

**Rikostaustaisten nuorten kokemukset
koulumotivaatiosta ja -menestyksestä suhteessa
taito- ja taideaineisiin**

Käsityökasvatus
Pro gradu -tutkielma

Laatija:
Enni Leppäaho

Turun yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Rauman kampus
3.3.2025

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Käsityökasvatus

Tekijä: Enni Leppäaho

Otsikko: Rikostaustaisten nuorten kokemukset koulumotivaatiosta ja -menestyksestä suhteessa taito- ja taideaineisiin

Ohjaaja: yliopistonlehtori Marja-Leena Rönkkö

Sivumäärä: 36 sivua, 1 liite

Päivämäärä: 3.3.2025

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten rikostaustaiset nuoret kokevat taito- ja taideaineiden yhteyden koulumotivaatioonsa ja koulumenestykseensä. Aiemman tutkimustiedon mukaan taito- ja taideaineilla on vaikutusta syrjäytymisen ehkäisemisessä, mutta koulumotivaation ja -menestyksen kautta asiaa ei ole tutkittu.

Tutkimuksen teoreettinen tausta sisältää käsitteinä rikollisuuden ja nuorisorikollisen sekä rikollisuuteen johtavia syitä. Näiden lisäksi teoriataustassa käsitellään koulumotivaatiota ja koulumenestystä.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen fenomenologinen haastattelututkimus ja siihen osallistui kolme henkilöä. Henkilöt olivat taustaltaan nuorena rikoksia tehneitä ja rikoksista tuomittuja.

Tutkimusaineisto muodostui kolmesta puolistrukturoidusta teemahaastattelusta. Litteroidut haastatteluaineistot analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Sisältöanalyysissä aineistoa teemoiteltiin, pelkistettiin ja luokiteltiin tavoitteena muodostaa käsitys haastateltavien kokemuksista.

Tutkimuksen tulosten perusteella taito- ja taideaineet eivät ole suhteessa oppilaan koulumotivaatioon, mutta ne ovat suhteessa koulumenestykseen. Tutkimuksen tuloksissa on kuitenkin viittauksia erilaisista tekijöistä, jotka ovat suhteessa oppilaan koulumotivaatioon positiivisesti ja negatiivisesti ja joita tutkimalla voidaan saada hyödyllistä tietoa rikollisuuden riskiryhmässä olevien nuorten tukemiseen koulussa.

Avainsanat: Nuorisorikollisuus, koulumotivaatio, koulumenestys, taito- ja taideaineet, kokemus

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Rikollisuus	6
2.1	Rikos ja rangaistus	6
2.2	Nuori rikoksentekijä	7
2.3	Rikollisuuteen johtavia tekijöitä	7
2.3.1	Päihteet	7
2.3.2	Koulutus ja syrjäytyminen	8
2.3.3	Käyttäytymisen ja keskittymisen häiriöt	9
2.3.4	Huono-osaisuus, perhetausta ja ylisukupolvisuus	10
3	Koulumotivaatio ja -menestys	13
3.1	Koulumotivaatio	13
3.2	Koulumenestys	15
4	Tutkimuksen teoreettinen viitekehysmalli ja tutkimuskysymykset	17
5	Tutkimuksen toteutus	19
5.1	Tutkimuksen lähestymistapa	19
5.2	Kohdejoukko	20
5.3	Aineiston keruu- ja analyysimenetelmät	21
5.4	Tutkimusetiikka	25
6	Tutkimustulokset	28
6.1	Taito- ja taideaineet yhteydessä koulumotivaatioon	28
6.2	Taito- ja taideaineet yhteydessä koulumenestykseen	30
7	Pohdinta	33
7.1	Yhteenveto ja johtopäätökset	33
7.2	Tutkimuksen merkitys, luotettavuus ja jatkotutkimusajatuksia	37
	Lähteet	40
8	Liitteet	45
	Liite 1. Tutkimuksen tietosuojailmoitus	45

1 Johdanto

Vaikka nuorisirikollisuuden määrä onkin ollut laskussa koko 2000-luvun, on esimerkiksi väkivaltarikoksissa näkyvässä huolestuttavaa nousua rikosten vakavuuden ja sairaalahoitoa vaativien vammojen määrässä (Kulmala & Kujala 2021, 6). Nuorten rikoskäyttäytymisestä on uutisoitu viime vuosina runsaasti. Esimerkiksi Ylen artikkeli (Matintupa 13.2.2024) ”Rikosten ja rahan ihannoiti synnyttivät kiihtyvän ilmiön: nuorisoporukat tehtailevat rikoksia Jyväskylässä ja Tampereella” nostattaa kauhukuvia tulevaisuuteen. Artikkelissa komisario Jari Lindholm Sisä-Suomen poliisilaitokselta korostaa kuitenkin, että pääosa nuorista käyttäytyy hyvin ja synkentyneet rikostilastot kuvaavat vain pienen vähemmistön oirehtimista. Suomessa on uutisoitu myös Ruotsissa tapahtuneista nuorten tekemistä rikoksista. Ylen (Kuronen 29.9.2023) mukaan Ruotsissa rikollisjengeihin liittyy nuoria alueilta, joilla rikollisuus ja syrjäytyminen ovat yleisiä. Heidän taustansa usein sisältävät koulunkäynnin vaikeuksia, yhteiskunnasta syrjäytymistä ja aiempaa rikollista käyttäytymistä.

Rikosten tekeminen nuoruudessa ei ole harvinaista ja sitä voidaankin pitää nuoruuteen kuuluvana kokeiluvaiheena. Usein nuoren rikoskäyttäytyminen ajoittuu vain nuoruusikään, mutta joissain tapauksissa rikosten tekeminen jatkuu lähes koko elämän. (Kirmo 2018.) Onkin tärkeää, että nuoret rikosentekijät saataisiin irti rikollisesta elämäntavasta mahdollisimman varhain (Elonheimo 2010, 24).

Elonheimon (2010) mukaan havaittuja tekijöitä nuoren rikolliskäyttäytymiselle on useita. Yksilötasolla esimerkiksi käyttäytymishäiriöt ja päihteiden väärinkäyttö sekä erityisesti näiden yhdistelmät lisäävät riskiä rikolliselle käyttäytymiselle. Havaittuihin riskeihin kuuluu myös perhetausta, kuten vanhempien päihdeongelmat ja perheen sisäiset konfliktit (Elonheimo 2010, 24) sekä puutteellinen vanhempien tuki (Salmi, Kivivuori & Sirén 2009a, 15). Koulun merkitys nuoren rikoskäyttäytymiseen on huomattava, sillä muun muassa huono koulumenestys ja alhainen sitoutuminen kouluun ovat rikollisuuteen johtavia riskitekijöitä, joita pystytään tunnistamaan kouluaikana. Koulun kannustava ilmapiiri tukee koulukiinnittymistä ja ehkäisee sitä kautta rikollista käyttäytymistä. (Elonheimo 2010, 24). Opettajan tuki, sensitiivinen ote oppilaisiin ja luokan myönteinen ilmapiiri vahvistavat oppilaan kiinnittymistä oppituntiin ja vähentävät poissaoloja yläkoulussa (Lerkanen & Pakarinen 2018, 186–187), kun taas opettajan heikko kontrolli on yksi tunnistetuista koulusta irtautumisen riskitekijöistä (Salmi ym. 2009a, 15).

Riskitekijöiden lisäksi myös erilaisia rikollisuusriskiä alentavia tekijöitä on löydetty useita. Esimerkiksi henkilön sitkeys (engl. *resilience*) sekä henkilökohtaiset voimavarat, kuten älykkyys ja koherenssi eli hallinnan tunne voivat alentaa rikollisuusriskiä. Toisaalta erilaiset sosiaaliset siteet erityisesti perheeseen tarjoavat rikollisuutta ehkäisevää sosiaalista kontrollia. Lapsella ilmenevät ongelmat voivat jopa poistua, jos perheen positiivinen rooli on riittävä. Elämän käännekohdat, kuten kaupungista pois muuttaminen ja rutiinien vaihtuminen ovat merkityksellisiä rikolliselta uralta pois pääsemisessä. (Elonheimo 2010, 25.)

Koulun tarjoamat mahdollisuudet itseilmaisuuksiin ja luovuuteen tukevat lapsen ja nuoren identiteetin kehittymistä. Erityisesti taide- ja taitokasvatus lisäävät taitojen ja taiteiden sisällöllisen osaamisen lisäksi lapsen kehitystä, kuten luovaa ajattelu- ja ilmaisukykyä, itseluottamusta sekä vuorovaikutus- ja viestintätaitoja. (Karppinen, Ruokonen & Uusikylä 2005, 7, 12–13.) Perusopetuksessa taito- ja taideaineiksi lasketaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014) mukaan musiikki, kuvataide, käsityö, liikunta ja kotitalous. Lukuaineissa keskitytään tietoon, kun taas taito- ja taideaineissa ei ole oikeaa vastausta. Taito- ja taideaineet jaotellaan kahtia painotusten mukaan, sillä taitoaineiden sanotaan kehittävän kätevyyttä, kun taas taideaineiden keskittyvän luovuuteen. (Hällström 2009, 15.)

Taito- ja taideaineiden sekä erityisesti käsityöiden merkitystä on tarkasteltu useasta näkökulmasta. Heikkilän (2016) pro gradu -tutkielma osoittaa, että taito- ja taideaineilla on merkitystä oppilaan hyvinvoinnin ja syrjäytymisen ehkäisyn kannalta. Kallion ja Taivalsalmen (2020) vankeja haastatteleamalla toteutetun pro gradu -tutkielman mukaan käsityöt toimivat hyvinvointia parantavana terapeuttisena toimintana ja uusien taitojen oppimisen katsottiin kasvattavan vankilan käsityötoimintaan osallistuvien vankien henkistä pääomaa, sekä minäpystyvyyttä. Vankien kokemuksia peruskouluajoista on tutkittu Äärelän (2012) väitöskirjassa. Nuorten vankien peruskouluaikeista muistoista korostui erityisesti koulu sosiaalisena ympäristönä sekä opettajien pedagogisten käytäntöjen ja vuorovaikutustapojen merkitys. (Äärelä 2012, 3–4.) Nämä aiemmat tutkimukset herättivätkin kiinnostukseni tutkia nuorena rikoksia tehneiden kokemuksia taito- ja taideaineiden yhteydestä koulumotivaatioon ja -menestykseen. Tutkielman tavoitteena on syventää ymmärrystä siitä, millainen rooli taito- ja taideaineilla voi olla oppilaan koulukiinnittymisen, oppimisen ja mahdollisesti myös rikollisuudesta irtautumisen kannalta.

2 Rikollisuus

2.1 Rikos ja rangaistus

Yksinkertaistetun määritelmän mukaan rikos on rangaistava ihmisteko. Monimutkaisemman määritelmän mukaan rikoksen käsite sisältää deliktin eli abstraktin rikostyyppin sekä konkreettisen ihmisteon. Tämä ihmisteko täyttää deliktin ja muut rikoksen edellytykset, kuten rikosvastuun ja rangaistusuhan. Esimerkiksi varkaudesta puhuttaessa varkaus itsessään on delikti, sillä siitä voidaan puhua riippumatta siitä, onko kukaan koskaan syyllistynyt varkauteen. Kun joku tekee varkauden, deliktin lisäksi täytyvät myös muut rikoksen edellytykset, jolloin rikos on tapahtunut. (Boucht & Frände 2019, 15, 20–21.)

Rikosvastuu voidaan jakaa kolmeen ryhmään: tunnusmerkistön mukaisuus, oikeudenvastaisuus ja syyllisyys. Tunnusmerkistön mukaisuus sisältää esimerkiksi teon tahallisuuden tai huolimattomuuden ja kausaliteetin eli syy-seuraussuhteen.

Oikeudenvastaisuus täyttyy, jos teolle ei ole oikeuttamisperiaatetta, kuten hätävarjelua tai pakkotilaa. Syyllisyyden sisällä taas on muun muassa vastuukäraja ja syyntakeisuus. (Boucht & Frände 2019, 15, 20–21.)

Rikokselle ominaista on, että teko on rangaistava. Rangaistukset jaotellaan kolmeen pääryhmään. Yleiset päärangaistukset sisältävät muun muassa vankeuden, yhdyskuntapalvelun ja sakot. Erityiset päärangaistukset muodostuvat nuoriso- ja yhdistelmä-rangaistuksista, sekä virkamiehien, sotilaiden ja vankien varoitus- ja kurinpitörangaistuksista. Lisärangaistuksia, kuten viraltapanaa, yhdyskuntapalvelua oheisseuraamuksena ja sotilasarvon menettämistä, voidaan käyttää päärangaistuksien ohella. (Boucht & Frände 2019, 187.)

Lainopin mukaan käyttäytymistä voidaan pitää rikollisena silloin, kun se on (rikos)lain mukaan kielletty rangaistava teko (Elonheimo 2010, 13). Koska rikollinen (engl. *delinquent*) määritellään henkilöksi, joka on syyllistynyt rikokseen, sisältää termi rikollisuus valtavan joukon lainkäyttöalueen lainsäädännön mukaisia käyttäytymismalleja. Sen lisäksi termin sisältö muuttuu jatkuvasti lakien muuttuessa. Lakeja myös tulkitaan eri tavalla eri kulttuureissa ja eri rikoksen tekijöihin nähden. Muun muassa niin kutsutut statusrikokset eli teot, joiden katsotaan olevan sallittu aikuisille, mutta kriminalisoivan lapsia (esimerkiksi alkoholin käyttö) lisäävät epäjohdonmukaisuutta nuorisorikollisuuden ja saman lainkäyttöalueen aikuisten välillä. (Young, Greer & Church 2017, 21–22.)

2.2 Nuori rikoksentekijä

Suomessa laki nuoren rikoksesta epäillyn tilanteen selvittämisestä (633/2021) 1§ kertoo, että nuori rikoksentekijä on 15–20-vuotias henkilö, joka on syylistynyt rikolliseen tekoon.

Esitutkintalain (805/2011) 3 luku 5§ taas määrittelee nuoren rikollisesta teosta epäillyn alle 15-vuotiaaksi henkilöksi, mutta rikoslain (39/1889) 3 luku 4§ mukaan alle 15-vuotias rikollisesta teosta epäilty ei kuitenkaan ole rikosoikeudellisessa vastuussa.

Suomessa ei ole tarkkaa määritelmää nuorisoriikolliselle, eikä sille ole asetettu tarkkoja ikärajoja (Elonheimo 2010, 13). Nuorisoriikollisuuden (engl. *juvenile delinquency*) määritelmä vaihtelee paikallisten lainkäyttöalueiden mukaan, sillä aiheesta puuttuu kansainvälinen standardi. Termiä ”nuorisoriikollinen” käytetään laajasti tieteellisessä kirjallisuudessa, mutta sen käyttö vaatii huolellisuutta. (Young ym. 2017, 21.)

