

Vankien koulukokemukset ja niihin vaikuttavat tekijät suhteessa elämäntulkintaan

"Laajemmin katsottuna koululla on ollut todella vammauttavia vaikutuksia elämään"

Kasvatustieteiden
pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Ida Pääsky
Silja Salonen

Ohjaaja:
Yliopistotutkija Teija Koskela

9.7.2021
Rauma

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede, luokanopettajan tutkinto-ohjelma

Tekijät: Ida Pääsky ja Silja Salonen

Otsikko: Vankien koulukokemukset ja niihin vaikuttavat tekijät suhteessa elämäntulkintaan -
"Laajemmin katsottuna koululla on ollut todella vammauttavia vaikutuksia elämään"

Ohjaaja: yliopistotutkija Teija Koskela

Sivumäärä: 122 sivua + 6 liite s.

Päivämäärä: 9.7.2021

Tämän pro gradu- tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia koulukokemuksia vangeilla on ja miten opettajat ja vastaajan oma toiminta ovat vaikuttaneet koulukokemuksiin sekä miten koulukokemukset ja opettajat ovat vaikuttaneet vastaajien elämäntulkintaan. Tutkimuksessa selvitettiin kouluviihtyvyyden, sosiaalisten suhteiden, opettajasuhteiden, akateemisen suoriutumisen, kiusaamisen sekä oppimisessa ilmenevien haasteiden vaikutuksia koulukokemuksiin ja sitä kautta vastaajien elämäntulkintaan. Tutkimuksia vankien koulukokemuksista löytyy vähän. Aikaisempien tutkimuksen pohjalta voidaan huomata, että erityisesti negatiivisilla koulukokemuksilla ja opettajasuhteilla on ollut vaikutusta elämäntulkintaan ja tulevaisuuteen.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 70 vastaajaa, joista 53 oli kyselylomakkeen vastaamisen hetkellä vankilassa ja 17 oli vapautunut vankilasta. Tutkimuksen lähestymistavaksi valittiin mixed methods, jonka myötä pystyimme keräämään kattavamman ja monipuolisemman aineiston tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen aineisto kerättiin paperisella kyselylomakkeella, jossa oli suljettuja likert-asteikollisia väittämiä, suljettuja- sekä avoimia kysymyksiä. Aineisto analysoitiin kuvailevilla tilastollisilla menetelmillä (summamuuttujat, ristiintaulukointi ja khiin neliö-testi) sekä aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tämän tutkimuksen päätulosten mukaan koulukokemuksilla ja opettajilla on ollut vaikutuksia vankien elämäntulkintaan. Suurella osalla vastaajista oli enemmän negatiivisia koulu- ja opettajakokemuksia kuin positiivisia. Tuloksissa korostui muun muassa kiusaamisen, tuen tarpeen, oppimisen haasteiden, koulusuoriutumisen, kouluviihtyvyyden sekä opettajasuhteen vaikutukset koulukokemuksiin ja elämäntulkintaan. Erityisen merkittäviä havaintoja olivat sosiaalisten suhteiden vaikeuksien, opettajan toimesta tapahtuvan väkivallan ja turvallisen aikuisen puuttumisen vaikutukset vastaajien kokemuksiin ja elämäntulkintaan. Vastaajista suurin osa oli myös saanut ensimmäisen tuomionsa alle 20- vuotiaana, jolloin he lukeutuivat nuorisorikollisiksi.

Tutkimuksesta havaittiin, että koulukokemuksiin vaikuttaa moni tekijä, joihin koulussa olisi tärkeää kiinnittää huomiota. Esimerkiksi hyvän opettaja-oppilassuhteen vaikutukset koulukokemuksiin olivat merkittävät. Tämän lisäksi riittävä tuen saanti ja kiusaamiseen puuttuminen nousivat esiin tuloksissa tekijöinä, jotka ovat vaikuttaneet koulukokemuksiin.

Avainsanat: vanki, syrjäytyminen, opettaja-oppilassuhde, koulukokemus, elämäntulkinta

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Yhteiskunnallinen näkökulma	8
2.1	Yhteiskunnasta syrjäytyminen	8
2.2	Rikos ja rikollisuus	12
2.2.1	Nuorisoriikollisuus	13
2.2.2	Rikollisuuden riskitekijät koulun kontekstissa	15
3	Koulukokemuksiin vaikuttavat tekijät	19
3.1	Kouluviihtyvyys	19
3.1.1	Koulusuoriutuminen	20
3.1.2	Koulusitoutuminen	21
3.2	Haasteet koulussa	23
3.2.1	Oppimisen ja käyttäytymisen haasteet	23
3.2.2	Lasten ja nuorten tukeminen	24
3.3	Sosiaaliset suhteet ja niissä koetut haasteet	25
3.3.1	Kiusaaminen	27
3.3.2	Leimaaminen	32
3.3.3	Hyväksytyksi ja torjutuksi tuleminen	36
3.3.4	Yksinäisyys	37
3.4	Opettajien merkitys	40
3.4.1	Opettaja-oppilassuhde	41
3.4.2	Opettaja suhdetta tukevat ja heikentävät tekijät	42
3.4.3	Väkivalta opettajien toimesta	44
4	Tutkimuskysymykset	47
5	Tutkimuksen toteutus	48
5.1	Mixed methods	48
5.2	Aineistonkeruu	50
5.3	Tutkimuksen osallistujat ja aineiston kuvaus	54
5.4	Aineiston määrällinen analyysi	55
5.5	Aineiston laadullinen analyysi	59
6	Tulokset	65
6.1	Koulukokemukset	65

6.1.1	Kokemus itsestä koululaisena	65
6.1.2	Kiusaaminen	74
6.1.3	Sosiaalinen osallisuus	75
6.2	Kokemuksia opettajista	77
6.2.1	Positiivinen opettajakokemus	78
6.2.2	Negatiivinen opettajakokemus	81
6.3	Elämänkulku	86
6.3.1	Nuorisoriaktiviteetti	86
6.3.2	Koulukokemusten vaikutus elämänkulkuun	89
6.3.3	Opettajien vaikutus elämänkulkuun	91
6.3.4	Kokemus peruskoulun hyödyistä	93
7	Pohdinta	95
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	95
7.1.1	Vankien koulukokemuksiin vaikuttavia tekijöitä	95
7.1.2	Opettajan rooli koulukokemuksissa	97
7.1.3	Vaikutukset elämänkulkuun	99
7.2	Eettiset ratkaisut	100
7.3	Tutkimuksen luotettavuus	101
7.4	Tulosten merkitys ja jatkotutkimusehdotukset	102
Lähteet		104
Liitteet		123
Liite 1. Kyselylomake		123

1 Johdanto

Koulu on merkittävä osa lasten ja nuorten elämää. Koulukokemuksilla on vaikutusta oppilaiden kouluviihtyvyyteen, oppimiseen ja elämäntapaan. Koulun tehtävä on olla turvallinen ja hyvinvointia tukeva organisaatio, jossa tuetaan oppilaan kehitystä ja oppimista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPS 2014) mainitaan, että jokaisella perusopetusta toteuttavalla koululla on opetus- ja kasvatustehtävä. Opetus- ja kasvatustehtävällä tarkoitetaan oppilaiden hyvinvoinnin, oppimisen ja kehityksen tukemista yhdessä huoltajien ja kodin kanssa. Koulujen tehtävä on tukea oppilaiden myönteisen minäkuvan kehittymistä ihmisenä, oppilaana ja aktiivisena yhteisön jäsenenä. Perusopetuksen tarkoituksena on kasvattaa oppilaiden tietoisuutta ihmisoikeuksista, toisten kunnioittamisesta ja puolustamisesta. Perusopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä on edistää tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeudenmukaisuutta sekä ehkäistä samalla eriarvoistumista ja syrjäytymistä. Perusopetuksen tärkeimpiin tehtäviin oppimisen ja opetuksen lisäksi kuuluu oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen. (OPS 2014.)

Koululla voi olla vaikutusta nuorten syrjäytymiseen joko nuorena tai myöhemmällä iällä. Esimerkiksi heikko koulumenestys tai alhainen koulumotivaatio voivat johtaa koulupudokkuuteen ja syrjäytymiseen. (Karppinen, Keltikangas- Järvinen & Savioja 2007.) Oppilaiden sopeutumisella ja asenteilla koulua kohtaan on olemassa selvä yhteys opinnoissa menestymiseen sekä oppilaiden hyvinvointiin (Pirttiniemi 2000, 31; Demirtaş-Zorbaz & Ergene 2019). Osa oppilaista ei sopeudu koulun toimintakulttuuriin ja normeihin, mikä johtaa siihen, että oppilas ei sitoudu koulunkäyntiin (Kiilakoski 2012). Tämän seurauksena oppilas saattaa keskeyttää koulunkäyntinsä eikä hakeudu jatkokoulutukseen peruskoulun jälkeen. Koulunkäynnin keskeyttäminen tai heikko koulumenestys ennustaa heikkoa menestystä työelämässä ja siitä johtuvaa heikkoa taloudellista tilannetta sekä syrjäytymistä. (Nurmi 2011.) Koulukokemukset eivät suoranaisesti tee nuoresta rikollista, mutta negatiivisten koulukokemusten kasaantuminen haavoittuvalle nuorelle lisää riskiä koulupudokkuudelle ja sitä myötä syrjäytymiseen ja rikosten tekemiseen (Sutherland 2011).

Vahingollisella kasvuympäristöllä on suuri merkitys rikollisen käyttäytymisen kehitykseen. Kodin ja yleisesti lapsuuden merkitystä rikollisuuden ja käyttöhäiriöiden syntyyn on tutkittu laajasti. Siitä on luotu erilaisia teorioita, kuten Freudin psykoanalyysin teoria ja Bowlbyn luoma kiintymyssuhdeteoria (Haapasalo 2017). Koulun vaikutusta rikollisuuteen on tutkittu vähemmän, minkä vuoksi haluamme selvittää, onko peruskoulun tapahtumilla ja koulun

kuvaus tutkittavasta aiheesta. Lisäksi tutkimuksessa on käytetty fenomenologista tutkimusotetta, sillä tutkimuksessa tutkitaan vastaajien omia kokemuksia suhteessa laajempaan ilmiöön.

Tutkimusaihe on kasvatustieteen ja erityispedagogiikan kannalta merkittävä. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin lasten ja nuorten kasvatuksessa ja kohtaamisessa esille tulevia kehittämistarpeita ja vahvuuksia. Koulun opettajilla tulee olla riittävä ammattitaito havainnoida, ymmärtää sekä vastata lasten ja nuorten tuen tarpeisiin. Opettajalla on tärkeä rooli turvallisena aikuisena, jonka tehtävänä on vahvistaa ja tukea lasten ja nuorten myönteisiä koulukokemuksia ja hyvinvointia.

2 Yhteiskunnallinen näkökulma

2.1 Yhteiskunnasta syrjäytyminen

Tilastokeskuksen elinolotilaston (2020) mukaan köyhyys- ja syrjäytymisriski kosketti vuonna 2019 Suomessa kaikkiaan noin 873 000 henkilöä. Vuonna 2019 Suomessa köyhyys- ja syrjäytymisriski oli noin neljäsosa miehistä ja naisilla riski oli hieman matalampi. Jo vuodesta 2008 lähtien naisilla riski on ollut hieman korkeampi. (Suomen virallinen tilasto [SVT] 2020.) Vuonna 2017 tämä syrjäytymis- ja köyhyysriski on koskettanut alle 18-vuotiaista 16 % eli noin 172 000 lasta ja nuorta (SVT 2019). Vaikka syrjäytymistä pidetään monimuotoisena yhteiskunnallisena ilmiönä, syrjäytyneiden määrää on kuitenkin vaikea arvioida, sillä syrjäyttämistä tai sen riskiä on vaikea määrittellä (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos [THL] 2021; Silver 1994). Syrjäytymisen käsitteen määrittely on vaikeaa. Erityisen vaikeaksi sen tekee se että, lista syrjäytyneiksi luokitelluista ihmisryhmistä on pitkä. Tähän ryhmään kuuluvat rikolliset, vangit, työttömät, maahanmuuttajat, kodittomat, narkomaanit ja ihmiset, joilla on mielenterveysongelmia, nähdään usein syrjäytyneinä. (Sandberg 2015.)

Yleisesti syrjäytyminen nähdään hyvinvoinnin vastakohtana, sekä sen eriasteisina puutostiloina. Syrjäytyminen on poikkeavuutta valtavirran elämään nähden sekä toisen luokan kansalaisuutta, mihin sisältyy huonommat olosuhteet ja rajalliset mahdollisuudet normaaleiksi koetuissa toiminnoissa. (Notkola ym. 2013.) Syrjäytymisen ajatellaan olevan yhteiskunnan tai etenkin jonkun instituution ulkopuolelle jäämistä, mutta arkikielessä puhuttaessa se voi olla mitä tahansa syrjään jäämistä tai reunalle joutumista (Sandberg 2015). Syrjäytynyt ihminen ei osallistu yhteiskunnan toimintaan heikon koulutuksen, köyhyyden, työttömyyden tai elämänhallinnan vaikeuksien vuoksi (Kajantie ym. 2013). Lisäksi merkityksellisiä ovat terveyteen ja elämänhallintaan liittyvät ongelmat, kuten mielenterveys- ja päihdeongelmat, sekä sosiaalisten suhteiden ja yhteiskunnallisen osallistumisen vähyys (THL 2021).

Syrjäytyminen kuvaa usein huono-osaisuutta useimmilla elämäntilanteilla eikä se yleensä johdu vain yhdestä asiasta. Nuori tai lapsi on vaarassa syrjäytyä, jos hän joutuu elämään ympäristössä, jossa on useita syrjäytymisen tunnusmerkkejä. Syrjäytymistä määriteltäessä esiin nousee usein ongelmien sekä huono-osaisuuden kasaantuminen ja ketjumaisuus. (esim. Notkola ym. 2013; Kajantie ym. 2013; Jahnukainen & Järvinen 2005; THL2021.) Huono-osaisuuden ajatellaan olevan syvenevä jatkumo, joka kehittyy ajan myötä (Järvinen &

Jahnukainen 2001). Erityisesti juuri ongelmien kasaantuminen ja kehittyminen samalle nuorelle koetaan nuorten huono-osaisuuden ilmentymänä (Kauppinen, Saikku & Kokko 2010), mikä pitäisi nähdä hyvissä ajoin jo koulussa, ennen kuin ongelmat ulottuvat koko nuoren elämään (Lämsä 2009). Sutelan ja muiden (2016) mukaan syrjäytymisriskin kasaantuminen monelle eri elämän osa-alueelle ei ole kuitenkaan kovin yleinen ilmiö.

Tutkimusten mukaan suurin osa syrjäytymisestä ja rikollisen elämänpolun aloittamisesta alkaa jo elämän alkuvaiheessa, mutta jonkun elämää muokkaavan tapahtuman tai epäonnistumisen jälkeen syrjäytymisen ja rikollisuuden eri tasoille voi päätyä myöhemmälläkin iällä (Järvinen & Jahnukainen 2001; Sutela ym., 2016; Lämsä 1999). Ongelmia kasaavat ja syrjäytymiselle altistavia elämässä tapahtuvia muutoksia voi olla esimerkiksi koulun, työn tai parisuhteen päättyminen tai lomautukset. (Järvinen & Jahnukainen 2001).

Jahnukainen (2001) ajattelee syrjäytymisprosessissa olevan viisi eri tasoa. Ensimmäisenä tasona hän näkee ongelmat koulussa ja/tai kotona. Vaikka koulutuksen pitäisi integroida lapset ja nuoret yhteiskuntaan ja ehkäistä syrjäytymistä, se voi myös vahvistaa syrjäytymisriskiä. (Jahnukainen 2001.) Jahnukaisen ja Järvisen mukaan (2001) jo varhaislapsuudessa alkanut syrjäytymisprosessi vain vahvistuu koulussa, etenkin jos lapsi ei sopeudu kouluun ja hänellä on oppimisvaikeuksia (ks. Nurmi 2011; Lämsä 1999). Oppimisvaikeudet, negatiivinen palaute ja epäonnistuminen voivat heikentää koulumotivaatiota (Nurmi 2011). Oppimisvaikeuksista, koulumotivaation puutteesta ja sopeutumattomuudesta mahdollisesti seuraava heikko koulumenestys (Karppinen, Keltikangas-Järvinen & Savioja 2007; Lämsä 1999; Nurmi 2011) sekä tästä alisuoriutumisesta johtuva heikentyvä minäkuva ja itsetunto lisäävät syrjäytymisriskiä (Lehtonen & Kallunki 2013). Tämä on siis ketjumainen reaktio. Lisäksi koulussa voi olla ongelmia sosiaalisissa suhteissa, kuten kiusaamista (Lämsä 1999), sosiaalisen tuen ja luottamuksen puutetta sekä yksinäisyyttä, jotka kaikki lisäävät syrjäytymisriskiä (Lehtonen & Kallunki 2013). Yksilön kyvyttömyys kohdata ongelmia, sopeutua tilanteisiin sekä hallita ja käsitellä tunteitaan ovat myös syrjäytymistä lisääviä tekijöitä (Lämsä 2009).

Seuraava Jahnukaisen (2001) määrittämä taso on koulussa epäonnistuminen sekä koulupudokkuus. Epäonnistuminen koulussa voi näkyä erityisluokalle siirtämisessä tai jopa oppivelvollisuuden keskeytyksessä (Järvinen & Jahnukainen 2001). SVT:n (2021) määritelmän mukaan koulupudokkailla tarkoitetaan peruskoulua käyviä oppilaita, jotka

keskeyttävät koulunkäynnin ennen oppivelvollisuuden suorittamista eli he joko laiminlyövät kokonaan oppivelvollisuutensa tai eivät suorita oppivelvollisuutensa aikana peruskoulun normaalia oppimäärää eli ovat ilman peruskoulun päättötodistusta eronneita (ks. Asplund & Koistinen 2014).

Kolmas taso on heikosta koulutuksesta johtuva heikko työmarkkina-asema (Jahnukainen 2001). Nuorista puhuttaessa puhutaan useimmin myöhempään huono-osaisuuteen tai poikkeavalle elämänuralle lähtemiseen vaikuttavista todennäköisyyksistä eli syrjäytymisriskistä kuin itse syrjäytymisestä (esim. Ek, Saari, Viinamäki, Sovio, Järvelin, 2004; THL 2021). Nuorten syrjäytymisriskillä tarkoitetaan usein työ- ja koulutusmarkkinajärjestelmien ulkopuolelle jäämistä ja siitä syntyviä vaikutuksia nuorten hyvinvointiin (THL 2021; Myrskylä 2012). Pelkän peruskoulun käyneillä on selkeästi heikommat työ- ja koulutusmahdollisuudet kuin korkeammin koulutetuilla. Matala koulutustaso voi johtaa työelämästä ja muista tärkeistä yhteiskunnan osa-alueista syrjään joutumiseen. (Ahonen, Torppa, Määttä & Eklund 2013; SAK 2017; Asplund & Vanhala 2016; Myrskylä 2012; Asplund & Koistinen 2014.) 58 % vangeista ei ole käynyt kuin peruskoulun jos sitäkään (Kauhanen 2021). Myrskylä (2012) laskee syrjäytyneiksi vain ne nuoret, jotka eivät ole koulussa tai töissä ja joilla on vain peruskoulutus. Tutkimusten mukaan syrjäytymisriski kasvaa, jos nuori ei saa jatko-opiskelupaikkaa tai suorita tutkintoa kolme vuotta peruskoulun jälkeen (Karppinen, Keltikangas-Järvinen, Savioja 2007).

Kriminologiassa puhutaan paineteoriasta rikollisuuden selittämisessä. Paineteoria on yksi keskeisimmistä teorioista. Sillä tarkoitetaan sitä, että sosioekonomisesti ja yhteiskunnassa rakenteellisesti heikommassa osassa olevat henkilöt tekevät helpommin ja enemmän rikoksia, koska he turhautuvat yhteiskunnan luomiin paineisiin taloudellisesti pärjäämisestä eivätkä pysty vastaamaan tähän paineeseen ilman rikosten tekemistä. (Kivivuori, Aaltonen, Näsi, Suonpää & Danielsson 2018.) Myrskylä (2011, 47) kuitenkin muistuttaa, ettei pelkästään koulutus pysty estämään nuorten syrjäytymistä, mutta se pienentää huomattavasti syrjään jäämisen riskiä. Kolmannesta tasosta edetään heikkoon taloudelliseen tilanteeseen, työttömyyteen ja alakulttuuriin kuulumiseen (Jahnukainen 2001). On tärkeää kuitenkin muistaa, ette elämässä esiin tulevat ongelmat, kuten kouluttamattomuus tai työttömyys suoranaisesti aiheuta kaikilla syrjäytymistä, mutta ne voivat olla osana syrjäytymistä.

Viimeisellä tasolla on poikkeavaan alakulttuurin kuuluminen, esimerkiksi päihderiippuvuudet, rikollisuus ja vankilaan joutuminen (Jahnukainen 2001). Sisäministeriön mukaan (2017) syrjäytyminen ja eriarvoistuminen ovat suurimpia rikollisuuden taustatekijöitä

ja vankilan ajatellaan olevan syrjäytymisen päätepysäkki (esim. Väänänen 2011; Jahnukainen 2001). Myös Myrskylä (2012) määrittelee rikollisuuden eri muodot ja päihderiippuvuudet syrjäytymiseksi tai ainakin syrjäytymisen mahdolliseksi syyksi. Kivivuori (2009) huomauttaa korrelaation olevan molemminpuolinen eli syrjäytyminen on rikollisuuden syy ja rikollisuus on syrjäytymisen syy. Matalalla koulutustasolla ja koulupudokkuudella on todettu olevan yhteys rikollisuuteen. Pelkän peruskoulun käyneillä nuorilla aikuisilla on merkittävästi muita enemmän merkintöjä rikosrekisterissä ja he ovat yliedustettuina rikollisuustilastoissa. (Asplund & Koistinen 2014.)

Lämsä (2009) tiivistää Jahnukaisen ajattelumallin seuraavalla tavalla: jos nuorella on ongelmia koulussa, nuori altistuu työttömyydelle, joka taas kasvattaa taloudellisia ongelmia, mikä voi johtaa rikolliseen käyttäytymiseen ja päihdeongelmiin ja niin edelleen. Lämsä (1999) avaa kuitenkin nuorten syrjäytymisen eri tasoja enemmän kasvatustieteestä ja koulumaailmasta käsin. Yleisesti kasvatustieteessä ajatellaan, että syrjäytymisvaarassa oleva nuori on riskissä joutua syrjään hänen normaalista ikäiselleen ominaisesta kehityksestä ja kasvusta. Lämsä (1999) ajattelee samoin. Marginalisoituneella nuorella taas on jo hallitsemattomia, pitkittyneitä tai kasautuneita sosiaalisia ongelmia. Syrjäytyminen tarkoittaa hänestä nuoren segregatiota ja riippuvuutta yhteiskunnan tuesta. Segregaationa hän näkee esimerkiksi koulun yleiskoulutuksesta sivuun jäämisen eli erityisluokkaan sijoittamisen. (Lämsä 2009). Lämsän (1999) mukaan tämä on kuitenkin parempi vaihtoehto kuin uloslyönti, joka tarkoittaa koulun keskeyttämistä ja täysin koulutuksen ulkopuolelle jäämistä.

Suomalaisessa yhteiskunnassa pyritään vahvasti siihen, etteivät lapset ja nuoret syrjäytyisi. Esimerkiksi on kehitetty erilaisia ohjelmia estämään syrjäytymistä (esim. Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012–2015) ja lisäksi lapset liitetään erilaisiin hoiva-, kasvatus-, ja koulutusinstituutioihin jo heidän syntymästään lähtien. Tähän tuen piiriin kuuluvat mm. neuvola, päiväkotit, koulut sekä terveysasemat ja kirjastot. Näiden arjessa näkyvien tahojen lisäksi on tarpeen vaatiessa aktivoituvia tahoja kuten lastensuojelu. (Häkli, Kallio & Korkiamäki 2015.) Koulun tulisi pyrkiä ehkäisemään nuorten syrjäytymistä tukemalla nuorten kasvua sekä olemalla turvallinen paikka, jossa nuoret saavat eväitä elämään. Nuorten tulisi saada koulusta sosiaalista ja kulttuurista pääomaa sekä muita elämänhallintaresursseja. Heidän tulisi tuntee kuuluvansa yhteisöön ja että heillä on päätösvalta omasta elämästään. (Lämsä 1999.) Lämsän (1999) mukaan syrjäytymisvaarassa olevia nuoria pystyttäisiin tukemaan koulussa kasvattamalla, ohjaamalla ja neuvomalla heitä niin, etteivät he syrjäytyisi.

2.2 Rikos ja rikollisuus

Psykologisesta näkökulmasta katsottuna rikos on normien ja rikoslain vastainen teko, jota yhteiskunnan jäsenet paheksuvat. Rikos on teko tai sarja tekoja, joita seuraa oikeudenkäynti ja seuraamus. Rikos määritellään eri yhteiskunnissa eri tavoin. Esimerkiksi abortti on joissain maissa laiton ja toisissa täysin laillinen. Se, mikä lasketaan rikokseksi, myös muuttuu ajan myötä tarpeen mukaan. Suomen rikoslaista on esimerkiksi poistettu homoseksuaalisuus rikoksena, mutta sinne on lisätty terrorismi lain vastaiseksi asiaksi (Haapasalo 2017.) *“Kun uusia paheksuttavia tai vahingoittavan käyttäytymisen muotoja tulee ilmi, niihin pyritään vaikuttamaan kriminalisoinnein”* (Haapasalo 2017, 20).

Rikoslain tarkoitus on suojella yhteiskunnan jäseniä ja ylläpitää sovittuja sääntöjä. Rikoslaki toimii rikollisen käyttäytymisen mittarina, jotta osataan langettaa oikea seuraamus ja helpottaa keskustelua rikoksista. Rikolliset teot luokitellaan eri tavoin teon sisällön ja sen vakavuuden mukaan. Teko voi olla tuottamuksellinen, lievä tai törkeä. Tähän päätökseen vaikuttaa teon ruumiillinen tai aineellinen seuraus, teon tahallisuus ja tekijän mielentila. Teon vakavuudesta riippuen asetetaan siitä tuomittava rangaistus. (Haapasalo 2017.) Suomessa vakavin rangaistus on elinkautinen, mutta vankilassa on lisäksi määräaikaista vankeusrangaistuksia istuvia sekä sakko- ja tutkintavankeja. Suomessa oli vuonna 2020 päivittäin vankeja keskimäärin 2800, mikä oli vähemmän kuin aikaisempina vuosina. (RISE 2020.) Vankeusvankien päärikoksista 17 % oli muita väkivaltarikoksia, 20 % rikoksista oli henkirikoksia ja 21 % huumausainerikoksia (RISE 2018).

Rikos on tapahtuma tai joukko tapahtumia, johon liittyy tietyt olot, kohde, tietynlainen toiminta ja mahdollisesti rikoskumppanit ja uhrin. Rikollisuus taas tarkoittaa yksilön taipumusta tehdä rikollisia tekoja. Rikollisuus voi pysyä melko vakiona läpi elämän, mutta rikosten määrä voi muuttua. (Haapasalo 2017.) Farrington, Ttofi ja Coid (2009, ks. myös Moffit 1993) jakavat rikolliset kolmeen eri ryhmään. Ensimmäinen on nuoruuteen rajoittuvat rikolliset (adolescence-limited), jotka aloittavat rikokset jo nuorena 10–20-vuotiaina, mutta eivät jatka rikollista toimintaa nuoruuden jälkeen. Tämä nähdään usein osana nuoruutta ja sen kehitysprosessia (Äärelä 2012). Toisena on vain myöhemmällä iällä (late-onset offenders), eli 21–50-vuotiaina, rikoksen tehneet. Heillä ensimmäisen tuomion saamisen keski-ikä on noin 30 vuotta. Kolmantena on molemmissa ikäluokissa rikoksiin syyllistyneet eli uusintarikolliset (persistent offenders). Uusintarikollisella keski-ikä rikollisen uran pituus on pisin, eli noin 18 vuotta. Jopa 70 % uusintarikollisista on syyllistynyt ainakin yhteen

väkivaltarikokseen eli esimerkiksi pahoinpitelyyn, ryöstöön, uhkailuun tai ase-
hallussapitoon. (Farrington, Ttofi & Coid 2009.) 21–30-vuotiaana vankilasta vapautuneista 70
% päätyi uudelleen vankilaan viiden vuoden sisään (RISE 2018). Osa heistä on siis päätenyt
vankilaan nuorena tekijänä, vapautunut ja päätenyt vankilaan uudelleen eli ovat
uusintarikollisia.

Myöhemmällä iällä rikokseen syyllistyneet käyttävät enemmän alkoholia ja huumeita, eivätkä
he olleet pärjänneet työelämässä niin hyvin kuin ei-rikolliset. Uusintarikolliset olivat
todennäköisemmin työttömiä ja käyttivät huumeita enemmän kuin vain nuorena syyllistyneet.
(Farrington ym. 2009.) Tilaston (2014) mukaan työttömät ihmiset ovat saaneet enemmän
ehdotonta vankeutta, valvontarangaistuksia ja yhdyskuntapalvelua kuin työlliset, opiskelijat,
eläkeläiset tai muut työvoiman ulkopuolella olevat. He ovat saaneet lisäksi muita
rangaistuksen muotoja työllisten jälkeen eniten. (SVT 2014.) Nämä asiat saattavat myös
selittää heidän rikoksensa syyllistymistään ja kertovat koulutuksen tärkeydestä.

2.2.1 Nuorisirikollisuus

Nuoren iän on todettu olevan rikollisuuden riskitekijä (Haapasalo 2017; sisäministeriö 2017;
Farrington ym. 2009). Rikosta pidetään nuorisirikollisuutena silloin, kun se tapahtuu tietys-
sä iässä. Lain ja rikosoikeudellisen sääntelyn mukaan nuori rikoksentekijä on 15–20-vuotias
tehdessään rangaistavan teon. (Laki nuorista rikoksentekijöistä, 1§.) Suomessa
rikosoikeudellinen vastuu alkaa 15 vuoden iässä, joten tätä nuoremmat rikoksen tekijät jäävät
rankaisematta (Saarikkomäki & Tanskanen 2018). Alle 15-vuotiaiden käytöstä, joka
laskettaisiin vanhemmilla tekijöillä rikokseksi, kutsutaan ennemmin antisosiaaliseksi
käyttäytymiseksi (Kivivuori 2008). Antisosiaalinen käytös on sosiaalisten normien ja muiden
ihmisten oikeuksien rikkomista. Nuorilla antisosiaaliset teot voivat olla kiellettyjä, mutta eivät
lainvastaisia (esimerkiksi luvaton poissaolo) tai lakien rikkomista. Antisosiaalisen
käyttäytymisen riskiä lisäävät impulsiivisuus, aggressiivisuus ja heikko itsehillintä. Nämä
riskitekijät eivät kuitenkaan johda suoranaisesti rikosten tekemiseen. Antisosiaalinen käytös
muuttuu ajan myötä. Pienillä lapsilla se voi tulla esiin häiriköintinä, tottelemattomuutena ja
muiden kiusaamisena. Vanhempana se voi näkyä varasteluna, ilkivaltana ja aggressiivisena
käytöksenä. Antisosiaalisuus voi olla myös ei-aggressiivista. Tällöin käytös ei kohdistu toisiin
ihmisiin. Antisosiaaliset nuoret pärjäävät usein koulussa heikosti ja heidät jätetään
kaveriporukoiden ulkopuolelle, jolloin he hakeutuvat toisten antisosiaalisten nuorten
joukkoon, mikä lisää heidän huonoa käyttäytymistään. (Jokela 2006.)

2000-luvulla nuorten osuus rikoksiin syylliseksi epäillyistä on vaihdellut 20–26 % välillä. Vuonna 2017 rikoksiin syyllisiksi epäilyistä oli 15–17-vuotiaita 5 %, 18–20-vuotiaita 12 % ja yli 20-vuotiaita 80 %. Suurin osa alaikäisten rikoksista on liikenne rikoksia, alkoholirikoksia ja –rikkomuksia, marihuanan käyttörikoksia, vahingontekoja sekä väkivalta- ja omaisuusrikoksia (ks. Kivivuori 2009; Kaakinen & Näsi 2021). Määrällisesti huomattavasti vähemmän, mutta enemmän vankilaan vieviä rikoksia olivat petosrikokset, rattijuopumukset ja henkirikokset. (Saarikkomäki & Tanskanen 2018.)

Suomen vankiloissa oli vuonna 2018 nuoria rikoksen tekijöitä päivittäin keskimäärin 83 kappaletta eli nuorten vankien osuus kaikista vangeista oli 2,9 % (RISE 2019). Nuoret rikoksen tekijät saavat keskimääräisesti ensimmäisen tuomionsa 16-vuotiaana (Farrington ym. 2009). Alle 18-vuotiaat nuoret tuomitaan ehdottomaan vankeusrangaistukseen vain painavista syistä (RISE 2020). Nämä nuoret tekijät tuomitaan usein nuorisorangaistukseen. Nuorisorangaistuksen kärsi vuonna 2018 keskimäärin päivässä kahdeksan henkilöä. (RISE 2018.) *”Nuorisorangaistukseen voidaan tuomita alle 18-vuotiaana tehdystä rikoksesta, jos sakkoa on pidettävä riittämättömänä seuraamuksena, eivätkä painavat syyt vaadi ehdotonta vankeusrangaistusta”* (RISE 2018, 4). Nuorisorangaistus sisältää tapaamisia, ohjausta, tukea ja työelämään perehtymistä. Nuorisorangaistuksen kärsi vuonna 2018 keskimäärin päivässä 8 henkilöä, näistä 38 % oli työttömiä. (RISE 2018.)

Tutkimuksen mukaan jo todella nuorena (10–15-vuotiaana) rikoksien tekemisen aloittaneet lapset syyllistyvät rikoksiin myös 16–20-vuotiaana. Huomattava osa 10–15-vuotiaana aloittaneista jatkoi myös 21–30-vuotiaana. Lisäksi 10–20-vuotiaana aloittaneet nuoret jatkoivat käyttäytymistään vielä 21–50-vuotiaana. (Farrington ym. 2009.) Vuonna 2019 91 % ja vuonna 2020 79 % 15–21-vuotiaana vankilasta vapautuneista päätyi uudelleen vankilaan viiden vuoden sisään vapautumisesta (RISE 2020). Voidaan siis sanoa, että nuorisorikolliset usein jatkavat rikollisen elämänpolun kulkemista vielä aikuisenakin (McGee & Farrington 2010). Varhain alkavan rikollisen käyttäytymisen on todettu ennustavan rikollisen käyttäytymisen kestäväksi läpi elämän (RISE 2020; Moffit 1993).

Vaikka rikollinen käyttäytyminen ja elämäntapa aloitetaan usein jo nuorena, osa rikollisista aloittaa vasta aikuisiällä. Aikuisiällä rikolliseen elämään lähteneet ovat yleensä kokeneet jonkun muutoksen elämänsä aikana, jonka myötä he päätyvät rikolliseen käyttäytymiseen. Tällaiset muutokset ovat sellaisia, johon lapsuuden kokemukset eivät vaikuta, kuten

esimerkiksi avioero, työttömyys ja sosiaalisen kanssakäymisen puute. (McGee & Farrington 2010.)

2.2.2 Rikollisuuden riskitekijät koulun kontekstissa

Jos rikollisuutta pyritään selittämään psykologisena ilmiönä, päädytään psykoanalyttisen perinteen ajatukseen varhaisen kasvuympäristön ja ensimmäisten ihmissuhteiden merkityksestä rikollisen käyttäytymisen taustalla. Nämä asiat vaikuttavat tiedostamatta ihmisen toimintaan, ajatteluun ja tunteisiin. Varhaiset kokemukset näkyvät usein myöhemmällä iällä ihmisen käyttäytymisessä. (Haapasalo 2017.)

Koulukokemuksilla ja vankilaan päätyemisellä on aikaisempien tutkimusten pohjalta todettu olevan yhteys (esim. Äärelä 2012, Waltzer 2018; Haapasalo 2017). Rikollisen käyttäytymisen ja syrjäytymisen riskitekijöitä on paljon, mutta me keskitymme tässä gradussa vain riskitekijöihin, joihin pystyttäisiin koulussa vaikuttamaan. On kuitenkin tärkeää muistaa, että riskitekijät menevät limittäin ja päällekkäin ja ne vaikuttavat toisiinsa, joten ei voida varmaksi sanoa tarkkaa syy-seuraussuhdetta. Riskitekijät ovat usein myös kasautuvia. (Haapasalo 2017.) Rikollisilla, jotka aloittavat nuorena ja jatkavat rikosten tekoa myöhemmällä iällä, on ollut näitä kaikkia riskitekijöitä huomattavasti enemmän kuin ei-rikollisilla tai muilla ryhmillä (Farrington ym. 2009). Tämä kertoo siitä, että mitä enemmän näitä riskitekijöitä on, sitä syvemmälle rikollisuuden maailmaan voi joutua.

Jo lapsuudessa nähtävissä olevista asioista esimerkiksi ylivilkkaus, impulsiivisuus ja käytöshäiriöt ovat rikollisuuden riskitekijöitä (ks. Sutherland 2011). Kaikki Farringtonin ja kollegoiden (2009) luomat rikoksiin syyllistyneiden ryhmät ovat olleet yliaktiivisia lapsina. Impulsiivisia ovat olleet myöhemmällä iällä syyllistyneet ja uusintarikolliset. Nuoruuteen rajoittuvat ja uusintarikolliset ovat olleet huomattavasti käytöshäiriöisempiä ja ”hankalampia” kuin ei-rikolliset. (Farrington ym. 2009.) Myös Haapasalo (2017) on todennut varhaisten käytöshäiriöiden olevan rikollisuuden riskitekijä. Jahnukaisen (2007) tutkimuksessa selvisi, että rikolliselle tielle lähteneitä oli sijoitettu erityisopetuksen ryhmiin johtuen käytös- ja sopeutumisongelmista.

Lisäksi Haapasalon (2017) mukaan rikollisen käyttäytymisen riskitekijöitä ovat muun muassa oppimisvaikeudet, heikko koulumenestys, koulumotivaation puute ja koulun keskeyttäminen (ks. Sutherland 2011). Useat aikaisemmat tutkimukset ovat antaneet viitteitä varhaisista koulunkäyntivaikeuksista, kuten oppimisvaikeuksista sekä koulutuksesta syrjäytymisestä

(esim. Äärelä 2012; Sutherland 2011). Esimerkiksi Timonen (2009) totesi osalla vangeista olleen peruskouluaiikoina oppimisvaikeuksia ja heidän päätyneen "tarkkikselle". Vankeja on myös jäänyt luokalleen, ja heitä on siirretty erityisluokan lisäksi erityiskouluihin (Kivivuori & Linderborg 2009). Heillä on ollut esimerkiksi heikko luku- ja kirjoitustaito (Gullman, Sunimento & Poutala 2011; Koski & Miettinen 2007). Heikko kouluun kiinnittyminen ja akateeminen suorituskky lisäävät rikollisen käyttäytymisen riskiä, riippumatta muista riskitekijöistä (Savolainen ym. 2011). Waltzerin (2017) väitöskirjan tutkimuksessa osa vangeista kertoi, että heillä oli ollut haasteita lukemisessa, mutta he ajattelivat ongelman taustalla olleen keskittymiseen liittyvät vaikeudet eivätkä kognitiiviset haasteet.

Timosen (2009) mukaan vangit ovat olleet peruskouluaiikoina sekä kiusaajia että kiusattuja. Kiusaamiseen syyllistyminen lisää merkittävästi väkivaltaan syyllistymisen, aggressiivisuuden ja rikollisuuden riskiä myöhemmässä elämässä (ks. Farrington ym. 2009). Myös kiusaamisen uhriksi joutuminen lisää tätä riskiä merkittävästi, mutta riski on pienempi kuin kiusaajilla. Tämä yhteys pysyi merkittävänä jopa silloin, kun muita lapsuuden riskitekijöitä kontrolloitiin, eli yhteys kiusaamiseen osallistumisen ja väkivallan jatkumisen välillä on ainutlaatuinen. (Ttofi, Farrington & Lösel 2012.) Kaikki aggressiivisuus (esim. Sutherland 2011) ja väkivaltaisuus on riski rikolliselle tielle lähtemiselle (Farrington ym. 2009). Myös Haapasalo (2017) näkee kaikenlaisen kouluväkivallan riskitekijänä, sillä hänestä traumaattiset elämäntapahtumat, kuten väkivallan kokeminen, lisäävät riskiä rikolliseen käyttäytymiseen. Ttofi, Farrington ja Lösel (2012) mukaan näiden tulosten pohjalta voidaan puhua pysyvästä, taustalla olevasta väkivaltataipumuksesta, johon pitäisi pyrkiä jo koulussa puuttamaan. Kiusaamisen vastaisilla ohjelmilla pystyttäisiin siis estämään sekä väkivaltaa että rikollista taipumusta.

Monet nuoret vangit ovat joutuneet kokemaan koulussa fyysistä ja henkistä väkivaltaa. He ovat joutuneet kohtaamaan esimerkiksi epäoikeudenmukaisuutta, nöyryyttämistä, suosimista, huutamista, häirintää, väärinymmärrystä ja rasismia sekä hyljeksintää vertaisen toimesta. (Sutherland 2011; Äärelä 2012.) Fyysisen väkivallan lisäksi henkinen väkivalta on rikollisuuden riskitekijä (Haapasalo 2017; Äärelä 2012; Sutherland 2011). Jokainen negatiivinen tapahtuma koulussa vähensi nuoren koulusitoutumista ja johti vähitellen jopa koulupudokkuuteen. Negatiiviset ja jopa traumaattiset koulukokemukset lisäävät nuorten sisällä kasvavaa kaunaa, vihaa ja turhautumista, joka voi purkautua väkivaltaisena käyttäytymisenä. (Sutherland 2011.) Carriganin ja Maunsellin (2014) tutkimuksessa

kerrotaan, että koulussa tapahtunut väkivalta ja aggressiivinen käytös oli johtanut siihen, että suurin osa tutkittavista vangeista erotettiin koulusta.

