

**"Ajattelin myönteisesti luisteleemisestä ja lopulta se  
menikin hyvin."**

**- Tutkimus 7.-luokkalaisten nuorten selviytymistaidoista**

**Taija-Kaisa Pekkarinen & Sanna-Mari Pulkkinen**

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevätlukukausi 2015  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Pekkarinen, Taija-Kaisa ja Pulkkinen, Sanna-Mari. 2015. ”Ajattelin myönteisesti luisteleemisesta ja lopulta se meni hyvin.” – Tutkimus 7.-luokkalaisten nuorten selviytymistaidoista. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. 105 sivua ja 3 liitettä.**

Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaisia selviytymistaitoja 7.-luokkalaisten nuoret käyttävät arjessaan sekä kuinka laajat selviytymistaidot heillä on. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella fyysisen aktiivisuuden merkitystä selviytymistaitojen laajuuteen. Tutkimuksella ei ole tarkoitus saavuttaa yleistettäviä tuloksia, vaan lisätä ymmärrystä tutkimukseen osallistuneiden nuorten selviytymistaidoista sekä niiden laajuudesta. Tutkimuksen näkökulma on voimavaralähtöinen.

Tutkimus toteutettiin poikittaistutkimuksena Kajaanissa sekä Pihtiputaalla yhteensä kahdella yläkoululla tammi-helmikuussa 2015. Tutkimusote tutkimuksessa on fenomenologis-hermeneuttinen sekä tieteen teoriaan perustuen kvalitatiivisen sekä kvantitatiivisen tutkimuksen yhdistelmä. Tutkimuksen aineisto kerättiin kvalitatiivisesti päiväkirjamenetelmällä sekä kvantitatiivisesti tutkimukseen laaditulla voimavaramittarilla sekä fyysisen aktiivisuuden itsearviointikyselyllä.

Tutkimustulokset osoittavat, että 7.-luokkalaisten nuoret kokevat merkittävimmiten selviytymistaidoikseen fyysisen sekä sosiaalisen selviytymisen osa-alueet. Erityisesti nuoret nostivat esille tutkimuksessa hyvin nukkumisen sekä kavereiden merkitystä voimavarana elämässään. Voimavaramittareiden mukaan nuoret käyttävät kaikkia selviytymistaitojen osa-alueita, joista vähäisimmäksi kuitenkin jää henkinen selviytyminen. Päiväkirjamerkinnoista selviytymistaitoja esiintyi vaihtelevasti. Selviytymistaitojen laajuutta tarkastellessa tutkimus osoittaa nuorten omaavan suhteellisen laajat selviytymistaidot. Lisäksi tutkimuksen mukaan pääsääntöisesti itsearvioitulla korkealla fyysisellä aktiivisuudella oli yhteyksiä laajempiin selviytymistaitoihin. Tutkimuksesta oli selkeästi havaittavissa koulun merkitys nuorten elämään myönteisessä sekä kielteisessä näkökulmassa.

Avainsanat: Selviytymistaidot, mielenterveystaidot, positiivinen mielenterveys, voimavarat, fyysinen aktiivisuus

## SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2 MIELENTERVEYS VOIMAVARANA</b> .....	<b>9</b>
2.1 Mielenterveys –käsite.....	9
2.2 Lasten ja nuorten mielen hyvinvointi.....	14
2.3 Liikunta mielenterveyttä tukevana voimavarana .....	19
2.4 Voimavaroja heikentävät tekijät.....	21
2.4.1 Stressi .....	23
2.4.2 Kriisit.....	25
2.4.3 Liikunta.....	27
<b>3 MIELENTERVEYSTAIDOT OSANA MIELENTERVEYSOSAAMISTA</b> .....	<b>29</b>
3.1 Mielenterveysosaaminen.....	30
3.2 Puolustusmekanismit.....	31
3.3 Hallintakeinot.....	33
3.4 Pärjäävyys .....	34
3.5 Selviytymistaidot.....	36
<b>5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT</b> .....	<b>42</b>
<b>6 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>44</b>
6.1 Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimusmenetelmä .....	44
6.1.1 Kvalitatiivinen tutkimus .....	44
6.1.2 Kvantitatiivinen tutkimus .....	46
6.2 Fenomenologia ja hermeneutiikka .....	48
6.3 Tutkimusjoukko ja aineiston kerääminen .....	51
6.4 Aineiston analysointi.....	52
6.5 Tutkimuksen eettisyys.....	55
6.7 Tutkimuksen luotettavuus .....	56
<b>7 TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>59</b>
7.1 Fysiologinen selviytyjä .....	59
7.1.1 Liikunnan osuus fysiologisena selviytymistaitona.....	60
7.1.2 Hyvin syömisen merkitys fysiologisena selviytymistaitona .....	63
7.1.3 Nukkumisen merkitys fysiologisena selviytymistaitona .....	65
7.1.4 Rentoutumisen merkitys fysiologisena selviytymistaitona .....	67

7.2 Sosiaalinen selviytyjä.....	69
7.2.1 Kaverit sosiaalisena voimavarana.....	70
7.2.2 Perhe sosiaalisena voimavarana .....	71
7.3 Tunteellinen selviytyjä .....	72
7.4 Älyllinen, luova ja henkinen selviytyjä.....	74
7.5 Selviytymistaitojen laajuus.....	79
7.6 Selviytymistaitoihin liittyviä tekijöitä .....	81
7.6.1 Fyysisen aktiivisuuden merkitys selviytymistaitojen laajuuteen.....	81
7.6.2 Viikonpäivien vaikutus selviytymistaitoihin ja voimavaroihin .....	84
7.7 Tulosten yhteenveto.....	85
<b>8 POHDINTA .....</b>	<b>87</b>
8.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset.....	87
8.2 Tutkimuksen hyöty nuorten mielen hyvinvoinnin edistämiseksi.....	91
8.3 Näkökulma opettajan työhön.....	94
8.4 Jatkotutkimusmahdollisuudet.....	95
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>98</b>
<b>LIITTEET.....</b>	<b>106</b>

## 1 JOHDANTO

Selviytymistaidoilla on psyykkisen hyvinvoinnin kannalta myös yhteiskunnallinen merkitys. WHO:n koululaistutkimuksen (2010) mukaan useammin kuin kerran viikossa 29 % tytöistä sekä 18 % pojista koki somaattisia oireita, kuten päänsärkyä tai selkäkipua, ja psykologisia oireita jotka heijastavat hyvinvointia. Nämä oireet ovat myös yhteydessä stressiin. (WHO koululaistutkimus 2010.) Myös nuoret kokevat stressiä ja stressistä selviytyminen vaatii mielenterveystaitoja. Lapsuuden ja nuoruuden psyykkinen hyvinvointi ennustaa myös aikuisiän terveyttä ja yhteiskunnassa pärjäämistä. Heikko mielenterveys kouluikäisenä heikentää suoriutumista koulusta sekä ennustaa myöhempää mielenterveyttä (Honkanen, Moilanen, Taanila, Hurtig & Koivumaa-Honkanen 2010).

Sosiaali- ja terveysministeriön vuonna 2001 julkaisemassa kansanterveysohjelmassa, Terveys 2015, linjataan tavoitteita terveystaloudelle. Yksi tavoitteista on lasten hyvinvoinnin lisääntyminen, terveydentilan paraneminen sekä sairauksien ja turvattomuuteen liittyvien oireiden väheneminen merkittävästi (Sosiaali- ja terveysministeriö 2001)

Terveys 2015 -kansanterveysohjelman väliarvioinnissa (Sosiaali- ja terveysministeriö 2013) on huomattu suomalaisten lasten sairastavan eniten pitkäaikaissairauksista mielenterveyshäiriöitä. Jopa 15 % alle 15-vuotiaista lapsista kärsii mielenterveyshäiriöistä (Sosiaali- ja terveysministeriö 2013, 17). Lisäksi huolestuttavaa informaatiota kertovat tilastot nuorten itsemurhista. Suomessa nuorten itsemurhia tapahtuu lähes yhtä paljon kuin kuolemia liikenneonnettomuuksissa. Vuonna 2012 tilastoitiin 44 nuoren itsemurhaa, joista jopa 30 oli poikia. Peruskoulun lopulla tytöistä lähes joka viidennellä on masennuksen oireita ja he myös joutuvat poikia useammin sairaalahoitoon itsensä vahingoittamisen vuoksi teini-iässä. YK:n lasten oikeuksien komitea on vuonna 2011

tehnyt Suomelle suosituksia lasten- ja nuorten mielenterveyden tukemiseksi. (Lapsiasiavaltuutetun toimisto 2014, 72.)

Yksilön elinikäisen ja kokonaisvaltaisen terveyden kannalta kasvuvuodet ovat merkittävässä roolissa ja silloin tulee ottaa tukemisessa huomioon yksilöllinen kehitysvaihe, sukupuoli sekä persoonalliset tekijät (Koululaisen terveys 2001, 2586). Mielenterveys muovautuu vähitellen elämän aikana, mutta sen voimavarat rakentuvat jo kasvuiässä. (Koululaisen terveys 2001, 2586). Nuoruus on siis merkittävä jakso osana psyykkisen hyvinvoinnin tekijöiden kehittymistä. Hyvän terveyden ja hyvinvoinnin kautta myös emotionaalinen, kognitiivinen sekä sosiaalinen toimintakyky mahdollistuvat (THL 2013, 7).

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää 7.-luokkalaisten nuorten selviytymistaitojen näkymistä arjessa ja niiden käyttöä eri tilanteissa. Tutkimuksen lähtökohtana käytämme Suomen Mielenterveysseuran Selviytyjän purjeet -mallia (liite 1.), jossa on jaoteltu selviytymistaitoja kuuteen eri osa-alueeseen Ayalonin (1995) määritelmien mukaisesti. Samalla tutkimme myös liikunta-aktiivisuuden vaikutusta selviytymistaitojen laajuuteen. Liikunnasta mielen hyvinvoinninedistäjänä on vahvaa näyttöä lasten ja nuorten osalta (Physical activity guidelines committee 2008). Yksilö on sitä vahvempi selviytyjä, mitä enemmän hän tunnistaa ja hyödyntää erilaisia selviytymistaitoja (Erkko & Hannukkala 2013, 16).

Kohderyhmämme koostuu 7.-luokan oppilaista, sillä ajattelemme että murrosiässä olevat nuoret tarvitsevat erityisesti selviytymistaitoja. Tällä ikäkaudella tapahtuu muun muassa irtautumista vanhemmista, jolloin tulee oppia itse selviytymään erilaisista elämässä vastaan tulevista haasteista. Lapsien ja nuorien tulee oppia selviytymistaitoja, jotta he voivat kasvaa tasapainoisiksi ja psyykkisesti hyvinvoiviksi aikuisiksi. Selviytymistaitojen kautta muodostuu hyvä elämä, jossa yksilö selviytyy eri tilanteista vaikeinakin aikoina sekä tunnistaa omia kykyjä ja hyödyntää niitä vaihtoehtojen löytämiseksi (Salonen 2005, 18). Tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen kehitys, oppiminen, kyky huolehtia itsestä ja kasvaminen hyvinvoivaksi aikuiseksi toteutuu hyvän mielenterveyden kautta lapsuudessa. Hyvinvointi vahvistaa positiivista mielenterveyttä. Mielenterveyden edistämisestä puhuttaessa on tärkeää keskittyä voimavaroihin sekä yksilön vahvuuksien tunnistamiseen (THL 2013, 13.)

Unesco koulujen strategian mukaan nuorten on opittava tietämään, tekemään, olemaan ja elämään yhdessä muiden ihmisten kanssa (Unesco, 2014). Näiden Unescon strategian mukaisten tavoitteiden pohjalta voivat muodostua myös elämän konfliktit ja vastoinkäymiset. Vastoinkäymisiltä ei siis elämässä voi välttyä, mutta niistä on opittava selviytymään. Selviytymistaitoja käytetään myös sosiaalisesti riippuvissa tilanteissa ja niihin vaikuttavat usein vahvasti sosiaaliset suhteet. Ympäristöllä ja muilla ihmisillä on myös vaikutusta selviytymistaitojen käyttöön, vaikka loppujen lopuksi itse yksilö määrää kuinka hän viime kädessä selviytyy.

Kiinnostuimme aiheesta, koska olemme valmistumassa luokan- ja liikunnanopettajiksi. Näemme oppilaan hyvinvoinnin ja hyvän mielenterveyden tärkeänä osa-alueena oppimisen ja kehityksen tukijana. Yksi suurimmista terveyteen liittyvistä pulmista koulu- laisten kohdalla ovat juuri mielenterveysongelmat. (Koululaisen terveys 2001, 2586). Luokanopettajalla on ainutlaatuinen mahdollisuus tunnistaa lasten ja nuorten mielen- terveyden ongelmia sekä tukea psyykkistä hyvinvointia (Honkanen, Moilanen, Taanila, Hurtig & Koivumaa-Honkanen 2010). Tulevaisuuden opettajina haluamme korostaa henkisen hyvinvoinnin tärkeyttä myös koulussa. Suomen lapsiasiavaltuutetun kannan- otto terveyshaasteisiin on vuonna 2014 ottanut tavoitteeksi muun muassa tyttöjen ja poi- kien mielenterveysongelmien ehkäiseminen monin eri tavoin sekä ammattilaisten taito- jen parantaminen lasten ja nuorten kohtaamisessa (Lapsiasiavaltuutetun toimisto 2014, 72). Tämän tutkimuksen kautta haluamme syventää tietämystämme sekä ymmärrys- tämme mielenterveydestä hyvinvoinnin ja voimavaranäkökulman kautta sekä tarkem- min perehtyä selviytymistaitoihin ja niiden tarpeeseen nuorilla.

Tällä tutkimuksella haluamme tuoda esille positiivista ja ennaltaehkäisevää näkökul- maa nuorten mielenterveyden tukemiseksi. Myös Sohlmanin (2004, 20) mukaan on tärkeä tutkia mielenterveyttä positiivisen mielenterveyden näkökulmasta sekä tuoda esiin sitä suojaavia tekijöitä. Positiivisen mielenterveyden tukemiseksi haluamme tut- kimuksessamme painottaa promootion näkökulmaa. Promootiolla tarkoitetaan mielen- terveyttä edistävää työtä (Kaleva & Valkonen 2013, 676), jossa tavoitteena on vaikut- taa yksilön mahdollisuuksiin ylläpitää terveyttä sekä parantaa elämänlaatua (Lahtinen, Joubert, Raeburn & Jenkins 2005, 228).

Myös koulun tulee tukea selviytymistaitojen tunnistamista ja käyttöä arjessa. Laissa on määrätty, että: ”Opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti ja siten, että se edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä.” (Finlex 2003) Uusin perusopetuksen opetussuunnitelma (OPS 2014) sisältää mielenterveystaitoja tukevia tavoitteita laajasti alakoulusta yläkouluun. Esimerkiksi ympäristöopissa vuosiluokilla 1–2 sisältöihin kuuluvat muun muassa arjen terveystottumuksiin perehtyminen ja niihin liittyvien taitojen harjoittelu sekä terveyttä, hyvinvointia ja oppimista tukevien toimintatapojen kehittäminen (OPS 2014, 140). Yläkoulussa 7.–9. -luokalla opetusta järjestetään myös erillisessä terveystiedon oppiaineessa, jossa tavoitteena on muiden oppiaineiden ohella muun muassa edistää elämää, kasvua ja kehitystä voimavaralähtöisesti (OPS 2014, 461). Liikunnanopetuksessa vuosiluokilla 7–9 oppilaan tulee saada valmiuksia edistää terveyttään sekä oppia hyödyntämään liikuntaa myös voimavarana elämässä (OPS 2014, 503–505). Vuonna 2014 hyväksytyssä perusopetuksen opetussuunnitelmassa on nähtävissä selvää mielenterveyden ja hyvinvoinnin huomiointia kauttaaltaan perusopetuksen tavoitteissa, tehtävissä, arvoperustassa sekä oppimiskäsitteissä ja toimintakulttuurissa (OPS 2014). Näiden tavoitteiden pohjalta oppilailla pitäisi muodostua tietämys omista selviytymistaidoista sekä kyky oppia käyttämään niitä hyödyksi.



## 2 MIELENTERVEYS VOIMAVARANA

Elämässä tarvitaan erilaisia voimavaroja, jotka auttavat ennaltaehkäisemään haasteita. Mielenterveyden voimavaralähtöinen näkökulma tarkastelee mielenterveyttä salutoogeenisesti eli terveyslähtöisesti (Nurmi, Sillanpää & Hannukkala 2014, 18). Terveydelle ja hyvinvoinnille voimavarat merkitsevät kiinnostusta hyvinvointia ylläpitäviin ja parantaviin tekijöihin (Jakonen 2005, 26). Voimavarat ovat mielen tasapainon perusta (Heikkinen 2002, 207) ja ne voivat lähteä yksilöstä itsestään tai ympäristöstä (Jakonen 2005, 26). Tunteet sekä niiden hallinta, tiedot, tahto, osaaminen ja ymmärtäminen muodostavat mielen voimavarat. Näitä omakohtaisen mielenterveyden voimavaroja ihminen käyttää hyväkseen elämässä. (Heikkinen 2002, 207.) Tässä luvussa pohdimme mielenterveyden voimavarojen positiivista näkökulmaa sekä avaamme mielenterveyttä käsitteenä. Lisäksi tarkastelemme liikunnan merkitystä mielenterveydelle voimavarana.

### 2.1 Mielenterveys -käsite

Eri tieteenalat määrittelevät mielenterveyttä eri näkökulmista, mutta tässä tutkimuksessa painotamme mielenterveyden kasvatuspsykologista näkökulmasta. Mielenterveyttä voidaan kuvata läpi elämän muovautuvana tilana (Erkko & Hannukkala 2013, 13), joka on ihmisen hyvinvoinnin, terveyden ja toimintakyvyn perusta (THL2 2014). Mielenterveys koostuu hyvinvoinnista sekä henkisestä toimintakyvystä (Hietaharju & Nuutila 2012, 12) ja se on merkittävä, päällepäin näkymätön osa ihmisen kokonaisterveyttä (Lehtinen 2008, 6-7). WHO (2010; 2014) määrittelee mielenterveyttä hyvinvoinnin tilaksi, jossa ihminen tunnistaa omat kykynsä ja pystyy toimimaan itselleen ja yhteisölle hyödyksi. Lisäksi tällöin ihminen selviytyy elämän normaalista stressistä ja pystyy

toimimaan sosiaalisissa suhteissa (WHO 2014). Mielenterveyttä ajatellen tärkeä näkökulma on mahdollisuus kehittää sitä ja sen osa-alueita. Mielenterveys käsittää omasta itsestä riippuvat sisäiset sekä ulkoiset tekijät kuten esimerkiksi itsetunnon, sosiaalisen verkoston, yhteiskunnan sekä ympäristön. Toinen osa-alue voi täydentää toista, mutta mikään niistä ei voi olla huomattavasti muita heikompi. Mielenterveyden määrittely yksiselitteisesti on kuitenkin hankalaa, koska mielenterveys on subjektiivinen kokemus omasta hyvinvoinnista ja elämästä. Määrittelyä omasta mielenterveydestä ei voi tehdä kukaan muu kuin yksilö itse.

Mielenterveys voidaan jakaa kahteen eri ulottuvuuteen, jossa positiivisen mielenterveyden rinnalla on negatiivinen mielenterveys, joka käsittää mielensairaudet ja ongelmat (Lehtinen 2008, 7, 26). Usein mielenterveyteen liitetään pelkästään vääristyneitä negatiivisia ajatuksia ja ajatellaan, että mielensairauksia ei voida hoitaa (Lehtinen 2008, 25). Mielenterveys -käsitteenä kuitenkin eroaa mielisairauksista korostamalla elämän myönteisiä puolia (Heiskanen, Salonen & Sassi 2006, 20). Mielenterveys tarkoittaaakin kokonaisuudessaan hyvää vointia ja selviytymismahdollisuuksia arjessa, eikä vain sairauksien puutetta. (THL2 2014). Vaikka ihmisellä esiintyisi sairautta tuottavia patogeenisiä tekijöitä, voi hänellä silti olla samaan aikaan terveyttä tukevia saluogeenisiä tekijöitä elämässään (Kaleva & Valonen 2013, 676).

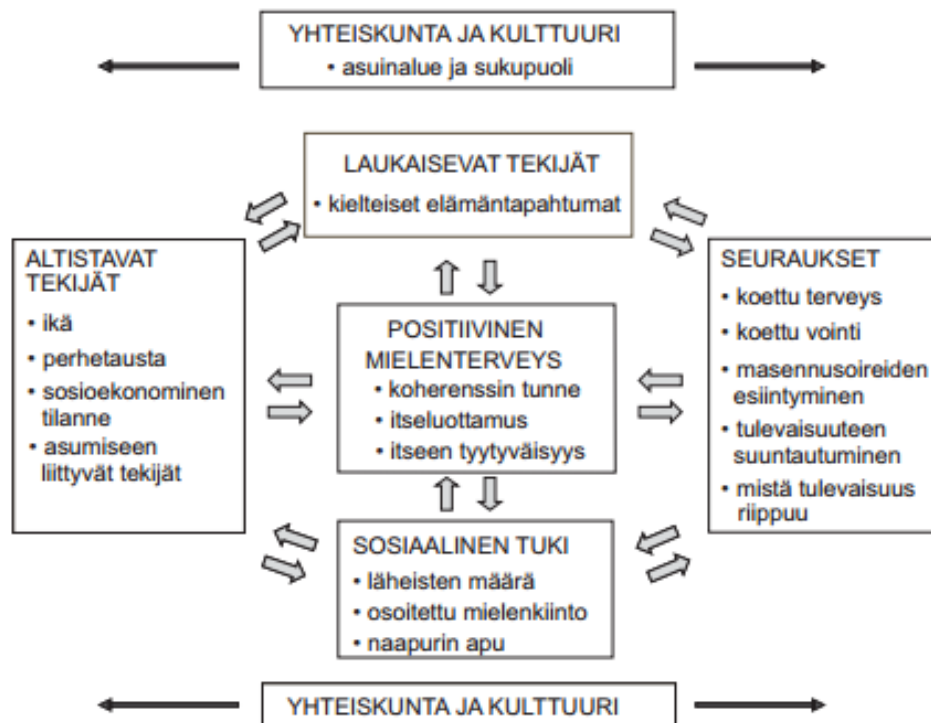


Kuvio 1. Mielenterveyden mallit (mukailtu lähteestä: Nurmi, Sillanpää & Hannukkala 2014, 19).

Mielenterveyden mallit kuvaavat mielenterveyden rakentumista positiivisesta ja negatiivisesta mielenterveydestä (kuvio1). Kaksinapaisessa mallissa liikutaan mielentervey-

den ja mielen sairauden välillä, jolloin yksilöllä on joko mielenterveyttä tai -sairautta enemmän (Nurmi, Sillanpää & Hannukkala 2014, 19). Kaksiulotteisessa mallissa mielenterveys ja -sairaus nähdään erillisinä ulottuvuuksina ihmisen elämässä, jolloin molemmat voivat esiintyä samanaikaisesti. Vaikka ihmisellä esiintyisi mielenterveyden häiriöitä tai -sairauksia, voidaan silti vahvistaa aina myös mielenterveyden voimavaroja. (Nurmi, Sillanpää & Hannukkala 2014, 19.)

Mielenterveyden edistämisen kautta pyritään löytämään positiivista näkökulmaa mielen hyvinvointiin ja ennaltaehkäisyyn tärkeys on nykypäivänä korostunut. Mielenterveys on olennainen osa arkipäivässä selviytymistä, jossa positiivinen mielenterveys näyttäytyy voimavarana. (THL2 2014.) Positiivinen mielenterveys on tunteiden, havaintojen, ajattelun, päättelyn sekä sosiaalisen toiminnan kokonaisuus. Lisäksi siihen liittyy tunne elämän merkityksellisyydestä. Positiivisen mielenterveyden lähtökohta on hyvä olon tunne, joka johtuu kyvystä tulkita ja havainnoida ympäristöä sekä muuntautua sen vaatimuksien mukaisesti (Lehtinen 2008, 26). Lisäksi se auttaa yksilöä selviytymään haasteista sekä ohjaa tunnistamaan omat vahvuutensa. (THL 2013, 9.)



Kuvio 2. Mielenterveyden malli (Sohlman 2004, 40)

Positiivinen mielenterveys muodostuu koherenssin tunteesta, hyvästä itseluottamuksesta sekä tyytyväisyydestä omaan itseen (Lehtinen 2008, 7; Sohlman 2004, 40; kuvio 2). Lisäksi Lehtinen (2008, 7) kuvaa positiivista mielenterveyttä myös optimisminä sekä pärjäävyyden tunteena. Mielenterveyteen vaikuttavat fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset tekijät. Sohlmanin (2004,40) mukaan altistavat tekijät sekä elämäntilanteet ja niiden seuraukset vaikuttavat mielenterveyteen myönteisesti tai kielteisesti. Vahvistamalla positiivista mielenterveyttä sekä tukemalla kehitysedellytyksiä ja kehitystä voidaan edistää mielenterveyttä (THL1 2014).

Ihminen on fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen kokonaisuus. Mielenterveydestä puhuttaessa tähän liittyy myös henkinen ulottuvuus (Heiskanen, Salonen & Sassi 2006, 17). Keysin (2005, 539) mukaan mielenterveys rakentuu vahvasta emotionaalisesta, psykologisesta ja sosiaalisesta hyvinvoinnista. Emotionaalinen hyvinvointi on myönteistä tunnetilaa ja laatua elämisessä. Psykologinen hyvinvointi on henkilökohtaista kasvua, kykyä hyväksyä itsensä, elämän tarkoituksen löytämistä, tunnetta omasta autonomiasta, ympäristön hallintaa sekä myönteisiä ihmissuhteita. Sosiaalinen hyvinvointi taas sisältää hyväksyntää sosiaalisissa suhteissa, osallistumista, uskoa ja kiinnostusta ympäröivään yhteisöön sekä sen toimintaan ja sosiaalista integraatiota eli tunnetta yhteisöön kuulumisesta. (Keys 2007, 98.) Psyykkinen hyvinvointi kuvaa käsitystä omasta hyvinvoinnista, mutta mielenterveys määrittelee mielen hyvinvointia laajemmin ottaen huomioon omasta itsestä riippuvien sisäisten tekijöiden lisäksi myös ulkoiset tekijät esimerkiksi sosiaalisen verkoston, yhteiskunnan sekä ympäristön vaikutukset (Heiskanen, Salonen & Sassi 2006, 21; Hietaharju & Nuuttila 2012, 14–15). Sosiaalinen tuki on myös tärkeä osa positiivista mielenterveyttä, joka rakentuu yhteiskunnan ja kulttuurin ympäröimänä (Sohlman 2004, 40). Wearen (2000, 27) mukaan mielen hyvinvoinnille on tärkeää kyky muodostaa ihmissuhteita. Heikko sosiaalinen vuorovaikutus voi altistaa mielenterveyden ongelmille (THL 2013, 21). Tämän vuoksi sosiaalisten taitojen harjoittelu on myös tärkeää. Lämpimät ja henkilökohtaiset ihmissuhteet tekevät yksilön ympäristöstä mielenterveyttä tukevan (Weare 2000, 27). Mielenterveys ja hyvinvointi rakentuvat näiden osa-alueiden ympärille ja puute jollakin näistä osa-alueista voi vaikuttaa koettuun mielenterveyteen.

Mielenterveyttä ei voida hoitaa lääketieteellisin keinoin, vaan sitä pyritään vahvistamaan elämäntaidollisena voimavarana ja omana itsenäisenä kokonaisuutena (Heiska-

nen, Salonen & Sassi 2006, 20). Mielenterveys on elämäntaito ja osa kokonaisvaltaista hyvinvointia (Suomen Mielenterveysseura 2014). Lisäksi se on rajallinen voimavara, jonka kestävyys vaihtelee henkilökohtaisesti (Taipale 1998, 12–13). Koulut sekä ympäröivien yhteisöiden tulee tukea mielenterveyden kehittymistä sekä siihen liittyviä tietoja ja taitoja. Hyvä mielenterveys on avain elämänlaatuun (Heiskanen, Salonen & Sassi 2006, 20).

Mielenterveyden voidaan ajatella olevan elämän voimavara, sillä ilman sitä elämänhallintaa ja toimintakyky eivät voi täytyä. Voimavarat muodostuvat kasvuiässä (Koululaisen terveys 2001, 2586) ja mielenterveyden muovautumiseen vaikuttavat persoona, kehitys ja kasvu. Henkilökohtaisiin voimavaroihin kuuluvat asenteet, työskentelystrategiat sekä kaikki yksilön tekeminen ja vapaa-ajan harrasteet (Ayalon 1995, 14). Yksilön voimavaroja ovat kaikki se mitä sanotaan tai tehdään vähentääksemme stressiä (Ayalon 1995, 14).

Taulukko 1. Mielenterveyden suojaavientekijöiden esimerkkejä (mukailtu lähteistä THL 2013, 10; Barry & Jenkins 2007, 6)

	Suojaavat tekijät
Yksilö	Myönteinen kuva itsestä
	Hyvät selviytymistaidot
	Kiintymys perheeseen
	Sosiaaliset taidot
	Hyvä fyysinen terveys
Yhteisöt	Myönteinen varhainen vuorovaikutussuhde
	Tukea antavat ja välittävät vanhemmat / perhe
	Hyvät vuorovaikutustaidot
	Tukea antavat sosiaaliset verkostot
	Tunne yhteisöön kuulumisesta
	Osallisuus yhteisössä
Rakenteet	Turvallinen asuinympäristö
	Miellyttävä elinympäristö
	Taloudellinen turvallisuus
	Työllistyminen
	Myönteiset kokemukset koulusta / opinnoista
	Tukipalveluita tarjolla
Kulttuuri*	Kulttuurisen erilaisuuden hyväksyminen
	Pyrkimykset osallistaa eri kulttuurien edustajia yhteisön / yhteiskunnan toimintaan
	Mielenterveysongelmiin kohdistuvan stigman (leima) puuttuminen / vähäisyys

Suotuisissa olosuhteissa voimavarat kasvavat, kun taas epäsuotuisissa tilanteissa ne saattavat heikentyä liiaksi suhteessa voimavarojen uusiutumiseen. (THL2 2014.) Olosuhteet, jotka parantavat stressinsietokykyä suojaavat yksilöä riskitekijöiltä ja ovat näin suojaavia tekijöitä (THL 2013, 29; taulukko 1). Suojaavilla tekijöillä on positiivinen vaikutus yksilön vahvuuksiin ja selviytymismekanismien kehittymiseen (THL 2013, 29). Lisäksi positiivinen mielenterveys rakentuu suojaavien tekijöiden pohjalle (Jackson & Cappella 2013, 165). Ulkoiset ja sisäiset tekijät voidaan jakaa suojaaviin sekä riskitekijöihin (Heiskanen T., Salonen & Sassi 2006, 21). Tutkielmassamme tarkasteltuja selviytymistaitoja ajatellen suojaavat tekijät antavat voimaa selviytyä ongelmatilanteista. (Heiskanen, Salonen & Sassi 2006, 20; Hietaharju & Nuutila 2012, 15).

Hyvinvoinnin merkitystä elämän voimavarana ei voi vähätellä. Hyvinvointi koostuu mielenterveyden voimavaroista ja positiivisesta näkökulmasta. On myös tunnettava heikentäviä tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa mielenterveyteen kielteisesti, sillä elämässä niiltä ei voi välttyä. Mielenterveyden edistämisen kautta pyritään löytämään positiivista näkökulmaa mielen hyvinvointiin ja ennaltaehkäisyn tärkeys on nykypäivänä korostunut (THL2 2014). Mielenterveys on olennainen osa arkipäivässä selviytymistä, jossa positiivinen mielenterveys näyttäytyy voimavarana (THL2 2014).

## 2.2 Lasten ja nuorten mielen hyvinvointi

Hyvinvoinnin määrittely on kulttuurisidonnaista sekä objektiivista. Usein myös siksi se on moniulotteista henkilöstä ja tilanteesta riippuen. (Ojanen 1994,7.) Ympäristö, jossa ihminen kokee itsensä ymmärrettäväksi sekä tilanteet mielekkääksi ja hallittaviksi vahvistaa psyykkistä hyvinvointia. Merkityksellistä on kokemus siitä, että vaikeassa tilanteessa voi selvitä tai turvautua apuun. Ihmisen käsitys omasta paikasta yhteisössä tukee psyykkistä tasapainoa sekä kehittymistä (Kivistö, Palonen & Helminen 2005, 5.) Tutkimusten mukaan psyykinen huonovointisuus näyttää lisääntyneen, kun taas ihmisen biologiset ominaisuudet eivät ole merkittävästi muuttuneet viimeisen vuosisadan aikana. Tämän perusteella voidaan todeta ympäristötekijöiden vaikuttavan vahvasti ihmisen psyykkiseen hyvinvointiin. (Ojanen 2009, 4.)

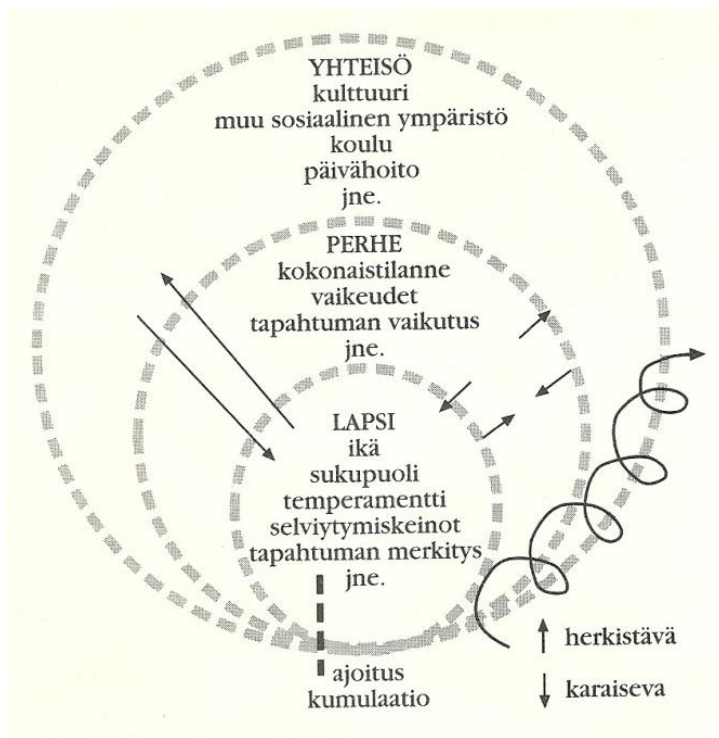
Psyykkisen hyvinvoinnin osa-alueita ovat stressin kohtaaminen ja käsittely, itsetuntemus sekä elämänhallinnan tunne. Vastuu psyykkisestä hyvinvoinnista on aina ensisijaisesti ihmisellä itsellään. Onnistuessaan mielen ohjaamisessa, ihminen kykenee tarkastelemaan itseään ulkopuolisen silmin sekä pystyy tekemään ympäristön ja itsensä kannalta hyviä valintoja, sillä vain tietoisista käyttäytymistä voi muuttaa (Kinnunen 2009, 88, 92). Toimintakyky on merkittävä osa psyykkistä hyvinvointia ja siihen liittyvät taidot ovat yhteydessä elämästä selviytymiseen. Mitä enemmän taitoja ihmisellä on toimintakyvyn sekä psyykkisen hyvinvoinnin tukemiseksi, sen helpompaa hänen elämänsä on. (Ojanen 1994,7.)

Merkittävä pohja psyykkiselle hyvinvoinnille rakentuu elämänhallinnasta sekä itsetuntemuksesta. Varsinkin lasten ja nuorten kohdalla itsetunnon rakentuminen on olennaisessa asemassa. Kinnusen (2009, 88) mukaan itsetunto on tietoisuus omasta mielen rakenteesta, temperamentista sekä persoonasta ja siihen kuuluu myös olennaisena osana itsensä näkeminen suhteissa muihin ihmisiin sekä tietoisuus omista selviytymis- ja suojautumiskeinoista. Itsetunto ja -arvostus ovat kyky nähdä omia hyviä, sekä huonoja puolia ja kestää elämän mukana tuomia pettymyksiä. Itsetunto rakentuu pääasiassa lapsuudessa ja myöhemmin pystymme sitä tarvittaessa muokkaamaan. Itsetunto on pysyvää, kun taas itseluottamuksella tarkoitetaan hetkellistä varmuutta ja luottamusta itseen esimerkiksi jossain tilanteessa.

Tutkimuksien mukaan myönteinen itsetunto on vahvasti yhteydessä mielen hyvinvointiin, onnellisuuteen, asioihin mukautumiseen, tyytyväisyyteen sekä akateemisten ja muiden elämän tavoitteiden saavuttamiseen (Mann, Hosman, Schaalma & Vries 2003). Itsetunto on yhteydessä monimuotoisiin terveyden ja sosiaalisuuden ulottuvuuksiin ja sen avulla voidaan arvioida yksilön riski- sekä suojaaviatekijöitä. Heikolla itsetunnolla on selviä yhteyksiä muun muassa masennukseen, riskikäyttäytymiseen, koulun keskeytykseen sekä muihin mielenterveysongelmiin. (Mann, Hosman, Schaalma & Vries 2003.) Itsetunnon ja itseluottamuksen myötä oma elämä koetaan mielekkääksi ja syntyy luottamus elämästä selviytymiseksi (THL 2013, 30).

Myös minäpystyvyydellä on yhteyksiä selviytymistaitoihin. Vahva minäpystyvyyden tunne auttaa käyttämään tehokkaasti ja joustavasti selviytymiskeinoja hyväksi sekä turvautumaan apuun, selviytymään stressistä sekä pyrkimään tavoitteisiin (Kinnunen

2009, 88–89). Minäpystyvyyden on tutkittu olevan tärkeässä yhteydessä terveystäytymiseen nyt ja tulevaisuudessa sekä terveystäytymisen muutoksiin. Samoin minäpystyvyyden on empiirisesti todistettu olevan yhteydessä terveystäytymisen ennakkointiin. (Holloway & Watson 2001.)



