen tuki ($N = 1641$)	1-4	-0.21***	-0.14***	1				
4. Vertaisilta 7. luokalla saatu sosiaalinen tuki ($N = 1638$)	1-4	-0.10***	-0.08*	0.36***	1			
5. Koulumenestys 7. luokalla ($N = 1561$)	4-10	-0.25***	-0.25***	.20**	0.11***	1		
6. Sosioekonominen tausta (SES) ($N = 1195$)	1-4	-0.06*	-0.08*	0.02	0.01	0.19***	1	
7. Sukupuoli ($N = 1580$)	1-2	0.01	0.001	-0.04	-0.01	-0.30***	0.03	1
Ka		0.11	0.24	2.92	3.04	8.10	2.54	1.52
Kh		0.31	0.42	0.66	0.59	.79	0.81	0.76
Cronbachin α				0.88	0.84			
Vinous		42.57	18.58	12.42	10.05	4.69	1.83	1.68
Huipukkuus		37.74	3.36	8.27	8.65	1.19	2.47	17.33

Huom. *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$; pinnaaminen, 0 = ei pinnaa, 1 = pinnaa; sosioekonominen tausta, 1 = "työntekijä", 2 = "alempi toimihenkilö", 3 = "ylempi toimihenkilö", 4 = "yrittäjä"; sukupuoli, 1 = tyttö, 2 = poika.

3.2 Sosiaalisen tuen ja koulupinnaamisen yhteys 7. luokalla

Opettajilta ja vertaisilta saadun sosiaalisen tuen yhteyttä yläkoulun 7. luokan koulupinnaamiseen selvitettiin binaarisen logistisen regressioanalyysin avulla. Lisäksi tarkasteltiin, onko yhteys erilaista riippuen oppilaan 7. luokan koulumenestyksestä. Sosioekonomisen taustan ja sukupuolen vaikutus kontrolloitiin. Taulukossa 2 on raportoitu binaarisen logistisen regressioanalyysin tulokset. Pinnaajia analyysissä oli mukana 94 ja ei-pinnaajia 1015.

Vaiheessa 1 malliin lisätyt taustamuuttujat sosioekonominen tausta ja sukupuoli selittivät tilastollisesti merkitsevästi koulupinnaamista 7. luokalla ($\chi^2(4, N = 1109) = 12.78, p = 0.012$), eli malli oli tilastollisesti merkitsevä. Vaiheessa 1 sosioekonomisella taustalla oli tilastollisesti merkitsevä päävaikutus: vanhempien kuuluminen luokkaan *"ylemmät toimihenkilöt"* (SES 3) vähensi koulupinnaamisen todennäköisyyttä 0.35-kertaiseksi verrattuna tilanteeseen, jossa vanhemmat kuuluivat luokkaan *"työntekijät"* (SES 1). Mallin selitysosuus oli Nagelkerken pseudo- R^2 -kertoimen mukaan 2,6 % eli sukupuoli ja sosioekonominen tausta selittivät yläkoulun 7. luokan koulupinnaamisen vaihtelusta 2,6 %. Koska kyseessä on pseudokerroin, tähän selityssasteeseen on kuitenkin suhtauduttava varauksella (ks. esim. Nummenmaa, 2009). Hosmerin ja Lemeshowin testin mukaan vaiheen 1 malli sopi aineistoon: $\chi^2(4) = 1.06, p = .901$. Malli luokitteli havainnoista oikein 91,5 % luokitellen ei-pinnaajista oikein 100 % ja pinnaajista 0 %.

Vaiheessa 2 malliin lisättiin oppilaan 7. luokan koulumenestys, ja malli selitti tilastollisesti merkitsevästi yläkoulun 7. luokan koulupinnaamista ($\chi^2(5, N = 1109) = 82.44, p < .001$). Vaiheessa 2 oppilaan 7. luokan koulumenestyksellä oli tilastollisesti merkitsevä päävaikutus: mitä parempi oppilaan 7. luokan koulumenestys oli, sitä epätodennäköisempää pinnaaminen oli 7. luokalla. Kun oppilaan 7. luokan koulumenestys kasvoi yhdellä yksiköllä (asteikolla 4–10), riski koulupinnaamiseen 7. luokalla pieneni 0,26-kertaiseksi. Lisäksi saatiin viitteitä siitä, että poikien pinnaamisriski oli 0,63-kertainen tyttöjen pinnaamis-

TAULUKKO 2. Binaarisen logistisen regressioanalyysin tulokset, selitettävänä muuttujana koulupinnaaminen 7. luokalla

	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Wald</i>	<i>df</i>	<i>OR</i>	<i>CI 95 %</i>
Vaihe 1						
SES 2	-0.46	0.34	1.77	1	0.64	0.89-2.13
SES 3	-1.06**	0.36	8.75	1	0.35	0.17-0.70
SES 4	-0.32	0.45	0.51	1	0.73	0.30-1.76
Sukupuoli (poika)	0.32	0.22	2.11	1	1.38	0.89-2.13
Vaihe 2						
SES 2	-0.13	0.37	0.12	1	0.88	0.43-1.81
SES 3	-0.13	0.39	0.11	1	0.88	0.41-1.90
SES 4	-0.18	0.48	0.15	1	0.83	0.33-2.12
Sukupuoli (poika)	-0.46†	0.25	3.34	1	0.63	0.39-1.03
Koulumenestys (7.lk)	-1.34***	0.17	60.46	1	0.26	0.19-0.37
Vaihe 3						
SES 2	-0.01	0.38	0.001	1	0.99	0.47-2.08
SES 3	-0.10	0.41	0.06	1	0.90	0.41-2.00
SES 4	-0.12	0.49	0.06	1	0.88	0.34-2.31
Sukupuoli (poika)	-0.41	0.25	2.63	1	0.66	0.40-1.09
Koulumenestys (7.lk)	-1.20***	0.18	45.86	1	0.30	0.21-0.43
Opettajilta saatu sos. tuki (7.lk)	-0.78***	0.17	22.38	1	0.46	0.33-0.63
Vertaisilta saatu sos. tuki (7.lk)	0.04	0.19	0.05	1	1.04	0.72-1.52
Vaihe 4						
SES 2	-0.04	0.37	0.01	1	0.96	0.46-2.00
SES 3	-0.12	0.40	0.10	1	0.88	0.40-1.94
SES 4	-1.16	0.49	0.10	1	0.86	0.33-2.22
Sukupuoli (poika)	-0.42	0.25	2.75	1	0.66	0.40-1.08
Koulumenestys (7.lk)	-0.32	0.88	0.13	1	0.73	0.13-4.06
Opettajilta saatu sos. tuki (7.lk)	1.35	1.74	0.61	1	3.87	0.13-116.06
Vertaisilta saatu sos. tuki (7.lk)	0.41	2.11	0.04	1	1.51	0.02-93.61
Opettajilta saatu sos. tuki (7.lk)*Koulumenestys (7.lk)	-0.28	0.23	1.53	1	0.75	0.48-1.18
Vertaisilta saatu sos. tuki (7.lk)*Koulumenestys (7.lk)	-0.05	0.28	0.03	1	0.95	0.56-1.64

