

Niina Honkaniemi

SOSIAALISTEN SUHTEIDEN YHTEYS KOULU- UUPUMUKSEEN JA OPPIMISMOTIVAATIOON AMMATTIKOULUSSA

Yhteiskuntatieteiden tiedekunta
Pro Gradu -tutkielma
Helmikuu 2023

TIIVISTELMÄ

Niina Honkaniemi: Sosiaalisten suhteiden yhteys koulu-uupumukseen ja oppimismotivaatioon ammattikoulussa
Pro Gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Psykologian tutkinto-ohjelma
Helmikuu 2023

Ammattikouluopiskelijoiden sosiaaliset suhteet eli ystävyys-suhteet, niiden puute tai kiusaaminen voi vaikuttaa nuoren koulunkäyntiin monella tavalla. Erityisesti nuoruudessa ystäville on suuri merkitys ja kiusaamisella on useissa tutkimuksissa havaittu olevan pitkäaikaisia vaikutuksia erityisesti mielenterveyteen. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin sosiaalisten suhteiden yhteyttä ammattikouluopiskelijoiden koulu-uupumukseen ja oppimismotivaatioon. Tarkoituksena oli selvittää: 1a) onko opiskelijoilla, joilla on ystäviä, vähemmän koulu-uupumusta ja 1b) lisäävätkö kiusaamiskokemukset koulu-uupumusta ammattikoulun ensimmäisen vuoden aikana sekä 2a) onko opiskelijoilla, joilla on ystäviä, parempi oppimismotivaatio ja 2b) vähentävätkö kiusaamiskokemukset oppimismotivaatiota ammattikoulun ensimmäisen vuoden aikana. Aikaisempien tutkimusten mukaan ystävät ja heiltä saatu sosiaalinen tuki suojaavat opiskelijoita koulu-uupumukselta. Kiusaamisen on havaittu olevan yhteydessä uupumukseen, erityisesti työympäristöissä tehdyissä tutkimuksissa. Joissakin tutkimuksissa on havaittu, että hyvät ystävyys-suhteet voivat edistää oppimismotivaatiota, kun taas kiusaaminen voi vähentää sitä.

Tutkimusaineisto on osa Niilo Mäki Instituutin vuosina 2009–2012 toteutettua Motivoimaa-hanketta. Tässä tutkimuksessa kuvailevien tulosten otoskoko oli 2472 ja lopullisten analyysien 1017. Tutkimukseen osallistujat olivat 15–29-vuotiaita ($ka = 17.11$). Aineistossa tyttöjä oli 50.4 % ja poikia 49.6 %. Ystäviä mitattiin pyytämällä opiskelijoita nimeämään kolme henkilöä, joiden kanssa mieluiten viettäisi aikaa. Kiusaamiskokemuksia mitattiin kysymällä 'Onko sinua kiusattu?'. Koulu-uupumusta mitattiin nuorten koulu-uupumusmittarilla (BBI-10) ja oppimismotivaatiota itsemääräämisteoriaan pohjautuvalla mittarilla (SRQ-L). Ystävien ja kiusaamisen yhteyksiä koulu-uupumukseen ja oppimismotivaatioon tarkasteltiin riippumattomien otosten t-testillä. Lopulliset analyysit tehtiin lineaarisen regressioanalyysin avulla.

Tulosten perusteella aikaisemmat kiusaamiskokemukset lisäävät koulu-uupumusta ammattikoulun ensimmäisen vuoden aikana, kun sukupuoli ja ensimmäisen vuoden koulu-uupumus on kontrolloitu. Tulos oli samansuuntainen aikaisempien tutkimusten kanssa. Opiskelijoiden, joilla oli ystäviä, ja joilla ei ollut, välillä ei ollut eroja koulu-uupumuksen tai oppimismotivaation osalta. Kiusatut ja ei-kiusatut eivät eronneet oppimismotivaatiossa. Tulokset osoittavat, että kiusaamisen vaikutukset jatkuvat vielä ammattikoulussa. Olisi erittäin tärkeää puuttua kiusaamiseen ajoissa sekä tarjota kiusatuille tukea kokemusten jälkeen.

Avainsanat: ystävät, kaverit, kiusaaminen, koulu-uupumus, oppimismotivaatio, autonominen motivaatio, kontrolloitu motivaatio

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

Sisällysluettelo

JOHDANTO	1
NUORUUSIKÄ.....	2
YSTÄVYYS.....	2
YSTÄVÄT NUORUUSIÄSSÄ	3
YSTÄVÄT JA HYVINVOINTI	4
YKSINÄISYYS	5
KIUSAAMINEN.....	6
KIUSAAMINEN JA HYVINVOINTI	7
KOULU-UUPUMUS	8
YSTÄVÄT JA KOULU-UUPUMUS	10
KIUSAAMINEN JA KOULU-UUPUMUS	10
OPPIMISMOTIVAATIO	11
ITSEMÄÄRÄÄMISTEORIA	12
YSTÄVÄT JA OPPIMISMOTIVAATIO	14
KIUSAAMINEN JA OPPIMISMOTIVAATIO	15
TUTKIMUSKYSYMYKSET JA HYPOTEESIT	15
MENETELMÄT	16
TUTKITTAVAT JA AINEISTO	16
MITTARIT.....	17
TILASTOLLISET MENETELMÄT	18
TULOKSET	19
Kuvailevat tulokset	19
Ystävien yhteydet koulu-uupumukseen	22
Kiusaamisen yhteydet koulu-uupumukseen.....	22
Ystävien ja kiusaamisen yhteydet oppimismotivaatioon	25
POHDINTA	25
Keskeiset tulokset	26
Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitukset.....	28
Jatkotutkimustarpeet	29
Johtopäätökset.....	30
LÄHTEET	31

JOHDANTO

Vertaisten ja ystävien kanssa vietetään suuri osa ajasta, ehkä jopa enemmän kuin perheen tai puolison kanssa, sillä he ovat monelle ihmiselle ensisijainen sosiaalisen kanssakäymisen lähde erityisesti koulussa ja töissä (Bryan ym., 2013). Varsinkin nuoruudessa ystävien merkitys on suuri (Nurmi ym., 2014). Ystävät ovat myös hyvinvointia edistävä tekijä (Lam & Dickerson, 2013). Vuonna 2018 astui voimaan ammatillisen koulutuksen reformi. Suurimpia muutoksia opiskelijoille olivat joustavat opinnot ja yksilöllinen opintopolku eli jokainen etenee omaan tahtiin ja oman osaamisen kehittämissuunnitelman mukaan sekä monipuolisemmat oppimisympäristöt eli enemmän oppimista työpaikoilla ja virtuaalisissa ympäristöissä (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2018). Muutoksissa korostuu yksilöllisyys, joka voi vähentää opiskelijoiden sosiaalisia kontakteja, etenkin luokkatovereiden ja ystävien kanssa vietettyä aikaa. Koska ystävillä on nuoruudessa suuri merkitys, on tärkeää tutkia, miten ystävyysuhteet tai niiden puute voi vaikuttaa nuoren opiskeluun. Ystävyysuhteen vastakohtana voidaan ajatella kiusaamista. Kiusaaminen on suunnitelmallisesti ja tietoisesti toista henkilöä vahingoittavaa toimintaa (Olweus, 1993; Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL], 2021). Kiusaaminen on tärkeä aihe tutkia, sillä se vaikuttaa lyhyt- ja pitkäaikaisesti yksilöön, yhteisöön ja myös koko yhteiskunnan tasolla. Kiusaaminen aiheuttaa yksilölle monenlaisia ongelmia, kuten laadultaan erilaisia mielenterveyden ongelmia, sopeutumisvaikeuksia ja muita terveysongelmia (Juvonen & Graham, 2014; Arsenault ym., 2010). Kiusaaminen vaikuttaa aina koko yhteisöön, sillä kaikilla on kiusaamisessa oma rooli (Salmivalli, 2010). Yhteiskunta taas maksaa kiusaamisesta aiheutuvat terveydenhuollon palvelut, pidentyneet opinnot ja muut vaikutukset.

Ammattikouluopiskelijoiden sosiaaliset suhteet, kuten ystävyysuhteet tai niiden puute ja kiusaamiskokemukset, voivat vaikuttaa opiskelijan koulunkäyntiin monella tavalla. Esimerkiksi amisbarometrin (2019) mukaan alan vaihtamista tai opintojen keskeyttämistä on harkinnut jopa 21 % opiskelijoista sen takia, ettei koe oloaan hyväksi opiskeluryhmässään, ja 4 % kiusaamisen tai häirinnän vuoksi. Lisäksi opiskelijoista 5 % on vastannut, että opiskelukaverien puute on hidastanut heidän opintojensa etenemistä. Kiusaaminen tai häirintä taas on hidastanut etenemistä 2 %:lla opiskelijoista. Opintojen etenemiseen voi vaikuttaa koulu-uupumus tai oppimismotivaatio. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ovatko ammattikouluopiskelijoiden ystävyysuhteet ja kiusatuksi joutuminen yhteydessä koulu-uupumukseen ja oppimismotivaatioon. Eli suojaavatko

ystävät ja lisäävätkö kiusaamiskokemukset opiskelijan koulu-uupumusta sekä lisäävätkö ystävät ja vähentävätkö kiusaamiskokemukset opiskelijan oppimismotivaatiota opintojen ensimmäisen vuoden aikana?

Nuoruusikä

Nuoruusikä on aikaa, jolloin yksilö kehittyy ja siirtyy lapsuudesta aikuisuuteen. Nuoruuden kehitykseen sisältyy fyysinen kasvu ja kypsyminen sekä monet kognitiiviset, psykologiset ja sosiaaliset muutokset, kuten ajattelutaitojen kehittyminen ja sosiaalisen kentän laajentuminen (Marttunen & Kaltiala, 2021; Nurmi ym., 2014). Nuoruuden tärkeimpiä kehitystehtäviä ovat sukupuoli-identiteetin omaksuminen, irrottautuminen lapsuuden riippuvuussuhteista, tasavertaisten ystävyys- ja toverisuhteiden luominen, sosiaalisen roolin saavuttaminen sekä oman arvomaailman, minäkuvan ja identiteetin kehittyminen (Marttunen & Kaltiala, 2021; Toivio & Nordling, 2013).

Nuoruusikä on myös aikaa, jolloin nuori ottaa askeleita vanhemmista pois päin ja kohti ikätovereitaan (Brown & Klute, 2005). Ikätoverien merkitys on suuri myös lapsuudessa, mutta nuoruudessa se korostuu entisestään (Nurmi ym., 2014), sillä nuoret viettävät jopa kolmanneksen hereilläoloajastaan ystävien seurassa (Hartup & Stevens, 1999). Nuori hakeutuu ystävien seuraan rakentaakseen omaa sosiaalista elämää ikätovereidensä keskuudessa sekä saadakseen emotionaalista ja välineellistä tukea (Brown & Klute, 2005). Kun nuori viettää aikaa ystäviensä kanssa, samaistuu hän ikätovereihin ja samalla hänen oma identiteettinsä vahvistuu. Nuoruudessa myös muodostuu omat arvot, moraalijärjestelmä ja tavoitteet (Marttunen & Kaltiala, 2021).

Ystävyys

Ystävyys on suhde, joka perustuu kahden henkilön molemminpuoliseen kunnioitukseen, arvostukseen sekä toisesta pitämiseen (Bryan ym., 2013). Ystävyyssuhteet ovat ihmisenä olemisen keskeinen tekijä. Baumeisterin & Learyn (1995) mukaan tarve kuulua ryhmään ja muodostaa pysyviä sosiaalisia suhteita on osa ihmisen perusluonnetta. Ystävyys on myös motivaation kannalta tärkeää. Ryanin ja Decin (2000) mukaan yksi ihmisen psykologisista perustarpeista on yhteenkuuluvuus eli tarve olla osa sosiaalista ryhmää ja tulla hyväksytyksi siinä.

Ystävyysuhteet ovat läheisempiä kuin vertaisuhteet ja tasa-arvoisempia kuin vanhempi-lapsi -suhteet (Giordano, 2003; Salmivalli, 2005). Ystävyysuhteisiin sitoudutaan eri tavalla kuin muihin vertaisuhteisiin, ja niiden tärkeimpiä ominaisuuksia ovat vastavuoroisuus ja molemminpuoliset positiiviset tunteet (Hartup & Stevens, 1999; Salmivalli, 2005). Suuri osa ihmisistä kuvaa ystävyysuhteita nimenomaan vastavuoroisena eli ystävyteen sisältyy sekä antamista että saamista (Hartup & Stevens, 1999).

Ystävyysuhteissa toinen tärkeä ominaisuus on sosiaalinen tuki, johon sisältyy esimerkiksi hyvien neuvojen antaminen eli informatiivinen tuki, toisen mielialan parantaminen eli emotionaalinen tuki, konkreettisen avun, kuten rahan, antaminen eli aineellinen tuki tai vaan toisen seurassa oleminen eli kuulumisen tuki (Uchino & Holt-Lunstad, 1999). Ystävät ovat tärkeitä tiedon lähteitä, joilta saadaan tietoa itsestä, muista ja maailmasta perheympäristön ulkopuolella (Bryan, Buckett & Newman, 2013; Salmivalli, 2005). Ystävälle myös uskoudutaan enemmän eli jaetaan enemmän ja syvällisempiä asioita kuin muille vertaisille. Lisäksi läheisten ystävien kanssa ihmiset ovat suorempia kuin muiden tuttavuuksien (Salmivalli, 2005; Hartup & Stevens, 1999). Hyvän ystävän piirteinä on kuvattu muun muassa prososiaalista käyttäytymistä, itsetunnon tukemista, läheisyyttä ja lojaaliutta (Berndt, 2002).

