

**Peruskoulukokemusten yhteys tulevaisuuden
hyvinvointiin ja syrjäytymisriskiin**

Aino Pitkänen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2023
Opettajankoulutuslaitos
Ohjausalan koulutus
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pitkänen Aino. Peruskoulukokemusten yhteys tulevaisuuden hyvinvointiin ja syrjäytymisriskiin. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 83 sivua.

Nuoren koulussa tapahtuvalla elämällä on suuri vaikutus nuoren hyvinvointiin, elämään tyytyväisyyteen ja tulevaisuuden suunnitelmiin (OECD, 2017, s. 19). Työn tavoitteena on tutkia yhteyksiä sosiaaliseen kouluympäristöön liittyvien peruskoulukokemusten ja tulevaisuuden hyvinvointiin, yhteiskuntaan kuulumisen kokemukseen, opiskeluun ja työhön liittyvien haasteiden välillä.

Aineistona toimi vuoden 2017 koulutusteemainen puhelinhaastatteluina kerätty Nuorisobarometri (n = 1902). Analyysit tehtiin tilastollisin menetelmin. Analyysimenetelminä käytettiin faktorianalyysiä, reliabiliteettianalyysiä, korrelaatiokertoimia, klusterianalyysiä sekä riippumattomien otosten t-testiä. Vastauksien menneisyyden peruskoulukokemuksista muodostettiin uudet muuttujat "Vertaussuhteet ja kuuluminen" sekä "Opettajien toiminta", joiden lisäksi tutkittiin myös itsenäisesti vertaisten kiusaamisen uhriksi joutumisen yhteyksiä myöhempään elämään.

Kaikki tarkastellut peruskoulukokemukset olivat yhteydessä mm. vastaushetken subjektiiviseen hyvinvointiin, työttömyyteen, myöhempien opintojen keskeyttämiseen sekä siihen, että keskeyttämiseen yhdistyi monia syitä sekä vastaushetken matala hyvinvoinnin ja yhteiskuntaan kuulumisen kokemus. Vahvimmat yhteydet oli Vertaussuhteilla ja kuulumisella, joka sisälsi kiusatuksi joutumisen. Tulokset vahvistavat käsitystä peruskoulukokemusten yhteyksistä kasaantuviin työhön ja opintoihin yhdistyviin haasteisiin myöhemmin elämässä sekä mahdolliseen syrjäytymisriskiin. Oleellista on kohdistaa huomio kaikkien oppilaiden kouluhyvinvointiin, ymmärryksen lisäämiseen peruskoulukokemusten vaikutuksista sekä luotettavien mittareiden kehittämiseen.

Asiasanat: peruskoulukokemukset, syrjäytymisriski, subjektiivinen hyvinvointi, kouluhyvinvointi, koulukiusaaminen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 NUORTEN HYVINVOINTI JA SYRJÄYTYMINEN	8
2.1 Syrjäytyminen ja sen ehkäisy	8
2.2 Syrjäytyminen ja koulutus	9
2.3 Hyvinvoinnin mittaaminen.....	11
2.4 Suomalaisnuorten kouluhyvinvointi	12
3 SOSIAALISTEN KOULUKOKEMUSTEN YHTEYDET MYÖHEMPÄÄN ELÄMÄÄN	15
3.1 Kiusaaminen	18
3.2 Yksinäisyys	19
3.3 Opettaja-oppilassuhde	20
3.4 Koulun ilmapiiri.....	22
3.5 Koulun ilmapiiri intervention kohteena.....	24
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
4.1 Tutkimushypoteesit.....	26
4.2 Tutkimusaineisto.....	28
4.3 Tilastollinen tutkimus ja analyysimenetelmät.....	33
5 AINEISTON ANALYYSI JA TULOKSET	40
5.1 Peruskoulukokemusten yhteydet kokemuksiin hyvinvoinnista ja yhteiskuntaan kuulumisesta	40
5.2 Peruskoulukokemusten yhteydet opintojen keskeyttämisen syihin.....	46
5.3 Peruskoulukokemukset eri ryhmissä.....	50

5.3.1	Työn ja opintojen ulkopuolella olevien peruskoulukokemukset.....	52
5.3.2	Opinnot keskeyttäneiden nuorten peruskoulukokemukset	54
5.4	Tulokset.....	56
6	POHDINTA.....	59
6.1	Tulosten tarkastelu	59
6.2	Tutkimuksen arviointi.....	62
6.3	Johtopäätökset	66
	LÄHTEET	70
	LIITTEET	74

1 JOHDANTO

Alkuperäisenä ajatuksenani oli gradussa lähteä tarkastelemaan, miten peruskoulu koko kouluikäisen väestön tavoittavana järjestelmänä voisi entistä paremmin tukea kaikkien nuorten hyvinvointia ja kykyä rakentaa hyvää elämää sekä ennaltaehkäistä elämänkulkuun kielteisesti vaikuttavia asioita, kuten syrjäytymistä. Nuorten hyvinvoinnin vahvistaminen ja syrjäytymisen ehkäisy ovat olleet pitkään ajankohtaisia puheen- ja huolenaiheina. Esimerkiksi vuoden 2017 nuorisobarometrin julkistamistilaisuudessa Rautopuro (2018) esitti barometrissa erottuvan joukon nuoria, jotka selviävät entistä heikommin koulujärjestelmässä sekä ovat samaan aikaan yhteiskunnan kannalta entistä haastavammassa tilanteessa sekä riskissä syrjäytyä.

Aineiston valinnan myötä työn aiheeksi muodostui yhteyksien tutkiminen sosiaalisten peruskoulukokemusten sekä työhön, opintoihin ja hyvinvointiin liittyvien tulevaisuuden haasteiden välillä. Aihetta lähestytään työssä koulun tuottamien tai mahdollistamien kielteisten kokemusten näkökulmasta. On oletettavaa, että peruskouluun liittyy monilla niin myönteisiä kuin kielteisiäkin kokemuksia. Mielestäni tärkeää on tutkia aihetta monipuolisesti ja tuoda esiin myös vähemmistössä olevat tai poikkeavat kokemukset. Koska asioiden vallitsevaan tilaan helposti totutaan, kriittinen näkökulma voi olla tarpeellinen epäkohtien tunnistamisessa ja näkyväksi tekemisessä. Yhteyksien ja vaikutusten selvittäminen tekee mahdolliseksi muutosten tarpeen havaitsemisen ja niiden aikaansaamisen sekä toimivien strategioiden kehittämisen.

Merikukan, Ristikarin ja Kiilakosken (2019) mukaan koulukulttuurin rakentaminen ja ennaltaehkäisy ovat hyvinvointityön oleellisia osia ja heidän mielestään nuoriso- ja koulutuspoliittinen keskustelu tarvitsisivat enemmän peruskoulun sisäistä näkökulmaa. Esimerkiksi koulutustason tekijöiden yhteydestä lyhyeen koulutuspolkuun tiedetään heidän mukaansa vähäisesti. Lisäksi Hotulainen, Rimpelä ja Hautamäki kollegoineen (2016) esittävät, että niin käytännön toiminnassa kuin tutkimuksessakin kouluikäisten hyvinvointia ja oppimista on

usein käsitelty erillisinä osa-alueina. Kuitenkin OECD:n (2017, s. 19) PISA:n hyvinvointituloksia käsittelevässä raportissa todetaan, että nuoren koulussa tapahtuvalla elämällä on suuri vaikutus nuorten hyvinvointiin, elämään tyytyväisyyteen ja tulevaisuuden suunnitelmiin. Kouluhyvinvointi olisikin mahdollisesti syytä nostaa näkyvämmälle paikalle lasten ja nuorten hyvinvoinnista ja syrjäytymisestä puhuttaessa.

Hiilamon, Sariaslanin ja Aaltosen (2022) mukaan syrjäytymistä on tutkittu viime vuosina runsaasti, ja sen motivaationa olevan usein inhimillisen kärsimyksen vähentämisen rinnalla yhteiskunnan maksutaakan keventäminen. Itse ajatellen kysymyksen peruskoulun kehittämisestä olevan ennen kaikkea eettinen. Mahdollisimman tehokkaasti syrjäytymistä ehkäisevän, yhdenvertaisuutta ja hyvinvointia vahvistavan ja hyvää tulevaisuutta tukevan peruskoulun rakentaminen on tärkeää erityisesti nuorten ja tulevien sukupolvien sekä yhteiskunnallisesta näkökulmasta toimivan ja oikeudenmukaisen yhteiskunnan vuoksi. Toki se on myös taloudellisesta näkökulmasta kannattavaa. Esimerkiksi Dienerin ja Ryanin (2009) mielestä yksilön etujen lisäksi korkea subjektiivinen hyvinvointi vahvistaa myös yhteiskunnan toimintaa, ja heidän mielestään esimerkiksi julkisessa päätöksenteossa tulisi hyödyntää selvityksiä väestön hyvinvoinnista.

Pekkarisen ja Myllyniemen (2017) toimittamassa vuoden 2017 Nuorisobarometrin julkaisussa *Opin polut ja pientareet*, Pulkkinen, Rautopuro ja Välijärvi (2017, s. 130) havaitsivat perheen sosioekonomisen taustan heijastuvan kielteisesti nuoren sosiaaliseen hyvinvointiin peruskoulussa sekä myös myöhempään elämään tyytyväisyyteen. Myllyniemen ja Kiilakosken (2017) laatimassa barometrin tilasto-osiossa monet peruskoulukokemuksia mittaavat muuttajat yhdistettiin nuorten myöhempään elämään tyytyväisyyteen, tyytyväisyyteen ihmissuhteita kohtaan sekä myöhempään kouluttautumiseen. Merkitystä oli esimerkiksi sillä, oliko nuori kokenut peruskoulussa itsensä kouluyhteisön jäseneksi, ystävien saamisen helpoksi, opettajat oikeudenmukaisiksi, koulunkäynnin mukavaksi tai oliko hän joutunut vertaisten kiusaamisen uhriksi tai kiusannut itse muita. Esimerkiksi kiusaamisen uhriksi joutuneet olivat myöhemmin elämässä muita tyytymättömämpiä ihmissuhteisiinsa sekä riskissä jäädä kokonaan koulutuksen ulkopuolelle. (Myllyniemi & Kiilakoski, 2017, s. 24–25, 99–101.)

Tässä työssä jatkamalla barometrissa mitattujen muuttujien tarkastelua pyrkimyksenä on syventää käsitystä menneiden sosiaaliseen kouluympäristöön liittyvien peruskoulukokemusten yhteyksistä myöhempään hyvinvointiin, yhteiskuntaan kuulumisen kokemukseen sekä opiskelu- ja työtilanteeseen, ja siten erilaisten haasteiden kasaantumiseen. Tutkimuksessa etsitään vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- 1) Ovatko sosiaaliseen kouluympäristöön liittyvät peruskoulukokemukset yhteydessä vastaajan myöhempään hyvinvointiin ja yhteiskuntaan kuulumisen kokemukseen?
- 2) Ovatko peruskoulukokemukset yhteydessä erilaisiin syihin myöhempien opintojen keskeyttämisten taustalla?
- 3) Erosivatko opintojen ja työn ulkopuolella olevien, opinnot keskeyttäneiden tai heistä hyvinvoinnin, kuulumisen ja keskeyttämisen syiden perusteella muodostettujen ryhmien peruskoulukokemukset muiden vastaajien peruskoulukokemuksista?

2 NUORTEN HYVINVOINTI JA SYRJÄYTYMINEN

2.1 Syrjäytyminen ja sen ehkäisy

Lähtökohta kiinnostukselle nuorten syrjäytymistä kohtaan oli ajatus syrjäytymisestä hyvinvoinnin vastakohtana, hyvää elämää haastavana uhkana sekä pitkäaikaisia haasteita elämässä, hyvinvoinnissa, työssä tai opinnoissa ilmentävänä tekijänä. Nuorisobarometrin julkistamistilaisuudessa silloinen opetusministeri (Grahm-Laasonen, 2018) nimesi syrjäytymisen ehkäisyyn yhdeksi tärkeimmistä koulutuspolitiikan kehittämisen kohteista. Tällä hetkellä syrjäytyminen on ajan-kohtainen ilmiö myös pandemian jäljiltä.

Aaltonen, Berg ja Ikäheimo (2015, s. 128) esittävät syrjäytyneiden nuorten olevan yksinkertaistava ja ongelmallinen kategoria, koska työn ja opintojen ulkopuolella olevat nuoret eivät ole yhtenäinen ryhmä, eivätkä nuorten tilanteet stabiileja. Hamarus ja Landén (2014, s. 187) tiivistävät syrjäytymisen määritelmien liittyvän usein siihen, millä tavalla yksilö on tai ei ole sitoutunut ympärillä olevaan yhteisöön. Sosiaali- ja terveysministeriön verkkosivujen mukaan syrjäytymisellä tarkoitetaan nykyaikaisia yhteiskunnallisen huono-osaisuuden muotoja, jotka estävät ihmistä osallistumasta normaaleihin yhteiskunnan toimintoihin. Samansuuntaisesti Kajantie, Hovi, Eriksson, Laivuori, Andersson ja Räikkönen (2013, s.17) muotoilevat syrjäytymisen huono-osaisuuden kasaantumiseksi, jonka seurauksena ihminen ei puutteellisen koulutuksen, työttömyyden tai erilaisten elämänhallinnan ongelmien vuoksi osallistu yhteiskunnan toimintaan.

Syrjäytymisen riskitekijöinä Sosiaali- ja terveysministeriön verkkosivuilla esiin tuodaan työttömyys, köyhyys, mielenterveysongelmat, alkoholisoituminen tai joutuminen yhteiskunnallisten vaikutusmahdollisuuksien ulkopuolelle, mutta myös elämän muutosvaiheet sekä lapsen ja nuoren kasvuympäristöön liittyviä tekijät. Hamarus ja Landén (2014, s. 187–188) esittävät, että syrjäytyminen voi johtua isolta osalta rakenteiden toimimattomuudesta. Heidän mukaansa saanaa syrjäytyminen yhdistyykin kysymys siitä, ajattelemmeko syrjäytymisen johtuvan yksilöstä vai rakenteista, jotka voivat syrjäyttää nuoren. Myös Terveys-

den ja hyvinvoinnin laitoksen (2023) verkkosivuilla todetaan, että sosiaalisia ongelmia tulee tarkastella myös yhteiskunnallisten järjestelmien ja niiden käytäntöjen tuottamana eriarvoisuutena.

Nuorisobarometrin julkistustilaisuudessa Grahn-Laasonen (2018) korosti syrjäytymisen ehkäisyssä ennaltaehkäiseviä toimenpiteitä; varhaista puuttamista, huono-osaisuuden kierteen katkaisemista sekä jokaiselle lapselle vahvan perustan ja hyvien lähtökohtien turvaamista. Sosiaali- ja terveysministeriön verkkosivuilla syrjäytymisen ja köyhyyden ehkäisyn toimenpiteinä esitetään puolestaan osallisuuden ja työkyvyn vahvistamista, työttömyyden, näköalattomuuden ja osattomuuden vähentämistä sekä sosiaaliturvasta ja peruspalveluista huolehtimista. Aaltonen ja kollegat (2015) toteavat, että ennaltaehkäisyn lisäksi huomio tulee kohdistaa siihen, että korjaavia toimenpiteitä ja mahdollisuuksia päästä takaisin valtavirtaan löytyy kaikista elämänvaiheista. Lisäksi täytyy välttää nuoren syrjässä olemisen mieltämistä nuoren omaksi ominaisuudeksi. (Aaltonen ym., 2015, s. 129, 133.) Nuorten syrjäytymistä onkin pyritty vähentämään esimerkiksi nuorten osallisuuteen kohdistuvien hankkeiden avulla (Hotulainen ym., 2016). Syrjäytymisen ehkäisyssä tärkeää on siis sekä ennaltaehkäisevät että ns. korjaavat toimenpiteet, mutta myös rakenteiden muuttaminen. Lisäksi Aaltonen ja kollegoiden (2015, s. 129, 133) mukaan erityisen olennaista on hyvinvoinnin ja erityisesti mielenterveyden ja terveyden vahvistaminen.

2.2 Syrjäytyminen ja koulutus

Onnismaa tiivistää vaihtoehtoista käsitystä urasta, jossa työ ja opiskelu ymmärretään osana hyvinvointia ja ihmisen kehitystä sekä tapana osallistua yhteisöön ja toimia sen hyväksi (Onnismaa, 2007, s. 83–83). Koulutuksen ja opiskelun roolia syrjäytymisen kannalta pidetäänkin ilmeisen olennaisena. Harisen ja Halmeen (2012, s. 65) mukaan lasten ja nuorten syrjäytymiskeskustelun ytimessä on yleensä nimenomaan koulutus, sen ulkopuolelle jääminen tai sen pariin palauttaminen, ja tällä he perustelevat myös kouluhyvinvoinnin ja koulussa viihtymisen oleellisuutta. Myös Hotulaisen ja kollegoiden (2016) mukaan koulutus nähdään nuorten syrjäytymisen ehkäisyn ensisijaisena keinona. Usein syrjäytyneeksi

leimataan nuori, joka on työelämän ja koulutuksen ulkopuolella ja vailla peruskoulun jälkeistä tutkintoa, vaikka ilmiö onkin todellisuudessa monimutkaisempi (Pulkinen & Kanervio, 2014, s. 139).

Nuorisobarometrin tuloksissa opiskelun merkityksestä kertoi, että ilman koulutusta ja opiskelupaikkaa olevat nuoret olivat tyytymättömämpiä elämänsä. Lisäksi tyytyväisyys nykyiseen koulutukseen oli yhteydessä elämäntyytyväisyyteen. (Myllyniemi & Kiilakoski, 2017, s. 101.) Koulutuksen, mielenterveyden haasteiden ja syrjäytymisen välisestä suhteesta taas kertoi Haapakorvan, Ristikarin & Kiilakosken (2017, s. 176) esittämä tulos, jossa toisen asteen opintojen keskeyttämisen kasaantumiset yhdistyvät mielenterveyden ongelmiin. Erilaiset ongelmat kuten esimerkiksi terveydelliset haasteet ja ongelmat työelämään kiinnittymisessä voivat vahvistaa toisiaan ja viedä nuorta syrjään koulutuksesta, työstä, sosiaalisista suhteista ja mielekkästä vapaa-ajasta (Aaltonen, ym. 2015). Merikukan ja kollegoiden mukaan yksilötason tekijöistä nuoren mielenterveydenhäiriöiden tiedetään ennustavan peruskoulun varaan jäämistä. Muita yksilötason tekijöitä ovat lapsuuden perheen suhteellinen köyhyys, vanhempien matala koulutustaso, heikko koulumenestys sekä miessukupuoli. (Merikukka ym., 2019.)

Syrjäytymisen ehkäisyssä ei siis ole välttämättä mahdollista tai tarpeellista määritellä kuka on syrjäytynyt ja kuka ei. Sen sijaan tärkeää on tarjota tarvittavaa tukea ja apua kaikissa elämänvaiheissa niitä tarvitseville ja tehdä apu saavutettavaksi. Esimerkiksi opiskelun tukeminen voi olla yksi tärkeä keino ja se voi myös tukea terveyttä. Lisäksi myös itsessään mielenterveyden vahvistaminen on tärkeää (esim. Aaltonen ym., 2015, s. 129, 133) sekä rakenteiden kriittinen tarkastelu (esim. Sosiaali- ja terveysministeriö). Tässä tutkimuksessa tutkittiin niitä nuoria, joilla haasteet työssä ja myöhemmissä opinnoissa yhdistyvät kokemukseen heikosta yhteiskuntaan kuulumisesta ja subjektiivisesta hyvinvoinnista. Pyrkimyksenä oli syventää ymmärrystä peruskoulukokemusten vaikutuksista ja päästä tutkimaan niiden yhteyksiä yksittäisten muuttujien sijaan laajempiin ilmiöihin.

2.3 Hyvinvoinnin mittaaminen

Hyvinvointi osoittautui lähteiden perusteella monimutkaiseksi määritellä, mutta tärkeäksi mitata. World Health Organization (2021) toteaa ihmisten hyvinvoinnin mittaamisen auttavan oikeudenmukaisuuden toteutumisen sekä resurssien ja hyvinvoinnin jakautumisen seuraamisessa. Subjektivistista hyvinvointia tutkineen Dienerin sekä Ryanin (2009) mukaan subjektiivisen hyvinvoinnin mittaaminen on olennaista ihmisten elämänlaadun ja hyvinvoinnin parantamiseksi. Samanlaiset motiivit ovat olleet myös taustalla hyvinvoinnin mittaamisessa tässä työssä sekä käytetyssä aineistossa.

Erilaisista hyvinvoinnin parissa toimivista organisaatioista Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (2022) kuvaa verkkosivuillaan hyvinvoinnin koostuvan terveydestä, materiaalisesta hyvinvoinnista sekä koetusta hyvinvoinnista; koettua hyvinvointia mitataan usein elämänlaadulla ja niihin vaikuttavat kaksi ensimmäistä osa-aluetta eli terveys ja materiaallinen hyvinvointi. Lisäksi koettuun hyvinvointiin ja elämänlaatuun vaikuttavat THL:n mukaan odotukset hyvästä elämästä, ihmissuhteet, omanarvontunto ja mielekäs tekeminen. Tämän määritelmän perusteella koetun hyvinvoinnin mittaaminen on perusteltua, sillä se tarjoaa tietoa samalla hyvinvoinnin eri osa-alueista. Myös WHO:n ja OECD:n hyvinvoinnin määritelmässä nousee esiin elämänlaatu. World Health Organization (2021) määrittelee hyvinvoinnin positiivisena yksilön tai yhteisön kokemana tilana, sisältäen elämänlaadun sekä kyvyn toimia maailmassa merkityksellisellä tavalla. OECD:n (2017, s. 38) vuoden 2015 PISA -tuloksia oppilaiden hyvinvoinnin näkökulmasta käsittelevässä raportissa opiskelijoiden hyvinvointi määritellään ensisijaisesti oppilaiden elämänlaadun kautta, ja laajemmin sen nähdään tarkoittavan psykologista, kognitiivista, sosiaalista ja fyysistä toimintakykyä, joita oppilaat tarvitsevat onnelliseen ja täyteen elämään.

Uusitalo ja Simpura (2020) kuvaavat artikkelissaan suomalaisen yhteiskuntatieteilijän, Erik Allardtin (1925–2020) näkemystä hyvinvoinnista. Allardtin määritelmässä hyvinvointi perustuu kontekstista riippuvaisten tarpeiden tyydyttämiselle sekä kolmelle perusulottuvuudelle, jotka ovat elintaso, yhteisyys-suhteet sekä itsensä toteuttaminen, englanniksi *having*, *loving* ja *being*. (Uusitalo

& Simpura, 2020). Dienerin sekä Ryanin (2009) mukaan subjektiivinen hyvinvointi sisältää kokemukset elämään tyytyväisyydestä, kiinnostuksesta, sitoutumisesta ja osallistumisesta (*engagement*) sekä merkityksellisyyden kokemuksista (*satisfaction with meaning and purpose*). Lisäksi se sisältää tunnereaktiot elämäntapahtumiin sekä tyytyväisyyden asteen elämän tärkeisiin osa-alueisiin kuten työhön, ihmissuhteisiin ja terveyteen. Subjektiivista hyvinvointia mitataan useimmiten itsearvioinneilla, joissa usein arvioidaan esimerkiksi tyytyväisyyttä elämään. (Diener & Ryan, 2009.)

Hyvinvoinnin erilaisissa määritelmässä toistuvat subjektiiviset elämänlaadun ja elämään tyytyväisyyden kokemukset. Lisäksi myös esimerkiksi tyytyväisyys ihmissuhteisiin sekä merkityksellisyys nousevat määritelmässä esille (esim. Diener & Ryan, 2009). Tässä tutkimuksessa vastaajan subjektiivista hyvinvointia mittaamaan yhdistettiin summamuuttuja neljästä muuttujasta, jotka mittaavat vastaajien kokemuksia tyytyväisyydestä elämään ja ihmissuhteisiin sekä hallinnan ja merkityksellisyyden kokemuksia. Muodostettu summamuuttuja ei mittaa subjektiivista hyvinvointia kaikenkattavasti, vaan sen tarkoituksena on muodostaa suuntaa antava arvio vastaajan hyvinvoinnista jatkoanalyysjä varten. Tavoitteena kuitenkin on, että se tarjoaisi enemmän tietoa vastaajan hyvinvoinnista kuin pelkkä yksittäinen alkuperäinen muuttuja.

