

**AKATEEMISEN KIMMOISUUDEN, VERTAISRYHMÄN
HYVÄKSYNNÄN JA HYLJEKSINNÄN YHTEYDET TOISEN
ASTEEN KOULUPUDOKKUUSRISKIIN**

Eeva Mäkelä
Suvi Niittyharju
Pro gradu -tutkielma
Psykologian laitos
Jyväskylän yliopisto
Toukokuu 2022

MÄKELÄ, EEVA & NIITTYHARJU, SUVI: Akateemisen kimmoisuuden, vertaisryhmän hyväksynnän ja hyljeksinnän yhteydet toisen asteen koulupudokkuusrisktiin

Pro gradu -tutkielma, 37 s.

Ohjaajat: Noona Kiuru & Mari Tunkkari

Psykologia

Toukokuu 2022

Tässä tutkimuksessa tavoitteenamme oli tarkastella akateemisen kimmoisuuden sekä vertaisryhmän hyväksynnän ja hyljeksinnän yhteyksiä toisen asteen opiskelijoiden koulupudokkuusrisktiin. Akateemisella kimmoisuudella on aiemmin havaittu olevan yhteyksiä opiskelijoiden hyvinvointiin ja kouluun sitoutumiseen. Aiemman tutkimuksen mukaan vertaisryhmän hyljeksintä on yhteydessä suurempaan koulupudokkuusrisktiin, mutta vertaisryhmän hyväksynnän osalta saadut tulokset ovat ristiriitaisia – se voi toimia joko suojaavana tai riskitekijänä. Tutkimuskirjallisuudessa on noussut tarve tarkastella näitä yksilö- ja ympäristötason tekijöitä yhdessä, jotta ymmärretään paremmin akateemista suoriutumista tukevia, ja näin ollen koulupudokkuutta ennaltaehkäiseviä, psykologisia mekanismeja. Akateemisen kimmoisuuden, vertaisryhmän hyväksynnän ja vertaisryhmän hyljeksinnän yhdysvaikutuksia juuri koulupudokkuuteen ei kuitenkaan ole aikaisemmin tutkittu. Tutkimme samoja opiskelijoita pitkittäisasetelmalla toisen asteen koulutuksen aikana. Tutkimuksen aineisto on kerätty toisen asteen ensimmäisen vuoden syksyllä (2018), ensimmäisen vuoden keväällä (2019) ja kolmannen vuoden syksyllä (2020). Ensimmäisessä mittapisteessä tutkimukseen osallistui 1623 opiskelijaa, joista 1155 osallistui myös toisessa mittapisteessä ja 689 kolmannessa mittapisteessä.

Koulupudokkuusriskiä mitattiin opiskelijoiden itsearvioimilla keskeyttämisajatuksilla kussakin mittapisteessä. Ensimmäisen vuoden syksyllä mitattu akateeminen kimmoisuus oli niin ikään opiskelijoiden itsearvioimaa. Vertaisryhmän hyväksyntää ja hyljeksintää puolestaan mitattiin ensimmäisen vuoden syksyllä sosiometrisellä kyselyllä. Akateemisen kimmoisuuden, vertaisryhmän hyväksynnän ja vertaisryhmän hyljeksinnän välisiä yhteyksiä keskeyttämisajatuksiin tutkittiin Pearsonin korrelaatiokertoimella ja lineaarisella regressioanalyysillä. Lineaarinen regressioanalyysi osoitti, että korkea akateeminen kimmoisuus ennusti vähäisempiä keskeyttämisajatuksia toisen asteen koulutuksen ensimmäisen vuoden syksyllä ja keväällä, mutta ei kolmannen vuoden syksyllä. Vertaisryhmän hyväksynnällä tai hyljeksinnällä ei havaittu omavaikutusta keskeyttämisajatuksiin missään mittapisteessä. Myöskään yhdysvaikutuksia ei tässä tutkimuksessa löytynyt. Tulosten pohjalta akateemisen kimmoisuuden vahvistamisesta etenkin toisen asteen koulutuksen alussa voi olla hyötyä koulupolkujen jatkuvuuden tukemisessa sekä koulupudokkuuden ennaltaehkäisyssä.

Avainsanat: toisen asteen koulutus, koulupudokkuusriski, koulutuksen keskeyttämisajatuksat, akateeminen kimmoisuus, vertaisryhmän hyväksyntä, vertaisryhmän hyljeksintä, hierarkkinen regressioanalyysi

Sisällys

1. JOHDANTO	1
1.1. Nuorten koulupudokkuus ja koulupudokkuusriski	2
1.2. Akateemisen kimmoisuuden yhteys koulupudokkuusriskiin.....	4
1.3. Vertaissuhteiden yhteys koulupudokkuusriskiin.....	6
1.4. Akateemisen kimmoisuuden, vertaisryhmän hyväksynnän ja hyljeksinnän yhdysvaikutukset koulupudokkuusriskiin	8
1.5. Tutkimuskysymykset ja hypoteesit	10
2. MENETELMÄT	12
2.1. Aineiston keruu ja tutkittavat	12
2.2. Mittarit ja muuttujat	13
2.3. Aineiston analysointi.....	14
3. TULOKSET	15
3.1. Kuvailevat tiedot	15
3.2. Akateemisen kimmoisuuden sekä vertaisryhmän hyväksynnän ja hyljeksinnän yhteydet toisen asteen koulupudokkuusriskiin.....	16
3.3. Akateemisen kimmoisuuden sekä vertaisryhmän hyväksynnän ja hyljeksinnän yhdysvaikutukset toisen asteen koulutuksen koulupudokkuusriskiin.....	20
4. POHDINTA	20
4.1. Tutkimuksemme ansiot	23
4.2. Rajoitukset ja jatkotutkimushaasteet.....	25
4.3. Johtopäätökset ja sovellusmahdollisuudet	27
5. LÄHTEET.....	28

1. JOHDANTO

Toisen asteen opiskelijoiden koulupudokkuus on merkittävä haaste niin yksilölle kuin yhteiskunnallekin, sillä se vaikuttaa laajasti muun muassa yksilön myöhempään työelämään, mielenterveyteen ja ihmissuhteisiin (Gubbels ym., 2019). Koulutuksensa keskeyttäneet nuoret ovat aikuisena esimerkiksi todennäköisemmin pätkätöissä tai työttöminä (Brekke, 2014), saavat yleisesti matalampaa palkkaa (de Vries & Wolbers, 2005) ja raportoivat olevansa muita useammin masentuneita ja hermostuneita (Eurostat, 2015). Tästä syystä koulupudokkuudesta ja sen taustalla vaikuttavista tekijöistä onkin tärkeää saada lisää tutkittua tietoa. Samoin on tärkeää tutkia niitä sosiaalisia ja psykologisia tekijöitä, jotka vaikuttavat koulumenestykseen ja opinnoissa pysymiseen (Taylor ym., 2011). Näin voidaan vaikuttaa koulupudokkuuteen.

Koulupudokkuutta on yleisesti tutkittu paljon, mutta suuri osa aiemmasta tutkimuksesta on keskittynyt tarkastelemaan joko yksittäisen yksilötekijän tai ympäristötekijän yhteyttä koulupudokkuuteen ja toisaalta akateemiseen suoriutumiseen (Fortin ym., 2013; Lei ym., 2022). Sitä, miten yksilötekijät, kuten akateeminen kimmoisuus, ja ympäristötekijät, kuten vertaisten sosiaalinen tuki, vaikuttavat yhdessä akateemiseen suoriutumiseen, onkin tutkittu vähemmän (Lei ym., 2022). Hyvän akateemisen suoriutumisen on puolestaan todettu suojaavan koulupudokkuudelta (Gubbels ym., 2019; Ripamonti, 2017). Akateemista kimmoisuutta ja vertaisten tukea onkin tärkeää tutkia, jotta saadaan parempi ymmärrys akateemista suoriutumista edistävästä psykologisista prosesseista (Datu & Yang, 2019; Lei ym., 2022). On siis tärkeää tutkia ja tunnistaa lisää mahdollisia myönteisiä tekijöitä, jotka tukevat opiskelijoiden koulupolkuja ja niiden jatkuvuutta, ja näin ehkäisevät koulupudokkuutta.

Yksi näistä tekijöistä on akateeminen kimmoisuus eli kyky selviytyä jokapäiväisistä akateemisista vastoinkäymisistä (Martin & Marsh, 2008a). Korkea akateeminen kimmoisuus on yhteydessä parempaan kouluun sitoutumiseen (Martin, 2013; Martin & Marsh, 2008a), joten sen voidaan ajatella olevan yhteydessä myös vähäisempään koulupudokkuusriskiin. Ympäristötekijöistä vertaissuhteilla ja niissä tapahtuvalla hyväksynnällä ja hyljeksinnällä voi olla vaikutusta koulupudokkuusriskiin, sillä nuoruudessa vertaissuhteiden merkitys korostuu (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Nurmi, 2015).

Näitä opiskelijoiden koulupolkuja tukevia tekijöitä voidaan tarkastella esimerkiksi Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteorian mukaisten psykologisten perustarpeiden – autonomian, kyvykkyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeiden – kautta. Akateemisen kimmoisuuden voidaan ajatella vastaavan kyvykkyyden tarpeeseen (Datu & Yang, 2019). Opiskelijan vertaissuhteet ja vertaisryhmän hyväksyntä ja hyljeksintä puolestaan vaikuttavat yhteenkuuluvuuden tarpeen

täyttymiseen (Alivernini ym., 2019; Cox ym., 2009; Gempp & Gonzalez-Carrasco, 2021; Ryan & Deci, 2000; Schmidt ym., 2020). Tässä tutkimuksessa tavoitteenamme on selvittää, ovatko akateeminen kimmoisuus sekä hyväksyntä ja hyljeksintä vertaissuhteissa yhteydessä toisen asteen koulutuksen keskeyttämisajatusten kehittymiseen toisen asteen koulutuksen aikana.

1.1. Nuorten koulupudokkuus ja koulupudokkuusriski

Koulupudokkuudelle on esitetty useita erilaisia määritelmiä (Dekkers & Claassen, 2001; Hammack, 1986; Townsend ym., 2007). Se voidaan määritellä lyhyesti koulun keskeyttämiseksi ennen valmistumista (Boylan & Renzulli, 2017; Dekkers & Claassen, 2001; Frostad ym., 2015). Koulupudokkuus voidaan nähdä prosessina, jossa opiskelijan kouluun sitoutuminen asteittain vähenee (Christenson ym., 2001). Koulupudokkuutta voidaan tarkastella myös ajallisesta näkökulmasta – se voi olla joko pysyvää tai väliaikaista (Akyeampong ym., 2007; Ananga, 2011). Lisäksi siihen voidaan liittää muita tarkentavia ehtoja, kuten se, kauanko opiskelija on ollut poissa koulusta ennen kuin hänet lasketaan koulupudokkaaksi, tai onko opiskelija vaihtanut koulutusta (Ananga, 2011; Hammack, 1986). Määritelmien erilaisuudesta ja mittauksten eroista johtuen koulupudokkuuden yleisyyttä on vaikea arvioida tarkasti (Dekkers & Claassen, 2001; Christle ym., 2007), mutta esimerkiksi vuonna 2020 EU:ssa noin 10 % nuorista oli keskeyttänyt koulutuksensa (Eurostat, 2021a). Koulupudokkuus on myös Suomessa huomattava ongelma. Lukuvuonna 2019–2020 lukiokoulutuksen keskeytti 3,6 % opiskelijoista ja ammattikoulun 13,3 % opiskelijoista (Suomen virallinen tilasto, 2022b).

Syyt koulupudokkuudelle ovat moninaisia (Ananga, 2011; Hunt, 2008). Sille onkin löydetty monia riskitekijöitä, kuten matala sosioekonominen asema (Englund ym., 2008; Gubbels ym., 2019), kiusaaminen (Ripamonti ym., 2017), negatiivinen ilmapiiri luokassa sekä suuret luokkakoot (Gubbels ym., 2019). Muita riskitekijöitä ovat esimerkiksi alhaisempi akateeminen suoriutuminen, useat selittämättömät poissaolot koulusta, antisosiaalinen käyttäytyminen ja negatiivinen asenne koulua kohtaan (Gubbels ym., 2019; Staff & Kreager, 2008). Lisäksi sukupuoli vaikuttaa koulupudokkuusrisktiin (Lamb & Markussen, 2011). Vuonna 2020 Euroopan unionissa 12,0 % pojista jätti opintonsa kesken, kun vastaava prosentti tytöillä oli 8,1 (Eurostat, 2021b). Näyttäisi siis siltä, että pojat keskeyttävät opintonsa tyttöjä todennäköisemmin. Koulupudokkuuden moninaisten syiden takia onkin tärkeää tutkia siihen vaikuttavia tekijöitä. Selkeämpi ymmärrys niin riskitekijöistä kuin suojaavista tekijöistä mahdollistaa koulupudokkuusrisktiin vaikuttamisen nuorten koulupudokkuuden

ennaltaehkäisemiseksi. Sitä kautta voidaan vaikuttaa myös moniin muihin koulupudokkuudesta mahdollisesti aiheutuviin haitallisiin seurauksiin.