Rikosvastuun alaikäraja vaihtelee kansainvälisesti 6–18 ikävuoden välillä, mutta rikosoikeudellisen täysi-ikäisyyden katsotaan yleensä olevan 18-vuotta. Yhdistyneet kansakunnat määrittelevät nuorison 15–24-vuotiaiksi ja käyttävät ilmaisua ”lain kanssa ristiriidassa olevat lapset” (engl. *children in conflict with the law*) kuvaamaan alle 18-vuotiaiden lakia rikkoneiden henkilöiden ryhmää. Yhdysvalloissa termiä ”nuoret rikolliset” (engl. *young offenders*) käytetään alle 18-vuotiaista tai joissain tapauksessa jopa 20-vuotiaista nuorista aikuisista, kun taas termiä ”lapsirikolliset” (engl. *child delinquents*) käytetään alle 13-vuotiaista rikolliseen syylistyneistä. (Young ym. 2017, 21.)

Tässä tutkimuksessa nuorena rikoksen tehneeksi henkilöksi määritellään alle 21-vuotiaana rikolliseen tekoon syylistyneet henkilöt. Rikolliseksi teoksi määritellään teot, jotka täyttävät rikos- tai muussa laissa kuvatun rikostunnusmerkistön.

2.3 Rikollisuuteen johtavia tekijöitä

2.3.1 Päihteet

Yhdeksäsluokkalaisista noin 60 % ovat olleet päihtyneenä jossain vaiheessa elämäänsä. Mitä aikaisemmin nuori aloittaa päihdekokeilut, sitä todennäköisempää aikuisuuden runsas päihteidenkäyttö on. Alkoholii on yleisin nuorten käyttämä päihde, ja kannabiksen käyttö on yleistynyt, kun taas tupakointi on vähentynyt jatkuvasti vuoden 1977 jälkeen. (Von der Pahlen, Lepistö & Marttunen 2013, 109–111.)

Päihteidenkäyttö laskee riskinottokynnystä ja saattaa aiheuttaa aggressiivisuutta. Päihtynyt nuori on suuremmassa riskissä altistua väkivallalle joko tekijänä tai uhrina ja esimerkiksi omaisuusrikokset ovat yleisempiä päihtyneenä. Päihteiden käyttö myös lisää koulupoissaoloja sekä ammatillisen koulutuksen tai lukion keskeyttämistä. Aikaisin aloitetulla päihteidenkäytöllä ja mielenterveyden ongelmilla on yhteys. Esimerkiksi käytöshäiriö voi toimia altistavana tekijänä päihteiden käytölle. (Von der Pahlen ym. 2013, 109–111.)

Suuri osa henkirikoksiin syyllistyvistä nuorista on aloittanut päihteiden ongelmakäytön nuorena. Jopa 80 % henkirikokseen syyllistyneistä nuorista on alkoholin riskikäyttäjiä ja huomattavalla osalla myös vähintään toinen vanhempi on alkoholin ongelmakäyttäjä. Rikoksen jälkeisessä mielentilatutkimuksessa puolet tekijöistä on diagnosoitu alkoholiriippuvaisiksi ja puolet huumausaineiden käyttäjiksi. (Lehti 2009, 28.)

2.3.2 Koulutus ja syrjäytyminen

Tutkimuksen (Hirschfield & Gasper 2011) mukaan on selvää, että kouluun sitoutumisella ja rikollisuudella on yhteys toisiinsa, mutta niiden tarkka syy-yhteys on epävarma. Peruskoulun aikana alkanutta koulusta irtisanoutumisprosessia pidetään pitkän aikavälin sosiaalispsykologisena prosessina, jonka aikana aiemmin koulumotivoituneet oppilaat päätyvät lukion tai ammattikoulun keskeyttäviksi. Tämä on tutkijoiden silmissä monitahoinen ongelma riippumatta sen syistä. Ei kuitenkaan ole varmuutta siitä, onko koulun kesken jättäminen ensisijainen ja välitön syy rikollisuuteen, mutta rikollisuuden tiedetään olevan yksi syy koulun kesken jättämiselle. (Hirschfield & Gasper 2011, 14–16.)

Koulutus ja ammatti sekä työura heijastavat yksilön sosiaalisia taustoja ja henkilökohtaisia ominaisuuksia. Mitä pidemmälle henkilö on kouluttautunut, sitä pienempi riski hänellä on syyllistyä rikoksiin. Pahoinpitelyrikoksia tutkiskellessa henkilöt, jotka ovat suorittaneet vain peruskoulun jopa 10 % syyllistyy poliisin tietoon tulleet pahoinpitelyyn, kun taas ammattikoulutuksen tai lukion käyneillä pahoinpitelyihin syyllistyminen on huomattavasti harvinaisempaa. Korkeakoulutetuista noin prosentti syyllistyy pahoinpitelyyn. Ammattikouluun suuntautuminen taas lisää riskiä aktiiviseen, toistuvaan rikosten tekoon verrattuna lukioon suuntautuneisiin. (Aaltonen & Kivivuori 2009, 22–23.)

Syrjäytymisellä tarkoitetaan kriminologisessa tutkimuksessa yksilön sitoutumista kontrolloiviin instituutioihin, kuten kouluun, koulutukseen ja työelämään ja sitoutumisen heikentymiseen tai katkeamiseen. Syrjäytyminen ei siis tarkoita köyhyyttä, sillä syrjäytynyt

henkilö ei välttämättä ole köyhä, vaikka sosiaalis-taloudellinen huono-osaisuus ja instituutioista irrottautuminen esiintyvätkin usein yhdessä. Sosiaalisen huono-osaisuuden ja rikosalttiuden välillä on yhteys, jonka mukaan syrjäytyminen on yksi rikollisuuden syistä ja rikollisuus on yksi syrjäytymisen syistä. Jos syrjäytymistä saadaan vähennettyä, vähenee rikollisuus ja rikollisuutta vähentämällä voidaan vaikuttaa syrjäytyneiden määrään. (Kivivuori 2009, 3.)

2.3.3 Käyttäytymisen ja keskittymisen häiriöt

Käytöshäiriöt ovat lapsuudessa tai nuoruudessa alkavia toistuvia tai pysyviä epäsosiaalisen käyttäytymisen malleja, joissa lapsi tai nuori ei toimi sosiaalisten normien mukaisesti ja rikkoo muiden perusoikeuksia. Ominaista käytöshäiriöille on pitkäaikaisuus ja toistuvuus, antisosiaalinen ja aggressiivinen, sekä uhmakas käytös. (Von der Pahlen & Marttunen 2013, 97.) Aikuisuudessa näitä joustamattomia ja pitkäaikaisia, kulttuurille normaalista tavasta poikkeavia käyttäytymismalleja kutsutaan persoonallisuushäiriöiksi. Vaikka nuorilla ilmenee samoja persoonallisuushäiriöitä kuin aikuisillakin ja vaikka oireet todennäköisesti jatkuvat aikuisuuteen, ei yleisen käytännön mukaan alle 18-vuotiaille anneta persoonallisuushäiriödiagnoosia. (Marttunen, Eronen & Henriksson 2007, 517, 537.)

Lapsena alkaneeseen käytöshäiriöön liittyy esimerkiksi oppimisvaikeuksia. Lapsen ympäristö, kuten koulu, kokee lapsen käyttäytymisen hankalana hallita. Nuoruusikään päästessä käytöshäiriöt voivat ilmetä esimerkiksi rikollisena käyttäytymisenä ja päihteiden käyttönä. (Von der Pahlen & Marttunen 2013, 97.) Käytöshäiriöt eivät ole johdannaisia muista mielenterveyden häiriöistä tai aivosairauksista, mutta ne voivat edeltää tai esiintyä samanaikaisesti niiden kanssa. (Marttunen ym. 2007, 517.)

Lapsuuden ja nuoruuden epäsosiaaliseen käyttäytymiseen voi johtaa äidin raskauden aikainen tupakointi ja alkoholin väärinkäyttö, jotka ovat vahingoittaneet sikiötä. Tupakkaan ja sen savulle altistuminen on suurempi tekijä tulevaisuuden käyttäytymishäiriöiden muodostumisessa, kuin esimerkiksi ennenaikainen synnytys. (Andonova 2021, 1077.) Epäsosiaalinen persoona on aiemmin tunnettu nimellä psykopatia tai sosiopatia ja näitä käytetään oikeuspsykiatriassa edelleen. Psykopaattinen henkilö on kykenemätön empatiaan, impulsiivinen, ajattelee lähtökohtaisesti vain omaa etuaan ja syyllistyy usein lainvastaisiin tekoihin, eikä tunne katumusta. (Marttunen ym. 2007, 526.)

Erityisesti huonommista oloista tulevilla nuorilla ymmärrys rikollisen käyttäytymisen ja rangaistuksen välillä on hämärtynyt, sillä he saattavat elämässään nähdä paljon rikoksia, joista ei saada rangaistusta. Jos taas teon rangaistavuus on nuorelle selkeää, vähenee riski rikoksen tekoon. Ymmärrys rangaistuksesta muuttuu ja paranee persoonallisuuden kehittyessä. Erityisesti nuorilla, joilla epäsosiaalinen käyttäytyminen on vasta alussa, voi selkeä kuva rangaistuksesta ja sen vaikutuksista vähentää rikollista käyttäytymistä. (Andonova 2021, 1074.)

Tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriö, eli ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) on yksi yleisimmistä diagnosoitavista neurobiologisista oireyhtymistä ja se ilmenee esimerkiksi keskittymiskyvyn puutteena, oppimisvaikeuksina ja yritys-erehdys-käyttäytymisenä. Hoitamattomana ADHD voi johtaa esimerkiksi alkoholismiin, päihteiden käyttöön ja rikolliseen käyttäytymiseen ja onkin arvioitu, että jopa joka viides tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriöinen on alkoholiongelmainen ja joka kolmas päihteiden sekakäyttäjä. Vaikka tutkimustulokset ovat antaneet viitteitä ADHD:n ja rikollisuuden yhteydestä, on tärkeää huomata, että yhteys on voimakkaasti riippuvainen ympäristön vaikutuksista. Pelkkä ADHD diagnoosina ei ole suuri riskitekijä rikollisuudelle, vaan se yhdessä epäsuotuisten ympäristötekijöiden kanssa voi johtaa rikolliseen käyttäytymiseen. (Siltanen 2009, 3–4, 15.)

Elonheimon (2010) tutkimuksen mukaan henkilöt, joilla on psykiatrinen diagnoosi, korostuvat rikoksen tekijöissä. Tutkimuksessa tutkituissa rikoksissa rikoksen tekijöistä lähes puolella (49 %) oli psykiatrinen diagnoosi, kun taas täysin diagnosoimattomia rikosentekijöitä oli alle viidennes (19 %). Tilastoissa korostui etenkin epäsosiaalinen persoonallisuushäiriö, sillä vaikka epäsosiaalisen persoonallisuushäiriön diagnoosin saaneita oli vain 2,7 % tutkimukseen osallistuneista, tekivät he 27 % kaikista rikoksista. Toinen tilastoissa korostunut ryhmä oli päihdehäiriöiset. Tulosten mukaan mitä enemmän rikoksia henkilö on tehnyt, sitä todennäköisemmin hänellä on psykiatrinen diagnoosi. (Elonheimo 2010, 51.)

2.3.4 Huono-osaisuus, perhetausta ja ylisukupolvisuus

Lapsen perhetausta muokkaa niin lapsen hyvinvointia kuin hänen psykososiaalisia ominaisuuksiaan. Nämä yhdessä perhetaustan kanssa vaikuttavat lapsen tulevaisuudenmyönteisyyteen tai -kielteisyyteen, sekä odotuksiin tulevalta. Vaikka perheen huono-osaisuudella ei ole suoraan vaikutusta lapsen tulevaisuuden toiveisiin, vaikuttaa lapsen perhetausta itsetuntoon ja koulutussuunnitelmiin. (Kallio & Hakovirta 2020a, 259–260.)

Hyväosaisen perheen lapsi suuntautuu korkeakouluopintoihin huono-osaisen perheen lasta todennäköisemmin, vaikka molemmilla olisi ollut samanlaiset oppimisvalmiudet ja koulumenestys (Kallio, Hautala & Erola 2020, 180–181).

Huono-osaisuus on laaja käsite ja sitä voidaan lähestyä monista eri tulokulmista, kuten hyvinvointivajeista ja niiden kasautumisesta. Huono-osaisuus koskee yksilön taloudellista, sosiaalista ja terveydellistä hyvinvointia, sekä henkilön toimintakykyä ja elämänhallinnallisia taitoja. (Kallio & Hakovirta 2020b, 9.) Vanhempien huono-osaisuuden katsotaan ennustavan lasten aikuisiän huono-osaisuutta. Tätä kutsutaan huono-osaisuuden ylisukupolvisuudeksi. (Ilmakunnas, Kauppinen & Moisio 2020, 199.)

Yksi rikollisuutta selittävä tekijä on taloudellinen huono-osaisuus. Tämä näkyy erityisesti nuorisorikollisuudessa, sillä mitä heikompi taloudellinen tilanne perheellä on, sitä todennäköisemmin nuori on esimerkiksi syylistynyt pahoinpitelyyn tai näpistelty kaupasta, mutta myös joutunut väkivallan uhriksi. (Salmi, Kivivuori & Sirén 2009b, 11–12.)

Mahdollisuuksien tasa-arvo tarkoittaa ideaalia, jossa lapsen asema yhteiskunnassa määräytyy vanhempien sosiaalisen aseman sijasta lapsen omien kykyjen ja motivaatioiden mukaan. Sen mukaan kaikilla pitäisi olla perhetaustasta riippumatta yhtäläiset mahdollisuudet niin taloudelliseen, kuin sosiaaliseenkin menestykseen. (Kallio ym. 2020, 178.) Mahdollisuuksien tasa-arvossa valintojen tekeminen liittyy vapauteen, eli mahdollisuuteen toimia toisin. Oppimismahdollisuuksien tasa-arvossa on kyse tilanteesta, jossa ihminen ei ole itse vastuussa olosuhteistaan, mutta säilyttää vastuun teoistaan ja valinnoistaan. (Kalenius 2020, 334.)

Rikollisen käyttäytymisen on katsottu olevan ylisukupolvinen ilmiö, jonka vaikutukset näkyvät esimerkiksi traumaattisen erokokemuksen, varallisuuden ja sosiaalisen paineen, sekä leimautumisen kautta (Murray & Farrington 2008, 186–187). Besemerin, Farringtonin ja Bijleveldin (2017) Englannissa toteutetussa tutkimuksessa tuli esille, että rikollisuuteen päätyivät erityisesti nuoret, joiden taustassa oli jo ennestään huono-osaisuutta ja heidän vanhempansa oli tuomittu rikollisuudesta. Hjalmarsson ja Matthew (2012) tutkivat rikollisuuden ylisukupolvisuutta Ruotsissa todeten, että rikollinen ylisukupolvisuus näkyy erityisen hyvin isäpoika -suhteissa. Myös isätytär -suhteissa sitä on havaittavissa, mutta usein lievemmissä rikoksissa, kuten päihtyneenä ajamisessa. (Hjalmarsson & Matther 2012, 574–575.)