Koulut voivat lisätä nuorisoriikollisuuden riskiä seitsemän eri kategorian kautta. Näitä ovat kouluasteelta toiselle siirtymisen epäonnistuminen, epäsuotuisa kouluilmapiiri, koulun osuus akateemisessa epäonnistumisessa, koulussa muotoutuneet antisosiaaliset vertaissuhteet (ks myös Haapasalo 2017; Sutherland 2011), heikko suhde oppilaiden ja henkilökunnan välillä, kaltoinkohtelu henkilökunnan toimesta ja koulun käytäntöjen ja vallan väärinkäyttö.

(Sutherland 2011.) Kriminologiasta tutun sosiaalisen kontrollin teorian mukaan vahvoilla siteillä instituutioihin, kuten kouluun, pystyttäisiin vähentämään rikollisen käyttäytymisen riskiä. Tämä johtuu siitä, että ihmiset eivät riko normeja, jos heitä kontrolloidaan. Yleensä kontrolloija on poliisi, mutta myös opettajat ja rehtorit lasketaan virallisiin tahoihin. Kun yksilön siteet yhteiskuntaan katkeavat, rikoskäyttäytymisen todennäköisyys nousee.

(Kivivuori ym. 2018.)

Äärelän (2012) väitöskirjan mukaan eniten nuorten vankien peruskouluaikaan ovat vaikuttaneet opettajasuhteet, niin hyvässä että pahassa. Tutkimuksen mukaan niin vanhempien, mutta myös opettajien tuen ja kontrollin puute lisää rikollista käyttäytymistä nuorilla (Salmi 2005). Monet vangit olivatkin kokeneet, etteivät opettajat olleet tukeneet heitä (Kivivuori & Linderborg 2009). Timosen (2009) mukaan vangit ovat saaneet opettajilta paljon negatiivista huomiota ja positiivinen huomio on jäänyt vähemmälle. Vangit olivat kokeneet, että opettajat olivat ”simputtaneet” juuri heitä (Kivivuori & Linderborg 2009). Opettajasta pitäminen tai opettajaan kiintyminen ei vähentänyt tai estänyt oppilaiden antisosiaalista tai rikollista käyttäytymistä. Niillä nuorilla, joilla on suuri riski rikolliseen käyttäytymiseen, opettajaan kiintyminen kuitenkin paransi hetkittäisesti heidän itsetuntoaan, he pärjäsivät paremmin akateemisesti ja heillä oli enemmän positiivisia koulukokemuksia. (Sutherland 2011, 64.)

Suurimmaksi osaksi vangit ovat kokeneet koulun kielteisesti (esim. Äärelä 2012; Sutherland 2011; Carrigan & Maunsell 2014) eivätkä he viihtyneet koulussa (Kivivuori & Linderborg 2009). Heidän koulusitoutumistaan heikensi heidän heikko akateeminen osaamisensa sekä tunne vertaisten joukkoon kuulumattomuudesta. Nuoret vangit kokivat, että heidät pakotettiin kouluttautumaan ja heille opetettiin aineita, joilla he eivät tee mitään oikeassa elämässä. Monilla vangeilla negatiivinen koulukokemus liittyi johonkin negatiiviseen tapahtumaan

koulun henkilökunnan kanssa, ja nuoret olivat kokeneet koulun olleen epäoikeudenmukainen. (Sutherland 2011.)

Nuoret vangit toivoisivat kouluihin enemmän välittämistä, hyväksyntää ja kokonaisvaltaista huolenpitoa. He olisivat toivoneet jonkun huolehtivan enemmän ja kokonaisvaltaisemmin heistä, etenkin yläasteella. Nuorten vankien mukaan opettajien pitäisi olla turvallisia aikuisia, joihin voi kokeilla rajojaan. (Äärelä 2012.)

3 Koulukokemuksiin vaikuttavat tekijät

3.1 Kouluviihtyvyys

Kouluviihtyvyyttä on tutkittu Suomessa melko paljon (esim. Linnakylä 1996; Linnakylä & Malin 2008). Kouluviihtyvyydellä on suuri merkitys oppilaiden hyvinvoinnille, toiminnalle ja koulukokemuksille. Oppilaat sopeutuvat kouluun paremmin silloin, kun kokevat koulun positiiviseksi ja viihtyisäksi paikaksi. Tällöin oppilaat kokevat kuuluvansa kouluympäristöön, menestyvät koulussa paremmin ja sopeutuvat koulun toimintakulttuuriin ja normeihin paremmin. (Gietz & McIntosh, 2014; De Santis King ym. 2006.) Shinin ja Ryanin (2014) mukaan asenteilla koulua kohtaan on vaikutusta käyttäytymiseen; negatiivinen asenne koulua kohtaan ennustaa häiriökäyttäytymistä ja päinvastoin.

Kouluviihtyvyydellä on todettu olevan myös vaikutusta koulusitoutumiseen. Silloin kun oppilas viihtyy koulussa, hän on myös sitoutuneempi kouluun. Koulusitoutumisella on vaikutusta oppimistuloksiin ja koulunkäynnin sujuvuuteen. (Kiilakoski 2012; Ahonen, 2008; De Santis King ym. 2006.) Iresonin ja Hallamin (2005) mukaan oppilaiden kouluhyvinvoinnilla ja kokonaisvaltaisella hyvinvoinnilla on positiivinen yhteys ja vaikutus toisiinsa. Kouluviihtyvyydellä on todettu olevan vaikutusta myös koulumenestykseen. Oppilaat, jotka viihtyvät koulussa, kokevat pärjäävänsä koulussa ja ovat toiminnassaan itsenäisempiä. (Danielsen, Brevik & Wold, 2011.) Kouluhyvinvoinnin ja koulusuoriutumisen välisistä yhteyksistä on kuitenkin saatu myös erilaisia tuloksia. Kouluhyvinvoinnin ja -viihtyvyyden sekä koulusuoriutumisen ja -menestyksen välillä ei ole kaikissa tutkimuksissa havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä (Opdenakker & Van Damme 2000). Vaikka siis oppilaan kouluviihtyvyys ja koulukokemukset olisivat huonoja, voivat koulumenestys ja oppimistulokset olla hyviä.

Haapasalon ja muiden (2010) mukaan peruskoulun suurimpia haasteita on oppilaiden viihtyminen koulussa. Koulunkäynnin tulee tuntua oppilaille merkitykselliseltä, sillä ilman sitä oppimisen ja opiskelun pohja katoaa. Oppilaita tulisi kannustaa ja innostaa positiivisen kautta oppimiseen. Hyvällä kouluviihtyvyydellä vaikutetaan myös oppilaiden motivaatioon. (Linnakylä 1993; Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas, 1998.)

Koulussa viihtyminen tarkoittaakin useille oppilaille erityisesti sosiaalisten suhteiden luomista ja yhteisöllisyyttä (Puro 2005). Sosiaaliset suhteet vaikuttavat oppilaan kouluviihtyvyyteen merkittävästi joko positiivisesti tai negatiivisesti (Haapasalo 2017). Kouluviihtyvyydellä on

vaikutusta myös oppilaan itsetuntoon ja ryhmähenkeen silloin, kun oppilas tuntee itsensä tärkeäksi ja hyväksytyksi sellaisena kuin on. Hanhivaaran (2006) mukaan hyvällä kouluviihtyvyydellä pystytään varmistamaan, että oppilaat saavat ilmaista mielipiteitään turvallisessa ilmapiirissä ja olla eri mieltä toisten kanssa. Kouluviihtyvyys vaikuttaa oppilaiden haluun osallistua ja vaikuttaa itseä koskeviin asioihin (Harinen & Halme 2012).

Aikaisempien tutkimusten mukaan kouluviihtyvyyteen on vaikuttanut luokka-aste ja ikä, sillä nuoremmat oppilaat viihtyvät vanhempia oppilaita paremmin koulussa (Danielsen, Samdal, Hetland & Wold, 2009; De Santis King ym. 2006). Suomessa on yleistynyt koulunvastustuskulttuuri, joka vaikuttaa negatiivisesti lasten ja nuorten kouluviihtyvyyteen ja koulusuhtautumiseen (Harinen & Halme 2012). Huonojen koulukokemusten ja heikon kouluviihtyvyyden taustalla voi vaikuttaa moni kouluun liittymätön asia, kuten perhetausta tai perheen sosioekonominen tausta, sillä hyvin usein lapsi on tietoinen perheensä tilanteesta, vaikka sitä ei tuotaisi lapselle suoraan esille. (Summersett-Ringgold, Li, Haynie & Iannotti, 2015).

Suuri osa oppilaista Suomessa ei pidä koulunkäyntiä itselleen merkityksellisenä tai tärkeänä. (Hietajärvi, Tuominen-Soini, Hakkarainen, Salmela-Aro & Lonka, 2015). Koulussa kouluviihtymiseen liittyvät erot oppilaiden välillä kasvavat jatkuvasti. Kansainvälisellä tasolla suomalaisten oppilaiden kouluviihtyminen on heikkoa verrattuna muihin Pohjoismaihin (Samdal, Dür & Freeman, 2004.) Kivirauman (1995) tutkimuksen mukaan myönteinen suhtautuminen kouluun ja hyvä kouluviihtyvyys vähenee ja muuttuu merkittävästi heikommaksi ja huonommaksi koulun edetessä ja siirryttäessä yläkouluun.

3.1.1 Koulusuoriutuminen

Oppilaiden koulukokemuksiin vaikuttaa moni tekijä, joista yksi on esimerkiksi koulusuoriutuminen. Heikko koulusuoriutuminen voi aiheuttaa oppilaille negatiivisia kokemuksia minäpystyvyydestä, itsetunnosta ja sitä kautta myös koulusta. (Pyhältö, Soini & Pietarinen 2010.) Kouluviihtyvyyden on todettu olevan yhteydessä koulumenestykseen ja koulusuoriutumiseen. Koulumenestymisen on havaittu vaikuttavan kouluviihtyvyyteen, ja koulussa hyvin viihtyvät oppilaat menestyvät paremmin kuin huonosti viihtyvät. (Kämppi ym., 2012; Iseron & Hallam 2005; Danielsen ym. 2011). Hyvän koulumenestyksen on havaittu lisäävän pätevyyden ja minäpystyvyyden tunteita, jotka lisäävät myös kouluviihtyvyyttä (Verkuyten & Thijs, 2002; Kämppi ym. 2012). Usein oppilaat, jotka

viihtyvät koulussa paremmin, saavat parempia oppimistuloksia kuin sellaiset oppilaat, joiden kouluviihtyvyys on heikkoa.

Koulussa viihtymiseen vaikuttaa se, millaisena opiskelu ja oppiminen koetaan. Kun oppiminen on mielekästä ja monipuolista, viihdytään paremmin. (Kämppe ym. 2012; Ireson & Hallam 2005.) Iresonin ja Hallamin (2005) mukaan koulumenestyminen ja viihtyminen vaikuttavat toisiinsa molempiin suuntiin. Myös osaamisen kokemuksien on todettu olevan yhteydessä koulumenestykseen ja koulumyönteisyyteen (Kämppe ym., 2012; Ireson & Hallam, 2005). Koulusuoriutumista ja hyviä oppimistuloksia selittää eniten hyvä oppimismotivaatio (Keltikangas-Järvinen 2006).

Aikaisemmissa tutkimuksissa ei ole aina löydetty yhteyttä kouluviihtyvyydelle ja koulumenestykselle. Näiden tutkimusten mukaan sosiaaliset suhteet vaikuttavat kouluviihtyvyyteen enemmän kuin koulumenestys. (ks. Danielsen, Samdal, Hetland & Wold 2009; Ireson & Hallam 2005; Minkkinen, 2015). Vaikka Suomessa koulumenestys ja oppimistulokset ovat kansainvälisesti hyviä, heikko kouluviihtyvyys on yleistä. (Kämppe ym. 2012.)

3.1.2 Koulusitoutuminen

Suomessa käsitteelle *student* tai *school engagement* ei ole valittu yhtä vakiintunutta termiä. Suomen kielessä käytetäänkin termejä koulusitoutuminen tai koulukiinnittyminen. Tässä pro gradu -tutkielmassa käytetään termiä koulusitoutuminen. Koulusitoutumisella kuvataan lapsen tai nuoren sitoutumista koulun toimintakulttuuriin, sääntöihin ja normeihin sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta, osallisuutta, tuen saamisen kokemuksia, oppimistavoitteisiin sekä koulusuoriutumiseen liittyviä asenteita ja arvoja (Virtanen 2016).

Koulusitoutuminen jaetaan kolmelle sitoutumisen tasolle, joita ovat emotionaalinen, kognitiivinen ja behavioraalinen sitoutuminen (esim. Jimerson, Campos & Grief 2003; Skinner, Kindermann, Wellborn & Connell 2009). Aikaisemmissa tutkimuksissa kaikilla sitoutumisen tasoilla on yhteys koulumenestykseen. Eniten yhteyksiä on kuitenkin havaittu behavioraalisella sitoutumisella eli osallisuuden kokemisella. (Fredricks, Blumenfield & Paris 2004; Roeser, Eccles & Sameroff 2000). Opetusmenetelmillä on havaittu yhteys behavioraaliseen sitoutumiseen erityisesti sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on jonkinlaisia oppimisen haasteita koulussa. Kun opettajien ja oppilaiden välillä on vähän erimielisyyksiä ja

ryhmähenki on, hyvä oppilaat sitoutuvat kouluun ja luokan toimintaan paremmin. (Dotterer & Lowe 2011.)

Aikaisemmissa tutkimuksissa koulusitoutuminen on yhdistetty kouluviihtyvyyteen, koulumenestykseen sekä sosiaaliseen ympäristöön koulussa (Patrick, Ryan & Kaplan 2007, Wang & Holcombe 2010; DiPerna 2006; Linnakylä & Malin 1997). DiPerna (2006) mukaan hyvä koulusitoutuminen vaikuttaa erityisesti koulumotivaatioon, sosiaalisiin taitoihin sekä oppimistuloksiin. Muidenkin aikaisempien tutkimusten mukaan koulusitoutuminen on erittäin vahvasti yhteydessä opinnoissa menestymiseen ja koulusuoriutumiseen sekä sitä kautta koulukokemuksiin (Appleton, Christenson, Kim & Reschly 2006; Fredricks ym. 2004; Klem & Connell 2004; Woolley & Bowen 2007). Roeserin ym (2000) mukaan heikkoja oppimistuloksia saaneet oppilaat ovat behavioraalisesti heikommin sitoutuneita kouluun. Koulussa opetusmenetelmillä ja opetuksen laadulla sekä oppimisilmapiirillä on havaittu olevan vaikutusta koulusitoutumiseen. Oppilaat, joilla ei ole ristiriitoja opettajien tai muiden vertaisten kanssa, sitoutuvat behavioraalisesti luokan toimintakulttuuriin paremmin. (Dotterer & Lowe 2011.)

Oppilaiden koulusitoutumista on tarkasteltu myös syrjäytymisen näkökulmasta (esim. Finn 1989; Archambault, Janosz, Fallu & Pagani 2009). Koulusitoutuminen on merkittävä tekijä nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä sekä kansainvälisesti että Suomessa. Kouluun heikosti sitoutuneiden oppilaiden riski koulupudokkuuteen on huomattavasti suurempi, jopa 4–8-kertainen, kuin kouluun hyvin sitoutuneilla (Archambault ym. 2009). Aikaisempien tutkimusten mukaan oppilaan sitoutuminen kouluun ehkäisee koulupudokkuutta. Tutkimusten mukaan koulupudokkuutta voidaan ennaltaehkäistä erityisesti behavioraalisella sitoutumisella, eli oppilas pääsee osallistumaan ja vaikuttamaan koulun ja oman luokan toimintaan (Fredricks ym. 2004).

Koulusitoutumisessa on havaittu eroavaisuuksia erityisopetuksen ja yleisopetuksen oppilaiden välillä. Yleisopetuksen oppilailla oli saatavilla enemmän vertaistukea ja selkeämmät tulevaisuuden tavoitteet kuin erityisopetuksen oppilailla (Carter, Reschly, Lovelace, Appleton & Thompson 2012). Oppilaat, joilla ilmeni haasteita oppimisessa, kertoivat suhteensa opettajiin olevan heikompi, ja heillä oli heikompi sitoutuminen kouluun oppimisen ja emotionaalisten haasteiden sekä käytösongelmien vuoksi (Al-Yagon & Mikulincer 2004; Reschly & Christenson 2006).

3.2 Haasteet koulussa

Koulussa ilmenevät erilaiset haasteet vaikuttavat lapsen minäpystyvyyden tunteeseen, ja pitkään jatkunut ponnistelu voi johtaa opintomotivaation katoamiseen. Oppimisen haasteet ja motivaation puute voivat vaikuttaa ammattiin opiskeltaessa ja lopulta johtaa koulun keskeyttämiseen ja työelämän vaikeuksiin. Nämä vaikeudet voivat johtaa lopulta syrjäytymiseen. (Viholainen, Aro, Koponen, Peura & Aro 2013; Poikkeus, Rasku-Puttonen, Lerkkanen, Kuorelahti, Siekkinen, Kiuru & Nurmi 2013.) Waltzerin (2018) tutkimuksen mukaan suurella osalla tutkimukseen osallistujista oli koulussa ollut keskittymiseen liittyviä vaikeuksia ja välillä keskittyminen opetukseen oli ollut ylivoimaista.

Tutkimusten mukaan esimerkiksi matemaattiset vaikeudet vaikuttivat siihen, kuinka paljon oppilaat suorittivat opintoja peruskoulun jälkeen. Erityisesti matemaattiset ja sosioemotionaaliset haasteet olivat yhteydessä opinnoista ja työelämästä syrjäytymiseen. Toisaalta lukemisen sekä käyttäytymisen haasteet ennustivat opintojen pitkittymistä. (Hakkarainen, Holopainen & Savolainen 2016.)

3.2.1 Oppimisen ja käyttäytymisen haasteet

Oppimisvaikeudet voivat tutkimusten mukaan luoda lapselle psyykkistä oireilua, joka voi olla sisäänpäin tai ulospäin suuntautunutta. Sisäänpäin suuntautunut oireilu voi ilmetä esimerkiksi pelkona tai masentuneisuutena, ja ulospäin suuntautunut oireilu voi näkyä esimerkiksi levottomuutena, keskittymisvaikeuksina tai käytöshäiriöinä. Tämä yhteys voi kuitenkin olla nähtävissä jo ennen kouluikää, jolloin näihin psyykkisiin oireisiin vaikuttavat muut asiat kuin oppimisvaikeudet (Ahonen ym., 2013.) Koulussa näkyvät käytöshäiriöt, kuten lapsen aggressiivinen käyttäytyminen ja epäsosiaalisuus johtuvat jo varhaislapsuudessa kotona alkavasta laiminlyönnistä, rangaistuksista, välinpitämättömyydestä, hyljeksinnästä ja julmuuksista. Se johtaa lapsen väkivaltaistumiseen ja rikoksiin myöhemmällä iällä. (Haapasalo 2017.) Aikuisiässä jatkuvaan rikollisuuteen vaikuttavat lapsena koetun kaltoinkohtelun lisäksi lapsen syyllisyyden tunteen puuttuminen ja luokalle jääminen (Jolliffe, Farrington, Piquero, Loeber & Hill 2017).

Nuorilla, joilla on oppimisvaikeuksia, on enemmän riskikäyttäytymistä, kuten alkoholin ja huumeiden käyttöä sekä epäsosiaalista käyttäytymistä. Tutkimuksissa on huomattu lukemisen ongelmilla olevan yhteyttä myöhempään käytösongelmiin, mutta yleensä vain silloin, jos kolmantena tekijänä on tarkkaavaisuushäiriö. Yhteys on ollut johdonmukainen myös rikollisia

tutkittaessa. Samassa tutkimuksessa huomattiin, että lapset, joilla oli alle kouluikäisenä heikot sosiaaliset taidot ja tarkkaavaisuus, kokivat vaikeuksia myös lukemisessa kouluikäisenä. (Ahonen ym., 2013.) Eri tutkimuksissa heikko koulumenestys on ollut yhteydessä rikollisuuteen, etenkin pitkän rikollisuran tehneillä. Rikoksia tekevät lapset aloittavat yleensä jo 7–12-vuotiaana tai viimeistään 14–15-vuotiaana. Heillä ilmenee jo nuorena käytöshäiriöitä, kuten aggressiivisuutta ja tarkkaavaisuusongelmia, jotka ilmenevät impulsiivisuutena ja ylivilkkauteena. (Haapasalo 2017).

Lasten ja nuorten häiriökäyttäytymiseen on olemassa useita syitä ja taustatekijöitä. Häiriökäyttäytymisen taustalla voivat vaikuttaa esimerkiksi heikko itsetunto, tunne-elämän ongelmat, vilkkaus, oppimisvaikeudet, sosiaalisiin tilanteisiin liittyvät haasteet sekä päihteet (Vilppola 2007). Kokon (1999) tutkimuksessa huomattiin, että aggressiivisella häiriökäyttäytymisellä ja heikolla koulumenestyksellä on vaikutusta tulevaisuuteen. Aggressiivisesti käyttäytyvillä lapsilla oli heikompi koulumotivaatio, ja he saivat koulussa enemmän rangaistuksia, ja heillä oli koulussa useita poissaoloja.

3.2.2 Lasten ja nuorten tukeminen

Jokaisella lapsella ja nuorella on oikeus saada tukea oppimisvaikeuksiin ja erilaisiin koulussa ilmeneviin haasteisiin (Perusopetuslaki 642/2010). Perusopetuslaissa (642/2010) sekä Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 lasten ja nuorten tukemisessa korostetaan erityisesti varhaista puuttumista ilmeneviin haasteisiin sekä tukitoimien monipuolista kohdistamista ensisijaisesti lapsen tai nuoren lähikoulussa. Erityisesti kolmiportaisen tuen hyödyntäminen ja monipuolinen käyttäminen on nostettu esiin ja esitelty Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014, jossa uutena lisäyksenä tukimuotoihin esiteltiin tehostettu tuki yleinen ja erityisen tuen väliin. Tehostetun tuen oppilaille luodaan henkilökohtainen oppimissuunnitelma, jossa esitellään tuen tarve sekä muodot, joilla tukea annetaan. Erityisen tuen oppilaalle luodaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), jossa määritellään henkilökohtaiset tavoitteet oppiaineille sekä arviointitavat ja tuen tarjoamisen muodot. (Perusopetuslaki 642/2010 & OPS 2014.) Erityisopetuksen tehtävänä on ennaltaehkäistä koulutuksesta syrjäytymistä, koulun keskeyttämistä ja koulupudokkuutta (Jahnukainen 2001).

Erityisen tuen yksi tukimuodoista on pienryhmäopetus. Erityisluokkien oppilaiden viihtyvyyttä on tutkittu ja verrattu yleisopetuksen oppilaisiin. Aikaisempien tutkimusten mukaan erityisopetuksen oppilaat olivat viihtyneet yleisopetuksen oppilaita paremmin

koulussa. Toisaalta saman tutkimuksen mukaan erityisluokalla olevat oppilaat sekä muut erityistä tukea saaneet oppilaat kokivat kiusaamista melkein kaksi kertaa useammin kuin yleisopetuksen oppilaat. Tutkimukseen osallistuneet kokivat erityisopetuksen olleen hyvä asia, mutta vastaajista melkein puolet katui siirtymistä erityisluokalle myöhemmin. (Rinne, Kivirauma & Wallenius 2004.) Useat vastaajista kokivat pienryhmään siirtämisen positiivisena asiana, joka paransi muun muassa kouluviihtyvyyttä sekä lisäsi positiivisia kokemuksia oppivelvollisuuden suorittamisesta. Toisaalta pienryhmiin siirtymisestä löydettiin myös negatiivisia puolia. Pienryhmään siirryttäessä ryhmästä löydettiin usein kaveriporukka, jonka kanssa vietettiin vapaa-aikaa tehden pikkurikoksia, jolloin koulunkäynti jäi taka-alalle. (Äärelä 2012.)

Erityisopetukseen siirtyneillä oppilailla suurimmalla osalla koulunkäynti oli sujunut hyvin. Tutkimukseen osallistuneista osa koki koulunkäynnin epämiellyttäväksi ja oppimistulokset olivat heikkoja. Näin ollen tutkimuksessa havaittiin jopa neljäsosalla vastaajista riski syrjäytymiseen. (Puro (2005.) Koulussa kaivataan enemmän oppilaiden kuuntelemista ja tarpeiden huomioimista. Kotoa tarjottavalla tuella ja kannustuksella on vaikutusta lapsen ja nuoren kouluviihtyvyyteen enemmän kuin opettajan tarjoamalla tuella (Danielsen ym. 2009). Siddal ja kumppanit (2013) huomasivat, että mitä enemmän oppilaille tarjotaan heidän tarvitsemaansa tukea, sitä paremmin he viihtyvät koulussa ja luovat positiivisia koulukokemuksia.

3.3 Sosiaaliset suhteet ja niissä koetut haasteet

Sosiaaliset suhteet ovat merkittävä osa lasten koulunkäyntiä. Lasten ja nuorten sosiaalisilla suhteilla tarkoitetaan usein vertaisten keskinäisiä suhteita eli vertaissuhteita, mutta myös muita suhteita kuten suhdetta opettajaan. Vaikka lasten ja nuorten sosiaaliset suhteet ovat tärkeä osa heidän vapaa-aikaansa, tässä työssä keskitytään vain koulussa oleviin sosiaalisiin suhteisiin.

”Vertaisilla tarkoitetaan lapsen tai nuoren kanssa suunnilleen samalla tasolla kognitiivisessa, emotionaalisessa ja sosiaalisessa kehityksessä olevia ihmisiä. Vertaissuhteilla viitataan puolestaan yksilön vuorovaikutussuhteisiin vertaistensa kanssa.” (Pörhölä 2008, 1).

Oppilaiden mielestä koulussa on tärkeää muiden lasten seura ja yhteisöllisyys (Saukkonen 2003). Lapset toivoisivat mahdollisimman tasavertaisia suhteita ja että heitä kohdellaan tasavertaisesti, niin vertaisten kuin esimerkiksi opettajien taholta (Virkki 2015).

Lasten tulee osata toimia ryhmässä jo varhain, joten heidän tulee osata ongelmanratkaisua, toimia yhteistyössä ja omata empatiakykyä (Laaksonen 2012). Poikkeuksen (2011) mukaan sosiaalinen kompetenssi eli se, että yksilö solmii ja säilyttää myönteisiä suhteita, koostuu useista taidoista. Nämä taidot ovat itsesäättely ja tunnetaidot, sosiokognitiiviset taidot ja sosiaaliset taidot. Näiden taitojen avulla lapsi kokee osallisuutta, ryhmään kuuluvuuden tunnetta ja on tyytyväinen vertaissuhteisiinsa, joita hänellä on. (Poikkeus 2011.) Etenkin lapsille ja nuorille ystävä- ja vertaissuhteet ovat erityisen tärkeitä, sillä niissä harjoitellaan tärkeitä sosiaalisia taitoja ja ylläpidetään niitä (Junttila 2005b). Lisäksi vertaissuhteissa lapsi kehittää kuvaa itsestään ja harjoittelee vuorovaikutustaitojaan. Niiden myötä muotoutuvat omat asenteet, normit ja arvot. (Pörhölä 2008.)

Kaikki vertaissuhteet eivät kuitenkaan muodostu samanlaisiksi, vaan osa jää heikommaksi kuin toiset. Pörhölä (2008) jakaakin vertaissuhteet viiteen eri syvyyteen. Nämä ovat ystäväsuhteet, kaverisuhteet, neutraalit vertaissuhteet, vihollisuhteet ja hyväksikäyttävät vertaissuhteet. Ystäväsuhteissa on molemminpuolinen yhteenkuuluvuus, hyväksytyksi tuleminen tunne, luottamus, kiintymys ja ymmärrys. Hyväksikäyttävät vertaissuhteet ovat vain toisen taholta tulevaa kiusaamista, alistamista ja syrjintää. (Pörhölä 2008.)

Vertaissuhteet ovat tärkeä osa koulua ja lapsen psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista hyvinvointia. Jos lapsi kokee ongelmia vertaissuhteissa, kuten kuulumattomuutta ryhmään, kiusaamista tai torjumista, hän voi tuntea olonsa yksinäiseksi ja hylätyksi, ja nämä ongelmat voivat vaikuttaa negatiivisesti lapsen kouluun ja vertaisyhteisöön sitoutumiseen, akateemiseen suoriutumiseen ja koulumotivaatioon. (Pörhölä 2008; Poikkeus 2011.) Myös kouluviihtyvyyden kannalta on todettu olevan merkityksellistä, millaiset vuorovaikutussuhteet koulussa on (Siddal ym. 2013) ja kuinka paljon oppilaat saavat sosiaalista tukea (De Santis King ym. 2006). Näin ollen vertaissuhteissa ongelmia kokeva lapsi tai nuori ei välttämättä pärjää hyvin koulussa, mikä vaikeuttaa hänen työmahdollisuuksiaan ja sen myötä syrjäytymisriski kasvaa (Pörhölä 2008). Vahingolliset vertaissuhteet voivat siis vaikuttaa oppilaiden elämään vielä aikuisenakin (Laaksonen 2012).

Inklusiolla on todettu olevan vaikutusta sosiaalisten suhteiden luomiseen. Inklusio kuvataan usein loppumattomana prosessina, johon tulisi pyrkiä. Inklusion tarkoitus on vähentää ja ehkäistä eksklusiota, eli ulkopuolelle jättämistä tai jäämistä. Inklusion peruseriaate onkin saavuttaa kaikille mahdollisuus leikkiä, oppia ja osallistua esteittä. (Booth ym. 2006.) Inklusiiviseen opetukseen pääseminen on lapselle usein hyödyllistä, sillä segregoitu eli

eristetty oppimisympäristö supistaa lasten sosiaalista piiriä ja sen myötä ystävyys- ja vertaissuhteita sekä oppimis- ja kehitysmahdollisuuksia (Recchia 2008).

Osallisuus saa erilaisia määritelmiä sen käyttöyhteyden mukaan. Osallisuus liitetään usein sosiaaliseen syrjäytymiseen ja sen ehkäisyyn sekä ajatukseen kaikki tasavertaisesti mukaan ottavasta yhteisöstä. (Turja 2020.) Syvemmin nähtynä se on ihmisten todellista kuulemista ja vaikutusmahdollisuuden antamista (Hill, Davis, Prout & Tisdall 2004). Osallisuudessa ihmisellä on tunne siitä, että hän pystyy vaikuttamaan omaan elämäänsä ja ympäristöönsä. Kokemus osallisuudesta voi tulla joko aktiivisesta tai vähemmän aktiivisesta osallistumisesta (ks. Turja 2020). Osallisuus on parhaimmillaan kaikkien hyväksymistä ja arvostusta. (Viitala 2014.) Lasten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien on todettu lisäävän kouluviihtyvyyttä (Harinen & Halme, 2012). Tämän vuoksi osallisuuden tunnetta olisi erityisen tärkeää saada syrjäytymisen riskiryhmässä oleville nuorille (Leeman, Kuusio & Hämäläinen 2015).

Sosiaalisella osallisuudella ei ole tarkkaa määritelmää, mutta se nähdään usein syrjäytymisen vastakohtana. Sosiaalista osallisuutta pidetään yleensä yläkäsitteenä, johon on monta eri näkökulmaa, jotka menevät usein päällekkäin (ks. Nivala 2021). Tässä työssä sosiaalinen osallisuus nähdään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa luotuna ihmisen tunneperäisenä kokemuksena tai ilmiönä. (Leeman, Kuusio & Hämäläinen 2015.) Käsitteenä sosiaalinen osallisuus kiinnittää enemmän huomiota lasten vuorovaikutukseen, ystävä- ja vertaissuhteisiin, näistä suhteista saatuun hyväksyntään ja hyväksytyksi tulemisen tunteisiin. Tärkeää on siis eri tavoin ilmenevä mukanaolo ja kuuluminen yhteisöön. Sosiaalisen osallisuuden avulla voidaan tutkailla ryhmän toimintaan osallistumista sekä ryhmältä saatua tukea, mutta toisaalta sosiaalista torjuntaa, eristämistä, ryhmän ulkopuolelle jäämistä sekä tästä syntyvää yksinäisyyttä. (Viitala 2014; Koster ym. 2009.) Sosiaalinen osallisuus eli tässä tapauksessa porukkaan mukaan pääseminen tuottaa lapselle sekä hyväksynnän tunnetta että merkityksellisyyttä ja itsearvostusta. Jos lapsi jää porukan ulkopuolelle, hän tuntee olevansa merkityksetön, huomaamaton, väärinymmärretty, hänen sosiaalinen statuksensa on uhattu, eikä hän kunnioita itseään. (Søndergaard 2011.)

3.3.1 Kiusaaminen

Koulukiusaaminen paljon huomiota saanut monimutkainen globaali ongelma (Menesini & Salmivalli 2017), joka vaikuttaa monen nuoren ja lapsen hyvinvointiin, terveyteen ja kouluosionutukseen (Menesini 2019). Kiusaamisesta käytetään erilaisia termejä, kuten

väkivalta ja aggressio, ja näitä termejä on asetettu joko kiusaamisen ylä- tai alakäsitteeksi (Hamarus 2008). Perusopetuslaissa (29 §) puhutaan häirinnästä, väkivallasta ja kiusaamisesta. Osassa tutkimuksia puhutaan aggressiivisesti käyttäytyvästä lapsesta (esim. Poikkeus 2011) ja osassa kiusaajasta (esim. Dupper 2013). Kiusaamisen on kuitenkin todettu olevan aggressiivisuuden (ks. Menesini & Salmivalli 2017) ja antisosiaalisen käyttäytymisen muoto, joka rikkoo uhrin oikeuksia (Olweus 2011). Aggressiivinen käyttäytyminen lasketaan kiusaamiseksi, jos siinä täyttyvät seuraavat kriteerit: 1) toistuvuus 2) tarkoituksenmukaisuus ja 3) vallan epätasapaino (Menesini & Salmivalli 2017). Tässä työssä päädyttiin käyttämään termiä kiusaaminen, koska se nousi lähteistä ja tämän työn aineistosta eniten esille.

Kiusaamisen määrittely on haastavaa. Kiusaaminen on tyypillisesti vertaisten toimesta tapahtuvaa tahallista, toistuvaa ja provosoimatonta aggressiivista tai negatiivista käytöstä, joka kohdistuu puolustuskyvyttömän uhriin ja joka luo kiusaajan ja uhrin välille vallan epätasapainon niin, että kiusaajalla on valta. (esim. Olweus 2011; Wolke & Lereya 2015; Dupper 2013.) Kiusaamista on myös toistuva kiusoittelu tavalla, josta oppilas ei pidä. Kiusaamisena ei pidetä sitä, kun kaksi suunnilleen saman vahvuista oppilasta riitelevät. (Menesini & Salmivalli 2017.) Kiusaamisen tarkoitus on siis luoda uhrille epämukava olo. Olweus (2011) kertoo luoneensa määritelmän itse vuonna 1983, ja se on laajalti käytetty ja vakiintunut määritelmä. Hamarus ja Kaikkonen (2007) kuitenkin huomauttavat, että määritelmässä ei sanota, kuinka kauan kiusaamisen tulisi jatkua, jotta se luokitellaan ”jatkuvaksi”, mikä tekee määrittelystä epäselvän.

Kiusaaminen jaetaan yleisesti suoraan ja epäsuoraan kiusaamiseen. Suoralla kiusaamisella tarkoitetaan suoraan kiusatulle kohdistettua fyysistä ja henkistä kiusaamista, epäsuoralla tarkoitetaan sosiaalista eli relationaalista kiusaamista, joka usein tapahtuu silloin, kun uhri ei ole paikalla. Epäsuora kiusaaminen on usein kiusaajan toimesta tapahtuvaa toisten vertaisten manipulointia uhria vastaan niin, että he alkaisivat vältellä uhria (ks. Toivio & Nordling 2013). Fyysisellä kiusaamisella tarkoitetaan usein fyysistä väkivaltaa, tuuppauksesta hakkaamiseen. Henkisellä tai sanallisella kiusaamisella tarkoitetaan haukkumista, huutamista, kiristämistä, tavaroiden varastelua, ilmeitä ja eleitä. Relationaalisella kiusaamisella taas pyritään vaikuttamaan negatiivisesti uhrin sosiaalisiin suhteisiin, suljetaan ulkopuolelle, syrjitään ja levitetään juoruja tai esimerkiksi kuvia uhrista. (esim. Thornberg 2015; Wolke, Woods, Bloomfield & Karstadt 2000; Hamarus 2008, Menesini & Salmivalli 2017; Wolke & Lereya 2015; Toivio & Nordling 2013.) Lisäksi nykyään puhutaan paljon nettikiusaamisesta. Sillä tarkoitetaan elektronisten laitteiden ja useimmiten netin välityksellä uhriin kohdistettua

loukkaamista. Se voi olla esimerkiksi uhrista nolon kuvan julkaisemista tai loukkaavia viestejä. (esim. Hamarus 2008; Wolke & Lereya 2015.)

Hamaruksen (2008) mukaan kiusaaminen etenee usein prosessimaisesti. *Prosessikiusaaminen* tarkoittaa kiusaamista, joka alkaa pikkuhiljaa. Kiusaaminen alkaa erilaisuuden havaitsemisesta, siirtyy nimittelyyn ja vieroksuntaan, siitä haukkumiseen, tönimiseen tai eristäytymiseen ja tämän jälkeen voi johtaa fyysiseen väkivaltaan ja täydelliseen eristämiseen. (Hamarus 2008.) Tämä kertoo myös kiusaamisen jatkumuodosta, jossa toisessa ääripäässä on kiusoittelu ja toisessa taas fyysinen väkivalta.

Kiusaamisena pidetään yleensä vertaisten välistä kiusaamista (Menesini & Salmivalli 2017). Siinä kiusaamisessa uhrin ulkomuoto, persoonallisuus ja käytös ovat alituisen hyökkäyksen kohteena (Thornberg 2015). Uhrin erottuvat usein joukosta jollain tapaa, esimerkiksi ulkonäön, kiinnostuksen kohteiden, hyvän koulumenestyksen tai persoonallisuuden vuoksi (Toivio & Nordling 2013). Thornbergin (2015) tutkimuksessa kiusaamisen uhrin halusivat olla "normaaleja" ja usein yrittivät sopeutua joukkoon muuttamalla jotain itsessään, esimerkiksi pukeutumisessa. Mikään muutos ei kuitenkaan ollut tarpeeksi, ja heitä kiusattiin silti.

Uhriksi joutuu usein lapsi, joka on heikossa asemassa. Kiusatut eivät pysty puolustamaan itseään, mikä johtaa alhaiseen asemaan vertaisryhmässä. (Alsaker & Nägele 2008.) Toisaalta toiset oppilaat eivät usein puolusta uhria. Saattaa olla, että neutraalit osanottajat eli ne, jotka eivät kiusaa mutta eivät puolustakaan uhria, eivät välttämättä aina ymmärrä kiusaamisen seurauksia tai tiedä, kuinka uhria voisi tukea ja puolustaa. (Salmivalli 2014.) Søndergaard (2011) käyttää termiä sosiaalisen syrjäytymisen ahdistus (*social exclusion anxiety*). Hän tarkoittaa tällä sitä, että ihminen on eksistentiaalisesti riippuvainen sosiaalisista kontakteista, jonka vuoksi kiusaamisessa neutraalit vertaiset eivät uskalla puuttua kiusaamiseen ja puolustaa uhria, koska he pelkäävät itse joutuvansa kiusaamisen uhriksi ja menettävänsä asemansa yhteisössä (ks. Hamarus & Kaikkonen 2008; Thornberg 2015).

Kiusatuilla oppilailla on eniten ongelmia vertaissuhteissa. Pörhölän (2008) mukaan tytöistä eniten ongelmia oli heillä, jotka olivat vain uhreina, mutta pojilla myös heillä, jotka olivat kiusaaja - kiusattuja. Uhrin nimittely, juorujen levittely ja huonon maineen luomisella kiusaajat luovat uhrista negatiivisen kuvan muille vertaisille ja uhrin on vaikea tätä kuvaa itsestään muuttaa (Thornberg 2015). Kiusatuilla ei ole paljoa tai ollenkaan kavereita tai ystäviä ja kiusaaminen vähentää sosiaalisia suhteita entisestään (ks. Thornberg 2015).

Uhreista vertaiset eivät arvosta heitä, he eivät koe kuuluvansa porukkaan ja tuntevat jopa

pelkoa vertaisiaan kohtaan. (Pörhölä 2008.) Junttilan (2015) mukaan yksinäisillä lapsilla on suurempi todennäköisyys joutua kiusatuksi alakouluikäisenä.

Kiusatuista tulee usein myös kiusaaja - kiusattuja, koska he alkavat purkamaan pahaa oloaan ja kostamaan kiusaamista seuraavalle uhrille (Lereya, Copeland, Zammit & Wolke 2015; Toivio & Nordling 2013). Haapasalon (2017, 54) sanoin *“väkivalta synnyttää väkivaltaa--”*. Toisaalta aggressiivinen käytös voi olla reaktio vertaisten torjuntaa ja syrjintää kohtaan, jolloin uhrista voi tulla itse kiusaaja torjutuksi tulemisen jälkeen (esim. Odom ym. 2006).

Kiusaaminen on ryhmäprosessi, jossa ryhmän hallitsevin yksilö on usein pääkiusaaja (ks. Thornbegr 2015). Muut ryhmässä hyväksyvät kiusaamisen ja palkitsevat kiusaajan sosiaalisesti esimerkiksi kannustamalla tai nauramalla. Mitä enemmän kiusaajaa palkitaan ja mitä vähemmän uhria puolustetaan, sitä enemmän on kiusaamista. (Salmivalli 2014.) Ryhmässä syntyy yhtenäinen moraalit, joka hyväksyy ja perustelee yhtenäisesti uhrin kiusaamisen. Ryhmässä syntyy ajatus: *“tämä on se mitä sinä olet- ja me emme pidä siitä, joten sinä ansaitset tämän kiusaamisen”*. (Thornberg 2015, 315.) Thornbergin (2015) tutkimuksen mukaan nuoret pitivät kiusaamista uhrin syynä ja sitä selitettiin ja perusteltiin uhrin piirteillä ja ”faktojen kertomisena”. Vastaajien mielestä esimerkiksi ylipainoisen lapsen kiusaaminen on ”luonnollista”. (Thornberg 2015.)