Huom. † $p < 0.07$ *** $p < 0.001$; β = regressiokerroin; SE = regressiokertoimen keskivirhe; OR = vetosuhte; CI 95 % = vetosuhteen luottamusväli; SES 2 = "alempi toimihenkilö", SES 3 = "ylempi toimihenkilö", SES 4 = "yrittäjä", referenssikategoriana "työntekijä (SES 1)"; sukupuolen referenssikategoriana tyttö-sukupuoli; interaktiotermin merkitys symbolilla * interaktion muodostavien muuttujien välissä.

riskiin nähden. Hosmerin ja Lemeshowin testin mukaan vaiheen 2 malli sopi aineistoon: $\chi^2(8) = 8.92, p = 0.349$. Malli selitti 16,3 % (Nagelkerke R^2) yläkoulun 7. luokan koulupinnaamisen vaihtelusta. Malli luokitteli havainnoista oikein 91,8 % luokitellen edelleen ei-pinnaajista 100 % ja pinnaajista 3,2 % oikein.

Vaiheessa 3 malliin lisättiin opettajilta 7. luokalla saatu sosiaalinen tuki ja vertaisilta 7. luokalla saatu sosiaalinen tuki ja malli selitti 7. luokan koulupinnaamista tilastollisesti merkitsevästi ($\chi^2(7, N = 1109) = 106.44, p < .001$). Selittävästä muuttujasta opettajilta 7. luokalla saatu sosiaalinen tuki ja 7. luokan koulumenestys olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koulupinnaamiseen yläkoulun 7. luokalla eli näillä selittävillä muuttujilla oli analyysissä päävaikutus. Mitä enemmän oppilas sai 7. luokalla sosiaalista tukea opettajilta, sitä epätodennäköisempää pinnaaminen oli 7. luokalla. Mikäli opettajilta 7. luokalla saatu sosiaalinen tuki kasvoi yhden yksikön (asteikolla 1–4), koulupinnaamisen riski pieneni 0,46-kertaiseksi. Myös mitä parempi oppilaan 7. luokan koulumenestys oli, sitä epätodennäköisempää pinnaaminen 7. luokalla oli: yhden yksikön muutos koulupinnaamisessa (asteikolla 4–10) vähensi koulupinnaamisen riskiä 0,30-kertaiseksi. Vaiheen 3 malli selitti 7. luokan koulupinnaamisen vaihtelusta 20,8 % (Nagelkerke R^2). Hosmerin ja Lemeshowin testin perusteella malli sopi aineistoon hyvin: $\chi^2(8) = 5.39, p = .715$. Kolmannessa vaiheessa malli luokitteli havainnoista oikein 91,3 % luokitellen ei-pinnaajista 99,4 % ja pinnaajista 4,3 % oikein.

3.2.1 Koulumenestyksen vaikutus sosiaalisen tuen ja koulupinnaamisen väliseen yhteyteen 7. luokalla

Vaiheessa 4 malliin lisättiin interaktiotermeinä opettajilta 7. luokalla saatu sosiaalinen tuki*oppilaan 7. luokan koulumenestys ja vertaisilta 7. luokalla saatu sosiaalinen tuki*oppilaan 7. luokan koulumenestys. Malli selitti 7. luokan koulupinnaamista edelleen tilastollisesti merkitsevästi $\chi^2(9, N = 1109) = 108.27, p < .001$). Interaktiotermit eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä, eli yhdysvaikutuksia ei ollut. Koulumenestys ei vaikuttanut tilastollisesti merkitsevästi opettajilta tai vertaisilta saadun sosiaalisen tuen ja

koulupinnaamisen väliseen suhteeseen yläkoulun 7. luokalla. Sosiaalisen tuen ja koulupinnaamisen välinen suhde ei siis 7. luokalla ollut erilainen riippuen oppilaan koulumenestyksestä. Malli selitti Nagelkerken R^2 -kertoimen mukaan 21,1 % koulupinnaamisen vaihtelusta 7. luokalla. Hosmerin ja Lemeshowin testin perusteella malli sopi aineistoon hyvin ($\chi^2(8) = 3.09, p = 0.929$). Neljännessä vaiheessa malli luokitteli havainnoista oikein 91,7 % luokitellen ei-pinnaajista 99,8 % ja pinnaajista 4,3 % oikein.

3.3 Sosiaalisen tuen ja koulupinnaamisen yhteys toisen asteen 1. opiskeluvuonna

Opettajilta saadun sosiaalisen tuen ja vertaisilta saadun sosiaalisen tuen yhteyttä toisen asteen 1. opiskeluvuoden koulupinnaamiseen selvitettiin binaarisen logistisen regressioanalyysin avulla. Lisäksi selvitettiin koulumenestyksen mahdollista vaikutusta saadun sosiaalisen tuen ja toisen asteen 1. opiskeluvuoden koulupinnaamisen väliseen suhteeseen. Sosioekonomisen taustan ja sukupuolen vaikutus kontrolloitiin. Taulukossa 3 on esitetty binaarisen logistisen regressioanalyysin tulokset. Pinnaajia analyysissä oli mukana 189 ja ei-pinnaajia 690.