Myös kaltoinkohtelu ja väkivaltainen käytös ovat ylisukupolven ilmiöitä. Kaltoinkohtelun kierrettä tutkittiin (Haapasalo 1999) lastensuojelun piirissä olevien perheiden keskuudessa. Lastensuojelun asiakkaana ollut vanhempi oli usein itse joutunut lapsuudessaan pahoinpidellyksi tai laiminlyödyksi. Aikuisten lapsuuden kaltoinkohtelukokemukset toistuvat usein aikuisiässä niin, että he pahoinpitelevät omia lapsiaan. Kaltoinkohtelun kierteseen joutuneet lapset oireilevat eritasoisilla käytöshäiriöillä. Toistuvasti tapahtuvat traumaattiset kokemukset voivat johtaa tunteiden turruttamiseen ja tunneperäisen merkityksen häivyttämiseen. Tällaisilla lapsilla voi esiintyä myöhemmin esimerkiksi tunteetonta rikoskäyttäytymistä, johon ei liity syyllisyyttä tai ahdistusta. Rikollinen käyttäytyminen on joissain tapauksissa alkanut jo kouluiässä. (Haapasalo 1999, 47–50.)

3 Koulumotivaatio ja -menestys

3.1 Koulumotivaatio

Motivaatio on haluamista (Reeve 2018, 2). Motivaatio lähtee motiiveista, jotka aikaansaavat ja ylläpitävät yksilön käyttäytymisen suuntaa. Motiiveja voivat olla esimerkiksi yksilön tarpeet, halut, vietit ja sisäiset yllykkeet, sekä palkkiot ja rangaistukset. Motivaatio voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon, jotka eivät ole erillään toisistaan, vaan täydentävät toisiaan. Sisäinen motivaatio syntyy opittavien asioiden merkityksellisyydestä oppilaalle, jolloin lähtökohtana ovat oppilaan omat tavoitteet ja tarpeet. Ulkoinen motivaatio taas tulee esimerkiksi palkkioista, kuten koulun todistuksista tai tehdystä työstä saatavasta rahallisesta palkkiosta. (Rask 2010, 10–13.)

Tutkimukset ovat osoittaneet, että motivaatiolla on merkitystä oppimisen kannalta ja sen olemassaoloa voidaan havainnoida tekemisen kestolla ja pysyvyydellä (Rask 2010, 5, 7). Koulumotivaatiolla tarkoitetaan koulua, oppimista ja opiskelua kohtaan suuntautuvaa kiinnostusta, sekä kiinnostusta ja halua osallistua ja kiinnittyä kouluun ja opetustilanteisiin (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 181).

Oppilaan oppimismotivaatio on yleensä oppiainespesifiä (Kiuru 2018, 123). Oppilaan motivaatio syntyy niiden oppimistavoitteiden mukaan, jotka koulu tai opettaja ovat asettaneet, mutta myös oppilaan sosiaaliset suhteet voivat vaikuttaa oppilaan saavutusmotivaatioon ja käyttäytymiseen (Rask 2010, 7). Ihmisillä on sisäinen tarve muodostaa ihmissuhteita ja yhteenkuuluvuuden tarve koulussa näkyy oppimismotivaationa ja opiskeluun sitoutumisena (Kiuru 2018, 123–124). Osalle oppilaista motivaatio tulee luonnostaan esimerkiksi voimakkaan kasvumotivaation kautta onnistumisten aikaansaaman tyytyväisyyden avulla. On myös oppilaita, jotka eivät ole motivoituneita koulutyöhön ja joiden motivointiin opettajan tulee tarjota työtapoja ja aiheita, jotka voisivat toimia kiinnostuksen ja motivaation palauttajina. (Rask 2010, 8.) Motivointikeinot eivät ole yksiselitteisesti hyviä tai huonoja, vaan niiden tehokkuuteen vaikuttaa oppilaan yksilölliset ominaisuudet, kuten oppimisen tavoitteet, sekä tilanteen kannalta tarkoituksenomaisuus (Lerikkanen & Pakarinen 2018, 192).

Oppimismotivaatioon liittyy keskeisesti seuraavat kysymykset: 1) Onko tässä tehtävässä onnistuminen mahdollista minulle? 2) Haluanko minä tehdä tämän tehtävän? 3) Miksi minä teen tätä tehtävää? 4) Mitä tämän tehtävän onnistuminen vaatii minulta? Oppimismotivaatio ei

siis ole pysyvä piirre, vaan se muokkautuu yksilön sisäisten ja ulkopuolisten tekijöiden yhteisvaikutuksessa. (Kiuru 2018, 123.)

Oppilaiden koulumotivaation rinnalla kulkee koulu-uupumus, joka tarkoittaa uupumusasteista väsymystä, kielteistä suhtautumista koulunkäyntiin ja riittämättömyyden tunnetta oppilaana. Sekä motivaatioon että uupumukseen liittyy läheisesti oppilaan henkilökohtaiset ja kouluun liittyvät voimavarat, eli resurssit, sekä kouluvaatimukset. Resursseihin voi liittyä esimerkiksi sinnikkyys, pystyvyys, koulu, kaverit ja perhe. Mitä enemmän oppilaalla on kouluun liittyviä resursseja, kuten sosiaalista tukea ja opettajien antamaa rohkaisua, sitä motivoituneempi hän on. Jos näiden lisäksi oppilaalla on henkilökohtaisia resursseja, kuten sisukkuutta ja hyvä itsetunto, lisääntyy koulumotivaatio entisestään. Jos taas oppilaalla ei ole käytössään henkilökohtaisia tai kouluun liittyviä resursseja, uupuu oppilas helpommin. Liian suuret kouluvaatimukset johtavat koulu-uupumukseen, joka vähentää koulumotivaatiota. Mitä enemmän nuorella on henkilökohtaisia resursseja, sitä paremmin hän sopeutuu kouluun ja yhteiskuntaan, voi paremmin koulussa ja saavuttaa koulun määrittelemät kehitykselliset tehtävät. (Salmela-Aro 2018, 25–27.)

Lapsen onnistumisen kokemukset vahvistavat uskoa itseän, sekä innostavat kokeilemaan ja yrittämään uusia asioita, kun taas toistuvat epäonnistumiset luovat kielteisiä kokemuksia ja tunteita, sekä oman kyvykkyyden, itsenäisyyden ja osallisuuden epäilyä. Näitä tunteita ja kokemuksia kutsutaan motivationaaliseksi haavoittuvuudeksi. Motivationaalinen haavoittuvuus näkyy koululuokassa esimerkiksi syrjään vetäytymisenä, liioiteltuna rempseytenä tai häiriköintinä. (Vauras, Salo & Kajamies 2018, 77–78.)

Oppilaiden koulumotivaatio liittyy vahvasti sosiaalisiin suhteisiin. Oppilaiden mielestä kavereiden olemassaolo tekee koulusta siedettävää, sillä kaverit luovat yhteenkuuluvuuden tunnetta, viihdykettä ja emotionaalista tukea. Kavereiden kanssa käyty keskustelut koulunkäynnistä ja tulevaisuudesta auttaa vahvistamaan ajatusta koulun tärkeydestä tai sen merkityksettömyydestä. Hyvät kaverisuhteet voivat edistää muun muassa oppimista ja oppimismotivaatiota, mutta ongelmat kaverisuhteissa tuovat mukanaan stressiä ja ahdistuneisuutta, jotka heijastuvat koulutyöskentelyyn. Kielteisiä asenteita ja heikompaan kouluun sitoutumista taas tuo ajan viettäminen ei-motivoituneiden kavereiden kanssa. (Kiuru 2018, 128–136.)

Myös vanhemmilla on suuri vaikutus oppilaan koulumotivaatioon. Jos vanhempi luottaa lapsensa kykyyn menestyä koulussa ja selvitä sen haasteista, vahvistuu lapsen

työskentelytavasta aktiivinen ja keskittyvä. Lastensa kyvyistä epävarmat vanhemmat taas lisäävät riskiä, että lapsi suhtautuu kielteisesti työskentelyyn. Vanhemmat peilaavat lastensa oppimista ja onnistumista omien koulumuistojensa ja -kokemustensa kautta. (Aunola 2018, 212–213.)

3.2 Koulumenestys

Menestys määritellään eri tavalla eri yhteiskunnan osa-alueissa. Liikemieheltä kysyttäessä raha määrittää menestyksen, politiikassa menestynyt pyrkii hallitsemaan ihmisiä, kun taas yhteiskunnallisesti menestynyt kuuluu seurapiirielämän huipulle. Psykologi professori Witmerin mukaan menestys on sen saavuttamista, mitä yksilö itse pitää arvokkaana. (Pearse 1926, 46.) Menestystä voi mitata välinearvoilla, kuten rahamäärällä, omaisuudella, vallalla ja asemalla, jotka mahdollistavat hyvän elämän ja itsensä kehittämisen. Itseisarvoisia menestyksen mittareita ovat ihmissuhteet, terveys ja elämäkokemus, jotka mahdollistavat mielekkään elämisen. (Kujala 2012, 38, 45.)

Kun oppilas saavuttaa tai ylittää opetussuunnitelmassa määritellyt tavoitteet, katsotaan hänen menestyvän koulussa. Tavoitteet on määritelty jokaisen oppiaineen kohdalta erikseen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Menestystä arvioidaan koko opintojen ajan joko sanallisesti tai numeraalisesti. (POPS 2014.) Arviointi on koulujärjestelmän tapa seurata menestystä, sekä ohjata oppilaan opiskelua ja oppimista. Arvioinnin avulla tuetaan oppimista, kannustetaan oppijaa ja autetaan osaamisen ja vielä opittavien asioiden tunnistamisessa. Arviointia ohjaavat normit ja säädökset, kuten perusopetus- ja lukiolaki, jotka ohjaavat kansallista ja paikallista perusopetussuunnitelmaa, oppilaitoksen omia linjauksia, sekä opettajan arjessa tekemiä tulkintoja ja valintoja. (Luostarinen & Nieminen 2019, 13–15.) Taito- ja taideaineiden arviointi on monimutkaista, sillä perinteisellä kokeella tai keskustelulla voidaan saada selville tiedon määrä, mutta ei taitoja. Oppijan tulee tehdä taito, jotta voidaan arvioida sen osaamista. Tästä syystä taito- ja taideaineiden arvioinnin tukena käytetään myös pidempiaikaista seuranta, sekä oppilaan itsearviointia. (Salakari 2007, 182.)

Koulujärjestelmässä menestymiseen voidaan katsoa vaikuttavan myös oppilaan kyky muistaa asioita ja palauttaa opittuja tietoja mieleen. Koulumenestykseen voi vaikuttaa negatiivisesti esimerkiksi koejäännitys tai huonot työskentely- ja oppimisstrategiat. Itsetunnon ja koulumenestyksen välillä niin vahva yhteys, että itsetunnon voidaan katsoa olevan jopa koulumenestyksen tärkeimpiä selittäjiä. Hyvä itsetunto voi ennustaa koulumenestyksen moneksi vuodeksi eteenpäin ja sen merkitys koulumenestyksessä kasvaa ylemmille luokka-

asteille mennessä, mutta lukiassa sen rinnalle nousevat esimerkiksi koulumotivaatio ja lahjakkuus. Toisaalta hyvä koulumenestys myös kasvattaa itsetuntoa. (Keltikangas-Järvinen 1994, 40–41, 193.)

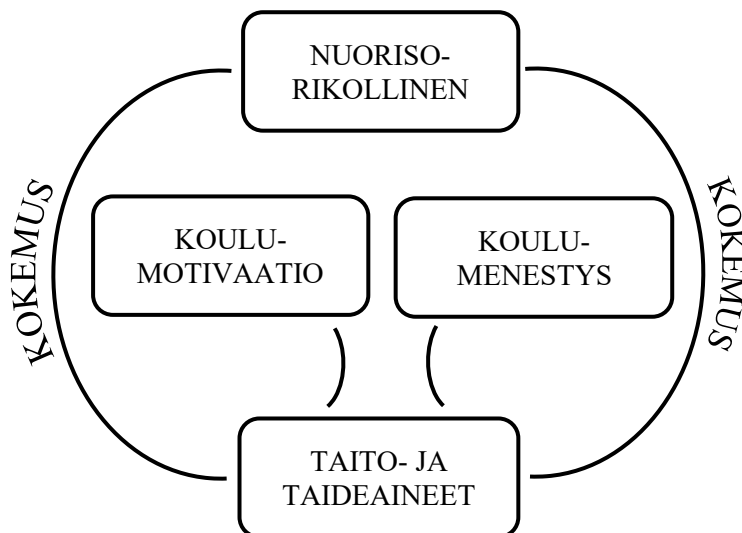
Tavoitteiden saavuttaminen voi toimia myös motivaattorina. Tavoitteeksi voi asettaa mitä vain, mitä yksilö haluaa saavuttaa. Tavoitteiden asettamista kutsutaan tavoitteelliseksi toiminnaksi. Tavoitteellisuus suuntaa yksilön huomion ristiriitaan tavoitteen ja saavutetun tason välillä luoden motivaatiota. Yleisesti sanottuna henkilö, joka luo itselleen tavoitteita, suoriutuu paremmin kuin henkilö, joka seuraa muiden asettamia tavoitteita ja mitä vaikeamman tavoitteen henkilö itselleen asettaa, sitä parempia tuloksia hän saa. (Reeve 2018, 186.)

4 Tutkimuksen teoreettinen viitekehysmalli ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen teoreettista rajausta kuvataan kuviossa 1. Teoreettisen viitekehysmallin ylimpänä käsitteenä on nuorisorikollinen. Nuorisorikolliselle ei ole Suomessa tarkkaa määritelmää, joten tässä yhteydessä käytetään lakia nuoren rikoksesta epäillyn tilanteen selvittämisestä (633/2021) 1§, jonka mukaan nuorisorikollinen on henkilö, joka on alle 20-vuotiaana syyllistynyt rikolliseen tekoon.

Koulumotivaatio määritellään tässä tutkimuksessa Lerkkasen ja Pakarisen (2018, 181) määritelmän mukaisesti. Heidän mukaansa koulumotivaatio viittaa oppilaan kiinnostukseen koulua, oppimista ja opiskelua kohtaan sekä haluun kiinnittyä kouluun ja opetustilanteisiin. Koulumenestys määritellään Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaisesti niin, että oppilaan saavutettua tai ylitettyä opetussuunnitelmassa määritellyt tavoitteet, menestyy hän koulussa. Koulumenestystä voidaan tutkia koulumotivaatiota helpommin. Menestys näkyy esimerkiksi peruskoulun todistuksista ja henkilön osaamista asioista, kun taas koulumotivaatio liittyy vahvasti henkilön kokemuksiin ja muistikuviin koulumaailmasta. Koska oppilaan oppimismotivaatio on yleensä oppiainespesifiä (Kiuru 2018, 123), on mahdollista, että taito- ja taideaineet ovat vaikuttaneet oppilaan koulumotivaatioon. Toisaalta, koska taito- ja taideaineissa osaamista ei voida arvioida perinteisillä kokeilla, vaan oppijan tulee tehdä kyseinen taito (Salakari 2007, 182), voivat koulumotivaatio ja esimerkiksi toistuvat koulupoissaolot vaikuttaa negatiivisesti myös koulumenestykseen.

