

**”Oltii enemmänki oman onnen nojassa.” – Vankiopis-
ke-
lijoiden kokemukset opettajasuhteen heijastumisesta ylä-
kouluaikaiseen koulusitoutumiseen ja nykyisiin opintoi-
hin**

Minni Halinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Artikkelimuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Halinen, Minni. 2024. "Oltii enemmänki oman onnen nojassa." - Vankiopiskelijoiden kokemukset opettajasuhteen heijastumisesta yläkouluaikaiseen koulusitoutumiseen ja nykyisiin opintoihin. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 47 sivua + liitteet 3 sivua.

Koulumaailmassa hyvällä opettajasuhteella on tutkittu olevan positiivinen vaikutus oppilaan koulusitoutuneisuuteen ja hyvinvointiin, ja koulunkäyntiin sitoutuneet opiskelijat ovat pienemmässä riskissä syrjäytyä. Aikuisiällä vankiopiskelijoiden sitoutuminen opintoihin on yhteydessä sosiaalisen identiteetin muutokseen, ja sitä kautta yhteiskuntaan takaisin kiinnittymiseen. Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla ja ymmärtää vankiopiskelijoiden yläkouluaikaisia kokemuksia. Tutkimus tarkasteli yläkouluaikaisten opettajasuhteiden heijastumista sitoutuneisuuteen yläkoulussa ja aikuisiällä vankiopiskelijoiden kokemana.

Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto muodostui 11 vangin haastattelusta, joissa he muistelivat yläkoulun opettajiaan ja pohtivat yläkouluaikaisen opettajasuhteen mahdollista heijastumista nykyisiin opintoihin sitoutumiseen vankilassa. Haastateltavat olivat iältään 18–25-vuotiaita. Analyysimenetelmänä oli sisällönanalyysi ja aineistoa lähestyttiin aineistolähtöisesti.

Analyysissä tunnistettiin neljä erilaista opettajasuhdetta: Hyvä-, Heikko-, Välinpitämätön- ja Mitäänsanomaton suhde. Näistä muodostettiin kolme opettajatyyppeä: Hyvä opettaja, Huono opettaja ja Tavallinen opettaja. Hyviä opettajia kuvattiin kannustaviksi ja ymmärtäväisiksi, ja heidän tunneillaan miesvangit kuvailivat sitoutuneisuuden olleen suurempaa. Huonojen opettajien ei koettu ymmärtäneen oppilaan haasteita ja heidät koettiin ärsyttäväksi. Oppilaan sitoutuneisuus oli huonoa, ja hänellä oli käytöshaasteita oppitunneilla. Tavallisen opettajan tunneilla oppilaat eivät olleet kiinnostuneet oppiaineesta eivätkä olleet kiinnostuneet oppimaan, vaikka opettaja kannusti oppilasta. Opettajasuhteen lisäksi perheellä, ystävillä, päihteillä ja omalla asenteella koettiin olevan merkittävä vaikutus sitoutuneisuuteen. Aikuisiän opintoihin sitoutumiseen yläkouluaikaisen opettajasuhteen ei koettu heijastuvan.

Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää ymmärtämään koulumaailmassa esiintyviä syrjäytymistä ennaltaehkäiseviä tekijöitä. Jatkossa tutkimuksissa olisi hyvä tarkastella nykyisten syrjäytymisvaarassa olevien yläkoululaisten koulukokemuksia, jotta syrjäytymistä ja rikolliselle polulle ajautumista voitaisiin ennaltaehkäistä.

Asiasanat: koulusitoutuminen, opettajasuhde, yläkoulu, vankiopiskelijat, laadullinen tutkimus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	4
1 JOHDANTO	5
1.1 Koulun rooli syrjäytymisen ehkäisyssä	6
1.2 Opettaja-oppilassuhde ja sen merkitys sitoutumiselle.....	8
1.3 Koulusitoutuminen ja syrjäytymisen ennaltaehkäisy	12
1.4 Vankiopiskelijoiden opintoihin sitoutumisen ja sosiaalisen identiteetin muutoksen merkitys.....	15
1.5 Tutkimustehtävä	16
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	18
2.1 Tutkimuskonteksti.....	18
2.2 Tutkimukseen osallistujat.....	19
2.3 Tutkimusaineiston keruu.....	20
2.4 Aineiston analyysi.....	22
2.5 Eettiset ratkaisut.....	28
3 TULOKSET	30
3.1 Koettu oppilas-opettajasuhde	30
3.2 Kolme opettajatyyppeä.....	34
3.3 Sitoutuneisuus yläkoulussa.....	36
3.4 Sitoutuminen nykyisiin opintoihin	40
4 POHDINTA	42
LÄHTEET	48
LIITTEET	63

1 JOHDANTO

Nuorella iällä hankittu rikosrekisteri voi sulkea ovia ja heikentää nuoren aikuisen kiinnittymistä yhteiskuntaan. Huolestuttavat tilastot antavat syyn tutkia keinoja rikollisuuden vähentämiseksi: vaikka nuorisoriikollisuus on vähentynyt, nousevat viime vuosien tilastoissa selkeämmin esille vakavammat rikokset ja lisääntyneet väkivaltarikokset (Danielsson, 2022, s. 5). Rikoksista tuomittujen määrä on ollut laskussa jo 2010-luvulta alkaen, mutta tilastojen mukaan rikollisuus keskittyy lähinnä pienempään joukkoon ihmisiä, jotka tekevät aiempia vakavampia rikoksia (Haapakangas, 2020). Tuoreemmat tilastot kuitenkin näyttävät, että erityisesti ryöstöistä ja pahoinpitelyistä epäiltyjen määrä on noussut vuodesta 2019 kaikissa alle 21-vuotiaiden ikäryhmissä (Haapakangas & Kaakkinen, 2023).

Koulutuksen nähdään suojaavan rikolliselle polulle joutumiselta (Lochner, 2020; Larja ym., 2016). Koulunkäyntiin sitoutumattomuuden on huomattu lisäävän riskiä rikoksen tekemiselle (Rocque ym., 2017). Lukuisissa tutkimuksissa on löytynyt yhteys oppilaiden koulusitoutuneisuuden ja positiivisen opettaja-oppilassuhteen välillä (Martin & Collie, 2019; Quin, 2016). On kuitenkin tärkeä huomioida, ettei heikko koulusitoutuminen ole ainoa riskitekijä nuorisoriikollisuudelle, vaan huomioon on otettava myös sosioekonominen tausta, perhesuhteet, mahdolliset mielenterveyden tai tarkkaavaisuuden haasteet (Griffiths ym., 2012), ihmissuhteet ja ystävät (Thomas, 2015) päihteiden käyttö (Chassin ym. 2016), yksilöllinen kehitys (Pyle ym., 2016) ja tietyt persoonallisuuden piirteet, kuten impulsiivisuus (Portnoy ym., 2014). Koulun uskotaan olevan helpoiten muokattavissa ja kehitettävissä vastaamaan nuorten tarpeita (Hattie, 2008) ja koulun roolia voidaan pitää merkityksellisenä rikollisuuden (Lochner, 2020) ja syrjäytymisen ennaltaehkäisemisessä (Myrskylä, 2012).

Syrjäytymistä on tutkittu Suomessa paljon, mutta Palola ym. (2012, s. 314) kirjoittivat, että erityisesti syrjäytymisuhan alla olevien nuorten omia kokemuksia olisi tärkeä nostaa enemmän esille ja tarkastella syvemmin, mitä elämän siirtymävaiheissa tapahtuu kouluissa, ja mitkä tekijät vahvistavat heidän toimijuuttaan. Myös Haapakangas ja Kaakkinen (2023) suosittelevat tutkimaan

syitä nuorisoriikollisuuden taustalla. Tämä tutkielma tarkastelee, miten nykyiset 18–25-vuotiaat vankiopiskelijat kuvailevat yläkouluaikeisia opettajasuhteitaan, miten he ovat kokeneet yläkoulun opettajasuhteiden heijastuneen heidän koulu-sitoutumiseensa, ja miten yläkoulun opettajakokemuksien koetaan heijastuvan opiskeluun aikuisiällä.

1.1 Koulun rooli syrjäytymisen ehkäisyssä

Syrjäytyminen on laajasti tutkittu yhteiskunnallinen ongelma, ja Terveysten- ja hyvinvoinnin laitoksen (2023) mukaan syrjäytymiseen riskitekijät koskettavat noin 3–10 % suomalaisista nuorista ja nuorista aikuisista. Tilastot kuitenkin vaihtelevat syrjäytymisen määritelmästä riippuen. Syrjäytymiselle ei ole määritelty kirjallisuudessa yhteisesti sovittua tarkkaa määritelmää sen moniulotteisen luonteen takia (Mowat, 2015). Yleisesti kotimaisessa kirjallisuudessa käytetyn Rauhion (2006, s. 10) määritelmän mukaan syrjäytymisessä on kyse yksilön ja yhteiskunnan välisten siteiden katkeamisesta. Tällä voidaan tarkoittaa esimerkiksi työttömäksi jäämistä tai koulun keskeyttämistä. Sutelan ym. (2016) laajan suomalaisnuorien syrjäytymisestä tehdyn raportin mukaan syrjäytymisen riskitekijöitä ovat esimerkiksi matala koulutustaso tai osallistumattomuus koulutukseen, pitkäaikaistyöttömyys, ongelmat toimeentulossa ja/ tai päihde- ja mielenterveysongelmat. Koulumaailmassa syrjäytymisen riskitekijöitä voidaan tarkastella esimerkiksi yksilön osallisuuden ja osallisuuden esteiden (Messiou, 2012) ja kuulumattomuuden tunteen (Razer ym., 2013) kautta.

Yksi tärkeimmistä kouluun liittyvistä riskitekijöistä on ”henkinen koulusta irrottautuminen”, jolloin nuoresta on vaarassa tulla koulupudokas (*dropout*). Koulupudokkaan määritelmiä on useita riippuen koulutusasteesta. Tässä tutkimuksessa se määritellään nuoreksi, joka keskeyttää tai ei edes aloita toisen asteen koulutusta (Markussen ym., 2011, s.225). Yksittäistä syytä koulusta irtautumiselle on mahdotonta nimetä, vaan yleensä taustalla on useampia syitä. Tutkimuskirjallisuudessa riskitekijöiksi nimetään esimerkiksi häiriökäyttäytyminen ja päihteiden käyttö (Esch ym., 2014), heikko akateeminen koulumenestys (Korhonen ym., 2014), mielenterveyden haasteet (Andersen ym., 2021) ja kaverit,

jotka tekevät rikoksia ja/ tai ovat itse koulupudokkaita (Gubbels ym., 2019). Koulusta irrottautuminen on yhteydessä heikompaan työllisyyteen (Sum ym., 2009), matalampaan tulotasoon (Rumberger, 2020) ja henkilöt raportoivat myös heikommasta hyvinvoinnin tasosta (Faas ym., 2018). Työttömyys ja osallistumattomuus opetukseen puolestaan ovat riskitekijöitä rikollisuudelle (De Witte ym., 2013; Weerman, 2010; Larja ym., 2016).

Syrjäytymisen ehkäisyssä koululla on oma tärkeä roolinsa nuorten osallisuuden ja yhteiskuntaan kiinnittymisen tukemisessa (Biesta, 2015; Myrskylä, 2012). Sveitsiläinen pitkittäistutkimus (Obsuth ym. 2021), jossa data kerättiin 80 maasta ja 1483 nuorelta, antoi vahvaa näyttöä siitä, miten hyvä suhde opettajaan saattoi vähentää rikollisuuden riskiä. Erityisesti Amerikassa ja Iso-Britanniassa on 2000-luvun alusta käyty keskustelua "School-to-Prison-Pipeline" -ongelmasta, vapaasti suomennettuna "matkasta koulusta vankilaan", jossa vähäosaisemmat oppilaat ovat vaarassa syrjäytyä ja ajautua rikoskierteeseen (Wald & Losen, 2003, s. 9–14). Vaikka ongelma ei kenties näyttäydy Suomessa niin radikaalisti kuin yhteiskuntaluokiltaan polarisoituneimmissa maissa, on Vauhkosen ja Hoikkalan (2020) mukaan nuorten syrjäytyminen ajankohtainen yhteiskunnallinen ilmiö myös Suomessa. Täällä vankilaan joutuminen on viimeinen mahdollinen ratkaisu, mutta jos nuoren tukemista yhteiskuntaan ei peruskoulussa tueta, on suomalainenkin nuori suuremmassa vaarassa syrjäytyä, tehdä rikoksen ja päätyä vankilaan. Tärkeää onkin täten löytää ja tukea niitä tekijöitä, jotka vähentävät syrjäytymisen riskiä.

Syrjäytymisen riskitekijöitä on erilaisia, ja jokaisen oppilaan elämäntilanne on erilainen. Kuitenkin jokaisella yläkoululaisella on opettaja, joiden mahdollista vaikutusta koulusta irtaantumiselle on tutkittu ahkerasti. Useissa tutkimuksissa heikkoa opettajasuhdetta pidettiin yhtenä riskitekijänä koulusta irtaantumiselle (Contreras ym., 2022; Bernstein-Yamashirto & Noam, 2013; Krane ym., 2016), vaikka syy-seuraussuhde ei olekaan täysin selvä tai yksiselitteinen. Esimerkiksi Van Houtten ja Demanetin (2016) tutkimuksessa huomattiin, että ammattikoulun opettajien yhteisesti jaetut ennakkoluulot tietyistä oppilaista oli-

vat sidoksissa suurempaan riskiin koulun keskeyttämiselle. Mielenkiintoista kuitenkin oli, että Nairz-Wirthin and Feldmannin (2017) tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät ymmärtäneet käyttäytymisensä yhteyttä koulusta irtaantumiselle.

Opettajasuhteen merkityksestä koulusta irrottautumiseen löytyy myös päinvastaisia tuloksia. Koska kyse on moniulotteisesta haasteesta, on ymmärrettävää, että osa tutkimuksista vuorostaan suhtautui kriittisesti opettajasuhteen merkitykseen koulusta irtaantumisessa. Fernández-Suárezin ym. (2016) nuorisoriikollisten kokemuksia tarkastelevassa tutkimuksessa huomattiin, että koululla ei ollut vaikutusta irrottautumiseen sen jälkeen, kun nuoren henkilökohtaiset ja perhekohtaiset haasteet oli otettu huomioon. Vastaavia tuloksia löytyi Quebecissä toteutetussa tutkimuksessa (Lessard ym., 2010). Ristiriitaiset tutkimustulokset vain todistavat, että kyse on moniselitteisestä ongelmasta. Tutkimuksen toteutuksesta ja kontekstista riippuen tulokset vaihtelevat, ja havaitut riskitekijät ja niiden merkitys koulunkäynnille voivat erota toisistaan. Kranen ym. (2016) mukaan suurempi osa tutkimuksista kuitenkin tukee väitettä, että opettajasuhteella on todennäköisesti rooli koulusta irrottautumiseen ja oppilaan mielenterveyteen.

1.2 Opettaja-oppilassuhde ja sen merkitys sitoutumiselle

Oppilaiden ja opettajien välistä suhdetta on tutkittu kouluissa laajasti eri puolilla maailmaa. Tutkimusten mukaan positiivinen suhde luo turvallisen oppimisympäristön (Verschueren, 2015), tarjoaa vakaamman pohjan oppimiselle (Collie ym., 2016), tukee hyvinvointia (Moore ym., 2018) ja oppilaiden itseohjautuvuutta opinnoissa (Spilt ym., 2011). Ruotsalaistutkimuksessa peruskoulun oppilaat kuvasivat ”hyvää opettajaa” lämpimäksi, reiluksi, hauskaksi, välittäväksi ja toivoivat opettajan olevan tiukka, mutta mukava (Thornberg ym., 2020). Raufelder ym. (2016) kirjoittavat, että yläkoululaisten oppilaiden mukaan ”hyvät opettajat” pyrkivät luomaan hyvän henkilökohtaisen suhteen oppilaisiinsa, ovat huumorintajuisia, empaattisia ja toimivat roolimalleina, mutta ovat myös innostuneita opettamastaan aiheesta. Välittävä ja kannustava opettaja luo turvallisen ja luottavai-

sen ympäristön, mikä kannustaa oppilaita pyytämään apua ja edistää vuorovaikutusta luokkatovereiden kanssa (Thornberg ym., 2020). Vastavuoroisesti heikko opettajan ja oppilaan välinen suhde voi olla riskitekijä käytösoireilulle. Osassa tutkimuksista heikko opettajan ja oppilaan välinen suhde oli riski ulkoiselle käytösoireilulle, erityisesti jos oppilas haastoi opettajaa jatkuvasti tai jos hänellä oli tunnesäätelyn haasteita (Poulou, 2014). Pakarinen ym. (2017) huomasivat, että mikäli opettajasuhde ei ollut oppilaalle turvallinen ja luotettava, eikä opettaja antanut riittävästi emotionaalista tukea, oppilaat taas reagoivat usein vetäytymällä, eivätkä välttämättä osoittaneet ulkoisesti haastavaa käytöstä, kuten olisi voinut luulla.

Opettaja-oppilassuhdetta selittävät teoriat. Opettaja-oppilassuhteen laatua ja sen yhteyttä käytöshäiriöihin – niin ulkoisiin käyttäytymisen haasteisiin kuin sisäänpäin kääntymiseen ja vetäytymiseen – on tarkasteltu eri teorioiden valossa. Ilmiötä selitetään ja tarkastellaan joko opettajan ja oppilaan ihmissuhteen laadun kautta, lapsen kokemusten ja käytöksen kautta tai kaksisuuntaisesti (Mejia & Hogg, 2016). Tunnetuimmat ihmissuhdetta kuvaavat teoriat ovat kiintymysteoria (*attachment perspectives*) ja itseohjautuvuusteoria (*self-determination theory*). Tiivistetysti kiintymysteoria korostaa lämmintä vuorovaikutussuhdetta, jossa opettaja kohtaa oppilaan yksilöllisesti. Opettajan kannustavalla asenteella ja tarjoamalla emotionaalista tukea on vaikutus turvallisen kiintymyssuhteen syntymiseen, mikä vuorostaan kasvattaa oppilaiden positiivista asennetta oppimiseen (Collie ym., 2016). Itseohjautuvuusteorian mukaan opettajan tulee luoda luottamuksellinen ja kannustava vuorovaikutussuhde, joka korostaa opettajan välittävää asennetta oppilaan opiskelua ja henkistä kasvua kohtaan, mikä vahvistaa oppilaan ja opettajan suhdetta ja lisää oppijan sisäistä motivaatiota (Lee, 2012; Reeve, 2012).