Yhtenä keskeisenä koulupudokkuutta ennustavana riskitekijänä voidaan pitää koulutuksen keskeyttämisajatuksia (Vasalampi ym., 2018). Keskeyttämisajatuksset koostuvat monista eri ominaisuuksista, kuten kyvyttömyyden tunteesta, välinpitämättömyydestä koulua kohtaan ja opiskelijoiden vähäisestä osallistumisesta koulun toimintaan ja yhteisöön (Frostad ym., 2015). Keskeyttämisajatusten tutkiminen tuo uutta tietoa aiheen tutkimuskenttään, sillä perinteisempää on ollut tutkia koulupudokkuutta itsessään (Frostad ym., 2015). Pelkän koulupudokkuuden tutkiminen ei kuitenkaan välttämättä tavoita keskeyttämistä ajattelevia opiskelijoita. Keskeyttämisajatuksia on siis mielekästä tutkia, jotta voidaan tunnistaa tapoja ehkäistä näiden opiskelijoiden koulupudokkuutta (Frostad ym., 2015). Koska keskeyttämisajatuksset vaikuttavat merkittävästi koulupudokkuusriskiin (Vasalampi ym., 2018; Eicher ym., 2014; Frostad ym., 2015), päädyimme tässä tutkimuksessa tarkastelemaan koulupudokkuusriskiä nimenomaan niiden kautta. Käytämme siis tässä tutkimuksessa keskeyttämisajatuksia koulupudokkuusriskin mittarina. Koulupudokkuusriskiä on myös syytä tarkastella pitkittäistutkimusasetelmalla, sillä se ei pysy vakaana koko koulu-uran ajan vaan muuttuu vuodesta toiseen (Choe, 2021; Eicher ym., 2014). Tässä tutkimuksessa hyödynnämmekin pitkittäistutkimusasetelmaa.

Koulupudokkuuden riskitekijöiden lisäksi on tärkeää tuntea myös koulupudokkuudelta suojaavia tekijöitä. Usein nuoriin keskittynyt tutkimus on hyvin ongelmalähtöistä ja näin ollen keskittyy jo olemassa olevien ongelmien korjaamiseen, vaikka nuoriin myönteisesti vaikuttavien ja heidän kehitystään tukevien tekijöiden tutkiminen ja tunnistaminen on niin ikään tarpeellista, jotta nuorten koulupolkua ja heidän hyvinvointiaan voidaan tukea mahdollisimman hyvin ja monipuolisesti (Datu & Yuen, 2018; Zimmerman, 2013). Esimerkiksi kouluun sitoutumisen ja hyvän akateemisen suoriutumisen on havaittu suojaavan koulupudokkuudelta (Christenson & Thurlow, 2004; Fall & Roberts, 2012; Frostad ym., 2015; Ripamonti, 2017). Kouluun sitoutuminen nähdään opiskelijan aktiivisena koulutöiden suorittamisena ja koulun aktiviteetteihin osallistumisena (Lei ym., 2018). Kouluun sitoutuminen parantaa opiskelijoiden tyytyväisyyttä koulua kohtaan ja vähentää opintojen keskeyttämisä (Lei ym., 2018). Koska kouluun sitoutuminen toimii suojaavana tekijänä koulupudokkuutta vastaan (Skinner ym., 2020), voidaan sitä pitää eräänlaisena koulupudokkuuden vastavoimana.

Sitoutumiseen puolestaan vaikuttavat Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteorian mukaiset kyvykkyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeet (Niemic & Ryan, 2009). Kyvykkyyden

tarpeella tarkoitetaan yksilön tunnetta siitä, että hän pystyy menestymään ja vaikuttamaan ympäristöönsä saaden aikaan haluamiaan asioita (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2020). Yhteenkuuluvuuden tarpeella puolestaan viitataan yksilön haluun kokea yhteyttä ja vastavuoroista välittämistä suhteessa muihin ihmisiin (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2020). Yksilötasolla esimerkiksi akateemisen kimmoisuuden voidaan ajatella olevan yhteydessä kyvykkyyden tarpeen täyttymiseen (Datu & Yang, 2019). Yksilöllisten ominaisuuksien lisäksi myös sosiaaliset suhteet ovat opiskeluympäristössä keskeisiä (Niemi & Ryan, 2009; Wentzel ym., 2018). Tästä syystä halusimme tutkia myös vertaissuhteissa koettua hyväksyntää ja hyljeksintää, joiden puolestaan voidaan ajatella olevan yhteydessä yhteenkuuluvuuden tarpeen täyttymiseen (Alivernini ym., 2019; Cox ym., 2009). Kun yksilön kyvykkyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeet opiskeluympäristössä täyttyvät, hän suoriutuu paremmin opinnoissaan ja todennäköisesti voi paremmin (Niemi & Ryan, 2009). Täyttyessään perustarpeet tukevat motivaatiota, hyvinvointia, kouluun sitoutumista sekä oppimista, ja vastaavasti täyttymättä jäädessään ovat yhteydessä sitoutumattomuuteen ja heikompiin oppimistuloksiin (Niemi & Ryan, 2009; Ryan & Deci, 2020).

1.2. Akateemisen kimmoisuuden yhteys koulupudokkuusriskiin

Kuten todettu, hyvä akateeminen suoriutuminen on yhteydessä pienempään koulupudokkuusriskiin (Gubbels ym., 2019). Yksi keskeinen akateemiseen suoriutumiseen ja akateemiseen hyvinvointiin vaikuttava tekijä on akateeminen kimmoisuus (Collie ym., 2015; Datu & Yuen, 2018; Martin, 2014). Akateeminen kimmoisuus on käsitteenä vielä niin uusi, että siitä kaivataan enemmän tutkimusta (Colmar ym., 2019). Akateeminen kimmoisuus määritellään kyvyksi käsitellä akateemiseen elämään liittyviä arkipäiväisiä takaiskuja ja haasteita (Martin & Marsh, 2008a). Tällaisia haasteita ovat esimerkiksi satunnaiset huonot arvosanat, päällekkäiset aikarajat, kokeisiin liittyvä stressi sekä kielteinen palaute omasta koulutyöstä (Martin & Marsh, 2008a). Akateeminen kimmoisuus koskettaa siis opiskelijoita, jotka kokevat satunnaista heikentymistä suoriutumisessa (Martin & Marsh, 2008a) eli hyvin suurta opiskelijajoukkoa. Akateeminen kimmoisuus auttaa koulumaailmassa pärjäämisessä, sillä se ehkäisee poissaoloista ja häiriökäyttäytymisestä koituvia kielteisiä vaikutuksia opiskelijan akateemiseen suoriutumiseen (Putwain ym., 2020). Akateemisesti kimmoiset opiskelijat pystyvät siis esimerkiksi korvaamaan väliin jääneet oppituntinsa ahkerammalla opiskelulla tai motivoimalla itseään uudestaan (Putwain ym., 2020), joten poissaolojen

vaikutus ei ole heille niin suuri. Akateeminen kimmoisuus suojaa opiskelijaa myös myöhemmiltä vastoinkäymisiltä (Martin & Marsh, 2020)

Jos opiskelijan akateemiset haasteet ovat vakavampia ja kroonisempia kuin satunnaiset takaiskut, niiden kanssa selviytymisessä puhutaan akateemisesta resilienssistä akateemisen kimmoisuuden sijaan (Martin & Marsh, 2008a). Akateeminen kimmoisuus voidaan siis erottaa akateemisesta resilienssistä opiskeluun liittyvien vastoinkäymisten vakavuusasteen mukaan. Akateeminen resilienssi koskettaa käsitteenä enemmän pientä huonosti voivaa, usein kliinistä erityisryhmää, joka kokee vakavampia akateemisia haasteita (Martin, 2013; Martin & Marsh, 2008). Toisin kuin akateeminen resilienssi akateeminen kimmoisuus koskettaa suurinta osaa opiskelijoista (Putwain ym., 2022). Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita akateemisesta kimmoisuudesta, sillä sitä edistämällä on mahdollista vaikuttaa suuremman opiskelijajoukon koulupudokkuusriskiin.

Korkealla akateemisella kimmoisuudella on myönteinen vaikutus moniin akateemisiin ja psykologisiin tekijöihin, kuten koulumenestykseen, motivaatioon ja itsesäätelyyn (Datu & Yuen, 2018; Thomas & Allen, 2021). Akateemisen kimmoisuuden yhteyttä koulupudokkuuteen ei kuitenkaan ole juuri tutkittu. Tästä syystä tarkastelemme seuraavaksi akateemisen kimmoisuuden mahdollista yhteyttä koulupudokkuuteen niihin läheisesti liittyvien käsitteiden eli kouluun sitoutumisen ja akateemisen suoriutumisen kautta.

Aikaisemmassa tutkimuksessa on todettu hyvän akateemisen suoriutumisen ennustavan pienempää koulupudokkuusriskiä (Gubbels ym., 2019). Datu ja Yang (2019) ovat tutkineet akateemisen kimmoisuuden yhteyttä Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteorian mukaiseen kyvykkyyden tarpeeseen ja koulusuoriutumiseen. Heidän mukaansa korkea akateeminen kimmoisuus ennustaa parempaa akateemista suoriutumista ja edistää kyvykkyyden tarpeen täyttymistä (Datu & Yang, 2019), ja korkea kyvykkyyden kokemus on yhteydessä korkeampaan akateemiseen suoriutumiseen (Colmar ym., 2019). Kyvykkyyden tarpeen täytyminen on niin ikään yhteydessä parempaan kouluun sitoutumiseen (Karimi & Sotoodeh, 2020). Hyvän akateemisen suoriutumisen lisäksi myös vahva kouluun sitoutuminen ennustaa pienempää koulupudokkuusriskiä (Fall & Roberts, 2012). Korkea akateeminen kimmoisuus on yhteydessä korkeampaan kouluun sitoutumiseen (Datu & Yang, 2018; Granziera ym., 2022; Martin & Marsh, 2008a; Martin, 2013). Akateemisesti kimmoiset opiskelijat voivat siis nojautua kouluun sitoutumiseen selviytyäkseen heidän eteensä tulevista akateemisista haasteista (Martin & Marsh, 2008a). Tiettävästi akateemisen kimmoisuuden yhteyttä juuri toisen asteen koulutuksen keskeyttämisajatuksiin ei kuitenkaan ole aiemmin tutkittu. Koska akateemisella kimmoisuudella on edellä kuvatun kaltaisia myönteisiä yhteyksiä muun muassa

kyvykkyyden tarpeeseen, kouluun sitoutumiseen ja akateemiseen suoriutumiseen, voidaan sillä ajatella olevan yhteys myös koulupudokkuusriskiin.

1.3. Vertaissuhteiden yhteys koulupudokkuusriskiin

Yksilöllisten tekijöiden, kuten akateemisen kimmoisuuden, lisäksi myös opiskelijan ihmissuhteilla on vaikutusta hänen koulu-uraansa ja sen keskeyttämiseen. Usein opiskelijan ihmissuhteita ja niiden vaikutusta koulupudokkuuteen on lähestytty tutkimalla opiskelijan ja opettajan välistä suhdetta (Fortin ym., 2013). Tiedetään kuitenkin, että opiskelijoiden vertaissuhteet tulevat erityisen tärkeiksi nuoruusiässä (Gifford-Smith & Brownell, 2003), minkä takia myös niiden yhteyttä koulupudokkuuteen on tärkeä tutkia. Erityisesti opiskelunsa keskeyttäneet opiskelijat pitävät suhteita vertaisiinsa tärkeämpinä kuin suhteita perheeseen ja opettajiin (Ripamonti, 2017). Vertaisilla on vaikutusta myös koulussa suoriutumiseen, sillä kavereiden olemassaolon on havaittu olevan yhteydessä opiskelijan parempaan kognitiiviseen ja akateemiseen suoriutumiseen koulussa (Wentzel ym., 2018).

Vertaisryhmiä ja opiskelijan asemaa niissä voi tarkastella vertaisryhmän hyväksynnän ja hyljeksinnän avulla. Vertaisryhmän hyväksyntä ja hyljeksintä viittaavat opiskelijan sosiometriseen asemaan eli siihen, kuinka paljon heistä pidetään tai heitä vieroksutaan (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Vertaisryhmän hyväksyntä ja hyljeksintä muodostuu ryhmän yleisestä mieltymyksestä sen mukaan kenen kanssa he eniten tai vähiten haluavat viettää aikaa (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Véronneau ym., 2014). Vertaisten hyljeksintä voi aiheuttaa haluttomuutta koulunkäyntiä kohtaan ja on yhteydessä huonompaan itsetuntoon, vähäisempään kouluun sitoutumiseen (Danneel ym., 2019), ja alhaisempaan koulusuoriutumiseen (ks. katsaus Juvonen ym., 2012). Yksinäisyys on huomattava koulupudokkuusriskin kehittymisen ennustaja (Frostad ym., 2015). Näiden tulosten valossa onkin loogista, että opiskelijan vertaissuhteiden on osoitettu olevan yhteydessä myös koulupudokkuuteen (Farmer ym., 2003; Gubbels ym., 2019; Staff & Kreager, 2008). Vertaisryhmän hyljeksintä kasvattaa koulupudokkuuden riskiä (Farmer ym., 2003), kun taas positiiviset vertaissuhteet suojaavat opiskelijaa koulupudokkuudelta (Ripamonti, 2017).

Voidaan ajatella, että vertaisryhmän hyväksyntä ja hyljeksintä vaikuttavat itsemääräämisteorian mukaisen yhteenkuuluvuuden tarpeen täyttymiseen (Alivernini ym., 2019; Cox ym., 2009; Gempp & Gonzalez-Carrasco, 2021; Ryan & Deci, 2000; Schmidt ym., 2020). Vertaisryhmän hyljeksintä on yhteydessä yhteenkuuluvuuden tarpeen täyttymättömyyteen (Schmidt ym., 2020). Koulukontekstissa tämä voi näkyä esimerkiksi

liikuntatunnilla tai välitunnilla ryhmäliikunnasta hylkimisenä (Schmidt ym., 2020). Alhainen vertaisten hyväksyntä voikin heikentää yhteenkuuluvuuden tarpeen täyttymistä (Zarra-Nezhad ym., 2019). Vertaisryhmän hyväksyntä on yhteydessä yhteenkuuluvuuden tarpeen täyttymiseen (Schmidt ym., 2020). Esimerkiksi ryhmään kuuluminen on tapa, jolla yhteenkuuluvuuden tunne voi täytyä (Van den Broeck ym., 2016). Koulussa tämä voi näkyä esimerkiksi yhteistyön tekemisenä vertaisten kanssa (Schmidt ym., 2020). Yhteenkuuluvuuden tarpeen täytyminen onkin yhteydessä kouluun sitoutumiseen (Rohinsa ym., 2020) ja kouluun sitoutuminen koulupudokkuusriskiä (Fall & Roberts, 2012).