Kuvio 3. Lapsen mielenterveyteen vaikuttavat tekijät. (Taipale V. 1998, 14)

Mielenterveyden osa-alueisiin kuuluvat perimä, biologiset, sosiaaliset, vuorovaikutukselliset ja yhteiskunnan rakenteelliset tekijät sekä kulttuuriset arvot (Hietaharju & Nuutila 2012, 12–13; Heiskanen, Salonen & Sassi 2006, 17). Mielenterveyttä tarkastellessa lapsi on aktiivinen osapuoli, johon vaikuttavat niin sisäiset, kuin ulkoiset tekijät mielenterveyden kehityksessä. Lapsi tai nuori määrittelee tapahtumien merkitykset itselleen, eikä kukaan voi ulkoisesti tehdä sitä toisen puolesta. (Taipale 1998, 13–14; kuvio 3.) Esimerkiksi selviytymiskeinoja voidaan ohjata ulkoisesti, mutta lopulta lapsi itse määrittelee omat keinonsa selviytyä.

Myönteiset kokemukset lapsuudessa ovat suuri kasvu- ja voimavara, sillä ne luovat uskoa ja toivoa paremmasta sekä vievät elämässä eteenpäin ja auttavat vaikeuksien kohtaamisessa (Heikkinen 2002, 210). Lapsille ja nuorille psyykkinen hyvinvointi on



erityisen tärkeää, sillä se luo pohjan myöhemmälle mielen hyvinvoinnille. Psykkisellä hyvinvoinnilla tarkoitetaan Kinnusen (2009, 88) mukaan moniulotteista näkökulmaa hyvästä, merkityksellisestä sekä itsenäisestä elämästä, jossa ihminen kykenee luomaan ja ylläpitämään ihmissuhteita pitkäaikaisesti. Näiden lisäksi Kirjonen (1990) kuvailee psyykkistä hyvinvointia myös kyvyksi seurata sosiaalista ja fyysistä ympäristöä sekä hyväksyä suhde itseen saavuttaakseen tasapainoinen elämä. Psykkinen hyvinvointi on hyvää mielenterveyttä pois lukien mielisairaudet.

Hyvät sekä pysyvät ihmissuhteet, hoiva kasvukautena, turvallisuus ja tunne itsestä arvokkaana, tärkeänä ja rakastettuna ovat edellytyksiä hyvän mielenterveyden kehittymiselle. Mielenterveydellä voidaan tarkoittaa esimerkiksi lasten kohdalla kykyä vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin. (Räsänen 2002, 267.) Mäkelän ja Salon (2011) mukaan vahvan pohjan hyvän mielenterveyden kehittymiselle muodostavat turvallisissa kiintymyssuhteissa kahdenväliset suhteet esimerkiksi erityisen tärkeässä roolissa ovat lapsen ja vanhemman väliset vuorovaikutussuhteet. Myös tunteiden ilmaisu, leikkimisen taidot, koulunkäyntikyvyt, pettymysten ja vastoinkäymisten sietokyky sekä elämää nauttiminen ovat tärkeitä asioita määrittelemään mielenterveyttä. (Räsänen 2002, 267). Lapset reagoivat helposti muuttuviin tilanteisiin usein epäsuorasti käyttäytymisellään ja puheellaan ongelmatilanteissa, sekä samalla kasvu ja kehitys tuovat mukanaan uusiutuvia mielenterveyden voimavaroja (Taipale 1998, 12–13).

Mielenterveyden kehittymisen kannalta elämään lapsuudesta nuoruuteen kuuluu erilaisia vaiheita. Vauvaiässä merkityksellistä on perusturvallisuuden kehittyminen, kun taas pikkulapsi-iässä tärkeinä vaiheina nousevat esille vanhemmista irtautumisen harjoittelu ja yksilöityminen, liikkuminen ja puheen harjoittelu. Erotilanteet ja pettymysten sietäminen ovat myös osa mielenterveyden kehittymistä tässä vaiheessa. Leikki-ikäinen lapsi oppii paljon uusia taitoja sekä sosiaalisia suhteita ja niissä toimimista. Tällöin myös kieltoihin sopeutuminen nousee keskeiseksi tavoitteeksi. (Erikson 1994.)

Lapsen elämänkaaren seuraavassa vaiheessa, kouluiässä, lapsi oppii koulutyöskentelyä ja kasvaa vähitellen itsenäisemmäksi (Erikson 1994, 87–88). 7–12-vuotiaalle lapselle koulun aloitus on merkittävä muutos elämässä. Kouluikäinen lapsi sopeutuu käyttäytymistä sekä toimintaa koskeviin sääntöihin. Uuden oppiminen ja sen tukeminen tuovat lapselle onnistumisen ja itseluottamuksen kokemuksia sekä parhaimmillaan luo lapselle

myönteistä minäkuva. (Heikkinen-Peltonen, Innamaa & Virta 2010, 18.) Mielenterveyden kehittymisen kannalta kouluikä on merkittävä elämänvaihe.

Varhaisnuoruus (13-16v) sekä keskivaiheen nuoruus (16-19v) tuovat elämään mielen­terveyden kannalta suuria muutoksia (Heikkinen-Peltonen, Innamaa & Virta 2010, 18–19). Heikkinen-Peltonen, Innamaa & Virta (2010, 18–19) tuovat esille sukupuoli­identiteetin rakentumisen, psyykkisen itsenäisyyden, puberteetin tuomien muutoksien sekä identiteetti­roolien kehittymisen osana nuoruusikää ja mielen­terveyden kehittämis­tä. Mielenterveyden kannalta merkittävää on nuorelle oman itsensä löytäminen sekä irtautuminen vanhemmista vaikka tällöinkin aikuisen tuki on erityisen tärkeää tasapai­noisen mielen­terveyden rakentamiseksi. (Heikkinen-Peltonen & Innamaa ym. 2010, 18–19.) Samalla kaverisuhteet muodostuvat tärkeämmiksi, omaa roolia haetaan sosiaa­lisessa ympäristössä sekä vanhempien seura koetaan ainoana sosiaalisena suhteena hankalaksi (Crain 2011, 290–291). Itsenäistymisen tarve tuo ristiriitaisuutta psyykki­seen kasvuun. (Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 42–43.) Itsenäistymi­sen, aikuisen tuen ja vertaissuhteiden avulla sekä itsetunnon kehityshaasteiden seurauk­sesta nuori rakentaa omaa arvomaailmaansa (Heikkinen-Peltonen & Innamaa ym. 2010, 18–19).

Nuorelle ihmissuhteet ovat merkityksellisiä yksilöstä riippuen. Subjektiiivista hyvin­vointia sekä nuoruudesta aikuisuuteen siirtymistä on tutkittu saksalaisten nuorten osalta (Trzcinski & Holst 2008 83). Tutkimuksen mukaan ihmissuhteiden määrä ja niiden laatu ovat yhteydessä vahvasti subjektiivisen hyvinvoinnin kokemiseen nuorten osalta (Trzcinski & Holst 2008 106). Laineen (2005, 147) mukaan vertaissuhteiden merkitys­tä ei voi nuoruudessa siis vähätellä. Vaikka varhaisimmat ihmissuhteet syntyvät luon­nollisesti lähipiirissä, niin nuoruudessa yhä merkityksellisemmiksi muodostuvat kave­risuhteet (Laine 2005, 147).

Vähitellen nuori voi kokea oman itsensä kehittymistä fyysisestä, psyykkisestä ja sosi­aalisesta näkökulmasta. (Heikkinen-Peltonen & Innamaa ym. 2010, 18–19). Lasten ja nuorten kohdalla myös fyysiset muutokset ovat edellytyksiä psyykkiselle kehitykselle. Kasvamiseen ja kehittymiseen kuuluu olennaisena osana myös kehityksellinen taantu­minen eri kehitysvaiheissa, jolloin toimintakyky voi vaihdella. (Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 42–43.)

### 2.3 Liikunta mielenterveyttä tukevana voimavarana

Liikunta tukee kasvua ja kehitystä monin eri tavoin sopivalla tavalla toteutettuna (Lasten- ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 55). Liikunta on vahvasti yhteydessä tutkimusten mukaan psyykkiseen hyvinvointiin. Oikein toteutettuna liikunnan avulla voidaan nostaa mielialaa sekä edistää positiivisten tulkintojen sekä itsearvioiden tekoa (Ojanen & Liukkonen 2013, 236). Liikunta ihmisen tietoisesti säätelemää käyttäytymistä ja sillä on monia psyykkisiin toimintoihin heijastavia biologisia vaikutuksia, kuten esimerkiksi mielihyvän tuotto (Partola 2005, 511).

Physical activity guidelines committee (2008, A2) mukaan liikunnan hyödyistä mielen hyvinvoinnille on vahvaa näyttöä lasten ja nuorten osalta. Tutkimusten mukaan korkea intensiteettinen liikunta parantaa psyykkistä terveyttä lapsilla (Parfitt, Pavey & Rowlands 2009, 1042) Liikunnalla voidaan tukea fyysistä, kognitiivista, motorista sekä sosiaalista ja eettistä kasvua (Lasten- ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 55–66). Erityisesti liikunta koulussa oppiaineena tukee lasten sosiaalisia vuorovaikutustaitoja sekä tarjoaa mahdollisuuksia esteettisiin elämyksiin sekä kyvykkyyden kokemuksiin (Ojanen & Liukkonen 2013, 245). Lisäksi liikunnalla on edistävät vaikutukset lasten- ja nuorten henkiseen hyvinvointiin, tosin ne ovat hyvin yksilöllisiä (Lasten- ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 79). Ojaseen ja Liukkosen (2013, 236) mukaan näiden välisten yhteyksien tutkiminen perustuu ajatukseen, jonka mukaan kehon liikuttaminen liikuttaa myös mieltä. Onnistunut liikuntahetki kohottaa tutkitusti mielialaa sekä edistää myönteisyyttä tulkinnoissa omasta itsestä (Ojanen & Liukkonen 2013, 236). Itsetunto ja mielihyvä ovat vahvasti yhteydessä mielenterveyteen ja hyvinvointiin.

Mielenterveys voimavarana tarvitsee osakseen kykyä stressin hallintaan, ahdistuksen ja menetyksen sietämiseen sekä sopeutumista muuttuviin elämäntilanteisiin (Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 79–80). Voimavaratekijät vähentävät stressiä tai stressaaviksi koettujen tilanteiden määrää parantamalla hallintakeinoja (Jakonen 2005, 26). Säännöllisellä liikunnalla on edistävät vaikutukset näihin esimerkiksi alen-

tamalla stressitasoja, ehkäisemällä masennusoireita sekä lieventämällä ahdistuksen oireita. (Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 79–80). Martikainen (2014) on tutkinut fyysisen aktiivisuuden vaikutuksia stressihormonitasoihin sekä liikunnan ja unen merkitystä hyvinvoinnille. Tutkimuksen mukaan vähiten liikkuvien stressihormoni-kortisoli tasot nousivat stressitilanteen jälkeen huomattavasti suuremmiksi, kuin eniten liikkuvien ryhmällä (Martikainen 2014).

Parhaimmillaan liikunta tarjoaa sosiaalisten taitojen oppimista ja mahdollisuutta tunteiden ilmaisuun sekä samalla se tukee lapsen persoonallisuuden ja terveen itsetunnon kehittymistä. Usein liikunta yhdistetään positiivisiin tunteisiin, mielialan kohoamiseen sekä tyytyväisyyteen itseensä. Liikunnalla on itsetuntoa kohottavia sekä positiivista minäkuvaa edistäviä vaikutuksia. Toki joskus nämä vaikutukset voivat olla myös negatiivisia, mikäli esimerkiksi kilpailua tai rasittavuutta on liikaa. Pätevyyden kokemuksen kautta lapsi tai nuori voi kokea edistymistä, kehittymistä tai osaamista, joka on myös yhteydessä mielenterveyteen. (Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 79–80.) Erityisesti fyysisellä aktiivisuudella on itsetuntoa kohottavia vaikutuksia sellaisiin henkilöihin, joiden itsetunto on matala (Lindwall & Hülya Ascı 2014, 99).

Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä (2008, 6, 17–18) on määritellyt fyysisen aktiivisuuden suositukseksi 7–18-vuotiaille lapsille ja nuorille 1-2 tuntia liikuntaa päivässä monipuolisesti ja ikäkauden huomioon ottavalla tavalla. Tarkemmin 13–18-vuotiaille nuorille suositus on määritelty hieman alhaisemmaksi, 1-1½ tuntiin päivässä. Lisäksi UKK-instituutti ja Nuori Suomi ry (2008) ovat määritelleet liikuntasuosituksen nuorille 1½ tuntiin päivässä, josta puolet tulisi liikkua reippaasti. Fyysisellä aktiivisuudella tarkoitetaan lihasten tahdonalaista energiankulutusta lisäävää toimintaa kaikilla osa-alueilla. Liikkumalla nuori voi kehittää fyysistä kuntoaan tai hyvinvointiaan paremmaksi. Päivittäisen, terveyttä edistävän liikunnan tulisi olla reipasta, sydämen sykettä nostavaa sekä hengitystä kiihdyttävää. Liikkua voi myös lyhyemmissä jaksoissa, eikä suositusten tarvitse täyttyä kerralla. (Lasten- ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 19–20, 88.) Lasten terveys -tutkimuksen (LATE -työryhmä 2007, 104) mukaan kuitenkin vain 7 % kahdeksaluokkalaisista liikkuu suositusten mukaisesti.

WHO:n koululaistutkimuksessa (2010) tutkittiin koululaisten liikuntatottumuksia. Tutkimustuloksissa käy ilmi, että hieman alle 32 % 7-luokkalaisista pojista ja noin 17 %

tytöistä harrasti liikuntaa vähintään tunnin päivässä. Samassa tutkimuksessa tutkittiin myös liikuntaharrastamista. Suomessa 64 % 13-vuotiaista pojista sekä 55 % tytöistä osallistuu johonkin liikuntaharrastukseen kaksi kertaa tai useammin viikon aikana. (WHO koululaistutkimus 2010.) Liikkumattomuudesta, eli fyysisestä inaktiivisuudesta puhuttaessa liikunta jää niin vähäiseksi, ettei se riitä ylläpitämään elimistön rakenteita tai toimintoja niiden edellyttämien toimintatehtävien mukaisesti (Lasten- ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 88). Myös terveysseurantatutkimuksien pohjalta on huomattu liikunnan vähentyneen suomalaisten lasten- ja nuorten keskuudessa. Liikkumattomuudella eli fyysisellä passiivisuudella on siis heikentäviä vaikutuksia yleiseen hyvinvointiin.

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisusta (2011:15, 8) käy ilmi, että murrosiässä tapahtuu selkeä fyysisen aktiivisuuden laskuvaihe. Suositusten mukaisesti 11-vuotiasta lähes puolet ilmoittaa liikkuvansa vähintään tunnin päivässä. Vastaavasti 15-vuotialla lukumäärä on vain yksi kymmenestä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 8). Terveysten- ja hyvinvoinninlaitoksen Kouluterveyskyselystä (2013) käy ilmi, että 32 % yhteensä 8.-9.-luokkalaisista tytöistä ja pojista liikkuu vapaa-ajallaan korkeintaan yhden tunnin viikossa. Tämä määrä onkin laskenut vuodesta 2004 vuoteen 2013 tasaiseen tahtiin (THL Kouluterveyskysely 2013, 16). Toisin sanoen liikuntamäärät ovat hieman lisääntyneet vapaa-ajalla kouluterveyskyselyn mukaan, vaikka edelleen huomattavan suuri osa oppilaista ei liiku riittävästi tai suositusten mukaisesti.

Terveysten riskitekijöistä monet muodostuvat jo lapsuudessa ja nuoruudessa. Liikunta auttaa ehkäisemään näitä riskejä jo kouluiässä. (Lasten- ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 53.) Lasten- ja nuorten liikunnan asiantuntija ryhmän (2008, 80) mukaan ”liikunnan harrastamisella on positiivisia vaikutuksia psyykkiseen hyvinvointiin myös pitkällä aikavälillä: nuoruusiän liikunnan harrastamisen on todettu olevan yhteydessä aikuisiän psyykkiseen hyvinvointiin.”

## 2.4 Voimavaroja heikentävät tekijät

Mielenterveyden voimavaroja heikentävinä tekijöinä eli riskitekijöinä voivat toimia yksilölliset tekijät ja kokemukset, sosiaalinen vuorovaikutus, yksilön rakenteet ja voi-

mavarat sekä ympäröivät kulttuuriarvot (Lehtinen 2008, 25). Riskitekijät altistavat mielenterveysongelmille, kun taas suojaavat tekijät edistävät positiivista mielenterveyttä. (THL 2013, 9.) Eri-ikäisillä painottuvat eri tavoin fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen kehityksen riskit (Koululaisen terveys 2001, 2586). Alla olevassa taulukossa on eritelty mielenterveyden riskitekijöitä. Nämä tekijät voidaan jakaa yksilön, perheen, yhteisön ja yhteiskunnan eri tasoille.

Taulukko 2. Mielenterveyden riskitekijöiden esimerkkejä (mukailtu lähteistä THL 2013, 10; Barry & Jenkins 2007, 6)

	Riskitekijät
Yksilö	Matala itsetunto
	Heikot selviytymistaidot
	Turvaton varhainen vuorovaikutus- ja kiintymyssuhde
	Heikko itsepystyvyyden tunne
	Fyysinen tai älyllinen kehitysviive
Yhteisöt	Hyväksikäyttö ja väkivalta
	Erot ja menetykset
	Viiteryhmien taholta tapahtuva hylkiminen
	Sosiaalinen eristyneisyys
Rakenteet	Väkivalta ja rikollisuus asuinympäristössä
	Köyhyys, kodittomuus
	Taloudellinen turvattomuus
	Työttömyys
	Epäonnistuminen koulussa / opinnoissa
	Tukipalvelujen puute
Kulttuuri*	Sosiaalinen tai kulttuurinen syrjintä
	Eri kulttuurien edustajien erillisuus yhteisöstä / yhteiskunnan toiminnasta
	Stigma, suvaitsemattomuus ja avun puuttuminen

Riski muodostuu ominaisuuksien, vaarojen tai muuttujien joukosta. Yksilöön kohdistuvat tekijät vaikuttavat todennäköisesti negatiivisemmin mielenterveyteen, kuin yhteiskuntaan kohdistuvat muutokset. (Mrazek & Haggerty 1994, 127.) Riskitekijät ovat vahvasti yhteydessä negatiiviseen mielenterveyteen (Jackson & Cappella 2013, 165) ja ne voivat olla haitallisia mielenterveydelle ja elämässä selviytymiselle (Heiskanen, Salonen & Sassi 2006, 20; Hietaharju & Nuutila 2012, 15). Riskitekijöiden kasaantumisista voidaan tarkastella myös Matteusvaikutus -periaatteella. Mitä useampia riskitekijöitä yksilöllä on, sitä suurempi mahdollisuus niillä on vaikuttaa negatiivisesti mielenterveyteen. Sama pätee myös positiivisessa suhteessa. Haastavien asioiden, kuten stres-

sin kasautuminen heikentää mahdollisuuksia selviytyä eri tilanteista ja lisää kumulatiivisesti ongelmia (Berger 2005, 421).

#### 2.4.1 Stressi

Stressi on fyysinen ja psyykinen reaktio, jolloin haasteiden taso ylittää käytössä olevat voimavarat ja selviytymiskeinot. (Kinnunen 2009, 90.) Elämänhallinnan kannalta on tärkeää oppia käsittelemään stressiä ja hallitsemaan sitä (Koululaisen terveys 2001, 2587). Stressi ja sen käsittely on osa psyykkistä hyvinvointia. Stressillä tarkoitetaan ihmisen kokemuksia erilaisissa kuormittavissa tilanteissa, samalla stressi voi olla myös positiivista tai negatiivista. Parhaimmillaan stressi vahvistaa tarkkaavaisuutta, sekä keskittymis- ja suorituskkyä ja parantaa mahdollisuutta saavuttaa tavoitteita. Huonoimmillaan liiallinen stressi voi kuitenkin jopa sotkea elimistön palautumisjärjestelmän, johtaa uupumiseen tai haitata arkipäivän toimintoja. (Kari-Hietala & Wahlbeck ym. 2013, 143–144.) Positiivinen stressi auttaa ponnistelemaan tavoitteiden saavuttamiseksi (Kinnunen 2009, 90).

Myös lapset ja nuoret kohtaavat stressiä. Rimpelän pitkittäistutkimuksen (2005) mukaan 14–16-vuotiaista nuorista 24 % vuonna 2003 kokivat vähintään yhden stressioireen päivittäin. Ihminen stressaantuu, kun hänellä ei ole aikaa tai keinoja selviytyä psyykkisistä muutoksista tai uusista tilanteista. Nykyajan yhteiskunta ajaa lapsia ja nuoria aikuistumaan aiemmin samalla kun esimerkiksi sosiaalinen media ja -paine luovat painetta jo yhä nuorempina (Weare 2000, 3–4). Tästä syystä lapset ja nuoret kärsivät ahdistuksen oireista, jotka usein esiintyvät ennennäkemättömillä sekä epätavallisilla tavoilla (Weare 2000, 3–4).

Stressi voi johtua ulkoisista tekijöistä kuten kiireestä ja ajankäytön paineesta tai sisäisistä tekijöistä eli psyykkisistä syistä, kuten liiallisesti rasittavasta henkisestä ponnistelusta ja heikosta kyvystä kohdata vaikeuksia (Heiskanen & Salonen ym. 2006, 92–93). Stressiä siis aiheuttavat tekijät, jotka uhkaavat esimerkiksi terveyttämme, hyvinvointiamme tai lähimmäisiämme. Stressi voi ilmetä myös äkillisen tapahtuman tai pitkittyneen ongelman seurauksena. (Ayalon 1995, 10.)

Stressin ilmeneminen riippuu hyvin pitkälle yksilöllisistä tekijöistä. Stressiherkkyyteen ja sen kokemiseen vaikuttaa synnynnäinen temperamentti, joka on yksilöllinen tapa reagoida asioihin (Salonen K. 2003, 45). Kirstan (1999, 24) mukaan persoonallisuus on eniten vaikuttava tekijä asioihin ja tilanteisiin suhtautumisessa. Stressille enemmän tai vähemmän voi altistaa yksilön ominaisuudet, kuten arvostus, asenne ja tottumukset (Kirsta 1999, 24). Liiallisella stressillä on todettu olevan haitallisia vaikutuksia lähes kaikkiin kehityksen osa-alueisiin, kuten fyysiseen kehitykseen sekä hermoston ja kognition kehittymiseen (Sanfberg 2000).

Stressireaktion tarkoituksena on saada ihminen toimimaan tehokkaasti hyödyntäen voimavarojaan kokonaisvaltaisesti huomattuaan, että normaalit tavat selvitä tilanteista eivät enää riitä (Kari-Hietala & Wahlbeck ym. 2013, 144). Pitkään jatkuessa stressi kuluttaa voimavaroja, eikä normaaleihin arjen toimintoihin jää riittävästi energiaa. Stressin oireiksi voidaan kuvailla vireystilan muutoksia, sydämen lyöntitiheyden kasvua, verenpaineen kohoamista, hengitysnopeuden lisääntymistä sekä lihasjännitystä. (Kari-Hietala & Wahlbeck ym. 2013, 144.) Stressin seurauksena lapsi yleensä vetäytyy tilanteesta. Vetäytyminen voi olla fyysistä, jolloin lapsi lähtee pois tilanteesta tai välttelee sitä sekä psyykkistä, jolloin lapsi ei ikään kuin ole läsnä, vaan uppoutuu omaan maailmaansa. (Pojjula 2008, 23.)

Myös lapsille ja nuorille voidaan opettaa stressinhallintaa. Stressitilanteiden ja -oireiden tunnistaminen ajoissa parantaa mahdollisuuksia selviytyä tilanteesta sekä puuttua niihin (Kari-Hietala & Wahlbeck ym. 2013, 143). Stressinhallinnan tulee olla myös tietoista muutostarpeiden tunnistamista. Kinnunen (2009, 90) kuvailee erilaisia selviytymiskeinoja ihmistyyppien mukaan. Ongelmasuuntautunut ihminen etsii ratkaisukeinoja ja pyrkii toteuttamaan niitä. Tunnesuuntautunut henkilö pyrkii purkamaan epämiellyttäviä tunteita rentoutumalla tai hakemalla tukea. Välttelykeinoja suosiva ihminen pyrkii välttämään stressaavia tilanteita ja väistelemään ongelmaa. Selviytymiskeinot ovat yksilöllisiä ja muuttuvan elämäkokemuksen myötä, kuitenkin niin että aina on mahdollisuuksia selvitä. (Kinnunen 2009, 90.) Ayalonin (1995, 11) mukaan kokemuksia ja tilanteita työstämällä selviytyy stressistä parhaiten ja samalla elämäntilanteen tunne lisääntyy. Stressistä selviytymiseksi tarvitaan stressinhallintaa, joka on henkistä työtä sekä konkreettisia toimenpiteitä. Jokainen voi yrittää vahvistaa omia voimavarojaan tai stressiä aiheuttavia tilanteita ja tekijöitä voidaan yrittää tarvittaessa



muuttaa. Tätä prosessia voidaan myös tukea muiden ihmisten toimesta. (Kari-Hietala & Wahlbeck ym. 2013, 146.)

Stressitilanteissa tasapainottavat tekijät ehkäisevät kriisin muodostumista ja tukevat selviytymistä (Poijula 2008, 29). Myös kriisitilanteissa selviytymistä edesauttaa psyykkisen hyvinvoinnin tilan vahvuus. ”Elämää ei voi hallita, mutta elämään voi varautua ja valmistautua” (Ruishalme & Saaristo 2007, 15). Jokaisen on hyväksyttävä vastaan tulevat heikkoudet ja haavoittuvuudet, joihin ei itse pysty vaikuttamaan. Valmistautumalla mahdollisiin muutoksiin ja arvioimalla omaa elämäänsä pystyy selviytymään paremmin eri elämänvaiheista, vaikka kaikkia tapahtumia elämässä ei pysty ennakoimaan. (Ruishalme & Saaristo 2007, 15.)

#### 2.4.2 Kriisit

Lapset ja nuoret kohtaavat elämässään monia haasteita. Näitä tilanteita voidaan tarkemmin kuvata kriiseiksi, menetyksiksi tai surua aiheuttaviksi tilanteiksi (Erkko & Hannukkala 2013, 145). Jokainen ihminen kohtaa nuo tilanteet omalla tavallaan ja suhtautuminen kriiseihin riippuu omista aiemmista kokemuksista, persoonallisuudesta sekä elämän aikana opituista taidoista (Heiskanen & Salonen ym. 2006, 35; Kari-Hietala, Wahlbeck, Heiskanen, Stengård & Hannukkala 2013, 60). Ensisijaisesti niistä selviydytään perheen, ystävien ja lähimpien aikuisten tuen avulla. Säännölliset arjen rutiinit ja turvallinen, pysyvä ympäristö sekä kyky huolehtia itsestä ja ilmaista tunteita ovat avainasemassa kriiseistä selviytymisessä.

Kriisit ovat väistämätön osa elämää. (Erkko & Hannukkala 2013, 145.) Yksittäinen kriisi voi koskettaa yhteisöä tai yksilöä ja ne tarjoavat mahdollisuuden kasvuun ja kehittymiseen (Kari-Hietala & Wahlbeck ym. 2013, 60). Nuori voi kohdata elämänsä aikana erilaisia kriisejä. Kehityskriisi on väistämätön kaikkien kohdalla ja se liittyy muutoksista selviytymiseen kasvun ja kehityksen taitekohdissa. (Heiskanen & Salonen ym. 2006, 36.) Kehityskriisissä opitaan luopumaan jostain tutusta ja turvallisesta, jotta voimme siirtyä elämässä eteenpäin ja oppia uutta (Hannukkala & Salonen 2008, 8). Kehityskriisit on jaettu elämänvaiheiden mukaan lapsuus- ja nuoruusvuosiin, uhma- ja

murrosikään sekä aikuisten kriittisiin elämänvaiheisiin (Heiskanen & Salonen ym. 2006, 36).

Kaikki eivät koe kriisivaihetta niin voimakkaana, mutta toiset tarvitsevat enemmän aikaa prosessin läpikäymiseen ja kriisistä selviytymiseen. (Erkko & Hannukkala 2013, 145). Asian hyväksymistä ja kriisistä selviytymistä saattaa helpottaa tieto siitä, että asia on kaikille yhteinen ja kuuluu väistämättä tiettyyn elämänvaiheeseen. Useimmiten elämänvaiheista toiseen siirtyminen sujuu ongelmitta, mutta samalla haastavat tilanteet ja niistä selviytyminen kasvattaa ihmisen persoonallisuutta. (Kari-Hietala & Wahlbeck ym. 2013, 62–63). Tällöin voidaan puhua henkisestä kypsymisestä ja kasvusta. Kriisi on ihmiseen psyykkisesti ja henkisesti vaikuttava tekijä, joka aiheuttaa turvattomuutta sekä esimerkiksi elämän hallinnan haasteita (Heiskanen & Salonen ym. 2006, 35).

Pitkäkestoisesta, ihmistä kuormittavasta tilanteesta voi syntyä elämäkriisi, joka esimerkiksi nuoren kohdalla voi aiheutua sairastumisesta (Erkko & Hannukkala 2013, 145). Usein elämäkriisiin voi kuitenkin vähitellen valmistautua, joten olennaisena osana siihen liittyy tulevaisuuden pohtiminen ja ratkaisujen teko. Lasten kohdalla kohdalla päätökset tulevaisuudesta tekevät aikuiset, joten on erityisen tärkeää tarjota lapselle tukea ratkaisuhetkillä esimerkiksi erotilanteessa. (Kari-Hietala & Wahlbeck ym. 2013, 66).

Äkilliset, turvattomuuden tunnetta ja hallitsemattomuutta aiheuttavat tilanteet, joihin liittyy monesti surua sekä kärsimystä voivat laukaista äkillisen kriisin. Nuorelle äkillinen kriisi voi aiheutua esimerkiksi väkivaltatilanteista, onnettomuuksista tai muista odottamattomista tapahtumista. Kun nuori kohtaa tapahtuman, joka aiheuttaa psyykkistä kipua tai hän ei pysty käsittelemään tapahtumaa voidaan puhua traumasta (Erkko & Hannukkala 2013, 145). Trauma on kriiseistä kriittisin vaihe, josta selviytymiseen tarvitaan usein ulkopuolista apua.

Joskus aikuisten mielestä mitättömältä tuntuva asia voi tuntua nuoresta suurelta kuormalta ja laukaista kriisin. Lasten ja nuorten psyykkiset hallintakeinot ovat aikuisiin verrattuna heikommalla, eikä heille ole kertynyt vielä elämäkokemusta muutosten ja kuormittavien tilanteiden kohtaamisessa. (Erkko & Hannukkala 2013, 146.) Lapset ja nuoret ovat herkkiä elämänmuutoksille. Kriisin kohdannut nuori tarvitsee tukea ja ai-

kuisen on oltava läsnä esimerkiksi tilanteissa, jossa nuori kokee tarpeekseen saada puhua (Erkko & Hannukkala 2013, 144). Myös koulussa tarjotaan kriisiapua, jonka tarkoituksena on pehmeiden keinojen avulla helpottaa reaktioita sekä vahvistaa selviytymisen tunnetta (Palosaari 2014). Kriisistä selviytyminen vaatii voimavaroja ja omia toimia. Myönteinen elämänsäsenne auttaa selviytymään kriiseistä paremmin, kuin negatiivisuus (Kari-Hietala & Wahlbeck ym. 2013, 60). Kriisistä toipuminen on mutkikas ja pitkäkestoinen prosessi (Ruishalme & Saaristo 2007, 61). Ruishalmeen ja Saariston (2007, 61) mukaan lähimmäiset ja ystävät ovat tärkeässä roolissa tukemassa selviytymisprosessia ja niiden puuttuessa kriiseistä selviytyminen on hankalampaa.

### 2.4.3 Liikunta

Parhaimmillaan liikunnalla voidaan tukea ihmisen hyvinvointia, edistää terveyttä, auttaa jaksamaan, auttaa painonhallinnassa sekä tuoda hyvää oloa (Kaski 2007). Joissain tapauksissa liikunta voi kuitenkin myös olla voimavaroja heikentävä tekijä. Liikunnalla on kuvattu olevan psyykkisiä haittavaikutuksia silloin, kun liikunnasta muodostuu pakonomaista toimintaa, eikä henkilö saa riittävästi lepoa väsymyksestään huolimatta. (Partola 2005, 510.) Liikunnan toteuttamisella on Liukkosen ja Ojasen (2013, 242-243) mukaan vaikutusta liikunnan mielekkyyteen ja sitä kautta psyykkiseen hyvinvointiin. Esimerkiksi huonokuntoisen liikuntaryhmän liian intensiivinen liikuttaminen voi aiheuttaa kielteisyyttä liikuntaan kohtaan (Ojanen & Liukkonen 2013, 242-243). Liikuntariippuvuus ei aina ole huono asia, mutta ongelmaksi se muodostuu silloin kun liikunta haittaa yksilön toimintakykyä tai sitä on toteuttava pakonomaisesti, niin ettei yksilön minäkuva kärsisi (Kaski 2007).

Liikuntaan riippuvaiselle henkilölle liikunnan vähentäminen tai liikkumattomuus voi aiheuttaa fyysisiä sekä psykologisia oireita (Hamer & Karageoghis 2007). Esimerkiksi yksi oireista voi olla mielialan muutokset liikkumattomuudesta, ärtyneisyys tai ahdistuneisuus. Näitä voidaan kutsua ikään kuin vieroitusoireiksi liikunnasta. Vuoren, Taimelan ja Kujalan (2005, 510) mukaan liikunta voi olla myös keino paeta epämiellyttäviä ajatuksia sekä hallita kielteisiä tunteita. Vaikka liikuntariippuvuuteen liittyy pakonomaisuutta, se ei kuitenkaan tavallisesti ole yhteydessä täydellisyyden tavoitteleluun tai taipumukseen masentua. (Partola 2005, 510.) Pakonomaisien käytösten, jotka

uhkaavat terveyttä tavoitteena on vahvistaa yksilön heikkoa itsetuntoa tai hallita yksinäisyyttä ja vieraantuneisuutta sekä niihin liittyviä tunnetiloja. (Huttunen 2001). Liikunnalle voi altistua niin, että harrastaja kuin kilpaurheilijakin voi tulla liikuntariippuvaiseksi (Partola 2005, 510).

Liikunnan tuoma riippuvuus voi pahimmassa tapauksessa olla haittana liikkujan terveydelle sekä hänen lähisuhteilleen ja muulle elämälle (Kaski 2007). Ihminen huomaa harvoin itse olevansa liikuntariippuvainen ja yleensä havainnot tekevät lähipiirin kuuluvat ihmiset. (Kaski 2007.) Ulkopuolisen on vaikea auttaa liikuntariippuvaista, sillä hänen tulisi ymmärtää liikunnan tuoman elämyksen pakonomaisuuden (Partola 2005, 510).

### 3 MIELENTERVEYSTAIDOT OSANA MIELENTERVEYSOSAAMISTA

Mielenterveystaidot ovat tärkeä osa mielenterveysosaamista. Mielenterveystaitojen avulla yksilö pystyy hallitsemaan elämää sekä tuntemuksiaan. Huomioimalla psyykkisen, fyysisen, sosiaalisen sekä henkisen hyvinvoinnin voi pitää huolta mielenterveydestä (Heiskanen, Salonen & Sassi 2006, 27). Mielenterveystaidot kehittyvät turvallisessa kasvuyhteisössä, joissa nuori voi kokea itsensä merkitykselliseksi ja tulla kuulluksi. On tärkeää oppia näkemään omien tekojensa ja valintojensa vaikutus sekä puhumaan haastavissa elämäntilanteissa. Elämässä selviäminen vaatii myös kykyä hakea apua ja ottaa sitä vastaan. (Hannukkala, Korhonen & Nurmi 2013.)

Mielenterveysosaaminen rakentuu mielenterveystaidoista sekä esimerkiksi hallinta- ja puolustusmekanismeista. Coping- eli hallintakeinot sekä defensi- eli puolustusmekanismit ovat psyykkisiä itsesäätelykeinoja (Vilkko-Riihelä 2001, 35). Psyykkisillä itsesäätelykeinoilla hallitaan mielenterveyttä ja rakennetaan psyykkistä hyvinvointia. Mielenterveystaidot sekä -osaaminen muodostavat pärjäävyyden.

Mielenterveystaidoilla vahvistetaan mielen hyvinvointia. Näillä taidoilla lisätään tai käytetään hyödyksi yksilön voimavaroja. Arjen valinnat, turvallinen kasvu, terveet arvot, tunne- ja sosiaaliset taidot, ihmissuhteet, elämän turvaverkko sekä selviytymistaidot ovat mielenterveystaitoja. Näiden taitojen kautta ihminen käyttää hyväksi mielenterveyden voimavaroja. Myös haavoittuvuus kuuluu mielenterveyteen ja elämästä selviytymiseen mielenterveystaitona. (Erkko & Hannukkala 2013, 14–16.) Selviytymistaidot ovat yksi osa-alue mielenterveystaidoissa, jota tarkastelemme tarkemmin myöhemmin. Tässä luvussa tarkastelemme lisäksi mielenterveysosaamista sekä sen eri osa-

alueita. Käymme läpi hallinta- ja puolustusmekanismeja sekä pärjäävyyden näkökulmaa mielenterveyden tukijana.