2.4 Suomalaisnuorten kouluhyvinvointi

Väljærvi (2017) on tarkastellut suomalaisten kouluhyvinvointia vuoden 2015 PISA -tulosten valossa. Tulosten mukaan oppilaista itsensä ulkopuolisiksi omassa kouluyhteisössään tunsu noin 15 prosenttia, mitä Väljærvi pitää huolestuttavana tuloksena. Yhteenkuuluvuuden tunteen merkityksestä kertoo, että tuloksissa se oli voimakkaasti yhteydessä oppilaan yleiseen elämään tyytyväisyyteen. Kodin sosioekonominen asema oli jonkin verran yhteydessä kokemukseen yhteenkuuluvuudesta kouluyhteisöön. (Väljærvi, 2017, s. 16, 19.) Kiusaamiskokemukset näyttäytyivät tuloksissa Suomessa jonkin verran yleisempinä verrattuna OECD-maiden keskiarvoon, ja paljon kiusaamista kokeneiden yhteenkuu-

luvuus kouluuyhteisöön oli heikompaa sekä yleinen elämään tyytyväisyys vähäisempää muihin oppilaisiin verrattuna. Kotitausta tai oppilaan PISA-kokeen tiedollisissa osioissa menestyminen eivät olleet yhteydessä kiusaamiskokemuksiin, sen sijaan opettajan epäoikeudenmukaiseksi koettu toiminta oli yhteydessä oppilaan kiusaamiskokemusten yleisyyteen. (Välijärvi, 2017, s. 24–25.)

Tuloksissa myös opettajalta oppimiselle saatu tuki oli yhteydessä elämään tyytyväisyyteen ja tuen koki vähäiseksi noin viidennes oppilaista. Loukkaavaa puhetta opettajan taholta vähintään muutaman kerran kuukaudessa oli kokenut 8 prosenttia oppilaista, ja jonkinlaista opettajan säännöllistä epäoikeudenmukaista kohtelua oli kokenut noin neljäkymmentä prosenttia. Kokemuksiin opettajien epäoikeudenmukaisesta kohtelusta oppilaan kotitausta heijastui jonkin verran. (Välijärvi, 2017, s. 20–23.) Kouluhyvinvoinnilla näyttää olevan merkitystä yleisen hyvinvoinnin lisäksi myös nuoren tulevaisuuteen: läheisesti tämän työn tutkimusaiheeseen liittyen Merikukka ja kollegat (2019) tutkivat peruskouluikäisen osallisuuden pitkäaikaista vaikutusta myöhemmälle syrjäytymiskehitykselle. He havaitsivat yläkoulussa koetun sosiaalisen osallisuuden suojaavan nuoria jäämiseltä ilman toisen asteen tutkintoa. Myös luokan heikko työrauha oli yhteydessä ilman toisen asteen tutkintoa jäämiseen. (Merikukka ym., 2019.) Lisäksi Harisen ja Halmeen (2012, s. 65) mukaan koulutusmyönteisyyden ja koulunkäyntihalukkuuden on tutkimuksissa havaittu korreloivan selkeästi kouluviihtyvyyden kanssa.

YK:n lapsen oikeuksien komitea on vuonna 2011 ilmaissut huolta koskien suomalaisten oppilaiden heikkoa kouluviihtyvyyttä ja suositellut, että Suomessa selvitettäisiin syitä lasten huonoon kouluviihtyvyyteen. Lisäksi komitean mukaan suomalaisissa kouluissa tulisi kiinnittää enemmän huomiota lasten hyvinvointiin ja lasten oikeuteen saada mielipiteensä kuuluviin sekä noudattaa tiukemmin lapsen oikeuksien sopimuksen velvoitetta koulutuksen tavoitteista. (Harinen & Halme, 2012, s. 3, 9.) Tämän seurauksena toteutetun kouluhyvinvointitutkimuksen tuloksissa tunnistetaan haasteita muun muassa suomalaisoppilaiden osallisuusosoikeuden toteutumisessa sekä koulutuksen laajojen tavoitteiden jäämisessä tietotaidollisen osaamisen kehittämisen jalkoihin. (Harinen & Halme,

2012, s. 3–5.) Selvityksessä esiin nostettiin myös opettajien ja oppilaiden tunneperäinen etäisyys sekä oppilaiden kokemukset epäoikeudenmukaisesta kohtelusta. Heidän mukaansa oppilaiden ja opettajien keskinäisiin suhteisiin tulisi panostaa kouluarjessa huomattavasti enemmän sekä suunnitelmallisemmin. (Harinen & Halme, 2012, s. 69–71.)

Vertaissuhteiden ja kiusaamisen vaikutuksista kouluhyvinvointiin puhutaan kouluhyvinvointitutkimuksessa suhteellisen rajatusti. Tuloksissa todetaan, että oppilaiden mielestä epäreilu kohtelu sekä järjestelmällinen kiusaaminen jättävät pitkät ja katkerat koulumuistot. (Harinen & Halme, 2012, s. 69–71.) Vaikuttaa kuitenkin siltä, että ne voivat jättää muistojen lisäksi syvempiäkin jälkiä ja vaikutuksia lasten ja nuorten elämään, ja näiden tutkiminen ja huomioiminen ovat mielestäni kouluhyvinvoinnista puhuttaessa oleellista. Esimerkiksi kirjassa *Huuto! Lasten ja nuorten hyvinvoinnin puolesta* (Pajamäki, 2014, s. 28–34) kiusaaminen on tuotu esiin yhtenä merkittävänä lasten ja nuorten hyvinvointia uhkaavana tekijänä. Kiusaaminen on kuitenkin suhteellisen yleistä, Välijärven raportissa suomalaisoppilaista kymmenen prosenttia kertoi joutuneensa muutama kerran kuukaudessa tai useammin muiden pilkan kohteeksi. Ainakin muutama kerran vuodessa henkistä kiusaamista oli kokenut noin neljännes sekä fyysisistä kiusaamista noin joka kymmenes. (Välijärvi, 2017, s. 25–24.)

Tatjana Pajamäki (2014, s. 28–34) on kirjoittanut lasten ja nuorten hyvinvoinnista MLL:n Lasten ja nuorten nettiin tehtyjen yhteydenottojen pohjalta. Vakavien yhteydenottojen yleisimpiä teemoja on hänen mukaansa kiusaaminen, ja se näyttäytyy monitasoista henkisenä ja fyysisenä väkivaltana, mikä jatkuessaan muokkaa lapsen kuvaa itsestään sekä aiheuttaa samoja oireita, kuin väkivallan uhriksi joutuminen, muun muassa fyysisistä ja psyykkistä oireilua sekä häpeän ja syyllisyyden tunteita. Yhteydenotoissa lapset ja nuoret kertovat kiusaamisen monista muodoista, pitkäaikaisuudesta ja pitkään jatkuneista kielteisistä seurauksista. Lisäksi moni yhteydenottaja oli kokenut, että koulun aikuiset eivät olleet kiinnostuneita kiusaamisen huomaamisesta ja tapausten selvittämisestä. Pajamäen mukaan kiusaamisen suhteen oleellista on keskittyä lasten tuntemuksiin, ilmiön yhä parempaan tunnistamiseen ja sen aiheuttamien vaikutusten korjaamiseen. (Pajamäki, 2014, s. 28–34.)

3 SOSIAALISTEN KOULUKOKEMUSTEN YHTEYDET MYÖHEMPÄÄN ELÄMÄÄN

Systemaattisen kirjallisuuskatsauksen vaiheita seuraten toteutettiin kirjallisuuskatsaus kasvatustieteellisessä ERIC-tietokannassa. Katsauksen tavoitteena oli löytää vastauksia kysymykseen: Minkälaisia yhteyksiä tutkimuskirjallisuudessa tunnustetaan sosiaaliseen kouluympäristöön liittyvien koulukokemusten sekä myöhempään elämään, hyvinvointiin sekä uraan liittyvien seurausten väliltä? Tarkoituksena oli muodostaa yleiskäsitys aiheesta ilmiön laajuuden rajoittaessa mahdollisuutta yksityiskohtaiseen tarkasteluun. Systemaattinen lähestymistapa auttoi muodostamaan kokonaiskäsitystä aiheesta tehdyistä tutkimuksista viime vuosilta ja se tuki hypoteesien muodostamista sekä tulosten tulkintaa. Katsaus koottiin artikkeleista, jotka käsittelivät aihetta monipuolisesti, kuten kirjallisuuskatsauksista sekä ilmiöitä laaja-alaisesti tutkivista pitkittäistutkimuksista. Hakutulokset rajattiin vuoden 2013 jälkeen julkaistuihin vertaisarvioituihin, tieteellisissä lehdissä julkaistuihin suomen- tai englanninkielisiin artikkeleihin. Hakusanat valittiin tietokannan asiasanoista. Taulukossa 1 on esitetty hakulausekkeena käytetty asiasanojen yhdistelmä, joka tuotti 60 hakutulosta.

Taulukko 1

ERIC-tietokannassa käytetty hakulauseke

Operaattori	Hakusanat	Hakukenttärajaus
	"Educational environment" OR "School environment" OR "Student School Relationship" OR "Peer Relationship" OR "Teacher Student Relationship" OR Victims	"Eric subject"
AND	Adjustment OR achievement OR career*	"Eric subject"
AND	"Well being" OR health OR dropout OR symptom* OR career*	"Eric subject"
AND	"middle school*" OR "elementary school*" OR adolescent* "middle school*" OR "elementary school*" OR adolescent*	"anywhere except full text"
AND	longitudinal OR review* OR prospective "outcomes of education" OR follow-up	"anywhere except full text"

Kaikista kuudestakymmenestä tutkimuksesta luettiin otsikoiden ja asiasanojen lisäksi abstraktit. Mukaan otettavien tutkimusten tuli käsitellä sosiaaliseen kouluympäristöön liittyneiden koulukokemusten vaikutuksia hyvinvointiin, opintoihin tai uraan. Tavoitteena oli muodostaa ilmiöstä monipuolinen käsitys pitäen samalla katsauksen koko rajattuna. Siksi jäljelle jääneistä hakutuloksista mukaan valittiin ensin kaikki kirjallisuuskatsaukset, joita oli kolme kappaletta. Seuraavaksi mukaan otettiin vielä pitkäikäistutkimuksia, jotka tutkivat kattavasti sosiaaliseen kouluympäristöön liittyvien tekijöiden yhteyksiä useisiin myöhempään elämään, hyvinvointiin ja elämänuraan vaikuttaviin tekijöihin. Tämän seurauksena mukaan valikoitui vielä kaksi tutkimusta. Tulosten yleistettävyyden vuoksi valintojen ulkopuolelle jätettiin tutkimukset, joiden kohderyhmä oli hyvin rajattu.

Mukaan valitut tutkimukset käsitelivät opettaja-oppilassuhdetta, kiusaamista, yksinäisyyttä sekä koulun ilmapiiriin liittyviä tekijöitä. Koulun ilmapiiriä mitattiin oppilaan arvioina koulun järjestyksestä (*school order*), turvallisuudesta,

opettaja-oppilassuhteista, koulun kurinpitotyylisiä (*school disciplinary style*), sääntöjen oikeudenmukaisuudesta, erilaisuuden arvostamisesta, odotusten selkeydestä ja koulussa vallitsevasta yleisestä kouluun sitoutuneisuudesta (*school-wide engagement*). Opettaja-oppilassuhdetta tutkittiin sekä itsenäisenä ilmiönä että osana koulun ilmapiiriä.

Koulukokemuksilla pyrittiin selittämään esimerkiksi nuoren tulevaa koulumenestystä, joka yhdisti tutkimuskohteena kaikkia mukaan otettuja tutkimuksia. Lisäksi tutkittiin nuoren tulevaisuuden kouluun sitoutumista, terveyskäyttäytymistä ja psykososiaalisia seurauksia. Tutkimuksia, jotka olisivat keskittyneet selvittämään nuorten urapolkuja, ei juurikaan löytynyt. Hakutuloksiin sisältyi yksi tutkimus (Zheng, Meng, Wang ym., 2023), joka tutki opettaja-oppilassuhteen laadun ja opettajan antaman uraan liittyvän tuen (*teachers' career support efficacy*) mahdollista välittävää vaikutusta perheen sosioekonomisen aseman sekä nuoren uraan liittyvän sopeutumisen ja päättämättömyyden väliseen yhteyteen. Sen tulokset yhdistivät opettajan ja opiskelijan vuorovaikutuksen laadun nuorten myöhempään urakehitykseen.

Katsaukseen valittujen tutkimusartikkeleiden tulosten mukaan kiusaaminen, opettaja-oppilassuhde ja koulun ilmapiiri selittivät muun muassa nuorten tulevaisuuden opintoja ja mielenterveyttä. Tutkimuksissa käytettyjen tutkimusasetelmien vuoksi niiden tuloksista ei kuitenkaan voida tehdä johtopäätöksiä syy-seuraussuhteista. Myös yksinäisyys selitti narratiivisen kirjallisuuskatsauksen tulosten mukaan muun muassa mielenterveyttä ja nuoren koulutuspolkuun liittyviä tekijöitä, mutta kyseisessä katsauksessa avattiin vähemmän käytettyjen tutkimusten tutkimusasetelmia ja luotettavuutta. Kirjallisuuskatsauksen avulla saadut vastaukset tutkimuskysymykseen käsitellään koulukokemuksittain järjestyksessä rajatumasta ilmiöstä kohti yleisempää, käsittelemällä ensin kiusaamista sekä yksinäisyyttä ja sen jälkeen opettaja-oppilassuhdetta ja koulun ilmapiiriä. Lisäksi käsitellään artikkeleissa esiin tullutta kouluilmapiirin kehittämistä, mikä voisi tulosten mukaan olla yksi keino vaikuttaa myönteisesti koulukokemuksiin sekä niiden vaikutuksiin oppilaiden myöhemmässä elämässä.

3.1 Kiusaaminen

Kiusaamisen vaikutuksia tutkittiin kattavasti Hallidayn, Gregoryn, Taylorin, Digenisin ja Turnbullin (2021) toimesta systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessa. Kirjoittajien mukaan kyseessä on ensimmäinen systemaattinen katsaus, jossa selvitetään varhaisnuoruuden kiusaamiskokemusten yhteyttä yksilön myöhempiin psykososiaalisiin ja akateemisiin tuloksiin 18-vuotiaaksi asti pitkäikäisaineistojen avulla. Mukana oli 28 tutkimusartikkelia. Kirjoittajat arvioivat kriittisesti käytettyjen artikkelien luotettavuutta ja totesivat puolien mukana olevista tutkimuksista noudattavan korkeaa metodologista laatua. Kirjallisuuskatsauksen tulosten mukaan kiusaaminen voi vaikuttaa kielteisesti nuorten kehitykseen ja elämään, opintoihin, sosiaalisiin suhteisiin sekä mielenterveyteen, vielä vuosia kiusaamiskokemusten jälkeen. (Halliday ym., 2021.) Myös Wang ja kollegat (2018) havaitsivat tutkimuksessaan kiusaamisen uhriksi joutumisen olevan negatiivisesti yhteydessä kuusi kuukautta myöhemmin mielenterveyteen.

Psykososiaalisina kiusaamisen seurauksina Hallidayn ja kollegoiden (2021) katsauksessa tunnistettiin masennus, ahdistuneisuus, psyykkinen kärsimys (*psychological distress*), psykoottiset oireet, itsemurha-ajatukset, itsensä vahingoittaminen sekä tyytymättömyyden kokemukset perhe-elämään, ystävyys-suhteisiin ja omaan elämäntilanteeseen. Lisäksi uhriksi joutuminen oli yhteydessä haasteisiin asenteissa ja sitoutumisessa koulua kohtaan sekä arvosanojen laskuun, mikä voi yhdistyä uhriksi joutumisen aiheuttamaan stressiin tai koulun välttelemiseen. Uhriksi joutuminen liittyi myös myöhempään vertaisten hylkäämäksi joutumiseen sekä vastaavasti negatiivisesti myöhempään suosioon vertaisten keskuudessa. Kyseiset tekijät voivat myös edistää kiusaamisen kohteeksi joutumista, jolloin kiusaaminen saattaa ylläpitää uhriksi joutumisen kierrettä. (Halliday ym., 2021.) Tämä vahvistaa myös yksinäisyyteen ja koulun ilmapiiriin puuttumisen merkitystä. Tulosten mukaan uhriksi joutuneiden tyttöjen havaittiin kokevan enemmän negatiivisia psykologisia seurauksia, kuten masennusta, ahdistusta, psyykkistä kärsimystä, tyytymättömyyttä omaan kehoon ja itsemurha-ajatuksia verrattuna uhriksi joutuneisiin poikiin. Tutkijat alleviivat tarvetta huomioida jokaisen uhrin kokemuksen ainutlaatuisuus. Katsauksen haasteena tutkijat nostivat esiin epä johdonmukaisuuden kiusaamisen mittaamisessa,

mikä heidän mukaansa osoittaa, että siihen ei ole olemassa maailmanlaajuisesti tunnustettua asteikkoa. (Halliday ym., 2021.)

3.2 Yksinäisyys

Jeffersonin, Barreton, Verityn ja Qualterin (2023) narratiivisessa kirjallisuuskatsauksessa tarkasteltiin kouluikäisen yksinäisyyden vaikutuksia sekä myös COVID-pandemian yhteyttä mahdolliseen yksinäisyyden lisääntymiseen. Katsauksen mukaan yksinäisyys yhdistyi muun muassa heikkoihin akateemisiin tuloksiin sekä heikkoon terveyskäyttäytymiseen. Tulosten mukaan yksinäisyydellä voi olla pitkäaikaisia kielteisiä vaikutuksia terveyteen, koulutukseen ja tuleviin työllistymisnäkymiin ja se voi suunnata oppilaita pois koulutuksen piiristä. Katsauksen mukaan yksinäisyys on nuoruudessa yleinen kokemus, mikä voi liittyä vertaissuhteiden kasvavaan merkitykseen. Arviot lapsuudesta myöhäiseen nuoruuteen kestävän pitkittyneen yksinäisyyden yleisyydestä vaihtelivat suuresti, kolmen ja 22 prosentin välillä. (Jefferson ym., 2023.) Systemaattisiin katsauksiin verrattuna narratiivisessa katsauksessa kuitenkin arvioitiin vähemmän käytettyjen tutkimusten luotettavuutta.

Katsauksen tulosten mukaan korkeampia yksinäisyyden tasoja raportoivat olivat suuremmassa riskissä lopettaa koulunkäynti 16-vuotiaana, saavuttaa alhaisempi koulutustaso 18-vuotiaana sekä olla työn ja opintojen ulkopuolella. Myös ohimenevillä yksinäisyyden kokemuksilla vaikutti olevan kielteisiä vaikutuksia, mutta erityisesti pitkittynyt yksinäisyyden kokemus lapsuudesta varhaiseen nuoruuteen vaikutti olevan koulutuksen kannalta riskitekijä. Yksinäisyys yhdistettiin myös heikompaan somaattiseen terveyteen ja mielenterveyteen (esimerkiksi somaattiset vaivat ja masennusoireet, itsetuhoiset ajatukset ja käyttäytyminen sekä suurentunut riski sairastua sydän- ja verisuonitauteihin myöhemmin aikuisiässä), heikompaan unen laatuun, mikä luultavasti vaikuttaa mm. kognitioon ja mielialaan sekä sitä kautta esimerkiksi akateemiseen suoriutumiseen, haitallisempaan terveyskäyttäytymiseen sekä kuolleisuuteen. COVID 19 -koronaviruspandemia on lisännyt yksinäisyyttä ja luultavasti osa lapsista ja nuorista

on haavoittuvammassa asemassa pandemian lisäämän yksinäisyyden pitkäaikaisemmille vaikutuksille. (Jeffersonin ym., 2023.)

3.3 Opettaja-oppilassuhde

Quin (2017) tutki systemaattisen kirjallisuuskatsauksen keinoin opettajan ja oppilaan välisen suhteen laadun yhteyttä oppilaiden kouluun sitoutumiseen. Katsauksessa oli mukana 46 tutkimusta, joista 13 oli pitkittäistutkimuksia. Tulosten mukaan laadukkaammat opettaja-oppilassuhteet voivat edistää pitkäaikaisesti oppilaan kouluun sitoutuneisuutta, mitattuna sekä perinteisillä ulospäin näkyvillä sitoutumisen mittareilla eli arvosanoilla, läsnäololla, häiritsevällä käyttäytymisellä, erottamisella (*suspension*) ja koulupudokkuuden avulla että uudemmalla psykologisen sitoutumisen käsitteellä. Opettaja-oppilassuhteen, oppilaan kouluun sitoutumisen sekä psykologisen sitoutuneisuuden käsitteellistämisen ja mittaamisen tavat erosivat tutkimusten kesken, mikä vaikuttaa tulosten luotettavuuteen. (Quin, 2017.)

Katsauksessa 13:sta pitkittäistutkimuksesta yhdeksän mukaan laadukkaammat opettaja-oppilassuhteet edelsivät kouluun sitoutumista tai olivat yhteydessä oppilaan kohonneeseen sitoutumiseen ajan myötä, ja ennustava yhteys säilyi vaikka kontrolloitiin erilaisia sitoutumiseen vaikuttavia yksilöön, perheeseen, vertaisiin, kouluun ja opettajaan liittyviä tekijöitä. Oppilaat, jotka kokivat opettaja-oppilassuhteen parempana todennäköisemmin saivat myöhemmin korkeampia arvosanoja ja läsnäolon taso oli korkeampi sekä he vähemmän todennäköisemmin keskeyttivät koulunkäynnin. Lisäksi opettaja-oppilassuhde yhdistyi pitkäaikaiseen suojaan akateemisia epäonnistumisia kohtaan myöhemmin lukiossa. Kirjoittajan mielestä on mahdollista, että myönteiset opettaja-oppilassuhteet hyödyttäisivät erityisesti heikosti sitoutuneita oppilaita sekä voisivat toimia erilaisten perhetaustojen synnyttämiä eriarvoisuustekijöitä tasoittavana tekijänä. (Quin, 2017.)

Tutkimuksen mukaan opettaja-oppilassuhteen rinnalla on tärkeää huomioida muut yksilöön, perheeseen, vertaisiin ja kouluun liittyvät tekijät, jotka vaikuttavat oppilaiden sitoutumiseen. Lisäksi Quinin (2017) mukaan esimerkiksi

opettajan opetustyyliin (*teacher instructional style*) liittyvät tekijät voivat mahdollisesti vaikuttaa enemmän oppilaan sitoutumiseen. Kuitenkin myös Wangin (2018) sekä Kon, Rosenbergin, Mezan, Dudovitzin, Dosanjhin sekä Wongin (2023) kouluilmapiiriä tutkineissa pitkittäistutkimuksissa vahvistui näkemys opettajan toiminnan merkityksestä; sekä opettajan ja oppilaan välisen suhteen laadulla että selkeillä odotuksilla, oikeudenmukaisilla säännöillä, koulun järjestyksellä (*school order*), opettajien kunnioituksella oppilaita kohtaan ja monimuotoisuuden kunnioittamisella näytti olevan tärkeä yhteys tutkittuihin nuorten koulunkäyntiin ja hyvinvointiin liittyvien muuttujien kannalta. (Wang ym., 2018, Ko ym., 2023.)

Näitä tutkimuksia käsitellään uudestaan seuraavassa koulun ilmapiiriin vaikutuksia käsittelevässä alaluvussa, mutta tutkituista muuttujista ainakin odotusten ja sääntöjen selkeyden sekä oikeudenmukaisuuden ja oppilaiden kunnioittamisen voi liittää myös opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen sekä mahdollisesti Quinin (2017) mainitsemaan opetustyyliin (*teacher instructional style*). Lisäksi Kon ym. (2023) tutkimuksessa välinpitämättömään kurinpitotyyliin (*School disciplinary style*) (vähäinen struktuuri sekä tuki) liittyi useita negatiivisia käyttäytymismalleja (eli kannabiksen käyttö ja väärinkäyttö, alkoholin väärinkäyttö, rikollinen käyttäytyminen ja riskiseksi) sekä heikot akateemiset tulokset (poissaolot, koulun vaihto ja arvosanat). Salliva kurinpitotyyli (korkea tuki, matala struktuuri) puolestaan yhdistyi myönteisiin akateemisiin tuloksiin. (Ko ym., 2023.)

Tulokset vahvistavatkin kirjoittajien mukaan näkemystä sosiaalisen tuen ja positiivisten sosiaalisten suhteiden tärkeydestä (Ko ym., 2023). Wang ja kollegat (2018) päättelivät, että turvalliset suhteet opettajiin sekä kokemus välittämisestä voivat auttaa oppilaita samaistumaan koulun sääntöihin sekä suhtautumaan myönteisemmin itseen. Kun odotukset ovat epäselviä ja monimuotoisuutta ei kunnioiteta, oppilaat eivät tunne vahvaa sidettä kouluun, mikä voi lisätä myös kiusaamista (Wang ym., 2018). Kon ja kumppaneiden (2023) mukaan koulun järjestyksen vaikutus voi toimia suojaavana tekijänä ongelmakäyttäytymistä kohtaan mahdollisesti opiskelijoiden henkilökohtaisen kontrollin sekä korkeampien akateemisia saavutuksia koskevien odotusten kautta.