Vertaisryhmän hyväksyntää koulupudokkuudelta suojaavana tekijänä on tutkittu vasta vähän (Bianchi ym., 2021). Vertaisryhmän hyväksynnän on kuitenkin huomattu olevan läheisiä ystävyys-suhteita merkityksellisempi selittäjä kouluviihtyvyyden kannalta (Alivernini ym., 2019). Monen luokkatoverin hyväksyntä näyttääkin olevan tärkeämpää kuin harvat läheiset ystävyys-suhteet (Alivernini ym., 2019). Koulupudokkuuden riskin on huomattu olevan kaikkein alhaisin kaikkein suosituimmilla lukiolaisilla (Staff & Kreager, 2008). Vertaiset voivat vaikuttaa muun muassa yksilön sosiaalisten ja akateemisten taitojen kehittymiseen, kognitiivisiin kykyihin ja tunnetaitoihin (Wentzel & Watkins, 2002; Wentzel ym., 2018). Nämä kognitiiviset kyvyt ja sosiaaliset taidot toimivat suojaavina tekijöinä koulupudokkuutta vastaan (Ripamonti, 2017).

Vaikka vertaisryhmän hyväksyntä toimii usein suojaavana tekijänä koulupudokkuutta vastaan, se voi myös toimia koulupudokkuuden riskitekijänä (French & Conrad, 2001). Tutkijat usein painottavat sen ryhmän luonnetta, johon opiskelija hyväksyytään. Kouluun sitoutuneen vertaisryhmän hyväksyntä on yhteydessä opiskelijan parempaan akateemiseen suoriutumiseen ja kouluun sitoutumiseen, kun taas opiskelijat, jotka viettävät aikaa kouluun sitoutumattomien vertaisten kanssa, ovat vähemmän sitoutuneita koulunkäyntiin ja menestyivät muita huonommin koulussa (ks. katsaus Juvonen ym., 2012). Voidaan ajatella, että opiskelijan hyljeksintä suositusta ja normien mukaisesta ryhmästä voi ajaa tämän liittymään normista poikkeaviin ryhmiin (French & Conrad, 2001). Nämä ryhmät puolestaan hyväksyvät opiskelijan omaan ryhmäänsä, ja näiden ryhmien normit vahvistavat opiskelijan ei-toivottua käyttäytymistä (French & Conrad, 2001), kuten koulun välttelyä (ks. katsaus Juvonen ym., 2012). Näihin ryhmiin hyväksyminen voikin siis toisaalta lisätä koulupudokkuuden riskiä (French & Conrad, 2001). Koska vertaisryhmän hyväksynnän vaikutukset koulupudokkuuteen ovat moninaiset ja aiemmat tutkimustulokset näiden ilmiöiden välisistä suhteista ovat ristiriitaiset, on siis hyödyllistä tutkia niitä lisää. Ymmärtämällä näitä suhteita paremmin on

esimerkiksi mahdollista kehittää toimintamalleja, jotka auttavat vertaisryhmän hyväksynnän positiivisten vaikutusten vahvistamisessa ja koulupudokkuuden ennaltaehkäisyssä.

1.4. Akateemisen kimmoisuuden, vertaisryhmän hyväksynnän ja hyljeksinnän yhdysvaikutukset koulupudokkuusriskiin

Tässä tutkimuksessa halusimme selvittää, miten opiskelijan sosiaalinen elämä koulussa ja hänen akateemiset kykynsä ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja miten tämä vuorovaikutus voisi mahdollisesti suojata opiskelijaa koulupudokkuudelta. Opiskelijoiden sosiaaliset vertaissuhteet vaikuttavat yksilön sisäisiin ominaisuuksiin, mukaan lukien akateemiseen kimmoisuuteen (Collie ym., 2017a; Lei ym., 2021). Vaikka vertaisryhmän hyväksyntä ja hyljeksintä sekä akateeminen kimmoisuus aikaisemman tutkimuksen mukaan selittävät erikseen koulupudokkuutta (French & Conrad, 2001; Granziera ym., 2022; ks. katsaus Juvonen ym., 2012; Lei ym., 2018; Martin, 2013; Martin & Marsh, 2008a), niiden tarkasteleminen yhdessä voisi tuottaa syvempää ymmärrystä koulupudokkuuden riskitekijöistä.

Kuten todettu, opiskelijoiden akateemiseen elämään vaikuttavat sekä sisäiset ominaisuudet että vertaiset. Näitä molempia on käsitelty Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteoriassa. Itsemääräämisteorian mukaisista perustarpeista kyvykkyyden tarpeen voidaan nähdä olevan yhteydessä akateemiseen kimmoisuuteen (Datu & Yang, 2019; Rohinsa ym., 2020; Tarbetsky ym., 2017) ja yhteenkuuluvuuden tarpeen olevan yhteydessä vertaisryhmän hyväksyntään ja hyljeksintään (Alivernini ym., 2019; Cox ym., 2009; Gempp & Gonzalez-Carrasco, 2021; Ryan & Deci, 2000; Schmidt ym., 2020). Perustarpeiden täytyminen on yhteydessä moniin myönteisiin ilmiöihin, kuten kouluun sitoutumiseen, motivaatioon, hyvinvointiin ja oppimiseen (Rohinsa ym., 2020; Niemiec & Ryan, 2009; Ryan & Deci, 2020). Rohinsa ja kumppanit (2020) saivat selville perustarpeiden täyttymisen olevan yhteydessä akateemiseen kimmoisuuteen ja kouluun sitoutumiseen. Heidän tuloksensa osoittivat perustarpeiden täyttymisen edistävän arkipäiväisistä akateemisista haasteista selviämistä ja akateemisen kimmoisuuden edistävän parempaa kouluun sitoutumista. Tarbetsky ja kumppanit (2017) saivat myös selville, että opiskelijoiden perustarpeiden täytyminen yhdessä samanaikaisen korkean akateemisen kimmoisuuden kanssa on yhteydessä todennäköisesti parempaan kouluun sitoutumiseen. Aikaisemmassa tutkimuksessa on todettu vertaisryhmän hyväksynnän olevan yhteydessä yhteenkuuluvuuden tarpeen täyttymiseen (Alivernini ym., 2019; Cox ym., 2009) ja perustarpeiden täyttymisen olevan yhteydessä kouluun sitoutumiseen (Rohinsa ym., 2020)

sekä korkeamman kouluun sitoutumisen olevan yhteydessä alhaisempaan koulupudokkuusriskiin (Fall & Roberts, 2012). Näin ollen voidaan ajatella vertaisryhmän hyväksynnän ja akateemisen kimmoisuuden olevan yhteydessä perustarpeiden täyttymiseen. Perustarpeiden täytyminen on yhteydessä parempaan kouluun sitoutumiseen, joka puolestaan pienentää koulupudokkuusriskiä.

Yksilön ominaisuuksien ja sosiaalisten riskitekijöiden yhdysvaikutuksen luonnetta koulupudokkuuteen on kuitenkin tutkittu melko vähän (Fortin ym., 2013). Sitä, miten yksilötekijät, kuten akateeminen kimmoisuus, ja ympäristötekijät, kuten vertaisten sosiaalinen tuki, vaikuttavat yhdessä akateemiseen suoriutumiseen, on niin ikään tutkittu vain vähän (Lei ym., 2022). Hyvän akateemisen suoriutumisen on kuitenkin todettu suojaavan koulupudokkuudelta (Gubbels ym., 2019; Ripamonti, 2017). Akateemista kimmoisuutta ja vertaissuhteita onkin tärkeää tutkia yhdessä, jotta saadaan parempi ymmärrys akateemista suoriutumista edistävästä psykologisista prosesseista (Lei ym., 2022). Prosessien ymmärtäminen voisi auttaa esimerkiksi oppilaitosten henkilökuntaa suunnittelemaan erilaisia tukikeinoja opiskelijoille. Akateemisen kimmoisuuden sekä vertaisryhmän hyväksynnän ja hyljeksinnän yhdysvaikutuksia koulupudokkuuteen ei tiettävästi ole aiemmin tutkittu. Ei siis tiedetä, millaisia toistensa vaikutuksia muuntavia – esimerkiksi kasautuvia tai suojaavia – vaikutuksia niillä yhdessä on koulupudokkuusriskiin.

Vaikka tätä teoreettista yhteyttä ei ole aikaisemmin tutkittu, voidaan edeltävän tutkimuksen pohjalta osoittaa linkki yhtäältä vertaissuhteiden ja akateemisen kimmoisuuden välillä (Collie ym., 2017a; Lei ym., 2021) ja toisaalta akateemisen kimmoisuuden ja koulupudokkuuden välillä kouluun sitoutumisen kautta (Granziera ym., 2022; Lei ym., 2018; Martin, 2013; Martin & Marsh, 2008a). Opiskelijat, jotka saavat vertaisiltaan paljon tukea, ovat akateemisesti kimmoisampia kuin ne opiskelijat, jotka saavat vertaisiltaan vähemmän tukea (Lei ym., 2021). Paljon tukea yhteisöltään saavat opiskelijat ovat akateemisesti kimmoisampia ja pärjäävät paremmin opinnoissaan (Collie ym., 2017a). Akateemisesti kimmoiset opiskelijat ovat myös sitoutuneempia koulunkäyntiin kuin vähemmän akateemisesti kimmoiset opiskelijat (Martin & Marsh, 2008a). Kouluun sitoutuminen taas suojaa opiskelijoita koulupudokkuudelta (Fall & Roberts, 2012; Ripamonti, 2017). Näin ollen voidaan ajatella, että opiskelijan sosiaaliset suhteet ja hänen saamansa sosiaalinen tuki voivat olla yhteydessä hänen akateemiseen kimmoisuuteensa.

Akateemisen kimmoisuuden osalta on näyttöä, että sen vaikutus voisi tulla paremmin esiin yhdessä sosiaalisten ominaisuuksien kanssa kuin yksinään. Aikaisemmassa tutkimuksessa on huomattu, että vahva akateeminen kimmoisuus ei riitä yksinään pienentämään stressin

vaikutusta kouluun sitoutumiseen, mutta kun vahva akateeminen kimmoisuus yhdistetään runsaaseen vertaisten tukeen, stressin vaikutus kouluun sitoutumiseen heikkenee (af Ursin ym., 2021). Näin voisi olla myös akateemisen kimmoisuuden sekä vertaisryhmän hyväksynnän ja hyljeksinnän kohdalla. On mahdollista, että opiskelijoilla, joilla korkea akateeminen kimmoisuus yhdistyy korkeaan vertaisryhmän hyväksyntään, olisi matalampi koulupudokkuusriski. Vertaisryhmän hyljeksinnän vaikutus taas voi olla päinvastainen. Opiskelijoilla, joilla korkea vertaisten hyljeksintä yhdistyy matalampaan akateemiseen kimmoisuuteen, saattaa olla kasvanut koulupudokkuusriski. Akateemisen kimmoisuuden ja vertaisryhmän hyväksynnän myönteiset vaikutukset siis kumuloituisivat ja vähentäisivät koulupudokkuusriskiä, kun taas akateemisen kimmoisuuden ja vertaisryhmän hyljeksinnän vaikutukset kasautuisivat kasvattaen samalla koulupudokkuusriskiä.

1.5. Tutkimuskysymykset ja hypoteesit

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme akateemisen kimmoisuuden, vertaisryhmän hyväksynnän ja hyljeksinnän yhteyksiä toisen asteen koulupudokkuusriskiin. Tutkimuskysymyksemme ja hypoteesimme ovat seuraavat:

1. Onko toisen asteen koulutuksen ensimmäisen vuoden syksyn akateeminen kimmoisuus yhteydessä toisen asteen koulutuksen keskeyttämisajatusten tasoon ja kehitykseen ensimmäisen vuoden syksystä kolmannen vuoden syksyyn?

Aiemman tutkimuskirjallisuuden ja teorian pohjalta voidaan sanoa, että akateeminen kimmoisuus muun muassa auttaa opiskelijaa opiskeluhaasteista ja vastoinkäymisistä selviytymisessä, suojaa opiskeluun liittyvältä haitalliselta stressiltä ja tukee opiskelijan kyvykkyyden kokemusta (esim. Deci & Ryan, 2000; Hoferichter ym., 2021; Martin & Marsh, 2008a; Puolakanaho ym., 2018). Se auttaa opiskelijaa sitoutumaan kouluun (Martin, 2013), joten sillä voidaan olettaa olevan yhteyttä koulutuksen keskeyttämisajatuksiin. Oletamme, että mitä akateemisesti kimmoisampi yksilö on, sitä vähemmän hänellä on keskeyttämisajatuksia (hypoteesi 1).

2. Ovatko toisen asteen ensimmäisen vuoden syksyn vertaisryhmän hyväksyntä ja hyljeksintä yhteydessä toisen asteen koulutuksen keskeyttämisajatusten tasoon ja kehitykseen ensimmäisen vuoden syksystä kolmannen vuoden syksyyn?

Aiemmin on havaittu, että vertaisryhmän hyljeksintä kasvattaa koulupudokkuuden riskiä (Farmer ym., 2003). Oletamme, että mitä enemmän hyljeksintää yksilö kokee vertaisryhmässä, sitä enemmän hänellä on keskeyttämisajatuksia toisen asteen koulutuksen aikana (hypoteesi 2). Vertaisryhmän hyväksyntää keskeyttämisajatuksien suojaavana tekijänä on tutkittu vasta vähän (Bianchi ym., 2021), mutta aiemmissa tutkimuksissa sen on todettu toimivan sekä suojaavana että riskitekijänä koulupudokkuudelle (French & Conrad, 2001; ks. katsaus Juvonen ym., 2012). Tämän takia emme aseta hypoteesia vertaisryhmän hyväksynnän yhteydestä keskeyttämisajatuksiin.