Vaiheessa 1 malliin lisätyt taustamuuttujat sosioekonominen tausta ja sukupuoli selittivät tilastollisesti merkitsevästi koulupinnaamista toisen asteen 1. opiskeluvuonna ($\chi^2(4, N = 879) = 26.02, p < .001$). Sosioekonomisella taustalla oli analyysin ensimmäisessä vaiheessa päävaikutus. Vanhempien kuuluminen luokkaan *"ylemmät toimihenkilöt"* (SES 3) vähensi koulupinnaamisen todennäköisyyttä 0,42-kertaiseksi verrattuna tilanteeseen, jossa vanhemmat kuuluivat luokkaan *"työntekijät"* (SES 1). Malli selitti toisen asteen 1. opiskeluvuoden koulupinnaamisen vaihtelusta 4,5 % (Nagelkerke R^2) ja Hosmerin ja Lemeshowin testin mukaan vaiheen 1 malli sopi aineistoon hyvin: $\chi^2(3) = 1.25, p = 0.740$. Malli luokitteli havainnoista oikein 78,5 % luokitellen ei-pinnaajista oikein 100 % ja pinnaajista 0 %.

TAULUKKO 3. Binaarisen logistisen regressioanalyysin tulokset toisen asteen 1. opiskeluvuonna

	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Wald</i>	<i>df</i>	<i>OR</i>	<i>CI 95 %</i>
Vaihe 1						
SES 2	-0.20	0.30	0.44	1	0.82	0.45–1.48
SES 3	-0.86**	0.31	7.95	1	0.42	0.23–0.77
SES 4	0.41	0.37	1.18	1	1.50	0.72–3.12
Sukupuoli (poika)	0.12	0.17	0.52	1	1.13	0.81–1.57
Vaihe 2						
SES 2	0.002	0.32	0.00	1	1.00	0.54–1.86
SES 3	-0.29	0.33	0.81	1	0.75	0.39–1.41
SES 4	0.51	0.39	1.70	1	1.66	0.77–3.58
Sukupuoli (poika)	-0.34†	0.19	3.37	1	0.71	0.49–1.02
Koulumenestys (7.lk)	-0.86***	0.13	43.93	1	0.42	0.33–0.55
Vaihe 3						
SES 2	0.04	0.32	0.02	1	1.05	0.56–1.95
SES 3	-0.29	0.33	0.78	1	0.75	0.39–1.43
SES 4	0.51	0.39	1.67	1	1.66	0.77–3.60
Sukupuoli (poika)	-0.33†	0.19	3.07	1	0.72	0.50–1.04
Koulumenestys (7.lk)	-0.79***	0.13	34.76	1	0.46	0.35–0.59
Opettajilta saatu sos. tuki (7.lk)	-0.37**	0.14	7.07	1	0.69	0.52–0.91
Vertaisilta saatu sos. tuki (7.lk)	0.09	0.16	0.31	1	1.09	0.80–1.48
Vaihe 4						
SES 2	0.05	0.32	0.02	1	1.05	0.56–1.95
SES 3	-0.30	0.33	0.85	1	0.74	0.39–1.41
SES 4	0.51	0.39	1.68	1	1.67	0.77–3.60
Sukupuoli (poika)	-0.33†	0.19	3.15	1	0.72	0.50–1.04
Koulumenestys (7.lk)	-0.98	0.71	1.93	1	0.38	0.09–1.50
Opettajilta saatu sos. tuki (7.lk)	1.53	1.50	1.04	1	4.62	0.24– 87.90
Vertaisilta saatu sos. tuki (7.lk)	-2.22	1.78	1.56	1	0.11	0.003– 3.54
Opettajilta saatu sos. tuki (7.lk)*Koulumenestys (7.lk)	-0.24	0.19	1.61	1	0.79	0.54– 1.14
Vertaisilta saatu sos. tuki (7.lk)*Koulumenestys (7.lk)	0.29	0.22	1.69	1	1.34	0.86– 2.06

Huom. † $p \leq 0.08$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$; β = regressiokerroin; SE = regressiokertoimen keskivirhe; OR = vetosuhte; CI 95 % = vetosuhteen luottamusväli; SES 2 = "alempi toimihenkilö", SES 3 = "ylempi toimihenkilö", SES 4 = "yrittäjä", referenssikategoriana "työntekijä" (SES 1); sukupuolen referenssikategoriana tyttö-sukupuoli; interaktiotermin merkitys symbolilla * interaktion muodostavien muuttujien välissä.

Vaiheessa 2 malliin lisättiin oppilaan 7. luokan koulumenestys, ja malli selitti tilastollisesti merkitsevästi toisen asteen 1. opiskeluvuoden koulupinnaamista ($\chi^2(5, N = 879) = 73.17, p < .001$). Vaiheessa 2 päävaikutus oli oppilaan 7. luokan koulumenestyksellä. Mitä parempi koulumenestys oppilaalla oli, sitä pienempi oli oppilaan koulupinnaamisen todennäköisyys: koulumenestyksen yhden yksikön muutos suurempaan (asteikolla 4–10) pienensi oppilaan koulupinnaamisriskiä 0,42-kertaiseksi. Lisäksi saatiin viitteitä siitä, että poikien pinnaamisriski olisi 0,72-kertainen tyttöjen pinnaamisriskiin nähden. Hosmerin ja Lemeshowin testin mukaan myös vaiheen 2 malli sopi aineistoon hyvin ($\chi^2(8) = 8.28, p = .406$). Malli selitti Nagelkerke R^2 -kertoimen mukaan 12,3 % toisen asteen 1. opiskeluvuoden koulupinnaamisen vaihtelusta. Malli luokitteli havainnoista oikein 78,7 % luokitellen ei-pinnaajista 98,4 % ja pinnaajista 6,9 % oikein.

Vaiheessa 3 malliin lisättiin opettajilta 7. luokalla saatu sosiaalinen tuki ja vertaisilta 7. luokalla saatu sosiaalinen tuki ja malli selitti toisen asteen 1. opiskeluvuoden koulupinnaamista edelleen tilastollisesti merkitsevästi ($\chi^2(7, N = 879) = 80.40, p < .001$). Kolmannessa vaiheessa opettajalta 7. luokalla saadulla sosiaalisella tuella ja 7. luokan koulumenestyksellä oli päävaikutus. Mitä enemmän oppilas sai 7. luokalla sosiaalista tukea opettajilta, sitä pienempi koulupinnaamisen riski oli toisen asteen 1. opiskeluvuonna. Opettajilta 7. luokalla saadun sosiaalisen tuen yhden yksikön muutos suurempaan (asteikolla 1–4) pienensi koulupinnaamisen riskiä 0,69-kertaiseksi. Mitä parempi oppilaan koulumenestys oli, sitä pienempi pinnaamisriski oli: koulumenestyksen yhden yksikön muutos suurempaan (asteikolla 4–10) pienensi pinnaamisen todennäköisyyttä 0.46-kertaiseksi. Viitteitä saatiin edelleen poikien pienemmästä pinnaamisriskistä poikien pinnaamisriskin ollessa 0,72-kertainen tyttöjen pinnaamisriskiin nähden. Malli selitti toisen asteen 1. opiskeluvuoden koulupinnaamisen vaihtelusta 13,5 % (Nagelkerke R^2) ja Hosmerin ja Lemeshowin testin mukaan vaiheen 3 malli myös sopi aineistoon hyvin: $\chi^2(8) = 14.88, p = .062$. Kolmannen vaiheen malli luokitteli havainnoista oikein 78,5 % luokitellen ei-pinnaajista oikein 97,5 % ja pinnaajista 9,0 %.