Hartupin ja Stevensin (1999) mukaan kaikki ystävyysuhteet eivät kuitenkaan ole samanlaisia: joissain suhteissa korostuu läheisyys ja sosiaalinen tuki, kun taas toisissa konfliktit ja riidat. Jotkut ystävät tekevät paljon yhdessä, ja toisilla taas on vain yksi yhteinen mielenkiinnon kohde. Jotkut ystävyysuhteet ovat pysyviä, toiset taas ei. Hyvissäkin ystävyysuhteissa voi olla negatiivisia piirteitä, kuten konflikteja (Berndt, 2002). Toisaalta ystävät ja vertaisuhteet voivat myös olla ahdistusta aiheuttava asia niille, jotka eivät sovi joukkoon (Bryan ym., 2013).

Ystävät nuoruusiässä

Ystävyysuhteet ovat erilaisia ihmisen eri ikävaiheissa. Nuorten ystävyysuhteille ominaisia piirteitä on läheisyys, henkilökohtaisimpien ajatusten ja tunteiden paljastaminen, itsen tutkiskelu yhdessä toisen kanssa sekä loogisen päättelyn ja emootioiden integrointi (Berndt, 2002; Salmivalli, 2005). Ystävät ovat nuorelle tärkeitä myös siksi, että he ovat usein hyväksyvämpiä kuin nuoren vanhemmat, minkä takia nuoret ovat toistensa kanssa hyvin avoimia ja luottavat toisiinsa. Nuoret usein kokevat, että ystävien kanssa he voivat olla oma itsensä (Giardano, 2003).

Nuorten ystävyysuhteita kuvaa kolme asiaa. Ensinnäkin tasa-arvoisuus ja vastavuoroisuus ovat myös nuorille normi (Brown & Klute, 2005). Toiseksi nuoret valitsevat ystävikseen henkilöitä, jotka ovat samanlaisia kuin he itse sekä käytökseltään että demografisten tekijöiden mukaan (Brown & Klute, 2005; Rose, 2002). Varsinkin varhais- ja keskinuoruudessa ystävät valitaan erityisesti sukupuolen mukaan, mutta myöhäisnuoruudessa yleistä on kaveriryhmät, joihin kuuluu sekä tyttöjä että poikia (Nurmi ym., 2014). Kolmanneksi tytöt ja pojat luovat usein erilaisia ystävyysuhteita. Tyttöjen ystävyysuhteet ovat useammin kahdenkeskisiä ja syvempiä kuin pojoilla (Rose & Rudolph, 2005). Tyttöjen ja poikien odotukset ystävilta ovat melko samanlaisia: luottamus, sitoutuminen, lojaalius ja aitous ovat tärkeimpiä (Hall, 2011). Nuoruusikäiset tytöt myös raportoivat saavansa ystäviltaan enemmän kiintymystä, luottamusta, hyväksyntää ja arvontunnetta kuin pojat. Lisäksi tytöt osoittavat ystävyysuhteissa enemmän läheisyyttä kuin pojat. Tytöt ja pojat ovat raportoivat kuitenkin olevansa yhtä tyytyväisiä ystävyysuhteisiinsa (Brown & Klute, 2005; Rose & Rudolph, 2005).

Nuorten toverisuhteita voidaan tarkastella myös sosiaalisen statuksen avulla. Sosiaalinen status kertoo siitä, miten ryhmän muut jäsenet suhtautuvat nuoreen (Salmivalli, 2005). Tyypillinen tapa tutkia sosiaalista statusta on pyytää tietyn ryhmän nuoria nimeämään ne nuoret, joiden kanssa he haluavat viettää aikaa sekä ne nuoret, joiden kanssa he eivät haluaisi viettää aikaa. Myönteisten ja kielteisten mainintojen perusteella voidaan jaotella nuoret neljään eri luokkaan: suositut (paljon myönteisiä ja vähän kielteisiä mainintoja), torjutut (paljon kielteisiä ja vähän myönteisiä mainintoja), huomiotta jätetyt (vähän kumpiakaan mainintoja) ja ristiriitaiset (paljon myönteisiä ja paljon kielteisiä mainintoja) (Nurmi, ym. 2014; Salmivalli, 2005). Joissain tutkimuksissa erotellaan myös keskimääräisessä asemassa olevat nuoret (keskimääräisesti sekä myönteisiä että kielteisiä mainintoja) (Salmivalli, 2005). Salmivallin (2005) mukaan sosiaalinen status on ryhmätason ilmiö, kun taas ystävyysuhteet on kahdenvälinen, dyaditason ilmiö, ja molemmat näistä vaikuttavat nuoren hyvinvointiin.

Ystävät ja hyvinvointi

Ystävät vaikuttavat myös ihmisen hyvinvointiin. Ihmiset, joilla on ystäviä, voivat yleisesti paremmin kuin ne, joilla ei ole ystäviä (Hartup & Stevens, 1999). Tutkimuksissa on esimerkiksi havaittu, että ystävyysuhteet ennustavat parempaa itsetuntoa ja masennuksen puutetta (Salmivalli, 2005; Hartup & Stevens, 1999). Positiiviset ystävyysuhteet ja niissä annettu ja saatu tuki ovat terveyttä edistäviä tekijöitä (Lam & Dickerson, 2013). Erityisesti ystävilta saatu sosiaalinen tuki on tärkeä

mielenterveyttä ja sosiaalista toimintakykyä suojaava tekijä (Rutter, 2013). Saatu sosiaalinen tuki saattaa vähentää yksilön kokemaa stressiä. Lisäksi saatu tuki voi parantaa itsetuntoa, oman kontrollin kokemusta sekä vähentää negatiivista mielialaa. Pelkästään läheisen ystävän seurassa oleminen voi parantaa mielialaa (Uchino & Holt-Lunstad, 1999). On kuitenkin epäselvää, vaikuttavatko ystävät suoraan yksilön hyvinvointiin vai onko hyvinvoivien ihmisten helpompi löytää itselleen ystäviä (Rose, 2002).

Myös sosiaalinen status vaikuttaa hyvinvointiin, sillä esimerkiksi suositut nuoret ovat myös vähemmän ahdistuneita kuin torjutut nuoret (Nurmi ym., 2014). Nuoren sosiaalinen status, toisin kuin ystävyysuhteen laatu, ennustaa esimerkiksi sosiaalisuutta, koulutuksellisia tavoitteita ja työelämässä pärjäämistä (Salmivalli, 2005).

Voidaan ajatella, että vastavuoroinen kahdenvälinen ystävyysuhte sekä sosiaaliseen ryhmään sopeutuminen palvelevat eri tarkoituksia. Ystävyysuhteissa opitaan sitoutumista, uskoutumista, läheisyyttä ja luottamusta, kun taas ryhmään kuulumisen antaa mahdollisuuden opetella yhteistyötaitoja ja jämäkkyyttä. Ystävyysuhteet antavat taitoja, joita tarvitaan myös tulevaisuuden läheisissä suhteissa, kuten parisuhteessa, kun taas ryhmässä toimiminen antaa nuorella oppia siitä, miten toimia yhteiskunnassa (Salmivalli, 2005). Jos ihmisellä ei ole hyviä ystäviä tai kuulu mihinkään ryhmään, hän saattaa olla yksinäinen. Koska hyvät ystävyysuhteet näyttävät olevan tärkeä hyvinvoinnin tekijä, saattaa yksinäisyys lisätä ongelmia.

Yksinäisyys

Weissin (1973) klassisen määritelmän mukaan yksinäisyys on ongelma ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Ihminen kokee yksinäisyyttä, kun ihmisen perustarve läheiseen kiintymykseen toisen ihmisen tai vertaisten muodostaman verkoston kanssa eivät täyty (Weiss, 1973). Tänä päivänä yksinäisyys määritellään usein negatiiviseksi psyykkiseksi olotilaksi, jossa joko määrällisesti tai laadullisesti puutteellisten ihmissuhteiden takia ihminen kokee ahdistusta (Junttila, 2015, alkup. Cacioppo & Patrick, 2008). Nuorilla yksinäisyys on usein tunne siitä, että kukaan ei kuuntele, ymmärrä, anna tukea tai vain ole seurana (Junttila, 2016a). Yksinäisyys koostuu kahdesta eri ulottuvuudesta: emotionaalisesta ja sosiaalisesta yksinäisyydestä. Emotionaalisen yksinäisyyden tunne johtuu siitä, ettei yksilöllä ole läheisiä, merkityksellisiä ja luottamuksellisia ihmissuhteita, kun taas sosiaaliseen yksinäisyyteen johtaa toimivien ja sosiaalisia tarpeita täyttävien verkostojen puuttuminen (Junttila, 2016b). Nuoret, jotka kokivat emotionaalista yksinäisyyttä, olivat sitä mieltä,

että heillä ei ole yhtään läheistä ystävää, eikä ketään, jolle voisi puhua omista asioista. Sosiaalista yksinäisyyttä kokevat nuoret olivat sitä mieltä, että heillä on harvoin kavereita, he sopivat huonosti muiden joukkoon ja he kokivat itsensä harvoin hyväksytyksi (Junttila, 2016a). Yksinäisyys on subjektiivinen kokemus, joten vain yksilö itse voi sanoa, kokeeko yksinäisyyttä vai ei (Junttila, 2016b). Noin joka viides suomalainen nuori kokee yksinäisyyttä jossain vaiheessa (Junttila, 2016a). Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskyselyn mukaan 8.3 % ammattikouluopiskelijoista vastasi, ettei heillä ole yhtään läheistä ystävää, ja jopa 10.9 % kertoi tuntevansa itsensä yksinäiseksi melko usein tai jatkuvasti (THL, 2019).

Yksinäisyydellä on myös pitkäaikaisia vaikutuksia terveydelle ja hyvinvoinnille. Yksinäisyys on yhteydessä masennukseen ja itsetuhoisuuteen, ahdistukseen ja sosiaaliseen fobiaan, koulu-uupumukseen ja moniin muihin psyykkisiin ja fyysisiin ongelmiin sekä vähäisempiin harrastuksiin ja koulutus- ja työuran katkeamiseen (Junttila, 2016b; Junttila, 2015). Yksinäisillä ihmisillä on muihin verrattuna melkein yksitoistakertainen riski sairastua masennukseen, ja tätäkin suurempi riski ahdistuneisuushäiriöihin, varsinkin sosiaaliseen ahdistuneisuuteen (Junttila, 2016a). Yksinäiset nuoret joutuvat myös muita enemmän kiusaamisen kohteeksi (Acquah ym., 2016). Yksikin ystävä voi suojata hyljeksintään tai kiusaamiseen liittyviltä negatiivisilta vaikutuksilta (Salmela-Aro, 2018a).

Kiusaaminen

Kaverittomuudesta ja yksinäisyydestä voidaan edetä vielä pidemmälle eli kiusaamiseen. Yleisen määritelmän mukaan kiusaamista on se, että yhdelle henkilölle aiheutetaan jatkuvasti ja tarkoituksellisesti pahaa mieltä (Graham, 2016). Koulukiusaaminen on koulussa tapahtuvaa fyysistä, verbaalista tai henkistä väkivaltaa (Graham, 2016; Olweus, 1993). Kiusaaminen eroaa riitelystä siten, että se on suunnitelmallista, toista tietoisesti vahingoittavaa ja siihen liittyy vallankäyttöä (THL, 2021; OKM, 2017). Kiusaajan ja kiusatun välillä on vallan epätasapaino, jolloin kiusaamisen kohteen on vaikea puolustaa itseään. Valta-asetelma voi johtua esimerkiksi kiusaajan paremmasta sosiaalisesta statuksesta (Menesini & Salmivalli, 2017; Monks & Smith, 2010). Kiusaaja voi myös saada lisää valtaa käyttämällä kiusatun heikkoja kohtia, kuten perhetilannetta, oppimisvaikeuksia tai ulkonäköä, tätä vastaan (Menesini & Salmivalli, 2017).

Kiusaaminen voi olla välitöntä tai välillistä. Verbaali kiusaaminen, kuten nimittely ja uhkailu, sekä fyysinen kiusaaminen, kuten lyöminen, potkiminen ja tavaroiden hajottaminen ovat välitöntä.

Välillistä eli epäsuoraa kiusaamista on esimerkiksi juorujen levittäminen, pahan puhuminen selän takana ja ryhmästä ulos jättäminen (Menesini & Salmivalli, 2017; Hawker & Boulton, 2000; Monks & Smith, 2010). Nykyään yleistä on myös nettikiusaaminen (Menesini & Salmivalli, 2017). Tutkimusten mukaan poikien kiusaamismuodot ovat todennäköisemmin välittömiä, kun taas tyttöjen ovat epäsuoria (Juvonen & Graham, 2014).

Kiusaaminen nähdään usein kahden yksilön välisenä vuorovaikutuksena, mutta se on ryhmäilmiö, jossa ryhmän jäsenet ottavat erilaiset roolit (THL, 2021; Salmivalli, 2010). Kiusaamistilanteessa voi olla kiusaajan ja kiusatun lisäksi kiusaajan apureita ja vahvistajia, kiusatun puolustajia sekä ulkopuolisia. Apurit liittyvät kiusaamiseen ja vahvistajat kannustavat kiusaamista esimerkiksi hurraamalla tai nauramalla. Puolustajat taas ovat kiusatun tukena ja ulkopuoliset huomaavat tilanteen, mutta eivät tee mitään (Graham, 2016; Salmivalli, 2010).

Kiusaamista tapahtuu kouluissa edelleen. Kiusaaminen kuitenkin vähenee alakoulusta pidemmälle mennessä (Young-Jones ym., 2015). Vuoden 2021 THL:n kouluterveyskyselyn mukaan 7.9 % 4. ja 5. luokkalaisista ja 6 % 8. ja 9. luokkalaisista kertoo joutuneensa kiusatuksi vähintään kerran viikossa lukuvuoden aikana. Ammattikoululaisista 2.9 % vastasi samoin. Amisbarometrin (2019) mukaan kiusaamista tai väkivaltaa ammatillisten opintojen aikana on kokenut joskus 18 % ja usein 3 %.