3.4 Koulun ilmapiiri

Edellä käsitellyissä kahdessa pitkittäistutkimuksessa tutkittiin koulun ilmapiirin pitkittäisvaikutuksia nuorten elämään ja kehitykseen (Wang ym., 2018; Ko ym., 2023). Kon ja kollegoiden (2023) tutkimuksen aineisto koostui 1114:sta Los Angelesilaisen julkisen lukion oppilaan kahdessa aikapisteessä täyttämästä kyselystä. Kymmenennellä luokalla koulun ilmapiiriä koskevan kyselyn tuloksilla pyrittiin selittämään yhdennentoista luokan tuloksia terveyskäyttäytymisessä ja akateemisessa suoriutumisessa. Koulun ilmapiiriä mitattiin koulun järjestyksen (*school order*), turvallisuuden, opiskelija-opettajasuhteiden sekä koulun kurinpitotyylin (*school disciplinary style*) avulla. Selitettäviä muuttujia olivat päihteiden käyttö, rikollisuus, riskiseksi, kiusaaminen, koetulokset ja jatko-opintopaikka (*college matriculation*). Tutkimuksen kirjoittajien mukaan kuitenkin koulun ilmapiirin määrittämisen ja mittaamisen suuri vaihtelevuus kirjallisuudessa vaikeuttaa ilmiön tutkimista ja tulosten yleistettävyyttä. Lisäksi heidän mukaansa tulosten luotettavuuden näkökulmasta on mahdollista, että oppilaan käytös vaikutti käsitykseen kouluilmapiiristä eikä päinvastoin, sillä kouluilmapiirin mittaukset perustuivat oppilaiden arvioihin. Epävarmuustekijä pyrittiin kuitenkin huomioimaan tutkimuksessa. (Ko ym., 2023.)

Wangin ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa tutkittiin kuuden kuukauden pitkittäisaineiston avulla kouluilmapiirin yhteyttä kiusaamisen uhriksi joutumiseen, myönteisiin ja kielteisiin psykologisiin seurauksiin sekä akateemisiin saavutuksiin peruskoulun kolmas-kuudesluokkalaisten keskuudessa. Koulun ilmapiiriä mitattiin oppilaiden kokemuksilla opettaja-oppilassuhteista, sääntöjen oikeudenmukaisuudesta, erilaisuuden arvostamisesta, odotusten selkeydestä, koulussa vallitsevasta yleisestä opintoihin sitoutuneisuudesta (*School-wide Engagement*), ja turvallisuudesta. Tutkimuksen aineisto kerättiin 1150 oppilaalta viidestä peruskoulusta kahdessa eri aikapisteessä. Wang ym. (2018) painottavat tutkimuksen yleistettävyyden kannalta aasialaisten kulttuurien erityislaatuisuutta esimerkiksi yhteisöllisyyden ja auktoriteettien korkeassa arvostuksessa. Tutkimuksen tulosten luotettavuutta lisää muuttujien mittaaminen tutkituilla ja käytössä olevilla mittareilla.

Kon ja kollegoiden (2023) mukaan oppilaiden arviot kouluilmapiiristä ovat tärkeitä sekä terveyden että akateemisten tulosten ennustajia seuraavina vuosina, ja siten niillä on vaikutusta nuorten tulevaan elämänkulkuun. Wangin ja kumppaneiden (2018) tulokset osoittivat, että arviot ilmapiiristä olivat yhteydessä myöhempään kiusaamiseen, mielenterveyteen (sekä kielteiset psykologiset oireet että myönteisenä psykologisen seurauksena kovitaalisuus eli kiitollisuus, optimismi, innostus ja sinnikkyys) sekä arvosanoihin kuusi kuukautta myöhemmin, ja heidän mukaansa positiivisen kouluilmapiirin vahvistaminen voi vähentää kiusaamista ja edistää nuorten myönteistä kehitystä, mielenterveyttä ja opintoihin liittyviä tuloksia (*educational outcomes*). Wangin ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa uhriksi joutumisen ja mielenterveyden seurausten välistä suhdetta kouluilmapiiri ei hillinnyt. Aikaisemmin käsitellyn Jeffersonin ja kollegoiden (2023) narratiivisen kirjallisuuskatsauksen mukaan yksinäisyys kuitenkin lisäsi kiusatuksi tulemisen negatiivisia vaikutuksia koulumenestykseen.

Molemmissa pitkittäistutkimuksissa edellisessä luvussa todetusti opettaja-oppilassuhteella sekä siihen liittyvillä muuttujilla (selkeät odotukset, oikeudenmukaiset säännöt sekä oppilaiden kunnioittaminen) vaikutti olevan tärkeä yhteys tutkittuihin nuorten hyvinvointia, koulunkäyntiä ja käyttäytymistä mitantaneisiin muuttujiin. Myös koulun ilmapiirin tekijöistä Kon (2023) ja kollegoiden tutkima koulun järjestys liittyi pienempään todennäköisyyteen useiden riskikäyttäytymisten kohdalla. Lisäksi Wangin ym. (2018) tutkimalla monimuotoisuuden arvostamisella oli tärkeä yhteys tutkimuksen kohteena olleisiin lopputulemiin nuorten elämässä. Kiusaamisen vähentämisen kannalta erityisen tärkeitä vaikutti olevan monimuotoisuuden kunnioittaminen sekä selkeät odotukset koulun säännöistä. Parempia arvosanoja ennusti Wangin ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa ainoastaan sääntöjen oikeudenmukaisuus. Monimuotoisuuden arvostamista ei sisällynyt Kon ja kollegoiden (2023) tutkimukseen, mikä herättää kysymyksen, kuinka hyvin kyseisessä tutkimuksessa koulun ilmapiirin käsite huomioi vertaisten väliset suhteet. Turvallisuuden Ko (2023) ja kollegat yhdistivät ilmapiirin tekijöistä vain yhteen tutkittuun selitettävään muuttujaan, eli kiusaamisen vähenemiseen.

3.5 Koulun ilmapiiri intervention kohteena

Erityisesti Wangin (2018) ja Kon (2023) sekä kollegoiden tutkimusten perusteella vaikuttaa, että koulun ilmapiirillä ja sen rakentamisessa opettajien toiminnalla on keskeinen merkitys oppilaiden koulunkäynnin ja hyvinvoinnin kannalta. Myös Halliday (2021) ja Jefferson (2023) kollegoineen tuovat esiin myönteisen ja turvallisen kouluilmapiirin merkityksen kiusaamisen ja yksinäisyyden vähentämiseksi. Opettajien toiminnassa tärkeitä vaikuttavat olevan ainakin selkeät ja oikeudenmukaiset odotukset ja säännöt, panostaminen tasapuolisesti opettaja-oppilassuhteisiin, oppilaiden kunnioittaminen sekä monimuotoisuutta arvostavan kulttuurin rakentaminen. (Wang ym., 2018; Ko ym., 2023)

Wangin ja kollegoiden (2018) mukaan positiivisen kouluilmapiirin vahvistaminen voi vähentää kiusaamista, edistää nuorten myönteistä kehitystä, mielen-terveyttä ja koulutustuloksia. Osana ilmapiirin kehittämistä erityisen tärkeää on positiivisten oppilaiden ja opettajien välisten suhteiden edistäminen, selkeiden odotusten asettaminen oppilaiden käyttäytymiselle, oikeudenmukaisten sääntöjen luominen, yksilöllisiä eroja kunnioittavan ja arvostavan ilmapiirin luominen sekä kaikkien oppilaiden yhdenvertainen kohtelu, jotta jokainen oppilas voi tuntea kuuluvansa kouluyhteisöön. (Wang ym., 2018.)

Hallidayn ja kollegoiden (2021) katsauksen mukaan myös kiusaamisen uhriksi joutumisen ja kiusaamisen pitkäaikaisten seurausten ehkäisemiseksi tärkeää on vertaissuhteiden ja myönteisen kouluilmapiirin kuten yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden vahvistaminen. Lisäksi Jeffersonin ym. (2023) narratiivisessa katsauksessa nostetaan esiin koulun ilmapiirin kehittämisen tärkeys kaikkien oppilaiden tarpeisiin vastaamiseksi sekä yksinäisyyden vähentämiseksi. Heidän mukaansa yksinäisyyden torjunnassa tulee keskittyä yksilötason tekijöiden rinnalla ympäristöihin, joissa yksinäisyys ilmenee. Yksinäisyyden ja sen kielteisten seurausten vähentämisessä oleellista on positiivisen ja tukea antavan luokkaympäristön kehittäminen sekä mukaan ottavan ja syrjimättömän kouluilmapiirin vahvistaminen, jossa arvostetaan erilaisia sosiaalisia taitoja ja vaalitaan keskinäistä yhteistyötä ja auttamista. (Jefferson ym., 2023.)

Koulun ilmapiiriä, monimuotoisuuden kunnioittamista ja sitä kautta myös kiusaamisen vähentämistä voidaan Wangin ja kollegoiden (2018) tutkimuksen

mukaan pyrkiä edistämään esimerkiksi keskustelemalla opettajan tai koulupsykologin johdolla erojen hyväksymisestä ja arvostamisesta. Lisäksi Hallidayn ym. (2021) mukaan kohdennetut interventiot uhriksi joutuneille voivat lieventää kiusaamisen negatiivisia vaikutuksia. Nähdäkseni oleellista onkin muistaa erottaa toisistaan ennaltaehkäisevät interventiot sekä toimintatavat, kun ongelmia kuten kiusaamista on ilmennyt. Wang ja kollegat (2018) tuovat esiin, että kiusaamisen uhreiksi joutuneiden oppilaiden auttamiseksi tärkeää luoda on ympäristö, joka rohkaisee hakemaan apua.

Kon ja kollegoiden (2023) mukaan koulun ilmapiirin tärkeyden huomioiminen oppilaiden tulevaisuuden terveyden kannalta laajentaa koulujen roolia, sillä koulun ilmapiirin kautta vaikuttaa olevan mahdollista vahvistaa myönteisiä nuorten kehitystä tukevia kierteitä haitallisten sijaan. Koulun Ilmapiiriin liittyvät tekijät ovat muokattavissa olevia, mikä korostaa opettajien keskeistä asemaa. Tutkimuksen tulosten valossa kirjoittajat korostavat koulun ilmapiirin kehittämiseen tähtäävien interventioiden tärkeyttä sekä opiskelijoiden koulun ilmapiiriä koskevien näkemysten huomioimista. (Ko ym., 2023.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimushypoteesit

Katsauksen pohjalta näyttää, että sosiaaliseen kouluympäristöön liittyvistä koulukokemuksista ainakin kiusaamisella, yksinäisyydellä, opettaja-oppilassuhteella sekä koulun ilmapiirillä voi olla laaja-alaisia ja pitkäaikaisia vaikutuksia nuorten myöhempään elämään, opiskeluun ja hyvinvointiin. Pisimmillään pitkittäisyhteyksiä tarkasteltiin kiusaamista tutkivassa katsauksessa kahdeksan vuoden päähän. Katsauksessa ei löydetty tutkimusta siitä, miten eri kokemukset mahdollisesti vaikuttavat elämäntilanteeseen ja elämänuran rakentamiseen vielä pidemmällä aikavälillä, eikä myöskään siitä, miten esimerkiksi kokemukset koulun vertaissuhteita tai opettajasuhteita vertautuvat keskenään. Näiden tutkiminen on perusteltua, jotta voidaan tunnistaa millaisia vaikutuksia erilaisilla kokemuksilla voi olla myöhemmin elämässä, ja minkälaisilla kokemuksilla vaikuttaa olevan eniten vaikutusta.

Tavoitteena tässä tutkimuksessa on syventää käsitystä yhteyksistä sosiaaliseen kouluympäristöön liittyvien peruskoulukokemusten sekä myöhempään työhön, opintoihin, hyvinvointiin ja yhteiskuntaan kuulumisen kokemukseen liittyvien haasteiden välillä. Analyyseissä oltiin kiinnostuneita myös vanhempien koulutustason sekä nuoren peruskouluajan koulumenestyksen yhteyksistä, sillä esimerkiksi Merikukan ja kollegoiden (2019) mukaan opintomenestys sekä vanhempien koulutustaso selittävät vaille toisen asteen tutkintoa jäämistä ja Välijärven (2017) mukaan perheen sosioekonominen asema on yhteydessä esimerkiksi yhteenkuuluvuuden tunteeseen peruskoulussa.

Tilastollisten menetelmien avulla peruskoulukokemuksista, opintojen keskeyttämisen syistä sekä subjektiivisesta hyvinvoinnista muodostettiin samaa aihealuetta mittaavia summamuuttujia, ja työn ja opintojen ulkopuolella olevista sekä opinnot keskeyttäneistä nuorista pyrittiin tunnistamaan ne nuoret, joiden elämäntilanteeseen yhdistyi haasteita. Opinnot keskeyttäneiden ryhmän oletettiin muodostuvan hyvin erilaisissa tilanteissa olevista vastaajista, ja siksi oltiin kiinnostuneita myös erilaisista syistä keskeyttämisen taustalla. Ryhmittelyiden

ja luokitteluiden pohjalta sosiaaliseen kouluympäristöön liittyviä menneisyyden peruskoulukokemuksia vertailtiin erilaisten ryhmien kesken. Lisäksi yhteyksiä tutkittiin korrelaatioiden avulla.

Tutkimuskysymysten kannalta kirjallisuuskatsauksessa erityisen mielenkiintoisia olivat esimerkiksi peruskoulukokemusten yhteydet opiskeluun sitoutumiseen ja mielenterveyteen; esimerkiksi Quinin ja kollegoiden (2017) systemaattisessa katsauksessa opettaja-oppilassuhde yhdistettiin muun muassa myöhempään koulupudokkuuteen yhdessä muiden opiskeluun sitoutumista mittaavien tekijöiden kanssa ja Hallidayn (2021) ja kumppaneiden systemaattisessa katsauksessa kiusaamisen uhriksi joutuminen yhdistettiin laajaan kirjoon erilaisia kielteisiä seurauksia nuorten kehityksessä, opinnoissa, sosiaalisissa suhteissa sekä mielenterveydessä. Yhteyksien odotetaan näkyvän myös tässä tarkastelussa erilaisina peruskoulun jälkeen oman elämän rakentamisessa ilmenneinä haasteina.

Tutkimushypoteesina on, että peruskouluun kytkeytyvät kielteiset sosiaaliset kokemukset peruskouluaikaisista vertais- ja opettajasuhteista sekä kiusaamisen uhriksi joutumisesta ovat yhteydessä hyvinvoinnin haasteisiin ja heikkoon yhteiskuntaan kuulumisen kokemukseen peruskoulun jälkeisessä elämässä. Lisäksi niiden odotetaan olevan yleisempiä niillä nuorilla, jotka ovat työn ja opintojen ulkopuolella sekä yhdistyvän myös myöhempien opintojen keskeyttämiseen. Erityisesti kielteisten peruskoulukokemusten oletetaan olevan yleisimpiä niillä nuorilla, joilla työn ja opintojen ulkopuolella olemiseen tai opintojen keskeyttämiseen yhdistyy haasteet hyvinvoinnissa ja yhteiskuntaan kuulumisen kokemuksessa. Kielteiset peruskoulukokemusten odotetaan näkyvän laaja-alaisten vaikutusten vuoksi myös esimerkiksi haasteena löytää itselle sopiva opiskeluala, joten niiden odotetaan olevan yhteydessä kaikkiin tarkasteltavana oleviin opintojen keskeyttämisen syihin.

Sekä opettaja- että vertaissuhteilla sekä kiusaamisella odotetaan löytyvän tilastollisesti merkitsevät yhteydet tutkittuihin lopputulemiin. Jeffersonin ym. (2023) artikkelissa yksinäisyys lisäsi kiusaamisen uhriksi joutumisen negatiivisia vaikutuksia koulumenestykseen, joten yhteyksien odotetaan olevan voimak-

kaampia niiden muuttujien kohdalla, jotka kuvaavat kiusaamisen uhriksi joutumisen lisäksi muita vertaissuhteisiin liittyviä tekijöitä kuten yksinäisyyttä. Katsouksessa koulun ilmapiiri ei hillinnyt kiusaamisen uhriksi joutumisen negatiivisia vaikutuksia (Wang ym. 2018), joten kiusaamisella odotetaan löytyvän myös selvä itsenäinen yhteys tarkasteltaviin lopputulemiin.

4.2 Tutkimusaineisto

Tutkielman aineistoksi valikoitui Yhteiskuntatieteellisestä tietoaarkistosta löytyvä vuonna 2017 puhelinhaastatteluina kerätty koulutusteemainen Nuorisobarometri, jossa tiedusteltiin vastaajien menneisyyden kokemuksia peruskoulusta sekä monia hyvinvointiin ja opiskelu- ja työuraan liittyviä tekijöitä. Nuorisobarometria on julkaistu vuodesta 1994, aluksi Valtion nuorisoneuvoston toimesta ja sittemmin yhteistyössä Nuorisotutkimusverkoston kanssa. Sen tehtävänä on kerätä luotettavaa ja yleistettävissä olevaa tietoa nuorten omista näkemyksistä, arvoista ja asenteista sekä tutkia vaihtuvia teemoja. (Pekkarinen & Myllyniemi, 2017, s. 7.) Aineisto ja sitä kautta analyysit ovat määrällisiä ja analyysit toteutettiin SPSS-ohjelmalla. Syy-seuraussuhteita poikkileikkausaineistolla ei voitu tutkia, mutta takautuva aikaperspektiivi tuo aineistoon ajallisen ulottuvuuden. Muistelemisen voi kuitenkin heikentää tiedon luotettavuutta, vaikka toisaalta se kunnioittaa ja korostaa vastaajien omia kokemuksia, ja tuo näin tutkimukseen oman näkökulmansa. Barometriin oli vastannut 1902 16–29-vuotiasta nuorta tai nuorta aikuista. Jatkossa vastaajista puhutaan nuorina. Koska kiinnostuneita oli koulukokemusten vaikutuksesta tulevaisuuteen, vielä peruskoulua käyvät vastaajat (n = 148) poistettiin aineistosta. Sen jälkeen analysoitavan aineiston koko oli 1754 vastaajaa.

Taulukkoon Liitteeseen 1 on merkitty tutkimuksessa tarkasteltavat määrälliset muuttujat sekä tutkimuksessa muodostetut summamuuttujat, muuttujien mitta-asteikot sekä muuttujien jakaumien keskiarvot, keskihajonnat, vinous- ja huipukkuusluvut. Asteikon suunta on taulukossa kaikilla muuttujilla sama, eli suuret arvot tarkoittavat väittämän kanssa samaa mieltä olemista. Tarkasteltavia

luokitteluasteikkollisia muuttujia olivat äidin ja isän koulutustaso, vastaajan pääasiallinen toiminta sekä kysymys opintojen keskeyttämisestä.

Kokemuksia peruskoulusta kartoitettiin aineistossa kymmenellä neliportaisella Likert-asteikkolisella muuttujalla, jotka ovat listattuna Taulukossa 2. Kysymykset esitettiin muodossa "Kun ajattelet peruskoulu-aikaasi, mitä mieltä olet seuraavista väittämistä?" (1= täysin samaa mieltä, 4= täysin eri mieltä). Muuttujien 1-7 perään on merkitty väittämän kanssa eri mieltä tai täysin eri mieltä olevien osuus. Kysymysten 8-11 kohdalla on päinvastaisesti merkitty prosenttimäärä, joka oli väitteen kanssa samaa tai täysin samaa mieltä. Muuttujien kuvailevat tiedot on esitetty Liitteestä 1. Yhdestoista kysymys käsitteli kokemustomien peruskoulukokemusten vaikutuksesta myöhempään kouluttautumiseen (peruskoulukokemukset ovat vaikuttaneet merkittävästi myöhempään kouluttautumiseeni), ja väittämän sen kanssa oli samaa tai täysin samaa mieltä 69.4 % vastanneista, mikä vahvistaa aiheen tutkimisen merkitystä.

Taulukko 2

Kokemukset peruskoulusta: Eri mieltä (kysymykset 1-7) tai samaa mieltä (kysymykset 8-10) väittämän kanssa olleiden prosenttiosuudet (%)

Muuttuja	Eri mieltä tai täysin eri mieltä
1. Koulunkäynti oli mukavaa	18.2 %
2. Luokassani oli hyvä työrauha	41.2 %
3. Sain helposti ystäviä koulusta	16.7 %
4. Tunsin olevani koulu-yhteisön jäsen	16.5 %
5. Oppilaiden mielipiteet otettiin huomioon koulutyötä kehittämisessä	50.5 %
6. Opettajat kannustivat minua	18.0 %
7. Opettajat kohtelivat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti	15.9 %
	Samaa tai täysin samaa mieltä
8. Toiset oppilaat kiusasivat minua	29.9 %
9. Minä kiusasin muita oppilaita	13.4 %
10. Koulumatkat olivat liian pitkiä	18.5 %

Taulukosta 2 näkyy, että hyvin iso osa suomalaisista nuorista on kokenut peruskouluaiikanaan oppilaiden mielipiteiden huomioon ottamisen ja luokan työrauhan heikoiksi. Vastaajat ovat voineet ymmärtää väitteen mielipiteiden huomioon ottamisesta koulutyön kehittämistä eri tavoilla, mutta luku kertoo joka tapauksessa puutteesta kokemuksissa kuulluksi tulemisesta ja omien mielipiteiden tärkeydessä. Jonkinasteista kiusaamista on kokenut peruskoulussa 30 prosenttia, mikä korostaa kiusaamisen vastaisen työn ja kiusaamisen tutkimuksen tärkeyttä. Myös hieman harvinaisemmat kielteiset kokemukset peruskoulusta vaativat huomiota, vaikka ne eivät osuisikaan valtaosan kohdalle. Esimerkiksi noin 17 prosenttia eli kuudesosa vastaajista, ei ole kokenut olleensa kouluyhteisön jäseniä, eli kuuluneensa perheen lisäksi luultavasti merkittävimpään kasvuympäristöönsä. 18 prosenttia ei kokenut saaneensa kannustusta opettajilta ja 16 prosenttia koki opettajien kohtelevan oppilaita epäoikeudenmukaisesti. Kaikki oppilaat eivät saa osakseen tukea ja kokemusta kuulumisesta myöskään koulun ulkopuolelta, joten yhdenvertaisen koulun tärkeä tehtävä olisi pyrkiä tarjoamaan näitä kokemuksia kaikille oppilaille.

Kysymyksen ”Mikä on pääasiallinen toimintasi” -vastausten frekvenssit löytyvät taulukosta 3.

Taulukko 3

Vastaajien pääasiallinen toiminta, frekvenssit (f) ja prosenttiosuudet (%)

Mikä on pääasiallinen toimintasi?	f	%
Koululainen tai opiskelija	833	47.5 %
Palkkatyössä (myös apuraha)	634	36.1 %
Työtön	128	7.3 %
Yrittäjä	46	2.6 %
Vanhempainvapaalla	39	2.2 %
Työpajassa, ammattistartissa, työharjoittelussa tai työkokeilussa	19	1.1 %
Jokin muu	52	3.0 %
Ei vastausta	3	0.2 %
Kaikki	1754	100 %

Vastaajista suurin osa oli koululaisia, opiskelijoita tai palkkatyössä käyviä. 128 vastaajaa ilmoitti olevansa työttömiä. Muita vastausvaihtoehtoja oli: yrittäjä, vanhempainvapaalla, työpajassa, ammattistartissa, työharjoittelussa tai työkokeilussa tai jokin muu. Suhteellisen pienten lukumäärien vuoksi nämä jätettiin analyysien ulkopuolella.

Kysymykseen "Oletko joskus opiskellut jotain tutkintoa varten, mutta jätit sen suorittamisen kesken?" vastasi myöntävästi 315 vastaajaa eli 16.6 prosenttia kaikista vastanneista. Keskeyttäneiden joukko muodostui pääasiassa toisen tai kolmannen asteen opinnot keskeyttäneistä. Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneitä oli suhteellisesti eniten, 39 prosenttia keskeyttäneistä. Vastanneiden joukkoon kuului myös peruskouluopintonsa keskeyttäneet, mutta heitä oli aineistossa vain kaksi. Syitä keskeyttämiseen kysyttiin kahdeksallatoista viisiportaisella Likert-asteikollisella muuttujalla, jotka mittasivat kunkin syyn vaikutuksen

suuruutta opintojen keskeyttämiseen. ("Kuinka paljon seuraavat syyt vaikuttivat keskeyttämiseesi?", 1 = ei ollenkaan, 5 = erittäin paljon). Vastaukset "en osaa sanoa" poistettiin analyysistä. Taulukkoon 4 kysymyksen perään on merkitty, kuinka moni vastasi tekijän vaikuttaneen keskeyttämiseen erittäin paljon tai melko paljon. Muuttujien tiedot löytyvät taulukosta Liitteestä 1.