### 3.1 Mielenterveysosaaminen

Mielenterveysosaamisella tarkoitetaan terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä. Kun ongelmat tunnistetaan varhain sekä niihin pystytään puuttumaan ajoissa ja löydetään ratkaisukeinot, voidaan estää esimerkiksi sairauksien ja muiden mielenterveyttä heikentävien tekijöiden esiintymistä (Mielenterveysosaaja 2014). Elämönhallintataitoja kehittämällä voidaan luoda terveitä toimintatapoja ja käyttäytymismalleja, jotka pohjautuvat tiedoille, asenteille ja arvoille. Näiden pohjalta luomme käsitystä itsestämme sekä siitä millaisena meidät nähdään ulkopuolisin silmin. Elämönhallintataidot ovat yhteydessä vahvasti myös selviytymistaitoihin ja yleisesti mielenterveyden edistämistä voidaan tarkastella yksilöllisten-, sosiaalisten taitojen sekä ympäristön näkökulmista. (THL 2013, 26.)

Hannukkala ja Salonen (2008, 7) määrittelevät mielenterveysosaamista: ”Mielenterveysosaaminen auttaa ihmisiä ymmärtämään paremmin itseään ja lähellä tai kaukana eläviä kanssaihmiä sekä ympäröivää maailmaa ja omaa paikkaansa siinä”. Puuronen (2006,15) kuitenkin pohtii voiko taitoa olla ilman tietoa? Oman terveyden asiantuntijuus on jatkuvaa yhteyttä suoraan yhteiskuntaan ja ympäristöön kokemusten, aistimisen sekä liikkeiden kautta. Yksilön on kyettävä kuuntelemaan omaa sekä toisten hyvinvointia, sillä terveysosaaminen ei rakennu pelkästään terveystieteen pohjalta. (Puuronen 2006, 15.) Myös Leskinen ja Koskinen-Ollonqvist (2000, 22–25) pohtivat kuinka merkittävää on terveyden ja hyvinvoinnin kannalta siirtyä aktiiviseksi toimijaksi passiivisesta tiedon vastaanottajasta. Mielenterveysosaamisen pohjalla ovat teoretiset tiedot, joihin yhdistyvät käytännön kokemukset ja toiminta. Osaamisen kehittymisen edellytyksenä on vuorovaikutus. Vuorovaikutuksen myötä hankimme tietoa, analysoimme sitä sekä lopulta siirrämme sen käytäntöön.

Tasapainon löytäminen mielenterveyteen riippuu yksilöllisistä tekijöistä. Tasapainon saavuttamiseksi on löydettävä oikea suhde stressitekijöiden sekä rentoutumisen välille. (THL 2013,26.) Riskitekijöiden eli voimavaroja heikentävien tekijöiden tunnistaminen

on tärkeä osa mielenterveyttä ja selviytymistä arjessa. Mielenterveysosaaminen rakentuu riskitekijöiden ympärille, koska ennaltaehkäisevällä osaamisella pyritään välttämään tarpeettomia mielenterveyden uhkia.

### 3.2 Puolustusmekanismit

Puolustusmekanismi eli defensi on keino torjua ahdistavia kokemuksia sekä pitää ahdistuksen tunne siedettävänä tai poissa tietoisuudesta. Puolustuskeinot ovat pääasiassa tiedostamattomia ja niiden tehtävä on suojata minäkuvaa. Defenssimekanismeja tulisi hyödyntää monipuolisesti ja jatkuvaa käyttöä tulisi välttää, koska se voi aiheuttaa todellisuuskuvan vääristymistä elämässä. (Heikkinen-Peltonen & Innamaa ym. 2010, 28–31.) Näitä mekanismeja tarvitaan psyykkisen tasapainon palauttamiseksi ja ne alkavat kehittyä jo varhaislapsuudessa. Defenssimekanismit ovat tilannesidonnaisia sekä persoonasta riippuvia keinoja selviytyä haastavista tilanteissa ja niistä heijastuvat elämän aikana koetut asiat ja opitut taidot. (Vilkko-Riihelä 2001, 36–37). Kun saavutamme tasapainon elämäämme voimme luopua puolustuskeinoista (Heiskanen, Salonen & Sassi 2006, 27).

Heikkinen-Peltonen, Innamaa & Virta (2010, 28–29) jakavat puolustusmekanismeja varhaisiin sekä kehittyneisiin puolustusmekanismeihin. Varhaisilla puolustusmekanismeilla tarkoitetaan *kieltämistä*, *heijastamista (projektio)*, *halkomista (split)* ja *tyhjäksi tekemistä*. Kieltäytymisestä puhutaan kun ihminen ei halua uskoa, havaita tai muistaa todellisuuteen liittyviä asioita, kuten ahdistavia kokemuksia. Kieltäminen voi tarjota lisäaikaa vaikean asian käsittelyyn, mutta liiallisena se voi haitata todellisuuskuvaa. Heijastamisella (projektio) tarkoitetaan vaikeiden asioiden siirtämistä itsensä ulkopuolelle. Heijastaminen on usein käytetty puolustuskeino, jossa syytä etsitään ulkopuolelta. Liiallisena heijastaminen voi todellisuuskuvan ohella vääristää myös psyykkistä kehittymistä. Halkominen (split) on synnynnäinen keino, joka jakaa mustavalkoisesti tunteita ja ajatuksia positiivisiin tai negatiivisiin kategorioihin. Tyhjäksi tekemällä ihminen pitää hallinnan tunnetta yllä rituaalitoimintojen avulla eli esimerkiksi hyvittämällä asioita toimintojen avulla tai uskomuksilla. (Heikkinen-Peltonen & Innamaa ym. 2010, 28–29; Heiskanen, Salonen & Sassi 2006, 28-29.)

Kehittyneillä puolustusmekanismeilla tarkoitetaan mahdollisuutta sopeutua ulkoiseen ja sisäiseen todellisuuteen, voimavarojen toiminnanohjaukseen sekä persoonan rikastuttamiseen. *Arvon kieltäminen* on puolustusmekanismi, jossa asiaa ja sen merkitystä voidaan vähätellä esimerkiksi epäonnistumisessa pettymyksen tunteen lievenemiseksi. *Kohteen siirrolla* negatiiviset kokemukset voidaan purkaa esimerkiksi lähimmäisiin tai tuttuihin ihmisiin, kun taas *torjunnalla* hankalat asiat tai kokemukset siirretään kokonaan pois tietoisuudesta. Torjunta voi pahimmillaan kuitenkin estää asioiden käsittelyä. Kun ihminen ei uskalla kohdata todellisia tuntemuksia, hän voi käyttäytyä vastakkaisella tavalla eli *reaktionmuodostuksella* peittää todellisia tunteita tilanteissa. Mieltä järkyttävissä tilanteissa toimintakyvyn mahdollistamiseksi puolustuskeinona voidaan käyttää *tunteiden eristämistä*. Esimerkiksi surua aiheuttavissa tilanteissa liiallisen tunteiden eristämisen sijaan surutyö on tärkeää psyykkisen tasapainon säilyttämiseksi. (Heikkinen-Peltonen & Innamaa ym. 2010, 28–31; Heiskanen, Salonen & Sassi 2006, 28–30.)

Puolustusmekanismiksi luetaan myös tilanteet, joissa mielihyvää ja onnistumista tuottavilla tekijöillä korvataan epäonnistumisen tuntemukset ja saavuttamattomissa olevat asiat eli *kompensoidaan* tarpeet psyykkisen tasapainon säilyttämiseksi. Sosiaalisesti hyväksyttävissä käyttäytymisen normeja vaativissa tilanteissa huono käytös voidaan *jalostaa eli sublimoida* tekemiseen ja sitä kautta tunteiden purkamiseen hyväksytysti. Joskus epäonnistuessa tilanteita voidaan *selittää eli rationalisoida* ulkopuolisista syistä ja tekijöistä johtuviksi, jolloin itsessä ei ole vikaa. (Heikkinen-Peltonen & Innamaa ym. 2010, 28–31; Heiskanen, Salonen & Sassi 2006, 28–30.) *Regressiosta eli taantumisesta* puhutaan monesti lasten kohdalla ja murrosiässä. Regressiossa ihminen palaa aiempaan kehitysvaiheeseen ja esimerkiksi taantuu sairauden johdosta käyttäytymisessä tai toiminnoissa. Joskus mielen tasapainon saamiseksi sekä psyykkisen voimaantumisen edellytykseksi regressio voi olla tarkoituksenmukainen prosessi esimerkiksi raskaissa kokemuksissa. (Heikkinen-Peltonen & Innamaa ym. 2010, 31; Heiskanen, Salonen & Sassi 2006, 28–30.)

Negatiivisten tilanteiden ja ahdistavien tuntemuksien läpikäyminen ja kohtaaminen lisäävät psyykkistä hyvinvointia sekä laajentavat ja monipuolistavat selviytymistaitoja (Heikkinen-Peltonen & Innamaa ym. 2010, 32). Ratkaisevia ominaisuuksia puolustusmekanismeille ovat niiden kesto, yhtäjaksoisuus, laatu, määrä sekä voimakkuus ja ke-



hitystaso. Ilman puolustuskeinoja ihminen ei selviydy elämästä. Puolustuskeinot vaarantavat mielenterveyden silloin, kun niihin turvaudutaan jatkuvasti, pakonomaisesti tai ne vääristävät kuvaa todellisuudesta. (Vilkko-Riihelä 2001, 37.)

### 3.3 Hallintakeinot

Raitasalon (1995, 33) mukaan elämänhallinta on stressitilanteiden ja niistä tulkittujen uhkaavien ja vahingollisten kokemusten arviointia sekä käsittelyä. Tämän kautta pyritään lieventämään kokemuksista seuraavaa ahdistusta (Raitasalo 1995, 33). Elämänhallinnassa ovat vahvasti läsnä hallintakeinot, joiden avulla ihminen jäsentää elämäänsä. Coping- eli hallintakeinojen ja puolustuskeinojen raja ei aina ole selkeä (Vilkko-Riihelä 2001, 36). Coping -keinoilla tarkoitetaan kognitiivisia, emotionaalisia, sosiaalisia tai toiminnallisia selviämiskeinoja. Ihminen oppii vähitellen ennakoimaan tulevaa uhkaa, joka syntyy omien odotusten sekä ulkoisten vaatimusten välisestä ristiriidasta. (Vilkko-Riihelä 2001, 36–37.) Hallintakeinoilla yksilö pyrkii muuttamaan olosuhteita tai kokemuksellista tulkintaa niin, että tilanteet näyttäytyisivät itselleen suotuisina (Raitasalo 1995, 33).

Coping -keinoja voidaan jakaa tehtävä- sekä tunnekeskeisiin coping -keinoihin. (Frydenberg, Deans & O'Brien 2012, 25; Vilkko-Riihelä 2001, 36–37). Tunnetilaa ja mielialaa käsittelemällä ihminen kykenee hallitsemaan psyykettään esimerkiksi rauhoittamalla itseään. Tehtäväkeskeisiin keinoihin liitetään vahvasti aktiivinen toimintapyrkimys osana tilanteiden hallintaa. Hallintakeinot ovat tietoisia selviytymiskeinoja ja ihminen tarvitsee niitä elämästä selviytymiseksi. (Vilkko-Riihelä 2001, 36–37.)

Persoonallisuus vaikuttaa hallintakeinojen käytettävyyteen. Jokainen voi löytää itselleen sopivat hallintakeinot. (Thomas 2009, 10.) Hallintakeinot ovat myös ominaisia eri kulttuureille sekä konteksteille (Frydenberg, Deans & O'Brien 2012, 31).

Sisäisen sekä ulkoisen turvallisuuden saavuttamiseksi tarvitaan hallintakeinoja ja tällöin myös ulkoisen tuen vastaanottaminen on mahdollista (Frydenberg, Deans & O'Brien 2012, 32).

Sekä coping -keinot, että puolustumekanismit pyrkivät suojaamaan ihmisen eheää minäkuvaa sekä palauttamaan tasapainon elämään ja poistamaan ahdistusta (Vilkko-Riihelä 2001, 37). Näiden lisäksi psyykkisiksi itsesäätelykeinoiksi Vilkko-Riihelä (2001, 35) kuvaa myös pohdiskelun, huumorin, selittelyn sekä lohduttavat mielikuvat. Mielen ja psyykeen hyvinvoinnin edistämiseksi voidaan käyttää myös fyysisiä keinoja kuten liikuntaa tai muita elimistön toimintaan liittyviä keinoja. Myös sosiaaliset suhteet voivat toimia keinoina mielen tasapainottamiseksi. (Vilkko-Riihelä 2001, 34.)

### 3.4 Pärjäävyys

Pärjäävyys eli resilienssi on dynaaminen prosessi, jossa sopeudutaan elämään merkittävässä vastoinkäymisissä (Luthar, Cicchetti & Becker 2000, 543). Tähän yhdistyy ajatus: ”se mikä ei tapa tekee sinusta vahvemman” (Weare 2000, 26). Wearen (2000, 26) mukaan ei voi toivoa välttävänsä vastoinkäymisiltä, koska niitä tulee väistämättä vastaan jokaiselle. Kuitenkin jokainen voi ottaa niistä oppia ja jättää kielteiset ajatukset taakseen, jonka jälkeen on valmis taas jatkamaan elämäänsä (Weare 2000, 26). Pärjäävyys on siis hyvää kehitystä haasteista huolimatta yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa (THL1 2014). Brooks (2013, 443) on määritellyt resilienssiä muun muassa kykyä selviytyä tehokkaasti stressistä ja vastoinkäymisistä sekä kykyä kehittää realistisia tavoitteita selvittääkseen ongelmia. Lisäksi resilienssi on vuorovaikutusta muiden kanssa ja taitoa kunnioittaa ja arvostaa itseä sekä muita (Brooks 2013, 443). Pärjäävyyteen vaikuttavat yksilölliset taidot, valmiudet ja suojaavat tekijät sekä lisäksi pärjäävyys suojaaa esimerkiksi mielenterveyden ongelmilta (THL 2013, 29).

Korkean resilienssin omaava henkilö reagoi vastoinkäymisiin oppimalla tai selviytymällä niistä (Siebert & Karr 2008, 129). Lisäksi Lightseyn (2006,99) mukaan tällaiset yksilöt sietävät stressiä hyvin ja selviytyvät jokapäiväisistä haasteista. Pärjäävyys on kyky ylläpitää hyvää terveyttä ja energiaa jatkuvan paineen alla, selviytyä häiritsevistä muutoksista sekä vastoinkäymisistä ja löytää uusia tapoja toimia. (Siebert & Karr 2008, 129.) Pärjäävyyden avulla ihminen selviytyy elämästä.

Vastoinkäymiset sekä niistä selviytyminen muodostavat pärjäävyyden (Jackson & Cappella 2013, 171). Eniten pärjäävyyteen vaikuttavat tunteiden tasapainottamisen

kyky sekä sosiaalisen tuen vahvuus. Toimintakyvyn säilyttäminen onnistuu ongelmatilanteissa tai vastoinkäymisissä, jos yksilöllä on hyvä resilienssi. Yksilön synnynnäisistä ominaisuuksista älylliset taidot sekä iloisuus luonteenpiirteenä ovat yhteydessä pärjäävyyteen. Pärjäävyys ei kuitenkaan itsessään ole synnynnäinen ominaisuus, vaan sitä voidaan opetella ja kehittää kasvun myötä. (THL 2013, 29–30.) Lapsi tarvitsee aikuista tukemaan pärjäävyyden ja minäkuvan kehittymistä, jolloin hän tulee tietoiseksi omasta itsestään ja pärjäävyydestään (Grotberg 2014).

Siebertin ja Karrin (2008, 130) mukaan kyky kehittää pärjäävyyden taitoja on synnynnäinen. Nämä taidot voidaan jakaa viidelle eri tasolle:

1. Pidä yllä omaa terveyttä ja hyvinvointia.
2. Keskity ulkoisiin tekijöihin: Hyvät ongelmanratkaisukeinot.
3. Keskity sisäisiin tekijöihin: Kehitä vahvaa sisäistä minuutta, itsetuntoa ja itsevarmuutta.
4. Kehitä erinomaiset pärjäävyyskeinot.
5. Löydä tilanteista hyöty, pyri ajattelemaan positiivisesti.

(Siebert & Karr, 2008, 130–141.)

Pärjäävyyden ylläpitämisessä ja kehittämisessä on tärkeää nähdä elämä positiivisessa valossa. Vastaantuleviin ongelmiin on mahdollista löytää ratkaisut. Korkean pärjäävyyden omaava yksilö pystyy tiedostamaan, että osa vastaantulevista ongelmista on ulkoisista syistä johtuvia. Tällöin ei pysty itse estämään tai hallitsemaan kaikkia vastaantulevia ongelmia, vaikka olisikin varautunut niihin mahdollisimman hyvin.



Kuvio 4. Ominaispiirteitä hyvän pärjävyyden omaavalla lapsella. (THL 2013, 30)

Lapsuudessa hyvä pärjäävyys tukee itsetuntoa, uskoa omiin kykyihin, aloitekykyä sekä moraalialia ja luottamusta. Lisäksi kiintymyksen muodostuminen, roolien näkyminen sekä autonomia, huumorintaju ja identiteetti ovat yhteydessä hyvään pärjävyyteen. Erityisesti itsetunto ja itseluottamus tukevat pärjävyyttä ja kykyä selviytyä elämästä. (THL 2013, 30.; Kuvio 4)

Se millaiseksi yksilö kokee itsensä, on vahvassa yhteydessä siihen mitä hänellä on. Näiden pohjalta muodostuvat ajatukset siitä, mitä osaamme tai mihin pystymme. (Grotberg, 2014.) Grotberg (2014) määrittelee pärjävyyttä kolmeksi osa-alueeksi: minulla on, minä olen ja minä osaan. Esimerkiksi yksilöllä voi olla vahvat sosiaaliset suhteet, joiden pohjalta hän voi kokea itsensä rakastetuksi ja tulla välitetyksi. Näiden pohjalta kehittyvät myös kyvyt ilmaista tunteita ja viestiä omia ajatuksia sosiaalisissa suhteissa.

### 3.5 Selviytymistaidot

Psyykkisen ja fyysisen kehityksen tukemisella lapsuudessa on merkittävä vaikutus yksilön kykyyn selviytyä tehtävissä ja yhteiskunnassa mahdollisimman hyvin (THL 2013,

12). Selviytymisellä ei tarkoiteta tilanteen kokonaisvaltaista hallitsemista, vaan pyrkimystä selviytyä tilanteesta toimimalla aktiivisesti (Poiijula 2008, 23). Selviytyminen on siis kykyä kohdata elämän ongelmia yksilölle suotuisalla tavalla. Selviytymistaidot auttavat meitä kohtaamaan haasteita sekä selviytymään niistä maksimoimalla menestyksen ja henkiinjäämisen mahdollisuuden. Samalla selviytymistaitojen avulla kykenemme minimoimaan haitalliset seuraukset. Selviytymistaidot luovat tilanteen hallintaa, mahdollisuutta ryhtyä toimenpiteisiin, joustavuutta sekä ongelmienratkaisukykyä. (THL 2013, 33.)

Selviytymiskeinot ovat yhteydessä ympäröivään yhteisöön sekä kulttuuriin. Selviytyminen vaatii yksilöltä fyysisiä ja henkisiä voimavaroja sekä sosiaalista tukiverkostoa (Ayalon 1995, 12). Sillä tarkoitetaan prosessia, jossa millä tahansa toiminnalla voidaan vähentää fyysisiä sekä psyykkisiä uhkia (Ayalon 1995, 12). Joillakin yksilöillä selviytymistaidot ovat myös parempia kuin toisilla (THL 2013, 33). Paremmilla selviytymistaidoilla tarkoitetaan kykyä käyttää monipuolisesti eri selviytymisen osa-alueita sekä löytää oikeat keinot selviytyä tilanteesta.

Selviytymistaidot voidaan jakaa positiivisiin sekä negatiivisiin taitoihin. Positiivisilla selviytymistaidoilla tarkoitetaan taitoja, joiden avulla yksilö kykenee selviytymään ongelmatilanteista. Positiivisia selviytymistaitoja voivat olla esimerkiksi harrastukset, jotka opettavat käytännön selviytymistaitoja sekä stressinpurkukeinoja. Negatiiviset selviytymistaidot ovat lyhytaikaisia ja tuovat pakon edessä nopeaa helpotusta tilanteeseen. Negatiiviset selviytymistaidot voivat tarjota pakopaikan ja pahimmillaan pahentaa tilannetta. Näitä selviytymiskeinoja voivat olla esimerkiksi päihteiden väärinkäyttö ja tupakointi. (THL 2013, 33.) Nimenomaan positiivisten selviytymistaitojen vahvistaminen elämässä on merkityksellistä.

Ayalon (1995, 25–28) on jakanut selviytymistyytlejä kuudeksi eri osa-alueeksi. Nämä osa-alueet muodostavat yhdessä ihmisen käytettävissä olevat selviytymisvoimavarat (Ayalon 1995, 25). Sosiaalinen selviytyjä hyödyntää selviytymiskeinona sosiaalisia suhteita, jolloin hän esimerkiksi osaa hakea tukea ja apua sekä hyödyntää sosiaalisia suhteita keskustelussa ja asioiden läpikäymisessä. Fyysistä selviytyminen osa-alueetta hyödyntää fysiologinen selviytyjä, jolle ominaista on purkaa tunteita liikkumalla, syömällä, nukkumalla ja rentoutumalla. Psyykkisiä keinoja hyödyntää esimerkiksi tunteel-

linen eli emotionaalinen selviytyjä, joka tuo tunteitaan rohkeasti esille, kuvailee ja purkaa tunteitaan hallitusti. Älyllinen eli kognitiivinen selviytyjä hankkii selviytyäkseen tietoja, hyödyntää ongelmanratkaisutaitoja sekä pohtii asioita ja laittaa ne tärkeysjärjestykseen. Luovalle selviytyjälle mielikuvitus on tärkeä keino elämönhallinnassa esimerkiksi välttääkseen epämiellyttävien asioiden kohtaamista tai löytääkseen ratkaisuja. Henkiselle selviytyjälle arvot, ideologiat, aatteet ja uskonto voivat tuoda tukea kriiseistä selviytymisessä. (Erkko & Hannukkala 2013, 150; Heiskanen & Salonen ym. 2006, 25; Ayalon 1995, 25–28; Karila-Hietala & Wahlbeck ym. 2013, 61). Henkinen selviytyjä hyödyntää enemmän ulkoisia aatteita, jotka hän on kokenut omakseen, kun taas luovan selviytyjän lähtökohtana ovat oma sisäinen luovuus. fysiologiselle selviytyjälle toiminta ja sosiaaliselle selviytyjälle sosiaalinen tukiverkko ovat kaiken lähtökohta selviytymisessä. Suomen Mielenterveysseura (2015) on koostanut Ayalonin (1995, 25–28) selviytymistyylien mukaan selviytyjän purjeet –mallin, joka toimii tutkimuksemme teoriapohjana (Liite 1.).

Selviytyminen nähdään vahvistavana tekijänä mielenterveydelle. Kohtaamme elämässä paljon haastavia tilanteita, joista joudumme tavalla tai toisella selviytymään. Mitä enemmän keinoja selviytymiseksi ihminen tunnistaa ja pystyy hyödyntämään, sitä vahvempi hän on selviytyjänä (Erkko & Hannukkala 2013, 16). Selviytymistaidot voivat olla mukautumista, ongelmien ratkaisua tai tuen hankkimista (Raitasalo 1995, 33). Hyvän elämän eläminen, eri elämäntilanteista selviytyminen myös vaikeina aikoina sekä omien kykyjen tunnistaminen ja hyödyntäminen sekä vaihtoehtojen löytäminen elämässä vaativat selviytymistaitoja (Salonen 2005, 18). Kun kohtaamme ongelmia ja vaikeita tilanteita opimme vähitellen käsittelemään niitä sekä pelkomme niitä kohtaan vähenee (Pojjula 2008, 222). Selviytymistaidot siis kehittyvät elämämme aikana ja niitä voidaan harjoitella. Kukaan ei voi välttyä täysin ongelmilta, mutta voimme oppia selviytymään niistä.

Stressillä on aina vaikutusta yksilöön, mutta joillakin selviytymistaidot ovat niin hyvät, että ne minimoivat sen aiheuttamat negatiiviset vaikutukset (Berger 2005, 419–420). Myös nuoret kohtaavat paljon tilanteita, jotka aiheuttavat stressiä. Liiallinen stressi, tuskaa aiheuttavat tilanteet tai vaikeat arkipäivän asiat voivat aiheuttaa nuorelle tilanteita, jolloin heillä ei ole riittäviä voimavaroja selviytymiseksi. Tällöin nuori voi pahimmassa tapauksessa turvautua helposti negatiivisiin selviytymiskeinoihin. Nuorten sel-

vietytymisen tukemisessa on tärkeää ymmärtää käytöksen taustalla olevien ongelmien syyt. Ongelmiin on tärkeää puuttua ja nuoren selviytymistä tuettava, jotta ongelmallinen käytös ei jatkuisi. Nuorelle stressiä aiheuttavat muun muassa koulu, fyysiset muutokset, turvattomuus, sosiaalisten suhteiden ongelmat sekä kielteiset ajatukset ja tunteet eri asioista. (THL 2013, 33–34.) Haasjoen ja Ollikaisen (2010, 52) mukaan nuoruusiällä stressiä voivat aiheuttaa myös muutos- ja tavoitepyrkimykset, joissa tarkoituksena on sopeutua uusiin olosuhteisiin ja mukautua haasteisiin.

Jokaisella on tietoa, taitoa ja keinoja selviytyä elämän ja arjen kriiseistä. Näitä selviytymistaitoja voidaan harjoitella ja ne kehittyvät läpi elämän. Terveyden- ja hyvinvoinninlaitoksen työryhmän (THL 2013, 34) mukaan on tärkeää kyetä tunnistamaan stressin aiheuttaja ja miten se vaikuttaa meihin. Jokainen yksilö selviytyy ongelmatilanteista tavallaan ja jokaisella meistä on omat selviytymisstrategiat, joiden avulla selviydymme haastavista tilanteista. Strategiat pohjautuvat tiedostamattomille sekä tiedostetuille voimavaroille. Samoin myös selviytymistaidot voivat olla ympäristöön sopivia tai ei sopivia. (THL 2013, 34.)

Toisin kuin selviytymistaidot pärjäävyys liitetään Rutterin (1987, 316) mukaan myös riskitekijöihin. Selviytymistaidot tukevat yksilön pärjäävyyttä korostamalla yksilön suojaiteijöitä. Selviytymistaitojen avulla ihminen kykenee ehkäisemään ongelmia, kun taas pärjäävyyden avulla yksilö selviytyy jo olemassa olevista ongelmista ja tilanteista. Ashford (1988, 24–25) on jakanut selviytymiskeinoja kolmeen kategoriaan, joita ovat tunnekeskeiset, ratkaisukeskeiset sekä arviointikeskeiset selviytymiskeinot. Tunnekeskeisillä selviytymiskeinoilla tarkoitetaan tunteiden käsittelyn avulla tapahtuvaa stressinpurkua ja ratkaisukeskeisillä selviytymiskeinoilla tarkoitetaan pyrkimystä ratkaista ongelma välittömästi esimerkiksi opettelemalla uusia taitoja. Arviointikeskeisillä selviytymiskeinoilla yksilö pyrkii arvioimaan tilanteen merkitystä uudelleen. (Ashford 1988, 24–25)

Suojaavat tekijät tukevat lapsen kehittymistä ja sopeutumista riskitekijöistä huolimatta. Myönteisellä kasvu-ympäristöllä, lapsen itsearvostuksen ja myönteisten toimintatapojen tuella voidaan vahvistaa lasten selviytymistä. Ihmissuhteet voivat toimia suojaavana tekijänä ja lasta voi auttaa selviytymän turvallisen aikuisen olemassa olo jonka puoleen voi tarvittaessa kääntyä ja jolta saa tukea. Eri tekijät muodostavat suojaavia prosesseja,

joilla voidaan vahvistaa lapsen itseluottamusta sekä auttaa häntä vaikeiden tilanteiden käsittelyssä. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen ja Ruoppila 2014, 74.) Suojaavat tekijät kehittävät ja vahvistavat lasten ja nuorten selviytymistä.

Jos yksilöllä on mahdollista saada sosiaalista tukea tai kokea elämä merkityksellisenä sekä hän osaa käsitellä tunteita tai ratkaista ongelmia, ajatellaan hänellä olevan parhaat selviytymismahdollisuudet elämässä (Ruishalme & Saaristo 2007, 116). Mitä enemmän selviytymiskeinoja yksilöllä on, sen paremmat selviytymistaidot hän omaa. Lapsen kasvuympäristön ei tule olla täysin riskitön, sillä voidakseen kehittää selviytymistaitoja on lapsen myös kohdattava vaikeuksia (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen ja Ruoppila 2014, 74). Nuoret tarvitsevat aikuisen tukea selviytyäkseen stressiä aiheuttavista tilanteista. Käytännön taitojen opettelu on tärkeää, kun pyrkimyksenä on kehittää nuoren selviytymiskeinoja haastavissa tilanteissa. Teini-ikää edeltävät vuodet ovat nuoren kannalta merkittävimmät selviytymistaitojen opettelun näkökulmasta. Hyvät selviytymistaidot auttavat nuorta kohtaamaan murrosiän sekä myöhemmän elämän tuomat haasteet. (THL 2013, 35.)

Palosaaren (2014) mukaan keskeistä on viestittää, että aikuinen tarjoaa tukeaan ja tekee parhaansa lasten ja nuorten omien selviytymistaitojen vahvistamiseksi. Erityisessä asemassa lasten ja nuorten tukemisessa on perheen ohella myös koulu. Selviytymiskeinojen tunnistamista voidaan opettaa ja vahvistaa koulussa (Nurmi, Sillanpää & Hannukkala 2014, 141). Selviytymistä tukevat tekijät eli lasten ja nuorten kohdalla muun muassa sosiaaliset taidot, kaverisuhteet, oppimiskyky sekä onnistumisen kokemukset ja harrastukset ovat sosiaalisen tuen ja ihmissuhteiden ohella terveyttä edistäviä tekijöitä. (Koululaisen terveys 2001; Terveysten edistämisen ohjelma 2009). Yksi tulevaisuuden haasteista lasten ja nuorten mielenterveyden edistämässä on mielenterveyden ja psyykkisen hyvinvoinnin laaja tukeminen (Palosaari 2014).

Koulussa opettajan rooli on myös merkittävä selviytymistaitojen opettelussa. Opettajan tulee tarkkailla oppilaita, kuunnella heitä, opettaa heille selviytymistä sekä kannustaa selviytymistä tukevaan toimintaan. Selviytymistaitojen opettamisen tulee keskittyä tunteiden ilmaisuun, selkeään viestintään sekä ongelmanratkaisuun. Koulussa oppilaiden stressitasoa voidaan laskea liikunnalla, käyttäytymisen itsesäätelyllä, sosiaalisen tuen lisäämisellä sekä oppilaan ohjauksella. Selviytymistaidot eivät ole synnynnäisiä,



vaan niiden oppimiseksi nuori tarvitsee ohjausta sekä opetusta. Lasten on tärkeää oppia ajattelemaan itsenäisesti sekä ratkaisemaan ongelmia, jolloin taidot tukevat nuoren kehitystä, ongelmien ehkäisyä sekä koulumenestystä. (THL 2013, 35–36.)

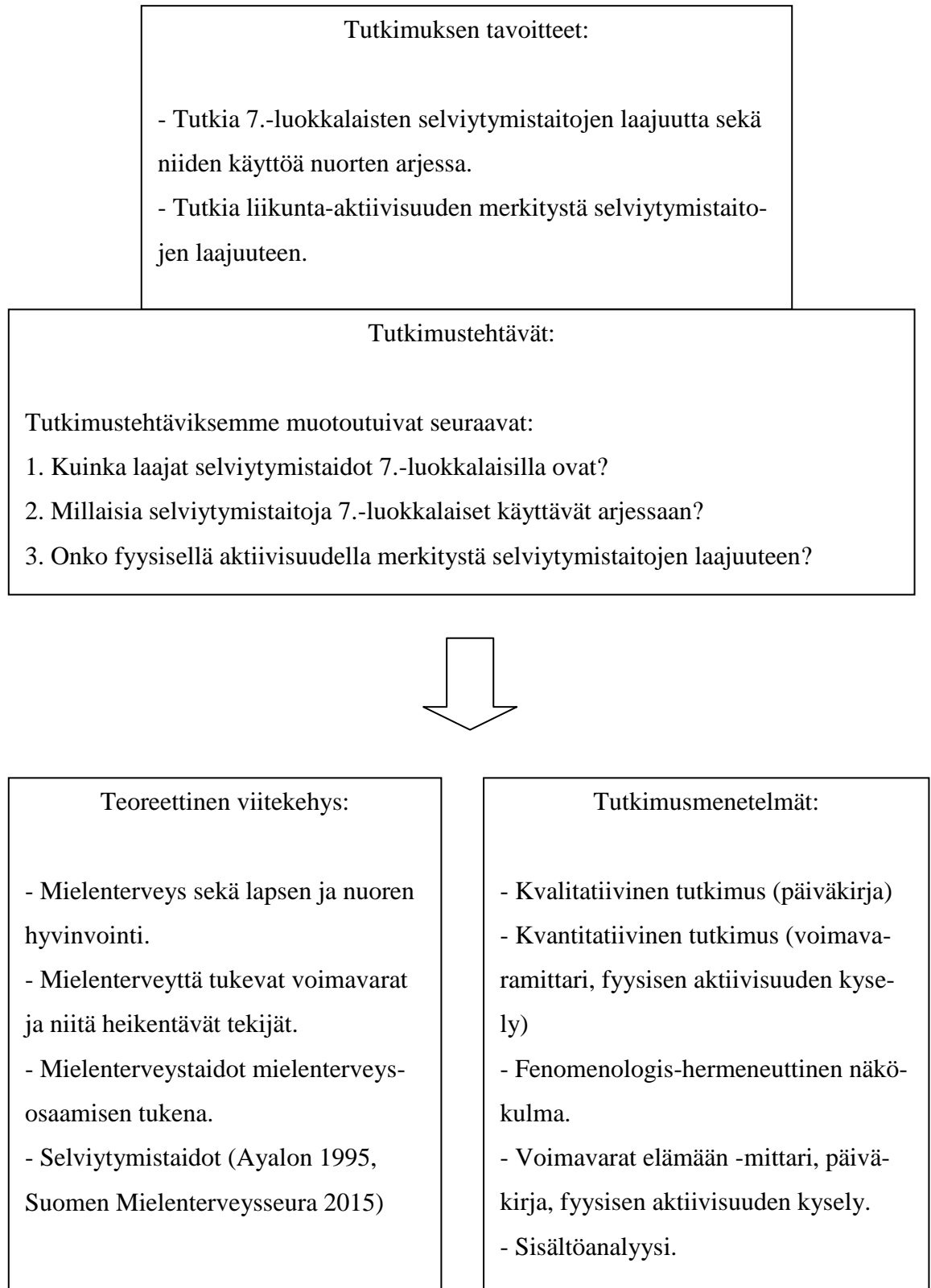
## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää 7.-luokkalaisten selviytymistaitojen laajuutta. Tutkimme myös tarkemmin millaisia selviytymistaitoja 7.-luokkalaiset nuoret käyttävät elämässään ja onko liikunta-aktiivisuudella merkitystä selviytymistaitojen laajuuteen.

Tutkimustehtäviksemme muotoutuivat seuraavat:

1. Kuinka laajat selviytymistaidot 7.-luokkalaisilla ovat?
2. Millaisia selviytymistaitoja 7.-luokkalaiset käyttävät elämässään?
3. Onko fyysisellä aktiivisuudella merkitystä selviytymistaitojen laajuuteen?

Kuviossa 3. on nähtävissä tutkimuksen lähtökohdat ja teoreettinen viitekehys. Lisäksi se kokoaa tutkimusmenetelmät ja -tehtävät.



Kuvio 3. Tutkimuksen tavoitteet, teoreettinen viitekehys sekä tutkimusmenetelmät ja tehtävät.

## 6 TUTKIMUSMENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TO- TEUTTAMINEN

Tässä luvussa tuomme esille kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimusmenetelmien yhdistelmänä toteutetun tutkimuksemme metodologiaa sekä tutkimuksen toteutustapoja. Avaamme tutkimuksen tekoprosessia ja aineiston keruuta ja tarkastelemme myös tutkimuksen tutkimusfilosofisia lähtökohtia. Pohdimme myös tutkimuksen toteutuksen eettisyyttä sekä luotettavuutta.

### 6.1 Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tutkimusmenetelmä

#### 6.1.1 Kvalitatiivinen tutkimus

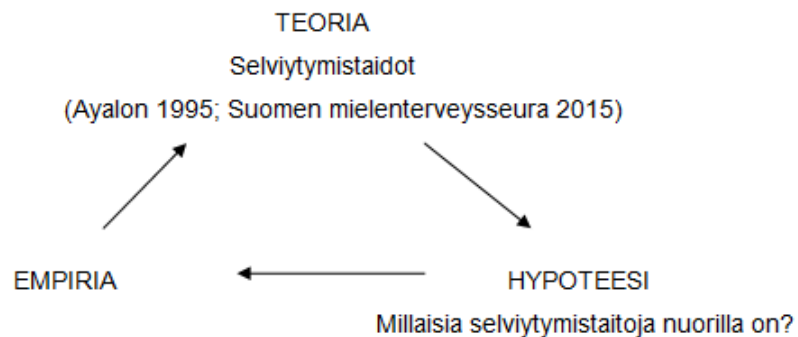
Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on prosessi, jossa tutkimukseen ja aineistoon liittyvät näkökulmat kehittyvät tutkijan tietoisuuden kautta (Kiviniemi K. 2010, 70). Laadullista tutkimusta voidaan kuvata eräänlaiseksi oppimistapahtumaksi tutkimustoinnin ymmärtämisessä. Prosessimaiseksi laadullisen tutkimuksen tekevät sen epäselvät etenemisvaiheet, jotka eivät ole jaoteltavissa selkeisiin vaiheisiin (Eskola & Suoranta 1996, 11; Kiviniemi K. 2010, 70). Esimerkiksi tässä tutkimuksessa aineistonkeruuta koskevat ratkaisut muotoutuivat tutkimuksen edetessä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija määrittelee tutkimukselleen hypoteesin, jonka pohjalta aineistoa kerätään. Aineiston tarkoituksena on syventää tutkijan ajattelua ja samalla tutkija voi löytää uusia näkökulmia. (Eskola 2010, 182.) Laadullinen aineisto on pel-

kistetyimmillään tekstiaineistoa. (Eskola & Suoranta 1996, 11) Tässä tutkimuksessa kvalitatiivinen aineisto rakentuu päiväkirjasta, jossa tutkittava kuvaa päivänsä tapahtumia ja pohtii voimavarojen merkitystä omassa päivässään.