Yksi yleinen opettaja-oppilassuhdetta selittävä teoria on myös vuorovaikutuksen kaksisuuntaisuuden teoria (*transactional theory*) (Sameroff & MacKenzie, 2003; De Laet ym., 2014). Teoria kuvaa, miten lasten käyttäytymismallit vaikuttavat siihen, miten opettaja heitä kohtaan käyttäytyy. Esimerkiksi lapsi, joka on tottunut saamaan huomiota huonolla käyttäytymisellä, saa negatii-

vista palautetta opettajalta, ja lapsen käyttäytyminen muuttuu entistä huonommaksi. Sen seurauksena opettajalla menee aikaa ja energiaa oppimisrauhasta huolehtimiseen ja järjestyksen ylläpitämiseen. Järjestyksen ylläpitämisen on raportoitu olevan yksi suurimmista uhkista opettajan jaksamiselle (Aloe ym., 2013), ja uupuneilla opettajilla on todennäköisesti vähemmän voimavaroja tukea nuoria (Kokkinos, 2007). Uupumusta seuranneen heikentyneen opettaja-oppilassuhteen on havaittu vaikuttavan oppilaiden oppimistuloksiin ja motivaatioon (Madigan & Kim, 2020) sekä lisäävän oppilaiden käytöshäiriöitä (Aloe ym., 2013). Tämä vuorostaan voi entisestään pahentaa opettajan uupumusta, ja vaikuttaa negatiivisesti opettaja-oppilassuhteeseen syklimäisesti.

Oppilas-opettajasuhdetta rakentavia tekijöitä. Suurimmassa osassa tutkimuksista pojilla on huomattu olevan enemmän vaikeuksia luoda myönteinen suhde opettajaan. Pakarinen ym. (2017) huomasivat, että sisäänpäin suuntautuneesti oireilevilla pojilla oli parempi suhde opettajiinsa kuin ulkoisesti käytöshäiriöisillä pojilla. Pojat ovatkin suuremmassa riskissä irrottautua koulusta silloin, kun heillä oli paljon ulkoisia käytöshaasteita (Rumberger & Rotermond, 2012, s. 509). Tutkimuksessaan Borg (2015) muodosti neljä erilaista käyttäytymisen kategoriaa, ja yksi näistä oli oppitunteja häiritsevä tyyppi. Tähän kategoriaan itsearviointien vastausten perusteella sijoitetuista oppilaista 60 % oli poikia ja 40 % tyttöjä, eli pojat kokivat käyttäytyvänsä haastavasti useammin kuin tytöt. Lisäksi Valdebenito kollegoineen (2022) huomasi, että 13-vuotiaiden poikien käytösoireilu ennusti käytösoireilua 15-vuotiaanakin, mikä voi viitata siihen, että ulkoisiin käytöshaasteisiin voi olla vaikea puuttua. Nurmen (2012) teettämässä 19 tutkimuksen meta-analyysissä opettajat itse raportoivat oppilassuhteen olevan heikompi, jos lapsella oli käytöshaasteita, sitoutuneisuuden ja motivaation puutetta tai he menestyivät heikommin koulussa.

Sukupuolten eroista on kuitenkin ristiriitaisia tuloksia. Monissa tutkimuksissa on todettu tyttöjen luovan parempia suhteita opettajiinsa (McGrath & Van Bergen, 2015). Tyttöjen oletettiin Jonesin ja Myhillin (2014) tutkimuksessa suoriutuvan poikia menestyksekkäämmin koulutyöstä, kun taas korkeasti suoriutuvia poikia pidettiin opettajien mielestä normista poikkeavina. Eriäviä tulok-

sia kuitenkin on. Pulkkinen ym. (2017, s. 129) tarkastelivat Nuorisoasian neuvottelukunnan ja Nuorisotutkimusseuran teettämän Nuorisobarometrin (2017) tuloksia suhteessa aiempiin tutkimustuloksiin. Heidän mukaansa pojat raportoivat myönteisimmästä oppilas-opettajasuhteista kuin tytöt, vaikka esimerkiksi PISA-tutkimuksessa ja WHO-Koululaistutkimuksessa tytöt olivat kokeneet saavansa enemmän tukea ja rohkaisua opettajiltaan.

Myös oppilaan tausta voi vaikuttaa oppilaan muodostamaan opettajasuhteeseen. Oppilaat, jotka menestyivät opinnoissaan, saivat yleensä kouluvuoden aikana enemmän tukea opettajiltaan ja saivat hyviä arvosanoja myös kouluvuoden lopussa (Košir & Tement, 2013). Samassa tutkimuksessa huomattiin, että opinnoissaan menestyvät oppilaat kuvailivat laadukkaampaa opettajilta saatua tukea. Myös oppilaan perheen sosioekonomisen statuksen on tutkittu mahdollisesti vaikuttavan siihen, miten onnistuneesti oppilaan ja opettajan välille muodostuu positiivinen suhde. Aihe on tutkimuksen kannalta tuore, ja näyttöä on vielä Euroopasta vähäisesti. Bakchich ym. (2023) kuitenkin huomasivat, että korkeammasta sosioekonomisesta taustasta tulevat lapset kuvailivat opettajasuhteitaan paremmiksi ja kokivat suurempaa kuuluvuuden tunnetta koulussa. Voidaan todeta, että opettajan ja oppilaan välinen suhde rakentuu monista eri tekijöistä.

Erityisesti yläkouluun siirtyminen on yksi elämän nivelvaiheista, joissa yhden opettajan sijasta lapsia opettaa monta opettajaa. Oppilaiden pitää nopeassa ajassa luoda uudet suhteet moneen uuteen opettajaan. Äärelän väitöskirjaa (2012) varten haastateltiin 29 nuorta miesvankia, jotka muistelivat siirtymistä yläkouluun. Kun yhden opettajan sijasta eri aineiden opetuksesta vastasi eri opettajat, nuorten oireilu lisääntyi. He kuvailivat tunteneensa, ettei heistä tai heidän poissaoloistansa välitetty (Äärelä, 2012, s. 187–194). Osa haastateltavista kertoi tuolloin alkaneen irrottautua koulusta. Rosen ym. (2022) tutkimuksessa huomattiin, että jos opettajan onnistui parantaa oppilaidensa itsekuria kouluun liittyen ja lisätä oppilaan läsnäolon määrää, oppilas joutui epätodennäköisemmin tekemisiin rikosoikeuden kanssa. Tutkimukset (mm. Holen ym., 2017; Krane ym., 2016) korostavat tarvetta kiinnittää huomiota opettajasuhteisiin nuoren elämän

kriittisessä siirtymävaiheessa, jotta oppilaiden poissaoloja ja koulusta irtautumista voidaan ehkäistä ja opintoihin sitoutumista voidaan tukea.

1.3 Koulusitoutuminen ja syrjäytymisen ennaltaehkäisy

Viimeisten vuosikymmenten aikana sitoutuneisuus on noussut tärkeäksi tutkimusaiheeksi, kun on identifioitu ja tarkasteltu riskitekijöitä koulusta irtautumiselle (Wang & Fredricks, 2013), runsaille poissaoloille (Gubbels ym., 2019) ja heikolle koulumenestykselle (mm. Reschly & Christensen, 2012). Koulusitoutuneisuutta pidetäänkin yhtenä tärkeimmistä avaintekijöistä, kun tarkastellaan koulumenestystä ja oppilaan saavutuksia (Fredricks ym., 2004). Opintoihin sitoutumisen on täten nähty suojaavan monilta syrjäytymisen ja koulusta irtautumisen riskitekijöiltä, kun taas kouluun sitoutumattomat ovat todennäköisempiä koulupudokkaita. Suomalaiset tutkijat Vanttaja ym. (2019, s. 492) määrittelevät koulusitoutumisen pelkistetysti ”opiskelua kohtaan osoitetusta kiinnostuksesta ja arvostuksesta sekä osallisuuden kokemuksista” Fredricksiä ym. (2004) mukaillen. Sitoutuneisuus on tutkimuksen kannalta houkutteleva, monitasoinen aihe.

Vaikka sitoutuneisuutta on määritelty ja tarkasteltu hyvin eri tavoin, ovat tutkijat pääosin yhtä mieltä sitoutumisen konseptin moniulotteisuudesta (Fredricks ym., 2016; Reeve, 2012). Tutkimuskirjallisuudessa yleinen käytetty malli on kolmiulotteinen (Fredricks ym., 2004; Fredricks ym., 2016), vaikkakin myös neliulotteinen malli on saanut osakseen kannattajakuntaa (Reeve, 2011; Marni & Passini, 2017). Kolme yleisimmin esiintyvää ulottuvuutta ovat behavioristinen, emotionaalinen ja kognitiivinen. Mallin mukaan behavioraalisesti sitoutuneet oppilaat ovat muodostaneet itselleen koululaisen identiteetin, johon sisällytetään muun muassa osallisuus, koulun normien ja sääntöjen sisäistäminen ja positiiviset käyttäytymismallit. Emotionaalista sitoutuneisuutta tarkastellessa keskitytään oppilaan aktiivisuuteen, asenteisiin ja kiinnostukseen koulunkäyntiä kohtaan. Yazzie-Mintz ja McCormick (2012) listaavat emotionaalisen sitoutuneisuuden alle myös oppilaan kuulumisuuden tunteen kouluympäristössä. Kognitii-

vista sitoutumista osoittavat oppilaan akateeminen menestys ja positiiviset koulunkäyntiin liittyvät asenteet ja tavoitteet. Tarkka rajanveto eri ulottuvuuksien välillä on haastavaa ja eri koulukunnat määrittelevät eri asioita kuuluvan eri ulottuvuuksien alle (Reschly ja Christensen, 2012). Lisäksi Reeve (2011) on esittänyt, että malliin lisättäisiin neljäs ulottuvuus, *agentic engagement*, eli vapaasti suomennettuna toimijuus. Toimijuuden ulottuvuus tarkastelee oppilaan omaa roolia oppijana. Itseohjautuvuusteoriaa mukailleen itseohjautuvat ja motivoituneet oppijat ovat sitoutuneempia opintoihinsa. Eri tutkijat siis määrittelevät sitoutuneisuuden eri tavoin, eikä aiheesta ole yhteisesti sovittua tarkkaa teoreettista viitekehystä. Tämä voi johtaa tutkimuksissa erilaisiin johtopäätöksiin, kun tutkittavaa aihealuetta lähestytään eri suunnista (Eccles & Wang, 2012). Toisena haasteena pidetään tutkittavan aiheen laajuutta, ja riskinä on kaikkien koulunkäyntiin liittyvien kokemusten niputtaminen sitoutuneisuuden konseptin alle (Eccles & Wang, 2012, Fredricks ym., 2004).

Tutkimuskirjallisuus on tunnistanut useita koulusitoutuneisuuteen vaikuttavia tekijöitä. Reschlyn ja Christensenin (2012, s. 10) mallissa tarkastellaan oppilaan oppimisympäristön (kontekstin), sitoutuneisuuden ja koulumenestyksen yhteyksiä. Kontekstiin lasketaan kuuluvaksi perhe, ikätoverit, koulu ja yhteisö. Mitä kokonaisvaltaisempi tuki oppilaalla on, sitä sitoutuneempi hän yleisesti on. Sitoutumista tukeva perhe kannustaa, on kiinnostunut koulutyöstä ja tarjoaa oppimista tukevia resursseja. Myös perheen sosioekonominen tausta sekä perheeltä opitut asenteet, arvot ja käytösmallit voivat vaikuttaa oppilaan akateemiseen menestykseen ja hyvinvointiin koulussa (Reay, 2010; Pekkarinen & Myllyniemi, 2017). Lisäksi hyvinvoivat oppilaat olivat todennäköisemmin sitoutuneita opintoihinsa (Evans-Whipp ym., 2017). Ikätovereiden läsnäolo ja/tai poissaolo, akateemiset tavoitteet ja arvot voivat vaikuttaa sitoutuneisuuteen, samoin kuin koulun ja opettajien tarjoama tuki, koulun ilmapiiri ja oppimisympäristö (Reschly & Christensen, 2012, s. 10). Bobbio ym. (2020) myös korostivat, että samassa kaveripiirissä olevat ystävät, jotka toimivat sääntöjen vastaisesti esimerkiksi polttamalla tupakkaa, käyttämällä huumeita tai riitelemällä opettajien kanssa, olivat riskitekijä rikollisuudelle. Reschlyn ja Christensenin (2012) mu-

kaan merkkejä vahvasta koulusitoutuneisuudesta ovat oppilaan oma kuuluvuuden tunne ja hänen arvostuksensa oppimista kohtaan, jotka ilmenevät vähäisinä poissaoloina, aktiivisena osallistumisena, tunnollisuutena ja hyvinä arvosanoina.

Tutkimuksissa on myös huomattu yhteys opettajan ja koulusitoutuneisuuden välillä: oppilaat, jotka saivat tukea ja palautetta työstään, ja joiden opettaja tuki heidän itseohjautuvuuttaan sekä tarjosi mielekkäitä ja haastavia tehtäviä, olivat yleisesti sitoutuneempia koulunkäyntiin (Fredricks, 2011). Suuriotoksisessa (n=1769) norjalaistutkimuksessa löydettiin, että oppilaat, jotka kokivat luokkahuoneessa tapahtuvan vuorovaikutuksen olevan korkealaatuista, olivat sitoutuneempia emotionaalisella ja behavioristisella tasolla (Havik & Westergård, 2018). Näitä löydöksiä tukee myös Quinin (2016) 46 tutkimuksen meta-analyysi, jossa ehdotetaan varoivaisesti, että hyvä suhde opettajaan todennäköisesti tukee sitoutuneisuutta. Samassa tutkimuksessa kuitenkin huomautetaan, että vaikka opettaja-oppilassuhteella oli todennäköisesti merkityksellinen vaikutus oppilaan sitoutuneisuuteen, tärkeimpinä tekijöinä nähtiin perhe ja ystävät ja muut opettajiin ja kouluun liittyvät muuttujat. Myös Gubbelsin ym. (2019) 75 tutkimuksen meta-analyysissä heikko opettaja-oppilassuhde tunnistettiin yhdeksi yleiseksi selittäväksi syyksi poissaoloille ja koulusta irtautumiselle. Samassa meta-analyysissä merkityksellisimmiksi nousivat opettajasuhteen lisäksi esimerkiksi negatiivinen asenne koulunkäyntiä kohtaan, päihteiden käyttö, sosioemotionaaliset- ja käytöshäiriöt sekä vanhemmilta saadun tuen vähyys. Osa näistä on myös tekijöitä, jotka voivat lisätä riskiä syrjäytymiselle.

Koulusitoutuneisuuden ja rikollisuuden välillä onkin löydetty yhteys. Wangin ja Fredricksin (2013) laajassa tutkimuksessa 12–17 vuotiaat amerikkalaiset koulunkäyntiin emotionaalisesti ja behavioristisesti sitoutumattomat oppilaat olivat todennäköisempiä rikoksen tekijöitä tai huumaavien aineiden käyttäjiä kuin saman ikäiset koulunkäyntiin sitoutuneet ikätoverit. Vastaavia tuloksia löytyi toisesta laajasta amerikkalaistutkimuksesta, jonka mukaan koulunkäyntiin sitoutumattomuus ennusti koulusta irtautumista, suurempaa riskiä päihteiden käytölle ja rikoksen tekemiselle (Henry ym., 2011). Suomessakin on käyty jo kauan keskustelua lasten ja nuorten heikosta kouluviihtyvyydestä, joka on alle muiden OECD-maiden yleistä keskiarvoa (Yoon & Järvinen, 2016).

Vuonna 2018 kouluterveyskyselyssä selvisi, että jopa 35 % oppilaista sanoi pitävänsä koulusta melko vähän, ja 5 % ei pitänyt koulunkäynnistä lainkaan (THL, 2018). Tilastot kertovat, että Suomessakin on huolestuttavan suuri osa nuoria, jotka ovat riskissä irrottautua koulusta, syrjäytyä, ja ajautua rikolliselle tielle.

1.4 Vankiopiskelijoiden opintoihin sitoutumisen ja sosiaalisen identiteetin muutoksen merkitys

Osa ihmisistä putoaa yhteiskunnan turvaverkon läpi ja päätyy vankilaan. Suomen vankiloissa on kuitenkin mahdollista opiskella vankilasta riippuen aina peruskoulusta avoimen yliopiston kursseihin asti (ks. Rikosseuraamuslaitos, 2024). Mertanen ja Brunila (2017) toteavat, että yksi vankilaopiskelun tavoitteista on avittaa rikosentekijät ”takaisin yhteiskuntaan”. Jotta se on mahdollista, Alósin ym. (2015) mukaan pitää vangeille tarjota keinoja kasvattaa heidän tietotaitoaan ja mahdollistaa kiinnittymisen työmarkkinoille. He kuitenkin toteavat, että ex-rikolliset ovat työmarkkinoillakin haavoittuvaisessa asemassa, sillä työelämässä tarvitsee myös työelämätaitoja, kuten itsekuria. Sen takia Mertanen ja Brunila (2017) suosittelevat, että vankiloissa tarjottaisiin mahdollisuus harjoitella esimerkiksi tunnetaitoja ja itsesäätelyä, jotta kiinnittyminen työmarkkinoille olisi todennäköisempää.

Lähes kaikki aiheesta löytyvät tutkimukset esittävät, että koulutus suojaa rikoksen uusimiselta (mm. Ellison ym., 2017; Coates, 2016; Austin, 2017) silloin kun ihmiset saadaan kiinnittymään työelämään ja sen myötä osaksi yhteiskuntaa. Jotta vankilassa saadusta koulutuksesta ja interventioista kuitenkin olisi hyötyä, on tärkeää saada vankiopiskelijat myös sitoutumaan opintoihinsa, jotta he voivat todennäköisemmin suorittaa tutkinnon ja sitä kautta liittyä takaisin yhteiskunnan jäseniksi. Szifiriksen ym. (2018) mukaan vankiopiskelijoiden kohdalla tärkeintä on huolehtia, että 1) vankiopiskelijat saadaan sitoutumaan itsensä muuttamiseen, 2) opiskelijat ymmärtävät koulutuksen ja tutkinnon merkityksen yhteiskunnassa ja 3) opiskelijat oppivat turvallisessa tilassa maailmasta,

yhteisöstä ja omasta osastaan siinä. Koulutuksessa ei siis ole kyse vain tiedon oppimisesta ja työelämätaitojen harjoittelemisesta, vaan kokonaisvaltaisesta muutoksesta.