Taulukko 4

Opintojen keskeyttämisen syyt, vaikuttanut keskeyttämiseen melko paljon tai paljon (%)

Muuttuja	Vaikutti keskeyttämiseen erittäin paljon tai melko paljon (%)
1. Halusin mennä heti töihin	18.4 %
2. Koulun ulkopuoliset asiat vaikuttivat liikaa	29.5 %
3. Olin jäänyt jälkeen opinnoissa	18.4 %
4. En viihtynyt koulussa	33.0 %
5. Valitsin väärän alan	57.5 %
6. Opintomenestykseni oli heikko	14.6 %
7. Opetus ei vastannut odotuksiani	32.7 %
8. Terveydelliset syyt	20.0 %
9. Minulla ei ollut rahaa opiskella	6.0 %
10. Oppilaitoksessa oli huono ilmapiiri oppilaiden välillä	7.0 %
11. Oppilaitoksessa oli huono ilmapiiri oppilaiden ja opettajien välillä	15.2 %
12. Minulla ei ollut ystäviä	5.1 %
13. Minua kiusattiin	2.3 %

Muuttuja	Vaikutti keskeyttämiseen erittäin paljon tai melko paljon (%)
14. En saanut tukea opintoihini	14.3 %
15. Minulle suositeltiin keskeyttämistä	7.0 %
16. Jäin kotiin lapsen kanssa	1.3 %
17. Koulumatka oli liian pitkä	7.3 %
18. Olisin tarvinnut asunnon koulutuspaikkakunnalta	5.4 %

Opintojen keskeyttämisen syistä painottuvat väärän alan valinta, koulussa viihtymättömyys, opetuksen vastaamattomuus odotuksiin sekä koulun ulkopuoliset asiat. Oppilaiden ja opettajien välisen huonon ilmapiirin ilmoitti vaikuttaneen opintojen keskeyttämiseen noin 15 % keskeyttäneistä. Oppilaiden välisen heikon ilmapiirin puolestaan ilmoitti vaikuttaneen keskeyttämiseen harvempi, 7 % keskeyttäneistä, asiasta kärsivien osuus saattaa kuitenkin olla suurempi, kuin sen opintojen keskeyttämisen syyksi ilmoittaneiden. Noin 14 prosentilla opintojen keskeyttämiseen on vaikuttanut se, että he eivät ole saaneet tukea opintoihinsa. Muuttujien kuvailevat tiedot löytyvät liitteestä 1.

4.3 Tilastollinen tutkimus ja analyysimenetelmät

Tilastollisten menetelmien tarkoituksena on selvittää, kuinka todennäköisesti jokin otoksessa havaittu ilmiö esiintyy myös populaatiossa (Nummenmaa, 2009, s. 24). Kerätyssä otoksessa ilmenevien muuttujien jakaumien perusteella tehdään päätelmiä koko perusjoukkoa koskevista jakaumista, ja esimerkiksi eri ryhmien välisistä eroista jonkun tietyn muuttujan suhteen. Analyyseihin liittyy aina virhepäätelmien mahdollisuus, joten päätelmiä tehdään valitulla riskitasolla. Perinteisesti käytetään 5 %:n riskitasoa. Tehdyn yleistyksen virheen mahdollisuutta sekä muuttujien välisten yhteyksien voimakkuutta arvioidaan todennäköisyys-

laskentaan perustuvilla testeillä. Yleensä tarkastellaan tilastollista merkitsevyyttä ja p-arvoa (*probability value*). Ne eivät kuitenkaan kerro havaitun eron suuruudesta tai käytännön merkittävyydestä. (Tähtinen, Laakkonen & Broberg, 2020, s. 37–38, 121–122.) P-arvon rinnalla suositellaankin käytettäväksi efektikokoa mittaavia suureita. Tulkintoihin liittyy silti aina epävarmuutta, ja jotta aineistosta nousevia tuloksia voidaan tulkita tarkoituksenmukaisesti, täytyy tutkijoiden tuntee mahdollisimman hyvin ilmiöön liittyvät aiemmat teoriat ja suhteuttaa tuloksia jo olemassa olevaan tutkimustietoon. Käyttäytymistieteellisessä tutkimuksessa tilastollinen päättely on siis vasta tulkinnan yksi vaihe. (Tähtinen ym., 2020, s. 14, 35, 38.)

Tutkimuksessa analyysjä varten muodostettiin summamuuttujia, eli samaa ilmiötä mittaavien muuttujien kokonaisuuksia vastaajien peruskoulukokemuksista, opintojen keskeyttämisen syistä, subjektiivisesta hyvinvoinnista sekä vanhempien koulutustasoista. Tähtinen kollegoineen (2020) kirjoittaa summamuuttujien käytöstä kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa. Summamuuttujien avulla tiivistetään muuttujia, jolloin tutkittavien muuttujien määrä vähenee. Todennäköisesti myös summamuuttujan reliabiliteetti paranee, kun se perustuu useaan samaa asiaa mittaavaan muuttuajaan. Lisäksi muuttujan mahdollisten arvojen määrä on suurempi verrattuna alkuperäisiin muuttujiin, jolloin muuttuja muistuttaa paremmin numeerista muuttujaa. Yksittäisiin muuttujiin verrattuna useista muuttujista koostuvan muuttujan jakauma noudattaa myös paremmin normaalijakaumaa, mikä vahvistaa sen käytettävyyttä analyysissä. Keskiarvosummamuuttujassa arvot liikkuvat samalla välillä alkuperäisten kanssa. (Tähtinen ym., 2020, s. 80–82.)

Peruskoulukokemusten ja keskeyttämisen syiden summamuuttujien muodostuksessa käytettiin faktorianalyysiä, jonka avulla määritellään aineistosta löytyviä eri ulottuvuuksia (esim. Tähtinen ym., 2020, s. 218). Reliabiliteettiker toimien avulla arvioitiin summamuuttujan sisäistä yhteneväisyyttä. Analyysissä tarkasteltiin erityisesti niiden vastaajien peruskoulukokemuksia, jotka ilmoittivat olevansa työttömiä, keskeyttäneensä joskus tutkintoon johtavat opinnot sekä niitä, joilla lisäksi vastaushetken elämäntilanteeseen yhdistyi haasteita hyvinvoinnissa ja yhteiskuntaan kuulumisen kokemuksessa. Työttömien ja

opintojen keskeyttäneiden ryhmät haluttiin siis jakaa pienempiin ryhmiin subjektiivisen hyvinvoinnin ja yhteiskuntaan kuulumisen kokemuksen suhteen. Vastaajien ryhmittelyyn käytettiin klusteri- eli ryhmittelyanalyysiä, jolla aineisto jaetaan erilaisiin uusiin ryhmiin mukaan valittujen muuttujien perusteella (Tähtinen ym., 2020, s. 226). Muuttujien välisiä yhteyksiä tutkittiin vertailemalla peruskoulumuuttujien jakaumia eri ryhmissä riippumattomien otosten t-testin avulla. Lisäksi muuttujien välisiä yhteyksiä tarkasteltiin korrelaatiokerroimilla, jotka mittaavat kahden muuttujan välistä yhteisvaihtelua (esim. Nummenmaa, 2009, s. 276).

Parametriset tilastolliset testit vaativat tutkittavan muuttujan normaalijakaumaisuutta, jota voidaan arvioida esimerkiksi visuaalisesti histogrammin avulla tai jakauman vinous- ja huipukkuuslukujen avulla. Vinous kuvaa, kuinka symmetrisesti havaintoarvot sijoittuvat aineiston keskiarvon ympärille, ja huipukkuus aineiston jakauman huipun korkeutta. Etumerkki kertoo mihin suuntaan aineiston arvojen jakauma on vinoutunut: negatiivisesti vinossa jakaumassa keskiarvoja suurempia arvoja on runsaasti, positiivisessa päinvas-toin. Tähtinen ja kollegat mainitsevat Bulmeriin (1979) ja Nummenmaan (2011) viitaten vinouden raja-arvoiksi -1 - $+1$. Jakauma noudattaa Nummenmaan mukaan myös huipukkuuden puolesta normaalijakaumaa, kun sen arvo sijoittuu välille $+/- 1$. Korkea jakauma saa positiivisen huipukkuusarvon ja matalahuippuinen jakauma negatiivisen arvon. (Tähtinen ym., 2020, s. 104–105) Vinoudelle ja huipukkuudelle ei kuitenkaan ole olemassa virallisia raja-arvoja, ja huipukkuudelle on esitetty myös esimerkiksi $+/- 2$:n raja-arvoa (MRC Cognition and Brain Sciences Unit, 2018). Reunamon mukaan jakauman normaaliu-den arvioinnissa vinouden arvo on usein tärkeämpi kuin huipukkuuden arvo. Tässä työssä normaaliuden raja-arvona vinoudelle toimii $+/- 1$ ja huipukkuudelle $+/- 2$.

Korrelaatiokerroin. Monet tilastolliset analyysimenetelmät perustuvat Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerroimeen, joka mittaa muuttujien välistä lineaarista riippuvuutta, eli kahden muuttujan välistä yhteisvaihtelua. Korrelaatiokerroin kertoo yhteyden suunnan (positiivinen vai negatiivinen) ja voimakkuuden.

Pearsonin korrelaatiokerrointa käytettäessä muuttujien on oltava vähintään välimatka-asteikollisia ja otosjakauman tulisi olla normaalisti jakautunut. Usein sitä kuitenkin käytetään myös Likert-asteikollisilla muuttujilla. Usein muilla analyysimenetelmillä tarkennetaan korrelaatiokerrointen avulla saatua käsitystä ilmiöiden yhteyksistä. (Tähtinen ym., 2020, s. 183–186.) Nummenmaan (2009, s. 279) mukaan Pearsonin korrelaatiokertoimen käyttö edellyttää 50–100 tilastoyksikön otoskokoa. Kun aineisto ei ole tarpeeksi normaalisti jakautunut tai muuttujat eivät ole välimatka-asteikollisia, voidaan käyttää järjestyskorrelaatiokerrointa. Tällöin myöskään yhteyden ei tarvitse olla lineaarinen. Tähtisen ym. mukaan 0.7 tai suurempi korrelaatio voidaan tulkita voimakkaaksi, 0.3–0.7 väliltä oleva korrelaatiokerroin kohtalaiseksi tai merkittäväksi, ja alle 0.3 olevan korrelaation voi katsoa heikoksi. Isommissa aineistoissa pienemmät kertoimet voidaan tulkita merkittävän kokoisiksi. Heidän mukaansa Cohen (1988) on esittänyt voimakkaan korrelaation raja-arvoiksi 0.50. (Tähtinen ym., 2020, s. 186, 189–190.)

Eksploratiivinen faktorianalyysi. Faktorianalyysin avulla määritellään aineistosta löytyviä eri ulottuvuuksia, jonka pohjalta usein jatketaan aineiston varsinaista analyysia (Tähtinen ym., 2020, s. 218). Siinä aineiston alkuperäiset muuttujat korvataan pienemmällä määrällä uusia muuttujia, pyrkien samalla säilyttämään mahdollisimman paljon alkuperäisten muuttujien yhteisestä vaihtelusta. Samaan uuteen muuttujaan valikoituvat sellaiset alkuperäiset muuttujat, joihin on vastattu samansuuntaisesti. Faktorianalyysi perustuu muuttujien välisiin korrelaatioihin. (Tähtinen ym., 2020, s. 214–215.) Metsämuurosen (2001, s. 29) mukaan faktorianalyysiä varten muuttujien välisten korrelaatioiden tulisi olla vähintään 0.3 suuruisia. Muuttujien tulee olla myös vähintään välimatka-asteikollisia sekä normaalisti jakautuneita. Suositeltava aineiston koko on vähintään 200 havaintoyksikköä, mutta tarvittaessa analyysi voidaan suorittaa pienemmällekin aineistolle. (Tähtinen ym., 2020, s. 214–2017.) Kaiser-Meyer-Olkin-indeksi (KMO) sekä Bartlettin testi kertovat aineiston sopivuudesta faktorianalyysiin. Tähtinen ja kollegat esittävät Kaiserin & Riseen (1974) viitaten KMO:n kriteeriarvoksi 0.50–0.60. Bartlettin testissä pieni p-arvo ilmaisee aineiston sopi-

vuuden analyysiin sen suhteen, että muuttujien välillä esiintyy nolasta poikkeavia korrelaatioita. (Tähtinen ym., 2020, s. 221.) Faktoroinnin yhteydessä tehtävä rotaatio hahmottamaan syntyvää faktorimallia. Rotaation avulla kukin muuttuja latautuu mahdollisimman selvästi vain yhdelle faktorille, ja se voidaan tehdä joko suorakulmaisesti tai vinokulmaisesti. Vinokulmaisessa rotaatiossa faktorit saavat korreloida keskenään. (Tähtinen ym., 2020, s. 216–217.)

Faktorin ominaisarvo kuvaa sen selittämää muuttujien vaihtelua; yli yhden ominaisarvo kertoo, että faktori on onnistunut muuttujien lukumäärän pienentämisessä, joten alle yhden ominaisarvon faktorit jätetään analyysistä pois. Faktorin selitysosuus kertoo, kuinka paljon faktori selittää havaittavien muuttujien vaihtelusta. Muuttujien kommunaliteetit taas ilmaisevat, kuinka paljon faktorit selittävät kyseisestä muuttujasta, ja ne voivat saada arvoja nolasta yhteen. Kommunalteettien raja-arvoksi Metsämuuronen (2001, 21) asettaa joustavasti 0.3, eli yksittäiset muuttujat voisivat saada tätä matalampia arvoja. Muuttujien lataukset puolestaan mittaavat muuttujan korrelaatiota kyseiseen faktoriin, eli sitä, kuinka voimakkaasti muuttujat latautuvat faktoreille. Faktorimäärän määrittämisessä käytetään apuna faktoreiden ominaisarvoja sekä Cattellin scree-testiä, jossa faktoreiden ominaisarvot esitetään järjestyksessä viivadiagrammin avulla, ja faktoreiden lukumäärä valitaan kuviossa esiintyvän taitekohdan perusteella. Saadun ratkaisun loogisuutta ja tarkoituksenmukaisuutta tulee aina arvioida ja mukaan tulee valita vain ne faktorit, joilla on riittävästi selityskykyä, ja joiden tulkinta on mielekäs. (Tähtinen ym., 2020, s. 215–217.)

Reliabiliteettianalyysi. Reliabiliteettianalyysistä saatavan reliabiliteettikertoimen avulla arvioidaan, ovatko useasta eri kysymyksestä muodostuvat mittarit tai summamuuttujat sisäisesti yhteneväisiä, eli kuinka suuri osa muuttujien arvojen vaihtelusta perustuu tarkasteltavan ilmiön todelliseen vaihteluun. Yleensä yhteneväisyyden mittaamisen käytetään Cronbachin alfa (α) nimistä reliabiliteettikerrointa, joka saa arvoja nolasta yhteen. Yhtä lähellä oleva alfan arvo kertoo yhdenmukaisuudesta kokonaisuuteen kuuluvien muuttujien välillä, jolloin muuttujien vaihtelussa on vain vähän sattumaa. Kertoimen lähestyessä nolaa muuttujista ei muodostu yhteneväistä kokonaisuutta. Reliabiliteettikertoimeen

vaikuttavat myös esimerkiksi aineiston koko ja mittarin sisältämien kysymysten tai väittämien määrä. Myös vähäinen vaihtelu vastausten kesken voi laskea reliabiliteettiarvoa. Reliabiliteettia voidaan parantaa poistamalla väittämät, jotka eivät korreloi kokonaissummamuuttujan kanssa. (Tähtinen ym., 2020, s. 84–85, 87.) Tähtisen ja kollegoiden (2020, s. 86) mukaan kirjallisuudessa usein esiintyvä raja-arvo hyväksyttävälle alfan arvolle on 0.7, mutta itse laadituissa mittareissa 0.6 raja-arvo voi heidän mukaansa olla riittävä. Myös Metsämuurosen (2005, s. 511) mukaan 0.6 voidaan pitää alimpana hyväksyttävänä alphan arvona. Vastuu muodostetun mittarin tai summamuuttujan loogisuudesta ja tarkoituksenmukaisuudesta jää aina tutkijalle, sillä testit laskevat muuttujien välisiä yhteyksiä kaavamaisesti, jolloin esimerkiksi malliin voi jäädä muuttuja, joka ei sisällöllisesti kuulu kokonaisuuteen (Tähtinen ym., 2020, s. 89–90).

Klusterianalyysi. Työssä klusterianalyysiä hyödynnettiin ryhmävertailuissa tarkasteltavien ryhmien muodostukseen. Klusterianalyysi eli ryhmittelyanalyysi on aineiston ominaisuuksia kartoittava eksploratiivinen menetelmä. Sen avulla aineisto jaetaan erilaisiin uusiin ryhmiin mukaan valittujen muuttujien perusteella. Kuhunkin klusterianalyysin avulla ryhmiteltyyn ryhmään kuuluvat havaintoyksiköt ovat keskenään mahdollisimman samankaltaisia, mutta ryhmät toistensa kanssa mahdollisimman erilaisia. Analyysiä varten muuttujat muunnetaan yhteiselle mitta-asteikolle esimerkiksi standardoimalla. Analyysi ei perustu tilastolliseen malliin, eikä sillä siis ole jakaumaoletuksia. Poikkeavat havainnot tai voimakkaat korrelaatiot muuttujien välillä voivat kuitenkin aiheuttaa ongelmaa. Klusterianalyysin tulosten tulkinnassa tutkija päättää itse harkintansa perusteella tulkinnan kannalta parhaan ratkaisun. (Tähtinen ym. 2020, s. 226–227.) Ryhmien profiilien tulkinta saattaa joskus olla melko epäselvää eikä analyysin tulos ole aina välttämättä käyttökelpoinen. Yleensä saatua tulosta on tarkoitus käyttää jatkotarkasteluissa, mutta tulos itsesään auttaa myös hahmottamaan aineiston rakennetta. (Tähtinen ym., 2020, s. 233.)

Käytetyimmät menetelmät ovat hierarkkinen klusterianalyysi ja k-means-klusterianalyysi (Tähtinen ym., 2020, s. 226). Tutkimuksessa hierarkkista klusterianalyysiä käytettiin ryhmien lukumäärän etsimiseen ja varsinainen ryhmittely

tehtiin k-means-klusterianalyysillä. Hierarkkinen klusterianalyysi yhdistelee havaintoyksiköitä askel kerrallaan toisiaan eniten vastaaviin pareihin ja sen jälkeen ryhmiin, kunnes lopulta kaikki yksiköt ovat samassa ryhmässä. Tutkijan on käytettävä harkintaa sen suhteen, milloin ryhmien lukumäärä olisi tulkinnan kannalta järkevä. (Tähtinen ym., 2020, s. 228–229.) Tässä apuna voidaan käyttää dendogrammia, josta nähdään miten havainnot ryhmittyvät analyysin edetessä (Nummenmaa, 2009, s. 421).

Riippumattomien otosten t-testi. Ryhmien välisiä eroja mitattiin riippumattomien otosten t-testillä. Sen avulla tutkitaan, eroavatko kaksi ryhmää toisistaan jonkin muuttujan suhteen. Kyseessä on parametrinen testi, jolloin muuttujan täytyy olla riittävän normaalisti jakautunut molemmissa ryhmissä. Aineiston otoskoon kasvaessa kuitenkin normaalijakaumaoletuksen merkitys vähenee. T-testi perustuu keskiarvoihin, jolloin mahdolliset poikkeavat havainnot voivat vääristää tuloksia. Muuttujan tulee olla jatkuva, mutta usein kasvatus- ja yhteiskuntatieteissä t-testin avulla tutkitaan myös Likert-asteikollisia muuttujia. Testin epäparametrinen vastine on Mann-Whitneyn U-testi. (Tähtinen ym., 2020, s. 120–122.) Testin tuloksen tulkinnassa tutkitaan ensin Levenen testisuureta, jonka avulla tarkistetaan, voidaanko ryhmien varianssit muuttujan suhteen olettaa samansuuruisiksi (Nummenmaa, 2009, s. 177). P-arvon avulla arvioidaan, onko ryhmien keskiarvojen välillä havaittu ero tilastollisesti merkitsevä, eli voidaanko tulos yleistää valitulla luottamustasolla tutkimuksen perusjoukkoon. Testaaminen voidaan tehdä yksi- tai kaksisuuntaisesti. Yksisuuntaisessa testauksessa tulee ennakkoon olla tiedossa, kuinka tietyn muuttujan pitäisi vaikuttaa mitattavaan muuttujaan. (Tähtinen ym., 2020, s. 121–122.) Riippumattomien otosten t-testissä keskiarvojen ryhmäeroon liittyvää efektin kokoa mitataan Cohenin d -testisuurella. Sen suuntaa antaviksi raja-arvoiksi on esitetty 0.2, 0.5 ja 0.8, joiden rajakohdissa voimakkuus voitaisiin tulkita samassa järjestyksessä pieneksi, keskiuureksi tai suureksi. (Tähtinen ym., 2020, s. 125–126.)

5 AINEISTON ANALYYSI JA TULOKSET

5.1 Peruskoulukokemusten yhteydet kokemuksiin hyvinvoinnista ja yhteiskuntaan kuulumisesta

Peruskoulukokemuksista muodostettiin faktorianalyysin ja reliabiliteettikertoimien avulla kaksi summamuuttujaa, joiden lisäksi kiusaamista tarkasteltiin myös itsenäisenä muuttujana. Aluksi peruskoulukokemuksia mittaavien muuttujien arvot käännettiin, jotta suuret arvot ilmaisevat väittämän kanssa samaa mieltä olemista ja pienet arvot eri mieltä olemista. Kolmessa muuttujassa kysymyksenasettelu käännettiin päinvastaiseksi, jotta kysymys on samansuuntainen muiden väittämien kanssa, eli isot arvot ilmaisevat vahvaa kouluhyvinvointia. Tällöin myös vastausasteikko kääntyi päinvastaiseksi automaattisesti. Koulumatkan pituutta ja muiden kiusaamista mittaavat muuttujat korreloivat heikosti muiden muuttujien kanssa, jonka vuoksi ne jätettiin faktorianalyysin ulkopuolelle. Muiden muuttujien keskinäiset korrelaatiokertoimet olivat suurimmaksi osaksi yli 0,3. Pienien normaalisuuksissa ja korrelaatioissa löytyvien puutteellisuuksien vuoksi faktorianalyysin uuttamismenetelmäksi valittiin principal axis factoring, koska sen käyttöehdot ovat joustavat (Metsämuuronen, 2001, s. 17–18). Rotaatiomenetelmäksi valittiin vinokulmainen promax -rotaatio. KMO-testin (= 0.82) ja Barlettin testin ($p < 0,000$) perusteella faktorianalyysi oli tehtävissä. Matalin kommunaliteetti oli 0.29. Muut kommunaliteetit olivat yli 0.3.

Ominaisarvokriteerin perusteella muodostui kahden faktorin ratkaisu, jotka yhdessä selittivät muuttujien vaihtelusta 58,86 %. Faktorin 1 ominaisarvo oli 3,30 ja faktorin 2 ominaisarvo 1,39. Reliabiliteettianalyysissä saatujen Cronbachin alfa-arvojen perusteella faktoreista muodostettiin summamuuttujat "Vertaissuhteet ja kuuluminen" ja "Opettajien toiminta". Uudet summamuuttujat, niiden Cronbachin alfat (α), muuttujien tunnusluvut sekä alkuperäisten muuttujien lataukset on merkitty alla olevaan taulukkoon 5. Lisäksi Kuvioissa 1 ja 2 on muuttujien jakaumia kuvaavat histogrammit.

