

Sirpa Vahtera

Optimistit opintiellä

Opinnoissaan menestyvien nuorten
hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin



Sirpa Vahtera

Optimistit opintiellä

Opinnoissaan menestyvien nuorten
hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin

Esitetään Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Agora-rakennuksen salissa (Ag Aud. 3)
syyskuun 7. päivänä 2007 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2007

Optimistit opintiellä

Opinnoissaan menestyvien nuorten
hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin

Sirpa Vahtera

Optimistit opintiellä

Opinnoissaan menestyvien nuorten
hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2007

Editors

Tapani Korhonen

Department of Psychology, University of Jyväskylä

Irene Ylönen, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture by Iina Valkeisenmäki and Anna Vastamäki

URN:ISBN:9789513929046

ISBN 978-951-39-2904-6 (PDF)

ISBN 978-951-39-2870-4 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2007, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2007

ABSTRACT

Vahtera, Sirpa

The well-being of optimistic, well-performing high school students from high school to university

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2007, 111 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, ISSN 0075-4625; 310)

ISBN 978-951-39-2904-6 (PDF), 978-951-39-2870-4 (nid.)

This longitudinal study focused on investigating high school students' well-being and academic performance and the transition into a new educational environment, the university. The field of this study is motivational research and its perspective positive psychology. The research questions were:

- (1) what kinds of achievement and social strategies high school students and young adults deploy;
- (2) does the deployment of certain kind of strategies and the relationship with the parents predict their well-being;
- (3) does the deployment of certain kind of strategies and goal orientations predict students subsequent academic performance and well-being; and
- (4) what kind of aspirations senior high school senior students have concerning their studies after high school and do these aspirations predict their future studies in university.

The participants were asked to fill in a questionnaire measuring achievement and social strategies, goal orientations and well-being at the beginning of their studies in high school (n=236), two years later while still at high school (n=210) and, finally, a year and a half after their graduation (n=129).

The results revealed that well-performing high school students deployed functional strategies like optimistic achievement strategy and social support as a social strategy. The deployment of dysfunctional strategies like self-handicapping and avoidance decreased across the follow-up period. High-school students were satisfied with their lives and their well-being showed high stability. The results showed further that most of the senior high school students deploy optimal goal orientations. Academic performance in the matriculation examination was most strongly predicted by former academic performance and self-efficacy. Well-being was associated with self-efficacy, functional cognitive strategies and lack of the use of dysfunctional strategies and goal orientations. After graduation almost all participants were studying in the university and most of them exactly where they aimed to study as a senior high school student. Well-performing high school students had many developmental assets and their positive development followed a cumulative cycle.

Key words: high school students, achievement and social strategies, well-being, goal orientations, academic achievement, school

Author's address

Sirpa Vahtera
Department of Psychology
University of Jyväskylä, Finland
e-mail: sirpa.vahtera@edu.hel.fi

Supervisors

Professor Jari-Erik Nurmi
Department of Psychology
University of Jyväskylä

Professor Katariina Salmela-Aro
Department of Psychology
University of Jyväskylä

Professor Jarkko Hautamäki
Department of Applied Sciences of Education
University of Helsinki

Reviewers

Professor Hannu Perho
Department of Psychology
University of Joensuu

Professor Helena Rasku-Puttonen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä

Opponent

Professor Hannu Perho
Department of Psychology
University of Joensuu

ESIPUHE

Ensimmäiseksi haluan kiittää professori Jari-Erik Nurmea Jyväskylän yliopistosta. Hän ohjasi graduni Helsingin yliopistossa 80-luvulla, ammatillisen lisensiaatin tutkimukseni kehitys- ja kasvatopsykologiassa Jyväskylän yliopistossa 90-luvulla ja nyt 2000-luvulla väitöskirjani. Olen saanut erinomaista ohjausta.

Toiseen ohjaajaani professori Katariina Salmela-Aroon Jyväskylän yliopistosta tutustuin lisensiaatin työtä tehdessäni. Lisensiaatin työni tarkastajana hän innosti minua jatkamaan tutkimusta, jota hänellä oli kiinnostusta ja aikaa ohjata ja myös lukea sen monet versiot. Kiitos!

Lämpimät kiitokset myös professori Jarkko Hautamäelle, pääsuunnittelija Jouko Mehtäläiselle ja projektipäällikkö Pekka Ariselle Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksesta. Jouko Mehtäläiseltä sain Joustavat koulutusväylät-tutkimuksen omaa kouluani koskevan aineiston. Olen iloinen, että hän lukiokoulutuksen erinomaisena asiantuntijana luki väitöskirjani toisen version. Pekka Arinen järjesti käyttööni Koulutuksen arviointikeskuksen materiaaleja ja pakotti käyttämään EndNote-ohjelmaa, mistä oli paljon hyötyä. Olin onnekas, kun Jarkko Hautamäki lupautui väitöskirjani kolmanneksi ohjaajaksi ja tuntui vankasti luottavan sen valmistumiseen. Yhteistyö kaikkien kanssa on ollut antoisaa. Sain aineistoa, tutkimusmenetelmiä, ohjausta ja käyttöoikeuden Helsingin yliopiston kirjastoon!

Onneksi hain ja sain oheispaikan Psykonetin psykologian tutkijakouluun. Se tarjosi yksinäiselle tutkijalle mielenkiintoisia ja tarpeellisia kursseja.

Väitöskirjani esitarkastajia professori Hannu Perhoa Joensuun yliopistosta kiitän rohkaisevista ja työtäni eteenpäin vievistä kommenteista ja professori Helena Rasku-Puttosta Jyväskylän yliopistosta huomioista, joiden pohjalta tein välttämättömiä tarkennuksia väitöskirjaani.

Rehtori Anja-Liisa Alankoa kiitän erittäin myönteisestä suhtautumisesta tutkimukseeni. Kaikki käytännön järjestelyt ovat sujuneet mutkattomasti ja olen saanut koululta ensiarvoisen tärkeää taloudellista tukea, josta yhtenä esimerkkinä SPSS -ohjelmiston käyttöoikeus koulun kautta. Kollegoistani Alekski Raappana on koko prosessin ajan aktiivisesti seurannut tutkimuksen edistymistä milloin toisena luokittelijana, milloin ensimmäisen version kommentoijana. Aleksin merkinnät, kuten "Hyvä ajatus" marginaaleissa antoivat voimia toisen version kirjoittamiseen. Oli kiva, kun Marika Mattila pyysi saada lukea toisen version. Marikan ja Markus Väyrysen innostus kantoi työtäni sen loppumetreillä. Tuuli Lehtisalo korjasi abstraktini ymmärrettäväksi englanniksi. Arvostan Juha Frontin lukion opinto-ohjaajana antamia kommentteja psykologisen tutkimukseni ensimmäiseen versioon.

Suurinta kiitollisuutta tunnen kaikkia tutkimukseeni osallistuneita nuoria ja myös muita lukiomme opiskelijoita kohtaan. Jakamalla ajatuksiaan keskusteluissa kanssani he ovat antaneet idean tutkimukseeni ja luoneet tutkimusongelman. Tämä oli minun juttuni ja oli ilo nähdä, kuinka he jaksoivat paneutua liian pitkien kyselylomakkeideni täyttämiseen! Väitöskirjani otsikon omistan

heistä Sami Kivikkokankaalle, joka luki ensimmäisen version ja totesi sen valiteetin hyväksi. Hänen mielestään oli kuitenkin aiheellista kertoa lukijoille heti kättelyssä - eikä vasta väitöskirjan viimeisessä kappaleessa, niin kuin olin ensimmäisessä versiossa tehnyt - että kysymys on opinnoissaan menestyvistä nuorista. Lämmin kiitos Antti Kerppolalle positiivisista ja paneutuneista kommenteista viimeiseen versioon.

Tutkimukseni mukana lukiosta jatko-opintoihin siirtyneet Iina Valkeisenmäki ja Anna Vastamäki tekivät kannen ihanan kuvan. Kaunis kiitos heille oman näkemyksensä antamisesta väitöskirjani aiheeseen.

Ystävien kannustus ja tuki pitkän projektin aikana on lämmittänyt ja ilahduttanut. Ihanaa, että on ollut jumppa- ja lounasseuraa ja samalla on voinut tuulettaa mieltään ja saada muita ja uudenlaisia ajatuksia. Ja että on ollut ihmisiä, joiden kanssa on voinut juoda kaikki ne kuohuviinit eri versioille! Erityiskiitos Anu Kantolalle, harjoitusvastaväittelijälle.

Perhettäni kiitän läppäristä. Isä myös luki toisen version ja piirsi Excelillä masennuksesta havainnollisia kuvioita, joita en valitettavasti voinut käyttää.

Kiitän Suomen Kulttuurirahaston Yksityiskoulujen Eläkekassan rahastoa kahdesta vuoden apurahasta väitöskirjan tekemiseen.

Kultainen kiitos aviomiehelleni Timo Saxenille. Hän on ollut graduni, liseniaatin työni, väitöskirjani ja mielipidekirjoitusteni ensimmäinen ja pettämättömän tarkastaja, väitöskirjaprojektini pääsponsorini ja paras kaverini. Poikamme Alekski on pitänyt huolen siitä, että kärkeviä kommentteja äidin apurahasta ja myös tutkimuksen tuloksista lukiolaisen kokemuksella on riittänyt. Tyttäriltämme Ellalta on aina löytynyt empatiaa äidille ja Aura on toivonut hullunmyllyn keskellä jo pitkään uutta sänkyä tai asuntoa. Olette sokeri ja kaneli elämäni korvapuustissa.

Väitöskirjani tekemiseen on tarvittu kylällinen kivoja ja kiinnostuneita ihmisiä. Kiitos teille kaikille!

Helsingissä heinäkuussa 2007

Sirpa Vahtera

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	9
1.1	Koulu ja perhe lukiolaisen elämässä ja siirtyminen jatko-opintoihin Suomessa.....	11
	Lukiossa opiskelu Suomessa.....	11
	Koulun ja koulukavereiden merkitys nuorelle.....	14
	Perhe nuoren elämässä.	15
	Siirtymä lukiosta jatko-opintoihin.....	17
	Uuden ylioppilaan kehityspsykologiset haasteet	17
	Koulutukselliset haasteet uuden ylioppilaan elämässä Suomessa.....	18
1.2	Ajattelu- ja toimintastrategiat	20
	Suoritus- ja sosiaaliset strategiat.....	21
	Tarkoituksenmukaiset eli adaptiiviset suoritusstrategiat.....	21
	Epätarkoituksenmukaiset eli ei-adaptiiviset suoritusstrategiat.....	22
	Sosiaaliset strategiat	22
	Optimismi ja optimistinen strategia.....	23
1.3	Opiskelumotivaatio	25
	Opiskelumotivaation yhteys opintomenestykseen.....	28
	Opiskelumotivaation tutkimuksia lukiolaisilla Suomessa	29
1.4	Psyykinen hyvinvointi	31
	Mitä hyvinvointi on ja miten sitä on mitattu	31
	Nuorten psyykinen hyvinvointi tässä tutkimuksessa.....	33
	Hyvinvointi aikaisemmissa tutkimuksissa	34
	Ajattelu- ja toimintastrategioiden, erityisesti optimismin, yhteys psyykkiseen hyvinvointiin ja opintomenestykseen.....	35
2	TUTKIMUKSEN TAVOITE	39
3	TUTKIMUSMENETELMÄT	41
3.1.	Tutkimuksen toteuttaminen.....	41
3.2	Tutkimukseen osallistuneet nuoret.....	42
3.3	Tutkimuslomakkeet.....	43
4	TULOKSET	48
4.1	Ajattelu- ja toimintastrategiat ja hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin.....	48
	Ajattelu- ja toimintastrategiat lukiosta jatko-opintoihin.....	48
	Psyykinen hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin	52
	Psyykkisen hyvinvoinnin yhteys ajattelu- ja toimintastrategioihin, nuor- ten kokemukseen vanhempien suhtautumisesta itseensä ja koulussa viihtymiseen.....	52

4.2	Ajattelu- ja toimintastrategiat, motivaatio-orientaatiot ja opintomenestys ja masentuneisuus abivuonna	57
	Opintomenestys ja sen yhteys oppimaan oppimistaitoihin ja suoritusstrategioihin	57
	Ajattelu- ja toimintastrategiat ja motivaatio-orientaatiot abivuonna	59
	Ajattelu- ja toimintastrategioiden ja motivaatio-orientaatioiden yhteys opintomenestykseen, masentuneisuuteen ja omaan arvioon opintomenestyksestä abivuonna	60
4.3	Opiskelutavoitteet ja koulussa viihtyminen	62
	Opiskelutavoitteet lukiossa ja opiskelu lukion jälkeen	62
	Koulussa viihtyminen ja opintomenestys	64
4.4	Strategia- ja motivaatio-orientaatiotyypit ja niiden yhteys opintomenestykseen, psyykkiseen hyvinvointiin ja koulussa viihtymiseen.....	66
	Abivuoden strategiatyypit ja niiden yhteys opintomenestykseen, masentuneisuuteen ja koulussa viihtymiseen	66
	Abivuoden motivaatio-orientaatiotyypit ja niiden yhteys opintomenestykseen, masentuneisuuteen ja koulussa viihtymiseen	68
	Strategia- ja motivaatio-orientaatiotyyppien yhteys toisiinsa abivuonna	69
	Strategiatyypit ja niiden yhteys psyykkiseen hyvinvointiin lukion jälkeen	70
5	POHDINTA.....	72
5.1	Ajattelu- ja toimintastrategiat ja psyykkinen hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin.....	73
	Ajattelu- ja toimintastrategiat lukiosta jatko-opintoihin.....	73
	Hyvinvointi ja masentuneisuus lukiosta jatko-opintoihin	74
5.2	Opintomenestys ja psyykkinen hyvinvointi abivuonna	77
	Ajattelu- ja toimintastrategiat ja opiskelumotivaatio ja niiden yhteys opintomenestykseen ja masentuneisuuteen abivuonna.....	78
5.3	Opiskelutavoitteet lukiosta jatko-opintoihin.....	82
	Koulu nuoren elämän ympäristönä	83
5.4	Strategia- ja motivaatio-orientaatiotyypit abivuonna ja lukion jälkeen ja niiden yhteys psyykkiseen hyvinvointiin ja opintomenestykseen.....	84
5.5	Rajoitukset.....	88
5.6	Lopuksi.....	90
	SUMMARY	92
	LÄHTEET	94
	LIITE	107

1 JOHDANTO

Nuorten elämään lukiosta jatko-opintoihin kuuluu kaksi koulutuksellista siirtymää: peruskoulusta lukioon ja noin kolmen vuoden päästä lukiosta jatko-opintoihin. Nämä siirtymät ovat kehityksellisiä haasteita (Nurmi, 1995), joiden avulla nuori valmentautuu aikuiselämän rooleihin koulutukseen, ammatinvalintaan, elämäntapaan ja ihmissuhteisiin liittyvissä valinnoissaan (Nurmi, 1997). Yhteiskunta ja aikuiset ovatkin siksi kiinnostuneita tästä elämänvaiheesta. Ylioppilaskirjoituksissa menestymistä arvostetaan ja uusien ylioppilaiden odotetaan jatkavan opintojaan. Lukiolaisten odotetaan siis paitsi panostavan opintoihinsa lukiossa myös miettivän tulevaisuuttaan ja jatko-opintojaan. Nuoren itsensä kannalta lukiovuodet ovat myös täyttä elämää siihen liittyvine koulun ulkopuolisine harrastuksineen ja kavereineen. Mikä olisi paras tapa suhtautua opiskeluun, että saisi hoidettua opinnot tyylikkäästi loppuun ja viettää muutenkin kivaa elämää kavereiden kanssa?

Havighurst (1948) nimitti kehityksellisiä haasteita kehitystehtäviksi. Kehitystehtävät ovat sopimuksia siitä, millaisten asioiden parissa tietyn ikäisten pitää askaroida. Nuoruus on se aika ihmisen elämänkaaressa, jolloin kehitystehtäviä on paljon (Nurmi, 2001a). Ne vaihtuvat nopeasti ja ovat normatiivisia ja ikäsitovia. Vaikka uudessa kehityspsykologisessa tutkimuksessa on esitetty, että olemme siirtymässä ikäirrelevanttiin aikaan, niin juuri nuoruuden aikaiset siirtymät ovat yksilön kehityksen kannalta niin kriittisiä, että nuoruuden kehitystehtävät ja siirtymät tulevat todennäköisesti säilymään.

Menestys kehitystehtävissä edellyttää niihin suuntautuvaa motivaatiota sekä myönteistä käsitystä omista vaikutusmahdollisuuksista (Zirkel & Cantor, 1990). Nuoren täytyy ratkaista kehitystehtäviinsä liittyvät ongelmat ja toimia tavalla, joka mahdollistaa aikanaan siirtymisen aikuisuuteen. Kehitykselliset siirtymät ovat tärkeitä yksilön hyvinvoinnille (Oravala & Rönkä, 1999). Jos nuori ei ole kiinnostunut ikäänsä liittyvistä kehitystehtävistä ja jos ympäristön tarjoamat haasteet ja mahdollisuudet eivät ole sopusoinnussa nuoren päämäärien kanssa, se johtaa usein erilaisiin psyykkisiin ongelmiin. Kehityksellistä siirtymää voidaan kuvata ongelmanratkaisutilanteena (Langston & Cantor, 1989). Hyvinvoinnin kannalta keskeistä on, miten nuoret pystyvät ratkaisemaan kehi-

tyksellisiä ongelmia, miten he asettavat kehitystä tukevia tavoitteita toiminnalleen ja minkälaisia ajattelu- ja toimintastrategioita he käyttävät päästäkseen päämääräänsä (Nurmi, 1997).

Tämä tutkimus keskittyy opinnoissaan menestyviin lukion opiskelijoihin ja heidän siirtymiseensä jatko-opintoihin. Lukiovuodet nuoren elämässä ovat psykologisessa ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa Suomessa laiminlyöty alue, vaikka mm. Salmela-Aro (2006) on todennut, että siirtymät ovat otollisia tutkimuskohteita, koska silloin ihmiselle tapahtuu lyhyessä ajassa paljon muutoksia niin motivaatiossa kuin hyvinvoinnissakin.

Viime vuosikymmenen aikana on psykologiassa voimistunut positiivinen näkökulma (Peterson & Seligman, 2004). Positiivisessa psykologiassa tarkastellaan yhtä lailla voimavaroja kuin heikkouksia ja ollaan kiinnostuneita parhaiden asioiden rakentumisesta elämässä. Positiivisen psykologian kenttää yksilön tasolla ovat arvostetut subjektiiviset kokemukset: hyvinvointi ja tyytyväisyys menneisyydessä, toivo ja optimismi tulevaisuudessa ja noste (flow), ilo ja onnellisuus (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Positiivinen näkökulma sopii opinnoissaan menestyvien nuorten kehityksen tarkasteluun motivaatiopsykologian viitekehityksessä. Perehdyn ennen kaikkea ajattelu- ja toimintastrategioihin ja eritoten optimistiseen strategiaan, koska aikaisempi tutkimukseni abiturienteista (Vahtera, 1999) antoi viitteitä siitä, että optimismi saattaa olla keskeinen nuorten psyykkiseen hyvinvointiin ja opintomenestykseen vaikuttava tekijä lukion aikana ja jatko-opintoihin siirryttäessä.

Optimismi on yleisiä positiivisia odotuksia ja sen on ajateltu koskevan tapoja, joilla ihmiset rutiininomaisesti selittävät elämän tapahtumia (Gillham, Shatte, Reivich & Seligman, 2001). Ihmiset ovat optimistisia, kun he ennakoivat onnistuvansa tekemisissään (Carver & Scheier, 2001; Eronen, Nurmi & Salmela-Aro, 1998) ja selittävät ongelmat elämässään väliaikaisista, erityisistä ja ulkoisista syistä johtuviksi (Gillham ym., 2001).

Taylorin ja Brownin (1988) kirjallisuuskatsaus on yksi optimismin tutkimuksen käännekohdista. He totesivat, että useiden tutkimusten mukaan ihmiset elävät positiivisesti vinoutuneessa maailmassa ja ainoat poikkeukset tästä ovat ahdistuneet ja masentuneet ihmiset. Ihmisillä on taipumus nähdä itsensä parhaassa mahdollisessa valossa ja se on hyvinvoinnin perusta.

Ecclesin ja Wigfieldin (2002) mukaan motivaation tutkimuksessa on keskitytty liikaa kognitiivisiin prosesseihin affektiivisten ja muiden prosessien kustannuksella. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan ajattelu- ja toimintastrategioiden yhteyttä nuorten opiskelumotivaatioon. Näin tutkimus yhdistää psyykkisen hyvinvoinnin ja opiskelumotivaation tutkimusta ja liittyy sekä psykologiseen että kasvatustieteelliseen traditioon. Eccles ja Wigfield toivovat motivaatiotutkimukselta myös kontekstin huomioimista, koska on selvää, että sillä on suuri merkitys nuorten opiskelumotivaatiolle ja suoriutumiselle. Tutkinkin koulua nuorten elämän ympäristönä ja sen vaikutusta nuorten psyykkiseen hyvinvointiin ja opintomenestykseen.

Lukiolaisten opiskelutavoitteet tai pikemminkin niiden puute on ollut jatkuva julkisen keskustelun aihe mm. sanomalehtien palstoilla (esim. Ihamuotila,

2004). Lukiolaisten seurantalutkimus tarjosi mahdollisuuden myös sen selvittämiseen, minkälaisia opiskelutavoitteita opinnoissaan menestyvillä lukiolaisilla on ja toteutuvatko ne maassa, jossa uusista ylioppilaista alle puolet pääsee jatkamaan opintojaan suoraan lukion jälkeen (Ylioppilastutkintolautakunta, 2005). Ovatko opiskelutavoitteet vain optimistista haaveilua vai opiskelijoiden realistisia tulevaisuuden päämääriä? Aikaisemmissa tutkimuksissa pääasiassa lukiolaisia vanhemmilla ihmisillä on todettu, että tavoitteet muodostuvat usein itseään toteuttaviksi ennusteiksi (Salmela-Aro, 2006).

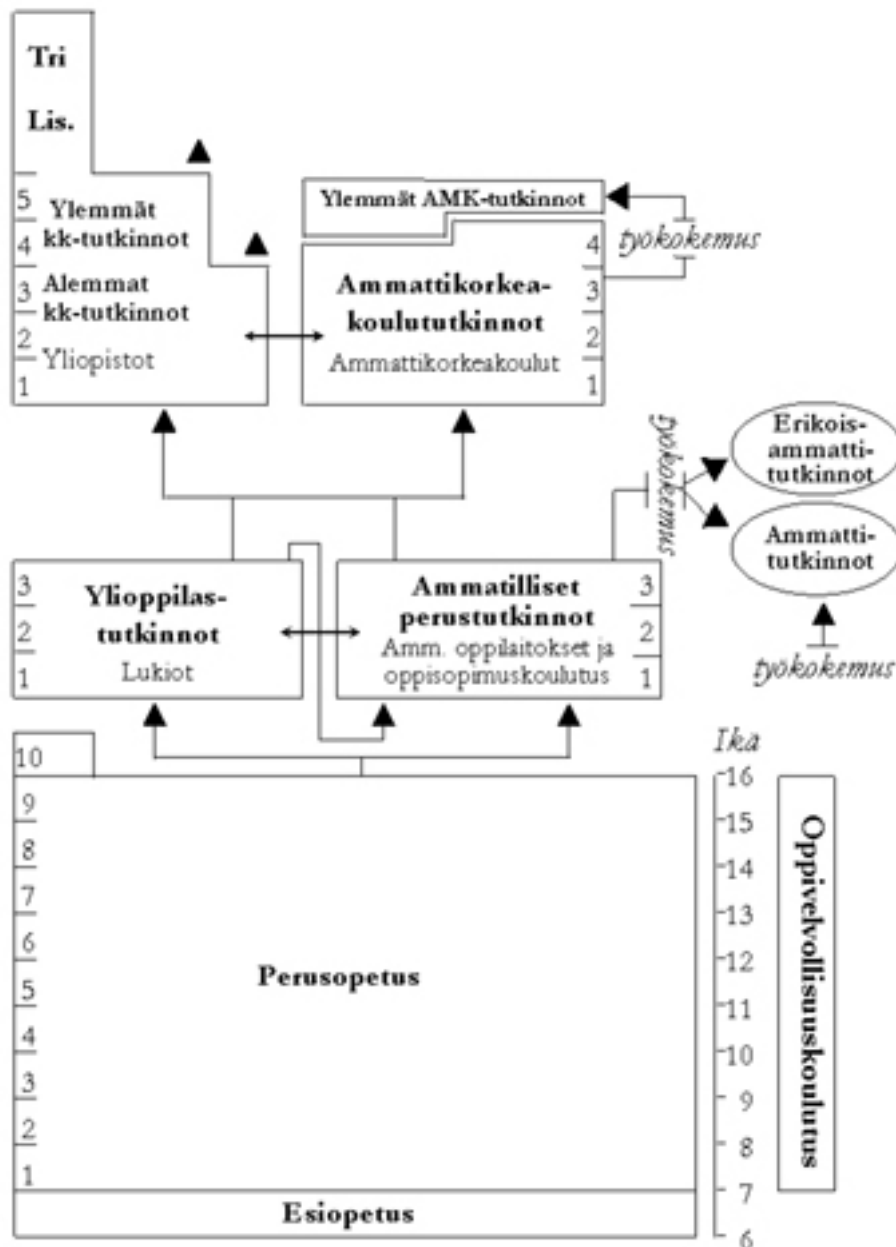
Tässä tutkimuksessa seurataan yhden helsinkiläisen erityisen koulutustehävän saaneen lukion opiskelijoita lukion ensimmäisestä lukukaudesta abivuoteen ja vielä puolitoista vuotta lukion päättymiseen jälkeen. Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo oli yli 8,0 ja he menestyivät opinnoissaan lukiossa hyvin. Aluksi esitellään aikaisempia tutkimuksia lukiolaisista, koulusta ja perheestä nuoren elämässä ja siirtymisestä jatko-opintoihin. Lisäksi perehdytään motivaatiopsykologian tämän tutkimuksen kannalta keskeisiin teorioihin ajattelu- ja toimintastrategioista ja opiskelumotivaatiosta. Teoreettisen osan lopussa tehdään vielä katsaus psyykkisen hyvinvoinnin tutkimukseen, joka on viime vuosikymmeninä ollut vilkasta ja tuottanut paljon uutta psykologista tietoa. Tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimusmenetelmien jälkeen siirrytään tuloksien analysointiin. Pohdinnassa keskitytään keskeisten tulosten käsittelyyn aikaisempien tutkimusten valossa.

1.1 Koulu ja perhe lukiolaisen elämässä ja siirtyminen jatko-opintoihin Suomessa

Lukiossa opiskelu Suomessa

Suomessa lapset aloittavat koulun yleensä sen vuoden syksyllä, jolloin he täyttävät seitsemän vuotta. Oppivelvollisuus kestää yhdeksän vuotta eli nuoret saavat peruskoulun päättötodistuksen yhdeksännen luokan keväällä, keskimäärin 16 vuoden ikäisinä. Peruskoulun jälkeen suurin osa nuorista jatkaa opintojaan toisella asteella: lukiossa tai ammatillisessa oppilaitoksessa. Lukio päättyy ylioppilastutkintoon, joka antaa kelpoisuuden jatkaa opintoja korkeasteen koulutuksessa. Kuvassa 1 on esitetty suomalainen koulutusjärjestelmä.

Lukiolaissa (Opetustoimen lainsäädäntö, 2000) lukiokoulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden kasvamista hyviksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, työelämän, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Lisäksi koulutuksen tulee tukea opiskelijoiden edellytyksiä elinikäiseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen elämänsä aikana. Lukiolaissa nuoren eli lukion opiskelijan velvollisuus on osallistua opetukseen ja hänen on suoritettava tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytyvä asiallisesti.



KUVA 1 Suomen koulutusjärjestelmä (Opetushallitus, 2006)

Noin 60 - 70 % suomalaisista nuorista käy lukion ja lukiolaisista noin 60 % on tyttöjä (Rinne, 2007). Viime vuosikymmenellä keskeisin lukion sisällöllinen uudistus oli luokattoman lukion toteuttaminen (Klemelä, Tuittu, Olkinuora, Rinne, Leppänen & Aro, 2007). Se on mahdollistanut aikaisempaa laajempaa valinnaisuuden. Valinnaisuuden lisääntyminen taas on lisännyt merkittävästi opinto-ohjauksen tarvetta lukioissa (Tuijula, 2007). Luokattomaan lukioon siirtyminen on tarkoittanut myös ylioppilaskokeiden hajauttamista ja valtaosa lukiolaisista tekeekin niin (Olkinuora, Tuittu, Klemelä, Leppänen & Aro, 2007). Yhteiskunnallisesti tarkasteltuna lukiolaisten voi katsoa elävän paineiden, epävarmuuden ja jatkuvan kilpailun keskellä, sillä lukion suorittaminen ei ole ny-

kypäivänä hyvän koulutus- ja työpaikan tae (Korppas, 2007). Osa uusista ylioppilaista ei yrityksistään huolimatta saa jatkokoulutuspaikkaa.

Lukiolaiset viihtyvät yleensä koulussa hyvin (Mehtäläinen, 2001). Lukion aloittajat kokivat löytäneensä ystäviä ja vain harvat ilmoittivat tulleen kiusatuiksi. Lukion opiskelijat pitävät suhteitaan opettajiin hyvinä (Kosonen, 1991; Ojajärvi, 2003; Välijärvi & Tuomi, 1995).

Suuri osa lukiolaisista oli kokenut opiskelun lukiossa raskaaksi ja kiireiseksi (Mehtäläinen, 2001; Ojajärvi, 2003). Noin viidesosalla lukiolaisista oli selviä käynnistysongelmia lukio-opiskelussaan. Ojajärven (2003) selvityksen mukaan 12 % lukiolaistytöistä ja 7 % pojista oli keskivaikeasti tai vakavasti masentuneita. Lukiolaispoikien pahoinvointi tulee usein esille häiriökäyttäytymisenä eivätkä pojat hae apua masentuneeseen mielialaan yhtä usein kuin tytöt.

Tytöt tuntuvat sopeutuvan paremmin luokattoman lukion vaatimuksiin ja menestyvän opinnoissaan lukiossa paremmin (Olkinuora, Rinne, Klemelä & Virta, 2007). Toisaalta myös koulumenestyksellä on vaikutusta opiskelijoiden näkemyksiin lukiosta (Olkinuora ym., 2007a). Opinnoissaan menestyvät nuoret suhtautuvat lukioon myönteisemmin.

Suurin osa lukion aloittaneista arveli suorittavansa lukio-opinnot kolmessa vuodessa (Mehtäläinen, 2001). Koulun keskeyttäneitä oli lukioissa vain vähän ja melkein kaikki heistä siirtyivät toiseen lukioon tai ammatilliseen oppilaitokseen. Seurantatutkimuksessa (Mehtäläinen, 2003) 24 % opiskelijoista oli käyttänyt lukio-opintoihin aikaa enemmän kuin kolme vuotta eikä kukaan ollut suorittanut lukio-opintojaan alle kolmessa vuodessa. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että kun peruskoulun päättötodistuksen keskiarvon laskee alle 8,5:n, todennäköisyys selvitä lukiosta normaaliajassa pienenee nopeasti (Välijärvi, 1990).

Huoltajien koulutustausta vaikuttaa edelleen siihen, jatkaako nuori opintojaan lukiossa vai ammatillisessa oppilaitoksessa (Mehtäläinen, 2001; Rinne, 2007; Välijärvi & Tuomi, 1995). Huoltajien koulutustausta vaikuttaa lukion opiskelijoiden tavoitteellisuuteen siten, että mitä korkeampi on vanhempien koulutustaso, sitä vaativammat kurssivalinnat lukiossa ja korkea-asteisemmat jatko-opinnot ovat nuorten tavoitteena. Korkeasti koulutettujen vanhempien lapset myös viihtyvät lukiossa muita paremmin (Mehtäläinen, 2001). Kuusela (2003) on todennut, että noin puolet lukioiden välisistä eroista oppimistuloksissa voidaan selittää sellaisen opiskelijoiden valikoitumisen avulla, jota äitien keskimääräinen koulutustaso kuvaa parhaiten. Kuusela toteaa myös, että lukioiden väliset erot kasvavat ja lukioiden sisäiset erot pienenevät sosiaalisten taustatekijöiden suhteen.

Järvinen (2003) on tutkinut erikoislukiolaisia ja hänen tutkimuksensa perusteella näyttäisi siltä, että erikoislukiolaiset ovat yleisellä tasolla päämäärätietoisia ja suoritusorientoituneita nuoria. He suhtautuvat myönteisesti koulunkäyntiin ja opiskeluun ja arvostavat koulutusta sekä välineellisessä että sivistyksellisessä merkityksessä. Erikoislukiolaisten huoltajissa on enemmän korkeakoulutettuja kuin väestössä keskimäärin.

Yläastetta muistellessaan Mehtäläisen (2001) tutkimista lukiolaisista 72 % muisti viihtyneensä siellä ja kavereita oli riittänyt. He olivat myös kokeneet suhteen opettajiin hyväksi ja koulun säännöt oikeudenmukaisiksi. Koulunkäynnin yläasteella oli kokenut pakkopullaksi 23 % lukion aloittaneista nuorista.

25 %:lla lukion aloittajista oli tavoitteena opinnot yliopistossa ja 6 %:lla ammattikorkeakoulussa (Mehtäläinen, 2001). 22 % opiskelijoista halusi parantaa jatko-opintomahdollisuuksiaan ja 9 % saada laajan yleissivistyksen. 11 % opiskelijoista halusi saada lisää aikaa miettimiselle ja loput 20 % ei tiennyt opiskelunsa tavoitetta. Kososen (1991) tutkimuksessa lukioon menoa perusteltiin yleisimmin itsestäänselvyytensä. Toiseksi yleisin syy oli, että lukio antoi lisää miettimisaikaa. Uusimman selvityksen mukaan (Liiten, 2006) 75 % lukiolaisista aikoo pyrkiä heti lukion jälkeen yliopistoon ja noin puolet ammattikorkeakouluun. Osa nuorista aikoo siis pyrkiä varmuuden vuoksi molempiin. Alle puolet yliopistoon pyrkivistä uskoi pääsevänsä haluamalleen alalle. Toisaalta lähes 70 % kiitettävästi lukio-opinnoissaan menestyvistä uskoi pääsevänsä opiskelemaan. Myös Järvisen (2003) tutkimuksessa todennäköisyys suunnitella korkeakouluopintoja kasvoi koulumenestyksen mukana.

Mehtäläisen (2003) seuranta tutkimuksessa abivuotena oli alan valinnan varmuus noussut. Kolmella neljäosalla lukiolaisista oli opintojen alussa yleensä ottaen tavoitteellisuutta ja noin puolella selvät suunnitelmat ja päämäärät (Mehtäläinen, 2001). 80 % lukiolaisista oli sitä mieltä, että he pystyvät pitämään huolta omista asioistaan ja he luottivat siihen, että he menestyvät itselleen tärkeissä asioissa. Myös Kososen (1991) tutkimuksessa lukiolaiset uskoivat suorittuvansa opinnoistaan hyvin.

Koulun ja koulukavereiden merkitys nuorelle lukiossa

Kehityopsykologisissa pitkittäistutkimuksissa on osoitettu, että koululla on todellinen vaikutuksensa lasten ja nuorten käyttäytymiseen ja opintomenestykseen. Rutter ja Rutter (1993) selittävät tätä ennen kaikkea oppilaiden kaveripiireillä koulussa. Lasten ja nuorten kaveripiirit muodostuvat pääasiassa kouluisa. Koulut tarjoavat opiskelijoille mahdollisuuden kehittää kaverisuhteita, jotka tukevat heidän hyvinvointiaan ja yhteenkuulumisen tunnetta samalla, kun hoidetaan koulujen perustehtävää opettamista ja oppimista (Stipek, 1998).

Isakson ja Jarvis (1999) ovat tutkineet siirtymistä yläasteelta lukioon. Siirtymässä arvosanat laskivat ja nuoret kokivat siirtymän stressaavana. Arvosanojen lasku oli yleensä vähäistä ja nuoret olivatkin huolissaan lähinnä sopeutumisestaan uuteen kaveriporukkaan. Siirtyminen sujuukin pehmeämmin, jos nuorella on kavereita (Ryan, Stiller & Lynch, 1994). Peruskoulussa samoihin kaveriryhmiin kuuluvat nuoret päätyvätkin usein samoihin kouluihin myös koulutussiirtymissä (Kiuru, Nurmi, Aunola & Salmela-Aro, 2006). Kaveriryhmien jäsenet ovat keskenään samanlaisia mm. koulumenestyksen suhteen ja kaveriryhmät näyttävätkin tärkeää roolia nuorten koulutuspolkujen muodostumisessa. Lukion alkaessa monet eivät kokeneet kuuluvansa kouluun, mutta ensimmäisen lukiovuoden lopussa nuoret olivat löytäneet itselleen kaveripiirin uudessa koulussa ja kokivat kuuluvansa lukioonsa (Isakson & Jarvis, 1999). Lu-

kion alussa koulun vapaus saattaa stressata nuoria, jotka eivät vielä ole valmiita niin suureen valinnanvapauteen.

Opiskelijat, jotka tuntevat kuuluvansa ryhmään, viihtyvät koulussa muita paremmin (Ryan ym., 1994). He eivät keskeytä opintojaan ja menestyvät myös niissä paremmin. Kaveriporukka määrittää tavoitteet ja seuraa niiden saavuttamista (Israelashvili, 1997; Salmela-Aro, Kiuru & Nurmi, 2006). Kavereiden vaikutus on suurinta 14- 15- vuotiailla. Lukiossa kaveriporukka on yhteydessä ennen kaikkea opintomenestykseen (Schunk & Pajares, 2005). Akateemisesti orientoituneeseen kaveriryhmään kuuluvat nuoret menestyvät lukiossa paremmin. Salmela-Aron ym. (2006) mukaan kaveripiirillä on tärkeä rooli nuorten motivaatio-orientaatioissa ja hyvinvoinnissa. Kaveripiirit ovat samanlaisia myös koulu-uupumuksen suhteen.

Wentzel (1993) toteaa, että sosiaalisuus on yhteydessä hyvään opintomenestykseen. Yhteys sosiaalisuuden ja opintomenestyksen välillä toimii kuitenkin vain niin, että sosiaalisuus parantaa opintomenestystä, mutta opintomenestyksen parantuminen ei vaikuta sosiaalisuuteen. Kavereiden sosiaalinen ja emotionaalinen tuki lisää nuorten hyvinvointia koulussa (Wentzel, 2005). Sosiaalinen pätevyys vaikuttaa siis myös nuorten akateemiseen suoriutumiseen koulussa. Hyvä koulusuoriutuminen voi johtaa kavereiden hyväksymiseen ja toisaalta hyvät kaverisuhteet voivat kehittää kognitiivisia taitoja. Kun kouluissa on toteutettu erilaisia emotionaalisiin ja sosiaalisiin taitoihin liittyviä ohjelmia, yleensä myös opintomenestys on parantunut.

Myös opettajien kannustavuus ja sopivat opintomenestykseen liittyvät odotukset ovat yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin (Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas, 1998). Kun vanhempien, opettajien ja oppilaan omat odotukset omasta opintomenestyksestään ovat kohtuullisia ja oppilaan taitoihin nähden sopivia, oppilaat voivat hyvin. Opettajien pystyvyysuskomukset ovat yhteydessä nuorten pystyvyysuskomuksiin (Schunk & Pajares, 2005). Kollektiiviset pystyvyysuskomukset välittävät vanhempien koulutustason ja aikaisemman koulumenestyksen vaikutuksia. Opettajien kollektiiviset pystyvyysuskomukset vaikuttavat opetuksen tehokkuuteen ja tyytyväisyyteen. Kouluyhteisön toimintavoilla ja työoloilla on siis itsenäistä vaikutusta oppilaiden käyttäytymiseen ja opintomenestykseen perhetaustan ja henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi. (Rutter, Maughan, Mortimore & Houston, 1979; Ryan ym., 1994). Jos koulussa oli helppo puhua henkilökohtaisista asioista jollekin opettajalle, oppimissaavutukset ja läsnäolo koulussa paranivat. Opiskelijaa tukeva koulu on yhteydessä opiskelijoiden koulutyytyväisyyteen ja stressin vähyyteen.

Perhe nuoren elämässä

Lukiolaisen elämässä perhe on huomattava tuen ja palautteen lähde (Ojajärvi, 2003). Ojajärven selvityksessä yli puolet lukiolaisista koki pystyvänsä puhumaan omista asioistaan vanhempiensa kanssa. Kymmenesosa ilmoitti, ettei juuri koskaan voi puhua asioistaan vanhemmilleen.

Vanhempien tuki ja mukanaolo ovat yhteydessä lukiolaisen yhteenkuulumisen kokemuksiin (Isakson & Jarvis, 1999; Ryan ym., 1994). Opiskelijat, jotka

saivat vanhemmiltaan tukea siirtyessään lukioon, tunsivat kuuluvansa uuteen kouluunsa. Koti ja perheen ilmapiiri on yhteydessä nuoren opintomenestykseen ja hänen sosiaaliseen ja emotionaaliseen käytökseensä koulussa.

Nuoruuden hyvä kehitys on yhteydessä lapsikeskeiseen ohjaavaan kasvatukseen (Feldt, Kokko, Kinnunen & Pulkkinen, 2005; Pulkkinen, 1997). Myös Onatsu-Arvilommi ja Nurmi (1997) ovat tutkimuksessaan todenneet, että nuorten adaptiiviset ajattelu- ja toimintastrategiat olivat yhteydessä ohjaavaan (autoritatiivinen) kasvatustyyliin. Pulkkinen (1997) arvelee, että ohjaavan kasvatuksen juuret saattavat olla varhaisessa vuorovaikutuksessa. Yleensä arvioidaan, että n. 8 vuoden ikään mennessä lapsen vuorovaikutustyyli on muotoutunut sellaisiksi, että ne ennustavat kehitystä eteenpäin varsin luotettavasti. Kysymys ei ole vain lapsen, vaan myös vanhempien käyttäytymisen jatkuvuudesta. Rutter ja Rutter (1993) toteavat, että vanhempien ja nuorten väliset pahat konfliktit ja huonot suhteet ovat yleensä jatkoa aikaisemmin lapsuudessa vallinneelle tilanteelle.

Vanhemmilla ja kavereilla on tärkeä rooli nuoren kehityksessä (Malmberg, 2001; Nurmi, 2001b; Stattin & Kerr, 2001). Nuoret viettävät aikaansa ja juttelevat pääasiassa kavereidensa kanssa. Nuorten hyvinvoinnille ja tärkeiden tulevaisuutta koskevien päätösten teossa taas vanhempien rooli on kuitenkin keskeinen. Hyvinvoivilla nuorilla on hyvät suhteet sekä ikätovereihinsa että vanhempiinsa ja muihin merkittäviin aikuisiin.