Kiusaaminen ja hyvinvointi

Kiusaamisella on sekä lyhyt- että pitkäaikaisia vaikutuksia kiusatun hyvinvointiin. Tutkimuksissa kiusatuilla on havaittu muita enemmän internalisoivia eli itseen suuntautuvia ongelmia (Reijntjes ym., 2010). Tutkimusten mukaan kiusaamisen uhreilla on enemmän masennusta, yleistynyttä ja sosiaalista ahdistuneisuutta sekä yksinäisyyden tunteita (Nishina ym., 2005; Hawker & Boulton, 2000). Lisäksi kiusatut kokevat enemmän negatiivisia tunteita ja henkistä pahoinvointia kuin muut. Negatiiviset ajatukset itsestä ja matala itsetunto ovat myös yleisempiä kiusatuilla (Hawker & Boulton, 2000). Kiusaamisen uhreilla on suurempi riski psykosomaattisiin ja psykososiaalisiin ongelmiin verrattuna muihin (Fekkes ym., 2006). Kiusaamisen uhrien ongelmat eivät ole vain pieniä vaikeuksia, vaan voivat sisältää jopa vakavia mielenterveyden ongelmia, kuten itsetuhoisuutta ja psykoottisuutta (Arsenault ym., 2010). Kiusaamisen vaikutukset ovat pitkäkestoisia ja ne voivat jatkua pitkälle nuoruuteen ja aikuisuuteen. Lapsena kiusatuksi joutuminen ennustaa suurempia

sopeutumisvaikeuksia ja pitkäaikaisia terveysongelmia. (Juvonen & Graham, 2014; Arsenault ym., 2010.)

Useiden tutkimusten mukaan internalisoivat ongelmat ovat sekä kiusaamista seuraavia että edeltäviä tekijöitä. Kiusaamisella ja internalisoivilla ongelmilla on vastavuoroinen suhde, jossa ongelmat ovat seurausta kiusaamisesta, mutta ylläpitää uhriksi joutumista. Tämä kierre selittää myös kiusaamisen pysyvyyttä (Reijntjes ym., 2010). Salmivallin ja Isaacsin (2005) mukaan erityisesti negatiiviset käsitykset itsestä, kuten ajatukset omasta arvottomuudesta ja kyvyttömyydestä, ovat sekä seurausta kiusaamisesta että suuri riskitekijä kiusatuksi joutumiselle.

Vaikka internalisoivat ongelmat ovat yleisempiä, voi kiusaamisen uhrilla olla myös eksternalisoivia ongelmia eli muille haitallista käyttäytymistä, erityisesti väkivaltaisuutta. (Arsenault ym., 2010). Ystävät ja heiltä saatu tuki vähentävät kiusaamisesta aiheutuvia internalisoivia ja eksternalisoivia oireita (Yeung Thompson & Leadbeater, 2013; Hodges ym., 1999).

Koulu-uupumus

Uupumusta on jo pitkään tutkittu työn kontekstissa. Työuupumus (*job burnout*) on häiriötila, joka kehittyy pitkittyneen työhön liittyvän stressin seurauksena. Työuupumukseen liittyy uupumusasteinen väsymys, kyynistyminen ja heikentynyt ammatillinen itsetunto (Maslach ym., 2001). Työympäristön lisäksi uupumusta voidaan tarkastella myös kouluympäristössä, sillä koulu on paikka, jossa opiskelijat työskentelevät (Salmela-Aro ym., 2008). Koulu-uupumus on siis pitkittynyt stressitila, joka aiheutuu jatkuvan kouluun liittyvän stressin seurauksena (Schaufeli ym., 2002).

Työuupumuksen tavoin myös koulu-uupumus koostuu kolmesta tekijästä, jotka seuraavat toinen toistaan. Ensimmäinen tekijä on ekshaustio eli koulutyöhön liittyvä voimakas uupumusasteinen emotionaalinen väsymys, joka ei mene nukkumalla ohi. Tämä voimakas väsymys on seurausta siitä, että nuori on pinnistellyt pitkään opintoihin liittyvien tavoitteiden saavuttamiseksi ilman riittäviä resursseja. Uupumusasteiseen väsymykseen liittyy usein myös uniongelmia. Toinen tekijä on *kyynistyminen* eli nuori suhtautuu koulunkäyntiin kyynisesti. Tällöin koulutyöstä katoaa mielekkäys ja nuori aliarvioi koulutyön merkitystä. Jos nuori kokee, ettei hän kykene vastamaan koulun vaatimuksiin, seurauksena myös hänen motivaationsa laskee. Koulu-uupumuksen kolmas tekijä on *riittämättömyyden tunne*, jolloin nuori kokee itsensä riittämättömäksi koulussa ja hänen kouluun liittyvä itsetunto alentuu. Riittämättömyyden tunne on seurausta siitä, että nuori kokee, ettei saa tarpeeksi aikaa koulussa. (Salmela-Aro & Näätänen, 2005; Salmela-Aro ym., 2009).

Uupumusasteinen väsymys ilmenee näistä usein ensimmäisenä, kun suuri työmäärä kuormittaa nuorta ja vaikuttaa hänen oloonsa sekä koulussa että vapaa-ajalla. Pitkään jatkunut väsymys johtaa kyynistymiseen. Nuori koettaa suojata itseään uupumusasteiselta väsymykseltä ja siksi väheksyy koulunkäynnin arvoa ja mielekkyyttä, joka taas johtaa riittämättömyyden tunteeseen opinnoissa (Salmela-Aro & Näätänen, 2005).

Koulu-uupumusta ja sen vastakohtana pidettyä kouluintoa voidaan tarkastella *vaatimukset ja voimavarat* -mallin avulla. Malliin kuuluu vaatimus- ja motivaatiopolku (Salmela-Aro, 2018b). Vaatimuspolun mukaan liian suuret kouluun liittyvät vaatimukset johtavat koulu-uupumukseen (Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen, 2009). Motivaatiopolun mukaan sekä nuoren omat henkilökohtaiset että kouluun liittyvät voimavarat ja resurssit vaikuttavat nuoren kouluuntoon. Mitä enemmän voimavaroja nuori kokee itsellä olevan, sitä enemmän kouluintoa hän myöhemmin voi kokea. Kouluun liittyviä voimavaroja ovat esimerkiksi saatu sosiaalinen tuki koulussa ja opettajien antama rohkaisu, ja nuoren henkilökohtaisia voimavaroja ovat muun muassa sisukkuus ja hyvä itsearvostus. Nuoren resurssit vaikuttavat nuoren kehitykseen koulussa. Mitä enemmän nuorella on henkilökohtaisia resursseja, sitä paremmin hän voi koulussa ja sopeutuu sekä kouluun että muuhun yhteiskuntaan. Nuoren henkilökohtaiset resurssit voivat olla nuoren sisäisiä tekijöitä, kuten pystyvyys ja akateeminen kimmoisuus tai nuoren ympäristöön liittyviä tekijöitä, kuten ystävät, perhe ja koulu. Polkujen avulla voidaan tarkastella samanaikaisesti eri näkökulmasta nuoren kokemaa hyvinvointia ja pahoinvointia koulussa. Ihannetilanteessa vaatimukset ovat kohtuullisia ja opiskelijalla on riittävästi voimavaroja vaatimuksista selviämiseen. Huolestuttavinta on silloin, kun opintojen vaatimukset ovat jatkuvasti liian suuria ja nuoren voimavarat ovat puutteellisia. Silloin tilanne voi johtaa koulu-uupumukseen (Salmela-Aro, 2018b).

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskyselyn mukaan vuonna 2019 ammattikouluopiskelijoista 7.8 % koki koulu-uupumusta. Vuonna 2017 luku oli 6.7 %. Kyselyn mukaan ammattikouluopiskelijoista jopa 13.1 % koki uupumusasteista väsymystä koulutyössä, 12.1 % koki, ettei opinnoilla ole enää merkitystä ja 11.8 % tunsi riittämättömyyden tunteita opinnoissa (THL, 2019). Tutkimusten mukaan koulu-uupumus on yleisempää tytöillä kuin pojilla (Salmela-Aro ym., 2008). Myös kouluterveyskyselyn mukaan vuonna 2019 ammattikoulussa opiskelevilla tytöillä (11.3 %) havaittiin enemmän koulu-uupumusta kuin pojilla (5.5 %) (THL, 2019). Koulu-uupumusta on myös vertailtu ammattikoululaisten ja lukiolaisten välillä. Tutkimuksissa on havaittu, että koulu-uupumusta esiintyy enemmän lukiossa opiskelevilla nuorilla (Salmela-Aro, Kiuru & Nurmi, 2008). Kouluterveyskyselyn mukaan vuonna 2019 koulu-uupumusta esiintyi jopa 15.5 % lukiolaisista, kun ammattikoululaisilla tämä luku oli 7.8 % (THL, 2019). Salmela-Aron ja Tynkkysen (2012) tutkimuksen mukaan kaikkein eniten koulu-uupumusta on lukiossa opiskelevilla tytöillä. Lisäksi on

havaittu, että koulu-uupumusta on enemmän nuorilla, joilla on matala keskiarvo, joiden mielestä koulussa on negatiivinen ilmapiiri, (Salmela-Aro ym., 2008) ja jotka ovat vähemmän emotionaalisesti sitoutuneita kouluun (Wang ym., 2015) sekä niillä, joilla on masennusoireita (Salmela-Aro ym., 2009).

Ystävät ja koulu-uupumus

Koulu-uupumukseen vaikuttavat useat asiat, mutta yksi keskeisistä tekijöistä on nuoren sosiaalinen ympäristö, johon kuuluu myös ystävät ja kaveripiiri. Hyvät ystävät auttavat nuoria kouluun liittyvien haasteiden ja paineiden kanssa (Salmela-Aro, 2011). Erityisesti saatu sosiaalinen tuki suojaa opiskelijoita uupumukselta (Salmela-Aro, 2021). Tutkimusten mukaan uupuneilla opiskelijoilla on vähemmän tukevia suhteita, kuin niillä, jotka eivät ole uupuneita (Kim, ym., 2018). Varsinkin ystäviltä saatu sosiaalinen tuki vähentää opiskeluun liittyvää uupumusta sekä siihen liittyvää emotionaalista uupumusta, kyynistymistä ja riittämättömyyden tunteita (Jacobs & Dodd, 2003).

Tutkimuksissa on havaittu, että nuoret, jotka eivät kuulu koulussa mihinkään ryhmään, ovat uupuneempia (Salmela-Aro & Näätänen, 2005). Myös yksinäisyys on suuri riskitekijä koulu-uupumukselle (Salmela-Aro, 2021). Salmela-Aron ja Upadyayan (2020) tutkimuksen mukaan yksinäisyys lisäsi opiskelijoiden kokemaa stressiä ja koulu-uupumusta sekä vähensi kouluun sitoutuneisuutta. Yksinäisyys oli yhteydessä kaikkiin kolmeen uupumuksen tekijään nuorilla (Tang ym., 2021). Myös ystävien puute oli yhteydessä huonoon opiskeluhuvinvointiin (Suvanto ym., 2020).

Myös kaveripiiri vaikuttaa nuoren koulu-uupumukseen. Kaveripiirin nuoret näyttävät olevan koulu-uupumuksen suhteen samanlaisia eli nuoren uupumus voi jopa lisääntyä ryhmässä (Salmela-Aro & Näätänen, 2005). Hyvin koulussa pärjäävä kaveripiiri suojasi ryhmän jäseniä uupumukselta, kun taas huonommin pärjäävä ryhmä saattoi lisätä uupumusta (Kiuru ym., 2008). Toisaalta kaveripiirin hyvä koheesio oli yhteydessä vähäisempään koulu-uupumukseen (Salmela-Aro & Näätänen, 2005).

Kiusaaminen ja koulu-uupumus

Myös kiusaaminen saattaa vaikuttaa nuoren koulu-uupumukseen. Tutkimusta kiusaamisen ja koulu-uupumuksen yhteyksistä on tehty vähän. Tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että kiusatuilla oppilailla on muita todennäköisemmin koulu-uupumusta (Wickramasinghe ym., 2018) ja kiusaamisen uhriksi joutuminen ennusti myöhempää koulu-uupumusta (Çevik ym., 2021). Suvannon ja kollegoiden (2020) mukaan kiusaamisen kokemukset nykyisissä opinnoissa olivat yhteydessä huonoon opiskeluhuvinvointiin. Työympäristöissä tehtyjen tutkimusten mukaan kiusaaminen oli yhteydessä työuupumukseen, erityisesti uupumusasteiseen väsymiseen ja kyynistymiseen. Myös työn tehokkuus väheni kiusaamisen seurauksena (Allen ym., 2015; Laschinger ym., 2010; Mathisen ym., 2008).

Kiusaaminen vaikuttaa myös muuhun koulusuoriutumiseen. Useiden tutkimusten mukaan kiusaaminen on yhteydessä huonompaan akateemiseen suoriutumiseen, lisääntyviin poissaoloihin sekä matalampiin arvosanoihin. (Nakamoto & Schwartz, 2010; Juvonen ym., 2010; Nishina ym., 2005.)

Oppimismotivaatio

Motivaatio on se asia, mikä saa ihmiset toimimaan. Motivaatiota tutkittaessa on usein keskitytty siihen, mikä antaa ihmisille energiaa ja suunnan tietylle käyttäytymiselle (Ryan & Deci, 2017). Nykyään motivaatiota tarkastellaan myös suhteessa ihmisen uskomuksiin, arvoihin ja tavoitteisiin (Eccles & Wigfield, 2002). Ihmiset eivät vain reagoi heidän kohdalleen osuviin tapahtumiin ja asioihin, vaan he hakeutuvat erilaisiin ympäristöihin, tilanteisiin ja toimintoihin, ja ne herättävät tunteita ja intohimoja. Ihmisillä on tarpeita, päämääriä, tavoitteita, mieltymyksiä sekä pakottavia haluja. Tätä kaikkea kuvataan ihmisen motivaationa (Salmela-Aro & Nurmi, 2017). Ongelmat koulussa voivat johtua motivaation puutteesta tai liiallisuudesta. Koulussa ja opiskelussa liian vähäinen oppimismotivaatio voi olla vahingollista ja näkyä sekä hyvinvoinnissa että opiskelutuloksissa. Liian voimakas sitoutuminen saattaa myös edetä hyvinvoinnin ongelmiin, kuten koulu-uupumukseen (Salmela-Aro, 2017). Motivaatioon kuuluvat ilmiöt ovat moninaisia ja siihen liittyviä teorioita on useita. Yksi suosituimpia oppimismotivaatioon liittyvistä teorioista on Ryanin ja Decin itsemääräämisteoriat (*self-determination theory*).