Voidakseen liittyä takaisin yhteiskuntaan, vankiopiskelijoiden täytyykin muuttaa sosiaalista identiteettiään, jolla tarkoitetaan kokemusta omasta roolista ja asemasta yhteiskunnassa (Scheepers & Ellemers, 2019). Sosiaalinen identiteetti rakentuu lapsesta asti sosiaalisissa tilanteissa, ja erityisesti nuoriin vaikuttavat heidän perheensä, ikätoverinsa ja opettajansa (Fuligni, 2007, s. 8). Verhoevenin ym. tutkimuksessa (2018) huomattiin, etteivät opettajat aina itse tiedosta roolinsa suuruutta nuorten sosiaalisen identiteetin muodostuksessa. Sosiaalinen identiteetti on muovattavissa ajan kanssa, erityisesti koulutuksen kautta, jos identiteetti alkaa muuttua ”rikollisesta” ”opiskelijaksi” (Lerman & Sadin, 2022). Tutkimusten mukaan muutos sosiaalisessa identiteetissä johti rikollisten haluun jättää rikollinen elämä taakseen (Rocque ym., 2014). Siitä, onko yläkoulu-aikaisilla kokemuksilla kauaskantoisia seurauksia aikuisopiskelijan opintoihin sitoutumiseen ja sen kautta sosiaalisen identiteetin positiiviseen muutokseen, ei löydy aiempaa tutkimustietoa. Tämä tutkimus tarkastelee myös tätä vähemmän tutkittua ulottuvuutta liittyen vankien minäkuvaan opiskelijana ja josko yläkoulu-aikaiset opettajasuhteet heijastuvat nykyisiin opintoihin sitoutumiseen.

1.5 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtävänä on kuvailla ja ymmärtää vankiopiskelijoiden yläkoulu-aikaisia muistoja ja kokemuksia. Tutkimuksessa tarkastellaan myös kokemusten heijastumista koulu-aikaiseen sitoutumiseen, ja miten kokemusten koetaan heijastuvan opiskeluun aikuisiällä.

Tutkimuskysymykset ovat

1. Miten vankiopiskelijat kuvailevat suhdetta yläkoulun opettajiinsa?
2. Miten vankiopiskelijat ovat kokeneet opettajasuhteen heijastuneen heidän koulusitoutumiseensa yläkoulussa?

3. Miten yläkoulun opettajasuhteiden koetaan heijastuvan nykyisiin opintoihin sitoutumiseen?

Ensimmäinen tutkimuskysymys keskittyy opiskelijoiden kokemukseen opettajistaan. Tutkimuksessa tarkastellaan, onko aineistosta tunnistettavissa ”hyvät opettajat”, ja millaisina heitä pidetään? Onko aineistosta tunnistettavissa opettajia, joihin liittyy negatiivisia muistoja? Miten ja millaisin sanoin heitä kuvataan?

Toinen tutkimuskysymys tarkastelee yläkouluaikeisen opettajasuhteiden heijastumista sitoutumiseen. Tarkoitus on keskittyä tarkastelemaan muistoja yläkoulun ajalta: millaista palautetta vankiopiskelijat saivat yläkoulussa, ja miten saatu palaute vaikutti heidän sitoutuneisuuteensa koulunkäyntiin?

Kolmas tutkimuskysymys tarkastelee, miten tutkittavat kokevat opettajasuhteensa heijastuvan opiskeluun aikuisiällä vankilassa. Miten ajatukset itsestä oppijana ovat kenties muuttuneet, ovatko muistoissa edelleen mielessä ”hyvien opettajien” kannustus, vai kokevatko he mahdollisten negatiiviset kommenttien edelleen vaikuttavan minäkuvaan opiskelijana?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimuskonteksti

Tämä tutkimus oli laadullinen, aineistolähtöinen haastattelututkimus, joka lähesyi tutkittavaa aihetta fenomenologisesti. Tutkimuksessa oli myös muistelututkimuksen piirteitä. Laadullisen tutkimuksen tarkoitus on kuvailla ja selittää ilmiöitä, ja etsiä merkityksiä tutkittavasta aiheesta (Leavy, 2014, s. 2). Laadullisten tutkimusten tulokset tarkastelevat pienen ihmisjoukon kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä, eli tulokset eivät välttämättä ole sellaisenaan yleistettävissä kaikkia ihmisiä koskettaviksi totuuksiksi, sillä tutkittavia ilmiöitä tarkastellaan yksittäisten ihmisten kokemusten ja heidän asioille antamien merkitysten kautta (Hammarberg ym., 2016). Eccles ja Wang (2012) kuitenkin korostavat, että ihmislähtöinen, yksityiskohtainen tieto voi ohjata tulevaisuuden tutkimusta, auttaa kehittämään toimintaperiaatteita ja tarjota tietoa ammatinharjoittajille.

Tutkimuskysymykset muodostettiin fenomenologisesta lähtökohdasta, eli halusta tutustua ihmisille merkillisiin kokemuksiin ilman ennako-oletuksia tai teoreettista viitekehystä. Fenomenologinen tutkimus tarkastelee kokemuksia ja havaintoja, ja pyrkii kasvattamaan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Yüksel ja Yıldırımsin (2015) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään avoimuuteen, ja tutkija antaa äänen kokemusasiantuntijoille. Heidän mukaansa objektiivisen tutkijan rooli on kasata kokemuksista, ajatuksista ja kertomuksista kokonaisuus, joka antaa uutta tietoa tutkittavasta aiheesta.

Yksi fenomenologisen tutkimuksen tunnuspiirteistä on tutkijan itsensä reflektoinnin tärkeys ja omien kokemusten ja ennakkoluulojen sivuuttaminen on tärkeää huomioida tutkimuksen eri vaiheissa (Merriam, 1995, s. 55). Ennen tutkimusta tutkija kirjoitti reflektiivasti omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan. Näihin pohdintoihin palattiin tutkimuksen eri vaiheessa ja erityisesti tutkimusten tuloksia tarkastellessa, jotta tutkimustulokset pysyivät mahdollisimman objektiivisinä (Hammarberg ym., 2016). Toinen fenomenologisen tutkimuksen tunnuspiirteistä on kerätä tutkittaviksi mahdollisimman homogeeninen joukko

ihmisiä, joilla on omia, tutkimuksen kannalta merkityksellisiä kokemuksia samasta aiheesta (Yüksel & Yıldırims, 2015, s. 7). Siksi haastateltaviksi pyydettiin ihmisiä, jotka ovat samaa sukupuolta ja ikäluokkaa, joilla on peruskoulu käyty ja he opiskelevat vankilassa ollessaan. Tavoitteena tutkimuksessa on tarjota perusteellinen katsaus kohderyhmän kokemuksiin (Johnson, 1997, s. 8). Joskus fenomenologisessa tutkimuksessa suositellaan useampaa haastattelukertaa (Seidman, 1998, viitattu teoksessa Yüksel & Yıldırims, 2015, s. 10), mutta koska tutkimus toteutettiin vankilassa, oli yhdenkin haastattelukerran onnistuminen monen ihmisen yhteistyön summa.

Tutkimuksessa on myös muistelututkimuksen piirteitä, sillä kyseessä on myös koulumuistotutkimus. Useammissa kouluaikaisia muistoja tarkastelevissa tutkimuksissa on noussut niin Suomessa kuin kansainvälisesti esille erityisesti muistot opettajista ja opettajasuhteesta (Jokila, 2021, s. 385). Muistelututkimusta tehdessä on huomioitava ajan vaikutus muistoihin, ja miten vuodet ovat muuttaneet ja "vääristelleet" muistoja. Sivenius ja Sajama (2018) toteavat, että siksi tärkeintä on perehtyä muistojen merkitykseen henkilölle, ja varmistaa ymmärtäneensä oikein. Tärkeintä on muodostaa kokonaiskuva ja muistaa, että sama ilmiö saattaa näyttäytyä eri ihmisille eri tavoin (Sivenius & Sajama, 2018).

2.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui 11 miestä, jotka olivat iältään 18–25-vuotiaita. Tutkimukseen osallistumiseksi vaadittiin perusopetuksen päättötodistus, ja että osallistuja opiskeli vankilassa. Haastateltavat olivat opiskelleet yläkoulussa noin 2–9 vuotta sitten, joten erityisesti vanhimpien haastateltavien kohdalla kyse alkoi olla kaukaisten asioiden muistelusta. Miehistä kuusi oli osallistunut perusopetuksen tavallisella luokalla yleisopetuksessa, kolme pienryhmässä ja kaksi laitoksissa koulukodeissa. Nyt he opiskelivat ammattiopintoja, niihin valmistavia opintoja tai lukio-opintoja. Haastateltavissa oli niin kantasuomalaisia kuin ulkomaalaistaustaisia. Vankilaan, jossa miehet suorittivat tuomiotaan, sijoitetaan lähinnä pitkäaikaisvankeja, joiden yleisimmät rikosnimikkeet liittyvät väkivaltaan ja huumorikollisuuteen.

Tutkimuskohteeksi valittiin miehet, sillä niin kotimainen (mm. Uusitalo ym., 2023) kuin kansainvälinen tutkimuskirjallisuus (Bingham & Okagaki 2012, s. 71) on löytänyt syrjäytymisen riskitekijöiden ja henkisen koulusta putoamisen koskettavan erityisesti poikia, vaikka syyt ovatkin aina yksilöllisiä. Suomessa(kin) vankiloissa on suurempi osa miehiä (vuonna 2020 naisia n. 8% vankeista) (Rikosseuraamuslaitos, 2020).

Vankilan opinto-ohjaajat auttoivat haastateltavien rekrytoimisessa. Vapaaehtoisten haastateltavien kerääminen tehtiin maaliskuussa, syyskuussa ja lokakuussa 2023. Opinto-ohjaajat jakoivat tutkimuksen esitteen, tutkimuskysymykset (Liite 1) ja tutkimussuostumuksen (Liite 2) halukkaille, ja vapaaehtoiset saivat ilmoittautua mukaan tutkimukseen.

2.3 Tutkimusaineiston keruu

Haastattelun aineisto koostuu 11 haastattelusta, jotka toteutettiin vuoden 2023 aikana. Haastatteluja toteutettiin kolmena eri haastattelupäivänä. Haastattelut tehtiin suljetussa vankilassa, jossa tuomiotaan suorittavat miehet kertovat kokemuksistaan eri puolille Suomea sijoittuvista yläkouluista. Haastattelut toteutettiin erillisessä tapaamiseen tarkoitetussa huoneessa kaksin haastateltavan kanssa. Haastattelut nauhoitettiin Jyväskylän yliopistolta lainatulla ääninauhurilla, josta oli tiedotettu vankilaa etukäteen ja jonka tuomiseen vankilan alueelle oli saatu lupa. Yhden haastattelun kesto oli noin 30 minuuttia.

Tutkimusaineiston keruu toteutettiin puolistrukturoiduilla yksilöhaastatteluilla. Laadullisessa tutkimuksessa puolistrukturoidut haastattelut ovat yksi tyypillisimmistä tavoista kerätä tutkittavaa aineistoa (Leavy, 2014, 3). Haastattelun avulla on mahdollista kerätä tutkittavilta tietoa heidän kokemuksistaan, ja erityisesti puolistrukturoitu haastattelu jättää haastateltavalle mahdollisuuden kertoa heidän mielestään merkityksellisistä kokemuksista (Brinkmann, 2014, 286). Brinkmann (2014, 287) kuvaa haastatteluiden olevan keino kerätä yksittäisiltä ihmisiltä kuvauksia heidän kokemuksistaan, joita tutkija analysoi ymmärtääkseen tutkittavana olevaa ilmiötä. Tämän tutkimuksen luonteeseen kuuluu

äänen antaminen kokemusasiantuntijoille, minkä takia haastattelutilanteissa annettiin mahdollisuus viedä keskustelua tutkittavan toivomaan suuntaan.

Teemahaastattelurunko (Liite 2) koostui tutkimuskysymysten kannalta oleellisista teemoista ja niitä avaavista haastattelukysymyksistä. Haastattelukysymyksiä (23) oli paljon, sillä samoja asioita kyseltiin eri kysymyksin, ja seassa oli myös pohdintaan innostavia kysymyksiä ("Millainen on mielestäsi "hyvä opettaja"?), jotka innoittivat muistelemaan ja ajattelemaan, sekä vastaamaan monisanaisemmin. Tämä osoittautui hyväksi taktiikaksi, sillä useampi vastaajista vastaili ensin lyhyesti, käyttäen paljon sanoja "en muista", "ei kai" ja "ehkä", mutta haastattelun edetessä jokaisessa haastattelussa nousi esille muistoja ja kokemuksia.

Haastattelutilanteet olivat rentoja, vaikka pientä jännittyneisyyttä oli aluksi ilmassa. Osalle tarvitsi esittää vain osa kysymyksistä, kun osalta taas kysyttiin kaikki kysymykset. Osa vastaajista oli selvästi innostuneempia vastaamaan ja pohtimaan, kun osa taas vastaili lyhyemmin. Tätä saattoi selittää myös olla kielimuuri, sillä vaikka haastattelut toteutettiin suomeksi, lähes puolet puhuivat äidinkielenään jotain muuta kieltä. Haastatteluiden aikana kirjoitettiin lyhyitä muistiinpanoja ja merkintöjä haastattelutilanteesta. Lyhyet muistiinpanot ovat keino parantaa tutkimuksen validiteettia (Yüksel & Yıldırım, 2015). Muutamien lauseiden muistiinpanoihin kirjattiin merkintöjä haastattelutilanteesta, yleisestä ilmapiiristä ja tutkimustilanteesta heränneistä tuntemuksista. Analyysiä tehdessä ne auttoivat palauttamaan mieleen tietyn haastateltavan ja haastattelutilanteen.

Haastattelut litteroitiin suositusten mukaan (mm. Rowley, 2012) heti haastatteluja seuraavien päivien aikana, kun haastattelutilanteet olivat vielä tuoreessa muistissa. Litteroitua tekstiaineistoa kertyi yhteensä noin 80 sivua. Tutkimuksen kannalta oleellimmat vastaukset merkittiin heti litteroinnin jälkeen highlight-toiminnolla.

2.4 Aineiston analyysi

Tämän laadullisen tutkimuksen analyysiä ohjasi aineistolähtöinen lähestymistapa (*inductive approach*) (Terry ym., 2017), eli tutkimuksen teoria rakentui ja hioutui samanaikaisesti analyysin tekemisen kanssa (Eskola & Suoranta, 2008), eikä tutkimusta ohjannut teoreettinen viitekehys tai ennalta määritellyt ideologiat (Braun & Clarke, 2012). Ennen aineistolähtöisen analyysin tekemistä on hyvä olla jonkinlainen ennakkokäsitys tutkittavasta aiheesta, minkä takia tähänkin tutkimukseen kirjoitettiin alustava johdanto ennen haastatteluiden aloittamista. Tutkijan on kuitenkin huomioitava, että aiemmin opittu tieto aiheesta voi vaikuttaa tutkimustuloksiin. Phillips (2014, s. 535) muistuttaa, että yleensä tutkijat tuntevat oman alansa kirjallisuuden ja täten heillä on vahva tietopohja, mutta heidän täytyy suhtautua uuteen aineistoon avoimin silmin.

Haastatteluiden analyysimenetelmä on sisällönanalyysi. Aineistosta etsittiin tuloksia temaattisesti, eli haastatteluista etsittiin yhteneviä teemoja ja aihealueita (Eskola & Suoranta, 1998; Rowley, 2012). Temaattinen analyysitapa aineistolähtöisen tutkimuksen tekemiseen ja antaa äänen kokemusasiantuntijoille enemmän kuin vallitseville teorioille (Braun & Clarke, 2012). Tavoite oli etsiä jokaisesta haastattelusta samoja esille nousevia teemoja, ja muodostaa niitä ilmiötä selittäviä kokonaisuuksia (Terry ym., 2017). Braun ja Clarke (2012) muistuttavat, että oleellisinta on etsiä vastauksia tutkimuskysymyksiin eikä keskittyä yksittäisiin mielenkiintoiselta kuulostaviin kuvailuihin tai toistuviin teemoihin, jotka eivät kuitenkaan liity tutkittavaan ilmiöön.

Tutkimuksen analyysin tekeminen seurasi Braunin ja Clarken (2006) ohjeistusta ja suosituksia. Heti litteroinnin jälkeen haastatteluaineistoon tutustuttiin lukemalla se moneen kertaan läpi. Haastatteluihin myös tehtiin muistiinpanoja ja merkintöjä, jotka edistivät analyysiä, kun tutkimuskysymysten kannalta oleellisia kohtia oli jo merkitty näkyville.

Ensimmäistä tutkimuskysymystä lähdettiin analysoimaan keräämällä kysymyksiin vastaavia suoria lainauksia, joissa haastateltavat kuvasivat suhteitaan opettajiinsa. Haastatteluissa toistuivat samat vastaukset ja samanlai-

nen sanasto oppimisympäristöstä ja muista tekijöistä riippumatta. Taulukon ensimmäiseen sarakkeeseen kerättiin suoria aineisto-otteita, joita löytyi 28. Vastajat merkittiin koodeilla V1, V2... V11. Toiseen sarakkeeseen muodostettiin pelkistetty ilmaus, joka kuvasi lainauksen sisältöä. Pelkistettyjä ilmauksia syntyi 33. Ilmauksia tarkasteltiin, kunnes niistä saatiin muodostettua neljä teemaa (Hyvä, Heikko, Välinpitämätön ja Mieleenpainumaton), jotka kuvasivat oppilas-opettajasuhteen laatua juuri oppilaan näkökulmasta. Prosessia on kuvattu Taulukossa 1.

Taulukko 1

Esimerkki aineistosta, ilmausten pelkistämisestä ja teemoista.