Lapsen oman onnistumisen ennakointia ennustaa parhaiten vanhempien luottamus lapsensa taitoihin (Aunola, 2002; Bandura, 1997; Juang & Silbereisen, 2002; Pomerantz, Grolnick & Price, 2005). Vanhemmilla, jotka luottavat lastensa kykyihin, on lapsia, joiden asenteet koulua kohtaan ovat positiivisia ja jotka näkevät itsensä positiivisessa valossa. Vanhempien uskomukset ennustavat lasten koulussa käyttämiä suoritusstrategioita ja toisaalta ne ennustavat vanhempien myöhempiä lastensa koulusuoriutumiseen liittyviä uskomuksia (Aunola, 2000).

Kehityksen joustavuuden tutkijat (Masten, 2001; Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy & Ramirez, 1999) ovat pitkittäistutkimuksissaan todenneet, että lapsen ja nuoren kehityksen psykososiaalisia suojatekijöitä eli kehityksellisiä etuja ovat ennen kaikkea hyvä vanhemmuus ja lapsen älykkyys. Ne suojaavat lasta ja nuorta jopa vakavissa ja jatkuvissa vastoinkäymisissä. Positiivinen kehitys on myös kumuloituvaa (Laurson, 2005; Scales, Benson, Leffert & Blyth, 2000). Mitä enemmän nuorella on kehityksellisiä etuja, sitä paremmin ja useammissa asioissa hän menestyy.

Heräävässä (emerging) aikuisuudessa noin kaksikymppisinä nuoret ovat jo usein melko riippumattomia vanhemmistaan (Arnett, 2004). Lapsi-vanhempi suhteen hierarkia on häviämässä ja jäljelle on yleensä jäänyt molemmin puoleinen kiintymys, joka on seurausta monien vuosien yhteisistä kokemuksista. Suhde vanhempiin on edelleen hyvin tunnepitoinen, koska sekä hyvässä että pahassa vanhemmat ovat vaikuttaneet siihen, minkälaisia ihmisiä nuoret heräävässä aikuisuudessa ovat.

Siirtymä lukiosta jatko-opintoihin

Caspin (1987) mukaan ihmisen eteneminen elämänpolulla on merkitty toisiaan seuraavilla ikään liittyvillä sosiaalisilla rooleilla. Onnistuneet siirtymät ja sopeutuminen iänmukaisiin rooleihin ovat tärkeimmät kehitykselliset tehtävät, joita yksilö kohtaa elämässään. Siirtymällä tarkoitetaan elämänmuutosta, joka koskee suurta osaa ihmisistä ja joka koetaan suunnilleen saman ikäisenä (Holdsworth & Morgan, 2005). Itse asiassa voidaan sanoa, että elämänsuunnitelma muodostuu siirtymistä. Ihmisillä on myös yleensä käsitys siitä, mikä on siirtymän ”oikea aika”.

Siirtymässä on tärkeää se, kuinka niitä kykenee käsittelemään (Oravala & Rönkä, 1999). Tunne olosuhteiden armoilla olosta voi aiheuttaa kielteisiä muutoksia psyykkisessä hyvinvoinnissa. Usein siirtymässä käynnistyy positiivisia kumulatiivisesti eteneviä ketjureaktioita (Rutter, 1996). Siirtymät ovat osa ihmisen elämänsuunnittelua ja ne saavat aikaan toivottua uudelleen orientoitumista. Käyttäytyminen pysyy usein muuttumattomana elämänmuutoksista huolimatta ja siirtymät muodostuvat osaksi elämään kuuluvaa jatkuvuutta. Vaikka siirtymät eivät välttämättä saa aikaan sisäisiä muutoksia, voidaan niitä pitää sosiaaliseen kehitykseen kuuluvina tekijöinä, joiden kautta ihminen sulautuu eri rooleihin ja elämäntilanteisiin.

Perttulan (2001) mukaan pitkittäistutkimukset ovat osoittaneet kaksi asiaa: ihmisten elämänsuunnittelua voi ennakoita ja yksilöiden väliset erot ovat huomattavia ja pysyviä. Rutter ja Rutter (1993) ovat pohtineet jatkuvuutta ja epäjatkuvuutta ihmisen kehityksessä. Jatkuvuus on odotettavaa geneettisten tekijöiden vuoksi ja geneettinen jatkuvuus tekee alttiiksi myös psykologiselle jatkuvuudelle. Sen lisäksi myös ympäristön vaikutukset ihmiseen ylläpitävät jatkuvuutta. Ihmiset elävät elämänsä yleensä samanlaisissa sosiaalisissa ja fyysisissä ympäristöissä. Yksilöllisiin eroihin kokemuksissa vaikuttaa ratkaisevasti ihmisen oma toiminta ja käyttäytyminen, joka on kehittynyt vuosien kuluessa sekä perimän että ympäristön vaikutuksesta.

Uuden ylioppilaan kehityspsykologiset haasteet

Havighurstin (1948) kehitystehtäväteorian mukaan tämä tutkimus sijoittuu ihmisen elämänsuunnittelussa myöhäisnuoruuden vaiheeseen. Myöhäisnuoruuteen kuuluu mm. seuraavia kehitystehtäviä: emotionaalinen riippumattomuus vanhemmista, uranvalinta ja ammattiin valmistautuminen ja parisuhteeseen valmistautuminen. Levinson (1978) taas puhuu samasta ikävaiheesta varhaisaikuisuutena. Hänen mukaansa aikuistuvan nuoren elämänsuunnittelun keskeisiä elementtejä on unelma (dream) aikuisuudesta. Unelma on kuin haaste tai kehitystehtävä, jota aikuistuva nuori pyrkii valinnoillaan ja ratkaisuillaan toteuttamaan. Levinson väittää tutkimusaineistonsa perustuen, että nuoren tyytyväisyys on ratkaisevasti yhteydessä siihen, vastaako hänen elämänsä unelman sisältöä.

Uusissa tutkimuksissa Arnett (2004) on keskittynyt ikävaiheeseen, jota hän kutsuu herääväksi (emerging) aikuisuudeksi. Vaikka hän tekeekin eroa Having-

hurstiin ja Levinsoniin toteamalla, että heräävä aikuisuus ei ole myöhäisnuoruutta eikä siirtymä aikuisuuteen, ikävaiheena heräävä aikuisuus vastaa kuitenkin niitä. Hän toteaa, että heräävä aikuisuus on siirtymävaihe, mutta niin ovat kaikki muutkin elämänvaiheet. Heräävässä aikuisuudessa tärkeitä piirteitä ovat identiteetin etsiminen, jatkuva muutos, itseen suuntautuneisuus, tunne jonkun välissä olemisesta ja mahdollisuuksien moninaisuus. Toisaalta siirtyminen lukiosta jatko-opintoihin heräävässä aikuisuudessa tarkoittaa myös kasvavia akateemisia haasteita ja niihin liittyviä uhkia epäonnistumisesta (Robins & Pals, 2002).

Heräävä aikuisuus on intensiivinen ja hyvin vaihteleva elämänvaihe (Arnett, 2004). Vaihtelevuutta kuvaa hyvin esimerkiksi se, kuinka usein tämän ikäiset nuoret muuttavat. Heräävässä aikuisuudessa nuoret harvoin tietävät, missä he tulevat asumaan vuoden päästä. Muutto omaan kotiin vanhempien luota tuo myös päivittäiseen elämään paljon uusia itseä koskevia päätöksiä, kuten mitä syön tänään, milloin pesen pyykkini jne. Nuoret joutuvat tai saavat tehdä suuria itseään koskeviaan päätöksiä, joissa heidän ei enää eikä juuri nyt tarvitse välttämättä ottaa huomioon muiden ajatuksia: opiskellako vai käydäkö töissä, asuako yksin vai yhdessä seurustelukumppanin kanssa jne. Myös siksi heräävä aikuisuus on mahdollisuuksien aikaa. Nuori voi omilla päätöksillään antaa elämälleen uuden suunnan. Nuorilla on paljon toiveita ja odotuksia ja he suhtautuvat yleensä tulevaisuuteen optimistisesti.

Kehitystehtävien sisältämien normatiivisten odotusten mukainen elämänrakenne eli koulutukseen liittyvien suunnitelmien toteutuminen, tyytyväisyys ammatinvalintaan jne., on heräävässä aikuisuudessa yhteydessä onnellisuuteen ja onnistumisen elämyksiin (Kuusinen, 1995). Ihmiset arvioivat myös yleisesti nuoren aikuisen ikävaiheen lapsuuden ohella elämän parhaaksi ja onnellisemmaksi ajaksi jälkikäteen (Perho & Korhonen, 1993).

Pitkittäistutkimuksessa on todettu, että menestyminen heräävän aikuisuuden kehitystehtävissä on yhteydessä keskeisiin lapsuuden aikaisiin kehityksellisiin etuihin eli älykkyyteen, vanhemmuuden laatuun ja perheen sosioekonomiseen statukseen (Masten, Burt, Roiman, Obradovic, Long & Tellegen, 2004). Niiden lisäksi heräävän aikuisuuden adaptiivisilla voimavaroilla, joita ovat optimismi, autonomia, aikuisten tuki ja selviytymistaidot, on oma merkityksensä onnistuneelle siirtymiselle aikuisuuteen. Heräävässä aikuisuudessa vallitsee toivo (Vuorinen, 1997), ja sen pohjalta nuori uskaltaa lähteä tavoittelemaan aikuisuuden haasteita.

Koulutukselliset haasteet uuden ylioppilaan elämässä Suomessa

Lukiolaisten odotetaan jatkavan opintojaan, johon lukiokoulutus antaa hyvät valmiudet. Suomessa opintojen jatkaminen suoraan lukion jälkeen on kuitenkin ollut ongelmallista, koska jatko-opintoihin hakeutumisessa on monia rakenteellisia ongelmia kuten korkeakoulujen vaativat valintakokeet (Sovala, 2003). Suurin osa uusista ylioppilaista joutuu pitämään ns. välivuoden tai yleensä vuosia, jonka aikana he valmistautuvat yliopistojen valintakokeisiin. Hautamäki, Arinen, Hautamäki, Kupiainen, Lindblom, Mehtäläinen, Niemivirta, Rantanen ja

Scheinin (2002) ovatkin aiheellisesti todenneet, että lukion on Suomessa vahvistettava nuorten toivoa toiminnan mahdollisuudesta ja vaihtoehtoista myös tilanteissa, jossa seuraava vaihe ei ole heti nähtävillä.

Lukiolaiset tekevät päätöksen siitä, mihin koulutukseen hakeutua, tavallismmin lukio-opintojen viimeisenä vuotena tai lukion päättymisen jälkeen (Vuorinen & Valkonen, 2005). Opintomenestyksen peruskoulussa ja lukiossa on havaittu lisäävän nuorten uskoa omiin mahdollisuuksiinsa koulutuspaikan saamisessa. Hakupäätöksen varmuus on yhteydessä koulutukseen pääsemiseen. 45 % niistä nuorista, joiden hakupäätös oli ollut hyvin varma, pääsi ensisijaisen tavoitteensa mukaiseen koulutukseen (Vuorinen & Valkonen, 2005).

”Ylioppilastutkinto 2004. Tilastoja ylioppilastutkinnosta” -tilaston mukaan suurin osa (75 %) abeista pyrki heti lukion jälkeen opiskelemaan, mutta vain noin 19 % uusista ylioppilaista jatkoi seuraavana syksynä yliopistossa ja 16 %:a ammattikorkeakoulussa (Ylioppilastutkintolautakunta, 2005). Vuoden 2003 Vanhasen hallitusohjelmassa tätä pidettiin ongelmana ja tulevien vuosien aikana on tavoitteena lisätä suoraan lukiosta korkeamman asteen opintoihin jatkavien nuorten määrää (Sovala, 2003).

Valintakokeisiin valmistautumisesta onkin tullut Suomessa kannattavaa liiketoimintaa. Koska valintakoekirjat käsittelevät monilla aloilla nuorille uusia asioita, uudet ylioppilaat osallistuvat kaupallisille valmennuskursseille oppiakseen ja omaksuakseen näitä yleensä yliopistojen opetussuunnitelmiin kuuluvia asioita. Seligman (1992) toteaa, että tällaiset preppauskurssit voivat nostaa hieman opiskelijoiden suorituspisteitä, mutta todelliseen motivaatioon ja lahjakkuuteen ne eivät vaikuta. Onnistumisen tahtoa preppauskurssit ja -kirjat sen sijaan myyvät tehokkaasti. Sitä taas voidaan Seligmanin (1992) mukaan lisätä liiankin helposti. Lukuisista preppauskirjoista nuoret voivat Suomessa lukea, ettei lukion opintomenestyksellä ole niin väliä, koska onnistumisen halu, into mielisyys ja itsetunto ovat korkeakouluun pyrkijän tärkeimmät ominaisuudet (Korhonen & Kuoppala, 2003; Mäki-Petäjä, 2002).

Vuorinen ja Valkonen (2005) seurasivat vuonna 2001 yliopistoon ja ammattikorkeakouluun pyrkineitä yli tuhatta nuorta. Noin puolet näistä nuorista oli jo pyrkinyt yhden tai useamman kerran aiemmin. Kaikista pyrkineistä nuorista syksyllä 2001 sai opiskelupaikan 62 %. Kaksi vuotta myöhemmin niitä, joilla oli takanaan vähintään kaksi hakua, oli 71 %. Kolme kertaa tai useammin oli hakenut 30 %. Kaksivuotisen seurannan aikana 80 % tutkimukseen osallistuneista nuorista pääsi opiskelemaan, 41 % yliopistoon ja 39 % ammattikorkeakouluun. Ensisijaisena tavoitteena olleeseen koulutukseen pääsi 84 % yliopistossa opiskelevista. Omana tavoitteena olleen koulutuspaikan saamisella oli nuorten elämässä hyvin tärkeä merkitys. Nuoret, jotka olivat päässeet ensisijaiseen opiskelupaikkaansa, olivat tyytyväisiä elämäänsä. Koulutuspaikkaa vaille jääminen taas oli ollut monelle nuorelle raskas epäonnistumisen kokemus.

Päästyään lukiosta nuoret elävät kahden merkittävän muutosvaiheen keskellä: aikuistumis- ja itsenäistymisprosessi sekä tutkintoon tähtäävän opiskelun työelämävalmiuksien hankkimiseksi (Kunnttu & Huttunen, 2005). Yliopisto-opiskelijoiden terveystutkimuksessa 68 % opiskelijoista koki opiskelualansa

oikeaksi, epävarmoja oli 23 % opiskelijoista ja loput 9 % arvioi sen vääräksi. Kolmasosa opiskelijoista koki opiskeluun liittyvän työmäärän liian suureksi. Myös yliopisto-opiskelijoilla oli erilaisia vaikeuksia opiskelussaan. Kolmasosa koki tentteihin lukemisen, omatoimisuutta vaativien tehtävien tekemisen ja otteen saamisen opiskelusta vaikeaksi.

Suurin osa suomalaisista opiskelijoista asuu omassa taloudessaan (Kunttu & Huttunen, 2005). Vanhempiensa luona asui tutkimukseen osallistuneista nuorimmastakin ikäluokasta vain 10 %:a. Valtaosalla opiskelijoista on sosiaalinen tukiverkosto kunnossa, mutta 4 % kokee itsensä usein yksinäiseksi. Lähes kolmannes ei tunne kuuluvansa mihinkään opiskeluun liittyvään ryhmään. Psykkisiä ongelmia oli 26 % opiskelijoista, yleisempiä niistä olivat ylipainon kokeminen ja masentuneisuus. Voimavaroja antavina opiskelijat kokivat yleisimmin ihmissuhteet, seksuaalisuuden, tulevaisuuden suunnittelun ja positiivisen mielialan.

2000-luvulla on valtiiovallan taholta usein koettu ongelmaksi suomalaisten nuorten liian myöhäinen valmistuminen korkeakouluista ja liian pitkät opiskeluajat (Merenluoto, 2005). Uusien ylioppilaiden pitäisi jatkaa heti opintojaan ja valmistua tavoiteajassa. Tutkimuksessaan yliopiston nopeista valmistujista Merenluoto (2005) toteaa, että tyypillisen nopean valmistujan perhe on osallistunut hänen koulunkäyntiinsä lapsena. Nopea valmistuja onkin menestynyt koulussa hyvin ja kokenut koulun helpoksi. Myös yliopisto-opinnoissa hän on saanut tukea opinnoilleen ja ollut tyytyväinen pääaineeseensa. Opinnoissa tärkeää on ollut omien tavoitteiden asettaminen, saavuttaminen ja itsenäinen opiskelu.

1.2 Ajattelu- ja toimintastrategiat

Psykologiassa on alettu 1980-luvulla yhä yleisemmin kuvata ihmisen toimintaa ajattelu- ja toimintastrategioiden avulla ja niistä on muodostunut sosiaaliskognitiivinen lähestymistapa persoonallisuuteen (Cantor, 1990; Norem, 2001; Nurmi & Salmela-Aro, 1992). Ajattelu- ja toimintatavat (kognitiiviset strategiat) koostuvat useista psykologisista prosesseista (Norem, 1989). Ihmisen toimintaa selitetään heidän tavoitteistaan käsin. Ihmiset pyrkivät saavuttamaan itselleen tärkeät tavoitteet. Ajattelu- ja toimintastrategiat kuvaavat niitä odotuksia, suunnitelmia, yrityksiä ja toiminnan arviointia, joita ihmiset tekevät pyrkiesään tavoitteisiinsa. Ajattelu- ja toimintastrategioiden tarkoitus on säädellä toimintaa ja tunteita ja niillä on emotionaaliset ja motivationaaliset lähtökohdat (Norem, 2001).

Kun ihmiset kohtaavat haasteellisen tilanteen, heillä on yleensä odotuksia siitä, mitä tapahtuu (Jones & Berglas, 1978; Nurmi & Salmela-Aro, 1992). Jo ennen tavoitteeseen sitoutumista yksilö ennakoi onnistumismahdollisuuksiaan. Toiminnan jälkeen henkilö arvioi lopputulokseen johtaneita syitä (Weiner, 1985). Tätä kutsutaan attribuutioprosessiksi, jonka seurauksena on erilaisia tunnetiloja, jotka taas vaikuttavat tulevaan toimintaan.

Suoritus- ja sosiaaliset strategiat

Aikaisemmissa tutkimuksissa (Eronen, Nurmi & Salmela-Aro, 1997; Määttä, Stattin & Nurmi, 2002; Norem & Cantor, 1986) on havaittu, että ihmiset käyttävät erilaisia ajattelu- ja toimintastrategioita suoriutuakseen elämänsä haasteista ja ongelmista. Nämä strategiat näyttävät eroavan toisistaan kolmella ulottuvuudella: odotuksissa, toiminnassa ja arvioinnissa.

Jos ihmiset odottavat onnistuvansa, he asettavat toimintaan liittyviä tavoitteita ja suunnittelevat toimintaansa (Eronen ym., 1998; Norem, 1989). Se lisää toiminnan onnistumisen todennäköisyyttä ja vahvistaa onnistumisen ennakoimista koskevia odotuksia. Sen sijaan ihmiset, jotka ovat epävarmoja ja ahdistuneita suoritusolosuhteissa, välttävät suoritusolosuhteita tai toimivat tavalla, joka antaa heille myöhemmin hyvän syyn mahdolliseen epäonnistumiseen (Jones & Berglas, 1978). Tämä taas yleensä vähentää onnistumisen mahdollisuutta ja saattaa heikentää psyykkistä hyvinvointia.

Toiseksi ihmisten toimintaa voidaan kuvata tehtäväsuuntautuneeksi tai tehtäviä vältteleväksi (Jones & Berglas, 1978; Norem, 1989). Tehtäväsuuntautuneet ihmiset keskittyvät suoritusolosuhteessa aktiivisesti tehtävään esim. opiskeluun. Tehtävää välttelevässä (task avoidant) toiminnassa ihmiset taas keskittyvät tehtävän sijaan aktiivisesti keksimään tapoja välttää tehtävien tekeminen esim. opiskelutilanteissa kavereiden kanssa jutteleminen tai haaveilu.

Lopuksi ihmiset arvioivat toimintansa tuloksia ja etsivät syitä onnistumisilleen tai epäonnistumisilleen (Weiner, 1985).

Tarkoituksenmukaiset eli adaptiiviset suoritusstrategiat

Cantor ja Norem (Cantor, 1990; Norem & Cantor, 1986) ovat kuvanneet kaksi erilaista adaptiivista strategiatyyppiä, jotka he löysivät menestyviltä opiskelijoilta. Optimistista strategiaa käyttävät opiskelijat ennakoivat onnistuvansa opiskelussaan, asettavat opiskeluun liittyviä tavoitteita ja suunnittelivat toimintaansa. Onnistumisen he ajattelevat johtuvan itsestään (internaalisista tekijöistä), mikä vahvistaa edelleen onnistumisen ennakoimista liittyviä uskomuksia. Optimistista strategiaa käyttävät eivät ennakoiv epäonnistumista (Sanna, 1996) ja epäonnistuessaan he löytävät selityksen itsensä ulkopuolelta ja uskovat epäonnistumisen olevan hetkellistä ja johtuneen itsen ulkopuolella olevista (eksternaalisista) tekijöistä. Zuckerman (1979) kutsuu tätä optimistiseen strategiaan kuuluvaa attribuutioprosessia minää tukeväksi attribuutioerheeksi.

Defensiivistä, pessimististä strategiaa käyttävät eivät usko onnistumiseen, ja mahdollinen epäonnistumisen ennakoimista on heille toiminnan ja opiskelun motivaation lähde (Norem & Cantor, 1986; Sanna, 1996). He suunnittelevat opiskelua ja tekevät paljon työtä onnistuakseen. Defensiivinen pessimistinen strategia on adaptiivinen, koska se sallii motivaation tehtäviin, joihin liittyy epäonnistumisen riski (Cantor, 2006). Defensiivistä pessimismia käyttävät asettavat usein itselleen alhaisempia tavoitteita, jotta ne olisi helpompi saavuttaa eivätkä he joutuisi pettymään (Martin, Marsh, Williamson & Debus, 2003). Onnistuessaan he käyttävät internaalisia attribuutioita. Defensiivinen pessimisti-

nen strategia ei ole epäloogista ajattelua eikä mysteeri vaan enemmänkin työkalu yksilöille, joiden pätevyyden tunne on vaarassa. Defensiivinen pessimistinen käytös on ratkaisu ongelmaan, miten ylläpitää tasapainoa pätevyysuskomuksen ja näitä uskomuksia haastavien ulkoisten vaatimusten välillä (Rhodewalt & Vohs, 2005).

Kolmatta menestyviltä opiskelijoilta löydettyä adaptiivista strategiatyypin kuvaava impulsiivisuus (Eronen ym., 1998). Impulsiivista strategiaa käyttävät ennakoivat onnistuvansa, mutta eivät suunnittele opiskeluaan ja elämäänsä. Onnistuessaan he käyttävät internaalisia attribuutioita ja epäonnistuessaan minää tukevaa attribuutioerhettä.

Epätarkoituksenmukaiset eli ei-adaptiiviset suoritusstrategiat

Tehottomat ja epätarkoituksenmukaiset strategiat johtavat yksilön toistuviin epäonnistumisiin (Nurmi & Salmela-Aro, 1992). Ensimmäisen epäonnistumiseen johtavan strategiatyypin, itseä vahingoittavan strategian, kuvasivat Jones ja Berglas (1978). Itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävillä on paljon opiskeluun liittymätöntä irrationaalista toimintaa. Nuori saattaa esimerkiksi opiskelun sijaan lähteä ulos kavereiden kanssa. Epäonnistuessaan heillä on näin varalla itsen ulkopuolinen syy epäonnistumiseen: he eivät opiskelleet eivätkä yrittäneetkään onnistua. Onnistumistilanteissa he käyttävät pääosin internaalisia attribuutioita. Itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävät tuntuvat huomaavan helposti kaikki mahdollisuudet käyttää itseä vahingoittavaa strategiaa eli selittää huonoa suoriutumista (Rhodewalt & Tragakis, 2002).

Opittu avuttomuus on toinen epätarkoituksenmukainen strategia (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978). Opittua avuttomuutta käyttävät ihmiset ovat aikaisemmissa suoritustilanteissa kokeneet, ettei omalla toiminnalla ole merkitystä ja siksi he odottavat suoritustilanteissa yleensä epäonnistuvansa. Koska he eivät usko voivansa vaikuttaa tilanteeseen omalla toiminnallaan, se johtaa passiivisuuteen. Toiminnan tuloksia arvioidessaan he eivät kuitenkaan käytä minää tukevia attribuutioita vaan syyttävät itseään epäonnistumisesta.

Epäonnistumisensa (Nurmi & Salmela-Aro, 1992) on strategia, jossa yksilö ei keskity käsillä olevaan tehtävään vaan tekee opiskelun kannalta irrelevantteja asioita. Opitusta avuttomuudesta epäonnistumisansastrategia eroaa juuri aktiivisena tehtävien välttelynä. Epäonnistuessaan he kuitenkin käyttävät internaalisia attribuutioita ja syyttävät itseään ja kyvyttömyyttään epäonnistumisesta. Onnistuessaan he käyttävät usein eksternaalisia attribuutioita ja uskovat onnistuneensa tehtävässä esimerkiksi sen helppouden vuoksi. Heillä on usein tunne, etteivät he voi vaikuttaa itseään koskeviin asioihin tai päätöksiin (Seligman, 1975).

Sosiaaliset strategiat

Langston ja Cantor (1989) kuvasivat yhden sosiaalisen strategian, jota he kutsuvat sosiaalisesti rajoittuneeksi strategiaksi. Sosiaalisten tilanteiden herättämä

ahdistuneisuus on tavallista sitä käyttäville ihmisille ja he ovat sosiaalisessa vuorovaikutuksessaan rajoittuneita.

Pitkittäistutkimuksessa Eronen ym. (1997) löysivät yliopisto-opiskelijoilta kolme erilaista sosiaalista strategiatyyppiä. Adaptiivisia sosiaalisia strategioita ovat ulospäinsuuntautunut strategia ja impulsiivinen strategia. Ulospäinsuuntautunutta strategiaa käyttävät opiskelijat suhtautuvat optimistisesti sosiaalisiin tilanteisiin ja suunnittelevat toimintaansa sosiaalisissa tilanteissa. Impulsiivista strategiaa käyttävät suhtautuvat myös optimistisesti sosiaalisiin tilanteisiin ja omiin mahdollisuuksiinsa nauttia niistä. He eivät kuitenkaan suunnittele sosiaalista toimintaansa. Vetäytyvää sosiaalista strategiaa käyttävät opiskelijat eivät usko mahdollisuuksiinsa onnistua ja nauttia sosiaalisista tilanteista. Siksi he vetäytyvät sosiaalisista tilanteista helposti.

Optimismi ja optimistinen strategia

Optimismi on osa motivaation teoriaa ja tutkimusta (Carver & Scheier, 2001). Motivaatiotutkimuksessa toiminnan lähtökohta ovat yksilölle tärkeät tavoitteet (päämäärät). Ilman arvostettuja päämääriä ihmisellä ei ole syytä toimia. Kun ihmisillä on riittävästi luottamusta siihen, että he voivat saavuttaa tavoitteensa, he alkavat toimia ja vaikeuksienkin ilmaannuttua he jatkavat, jos heillä on riittävästi luottamusta omiin kykyihinsä selvitä eteen tulleista vaikeuksista. Päämäärät ja tavoitteet antavat energiaa ja ohjaavat ihmisen toimintaa.

Optimismia ei ole psykologian historian kuluessa pidetty arvossa (Peterson, 2000). Esimerkiksi Freud ajatteli, että optimismi on illuusiota, joka tekee sivistyksen mahdolliseksi. Freudin jälkeen ajateltiin, että todellisuuden oikea havainnointi on terveen psyykkisen toiminnan lähtökohta (Peterson, 2000). Koska optimismi yleensä kohdistuu tulevaisuuteen, niin kukaan ei voi tietää, mitä silloin tapahtuu. Taylor ja Brown (1988) erottavat optimismin illusion optimismin deluusiosta. Illuusiot ovat vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa vaikkakin vastahakoisesti, kun taas harhaluulot eivät ole.

Carver ja Scheier (2001) ovat tutkineet dispositionaalista optimismia. Heille optimismi ja pessimismi ovat persoonallisuuteen vaikuttavia perustavanlaatuisia ominaisuuksia. Niillä tarkoitetaan yleistyneitä odotuksia, jotka koskevat koko ihmisen elämää. Ne vaikuttavat siihen, kuinka ihmiset suhtautuvat tapahtumiin, kuinka he kokevat asiat ja siihen toimintaan, johon ihmiset ryhtyvät yrittäessään tulla toimeen ongelmiansa kanssa (Carver & Scheier, 2002). Ei ole väliä, miksi ihmiset odottavat hyviä asioita tapahtuvaksi elämässään, vaan tärkeää on yleensä optimistinen orientaatio itsessään (Scheier & Carver, 1987). Optimistinen orientaatio on suhteellisen pysyvä. Optimistit käyttävät tavoite-orientoitunutta selviytymisstrategiaa, kun taas pessimistit tuntuvat käyttävän vetäytymistä selviytymisstrategiana. Carverin ja Scheierin (2002) mukaan pessimismiin voi vaikuttaa, mutta vielä ei ole selvää, kuinka pitkäaikaisia muutokset ovat. He ovat optimistisia, että optimismin tutkimus paljastaa ne tavat, joilla positiivinen ajattelu on ihmisen edun mukaista.

Seligman (1992) ja hänen tutkijakollegansa ovat tutkineet optimistisia ja pessimististä selitysmalleja (Gillham ym., 2001). Heidän mukaansa optimismi

on yleisiä positiivisia odotuksia. Optimismin on ajateltu koskevan tapoja, joilla ihmiset rutiininomaisesti selittävät elämän tapahtumia. Ihmiset ovat optimistisia, jos he attribuoivat ongelmat elämässään väliaikaisista, erityisistä ja ulkoisista syistä johtuviksi. Optimismin ja optimistisen selitysmallin yhdistämisestä on kiistelty (Gillham ym., 2001). Optimismihan tarkoittaa positiivisia odotuksia, kun taas selitysmallit koskevat jo tapahtuneiden asioiden selittämistä. Attribuutiot (selitykset) kuitenkin ennustavat tulevia odotuksia ja ne johtavat esimerkiksi opittuun avuttomuuteen (Gillham ym., 2001). Tutkimuksissa attribuutiotyöli ja optimismi ovat olleet yhteydessä toisiinsa.

Tutkijat ovat suhtautuneet epäilevästi ajatukseen, että optimismiin voisi vaikuttaa tai että se olisi helposti opittavissa (Norem & Chang, 2001). Seligman (1992) uskoo, että optimismia voi opettaa. Pitkittäistutkimuksissa opiskelijoiden kognitiiviset strategiat ovat muuttuneet (Eronen ym., 1998; Norem, 2001). Opiskelijat, jotka olivat menestyneet opinnoissaan odotuksiaan huonommin, olivat vaihtaneet optimistisesta strategiasta defensiiviseen pessimistiseen strategiaan. Toisaalta opiskelijat, joista oli alkanut tuntua, että he hallitsevat tilannetta, olivat vaihtaneet optimistiseen strategiaan.

Snyderin (1995) tutkimus toivo on hyvin lähellä optimismin konstruktia. Toivo on päämäärän ajattelemista, motivaatiota sen saavuttamiseksi ja sen tietämistä, miten päämäärän voi saavuttaa. Vaikka toivo on kognitiivinen konstruktio kuten optimismi, myös tunteilla on keskeinen merkitys. Snyderin mukaan toivo on enemmän kuin optimismi. Se varmistaa, että yksilö saavuttaa päämääränsä, kun esimerkiksi älykkyys antaa siihen vain mahdollisuuden. Toivon teoriaan kuuluu olennaisesti sekä tekijän että päämäärän saavuttamiseksi tarvittavan suunnitelman ajattelemineen.

Banduran (1997) pystyvyysuskomukset ovat käsitteellisesti lähellä dispositionaalista optimismia (Heinonen, 2004). Käsitteillä on kaksi tärkeää erottavaa piirrettä. Ensinnäkin Banduran mukaan pystyvyysuskomukset vaikuttavat yksin siihen, jatkaako ihminen yrittämistä, kun taas Scheierin ja Carverin (1987) mukaan se on vain yksi uskomuksiin vaikuttava tekijä. Toinen erottava piirre on pystyvyysuskomusten tilannekohtaisuus, kun taas optimismi on hyvin yleistynyt käsitys. Korkeat pystyvyysuskomukset luovat ihmiseen varmuutta, lisäävät optimismia ja joustavuutta. Banduran (1997) mukaan pystyvyysuskomuksilla on moninainen rooli kognitiivisessa persoonallisuuden teoriassa. Ne vaikuttavat tavoitteisiin, siihen, mitä tehdään, miten tekemistä arvioidaan (attribuutiot) ja motivaation tasoon. Pystyvyysuskomukset ovat myös yhteydessä ajattelun, tunteiden, ja motivaation itsesäätelyyn. Optimistiset pystyvyysuskomukset lisäävät hyvinvointia ja henkilökohtaisia saavutuksia itsensä haastamisen, sitoutumisen, motivaation ja tehtävään keskittymisen kautta. Bandura (1997) toteaa, että optimismi ilman pystyvyysuskomuksia on vain toiverikasta ajattelua.

Ajoittain optimistisia ihmisiä ja optimistista ajattelua syytetään realismuksen puutteesta (Schneider, 2001). Schneiderin mukaan realistinen optimismi tarkoittaa keskittymistä kokemuksen suotuisiin puoliin, kuten esimerkiksi positiivisten asioiden arvostaminen ja tulevaisuuden mahdollisuuksien näkemi-

nen. Realistinen optimismi on toivomista ja positiivisten kokemusten etsimistä. Realistinen optimismi luottaa säännöllisiin realistisuuden tarkistuksiin ja suunnitelmien ja attribuutioiden uudelleen arviointiin niiden pohjalta. Toisaalta realistinen ja optimistinen näkökulma eivät välttämättä ole kovinkaan erilaisia, koska todellisuuden epäselvä luonne asettaa realistisuudelle epämääräiset rajat.

1.3 Opiskelumotivaatio

Opiskelumotivaatiota on tutkittu paljon ja monista erilaisista teoreettisista viitekehysistä (Eccles & Wigfield, 2002). Myös suomalaiset motivaatiotutkijat (Lehtinen, Kuusinen & Vauras, 2007) toteavat, että motivaatiotutkimus on hyvin hajanaista, eikä motivaatiota pidetä yhtenäisenä ilmiönä. Useimmat motivaatioteoriat ottavat kuitenkin kantaa henkilökohtaisiin tavoitteisiin, uskomuksiin mahdollisuudesta vaikuttaa omaan toimintaan ja emootioiden viriämiseen. Motivaatiota voidaan myös pitää persoonallisuuden piirteenä niin kuin tässä tutkimuksessa tai tilana, jolloin viitataan tilanteen mukaan muuttuvaan ominaisuuteen. Eccles (2005) toteaa, että motivaatiopsykologian perustavanlaatuisen kysymys on, miksi ihmiset tekevät sitä, mitä he tekevät. Hän uskoo, että motivaatiopsykologian teorioiden kehittyessä monimutkaisemmiksi, ne tulevat myös enemmän samanlaisiksi. Ehkä jo pian ihmisten valintoja ja motivaatiota voidaan ymmärtää ja ennustaa teoreettisesti yhteneväisten periaatteiden avulla.

Banduran (1997) teoria pystyvyysuskomuksista (sel-efficacy) on odotuksiin ja uskomuksiin liittyvä motivaatioteoria. Lehtinen ym. (2007) puhuvat minäpystyvyydestä, pystyvyysuskomuksia taas on käytetty Aspinwallin ja Staudingerin (2006) toimittamassa kirjassa ”Ihmisen vahvuuksien psykologia”, josta se on omaksuttu tähän tutkimukseen. Pystyvyysuskomukset vaikuttavat siihen, mitä ihmiset valitsevat tekevänsä. Jos ihmiset eivät usko, että toiminnalla on toivottu lopputulos, he eivät ryhdy siihen (Schunk & Pajares, 2005). Pystyvyysuskomukset saavat myös ihmiset ponnistelemaan ja jatkamaan päättävään toimintaansa vastoin käymisestä huolimatta. Pystyvyysuskomuksien kehittyminen liittyy metakognitiivisten taitojen kehittymiseen (Bandura, 1997). Tässä tutkimuksessa pystyvyysuskomuksista puhutaan enemmän optimismin yhteydessä, koska ne ovat osa optimistista konstruktia (Peterson & Bossio, 2001).

Ryanin ja Decin (2000) sisäisen motivaation teoria on esimerkki teorioista, jotka keskittyvät niihin syihin, jotka saavat ihmisen sitoutumaan toimintaan (Eccles & Wigfield, 2002). Teoria painottaa sisäisen motivaation tärkeyttä, koska se kuvaa parhaiten ihmisen positiivisia mahdollisuuksia. Sisäinen motivaatio on yhteydessä autonomiaan ja kompetenssiin. Kyvykkyyden tunteiden pitää olla yhteydessä havaittuun autonomiaan, jotta ihmiset olisivat sisäisesti motivoituneita. Sisäistä motivaatiota ihmisellä on vain asioihin, joista hän on kiinnostunut. Ulkoinenkin motivaatio voi olla yhteydessä hyvinvointiin ja hyvään opintomenestykseen, jos ihminen voi sisäisesti säännellä toimintaansa ulkoisen motivaation tilanteessa eli on silloinkin mahdollisemman autonominen (Ryan &

Deci, 2001). Vaikka pystyvyysuskomukset ovat tärkeitä, ne eivät ole sisäisen motivaation riittävä ehto.

Ecclesin ja kumppaneiden teoriassa yhdistetään odotukset ja päämäärät (Eccles, 2005; Eccles & Wigfield, 2002). He korostavat odotus-arvo (expectancy-value) teoriassaan, että tehtävävalintoihin, tehdäänpä ne tietoisesti tai tiedostamatta, vaikuttavat tehtävien positiiviset ja negatiiviset piirteet. Kaikilla valinnoilla on hintansa, koska yksi valinta eliminoi muita mahdollisuuksia. Myös onnistumisen arvo ja todennäköisyys vaikuttavat valintaan. Odotukset ovat yksilön uskomuksia siitä, kuinka hyvin he voivat onnistua tulevaisuudessa tehtävissä ja näin hyvin lähellä Banduran (1997) pystyvyysuskomuksia. Tehtävän lopputuloksen arvolla on neljä osatekijää: saavutusarvo, sisäinen arvo, hyötyarvo ja hinta. Sisäinen arvo on yhteydessä yksilön tavoitteisiin ja psykologisiin tarpeisiin. Se on hyvin lähellä Ryanin ja Decin (2001) sisäisen motivaation käsitettä ja keskeinen motivationaalinen tekijä lapsuudessa. Hyötyarvon merkitys taas kasvaa nuoruudessa, kun nuoret esimerkiksi valitsevat ammattiaan. Tutkimuksissa (Eccles, 2005) on havaittu, että odotukset ennustavat suoriutumista matematiikassa ja äidinkielessä. Tehtävän arvo taas ennustaa sitä, kuinka paljon ja minkä tasoisia kursseja opiskelijat valitsevat.

Motivaatiota ja kognitiivisia taitoja yhdistävät teoriassaan itsesäätelyprosesseista mm. Schunk ja Pajares (2005) ja Zimmerman ja Kitsantas (2005). Heidän teorioissaan pystyvyysuskomukset ja metakognitiiviset taidot ovat keskeisiä. Zimmermanin (2005) mukaan itsesäätelyä tehokkaasti käyttävillä opiskelijoilla on kolme tärkeää piirrettä: he käyttävät useita itsesäätelystrategioita, he uskovat pystyvänsä suoriutumaan tehokkaasti ja asettavat itselleen useita ja erilaisia päämääriä.

Dweckin sosiaalis-kognitiivisessa motivaatioteoriassa (Dweck & Leggett, 1988) ajatellaan, että ihmisillä on kahdenlaisia teorioita älykkyydestä: se on pysyvä piirre tai ominaisuus, jota voi kehittää. Ihmisten implisiittiset teorat älykkyydestä ennustavat opiskelijoiden tavoitteita ja motivaatio-orientaatiota suoritustilanteissa. Jos opiskelijat käsittävät älykkyyden pysyväksi piirteeksi, se voi johtaa heidät murehtimaan älykkyyttään ja toimimaan niin, että oli miten oli, he ainakin vaikuttavat älykkäiltä (Dweck, 2002). Vaikka opiskelijat menestyisivätkin opinnoissaan, he eivät suhtaudu suoritustilanteisiin optimistisesti, vaan pikemmin toivovat osoittautuvansa niissä älykkäiksi (Robins & Pals, 2002). Tällainen ajattelutapa on tyypillinen ego-orientaatiossa ja johtaa helposti avuttomuuteen. Suoritusorientaatiota käyttävät fokuoivat kyvykkyyteen ja oppimisorientaatiota käyttävät yrittämiseen. Tärkeintä ei olekaan itse suoriutuminen, onnistuminen vai epäonnistuminen, vaan se, mitä ihminen ajattelee siitä.

Niemivirta (2004) on motivaatiotutkimuksissaan yhdistänyt erilaisia motivaatioteorioita. Hän on tutkinut, miten opiskelijat suhtautuvat oppimiseen, minkälaisia tavoitteita he itselleen asettavat ja minkälaisia lopputuloksia he suosivat. Tutkimuksissa on löydetty viisi erilaista motivaatio-orientaatiota: suoritusorientaatio (tärkeintä on suoriutua paremmin kuin muut), oppimisorientaatio (parasta on oppia uusia asioita), menestysorientaatio (haluaa tehdä tehtäviä ja menestyä niissä hyvin), välttämisorientaatio (yrittää selvittää kaikista op-

pimisestä mahdollisemman vähällä vaivalla) ja ego-orientaatio (tärkeintä on se, minkälaisen kuvan itsestään oppijana antaa ja mitä muut ajattelevat). Oppimis- ja suoritusorientaatiot ovat yhteydessä hyvään opintomenestykseen ja pystyvyyssuskomuksiin, välttämisorientaatio taas huonoon opintomenestykseen ja itseä vahingoittavan strategian käyttämiseen (Niemi, 1998). Niemi (2004) on löytänyt tukea Dweckin ja Leggettin (1988) ajatuksille ihmisten kyvykkyyttä koskevista implisiittisistä teorioista. Oppimisorientaatio on yhteydessä näkemykseen, että onnistuminen ja menestys ovat yhteydessä yrittämiseen, kun taas suoritusorientaatio liittyy näkemykseen kyvykkyydestä. Tässä tutkimuksessa nuorten motivaation kuvaamisessa käytetään Niemi-orientaatioita.

Tuomi, Salmela-Aro ja Niemi (2006) ovat löytäneet neljä motivaatio-orientaatiotyyppiä peruskoulun yhdeksäsluokkalaisilta ja toisen asteen aloittaneilta opiskelijoilta. Tutkimuksessa suurin osa yhdeksäsluokkalaisista kuului normatiiviseen ryhmään, jota kuvasi kaikilla motivaatio-orientaatioilla lähellä keskiarvoa olevat arvot. Menestysorientoituneita oli vajaa kolmannes, oppimisorientoituneita vajaa viidesosa ja välttämisorientoituneita kymmenesosa. Toiselle asteelle siirryttäessä motivationaalinen profiili oli pysyvä puolella nuorista ja suuria muutoksia oli vähän.