Tutkimuksissa on tutkittu, kuinka kiusaajat eroavat muista vertaisistaan. Kiusaajat ovat usein temperamenttisia ja impulsiivisia. Lisäksi he turhautuvat helposti, heillä on heikko empatiakyky sekä koulusitoutuminen. He ajattelevat väkivallasta positiivisesti, he eivät noudata koulun sääntöjä ja ovat uhmakkaita aikuisia kohtaan. (Dupper 2013.) Lisäksi oppimisvaikeudet ovat yhteydessä toisten kiusaamiseen (Pörhölä 2008; Kämppi ym. 2012). Heillä on tutkimusten mukaan usein heikko itsetunto tai jokin psyykinen ongelma (Toivio & Nordling 2013). Suorilta kiusaajilta löytyi merkittäviä käyttäytymisongelmia, ylivilkkautta sekä ongelmia vertaissuhteissa. Relationaalisilla kiusaajilla oli vähiten käytösongelmia, ja he käyttäytyivät prososiaalisemmin kuin vertaisensa. Suoraan kiusaamiseen osallistuvat kiusaaja - kiusatut ja ne lapset, jotka osallistuivat sekä suoraan että relationaaliseen kiusaamiseen, omasivat eniten käytöshäiriöitä. Niillä lapsilla, jotka osallistuivat kiusaamiseen ja omasivat ylivilkkautta peruskoulussa, on riski käytöshäiriöihin myös myöhemmässä elämässä. (Wolke ym. 2000.)

Tutkimuksissa on todettu, että epäsuoria eli sosiaalisia kiusaamisen muotoja kuten esimerkiksi ryhmän ulkopuolelle jättämistä tai juoruja käyttävät kiusaajat ovat suositumpia

kuin suoria kiusaamisen muotoja, esimerkiksi lyömistä tai haukkumista käyttävät kiusaajat (Wolke ym. 2000; Alsaker & Nägele 2008). Tämä voi johtua siitä, että aggressiivisesti käyttäytyvät suorat kiusaajat tulevat helposti torjutuksi vertaisten kesken, kun taas sosio-kognitiivisesti taitavat relationaaliset kiusaajat ovat usein suosittuja, koska he pystyvät manipuloimaan vertaisten asenteet heitä itseään kohtaan suotuisasti (Laaksonen 2012). Toisaalta Poikkeuksen (2011) mukaan ei ole harvinaista, että aggressiivisesti käyttäytyvä eli kiusaava lapsi on suosittu tai yhtä pidetty kuin ei-kiusaava lapsi (ks. Dupper 2013; Alsaker & Nägele 2008). Vertaisten kesken suosittuna olemisesta huolimatta kiusaajat pelkäävät vertaisiaan eivätkä luota heihin. Lisäksi he eivät koe kuuluvansa yhteisöön, vaikka heillä on useimmiten ystäviä ja he kokevat olevansa arvostettuja ja hyväksytyjä. (Pörhölä 2008.)

Koulukiusaamisella on tutkitusti vaikutusta kaikkien osapuolten ystävyys-suhteisiin, kotiin, kouluoloihin ja terveyteen. Kiusaajilla, kiusaaja-kiusatuilla ja kiusatuilla on korkeampi riski erilaisiin mielenterveyshäiriöihin, kuten psykopaattisuuteen, ahdistuneisuuteen, syömishäiriöihin, masennukseen tai epäsosiaaliseen persoonallisuushäiriöön (esim. Klomek ym. 2015; Wolke & Lereya 2015; Menesini & Salmivalli 2017; Toivio & Nordling 2013). Koulukiusaaminen on vahvasti yhteydessä myös oppilaiden itsetunnon ja -arvon heikentymiseen, turvallisuuden tunteeseen, sosiaalisiin suhteisiin koulussa sekä koulumotivaatioon ja edelleen kouluviihtyvyyteen. Kouluviihtyvyys ja -sitoutuminen vaikuttaa vahvasti oppilaan myöhempään työelämään ja yhteiskuntaan integroitumiseen, etenkin kiusaajilla ja kiusaaja-kiusatuilla. (Kämppe ym. 2012; Wolke & Lereya 2015; Toivio & Nordling 2013.)

Koulukiusaaminen on aina henkisesti vahingollista lapselle tai nuorelle, ja se voi aiheuttaa myös vaativia pysyviä traumoja (Toivio & Nordling 2013). Traumakokemus määritellään tapahtumana, johon on sisältynyt omaan tai läheisen henkeen tai terveyteen kohdistuvaa uhkaa joko hetkellisesti tai jatkuvasti. Vakava kouluväkivalta voi johtaa traumaperäisiin stressioireisiin, joka ilman hoitoa voi kroonistua ja johtaa näin käytöksen muuttumiseen, psyykkisiin oireisiin ja rikollisuuteen. Traumakokemus voi oireilla eri tavoin ja vaikuttaa käyttäytymiseen, esimerkiksi aggressiivisuutena, käytöshäiriöinä tai väkivaltaisuutena. Traumakokemukset voivat johtaa myös uudelleenkokemisoireiluun, jolloin lapsi voi olla tunteeton tai väkivaltainen toisia kohtaan. Psykoanalyttiseen perinteeseen pohjautuvassa mentaaliteoriassa ajatellaan, että jos ihminen kokee tulleensa kaltoinkohdelluksi lapsuudessaan, hän sisäistää erilaisia selviytymisen malleja, kuten paranoidista ja pelokasta suhtautumista tai vihamielistä puolustautumista. (Haapasalo 2017.)

Kiusaajana olemisella on yhteys rikolliseen käyttäytymiseen myöhemmällä iällä (Wolke & Lereya 2015; Ttofi, Farrington, Lösel & Loeber 2011). Kiusaajat ovat syyllistyneet omaisuus-, huume- ja liikenne rikkomuksiin sekä vakaviin rikossyytteisiin nuorena aikuisena (Wolke & Lereya 2015). Lisäksi kiusaajana oleminen lisää riskiä väkivaltaan, laiminlyöntiin, aggressiivisuuteen ja impulsiivisuuteen (Wolke & Lereya 2015; Ttofi, Farrington & Lösel 2012). Tämä yhteys pysyi merkittävänä jopa silloin, kun muita lapsuuden riskitekijöitä kontrolloitiin, eli yhteys kiusaamiseen osallistumisen ja väkivallan jatkumisen välillä on ainutlaatuinen (Ttofi, Farrington & Lösel 2012).

Etenkin entiset miespuoliset koulukiusaajat olivat voimakkaasti yliedustettu rikosrekistereissä. Heistä 55 % oli syyllistynyt rikokseen kerran tai kahdesti ja 36 % oli syyllistynyt ainakin kolmesti viimeisen kahdeksan vuoden aikana 16–24-vuotiaana. Heillä oli 6–8 kertaa suurempi riski väkivaltarikoksiin kuin ei-kiusaajilla. Kiusaaminen lisäsi myös muunlaisen antisosiaalisen käyttäytymisen riskiä 24. ikävuoteen mennessä. (Olweus 2011.) Souranderin ja muiden (2011) tutkimuksessa ollaan samaa mieltä siitä, että vain poikien toistuvalla kiusaajana olemisella on yhteys rikolliseen käyttäytymiseen aikuisena ja rikokset ovat usein olleet väkivaltaisista ja uusiutuvia (ks. Klomek, Sourander & Elonheimo 2015).

Klomek ja kollegat (2015) huomasivat kiusaajien lisäksi kiusaaja-uhreilla olevan korkeampi riski rikollisuuteen. Kiusatuilla ei löydetty yhteyttä rikollisuuteen (Wolke & Lereya 2015), mutta heillä oli suurempi väkivallan ja aggressiivisuuden riski myöhemmällä iällä. Riski oli kuitenkin pienempi kuin kiusaajilla. (Ttofi, Farrington & Lösel 2012.)

Kiusaamista ja väkivaltaista käytöstä pitäisi pyrkiä ehkäisemään kouluissa. Kiusaamisen vastaisilla ohjelmilla pystyttäisiin estämään oppilaiden myöhempää väkivaltaista ja rikollista käyttäytymistä. (Ttofi, Farrington & Lösel 2012.) Täytyy kuitenkin muistaa, että vaikka suurin osa rikoksentehtävistä on kokenut kaltoinkohtelua lapsuudessaan, kaikista kaltoinkohdelluista lapsista ei tule rikollisia (Haapasalo 2017).

3.3.2 Leimaaminen

Leiman eli stigma määritelmä on melko epätarkka ja laaja (esim. Page 1984; Goffman 1990), vaikka se on arkikielessä suhteellisen yleisesti käytetty sana. Jotkut pitävät stigmaa eli leimaa syrjäytymisen synonyyminä, ja toiset taas ajattelevat leimaamisen olevan kiusaamisen muoto (Santos, Barros & Santos 2016).

Aikoinaan leimalla tarkoitettiin näkyvää merkkiä, josta ihmiset osasivat vältellä jollain tavalla poikkeavaa merkin kantajaa. Tällöin stigma tarkoitti jälkeä, joka oli poltettu ihmisen ihoon, esimerkiksi orjan tai rikollisen kasvoihin. Myöhemmin stigman saivat ne, joita piti pyrkiä mistä tahansa syystä välttämään. Leimaamisen ja vallankäytön kohteeksi joutuivat aikoinaan esimerkiksi vammaiset, mielisairaat ja raajarikot. He joutuivat kohtaamaan väkivaltaa, pelkoa, vihaa, ennakkoluuloja ja syrjintää. (Noppari 2006.)

Yleisesti leimalla eli stigmalla tarkoitetaan näkyvää tai näkymätöntä yksilön ominaisuutta tai huonoa mainetta (Page 1984). Monet tutkimukset käyttävät Goffmanin vuonna 1990 laatimaa määritelmää leimaamisesta (esim. Link & Phelan 2001; Noppari 2006). Goffmanin (1990) mukaan leima on ihmisen oikeiden piirteiden ja ominaisuuksien sekä hänestä tehtyjen stereotyyppien välillä vallitseva erityinen suhde. Tarkemmin määriteltynä leimaaminen tarkoittaa stereotyyppien tekemistä tai ihmisten erottelua ja syrjintää stereotyyppien perusteella (ks. Link & Phelan 2001; Byrne 2009).

Yksilöä ei leimaa vain toinen yksilö, vaan leimaamisen taustalla on aina koko yhteisö ja kulttuuri. Se on sosiaalisen hyväksynnän ulkopuolelle jättämistä. (Goffman 1990.)

Leimaamis-syrjintään kuuluu aina vallan epätasapaino, jossa valta on yhteisöllä (Byrne 2009; Link & Phelan 2001). Leimaaminen erottelee ihmisiä lokeroihin, mikä vähentää osallisuutta ja sosiaalista hyväksyntää. Leimaaminen on osa kaikkien kulttuurissa elävien asenteita ja ajattelutapoja. Muuttamalla asenteita ja ajattelutapoja positiivisemmiksi ja hyväksyvämmiksi pystyttäisiin vähentämään ihmisten syrjintää, lokeroitua ja häpeää. (Toivio ja Nordling 2013.)

Se, miksi ihmiset leimaavat, johtuu kolmesta eri syystä. Ensimmäinen ihmismieli on luotu tarkkailemaan luottamuksen pettämistä. Muistamme parhaiten ne hetket ja ihmiset, jotka ovat meidät pettäneet tai ovat rikkoneet normeja. Lisäksi siihen, miten voimakkaasti ja mitä tekoja leimataan, vaikuttaa kulttuurin rankaistuskäsitys. Tämä on siis eri riippuen alueesta ja historiallisesta ajankohdasta. Myös yksilöiden persoonallisuus vaikuttaa leimaamisherkkyyteen, sillä se vaikuttaa yhdessä kulttuurin kanssa siihen, kuinka vahvasti me toteutamme synnynnäistä alttiuttamme leimata muita kanssaeläjiämme. (Kivivuori ym. 2018.)

Yksilö saa näkymättömän leiman joko tahattomasti tai tahallisesti muilta kanssaihmisiltä. Leimaaminen on tahatonta silloin, kun joku toinen esimerkiksi pahaa tahtomatta kommentoi loukkaavasti tai luokittelevasti toista. (Page 1984.) Yleensä leiman taustalla on kuitenkin jokin syy, eikä ihmistä noin vain leimata (Kivivuori ym. 2018). Leima ”saadaan” jostakin

negatiiviseksi luokitellusta asiasta, jonka muut ihmiset saattavat kokea jollain tavalla pelottavana tai uhkaavana sen erilaisuuden vuoksi. Leima liitetään usein normeja rikkoviin ja ei-hyväksyttäviin ”alempiarvoisiin” ominaisuuksiin. (Page 1984; ks. Goffman 1990.) Ihminen on leimattu, kun hänet ajatellaan ryhmän ulkopuoliseksi (Toivio & Nordling 2013). Esimerkiksi kiusatut lapset leimataan usein negatiivisessa mielessä ”oudoiksi”, ”erilaisiksi” tai ”ei niin kuin me” (Thorngberg 2015).

Goffman (1990) jakaa leimaamisen kolmeen eri tyyppiin: yksilön fyysisistä ominaisuuksista, kuten vammasta, iästä, sukupuolesta tai sairaudesta, johtuvaan, luonteenpiirteistä johtuvaan sekä uskonnosta tai etnisestä taustasta johtuvaan. Leimaaminen voi johtua myös mielenterveydellisistä häiriöistä (ks. Goffman 1990), jolloin ihmistä voidaan pitää stereotyyppisesti esimerkiksi heikkona, väkivaltaisena tai huvittavana (Byrne 2009). Funk (2003) lisää tähän vielä rikollisuudesta ja työttömyydestä johtuvan leimaamisen.

Kriminologiassa tunnettu leimaamisteoria kuvaa sosiaalista torjuntaa ja identiteetin muutoksen vaikutusta rikollisuuteen. Siinä ajatellaan rikollisuuteen liittyvien sosiaalisten reaktioiden voivan lisätä rikollisen käyttäytymisen riskiä. Jos ihminen torjutaan sosiaalisesti, hänen yhteytensä instituutioihin, kuten kouluun, heikentyy ja hänen rikosalttiutensa kasvaa. Identiteettimuutoksilla taas tarkoitetaan sitä, että jos ihmisestä oletetaan jotakin ja hänet leimataan jonkinlaiseksi, se muokkaa hänen itseymmärrystään ja hän voi omaksua tämän ajatuksen ja muuttua sellaiseksi ihmiseksi, mitä hänestä oletetaan. Esimerkiksi jos nuori on leimattu häiriköksi, hän todennäköisesti alkaa myös käyttäytyä häirikön lailla. Tämä teoria on alun perin kohdistettu rikollisiin ja heidän rikosten uusimisen selittämiseen, mutta se pätee samalla ei-rikollisiin ja esimerkiksi antisosiaalisesti käyttäytyviin ”hankaliin” nuoriin. (Kivivuori ym. 2018.)

Nuorella leimaamisen syy voi olla esimerkiksi rikosten teko tai normien vastainen käytös. Nuoren tai lapsen käytös tuottaa aikuisille, kuten opettajille, kielteisiä reaktioita. Leimaamisen voimakkuus riippuu usein uhrin sosiaalisesta asemasta. Jo nuoresta lähtien saadut sosiaaliset kielteiset reaktiot voivat saada aikaan kasaantuvan huono-osaisuuden jatkumon nuoren elämänselitykseen. (Kivivuori ym. 2018.)

Leimaaminen alentaa ja halventaa yksilöä (Goffman 1990), ja se johtaa yksilön aseman heikentymiseen tai menettämiseen (Link & Phelan 2001). Leimaantuminen tai sen pelko heikentää uhrin itsekunnioitusta, mikä vain lisää hänen tuhoisaa käyttäytymistään (Goffman 1990; Toivio & Nordling 2013).

Leimattu ihminen eriarvoistuu ja voi syrjäytyä syrjinnän tai leiman vuoksi (ks. Byrne 2009). Jo leimautumisen pelko voi aiheuttaa syrjäytymistä. (Toivio & Nordling 2013.) Leimaaminen ja syrjintä voi johtaa esimerkiksi siihen, ettei haluta tai saada työtä tai parisuhdetta tai irrottaudutaan instituutioista kuten koulutuksesta (Byrne 2009; Link & Phelan 2001). Leimaaminen voi vaikuttaa myös yksilön terveyteen ja rikollisen toiminnan harjoittamiseen (Link & Phelan 2001).

Mosesin (2010) tutkimuksessa tutkittiin mielenterveyshäiriön omaavia nuoria ja sitä, ovatko he kokeneet leimaamista esimerkiksi vertaisten taholta. 45 % nuorista oli kokenut jonkin verran leimaamista vertaisten tai *joidenkin* ystävien toimesta. Nämä vastaajat olivat usein jättäytyneet tai jätetty kaveriporukan ulkopuolelle, ja he olivat menettäneet ystäviään. Useat vastaajat olivat joutuneet leimaamisen uhreiksi, kun he olivat ruvenneet käyttämään päihteitä tai heillä oli alkanut jotkin mielenterveydelliset oireet. Syrjintä oli laittanut vastaajat etsimään uusia ystäviä, jotka olivat suvaitsevampia, ymmärtäväisempiä tai joilla oli samanlaisia ongelmia kuin heillä oli. Näitä vertaisia, jotka leimasivat vastaajan, kuvattiin suosituiksi tai konservatiiviseksi. (Moses 2010.)

18 % nuorista oli kokenut merkittävää leimaamista. Nämä nuoret identifioivat itsensä vieraantuneiksi tai sosiaalisesti eristetyiksi, koska he olivat erilaisia tai heillä oli joitain ongelmia. He olivat myös kokeneet torjuntaa vertaisten toimesta. Vertaiset olivat pilkanneet ja kiusoitelleet vastaajista eniten näitä vastaajia. Lisäksi useat heistä olivat joutuneet kokemaan julmuutta ja väkivaltaa vertaisten toimesta. (Moses 2010.)

Vertaisten lisäksi opettajat ja muu henkilökunta voivat leimata oppilaita (esim. Kivivuori ym. 2018; Santos, Barros & Santos 2016). 35 % vastaajista oli kokenut opettajan tai muun koulun henkilökunnan kohdelleen itseään negatiivisesti, halventavasti tai eri tavoin vertaisiin verrattuna, johtuen jostakin heidän tuen tarpeestaan. Tähän sisältyi aliarvioimista, turhaan syyttelyä, ”silmätikuksi” ottamista, välttelyä, eristämistä, pelkäämistä ja sitä, ettei vastaajasta pidetty. Näistä asioista välittyi tunne leimatuksi tulemisesta. Vastaajat kokivat, että heiltä odotettiin vähemmän kuin muilta ja leimattiin ”vaikeiksi”. Kun vastaajat olivat yrittäneet osallistua tunnilla, heidät oli jätetty huomiotta. Vastaajat kokivat opettajien pelkäävän heitä. Vastaajat olivat kokeneet leimaantumisen vuoksi turhautumista, vieraantumista ja jopa vihaa koulussa ja koulua kohtaan. (Moses 2010.) Lämsän (1999) mukaan nuorten leimaaminen ongelmatapaukseksi esimerkiksi opettajan toimesta liittyy vahvasti nuorten marginalisoitumiseen.

Toisaalta nuori voi leimata myös itse itsensä, jolloin hän ajattelee, ettei hänen tekemisillään tai mitä hän jättää tekemättä haastavissa tilanteissa ole vaikutusta lopputulokseen. Näin ollen, jos nuori epäonnistuu jossakin haastavassa asiassa, hän syyttää siitä itseään ja pitää itseään esimerkiksi huonona. Jos taas hän onnistuu haastavassa tilanteessa, selitys löytyy muualta kuin hänestä, esimerkiksi helposta kokeesta. Tällä tavoin selittämällä nuoren itsetunto heikentyy entisestään, ja hän kokee, ettei pysty itse vaikuttamaan elämänsä kulkuaan. (Lämsä 1999.)

3.3.3 Hyväksytyksi ja torjutuksi tuleminen

Ostrakismi tarkoittaa muiden toimesta tehtyä torjuntaa sekä huomiotta ja/tai ulkopuolelle jättämistä, jossa ihminen jätetään tahallaan tai tahattomasti yksin. Tahallisesti sitä tehdään silloin, kun halutaan satuttaa uhria esimerkiksi rankaisemalla tai kostamalla. Tahatonta se on esimerkiksi silloin, kun unohdetaan kutsua uhri jonnekin tai ei huomata kuunnella häntä. Sen voidaan ajatella olevan kiusaamisen, väkivallan tai kaltoinkohtelun kaltainen tila, jossa uhrille tuotetaan sosiaalista kipua. Kiusaamisesta poiketen ostrakismissa ei käytetä sanoja tai tekoja vaan uhri jätetään täysin huomiotta ja suljetaan ulkopuolelle yhteisön toimesta. Täten uhrille tulee tunne siitä, ettei hänen olemassaolollaan ole mitään merkitystä ja että hän on näkymätön ja kuulumaton. Ostrakismille ei ole suoraa suomennosta, mutta sen ajatellaan sisältävän sekä torjutuksi tulemisen että ulkopuoliseksi sulkemisen. Toisaalta torjumisen, ulkopuolisena olemisen sekä yksinäisyyden ajatellaan olevan ostrakismin seurauksia. (Junttila 2021; 2018.)

Etenkin vertaisten taholta saatu hyväksyntä on lapselle tärkeää, sillä lapsi luo kuvaa itsestään vertaissuhteissa. Lisäksi lapsi tarvitsee vertaisten hyväksynnän toimiakseen ja osallistuakseen aktiivisena ryhmän jäsenenä. (Laaksonen, 2012.) Odom ja muut (2006) ajattelevat sosiaalisuuden, sosiaalisten taitojen ja vertaisten hyväksynnän liittyvän vahvasti toisiinsa. Lapsen vuorovaikutustaidot kehittyvät lapsen osallistuessa vertaisryhmän toimintaan, ja toisaalta lapsi pystyy osallistumaan tähän toimintaan, koska hänen vuorovaikutustaitonsa ovat kehittyneet tarpeeksi (Laaksonen 2012). Laaksonen (2012) vuorovaikutustaitojen kehittymistä kuvaavasta mallista ilmenee lasten hyväksynnän ja torjunnan, sekä niiden vaikutuksen taitojen kehittymiseen, kiertävän kehää. Jos lapsi hyväksyytään, hän on vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa ja oppii vuorovaikutustaitoja, jolloin hänet hyväksytään vielä helpommin. Jos taas lapsi torjutaan, hän menettää vuorovaikutustaitojen harjoittelumahdollisuuden, mikä voi johtaa kiusaamiseen tai eristäytymiseen muista, ja lapsi voi alkaa käyttäytyä aggressiivisesti. Tällainen käytös taas lisää muiden lasten torjuntaa ja kehä jatkaa kiertämistään.

Oppilaan hyväksyminen ja yhteenkuuluvuuden tunteet luovat tarvittavan pohjan, jonka päälle rakentaa opiskeluhalua ja luovuutta. Silti kouluissa on paljon oppilaita, jotka tuntevat itsensä huonoiksi, tyhmiksi ja opettajan ja muiden vertaisten syrjimiksi tai jopa vihatuiksi. (Uusikylä 2006b.) Hyväksytyksi tulemisen tunne laskee tutkitusti yläkouluun siirryttäessä, ja tytöt tuntevat lähtökohtaisesti torjutuksi tulemisen tunteita enemmän kuin pojat (Kämppi ym. 2008).

Torjunta liittyy usein lapsen tai nuoren erilaisuuteen. Inklusiivisissa ryhmissä olevat erityistä tukea saavat lapset torjutaan herkemmin vertaisten toimesta, ja he ovat vähemmän hyväksytyjä kuin vertaisensa (Odomin ym. 2006). Erilaiset oppilaat, kuten maahanmuuttajataustaiset tai erityisopetuksen tarpeessa olevat, jäävät helpolla ulkopuoliseksi (Niemi 2008). Esimerkiksi ADHD:n omaavat lapset kärsivät paljolti vertaissuhdeongelmista ja hyljeksinnästä vertaisten kesken (Kok, Groen, Fuermaier & Tucha 2016). Lapset, jotka hyväksyttiin ryhmässä, omasivat usein vamman, joka ei vaikuttanut heidän sosiaalisiin kykyihinsä, kuten ongelmanratkaisuun tai tunteiden säätelyyn. He, joita ei hyväksytty, omasivat useammin vamman, joka vaikuttaa heidän sosiaalisiin kykyihinsä. (Odom ym. 2006.)

Vertaisten torjunnalla on merkitystä myös epäsosiaalisen kehityksen kulussa. Käytöshäiriöt voivat johtaa siihen, ettei lasta hyväksytä vertaisryhmässä, jolloin lapsi päätyy muiden torjuttujen ja epäsosiaalisten vertaisten seuran ja epäsosiaalinen käyttäytyminen vahvistuu entisestään. Käytöshäiriöt voivat johtaa ongelmiin koulunkäynnissä, heikkoon koulumenestykseen, vaikeuksiin koulutukseen hakeutumisessa sekä työelämässä. (Haapasalo 2017.) Toisaalta lapsen torjunta vertaisryhmässä voi aiheuttaa aggressiivisuutta ja antisosiaalista käytöstä myös myöhemmällä iällä (Dodge ym. 2003).

3.3.4 Yksinäisyys

Yksinäisyyttä pidetään yleisenä ongelmana (Weiss 1973). Yleensä yksinäisyydestä puhuttaessa tarkoitetaan ikäihmisten yksinäisyyttä, mutta yksinäisyys voi alkaa jo varhain ja jatkua läpi elämän (Junttila 2018). Yksinäisyys voidaan määritellä kuulumattomuudeksi eli sosiaalisesti puutteeksi tai osattomuudeksi (Nivala 2021; Peplau & Perlman 1979). Peplau ja Perlmanin (1979) tarkentaa yksinäisyyden olevan sitä, että henkilön sosiaalisten suhteiden verkosto on pienempi tai vähemmän tyydyttävä kuin henkilö haluaisi. Yksinäisyys on subjektiivinen kokemus sosiaalisesta eristämisestä (D'Agostino, Kattan & Canli 2017). Näin ollen osallisuus ja ryhmään kuuluminen ovat vastakohta yksinäisyydelle ja syrjäytymiselle

(Nivala 2021). Yksinäisyyden määritelmässä täytyy muistaa yksinäisyyden (*loneliness*) ja yksinolon (*solitude*) olevan kaksi täysin eri asiaa (esim. Junttila 2021, Laine 1990).

“Yksinäisyys, toisin kuin yksin oleminen, on kokemuksena aina epämiellyttävä ja ahdistava” (Junttila 2015, 18).

Kukaan toinen ei voi tietää, kokeeko joku itsensä yksinäiseksi tai ulkopuoliseksi.

Yksinäisyyttä voi tuntea myös ihmisten keskellä, sillä yksinäisyys on suhteellista (Junttila 2015). Toiselle riittäisi edes yksi kavერი, ja toinen tarvitsee useampia kavereita, jotta hän ei kokisi olevan yksinäinen. Myös sosiaalisen suhteen laatu vaikuttaa yksinäisyyden kokemukseen. Weissin (1973) yksinäisyysteoriassa yksinäisyys jaetaan kahteen päätyyppiin: sosiaaliseen ja emotionaaliseen yksinäisyyteen (ks. Junttila 2015, 2018). Sosiaalisesti tai määrälliseksi (ks. Russel, Cutrona, Rose & Yorko 1984) yksinäisyydeksi kutsutaan yksinäisyyttä, jossa ihmisen todellisuus ihmissuhteista ei vastaa hänen toiveitaan. Tällöin hän tuntee usein olonsa ulkopuoliseksi ja syrjityksi ja on usein fyysisesti yksin. (Junttila 2018, 2015.) Tällainen tilanne voi syntyä esimerkiksi silloin, kun lapsi ei sopeudu kouluun (Weiss 1973). Useiden Junttilan (2015) tutkittavien kertomusten mukaan välitunnit ja ryhmätyöt voivat olla todella epämiellyttäviä sosiaalisesti yksinäisille lapsille.

Toinen yksinäisyyden näkökulma on emotionaalinen (Junttila 2015) tai laadullinen (ks. Russel, Cutrona, Rose & Yorko 1984) yksinäisyys. Emotionaalinen yksinäisyys koetaan usein rankemmaksi ja sitä on ulospäin vaikea nähdä. Silloin voi olla kavereita, mutta todellista luottamusta, “sielunsisaruutta” tai intiimiä kiintymyssuhdetta ei synny. Yksinäinen ihminen toivoisi, että hänellä olisi joku, jolle kertoa asioitaan ja joka ymmärtäisi, mutta näin ei ole. (Junttila 2018, 2015.) Emotionaalinen ja sosiaalinen yksinäisyys kulkevat kuitenkin usein käsi kädessä (Junttila 2015).

Kouluterveyskyselyn (2015) mukaan 8–10 % peruskoululaisista nuorista kertoi, ettei heillä ole yhtään läheistä ystävää. Vuonna 2015 ala-asteikäisistä tytöistä ja pojista 10 % oli sekä sosiaalisesti että emotionaalisesti yksinäisiä pitkäaikaisesti eli yli vuoden. Yläasteella tytöillä määrä pysyi samana, mutta poikien määrä oli jopa 17 %. Pojilla oli molemmilla luokkatasoilla ja lyhyellä sekä pitkällä aikavälillä enemmän sekä sosiaalista että emotionaalista yksinäisyyttä. (Junttila 2015.)

Alakouluikäiset yksinäiset lapset häiritsevät enemmän tunneilla ja ovat impulsiivisempiä kuin muut vertaisensa (Junttila 2015). Nuoret, jotka kokevat itsensä emotionaalisesti yksinäisiksi, ovat antisosiaalisempia kuin sosiaalisesti yksinäiset, eli he käyttäytyvät impulsiivisemmin ja

enemmän häiriötä tuottaen. Emotionaalisesti yksinäiset ovat usein myös sosiaalisesti yksinäisiä, ja heillä oli heikot sosiaaliset taidot. Antisosiaalisuus ja heikot sosiaaliset taidot luovat kierteen, eli emotionaalisesti yksinäiset jäävät helposti ulkopuolisiksi jatkossakin. (Junttila 2005b.)

Yksinäinen lapsi ei tunne kuuluvansa vertaisten yhteisöön. Hän haluaisi kuulua, mutta hänet torjutaan tai hän ei edes yritä kuulua, koska on tullut torjutuksi aikaisemmin. (Junttila 2015.) Lapsi, joka kärsii yksinäisyydestä, jää paitsi yhteisöllisyyden ja jaetun riemun, ilon ja onnistumisen kokemuksista (Junttila 2005a). Sellaiset ominaisuudet, jotka vähentävät yksilön sosiaalista haluttavuutta, rajoittavat yksilön mahdollisuuksia sosiaalisiin suhteisiin. Nämä ominaisuudet voivat myös vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen ja ”menestykseen” sosiaalisissa tilanteissa. (Peplau & Perlman 1981.) Tällaisia ominaisuuksia ovat esimerkiksi ujous (Jackson, Soderlind & Weiss 2000) tai kiusatuksi joutuminen (Berguno, Leroux, McAinsh & Shaikh 2004).

Yksinäisyys vaikuttaa lapsen aivojen ja tunne-elämän kehitykseen (Müller & Lehtonen 2016; Kauhanen 2016). Lempisen, Junttilan ja Souranderin (2018) mukaan yksinäisyydellä on huomattava yhteys psykiatriisiin oireisiin, kuten ylivilkkauteen (ks. Peplau & Perlman 1979) sekä tunne- ja käytöshäiriöihin. Yksinäisyys on yhdistetty alakouluikäisillä lapsilla myös esimerkiksi motivaatioon, turvattomuuden tunteeseen sekä oppimisen kehitykseen (ks. Müller & Lehtonen 2016; Kauhanen 2016). Konkreettisesti tämä näkyy akateemisissa taidoissa, kuten matematiikan ja lukemisen osaamisessa. Toisaalta ei tiedetä syy-seuraussuhdetta, eli johtuuko motivaation puute ja heikot akateemiset taidot yksinäisyydestä vai yksinäisyys tästä heikosta menestyksestä. (Junttila 2015.)

Jokainen ihminen tarvitsee ympärilleen ihmisiä, läheisiä kiintymyssuhteita ja toimivia ihmissuhteita, joissa käydä sosiaalista kanssakäymistä. Tyydyttävien ihmissuhteiden puute voi vaikuttaa negatiivisesti hyvinvointiin sekä henkiseen että fyysiseen terveyteen. (Junttila 2005b, 2005a, 2021; Kauhanen 2021.) Fyysisiä vaikutuksia ovat esimerkiksi erilaiset oireet, sairastumiset, oireyhtymät sekä kohonnut ennenaikaisen kuoleman riski. Yksinäisyyttä pidetään uhkatilana, joka aiheuttaa erilaisia reaktiota elimistössä, kuten stressihormonitason nousua tai jatkuvaa tulehdustilaa, mikä taas aiheuttaa monenlaisia vaivoja ja sairauksia. (Kauhanen 2016.)

Yksinäisyys vaikuttaa negatiivisesti etenkin silloin, jos lapsena alkanut yksinäisyys jatkuu aikuisiälle, niin kun sen on todettu usein jatkuvan. Tällöin puhutaan kroonisesta

yksinäisyydestä, johon voi liittyä alemmuuden tunnetta, itsetunnon ja -luottamuksen menettämistä, toivottomuutta ja mielenterveysongelmia. (Junttila 2015.) Pitkittyessään yksinäisyys esimerkiksi lisäsi pelkotiloja, itsetuhoisuutta, masennusta ja ahdistusta (Junttila 2005a; Peplau & Perlman 1979). Jotkut jopa määrittelevät yksinäisyyden masennuksen ja ahdistuksen kaltaisena negatiivisena ja vastentahtoisena tilana (Russel, Cutrona, Rose & Yorke 1984). Lisäksi yksinäisyys voi aiheuttaa pitkittyessään eristäytymistä (Junttila 2005a). Junttilan (2015) mukaan jopa 70 % pidempään yksinäisyydestä kärsivistä ihmisistä eristäytyy täysin koteihinsa.

Pitkittyessään yksinäisyys lisää opiskelun vaikeutta (Junttila 2015), päihteiden väärinkäyttöä (ks. Peplau & Perlman 1981) sekä työttömyyttä (Junttila 2005a). Naisista 13 % ja miehistä viidennes uskoi yksinäisyyden aiheuttaneen heille ongelmia taloudessa ja työllisyydessä (Junttila 2018). Emotionaalisesti yksinäisillä on suurempi riski joutua koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle ja jopa syrjäytyä yhteiskunnasta (Junttila 2015). Kuitenkin myös sosiaalinen yksinäisyys on yhdistetty marginalisoitumiseen (Peplau & Perlman 1979). Lisäksi yksinäisyys on yhdistetty nuorten rikollisuutteen (Peplau & Perlman 1981).

Nivalan (2021) mukaan yksinäisyys on merkittävä hyvinvointia tuhoava ilmiö, joka tulee ottaa tosissaan ja jota tulee pyrkiä ehkäisemään, tunnistamaan ja ymmärtämään. On tärkeää kiinnittää huomiota lasten yksinäisyyteen, myös koulussa ja koulun terveydenhuollossa (Lempinen, Junttila & Sourander 2018).

3.4 Opettajien merkitys

Opettajalla ja opettajan toiminnalla on suuri merkitys koulukokemuksiin ja kouluviihtymiseen. Oppilaiden mielestä hyvä opettaja on inhimillinen, johdonmukainen, välittävä, huolehtiva ja osaa tarvittaessa asettaa rajoja (Boorn, Hopkins Dunn & Page 2010). Opettajan tulee tarjota tukea, osata kuunnella oppilaita ja heidän tarpeitaan sekä toimia oikeudenmukaisesti. Opettajan ollessa liian tiukka tai emotionaalisesti poissaoleva kouluviihtyvyys heikkenee (Danielsen ym. 2009; De Santis King ym. 2006). Saamatta jäänyt tuki vaikuttaa koulumenestykseen ja kouluviihtymiseen heikentävästi. Kannustamalla, tukemalla ja rohkaisemalla opettaja pystyy vaikuttamaan oppilaiden koulusuoriutumiseen positiivisesti. (Klem & ConnellDe, 2004; Shrininas & Venkatkrishnan, 2016.)

Muidenkin tutkimusten mukaan opettajan toiminta ja kouluympäristö voivat toiminnallaan tukea lasta ja hänen hyvinvointiaan, vaikka kotona tukea ja kannustusta ei olisikaan tarjolla.

Koulu voi toimia ns. suojaavana tekijänä ja tarjota lapsille sellaisia mahdollisuuksia tulevaisuutta varten, mitä muualta ei ole saatavilla. Opettajalla on myös tärkeä tehtävä ehkäistä oppilaiden syrjäytymistä ja ennakoida syrjäytymistä aiheuttavia tekijöitä. Hän voi esimerkiksi tukea oppilaan osallisuutta ja sosiaalista sitoutumista kouluun. (Poikkeus ym. 2013.)

3.4.1 Opettaja-oppilassuhde

Koulumaailmassa oppilas on jatkuvasti vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden ja opettajien kanssa. Opettaja-oppilassuhde on merkittävä tekijä, kun tarkastellaan oppilaiden koulussa viihtymistä ja koulukokemuksia, sillä tutkimusten mukaan suhteella opettajaan on vaikutusta siihen, kuinka hyvin oppilas sitoutuu tai viihtyy koulussa. Opettajasuhde on kouluviihtyvyyttä tarkastellessa yksi merkittävimmistä tekijöistä (De Santis King ym., 2006; Danielsen ym., 2009). Aikaisempien tutkimusten mukaan oppilas itse on merkittävä tekijä opettajasuhdetta tarkastellessa. Jos oppilas oli taitava sosiaalisilta taidoiltaan, suhde opettajiin oli parempi kuin oppilailla, joilla ilmeni käyttäytymisessä haasteita. Heillä suhde opettajiin oli heikompi, ja siinä ilmeni enemmän ristiriitoja. (Eisenhower, Baker & Blacher 2007.) Myös oppilaat, joilla on tunne-elämässä haasteita, omaavat heikomman ja etäisemmän suhteen opettajiin (Murray & Greenberg 2001). Opettajien on aikaisemmissa tutkimuksissa huomattu suhtautuvan yleisesti kielteisemmin ja negatiivisemmin oppilaisiin, joilla ilmenee oppimisessa ja käyttäytymisessä erilaisia haasteita (ks. Nelson, Maculan, Roberts ja Ohlund 2001). Oppilaat, joilla ilmeni oppimisessa haasteita, kokivat saavansa vähemmän huomiota opettajilta sekä opettajien odottavan tai vaativan heiltä vähemmän kuin muilta. Näillä oppilailla oli usein kielteiskäsitelmä itsestään oppilaana ja minäpystyvyydestään. (Montague & Rinaldi 2001.)

Opettajasuhteen vaikutus on erittäin tärkeä erilaisiin riskiryhmiin kuuluville oppilaille. Opettajasuhteella voidaan tukea oppilaan hyvinvointia ja vaikuttaa esimerkiksi oppilaan häiritsevään käytökseen. Läheisestä ja turvallisesta opettajasuhteesta hyötyvät erityisesti oppilaat, joiden käyttäytymisessä ilmenee aggressiivisuutta tai kotona suhde vanhempiin ei ole läheinen. (Meehan, Hughes ja Cavell (2003.)

Opettajasuhde muuttuu oppilaiden iän perusteella ja erityisesti alakoulusta siirryttäessä yläkouluun. Alakoulussa opettajasuhteella suurin vaikutus on kouluun sopeutumiseen, oppilaan kouluvalmiuksiin ja -käsitelmiin (Doumen, Koomen, Buyse, Wouters, & Verschueren, 2012; McGrath & Van Bergen, 2015). Yläkouluun siirryttäessä opettajasuhde

vaikuttaa koulusitoutumiseen sekä koulusuoriutumiseen (Roorda, Koomen, Split & Oort 2011).

3.4.2 Opettaja suhdetta tukevat ja heikentävät tekijät

Hyvä ja myönteinen opettajasuhde on merkityksellinen oppilaille ja se on tärkeä huomioida koulumaailmassa lasten ja nuorten kanssa toimiessa. Useiden eri tutkimusten mukaan myönteistä opettajasuhdetta kuvaillaan ja pidetään avoimena, osallistavana, vastuullisena, lämpimänä ja luottamuksellisena (Wang, Leary, Taylor & Derosier., 2016; Archambault, Vandenbossche-Makombo & Fraser, 2017). Hyvä opettajasuhde parantaa oppilaiden kouluviihtyvyyttä, koulusitoutumista, akateemista suoriutumista ja sosiaalisten suhteiden toimivuutta koulussa sekä ehkäisee kiusaamista. (Danielsen ym., 2011; Danielsen ym., 2009; Haapasalo ym., 2010; Archambault ym., 2017; Marengo, Jungert, Iotti, Setanni, Thornberg & Lomgobardi 2018). Myönteiseen opettajasuhteeseen vaikuttavat oppilaan sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen, joten opettaja yksin ei välttämättä pysty luomaan hyvää ja myönteistä suhdetta oppilaisiin. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeä osa hyvän opettajasuhteen luomisessa. (Diop & Roorda., 2014; Marengo ym., 2018; O'Connor, 2010.)

Kouluviihtyvyyttä ja koulukokemuksia parantaa erityisesti opettajan lämmin, kannustava, rohkaiseva ja tukea antava asenne oppilaita ja heidän keskinäistä vuorovaikutustaan kohtaan. Opettajan lisäksi kouluviihtyvyyteen, hyviin koulukokemuksiin ja myönteiseen opettajasuhteeseen vaikuttavat oppimisympäristöjen organisointi, ryhmäkoot sekä selkeät ja oikeudenmukaiset säännöt. (Finn & Zimmer 2012.)