Laadullisen tutkimuksen aineisto on yleensä suppeampi koska sitä pyritään analysoimaan perusteellisemmin ja tavoitteena on, että laatu korvaa määrän (Eskola & Suoranta 1996, 13). Laadullisessa tutkimuksessa itse tutkimuskohde on yksittäin sekä ainutkertainen, mutta samalla yksittäisen tutkimuskohteen rinnalle on pyrkimyksenä tuoda esille yleisempää ajattelua käsitteestä säilyttäen sen ainutlaatuisuus (Varto 1992, 79).

Laadullista tutkimusta voidaan toteuttaa aineisto- tai teorialähtöisesti. Tutkimuksemme on toteutettu teorialähtöisesti, jonka prosessia Eskola (2010, 183) on jäsentänyt seuraavasti: Alussa on olemassa jokin teoria tai malli, joka esitellään ja operationaalistetaan mitattavaan muotoon. Tämän jälkeen kerätään aineisto ja palataan pohtimaan saivatko teoria ja hypoteesi aineistolta tässä tapauksessa tukea. Teorialähtöinen laadullisen tutkimuksen prosessi on esitetty kuviossa 4.



Kuvio 5. Teorialähtöinen laadullinen tutkimus (Mukailtu lähteestä: Eskola 2010, 183).

Teorialla on suuri merkitys laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2003, 17). Tutkimuksessa teorialähtöistä laadullista tutkimusta käytettiin päiväkirjamenetelmässä. Päiväkirjojen merkintöjä tulkittiin teorialähtöisesti etsimällä selviytymistaitojen osalualueita sekä tarkastelemalla niiden laajuutta. Näiden pohjalta tehtyjä tulkintoja tuetaan tutkimuksessa määrällisesti toteutetulla voimavaramittarilla, joka on laadittu myös teorialähtöisesti.

Samoin tutkijan on tärkeää tehdä ennakko-oletuksia tutkittavasta aiheesta, jotta hän kykenee näiden esioletusten pohjalta tekemään uusia käsityksiä sekä päätelmiä ilmiöstä. (Eskola & Suoranta 1996, 14; Kuvio 5.) Ennakko-oletukset eivät kuitenkaan saa sekoittua tutkimusaineiston analysointivaiheessa tuloksiin, vaan ne on pidettävä erillisinä esioletuksina ja tulkittava laadullista aineistoa niiden pohjalta. Tässä tutkimuksessa meidän omina ennakko-oletuksina olivat ajatukset selviytymistaitojen laajuuden merkityksellisyydestä nuorten elämälle sekä fyysisen aktiivisuuden merkityksestä selviytymistaitoja laajentavana tekijänä. Kuitenkin halusimme sivuuttaa nämä ajatukset tutkimuksen analysointivaiheessa ja teimme analyysiä teemojen sekä teorian pohjalta pyrkien huomioimaan nuorten omat käsitykset ja heidän voimavarojen merkittävyydet.

Keskeistä laadullisessa tutkimuksessa on aineistosta saatujen tutkimustuloksien olennaisten asioiden rajaaminen. Rajaamista ohjaavat tutkijoiden omat mielenkiinnonkohdet sekä tarkastelunäkökulmat. Tästä johtuen laadullinen tutkimus on tulkintojen tekemistä tutkijoiden omista intresseistä sekä lähtökohdista käsin. (Kiviniemi K. 2010, 73.) Tässä tutkimuksessa meidän omat intressimme ovat pohjautuneet ajatukselle selviytymistaitojen laajuuden merkittävyydestä nuorten elämässä. Ajatuksenamme on ollut, että selviytymistaidot antavat voimavaroja nuorten elämälle ja auttavat heitä selviytymään myös haastavista tilanteista arjessaan.

### 6.1.2 Kvantitatiivinen tutkimus

Tässä tutkimuksessa kvalitatiivisen tutkimuksen tukena käytettiin myös voimavaramittaria sekä fyysisen aktiivisuuden kyselyä, jotka molemmat noudattavat kvantitatiivista tutkimusperiaatetta. Voimavaramittari ja fyysisen aktiivisuuden kysely toteutettiin lisäämään kvalitatiivisen päiväkirjatutkimuksen luotettavuutta. Samalla tarkoituksena oli saada kattavaa ja luotettavaa kuvaa 7.-luokkalaisten nuorten selviytymistaidoista.

Kvantitatiivisella eli määrällisellä tutkimuksella tarkoitetaan mitattavien asioiden tutkimista, jolloin saadaan yleinen kuva muuttujien välisistä eroista sekä suhteista (Vilka 2007, 13). Vilkan (2007, 13) mukaan määrällisyyttä noudattava tutkimus vastaa kysymyksiin kuinka paljon ja miten usein. Tutkimuksessa käytetyllä voimavaramittarilla oli tarkoitus vastata juuri näihin kysymyksiin ja antaa tutkijoille tarkempaa tietoa nuorten

selviytymistaidoista sekä niiden laajuudesta päiväkirjamerkintöjen rinnalla. Voimavaramittarissa nuoret kuvasivat eri voimavarojen merkittävyyttä asteikolla 0-5, ei yhtään merkittävän ja erittäin paljon merkittävän välillä.

Ennen tutkimuksen toteuttamista voimavaramittari strukturoitiin ja operationalisoitiin vastaamaan tutkimuksen tavoitteita. Strukturointi on Vilkan (2007, 14) mukaan tutkitavan aineiston muuttamista mitattavaan muotoon. Strukturoinnilla ja operationalisoinnilla mahdollistetaan kyselyn käyttäminen myös myöhemmin muuntamalla tutkimusvaiheessa kysymykset kaikille ymmärrettävään muotoon. Strukturoinnin tavoitteena on myös kyselyn toistettavuuden saavuttaminen, eli ominaisuudet tutkimuskysymyksissä suunnitellaan ja vakioidaan. (Vilka 2007, 15). Tässä tutkimuksessa voimavaramittari pyrittiin saattamaan mahdollisimman yksinkertaiseen ja ymmärrettävään muotoon 7.-luokkalaisille. Voimavaramittari on vakioitu niin, että se on käyttökelpoinen myös tulevaisuudessa ja kysely on toistettavissa. Tutkimuksessa oli myös tärkeää, että nuoret ymmärtävät voimavaramittarissa tutkitut voimavaratekijät sekä pystyvät arvioimaan niiden merkitystä omaan elämäänsä tällä hetkellä. Viisiportaisella asteikolla oli tarkoitus saada tutkimukseen vastausten laajuutta, joiden avulla voidaan pohtia päiväkirjamerkinnöistä nousseita näkökulmia nuorten selviytymistaidoista. Viisiportainen asteikko tuo tutkimukseen myös mahdollisuutta toistettavuuteen, sillä määritteet pysyvät samoina.

Määrällisen tutkimuksen tavoitteena on saada laadullisesta aineistosta numeerista tietoa. Tulokset esitetään numeerisesti sekä tutkija myös tulkitsee ja selittää numeerista tutkimuksen tietoa sanallisesti. Määrällisen tutkimuksen tavoite on vastata kuinka moni, kuinka paljon ja kuinka usein -kysymyksiin (Vilka 2007, 14.). Tässä tutkimuksessa voimavaramittaria käytettiin laadullisen päiväkirja-aineiston tukena pyrkimyksenä vastata kysymyksiin: Kuinka laajat selviytymistaidot 7.-luokkalaisilla nuorilla on? Määrällisen tutkimuksen tavoitteisiin peilaten voimavaramittari antoi myös tarkempia vastauksia siihen kuinka paljon erilaisia osa-alueita selviytymistaidoista nuoret kokevat voimavaroinaan sekä kuinka moni niitä kokee itselleen merkityksellisiksi.

Tässä tutkimuksessa määrällisenä menetelmänä käytetty voimavaramittari tukee ajatusta vertailevasta tutkimuksesta. Vertailevalla tutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, jossa tavoitteena on ymmärtää tutkittua asiaa paremmin kahden tai useamman tutkimus-

kohteen välillä sekä selvittää niiden välisiä eroja (Vilkkä 2007, 21). Esimerkiksi tässä tutkimuksessa tutkimustavoitteena ollutta selviytymistaitojen laajuutta tutkittiin vertailututkimuksen perusteella. Lisäksi myös liikunta-aktiivisuuden vaikutuksessa selviytymistaitoihin pyrittiin löytämään eroja tai yhtäläisyyksiä yksilöiden välillä.

Määrällisessä tutkimuksessa merkittävästi luotettavuuteen vaikuttavat tutkimuksen validiteetti sekä reliabiliteetti. Validiteetilla määritellään mittaako tutkimuksessa tutkitavaksi tarkoitettua asiaa sekä reliabiliteetilla tarkkuutta ja tulosten pätevyyttä. Erityisesti validiteetti on määrällisessä tutkimuksessa merkittävä, sillä ilman sitä ei voi myöskään reliabiliteettia määrittää. (Vehkalahti 2014, 41.) Tässä tutkimuksessa validiteetin sekä reliabiliteetin tavoitteet otettiin huomioon suunnitteluvaiheessa sekä tutkimuksen tulosten luotettavuuden tarkastelussa.

## 6.2 Fenomenologia ja hermeneutiikka

Tutkimuksemme on fenomenologis-hermeneuttinen. Laineen (2010, 28) mukaan fenomenologia on kokemusten tulkintaa, jossa kokemuksella tarkoitetaan ihmisen vuorovaikutuksessa syntyneitä suhteita kokemaansa maailmaan, jossa hän elää. Fenomenologista tutkimusta voidaan kuvata yksittäiseen suuntautuvaksi paikallistutkimukseksi, sillä se ei pyri löytämään universaaleja yleistyksiä (Laine 2010, 31). Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko on suhteellisen pieni, joten yleistyksiä ei sen puolesta voi tehdä. Myöskään selviytymistaidot yksilöllisinä ominaisuuksina eivät ole yleistettävissä eri yksilöiden kesken.

Varton (1992, 87) yksittäistä tutkittavaa ilmiötä tulee tarkastella esimerkkinä yleisestä. Ihmisen suhde omaan elämään on aina intentionaalinen, jossa kaikki merkitsee jollain tapaa meille jotain. Tutkijan kannalta haasteen asettaa näiden kokemusten merkityksen ymmärtäminen tutkittavan näkökulmasta. (Laine 2010, 28–29.) Fenomenologisen tutkimussuuntauksen mukaisesti haasteenamme oli tulkita päiväkirjamerkinnoista juuri tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden elämää ja sivuuttaa omat kokemuksemme sekä aiemmat näkemyksemme. Tutkijan on kyettävä tekemään oivaltavia havaintoja ja irtauduttava ennakoasetuksista, jotta hän pystyisi tarkastelemaan tutkittavaa avoimesti ja mahdollisimman totuudenmukaisesti (Varto 1992, 86–87). Tässä tutkimuksessa



teorialähtöinen tarkastelu auttoi irtautumaan oletuskäsityksistä. Päiväkirjoja tarkastellessa pyrimme tutkijoina lähtökohtaisesti etenemään analyysissa teoriasta esille nostettujen selviytymistaitojen osa-alueiden mukaisesti ja havainnoimalla niiden näkymistä nuorten päiväkirjamerkinnoista. Tutkijan analysointi ei siis ollut omista intresseistä lähtevää, vaan teoria ohjasi aineiston analysointia alusta alkaen.

Tutkimuksessamme teoriaa käytetään fenomenologisen tutkimusrakenteen mukaisesti niin sanottuna teoreettisena viitekehystenä, joka Laineen (2010, 35) mukaan ohjaa tutkimusta tiettyyn ennalta määrittävään teoreettiseen malliin. Teoria ja aiemmat tutkimukset ovat tutkimuksen alussa tutkijan arkikokemusten lisäksi selkeämpiä tutkimuskohteen määrittelijöitä, mutta itse tutkimuksen tekovaiheessa ja tulosten analysoinnissa näiden perusteella ei tehdä tulkintaa, vaan tutkija ottaa etäisyyttä niihin tehdäkseen omat tulkintansa tutkimusaineistosta. Analysoinnin jälkeen tutkimustuloksia voidaan tarkastella kriittisesti vertaamalla tutkimuksen teoriaa, aiempia tutkimustuloksia sekä saatuja tutkimustuloksia keskenään. (Laine 2010, 35–36.) Varton (1992, 58) mukaan luontainen tapa tulkita kokemuksia omiin kokemuksiin pohjautuen saa meidät usein virheellisesti ajattelemaan, että ne olisivat päteviä määritteitä myös tutkimuksen tulkinnassa.

Hermeneuttinen ulottuvuus tulee fenomenologian rinnalle, kun tutkimuksessa pyritään etsimään tulkinnoille mahdollisia sääntöjä siitä, mikä on oikeaa tai väärää tulkintaa. Hermeneutiikka on teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta ja tutkimuksena se kohdistuu ihmisten väliseen kommunikaatioon. Hermeneuttisia tulkintoja tehdään ihmisten ilmaisuista, kuten kielellisestä - tai kehollisesta ilmaisusta. (Laine 2010, 31.) Tutkimuksessamme hermeneutiikka toteutuu nuorten kirjoittamien päiväkirjojen tulkinnassa eli tutkijoina pyrimme analysoimaan päiväkirjamerkinnoja nuorten kirjoittamien asioiden pohjalta. Välillä esimerkiksi lyhyet lauseet tai vähäiset merkinnät päivästä laittoivat meidät tutkijoina pohtimaan nuorten kirjoittamien asioiden merkitystä voimavaroina tai selviytymistaitoina. Lisäksi hermeneutiikan mukaisesti jouduimme tutkijoina tekemään tulkintoja ja säännönmukaisuuksia siitä mikä luetaan tiettyyn selviytymistaitojen osa-alueeseen kuuluvaksi. Esimerkiksi rentoutumisen analysoinnissa otettiin huomioon päiväkirjojen kokonaisuudet yksilöittäin. Pyrimme huomioimaan, mitkä asiat olivat tuottaneet mielihyvää tai myönteisyyttä nuorelle myös muina päivinä ja teimme näiden

pohjalta yleistyksen siitä, mitkä miellämme tässä tutkimuksessa rentoutumiseksi päiväkirjamerkinnoista.

Tutkimuksessamme hermeneuttinen kehä eli tutkimuksellinen dialogi tutkimusaineiston kanssa toteutuu tutkimuksen analysointivaiheessa. Laineen (2010, 26,37) mukaan hermeneuttisessa kehän alussa tutkija tekee välttämättömiä tulkintoja esimerkiksi aineiston hankintavaiheessa. Lisäksi Varto (1992, 69) kuvaa hermeneuttista kehää tavaksemme ymmärtää asioita tietyistä lähtökohdista ja tehdä niistä oivalluksia ja tulkintoja. Lähtökohtien ymmärtämisen jälkeen tutkija tarkastelee aineistoa uudelleen ja pyrkii näkemään tutkittavan merkitykset ilmaisulle. Tutkimuksen analysoinnissa tutkija tekee uusia tulkintoja, jolloin aineisto näyttäytyy tutkijalle eri tulkintakerroilla eri tavoin ja jonka kautta syntyy kehämäisyys tulkintojen ja aineiston tarkastelun välillä. Tutkijan tulee tehdä kriittistä tarkastelua eri vaiheissa tehdyille tulkintaehdotuksille, jolloin vähitellen kehämäisyys muodostaa todennäköisimmän ja uskottavimman tulkintavaihtoehdon (Laine 2010, 36–37.)

Tulkintaa aineistosta tulee tehdä muistaen, että maailma josta teemme tulkintoja on toisen. Hermeneuttinen kehä ei ole umpeutunut, vaan tutkija voi toistamalla kehän eri vaiheita irtautua vähitellen omista henkilökohtaisista tulkinnoistaan ja toteuttaa kriittistä tulkintaa aineistosta. Tällöin tutkija pääsee lähemmäksi todennäköisintä totuutta tulkinnoissaan. (Varto 1992, 59, 69.) Hermeneuttinen kehä toteutuu tutkimuksessamme jo aineiston keruuvaiheesta lähtien. Ensimmäiset tulkinnat, henkilökohtaisten intressien perusteella, teimme tutkijoina jo tutkimuksen toteutusvaiheessa tutkimusluokissa. Näimme oppilaat ja pystyimme tekemään tulkintoja ja mahdollisia ennako-oletuksia nuorten selviytymistaidoista. Aineiston vastaanottamisen jälkeen analysoimme päiväkirjoja henkilökohtaisesti ja erillään, jolloin teimme lisää omakohtaisia tulkintoja. Tulkinnat yhdistyivät ja ne saivat vahvistusta kun analysoimme aineistoa yhdessä. Tutkimustulokset siis muotoutuivat hermeneuttisen kehän kautta tutkimuksen edetessä. Hermeneuttinen kehä auttoi meitä tutkijoina irtautumaan omakohtaisista ennako-oletuksista sekä intresseistä.

Sekä fenomenologisessa että hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkijaa ohjaa esiymmärrys, jossa tutkija pyrkii ymmärtämään tutkimuskohde jonkinlaisena jo ennen tutkimuksen tekoa. Tutkijan oma esiymmärrys pyrkii vaikuttamaan tulkintoihin, mutta tutkimus-

ta tehdessä tutkijan tulee tarkastella kriittisesti omia tulkintojaan. (Laine 2010, 31–35.) Luontaisesti meillä on pyrkimys ymmärtää ja käsittää asioita omien kokemuksiemme sekä ymmärryksemme pohjalta (Varto 1992, 58). Jokaisen yksilön, kuten myös tutkijan, kokemukset ja ennakkokäsitykset ovat yksilöllisiä ja tutkimusta tehdessä on tärkeää pyrkiä laajentamaan omia käsityksiä niin, että on mahdollista ymmärtää myös tutkitavan näkökulmaa ja tulkintoja. Tämä on myös ehtona tutkimuksen mahdollisuudelle saavuttaa yleisempää pätevyyttä. (Laine 2010, 31–35.)

### 6.3 Tutkimusjoukko ja aineiston kerääminen

Tutkimusjoukoksemme koostuu yhteensä kahdesta 7.-luokasta Kajaanista sekä Pihtiputaalta. Valitsimme tutkimusjoukon ei-satunnaisen otoksen mukaisesti, joka tarkoittaa koehenkilöiden valintaa harkinnan ja saatavuuden mukaisesti (Metsämuuronen 2006, 45). Tässä tutkimuksessa koehenkilöt eli luokkaryhmät valittiin eri puolilta Suomea. Aineistomme koko on yhteensä 22 vastaajaa ( $n=22$ ). Näistä tyttöjen osuus vastaajissa on 17 ( $t=17$ ) ja poikien osuus 5 ( $p=5$ ) vastaajaa. Kajaanin vastauksia palautui yhteensä 8 ( $ka=8$ ) ja Pihtiputaan yhteensä 14 ( $pi=14$ ) vastausta. Pihtiputaan yläkoulun vastaajista tyttöjen osuus on 11 ( $pit=11$ ) ja poikien osuus 3 ( $pip=3$ ) sekä Kajaanin yläkoulun vastaajista tyttöjen osuus on 6 ( $kat=6$ ) ja poikien osuus 2 ( $kap=2$ )

Tutkimuksemme toteutettiin poikittaistutkimuksena, jossa aineisto kerättiin tiettyinä ajankohtana usealta vastaajalta. (Vastamäki 2007, 126). Aineisto kerättiin satunnaisen oppitunnin aikana molemmilla kouluilla tammikuussa 2015. Oppilaat täydensivät koulussa Voimavarat elämään -mittarin sekä fyysisen aktiivisuuden kyselyn. Voimavaramittarin tarkoitus oli mitata määrällisesti selviytymistaitojen osa-alueiden laajuutta sekä voimavarojen merkittävyyttä nuorten elämässä. Voimavaramittarissa nuoret arvioivat osa-alueita ja voimavaroja asteikolla 0-5. Asteikolla 0 tarkoittaa ei yhtään merkittävä, 1 tarkoittaa erittäin vähän merkittävä, 2 tarkoittaa melko vähän merkittävä, 3 tarkoittaa melko paljon merkittävä, 4 tarkoittaa paljon merkittävä sekä 5 tarkoittaa erittäin paljon merkittävä. Voimavaramittarissa nuoret värittivät voimavarapalkkeja sen mukaan kuinka merkittäväksi he kokivat ne itselleen tällä hetkellä elämässään. Fyysisen aktiivisuuden kyselyssä oppilaat vastasivat kysymykseen: ”Kuinka monena päivänä viikossa (7päivää) liikut yleensä vähintään tunnin eli 60min ajan reippaasti (syke nou-

see, hengästyt, hikoilet)? Oppilaan tuli rastittaa kyselylomakkeen 0-7 kohdista oikea vaihtoehto, joka kuvasi hänen liikuntamääräänsä normaalin viikon aikana.

Tämän lisäksi ohjeistimme heitä päiväkirjaan, jota he täyttivät yhteensä seitsemän (7) päivän ajan vapaa-ajallaan. Päiväkirjassa jokaiselle seitsemälle päivälle oli laadittu etukäteen kaksi laatikkoa. Ohjeistuksessa päiväkirjaan pyydettiin täyttämään joka päivä toiseen laatikkoon päivän myönteisistä sekä kielteisistä tuntemuksista, kokemuksista tai tilanteista sekä toiseen laatikkoon siitä mikä merkitys voimavaroja elämään -listan asioilla on ollut nuoren päivään. Voimavarat elämään -listan voimavarat koostuivat samoista voimavaroista, joiden merkittävyyttä nuoret olivat voimavaramittarissa itselleen arvioineet. Voimavaroja listassa oli selviytymistaitojen jokaiselta osa-alueelta. Päiväkirjan kirjoittaminen tapahtui oppilaiden vapaa-ajalla eikä sen kirjoitusta kontrolloitu erikseen. Päiväkirjat palautettiin omalle luokanopettajalle nimettömästi alun perin sovittuun palautuspäivämäärän mukaisesti.

Kajaanissa aineisto kerättiin 7.1.2015–9.1.2015 välisenä aikana sekä Pihtiputaalla aineisto kerättiin 27.1.2015–2.2.2015 välisenä aikana. Aineiston kokoaminen toteutettiin koulukohtaisten yhdyshenkilöiden avustuksella. Yhdyshenkilöt keräsivät nimettömät aineistolomakkeet, jolloin pystyimme takaamaan tutkimukseen osallistuville oppilaille henkilöllisyyden salassa pysymisen. Yhdyshenkilöt toimittivat koko tutkimusaineiston suljetuissa kirjekuorissa tutkimuskäyttöömme.

## 6.4 Aineiston analysointi

Aineiston analysointi toteutettiin sisällysanalyysinä. Sisällysanalyysillä Tuomen ja Sarajärven (2009, 103) mukaan tarkoitetaan menettelytapaa, jolloin analysoidaan tutkimusaineistoa systemaattisesti sekä objektiivisesti. Tässä tapauksessa päiväkirjoja analysoitiin teorialähtöisen sisällysanalyysin kautta, jolloin aineiston analyysin luokittelu toteutettiin perustuen tutkimuksen viitekehukseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 113). Aineiston analysoinnissa toteutettiin myös tutkijoiden välistä triangulaatiota, jolloin molemmat tutkijat analysoivat itsenäisesti aineistona käytetyt voimavaramittarit sekä päiväkirjat. Tämän jälkeen teimme analyysistä yhteenvedon sekä pohdimme molempien tekemiä tulkintoja.

Aineiston analyysivaiheessa ensimmäiseksi molemmat tutkijat analysoivat ensin vain päiväkirjat henkilökohtaisesti, joiden pohjalta teimme yhteiset päätelmät oppilaiden selviytymistaitojen laajuudesta sekä niissä näkyvistä voimavaroista yksilökohtaisesti. Tässä vaiheessa päätelmät selviytymistaidoista sekä niiden laajuudesta pohjautuivat vain päiväkirjamerkinnöistä esille nouseviin näkökulmiin. Tämän jälkeen tarkastelimme voimavaramittareita erillisinä mittareina, joista teimme yhteisesti myös koosteen ja laskimme keskiarvot eri selviytymistaitojen osa-alueille, selviytymistaitojen laajuudelle sekä tarkastelimme esimerkiksi tyttöjen ja poikien välisiä eroja. Aineiston analysoinnissa otettiin huomioon myös selviytymistaitojen osa-alueiden keskinäiset eroavaisuudet nuorten määrittelemän merkityksellisyyden mukaan. Päiväkirjamerkintöjen pohjalta tehtyjen analysointien tukena käytettiin voimavaramittareiden pohjalta tehtyjä vertailuja. Kahden eri menetelmän käytöllä oli tarkoitus tukea analysoinnin kautta saatuja tutkimustuloksia sekä löytää mahdollisimman totuudenmukaisia tuloksia. Päiväkirjamerkinnöissä tulivat esille vain aineistonkeruu viikolla esille nousseet selviytymistaidot, kun taas voimavaramittarissa nuoret olivat voineet pohtia laajemmin selviytymistaitojen merkittävyyttä.

Tutkimustulokset jaoteltiin eri selviytymistaitojen osa-alueiden mukaisesti. Analysointi vaiheessa tarkasteltiin eri selviytymistaitojen osa-alueita sekä niiden osioissa näkyviä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia nuorten vastauksissa. Tämän lisäksi tarkasteltiin myös päiväkirjamerkintöjen pohjalta saatuja analyysejä nuorten selviytymistaidoista ja vertailtiin näitä voimavaramittareiden tuloksiin. Päiväkirjasta esille nousseita teemoja nostettiin merkittäviksi tutkimuksessa sekä näiden näkyvyyttä verrattiin nuorten omiin voimavaramittareiden antamiin arvoihin. Teemat määräytyivät esimerkiksi selviytymistaitojen osa-alueiden perusteella, joita analysoitiin tutkimuksen teorian mukaisesti. Lisäksi muutama teema nousi esiin tutkimuksessa aineistolähtöisesti. Koulun merkitys nuorten arkeen sekä viikonpäivien vaikutus selviytymiseen sekä voimavaroihin olivat tutkimuksessa selkeästi esille nousseita teemoja, jotka koimme merkittäväksi tutkimuksen tavoitteita ajatellen teorialähtöisten selviytymistaitojen osa-alueiden ohella. Päiväkirjamerkinnöissä nousi esille myös nuorten esille tuomia nimiä, jotka muutettiin tutkimustulokset -osioon, niin etteivät ne ole tunnistettavissa.

Aineiston keruun yhteydessä oppilaat täydensivät myös fyysisen aktiivisuuden itsearvioinnin, jossa oppilaat arvioivat liikkumistaan viikon ajalta. Itsearviointia käytimme analysointivaiheessa hyödyksemme tehdessämme tulkintoja selviytymistaitojen laajuudesta sekä fyysisen aktiivisuuden yhteyksistä. Fyysisen aktiivisuuden itsearvioita analysoitiin vertailemalla aktiivisuuden tuloksia keskiarvoon sekä voimavaramittareiden ja päiväkirjamerkintöjen perusteella tehtyihin tulkintoihin selviytymistaitojen laajuudesta. Fyysisesti aktiivisiksi tutkimuksessa määriteltiin nuoret, jotka oman arvionsa mukaan liikkuvat tavallisesti koko joukon tuloksien keskiarvoa enemmän, joka tässä tutkimuksessa oli 4,36 päivää viikossa. Fyysisesti aktiivisia oppilaita tutkimuksessa olivat siis ne, jotka liikkuvat viitenä tai useampana päivänä viikon aikana. Fyysistä aktiivisuutta tarkasteltiin myös päiväkirjamerkinnöistä, joista sitä oli tulkittavissa vaihtelevasti.

Voimavaramittareista laskimme myös selviytymistaitojen osa-alueiden kokonaiskeskiarvot, joiden pohjalta analysoimme 7.-luokkalaisten nuorten selviytymistaitojen laajuutta. Samaa tarkastelua teimme myös päiväkirjojen analysointivaiheessa, joten voimavaramittaria käytettiin tukemaan omia havaintojamme ja täydentämään päiväkirjojen analyysia. Voimavaramittareista laskimme analysointi vaiheissa myös erilaisia keskiarvoja tyttöjen sekä poikien välille, yleisiä keskiarvoja, selviytymistaitojen osa-alueiden kokonaiskeskiarvoja sekä kaikkia näitä myös yksilötasolla (Liitteet 2. ja 3.). Selviytymistaidoille lasketuista keskiarvoista teimme päätelmät siitä, ketkä nuorista omaavat laajat selviytymistaidot. Selviytymistaitojen laajuutta määriteltiin voimavaramittarin mittareiden asteikon perusteella siten, että pistemäärän tuli olla yli 3 pistettä viidestä, joka tarkoitti yli melko paljoa. Lisäksi otettiin huomioon keskiarvotulokset, joiden perusteella laajuus määriteltiin siten, että yli 3,11/5 pistettä laajuudesta saavuttaneet nuoret omasivat laajat selviytymistaidot. Yksittäisistä selviytymistaidoista analysoimme myös voimavaramittarista esille tulleita osa-alueiden pistemääriä sekä havainnoimme niitä myös päiväkirjamerkinnöistä. Näiden väliltä analysoimme yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Havainnollistaaksemme voimavaramittareista ilmenneitä tuloksia laadimme kaavioita selviytymistaitojen osa-alueista sekä laajuudesta ja fyysisen aktiivisuuden itsearvioista.

## 6.5 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyys on pyritty ottamaan huomioon tutkimuksen eri vaiheissa. Eettisyyteen on pyritty sekä tutkimuksen suunnittelussa, aineiston hankintavaiheessa, aineiston analysoinnissa sekä yleisesti tutkimuksen teossa. Tuomen ja Sarajärven (2009, 127) mukaan eettisyys on laadukasta tutkimusta, jossa muun muassa tutkimussuunnitelma on laadukas, valittu tutkimusasetelma on sopiva sekä itse raportointi tehdään hyvin. Olemmekin ottaneet tutkijoina nämä asiat huomioon jo tutkimuksen alkuvaiheista saakka. Tutkijoina olemme pitäneet itsellemme tärkeänä tutkimusprosessin kulua ja sen hyvää suunnittelua. Myös eettisyyttä tutkimuksessa ovat tukeneet suunnitelmat siitä, millaista tutkimusta teemme sekä missä ja milloin sen toteutamme. Myös tutkimuksen aiheen valinta on eettinen kysymys (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129), jota myös pohdimme tutkimuksen alkuvaiheissa.

Yksi keskeinen eettinen näkökulma tutkimusta ajatellen onkin tässä tutkimuksessa nuorten tutkiminen. Myös lapsille tulisi antaa oikeus tulla kuulluksi ja nähdyksi, jolloin myös lasten tai tässä tapauksessa nuorten tutkiminen on perusteltua (Kuula 2006, 147). Pohdimmekin tutkimusaihetta tästä näkökulmasta ja halusimme tuoda nuorten näkökulmaa hyvinvointiin sekä tutkia heidän tarpeitaan selviytymistaitojen näkökulmasta. Nuorten tutkiminen tuo myös tutkimukseen eettisiä seikkoja, joita on otettava huomioon. Osallistujien hyvinvoinnin turvaaminen otettiin huomioon myös eettisenä kysymyksenä tutkimusaineiston keruumenetelmiä suunniteltaessa. Tuomen ja Sarajärven (2009, 131) mukaan tutkittaville on pystyttävä tarjoamaan suojaa asettamalla heidän hyvinvointinsa kaiken muun edelle. Lisäksi tutkimuksen mahdollisia ongelmia on pyrittävä ottamaan huomioon etukäteen sekä tutkimustietojen on pysyttävä tutkittavan ja tutkijoiden välillä luottamuksellisina, eikä niitä saa luovuttaa eteenpäin. Tässä tutkimuksessa tutkittavat olivat siis tietoisia tutkimuksen luonteesta sekä tavoitteista.

Tutkimuksen eettisyyttä aineiston keruuvaiheessa lisää tutkimuslupien hankinta. Koska tutkimuksemme kohderyhmä käsittää alaikäisiä nuoria, pyysimme lupaa tutkimukseen myös heidän huoltajiltaan. Vaikka lupaa tutkimukseen pyydettiin huoltajilta, niin viimekädessä aina lapsella on Kuulan (2006, 148) mukaan oikeus päättää osallistumisestaan itse tutkimukseen. Tutkimuslupapyynnössä eettisyys huomioitiin muun muassa keräämällä aineisto nimettömänä, jolloin tutkittavien tai aineistoista nousseiden henki-

löiden nimiä ei ole käytetty missään vaiheessa tutkimusta. Lisäksi tutkijoina sitouduimme noudattamaan tutkimusaineiston säilyttämiseen sekä tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeistuksia. Kuulan (2006, 99) mukaan onkin tärkeää informoida tutkittavia tutkimuksen aiheen sekä tavoitteiden lisäksi myös tutkimusaineiston käsittelystä. Tutkimuksessa noudatettiin myös tutkittavien vapaaehtoisuutta, eli tutkittavilla oli mahdollisuus päättää itse osallistumisestaan ja heillä oli tietoa aineiston keruusta sekä tutkimusaiheesta (Kuula 2006, 106–107).

Tutkijoina suunnittelimme tarkkaan etukäteen tutkimuksen toteutusta sekä pidimme eettisesti tärkeänä käydä tutkimuspaikkakunnilla henkilökohtaisesti ohjeistamassa nuoria tutkimusta varten. Lisäksi tutkittavilla oli mahdollisuus loppujen lopuksi henkilökohtaisesti päättää, mitä he haluavat päiväkirjoissaan tuoda viikostaan tutkijoille esille. Vaikka tutkimuksen aineisto koottiin tutkittavilta yhteyshenkilöiden kautta, niin tutkijoina huomioimme tutkimuseettisyyttä päiväkirjojen nimettömyydellä sekä ohjeistamalla yhteyshenkilöitä aineiston kanssa toimimisesta. Esimerkiksi tutkimusaineisto kerättiin yhtäaikaaisesti pois oppilailta sekä se palautettiin meille tutkijoille suljetussa kirjekuoressa. Kajaanin tapauksessa päiväkirjoja palautui kahdessa osassa, mutta tässäkin tapauksessa ensimmäiset päiväkirjat palautettiin välittömästi tutkijoille, jotta ne eivät joutuisi väärin käsiin.

## 6.7 Tutkimuksen luotettavuus

Mielenterveys ja selviytymistaidot voivat olla monelle erittäin henkilökohtaisia asioita, joten päätimme toteuttaa tutkimuksen kyselylomaketutkimuksena. Luotettavuutta kyselylomaketutkimuksessa lisää kysymysten säilyminen samanlaisena jokaisella tutkittavalla sekä esimerkiksi haastattelututkimukseen verrattuna tutkijan läsnäolo ei vaikuta tutkittavien vastauksiin (Valli 2001, 101). Vallin (2001, 101) mukaan luotettavuutta lisää myös tutkittavien mahdollisuus vastata kysymyksiin omassa rauhassa, mikä tässä tapauksessa toteutui päiväkirjan kirjoittamisessa tutkittavien vapaa-ajalla.

Tutkimuksen luotettavuuteen heikentävästi sen sijaan vaikuttavat kyselylomakkeiden palautumisprosentit. Kajaanin 7.-luokan tutkimukseen osallistuneista 11 oppilaasta vain viisi palautti tutkimuslomakkeen takaisin tutkimuskäyttöön ensimmäisessä ryh-



mässä, mutta jälkeenpäin saimme vielä kolme lisää. Yhteensä Kajaanista tutkimukseen osallistui siis kahdeksan oppilasta. Pihtiputaalta kaikki tutkimukseen osallistuvat palauttivat lomakkeet takaisin viikon tutkimusajan jälkeen. Vallin (2001, 101-102) mukaan kyselylomaketutkimuksen heikkoutta eli vastausprosentin jäämistä alhaiseksi voi tutkijana pyrkiä parantamaan esimerkiksi tekemällä aineiston keruuta koululuokittain. Aineiston keruu toteutettiin tässä tutkimuksessa tällä periaatteella.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuteen merkittävästi vaikuttaa tutkija itse ja tutkimuksen luotettavuutta tuleekin arvioida koko prosessin näkökulmasta (Eskola & Suoranta 1996, 165). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta ei voida määrittellä validiteetin tai reliabiliteetin mukaisesti, sillä tällaisessa tutkimuksessa ei pystytä mittaamaan tutkimuksen ominaisuuksia eli määrittää sen validiteettia. Samoin myös reliabiliteetti ei voi toteutua laadullisessa tutkimuksessa, sillä se kertoo mittaustuloksia jotka ovat toistettavissa ja pysyviä. (Eskola & Suoranta 1996, 166.) Tutkimuksessa tutkittavat selviytymistaidot voivat kehittyä ja vaihdella elämäntilanteiden mukaan sekä mielenterveyden kokeminen on yksilöllistä, joten validiteetti tai reliabiliteetti ei voi toteutua. Tässä tutkimuksessa päiväkirjamerkinnot toteuttivat tätä periaatetta.