Taito- ja taideaineet määritellään niin ikään Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan niin, että käsite sisältää oppiaineista musiikin, kuvataiteen, käsityön, liikunnan ja kotitalouden. Kuvioon 1 piirretty viiva, joka kulkee nuorisorikollisuuden käsitteestä taito- ja taideaineiden kautta koulumotivaatioon ja -menestykseen, havainnollistaa tutkimuksen teoreettista, mutta myös menetelmällistä asetelmaa. Asetelmassa tarkastellaan nuorisorikollisen kokemuksia näiden tekijöiden välisistä yhteyksistä.



Kuvio 1 Tutkimuksen viitekehysmalli

Esitettyjen käsitteiden pohjalta rikostaustaisten nuorten kokemuksia taito- ja taideaineiden yhteydestä koulumotivaatioon ja -menestykseen tutkitaan seuraavien kysymysten kautta:

1. Miten rikostaustaiset nuoret kokevat taito- ja taideaineiden yhteyden koulumotivaatioonsa?
2. Miten rikostaustaiset nuoret kokevat taito- ja taideaineiden yhteyden koulumenestykseensä?

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksessa käytetään kvalitatiivista eli laadullista tutkimusotetta. Laadullista tutkimusta käytetään tilanteissa, joissa tutkittavaa ilmiötä ei vielä tunneta. Se pyrkii löytämään vastauksen kysymykseen ”mistä tässä ilmiössä on kyse?” eli saamaan ymmärryksen tutkittavasta kohteesta. Laadullisella tutkimuksella pyritään kehittämään teorioita ja malleja, jotka selittävät reaalimaailmaa. Siinä pyritään löytämään tutkimusongelmaan ratkaisu tai ymmärrys, lähtemättä kuitenkaan toteuttamaan ongelman ratkaisua. (Kananen 2017, 16, 32–33.)

Kun määrällisessä tutkimuksessa keskitytään lukuihin ja luvuilla mitattaviin ilmiöihin, on laadullisen tutkimuksen keskiössä sanat ja lauseet, joiden avulla tavoitellaan ilmiön kuvaamista, ymmärtämistä ja tulkitsemista. Laadullinen tutkimus keskittyy ison joukon sijaan tutkimaan yksittäistä tapausta. (Kananen 2017, 35–36.) Laadullisessa tutkimuksessa voidaan puhua teoreettisesta otannasta, jonka mukaan tutkimuksessa kehitettävä teoria jäsentää sitä, mitä aineistoa seuraavaksi voitaisiin kerätä. Tarkoituksenomaista ei siis ole kerätä mahdollisimman laajasti koko kohdejoukkoa kuvaavaa aineistoa, vaan aineistonkeruuseen syvennyttään teorian kehittämisen suunnassa. Laadullinen tutkimus onkin prosessi, jonka aikana tutkijan eli aineistonkerääjän tietoisuus kehittyy aineistoon liittyvien näkökulmien ja tulkintojen kautta tutkimusprosessin aikana. (Kiviniemi 2018, 74, 81.)

Laadullisessa tutkimuksessa tyypillisesti tutkija on toimija, joka kerää aineiston. Aineisto kerätään tutkimusaiheeseen sopivalta tutkittavalta vuorovaikutussuhteessa, esimerkiksi haastattelemalla tai havainnoimalla. Aineiston analysoinnissa keskitytään tutkittavien näkökulmiin, merkityksiin ja näkemyksiin. (Kananen 2017, 34.)

Tätä tutkimusta tehdään fenomenologisella lähestymistavalla, jota käytetään ihmisen kokemusmaailman tutkimiseen (Laine 2018, 32). Tutkimuksessa fenomenologiaa voidaan kuvailla filosofiana, lähestymistapana tai metodina (Virtanen 2006, 152). Fenomenologiassa yksilön näkökulma korostuu, sillä vain yksilöt kokevat omassa maailmasuhteessaan, eikä kaksi yksilöä ole koskaan täysin samanlaisia. Yhteiskunnallista ja yhteisöllistä näkökulmaa ei kuitenkaan saa unohtaa. (Laine 2018, 32.) Fenomenologinen lähestymistapa sopii kaikkiin subjektiivista kokemusta tutkiviin tieteenaloihin (Virtanen 2006, 165).

Fenomenologiassa on tärkeää määritellä ihmiskäsitys. Lauri Rauhalan luomassa eksistentiaalisessa fenomenologiassa käytetään holistista ihmiskäsitystä, jonka mukaan ihminen on tajunnallinen, situationaalinen ja kehollinen. Mielen sisäiset merkityssuhteet ovat ihmisen tajunnallista olemista, kun taas situationaalinen ihminen on elämäntilanteesta riippuva. Kehollisuus taas tarkoittaa ihmisen olemassaoloa orgaanisina toimintoina. (Virtanen 2006, 160–163.)

Fenomenologiassa lähtökohtaisesti ihminen on tajunnallinen olio, jonka toiminta suuntautuu johonkin. Kokemuksen katsotaan olevan suhde subjektin, toiminnan ja kohteen välillä, jolloin syntynyt kokemus on myös merkityssuhde. Situaatio, eli elämäntilanne kuvaa sitä todellisuutta, jossa ihminen on suhteessa kokemuksen kanssa. (Virtanen 2006, 165).

5.2 Kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukon rajaaminen tarkasti on tärkeää tutkimuksen luotettavuuden ja onnistumisen kannalta. Ensimmäisenä kriteerinä tämän tutkimuksen kohdejoukon valintaan on kaikkien haastateltavien täysi-ikäisyys ja koulutausta. Täysi-ikäisyys kriteerinä on oleellista tutkimuksen eettisyyden ja aiheen arkaluontoisuuden vuoksi. Haastateltavan tulee olla myös käynyt suomalainen peruskoulu, jotta kaikilla haastateltavilla on verrattavissa oleva kokemus taito- ja taideaineiden opetuksesta. Toisena tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyvänä kriteerinä on se, ettei haastateltava voi olla haastatteluhetkellä vangittuna rikoksistaan.

Kolmas ja hyvin tärkeä kriteeri tämän tutkimuksen näkökulmasta on henkilön nuorena tehtyjen rikosten tausta. Laki nuoren rikoksesta epäillyn tilanteen selvittämisestä (633/2021) määrittää 1§, että nuori rikoksentekijä on 15–20-vuotias henkilö, joka on syyllistynyt rikolliseen tekoon. Rikollisuus ja nuori rikoksentekijä ovat määriteltynä tarkemmin kappaleessa 2. Tämän määritelmän mukaisesti haastateltavan tulee olla syyllistynyt rikoslaissa määriteltyyn rangaistavaan tekoon ennen 21 vuoden ikää.

Tutkimukseen haastateltiin kolmea osallistujaa, jotka kertoivat sopivansa yllä annettuihin kriteereihin. Haastateltavat löytyivät tuttavien apua hyödyntäen sekä Facebookin ryhmästä. Kaikki haastateltavat olivat eri puolilta Suomea ja taustoiltaan erilaisia. Aineisto anonymisoitiin ja anonyymiuden vuoksi erottelen haastateltavat toisistaan tässä aineistossa kirjaimin A, B ja C.

Haastateltava A on käynyt peruskoulunsa Länsi-Suomen alueella keskikokoisessa yhtenäiskoulussa. Peruskoulun jälkeen hän on kouluttautunut ammattikoulussa. A tulee perheestä, jossa vanhemmat ovat eronneet ja isä kuollut haastateltavan aikuisiällä. A:lla on yksi veli. A ei ole harrastanut lapsuudessaan aktiivisesti mitään, mutta on kokeillut erilaisia musiikki- ja liikuntaharrastuksia pelaten esimerkiksi salibandya. A on tehnyt rikoksia jo 12-vuotiaana, keskittyen lähinnä näpistelyihin ja pienempiin rikoksiin. Täysi-ikäisenä hän on syyllistynyt esimerkiksi huumausainerikoksiin ja on tuomittu rikoksistaan.

Haastateltava B on käynyt peruskoulunsa Etelä-Suomen alueella isossa yhtenäiskoulussa. Hän ei ole suorittanut muita tutkintoja peruskoulun jälkeen, mutta tekee parhaillaan osatutkintoa Työ- ja elinkeinotoimiston kautta. B:n perhe on hänen sanojensa mukaan ollut ydinperhe. Hänellä on kaksoissisko, sekä kaksi muuta siskoa pienillä ikäeroilla. B on ollut kiinnostunut kuvataiteesta ja käynyt kuvataidepainotteista koulua, jonka lisäksi hän on urheillut lapsena. B:n hyötyä tavoitteleva rikoskäyttäytyminen on alkanut noin 14-vuotiaana. Hän on saanut ensimmäisen sakkotuomion rikoksistaan heti täysi-ikäistyttyään ja myöhemmin myös vankilatuomion.

Haastateltava C on käynyt peruskoulunsa pohjoisemmassa Suomessa. Ensimmäisestä luokasta neljänteen luokkaan hän kävi pienessä kyläkoulussa, viidennen ja kuudennen luokan pienessä alakoulussa, 7–8 luokat keskikokoisessa yläkoulussa ja yhdeksännen luokan sairaalalokoulussa. Peruskoulun jälkeen hän on yrittänyt suorittaa lukiotutkintoa, mutta ei ole valmistunut. C:n vanhemmat ovat eronneet hänen ollessa lapsi. Hänellä on neljä sisarusta, joista yhden kanssa hän ei ole asunut. C on kokeillut lapsuudessaan monia eri harrastuksia ja toimii nykyään puoliammatillisena kuvataiteilijana. C:n rikoskäyttäytyminen alkoi noin 15-vuotiaana pahoinpitelyillä ja niiden lisäksi hän on omien sanojensa mukaan ”tehnyt jotaki pientä tuhoa toisten omaisuudelle”. Hänet on tuomittu 17-vuotiaana tehdystä pahoinpitelystä ja vahingonteosta 19-vuotiaana.

5.3 Aineiston keruu- ja analyysimenetelmät

Tutkimus toteutettiin haastattelututkimuksena ja aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Haastattelu on menetelmä, jossa haastattelijä pyrkii keskustelemalla saamaan selville haastateltavalta tutkimuksen aihepiiriin liittyviä asioita. Keskustelu on yleensä strukturoitua, eli haastattelijä on kutsunut haastateltavan tilanteeseen ja käytävä keskustelu on tavoitteellista. (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 28.) Puolistrukturoitua haastattelua käytetään erityisesti tilanteissa, joissa tutkimuksen kohteena ovat erityisen arat

aiheet tai kun käsitellään aiheita, joista haastateltava ei ole tottunut keskustelemaan.

Teemahaastattelulle tyypillistä on, että se kohdennetaan tiettyihin teemoihin. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 35–36.) Teemahaastattelussa haastattelun aihepiiri on ennalta määrätty, mutta strukturoidulle haastattelulle tyypillinen tarkka kysymystenasettelu saattaa puuttua (Eskola ym. 2018, 29–30).

Teemahaastattelussa haastateltavien määrä vaihtelee esimerkiksi tutkimusaiheen, tutkimuksen laajuuden ja käytettävän analyysimenetelmän mukaan, eikä yksiselitteistä ohjetta haastateltavien määrästä voida siksi määrittää (Eskola ym. 2018, 32–33). Teemahaastattelulle on tyypillistä, että vastaajien määrä on melko pieni, mutta saatu tieto on syvää (Metsämuuronen 2006, 115).

Tässä tutkimuksessa haastatteluissa käytetyt laajat teemat olivat henkilökohtainen tausta, koulu ja rikollisuus. Näiden teemojen sisälle oli luotu kysymyksiä, joiden avulla heräteltiin keskustelua. Haastatteluista yksi tehtiin kasvokkain ja kaksi etäyhteyksiä hyödyntäen. Kaikki haastattelut nauhoitettiin litterointia varten. Haastattelututkimukselle onkin tyypillistä, että haastattelu nauhoitetaan (Eskola ym. 2018, 28). Kerätty haastatteluaineisto litteroitiin, eli kirjoitettiin tekstimuotoon. Litterointimenetelmiä on useita ja menetelmän valintaan vaikuttaa aineiston analyysiin käytettävä menetelmä. Kaikki haastattelumateriaali kannattaa litteroida, vaikka nopeimmillaankin yhden haastattelutunnin purkamiseen menee noin työpäivä. (Eskola 2018, 185–186.)

Teemahaastatteluaineistoa analysoidessa käytetään laadullista sisällönanalyysia tai teemoittelua, joiden toteutustavat ovat hyvin lähellä toisiaan. Sisältöanalyysi keskittyy siihen, mitä asioita, aiheita tai teemoja aineistosta nousee esille. (Vuori 2021.) Laadullisen tutkimuksen analysointi koostuu havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Pelkistettäessä aineistoa, sitä tarkastellaan teoreettisen viitekehyksen kautta ja kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on kysymyksenasettelun kannalta olennaista. (Alasuutari 2014, 39–40.)

Analysoidessa teemahaastattelua sisältöanalyysin keinoin litteroitu aineisto järjestetään ensin teemoittain. Teemoittaessa poimitaan jokaisesta vastauksesta teemaan liittyvä kohta tai kohdat, jotka järjestellään uudelleen leikkaamatta mitään pois. Teemoittamisen jälkeen alkaa analyysivaihe, jossa aineisto käydään useaan kertaan läpi ja joko tematisoidaan, eli ryhmitellään teemoittain ja nostetaan mielenkiintoisia sitaatteja tulkittavaksi, tai tyypitellään,

eli luodaan aineistosta yleisimpiä tyyppejä vastaamaan kuvauksia laajemmin. (Eskola 2018, 194, 197.)

Analysoinnin seuraava vaihe on poimia tärkeimmät kohdat aineistosta. Riippuen tutkimuksen tarkoituksesta, painotetaan tässä vaiheessa joko aineiston mielenkiintoisimpia kohtia tai aineiston tasapuolista kuvaamista. Laadullisessa tutkimuksessa painopiste on yleensä aineiston mielenkiintoisimmissa kohdissa. (Eskola 2018, 197.)

Tässä tutkimuksessa haastatteluaineiston analysointi aloitettiin litteroimalla nauhoitetut haastattelut. Litterointivaiheessa aineistosta poistettiin kaikki tunnistettavat tiedot, kuten paikkakunnat, nimet ja tarkat vuosiluvut. Litterointiin jätettiin näkymään esimerkiksi haastateltavien puhettavat ja murteet, sekä oleelliset äänenpainoihin tai tunteisiin liittyvät seikat. Nämä merkattiin tekstitiedostoon käyttämällä ilmaisuja, kuten *naurahtaan*.