Itsemääräämisteoria

Ryanin ja Decin teorian lähtökohtana on oletus, että ihmiset ovat luonnostaan aktiivisia, uteliaita ja itseään ohjaavia sekä parhaimmillaan jopa pyrkivät oppimaan, ylittämään itsensä ja hallitsemaan uusia taitoja. Ihmisillä on siis taipumus asettaa tavoitteita ja pyrkiä suoriutumaan vastaantulevista haasteista sekä yhdistää saadut kokemukset omaan minäkuvaan (Ryan & Deci, 2000; Vasalampi, 2017). Ryanin ja Decin mukaan yksilön hyvinvointi ja tehokas toiminta oppimisympäristössä edellyttää psykologisten perustarpeiden täyttymistä. Nämä tarpeet ovat tarve autonomiaan, tarve kompetenssiin eli kyvykkyyden tunteeseen sekä tarve kokea yhteenkuuluvuutta (Ryan & Deci, 2000; Nurmi, 2013). Autonomia tarkoittaa kokemusta siitä, että yksilö voi itse vaikuttaa omaan tekemiseen ja päätöksentekoon, ja hänellä on mahdollisuus valita asioita elämässään. Yksilön käyttäytymistä ohjaa hänen omat sisäiset ajatukset, kiinnostuksen kohteet ja arvot. Kompetenssi eli kyvykkyys tarkoittaa tunnetta osaamisesta ja pätevyydestä opinnoissa. Ihmisillä on tarve tuntea, että he pystyvät toimimaan vaikuttavasti itselle tärkeässä asiassa. Lisäksi jokaisella ihmisellä on tarve kuulua osaksi ryhmää ja tulla hyväksytyksi. (Ryan & Deci, 2017; Vasalampi, 2017).

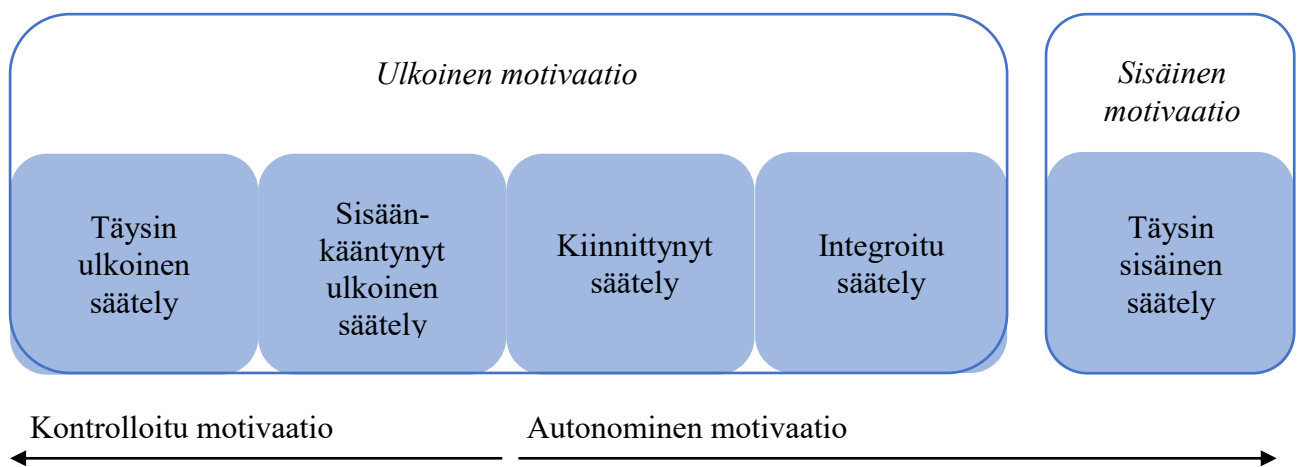
Ryanin ja Decin (2000) mukaan ihmiset eroavat kahdella tavalla: miten paljon jokin asia kiinnostaa heitä sekä minkä vuoksi he ovat motivoituneita tekemään jotakin. Koulun kontekstissa voidaan esimerkiksi huomata, että jotkut oppilaat opiskelevat paljon saadakseen hyviä arvosanoja, kun taas toiset opiskelevat vain oppimisen ilosta. Molemmat oppilaat ovat motivoituneita, mutta heillä on erilaiset motiivit, jotka voivat myös johtaa eri lopputuloksiin. Useimmiten motiivit jaetaan sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon (Vasalampi, 2017). *Sisäinen motivaatio* tarkoittaa sitä, että motivaatio tehdä jotain kumpuaa omista kiinnostuksen kohteista ja arvoista. Yksilö motivoituu itselle tärkeistä ja mielihyvää tuottavista asioista. Sisäiseen motivaatioon liittyy ihmisen luontainen taipumus etsiä jatkuvasti haasteita ja oppia uutta (Vasalampi, 2017; Ryan & Deci, 2000). Oppimisen kannalta sisäinen motivaatio on hyvin tärkeää, sillä se johtaa sinnikkyteen sekä laadukkaaseen ja luovaan oppimiseen (Nurmi, 2013). *Ulkoinen motivaatio* tarkoittaa sitä, että yksilö toimii omien arvojen ja kiinnostuksen kohteiden sijaan ulkoisen tai sosiaalisen paineen, kuten palkkion takia, muita miellyttääkseen tai syyllisyyden ja ahdistuksen tunteiden välttämiseksi (Vasalampi, 2017; Eccles & Wigfield, 2002).

Itsemääräämisteorian mukaan yksilö voi myös luonnostaan pyrkiä sisäistämään ulkoisia motiiveja voidakseen kokea itseohjautuvuutta toiminnassaan. Kaikki toiminta ei kuitenkaan sisäisty samalla tavalla. Joihinkin ulkoisiin toimintoihin voi olla välittömästi myös osittain sisäistynyt motiivi, kun taas jotkin toiminnot eivät sisäisty koskaan (Vasalampi, 2017). Ryan ja Deci asettavat

erilaiset sisäiset ja ulkoiset motiivit autonomia-kontrolli -janelle (Kuvio 1), jonka toisessa päässä ovat täysin sisäiset motiivit, toisessa päässä täysin ulkoiset motiivit ja näiden välissä eriasteisesti sisäistyneet motiivit. Näitä motiivityyppejä voidaan jaotella sen mukaan, missä määrin niiden säätely on kontrolloitua tai autonomista (Ryan & Deci, 2017).

Kuvio 1.

Motivaatiotyypit ja niiden säätely (Vasalampi, 2017; mukailen Ryan & Deci, 2000).



Kontrolloitu motivaatio kuvaa kahta vähiten sisäistynyttä motiivityyppiä, jotka ovat pääosin ulkoa säädeltyjä. *Täysin ulkoisesti säädeltyjen* motiivien lisäksi kontrolloitua motivaatioon kuuluu *sisäänkääntynyt ulkoinen säätely*, joka tarkoittaa sitä, että ulkoisiin vaatimuksiin perustuva tavoite tai toiminta sisäistyy siinä määrin, että yksilön toimintaa ohjaa häpeän, syyllisyyden ja ahdistuksen tunteiden välttäminen, itsearvostuksen säilyttäminen tai paheksunnan pelko. Säätely on edelleen hyvin ulkoista, vaikka sitä ohjaa sisäiset tunteet ja jännitteet. Tällaisista syistä syntynyt toiminta saattaa heikentää hyvinvointia, eikä se myöskään yleensä johda tehokkaaseen suoritukseen (Ryan & Deci, 2017; Vasalampi, 2017).

Autonominen motivaatio taas kuvaa kolmea muuta motiivityyppiä, joissa motivaatio on jo hyvin itseohjautuvaa. Ne ovat *kiinnittynyt säätely*, *integroitu säätely* sekä *täysin sisäinen säätely*. Ulkoiset motiivit voi sisäistyä siten, että yksilö samaistuu toimintaan ja hyväksyy sen arvon. Kiinnittynyt säätely tarkoittaa siis, että yksilö kiinnittyy ympäristön tavoitteisiin, sääntöihin ja arvoihin, ja näkee ne tärkeinä sekä osittain omina. Yksilön toimintaa voi kuitenkin vielä ohjata arvostuksen tai hyödyn tavoittelu sosiaalisessa ympäristössä. Integroidussa säätelyssä yksilö on

sulauttanut ulkoiset tavoitteet osaksi omia tavoitteitaan, jolloin toiminta tai tavoite on merkityksellistä ja henkilökohtaisesti tärkeää. Tällaiseen motivaatioon liittyy vahva sitoutuminen ja erittäin hyvä suoriutuminen. Yksilö voi jopa muuttaa alun perin ulkoiset vaatimukset omaksi sisäiseksi motivaatioksi (Ryan & Deci, 2017; Vasalampi, 2017). Mitä enemmän ulkoiset motiivit ovat sisäistyneet, sitä enemmän ne ovat itsemääräytyneitä eli autonomisia. Oletuksena on, että autonominen motivaatio johtaa parempiin oppimistuloksiin (Nurmi, 2013).

Ystävät ja oppimismotivaatio

Ryanin ja Decin (2000) mukaan, kun yhteenkuuluvuuden perustarve täyttyy opiskelukontekstissa, nuoren oppimismotivaatio, opiskeluun sitoutuminen sekä opiskeluun liittyvät positiiviset tunteet lisääntyvät. Motivaatiota suunnataan yhdessä muiden kanssa. Viime aikoina motivaatiota on kuvattu entistä enemmän sosiaalisena ja tilannesidonnaisena vuorovaikutustapahtumana, jossa keskeisenä tekijänä on yhteissäätely. Opiskelijat ja heidän ystävänsä säätelevät toistensa hyvinvointia, motivaatiota ja oppimista (Salmela-Aro, 2018a). Nuoren lähimpään kaveripiiriin kuuluvilla kavereilla ja ystävillä on tärkeä merkitys oppimismotivaation kannalta. Hyvät ystävyys-suhteet koulussa voivat parhaimmillaan edistää sekä hyvinvointia että oppimista ja oppimismotivaatiota. Ongelmat ystävyys-suhteissa taas voivat aiheuttaa nuorelle stressiä ja siten haitata myös koulutyöskentelyä (Kiuru, 2018). Myös nuoren kaveripiirin normeilla, arvoilla, tavoilla ja odotuksilla on suuri vaikutus. Kaveripiiri, joka on vahvasti sitoutunut opiskeluun, voi edistää oppimismotivaatiota ja jopa parantaa oppimistuloksia (Salmela-Aro, 2018a). Kaverit, jotka eivät ole motivoituneet opiskelemaan, voivat vahvistaa kouluun liittyviä negatiivisia asenteita ja vähentää opiskeluun sitoutumista (Kiuru, 2018).

Juvosen ja kollegoiden (2012) katsauksen mukaan, useat tutkimukset ovat osoittaneet, että läheiset ystävyys-suhteet edistävät oppimismotivaatiota ja kouluun sitoutumista. Erityisesti ystäviltä saatu koulunkäyntiin liittyvä tuki lisää nuoren oppimismotivaatiota, aktiivista osallistumista oppitunneilla (Salmela-Aro, 2018) ja kouluun sitoutumista (Juvonen & Knifsend, 2017). Erään tutkimuksen mukaan sosiaalinen tuki vertaisilta ennusti suuremman motivaation lisäksi tavoitteiden saavuttamista (King & Ganotice, 2014). Erään katsauksen mukaan ystäviltä saatu emotionaalinen tuki lisää sekä sosiaalista että akateemista motivaatiota (Wentzel ym., 2012). Lisäksi hyvä ja pysyvä ystävyys-suhte on yhteydessä suurempaan sitoutumiseen, oppimisesta nauttimiseen (Juvonen & Knifsend, 2017) ja korkeampaan saavutusmotivaatioon (Nelson & DeBacker, 2008). Tutkimusten

mukaan, nuorilla, joilla ei ole lainkaan kavereita, on suuri riski oppimismotivaation heikentymiselle (Kiuru, 2018).

Sosiometrinen status ja vertaisten hyväksyntä on myös yhteydessä motivaatioon (Wentzel, 2005). Vertaisten hyväksyntä oli yhteydessä korkeaan autonomiseen motivaatioon ja vähäiseen kontrolloituun motivaatioon opinnoissa sekä tyytyväisyyteen koulussa (Vasalampi ym., 2018). Vertaisryhmän hyväksyntä ja hyvät suhteet ikätovereiden kanssa vaikuttaa positiivisesti myös opiskelijan kouluun liittyviin asenteisiin ja motivaatioon (Cillessen & van der Berg, 2012).

Kiusaaminen ja oppimismotivaatio

Kiusaaminen voi heikentää oppilaan sitoutumista koulunkäyntiin ja tehtäviin sekä vähentää opiskelumotivaatiota (Markkanen ym., 2019; Pörhölä, 2008). Tutkimuksissa on havaittu, että vertaisryhmän torjutuksi tuleminen ja kiusatuksi joutuminen saattaa laskea oppimismotivaatiota (Kiuru, 2018) ja kouluun sitoutumista (Juvonen ym., 2012). Jopa subjektiivinen tunne ulkopuolelle jäämisestä on yhteydessä vähäisempään kouluun sitoutumiseen ja suurempiin määriin poissaoloja (Juvonen & Knifsend, 2017).