Aineisto-ote	Pelkistetty ilmaus ja alleviivattuna koodi	Teema: Suhde opettajaan
Poltin kukkaa ja menin luokkaa paukuis, ni <u>opettajat yrittää auttaa</u> , että ei kannata käyttää huumeita. (V2) Se yritti auttaa meitä. (V4)	Opettaja <u>yritti auttaa</u>	1. Hyvä suhde
Et ei ne oikee välittäny musta. (V1) Ei mul oo mitää muistikuvaa <u>et ketää ois kiinnostanu tai et kukaa ois kysyny tulevaisuudesta</u> . (V7)	Opettaja <u>ei välittänyt</u>	2. Heikko suhde
Kai ne on ollu vähä välinpitämättömii. <u>Ei oikee kiinnostanu</u> . (V5) Se oli varmaa nähny niin monta sellasta epäonnistunutta tai tiiätkö menetettyy tapausta <u>et sitä ei jaksanu kiinnostaa</u> . (V3)	Opettaja oli <u>välinpitämätön</u>	3. Välinpitämätön suhde
Ei jääny ketää oikee mielee. (V8)	Opettaja <u>ei jäänyt mieleen</u>	4. Mieleenpainumaton suhde

Kun kaikki kerätyt pelkistetyt ilmaukset oli sijoitettu neljän teeman (Hyvä suhde, Heikko suhde, Välinpitämätön suhde, Mieleenpainumaton suhde) alle, tarkastelun jälkeen jokainen teema jaettiin kolmeen ulottuvuuteen: 1) Opettajaan liittyvät ulottuvuudet (opettajan persoona, luonne, tapa opettaa), 2) Ohjaukseen liittyvät ulottuvuudet (opettajan kannustaminen, potentiaalin näkeminen, palautteen antaminen) ja 3) Oppilaaseen liittyvät ulottuvuudet (oppilaan suhtautuminen opettajaan ja oppiaineeseen). Taulukkoon 2 on kerätty jokaisen muodostetun teeman ja ulottuvuuden alle pelkistetyt ilmaukset.

Taulukko 2

Oppilaan koettu suhde opettajaan

Teema 1: Hyvä suhde		
Opettajaan liittyvät	Ohjaukseen liittyvät	Oppilaaseen liittyvät
<i>Opettaja tsemppasi, välitti, tuli juttuun oppilaan kanssa, oli pirteä, positiivinen, energinen, rento ja osasi opettaa hyvin.</i>	<i>Opettaja näki potentiaalin, antoi positiivista palautetta, yritti auttaa ja oli kiinnostunut oppilaasta.</i>	<i>Oppilas oli kiinnostunut oppiaineesta ja halusi luoda henkilökohtaisen suhteen opettajan kanssa. Kuunteli opettajan ohjausta.</i>
Teema 2: Heikko suhde		
Opettajaan liittyvät	Ohjaukseen liittyvät	Oppilaaseen liittyvät
<i>Opettaja ei välittänyt, leimasi oppilasta eikä kunnioittanut.</i>	<i>Opettaja ei ymmärtänyt oppilasta, ei ollut kiinnostunut opinnoista ja antoi negatiivista palautetta ja/tai rangaistuksia.</i>	<i>Kemiat eivät kohdanneet oppilaan ja opettajan välillä ja tunteilla oli molemminpuolista ärsyttämistä. Oppilas ei kunnioittanut opettajaa eikä jaksanut kuunnella oppitunneilla.</i>
Teema 3: Välinpitämätön suhde		
Opettajaan liittyvät	Ohjaukseen liittyvät	Oppilaaseen liittyvät
<i>Opettaja oli välinpitämätön oppilasta kohtaan tai välitti tiettyyn pisteeseen asti. Opettaja oli asiallinen.</i>	<i>Opettaja ei osannut auttaa.</i>	<i>Opettaja yritti auttaa, mutta oppilas ei ollut valmis ottamaan apua vastaan. Oppilaalla oli häiriökäyttäytymistä. Opettajan mielipide ei kiinnostanut.</i>
Teema 4: Mitäänsanomaton suhde		
Opettajaan liittyvät	Ohjaukseen liittyvät	Oppilaaseen liittyvät
<i>Opettaja ei jäänyt mieleen.</i>	<i>Ohjaus oli vähäistä.</i>	<i>Opettajaan ei edes yritetty luoda suhdetta, opettaja oli yhdentekevä</i>

Teemojen muodostamisen jälkeen vastauksista tyypiteltiin kolme erilaista opetajatyyppiä. Samaan tyyppiin yhdistettiin samanlaisia elementtejä ja teemoja, ja eri tyypit nimettiin selkeästi toisistaan eroavaisesti (Eskola & Suoranta, 2008). Tyypit nimettiin karikatyyrisesti Hyvä opettaja, Huono opettaja ja Tavallinen

opettaja. Määritelmät nousivat haastatteluista, ja kyseiset adjektiivit nousivat esiin useammassa haastattelussa haastateltavien suista. Tyyppiä muodostettaessa tarkasteltiin erityisesti opettajan persoonaan ja ohjaukseen liittyviä аспектеja. Lisäksi tiettyyn tyyppiin sijoitettujen opettajien oppiaineet vastasivat usein toisiaan, esimerkiksi Hyvät opettajat opettivat usein historiaa, liikuntaa tai englantia. Yksittäisiä vastauksia ei huomioitu erikseen, vaan haastatteluista etsittiin yhteneviä piirteitä, ja mikäli useammassa haastattelussa erottui tietynlaisista opettajista selkeästi samoja piirteitä, ne yhdistettiin tiettyyn tyyppiin.

Toiseen tutkimuskysymykseen lähdettiin vastaamaan etsimällä haastatteluista ilmauksia, jotka kuvasivat opettajasuhteen heijastumista yläkouluun sitoutuneisuuteen. Ilmauksia löytyi yhteensä 34. Nämä ilmaukset jaoteltiin kolmeen eri teemaan, jotka olivat 1) Positiivinen koettu vaikutus ("Hyvän opettajan vaikutus"), 2) Negatiivinen koettu vaikutus ("Huonon opettajan vaikutus") ja 3) Ei koettua vaikutusta ("Tavallisen opettajan vaikutus"). Teemojen alle sijoitetut ilmaukset jaoteltiin teemojen sisällä vielä erikseen kolmeen ulottuvuuteen: 1) Oppilaan aktiivisuus, 2) Oppilaan käytös ja 3) Oppilaan motivaatio. Teemat on esitelty Taulukossa 3.

Taulukko 3

Opettajasuhteen koettu vaikutus oppilaan sitoutumiseen.

Teema 1: Positiivisen suhteen koettu vaikutus koulusitoutumiseen		
Oppilaan aktiivisuus	Oppilaan käytös	Oppilaan motivaatio
<ul style="list-style-type: none"> • Oppilas aktiivinen tietyn opettajan kanssa. • Oppilas sai tehtyä tehtävät, kun niitä sovellettiin vastaamaan hänen tarpeitaan 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppilas voinut käyttäytyä rennommin, kun opettaja "antanut elää" tunnilla. • Oppilaat käyttäytyneet paremmin 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppilas oli kiinnostunut aiheesta, kun tsemppaava opettaja kannusti. • Pakko olla paikalla (laitoskoulu) → Pakko oppia
Teema 2: Negatiivisen suhteen vaikutus koulusitoutumiseen		
Oppilaan aktiivisuus	Oppilaan käytös	Oppilaan motivaatio
<ul style="list-style-type: none"> • Vaadittiin sama oppimistahti, ja koska tehtäviä ei sovellettu, ne jäivät tekemättä. • Ei tehnyt tunneilla mitään. 	<ul style="list-style-type: none"> • Taistelua • Riitelyä, ärsyttämistä. • Asenne puolin ja toisin huono. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppilas sai negatiivista palautetta, mikä vähensi intoa opiskella. • Oppilaalla heikko motivaatio, sillä opettajia ei kiinnostanut tukea tai auttaa.
Teema 3: Suhteella ei koettua vaikutusta koulusitoutumiseen		
Oppilaan aktiivisuus	Oppilaan käytös	Oppilaan motivaatio
<ul style="list-style-type: none"> • Sai apua, itsestä oli kiinni. 	<ul style="list-style-type: none"> • Itse sähläsi tunneilla. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oma motivaatio huono. • Motivaatioon vaikutti oppiaine enemmän kuin opettaja • Päihheet tai kaverit kiinnostivat enemmän.

Kolmas tutkimuskysymys tarkasteli yläkouluikäisten kokemusten koettua vaikutusta nykyisiin opintoihin sitoutumiseen. Haastatteluaineistosta muodostui kaksi kategoriaa, johon kaikkien vastaajien vastaukset sijoitettiin. Ensimmäiseen kategoriaan sijoitettiin ne, jotka eivät kokeneet yläkouluikäisellä opettajasuhteella olleen merkitystä koulusitoutuneisuuteen. Tätä mieltä oli lähes kaikki vas-

taajat. Toiseen kategoriaan sijoitettiin ne kaksi vastaajaa, jotka ajattelivat opettajasuhteella mahdollisesti olleen jonkinlainen vaikutus, kun tarkastellaan koko elämää ja elämänkulkua.

2.5 Eettiset ratkaisut

Vangit ovat erityisen haavoittuvassa asemassa, minkä takia tutkimusetiikkaan kiinnitettiin erityistä huomiota tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkimus toteutettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) (2019) eettisten periaatteiden mukaisesti. Kaikkia tutkittavia kohdeltiin tasa-arvoisesti, ja heiltä saatu tietoa pidettiin arvokkaana. Saatua tietoa käsiteltiin hyvän tieteellisten käytäntöjen mukaisesti (TENK, 2012), eli rehellisesti, huolellisesti ja muuta tiedeyhteisöä sekä haastateltavia kunnioittaen.

Haastattelujen toteuttamiselle haettiin Rikosseuraamuslaitoksen (RISE) ohjeistuksen mukaan tutkimuslupa ennen haastattelujen aloittamista. Ensin pyydettiin vankilanjohtajan suostumus haastattelujen toteuttamiselle vankilassa, jonka jälkeen RISE:n keskushallinnolle lähetettiin vapaamuotoinen tutkimuslupahakemus, jonka liitteeksi laitettiin tutkimussuunnitelma. Tutkimuslupahakemus oli kahden sivun mittainen. Tutkimussuunnitelma oli kahdeksan sivua, ja liitteenä olivat tutkimuskysymykset, haastateltaville haettava tutkimus-suostumus (tietosuojaseloste) ja aineistohallintasuunnitelma. Hakemus lähetettiin paperisena RISE:n keskushallintoyksikköön. Myönteisen vastauksen jälkeen tutkijalle teetettiin turvallisuuselvitys, joka vaaditaan, jos tutkija toteuttaa haastattelut vangin kanssa kaksin. Kun luvat oli saatu, otettiin yhteyttä kyseessä olevan vankilan opinto-ohjaajaan, joka avusti haastateltavien rekrytoimisessa. Haastattelut toteutettiin vain yhdessä vankilassa, sillä neljästä muusta vankilasta ei vastattu yhteydenottoon.

Haastatteluihin kerättiin joukko vapaaehtoisia osallistujia. Ennen haastatteluita osallistujat saivat lukea haastattelukysymykset (Liite 1) ja perehtyä tutkimussuostumukseen (Liite 2). Tutkimussuostumuksessa käytettiin helposti ymmärrettävää kieltä, jotta tutkittavat ymmärsivät, mihin he osallistuivat ja

miksi (BERA, 2018, s. 9). Tutkimussuostumuksessa tuli selväksi, että osallistuminen on vapaaehtoista, ja haastateltavalla oli oikeus kertoa vain sen minkä halusi, jättää vastaamatta tai vetäytyä tutkimuksesta ilman jälkiseuraamuksia. Tietyt taustakysymykset jätettiin tarkoituksella kysymättä, eli esimerkiksi haastateltavien rikoksista tai tuomioista ei kysytty, vaikkakin osa haastateltavista itse nosti esille tuomion keston. Osallistujien anonymiteetti turvattiin tutkimuksessa (BERA, 2018, s. 21). Jokainen haastateltava sai valita itselleen numeron, jotta tutkittavat pystyttiin tunnistamaan ja tarvittaessa poistamaan tutkimuksesta missä tahansa vaiheessa. Myöskään vankilan tunnistetietoja, erisnimiä tai tutkittavien taustaan tai kokemuksiin liittyviä yksityiskohtaisia seikkoja ei mainittu tutkimuksessa.

Eettistä ennakoarviointia ei tarvittu, sillä tutkimukseen ei sisällynyt Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019, s. 12) listaamia asetelmia, joista voisi koitua tutkittaville mahdollista haittaa. Siitä huolimatta haastattelut saattoivat nostattaa haastateltavissa esiin tunteita tai ikäviä muistoja, ja eräs haastateltava sanoi, että ”eihän [niitä aikoja] ole kiva muistella”. Haastatteluissa pidättydyttiin vain koulunkäyntiin liittyvissä kysymyksissä. Traumaattisten asioiden muistelu voi aiheuttaa suuren henkisen haitan riskin (TENK, 2019, s. 17), joten esitetyt haastattelukysymykset liittyivät tiukasti vain kouluun ja opintoihin. Vastajat saivat halutessaan itse nostaa esille perheeseen, ystäviin tai päihteisiin liittyviä aspekteja. Näistä osa-alueista ei kuitenkaan kysytty syventäviä kysymyksiä.

Yksi tutkimuksen eettisistä kulmakivistä on huolellinen tietojen säilyttäminen (Traianou, 2014, s. 66). Tutkimuksessa kerättyyn tietoon kuuluivat allekirjoitetut tutkimussuunnitelmat ja haastatteluiden äänitteet. Kerättyjä tietoja säilytettiin Jyväskylän yliopiston suositusten mukaisesti salasanoin suojatulla U-aseamalla, johon ei ole ulkopuolisilla pääsyä. Kun haastatteluiden äänitteet oli siirretty tietokoneelle ja sieltä U-asemalle, ne litteroitiin tekstiksi, jonka jälkeen yliopistolta lainattu digitaalinen ääninauhuri tyhjennettiin ja palautettiin. Litteroinneissa ja tallenteiden nimissä ei käytetty osallistujien nimiä, vaan tunnistetietona oli osallistujan itsensä valitsema numero. Tutkimussuostumukset säilytettiin lukollisessa kaapissa, ja ne tuhottiin ja hävitettiin tutkimuksen valmistuttua. Myös litteroidut tekstit hävitettiin U-asemalta.

3 TULOKSET

3.1 Koettu oppilas-opettajasuhde

Oppilaan näkökulmasta tarkasteltuna analyysissä muodostui neljä erilaatuista opettajasuhdetta: Hyvä, Heikko, Välinpitämätön ja Mieleenpainumaton suhde.

Hyvä suhde. Hyviä opettajia kuvattiin ymmärtäväisiksi ja rennoiksi, ja he opettivat oppiainettaan hyvin. Opettajat, joiden kanssa suhdetta kuvailtiin hyväksi, olivat persoonaltaan pirteitä, energisiä, ja he tulivat hyvin juttuun oppilaiden kanssa: ”Se ni oli mun hissan ja yhteiskuntaopin opettaja, ni siit on tosi paljon lämpimii muistoja. Se oli aina tosi mukava ja energinen. Sen tunneil jakso keskittyä opiskeluun” (V11). Myös opettajien seura kuvattiin viihtyisäksi: ”He oli sellasii tsemppaavii ja ne ihmiset oli vaa sellasii et niittenkaa et viihtys niitten seurassa” (V9).

Vaikka Hyvät opettajat olivat rentoja, heidän kuvailtiin huolehtineen, että tunneilla luokassa säilyi opiskelurauha ja oppilaat keskittyivät oppimiseen: ”Se ei ollu sellanen ylitsevuotava, vaa ”mä tiedän et sä osaat, ni nyt teet sen etkä mukise siinä yhtää”. Sen tunneil tuli tehtyä”(V9). Tutkittavat toivat esille, kuinka opettajat näkivät nuorten potentiaalin, yrittivät auttaa ja antoivat positiivista ja kannustavaa palautetta. He huomioivat oppilaat ja olivat kiinnostuneita heistä ja heidän opinnoistaan: ”Se oli tiukka ja ymmärsi ja oli kiinnostunu miten menee” (V10). Yleensä oppilas muisteli olleensa kiinnostunut oppiaineesta. Haastateltavat kuvailivat käyttäytyneensä paremmin niillä oppitunneilla, joiden aiheen he kokivat kiinnostavaksi, ja jonka opettajasta he pitivät.

Lisäksi hyvinä pidetyt opettajat pyrkivät usein luomaan henkilökohtaisen suhteen oppilaidensa kanssa: he jakoivat myös omia mielenkiinnonkohteitaan nuorien kanssa ja pyrkivät luomaan luottamuksellisen ja lämpimän suhteen.

Ja sit se ei aina ollu vaa opettaja. Se kerto meille sen elämästä, seki on kokenu mies. Se harrasti painii, ja meki oltii poikii ja tykättii painist. Tykätää niist jalkapallost ja tällee ja se puhu meijänkaa niist. Et aina ei oltu vaa tekemäs tehtävii. Joskus puhuttii, katottii jotaa sarjoi, katottii jotai dokkarei. (V4)

Suhdetta hyvään opettajaan kuvattiin yhdessä haastattelussa jopa "kodinomaiseksi", eli opettajan rooli ei ollut vain opettaa, vaan myös ohjata, kyseillä kuulumisia, jutella ja kannustaa.

[Hyvät opettajat oli] lämminhenkisiä. Sellaisia että ois joku muu suhde kuin sellanen opettaja-oppilassuhde, enemmän sellanen niinku... vähä kodinomanen sellanen lämpönen suhde. Et osas ottaa mut yksilönä ja pysty juttelee tosi rennosti. (V6)

Yksi tärkeimmäksi aineistoista tunnistettavissa aspekteista oli myös opettajan ymmärtäväisyys. Tärkeänä pidettiin kaikkien huomioimista ja auttamista tasapuolisesti. Suhteen laatuun koettiin vaikuttavan myös opettajan tieto ja ymmärrys oppimis- ja keskittymisvaikeuksista. Leimaamisen ja negatiivisen palautteen sijasta opettajien koettiin osaavan ohjata oppilaitaan tiukasti, mutta ymmärtäväisesti.