Opettajan omalla ammattitaidolla ja osaamisella on merkitys hyvän opettaja-oppilassuhteen luomiseen, sillä ammattitaitoisen opettajan tulee osata toimia erilaisten oppilaiden kanssa. Jouko Karin mukaan (lainattu Uusikylä 2006b) ammattitaitoinen opettaja ymmärtää, että opiskelu ei ole mahdollista, jos oppilaan perustarpeet eivät ole tyydytetty. Näitä perustarpeita ovat muun muassa perusturvallisuuden kokeminen eli hyväksyminen, kuuluvuus ja rakastettuna oleminen, kiitoksen ja tunnustuksen tarve sekä vapaan ilmaisun tarve. Highet (1951; lainattu Uusikylä 2006b) asetti hyvälle opettajalle kolme vaatimusta: opettajan tulee tietää opettamastaan aiheesta paljon, opettajan tulee pitää opettamastaan aineesta ja opettajan tulee pitää oppilaistaan. Hyvä opettaja on ymmärtäväinen, huumorintajuinen, päättäväinen, ystävällinen, oikeudenmukainen, ja hänellä on hyvä muisti. Haavio (1947 lainattu Uusikylä 2006b) lisää tähän listaan hyvän auktoriteetin ja luokanhallinnan. Oppilaat kaipaavat, että opettaja on empaattinen, lämmin ja hän omaa tunneälyä. Ammattitaitoinen opettaja huomaa

herkästi oppimisvaikeudet ja oppilaan elämän henkilökohtaiset ongelmat. Hän kohtelee ja huomioi jokaista oppilasta yksilönä eikä aseta ennakkoluuloja heitä kohtaan. Hän myös kuuntelee oppilasta ja keskustelee asioista. Hän on johdonmukainen ja oikeudenmukainen vaatiessaan noudattamaan sääntöjä. Hänen tuntinsa ovat mielenkiintoisia, hän hallitsee opetusmenetelmät ja oppiaineksen paremmin kuin oppikirja. Täytyy kuitenkin muistaa, että kokemus ammattitaitoisesta ja ammattitaidottomasta opettajasta on jokaisen oppilaan omakohtainen kokemus, eivätkä kaikki ajattele opettajasta samalla tavoin. (Uusikylä 2006b.)

Erityisesti haastavat oppilaat, joilla ilmenee oppimisessa haasteita, tarvitsevat hyvin organisoitua ja johdonmukaista opetusta opettajalta. Opettajan tehtävä on luoda selkeä ja rauhallinen oppimisympäristö, jossa oppilaat saavat onnistumisen kokemuksia ja kannustusta sekä tarvittavaa tukea. Ilman tukea ja johdonmukaisuutta oppilaiden käytökseen liittyvät haasteet lisääntyvät helpommin, eivätkä oppilaat opi tarvittavia sosiaalisia taitoja vuorovaikutuksen kautta. (Kauffman 2005.)

Opettajasuhdetta heikentää moni tekijä, ja monella asialla on vaikutusta myös heikon opettajasuhteen syntymiseen. Äärelän (2012) tutkimuksen mukaan opettaja on voinut sanomisillaan ja käyttäytymisellään vaikuttaa negatiivisesti nuoren minäkäsitykseen ja sisäiseen motivaatioon. Kielteinen ja heikko suhde opettajaan vähentää oppilaan motivaatiota ja vaikuttaa sitä kautta negatiivisesti koulusuoriutumiseen, käyttäytymiseen sekä emotionaalisiin haasteisiin (Engels ym., 2016; Archambault ym., 2017; Roorda ym., 2011). Heikolla opettaja-oppilassuhteella on löydetty aikaisemmissa tutkimuksissa yhteys koulupudokkuuteen (esim. Barile ym.2012; Bergeron, Chouinard, Janosz, 2011). Toisaalta kaikissa tutkimuksissa vastaavanlaista yhteyttä ei ole löydetty vaan myös koulupudokkailla voi olla hyvä ja myönteinen suhde opettajiin. Tällöin koulupudokkuutta selitettiin heikolla sitoutumisella kouluun, kouluviihtyvyydellä sekä koulusuoriutumisella. (Lessard, Poirier ja Fortin 2010.)

Oppilaiden suhtautuminen kouluun ja opettajiin muuttuu siirryttäessä alakoulusta yläkouluun. Usein opettajasuhde muuttuu heikommaksi ja etäisemmäksi oppilaan siirtyessä yläkouluun. Tätä voidaan selittää sillä, että yläkoulussa oppilailla on useampi opettaja ja läheistä suhdetta useampaan opettajaan on hankalampi luoda kuin alakoulussa yhteen opettajaan. (McGrath & Van Bergen, 2015.)

3.4.3 Väkiältä opettajien toimesta

Oppilaiden väkiältä opettajia kohtaan on tutkittu paljon. Opettajien väkiältä on kuitenkin tutkittu vähemmän (esim. Keçici, Beyhan & Ektem 2013; Banfield, Richmond & McCroskey 2006), vaikka myös opettajat voivat käyttäytyä huonosti ja olla väkivaltaisista oppilaita kohtaan (Banfield, Richmond & McCroskey 2006; Hamarus 2008). Toivion ja Nordlingin (2013) mukaan kiusaaminen voi olla myös oppilaan ja opettajan välistä. Opettaja oppilaan kiusaajana on kuitenkin edelleen tabu (Hamarus 2008). Ellonen, Kääriäinen, Salmi ja Sariola (2008) käyttävät työssään myös kiusaamisen piirin menevistä teoista sanaa väkiältä. Myös tässä työssä päätettiin käyttää sanaa väkiältä kuvaamaan opettajan ja oppilaan välillä tapahtuvaa kiusaamista, sillä opettajan aseman vuoksi se nähdään vallan väärinkäyttönä. Opettajan toimesta tapahtuvalla väkivallalla on suuri vaikutus oppilaaseen, etenkin siksi, että oppilaat usein luottavat opettajiinsa. Tämä myös tekee väkivallan käytöstä erityisen julmaa.

Ruumiillinen kuritus kiellettiin oppikouluissa vuonna 1832 ja kansakouluissa vuonna 1914, mutta kuritusta katsottiin silti kouluissa läpi sormien, ja se on jatkunut sen jälkeen vielä todella pitkään. Vanhemmat saivat jatkaa lasten kuritusta kotona, joten he eivät edes välittäneet, vaikka niin tehtiin edelleen kouluissa. Luunappeja ja tukkapöllyjä ei edes pidetty tuohon aikaan väkivaltana. Lisäksi opettaja nähtiin auktoriteettina, jonka tekemisiä ei suvainnut arvostella. Lastensuojelulain ja opettajien kurituksen saaman huomion vuoksi 1970–1980-luvun vaihteessa ruumiillinen kuritus poistui kouluista, ainakin näennäisesti. (Rantala 2013.)

Oppilaiden tulisi kunnioittaa opettajaansa ja pitää hänestä, eikä ainakaan joutua pelkäämään heitä (Banfield, Richmond & McCroskey 2006). Opettajien tulisi olla turvallisia aikuisia, jotka hyväksyisivät ja antaisivat turvaa ja rakkautta oppilailleen. Kasvatuksessa on kuitenkin tärkeintä lapsen hyväksyminen, kuunteleminen ja ymmärtäminen. Jokaisen oppilaan, myös ns. heikkojen oppijoiden, tulisi tuntea olonsa koulussa arvostetuksi. (Uusikylä 2006a.)

Turvallisessa koulussa oppilaan tulee tietää, mitä häneltä odotetaan, rangaistusten tulee olla oikeudenmukaisia, ketään ei saa kiusata, syrjiä, uhata fyysisellä väkivallalla, nöyryyttää tai tehdä naurunalaiseksi. Silti useat oppilaat ovat joutuneet opettajien asiattoman ja jopa väkivaltaisen käytöksen kohteeksi. (Uusikylä 2006a.) Opettajien aggressio määritellään oppilasta halventavana käytöksenä, jota opettajat tekevät oppilaita kohtaan (ks. Keçici, Beyhan & Ektem 2013). Tällainen aggressiivinen ja väkivaltainen käytös on kaikista vahingollisinta oppilaille (Banfield ym. 2006). Opettajien aggressiivinen ja väkivaltainen

käytös voi olla loukkaavaa tai epäsovun kieltä, sanallista tai fyysistä ahdistelua, sarkastista huumoria, haukkumista, huutamista, raivostumista, leimaamista, syrjimistä, ennakkoluuloisuutta, nolaamista, epäreilua käytöstä, pelottelua, uhkailu, syyttelyä, yleistä törkeää ja itsekeskeistä käytöstä, vallan väärinkäyttöä tai fyysistä käsiksi käymistä. Opettajat ovat myös suosineet vahvasti paremmin pärjääviä, hyväosaisia tai hyvään sosiaaliryhmään kuuluvia oppilaita. (Uusikylä 2006a; Banfield ym. 2006; Keçici, Beyhan & Ektem 2013; Hamarus 2008.)

Opettajat eivät vain opeta ja anna oppilaille tietoa asioista, vaan he myös vaikuttavat lapsiin. Asiaton käytös vaikuttaa negatiivisesti oppilaisiin, esimerkiksi heidän oppimisprosesseihinsa ja oppilaiden käytökseen. (Banfield ym. 2006.) Väkivaltaiset ja arvaamattomat opettajat luovat kouluturvattomuutta (Uusikylä 2006a), ja toisaalta väkivaltainen käytös laskee opettajan uskottavuutta ja luotettavuutta (Banfield ym. 2006).

Yhdeksäsluokkalaisista sekä tytöistä että pojista noin 13 % oli joutunut opettajan haukkumaksi tai ilkeiden puheiden kohteeksi. Toiseksi eniten opettajat olivat kommentoineet etenkin tyttöjen ulkonäköä vaivaannuttavasti. 6. luokan pojista kolme prosenttia oli satutettu esim. tarttumalla tai lyömällä. Fyysisestä väkivallasta tai sillä uhkailusta pojat ilmoittivat enemmän kuin tytöt. Henkisen väkivallan kokemuksia oli huomattavasti enemmän kuin fyysisen väkivallan kokemuksia. (Ellonen ym. 2008.)

Opettajien tekemä väkivalta korreloi vertaisten tekemän kiusaamisen kanssa. Kiusatut ja kiusaajat, jotka ovat osallisia kiusaamistilanteisiin useita kertoja viikossa, kertoivat myös opettajien harjoittamasta fyysisestä ja henkisestä väkivallasta eniten. Yleisesti kiusaajat kokivat kuitenkin väkivaltaa opettajien taholta kiusattuja enemmän. Opettajien harjoittamasta väkivallasta on vaikea löytää tilastoitua tietoa, sillä siitä kerrotaan usein äidille ja kaverille, mutta harvoin viranomaisille. (Ellonen ym. 2008.) Oppilaan voi olla vaikea puhua koulussa kenellekään aikuiselle kohtaamastaan väkivallasta, koska opettajien tekemää väkivaltaa kyseenalaistetaan paljon (Hamarus 2008).

Karvosen, Heinosen, Tainion, Routarinteen ja Ahlholmin (2018) tutkimuksessa tutkittiin sitä, kuinka ihmiset kuvailevat koulumuistoissaan opettajan kosketusta ja miten he sitä perustelevat. He paneutuvat etenkin rangaistusmielessä tehtyyn kosketukseen, sillä niitä tuli muisteloissa esiin enemmän kuin huolenpitoa ilmentäviä kosketuksia. Osa vastaajista on kokenut ”tukkapöllyt” ja ”luunapit” pedagogisesti selitettävissä oleviksi rangaistuksiksi, mutta osa myös mielivaltaiseksi väkivallaksi. Jotkut vastaajista suhteuttavat kurinpidon

omaan kouluaikaansa eivätkä muistelu aikaan, eli he ymmärtävät fyysisen kurinpidon olleen siihen aikaan normaali ja tarvittava menetelmä (ks. Rantala 2013).

Toisaalta muisteluissa nousi esiin opettajan yksilöllinen ominaisuus, piirre tai luonne. Opettaja oli esimerkiksi sivistymätön, julma tai hermovikainen. (Karvonen ym. 2018.) Monet pitivät opettajiaan vihamielisinä (Keçicın, Beyhanin & Ektemin 2013). Useat vastaajat pelkäsivät opettajiaan niin paljon, etteivät he uskaltaneet enää tulla kouluun (Rantala 2013). Jos tilanne oli tämä, kuritusta pidettiin paheksuttavana, vääränä ja epäoikeudenmukaisena tekona. Vastaajat kokivat kurituksen ja väkivallan kohdistuneen johdonmukaisesti juuri sosiaalisesti heikommassa oleviin oppilaisiin, esimerkiksi erityisopetuksessa oleviin tai ekonomisesti heikomman statuksen omaaviin. Mielivaltaiseksi tai julmaksi koettu kosketus selitettiin siis usein opettajan ominaisuuksilla, kun taas tarkoituksenmukaisena pidettyä kurinpitoa selitettiin ajan hengellä. (Karvonen ym. 2018.)

4 Tutkimuskysymykset

Tässä Pro Gradu- tutkielmassa tarkastellaan vankien koulukokemuksia ja opettajien vaikutuksia niihin vankien kokemusten pohjalta. Lopuksi selvitetään miten koulukokemukset ja opettajat ovat vaikuttaneet vankien elämänselkkuun. Vankien kokemuksia koulusta ja niiden vaikutuksista elämänselkkuun on Suomessa tutkittu vähän (ks. Waltzer 2018; Äärelä 2012). Aikaisemmissa tutkimuksissa on selvitetty enemmän yleisesti elämänselkkuun (Waltzer 2018), tai yleisesti peruskouluaikeihin liittyviä kokemuksia (Äärelä 2012). Aikaisempien tutkimusten mukaan koulukokemuksilla on ollut vaikutusta vankien elämänselkkuun (ks. Waltzer 2018; Äärelä 2012; Carrigan & Maunsell 2014) ja koulussa on ollut näkyvissä riskitekijöitä, joihin olisi voitu koulussa pyrkiä vaikuttamaan (esim. Haapasalo 2017; Sutherland 2011; Ttofi, Farrington & Lösel 2012). Vankien koulukokemuksia tutkittaessa tutkitaan heidän menneisyyttään suhteessa nykyisyyteen, jolloin heidän rikollinen elämänselkkuunsa on jo tiedossa. Vankien koulukokemuksia on merkittävä tutkia, sillä silloin voidaan tarkastella ja selvittää, mitkä tekijät koulussa ovat saattaneet vaikuttaa siihen, että vastaajat ovat päätyneet rikolliselle polulle. Näin voidaan pyrkiä kiinnittämään huomiota ja vaikuttamaan koulussa ilmeneviin haasteisiin ja toisaalta vahvistaa hyvin toimivia käytänteitä. Tästä tutkimuksesta saatavien tietojen myötä koulut ja opettajat voivat pyrkiä kehittämään ja muuttamaan toimintatapojaan, jotta voidaan mahdollisesti ennaltaehkäistä lasten ja nuorten syrjäytymistä ja sitä kautta rikolliselle polulle siirtymistä.

Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia koulukokemuksia vangeilla on peruskouluajalta?
2. Millaisia kokemuksia vangeilla on omista ja opettajan toiminnan vaikutuksista koulukokemuksiin?
3. Miten koulukokemukset ja opettajat ovat vaikuttaneet vankien elämänselkkuun heidän omien käsitystensä mukaan?

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Mixed methods

Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään tutkimusmenetelmänä mixed methodsia, sillä sen avulla pystyttiin huomioimaan tutkimukseen osallistujien yleistä kokemusta koulusta sekä tarvittaessa syventämään, yhdistämään ja vertaamaan laadullisen aineiston pohjalta saatua aineistoa määrällisen aineiston kanssa. Keräämällä sekä määrällistä että laadullista tietoa pystyttiin varmistamaan luotettavampaa ja syvällisempää tietoa sekä syy-seuraussuhteita ja yhteyksiä, joita muuten olisi merkittävästi vaikeampi huomioida. Laadullista tutkimusta käytetään yleensä silloin, kun jotakin asiaa on tutkittu vain vähän tai sitä halutaan ymmärtää syvällisemmin (Johnson & Christensen 2012).

Mixed methods-menetelmän etuina nähdään mahdollisuus saavuttaa monipuolinen ja laaja kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Kyseisen tutkimusmenetelmän avulla tutkimuksen kohteena olevasta aiheesta saadaan kattavampi kuva kuin pelkästään yhtä menetelmää käyttämällä ja tutkimustuloksille saadaan vahvistusta. (Johnson, Onwuegbuzie & Turner 2007; Creswell & Plano Clark 2007.) Mixed methods-paradigman ontologisten lähtökohtien mukaisesti, silloin kun käytetään yhtä menetelmää, voidaan saada vajavaista tai puolueellista ymmärrystä tutkittavasta aiheesta. Epistemologinen näkökulma ja lähtötilanne perustuu menetelmien yhdistämiseen, jotta tutkittavaa ilmiötä voidaan ymmärtää mahdollisimman monipuolisesti ja saada tietoa useammasta näkökulmasta. (Cohen, Manion & Morrison 2018.) Menetelmän mixed methods mahdollistaa myös erilaisten tutkimuskysymysten asettelun, johon kumpikaan laadullinen tai määrällinen yksin ei pysty vastaamaan (Tuomi & Sarajärvi 2019).

Joidenkin tutkijoiden mukaan monimenetelmällisyyden eli mixed methodsin olennaisin tekijä on määrällisen ja laadullisen aineiston kerääminen ja analysointi (Creswell 2011).

Vaihtoehtoisesti mixed methods-menetelmää käytettäessä aineistonkeruun menetelmien ei kuitenkaan aina tarvitse olla sekä laadullista että määrällistä (Kara 2015). Tässä tutkimuksessa monimenetelmällisyys näkyy sekä kyselylomakkeen laadinnassa, aineiston keräämisessä, että analyysissä. Tässä kyselylomakkeessa määrällinen ja laadullinen aineisto on kerätty samalla kyselylomakkeella. Creswellin (2011) mukaan on mahdollista kerätä aineisto peräkkäisesti yhdistämällä erilaisia aineistonkeruumenetelmiä.

Mixed methods-menetelmänä ja lähestymistapana on edelleen melko uusi ja tuntematon. Viime vuosien aikana on yhä enemmän alettu yhdistämään laadullista ja määrällistä aineistoa, ja menetelmään liittyvät toimintamallit ovat tarkentuneet. (Creswell & Plano Clark 2007.)

Yksi näkökulma määrällisten ja laadullisten menetelmien yhdistämisessä on myös tutkimuksen luotettavuuden varmistaminen sekä aikaisempien tutkimustulosten vahvistaminen. Toinen näkökulma määrällisen ja laadullisen tiedon yhdistämisestä liittyy siihen, että ne eivät lähtökohtaisesti tutki samaa todellisuutta, jolloin hyödyntämällä useampaa tutkimusmenetelmää kerralla yritetään varmistaa kokonaisvaltaisempi käsitys ja näkökulma tutkittavasta ilmiöstä. (Erzberger & Prein 1997.)

Määrällisen tutkimuksen tueksi haettua laadullista aineistoa on tarkasteltu tässä tutkimuksessa fenomenologisesta näkökulmasta. Fenomenologiassa korostuu subjektiivisuus ja erilaisten kokemusten pohtiminen ja tarkastelu. Fenomenologisen periaatteen mukaan on olemassa yksi maailma, joka koetaan ja ymmärretään hyvin eri tavoin (Niikko 2003). Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on lisätä erilaisten elämän ilmiöiden ymmärtämistä eri näkökulmista (Varto, 2005; Laine, 2018), joten fenomenologinen lähestymistapa näkyy tässä tutkimuksessa mixed methodsin taustalla ja ohella.

Triangulaatio

Mixed methods-tutkimusta tarkasteltaessa nousee esiin triangulaatio. Triangulaatiolla tarkoitetaan tutkimista ja mittaamista eri lähtökohdista ja lähtötilanteista. Yksinkertaisesti triangulaatio on erilaisten menetelmien, aineiston, tiedon ja/tai teorian hyödyntämistä yhdessä tutkimuksessa. (Erzberger & Prein 1997; Eskola & Suoranta 1998; Hammersley 2008.)

Triangulaatiolla eli monimetodisella toiminnalla pyritään samaan monipuolisempi ja rikkaampi kuva tutkittavasta aiheesta hyödyntämällä laadullisia ja määrällisiä menetelmiä (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011; Cohen ym. 2018).

Triangulaatiota hyödyntämällä saadaan kattavampi näkemys tutkittavasta kohteesta, ilmiöstä ja kohderyhmästä, koska asioiden ja ilmiöiden kuvaaminen on mahdollista useasta näkökulmasta (Eskola & Suoranta 1998). Triangulaation avulla pyritään varmistamaan, etteivät tutkimustulokset ole sattumanvaraisia tai johdu esimerkiksi käytetyistä menetelmistä. Triangulaatiolla voidaan siis pyrkiä vaikuttamaan tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseen, koska samat tulokset pyritään samaan käyttämällä useampaa menetelmää. (Cohen ym. 2018.)

Tässä tutkimuksessa triangulaation toteutuminen painottuu menetelmätriangulaatioon, joka tarkoittaa useiden aineistonhankinta- ja tutkimusmenetelmien käyttämistä tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin myös aineistotriangulaatiota menetelmätriangulaation ohella. Aineistotriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että samojen vastaajien käsityksiä ja kokemuksia on tarkasteltu laadullisen ja määrällisen aineiston pohjalta. Tällöin esimerkiksi kyselylomakkeessa on käytetty avoimia ja strukturoituja suljettuja kysymyksiä. (Cohen ym. 2018; Eskola & Suoranta 1998; Johnson & Turner 2003.) Yksivaiheisen triangulaatio-mallin mukaisesti tässä tutkimuksessa sekä määrällinen että laadullinen aineisto kerättiin ja analysoitiin rinnakkain. Näin ollen tutkimukseen osallistujat pystyvät täydentämään määrällistä aineistoa laadullisella aineistolla ja aineistoja voidaan vertailla paremmin. (Creswell & Plano Clark 2007.)

5.2 Aineistonkeruu

Valitsimme tutkimusaineiston keruumenetelmäksi paperisen kyselylomakkeen, joka postitettiin vankiloihin. Kyselylomakkeiden paperinen muoto oli rikosseuraamuslaitoksen päätös. Tutkimuslupa tutkimuksen tekemiselle anottiin Rikosseuraamuslaitokselta. Aineisto kerättiin tutkimukseen osallistuneissa vankiloissa sillä hetkellä olevilta vangeilta sekä vankilasta vapautuneilta henkilöiltä KRIS-järjestön kautta Webropol-kyselyllä. Testasimme kyselylomakettamme KRIS-järjestön vastaajilla ennen sen lähettämistä vankiloihin. Testaamisen jälkeen teimme kyselylomakkeeseen pieniä muutoksia. Muutoksista lisää myöhemmässä vaiheessa kyselylomake ja sen laatiminen-kappaleessa.

Kerroimme yhteyshenkilöille ohjeistukset kyselylomakkeeseen liittyen, ja kirjoitimme lomakkeeseen tärkeimmät tiedot, jotta meidän ei tarvinnut olla tutkijoina paikalla, silloin kun kyselylomakkeet jaettiin. Tämä helpotti tutkimuksen tekoa, sillä vankilaan on haastavaa päästä vierailemaan. Ennalta sovitut vankiloiden yhteyshenkilöt jakoivat lomakkeet vastaajille. Vastaajille kyselylomake toimitettiin aukinaisessa kirjekuoressa ja vastattuaan vastaaja itse sulki kirjekuoren ja palautti sen yhteyshenkilölle. Kaksi kolmesta vankilasta lähettivät vastauskirjeet meille postitse samassa laatikossa, jossa ne oli lähetty sinne. Yhden vankilan kanssa sovimme kyselylomakkeiden noudosta yhteyshenkilön kanssa ja kävimme hakemassa lomakkeet itse takaisin. Näin toimittiin vankilan pyynnöstä.

Me oletimme, että kyselyihin vastaavat vangit ovat kykeneviä, haluavia ja osaavia vastaamaan ja ilmaisemaan itseään haluamallaan tavalla kirjallisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Yhdessä

vankilassa kyselylomake jaettiin yhteyshenkilön toimesta niille, joilla oli heidän arvionsa mukaan tarpeeksi hyvä suomen kielen taito vastaamiseen.

Kyselylomakkeen laatiminen

Kyselylomake oli parempi vaihtoehto tutkimukselle siksi, että kyselylomakkeen käyttäminen nopeuttaa tiedon saantia ja tulosten käsittelyä sekä varmistaa vastaajien tasa-arvoisuuden ja heidän vastauksien oikein tallentumisen. Tämän lisäksi kyselylomakkeen kautta saadaan monipuolisesti erilaisista lähtökohdista tulevia vastaajia. Kyselylomakkeen kautta vastaajilla on matalampi kynnyks vastata henkilökohtaisiin kysymyksiin kuin haastattelun myötä.

Päätökseen vaikutti myös koronaepidemia tilanne, minkä aikana vankiloihin vierailu ja haastattelu eivät olisi onnistuneet. Kyselylomake minimoi vastausvirheet ja haastattelijan yritykset tulkita vastaajan vastausta. Vastauksista tulee suljettujen kysymysten avulla yhdenmukaisia, mikä nopeuttaa vastausten käsittelyä. (Holopainen & Pulkkinen, 2008.)

Hirsjärven, Sajavaaran ja Remeksen (2013) mukaan kyselytutkimuksen etuna nähdään olevan sen mahdollisuus kerätä laaja tutkimusaineisto.

Tässä tutkimuksessa kyselylomake muodostui sekä avoimista- että monivalintakysymyksistä. Tämä palveli tutkimuksen tarkoitusta parhaiten, sillä mikäli vastaaja vastaa pelkästään monivalintakysymyksiin, voi jokin aiheen kannalta olennainen asia jäädä kokonaan tarkastelematta tai huomiotta. (Neuman 2003) Tämän tutkimuksen kyselyä voidaan pitää avoimena kyselyinä, sillä tutkimusasetelma ei ollut täysin strukturoitu (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Kyselylomaketta testattiin KRIS- järjestön kautta saaduilla vastaajilla. Kyselylomakkeen testaamisella pyrittiin tarkastelemaan vastaamiseen kuluvaan aikaa ja kyselylomakkeen toimivuutta, jonka pohjalta pystyimme laittamaan vankiloihin meneviin kyselylomakkeisiin tarkempaa tietoa kyselyn vastaamiseen kuluva ajasta. Neumanin (2003) mukaan kyselylomakkeen testaamisen tavoitteena on testata myös sen selkeyttä ja kysymysten tulkintoja.

KRIS-järjestön kautta tulleiden vastauksien vastausten jälkeen kyselylomaketta muutettiin. Kysymysten sisältö kuitenkin pysyi muuten samanlaisena. Testauksen pohjalta muokattiin tiettyjen kysymysten ymmärrettävyyttä (Tähtinen ym. 2020). Lisäksi testaamisesta tuli ilmi, että kiusaajana on voinut toimia vertaisten lisäksi myös opettaja. Tämän huomion myötä lisäsimme täysin uuden kysymyksen, jossa halusimme selvittää, kuka on toiminut kiusaajana.

Kysymyksessä vastausvaihtoehdoiksi laitettiin *oppilas, opettaja, koulun muu henkilökunta, kuka?* ja *joku muu, kuka?*

Kyselyn sisältö

Kyselylomakkeemme oli erittäin laaja 8 sivuinen, johon sisältyi kaiken kaikkiaan 45 erilaista kysymystä. Kyselylomake oli laaja ja runsas sen takia, ettemme pystyneet ennakoimaan vastausten määrää ja halusimme varmistaa, että jokaiselta vastaajalta saisimme mahdollisimman laajasti ja monipuolisesti vastauksia heidän koulukokemuksiinsa liittyen.

Kyselylomakkeen sisältö laadittiin itse. Kyselylomakkeen sisältöön vaikuttivat aikaisempi tieto koulukokemuksista ja niihin vaikuttavista tekijöistä. Tämän lisäksi hyödynsimme aikaisempia tutkimuksia vangeista, joissa oli noussut esiin erilaisia kiusaamisen ja oppimiseen liittyviä ongelmia. (Äärelä 2012; Waltzer 2017.) Kouluviihtyvyyteen vaikuttavia tekijöitä olivat Mannisen (2018) väitöskirjan mukaan muun muassa koulumenestys, vertaissuhteet, kiusaaminen ja erityisopetus. Koulumenestyksensä hyväksi arvioineet oppilaat viihtyivät parhaiten ja koulumenestykseltään heikommat oppilaat viihtyivät huonoimmin koulussa (Manninen 2018; Olkinuora & Mattila 2001; Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas 1998). Myös opettajasuhteen vaikutus kouluviihtyvyyteen ja sitä kautta koulukokemuksiin on havaittu myös useissa aikaisemmissa tutkimuksissa (esim. Danielsen, Samdal, Hetland & Wold 2009; Pomeroy 1999).

Kouluviihtyvyyteen ja opettajiin liittyvissä Likert-asteikon väittämissä käytimme pohjana mittaria, joka perustuu kansainväliseen ja kansalliseen oppilaiden kouluelämän laadun arvioinnin tutkimukseen (ks. Linnakylä 1996; Linnakylä & Malin 1997; Williams & Batten 1981). Mittari on testattu rakenteellisesti validiksi. Näiden lisäksi teimme tarkentavia avoimia kysymyksiä Äärelän (2012) ja Waltzerin (2017) väitöskirjojen sekä kouluterveyskyselyn (2017) pohjalta.

Kysely täytettiin anonymisti, eli niin ettei vastaajan henkilöllisyyttä pystytä vastausten perusteella tunnistamaan (Cohen, Manion & Morrison 2018; Kuula 2011). Kyselylomakkeen alussa kysyimme vastaajilta taustatietoina ikää, sukupuolta, viimeisintä koulutusta, pisimmän tuomion pituutta ja minkä ikäisenä vastaaja on saanut ensimmäisen tuomionsa. Ikää kysyttiin numerona eikä vuotena, jotta saimme selville, onko vastaaja jo täyttänyt laissa määritetyn 15-vuoden iän, jonka mukaan tuomio määräytyy. Taustatietoja kysyttiin kysymyksissä 2–6. Viimeisintä koulutusta kysyttiin epähuomiossa kysymyksellä *mikä on viimeisin koulutus*,

jonka olet saanut päätökseen? Vastausvaihtoehdot ovat kuitenkin kesken/ suoritettu muodossa. Tämä oli monivalintakysymys, johon pystyi vastaamaan useamman kuin yhden kohdan.

Kyselyssä pyydettiin muistelemaan omaa peruskouluaikaa ja vastaamaan sen perusteella esitettyihin kysymyksiin. Monivalintakysymysten vastausvaihtoehdot olivat viisiportaiset Likert-asteikot. Vastausvaihtoehdot olivat *Täysin eri mieltä*, *Eri mieltä*, *En osaa sanoa*, *Samaa mieltä ja Täysin samaa mieltä*. Likert-asteikollisia monivalintakysymys patteristoja meillä oli kaksi. Ensimmäinen Likert-asteikko liittyi kouluun, kouluviihtyvyyteen, sosiaalisiin suhteisiin ja akateemiseen menestymiseen. Toinen Likert-asteikko liittyi opettajiin ja erityisesti oppilaan kokemuksiin opettajasta ja opettajasuhteesta.

Lisäksi lomakkeessamme oli *kyllä/ ei* vastausvaihtoehtoja. Nämä kysymykset olivat lisäkysymyksiä opettajiin, hyväksytyksi tulemiseen, rangaistuksiin, tuen saantiin ja kiusaamiseen. Tukeen liittyvissä kysymyksessä oli vaihtoehtona myös *en osaa sanoa*. Monivalintakysymysten väittämissä oli myös negatiivisia luotettavuuden lisäämiseksi.

Avoimissa kysymyksissä tutkimusote oli fenomenologinen ja kysymysten tavoitteena oli tuoda esille vastaajien omia kokemuksia käsiteltävistä aihealueista. Avoimet kysymykset liittyivät siihen, millainen vastaaja oli peruskoululaisena, millaisia opettajia vastaajilla on ollut, miksi ei ole mahdollisesti tullut toimeen opettajan kanssa, miten opettaja on osoittanut vastaajan olevan tärkeä, miten hyväksyminen tai sen puuttuminen ilmenivät, mistä vastaaja on saanut rangaistuksia, tuen tarpeeseen ja sekä koulun että opettajien vaikutuksista vastaajan elämänsä elämään. Kyselyn lopussa kysyimme vielä uudestaan lupaa käyttää annettuja vastauksia osana tutkielmaamme. Kysyimme lupaa myös lomakkeen lopussa, jotta annoimme vastaajille mahdollisuuden kieltää hänen vastauksiensa tutkimuskäytön jälkikäteen, eli silloin kun vastaaja oli jo vastannut kysymyksiin (Cohen ym. 2018; Kuula 2011).

Kyselylomakkeeseen määriteltiin kiusaaminen ennen siihen liittyviä kysymyksiä seuraavasti: Kiusaamisella tarkoitetaan tässä sitä, kun toinen oppilas tai ryhmä oppilaita sanovat tai tekevät toistuvasti ja tarkoituksenmukaisesti epämiellyttäviä asioita jollekin oppilaille. Kiusaamista on myös toistuva kiusoittelu tavalla, josta oppilas ei pidä. Kiusaamista ei ole se, kun kaksi suunnilleen saman vahvuista oppilasta riitelevät. (Kouluterveyskysely 2017; Menesini & Salmivalli 2017.) Tutkimuslomakkeessa puhuttiin fyysisestä (tönnäköisyys, kiusaaminen,

potkiminen), henkisestä (sanallinen haukkuminen, nimittely, juorut, uhkailu) ja sosiaalisesta (ulkopuolelle jättäminen, juorut) kiusaamisesta sekä nettikiusaamisesta.

5.3 Tutkimuksen osallistujat ja aineiston kuvaus

Tutkimuksen tutkimuskohteena oli nykyisten ja entisten vankien koulukokemukset ja niiden vaikutukset heidän elämänsä elämään. Työssä tutkittiin tällä hetkellä kolmessa eri vankilassa tuomiotaan istuvien vankien sekä vankilasta vapautuneiden henkilöiden kokemuksia.

Vankilasta vapautuneille lähetimme KRIS-järjestön kautta Webropol-kyselylinkin, josta he pääsivät vapaasti vastaamaan kyselyyn.

Laadullisen tutkimuksen tarkoitus on kuvata tai tulkita jotakin erityistä ilmiötä sekä ymmärtää toimintaa, joten on olennaista, että henkilöt, jolta tietoa kerätään tuntevat tutkittavan aiheen mahdollisimman hyvin (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tämän vuoksi valitsimme tutkimuskohteeksi vangit. Järjestön kautta vastauksia tuli 17 (N=17). Vankiloihin lähetimme kyselylomakkeita yhteensä 300 kappaletta. Täytettyjä vastauslomakkeita, joissa oli annettu tutkimuslupa, palautui vankiloista 53 (N=53). Yhteensä osallistujia tutkimuksessa oli siis 70 (N=70).

Tyhjiä lomakkeita tuli 11 kappaletta ja 3 lomaketta tuli täytettynä, mutta niissä ei annettu lupaa käyttää tietoja osana tutkimustamme. Merkkasimme lomakkeisiin vankilan koodin ja numeron numerojärjestyksessä. Kirjoitimme vastauslomake kerrallaan lomakkeen tiedot ja vastaukset Excel-tilukoon. Excel-tilukoon kirjattiin myös tutkimukseen mukaan otetut KRIS-järjestön kautta tulleet vastaukset.

Käytimme tutkimuksessamme harkinnanvaraista otantaa, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkittavat henkilöt ovat valikoituneet tutkimuksen teeman, eli tässä tutkimuksessa vankien koulukokemusten näkökulmasta (Cohen ym. 2018; Johnson & Christensen 2012).

Laadullisella tutkimuksella ei tavoitella yleistettävyyttä samalla tapaa kuin määrällisellä tutkimuksella tavoitellaan (Vilkan 2005). Myös tässä tutkimuksessa harkinnanvaraisen otannan sekä laadullisen tutkimusotteen vuoksi saatuja tuloksia tulee tulkita yksilöllisinä kokemuksina ilman yleistämistä. Cohen ja kollegat (2018) korostavat, ettei harkinnanvaraisella otannalla kerättyä aineistoa välttämättä pysty yleistämään populaatioon. Alla olevassa taulukossa 1 esitellään tarkemmin tutkimukseen osallistujia taustamuuttujien mukaan.

Taulukko 1 Osallistujat (N=70)

Osallistujat		f (n)	f (%)
Sukupuoli	Nainen	28	40
	Mies	41	59
	Ei halua kertoa	1	1
Ensimmäisen tuomion ikä	15–20	30	43
	21-50+	39	56
	Ei vastausta N/A	1	1
Koulutus	Peruskoulu suoritettu	66	94
	Toisen asteen koulutus suoritettu	35	50
Tilanne tällä hetkellä	Vankilassa	53	76
	Vapautunut vankilasta	17	24

5.4 Aineiston määrällinen analyysi

Aineistomme tullaan analysoimaan pääasiassa kahdella tavalla, kuvailevilla tilastollisilla menetelmillä sekä aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tässä tutkimuksessa suljetut kysymykset tullaan analysoimaan kuvailevilla tilastollisilla menetelmillä. Kuvailevilla tilastollisilla menetelmillä tarkoitetaan menetelmäjoukkoa, jonka avulla aineistoa kuvataan numeerisessa muodossa (Nummenmaa 2009). Kuvailevien menetelmien avulla pyritään luomaan ensimmäinen katsaus aineistoon. Kuvailevalla tilastollisella menetelmällä pyritään tiivistämään muuttujien erilaisia ominaisuuksia. Kuvailevan aineiston määrittelyssä aineistossa olisi hyvä olla vähintään 25 erilaista havaintoa, jolloin aineistosta pystytään keräämään moodi, mediaani ja keskiarvo. (Nummenmaa 2009.)

Tässä tutkimuksessa määrällistä aineistoa käytettiin käsiteltävien ilmiöiden kuvaamisessa ja tilastollisessa testauksessa. Määrällistä analyysia varten muodostettiin summamuuttujia

teorian pohjalta sekä tilastollisessa päättelyllä yhdistämällä samaa ilmiötä mittaavia muuttujia. Summamuuuttujien luotettavuus testattiin Cronbachin α :lla. Määrällisessä analyysissä tarkasteltiin erityisesti summamuuuttujien yhteyksiä taustamuuttujiin. Muuttujien yhteyksien luotettavuutta testattiin erilaisten tilastollisten testien avulla, kuten ristiintaulukointi ja Khiin neliön- testi.

Summamuuuttajat ja reliabiliteettianalyysi

Summamuuuttajat ovat mitta-asteikkoja, joissa valitut muuttajat on yhdistetty.

Summamuuuttujia käytetään, koska niitä on helpompi ymmärtää, kun mitta-asteikot vaihtelevat alkuperäisten osioiden kanssa samalla välillä. (Vehkalahti 2012.) Summamuuuttujissa yhdistetään kaksi tai useampi muuttuja yhdeksi mittariksi. Tällöin yhdistettävät muuttajat tulee olla mitattu samalla esimerkiksi tässä tutkimuksessa viisiportaisella asteikolla, muuten yhdistämistä ei voida suorittaa. (Valli 2015.) Heikkilän (2014) mukaan uudet faktorit eli summamuuuttajat ovat alkuperäisten muuttujien lineaarikombinaatioita. Tutkimuksessamme summamuuuttajat skaalattiin eli jaettiin summauksessa käytettyjen muuttujien lukumäärällä (Vehkalahti 2014). Ennen summamuuuttujien luomista kyselylomakkeen negaatiokysymykset käännettiin postiviisiksi. (Vehkalahti 2014; Tähtinen ym. 2020).

Summamuuuttujien luomisessa ei käytetty faktorianalyysia, sillä peruste summamuuuttujien käyttämiselle tulee valitun aiheen teoriasta, joka määrittelee käsiteltävien aiheiden painotusta. (Vehkalahti 2014.) Myös Vallin (2015) mukaa summamuuuttujien luomisen tarkoituksena on yhdistää muuttujia, jotka mittaavat samaa asiaa. Reliabiliteettianalyysilla saatiin Cronbachin α :n arvo jokaiselle summamuuuttujalle. (Vehkalahti 2014.) Kaikkia luotuja summamuuuttujia voitiin pitää luotettavana, sillä jokaisella summamuuuttujalla Cronbachin α ylsi riittävälle tasolle ($\alpha > 0.6$) (ks. Heikkilä 2014; Valli 2015). Taulukossa 2 on esitetty summamuuuttajat, sekä niiden sisältämät väittämät sekä Cronbachin α .

Summamuuuttujien muodostamisessa käytettiin kahta kysymyspatteristoa, joissa mitattiin vastaajien käsityksiä viisiportaisella Likert-asteikolla. Kysymyksissä pyydettiin muistelemaan omaa peruskoulu-aikaa ja sekä omia peruskoulun opettajien ominaisuuksia. Päädyimme muodostamaan summamuuuttajat ilman faktorianalyysia ja tarkistimme summamuuuttujien luotettavuuden reliabiliteettianalyysillä.