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta lisää sekä laadullisen, että määrällisen tutkimusmenetelmien käyttö toisiaan tukevinä menetelminä. Tutkimuksessa tulkintojen lähtökohtana käytetyille päiväkirjoille kehitettiin tukemaan myös määrällisesti mitattavat mittarit, joiden perusteella tutkijoina pystyimme vahvistamaan omia tulkintojamme ja jotka Vilkan (2007, 14) mukaan ovat pyrkimyksenä saada tietoa määrälliseen muotoon. Vaikka varsinaisesti laadullisessa tutkimuksessa ei ole mahdollista toteuttaa tiedon reliabiliteettia, niin tässä tutkimuksessa määrällisten mittareiden reliabiliteettia voidaan arvioida. Vilkan (2007, 149) mukaan reliabiliteetilla tarkoitetaan mittauksen toistettavuutta, joka tässä tapauksessa toteutuu osittain. Voimavarat ovat yksilölle joissain määrin hetkellisiä sekä henkilökohtaisia, joten periaatteessa myös eri tutkija pystyy saamaan mittareilla eri tuloksen, vaikka muuten mittarit olisivatkin reliabiliteetiltään luotettavat.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta lisää triangulaatio eli erilaisten menetelmien yhdistäminen (Eskola & Suoranta 1996 17). Tutkimuksen luotettavuutta voidaan ajatella lisäävän se, että teimme analyysin aineistoista itsenäisesti, jonka jälkeen vasta yhdis-

timme pohtimalla molempien havaintoja. Tutkimuksessa siis toteutui tutkijatriangulaatio. Merkittävä luotettavuuteen vaikuttava tekijä oli se, että saimme omissa analyysissämme vahvasti samansuuntaisia tuloksia. Yhteisten tulkintojen tekeminen ei siis tuottanut ongelmaa, koska olimme tutkijoina tehneet samansuuntaisia tulkintoja päiväkirjoista sekä voimavaramittareista. Tutkimuksessa luotettavuutta lisäävä tekijä on ollut lisäksi tutkijoiden pyrkimys tulkita aineistoja todenmukaisesti.

Merkittävä luotettavuutta parantava tekijä tutkimuksessa oli myös päiväkirjojen rinnalle tutkimusvaiheessa luotu voimavaramittari sekä fyysisen aktiivisuuden itsearvio. Tutkimuksessa siis yhdistyi kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen tekotyylit. Päiväkirjojen ja voimavaramittareiden tulokset pääsääntöisesti tukivat merkittävästi toisiinsa ja voimavaramittari antoi lisäarvoa selviytymistaitojen laajuuden tulkinnalle. Yksistään päiväkirjojen sisällöt olivat vaihtelevia ja yksistään niiden tulkinta olisi antanut vääristyneitä ja yksipuolisia kuvia oppilaiden selviytymistaidoista. Päiväkirjamerkinnoissä selviytymistaitojen osalta jouduttiin tekemään tulkintoja, jotka vaikuttavat myös tutkimuksen luotettavuuteen osittain heikentävästi. Tutkimuksessa on tehty vertailuja myös tyttöjen ja poikien välillä, jolloin luotettavuuteen saattaa heikentävästi vaikuttaa tyttöjen ja poikien osallistujamäärät, jotka olivat erisuuruiset. Tutkimuksen tarkoituksena ei kuitenkaan ollut tutkia tyttöjen ja poikien välisiä eroja, vaan tarkastella yleensä 7.-luokkalaisten nuorten selviytymistaitoja.

Tutkimuksessa käytetty voimavaramittari luotiin tutkimuksen tarpeeseen Suomen Mielenterveysseuran Selviytyjän purjeet –mallin mukaisesti (Suomen Mielenterveysseura 2015). Samoin myös fyysisen aktiivisuuden itsearvioinnissa käytettiin hyväksi liikkuva koulu –hankkeessa pilottivaiheessa käytettyä fyysisen aktiivisuuden kyselyä (Tammelin, Laine & Turpeinen 2013, 54) sekä fyysisen aktiivisuuden suositusta koululaisille (Lasten- ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 17-18; UKK -instituutti & Nuori Suomi ry. 2008). Näiden esimerkkien pohjalta määrittelimme fyysisen aktiivisuuden mittarin tutkimustamme varten. Tutkimuksessa käytettyjen mittarin ja fyysisen aktiivisuuden kyselyn luotettavuutta lisäävät aiemmat teoriat sekä aiempien tutkimuksien tuottamat tiedot, joiden pohjalta mittari ja kysely laadittiin.

## 7 TUTKIMUSTULOKSET

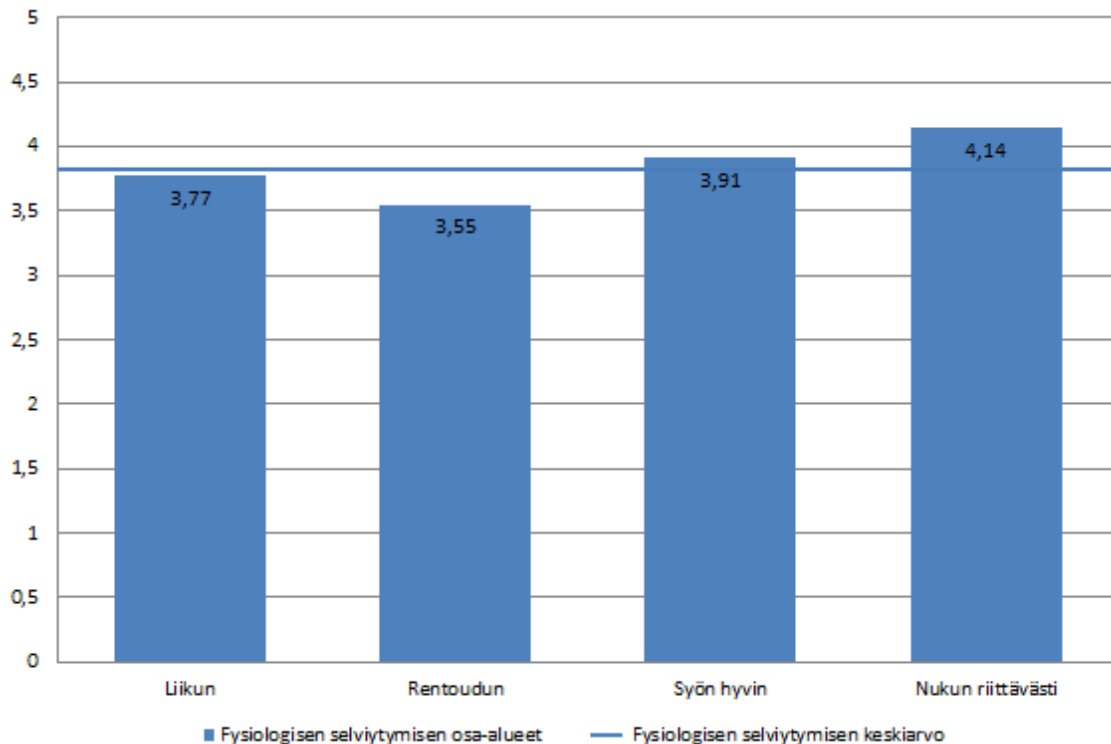
Tutkimustuloksissa tuomme esiin päiväkirjoista sekä voimavara ja fyysisen aktiivisuuden –mittareista saatuja tuloksia. Vertaamme mittareiden antamia tuloksia päiväkirjojen merkintöihin ja tuomme esiin niistä huomioita koskien 7.-luokkalaisten selviytymistaitoja ja niiden laajuutta. Voimavaramittarien tulokset on nähtävissä liitteistä 2 ja 3. Tutkimustuloksissa selviytymistaitojen osa-alueita sekä selviytymistaitojen laajuutta tarkastellaan koko tutkimusjoukon eli tässä tapauksessa sekä kajaanilaisten, että pihti-putaalaisten nuorien päiväkirjamerkinnöistä sekä voimavaramittareista.

Tässä kappaleessa tuomme esiin Kajaanilaisten sekä Pihtiputaalaisten koulujen 7.-luokkalaisten tyttöjen ja poikien päiväkirjoista nousseita selviytymistaitoja viikon ajalta. Tarkastelemme myös tutkimukseen osallistuneiden 7.-luokkalaisten selviytymistaitojen laajuutta sekä heidän fyysisen aktiivisuuden itsearvioiden yhteyksiä selviytymistaitojen laajuuteen.

### 7.1 Fysiologinen selviytyjä

Fysiologiset selviytymistaidot nousivat selvästi merkityksellisimmiksi 7.-luokkalaisten tyttöjen sekä poikien päiväkirjamerkinnöistä sekä voimavaramittarista. Voimavaramittarissa fysiologinen selviytymistaitojen osuus oli jaettu neljään eri osa-alueeseen: liikuntaan, rentoutumiseen, hyvin syömiseen ja nukkumiseen. Voimavaramittarin fysiologisten selviytymistaitojen osuuden keskiarvoksi tuli tässä aineistossa 3,86/5, mikä oli korkein keskiarvo eri selviytymistaitojen osa-alueille. Voimavaramittarissa fysiologista selviytymistä tutkittiin myös tarkemmin eri osa-alueiden osalta. Näitä osa-alueita kes-

kiarvoiksi muodostuivat: liikun 3,77/5, rentoudun 3,55/5, syön hyvin 3,91/5 ja nukun riittävästi 4,14/5.



Kaavio 1. Fysiologisen selviytymisen osa-alueiden keskiarvot ja kokonaiskeskiarvo voimavaramittarista

Fysiologisia selviytymistapoja päiväkirjamerkinnoistä oppilailla esiintyi yhdestä päivästä jopa kaikkina seitsemänä päivänä. Merkittävästä osasta päiväkirjamerkintöjä fysiologisia selviytymistaitoja käytettiin neljästä seitsemään päivään kyseisen viikon aikana. Vain neljällä oppilaalla koko tutkimusjoukosta näkyi fysiologisia selviytymistaitoja vain yhtenä tai kahtena päivänä viikon aikana.

### 7.1.1 Liikunnan osuus fysiologisena selviytymistaitona

Liikunnan osuus fysiologisena selviytymistaitona ilmeni päiväkirjasta enimmillään kuutena päivänä viikon aikana kahdella oppilaalla. Kuitenkin myös kahden oppilaan päiväkirjasta ei ollut tulkittavissa yhtään liikuntaa. Päiväkirjamerkintöjen perusteella liikunnan keskiarvoksi selviytymistaitona tuli 2,7 päivää seitsemästä. Päiväkirjamerkinnoistä oli siis tulkittavissa yllättävän vähän liikuntaa.

Myös voimavaramittareista merkittäväksi nousseista fysiologisista selviytymistaidoista liikunnan osuus ei ollut suurin. Liikunnan keskiarvoksi selviytymistaitona tuli 3,77/5, jota merkittävimmiten kuitenkin osoittautuivat nukkuminen ja hyvin syöminen. Oppilailta, jotka olivat liikkuneet viikon aikana useampana päivänä, oli myös selvästi korkeampi koko fysiologisten selviytymistaitojen keskiarvo, kuin oppilailta, jotka eivät olleet liikkuneet juuri yhtään. Esimerkiksi eräillä tytöillä (kat3 ja kat6) liikuntaa kertyi viikon aikana kuutena päivänä ja samoin myös heidän keskiarvonsa fysiologisille selviytymistaidoille olivat kat3:lla 4,25/5, josta liikunta sai täydet 5/5 pistettä ja samoin kat:6:lla keskiarvo oli 4/4, josta liikunta sai 4/5 pistettä. Mukaan mahtui myös yksi poikkeus, sillä erään toisen tytön (pit5) päiväkirjamerkinnöistä ei ollut havaittavissa ollenkaan liikuntaa, vaikka hänen voimavaramittarin keskiarvo fysiologiselle osaluueelle oli 4,25/5, josta liikunnan osuus oli 5/5 pistettä.

Liikunnasta fysiologisena selviytymisen osa-alueena nousi tutkimuksessa esille erilaisia teemoja. Yksi näistä keskeisistä teemoista oli liikunta sosiaalisena tapahtumana. Liikuntaa tuotiin tässä yhteydessä esille myönteisenä tapahtumana päiväkirjamerkinnöissä. Eräs tyttö (pit4) kirjoitti myönteisenä päivän tapahtumana päiväkirjassaan liikunnasta sosiaalisena tapahtumana: *”Myönteinen: Kävin kaverin kaa uimas.”* Samoin myös eräs toinen nuori (pit7) toi esille liikuntaa tähän teemaan liitettyä kirjoittaen: *”Pääsin luistelemaan pikkuveljeni kanssa. Samalla opetin häntä.” ja ”Pikkuveljen kanssa tehtiin lumilinna :)”*. Tässä tutkimuksessa sosiaaliseen tapahtumaan liitetty liikunta yhdistettiin tilanteiden kuvailuihin, jossa nuori liikkui kavereiden tai perheenjäsenten kanssa ja kirjoitti siitä päiväkirjassaan. Myös sukulaisten kanssa liikkumista kuvattiin eräässä päiväkirjassa (pit8): *”Kävin luistelemassa serkkujen kanssa.”*

Toiseksi keskeiseksi teemaksi tutkimuksessa liikunnan osalta fysiologisena selviytymistaitona nousi liikunnallisen harrastus- tai seuratoiminnan kuvaaminen. Nuoret kertoivat liikkumisestaan päiväkirjoissa usein yhdistettynä esimerkiksi johonkin ohjattuun harjoitukseen, turnaukseen tai peliin liitettyä. Eräs tyttö (pit3) kirjoitti päiväkirjassaan: *”Tänään oli kotiturnaus. Hävisimme 2 peliä, mutta voitimme 1. Pysyimme omassa poolissa.”* ja samoin eräs poika (pip1) kirjoitti: *”Pelasin pelin hävittiin.”* Samoin myös eräs toinen tutkimukseen osallistunut tyttö (pit6) kirjoitti harrastuksistaan: *”Olin lentopalloharkoissa”*. Harrastuksia oli myös kuvattu myönteisinä päivän tapahtumina päiväkirjamerkinnöissä esimerkiksi tytön (kat5) kohdalla: *”myönteiset: tanssi...”* ja

*"treenit"*. Samoin myös tyttö (pit1) kirjoitti myönteisenä kokemuksena harrastuksistaan: *"Tänään oli harkat ja siellä oli kivaa."*

Kolmanneksi teemaksi liikunnasta fysiologisen selviytymisen osa-alueena nousi esiin omaehtoinen liikunta. Omaehtoiseen liikuntaan nuoret sisällyttivät esimerkiksi kuntosaliharjoittelua itsenäisesti, hyötyliikuntaa sekä esimerkiksi koiran kanssa ulkoilua. Esimerkiksi eräs poika (kap1) kirjoitti päiväkirjassaan myönteisenä päivän tapahtumana: *"Olin paljon ulkona pelaamasa jalkapalloa"*. Samoin myös eräs tyttö (kat6) kirjoitti päiväkirjassaan liikunnasta omaehtoisena tapahtumana: *"Tykkään liikkua ulkona koirieni kanssa."* sekä *"Olin pitkään ulkona, kävin lenkillä koirieni kanssa..."* Kuntosalilla käymisestä sekä jalkapallon pelaamisesta itsenäisenä liikkumisena mainitsi päiväkirjassaan myös eräs poika (kap2): *"Pelaan jalkapallo kaverit kanssa ja kävin kuntosalli."* Omaehtoista liikuntaa tuotiin esille päiväkirjamerkinnöissä myös suoranaisesti voimavarana esimerkiksi, kun eräs tyttö (kat1) kirjoittaessa päiväkirjaansa: *"Olin virkeä ja iloinen, koska kävin todella pitkällä lenkillä."*

Aina liikunta ei näkynyt myöskään positiivisena asiana, vaan se aiheutti myös kielteisiä tunteita myönteisten tunteiden rinnalle. Myös itse liikunta aiheutti välillä ristiriitaisia tuntemuksia. Tästä eräs tyttö (pit1) kirjoitti päiväkirjassaan: *"hyvää oloa ja uupumusta harkkojen jälkeen"* ja samoin eräs samasta koulusta oleva tyttö (pit3) kirjoitti: *"Liikuin paljon, koska olin peurungassa...paikat oli jumissa uinnin takia."* Samoin koululiikunnasta nousi myönteisiä sekä kielteisiä mainintoja nuorten päiväkirjoista. Esimerkiksi poika (pip2) kirjoitti koululiikunnasta myönteisenä tapahtumana: *"Oli koulussa liikkaa, joka on mun lempi kouluaine."* Vastaavasti eräs tyttö (kat2) kirjoitti koululiikunnasta kielteisenä tapahtumana: *"Kielteisiä liikuntatunnit."*

Muutamissa tapauksissa varsinaista liikuntaa ei pystytty päiväkirjoista havaitsemaan juuri ollenkaan, mutta silti liikuntaa oli nostettu voimavaramittarissa hyvin korkeasti merkitykselliseksi ja lisäksi myös liikunta-aktiivisuuden itsearvioinnissa se korostui. Esimerkiksi eräs poika (pip1) kirjoitti päiväkirjamerkinnöissään, että hän: *"oli pärise-mässä kylällä"* tai *"oli ajamassa mopolla"* jopa viitenä päivänä viikossa, mutta vain yhtenä päivänä hän kirjoitti merkitykselliseksi päivässä: *"reippailu ulkona"*. Kuitenkin hänen fysiologisten selviytymistaitojen merkityksen keskiarvo oli 4,5/5, joista liikunta sai täydet 5 pistettä ja samoin hän arvioi yleensä liikunta-aktiivisuuttaan 5 päiväksi

viikon aikana. Tässä tapauksessa pojalle myös mopolla ajo voi merkitä liikkumista ja fyysistä aktiivisuutta, vaikka tutkimuksessa käytettyä fyysisen aktiivisuuden määritelmää se ei täytäkään.

Liikunnan merkitys fysiologisten selviytymistaitojen osa-alueena korostui enemmän pojilla kuin tytöillä. Voimavaramittareissa viiden pojan kokonaiskeskiarvoksi liikunnalle annetuille pistemäärille muodostui 4,6/5 pistettä, kun taas kaikkien 17 tytön keskiarvo oli 3,5/5 pistettä. Samansuuntaista tulosta oli havaittavissa myös tässä tutkimuksessa päiväkirjamerkinnoista. Poikien merkintöjä liikunnasta päiväkirjoissa oli keskiarvoltaan 5,4 päivää viikon seitsemästä päivästä. Tytöillä päiväkirjamerkintöjä liikunnasta oli 4,35 päivää viikosta. Pojat siis tässä tutkimuksessa tuovat esille liikuntaa merkittävämpänä selviytymistaitona ja voimavarana elämässään keskimäärin kuin tytöt.

#### 7.1.2 Hyvin syömisen merkitys fysiologisena selviytymistaitona

Syömisen merkitys fysiologisena selviytymistaitona korostui toiseksi eniten. Kaikkien voimavaramittarien vastauksien keskiarvoksi muodostui 3,91/5. Vain nukkuminen oli hyvin syömistä merkityksellisempää. Päiväkirjamerkinnoissa syömistä kuvattiin vaihtelevasti, mutta kuitenkin se osoittautui suurimmalle osalle merkitykselliseksi. Kahdeksan oppilasta kirjoitti hyvin syömisen olevan merkityksellistä viikon aikana neljästä seitsemään päivään. Loput päiväkirjoja kirjoittaneista oppilaista kertoivat hyvin syönnin olevan merkityksellistä alle kahtena päivänä viikossa ja näistäkin neljä oppilasta ei maininnut hyvin syömistä voimavarakseen kertaakaan.

Myös hyvin syömisellä löytyi suora yhteys päiväkirjamerkintöjen ja voimavaramittarien välillä. Mitä enemmän mainintoja päiväkirjaan oli kirjoitettu hyvin syömisestä voimavarana tai merkittävänä tapahtumana päivän aikana sitä suurempi keskiarvo fysiologisella osa-alueella selviytymistaidoista oli. Samoin myös syön hyvin -osuus, nousi korkeaksi. Esimerkiksi eräs 7.-luokkalainen tyttö (kat6) oli maininnut hyvin syömisen päiväkirjamerkinnoissaan kuutena päivänä viikossa ja samoin hänen voimavaramittarinsa fysiologisen osuuden keskiarvo oli 4/5, josta syöminen oli saanut 4/5 pistettä. Samoin myös toinen tyttö (pit8) oli kirjoittanut hyvin syömisestä merkityksellisenä voimavarana tai päivän tapahtumana yhteensä seitsemänä päivänä viikossa ja samoin

myös hänen fysiologisen selviytymistaitojen osa-alueen keskiarvo oli 4,25/5, josta hyvin syöminen sai 4/5 pistettä.

Kuitenkin yllättävän paljon tuli hyvin syömisen kohdalla myös eroa voimavaramittarin sekä päiväkirjamerkintöjen välillä. Esimerkiksi eräs poika (pip2) ei ollut maininnut päiväkirjassaan hyvin syömistä merkitykselliseksi kertaakaan, vaikka hän antoi voimavaramittarin fysiologisessa selviytymistaitojen osa-alueissa hyvin syömiselle 5/5 pistettä. Samoin myös toiselta pojalta (pip3) puuttui päiväkirjasta merkinnät, vaikka hänkin oli antanut hyvin syömiselle voimavaramittarissa 5/5 pistettä. Eroa voimavaramittarin sekä päiväkirjamerkintöjen välillä esiintyi myös erään toisen pojan (kap1) vastauksissa. Kyseinen poika (kap1) oli kirjoittanut päiväkirjaansa kokonaisuudessaan fysiologisen selviytymistaitojen osuuden joka päivälle, eli yhteensä myös syömisen osuutta tällöin hänen kohdallaan esiintyisi seitsemänä päivänä viikon aikana. Kuitenkaan voimavaramittarin tulos ei tue tätä, vaan hän on antanut hyvin syömiselle 2/5 pistettä ja hänen fysiologisen selviytymistaitojen osa-alueen keskiarvo 3,5 jää myös alle tutkimuksen yleisen keskiarvon.

Myös hyvin syömisestä fysiologisen selviytymistaidon osa-alueena oli nostettavissa esille tutkimuksesta erilaisia teemoja. Erääksi selkeäksi teemaksi nousi energian tarpeen takaaminen hyvin syömisellä. Esimerkiksi eräs tutkimukseen osallistunut tyttö (pit5) kirjoitti päiväkirjassaan: *"Sain syödä paljon."* ja *"Ps. Söin hyvin joka päivä!"*. Syönnin merkitystä myös pohdittiin erään 7.-luokkalaisten tytön (pit4) päiväkirjassa tytön kirjoittaessa: *"Olisi pitänyt syödä enemmän."* Hyvin syöntiä ja sen merkitystä voimavarana oli usein tuotu esiin päiväkirjamerkinnöissä vain toteamalla *"söin hyvin"*.

Toiseksi keskeiseksi teemaksi hyvin syömisestä fysiologisen selviytymistaidon osa-alueena nousi esiin syöminen sosiaalisena tapahtumana. Nuoret olivat nostaneet päiväkirjoissaan esille myönteisiä kokemuksia ruokailua ja hyvin syömistä kohtaan sosiaalisten tapahtumien yhteydessä. Esimerkiksi tyttö (pit1) kirjoitti: *"Nauroin paljon Iinan ja Maijan kanssa pizzeriassa."* Samoin myös eräs tyttö (pit9) kirjoitti päiväkirjaansa: *"Illalla katsoin kolmen pienemmän sisareni kanssa elokuvaa ja söimme sipsejä"*.

Yksi tapa kokea hyvin syöminen merkitykselliseksi päivään ilmeni myös päiväkirjoista yhdeksi teemaksi nostettu ruoan laitto. Eräs tutkimukseen osallistunut poika (kap1)



kirjoittikin hyvin syömisestä ja ruoan laittamisesta päiväkirjassaan: *”Tein makaroni laatikkoa kotona”* ja *”Kotsassa tehtiin hampurilaisia”*. Selvästi merkitykselliseksi oli myös koettu Pihlputaalla runebergintorttujen leipominen kotitaloustunnilla, sillä esimerkiksi kyseisen koulun tyttö (pit7) kirjoitti päiväkirjassaan: *”Ensimmäistä kertaa tein köksäntunnilla runebergintorttuja. Hyviä oli.”* ja saman koulun poika (pip2) kirjoitti päiväkirjassaan merkitykselliseksi: *”Tehtiin kotitaloudessa runebergintorttuja.”*

Tyttöjen ja poikien välillä ei syntynyt eroa päiväkirjoihin merkitykselliseksi kuvatuissa hyvin syömisestä tai ruokailun merkinnöissä. Molempien ryhmien keskiarvoiksi muodostui päiväkirjamerkinnöistä 2,8 päivää viikon seitsemästä päivästä. Sen sijaan voimavaramittarissa oli nähtävissä hieman eroavaisuuksia tyttöjen ja poikien välillä. Tyttöjen keskiarvoksi voimavaramittareiden fysiologisten selviytymistaitojen hyvin syöminen -osuudessa muodostui 3,53/5 pistettä, kun taas pojilla keskiarvo tässä osuudessa oli 4,6/5 pistettä. Pojat siis tässä tapauksessa arvottavat voimavaramittarissa ruokailua ja hyvin syömistä merkittävämmäksi kuin tytöt.

### 7.1.3 Nukkumisen merkitys fysiologisena selviytymistaitona

Yksi fysiologisten selviytymistaitojen osa-alue on hyvin nukkuminen ja 7.-luokkalaisten korostivat sitä sekä voimavaramittarissa että päiväkirjamerkinnöissään. Erityisesti voimavaramittarissa hyvin nukkuminen sai suurimman merkityksen fysiologisista selviytymistaitojen osa-alueista ja sen keskiarvoksi muodostui 4,14/5 pistettä. Hyvin nukkumiselle voimavaramittarissa anetuissa pisteissä vain viisi oppilasta antoi osa-alueelle 2-3 pistettä viidestä pisteestä, kun taas kaikki loput oppilaat merkitsivät osa-alueelle 4-5/5 pistettä.

Nukkumista tuotiin päiväkirjoissa esille pääasiassa toteamuksilla *”nukuin hyvin”*. Muutamia oppilaita olivat tuoneet esiin lisäksi nukuttujen tuntien lukumäärää. Esimerkiksi erään tytön (pit3) kirjoittaessa päiväkirjassaan unen määristä: *”nukuin 9-8h”*, *”nukuin 10h”* sekä *”nukuin 9h”*. Samoin myös eräs toinen tutkimukseen osallistunut tyttö (kat6) kirjoitti nukkumaan menostaan muun muassa näin: *”Menin nukkumaan noin yhdeksän aikoihin”* ja *”menin nukkumaan vähä yli yhdeksän”*. Päiväkirjamerkinnöissä oli selvästi havaittavissa yhteyksiä hyvin nukutulla yöllä ja hyvällä seuraavalla

päivällä. Esimerkiksi eräs 7.-luokkalainen tyttö (pit2) kertoi nukkuneensa hyvin, jonka seurauksena seuraavasta päivästä oli paljon myönteisiä mainintoja, kuten *”Heräsin aamulla virkeänä. Neuloin ahkerasti. Olin kaverin kanssa. Tein läksyt.”*

Merkittävä huomio unta ja sen määrää tarkastellessa tuli esiin myös päiväkirjamerkinnoissä kerrotuista väsymyksen tunteista. Oppilaat, jotka kertoivat hyvän unen olleen merkittävä tapahtuma joinakin viikon päivinä, toivat yleisesti myös esiin väsymystä ja uupumusta päivinä, jolloin he eivät esimerkiksi olleet nukkuneet hyvin. Esimerkiksi erään tytön (kat1) päiväkirjamerkinnoista on havaittavissa selvää yhteyttä hyvin nukutun yön ja pirteän olon sekä huonosti nukkumisen ja väsyneisyyden sekä ärtyneisyyden välillä. Esimerkiksi hän kertoo maanantaina 12.1 nukkuneen edellisen yön hyvin, jolloin hän tunsu päivällä olonsa virkeäksi. Samana iltana hän kuitenkin koki olonsa surulliseksi, joten tiistaina 13.1 hän kertoikin nukkuneensa edellisen yön huonosti ja tunteensa olonsa päivällä ärsyyntyneeksi ja väsyneeksi. Väsymystä aiheutti oppilaille viikon aikana kouluaamut ja aikainen herääminen sekä myöhään valvominen. Esimerkiksi eräs tyttö (pit3) kirjoitti päiväkirjassaan kielteiseksi päivän tapahtumaksi: *”Heräsin aikaisin kouluun”* ja *”nukuin vähän”*. Myöhään valvomista ja aamulla pitkään nukkumisesta esiintyi viikonloppuisin, jolloin myös koettiin väsymystä. Esimerkiksi edellä mainittu tyttö (pit3) kirjoitti päiväkirjassa viikonlopustaan lauantain osalta: *”valvoin myöhään”* ja sunnuntain osalta, että: *”nukuin pitkään”* ja *”olin tosi väsynyt”*.

Väsyneisyyttä viikon aikana mainitsi yhteensä yhdeksän oppilasta. Heistä kolme kirjoitti päiväkirjaansa olleensa väsynyt kolmena tai neljänä päivänä viikon aikana ja loput mainitsivat väsyneisyyden yhtenä päivänä. Väsyneisyyttä päiväkirjoissa maininneiden keskiarvoksi muodostui viikolta 1,77 päivää. Varsinkin näillä oppilailta, joilla väsymyksestä päiväkirjamerkintöjä tuli on havaittavissa erityisen suurta merkitystä hyvin nukkumiselle ja levolle.

Myös hyvin nukkumisessa oli havaittavissa yhtäläisyyksiä päiväkirjamerkintöjen sekä voimavaramittareiden tuloksien välillä. Oppilaat, jotka kirjoittivat päiväkirjamerkinnoissään hyvin nukutuista öistä tai hyvin nukkumisesta olivat antaneet korkeita pistemääriä myös voimavaramittarissa hyvin nukkumisen merkitykselle elämässä. Esimerkiksi eräs tutkimukseen osallistunut tyttö (kat5) oli merkinnyt hyvin nukkumisen merkitykselliseksi päiväkirjamerkinnoissään viitenä päivänä viikon aikana ja samoin hän

oli myös antanut voimavaramittarissa osa-alueelle 5/5 pistettä. Kaikissa päiväkirjoissa ei ollut merkintöjä nukkumisesta merkitykselliseksi päivään, vaikka oppilaat olivat antaneet voimavaramittarissa hyvin nukkumiselle korkeita pisteitä. Esimerkiksi eräs tyttö (pit7) oli maininnut päiväkirjassaan vain kerran hyvin nukkumisen, vaikka hänen pistemääränsä voimavaramittarissa tällä fysiologisen selviytymistaidon osa-alueella oli 5/5 pistettä. Myös samoin eräs poika (pip3) ei ollut kirjoittanut päiväkirjassaan nukkumisesta merkittävänä osina päiviään, vaikka myös hän oli antanut hyvin nukkumiselle voimavaramittarissa 5/5 pistettä.

Tytöt toivat ainoastaan esille väsymystä ja väsymyksen merkkejä päiväkirjamerkinnoissään, kun pojilta näitä ei löytynyt. Molemmat sukupuolet kuitenkin toivat esille hyvin nukkumista ja sen merkitystä päiväkirjassa, vaikka siinäkin tyttöjen osuus oli huomattavasti suurempi. Sen sijaan voimavaramittarissa hyvin nukkumisen arvotuksella ei ollut huomattavaa eroa sillä pojat saivat osa-alueen keskiarvoksi 4,2/5 ja tytöillä tuo keskiarvo oli 3,82/5. Poikien keskiarvo nousee yli yleisen keskiarvon, joka on 4,14/5 pistettä, kun taas tytöillä keskiarvo jää sen alapuolelle.

#### 7.1.4 Rentoutumisen merkitys fysiologisenä selviytymistaitona

Rentoutuminen fysiologisten selviytymistaitojen osa-alueena oli hieman hankalammin tulkittavissa ja näkyi vähemmän päiväkirjamerkinnoissa. Rentoutumista ja sen merkitystä päiväänsä oli yhteensä tuonut esiin päiväkirjoissaan kymmenen oppilasta. Näissä kuitenkin jouduimme tekemään tulkintoja siitä mikä laskettiin rentoutumiseksi. Esimerkiksi osa oli maininnut itse suoranaisesti rentoutumisen, mutta muutamien kohdalla rentoutumiseksi laskettiin esimerkiksi sängyssä makaaminen (pit1) sekä pelin tai television katselu (kap2). Näistä kymmenestä rentoutumista maininneesta oppilaasta kolme mainitsi rentoutumisen tai siihen liittyvän tekemisen viidestä seitsemään kertaan viikon aikana, kun taas lopuilla mainintoja oli kolmena tai alle kolmena päivänä viikossa. Fysiologisten selviytymistaitojen osa-alueista voimavaramittarissa rentoutuminen sai alhaisimmat pistemäärät keskiarvoissa kaikkien osa-alueiden välillä. Rentoutuminen sai keskiarvokseen voimavaramittarissa 3,55/5 pistettä. Rentoutumisen osa-alueella oli nähtävissä myös selkeästi eniten ääripäitä pistemäärissä, joita voimavaramittareihin oli laitettu.

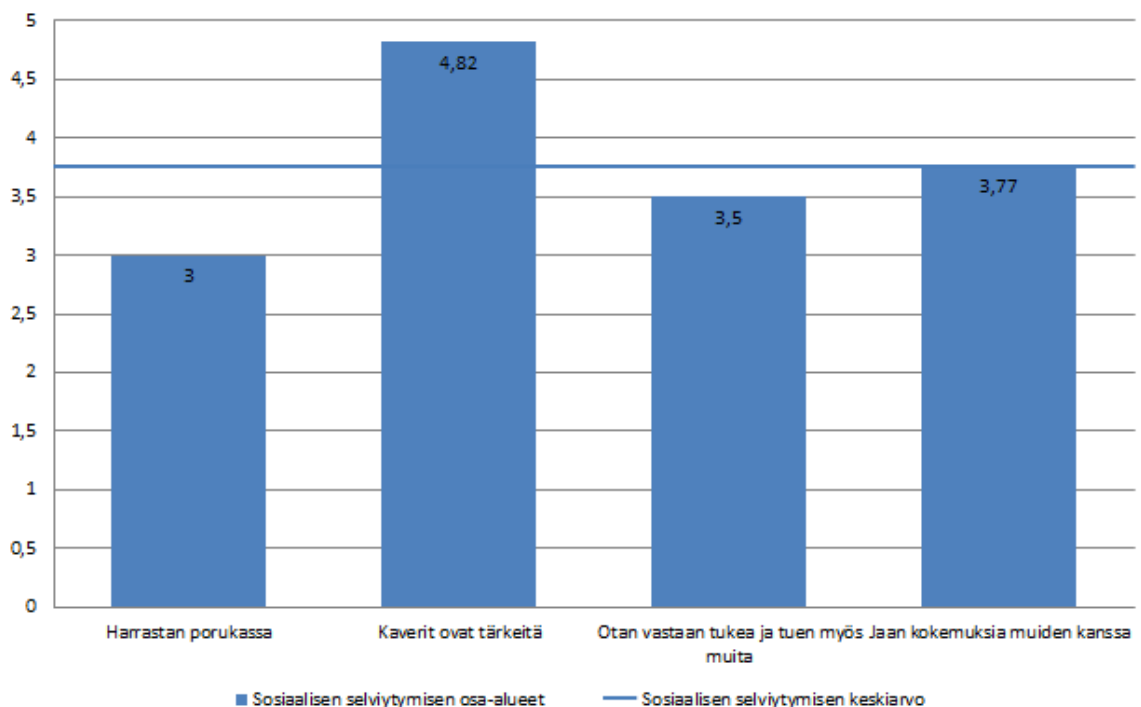
Rentoutumista voimavaramittareissa korkealle pisteyttäneet oppilaat olivat myös saattaneet tuoda esille rentoutumista merkityksellisenä päiväkirjamerkinnöissä. Lähes jokainen oppilas, joka oli kirjoittanut rentoutumisesta päiväkirjassaan, oli pisteyttänyt kyseisen fysiologisten selviytymistaitojen osa-alueen korkeaksi. Esimerkiksi eräs tyttö (pit8) toi esille rentoutumista päiväkirjassaan kahtena päivänä viikon aikana ja voimavaramittarissa hän oli antanut osa-alueelle pisteitä 5/5. Sen sijaan eräällä toisella tutkimukseen osallistuneella tytöllä (kat5) rentoutuminen oli kirjoitettu viitenä päivänä päiväkirjaan samoin sanoin ”*rentoudun*”, kun taas hänen voimavaramittarinsa pisteet rentoutumiselle olivat vain 2/5. Myös erään pojan kohdalla tulkitsimme päiväkirjasta rentoutumiseksi hänen mainintansa: ”*katson televisio*” kahdesti sekä ”*katson peleä*”, mutta voimavaramittariin hän oli pisteyttänyt rentoutumisen merkitystä voimavarana elämässä 0/5 pisteellä.

Rentoutumista mainittiin päiväkirjoissa kertomalla mitä rentoutuminen sinä päivänä oli tai teimme tulkintoja rentoutumisesta päiväkirjojen tapahtumista muutamissa tapauksissa. Esimerkiksi itse rentoutumisestaan kertoivat eräät tutkimukseen osallistuneet tytöt kirjoittamalla päiväkirjoissaan: ”*Rentoudun kirjaa lukiessa*” (pit8) sekä ”*Illalla rentouduin, koska koulussa oli rankka päivä.*” (pit3). Tulkintoja rentoutumisesta teimme tapauksissa, joissa esimerkiksi eräs tyttö (pit7) kirjoitti päiväkirjassaan: ”*Majoitauduin huoneeseeni ja pelasin minecraftia :)*” tai kun eräs toinen poika (kap2) kirjoitti päiväkirjassaan: ”*katson televisio*” ja ”*katson peleä*”.

Tyttöjen ja poikien välillä syntyi selvä ero voimavaramittareiden sekä päiväkirjamerkintöjen osalta. Voimavaramittarissa tytöt pisteyttivät rentoutumisen merkitystä voimavarana pistein 3,76/5, kun taas poikien keskiarvo oli 2,8/5 pistettä. Tyttöjen keskiarvo nousi korkeammalle yleistä keskiarvoa, joka oli 3,55, kun taas pojat jäivät sen alle. Tytöt kokivat myös merkittävämmäksi tuoda päiväkirjamerkinnöissä esille rentoutumista, sillä merkintöjä tehneistä kymmenestä oppilaasta tyttöjä oli kahdeksan ja poikia vain kaksi. Tällä perusteella tytöt kokevat rentoutumien merkittävämmäksi voimavaraksi kuin pojat.