Litteroidun tekstiaineiston analysoinnissa lähdettiin liikkeelle etsimällä esille nousevia teemoja. Teemoja nousi yhteensä 12 ja ne perustuivat osittain aiempiin tutkimustietoihin, mutta osa niistä nousi suoraan aineistosta. Teemoille annettiin värit ja värejä hyödyntämällä eroteltiin haastatteluaineistoista teemaan viittaavat ilmaisut. Esille nousseet teemat esitellään taulukossa 1 (s.21). Näitä teemoja käsiteltiin erityisesti tutkimuskysymykseen 1 vastattaessa, jossa tarkasteltiin rikostaustaisten nuorten kokemuksia taito- ja taideaineiden yhteydestä heidän koulumotivaatioonsa. Teemoittelua hyödynnettiin myös tutkimuskysymyksessä 2, jossa tutkittiin, miten rikostaustaiset nuoret kokivat taito- ja taideaineiden yhteyden koulumenestykseensä. Tämän tutkimuskysymyksen vastaukset perustuivat osallistujien omaan ilmoitukseen saaduista numeroista.

Taulukko 1 Haastatteluaineistosta nousseet teemat

Teema	Selite	Alkuperäisilmaus
Positiivinen motivaatio	viittaavat haastateltavan olleen motivoitunut koulunkäyntiin tai johonkin koulunkäynnin osaan	B: ennen sitä kasiluokkaa mulla ei ollu mitään lintsauksii tunnin tuntia tai tosi motivoitunu ja sellannen, halusin olla hyvä
Negatiivinen motivaatio	viittaavat haastateltavan huonoon motivaatioon koulunkäyntiä tai jotain koulunkäynnin osaa kohtaan	A: ihan vitun tylsää, ne tuntu jotenki saatanan pitkält ne päivät
Positiivinen menestys	viittaavat haastateltavan menestyneen koulussa hyvin	C: mie oon ollu matikassa silleen hyvä et mul on ollu 9 ja 10 tasoa oikeestaan
Negatiivinen menestys	viittaavat haastateltavan menestyneen koulussa huonosti	B: päättötodistukses on niinku lukuaineet ollu tasan viis
Positiivinen opettaja	viittaavat haastateltavan pitäneen opettajasta	C: äidinkielenopettajat oli monesti tosi hyviä
Negatiivinen opettaja	viittaavat haastateltavan olleen tyytymätön opettajaan	A: osa tuntu olevan nii tiukkapipoi niin vanhanaikasii jotenki et se ärsytti
Positiivinen perhe	viittaavat haastateltavan perheeseen positiivisesti	A: kyl meil ain o rahaa ollu ihan hyvin et on kaikki ollu omakotitalot ja semmottit
Negatiivinen perhe	viittaavat haastateltavan perheeseen negatiivisesti	B: kun on ollu kotona tosi vaikeeta ni sillonhan sitä hakee hyväksyntää muualta
Positiivinen sosiaalinen ympäristö	viittaavat haastateltavan sosiaalisen ympäristöön positiivisesti	C: sielläki oli sit kuitenkin sitä kaveriporukkaa et uskalsin jo mennä aamulla sisälle kouluun
Negatiivinen sosiaalinen ympäristö	viittaavat haastateltavan sosiaaliseen ympäristöön negatiivisesti	C: osastohan oli semmonen nuorisorikollisuuteen perehdyttämisen kurssi
Päihteet	viittaavat haastateltavan päihteiden käyttöön	B: jos sä halusit olla siin porukassa ni perjaattees sun piti juoda, sun piti polttaa
Terveys / mielenterveys	viittaavat haastateltavan terveydellisiin seikkoihin tai mielenterveyteen	C: sillon [9 luokalla] alko niin pahasti psyykkiset ongelmat sitte nousta pintaan

Teemoitellut aineistot yhdistettiin niin, että jokaisen haastateltavan ilmaisut nostettiin yhteen tiedostoon. Näin pystyttiin etsimään yhteneväisyyksiä eri haastateltavien ilmaisuista ja saatiin pelkistettyä aineistosta pois ilmiäsuja, jotka eivät liittyneet tutkittavaan aineeseen. Aineiston

analysoinnissa keskityttiin aineistosta nouseviin mielenkiintoisimpiin sitaatteihin, joita tulkittiin yhteydessä aiempaan tutkimustietoon ja tutkimuskysymyksiin.

Seuraavaksi teemoitellusta aineistosta pyrittiin erottelemaan lukuaineisiin ja taito- ja taideaineisiin viittaavat ilmaisut. Nämä ilmaisut jaettiin taulukkoon niin, että positiiviset ja negatiiviset ilmaisut lukuaineista ja taito- ja taideaineista eroteltiin toisistaan. Taulukossa 2 on esimerkki jaottelusta. Tämän jaottelun avulla pyrittiin löytämään paitsi erottelua taito- ja taideaineiden ja lukuaineiden välillä, myös mahdollisia esille nousevia oppiaineita.

Taulukko 2 Lukuaineiden ja taito- ja taideaineisiin viittaavat ilmaisut.

Taulukon otsikoissa Ta-Ta tarkoittaa taito- ja taideaineita ja luku tarkoittaa lukuaineita.

Ta-Ta positiivinen	Ta-Ta negatiivinen	Luku positiivinen	Luku Negatiivinen
A. [Koulusta on jäänyt mieleen] liikunta ja tekninen, ne on ollu aina kympejä ni ne muistaa sen takii.	C. Itsetuntoa satuttanu se liikuntapuoli.	B. historian tunnille mä menin paikalle, koska meidän opettaja oli ihan tosi mahtava.	--

5.4 Tutkimusetiikka

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2023) mukaan hyvä tieteellinen käytäntö tarkoittaa sitä, että tutkimusta tehdessä tiedeyhteisön tunnustamat toimintatavat eli rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus otetaan huomioon niin tutkimusta tehdessä, tuloksia tallentaessa, tuloksia esitellessä ja tutkimuksen tuloksia arvioidessa. Etiikan peruskysymyksiin kuuluu mietinnät hyvästä ja pahasta sekä oikeasta ja väärästä. Tutkimuksen tekoon liittyykin monia eettisiä kysymyksiä, jotka tutkijan tulee ottaa huomioon. Tutkimuksen lähtökohtana tulee olla ihmisarvon kunnioittaminen, jota pystytään kunnioittamaan esimerkiksi antamalla henkilölle oikeus päättää tutkimukseen osallistumisesta, sekä varmistamalla, että henkilö tekee perehtyneen päätöksen suostumisestaan tutkimukseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 23–25.)

Sensitiivisyys ja arkaluontoisuus, kipeys, vaikeus ja henkilökohtaisuus ovat jokseenkin synonyymejä tutkimuksen teon kontekstissa. Sensitiivisyys tutkimuksessa saattaa tarkoittaa tutkimuksen aihetta, kohderyhmää tai tutkimusta itsessään, mutta tärkeää on tunnistaa, että tutkimuksessa käsitellään jollain tavalla sensitiivisyyden aspektia. Tutkimuksen eettiset kysymykset liittyvät aina tiiviisti sensitiivisyyteen. (Kallinen, Pirskanen & Rautio 2015, 15.)

Tämän tutkimuksen konteksti ja aihe ovat sensitiivisiä, jolloin tutkimuksen etiikka on hyvin tärkeässä roolissa tutkimusta tehdessä.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut ihmistieteille omat eettiset periaatteet, jotka voidaan jakaa kolmeen osaan: itsemääräämisoikeuteen, vahingoittamisen välttämiseen, sekä yksityisyyden suojan ja tietosuojan turvaamiseen. Tutkittavan itsemääräämisoikeutta tulee kunnioittaa, eli tutkimukseen osallistumisen tulee olla täysin vapaaehtoista ja päätöksen osallistumisesta tulee perustua riittävään tietoon. Vahingon välttämisellä tarkoitetaan, ettei tutkimus saa aiheuttaa tutkittavalle kohdistuvia henkisiä, taloudellisia tai sosiaalisia haittoja. Yksityisyyden suoja ja tietosuojaa voidaan turvata esimerkiksi säilyttämällä tutkittavan anonymiteetti, sekä säilyttämällä tutkimuksen aineistoja asianmukaisesti. (Kallinen ym. 2015, 144.)

Tässä tutkimuksessa itsemääräämisoikeudesta huolehdittiin pitämällä osallistuminen täysin vapaaehtoisena sekä antamalla riittävästi tietoa tutkimuksesta. Tämä varmistettiin luomalla tutkimuksen tietosuojailmoitus ennen haastattelujen aloittamista. Tietosuojailmoitus (liite 1.) annettiin haastateltaville tiedoksi riittävän ajoissa ennen haastattelu-aikaa, jotta heillä oli aikaa perehtyä siihen. Tietosuojailmoitus käytiin läpi haastattelun aluksi. Samalla varmistettiin, että haastateltava on ymmärtänyt kaikki tietosuojailmoitukseen liittyvät seikat. Tutkittavalla oli joka hetkessä mahdollista keskeyttää tutkimukseen osallistuminen, eikä heitä painostettu haastattelutilanteessa.

Vahingon välttämisen kohdalla keinoja ovat esimerkiksi haastateltaville annettava mahdollisuus keskeyttää tutkimus, sekä haastateltavan omaan tahtiin eteneminen. Myös haastattelupaikan valinta vaikuttaa vahingon välttämiseen. Haastateltava voi toivoa, että haastattelu tehdään julkisella paikalla, koska koti voi paikkana olla haastateltavalle liian henkilökohtainen. Toisaalta haastateltavan kotiin meneminen voi olla riski myös tutkijalle, erityisesti, jos haastateltava on tiedetysti väkivaltainen. Julkista paikkaa miettiessä tulee huomioida tilan tarjoama yksityisyys: sensitiivisistä aiheista keskustellessa kahvilat, puistot ja kauppakeskukset eivät tarjoa aiheen vaatimaa rauhaa ja yksityisyyttä. (Kallinen ym. 2015, 124, 138.) Haastattelun tekeminen etäyhteyksiä hyödyntämällä voi poistaa haastattelupaikan valinnan ongelmia.

Yksityisyyden suoja huomioidaan pitämällä haastateltavien tiedot anonymoineina.

Haastateltavien anonymiteetti otetaan huomioon poistamalla tunnistettavat tiedot, kuten nimi ja ikä, sekä tarkka asuinpaikka. Tietosuojailmoitukseen on kirjattu tiedot tutkimuksen

aineistojen säilytyksessä ja hävittämisessä. Tutkimuksen aineistoja tullaan käyttämään vain tässä tutkimuksessa ja ne säilytetään tietoturvallisesti kansiossa, johon vain tutkijalla on pääsy. Haastattelunauhoitteet litteroitiin Word-tiedostoon, jota säilytetään samassa kansiossa muiden aineistojen kanssa. Aineistot anonymisoitiin litteroinnin aikana. Nauhoitteet tuhottiin litteroinnin jälkeen. Kerätty aineisto tullaan hävittämään tietoturvallisesti heti, kun tutkimus on saatu loppuun, kuitenkin viimeistään 1,5 vuoden kuluttua keräämisestä.

6 Tutkimustulokset

6.1 Taito- ja taideaineet yhteydessä koulumotivaatioon

Haastatteluissa nousi esille useita näkökulmia koskien koulumotivaatiota, sen muuttumista sekä seikkoja, jotka olivat yhteydessä siihen. Haastateltavat kokivat olleensa motivoituneita koulutyöhön alakoulun ajan, mutta motivaationsa muuttuneen mitä pidemmälle koulu-uraa mentiin. Sisäisen motivaation merkkeinä mainittiin halu olla hyvä, aktiivinen ja menestyvä. Yläasteella haastateltavien elämään nousi enemmän ulkoisia seikkoja, kuten kaveripiiri, jotka vähensivät motivaatiota koulua kohtaan.

Koulunkäyntiä pohtiessaan B korosti, että ennen kahdeksatta luokkaa hänellä ei ollut ongelmia motivaation kanssa, poissaolotunteja ei kertynyt ja hän oli omien sanojensa mukaan ”tosi motivoitunut ja sellainen, halusin olla hyvä”. B kertoo, että yläkoulussa koulumotivaation laskun syynä oli uusi kaveriporukka, joka toi mukanaan päihteet ja rikollisen käyttäytymisen.

B: tykkäsin [koulunkäynnistä] mut sit tuli se teiniangsti ja alkoholi ja rikokset ja väärä kaveripiiri. Siinä kasiluokalla suurinpiirtein alko mennä tosi huonosti, mut siihen asti viihdyin ja tykkäsin.

B:llä poissaoloja alkoi kertyä yhdeksännellä luokalla, jolloin hän oli joko poissa tai saattoi mennä kouluun, mutta ei tunneille.

B: Mä saatoin mennä [kouluun] mut en mä menny sit tunnille, vaan häiriköin.

C taas kertoi, että itse koulunkäynti ei ollut iso haaste, vaan sosiaalinen piiri koulussa. Hän osallistui aktiivisesti kouluun liittyvissä asioissa, mutta oli pahasti kiusattu. C:n mukaan kiusaaminen ”oli niin rankkaa et mulla alko sitte yläasteaikana hajota pää ihan tosissaan, että koin koulussa käymisen ahdistavaksi.” C kertoo, että hän koki koulun sosiaalisen ympäristön vaikeaksi sietää.

C: Ensimmäiset neljä viis vuotta koulusta mie oon vitkutellu koulutilojen ulkopuolella, siellä niinku pihamaan ulkopuolella. En uskaltanu mennä pihalle, kun mie pelkäsin muita lapsia.

A piti peruskoulussa koulunkäyntiä tylsänä ja koki koulupäivät pitkiksi. Hänen kertomansa mukaan ”ne tuntu jotenki saatanan pitkält ne päivät, vaik kumminki päässy joskus kahdentoist yhden aikaan”. Ammattikoulussa A:n kokema koulunkäynnin tylsyys näkyi erityisesti poissaoloina, joita kertyi suurin sallittu määrä, joka mahdollisti vielä kurseista läpi pääsemisen.

Myös C kertoi poissaolojensa olleen juuri läpipääsyn reunalla. Hänen poissaolonsa olivat ainesidonnaisia, sillä esimerkiksi liikuntapäivinä hän oli poissa aina kun mahdollista. Lisäksi hän jätti menemättä kouluun, jos hän koki, ettei oppitunti hyödynnä häntä, tunnista ei saa mitään irti tai jos siellä ei ole mukava olla. Toisaalta taas hän kertoo, että kuvataidepäivinä hän saattoi mennä kouluun, vaikka olisi ollut kipeä olo.

C: Liikuntapäivinä pinnasin aina kun mahdollista. Semmoset aineet missä tiesin, että se ei hyödytä mua olla siellä paikalla, mie en saa niistä mitään irti, siellä ei oo mukava olla, ni enhän mie menny.

C: Kuvispäivinä menin jopa silleen, et saattoi olla vähän kipeä olo, mutta jos oli kuvaamataitoa aamulla ni aika varmasti menin kouluun.