Taulukko 2 väittämien summamuuttujat

Summamuuttujan nimi	Väittämät	Cronbachin α
Yleinen kouluviihtyvyys	<p>Viihdyin hyvin koulussa</p> <p>Kävin koulua mielelläni</p> <p>Koin kouluun menemisen epämiellyttäväksi</p> <p>Koulussa vallitsi myönteinen ilmapiiri</p>	$\alpha = 0,742$
Vertaisten väliset sosiaaliset suhteet	<p>Tunsin oloni koulussa yksinäiseksi</p> <p>Minun oli helppo saada kavereita/kaveri koulussa</p> <p>Minulla oli koulussa ainakin 1 kaveri, kenelle pystyin puhumaan omista asioistani</p> <p>Koin olevani kavereilleni/kaverilleni tärkeä</p> <p>Koulussa opin tulemaan toimeen toisten kanssa</p>	$\alpha = 0,724$
Akateeminen osaaminen	<p>Suoriuduin hyvin useimmissa oppiaineissa</p> <p>Koin saavani ansaitsemiani arvosanoja</p> <p>Koin, että koulussa minulta vaadittiin liikaa</p> <p>Menestyin koulussa hyvin</p> <p>Olin tyytyväinen omaan koulumenestykseeni</p> <p>Koulutehtävät olivat (usein) minulle liian haastavia</p> <p>Koin, että minulla oli samat mahdollisuudet menestyä koulussa kuin muilla</p> <p>Koin, että peruskoulusta ja koulutuksesta oli minulle hyötyä</p> <p>Suoriutuminen koulun vaatimuksista oli minulle helppoa</p>	$\alpha = 0.783$

Osallisuus	<p>Koin, että minua arvostettiin koulussa</p> <p>Koin kuuluvani kouluyhteisöön</p> <p>Koin, että muut kunnioittivat minua koulussa</p>	$\alpha = 0.818$
Suhde opettajiin	<p>Koin että opettajani kuuntelivat minua</p> <p>Opettajani kannustivat minua</p> <p>Opettajani kohtelivat minua reilusti</p> <p>Opettajani kuuntelivat minua</p> <p>Opettajat huomioivat tunteeni koulussa</p> <p>Opettajat kiinnittivät minuun huomiota, jos minulla meni huonosti</p> <p>Opettajat toruivat minua liikaa</p> <p>Opettajat kuuntelivat, jos minulla oli asiaa</p> <p>Opettajat puhuivat minulle ystävällisesti</p> <p>Opettajat olivat vihaisia, jos tein jotain väärin</p> <p>Opettajilla oli usein aikaa minulle</p> <p>Opettajat auttoivat minua, jos tarvitsin apua</p> <p>Opettavat olivat kärsimättömiä minua kohtaan</p> <p>Opettajat kehuivat vain hyvin menestyneitä oppilaita</p> <p>Opettajat olivat epäystävällisiä minua kohtaan</p> <p>Opettajat välittivät vain hyvin menestyneistä oppilaista</p>	$\alpha = 0.874$

Khiin neliö ja ristiintaulukointi

Yhteyksien eli korrelaatioiden testaamiseen ja tarkastelussa käytettiin epäparametristä Khiin neliö- testiä. Nummenmaan (2009), mukaan epäparametriset testit eivät edellytä muuttujien jakautumista normaalijakauman mukaisesti, joten sitä voitiin käyttää muillakin kuin normaalijakautuneilla muuttujilla.

Ristiintaulukointiin yhdistetään aina Khiin neliö- testi, jossa selvitetään vertailussa olevien muuttujien välisiä yhteyksiä (Valli 2015). Ristiintaulukoinnin tehtävänä on selvittää kahden muuttujan välistä yhteyttä ja siinä esitetään aina kahden muuttujan välistä yhteisjakaumaa (Heikkilä 2014; Nummenmaa 2009). Khiin neliön -testiä tehdessä tarkastellaan riippumattomuushypoteesin testausta (Valli 2015) eli muuttujien välistä yhteyttä nollahypoteesin avulla. Riippumattomuustestin keskeisin luku on merkitsevyysarvo eli p-arvo, jonka tehtävä on kertoa muuttujien välisestä riippuvuudesta ja siitä kuinka suuri todennäköisyys on, että yhteys johtuisi sattumasta. (Valli 2015; Heikkilä 2014).

Ristiintaulukointiin siirtyessä jouduimme muokkaamaan aineisto siten, että yhdistimme täysin samaa mieltä ja samaa mieltä väittämät sekä täysin eri mieltä ja eri mieltä väittämät yhteen, sillä molemmissa ääripäissä vastaukset jäivät marginaalisiksi, jonka myötä khiin neliön-riippumattomuustestin nollahypoteesi ei toiminut.

5.5 Aineiston laadullinen analyysi

Laadullisen analyysin tarkoituksena on päästä ymmärtämään, selittämään ja tulkitsemaan tutkittavana olevaa ilmiötä aineiston avulla (Taylor & Gibbs 2010). Avoimet kysymykset analysoidaan aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. *“Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota”* (Tuomi & Sarajärvi 2019, 122). Sisällönanalyysissä analysoidaan alkuperäistä aineistoa keskittyen aineistosta esiin nouseviin merkityksiin (Gläser & Laudel 2013).

Aineistolähtöisellä analyysillä pyritään erottamaan merkityksyksiköt tutkimuskysymysten mukaisesti niin, ettei ne ole ennalta sovittuja, eikä niihin vaikuta muut tiedot tai teoriat (Tuomi & Sarajärvi 2011). Analyysi on induktiivinen, eli siinä etsitään teemoja ja kategorioita, jotka nousevat aineistosta esiin ja nämä havainnot etenevät yksittäisestä havainnosta yleisempään (Patton 2002; Eskola & Suoranta 1998; Thomas 2006).

Induktiivisessa tutkimuksessa tutkija lukee ja tulkitsee aineistoa ilman ennako-oletuksia ja tekee sen pohjalta kattavia tulkintoja ja selityksiä tutkittavasta ilmiöstä (Cohen ym. 2018).

Tässä tutkimuksessa aineistolähtöinen sisällönanalyysi oli tarkoituksenmukainen, sillä tutkimuksen tavoitteena on tuoda esiin vankien kokemuksia koulusta, joten oli tärkeää, että tutkimuksen tulokset määräytyvät niiden eikä valmiiden teorioiden tai tutkimusten pohjalta.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi jaetaan usein kolmivaiheiseksi prosessiksi. Ensimmäisenä aineisto redusoidaan eli pelkistetään, seuraavaksi aineisto kluseroidaan eli ryhmitellään ja viimeisenä aineistolle luodaan teoreettisia käsitteitä. (Miles & Huberman 1994; Tuomi & Sarajärvi 2017; Denscombe 2014.) Analysoinnin vaiheissa tavoitteena oli ymmärtää vastaajia heidän omasta näkökannastaan käsin. Sisällönanalyysissä tulee määrittää analyysiyksikkö ennen analyysin aloittamista. Analyysiyksikkö voi olla esimerkiksi yksittäinen sana, lause, teema, ajatuskokonaisuus (ks. Cohen ym. 2018). Analyysiyksikön määrittämistä ohjaa tutkimustehtävä sekä aineiston laatu. (Tuomi & Sarajärvi 2019.) Tässä tutkimuksessa analyysiyksiköt eivät olleet ennalta määrättyjä, vaan ne mukautuivat aineiston perusteella. Analyysiyksikkönä toimi yhdestä sanasta yhteen lauseeseen tai tulkinta ilmauksesta.

Ensin aineisto valmisteltiin ja koottiin kyselylomakkeista Excel-muotoon, jotta se on helpompi analysoida (Marshall & Rossman 2016; Cohen ym. 2018). Tämän jälkeen pyrittiin saamaan kokonaiskäsitys aineiston sisällöstä. Sitten seurasi aineistolähtöisen sisällönanalyysin ensimmäinen vaihe, redusointi eli pelkistäminen (Tuomi & Sarajärvi 2017). “Aineistoa tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta ‘olennaista--’” (Alasuutari 2011, 40). Näin aineisto pelkistyy hallittavammiksi erillisiksi “raakahavainnoiksi” (Alasuutari 2011) tai “merkitysyksiköiksi” (Wellington 2015). Aineistosta tehtiin erillinen tiedosto, joihin kirjattiin pelkistetty ilmaus alkuperäisestä ilmauksesta kysymys kerrallaan (ks taulukko 3).

Taulukko 3 esimerkki pelkistämisestä

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>”kannustivat ehkä eteenpäin” (1)</i>	Kannustivat eteenpäin
<i>”Motivoiva ja tsemppaava asenne oppilaaseen ja usko onnistua.” (14)</i>	Motivoiva ja tsemppaava asenne oppilaaseen ja usko häneen
<i>”kannustivat teknisissä ja puu töissä” (15)</i>	Kannustivat
<i>”kannusti koulun käyntiin” (24)</i>	Kannusti koulunkäyntiin
<i>”kannustavia” (28)</i>	Kannustavia

<p><i>"Puhuivat mun kanssa aina jos tuli jotain tai oli kysyttävää." (12)</i></p>	<p>Puhuivat kanssani, jos tuli jotain tai oli kysyttävää</p>
<p><i>"Keskusteli kanssani ongelmista ja kuinka niistä pääsee ylitse." (14)</i></p>	<p>Keskustelivat ongelmista ja kuinka niistä päästään ylitse</p>
<p><i>"jälkeinpäin kun ajattelee minulle yritettiin osoittaa useinkin pyytämällä yksin keskusteluun. Jotkut tunsin tärkeiksi jotkut olivat vain kiusaamistarkoituksella (muka)" (26)</i></p>	<p>Pyydettiin yksin keskustelemaan</p>
<p><i>"No kyllä joku välitti oikeestikkin" (69)</i></p>	<p>Välitti</p>
<p><i>"ottivat minun omat tarpeet hyvin huomioon" (4)</i></p>	<p>Ottivat minun tarpeeni huomioon</p>
<p><i>"--oli heidän suuri velvollisuus auttaa oppilasta joka asiassa mikä meni pieleen. Etsittiin sopiva ratkaisu että opin asian. Sain suomen parasta opetusta omasta mielestä koska he halusi että opitaan vaikka itse ei aina halunnut sitä.—" (8)</i></p>	<p>Autettiin pieleen menneissä asioissa, oikeasti halusivat, että opin, vaikken itse sitä aina halunnut</p>
<p><i>"Jos vaikka lintsasin koulusta opettajani tuli kotoota hakemaan ja selvitti mikä tilanne on miksi olen poissa." (24)</i></p>	<p>Jos lintsasin, tuli hakemaan ja selvitti miksi olin poissa.</p>
<p><i>"He kuuntelivat jos oli asiaa ja auttoivat minua, jos pyysin apua johonkin tehtävään. - - Ala-asteen opettajat huomasivat oppimisvaikeuteni." (37)</i></p>	<p>Kuuntelivat ja auttoivat, huomasivat oppimisvaikeuteni</p>
<p><i>"tarjoamalla apua koulunkäyntiin monella eri tavalla." (42)</i></p>	<p>Tarjottiin apua koulunkäyntiin</p>
<p><i>"--opettaja ymmärsi tilanteeni kotona, väkivaltainen isäpuoli, ja hän koetti auttaa tunnilla pysymään muiden perässä vaikei aina läksyt olleet tehtynä. -- sain välitunnin nukkua luokassa." (44)</i></p>	<p>Ymmärsi tilanteeni kotona ja yritti auttaa pysymään mukana, antoi välitunnin nukkua luokassa</p>

Samalla pelkistettyjä ilmauksia klusteroitiin eli ryhmiteltiin analyysin toisen vaiheen mukaisesti ja alakategoriat alkoivat jo hahmottumaan. Pelkistetyistä ilmauksista käytiin läpi merkityksiä sekä niiden samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, jonka mukaan analyysiyksiköt jaettiin eri kategorioihin (esim. Wellington 2015; Cohen ym. 2018). Ryhmittelyn ideana on karsia havaintomääriä niitä yhdistämällä (Alasuutari 2011). Ryhmien muodostamista jatkettiin ja muokattiin, kunnes muodostui alakategoriat (ks. taulukko 4). Alakategorioiden nimet muodostuivat analyysiyksikköjen ydinmerkitysten ja tutkimuksen luonteen mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2011). Muodostaessa alakategorioita analyysiyksikkönä ei käytetty yhtä vastaajaa, vaan vastaukset pilkottiin eri kategorioihin. Analyysiyksiköt eivät luokituneet yksiselitteisesti alakategorioihin, vaan niissä oli viitteitä myös muista kategorioista. Ne kuitenkin ryhmiteltiin vahvimmin esiin tulleen tulkinnan mukaan. Yksi analyysiyksikkö luokitui vain yhteen alakategoriaan.

Taulukko 4 esimerkki ryhmittelystä

Pelkistetty ilmaus	Alakategoria
Kannustivat eteenpäin Motivoiva ja tsemppaava asenne oppilaaseen ja usko häneen Kannustivat Kannusti koulunkäyntiin Kannustavia	Kannustaminen
Puhuivat kanssani, jos tuli jotain tai oli kysyttävää Keskustelivat ongelmista ja kuinka niistä päästään ylitse Pyydettiin yksin keskustelemaan Välitti	Keskusteleminen ja välittäminen
Autettiin pieleen menneissä asioissa, oikeasti halusivat, että opin, vaikken itse sitä halunnut Jos lintsasin tuli hakemaan ja selvitti miksi olin poissa	Auttaminen

Kuuntelivat ja auttoivat, huomasivat
oppimisvaikeuteni
Tarjottiin apua koulunkäyntiin
Ymmärsi tilanteeni kotona ja yritti auttaa
pysymään mukana, antoi välitunnin nukkua
luokassa
Ottivat minun tarpeeni huomioon

Viimeinen analyysin vaihe on abstrahointi eli käsitteellistäminen. Siinä tarkoitus on järjestää yksittäisistä henkilöistä ja heidän lausumistaan muodostettu tutkimusaineisto siihen muotoon, että sen perusteella voidaan muodostaa alkuperäisilmauksista ryhmittelyn kautta teoreettisia ja yleisen tason johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi 2011). Näin ollen alakategoriat yhdistyvät yläkategorioiksi (ks. taulukko 5). Yläkategorioiden nimet muodostuivat alakategorioita yhdistävistä ydinmerkityksistä. Alakategoriat eivät olleet yksiselitteisesti jonkin yläkategorian alle kuuluvia, vaan niissä oli viitteitä muistakin yläkategorioista.

Taulukko 5 esimerkki yläkategorian muodostamisesta

Alakategoria	Yläkategoria
Kannustaminen	Hyvä suhde turvallisen aikuisen kanssa
Keskusteleminen ja välittäminen	
Auttaminen	

Epäselvissä luokittelukohtissa tutkija palasi takaisin alkuperäisilmauksiin lukemaan kontekstia, jotta vastaukset pystyttiin luokittelemaan varmuudella oikeiden ala- ja yläkategorioiden alle. Joissain kohdissa ala- ja yläkategorioiden nimiä oli vaikea luoda ja analyysiyksiköiden jako niihin tuotti vaikeuksia, koska aineistoyksiköissä oli monen kategorian alapuolelle meneviä asioita tai analyysiyksikkö oli epäselvä.

Kysymysten 12. ja 13. vastaukset ryhmiteltiin ensin erillisinä positiivisiin ja negatiivisiin kokemuksiin. Tämän jälkeen 12. ja 13. kysymykset analysoitiin yhdessä eli ala-asteen sekä yläasteen kokemukset jaettiin positiivisiin ja negatiivisiin kokemuksiin. Kysymykset analysoitiin yhdessä, koska niissä käsiteltiin samoja asioita, mutta vain eri luokkatasoilla.

Tässä tutkimuksessa kyselylomake ja siitä tullut aineisto oli niin laaja, että osa aineistosta karsiutui analyysivaiheessa. Fokusoimme tutkimuksen kouluviihtyvyyteen, opettajakokemuksiin, kiusaamiseen, sosiaalisiin suhteisiin, tuen tarpeeseen ja elämäntilanteisiin vaikutuksiin.

6 Tulokset

Tässä kappaleessa esitetään tutkimuksen tulokset yksityiskohtaisesti. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, *millaisia koulukokemuksia vangeilla on peruskouluajoilta, millaisia kokemuksia vangeilla on omista ja opettajan toiminnan vaikutuksista koulukokemuksiin, ja miten koulukokemukset ja opettajat ovat vaikuttaneet vankien elämänsä elämään heidän omien käsitystensä mukaan*. Tulokset toimivat vastauksina tutkimuskysymyksiin, joten vastaukset tutkimuskysymyksiin esitetään omina alaotsikoinaan. Tuloksissa esitellään analyysin pohjalta muodostettuja kategorioita. Tuloksien perusteluissa käytetään suoria aineistositaatteja. Aineistositaateissa ei ole käytetty vastaajien ID-numeroita, koska tutkimuksessa on paljon vastaajia. Olemme myös pyrkineet valitsemaan monipuolisesti eri vastaajien vastauksia, jotta käsiteltävästä aiheesta saataisiin mahdollisimman kuvailevasti tietoa eri näkökulmista. Tutkimuslomakkeessa ei ollut pakollisia kysymyksiä, jonka vuoksi jokaiseen kysymykseen ei ole vastannut kaikki tutkimukseen osallistujat (N=70). Tulososioissa ilmaisimme aineistosta poimitut vastaajien käyttämät käsitteet ja lauseet kursivoiduin kirjaimin, jotta ne erottuvat paremmin. Tällaista kirjoitustapaa on käyttänyt muun muassa Hirvensalo (2018) väitöskirjassaan. Yläkategoriat on erotettu muusta tekstistä tummennuksella.

6.1 Koulukokemukset

6.1.1 Kokemus itsestä koululaisena

Vastaajia pyydettiin kertomaan, *minkälaisia he olivat koululaisena ala- sekä yläasteella*. Vastaukset jakautuivat kokemuksiin suhteessa ulkomaailmaan ja sisäiseen kokemukseen. Nämä vastaukset kertovat paljon heidän koulukokemuksestaan ja siitä, identifioivatko he itsensä koululaisena sisäisten vain ulkoisten tekijöiden kautta. Suhteessa ulkomaailmaan olivat **oppimisen ja käyttäytymisen haasteet** sekä **koulusuoriutuminen**. Oppimisen ja käyttäytymisen haasteissa eniten toistuvat aiheet olivat tarkkaavaisuushäiriö ja oppimishaasteet sekä häiriökäyttäytyminen. Vähemmän ilmi tuli erityisen tuen tarve. Tarkkaavaisuushäiriötä kuvailtiin suoranaisesti *keskittymishäiriönä*, mutta myös lievempänä *ylivilkkautena, keskittymisvaikeutena* tai että oli *hiukan vaikea keskittyä*. Oppimishaasteista kerrottiin, että vastaaja oli *hidas oppimaan* tai hänellä oli suoranaisia *oppimisvaikeuksia*.

Häiriökäyttäytymistä kuvailtiin sääntöjen vastaisuutena, eli esimerkiksi *”koviksena”* olemisena, *rebel-vaiheena* ja *kapinallisena* toimintana. Vastaajat kertoivat myös

sopeutumisongelmista ja siitä, kuinka ei edes halunnut sitoutua koulunkäyntiin ja joutui tämän vuoksi paljon ongelmiin. Osa kertoi, että he “villiintyivät” ja alkoivat tekemään rikoksia ja käyttämään päihteitä. Suurin osa vastaajista kuitenkin luonnehti itseään häirikkönä ja hankalana tapauksena. Tässä nousi jonkin verran esiin myös leimaaminen häiriköksi:

”ADHD-häirikö”

”Ensin yritin sopeutua joukkoon mutta koska minut leimattiin häiriköksi ja pahaksi niin alennuin ottamaan sen roolin enkä päässyt siitä leimasta enää eroon ja lopulta lakkasi edes yrittämästä”

Osalla vastaajista häiriökäyttäytyminen oli mennyt niin pahaksi, että vastaaja oli täytynyt poistaa tunteilta:

”Olin ala-asteella suht normaali vähän villi. Ylä-aste oli yhtä tuskaa, yleensä sain numeron, jostain aineesta, kun sovittiin opettajien kanssa, etten tule tunneille!”

Näiden lisäksi vastaajat kertoivat erityisen tuen tarpeesta. Tämä oli ollut *pienluokka*, *erityisluokka* tai aikoinaan kutsuttu “*tarkkis*” eli *tarkkailuluokka*. Jotkut olivat päätyneet erityisen tuen kouluun eli *laitoskouluun* tai *erityiskouluun*. Jotkut kertoivat *kaivanneensa tarkkisluokkaa*, mutta eivät sinne päässeet.

Osa vastaajista määritteli itsensä **koulusuoriutumisen** myötä. Monet heistä olivat saaneet arvosanoja 10–8 väliltä ja he olivat *koulun priimuksia, mallioppilaita, jotka tykkäsivät opiskelusta*. He kertoivat olleensa *ahkeria, ylempää keskitasoa, fiksuja, hyviä oppilaita ja kiinnostuneita melkeinpä kaikista aineista*. Jotkut kertoivat olleensa *niin älykkäitä, ettei koulu pystynyt tarjoamaan enää virikkeitä*. Suunnilleen saman verran kerrottiin 8–6 arvosanoista. He olivat kokeneet olleensa *kohtalaisia, keskivertoja* ja pärjänneensä *ihan hyvin*. Lisäksi osa vastaajista ei niinkään kertonut heidän koulumenestyksistään, mutta kertoivat olleensa *tunnollisia, ahkeria ja tarkkoja*. Muutamat vastaajat kertoivat olleensa joissakin aineissa todella hyviä ja muissa vähän heikompia, eli suoriutuminen riippui aineesta. Tähän vaikutti esimerkiksi se, mitkä aineet vastaajaa *kiinnosti*.

Heikkoa koulusuoriutumista ei kerrottu numeroin, vaan vastaajat selittivät enemmän sitä, miksi eivät olleet pärjänneet. Osa heistä kertoi, että heillä oli oppimisessa vaikeuksia. He kertoivat, että heitä kyllä *kiinnosti* ja he *yrittivät*, mutta koulunkäynti *tuntui silti raskaalta ja vaikealta eikä sujunut*. Muutamat kertoivat myös, etteivät *osanneet lukea kokeisiin* eikä

opiskella. Osa vastaajista taas kertoi motivaation puutteesta, siitä ettei jaksanut, halunnut tai kiinnostanut opiskella. Kaikki muu kiinnosti enemmän. Tämä viittaa etenkin yläkouluun. Muutamilla yläkouluun mentäessä tai sen aikana keskiarvo laski ja yläkoulu meni juuri ja juuri läpi. Yläkoulussa suoriutumista kuvattiin negatiivisemmin kuin alakoulussa:

“Yläasteella ei enää onnistunut mikään”

Myös poissaolot ja koulun keskeyttäminen nousivat esille vastaajaa koululaisena määrittävänä asiana, etenkin yläkoulussa. Vastaajat kertoivat, etteivät viihtyneet koulussa, koulu ei kiinnostanut, ei halunnut käydä koulua, kouluun mentiin silloin kun huvitti ja poissaoloja ja lintsamista tuli paljon.

”--tuli lintsattua niin että jäin 7 luokalle.”

Koulun kesken jättäneillä syynä olivat esimerkiksi *“mukanansa vievä” ylivilkkaus, huumeet, tai kiinnostuksen lopahtaminen. Vastaajista osa oli myös erotettu:*

”-- minut erotettiin koulusta huumeiden vuoksi”

”--erotettiin koska syyllistyin vakavaan väkivalta rikokseen.”

Sisäisistä kokemuksista esiin nousivat **luonnehdinta itsestä** ja **sosiaaliset suhteet**. Vastaajat luonnehtivat itseään joko ulospäin tai sisäänpäin suuntautuneeksi. Ulospäin suuntautuneeksi määritellyt olivat useimmiten *villejä, vilkkaita, levottomia ja rauhattomia*, mutta myös *reippaita, huomion hakuksia ja enemmän äänessä olevia*.

”Olin levoton ja vilkas, huono ja päihteitä käyttävä oppilas.”

Sisäänpäin suuntautuneet olivat useimmiten *ujoja ja hiljaisia*, mutta myös *arkoja, yksinäisiä, vetäytyneitä, pelokkaita ja rauhallisia*.

”Ala-asteella olin hyvin arka ja ujo. Hädin tuskin uskalsin viitata”

Itseä luonnehdittiin myös joko helppona tai haastavana. Helpoksi määritellyt olivat enimmäkseen *kilttejä*, mutta myös *rauhallisia ja kohteliaita*. Haastavaksi oppilaaksi luokittuivat *kapinalliset, vaikeat tapaukset*, jotka olivat myös *masentuneita, itsetuhoisia, sanavalmiita ja paljon äänessä*.

Vastauksissa oli havaittavissa selvä muutos ala- ja yläkoulun välillä. Muutos oli usein negatiivinen. Sisäänpäin suuntautuneesta vastaajasta saattoi tulla enemmän ulospäin

suuntautunut tai helposta vaikea. Myös koulusuoriutuminen muuttui monella yläkouluun mentäessä huonompaan suuntaan. Mielenkiinto koulua kohtaan heikkeni osalla ja jollain se lopahti kokonaan:

”Ala-asteella olin hiljainen opiskelija. Ylä-asteella vähän enemmän äänessä...”

”Ala-asteella koulun priimus. Ylä-asteella alkoi kaikki muu kiinnostaa, kuin itse opiskelu”

Vastaajat määrittivät itseään koululaisena myös **sosiaalisten suhteiden** kautta. Osa vastaajista oli kiusaajia ja osa kiusattuja vertaisten kesken. Osa oli myös kiusaaja-kiusattuja. He ovat olleet ensin kiusattuja, kunnes ovat ruvenneet *kostamaan* ja alkaneet kiusaamaan muita. Jotkut vastaajista myös kertoivat kiusanneensa opettajia tai olleensa kiusattuja opettajien toimesta.

Vastaajat nostivat esiin myös sosiaalisen osallisuuden. Osalla oli positiivisia kokemuksia eli heistä koulussa oli ollut *kiva porukka*, ja he olivat olleet *iloisia uusista kavereita*. Toisilla kokemus oli ollut negatiivinen eli heillä *ei ollut kavereita koulussa*.

”En tullut toimeen muiden kanssa.”

Tutkimukseen osallistujilta kysyttiin, kokiko vastaaja, että hänellä on ollut haasteita joissakin osa-alueissa (ks. Liite 1 kyselylomake). Vastaajien mukaan eniten haasteita oli ollut asioiden oppimisessa, keskittymisessä, käytöksen- ja tunteiden hallinnassa sekä matemaattisissa taidoissa. Vastaajat pystyivät valitsemaan tässä kysymyksessä yhden tai useamman vaihtoehdon. Taulukossa 6 on kuvattu erilaisia oppimisen haasteita, joita tutkimukseen osallistujat olivat kokeneet. Suurimmalla osalla vastaajista oli haasteita useammassa kuin yhdessä osa-alueessa. Taulukosta 6 voidaan huomata, että suurimmalla osalla vastaajista oli ollut haasteita, jossakin osa-alueesta oman kokemuksensa mukaan, sillä vain muutamalla vastaajista ei ollut haasteita oppimiseen liittyvissä asioissa.

Taulukko 6 Oppimisen haasteet

Vastaajat N=70	f (n)	f (%)
Haasteita oppia asioita	26	37
Haasteita keskittyä tehtäviin	29	41
Haasteita hallita käytöstä	31	44
Haasteita hallita tunteita	24	34

Haasteita matemaattisissa taidoissa	26	37
Haasteita muistaa asioita	17	24
Haasteita hyväksyä muutoksia rutiineihin	11	16
Haasteita kaverisuhteiden ylläpitämisessä	12	17
Haasteita kirjoittamisessa	16	23
Haasteita lukemisessa	18	26
Haasteita muissa asioissa*	16	23
Ei ollut mitään haasteita	5	7

*vieraat kielet (englanti ja ruotsi), äidinkieli, motivaatio

Kyselylomakkeessa kysyttiin haasteiden lisäksi sitä, oliko vastaaja tarvinnut tai saanut tukea ilmenneisiin haasteisiin peruskouluaikana, saiko vastaaja riittävästi tukea näissä asioissa, millaista tuki oli ollut ja kuka/ketkä tukea olivat vastaajalle tarjonneet. Taulukosta 7 löytyy koottuna vastaajien vastauksien edellä mainittuihin kysymyksiin. Kyselylomakkeeseen vastaajista (N=70) suurin osa on saanut tukea jossakin muodossa. Suurin osa vastaajista oli saanut tukea peruskouluaikana. Tuen saamisen lisäksi olimme kiinnostuneita siitä, jos tukea oli saatu, oliko sitä kokemusten mukaan saatu riittävästi. Suurin osa vastaajista olisi vastausten mukaan kaivannut enemmän tukea kuin sitä oli saanut.

Kyselylomakkeessa kysyttiin myös sitä, minkälaista saatu tuki oli ja kuka/ketkä tukea mahdollisesti olivat tarjonneet. Tuen muodoiksi määriteltiin kyselylomakkeessa satunnainen tai jatkuva tukiopeus, eritasoiset tehtävät, erilaiset tapaamiset erityisopettajan kanssa sekä opiskelu pienryhmässä. Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta voidaan päätellä, että suurin osa vastaajista oli saanut tai tarvinnut tukea koulunkäyntiin. Useimmiten tukea ovat vastaajien mukaan tarjonneet luokanopettajat tai erityisopettajat.

Taulukko 7 tuki

Vastaajat	f(n)	f (%)	
N=70			
Saadun tuen riittävyys	Saatu tuki oli riittävä	15	21

	Saatu tuki oli riittämätöntä	50	72
	Ei vastausta N/A	5	7
<hr/>			
Tuen muoto*			
	Satunnainen tukiovetus	18	26
	Säännöllinen/jatkuva tukiovetus	8	11
	Toistuvat tapaamiset EO:n kanssa	10	14
	Pienryhmässä opiskelu	32	46
	muu	15	21
<hr/>			
Kuka/ketkä			
antoivat	Luokanopettaja	25	36
tukea*	Aineen opettaja	18	26
	Erietyisopettaja	27	39
	Koulunkäynninohjaaja	7	10
	Koulukuraattori	16	23
	Koulupsykologi	4	6
	Kouluterveydenhoitaja	9	13

*mahdollista valita 1 tai useampi

Tutkimuksessa kysyttiin avoimella kysymyksellä, minkälaista tukea vastaaja olisi toivonut saavansa. Vastaajat nostivat esille **koulun ulkopuolisen tahon**, johon lukeutui diagnoosiin liittyvät asiat ja toive koulun ulkopuolisesta tuesta. Monet diagnoosiin liittyvistä asioista painottuivat keskittymisen- ja käyttäytymisen haasteisiin. Muutama vastaajista olisi toivonut *ADHD-* tai muuta *käytöshäiriödiagnoosia*, tai että niiden mahdollisuus *olisi edes tutkittu*. Vastaaja toivoi myös *lääkitystä ADD:seen*. *Apua ja ymmärrystä* toivottiin myös *oppimisvaikeuksiin ja psyykkisiin sairauksiin*:

”Että minua olisi kuunneltu enemmän, hankittu/annettu apua vakaviin oppimis-/käytöshäiriöihin”

Koulun ulkopuolisen tuen olisi haluttu olevan *terapiaa esiintymiskammoon* sekä kouluihin *kokemusasiantuntijoita ”häiriköiden”* neuvontaan.

Vastaajat nostivat esiin myös **oppimisen tukemisen**. Tähän kuului luokkakoon pienentäminen ja yksilöllinen opetus. Muutama vastaajista toivoi suoranaisesti *pienempiä*

luokkakokoja, toiset taas erityisopetusta tai pienryhmään pääsyä. Yksilöllisen opetuksen olisi toivottu olevan hitaampaa opetusta, yksilötason tukiovetusta, henkilökohtaista avustusta tai itsenäisempää opiskelua. Vastaja toivoi myös, että matkassa oltaisiin pureuduttu asiaan ja näytetty sekä opastettu, miten asia ratkaistaan. Muutama vastaajista toivoi ihan vain tukea oppimiseen.

Eniten toivottiin, että tukena olisi ollut **turvallinen aikuinen**. Hän olisi ymmärtänyt, puuttunut ongelmiin, keskustellut, kuunnellut ja huomioinut. Ymmärrystä kaivattiin esimerkiksi *liikavilkkauteen ja väsymykseen*. Turvallisen aikuisen olisi pitänyt myös puuttua vastaajan ongelmiin. He toivoivat, että *kotiolo* ja *perheolosuhteet* olisi huomioitu sekä, että *kotioloihin ja muihin vaikeuksiin* olisi puututtu. Vaikka ongelmiin olisi pyritty puuttumaan, vastaaja toivoi vielä *tiukempaa puuttumista*, esimerkiksi *lastensuojeluilmoituksien tekoa*. Eräs vastaaja toivoo myös, että *opettajan väkivaltaisuuteen* olisi puututtu.

”Mitä vaan. Perheolosuhteet oli huonot eikä niihin puututtu, ja se heijastui koulumenestykseen. Siihen ei puututtu siksi että siskollani se ei heijastunut koulussa, joten vika oli automaattisesti minussa, ei siinä miten asiat koin.”

”Olin toivonut, että olisin saanut enemmän ymmärrystä osakseni ja vaikeuksiin olisi puututtu ajoissa muilla tavoin kuin rankaisemalla”

”Olisivat tehneet minusta Lastensuojeluilmoitukset joka kerta kun näkivät, että olin saanut selkääni tai muuten olin hädissäni olevan oloinen”

Tärkeää olisi ollut myös keskustelu ja kuuntelu. Vastajat toivoivat, että heillä olisi ollut *joku, kenen kanssa puhua asioista*. Monet toivoivat myös, että joku olisi *kysynyt kuinka kotona, perheessä tai siviilielämässä menee*. Eräs vastaaja toivoi myös parempaa keskusteluyhteyttä ja yhteistyötä koulun ja huostaanottoaikan välille. He toivoivat myös, että heitä olisi *kuunneltu enemmän* ja että turvallinen aikuinen olisi ollut *läsnä*.

”Minulla oli kotona paha olla ja ehkä joku olisi voinut miettiä, että voisiko oireiluun olla ihan oikeesti jokin syykin. Kukaan ei koskaan, edes koulukodissa kysynyt, että millaista mun elämä kotona on.”

Huomiointi olisi voinut olla *kannustusta* sekä *kehumista niissä asioissa*, jossa vastaaja on hyvä.

”Sitä, että opettajat oisivat kiinnittäneet enemmän huomiota, koska se, että ei edes päästetty luokkaan, vaan kannusti tekemään asioita eri tavalla, eli rikkomaan koulun sääntöjä.”

Kyselylomakkeessa oltiin kiinnostuneita myös siitä, olivatko vastaajat olleet peruskoulun aikana erityisluokalla tai erityiskoulussa. Taulukossa 8 voidaan havaita että, vastaajista erityisluokalla tai erityiskoulussa oli ollut alle puolet, ja heistä suurin osa oli kokenut hyötynsä erityisluokalla tai erityiskoulussa olemisesta jollain tavalla.

Taulukko 8 Erityisluokka

Vastaajat N= 70 ja N=28	f(n)	f (%)
Oletko ollut peruskoulun aikana erityisluokalla tai erityiskoulussa?		
Kyllä	28	40
Ei	38	54
Ei vastausta N/A	4	6
Koitko että erityisluokasta oli sinulle hyötyä? (N=28)		
Kyllä	17	24
Ei	2	3
En osaa sanoa	9	13

Lomakkeessa kysyttiin, *osaako* vastaaja *kertoa miksi* on ollut peruskoulun aikana erityisluokalla tai erityiskoulussa. Tässä esiin nousseet teemat olivat **oppimisen ja käyttäytymisen haasteet** sekä **sääntöjen rikkominen**. Vastaajat näkivät erityisluokalle sijoittamisen syynä erityisesti tarkkaavaisuushäiriön, oppimisvaikeudet ja käytöshäiriöt. Tarkkaavaisuushäiriötä kuvattiin *keskittymishäiriönä*, *ADHD:na* ja *keskittymisvaikeuksina*. Käytöshäiriöt näkyivät *yleisenä häiriköintinä*, *aggressiivisuutena*, *huumeiden käyttämisenä*, *sääntöjen piittaamattomuutena*, *tappelemisena*, *opettajien kanssa toimeen tulemattomuutena* ja suoranaisesti *käytöshäiriöinä*. Lisäksi oppimisvaikeudet olivat olleet muutamilla syynä erityisluokkaan päätymiselle. Vaikeaa oli ollut esimerkiksi *matematiikka* ja *lukeminen*.

”Käytöshäiriöt, teräaseet aina mukana, toiset oppilaat pelkäsivät, opettajat eivät pystyneet kontrolloida minua.”

”Käytökseni muuttui isäni kuoltua hyvin aggressiiviseksi”

Sääntöjen rikkomisesta esiin nousi poissaolot ja jälki-istunnot. Vastajaat olivat *lintsanneet paljon* ja saaneet *poissaoloja*. Poissaoloja oli kertynyt esimerkiksi siksi, että *koulu ei kiinnostanut* tai koska he olivat *lopettaneet koulussa käymisen*. Myös *jälki-istuntoja* oli saatu *paljon*, mikä vaikutti erityisluokkaan siirtymiseen.

”Aloin käyttää huumeita koulu ei kiinnostanut”

”En sopeutunut kouluun ja jälki-istuntoja kertyi niin paljon, etten olisi ehtinyt istua niitä, joten sain vaihtoehdoksi erityisluokan.”

Aikaisemmissa tutkimuksissa on noussut esille vankien saamat rangaistukset jo peruskoulussa. Tämän vuoksi kysyimme *Mistä sait rangaistuksen/rangaistuksia?* Vankien vastauksissa korostui se, että monet olivat saaneet *paljon* rangaistuksia, jopa niin paljon, ettei *jaksanut* eritellä syitä niille. Rangaistuksia oli tullut *kaikesta mahdollisesta ja useista eri syistä*. Jälki-istunnossa oltiin *joka viikko* tai *jatkuvasti*.

Vastauksista rangaistuksien syiksi nousivat **kouluun sitoutuminen**, joihin kuuluvat myöhästymiset sekä eniten esiin nousseet poissaolot ja lintsaaminen. Rangaistuksien syiksi kerrottiin myös **laittomuudet**. Näistä suurin määrä johtui *tupakoinnista*, mutta myös muista päihteistä, kuten alkoholista. Vastajia oli tullut *kännissä* kouluun tai he olivat *juoneet koulussa* alkoholia. Rangaistuksia tuli myös *varastamisesta, teräaseen hallussapidosta* sekä *väkivaltaisesta käytöksestä, kuten tappeluista, kiusaamisesta, uhkailusta ja itsensä puolustamisesta*. **Muita laittomuuksia** oli esimerkiksi *ilkivalta* tai *mopolla ajaminen* koulun alueella.

Heitä rangaistiin **häiriökäyttäytymisestä** kuten asiattomista teoista. Asiattomia tekoja oli esimerkiksi *lumisota, hissien luvaton käyttö, välituntialueelta poistuminen ja rautaristin esillä pito*. Myös yleinen *riehuminen* ja muu *röyhkeä käytös* luokiteltiin tähän. Häiriökäyttäytymistä oli myös sanallinen huono käytös. Vastajat mainitsivat *kiroilun, vastaan sanomisen, huutelun, mölisemisen, suvaitsemattomuuden* ja riitelyn opettajan kanssa:

”Kun historian opettaja sanoi ensimmäisellä tunnilla, että historian parhain puhuja on Hitler, menivät meillä siitä sukset ristiin ja siitä sain 3 tuntia jälki-istuntoa”

Lisäksi rangaistuksia tuli muusta **luokittelemattomasta sääntöjen vastaisesta käytöksestä**, kuten häiriköinnistä ja huonosta käytöksestä. Rangaistuksia saatiin myös **tuntiin liittyvistä asioista**. Näihin lukeutui oppimisvaikeudet. Näitä kuvailtiin *hitautena, ymmärtämättömyytenä*

ja keskittymisen ongelmina. Myös häiriökäyttäytymisestä tunneilla rangaistiin. Vastaaajista suurin osa kuvaili *levottomuutta, häiriköintiä ja vilkkautta* luokassa, mutta vastauksista tuli ilmi, että jossain tilanteissa häiriökäyttäytyminen oli edennyt pidemmälle:

”--laitettiin ulos luokasta”

”Sain -- kiellon palata kouluun viimeisten kahden viikon ajan, koska opettaja ei enää kestänyt minua.”

Tuntiin liittyviä rangaistuksia tuli myös läksyjen tekemättä jättämisestä sekä kokeessa huijaamisesta.

6.1.2 Kiusaaminen

Vastaaajista (N=70), jopa 69 % oli ollut joko kiusaaja, kiusattu tai molempia (ks. Taulukko 9). Suurin osa on ollut kiusaaja-kiusattuja. Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita myös siitä, miten kiusaaminen ilmeni ja kuka on ollut kiusaaja. Tuloksissa korostui, että kiusaajina toimivat niin oppilaat, opettajat kuin muu koulunhenkilökuntakin. Eniten kuitenkin kiusaajana on toiminut oppilas tai opettaja.

Taulukko 9 kiusaaminen

Vastaaajat N=70	f(n)	f (%)
Kiusaaminen		
Kiusattu	6	9
Kiusaaja	15	21
Kiusaaja/kiusattu	27	39
Ei mikään edellä mainituista	18	25
Ei vastausta N/A	4	6
Kuka/ketkä ovat kiusanneet?		
Oppilas	13	18
Opettaja	4	6
Oppilas ja opettaja	12	17
Oppilas ja koulun muu henkilökunta	1	1
Ei vastausta	40	57

Millaista kiusaaminen on ollut?			
	Fyysistä	31	44
	Henkistä	42	60
	Sosiaalista	26	37
	Nettikiusaamista	1	1
Onko kiusaamiseen yritetty puuttua koulussa?			
	Kyllä	13	54
	Ei	31	44
	Ei vastausta N/A	26	37

Vastaajilta kysyttiin myös, että *jos kiusaamiseen koitettiin puuttua, toimiko se mielestäsi?* Vaikka kiusaamiseen olisikin koitettu puuttua koulussa, suurin osa vastaajista oli sitä mieltä, *ettei siihen puuttuminen toiminut*. Lisäksi kysyttiin, että *olisiko vastaaja toivonut, että joku olisi puuttunut kiusaamiseen ja kenen hän olisi toivonut puuttujan olevan*. Osa vastasi, *ettei olisi toivonut kenenkään puuttuvan tai tuskin olisi halunnut kenenkään puuttuvan*. Eräs vastaaja toivoi, että puuttuja olisi *ollut joku muu kuin koulun henkilökuntaan kuuluva henkilö*. Suurin osa vastaajista kuitenkin korosti koulussa olevien henkilöiden roolia kiusaamiseen puuttumisessa. Se olisi voinut olla *opettaja, muu henkilökunnan jäsen tai kaveri*:

”Aikuinen koulussa. Jos olisin tiennyt silloin kouluampumisista, niin olisin varmaan tehnyt sellaisen koska olin niin vihainen kiusaajilleni.”