## 7.2 Sosiaalinen selviytyjä

Sosiaaliset selviytymistaidot ja sosiaaliset suhteet korostuivat merkittävän paljon 7.-luokkalaisten nuorten arjessa. Pääsääntöisesti kaikilla nuorilla sosiaaliset suhteet vaikuttivat merkittävästi viikkoon sekä päiväkirjan merkintöihin. Myös voimavaramittarissa sosiaaliset selviytymistaidot nousivat toiseksi merkittävimmiksi voimavaroiksi fysiologisten selviytymistaitojen jälkeen. Keskiarvoksi sosiaalisille selviytymistaidoille voimavaramittarissa muodostui 3,77/5 pistettä. Voimavaramittarissa sosiaalisen selviytymisen taitoja jaoteltiin eri osa-alueisiin, joita olivat: harrastan porukassa, kaverit ovat tärkeitä, otan vastaan tukea ja tuen myös muita sekä jaan kokemuksia muiden kanssa. Näille osa-alueille Merkittävän suureksi oppilaat pisteyttivät kaverit ovat tärkeitä -osa-alueen, jonka keskiarvoksi muodostui 4,82/5 pistettä. Muissa osa-alueissa keskiarvoiksi muodostuivat: harrastan porukassa -osiosta 3/5 pistettä, otan vastaan tukea ja tuen myös muita -osiosta 3,5/5 pistettä sekä jaan kokemuksia muiden kanssa -osiosta 3,77/5 pistettä.



Kaavio 2. Sosiaalisen selviytymisen osa-alueiden keskiarvot ja kokonaiskeskiarvo voimavaramittarista

### 7.2.1 Kaverit sosiaalisena voimavarana

Voimavaramittarin kaverit ovat tärkeitä -keskiarvon 4,82/5 pistettä sekä päiväkirjamerkintöjen perusteella voidaan todeta, että 7.-luokkalaisille nuorille kaverit ovat erittäin merkityksellisiä elämässä. Päiväkirjamerkinnöissä kavereista on myös havaittavissa runsaasti merkintöjä, vaikka keskimäärin pojat mainitsivat kavereista kahtena päivänä viikossa päiväkirjoissaan ja tytöt kirjoittivat kavereista keskimäärin 3,47 päivänä viikossa. Vaikka pojilla päiväkirjoissa sinällään maininnat kavereista jäävät alhaiseksi, niin silti voimavaramittarissa on havaittavissa kavereiden merkityksen olevan suuri.

Kaverit tuovat päiväkirjamerkintöjen perusteella 7.-luokkalaisille nuorille iloa ja heiltä saadaan myös tarvittaessa tukea arjessa selviytymiseen. Esimerkiksi moni oppilas toi esiin kavereita mainitsemalla olleensa kavereiden kanssa, mutta muutamat myös korostivat sen merkitystä. Esimerkiksi eräs 7.-luokkalainen tyttö (pit1) kirjoitti päiväkirjassaan, että: *"Kaverit toi hauskuutta elämään."* Lisäksi toinen tyttö (pit4) kirjoitti: *"Myönteinen kokemus: sai viettää laatuaikaa kaverin kaa."* Kavereilta saadusta tuesta eräs tyttö (kat1) kirjoitti päiväkirjassaan seuraavasti: *"No näytin tunteeni ja puhuin asioista kavereilleni ja tuli parempi olo."* sekä *"Kavereiden kanssa olo ja liikkuminen virkisti."* Varsinkin tytöt toivat esille kavereiden merkitystä tukena ja voimavarana, kun taas pojille merkittäviä tapahtumia olivat kavereiden kanssa tekeminen tai oleilu. Esimerkiksi erään tutkimukseen osallistuneen pojan (kap1) kirjoittaessa päiväkirjassaan iloisina asioina: *"Menin kaverin luo yöksi."* ja *"Olin paljon pelaamassa jalkapalloa."*

Kavereista esiintyi päiväkirjoissa myös mainintoja riitelytilanteista ja konflikteista. Kolme oppilasta kirjoitti päiväkirjoihinsa riidoista kavereiden kanssa. Esimerkiksi eräs tyttö (pit3) kirjoitti: *"...riitelin kavereitten kaa."* ja samoin eräs toinen tyttö (pit2) kirjoitti myös: *"Tuli riitaa parhaan ystäväni kanssa, mikä surettaa."* Kolmas riidasta kavereiden kanssa kirjoittanut tyttö (pit10) kirjoitti päiväkirjaansa, että: *"Riitaannuin kaverin kanssa."* Näistä tytöistä vain yksi kertoi päiväkirjassaan sovusta seuraavasti: *"Koulussa oli kivaa ja sovimme bestikseni kanssa riitamme <3."* Vahvoja tunteita sosiaaliset suhteet olivat aiheuttaneet myös tutkimukseen osallistuneessa tytössä (pit2), joka kirjoitti päiväkirjassaan: *"Tajusin kuinka kateellisia kaikki ovat"* ja *"En haluaisi olla muu kuin itseni <3."* Lisäksi ärtymystä kaveri oli aiheuttanut tytössä (pit 9), joka

kirjoitti päiväkirjassaan ärtymyksestään: *”Minua ärsytti eräs ihminen jälleen kerran, mutta ei niin paljon kun yleensä, mikä on varsin positiivista.”* Selvästi siis tytöille tunteiden käsittely kaverisuhteissa on näkyvämpää kuin pojilla. Kajaanilaisten oppilaiden päiväkirjoissa ei näyttäytynyt niin selviä tunteiden esille tuonteja, kuin pihtiputaalaisien.

Päiväkirjojen joukoissa oli myös muutama päiväkirja, joissa ei esiintynyt ollenkaan mainintoja kavereista ja kavereista voimavaroina. Yhteensä kahdella pojalla ja kahdella tytöllä, jotka kaikki olivat Pihtiputaalta, ei esiinny mainintoja kavereista päiväkirjoissa. Kaikilla muilla paitsi eräällä tytöllä voimavaramittareiden sosiaalisten selviytymistaitojen keskiarvojen pisteet ovat kuitenkin suhteellisen korkeita. Näistä eräs tyttö kertoi olleensa sairaana viikon aikana paljon, joten luultavasti myös se vaikuttaa kaverimerkintöihin, joita hänellä ei ollut mutta hän kuitenkin voimavaramittarissa arvotti kavereita 5/5 pisteellä tärkeäksi. Tyttö (pit7), jonka keskiarvo sosiaalisen selviytymistaitojen osuudesta on vain 2,75, mikä on huomattavasti alempi yleistä keskiarvoa, pitää kavereita tärkeänä pisteyttämällä ne 5/5, mutta muut osa-alueet hän jättää vain 1-3 pisteen arvoisiksi. Lisäksi muita huomioita yleisesti korkeasta sosiaalisten selviytymistaitojen osuudesta nousee voimavaramittarista muutamien oppilaiden kohdalla, jotka pisteyttävät porukassa harrastamista ei yhtään merkittäväksi. Näitä, ei yhtään merkitykselliseksi, porukassa harrastaminen kokeneita oppilaita koko tutkimusjoukosta oli kaksi tyttöä ja lisäksi vain kaksi muuta tyttöä antoi, harrastan porukassa -osiolle vain yhden pisteen.

### 7.2.2 Perhe sosiaalisena voimavarana

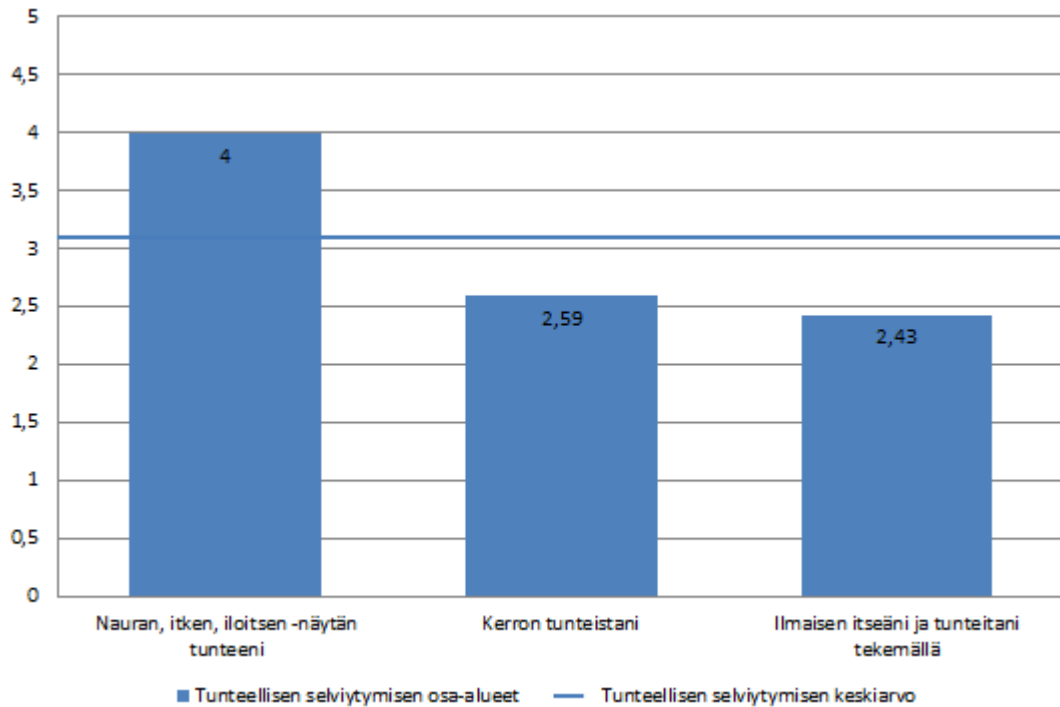
Myös perheestä sosiaalisena voimavarana näkyi viitteitä päiväkirjamerkinnöissä. Perheen merkitys korostui lähinnä kuuntelijana tai perheen kanssa yhteisessä toiminnassa. Perheen merkitystä selviytymistaitona päiväkirjoissaan korosti yhteensä 12 oppilasta, jotka kaikki yhtä poikaa lukuun ottamatta olivat Pihtiputaalta. Pihtiputaalla perheen kanssa toimiminen olikin tässä tutkimusjoukossa koettu selvästi merkityksellisemmäksi, kuin Kajaanissa, sillä kajaanilaisilla merkintöjä perheestä ei ollut kuin yhdellä pojalla. Oppilaista 12 mainitsi perheen tai sen parissa toimimisen päiväkirjoissaan keskimäärin kahtena päivänä viikossa. Yksilötasolla mainintakerrat viikon aikana vaihtelivat kuitenkin yhdestä neljään kertaan.

Oppilaat kirjoittivat perheestä yhteisen toiminnan ja yhteisesti vietetyn ajan seurauksena. Esimerkiksi eräs tutkimukseen osallistunut tyttö (pit2) kirjoitti päiväkirjassaan perheen kanssa vietetystä ajasta seuraavasti: *”Suunnittelimme perheeni kanssa lomamatkaa. Autoin äitiäni.”* Samoin eräs toinen tyttö (pit9) kirjoitti, että: *”Lähdin kahden pikkoveljeni kanssa riehumaan lumihankeen, mikä oli ihan hirvittävän hauskaa”* ja *”Lähdimme äidin ja pikkusten kanssa kirppareissulle, mikä ilahdutti minua kovasti.”* Myös eräs poika kirjoitti päiväkirjassaan: *”Autoin äiti.”* Perhetilanteet aiheuttivat myös nuorille konflikteja, joita esimerkiksi eräs poika (pip2) kuvasi päiväkirjassaan näin: *”Tappelin veljen kanssa.”* ja samoin eräs toinen tyttö (pit6) kirjoitti: *”Riitelin veljeni kanssa.”* Perheriidoissa huomattavaa oli, ettei niiden ratkaisemisesta tai selvittämisestä ollut sen kummempin mainintaa.

### 7.3 Tunteellinen selviytyjä

Tunteellisen selviytymisen osa-alueet näkyivät myös oppilaiden päiväkirjoissa kuvatuissa arkipäivän tilanteissa. Lisäksi myös voimavaramittarin tunteellisen selviytymisen osa-alueen kokonaiskeskiarvo nousi melko korkeaksi. Keskiarvo tunteelliselle selviytymiselle oli 3,09/5. Tunteellisen selviytyjän osuus voimavaramittarissa oli jaoteltu tarkemmin eri osa-alueisiin, joita olivat: nauran, itken ja iloitsen -näytän tunteeni, kerron tunteistani sekä ilmaisen itseäni ja tunteitani tekemällä. Näistä selvästi merkityksellisemmäksi 7.-luokkalaisille oppilaille korostui, nauran, itken ja iloitsen -näytän tunteeni -osuus, jossa keskiarvoksi tuli yhteensä 4/5 pistettä. Kerron tunteistani osa-alueen keskiarvo oli voimavaramittarissa 2,59/5 pistettä ja ilmaisen itseäni ja tunteitani tekemällä -osa-alueen keskiarvo oli 2,73/5 pistettä, jotka jäivät selvästi alhaisimmaksi ja yleisen tunteellisen selviytyjä -osion keskiarvon alapuolelle, joka oli 3,09/5 pistettä.





Kaavio 3. Tunteellisen selviytymisen osa-alueiden keskiarvot ja kokonaiskeskiarvo voimavaramittarista

Merkinnät tunteista vaihtelivat myönteisten ja kielteisten välillä ja molempia tulikin päiväkirjamerkinnoissä runsaasti. Esimerkiksi eräs 7.-luokkalainen poika (pip2) kirjoitti päiväkirjassaan myönteisistä tunteistaan: *"Oon ollu iloinen koko päivän."*, samalla tavoin tyttö (pit2) kertoi päivästänsä: *"Koin onnistumisen tunnetta kun kuvaamataidon opettajani kehui työtäni."* sekä eräs toinen tyttö (kat6) kirjoitti: *"Tänään ei tapahtunut mitään sen erityisempää, mutta yksi kiva juttu tapahtui, nimittäin kun kysyin koulussa hyvältä kaveriltani, voiko hän olla kanssani lauantaina, hän suostui heti."*

Tunteista puhuttiin myös kielteisemmissä yhteyksissä esimerkiksi eräs tutkimukseen osallistunut tyttö (kat5) kirjoitti päiväkirjassaan: *"Ahdistava tunne, kotona koko päivä, kokeisiin luku, tylsistynyt olo."* ja eräs toinen tyttö (pit3) kirjoitti riidasta, että: *"Riita ärsytti tosi paljon."* Lisäksi myös eräs toinen tyttö (kat1) kirjoitti päiväkirjassaan tunteistaan: *"Illalla olin vähän surullinen", "Olin ärsyyntynyt, koska olin väsynyt" ja "Olin innoissaan viikonlopusta."* Eräät tytöt toivat esiin surun tunteita liittyen läheisten menetyksiin. Tyttö (pit11) kirjoitti päiväkirjassaan: *"äidin kuolemasta 10 vuotta..." ja "itkin."* sekä tyttö (pit5) kirjoittaa: *"Paskasti päivä mennyt, ensin kissa kuolee, ja sitten isosetä menehtyy. Myönteistä tässä päivässä on se, että se on kohta ohi."* Päiväkirja-

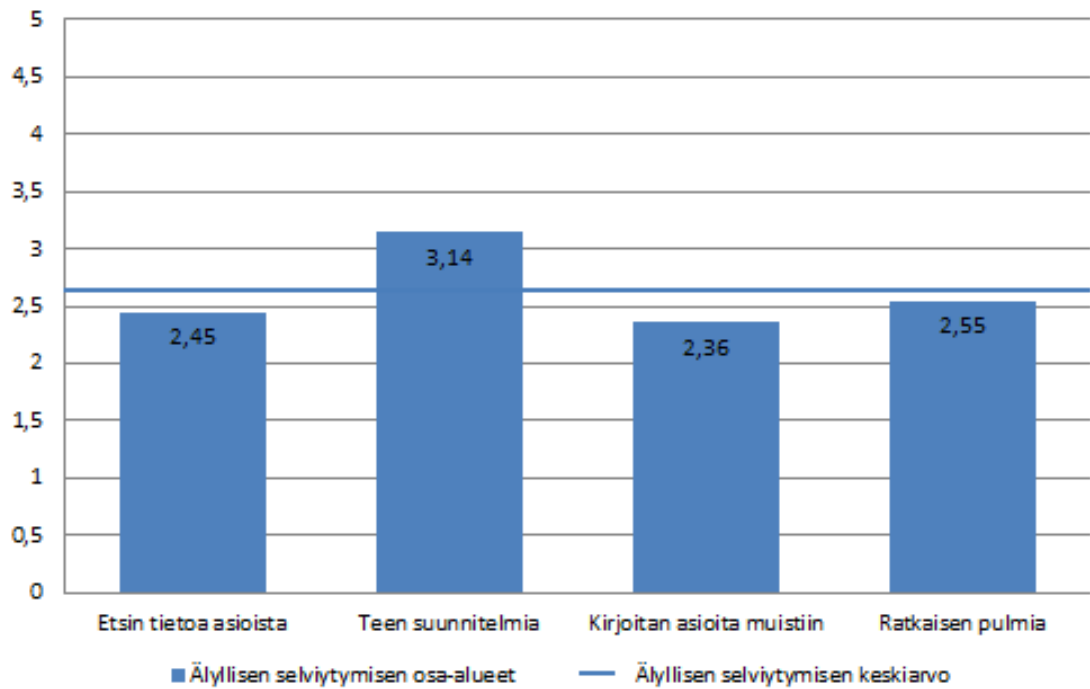
merkinnöistä oli tulkittavissa monenlaisia tunteita ja tuntemuksia, jotka liittyivät jollain tapaa päivän tapahtumiin. Tunteet esiintyivät sekä voimavaroina, että selviytymistä vaativina tapahtumina.

Tyttöjen ja poikien välillä ei esiintynyt suurta eroa tunteiden näkymisessä päiväkirjamerkinnöissä. Selkeästi vain yksittäiset henkilöt nousivat tunteiden osalta esiin päiväkirjoista. Esimerkiksi kuolemaa kohdannut tyttö (pit5) oli selvästi joutunut kokemaan suuria tunteita viikon aikana. Tytöt ja pojat myös voimavaramittarin antamien keskiarvojen mukaan kokivat tunteellisen selviytymisen osion lähes yhtä merkitykselliseksi. Poikien keskiarvo tässä osa-alueessa oli 2,93/5 pistettä sekä tyttöjen 3,14/5 pistettä. Pojilla keskiarvo jää hieman yleisen keskiarvon alapuolelle, joka on 3,09/5 pistettä. Tässäkin tapauksessa voimavaramittarin sekä päiväkirjamerkintöjen samansuuntaisuus tukee toisiaan.

#### 7.4 Älyllinen, luova ja henkinen selviytyjä

Älyllisen, luovan ja henkisen selviytyjän osuudet jäivät selvästi vähäisemmälle tutkimuksessa sekä voimavaramittarin, että päiväkirjamerkintöjen osalta. Voimavaramittarissa älyllisen selviytyjän keskiarvo oli 2,66/5 pistettä, luovan selviytyjän osuus oli 2,98/5 pistettä sekä henkisen selviytyjän osuus 2,3/5 pistettä. Nämä osa-alueet jäivät siis alhaisimmiksi ja kaikista alhaisimmat pisteet keskiarvoissa sai henkinen osa-alue, jossa näkyi paljon vaihtelua yksilötasolla.

Älyllisen selviytymisen osa-alue oli voimavaramittarissa jaettu neljään osa-alueeseen, joiden merkitystä voimavarana oppilaat arvioivat itselleen. Näitä osa-alueita olivat: etsin tietoa asioista, teen suunnitelmia, kirjoitan asioita muistiin sekä ratkaisen pulmia. Näistä osa-alueista oppilailta merkittävämmäksi voimavaraksi oli koettu teen suunnitelmia – osuus. Etsin tietoa asioista – osa-alue sai 2,45/5 pistettä, kirjoitan muistiin asioita – osa-alue sai 2,36/5 pistettä ja ratkaisen pulmia –osa-alue 2,55/5 pistettä. Selkeästi älyllinen selviytyminen ei ole 7.-luokkalaisille nuorille läheskään yhtä merkittävää kuin sosiaalinen tai fysiologinen selviytyminen. Älyllisen selviytymisen kokonaiskeskiarvo jäi kaikista selviytymistaidoista toiseksi huonoimmaksi.

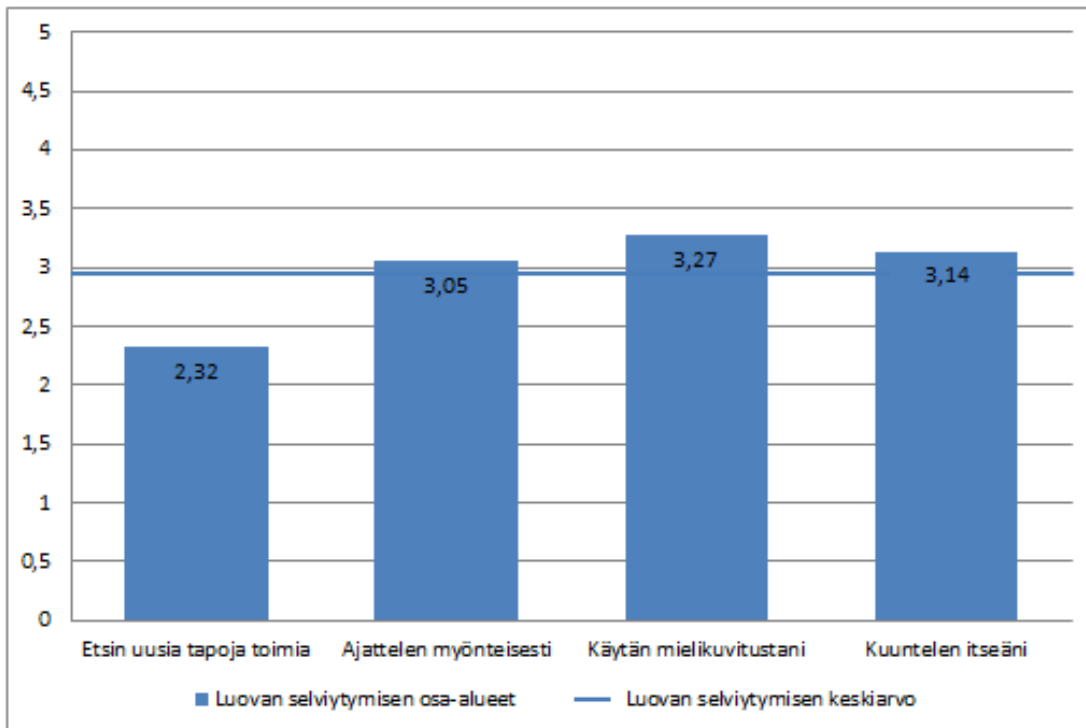


Kaavio 4. Älyllisen selviytymisen osa-alueiden keskiarvot ja kokonaiskeskiarvo voimavaramittarista

Tämä näkyy myös päiväkirjamerkinnoissä, sillä älylliseen selviytymiseen liitettävissä olevia voimavaroja oli tulkittavissa erittäin vähän. Älyllinen selviytyminen liitettiin vahvasti osaksi koulunkäyntiä ja sitä esiintyi päiväkirjoissa pääsääntöisesti tähän yhteyteen liitettynä. Esimerkiksi myönteisemmässä mielessä kirjoitti eräs tyttö (pit2) seuraavasti: *”Luin kerrankin lukuläksyn.”* ja samoin eräs toinen tyttö (kat6) kirjoitti päiväkirjassaan: *”Kun tulin koulusta, tein läksyt ja leikin koirieni kanssa.”* Päiväkirjamerkinnoissä oli myös havaittavissa näille vastakkaisia kirjoituksia. Esimerkiksi eräs tutkimukseen osallistunut poika (pip2) kirjoittaa päiväkirjassaan: *”En osannut enkun testissä paljon mitään.”* ja toinen poika (pip3) kirjoittaa: *”Unohdin tehdä läksyt koulun jälkeen.”* Ongelmille oli myös joissain tapauksissa pyritty löytämään ratkaisuja. Esimerkiksi tytön (pit7) kirjoittaessa päiväkirjassaan: *”Bilsantunnilla tehtiin pistarit enkä muistanut lukea. kamalan vaikea. Voisin seuraavalla kerralla lukea.”* Älyllisistä osa-alueista korkeimman keskiarvon saanut teen suunnitelmia –osuus näkyi päiväkirjoissa lähinnä läksyjen aikatauluttamisena. Varsinaisesti kuitenkin mikään näistä osa-alueista ei noussut toista vahvempana esiin.

Luovaa selviytymistä oli voimavaramittarissa pidetty älyllistä selviytymistä merkittävämpänä. Luova selviytyminen jakaantui voimavaramittarissa myös neljään eri osa-

alueeseen, joita ovat: etsin uusia tapoja toimia, ajattelen myönteisesti, käytän mielikuvitustani sekä kuuntelen itseäni. Näistä korkeimman keskiarvon sai käytän mielikuvitustani –osa-alue, jonka keskiarvo oli 3,27/5 pistettä. Ainoastaan etsin uusia tapoja toimia –osa-alue jäi luovan selviytymisen yleisen keskiarvon alapuolelle pistein 2,32/5 pistettä. Sen sijaan ajattelen myönteisesti –osa-alue sai 3,05/5 pistettä ja kuuntelen itseäni –osa-alue sai 3,14/pistettä.

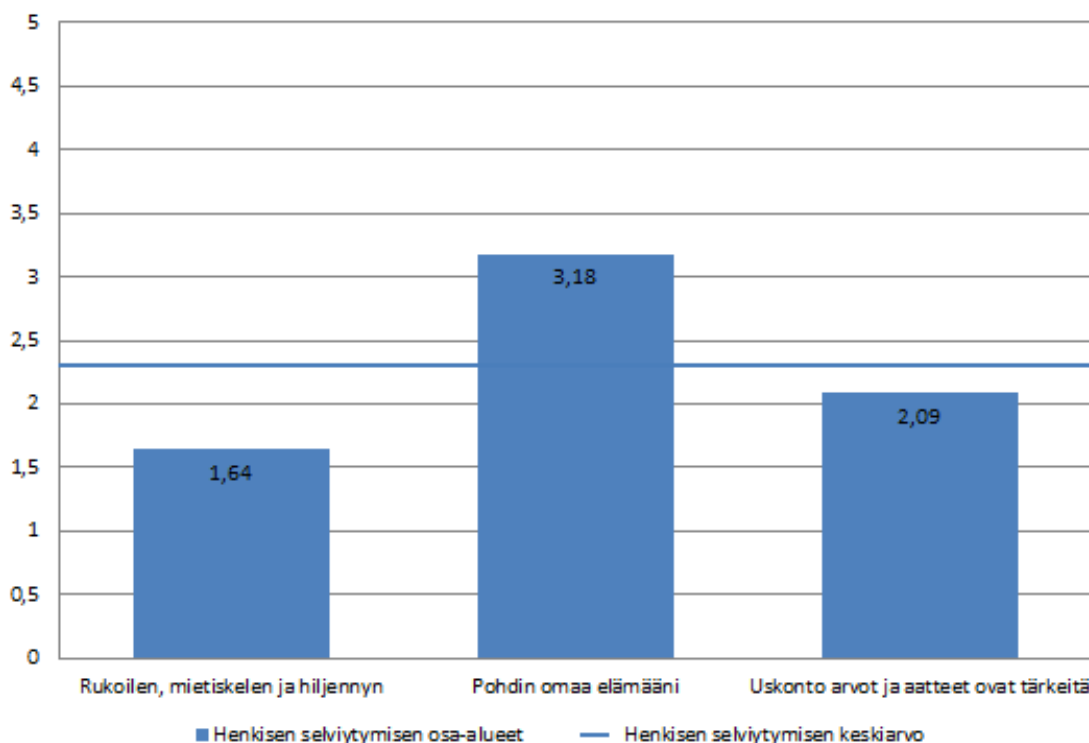


Kaavio 5. Luovan selviytymisen osa-alueiden keskiarvot ja kokonaiskeskiarvo voimavaramittarista

Kuten myös älyllinen selviytyminen niin myös luova selviytyminen jäi päiväkirjamerkinnöissä hyvin vähäiseksi. Luovaa selviytymistä oli myös erittäin hankala luotettavasti tulkita päiväkirjamerkinnöistä, koska ne olivat melko konkreettisia ja pohdintaa päivästä esiintyi hyvin vähän. Voimavaramittarissa eräällä pojalla (kkp1) oli havaittavissa merkittävän suuri keskiarvo luovalle selviytymiselle. Keskiarvo pojalla oli 4,25/5 pistettä, mikä oli suurin kaikista yksilöistä. Pojan päiväkirjassa poika oli myös itse kirjoittanut jokaiselle päivälle voimavarakseen luovan selviytymisen, vaikka hän ei sitä sen kummemmin avannut. Päiväkirjasta havaittavissa luovaa selviytymistä myönteisen ajattelun muodossa oli esimerkiksi tytöllä (tk2), joka kirjoitti päiväkirjassaan: *”Tajusin, että olen aivan riittävä tällaisenaan.”* ja samoin toinen tyttö (kkt6) kirjoitti yleises-

ti päiväkirjaansa erittäin positiiviseen sävyyn esimerkiksi kertomalla loman jälkeen kouluun paluusta: *"Loma olisi saanut olla ehkä vähän pidempi, mutta oli kouluunkin ihan kiva palata, sillä tapaan siellä kaikki kaverit."* Luovaa selviytymistä esiin päiväkirjassa toi myös eräs tyttö (tk9), joka kirjoitti päiväkirjassaan: *"Ajattelin myönteisesti luistelemisesta ja lopulta se menikin hyvin."* Luovan selviytymisen käyttö voimavarana oli myös liitettävissä mielikuvituksen käyttöön ja luovaan työskentelyyn päiväkirjoissa. Esimerkiksi eräs tutkimukseen osallistunut poika (tkp2) kirjoitti päiväkirjassaan kuvaamataidon työskentelystä: *"Sain kuvataiteessa työn valmiiksi."* ja samoin saman koulun tyttö kirjoitti: *"Teimme serkun kanssa omaa lehteä... Käytän mielikuvitusta lehden teossa."* Luovan selviytymisen osa-alueista erityisesti myönteinen ajattelu ja mielikuvituksen käyttö oli havaittavissa muutamissa päiväkirjoissa.

Henkisen selviytymisen osuus oli kaikista vaihtelevin yksilötasolla sekä samoin se sai myös heikoimman keskiarvon voimavaramittarissa merkityksellisiksi koetuista selviytymistaidoista. Henkisen selviytymisen keskiarvo oli 2,3/5 pistettä. Yksilötasolla henkisen selviytymisen keskiarvot vaihtelivat 0,33/5pisteen sekä 5/5 pisteen välillä. Myös päiväkirjamerkinnoista oli havaittavissa selkeästi oppilaat, joille henkiset voimavarat olivat erittäin merkityksellisiä. Henkisen selviytymisen osa-alueet voimavaramittarissa olivat: rukouksen, mietiskelen ja hiljennyn, joka sai 1,64/5 pistettä, pohdin omaa elämääni –osa-alue, joka sai 3,18 pistettä sekä uskonto, arvot ja aatteet –osa-alue, joka sai 2,09/5 pistettä. Selkeästi rukouksen, mietiskelen ja hiljennyn –osa-alue koettiin siis muita merkityksettömämmäksi.



Kaavio 6. Henkisen selviytymisen osa-alueiden keskiarvot ja kokonaiskeskiarvo voimavaramittarista

Päiväkirjamerkinnöissä henkistä selviytymistä esiintyi selkeästi vain muutamilla oppilailla. Yleensä henkinen selviytyminen liitettiin suruun tai oman elämän merkityksen pohdiskeluun. Esimerkiksi eräällä tytöllä (pit2) henkisen selviytymisen keskiarvo oli 5/5 pistettä ja samoin hänen päiväkirjastaan on tulkittavissa useilta päiviltä henkisiä voimavaroja vaatineita asioita. Esimerkiksi tyttö (pit2) kirjoittaa päiväkirjassaan: ”*Tajusin, että olen aivan riittävä tällaisenaan*” ja ”*En haluaisi olla kukaan muu kuin itseni <3.*” Tyttö oli myös kuudelle päivälle päiväkirjassaan kirjoittanut henkisen selviytymisen osa-alueita voimavaroikseen. Toinen nuori, jolta henkisen voimavaran osa-alueita oli päiväkirjasta tulkittavissa paljon, oli myös tyttö (pit5), joka oli kohdannut suurta surua viikon aikana. Tyttö (pit5) kirjoitti päiväkirjassaan: ”*Paskasti päivä mennyt, ensin kissa kuolee, ja sitten isosetä menehtyy... Mietiskelen, hiljennyin ja pohdin elämääni, kuinka lyhyt se onkaan.*” Tuntemukset ja henkiset voimavarat ovat samalta tytöltä havaittavissa myös päiväkirjan muilta päiviltä hänen sairastuessaan. Voimavaramittarissa tyttö ei ollut silti kokenut henkistä selviytymistä merkityksellisimmäksi osa-alueeksi, vaan itse asiassa se jää hänen osa-alueistaan alhaisimmaksi. Kuitenkin hän pitää voimavarana tärkeänä henkisistä selviytymistaidoista rukoilua, mietiskelyä ja hiljentymistä sekä oman elämän pohdintaa. Henkisen selviytymisen osalta löytyi myös

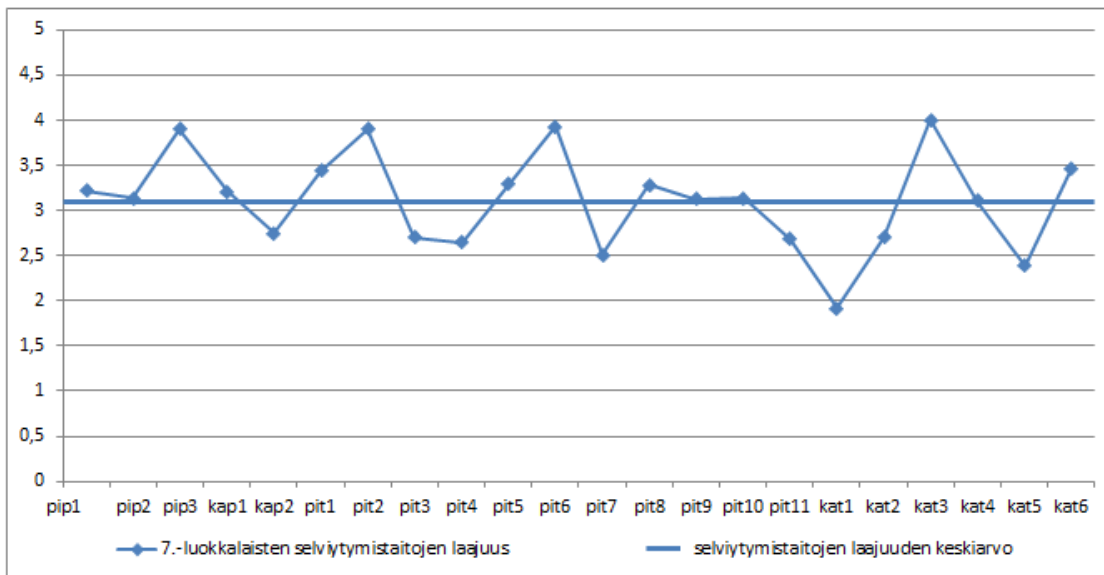
paljon vaihtelua ja esimerkiksi eräs tyttö (kat1) sai matalimman keskiarvon kyseiselle osa-alueelle. Hänen keskiarvonsa henkisestä selviytymisestä oli 0,33/5 pistettä, joka ei myöskään näy hänen päiväkirjassaan, vaikka lähes kaikki muut selviytymisen osa-alueet häneltä myös päiväkirjasta nousevat esiin.

Älyllinen, henkinen sekä luova selviytyminen ovat selkeästi 7.-luokkalaisille nuorille vähemmän käytettyjä ja niiden kokeminen voimavarana vaihtelee yksilötasolla huomattavan paljon. Myös päiväkirjamerkinnot tukevat tätä tulosta, sillä niissä ei näy kovinkaan paljoa mainintoja näistä selviytymisen osa-alueista. Tyttöillä ja pojilla ei näissä selviytymisen osa-alueissa ollut voimavaramittarista laskettujen keskiarvojen perusteella merkittävää eroa. Päiväkirjamerkinnoissa tyttöillä oli kuitenkin selkeästi nähtävissä enemmän merkintöjä lähes näiltä kaikilta osa-alueilta kuin pojilla.

## 7.5 Selviytymistaitojen laajuus

Tarkastelimme selviytymistaitojen laajuutta huomioimalla voimavaramittarissa esiintyneet selviytymisen osa-alueet, joita olivat: fysiologinen, sosiaalinen, älyllinen, luova, henkinen ja tunteellinen. Selvästi näistä osa-alueista sekä voimavaramittarissa, että päiväkirjoissa korostuivat fysiologinen sekä sosiaalinen selviytyminen. Sen sijaan laajuutta tarkastellessa keskiarvoksi muodostui tytöille sekä pojille 3,11/5 pistettä, mikä tarkoittaa, että tutkimukseen osallistuneilla 7.-luokkalaisilla nuorilla on suhteellisen laajat selviytymistaidot. Tyttöjen ja poikien keskiarvojen välillä ei ollut merkittävää eroa, mutta sen sijaan yksilötasolla eroja jonkin verran esiintyi. Selviytymistaitojen laajuus vaihteli yksilöiden välillä 4/5 pisteestä 1,92/5 pisteeseen. Yksilöiden väliset erot olivat siis huomattavat. Jopa kahdeksan oppilaan selviytymistaitojen keskiarvo jäi alle kolmen pisteen viidestä pisteestä. Vaikka yleistä keskiarvoa tarkastellessa selviytymistaitojen voidaan todeta olevan tutkimukseen osallistuneilla 7.-luokkalaisilla oppilailla suhteellisen laajat, niin yksilötasolla tarkasteltuna voidaan huomata, että kuitenkin yllättävän monella oppilaalla selviytymistaidot ovat voimavaramittarin tuloksen mukaan melko heikot tai heikot eli keskiarvotulos selviytymistaidoista jää alle 3/5 pistettä. Voimavaramittarin tuloksissa laajuudeltaan heikoimmat selviytymistaidot omaavista kahdeksasta oppilaasta huomattavaa oli, että vain yksi oli poika. Voimavaramittarissa

oli myös havaittavissa voimavaraksi koetuissa selviytymistaitojen osa-alueissa yksilötasolla vaihteluita.