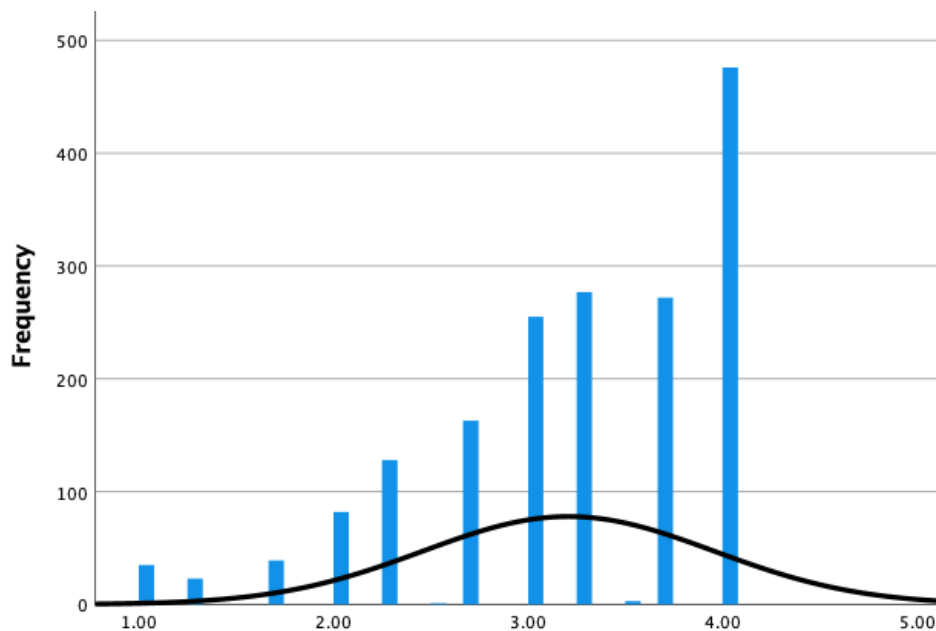
Taulukko 5

Peruskoulukokemuksista muodostetut summamuuttujat

Summamuuttujan nimi	α	Muuttujat ja lataukset	Tunnusluvut
Vertaisuuhteet ja kuuluminen (Summamuuttuja 1)	$\alpha = 0.77$	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sain helposti ystäviä</i> (0.82) - <i>Tunsin olevani kouluuyhteisön jäsen</i> (0.81) - <i>Toiset oppilaat eivät kiusanneet minua</i> (0.59) 	keskiarvo: 3.21 keskihajonta: 0.75 vinous: -0.92 huipukkuus: 0.29
Opettajien toiminta (Summamuuttuja 2)	$\alpha = 0.70$	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Opettajat kannustivat minua</i> (0.74) - <i>Opettajat kohtelivat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti</i> (0.62) - <i>Oppilaiden mielipiteet otettiin huomioon koulutyön kehittämisessä</i> (0.59) 	keskiarvo: 2.89 keskihajonta: 0.61 vinous: -0.51 huipukkuus: 0.42

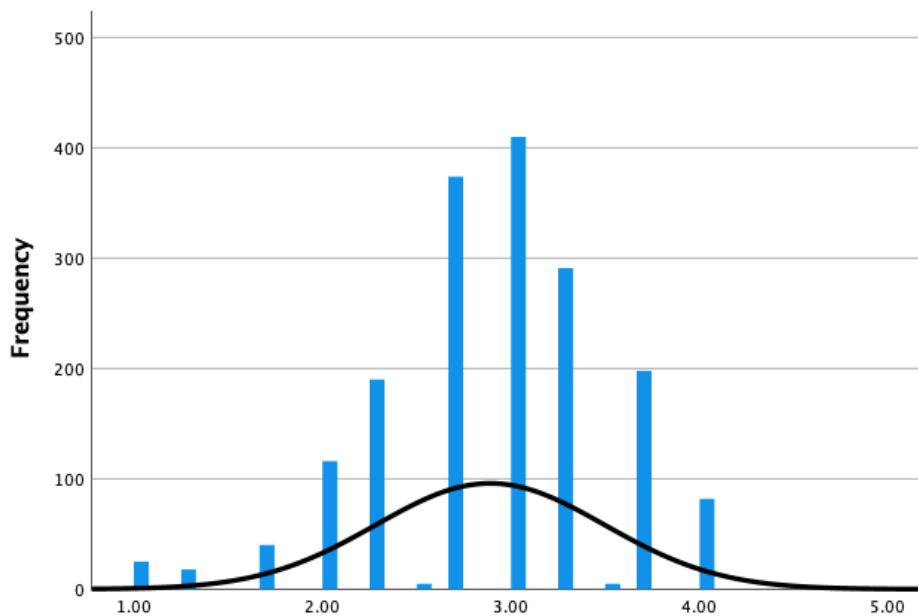
Kuvio 1

Muuttujan Vertaisuuhteet ja kuuluminen jakauma, $n = 1754$



Kuvio 2

Muuttujan Opettajien toiminta jakauma, n = 1754



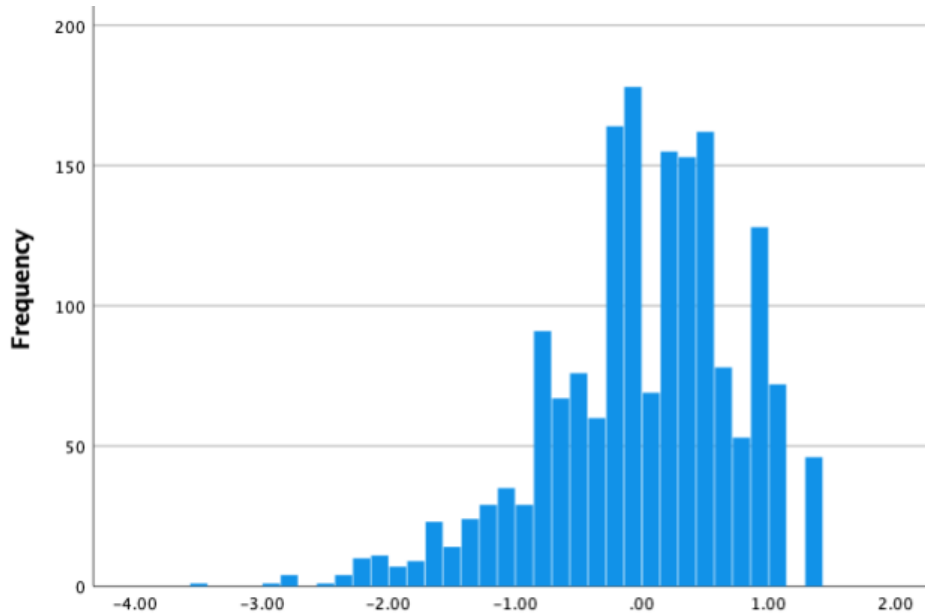
Väittämät "koulunkäynti oli mukavaa" ja "luokassani oli hyvä työrauha" latautuvat suhteellisen heikosti ja tasapuolisesti molemmille faktoreille, joten niitä ei sisällytetty muuttujiin. Muuttujat antavat tietoa sekä kouluhyvinvoinnista että koulupahoinvoinnista: muodostettujen summamuuttujien pienet arvot (1 = täysin eri mieltä) kertovat heikoista vertaissuhteista ja kouluuyhteisöön kuulumattomuudesta sekä kielteisistä kokemuksista opettajien toimintaan liittyen. Suuret arvot (4 = täysin samaa mieltä) vastaavasti kertovat myönteisistä kokemuksista. Histogrammeista näkyy, että kokemuksia opettajien toiminnasta kuvaavan summamuuttujan arvot ovat jakautuneet tasaisemmin keskiarvon (2.89) ympärille. Vertaissuhteita ja kuulumista mittava muuttuja on saanut eniten hyvin positiivisia arvoja, mutta myös hajontaa ja alle keskiarvon (3.21) olevia arvoja on paljon.

Vastaajien subjektiivista hyvinvointia kuvaamaan muodostettiin summamuuttuja neljästä itsenäisestä muuttujasta: "Tunnen, että päivittäiset tekemiseni ovat merkityksellisiä", "Koen elämäni olevan hyvin hallinnassani", "Kuinka tyytyväinen olet nykyiseen elämääsi kaiken kaikkiaan kouluarvosana-asteikolla 4-

10?” sekä ”Kuinka tyytyväinen olet ihmissuhteisiisi asteikolla 4–10?” Uuden muuttujan jakauma on esitetty alapuolella histogrammina Kuviossa 3.

Kuvio 3.

Muuttujan Subjektioivinen hyvinvointi jakauma, n = 1754



Alkuperäiset muuttujat standardoitiin ja yhdistettiin yhdeksi keskiarvosummamuuttujaksi, jonka Cronbachin alfan arvo oli 0.75, keskiarvo oli -0.0003, keskihajonta 0.75, vinous -0.75 sekä huipukkuus 0.76. Keskiarvo on lähellä nollaa muuttujien standardoinnin vuoksi. Alkuperäisten muuttujien kuvailevat tiedot löytyvät taulukosta Liitteestä 1. Histogrammissa subjektiivisen hyvinvoinnin arvojen nähdään jakautuvan melko tasaisesti nollaa lähellä olevan keskiarvon ympärille. Pieni osa vastaajista on kuitenkin saanut hyvin matalia arvoja.

Kyselyssä äidin ja isän koulutustasoa kysyttiin erikseen ja vastausvaihtoehdot olivat ammatillinen tutkinto (ammatillinen perustutkinto, ammatti- tai erikoisammattitutkinto), ylioppilastutkinto, opistoasteen tutkinto, korkeakoulututkinto ja ei tutkintoa (eli pelkästään peruskoulu tai vastaava). Summamuuttujaa varten muuttujat luokiteltiin uudestaan kolmiportaiseksi. Arvon 1 sai vaihtoehdot ”ei tutkintoa ollenkaan” tai ”ammatillinen tutkinto”, arvon 2 sai ”ylioppilastutkinto” tai ”opistoasteen tutkinto” ja arvon kolme sai ”korkeakoulututkinto”. Ratkaisulla pyrittiin säilyttämään tietoa perheen sosioekonomisesta asemasta

sekä pitämään ryhmät keskenään kohtalaisen samansuuruisina, siksi ryhmät “ei tutkintoa ollenkaan”, “opistoasteen tutkinto” ja “ylioppilastutkinto”, oli loogista niiden pienen koon vuoksi yhdistää toisen ryhmän kanssa. Äidin ja isän koulutustasoa mittaavat uudelleen luokitellut muuttajat yhdistettiin summamuuttujaksi. Uuden muuttujan jakauma, joka saa arvoja väliltä 2–6, on taulukossa 6.

Taulukko 6

Vanhempien yhdistetyn koulutustasosummamuuttujan jakauma frekvensseinä (f) ja prosenttiosuuksina (%).

	f	%
2	518	31.9
3	230	14.2
4	363	22.4
5	143	8.8
6	369	22.7
kaikki	1623	100

Luku 6 tarkoittaa, että molemmilla vanhemmilla oli korkeakoulututkinto, ja arvo 2, että molemmilla vanhemmilla oli ammatillinen tutkinto tai ei tutkintoa. Perheistä 46.1 prosentilla joko molemmilla oli ammatillinen tutkinto / ei tutkintoa, tai toisella ammatillinen tutkinto / ei tutkintoa ja toisella ylioppilastutkinto / opistotason tutkinto. 31.5 prosentilla perheistä joko molemmilla vanhemmilla oli korkeakoulututkinto, tai toisella korkeakoulututkinto ja toisella ylioppilas- tai opistotason tutkinto. Uuden muuttujan keskiarvo oli 3.6, keskihajonta 1.54, vinous 0.25 ja huipukkuus -1.38. Liitteessä 2 on esitetty alkuperäisten vanhempien koulutustasoa mittaavien muuttujien jakaumat.

Muuttujien välisten korrelaatiokertoimien avulla tarkasteltiin peruskoulukokemusten yhteyttä vastaushetken subjektiiviseen hyvinvointiin sekä kokeemukseen yhteiskuntaan kuulumisesta. Lisäksi tarkastettiin peruskoulun koulumenestyksen ja vanhempien koulutustason korrelaatiot vastaushetken tilanteen

sekä peruskoulukokemuksia mittaavien muuttujien kanssa. Taulukkoon 7 on merkitty tilastollisesti merkitsevät korrelaatiokertoimet ja niiden p-arvot.

Taulukko 7

Peruskoulukokemusten, vastaushetken tilannetta kuvaavien muuttujien ja taustamuuttujien tilastollisesti merkitsevät korrelaatiokertoimet (r) ja niiden p-arvot

	Peruskoulu- kokemukset Summa 1 Vertaissuhteet ja kuuluminen	Peruskoulu- kokemukset Summa 2 Opettajien toiminta	Toiset op- pilaat eivät kiusanneet minua	Vanhem- pien koulu- tustaso	Päättö- todistuksen keskiarvo
Subjektiiivinen hyvinvointi	r = 0.35*** p < 0.001	r = 0.22*** p < 0.001	r = 0,22*** p < 0001	-	r = 0.11*** p < 0.001
Yhteiskuntaan kuuluminen	r = 0.17*** p < 0.001	r = 0.15*** p < 0.001	r = 0.087*** p < 0.001	-	r = 0.15*** p < 0.001
Vanhempien koulutustaso	r = 0.06* p = 0.02	-	-		
Päättö- todistuksen keskiarvo	r = 0.05* p = 0.03	r = 0.12*** p < 0.001	-		

*** = p < 0.001, * = p < 0.05

Kertoimien muodostamisessa käytettiin Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerrointa, sillä kaikki muuttujat arvioitiin vinous- ja huipukkuuslukujensa (Liite 1) perusteella tarpeeksi normaalisti jakautuneiksi. Subjektiiivisen hyvinvoinnin ja yhteiskuntaan kuulumisen välinen korrelaatio oli 0.34. Päättötodistuksen keskiarvon ja vanhempien koulutustason välinen korrelaatiokerroin oli 0.25. Molemmat olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä (p < 0.001). Kaikki sosiaaliseen kouluympäristöön liittyvät peruskoulukokemukset muodostivat tilastollisesti erittäin merkitsevät korrelaatiot 0.001 merkitsevyystasolla vastaushetken subjektiivista hyvinvointia ja yhteiskuntaan kuulumisen kokemusta mittaavien muuttujien kanssa. Vahvimmin subjektiivinen hyvinvointi oli yhteydessä peruskoulu-
aikaaisia vertaissuhteita ja kuulumista mittaavaan muuttujaan, jonka yhteys

voidaan tulkita kohtalaiseksi tai merkittäväksi ($r = 0.35$, $p < 0.001$). Korrelaatioiden perusteella pyrittiin myös muodostamaan alustavaa kuvaa vanhempien koulutustason ja peruskoulun koulumenestyksen roolista tutkimuksen kohteena olevassa ilmiössä. Vanhempien koulutustaso ei kuitenkaan muodostanut tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä subjektiivisen hyvinvoinnin ja yhteiskuntaan kuulumisen kokemuksen kanssa. Päättötodistuksen keskiarvo muodosti tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä, mutta sen yhteys esimerkiksi subjektiiviseen hyvinvointiin oli matalampi kuin hyvinvoinnin ja peruskoulukokemusten väliset yhteydet.

5.2 Peruskoulukokemusten yhteydet opintojen keskeyttämisen syihin

Eksploratiivinen faktorianalyysi ei täysin soveltunut opintojen keskeyttämisen syitä mittaavilla muuttujille, koska suurin osa muuttujista ei ollut normaalisti jakautuneita ja muuttujien väliset korrelaatiot olivat heikkoja. Varsinaisen analyysimenetelmän sijaan faktorianalyysiä sovellettiin luokittelun löytämiseen, ja muuttujien sisäinen yhtenäisyys tarkistettiin Cronbachin alfan avulla. Muodostetut muuttujat, niiden Cronbachin alfan arvot (α), jakaumia kuvailevat tunnusluvut sekä yksittäisten muuttujien lataukset (pois lukien muuttujan ”En saanut tukea opintoihini” lataus) löytyvät alla olevasta Taulukosta 8. Histogrammit muuttujien jakaumista on Liitteessä 3.

Taulukko 8

Opintojen keskeyttämisen syistä muodostetut summamuuttujat

Summamuuttujan nimi	α	Muuttujat ja lataukset	Tunnusluvut
Kouluun liittyvät sosiaaliset tekijät (Summamuuttuja 1)	$\alpha = 0.73$	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Oppilaitoksessa oli huono ilmapiiri oppilaiden välillä</i> 0.91 - <i>Minua kiusattiin</i> 0.77 - <i>Minulla ei ollut ystäviä</i> 0.57 - <i>Oppilaitoksessa oli huono ilmapiiri oppilaiden ja opettajien välillä</i> 0.36 - <i>En saanut tukea opintoihini</i> - 	keskiarvo: 1.50 keskihajonta: 0.69 Vinous: 1.70 Huipukkuus: 2.78
Opinnoissa suoriutumiseen, itseen ja omaan elämään liittyvät tekijät (Summamuuttuja 2)	$\alpha = 0.60$	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Olin jäänyt jälkeen opinnoissa</i> 0.91 - <i>Opintomenestykseni oli heikko</i> 0.58 - <i>Terveydelliset syyt</i> 0.37 - <i>Koulun ulkopuoliset asiat mietityttiivät liikaa</i> 0.35 	keskiarvo: 2.03 keskihajonta: 0.93 Vinous: 0.63 Huipukkuus: -0.54
Opintojen tai koulun ja itsen välinen sopivuus (Summamuuttuja 3)	$\alpha = 0.60$	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Valitsin väärän alan</i> 0.63 - <i>En viihtynyt koulussa</i> 0.58 - <i>Opetus ei vastannut odotuksiani</i> 0.49 	keskiarvo: 2.78 keskihajonta: 1.15 Vinous: -0.09 Huipukkuus: -1.00

KMO testin (0.71) ja Bartlettin testin ($p < 0.001$) tulokset olivat faktorianalyysin tekemisen kannalta otollisia. Piilevien faktoreiden tunnistamisessa hyödynnettiin principal axis factoring uuttamismenetelmää. Rotaatiomenetelmänä käytettiin promax -rotaatiota. Kaksi muuttujaa saivat hyvin matalan kommunaliteettiarvon (Minulle suositeltiin keskeyttämistä = 0.16, Jäin kotiin lapsen kanssa = 0.11), mikä tarkoittaa faktoreiden selittävän vain vähäisesti kyseisten muuttujien vaihtelua. Faktorianalyysi suoritettiin uudestaan ilman näitä kahta muuttujaa. 0.2–0.3 välillä olevia kommunaliteettejä oli lopuista kuudestatoista muuttujasta viidellä (0.20, 0.29, 0.28, 0.26 ja 0.29). Ominaisarvokriteerin perusteella tuloksena syntyi 60,31 % muuttujien vaihtelusta selittävä viiden faktorin malli: kolmessa ensimmäisessä faktorissa korostuivat kouluun, opintoihin ja itseen liittyvät syyt,

joista myös jatkoanalyyseissä ollaan kiinnostuneita. Neljännessä ja viidennessä faktorissa korostuivat selvästi opintojen ja itsen ulkopuoliset syyt ja ne liittyivät opiskelupaikan sijaintiin ja taloudellisiin tekijöihin (4. faktori: ”olisin tarvinnut asunnon koulutuspaikkakunnalta”, ”koulumatka oli liian pitkä”, 5. faktori: ”minulla ei ollut rahaa opiskella”, ”halusin mennä heti töihin”). Jatkoanalyysiin otettiin mukaan vain kolme ensimmäistä summamuuttujaa, joiden faktoreiden ominaisarvot olivat: 3.85, 1.82 ja 1.51. Saadun ratkaisun toimivuutta arvioitiin Cronbachin alfa-arvojen sekä sisällön loogisuuden perusteella. Muuttuja ”en saanut tukea opintoihini”, latautui viidennelle faktorille, mutta erosi sisällöllisesti muista faktorin muuttujista. Kuitenkin 14.3 prosenttia keskeyttäneistä arvioi asian vaikuttaneen paljon tai erittäin paljon keskeyttämiseen, joten muuttuja päätettiin siirtää summamuuttujaan 1: kouluun liittyvät sosiaaliset tekijät. Toinen ja kolmas faktori saivat molemmat Cronbachin alfan arvoiksi 0.6, jota esimerkiksi Metsämuurosen (2005, s. 511) mukaan voidaan pitää alimpana hyväksyttävänä arvona. Kolmesta ensimmäisestä faktorista muodostettiin kolme itseen ja koulutukseen liittyviä syitä selittävää summamuuttujaa.

Korrelaatiokertoimien avulla tarkasteltiin yhteyksiä peruskoulukokemusten sekä opintojen keskeyttämisen syiden välillä. Keskeyttämisen syistä summamuuttujan 1 kohdalla tarkasteltiin epäparametrissa Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa (ρ). Taulukkoon 9 on merkitty muuttujien väliset tilastollisesti merkitsevät korrelaatiot.

Taulukko 9

Peruskoulukokemusten ja keskeyttämisen syiden tilastollisesti merkitsevät korrelaatiokertoimet (ρ & r) ja niiden p -arvot

	Keskeyttämisen syyt: summamuuttuja 1 (kouluun liittyvät sosiaaliset tekijät)	Keskeyttämisen syyt: summamuuttuja 2 (Opinnoissa suoriutumiseen, itseen ja omaan elämään liittyvät tekijät)	Keskeyttämisen syyt: summamuuttuja 3 (Opintojen tai koulun ja itsen välinen sopivuus)
Peruskoulukokemukset: Summa1 (vertaissuhteet)	$\rho = -0.23^{***}$ $p < 0.001$	$r = -0.19^{***}$ $p < 0.001$	-
Peruskoulukokemukset: summa 2 (opettajien toiminta)	$\rho = -0.21^{***}$ $p < 0.001$	-	-
Peruskoulukokemukset: kiusatuksi tuleminen	$\rho = -0.24^{***}$ $p < 0.001$	$r = -0.18^*$ $p = 0.002$	-

*** = $p < 0.001$, * = $p < 0.05$

Peruskoulukokemukset korreloivat tilastollisesti merkitsevästi keskeyttämisten syistä sosiaalisten tekijöiden (summamuuttuja 1) sekä opinnoissa suoriutumiseen ja itseen liittyvien tekijöiden (summamuuttuja 2) kanssa. Opintojen keskeyttämisen syistä summamuuttuja 3 ”opintojen tai koulun ja itsen välinen sopivuus”, ei korreloinut odotusten vastaisesti tilastollisesti merkitsevästi minkään peruskoulukokemuksia mittaavan muuttujan kanssa. Myöhemmin klusterianalyysin ryhmistä kuitenkin nähdään, että muut keskeyttämisen syyt ilmenivät usein sen kanssa. Kaikki peruskoulukokemuksia kuvaavat muuttujat olivat erittäin merkitsevästi yhteydessä ($p < 0,001$) opintojen keskeyttämisen syistä sosiaaliin tekijöihin. Korrelaatiokertoimet ($\rho = -0.23$; -0.21 ; -0.24) olivat melko matalia, mutta lähestyivät kohtalaisen korrelaation (0.30) rajaa (Tähtinen ym., 2020, s. 186). Peruskoulukokemuksista vertaissuhteet ja kuuluminen oli erittäin merkit-

sevästi ($r = -0.19$, $p < 0.001$), ja kiusatuksi tulemista mittaava muuttuja merkitsevästi ($r = -0.18$, $p = 0.002$) yhteydessä keskeyttämisen syistä muuttujaan ”opinnoissa suoriutumiseen liittyvät tekijät ja itseen liittyvät tekijät” (summamuuttuja 2). Opettajien toiminta peruskoulussa on yhteydessä keskeyttämisen syistä sosiaalisiin tekijöihin.

5.3 Peruskoulukokemukset eri ryhmissä

Klusterianalyysin avulla työn ja opintojen ulkopuolella olevat vastaajat ($n = 128$) jaettiin ryhmiin subjektiivisen hyvinvoinnin sekä yhteiskuntaan kuulumisen kokemuksen suhteen. Hierarkkisen klusterianalyysin tuottama dendrogrammi auttoi löytämään joukosta kahden ryhmän jaottelun. Havaintoyksiköiden jako kahteen ryhmään tehtiin k-keskiarvo-ryhmittelyanalyysin avulla. Hierarkkisessa klusterianalyysissä menetelmänä oli ward’s method. Ryhmäjaottelu ja muuttujien keskiarvot ryhmissä esitetään Taulukossa 10. Klusterianalyysissä käytettiin muuttujien standardoituja arvoja, joten koko aineistossa ($n = 1754$) muuttujien keskiarvot olivat 0 ja keskihajonnat 1.

Taulukko 10

Työn ja opintojen ulkopuolella olevista vastaajista muodostetut ryhmät

Nimi	(n)	Kuvaus	Keskiarvo: Subjektiivinen hyvinvointi	Keskiarvo: Yhteiskuntaan kuulumisen kokemus
Työn ja opintojen ulkopuolella olevat ryhmä 1	$n = 90$	Keskimääräisen subjektiivisen hyvinvoinnin ja yhteiskuntaan kuulumisen kokemuksen ryhmä	-0.31	0.15
Työn ja opintojen ulkopuolella olevat ryhmä 2	$n = 37$	Matalan subjektiivisen hyvinvoinnin ja yhteiskuntaan kuulumisen kokemuksen ryhmä.	-1.88	-1.66

Ryhmällä 2, sekä hyvinvoinnin että kuulumisen keskiarvot olivat huomattavan matalia aineiston keskiarvo (0.00) ja keskihajonta (0.75) huomioiden. Näin ollen aineistossa melkein kolmanneksella työn ja opintojen ulkopuolella olevista nuorista näytti olevan merkittäviä haasteita hyvinvoinnissaan sekä yhteiskuntaan kuulumisen kokemuksessaan. Liitteessä 4 subjektiivisen hyvinvoinnin jakaumien histogrammit näyttävät miten erilaisia arvoja muuttujat ovat ryhmissä saaneet.

Myöhemmät opintonsa keskeyttäneet jaettiin myös ryhmiin klusterianalyysin avulla hyvinvoinnin ja yhteiskuntaan kuulumisen kokemusten mukaan. Lisäksi ryhmittelykriteerinä käytettiin vastaajien ilmoittamia syitä opintojen keskeyttämisen taustalla. Tarkastelun kohteena olevat opintojen keskeyttämisen syyt olivat kouluun liittyvät sosiaaliset tekijät (summamuuttuja 1), opinnoissa suoriutumiseen, itseen ja omaan elämään liittyvät tekijät (summamuuttuja 2) sekä opintojen tai koulun ja itsen väliseen sopivuuteen liittyvät tekijät (summamuuttuja 3). Hierarkkista klusterianalyysia ja k-keskiarvo-klusterointia käytettiin samaan tapaan kuin opintojen ja työn ulkopuolella olevien kohdalla. Dendrogrammi tuki jälleen kahden ryhmän jaottelua, vaikka myös kolmen ryhmän jako olisi ollut mahdollinen. Taulukossa 11 näkyy ryhmäjako ja ryhmien keskiarvot (KA) subjektiivisen hyvinvoinnin ja yhteiskuntaan kuulumisen kokemuksen suhteen.