Poissaoloista puhuttaessa haastateltavat kokivat, että oppiaineella oli merkitystä motivaatioon tulla kouluun. Tuloksissa ei kuitenkaan korostunut eroa lukuaineiden ja taito- ja taideaineiden välillä, sillä haastateltavat mainitsivat lukuaineita sekä taito- ja taideaineita niin positiivisessa, kuin negatiivisessakin mielessä. Oppiaineen lisäksi C:tä motivoi koulun jälkeen järjestetty käsitöihin perustuva kerhotoiminta, sillä ”sinne [kerhoon] ei oikeestaan ollu asiaa, jos et muita kouluhommia hoida, ni ei sinne tartte tulla, ni tuli mentyä maanantaina ikävinäkin päivinä kouluun, et pääsee sinne.”

Haastateltavien kohdalla oppiaineessa menestyminen oli yksi motivaation lähteistä. Esimerkiksi A kertoi pitäneensä erityisesti liikunnasta ja teknisestä käsityöstä, koska hän sai niistä erinomaisia arvosanoja. Kotitaloudesta hän taas ei pitänyt, koska hän ei tullut aineenopettajan kanssa toimeen. Oman kertomansa mukaan hän oli saanut ensimmäiseen todistukseen kotitaloudesta välttävän numeron, koska kyseinen opettaja ei pitänyt hänestä, eikä hän opettajasta. Numero kuitenkin korjautui päättötodistukseen erinomaiseksi.

Kaikki haastateltavat nostivat yhdeksi tärkeäksi motivaation tekijäksi opettajat, joilla tulosten valossa saattaa olla jopa oppiainetta suurempi vaikutus motivaatioon. Kaikilla haastateltavilla oli positiivisia muistoja opettajista, jotka ovat tsempanneet, auttaneet ja pitäneet kiinni auktoriteetistaan.

A mainitsi erityisesti ensimmäisten vuosien luokanopettajansa, joka hänen kuvailunsa mukaan oli ”ihan lepposa”, mutta kuri luokassa ”pysy ihan ittestään”. B taas muistaa ala-asteen loppuvuosien luokanopettajan, joka kannusti ja tsemppasi. B:n mukaan ”tänäkin päivänä, jos törmää siihen kaupungilla, ni juttelee ja moikkaa, ei oo ikinä tuominnu”. C muisteli yläasteen opettajaa, joka ilmoitti heti yläasteen alkuun, että hän ei hyväksy kiusaamista. C kertoi

opettajalle vuosia kohtaamastaan kiusaamisesta ja opettaja sai kiusaajat pyytämään anteeksi. Kiusaaminen loppui. C kertoo, että ”en tosiaan tiedä mitä se teki, mutta jottain se teki. Aivan legenda kyseisessä koulussa se opettaja.”

C:n mukaan myös äidinkielenopettajat olivat olleet innostavia opettajia ja kiitteli uskonnonopettajaa, jonka tunneilla oli hyvä, motivoiva ja keskusteleva ilmapiiri. B taas mainitsi historian oppiaineen motivoivana, koska piti aineen opettajasta.

B: Opettajil oli aika iso vaikutus siihen, miten siel [koulussa] viihtyi, et jos mä muuten lintsasin, ni historian tunnille mä menin paikalle, koska meidän opettaja oli ihan tosi mahtava.

Toisaalta haastateltavat kokivat joidenkin opettajien luoneen negatiivisia yhteyksiä koulumotivaatioon. Kaikki haastateltavat muistivat opettajia, jotka olivat ”tiukkapipoja”, eivät ymmärtäneet tyttöjen vilkkautta tai olivat välinpitämättömiä. Ehdottomuus ja ”tietynlaiseen muottiin” oppilaan laittaminen tekivät muistot opettajista negatiivisia.

C: Tietyillä oppitunneilla tuli semmonen [olo], että minä oon liikaa.

Myös erilaiset koulutehtävät olivat suhteessa koulumotivaatioon. Puhuttaessa motivoivista koulutehtävistä A mainitsi erityisesti konkreettisen tekemisen tärkeyden. B taas puhui yksilöinnin tärkeydestä ja mainitsi, että erityisesti matematiikassa tarjottiin nopeammille tekijöille haastavampia tehtäviä. C:n mielestä taas uskonnotuntien keskusteleva ilmapiiri motivoi, koska hän koki olevansa siellä vahvoilla.

A: [Koulutehtävissä motivoi] et teki jottai konkreettist, et ei ollu vaan sitä et istutaa pulpetin edes ja kuunnellaa, ku joku luennoi jottai samaa tekstii minkä se o viimiset kaksykytuot pitäny kaikil tunneilla.

B: [Koulutehtävissä tykkäsin, kun] jossain vaiheessa vähän yksilöitiin ehkä et ei menty niin et kaikille samat tehtävät matikassa, et jos sä osait ja menit nopeempaa ni sitä vähän yksilöitiin. Sä sait tehä niitä, ei tarvinnu mennä sitä samaa sivuu muiden kanssa.

C: Meidän uskonnotunnit oli pitkälti sitä, et siellä oli tosi keskusteleva ilmapiiri ja ku päästiin oikeesti keskustelemaan ja väittelemään, ni se oli semmonen missä mie olin vahvoilla. Mie koen että ne oli motivoivia päiviä.

6.2 Taito- ja taideaineet yhteydessä koulumenestykseen

Kaikki haastateltavat mainitsivat pärjänneensä koulussa pääasiassa hyvin. Eroa lukuaineiden ja taito- ja taideaineiden väliltä kuitenkin löytyi. Taulukkoon 3 on merkitty haastateltavien

numeroiden keskiarvot eritellen lukuaineet taito- ja taideaineista. Taulukointia varten numeroille on annettu keskiarvo, vaikka kaikki haastateltavat eivät muistaneetkaan tarkkaa keskiarvoaan.

Näitä tutkimalla huomataan, että taito- ja taideaineet ovat olleet hieman lukuaineita vahvempia haastateltavilla A ja B. C kertoo taito- ja taideaineiden numeroidensa vaihdelleen viiden ja kymmenen välillä liikunnan takia. Liikunnan alhaisen numeron takia hänelle on merkattu taulukkoon lukuaineita alhaisempi keskiarvo, mutta jos liikuntaa ei laskettaisi, olisi keskiarvo lukuaineita parempi. C:n omien sanojen mukaan liikunnan osaamisessa kyseessä oli ”se, et mie en uskaltanu tehdä, ko pilkattiin, eikä siitä, ettenkö olis osannu”. B:n menestys on jaettu kahteen eri aikaan, sillä hänen kohdallaan numeroissa tapahtui merkittävä muutos yhdeksännen luokan kohdalla.

Taulukko 3 Lukuaineiden keskiarvo verrattuna taito- ja taideaineiden keskiarvoon.

Taulukossa KA tarkoittaa keskiarvoa. Taito- ja taideaineille on annettu keskiarvoinen numero lukemisen selkeyttämiseksi. Haastateltavan B numerot on jaettu kahteen osaan, joista B1 kuvaa 1-8 luokkaa ja B2 9 luokkaa.

Haastateltava	Lukuaineet (KA)	Perustelu	Taito- ja taideaineet (KA arvio)	Perustelu
A	8,2	”ehkä joku inan pääl kasi niinku keskiarvo et jottai seiskaa kasii muutama ysi ehkä”	9	”liikunta ja teknine...ne on ollu ain kympeei” ”mä sain vitose heti heti ensimmäisen kotitaloudest mut sit päättötodistukses se anto kumminki kympi”
B1	7,8	”kasiluokkaan asti... keskiarvo on ollu ehkä vähän alta kasin”	9	”ne on ollu kyl siel kasin ysin ysii ja kymppii kuvis oli ysi ja köksä ja kässä oli kymppii liikunta ysi tai kasi”
B2	5	”päättötodistukses on lukuaineet ollu tasan viis”	5	”ne putos mitä oli... koska mä oon ollu kuvataidepainotteisella, ni meil on ollu kuvaamataittoa kaikki valinnaiset...niin ne mitä aineit oli ni nekin tippu kyl ihan sinne”
C	8,6	”oliko mulla yläasteella 8,6 keskiarvo kun lähin et kyl se on sitä niinku 8–9 on ollu se aika keskiarvo”	8	”liikunnan pääsin justiin ja just läpi... sit taas kuvis mulla oli olikohan yläasteella se oli 10 tai 9 et sitä se niinku vaihteluväli oli 5–10”

A arvioi lukuaineiden keskiarvokseen hieman päälle 8, mutta kertoi pärjänneensä taito- ja taideaineissa paremmin, sillä ne olivat hänen mielestään ”paljo helpompia, niihi ei tarvinnu sen enempää opetel”. A kertoo myös tehneensä jo lapsena maatilalla erilaisia kädentaitoja vaativia korjauksia, kuten hitsausta. Erityisesti liikunta ja tekninen olivat hänellä vahvoja aineita erinomaisilla arvosanoilla.

B:n mukaan kahdeksanteen luokkaan asti hänen keskiarvonsa lukuaineissa on ollut kahdeksan luokkaa. Taito- ja taideaineiden hän kertoo olleen vahvoja aineita ja saaneensa kiitettäviä ja erinomaisia arvosanoja. Huonon seuran, kasvaneiden poissaolojen ja päihteidenkäytön aloituksen jälkeen kahdeksannella luokalla B:n koulumenestys kärsi. Yhdeksännen luokan päättötodistukseen B:n numerot putosivat ja keskiarvo oli tasan 5. Valinnaisten taito- ja taideaineiden, eli hänen kohdallaan kuvataiteen, kohdalla tapahtui sama notkahdus numerossa. Hänen kohdallaan taito- ja taideaineilla ei siis ollut vaikutusta koulumenestykseen.

C koki olevansa hyvä erityisesti matematiikassa ja kielissä, pois lukien ruotsissa. Hänen keskiarvonsa lukuaineissa oli 8.6, joten saadut arvosanat olivat kahdeksan ja yhdeksän ympärillä. C:n mukaan ”pääsääntöisesti hyvin vähällä lukemisella pärjäsi”. Taito- ja taideaineista C kertoi muistavansa erityisesti kuvataiteen kiitettävät ja erinomaiset arvosanat.

7 Pohdinta

7.1 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimuksen tuloksena voidaan todeta, että taito- ja taideaineilla yhdessä ei ole yhteyttä nuorena rikoksia tehneiden koulumotivaatioon, mutta yksittäisellä oppiaineella on yhteys koulumotivaatioon. Myös oppiaineessa menestymisellä, opettajalla ja tunnin sisällöllä voi olla merkitystä koulumotivaatioon.

Koulumenestys oli tässä tutkimuksessa C:n liikunnan numeroa lukuun ottamatta kaikilla haastateltavilla taito- ja taideaineissa lukuaineita parempaa. Kaikki haastateltavat olivat yleisesti hyvin menestyneitä koulussa, joten ero ei ollut merkittävän suuri ja siihen vaikuttivat eri tekijät.

Tutkimustulokset osoittivat selkeitä yhtäläisyyksiä aiemman tutkimustiedon kanssa. Haastateltavien esiin tuomat motivaation lähteet mukailivat aiemmin tutkittua: esimerkiksi ei motivoitunut vertaisryhmä, oppiaineet, opettajat ja itsetunto nousivat keskeisiksi tekijöiksi haastateltavien kertomuksista. Kaikkia näitä seikkoja voitaisiin käyttää tukemaan nuoria, jotka ovat riskissä ajautua rikollisuuteen.

Kiurun (2018, 128–136) mukaan ei motivoituneiden kavereiden seura tuo luo kielteisiä asenteita ja heikompaa kouluun sitoutumista. Tämä näkyi erityisesti B:n kohdalla, sillä hän kertoo koulumotivaationsa laskeneen uuden kaveriporukan myötä. Aiemmillä luokilla hyvin aktiivinen ja motivoitunut oppilas lopetti lähes kokonaan koulunkäynnin yhdeksänteen luokkaan mennessä, kun ylemmän vuosiluokan oppilaista koostunut kaveriporukka toi mukanaan päihteet ja rikollisen käyttäytymisen.

Oppilaan oppimismotivaatio on Kiurun (2018, 123) mukaan oppiainespesifiä ja tämä korostui haastateltavien vastauksissa. Voidaankin todeta, että taito- ja taideaineet ovat toisistaan eroavia oppiaineita, jolloin ne eivät yhdessä välttämättä ole yhteydessä oppilaan koulumotivaatioon, mutta voivat erillisinä oppiaineina olla hyvinkin merkityksellisiä. Esimerkiksi C:lle liikunta oli oppitunti, johon hän ei mennyt paikalle, mutta päivinä, jolloin lukujärjestyksessä oli kuvataidetta, hän meni kouluun, vaikka olisi ollut vähän sairaana. Myös B mainitsi menevänsä historian tunneille paikalle, vaikka muuten lintsasi. B:n kohdalla kyse oli kuitenkin enemmän opettajasta, kuin oppiaineesta.

Haastateltavat myös tukivat Salmen, Kivivuoren ja Sirénin (2009, 15) teoriaa siitä, että opettajan heikko kontrolli luokassa on yksi rikollisuuteen johtavista riskitekijöistä. Kaikki mainitsivat positiivisessa mielessä opettajia, joilla on hyvä kontrolli luokkaan, sekä auktoriteettia. Salmen ja kumppaneiden (2009, 15) mainitsema opettajan tuki suojaavana tekijänä korostuu B:n kommentissa ala-asteen opettajasta, joka kannusti, eikä tuominnut.

Lisäksi motivoivana ja motivaatiota heikentävänä, sekä koulumenestykseen yhteydessä olevana tekijänä nousi itsetunto. Keltikangas-Järvisen mukaan (1994, 40–41, 193) itsetunnon voidaan katsoa olevan yksi koulumenestyksen tärkeimpiä selittäjiä. Erityisesti C kertoi viihtyneensä kuvataiteentunnilla, koska hän koki sen tukevan itsetuntoa ja sosiaalisia suhteita. Yläkoulussa kuvataide kiinnosti, koska siellä oli ”jottain olennaista tekemistä” ja ”ei ollu koko ajan opettaja härkkimässä mun työhön”. C mainitsi myös musiikin itsetuntoa kohottavana, kun taas liikunta oli jäänyt todella negatiivisesti itsetuntoa satuttavana mieleen. C kertoo ala-asteen liikunnanopettajan olleen vanhanaikainen ilmaisutyyliltään ja herkkänä lapsena ottaneensa siitä itseensä. Hän kertoi kokemuksensa liikunnasta olleen ”veri suussa ja itku silmässä” hiihtämistä ja ilo liikuntaan löytyi vasta vuosia myöhemmin aikuisiällä.