Ymmärtäväinen, ottaa kaikki huomioon samalla tavalla, yrittää mennä sen oppilaan kenkiin myös vähän niinku. ajatella et millasta ois olla se. Ymmärtää se, jos on ADHD tai ADD et se ei oo kauheen helppoo. Jotku aineet on sellaisia et ne on mielenkiintoisia, ni silloin niit saa luettua ja ne jää mieleen paremmin. Mut yrittää niinku soveltaa ja auttaa ja kysyy paljon. (V1)

Yleensä lastensuojelulaitosten (koulukotien) opettajilla oli enemmän mahdollisuuksia soveltaa tehtäviä ja helpottaa koulunkäyntiä, mutta myös julkisissa kouluissa opettajat saattoivat auttaa oppilasta käyttäen yleisen tuen menetelmiä, kuten tekemällä yksittäisiä pedagogisia oppilaan oppimista tukevia ratkaisuja.

Mul on aina ollu tosi vaikee kaikki esiintymiset - -, ni sanoin sille biologian maikalle et mä sit lintsaan, et mä en tuu tekemää tätä esitelmää koko luokan edessä. Ni se sano et ei mitää hätää, tehää sille et valitset kaks kaverii sinne, tuut välitunnilla, teet sen esitelmän sille.

Heikko suhde. Heikon opettaja-oppilassuhteen tunnuspiirteiksi kuvastuivat oppilaan näkökulmasta leimaaminen, kunnioituksen puute ja jatkuva negatiivinen palaute. Opettajia kuvattiin persoonaltaan esimerkiksi kylmiksi, epäkunnioittaviksi ja etäisiksi, jopa ärsyttäviksi. Kun suhteen laatu oli heikko, saattoivat oppilaat ärsyttää opettajaa tarkoituksella: "-- ihan vitun ärsyttävä. Ni sit me senkaa oikeestaan taisteltiikin ihan vaa vittuillaksee" (V3). Leimatuksi joutuminen heikensi kiinnostuneisuutta opintoja kohtaan entisestään: "Mä muistan yks kemian opettaja sano koko luokan ees et "[Vastaajan nimi] susta ei koskaa tuu mitää" (V6).

Yleensä jos opettajasuhdetta pidettiin heikkona, oppilaat käyttäytyivät tunneilla huonosti. Kun oppilas sai negatiivista palautetta, yleensä hänen käyttöksensä huononi entisestään ja oppilaan sitoutuminen opintoihin heikkeni.

Ehkä se puol vuotta ku oli normiopetuksessa, niin silloin ku se alko tulee niinku sitä huonoo palautetta, ja ne alko olee aika kyllästyneitä niin silloin se johti siihen että oli vielä enemmän ettei kiinnostanu. (V1)

Kyl mä sillee aluks olin ollu ihan kohteliaasti, mut sil oli joku ongelma mua kohtaa ni sit mä kans aloin... et jos se on niin epäkunnioittava mua kohtaan ni sit mäki aloin vaa pelleillä siel. (V11)

Kun suhde opettajaan oli heikentynyt, ei suhteen korjaamiselle annettu enää edes mahdollisuutta. Opettajien kanssa alkoi tulla riitaa ja oppilaat kokivat joutuneensa "silmätikuiksi". Opettaja rankaisi huonosti käyttäytyviä oppilaita usein, mikä johti entistä huonompaan oppilaan käytökseen.

Sil oli vähä sellanen asenne että niiku suuttu tosi pienestä ja heitti aina luokasta pois. En tykänny hänestä. - - Ja varmaa se koko asenne oli erilainen mua kohtaan. Ku se ei tykänny musta ja mä en tykänny siitä. (V7)

Lähes jokaisessa haastattelussa nostettiin esille erityisesti opettajan ymmärtämättömyys. Monet vastaajista myös epäilivät oman levottomuutensa ja keskittymiskyvyttömyytensä johtuneen ADHD:sta. Heidän mukaansa kaikki opettajat eivät ymmärtäneet oppilaiden haasteita, vaan olettivat oppilaan vain käyttäytyvän huonosti, jolloin opettajat antoivat negatiivista palautetta. Esimerkiksi eräs haastateltavista kuvaili ADHD:n vakuttaneen käytökseensä ja koki, etteivät opettajat ymmärtäneet häntä, eivätkä osanneet ohjata häntä oikein: "Ehkä ei ihan ymmärtäny mua. Et kokoajan temppuulin siinä jotain eikä saanu otetta siihen tekemisee" (V1).

Pahimmillaan opettajien negatiivisen suhteen koettiin vaikuttavan koko elämänkulkuun. Koulukodissa opiskellut vastaaja koki, että opettajat eivät olleet olleet kiinnostuneet hänestä, hänen oppimisestaan, eikä oppitunneilla tehty mitään. Tämä oli hänen mukaansa ollut osasy syy siihen, miksi osa nuorista ajautui rikollisuuden kierteeseen.

Aikalaila [koulukoti oli] sellanen että ei saanu tukee tai kannustusta. Enemmän siel oltii vankilassa ku täällä. - - Sit ne ihmettelee ku porukka lähtee sielt ni yhtäkkii istutaa elinkautista. 90 % pojista on linnassa ja moni niist istuu jotaa elinkautisia. (V8)

Välinpitämätön suhde. Välinpitämättömäksi kuvaillussa opettaja-oppilassuhteessa opettajat eivät olleet jääneet persoonaltaan mieleen eikä oppilailta ollut muodostunut heihin henkilökohtaista suhdetta. Oppilaalla saattoi olla tunneilla häiriökäyttäytymistä ja oppiaineet koettiin tylsiksi tai turhiksi, tai mahdollisesti liian vaikeiksi, mikä johti keskittymiskyvyttömyyteen, lisääntyneeseen käytösoireiluun ja heikentyneisiin oppimistuloksiin.

Välinpitämätön suhde opettajaan muodostui yleensä siitä, ettei oppilas ottanut opettajien apua tai kannustusta vastaan. Opettajilta saatu tuki koettiin yläkouluikäisenä turhaksi. Vasta aikuisiällä ymmärrettiin, että opettajat olivat yrittäneet parhaansa. Vastaajat ajattelivat, että opettajat eivät jaksaneet enää kannustaa oppilaita huomattuaan, ettei heidän tarjoamaan tukea otettu vastaan: "Ku ei mua oo oikee kiinnostanu opiskella ni ei kukaa oikee tullu ikinä tsemppaa et hei jos sä oikeesti yrittäisit ni, voisit pärjätäkki paremmin" (V11). Kun oppilas ei ollut ottanut apua vastaan, koettiin myös opettajien "luovuttaneen" oppilaan suhteen:

No siis tiettyy pisteeseen [ne välitti], mut jos ite antaa sellasen viban, että ei hirveemmin kiinnosta niin kyl se vastakaikuki loppuu. Ne hiffaa, et ei oo järkee käyttää energiaa siihen niin älyttömästi. (V9)

Mielenkiintoinen huomio oli, että kun oppilas koki suhteen opettajaan olevan hyvä, hän oli valmis ottamaan vastaan opettajan tarjoamaa apua. Jos suhde koettiin välinpitämättömäksi, oppilas ei antanut edes mahdollisuutta opettajalle auttaa tai välittänyt opettajien antamasta kannustuksesta: "Ehkä tuntu enemmän et me ei oikee otettu niit opettajii vastaa" (V3).

Aina kyse ei siis ollut opettajalta saadun tuen määrästä tai laadusta, vaan myös oppijasta itsestä oli kiinni, josko apua oli valmis vastaanottamaan: "Sain sen avun mitä mä tarvin. Se oli vaa musta kii, et haluunks mä opiskella vai en. - - - Kyl mä sain hyvän tuen. Oli erityisluokas ni ei sen enempää voi saada" (V4).

Mitäänsanomaton suhde. Mitäänsanomaton suhde oppilaan ja opettajan välillä näyttäytyi tässä tutkimuksessa suhteena, jossa opettaja ei ollut jäänyt millään tavalla oppilaan mieleen. Rajanveto Välinpitämättömän ja Mitäänsanomattoman suhteen välillä on häilyvä, mutta tärkeimpänä erona pidettiin

sitä, että välinpitämättömänä pidetty opettaja tuli haastattelutilanteessa mieleen neutraalina tai positiivisena henkilönä, kun taas osaa opettajista kuvailtiin täysin mieleenpainumattomiksi: ”Suurin osa niistä oli sellaisia. Sellaisia yhdentekeviä loppujenlopuks. Mä olin kuitenkin käymässä vaa koulua, enkä ollut mitään sellaista tunnesidettä niihin luomassa” (V9).

Mieleenpainumattomiin opettajiin ei yritetty luoda henkilökohtaista suhdetta, heitä ei osattu haastattelussa nimitä, eikä heiltä saatua kannustusta muistettu. Oppilas koki olleensa näkymätön, eikä häntä kohdattu yksilönä eikä hänen oppimistuloksensa kiinnostaneet opettajia: ”Joo varmaa, ois varmaa kiinnostanu [opiskelu] paljon enemmän, jos opettajii ois kiinnostanu” (V8). Täten myös suhde opettajaan oli mieleenpainumaton, sillä oppilaat eivät muistaneet opettajia, nimenneet heitä, eikä heihin liittynyt erityisiä muistoja.

3.2 Kolme opettajatyyppeä

Kun näitä neljää erilaista oppilaan suhdetta opettajaan verrattiin keskenään, tyypiteltiin niistä erilaiset opettajatyypit, jotka nimettiin nimillä Hyvä opettaja, Huono opettaja ja Tavallinen opettaja.

Tyyppi 1: Hyvä opettaja. Hyvää opettajaa kuvattiin selvästi positiivisin adjektiivein. Opettaja opetti usein pienryhmässä tai laitospöytätyössä, ja hänen uskottiin hakeutuneen juuri niihin paikkoihin, koska hän oli ymmärtäväinen. Laitoksissa oli pakko käydä koulua, ja vastaajat pitivät erityisluokalle tai laitospöytätyöön joutumisesta hyvänä asiana.

Hyvä opettaja oli persoonaltaan mukava, positiivinen ja tsemppaava ja antoi persoonansa näkyä. Opettaja kertoi myös itsestään ja tunneilla yritettiin luoda lämmin ilmapiiri. Opettaja oli rento, mutta osasi pitää kurin, ja oppilaat kunnioittivat häntä, vaikka välillä vähän yrittivätkin osoittaa mieltään. Hän ymmärsi, että oppilaille saattoi olla hankaluuksia (esim. ADHD). Hyvä opettaja oli auttavainen, ja vaikka kannustukset ja avuntarjoukset eivät aina kiinnostaneet, jälkikäteen ajateltuna niistä oltiin kiitollisia.

Hyvä opettaja opetti usein historiaa, liikuntaa tai englantia. Hän osasi opettaa ainettaan mielenkiintoisesti. Usein opettaja osasi selittää hyvin, sovelsi tehtäviä ja auttoi, eikä ollut niin sanotusti "selkääntaputtelija", vaan myös huolehti, että tehtävät tuli tehdyksi. Opettajien opettama oppiaine koettiin mielenkiintoiseksi ja hyödylliseksi. Opettajalla koettiin olevan vaikutus oppiaineen kiinnostavuuteen. Kysyttäessä kaikki vastaajat uskoivat, että jos Hyvä opettaja olisi vaihdettu opettamaan ainetta, jota Huono opettaja opetti, myös Huonon opettajan opettama oppiaine olisi kiinnostanut.

Tyyppi 2: Huono opettaja. Huono opettaja ei ymmärtänyt, oli ärsyttävä eikä välittänyt oppilaasta. Laitoskouluissa työskennellessä Huono opettaja oli usein vastaajien mukaan "apuopettaja". Huono opettaja ei uskonut ADHD-diagnosiin, vaan väitti kyseen olevan vain huonosta käytöksestä. Oppilas käyttäytyi aivan eri lailla Hyvän opettajan ja Huonon opettajan tunneilla.

Usein jo ensivaikutelma opettajasta oli huono, ja kun opettaja ärsytti, rankaisi tai antoi jatkuvasti vain negatiivista palautetta, niin myös oppilaan käyttäytyminen muuttui huonommaksi. Huonon opettajan kanssa ajauduttiin helposti riitoihin ja opettajaa provosoitiin tarkoituksella. Oppilas ei edes halunnut tutustua Huonoon opettajaan, eikä jutellut tuon kanssa.

Huono opettaja opetti usein luonnontieteellisiä tai matemaattisia aineita tai ruotsin kieltä. Pahimmillaan Huono opettaja saattoi leimata oppilaan koko luokan edessä. Huonon opettajan oppiaine ei kiinnostanut, ja oppilas meni tunnille jo sillä ajatuksella, että lähtee vain pelleilemään ja ärsyttämään. Huonon opettajan tunneilla ei myöskään jaksanut kuunnella eikä oppia. Oppilaalla oli paljon poissaoloja ja hänet siirrettiin usein luokan ulkopuolelle, ja kotiin laitettiin viestiä. Usein oppiaine koettiin vaikeaksi, piti pysyä muun luokan kanssa samassa tahdissa ja lopulta koko oppiaine menetti kiinnostuksen. Oppiainetta pidettiin turhana ja tarpeettomana.

Aikuisiällä Huonon opettajan opettama aine, yleensä matematiikka, onkin osoittautunut oppiaineeksi, jota osaakin, kun vaan yrittää omassa rauhassa.

Tyyppi 3. Tavallinen opettaja. Tämä tyyppi sisältää sekä teemat "3. Välinpitämätön" ja "4. Mieleenpainumaton". Tavallinen opettaja ei jäänyt toisilla

lainkaan mieleen, mahdollisesti koska oppilaalla itsellään oli niin paljon poissaoloja tunnilta. Toiset ajattelivat, että Tavallinen opettaja ei juurikaan välittänyt heistä, mutta koska opettajan kanssa ei tullut mieleenpainuvia ristiriitoja, ei hän ollut verrattavissa Huonon opettajaan, eikä jäänyt niin negatiivisena muistona mieleen. Toiset taas näkivät, että Tavallinen opettaja saattoi yrittää auttaa, mutta suhde jäi silti mitänsanomattomaksi, sillä oppilas ei halunnut apua tai ollut valmis vastaanottamaan sitä. Tavallisen opettajan mielipiteet tai kommentit eivät myöskään vaikuttaneet positiivisesti tai negatiivisesti, jos heiltä edes kommentteja sai. Tavallinen opettaja oli luonteeltaan ihan mukava, mutta ei mikään "tsemppari". Jos oppilas ei oppinut, oli kyse yleensä oppilaan omasta motivaatiosta kuin opettajasta. Joskus Tavallinen opettaja joutui turvautumaan hätäratkaisuihin muun luokan oppimisrauhan takaamiseksi, kuten siirtämään häiritsevän oppilaan toiseen tilaan opiskelemaan, jossa hän tiesi, ettei oppilas kuitenkaan oppisi tai edes yrittäisi oppia. Tavallinen opettaja tuntui usein jo luovuttaneen, eikä jaksanut siksi nähdä ylimääräistä vaivaa huonosti käyttäytyvän tai häiriköivän oppilaan kanssa.

Näitä tyyppejä käytettiin erityisesti tarkastellessa toisen tutkimuskysymyksen tuloksia, kun tarkasteltiin koetun opettajasuhteen vaikutusta yläkoulu-
luokkaiseen kouluun sitoutumiseen.

3.3 Sitoutuneisuus yläkoulussa

Valtaosa vastaajista uskoi, että koetulla opettajasuhteella oli vaikutus siihen, miten sitoutunut oppilas opintoihinsa yläkoulussa oli. Pääteet, kaverit ja perhe nimettiin muutamassa haastattelussa opettajasuhdetta merkityksellisimmiksi asioiksi, kun pohdittiin koulusitoutuneisuuden vaikuttavia tekijöitä. Muutama vastaaja toi esille, ettei uskonut opettajasuhteella olleen merkitystä sitoutumiseen, vaan kyse oli omasta motivaatiosta ja asenteesta. Huonon opettajan koettiin vaikuttaneen koulusitoutumiseen muutaman vastaajan mielestä, mutta samat vastaajat totesivat myös oman asenteen olleen huono ja oman asenteen vaikuttaneen siihen, miksi sitoutuminen opiskelua kohtaan jäi heikoksi. Merkittävää kuitenkin

on, että vastaajista lähes kaikki kertoivat koulusitoutuneisuutensa olleen yleisesti heikkoa huolimatta Hyvän opettajan tai Tavallisen opettajan kannustuksesta.

Positiivisen opettajasuhteen koettiin silti suurimmassa osassa haastatteluita vaikuttavan koulusitoutuneisuuteen myönteisesti erityisesti Hyvien opettajien oppiaineiden kohdalla. Myönteiseksi koettu opettajasuhde heijastui oppilaiden aktiivisuuteen, tuntikäyttäytymiseen ja motivaatioon. Kouluun sitoutumista edisti erityisesti opettajan positiivisena pidetty persoona, hyvät vuorovaikutustaidot ja opettamisen taito: ”Ne [hyvät opettajat] ei ollu sellasii voivottelevii seläntaputtelijoi vaa sellasii et ne ”lopeta toi volloitus ja eteenpäin”. Se jotenki valo sellasta uskoa ja realiteettia tähä homma” (V9).

Kouluun sitoutuneisuus näkyi oppilaiden tuntiaktiivisuudessa. Oppilaat kuvailivat olleensa tunneilla usein aktiivisempia ja saaneensa tehtäviä tehtyä enemmän kuin Huonojen tai Tavallisten opettajien tunneilla, usein siksi, koska tehtäviä oli sovellettu: ”Joo, oli läksyt tehty ja viittailin ja olin aktiivinen siel tunnil, et oli ihanku yö ja päivä” (V5). Opettajat antoivat ”elää” ja tunneilla oli rento ilmapiiri, minkä koettiin tukevan oppimista ja sitoutuneisuutta: ”Kyl se on ollu sitä et ne on soveltanu sitä ja antanu vähä niinku elää siinä tunnilla. Ei oo niin aina haitannu, että tekee jotain muuta tai ei joskus keskity” (V1).

Sitoutumista koulunkäyntiin vahvisti tutkittavien mukaan mielekäs oppiaine. Motivaatiota opiskelua kohtaan kuvailtiin yleisesti huonoksi, mutta Hyvien opettajien tunneilla, erityisesti historian tunneilla vastaaja kuvailivat olleensa kiinnostuneita aiheesta ja kokeneensa sen opiskelun mielekkääksi. Yleensä Hyvä opettaja opetti jokaisessa haastattelussa lempioppiainetta. Vastaajista yli puolet nimesi historian mieliaineekseen, ja historia aineena koettiin mielenkiintoisena ja kiehtovana, mikä lisäsi oppilaan sitoutuneisuutta ja paransi motivaatiota opiskelua kohtaan: ”Historias oli ehkä se, että se et miten se opettaja sitä opetti ja myös se sisänen [motivaatio] et kiinnosti, mut se opetti sillee ihan hyvin mun muistaakseni” (V3).