3. Onko toisen asteen ensimmäisen vuoden akateemisella kimmoisuudella sekä vertaisryhmän hyväksynnällä ja hyljeksinnällä yhdysvaikutusta toisen asteen koulutuksen keskeyttämisajatuksien tasoon ja kehitykseen ensimmäisen vuoden syksystä kolmannen vuoden syksyyn?

Aiemman tutkimustiedon puutteen vuoksi emme aseta hypoteesia tälle tutkimuskysymykselle.

Kontrolloimme taustamuuttujista sukupuolen ja koulumenestyksen, sillä niillä on aikaisemmassa tutkimuksessa todettu olevan vaikutusta koulupudokkuusriskiin (Lamb & Markussen, 2011). Pojilla koulupudokkuusriski on suurempi kuin tytöillä (Ripamonti, 2017). Sukupuolella on vaikutusta myös akateemiseen kimmoisuuteen: poikien on todettu olevan tyttöjä akateemisesti kimmoisampia (Martin & Marsh, 2008a). Koulumenestyksen puolestaan on todettu vaikuttavan koulupudokkuuteen niin, että niillä opiskelijoilla, jotka suoriutuivat heikommin akateemisesti, on suurempi riski lopettaa koulutus kesken (esim. Gubbels ym., 2019; Staff & Kreager, 2008).

2. MENETELMÄT

2.1. Aineiston keruu ja tutkittavat

Tämän tutkimuksen aineisto on osa laajempaa Suomen Akatemian ja Suomen kulttuurirahaston rahoittamaa TIKAPUU 2 – Yläkoulusta toisen asteen opintoihin -tutkimushanketta (Kiuru ja Ahonen, 2017–). Tutkimus toteutettiin Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen toimesta. Tässä tutkimuksessa käytetty pitkittäisaineisto kerättiin kolmen vuoden aikana, toisen asteen ensimmäisen vuoden syksystä kolmannen vuoden syksyyn vuosina 2018–2020 neljästä keski-suomalaisesta toisen asteen oppilaitoksesta.

Aineisto kerättiin kolmena ajankohtana: toisen asteen ensimmäisen vuoden syksyllä (syksy 2018) ja keväällä (kevät 2019) sekä kolmannen vuoden syksyllä (syksy 2020). Kahdessa ensimmäisessä mittapisteessä aineisto kerättiin kyselylomakkeella tutkittavien koulupäivien aikana. Kolmannessa mittapisteessä aineisto kerättiin verkkovälitteisesti. Aineiston keräsivät koulutetut tutkimusavustajat. Tutkimukseen osallistui toisen asteen ensimmäisen vuoden syksyllä yhteensä 1623 opiskelijaa, joista 1155 (71,2 %) vastasi kyselyyn myös toisen asteen ensimmäisen vuoden keväällä ja 689 (42,5 %) kolmannen vuoden syksyllä.

Tutkimukseen osallistuneista tyttöjä oli 56,8 % ja poikia 43,2 %. Tutkittavien keski-ikä tutkimuksen alussa oli 17 vuotta ($kh = 1,4$). Tutkittavista 50,7 % opiskeli lukiossa, 45,8 % ammatillisessa oppilaitoksessa ja 3,5 % muissa oppilaitoksissa. Koulutuspaikan osalta otos edusti Suomen väestöä (Suomen virallinen tilasto, 2019). Tutkittavista suomenkielisiä oli 94,8 %, kaksikielisiä 0,9 % ja 4,3 %:lla äidinkieli oli jokin muu kuin suomi. Myös äidinkielen osalta otos edusti Suomen väestöä (Suomen virallinen tilasto, 2022a). Tutkittavista 55,8 % asui molempien vanhempien luona, 21 % vain toisen vanhemman luona tai vuorotellen kummankin vanhemman luona, 6,8 % uusioperheissä ja 16,1 % yksin tai muiden kuin vanhempiensa kanssa. Kyselyyn vastanneista vanhemmista 29,3 %:lla korkein koulutus oli ammatillinen koulutus, 25,4 %:lla yliopisto- tai muu korkeakoulutasoinen koulutus, 22,8 %:lla opistotasoinen koulutus ja 21,3 %:lla jokin muu koulutus kuten yliopistollinen jatkotutkinto. 1,2 % vanhemmista ei ollut ollenkaan ammattikoulutusta.

Mittapisteiden välillä oli nähtävissä katoa osallistujamäärässä. Alkuperäisistä 1623 tutkittavasta toisella mittapisteellä tutkimukseen osallistui 1155 ja kolmannella mittapisteellä 689 osallistujaa, eli moni alkuperäisistä osallistujista jäi pois myöhemmiltä mittapisteiltä. Vertailimme tutkimukseen osallistuneita ja tutkimuksesta pois jääneitä ristiintaulukoinnin ja

riippumattomien otosten t-testin avulla. T-testin mukaan koulumenestys oli alhaisempi niillä, jotka eivät olleet vastanneet kyselyyn (ei vastanneiden $ka = 7.88$, $kh = 0.92$; vastanneiden $ka = 8.50$, $kh = 0.83$) kolmannella mittapisteellä eli toisen asteen kolmannen vuoden syksyllä ($t(1483) = -13.650$, $p < .001$, $d = -.70$). Tutkimukseen osallistuneet erosivat tutkimuksesta pois jääneistä myös sukupuolen ($t(1155) = 10.409$ $p < .001$, $d = .62$) ja vertaisryhmän hyväksynnän osalta ($t(1588) = -6.154$, $p < .001$, $d = -.32$). Tytöt vastasivat kyselyyn poikia aktiivisemmin, ja kyselyyn vastaajilla oli enemmän vertaisryhmän hyväksyntää kuin niillä, jotka eivät olleet vastanneet kyselyyn.

2.2. Mittarit ja muuttujat

Toisen asteen koulutuksen keskeyttämisajatukset. Toisen asteen koulutuksen koulupudokkuusriskiä mitattiin kahdella keskeyttämisajatuksiin liittyvällä kysymyksellä. Keskeyttämisajatuksia mitattiin kysymyksillä “Onko mieleesi tullut jättää nykyinen koulutuksesi tai opintolinjasi kesken?” ja “Onko mieleesi tullut vaihtaa koulutuspaikkaa tai opintolinjaa?”, joihin tutkittavat vastasivat viisiportaisella Likert-asteikolla (1 = En/ei ollenkaan, 5 = Erittäin paljon/usein). Väittämistä muodostettiin keskiarvosummamuuttujat (vaihteluväli 1–5) erikseen kullekin mittapisteelle, eli toisen asteen ensimmäisen vuoden syksylle, ensimmäisen vuoden keväälle ja kolmannen vuoden syksylle. Koska keskiarvosummamuuttujien normaalisuusoletus ei toteutunut, muuttujille tehtiin logaritminuunnos (vaihteluväli 0–1,61). Summamuuttujista lasketut Cronbachin alfa - kertoimet olivat ensimmäisen vuoden syksylle .793, ensimmäisen vuoden keväälle .825 ja kolmannen vuoden syksylle .810.

Akateeminen kimmoisuus. Akateemista kimmoisuutta mitattiin ensimmäisellä mittapisteellä toisen asteen ensimmäisen vuoden syksyllä Martinin ja Marshin (2008) neljästä väittämästä (esim. “En anna huonon arvosanan tai epäonnistumisen horjuttaa itseluottamustani”) koostuvalla mittarilla. Väittämiin vastattiin viisiportaisella Likert-asteikolla (1 = Täysin eri mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä). Väittämistä muodostettiin keskiarvosummamuuttuja. Koska tämän summamuuttujan normaalisuusoletus ei toteutunut, tehtiin sille logaritminuunnos (vaihteluväli 0–1,61). Summamuuttujan Cronbachin alfa - kerroin oli .884.

Vertaisryhmän hyväksyntä ja hyljeksintä. Hyväksyntää ja hyljeksintää vertaissuhteissa mitattiin sosiometrisellä kyselyllä myönteisistä ja kielteisistä kaverimaininnoista toisen asteen ensimmäisen vuoden syksyllä. Opiskelijoita pyydettiin nimeämään tärkeysjärjestyksessä

enintään kuusi opiskelijaa omalta luokalta ja enintään kuusi opiskelijaa muilta luokilta, joiden kanssa mieluiten viettää aikaa, ja vastaavasti enintään kuusi opiskelijaa omalta luokalta ja enintään kuusi opiskelijaa muilta luokilta, joiden kanssa vähiten mieluiten viettää aikaa. Jokaiselle opiskelijalle laskettiin saatujen koulukohtaisten myönteisten kaverimainintojen kokonaismäärä ja koulukohtaisten kielteisten kaverimainintojen kokonaismäärä, jotka standardoitiin. Näin saatiin vertaisryhmän hyväksyntää ja hyljeksintää mittaavat standardoidut jatkuvat muuttujat.

Kontrollimuuttujat. Kontrolloimme analyyseissa sukupuolen (1 = tyttö, 2 = poika) ja koulumenestyksen. Opiskelijoiden koulumenestystä mitattiin heidän itseraportoimansa peruskoulun päättötodistuksen keskiarvon mukaan. Opiskelijoiden raportoiman koulumenestyksen keskiarvo oli 8,15 ja keskihajonta 0,94.

2.3. Aineiston analysointi

Aineisto analysoitiin IBM SPSS Statistics 26 -ohjelmalla. Ensimmäisenä selvitimme, onko akateeminen kimmoisuus yhteydessä toisen asteen koulutuksen keskeyttämisajatusten tasoon ja kehitykseen ensimmäisen vuoden syksystä kolmannen vuoden syksyyn. Toisena tutkimme, ovatko vertaisryhmän hyväksyntä ja hyljeksintä yhteydessä toisen asteen koulutuksen keskeyttämisajatusten tasoon ja kehitykseen ensimmäisen vuoden syksystä kolmannen vuoden syksyyn. Muuttujien välisiä yhteyksiä tarkasteltiin ensin Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla, minkä jälkeen tehtiin hierarkkinen regressioanalyysi.

Tutkimuskysymyksiin 1 ja 2 vastattiin siis regressioanalyysin avulla mittapisteittäin. Jokaiselle kolmelle mittapisteelle luotiin oma kahden tai kolmen askeleen malli. Ensimmäisessä mittapisteessä toisen asteen ensimmäisen vuoden syksyn keskeyttämisajatusten tasoa tarkasteltiin mallilla, jossa ensimmäiselle askelelle lisättiin kontrollimuuttujat sukupuoli ja koulumenestys, ja toiselle askelelle selittävät muuttujat akateeminen kimmoisuus, vertaisryhmän hyväksyntä sekä vertaisryhmän hyljeksintä. Ensimmäisen vuoden kevään (mittapiste 2) kohdalla ensimmäiselle askelelle lisättiin kontrollimuuttujat, toisella askeleella kontrolloitiin keskeyttämisajatusten edellisen syksyn taso ja kolmannelle askelelle lisättiin selittävät muuttujat. Vastaavasti kolmannen vuoden syksyn (mittapiste 3) keskeyttämisajatusten tasoa tarkasteltiin mallilla, jossa ensimmäiselle askelelle lisättiin kontrollimuuttujat, toiselle askelelle keskeyttämisajatusten taso ensimmäisen vuoden keväällä ja kolmannelle askelelle selittävät muuttujat.

Kolmas tutkimuskysymyksemme oli, onko toisen asteen ensimmäisen vuoden akateemisella kimmoisuudella sekä vertaisryhmän hyväksynnällä ja hyljeksinnällä yhdysvaikutusta koulutuksen keskeyttämisajatusten tasoon ja kehitykseen ensimmäisen vuoden syksystä kolmannen vuoden syksyyn. Akateemisen kimmoisuuden ja vertaisryhmän yhdysvaikutusta keskeyttämisajatuksiin tutkittiin lisäämällä kunkin mittapisteen aiempaan regressiomalliin aiempien askeleiden jälkeen uusi askel, johon lisättiin yhdysvaikutustermi akateeminen kimmoisuus x vertaisryhmän hyväksyntä. Akateemisen kimmoisuuden ja vertaisryhmän hyljeksinnän yhdysvaikutusta puolestaan tutkittiin lisäämällä yhdysvaikutustermi akateeminen kimmoisuus x vertaisryhmän hyljeksintä.

3. TULOKSET

3.1. Kuvailevat tiedot

Kuvailevat tiedot on esitetty taulukossa 1. Taulukosta voi nähdä, että keskeyttämisajatuksissa oli havaittavissa hieman kasvua toisen asteen ensimmäisen vuoden syksystä ensimmäisen vuoden kevääseen ja kolmannen vuoden syksyyn.