Harackiewicz, Barron ja Elliot (1998) toteavat, että sekä oppimisorientaatio että suoritusorientaatio voivat olla optimaalisia yliopisto-opiskelijoiden motivaation kannalta. Opiskelijat, jotka käyttivät suoritusorientaatiota, menestyivät tenteissä paremmin, kun taas opiskelijat, jotka käyttivät pääasiassa oppimisorientaatiota, olivat kiinnostuneimpia opiskeltavasta asiasta. Tutkijat ehdottavat, että näkemys opiskelumotivaation monipuolisuudesta olisi hyvä ja erilaiset päämäärät ovat tarpeellisia optimaalisen motivaation saavuttamiseksi (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot & Thrash, 2002). Oppimis- ja suoritusorientaatioita ei siis kannattaisi pitää toistensa vastakohtina eivätkä ne ole toisensa poissulkevia, vaan niillä on omat toisistaan riippumattomat vaikutuksensa motivaatioon (Robins & Pals, 2002). Monipuolinen opiskelumotivaatio tarjoaa välineen monimutkaisen motivaation, oppimisen ja suoriutumisen ymmärtämiseen. Pintrichin (2000) mukaan opiskelijat, jotka halusivat sekä oppia että menestyä voivat hyvin ja menestyivät opinnoissaan hyvin. Vain menestymistä haluavien motivaatio ja opintomenestys laskee.

Opintomenestykseen ja motivaation kehitykseen vaikuttavat myös muut asiat kuin päämäärät, esimerkiksi kognitiiviset strategiat (Pintrich, 2000). Tässä tutkimuksessa motivaatiosta ollaan kiinnostuneita nimenomaan tästä näkökulmasta. Opiskelijat voivat käyttää erilaisia strategioita ja säädellä toimintaansa niiden avulla. Urdan ja Midgley (2001) tutkivat itseä vahingoittavaa strategiaa. Se on motivationaalinen strategia, jota opiskelijat käyttivät kääntäkkeen epäonnistumisen attribuutiota pois kyvykkyydestä. Itseä vahingoittava strategia on vain yksi esimerkki välttämiskäyttäytymisestä ja se liittyy yleensä ego- ja välttämisorientaatioon. Itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävät arvostavat kyvykkyyttä ja menestymistä.

Joillekin opiskelijoille kaikkein tärkeintä opiskelutilanteessa on itsearvostuksensa säilyttäminen (Martin ym., 2003). Covingtonin (2000) itsearvostusteorian mukaan motivaatio ja kyvykkyys ovat läheisessä yhteydessä ihmisen itsearvostukseen ja jos on aihetta epäillä ihmisen kyvykkyyttä, on aina syytä epäillä myös hänen arvoaan. Tutkimuksissa on todettu, että itseä vahingoittavaa strategiaa ja defensiivistä pessimististä strategiaa käyttävät opiskelijat ovat huolissaan kyvykkyystään ja tuntevat onnistuneensa erityisesti silloin, jos he ovat suoriutuneet paremmin kuin muut (Martin ym., 2003). Itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävät opiskelijat käyttävät kuitenkin useammin egoorientaatiota kuin defensiivistä pessimististä strategiaa käyttävät, jotka taas myöntävät menestysorientaation hyödyllisyyden, mutta ovat silti taipuvaisia käyttämään erityisesti suoritusorientaatiota. Martinin ja kumppaneiden mukaan opiskelijat ovat valmiita aikamoisiin suorituksiin suojellakseen itsearvostustaan. Itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävät opiskelijat hakevat tilaisuuksia kääntää huomio pois opiskelusta, kun taas defensiivistä pessimististä strategiaa käyttävät laskevat tavoitteitaan, etteivät joutuisi pettymään.

Opiskelumotivaation yhteys opintomenestykseen

Opiskelumotivaation yhteys opintomenestykseen on askarruttanut tutkijoita. Aikaisemmista tutkimuksista tiedetään, että lukion arvosanat ennustavat hyvin menestymistä yliopisto-opinnoissa ja vielä työelämässäkin (Schmitt, Hunter, Outerbridge & Goff, 1988; Seligman, 1992; Vanttaja, 2002). Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley ja Carlstrom (2004) ovat tehneet laajan meta-analyysin opintomenestykseen vaikuttavista tekijöistä yliopistossa. He toteavat meta-analyysissään, että parhaat opintomenestyksen ennustajat yliopistossa olivat pystyvyysuskomukset ja suoritusmotivaatio. Pystyvyysuskomukset, suoritusmotivaatio ja opiskelutaidot toivat oman lisänsä opintomenestyksen ennustamiseen sosioekonomisten tekijöiden ja aikaisemman opintomenestyksen lisäksi ja rinnalle, ja olivat jopa parempia ennustamaan sitä. Robbins ja kumppanit määrittelivät meta-analyysissään pystyvyysuskomukset yksilön omaksi arvioksi kyvyistään ja mahdollisuuksistaan menestyä opinnoissaan. Suoritusmotivaatio taas tarkoitti pyrkimystä saavuttaa menestystä ja erinomaisuutta, halua saada työt ja tehtävät valmiiksi.

Opintomenestystä ennustivat yllättävän heikosti opiskelutaidot ja yleinen minäkäsitys (Robbins ym., 2004). Robbinsin ym. (2004) mukaan heikko yhteys yleiseen minäkäsitykseen oli erityisen yllättävää ottaen huomioon aikaisemmat tutkimukset (Boulter, 2002; Covington, 2000). Robbins ym. spekuloivat, että minäkäsitys on laaja käsite eikä laaja käsite yleensä ole hyvä kapean käsitteen, kuten opintomenestys, ennustaja. Epäsuorasti tätä päätelmää tukee se, että pystyvyysuskomukset kapeampana ja yliopistokäyttäytymiseen paremmin sopivana käsitteenä oli paras opintomenestyksen ennustaja.

Suoritusmotivaatio oli keskeinen opintomenestyksen ennustaja (Robbins ym., 2004). Akateemiset päämäärät sen sijaan olivat yhteydessä opiskelijan päättävyyteen jäädä yliopistoon ja suorittaa tutkinto. Opiskelutaidot olivat vain kohtalaisesti yhteydessä opintomenestykseen. Se ei ole yllättävää, koska opiske-

lijoilla, jotka menestyivät hyvin jo lukiossa, on luultavasti hyvät opiskelutaidot. Niistä tärkeimpiä ovat opiskelijan aktiivisuus ja kontekstuaalinen oppiminen eli opiskelijan tapa sitoa oppimansa asiat itseään kiinnostaviin ja opittuihin asioihin. (Hattie, Biggs & Purdie, 1996).

Pystyvyysuskomukset olivat toinen tärkeä opintomenestyksen ennustaja (Robbins ym., 2004). Pystyvyysuskomukset eivät viittaa siihen, mitä ihminen tahtoo, vaan siihen, mitä hän voi ja ne liittyvät läheisesti itsesäätelyyn. Pystyvyysuskomukset ja metakognitiiviset taidot ovat yhteydessä toisiinsa (Bandura, 1997). Pystyvyysuskomukset parantavat metakognitiivisia taitoja eli mitä korkeammat pystyvyysuskomukset ihmisellä on, sitä paremmin hän pystyy ohjaamaan oppimistaan. Opiskelumotivaatio ja pystyvyysuskomukset itsesäätelyn suhteen ennustavat opiskelijan akateemisia päämääriä ja niissä onnistumista (Zimmerman, 2005). Itsesäätelyn avulla, jota pystyvyysuskomukset ylläpitävät, opiskelijan opiskelumotivaatio kestää akateemisissa opinnoissa erinomaisuuden saavuttamiseen asti. Itsesäätelyn hyvin hallitsevat opiskelijat valitsevat tehokkaita strategioita, mutta opiskelijat, joiden itsesäätely on heikkoa, valitsevat defensiivisiä pessimistisiä strategioita, joiden ensisijainen tarkoitus on suojella heitä tulevaisuuden pettymyksiltä (Zimmerman & Kitsantas, 2005).

Hyvä koulumenestys liittyy sisäiseen motivaatioon ja hyvinvointiin (Grolnick ym., 1991). Malmbergin ja Littlen (2002) tutkimuksessa lukiolaisilla oli enemmän sisäistä motivaatiota kuin muilla opiskelijoilla. Sisäinen motivaatio on melko pysyvää. Jo yläasteella nuoret ovat sisäistäneet käsityksensä kyvystään eikä koulumenestys enää vaikuttaa siihen (Nurmi, Aunola, Salmela-Aro & Lindroos, 2003). Kun opiskelijat selittivät onnistumistaan kyvyillään, he olivat tyytyväisiä myös opintomenestykseensä.

Motivaatiotutkimuksessa on huomattu, että noin yhdeksännestä ikävuodesta eteenpäin motivaatio ennustaa aikaisempaa paremmin suoriutumista (Eppler & Harju, 1997; Robins & Pals, 2002). Noin 13. ikävuodesta eteenpäin suunta on jo selvästi kykyuskomuksista ja motivaatiosta suoriutumiseen kuin päinvastoin. Lapset, jotka uskovat kykyihinsä, kehittyvät taidoissaan muita paremmin. Motivaatio on osoittautunut hyvin pysyväksi jo ensimmäisen luokan alusta lähtien (Aunola, 2002).

Opiskelumotivaation tutkimuksia lukiolaisilla Suomessa

Oppimisen strategiat kouluiässä -tutkimuksessa (Vauras & von Wright, 1981; von Wright, Vauras, Elomaa & Rimppi, 1981) oltiin kiinnostuneita oppimisen kognitiivisista strategioista ja oppilaiden taidoista arvioida omaa oppimistaan eli metakognitiosta peruskoulun yläasteella ja lukiossa. Tutkimuksessa käytettiin kuitenkin myös oppilaan oppimismotivaatiota mittaavaa kyselyä. Tulokset osoittivat, että oppimisen strategiat kehittyvät peruskoulusta lukioon (von Wright ym., 1981) ja että ne ennustavat menestymistä ylioppilaskirjoituksissa (Vauras & von Wright, 1981). Tutkimuksessa havaittiin myös selvä yhteys itsetuottamuksen puutteen ja epätarkoituksenmukaisten toimintatapojen välillä (von Wright ym., 1981). Holistisia oppimisen strategioita käyttävillä lukiolaisilla oli usein myös hyvä itsetunto ja luottamusta omaan menestymiseen, joista

muodostui positiivinen kehä nuorten kehitykseen ja opiskeluun (Vauras & von Wright, 1981). He saivat myönteistä huomiota osakseen, joka edelleen vahvasti toivottavia toimintatapoja. Tutkijat totesivat, että epätarkoituksenmukaiset toimintatavat kehittyvät luultavasti jo ennen lukiota.

Kivinen (2003) on tutkinut lukiolaisten opiskelumotivaatiota Suomessa ja Luxemburgissa. Myös hänen tutkimuksissaan pystyvyysuskomukset ja suoritustumotivaatio ennustivat opintomenestystä parhaiten. Opinnoissaan menestyvillä nuorilla oli korkeat pystyvyysuskomukset, he olivat sisäisesti motivoituneita ja metakognitiivisten strategioiden käyttö oli heille tyypillistä. Opinnoissaan heikommin menestyneet eivät säädelleet opiskelumotivaatiotaan yhtä tehokkaasti eivätkä käyttäneet yhtä konstruktivisia oppimisstrategioita kuin opinnoissaan menestyvät nuoret. Kivisen tutkimuksessa tytöt menestyivät opinnoissaan poikia paremmin ja he myös säätelivät opiskelumotivaatiotaan tehokkaammin. Opiskelijat näyttivät käyttävän erilaisia strategioita äidinkielen ja matematiikan opiskelussa.

Tämän tutkimuksen kannalta keskeinen opiskelumotivaation tutkimus lukiossa on Hautamäen ja tutkijakollegoiden (2002) oppimaan oppimistutkimus. Oppimaan oppimistutkimuksissa on teorian tasolla tavoitteena löytää ne kognitiiviset ja affektiiviset tekijät, jotka ovat opintomenestyksessä opiskelijoittain ilmenevän vaihtelun takana sekä selvittää niiden keskinäinen vuorovaikutus yksittäisen opiskelijan opintomenestyksen selittäjänä. Arvioinnin kohde ei ole vain juuri opetettu asia, vaan kohteeksi tulee pidemmän ajan kuluessa kertynyt yleistynyt osaaminen ja ajattelun taito enemmänkin kuin tieto. Koulutuksen tavoitteiden kannalta erityisen kiinnostavia minäkäsityksen alueita ovat ne käsitykset, joita opiskelijoilla on itsestään ajattelijana sekä hyvinvoinnin kannalta tärkeitä sosiaalisuutta ja affektiivista puolta koskevat käsitykset. Opiskelijoiden käsitykset omasta osaamisestaan ovat vahvasti yhteydessä heidän opintomenestykseensä. Erityisen tärkeäksi kouluosaamiseen liittyvän minäkäsityksen tekee se, että opiskelijat tekevät koulutustaan koskevia uravalintoja niiden perusteella (Marsh, 1992).

Oppimaan oppimistutkimusten perusteella (Hautamäki ym., 2002) suomalaisten abien kognitiivinen ja sosiaalinen minäkäsitys on varsin myönteinen. Oppimis- ja ajattelutaidot vaikuttavat opintomenestykseen lukiossa merkittävästi. Mitä korkeampi opiskelijan perheen koulutustaso, sitä korkeampi on opiskelijan osaamisen taso. Sukupuolierot tasoittuvat ja häviävät, kun perheen koulutustaso nousee. Oppimaan oppimistutkimuksessa peruskoulun päättötodistus selittää eniten ryhmien välisistä osaamisen eroista. Seuraavaksi korkein selitysosuus on ryhmän oppimismyönteisyyden keskiarvolla. Oppimismyönteisyys antaa lisäarvoa, koska osaaminen on oppimismyönteisillä korkeampi kuin muilla sen jälkeen, kun peruskoulun päättötodistus on otettu huomioon. Luokan ilmapiiri siis vaikuttaa osaamiseen. Myös vanhempien koulutus selittää ryhmien välisiä osaamisen eroja eli opiskelijat saavat pienen lisäedun, jos opetusryhmän muiden opiskelijoiden vanhemmat ovat koulutettuja. Oppilaiden välisiä eroja selittää eniten peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo, seuraavaksi tulee ryhmän oppimismyönteisyys ja sitten perheen koulutustaso. Suku-

puolen selitysosuus osaamisen eroista on oppimaan oppimistutkimuksessa sekä ryhmä- että oppilastasolla hyvin pieni. Hautamaen ym. mukaan se on oleellinen tulos, koska sukupuoli näyttää tavallisessa (varianssi)analyysissä, joita tutkimuksissa yleensä käytetään, hyvin merkittävästä tekijältä. He toteavat, että sukupuolen havaittu vaikutus välittyy muiden tekijöiden kautta.

1.4 Psyykkinen hyvinvointi

Mitä hyvinvointi on ja miten sitä on mitattu?

Psykologisessa kirjallisuudessa ja tieteellisissä tutkimuksissa hyvinvointi tarkoittaa yleensä onnellisuutta, elämään tyytyväisyyttä ja positiivista mielialaa (Diener, 1984). Teoreettisesti hyvinvointi on määritelty positiiviseksi mielialaksi, itsensä toteuttamiseksi tai hyväksi itsetunnoksi. On syytä huomata, että esimerkiksi sosiologisessa ja terveystieteellisessä tutkimuksessa hyvinvoinnilla voidaan tarkoittaa jotain muuta, esimerkiksi moniulotteista ilmiötä, josta voidaan erottaa kolme osa-aluetta: elintaso sisältäen terveyden, yhteisyys sekä sosiaalinen identiteetti (Gissler, Puhakka, Vuori & Karvonen, 2006).

Psykologisissa tutkimuksissa hyvinvointia on perinteisesti tarkasteltu juuri mm. Dienerin (1984) edustamasta hedonistisesta näkökulmasta, jossa hyvinvointi määritellään onnellisuuden tilaksi (Vittersø, 2003). Uusimmassa tutkimuksessa on kuitenkin kiinnitetty huomiota myös hyvinvoinnin siihen puoleen, jota kuvaavat itsensä toteuttaminen, optimaaliset kokemukset (flow) ja oppiminen (Csikszentmihalyi, 2005; Vittersø, 2003). Tutkimuksissa itsensä toteuttaminen ja optimaaliset kokemukset eivät juuri ole olleet yhteydessä perinteisiin hedonistisiin psykologisiin hyvinvoinnin mittareihin (Vittersø, 2003). Tyytyväisyys elämään ja positiivisten ja negatiivisten tunteiden ja elämäntilanteiden kognitiivinen arviointi ovat tärkeä osa hyvinvointia, mutta niin ovat myös optimaaliset kokemukset, kiinnostus ja haasteet (Vittersø, 2004).

Ryff ja hänen työtoverinsa (Ryff & Singer, 2006) ovat hahmotelleet psykologisen hyvinvoinnin mallia, jossa hyvinvointia ei samasteta pelkästään hedonistiseen näkökulmaan. Heidän esittämässään mallissa on kuusi perusulottuvuutta: itsensä hyväksymien, myönteiset suhteet toisiin ihmisiin, autonomia, ympäristönhallinta, elämän mielekkyys ja persoonallinen kasvu. Hyvinvointi syntyy elämän haasteiden, vastoinkäymisten ja vaatimusten aktiivisesta kohtaamisesta. He ovat myös kehittäneet malliinsa perustuvan laajan hyvinvoinnin mittarin.

Hyvinvoinnin mittaamisessa onnellisuus ja positiivinen mieliala ovat olleet suosituimmat ehdokkaat, koska kaikki tuntuvat ymmärtävän, mitä onnellisuus ja positiivinen mieliala tarkoittavat ja koska käsitteellisesti ja empiirisesti ne tuntuvat edustavan hyvinvointia parhaiten (Csikszentmihalyi, 2005).

Suomalaisissa tutkimuksissa nuorilla psyykkistä hyvinvointia on yleensä mitattu Beckin ja Beckin (1972) depressiokyselyn (BDI) erilaisilla versioilla

(esim. Ellonen, 2005; Eronen ym., 1997; Onatsu-Arviolommi, 2002; Vahtera, 1999) ja itsetuntomittareilla (esim. Eronen, ym., 1997; Tuominen, ym., 2006). Näissä tutkimuksissa psyykinen hyvinvointi on tarkoittanut vähäistä masentuneisuutta ja hyvää itsetuntoa.

Englanninkielisissä artikkeleissa ja kirjallisuudessa onnellisuus ja psyykinen hyvinvointi tarkoittavat yleensä samaa asiaa, kuten tämänkin työn kirjallisuuskatsauksesta (lähteet) voi todeta (esim. DeNeve & Cooper, 1998; Diener, 2000; Lyubomirsky, 2000). Onnellisuutta on pohdittu jo kauan ennen psykologiatiedettäkin ja näissä yleensä filosofissa kirjoituksissa (esim. Aristoteles ja Russell), joihin psykologisissa tutkimuksissa joskus viitataan, taas puhutaan vain onnellisuudesta (Matilainen & Helkama, 2000; Perttula, 2001).

Dienerin (2000) mukaan yksilön hyvinvointi on yleensä ajasta, paikasta ja tilanteesta riippumatonta eikä se juurikaan vaihtele vuosien saatossa tai elämäntilanteiden vaihtuessa. Dienerin, Lucasin ja Scollonin. (2006) mukaan useimmat ihmiset ovat onnellisia lähes koko ajan. Onnellisuuden adaptaatiotasoa on siis pikemminkin positiivinen kuin neutraali. Lazaruksen (1991) mukaan onnellisuus on yleinen elämäntilanne eikä emotionaalinen tila, jotka menevät ja tulevat. Yleinen taipumus olla onnellinen saattaa myös muokata emotionaalisia tiloja silloin, kun jotain pahaa tapahtuu. Ajatus onnellisuudesta taipumuksena tai mielialana, joka tasoittaa päivittäisen elämän ylä- ja alamäkiä, johtaa tarkastelemaan tälle ajatukselle läheistä käsitystä, nimittäin hyvinvointia. Hyvinvointi saattaa Lazaruksen (1991) mielestä olla riippumatonta niistä asioista, jotka rasittavat ja ahdistavat meitä. Ihmisten hyvinvointia ei voi myöskään ennustaa heidän olosuhteistaan. Lazaruksen mukaan hetkelliseen onnentunteeseen vaikuttavat tilannetekijät, eivät ihmisten persoonallisuus tai piirteet. Pitkällä aikavälillä taas persoonallisuudella ja ajattelutavoilla on vaikutusta onnellisuuden vaihteluun ihmisten elämässä.

Tutkimuksissa hyvinvointia mitataan summaamalla yhteen emotionaaliset elämän kokemukset ja tilat pitkällä aikavälillä (Lazarus, 1991; Lyubomirsky, King & Diener, 2005). Lazaruksen (1991) mukaan on ratkaisematon kysymys, voiko hyvinvointia mitata näin. Tällainen mittaaminen on kuitenkin melko luotettavaa (validiteetti) (Veenhoven, 1991). Kun ihminen vastaa hyvinvointikyselyyn, hänen ei odoteta vastaavan siihen senhetkisen emotionaalisen tilansa perusteella (Lazarus, 1991).

Miettiessään miten voidaan selittää sitä, että objektiiviset olosuhteet ovat niin huonosti yhteydessä ihmisten hyvinvointiin, Lazarus (1991) toteaa, että kysymys on ennen kaikkea ihmisten subjektiivisesta arviosta elämäntilanteestaan sekä heidän tavoitteistaan ja odotuksistaan. Ihminen, joka asennoituu elämään positiivisesti ja optimistisesti, saattaa helposti unohtaa ja jopa pitää hyvänä asiana elämän harmeja ja uhkia (Lyubomirsky, 2001). Käsitys hyvinvoinnista on todella rajoittunut, jos onnellisuutta ja hyvinvointia pidetään vain mielihyvään liittyvänä asiana. Tällöin ei pystytä ymmärtämään hyvinvointiin liittyviä kognitiivisia, motivationaalisia ja emotionaalisia prosesseja.

Nuorten psyykkinen hyvinvointi tässä tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa psyykkistä hyvinvointia on mitattu Beckin ja Beckin (1972) lyhennetyllä depressiokyselyllä ja Dienerin, Emmonsin, Larsenin ja Griffenin (1985) The satisfaction with life scale- asteikolla. Käsitteellisen selvyuden vuoksi tässä tutkimuksessa puhutaan masentuneisuudesta, kun viitataan tilastollisiin analyysiin, joissa on mitattu masentuneisuutta Beckin ja Beckin depressiokyselyllä ja hyvinvoinnista, kun on mitattu hyvinvointia ja tyytyväisyyttä Dienerin ym. hyvinvointiasteikolla. Psyykkisestä hyvinvoinnista puhutaan, kun viitataan molempiin. Muihin tutkimuksiin viitattaessa pyritään käyttämään niitä käsitteitä, joita niissä tutkimuksissa on käytetty.

Tässä tutkimuksessa psyykkiseen hyvinvointiin eikä hyvinvointiin viitata onnellisuudella, vaikka myös suomenkielisessä kirjallisuudessa näin näkee joskus tehtävän (kts. Matilainen & Helkama, 2000). Tämä johtuu siitä, että psyykkisellä hyvinvoinnilla halutaan viitata elämän kognitiiviseen arviointiin eikä äskettäisiin tunnekokemuksiin, joihin taas onnellisuus usein liitetään (Matilainen & Helkama, 2000). Beckin ja Beckin depressiokysely ja Dienerin ym. hyvinvointiasteikko eivät mittaa äskettäisiä tunnekokemuksia, vaan niissä nimenomaan pyydetään vastaajaa arvioimaan mielialaansa ja tyytyväisyyttään pitkällä aikavälillä.

Hyvinvointi ja masentuneisuus ovat käänteisesti yhteydessä toisiinsa (Lewinsohn, Redner & Seeley, 1991). Vähäinen tyytyväisyys elämään edeltää yleensä masentuneisuutta. Hyvinvointi ei kuitenkaan ole redusoitavissa masentuneisuuteen. Positiiviset ja negatiiviset tunnetilat ovat melko riippumattomia toisistaan ja hyvinvoinnin suhteen positiivisten tunnetilojen vallitsevuus on tärkeää. Ei-masentuneiden ihmisten tyytyväisyys elämään vaihtelee paljon.

Tutkimuksissa nuoret ovat raportoineet tuntevansa itsensä onnellisemmiksi osallistuessaan järjestettyihin vapaa-ajan toimintoihin kuten harrastuksiin kavereiden kanssa ja onnettomimmiksi lukiessaan yksin kokeisiin (Csikszentmihalyi & Wong, 1991). Nuoret myös nauttivat haastavista tehtävistä ja pitkällä aikavälillä nuoret, jotka etsivät haasteita ja kehittävät omia taitojaan elämän haasteisiin vastaamisessa, voivat hyvin.

Masentuneisuudella tarkoitetaan yleistä mielialan laskua, kyvyttömyyttä nauttia elämästä, hoitaa tavallisia asioita, päätösten tekemisen ja toteuttamisen vaikeutta sekä itsetunnon selvää laskua (Beck, 1987). Lukioikäisistä nuorista 11 % on keskivaikeasti tai vaikeasti masentuneita viimeisimmän Kouluterveys-tutkimuksen mukaan (Luopa, Sinkkonen, Jokela, Puusniekka & Pietikäinen, 2006).

Masentuneisuus lisääntyy selvästi nuoruusiän aikana (Rutter & Rutter, 1993). Tarkkaa syytä tähän ei vielä tiedetä. Rutter ja Rutter (1993) selittävät lisääntymistä geneettisillä tekijöillä, hormonaalisilla muutoksilla, negatiivisten elämäntapahtumien lisääntymisellä ja sosiaalisen tuen suhteellisella vähenemisellä nuoruusiässä. Sitä ei kuitenkaan tiedetä, lisääntyvätkö negatiiviset elämäntapahtumat nuoruudessa ja väheneekö sosiaalinen tuki. Ehkä lapset ovat vähemmän alttiita masennukselle kognitiivisten toimintojen kehittymättömyyden vuoksi. Lapset eivät reagoi epäonnistumisiin avuttomuudella eivätkä ne aiheu-

ta heissä samanlaista toivottomuutta tulevaisuuden suhteen. Tällaiset kognitiiviset attribuutiot ovat ominaisia vasta nuorille.

Hyvinvointi aikaisemmissa tutkimuksissa

Hyvinvoinnin on aikaisemmissa tutkimuksissa todettu olevan yhteydessä moneen tekijöihin (Diener, 1984). Korkein korrelaatio hyvinvoinnilla on ollut hyvään itsetuntoon. Hyvinvointi on yhteydessä myös tyytyväisyyteen perhe-elämässä ja työssä. Hyvinvoinnin on todettu olevan yhteydessä myös demograafisiin tekijöihin kuten tuloihin, koulutukseen, ikään ja sukupuoleen (Diener ym., 2006). Niiden ja ulkoisten olosuhteiden selitysosuudet ovat kuitenkin pieniä (Lyubomirsky, 2001).

Diener ym. (2006) painottavat, että hyvinvointia voi ja pitää lisätä interventioilla. Joissain olosuhteissa ja erityisesti ihmisillä, jotka eivät ole onnellisia, hyvinvointi voi lisääntyä. Interventiot hyvinvoinnin lisäämiseksi ovat tärkeitä eikä vain siksi, että tuntuu hyvältä olla onnellinen, vaan myös siksi, että onnelliset ihmiset käyttäytyvät töissään positiivisemmin ja heillä on monia haluttavia ominaisuuksia (Diener, Lucas & Oishi, 2002).

Onnellisuus ja positiivinen mieliala siis luovat menestymistä ja onnistumisia (Fredrickson & Losada, 2005; Lyubomirsky ym., 2005). Positiivinen mieliala, jota pidetään hyvinvoinnin tuntomerkkinä, voi olla monien haluttujen luonteenpiirteiden, voimavarojen ja onnistumisien syy eikä vain seuraus. Pitkittäistutkimuksissa on havaittu, että onnellisuus on edeltänyt onnistumisia, jotka ovat yhteydessä onnellisuuteen. Näyttäisi myös siltä, että tyytyväisyys elämään ei tee ihmisiä passiivisiksi, vaan onnelliset ihmiset ovat yleensä optimistisia, aktiivisia ja tuotteliaita; kaikki ominaisuuksia, jotka parantavat ihmisen omaa ja muiden elämää (Lyubomirsky ym., 2005; Veenhoven, 1991). On kuitenkin tärkeää muistaa, että ihmisten tunne-elämä on rikas ja monimutkainen. On aikoja, jolloin onnellisuus on adaptiivista ja toisinaan taas täytyy tuntea epätoivoa ja tyytymättömyyttä. Negatiiviset tunteet myös vaikuttavat paljon enemmän ihmisen hyvinvointiin kuin positiiviset, jotka eivät ole yleensä niin intensiivisiä (Lazarus, 1991). Positiivisilla tunteilla on kuitenkin tärkeitä tehtäviä. Ne antavat tilaa hengittää, pitävät yllä moraalia ja selviytymistä ja antavat suojaa negatiivisten tunteiden seuraamuksilta.

Tutkijan teoreettinen viitekehys ohjaa sitä, mitä asioita hän painottaa onnellisuuden edellytyksenä (Diener ym., 2002). Jos motivaation lähteenä pidetään tarpeita, onnellisuus on tarpeiden tyydyttämistä ja siten koko ajan muuttuva tilanne. Toisten mielestä taas onnellisuus on pysyvää ja ennen kaikkea yhteydessä persoonallisuuden piirteisiin. Jos motivaation lähde taas ovat yksilön päämäärät, onnellisuus on näiden päämäärien saavuttamista.

McAdamsin ja Palsin (2006) mukaan persoonallisuudella on kolme tasoa: 1) piirteet (esim. Big Five), jotka ovat suhteellisen pysyviä, 2) henkilökohtainen sopeutumiskyky (kuten tavoitteet, ajattelu- ja toimintatavat, attribuutiot, motivaatio-orientaatiot), joka voi muuttua merkittävästikin elämän aikana ja 3) elämäkertomukset (kuten kokemus oman elämän yhtenäisyydestä ja merkityksestä), jotka muuttuvat ajan mukana kuvastaen persoonallisuuden kehitystä.

McAdamsin ja Palsin (2006) mukaan henkilökohtaiseen sopeutumiskykyyn liittyvät tekijät vaikuttavat enemmän siihen, miten ihminen kohtaa elämän strategiset ja kehitykselliset haasteet kuin piirteet.

Dienerin ja kumppaneiden (2000 ja 2006) mukaan hyvinvointi on yhteydessä ihmisen persoonallisuuteen. Jotkut persoonallisuuspiirteet ovat sellaisia, että ne saavat ihmisen tulkitsemaan elämää positiivisesti. Esimerkiksi ulospäin suuntautuneisuus on yhteydessä hyvinvointiin ja neuroottisuus masentuneisuuteen.

Ihmisten tavoitteet ovat yhteydessä heidän hyvinvointiinsa (Diener, 2000; Salmela-Aro, 1996) ja motivaation ja hyvinvoinnin välillä on kumulatiivisia kehiä (Salmela-Aro & Nurmi, 2002). Psykykinen hyvinvointi vaikuttaa motivaatioon eli siihen, minkälaisia tavoitteita yksilö itselleen asettaa ja miten hän niitä arvioi. Nämä taas osaltaan vaikuttavat myöhempään hyvinvointiin. Kun elämäntilanne muuttuu, hyvinvoivat ihmiset muuttavat tavoitteitaan. Ihmiset voivat hyvin, kun he kokevat, että he voivat saavuttaa arvostamansa tavoitteet ja tekevät töitä saavuttaakseen ne. Tavoitteiden joustavuus saattaa olla erityisen tärkeää epävarmassa elämäntilanteessa.

DeNeven ja Cooperin (1998) mukaan hyvinvoinnin kannalta ei ole keskeistä se, mitä ihmiselle tapahtuu ja miltä hänestä tuntuu, vaan se, minkälaisia attribuutioita ihmiset antavat positiivisille tai negatiivisille tunteilleen. Hyvinvoivat ihmiset käyttävät kognitiivisia kykyjään niin, että ne hyödyntävät heidän selviytymistään ja hyvinvointiaan eli arvioivat tapahtumia ja omia vaikutusmahdollisuuksiaan optimistisesti ja tekevät attribuutioita, joissa keskeistä on sisäinen kontrolli.

Taylor ja Brown (1988) toteavat artikkelissaan hyvinvoinnin illuusiosta, että onnelliset ja hyvinvoivat ihmiset vääristelevät todellisuutta mielessään kolmella tavalla. Heillä on epärealistisen positiivinen käsitys itsestään, he liioittelevat omaa kontrolliaan elämäntapahtumissaan ja ovat epärealistisen optimistisiä tulevaisuuden suhteen. Ihmisten hyvinvoinnin paraneminen onkin usein yhteydessä paitsi mukavien tapahtumien lisääntymiseen todellisuudessa tai tulevaisuuden odotuksissa, myös sisäisen kontrollin tunteen parantumiseen (Lewinsohn ym., 1991).

Ajattelu- ja toimintastrategioiden, erityisesti optimismin, yhteys psyykkiseen hyvinvointiin ja opintomenestykseen

Ajattelu- ja toimintastrategioiden on todettu aikaisemmissa tutkimuksissa olevan yhteydessä hyvinvointiin ja opintomenestykseen (Eronen ym., 1998; Jones & Berglas, 1978; Määttä ym., 2002; Norem & Cantor, 1986; Salmela-Aro, Aunola & Nurmi, painossa).

Adaptiivisista strategioista optimistinen strategia on ollut sekä suoritus- että sosiaalisissa tilanteissa yhteydessä hyvinvointiin (Eronen ym., 1998; Vahtera, 1999). Banduran (1997) mukaan optimismin täytyy olla yhteydessä pystyvyysuskomuksiin toimiakseen esimerkiksi masentuneisuutta vastaan. Sosiaalisista strategioista ulospäin suuntautuneisuus ja impulsiivisuus olivat yhteydessä hyvinvointiin (Eronen ym., 1997), kun taas vetäytyvää strategiaa käyttävät

olivat masentuneita. Tavoitteilla ja kognitiivisilla strategioilla on kumulatiivisia kehityksellisiä vaikutuksia (Eronen, 2001; Salmela-Aro ym., painossa). Nuoret, jotka käyttävät adaptiivisia suoritus- ja sosiaalisia strategioita, yleensä saavuttavat tavoitteensa, menestyvät opinnoissaan ja ovat suosittuja kavereita ja saavat näin paljon positiivista palautetta. Tämä taas johtaa hyvinvointiin ja adaptiivisten kognitiivisten strategioiden käyttöön myös jatkossa. Pitkittäistutkimuksessa (Salmela-Aro ym., painossa) on todettu, että adaptiivisten ajattelu- ja toimintastrategioiden käyttö, erityisesti onnistumisen ennakointi, ja hyvinvointi on nuorilla aikuisilla hyvin pysyvää.

Psykologisten uskomusten, kuten optimismi, sisäistetty kontrolli ja merkityksen tunne, tiedetään suojelevan yksilön mielenterveyttä (Taylor, Kemeny, Reed, Bower & Gruenewald, 2000). Tutkimuksissa on selvinnyt, että jopa epärealistisen optimistiset uskomukset tulevaisuudesta saattavat ylläpitää terveyttä ja tukea sekä mielen- että fyysistä terveyttä traumaattisissa ja henkeä uhkaavissa tilanteissa. Optimismi ja sisäistetty kontrolli eivät vain auta ihmisiä sopeutumaan stressaaviin tilanteisiin paremmin vaan myös suojelevat ja ylläpitävät terveyttä. Taylor ja Brown (1994) toteavat, että ihmiset uskovat voivansa kontrolloida elämäänsä enemmän kuin he oikeasti voivat. He päätyvät toteamaan, että itse asiassa ihmiset ovat epärealistisen optimistisiä ja se on tärkeää mielen-terveyden kannalta.

Mezulis, Abramson, Hyde ja Hankin (2004) ovat tehneet laajan meta-analyysin minää tukevasta attribuutioerheestä, joka herättää jatkuvaa akateemista keskustelua. He toteavat, että suurin osa hyvinvoivista ihmisistä selittää melkein aina onnistumisensa pysyvillä ja kontrollinsa piirissä olevilla syillä. Epäonnistumiset taas eivät ihmisten mielestä melkein koskaan johdu pysyvistä, heidän omassa kontrollissaan olevista asioista. Tutkimuksissa on osoitettu, että optimistista strategiaa käyttävät ihmiset käyttävät minää tukevaa attribuutioerhettä tulkitessaan onnistumistensa ja epäonnistumistensa syitä opiskelutilanteissa (Nurmi ym., 2003). Masentuneet taas eivät käytä minää tukevaa attribuutioerhettä selittäessään onnistumisiaan ja epäonnistumisiaan (Mezulis ym., 2004).

Pessimismi ja pessimistinen selitystapa taas ovat tutkimuksesta toiseen yhteydessä masennukseen (Gillham ym., 2001). Seligmanin (1992) toteamus, että parasta, mitä pessimististä voi sanoa, on, että hänen pelkonsa osoittautuvat perustelluiksi, on osoitettu oikeaksi moneen kertaan. Aikaisemmissa tutkimuksissa sekä optimistinen että defensiivinen pessimistinen strategia ovat olleet yhteydessä hyvään opintomenestykseen ja suoriutumiseen (Eronen ym., 1998; Norem & Cantor, 1986). Defensiivistä pessimististä strategia käyttävät arvioivat kuitenkin menestyvänsä opiskelussa huonommin kuin optimistista strategiaa käyttävät (Sanna, 1996).

Uusimmissa tutkimuksissa on näyttänyt kuitenkin siltä, että defensiivistä pessimististä strategiaa käyttävät ovat elämäänsä ja tekemisiinsä tyytymättömämpiä (Norem, 2001). Pitkällä aikavälillä optimistista strategiaa käyttävät myös menestyivät opinnoissaan paremmin. Defensiivistä pessimismisiä käyttävät tuntuvat keskittyvän negatiiviseen palautteeseen itsestään ja suorituksis-

taan, kun taas optimistit muistavat positiivisen palautteen. Banduran (1997) mukaan defensiivinen pessimismi on taikauskoa, jossa uskotaan, että hyvien tulosten ennakoiti jotein estäisi niiden toteutumisen. Optimisteja taas ei negatiivinen palaute juurikaan kiinnosta (Norem, 2001).

Epätarkoituksenmukaisista strategioista itseä vahingoittava strategia on yhteydessä heikompaan opintomenestykseen ja hyvinvointiin (Eronen, 2000 ja 2001; Onatsu-Arvilommi, 2002). Alisuoriutuvat ja koulussa heikosti menestyvät nuoret käyttävät itseä vahingoittavaa strategiaa (Onatsu-Arvilommi, 2002). Tutkimuksissa on huomattu, ettei itseä vahingoittava strategian yhteys huonompaa opintomenestykseen ole yhteydessä aikaisempaan opintomenestykseen tai itsetuntoon vaan itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävien nuorten huono opintomenestys on yhteydessä opiskelutapoihin eli huonoon valmistautumiseen. Itseä vahingoittava strategia on defensiivinen strategia, jota soveltamalla ihmisen ei tarvitse selittää epäonnistumistaan kyvyttömyydellä. Näin strategia suojelee yksilön kuvaa itsestään muiden silmissä (Rhodewalt & Vohs, 2005). Pitkittäistutkimuksissa on todettu, että itseä vahingoittava strategia johtaa aikaa myöten heikkenevään opintomenestykseen ja hyvinvointiin (Zuckerman, Kieffer & Knee, 1998). Itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävät abiturientit ja yliopisto-opiskelijat olivat masentuneita (Eronen ym., 1998; Salmela-Aro ym., painossa; Vahtera, 1999). Epäonnistumisansastrategia on yhteydessä heikompaan opintomenestykseen, sopeutumiseen ja hyvinvointiin erityisesti pitkällä aikavälillä (Nurmi & Salmela-Aro, 1992).

Yliopisto-opiskelijoiden, joilla oli paljon masennuksen oireita opintojen alkaessa, masentuneisuus oli vain lisääntynyt kymmenen vuoden seurantatutkimuksessa (Salmela-Aro ym., painossa). He käyttivät opintojen alkaessa epätarkoituksenmukaisia ajattelu- ja toimintatapoja ja niiden käyttö lisääntyi seurannan aikana. Masentuneisuus näyttäisi johtavan pessimismiin ja epäonnistumisen ennakoitiin, jotka taas lisäävät epätarkoitusten mukaisten ajattelu- ja toimintatapojen käyttämistä.

Adaptiiviset strategiat, erityisesti optimismi, näyttävät monella tavalla tehostavan ja helpottavan ihmisen toimintaa ja päätöksentekoa. Ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijat, jotka käyttivät optimistista selitysmallia, menestyivät odotuksia paremmin yliopisto-opinnoissaan (Aspinwall & Taylor, 1992; Seligman, 1992). He myös pääsivät yliopisto-opinnoissa nopeasti tilanteen tasalle eli tottuivat uuteen opiskelupaikkaan ja rytmiin. Opiskelijoiden käyttämät selitysmallit ja heidän opintomenestyksensä lukiossa olivat yhteydessä ensimmäisen yliopistovuoden opintomenestykseen. Seligmanin (1992) mukaan lahjakkuus ja soveltuvuus eivät yksin riitä ennustamaan opiskelijoiden tulevaa opintomenestystä, koska niistä riippumatta pessimistit putoavat mahdollisen tasonsa alapuolelle ja optimistit ylittävät sen. Seligmanin mukaan mahdollisuuksilla ei siis ole paljon merkitystä, jos optimistinen asenne puuttuu. Tutkimuksissa (Gillham ym., 2001) optimistiset selitykset negatiivisille tapahtumille ovat yhteydessä korkeampaa akateemiseen suoriutumiseen. Yliopisto-opiskelijat, jotka selittävät opintojaan optimistisesti, menestyvät yliopisto-opinnoissaan paremmin kuin mitä heidän lukion opintomenestyksensä ennustaisi. Snyderin,

Sympsonin, Michaelin ja Cheavensin (2001) tutkimuksessa yliopisto-opiskelijat, jotka saivat korkeita pistemääriä toivoskaalalla, menestyivät opinnoissaan paremmin ja valmistuivat nopeammin myös sen jälkeen kuin aikaisempi opintomenestys oli otettu huomioon. Toivolla on itsenäistä merkitystä opintomenestystä ennustettaessa.