Taulukko 11

Tutkintoon johtavat opinnot keskeyttäneistä muodostetut ryhmät

Nimi	(n)	Kuvaus	Subjekttiivinen hyvinvointi KA	Yhteiskuntaan kuulumisen KA
Keskeyttä- neet ryhmä 1	n = 192	Keskimääräisen hyvin- voinnin ja kuulumisen ja vähäisten itseen tai kou- luun liittyvien keskeyttä- misen syiden ryhmä	0.33	0.36
Keskeyttä- neet ryhmä 2	n = 123	Matalan hyvinvoinnin ja kuulumisen ja useiden it- seen tai kouluun liittyvien keskeyttämisen syiden ryhmä	-1.10	-0.72

Kaikista 315:sta opintonsa keskeyttäneestä keskimääräisen hyvinvoinnin ja kuulumisen ja vähäisten keskeyttämisen syiden ryhmään (ryhmä 1) kuului 192 vastaajaa. Matalan hyvinvoinnin ja kuulumisen ja useiden keskeyttämisen syiden ryhmään kuului 123 vastaajaa. Ryhmässä 2 kaikki kolme tarkastelujen kohteena olevaa opintojen keskeyttämisen syytä olivat yleisempiä (keskiarvot: summa 1: 0.48, summa 2: 0.69, summa 3: 0.36). Ryhmässä 1 kaikkia syitä opintojen keskeyttämisen taustalla nimettiin keskiarvoa vähemmän (-0.35, -0.44, -0.23) ja hyvinvointi ja yhteiskuntaan kuulumisen kokemus olivat myönteisemmät, hiukan yli aineiston keskiarvojen (ka: 0.33 ja 0.36). Klusterianalyysin perusteella vaikuttaa, että useat nimetyt syyt opintojen keskeyttämisen taustalla voivat yhdistyä vastaushetken haastavaan elämäntilanteeseen, ja aineistossa noin 40 prosenttia keskeyttäneistä on jaoteltavissa tähän ryhmään. Liitteessä 5 histogrammit subjektiivisen hyvinvoinnin jakaumista näyttävät visuaalisesti erot muuttujan saamissa arvoissa näissä kahdessa ryhmässä.

5.3.1 Työn ja opintojen ulkopuolella olevien peruskoulukokemukset

Aluksi työn ja opintojen ulkopuolella olevien (n = 128) kokemuksia verrattiin niihin nuoriin, jotka opiskelivat tai kävivät palkkatyössä ("ei-työttömät", n = 1467).

Tarkasteltavat peruskoulukokemuksia mittavat muuttujat olivat: vertaissuhteet ja kuuluminen (summa 1), opettajien toiminta (Summa 2) sekä vertaisten kiusaamisen uhriksi joutumista mittaava muuttuja. Suuremmat arvot kertoivat myönteisistä kokemuksista, ja kiusaamisen kohdalla siitä, että kiusaamista ei ollut.

Ryhmien keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (kh) olivat työn ja opintojen ulkopuolella olevilla (n = 128) seuraavat: vertaissuhteet ja kuuluminen: ka: 2.84, kh: 0.86, opettajien toiminta: ka: 2.78, kh: 0.70 ja kiusaaminen: ka: 2.62, kh: 1.20. Palkkatyössä olevilla ja opiskelijoilla (n = 1467) arvot olivat: vertaissuhteet ja kuuluminen: ka: 3.26, kh: 0.72, opettajien toiminta: ka: 2.91, kh: 0.59 ja kiusaaminen: ka: 3.14, kh: 1.00. Peruskoulukokemuksia mittaavien muuttujien jakaumien normaalisuus testattiin ryhmittäin vinous- ja huipukkuuslukujen perusteella ja todettiin riittäväksi, joten testaaminen tehtiin parametrisesti riippumattomien otosten t-testillä. Tulosten tulkinnassa käytettiin kaksisuuntaista testiä. Levenen testin mukaan opettajien toimintaa mittaavan muuttujan (summa 2) kohdalla ryhmien varianssit eivät eronneet toisistaan, mutta kahden muun muuttujan kohdalla varianssit olivat eri suuret ryhmien välillä.

Tuloksen mukaan ryhmien välinen ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ($p < 0.001$) vertaissuhteiden $t(142,90) = -5.39$ ja kiusaamisen $t(142,88) = -4.82$ muuttujien kohdalla. Kokemusta opettajien toiminnasta mittavan muuttujan kohdalla ero oli tilastollisesti merkitsevä $t(1593) = -2.34$, ($p = 0.02$). Efektikoot (Cohenin d) olivat summan 1 kohdalla -0.58, summan 2 kohdalla -0.22 ja kiusaamismuuttujan kohdalla -0.52. Vertaissuhteiden ja kuulumisen summamuuttujan ja kiusaamisen uhriksi joutumisen muuttujan kohdalla efektikoot ovat siis keski-suuret, ja summa 2 (opettajien toiminta) kohdalla efektikoko oli pieni. Työn ja opintojen ulkopuolella olevat nuoret erosivat opiskelevista tai palkkatyössä käyvistä nuorista peruskoulukokemuksiltaan, ja heillä kaikki tutkitut peruskoulukokemukset (vertaissuhteet ja kuuluminen, opettajien toiminta, kiusaamisen uhriksi joutuminen) olivat tilastollisesti merkitsevästi kielteisempiä. Erot olivat suurimmat vertaissuhteiden ja kiusaamisen kohdalla, mutta merkitsevä ero löytyi myös sen suhteen, miten vastaajat kokivat peruskouluaikeisten opettajiensa toiminnan.

Ryhmävertailuissa tarkasteltiin myös klusterianalyysillä muodostettujen työttömien ryhmien peruskoulukokemusten eroja. Tarkasteltavat ryhmät olivat: ryhmä 1 eli työttömien keskimääräinen kuulumisen ja hyvinvoinnin ryhmä (n = 90) ja työttömien matalan kuulumisen ja hyvinvoinnin ryhmä (ryhmä 2, n = 37). Ryhmässä 1 muuttujien keskiarvot olivat: vertaissuhteet ja kuuluminen: 2.95, opettajien toiminta: 2.83 ja kiusaaminen: 2.7. Keskihajonnat olivat samassa järjestyksessä 0.84, 0.68 ja 1.21. Ryhmässä 2 muuttujien keskiarvot olivat: vertaissuhteet ja kuuluminen: 2.59, opettajien toiminta: 2.66 ja kiusaaminen: 2.46 ja keskihajonnat: 0.88, 0.76 ja 1.15.

Muuttujat olivat molemmissa ryhmissä tarpeeksi normaalisti jakautuneita. Levenen testin mukaan muuttujien varianssit ryhmien välillä olivat yhtä suuria ja tulosten tulkinnessa käytettiin kaksisuuntaista riippumattomien otosten t-testiä. Testituloksen mukaan työttömien kaksi ryhmää erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi summamuuttujan 1 kohdalla: $t(125) = 2.18$, ($p = 0.031$). Kahden muun peruskoulukokemuksia mittaavan muuttujan kohdalla ei näiden ryhmien välillä havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja. Vertaissuhteita mittaavan summamuuttujan eron efektkoko (Cohenin d) 0.43 jää pieneksi, mutta on lähellä keskikokoista merkittävyyttä. Kokemukset vertaissuhteista olivat siis tilastollisesti merkitsevästi myönteisempiä niillä työn ja opintojen ulkopuolella olevilla, jotka kuuluivat työttömien keskimääräisen hyvinvoinnin ja kuulumisen ryhmään ja kielteisempää niillä, jotka kuuluivat matalan hyvinvoinnin ja kuulumisen ryhmään.

5.3.2 Opinnot keskeyttäneiden nuorten peruskoulukokemukset

Keskeyttäneiden peruskoulukokemuksia verrattiin niiden vastaajien kokemukseen, jotka eivät olleet keskeyttäneet opintoja. Opinnot keskeyttäneiden (n = 315) keskiarvot olivat: vertaissuhteet ja kuuluminen: 3.04, opettajien toiminta: 2.79, kiusaaminen: 2.85 ja keskihajonnat samassa järjestyksessä: 0.80, 0.66 ja 1.10. Eikeskeyttäneiden (n = 1438) keskiarvot olivat: 3.25, 2.91 ja 3.13, ja keskihajonnat: 0.73, 0.59 ja 1.02. Muuttujien jakaumat olivat molemmissa ryhmissä normaaleja ja vertailut tehtiin parametrisesti riippumattomien otosten t-testillä.

Erot vertaissuhteiden ja kuulumisen sekä kiusaamisen kohdalla olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä: vertaissuhteet ja kuuluminen: $t(1751) = 4.49$, ($p < 0.001$) ja kiusaaminen: $t(1747) = 4.26$, ($p < 0.001$), ja opettajien toiminnan kohdalla ero oli tilastollisesti merkitsevä: $t(432,26) = 3.02$, ($p = 0.003$). Kielteiset peruskoulukokemukset kaikkien muuttujien kohdalla olivat siis yleisempiä myöhemmät opintonsa keskeyttäneillä. Efektikoot (Cohenin d) olivat pieniä, vertaissuhteet ja kuuluminen: 0.28, kiusaaminen: 0.27 ja opettajien toiminta: 0.20.

Riippumattomien otosten t -testin avulla opintonsa keskeyttäneiden ryhmää 2 (keskeyttäneet, jotka kokivat hyvinvointinsa ja yhteiskuntaan kuulumisensa matalaksi, ja joiden opintojen keskeyttämisen taustalla oli monenlaisia syitä) verrattiin vielä keskeyttäneiden ryhmään 1 (keskeyttäneet, joilla hyvinvointi ja kuulumisen kokemus oli keskimääräisiä ja keskeyttämisen syitä oli vähän). Jakaumat kahdessa keskeyttäneiden ryhmässä olivat normaaleja. Ryhmässä 1 ($n = 192$) keskiarvot olivat: vertaissuhteet ja kuuluminen: 3.19, opettajien toiminta: 2.92 ja kiusaaminen: 3.01. Keskihajonnat olivat: 0.75, 0.62 ja 1.06. Ryhmässä 2 ($n = 123$) keskiarvot olivat: 2.79, 2.59 ja 2.61 ja keskihajonnat: 0.81, 0.67 ja 1.11.

Kahden keskeyttäneiden ryhmän välillä erot olivat erittäin merkitseviä vertaissuhteiden $t(313) = 4.45$, ($p < 0.001$) ja opettajien toiminnan $t(313) = 4.43$, ($p < 0.001$) suhteen ja ero oli merkitsevä kiusaamisen uhriksi joutumisen $t(250,372) = 3.18$, ($p = 0.002$) suhteen. Ryhmässä 2 (matala hyvinvointi ja kuuluminen, paljon keskeyttämisen syitä) peruskoulukokemukset olivat siis kielteisempiä kaikkien tarkasteltavien muuttujien kohdalla verrattuna toiseen keskeyttäneiden ryhmään. Efektikoot (Cohenin d) olivat keskisuuria vertaissuhteiden (0.51) ja opettajien toiminnan kohdalla (0.51) ja kiusaamisen kohdalla efektikoko oli pieni (0.37).

5.4 Tulokset

- 1) Ovatko sosiaaliseen kouluympäristöön liittyvät peruskoulukokemukset yhteydessä vastaajan myöhempään hyvinvointiin ja yhteiskuntaan kuulumisen kokemukseen?

Peruskoulukokemuksiin liittyneistä kysymyksistä löytyi kaksi kategoriaa, joihin lukeutui 6/10 peruskoulukokemuksia koskevista kysymystä; kysymykset, jotka käsittelivät vertaissuhteisiin liittyviä asioita sekä kysymykset, jotka käsittelivät opettajien toimintaan liittyviä kokemuksia. Näiden kahden kategorian lisäksi analysoitiin myös itsenäisenä muuttujana vertaisten kiusaamisen uhriksi joutumista. Muuttujien välisten korrelaatioiden tarkasteluissa vastaushetken subjektiivinen hyvinvointi sekä kokemus yhteiskuntaan kuulumisesta korreloivat kaikkien tarkasteltavien menneisyyden peruskoulukokemusten kanssa tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($p < 0.001$) (Taulukko 7). Voimakkain, kohtalaiseksi luokiteltava yhteys, löytyi subjektiivisen hyvinvoinnin ja peruskouluaikeisia vertaissuhteita mittaavan summamuuttujan väliltä ($r = 0.35$, $p < 0.001$).

- 2) Ovatko peruskoulukokemukset yhteydessä erilaisiin syihin myöhempien opintojen keskeyttämisten taustalla?

Opintojen keskeyttämisen syistä löytyi viiden kategorian luokittelu: 1. Sosiaaliin tekijöihin liittyvät syyt, 2. Itseen, omaan elämään ja opinnoissa suoriutumiseen liittyvät syyt, 3. Opintojen tai koulun ja itsen väliseen sopivuuteen liittyvät syyt, sekä kahtena viimeisenä luokkana 4. Rahaan liittyvät syyt ja 5. Opiskelupaikan sijaintiin liittyvät syyt. Näistä kolmea ensimmäistä tarkasteltiin jatkoanalyseissä. Peruskoulukokemuksista löytyi tilastollisesti merkitseviä korrelaatioita keskeyttämisten syihin 1 ja 2 eli kouluun liittyviin sosiaalisiin tekijöihin sekä opinnoissa suoriutumiseen, itseen ja omaan elämään liittyviin syihin (Taulukko 8). Vertaissuhteiden summamuuttuja ja kiusatuksi tulemistä mittaava muuttujat olivat yhteydessä molempiin mainittuihin (1 ja 2) keskeyttämisen syihin. Opettajien toimintaa mittaava muuttuja oli yhteydessä keskeyttämisen syistä pelkäämään kouluun liittyviin sosiaalisiin tekijöihin (2). Opintojen keskeyttämisen syistä

summamuuttuja 3: opintojen tai koulun ja itsen välinen sopivuus, ei korreloinut tässä aineistossa odotusten vastaisesti tilastollisesti merkitsevästi minkään peruskoulukokemuksia mittaavan muuttujan kanssa. Korrelaatiokertoimet olivat negatiivisia, eli kielteiset peruskoulukokemukset olivat yhteydessä keskeyttämisen syiden ilmenemiseen.

- 3) Erosivatko opintojen ja työn ulkopuolella olevien, opinnot keskeyttäneiden tai heistä hyvinvoinnin, kuulumisen ja keskeyttämisen syiden perusteella muodostettujen ryhmien peruskoulukokemukset muiden vastaajien peruskoulukokemuksista?

Ryhmävertailuiden avulla tutkittiin työn ja opintojen ulkopuolella olevien sekä opinnot keskeyttäneiden peruskoulukokemuksia. Lisäksi työn ja opintojen ulkopuolella olevat vastaajat olivat jaettavissa subjektiivisen hyvinvoinnin ja yhteiskuntaan kuulumisen kokemuksen suhteen kahteen ryhmään (Taulukko 10): 29 prosenttia työn ja opintojen ulkopuolella olevista vastaajista kuului heikon hyvinvoinnin ja kuulumisen kokemusten ryhmään, jossa esimerkiksi kokemus subjektiivisesta hyvinvoinnista oli hyvin matala. Myös keskeyttäneet jaettiin kahteen ryhmään (Taulukko 11). Keskeyttäneiden ryhmittelyssä käytettiin lisäksi myös syitä keskeyttämisen taustalla. Tutkintoon johtavat opinnot keskeyttäneistä 39 prosenttia kuului matalan hyvinvoinnin ja kuulumisen sekä useiden itseen tai kouluun liittyvien keskeyttämisen syiden ryhmään. Tässä ryhmässä esimerkiksi hyvinvoinnin keskiarvo ei ollut aivan yhtä matala kuin työn ja opintojen ulkopuolella olevilla, mikä voi ainakin osittain selittyä sillä, että keskeyttäneiden ryhmät ovat lukumääriltään tasaisemman kokoiset verrattuna työn ja opintojen ulkopuolella oleviin.

Kaikkien tutkittujen ryhmien kohdalla löytyi tilastollisesti erittäin merkitseviä eroja peruskoulukokemusten suhteen, kun ryhmiä verrattiin vertailuryhmiin. Työn ja opintojen ulkopuolella olevilla sekä tutkintoon johtavat opinnot keskeyttäneillä kaikki mitatut peruskoulukokemukset olivat kielteisempiä verrattuna vertailuryhmiin (ei-työttömät ja ei-keskeyttäneet). Kaikki peruskoulukokemukset olivat kielteisempiä myös niillä opintonsa keskeyttäneillä, joilla

keskeyttämiseen yhdistyi paljon syitä sekä vastaushetken haasteet hyvinvoinnin ja yhteiskuntaan kuulumisen kokemuksissa, kun ryhmää verrattiin muihin keskeyttäneisiin. Kun työn ja opintojen ulkopuolella olevien kohdalla vastaajia, joiden elämäntilanteeseen yhdistyi haasteet hyvinvoinnissa ja yhteiskuntaan kuulumisessa, verrattiin muihin työn ja opintojen ulkopuolella oleviin vastaajiin, kokemukset olivat kielteisempiä tilastollisesti merkitsevästi peruskoulukokemuksista vertaissuhteiden ja kuulumisen kohdalla. T-arvot, vapausasteet ja p-arvot on ilmoitettu luvuissa 5.3.1 ja 5.3.2.

Suurimmat havaitut erot olivat efektikooltaan (Cohenin d) kohtalaisen koiseksi luokiteltavissa olevia, ja niitä löytyi kaikkien peruskoulukokemusten kohdalta. Kiusaamisen suhteen kohtalaisen suuri ero (-0.52) oli siinä, kuuluiko henkilö työn ja opintojen ulkopuolella olevien ryhmään vai opiskelevien tai työssä käyvien ryhmään. Opettajien toiminnan summamuuttujan kohdalla kohtalaisen suuri ero (0.51) löytyi sen suhteen, kuuluiko opintonsa keskeyttänyt henkilö ryhmään 1 (keskimääräinen hyvinvointi ja yhteiskuntaan kuulumisen kokemus, vähäisesti syitä keskeyttämisen taustalla) vai ryhmään 2 (matala hyvinvointi ja yhteiskuntaan kuulumisen kokemus, enemmän syitä keskeyttämisen taustalla). Peruskouluikäisillä vertaissuhteilla kohtalaisen suuruiset yhteydet löytyivät sekä opintojen ja työn ulkopuolella olevilta (-0.58) sekä opinnot keskeyttäneillä ryhmään 2 kuuluvilla (0.51).

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu

Menneisyyden sosiaaliseen kouluympäristöön liittyviä peruskoulukokemuksia mitattiin kahdella summamuuttujalla, jotka mittasivat vertaissuhteita ja kuulumista sekä kokemusta opettajien toiminnasta. Lisäksi tarkasteltiin erikseen vertaisten kiusaamaksi joutumista, koska aikeisemman tutkimuskirjallisuuden valossa sillä näytti olevan monia kielteisiä vaikutuksia (esim. Halliday ym., 2021). Tarkastelluista peruskoulukokemuksista löytyi tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä lähes kaikkiin tutkittuihin myöhemmässä elämässä esiintyviin hyvinvointiin, yhteiskuntaan kuulumiseen sekä työhön ja opintoihin liittyviin haasteisiin.

Kaikki tarkastellut menneisyyden peruskoulukokemukset korreloivat sen kanssa, miten vastaaja koki vastaushetkellä hyvinvointinsa ja yhteiskuntaan kuulumisensa. Myöhempien opintojen keskeyttämisen syistä kaikki peruskoulukokemukset olivat yhteydessä siihen, oliko keskeyttämisen taustalla kouluun liittyviä sosiaalisia tekijöitä. Lisäksi peruskoulukokemuksista vertaissuhteet ja kuuluminen sekä kiusaaminen olivat yhteydessä myös siihen, oliko keskeyttämisen taustalla opinnoissa suoriutumiseen, itseen tai omaan elämään liittyviä syitä. Mikään peruskoulukokemuksista ei ollut yhteydessä keskeyttämisen taustalla opintojen tai koulun ja itsen väliseen sopivuuteen liittyviin syihin. Se ei kuitenkaan tarkoita, että peruskoulukokemusten ja itselle sopivan opiskelupaikan löytämisen haasteiden välillä ei voisi olla yhteyttä. Opintojen keskeyttäminen voi myös olla tavoitteellisesta vaihtoehtojen kartoittamista, joten koulun tai opintojen ja itsen väliseen sopivuuteen liittyvät syyt voivat jakautua tasaisesti erilaisten elämäntilanteiden omaavien opinnot keskeyttäneiden vastaajien kesken.

Ryhmävertailuissa peruskouluaikaiset vertaissuhteet ja kuuluminen olivat kielteisempiä niillä työn ja opintojen ulkopuolella olevilla vastaajilla, jotka kokivat vastaushetkellä hyvinvointinsa ja yhteiskuntaan kuulumisensa heikoiksi. Lisäksi kaikki tarkastellut menneisyyden peruskoulukokemukset olivat kielteisempiä vastaushetkellä työn ja opintojen ulkopuolella olevilla (verrattuna palk-

katyössä käyviin ja opiskelijoihin), myöhemmät opinnot keskeyttäneillä (verrattuna ei-keskeyttäneisiin) sekä niillä vastaajilla, joilla opintojen keskeyttämiseen yhdistyi monenlaiset keskeyttämisen syyt sekä vastaushetken haasteet hyvinvoinnissa ja yhteiskuntaan kuulumisen kokemuksessa (verrattuna muihin opintonsa keskeyttäneisiin).

Työn ja opintojen ulkopuolella olemiseen, opintojen keskeyttämiseen ja hyvinvointiin vaikuttavien tekijöiden kirjo on laaja, joten kovin suuria efektikokoja ei odotettu löytyvän, ja siten nähdäkseni jo kohtalaisen kokoisia yhteyksiä voidaan pitää huomattavina. Eniten merkittävän tai kohtalaisen kokoiseksi tulkittavissa olevia yhteyksiä myöhemmän elämän haasteisiin löytyi peruskouluaikaisia vertaissuhteita ja kuulumista mittaavalta summamuuttujalta. Vahvimmin peruskoulun vertaussuhteet ja kokemus kuulumisesta yhdistyi myöhempään opintojen ja työn ulkopuolella olemiseen sekä myöhemmät opinnot keskeyttäneiden suhteen tilanteeseen, johon yhdistyi haasteet hyvinvoinnissa, kuulumisessa sekä monet syyt keskeyttämisen taustalla. Korrelaatioanalyysissä se yhdistyi merkittävästi / kohtalaisesti myöhempään subjektiiviseen hyvinvointiin. Muuttuja yhdistyi kuitenkin tilastollisesti merkitsevästi kaikkiin tarkastelun kohteena oleviin ryhmiin kuulumiseen sekä muuttujiin, pois lukien opintojen keskeyttämisen syistä summamuuttujan 3 (opintojen tai koulun ja itsen välinen sopivuus). Myös kokemuksia opettajien toiminnasta sekä vertaisten kiusaamaksi joutumista mittaavat muuttajat muodostivat tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä suurimpaan osaan muuttujista. Opettajien toiminnalla saattaa lisäksi olla erityisen suuri merkitys heikommassa asemassa olevien oppilaiden suhteen: Quinin (2017) mukaan myönteiset opettaja-oppilassuhteet saattaisivat hyödyttää erityisesti heikosti kouluun sitoutuneita oppilaita sekä voisivat toimia erilaisten perhetaustojen synnyttämiä eriarvoisuustekijöitä tasoittavana tekijänä.

Vertaissuhdesummamuuttujan voimakkaimmat yhteydet eivät tarkoita, että kiusaamisella olisi pienempi vaikutus myöhempään elämään. Vertaissuhteiden ja kuulumisen summamuuttuja piti sisällään myös kysymyksen kiusaamisen uhriksi joutumisesta, jonka lisäksi se mittasi kokemuksia kouluyhteisöön kuulumisesta ja ystävien saamisesta. Voimakkaampia yhteyksiä voi selittää se,

että esimerkiksi kuulumattomuuden ja yksinäisyyden kokemuksilla voi kirjallisuuskatsauksen perusteella olla itsenäisiä vaikutuksia ja lisäksi muut kielteiset kokemukset vertaissuhteista voivat lisätä kiusaamisen negatiivisia vaikutuksia. Esimerkiksi Jeffersonin ja kollegoiden (2023) tutkimuksessa havaittiin yksinäisyyden voimistavan kiusaamisen kielteisiä vaikutuksia koulusuoriutumiseen.