Liikunnasta C kertoi päässeensä yhdeksännellä luokalla ”just ja just läpi”, ja mainitsee sairaalakoulun opettajan toiminnan mahdollistaneen läpipääsyn. Luostarinen ja Nieminen (2019, 13–15) korostavatkin arvioinnin olevan osittain opettajan tekemiä tulkintoja ja valintoja. C kertoo, että sai liikunnasta hyväksytyin, koska suostui menemään pyörän päälle molemmat jalat polkimilla ja pyöräilykypärä päässä. C:n mukaan opettaja oli sanonut ”tääl on opetussuunnitelmassa et sun täytyy pyöräillä, että sitä ei voi laskea pyöräilyks, jos sulla on jalat maassa ja ilman kypärää et mene pyörän päälle, et tämän verran, ku tuut vastaan ni hän voi kirjottaa tänne, et kyllä hän uskoo et sinä osaat pyöräillä”. Kyseinen opettaja on siis seurannut Salakarin (2007, 182) ohjetta, jonka mukaan arvioidakseen taito- ja taideaineita, tulee oppijan tehdä kyseinen taito.

Keltikangas-Järvinen (1994, 40–41, 193) korostaa huonojen työskentely- ja oppimisstrategioiden merkitystä koulumenestyksessä. C kokee koulumenestykseensä vaikuttaneen myös opiskelun taitojen puuttuminen, sekä lääkitsemättömästä keskittymishäiriöstä johtuva huono itsesäätely. Hän kokee, että hänellä ei ole ”minkään näköstä säätelyä siinä, et paljonko mie pistän energiaa ja aikaa ja keskittymistä yhteen asiaan ja sit se tulee se romahus jossain kohtaa.” C myös mainitsee, että hänelle ei koskaan opetettu

opiskelun ja itsesäätelyn taitoja, jotka olisivat voineet auttaa koulumotivaation ja -menestyksen ylläpitämisessä.

Tutkimuksen aikana huomio kiinnittyi haastateltavien kertomusten ja rikollisuuteen johtavien tekijöiden yhtäläisyyksiin. Niin päihdetausta, koulutus ja syrjäytyminen, käyttäytymisen häiriöt, kuin perhetaustakin vaikuttivat haastateltavien koulunkäyntiin. Näitä tekijöitä voisi olla mahdollista havainnoida koulumaailmassa, jotta pystyttäisiin reagoimaan ennakoivasti rikollisen käyttäytymisen syntyyn.

Kaikki kolme kuuluvat päihdehäiriöisten ryhmään, joka korostuu rikoksentekijöissä. A kertoi aktiivisen päihteidenkäyttönsä alkaneen täysi-ikäisenä ja kertoo tehneensä rikoksia rahoittaakseen päihteidenkäyttöään. Päihteidenkäytön vaikutus koulunkäyntiin näkyi vasta ammattikoulussa, sillä A kertoo käyneensä keskiviikkoiltaisina paikallisen baarin euron illoissa (1 € / hanajuoma) luokkansa kanssa. A:n mukaan ”sillon kukkaa ei ollu torstain tunneil eikä kyl yleensä perjantainakaa”.

B kertoi päihteidenkäyttönsä alkaneen kahdeksannella luokalla uusien ylemmillä luokkasteilla olleiden kavereiden vaikutuksesta. B:n mukaan ”jos sä halusit olla siin porukassa ni perjaattees sun piti juoda, sun piti polttaa tupakkaa”. Von der Pahlen ja kumppanit (2013, 109–111) mainitsevat, että päihteidenkäyttö lisää koulupoissaoloja ja tämä toteutui B:n kohdalla. B kertoo tullessaan huostaanotetuksi huonon koulumenestyksen takia yhdeksännellä luokalla ja tutustuneensa laitoksessa ollessaan huumeisiin. Tästä alkoi vuosien huume kierre, jota hän rahoitti rikoksia tekemällä.

C kertoo päihteidenkäyttönsä alkaneen osastolla sekalaisten lääkkeiden käytöllä. Lisäksi hän on käyttänyt alkoholia ja 17–19-vuotiaana hänellä oli ”rankkaa kaiken käyttöä sekaisin”. Koska C:n päihteidenkäyttö on alkanut vasta peruskoulun jälkeen, ei sillä ole vaikutusta hänen koulunkäyntiinsä.

Koulutuksen ja syrjäytymisen vaikutus koulunkäyntiin nousi myös esille haastatteluista. Haastateltavissa B ja C näkyy Hirschfieldin ja Gasperin (2011, 14–16) mainitsema peruskoulun aikana alkanut irtisanoutumisprosessi. Vaikka kumpikin saivat suoritettua peruskoulunsa loppuun, laski B:n koulumotivaatio ja -menestys huomattavasti yhdeksännellä luokalla ja C suoritti koulun loppuun sairaalakoulussa. Kumpikaan heistä ei myöskään jatkanut opintoja peruskoulun jälkeen.

Kukaan haastateltavista ei ole korkealle koulutettu ja esimerkiksi C:n tapauksessa näkyy Aaltosen ja Kivivuoren (2009, 22–23) tilasto pahoinpitelyihin syyllistyneiden vain peruskoulun käyneiden määrässä. A taas sopii ammattikouluun suuntautuneen aktiivisen, toistuvasti rikoksia tekevien ryhmään.

Haastateltavista A ja B eivät maininneet omaavansa käyttäytymisen tai keskittymisen häiriötä, mutta C kertoi ADHD-diagnoosistaan, joka oli lääkitsemätön peruskouluaikana. Kuten Siltanen (2009) toteaa, ei ADHD yksinään johda rikolliseen käyttäytymiseen, mutta se on voinut toimia yhtenä tekijänä C:n päätyemisessä rikolliselle polulle. C kertoo, että peruskouluaikana hänen käyttäytymisensä vastasi vahvasti mielikuvaa adhd-lapsesta ja hän korostaa hyppineensä ”ikkunoista kirjaimellisesti ulos”. Koulumaailmassa hän koki vanhemmalla polvella ja ”tietyillä miesopettajilla” olleen asenne, että tämä käyttäytyminen ”johtuu mun ilkeydestä, mun vastahankaisuudesta ja et mie oon tahallaan inhottava”.

Ympäristön tekijät korostuivat C:n ja B:n vastauksissa, sillä vaikka C korostaa sairaalakoulun olleen motivoiva ja ”tosi kiva” ympäristö koulunkäynnille ja hän kertoo, että sinne ”mie menin ihan mielellään, et olen jopa tapellu osastolla ollessani siitä, että minähän menen kouluun”. Hänen ja B:n puheista kuitenkin näkee, että laitoksessa asuminen on heidän mielestään iso syy rikolliselle käyttäytymiselle. C kertoo oppineensa osastolla purkamaan jo olemassa olevaa aggressiotaan pahoinpitelyiden muodossa. B:n mukaan laitokseen muutto tuo helposti mukanaan huumeongelman, sillä hänen mukaansa siellä vallitsee huumemyönteinen ympäristö.

Perhetaustaltaan haastateltavat ovat hieman erilaisia, mutta kukaan ei koe perhettään huono-osaiseksi. Murrayn ja Farringtonin (2008, 186–187) mukaan rikollinen käyttäytyminen on ylisukupolvinen ilmiö, jonka vaikutukset näkyvät esimerkiksi traumaattisen erokokemuksen kautta. A ja C kertovat olevansa eroperheistä, mutta kumpikin omaavansa suhteellisen hyvät välit perheeseensä. A kertoo perheellensä olleen rahaa hyvin, ”omakotitalot ja semmottit”. Perheen taloudellisen huono-osaisuuden ei voi siis sanoa olevan haastateltavien nuorisoriikollisuuden syynä, vaikka se onkin yksi selittävästä tekijöistä Salmen, Kivivuoren ja Sirénin (2009, 11–12) mukaan.

Besemerin, Farringtonin ja Bijleveldin (2017) tutkimuksen mukaan rikollisuuteen päätyvät nuoret, joiden vanhempi on tuomittu rikoksesta, mutta tämäkään ei toteudu haastateltavilla. A kertoo, ettei hänen perheessään tai suvussaan kukaan muu ei ole rikollisella tiellä. B mainitsee kaksoissiskonsa päätyneen samanlaiseen kierteeseen, sillä he ovat ”yhessä nappulana”

tehneet rikoksia, mutta muilla suvussa ei ole vastaavaa käyttäytymistä. C taas kertoo olevansa ”suvun musta lammas”, mutta mainitsee, että hänen isällään ja veljellään on taipumusta alkoholismiin.

Aunolan (2018, 212–213) mukaan vanhemmilla on suuri vaikutus oppilaan koulumotivaatioon, sillä he peilaavat lastensa oppimista ja onnistumista omien koulumuistojensa kautta. C kertoo vanhempiansa olleen korkeakoulutettuja filosofian tohtoreita. Hän sai paljon tukea koulunkäyntiinsä erityisesti äidiltään, joka on sittemmin opiskellut opettajaksi. C kertoo, että hänen äitinsä ”kuulusteli joka päivä läksyt läpille ja kysyi aina, että mitä on opittu ja ne käytiin tosi tarkasti ja omin sanoin. Tarkistettiin läksyt ennen, kun niitä viedään kouluun ja sit jos siellä oli virheitä niin niitä piti käydä uuestaan läpi”. A taas mainitsee vanhempiansa käyneen ammattikoulun ja ”en mä ny ihan hirveest (saanu tukea), ehkä mä oisin tarvinnu apuu matematiikas, mut ne ei osannu lainkaa auttaa”. Myöskään B:n vanhemmat eivät omaa korkeakoulutusta. Hän kertoo saaneensa kotoa tukea koulunkäyntiin alakoulussa ja yläkouluun siirryttyään, mutta kun hänen oma kiinnostuksensa loppui, ei kotoa pystytty pakottamaan.

7.2 Tutkimuksen merkitys, luotettavuus ja jatkotutkimusajatuksia

Taito- ja taideaineiden yhteydestä koulumotivaatioon ja -menestykseen ei ole ei ole tehty juurikaan aiempaa tutkimusta varsinkaan näin rajatun joukon suhteen, joten tutkimuksen voidaan katsoa olevan merkityksellinen. Nuorten pahoinvoinnin uutisoidaan lisääntyneen (Holopainen & Kosola 2023; Uusikangas 2023) ja sitä myöden myös rikollisen käyttäytymisen voidaan olettaa lisääntyvän. Vaikka tämä tutkimusaineisto ei antanut tuloksia siitä, että taito- ja taideaineet olisivat yhteydessä nuorena rikolliselle polulle päätyneiden koulumotivaatioon, niiden vaikutusta esimerkiksi itsetuntoon ei voida kiistää. Parhaassa tapauksessa taito- ja taideaineista syntyy oppilaalle harrastus, joka kantaa läpi vaikeiden elämänvaiheiden ja parantaa yksilön hyvinvointia.

Tarkastellessa tämän tutkimuksen tuloksia on tarpeen huomioda, että tutkimuksessa käytetty tutkimusjoukko oli hyvin pieni. Tutkimukseen haastateltiin vain kolmea henkilöä, joiden kertomuksia tarkasteltiin vain yhden tutkijan silmin. Kaikki haastatteluaineisto muodostui muistelun perusteella kerrotuista kokemuksista, joiden tapahtumahetkestä jokaisen haastateltavan kohdalla oli kulunut jo yli vuosikymmen. Ennen haastattelua haastateltavilta kysyttiin mahdollisuutta tuoda nähtäväksi peruskouluaikaisia todistuksia, mutta todistuksia ei saatu nähtäväksi, jolloin myös saadut numerot ovat haastateltavien muistinvaraisia. Tästä

syystä aineistossa saattaa olla asiavirheitä tai unohduksia. Aineiston käsittely tehtiin myös vain yhden tutkijan näkökulmasta, jolloin se saattaa olla osittain vääristynyttä. Esimerkiksi tutkijan omat kokemukset, näkökulmat ja käsitykset vaikuttavat tulkintoihin. Tutkijan tulee olla tarkka tehdessään päätelmiä toisen ihmisen kerronnasta, mutta täydelliseen objektiivisuuteen ei ole edes mahdollista päästä.

Laajemman tutkimusjoukon kautta kokemusten vertaaminen olisi tehnyt tutkimustuloksesta luotettavamman, mutta koska tutkittaville henkilöille asetettiin tiukkoja kriteereitä, haastateltavien löytyminen oli haastavaa. Kriteerit olivat välttämättömiä tutkimuksen onnistumisen kannalta, mutta tutkimusjoukon luontaisiin ominaisuuksiin ei välttämättä kuulu yhteiskunnassa aktiivinen toimiminen ja osallistuminen. Tutkittavien etsiminen esimerkiksi vankilasta voisi tuoda lisää mahdollisuuksia löytää kohdejoukkoa. Tämä ei kuitenkaan tämän tutkimuksen aikataulun ja resurssien puitteissa ollut mahdollista järjestää.

Puolistrukturoitu teemahaastattelu oli menetelmänä tutkimukselle toimiva, mutta sensitiivisen aiheen vuoksi aineiston kerääminen vaatii osaamista. Teemojen ympärille rakennettua haastattelua olisi ollut hyvä miettiä vielä tarkemmin ja teemojen sisälle rakennettuja apukysymyksiä olisi voinut luoda laajemmiksi. Haastateltavia oli tiedotettu ennen haastatteluja käsiteltävistä teemoista, mutta siitä huolimatta aiheista puhuminen voi olla vaikeaa. Haastateltavien luontainen tapa kertoa ja muistella vaihteli huomattavasti, jolloin jokaiselta haastateltavalta tuli eri määrä aineistoa käsiteltäväksi. Yksi haastateltavista vastasi kysymyksiin hyvin niukkasanaisesti ja vaati jatkokysymyksiä, kun taas toinen puhui omatoimisesti enemmän. Jatkokysymysten kanssa tutkijan tuli myös olla tarkkana, jotta ne eivät johdatelleet vastauksia suuntaan tai toiseen. Tästä syystä aineistossa on hyvin erilainen määrä käytettävää materiaalia jokaisen haastateltavan kohdalla. Haastattelun vapaaehtoisuutta ja mahdollisuutta keskeyttää haastattelu missä tahansa vaiheessa korostettiin haastattelusta sopiessa ja haastattelun alussa. Vain yksi haastateltavista totesi puhuessaan, että ei halua puhua esille nousseesta aiheesta pintaa enempää.

Haastatteluista kaksi toteutettiin etäyhteyksin ja yksi kasvotusten. Kasvotusten tapahtuvalle haastattelulle varattiin rauhallinen tila, johon haastattelun kummankin osapuolen oli helppo saapua. Haastattelurauhan varmistamiseksi tilan oven ulkopuolelle asetettiin paperi, joka kertoi tilaa käytettävän haastatteluun. Etähaastattelussa haastateltavia pyydettiin luomaan haastattelua varten rauhallinen hetki, jossa he voivat keskittyä haastatteluun. Haastatteluhetkissä ei ollut huomattavissa kiirettä tai tilasta johtuvaa häiriötä.