3.3.1 Koulumenestyksen vaikutus sosiaalisen tuen ja koulupinnaamisen väliseen yhteyteen toisen asteen 1. opiskeluvuonna

Vaiheessa 4 malliin lisättiin interaktiotermeinä opettajilta 7. luokalla saatu sosiaalinen tuki*oppilaan 7. luokan koulumenestys ja vertaisilta 7. luokalla saatu sosiaalinen tuki* oppilaan 7. luokan koulumenestys. Malli selitti toisen asteen koulupinnaamista tilastollisesti merkitsevästi: $\chi^2(9, N = 879) = 82.87, p < .001$. Millään selittävästä muuttujasta ei ollut päävaikutusta. Interaktiotermit eivät olleet tilastollisesti merkitseviä, eli yhdysvaikutuksia ei ollut toisen asteen 1. opiskeluvuonna. Koulumenestys ei siis vaikuttanut sosiaalisen tuen ja koulupinnaamisen väliseen suhteeseen. Sosiaalisen tuen ja koulupinnaamisen välinen suhde ei ollut erilainen oppilaan koulumenestyksestä riippuen. Tulokset viittasivat kuitenkin edelleen poikien pienempään pinnaamisriskiin eli siihen, että poikien pinnaamisriski olisi 0,72-kertainen tyttöjen pinnaamisriskiin nähden. Malli selitti toisen asteen 1. opiskeluvuoden koulupinnaamisen vaihtelusta 13,9 % (Nagelkerke R^2). Myös Hosmerin ja Lemeshovin testi tuki mallia ($\chi^2(8) = 12.85, p = 0.117$) eli malli sopi aineistoon. Neljännen vaiheen malli luokitteli havainnoista oikein 78,3 % luokitellen ei-pinnaajista oikein 97,7 % ja pinnaajista 7,4 %.

4 POHDINTA

4.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajilta ja vertaisilta saadun sosiaalisen tuen yhteyttä koulupinnaamiseen. Tutkimuskysymysten avulla tarkasteltiin, miten 7. luokalla opettajilta tai vertaisilta saatu sosiaalinen tuki on yhteydessä 7. luokan tai toisen asteen 1. opiskeluvuoden koulupinnaamiseen. Lisäksi tarkasteltiin, eroaako yhteys oppilaan koulumenestyksen mukaan. Oppilaan sosioekonominen tausta ja sukupuoli kontrolloitiin analyyseissa.

Tulosten mukaan opettajilta saatu sosiaalinen tuki oli yhteydessä sekä 7. luokan että toisen asteen 1. opiskeluvuoden koulupinnaamiseen: mitä enemmän oppilas sai 7. luokalla sosiaalista tukea opettajilta, sitä pienempi oppilaan koulupinnaamisriski oli sekä 7. luokalla että toisen asteen 1. opiskeluvuonna. Vertaisilta saatu sosiaalinen tuki ei ollut yhteydessä koulupinnaamiseen. Sosiaalisen tuen ja koulupinnaamisen välinen suhde ei 7. luokalla eikä toisen asteen 1. opiskeluvuonna ollut erilainen oppilaan koulumenestyksestä riippuen. Koulumenestys oli kuitenkin yhteydessä koulupinnaamiseen sekä 7. luokalla että toisen asteen 1. opiskeluvuonna siten, että koulumenestyksen kasvaessa oppilaan koulupinnaamisriski pieneni. Sosioekonomisella taustalla oli yhteys koulupinnaamiseen. Ylempien toimihenkilöiden lasten pinnaamisriski oli työntekijöiden lasten pinnaamisriskiä pienempi sekä 7. luokalla että toisen asteen 1. opiskeluvuonna.

Opettajilta saadun sosiaalisen tuen ja koulupinnaamisen välillä oli tässä tutkimuksessa yhteys sekä 7. luokalla että toisen asteen 1. opiskeluvuonna. Tulos tukee aikaisempaa tutkimusta, joissa opettajilta saadun sosiaalisen tuen on havaittu olevan yhteydessä sekä yläkouluikäisten että toisella asteella opiskelevien koulupinnaamiseen vähentäen koulupinnaamisen määrää (esim. Aldrup ym., 2018; Studsrød & Bru, 2011; Teuscher & Makarova, 2018).

Tulos on kuitenkin myös yllättävä: 7. luokalla saatu sosiaalinen tuki oli yhteydessä vielä toisen asteen 1. opiskeluvuoden koulupinnaamiseen. Aikaväli

7. luokan ja toisen asteen 1. opiskeluvuoden välillä on melko pitkä, ja nuoren kanssa tekemisissä ovat todennäköisesti ainakin osittain eri opettajat 7. luokalla ja toisen asteen 1. opiskeluvuonna. Tätä voisi selittää se, että nuoret, jotka saavat sosiaalista tukea opettajilta 7. luokalla, mahdollisesti saavat sosiaalista tukea opettajilta myös toisella asteella. Voisi olla mahdollista, että tiettyjä ominaisuuksia omaavat nuoret saavat opettajilta sosiaalista tukea muita enemmän. Aikaisemmassa tutkimuksessa (Košir & Tement, 2014) on esimerkiksi havaittu, että parempi koulumenestys on yhteydessä suurempaan määrään sosiaalista tukea. Voisi mahdollisesti olla, että opettajat kokevat sosiaalisen tuen antamisen helpommaksi esimerkiksi koulumyönteisille nuorille, ja nämä nuoret saavat sosiaalista tukea vertaisiaan enemmän läpi koulunkäyntivuosiensa.