Kaavio 7. 7.-luokkalaisten selviytymistaitojen laajuus voimavaramittareista

Päiväkirjamerkinnoistä selviytymistaitojen laajuutta oli mahdollista tulkita vaihtelevasti, mutta myös sieltä selkeästi laajimmat selviytymistaidot omaavat oppilaat erottuivat. Esimerkiksi erään tytön (tkt2) päiväkirjasmerkinnöistä oli tulkittavissa fysiologista kolmelta päivältä, sosiaalista neljältä päivältä, henkistä kuudelta päivältä, luovaa kolmelta päivältä, tunteellista kahdelta päivältä sekä älyllistä selviytymistä yhdeltä päivältä. Samoin myös erään toisen tytön (tkt5) päiväkirjasta oli havaittavissa fysiologista seitsemältä päivältä, sosiaalista kahdelta päivältä, henkistä seitsemältä päivältä sekä tunteellista seitsemältä päivältä. Molempien koulujen nuorista erottui laajoja sekä monipuolisia selviytymistaitoja omaamia yksilöitä päiväkirjojen perusteella. Esimerkiksi erään tytön (kkt3) päiväkirjasta voitiin tulkita fysiologista seitsemältä päivältä, sosiaalista viideltä päivältä sekä tunteellista selviytymistä myös viideltä päivältä. Samoin myös erään toisen tytön (kkt6) päiväkirjasta nousi esiin fysiologista seitsemänä päivänä, sosiaalista seitsemänä päivänä, tunteellista kolmena päivänä sekä luovaa selviytymistä kolmena päivänä. Kaikilla näillä esimerkkioppilailta oli myös suhteellisen laajat selviytymistaidot myös voimavaramittareiden mukaan.



## 7.6 Selviytymistaitoihin liittyviä tekijöitä

Lähtökohta olettamuksena tutkimuksessa oli, että fyysisesti aktiivisemmilla yksilöillä olisi laajemmat selviytymistaidot, kuin vähän liikkuvilla. Tarkastelemme tässä kappaleessa fyysisen aktiivisuuden merkitystä selviytymistaitojen laajuudelle. Fyysistä aktiivisuutta on havainnoitu päiväkirjamerkinnöistä sekä fyysisen aktiivisuuden itsearvioinnista. Lisäksi päiväkirjamerkinnöistä nousi esille viikonpäivien merkitys 7.-luokkalaisten oppilaiden päiviin ja niiden voimavaratekijöihin. Tämän vuoksi koemme myös merkitykselliseksi tuoda esille viikonpäivien vaikutuksia nuorten arjessa.

### 7.6.1 Fyysisen aktiivisuuden merkitys selviytymistaitojen laajuuteen

Fyysistä aktiivisuutta tuotiin esille päiväkirjamerkinnöistä, joissa niitä näkyi vaihtelevasti. Yhdeksällä oppilaalla fyysistä aktiivisuutta päiväkirjojen perusteella ei esiintynyt yhtään tai vain yhtenä tai kahtena päivänä viikon aikana. Runsaasti aktiivisia oppilaita oli tutkimusjoukossa neljä, joilla liikuntaa esiintyi päiväkirjamerkinnöissä neljänä tai kuutena päivänä. Päiväkirjamerkinnöistä emme pystyneet päättämään liikunnan intensiteettiä, mutta fyysiseen aktiivisuuteen laskettiin selkeä liikkumisen kuvaaminen mukaan lukien ulkoilu ja liikuntaharrastukset.

Fyysistä aktiivisuutta kysyttiin oppilailta myös itsearviointina, jossa määritelmänä liikunnalle oli vähintään tunnin eli 60min ajan päivässä reippaasti liikkuen (syke nousee, hengästyy ja hikoilee). Oppilaiden itsearviointi tapahtui ennen päiväkirjan kirjoittamista, joten he arvioivat fyysistä aktiivisuuttaan yleisen henkilökohtaisen viikoittaisen liikunnan määrän mukaisesti. Itsearvioinnissa oppilaat arvioivat liikuntaa päivien määrinä viikossa asteikolla 1-7, keskimäärin 4,36 päivänä viikossa. Yksilötasolla oppilaat arvioivat liikkuvansa kahdesta seitsemään päivään viikossa määritelmän mukaisesti.

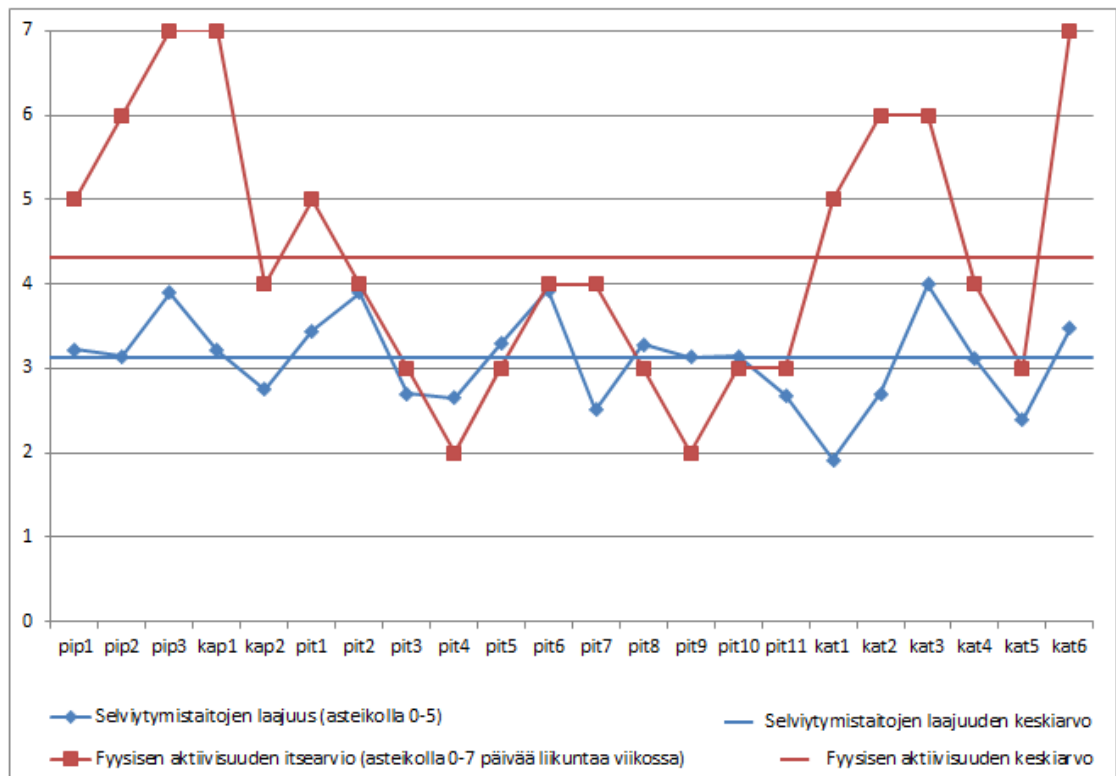
Liikunnallisesti aktiiviset määriteltiin tutkimusjoukosta fyysisen aktiivisuuden yleisen keskiarvon mukaisesti, joka oli 4,36 päivänä. Tässä tutkimuksessa yleisen keskiarvon ylittävät määriteltiin aktiivisesti liikkuviksi, eli oppilas joka liikkuu itsearvionsa mukaan viitenä tai useampana päivänä viikossa määritelmän mukaisesti on aktiivinen liikkuja. Tässä tutkimuksessa liikunnallisesti aktiivisia oppilaita 7.-luokkalaisista oli yh-

deksän, koko oppilasmäärästä. Kukaan oppilaista ei kertonut, ettei liiku yhtään päivää viikossa määritelmien mukaisesti, vaan kaikki liikkuvat kahdesta seitsemään päivään viikossa.

Fyysisen aktiivisuuden mittarista saatujen tuloksien sekä selviytymistaitojen osa-alueiden yksilökohtaisten keskiarvojen perusteella tarkastelimme selviytymistaitojen laajuutta suhteessa fyysiseen aktiivisuuteen. Merkittävä huomio tutkimuksessa oli, että pääsääntöisesti kaikki, joilla oli korkea fyysinen aktiivisuus omasi myös korkeimmat selviytymistaitojen osa-alueiden keskiarvot. Esimerkiksi eräällä tytöllä (kkt3) fyysistä aktiivisuutta oli oman arvion mukaan kuusi päivää viikossa määritelmien mukaisesti ja samoin myös hänen selviytymistaitojen keskiarvo oli korkea 4/5 pistettä. Samoin myös kyseisen tytön kohdalla tehdyt havainnot päiväkirjamerkinnöistä tukivat tätä väitettä. Myös eräällä tutkimukseen osallistuneella pojalla (tkp3) fyysisen aktiivisuuden määrä oli viikon aikana seitsemän päivää ja selviytymistaitojen keskiarvo 3,9/5 pistettä. Kyseisen pojan kohdalla päiväkirja oli täytetty suppeammin, joten kaikilta osa-alueilta selviytymistaitojen laajuutta oli mahdoton tulkita. Poika koki esimerkiksi erittäin tärkeäksi tuoda esiin harrastustaan, joten fyysisen aktiivisuuden itsearviota päiväkirja tukee vahvasti.

Aineistosta ilmeni myös muutama poikkeustapaus. Eräs tyttö (kkt1) oli arvioinut fyysistä aktiivisuuttaan viideksi päiväksi viikossa, mutta hänen selviytymistaitojensa keskiarvo oli vain 1,92/5 pistettä, mikä oli koko aineiston heikoin. Kyseisen tytön päiväkirjamerkinnöistä on myös tulkittavissa samansuuntaisia viitteitä voimavaramittarin ja fyysisen aktiivisuuden itsearvion kanssa. Tytöllä on havaittavissa fyysistä aktiivisuutta päiväkirjasta, mutta samalla hänen selviytymistaidoistaan kertoo paljon viikon eri päivien myönteisten ja kielteisten tuntemusten vuoristoratamaisuus. Tällä tytöllä kielteisten ja myönteisten tuntemusten vaihtelu oli selkeintä. Korkein osa-alue tytölle selviytymistaidoista löytyy sosiaalisesta selviytymisestä, jossa kaverit on tärkeitä – osa-alue on saanut häneltä 5/5 pistettä ja se on myös vahvasti tulkittavissa päiväkirjamerkinnöistä. Samoin myös erään tytön (kkt2) oma arvio fyysisestä aktiivisuudestaan oli kuusi päivää viikossa, kun taas selviytymistaitojen keskiarvo oli 2,70/5 pistettä. Tällä tytöllä päiväkirjasta ei pysty luotettavasti tulkitsemaan selviytymistaitojen laajuutta tai fyysisen aktiivisuuden monipuolisuutta, koska päiväkirjaa ei ole täytetty jokaiselta viikonpäivältä.

Selkeästi tulokset voimavaramittareiden selviytymistaitojen sekä fyysisen aktiivisuuden itsearvion vertailussa osoittavat, että enemmän liikkuvilla on pääsääntöisesti laajemmät selviytymistaidot. Tulosta pääsääntöisesti tukee myös vähän fyysisesti aktiivisten oppilaiden selviytymistaitojen keskiarvotulosten tarkastelu. Erityisesti kahdesta kolmeen päivään itsearvion mukaan viikossa liikkuvat saavat pienimmät keskiarvotulokset selviytymistaitojen laajuudesta. Esimerkiksi erään 7.-luokkalaisen tytön (tk4) itsearvio fyysisestä aktiivisuudesta viikon aikana on kaksi päivää ja samoin hänen selviytymistaitojen osa-alueiden keskiarvo on 2,65/5 pistettä, mikä on kolmanneksi heikoin tulos selviytymistaitojen laajuutta tarkastellessa. Myös tämän tytön kohdalla päiväkirjamerkinnyt tukevat tätä tulosta. Tytön päiväkirjamerkinnoista on havaittavissa paljon kielteisyyttä esimerkiksi hänen kirjoittaessa: ”kielteinen: Ahdistuin kotona”, ”kielteinen: Tänään oli fysiikkaa ja päätä särki kovasti tunnilla (niin kuin aina).” ja ”kielteinen: nauroin tänään paljon.”



Kaavio 8. Selviytymistaitojen laajuuden ja fyysisen aktiivisuuden yhteydet ja keskiarvot

### 7.6.2 Viikonpäivien vaikutus selviytymistaitoihin ja voimavaroihin

Viikonpäivien vaihtelulla oli myös huomattavissa olevaa merkitystä 7.-luokkalaisten oppilaiden voimavaroihin ja päiväkirjamerkintöihin. Päiväkirjan kirjoittaminen toteutettiin seitsemän päivän ajalta, joten jokaisesta, joka oli täytetty loppuun saakka, oli tulkittavissa voimavarojen vaihteluja päivien välillä.

Erityisesti viikonlopulla oli merkittävä vaikutus rentoutumiseen sekä stressittömyyteen. Oppilaat esimerkiksi kertoivat suoranaisesti rentoutumisestaan, hyvin nukutuista öistä sekä hyvän olon tunteista viikonloppua odottaessa sekä viikonlopun aikana. Esimerkiksi pihtiputaalainen tyttö (tkt9) kirjoitti päiväkirjassaan perjantaina: *”Illalla katsoin kolmen pienemmän sisareni kanssa elokuvaa ja söimme sipsejä.”* Lisäksi eräs tyttö (kkt6) kirjoitti myös perjantaistaan myönteisiin kokemuksiin: *”Kiva juttu tänään oli, että viikonloppu alkoi.”* Viikonlopun merkitystä rentouttavana kokemuksena oppilaille kuvaa myös hyvin erään tytön (kkt5) päiväkirjamerkintä lauantailta: *”Viikonloppu, kaverin kanssa, iloinen, levännyt, kirjoitin tarinaa.”*

Viikonlopulta löytyi myös väsymyksen tunteita sekä ahdistumista, jotka pääsääntöisesti liittyivät tulevaan kouluviikkoon tai tekemättömyyteen. Esimerkiksi tyttö (kkt5) kirjoitti päiväkirjassaan sunnuntaina: *”Ahdistava tunne, kotona koko päivä, kokeisiin luku, tylsistynyt olo.”* Samoin myös eräs toinen tyttö (tkt2) kirjoittaa lauantaistaan: *”Päivä oli aika tylsä ja ns. turha.”* Myös toinen tutkimukseen osallistunut tyttö (tkt1) kirjoittaa sunnuntaistaan: *”Hyvin laiska päivä, makasin vaa sängys.”* Selkeästi siis viikonloppuisin saattoi esiintyä nuorilla tekemisen puutetta ja päiviä vietettiin pääsääntöisesti tällöin esimerkiksi sisällä.

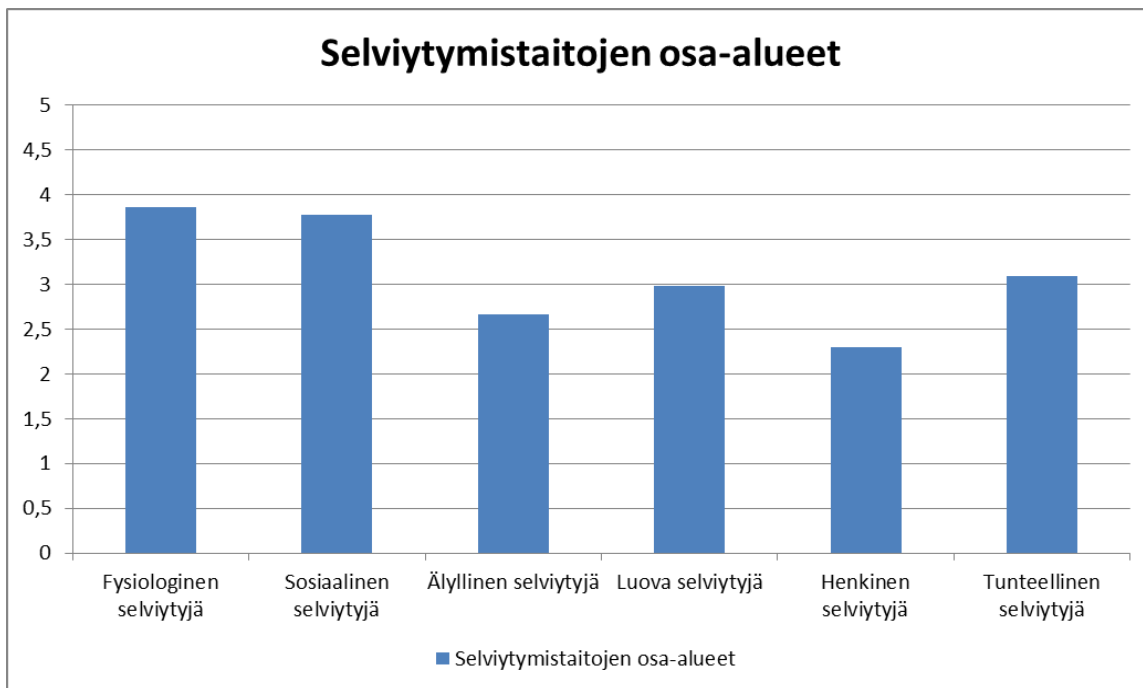
Viikolla arkipäivisin oli nuorten päiväkirjoista havaittavissa selvästi enemmän stressiä, kuin viikonloppuisin. Yleensä kielteiset tuntemukset liittyivät riitelyyn, koulun käyntiin tai kiputiloihin esimerkiksi päänsärkyyn. Esimerkiksi eräs tyttö (tkt2) kirjoittaa päiväkirjassaan keskiviikostaan: *”Olin hyvin väsynyt koulussa. Vatsaani sattui. Tuli riitaa parhaan ystäväni kanssa, mikä surettaa. Tunsin oloni muutenkin huonoksi ja nenästäni tuli verta.”* Samoin myös poika (kcp1) kirjoitti maanantaistaan päiväkirjassa: *”huono-ja: Taas kouluun viikonlopun jälkeen.”* Koulusta kielteisiä tuntemuksia herättivät myös ongelmat ja unohdukset. Esimerkiksi tyttö (tkt8) kirjoitti tiistaipäivästään päiväkirjas-

saan: *”Äikän kirjaesitelmä meni tosi huonosti.”* ja samoin myös tyttö (tkt5) kirjoitti maanantaistaan: *”Pääsin kouluun :) ...mut tuli paljon läksyjä.”* Lisäksi arkipäivisin esiintyi huomattavan paljon väsyneisyyttä. Esimerkiksi eräs tutkimukseen osallistunut tyttö (tkt6) kirjoitti päiväkirjassaan keskiviikostaan: *”Koulussa taas väsytti.”* ja eräs toinen tyttö (kkt2) kirjoitti myös keskiviikostaan: *”Olin väsynyt koko päivän, koska eka koulupäivä loman jälkeen.”*

Aina ei koulusta puhuttu silti kielteiseen sävyyn, vaan päiväkirjoissa oli myös merkintöjä kivoista koulupäivistä, lempi oppiaineista, onnistumisista sekä kaverit olivat merkittävä myönteinen asia koulussa. Esimerkiksi eräs poika (kcp1) kirjoitti päiväkirjassaan: *”Iloisia: Koulussa fyken tunnilla poltimme bensaa.”* ja samoin eräs toinen tyttö (kkt3) kirjoitti päiväkirjassaan koulusta: *”Menin kouluun, siellä oli kivaa.”* Molemmissa kouluissa nuoret toivat esiin myös koulun myönteisyyttä. Esimerkiksi poika (tkp2) kirjoitti päiväkirjassaan koulusta: *”Oli koulussa liikkaa, joka on mun lempi koulu aine.”* ja tyttö kirjoittaa: *”Koin onnistumisen tunnetta kun kuvaamataidon opettajani kehui työtäni.”* Selvästi koulu on siis 7.-luokkalaisten nuorille merkittävä osa elämää ja se vaikuttaa heidän voimavaroihin kielteisellä ja myönteisellä tavalla.

## 7.7 Tulosten yhteenveto

Tutkimuksessa tärkeimmäksi elämän voimavaraksi ja selviytymistaidoksi 7.-luokkalaisten nuorille osoittautuivat sosiaalisen sekä fysiologisen selviytymisen osa-alueet. Merkittävän paljon näistä osa-alueista oli tulkittavissa myös merkintöjä päiväkirjoissa voimavaroina. Henkinen selviytymisen osa-alue osoittautui vähiten käytetyksi sekä voimavaramittarissa että päiväkirjassa. Henkisen osa-alueen käytössä oli myös selvästi havaittavissa eniten ristiriitoja ja erot yksilöiden välillä näyttäytyivät suurimpina. Selviytymistaitojen osa-alueiden keskiarvoja voimavaramittarista tarkastellessa voidaan huomata, että älyllisen sekä henkisen selviytymisen osa-alueet jäävät merkittävästi alle yleisen keskiarvon, joka on 3,11/5 pistettä. Kaaviosta 9. on havaittavissa selviytymistaitojen osa-alueiden merkityksellisyyden jakautuminen tutkimukseen osallistuneiden 7.-luokkalaisten nuorten keskuudessa.



Kaavio 9. Selviytymistaitojen osa-alueiden keskiarvot voimavaramittarista

Tutkimuksesta on selkeästi osoitettavissa, että 7.-luokkalaiset nuoret käyttävät kaikkia selviytymistaitojen osa-alueita. Kuitenkin osa-alueiden merkityksellisyyden voimavaramittarissa välillä on huomattavissa yksilöllisesti eroja. Tutkimuksesta oli tunnistettavissa yksilöitä, joilla selviytymistaidot osoittautuivat selvästi laajemmiksi. Toisessa ääripäässä näkyi myös yksilöt, joiden selviytymistaidot jäivät erittäin suppeiksi. Kuitenkin tutkimus osoitti, että koko tutkimusjoukkoa tarkastellessa voidaan todeta, että tutkimukseen osallistuneet 7.-luokkalaiset nuoret omaavat suhteellisen laajat selviytymistaidot.

Liikunta-aktiivisuudella huomattiin myös olevan yhteyksiä tässä tutkimuksessa selviytymistaitojen laajuuteen. Pääsääntöisesti kaikki, jotka liikkuivat yli fyysisen aktiivisuuden keskiarvon, omasivat myös muita laajemmat selviytymistaidot voimavaramittarista sekä päiväkirjamerkinnoista tarkasteltuina. Ainoastaan neljällä oppilaalla oli huomattavan paljon itsearvion sekä päiväkirjamerkintöjen pohjalta fyysistä aktiivisuutta, verrattuna siihen, että heidän selviytymistaitojensa keskiarvot jäivät erittäin alhaisiksi.

## 8 POHDINTA

Tässä luvussa pohdimme tutkimuksen tuloksia sekä merkitystä nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi. Lisäksi tuomme myös esille mahdollisia jatkotutkimusmahdollisuuksia sekä pohdimme tutkimustuloksista saatua hyötyä opettajan työn näkökulmasta. Tulevina opettajina haluamme erityisesti tuoda esille nuorten hyvinvoinnin tukemisen merkitystä.

### 8.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset

Selviytymistaidot ja voimavarat elämässä ovat sidonnaisia vahvasti myös sen hetkiseen elämään ja nuorten kohtaamat tilanteet vaikuttavat vahvasti siihen millaisia selviytymistaitoja nuoret elämässään tarvitsevat. Salosen (2005, 18) mukaan hyvän elämän eläminen, elämäntilanteissa ja vaikeina aikoina selviytyminen sekä omien kykyjen tunnistaminen ja hyödyntäminen vaativat elämässä erilaisia selviytymistaitoja. Tutkimuksesta on havaittavissa, että nuorilla jotka omaavat laajat selviytymistaidot eli käyttävät eri selviytymistaitojen osa-alueita, on päiväkirjoista tulkittavissa tasapainoista elämää ja että kyseiset nuoret voivat tämän tutkimuksen mukaan hyvin.

Tässä tutkimuksessa tutkimustulokset osoittivat sosiaalisen ja fysiologisen selviytymistaitojen osa-alueiden olevan nuorille merkittävimmät ja näitä osa-alueita nuoret käyttivät voimavaroina sekä selviytymiskeinoina eniten tutkimuksen tekovaiheen hetkellä elämässään. Terveystieteiden tutkimuskeskuksen työryhmä (THL 2013, 35–36) ohjeistaa myös opettajia tukemaan nuorten kohdalla juuri näitä osa-alueita selviytymisessä.

Samoin myös Korkiamäki (2013) on väitöskirjassaan tutkinut sosiaalista pääomaa nuorten vertaissuhteissa ja tulosten perusteella nuoret ovat toisilleen merkittävä resurssi sekä sosiaalinen voimavara. Suositusten mukaisesti ravinto, uni, lepo ja fyysinen aktiivisuus muodostavat pohjan koululaisen hyvinvoinnille (Terve koululainen 2015).

Merkittäväksi tulokseksi tutkimuksesta nousi sosiaalisen selviytymisen osa-alueista nuorille kavereiden merkitys. Myös Laineen (2005, 147) mukaan vertaissuhteiden merkitystä ei voi nuoruudessa siis vähätellä ja erityisesti nuoruudessa korostuu yhä enemmän sosiaalisten kaverisuhteiden merkitys. Nuoret toivat esille päiväkirjamerkinnoissään merkittävän paljon kavereiden kanssa vietettyä aikaa sekä kavereiden tärkeyttä. Fysiologisen selviytymisen osa-alueista selvästi merkittävimmäksi nuorille osoittautui nukkuminen. Nuoret toivat esille itse nukkumistaan sekä päiväkirjoista oli myös huomattavissa hyvin nukkumisen vaikutusta myönteisenä tekijänä seuraavaan päivään ja päinvastoin. Huonosti nukkuminen tai vähäiset yöunet aiheuttivat nuorilla seuraavana päivänä väsymystä, ärtyneisyyttä ja jaksamattomuutta. Tämän tutkimuksen perusteella nuorten merkittävimpiä voimavaroja elämän myönteisyyden kannalta ovat kaverit sekä uni ja lepo. Ongelmat näissä näkyivät vahvasti kielteisinä tunteina ja kokemuksina nuorten päiväkirjamerkinnoissään.

Kolmanneksi eniten selviytymistaitojen osa-alueista nuoret käyttivät tunteellisen selviytymisen taitoja. Vähiten merkittäviksi voimavaroiksi selviytymistaitojen osa-alueista jäivät luovan-, älyllisen- sekä henkisen selviytymisen osa-alueet. Henkisen selviytymisen osa-alueella tulokset olivat tutkimukseen osallistuneiden nuorten keskuudessa vaihtelevia.

Aineistosta merkittäväksi näkökulmaksi tässä tutkimuksessa nousi myös koulu. Koulu oli tutkimuksessa myönteisiä sekä kielteisiä tuntemuksia aiheuttava tekijä nuorten elämässä. Terveiden ja hyvinvoinninlaitoksen työryhmä (THL 2013, 34) on määritellyt nuorille stressiä aiheuttaviksi tekijöiksi muun muassa koulun vaatimukset, kouluun turhautumisen sekä koulutovereihin liittyvät ongelmat. Näätäsen ja Salmela-Aron (2005, 18) tutkimuksesta käy ilmi, että jopa kymmenen prosenttia nuorista on uupuneita koulunkäyntiin ja erittäin uupuneita jopa viisi prosenttia. Tutkimuksessamme koulusta saadut myönteiset tuntemukset liittyivät lempioppiaineisiin, opettajalta saatuihin kehuihin tai koulukavereihin. Kielteisiä tuntemuksia koulu taas aiheutti läksyillä, ko-



keilla, inhotuilla oppiaineilla sekä yleensä väsymyksen aiheuttajana arkipäivisin aikaisen herätyksen takia. Myös riitely koulukavereiden kanssa nousi tutkimuksessamme esille nuorten päiväkirjoista stressaavana tekijänä. Tutkimuksen perusteella koulu on 7.-luokkalaisille nuorille merkittävä osa elämää. Koulu tarjoaa heille myönteisiä kokemuksia sekä kavereita ja samalla se opettaa nuoria myös kohtaamaan vastoinkäymisiä sekä hyödyntämään omia selviytymistaitojaan eri tilanteissa. Koulunkäyntiä tukevia selviytymistaitoja on yleisesti tuettava nuorien kohdalla.

Tutkimuksessa tutkittiin liikunta-aktiivisuuden merkitystä nuorten selviytymistaitojen laajuuteen. Oppilaiden stressitasoa voidaan laskea muun muassa liikunnan avulla (THL 2013, 35), jonka vuoksi halusimme tutkia onko fyysisellä aktiivisuudella, eli liikunnalla yhteyksiä selviytymistaitojen laajuuteen, jotka ovat vastaavasti yhteyksissä stressitilanteiden käsittelyyn. Tutkimuksessamme fyysisestä aktiivisuudesta oli mainintoja sekä päiväkirjamerkinnöissä että kaikilla oppilailla myös fyysisen aktiivisuuden itsearviointikyselyissä. Fyysisellä aktiivisuudella huomattiin tutkimuksessa olevan yhteyksiä selviytymistaitojen laajuuteen, sillä pääsääntöisesti ne oppilaat, jotka liikkuvat paljon, omasivat myös laajimmasta päästä olevat selviytymistaidot.

Pohdimme kuitenkin onko sinällään pelkällä liikunta-aktiivisuudella merkittävää yhteyttä selviytymistaitojen laajuuteen vai onko nuorelle merkittävämpää harrastaa eri asioita. Tutkimukseen osallistuneiden nuorien päiväkirjamerkinnöissä oli havaittavissa selkeää yhteyttä harrastuneisuudella ja tasapainoisella elämällä. Harrastukset ovat positiivisia selviytymistaitoja, jotka opettavat käytännöntaitoja sekä tarjoavat stressinpurkukeinoja (THL 2013, 33) Myös Karila-Hietalan, Wahlbeckin & Heiskasen ym. (2013, 134) mukaan vapaa-ajan aktiivisuus on yhteydessä kohonneeseen mielialaan, jolloin ihminen jaksaa tehdä monenlaisia asioita. Ihmisen mielenkiinnonkohteet vaihtelevat, joten myös mielihyvää tuovat vapaa-ajan toiminnot voivat vaihdella. Omien taitojen ja lahjakkuuksien hyödyntäminen harrastuksissa lisää elämän mielekkyyttä. (Karila-Hietala, Wahlbeck & Heiskanen ym. 2013, 134.)

Tässä tutkimuksessa harrastuksen ei tarvinnut olla liikuntaa, vaan tutkimukseen osallistuneilla nuorilla se tarkoitti itselleen merkittävää ja mielekästä tekemistä, kuten koiran kanssa ulkoilua, käsityökerhoa tai esimerkiksi liikuntakerhon ohjaaminen. Nämä harrastustapahtumat toivat selvästi nuorten päiviin sisältöä ja niistä kerrottiin merkittävänä

tapahtumina päivissä. Tutkimuksesta käy siis ilmi, että liikunta voi olla stressinpurukeino, mutta samalla tavalla myös muut, itselle merkittävät harrastukset voivat toimia sellaisina.

Erkon ja Hannukkalan (2013, 16) mukaan yksilö on sitä vahvempi selviytyjänä, mitä enemmän hän pystyy tunnistamaan ja hyödyntämään erilaisia selviytymistaitoja. Myös tässä tutkimuksessa laajuus näkyy myönteisenä tekijänä yksilölle. Huolimatta siitä, että tutkimus osoittaa nuorien omaavan keskiarvojen perusteella suhteellisen laajat selviytymistaidot, jäävät tietyt selviytymisen osa-alueet heikoimmiksi. Myös yksilötasolla joidenkin selviytymistaidot jäävät heikoiksi. Terveiden ja hyvinvoinninlaitoksen työryhmän (THL 2013, 33) mukaan joidenkin selviytymistaidot ovatkin yksinkertaisesti parempia kuin toisten. Jotta nuoret voivat omata laajat selviytymistaidot, olisi myös näitä heikoimpia osa-alueita kuten henkistä ja älyllistä osuutta tuettava ja kehitettävä. Nuorten tukemisessa olisikin hyvä huomioida tämän perusteella monipuolinen selviytymistaitojen tukeminen. Aikuisen apu on merkittävää stressitilanteista selviytymiseksi (THL 2013, 35). Nuoret tarvitsevat opastusta siihen, miten paljon erilaisia mahdollisuuksia heillä on selviytyä vastoinkäymisistä ja vahvistaa jo olemassa olevia voimavaroja. Yleensä juuri elämäkokemuksen puute nuorella lisää tarvetta aikuisen tukeen ja useissa elämäntilanteissa turvaa luo aikuisen kuuntelu, välittäminen ja turvalliset rutinit. (Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 116.)

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että nuoret käyttävät vaihtelevasti eri selviytymistaitojen osa-alueita ja selviytymistaidoissa on havaittavissa 7.-luokkalaisilla nuorilla yksilöllisiä eroja. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen työryhmän (THL 2013, 34) mukaan tyttöjen ja poikien selviytymisstrategiat yleensä hieman eroavat toisistaan. Suvisaaren (2013) mukaan tyttöjen ja poikien kasvatuksessa on vielä nykypäivänäkin eroavaisuutta ja tytöt reagoivat herkemmin nuoruusiässä ympäristötekijöiden vaikutuksille kuin pojat. Tytöt turvautuvat usein ystävän tukeen, kun taas pojat pyrkivät selviytymään asioista itsenäisemmin. Samoin myös tytöt puhuvat stressiä aiheuttavista tekijöistä poikia helpommin ja tyttöjen stressi liittyy poika useammin sosiaalisiin suhteisiin. (THL 2013, 34.) Tyttöjen ja poikien välillä ei tässä tutkimuksessa ilmennyt merkittävää eroa, mutta päiväkirjamerkinnöistä oli havaittavissa yleisesti tytöillä enemmän tunteiden käsittelyä, kavereiden korostumista sekä asioiden pohtimista. Pojat myös

päiväkirjamerkinnöissään enemmän totesivat asioita, eivätkä he sen suuremmin tuoneet esille tilanteisiin liittyviä tunteita tai tilanteiden merkitystä. Myös tässä tutkimuksessa tyttöjen kohdalla näkyi enemmän stressiä sosiaalisista tilanteista esimerkiksi riitelytilanteina tai myötätuntona kaveria kohtaan.

## 8.2 Tutkimuksen hyöty nuorten mielen hyvinvoinnin edistämiseksi

Marttusen ja Karlssonin (2013, 10) mukaan mielenterveyshäiriöitä esiintyy nuorilla jopa kaksi kertaa enemmän kuin lapsilla ja monet mielenterveysongelmista nousevat esiin ensimmäistä kertaa nuoruudessa. Väestötutkimuksien mukaan noin puolet aikuisiällä esiintyvistä mielenterveysongelmista ovat alkaneet ennen 14 ikävuotta. Huomattavaa on että, jopa 20-25% nuorista kärsii jonkinasteisesta mielenterveyshäiriöstä. (Marttunen & Karlsson 2013, 10.) Näiden huolestuttavien lukujen perusteella voidaan todeta, että nuoret tarvitsevat paljon tukea elämässään ja kasvussaan.

Mielenterveystaidot ovat tärkeä osa mielenterveysosaamista ja niiden avulla yksilö kykenee hallitsemaan elämäänsä sekä tilanteiden tuomia tuntemuksiaan (Heiskanen, Salonen & Sassi 2006, 27). Selviytymistaidot ovat osa mielenterveysosaamista ja niiden laaja hallinta ja käyttö tarjoaa nuorille monipuolisemmat mahdollisuudet selviytyä elämästä. Niin koulun, sekä muiden nuorten kanssa työskentelevien ammattilaisten tulisi havahtua mielenterveyden kasvavaan ongelmaan nuorten osalta. Erityisesti ammattilaisten on vanhempien ohella pystyttävä tarjoamaan nuorille keinoja selviytyä ja hallita elämää. Erityisesti tähän tulee kiinnittää tulevaisuudessa laajemmin huomiota, sillä vain tutkimukset niiden harjoiteltavuudesta ei riitä, vaan tarvitaan myös toimia ongelmien ennaltaehkäisemiseksi.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että nuorten kohdalla jotkin selviytymistaitojen osa-alueet tarvitsevat harjoitusta ja opettelua. Tutkimuksessa käy ilmi, että ne selviytymistaitojen osa-alueet, joita nuoret käyttävät yleisesti vähän eivät edes näkyneet kaikkien nuorten päiväkirjamerkinnöistä, eivätkä he kokeneet niitä myöskään itselleen merkityksellisiksi. Näitä osa-alueita olivat henkinen, älyllisen sekä luova selviytyminen. Selvästi nämä osa-alueet jäivät vähäisiksi verrattuna esimerkiksi sosiaaliseen sekä fysiologiseen osa-alueeseen. Nuorten kirjoittamista päiväkirjamerkinnöistä

oli tutkimuksessa havaittavissa välillä ehkä myös tarvetta muille selviytymisen osa-alueille. Esimerkiksi tutkimuksessa päiväkirjamerkinnöissä nousseita stressin ja ahdistuksen tuntemuksia koulua kohtaan nuorilla ei ollut nähtävissä selkeitä selviytymiskeinoja. Esimerkiksi tässä tapauksessa nuorille olisi varmasti hyödyllistä vahvistaa älyllisen sekä luovan selviytymisen osa-alueita, jolloin heillä olisi laajemmin käytössä voimavaroja ja jotka he itse pystyisivät kokemaan elämässään merkityksellisiksi.