Aikaisempaa tutkimusta kiusaamisen yhteyksistä autonomiseen ja kontrolloituun motivaatioon on hyvin vähän. Muutamia tutkimuksia on tehty työympäristössä. Kahden tutkimuksen mukaan työpaikkakiusaaminen on epäsuorasti yhteydessä työn sisäiseen motivaatioon ja työhön sitoutumiseen. Työpaikkakiusaaminen estää autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden perustarpeiden täyttymisen, mikä taas vähentää motivaatiota ja sitoutumista (Goodboy ym., 2017; Trépanier ym., 2013).

Tutkimuskysymykset ja hypoteesit

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa ammattikouluopiskelijoiden ystävyysuhteista ja kiusaamiskokemuksista ja selvittää miten nämä vaikuttavat opiskelijan koulu-uupumukseen ja oppimismotivaatioon. Tutkimuskysymykset ja hypoteesit ovat:

1. Miten sosiaaliset suhteet ovat yhteydessä koulu-uupumukseen?

- a. Onko ammattikouluopiskelijoilla, joilla on ystäviä, vähemmän koulu-uupumusta?
- b. Lisäävätkö aikaisemmat kiusaamiskokemukset koulu-uupumusta ammattikoulussa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen hypoteesit: a) aikaisempien tutkimusten perusteella voidaan olettaa, että ystävien olemassaolo on yhteydessä vähäisempään koulu-uupumukseen ja sen kolmeen ulottuvuuteen eli uupumusasteiseen väsymykseen, kyynistymiseen ja riittämättömyyden tunteeseen ja b) aikaisempien tutkimusten perusteella voidaan olettaa, että aikaisemmat kiusaamiskokemukset ovat yhteydessä suurempaan koulu-uupumukseen ja sen kolmeen ulottuvuuteen eli uupumusasteiseen väsymykseen, kyynistymiseen ja riittämättömyyden tunteeseen.

2. Miten sosiaaliset suhteet ovat yhteydessä oppimismotivaatioon?

- a. Onko ammattikouluopiskelijoilla, joilla on ystäviä, parempi oppimismotivaatio?
- b. Vähentääkö aikaisemmat kiusaamiskokemukset oppimismotivaatiota ammattikouluopiskelijoilla?

Toisen tutkimuskysymyksen osalta ei aseteta hypoteeseja, sillä aikaisempaa tutkimusta ystävien ja kiusaamisen yhteydestä autonomiseen ja kontrolloituun motivaatioon on vähän.

MENETELMÄT

Tutkittavat ja aineisto

Tämän tutkimuksen aineisto on osa Niilo Mäki Instituutin vuosina 2009–2012 toteuttamaa Motivoimaa-hanketta, jonka tavoitteena oli tunnistaa ammattikouluopiskelijoiden oppimista ja opiskelua vaikeuttavia ongelmia, löytää keskeyttämisriskissä olevia opiskelijoita sekä luoda tehostetun tuen menetelmiä. Tutkimuksen aineisto kerättiin Jyväskylän ammatillisen oppilaitoksen kampuksilla. Aineistoa kerättiin oppituntien aikana sähköisellä kyselylomakkeella. Tutkimukseen osallistui syksyllä 2009 1219 ensimmäisen vuoden opiskelijaa, syksyllä 2010 1182 ensimmäisen vuoden opiskelijaa ja 777 toisen vuoden opiskelijaa ja syksyllä 2011 703 toisen vuoden opiskelijaa.

Täysi-ikäisiltä opiskelijoilta ja alaikäisten opiskelijoiden vanhemmilta pyydettiin suostumus osallistumisesta (Määttä & Salmi, 2014; Määttä ym., 2011).

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin sekä syksyllä 2009 että syksyllä 2010 kerättyä aineistoa. Mittausajankohdassa 1 (T1) vastaajina olivat ensimmäisen vuoden opiskelijat 2009 ja 2010, ja mittausajankohdassa 2 (T2) vastaajina olivat jatkavat toisen vuoden opiskelijat 2010 ja 2011. Kuvailevissa tuloksissa tarkasteltiin kaikkia ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoita ($n = 2472$). Regressioanalyysissä tarkasteltiin niitä opiskelijoita, jotka olivat vastanneet kyselyyn sekä ensimmäisenä että toisena vuonna ($n = 1017$). Koska tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena oli nuoret ja Motivoimaa-aineiston osallistujat olivat 15–48-vuotiaita, poistettiin aineistosta kaikki yli 30-vuotiaat vastaajat. Tutkimusaineiston osallistujat olivat 15–29-vuotiaita ($ka = 17.11$). Aineistossa tyttöjä oli 50.4 % ja poikia 49.6 %.

Mittarit

Ystävyysuhteista saatiin tietoa avointen kysymysten avulla. Kyselyssä opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan korkeintaan kolmen kaverin nimet, joiden kanssa viettää aikaa ammattikoulussa ja kolmen sellaisen opiskelijan nimi, joiden kanssa ei halua viettää aikaa ammattikoulussa. Saaduista positiivisista ja negatiivisista maininnoista muodostettiin muuttujat. Tässä tutkimuksessa analyyseissä ystävämuuttujana käytettiin saatuja positiivisia mainintoja (0 = ei yhtään positiivista mainintaa eli ei yhtäkään ystävää ja 1 = yksi tai useampi positiivinen maininta eli yksi tai useampi ystävä).

Kiusaamiskokemuksia selvitettiin kysymällä ”Onko sinua kiusattu?” ja ”Kiusataanko sinua tällä hetkellä” ajassa T1 ja T2. Kysymyksissä käytettiin kaksiportaista vastausasteikkoa (0 = Ei ja 1 = Kyllä). Tietoa kerättiin myös kiusaamisen ympäristöstä kysymällä ”Jos sinua on kiusattu, missä tämä tapahtui?”. Vastausvaihtoehtoina oli koulussa, kotona, vapaa-aikana, harrastuksissa, netissä ja jossain muualla. Lopullisissa analyyseissä selvitettiin, miten aikaisemmat kiusaamiskokemukset vaikuttavat mitattaviin ilmiöihin, joten niissä käytettiin ”Onko sinua kiusattu?” -muuttujaa. Ne, jotka vastasivat ”Kyllä”, olivat kiusattuja ja ne, jotka vastasivat ”Ei”, olivat ei-kiusattuja.

Koulu-uupumusta mitattiin Salmela-Aron ja Näätäsen (2005) Nuorten Koulu-uupumus mittarin (BBI-10) avulla. BBI-10 -mittariin sisältyy kymmenen väittämää, joiden avulla tarkastellaan kolmea koulu-uupumuksen ulottuvuutta. Kyselyssä uupumusasteista väsymystä mitattiin neljällä väittämällä (esimerkiksi ”Tunnen hukkuvani koulutyöhön”), koulutyöhön kyynistymistä kolmella

väittämällä (esimerkiksi ”Tunnen itseni haluttomaksi opinnoissani ja ajattelen usein lopettaa opiskelun”) ja riittämättömyyden tunteita kolmella väittämällä (esimerkiksi ”Minulla on usein riittämättömyyden tunteita opinnoissani”). Väittämiin vastattiin kuusiportaisella asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 2 = eri mieltä, 3 = osittain eri mieltä, 4 = osittain samaa mieltä, 5 = samaa mieltä, 6 = täysin samaa mieltä). Koulu-uupumukselle ja sen kolmelle ulottuvuudelle muodostettiin keskiarvosummamuuttujat, joiden sisäiset reliabiliteetit todettiin hyviksi sekä ajassa T1 (kokonaisuupumus $\alpha = .90$, uupumusasteinen väsymys $\alpha = .78$, kyynistyminen $\alpha = .84$ ja riittämättömyys $\alpha = .78$) ja T2 (kokonaisuupumus $\alpha = .92$, uupumisasteinen väsymys $\alpha = .83$, kyynistyminen $\alpha = .87$ ja riittämättömyys $\alpha = .81$).

Oppimismotivaatiota mitattiin itsemääräämisteoriaan pohjautuvan mittarin (The Learning Self-Regulation Questionnaire, SRQ-L) avulla (Black & Deci, 2000). Kyselyssä oppimismotivaatiota mitattiin kahdella pääkysymyksellä, joihin sisältyi neljä autonomista tai kontrolloitua motivaatiota kuvaavaa osiota. Kysymyksiin vastattiin viisiportaisella asteikolla (1 = eri mieltä, 5 = samaa mieltä). Kysymyksenä oli ”Miksi on tärkeää osallistua opetukseen?” (esimerkkiosiot ”Jotta ymmärtäisin paremmin opetettavaa materiaalia” ja ”Koska muut pitäisivät minua huonona opiskelijana, jos en tekisi niin”) ja ”Miksi yrität parantaa ammatillisia tietoja ja taitojasi?” (esimerkkiosiot ”Koska on kiinnostavaa oppia lisää ammattiin liittyviä asioita” ja ”Hyvien arvosanojen takia”). Autonomisen ja kontrolloidun motivaation skaalat perustuivat aiempaan eksploratiivisen faktorianalyysiin (Määttä, 2019). Motivaatiomuuttujan arvot vaihtelivat välillä 1–5. Autonomiseen motivaatioon sisältyi viisi muuttujaa ja kontrolloituun motivaatioon neljä muuttujaa. Autonomiselle ja kontrolloidulle motivaatiolle sisäiset reliabiliteetit todettiin hyviksi sekä ajassa T1 (autonominen $\alpha = .83$ ja kontrolloitu $\alpha = .69$) ja T2 (autonominen $\alpha = .84$ ja kontrolloitu $\alpha = .66$).

Tilastolliset menetelmät

Aineisto analysoitiin SPSS-ohjelman (Statistical Package for Social Sciences) versiolla 28. Kuvailevat tulokset muodostuvat prosentiosuuksista, keskiarvoista, keskihajonnoista ja ristiintaulukoinnin tuloksista. Kaikkien neljän tutkimuskysymyksen osalta tehtiin ensin riippumattomien otosten t-testi, jonka avulla tarkasteltiin, onko muuttujien välillä tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Mikäli t-testissä löytyi merkitsevä yhteys, tehtiin tarkempaan analyysiin lineaarinen regressioanalyysi.

TULOKSET

Kuvailevat tulokset

Tässä aineistossa suurimmalla osalla opiskelijoista (85.5 %) oli yksi tai useampi saatu positiivinen maininta eli ystävä, kun taas 14.5 %:lla ei ollut yhtäkään positiivista mainintaa ($n = 2121$). Tässä tutkimuksessa tytöistä 87.7 %:lla oli yksi tai useampi ystävä ja 12.3 %:lla ei ollut yhtäkään ($n = 1089$). Ystävättömiä poikia oli enemmän kuin tyttöjä. Pojista 83.1 %:lla oli ystäviä ja 16.9 %:lla ei ollut yhtäkään ystävää ($n = 1032$). Kaikki ammattikouluopiskelijat mainitsivat ystävikseen vain henkilöitä, jotka opiskelivat samalla alalla.

Aikaisempien kiusaamiskokemusten sekä kiusaamisen mittauskohdissa 1 ja 2 prosenttiosuudet näkyvät taulukossa 1. Yli viidesosa (21.9 %) opiskelijoista vastasi, että heitä on kiusattu joskus ($n = 2461$). Tytöistä suurempaa osaa on kiusattu kuin pojista. Ammattikoulun ensimmäisenä syksynä (T1) vain 1.3 % on vastannut, että heitä kiusataan sillä hetkellä ($n = 2439$). Toisena vuonna (T2) ajankohtainen kiusaaminen on hieman suurempaa (4.0 %, $n = 1020$). Tässä aineistossa poikia kiusataan enemmän kuin tyttöjä ammattikoulun aikana. Kiusatuista 70.8 % vastasi, että kiusaaminen tapahtui koulussa ($n = 836$). Koulun lisäksi yleisiä paikkoja missä kiusaamista oli tapahtunut, oli vapaa-ajalla (29.0 %) ja netissä (15.8 %). Jopa 21.3 % on vastannut, että on myös itse kiusannut muita ($n = 2447$). Tytöistä muita on kiusannut 18.2 % ja pojista jopa 24.4 %.

Taulukko 1.

Aikaisempien kiusaamiskokemusten ja kiusaamisen mittauskohdissa 1 ja 2 määrät, prosenttiosuudet sekä tyttöjen ja poikien erot.

		Tytöt	Pojat	Kaikki
<i>Onko sinua kiusattu?</i>	Kyllä	28.3 %	19.8 %	21.9 %
	Ei	71.7 %	80.2 %	75.9 %
	<i>n</i>	1244	1217	2461
<i>Kiusataanko sinua tällä hetkellä? T1</i>	Kyllä	1.1 %	1.4 %	1.3 %
	Ei	98.9 %	98.6 %	98.7 %
	<i>n</i>	1236	1203	2439
<i>Kiusataanko sinua tällä hetkellä? T2</i>	Kyllä	2.8 %	5.2 %	4.0 %
	Ei	97.2 %	94.8 %	96.0 %
	<i>n</i>	504	516	1020

Koulu-uupumuksen ja sen eri muotojen keskiarvot ja keskihajonnat ovat taulukossa 2. Koulu-uupumus on aineistossa melko yleistä. Autonomisen ja kontrolloidun motivaation keskiarvot ja keskihajonnat ovat myös taulukossa 2.

Taulukko 2.

Koulu-uupumuksen ja oppimismotivaation keskiarvot ja keskihajonnat sekä erot tyttöjen ja poikien välillä.