Vertaisilta saadulla sosiaalisella tuella ei tässä tutkimuksessa ollut yhteyttä koulupinnaamiseen. Aikaisemmissa tutkimuksissa vertaisilta saadun sosiaalisen tuen ja koulupinnaamisen välisestä yhteydestä on saatu osin ristiriitaisia tuloksia. Joissain aikaisemmissa tutkimuksissa yhteyksiä on löydetty (esim. Studsrød & Bru, 2011), joissain ei (esim. Virtanen ym., 2014). Tämän tutkimuksen tulokset tukevat tutkimuksia, joissa yhteyttä ei ole löydetty. Tulokset ovat etenkin toisen asteen 1. opiskeluvuoden osalta ymmärrettäviä, sillä osa opiskelijan vertaisista luultavasti vaihtuu toiselle asteelle siirryttäessä. Yläkoulun 7. luokalla vertaisilta saatu sosiaalinen tuki on siis mahdollisesti saatu osin eri vertaisilta kuin vertaisilta, jotka ovat opiskelijan vertaisia toisen asteen 1. opiskeluvuonna.

Sosiaalisen kontrollin teorian mukaan sosiaaliset siteet opettajiin tai ei-koulupinnaaviin vertaisiin voivat olla yhteydessä vähempään koulupinnaamiseen (ks. Veenstra ym., 2010). Tässä tutkimuksessa opettajilta saatu sosiaalinen tuki, joka ainakin suurelta osin voidaan katsoa sosiaaliin siteisiin liittyvänä, oli yhteydessä koulupinnaamiseen sekä 7. luokalla että toisen asteen 1. opiskeluvuonna. Tämän tutkimuksen opettajilta saatua sosiaalista tukea koskevien tulosten voidaan katsoa osaltaan tukevan sosiaalisen kontrollin (ks. Hirschi 1969; Hirschi 2004) teorian näkemystä koulupinnaamisesta.

Interaktiotermit eli opettajilta saadun sosiaalisen tuen ja 7. luokan koulumenestyksen yhdysvaikutusta ja vertaisilta saadun sosiaalisen tuen ja 7. luokan koulumenestyksen yhdysvaikutusta kuvaavat muuttujat eivät olleet yhteydessä koulupinnaamiseen 7. luokalla eivätkä toisen asteen 1. opiskeluvuonna. Mallit kuitenkin selittivät koulupinnaamista edelleen tilastollisesti merkitsevästi myös interaktiotermin lisäyksen jälkeen. Kun interaktiotermit lisättiin malleihin, aikaisemmissa vaiheissa koulupinnaamiseen tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä olleet opettajilta saatu sosiaalinen tuki ja koulumenestys eivät enää olleet tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä koulupinnaamiseen. Tämä voi selittyä sillä, että opettajilta saadun sosiaalisen tuen ja koulumenestyksen vaikutus koulupinnaamiseen kuitenkin välittyy interaktiotermin kautta: Mitä enemmän oppilas saa sosiaalista tukea opettajilta tai mitä parempi koulumenestys oppilaalla on, sitä voimakkaamassa yhteydessä saatu sosiaalinen tuki ja koulumenestys ovat ja sitä pienempi on oppilaan pinnaamisriski. Interaktiotermeillä saattoi siis olla välittäjävaikutus (ks. Ketokivi, 2015).

Oppilaan koulumenestyksen ja 7. luokan koulupinnaamisen välillä oli tilastollisesti merkitsevä yhteys: aikaisempaa tutkimusta (mm. Attwood & Croll, 2015; Henry, 2007; Maynard ym., 2017; Rambaran ym., 2017; Sälzer ym., 2012) tukien, mitä parempi oppilaan koulumenestys oli, sitä pienempi oli oppilaan koulupinnaamisen riski. Myös tämän tutkimustuloksen voidaan mahdollisesti katsoa tukevan sosiaalisen kontrollin näkemystä koulupinnaamisesta. Hirschi (1969; 2004) jakaa sosiaaliset suhteet teoriassaan neljään kategoriaan: kiintymykseen, sitoutumiseen, uskomuksiin ja osallistumiseen. Näistä koulumenestyksen ja koulupinnaamisen väliseen suhteeseen saattaisi liittyä etenkin yksilön sitoutuminen omiin tavoitteisiinsa.

Teorian mukaan rikollisen toiminnan uhatessa yksilön tavoitteita, yksilö ei toimi rikollisesti (Hirschi, 2004). Saattaa olla, että hyvän koulumenestyksen omaavat oppilaat eivät pinnaa koulusta, sillä se voisi uhata heidän mahdollisia koulumenestykseen liittyviä tavoitteitaan. Toisaalta tähän voisivat liittyä sosiaalisen kontrollin teoriassa myös uskomusten voimakkuus (ks. Hirschi, 1969;

Hirschi, 2004): hyvän koulumenestyksen omaavat oppilaat saattavat myös pitää koulupinnaamista yleisesti huonona asiana, eivätkä he siksi pinnaa koulusta.

Sosioekonominen tausta oli yhteydessä koulupinnaamiseen 7. luokalla ja toisen asteen 1. opiskeluvuonna. Aikaisempaa tutkimusta (mm. Attwood & Croll, 2006; Veenstra ym., 2010; Nolan ym., 2013) mukailten ylempien toimihenkilöiden lasten pinnaamisriski oli yli puolet työntekijöiden lasten pinnaamisriskiä pienempi. Sosioekonomisella taustalla oli tilastollisesti merkitsevä yhteys 7. luokan ja toisen asteen 1. opiskeluvuoden koulupinnaamiseen vain mallien ensimmäisessä vaiheessa, kun mallissa selittävinä muuttujina olivat mukana ainoastaan sosioekonominen tausta ja sukupuoli. Kun malleihin lisättiin koulumenestys, sosioekonominen tausta ei enää ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koulupinnaamiseen. Tämä antaa viitteitä siitä, että sosioekonomisen taustan vaikutus koulupinnaamiseen voisi välittyä oppilaan koulumenestyksen kautta. Mitä korkeampi sosioekonominen tausta oppilaalla tai opiskelijalla on, sitä parempi koulumenestys hänellä on ja sitä pienempi on hänen pinnaamisriskinsä. Koulumenestyksellä saattoi siis olla välittäjävaikutus (ks. Ketokivi, 2015).