Scheier, Carver ja Bridges (2001) ovat tutkineet selviytymiskeinoja ja huumanneet, että jos tilanne on hallittavissa, optimistit käyttävät ongelmaan keskittyviä selviytymiskeinoja. Jos tilanne taas ei ole hallittavissa, optimistit käyttävät selviytymiskeinoina emotionaalista vetäytymistä ja tilanteen hyväksymistä. Optimistit näyttävät käyttävän kaikissa tilanteissa toimivampia selviytymiskeinoja (aktiivinen tiedonhakeminen, huumori, jne.) kuin pessimistit, jotka taas hallittavissakin tilanteissa usein käyttävät niihin huonosti sopivaa emotionaalista vetäytymistä, luovuttamista tai stressiin keskittymistä (Carver & Scheier, 2005). Optimistiset ihmiset saattavat myös asennoitua stressaaviin tilanteisiin oppimisen ja kasvun paikkoina. He luottavat sosiaaliseen tukeen enemmän ja jakavat stressaavia kokemuksiaan toisten kanssa saadakseen tukea. Optimistinen suhtautuminen elämään on hyödyllinen, koska optimistit selviävät vaikeista tilanteista vähemmällä stressillä ja selvittävät elämässä kohtaamansa ongelmat eri tavalla kuin pessimistit.

Optimististen ihmisten hyvän psykologisen sopeutumisen syy saattaa olla niissä tavoissa, joilla optimistit selviävät stressaavista tilanteissa (Aspinwall, Richter & Hoffman, 2001). Optimistien asenne tuntuu olevan, ”muuta ne asiat, jotka voit muuttaa ja hyväksy ne asiat, joita et voi muuttaa, ja erota ne toisistaan”. Kokeellisissa tutkimuksissa optimistit eivät yritä ratkaista ratkaisemattomia ongelmia, vaan luovuttavat ja saavat näin energiaa, emotionaalisia voimavaroja ja aikaa ratkaistavien ongelmien selvittämiseen. Optimistiset uskomukset ovat siis luonteeltaan strategisia, vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja rajattuja. Optimisteilla tuntuu olevan taitoa erottaa, mitkä ongelmat ovat ratkaistavissa ja he muuttavat käyttäytymistään sen mukaan. Optimistit myös tuntuvat osaavan keskittyä itsensä kannalta relevanttiin tietoon. Aspinwallin ym. (2001) mukaan positiiviset uskomukset ja mielentilat antavat mahdollisuuden perusteellisempaan ja joustavampaan kognitiiviseen prosessointiin. Optimismi edistää ongelman ratkaisussa ja selviytymisessä tarvittavien metakognitiivisten taitojen kehittymistä (Bandura, 1997). Negatiivisesta ajattelusta ei ole mitään hyötyä suoritustilanteissa, mutta kohtalainen ja korkea onnistumisen ennakointi on yhteydessä yhtä hyviin tuloksiin.

2 TUTKIMUKSEN TAVOITE

Tutkimuksessa tarkastellaan nuorten elämää lukiosta jatko-opintoihin. Tavoitteena on selvittää, minkälaisia ajattelu- ja toimintastrategioita opinnoissaan menestyvät lukiolaiset käyttävät, miten ajattelu- ja toimintastrategiat kehittyvät lukion aikana ja jatko-opintoihin siirryttäessä ja miten ne ovat yhteydessä nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Suomessa ei ole tehty seuranta tutkimuksia lukiop opiskelijoista eikä heidän siirtymisestään jatko-opintoihin. Tutkimuksessa keskitytään lukiolaisten elämään koulussa ja opiskeluun.

Aikaisemmissa tutkimuksissa abeilla (Vahtera, 1999) ja yliopisto-opiskelijoilla (Eronen, 2000) on tarkastelu ajattelu- ja toimintastrategioiden yhteyttä opintomenestykseen ja hyvinvointiin. Tässä tutkimuksessa tarkasteluun haluttiin abivuonna lisätä opiskelijoiden motivaatio-orientaatiot ja tutkia, miten ajattelu- ja toimintastrategiat ovat yhteydessä motivaatio-orientaatioihin ja miten ne yhdessä selittävät abien opintomenestystä ja masentuneisuutta. Koska aikaisemmista tutkimuksista (Hautamäki ym., 2002; Robbins ym., 2004) tiedetään, että opintomenestys on yhteydessä ennen kaikkea aikaisempaan opintomenestykseen, haluttiin myös tässä tutkimuksessa kontrolloida ja selvittää opintomenestyksen yhteyttä aikaisempaan opintomenestykseen ja masentuneisuuteen. Kouluympäristössä ja motivaatiotutkimuksessa tyypillinen tutkimuksen kohde on opintomenestys. Tässä tutkimuksessa painopiste on kuitenkin psyykkisessä hyvinvoinnissa.

Tutkimuksen yksityiskohtaisina tutkimusongelmina olivat seuraavat kysymykset:

- 1a. Minkälaisia ajattelu- ja toimintastrategioita opinnoissaan menestyvät opiskelijat käyttävät ja miten ne muuttuvat lukiovuosien aikana ja jatko-opintoihin siirryttäessä?
- 1b. Miten psyykkinen hyvinvointi kehittyy lukiosta jatko-opintoihin ja mikä on ajattelu- ja toimintastrategioiden, koulun ja vanhempien merkitys sille?
- 2a. Miten oppimaan oppimistaidot ja ajattelu- ja toimintastrategiat ovat yhteydessä opintomenestykseen abivuonna?

- 2b. Miten ajattelu- ja toimintastrategiat ja motivaatio-orientaatiot ovat yhteydessä toisiinsa abivuonna ja miten ne yhdessä selittävät abien opintomenestystä ja masentuneisuutta?
- 3a. Minkälaisia opiskelutavoitteita lukiolaisilla on ja toteutuvatko ne nuorten siirtyessä jatko-opintoihin?
- 3b. Mikä on koulun merkitys opinnoissaan menestyville lukiolaisille? Miten koulussa viihtyminen ja motivaatio-orientaatiot ovat yhteydessä toisiinsa?
- 4a. Minkälaiset strategiatyypit kuvaavat abien ajattelu- ja toimintatapoja? Minkälaiset motivaatio-orientaatiotyypit kuvaavat abien opiskelumotivaatiota? Entä kuvaavatko samanlaiset strategiatyypit nuorten ajattelu- ja toimintatapoja lukion jälkeen?
- 4b. Miten strategia- ja motivaatio-orientaatiotyypit eroavat toisistaan psyykkisen hyvinvoinnin, opintomenestyksen ja koulussa viihtymisen suhteen?

3 TUTKIMUSMENETELMÄT

3.1 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksessa seurattiin helsinkiläisen lukion opiskelijoita. Ensimmäisen tutkimuskohortin 124 opiskelijaa, 47 poikaa ja 77 tyttöä, osallistuivat Mehtäläisen (2001) Joustavat koulutusvalinnat-tutkimukseen. Tutkimuksessa kysyttiin mm. nuorten peruskoulun päättötodistuksen keskiarvoa, opiskelutavoitetta lukiossa, peruskoulussa ja lukiossa viihtymistä ja lukion valintaan ja opintoihin liittyviä asioita. Aineisto kerättiin marraskuussa. Abiturienteina (n=124, 50 poikaa ja 74 tyttöä) marraskuussa he täyttivät tutkimuslomakkeen, jossa mitattiin omaa arviota opintomenestyksestä, opiskelutavoitetta lukiossa, ajattelu- ja toimintastrategioita, motivaatiota, masentuneisuutta, viihtymistä lukiossa, nuorten kokemusta suhteesta vanhempiinsa ja oppimaan oppimistaitoja. Opintomenestystä arvioitiin ylioppilaskirjoitusten tuloksilla seuraavana keväänä. Opiskelijoiden siirtymistä jatko-opintoihin seurattiin kaksi vuotta myöhemmin (n=68, 23 poikaa ja 45 tyttöä) tutkimuslomakkeella, joka mittasi ajattelu- ja toimintastrategioita ja psyykkistä hyvinvointia (hyvinvointia ja masentuneisuutta). Lisäksi tutkittavilta tiedusteltiin heidän nykyistä opiskelu- tai työpaikkaansa ja kysyttiin, mihin opiskelupaikkoihin he olivat pyrkineet ja mihin niistä päässeet opiskelemaan.

Toisen tutkimuskohortin tutkittavat olivat saman lukion kaksi vuotta myöhemmin aloittaneet opiskelijat (n=112, 47 poikaa ja 65 tyttöä). Syyskuun alussa tutkittavat täyttivät tutkimuslomakkeen, jolla mitattiin peruskoulun päättötodistuksen keskiarvoa, opiskelutavoitetta lukiossa, ajattelu- ja toimintastrategioita, psyykkistä hyvinvointia (hyvinvointia ja masentuneisuutta) ja Joustavat koulutusvalinnat tutkimuksesta peruskoulussa viihtymistä ja lukion valintaan ja opintoihin liittyviä asioita. Koska aineisto kerättiin aivan lukukauden alussa, opiskelijoilta ei kysytty lukiossa viihtymisestä. Abiturienteina kaksi vuotta myöhemmin (n=86, 31 poikaa ja 55 tyttöä) marraskuussa he täyttivät tutkimuslomakkeen, jossa mitattiin omaa arviota opintomenestyksestä, opiskelutavoitetta, ajattelu- ja toimintastrategioita, motivaatiota, viihtymistä lukiossa, nuorten kokemusta suhteesta vanhempiinsa ja psyykkistä hyvinvointia (hyvin-

vointia ja masentuneisuutta). Opintomenestystä arvioitiin ylioppilaskirjoitusten tuloksilla seuraavana keväänä. Opiskelijoiden siirtymistä jatko-opintoihin seurattiin kahden vuoden päästä (n=60, 21 poikaa ja 40 tyttöä) tutkimuslomakkeella, joka mittasi ajattelu- ja toimintastrategioita ja psyykkistä hyvinvointia (hyvinvointia ja masentuneisuutta). Lisäksi tutkittavilta tiedusteltiin heidän nykyistä opiskelu- tai työpaikkaansa ja kysyttiin, mihin opiskelupaikkoihin he olivat pyrkineet ja mihin niistä päässeet opiskelemaan.

3.2 Tutkimukseen osallistuneet nuoret

Tutkimukseen osallistui yhteensä 287 nuorta. 94 (33 %) heistä osallistui kaikkiin kolmeen mittaukseen. 73 (25 %) nuorta oli mukana ensimmäisessä ja toisessa mittauksessa. 15 (5 %) nuorta osallistui ensimmäiseen ja viimeiseen mittaukseen. 15 (5 %) nuorta osallistui toiseen ja kolmanteen mittaukseen. Vain ensimmäiseen mittaukseen osallistui 57 (20 %), vain toiseen 29 (10 %) ja vain viimeiseen 5 (2 %) nuorta. Tyttöjä ja poikia oli mukana tutkimuksessa ja jäi siitä pois samassa suhteessa ($\chi^2(6)=5.12$, n.s.).

Osa opiskelijoista jäi pois seurannasta tai tuli siihen vaihto-oppilasvuoden vuoksi vasta abivuonna (32 opiskelijaa, 15 % ensimmäisen mittauskerran opiskelijoista). Lukion neljässä vuodessa suorittaneita ja siksi seurannasta poisjääneitä tai siihen abivuotena tulleita oli yhteensä 12 opiskelijaa (5 % ensimmäisen mittauskerran opiskelijoista). Toiseen lukioon tai pysyvästi ulkomaille lukion aikana siirtyneitä opiskelijoita oli yhteensä 11 opiskelijaa (5 % ensimmäisen mittauskerran opiskelijoista). Lukiovuosien aikana tutkimuslomake täytettiin yhdellä oppitunnilla ja opiskelijat jäivät pois seurannasta myös, jos he eivät olleet koulussa silloin. Viimeisellä tutkimuskerralla tutkimuslomake lähetettiin nuorille heidän lukioaikaiseen osoitteeseensa. Jos opiskelija ei vastannut, hänelle lähetettiin tutkimuslomake uudestaan kaksi kuukautta myöhemmin. Noin 60 % nuorista vastasi tutkimuslomakkeeseen kolmannella mittauskerralla.

TAULUKKO 1 Tutkimukseen osallistuneiden nuorten lukumäärä eri mittauskerroilla

		1. mittaus	2. mittaus	3. mittaus
1. kohortti	poika	47	50	23
	tyttö	77	74	45
2. kohortti	poika	47	31	21
	tyttö	65	55	40
yhteensä		236	210	129

Suurimmassa osassa tutkimuksen tuloksia ja tilastollisia analyyskejä kaksi tutkimuskohorttia on yhdistetty (taulukko 1). Tutkimuksessa oli tarkoitus seurata kahden abiturienttivuosiluokan siirtymistä jatko-opintoihin. Pääasiassa tämä ikäluokka on se sama ikäluokka, joka aloitti lukion kaksi vuotta aikaisemmin.

Koska vain kolmasosa nuorista osallistui kaikkiin kolmeen mittaukseen, liitteessä 1 on kaikkien tutkimuksessa käytettyjen summamuuttujien ja opintomenestyksen tunnusluvut (keskiarvo, keskihajonta, minimi- ja maksimi-arvot) kadon analysoimiseksi. Näyttäisi siltä, että nuorten poisjääminen seurannasta on ollut pääosin satunnaista. Opintomenestys sekä peruskoulussa että ylioppilastutkinnossa vaihteli jonkin verran eri mittauskerroilla tutkimukseen osallistuneilla. Viimeisellä mittauskerralla tutkimukseen ovat vastanneet useammin paremmin koulussa menestyneet nuoret (liite 1). Peruskoulussa hyvin viihtyneet nuoret vastasivat useammin kaikilla kolmella mittauskerralla. Samoin kaikilla kolmella mittauskerralla vastanneet nuoret kokivat suhteet vanhempiinsa abivuonna paremmaksi kuin muut nuoret.

Ensimmäisessä tutkimuskohortissa 98 % opiskelijoista oli 15- 16-vuotiaita niin kuin suomalaisen päivälukion aloittajat yleensä ovat. 2 % opiskelijoista oli 17 vuotta vanhoja. Opiskelijoiden vanhemmista 65 %:lla isistä ja 61 %:lla äideistä oli yliopistotasoinen koulutus. Ammatillinen tutkinto oli 15 %:lla isistä ja 23 %:lla äideistä. 6 %:lla äideistä ja isistä oli kansa- tai keskikoulutasoinen koulutus. 15 % opiskelijoista ei tiennyt isänsä ja 11 % äitinsä koulutusta.

Suurin osa (59 %) opiskelijoista tuli lukioon saman koulun peruskoulusta. Loput opiskelijat tulivat yli kymmenestä muusta peruskoulusta ja 16 %:a ulkomailta. Lukiossa toimii kaksi linjaa: suomalainen lukio ja kansainvälinen IB-lukio. Suomalaisella lukiolinjalla on noin neljä kertaa enemmän opiskelijoita. Tässä tutkimuksessa näiden kahden linjan opiskelijat ovat mukana samalla tavalla kaikissa tilastollisissa analyyseissä eikä näitä kahta linjaa vertailla millään tavoilla. Lukion opiskelijoiden peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo vaihteli 8,0 -10,0 välillä keskiarvojen keskiarvon ollessa 9,2. Tyttöjen peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo oli parempi kuin poikien ($F(1,225)=9.88, p=.002$) Lähes kaikki (95 %) olivat päässeet yhteisvalinnassa ensimmäisen valintansa mukaiseen opiskelupaikkaan.

3.3 Tutkimuslomakkeet

Ajattelu- ja toimintastrategiat

Ajattelu- ja toimintastrategioita mitattiin strategia-attribuutio- kyselyllä (The Strategy and Attribution Questionnaire (SAQ))(Nurmi, Salmela-Aro & Haavisto, 1995). SAQ sisältää 20 ajattelu- ja toimintastrategioiden käyttöön liittyvää väittämää, joihin vastataan viisiportaisella asteikolla (5= ”täysin samaa mieltä” ja 1= ”täysin eri mieltä”). Näistä väittämistä muodostuu neljä summamuuttujaa, jotka mittaavat strategioihin liittyviä tekijöitä.

Summamuuttujista kaksi liittyy suoritustilanteisiin: 1) optimistinen strategia, 5 osiota (esim. ”Olen pärjännyt eri tehtävissä hyvin”) ja 2) itseä vahingoittava strategia, 5 osiota (esim. ”Jos jotain hankalaa on tiedossa, keksin mielelläni muuta puuhaa”). Suoritustilanteisiin liittyvien summamuuttujien reliabiliteetit

(Cronbachin alfa) vaihtelivat edellä mainitussa järjestyksessä eri mittauskerroilla välillä .70 - .81 ja .57 - .73.

Summamuuttujista kaksi liittyi sosiaalisiin strategioihin: 1) sosiaalinen tuki, 5 osiota (esim. "Kun asiat eivät suju, on parasta jutella kavereiden kanssa") ja 2) sosiaalinen välttäminen, 5 osiota (esim. "Suurehkossa joukossa tunnen usein oloni epämiellyttäväksi"). Sosiaalisiin strategioihin liittyvien summamuuttujien reliabiliteetit (Cronbachin alfa) vaihtelivat edellä mainitussa järjestyksessä eri mittauskerroilla välillä .57 - .74 ja .70 - .77.

Psyykinen hyvinvointi

Hyvinvointia arvioitiin Dienerin, Emmonsin, Larsenin ja Griffenin (1985) The satisfaction with life scale- asteikolla. Opiskelijat vastasivat viisiportaisella asteikolla (5="täysin samaa mieltä" ja 1="täysin eri mieltä") mittarin 5 väittämään (esim. "Olen tyytyväinen elämäni"). Dienerin ym. reliabiliteetti (Cronbachin alfa) vaihteli eri mittauskerroilla välillä .75 - .87.

Masentuneisuutta arvioitiin lyhennetyllä Beckin ja Beckin (1972) Depression Inventory (BDI) -kyselyllä. Opiskelijat vastasivat viisiportaisella asteikolla (5="täysin samaa mieltä" ja 1="täysin eri mieltä") mittarin 5 väittämään (esim. "Olen usein surullinen"). BDI:n reliabiliteetti (Cronbachin alfa) vaihteli eri mittauskerroilla välillä .70 - .82.

Opintomenestys

Ylioppilaskirjoitusten tulokset kerättiin abivuoden jälkeen. Suomalaisessa ylioppilastutkinnossa kokelaan on kirjoitettava vähintään neljä ainetta. Syksyyn 2004 asti pakollisina aineina olivat äidinkieli ja toinen kotimainen kieli, vieras kieli ja matematiikka tai reaali. Ylimääräisenä kokelas sai kirjoittaa lisäksi niin monta ainetta kuin haluaa, yleensä 1-3 ainetta. IB-tutkintoon kuuluu 6 pakollista ainetta. Ylioppilastutkinnon kokeet arvostellaan seitsemällä arvosanalla, joista paras on laudatur, seuraavaksi eximia. jne. Tässä tutkimuksessa arvosanat on muutettu numeroiksi samalla tavalla kuin ne yleensä muutetaan eli laudatur on 7, eximia 6 jne. Suomalaisen ylioppilastutkinnon tapaan paras arvosana IB-tutkinnossa on 7, sitten 6 jne.

Oma arvio opintomenestyksestä

Opiskelijoilta kysyttiin heidän omaa arviotaan menestymisestä lukio-opinnoissa viisiportaisella asteikolla ("Olen menestynyt opinnoissani hyvin" 5="pitää täysin paikkansa" ja 1="ei pidä lainkaan paikkaansa").

Opiskelutavoitteet

Lukion ensimmäisenä ja viimeisenä abivuonna opiskelijoilta kysyttiin lisäksi erikseen heidän opiskelutavoitettaan lukiossa vaihtoehtoina esim. "opinnot yliopistossa" ja "saada lisä-aikaa eri vaihtoehtojen miettimiselle".

Peruskoulussa ja lukiossa ensimmäisenä vuonna viihtyminen

Mehtäläisen (2001) Joustavat koulutusväylät -tutkimuksessa oli paljon väittämiä peruskoulusta ja siellä viihtymisestä. Väittämiin vastattiin seitsemänportaisella asteikolla (7="pitää täysin paikkansa" ja 1="ei pidä lainkaan paikkaansa"). Näistä väittämistä oli muodostettu useita summamuuttujia, joista tässä tutkimuksessa käytettiin kahta: 1) yläasteella viihtyminen, 9 osiota (esim. "Viihdyin yläasteella hyvin") ja 2) suhde opettajiin ja kouluun, 6 osiota (esim. "Opettajilta sai yleensä kannustavaa palautetta"). Summamuuttujien reliabiliteetit (Cronbachin alfa) olivat edellä mainitussa järjestyksessä Mehtäläisen aineistossa .87 ja .85 ja toisella tutkimuskohortilla .77 ja .87.

Ensimmäinen tutkimuskohortti, joka siis osallistui Mehtäläisen Joustavat koulutusväylät -tutkimukseen, vastasi myös lukiossa viihtymistä ja suhdetta opettajiin ja kouluun lukiossa mittaaviin väittämiin. Väittämistä oli muodostettu kaksi summamuuttujaa: 1) lukiossa viihtyminen, 9 osiota (esim. "Viihdyn täällä hyvin") ja 2) suhde opettajiin ja kouluun, 6 osiota (esim. "Tulen hyvin toimeen opettajien kanssa"). Summamuuttujien reliabiliteetit (Cronbachin alfa) olivat Mehtäläisen aineistossa edellä mainitussa järjestyksessä .88 ja .85

Motivaatio

Opiskelijoiden motivaatiota arvioitiin Oppimaan oppiminen toiseen asteen koulutuksessa -tutkimuksen (Hautamäki ym., 2002) Niemivirran tavoiteorientaatioita mittaavilla väittämillä. Väittämiin vastattiin viisiportaisella asteikolla (5="täysin samaa mieltä" ja 1="täysin eri mieltä"). Väittämistä muodostuu viisi summamuuttujaa: 1) oppimisorientaatio, 5 osiota (esim. "E erityisen hyvältä tuntuu, kun oppii jotakin uutta"), 2) menestysorientaatio, 5 osiota (esim. "Tavoitteeni on menestyä opinnoissa hyvin"), 3) suoritusorientaatio, 5 osiota (esim. "Minulle tärkeä tavoite on menestyä paremmin kuin muut"), 4) ego-orientaatio (esim. "Minulle on tärkeää se, etten vaikuta tyhmältä muiden opiskelijoiden silmissä") ja 5) välttämisorientaatio (esim. "Olen erityisen tyytyväinen, jos minun ei tarvitse tehdä liikaa töitä opiskelun eteen"). Summamuuttujien reliabiliteetit (Cronbachin alfa) olivat edellä mainitussa järjestyksessä kahdella mittauskerralla .69 ja .84, .87 ja .88, .51 ja .80, .65 ja .78 ja 74 ja .78. Selkeyden vuoksi tavoiteorientaatioista käytetään tässä tutkimuksessa käsitettä motivaatioorientaatio.

Vanhemmat, kaverit ja koulu

Vanhempien ja koulun merkitystä mitattiin Oppimaan oppiminen toisen asteen koulutuksessa -tutkimuksen (Hautamäki ym., 2002) Scheininin oppimisilmapiirimittarilla. Oppimisilmapiirimittarissa on 16 väittämää, joihin vastataan viisiportaisella asteikolla (5="täysin samaa mieltä" ja 1="täysi eri mieltä"). Väittämistä muodostuu kolme summamuuttujaa: 1) koulussa viihtyminen, 7 osiota (esim. "Viihdyn koulussamme" ja "Pidän koulukavereistani"), 2) suhde opettajiin ja kouluun, 6 osiota (esim. "Opettajamme tuntuvat olevan aidosti kiinnos-

tuneita siitä, mitä opettavat”) ja 3) vanhempien suhtautuminen itseen, 3 osiota (esim. ”Vanhempani hyväksyvät minut sellaisena kuin olen”). Summamuuttujien reliabiliteetit (Cronbachin alfa) olivat edellä mainitussa järjestyksessä kahdella mittauskerralla .75 ja .82, .69 ja .75 ja .77 ja .78.

Oppimaan oppimistaidot

Oppimaan oppimistaitoja mitattiin Oppimaan oppiminen toisen asteen koulutuksessa -tutkimuksen (Hautamäki ym., 2002) puuttuvan tiedon tunnistaminen ja kulttuurinen tieto tehtävillä. Puuttuvan tiedon tehtävässä arvioidaan opiskelijan taitoa tunnistaa puuttuva premissi loogisen päätelmän täydentämiseksi, kun toinen premissi ja johtopäätös on annettu. Tehtävä mittaa analyyttistä ajattelua. Tehtävän ohjeissa todetaan, että yhden tiedon perusteella ei voi tehdä johtopäätöstä, vaan tarvitaan kaksi tosiasiaa, jotta voidaan päätellä asiantila. Tehtävissä annetaan ensimmäinen tosiasia ja johtopäätös. Viidestä ehdotetusta vaihtoehdosta opiskelija valitsee sopivan lauseen puuttuvaksi toiseksi tosiasialauseeksi. Tehtäviä on kahdeksan. Summamuuttujan reliabiliteetti (Cronbachin alfa) oli .72.

Kulttuurinen tieto tehtävä mittaa yleissivistystä ja on painottunut humanistiselle alueelle. Testin tehtävät on pyritty liittämään kulttuurisen tiedon syvärakenteisiin. Mukana on tehtäviä, joissa orientoidutaan aikaan ja paikkaan sekä jäsennetään historiallisia aikakausia. Lisäksi tehtävissä kysytään eri tieteen- ja taiteenaloja sekä näiden alojen toimijoita ja heidän tuotoksiaan ja tulkitaan kulttuurisia koodeja. Tehtävässä on kuuteen yleissivistyksen eri osa-alueeseen liittyviä tehtäviä yhteensä 47. Summamuuttujan reliabiliteetti (Cronbachin alfa) oli .67.

Taulukossa 2 on yhteenvedona esitetty tutkimuksessa käytetyt tutkimusmenetelmät ja mittauskerrat, jolloin niitä on käytetty.

TAULUKKO 2 Tutkimuksessa käytetyt tutkimusmenetelmät

Tutkimusmenetelmä	Mittaus: Kohortti:	1. 1.	1. 2.	2. 1.	2. 2.	3.
Peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo		x	x			
Peruskoulussa viihtyminen		x	x			
Lukiossa viihtyminen ensimmäisellä luokalla		x				
Opiskelutavoitteet		x	x	x	x	
SAQ:n ajattelu- ja toimintastrategiat			x	x	x	x
Masentuneisuus (BDI)			x	x	x	x
Hyvinvointiasteikko (Diener)			x		x	x
Motivaatio-orientaatiot				x	x	
Oppimisilmapiirimittari				x	x	
Oma arvio opintomenestyksestä				x	x	
Oppimaan oppimistehtävät				x		
Ylioppilastutkinnon tulokset				x	x	
Jatko-opinnot						x

Tutkimuksessa käytetään sekä muuttujakeskeisiä että henkilökeskeisiä tutkimusmenetelmiä. Muuttujakeskeisissä tutkimusmenetelmissä ajattelu- ja toimintastrategioiden ja psyykkisen hyvinvoinnin tasoa kuvataan toistettujen mittaus-ten varianssianalyysillä (ANOVA). Lisäksi pyritään löytämään ajattelu- ja toimintastrategioiden, motivaatio-orientaatioiden ja koulussa viihtymisen välisiä yhteyksiä (korrelaatio). Hierarkkisella regressioanalyysillä tarkastellaan, miten psyykkistä hyvinvointia ja opintomenestystä voidaan ennustaa muilla riippumattomilla muuttujilla. Nuorten opiskelutavoitteita ja niiden muuttumista ja toteutumista jatko-opintoihin siirryttäessä tarkastellaan kategoristen muuttujien χ^2 -riippumattomuustestillä. Henkilökeskeisissä tutkimusmenetelmissä pyritään tarkastelemaan, kuinka ryhmät, jotka ovat samanlaisia ajattelu- ja toimintastrategioiden ja motivaatio-orientaatioiden suhteen, eroavat toisistaan psyykkisen hyvinvoinnin, opintomenestyksen ja koulussa viihtymisen suhteen. Tällainen menetelmä on klusterianalyysi (Nummenmaa, 2004). Henkilökeskeiset tutkimusmenetelmät täydentävät muuttujakeskeisten menetelmien antamaa kuvaa tutkimuksessa käytettyjen muuttujien välisistä yhteyksistä. Lisäksi saadaan kuvaa, minkälaisia ajattelu- ja toimintastrategioiden ja motivaatio-orientaatioiden suhteen samanlaisia ryhmiä opinnoissaan menestyvistä nuorista muodostuu ja kuinka paljon nuoria näissä ryhmissä on.

Tutkimusasetelmasta johtuen tutkittavien määrät vaihtelevat eri mittauskerroilla ja eri analyyseissa. Jos nuorten määrä ei käy taulukosta ilmi, se on kerrottu ennen taulukkoa. Nuorten määrä on lähes aina ilmaistu sanalla noin, koska nuorten määrät analyyseissa saattavat vaihdella parilla nuorella eri summa- muuttujien kohdalla yksittäisten puuttuvien tietojen vuoksi. Tilastolliset analyysit on pyritty tekemään niin, että mukana on mahdollisemman monen nuoren vastaukset. Puuttuvia tietoja ei ole korvattu. Tilastolliset analyysit on tehty SPSS (v. 13.0) tilastollisella ohjelmistolla (SPSS, 2004).

4 TULOKSET

4.1 Ajattelu- ja toimintastrategiat ja psyykinen hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin

Ajattelu- ja toimintastrategiat lukiosta jatko-opintoihin

Ensimmäiseksi haluttiin tutkia, minkälaisia ajattelu- ja toimintastrategioita opinnoissaan menestyvät nuoret käyttävät ja miten ne muuttuvat lukiosta jatko-opintoihin.

SAQ:n ajattelu- ja toimintastrategioiden keskiarvot ja -hajonnat eri mitauskerroilla on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3 SAQ:n ajattelu- ja toimintastrategioiden keskiarvot ja -hajonnat eri mitauskerroilla (asteikkopistemäärä)

SAQ:n toimintastrategiat		1. mittaus	2. mittaus	3. mittaus
Optimistinen	M	18.45 (3.70)	18.77 (3.75)	18.97 (3.79)
	SD	2.82	3.03	3.01
Itseä vahingoittava	M	12.62 (2.52)	11.20 (2.24)	8.13 (1.63)
	SD	3.61	3.63	2.44
Sosiaalinen tuki	M	18.59 (3.72)	19.07 (3.81)	17.77 (3.55)
	SD	3.51	3.32	3.30
Sosiaalinen välttäminen	M	10.61 (2.12)	9.97 (1.99)	9.28 (1.86)
	SD	3.51	3.39	3.24
	n	111	199	127

SAQ:n ajattelu- ja toimintastrategioiden keskiarvoista ja -hajonnoista näkee, että adaptiivisten strategioiden (optimistinen ja sosiaalinen tuki) keskiarvot olivat korkeita ja ei-adaptiivisten strategioiden (itseä vahingoittava ja sosiaalinen välttäminen) keskiarvot olivat matalia (taulukko 3). Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret käyttivät pääsääntöisesti adaptiivisia ajattelu- ja toimintastrategioita.

Ajattelu- ja toimintastrategioiden tason pysyvyyttä tarkasteltiin toistettujen mittausten ANOVA:lla. Koska ensimmäisen tutkimuskohortin ensimmäisessä tutkimuslomakkeessa ei mitattu ajattelu- ja toimintastrategioita (taulukko 2), on toistettujen mittausten ANOVA tehty ensimmäisestä mittauskerrasta toiseen mittauskertaan vain toisella tutkimuskohortilla (mukana noin 60 nuorta) ja toisesta mittauskerrasta kolmanteen mittauskertaan ensimmäisen ja toisen kohortin yhdistetyllä aineistolla (mukana noin 90 nuorta).

Ajattelu- ja toimintastrategioista optimistinen strategia pysyi samalla tasolla ensimmäisestä mittauskerrasta toiseen mittauskertaan ($F(1,60)=3.80$, n.s.) ja toisesta mittauskerrasta kolmanteen mittauskertaan ($F(1,97)=0.001$, n.s.). Sukupuolella ja optimistisella strategialla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhdysvaikutusta ($F(1,60)=0.15$, n.s. ja $F(1,97)=0.42$, n.s.). Sen sijaan sukupuolella oli päävaikutus optimistiseen strategian määrään ensimmäisestä mittauskerrasta toiseen mittauskertaan ($F(1,60)=5.40$, $p<.05$) ja toisesta mittauskerrasta kolmanteen mittauskertaan ($F(1,97)=4.64$, $p<.05$). Pojat saivat kaikilla mittauskerroilla optimismiasteikolla korkeammat pisteet. Toisella ja kolmannella mittauskerralla erot olivat yksisuuntaisella ANOVA:lla tarkasteltuna tilastollisesti merkitseviä ($F(1,197)=7.59$, $p<.01$ ja $F(1,123)=3.95$, $p<.05$).

Itseä vahingoittava strategian käyttäminen väheni merkitsevästi ensimmäisestä mittauskerrasta toiseen mittauskertaan ($F(1,64)=82.31$, $p<.001$) ja toisesta mittauskerrasta kolmanteen mittauskertaan ($F(1,99)=53.61$, $p<.001$). Sukupuolella ja itseä vahingoittavalla strategialla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhdysvaikutusta ($F(1,64)=0.39$, n.s. ja $F(1,99)=1.93$, n.s.). Nuoret olivat vuosien kuluessa luopuneet itseä vahingoittavista ajattelu- ja toimintatavoista. Sukupuolella oli päävaikutus itseä vahingoittavaan strategiaan toisesta mittauskerasta kolmanteen mittauskertaan ($F(1,99)=7.61$, $p<.01$). Pojat käyttivät abivuonna itseä vahingoittavaa strategiaa tyttöjä vähemmän ($F(1,197)=5.99$, $p<.05$).

Sosiaalinen tuki pysyi samalla tasolla ensimmäisestä mittauskerrasta toiseen mittauskertaan ($F(1,63)=1.43$, n.s.) ja väheni tilastollisesti merkittävästi toisesta mittauksesta kolmanteen mittaukseen ($F(1,96)=11.42$, $p<.01$). Sukupuolella ja sosiaalisella tuella ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhdysvaikutusta ($F(1,63)=1.60$, n.s. ja $F(1,96)=0.95$, n.s.). Sukupuolella oli päävaikutus sekä ensimmäisestä mittauskerrasta toiseen mittauskertaan ($F(1,63)=17.21$, $p<.001$) että toisesta mittauskerrasta kolmanteen mittauskertaan ($F(1,96)=4.56$, $p<.05$). Tytöt saivat kaikilla mittauskerroilla sosiaalisen tuen asteikolla korkeampia pistemääriä. Tosin ero pistemäärissä pieneni viimeiseen mittauskertaan eikä siinä enää viimeisellä mittauskerralla ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ($F(1,110)=22.65$, $p<.001$ (1. mittaus) ja $F(1,197)=12.16$, $p<.01$ (2. mittaus)).

Sosiaalinen välttäminen väheni ensimmäisestä mittauskerrasta toiseen mittauskertaan ($F(1,65)=4.26$, $p<.05$) ja pysyi samalla tasolla toisesta mittauskerasta kolmanteen mittauskertaan ($F(1,99)=1.64$, n.s.). Sukupuolella ja sosiaalisella välttämällä ei ollut yhdysvaikutusta ($F(1,65)=0.08$, n.s. ja $F(1,99)=0.95$, n.s.). Lukion aikana sosiaalisen välttämisen määrä väheni ajattelu- ja toimintatavoissa. Sukupuolella oli päävaikutus sosiaalisen välttämisen strategiaan ensimmäisestä mittauskerrasta toiseen mittauskertaan ($F(1,65)=8.01$, $p<.01$). Pojat saivat

molemmilla mittauskerroilla korkeampia pistemääriä sosiaalisen välttämisen strategian asteikolla kuin tytöt.

SAQ:n ajattelu- ja toimintastrategioiden saman mittauskerran ja mittauskertojen väliset korrelaatiokertoimet on esitetty taulukossa 4.

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös ajattelu- ja toimintastrategioiden yhteyttä toisiinsa kaikilla mittauskerroilla ja mittauskertojen välillä. Koska ensimmäisen tutkimuskohortin ensimmäisessä tutkimuslomakkeessa ei mitattu ajattelu- ja toimintastrategioita, ensimmäisen ja toisen ja ensimmäisen ja kolmannen mittauskerran väliset korrelaatiot perustuvat vain toiseen tutkimuskohorttiin kuuluvien nuorten vastauksiin. Ensimmäisellä mittauskerralla mukana oli siis noin 112 nuorta, ensimmäisestä mittauskerrasta toiseen mittauskertaan noin 65 nuorta ja ensimmäisestä mittauskerrasta kolmanteen mittauskertaan noin 45 nuorta. Toisella mittauskerralla mukana oli noin 210 nuorta ja toisesta mittauskerrasta kolmanteen mittauskertaan noin 100 nuorta.

Ajattelu- ja toimintastrategiat olivat yhteydessä keskenään samalla mittauskerralla (taulukko 4). Optimistinen strategia ja sosiaalinen tuki olivat yhteydessä muilla paitsi ensimmäisellä mittauskerralla. Optimistista strategiaa käyttävät nuoret uskoivat ja käyttivät sosiaalista tukea ja sosiaalisen tukeen uskovat nuoret olivat optimistisia. Optimistinen strategia oli käänteisessä yhteydessä itseä vahingoittavaan strategiaan ja sosiaaliseen välttämiseen. Optimista strategiaa käyttävät nuoret eivät käyttäneet itseä vahingoittavaa strategiaa eivätkä sosiaalisista strategioista välttämistä. Optimistinen strategia lukiossa oli myös yhteydessä itseä vahingoittavien ajattelu- ja toimintatapojen vähyyteen lukion jälkeen.

Itseä vahingoittava strategia oli samalla mittauskerralla yhteydessä sosiaaliseen välttämiseen.

Sosiaaliset strategiat olivat yhteydessä toisiinsa. Sosiaaliseen tukeen uskovat opiskelijat eivät käyttäneet sosiaalista välttämistä strategiaa lukiossa eivätkä sen jälkeen. Sosiaalinen tuki ja itseä vahingoittava strategia eivät olleet yhteydessä toisiinsa samalla mittauskerralla. Itseä vahingoittava strategia ensimmäisellä mittauskerralla oli yhteydessä sosiaaliseen tukeen toisella mittauskerralla. Nuoret, jotka käyttivät itseä vahingoittavaa strategiaa lukion ensimmäisenä vuonna, käyttivät sosiaalisen tuen strategiaa abivuonna. Ne nuoret, jotka vielä lukion alkaessa käyttivät itseä vahingoittavaa strategiaa, uskoivat kuitenkin sosiaaliseen tukeen abivuonna, vaikka itseä vahingoittava strategia ja sosiaalisen tuen strategia eivät samalla mittauskerralla olleetkaan yhteydessä toisiinsa.

Ajattelu- ja toimintastrategiat olivat normatiivisesti pysyviä mittauskerrasta toiseen (taulukko 4). Tosin optimistinen strategia lukion ensimmäisenä vuotena ei enää ollut yhteydessä optimistiseen strategiaan lukion jälkeen, mutta se voi osaltaan selittyä nuorten vähäisellä määrällä ensimmäisestä mittauskerrasta kolmanteen mittauskertaan (noin 45 nuorta). Samat nuoret näyttivät käyttävän samoja ajattelu- ja toimintastrategioita koko seurantatutkimuksen ajan.

TAULUKKO 4 SAQ:n ajattelu- ja toimintastrategioiden kolmen mittauskerran väliset korrelaatiot (Pearson)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. optimistinen (1)											
2. itseä vahingoittava (1)	-.39***										
3. sosiaalinen tuki (1)	.18	-.05									
4. sosiaalinen välttäminen (1)	-.23*	.30**	-.43***								
5. optimistinen (2)	.45***	-.17	-.05	-.12							
6. itseä vahingoittava (2)	-.21	.34**	.12	.06	-.43***						
7. sosiaalinen tuki (2)	-.19	.41**	.54***	-.17	.26***	-.09					
8. sosiaalinen välttäminen (2)	-.08	-.15	-.39**	.54***	-.37***	.19**	-.60***				
9. optimistinen (3)	.26	-.08	.22	-.33*	.55***	-.28**	.25*	-.31**			
10. itseä vahingoittava (3)	-.45**	.36*	.00	.34*	-.27**	.26**	-.02	.15	-.39***		
11. sosiaalinen tuki (3)	.30*	-.02	.55***	-.24	.03	-.19	.50***	-.32**	.19*	.10	
12. sosiaalinen välttäminen (3)	-.15	.04	-.32*	.65***	-.08	.10	-.43***	.60***	-.44**	.22*	-.42***

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Psyykkinen hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin

Seuraavaksi tutkimuksessa haluttiin tarkastella nuorten psyykkistä hyvinvointia (hyvinvointia ja masentuneisuutta) lukiosta jatko-opintoihin.

TAULUKKO 5 Masentuneisuuden (BDI) ja hyvinvoinnin (Diener) keskiarvot ja -hajonnat eri mittauskerroilla (asteikkopistemäärä) ja masentuneisuuden ja hyvinvoinnin välinen korrelaatiokerroin samalla mittauskerralla

		1. mittaus	2. mittaus	3. mittaus
Masentuneisuus (BDI)	M	11.19 (2.24)	11.68 (2.34)	10.42 (2.08)
	SD	3.88	4.19	4.00
Hyvinvointi (Diener)	M	18.82 (3.76)	18.35 (3.67)	19.09 (3.82)
	SD	3.80	3.40	3.53
	r	-.44***	-.54***	-.57***

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Hyvinvoinnin ja masennuksen tason pysyvyyttä tarkasteltiin useampisuuntaisten toistettujen mittausten ANOVA:lla. Koska ensimmäisen tutkimuskohortin ensimmäisellä eikä toisella mittauskerralla mitattu hyvinvointia (taulukko 2), on toistettujen mittausten ANOVA tehty hyvinvoinnin osalta vain toisella tutkimuskohortilla (noin 45 nuorta). Masentuneisuutta mitattiin ensimmäisestä mittauskerrasta toiseen mittauskertaan vain toisella tutkimuskohortilla (mukana noin 65 nuorta) ja toisesta mittauskerrasta kolmanteen mittauskertaan ensimmäisen ja toisen kohortin yhdistetyllä aineistolla (mukana noin 100 nuorta).

Neljän vuoden aikana hyvinvointi ja masentuneisuus pysyivät samalla tasolla nuorten elämässä ($F(2,70)=1.25$, n.s. (Diener) ja BDI ensimmäisestä mittauskerrasta toiseen mittauskertaan $F(1,63)=.40$, n.s. ja toisesta mittauskerrasta kolmanteen mittauskertaan $F(1,100)=0.83$, n.s.). Sukupuolella ja hyvinvoinnilla ($F(2,70)=0.51$, n.s.) eikä sukupuolella ja masentuneisuudella ollut tilastollisesti merkitsevää yhdysvaikutusta ($F(1,63)=0.61$, n.s. ja $F(1,100)=2.94$, n.s.). Sukupuolella oli kuitenkin päävaikutus BDI:n pistemäärään toisesta mittauskerrasta kolmanteen mittauskertaan ($F(1,100)=5.09$, $p < .05$). Tyttöillä oli toisella mittauskerralla korkeampi pistemäärä masennusasteikolla ja heidän pistemääränsä laski selvästi viimeiseen mittauskertaan. Taulukosta 5 näkee, että masentuneisuus oli tutkimukseen osallistuneiden nuorten keskuudessa vähäistä koko tutkimuksen ajan. Hyvinvointiasteikon keskiarvot sen sijaan olivat korkeita. Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret vaikuttivat tyytyväisiltä elämäänsä. Masentuneisuus ja tyytyväisyys olivat käänteisesti yhteydessä toisiinsa kaikilla mittauskerroilla. Hyvinvoivat nuoret eivät tunteneet itseään masentuneiksi.