Tutkimuksen jatkolle on hyvät mahdollisuudet, sillä pieni tutkimusotanta tarjoaa vain pintaraapaisun ilmiöstä. Laajemmalla tutkimusjoukolla voitaisiin tunnistaa kattavampia yleistyksiä, mikä mahdollistaisi tulosten yleistämisen ja syvällisemmän ymmärryksen aiheesta. Tutkimusta voitaisiin tehdä myös monesta eri näkökulmasta, sillä nuorena rikolliselle polulle päätyneiden koulumotivaatioon tai koulumenestykseen ei ole juurikaan perehdytty tutkimuksissa. Taito- ja taideaineiden vaikutusta minkä tahansa kohderyhmän koulumotivaatioon tai -menestykseen voisi myös tutkia laajemmin. Tutkimuksen tuloksista voisi myös paneutua tarkemmin johonkin tiettyyn esille nousseeseen motivaation tai menestyksen osa-alueeseen, kuten opettajan tai itsetunnon vaikutukseen. Jatkotutkimuksissa myös esimerkiksi opettajien tai muiden ammattilaisten näkökulmat voisivat antaa erilaista dataa nuorten rikoksentekijöiden sijasta.

Lähteet

- Aaltonen, M. & Kivivuori, J. 2009. Yksilökohtaiset ominaisuudet, syrjäytyminen ja rikollisuus. Teoksessa J. Kivivuori (toim.) Nuorten syrjäytyminen ja rikollisuus: Suomessa tehdyn tutkimuksen ja sen katvealueiden kartoitusta, 19–24. Helsinki: Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimustiedonantoja 94.
<http://hdl.handle.net/10138/152521>
- Alasuutari, P. 2014. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Andonova, G. 2021. Development of juvenile delinquency — causes and conditions. *Vestnik of Saint Petersburg University. Law* 12(4), 1069–1081
<https://doi.org/10.21638/spbu14.2021.416>
- Aunola, A. 2018. Kodin ja vanhempien merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*, 148–159. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Besemer, S., Farrington, D.P & Bijleveld, C. C. J. H. 2017. Labeling and intergenerational transmission of crime: The interaction between criminal justice intervention and a convicted parent. *PLoS ONE* 12(3), e0172419.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172419>
- Boucht, J. & Frände, D. 2019. Suomen rikosoikeus. Rikosoikeuden yleisten oppien perusteet. (Suom. M. Wahlberg). Poliisiammattikorkeakoulun oppikirjat 29. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-815-356-9>
- Elonheimo, H. 2010. Nuorisoriikollisuuden esiintyvyys, taustatekijät ja sovittelu. Väitöskirja, Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-4242-8>
- Esitutkintalaki 2011. 805/22.7.2011.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*, 27–51. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Haapasalo, J. 1999. Kaltoinkohtelun ylisukupolvisuus lastensuojelun asiakasperheissä. Teoksessa Haapasalo, J. (toim.) *Väkivallan kierre. Vankeinhoidon koulutuskeskuksen julkaisu: Vankeinhoidon koulutuskeskus 5/99*, 44–83. Helsinki: Tietosanoma.

- Heikkilä, L. 2016. Luovuuden ja itseilmaisun avulla kiinni elämässä? Taito- ja taideaineiden merkitys syrjäytymisen ehkäisemisessä. Pro gradu -tutkielma, Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20160659>
- Hirschfield, P., J. & Gasper, J. 2011. Relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence* 40(1), 3–22. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9579-5>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 20. painos. Helsinki: Tammi.
- Hjalmarsson, R. & Lindquist, M. J. 2012. Like godfather, like son: Exploring the intergenerational nature of crime. *The Journal of Human Resources* 47(2), 550–582. <http://www.jstor.org/stable/23214400>
- Holopainen, E. & Kosola, S. 2023. Nuoruus painekattilassa - pahoinvointi lisääntyy. *Lääketieteellinen Aikakauskirja Duodecim* 139(4), 293–295. <https://www.duodecimlehti.fi/duo17561> (Luettu 7.2.2025.)
- Hällström, M. 2009. Taide- ja taitoaineiden opiskelua tukeva koulun toimintakulttuuri. Teoksessa *Taide ja taito – kiinni elämässä!*, 15-23. Helsinki: Opetushallitus.
- Ilmakunnas, I., Kauppinen, T. & Moisio, P. 2020. Huono-osaisuus jatkuu sukupolvelta toiselle: Tarkastelussa nuorten aikuisten toimeentuloasiakkuus. Teoksessa Kallio, J. & Hakovirta, M. (toim.) *Lapsiperheiden köyhyys & huono-osaisuus*, 199–224. Tampere: Vastapaino.
- Kalenius, A. 2020. Tasa-arvo, perustaidot ja koulutuspolitiikka. *Aikuiskasvatus* 40(4), 333–340. <https://doi.org/10.33336/aik.100541>
- Kallio, J. & Hakovirta, M. 2020. Johtopäätökset. Teoksessa Kallio, J. & Hakovirta, M. (toim.) *Lapsiperheiden köyhyys & huono-osaisuus*, 257–270. Tampere: Vastapaino.
- Kallio, J. & Hakovirta, M. 2020. Johdanto: Huono-osaisuus ja köyhyys lapsiperheissä. Teoksessa Kallio, J. & Hakovirta, M. (toim.) *Lapsiperheiden köyhyys & huono-osaisuus*, 7–36. Tampere: Vastapaino.
- Kallio, J., Hautala, H. & Erola, J. 2020. Vanhempien huono-osaisuuden yhteys lasten koulupudokkuuteen. Teoksessa Kallio, J. & Hakovirta, M. (toim.) *Lapsiperheiden köyhyys & huono-osaisuus*, 175–198. Tampere: Vastapaino.
- Kallio, S. & Taivalsalmi, M. 2020. “Ite on vähä keskittymishäiriöön sillai kai ainoit asioi mihin pystyy sillai keskittymää”. Käsityön merkitys suomalaisen suljetun vankilan vangille. Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020070246768>

- Kallinen, K., Pirskanen, H. & Rautio, S. 2015. Sensitiivinen tutkimuksessa. Menetelmät, kohderyhmät, haasteet ja mahdollisuudet. Tallinna: United Press Global.
- Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karppinen, S., Ruokonen, I. & Uusikylä, K. 2005. Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9–12-vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Kirmo. 2018. Kriminologian ja oikeuspolitiikan instituutti. Nuorisoriikollisuus. <https://web.archive.org/web/20191006185403/https://www.krit.fi/2018/01/nuorisoriikollisuus/> (Luettu 19.1.2024.)
- Kiuru, N. 2018. Kaveriverkostot ja oppimismotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen, 123–140. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 74–88. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kivivuori, J. 2009. Johdanto. Teoksessa J. Kivivuori (toim.) Nuorten syrjäytyminen ja rikollisuus: Suomessa tehdyn tutkimuksen ja sen katvealueiden kartoitusta, 1–6. Helsinki: Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimustiedonantoja 94. <http://hdl.handle.net/10138/152521>
- Kujala, J. 2012. Sitä saa mitä tilaa – menestyksen mitta ja mittarit. Teoksessa J. Kujala, P. Myllykangas & E. Sauer (toim.) Kokemus johtaa!, 38–47. Tampere: Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-8769-9>
- Kulmala, J. & Kujala, J. 2021. JUNNU-projekti: Nuorisoriikollisuus Espoossa. Opinnäytetyö, Poliisiammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2021120323627>
- Kuronen, R. 2023. Jengeille tarjoutui Ruotsissa äkisti ”valtava valikoima poikia ja tyttöjä” tekemään raakaa väkivaltaa – tutkija kertoo, mitä tapahtui. Yle Uutiset 29.9.2023. (Luettu 1.2.2024.) <https://yle.fi/a/74-20052478>
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin, 29–50. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laki nuoren rikoksesta epäillyn tilanteen selvittämisestä 2010. 633/24.6.2010.
- Lehti, M. 2009. Nuorten rikollisuus ja syrjäytyminen. Teoksessa J. Kivivuori (toim.) Nuorten syrjäytyminen ja rikollisuus: Suomessa tehdyn tutkimuksen ja sen katvealueiden

- kartoitusta, 29–30. Helsinki: Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimustiedonantaja 94. <http://hdl.handle.net/10138/152521>
- Lerikkanen, M-K. & Pakarinen, E. 2018. Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*. 181–196. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luostarinen, A. & Nieminen, J. H. 2019. *Arvioinnin käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Marttunen, M., Eronen, M. & Henriksson, M. 2007. Persoonallisuushäiriöt. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Heikkinen, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) *Psykiatria*, 364–391. Helsinki: Duodecim.
- Matintupa, M. 2024. Rikosten ja rahan ihannointi synnyttivät kiihtyvän ilmiön: nuorisoporukat tehtailevat rikoksia Jyväskylässä ja Tampereella. Yle Uutiset 13.2.2024. (Luettu 1.2.2024.) <https://yle.fi/a/74-20074463>
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*, 79–147. Jyväskylä: Gummerus.
- Murray, J. & Farrington, D. P. 2008. The Effects of Parental Imprisonment on Children. *Crime and Justice: Review of Research* 37, 133–206. <https://heinonline.org/HOL/Index?index=journals%2Fcjrr&collection=agopinions>
- Von der Pahlen, U., Lepistö, J. & Marttunen, M. 2013. Päihteiden käyttö ja päihdehäiriöt. Teoksessa M. Marttunen, T. Huurre, T. Strandholm & R. Viialainen (toim.) *Nuorten mielenterveyshäiriöt. Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille*, 97–108. Tampere: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Von der Pahlen, U. & Marttunen, M. 2013. Käytöshäiriöt. Teoksessa M. Marttunen, T. Huurre, T. Strandholm & R. Viialainen (toim.) *Nuorten mielenterveyshäiriöt. Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille*. Tampere: JHL.
- Pearse, A. S. 1926. Success. *The Scientific Monthly* 23(1), 46–49. <http://www.jstor.org/stable/7574>
- POPS 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Rask, N. 2010. Teoriaa ja tosielämän dataa opiskelumotivaatiosta ja sen merkityksestä. Kehittämishanke, Tampereen ammattikorkeakoulu. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-2010101113567>
- Reeve, J. 2018. *Understanding motivation and emotion*. (7. painos). Wiley Customs.
- Rikoslaki 1889. 39/19.12.1889.
- Salakari, H. 2007. *Taitojen opetus*. Saarijärvi: Eduskills Consulting.
- Salmela-Aro, K. 2018. Kouluinto ja koulu-uupumus. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) *Motivaatio ja oppiminen*, 25–46. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Salmi, V., Kivivuori, J. & Siren, R. 2009. Sosiaalinen syrjäytyminen. Teoksessa J. Kivivuori (toim.) Nuorten syrjäytyminen ja rikollisuus: Suomessa tehdyn tutkimuksen ja sen katvealueiden kartoitusta, 15–18. Helsinki: Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimustiedonantoja 94. <http://hdl.handle.net/10138/152521>
- Salmi, V., Kivivuori, J. & Siren, R. 2009. Taloudellinen syrjäytyminen. Teoksessa J. Kivivuori (toim.) Nuorten syrjäytyminen ja rikollisuus: Suomessa tehdyn tutkimuksen ja sen katvealueiden kartoitusta, 11–14. Helsinki: Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimustiedonantoja 94. <http://hdl.handle.net/10138/152521>
- Siltanen, M. 2009. ADHD:n kuntoutuksesta rikosseuraamusalalla. Helsinki: Kriminaalihuollon tukisäätiö, ADHD-liitto.
- TENK. 2023. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2023. Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK). Päivitetty 9.10.2023. <https://tenk.fi/fi/tiedevilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk> (Luettu 5.4.2024.)
- Uusikangas, S. 2023. Miksi nuorten pahoinvoinnista pitää puhua, vaikka moni nuori voi ihan hyvin? Nuorisoala: blogit. <https://nuorisoala.fi/blogit/silja-uusikangas-miksi-nuorten-pahoinvoinnista-pitaa-puhua-vaikka-moni-nuori-voi-ihan-hyvin/> (Luettu 7.2.2025.)
- Vauras, M., Salo, A-E. & Kajamies, A. 2018. Motivationaalisesti haavoittuvat lapset kasvun eri poluilla. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.) Motivaatio ja oppiminen, 77–100. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja, 149–213. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Vuori, J. 2021. Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>. (Luettu 19.1.2024.)
- Young, S., Greer, B. & Church, R. 2017. Juvenile delinquency, welfare, justice and therapeutic interventions: a global perspective. National Library of Medicine: BJPsych Bulletin 41(1), 21–29. <https://doi.org/10.1192/pb.bp.115.052274>
- Äärelä, T. 2012. ”Aika paljollon vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla”: Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Väitöskirja, Lapin yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-484-586-1>

8 Liitteet

Liite 1. Tutkimuksen tietosuojailmoitus

Rekisterin nimi	Taito- ja taideaineiden yhteys koulumotivaatioon ja -menestykseen nuorena rikoksia tehneillä
Rekisterin pitäjä	Enni Leppäaho
Vastuuhenkilön yhteystiedot	Enni Leppäaho, emlepp@utu.fi
Tietosuojavastaavan yhteystiedot	DPO@utu.fi +358 29 450 4361
Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tutkimuksessa kerätään aineistoa, joissa kysytään nuorena rikoksia tehneiden henkilöiden kokemuksia taito- ja taideaineista peruskoulussa. Haastattelut pidetään kasvotusten, jolloin haastattelut nauhoitetaan äänitteinä tai vaihtoehtoisesti Zoom-sovelluksen kautta, jolloin haastattelut nauhoitetaan.</p> <p>Aineistoa käytetään pro gradu -tutkielmassa. Tutkimuksessa osallistujiin otetaan yhteyttä sähköpostitse tai puhelimitse. Osallistujien yhteystietoja ei käytetä tutkimustarkoitukseen eikä yhteystietoja tallenneta henkilötietorekisteriin.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu mikä _____</p>
Käsiteltävät henkilötietoryhmät	Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja: asuinpaikka maakunnan tarkkuudella, koulutustausta, rikostausta, kokemuksia ja ajatuksia taito- ja taideaineista peruskoulussa

Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottoryhmät	Henkilötietoja ei siirretä eikä luovuteta tutkimusryhmän ulkopuolelle. Tietoja pääsevät näkemään tutkimuksen tekijät ja tutkimuksen ohjaaja.
Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
Henkilötietojen säilyttämisaika ja sen määrittämisen kriteerit	Haastattelunauhoitteista kirjoitetaan tekstitiedostot ja nauhoitteet tuhotaan. Samalla tutkimusaineistosta poistetaan suorat tunnistetiedot. Tietoja säilytetään tutkijan salasanalla suojatun tietokoneen kansiossa tutkimuksen valmistumiseen asti tai enintään 1,5 vuotta tietojen keräämisestä, jonka jälkeen aineisto hävitetään tietoturvallisesti.
Rekisteröidyn oikeudet	<p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tai historiallisessa tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti.</p> <p>Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p>
Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Haastattelukutsujen lähettämiseksi pyydetään sähköpostiosoitetta tai viestin välitysmahdollisuutta Kris Satakunnalta, sekä TE-toimistolta. Lisäksi haastateltavia haetaan Facebookin ryhmästä. Muut tiedot kerätään suoraan haastattelututkimukseen osallistuvilta.
Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.