”Olisin toivonut, että kiusaajat (minä mukaan lukien) olisi ohjattu opettajien tai perheen toimesta terapiaan missä olisi selvitetty miksi käyttäytyy näin ja opetettu millaisia ovat hyvät vuorovaikutus taidot”

6.1.3 Sosiaalinen osallisuus

Vastaajilta kysyttiin, *miten hyväksyminen tai sen puuttuminen ilmenivät?* Vastauksissa nousi esiin molemmat puolet, sekä hyväksyminen että sen puuttuminen. Hyväksytyksi tuleminen ilmeni **yksilönä näkemisenä** ja **sosiaalisena hyväksyntänä**. **Yksilönä näkemisenä** esille nostettiin tasavertaisuus ja se, että sai olla oma itsensä. Vastaajan *annettiin* tai hän *sai olla oma itsensä*, jos esimerkiksi hän *sai pukeutua miten halusi, eikä siitä tullut mitään ”paskaa”*.

Tasavertaisuus näkyi siinä, että vastaajaan *suhtauduttiin kuten kehen tahansa*, häntä *ei otettu silmätikuksi*, hänet *nähtiin yksilönä*, hän sai *neuvoja ja tukea normaalisti*, hänen *annettiin olla rauhassa*, hänelle *keskusteltiin normaalisti* ja hän *sai tulla kouluun*, *vaikkei siellä mitään tehnytäkään*.

”Olin tasavertainen oppilas -- kukaan ei ollut paras, kaikki oli yksilöitä”

Sosiaalinen hyväksyntä näkyi vastaajien kokemuksesta siinä, että koulussa oli hyvä ilmapiiri ja että vertaiset, kaverit ja opettajat hyväksyivät heidät. Ilmapiiri koulussa oli *hyvä* sekä *kannustava*. Myös *luokkakavereista* ja heidän kanssaan vietetyistä *yhteisistä tunteista* huokui *hyvä yhteishenki*. Muuten vertaisten hyväksyntä näkyi siinä, ettei vertaisten kanssa ollut *riitaa*, vastaaja *kuului ryhmään* tai oli *koulun suosituin tyttö*. Kavereiden antamasta hyväksynnästä kertoi se, että oli *jonkin verran* tai *paljon kavereita* koulussa, *ei syrjitty* ja *kaveriporukassa hyväksyttiin*. Tärkeää oli myös opettajien antama hyväksyntä. Se näkyi siinä, että opettaja *ei väheksynyt* vastaajaa tai hänen *suoritustaan*. Opettaja *auttoi, kannusti* ja *hyväksyi sen, että joku oppilas voi olla muita parempi tai huonompi*. Oppilaat saivat myös yksilökohtaista opetusta ja opettajat *tunsivat oppilaat*.

Suurin osa vastauksista kuitenkin osoitti, että vastaajat eivät olleet kokeneet tulleensa hyväksytyksi koulussa. Hyväksynnän puute näkyi **sisäisenä kokemuksena hyljeksinnästä**. Vastaajat kuvasivat tunnetta tai kokemusta siitä, ettei heitä hyväksytty ja että tämä kokemus johtui heistä itsestään, esimerkiksi heidän *huonosta itsetunnostansa*. Hyljeksityksi tuleminen näkyi myös *ulkopuolisuuden tunteena* ja tunteena, ettei kukaan *välitä* heistä:

”Oli tunne ettei kukaan välitä mitä teen tai missä meen.”

Osa myös selitti hyljeksityksi tulemisen kokemustaan omilla piirteillään. Vastaajat kokivat, että heissä tai heidän olemuksessaan on se *”jokin”*, esimerkiksi *ujous* tai *hiljainen olemus*, joka aiheutti muissa *halveksuntaa, hyväksymättömyyttä* tai *vaikeuksia löytää ystäviä*.

Hyljeksintä näkyi myös **kiusatuksi joutumisena**. Vastaajat kokivat tulleensa kiusatuksi henkisesti ja sosiaalisesti. Heitä oli *haukuttu* erinäisistä syistä, kuten *etnisen taustan* tai *oppimisvaikeuksien* vuoksi ja *syytetty* asioista. Heille oli *huudettu* ja *osoitettu*, etteivät he ole *”kunnon ihmisiä”*. Heitä oli myös kohdeltu *välinpitämättömästi* sekä *huonosti*, ja heitä kohtaan oltiin *epäreiluja*. Vastauksissa nousi esiin eri asteiset sanat henkisestä kiusaamisesta. Kerrottiin *haukkumisesta*, mutta myös lievemmästä *naljailusta* ja *vittuilusta*. Vastaajat olivat kokeneet myös sosiaalista kiusaamista eli *ulkopuolelle jättämistä* ja *syrjintää*. Osa vastaajista

kertoi vain, että heitä on *kiusattu*, mutta kiusaamista ei eritelty. Jotkut kuitenkin osasivat kertoa kiusaamisen syyksi sen, että he olivat *erilaisia*, esimerkiksi *asuivat lastenkodissa*.

Vertaisten lisäksi **hyljeksintää** koettiin myös **opettajien toimesta**. Tämä näkyi siinä, etteivät opettajat *jaksaneet kannustaa*. Vastaajat myös kokivat, ettei heitä *kunnioitettu* ja heidät esimerkiksi *otettiin silmätikuksi*. Hyljeksintä näkyi vastaajien mukaan myös *avun* puutteessa. Vastaajat käyttivät sanoja *päästä* ja *haluta*, jotka kertovat heidän omasta tarpeestaan ja yrityksestään. He eivät *päässeet tunnille* eivätkä *saaneet apua* tai *tukiopetusta*:

"--en edes päässyt tunnille, vaan suoraan klinikalle."

Opettajien toimesta koettiin myös jopa fyysistä ja henkistä väkivaltaa.

"Minua on mm. läpsäisty, koska miesopettaja ei sietänyt uhmaa."

"Ilmeillä, sanoilla, äänensävyillä, rehtorin keskusteluissa, yrityksenä saada minut siirrettyä terapiakouluun valheellisten tietojen perusteella."

"Ala-asteella sattui olemaan väkivaltainen miesopettaja, joka heitteli seinään, löi ja potki"

Jotkut vastaajista kertoivat myös mitä **vaikutuksia hyljeksityksi** tulemisella on ollut. He kertovat sen vaikuttaneen siihen, että he alkoivat olla ja toimia sääntöjen vastaisesti eli *kapinoivat* ja *rääkkäsivät toisia*. Hyljeksityksi tuleminen tuotti heille myös tunnetiloja, kuten *ahdistuneisuutta* ja *aggressiivisuutta*. Eräs vastaaja alkoi käyttämään *päihteitä*. Näiden lisäksi koulusitoutuminen heikkeni ja he eivät enää *halunneet käydä koulua*:

"Halu kouluun katosi, joka vei kadulle"

6.2 Kokemuksia opettajista

Opettajilla ja heidän toiminnallaan voidaan sanoa olevan vaikutuksia koulukokemuksiin. Tutkimukseen osallistujista suurimmalla osalla oli koulussa peruskouluaikanaan yksi tai useampi opettaja, jonka kanssa ei tullut toimeen. Merkittävää oli huomata myös se, että todella pieni osa vastaajista oli kokenut olevansa opettajalleen tärkeä (Taulukko 10).

Taulukko 10 Opettajat

Vastaajat N=70	f (n)	f(%)
Oliko sinulla opettaja/opettajia joiden kanssa et tullut toimeen?		
Kyllä	51	73
Ei	18	26
Ei vastausta N/A	1	1
Koitko olevasi opettajallesi tärkeä?		
Kyllä	14	20
Ei	54	77
Ei vastausta N/A	2	3

6.2.1 Positiivinen opettajakokemus

Vastaajia pyydettiin kuvailemaan, *millainen oli paras opettajasi?* Siinä pääluokiksi muotoutui **hyvä suhde turvallisen aikuisen kanssa, opetus ja luonnehdinta opettajan ominaisuuksista. Hyvään suhteeseen turvallisen aikuisen kanssa** sisältyy vastausten perusteella yksilöllinen huomioiminen, kannustaminen, kuunteleminen, ymmärtäminen ja auttaminen. Yksilöllisessä huomioimisessa korostettiin *välittämistä, ajan antamista, rajojen laittamista, huolehtimista ja arvostamista:*

”Opettaja, joka lastenkotiin jouduttuani tuli tapaamaan minua”

”Arvosti kaikkia ja kaikkea suoristusta”

”Kohteli ihmisenä ja otti huomioon kaikenlaiset asiat”

Vastaajat korostivat myös kannustamisen, kuuntelemisen ja ymmärtämisen tärkeyttä. Paras opettaja *kannusti, tsemppasi ja uskoi siihen, että minusta vielä tulee jotain.* Opettaja kuunteli

aina, hänelle oli helppo puhua, hän antoi aikaa ja kuunteli vastaajan asiat kokonaisvaltaisesti. Opettaja myös ymmärsi vastaajaa. Hän ymmärsi, miten vastaajan kanssa tulee toimia, osasi saada hänestä parhaan osaamisen esiin sekä ymmärsi taloudelliset vaikeudet ja ongelmat:

”Paras opettajani oli ymmärtäväinen minua kohtaan--. Rangaistuksien -- sijaan pohdimme yhdessä vaihtoehtoista mutta oikeudenmukaista hyvitystä, jonka joutuisin tekemään.”

”Tunsi minut ja osasi höllätä tarvittaessa—”

Myös auttamisen halu oli vastaajille parhaassa opettajassa tärkeää. Opettaja *oikeasti yritti ja halusi auttaa, jotkut jopa omalla vapaa-ajallaan. Opettaja antoi lisäopetusta, auttoi kokeisiin lukemisessa, oli yhteydessä kotiin, otti kopin vastaajasta ja laittoi rajat.*

”Paras oli pelastajani. Olin koulukiusattu ja opettajani oli henkilö, joka näki koulun jälkeen, kun minua pahoinpideltiin, puuttui radikaalisti ja siihen loppui fyysinen väkivalta minua kohtaan koulussa”

Parhaan opettajan **opetukseen** sisältyi huumori tunneilla, mielenkiinnon herättäminen, joustavuus, ammattiosaaminen ja luokanhallinta. Muutama vastaajista kertoi, että parhaan opettajan tunneilla oli *hauska olla* ja hän opetti *humoristisesti* ja *käytännön* kautta. Opetus herätti mielenkiintoa, kun se oli *innostavaa, persoonallista, oppilaiden näköistä, räväkkää ja yllätyksellistä*. Opettaja kertoi *tarinoita* ja *faktoja* sekä näki *vaivaa, jotta oppilaat ymmärsivät*. Opettaja myös *suhtautui intohimoisesti* ja *innostuneesti omaan oppiaineeseensa*.

Luokanhallinnan tuli olla *hyvää* ja *jämäkkää*, mutta toisaalta myös korostettiin joustavuutta eli sitä, että *sai itse määrätä tahdin, sai ottaa välillä rennommin ja sai tehdä omia juttuja, jos ne liittyivät jotenkin opiskeluun*.

”Rento, ei vaatinut liikaa, muttei päästänyt liian helpolla. -- edetä sai omaan tahtiin ja jos opinnot alkoi puuduttaa, sai toisinaan ottaa muutamia päiviä vähän rennommin ja sit palattiin asiaan.”

Parhaalla opettajalla oli ammattiosaamista. Hänen oli *täsmällinen* ja toimi *ammattimaisella otteella*. Hän *ylläpiti hyvää luokkahenkeä* ja hän tiesi, *kuinka toimia vastaajan hankalien*

taustojen suhteen. Hänellä oli syvempi tietämys opetettavista asioista eli häneltä sai syvempää tietoa, kuin mitä kirjan kappaleista sai.

Parhaan **opettajan ominaisuuksista luonnehdittiin** hänen lähestymistapaansa opetukseen, helposti lähestyttävyyttä, rentoutta ja huumorintajua, tasa-arvoista kohtelua sekä hallitsevaa persoonallisuutta. Lähestymistapa opetukseen oli *rauhallinen, ohjaava, avulias, kärsivällinen ja pitkäpinnainen*. Hän oli helposti lähestyttävä, jos hän oli *ystävällinen, ihana, hymyilevä, lapsia kunnioittava, inhimillinen, ihmislähtöinen ja mukava*. Rentous ja huumorintaju tuli ilmi sanoilla *vitsikäs, rento, hauska, huumorintajuinen ja joustava*. Tasa-arvoinen kohtelu tarkoitti, että opettaja oli *rehti, reilu, puolueeton, kohteli kaikkia tasa-arvoisesti ja otti jokaisen huomioon eikä suosinut ketään*. Hallitsevaa persoonallisuutta ajateltiin positiivisessa mielessä. Tällainen opettaja oli *kovaluontoinen, tiukka, jämpä, asiallinen ja suorasanainen*.

Vastaajia pyydettiin kertomaan myös, *millaisia opettajia heillä on ollut ala- ja yläkoulussa*. Vastaukset jakautuivat positiivisiin ja negatiivisiin, mutta tässä kappaleessa keskitytään vain positiivisiin kokemuksiin. Yläkategorioiksi tässä muotoutui **turvallinen aikuinen ja ammattitaito**. **Turvallisena aikuisena** pidettiin opettajaa, joka oli helposti lähestyttävä, kunnioittava, ymmärtäväinen, kohteli oppilaita tasa-arvoisesti ja kannusti. Etenkin helposti lähestyttävyyttä korostettiin paljon. Opettaja oli *mukava, ystävällinen, kohtelias, iloinen, kiva, aivan huippu, lempeä, hyvä, välittävä, kärsivällinen, huumorintajuinen tai ihan ok*. Vastauksissa nousi esille myös eritasoisia luonnehdintoja, lieviä ja vahvoja. Lieviä olivat esimerkiksi *ihan kiva, ihan mukava, ihan ok, ihan hyvä* ja vahvoja olivat esimerkiksi *erittäin mukava, hyvin ystävällinen, todella hyvä ja tosi mukava*.

”hyvät opettajat, jotka tekivät mitä tarvitsi”

”-- opettaja oli tosi kiva-- hänen tunneillaan halusimme kaikki tsemppata ja yrittää vaikka aine vaikea useimmille olikin”

Turvallinen aikuinen myös kunnioitti oppilaita, eikä *arvostellut* tai *painostanut*. Hän oli *ymmärtäväinen* oppilaita kohtaan ja hänen kanssaan pystyi *neuvottelemaan* asioista:

”Hakivat kouluun kyliltä kun lintsasin, antoivat erityisopetusta lintsauksen takia, antavat levätä lepohuoneessa jos en jaksanut”

Hän myös kohteli kaikkia oppilaita tasa-arvoisesti eli oli *reilu, tasapuolinen ja halusi antaa mahdollisuuksia ja eri opetusmetodeja kaikille*. Hän myös *kannusti, tsemppasi ja kehui oppilaita*:

”Jokainen opettaja kehui minua joka osa-alueella, kun päästin pieniä askelia eteenpäin.”

Ammattitaitoon sisältyi yksilöllinen huomioiminen, laadukas opetus ja tiukka luokanhallinta. Ammattitaitoinen opettaja *otti kaikki oppilaat huomioon, huomasi vastaajan vaikeudet koulun suhteen, osasi lukea vastaajaa ja mukaila opiskelun ja sosiaalisen kanssakäymisen vastaajan tarpeiden mukaan*.

”-- ammattitaitoisia, jotka osasivat työskennellä lasten parissa. --opettajat huomasivat oppimisvaikeuteni ja ottivat asian esille sekä huomioon.”

Laadukkaasta opetuksesta kertoi se, että opettajat olivat *osaavia, tunnollisia, asiallisia, innostavia* ja he *kertoivat asiat selkeästi ja ymmärrettävästi*. He *eivät myöskään tukeutuneet kirjoihin vaan kertoivat tarinoita ja osasivat eriyttää ylöspäin*. Laadukkaan opetuksen lisäksi tiukkaa luokanhallintaa pidettiin tärkeänä. Vastaajat kokivat, että opettaja oli positiivisessa mielessä *tosi tiukka, tarkka* ja hänellä oli *hyvä kuri ja luokanhallinta*.

6.2.2 Negatiivinen opettajakokemus

Tässä kappaleessa keskitytään vastaajien negatiivisiin kokemuksiin heidän opettajistaan ala- ja yläkouluaikoina. Yläkategorioiksi muodostui **turvaton aikuinen** ja **ammattitaidottomuus**. **Turvaton aikuinen** on opettaja, joka ei välitä, kohtelee oppilasta väkivaltaisesti, syrjii, on kiireinen ja epäoikeudenmukainen tai vastaaja on antanut hänestä muun luokittelemattoman negatiivisen luonnehdinnan. Lisäksi vastaajalla ja opettajalla oli heikko oppilas-opettajasuhde. Välittämisen puute näkyi siinä, että opettaja *ei huomannut*, jos vastaaja *ei ollut koulussa, ei tehnyt lastensuojeluilmoituksia, eikä muuten välittänyt tai kuunnellut*:

”Ketään ei kiinnostanut se, että meillä kotona juotiin joka päivä ja elettiin keskellä rikollisuutta ja perheväkivaltaa myös kohdistettiin lapsiin.”

Monet vastaajista joutuivat kokemaan väkivaltaa opettajien toimesta. Opettajat olivat heidän mukaansa *rasistisia, huonohermoisia, ilkeitä, väkivaltaisia, välinpitämättömiä ja kiukkuisia*. Jotkut opettajat *huusivat, kiusasivat ja haukkuivat*:

”Täysiä sadisteja”

”Minua väitettiin mielisairaaksi ja häiriintyneeksi”

”Suurin osa opettajista vain haukkui”

Monet vastaajista olivat joutuneet kokemaan myös syrjintää ja epäoikeudenmukaisuutta opettajan toimesta. Muutama vastaaja kertoi opettajien olleen *epäoikeudenmukaisia* eivätkä he olleet *keskustelleet ongelmien syistä vaan suoraan vain rankaisseet*, esimerkiksi vastaajan *syömättömyydestä*. Syrjintä nousi esiin suosimisena ja puolen ottamisena. Opettaja oli esimerkiksi *vain menestyvien oppilaiden puolella*. Opettaja oli suosinut ja arvostanut enemmän *hyväosaisia, parhaita, liikuntaa harrastavia, helppoja ja hyviä oppilaita*. Opettaja ei hyväksynyt vastaajaa, koska vastaaja oli ollut *työläinen, heikompi oppija kuin muut, vähävarainen tai pienluokalta tullut*. Vastaajien mukaan opettajilla *ei ollut aikaa keskitason oppilaille*. Opettaja ei myöskään *huomioinut* vastaajaa *positiivisessa mielessä*, vaan *leimasi kaiken pahan aluksi ja juureksi* tai *syyllysti* vastaajaa esimerkiksi siksi, että vastaaja oli *isokokoinen*. Vastaajat kokivat myös, ettei heitä olla *opastettu, kehuttu* tai edes *annettu mahdollisuutta yrittää*.

”Opettaja kutsui etunimellä suosikkejaan, muita sukunimellä. Opettajalla oli oppilaisa ns. sisäpiiri, joita mm. kutsui kotiinsa. Alusta alkaen meidät jaettiin kahteen kastiin.”

”—opettajaa, jotka suosi vain parhaita, jotka vanhemmat toivat kylään rahaa. Ne, jotka asioivat kelassa eivät juuri saaneet opetusta.”

”Yksi opettajatar ei oikein tykännyt minusta, sanoi aina ettei minusta ole mihinkään.”

Opettajat koettiin myös kiireisiksi ja heitä kuvailtiin muilla negatiivisilla luonnehdinnoilla. Opettajat olivat olleet *poissaolevia, kärsimättömiä, kiireisiä* eikä heihin ollut saanut *kontaktia*. Lisäksi opettajia kuvailtiin esimerkiksi *mielisairaiksi, laiskoiksi, kauheiksi, valittajiksi, liian taiteellisiksi, huonoiksi, hissukoiksi, erikoisiksi, alkoholisoituneiksi, snobeiksi, perussuomalaisiksi, turhiksi ja kamaliksi*.

Turvattomaan aikuiseen lukeutui myös heikko oppilas-opettajasuhde. Vastaajat kertoivat, kuinka eivät tulleet *toimeen* opettajien kanssa, opettajat eivät *pitäneet* vastaajasta, eivätkä *ymmärtäneet* tätä ja välit opettajaan olivat olleet *etäiset ja ammatillisen asialliset*. Saattoi myös olla, ettei opettaja *pärjännyt oppilaiden kanssa* ja tuli *kiusatuksi* oppilaiden toimesta.

”Tuntui, että olen enemmän riesa opettajille ja he halusivat minut vaan pois luokasta.”

”Suurin osa ei tykännyt minusta tai kavereistani ja näytti aika suoraan, että oltaisiin menetettyjä tapauksia”

Ammattitaidottomuuteen luokittui heikko opetus, heikko erityistarpeiden huomiointi ja liian tiukka tai heikko luokanhallinta. Heikkoa opetusta saatiin, jos opettaja oli *epäpätevä, kirjoista oppinut* tai hänellä oli *tiedollisia ja pedagogisia puutteita*. Opettajia kuvailtiin myös *työhönsä kyllästyneinä, kaavoihin kangistuneina* ja, että he *opettivat kuin koneet*. Opettaja *ei muistanut edes oppilaiden nimiä* ja opetustyyli *ei ollut innostavaa tai kiinnostusta herättävää*. Heikko erityistarpeiden huomiointi tarkoitti sitä, että opettajat *eivät ymmärtäneet keskittymisongelmia* eikä *käytöshäiriöitä* eikä heillä ollut *osaamista vastaajan kaltaisten lasten kanssa*. Myös *lahjakkaiden lasten erityistarpeet jätettiin huomiotta*. Aikaisemmin tuli ilmi, että jotkut vastaajista pitivät tiukkaa luokanhallintaa positiivisena asiana, jolloin heistä *heikko ja rajaton luokanhallinta oli huono asia*:

”Osa oli ihan pihalla ja yritti vaan vetää tunnin läpi vaikka pommi olisi räjähtänyt.”

Osa vastaajista kuitenkin pitivät *tiukkaa* tai *liian tiukkaa* luokanhallintaa negatiivisena asiana. Opettajia kuvailtiin *tiukoiksi, auktoriteeteiksi, kurinpitäjiksi, rankaiseviksi ja ehdottomiksi*.

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajilla voidaan nähdä olevan vaikutusta koulukokemuksiin ja kouluviihtyvyyteen. Kyselylomakkeessa kysyttiin vastaajilta, *kokivatko he olevansa opettajille tärkeitä*. Erityisen merkittävää on huomata, että kaikista vastaajista suurin osa (77 %) eivät kokeneet olevansa opettajillensa tärkeitä.

Kuitenkin he, jotka kokivat olleensa tärkeitä, kertoivat, että tämä **hyvä suhde turvallisen aikuisen kanssa** oli näkynyt kannustamisena, keskustelemisena ja auttamisena. Opettajat olivat *kannustaneet koulun käyntiin ja eteenpäin, motivoineet sekä tsempanneet*. He olivat *uskoneet oppilaan onnistuvan*.

Opettajat olivat keskustelleet vastaajan kanssa vastaajan *ongelmista*, ja niiden *ylitse pääsemisestä* ja *kysyneet suoraan* vastaajilta, jos oli *tullut jotain puhuttavaa*. Vastaajien

kanssa oli keskusteltu kahden kesken. Opettajat olivat myös auttaneet *pieleen menneissä asioissa, tarjonneet apua koulunkäyntiin, yrittäneet pitää vastaaja mukana koulunkäynnissä ja ottaneet vastaajien erilaiset tarpeet huomioon. He olivat oikeasti halunneet, että vastaaja oppii, huomanneet oppimisvaikeudet ja koittaneet ymmärtää vastaajan tilannetta:*

”Jos vaikka lintsasin koulusta, opettajani tuli kotoota hakemaan ja selvitti mikä tilanne on, miksi olen poissa. Ja kannusti koulun käyntiin”

”--opettaja ymmärsi tilanteeni kotona, väkivaltainen isäpuoli, ja hän koetti auttaa tunnilla pysymään muiden perässä vaikkei aina läksyt olleet tehtynä. Tunnit olivat maanantaiamuna, ja sain välitunnin nukkua luokassa.”

Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, onko vastaajilla ollut peruskouluaikana opettajia, joiden kanssa he eivät ole syystä tai toisesta tulleet toimeen. Kyselyyn vastaajista suurimmalla osalla oli opettaja tai opettajia, joiden kanssa he eivät tulleet toimeen.

Laadullisista vastauksista tuli ilmi, että vastaajat *eivät olleet tulleet toimeen opettajan/opettajien kanssa* erinäisistä syistä. Vastaajat selittivät sitä joko **enemmän opettajan** kannalta tai **enemmän itsensä** kannalta. Vastauksista tuli kuitenkin ilmi, että he syyttävät silti enemmän opettajaa kuin itseään. **Enemmän opettajiin** liittyvät vastaukset jakautuivat erimielisyyksiin opettajan ja oppilaan välillä, fyysiseen ja henkiseen väkivaltaan opettajan toimesta, epäoikeudenmukaiseen kohteluun, syrjintään, ymmärtämättömyyteen oppilasta kohtaan, ennakkoluuloihin oppilasta kohtaan ja etäiseen opettajasuhteeseen. Erimielisyyksiin lukeutuivat *näkemys erot* ja riidat opettajan ja oppilaan välillä esimerkiksi siksi, että vastaaja oli *huomauttanut* opettajaa opettajan *tiedollisista ja ammatillisista puutteista*.

Vastaajat olivat joutuneet kohtaamaan myös selvää fyysistä ja henkistä väkivaltaa opettajan toimesta. Henkistä väkivaltaa oli esimerkiksi *haukkuminen, nöyryyttäminen, huutaminen ja leimaaminen häiriköksi*. Opettaja saattoi myös luoda pelon ilmapiirin olemalla *liian tiukka, kiukkuinen, vihainen ja pelottava*. Muutama vastaaja myös kertoi opettajan *kiusanneen* heitä esimerkiksi siksi, että vastaaja oli *levoton*. Fyysistä väkivaltaa oli ollut vastaajaan *käsiksi käyminen*.

”Opettajani kiusasi ja arvosteli minua rumasti ja nöyryytti minua luokan edessä”

”Tunsin kuitenkin tulleeti niin kaltoin kohdelluksi—”

”Minut vain leimattiin jo alusta alkaen eikä mitään oikein tai hyvin tekemääni rekisteröity/huomioitu vai häiriökäyttäytymiseni.”

Vastaajat olivat joutuneet kohtaamaan myös epäoikeudenmukaista kohtelua ja syrjintää opettajien toimesta. Heidän käytöstään kuvattiin suoranaisesti *epäoikeudenmukaisena*, mutta myös kerrottiin, että opettajat olivat *odottaneet* ja *vaatineet* vastaajalta *liikaa* ja *arvioineet työn alakanttiin*, he antoivat *tahallaan huonoja numeroita*, koska *eivät tykänneet* vastaajan *luovuudesta* ja he *syyttivät kokeessa fuskaamisesta*.

Syrjintä oli tullut esiin siinä, ettei opettaja ollut *halunnut opettaa hankalaa, huonotaustaista oppilasta*. Lisäksi hän *suosi rikkaiden perheiden lapsia* ja vastaajaa *syytettiin kaikesta*. Opettaja ei myöskään *kuunnellut* eikä *antanut edes yrittää uutta oppiainetta*, sekä oli *ylimielinen* vastaajaa kohtaan.

Opettaja oli myös ollut ymmärtämätön ja ennakkoluuloinen vastaajaa kohtaan. Opettaja ei ollut ymmärtänyt *kulttuurieroja, vilkasta lasta* eikä vastaajan *ongelmia*. Väärinymmärretyksi tulemisella oli myös seurauksensa.

”Koska he eivät edes yrittäneet pitää minua ihmisenä tai että olin lapsi”

”Olin mielestäni väärin ymmärretty, joten käyttäydyin sen mukaisesti”

Opettajilla oli vastaajista ennakkoluuloja, koska vastaajat olivat esimerkiksi olleet *kasvatyslapsia* ja *lastenkotilapsia*, jolloin heitä oli pidetty jo lähtökohtaisesti *hankalina*. Vastaajat oli olleet *silmäänpistäviä* ja heidät oli otettu heti *silmätikuksi*, jolloin he saivat aina *muiden tekemisistä syyt niskoilleen*.

”Jotain henkilökohtaista minua/kaltaisiani vastaan”

Vastaajat nostivat esiin myös etäisen opettajasuhteen. Heistä opettajat eivät *pitäneet* heistä esimerkiksi heidän *villin luonteensa* vuoksi tai siksi, että *he sanoivat oman mielipiteensä*. Osassa tapauksissa tunne oli molemmin puolinen, eli vastaaja ja opettaja ei *vain tykänneet toisistaan*, *kukaan ei tullut* näiden opettajien kanssa *toimeen* tai *jokin opettajassa vain ärsytti*.

Enemmän oppilaaseen liittyvät asiat olivat hänen käytöksensä, heikko koulusuoriutuminen ja motivaation puute sekä hänen välinpitämättömyytensä. Vastaajan käytös oli johtanut siihen, ettei opettaja ja vastaaja tulleet toimeen, jos vastaaja oli ollut *liian vilkas, aina äänessä, liian villi* tai *keskittymisvaikeuksien ja huonon ulosannin* vuoksi:

”Ala-asteella oma villiys tuotti paljon tilanteita, joissa opettaja suuttui, ekan luokan vietin jälki-istunnoissa”

Vastaajat kokivat, että myös heidän heikot koulusuoriutumisensa ja motivaation puute vaikuttivat tähän. He eivät omasta mielestään olleet *mallioppilaita*, eivät saaneet *hyviä numeroita* tai *oppineet hyvin*. Tämä oli aiheuttanut turhautumista joissakin vastaajissa. Koulunkäynti ei myöskään *kiinnostanut* vastanneita:

”Ehkä se johtui itsestäni. Ei kiinnostanut koulu ja opettajat enemmän halusivat vältellä minua. Esim. en päässyt tunneille, vaan suoraan jouduin menemään klinikalle.”

”Minulla oli oppimisvaikeuksia, joista ei vielä 80 ja 90 luvulla tiedetty/ymmärretty niin kuin tänä päivänä. Rupesin häiriköimään varmasti suureksi osaksi siksi, etten oppinut niin kuin muut.”

Omaa välinpitämättömyyttä oli se, ettei välittänyt *koulun säännöistä* ja *kapinoi* niitä vastaan:

”Oman kapinointini takia. Ei silloin kiinnostanut mikään eikä kukaan välittänyt.”

6.3 Elämäkulku

6.3.1 Nuorisorikollisuus

Nuorisorikollisuudella oli Khiin neliö -testin mukaan yhteys vastaajien akateemisuuteen ja kouluviihtyvyyteen. 15–20-vuotiaista vastaajista melkein puolet ovat viihtyneet koulussa huonosti. Tämä tarkoittaa sitä, että kouluviihtyvyydellä on yhteys nuorisorikollisuuteen (p-arvo =,012). Näin ollen voidaan todeta, että huono kouluviihtyvyys voi johtaa nuorisorikollisuuteen. Mielenkiintoista on kuitenkin huomioda se, että kun siirrytään nuorisorikollisuudesta 15–20-vuotiaista 21–50+ vuotiaisiin ei kouluviihtyvyys ole ollut huono/negatiivinen vaan vastaajista melkein puolet ovat viihtyneet koulussa hyvin. Kouluviihtyvyyden lisäksi heikolla akateemisella osaamisella oli yhteys nuorisorikollisuuteen (p-arvo. =, 015). Opettajien vaikutus nuorisorikollisuuteen Khiin neliö- testin mukaan oli tilastollisesti suuntaa antava (p=,096) (Taulukko 11). Tämän tutkimuksen perusteella ei siis voida suoraan sanoa, että heikolla opettajasuhteella olisi suora yhteys nuorisorikollisuuteen. Jotain vaikutusta opettajasuhteella kuitenkin voidaan nähdä olevan nuorisorikollisuuteen.

Ristiintaulukoinnin mukaan nuorisorikollisuus ja koulupudokkuus eivät ole suorassa yhteydessä toisiinsa. Koulupudokkuus ei siis automaattisesti tarkoita sitä, että päättyy

nuorisorikolliseksi tai nuorisorikollinen ei välttämättä ole automaattisesti koulupudokas ($p=,554$). Vastaajien vastauksia vertailtiin myös sen perusteella, olivatko he kyselyyn vastaamisen hetkellä vankilassa vai vapautuneet vankilasta. Tässä tutkimuksessa vankilassa kyselyyn vastaamisen hetkellä oli 53 ja vankilasta vapautuneita oli 17. Khiin nelion- testin ja ristiintaulukoinnin perusteella huomattiin, että vastauksissa vankilasta vapautuneiden ja siellä olevien välillä oli eroja akateemisuudessa (p -arvo = ,010), kouluviihtyvyydessä (p -arvo= 0,50), osallisuuden kokemisessa (p -arvo = 0,19) ja vertaissuhteissa (p -arvo =0,73). Näistä tuloksista tilastollisesti merkitseviä ovat akateeminen osaaminen ja osallisuus. Kouluviihtyvyyden ja vertaissuhteissa ilmenevät erot olivat tilastollisesti suuntaa antavia.

Taulukko 11 nuorisorikollisuus ristiintaulukointi

Vastaajat N=70	Ikä	Samaa mieltä	En osaa sanoa	Eri mieltä
		f (%)	f (%)	f (%)
Hyvä akateeminen osaaminen	15–20	16	52	58
	21–50+	84	48	42,1
p- arvo = 0,015				
Hyvä kouluviihtyvyyys	15–20	18	48	62
	21–50+	82	52	38
p-arvo = 0,012				
Hyvä opettaja suhde	15–20	17	46	55
	21–50+	83	54	45
p-arvo = 0,096				
Hyvä osallisuuden kokeminen	15–20	25	48	48
	21–50+	75	52	52
P-arvo = 0,264				

Hyvät sosiaaliset suhteet vertaisiin	15–20	45	32	64
	21–50+	55	68	36
P-arvo = 0,201				

Seuraavassa taulukossa 12 tarkasteltiin, oliko vastauksissa eroja, mikäli vastaaja oli kyselyyn vastaamisen hetkellä edelleen vankilassa (N= 53) vai jo sieltä vapautunut (N=17).

Osallistujien vastauksissa oli eroja sen mukaan, millaisessa elämäntilanteessa tutkimukseen osallistuja oli vastaushetkellä. Taulukosta 12 voidaan myös huomata, että joillakin osa-alueilla, kuten hyvällä opettajasuhteella, akateemisuudella tai osallisuuden kokemisessa ei ollut lainkaan eroja eri ryhmien välillä. Eroja ryhmien välillä ilmeni kuitenkin kouluviihtyvyydessä sekä sosiaalisissa suhteissa.

Taulukko 12 Vankilassa tai vankilasta vapautunut ristiintaulukointi

Vastaajat N=70	Vankilassa (N=53)			
	Vankilasta vapautuneet (N=17)	Samaa mieltä	En osaa sanoa	Eri mieltä
Hyvä akateeminen osaaminen	Vankilassa	100	63	74
	Vankilasta vapautuneet	0	37	26
p- arvo = 0,010				
Hyvä kouluviihtyvyyys	Vankilassa	91	60	76
	Vankilasta vapautuneet	9	40	24
p-arvo = 0,050				
Hyvä opettaja suhde	Vankilassa	100	58	95
	Vankilasta vapautuneet	0	42	5
p-arvo = <0,001				

Hyvä osallisuuden kokeminen	Vankilassa	100	74	62
	Vankilasta vapautuneet	0	26	38
p- arvo= 0,019				
Hyvät sosiaaliset suhteet vertaisiin	Vankilassa	85	60	84
	Vankilasta vapautuneet	15	40	16
p- arvo = 0,073				

6.3.2 Koulukokemusten vaikutus elämäntietoon

Vastaajilta kysyttiin, *minkälaisia vaikutuksia koulukokemuksillasi on ollut elämäntietoon?*

Yläkategorioiksi muotoutui **positiivinen vaikutus**, **negatiivinen vaikutus** ja **ei selittävää**

yhteyttä. **Positiivisiin vaikutuksiin** sisältyivät akateemiset taidot, sosiaaliset- ja

elämäntietoon taidot sekä luokittelematon positiivinen vaikutus. Akateemisia taitoja olivat *lukemaan oppiminen, yleissivistys, perusasiat, matikka, urheilu ja tekninen työ*. Nämä taidot ovat myös *vaikuttaneet ammatinvalintaan* ja näiden vuoksi on *pärjätty työelämässä*.

Akateemiset taidot olivat sen verran hyvät, että *sai todistuksen käteen*. Sosiaaliset- ja

elämäntietoon taidot vaikuttivat siihen, että *oppi olemaan sosiaalinen* ja *sai ystäviä*, jotka ovat elämässä vielä aikuisena ja joita *toivoi saavansa*. Koulussa myös opittiin *ahkeruudesta, ryhmähengestä ja elämäntietoon*. Luokittelemattomiin positiivisiin vaikutuksiin muodostui ilmaiset *hyviä, positiivisia, myönteisiä, enimmäkseen positiivisia* ja *vain hyviä*.

Negatiivisiin vaikutuksiin sisältyi vaikeudet töiden saannissa, jatko-opiskelemaan

hakeutumattomuus, huono itseluottamus oppijana, tiedolliset puutteet, huono itseluottamus, huono itsetunto, mielenterveysongelmat, haasteet oppimisessa ja keskittymisessä, sosiaaliset haasteet, syrjäytyminen, rikollisuus ja monenlaiset ongelmat. Negatiivisia vaikutuksia nousi esiin selvästi positiivisia enemmän.

Vastaajat kertoivat, ettei heillä ole ollut *"niin ihmeellisiä" töitä koskaan*, heillä on ollut *vaikeuksia uskaltaa hakea töitä, huono taloustilanne ja työttömyyttä*. Myöskään jatko-

opiskelu ei ole kiinnostanut. Osalta *puuttuu ammatti*, koska he eivät ole kokeneet opiskelua *mieleisenä* tai *se ei ole kiinnostanut*:

”Laajemmin katsottuna koululla on ollut todella vammauttavia vaikutuksia elämäni. Päätin --jättää Pohjolan taakseni, löytääkseni paikan missä aikuiset/vallanpitäjät eivät käytä valtaansa väärin. Tätä ajatusta seuraten olen aikuisena muuttanut maasta toiseen --, sillä en koskaan kiinnostunut opiskelemaan enemmän ja sitä myötä rakentamaan uraa.”

Osaltaan jatko-opiskeluun hakeutumattomuus on voinut johtua huonosta itseluottamuksesta oppijana. Vastaajat kertoivat, että *jatkossa opiskelu tuotti epävarmuutta ja uudelleen opiskelemaan lähteminen oli vaikeaa*, koska vastaaja koki olevansa *epäkelpo oppimaan*.

Koulu on vaikuttanut myös muuten huonoon itseluottamukseen. Vastaaja kertoi, että *koska koulu sujui huonosti*, hän on oppinut, *ettei kannata edes yrittää*. Vastaaja piti itseään myös *tyhmänä*, joka *ei voisi menestyä tavallisin keinoin* ja tämän vuoksi alkoi tekemään *rikoksia*.

Koulu on jättänyt jälkeensä myös tiedollisia puutteita. Koulu oli tuntunut *vaikealta*, jonka vuoksi on jäänyt tiedollisia puutteita, ja vastaaja ei ole päässyt *opiskelemaan eteenpäin* ja näin päätynyt tekemään *ajankuluksi rikollisuutta*. Vastaajan mukaan *erityisluokalla ei ole paljoa opiskeltu*, jonka vuoksi hän *ei osaa* esimerkiksi *kieliä*. Vastaaja koki, ettei ole saanut *yhteiskunnassa tarvitsemiaan valmiuksia*.

Myös oppimisen ja keskittymisen haasteet ovat tuottaneet ongelmia myöhemmässä elämässä. Vastaajilla on ollut paljon oppimisvaikeuksia kuten esimerkiksi *luki- ja kirjoitushäiriö*, *pahoja keskittymishäiriöitä* sekä *auktoriteettiongelmia*, joiden vuoksi elämä on ollut *helvettiä* ja *päihhteistä* sekä *rikollisuudesta* on haettu *helpotusta ongelmiin*.

Koulu on myös vaikuttanut huonon itsetunnon kehittymiseen. Huono itsetunto on johtanut *vahvoihin arvottomuuden tunteisiin* ja siihen, ettei vastaajat ole *uskoneet osaavansa tehdä mitään*. Tämä on johtanut *huonoon seuraan* ja *alkoholin käyttöön*. Koulu on myös *pahentanut negatiivista minäkuvaa* ja *pahan ihmisen leimaa*.

Koulun vaikutus näkyy myös sosiaalisissa haasteissa. Vastaajien mukaan heillä on *huonot sosiaaliset taidot*, *esiintyminen joukon edessä on hankalaa* ja *kiusaamisen takia* vastaaja ei ole pystynyt menemään *mukaan porukoihin* tai kokenut oloaan hyväksytyksi. Heillä on myös luottamus ongelmia eli he eivät *luota ihmisiin*, minkä vuoksi vastaaja on päätynt *huonoihin*

ihmissuhteisiin ja päihteisiin. Myös koulussa ollut rajattomuus on vienyt huumeiden käyttöön ja rikolliseen elämään.

”Aika iso. Olen toisen sukupolven maahanmuuttaja. Olen siis syntynyt Suomessa ja lapsena mulle hoettiin, että olen suomalainen, mutta kantapään kautta opin, että en ikinä ole suomalainen”

”Jonkin asteinen viha yhteiskuntaa kohtaan syntyi koulun myötä. Päihteet ja rikokset veivät mennessään.”

Osalla vastanneista koulu on vaikuttanut masennuksen syntyyn. Vastajaan mukaan se, ettei häneltä vaadittu mitään sairastutti hänet krooniseen masennukseen ja pessimistiseen asenteeseen. Myös se, ettei koulu kiinnostanut ja ei haettu jatko-opiskelemaan eli yläasteen jälkeen jäätiin vain kotiin, sairastutti masennukseen.