Psyykkisen hyvinvoinnin yhteys ajattelu- ja toimintastrategioihin, nuorten kokemukseen vanhempien suhtautumisesta itseensä ja koulussa viihtymiseen

Tutkimuksessa tarkasteltiin, miten ajattelu- ja toimintastrategiat, koulussa viihtyminen ja kokemus vanhempien suhtautumisesta itsen olivat yhteydessä nuorten hyvinvointiin ja masentuneisuuteen lukiosta jatko-opintoihin.

Lukion ensimmäisenä vuonna hyvinvointia selitettiin kaksiaskelemaisella regressioanalyysillä, jonka muuttujat olivat 1) koulu yläasteella ja 2) SAQ:n ajattelu- ja toimintastrategiat. Mukana olivat toisen tutkimuskohortin noin 110 nuorta (taulukko 2).

TAULUKKO 6 Yhteenveto hyvinvoinnin hierarkkisen regressioanalyysin tuloksista lukion ensimmäisenä vuonna

Hyvinvointi	1.β	2. β	r
viihtyminen yläasteella	.22*	.16	.27**
suhde opettajiin ja kouluun yläasteella	.08	.09	.25*
SAQ:n strategiat			
optimistinen		.11	.25*
itseä vahingoittava		-.16	-.20*
sosiaalinen välttäminen		-.13	-.32**
sosiaalinen tuki		.17	.30**
R ²	.07	.21	
ΔR ²	.07	.14**	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Koulussa viihtyminen yläasteella oli yhteydessä nuorten hyvinvointiin regressioanalyysin ensimmäisellä askelmalla (taulukko 6). Vaikka ajattelu- ja toimintastrategiat eivät selittäneet hyvinvointia regressioanalyysin toisella askelmalla, optimistinen strategia ja sosiaalinen tuki olivat kuitenkin yhteydessä hyvinvointiin ja itseä vahingoittava strategia ja sosiaalinen välttäminen taas hyvinvoinnin vähyyteen. Hyvinvoivat nuoret olivat viihtyneet yläasteella ja lukion alkaessa he käyttivät optimistista suoritusstrategiaa ja sosiaalisena strategiana sosiaalista tukea. Ajattelu- ja toimintastrategiat ja nuorten kokemukset koulusta yläasteella selittivät lukion ensimmäisenä vuonna vain noin 20 % nuorten tyytyväisyydestä elämäänsä.

Lukion ensimmäisenä vuonna masentuneisuutta selitettiin kaksiaskelemaisella regressioanalyysillä, jonka muuttujat olivat 1) koulu yläasteella ja 2) SAQ:n ajattelu- ja toimintastrategiat. Mukana olivat toisen tutkimuskohortin noin 110 nuorta (taulukko 2).

TAULUKKO 7 Yhteenveto masentuneisuuden hierarkkisen regressioanalyysin tuloksista lukion ensimmäisenä vuonna

Masentuneisuus (BDI)	1.β	2. β	r
viihtyminen yläasteella	-.23*	-.18*	-.24*
suhde opettajiin ja kouluun yläasteella	.03	.05	-.11
SAQ:n strategiat			
optimistinen		-.22*	-.44***
itseä vahingoittava		.31**	.48***
sosiaalinen välttäminen		.35***	.49***
sosiaalinen tuki		.11	-.16
R ²	.05	.44	
ΔR ²	.05	.39***	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Koulussa viihtyminen yläasteella oli yhteydessä nuorten masentuneisuuteen regressioanalyysin ensimmäisellä askelmalla (taulukko 7). Lukion ensimmäisenä vuonna masentuneet nuoret eivät olleet viihtyneet koulussa yläasteella. Reg-

ressioanalyysin toisella askelmalla ajattelu- ja toimintastrategiat olivat yhteydessä nuorten masentuneisuuteen. Itseä vahingoittava strategia ja sosiaalinen välttäminen sosiaalisena strategiana olivat yhteydessä masentuneisuuteen ja optimistinen strategia sen vähyyteen. Masentuneet nuoret eivät olleet viihtyneet yläasteella ja lukion ensimmäisenä vuonna he mieluummin välttelivät hankalia tehtäviä ja toisten ihmisten seuraa. Ajattelu- ja toimintastrategiat ja nuorten kokemukset koulusta yläasteella selittivät lukion ensimmäisenä vuonna noin 40 % nuorten masentuneisuudesta.

Abivuonna toisella mittauskerralla hyvinvointia selitettiin kolmeaskelmalla regressioanalyysillä, jonka muuttujat olivat 1) hyvinvointi lukion ensimmäisenä vuonna, 2) koulussa viihtyminen ja vanhempien suhtautuminen itseen abivuonna ja 3) SAQ:n ajattelu- ja toimintastrategiat abivuonna. Mukana olivat toisen tutkimuskohortin noin 80 nuorta, koska vain heidän toisessa tutkimuslomakkeessaan mitattiin hyvinvointia (taulukko 2).

Hyvinvointi lukion ensimmäisellä luokalla oli yhteydessä hyvinvointiin abivuonna regressioanalyysin ensimmäisellä askelmalla (taulukko 8). Toisella askelmalla koulussa ja viihtyminen ja nuorten kokemus vanhempien suhtautumisesta itseensä lisäsivät mallin selitystasetta. Hyvinvointi oli yhteydessä nuoren myönteisiin kokemuksiin vanhempien suhtautumisesta itseensä. Regressioanalyysin kolmannella askelmalla SAQ:n ajattelu- ja toimintastrategiat lisäsivät mallin selitystasetta. Hyvinvointi oli yhteydessä sosiaalisen välttämisen vähyyteen. Hyvinvointi lukion ensimmäisenä vuonna, koulussa viihtyminen ja vanhempien suhtautuminen itseen ja ajattelu- ja toimintastrategiat selittivät noin 50 % nuorten hyvinvoinnista abivuonna. Hyvinvoivat ja elämäänsä tyytyväiset abit olivat jo lukion alkaessa olleet elämäänsä tyytyväisiä. Abivuonna heidän tyytyväisyyttään selittivät myös hyvä suhde vanhempiin ja sosiaalisen välttämisen vähäisyys.

TAULUKKO 8 Yhteenveto hyvinvoinnin hierarkkisen regressioanalyysin tuloksista abivuonna

Hyvinvointi (Diener)	1. ß	2. ß	3. ß	r
Hyvinvointi (1. mittaus)	.56***	.46***	.38**	.50***
koulussa viihtyminen		.13	.07	.33**
vanhempien suhtautuminen itseen		.32**	.34**	.37**
SAQ:n strategiat				
optimistinen			.06	.35**
itseä vahingoittava			.03	-.27*
sosiaalinen välttäminen			-.45**	-.32**
sosiaalinen tuki			-.30*	.04
R ²	.31	.45	.55	
ΔR ²	.31***	.14**	.10*	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Masentuneisuutta abivuonna selitettiin kolmeaskelmalla regressioanalyysillä, jonka muuttujat olivat 1) viihtyminen lukiossa ja suhde opettajiin ja kouluun ensimmäisenä lukuvuonna, 2) koulussa viihtyminen ja vanhempien suhtautuminen itseen abivuonna ja 3) SAQ:n ajattelu- ja toimintastrategiat abivuonna. Mukana olivat ensimmäisen tutkimuskohortin noin 100 nuorta, koska he olivat

ensimmäisellä mittauskerralla vastanneet lukiossa viihtymistä mittaaviin kysymyksiin (taulukko 2).

TAULUKKO 9 Yhteenveto masentuneisuuden hierarkkisen regressioanalyysin tuloksista abivuonna

Masentuneisuus (BDI)	1. ß	2.ß	3. ß	r
lukiossa viihtyminen(1.mittaus)	-.25*	-.14	-.07	-.34**
suhde opettajiin ja kouluun lukion ensimmäisenä vuonna (1. mittaus)	-.22	-.12	-.08	-.36***
koulussa viihtyminen		-.31**	-.14	-.41***
vanhempien suhtautuminen itseen		-.25*	-.18	-.42***
SAQ:n strategiat				
optimistinen			.02	-.42***
itseä vahingoittava			.29*	.52***
sosiaalinen välttäminen			.39**	.49***
sosiaalinen tuki			.16	-.20*
R ²	.16	.32	.47	
ΔR ²	.16**	.16***	.15**	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Nuorten masentuneisuus abivuonna oli yhteydessä lukiossa viihtymiseen lukion ensimmäisenä vuonna regressioanalyysin ensimmäisellä askelmalla (taulukko 9). Abivuonna masentuneisuusmittarilla korkeampia pistemääriä saaneet nuoret eivät olleet viihtyneet lukiossa ensimmäisenä lukuvuonna. Regressioanalyysin toisella askelmalla masentuneisuus oli yhteydessä koulussa viihtymiseen abivuonna ja vanhempien suhtautumiseen itseen. Masentuneet nuoret eivät viihtyneet koulussa abivuonnakaan ja he kokivat suhteet vanhempiinsa hankalina. Regressioanalyysin kolmannella askelmalla ajattelu- toimintastrategiat lisäsivät mallin selitystä. Masentuneisuus oli yhteydessä itseä vahingoittavaan strategiaan ja sosiaalisista strategioista välttämiseen. Ajattelu- ja toimintastrategiat ja nuoren kokemus koulusta lukion ensimmäisenä ja viimeisenä vuonna ja vanhempien suhtautuminen nuoreen selittivät 47 % nuoren masentuneisuudesta. Nuorten masentuneisuutta abivuonna selittivät ennen kaikkea ei-adaptiiviset ajattelu- ja toimintatavat. He pyrkivät välttämään vaikeita ja haastavia tehtäviä eivätkä nauttineet tai kokeneet päässeensä mukaan nuorten yhteisiin rientoihin.

Viimeisissä psyykkisen hyvinvoinnin regressioanalyysissä tarkasteltiin nuorten psyykkistä hyvinvointia puolitoista vuotta lukion jälkeen. Sekä hyvinvointia että masentuneisuutta selitettiin kolmiaskelmallisella regressioanalyysillä, jonka muuttujat olivat 1) masentuneisuus abivuonna, 2) oma suhtautuminen kouluun ja vanhempien suhtautuminen itseen abivuonna ja 3) SAQ:n ajattelu- ja toimintastrategiat. Mukana olivat kaikki kolmanteen mittaukseen osallistuneet noin 130 nuorta.

Hyvinvointi oli yhteydessä masentuneisuuden vähäisyyteen abivuonna regressioanalyysin ensimmäisellä askelmalla (taulukko 10). Toisella askelmalla nuorten kokemus vanhempiensa suhtautumisesta itseensä abivuonna oli yhteydessä hyvinvointiin. Regressioanalyysin kolmannella askelmalla vanhempien suhtautuminen itseen abivuonna ja optimistinen strategia ja sosiaalinen tuki olivat yhteydessä hyvinvointiin. Masentuneisuuden vähäisyys abivuonna ja

koulussa viihtyminen ja vanhempien suhtautuminen itseen abivuonna ja ajattelu- ja toimintastrategiat lukion jälkeen selittivät noin 30 % hyvinvoinnista puolitosta vuotta lukion jälkeen. Aikuistuvien nuorten hyvinvointia ja tyytyväisyyttä elämään selittivät siis ennen kaikkea optimistinen ajattelu, luottaminen muiden tukeen ja ystävyyteen ja aikaisemmat hyvät suhteet vanhempiin.

TAULUKKO 10 Yhteenveto hyvinvoinnin hierarkkisen regressioanalyysin tuloksista lukion jälkeen

Hyvinvointi (Diener)	1. ß	2.ß	3. ß	r
masentuneisuus (BDI) (2. mittaus)	-.31**	-.22	-.08	-.32**
koulussa viihtyminen (2. mittaus)		-.06	-.06	.11
vanhempien suhtautuminen itseen (2. mittaus)		.33**	.27**	.39***
SAQ:n strategiat				
optimistinen			.21*	.39***
itseä vahingoittava			-.15	-.29**
sosiaalinen välttäminen			-.00	-.29**
sosiaalinen tuki			.25*	.31***
R ²	.09	.19	.31	
ΔR ²	.09**	.10**	.12**	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Nuorten masentuneisuus oli yhteydessä masentuneisuuteen abivuonna regressioanalyysin ensimmäisellä askelmalla (taulukko 11). Regressioanalyysin toisella askelmalla koulussa viihtyminen eikä vanhempien suhtautuminen itseen abivuonna ollut yhteydessä masentuneisuuteen lukion jälkeen. Kolmannella askelmalla SAQ:n ajattelu- ja toimintastrategiat lisäsivät merkittävästi mallin selitysastetta. Optimistisen strategian vähäisyys ja sosiaalinen välttäminen olivat yhteydessä masentuneisuuteen. Masentuneisuus, koulussa viihtyminen ja kokemus vanhempien suhtautumisesta itseen abivuonna ja SAQ:n ajattelu- ja toimintastrategiat selittivät noin 40 % nuorten masentuneisuudesta puolitosta vuotta lukion jälkeen.

TAULUKKO 11 Yhteenveto masentuneisuuden hierarkkisen regressioanalyysin tuloksista lukion jälkeen

Masentuneisuus (BDI)	1. ß	2.ß	3. ß	r
masentuneisuus (BDI) (2. mittaus)	.49***	.47***	.34***	.52***
koulussa viihtyminen (2. mittaus)		-.00	.06	-.15
vanhempien suhtautuminen itseen (2. mittaus)		-.06	-.06	-.24*
SAQ:n strategiat				
optimistinen			-.34**	-.54***
itseä vahingoittava			.01	.31**
sosiaalinen välttäminen			.21*	.48***
sosiaalinen tuki			.01	-.22*
R ²	.24	.24	.43	
ΔR ²	.24***	.00	.19***	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Masentunutta mielialaa selitti ennen kaikkea optimistisen strategian vähäisyys ja sosiaalisena strategiana ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ei-adaptiivinen sosiaalinen välttäminen. Masentunut mieliala näytti olleen pysyvää näi-

den nuorten elämässä jo vuosia. Hyvinvoivat nuoret taas käyttivät nimenomaan adaptiivisia ajattelu- ja toimintastrategioita eli optimistista strategiaa ja sosiaalista tukea ja näytti siltä, että asioiden sujuminen ja toimivat suhteet läheisiin ihmisiin (esim. vanhemmat) olivat vallinneet heidän elämässään jo pitkään.

4.2 Ajattelu- ja toimintastrategiat, motivaatio-orientaatiot ja opintomenestys ja masentuneisuus abivuonna

Opintomenestys ja sen yhteys oppimaan oppimistaitoihin ja suoritusstrategioihin

Opintomenestystä mitattiin ylioppilaskirjoitusten tuloksilla. Opintomenestystä voidaan arvioida kaikkien kirjoitettujen aineiden ns. puoltoäänien määrällä tai puoltoäänien jakamista kirjoitettujen aineiden määrällä eli keskiarvolla, joka taas on yleinen tapa arvioida opintomenestystä peruskoulussa. Ylioppilastutkintolautakunta ei käytä kumpaakaan edellä mainittua tapaa, vaan julkaisee valtakunnalliset arvosanajakaumat aineittain (Ylioppilastutkintolautakunta, 2005).

Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret, jotka antoivat luvan ylioppilaskirjoitustulostensa käyttämiseen (n=181), kirjoittivat suomalaisissa ylioppilaskirjoituksissa keskimäärin kuusi ainetta (vaihteluväli 4 -8). Puoltoäänimäärien keskiarvo oli 35,30 vaihteluväli 20 - 54. Kaikkien kirjoitettujen aineiden puoltoäänien keskiarvojen keskiarvo oli 5,7, vaihteluväli 4,00 - 7,0. Tilastollisissa analyyseissa opintomenestyksellä tarkoitetaan kaikkien kirjoitettujen aineiden keskiarvoa, ellei toisin mainita, koska se on vertailukelpoisin opintomenestyksen mittari suomalaisessa lukiossa ja IB-lukiossa. Jotta voitaisiin tarkastella tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten ja suomalaisen ylioppilastutkintoon osallistuvien nuorten opintomenestystä yleensä, täytyy vertailla arvosanajakaumia aineittain. Koska äidinkieli on tällä hetkellä suomalaisen ylioppilastutkinnon ainoa kaikille pakollinen aine ja tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten osallistuessa ylioppilaskirjoituksiin se oli ainoa aine, jossa kaikki kokeilaat kirjoittivat samantasoisen kokeen, opintomenestystä tarkastellaan äidinkielellä. Keväällä 2004 valtakunnallinen arvosanajakauma suomalaisen ylioppilastutkinnon äidinkielellä oli seuraava: L 4,5 %, E 11,0 %, M 23,0 %, C 33,7 %, B 17,8 % ja A 8,8 % (Ylioppilastutkintolautakunta, 2005). Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret kirjoittivat äidinkielellä seuraavia arvosanoja (mukana myös suomen äidinkielenä IB-tutkinnossa kirjoittaneiden arvosanat): L 47 %, E 32 %, M 18 % ja C 3 %.

Opintomenestystä sekä puoltoäänien määrällä että puoltoäänimäärän keskiarvona selitettiin regressioanalyysillä, jonka muuttujat olivat peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo, oppimaan oppimistehtävät puuttuvan tiedon tunnistaminen ja kulttuurinen tieto ja SAQ:n suoritusstrategiat. Vain ensimmäisen tutkimuskohortin nuoret tekivät oppimaan oppimistehtävät (taulukko 2), joten mukana on noin 120 nuoren vastaukset.

TAULUKKO 12 Yhteenveto opintomenestyksen (puoltoäänien määrä) hierarkkisen regressioanalyysin tuloksista

Opintomenestys (puoltoäänien määrä)	β	r
pk:n päättötodistuksen keskiarvo(1. mittaus)	.33**	.42***
puuttuvan tiedon tunnistaminen	.29**	.37***
kulttuurinen tieto	.24*	.40***
optimistinen strategia (SAQ)	.21	.27*
itseä vahingoittava strategia (SAQ)	-.11	-.29**
R ²	.47	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

TAULUKKO 13 Yhteenveto opintomenestyksen (puoltoäänimäärän keskiarvo) hierarkkisen regressioanalyysin tuloksista

Opintomenestys (puoltoäänimäärän keskiarvo)	β	r
pk:n päättötodistuksen keskiarvo(1. mittaus)	.43***	.48***
puuttuvan tiedon tunnistaminen	.24*	.32**
kulttuurinen tieto	.16	.38***
optimistinen strategia (SAQ)	.04	.17
itseä vahingoittava strategia (SAQ)	-.18	-.28**
R ²	.41	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo, oppimaan oppimistaidot puuttuvan tiedon tunnistaminen ja kulttuurinen tieto ja SAQ:n suoritusstrategit selittivät noin 40 % opintomenestyksestä ylioppilaskirjoituksissa (taulukot 12 ja 13). Puoltoäänimäärää ennustivat peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo, puuttuvan tiedon tunnistaminen ja kulttuurinen tieto (taulukko 12). Peruskoulun päättötodistuksen hyvä keskiarvo, hyvä analyttinen ajattelu ja hyvä yleissivistys lisäsivät opiskelijan puoltoäänimäärää. Suoritusstrategiat eivät olleet regressioanalyysissä tilastollisesti merkitseviä selittäjiä, vaikka ne olivatkin yhteydessä puoltoäänimäärään.

Puoltoäänimäärän keskiarvo taas oli yhteydessä peruskoulun päättötodistuksen keskiarvoon ja puuttuvan tiedon tunnistamiseen (taulukko 13). Hyvä peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo tarkoitti myös hyvää ylioppilastutkintotodistuksen keskiarvoa. Kulttuurinen tieto ja suoritusstrategiat eivät regressioanalyysissä selittäneet puoltoäänimäärän keskiarvoa, vaikka kulttuurinen tieto ja itseä vahingoittava strategia olivatkin yhteydessä siihen.

Peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo ennustaa hyvin opiskelijoiden opintomenestystä lukiossa. Ylioppilastutkinnon puoltoäänimäärä on sitä suurempi, mitä useampia aineita ja mitä paremmin opiskelija ne kirjoittaa. Puoltoäänimäärän keskiarvoon sen sijaan ei vaikuta opiskelijan kirjoittamien aineiden määrä vaan ainoastaan hänen arvosanansa kirjoittamisissa aineissa. Voidaan ajatella, että mitä useampia aineita opiskelija kirjoittaa, sitä laaja-alaisemmin hän on kiinnostunut lukiossa opetettavista aineista. Taulukosta 12 nähdään, että hyvä yleissivistys oppimaan oppimistehtävissä selitti ylioppilastutkinnon puoltoäänimäärää. Sen sijaan hyvä opintomenestys keskiarvolla mitattuna ei välttämättä tarkoita niin laaja-alaista kiinnostuneisuutta ja siihen liittyvää hyvää yleissivistystä.

Yksittäisistä arvosanoista kulttuurinen tieto oli yhteydessä äidinkielen ($r=.36^{***}$) ja pitkän englannin arvosanaan ($r=.23^*$). Puuttuvan tiedon tunnistaminen taas oli yhteydessä äidinkielen ($r=.41^{***}$), pitkän englannin ($r=.20^*$) ja pitkän matematiikan arvosanaan ($r=.33^{**}$).

Ajattelu- ja toimintastrategiat ja motivaatio-orientaatiot abivuonna

Tutkimuksessa haluttiin selvittää ajattelu- ja toimintastrategioiden yhteyttä motivaatio-orientaatioihin abivuonna toisella mittauskerralla. Kaikki toiseen mittauskertaan osallistuneet noin 210 nuorta ovat mukana näissä tilastollisissa analyyseissä.

TAULUKKO 14 Motivaatio-orientaatioiden keskiarvot ja -hajonnat (asteikkopistemäärä)

	Oppimis-orientaatio	Menestys-orientaatio	Suoritus-orientaatio	Ego-orientaatio	Välttämisen-orientaatio
M	19.50 (3.90)	19.36 (3.87)	14.17 (2.83)	14.00 (2.80)	14.99 (3.00)
SD	3.11	3.41	4.06	3.86	3.84

Motivaatio-orientaatioista abit käyttivät oppimis- ja menestysorientaatiota (taulukko 14). Suoritus-, ego ja välttämisenorientaatioita käytettiin vähemmän. Pojat käyttivät ego- ja välttämisenorientaatioita enemmän kuin tytöt ($F(1,200)=7.24$, $p=.008$ ja $F(1,202)=5.36$, $p=.022$). Tutkimukseen osallistuneet abit käyttivät ennen kaikkea optimistista ja sosiaalisen tuen strategiaa (taulukko 3, sivu 39). Itseä vahingoittavan ja sosiaalisen välttämisen strategioiden käyttö oli huomattavasti vähäisempää.

Taulukossa 4 (sivu 42) on esitetty ajattelu- ja toimintastrategioiden väliset korrelaatiot abivuonna toisella mittauskerralla. Optimistinen strategia oli yhteydessä sosiaaliseen tukeen eivätkä optimistista strategiaa käyttävät nuoret käyttäneet itseä vahingoittavaa eikä sosiaalisen välttämisen strategiaa. Sosiaalisen välttäminen oli yhteydessä itseä vahingoittavaan strategiaan.

TAULUKKO 15 Motivaatio-orientaatioiden väliset korrelaatiot abivuonna (Pearson)

	1.	2.	3.	4.
1. Oppimisorientaatio				
2. Menestysorientaatio	.36***			
3. Suoritusorientaatio	.20**	.58***		
4. Ego-orientaatio	.05	.30***	.56***	
5. Välttämisenorientaatio	-.29***	-.29***	-.09	.14

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$.

Motivaatio-orientaatiot olivat yhteydessä toisiinsa. Oppimisorientaatio oli yhteydessä ennen kaikkea menestysorientaatioon ja vähemmässä määrin suoritusorientaatioon (taulukko15). Menestys-, suoritus- ja ego-orientaatiot olivat yhteydessä toisiinsa, menestys- ja suoritusorientaatiot ja suoritus- ja ego-orientaatiot erityisesti. Välttämisenorientaatiota käyttävät abit taas eivät käyttäneet oppimis- ja menestysorientaatioita.

TAULUKKO 16 SAQ:n strategioiden ja motivaatio-orientaatioiden väliset korrelaatiot (Pearson)

	Oppimis-orientaatio	Menestys-orientaatio	Suoritus-orientaatio	Ego-orientaatio	Välttämisen-orientaatio
Optimistinen strategia	.29***	.29***	.10	-.13	-.18**
Itseä vahingoittava strategia	-.22**	-.12	.05	.12	.22**
Sosiaalisen tuen strategia	.21**	.17*	-.06	-.08	-.12
Sosiaalisen välttämisen strategia	-.14*	-.07	.20**	.25***	.10

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Ajattelu- ja toimintastrategiat ja motivaatio-orientaatiot olivat yhteydessä toisiinsa (taulukko 16). Optimistinen strategia oli yhteydessä oppimis- ja menestysorientaatioon. Optimistista strategiaa käyttävät abit käyttivät oppimis- ja menestysorientaatioita, mutta eivät sen sijaan käyttäneet välttämisenorientaatiota. Itseä vahingoittava strategia oli yhteydessä välttämisenorientaatioon ja sitä käyttävät nuoret eivät käyttäneet oppimisorientaatiota. Sosiaalinen tuki oli yhteydessä oppimis- ja menestysorientaatioihin. Oppimis- ja menestysorientaatioita käyttävät abit näyttivät luottavan muiden ihmisten tukeen. Sosiaalinen välttäminen oli yhteydessä ego- ja suoritusorientaatioihin.

Ajattelu- ja toimintastrategioiden ja motivaatio-orientaatioiden yhteys opintomenestykseen, masentuneisuuteen ja omaan arvioon opintomenestyksestä abivuonna

Seuraavaksi haluttiin tutkia, miten aikaisempi opintomenestys, oma arvio opintomenestyksestä, ajattelu- ja toimintastrategiat ja motivaatio-orientaatiot yhdessä selittävät nuorten opintomenestystä ja masentuneisuutta abivuonna toisella mittauskerralla. Aikaisempi opintomenestys ja oma arvio opintomenestyksestä otettiin regressioanalyysiin mukaan, koska ne ovat aikaisemmissa tutkimuksissa olleet yhteydessä opintomenestykseen ja hyvinvointiin. Mukana oli kaikkien toiseen mittauskertaan osallistuneiden noin 210 nuoren vastaukset.

Menestyminen ylioppilaskirjoituksissa ei ollut yhteydessä nuorten masentuneisuuteen (BDI) ($r = -.12$). Opintomenestys ja masentuneisuus olivat kuitenkin molemmat yhteydessä nuorten omaan arvioon opintomenestyksestään abivuonna (BDI ja oma arvio opintomenestyksestä $r = -.39$ *** ja ylioppilaskirjoitusten puoltoäänimäärän keskiarvo ja oma arvio opintomenestyksestä $r = .51$ ***). Oman arvion opintomenestyksestä keskiarvo oli 4.04 ja keskihajonta .74. Abit arvioivat menestyneensä opinnoissaan hyvin.

Opintomenestystä (puoltoäänimäärän keskiarvo) ja masentuneisuutta (BDI) tarkasteltiin regressioanalyysillä, joiden muuttujat olivat peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo, oma arvio opintomenestyksestä, SAQ:n ajattelu- ja toimintastrategiat ja motivaatio-orientaatiot.

TAULUKKO 17 Yhteenveto opintomenestyksen ja hyvinvoinnin (BDI) hierarkkisen regressioanalyysin tuloksista

	Opinto- menestys β	r	Masen- tuneisuus β	r
pk:n päättötodistuksen ka (1. mittaus)	.57***	.70***	.27**	.03
oma arvio opintomenestyksestä	.32***	.51***	-.37**	-.39***
optimistinen strategia	-.15	.11	-.02	-.35***
itseä vahingoittava strategia	.04	-.15	.19*	.40***
sosiaalinen tuki	.11	.03	.21*	-.11
sosiaalinen välttäminen	.14	.09	.41***	.38***
oppimisorientaatio	.07	.16*	-.08	-.16*
menestysorientaatio	.04	.33***	-.06	-.02
suoritusorientaatio	-.02	.18*	.19	.23**
ego-orientaatio	-.04	.01	-.02	.21**
välttämisorientaatio	-.01	-.29***	.02	.14*
R ²	.61		.41	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo ja oma arvio opintomenestyksestä ennustivat noin 60 % ylioppilastodistuksen puoltoäänien keskiarvosta abivuonna (taulukko 17). Aikaisempi opintomenestys ja abien oma arvio opintomenestyksestä selittivät hyvin abien menestymistä ylioppilaskirjoituksissa. Motivaatio-orientaatioista ennen kaikkea menestysorientaatio ja oppimis- ja suoritusorientaatiot vähäisemmässä määrin olivat yhteydessä hyvään opintomenestykseen puoltoäänien keskiarvolla mitattuna ja välttämisorientaatio heikompaan opintomenestykseen.

Aikaisempi opintomenestys yhdistyneenä pessimistiseen omaan arvioon opintomenestyksestä selitti noin 40 % masentuneesta mielialasta abivuonna yhdessä sosiaalisen välttämisen strategian kanssa, vaikka masentuneisuus ei yksin ollutkaan yhteydessä opintomenestykseen (taulukko 17). Myös itseä vahingoittava strategia ja suoritus- ja ego-orientaatiot olivat yhteydessä nuorten masentuneeseen mielialaan, mutta eivät selittäneet sitä regressioanalyysissa. Optimistinen strategia taas oli yhteydessä vähäiseen masentuneisuuteen.

Koska SAQ:n ajattelu- ja toimintastrategiat ja motivaatio-orientaatiot eivät selittäneet abien opintomenestystä ylioppilaskirjoituksissa, haluttiin abien omaa arviota opintomenestyksestä tarkastella regressioanalyysillä, jonka muuttujat olivat peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo, masentuneisuus (BDI), SAQ:n ajattelu- ja toimintastrategiat ja motivaatio-orientaatiot.

Peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo, masentuneisuus (BDI), SAQ:n ajattelu- ja toimintastrategiat ja motivaatio-orientaatiot abivuonna selittivät 55 % oman opintomenestyksen arviosta (taulukko 18). Abien omaa arviota opintomenestyksestään selittivät ennen kaikkea aikaisempi opintomenestys, masentuneisuus ja optimistisen strategian käyttö. Sosiaalinen välttäminen selitti regressioanalyysissa omaa arviota opintomenestyksestä, mutta ei ollut yhteydessä siihen. Aikaisempi hyvä opintomenestys ja optimistisen strategian käyttö olivat yhteydessä positiiviseen oman opintomenestyksen arvioon ja masentuneisuus ja itseä vahingoittavan strategian käyttö taas negatiiviseen oman osaamisen arvioon.

TAULUKKO 18 Yhteenveto oman arvion opintomenestyksestä hierarkkisen regressio-analyysin tuloksista

Oma arvio opintomenestyksestä	β	r
pk:n päättötodistuksen keskiarvo	.38***	.43***
hyvinvointi (BDI)	-.28***	-.39***
optimistinen strategia	.38***	.50***
itseä vahingoittava strategia	-.14	-.41***
sosiaalinen tuki	.13	.09
sosiaalinen välttäminen	.29**	-.06
oppimisorientaatio	-.20*	.19**
menestysorientaatio	.05	.34***
suoritusorientaatio	.10	.20**
ego-orientaatio	.01	-.03
välttämisorientaatio	-.06	-.28***
R ²	.55	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Motivaatio-orientaatiot eivät juuri selittäneet regressioanalyysissä omaa arviota opintomenestyksestä, mutta oppimis-, menestys- ja suoritusorientaatio olivat yhteydessä optimistiseen oman opintomenestyksen arviointiin ja välttämisorientaatio taas oman opintomenestyksen pessimistiseen arviointiin.

4.3 Opiskelutavoitteet ja koulussa viihtyminen

Opiskelutavoitteet lukiossa ja opiskelu lukion jälkeen

Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita lukion opiskelijoiden opiskelutavoitteista lukiossa. Lukion ensimmäisen vuoden ja viimeisen (abi) vuoden syksynä opiskelijoilta kysyttiin heidän tavoitettaan opiskelulle lukiossa.

TAULUKKO 19 Opiskelutavoite lukiossa ensimmäisen vuoden ja abivuoden syksyllä

Vastausvaihtoehdot	1. vuosi (n)	abivuosi (n)
opinnot yliopistossa	57 % (135)	73 % (151)
opinnot ammattikorkeakoulussa	3 % (6)	2 % (4)
yleensä jatko-opintomahdollisuuksien parantaminen	19 % (44)	18 % (37)
hankkia laaja yleissivistys	9 % (20)	3 % (7)
saada lisää aikaa eri vaihtoehtojen miettimiselle	3 % (7)	1 % (3)
en vielä oikein tiedä	10 % (24)	3 % (6)
n	236	208

Lukion ensimmäisenä syksynä 57 % opiskelijoista ilmoitti opiskelutavoitteekseen opinnot yliopistossa (taulukko 19). Yleensä jatko-opintomahdollisuuksien parantaminen oli seuraavaksi yleisin opiskelutavoite. Abivuotena jo yli 70 % opiskelijoista ilmoitti tavoitteekseen opinnot yliopistossa. Sen lisäksi opiskelutavoitteet "hankkia laaja yleissivistys" ja "en vielä oikein tiedä" olivat vähentyneet lukion ensimmäisestä syksystä abisyksyyn. Muuten opiskelutavoitteet olivat pysyneet samoina kahden vuoden aikana ($\chi^2(25)=46.41$, $p=.006$).

Abivuonna opiskelijoilta kysyttiin myös, että jos tavoitteena olivat opinnot yliopistossa, niin missä. Opiskelijat vastasivat kysymykseen yleensä tiedekun-

nan tai korkeakoulun esimerkiksi "teknillinen korkeakoulu" tai "lääketieteellinen". Koska tutkimusaineisto on kerätty Helsingissä, opiskelutavoite on luokiteltu Helsingin alueella toimivien korkeakoulujen ja Helsingin yliopiston tiedekuntien mukaan (taulukko 20). Kohdassa muu tiedekunta tai korkeakoulu ovat maatalous-metsätieteellinen tiedekunta, teologinen tiedekunta, käyttäytymistieteellinen tiedekunta ja taidekorkeakoulut. Matemaattis-luonnontieteellinen tiedekunta tarkoittaa syksyn 2001 tilanteen mukaan myös biotieteellistä ja farmasian tiedekuntaa.

TAULUKKO 20 Opiskelutavoite "opinnot yliopistossa, missä" vastaukset

Korkeakoulu/tiedekunta	abivuosi (n)
humanistinen tdk	5 % (8)
lääketieteellinen tdk	15 % (23)
matemaattis-luonnontieteellinen tdk	6 % (9)
oikeustieteellinen tdk	7 % (10)
valtiotieteellinen	7 % (11)
kauppakorkeakoulu	16 % (24)
teknillinen korkeakoulu	15 % (22)
vastaus pelkkä "yliopisto"	25 % (37)
muu tiedekunta tai korkeakoulu	5 % (7)
yhteensä	151

Opiskelijoiden opiskelutavoitteena abivuoden syksynä olivat ennen kaikkea lääketieteellinen tiedekunta, kauppakorkeakoulu ja teknillinen korkeakoulu (taulukko 20). Abivuoden syksynä neljäsosa opiskelijoista ei vielä osannut tai halunnut kertoa, mihin tiedekuntaan tai korkeakouluun he aikovat seuraavana kesänä pyrkiä.

Puolitoistavuotta lukion jälkeen nuorilta kysyttiin, mitä he tekivät ja mihin he olivat pyrkineet ja päässeet opiskelemaan. 86 % nuorista opiskeli päätoimisesti. 8 % nuorista oli töissä ja 6 %:a armeijassa tai siviilipalvelussa. Päätoimisesti töissä olevista nuorista yli puolet opiskeli sivutoimisesti avoimessa yliopistossa. 20 % päätoimisesti opiskelevista nuorista kävi myös töissä.

Lukion jälkeen tutkimukseen vastanneista nuorista kaikki yhtä lukuun ottamatta olivat pyrkineet jatko-opintoihin. Suurin osa nuorista oli pyrkinyt ensisijaisesti opiskelemaan yliopistoon ja siellä aika tasapuolisesti eri aloille (taulukko 21). 70 % nuorista ilmoitti pyrkineensä useampaan paikkaan. 89 % nuorista oli myös saanut ainakin yhden opiskelupaikan puolitoista vuotta lukion jälkeen (taulukko 21) ja 59 %:a oli päässyt opiskelemaan useampaan kuin yhteen paikkaan. Nuoret opiskelivat tai aikoivat opiskella armeijan tai siviilipalvelun jälkeen pääasiassa yliopistossa/korkeakoulussa eri aloilla ja he olivat pääsääntöisesti päässeet ensisijaisesti pyrkimäänsä opiskelupaikkaan. Kaikki matemaattis-luonnontieteelliseen tiedekuntaan ja teknilliseen korkeakouluun pyrkineet olivat päässeet opiskelemaan. Ensisijaisesti valtiotieteelliseen tiedekuntaan pyrkineistä opiskelijoista noin puolet (53 %) oli saanut opiskelupaikan

TAULUKKO 21 Tiedekunnat ja korkeakoulut, joihin nuoret olivat ensisijaisesti pyrkineet opiskelemaan, ja opiskelupaikat, joissa he opiskelivat ja ensisijaisesti pyrkineistä päässyt opiskelemaan

tiedekunta/korkeakoulu/ ammattikorkeakoulu	pyrkineet (n)	opiskelupaikat (n)	ensisijaisesti pyrkineistä saanut opiske- lupaikan
humanistinen tdk	14 % (18)	16 % (18)	88 %
lääketieteellinen tdk	12 % (15)	8 % (9)	64 %
matemaattis-luonnontieteellinen tdk	11 % (14)	16 % (18)	100 %
oikeustieteellinen tdk	6 % (7)	4 % (4)	80 %
valtiotieteellinen tdk	17 % (22)	10 % (11)	53 %
kauppakorkeakoulu	12 % (15)	13 % (15)	93 %
teknillinen korkeakoulu	16 % (20)	18 % (21)	100 %
muu tiedekunta tai korkeakoulu	9 % (11)	9 % (10)	86 %
ammattikorkeakoulu	4 % (6)	7 % (9)	100 %
yhteensä	127	114	

valtiotieteellisessä tiedekunnassa. Muissa korkeakouluissa ja tiedekunnissa sisäänpääsyprosentti pyrkineistä vaihteli 64 ja 93 %:n välillä. 54 % nuorista oli hienosti päässyt opiskelemaan juuri sitä alaa, jonka he olivat abivuoden syksyllä ilmoittaneet tavoitteekseen.

Koulussa viihtyminen ja opintomenestys

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös koulussa viihtymisen ja opintomenestyksen yhteyttä. Koulussa viihtymisen ja suhteen opettajiin ja kouluun yläasteella ja abivuonna keskiarvot ja -hajonnat ja niiden ja opintomenestyksen väliset korrelaatiokertoimet on esitetty taulukoissa 22 ja 23. Mukana olivat kaikki toiseen mittauskertaan osallistuneet noin 210 nuorta.

TAULUKKO 22 Koulussa viihtymisen ja suhde opettajiin ja kouluun yläasteella ja abivuonna keskiarvot ja -hajonnat ja niiden ja opintomenestyksen väliset korrelaatiokertoimet (Pearson)(asteikkopistemäärät).

	1. Yläasteella viihtyminen (1. mittaus)	2. Suhde opet- tajiin ja kouluun yläasteella (1. mittaus)	3. Lukiossa viihtyminen (2. mittaus)	4. Suhde opettajiin ja kouluun (2. mittaus)
M	5.11	4.85	25.20 (3.60)	21.95 (3.66)
SD	1.10	0.96	4.13	3.35
Puoltoääni- määrä	.06	.24**	.20*	.21**
Puolto- äänien ka	.03	.14	.19*	.10

*p<.05, **p<.01, ***p<.001.

Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret olivat viihtyneet koulussa yläasteella ja kokeneet tullessaan oikeudenmukaisesti kohdelluiksi ja opettajat kannustavina (taulukko 22). Abivuonna opiskelijat viihtyivät koulussa edelleen hyvin ja pitivät opettajiaan kannustavina ja työstään innostuneina. Opintomenestys oli yhteydessä koulussa viihtymiseen abivuonna (taulukko 22). Opiskelijoiden kokemus opettajistaan kannustavina ja ammattitaitoisina yläasteella ja lukiossa oli

yhteydessä opintomenestykseen puoltoäänimäärällä mitattuna. Pojat arvioivat suhdettaan opettajiin ja kouluun abivuonna positiivisemmin kuin tytöt ($F(1,204)=8.44, p=.004$).

TAULUKKO 23 Koulussa viihtymisen ja suhde opettajiin ja kouluun yläasteella ja abivuonna väliset korrelaatiot (Pearson)

	1.	2.	3.
1. Yläasteella viihtyminen (1. mittaus)			
2. Suhde opettajiin ja kouluun yläasteella (1. mittaus)	.48***		
3. Koulussa viihtyminen (2. mittaus)	.28***	.38***	
4. Suhde opettajiin ja kouluun (2. mittaus)	.11	.34***	.59***

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$.

Lukion ensimmäisenä vuonna opiskelijat muistelivat ja arvioivat viihtymistään yläasteella ja suhdettaan opettajiin ja kouluun siellä. Viihtyminen yläasteella oli yhteydessä opiskelijoiden kokemukseen opettajien suhtautumisesta työhönsä ja oppilaisiin yläasteella ja abien viihtymiseen koulussa (taulukko 23). Abien viihtyminen koulussa oli yhteydessä heidän kokemukseensa opettajien suhtautumisesta työhönsä ja opiskelijoihin. Opiskelijat, jotka arvioivat opettajiensa olevan kiinnostuneita työstään ja kannustavia abivuonna, olivat kokeneet opettajat samanlaisina myös yläasteella. Psykkisesti hyvinvoivat nuoret viihtyivät koulussa (taulukot 6, 7, 8 ja 9).

Koska tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita koulusta opiskelun kontekstina, tutkittiin myös koulussa viihtymisen ja motivaatio-orientaatioiden välisiä yhteyksiä abivuonna.