Taulukko 1

Toisen asteen koulutuksen keskeyttämisajatusten, vertaisryhmän hyväksynnän ja hyljeksinnän sekä akateemisen kimmoisuuden vaihteluvälit, keskiarvot ja keskihajonnat

	Minimi	Maksimi	ka	kh
1 Keskeyttämisajatuksset 1. lk syksyllä	1,00	5,00	1,74	1,00
2 Keskeyttämisajatuksset 1.lk keväällä	1,00	5,00	1,91	1,11
3 Keskeyttämisajatuksset 3. lk syksyllä	1,00	5,00	1,98	1,16
4 Vertaisryhmän hyväksyntä	-1,80 ^a	3,52 ^a	0,02 ^a	1,00 ^a
5 Vertaisryhmän hyljeksintä	-0,79 ^a	11,18 ^a	0,01 ^a	1,01 ^a
6 Akateeminen kimmoisuus	1,00	5,00	3,55	0,93

Huom. kuvailevat tiedot alkuperäisellä skaalalla (ennen logaritmuunnoksia), a. arvot standardoiduista muuttujista

3.2. Akateemisen kimmoisuuden sekä vertaisryhmän hyväksynnän ja hyljeksinnän yhteydet toisen asteen koulupudokkuusriskiin

Korrelaatiot. Taulukossa 2 on esitetty keskeyttämisajatusten, vertaisryhmän hyväksynnän ja hyljeksinnän sekä akateemisen kimmoisuuden väliset Pearsonin korrelaatiokertoimet. Korrelaatiot osoittivat, että akateemisella kimmoisuudella oli vahva yhteys keskeyttämisajatusten kanssa ensimmäisen vuoden syksyllä ja keväällä. Kolmannen vuoden syksyllä yhteys oli heikko. Mitä enemmän akateemista kimmoisuutta opiskelijoilla oli, sitä vähemmän heillä oli keskeyttämisajatuksia. Vertaisryhmän hyväksyntä korreloi kohtalaisesti ensimmäisen vuoden syksyn ja heikosti kolmannen vuoden syksyn keskeyttämisajatuksiin: vertaisryhmän hyväksynnän lisääntyessä keskeyttämisajatuksia vähenivät. Ensimmäisen vuoden keväällä näiden väliltä ei löytynyt korrelaatiota. Vertaisryhmän hyljeksintä puolestaan ei korreloinut tilastollisesti merkitsevästi keskeyttämisajatusten kanssa missään mittapisteessä. Vertaisryhmän hyljeksintä sen sijaan oli heikossa negatiivisessa yhteydessä akateemiseen kimmoisuuteen – eli mitä enemmän opiskelijaan kohdistui vertaisryhmän hyljeksintää, sitä vähemmän hänellä oli akateemista kimmoisuutta. Muuttujien välillä ei kuitenkaan ollut multikollineaarisuutta.

Taulukko 2

Toisen asteen koulutuksen keskeyttämisajatusten, vertaisryhmän hyväksynnän ja hyljeksinnän sekä akateemisen kimmoisuuden väliset Pearsonin korrelaatiokertoimet

	1	2	3	4	5	6
1 Keskeyttämisajatuksia 1. lk syksyllä	1					
2 Keskeyttämisajatuksia 1.lk keväällä	0,46***	1				
3 Keskeyttämisajatuksia 3. lk syksyllä	0,28***	0,41***	1			
4 Vertaisryhmän hyväksyntä	-0,07**	0,00	-0,09*	1		
5 Vertaisryhmän hyljeksintä	0,03	0,04	0,06	-0,10***	1	
6 Akateeminen kimmoisuus	-0,19***	-0,17***	-0,08*	-0,00	-0,05*	1

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

Regressioanalyysi. Seuraavaksi suoritimme hierarkkisen regressioanalyysin. Regressiomalleja oli yksi kullekin mittapisteelle, ja näillä regressiomalleilla vastattiin sekä ensimmäiseen että toiseen tutkimuskysymykseen. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastelimme ensimmäisen vuoden syksyn akateemisen kimmoisuuden päävaikutusta keskeyttämisajatuksiin kaikissa mittapisteissä ja toisessa tutkimuskysymyksessä ensimmäisen vuoden syksyn vertaisryhmän hyväksynnän ja hyljeksinnän päävaikutuksia keskeyttämisajatuksiin kaikissa mittapisteissä. Kontrolloimme taustamuuttujista opiskelijoiden itseraportoiman koulumenestyksen ja sukupuolen.

Hierarkkisen regressioanalyysin tulokset on esitetty taulukossa 3. Ensimmäisen vuoden syksyn malliin lisättiin ensimmäisellä askeleella kontrollimuuttujat ja toisella askeleella akateeminen kimmoisuus sekä vertaisryhmän hyväksyntä ja hyljeksintä. Muuttujat selittivät yhdessä keskeyttämisajatusten vaihtelusta 4,8 %. Akateemisen kimmoisuuden omavaikutus oli tilastollisesti merkitsevä ($\beta = -.21$, $p < .001$). Toisin sanoen korkeampi akateeminen kimmoisuus oli yhteydessä matalampiin keskeyttämisajatuksiin. Vertaisryhmän hyväksynnällä ja hyljeksinnällä ei puolestaan ollut omavaikutusta keskeyttämisajatuksiin ($p:t > .05$).

Ensimmäisen vuoden kevään kohdalla edelliseen regressiomalliin lisättiin uusi askel. Askeleelle 2 lisättiin keskeyttämisajatuksset ensimmäisen vuoden syksyllä. Kolmannelle askeleelle lisättiin edellisen mittapisteen mallin tapaan akateeminen kimmoisuus, vertaisryhmän hyväksyntä ja vertaisryhmän hyljeksintä. Kyseinen malli selitti keskeyttämisajatusten vaihtelusta 26,2 %. Edellisen mittapisteen keskeyttämisajatusten omavaikutus oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ($\beta = .47$, $p < .001$). Toisin sanoen ensimmäisen vuoden syksyn korkeat keskeyttämisajatuksset ennustivat ensimmäisen vuoden kevään korkeita keskeyttämisajatuksia. Akateemisen kimmoisuuden omavaikutus oli myös tilastollisesti merkitsevä ($\beta = -.10$, $p < .01$). Korkeampi akateeminen kimmoisuus ensimmäisen vuoden syksyllä ennusti siis alhaisempia keskeyttämisajatuksia ensimmäisen vuoden keväällä. Vertaisryhmän hyväksynnän ja hyljeksinnän omavaikutukset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä ($p:t > .05$). Toisin kuin edellisessä mallissa, tässä mallissa sukupuolen omavaikutus ($\beta = -0,08$, $p < .05$) nousi tilastollisesti merkitseväksi: pojilla oli vähemmän keskeyttämisajatuksia ensimmäisen vuoden keväällä kuin tytöillä.

Kolmannen vuoden syksyn regressiomalli oli muilta osin samanlainen kuin edellisen mittapisteen malli, mutta toisella askeleella muuttujana olivat keskeyttämisajatuksset ensimmäisen vuoden keväällä. Kyseinen malli selitti keskeyttämisajatusten vaihtelusta 26,7 %. Edellisistä malleista poiketen akateemisella kimmoisuudella ei ollut tilastollisesti merkitsevää omavaikutusta ($p > .05$). Vertaisryhmän hyväksynnällä ja hyljeksinnällä ei myöskään ollut

tilastollisesti merkitsevää omavaikutusta ($p > .05$). Kuten edellisessä mallissa, sukupuolen omavaikutus oli tilastollisesti merkitsevä ($\beta = -.11, p < .01$). Tämä tarkoittaa, että pojilla oli vähemmän keskeyttämisajatuksia kolmannen vuoden syksyllä kuin tytöillä. Koulumenestyksellä oli tilastollisesti merkitsevää omavaikutusta jokaisessa mittapisteessä ($p < .01$). Korkeampi koulumenestys ennusti vähäisempiä keskeyttämisajatuksia.

Taulukko 3

Regressiotaulukko akateemisen kimmoisuuden, vertaisryhmän hyväksynnän ja hyljeksinnän vaikutuksista toisen asteen koulutuksen keskeyttämisajatuksiin ensimmäisen vuoden syksyllä, ensimmäisen vuoden keväällä ja kolmannen vuoden syksyllä

Mittapiste	Muuttujat	β	ΔR^2	R^2
Ensimmäisen vuoden syksy	Askel 1: Taustamuuttujat		0,01**	0,01**
	1. Koulumenestys	-0,12***		
	2. Sukupuoli	-0,04		
	Askel 2		0,04***	0,05***
	3. Vertaisryhmän hyväksyntä	-0,02		
Ensimmäisen vuoden kevät	4. Vertaisryhmän hyljeksintä	0,03		
	5. Akateeminen kimmoisuus	-0,21***		
	Askel 1: Taustamuuttujat		0,02**	0,01**
	1. Koulumenestys	-0,13**		
	2. Sukupuoli	-0,08*		
	Askel 2		0,24***	0,25***
3. Keskeyttämisajatuksset	0,49***			
Kolmannen vuoden syksy	1.lk/syksy			
	Askel 3		0,01*	0,26***
	4. Vertaisryhmän hyväksyntä	0,05		
	5. Vertaisryhmän hyljeksintä	0,02		
	6. Akateeminen kimmoisuus	-0,10**		
	Askel 1: Taustamuuttujat		0,10***	0,10***
1. Koulumenestys	-0,34***			
2. Sukupuoli	-0,15**			
Askel 2		0,17***	0,26***	
3. Keskeyttämisajatuksset	0,41***			
1.lk/kevät				
Askel 3			0,00	0,26***
4. Vertaisryhmän hyväksyntä	-0,03			
5. Vertaisryhmän hyljeksintä	0,04			
6. Akateeminen kimmoisuus	-0,02			

Huom. β = standardoitu regressiokerroin mallin viimeiseltä askeleelta (kun kaikki mallin muuttujat ovat mukana), ΔR^2 = selitysasteen (R^2) muutos, kun askeleen kaikki muuttujat ovat mukana.

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

3.3. Akateemisen kimmoisuuden sekä vertaisryhmän hyväksynnän ja hyljeksinnän yhdysvaikutukset toisen asteen koulutuksen koulupudokkuusriskiin

Yhdysvaikutukset. Tutkimme kolmannen tutkimuskysymyksen mukaisesti lineaarisella regressioanalyysillä vertaisryhmän hyväksynnän ja akateemisen kimmoisuuden sekä vertaisryhmän hyljeksinnän ja akateemisen kimmoisuuden yhdysvaikutuksia. Tutkimme yhdysvaikutusta kaikilla kolmella mittapisteellä lisäämällä edellä kuvattuihin malleihin muiden muuttujien jälkeen omalle askeleelleen joko yhdysvaikutustermin akateeminen kimmoisuus x vertaisryhmän hyväksyntä tai akateeminen kimmoisuus x vertaisryhmän hyljeksintä. Näillä malleilla vastattiin kolmanteen tutkimuskysymykseen. Kyseiset mallit selittivät vastemuuttujien vaihtelua tilastollisesti merkitsevästi, mutta missään mittapisteessä ei ollut havaittavissa yhdysvaikutuksia ($p > .05$). Yhdysvaikutustermien omavaikutukset (β) vaihtelivat välillä -0,06–0,04.

4. POHDINTA

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, ovatko akateeminen kimmoisuus sekä vertaisryhmän hyväksyntä ja hyljeksintä yhteydessä toisen asteen koulutuksen keskeyttämisajatuksiin. Lisäksi halusimme selvittää, onko niillä yhdysvaikutuksia keskeyttämisajatuksen tasoon ja kehitykseen ensimmäisen vuoden syksystä kolmannen vuoden syksyyn. Ensimmäisenä halusimme selvittää, onko akateemisella kimmoisuudella yhteyttä keskeyttämisajatuksiin. Oletimme (hypoteesi 1), että mitä korkeampi yksilön akateeminen kimmoisuus on, sitä vähemmän hänellä on toisen asteen koulutuksen keskeyttämisajatuksia. Hypoteesi 1 sai osittain tukea, sillä akateeminen kimmoisuus oli yhteydessä toisen asteen koulutuksen keskeyttämisajatuksiin ensimmäisen vuoden syksyllä ja keväällä, mutta ei enää kolmannen vuoden syksyllä. Tämän tuloksen valossa korkeampi akateeminen kimmoisuus on yhteydessä vähäisempiin keskeyttämisajatuksiin. Tietävästi akateemisen kimmoisuuden yhteyttä keskeyttämisajatuksiin ei ole aiemmin tutkittu, joten tämä tulos tuotti uutta tietoa akateemisen kimmoisuuden merkityksestä toisen asteen koulutuksessa pysymistä tukevana tekijänä. Aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa ja teoriassa on esitetty, että akateeminen kimmoisuus auttaa opiskelijaa muun muassa sitoutumaan kouluun (Martin, 2013) ja tukee opiskelijan kyvykkyyden kokemusta (Datu & Yang, 2019). Tämän perusteella oletimme, että

akateemisella kimmoisuudella voi olla yhteyttä myös koulutuksen keskeyttämisajatuksiin, mikä siis osittain toteutui.

Se, ettei yhteyttä kolmannen vuoden syksyllä löytynyt, voi selittyä esimerkiksi sillä, että kolmannella mittapisteellä kyselyyn vastanneiden aiempi koulumenestys oli korkeampi kuin niiden, jotka eivät vastanneet. Korkean akateemisen kimmoisuuden onkin aikaisemmissa tutkimuksissa havaittu olevan yhteydessä parempaan akateemiseen suoriutumiseen (Datu & Yang, 2019). Käänteisesti tämä tarkoittaa, että alhainen akateeminen kimmoisuus on yhteydessä huonompaan akateemiseen suoriutumiseen. Myös kolmannen mittapisteen ajankohdalla voi olla vaikutusta samaamme tulokseen. Kolmannen vuoden syksyn kysely osui COVID-19-pandemian ensimmäiseen vuoteen. Vuonna 2020 varsinkin toisen asteen opiskelijoiden koulutuksen keskeyttäminen lisääntyi (Tilastokeskus, 2022). Voi siis olla, että koulupudokkuusriskissä olleet opiskelijat olivat keskeyttäneet opintonsa, eivätkä täten vastanneet kyselyyn kolmannella mittapisteellä.