Hyvien opettajien kannustusta pidettiin arvossaan, ja kehut paransivat vastaajien sitoutuneisuutta oppiainetta kohtaan: ”Mut kyl mua on kannustettu aika paljoin, yläasteel just [opettajan nimi] opetti liikuntaa ja sano et sul on

lahjoi ja sä oot hyvä pelaa jalista, sählyä, oot hyvä treenaa. Ne aina kannustaa” (V4).

Heikon opettajasuhteen koettiin vaikuttavan oppilaan koulusitoutuneisuuteen heikentävästi, mikä näkyi vähäisenä tuntiaktiivisuutena, käyttäytymisen haasteina ja heikkona opiskelumotivaationa. Vastaajat kuvailivat, etteivät tehneet oppitunneilla mitään, osin koska eivät halunneet, osin koska tehtäviä ei sovellettu lainkaan ja oppimisen tahti oli liian nopea. Mikäli oppilaalla oli oppimiseen liittyviä haasteita, joita muilla ei ollut, niin liian nopea opiskelutahti johti heikentyneisiin oppimistuloksiin ja paheneviin käytöksen haasteisiin.

Ja muilla ei ollu mitää sellasii ongelmii, ni niille oli helpompi tehdä ja muistaa kaikkii asioit ku luetaa. Kyl se oli koko ajan sitä et paapottii tekee samaa vauhtii - - niin silloin ku se alko tulee niinku sitä huonoo palautetta, ja ne alko olee aika kyllästyneitä niin silloin se johti siihen, että oli vielä enemmän, ettei kiinnostanu, ja kokoajan tuli Wilma-merkintöi siitä opiskelusta ja kaikesta. Ni silloin se pahens sitä [käyttäytymistä]. (V1)

Oppilaiden asenne opettajaa ja oppiainetta kohtaan saattoi olla negatiivinen, mikä vaikutti oppimisen haluun, käytökseen ja motivaatioon: ”Mä tiesin et okei mul on vaikka se kemian opettajan tunti, ni mä menin sinne sellases fiiliksel et en mä aio oppii mitää vaa meen vaa sekoilee sinne tunnille” (V5). Opettajien kanssa myös ”riideltiin” ja tunneilla ”sekoiltiin” tarkoituksella, joten oppimiselle ei jäänyt aikaa: ”Riiteli paljon sen opettajankaa ni en mä keskittyny paljoo sen tunnilla. - - Välillä mä käyttäydyin vähän väärästi” (V7).

Jos opettajien ei koettu ymmärtävän oppilaiden haasteita, eikä opettaja soveltanut tehtäviä tai auttanut tarpeeksi, nuoret kuvailivat käytösoireidensa pahentuneen, ja sitoutuneisuus kouluun nähtiin heikentyneen entisestään: ”Mut sitku oli ne pienryhmät, niin jos sielläki sanottii liikaa ettei yritetty soveltaa niit tehtävii tai auttaa tarpeeks, ni kyl se vähän ehkä pahens sitä. Ei tehny mitää tunnilla” (V1).

Osa haastateltavista myös kuvaili, miten opettajat eivät ymmärtäneet tai huomioineet heidän ADHD-diagnoosiaan ja sen mukanaan tuomia haasteita. ADHD:n vaikutusta oppimiseen vähäteltiin, mikä heikensi oppimistuloksia ja kiinnostuneisuutta.

Joo varmaa, ois varmaa kiinnostanu paljo enemmän jos opettajii ois kiinnostanu. On kyl mul tää adhdki. Et heti ku sai lääkityksen kuntoo ni yhtäkkii nää kaikki tehtävät tuntuki helpommilt mitä tehää. (V8)

Opettajasuhteen ei koettu vaikuttaneen koulusitoutumiseen niissä tilanteissa, kun ensin otettiin huomioon perhetausta, ADHD, päihteet ja oma motivaatio. Lähes kaikissa haastatteluissa nämä nimettiin merkittäviksi koulusitoutumiseen vaikuttaviksi asioiksi. Yksi tärkeimmistä esille nousseista tekijöistä oli myös kaveripiiri: ”Yläaste-aikana olin enemmän kavereittenkaa ja tollasta. Mielummin mentii pelaa jalkapalloo ulos ku kouluu” (V7).

Tavalliset opettajat, jotka opettivat yleensä muita kuin lempiainetta tai vastenmieliseksi koettua ainetta, eivät monen vastaajan mukaan olisi voineet tehdä mitään paremmin, sillä kyse oli usein oppilaan omasta motivaatiosta: ”Ei oikee kiinnostanu millää tavalla koulu ja kaikki. - - Se ei enää ollu niitten käsissä. Ne teki kaikkensa” (V5). Etenkin Hyvä ja Tavalliset opettajat usein tekivät sen minkä pystyivät, mutta heidän kannustuksestaan ei välitetty: ”Sain sen avun mitä mä tarvin. Se oli vaa musta kii, et haluunks mä opiskella vai en” (V4).

Merkityksellisenä koulusitoutuneisuuteen vaikuttavana asiana pidettiin myös oppiainetta. Kaikissa haastatteluissa Hyvä opettaja opetti mieliainetta ja Huono opettaja opetti epämieluisaa oppiainetta, joka koettiin usein vaikeaksi: ”Mun mielestä oppiaine vaa [vaikutti keskittymisen puutteeseen]. Niin haastava” (V5). Oppiaine koettiin usein myös tulevaisuuden kannalta turhaksi: ”Siihen aikoihin mä viel mietin et mihin mä tarviin ruotsin kieltä, en mihikää. Kaikki mun frendit puhuu suomee ja näin. Mut nyt mä taas mietin et ku silloin ois opetellu ni nyt sen osais” (V9).

Mielenkiintoista oli kuitenkin se, että kaikki vastaajat uskoivat, että jos hyvä opettaja olisi opettanut heille vastenmielistä oppiainetta, he olisivat pitäneet sitä kiinnostavampana ja olisivat sitoutuneet siihen vahvemmin. He uskoivat, että opettajan vaihtamisella olisi ollut merkittävä vaikutus: ”Kyl sillä olis ollu merkitystä, jos ne opettajat ois vaihettu. Siin ois ollu iso vaikutus” (V7). Tärkeänä pidettiin, että opettaja osasi opettaa oppiainetta innostavasti: ”Ihan varmasti ois kiinnostanu laskea niit kemian juttuja ja keskittyä siellä. Tosi iso vaikutus on sillä että millanen opettaja on ja et osuuks se siihen aineenkaa hyvin. Iso vaikutus on” (V5).

Myös mahdollisen keskittymis- ja/tai tarkkaavaisuushäiriön osuutta keskittymisvaikeuksiin ja koulusitoutumiseen pohdittiin: "[Hyvä opettaja] mmärtää sen, jos on ADHD tai ADD et se ei oo kauheen helppoo. Jotku aiheet on sellasii et ne on mielenkiintosii, ni silloin niit saa luettuu ja ne jää mieleen paremmin" (V1). Haasteiden koettiin vaikuttavan oppimisen lisäksi tuntikäytettyymiseen. Osa haastateltavista kuvasi käyttäytyneensä opettajaa kohtaan haastavasti, osa taas kertoi "sekoilleensa" tai "sählääneensä" riippumatta oppiaineesta tai opettajasta:

Sillee, et jos se aihe ei kiinnosta niin en mä pura sitä siihen opettajaa sillai. Mutku on tarkkaavaisuushäiriö ja tällee ni se on joka tunnilla vähä sellasta sähläämistä. Ihan sama kuka maikka on. (V9)

Vastaajista yli puolella oli ADHD tai ADD-diagnoosi, tai he olivat itse epäilleet sitä itsellään vauhdikkaan luonteen, impulsiivisuuden ja keskittymisvaikeuksien takia, mikä näkyi erityisesti esimerkiksi niiden oppituntien tunneilla, jotka eivät olleet lempioppiaineita.

3.4 Sitoutuminen nykyisiin opintoihin

Suurin osa vastaajista kommentoi oppineensa itsestään vankilassa sen, että he pystyvätkin oppimaan ja opiskelemaan, jos vain yrittävät: "Ope sanonu et ihan turha opettaa sulle ku sä et opi. Mut nytku mä teen ni mä osaan enemmän" (V4). Vastaajat kuitenkin antoivat enemmän painoarvoa omalle henkiselle kypsyykselle, nykyisille opettajille ja omalle sisäiselle motivaatiolle kuin yläkouluikäisten opettajien kommenteille. Lähes kaikki vastasivat, etteivät enää mieti yläkouluikäisiä opettajia, opettajasuhdetta tai heiltä saatua positiivista tai negatiivista palautetta: "En mä oikeestaa missää vaiheessa oo [miettiny opettajien kommentteja].. En oo pitäny niit opettajien kommentte sellasina [tärkeinä]" (V3). Yläkoulusta myös ajateltiin olevan jo niin kauan aikaa, ettei opettajilta saatuja kommentteja muistettu: "Aika harvoin [mietin yläasteikäisten opettajien kommentteja]. Niist on niin kauan aikaa, eikä siel mitää sen kummempaa tapahtunu" (V11).

Muutama haastateltavista kuitenkin muisti opettajien leimanneen heidät, ja erityisesti nämä sanat ovat painuneet mieleen. Ikävältä tuntuneet sanat

muistuvat haastattelutilanteessa edelleen mieleen, ja haastateltavat kuvasivat pohtivansa niitä edelleen, mutta kommenttien ei koettu vaikuttavan nykyisiin opintoihin tai nykyiseen minäkuvaan opiskelijana.

Kemian open sanat et "must ei tuu koskaa mitää" ni se on vähä sellanen. Oon vähä vieläki katkeroitunu siitä ja vaikka vanha asia ja se on vähä niiku selvitetty, mut vieläki mieltii sitä et ei jumalauta voi tollee sanoo kellekkää. - - No se on just sillee et menneet on menny ja enää ei. Nyt mä en enää niitä mieli. (V6)

Opettajasuhde saattoi mahdollisesti heijastua alitajuntaisesti koko elämään muutaman vastaajan mukaan, mutta heidän eivät aktiivisesti miettineet vanhoja opettajien kommentteja.

Kyl varmaa on jääny, sellasii, et miten se alusta alkaen se koulu on menny. Mut ei niitä, no ehkä alitajuntaisesti, mut ei niitä mieli. Ne on juurtunu sinne jo aikasemmin, niinku monet asiat. (V1)

Vain muutama sanoi välillä miettivänsä, että voisipa todistaa opettajilleen osaavansa nyt niitä aineita, joita yläkoulussa eivät edes yrittäneet opettaa. Suurin osa haastateltavista ei kuitenkaan välittänyt vanhoista opettajista tai heidän kommentteista: "Ei mua kiinnosta ne vanhat opet, et näkeeks me mua vai ei" (V8). Yleisesti yläkouluaikaisten opettajien kommentteja, heiltä saatua kannustusta tai negatiivista palautetta ei mietitty tai muisteltu, eikä niiden koettu heijastuvan nykyisiin opintoihin sitoutumiseen positiivisesti tai negatiivisesti.

4 POHDINTA

Opinnäytetyö tarkasteli vankiopiskelijoiden yläkouluuikaisia opettajasuhteita ja niiden heijastumista yläkouluuikaiseen koulusitoutuneisuuteen sekä kokemusten heijastumista nykyisiin opintoihin sitoutumiseen. Jokainen vastaajista nimesi vähintään yhden mielestään hyvän opettajan, vähintään yhden opettajan, josta ei pitänyt, ja muut opettajat koettiin joko välinpitämättömiksi tai mieleen painumattomiksi. Haastattelujen pohjalta muodostettiin neljä opettajasuhdetta kuvaavaa teemaa: 1) Hyvä, 2) Huono, 3) Välinpitämätön ja 4) Mitäänsanomaton. Näistä muodostettiin kolme opettajatyyppeä, jotka kuvasivat yleisimpiä opettajiin liitettyjä piirteitä. *Hyvät opettajat* koettiin persoonaltaan positiivisina ja pirteinä, he osasivat ohjata kannustavasti ja ymmärsivät oppilasta ja tämän haasteita, ja oppilas oli heidän tunneillaan aktiivinen ja sitoutuneempi kuin muilla oppitunneilla. *Huonot opettajat* koettiin kylminä ja ymmärtämättöminä. Huonot opettajat kuvattiin usein ”apuopettajiksi” tai matematiikan tai luonnontieteiden opettajiksi, joiden kanssa oppilaat tarkoituksella riitelivät ja kieltäytyivät tekemästä oppitunneilla mitään. Huonojen opettajien koettiin antavan pääosin negatiivista palautetta ja oppilaan sitoutuneisuus ja opiskelumotivaatio olivat huonoja. *Tavalliset opettajat* joko yrittivät kannustaa ja auttaa oppilasta, tai sitten eivät haastateltavien mukaan jaksaneet enää yrittää. Oppilaat eivät ottaneet opettajan neuvoja vastaan, eivätkä pitäneet heiltä mahdollisesti saatua kannustusta tai neuvoja tärkeinä. Tavalliset opettajat eivät olleet juurikaan jääneet mieleen.

Hyvää opettajasuhdetta kuvailtiin lämpimäksi, vastavuoroiseksi ja kannustavaksi, mikä paransi oppilaan koulusitoutuneisuutta ja motivaatiota. Kun haastateltavat kuvasivat suhdetta opettajaan heikoksi, he kertoivat myös käyttäytyneensä ulkoisesti haastavasti. Vaikka tämän tutkimuksen taustalla ei käytetty erillistä teoreettista viitekehystä, tulokset sopivat yleisimpiin teorioihin, kuten esimerkiksi kiintymyssuhdeteorianta ja itseohjautuvuusteoriaan (Meija & Høglund, 2016), joiden avulla opettajasuhdetta tarkastellaan. Vastavuoroisuusteorian valossa taas voidaan tarkastella, miksi suhde joihinkin opettajiin koettiin huonoksi. Tutkimuksissa on huomattu, että erityisesti ulkoisesti haastavasti

käyttäytyvillä oppilailla on usein heikko suhde opettajaan (Poulou, 2014). Haastavasti käyttäytyvän oppilaan käytös vaikuttaa opettajan käytökseen heitä kohtaan, mikä taas vuorostaan lisää oppilaan haastavaa käyttäytymistä (De Laet ym., 2014). Tämä selittää, että kun opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde tullehtuu, on tilannetta vaikea korjata, mikä taas saattaa johtaa haastateltavien kuvailemaan koulusitoutumattomuuteen erityisesti Huonojen opettajien oppitunneilla.

Haastateltavien kuvaus koulusitoutuneisuudesta sopi Fredricksin (2004) sitoutumisen ulottuvuuksien teoriaan. Hyvän opettajan tunneilla useimmat kuvailivat olleensa kiinnostuneita, aktiivisia ja innostuneita oppimaan, eli he kuvailivat *emotionaalista sitoutuneisuutta*. *Behavioristisella tasolla* moni sanoi käyttäytyneensä Hyvän opettajan tunneilla paremmin kuin Huono opettajan tunneilla. *Kognitiivista sitoutumista*, eli koulunkäyntiin liittyviä tavoitteita ja asenteita, vastaajat eivät kuvanneet juuri lainkaan. Jopa yläkoulusta valmistuminen oli osalle yhdentekevää tuohon aikaan. Huono opettajan tunneilla tai vastenmieliseksi kuvatun oppiaineen tunneilla oppilaat eivät kuvanneet sitoutuneisuutta yhdeäkään näistä kolmesta ulottuvuudesta. He muistelivat käyttäytyneensä tietoisesti huonosti. Jos mukaan otetaan myös neljäs ehdotettu ulottuvuus, *agentic engagement*, eli *toimijuus* (Reeve, 2011) niin miehet kuvasivat taitavasti myös omaa rooliaan oppijana ja tiedon vastaanottajana, ja ymmärsivät myös oman motivaationsa, asenteensa ja innostuneisuutensa vaikuttaneen heidän koulusitoutumiseensa.

Tässä tutkimuksessa haastateltavat kokivat opettajasuhteen heijastuneen yläkouluaikaisiin opintoihin ja sitoutuneisuuteen, ja Hyvien opettajien oppitunneilla oppilaat kuvailivat suurempaa sitoutuneisuutta, ahkerampaa osallistumista ja parempaa käytöstä. Vastaajat kuitenkin uskoivat vahvasti, että jos Hyvä opettaja ja Huono opettaja olisi vaihdettu opettamaan toistensa oppiaineita, myös Huono opettajan alun perin opettama oppiaine olisi koettu mielenkiintoisena, kun sitä olisi opettanut Hyvä opettaja. Olisiko sama opettaja silloin jäänyt mieleen Hyvänä opettajana, vai "vain Tavallisena opettajana"? Oppiaine olisi edelleen voitu kokea haastavana, ja se olisi voinut heijastua oppilaan sitoutuneisuuteen ja motivaatioon opettajaa enemmän.

Suurin osa vastaajista uskoi opettajasuhteen heijastuneen yläkouluun sitoutumiseen, kuten myös aiemmissa tutkimuksissa on käynyt ilmi (Havik & Westergård, 2018). Silti haastateltavat pitivät muita tekijöitä, kuten päihteitä, ADHD:ta, omaa asennetta tai kavereilta saatua mallia merkityksellisempinä riskitekijöitä heikolle koulusitoutumiselle. Koulusitoutuneisuus onkin tutkimusaiheena moniulotteinen, ja samanlaisia johtopäätöksiin on päädytty muissakin tutkimuksissa (mm. Quin, 2016; Lessard, 2010, Fernández-Suárezin ym., 2016). Osa haastateltavista kuvasi jonkinlaisia haasteita jo alakoulusta lähtien. Vaikka kaikki haastateltavat eivät uskoneet opettajasuhteen heijastuneen koulusitoutuneisuuteen, ovat negatiiviset koulukokemukset, oppimisvaikeudet ja keskittyneisyyden ja tarkkaavaisuuden häiriöt saattaneet vaikuttaa opiskelumotivaatioon, asenteisiin ja sosiaaliseen identiteettiin alakoulusta lähtien. Nämä tekijät ovat voineet heijastua heikentävästi sitoutuneisuuteen yläkoulussa. Monien haastateltavien koulukokemusten kuvailu oli rinnastettavissa koulupudokkuuteen ja henkiseen koulusta irrottautumiseen, jotka luovat riskin syrjäytymiselle (Henry ym., 2011; Wang & Fredricks, 2013).