TAULUKKO 24 Abivuoden motivaatio-orientaatioiden ja koulussa viihtymisen ja suhteen opettajiin ja kouluun yläasteella ja abivuonna väliset korrelaatiot (Pearson)

	Koulussa viihtyminen yläasteella (1. mittaus)	Suhde opettajiin ja kouluun yläasteella (1.mittaus)	Koulussa viihtymisen (2. mittaus)	Suhde opettajiin ja kouluun (2.mittaus)
5. Oppimisorientaatio	.10	.27**	.37***	.31***
6. Menestysorientaatio	.09	.21**	.55***	.23**
7. Suoritusorientaatio	.02	.19*	.28***	.19**
8. Ego-orientaatio	-.06	.07	.08	.01
9. Välttämisorientaatio	-.14	-.01	-.36***	-.17*

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Oppimisorientaatio abivuonna oli yhteydessä opiskelijoiden suhteeseen opettajiin ja kouluun yläasteella ja abivuonna (taulukko 24). Nuoret, jotka kokivat opettajat kannustavina ja koulun oikeudenmukaisena yläasteella, käyttivät abivuonna oppimisorientaatiota. Oppimisorientaatiota käyttävät nuoret myös viihtyivät koulussa abivuonna. Menestysorientaatiota käyttävät nuoret viihtyivät erittäin hyvin koulussa abivuonna. Menestysorientaatio oli myös yhteydessä nuorten suhteeseen opettajiin ja kouluun yläasteella ja abivuonna. Suoritusorientaatio oli yhteydessä koulussa viihtymiseen abivuonna ja opiskelijoiden suhteeseen opettajiin ja kouluun yläasteella ja lukiossa. Välttämisorientaatiota

käyttävät nuoret eivät viihtyneet koulussa abivuonna. Välttämisorientaatio oli myös yhteydessä opettajien ja koulun negatiivisempaan arviointiin silloin.

4.4 Strategia- ja motivaatio-orientaatiotyypit ja niiden yhteys opintomenestykseen, psyykkiseen hyvinvointiin ja koulussa viihtymiseen

Viimeisenä tutkimuskysymyksenä haluttiin tarkastella nuorten käyttämiä ajattelu- ja toimintastrategioita ja motivaatio orientaatioita henkilökeskeisellä tutkimusmenetelmällä. Tutkimuksessa käytettiin tapauskohtaista hierarkkista klusterianalyysia.

Kaikissa kolmessa klusterianalyysissa klustereita muodostettaessa summamuuttujat standardoitiin, etteivät summamuuttujien keskinäiset erot keskihajonnoissa vaikuttaisi klustereiden muodostamiseen (Nummenmaa, 2004). Aluksi analyyseissa käytettiin neliöityä Eucledista etäisyysoletusta samanlaisuuden mittaamiseen ja Wardin metodia klustereiden muodostamiseen. Klustereiden sopivan määrän arvioimiseksi klusterointi suoritettiin 2-5- ratkaisulle, joiden pohjalta päädyttiin kolmen klusterin ratkaisuun, koska se oli sopiva klustereiden määrä suhteessa tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten määrään. Nuorten määrä ei missään klusterissa tullut näin liian pieneksi. Klustereiden määrän kiinnittäminen kolmeksi oli myös teoreettisesti ja sisällöllisesti perusteltu ratkaisu, koska SAQ:ssa on neljä summamuuttujaa ja motivaatiomittarissa viisi summamuuttujaa. Lopullinen klusterointi suoritettiin kiinnittämällä klustereiden määräksi kolme.

Abivuoden strategiatyypit ja niiden yhteys opintomenestykseen, asentuneisuuteen ja koulussa viihtymiseen

TAULUKKO 25 Strategiatyyppien SAQ:n strategioista muodostettujen klustereiden standardoidut keskiarvot ja keskihajonnat abivuonna (asteikkopistemäärä)

SAQ:n strategiat	Strategia-tyypit	Optimistinen, sosiaalinen	Optimistinen	Itseä vahingoittava	η^2
Optimistinen	M	.52 ³ (4.08)	.09 ² (3.81)	-.91 ¹ (3.20)	50.50***
	SD	.78	.76	.87	
Itseä vahingoittava	M	-.30 ² (2.18)	-.63 ¹ (1.82)	1.11 ³ (3.05)	91.66***
	SD	.79	.59	.65	
Sosiaalinen tuki	M	.77 ² (4.33)	-.68 ¹ (3.36)	-.64 ¹ (3.38)	95.09***
	SD	.63	.82	.71	
Sosiaalinen välttäminen	M	-.74 ¹ (1.51)	.58 ² (2.38)	.67 ² (2.45)	86.53***
	SD	.61	.73	.85	
	N	86	55	50	191

Huomautus. Yläviitteet (1,2,3) tarkoittavat ryhmien keskiarvojen eroavan toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($p < .05$) Tukey-b -testillä.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

SAQ:n strategioista muodostetut kolme strategiatyyppeä on kuvattu taulukossa 25. Ensimmäinen ryhmä, joka nimettiin optimistiseksi, adaptiivisia sosiaalisia strategioita käyttäväksi strategiatyypiksi, käytti suoritustilanteissa optimista strategiaa ja sosiaalisista strategioista sosiaalista tukea (taulukko 25). Sosiaalinen välttäminen oli tässä ryhmässä muita ryhmiä selvästi vähäisempää. Ensimmäisessä ryhmässä oli 45 % kaikista nuorista eli 86 nuorta. Toista ryhmää, joka nimettiin optimistiseksi strategiatyypiksi, kuvasi adaptiivisten suoritustrategioiden käyttö. He käyttivät suoritustilanteissa optimistista strategiaa ja itseä vahingoittavan strategian käyttö oli vähäistä. Sosiaalisissa strategioissa he erosivat ensimmäisestä ryhmästä ja käyttivät enemmän sosiaalista välttämistä eivätkä luottaneet yhtä paljon sosiaaliseen tukeen. Toisessa ryhmässä oli 29 % kaikista nuorista eli 55 nuorta. Kolmas ryhmä, joka nimettiin itseä vahingoittavaksi strategiatyypiksi, käytti muita ryhmiä enemmän itseä vahingoittavaa strategiaa suoritustilanteissa. Sosiaalisten strategioiden käytössä he eivät eronneet toisesta ryhmästä. Kolmannessa ryhmässä oli 26 % kaikista nuorista eli 50 nuorta. Poikia oli enemmän kuin tyttöjä optimistisessä strategiatyypissä ja itseä vahingoittavassa strategiatyypissä tyttöjä oli suhteessa enemmän ($\chi^2(2)=11.05$, $p=.004$).

Strategiatyyppien ja opintomenestyksen, masennuksen ja koulussa viihtymisen välistä yhteyttä tarkasteltiin yksisuuntaisella ANOVA:lla (taulukko 26).

TAULUKKO 26 Strategiatyypien opintomenestyksen, oman arvion opintomenestyksestä, masentuneisuuden ja koulussa viihtymisen (asteikkopistemäärä) keskiarvot ja keskihajonnat

		Optimisti- nen, sosiaali- nen	Optimistinen	Itseä vahingoittava	F
Opintomenestys (puoltoäänien ka)	M	5.80	5.84	5.67	.90
	SD	.61	.73	.65	
Oma arvio opintomenestyksestä	M	4.21 ²	4.26 ²	3.60 ¹	16.30***
	SD	.68	.53	.77	
Masentuneisuus (BDI)	M	10.13 ¹ (2.03)	11.49 ¹ (2.30)	13.84 ² (2.77)	15.23***
	SD	3.46	3.95	4.02	
Koulussa viihtyminen	M	26.25 ² (3.75)	25.19 ² (3.60)	23.25 ¹ (3.32)	8.42***
	SD	.94	.83	.97	

Huomautus. Yläviitteet (1,2,3) tarkoittavat ryhmien keskiarvojen eroavan toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($p<.05$) Tukey-b -testillä.

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$.

Strategiatyypit eivät eronneet toisistaan opintomenestyksen suhteen (taulukko 26). Kaikki menestyivät ylioppilaskirjoituksissa hyvin. Optimistiset suoritustrategiatyypit arvioivat opintomenestystään kuitenkin optimistisemmin kuin itseä vahingoittava strategiatyyppeä. Optimistisilla, adaptiivisilla suoritustrategiatyypeillä oli myös vähemmän masentuneisuutta ja he viihtyivät koulussa paremmin kuin itseä vahingoittava strategiatyyppeä. Suurin osa nuorista (74 %) kuului optimistista suoritustrategiaa käyttäviin strategiatyyppeihin. He menestyivät ja viihtyivät koulussa hyvin, pitivät koulukavereistaan eivätkä tuntevat itseään masentuneiksi.

Abivuoden motivaatio-orientaatiotyypit ja niiden yhteys opintomenestykseen, masentuneisuuteen ja koulussa viihtymiseen

Myös motivaatio-orientaatioita tarkasteltiin henkikeskeisellä tutkimusmenetelmällä. Tutkimuksessa käytettiin tapauskohtaista hierarkkista klusterianalyysia strategiatyyppien luokittelussa abivuoden motivaatio-orientaatioiden perusteella.

Motivaatio-orientaatioista muodostetut kolme motivaatio-orientaatiotyyppiä on kuvattu taulukossa 27.

TAULUKKO 27 Motivaatio-orientaatiotyyppien motivaatio-orientaatioista muodostettujen klustereiden standardoidut keskiarvot ja keskihajonnat abivuonna (asteikkopistemäärä)

Motivaatio-orientaatiot	Motivaatio-orientaatiotyypit	Menestys-oppimis	Oppimis	Alhainen oppimis	F
Oppimisorientaatio	M	.36 ² (4.12)	.55 ² (4.24)	-1.22 ¹ (3.14)	117.16***
	SD	.72	.58	.65	
Menestysorientaatio	M	.67 ³ (4.34)	-.44 ² (3.51)	-.76 ¹ (3.34)	66.18***
	SD	.63	.91	.87	
Suoritusorientaatio	M	.83 ³ (3.48)	-.86 ¹ (2.14)	-.61 ² (2.34)	161.11***
	SD	.66	.58	.58	
Ego-orientaatio	M	.47 ² (3.16)	-.58 ¹ (2.36)	-.23 ¹ (2.62)	24.72***
	SD	.98	.71	.97	
Välttämisorientaatio	M	-.13 ¹ (2.90)	-.07 ¹ (2.94)	.38 ² (3.29)	4.64*
	SD	.91	1.15	.86	
	N	92	56	50	198

Huomautus. Yläviitteet (1,2,3) tarkoittavat ryhmien keskiarvojen eroavan toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($p < .05$) Tukey-b -testillä.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Ensimmäiseen motivaatio-orientaatiotyyppiin, joka nimettiin menestys-oppimisorientaatiotyyppiä, kuuluvat abit käyttivät menestys-, oppimis- ja suoritusorientaatioita. Heille oli tärkeää paitsi oppia, myös menestyä opinnoissaan hyvin ja mielellään paremmin kuin muut. (taulukko 27). Ensimmäisessä ryhmässä oli 47 % nuorista eli 92 nuorta. Toiseen motivaatio-orientaatiotyyppiin, joka nimettiin oppimisorientaatiotyyppiä, kuuluvia abeja kuvasi ennen kaikkea oppimisorientaation käyttäminen ja vähäinen suoritusorientaation käyttö. He tahtoivat oppia eikä heille ollut tärkeää vertailla omaa oppimistaan muihin. Toisessa ryhmässä oli 28 % nuorista eli 56 nuorta. Kolmanteen motivaatio-orientaatiotyyppiin, joka nimettiin alhaisen oppimisorientaation orientaatiotyyppiä, kuuluvat abit näyttivät käyttävän kaikkia motivaatio-orientaatioita. Välttämisorientaatiota he käyttivät enemmän ja oppimis- ja menestysorientaatioita vähemmän kuin kahteen muuhun ryhmään kuuluvat opiskelijat. Kolmannessa ryhmässä oli 25 % nuorista eli 50 nuorta. Tyttöjä ja poikia oli motivaatio-orientaatiotyypeissä tasaisesti ($\chi^2(2)=2.43$, n.s.)

Motivaatio-orientaatioiden ja opintomenestyksen, masentuneisuuden ja koulussa viihtymisen välistä yhteyttä tarkasteltiin yksisuuntaisella ANOVA:lla (taulukko 28).

TAULUKKO 28 Motivaatio-orientaatiotyyppien opintomenestyksen, oman arvion opintomenestyksestä, masentuneisuuden ja koulussa viihtymisen keskiarvot ja keskihajonnat (asteikkopistemäärä)

		Menestys- oppimis	Oppimis	Alhainen oppimis	F
Opintomenestys (puoltoäänien ka)	M	5.90 ²	5.74 ²	5.40 ¹	7.77**
	SD	.57	.70	.75	
Oma arvio opinto- menestyksestä	M	4.30 ³	4.01 ²	3.67 ¹	13.53***
	SD	.66	.69	.77	
Masentuneisuus (BDI)	M	12.07 ² (2.41)	9.66 ¹ (1.93)	12.94 ² (2.59)	9.65***
	SD	4.03	3.42	4.46	
Koulussa viihtyminen	M	26.84 ³ (3.83)	25.15 ² (3.59)	22.84 ¹ (3.26)	17.85**
	SD	3.77	4.00	3.57	

Huomautus. Yläviitteet (1,2,3) tarkoittavat ryhmien keskiarvojen eroavan toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($p < .05$) Tukey-b -testillä.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Menestys-oppimis- ja oppimisorientaatiotyyppiä käyttävät abit menestyivät parhaiten opinnoissaan (taulukko 28). Omaa opintomenestystään arvioivat optimistisimmin arvioivat menestys-oppimisorientaatiota käyttävät ja he myös viihtyivät parhaiten koulussa. Motivaatio-orientaatiotyypeistä vähiten masentuneisuutta oli oppimisorientaatiotyyppillä. Alhaisen oppimisorientaation orientaatiotyyppi ei menestynyt eikä arvioinut menestyvänsä opinnoissaan niin hyvin. He viihtyivät koulussa huonommin kuin kahteen muuhun ryhmään kuuluvat opiskelijat.

Strategia- ja motivaatio-orientaatiotyyppien yhteys toisiinsa abivuonna

Tutkimuksessa tarkasteltiin, miten abivuoden SAQ:n ajattelu- ja toimintastrategioista muodostetut strategiatyypit ja motivaatio-orientaatioista muodostetut motivaatio-orientaatiotyyppit olivat yhteydessä toisiinsa (taulukko 29).

TAULUKKO 29 Strategiatyyppien ja motivaatio-orientaatiotyyppien ristiintaulukointi

Strategiatyypit/Motivaatio- orientaatiotyyppit	Menestys- oppimis	Oppimis	Alhainen oppimis	Yhteensä
Optimistinen, sosiaalinen	34	34	15	83
standardoitu residuaali	-.7	2.0	-1.2	
Optimistinen	31	12	10	53
standardoitu residuaali	1.4	-.9	-.9	
Itseä vahingoittava	18	7	20	45
standardoitu residuaali	-.6	-1.7	2.6	
Yhteensä	83	53	45	181

$\chi^2(4)=19.42$, $p=.001$

Optimistiseen, sosiaaliseen strategiatyyppiin kuuluvista abeista odotettua suurempi osa kuului oppimisorientaatiotyyppiin (taulukko 29). Optimistiseen strategiatyyppiin kuuluvista nuorista suuri osa taas kuului menestys-oppimis-

orientaatiotyyppiin. Itseä vahingoittava strategiatyypin oli yllidustettu alhaisen oppimisorientaation motivaatio-orientaatiotyyppissä. Nuoret, jotka käyttivät adaptiivisia ajattelu- ja toimintastrategioita, käyttivät myös parhaiten opiskelua tukevia motivaatio-orientaatioita.

Strategiatyypit ja niiden yhteys psyykkiseen hyvinvointiin lukion jälkeen

Viimeiseksi tarkasteltiin nuorten käyttämiä ajattelu- ja toimintastrategioita henkilökeskeisellä tutkimusmenetelmällä lukion jälkeen. Tutkimuksessa käytettiin tapauskohtaista hierarkkista klusterianalyysia strategiatyypin luokittelussa abivuoden SAQ:n strategioiden perusteella.

SAQ:n strategioista muodostetut kolme strategiatyypin on kuvattu taulukossa 30.

TAULUKKO 30 Strategiatyypin SAQ:n strategioista muodostettujen klustereiden standardoidut keskiarvot ja keskihajonnat lukion jälkeen (asteikkopistemäärä)

SAQ:n strategiat	Strategiatyypit	Optimistinen, sosiaalinen	Optimistinen	Pessimistis-välttelevä	F
Optimistinen	M	.50 ³ (4.10)	-.21 ² (3.73)	-2.17 ¹ (2.52)	56.31***
	SD	.74	.66	1.05	
Itseä vahingoittava	M	-.56 ¹ (1.35)	.60 ² (1.88)	.68 ² (1.93)	31.22***
	SD	.72	.93	.76	
Sosiaalinen tuki	M	.23 ² (3.76)	-.02 ² (3.54)	-1.41 ¹ (2.62)	12.72***
	SD	.94	.89	.78	
Sosiaalinen välttäminen	M	-.60 ¹ (1.47)	.45 ² (2.14)	1.66 ³ (2.95)	53.38***
	SD	.57	.74	1.44	
N	N	61	52	9	122

Huomautus. Yläviitteet (1,2,3) tarkoittavat ryhmien keskiarvojen eroavan toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($p < .05$) Tukey-b -testillä.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Ensimmäistä ryhmää, joka nimettiin optimistiseksi, sosiaalseksi strategiatyypiksi, kuvasi adaptiivisten ajattelu- ja toimintastrategioiden käyttö (taulukko 30). Ensimmäisessä ryhmässä oli 50 % nuorista eli 61 nuorta. Toinen ryhmä käytti optimistista suoritusstrategiaa ja sosiaalisista strategioista sosiaalisen tuen strategia. Tämä ryhmä nimettiin optimistiseksi strategiatyypiksi. Vaikka ryhmä nimettiin optimistiseksi strategiatyypiksi abivuoden tapaan, on syytä huomata, että tämä ryhmä eroaa olennaisesti abivuoden optimistisesta strategiatyypistä nimenomaan sosiaalisen tuen strategian suhteen. Lukion jälkeen ei enää ollut eroa sosiaalisen tuen käytössä optimistisen sosiaalisen ja optimistisen strategiatyypin välillä. Eroa oli vain sosiaalisen välttämisen strategiassa. Toisessa ryhmässä oli 43 % nuorista eli 52 nuorta. Kolmas ryhmä ei käyttänyt yhtä adaptiivisia strategioita kuin kaksi edellistä ryhmää. Se nimettiin pessimistis-vältteleväksi ryhmäksi. Kolmannessa ryhmässä oli 7 % nuorista eli 9 nuorta. Suurin osa nuorista (93 %) kuului adaptiivisiin strategiatyyppeihin. Tyttöjä ja poikia oli suhteessa yhtä paljon kaikissa strategiatyypeissä ($\chi^2(2)=3.37$, n.s.).

Strategiatyypin ja hyvinvoinnin ja masentuneisuuden yhteyttä tarkasteltiin yksisuuntaisella ANOVA:lla (taulukko 31).

TAULUKKO 31 Strategiatyypien hyvinvoinnin ja masennuksen keskiarvot ja keskihajonnat lukion jälkeen (asteikkopistemäärä)

		Optimistinen, sosiaalinen	Optimistinen	Pessimistis- välttelevä	F
Masentuneisuus (BDI)	M	8.70 ¹ (1.74)	11.77 ² (2.35)	15.88 ³ (3.18)	22.64 ^{***}
	SD	3.42	3.64	2.37	
Hyvinvointi (Diener)	M	20.07 ² (4.01)	18.63 ² (3.73)	13.88 ¹ (2.78)	13.65 ^{***}
	SD	3.42	2.62	2.90	

Huomautus. Yläviitteet (1,2,3) tarkoittavat ryhmien keskiarvojen eroavan toisistaan tilastollisesti merkitsevästi ($p < .05$) Tukey-b -testillä.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Selvästi vähiten masentuneita olivat optimistiseen, sosiaaliseen strategiatyypin kuuluvat nuoret (taulukko 31). He olivat myös tyytyväisiä elämäänsä. Suurin osa tähän tutkimukseen osallistuneista nuorista voi hyvin puolitoista vuotta lukion päättymisen jälkeen. Pessimistis-välttelevään strategiatyypin kuuluvat nuoret olivat mielialaltaan melko masentuneita ja myös heidän hyvinvointinsa oli muita ryhmiä alhaisempaa.

Tutkimuksessa tarkasteltiin vielä abivuoden ja lukion jälkeisen ajan SAQ:n strategiatyypien yhteyttä toisiinsa ristiintaulukoinnilla (taulukko 32).

TAULUKKO 32 Abivuoden ja lukion jälkeinen strategiatyypien ristiintaulukointi

Abivuosi/lukion jälkeen	Optimistinen, sosiaalinen	Optimistinen	Pessimistis- välttelevä	Yhteensä
Optimistinen, sosiaalinen	30	14	0	44
standardoitu residuaali	1.6	-1.2	-1.5	
Optimistinen	12	11	2	25
standardoitu residuaali	-.2	.0	.6	
Itseä vahingoittava	6	16	3	25
standardoitu residuaali	-1.9	1.5	1.4	
Yhteensä	48	41	5	94

$\chi^2(4)=14.72$, $p=.005$

Abivuonna adaptiivisia suoritus- ja sosiaalisia strategioita käyttäneet nuoret käyttivät niitä edelleen lukion jälkeen (taulukko 32). Abivuonna ei-adaptiivisia strategioita käyttäneistä nuorista suurin osa käytti lukion jälkeen adaptiivisia strategioita. Siirtyminen ei-adaptiivisesta strategiatyypistä adaptiivisiin strategiityyppeihin oli selvästi yleisempää kuin siirtyminen toisin päin. Optimistiseen, sosiaaliseen strategiatyypin abivuonna kuuluneista nuorista kukaan ei lukion jälkeenkään käyttänyt ei-adaptiivisia ajattelu- ja toimintastrategioita.

5 POHDINTA

Tavoitteeni oli tutkia opinnoissaan menestyvien nuorten ajattelu- ja toimintastrategioita ja psyykkistä hyvinvointia lukiosta jatko-opintoihin. Nuoret vastasivat tutkimuslomakkeisiin kolme kertaa: lukion ensimmäisenä syksynä, abivuoden syksynä ja puolitoista vuotta lukion päättymisen jälkeen. Ajattelu- ja toimintastrategioita ja niiden kehittymistä ja yhteyttä psyykkiseen hyvinvointiin, opintomenestykseen, opiskelumotivaatioon ja koulussa viihtymiseen tutkittiin sekä muuttujakeskeisillä että henkilökeskeisillä tutkimusmenetelmillä.

Lukiosta jatko-opintoihin siirtyminen on Suomessa ongelmallista (Sovala, 2003). Koska se on myös keskeinen kehityksellinen haaste abiturienteille ja tähän tutkimukseen osallistuneille nuorille, seurasin nuorten siirtymistä jatko-opintoihin kiinnittäen huomiota niihin vahvuuksiin, jotka ovat yhteydessä nuorten omien tavoitteiden mukaiseen ja sujuvaan opiskelujen jatkamiseen.

Opinnoissaan menestyvät nuoret käyttivät optimistista strategiaa johdonmukaisesti ja tiukasti yhdessä pystyvyysuskomusten eli taitavan kognitiivisen arvioinnin kanssa. Epätarkoituksenmukaisten ajattelu- ja toimintastrategioiden käyttö väheni merkittävästi seurannan aikana. Masentuneisuuden ja hyvinvoinnin tasossa ei lukioaikana tapahtunut suuria muutoksia. Masentuneisuutta selitti viimeisellä mittauskerralla enemmän optimistisen ajattelun vähäisyys kuin epätarkoituksenmukaiset strategiat. Hyvinvointia taas selittivät nimenomaan adaptiiviset ajattelu- ja toimintastrategiat ja hyvät sosiaaliset suhteet.

Adaptiiviset ajattelu- ja toimintastrategiat olivat yhteydessä optimaalisiin motivaatio-orientaatioihin eli oppimis- ja menestysorientaatioihin. Siirtymissä opinnoissaan menestyvät optimistit sopeutuivat nopeasti ja joustavasti uusiin tilanteisiin. He vaikuttivat ehkä epärealistisen optimistisilta, mutta kun optimismi tarkoittaa tulevaisuuteen kohdistuvia optimistisia odotuksia, niin tämän tutkimuksen aikana ne epärealistisenkin optimistiset odotukset näyttivät toteutuvan. Opinnoissaan menestyvät nuoret eivät olleet optimismissaan yksin, vaan he viihtyivät koulussa kavereiden kanssa ja kokivat ja luottivat saavansa perheeltä ja kavereilta tukea. Salmela-Aron (2006) sanoin heitäkin motivoi halu tehdä itselle tärkeitä asioita muiden ihmisten kanssa.

5.1 Ajattelu- ja toimintastrategiat ja psyykkinen hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin

Ajattelu- ja toimintastrategiat lukiosta jatko-opintoihin

Opinnoissaan menestyvät nuoret käyttivät lukiosta jatko-opintoihin pääasiassa adaptiivisia ajattelu- ja toimintastrategioita. Nuoret onnistuivat mielestään tehtävissään hyvin lukion ensimmäisenä syksynä ja uskoivat onnistuvansa niissä myös tulevaisuudessa. Abivuonna he kokivat selviävänsä opinnoissaan hyvin ja siirryttyään jatko-opintoihin ja uusiin ympyröihin he edelleen mielestään pärjäsivät hyvin ja uskoivat tekevänsä niin myös tulevaisuudessa. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Eronen ym., 1998; Vahtera, 1999) opinnoissaan hyvin menestyneet nuoret ovat käyttäneet optimistista suoritusstrategiaa

Itseä vahingoittavaa strategiaa nuoret käyttivät huomattavasti vähemmän. Itseä vahingoittavan strategian käyttäminen myös väheni selvästi lukion ensimmäisestä syksystä viimeiseen mittauskertaan. Lukion ensimmäisenä vuonna nuoret vielä joskus välttelivät hankalia tehtäviä. Abivuonna ja lukion jälkeen tällainen opiskelun kannalta epätarkoituksenmukainen toiminta oli selvästi vähentynyt.

Sosiaalisista strategioista sosiaalisen tuen käyttäminen oli tyypillistä tähän tutkimukseen osallistuneille nuorille. Sosiaalisen välttämisen strategian käyttäminen oli alusta asti vähäistä ja väheni vielä lukion aikana.

Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että ajattelu- ja toimintastrategiat ovat hyvin pysyviä (esim. Eronen ym., 1997; Eronen ym., 1998). Samat nuoret käyttivät samoja ajattelu- ja toimintastrategioita koko seurantatutkimuksen ajan (normatiivinen pysyvyys) ja strategioiden käytön tasossa ei myöskään tapahtunut suuria muutoksia mittauskertojen välillä. Itseä vahingoittavan ja sosiaalisen välttämisen strategioiden käyttö tosin väheni siirryttäessä lukiosta jatko-opintoihin. Nuoret alkoivat siis käyttää tarkoituksenmukaisempia strategioita lukion aikana kasvaessaan kohti heräävää aikuisuutta ja aikuisuuden haasteita. Viittä suurta persoonallisuuden piirrettä tutkittaessa on huomattu, että suuri osa persoonallisuuden piirteistä muuttuu nuoruudessa (Roberts, Walton & Viechtbauer, 2006). Erityisesti tunnollisuus, sosiaalinen dominanssi ja avoimuus kokemuksille lisääntyvät. Kun nämä persoonallisuuden piirteet lisääntyvät, niin ajattelu- ja toimintastrategioista itseä vahingoittava strategia ja sosiaalinen välttäminen luultavasti vähenevät, niin kuin tässäkin tutkimuksessa todettiin.

Sekä adaptiiviset strategiat (optimistinen ja sosiaalinen tuki) että ei-adaptiiviset strategiat (itseä vahingoittava strategia ja sosiaalinen välttäminen) olivat yhteydessä toisiinsa samalla mittauskerralla. Myös aikaisemmassa tutkimuksessa abiturienteilla adaptiiviset suoritus- ja sosiaaliset strategiat olivat yhteydessä toisiinsa (Vahtera, 1999). Suoritusstrategiat olivat yhteydessä toisiinsa samalla mittauskerralla niin, että optimistista strategiaa käyttävät nuoret eivät käyttäneet itseä vahingoittavaa strategiaa. Optimistisen strategian käyttäminen

oli yhteydessä itseä vahingoittavan strategian vähäisempään käyttöön jatkossa. Myös sosiaaliset strategiat olivat yhteydessä toisiinsa samalla mittauskerralla. Sosiaalista tukea käyttävät nuoret eivät vältelleet sosiaalisia tilanteita ja sosiaaliin tukeen uskomisen oli yhteydessä sosiaalisen välttämisen vähyyteen seuraavilla mittauskerroilla. Adaptiivisten ja ei-adaptiivisten strategioiden käytöstä muodostui kumulatiivisia kehiä lukiosta jatko-opintoihin kuten aikaisemmissakin tutkimuksissa nuoremmilla ja vanhemmilla opiskelijoilla (Eronen, 2001; Onatsu-Arvilommi, 2002; Salmela-Aro, 2006).

Hyvinvointi ja masentuneisuus lukiosta jatko-opintoihin

Tässä tutkimuksessa hyvinvointia mitattiin Beckin ja Beckin (1972) BDI-asteikon viiden muuttujan versiolla ja Dienerin ym. (1985) hyvinvointimittarilla. Rutterin ja Rutterin (1993) mukaan masentuneisuus lisääntyy nuoruudessa selvästi. Joidenkin tutkimusten mukaan näyttäisi kuitenkin siltä, että monet vähäiseen masentuneisuuteen yhteydessä olevat piirteet, kuten itsetunto, lisääntyvät merkittävästi lukiovuosien aikana (Ignatius & Kokkonen, 2005). Arnett (2004) mukaan heräävä aikuisuus on mahdollisuuksien aikaan ja nuoret suhtautuvat tulevaisuuteen optimistisesti. Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret eivät saaneet korkeita pistemääriä masennusasteikolla ja he olivat tyytyväisiä elämäänsä koko tutkimuksen ajan.

Nuorten tyytyväisyys elämäänsä ja masentuneisuuden vähäisyys olivat yhteydessä toisiinsa koko tutkimuksen ajan. Mutta kuten Lewinsohn ym. (1991) kirjoittavat, hyvinvointi ei ole redusoitavissa vähäiseen masentuneisuuteen. Nuorten aikuistuesssa hyvinvoinnin ja masentuneisuuden erilaiset kasvot alkoivat paljastua. Masentunutta mielialaa selitti optimistisen strategian vähäisyys ja sosiaalisena strategiana välttäminen. Masentunut mieliala näytti olleen pysyvää nuorten elämässä tämän tutkimuksen ajan. Hyvinvoivat nuoret taas käyttivät adaptiivisia ajattelu- ja toimintastrategioita ja näytti siltä, että asioiden sujuminen ja hyvät suhteet läheisiin ihmisiin olivat olleet vallitseva asiantila heidän elämässään jo pitkään. Yliopisto-opiskelijoiden kymmenen vuoden seuranta-tutkimuksessa (Salmela-Aro ym., painossa) ajattelu- ja toimintastrategiat ja hyvinvointi muodostivat kumulatiivisia kehiä. Opintojen alussa adaptiivisia ajattelu- ja toimintastrategioita käyttäneet nuoret voivat hyvin ja kymmenen vuotta myöhemmin he voivat edelleen hyvin. Opintojen alussa masentuneet nuoret taas käyttivät epätarkoituksenmukaisia ajattelu- ja toimintastrategioita ja kymmenen vuoden kuluttua he olivat entistä masentuneempia ja käyttivät epätarkoituksenmukaisia ajattelu- ja toimintastrategioita myös aikaisempaa enemmän.

Lukion ensimmäisenä syksynä masentuneisuutta selittivät huono koulussa viihtyminen yläasteella ja ei-adaptiiviset strategiat (itseä vahingoittava ja sosiaalinen välttäminen). Vaikka koulussa viihtyminen ja ajattelu- ja toimintastrategiat olivat yhteydessä hyvinvointiin, ne eivät selittäneet hyvinvointia merkittävästi regressioanalyysissä. Abivuonna masentuneisuutta selittivät ei-adaptiiviset itseä vahingoittava ja sosiaalisen välttämisen strategia. Hyvinvointia taas selitti hyvinvointi lukion ensimmäisenä vuonna, sosiaalisen välttämisen

strategian vähäisyys ja hyvä suhde vanhempiin. Lukion jälkeen masentuneisuutta selittivät aikaisempi masentuneisuus, optimistisen strategian vähäisyys ja sosiaalinen välttäminen. Hyvinvointia taas selittivät nuoren kokemus hyvistä suhteista vanhempiinsa abivuonna ja adaptiiviset ajattelu- ja toimintastrategiat (optimistinen ja sosiaalinen tuki).

Hyvinvoinnin ja masentuneisuuden selittämiseen käytetyt muuttujat vaihtelivat mittauskerrasta toiseen ja jopa samalla mittauskerralla abivuonna. Olin kiinnostunut nimenomaan ajattelu- ja toimintastrategioiden yhteydestä nuorten psyykkiseen hyvinvointiin, jota tässä tutkimuksessa mitattiin sekä masennusettä hyvinvointiasteikolla. Malliin lisättiin koulussa viihtyminen, koska olin kiinnostunut koulun merkitystä nuorten psyykkiselle hyvinvoinnille. Aikaisemmissa tutkimuksissa (Masten ym., 2004; Masten ym., 1999; Onatsu-Arviolommi, 2002) hyvä vanhemmuus on osoittautunut keskeiseksi kehitykselliseksi eduksi, joten myös se lisättiin malliin kahdella viimeisellä mittauskerralla.

Ajattelu- ja toimintastrategiat selittivät ennen kaikkea nuorten masentuneisuutta. Regressioanalyysien selitysosuudet jäivät yleensä selvästi pienemmiksi hyvinvoinnin kohdalla. Hyvinvointi nuoruudessa on moniulotteinen ilmiö ja sitä selittänevät monet sellaiset tekijät, joita ei tässä tutkimuksessa tutkittu, esim. kaveripiirit, harrastukset, perheen sosioekonominen asema jne. (Csikszentmihalyi & Wong, 1991; Kiuru ym., 2006; Masten ym., 2004). Jos mallissa oli voitu käyttää aikaisemman mittauskerran masentuneisuutta tai hyvinvointia, sen selitysosuus oli suuri ja kuvastaa omalta osaltaan masentuneisuuden ja hyvinvoinnin tason pysyvyyttä seurantatutkimuksen aikana. Koululla oli oma merkityksensä nuorten psyykkiselle hyvinvoinnille kahdella ensimmäisellä mittauskerralla, kun nuoret vielä olivat koulussa, kuten mm. Rutter ym. (1979) ovat todenneet. Lukion jälkeen koulussa viihtyminen ei enää selittänyt psyykkistä hyvinvointia. Sen sijaan nuorten kokemus vanhemmistaan selitti ja ennusti nuorten hyvinvointia, kuten huomattiin hyvinvoinnin regressioanalyysistä, jossa nuorten kokemus vanhemmistaan abivuonna oli yhteydessä hyvinvointiin vielä lukion jälkeen.

Nuorten kokemukset suhteista vanhempiinsa ovat yhteydessä heidän hyvinvointiinsa (Malmberg, 2001; Nurmi, 2001b). Hyvä vanhemmuus oli selkeästi kehityksellinen etu myös tässä tutkimuksessa (Masten ym., 2004; Masten, 2001; Scales ym., 2000). Nuorten kokemukset suhteistaan vanhempiinsa abivuonna selittivät nuorten hyvinvointia vielä lukion jälkeenkin. Koska aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu nuorten adaptiivisten kognitiivisten strategioiden olevan yhteydessä vanhempien kasvatustyyliin (Onatsu-Arviolommi & Nurmi, 1997), vanhemmilla voidaan ajatella olevan merkittävä rooli nimenomaan nuorten hyvinvoinnin edistämässä.

Nuorten masentuneisuutta lukiossa selittivät ei-adaptiiviset strategiat. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa nuorten masentuneisuus on ollut yhteydessä itseä vahingoittavaan strategiaan ja sosiaaliseen välttämiseen (Eronen, 2001; Vahtera, 1999). Viimeisellä mittauskerralla masentuneisuus oli yhteydessä myös optimistisen strategian vähäisyyteen. Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret eivät saaneet masennusasteikolla korkeita pistemääriä. Siksi tämän tut-

kimuksen tuloksiin nuorten masentuneisuutta selittävästä ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä täytyy suhtautua varovaisuudella. Näyttäisi siltä, että lukioikäisillä nuorilla masentuneisuus on jo melko pysyvää. Masentuneisuus oli yhteydessä ja sitä selittivät ei-adaptiiviset ajattelu- ja toimintatavat. Lukio-iässä sosiaalisen tuen vähäisyys tai suhteet vanhempiin eivät enää selittäneet masentuneisuutta niin kuin aikaisemmissa tutkimuksissa peruskouluikäisillä nuorilla (Ellonen, 2005).

Adaptiiviset strategiat olivat yhteydessä hyvinvointiin niin tässä tutkimuksessa kuin aikaisemmissakin tutkimuksissa (Eronen ym., 1998; Norem & Cantor, 1986; Vahtera, 1999). Lukion ensimmäisenä syksynä ajattelu- ja toimintastrategiat olivat yhteydessä hyvinvointiin, mutta eivät selittäneet sitä regressioanalyysissä tilastollisesti merkitsevästi. Abivuonna hyvinvointia selitti aikaisempi hyvinvointi, nuorten kokemus hyvistä suhteista vanhempiinsa ja sosiaaliset strategiat. Optimistinen strategia oli yhteydessä hyvinvointiin, mutta ei selittänyt sitä. Sekä sosiaalinen välttämisen vähäisyys että sosiaalinen tuki selittivät regressioanalyysissä hyvinvointia, vaikka sosiaalinen tuki ei ollut yhteydessä hyvinvointiin vielä abivuonna. Lukion jälkeen aikaisemmat hyvät suhteet vanhempiin ja adaptiiviset strategiat selittivät nuorten hyvinvointia. Viimeisellä mittauskerralla tämän tutkimuksen tulokset vastasivat jo hyvin aikaisempien aikuisten hyvinvoinnista tehtyjen tutkimuksien tuloksia (DeNeve & Cooper, 1998; Lazarus, 1991; Lyubomirsky, 2001; Lyubomirsky ym., 2005; Mezulis ym., 2004). Hyvinvoivat nuoret käyttävät kognitiivisia kykyjään niin, että ne hyödyntävät heidän hyvinvointiaan eli arvioivat tapahtumia ja omia vaikutusmahdollisuuksiaan optimistisesti. Heidän suurin voimavaransa näyttivät olevan muut ihmiset (Berscheid, 2006).

McAdamsin ja Palsin (2006) mukaan uudessa persoonallisuuspsykologiassa on kolme tasoa: piirteet (esim. Big Five), jotka ovat suhteellisen pysyviä, henkilökohtainen sopeutumiskyky (kuten tavoitteet, ajattelu- ja toimintatavat, motivaatio-orientaatiot), joka voi muuttua merkittävästikin elämän aikana ja elämäntapahtumat (kuten kokemus oman elämän yhtenäisyydestä ja merkityksestä), jotka muuttuvat ajan mukana kuvastaen persoonallisuuden kehitystä. Henkilökohtaiseen sopeutumiskykyyn liittyvät tekijät vaikuttavat enemmän siihen, miten ihminen kohtaa elämän strategiset ja kehitykselliset haasteet. Myös tässä tutkimuksessa henkilökohtaiseen sopeutumiskykyyn vaikuttavat tekijät muuttuivat jonkin verran seurannan aikana (itseä vahingoittavan ja sosiaalisen välttämisen strategioiden käyttö väheni) ja ne olivat yhteydessä ja vaikuttivat nuorten psyykkiseen hyvinvointiin.

Nuorten hyvinvointia on aikaisemmissa tutkimuksissa mitattu usein masennusmittarilla (yleensä BDI), ja näissä tutkimuksissa masennuksen vähäisyys on tarkoittanut hyvinvointia (mm. Ellonen, 2005; Eronen, 2000; Vahtera 1999). Tämän tutkimuksen perusteella tällainen menettely ei vaikuta kovin perustellulta ainakaan lukioikäisillä ja jatko-opintoihin siirtyvillä nuorilla. Hyvinvointi ja masentuneisuus olivat toki yhteydessä kaikilla mittauskerroilla ja myös mittauskerrasta toiseen. Hyvinvointi oli kuitenkin jotain muuta kuin matalia pistemääriä masennusasteikolla. Masentuneisuus oli yhteydessä ei-adaptiivisiin

strategioihin eli korkeita pistemääriä masennusasteikolla saaneet nuoret välttelivät ajatus- ja toimintatavoillaan hankalia ja ikäviä tilanteita. He eivät ottaneet opiskeluhaasteita vastaan ja vetäytyivät helposti nuorten yhteisistä riennoista. Hyvinvointi ei tutkimukseen osallistuneiden nuorten elämässä kuitenkaan ollut ensisijaisesti yhteydessä ei-adaptiivisten strategioiden vähyyteen, vaan ennen kaikkea tarkoituksenmukaisten ja adaptiivisten ajattelu- ja toimintatapojen käyttämiseen. Hyvinvoivat nuoret tuntuivat ottavan ilman epäilyjä erilaisia haasteita vastaan, uskoivat suoriutuvansa niistä ja suoriutuivat niistä. Vanhojen tanssit olivat heille mahdollisuus hauskaan tekemiseen ja yhdessä oloon kaverien kanssa ja ylioppilaskirjoitukset tietojen ja taitojen näyttämisen paikka. Hyvät sosiaaliset suhteet ja luottamus muihin ihmisiin näyttivät olevan nimenomaan hyvinvointia lisäävä tekijä eivätkä ne juurikaan selittäneet nuorten masentuneisuutta. Cantor (2006) onkin todennut, että merkittävä osa ihmisten vahvuuksista löytyy yksilöiden kyvystä sijoittaa itsensä avuliaisiiin ympäristöihin, jotka edesauttavat heitä tavoitteiden saavuttamisessa. Valitettavasti myös tässä tutkimuksessa joissain analyysissä on jouduttu käyttämään masentuneisuuden vähäisyyttä hyvinvoinnin mittarina. Tähän ratkaisuun on päädytty, jotta voitaisiin käyttää mahdollisemman monen nuoren vastauksia analyysissä. Ensimmäinen tutkimuskohortti ei ensimmäisellä eikä toisella mittauskerralla vastannut Dienerin ym. (1985) hyvinvointiasteikkoon. Se on yksi tutkimuksen puutteista.

5.2 Opintomenestys ja psyykinen hyvinvointi abivuonna

Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret menestyivät ylioppilaskirjoituksissa hyvin. Abivuoden syksynä he myös arvioivat menestyneensä opinnoissaan hyvin. Opintomenestystä ylioppilaskirjoituksissa ennusti aikaisempi opintomenestys, joka tässä tutkimuksessa tarkoitti peruskoulun päättötodistuksen keskiarvoa. Aikaisempaa opintomenestystä olisi tietysti voinut mitata myös lukion kurssiarvosanoilla. Nuorten oma arvio opintomenestyksestään mittasikin luultavasti juuri sitä. Mitataanpa aikaisempaa opintomenestystä millä tahansa asiallisella mittarilla, se selittää nykyistä opintomenestystä hyvin (Hautamäki ym., 2002; Robbins ym., 2004).