Tyttöjen poikia suuremmasta pinnaamisriskistä saatiin tässä tutkimuksessa joitain viitteitä. Myös joissain aikaisemmissa tutkimuksissa (Attwood & Croll, 2015; Maynard ym., 2017) tyttöjen pinnaamisriskin on todettu olevan poikien pinnaamisriskiä suurempi.

4.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimusta arvioitaessa huomioon on otettava useita seikkoja. Katoanalyysin (Little's MCAR) tulosten mukaan aineiston kato ei ollut satunnaista, eli tutkimuksen tulokset eivät välttämättä ole yleistettävissä suoraan perusjoukkoon. Tutkittavat sekä heidän huoltajansa myös vastasivat kysymyslomakkeiden kysymyksiin itse. Saattaa olla, että esimerkiksi koulupinnaamisen määrää arvioidessaan kaikki tutkittavat eivät välttämättä olleet täysin rehellisiä.

Koulupinnaaminen oli jakautunut huipukkaasti ja vinosti sekä 7. luokan että toisen asteen 1. opiskeluvuoden osalta ja pinnaajia oli analyysissä mukana huomattavasti vähemmän kuin ei-pinnaajia. Vaikka pinnaajien ja ei-pinnaajien ryhmien kokoja voidaan pitää logistiselle regressioanalyysille riittävinä, keskenään hyvin erilaiset ryhmäkoot ovat saattaneet vaikuttaa mallin toimivuuteen (ks. Nummenmaa, 2006). Analyysissä käytetty malli luokitteli ei-pinnaajista lähes kaikki 7. luokalla oikein, mutta pinnaajista malli luokitteli parhaimmillaankin oikein vain 4,3 %. Toisen asteen osalta malli luokitteli ei-pinnaajista edelleen lähes kaikki oikein ja pinnaajista parhaillaan 9,0 % oikein.

Kyselylomakkeessa koulupinnaamisen määrää selvitettiin neliportaisen vastausasteikon avulla (1 = *En yhtään*; 2 = *1-2 päivää*; 3 = *3-5 päivää*; 4 = *Yli 5 päivää*). Tutkittavat jaettiin pinnaajien ja ei-pinnaajien ryhmiin siten, että kaikki vähintään yhden päivän koulusta pinnanneet kuuluivat pinnaajien ryhmään. Mikäli tutkittavat olisi jaettu esimerkiksi ei-pinnaajiin ja yli 3 päivää pinnanneisiin, olisivat ryhmäkoot olleet lähempänä toisiaan. On kuitenkin huomioitava, että tällöin ryhmien koot olisivat jääneet hyvin pieniksi, mikä taas olisi heikentänyt tutkimuksen luotettavuutta.

Selittävästä muuttujista sekä opettajilta saatu tuki että vertaisilta saatu tuki olivat jakautuneet sekä huipukkaasti että vasemmalle vinosti eli suuri osa havainnoista oli keskiarvoa suurempia. Oppilaita ja opiskelijoita, jotka kokivat saadun sosiaalisen tuen heikommaksi oli siis aineistossa vähemmän. Tämä saattaa osittain rajoittaa tutkimustulosten yleistettävyyttä, mutta toisaalta on mahdollista, että myös perusjoukossa sosiaalisen tuen heikommaksi kokevia on vähemmän.

Myös oppilaiden koulumenestys 7. luokalla oli jakautunut huipukkaasti ja vasemmalle vinosti eli aineistossa suuri osa havainnoista oli keskiarvoa parempia. Aineistoa tarkastelemalla on mahdollista havaita, että alle keskiarvon 7.00 omaavia oppilaita on aineistossa vain 9 %. Mikäli tutkimuksessa olisi ollut mukana enemmän heikon koulumenestyksen omaavia oppilaita, tulokset olisivat saattaneet olla erilaiset. Myös koulumenestyksen mahdollinen moderaattorivaikutus olisi saattanut tällöin näkyä, sillä voi olla, että opettajan

sosiaalisesta tuesta hyötyvät eri tavoin erilaisen koulumenestyksen omaavat oppilaat.

Toisaalta tutkimuksen luotettavuutta voivat tukea koulumenestyksen, sukupuolen ja sosioekonomisen taustan kontrollointi analyyseissa. Lisäksi tutkittavista tyttöjä ja poikia oli lähes yhtä paljon, minkä voidaan katsoa lisäävän yleistettävyyttä. Tutkimustulosten luottamusvälinä käytettiin 95 % luottamusväliä, jolloin etuna voidaan pitää sitä, että luottamusvälin ollessa kapeampi, tulosten tarkkuus on suurempi kuin käytettäessä esimerkiksi 99 % luottamusväliä (ks. Mattila ym., 2021). Tutkimuksen luotettavuutta kasvattaa myös sosiaalisen tuen mittaamiseen käytetyn SEI-mittarin validius ja luotettavuus (ks. Fredricks ym., 2011). Kaiken kaikkiaan tutkimuksen voidaan katsoa täyttäneen tavoitteen opettajilta ja vertaisilta saadun sosiaalisen tuen ja koulupinnaamisen välisen yhteyden tarkastelemisessa ja koulumenestyksen mahdollisen roolin tutkimisessa tähän yhteyteen liittyen. Tutkimuksen suhteen on kuitenkin huomioitava edellä käsitellyt rajoitukset.

4.3 Käytännön sovellukset ja jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajilta saatavaan sosiaaliseen tukeen on koulupinnaamisen ennaltaehkäisemisen näkökulmasta perusteltua kiinnittää erityistä huomiota: mitä enemmän oppilas sai opettajalta sosiaalista tukea, sitä pienempi hänen koulupinnaamisriskinsä oli sekä samana ajankohtana että kolme vuotta myöhemmin. Vertaisilta saadulla sosiaalisella tuella puolestaan ei tämän tutkimuksen tulosten mukaan ole merkitystä koulupinnaamiselle, eikä siihen siten ole tarkoituksenmukaista keskittyä koulupinnaamisen ennaltaehkäisemisen näkökulmasta. Tulosten suhteen on kuitenkin hyvä huomioida tutkimuksen mahdolliset rajoitteet.