Toisena selvitimme, onko vertaisryhmän hyväksynnällä ja hyljeksinnällä yhteyttä keskeyttämisajatuksiin. Oletimme, että mitä enemmän hyljeksintää yksilö kokee vertaisryhmässä, sitä enemmän hänellä on keskeyttämisajatuksia toisen asteen koulutuksen aikana (hypoteesi 2). Hypoteesi 2 ei saanut tukea, sillä regressioanalyysillä tarkasteltuna yhteyttä ei löytynyt missään mittapisteessä. Tulos on vastakkainen aikaisempiin tutkimuksiin nähden, joissa on havaittu vertaisryhmän hyljeksinnän olevan yhteydessä korkeampaan koulupudokkuuteen (Danneel ym., 2019; Farmer ym., 2003). Syynä siihen, ettei vertaisryhmän hyljeksintä ollut yhteydessä keskeyttämisajatuksiin, voi mahdollisesti olla vertaisryhmän hyväksynnän ja hyljeksinnän vuorovaikutus. Opiskelija, jolla on keskeyttämisajatuksia ja joka tulee hyljeksityksi yhdessä ryhmässä, voi tulla samanaikaisesti hyväksytyksi toisessa ryhmässä, jolloin nämä mahdollisesti kumoavat toistensa vaikutukset. Myöskään vertaisryhmän hyväksyntä ei regressioanalyysin mukaan ollut yhteydessä keskeyttämisajatuksiin, vaikka niiden välillä havaittiin kohtalaista korrelaatiota ensimmäisen vuoden syksyllä ja heikkoa korrelaatiota kolmannen vuoden syksyllä. Tähän syynä voi olla edellisen kaltainen kumoava vaikutus. Aiemmin on havaittu vertaisryhmän hyväksynnän voivan toimia sekä koulupudokkuudelta suojaavana että sen riskiä lisäävänä tekijänä (French & Conrad, 2001) juuri edellä mainitusta samanaikaisesta hyväksynnästä ja hyljeksinnästä johtuen.

On myös mahdollista, että kouluun sitoutuneet opiskelijat hyväksyvät muut kouluun sitoutuneet opiskelijat omaan ryhmäänsä, mikä tukee heidän sitoutumistaan (ks. katsaus Juvonen ym., 2012). Vastaavasti on mahdollista, että koulukielteiset opiskelijat, viettävät aikaa

yhdessä ja hyväksyvät toisensa osaksi ryhmää, mikä vähentää heidän sitoutumistaan entisestään (ks. katsaus Juvonen ym., 2012). Näin vertaisryhmän hyväksynnän vaikutus koulupudokkuusriskiin voi jäädä pieneksi, kun hyväksytyt opiskelijat voivat kuulua joko kouluun sitoutuneeseen tai koulukielteiseen ryhmään. Näin ollen voi olla ryhmiä, joissa korkea vertaisryhmän hyväksyntä yhdistyy vähäisiin keskeyttämisajatuksiin, mutta samanaikaisesti voi olla muita ryhmiä, joissa korkea vertaisryhmän hyväksyntä yhdistyy korkeisiin keskeyttämisajatuksiin.

On myös huomioitava, että vertaisryhmän hyväksyntää ja hyljeksintää mitattiin tutkimuksessamme vain toisen asteen koulutuksen ensimmäisen vuoden syksyllä. On mahdollista, että näin varhaisessa vaiheessa koulutusta vertaisryhmän dynamiikka opiskelijoille uudessa oppilaitoksessa on vasta muodostumassa, eikä vielä vaikuta koulupudokkuusriskiin. Lisäksi voi olla, että opiskelijoiden koulun ulkopuoliset vertaissuhteet, kuten vertaissuhteet harrastuksissa, kumoavat koulun vertaissuhteiden vaikutuksen. Aikaisemmassa tutkimuksessa onkin ehdotettu, että opiskelijoiden yhteenkuuluvuuden tarve voisikin täytyä esimerkiksi urheilujoukkueissa (Schmidt ym., 2020) tai koulun ulkopuoliset ystävyysuhteet voisivat auttaa kumoamaan koulun sisäisten ystävien puuttumisesta koituvia seurauksia (ks. katsaus Juvonen, 2012). Vertaisryhmän hyväksyntä esimerkiksi harrastusryhmässä voi mahdollisesti suojata opiskelijaa koulussa tapahtuvalta vertaisryhmän hyljeksinnältä, joka on aiemman tutkimuksen mukaan yhteydessä korkeampaan koulupudokkuusriskiin (Danneel ym., 2019; Farmer ym., 2003). Toisaalta tuloksiin voi vaikuttaa myös se, että katoanalyysi osoitti tutkimukseen osallistuneisiin kohdistuneen enemmän vertaisryhmän hyväksyntää kuin vastaamatta jättäneisiin. On mahdollista, että opiskelijat, joihin kohdistuu enemmän vertaisryhmän hyväksyntää, ovat motivoituneempia vastaamaan kyselyyn. Opiskelijat, joihin kohdistuu vähemmän vertaisryhmän hyväksyntää, eivät ole vastaavasti yhtä motivoituneita vastaamaan. Lisäksi on mahdollista, että vastaamatta jättäneet ovat jo keskeyttäneet opintonsa.

Kolmantena tutkimme, onko akateemisella kimmoisuudella ja vertaisryhmän hyväksynnällä tai akateemisella kimmoisuudella ja vertaisryhmän hyljeksinnällä yhdysvaikutusta keskeyttämisajatuksiin. Tietävästi tätä yhdysvaikutusta ei ole aiemmin tutkittu, joten emme asettaneet siitä hypoteesia. Yhdysvaikutusta ei regressioanalyysin mukaan löytynyt, vaikka vertaisryhmän hyljeksinnällä olikin korrelaatioiden mukaan yhteyttä akateemiseen kimmoisuuteen. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu opiskelijoiden vahvemman vertaisten tuen olevan yhteydessä korkeampaan akateemiseen kimmoisuuteen (Collie ym., 2017a; Lei ym., 2021; Lei ym., 2022). Vahvan akateemisen kimmoisuuden

yhdistettynä runsaaseen vertaisten tukeen on puolestaan todettu heikentävän stressin vaikutusta kouluun sitoutumiseen (af Ursin ym., 2021). Aiemmin on myös havaittu opiskelijoiden perustarpeiden täytymisen yhdessä korkean akateemisen kimmoisuuden kanssa olevan yhteydessä todennäköisesti parempaan kouluun sitoutumiseen (Tarbetsky ym., 2017), joka puolestaan on yhteydessä pienempään koulupudokkuusriskiin (Fall & Roberts, 2012). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan löytynyt vastaavaa yhteyttä, eli esimerkiksi korkea akateeminen kimmoisuus yhdistettynä korkeaan vertaisryhmän hyväksyntään tai matalaan hyljeksintään ei ennustanut matalampia keskeyttämisajatuksia. Lisäksi on mahdollista, että moderaation sijasta vertaisryhmän hyväksynnällä tai hyljeksinnällä on medioivaa vaikutusta akateemisen kimmoisuuden ja keskeyttämisajatusten väliseen yhteyteen. Tätä mahdollista mediaatiota voisikin olla hyödyllistä tutkia jatkossa.

4.1. Tutkimuksemme ansiot

Tutkimuksemme tuotti uutta tietoa akateemisen kimmoisuuden ja vertaisryhmän hyväksynnän ja hyljeksinnän yhteydestä keskeyttämisajatuksiin toisen asteen koulutuksessa, sillä keskeyttämisajatuksia ei tiettävästi ole tutkittu tästä näkökulmasta aiemmin. Asetelma tarjosi monipuolisen lähestymistavan keskeyttämisajatuksiin ja niiden kehitykseen, sillä tarkastelimme sekä yksilö- (akateeminen kimmoisuus) että ympäristötekijöiden (vertaissuhteiden hyväksyntä ja hyljeksintä) suhdetta keskeyttämisajatuksiin. Näin tutkimuksemme pyrki vastaamaan aiemmasta tutkimuskirjallisuudesta esiin nousseeseen tarpeeseen tutkia koulupudokkuusriskiä yksilötekijöiden lisäksi enemmän myös ympäristötekijöiden kautta ja yhdessä niiden kanssa, sekä tuottaa lisää tutkittua tietoa myös mahdollisista koulupudokkuudelta suojaavista tekijöistä (Christle ym., 2007; Lei ym., 2022; Zimmerman, 2013).

Akateeminen kimmoisuus on käsitteenä suhteellisen tuore lisäys opiskeluun liittyvään tutkimukseen (Thomas & Allen, 2021), eikä sitä ole tutkittu Suomessa kovinkaan paljon. Tutkimuksemme vastaa aikaisemmassa tutkimuksessa nousseeseen tarpeeseen saada lisää tietoa akateemisesta kimmoisuudesta (Colmar ym., 2019). Vaikka akateemisella kimmoisuudella on todettu olevan myönteinen vaikutus moniin akateemisiin ja psykologisiin tekijöihin (Datu & Yuen, 2018; Thomas & Allen, 2021), sen yhteyttä nimenomaan keskeyttämisajatuksiin ei tiettävästi ole aiemmin tutkittu. Keskeyttämisajatuksien ovat itsessään uudehko lisäys opiskeluun liittyvässä tutkimuksessa ja aikaisemmassa tutkimuksessa onkin kehoitettu tutkimaan niitä lisää (Frostad ym., 2015). Tutkimuksemme toi siis uutta tietoa

keskeyttämisajatusten yhteydestä akateemiseen kimmoisuuteen, vertaisryhmän hyväksyntään ja hyljeksintään. Tuloksemme osoitti, että akateeminen kimmoisuus ennusti juuri keskeyttämisajatuksia. Tätä tietoa voi siis käyttää hyväksi tulevien tutkimusten muuttujien valinnassa. Keskeyttämisajatuksia on tärkeä tutkia, jotta voidaan tunnistaa tapoja ehkäistä keskeyttämistä ajattelevien opiskelijoiden koulupudokkuutta ennen kuin he varsinaisesti keskeyttävät opintonsa. Tulevissa tutkimuksissa voisikin yhdistää keskeyttämisajatusten tarkastelun todellisen koulupudokkuusmäärän tutkimiseen.

Aikaisemmassa tutkimuksessa on myös noussut esiin tarve tutkia akateemista kimmoisuutta nimenomaan akateemisessa ympäristössä (Colmar ym., 2019). Tämä tutkimus tarjoaa siis arvokasta lisätietoa akateemisesta kimmoisuudesta ja sen merkityksestä toisen asteen koulutuksen kontekstissa. Tässä tutkimuksessa korkean akateemisen kimmoisuuden havaittiin olevan yhteydessä matalampiin keskeyttämisajatuksiin. Tätä tietoa voidaan hyödyntää koulupudokkuusriskin vähentämiseksi. Tulostemme pohjalta voidaan pitää suositeltavana akateemista kimmoisuutta vahvistavien interventioiden sisällyttämistä toisen asteen opintoihin.

Tutkimuksemme etuna voidaan pitää myös laajaa aineistoa ja pitkittäistutkimusasetelmaa. Opiskelijoita osallistui tutkimukseen suuri joukko, ja he edustivat eri toisen asteen oppilaitoksia. Vaikka tutkittavista osa jäi pois tutkimuksen edetessä, viimeiselläkin mittapisteellä tutkimukseen osallistui 689 opiskelijaa. Laajan aineiston ansiosta tuloksia voidaan pitää hyvin yleistettävänä. Monet aiemmista tutkimuksista ovat tutkineet koulupudokkuusriskiä poikkileikkausasetelmalla, eivätkä ole ottaneet huomioon koulupudokkuusriskin dynaamisuutta (Eicher ym., 2014; Lei ym., 2021). Koulupudokkuusriskin kehitystä on tärkeää tutkia pitkittäisasetelman avulla, jotta saadaan tietoa esimerkiksi siitä, milloin riski on suurin ja mihin opintojen vaiheeseen ennaltaehkäiseviä toimenpiteitä on hyvä kohdistaa. Tietävästi akateemisen kimmoisuuden yhteyttä nimenomaan keskeyttämisajatuksiin ei ole aiemmin tutkittu pitkittäisasetelman kautta, joten tämä tutkimus toi arvokasta lisätietoa edellä mainitusta yhteydestä. Pitkittäisasetelman avulla pystyimme tarkastelemaan akateemisen kimmoisuuden roolia keskeyttämisajatusten ennustajana toisen asteen koulutuksen aikana. Tämä tuottaa monipuolisempaa tietoa akateemisen kimmoisuuden vaikutuksesta keskeyttämisajatuksiin kuin poikkileikkausasetelmaa hyödyntäneet tutkimukset.

Tutkimuksemme etuna voidaan pitää myös luotettavia mittareita. Sekä keskeyttämisajatusten että akateemisen kimmoisuuden mittareiden reliabiliteetti oli hyvä. Lisäksi akateemisen kimmoisuuden mittarin on todettu olevan validi koulukontekstissa (Martin & Marsh, 2008b). Tämän lisäksi tietoa kerättiin sekä itsearviointeilla (akateeminen kimmoisuus ja keskeyttämisajatuksien) että vertaisilta (vertaisryhmän hyväksyntä ja

hyljeksintä). Aikaisemmassa tutkimuksessa onkin ehdotettu itsearvioiden yhdistämistä objektiivisempiin arvioihin, kuten vertaisten tai opettajien arvioihin (Lei ym., 2021). Meidän tutkimuksessamme opiskelijoiden itsearviointi olikin yhdistetty juuri vertaisten arvioihin.