Aikaisemman opintomenestyksen lisäksi myös muut tekijät selittävät opintomenestystä (Hautamäki ym., 2002; Robbins ym., 2004). Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin ensin oppimaan oppimistehtävien ja suoritusstrategioiden yhteyttä opintomenestykseen. Oppimaan oppimistehtävistä valitsin puuttuvan tiedon tunnistamisen, joka mittaa analyttistä ajattelua ja on Sternbergin (2002) mukaan yksi keskeinen älykkyyden osa-alue. Kulttuurinen tieto taas liittyy kiinteästi lukiokoulutuksen tehtävään antaa opiskelijoille laaja-alainen yleissivistys (Opetushallitus, 2003).

Oppimaan oppimistehtävät olivat yhteydessä nuorten opintomenestykseen ylioppilaskirjoituksissa. Regressioanalyysissä analyttistä ajattelua mittaa-

va puuttuvan tiedon tunnistaminen selitti opintomenestystä sekä puoltoäänimäärällä että puoltoäänimäärän keskiarvolla mitattuna. Kulttuurinen tieto taas selitti opintomenestystä vain puoltoäänimäärällä mitattuna. Hyvä analyttinen ajattelu on aina yhteydessä hyvään opintomenestykseen (vrt. Sternberg, 2002). Nuoren laaja-alainen yleissivistys taas ei yksiselitteisesti ole yhteydessä hyvään opintomenestykseen kaikissa oppiaineissa, vaan se tarkoittaa nimenomaan laaja-alaista kiinnostusta monista oppiaineista. Nuori on opiskellut lukiossa monia aineita (esimerkiksi useita vieraita kieliä) ja on ollut halukas näyttämään taitojaan ja tietojaan niissä kaikissa myös ylioppilaskirjoituksissa. Opintomenestys ei näissä ylimääräisissä aineissa ole kuitenkaan aina yhtä hyvä kuin ylioppilaskirjoitusten pakollisissa aineissa. Tämän vuoksi puoltoäänimäärä saattaa olla suuri, mutta puoltoäänimäärän keskiarvo hiukan heikompi.

Suoritusstrategiat olivat yhteydessä opintomenestykseen, mutta eivät selettäneet sitä regressioanalyysissa. Aikaisemmissa tutkimuksissa (Eronen ym., 1998; Norem & Cantor, 1986; Vahtera, 1999) optimistinen strategia on ollut yhteydessä hyvään opintomenestykseen ja itseä vahingoittavan strategia heikompaan opintomenestykseen (Onatsu-Arviolommi, 2002). Tässä tutkimuksessa nuorten välinen vaihtelu sekä suoritusstrategioiden käytössä että opintomenestyksessä oli niin pientä, että suoritusstrategioiden ja opintomenestyksen välinen korrelaatio ei ollut tilastollisesti merkitsevä vaan lähinnä viitteellinen.

2000-luvun alussa käytiin paljon keskustelua lukion yleissivistävästä tehtävästä, jonka koettiin olevan uhattuna ainerealin vuoksi. Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret kirjoittivat vielä vanhanaikaisen reaalikokeen. Realin arvosana ei kuitenkaan ollut yhteydessä yleissivistystä mittaavan kulttuurinen tieto tehtävän pistemäärään. Äidinkielen arvosana sen sijaan oli ja myös A-englannin arvosana. Laaja ja hyvä yleissivistys näytti olevan yhteydessä ennen kaikkea äidinkielen ja vieraiden kielten opiskeluun. Tulos on mielenkiintoinen keskusteltaessa lukion tehtävästä ja opetus suunnitelmista Suomessa. Tutkimusaineisto tässä tutkimuksessa on kuitenkin hyvin pieni ja siksi jatkotutkimukset olisivatkin tarpeen.

Ajattelu- ja toimintastrategiat ja opiskelumotivaatio ja niiden yhteys opintomenestykseen ja masentuneisuuteen abivuonna

Tähän tutkimukseen osallistuneet abit käyttivät adaptiivisia ajattelu- ja toimintastrategioita eli optimistista strategiaa ja sosiaalista tukea ja ne olivat yhteydessä optimaalisiin motivaatio-orientaatioihin eli oppimis- ja menestysorientaatioihin, joita nuoret myös pääasiassa käyttivät. Aikaisemmissa tutkimuksissa (Eronen ym., 1998; Määttä ym., 2002; Vahtera, 1999) opinnoissaan menestyneet ja hyvinvoivat nuoret ovat käyttäneet optimistista strategiaa ja opintomenestyksen kannalta taas oppimis- ja menestysorientaatio ovat olleet keskeisiä (Niemi-virta, 2004; Robbins ym., 2004). Samat nuoret näyttävät siis käyttävän tarkoituksenmukaisia ja adaptiivisia ajattelu- ja toimintastrategioita ja motivaatio-orientaatioita. Positiivinen kehitys on myös tämän tutkimuksen tulosten valossa kumuloituvaa (Masten ym., 1999; Scales ym., 2000).

Motivaatio-orientaatioista abit käyttivät siis oppimis- ja menestysorientaatioita. Muita motivaatio-orientaatioita he käyttivät vähemmän. Oppimis- ja menestysorientaatiot olivat yhteydessä toisiinsa ja välttämisorientaatio oli vain käänteisessä yhteydessä muihin motivaatio-orientaatioihin. Menestysorientaatio oli yhteydessä kaikkiin muihin motivaatio-orientaatioihin, mutta erityisesti suoritusorientaatioon. Suoritusorientaatio taas oli menestysorientaation lisäksi yhteydessä erityisesti ego-orientaatioon. Robins ja Pals (2002) ovatkin tutkimuksissaan todenneet, että suoritusorientaatio on usein yhteydessä ego-orientaatioon. Suoritus- ja ego-orientaatioita käyttävät eivät usko kykyihinsä oppimistilanteissa, vaan pikemminkin toivovat, että osoittautuisivat niissä älykkäiksi. He arvostavat kyvykkyyttä, kun taas oppimisorientaatiota käyttävät fokusoivat yrittämiseen.

Joissakin aikaisemmissa tutkimuksissa (Martin ym., 2003; Urdan & Midgley, 2001) on selvitelty ajattelu- ja toimintastrategioiden sekä motivaatio-orientaatioiden yhteyttä. Näissä tutkimuksissa on oltu kiinnostuneita itseä vahingoittavasta strategiasta ja defensiivisestä pessimistisestä strategiasta ja todettu niiden olevan yhteydessä ego- ja välttämisorientaatioihin. Itseä vahingoittavaa strategiaa käyttävät nuoret arvostivat kyvykkyyttä ja heidän ensisijainen tavoitteensa oli välttää epäonnistumista muiden silmissä. Tässä tutkimuksessa itseä vahingoittava strategia oli yhteydessä välttämisorientaatioon kuten myös Martinin ym. (2003) tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa ego-orientaatio ei kuitenkaan ollut yhteydessä itseä vahingoittavaan strategiaan. Se onkin tyypillisempi defensiivistä pessimististä strategiaa käyttävillä (Martin ym., 2003). Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret käyttivät itseä vahingoittavaa strategiaa vähän ja välttämisorientaatioitakin vähemmän kuin oppimis- ja menestysorientaatioita.

Aikaisempi opintomenestys ja oppimis- ja päättelytaidot selittivät siis suuren osan opiskelijoiden välisestä vaihtelussa opintomenestyksessä tässä tutkimuksessa (vrt. Hautamäki ym., 2002; Vauras & von Wright, 1981). Opiskelumotivaatio ja ajattelu- ja toimintastrategiat selittivät kuitenkin oman pienemmän osansa opintomenestyksen vaihtelusta (vrt. Hautamäki ym., 2002). Oma arvio opintomenestyksessä abivuoden syksyllä selitti ja ennusti nuorten opintomenestystä ylioppilaskirjoituksissa hyvin. Oma arvio opintomenestyksestä oli vain yksi muuttuja ja sisällöllisesti se on hyvin lähellä Robbinsin ym. (2004) määritelmää pystyvyysuskomuksista yksilön omana arviona kyvyistään ja mahdollisuuksistaan menestyä opinnoissaan. Robbinsin ja kumppaneiden meta-analyysissa pystyvyysuskomukset oli toinen parhaista opintomenestyksen ennustajista. Banduran (1997) mukaan pystyvyysuskomuksien kehittyminen liittyy metakognitiivisten taitojen kehittymiseen. Pystyvyysuskomukset ja tässä tutkimuksessa oma arvio opintomenestyksestä ovat paitsi metakognitiivinen arvio omista kyvyistä myös uskomus omista mahdollisuuksista menestyä (vrt. Kivinen, 2003).

Motivaatio-orientaatioista menestysorientaatio oli yhteydessä opintomenestykseen. Niemivirran (2002) motivaatio-orientaatioista menestysorientaatio vastaa hyvin Robbinsin ja kumppaneiden (2004) määritelmää suoritusmotivaa-

tiosta pyrkimyksenä saavuttaa menestystä ja erinomaisuutta, halua saada työt ja tehtävät valmiiksi. Robbinsin ym. tutkimuksessa suoritusmotivaatio oli toinen parhaista opintomenestyksen ennustajista. Menestysorientaatio kuvaa hyvin myös monipuolista opiskelumotivaatiota, jossa opiskelijoilla on korkeat pisteet sekä oppimisorientaatioissa että suoritusorientaatioissa (vrt. Harackiewicz ym., 2002). Myös tässä tutkimuksessa menestysorientaatio oli yhteydessä hyvään opintomenestykseen. Abivuonna menestysorientaatio ei selittänyt eikä ollut yhteydessä masentuneisuuteen, vaikka se oli yhteydessä adaptiivisiin ajattelu- ja toimintastrategioihin eli optimistiseen strategiaan ja sosiaaliseen tukeen.

Oppimisorientaatio oli yhteydessä opintomenestykseen ja vähäiseen masentuneisuuteen. Se oli yhteydessä myös optimistiseen strategiaan ja sosiaalisen tuen strategiaan. Pystyvyysuskomukset ovat osa optimistista konstruktia (Peterson & Bossio, 2001) ja joissakin aikaisemmissakin tutkimuksissa (Eccles & Wigfield, 2002) on saatu viitteitä siitä, että oppimisorientaatioon liittyisi korkeammat pystyvyysuskomukset kuin suoritusorientaatioon. Oppimisorientaatiota käyttävät nuoret eivät käyttäneet itseä vahingoittavaa strategiaa eivätkä sosiaalisen välttämisen strategiaa. Oppimisorientaatio on optimaalinen motivaatioorientaatio (Niemi-virta, 2004) ja se on yhteydessä adaptiivisiin ajattelu- ja toimintastrategioihin ja toisaalta sitä käyttävät abit eivät käytä ei-adaptiivisia ajattelu- ja toimintastrategioita. Tässä tutkimuksessa oppimisorientaatio oli yhteydessä sekä psyykkiseen hyvinvointiin että hyvään opintomenestykseen. Oppimisorientaatiota käyttävät nuoret eivät myöskään vaikuttaneet yksinäisiltä huippusuorittajilta. Motivaation tutkimus on perinteisesti ollut hyvin yksilökeskeistä (Lehtinen ym., 2007). Tässä tutkimuksessa tällainen yksilökeskeinen motivaation tutkimus ei näytä perustellulta, koska oppimisorientaatiota käyttävien nuorien vahvuus oli nimenomaan hakeutuminen avuliaisiiin ympäristöihin (Cantor, 2006) ja he käyttivät sosiaalisen tuen strategiaa myös oppimisensa tukena. Uudet sosiaalisia ja yhteisöllisiä prosesseja korostavat oppimisympäristöt (Lehtinen ym., 2007) sopivat näille nuorille hyvin.

Suoritus-, ego- ja välttämisorientaatiot olivat yhteydessä masentuneisuuteen. Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret käyttivät niitä kuitenkin selvästi vähemmän kuin oppimis- ja menestysorientaatiota. Menestysorientaatio on optimaalinen motivaatioorientaatio, mutta jos ja kun (niin kuin tässä tutkimuksessa näytti olevan) sama nuori käyttää paljon myös suoritus- ja egoorientaatioita, niin hän on altis kilpailulle ja siihen liittyville negatiivisille piirteille koulussa. Tässä tutkimuksessa suoritusorientaatio oli yhteydessä ajattelu- ja toimintastrategioista vain sosiaalisen välttämisen strategiaan. Siis samat nuoret, joiden tavoite opinnoissa on menestyä paremmin kuin muut, välttelevät kuitenkin sosiaalisia tilanteita ja kokevat ne hankalina. Heille sosiaalisilla tilanteilla ei näyttäisi olevan kuin negatiivista annettavaa: he eivät nauti niistä eivätkä koe saavansa tukea muilta ihmisiltä, mutta sen sijaan sosiaaliset tilanteet näyttävät olevan heille jatkuvan sosiaalisen kilpailun ja vertailun näyttämöitä. Tässäkin tutkimuksessa siis näkyy häivähdyks tutkijoiden (Covington, 2000; Dweck, 2002; Martin ym., 2003) huolesta, että nuoret, joiden motivaatio perustuu kyvykkyyden osoittamiseen ja epäonnistumisen välttämiseen muiden sil-

missä, ovat vaarassa uupua opinnoissaan ja masentua. Opinnoissaan menestyneille abeille menestysorientaatio näyttäytyy optimaalisena motivaatio-orientaationa, mutta sen vahvat yhteydet suoritus- ja ego-orientaatioihin ja merkitys nuorten hyvinvoinnille lukion jälkeen olisi tärkeä tutkimuksen kohde tulevaisuudessa.

Tässä tutkimuksessa opintomenestys ja masentuneisuus eivät olleet yhteydessä toisiinsa. Kun hyvinvointia ja opintomenestystä selitettiin regressioanalyysillä, jonka muuttujat olivat peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo, oma arvio opintomenestyksestä, ajattelu- ja toimintastrategiat ja motivaatio-orientaatiot, niin aikaisempi opintomenestys ja oma arvio opintomenestyksestä selittivät sekä nuorten masentuneisuutta että opintomenestystä. Vaikka hyvinvointi ja opintomenestys eivät ole yhteydessä toisiinsa, ne molemmat ovat yhteydessä omaan arvioon opintomenestyksestä, kuten aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu (Vahtera, 1999). Omaa arviota opintomenestyksestä selittävät aikaisempi opintomenestys, optimistinen strategia ja masentuneisuus. Ei ole siis ollenkaan yhdentekevää, miten lukiolaiset arvioivat opintomenestystään. Optimistinen arvio omasta opintomenestyksestä on yhteydessä hyvään, todelliseen opintomenestykseen ja vähäiseen masentuneisuuteen. Pessimistinen oman opintomenestyksen arviointi taas on yhteydessä heikompaan opintomenestykseen, masentuneeseen mielialaan sekä epätarkoituksenmukaisten itseä vahingoittavan strategian ja välttämisorientaation käyttöön. Seligmanin (1992) sanoin siis lahjakkuus ei yksin riitä ennustamaan opiskelijoiden tulevaa opintomenestystä, koska siitä riippumatta, pessimistit jäävät mahdollisen tasonsa alapuolelle ja optimistit ylittävät sen. Seligmanin mukaan mahdollisuuksilla ei ole paljon merkitystä, jos optimistinen asenne puuttuu.

Oma arvio opintomenestyksestä on myös metakognitiivinen arvio omista tiedoista ja taidoista, ja siten ensiarvoisen tärkeää taitavassa oppimisessa ja ajattelussa (Bandura, 1997). Opinnoissaan menestyvät nuoret olivat taitavia arvioimaan omaa oppimistaan.

Opintomenestys ja masentuneisuus eivät olleet tässä tutkimuksessa yhteydessä toisiinsa, koska abien välinen vaihtelu opintomenestyksessä ja masentuneisuudessa oli vähäistä. Laajemmissa tutkimuksissa heterogeenisillä tutkimusaineistoilla opintomenestys ja masentuneisuus ovat olleet yhteydessä toisiinsa (Kaltiala-Heino, Rimpelä & Rantanen, 1998; Ojajärvi, 2003). Kun opintomenestystä ja masentuneisuutta selitettiin regressioanalyysillä, huomattiin, että molempia selittivät ennen kaikkea aikaisempi opintomenestys ja oma arvio opintomenestyksestä. Yhteys opintomenestyksen ja masentuneisuuden välillä oli siis olemassa myös näillä nuorilla. Regressioanalyysimalleissa ajattelu- ja toimintastrategiat ja motivaatio-orientaatiot selittivät enemmän masentuneisuutta kuin opintomenestystä. Koska aikaisemmissa tutkimuksissa (Eronen, ym., 1998; Onatsu-Arviolommi, 2002; Vahtera, 1999) ajattelu- ja toimintastrategiat ovat olleet yhteydessä ja selittäneet opintomenestystä, niin tässä tutkimuksessa regressioanalyysissä mukana ollut opiskelijoiden aikaisempi opintomenestys luultavasti osaltaan selitti vaihtelua myös opiskelijoiden suoritusstrategioissa. Oma arvio opintomenestyksestä osoittautui tärkeäksi välittäväksi teki-

jäksi. Ajattelu- ja toimintastrategiat ja motivaatio-orientaatiot, erityisesti optimistinen strategia, selittivät hyvin omaa arviota opintomenestyksestä.

5.3 Opiskelutavoitteet lukiosta jatko-opintoihin

Nuorten opiskelutavoitteita mitattiin kaikilla kolmella mittauskerralla. Viimeisellä mittauskerralla opiskelutavoitteen sijaan kysyttiin, mitä nuori teki puoli-toista vuotta lukion päättymisen jälkeen ja missä hän mahdollisesti opiskeli. Olivatko tavoitteet toteutuneet?

Tässä tutkimuksessa opinnoissaan menestyvillä nuorilla tuntui olevan jo lukion alussa selkeät opiskelutavoitteet. Lukion ensimmäisenä vuonna heidän opiskelutavoitteensa oli muita helsinkiläisiä lukiolaisia useammin opinnot yliopistossa (Mehtäläinen, 2001). Abivuoden syksynä opinnot yliopistossa ilmoitti tavoitteekseen 73 % opiskelijoista ja näistä nuorista 75 % osasi ja halusi kertoa minkä alan opinnot yliopistossa esim. tiedekunta. Julkisuudessa 2000-luvulla käydystä keskustelusta huolimatta (esim. Ihamuotila, 2004) tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret ja yleensäkin abit Suomessa näyttävät tietävän hyvin, missä he haluaisivat jatkaa opintojaan abivuoden jälkeen (Liiten, 2006; Mehtäläinen, 2003). Muista uusista ylioppilaista poiketen (vrt. Vuorinen & Valkonen, 2005; Ylioppilastutkintolautakunta, 2005) tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret myös pääsivät hyvin ja nopeasti jatkamaan opintojaan haluamalleen alalle pääasiassa yliopistossa. Myös Olkinuora ym. (2007a) ovat tutkimuksessaan todenneet, että lukiolaisten jatkokoulutustavoitteiden ja jatkokoulutukseen pääsemisen todellisuuden välinen kuilu on syvä.

Uusien ylioppilaiden odotetaan jatkavan opintojaan, johon lukiokoulutus antaa hyvät valmiudet. Suomessa opintojen jatkaminen suoraan lukiosta on kuitenkin ongelmallista valintakokeiden vuoksi (Sovala, 2003). Yliopistot perustelevat valintakokeita sillä, että he haluavat valita opinnoissaan tulevaisuudessa todennäköisesti parhaiten menestyvät ja alalle motivoituneimmat nuoret. Tämän tutkimuksen tulosten valossa näyttäisi siltä, että lukio-opinnoissa ja ylioppilastutkinnossa hyvin menestyneet nuoret menestyvät hyvin myös valintakokeissa. Aikaisempien tutkimuksien (Lindblom-Ylänne, Lonka & Leskinen, 1999) mukaan ylioppilastutkinnon arvosanat ovat vahvin opintomenestyksen ennustaja lääketieteen opinnoissa. Myös muilla aloilla (Rantanen, 2002; Vanttaja, 2002) ylioppilastutkinto on hyvä opintomenestyksen ennustaja yliopisto- ja ammattikorkeakoulu-opinnoissa. Itälä (2006) onkin sitä mieltä, että valintakokeet ovat akateemista taikauskoa. Itälän mukaan aikaa vievä valintakoe voitaisiin jättää useimmilta aloilta kokonaan pois, koska opintomenestystä ennustaa parhaiten aikaisempi opintomenestys kuten monissa tutkimuksissa (esim Lindblom-Ylänne ym., 1999; Robbins ym., 2004; Seligman, 1992, Vanttaja, 2003) on osoitettu. Laajassa kansainvälisessä tutkimuksessa on myös todettu, että nuorten ammatilliset kiinnostukset ovat hyvin pysyviä (Low, Yoon, Roberts &

Rounds , 2005). Myös suomalaiset nuoret ovat motivoituneita pyrkimään haluamalleen alalle yhä uudestaan (Vuorinen & Valkonen, 2005).

Yli 50 % tähän tutkimukseen osallistuneista abeista pääsi opiskelemaan juuri sitä alaa, jonka he jo abivuoden syksynä ilmoittivat tavoitteekseen. Koska pääosa abiturienteista päättää vasta ylioppilaskirjoitusten jälkeen, mitä he haluavat jatkossa opiskella (Vuorinen & Valkonen, 2005), niin tähän tutkimukseen osallistuneista nuorista lähes kaikki pääsivät opiskelemaan sitä alaa, joka heillä oli ensisijaisena tavoitteena. Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret olivat päässeet opiskelemaan haluamalleen alalle puolitoista vuotta ylioppilasjuhlien jälkeen. Sitä selittänee heidän aikaisempi hyvä opintomenestyksensä, optimaalinen suoritusmotivaationsa ja optimismi yhdessä pystyvyysuskomusten kanssa (Bandura, 1997; Robbins ym., 2004).

Koulu nuoren elämän ympäristönä

Koulua on tärkeä tutkia opiskelun kontekstina (Eccles & Wigfield, 2002). Niinpä tässä tutkimuksessa nuoria pyydettiin muistelemaan koulunkäyntiään yläasteella ja arvioimaan viihtymistään myös lukiossa. Koulussa viihtymistä tarkasteltiin suhteessa opintomenestykseen ja motivaatio-orientaatioihin erityisesti abivuonna.

Aikaisemmissa tutkimuksissa (Hautamäki, ym., 2002; Kuusela, 2003; Vantaja, 2002) on osoitettu, että opintomenestys lukiossa on yhteydessä vanhempien ja lukiossa ehkä erityisesti äidin (Kuusela, 2003) koulutukseen. Hautamäen ym. (2002) tutkimuksessa huomattiin, että lukiolaiset saavat pienen lisäedun siitäkin, että muiden opiskelijoiden vanhemmat ovat koulutettuja. Nuorten kaveriporukoista tehdyissä tutkimuksissa on todettu, että lukiossa kaveriporukka on yhteydessä ennen kaikkea opintomenestykseen (Schunk & Pajares, 2005). Kaveripiirit ovat samanlaisia monien muidenkin asioiden mm. motivaatio-orientaatioiden ja koulu-uupumuksen suhteen (Salmela-Aro ym., 2006). Oppimismyönteisyys vaikuttaa osaamiseen (Hautamäki, ym., 2002). Luokkien ja opetusryhmien ilmapiirillä on siis merkitystä. Myös koulutussiirtymissä samoihin kaveripiireihin kuuluvat nuoret päätyvät samoihin kouluihin (Kiuru ym., 2006).

Tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten vanhemmat olivat koulutempia kuin lukiolaisten vanhemmat keskimäärin. Kuusela (2003) toteaa, että koulun sisällä vanhempien koulutus ei juuri selitä eroja opintomenestyksessä eikä luultavasti myöskään tässä tutkimuksessa, varsinkin kun vaihtelu vanhempien koulutuksessa oli pieni. Koulujen välillä vanhempien koulutus sen sijaan selittää eroja opintomenestyksessä. Tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten vanhemmat tai ainakin heidän koulukaveriensa vanhemmat olivat koulutettuja. Oppimisilmapiiri opetusryhmissä oli luultavasti myönteinen, koska nuoret viihtyivät koulussa hyvin, suhtautuivat kouluun positiivisesti ja käyttivät pääasiassa opiskelun kannalta optimaalisia motivaatio-orientaatioita. Vaikka tässä tutkimuksessa ei tutkittu nuorten kaveripiirejä, niin voidaan sanoa, että tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret kuuluivat opinnoissaan hyvin menestyvien nuorten kaveriporukoihin ainakin koulussa. Nuorilla oli saman-

laiset opiskelua tukevat tavoitteet ja he olivat siirtyneet peruskoulusta lukioon samassa kaveriporukassa. Useissa tutkimuksissa (Kiuru ym., 2006; Meeus, Silbereisen & Nurmi, 2002; Rutter & Rutter, 1993) kavereiden merkitys nuorten kehitykselle on alkanut tulla yhä selvemmin esiin. Tähän tutkimukseen osallistuneilla nuorilla koulu kontekstina ja kaveripiirit koulussa tukivat monin tavoin opintomenestystä.

Yläasteella viihtyneet opiskelijat viihtyivät hyvin myös lukiossa. Lukiolaiset viihtyivät koulussa ja myös aikaisempien tutkimuksien (Järvinen, 2003; Mehtäläinen, 2001; Olkinuora ym., 2007a; Välijärvi & Tuomi, 1995) mukaan lukiolaiset yleensä ja opinnoissaan menestyneet nuoret erityisesti viihtyivät koulussa. Koulussa viihtyminen oli yhteydessä myös hyvinvointiin. Ja hyvinvoivat ihmiset viihtyivät työssään (Diener, 1984).

Opintomenestyksen kannalta positiivinen suhde kouluun ja opettajiin oli vielä hyödyllisempää ja kantavampaa kuin koulussa viihtyminen. (Rutter ym., 1979; Samdal ym., 1998). Positiivinen suhtautuminen kouluun ja opettajiin yläasteella oli yhteydessä myös tulevaan koulussa viihtymiseen, tulevaan positiiviseen kokemukseen opettajien suhtautumisesta opiskelijoihin ja työhönsä ja hyvään opintomenestykseen ylioppilaskirjoituksissa.

Oppimis-, menestys- ja suoritusorientaatiot abivuonna olivat yhteydessä positiivisiin kokemuksiin opettajista ja koulusta yläasteella ja lukiossa ja koulussa viihtymiseen lukiossa. Menestysorientaatio oli yhteydessä erityisesti koulussa viihtymiseen abivuonna ja oppimisorientaatio yhtä lailla koulussa viihtymiseen ja nuorten kokemuksiin koulusta ja opettajista. Nuorten myönteiset kokemukset koulusta ja opettajista yläasteella ja lukiossa ovat yhteydessä optimaalisiin motivaatio-orientaatioihin (erityisesti oppimisorientaatio) lukiossa. Näyttäisi siltä, että nimenomaan myönteiset kokemukset koulusta innostaisivat nuoria oppimaan (Covington, 2000; Dweck, 2002). Koska oppimisorientaatio on myös yhteydessä sosiaalisen tukeen sosiaalisena strategiana, näyttäisi siltä, että oppimisorientaatiota käyttävät nuoret, jotka arvostavat opettajiaan, osaavat parhaiten käyttää opettajiaan oman oppimisensa tukena esimerkiksi pyytämällä apua haastavissa tehtävissä.

5.4 Strategia- ja motivaatio-orientaatiotyypit abivuonna ja lukion jälkeen ja niiden yhteys psyykkiseen hyvinvointiin ja opintomenestykseen

Tutkimuksessa käytettiin muuttujakeskeisten menetelmien lisäksi henkilökeskeistä tutkimusmenetelmää. Henkilökeskeiset tutkimusmenetelmät voivat täydentää muuttujakeskeisten tutkimusmenetelmien antamaa kuvaa hedelmällisellä tavalla (Meeus ym., 2002), vaikka molemmat johtavatkin yleensä hyvin samankaltaisiin tuloksiin. Myös tässä tutkimuksessa henkilökeskeiset tutkimusmenetelmät antoivat moniulotteisemman kuvan tutkimukseen osallistuneista nuorista ja heidän psyykkisestä hyvinvoinnistaan.

Tässä tutkimuksessa yli 70 % opinnoissaan menestyvistä nuorista kuului optimistisiin strategiatyyppeihin lukiossa ja lukion jälkeen. Aikaisemmissa tutkimuksissa nuoremmilla (Määttä ym., 2002) ja vanhemmilla opiskelijoilla (Eronen ym., 1998) optimistinen strategiatyyppeihin ei ole ollut yhtä yleinen. Tässä tutkimuksessa optimistisiin strategiatyyppeihin kuuluvat nuoret eivät menestyneet opinnoissaan tilastollisesti merkitsevästi muita nuoria paremmin. Aikaisemmissa tutkimuksissa (Eronen ym., 1998; Määttä ym., 2002) optimistisiin strategiatyyppeihin kuuluneet nuoret ovat menestyneet opinnoissaan muihin strategiatyyppeihin kuuluvia nuoria paremmin.

Defensiivinen pessimistinen strategia ei kuvannut tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten ajattelu- ja toimintastrategioita. Yliopisto-opiskelijoilla sen on osoitettu olevan tavallinen strategia (Eronen ym., 1998; Norem & Cantor, 1986). Nurmen ym. (1995) kehittämä strategia-attribuutio- kysely (SAQ) ei varsinaisesti mittaa defensiivistä pessimististä strategiaa ja osittain defensiivisen pessimistisen strategian puuttuminen tähän tutkimukseen osallistuneilta nuorilta voi johtua siitä.

Optimistisiin strategiatyyppeihin kuuluvien nuorten määrä oli huomattavasti suurempi kuin Eronen (2000) tutkimuksissa yliopisto-opiskelijoilla. Tässä tutkimuksessa optimistisiin strategiatyyppeihin kuuluvien nuorten osuus vain kasvoi nuorten siirryttyä yliopistoon. Eronen selittää tutkimuksensa tulosta suomalaisella kulttuurilla ja yliopisto-opintojen vaativuudella. Uusissa vaativissa tilanteissa defensiivinen pessimistinen strategia on ehkä tarkoituksenmukainen ja optimistinen strategia taas liian naiivi eikä se saa nuoria tekemään riittävästi töitä. Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret eivät tuntuneet tarvitsevan defensiivistä pessimististä strategiaa suojatakseen itseään pettymyksiltä (Martin ym., 2003). He eivät laskeneet tavoitteitaan ja tuntuivat myös tekevän töitä niiden saavuttamiseksi. Yksi selitys tämän tutkimuksen ja Eronen tutkimuksen erilaiselle kuvalle yliopisto-opiskelijoista voi tietysti olla se, että tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret opiskelivat huomattavasti useammilla aloilla ja merkittävä osa heistä kaupparakenteakoulussa ja teknillisessä korkeakoulussa. Ehkä niillä aloilla optimistinen strategia on tyypillisempi. Myös poikia oli suhteessa enemmän kuin Eronen tutkimuksissa, ja pojat olivat koko tutkimuksen ajan tyttöjä optimistisempia.

Aikaisemmissa tutkimuksissa (Martin ym., 2003; Urdan & Midgley, 2001) defensiivinen pessimistinen ja itseä vahingoittava strategia ovat olleet yhteydessä suoritus- ja ego-orientaatioihin. Eronen (2000) ei tutkinut motivaatio-orientaatioita, mutta pohtii, että yliopisto on kilpailua korostava ympäristö ja suojatakseen itseään kilpailulta nuoret käyttävät yliopistossa defensiivistä pessimististä ja vähemmässä määrin itseä vahingoittavaa strategiaa. Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret käyttivät optimistista strategiaa ja menestys- ja oppimisorientaatioita. Heille oli tärkeintä oppia ja tehdä tehtävät, ei verrata itseään muihin. Ehkä nämä ajattelutavat suojasivat heitä kilpailulta myös yliopistossa.

Aikaisemmissa tutkimuksissa (Norem & Cantor, 1986; Sanna, 1996) defensiivistä pessimististä strategiaa käyttävät ennakoivat epäonnistuvansa tehtävissä.

sä. Tässä tutkimuksessa ne, jotka eivät ennakoineet onnistumista eli käyttäneet optimistista strategiaa, näyttivät käyttävän myös selvästi muita enemmän itseä vahingoittavaa strategiaa, joten heidän ajattelu- ja toimintatapoja kuvannee paremmin itseä vahingoittava strategia. Itseä vahingoittavassa strategiatyypissä, johon abivuonna kuului noin neljännes nuorista, itseä vahingoittavaa strategiaa ja optimistista strategiaa käytettiin yhtä paljon. Itseä vahingoittava strategia on pidetty suojana, jota ihmiset käyttävät suojellakseen itsetuntoaan ja kuvaa itseltään kyvykkäänä muiden silmissä (Rhodewalt & Vohs, 2005). Voitaneen sanoa, että tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret käyttivät itseä vahingoittavaa strategiaa siihen tarkoitukseen vain vähän.

Tässä tutkimuksessa henkilökeskeisessä menetelmässä suoritus- ja sosiaaliset strategiat oli yhdistetty. Aikaisemmissa tutkimuksissa (Eronen ym., 1997; Vahtera, 1999) suoritus- ja sosiaalisia strategioita on tarkasteltu erikseen. Tässä tutkimuksessa optimistista suoritusstrategiaa käyttävistä nuorista yli 60 % käytti sosiaalisen tuen strategiaa. He suhtautuivat positiivisesti sosiaalisiin tilanteisiin ja omiin mahdollisuuksiinsa saada kavereita ja tukea. Loput optimistista suoritusstrategiaa käyttävistä nuorista ja ei-adaptiivisia suoritusstrategiaa käyttävät nuoret eivät kuvanneet omaa suhtautumistaan sosiaalisiin tilanteisiin ja muihin ihmisiin aivan yhtä positiivisesti. Vetäytyvä (Eronen ym., 1997) tai sosiaalisesti rajoittunut (Langston & Cantor, 1989) strategia ei kuitenkaan kuvaa heidän sosiaalista strategiaansa.

Strategiatyypit abivuonna ja lukion jälkeen olivat yhteydessä toisiinsa, mutta näytti siltä, että abivuonna optimistiseen sosiaaliseen strategiatyyppiin kuuluvat nuoret eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitsevästi yliedustettuina lukion jälkeen optimistisessa sosiaalisessa strategiatyypissä. Optimistinen strategiatyyppi abivuonna ei vastannut optimistista strategiatyyppiä lukion jälkeen. Tämä johtuu siitä, että klusterit muodostuivat eri tavalla abivuonna ja lukion jälkeen. Sosiaalisen tuen ja itseä vahingoittavan strategian käyttäminen väheni abivuodesta lukion jälkeiseen aikaan ja myös strategioiden keskinäiset suhteet muuttuivat, joten muutokset myös klusteriratkaisussa olivat odotettuja. Abivuonna optimistiseen sosiaaliseen strategiatyyppiin kuuluvia nuoria kuvasi optimistisen ja sosiaalisen tuen strategioiden käyttäminen ja vähäinen sosiaalisen välttämisen käyttäminen ja optimistiseen strategiatyyppiin kuuluvia taas optimistisen strategia käyttäminen ja sosiaalisen välttämisen suurempi ja sosiaalisen tuen vähäisempi käyttäminen. Lukion jälkeen optimistisen sosiaalisen ja optimistisen strategiatyypin välillä oli eroja vain sosiaalisessa välttämisessä eli optimistinen strategiatyyppi käytti lukion jälkeen myös paljon sosiaalisen tuen strategiaa. Lisäksi itseä vahingoittavaan strategiatyyppiin kuuluvien nuorten määrä väheni selvästi abivuodesta lukion jälkeiseen aikaan. Lukion jälkeen kolmas strategiatyyppi nimettiin pessimistis-vältteleväksi strategiatyypiksi, koska siihen ryhmään kuuluvat nuoret eivät käyttäneet optimistista eivätkä itseä vahingoittavaa strategiaa. Pessimistis-välttelevään strategiatyyppiin kuului alle 10 % nuorista.

Abivuonna strategiatyypeissä suoritusstrategiat näyttivät vaikuttavan enemmän nuorten masentuneeseen mielialaan. Optimistisiin strategiatyypei-

hin kuuluvat nuoret eivät olleet masentuneita. Itseä vahingoittavaan strategiatyyppeihin kuuluvat nuoret, jotka erosivat optimistisiin strategiatyyppeihin kuuluvista nuorista nimenomaan suoritusstrategioiden suhteen, saivat korkeampia pisteitä masennusasteikolla ja viihtyivät huonommin koulussa. Lukion jälkeen matalimmat pisteet masennusasteikolla oli niillä nuorilla, jotka kuuluivat optimistiseen, sosiaaliseen strategiatyyppeihin. Sosiaalisten strategioiden merkitys tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten psyykkiselle hyvinvoinnille korostui heidän siirtyessään pois lukiosta. Suurin osa oli sitä ennen käynyt samaa koulua samojen kavereiden kanssa 10 vuotta eivätkä ystävyysuhteet koulussa olleet luultavasti vaatineet erityistä vaivannäköä. Kuntun ja Huttusen (2005) mukaan kolmannes yliopisto-opiskelijoista ei koe kuuluvansa mihinkään ryhmään. Toisaalta voimavaroja antavana opiskelijat kokevat nimenomaan ihmissuhteet. Opiskeluympäristönä yliopisto ei tue sosiaalisen ryhmään kuulumisen tunnetta edes luokattoman lukion verran, joten nimenomaan sosiaaliset ajattelu- ja toimintatavat ovat tärkeitä uusien kaveripiirien löytymiseksi ja psyykkiselle hyvinvoinnille yliopistossa.

Abivuoden motivaatio-orientaatiotyypeistä suurin osa nuorista kuului menestys-oppimisorientaatiotyyppeihin. Opinnoissaan menestyvät nuoret haluavat sekä oppia että menestyä koulussa (Harackiewicz ym., 2002). Noin neljännes nuorista kuului oppimisorientaatiotyyppeihin. Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret käyttivät huomattavasti enemmän oppimis- ja menestysorientaatioita kuin Tuomisen ym. (2006) tutkimukseen osallistuneet yhdeksäsluokkalaiset ja toisen asteen ensimmäisen vuoden opiskelijat. Abivuoden motivaatio-orientaatiotyypeistä menestys-oppimisorientaatiotyyppeihin kuuluvat abit viihtyivät parhaiten koulussa. Menestys-oppimis- ja oppimisorientaatiotyyppeihin kuuluvat abit menestyivät opinnoissaan suunnilleen yhtä hyvin. Oppimisorientaatiotyyppeihin kuuluvat olivat mielialaltaan vähiten masentuneita. Myös Pintrichin (2000) tutkimuksessa oppimisorientaatiota käyttävät nuoret menestyivät opinnoissaan ja voivat hyvin. Alhaisen oppimisorientaation motivaatio-orientaatiotyyppeihin kuuluvat nuoret viihtyivät koulussa huonoiten ja heidän opintomenestyksensä oli myös jonkin verran heikompi kuin muiden.

Tämän tutkimuksen tulokset oppimisorientaatiotyyppeihin kuuluvista nuorista näyttäisivät tukevan Vittersøn (2003) tutkimuksen tuloksia optimaalisesta kokemuksesta ja sisäisestä motivaatiosta. Hyvinvointi ei ole vain onnellisuuden tila, vaan optimaaliset kokemukset, haasteet ja oppiminen ovat myös tärkeitä. Tässä tutkimuksessa oppimisorientaatiotyyppeihin kuuluvat nuoret olivat vähiten masentuneita ja sitä saattaa selittää heidän korkea sisäinen motivaationsa ja oppimiseen liittyvät optimaaliset kokemukset. Liman ja Freiren (2007) tutkimuksen mukaan optimaaliset kokemukset ovat lukiossa yleisiä. Oppimisorientaatio olikin yhteydessä koulussa viihtymiseen ja ennen kaikkea positiiviseen suhtautumiseen opettajiin ja opiskeluun. Kun optimaaliset kokemukset tarkoittavat tilanteita, joissa korkeat haasteet yhdistyvät hyviin kykyihin (Lima & Freire, 2007), niin ne ovat todennäköisiä, jos opinnoissaan menestyvä nuori kokee koulun haasteet positiivisina ja arvostaa oppimista.

Strategiatyypit olivat yhteydessä motivaatio-orientaatiotyyppihin. Optimistiseen sosiaaliseen strategiatyyppiin kuuluvat nuoret olivat yllämainittuina oppimisorientaatiotyyppiin kuuluvien nuorten parissa. Toisaalta itseä vahingoittavaan strategiatyyppiin kuuluvista nuorista suurin osa kuului myös alhaisen oppimisorientaation motivaatio-orientaatiotyyppiin. Adaptiivisia ajattelu- ja toimintastrategioita käyttävät nuoret siis käyttivät optimaalisia motivaatio-orientaatioita. Salmela-Aron ym. (painossa) pitkittäistutkimuksessa erittäin hyvin voivaan ryhmään kuului 23 % nuorista aikuisista. Tässä tutkimuksessa sellaisena ryhmänä voitaisiin pitää optimistiseen sosiaaliseen strategiatyyppiin ja oppimisorientaatiotyyppiin kuuluvia nuoria. Heitä oli 19 % kaikista nuorista. Positiivinen kehitys on kumuloituvaa (vrt. Masten, 2001).

5.5 Rajoitukset

Tämän tutkimuksen suurin rajoitus on sen lähtökohta. Halusin perehtyä tutkimuksenkin keinoin niihin asioihin, joita työssäni päivittäin kohtasin. Tutkimusjoukoksi muodostuivat siis ne nuoret, joiden kanssa tein töitä. He ovat monella tavalla hyvin homogeeninen ryhmä. Suurimmalla osalla heidän vanhempistaan oli yliopistotasoinen koulutus. He menestyivät opinnoissaan hyvin, olivat olleet samassa koulussa 10 vuotta ja olivat monien tässä tutkimuksessa mitattujen muuttujien suhteen muutenkin hyvin samanlaisia.

Uusimmissa tutkimuksissa nuorten motivaatiosta on todettu, että tyttöjen ja poikien motivaation samanlaisuus voi osoittautua säännöksi (Hyde & Durik, 2005). Tässä tutkimuksessa tyttöjen ja poikien välillä oli tilastollisesti merkitseviä eroja ajattelu- ja toimintastrategioissa, ego- ja välttämisorientaatioissa ja kouluun suhtautumisessa. Vaikka erot olivat tilastollisesti merkitseviä, ne olivat pieniä eikä niissä juuri ollut pysyvyyttä mittauskerrasta toiseen, joten tytöt ja pojat olivat myös tässä tutkimuksessa ennen kaikkea samanlaisia tutkittujen muuttujien suhteen. Tutkimuksissa (Hautamäki ym., 2002; Ojajärvi, 2003), joissa on analysoitu nuorten välisiä eroja myös muiden tekijöiden kuin sukupuolen suhteen, on huomattu, että sukupuolierot ovat hävinneet. Hautamäen ym. mukaan sukupuoli näyttääkin tutkimuksissa yleensä hyvin merkitsevältä tekijältä, mutta sen vaikutus välittyy kuitenkin muiden tekijöiden, kuten opintomenestyksen, vanhempien koulutuksen ja henkilökohtaiseen sopeutumiskykyyn liittyvien tekijöiden kautta. Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret olivat homogeeninen ryhmä monien taustamuuttujien ja henkilökohtaiseen sopeutumiseen liittyvien muuttujien suhteen.