Sosiaalisen tuen ja koulupinnaamisen välistä ilmiötä on edelleen syytä tutkia. Koulupinnaamisen ja koulumenestyksen suhteen voidaan katsoa olevan vastavuoroinen, joten jatkossa olisi mielenkiintoista tarkastella sosiaalisen tuen ja koulupinnaamisen välistä suhdetta nimenomaan koulussa heikosti

menestyvillä oppilailla. Myös sosiaalisten suhteiden ja koulupinnaamisen välistä yhteyttä voitaisiin tarkemmin tutkia. Tässä tutkimuksessa tutkittiin saadun sosiaalisen tuen ja koulupinnaamisen välistä yhteyttä käyttäen SEI-mittarin sosiaalista tukea koskevia osioita. Jatkossa olisi mielenkiintoista hyödyntää esimerkiksi Hirschin (1969; 2004) sosiaalisen kontrollin teorian sosiaalisten suhteiden neljää eri kategoriaa ja tarkastella, ovatko koulupinnaamiseen Suomessa yhteydessä oppilaiden tai opiskelijoiden kiintymys normeja noudattamattomiin henkilöihin, uskomukset ja niiden voimakkuus, tavoitteisiin sitoutuminen tai sitoutumattomuus tai osallistuminen muuhun kuin koulun toimintaan ja millaisia mahdolliset yhteydet tarkemmin ovat. Mielenkiintoista olisi myös selvittää, millä tavoin Hirschin (1969; 2004) sosiaalisten suhteiden kategoriat ovat mahdollisesti yhteydessä toisiinsa.

Lisäksi voitaisiin tarkastella, vaikuttavatko esimerkiksi oppilaan koulumenestys tai muut yksilöön liittyvät ominaisuudet myös suomalaisten oppilaiden kohdalla siihen, saako oppilas sosiaalista tukea opettajilta. Mikäli esimerkiksi koulumenestykseltään heikoimpien tai koulukielteisimpien tiedettäisiin saavan opettajilta vähemmän sosiaalista tukea, sosiaalista tukea voitaisiin tietoisesti kohdentaa myös näille nuorille, jolloin myös he voisivat hyötyä sosiaalisesta tuesta tehokkaammin.

On tärkeää edelleen tutkia, mitkä tekijät lisäävät koulupinnaamisen riskiä ja miten suuressa pinnaamisriskissä olevia oppilaita ja opiskelijoita voitaisiin tehokkaimmin tukea kouluympäristössä. Kun oppilas jo pinnaa koulusta, koulupinnaamiseen on haasteellista puuttua. Erityistä huomiota tulisikin kiinnittää koulupinnaamista ennaltaehkäisevien toimintatapojen kehittämiseen. Ennaltaehkäisevien toimintatapojen kehittämisessä sosiaalisen tuen merkitystä ei tule jättää huomiotta: koulupinnaaminen on moniulotteinen vuorovaikutusilmiö (ks. Keppens & Spruyt, 2017).

LÄHTEET

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2017). Social support and classroom management are related to secondary students' general school adjustment: A multilevel structural equation model using student and teacher ratings. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1066–1083. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000256>
- 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(5), 427–445. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Attwood, G. & Croll, P. (2015). Truancy and well-being among secondary school pupils in England. *Educational Studies*, 41(1-2), 14–28. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.955725>
- Attwood, G. & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: Prevalence, trajectories and pupil perspectives. *Research Papers in Education*, 21(4), 467–484. <https://doi.org/10.1080/02671520600942446>
- Vasalampi, K. & Aunola, K. (2016–). Koulupolku: Alkuportailta jatko-opintoihin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Baskerville, D. (2020). Truancy begins in class: Student perspectives of tenuous peer relationships. *Pastoral Care in Education*, 39(2), 1–17. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1788125>
- Crosnoe, R., Cavanagh, S. & Elder, G. H. Jr. (2003). Adolescent friendships as academic resources: The intersection of friendship, race, and school disadvantage. *Sociological Perspectives*, 46(3), 331–352.
- Crosnoe, R., Kirkpatrick Johnson M. & Elder, G. H. Jr. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60–81.

- Fredricks, J. A., Blumenfield, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Montrosse, B., Mordica, J. & Mooney, K. (2011). Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description on 21 instruments. (*Issues & Answers Report*, REL 2011-No. 098) Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Gase, L. N., DeFosset, A., Perry, R. & Kuo, T. (2016). Youths' perspectives on the reasons underlying school truancy and opportunities to improve school attendance. *The Qualitative Report* 21(2), 299-320.
- Gase, L. N., Kuo, T., Coller, K., Guerrero, L. & Wong, M. (2014). Assessing the connection between health and education: Identifying potential leverage points for public health to improve school attendance. *American Journal of Public Health*, 104(9), 47-54.
- Grapin, S. L., Sulkowski, M. L. & Lazarus, P. J. (2016). A multilevel framework for increasing social support in schools. *Contemporary School Psychology*, 20(2), 93-106. <https://doi.org/10.1007/s40688-015-0051-0>
- Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221-40. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Heikkilä, T. (2014). *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita.
- Henry, K. L. (2007). Who's skipping school: Characteristics of truants on 8th and 10th grade. *The Journal of School Health*, 77(1) 29-35.
- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N. & Prêteur, Y. (2016). Educational goals and motives as possible mediators in the relationship between social

- support and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 31(2), 193–207. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0252-y>
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley, Los Angeles, and London: University of California Press.
- Hirschi, T. (1986). On the compatibility of rational choice and social control theories of crime. Teoksessa D. B. Cornish & R. V. Clarke (toim.) *The reasoning criminal: Rational choice perspectives on offending* (s. 105–118). New York: Springer-Verlag.
- Hirschi, T. (2004). Self-control and crime. Teoksessa R. F. Baumeister & K. D. Vohs (toim.) *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications*. New York and London: The Guilford Press.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451–471. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Keppens, G. & Spruyt, B. (2017). The development of persistent truant behaviour: an exploratory analysis of adolescents' perspectives. *Educational Research*, 59(3), 353–370. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1339286>
- Keppens, G. & Spruyt, B. (2018). Truancy in Europe: Does the type of educational system matter? *European Journal of Education* 53(3), 414–426. <https://doi.org/10.1111/ejed.12282>
- Keppens, G. & Spruyt, B. (2019). The school as a socialization context: Understanding the influence of school bonding and an authoritative school climate on class skipping. *Youth & Society*, 51(8), 1145–1166. <https://doi.org/10.1177/0044118X17722305>
- Ketokivi, M. (2015). *Tilastollinen päättely ja tieteellinen argumentointi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Košir, K. & Tement, S. (2014). Teacher-student relationships and academic achievement: A cross-lagged longitudinal study on three different