4.2. Rajoitukset ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimukseemme liittyy joitakin rajoituksia. Akateemisen kimmoisuuden, vertaisryhmän hyväksynnän ja hyljeksinnän lisäksi olisimme voineet tässä tutkimuksessa valita tarkasteluun monia muitakin tekijöitä, kuten opettajien tuen tai kouluun sitoutumisen, joiden on havaittu suojaavan koulupudokkuudelta (Fall & Roberts, 2012; Frostad ym., 2015). Tässä tutkimuksessa olisimme myös voineet tarkastella motivaatiota ja opiskelijoiden suhteita vanhempiinsa. Motivaation on havaittu olevan yhteydessä akateemiseen kimmoisuuteen (Datu & Yuen, 2018; Martin & Marsh, 2010) sekä vertaissuhteisiin (ks. katsaus Juvonen ym., 2012) ja se on keskeinen myös Ryanin ja Decin (2000) itsemääräämisteorian mukaisten perustarpeiden kannalta. On mahdollista, että motivaatio välittää tutkimiemme muuttujien keskinäistä yhteyttä, ja sen vaikutusta olisikin hyvä tutkia tai kontrolloida se tulevissa tutkimuksissa. Aiemmissä tutkimuksissa on myös saatu viitteitä siitä, että vertaissuhteet eivät vaikuta opiskelijoiden motivaatioon, kun he saavat tukea vanhemmiltaan ja opettajiltaan (Wentzel & Watkins, 2002). Jatkossa olisikin hyvä tutkia lisää motivaation sekä vanhempien ja opettajien tuen että vertaissuhteiden vaikutuksia koulupudokkuusriskiin. Tulevaisuudessa olisi myös mielenkiintoista tutkia lisää, miten vertaissuhteiden eri puolet, kuten lämpimyys ja luokan ilmapiiri vaikuttavat keskeyttämisaatuksiin.

Valitsemiimme muuttujiin ja niiden mittareihin liittyy joitakin rajoituksia. Vaikka mittarit olivat luotettavia, eivät ne silti anna täydellistä kuvaa tutkituista ilmiöistä. Keskeyttämisaatuokset ovat kyllä keskeinen koulupudokkuusriskin mittari (Vasalampi ym., 2018), mutta saadaksemme kattavamman kuvan opiskelijoiden koulupudokkuusriskistä olisimme voineet tarkastella esimerkiksi koulutytytyväisyyttä tai mahdollisten keskeyttämisaatuosten syitä itse keskeyttämisaatuosten ohella. Tutkimuksemme rajoituksena voidaan pitää myös sitä, että emme tutkineet varsinaista koulupudokkuutta. Meillä ei ollut käytössämme tietoa toisen asteen koulutuksen keskeyttäneistä, mikä osaltaan vaikuttaa tuloksista tehtävissä oleviin johtopäätöksiin. Tutkimuksestamme on voinut jäädä pois tärkeää tietoa, kun opintonsa keskeyttäneet opiskelijat eivät enää ole vastanneet kyselyihin. Keskeyttämisaatuosten ja akateemisen kimmoisuuden mittarit perustuivat opiskelijoiden itsearviointeihin. Esimerkiksi haastatteleamalla opettajia ja vanhempia saataisiin vielä

kattavampi kuva näistä ilmiöistä. Vertaisryhmän hyväksyntä ja hyljeksintä puolestaan olivat vertaisten arvioimia, eli emme tässä tutkimuksessa ottaneet huomioon opiskelijan omaa hyväksytyksi tai hyljeksityksi tulemisen kokemusta. Tällä omalla kokemuksella voi niin ikään olla kauaskantoista vaikutusta opiskelijan hyvinvointiin ja tuleviin arvioihin vertaissuhteista (Ladd ym., 2014; Zimmer-Gembeck ym., 2007). Näin oma kokemus saattaisi korostaa vertaisryhmän hyväksynnän tai hyljeksinnän vaikutusta. Esimerkiksi kokemus torjutuksi tulemisesta voi vaikuttaa kielteisesti opiskelijan käsityksiin vertaisistaan (Ladd ym., 2014).

Yhtenä tutkimuksen rajoituksista voidaan pitää myös tutkittavien poisjääntiä tutkimuksesta kahdella jälkimmäisellä mittapisteellä. On mahdollista, että kolmannella mittapisteellä poisjäänteihin on vaikuttanut kyselyn toteuttaminen etänä vallitsevasta COVID-19-pandemiatilanteesta johtuen. Poisjäänteihin liittyen katoanalyysi osoitti, että tutkittavat ja tutkimuksesta pois jääneet opiskelijat erosivat toisistaan sukupuolen, koulumenestyksen ja vertaisryhmän hyväksynnän suhteen. Tytöt vastasivat kyselyyn aktiivisemmin kuin pojat. Tällä voi olla vaikutusta esimerkiksi havaittuihin keskeyttämisajatusten tasoihin, sillä poikien koulupudokkuusriski on tyttöjä suurempi (Ripamonti, 2017). Tutkittavien ja tutkimuksesta pois jääneiden välillä oli eroja sukupuolen lisäksi myös koulumenestyksen ja vertaisryhmän hyväksynnän osalta. Koulumenestys oli alhaisempi niillä, jotka eivät olleet vastanneet kyselyyn. Lisäksi vastaajiin kohdistui enemmän vertaisryhmän hyväksyntää kuin niihin opiskelijoihin, jotka eivät olleet vastanneet. On mahdollista, että vähemmän hyväksyntää kokeneet opiskelijat ovat kolmantena vuonna jo keskeyttäneet opintonsa, eivätkä näin ollen ole enää vastaamassa kyselyyn. Päinvastaisesti voi olla, että enemmän hyväksyntää kokeneet opiskelijat ovat sitoutuneempia koulunkäyntiin ja näin ollen motivoituneempia vastaamaan kyselyyn.

Tässä tutkimuksessa tarkastelimme akateemisen kimmoisuuden ja vertaisryhmän hyväksynnän ja hyljeksinnän yhteyttä keskeyttämisajatuksiin yleisellä, ei-kliinisellä otoksella, sillä olimme kiinnostuneita suuremmasta, yleisesti hyvinvoivasta opiskelijajoukosta. Tulevaisuudessa voisi olla mielekäästä tutkia näiden muuttujien vaikutusta keskeyttämisajatuksiin myös kliinisillä otoksilla tai erityisryhmillä. Tässä tutkimuksessa emme myöskään tarkastelleet eri toisen asteen oppilaitoksia erikseen, mitä voidaan pitää tutkimuksemme rajoituksena. Aiemmin on huomattu ammattikoulutuksen keskeyttämisprosenttien olevan suurempia kuin lukiokoulutuksessa (Suomen virallinen tilasto, 2022b). Olisikin mielenkiintoista tietää, onko esimerkiksi lukion ja ammattikoulun välillä eroja siinä, miten akateeminen kimmoisuus ja vertaisryhmän hyväksyntä ja hyljeksintä vaikuttavat koulutuksen keskeyttämisajatuksiin. Lisäksi olisi kiinnostavaa tarkastella myös sukupuolten

välisiä eroja. Tuloksia tarkasteltaessa on syytä ottaa huomioon myös se, että tässä tutkimuksessa käytössämme oli suomalainen aineisto, kun taas suurin osa käsittelemistämme aiemmista tutkimuksista ja tutkimuskirjallisuudesta perustui ulkomailla tuotettuun aineistoon. Näin ollen esimerkiksi kulttuurien ja koulutusjärjestelmien erot voivat vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen.

4.3. Johtopäätökset ja sovellusmahdollisuudet

Akateemisten takaiskujen tehokas hallinta estää arkipäivän takaiskujen kehittymisen vakavammiiksi oppimiseen liittyviksi ongelmiksi (Putwain ym., 2020). Akateemista kimmoisuutta on mahdollista lisätä harjoittelemalla, esimerkiksi hyväksymis- ja omistautumisterapiaan pohjaavan intervention avulla (Puolakanaho ym., 2018). Interventiot voivat esimerkiksi keskittyä tunnetaitojen ja tunneälyn kehittämiseen (Thomas & Allen, 2021) tai psykologisen joustavuuden kehittämiseen (Puolakanaho ym., 2018). Interventioilla pyritään kasvattamaan opiskelijan kouluun sitoutumista, mikä nähdään koulupudokkuuden kääntöpuolena (Christenson & Thurlow, 2004). Näin ollen on mielekästä tutkia akateemista kimmoisuutta ja sen vaikutuksia, jotta näitä toimiviksi todettuja interventioita osataan kohdentaa paremmin ja näin mahdollisesti pienentää riskiä koulupudokkuudelle. Martin ja Marsh (2020) painottavat, että interventioiden on syytä keskittyä akateemisen kimmoisuuden harjoittamiseen, sillä korkea akateeminen kimmoisuus ennustaa vähäisempää akateemisten vastoinkäymisten määrää. Tässä tutkimuksessa korkean akateemisen kimmoisuuden havaittiin olevan yhteydessä matalampiin keskeyttämisajatuksiin toisen asteen koulutuksen ensimmäisen vuoden syksyllä ja keväällä, mutta ei enää kolmannen vuoden syksyllä. Näin ollen suosittelemme, että interventioita voitaisiin kohdentaa erityisesti toisen asteen koulutuksen alkuvaiheeseen.

Koulupudokkuudella on merkittäviä vaikutuksia paitsi yksilöön myös yhteiskuntaan, joten ennaltaehkäisemällä koulupudokkuusriskiä on mahdollista saavuttaa merkittäviä hyötyjä. Myös nuoriin yhä varhaisemmassa vaiheessa kohdistuvien kasvavien koulutus- ja uravalintapaineiden ja laajentuneen oppivelvollisuuden näkökulmasta on hyödyllistä tunnistaa tekijöitä, jotka vaikuttavat koulusuoriutumiseen ja nuorten koulutuksessa pysymiseen. Akateemisen kimmoisuuden lisääminen ja vertaissuhteiden tukeminen voisi auttaa tässä tavoitteessa. Akateemisen kimmoisuuden ja vertaisryhmän hyväksynnän lisääminen sekä vertaisryhmän hyljeksinnän ehkäiseminen voisi tarjota opiskelijoille työkaluja, joilla selvitä akateemisista vastoinkäymisistä ja siten ehkäistä koulutuksen keskeyttämistä.

5. LÄHTEET

- Akyeampong, A.K., Djangmah, J., Oduro, A., Seidu, A., Hunt, F., 2007. Access to Basic Education in Ghana: The Evidence and the Issues. CREATE Country Analytic Review. University of Sussex, Brighton.
- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Girelli, L., Lucidi, F., Biasi, V., Leone, L., Cozzolino, M. & Manganelli, S. (2019). Relationships between sociocultural factors (gender, immigrant and socioeconomic background), peer relatedness and positive affect in adolescents. *Journal of adolescence*, 76, 99–108.
- Alivernini, F. & Lucidi, F. (2011). Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *The Journal of educational research (Washington, D.C.)*, 104(4), 241–252. <https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Ananga, E. D. (2011). Typology of school dropout: The dimensions and dynamics of dropout in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 31(4), 374–381.
- Aydın, G. & Michou, A. (2020). Self-determined motivation and academic buoyancy as predictors of achievement in normative settings. *British journal of educational psychology*, 90(4), 964–980. <https://doi.org/10.1111/bjep.12338>
- Bianchi, D., Cavicchiolo, E., Lucidi, F., Manganelli, S., Girelli, L., Chirico, A. & Alivernini, F. (2021). School Dropout Intention and Self-esteem in Immigrant and Native Students Living in Poverty: The Protective Role of Peer Acceptance at School. *School mental health*, 13(2), 266–278. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09410-4>
- Boylan, R. L., & Renzulli, L. (2017). Routes and reasons out, paths back: The influence of push and pull reasons for leaving school on students' school reengagement. *Youth & Society*, 49(1), 46–71.
- Brekke, I. (2014). Long-term labour market consequences of dropping out of upper secondary school: Minority disadvantages? *Acta sociologica*, 57(1), 25–39. <https://doi.org/10.1177/0001699313495056>

- Choe, D. (2021). Longitudinal relationships amongst child neglect, social relationships, and school dropout risk for culturally and linguistically diverse adolescents. *Child abuse & neglect*, 112, 104891. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104891>
- Christenson, S. L., Sinclair, M. F., Lehr, C. A. & Godber, Y. (2001). Promoting Successful School Completion: Critical Conceptual and Methodological Guidelines. *School psychology quarterly*, 16(4), 468–484. <https://doi.org/10.1521/scpq.16.4.468.19898>
- Christenson, S. L. & Thurlow, M. L. (2004). School Dropouts: Prevention Considerations, Interventions, and Challenges. *Current directions in psychological science : a journal of the American Psychological Society*, 13(1), 36–39. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01301010.x>
- Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, C. M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special education*, 28(6), 325–339.
- Collie, R. J., Martin, A. J., Malmberg, L. E., Hall, J., & Ginns, P. (2015). Academic buoyancy, student’s achievement, and the linking role of control: a cross-lagged analysis of high school students. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 113–130 <https://doi.org/10.1111/bjep.12066>
- Collie, R. J., Martin, A. J., Bottrell, D., Armstrong, D., Ungar, M. & Liebenberg, L. (2017a). Social support, academic adversity and academic buoyancy: A person-centred analysis and implications for academic outcomes. *Educational psychology (Dorchester-on-Thames)*, 37(5), 550–564. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1127330>
- Collie, R. J., Ginns, P., Martin, A. J. & Papworth, B. (2017b). Academic buoyancy mediates academic anxiety's effects on learning strategies: An investigation of English- and Chinese-speaking Australian students. *Educational psychology (Dorchester-on-Thames)*, 37(8), 947–964. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1291910>
- Colmar, S., Liem, G. A. D., Connor, J. & Martin, A. J. (2019). Exploring the relationships between academic buoyancy, academic self-concept, and academic performance: A study of mathematics and reading among primary school students. *Educational psychology (Dorchester-on-Thames)*, 39(8), 1068–1089. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1617409>

- Cox, A., Duncheon, N., & McDavid, L. (2009). Peers and teachers as sources of relatedness perceptions, motivation, and affective responses in physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 80(4), 765–773.
- Danneel, S., Colpin, H., Goossens, L., Engels, M., Leeuwen, K. V., Noortgate, W. V. D. & Verschueren, K. (2019). Emotional School Engagement and Global Self-Esteem in Adolescents: Genetic Susceptibility to Peer Acceptance and Rejection. *Merrill-Palmer Quarterly*, 65(2), 158–182. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.65.2.0158>
- Datu, J. A. D. & Yang, W. (2018). Psychometric Validity and Gender Invariance of the Academic Buoyancy Scale in the Philippines: A Construct Validation Approach. *Journal of psychoeducational assessment*, 36(3), 278–283. <https://doi.org/10.1177/0734282916674423>
- Datu, J. A. D. & Yang, W. (2019). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among filipino high school students. *Current psychology (New Brunswick, N.J.)*, 40(8), 3958–3965. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00358-y>
- Datu, J. A. D. & Yuen, M. (2018). Predictors and Consequences of Academic Buoyancy: A Review of Literature with Implications for Educational Psychological Research and Practice. *Contemporary school psychology*, 22(3), 207–212. <https://doi.org/10.1007/s40688-018-0185-y>
- 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(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dekkers, H. & Claassen, A. (2001). Dropouts - disadvantaged by definition? A study of the perspective of very early school leavers. *Studies in educational evaluation*, 27(4), 341–354. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00034-7](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00034-7)
- Eicher, V., Staerklé, C. & Clémence, A. (2014). I want to quit education: A longitudinal study of stress and optimism as predictors of school dropout intention. *Journal of adolescence* (London, England.), 37(7), 1021–1030. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.07.007>
- Englund, M. M., Egeland, B., & Collins, W. A. (2008). Exceptions to high school dropout predictions in a low-income sample: Do adults make a difference?. *The Journal of social issues*, 64(1), 77.