Lukioikäisistä nuorista on Suomessa tehty hyvin vähän tutkimusta. Tutkijat eivät tunnu olevan kiinnostuneita lukiolaisista, koska lähes kaikki otsikolla nuoret tehty tutkimus koskee peruskoulun yläasteen oppilaita. Vastaavasti yliopisto-opiskelijoista löytyy tutkimuksia vaikka kuinka paljon. Tutkijoiden kiinnostuksen peruskoululaisiin ja yliopisto-opiskelijoihin ymmärtää. Jos haluaa tehdä edustavaa tutkimusta koko ikäluokasta, kannattaa tutkia peruskoululai-

sia, koska siellä on vielä koko ikäluokka edustettuna. Lukiolaisia tutkittaessa ei voi koskaan tehdä koko ikäluokkaa koskevia johtopäätöksiä.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat yhteensopivia lukiolaisista ja opinnoissaan hyvin menestyvistä lukiolaisista tehdyn tutkimuksen kanssa (Hautamäki ym., 2002; Järvinen, 2003; Kuusela, 2003; Mehtäläinen, 2001 ja 2003; Vanttaja, 2002). Mehtäläinen (2001) ja Olkinuora ym. (2007a) toteavat, että lukio-opiskeluun liittyvät vaikeudet ja koulussa viihtymättömyys lisääntyvät merkittävästi, kun oppilaiden peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo on alle kahdeksan. Kaikkien tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten peruskoulun keskiarvo oli yli kahdeksan. Heillä oli vain vähän vaikeuksia lukio-opinnoissaan. He viihtyivät koulussa hyvin ja olivat motivoituneita, kuten opinnoissaan menestyneet nuoret muissakin lukiotutkimuksissa eikä tyttöjen ja poikien välillä ollut merkittäviä eroja opintomenestyksessä, psyykkisessä hyvinvoinnissa eikä koulussa viihtymisessä (Hautamäki ym., 2002, Ojajärvi, 2003).

Tutkimukseen valitut tutkimusmenetelmät olivat jo aikaisemmissa tutkimuksissa nuorilla osoittautuneet hyviksi ja luotettaviksi. Summamuuuttujien reliabiliteetit olivatkin pääosin hyviä, .70 tai enemmän. Muutamien summamuuuttujien (itseä vahingoittava strategia, sosiaalinen tuki ja suoritusorientaatio) reliabiliteetti oli kuitenkin alle .60 yhden tutkimuskohortin yhdellä mittauskerralla. Lähemmässä tarkastelussa osoittautui, että alhaisempi reliabiliteetti johtui kaikissa tapauksissa viidestä muuttujasta muodostetun summamuuuttujan yhden muuttujan alhaisesta korrelaatiosta summamuuuttujaan ja summamuuuttujan muihin muuttujiin. Näiden muuttujien poistaminen olisi parantanut reliabiliteettiä merkittävästi. Tätä ei kuitenkaan tehty, koska kaikki summamuuuttajat olivat mukana useilla mittauskerroilla ja silloin niiden reliabiliteetit olivat hyviä.

Tämä tutkimus on tapaustutkimus yhden lukion opinto-ohjaajan opiskelijoista ja heidän siirtymisestään jatko-opintoihin. Positiivisen psykologian näkökulma tarkastella taustamuuuttujia ja henkilökohtaiseen sopeutumiskykyyn liittyviä ominaisuuksia vahvuuksina osoittautui toimivaksi. Näkökulma yhdessä tutkimukseen osallistuneiden nuorten kanssa selittänee, miksi tutkimuksen tulokset eroavat aikaisemmista ajattelu- ja toimintastrategioita (Eronen, 2000; Onatsu-Arviolommi, 2002), motivaatio-orientaatioita (Tuominen ym., 2006), nuorten hyvinvointia (Karvonen, 2006) ja lukiota ja lukiolaisten opiskelutavoitteita (Olkinuora ym., 2007a) koskevista tutkimuksista.

Yksi tutkimuksen merkittävä rajoitus on varsinkin viimeisellä mittauskerralla ollut suuri kato. Se on samaa suuruusluokkaa kuin samanikäisillä nuorilla tehdyissä seurantatutkimuksissa (Vuorinen & Valkonen, 2005). Kato-analyysin mukaan (liite 1) toisella ja kolmannella mittauskerralla vastaamatta jättäneet nuoret erosivat vain muutaman muuttujan suhteen niistä nuorista, jotka vastasivat kaikilla kolmella mittauskerralla. Peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo oli kaikkiin kolmeen mittaukseen osallistuneilla korkeampi ja he kokivat suhteensa vanhempiinsa parempana abivuonna.

5.6 Lopuksi

Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret olivat juuri tehneet koulutuksellisen siirtymän vastatessaan ensimmäiseen tutkimuslomakkeeseen. Seurannan kuluessa he tekivät toisen ja vielä suuremman koulutuksellisen siirtymän jatkaessaan opintojaan lukiosta yliopistoon. Näyttäisi siltä, että myös tässä tutkimuksessa elämäntulkua voi ennakoita ja ihmisten väliset erot ovat pysyviä (Perttula, 2001). Näiden nuorten elämässä siirtymät käynnistivät myönteisiä ketjureaktioita (Oravala & Rönkä, 1999) ja nuoret sopeutuivat hyvin uusiin iänmukaisiin rooleihin (Caspi, 1987). Jatkuvuutta peruskoulusta lukioon oli tähän tutkimukseen osallistuneiden nuorten elämässä tavallista enemmän, koska 60 % heistä jatkoi samassa koulussa peruskoulusta lukioon samojen kavereiden ja opettajien kanssa.

Cantorin (2006) mukaan meidän pitäisi etsiä todisteita yksilöiden opporunneista taipumuksista, siitä, mitä he pyrkivät tekemään sekä tavoista, joilla he keräävät sosiaalista tukea elämänsä tärkeille asioille. Cantor jatkaa, että ihmisten halukkuus luoda mielessään vaihtoehtoisia mahdollisuuksia itselleen ja muille ja ajoittainen avoimuus mielen muuttamiselle tarjoavat syyn uskoa, että ajattelu voi vaikuttaa käyttäytymiseen rakentavasti. Cantorin sanoin usko ajattelun merkitykseen on ollut tämän työn kantava voima. Halusin tutkia henkilökohtaiseen sopeutumiskykyyn liittyviä ajattelu- ja toimintatapoja ja motivaatio-orientaatioita, jotka voivat muuttua ja vaikuttavat siihen, miten ihminen kohtaa elämän strategiset ja kehitykselliset haasteet (McAdams & Pals, 2006). Lukion opinto-ohjaajana on tärkeä luottaa muutoksen mahdollisuuteen ja tietää, millälaiset ajattelu- ja toimintatavat ja motivaatio-orientaatiot tukevat nuorten psyykkistä hyvinvointia ja ponnisteluja opintojen parissa lukiossa.

Opinnoissaan menestyville nuorille optimismi ei ollut vain toiveajattelua. Heidän optimisminsa näytti olevan yhteydessä kaikkiin niihin hyviin asioihin, joihin optimismin on aikaisemmissa tutkimuksissa todettu olevan yhteydessä. He menestyivät opinnoissaan, ehkä osaamalla keskittyä olennaisiin asioihin, ehkä suhtautumalla stressaaviin tilanteisiin kasvun paikkoina. Sen sijaan optimismin ja hyvinvointiin joskus liitetty naivius tai haluttomuus tehdä työtä tavoitteidensa saavuttamiseksi ei kuvaa tähän tutkimukseen osallistuneita nuoria.

Tähän tutkimukseen osallistuneet nuoret olivat jatkaneet peruskoulusta lukioon samojen kavereiden kanssa. Kaveriporukka koulussa oli hyvin homogeeninen opiskelutavoitteiden, ajattelu- ja toimintastrategioiden, motivaatio-orientaatioiden ja psyykkisen hyvinvoinnin suhteen. Nuoret menestyivät opinnoissaan ja olivat taitavia analyttisiä ajattelijoita. Heidän kokemuksensa vanhemmistaan oli hyvä ja he olivat optimistisia. Nuorilla oli elämässään useita kehityksellisiä etuja ja heidän positiivinen kehityksensä vaikutti kumuloituvalta.

Ajattelu- ja toimintastrategioita ja niiden yhteyttä motivaatio-orientaatioihin olisi tärkeää tutkia jatkossakin, kuten jo Eccles ja Wigfield (2002) esittävät. Muutamissa aikaisemmissa tutkimuksissa on tutkittu itseä vahingoittavan ja defensiivisen pessimistisen strategian yhteyttä motivaatio-

orientaatioihin (esim. Martin ym., 2003). Myönteisen psykologian hengessä ajattelu- ja toimintastrategioita ja motivaatio-orientaatioita kannattaisi tutkia ihmisen vahvuuksina (Seligman & Peterson, 2006), jollaisina ne tässä tutkimuksessa näyttäytyivät.

SUMMARY

This longitudinal study focused on investigating high school students' well-being and academic performance and the transition into a new educational environment, the university. The field of this study is motivational research and its perspective positive psychology. I was interested in the development of achievement and social strategies from high school to university and how they predict well-being and academic performance.

Although a considerable amount of research has been carried out on cognitive strategies also in Finland (Eronen, 2000; Onatsu-Arvilommi, 2003), none of the studies have concentrated on the transition from high school to university. The transition from high school to university is very challenging in Finland due to entrance exams (Sovala, 2003). Can well-performing students reach their educational goals in the transition or are these goals primarily wishful thinking?

Eccles and Wigfield (2002) note, that in many areas of psychology, the role of context has become important and that the interactions of context and the individuals need further explication. Therefore I examined the school context and how it influences academic performance and goal orientations.

Within the motivation field, affective processes have not gotten systematic attention (Eccles & Wigfield, 2002). In this study I used also person-oriented methods to study cognitive strategies and goal orientations. I was able to examine, how different types of strategy and goal orientation groups were associated with subjective well-being, school enjoyment and academic performance. I was also interested in how achievement and social strategies and goal orientations were associated.

So my aim was to examine my students as a high school student counselor. The students in the school I work at had had very good academic performance in junior high school and most of them had been in the same school with the same friends for ten years. This work focused on four research questions: 1) what kinds of achievement and social strategies high school students deploy, 2) does the deployment of certain kind of strategies and the relationship with the parents predict their well-being; 3) does the deployment of certain kind of strategies and goal orientations predict students subsequent academic performance and well-being; and 4) what kind of aspirations senior high school senior students have concerning their studies after high school and do these aspirations predict their future studies in university. The participants were asked to fill in a questionnaire measuring achievement and social strategies, motivation and well-being at the beginning of their studies in high school (n=236, 94 boys and 142 girls), two years later as senior high school students (n=210, 81 boys and 129 girls) and finally a year and a half after their graduation (n=129, 44 boys and 85 girls). The grades of their matriculation examination were collected after the graduation. In the last questionnaire they were also asked where they were studying at the moment or whether they were working.

It seemed that most of the well-performing students deployed adaptive cognitive strategies and optimal goal orientations. The ones using the optimistic strategy were feeling the best throughout the longitudinal study. The deployment of dysfunctional strategies like self-handicapping and avoidance decreased across the follow-up period. The results showed both similarities and differences with previous findings (Eronen, 2000). Individuals who use optimistic strategy have been shown to have more positive affect in other studies also (Sanna, 1996) and that maladaptive strategies were used only by a small minority of students (Eronen, 2000). Most of the well-performing students belonged to optimistic strategy group unlike in former studies (Eronen, 2000). Defensive pessimistic strategy didn't describe students participating in this longitudinal research.

High-school students were satisfied with their lives and their well-being showed high stability. Young adults' well-being was predicted by good relationships with their parents and the deployment of functional achievement and social strategies. This study confirmed that a substantial side of human strengths resides in the ability to find fulfilling social niches and helpful environments that facilitate goal pursuit (Cantor, 2006).

Academic performance in matriculation examination was most strongly predicted by former academic performance and self-efficacy. Achievement strategies were not associated with academic performance like in some other studies (Eronen, 2000; Määttä, *et al.*, 2002). This might be due to the very good academic performance of all the participating students and also the homogeneity of the deployment of achievement strategies. Lack of depression was associated with self-efficacy, functional cognitive strategies and avoiding dysfunctional strategies and goal orientations.

Mastery orientation and learning orientation was associated with academic performance. Students, who trusted their teachers in junior high school and high school, did better in matriculation examination. They were also deploying the optimal goal orientations, especially learning orientation. Students deploying learning orientation were also feeling less depressed. Optimal experiences, like learning, were important to subjective well-being like in some former studies (Vittersø, 2003). Learning orientation was also associated with optimistic strategy and most of the students belonging to optimistic strategy group belonged to learning orientation group.

A year and a half after graduation almost all participants were studying in the university and most of them exactly where they aimed to study as senior high school students. Well-performing high school students had many developmental assets and their positive development followed a cumulative cycle. Thought processes, like achievement and social strategies, influence how young adults deal with life transitions and challenges (Rutter & Rutter, 1993).

LÄHTEET

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood. The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford: Oxford University Press.
- Aspinwall, L. G., Richter, L. & Hoffman, R. R. (2001). Understanding how optimism works: An examination of optimists' adaptive moderation of belief and behavior. Teoksessa E. C. Chang (toim.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice*. Washington, DC.: American Psychological Association, 217-238.
- Aspinwall, L. G. & Taylor, S. E. (1992). Modelling cognitive adaptation: A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 989-1003.
- Aunola, K. (2002). Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa: modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 105-126.
- Aunola, K. (2000). Miksi lapsi menestyy heikosti koulussa. *Psykologia*, 35, 271-277.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.F. Freeman and Company.
- Beck, A. T. (1987). Cognitive models of depression. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 1, 5-37.
- Beck, A. T. & Beck, R. W. (1972) Screening depressed patients in family practice: A rapid technic. *Postgraduate Medicine*, 52, 81-85.
- Berscheid, E. (2006). Ihmisen suurin vahvuus: toiset ihmiset. Teoksessa L. G. Aspinwall & U.M. Staudinger (toim.), *Ihmisen vahvuuksien psykologia*. Helsinki: Edita, 46-56.
- Boulter, L. (2002). Self-concept as a predictor of college freshman academic adjustment. *College Student Journal*, 36, 234-246.
- Cantor, N. (2006). Lähtökohtana konstruktivinen kognitio, tavoitteet ja persoonallisuus. Teoksessa L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (toim.), *Ihmisen vahvuuksien psykologia*. Helsinki: Edita, 57-68.
- Cantor, N. (1990). From thought to behaviour: "Having" and "Doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45, 735-750.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2005). Engagement, disengagement, coping, and catastrophe. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, 527-547.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2002). Optimism. Teoksessa C. R. Snyder & S. J. Lopez (toim.), *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, 231-243.

- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2001). Optimism, pessimism, and self-regulation. Teoksessa E. C. Chang (toim.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice*. Washington, DC: American Psychological Association, 31-52.
- Caspi, A. (1987). Personality in the life-course. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1203-1213.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Elämän virta Flow. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu*. Helsinki: Rasalas Kustannus.
- Csikszentmihalyi, M. & Wong, M. M.-H. (1991). The situational and personal correlates of happiness. Teoksessa F. Strack, M. Argyle & N. Schwarz (toim.), *Subjective Well-Being. An interdisciplinary perspective*. Oxford: Pergamon Press, 193-212.
- DeNeve, K. M. & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197-229.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 50, 34-43.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Lucas, R. E. & Scollon, C. N. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, 61, 305-314.
- Diener, E., Lucas, R. E. & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. Teoksessa C. R. Snyder & S. J. Lopez (toim.), *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford Press University, 63-73.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffen, S. (1985) The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Dweck, C. S. (2002). Messages that motivate: how praise molds students beliefs, motivation, and performance (in surprising ways). Teoksessa J. Aronson (toim.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. San Diego: Academic Press, 37-60.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement-related choices. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, 105-121.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Ellonen, N. (2005). Paikallisyhteisöjen sosiaalisen pääoman merkitys nuorten masentuneisuudessa ja rikekäyttäytymisessä. *Nuorisotutkimus*, 23 (2), 32-46.

- Eppler, M. A. & Harju, B. L. (1997). Achievement motivation goals in relation to academic performance in traditional and nontraditional college students. *Research in Higher Education*, 38, 557-573.
- Eronen, S. (2001). The role of achievement and social strategies in the transition into young adulthood. Teoksessa J.-E. Nurmi (toim.), *Navigating through adolescence. European perspectives*. New York: RoutledgeFalmer, 85-116.
- Eronen, S. (2000). *Achievement and social strategies and the cumulation of the positive and negative experiences during young adulthood*. Helsingin yliopisto: Psykologian laitoksen tutkimuksia n:o.22.
- Eronen, S., Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8, 159-177.
- Eronen, S., Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. (1997). Planning-oriented, avoidant, and impulsive social reaction styles: a person oriented approach. *Journal of Research in Personality*, 31, 34-57.
- Feldt, T., Kokko, K., Kinnunen, U. & Pulkkinen, L. (2005). The role of family background, school success, and career orientation in the development of sense of coherence. *European Psychologist*, 10, 298-308.
- Fredrickson, B. L. & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60, 678-686.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J. & Shatte, A. J. (2001). Building optimism and preventing depressive symptoms in children. Teoksessa E. C. Chang (toim.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice*. Washington, DC.: American Psychological Association, 301-320.
- Gillham, J. E., Shatte, A. J., Reivich, K. J. & Seligman, M. E. P. (2001). Optimism, pessimism, and explanatory style. Teoksessa E. C. Chang (toim.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice*. Washington, DC.: American Psychological Association, 53-76.
- Gissler, M., Puhakka, T., Vuori, M. & Karvonen, S. (2006). Poikien ja tyttöjen hyvinvointi ja terveys tilastoina. Teoksessa S. Karvonen (toim.), *Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisu 71, 18-37.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, S. J. & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. & Elliot, S. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1-21.
- Hattie, J., Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning. *Review of Educational Research*, 66, 99-136.

- Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Mehtäläinen, J., Niemivirta, M., Rantanen, P. & Scheinin, P. (2002). *Oppimaan oppiminen toisen asteen koulutuksessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks and education*. New York: McKay.
- Heinonen, K. (2004). *Underpinnings of dispositional optimism and pessimism and associated constructs*. University of Helsinki, Helsinki.
- Holdsworth, C. & Morgan, D. (2005). *Transitions in context: Leaving home, independence and adulthood*. Berkshire: Open University Press.
- Hyde, J. S. & Durik, A. M. (2005). Gender, competence, and motivation. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, 375-391.
- Ignatius, E. & Kokkonen, M. (2005). Viisi suurta persoonallisuuden piirrettä luottamuksen ja itsetunnon selittäjinä. *Psykologia*, 40, 133-145.
- Isakson, K. & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short-term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 1-26.
- Israelashvili, M. (1997). School adjustment, school membership and adolescents' future expectations. *Journal of Adolescence*, 20, 525-535.
- Jones, E. E. & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 200-206.
- Juang, L. P. & Silbereisen, R. K. (2002). The relationship between adolescent academic capability beliefs, parenting and school grades. *Journal of Adolescence*, 25, 3-18.
- Järvinen, T. (2003). *Urheilijoita, taiteilijoita ja IB-nuoria. Lukioiden erikoistuminen ja koulukasvatuksen murros*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 37.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M. & Rantanen, P. (1998). School performance and self-reported depressive symptoms in middle adolescence. *Psychiatria Fennica*, 29, 40-49.
- Karvonen, S. (2006). Johdanto - sukupuolittunut hyvinvointi. Teoksessa S. Karvonen (toim.), *Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 71, 8-13.
- Kiuru, N., Nurmi, J.-E., Aunola, K. & Salmela-Aro, K. (2006). *Toveriryhmien rooli nuorten koulutusorientaatiossa ja koulutuspoluissa*. Esitys Psykologia 2006, Tampere, 23.8.2006.
- Kivinen, K. (2003). *Assessing motivation and the use of learning strategies by secondary school students in three international schools*. Acta Universitatis Tamperensis 907.
- Klemelä, K., Tuittu, A., Olkinuora, E., Rinne, R., Leppänen, R. & Aro, K. (2007). Muuttuva lukio tutkimuskohteena. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) *Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:206, 11-38.

- Korhonen, M. & Kuoppala, M. (2003). *Opas kauppakorkeaan pyrkivälle*. Tampere: Takuuvalmennus.
- Korppas, M. (2007) Opintojen kuormittavuus ja nuorten koulu-uupumus. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) *Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:206, 153-179.
- Kosonen, P. A. (1991). *Opiskelun mielekkyys ja opintomotivaatio lukiossa*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 44.
- Kunttu, K. & Huttunen, T. (2005). *Yliopisto-opiskelijoiden terveystutkimus 2004*. Helsinki: YTHS:n julkaisusarja, 40.
- Kuusela, J. (2003). *Lukioiden tuloksiin vaikuttavista tekijöistä*. Helsinki: Opetushallitus, moniste 13/2003.
- Kuusinen, J. (1995) Nuorten aikuisten kehitystehtävät, onnellisuus ja kehityksen hallinta. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehityskontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 311-322.
- Langston, C. A. & Cantor, N. (1989). Social anxiety and social constraint: When making friends is hard. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 649-661.
- Laursen, B. (2005). *Looking on the bright side of adolescent close relationships*. Esitys International Conference of Psychology: Human development and its risk factors, Jyväskylä, 14.10.2005.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaption*. New York: Oxford University Press.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. (2007). *Kasvatustieteiden tutkimus*, Helsinki: WSOY.
- Levinson, D. J., Darrow, C. N., Kelin, E. B., Levinson, M. H. & McKee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Alfred A. Knopf.
- Lewinsohn, P. M., Redner, J. E. & Seeley, J. R. (1991). The relationship between life satisfaction and psychosocial variables. Teoksessa F. Strack, M. Argyle & N. Schwarz (toim.), *Subjective Well-Being. An interdisciplinary perspective*. Oxford: Pergamon Press, 141-169.
- Lima, I. & Freire, T. (2007). *The quality of Portuguese students' classroom experiences: How they feel while they are learning*. Poster 1st Applied Positive Psychology Conference, 18.-20.4.2007, University of Warwick.
- Lindblom-Ylänne, S, Lonka, K. & Leskinen, E. (1999). On the predictive value of entry-level skills for successful studying in medical school. *Higher Education*, 37, 239-258.
- Low, K. S. D., Yoon, M., Roberts, B. W. & Rounds, J. (2005). The stability of vocational interests from early adolescence to middle adulthood: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 131, 713-737.
- Luopa, P., Sinkkonen, A., Jokela, J., Puusniikka, R. & Pietikäinen, M. (2006). *Kouluterveys 2006: Pääkaupungin seudun raportti: Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes*.

- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56, 239-249.
- Lyubomirsky, S., King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.
- Malmberg, L.-E. (2001). Future-orientation in educational and interpersonal contexts. Teoksessa J.-E. Nurmi (toim.), *Navigating through adolescence. European perspectives*. New York: RoutledgeFalmer, 119-140.
- Malmberg, L.-E. & Little, T. (2002). Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa: modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 127-144.
- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84, 35-42.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., Williamson, A. & Debus, R. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95, 617-628.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227-238.
- Masten, A. S., Burt, K. B., Roisman, G. I., Obradovic, J., Long, J. D. & Tellegen, A. (2004) Resources and resilience in the transition to adulthood: continuity and change. *Development and Psychopathology*, 16, 1071-1094.
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N. & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and psychopathology*, 11, 143-169.
- Matilainen, M. & Helkama, K. (2000). Mitä onni oikein on? *Psykologia*, 35, 355-360.
- McAdams, D. P. & Pals, J. L. (2006). A new big five: Fundamental principles for an integrative science of personality. *American Psychologist*, 61, 204-217.
- Meeus, W., Silbereisen, R. K. & Nurmi, J.-E. (2002). Personal agency and personality in adolescence: silent voices and findings. *Journal of Adolescence*, 25, 125-131.
- Mehtäläinen, J. (2003). *Joustavat koulutusväylät ja uranvalinta. Loppuraportti*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Mehtäläinen, J. (2001). *Joustavat koulutusväylät ja uranvalinta. Osaraportti I: Koulutusväylän valinta ja ensimmäinen lukuvuosi toisella asteella.*: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A12:2001.
- Merenluoto, S. (2005). *Nopeasti maisteriksi - Tutkimus nopeasta valmistumisesta ja valmistujasta*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Mezulis, A. H., Abramson, L. Y., Hyde, J. S. & Hankin, B. L. (2004). Is there a universal positivity bias in attributions? A meta-analytic review of individual, development, and cultural differences in the self-serving attributional bias. *Psychological Bulletin*, 130, 711-747.

- Mäki-Petäjä, J. (2002). *Kunnian kevät. Näin menestyt pääsykokeissa*. Helsinki: Otava.
- Määttä, S, Stattin, H. & Nurmi, J.-E. (2002). Achievement strategies at school: types and correlates. *Journal of Adolescence*, 25, 31-46.
- Niemivirta, M. (2004). *Habits of mind and academic endeavors: The correlates and consequences of achievement goal orientations*. University of Helsinki, Helsinki.
- Niemivirta, M. (1998). Individual differences in motivational and cognitive factors affecting self-regulated learning - A pattern-oriented approach. Teoksessa P. Nenniger, R.S. Jäger, A. Frey & M. Wosnitza (toim.), *Advances in motivation*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 23-42.
- Norem, J. K. (2001). Defensive pessimism, optimism, and pessimism. Teoksessa E. C. Chang (toim.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice*. Washington, DC.: American Psychological Association, 77-100.
- Norem, J. K. (1989). *Cognitive strategies as personality: Effectiveness, specificity, flexibility, and change*. New York: Springer-Verlag.
- Norem, J. K. & Chang, E. C. (2001). A very full glass: Adding complexity to our thinking about the implications of optimism and pessimism research. Teoksessa E. C. Chang (toim.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice*. Washington, DC.: American Psychological Association, 347-367.
- Norem, J. K. & Cantor, N. (1986). Anticipatory and post hoc cushionary strategies: Optimism and defensive pessimism in "risky" situations. *Cognitive Therapy and Research*, 10, 347-362.
- Nummenmaa, L. (2004). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Nurmi, J.-E. (2001a). Conclusions and future perspectives. Teoksessa J.-E. Nurmi (toim.), *Navigating through adolescence. European perspectives*. New York: RoutledgeFalmer, 307-315.
- Nurmi, J.-E. (2001b). Adolescents' self-direction and self-definition in age-graded sociocultural and interpersonal contexts. Teoksessa J.-E. Nurmi (toim.), *Navigating through adolescence. European perspectives*. New York: RoutledgeFalmer, 229-250.
- Nurmi, J.-E. (1997). Self-definition and mental health during adolescence and young adulthood. Teoksessa J. Schulenberg, J. L. Maggs & K. Hurrelmann (toim.), *Health Risks and Developmental Transitions During Adolescence*. Cambridge: University Press, 395-419.
- Nurmi, J.-E. (1995). Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityopsykologiaan: kehityskontekstissaan*. Porvoo: WSOY, 256-274.
- Nurmi, J.-E., Aunola, K., Salmela-Aro, K. & Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 59-90.

- Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K. & Haavisto, T. (1995). Strategy and attribution questionnaire: Psychometric properties. *European Journal of Psychological Assessment*, 2, 108-121.
- Nurmi, J.-E. & Salmela-Aro, K. (1992). Epäonnistumisen psykologiaa. Katsaus ajattelu- ja toimintastrategioihin. *Psykologia*, 27, 20-30.
- Ojajärvi, A. (2003). *Kestääkö kaverisi. Lukiolaisten hyvinvointitutkimus*. Helsinki: Suomen Lukiolaisten Liitto ry.
- Olkinuora, E., Tuittu, A., Klemelä, K., Leppänen, R. & Aro, K. (2007a). Lukiossa opiskelu opiskelijoiden näkökulmasta. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) *Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A:206, 41-122.
- Olkinuora, E., Rinne, R., Klemelä, K. & Virta, A. (2007b). Yhteenvetoja. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) *Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A:206, 327-346.
- Onatsu-Arviolommi, T. (2002). *Pupils' achievement strategies, family background and school performance*. Helsingin yliopisto: Psykologian laitoksen tutkimuksia n:o 23.
- Onatsu-Arviolommi, T. & Nurmi, J.-E. (1997). Family background and problems at school and in society: The role of family composition, emotional atmosphere and parental education. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 315-330.
- Opetushallitus. (2003). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003: Nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet: Helsinki..
- Opetustoimen lainsäädäntö 2000 (toim. Ranta, H.) Helsinki: Lakimiesliitto.
- Oravala, S. & Rönkä, A. (1999). Käännekohtat elämänkulussa. *Psykologia*, 34, 274-280.
- Perho, H. & Korhonen, M. (1993). Elämänvaiheiden onnellisuus ja sisältö keski-ikäen kynnyksellä. *Gerontologia*, 4, 271-285.
- Perttula, J. (2001). *Olenko onnellinen? Psykologista tunnustelua suomalaisen aikuisen onnellisuudesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Peterson, C. (2000) The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: American Psychological Association and Oxford University Press.
- Peterson, C. & Bossio, L. M. (2001). Optimism and physical well-being. Teoksessa E. C. Chang (toim.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice*. Washington, DC.: American Psychological Association, 127-146.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. & Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach achievement: A dynamic process perspective. Teok-

- nessa A. J. Elliot & C.S.Dweck (toim.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, 259-278.
- Pulkkinen, L. (1997). Kasvaminen aikuiseksi. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.), *Lapsesta aikuiseksi*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 14-28.
- Rantanen, P. (2002). *Valintakoe vai ei? Ammatillisen koulutuksen ja ammattikorkeakoulujen opiskelijavalinnan tarkastelua*. Esitys Yhteishakuseminaari, Helsinki, 18.1.2002.
- Rhodewalt, F. & Vohs, K. D. (2005). Defensive strategies, motivation, and the self: A self-regulatory process view. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, 548-565.
- Rhodewalt, F. & Tragakis, M. W. (2002). Self-handicapping and school: Academic self-concept and self-protective behavior. Teoksessa J. Aronson (toim.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. San Diego: Academic Press 109-134.
- Rinne, R. (2007). Lukionkäynti vanhempien näkemänä. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) *Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:206, 207-260.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261-288.
- Roberts, B. W., Walton, K. E. & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132, 1-25.
- Robins, R. W. & Pals, J. L. (2002). Implicit self-theories in the academic domain: Implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change. *Self and Identity*, 1, 313-336.
- Rutter, M. (1996). Transitions and turning points in developmental psychopathology: As applied to the age span between childhood and mid-adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 603-626.
- Rutter, M. & Rutter, M. (1993). *Developing minds. Challenge and continuity across the life span*. London: Penguin Books.
- Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P. & Houston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. London: Open books.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). The self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., Stiller, J. & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.

- Ryff, C.D. & Singer, B. (2006). Ihmisen ironiaa: hyvinvointia ja terveyttä matkalla kohti kuolemaa. Teoksessa L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (toim.), *Ihmisen vahvuuksien psykologia*. Helsinki: Edita, 278-294.
- Salmela-Aro, K. (2006). Mikä meitä liikuttaa? Motivaatio ja hyvinvointi elämän siirtymissä. *Psykologia*, 41, 132-134.
- Salmela-Aro, K. (1996). *Personal projects and subjective well-being.*, University of Helsinki, Helsinki.
- Salmela-Aro, K., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. (in press). Trajectories of depressive symptoms during emerging adulthood: Antecedents and consequences. *European Journal of Developmental Psychology*,
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N. & Nurmi, J.-E. (2006). *Toveriryhmien rooli nuorten henkilökohtaisissa tavoitteissa ja koulu-uupumuksessa*. Esitys Psykologia 2006, Tampere, 23.8.2006.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (2002). Henkilökohtaiset tavoitteet ja hyvinvointi. Teoksessa K. Salmela-Aro & J.-E. Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa: modernin motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 158-172.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools: A study of the importance of school climate and students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13, 383-397.
- Sanna, L. J. (1996). Defensive pessimism, optimism and simulating alternatives: Some ups and downs of prefactual and counterfactual thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1020-1036.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N. & Blyth, D. A. (2000). Contributions of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4, 27-46.
- Scheier, M. F., Carver, C. S. & Bridges, M. W. (2001). Optimism, pessimism, and psychological well-being. Teoksessa E. C. Chang (toim.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice*. Washington, DC.: American Psychological Association, 189-216.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality, Special Issue: Personality and physical health*, 55, 169-210.
- Schmitt, F. L., Hunter, J. E., Outerbridge, A. N. & Goff, S. (1988). Joint relation of experience and ability with job performance: Test of three hypotheses. *Journal of Applied Psychology*, 73, 46-57.
- Schneider, S. (2001). In search of realistic optimism. *American Psychologist*, 56, 250-263.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2005). Competence perception and academic functioning. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, 85-104.
- Seligman, M. E. P. (1992). *Optimistin käsikirja*. Keuruu: Otava.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: Freeman.

- Seligman, M. E. P. & Peterson, C. (2006). Myönteinen kliininen psykologia. Teoksessa L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (toim.), *Ihmisen vahvuuksien psykologia*. Helsinki: Edita, 312-325.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling and Development*, 73, 355-360.
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Michael, S. T. & Cheavens, J. (2001). Optimism and hope constructs: Variants on a positive expectancy theme. Teoksessa E. C. Chang (toim.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice*. Washington, DC: American Psychological Association, 101-126.
- Sovala, M. (2003). *Vanhasen hallituksen ohjelma*. Esitys Verkkoseminaari, Helsinki, 26.9.2003.
- SPSS. (2004). *SPSS Base 13.0. Applications Guide*. Chicago, IL: SPSS Inc.
- Stattin, H. & Kerr, M. (2001). Adolescents' values matter. Teoksessa J.-E. Nurmi (toim.), *Navigating through adolescence. European perspectives*. New York: RoutledgeFalmer, 21-58.
- Sternberg, R. J. (2002). Intelligence is not just inside the head: The theory of successful intelligence. Teoksessa J. Aronson (toim.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. San Diego: Academic Press, 228-244.
- Stipek, D. (1998). *Motivation to learn: from theory to practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Taylor, S. E. & Kemeny, M. E., Reed, G. M., Bower, J. E. & Gruenewald, T. L. (2000). Psychological resources, positive illusions, and health. *American Psychologist*, 55, 99-109.
- Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1994). Positive illusions and well-being revisited: Separating fact from fiction. *Psychological Bulletin*, 116, 21-27.
- Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.
- Tuijula, T. (2007). Opintojen ohjaus opiskelijoiden kokemana. Teoksessa K. Klemelä, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Virta (toim.) *Lukio nuorten opiskelutienä. Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A:206, 123-152.
- Tuominen, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2006). *Nuorten tavoiteorientaatioprofiilien pysyvyydet ja muutokset koulutussiirtymän aikana*. Esitys Psykologia 2006, Tampere, 23.8.2006.
- Urdu, T. & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115-138.
- Vahtera, S. (1999). *Abiturienttien kognitiiviset strategiat ja tavoitteet - yhteys opintomenestykseen ja hyvinvointiin.*: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B:1999.
- Vanttaja, M. (2002). *Koulumenestyjät*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura

- Vauras, M. & von Wright, J. (1981). *Oppimisen strategiat kouluikässä II. Lukiolaisten toimintatavat reaaliaineiden opiskelussa*. Turun yliopisto: Psykologian tutkimuksia 46.
- Veenhoven, R. (1991). Questions on happiness. classical topics, modern answers, blind spots. Teoksessa F. Strack, M. Argyle & N. Schwarz (toim.), *Subjective Well-Being. An interdisciplinary perspective*. Oxford: Pergamon Press, 7-26.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, 279-296.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behavior and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85, 357-364.
- Vittersø, J. (2004). Subjective well-being versus self-actualization.: using the flow-simplex to promote a conceptual clarification of subjective quality of life. *Social Indicators Research*, 65, 299-331.
- Vittersø, J. (2003). Flow versus life satisfaction: A projective use of cartoons to illustrate the difference between the evaluation approach and the intrinsic motivation approach to subjective quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 4, 141-167.
- von Wright, J., Vauras, M., Elomaa, A.-L. & Rimppe, P.-L. (1981). *Oppimisen strategiat kouluikässä III. Peruskoulun yläasteen ja lukion oppilaiden toimintatapojen vertailua*. Turun yliopisto: Psykologian tutkimuksia 52.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. (2005). *Ammattikorkeakoulu ja yliopisto yksilöllisten koulutustavoitteiden toteuttajina*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Vuorinen, R. (1997). *Minän synty ja kehitys*. Helsinki: Otava.
- Väljärvi, J. (1990). *Opintojen kulku ja siihen vaikuttavat tekijät lukiossa*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja A 37.
- Väljärvi, J. & Tuomi, P. (1995). *Lukio nuorten valintojen ja oppimisen ympäristönä*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 60.
- Ylioppilastutkintolautakunta. (2005). *Ylioppilastutkinto 2004. Tietoja ylioppilastutkinnosta*. Helsinki: Ylioppilastutkintolautakunta.
- Zimmerman, B. J. (2005). Achieving academic excellence: Self-regulatory perspective. Teoksessa M. Ferrari (toim.), *The pursuit of excellence through education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 85-112.
- Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence: Self-regulated learning and practice. Teoksessa A. J. Elliot & C. S. Dweck (toim.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, 509-526.
- Zirkel, S. & Cantor, N. (1990) Personal construals of life tasks: Those who struggle for independence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 172-185.

- Zuckerman, M. (1979). Attribution of success and failure revised, or: The motivational bias is alive and well in attribution theory. *Journal of Personality*, 47, 245-287.
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C. & Knee, R. C. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, performance and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1619-1628.

Muut lähteet:

- Ihamuotila, R. (2004, 27.3.). Akateemisille työurille paremmat puitteet. *Helsingin Sanomat*.
- Itälä, J. (2006, 27.3.). Taikauskoa pääsykiintiön takana. *Helsingin Sanoma*, A2.
- Liiten, M. (2006, 28.10.) Valtaosa lukiolaisista aikoo pyrkiä yhä ensisijaisesti yliopistoon. *Helsingin Sanomat*, A4.
- Opetushallitus. (2006). Suomen koulutusjärjestelmä:
<http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,438,4171>

LIITE

Summamuuttuja (mittauskerta), ryhmä, tutkittavien ryhmien koko, keskiarvo, keskihajonta, F-suhde, p-arvo, minimi- ja maksimiarvo

Ryhmät

- 1 = tutkittavat ovat osallistuneet kaikkiin kolmeen mittauskertaan
 2 = tutkittavat ovat osallistuneet ensimmäiseen ja toiseen mittauskertaan
 3 = tutkittavat ovat osallistuneet ensimmäiseen ja kolmanteen mittauskertaan
 4 = tutkittavat ovat osallistuneet toiseen ja kolmanteen mittauskertaan
 5 = tutkittavat ovat osallistuneet ensimmäiseen mittauskertaan
 6 = tutkittavat ovat osallistuneet toiseen mittauskertaan
 7 = tutkittavat ovat osallistuneet kolmanteen mittauskertaan

		N	keskiarvo	keski- hajonta	F	p- arvo	mi- nimi	maksi- mi
Masentuneisuus	1,00	37	11,27	4,32	,082	n.s	5,00	23,00
BDI (1)	2,00	28	11,25	3,67			5,00	17,00
	3,00	11	10,64	3,47			5,00	16,00
	5,00	32	11,25	3,83			5,00	18,00
	Kaikki	108	11,19	3,88			5,00	23,00
Optimistinen	1,00	36	18,47	2,58	,82	n.s	12,00	24,00
strategia	2,00	27	18,26	2,70			14,00	25,00
SAQ (1)	3,00	11	17,45	2,73			14,00	23,00
	5,00	32	18,94	3,21			13,00	25,00
	Kaikki	106	18,45	2,82			12,00	25,00
Itseä	1,00	38	13,08	3,25	,64	n.s	6,00	21,00
vahingoittava	2,00	28	12,07	2,64			8,00	18,00
strategia SAQ (1)	3,00	11	13,36	4,54			5,00	19,00
	5,00	34	12,32	4,36			6,00	22,00
	Kaikki	111	12,62	3,62			5,00	22,00
Sosiaalinen	1,00	39	10,46	3,69	,37	n.s	5,00	19,00
välttäminen	2,00	28	11,07	3,42			5,00	19,00
SAQ(1)	3,00	11	9,82	3,65			5,00	16,00
	5,00	34	10,65	3,44			5,00	19,00
	Kaikki	112	10,61	3,51			5,00	19,00
Sosiaalinen tuki	1,00	39	18,85	3,54	,21	n.s	8,00	24,00
SAQ(1)	2,00	28	18,71	3,41			13,00	24,00
	3,00	11	18,00	4,29			11,00	23,00
	5,00	33	18,39	3,44			12,00	24,00
	Kaikki	111	18,59	3,51			8,00	24,00

		N	keskiarvo	keski-hajonta	F	p-arvo	minimi	maksi-mi
Yo-tutkinnon	1,00	94	5,89	,60	5,24	,000	4,33	7,00
puoltoäänien	2,00	55	5,43	,72			4,00	7,00
keskiarvo	4,00	15	5,74	,65			4,86	7,00
	6,00	22	5,95	,69			4,17	6,66
Masentuneisuus	Kaikki	186	5,75	,67			4,00	7,00
BDI (3)	1,00	93	10,42	3,95	,22	n.s.	5,00	20,00
	3,00	15	9,93	5,01			5,00	18,00
	4,00	14	10,57	3,96			5,00	15,00
	7,00	5	11,60	2,07			10,00	15,00
Optimistinen	Kaikki	127	10,43	4,00			5,00	20,00
strategia SAQ(3)	1,00	91	19,08	3,03	,37	n.s.	8,00	25,00
	3,00	15	18,20	3,75			8,00	24,00
	4,00	14	19,07	2,02			16,00	22,00
	7,00	5	19,00	3,00			14,00	22,00
Itseä	Kaikki	125	18,97	3,01			8,00	25,00
vahingoittava	1,00	92	7,83	2,35	1,91	n.s.	4,00	14,00
strategia SAQ (3)	3,00	15	9,07	2,22			5,00	13,00
	4,00	14	8,64	2,68			4,00	15,00
	7,00	5	9,40	3,29			7,00	15,00
Sosiaalinen	Kaikki	126	8,13	2,44			4,00	15,00
välttäminen	1,00	93	9,27	3,15	,02	n.s.	5,00	20,00
SAQ (3)	3,00	15	9,27	4,38			5,00	20,00
	4,00	14	9,29	3,15			5,00	15,00
	7,00	5	9,60	1,95			7,00	12,00
Sosiaalinen	Kaikki	127	9,28	3,24			5,00	20,00
tuki SAQ (3)	1,00	91	17,70	3,15	,35	n.s.	10,00	24,00
	3,00	15	17,93	4,10			11,00	24,00
	4,00	14	17,57	3,48			12,00	24,00
	7,00	5	19,20	3,70			14,00	24,00
Hyvinvointi	Kaikki	125	17,78	3,30			10,00	24,00
Diener (3)	1,00	91	19,27	3,40	,72	n.s.	10,00	25,00
	3,00	15	18,20	4,021			10,00	25,00
	4,00	14	18,43	4,13			10,00	25,00
	7,00	5	20,20	2,77			18,00	25,00
	Kaikki	125	19,09	3,53			10,00	25,00