T1	Tytöt		Pojat		Kaikki	
	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>
Kokonaisuupumus	2.19	.87	2.08	.84	2.14	.86
Uupumusasteinen väsymys	2.30	.97	2.06	.87	2.18	.93
Kyynistyminen	1.99	1.05	2.01	.99	2.00	1.02
Riittämättömyys	2.24	1.00	2.16	.94	2.20	.97
<i>n = 2387</i>						
Autonominen motivaatio	4.26	.65	3.96	.77	4.11	.73
Kontrolloitu motivaatio	2.65	.70	2.83	.87	2.74	.84
<i>n = 2409</i>						
T2	Tytöt		Pojat		Kaikki	
	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>
Kokonaisuupumus	2.55	1.05	2.27	.97	2.39	1.02
Uupumusasteinen väsymys	2.60	1.14	2.19	1.02	2.38	1.10
Kyynistyminen	2.47	1.29	2.28	1.17	2.36	1.22
Riittämättömyys	2.57	1.16	2.34	1.06	2.43	1.11
<i>n = 1085</i>						
Autonominen motivaatio	4.18	.63	3.88	.81	4.05	.74
Kontrolloitu motivaatio	2.70	.80	2.80	.77	2.75	.79
<i>n = 1161</i>						

Ystävien yhteydet koulu-uupumukseen

Ystävien ja koulu-uupumuksen välistä yhteyttä mitattiin riippumattomien otosten *t*-testillä. Ajassa T1 opiskelijoiden, joilla ei ollut ystäviä ($ka = 2.15$, $kh = .88$) ja opiskelijoiden, joilla oli yksi tai useampi ystävä ($ka = 2.12$, $kh = .84$) välillä ei ollut eroa koulu-uupumuksessa. *t*-testissä ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja keskiarvojen välillä ($t(df) = .67$, $p = .253$). Tässä tutkimuksessa opiskelijat, joilla oli ystäviä ja opiskelijat, joilla ei ollut yhtään ystävää, eivät eronneet toisistaan kokonaisuupumuksen eikä uupumusasteisen väsymyksen, kyynistymisen tai riittämättömyyden tunteiden osalta ajassa T1 tai T2.

Kiusaamisen yhteydet koulu-uupumukseen

Kiusaamiskokemusten yhteyttä koulu-uupumukseen mitattiin riippumattomien otosten *t*-testillä. Muuttujien tunnusluvut ja *t*-testien tulokset ovat taulukossa 3. Ajassa T1 kiusattujen kokonaisuupumuksen keskiarvo 2.30 oli hieman suurempi kuin ei-kiusattujen kokonaisuupumuksen keskiarvo 2.09. Ero osoittautui riippumattomien otosten *t*-testillä merkitseväksi. Myös ajassa T2 kiusattujen kokonaisuupumuksen keskiarvo 2.70 oli suurempi kuin ei-kiusattujen keskiarvo 2.32. Ero oli riippumattomien otosten *t*-testillä merkitsevä. Aineistossa kiusatut raportoivat suurempaa koulu-uupumusta kuin ei-kiusatut. Kiusaamiskokemusten ja koulu-uupumuksien ulottuvuuksien välisiä yhteyksiä tutkittiin myös riippumattomien otosten *t*-testillä. *t*-testien perusteella kiusatut raportoivat enemmän uupumusasteista väsymystä, kyynistymistä ja riittämättömyyden tunteita kuin ei-kiusatut ajassa T1. Tulokset olivat samanlaisia ajassa T2.

Taulukko 3.

Kiusaamisen ja koulu-uupumuksen ja sen osa-alueiden yhteydet mittauskohdissa 1 ja 2.

T1		Kiusatut	Ei-kiusatut	<i>t</i> (df)	<i>p</i> -arvo	Cohenin <i>d</i>
Kokonaisuupumus	<i>ka</i>	2.30	2.09	-5.22	< .001	-.251
	<i>kh</i>	.94	.83			
	<i>n</i>	569	1820			
Uupumusasteinen väsymys	<i>ka</i>	2.37	2.13	-5.39	< .001	-.259
	<i>kh</i>	1.01	.89			
	<i>n</i>	568	1820			
Kyynistyminen	<i>ka</i>	2.12	1.97	-3.23	.001	-.155
	<i>kh</i>	1.13	.98			
	<i>n</i>	567	1820			
Riittämättömyys	<i>ka</i>	2.36	2.15	-4.63	< .001	-.223
	<i>kh</i>	1.04	.95			
	<i>n</i>	567	1820			
T2		Kiusatut	Ei-kiusatut	<i>t</i> (df)	<i>p</i> -arvo	Cohenin <i>d</i>
Kokonaisuupumus	<i>ka</i>	2.70	2.32	-5.13	< .001	-.384
	<i>kh</i>	1.11	.98			
	<i>n</i>	230	788			
Uupumusasteinen väsymys	<i>ka</i>	2.72	2.29	-5.17	< .001	-.387
	<i>kh</i>	1.18	1.06			
	<i>n</i>	230	788			
Kyynistyminen	<i>ka</i>	2.65	2.29	-3.94	< .001	-.295
	<i>kh</i>	1.43	1.16			
	<i>n</i>	230	788			
Riittämättömyys	<i>ka</i>	2.74	2.37	-4.47	< .001	-.335
	<i>kh</i>	1.22	1.07			
	<i>n</i>	230	788			

Lineaarisen regressioanalyysin avulla selvitettiin lisäävätkö aikaisemmat kiusaamiskokemukset koulu-uupumusta ensimmäisen kouluvuoden aikana. Kokonaisuupumuksen (T2) selittäviksi

muuttujiksi lisättiin askel kerrallaan kolme muuttujaa. Ensimmäisellä askeleella malliin lisättiin sukupuoli, toisella askeleella lisättiin kokonaisuupumus ensimmäisenä vuonna (T1) ja viimeisenä lisättiin ”Onko sinua kiusattu?” -muuttuja. Tulokset löytyvät taulukosta 4. Jokaisella askeleella lisätty muuttuja selittää kokonaisuupumusta (T2) tilastollisesti merkitsevästi. Suurin selitysaste on kuitenkin kokonaisuupumuksella mittauskohdassa 1. Aikaisemmat kiusaamiskokemukset lisäsivät selitystasetta tilastollisesti merkitsevästi. Sukupuolella on negatiivinen yhteys kokonaisuupumukseen (T2) eli pojilla on vähemmän koulu-uupumusta kuin tytöillä. Kokonaisuupumuksella (T1) oli positiivinen yhteys kokonaisuupumukseen (T2) eli korkeampi koulu-uupumus mittausajankohdassa 1 oli yhteydessä korkeampaan koulu-uupumukseen mittauskohdassa 2. Kiusaamismuuttujalla oli positiivinen yhteys kokonaisuupumukseen (T2) eli aikaisemmat kiusaamiskokemukset lisäsivät koulu-uupumusta (T2). Aikaisemmat kiusaamiskokemukset selittävät koulu-uupumuksen lisääntymistä lukuvuoden aikana, kun sukupuoli ja koulu-uupumus (T1) on kontrolloitu. Ei muuttujien multikolinearisuutta, koska toleranssien arvot ovat lähellä lukua 1.

Taulukko 4.

Regressioanalyysi: sukupuolen, kokonaisuupumuksen ensimmäisenä vuonna (T1) ja aikaisempien kiusaamiskokemusten vaikutukset kokonaisuupumukseen toisena vuonna (T2).

	R ²	ΔR ²	Sig. ΔR ²	Standardoitu regressiokerroin	Sig.	Tolerance
a. Sukupuoli	.019	.019	< .001	-.138	< .001	1.000
b. Sukupuoli	.206	.188	< .001	-.121	< .001	.998
Kokonaisuupumus T1				.434	< .001	.998
c. Sukupuoli	.219	.011	< .001	-.113	< .001	.993
Kokonaisuupumus T1				.424	< .001	.989
Onko sinua kiusattu?				.108	< .001	.985

R² = Selitysaste, ΔR² = Selitystasteen muutos, Sig. ΔR² = Selitystasteen muutoksen merkitsevyys, Sig. = Regressiokertoimen tilastollinen merkitsevyys.

Ystävien ja kiusaamisen yhteydet oppimismotivaatioon

Ystävien ja oppimismotivaation välistä yhteyttä mitattiin riippumattomien otosten *t*-testillä. Ajassa T1 niiden, joilla ei ollut ystäviä ($ka = 4.10$, $kh = .78$) ja niiden, joilla oli yksi tai useampi ystävä ($ka = 4.12$, $kh = .72$), välillä ei ollut eroja autonomisen motivaation osalta ($t(df) = -.38$, $p = .353$). Kontrolloidussa motivaatiossa ei ollut eroja ($t(df) = -1.03$, $p = .152$) niiden välillä, joilla oli ystäviä ($ka = 2.74$, $kh = .83$) ja niiden, joilla ei ollut ($ka = 2.69$, $kh = .86$). *t*-testissä ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja keskiarvojen välillä. Eli opiskelijat, joilla oli ystäviä ja opiskelijat, joilla ei ollut yhtään ystävää, eivät eronneet toisistaan autonomisen eikä kontrolloidun motivaation osalta ajassa T1 tai T2.

Kiusaamisen ja oppimismotivaation välistä yhteyttä mitattiin myös riippumattomien otosten *t*-testillä. Ajassa T1 autonominen motivaatio ($t(df) = -1.93$, $p = .027$) ei eronnut kiusattujen ($ka = 4.17$, $kh = .73$) ja ei-kiusattujen välillä ($ka = 4.10$, $kh = .73$). Kiusattujen ($ka = 2.77$, $kh = .82$) ja ei-kiusattujen ($ka = 2.73$, $kh = .84$) välillä ei ollut eroja kontrolloidun motivaation osalta ($t(df) = .64$, $p = .176$). *t*-testeissä ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja muuttujien keskiarvoissa eli kiusatut ja ei-kiusatut eivät eronneet toisistaan autonomisen eikä kontrolloidun motivaation osalta ajassa T1 tai T2.

POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten ammattikouluopiskelijoiden ystävyysuhteet ja kiusaaminen vaikuttavat heidän kokemaansa koulu-uupumukseen ja oppimismotivaatioon. Tämän tutkimuksen kohteena oli 15–29-vuotiaat ammattikouluopiskelijat, jotka vastasivat sähköiseen Motivoimaa-kyselylomakkeeseen. Aineisto kerättiin vuosina 2009–2012 osana Niilo Mäki Instituutin Motivoimaa-hanketta. Ystävyysuhteita tarkasteltiin saatujen positiivisten mainintojen avulla ja kiusaamista kysymällä onko opiskelijaa kiusattu. Koulu-uupumusta ja sen kolmea osa-aluetta mitattiin Nuorten Koulu-uupumus mittarin (BBI-10) avulla. Oppimismotivaation osalta tarkasteltiin autonomista ja kontrolloitua motivaatiota, jotka saatiin itsemääräämisteoriaan pohjautuvan mittarin avulla (SRQ-L).

Aikaisemmat kiusaamiskokemukset olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koulu-uupumukseen. Kiusatuilla oli enemmän koulu-uupumusta sekä uupumusasteista väsymystä, kyynistymistä ja riittämättömyyden tunteita kuin ei-kiusatuilla. Regressioanalyysin avulla havaittiin, että aikaisemmat kiusaamiskokemukset lisäävät koulu-uupumusta vielä ammattikoulun toisena vuonna, kun sukupuoli ja ensimmäisen vuoden uupumus oli vakioitu. Tulokset olivat hypoteesien mukaisia. Aikaisempien tutkimusten perusteella oletettiin, että ystävien olemassaolo vähentää ammattikouluopiskelijoiden koulu-uupumusta, mutta ystävillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä koulu-uupumukseen. Oppimismotivaation osalta ei tehty oletuksia, sillä aikaisempaa tutkimusta autonomisesta ja kontrolloidusta motivaatiosta oli vähän. Ystävillä tai kiusaamiskokemuksilla ei ollut tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä oppimismotivaatioon.

Keskeiset tulokset

Ensimmäisenä tarkasteltiin ystävyys-suhteita ja kiusaamista tässä aineistossa. Jopa 85.5 %:lla oli yksi tai useampi ystävä. Tässä aineistossa ystävättömiä poikia oli enemmän kuin tyttöjä. Kaikki mainitut ystävät opiskelivat samalla alalla. Jopa viidesosalla (21.9 %) opiskelijoista oli aikaisempia kiusaamiskokemuksia. Kiusatuksi joutuminen oli yleisempää tytöillä (28.3 %) kuin pojilla (19.8 %). Ammattikoulussa kiusaaminen oli vähäistä. Aikaisemmat tilastot aiheesta viittaavat samaan (THL, 2021; Amisbarometri, 2019). Koulu-uupumus oli opiskelijoilla hyvin yleistä. Pojilla uupumusta oli enemmän kuin tytöillä. Eniten uupumuksen osa-alueista opiskelijoilla oli kyynisyyttä. Opiskelijoiden autonominen motivaatio on korkea. Sekä tytöillä että pojilla autonominen on kontrolloitua motivaatiota suurempaa. Tytöillä kuitenkin on poikia enemmän autonomista motivaatiota ja pojilla tyttöjä enemmän kontrolloitua motivaatiota.

Tutkimustulosten mukaan aikaisemmilla kiusaamiskokemuksilla on yhteys korkeampaan koulu-uupumukseen ammattikoulussa. Tulokset ovat samanlaisia kuin aikaisemmissa tutkimuksissa, joissa on havaittu, että kiusaaminen ennusti myöhempää koulu-uupumusta (Çevik ym., 2021; Wickramasinghe ym., 2018). Vertailtaessa kiusattujen ja ei-kiusattujen kokonaisuupumuksen ja sen osa-alueiden keskiarvoja, havaittiin, että kiusatuilla on enemmän kokonaisuupumusta ja uupumusasteista väsymystä, kyynisyyttä sekä riittämättömyyden tunteita kuin ei-kiusatuilla. Työympäristössä on saatu samankaltaisia tuloksia. Kiusaamiskokemuksilla on havaittu olevan yhteys työuupumukseen, erityisesti uupumusasteiseen väsymykseen ja kyynistymiseen (Allen ym., 2015; Laschinger ym., 2010; Mathisen ym., 2008). Tutkimustulosten mukaan aikaisemmat

kiusaamiskokemukset voivat lisätä koulu-uupumusta. Tulos on hypoteesien mukainen. Kun regressioanalyysin avulla vakioidaan sukupuolen ja ensimmäisen vuoden kokonaisuupumuksen vaikutus, oli aikaisemmilla kiusaamiskokemuksilla edelleen tilastollisesti merkitsevä yhteys kokonaisuupumukseen toisena vuonna. Tämä yhteys oli positiivinen eli aikaisemmat kiusaamiskokemukset ovat yhteydessä korkeampaan koulu-uupumukseen. Voidaan siis todeta, että kiusaamiskokemukset ennen ammattikoulun alkamista lisäävät koulu-uupumusta ensimmäisen lukuvuoden aikana. Aikaisemman kiusaamisen vaikutukset jatkuvat pitkälle toisen asteen opintoihin.