Muutama vastaajista kertoivat syrjäytyneensä eli jääneensä yhteiskunnan ulkopuolelle pitkäksi aikaa. Muutamat, jo esille tulleet, vastaajat kertoivat suoraan koululla olleen jollakin tavalla vaikutusta heidän vankilaan ja rikolliseen elämään päättymiseensä:

”Huonoja kokemuksia, syrjäytyneet todella pahasti ja vankilakierre.”

Osalla vastaajista koululla on ollut elämänsäkuun monenlaisia huonoja vaikutuksia:

”Erittäin negatiivisia. Mm. huono taloustilanne ja henkinen hyvinvointi ollut aina huono. Luottotiedot menneet, ajautuminen väärin porukoihin, vääränlaiseen elämäntyyliin. Rikollisuus, päihdeongelmat, työttömyys, vankila, lasten menettäminen =oravanpyörä”

Muutamalla vastaajalla oli ollut molempia, sekä positiivisia että negatiivisia vaikutuksia, mutta nämä luokitteivat vahvemman ilmaisun mukaan. Osa vastaajista eivät kokeneet koululla olleen mitään vaikutusta, ei mitään erityisiä vaikutuksia, ei juuri mitään vaikutusta tai ei kai minkäänlaista vaikutusta heidän elämänsäkuunsa.

6.3.3 Opettajien vaikutus elämänsäkuun

Kysyimme myös, *miten opettajat ovat vaikuttaneet elämänsäkuusi?* Yläkategorioiksi muodostui **positiivinen vaikutus, negatiivinen vaikutus ja ei selittävää yhteyttä.**

Positiiviseksi vaikutukseksi luokitteivat ohjaaminen elämässä eteenpäin, innostaminen ja tiedolliset opit sekä positiivinen luokittelematon vaikutus. Elämässä eteenpäin ohjaamista oli esimerkiksi se, että opettajat *mahdollistivat todistuksen ja ammattikouluun pääsemisen,*

vaikuttivat ammatin valintaan tai yrittivät pitää vastaajan kaidalla tiellä ja myös hiukan onnistuivat siinä.

Opettaja sai myös vastaajan *innostumaan tietystä aineesta*, kuten *historiasta tai englanninkielisestä kirjallisuudesta*. He myös saivat vastaajan *ajattelemaan tieteellisesti ja arvostamaan tieteitä sekä opettivat perusasioita*.

Negatiivisia vaikutuksia olivat itsetunto ja itseluottamus ongelmat, sosiaaliset ja auktoriteettiset vaikeudet, häiriökäyttäytymisen vahvistuminen ja lastensuojelulaitokseen sijoittuminen, opiskelumotivaation puute, rikollisuus ja negatiivinen luokittelematon vaikutus. Opettajilla oli vastaajien elämänselkoon enemmän negatiivisia kuin positiivisia vaikutuksia.

Itsetunto ja itseluottamus olivat saaneet kolauksen esimerkiksi siksi, että opettaja oli *arvostellut* vastaajaa *rumasti*. Tämä vaikutti siihen, että vastaaja koki olevansa *huonompi ja tyhmempi kuin muut oppilaat*. Opettajat eivät myöskään *uskoneet vastaajien menestymiseen* ja he olivat sanoneet, ettei vastaajasta *tule muuta kuin suttu ja paskaa*. Eräs vastaaja kertoi, kuinka *itsetunto hävisi jo pentuna, jonka jälkeen sitä pönkitettiin epärehellisin keinoin*. Opettajat olivat myös *leimanneet häiriköksi*, mikä on *vaikuttanut paljon vastaajan elämään*. He ovat tunteneet opettajien vuoksi *häpeää ja kokevat monet jutut epämiellyttäväksi opettajien vuoksi*.

Vastaajat kokivat opettajien heikentäneen heidän opiskelumotivaatiotaan. Opettajat *olivat olevinaan parempia ihmisiä ja halveksivat* vastaajaa, jonka vuoksi vastaaja kertoo *vihaavansa heitä*. Eräs vastaaja ei ole opettajien vuoksi koskaan *osannut arvostaa kirjaviisautta eikä koe koulutuksen olevan yhtä tärkeää kuin elämäkokemus on*.

Opettajien vuoksi vastaajilla on sosiaalisia ja auktoriteettisia vaikeuksia. Vastaajat eivät *luota kehenkään, etenkin auktoriteettiin ihmisiin*. Heidän on ollut näin ollen myös *vaikea luoda ihmiskontakteja ja sosiaalinen elämä on ollut heikkoa*. Vastaajilla on *auktoriteettiongelmia* ja he ovat pitäneet opettajia *korruptoituneina*.

Opettajien toiminnan vuoksi esimerkiksi vastaajan häiriökäyttäytyminen on vahvistunut ja lisäksi he ovat *tehneet muita virheitä*, joita *paikattiin* vastaajan *jouduttua koulukotiin*. Eräs vastaaja kertoo, *ettei olisi päätyntä laitokseen ilman tarkkailuluokkaa*. Laitoksella hän *oppi käyttämään huumeita, mikä johti vankilakierteeseen*.

”Heidän toiminta vahvasti häiriökäyttäytymistä sekä ajoi syvemmälle suohon muutenkin paskan lapsuuden keskellä.”

Osa vastaajista kertoi suoranaisesti opettajilla olleen vaikutusta heidän rikollisuuteensa:

”En ole pystynyt luottamaan juuri kehenkään auktoriteettisiin ihmiseen koskaan. He ovat tuoneet minulle vain häpeää, vaikeuksia, päihde/rikos ongelmia.”

Muutama vastaaja kertoi opettajien vaikuttaneen heidän elämänsä *huonosti* ja *ei ainakaan positiivisesti*. Osa taas kertoi, ettei opettajat vaikuttaneet *oikein millään tavalla* tai *ei mitenkään* heidän elämänsä.

6.3.4 Kokemus peruskoulun hyödyistä

Lopuksi tutkimuslomakkeessa kysyttiin, *oliko peruskoulu sinulle mielestäsi hyödyllinen?* Osa vastaajista kertoi, että siitä **oli hyötyä** ja osa, että peruskoulusta **ei ollut hyötyä**. Suurin osa oli kuitenkin sitä mieltä, että siitä **oli hyötyä**. Hyötyihin sisältyi perusta jatkokoulutukselle, akateemiset taidot, sosiaaliset taidot, laajempi vaikutus elämään ja positiivinen luokittelematon hyöty.

Koulun koettiin olleen hyvä perusta jatkokoulutukselle, koska se *valmensi* ammattikouluun, sieltä sai riittävät *taidot* ja opit jatko-opiskeluun. Lisäksi peruskoulun *päättötodistus mahdollisti jatko-opiskelun*, koska sillä päästiin esimerkiksi *ammattikouluun*. Jo *pelkästä päättötodistuksesta* oli *hyötyä*, sillä oli hyvä, että oli käynyt edes sen.

Koulusta saatiin myös akateemisia taitoja. Esimerkiksi eri aineista kuten *matematiikasta, kielistä, teknisestä työstä* ja *äidinkielestä* on ollut vastaajille hyötyä. Lisäksi opittiin *perustaitoja, kädentaitoja, luku- ja kirjoitustaitoa* ja *kielioppia*. Opittiin paljon *kirjoista* ja saatiin *tietoa*. Peruskoulu nähtiin *yleissivistävänä*. Koulussa opittiin myös sosiaalisia taitoja. Vastaajat oppivat *yhteistyön merkitystä* ja *kuinka toimia sosiaalisissa piireissä*. He myös saivat *tärkeitä kavereita* koulusta.

Joillekin vastaajista koululla oli ollut laajempi vaikutus elämään. Nämä olivat perusasioita, kuten se, että *koulussa sai ruokaa edes arkena*, mutta myös syvempiä vaikutuksia, kuten *elämän työkalujen ja tärkeiden asioiden oppiminen*. Näitä taitoja käytetään edelleen päivittäin. Koulu on ollut osalle vastaajista *iso osa elämää* ja tehnyt vastaajasta *sellaisen ihmisen kuin hän nyt on*.

”Opin peruskoulussa sinnikkyyttä. En antanut periksi, vaan olin aina niin hankala kuin mahdollista. Sitä samaa sinnikkyyttä käytin hyväkseni, kun tein rikoksia ja myös kun viisi vuotta sitten raitistuin käytettyäni yli 30 vuotta erilaisia päihteitä.”

Oliko peruskoulu sinulle mielestäsi hyödyllinen- kysymykseen osa vastaajista vastasi sen enempää avaamatta esimerkiksi kyllä, osittain kyllä, jollain tapaa kyllä, sain suoritettua, totta kai ja jotain siellä edes vähän opin.

Osa vastaajista kuitenkin koki, että heille **ei ollut hyötyä** peruskoulusta. Näin siksi että, vastaaja ei oppinut oikeita asioita, ei saanut tarpeeksi tukea ja apua, koulusitoutuminen oli ollut heikkoa tai vastaaja kertoi muun negatiivisen luokittelemattoman kuvauksen. Jotkut vastaajista kokivat, etteivät olleet saaneet tarvitsemiaan *valmiuksia, apuja tai resursseja, joita olisi elämässään tarvinnut*. Osa kertoi, että olisi tarvinnut niin sanottua *elämäkoulua enemmän* tai, että oppi vääriä asioita, esimerkiksi *saamaan kiitettäviä arvosanoja olemattomalla työpanoksella, joka vaikeutti myöhemmin elämää*. Jotkut kertoivat, ettei koulusta ollut heille hyötyä, koska he *eivät oppineet paljoakaan*.

Vastaajat myös kokivat, etteivät olleet saaneet tarpeeksi tukea ja apua. Koulusta olisi ollut hyötyä, jos vastaaja olisi *pystynyt keskittymään*, jos olisi saanut *tarvitsemaansa tukea* ja jos *kotiasioihin olisi puututtu*:

”Ei. En saanut tarvitsemaani tukea juuri mihinkään enkä siksi oppinut eikä kotiasioihin puututtu. Oppiminen/osaaminen oli vielä vaikeampaa.”

Koulusta ei ollut hyötyä myöskään silloin, jos koulusitoutuminen oli heikkoa:

”Eipä oikeastaan, kun en pahemmin siellä ollut”

Osa vastaajista kertoi vain, ettei koulusta ollut hyötyä asiaa enempää avaamatta:

”Sillä ajalla, rahalla ja vaivalla olisi voinut saada aikaiseksi äärettömän paljon parempaa tulosta.”

7 Pohdinta

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tutkittiin vankien koulukokemuksia, opettajan sekä oman toiminnan vaikutuksia koulukokemuksiin ja opettajien ja koulukokemusten vaikutuksia elämäntilanteeseen. Koulukokemuksiin vaikuttavat monet tekijät, kuten sosiaalisissa suhteissa koetut haasteet, kouluviihtyvyys, oppimisen- ja käyttäytymisen haasteet, tuen saanti ja suhde opettajiin. Elämäntilanteeseen vaikuttavat opettajan toiminta sekä koulukokemukset. Seuraavissa kappaleissa keskitymme erityisesti tutkimuksen tuloksissa esiin nousseisiin teemoihin.

7.1.1 Vankien koulukokemuksiin vaikuttavia tekijöitä

Koulukokemuksiin vaikuttavat monet tekijät, kuten sosiaalisissa suhteissa koetut haasteet, kouluviihtyvyys, oppimisen- ja käyttäytymisen haasteet ja tuen saanti. Tässä kappaleessa keskitymme erityisesti esiin nousseisiin teemoihin.

Halusimme kysyä, millainen vastaaja on ollut peruskoululaisena, koska tämä kertoo paljon hänen koulumuistostaan ja siitä identifioiko hän itsensä suhteessa ulkomaailmaan olevien asioiden vai sisäisen kokemuksen kautta. Suhteessa ulkomaailmaan tulevat asiat näkyvät tai ovat määritelty ulkopäin. Esimerkiksi diagnoosit ovat tällaisia. He tuskin määrittelisivät itseään esimerkiksi "*AHDH-häiriköksi*" ilman ulkopäin tulevia diagnooseja ja ajatuksia itsestä. Tällaisiin keskittymis- ja käytöshäiriöihin liittyi aineistossa vahvasti negatiivinen kaiku ja leimaaminen. Suhteessa ulkomaailmaan nousi esiin paljolti myös kouluasuoriutumisen, etenkin kouluarvosanat. Sisäiset kokemukset tarkoittivat enemmän vastaajasta itsestä lähtöisiä ajatuksia itsestä, mutta myös niissä on voinut vaikuttaa ulkopäin tulleet ajatukset. Sisäisistä kokemuksista korostui vastaajien villi ja vilkas luonne. Jotkut vastaajista identifioivat itsensä myös sosiaalisten suhteiden, etenkin kiusaamisen, kautta.

Tutkimukseen osallistuneista 69 % oli osallistunut jossain roolissa kiusaamistapahtumaan. Suurin osa heistä oli kiusaaja-kiusattuja. Myös Lereya, Copelandi, Zammiti ja Wolke (2015) sekä Toivio ja Nordlingi (2013) ovat todenneet tutkimuksissaan, että suurimmasta osasta kiusattuja tulee myös kiusaajia. Tässä tutkimuksessa kiusaamisen merkitys nousi selvästi esiin vastauksista, mutta eri kohdissa kuin olimme olettaneet. Kiusaamisen merkitys nousi enemmän esiin muissa kuin kiusaamiseen kohdistuvissa kysymyksissä, esimerkiksi itsensä identifioinnissa koululaisena, opettajan kohdistamana kiusaamisena ja väkivaltana sekä

elämänkulkuun vaikuttavissa tekijöissä. Kiusaamista saatetaan pitää jotenkin arkana tai kiusallisena aiheena kertoa, minkä vuoksi vastaukset saattoivat jäädä suppeaksi. Toisaalta kiusaaminen nähtiin monessa muussa kohdassa oleellisena asiana, josta voi päätellä, että se on ollut monessa kohtaa määrittävä ja oleellinen osa koulunkäyntiä, mutta sitä ei haluta paljoa avata sen enempää. Nettikiusaamista oli kokenut ainoastaan 4.3 % vastaajista. Tämä voidaan kuitenkin selittää sillä, että kyselyymme vastaajat ovat suurin osa käyneet koulua sinä aikana, kun internet ja sen käyttäminen ei ollut yhtä yleistä tai yhtä laajaa kuin nykyaikana. Kiusaamisen lisäksi esiin nousi eri tutkimuskysymyksissä se, ettei vastaajat olleet kokeneet tullessa hyväksytyksi koulussa. Nämä tulokset ovat yhtenäisiä esimerkiksi Kok, Groen, Fuermaier ja Tucha (2016) sekä Odom ja kollegat (2006) kanssa. Vertaisten lisäksi tällaisen torjutuksi tulemisen tunteen olivat aiheuttaneet opettajat.

Kouluviihtyvyydessä esiin nousi koulusuoriutuminen ja koulusitoutuminen.

Koulusuoriutuminen sekä koulusitoutuminen oli vastaajien keskuudessa ollut hyvin vaihtelevaa. Yhteistä vastaajien keskuudessa oli koulusuoriutumisen heikentyminen yläkouluun siirtyessä. Kun oppilas viihtyy koulusta huonosti, on hänellä myös heikompi koulusuoriutuminen ja koulusitoutuminen (ks. Kämppe ym., 2012; Iseron & Hallam 2005; Danielsen ym. 2011). Tämän tutkimuksen tuloksissa nousi esiin oppilaiden huonon koulumenestymisen vaikutuksia motivaatioon ja minäpystyvyyden tunteisiin, nämä tulokset ovat yhteydessä aikaisempien tutkimuksien kanssa. (Pyhältö ym. 2010.)

Tutkimuksen tuloksissa korostui oppimisen haasteet sekä saadun tuen vähäisyys, joilla on todettu vaikutuksia koulukokemuksiin, kouluviihtyvyyteen, koulusuoriutumiseen sekä koulusitoutumiseen. Oppimisen haasteet ja tuen riittämättömyys vaikuttavat lapsen itsetuntoon sekä motivaatioon koulussa, jolloin riski päätyä rikolliselle polulle, syrjäytyä ja koulupudokkaaksi on suurempi. (Haapasalo 2017; Ahonen ym. 2013; Hakkarainen ym. 2016) Myös tässä tutkimuksessa suurimmalla osalla vastaajista oli ollut haasteita, jossakin asiassa, jonka lisäksi suurin osa vastaajista myös koki, ettei saatu tuki ollut riittävää tai sitä ei tarjottu lainkaan. Kyselyn vastaajista suurin osa oli kokenut haasteita erityisesti keskittymisessä sekä käytöksen ja tunteiden hallinnassa. Tämä näkyi myös laadullisissa vastauksissa häiriökäyttäytymisenä ja keskittymisvaikeuksina. Suurin osa vastaajista koki myös, etteivät he saaneet koulussa riittävästi tukea omiin haasteisiinsa. Kysyttäessä millaista tukea vastaajat olisivat kaivanneet, he korostivat enemmän koulunkäynnin tukemista esimerkiksi keskusteluja, ymmärtämistä, kuuntelemista, ongelmiin puuttumista ja yksilöllistä huomioimista.

Tutkimuksen myötä huomattiin, että muun muassa sukupuolella tai koulupudokkuudella ei ollut yhteyttä koulukokemuksiin. Tämä on hieman ristiriidassa aikaisempiin tutkimuksiin, joiden mukaan tytöt viihtyvät poikia paremmin koulussa (Danielsen, Samdal, Hetland & Wold, 2009; Ireson & Hallam, 2005; Verkuyten & Thijs, 2002). Tässä tutkimuksessa tulee kuitenkin huomioida tutkimusten kohderyhmä ja niiden eroavaisuudet. Aikaisemmissa tutkimuksissa on yleisesti tutkittu kouluviihtyvyyttä ja eroja sukupuolten välillä, kun taas tässä tutkimuksessa tutkittiin erityisesti vankien kouluviihtyvyyttä. Vankien kouluviihtyvyyden voidaan kuvitella olevan erilainen verrattuna muuhun väestöön sukupuolesta riippumatta.

Edellä mainittuihin asioihin olisi tärkeää tulevaisuudessa koulujen ja opettajien kiinnittää huomiota, sillä varhainen tuen saaminen haasteisiin vaikuttaa koulukokemuksiin ja minäkuvan kehittymiseen. Koulujen ja opettajien suhtautuminen oppilaaseen ja hänen toimintaansa vaikuttaa oppilaiden koulukokemuksiin. Mikäli vastaajat olisivat saaneet enemmän tukea ja apua koulussa ilmeneviin haasteisiin, sillä olisi voinut olla vaikutusta koulukokemuksiin. Lisäksi tukea saaneet olivat useimmiten saaneet tukea luokanopettajalta tai erityisopettajalta. Hyvin harva vastaajista oli saanut tukea esimerkiksi koulupsykologilta tai muilta moniammatillisen työryhmä jäseniltä. Koulujen olisikin tärkeä jatkossa panostaa moniammatilliseen yhteistyöhön ja tuen tarjoamiseen oppilaille, sekä resursseihin tarjota erilaisia tukitoimia haastavasti käyttäytyville oppilaille, sillä niiden taustalta saattaa löytyä useita syitä, joihin varhaisella puuttumisella olisi voitu vaikuttaa.

7.1.2 Opettajan rooli koulukokemuksissa

Tulosten perusteella voidaan sanoa, että opettajat korostuivat koulukokemuksista puhuttaessa erityisesti laadullisen aineiston osalta. Määrällisessä aineistossa opettajilla oli suuntaa antava yhteys nuorisoriikollisuuteen. Määrällisen aineiston mukaan suurin osa vastaajista ei osannut sanoa onko heillä ollut hyvä vai heikko opettajasuhde. Tämän lisäksi hyvät ja huonot kokemukset opettajasuhteesta jakoutuivat melkein tasan. Tämä oli ristiriidassa laadullisen aineiston kanssa, sillä avoimissa kysymyksissä korostui ja nousi esiin huomattavasti enemmän negatiiviset kuin positiiviset kuvaukset opettajista ja opettajakokemuksista. Toisaalta myös heillä vastaajilla, joilla oli negatiivinen opettajakokemus, oli ollut myös hyviä opettajia ja opettajakokemuksia. Negatiivisten kokemusten esiin nouseminen voi johtua siitä, että tapahtumien yksityiskohtia muistetaan paremmin silloin, kun muistoon liittyy negatiivinen tunne (Kensinger 2009).

Vastauksista korostui erityisesti turvallisen aikuisen kaipuu. Tämä nousi esiin monissa eri kyselylomakkeen kohdissa, joka kertoo siitä, kuinka merkittävä asia on vastaajille ollut. Vastaajista 77 % ei ole kokenut olevansa opettajalle tärkeä. Vastaajat olisivat kaivanneet opettajalta enemmän välittämistä, ongelmiin puuttumista, keskustelua, kuuntelemista, ymmärtämistä, kannustusta, yksilöllistä huomioimista ja tukea. Samankaltaisia tutkimustuloksia ovat saaneet Boorn ja muut (2010) sekä Poikkeus ja muut (2013). Opetuksen olisi hyvä herättää mielenkiintoa, ja opettajalla tulisi olla tarpeeksi ammattitaitoa kohdata ja ymmärtää erilaisia ja eri tarpeissa olevia oppilaita. Suurin osa vastaajista piti liian tiukkaa ja rankaisevaa otetta opettaja-oppilassuhdetta heikentävänä tekijänä. Tämä tutkimustulos oli hyvin yhteydessä aikaisempiin tutkimustuloksiin (Danielssen ym. 2009; De Santis King ym. 2006). Hyvissä opettajissa korostui helposti lähestyttävyys, tasa-arvoisuus ja rentous.

E erityisen merkittävää on, että suuri osa vastaajista oli kokenut jonkin asteista väkivaltaa myös opettajan toimesta. Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet esimerkiksi Hamarus (2008), Ellonen ja muut (2008) sekä Uusikylä (2006a). Huomioitavaa on myös se, että opettajien toimesta tapahtuva väkivalta nousi esiin tutkimuslomakkeen useassa eri kohdassa, josta voidaan päätellä sen olleen merkittävä asia vastaajille. Väkivalta on usein ollut henkistä, mutta myös fyysistä väkivaltaa oli tapahtunut. Opettajien tekemällä väkivallalla voidaan ajatella olevan kauaskantoisia vaikutuksia oppilaan tulevaisuuteen ja minäkäsitykseen (Montaque & Rinaldi 2001; Banfield ym. 2006). Opettajat ovat kuitenkin koulussa auktoriteetti asemassa ja näin ollen oppilas on usein heikommassa asemassa joutuessaan uhriksi. Opettajat olivat väkivaltaisen kohtelun lisäksi leimanneet ja syrjineet oppilaita. Opettajat ovat myös suosineet jollakin tavalla "parempia" oppilaita, mikä asettaa oppilaat eriarvoisiin asemiin. Samankaltaisia tuloksia olivat saaneet myös esimerkiksi Uusikylä (2006a), Banfield ja muut (2006) sekä Keçici, Beyhan ja Ektem (2013).

Vastaajien kohtaamat puutteet ovat valitettavan yleisiä koulussa, koska luokkakoot ovat suuret ja opettajilla on paljon oppilaita ja vähän aikaa kohdata lapsi yksilönä. Tässä tutkimuksessa kuitenkin huomattiin, kuinka äärimmäisen tärkeää on hyvä opettaja-oppilassuhde, ja se että oppilas tuntee tulleensa huomatuksi, kuunnelluksi ja ymmärretyksi. Välittämisen tarvetta ei voi korostaa liikaa. Opettajien tulisi myös puuttua tiukemmin ja herkemmin oppilaiden ongelmiin ja vaikeuksiin sekä koulussa että kotona.

7.1.3 Vaikutukset elämäntulkkuun

Koulumuistoilla ja opettajilla on vaikutusta elämäntulkkuun (Karvonen ym. 2018). Laadullisesta aineistosta kävi ilmi, että koulukokemuksilla sekä opettajilla on ollut positiivisia, mutta selvästi enemmän negatiivisia vaikutuksia vastaajien elämäntulkkuun. Koulukokemusten vaikutukset ovat olleet todella laajoja. Koululla oli ollut vaikutusta muun muassa töiden saantiin ja saannin hankaluuksiin, jatko-opiskeluihin ja sinne hakeutumattomuuteen, sosiaalisiin suhteisiin ja niiden haasteisiin sekä henkiseen hyvinvointiin. Osa vastaajista kertoi monien muiden vaikutusten lisäksi koulukokemuksilla ja opettajilla olleen suoranaisesti vaikutusta syrjäytymiseen ja rikollisuuteen. Suurin osa vastaajista kuitenkin koki peruskoulusta olleen hyötyä heille.

Aikaisempien tutkimusten mukaan kiusaamisella (esim. Wolke & Lereya 2015; Ttofi, Farrington, Lösel & Loeber 2011; Haapasalo 2017), leimaamisella (Haapasalo 2017; Byrne 2009; Toivio & Nordling 2013; Link & Phelan 2001; Lämsä 1999), torjutuksi tulemisella (Haapasalo 2017; Dodge ym.2003) sekä yksinäisyydellä (Junttila 2015; Peplau & Perlman 1981) on vaikutusta elämäntulkkuun ja rikolliseen toimintaan myöhemmällä iällä. Tästä tutkimuksesta saatiin yhteneviä tuloksia aikaisempien tutkimusten kanssa.

Koulupudokkuudella ei tässä tutkimuksessa nähty yhteyttä vankilaan päättymiseen, mikä oli mielenkiintoista, sillä aikaisempien tutkimusten mukaan koulupudokkuus johtaa helpommin yhteiskunnasta syrjäytymiseen ja sitä kautta rikollisuuteen. (ks. Ahonen ym. 2013; Asplund & Vanhala 2016; Myrskylä 2012; Karppinen ym. 2007.) Tässä tutkimuksessa vastauksia saattaa selittää se, että vastaajilta kysyttiin korkein suoritettu koulutus sekä kesken jääneet koulutuksen, mutta ei sitä missä vaiheessa elämää koulutus on suoritettu. Osa vastaajista on siis myöhemmässä elämänvaiheessa voinut suorittaa koulun loppuun. Kyselylomakkeessa olisi kannattanut kysyä, mikä oli viimeisin suoritettu tai aloitettu koulutus ennen vankilaan joutumista.

Tässä tutkimuksessa keskityttiin pelkästään koulussa ilmeneviin haasteisiin ja ongelmiin. Usein kuitenkin ongelmia saattaa ilmetä myös lasten ja nuorten kotona, jotka myös vaikuttavat koulussa esimerkiksi koulunkäyntiin. Usein ongelmien kasaantuessa on mahdotonta löytää syy-seuraussuhteita siitä, mikä tapahtuma on minkäkin asian seuraus. Usein erilaisten tapahtumien kuten koulupudokkuuden tai syrjäytymisen taustalla vaikuttaa koulussa ja kotona ilmenevät haasteet samaan aikaan. (Lämsä 1998a.) Usein syrjäytyneen nuoren lähiympäristö ja yhteisö ovat moniongelmaisia, jolloin lapsi tai nuori on entistä

riippuvaisempi yhteiskunnalta saatavasta tuesta ja palveluista (Lämsä 1999). Tällaisissa tilanteissa erityisesti koulun rooli lapsen tai nuoren elämässä korostuu, ja koululla sekä opettajilla on yhä suurempi merkitys lapsen tai nuoren elämänsä kulkuaan. Tutkimuksen merkittävyyttä pohtiessa tulee muistaa, että tämä tutkimus pohjautuu vain koulussa tapahtuneisiin asioihin eikä ota huomioon vastaajien kotioloja. Näin ollen tämän tutkimuksen perusteella ei voida sanoa, onko vankilaan päätyminen yhteydessä koulussa tapahtuneiden asioiden kanssa. Tutkittavilla on voinut olla kotioloissa tapahtuvaa väkivaltaa tai laiminlyöntiä, mikä on voinut vaikuttaa heidän koulunkäyntiinsä ja siihen liittyviin ongelmiin. Nämä vankilaan johtaneet syyt ovat myös voineet muodostua peruskoulun jälkeisenä aikana.

7.2 Eettiset ratkaisut

Tutkimus toteutettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) laatimien eettisten periaatteiden mukaisesti. Tutkimuksen aineistonkeruu perustui haastateltavien osallistumisen vapaaehtoisuuteen. Kyselylomakkeessa tutkittavilta kysyttiin suostumus ennen lomakkeen täyttämistä ja lomakkeen täyttämisen jälkeen. Näin pystyimme tarjoamaan vastaajille mahdollisuuden kieltää hänen vastauksiensa tutkimuskäytön, silloin kun vastaaja oli jo vastannut kysymyksiin (Cohen ym. 2018; Kuula 2011). Tutkittavia informoitiin tutkimuksen tarkoituksesta, etenemisestä, aineiston säilyttämisestä sekä kyselylomakkeeseen sisältyvistä aihepiireistä (ks. liite 1) (TENK 2019). Tämän lisäksi kyselylomakkeessa ilmenevät erisnimet tai paikkakunnat anonymisoitiin (Ranta & Kuula-Lammi).

Tutkimuksen toteuttamista ja aineiston keräämistä varten me tarvitsimme luvan rikosseuraamuslaitokselta, koska tutkittavat henkilöt ovat yhteiskunnassa haavoittuvassa asemassa. Tutkimusluvan hankkiminen kuuluu hyvän tieteellisen käytännön lähtökohtiin (Kuula 2011). Haavoittuvuudella tarkoitetaan sitä, että vangit ovat vankilassa vasten tahtoaan ja he määräytyivät automaattisesti tutkimuksen kohderyhmäksi. Empiirisessä tutkimuksessa tulee aina huolehtia, ettei yksittäisiä henkilöitä tunnusteta (Tuomi & Sarajärvi 2009). Tämän vuoksi emme keränneet tutkijoina henkilötietoja ja aineistosta poistettiin kaikki erisnimet. Lomakkeissa kysyimme vain seuraavia taustatietoja: ikää, sukupuolta, koulutustaustaa, tuomion pituutta ja sitä, minkä ikäisenä vanki on saanut ensimmäisen tuomionsa. Kyselylomakkeessa olisi jälkeempään ajateltuna kannattanut kysyä, kuinka monta tuomiota vastaajat ovat saaneet/suorittaneet, jolloin olisimme voineet tutkia rikoksen uusijoihin liittyviä näkökulmia. Lisäksi olisimme lisänneet kysymykset, jossa kysytään: Onko koulukokemuksilla ollut vaikutuksia elämänsä kulkuaan ja siihen vastausvaihtoehtoisiksi olisi

annettu kyllä/ei. Vasta tämän jälkeen olisimme kysyneet tarkentavia kysymyksiä siitä, millaisia vaikutuksia koulukokemuksilla oli elämänkulkuun.

Kahden vankilan vastauslomakkeet lähetettiin tutkijoille postitse ja yhdestä vankilasta tutkijat hakivat vastauslomakkeet itse. Lomakkeet tulivat tutkijoille tutkimukseen osallistujien itse sulkemissa kirjekuorissa, ne merkittiin ja numeroitiin niin, etteivät muut kuin tutkijat tiedä mistä vankilasta ne ovat tulleet. Lomakkeet säilytettiin pro gradun valmistumiseen saakka siten, ettei niihin ollut muilla pääsyä kuin tutkijoilla. Tämän jälkeen kyselylomakkeet hävitetään yliopiston ohjeiden mukaisesti. Aineiston data siirrettiin Excel- tiedostoksi, jonka jälkeen se siirrettiin säilytykseen Turun yliopiston suojaamaan Seafire-järjestelmään. Aineistoa käsiteltiin ja analysoitiin SPSS-ohjelmalla. Sekä Webropol-ohjelman kyselyaineistoon että Seafire-järjestelmän kansioon oli pääsy ja käyttöoikeus vain pro gradun tekijöillä.

Tässä tutkimuksessa on hyvä huomioda, että me tutkijoina puhumme vastaajista vankeina, vaikka vankiloissa on myös tutkintavankeja, joten kaikki vastaajat eivät välttämättä ole tuomion saaneita rikollisia. Vastaajien vastauksiin on voinut vaikuttaa heidän luku- ja kirjoitustaitonsa. Yhdestä vankilasta yhteyshenkilö ilmoitti tutkijoille, että kyselylomakkeita oli vähemmän kuin vankeja, joten hän jakoi kyselylomakkeita vain heille, joilla uskoi olevan tarpeeksi hyvä suomenkielentaito. On myös huomioitava, että suomenkielentaidottomat sekä luku- tai kirjoitustaidottomat ovat voineet myös jättää vastaamatta kokonaan tai he ovat voineet ymmärtää kysymykset väärin. 244 kappaletta lomakkeiden saaneista vangeista jätti vastaamatta kyselyyn. Vastaamattomuuteen on voinut johtaa myös esimerkiksi motivaation puute tai aikataulusta johtuvat esteet.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen tulosten toistettavuus, eli reliabelius tarkoittaa, että tutkimus antaa oikeita eikä sattumanvaraisia tuloksia. Tutkimuksen validiteetti tarkoittaa tutkimuksen pätevyyttä eli kykyä mitata sitä, mitä oli tarkoituskin mitata. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014.) Luotettavuutta lisää heidän halunsa kertoa oma tarinansa ja päästä vaikuttamaan. Aiheemme on myös sellainen, ettei vastaajilla ole syytä valehdella. Emme esimerkiksi kysy rikoksiin liittyviä kysymyksiä, joihin voisi olla hankala vastata etenkin, jos rikokseen liittyisi myös muita ihmisiä. Tutkimuksessamme tuskin myöskään tulee tutkijoiden ja tutkittavien erilaisien sosiaalisten asemien takia väärinymmärryksiä, sillä jokainen meistä tietää edes jonkin verran koulumaailmasta. (Bernasco 2011.)

Pro Gradu- tutkimustamme voidaan pitää luotettavana, sillä vastaajia oli 70 (N=70) ja he kaikki ovat vankeja tai entisiä vankeja, joten he tietävät mistä puhuvat. Tätä harkinnanvaraista näytettä voidaan pitää luotettavana, koska tutkimusjoukkomme on kattava. Vastaajia saatiin kolmesta eri vankilasta ja vastaajissa oli molempia sukupuolia. Nämä seikat lisäävät vastauksien yleistettävyyttä. Käytimme aineistonkeruumenetelmänä kyselylomaketta, jossa on sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä. Näin ollen vastaaja pystyy kertomaan myös omin sanoin omia kokemuksiaan ja heidän äänensä pääsevät kuuluviin. Tutkimuksessa käytettiin myös määrällisten menetelmien tukena laadullista lisävaihtoehtoa kysymyksissä 25, 26, 27, 34 ja 35, jolloin menetelmien käyttö yhdessä lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015.) Tutkijoita on kaksi analysoimassa ja tulkitsemassa vastauksia, mikä myös lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Huomioitavaa on, että tutkijat ovat institutionaalisessa asemassa, jolloin tutkijoiden omat arvot saattavat näkyä kysymysten taustalla (Tuomi & Sarajärvi 2019) ja kysely voi ohjata vastauksia johonkin tiettyyn suuntaan. Vastaaja voi ymmärtää kysymyksen eri tavalla kuin tutkijat ovat ne tarkoittaneet, mikä voi heikentää kyselytutkimuksen tulosta. Tutkijat voivat myös ymmärtää vastaajan avoimen kysymyksen vastauksen eri tavoin kuin mitä vastaaja oli sen tarkoittanut. Tutkijat eivät myöskään olleet paikalla vastaajien täyttäessä lomaketta, joten he eivät voineet kysyä tutkijoilta, mikäli eivät ymmärtäneet jotain asiaa lomakkeessa. Tutkimuksen luotettavuutta vähentää myös se, että tutkijat eivät voi varmistua siitä, miten vakavasti tutkittavat ovat suhtautuneet lomakkeen täyttämiseen. (Hirsjärvi ym. 2015.)

7.4 Tulosten merkitys ja jatkotutkimusehdotukset

Tuloksissa nousi esiin huolestuttavana näkökulmana se, kuinka huonosti vastaajia oli kohdeltu koulussa opettajan toimesta. Osalla nuorista ja lapsista kotiolot saattavat olla hyvinkin heikot eikä kotoa löydy turvallista tai vastuuntuntoista aikuista. Tällöin olisi erityisen merkittävää ja tärkeää lapsen tai nuoren hyvinvoinnin kannalta, että koulusta kyseinen aikuinen löytyisi. Vastausten perusteella useille vastaajille opettaja ei ole ollut turvallinen tai luotettava aikuinen, jolle uskaltaisi puhua omista asioistaan tai murheistaan kotona.

Opettajien toimesta tapahtuva väkivalta ja syrjintä on valitettavasti edelleen yhteiskunnassamme tabu (Hamarus 2008), eikä siitä ole paljoa tutkimustietoa. Tämän vuoksi tätä aihetta olisi tärkeä tutkia vielä lisää. Myös opettajien toimesta tapahtuvan väkivallan ja sen vaikutuksia oppilaan kehitykselle tulisi tutkia lisää.

Tämän tutkimuksen tulokset antavat alustava tietoa vankien koulukokemuksista ja niiden vaikutuksesta heidän elämänsä kulkemiseen. Aihetta lisää tutkimalla voitaisiin selvittää koulun sekä rikollisuuden ja syrjäytymisen syy-seuraussuhteita ja pyrkiä puuttamaan syrjäyttäviin tekijöihin jo peruskoulusta lähtien. Mielenkiintoista olisi myös tutkia, onko koulu vaikuttanut toisinpäin, eli onko esimerkiksi yläkoulu tai toisen asteen koulutus pystynyt pelastamaan jonkun nuoren lipuvasta rikolliselle tielle ja miten se on saatu aikaan. Tällöin voitaisiin pyrkiä vahvistamaan toimivia toimintamalleja ja käytänteitä kouluissa.

Lähteet

- Ahonen, A. 2008. Koulussa ei viihdytä, mutta miksi. Pohjoissuomalaisten oppilaiden kouluviihtyvyyttä selittävien tekijöiden tarkastelua. Teoksessa M. Lainio, H. Heikkinen & M. Penttilä (toim.). Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 35, 195–211.
- Ahonen, T., Torppa, M., Määttä, S. & Eklund, K. 2013. Ovatko oppimisvaikeudet uhka hyvinvoinnille? Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.). Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Gaudeamus Oy.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Vastapaino.
- Alatupa, S. (toim.), Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitra.
- Alsaker, F. & Nägele, C. 2008. Bullying in Kindergarten and Prevention. Teoksessa D. Pepler & W. Craig (toim.). Understanding and addressing bullying: An international perspective. Bloomington. Authorhouse, 230–252.
- Al-Yagon, M. & Mikulincer, M. 2004. Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *The Journal of Special Education*, 38(2), 111–123.
- Appleton, J. J., Christenson, S.L., Kim, D. & Reschly, A.L. 2006. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427–445.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J-S. & Pagani, L.S. 2009. Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651–670.
- Archambault, I., Vandenbossche-Makombo, J. & Fraser, S. L. 2017. Students' oppositional behaviors and engagement in school: The differential role of the student-teacher relationship. *Journal of Child and Family Studies*, 26(6), 1702–1712.
- Asplund, R. & Koistinen, P. 2014. Nuorten työölistyminen ja työllisyys työvoimapolitiikan valossa. ETLA raportti 32. The Research Institute of the Finnish Economy (ETLA).
- Asplund, R. & Vanhala, P. 2016. ”Neet-nuorten tulkinnessa korjattavaa”. ETLA Muistio 52.
- Banfield, S., Richmond, V. & McCroskey, J. 2006. The Effect of Teacher Misbehaviors on Teacher Credibility and Affect for the Teacher. *Communication Education*, 55(1), 63–72.

- Barile, J., Donohue, D., Anthony, E., Baker, A., Weaver, S. & Henrich, C. 2012. Teacher–student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 256–267.
- Bergeron, J., Chouinard, R. & Janosz, J. 2011. The Impact of Teacher-Student Relationships and Achievement Motivation on Students' Intentions to Dropout According to Socio-economic Status. *US-China Education Review*, 2, 273–279.
- Berguno, G., Leroux, P., McAinsh, K. & Shaikh, S. 2004. Children's Experience of Loneliness at School and its Relation to Bullying and the Quality of Teacher Interventions. *The Qualitative Report*, 9(3), 483–499.
- Bernasco, W. 2011. *Offenders on offending learning about crime from criminals*. Routledge.
- Boorn, C., Hopkins Dunn, P. & Page, C. 2010. Growing a Nurturing Classroom: The work of educational psychologists with children with social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and behavioural difficulties*, 15(4), 311–321.
- Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. 2006. *Index for inclusion: Developing learning, participation and play in early years and childcare*. Centre for studies in inclusive education. Viitattu: 4.5.2021.
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20English.pdf>.
- Byrne, P. 2009. Stigma. *The British Journal of Psychiatry*, 195.
- Carrigan, J. & Maunsell, C. 2014.
'Never really had a good education you know, until I came in here':
educational life histories of young adult male prisoner learners. *Irish Educational Studies* 33(4), 399–417.
- Carter, C. P., Reschly, A. L., Lovelace, M. D., Appleton, J. J. & Thompson, D. 2012. Measuring student engagement among elementary students: Pilot of the Student Engagement Instrument—Elementary Version. *School Psychology Quarterly*, 27(2), 61–73.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, M. 2018. *Research Methods in Education*. 8. painos. Routledge Falmer.
- Creswell, J. 2011. Controversies in mixed methods research. Teoksessa Y. Lincoln & N. Denzin (toim.). *The SAGE handbook of qualitative research*. 4. painos. Sage Publications, 269–283.
- Creswell, J. & Plano Clark, V. 2007. *Designing and conducting – Mixed methods research*. Sage Publications Inc, 1–140.