Vaikka koulusitoutuminen olisi ollut heikkoa yläkoulussa, monet kuvailivat vahvaa sitoutuneisuutta aikuisiällä opiskellessaan. Kun tarkasteltiin opettajasuhdetta, suurin osa vastaajista sanoi, etteivät enää aktiivisesti pohdi vanhojen opettajien kommentteja tai koe yläkouluaikaisten opettajasuhteiden vaikuttavan opintoihin. Vastaavia tutkimuksia ei ole toteutettu aiemmin, mutta ainakaan tässä tutkimuksessa haastateltavat eivät kuvanneet yhteyttä yläkouluaikaisten opettajasuhteiden ja nykyisiin opintoihin sitoutumisen välillä. Kaikki vastaajat kokivat motivaation ja sitoutuneisuutensa parantuneen vankilassa ollessa, ja yleisimmiksi selityksiksi annettiin päihteettömyys, oma sisäinen motivaatio sekä oma henkinen kasvu. Vaikka monet vastaajat kertoivat, etteivät olleet huomanneet muutosta minäkuvassaan, silti he kaikki mainitsivat oppineensa itsestään jotain uutta, kuten sen, että he pystyvät opiskelemaan, kun todella yrittävät. Monet myös haaveilivat työelämään pääsemisestä. Tällaisen puheen voidaan nähdä viittaavan sosiaalisen identiteetin kehitykseen, kun vankiopiskelijat alkoivat nähdä itsensä opiskelijoina ja tulevina työntekijöinä (Scheepers & Ellemers, 2019).

Tutkimuksen arviointi. Tutkimuksen laatua voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Tutkimuksen *validiteetin* tarkastelussa keskityttiin kahteen oleelliseen asiaan: vastaahan tutkimus siihen kysymykseen, mihin oli tarkoitus, ja ovatko tulokset todenmukaisia (Joppe, 2000, s. 1, viitattu teoksessa Golafshani, 2003). Tutkimus vastaa tutkimuskysymyksiin ja tutkimuksen validiteetin kriittinen pohdinta oli osa tutkimusprosessia koko sen keston ajan. *Objektiivisuutta* lisättiin kirjaamalla Yükselin ja Yıldırımın (2015) suosituksesta ennakoajatuksia tutkimuksen temasta jo suunnitteluvaiheessa ylös, jotta ne vaikuttaisivat tuloksiin mahdollisimman vähän. Tutkija reflektoi ajatuksiaan ja pyrki huolehtimaan, että tarkastelee aineistoa mahdollisimman puolueettomasti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastatteluissa kysyttiin samoja asioita eri tavoin, mikä pienensi väärinkäsitysten riskiä. Tutkimuksen rajoitteena kuitenkin oli, ettei tutkijalla ollut mahdollisuutta kysyä tarkentavia kysymyksiä tai pyytää selvennystä vastauksiin haastattelun päättymisen jälkeen. Tarkennusta vaativia vastauksia ei kuitenkaan tullut kohdalle. Luotettavuutta lisäsi myös mahdollisimman selkeiksi rakennettujen taulukoiden käyttö (Hammarberg ym., 2016). Tutkimuksessa käytettiin runsaasti lainauksia, jotka valittiin tarkasti niin, että konteksti säilyi (ks. Lingard, 2019). Tutkimukseen liittyvät valinnat ja vaiheet kirjoitettiin selkeästi ylös, jotta tutkimus olisi *toistettavissa* (Hammarberg ym., 2016).

Vaikka tutkimus pyrittiin toteuttamaan mahdollisimman huolellisesti, tarkasti ja objektiivisesti, on tutkimuksesta löydettävissä validiteettia heikentäviä tekijöitä. Erityisesti laadullisessa tutkimuksessa tutkijan mielipiteet, kokemukset ja ympäristö vaikuttavat väistämättä tutkimustuloksiin (Hammarberg ym., 2016). Kahden tutkimusmetodin käyttämisen avulla, eli triangulaatiolla, luotettavuutta olisi voinut kasvattaa, kun haastatteluiden rinnalle olisi otettu esimerkiksi kyselyt (Creswell, 2021). Validiteettia heikentää myös yläkouluajoista kulu-
nut aika. Tutkimus toteutettiin tarkoituksella aikuisilla vangeilla, jotta oli mahdollista kuulla heidän ajatuksiaan siitä, olivatko yläkoulukokemukset heijastuneet nykyisiin opintoihin aikuisiällä. Useampi haastattelukerta olisi voinut kasvattaa tutkimuksen luotettavuutta (Seidman, 1998, viitattu teoksessa Yüksel & Yıldırım, 2015, s. 10). Haastateltavan ja haastattelijan välinen luottamus olisi to-

dennäköisesti kasvanut, jos haastattelukertoja olisi ollut enemmän ja haastattelussa olisi voitu päästä syvemmälle aiheeseen. Osalla haastateltavista äidinkieli oli muu kuin suomi, mikä myös saattoi vaikuttaa luotettavuuteen, sillä haastateltavat eivät aina ymmärtäneet kysymyksiä, ja tutkija on voinut myös ymmärtää väärin heidän vastauksensa. Tulkin käyttäminen olisi voinut vahvistaa luotettavuutta.

Myös tutkimuksen eettisyys on osa tutkimuksen luotettavuuden arviointia (Hammarberg ym., 2016). Tutkimus toteutettiin tutkimuseettisiä ohjeita (TENK, 2019; BERA, 2018) noudattaen ja muiden tutkijoiden töihin viitattiin asianmukaisesti. Mielenkiintoista olisi ollut kysellä hyvinvointiin, perheeseen ja päihteisiin liittyvistä aiheista kysymyksiä. Eettisistä syistä tässä tutkimuksessa keskityttiin vain kouluun liittyviin tekijöihin, sillä tutkittaville ei olisi ollut tarjota keskusteluapua haastatteluiden jälkeen, vaikka esille olisi saattanut nousta kipeitäkin henkilökohtaisia muistoja.

Tutkimustulosten hyödyntäminen. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää, kun yritetään ymmärtää koulumaailmassa esiintyviä syrjäytymisen riskitekijöitä, mutta myös syrjäytymistä ennaltaehkäiseviä tekijöitä. Tuloksia voidaan hyödyntää ymmärtämään syrjäytymisuhassa olevien nuorten kokemuksia yläkoulusta ja myöhemmistä opinnoista. Tulokset kannustavat tutustumaan nuoriin ja heidän maailmaansa sekä pohtimaan ja kehittämään nykyisiä käytänteitä ja toimintamalleja kouluissa.

Jatkotutkimusaiheita. Tämä tutkimus nosti esiin uusia mahdollisia tutkimusaiheita. Vastaavanlainen koulusitoutuneisuutta tarkasteleva tutkimus olisi hyvä toteuttaa syrjäytymisvaarassa olevilla yläkouluikäisillä nuorilla, jotta heidän äänensä saataisiin kuuluviin (Palola ym., 2012, s. 314). Mielenkiintoista olisi myös tutkia tarkemmin nuorten elämänkulkua ja koulutusta aina esikoulusta toisen asteen koulutukseen asti, jotta koulussa esiintyviä syrjäytymiseen vaikuttavia tekijöitä voitaisiin kartoittaa laajemmin ja pohtia keinoja niihin puuttumiseksi. Mahdollisuus olisi myös kehittää interventioita, jotka tukevat vanhemmuutta, parantavat oppilaan ja opettajan välistä suhdetta ja/tai vähentävät käy-

tösoireilua. Ulkomaiset tutkimukset antavat näyttöä interventioiden toimivuudesta (Garbacz ym., 2017; Kumpfer & Alvarado, 2003). Jokaisen ihmisen polkua ei voi tasoittaa yhtä tasaiseksi, mutta se ei tarkoita, etteikö sitä voisi yrittää.

LÄHTEET

- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2013). Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Alós, R., Esteban, F., Jódar, P. & Miguélez, F. (2015). Effects of prison work programmes on the employability of ex-prisoners. *European Journal of Criminology*, 12(1) 35–50. <https://doi.org/10.1177/1477370814538776>
- Andersen, S., Davidsen, M., Nielsen, L., & Tolstrup, J. S. (2021). Mental health groups in high school students and later school dropout: a latent class and register-based follow-up analysis of the Danish National Youth Study. *BMC psychology*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s40359-021-00621-7>
- Austin, J. (2017). Limits of prison education. *Criminology & Pub. Pol'y*, 16, 563.
- Bakchich, J., Carré, A., Claes, N., & Smeding, A. (2023). The moderating role of socioeconomic status on the relationship between teacher social support and sense of belonging to school. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 153-166. <https://doi.org/10.1111/bjep.12545>
- Bernstein-Yamashiro, B., & Noam, G.G (2013). Teacher-student relationships: a growing field of study. *N. Dir. Youth Dev.*, 137, 15-26. <https://doi.org/10.1002/yd.20045>
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of education*, 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Bobbio, A., Arbach, K., & Redondo Illescas, S. (2020). Juvenile delinquency risk factors: Individual, social, opportunity or all of these together? *International Journal of Law, Crime and Justice*, 100388. <https://doi.org/10.1016/j.ijlcrj.2020.100388>
- Borg, E. (2015). Classroom behaviour and academic achievement: how classroom behaviour categories relate to gender and academic

- performance. *British Journal of Sociology of Education*, 36(8), 1127-1148.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2014.916601>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. Teoksessa H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (toim.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s. 57-71). American Psychological Association.
- Brinkmann, S. (2014). Unstructured and Semi-Structured Interviewing. Teoksessa Leavy, P. (Toim.) *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (s. 277-299). Oxford University Press.
- British Educational Research Association [BERA] (2018). 4. painos. *Ethical guidelines for educational research*. Saatavissa at: <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2018> [viitattu 15.4.2024].
- Chassin, L., Mansion, A. D., Nichter, B., & Pandika, D. (2016). Substance use and substance use disorders as risk factors for juvenile offending. Teoksessa K. Heilbrun, D. DeMatteo, & N. E. S. Goldstein (toim.), *APA handbook of psychology and juvenile justice* (s.277-305). American Psychological Association.
- Coates, S. (2016). *Unlocking Potential: A review of education in prison*. Iso-Britannian oikeusministeriö. Saatavissa: <https://www.gov.uk/government/publications/unlocking-potential-a-review-of-education-in-prison>
- Collie, R.J, Martin, A.J, Papworth, B., & Ginns, P. (2016). Students' interpersonal relationships, personal best (PB) goals, and academic engagement. *Learning and Individual Differences*, 45, 65-76.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.002>
- Contreras, D., González, L., Láscar, S., & López, V. (2022). Negative teacher-student and student-student relationships are associated with school dropout: Evidence from a large-scale longitudinal study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 91, 102576.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102576>

- Cresswell, J. W. (2021). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. SAGE Publications.
- Danielsson, P. (2022). *Nuorten vakivaltarikollisuuden määrä ja piirteet poliisin tietoon tulleen rikollisuuden valossa*. Keskusrikospoliisi. Tiedusteluosasto, strateginen analyysi. Saatavissa: <https://poliisi.fi/documents/25235045/0/raportti-nuorten-vakivaltarikollisuus-poliisi.pdf/5707ff63-fce5-b1a3-83ed-6ae62808adfa/raportti-nuorten-vakivaltarikollisuus-poliisi.pdf/raportti-nuorten-vakivaltarikollisuus-poliisi.pdf?t=1646715994222> [viitattu 5.2.2023]
- De Laet, S., Doumen, S., Vervoort, E., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Goossens, L., & Verschueren, K. (2014). Transactional Links Between Teacher-Child Relationship Quality and Perceived Versus Sociometric Popularity: A Three-Wave Longitudinal Study. *Child Development, 85*(4), 1647–1662. <https://doi.org/10.1111/cdev.12216>
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educ. Res. Rev. 10*, 13–28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>
- Eccles, J., & Wang, M. T. (2012). Part I commentary: So what is student engagement anyway?. Teoksessa S. Christenson, A. Reschly, A. Wylie (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 133-145). Boston, MA: Springer US.
- Ellison, M., Szifris, K., Horan, R., & Fox, C. (2017). A rapid evidence assessment of the effectiveness of prison education in reducing recidivism and increasing employment. *Probation Journal, 64*(2), 108-128. <https://doi.org/10.1177/026455051769>
- Esch, P., Bocquet, V., Pull, C., Couffignal, S., Lehnert, T., Graas, M., ym. (2014). The downward spiral of mental disorders and educational attainment: a systematic review on early school leaving. *BioMed. Central Psychiatry 14*(237). <https://doi.org/10.1186/s12888-014-0237-4>
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (8. painos). Vastapaino: Tampere.

- Evans-Whipp, T., Mundy, L., Canterford, L., & Patton, G. (2017). *Student Wellbeing, Engagement and Learning across the Middle Years*. Australian Government Department of Education and Training. International Education Group, Department of Education.
- Faas, C., Benson, M. J., Kaestle, C. E., & Savla, J. (2018). Socioeconomic success and mental health profiles of young adults who drop out of college. *Journal of Youth Studies, 21*(5), 669-686.
- Fernández-Suárez, A., Herrero, J., Pérez, B., & Juarros-Basterretxea, J. (2016). Risk factors for school dropout in a sample of juvenile offenders. *Frontiers in psychology, 7*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01993>
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out of school contexts: a multidimensional view of engagement. *Theory into Practice, 4*, 327-335. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607401>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fuligni, A. (2017). Introduction. Teoksessa A. Fuligni (toim.) *Contesting Stereotypes and Creating Social Identities* (s. 1-4). Russell Sage Foundation.
- Garbacz, S. A., Herman, K. C., Thompson, A. M., & Reinke, W. M. (2017). Family engagement in education and intervention: Implementation and evaluation to maximize family, school, and student outcomes. *Journal of school psychology, 62*, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.002>
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report, 8*(4), 597-607.
- Griffiths, A-J., Lillies, E., Furlong, M., & Sidhwa (2012). The Relations of Adolescent Student Engagement with Troubling and High-Risk Behaviors. Teoksessa S. Christenson, A. Reschly, A. Wylie (toim.) *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 563-584). Boston, MA: Springer US.
- Gubbels, J., van der Put, C. E., & Assink, M. (2019). Risk factors for school absenteeism and dropout: A meta-analytic review. *Journal of youth and adolescence, 48*, 1637-1667. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>

- Haapakangas, K. (2020). "Nuorten rikollisuus on laskussa – mutta pieni joukko nuorista tekee yhä enemmän ja vakavampia rikoksia." *Tieto & Trendit*. Tilastokeskus. Saatavissa: <http://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2020/nuorten-rikollisuus-on-laskussa-mutta-pieni-joukko-nuorista-tekee-yha-enemman-ja-vakavampia-rikoksia/> [viitattu 29.10.2022]
- Haapakangas, K., & Kaakkinen, M. (2023). *Mitä tuoreimmat tilastot kertovat nuorten väkivaltarikollisuudesta?* *Tieto & Trendit*. Tilastokeskus. Saatavissa: <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2023/mita-tuoreimmat-tilastot-kertovat-nuorten-vakivaltarikollisuudesta/> [viitattu 23.3.2024]
- Hammarberg, K., Kirkman, M., & de Lacey, S. (2016). Qualitative research methods: when to use them and how to judge them. *Human reproduction*, 31(3), 498-501. <https://doi.org/10.1093/humrep/dev334>
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge: London.
- Havik, T., & Westergård, E. (2020). Do teachers matter? Students' perceptions of classroom interactions and student engagement. *Scandinavian journal of educational research*, 64(4), 488-507. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577754>
- Henry K.L., Knight K.E., & Thornberry T.P. (2011). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *J Youth Adolesc*, 41(2), 156-66. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9665-3>
- Holen, S., Waaktaar, T., & Sagatun, Å. (2017). A Chance Lost in the Prevention of School Dropout? Teacher-Student Relationships Mediate the Effect of Mental Health Problems on Noncompletion of Upper-Secondary School, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 737-753. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306801>
- Johnson, R. B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118(2), 282 -292.

- Jokila, S. (2021). Avaus koulumuistojen tutkimukseen: Kyläkoulumuistot katveessa?. *Kasvatus & Aika*, 15(3–4), 384–389.
<https://doi.org/10.33350/ka.111533>
- Jones, S., & Myhill, D. (2004). 'Troublesome boys' and 'compliant girls': Gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 547–561.
<https://doi.org/10.1080/0142569042000252044>
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229–243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and individual differences*, 31, 1–10.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.011>
- Košir, K., & Tement, S. (2013). Teacher–student relationship and academic achievement: a cross-lagged longitudinal study on three different age groups. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 409–428.
<https://doi.org/10.1007/s10212-013-0205-2>
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., & Kim, H. S. (2016). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*, 3.
<https://doi.org/10.15714/scandpsychol.3.e11>
- Kumpfer, K. L., & Alvarado, R. (2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58(6–7), 457–465. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.457>
- Larja, L., Törmäkangas, L., Merikukka, M., Ristikari, T., Gissler, M., & Paananen, R. (2016). *NEET-indikaattori kuvaa nuorten syrjäytymistä*. Tieto & Trendit. Tilastokeskus. Saatavissa:
<https://www.tilastokeskus.fi/tietotrendit/artikkelit/2016/neet-indikaattori-kuvaa-nuorten-syrjaytymista/>
- Leavy, P. (2014). Introduction. Teoksessa P. Leavy (toim.) *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (s.1–78). Oxford University Press.