Tässä tutkimuksessa ystävien olemassaololla ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koettuun koulu-uupumukseen ammattikoulussa. Tämä tulos poikkeaa aikaisemmista tutkimuksista, joissa on havaittu, että ystävät muun sosiaalisen ympäristön ohella vaikuttaa koulu-uupumukseen (Salmela-Aro, 2011). Aikaisempien tutkimusten mukaan uupumusta on enemmän nuorilla, jotka eivät kuulu koulussa mihinkään ryhmään ja joilla on vähemmän tukea antavia ystäviä (Kim ym., 2018; Salmela-Aro & Näätänen, 2005). Ystävien ja koulu-uupumuksen yhteyden puuttuminen saattaa johtua monesta tekijästä. Tässä tutkimuksessa tietoa kerättiin heti ammattikoulun alkaessa, jolloin ystävyysuhteet eivät välttämättä ole vakiintuneet. Kyselyssä myös avoimet kysymykset ystäväistä ovat voineet jäädä täyttämättä. Ystävä-muuttujan puutteet voivat vaikuttaa tulokseen. Muuttuja ei myöskään kerro ystävyysuhteen laadusta ja saadusta sosiaalisesta tuesta, joka on tutkimusten mukaan se tärkein suojaava tekijä ystävyysuhteissa (esim. Salmela-Aro, 2021). Tässä tutkimuksessa kohteena olivat ammattikouluopiskelijat, joita on tutkittu melko vähän. On myös mahdollista, että ammattikoulussa opiskelevilla nuorilla koulu-uupumukseen ei vaikuta ystävät, sosiaalinen tuki tai yksinäisyys niin merkittävästi kuin jossain muussa ympäristössä.

Tulosten mukaan ystävyysuhteet eivät olleet yhteydessä oppimismotivaatioon tai sen muutokseen ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Aikaisempaa tutkimusta autonomisesta ja kontrolloidusta motivaatiosta ystävyteen liittyen ei ollut paljoa, mutta tutkimuksissa on havaittu, että läheiset ystävyysuhteet ja ystäviltä saatu sosiaalinen tuki lisää oppimismotivaatiota sekä sitoutumista kouluun (Juvonen & Knifsend, 2017; Juvonen ym., 2012). Lisäksi tutkimusten mukaan se, ettei ole lainkaan ystävää on riskitekijä oppimismotivaation heikentymiselle (Kiuru, 2018). Tässä tutkimuksessa tulokset poikkeavat aikaisemmasta, kun opiskelijoiden ystävyysuhteet eivät ole yhteydessä oppimismotivaatioon. Ne, joilla ei ole yhtään ystävää, ja ne, joilla on yksi tai enemmän ystävää, eivät eronneet motivaation osalta. Ystävyysmuuttujan rajoitteet saattavat vaikuttaa myös tähän tulokseen.

Tutkimustulosten mukaan myöskään aikaisemmat kiusaamiskokemukset eivät olleet yhteydessä oppimismotivaatioon. Aikaisempaa tutkimusta aiheesta oli tehty työn kontekstissa. Aikaisempien tutkimusten mukaan kiusaaminen johtaa uupumukseen työympäristössä, kun

kiusaaminen estää psykologisten perustarpeiden täyttymisen (Goodboy ym., 2017; Trépanier ym., 2013). Useissa tutkimuksissa on myös havaittu, että kiusaaminen vähentää oppimismotivaatiota ja kouluun sitoutumista (Markkanen ym., 2019; Kiuru, 2018; Juvonen & Knifsend, 2017). Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan havaittu eroja kiusattujen ja ei-kiusattujen opiskelijoiden autonomisessa tai kontrolloidussa oppimismotivaatiossa. Tässä tutkimuksessa tutkittiin ammattikouluopiskelijoita. Opiskelijat ovat hakeneet itseä kiinnostavalle alalle opiskelemaan, joten voidaan olettaa, että heillä on halu ja motivaatio oppia oman alan taitoja ja saada tietoa. Tässä tutkimuksessa autonominen motivaatio oli hyvin korkeaa, joten saattaa olla, että opiskelijoiden autonominen motivaatio ensimmäisen vuoden alussa on tietyllä tasolla, eikä siihen vaikuta ystävät tai aikaisemmat kiusaamiskokemukset. Tämän tutkimuksen mukaan opiskelijan ystävät tai kiusatuksi joutuminen eivät vaikuta hänen autonomiseen tai kontrolloituun oppimismotivaatioon ammattikoulussa.

Tutkimuksen vahvuudet ja rajoitukset

Tämän tutkimuksen vahvuutena on suuri otoskoko ($n = 1017$). Tämä lisää saatujen tulosten luotettavuutta sekä mahdollistaa niiden yleistämisen ammattikouluopiskelijoihin Suomessa. Ystävien vaikutusta koulu-uupumukseen ja oppimismotivaatioon on tutkittu Suomessa melko vähän. Kiusaamisesta tutkimusta on enemmän. Ammattikouluopiskelijoita on myös tutkittu vähän, joten tutkimus antaa uutta tietoa. Kyselyyn vastanneet opiskelijat olivat 24 eri alalta, joten tulokset eivät rajoitu tiettyyn alaan. Vahvuuksia ovat myös koulu-uupumuksen ja motivaation mittarit. Salmela-Aron ja Näätäsen (2005) koulu-uupumuksen BBI-10-mittari on vakiintunut mittari, joka mittaa koulu-uupumusta ja sen osa-alueita luotettavasti. Lisäksi mittari oli sisäisesti reliabeeli. Oppimismotivaation mittari (SRQ-L) pohjautuu itsemääräämisteoriaan ja siihen luotiin autonomisen ja kontrolloidun motivaation muuttujat faktorianalyysin avulla, joiden sisäinen reliabiliteetti todettiin hyväksi. Myös käytetyt analysointimenetelmät ovat vahvuus. Tarkemmat analyysit tehtiin lineaarisen regressioanalyysin avulla, mikä kertoo muuttujien suhteesta tarkemmin kuin esimerkiksi pelkkä korrelaatio.

Rajoituksena voidaan pitää aineiston keruuta itsearviointimenetelmillä, joihin liittyy monia erilaisia ongelmakohtia, kuten sosiaalisesti suotava vastaustyyli. Lisäksi vastaajat voivat monesta erisyistä vastata kyselyyn epätodennukaisesti. Aineistoa kerättiin ensimmäisen vuoden alussa, jolloin opiskelijat ovat aloittamassa ammattiopintoja sekä lukuvuotta. Keskellä lukuvuotta tai sen lopussa sekä ystävyys-suhteiden määrä ja laatu että koulu-uupumus ja oppimismotivaatio ovat mahdollisesti

todenmukaisempia kuin ihan lukuvuoden alussa. Tutkimuksen yhtenä rajoituksena voidaan pitää ystävyysmuuttujaa. Ystävyyssuhteita mitattiin avoimilla kysymyksillä, jolloin opiskelijoiden piti kirjoittaa kolmen kaverin nimet, joiden kanssa viettää aikaa ammattiopistossa. Avoimiin kysymyksiin vastaaminen on työläämpää, joten niihin jätetään useammin vastaamatta. Muuttuja ei myöskään kerro ystävyyssuhteen laadusta.

Jatkotutkimustarpeet

Tässä tutkimuksessa saatiin aikaisempien tutkimusten kaltaisia tuloksia siitä, että aikaisemmat kiusaamiskokemukset lisäävät koulu-uupumusta. Lisätutkimusta aiheesta tarvitaan silti. Kotimaista tutkimusta ystävien merkityksestä on melko vähän, joten siitä olisi tärkeää saada tarkempaa tietoa. Jatkossa ystävyyttä sekä koulu-uupumusta ja oppimismotivaatiota olisi tärkeää mitata eri vaiheessa lukuvuotta, jolloin nämä tekijät ovat opiskelijalla todennukaisempia, kuin tässä tutkimuksessa lukuvuoden alussa mitattuna. Useiden tutkimusten mukaan ystävyyssuhteissa tärkein hyvinvointia suojaava tekijä on saatu sosiaalinen tuki (Salmela-Aro, 2021; Rutter, 2013; Uchino & Holt-Lynstad, 1999), joten se olisi hyvä ottaa huomioon ystävyyttä tarkasteltaessa. Jatkossa olisi tärkeää tutkia sitä, onko koettu tuen määrä olla yhteydessä ammattikouluopiskelijoiden koulu-uupumukseen. Kiinnostavaa olisi myös tarkastella ystävyuden merkitystä työympäristössä, sillä ystävien puute ammattikoulussa ja töissä on melko erilaista. Ammattikoulu kestää noin kolme vuotta ja työn päätymiselle ei usein ole päivämäärää, joten yksinäisyyden jatkuminen ja sen vaikutukset voidaan kokea melko erilaisena.

Kiusaaminen on ollut tutkimuksen kohteena paljon, mutta lisätutkimukset ovat silti hyödyllisiä. Tässä tutkimuksessa aikaisemmat kiusaamiskokemukset lisäsivät opiskelijan koulu-uupumusta ensimmäisen lukuvuoden aikana, joten mielenkiintoista olisi tutkia kiusaamisen pitkäaikaisvaikutuksia laajemmin. Mielenterveyshäiriöt ovat kiusatuilla yleinen ongelma aikuisuudessa, mutta tutkimusta voisi tehdä siitä, miten koulukiusatuksi joutuminen mahdollisesti vaikuttaa työelämässä tai korkeakouluopinnoissa, esimerkiksi työ- tai koulu-uupumukseen.

Tässä tutkimuksessa ystävyys ja kiusaaminen eivät olleet yhteydessä oppimismotivaatioon, kun tarkasteltiin autonomista ja kontrolloitua motivaatiota. Jatkossa mielekästä olisi tutkia mitkä sosiaalisen ympäristön tekijät mahdollisesti vaikuttavat autonomiseen ja kontrolloituun motivaatioon kouluympäristössä. Erään tutkimuksen mukaan työpaikkakiusaaminen estää työntekijöiden psykologisten perustarpeiden, erityisesti autonomian, täyttymisen ja sitä kautta sekä vähentää työhön

sitoutumista ja motivaatiota että lisää työuupumusta (Trépanier ym., 2013). Jatkossa motivaation ja uupumuksen välisten yhteyksien tarkempi tutkiminen on myös tarpeen. Voiko vähäinen autonominen motivaatio lisätä koulu-uupumusta?

Johtopäätökset

Tämä tutkimus osoittaa, että kiusaamisella on pitkäaikaisia vaikutuksia kiusatun jaksamiseen koulussa. Aikaisemmat kiusaamiskokemukset lisäävät opiskelijan koulu-uupumusta vielä ammattikoulun toisena vuonna. Tämä tutkimus tuo uutta kotimaista tutkimustietoa kiusaamisen vaikutuksista kouluympäristössä. Aikaisemmat tutkimukset kiusaamisesta on keskittynyt enemmän mielenterveydellisiin vaikutuksiin (Juvonen & Graham, 2014; Reijntjes ym., 2010; Arsenault ym., 2010), ja tutkimukset kiusaamisen ja uupumuksen yhteyksistä taas on tehty enimmäkseen työympäristössä (Allen ym., 2015; Laschinger ym., 2010; Mathisen ym., 2008). Aikaisempaa kotimaista tutkimusta ystävyuden ja kiusaamisen yhteyksistä autonomiseen ja kontrolloituun oppimismotivaatioon ei ollut, joten tämä tutkimus toi aiheesta uutta tietoa. Näillä ei tässä tutkimuksessa ole yhteyttä.

Ensisijaisen tärkeää on estää kiusaaminen kokonaan, mutta koska kiusaaminen on jatkuva ilmiö, on huomioitava myös kiusatun tukeminen. Koska tämä tulos osoittaa, että kiusatulla on jatkuvia vaikeuksia, olisi tärkeää antaa hänelle jatkuvaa apua, kun kiusaaminen on huomattu. Esimerkiksi keskusteluapu, erityisesti itsetunnon tukeminen ja kiusaamistilanteiden käsittely voisivat olla tarpeen, jotta voitaisiin ennaltaehkäistä pitkäaikaisvaikutuksia. Myös kiusaaja tarvitsee intervention. Osapuolien erottaminen esimerkiksi eri luokkiin ei poista jo tapahtuneen kiusaamisen vaikutusta.

LÄHTEET

- Acquah, E., Topalli, P-Z., Wilson, M., Junttila, N. & Niemi, P. (2016). Adolescent loneliness and social anxiety as predictors of bullying victimization. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(3), 320–331. <https://doi.org/10.1080/02673843.2015.1083449>
- Allen, B. C., Holland, P., & Reynolds, R. (2015). The effect of bullying on burnout in nurses: the moderating role of psychological detachment. *Journal of Advanced Nursing*, 71(2), 381–390. <https://doi.org/10.1111/jan.12489>
- Arseneault, L., Bowes, L. & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: ‘Much ado about nothing’?. *Psychological Medicine*, 40(5), 717–729. <https://doi.org/10.1017/S0033291709991383>
- Baumeister, R. & Leary, M. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Berndt, T. (2002). Friendship Quality and Social Development. *Current Directions in Psychological Science: a Journal of the American Psychological Society*, 11(1), 7–10. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00157>
- Black, A. & Deci, E. (2000). The Effects of Instructors’ Autonomy Support and Students’ Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective. *Science Education*, 84(6), 740–756. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6%3C740::AID-SCE4%3E3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6%3C740::AID-SCE4%3E3.0.CO;2-3)
- Brown, B. & Klute, C. (2005). Friendships, Cliques and Crowds. Teoksessa G. Adams & M. Berzonsky (toim.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (330–348). Blackwell Publishing.
- Bryan, K., Puckett, Y. & Newman, M. (2013). Peer Relationships and Health: From Childhood Through Adulthood. Teoksessa M. Newman & N. Roberts (toim.), *Health and Social Relationships: The Good, the Bad, and the Complicated* (167–188). American Psychological Association
- Çevik, Ö., Ata, R., & Çevik, M. (2021). Bullying and victimization among Turkish adolescents: the predictive role of problematic internet use, school burnout and parental monitoring. *Education and Information Technologies*, 26(3), 3203–3230. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10410-1>
- Cillessen, A. & van den Berg, Y. (2012). Popularity and school adjustment. Teoksessa A. M. Ryan & G.W. Ladd (Eds.), *Peer relationships and adjustment at school* (135–164). Information

Age Publishing.

- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109–132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Fekkes, M., Pijpers, F., Fredriks, A. M., Vogels, T. & Verloove-Vanhorick, S. (2006). Do Bullied Children Get Ill, or Do Ill Children Get Bullied? A Prospective Cohort Study on the Relationship Between Bullying and Health-Related Symptoms. *Pediatrics*, 117(5), 1568–1574. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-0187>
- Furman, W. & Buhrmester, D. (1992). Age and Sex Differences in Perceptions of Networks of Personal Relationships. *Child Development*, 63(1), 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb03599.x>
- Giordano, P. (2003). Relationships in Adolescence. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 257–281. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100047>
- Goodboy, A. K., Martin, M. M. & Bolkan, S. (2017). Workplace Bullying and Work Engagement: A Self-Determination Model. *Journal of Interpersonal Violence*, 35, 21–22. <https://doi.org/10.1177/0886260517717492>
- Graham, S. (2016). Victims of Bullying in Schools. *Theory Into Practice*, 55(2), 136–144. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148988>
- Hall, J. (2011). Sex differences in friendship expectations: A meta-analysis. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(6), 723–747. <https://doi.org/10.1177/0265407510386192>
- Hartup, W. & Stevens, N. (1999). Friendships and Adaptation across the Life Span. *Current Directions in Psychological Science: a Journal of the American Psychological Society*, 8(3), 76–79. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00018>
- Hawker, D. & Boulton, M. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441–455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F. & Bukowski, W. M. (1999). The Power of Friendship: Protection Against an Escalating Cycle of Peer Victimization. *Developmental Psychology*, 35(1), s. 94–101. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.94>
- Jacobs, S. R., & Dodd, D. K. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291–303. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0028>
- Junttila, N. (2015). *Kavereita nolla: lasten ja nuorten yksinäisyys*. Tammi.
- Junttila, N. (2016a). Lasten ja nuorten yksinäisyys. Teoksessa J. Saari (toim.) *Yksinäisten Suomi*.

- Gaudeamus University Press.
- Junttila, N. (2016b). Yksinäisyyden ulottuvuudet. Teoksessa J. Saari (toim.) *Yksinäisten Suomi*. Gaudeamus University Press.
- Juvonen, J., Espinoza, G. & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. Teoksessa S. L. Christenson, A. M. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of research on student engagement* (387–401). Springer.
- Juvonen, J. & Graham, S. (2014). Bullying in Schools: The Power of Bullies and the Plight of Victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159–185.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
- Juvonen, J. & Knifsend, C. (2017). School-Based Peer Relationships and Achievement Motivation. Teoksessa K. R. Wentzel & D. B. Miele (toim.) *Handbook of Motivation at School* (2. painos, 231–250). Routledge.
- Juvonen, J., Wang, Y. & Espinoza, G. (2010). Bullying Experiences and Compromised Academic Performance Across Middle School Grades. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152–173. <https://doi.org/10.1177/0272431610379415>
- Kim, B., Jee, S., Lee, J., An, S., & Lee, S. M. (2018). Relationships between social support and student burnout: A meta-analytic approach. *Stress and Health*, 34(1), 127–134.
<https://doi.org/10.1002/smi.2771>
- King, R. & Ganotice, F. (2014). The Social Underpinnings of Motivation and Achievement: Investigating the Role of Parents, Teachers, and Peers on Academic Outcomes. *Asia-Pacific Education Researcher*, 23, 745–756. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0148-z>
- Kiuru, Aunola, K., Nurmi, J.-E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer Group Influence and Selection in Adolescents' School Burnout: A Longitudinal Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23–55. <https://doi.org/10.1353/mpq.2008.0008>
- Lam, S. & Dickerson, S. (2013). Social relationships, social threat, and health. Teoksessa M. Newman & N. Roberts (toim.), *Health and Social Relationships: The Good, the Bad, and the Complicated* (19–38). American Psychological Association.
- Laschinger, H. K. S., Grau, A. L., Finegan, J., & Wilk, P. (2010). New graduate nurses' experiences of bullying and burnout in hospital settings. *Journal of Advanced Nursing*, 66(12), 2732–2742. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2010.05420.x>
- Markkanen, I., Välimaa, R. & Kannas, L. (2019). Forms of Bullying and Associations Between School Perceptions and Being Bullied Among Finnish Secondary School Students Aged 13 and 15. *International Journal of Bullying Prevention*, 3, 24–33.

<https://doi.org/10.1007/s42380-019-00058-y>

- Mathisen, G. E., Einarsen, S., & Mykletun, R. (2008). The occurrences and correlates of bullying and harassment in the restaurant sector. *Scandinavian Journal of Psychology*, *49*(1), 59–68. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00602.x>
- Marttunen, M., & Kaltiala, R. (2021). Nuorisopsykiatria. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Henriksson, M. Marttunen, & T. Partonen (toim.), *Psykiatria* (12. uudistettu painos, 768–807). Duodecim.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Menesini, E. & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, *22*(1), 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Monks, C. P. & Smith, P. K. (2010). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *Developmental Psychology*, *24*(4), 801–821. <https://doi.org/10.1348/026151005X82352>
- Määttä, S. (2019). Autonomous and controlled motivation among students attending vocational education and training in Finland. 7th International Self-Determination Theory Conference. Amsterdam.
- Määttä, S., Kiiveri, L. & Kairaluoma, L. (2011). Motivoimaa hanke ammatillisen nuorisoasteen koulutuksessa. *NMI-Bulletin*, *21*(2), 36–50.
- Määttä, S. & Salmi, E. (2014). Ammattiopistolaisten motivaatio tutkimusten valossa. Teoksessa S. Määttä, L. Kiiveri & L. Kairaluoma (toim.) *Otetta opintoihin* (119–150). Bookwell Oy.
- Nakamoto, J. & Schwartz, D. (2010). Is Peer Victimization Associated with Academic Achievement? A Meta-analytic Review. *Social Development*, *19*(2), s. 221–242. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x>
- Nelson, R. & DeBacker, T. (2008). Achievement motivation in adolescents: The role of peer climate and best friends. *The Journal of Experimental Education*, *76*, 170–189. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.170-190>
- Nishina, A., Juvonen, J. & Witkow, M. R. (2005). Sticks and Stones May Break My Bones, but Names Will Make Me Feel Sick: The Psychosocial, Somatic, and Scholastic Consequences of Peer Harassment. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *34*(1), 37–48. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_4
- Nurmi, J-E. (2013). Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus*, *5*, 548–554.

- Nurmi, J. E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., & Ruoppila, I. (2014). *Ihmisen psykologinen kehitys* (5. uudistettu painos). PS-kustannus.
- Olweus, D. (1993). *Kiusaaminen koulussa*. Otava.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, OKM (2018). Mikä muuttuu ammatillisessa koulutuksessa opiskelijalle? <https://okm.fi/amisreformi>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö, OKM (2021). Oppivelvollisuuden laajentaminen. <https://okm.fi/oppivelvollisuuden-laajentaminen>
- Pörhölä, M. (2008). Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä – Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa M. Aaltonen, K. Eräkallio & S. Myllyniemi (toim.) *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolon vuosikirja 2008* (94–104). Hakapaino. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/polarisoituvanuoruus.pdf>
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P. & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244–252. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>
- Rose, A. & Rudolph, K. (2006). A Review of Sex Differences in Peer Relationship Processes: Potential Trade-offs for the Emotional and Behavioral Development of Girls and Boys. *Psychological Bulletin*, 132 (1), 98–131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.98>
- Rose, R. (2002). How do adolescents select their friends? A behavior-genetic perspective. Teoksessa L. Pulkkinen & A. Caspi (toim.) *Paths to Successful Development: Personality in the Life Course* (106–128). Cambridge University Press.
- Rutter, M. (2013). Annual research review: Resilience – clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 474–487. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Salmela-Aro, K (2011). Mikä nuoria liikuttaa? Uupumuksesta intoon. *Tieteessä tapahtuu*, 29(4–5), 3–6. Haettu osoitteesta <https://journal.fi/tt/article/view/4246>
- Salmela-Aro, K. (2018b). Kouluinto ja koulu-uupumus. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. PS-Kustannus.
- Salmela-Aro, K. (2018a). Motivaatio ja oppiminen kulkevat käsi kädessä. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. PS-Kustannus.
- Salmela-Aro, K. (2021). Opiskeluinto- ja uupumus. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, S.

- Kosola, N. Seilo & T. Väyrynen (toim.) *Opiskeluterveys*. Duodecim.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and Validity. *European Journal of Psychological Assessment: Official Organ of the European Association of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N. & Nurmi, J-E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663–689. <https://doi.org/10.1348/000709908X281628>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? *European Psychologist*, 13, 12–23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.12>
- Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. E. (2017). Johdanto. Teoksessa K. Salmela-Aro & J. E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa – motivaatiopsykologian perusteet* (3. painos). PS-kustannus.
- Salmela-Aro, K. & Näätänen, P. (2005). Nuorten koulu-uupumus mittari BBI-10. Edita.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316–1327. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9334-3>
- Salmela-Aro, K. & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929–939. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.01.001>
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2012). The Schoolwork Engagement Inventory: Energy, Dedication, and Absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28(1), 60–67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/A000091>
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya K. (2020). School engagement and school burnout profiles during high school – The role of socio-emotional skills, *European Journal of Developmental Psychology*, 17(6), 943–964, <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1785860>
- Salmivalli, C. (2005) *Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. PS-kustannus.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C. & Isaacs, J. (2005). Prospective Relations Among Victimization, Rejection, Friendlessness, and Children's Self- and Peer-Perceptions. *Child Development*, 76(6), 1161–1171. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00841.x-i1>
- Schaufeli, W., Martínez, I., Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*,

33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>

- Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitto, SAKKI & Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö, Otus (2019). Amisbarometri. <https://sakkiry.fi/amisbarometri/>
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2019). Koulutuksen keskeyttäminen [verkkojulkaisu]. Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/kkesk/2019/kkesk_2019_2021-03-12_tie_001_fi.html
- Suvanto, A., Siira, H., Kaakinen, P., Männikkö, N. & Ruotsalainen, H. (2020). Ammattiin opiskelevien nuorten opiskeluhyvinvointi. *Hoitotiede*, 32(1), 41–45.
- Tang, X., Upadaya, K. & Salmela-Aro, K. (2021). School burnout and psychosocial problems among adolescents: Grit as a resilience factor. *Journal of Adolescence*, 86, 77–89. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.12.002>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL] (2021). Kouluterveyskysely 2006–2021. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely/kouluterveyskyselyn-tulokset#opiskeluhoito>
- Toivio, T. & Nordling, E. (2013) Mielenterveyden psykologia (3. painos). Bookwell Oy.
- Trépanier, S-G., Fernet, C. & Austin, S. (2013). The mediating role of satisfaction of needs for autonomy, competence and relatedness. *An International Journal of Work, Health & Organisations*, 27(2), 123–140. <https://doi.org/10.1080/02678373.2013.782158>
- Uchino, Uno, D., & Holt-Lunstad, J. (1999). Social Support, Physiological Processes, and Health. *Current Directions in Psychological Science: a Journal of the American Psychological Society*, 8(5), 145–148. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00034>
- Vasalampi, K. (2017). Itsemääräämisteoria. Teoksessa K. Salmela-Aro & J. E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa – motivaatiopsykologian perusteet* (3. painos, s. xx). PS-kustannus.
- Vasalampi, Kiuru, N., & Salmela-Aro, K. (2018). The role of a supportive interpersonal environment and education-related goal motivation during the transition beyond upper secondary education. *Contemporary Educational Psychology*, 55, 110–119. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.09.001>
- Wang, M-T., Chow, A., Hofkens, T. & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57–65. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004>
- Weiss, R. (1973). *Loneliness: The Experience of Emotional and Social Isolation*. MIT Press.
- Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. Teoksessa A. J. Elliot, & C. S. Dweck (toim.), *Handbook of competence and motivation* (279–296). Guilford Press.

- Wentzel, K., Donlan, A. & Morrison, D. (2012). Relationships and Social Motivational Processes. Teoksessa A. M. Ryan & G.W. Ladd (Eds.), *Peer relationships and adjustment at school* (260–277). Information Age Publishing.
- Wickramasinghe, N. D., Dissanayake, D. S., & Abeywardena, G. S. (2018). Prevalence and correlates of burnout among collegiate cycle students in Sri Lanka: A school-based cross-sectional study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 12*(1), 26–26. <https://doi.org/10.1186/s13034-018-0238-z>
- Yeung Thompson, R. S. & Leadbeater, B. J. (2013). Peer Victimization and Internalizing Symptoms From Adolescence Into Young Adulthood: Building Strength Through Emotional Support. *Journal of Research on Adolescence, 23*(2), 290–303. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2012.00827.x>
- Young-Jones, A., Fursa, S., Byrket, J. S. & Sly, J. S. (2015). Bullying affects more than feelings: the long-term implications of victimization on academic motivation in higher education. *Social Psychology of Education, 18*, 185–200. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9287-1>