- D'Agostino, A., Kattan, D. & Canli, T. 2017. An fMRI study of loneliness in younger and older adults. *Social neuroscience*, 14(2), 136–148.
- Danielsen, A. G., Breivik, K., & Wold, B. 2011. Do perceived academic competence and school satisfaction mediate the relationships between perceived support provided by teachers and classmates, and academic initiative? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 379–401.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. 2009. School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303–320.
- Demirtaş-Zorbaz, S. & Ergene, T. 2019. School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations. *Children and Youth Services Review*, 101, 307–316.
- Denscombe, M. 2014. *The Good Research Guide*. 4. painos. Open University Press.
- De Santis King, A. L., Huebner, S., Suldo, S. M. & Valois, R. F. 2006. An ecological view of school satisfaction in adolescence: linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1(3–4), 279–295.
- DiPerna, J.C. 2006. Academic enablers and student achievement: Implications for assessment and intervention services in the schools. *Psychology in the Schools*, 43(1), 7–17.
- Dodge, K., Lansford, J., Burks, V., Bates, J., Pettit, G., Fontaine, R. & Price, J. 2003. Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in the Development of Aggressive Behavior Problems in Children. *Child Development*, 74(2), 374–393.
- Dotterer, A. M. & Lowe, K. 2011. Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649–1660.
- Doumen, S., Koomen, H. M., Buyse, E., Wouters, S. & Verschueren, K. 2012. Teacher and observer views on student–teacher relationships: Convergence across kindergarten and relations with student engagement. *Journal of School Psychology*, 50(1), 61–76.
- Dupper, D. R. 2013. *School Bullying: New Perspectives on a Growing Problem*. Oxford University Press.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L. & Blacher, J. 2007. Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45(4), 363–383.
- Ek, E., Saari, E., Viinamäki, L., Sovio, U. & Järvelin, M.-R. 2004. Nuorten aikuisten työelämästä syrjäytyminen ja sosiaaliturvan käyttö. Kelan tutkimusosasto.

- Ellonen, N., Kääriäinen, J., Salmi, V. & Sariola, H. 2008. Lasten ja Nuorten väkivaltakokemukset. Tutkimus peruskoulun 6. ja 9. luokan oppilaiden kokemasta väkivallasta. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 71/2008. Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos.
- Engels, M., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Van Den Noortgate, W., Claes, S. & Verschueren, K. 2016. Behavioral engagement, peer status, and Teacher–Student relationships in adolescence: A longitudinal study on reciprocal influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1192–1207.
- Erzberger, C. & Prein, G. 1997. Triangulation: Validity and Empirically-based Hypothesis Construction. *Quality and Quantity*, 31, 141–154.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Farrington, D., Ttofi, M. & Coid, J. 2009. Development of Adolescence-Limited, Late-Onset, and Persistent Offenders From Age 8 to Age 48. *Aggressive behavior*, 35, 150–163.
- Finn, J. D. 1989. Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Finn, J. D. & Zimmer, K. S. 2012. Student engagement: What is it? Why does it matter? Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (toim.). *Handbook of research on student engagement*, 97–131. Springer Science + Business Media.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A. H. 2004. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Funk, P. 2003. On the effective use of stigma as a crime-deterrent. *European Economic Review*, 48, 715–728.
- Gietz, G. & McIntosh, K. 2014. Relation between students’ perceptions of their school environment and academic achievement. *Canadian Journal of Psychology*, 29(3), 161–176.
- Gläser, J. & Laudel, G. 2013. Life with and without coding: two methods for early-stage data analysis in qualitative research aiming at causal explanations. *Qualitative Social Research*, 14(2), 1–24.
- Goffman, E. 1990. Stigma. Notes on the Management of spoiled Identity. Alkuperäisjulkaisu vuodelta 1963. Penguin Books.
- Gullman, M., Sunimento, K. & Poutala, P. 2011. Oppimisvaikeuksista vapaaksi – hankkeen loppuraportti. Kriminaalihuollon tukisäätiö.
- Haapasalo, J. 2017. Kriminaalipsykologia. 2.painos. PS-kustannus.

- Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas, L. 2010. How comprehensive school perceive their psychosocial school environment. *Scandinavian Journal of Education Research*, 54(2), 133–150.
- Hakkarainen, A., Holopainen, L. & Savolainen, H. 2016. The impact of learning difficulties and socioemotional and behavioural problems on transition to postsecondary education or work life in Finland: A five-year follow-up study. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 171–186.
- Hamarus, P. 2008. *Koulukiusaaminen. Huomaa, puutu, ehkäise.* Kirjapaja Helsinki.
- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. 2007. Miten koulukiusaaminen syntyy ja kehittyy? Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. *Kasvatus*, 38(3), 228–239.
- Hammersley, M. 2008. *Troubles with triangulation.* Teoksessa M. Bergman (toim.). *Advances in mixed methods research.* SAGE Publications Ltd, 23.
- Hanhivaara, P. 2006. *Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun.* *Nuorisotutkimus*, 3, 29–38.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa.* Unisef.
- Heikkilä, T. 2014. *Tilastollinen tutkimus.* Edita Publishing Oy.
- Hietajärvi, L., Tuominen-Soini, H., Hakkarainen, K., Salmela-Aro, K. & Lonka, K. 2015. Is student motivation related to sosio-digital participation? A person oriented approach. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 171, 1156–1167.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A. & Tisdall, K. 2004. Moving the participation agenda forward. *Children & Society*, 18, 77–69.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. *Tutki ja kirjoita.* Tammi.
- Hirvensalo, S. 2018. ”ENEMPÄÄ EN MIELESTÄNI VOISI YMMÄRTÄÄ”
Luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia sosioemotionaalista tuesta yleisopetuksessa. Turun yliopisto.
- Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2008. *Tilastolliset menetelmät.* WSOY Oppimateriaalit.
- Häkli, J., Kallio, K. & Korkiamäki, R. 2015. *Myönteinen tunnistaminen – näkökulma hyvinvoinnin edistämiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen.* Teoksessa J. Häkli, K. Kallio & R. Korkiamäki (toim.). *Myönteinen tunnistaminen.* Nuorisotutkimusseura.
- Ireson, J. & Hallam, S. 2005. Pupils' liking for school: Ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal Of Educational Psychology*, 75(2), 297–311.
- Jackson, T., Soderlind, A. & Weiss, K. 2000. Personality traits and quality of relationships as predictors of future loneliness among american college students. *Social Behavior and Personality*, 28(5), 463–470.

- Jahnukainen, M. 2001. Social exclusion and dropping out of education. Teoksessa J. Visser, H. Daniels & T. Cole (toim.). Children with emotional and behavioural difficulties in mainstream schools. JAI.
- Jahnukainen, M. 2007. High-risk youth transitions to adulthood: A longitudinal view of youth leaving the residential education in Finland. *Children and Youth Services Review*, 29, 637–654. University of Helsinki.
- Jimerson, S.R., Campos, E. & Greif, J.L. 2003. Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7–23.
- Johnson, R.B. & Christensen, L. 2012. Educational research: quantitative, qualitative, and mixed approaches. 4. painos. SAGE.
- Johnson R.B., Onwuegbuzie, A. & Turner, L. 2007. Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 2, 112–122.
- Johnson, R.B. & Turner, L.A. 2003. Data Collection Strategies in Mixed Methods Research. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage, 297–320.
- Jokela, M. 2006. Perimä ja ympäristö antisosiaalisuuden kehityksessä. Teoksessa P. Honkatukia & J. Kivivuori (toim.). *Nuorisorikollisuus. Määrä, syyt ja kontrolli. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja 221*. Nuorisotutkimusseura.
- Jolliffe, D., Farrington DP., Piquero, AR., Loeber, R. & Hill, KG. 2017. Systematic review of early risk factors for life-course-persistent, adolescence-limited, and late-onset offenders in prospective longitudinal studies. *Aggress Violent Behav*, 33, 15–23.
- Junttila, N. 2005a. Yksinäisyyden ulottuvuudet. Teoksessa J. Saari (toim.). *Yksinäisten Suomi*. Gaudeamus.
- Junttila, N. 2005b. Lasten ja nuorten yksinäisyys. Teoksessa J. Saari (toim.). *Yksinäisten Suomi*. Gaudeamus.
- Junttila, N. 2015. Kavereita nolla- Lasten ja nuorten yksinäisyys. Tammi.
- Junttila, N. 2018. Kaiken keskellä yksin. Aikuisten yksinäisyydestä. Tammi.
- Junttila, N. 2021. Vankien ostrakismi, yksinäisyys ja halu olla yksin. Teoksessa S. Kainulainen & J. Saari (toim.). *Suomalainen vanki. Arjen rakenteet ja elämänlaatu vankilassa*. Vastapaino.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2001. Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaationa syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa M. Suutari (toim.).

- Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 20, 125–143.
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2005. Risk factors and survival routes: social exclusion as a life-historical phenomenon. *Disability & Society*, 20(6), 669–682.
- Kaakkinen, M. & Näsi, M. 2021. Nuorten rikoskäyttäytyminen ja uhrikokemukset 2020. *Katsauksia 47/ 2021*. Helsingin yliopisto.
- Kajantie, E., Hovi, P., Eriksson, J., Laivuori, H., Andersson, S. & Räikkönen, K. 2013. Alkaako syrjäytyminen jo kohdussa? Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.). *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Gaudeamus Oy.
- Kara, H. 2015. *Creative research methods in the social sciences A practical guide*. University of Bristol. Policy Press.
- Karvonen, U., Heinonen, P., Tainio, L., Routarinne, S. & Ahlholm, M. 2018. Opettajan kosketus oppilaiden koulumuistoissa: Opettajan toimintaa selittämässä. *Kasvatus & Aika*, 12(4), 5–21.
- Kauffman, J. M. 2005. *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. 8. painos. Merrill Prentice Hall.
- Kauhanen, J. 2016. Yksinäisten terveys. Teoksessa J. Saari (toim.). *Yksinäisten Suomi*. Gaudeamus.
- Kauhanen, J. 2021. Vankien koettu terveys. Teoksessa S. Kainulainen & J. Saari (toim.). *Suomalainen vanki. Arjen rakenteet ja elämänlaatu vankilassa*. Vastapaino.
- Kauppinen, T. M., Saikku, P. & Kokko, R-L. 2010. Työttömyys ja huono-osaisuuden kasautuminen. Teoksessa M. Vaarama, P. Moisio & S. Karvonen (toim.). *Suomalaisten hyvinvointi 2010. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos*.
- Keçici, S., Beyhan, Ö. & Ektem, I. 2013. A study on aggressive teacher behavior based on student perceptions. *Asian Journal Of Management Science and Education*, 2(2).
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. WSOY.
- Kensinger, E. 2009. Remembering the details: Effects of emotion. *Emotion Review*, 1(2), 99–113.
- Kiilakoski, T. 2012. Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Opetushallitus.
- Kivirauma, J. 1995. Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. *Tutkimusraportti*, 53. Jyväskylän yliopisto.
- Kivivuori, J. 2008. Rikollisuuden syyt. Nemo.

- Kivivuori, J. 2009. Teoksessa J. Kivivuori (toim.). Nuorten syrjäytyminen ja rikollisuus: Suomessa tehdyn tutkimuksen ja sen katvealueiden kartoitusta. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimustiedonantoja 94.
- Kivivuori, J., Aaltonen, M., Näsi, M., Suonpää, K. & Danielsson, P. 2018. Kriminologia. Rikollisuus ja kontrolli muuttuvassa yhteiskunnassa. Gaudeamus.
- Kivivuori, J. & Linderborg, H. 2009. Lyhytaikaisvanki. Tutkimus lyhytaikaisvankien elinoloista, elämäntilasta ja rikollisuudesta. OPTL:n tutkimuksia 248. Rikosseuraamusviraston julkaisuja 2/2009.
- Klem, A. & Connell, J.P. 2004. Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262–273.
- Klomek, A., Sourander, A. & Elonheimo, H. 2015. Bullying by peers in childhood and effects on psychopathology, suicidality, and criminality in adulthood. *Lancet Psychiatry*, 2(9), 30–41.
- Kok, M., Groen, Y., Fuermaier, A. & Tucha, O. 2016. Problematic Peer Functioning in Girls with ADHD: A Systematic Literature Review. University of Groningen.
- Kokko, K. 1999. Lapsuuden aggressiivisuus ja aikuisiän pitkäaikaistyöttömyys - riskitekijät ja suojaavat vaikutukset. Teoksessa M. Kuorelahti & R. Viitanen (toim.). Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun - nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeino. NUORA:n julkaisuja. Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 14.
- Koski, L. & Miettinen, K. 2007. Vangit koulutuksessa. Selvitys vankien koulutukseen osallistumisesta, oppimisvalmiuksista ja -strategioista sekä opetuksen laadusta. Rikosseuraamusviraston julkaisuja 3/2007.
- Kosonen, U. 1998. Koulumuistoja naisesta kasvamisesta. SoPhi. Jyväskylän yliopisto.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S J. & van Houten, E. 2009. Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. uudistettu painos. Vastapaino.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010. WHO-Koululaistutkimus.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006. Opetushallitus.

- Laaksonen, V. 2012. Vuorovaikutustaidot ja lasten osallistuminen vertaisryhmässä. Katsaus monitieteiseen tutkimuskirjallisuuteen. *Nuorisotutkimus* 1/2012.
- Laine, K. 1990. Yksinäisyyden kokeminen peruskoulun yläasteella ja lukiossa. Turun yliopisto.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola., J. Eskola., H. Heikkinen., K. Ilmonen., K. Kiviniemi., J. Metsämuuronen. P. Moilanen., R. Rajala., I. Rantala., P. Räihä., S. Suoranta. & R. Valli. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.
- Laki nuorista rikoksentekeijöistä 262/1940. Viitattu 8.7.2021.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1940/19400262>
- Leemann, L., Kuusio, H. & Hämäläinen, R.-M. 2015. Sosiaalinen osallisuus. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 15.4.2021. Saatavilla www.thl.fi/sokra.
- Lehtonen, O & Kallunki, V. 2013. Nuorten aikuisten syrjäytymiskierre. *Janus*, 21(2), 128–143.
- Lempinen, L., Junttila, N. & Sourander, A. 2018. Loneliness and friendships among eight-year-old children: time-trends over a 24-year period. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(2), 171–179.
- Lereya, S., Copeland, W., Zammit, S., Wolke, D. 2015. Bully/victims: a longitudinal, population-based cohort study of their mental health. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 24, 1461–1472.
- Lessard, A., Poirier, M., Fortin, L. 2010. Studentteacher relationship: A protective factor against school dropout? *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1636–1643.
- Link, B G. & Phelan, J. 2013. Stigma Power. *Social Science & Medicine*, 103, 24–32.
- Linnakylä, P. 1993. Miten oppilaat viihtyvät peruskoulun yläasteella? Kouluelämän laadun kansallinen ja kansainvälinen arviointi. Teoksessa V. Brunell & P. Kupari (toim.). *Peruskoulu oppimisympäristönä - peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia*.
- Linnakylä, P. 1996. Quality on school life in Finnish comprehensive school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40(1), 69–85.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus*, 28(2), 112–127.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish students' school engagement profiles in the light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 583–602.

- Lämsä, A-L. 1999. Nuorten elämänpiirit syrjäytymisen ja selviytymisen näyttämönä. Teoksessa M. Kuorelahti & R. Viitanen (toim.). *Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun- nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot*. NUORAn julkaisuja, 14.
- Lämsä, A-L. 2009. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa.
- Manninen, S. 2018. *Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Marengo, D., Jungert, T., Iotti, N. O., Settanni, M., Thornberg, R. & Longobardi, C. 2018. Conflictual student–teacher relationship, emotional and behavioral problems, prosocial behavior, and their associations with bullies, victims, and bullies/victims. *Educational Psychology*, 38(9), 1201–1217.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. 2016 *Designing Qualitative Research*, 6.
- McGee, T. & Farrington, P. 2010. Are there any true adult-onset offenders? *The British Journal of Criminology*, 50(3), 530–549.
- McGrath, K. F. & Van Bergen, P. 2015. Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N. & Cavell, T. A. 2003. Teacher-child relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145–1157.
- Menesini, E. 2019. Translating knowledge into interventions: An ‘individual by context’ approach to bullying. *European journal of developmental psychology*, 16(3), 245–267.
- Menesini, E. & Salmivalli, C. 2017. Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology. Health & Medicine*, 22(1) 240–253.
- Miles, M. & Huberman, A. 1994. *Qualitative Data Analysis : an Expanded Sourcebook*.
- Minkkinen, J. 2015. *Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa*.
- Moffitt T.E. 1993. “Life-course persistent” and “adolescence-limited” antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychol Review*, 100, 674–701.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2018. *Merkitysrakenteiden tulkinta*. Teoksessa R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*.

- Montague, M. & Rinaldi, C. 2001. Classroom dynamics and children at risk: A followup. *Learning Disability Quarterly*, 24(2), 75–83.
- Moses, T. 2010. Being treated differently: Stigma experiences with family, peers, and school staff among adolescents with mental health disorders. *Social Science & Medicine*, 70, 985–993.
- Müller, K. & Lehtonen, J. 2016. Yksinäisyys, aivot ja mieli. Teoksessa J. Saari (toim.). *Yksinäisten Suomi. Gaudeamus*.
- Murray C. & Greenberg M.T. 2001. Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(1).
- Myrskylä, P. 2011. Nuoret työmarkkinoiden ja opiskelun ulkopuolella. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys, 12/2011, 10–112.
- Myrskylä, P. 2012. Hukassa-keitä ovat syrjäytyneet nuoret? EVA elinkeinoelämän valtuuskunta analyysi, 19.
- Nelson, J. R., Maculan, A., Roberts, M. L. & Ohlund, B. J. 2001. Sources of occupational stress for teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(2).
- Neuman, W.L. 2003. *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Allyn and Bacon.
- Niemi, A-M. 2008. Kaikki mukana? – eronteot ja tuotettu tavallisuus esi-1- luokkalaisten lasten välisissä kaverisuhteissa. *Kasvatus*, 39(4), 322–334.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Nivala, E. 2021. Osallisuuden vahvistaminen yksinäisyyden ehkäisemisenä varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(1), 33–59.
- Noppi, E. 2006. Leiman antajat ja kantajat. Ajatuksia leimasta ja leimaamisesta asiakaslähtöisessä ja terveyttä edistävässä perhetyössä. Teoksessa J. Helminen (toim.). *Elämä koettelee, tuki kannattelee. Sosiaali- ja terveysalan työ monimuotoisissa perhesuhteissa*. Ps-kustannus.
- Notkola, V., Pitkänen S., Tuusa M., Ala-Kauhaluoma M., Harkko J., Korkeamäki J., Lehikoinen T., Lehtoranta P., Puumalainen J., Ehrling L., Hämäläinen J., Kankaanpää E., Rimpelä M. & Vornanen R. 2013. Nuorten syrjäytyminen: Tietoa, toimintaa ja tuloksia? Eduskunnan tarkastusvaliokunnan julkaisu 1/2013.

- Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. 1. uudistettu painos. Laitos.
- Nurmi, J-E. 2011. Miksi nuori syrjäytyy? NMI-bulletin, 21(2). Niilo Mäki -säätiö.
- O'Connor, E. 2010. Teacher–child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology*, 48(3), 187–218.
- Odom, S., Li, S., Sandall, S., Zercher, C., Marquart, J. & Brown, W. 2006. Social Acceptance and Rejection of Preschool Children With Disabilities: A Mixed-Method Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807–823.
- OECD. 2021. Youth not in employment, education or training (NEET) (indicator). Viitattu 5.2.202.
- Olkinuora, E. & Mattila, E. 2001. Miten menee peruskoulussa?: Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun Yliopisto.
- Olweus, D. 2011. Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 151–156.
- Opendakker, M-C. & Van Damme, J. 2000. Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 165–196.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viitattu 4.3.2021. Saatavissa: https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämissuunnitelma 2012–2015.
- Page, R. 1984. *Stigma*. Routledge & Kegan Paul plc.
- Patrick, H., Ryan, A. M. & Kaplan, A. 2007. Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83–98.
- Patton, M Q. 2002. Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry: A Personal, Experiential Perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261–283.
- Peplau, L. & Perlman, D. 1979. Blueprint for a social psychological theory of loneliness. Teoksessa M. Cook & G. Wilson (toim.). *Love and attraction*. 99–108.
- Peplau, L. & Perlman, D. 1981. Toward a Social Psychology of Loneliness. Teoksessa H. Duck & R. Gihour (toim.). *Personal Relationships in Disorder*.

- Perusopetuslaki 628/1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu 5.7.2021.
- Perusopetuslaki 642/2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>. Viitattu 13.5.2021.
- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopisto.
- Poikkeus, A-M. 2011. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa T. Aro & M-L. Laakso (toim.). Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen. Niilo Mäki Instituutti.
- Poikkeus, A-M., Rasku- Puttonen, H., Lerkkanen, M-K., Kuorelahti, M., Siekkinen, M., Kiuru, N. & Nurmi, J-E. 2013. Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.). Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen. Gaudeamus Oy.
- Pomeroy, E. 1999. The Teacher-Student Relationship in Secondary School: Insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), 465–482.
- Puro, E. 2005. Erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden kouluviihtyvyys. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.). Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja, 10, 82–91.
- Pyhäntö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. 2010. Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school - significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education*, 25(2), 207–221.
- Pörhölä, M. 2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä: miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.). Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot –vuosikirja, 84, 94–104. Nuorisotutkimusseura.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen., P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 357–366.
- Rantala, J. 2013. Julkisuus säätelee opettajan kasvatustoimintaa. *Kasvatus & Aika*, 7(2), 3–4.
- Recchia, S. L. 2008. Teaching and caring: Supporting social and emotional learning in an inclusive early childhood classroom. Teoksessa C. Genishi & A.L. Goodwin (toim.). *Diversities in early childhood education. Rethinking and doing*, 67–82.

- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006). School Completion. Teoksessa G. G. Bear & K. M. Minke (toim.). *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. National Association of School Psychologists, 103–113.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Wallenius, L. 2004. Koulutus oppilaan kokemana. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.). *Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana*, 51–93.
- Rikosseuraamuslaitos (RISE). 2018. Rikosseuraamuslaitoksen tilastoja 2018. https://www.rikosseuraamus.fi/material/attachments/rise/julkaisut-tilastollinenvuosikirja/AWHmQGSQj/Rikosseuraamuslaitoksen_tilastollinen_vuosikirja_2018_WWW2.pdf. Viitattu 2.11.2020.
- Rikosseuraamuslaitos (RISE). 2019. Rikosseuraamuslaitoksen tilastoja 2020. https://www.rikosseuraamus.fi/material/attachments/rise/julkaisut-tilastollinenvuosikirja/pjx6k2qbp/Rikosseuraamuslaitoksen_tilastollinen_vuosikirja_2019_ISSN_2242-6957_verkkojulkaisu.pdf. Viitattu 5.7.2021.
- Rikosseuraamuslaitos (RISE). 2020. Rikosseuraamuslaitoksen tilastoja 2020. https://www.rikosseuraamus.fi/material/collections/20210630143720/7RRy9CvLt/RIS_E_Tilastollinen_vuosikirja_2020_FI_1.pdf. Viitattu 5.7.2021.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. 2000. School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443–471.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. 83–144.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M.Y., Split, J.L. & Oort, F.J. 2011. The Influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A Meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Russel, D., Cutrona, C., Rose, J. & Yorko, K. 1984. Social and Emotional Loneliness: An Examination of Weiss's Typology of Loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*. 46(6), 1313–1321.
- Saarikkomäki, E. & Tanskanen, M. 2018. Nuorisoriikollisuus. Teoksessa H, Niemi (toim.). *Rikollisuustilanne 2017. Rikollisuuskehitys tilastojen ja tutkimusten valossa*. Helsingin yliopisto. Kriminologian ja oikeuspolitiikan instituutti. Katsauksia 29.
- Salmi, V. 2005. Sosiaalinen pääoma ja nuorten rikollisuus. Teoksessa J. Kivivuori & V. Salmi. (toim.). *Nuorten rikoskäyttäytyminen 1995–2004. Teemana sosiaalinen pääoma*. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja 214.

- Salmivalli, C. 2014. Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory Into Practice*, 53, 286–292.
- Samdal, O., Dür, W., & Freeman, J. 2004. School. Teoksessa C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte & O. Samdal (toim.). *Young people's health in context: Health Behaviourin*.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. 1998. Achieving health and educational goals through schools: A study of the importance of the school climate and students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383–397.
- Sandberg, O. 2015. *Hallittu syrjäytyminen. Miten syrjäytymisestä muodostui lähes jokaiseen meistä ulottuva riski?* Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Santos, J., Barros, S. & Santos, I. 2016. Stigma: The Perspective of Workers on Community Mental Health Services—Brazil. *Global Qualitative Nursing Research*, 3, 1–9.
- Saukkonen, S. 2003. *Koulu ja yksilöllisyys: jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia*.
- Savolainen, J., Hughes, L., Mason, W., Hurtig, T., Taanila, A., Ebeling, H., Moilanen, I. & Kivivuori, J. 2011. Antisocial Propensity, Adolescent School Outcomes, and the Risk of Criminal Conviction. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 54–64.
- Shin, H., & Ryan, A. 2014. Early adolescent friendships and academic adjustment: Examining selection and influence processes with longitudinal social network analysis. *Developmental Psychology*, 50(11), 2462–2472.
- Shrininas, P. & Venkatkrishnan, S. 2016 Factors Affecting Scholastic Performance in School Children. *IOSR Journal of Dental and Medical Sciences*, 15(7), 47–53.
- Siddal, J., Jiang, X. & Huebner, E. S. 2013. A short-term longitudinal study of differential sources of school-related social support and adolescents' school satisfaction. *Social Indicators Research*, 114(3), 1073–1086.
- Silver, H. 1994. *Social Exclusion and Social solidarity: Three paradigms*. International Labour Review, 133. ProQuest Business Collection.
- Sisäministeriö. 2017. *Hyvä elämä- turvallinen arki*. Valtioneuvoston periaatepäätös sisäisen turvallisuuden strategiasta 5.10.2017.
- Skinner, E., Kindermann, T. & Furrer, C. 2009. A Motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement* 69, 493–524.
- Søndergaard, D. M. 2011. Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education* 33(3), 355–372.

- Sourander, A., Klomek, A., Kumpulainen, K., Puustjärvi, A., Elonheimo, H., Ristikari, T., Tamminen, T., Moilanen, I., Piha, J. & Ronning, J. 2011. Bullying at age eight and criminality in adulthood: findings from the Finnish Nationwide 1981 Birth Cohort Study. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol* 46, 1211–1219.
- Summersett-Ringgold, F., Li, K., Haynie, D. L., & Iannotti, R. J. 2015. Do school resources influence the relationship between adolescent financial background and their school perceptions? *Journal of School Health*, 85(7), 413–422.
- Suomen ammattiliittojen keskusjärjestö (SAK). 2017. Pelkän peruskoulun käyneiden työllistyminen heikkoa – joka neljäs vuosi työttömänä.
<https://www.sak.fi/aineistot/uutiset/pelkan-peruskoulun-kayneiden-tyollistyminen-heikkoa-joka-neljas-vuosi>. Viitattu 27.2.2021.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Syytetyt, tuomitut ja rangaistukset [verkkojulkaisu]. ISSN=1798–6680. 2014, Liitetaulukko 4. Rangaistusseuraamukset tuomitun pääasiallisen toiminnan mukaan 2014. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 9.6.2021].
 Saantitapa: http://www.stat.fi/til/syyttr/2014/syyttr_2014_2015-09-30_tau_004_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Työvoimatutkimus [verkkojulkaisu]. ISSN=1798–7830. Aikasarjatiedot 2009–2018 2018, 4 Työvoiman ulkopuolella olevat. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 27.1.2021]. Saantitapa:
http://www.stat.fi/til/tyti/2018/13/tyti_2018_13_2019-04-11_kat_004_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Elinolotilasto [verkkojulkaisu]. ISSN=2669–8854. 01 2020. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 1.7.2021].
 Saantitapa: http://www.stat.fi/til/eot/2020/01/eot_2020_01_2021-02-09_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen [verkkojulkaisu]. ISSN=1798–9280. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 1.7.2021].
 Saantitapa: <http://www.stat.fi/til/kkesk/kas.html>
- Sutela, E., Törmäkangas, L., Toikka, E., Haapakorva, P., Hautakoski, A., Hakovirta, M. & Ristikari, T. 2016. Nuorten hyvinvointi ja syrjäytymisen riskitekijät Suomen kuudessa suurimmassa kaupungissa: Helsinki, Espoo, Vantaa, Turku, Tampere ja Oulu. THL:n raportti: 2016_005.
- Sutherland, A. 2011. The relationship between school and youth offending. *Social Policy Journal of New Zealand* 37, 51–69.
- Taylor, C. and Gibbs, G. R. 2010. *What Is Qualitative Data Analysis (QDA)*.

- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). 2015. Yksinäisyys. <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/lapsi-ja-perhepalveluiden-muutosohjelma-lape-/katsaus-lasten-ja-nuorten-hyvivointiin-ja-palveluihin/yksinaisyys>. Päivitetty 23.8.2017. Viitattu 12.3.2021.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Kouluterveyskysely 2015.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Kouluterveyskysely 2017.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2021. Nuorten syrjäytymisen ehkäisy. <https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/hyvivointi-ja-terveys/nuorten-syrjaytymisen-ehkaisy>. Viitattu 1.7.2021.
- Thomas, D. R. 2006. A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Education*, 27 (2), 237–46
- Thornberg, R. 2015. School bullying as a Collective Action: Stigma Process and Identity Struggling. *Children & Society*, 29, 310–320.
- Timonen, H. 2009. Omin sanoin. Elämän ja muutoksen tarinat vankilasta vapauteen. Joensuun yliopisto.
- Toivio, T. & Nordling, E. 2013. Mielenterveyden psykologia.
- Ttofi, M., Farrington, D., Lösel, F. & Loeber, L. 2011. The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 80–89.
- Ttofi, M. M, Farrington, D. P & Lösel, F. 2012. School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior* 17, 405–418.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2019. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.
- Turja, L. 2020. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.). Varhaiskasvatuksen käsikirja.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3. Viitattu 15.11.2020 https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf?_ga=2.200132076.396664773.1621758404-1916167097.1603104959
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. 2020. Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja C: 22

- Uusikylä, K. 2006a. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, Merja; Nevala, Niina & Laine, Vappu (toim.) 2006. Hyvä koulu. Työterveyslaitos. 11–28
- Uusikylä, K. 2006b. Hyvä paha opettaja. Minerva.
- Valli, R. 2015. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Helsinki. PS-kustannus.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. [verkkojulkaisu].
http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf
Viitattu 21.8.2020
- Vehkalahti, K. 2014. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. 2002. School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59, 203–228.
- Viholainen, H., Aro, T., Koponen, T., Peura, P. & Aro, M. 2013. Miten oppimisvaikeudet liittyvät syrjäytymiseen? Teoksessa Reivinen, J & Vähäkylä, L. (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Gaudeamus Oy.
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalisesta erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*.
- Vilppola, T. 2007. Reaalipedagoginen toimintaprosessi – sosiaalipedagogisen työn sovellus koulutuksesta syrjäytymässä olevien nuorten kokonaisvaltaisessa tukemisessa. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto.
- Virkki, P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Itä-Suomen yliopisto.
- Virtanen, T. 2016. Student Engagement in Finnish Lower Secondary School. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 562.
- Väänänen J.2010. Nuorten syrjäytyminen ja pahan olon syyt. Opetusmenetelmä päivien materiaali. Saatavissa:
http://www.okkasaatio.com/opetusmenetelmat/Nuorten_syrjaytyminen_Vaananen.pdf
Viitattu 15.5.2021
- Väänänen, J. 2011. Nuorten syrjäytyminen ja pahan olon syyt.
http://www.okkasaatio.com/opetusmenetelmat/Nuorten_syrjaytyminen_Vaananen.pdf
Viitattu 27.1.2021.

- Waltzer, K. 2017. Rikoksen uusijan elämänkulku: Hyvinvoinnin ja syrjäytymisen polut. Itä-Suomen yliopisto.
- Wang, M. T. & Holcombe, R. 2010. Adolescents' perceptions of school environment and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal* 47(3), 633–662.
- Wang, F., Leary, K.A., Taylor, L.C. & Derosier, M.E. 2016. Peer and teacher preference, student-teacher relationships, student ethnicity, and peer victimization in elementary school. *Psychology in the Schools*, 53(5), 488–501.
- Weiss, R. 1973. *Loneliness: The Experience of Emotional and Social Isolation*. The Massachusetts Institute of Technology Press, Cambridge.
- Wellington, J. 2015. *Educational Research*.
- Williams, T. & Batten, M. 1981. *The quality of school life*. ACER Research monograph 12.
- Wolke, D. & Lereya, ST. 2015. Long-term effects of bullying. *Arch Dis Child* 100, 879–885.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. & Karstadt, L. 2000. The Association between Direct and Relational Bullying and Behaviour Problems among Primary School Children. *Child Psychol. Psychiat*, 41(8), 989–1002.
- Woolley, M. E., & Bowen, G. L. 2007. In the Context of Risk: Supportive Adults and the School Engagement of Middle School Students. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 56(1), 92–104.
- Äärelä, T. “Aika palijon vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla”- Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. 2012. Lapin yliopisto. Väitöskirja.

Liitteet

Liite 1. Kyselylomake

Alkusanat

Hei hyvä vastaaja!

Olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Turun yliopistosta. Teemme Pro Gradu- tutkielmaa nykyisten ja entisten vankien peruskoulukokemuksista ja niiden vaikutuksista heidän elämänsä kuluunsa. Haluamme tutkia aihetta, koska meitä kiinnostaa miten koulu ja/tai opettaja pystyisivät vaikuttamaan oppilaiden koulukokemuksiin.

Kyselyyn osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Kyselyn vastaamisen voi keskeyttää milloin tahansa ilman kielteisiä seurauksia. Tutkielmamme ja tulokset tulevat olemaan julkisia, joten ne tullaan kirjoittamaan siten, etteivät henkilöt ole tunnistettavista kuvauksista. Tutkijoina emme kerää henkilötietoja ja aineistosta poistetaan kaikki erisnimet. Kyselylomakkeessa käsittelemme aiheita, jotka vaikuttavat koulukokemuksiin. Seuraavia asioita ovat esimerkiksi kouluviihtyvyys, opettajat, oppimisen haasteet, kaverisuhteet ja kiusaaminen.

Kyselylomakkeet tullaan säilyttämään Turun yliopiston ohjeen mukaisesti, siten ettei siihen ole käyttöoikeutta muilla, kun tutkimuksen tekijöillä. Tutkimuksen tavoitteena on valmistua keväällä/kesällä 2021 ja tutkimuksen aineisto tullaan tuhoamaan viimeistään kesäkuussa 2022.

Kyselyyn vastaaminen kestää noin 15–30 minuuttia.

Kiitos jo etukäteen vastauksestasi!

Taustatiedot:

Vastauksiani saa käyttää osana Pro Gradu tutkielman tutkimusta? KYLLÄ/EI

Ikä

Sukupuoli

Koulutustausta

Likert asteikkojen väittämät

8-10. väittämien asteikko: 1 täysin eri mieltä 2- eri mieltä 3 en osaa sanoa 4- samaa mieltä 5-täysin samaa mieltä

Väittämät	Lähteet
<p>Viihdyin hyvin koulussa</p> <p>Kävin koulua mielelläni</p> <p>Koin kouluun menemisen epämiellyttäväksi</p> <p>Koulussa vallitsi myönteinen ilmapiiri</p> <p>Tunsin oloni koulussa yksinäiseksi</p> <p>Minun oli helppo saada kavereita/kaveri koulussa</p> <p>Minulla oli koulussa ainakin 1 kaveri, kenelle pystyin puhumaan omista asioistani</p> <p>Koin olevani kavereilleni/kaverilleni tärkeä</p> <p>Koulussa opin tulemaan toimeen toisten kanssa</p> <p>Suoriuduin hyvin useimmissa oppiaineissa</p> <p>Koin saavani ansaitsemiani arvosanoja</p> <p>Koin, että koulussa minulta vaadittiin liikaa</p> <p>Menestyin koulussa hyvin</p> <p>Olin tyytyväinen omaan koulumenestykseeni</p> <p>Koulutehtävät olivat (usein) minulle liian haastavia</p> <p>Koin, että minulla oli samat mahdollisuudet menestyä koulussa kuin muilla</p> <p>Koin, että peruskoulusta ja koulutuksesta oli minulle hyötyä</p> <p>Suoriutuminen koulun vaatimuksista oli minulle helppoa</p> <p>Koin, että minua arvostettiin koulussa</p> <p>Koin kuuluvani kouluyhteisöön</p>	<p>mukaillen Linnakylä 1996; Linnakylä & Malin 1997; Williams & Batten 1981</p> <p>mukaillen Kouluterveyskysely 2017</p>

<p>Koin, että muut kunnioittivat minua koulussa</p> <p>Koin että opettajani kuuntelivat minua</p> <p>Opettajani kannustivat minua</p> <p>Opettajani kohtelivat minua reilusti</p> <p>Opettajani kuuntelivat minua</p> <p>Opettajat huomioivat tunteeni koulussa</p> <p>Opettajat kiinnittivät minuun huomiota, jos minulla meni huonosti</p> <p>Opettajat toruivat minua liikaa</p> <p>Opettajat kuuntelivat, jos minulla oli asiaa</p> <p>Opettajat puhuivat minulle ystävällisesti</p> <p>Opettajat olivat vihaisia, jos tein jotain väärin</p> <p>Opettajilla oli usein aikaa minulle</p> <p>Opettajat auttoivat minua, jos tarvitsin apua</p> <p>Opettavat olivat kärsimättömiä minua kohtaan</p> <p>Opettajat kehuivat vain hyvin menestyneitä oppilaita</p> <p>Opettajat olivat epäystävällisiä minua kohtaan</p> <p>Opettajat välittivät vain hyvin menestyneistä oppilaista</p>	
---	--

Avoimia ja suljettuja kysymyksiä:

6. Minkä ikäisenä sait ensimmäisen tuomiosi?
7. Minkälainen olit mielestäsi koululaisena alakoulussa? Entä yläkoulussa?
11. Kuvaile millainen oli paras opettajasi
12. Kerro millaisia opettajia sinulla oli alakoulussa 1-6 luokilla.

13. Kerro millaisia opettajia sinulla oli yläkoulussa 7-9 luokilla
14. Oliko sinulla opettaja tai opettajia, joiden kanssa et tullut toimeen? KYLLÄ/EI
15. Miksi et tullut toimeen opettajan/opettajien kanssa?
16. Koitko olevasi opettajallesi tärkeä? KYLLÄ/EI
17. Miten opettajasi osoittivat sinulle, että olet heille tärkeä?
18. Koin, että minut hyväksyttiin koulussa? KYLLÄ/EI
19. Miten hyväksyminen tai sen puuttuminen ilmenivät?
22. Saitko koulussa rangaistuksia? KYLLÄ/EI
23. Mistä sait rangaistuksia?
24. Jos sait rangaistuksia, koitko usein ansaitsevasi niitä?

TUKI

25. Oletko saanut tukea koulussa jollakin seuraavista tavoista? Valitse 1 tai useampi.

Satunnainen tukiopetus, eritasoisia tehtäviä kuin muilla

Jatkuva ja säännöllinen tukiopetus ja tapaamisia erityisopettajan kanssa

Toistuvia tapaamisia erityisopettajan kanssa

Opiskellut pienryhmässä

Muu mikä?

En osaa sanoa

26. Kuka tai ketkä ovat tarjonneet sinulle tukea koulussa tai koulunkäynnissä tarvittaessa?
Valitse 1 tai useampi.

Luokanopettaja, Aineenopettaja, Erityisopettaja, Koulunkäynninohjaaja/avustaja,
Koulukuraattori, Koulupsykologi, Kouluterveydenhoitaja, Muu, mikä

27. Mieti omaa peruskouluaikaasi. Koetko että sinulla on ollut haasteita joissakin seuraavista asioista? Valitse 1 tai useampi.

Oppia asioita, Muistaa asioita, Keskittyä tehtäviin, vaikka se olisi ollut mieluinen, Hyväksyä muutoksia rutiineihin, Hallita käytöstäni, Hallita tunteitani, Vaikeuksia kaverisuhteiden ylläpitämisessä, Kirjoittamisessa, Lukemisessa, Matemaattisissa taidoissa, Muussa, missä, Ei ollut haasteita

28. Saitko mielestäsi riittävästi tukea koulussa olleisiin haasteisiin

29. Minkälaista tukea olisit toivonut saavasi?

30. Oletko ollut peruskoulun aika erityisluokalla tai erityiskoulussa? KYLLÄ/EI

31. Osaatko kertoa miksi

32. Koitko, että erityisluokasta/erityiskoulusta oli sinulle hyötyä? KYLLÄ/EI/EN OSAA SANOA

KIUSAAMINEN

33. Oletko ollut koulussa

Kiusaaja, Kiusattu, Kiusaaja/kiusatta eli molempia, En mitään edellä mainituista

34. Millaista kiusaaminen on ollut ja/tai miten se on ilmennyt

Fyysistä (tönimistä, potkimista jne)

Henkistä (sanallinen, haukkuminen, nimittely, uhkailu, juorut)

Sosiaalista (ulkopuolelle jättäminen, juorut)

Nettikiusaaminen

Muu, mikä

35. Onko sinua kiusannut

Oppilas, Opettaja, Koulun muu henkilökunta, kuka, Joku muu, kuka

36. Onko kiusaamiseen yritetty puuttua koulussa? KYLLÄ/EI

38. Jos kiusaamiseen koitettiin puuttua, toimiko se mielestäsi?

39. Olisitko toivonut, että joku olisi puuttunut kiusaamiseen? Kuka ja miten?

40. Minkälaisia vaikutuksia koulukokemuksillasi on ollut elämäkalkuusi?
41. Miten opettajat ovat vaikuttaneet elämäkalkuusi?
42. Oliko peruskoulu sinun mielestäsi hyödyllinen? Perustele.
43. Haluatko vielä lisätä tai kertoa jotain muuta tutkimukseen tai kyselylomakkeeseen liittyen?
44. Mitä neuvoja haluta antaa meille tuleville luokanopettajille?
45. Oletko edelleen saamaa mieltä siitä, saako vastauksiasi käyttää Pro-Gradu -tutkielmassa?

Kiitos arvokkaista vastauksistasi ja ajastasi!