Syrjäytymisriskin tutkiminen oli yksi lähtökohta tässä tutkimuksessa ja se ohjasi työn toteutusta ja muuttujien valintaa. Syrjäytymisriskissä olevien nuorten tutkimisessa työn ja opintojen ulkopuolella olemisella ja opintojen keskeyttämisellä on merkitystä, koska esimerkiksi Harisen ja Halmeen (2012, s. 65) mukaan nimenomaan koulutus ja sen ulkopuolelle jääminen on yleensä lasten ja nuorten syrjäytymiskeskustelun ytimessä ja Hotulaisen ja kollegoiden (2016) mukaan koulutus nähdään ensisijaisena keinona nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä. Syrjäytyminen on kuitenkin ilmiönä vaikeasti määriteltävä sekä mahdollisesti myös tehoton tapa luokitella ihmisten vaihtuvia elämäntilanteita (esim. Aaltonen ym., 2015, s. 128; Hamarus & Landén, 2014, s. 187).

Tämä tutkimus vahvisti käsitystä sosiaalisten peruskoulukokemusten yhteyksistä kasaantuviin työhön ja opintoihin yhdistyviin haasteisiin myöhemmin elämässä sekä mahdolliseen syrjäytymisriskiin. Aineisto ja tutkimusasetelma eivät mahdollistaneet syy-seuraussuhteiden tutkimista, eli peruskoulukokemusten ei voida tämän tutkimuksen perusteella sanoa aiheuttavan näitä haasteita. Vaikka syy-seuraussuhdetta ei pystytty tutkimaan, se ei tarkoita, etteikö sitä olisi, ja siksi aiheen jatkotutkimukset ovat tarpeen. Tässä tutkimuksessa taustatekijöistä vanhempien koulutustaso ei korreloinut selkeästi peruskoulukokemusten tai nykyhetken hyvinvoinnin ja yhteiskuntaan kuulumisen kanssa, jolloin on epätodennäköistä, että perheen sosioekonominen asema selittäisi yhteyksiä peruskoulukokemusten ja hyvinvoinnin välillä. Kuitenkin peruskoulun koulumestestyksen rooli jäi epäselvemmäksi ja sen tutkiminen jatkossa voi olla merkityksellistä peruskoulukokemusten vaikutusten ymmärtämiseksi. Yksi mahdollinen vaikutusmekanismi peruskoulukokemusten ja tulevaisuuden haasteiden välillä voisi olla, että vaikeat kokemukset peruskoulusta, esimerkiksi kokemukset yksinäisyydestä, kuulumattomuudesta tai oppilaiden tai opettajien kiusaamaksi tulemisesta voisivat vaikuttaa kielteisesti nuoren mielenterveyteen ja sitä kautta

opiskelu- ja työkykyyn, hyvinvointiin ja yhteiskuntaan kuulumisen kokemukseen. Tällaisia johtopäätöksiä ei kuitenkaan tämän työn pohjalta voida tehdä.

6.2 Tutkimuksen arviointi

Eettiset kysymykset ja moraaliset valinnat liittyvät tutkimuksen teon kaikkiin vaiheisiin aiheen valinnasta tulosten vaikutuksiin. Yksi olennainen tutkimusetiikan näkökulma on seurausetiikka, johon liittyy esimerkiksi kysymys siitä, miten tutkittavista ja heidän yhteisöistään puhutaan, jotta vältetään asettamasta jollekin ihmisryhmälle negatiivista leimaa. Ammattietiikan näkökulmasta tutkimusetiikan normit voidaan jakaa totuuden etsimiseen ja tiedon luotettavuuteen liittyviin normeihin, tutkittavien ihmisarvoon liittyviin normeihin sekä tutkijoiden keskeisiin suhteisiin liittyviin normeihin. (Kuula, 2015.) Tässä työssä oleellisia eettisiä kysymyksiä ovat tutkimuksen laatu ja tulosten luotettavuus sekä tulkin-tojen esittäminen. Väärillä tai liian pitkälle viedyillä tuloksilla ja johtopäätöksillä on riski esimerkiksi vääristää käsitystä ilmiöstä kielteisellä tavalla. Myös lähdekirjallisuuden tulkitsemiseen ja käyttämiseen liittyy tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä riskejä, joiden välttäminen vaatii tarkkuutta. Tutkimusaineistona toimi valmis aineisto, josta tutkittavia ei voida tunnistaa, ja aineisto poistetaan tutkimusprosessin päätyttyä.

Nummenmaan (2009, s. 24–23) mukaan tieteellisen tiedon pyrkimys objektiivisuuteen tarkoittaa, että tulokset eivät saisi olla riippuvaisia havaintojasta ja niiden oikeellisuus tulisi voida testata. Raatikainen (2005, s. 7) kuitenkin esittää, että havainto on aina teoriapitoista; esimerkiksi taustateoria ja -uskomukset voivat vaikuttaa siihen mitä havaitaan ja pidetään merkityksellisenä. Siksi tärkeää on tiedostaa oman subjektiivisen ajattelun vaikutus prosessin eri vaiheissa, esimerkiksi tutkimusaiheen, -kysymyksen ja -hypoteesien muodostamisessa ja valinnassa ja sitä kautta niiden vaikutus saataviin tuloksiin sekä myös tuloksista tehtäviin tulkintoihin ja johtopäätöksiin. Tämä on pyritty työssä tunnistamaan ja kohdistamaan omiin ennakoasenteisiin kriittistä katsetta. Johtopäätösten ja tulkintojen esittämisessä tärkeää on lisäksi tiedostaa, että tutkimuksessa saatu tulos ei vielä kerro kovin paljon ilmiöstä. Esimerkiksi Raatikainen (2005, s. 7) kirjoittaa,

että hypoteesin testaamiseen perustuvassa tutkimuksessa teorian pohjalta testataan havaittavissa olevia seurauksia; teoria ei osoittaudu todeksi, vaikka seuraukset olisivat odotusten mukaiset, vaan tällöin havainto vasta tukee teoriaa.

Tämän tutkimuksen tulosten luotettavuutta ja yleistettävyyttä voivat heikentää ainakin aineiston luonne, sen keräystapa ja peruskoulukemuksia käsittelevien kysymysten retrospektiivisyys. Suuri osa otokseen valituista ei osallistunut haastatteluun tai heitä ei tavoitettu. Lisäksi esimerkiksi omista vaikeista kokemuksista voi olla vaikea kertoa vieraille puhelinhaastattelijalle tai vastaajien voi olla vaikeaa muistaa menneisyyteen liittyviä asioita. Myös kysymysten asetelu vaikuttaa aineiston luotettavuuteen, sillä vastaajat ovat voineet ymmärtää kysymykset eri lailla. Näin on voinut käydä esimerkiksi opintoihin saatua tukea koskevan kysymyksen kohdalla. Kaikkea kiusaamista ei olla myöskään välttämättä tunnistettu, koska kiusaamisen mittaamiseen ei tiedetysti käytetty mitään tutkittua mittaria.

Muuttujien normaalijakautuneisuutta tarkasteltiin pääasiassa vain vinous- ja huipukkuuslukujen avulla, ja osassa tutkittavista ryhmistä joidenkin muuttujien huipukkuusluvut eivät mahtuneet yleisesti käytetyn raja-arvon (-1-1) sisään. Huipukkuuden raja-arvo ei ole kuitenkaan ehdoton (MRC Cognition and Brain Sciences Unit, 2018) ja vinouden arvo normaaliuden tarkastelussa on huipukkuutta tärkeämpi (esim. Reunamo), joten ryhmiä testattiin parametrisesti. Se, että jakaumat eivät olleet täysin normaalisti jakautuneita, voi kuitenkin heikentää tulosten luotettavuutta. Lisäksi tutkimuksessa muodostetut summamuuttujat eivät mittaa ilmiöitä täydellisesti. Operationalisointiin liittyen esimerkiksi opintojen keskeyttämistä mittaavien syiden kohdalla osa reliabiliteettikertoimista oli melko matalia (0,6), jolloin ne eivät välttämättä kuvaa täysin nimettyjä ilmiöitä. Toisaalta keskeyttämisen syiden luokitteluun perustuvat analyysit ovat työssä melko pienessä osassa.

On tärkeää huomata, että peruskoulukokemuisten vaikutukset eivät ilmiönä rajaudu tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena olleisiin osa-alueisiin. Ensinnäkin huomio kohdistui pelkästään sosiaaliseen kouluympäristöön; esimerkiksi peruskoulussa koettu kuormitus ja stressi, oppimiseen liittyvät vaikeu-

det tai koulu-uupuminen voivat luultavasti myös vaikuttaa kielteisesti myöhempään elämään. Toiseksi barometrissa ei ole mahdollista kysyä kaikkia mahdollisia sosiaaliseen kouluympäristöön liittyvistä (kielteisistä) kokemuksista. Puuttuvia ilmiöitä voisivat olla esimerkiksi riitaiset suhteet vertaisten kanssa. Myöskään kokemuksesta opettajien kiusaamaksi tulemisesta ei kysyty suoraan. Kolmanneksi sosiaalisilla peruskoulukokemuksilla on todennäköisesti myös monia muunlaisia vaikutuksia peruskoulun jälkeiseen elämään, esimerkiksi mielenterveyteen tai vaikkapa ammatinvalintaan, ja toivon mukaan suurin osa vaikutuksista on myönteisiä tai neutraaleja.

Ilmiöiden käsitteellistäminen oli aineistossa kysytyjen muuttujien varassa. Kuten edellä on todettu, esimerkiksi keskeyttämisen syiden mittaamisessa ja luokittelussa ei välttämättä ole täysin onnistuttu. Kuitenkin esimerkiksi kiusaamisen kohdalla on todennäköistä, että ilmiö on tavoitettu ainakin osittain. Koska syrjäytymisen käsite ei ole yksiselitteinen, on vaikeaa arvioida, onko tutkimuksessa onnistuttu tutkimaan niitä nuoria, jotka todella olisivat riskissä syrjäytyä. Pelkän opintojen ja työn ulkopuolella olemisen tai opintojen keskeyttäneisyyden yhteydessä oltiin kiinnostuneita myös subjektiivisesta hyvinvoinnista ja yhteiskuntaan kuulumisesta, mutta ryhmittely niiden osalta tapahtui klusterianalyysin avulla, joka ei perustu tilastolliseen malliin ja vaatii tutkijan harkintaa (Tähtinen ym. 2020, s. 226). Koska subjektiivista hyvinvointia mitattiin usean muuttujan avulla, on todennäköisestä, että työttömyyden tai opintojen keskeyttämisen rinnalla ainakin jonkinlaisten subjektiiviseen hyvinvointiin liittyvien haasteiden ja siten peruskoulukokemusten ja myöhemmän elämän haasteiden välisten yhteyksien tunnistamisessa on onnistuttu.

Seurausetiikan näkökulmasta on tarpeen tarkastella millaisia kielteisiä vaikutuksia syrjäytyneistä tai syrjäytymisvaarassa olevista puhuminen voi pitää sisällään ja onko tällaisen ryhmittelyn käyttäminen ja siten sen vahvistaminen työn kannalta oleellista. Myös opintojen keskeyttämisen tai opintojen ja töiden ulkopuolella olemisen yhdistämistä syrjäytymiseen tai ongelmiin elämässä on tärkeää tarkastella kriittisesti. Jaottelut voivat ruokkia ihmisten vertailua, arvottamista ja luokittelua ja niiden kautta joihinkin ihmisiin voi yhdistyä kielteisiä mielikuvia. Termi syrjäytyminen voi, kuten Aaltonen kollegoineen (2015, s. 128) sekä

Hamarus ja Landén (2014, s. 187–188) toteavat, esimerkiksi edistää mielikuvaa syrjäytymisestä ihmisen pysyvänä ominaisuutena tai omana syynä enemmän kuin sen hetkistä elämäntilannetta kuvaavana käsitteenä tai itsestä riippumattomista syistä rakentuneena tilanteena. Itse ajattelen, että ympäristö, jossa elämme, on ominainen jättämään osan ihmisistä syrjään yhteiskunnasta ja sosiaalisesta elämästä. Tarkoituksena työssä ei ole arvottaa joitain elämänpolkuja toisia paremmiksi, vaan ratkaisuihin päädyttiin, jotta vastaajamassasta löydettäisiin sellaisia vastaajia, joilla tutkimustiedon valossa todennäköisimmin elämäntilanteeseen yhdistyy kasaantuvia ja kielteisesti elämänkulkuun vaikuttavia haasteita, ja jotta sitä kautta päästäisiin tutkimaan kielteisten peruskoulukokemusten mahdollisia vaikutuksia. Kirjoitustyylin osalta työssä on pyritty puhumaan kunnioittavasti ihmisistä ja erityisesti kohderyhmästä. Lisäksi eettisiin valintoihin ja kirjoitusasuun yhdistyy omien mielipiteiden esittäminen tekstissä sekä kritiikki. Ne on pyritty esittämään perustellusti sekä kirjoittajan näkemyksinä totuuksien sijaan.

Työn vahvuuksina voidaan ainakin tekijän näkökulmasta pitää sen aihetta, jossa on onnistuttu yhdistämään henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet kuten lasten ja nuorten kouluhyvinvointi ja syrjäytymisen ehkäisy, sekä aineiston valinta, joka mahdollisti valittujen teemojen tutkimisen. Analyysimenetelmät valikoituivat sen mukaan, miten aineisto mahdollisti tutkimuskysymyksiin vastaamisen ja ne tuottivat vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Valmiin aineiston käyttäminen tehosti prosessia ja säästi aikaa tutkimuksen muihin vaiheisiin. Luotettavuutta lisää monipuolinen ja huolellinen ilmiön tarkastelu sekä analyysien että aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen tutustumisen tasolla. Systemaattinen lähetysmistapa kirjallisuuskatsauksen kokoamisessa vähentää riskiä, että aikaisemmasta tutkimuskirjallisuudesta poimittaisiin vain omia ennakkoletuksia vahvistavia tutkimuksia. Aineisto oli iso, mikä vahvistaa ainakin niiden analyysien tuloksia, joissa käytettiin koko vastaajajoukkoa, kuten peruskoulukokemusten ja hyvinvoinnin ja yhteiskuntaan kuulumisen välisiä korrelaatioita tutkittaessa.

Tutkimus vahvisti käsitystä sosiaaliseen peruskouluympäristöön liittyvien kielteisten vertaissuhteisiin ja kuulumiseen liittyvien kokemusten, opettajien toimintaan liittyvien kokemusten sekä myös erikseen kiusatuksi joutumisen kokemusten yhteyksistä myöhemmän elämän haasteisiin. Lisäksi saatiin tärkeää uutta tietoa siitä, miten näiden kokemusten yhteydet vertautuivat keskenään: vahvimmat yhteydet löytyivät laajasti vertaissuhteita ja kuulumista mittavalta muuttujalta, joka sisältää esimerkiksi kiusaamisen, yksinäisyyden ja kuulumisen kokemuksen ilmiöt. Lisäksi saatiin alustavaa ymmärrystä siitä miten erilaiset peruskoulukokemukset ovat yhteydessä erilaisiin hankaluuksiin myöhemmällä opiskelu-uralla, sekä siitä, että kokemukset saattavat olla yhteydessä myöhemmään syrjäytymisriskiin. Syrjäytymisen ja peruskoulukokemusten yhteyksien ja vaikutuksien ymmärtäminen vaatii kuitenkin lisää tutkimusta.

6.3 Johtopäätökset

Tutkimuksen tulosten perusteella on tärkeää, että kouluissa sekä päätösten teon tasolla ymmärretään vertaissuhteiden, kiusaamisen (koettuna sekä vertaisten että opettajien taholta), yksinäisyyden, kuulumisen kokemuksen sekä opettajien toiminnan yhteydet lasten ja nuorten hyvinvointiin ja tulevaisuuteen. Tulokset alleviivaavat oppilaiden keskinäisten sekä opettajien ja oppilaiden välisten suhteiden vahvistamisen merkitystä sekä kiusaamisen ja yksinäisyyden ehkäisemistä ja niihin puuttumista. Peruskoululla ja sen sosiaalisella ympäristöllä voi olla oleellista merkitystä myös syrjäytymisen ehkäisyn kannalta. Tiedostamisen lisäksi niiden vahvistamiseen tarvitaan resursseja esimerkiksi tutkimuksessa sekä opettajien arkityössä, mutta myös mahdollisesti esimerkiksi opettajien koulutuksessa, koska niin tämän tutkimuksen kuin myös toteutetun kirjallisuuskatsauksen perusteella opettajien rooli vaikuttaa keskeiseltä. Oppilaan tulevaisuuden kannalta haitallisten noidankehien huomaaminen vaatii opettajilta osaaamista ja kriittistä otetta omaan kasvatustyöhön, sillä heikot opettaja-oppilassuhteet yhdistyvät usein muiden haasteiden kanssa: Välijärven (2017, s. 22–25) raportissa oppilaan kotitausta heijastui jonkin verran kokemuksiin opettajien epä-

oikeudenmukaisesta kohtelusta ja opettajan epäoikeudenmukaiseksi koettu toiminta oli yhteydessä oppilaan kiusaamiskokemusten yleisyyteen. On myös tärkeä muistaa, että kiusaamista ei tapahdu vain vertaisten kesken, vaan myös opettajien toimesta (esim. Välijärvi, 2017, s. 20–23).

Erilaisia kehittämistavoitteita nousi esiin esimerkiksi Wangin (2018) sekä Hallidayn (2021) ja kollegoiden, sekä Harisen ja Halmeen (2012) tutkimuksissa. Wang ja kollegat (2018) esittivät positiivisen, yksilöllisiä eroja kunnioittavan ja arvostavan kouluilmapiirin vahvistamisen sekä kaikkien oppilaiden yhdenvertaisen kohtelun edistävän nuorten myönteistä kehitystä. Tärkeää on, että jokainen oppilas voi tuntea kuuluvansa kouluyhteisöön. Kouluilmapiirin rakentamisessa heidän havaintojensa mukaan oleellisia olivat myös esimerkiksi oikeudenmukaiset säännöt ja selkeiden odotusten asettaminen oppilaiden käyttäytymiselle. Kiusaamisen uhreiksi joutuneiden auttamiseksi on lisäksi tärkeää luoda ympäristö, joka rohkaisee hakemaan apua. (Wang ym., 2018.) Kouluhyvinvointitutkimuksessaan Harinen ja Halme (2012, s. 70–71) esittävät, että kunnioituksen opettaminen ja edistäminen monenlaista inhimillistä erilaisuutta kohtaan tulisi ottaa tiukemmaksi ohjenuoraksi koulun toimintaa suunniteltaessa, ja lisäksi heidän mukaansa oppilaiden ja opettajien keskinäisiin suhteisiin tulisi panostaa kouluarjessa huomattavasti enemmän sekä suunnitelmallisemmin. Lisäksi Hallidayn ja kollegoiden (2021) mukaan kohdennetut interventiot uhriksi joutuneille voivat lieventää kiusaamisen negatiivisia vaikutuksia.

Oleellisia ovat mahdollisuudet kokemusten käsittelemiseen myös myöhemmin elämässä, sillä vaikeat peruskoulukokemukset saattavat tulosten perusteella löytyä monen syrjäytymisvaarassa olevan nuoren kouluhistoriasta. Kyseessä on ohjausalan opinnäytetyö, joten tuloksista oltiin kiinnostuneita myös opinto-ohjauksen näkökulmasta. Onnismaan (2007, 63) käsitys ohjauksesta on laaja ja hänen mukaansa ohjausta voidaan kuvata yleisen elämänsuunnittelun menetelmäksi, jossa käsitellään esimerkiksi asiakkaan henkilökohtaisia merkityssisältöjä. Menneisyyden peruskoulukokemukset voivat siten olla tärkeä huomiota vaativa teema esimerkiksi opinto- tai uraohjauksessa. Yläkoulussa keskustelut opinto-ohjaajan kanssa voivat olla myös luontevia mahdollisuuksia oppilaille tuoda esiin elämään ja koulunkäyntiin liittyviä huolia. Koulussa oppilaiden

kouluhyvinvoinnista huolehtiminen ja siitä kysyminen on kuitenkin kaikkien oppilaiden kanssa työskentelevien ammattilaisten tehtävä. Lisäksi opettajilla ja opinto-ohjaajilla on esimerkiksi oppituntien ohjaamisen ja suunnittelun kautta tärkeä vaikuttamisväylä opiskeluympäristöön ja sen ilmapiiriin.

Suomalaisten oppilaiden kouluhyvinvoinnissa on tunnistettu kehittämisen paikkoja (esim. Halme & Harinen, 2012), mutta aihe ei kuitenkaan vaikuta olevan erityisen tutkittu, ja huoli lasten ja nuorten hyvinvoinnista ei aina tunnu näkyvän käytännön tasolla. Syntyy vaikutelma, että kouluhyvinvointiin liittyvät teemat kaipaavat osakseen enemmän huomiota. Esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ei juurikaan puhuta vaikkapa kiusaamisesta (Opetushallitus, 2014). Syrjäytymistä on Hiilamon ja kollegoiden (2022) mukaan tutkittu viime vuosina runsaasti, mutta koulutustason tekijöiden yhteydestä esimerkiksi lyhyeen koulutuspolkuun ja sitä kautta syrjäytymiseen, tiedetään Merikukan ja kollegoiden (2019) mukaan vain vähän. Heidän mukaansa nuoriso- ja koulutuspoliittiseen keskusteluun tarvittaisiin enemmän peruskoulun sisäistä näkökulmaa. Peruskoulukokemusten ja niiden mahdollisten vaikutusten tutkiminen jatkossa on tärkeää, jotta saadaan luotettavaa tietoa peruskoulun kehittämiseksi, kouluhyvinvoinnin vahvistamiseksi, moninaisten haasteiden ehkäisemiseksi ja ihmisten auttamiseksi.

Erilaisten muuttujien mittaaminen ja tilastollisten mallien rakentaminen sekä pitkät seuranta-aineistot toisivat mahdollisuuksia ilmiöiden välisten yhteyksien ymmärtämiseen. Näin voitaisiin esimerkiksi tutkia mielenterveyden roolia ilmiössä. Tässä tutkimuksessa ei keskitytty tutkimaan sukupuolten välisiä eroja, mutta kirjallisuuskatsauksen (esim. Halliday ym., 2021) perusteella tilanne voi olla erityisen hankala tytöille, mikä vaatisi lisää huomiota. Ilmiöiden luotettavaksi tutkimiseksi niiden mittaamiseen olisi erityisen tärkeää kehittää ja ottaa käyttöön valideja mittareita: kirjallisuuskatsauksessa tuli ilmi, että esimerkiksi kiusaamista ja kouluilmapiiriä mitataan vaihtelevasti, eikä vakiintuneita mittareita vaikuta olevan (Halliday ym., 2021; Ko ym., 2023). Pulkkinen kollegoineen (2017, 130) esittävät, että päätöksenteon pohjaksi tarvitaan metodisesti erilaisten tutkimusten tietojen yhdistelyä. Heidän mielestään hyvinvoinnin yksilöllisten merkitysten ymmärtäminen auttaisi kehittämistoimien kohdentamisessa ja olisi

tärkeää niin koulujen arjessa kuin tutkimusmaailmassakin, ja esimerkiksi kiusaamisen suhteen täytyisi pyrkiä ymmärtämään mitä kokemukset merkitsevät yksilölle, ja miten ne vaikuttavat hänen hyvinvointiinsa. Peruskoulukokemusten vaikutusten ymmärtämisessä tärkeä rooli voisikin olla laadullisella tutkimuksella, jossa tutkittaisiin ihmisten omia kokemuksia ja ajatuksia esimerkiksi vertaissuhteiden, yksinäisyyden, kiusaamisen tai opettajasuhteiden vaikutuksista omaan elämään, syrjäytymiseen tai esimerkiksi opintoihin ja työuraan.

Hiilamo ja kollegat (2022) toteavat syrjäytymisen tutkimisen motivaationa usein olevan inhimillisen kärsimyksen vähentämisen rinnalla yhteiskunnan maksutaakan keventäminen. Hyvinvoinnilla tuntuukin joskus olevan eniten välineellistä ja taloudellista arvoa. Kouluhyvinvointiin panostamista jarruttamassa saattavat ehkä olla ääneen lausumattomat arvokysymykset siitä, mitä pidetään aidosti tärkeänä. Kasvatusfilosofinen tarkastelu perusopetuksen ja kasvatuksen tehtävistä, arvoista ja roolista yhteiskunnassa voisi kirkastaa niiden tavoitteita ja edistää ja niihin pääsemistä. Muuttuisiko jokin, jos jaettuna ensisijaisena tavoitteena olisi aidosti hyvinvointi, terveen yhteiskunnan rakentaminen ja sen lapsista, nuorista ja kansalaisista huolehtiminen?