- Eurostat. (2015). Quality of life in Europe - facts and views. Eurostat. Luxembourg.
Saatavissa:
<http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/6856423/KS-05-14-073-EN-N/742ace45-4085-4dac-9e2e-9ed7e9501f23>
- Eurostat Statistics Explained (2021a). Early leavers from education and training [verkkojulkaisu]. Viitattu 18.4.2022 https://www.google.com/url?q=https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title%3DEarly_leavers_from_education_and_training&sa=D&source=docs&ust=1650281573080750&usg=AOvVaw3fDnk6IVS4nCqhbbzYkmHM
- Eurostat (2021b) Key figures on Europe - 2021 edition. Luxembourg: INFORMA s.à r.l. doi: 10.2785/290762
- Fall, A. & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of adolescence* (London, England.), 35(4), 787–798.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Farmer, T. W., Estell, D. B., Leung, M., Trott, H., Bishop, J. & Cairns, B. D. (2003). Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout: An examination of aggressive and popular group types. *Journal of school psychology*, 41(3), 217–232.
[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00046-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00046-3)
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P., & Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European journal of psychology of education*, 28(2), 563–583.
- French, D. C. & Conrad, J. (2001). School Dropout as Predicted by Peer Rejection and Antisocial Behavior. *Journal of research on adolescence*, 11(3), 225–244.
<https://doi.org/10.1111/1532-7795.00011>
- Frostad, P., Pijl, S. J. & Mjaavatn, P. E. (2015). 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(1), 110–122.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904420>

- Gempp, R. & González-Carrasco, M. (2021). Peer Relatedness, School Satisfaction, and Life Satisfaction in Early Adolescence: A Non-recursive Model. *Frontiers in psychology*, 12, 641714. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641714>
- Gifford-Smith, M. E. & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of school psychology*, 41(4), 235–284. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7)
- Granziera, H., Liem, G. A. D., Chong, W. H., Martin, A. J., Collie, R. J., Bishop, M. & Tynan, L. (2022). The role of teachers' instrumental and emotional support in students' academic buoyancy, engagement, and academic skills: A study of high school and elementary school students in different national contexts. *Learning and instruction*, 80. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101619>
- Gubbels, J., van der Put, C. & Assink, M. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *Journal of youth and adolescence*, 48(9), 1637–1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>
- Hammack, F. M. (1986). Large school systems' dropout reports: An analysis of definitions, procedures, and findings. *Teachers College Record*, 87(3), 324–341.
- Hoferichter, F., Hirvonen, R. & Kiuru, N. (2021). The development of school well-being in secondary school: High academic buoyancy and supportive class- and school climate as buffers. *Learning and instruction*, 71, 101377. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101377>
- Hunt, F. (2008). Dropping Out from School: A Cross Country Review of the Literature. *Create Pathways to Access. Research Monograph*, No. 16.
- Juvonen, J., Espinoza, G., Knifsend, C. (2012). The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. Teoksessa: Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C. (toimittanut). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_18
- Karimi, S. & Sotoodeh, B. (2020). The mediating role of intrinsic motivation in the relationship between basic psychological needs satisfaction and academic engagement in

agriculture students. *Teaching in higher education*, 25(8), 959–975.

<https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1623775>

Kiuru, N. & Ahonen, T. (2017–) TIKAPUU 2 – Yläkoulusta toisen asteen opintoihin.

Jyväskylän yliopisto. www.jyu.fi/psychology/tikapuu

Ladd, G. W., Ettekal, I., Kochenderfer-Ladd, B., Rudolph, K. D. & Andrews, R. K. (2014).

Relations Among Chronic Peer Group Rejection, Maladaptive Behavioral Dispositions, and Early Adolescents' Peer Perceptions. *Child development*, 85(3), 971–988.

<https://doi.org/10.1111/cdev.12214>

Lamb, S., & Markussen, E. (2011). School dropout and completion: An international perspective. *In School dropout and completion*, 1-18. Springer, Dordrecht.

Lei, H., Cui, Y. & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social behavior and personality*, 46(3), 517–528.

<https://doi.org/10.2224/sbp.7054>

Lei, W., Wang, X., Dai, D. Y., Guo, X., Xiang, S., & Hu, W. (2022). Academic self-efficacy and academic performance among high school students: A moderated mediation model of academic buoyancy and social support. *Psychology in the Schools*, 59(5), 885–899.

Lei W., Zhang H., Deng W., Wang H., Shao F. & Hu W. (2021). Academic self-efficacy and test anxiety in high school students: A conditional process model of academic buoyancy and peer support. *School Psychology International*. August 2021.

doi:10.1177/01430343211039265

Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring ‘everyday’ and ‘classic’ resilience in the face of academic adversity. *School psychology international*, 34(5), 488–500. <https://doi.org/10.1177/0143034312472759>

Martin, A. J. (2014). The Role of ADHD in Academic Adversity: Disentangling ADHD Effects From Other Personal and Contextual Factors. *School psychology quarterly*, 29(4), 395–408.

<https://doi.org/10.1037/spq000069>

- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008a). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, 46(1), 53–83. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2008b). Workplace and academic buoyancy: Psychometric assessment and construct : validity amongst school personnel and students. *Journal of psychoeducational assessment*, 26(2), 168–184. <https://doi.org/10.1177/0734282907313767>
- Martin, A. J. & Marsh, H. W. (2020). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. *International journal of behavioral development*, 44(4), 301–312. <https://doi.org/10.1177/0165025419885027>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133–144.
- Nurmi (2015). Nuoruus. Teoksessa Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. Ihmisen psykologinen kehitys (5. uud. p.). PS-kustannus.
- Puolakanaho, A., Lappalainen, R., Lappalainen, P., Muotka, J. S., Hirvonen, R., Eklund, K. M., Ahonen, T. P. S. & Kiuru, N. (2018). Reducing Stress and Enhancing Academic Buoyancy among Adolescents Using a Brief Web-based Program Based on Acceptance and Commitment Therapy: A Randomized Controlled Trial. *Journal of youth and adolescence*, 48(2), 287–305. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0973-8>
- Putwain, D. W., Gallard, D. & Beaumont, J. (2020). Academic buoyancy protects achievement against minor academic adversities. *Learning and individual differences*, 83–84. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101936>
- Ripamonti, E. (2017). Risk Factors for Dropping out of High School: A Review of Contemporary, International Empirical Research. *Adolescent research review*, 3(3), 321–338. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0075-y>

- Rohinsa, M., Cahyadi, S., Djunaidi, A., & Iskandar, T. Z. (2020). Effect of parent support on engagement through need satisfaction and academic buoyancy. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(6), 144–153. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3987593>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860.
- Schmidt, A., Neubauer, A. B., Dirk, J. & Schmiedek, F. (2020). The Bright and the Dark Side of Peer Relationships: Differential Effects of Relatedness Satisfaction and Frustration at School on Affective Well-Being in Children's Daily Lives. *Developmental psychology*, 56(8), 1532–1546. <https://doi.org/10.1037/dev0000997>
- Skinner, E. A., Graham, J. P., Brule, H., Rickert, N. & Kindermann, T. A. (2020). “I get knocked down but I get up again”: Integrative frameworks for studying the development of motivational resilience in school. *International journal of behavioral development*, 44(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/0165025420924122>
- Staff, J. & Kreager, D. A. (2008). Too Cool for School? Violence, Peer Status and High School Dropout. *Social forces*, 87(1), 445–471. <https://doi.org/10.1353/sof.0.0068>
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2019). Koulutukseen hakeutuminen [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-4500. 2019, Liitetaulukko 1. Peruskoulun 9. luokan päättäneiden välitön sijoittuminen jatko-opintoihin 2010–2019. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 5.4.2022].
Saantitapa:
http://www.stat.fi/til/khak/2019/khak_2019_2020-12-10_tau_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2022a). Väestö pääasiallisen toiminnan, kielen, ammattiaseman, sukupuolen, iän ja vuoden mukaan, 2000–2020. Haettu 17.3.2022 osoitteesta
https://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_vrm_tyokay/statfin_tyokay_pxt_115g.px/table/tableViewLayout1/

- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2022b). Koulutuksen keskeyttäminen - Lukiokoulutuksessa, ammatillisessa koulutuksessa, ammattikorkeakoulutuksessa ja yliopistokoulutuksessa keskeyttäminen, 2019/2020. Haettu 15.5.2022 osoitteesta https://pxweb2.stat.fi/PxWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_kkesk/statfin_kkesk_pxt_13f8.px/table/tableViewLayout1/.
- Tarbetsky, A.L., Martin, A.J., Collie, R.J. (2017). Social and Emotional Learning, Social and Emotional Competence, and Students' Academic Outcomes: The Roles of Psychological Need Satisfaction, Adaptability, and Buoyancy. Teoksessa: Frydenberg, E., Martin, A., Collie, R. (eds) Social and Emotional Learning in Australia and the Asia-Pacific. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_2
- Taylor, G., Lokes, N., Gagnon, H., Kwan, L. & Koestner, R. (2012). Need satisfaction, work-school interference and school dropout: An application of self-determination theory. *British journal of educational psychology*, 82(4), 622–646. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02050.x>
- Thomas, C. L. & Allen, K. (2021). Driving engagement: Investigating the influence of emotional intelligence and academic buoyancy on student engagement. *Journal of further and higher education*, 45(1), 107–119. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1741520>
- Tilastokeskus (2022). Opintojen keskeyttäminen lisääntyi ja valmistuminen hidastui toisen asteen koulutuksessa koronavuonna 2020. Haettu 15.5.2022 osoitteesta <https://tilastokeskus.fi/uutinen/opintojen-keskeyttaminen-lisaantyi-ja-valmistuminen-hidastui-toisen-asteen-koulutuksessa-koronavuonna-2020>
- Townsend, L., Flisher, A. J. & King, G. (2007). A Systematic Review of the Relationship between High School Dropout and Substance Use. *Clinical child and family psychology review*, 10(4), 295–317. <https://doi.org/10.1007/s10567-007-0023-7>
- af Ursin, P., Järvinen, T. & Pihlaja, P. (2021). The Role of Academic Buoyancy and Social Support in Mediating Associations Between Academic Stress and School Engagement in Finnish Primary School Children. *Scandinavian journal of educational research*, 65(4), 661–675. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739135>
- Vasalampi, K., Kiuru, N. & Salmela-Aro, K. (2018). The role of a supportive interpersonal environment and education-related goal motivation during the transition beyond upper

secondary education. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 110–119.
doi:10.1016/j.cedpsych.2018.09.001

Véronneau, M. H., Trempe, S. C., & Paiva, A. O. (2014). Risk and protection factors in the peer context: how do other children contribute to the psychosocial adjustment of the adolescent?. *Ciência & saúde coletiva*, 19, 695–705.

de Vries, M. & Wolbers, M. (2005). Non-standard employment relations and wages among school leavers in the Netherlands. *Work, employment and society*, 19(3), 503–525.
<https://doi.org/10.1177/0950017005055668>

Wentzel, K. R., Jablansky, S. & Scalise, N. R. (2018). Do Friendships Afford Academic Benefits? A Meta-analytic Study. *Educational psychology review*, 30(4), 1241–1267.
<https://doi.org/10.1007/s10648-018-9447-5>

Wentzel, K. R. & Watkins, D. E. (2002). Peer Relationships and Collaborative Learning as Contexts for Academic Enablers. *School psychology review*, 31(3), 366–377.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086161>

Zarra-Nezhad, M., Moazami-Goodarzi, A., Aunola, K., Nurmi, J., Kiuru, N. & Lerkkanen, M. (2019). Supportive Parenting Buffers the Effects of Low Peer Acceptance on Children's Internalizing Problem Behaviors. *Child & youth care forum*, 48(6), 865–887. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09510-y>

Zimmer-Gembeck, M. I., Hunter, T. A. & Pronk, R. (2007). A model of behaviors, peer relations and depression: Perceived social acceptance as a mediator and the divergence of perceptions. *Journal of social and clinical psychology*, 26(3), 273–302.
<https://doi.org/10.1521/jscp.2007.26.3.273>

Zimmerman, M. A. (2013). Resiliency theory: a strengths-based approach to research and practice for adolescent health. *Health Educ. Behav.* 40, 381–383.
doi: 10.1177/1090198113493782