- Lee, J. S. (2012). The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 53, 330-340.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.04.006>
- Lerman, A. E., & Sadin, M. (2022). Transformational learning and identity shift: Evidence from a campus behind bars. *Punishment & Society*, 25(3), 683-706.
<https://doi.org/10.1177/14624745221087702>
- Lessard, A., Poirier, M., & Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1636-1643. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.250>
- Lingard, L. (2019). Beyond the default colon: effective use of quotes in qualitative research. *Perspectives on medical education*, 8, 360-364.
<https://doi.org/10.1007/s40037-019-00550-7>
- Lochner, L. (2020). Education and crime. Teoksessa S. Bradley & C. Green (toim.), *Economics of Education* (s. 109-117). Academic Press.
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International journal of educational research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Mameli, C., & Passini, S. (2017). Measuring four-dimensional engagement in school: a validation of the student engagement scale and of the agentic engagement scale. *TPM: Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 24(4).
- Markussen, E., Frøseth, M. W., & Sandberg, N. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-Completion in Norwegian Upper Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225–253.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.576876>
- Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Teacher–student relationships and students’ engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861–876. <https://doi.org/10.1037/edu0000317>

- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- Mejia, T. M., & Hoglund, W. L. (2016). Do children's adjustment problems contribute to teacher–child relationship quality? Support for a child-driven model. *Early Childhood Research Quarterly*, 34, 13–26.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.08.003>
- Merriam, S. B. (1995). N of I?: Issues of Validity and Reliability in. *PAACE Journal of lifelong learning*, 4, 51–60.
- Messiou, K. (2012). Collaborating with children in exploring marginalisation: an approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1311–1322. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.572188>
- Mertanen, K., & Brunila, K. (2018). Prison Break. Education of young adults in closed prisons – building a bridge from prison to civil society?. *Education Inquiry*, 9(2), 155–171. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1380478>
- Moore, G. F., Cox, R., Evans, R. E., Hallingberg, B., Hawkins, J., Littlecott, H. J., ... & Murphy, S. (2018). School, peer and family relationships and adolescent substance use, subjective wellbeing and mental health symptoms in Wales: A cross sectional study. *Child indicators research*, 11(6), 1951–1965. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9524-1>
- Mowat, J. G. (2015). Towards a new conceptualisation of marginalisation. *European Educational Research Journal*, 14(5), 454–476.
<https://doi.org/10.1177/1474904115589864>
- Myrskylä, P. (2012) *Hukassa – Keitä ovat syrjäytyneet nuoret?* Helsinki: Elinkeinoelämän valtuuskunta, analyysi 19. Saatavissa:
<https://www.eva.fi/wp-content/uploads/2012/02/Syrjaytyminen.pdf>
- Nairz-Wirth, E., & Feldmann, K. (2017). Teachers' views on the impact of teacher–student relationships on school dropout: a Bourdieusian analysis of misrecognition. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 121–136.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1230881>

- Nuorisoasiain neuvottelukunta (Nuora) & Nuorisotutkimusseura:
 Nuorisobarometri 2017 [sähköinen tietoaaineisto]. Versio 1.0 (2019-01-31).
 Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [jakaja].
<https://urn.fi/urn:nbn:fi:fsd:T-FSD3250>
- Nurmi, J. E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational research review*, 7(3), 177-197.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001>
- Obsuth, I., Murray, A. L., Knoll, M., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2023). Teacher-Student Relationships in Childhood as a Protective Factor against Adolescent Delinquency up to Age 17: A Propensity Score Matching Approach. *Crime & Delinquency*, 69(4), 727-755.
<https://doi.org/10.1177/00111287211014153>
- Pakarinen, E., Silinskas, G., Hamre, B. K., Metsäpelto, R.-L., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2017). Cross-Lagged Associations Between Problem Behaviors and Teacher-Student Relationships in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1100-1141.
<https://doi.org/10.1177/0272431617714328>
- Palola, E. & Hannikainen-Ingman, K., & Karjalainen, V. (2012). Nuorten syrjäytymistä on tutkittava pintaa syvemmin. *Yhteiskuntapolitiikka* 77(3).
<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201209117950>
- Phillips, B. D. (2014). Qualitative Research Disaster. Teoksessa P. Leavy (toim.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (s. 533-556). Oxford University Press.
- Portnoy, J., Raine, A., Chen, F. R., Pardini, D., Loeber, R., & Jennings, J. R. (2014). Heart rate and antisocial behavior: The mediating role of impulsive sensation seeking. *Criminology*, 52(2), 292-311.
<https://doi.org/10.1111/1745-9125.12038>
- Poulou, M. (2014). The effects on students' emotional and behavioural difficulties of teacher-student interactions, students' social skills and classroom context. *British Educational Research Journal*, 40(6), 986-1004.
<https://doi.org/10.1002/berj.3131>

- Pulkkinen, J., Rautopuro, J., & Välijärvi, J. (2017) Kaikki hyvin? Suomalaisnuorten hyvinvointi Nuorisobarometrin ja PISA-tutkimusten valossa. Teoksessa Nuorisoasiain neuvottelukunta (Nuora) & Nuorisotutkimusseura: Nuorisobarometri 2017 [sähköinen tietoaaineisto]. Versio 1.0 (2019-01-31). Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [jakaja]. <https://urn.fi/urn:nbn:fi:fsd:T-FSD3250>, 121-132.
- Pyle, N., Flower, A., Fall, A. M., & Williams, J. (2016). Individual-level risk factors of incarcerated youth. *Remedial and Special Education, 37*(3), 172-186. <https://doi.org/10.1177/07419325155593>
- Quin, D. (2016). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher-Student Relationships and Student Engagement: A Systematic Review. *Review of Educational Research, 87*(2), 345-387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E., & Regner, N. (2016). Students' perception of "good" and "bad" teachers – Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International journal of educational research, 75*, 31-44. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.004>
- Raunio, K. (2006). *Syrjäytyminen. Sosiaalityötä kiinnostavia näkökulmia*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysturvan keskusliitto ry.
- Razer M., Friedman V.J., & Warshofsky B. (2013). Schools as agents of social exclusion and inclusion. *International Journal of Inclusive Education 17*(11), 1152-1170. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.742145>
- Reay, D. (2010) Sociology, social class and education. Teoksessa M.W. Apple, S.J. Ball, & L.A. Gandin (toim.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (s. 396-404). London & New York: Routledge.
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. Teoksessa S. Christenson, A. Reschly, A. Wylie (toim.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s.149-172). Springer.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>

- Rikoseuraamuslaitos (2020). Rikoseuraamuslaitoksen tilastoja 2020.
Rikoseuraamuslaitoksen tilastoja -sarja. Verkkojulkaisu. Saatavissa:
https://www.rikosseuraamus.fi/material/collections/20210630143720/7RRy9CvLt/RISE_Tilastollinen_vuosikirja_2020_FI_1.pdf [viitattu 29.10.2022]
- Rikosseuraamuslaitos (2024). Vankiloiden koulutustarjonta 2024. Saatavissa:
https://blogit.sasky.fi/vankka/wp-content/uploads/sites/4/2024/02/Vankiloiden-koulutustarjonta-02_2024.pdf [viitattu 17.3.2024]
- Rocque, M., Posick, C., & Paternoster, R. (2014). Identities Through Time: An Exploration of Identity Change as a Cause of Desistance. *Justice Quarterly*, 33(1), 45–72. <https://doi.org/10.1080/07418825.2014.894111>
- Rocque M., Jennings W.G., Piquero A.R., Ozkan T., & Farrington D.P. (2017). The importance of school attendance: findings from the Cambridge study in delinquent development on the life-course effects of truancy. *Crime Delinq* 63. 592–612. <https://doi.org/10.1177/0011128716660520>
- Rose, E. K., Schellenberg, J. T., & Shem-Tov, Y. (2022). *The effects of teacher quality on adult criminal justice contact* (No. w30274). National Bureau of Economic Research. Saatavissa: <https://www.nber.org/papers/w30274>
- Rowley, J. (2012). Conducting research interviews. *Management Research Review*. 35(3/4). 260-271. <https://doi.org/10.1108/01409171211210154>
- Rumberger, R. (2020). The economics of high school dropouts. Teoksessa S. Bradley & C. Green (toim.), *The Economics of Education* (2. painos, s. 149–158). Academic press.
- Rumberger, R. & Rotermund, S. (2012). The Relationship Between Engagement and High School Dropout. Teoksessa S. Christenson, A. Reschly, A. Wylie (toim.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 491–509). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_24
- Sameroff, A. J., & Mackenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of the possible. *Development and psychopathology*, 15(3), 613-640. <https://doi.org/10.1017/S0954579403000312>

- Scheepers, D., & Ellemers, N. (2019). Social identity theory. *Social psychology in action: Evidence-based interventions from theory to practice*, 129-143.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-13788-5_9
- Sivenius, A. & Sajama, S. (2018). Muiston merkityksen ja totuuden jäljillä. *AGON* 2/2018, n:o 58, 20-25.
- Spilt, J.L, Koomen, H.M., & Thijs, J.T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Sum, A., Khatiwada, I., McLaughlin, J., & Palma, S. (2009). The consequences of dropping out of high school. *Center for Labor Market Studies Publications*, 23.
- Sutela, E., Törmäkangas, L., Toikka, E., Haapakorva, P., Hautakoski, A., Hakovirta, M., Rasinkagas, J., Gissler, M., & Ristikari, T. (2016). *Nuorten hyvinvointi ja syrjäytymisen riskitekijät Suomen kuudessa suurimmassa kaupungissa: Helsinki, Espoo, Vantaa, Turku, Tampere ja Oulu*. Raportti 5/2026. Terveys- ja hyvinvoinnin laitos. Saatavissa:
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-662-9>
- Szifris, K., Fox, C., & Bradbury, A. (2018). A Realist Model of Prison Education, Growth, and Desistance: A New Theory. *Journal of Prison Education and Reentry*, 5(1), 41-62.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic Analysis
 Teoksessa C. Willig, & W. Rogers (toim.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. SAGE Publications Ltd.
- Terveys- ja hyvinvoinnin laitos (2018). *Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017: Kouluterveyskyselyn tuloksia*. THL. Saatavissa:
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-115-7> [viitattu 5.1.2024]
- Terveys- ja hyvinvoinnin laitos (2023). *Nuorten syrjäytyminen*. THL. Saatavissa osoitteessa: https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tyon_tueksi/nuorten-syrjaytyminen. Viitattu 3.4.2023
- Thomas, K. J. (2015). Delinquent peer influence on offending versatility: Can peers promote specialized delinquency?. *Criminology*, 53(2), 280-308.
<https://doi.org/10.1111/1745-9125.12069>

- Thornberg, R., Forsberg, C., Chiriac, E. H., & Bjereld, Y. (2020). Teacher–student relationship quality and student engagement: A sequential explanatory mixed-methods study. *Research papers in education*, 1-20.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864772>
- Traianou, A. (2014). The Centrality of Ethics in Qualitative Research. Teoksessa P. Leavy (toim.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (s. 62-77). Oxford University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2019). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Saatavissa:
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf [viitattu 2.3.2023]
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3. Saatavissa:
https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf [viitattu 26.11.2022]
- Uusitalo, R. Huttunen, K., Pekkarinen, T., & Virtanen, H. (2023). Lost boys? Secondary education and crime. *Journal of Public Economics*, 218.
<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2022.104804>
- Valdebenito, S., Speyer, L., Murray, A. L., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2022). Associations between student-teacher bonds and oppositional behavior against teachers in adolescence: A longitudinal analysis from ages 11 to 15. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(10), 1997-2007.
<https://doi.org/10.1007/s10964-022-01645-x>
- Van Houtte, M., & Demanet, J. (2016). Teachers' beliefs about students, and the intention of students to drop out of secondary education in Flanders. *Teaching and Teacher Education*, 54, 117-127.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.003>
- Vanttaja, M., af Ursin, P., & Järvinen, T. (2019). Kouluun sitoutumattomien nuorten tausta ja tulevaisuusodotukset. *Yhteiskuntapolitiikka* 84.

- Vauhkonen, T., & Hoikkala, T. (2020) *Syrjäytymisen lasku. Tutkimus syrjäytymisestä, sen kustannuksista ja kohdennetun nuorisotyön vaikuttavuudesta*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 153.
- Verhoeven, M., Poorthuis, A. M., & Volman, M. (2019). The role of school in adolescents' identity development. A literature review. *Educational Psychology Review*, 31, 35-63. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9457-3>
- Verschueren, K. (2015). Middle childhood teacher-child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. In G. Bosmans & K. A. Kerns (toim.), *Attachment in middle childhood: Theoretical advances and new directions in an emerging field. New Directions for Child and Adolescent Development* (s. 148, 77-91.) John Wiley & Sons.
- Wald, J., & Losen, D. J. (2003). Defining and redirecting a school-to-prison pipeline. *New directions for youth development*, 2003(99), 9-15.
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement and youth problem behavior during adolescence. *Child Development*, 85, 722-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Weerman, F. M. (2010). Delinquency after Secondary school: exploring the consequences of schooling, working and dropout. *Eur. J. Criminol.* 7, 339-355. <https://doi.org/10.1177/14773708103737>
- Yazzie-Mintz, E., & McCormick, K. (2012). Finding the humanity in the data: Understanding, measuring, and strengthening student engagement. Teoksessa S. Christenson, A. Reschly, A. Wylie (toim.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 743-761). Boston, MA: Springer US.
- Yoon, J., & Järvinen, T. (2016). Are model PISA pupils happy at school? Quality of school life of adolescents in Finland and Korea. *Comparative Education* 52(4), 427-448. <https://doi.org/10.1080/03050068.2016.1220128>
- Yüksel, P., & Yıldırım, S. (2015). Theoretical frameworks, methods, and procedures for conducting phenomenological studies in educational settings. *Turkish online journal of qualitative inquiry*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.17569/tojq.59813>

Äärelä, T. (2012). *"Aika palijon vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla."*:
nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan [väitöskirja, Lapin yliopisto].
Lapin yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-586-1>

LIITTEET

Liite 1: Haastattelukysymykset

1. TAUSTA
 - Mikä ikäinen olet?
 - Minä vuonna olet viimeksi käynyt yläkoulua? Valmistuitko?
 - Minkä kokoinen luokkasi oli?
 - Mitä teit sen jälkeen?
2. SUHDE YLÄKOULUN OPETTAJIIN
 - Millaisia opettajia sinulla oli? Mitä muistoja sinulla liittyy eri opettajiin?
 - Oliko sinulla opettajaa, josta olisit pitänyt erityisen paljon? Miksi pidit juuri hänestä?
 - Oliko sinulla joku opettaja, josta et pitänyt? Miksi et?
 - Millainen on mielestäsi *hyvä opettaja*?
 - Välittivätkö opettajat sinusta? Miten he näyttivät sen / Miten välittämisen puute ilmeni?
 - Koitko, että sinut hyväksyttiin koulussa?
3. OPETTAJASUHTEEN MERKITYS JA SITOUTUMINEN YLÄKOULUSSA
 - Miten koet, että eri opettajat vaikuttivat motivaatioosi ja sitoutumiseesi yläkoulussa?
 - Oliko sinulla joku oppiaine, mistä pidit yläkoulussa erityisesti? Miksi pidit juuri siitä aineesta?
 - Oliko sinulla joku oppiaine, mistä pidit alakoulussa, mutta yläkoulussa et enää välittänyt? Miksi?
 - Mitkä asiat mielestäsi vaikuttivat siihen, että opiskelu kiinnosti / ei kiinnostanut yläkoulussa?
 - Saitko riittävästi tukea opettajilta? Miten he tukivat sinua?
 - Kannustivatko opettajat sinua? Miten? Millaista kannustusta olisit halunnut?
 - Saitko rangaistuksia (kirjeitä kotiin, jälki-istuntoa)? Mistä ja kuinka usein? Olivatko rangaistukset mielestäsi ansaittuja?
4. NYKYISET OPINTOSI / YLÄKOULUN OPETTAJASUHTEEN KOETTU VAIKUTUS NYKYISEEN OPISKELUMOTIVAATIOON JA SITOUTUMISEEN
 - Millainen opiskelija olet? Miten kuvailisit itseäsi opiskelijana?
 - Mitä opiskelet nyt? Miksi juuri sitä?
 - Muistele äsken kertomiasi muistoja yläkoulusta. Miten koet, että kokemukset opettajasuhteesta heijastuvat nykyiseen opiskeluun?
 - Onko asenteesi opiskelua kohtaan muuttunut vankilassa ollessa? Miten? Minkä luulet vaikuttaneen asennemuutokseen?
 - Oletko oppinut itsestäsi jotain uutta opiskellessasi aikuisopiskelijana?
 - Mitä tulevaisuuden tavoitteita sinulla on?

Liite 2: Tutkimussuostumus

Hei!

13.2.2022 versio 1

Olen kasvatustieteen maisteriopiskelija Jyväskylän yliopistosta, ja teen loppu-työtäni vankilassa opiskelevien opiskelijoiden kokemuksista yläkoulusta, erityisesti suhteesta opettajiin. Tutkimuksen tavoite on tutkia nykyisten vankilassa opiskelevien opiskelijoiden kokemuksia yläkoulusta, ja tarkastella näiden kokemusten vaikutuksia motivaatioon ja asenteisiin opiskelua kohtaan, sekä miten kokemukset heijastuvat opiskeluun aikuisiällä.

Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Haastattelutilanteessa voit kieltäytyä vastaamasta kysymykseen, sinulla on oikeus keskeyttää haastattelu tai pyytää jälkikäteen haastattelusi poistamista ilman seuraamuksia. Haastattelut äänitetään. Äänityksiä ja puhtaaksi kirjoitettuja haastatteluja säilytetään yliopiston suositusten mukaan tietokoneella usean salasanan takana niin, ettei niihin ole pääsyä muilla kuin minulla. Tarvittaessa näytän ohjaajalleni osia teksteistä. Kaikki keräämäni materiaali (äänitteet, muistiinpanot, puhtaaksi kirjoitetut tekstit) tullaan hävittämään huolellisesti tutkimuksen julkaisemisen jälkeen viimeistään toukokuussa 2024.

Tutkimus julkaistaan Jyväskylän yliopiston arkistossa. Haastateltavia ei pysty tunnistamaan lopullisesta tekstistä. Tekstissä ei julkaista nimiä, paikkakuntia, kouluja tai muita tunnistettavia tietoja, jotka voitaisiin yhdistää sinuun. Tarvittaessa käytetään valenimiä.

Haastattelussa kerättäviä tietoja ovat ikä ja sukupuoli. Nimesi korvataan numerolla, jonka saat itse keksiä.

Saat nähdä haastattelukysymykset ennen haastattelua. Saatan lisäksi kysyä tarkentavia kysymyksiä.

Allekirjoituksellasi vahvistat osallistumisesi tähän tutkimukseen ja suostut vapaaehtoisesti tutkimushenkilöksi. Suostumuksia allekirjoitetaan kaksi kappaletta, joista toinen jää tutkijalle, toinen tutkittavalle.

VALITSEMASI NUMERO: _____

NIMI: _____ PVM: _____

ALLEKIRJOITUS: _____

Tutkijan yhteystiedot:

Minni Halinen / [sähköpostiosoite]