LÄHTEET

- Aaltonen, S., Berg, P., & Ikäheimo, S. (2015). Nuoret luukulla: kolme näkökulmaa syrjäytymiseen ja nuorten asemaan palvelujärjestelmässä. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 84.
- Diener, E., & Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African journal of psychology*, 39(4), 391–406.
- Grahn-Laasonen, S. (2018). *Nuorisobarometrin julkistamistilaisuus* [video]. Helsingin yliopisto.
<https://www.helsinki.fi/en/unitube/video/cd1877f8-f15b-45e0-9afa-b490473bfd7f>
- Haapakorva, P., Ristikari, T., & Kiilakoski, T. (2017). Toisen asteen opintojen keskeyttämisen taustatekijöitä. Teoksessa E. Pekkarinen & S. Myllyniemi (toim.), *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*, (s. 167–177). Valtion nuorisoneuvosto.
- Halliday, S., Gregory, T., Taylor, A., Digenis, C., & Turnbull, D. (2021). The impact of bullying victimization in early adolescence on subsequent psychosocial and academic outcomes across the adolescent period: A systematic review. *Journal of school violence*, 20(3), 351–373.
- Hamarus, P., & L. Landén. (2014) Syrjäyttääkö systeemi. Teoksessa P. hamarus, P. Kanervio, L. Landén, S. Pulkkinen (toim.), *Huuto!: lasten ja nuorten hyvinvoinnin puolesta*. (s. 187–188). PS-kustannus.
- Harinen, P., & Halme, J. (2012). Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen UNICEF.
- Hiilamo, H., Sariaslan, A., & Aaltonen, M. (2022). Miten ehkäistä nuorten syrjäytymistä? *Yhteiskuntapolitiikka*, 87(4), 440–446.
- Hotulainen, R., Rimpelä, A., Hautamäki, J., Karvonen, S., Kinnunen, J. M., Kupiainen, S., Lindfors, P., Minkkinen, J., Pere, L., Thuneberg, H., Vainikainen, M.P., & Wallenius, T. (2016). Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle: tutkimus metropolialueen nuorista. Helsingin Yliopisto.

- Jefferson, R., Barreto, M., Verity, L., & Qualter, P. (2023). Loneliness during the school years: How it affects learning and how schools can help. *Journal of School Health*, 93(5), 428–435.
- Kajantie, E., Hovi, P., Eriksson, J., Laivuori, H., Andersson, S., & Räikkönen, K. (2013). Alkaako syrjäytyminen jo kohdussa. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa?: Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen* (s. 23–36). Gaudeamus.
- Ko, M. Y., Rosenberg, S. M., Meza, B. P., Dudovitz, R. N., Dosanjh, K. K., & Wong, M. D. (2023). Perceptions of School Climate Shape Adolescent Health Behavior: A Longitudinal Multischool Study. *Journal of School Health*, 93(6), 475–484.
- Kuula, A. (2015). Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino.
- Merikukka, M., Ristikari, T., & Kiilakoski, T. (2019). Suojaako yläkouluikäisten nuorten osallisuuden kokemus koulussa lyhyeltä koulutuspolulta? *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(4), 403–415.
- Metsämuurosen, J. (2005). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. (2001). Monimuuttujamenetelmien perusteet SPSS-ympäristössä. International Methelp Ky.
- MRC Cognition and Brain Sciences Unit, (2018). (14.8.2018) Testing normality including skewness and kurtosis. <https://imaging.mrc-cbu.cam.ac.uk/statswiki/FAQ/Simon#:~:text=The%20values%20for%20a%20symmetry%20and,between%20%E2%80%90%20to%20%2B7>
- Myllyniemi, S., & Kiilakoski, T. (2017) Teoksessa E. Pekkarinen, & S. Myllyniemi (toim.) *Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017*, (s. 9-118). Valtion nuorisoneuvosto.
- Nummenmaa, L. (2009). Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. 2. Painos. Tammi.
- OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris.

- Onnismaa, J. (2011). Ohjaus- ja neuvontatyö: aikaa, huomiota ja kunnioitusta. 3. painos. Gaudeamus.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- Pajamäki, T. (2014). Lapsen näkökulma. Teoksessa: P. Hamarus, P. Kanervio, L. Landén & S. Pulkkinen (toim.), *Huuto!: lasten ja nuorten hyvinvoinnin puolesta*. (s. 28–34). PS-kustannus.
- Pekkarinen, E., & Myllyniemi, S. (2017). Opin polut ja pientareet. Nuorisobarometri 2017. Valtion nuorisoneuvosto.
- Pulkkinen, S., & Kanervio, P. (2014). Nuorten elämismailma. Teoksessa: P. Hamarus, P. Kanervio, L. Landén & S. Pulkkinen (toim.) *Huuto* (s. 119–141). PS-kustannus.
- Pulkkinen, J., Rautopuro, J., & Välijärvi, J. (2018). Kaikki hyvin?: suomalaisnuorten hyvinvointi Nuorisobarometrin ja PISA-tutkimuksen tulosten valossa. Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of educational research*, 87(2), 345-387.
- Raatikainen, P. (2005). Ihmistieteet - tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Gaudeamus.
- Rautopuro, J. (2018). *Nuorisobarometrin julkistamistilaisuus* [video]. Helsingin yliopisto. <https://www.helsinki.fi/en/unitube/video/cd1877f8-f15b-45e0-9afa-b490473bfd7f>
- Reunamo. Pikaohjeita SPSS:lle. <https://www.mv.helsinki.fi/home/reunamo/opetus/spssohje.htm>
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Syrjäytymisen ja köyhyyden ehkäiseminen. <https://stm.fi/syrjaytymisen-ja-koyhyden-ehkaisy>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2023). Hyvinvointi. <https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi>
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja.

- Uusitalo, H., & Simpura, J. (2020). Erik Allardt hyvinvoinnin tutkijana. *Yhteiskuntapolitiikka*, 85, 570-587.
- Väljjarvi, J. (2017). PISA 2015: oppilaiden hyvinvointi. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Wang, C., Boyanton, D., Ross, A. S. M., Liu, J. L., Sullivan, K., & Anh Do, K. (2018). School climate, victimization, and mental health outcomes among elementary school students in China. *School psychology international*, 39(6), 587-605.
- World health organization. (2021). Health Promotion Glossary of Terms 2021. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/350161/9789240038349-eng.pdf?sequence=1>
- Zheng, L., Meng, H., Wang, S., Liang, Y., Nie, R., Jiang, L., Li, B, Cao, H., & Zhou, N. (2023). Adolescents' Family Socioeconomic Status, Teacher-Student Interactions, and Career Ambivalence/Adaptability: A Three-Wave Longitudinal Study. *Journal of Career Development*, 50(2), 445-464

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuksessa tarkasteltavat määrälliset muuttujat ja niiden mitta-asteikot, keskiarvot (KA), keskihajonnat (KH) sekä vinous- ja huipukkuusluvut

Muuttujan nimi	Mitta-asteikko	KA	KH	Vinous	Huipukkuus
Kun ajattelet omaa peruskoulu-aikaasi, mitä mieltä olet seuraavista väittämistä?:	1-4				
Koulunkäynti oli mukavaa	1-4	3.07	0.75	-0.56	0.17
Luokallani oli hyvä työrauha	1-4	2.64	0.83	-0.18	-0.51
Sain helposti ystäviä koulusta	1-4	3.29	0.84	-0.99	0.23
Tunsin olevani kouluyhteisön jäsen	1-4	3.27	0.82	-0.94	0.20
Oppilaiden mielipiteet otettiin huomioon koulutyötä kehittämisessä	1-4	2.46	0.80	-0.05	-0.48
Opettajat kannustivat minua	1-4	3.08	0.76	-0.63	0.24
Opettajat kohtelivat meitä oppilaita oikeudenmukaisesti	1-4	3.13	0.76	-0.72	0.40

Muuttujan nimi	Mitta-asteikko	KA	KH	Vinous	Huipukkuus
Toiset oppilaat kiusasivat minua	1-4	1.92	1.04	0.70	-0.84
Minä kiusasin muita oppilaita	1-4	1.54	0.76	1.31	0.69
koulumatkat olivat liian pitkiä	1-4	1.63	0.90	1.23	0.38
<i>Koulukokemukset: Summa 1: Vertaissuhteet ja kuuluminen</i>	1-4	3.21	0.75	-0.92	0.29
<i>Koulukokemukset: Summa 2: Opettajien toiminta</i>	1-4	2.89	0.61	-0.51	0.42
Kuinka kiinteästi tunnet kuuluvasi suomalaiseen yhteiskuntaan?	1-5	3.91	0.91	-0.85	0.55
Tunnen, että päivittäiset tekemiseni ovat merkityksellisiä	1-4	3.08	0.77	-0.58	0.01
Koen elämäni olevan hyvin hallinnassani	1-4	3.21	0.74	-0.71	0.21
Kuinka tyytyväinen olet ihmissuhteisiisi kouluarvosana-asteikolla 4-10?	4-10	8.45	1.05	-0.87	1.63

Muuttujan nimi	Mitta-asteikko	KA	KH	Vinous	Huipukkuus
Entä kuinka tyytyväinen olet nykyiseen elämääsi kaiken kaikkiaan kouluarvosana-asteikolla 4-10?	4-10	8.27	1.12	-0.85	1.14
<i>Subjekttiivinen hyönteinointi</i> $\alpha = 0,75$	muuttujat standar- doitu	0.00	0.75	-0.75	0.76
Kuinka paljon seuraavat syyt vaikuttivat keskeyttämiseesi?	1-5				
Halusin mennä heti töihin, 18,4 %, n = 58	1-5	1.89	1.38	1.18	-0.16
Koulun ulkopuoliset asiat vaikuttivat liikaa, 29,5 %, n = 93	1-5	2.37	1.51	0.52	-1.30
Olin jäänyt jälkeen opinnoissa, 18,4 %, n = 58	1-5	1.95	1.30	0.95	-0.58
En viihtynyt koulussa, 33 %, n = 104	1-5	2.58	1,48	0,26	-1,41
Valitsin väärän alan, 57,5 %, n = 181	1-5	3.28	1.67	-0.40	-1.53
Opintomenestykseni oli heikko, 14,6 %, n = 46	1-5	1.93	1.22	1.00	-0.28
Opetus ei vastannut odotuksiani, 32,7 %, n = 103	1-5	2.50	1.47	0.30	-1.43

Muuttujan nimi	Mitta-asteikko	KA	KH	Vinous	Huipukkuus
Terveydelliset syyt, 20 %, n = 63	1-5	1.90	1.48	1.29	-0.03
Minulla ei ollut rahaa opiskella 6 %, n = 19	1-5	1.55	1.15	2.02	2.71
Oppilaitoksessa oli huono ilmapiiri oppilaiden välillä 7 %, n = 22	1-5	1.47	1.00	2.16	3.67
Oppilaitoksessa oli huono ilmapiiri oppilaiden ja opettajien välillä, 15,2 %, n = 48	1-5	1.61	1.10	1.74	1.99
Minulla ei ollut ystäviä, 5,1 %, n = 16	1-5	1.41	0.90	2.28	4.55
Minua kiusattiin 2,3 %, n = 9	1-5	1.19	0.66	4.10	17.41
En saanut tukea opin-toihini 14,3 %, n = 45	1-5	1.83	1.24	1.24	0.22
Minulle suositeltiin keskeyttämistä 7 %, n = 22	1-5	1.38	0.96	2.64	6.03
Jäin kotiin lapsen kanssa, 1,3 %, n = 4	1-5	1.08	0.41	5.83	35.34
Koulumatka oli liian pitkä, 7,3 %, n = 23	1-5	1.31	0.88	2.81	6.67
Olisin tarvinnut asunnon koulutuspaikkakunnalta 5,4 %, n = 17	1-5	1.22	0.78	3.65	12.33

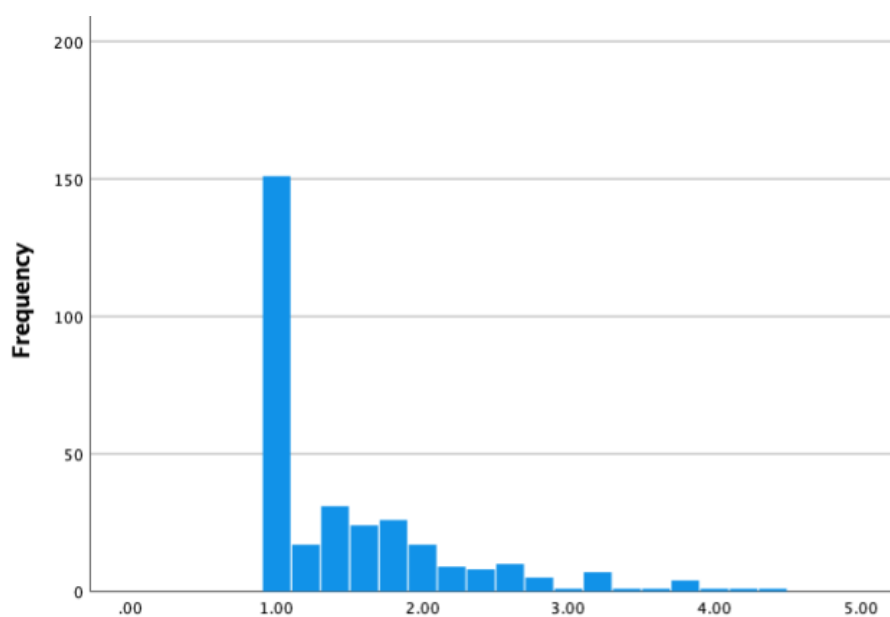
Muuttujan nimi	Mitta-asteikko	KA	KH	Vinous	huipukkuus
<i>keskeyttämisen syyt</i>	1-5	1.50	0.70	1.70	2.78
<i>Summamuuttuja 1</i>					
<i>Kouluun liittyvät sosiaaliset tekijät</i>					
<i>keskeyttämisen syyt</i>	1-5	2.03	0.93	0.63	-0.54
<i>Summamuuttuja 2</i>					
<i>Suoriutumiseen ja itsen liittyvät syyt</i>					
<i>keskeyttämisen syyt</i>	1-5	2.78	1.15	-0.093	-1.00
<i>Summamuuttuja 3</i>					
<i>Opintojen tai koulun ja itsen välinen sopivuus</i>					
Mikä oli peruskoulun päättötodistuksesi keskiarvo? (T30)	1-5	3.69	0.91	-0.31	-0.30
	1= 6 tai alle				
	2= 6.1-7.0				
	3= 7.1-8.0				
	4= 8.1-9.0				
	5= yli 9				
<i>Vanhempien yhdistetty koulutustaso</i>	2-6	3.76	1.54	0.25	-1.38

Liite 2. Alkuperäisten vanhempien koulutustasoa mittaavien muuttujien jakaumat frekvensseinä (f) ja prosentteina (%)

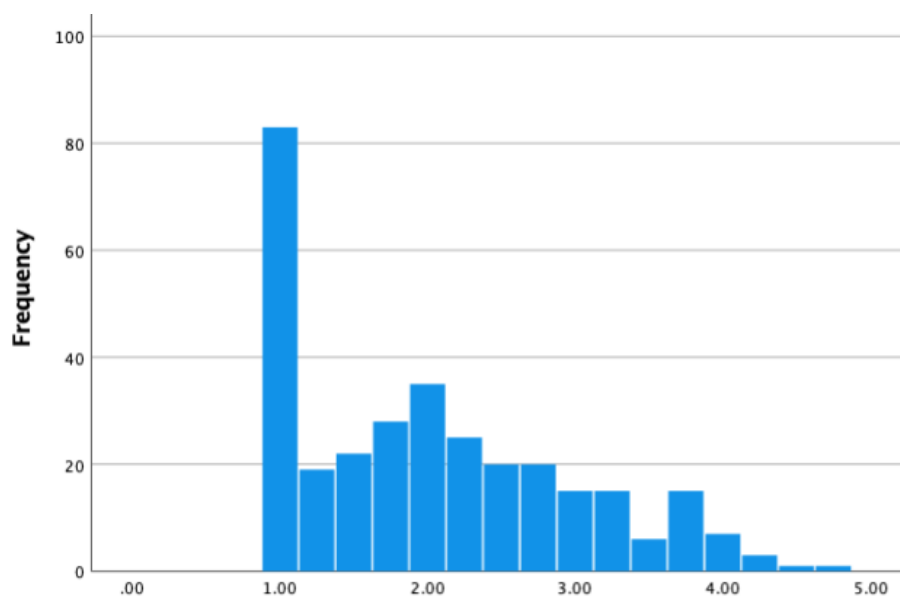
	äidit		isät	
	f	%	f	%
Ammatillinen tutkinto (ammatillinen perustutkinto, ammatti- tai erikoisammattitutkinto)	592	35.0	682	41.3
Ylioppilastutkinto	176	10.4	112	6.8
Opistoasteen tutkinto	179	10.6	114	6.9
Korkeakoulututkinto	627	37.1	547	33.1
Ei tutkintoa (eli pelkästään peruskoulu tai vastaava)	117	6.9	198	12.0
kaikki	1754	100.0	1754	100.0

Liite 3. (sivu 1/2)**Opintojen keskeyttämisen syiden summamuuttujien jakaumat (Summamuttujat 1, 2 ja 3)****Kouluun liittyvät sosiaaliset tekijät**

n: 315, keskiarvo: 1.50, keskihajonta: 0.70

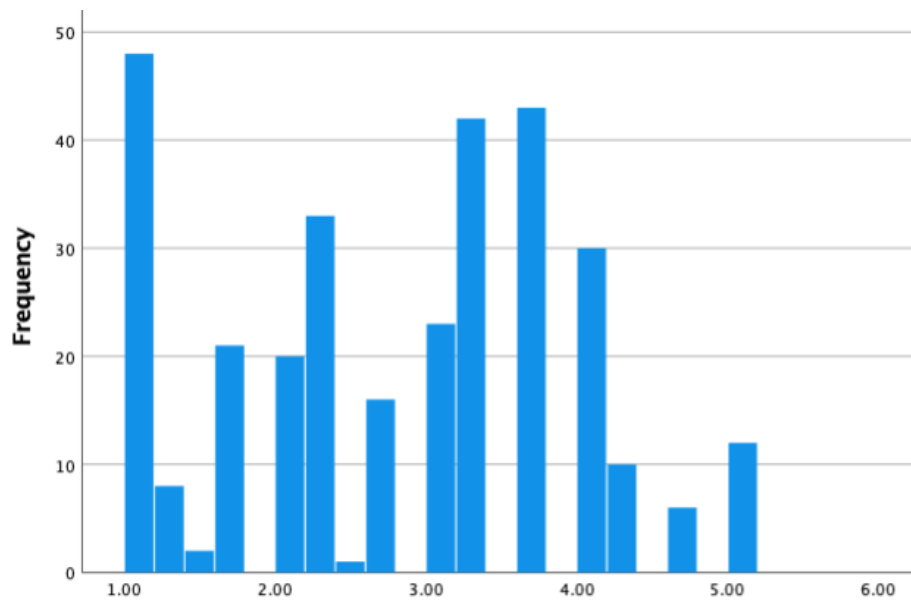
**Suoriutumiseen, itseen ja omaan elämään liittyvät tekijät**

n: 315, keskiarvo: 2.03, keskihajonta: 0.93



Liite 3. (sivu 2/2)**Opintojen keskeyttämisen syiden summamuuttujien jakaumat (Summa-
muuttujat 1, 2 ja 3)**

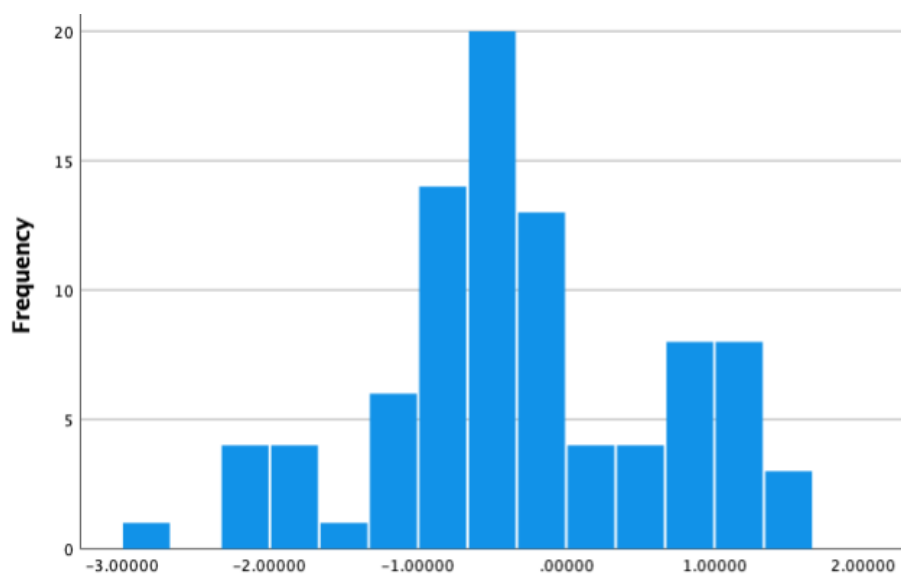
Opintojen tai koulun ja itsen väliseen sopivuuteen liittyvät tekijät
n: 315, keskiarvo: 2.78, keskihajonta: 1.15



Liite 4. Subjektiiivisen hyvinvoinnin jakaumat työn ja opintojen ulkopuolella olevista vastaajista muodostetuissa ryhmissä (ryhmät 1 ja 2)

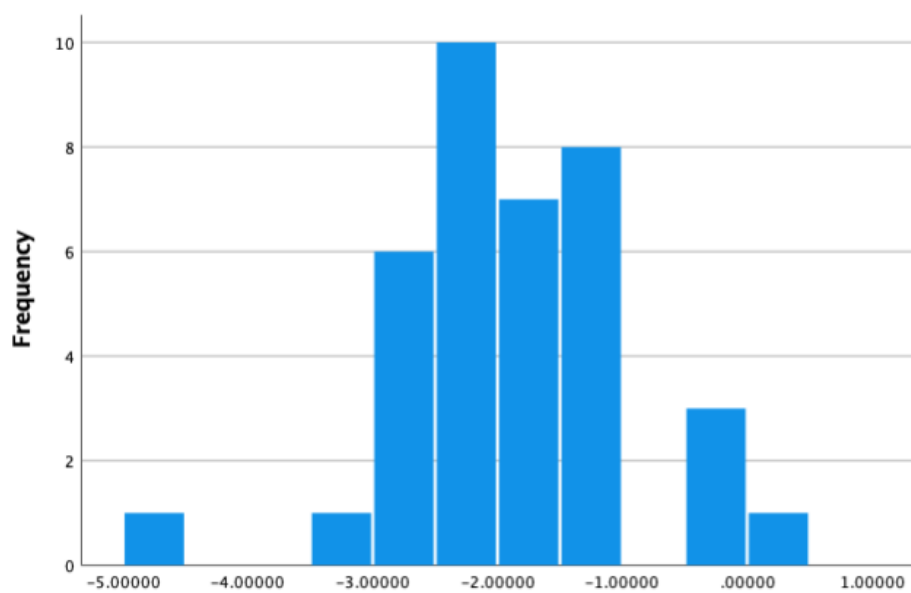
Työn ja opintojen ulkopuolella olevat, ryhmä 1: Subjektiiivinen hyvinvointi

n = 90, Keskiarvo: -0.31, Keskihajonta: 0.95



Työn ja opintojen ulkopuolella olevat, ryhmä 2: Subjektiiivinen hyvinvointi

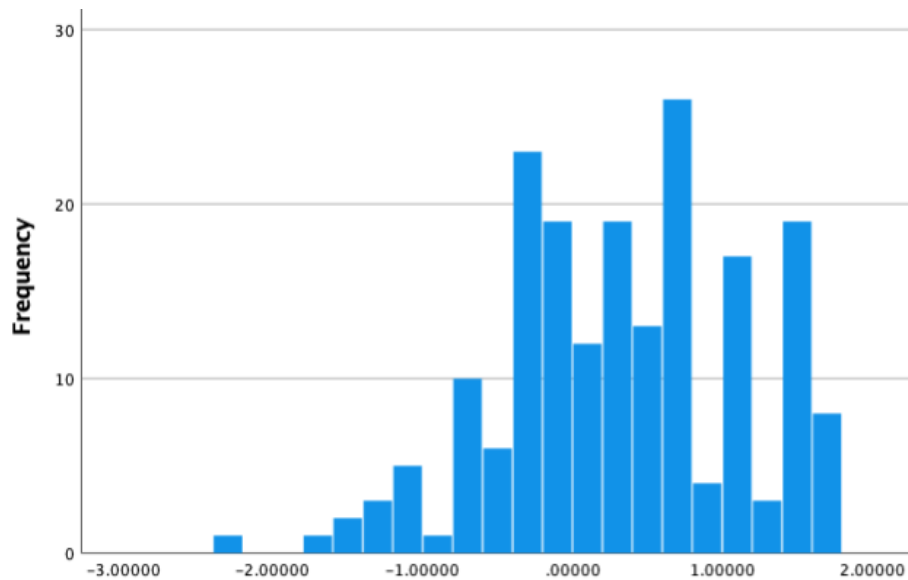
n = 37, Keskiarvo: -1.88, Keskihajonta: 0.94



Liite 5. Subjektivisen hyvinvoinnin jakaumat tutkintoon johtavat opinnot keskeyttäneistä muodostetuissa ryhmissä (ryhmät 1 ja 2)

Keskeyttäneet ryhmä 1: Subjekttiivinen hyvinvointi

n = 192, Keskiarvo: 0.33, Keskihajonta: 0.80



Keskeyttäneet ryhmä 2: Subjekttiivinen hyvinvointi

n = 123, Keskiarvo: -0.10, Keskihajonta: 0.96