- age groups. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 409–428. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0205-2>
- Lerkkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., Poskiparta, E., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. (2006–2016). *Alkuportaattitutkimus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Li, Y. & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 20–31. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9857-5>
- Little, R. J. A. 1988. A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83(404), 1198–1202.
- Malcolm, H., Wilson, V., Davidson, J. & Kirk, S. (2003). *Absence from school: A study of its causes and effects in seven LEAs. Research Report No 424*. The SCRE Centre, University of Glasgow.
- Mattila, M., Paaso, E., Borg, S., Alastalo, M., Ellonen, N., Sivonen, J., Keckman-Koivuniemi, H., Antikainen, S., Pasanen, T., Alaterä, T. J., Arhosalo, I., Hakala, K., Kortelainen, L., Lähderanta, T., Pellinen, J., Perälä, A., Karvanen, J., Kaakinen, M., Suonpää, K. (...) & Ala-Lahti, H. (2021). *Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampereen yliopisto: Tietoarkisto.
- Maynard, B. R., Vaughn, M. G., Nelson, E. J., Salas-Wright, C. P., Heyne, D. A. & Kremer, K. P. (2017). Truancy in the United States: Examining temporal trends and correlates by race, age, and gender. *Children and Youth Services Review*, 81, 188–196. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.08.008>
- Metsämuuronen, J. (2011). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: opiskelijalaitos. 2. laitos, 3. uud. painos. Helsinki: International Methelp.
- Morin, H. K., Bradshaw, C. P. & Kush, J. M. (2018). Adjustment outcomes of victims of cyberbullying: The role of personal and contextual factors.

Journal of School Psychology, 70, 74–88.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.07.002>

- Nolan, J. R., Cole, T., Wroughton, J., Clayton-Code, K. P. & Riffe, H. A. (2013). Assessment of risk factors for truancy of children in grades K-12 using survival analysis. *The Journal of At-Risk Issues*, 17(2), 23–30.
- Nummenmaa, L. 2009. *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Oppivelvollisuuslaki 1214/2020. Annettu Helsingissä 30.12.2020.
- Rambaran, J. A., Hopmeyer, A., Schwartz, D., Steglich, C., Badaly, D. & Veenstra, R. (2017). Academic functioning and peer influences: A short-term longitudinal study of network-behavior dynamics in middle adolescence. *Child Development*, 88(2), 523–543.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12611>
- Reid, K. (2005). The causes, views and traits of school absenteeism and truancy: An analytical review. *Research in Education*, 74, 59–83.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on student's school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
<https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Saylor, C. F. & Leach, J. B. (2009). Perceived bullying and social support in students accessing special inclusion programming. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21(1), 69–80.
<https://doi.org/10.1007/s10882-008-9126-4>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525.
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K. & Lambert, M. C. (2017). Longitudinal associations of student-teacher relationships and

- behavioural and emotional strengths on academic achievement. *Educational Psychology*, 37(4), 457–467. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1165796>
- Studsørød, I. & Bru, E. (2011a). Perceptions of peers as socialization agents and adjustment in upper secondary school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16(2), 159–172. <https://doi.org/10.1080/13632752.2011.569401>
- Studsørød, I. & Bru, E. (2011b). Upper secondary school students' perceptions of teacher socialization practices and reports of school adjustment. *School Psychology International*, 33(3), 308–324. <https://doi.org/10.1177/0143034311412841>
- Strand, A.-M. & Granlund, M. (2014). The school situation for students with a high level of absenteeism in compulsory school: Is there a pattern in documented support? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 551–569. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773561>
- Suomen virallinen tilasto, SVT. 2020. Koulutuksen keskeyttäminen [verkköjulkaisu]. Helsinki: Tilastokeskus. Noudettu 10.3.2021 osoitteesta https://www.stat.fi/til/kkesk/2018/kkesk_2018_2020-03-12_tie_001_fi.html
- Sälzer, C., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Stamm, M. (2012). Predicting adolescent truancy: The importance of distinguishing between different aspects of instructional quality. *Learning and Instruction*, 22(5), 311–319. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.12.001>
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13, 187–202.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, THL. (2019a). Kouluterveyskysely 2006–2019. Indikaattori: luvattomia poissaoloja vähintään kuukausittain. Noudettu 10.6.2021 osoitteesta https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_trendi?alue_0=87869&mittarit_0=199594&mittarit_1=199325&mittarit_2=199502&sukupuoli_0=143993#

- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, THL. (2019b). Kouluterveyskysely 2017 ja 2019. Perustulokset. Noudettu 10.4.2021 osoitteesta https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/summary_perustulokset2?alue_0=87869&mittarit_0=199594&mittarit_1=199325&mittarit_2=199502&vuosi_0=v2017&kouluaste_0=161293#
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Haettu https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Teuscher, S. & Makarova, E. (2018). Students' school engagement and their truant behavior: Do relations with classmates and teachers matter? *Journal of Education and Learning*, 7(6), 124–137. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n6p124>
- Ulriksen, R., Sagatun, Å., Zachrisson, H. D., Waaktaar, T. & Lervåg, A. O. (2015). Social support and socioeconomic status predict secondary students' grades and educational plans indifferently across immigrant group and gender. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 357–376. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.965792>
- Vaughn, M. G., Maynard, B. R., Salas-Wright, C. P., Perron, B. E. & Abdon, A. (2013). Prevalence and correlates of truancy in the US: Results from a national sample. *Journal of Adolescence*, 36(4), 767–776. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.03.015>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Tinga, F. & Ormel, J. (2010). Truancy in late elementary and early secondary education: The influence of social bond and self-control—the TRAILS study. *International Journal of Behavioral Development*, 34(4), 302–310. <https://doi.org/10.1177/0165025409347987>
- Virtanen, T. (2016). *Student engagement in Finnish lower secondary school* (Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto). Haettu <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/51563>

- 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.09.001>
- Virtanen, T. & Kuorelahti, M. (2014). Koulupinnaaminen - kouluun kiinnittymisen keskeinen ongelma. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) *Otetta opintoihin* (s. 104–112). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- 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(3), 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>