Yleensä nuorten kohdalla korostetaan liikunnan, riittävän unen sekä sosiaalisten suhteiden tärkeyttä ja myös nuoret itse tuovat näitä tekijöitä vahvasti omasta elämästään tässä tutkimuksessa esille. Esimerkiksi terveyden ja hyvinvoinninlaitoksen työryhmä korostaa selvästi kavereiden sekä liikunnan merkitystä nuorten selviytymiseksi (THL 2013, 33-35). Tästä tutkimuksesta ilmenee nuorten tarve laajoille sekä monipuolisille selviytymistaidoille. Nuorilla voimavaroja vahvasti löytyy sekä sosiaalisista että fysiologisista tekijöistä, kun taas muut osa-alueet jäävät yksilöllisesti vaihteleviksi. Selviytymistaitojen laajuutta ajatellen myös nuorten kohdalla olisikin hyvä kehittää myös muita selviytymisen osa-alueita merkittävimpien voimavarojen rinnalla. Uusi opetussuunnitelma (OPS 2014, 461) tukee selviytymistaitojen laajuutta yläkoulun terveystiedon opetuksessa, tavoitteenaan muun muassa edistää elämää, kasvua ja kehitystä voimavaralähtöisesti. Tavoitteiden mukaan opettajan tulee myös rohkaista oppilasta pohtimaan oman terveyden kannalta merkityksellisiä voimavaroja sekä ohjata tunnistamaan ja arvioimaan valintoja, tottumuksia sekä niiden perusteluja (OPS 2014, 461). Myös tämä tutkimus osoittaa, että opetussuunnitelmauudistus on tarpeen nuorten selviytymistaitojen ja voimavarojen laajuuden tukemiseksi, sillä uudessa opetussuunnitelmassa tätä näkökulmaa korostetaan aiempaa enemmän.

Tutkimus tuo esille myös näkökulmaa sukupuolierojen huomioimiseen selviytymistaitojen opetuksessa. Vaikka voimavaramittarit tutkimuksessa eivät tuo esiin merkittäviä eroja tyttöjen ja poikien välillä, niin päiväkirjamerkinnöistä on kuitenkin huomattavissa merkittävää eroa tyttöjen sekä poikien tavoissa selviytyä ja hyödyntää voimavarojaan. Tytöt ovat selvästi riippuvaisempia sosiaalisista vertaissuhteista sekä saamastaan tuesta. Pojat taas pyrkivät selviytymään itsenäisemmin eivätkä korosta tuen tarvetta päiväkirjamerkinnöissä. Samansuuntaisia eroavaisuuksia sukupuolten välillä on myös tuotu esille aikaisemmissa julkaisuissa (THL 2013, 34). Tutkimus osoittaa tyttöjen ja poikien tuen tarpeen selviytymistaitojen vahvistamisessa olevan erilainen.

Yhteiskuntamme haasteena tulevaisuudessa tulee olemaan mielenterveysongelmien ehkäisy ja esimerkiksi Terveys 2015 –kansanterveysohjelman väliarvioinnissa (Sosiaali- ja terveysministeriö 2013) on tuotu esille mielenterveyshäiriöiden osuus suurimpana osuutena suomalaisten lasten pitkäaikaissairauksista. Jos otetaan huomioon, että jopa 15% alle 15-vuotiaista kärsii mielenterveyshäiriöistä (Sosiaali- ja terveysministeriö 2013, 17) sekä se, että tytöt joutuvat masennuksen takia poikia useammin sairaalahoitoon ja pojat tekevät tyttöjä enemmän itsemurhia (Lapsiasiavaltuutetun toimisto 2014, 72) on pohdittava selviytymistaitojen tukemisen tarvetta nuorten kohdalla myös sukupuolet huomioiden. Vaikka tytöt joutuvat poikia useammin hoitoon, niin onko kyse vain kyvystä ottaa tukea vastaan, jos pojat vastaavasti tekevät useammin suoraan itsemurhan. Myös tämä tutkimus osoittaa, että tytöt ovat kykenevämpi pohtimaan ongelmiaan sekä hakemaan niihin tukea poikia useammin. Näiden pohjalta voidaankin pohtia pitäisikö pojille tarjota enemmän tukea myös omien tunteiden käsittelyyn ja ilmaisuun sekä tuen hakemiseen. Ohjaako myös yhteiskuntamme rakenne poikia pyrkimään itse selviytymään tilanteista ja hakemaan vain harvoissa tilanteissa tukea muilta?

Tällä tutkimuksella haluttiin tuoda esiin nuorten käyttämiä voimavaroja sekä selviytymistaitoja, koska aiempaa tutkimusta Suomesta ei aiheesta juurikaan ole. Nuorten hyvinvoinnin kannalta on merkittävää toteuttaa tämän kaltaista tutkimusta, koska tukitoimet on helpompi kohdistaa ja tuen tarvetta voidaan pohtia, kun tiedetään mitkä asiat nuorille ovat merkityksellisiä ja missä he tarvitsevat tukea. Tutkimuksen yhteyteen laadittu voimavaramittari on esimerkiksi yksi käyttökelpoinen tapa toteuttaa myös nopeaa arviointia nuorten voimavaroista sekä selviytymistaidoista. Nuoren on myös tärkeää tunnistaa itse omat selviytymistaitonsa ja havainnollistaa niiden laajuutta.

Hannukalan, Korhosen ja Nurmen (2013) mukaan elämässä on tärkeä oppia havaitsemaan omien tekojen sekä valintojen vaikutusta, sillä elämässä selviytyminen vaatii myös välillä kykyä hakea apua tai ottaa sitä vastaan. Tässäkin tarkoituksessa voimavaramittaria voidaan käyttää myös käytännön työn tukemiseksi. Voimavaramittari todettiin tutkimuksessa toimivaksi keinoksi selvittää nuorten voimavaroja sekä selviytymistaitoja, sillä sen tulokset tukivat nuorten päiväkirjamerkinnoista tehtyjä analyyseja.

### 8.3 Näkökulma opettajan työhön

Opetussuunnitelmauudistuksen myötä myös selviytymistaitojen ja voimavarojen opetus tulee ottaa huomioon myös opetuksen tavoitteissa sekä sisällöissä (OPS 2014). Opettajan on tärkeä tiedostaa mikä nuorille elämässä on merkityksellistä ja mihin heidän energiaansa kuluu sekä millaisia voimavaroja he käyttävät. Näiden tiedostamisen kautta opettaja pystyy suuntaamaan opetustaan sekä tukea nuorten kasvua paremmin. Nuoret tarvitsevat tukea selviytymiseen sekä ahdistavien tilanteiden kohtaamiseen (THL 2013, 35).

Selviytymistaitojen harjoittelu ja opettelu tukee nuorten kasvua ja elämää sekä tukee myös opetustyötä. Opettajalla on vanhempien ja lähipiirin ohella tärkeä mahdollisuus tukea oppilasta löytämään itselleen sopivat ja laajat selviytymistaidot. Keskeistä onkin nuorten kasvun ja hyvinvoinnin tukemisessa viestittää, että aikuinen tarjoaa tukeaan heidän omien selviytymistaitojen vahvistamiseksi (Palosaari 2014). Myös opetustyön kannalta on merkityksellistä se kuinka hyvin nuoret voivat. Esimerkiksi tutkimuksessa käytettyä voimavaramittaria hyödyntämällä opettaja voi suunnata tukea myös yksilöllisesti ja auttaa nuoria monipuolistamaan sekä laajentamaan omia selviytymistaitojaan.

Koemme tutkimuksen hyödyttäneen tutkijoina sekä tulevina luokanopettajina omaa tietämystämme selviytymistaidoista sekä niiden merkityksestä elämään. Tutkimuksen myötä koemme, että selviytymistaitojen tukemisen merkitys on erittäin tärkeää myös nuorten kasvun tukemisessa. Selviytymistaitojen laajuuksien vaihtelut tulivat myös tutkimuksessa yksilötasolla esiin. Tulevina opettajina koemmekin tärkeäksi tukea sekä nuorten vähiten merkittäväksi koettuja voimavaroja ja selviytymistaitoja että merkittävimmiä koettuja osa-alueita. Erityisesti vähiten merkittävimmiä koettujen osa-alueiden tukeminen koulukasvatuksessa voi tarjota mahdollisuuksia nuorille monipuolistaa sekä laajentaa heidän selviytymistaitojaan.

Selviytymistaidot kehittyvät kasvatuksen seurauksena, mutta lopulta nuoret määrittelevät itselleen merkittävimmät selviytymistaidot. Kun lapset oppivat ajattelemaan itsenäisesti ja ratkaisemaan ongelmiaan, heidän selviytymistaidot tukevat nuorten kehitystä, ongelmien ehkäisyä sekä koulumenestystä (THL 2013, 35–36). Selviytymistaitojen harjaannuttamisella voidaan ajatella olevan myös ennaltaehkäiseviä vaikutuksia. Vai-

keissa tilanteissa nuorilla on tällöin ehkä jo aiemmin harjoiteltuja keinoja selviytyä ja he osaavat tällöin oikealla hetkellä löytää sopivan keinon ja vähitellen myös näistä uusista keinoista tulee merkittävämpiä kokemusten myötä ja oppilaan selviytymistaidot monipuolistuvat sekä laajenevat. Oppilaan tietämys erilaisista mahdollisuuksista selvittää tuo myös voimavaroja ja uskoa selviytymiseen haastavissa tilanteissa. Jacksonin ja Cappellan (2013, 165) mukaan koulu yhteisöllä on mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden mielenterveyteen arvioimalla mahdollisia riskitekijöitä sekä heidän pärjäävyyttään. Tähän haluamme myös tulevaisuudessa opetustyössämme panostaa.

Oppimista ja oppilaan kasvua pohtiessa on otettava huomioon kokonaisvaltaisesti oppilaan hyvinvointi. Tulevina opettajina koemme tärkeäksi ajatuksen oppilaan kokonaisvaltaisesta tukemisesta. Kun oppilas voi hyvin, hän oppii ja jaksaa paremmin myös koulussa. Myös koulussa tulee vastaan tilanteita, joissa nuoret tarvitsevat selviytymistaitoja. Tutkimuksesta käy ilmi, ettei nuorilla välttämättä ole esimerkiksi koulua kohtaan ilmenevää stressiä tai painetta kohtaan tehokkaita selviytymistaitoja. Tätä näkökulmaa ajatellen opetuksen olisi hyvä tarjota nuorille mahdollisuutta vielä enemmän myös koulutyötä tukevien selviytymistaitojen oppimiseen ja vahvistamiseen. Koemme tärkeäksi tulevaisuuden opetustyössä yhä enemmän myös oppimis- ja selviytymistrategioiden opettamisen oppilaille, jolloin heidän energiensa voisi suuntautua positiivisemmin oppimiseen. Tällöin oppilaille ei syntyisi välttämättä niin paljon paineita oppimisesta, vaan he pystyisivät ajattelemaan oppimista ja opiskelua positiivisena voimavarana itselleen sekä kokea että heillä on mahdollisuus selviytyä siitä.

#### 8.4 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Tämä tutkimus antoi suuntaa sille, mihin tulevaisuudessa selviytymistaitojen tutkimuksessa Suomessa voitaisiin keskittyä. Selviytymistaidot vaikuttavat merkittävästi nuorten elämään ja tässä tutkimuksessa selvitimme nuorten käyttämiä selviytymistaitoja sekä heidän itselleen merkitykselliseksi kokemiaan voimavaroja.

Jatkotutkimusmahdollisuudet aiheella ovat laajat, sillä tutkimusta Suomessa ei aiheesta ole vielä paljoa tehty. Suomen Mielenterveysseura on ollut olennaisena osana tuomassa esille selviytymistaitojen merkitystä lasten ja nuorten kasvun tukemisessa. He ovat

myös laatineet tukimateriaaleja (Nurmi, Sillanpää & Hannukkala 2014) selviytymistaitojen opetusta varten, tavoitteenaan tuoda opettajille ja kouluille aihetta tietoisemmaksi sekä tukea lasten ja nuorten selviytymistä kasvun ohella. Jatkotutkimusta ajatellen olisi hyödyllistä tutkia laajemmassa mittakaavassa selviytymistaitojen laajuutta. Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko koostui vain kahden luokan oppilaista, mutta tulevaisuudessa tutkimusta voisi laajentaa myös yleistettävämpään tutkimusjoukkoon.

Jatkotutkimusta olisi mielenkiintoista tehdä myös tyttöjen sekä poikien eroista. Vaikka tässä tutkimuksessa emme eroavaisuuksia voimavaramittarin osalta sen suuremmin havainneet, niin päiväkirjamerkinnot antoivat viitteitä siitä, että eroja esimerkiksi tunteiden ilmaisussa saattaa olla. Tutkimukseen osallistuneiden poikien määrä oli myös suhteellisen vähäinen, joten vertailua sen osalta täysin luotettavasti ei voinut tehdä. Selviytymistaitojen yksilöllisyyden kuitenkin voisi olettaa määräytyvän myös osittain sukupuolen mukaan, joten olisi mielenkiintoista tutkia toteutuuko tämä oletamus ja miten. Tällainen tutkimus auttaisi myös selvittämään tarvitseeko tytöille ja pojille tarjota erilaista tukea selviytymistaitojen oppimiseksi vai ovatko selviytymistaidot sukupuoliriippumattomasti vain täysin yksilökohtaisia.

Samoin myös selviytymistaitojen osa-alueita ja niiden laajuutta yksittäisesti olisi tärkeää tutkia. Eri osa-alueet näyttäytyivät tässä tutkimuksessa vaihtelevasti, mutta esimerkiksi fysiologisesta ja sosiaalisesta osa-alueista oli huomattavasti enemmän mainintoja päiväkirjoissa sekä ne nousivat korkeiksi myös päiväkirjoissa. Tällaisista osa-alueista tutkimus antoi laajemman näkökulman, kun taas vähiten käytetyistä älyllisen-, luovan- ja henkisen selviytymisen osa-alueista oli välillä hankala tehdä tulkintoja.

Mielenkiintoista olisi tutkia erityisesti henkistä, älyllistä ja luovaa selviytymistä, sillä ne ovat myös osittain keinoja, jotka eivät näyttäyty välttämättä päiväkirjoissa suoranaisesti. Nuoret kuitenkin kokivat jokseenkin ja vaihtelevasti tarvitsevansa myös näitä osa-alueita voimavaroina, joten olisi mielenkiintoista tietää miten monipuolisia taidot näillä osa-alueilla ovat ja millaisia taitoja nuoret näiltä osa-alueilta käyttävät. Monet tämänhetkiset ohjeistukset ja harjoitteet koulussa painottuvat lähinnä fysiologiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin ja niiden osa-alueiden selviytymistaitojen tukemiseen. Nämä osa-alueet osoittautuivat myös nuorille merkittäväksi ja toki myös merkittäväksi koettuja taitoja on hyvä vahvistaa, mutta olisiko myös tarpeen kehittää muita osa-alueita



tukevia taitoja. Esimerkiksi koulussa tai joissain muissa elämäntilanteissa ei aina pysty esimerkiksi nukkumaan väsymystä pois, liikkumaan tai puhumaan kaverille, vaan on esimerkiksi selvittävä hankalasta tilanteesta juuri sillä hetkellä ja omin avuin. Millaisia selviytymiskeinoja nuorille tarjotaan tällaisiin tilanteisiin ja miten he niitä käyttävät?

Jatkotutkimusta voisi kohdistaa myös selviytymistaitojen harjoittelun ja opetuksen vaikutusten tutkimiseen. Hyödyllistä tietoa saataisiin varmasti tutkimalla esimerkiksi nuorten käyttämien selviytymistaitojen laajuuden kehittymistä sekä käytettyjen voimavarojen ja selviytymistaitojen erilaisuutta. Myös nuorten kokemusten tutkiminen selviytymistaitojen opetusjakson seurauksena voisi olla mielenkiintoinen jatkotutkimusmahdollisuus.

Koulunkäyntiä ja koulutyöskentelyä ajatellen olisi myös hyödyllistä tutkia oppilaiden käyttämiä selviytymistaitoja koulutyöskentelyn tukemiseksi. Tulevina opettajina olisi mielenkiintoista saada enemmän tutkimustietoa siitä, millaisia keinoja oppilaille on koulutyöskentelyyn sekä mihin he tarvitsisivat enemmän tukea. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa läksyt ja kokeisiin lukeminen aiheuttivat stressiä oppilaille, joten esimerkiksi näiden koulutyöskentelyä koskevien osa-alueiden tukeminen voisi auttaa nuoria opiskelumotivaatiossa sekä koulun käynnistä selviytymisessä.

Tulevina opettajina koemme myös tärkeäksi opettajien tietoisuuden ja arvostuksen aiheelle. Jatkotutkimuksen voisi suunnata myös opettajille ja tutkia millä tavalla opettajat suhtautuvat selviytymistaitojen merkityksellisyyteen ja niiden opetuksen tärkeyteen. Samalla voisi tutkia myös millä tavalla opettajat tukevat nuoria ja heidän selviytymistaitojaan opetuksen ohessa ja toteutuuko tällaista opetusta heidän mielestään koulussa.

Nuorten näkökulmaa aiheeseen voisi tutkia selvittämällä sitä millä tavalla nuoret kokevat, että heitä tuetaan selviytymistaitojen suhteen ja mistä he mieltävät saavansa tukea sekä apua. Onko koululla esimerkiksi merkitystä nuoren selviytymistaitoihin ja kokeeko nuori esimerkiksi saavansa ohjeita siihen, miten hän voi ongelmatilanteissa toimia. Tutkia voisi myös perheen tapojen merkitystä ja sitä miten merkityksellisiksi nuoret kokevat vanhempien ohjeet ja saavatko he heiltä missä määrin tukea.

## LÄHTEET

- Ayalon O. 1995. Selviydydyn! Yhteisön tuki ja selviytyminen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Ashford S. 1988. Individual strategies for coping with stress during organizational transitions. *Journal of Applied Behavioral Science*. 24 (1), 19–36.
- Barry M., Jenkins R. 2007. Introduction to Mental Health Promotion. Teoksessa M. Barry, R. Jenkins. (toim.) *Implementing mental health promotion*. Elsevier, 1–46.
- Berger K. 2005. *The developing person through childhood and adolescence*. New York: Worth Publishers.
- Brooks R. 2013. The power of parenting. Teoksessa S. Goldstein & R. B. Brooks. (toim.) *Handbook of resilience in children*. Second edition. New York: Springer.
- Crain W. 2011. *Theories of development: concepts and applications*. Englewood Cliffs NJ : Prentice Hall International.
- Erikson E. H. 1994. *Identity and the life cycle*. New York and London: W.W. Norton & Company.
- Erkko A. & Hannukkala M. 2013. *Mielenterveys voimaksi – käsikirja nuorisotyön ammattilaisille*. Suomen Mielenterveysseura: Kirjapaino Jaarli Oy.
- Eskola J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat, laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Juva: WS Bookwell Oy, 179–203.
- Eskola J. & Suoranta J. 1996. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Finlex. 2003. Laki perusopetuslain muuttamisesta 2003/477  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030477>. Luettu 13.11.2014.

- Frydenberg, E., Deans J. & O'Brien K. 2012. *Everyday coping skills in the early years- Proactive strategies for supporting social and emotional development*. London and New York: Continuum International Publishing Group.
- Grotberg E., 2014. *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html>. Luettu 2.12.2014.
- Haasjoki, E. & Ollikainen, T. 2010. *Mikä sun miltä painaa? Kriisit nuoruudessa ja mielenterveyden tukeminen koulussa*. Suomen mielenterveysseura. SMS-Tuotanto Oy.
- Hamer M. & Karageoghis C. I. 2007. Psychobiological mechanisms of exercise dependence. *Sport medicine* 37 (6), 477–484.
- Hannukkala M., Korhonen E. & Nurmi R. 2013. *Mielenterveystaidot ovat lapsen ja nuoren perusoikeus*. Haaste 2013:3. <http://www.haaste.om.fi/fi/index/lehtiarkisto/haaste2013/mielenterveystaidotovatlapsenjanuorenperusoikeus.html>. Luettu 8.12.2014.
- Hannukkala M. & Salonen K. 2008. *Hyvän mielen koulu – mielenterveys lapsuuden ja nuoruuden voimaksi*. Suomen Mielenterveysseura: Painoprisma Oy.
- Heikkinen R-L. 2002. *Mielen voimavarat vanhetessa*. Teoksessa E. Heikkinen & M. Marin (toim.) *Vanhuuden voimavarat*. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Heikkinen-Peltonen R., Innamaa M. & Virta M. 2010. *Mieli ja terveys*. Helsinki: Edita Prima.
- Heiskanen T., Salonen K. & Sassi P. 2006. *Mielenterveyden ensiapukirja*. Helsinki: StarOffset Oy
- Hietaharju P. & Nuutila M. 2012. *Käytännön mielenterveystyö*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Hietala T., Kaltiainen T., Metsärinne U. & Vanhala E. 2010. *Nuori ja mieli – koulu mielenterveyden tukena*. Latvia: Livonia Print.
- Holloway A. & Watson H. E. 2001. Role of self-efficacy and behavior change. *International Journal of Nursing Practice* 8 (2), 106–115. Saatavilla myös verkosta: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1440-172x.2002.00352.x/epdf>. Luettu 10.4.2015.
- Honkanen M., Moilanen I., Taanila A. Hurtig T. & Koivumaa-Honkanen H. 2010. *Luokanopettaja mielenterveyden edistäjänä ja ennustajana*. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim* 126 (3), 277–282.
- Huttunen M. 2001. *Liikunta addiktiona*. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*. 117 (6), 613–614.

- Jackson D. R. & Cappella E. 2013. Risk and resilience in middle childhood: Lessons for school mental health promotion. 165-203. Teoksessa R. J. Waller (toim.) *Mental Health Promotion in Schools: Foundations*. Oak Park, IL: Bentham Science.
- Jakonen S. 2005. Terveyttä joka päivä. Itäsuomalaisen peruskoulun oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia terveyden oppimisesta. Kuopion yliopisto: Hoitotieteen laitos.
- Kaleva S. & Valkonen J. 2013. Mielenterveyden edistämisen dilemmat. *Yhteiskuntapolitiikka* 78 (6), 675–680.
- Karila-Hietala R., Wahlbeck K, Heiskanen T., Stengård E. & Hannukkala M. 2013. Mielenterveys elämäntaitona – mielenterveyden ensiapu 1. Turenki: Kirjapaino Jaarli Oy.
- Kaski S. 2007. Kun liikunnasta tulee pakko. *Työterveyslääkäri* 25 (2), 54–56.
- Keys C. 2005. Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 73 (3), 539–548.
- Keys C. 2007. Promoting and protecting mental health as flourishing. A complementary strategy for improving national mental health. *American psychologist* 62 (2), 95–108.
- Kinnunen V. 2009. Psykykinen hyvinvointi. Teoksessa S. Nikula, J. Pursiainen, V. Kinnunen & Tuovila E. (toim.) *Avaimet elämään – kirja joka ei vanhene*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 88–108.
- Kirsta A. 1999. *Kuinka vapaudun stressistä – opi rentoutumaan ja elämään positiivisesti*. Helsinki: WSOY.
- Kiviniemi K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Aaltola J. & Valli R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä : PS-kustannus, 70–85.
- Kivistö S., Palonen K. & Helminen M. (toim.) 2005. *Jokaisella on oikeus psyykkiseen hyvinvointiin*. Turku: FinePress Oy.
- Korkiakoski R. 2013. *Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa*. Tampere: Tampere University Press.
- Koululaisten terveys. 2001. Konsensuslausuma. *Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, Suomen Akatemia*. Duodecim 117, 2583–2594. Saatavilla myös sähköisesti <http://www.terveysportti.fi/xmedia/duo/duo92681.pdf>. Luettu 8.12.2014.
- Kuula A. 2006. *Tutkimusetiikka – aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino

- Lahtinen E., Joubert N., Raeburn J. & Jenkins R. 2005. Strategies for promoting the mental health of populations. Teoksessa H. Herman, S. Shekhar & R. Moodie (toim.) Promoting mental health – concepts, emerging evidence & practice. Geneva: World health organization, 226–240.
- Laine T. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat, laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy, 28–45.
- Lapsiasiavaltuutetun toimisto 2014. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2014 – Eriarvoistuva lapsuus. Lasten hyvinvointi kansallisten indikaattoreiden valossa. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 3. Helsinki: Aksidenssi Oy.
- LATE -työryhmä. 2010. Lasten terveys. LATE -tutkimuksen perustulokset, lasten kasvusta, kehityksestä, terveydestä, terveystottumuksista ja kasvuympäristöstä. Raportti 2. Helsinki : Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Lasten- ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille. Nuori Suomi: Reptalo Lauttasaari Oy. Saatavilla myös sähköisesti:  
<http://www.sport.fi/system/resources/W1siZiIsIjIwMTMvMTEvMTUvMTJfMjFfMzhfNjVfRnl5c2lzZW5fYWt0aW12aXN1dWRlbi9zdW9zaXR1cy5wZGYiXV0/Fyysisen%20aktiivisuuden%20suositus.pdf>. Luettu 12.12.2014.
- Lehtinen V. 2008. Building up good mental health. Guidelines based on existing knowledge. Monitoring positive mental health environments project. Jyväskylä: Gummerus printing.
- Leskinen L. & Koskinen-Ollonqvist P. 2000. Terveyden lukutaito ja sen kehittäminen: passiivisesta tiedon vastaanottajasta aktiiviseksi toimijaksi. Promo: terveyden edistämisen lehti (4-5), 22–25.
- Lightsey O. R. Jr. 2006 Resilience, meaning and well-being. *Counseling Psychologist*; 34 (1), s. 96–107.
- Lindwall M. & Hülya Ascı F. 2014, Physical activity and self-esteem. Teoksessa A. Clow & S Edmunds (toim.) Physical activity and mental health. United Kingdom: Human Kinetics.
- Luthar S., Cicchetti D., & Becker B. 2000. The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 543–562.
- Mann M., Hosman C., Schaalma H. & Vries N. 2003. Self esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education res.* 19 (4), 357–372. Saatavilla myös verkosta: <http://her.oxfordjournals.org/content/19/4/357.full>. Luettu 10.4.2015.
- Martikainen S. 2014. Sleep, physical activity, and health in children - a developmental perspective. *Studies in Psychology* 104. Helsinki: Institute of behavioural sciences.

- Marttunen M. & Karlsson L. 2013. Nuoruus ja mielenterveys. Teoksessa M. Marttunen, T. Huurre, T. Strandholm & R. Viialainen (toim.). Nuorten mielenterveyshäiriöt – opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille. Tampere: Juvenes print – Suomen yliopistopaino Oy.
- Mielenterveysosaaja 2014. Mielenterveysosaamisen ajokortti®.  
<http://www.mielenterveysosaaja.info/ajokortti.html>. Luettu 17.11.2014.
- Mrazek, P. & Haggerty, R. (toim.) 1994. Reducing risks for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research. Washington, DC: NationalAcademy Press.
- Mäkelä J. & Salo S. 2011. Theraplay – vanhemman ja lapsen välinen vuorovaikutushoito lasten mielenterveysongelmissa. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 127(4), 327–334.
- Nurmi J.-E., Ahonen T., Lyytinen H., Lyytinen P., Pulkkinen L. & Ruoppila I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nurmi R., Sillanpää A. & Hannukkala M. 2014. Hyvää mieltä yhdessä – käsikirja alakoululaisen mielenterveyden edistämiseen. Suomen Mielenterveysseura: Painojussit Oy.
- Näätänen, P. & Salmela-Aro, K. 2005. Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10. Helsinki: Edita.
- Ojanen M. & Liukkonen J. 2013. Liikunta ja psyykinen hyvinvointi. Teoksessa: Jaakkola T., Liukkonen J. & Sääkslahti A.(toim.). Liikuntapedagogiikka. Juva: Bookwell Oy.
- Ojanen M. 1994. Liikunta ja psyykinen hyvinvointi. Liikuntatieteellisen seuran moniste nro 19. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Ojanen M. 2009. Hyvinvointia kaikille. Julkaisussa K. Väisänen (toim.). Hyvinvoinnin lähteillä – Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 226. Suomen Mielenterveysseura: PunaMusta Oy.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Luettu 21.1.2015.
- Palosaari E. 2014. Psykososiaalinen tuki äkillisissä kriiseissä. Opetushallitus.  
[www.oph.fi/kriisiaineisto/kriiseihin\\_varautuminen/kriisityo\\_kouluissa](http://www.oph.fi/kriisiaineisto/kriiseihin_varautuminen/kriisityo_kouluissa). Luettu 25.2.2015.
- Parfitt G., Pavey T., & Rowlands A. V. 2009. Children's physical activity and psychological health: The relevance of intensity. University of Exete: School of Sport and Health Sciences, 98, 1037–1043.

- Physical activity guidelines advisory committee. 2008. Physical activity guidelines advisory committee report. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- Poijula S. 2008. Lapsi ja kriisi – selviytymisen tukeminen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Puuronen, A. 2006. Mitä terveys on – tietoa, taitoa vai tajua? Teoksessa A. Puuronen (toim.) Terveystaju – nuoret, politiikka ja käytäntö. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Raitasalo R. 1995. Elämänhallinta sosiaalipolitiikan tavoitteena. Kansaneläkelaitos Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia. Helsinki: Kelan omatarvepaino.
- Rimpelä A. 2005. Nuorten terveys.  
[http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p\\_artikkeli=suo00046](http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=suo00046).  
 Luettu 16.12.2014.
- Ruishalme O. & Saaristo L. 2007. Elämä satuttaa – kriisit ja niistä selviytyminen. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Rutter M. 1987. Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry* 57(3), 316–331.
- Räsänen E. 2002. Mielenterveyden häiriöt ja syrjäytyminen. Teoksessa P. Terho, E.-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogus & M. Pietikäinen (toim.) Kouluterveydenhuolto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy s. 266–277.
- Sandberg S. 2000. Lasten ja nuorten stressi. *Lääketieteellinen aikakausikirja Duodecim* 116 (20), 2282–2287.
- Salonen K. 2005. Hyvä mielenterveys on voimavara. *Promo: terveyden edistämisen lehti* (1), 18–19.
- Salonen K. 2003. Oletko nykypäivän selviytyjä? *Mielenterveys: Suomen mielenterveysseura* (3), 44–45.
- Siebert A. & Karr M. 2008. *The adult student's guide to survival & succes*. Portland: Practical Psychology Press.
- Sohlman B. 2004. Funktionaalinen mielenterveyden malli positiivisen mielenterveyden kuvaajana. *Tutkimuksia* 137. Helsinki: Stakes.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2012. Terveys 2015 -kansanterveysohjelman väliarviointi. Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 4. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2001. Valtioneuvoston periaatepäätös Terveys 2015 -kansanterveysohjelmasta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 4. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

- Suomen Mielenterveysseura. 2015. Selviytyjän purjeet.  
[https://nuoret.mielenterveystalo.fi/tiedostot/HaeTiedosto.aspx?tiedosto=selviytyjan\\_purjeet](https://nuoret.mielenterveystalo.fi/tiedostot/HaeTiedosto.aspx?tiedosto=selviytyjan_purjeet). Luettu 6.1.2015.
- Suomen Mielenterveysseura. 2014. Mielenterveystaidot kasvuun –hankkeet. Mielen-  
terveys voimavarana. <http://www.mielenterveystaidot.fi/>. Luettu 20.10.2014.
- Suvisaari J. 2013. Mielenterveyshäiriöiden esiintyvyyden sukupuolierot. Lääkärilehti  
2013:20 s. 1487–1492.
- Tammelin T., Laine K. & Turpeinen S. (toim.) 2013. Oppilaiden fyysinen aktiivisuus.  
Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 272. Jyväskylä.
- Taipale V. 1998. Lasten mielenterveystyö. Helsinki: WSOY - Kirjapainoyksikkö  
Unesco 2014. Education - strategy.  
<http://www.unesco.org/new/en/education/networks/global-networks/aspnet/about-us/strategy/>. Luettu 3.12.2014.
- Terve koululainen 2015. TEKO – Terve koululainen. Liikkeellä ilman kolhuja.  
<http://www.tervekoululainen.fi/etusivu>. Luettu 10.4.2015.
- Terveyden edistämisen ohjelma. 2009. MLL:n terveyden edistämisen ohjelma  
2009–2015. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Verkkodokumentti.  
[http://www.mll.fi/mll/toiminta/terveyden\\_edistamisen\\_ohjelma/](http://www.mll.fi/mll/toiminta/terveyden_edistamisen_ohjelma/).  
Luettu 23.1.2015.
- THL1 – Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2014. Mielenterveyden edistäminen on hy-  
vinvoivan oppilaitoksen rakentamista.  
[http://www.thl.fi/fi/web/terveyden  
edistaminen/toimijat/terveyden-edistaminen-eri-toimialoilla/terveyden-ja-  
hyvinvoinnin-edistaminen-ammattillisessa-koulutuksessa/mielen-  
hyvinvointi/mielenterveyden-edistaminen-on-hyvinvoivan-oppilaitoksen-  
rakentamista](http://www.thl.fi/fi/web/terveyden_edistaminen/toimijat/terveyden-edistaminen-eri-toimialoilla/terveyden-ja-hyvinvoinnin-edistaminen-ammattillisessa-koulutuksessa/mielen-hyvinvointi/mielenterveyden-edistaminen-on-hyvinvoivan-oppilaitoksen-rakentamista). Luettu 17.11.2014.
- THL2 – Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2014. Mielen hyvinvointi.  
[http://www.thl.fi/fi/web/terveyden-edistaminen/toimijat/terveyden-edistaminen-eri-  
toimialoilla/terveyden-ja-hyvinvoinnin-edistaminen-ammattillisessa-  
koulutuksessa/mielen-hyvinvointi](http://www.thl.fi/fi/web/terveyden-edistaminen/toimijat/terveyden-edistaminen-eri-toimialoilla/terveyden-ja-hyvinvoinnin-edistaminen-ammattillisessa-koulutuksessa/mielen-hyvinvointi). Luettu 17.11.2014.
- THL 2013. Mielenterveyden edistäminen kouluissa. Työpaperi 24/2013.  
[http://www.fi/bitstream/handle/10024/110540/URN\\_ISBN\\_978-952-245-949-  
7.pdf?sequence=1](http://www.fi/bitstream/handle/10024/110540/URN_ISBN_978-952-245-949-7.pdf?sequence=1). Luettu 2.12.2014.
- THL kouluterveyskysely 2013. Peruskoulun 8. Ja 9. Luokan oppilaiden hyvinvointi  
2004/2005-2013.  
[http://www.thl.fi/attachments/kouluterveyskysely/Tulokset/ltkysely\\_kokomaa\\_200  
4\\_2013\\_pk.pdf](http://www.thl.fi/attachments/kouluterveyskysely/Tulokset/ltkysely_kokomaa_2004_2013_pk.pdf). Luettu 9.12.2014.



- Thomas B. 2009. Creative coping skills for children – Emotional support through arts and crafts activities. Gateshead, Tyne and Wear: Athenaeum Press.
- Trzcinski, E. & Holst, E. 2008. Subjective well-being among young people in transition to adulthood. *Social indicators research*. 87 (1), 83–109.
- Tuomi J. & Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Latvia: Livonia Print.
- UKK -instituutti & Nuori Suomi ry. 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille. [http://www.ukkinstituutti.fi/filebank/79-nuorten\\_liikuntaesite\\_pelkistetty.pdf](http://www.ukkinstituutti.fi/filebank/79-nuorten_liikuntaesite_pelkistetty.pdf). Luettu 9.12.2014.
- Valli R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikku-noita tutkimusmetodeihin 1 – metodin valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy, 100-112.
- Varto J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Vehkalahti K. 2014. Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät. Oy Finn Lectura Ab.
- Vilka H. 2007. Tutki ja mittaa – määrällisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Vilkko-Riihelä A. 2001. Psykyke - Psykologian käsikirja. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Partola T. 2005. Mielenterveyden häiriöt. Teoksessa I. Vuori, S. Taimela & U. Kujala (toim.) *Liikuntalääketiede*. Hämeenlinna: Karisto Oy:n kirjapaino, 509–512.
- Weare K. 2000. Promoting mental, emotional + social health. A whole school approach. New York: Routledge.
- WHO koululaistutkimus 2010. Social determinant of health and well-being among young people. Health behavior in school-aged children (HBSC) study. International report from the 2009/2010 survey. [http://www.euro.who.int/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf?ua=1](http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf?ua=1). Luettu 8.12.2014.
- WHO, World Health Organization 2010. Mental health: Strengthening our response. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/en>. Luettu 22.10.2014.

## LIITTEET

## LIITE 1.

Selviytyjän purjeet –malli (Suomen Mielenterveysseura, 2015)

# SELVIYTYJÄN PURJEET

Oma selviytymis-keinoja voi aina vahvistaa

**SOSIAALINEN**

- Vietän aikaa kavereiden kanssa.
- Harrastan porukoissa.
- Otan vastaan tukea ja tuen myös muita.
- Jaan kokemuksia muiden kanssa.

**TUNTEELLINEN**

- Nauran, itken, iloitsen.
- Kerron tunteistani.
- Ilmaisen itseäni ja tunteitani: tanssin, soitan, piirrän, maalaan, nikkaroin, kokkaan.

**LUOVA**

- Käytän mieli-kuvitustani
- Ajattelen myönteisesti.
- Kuuntelen itseäni.
- Etsin uusia tapoja toimia.

**ÄLYLLINEN**

- Hankin asioista lisätietoa.
- Teen suunnitelmia.
- Kirjoitan asioita ylös.
- Ratkaisten pulmia.
- Teen listoja.

**HENKINEN**

- Haen turvaa ja luottamusta uskonnosta, aatteista ja arvoista.
- Pohdin elämän merkitystä.
- Rukoilen, mietiskelen, hiljennyn.

**FYSIOLOGINEN**

- Lähdän lenkille ja ulkoilemaan.
- Harrastan lempipurheilulajiani.
- Rentoudun.
- Syön hyvin.
- Nukun riittävästi.

SUOMEN MIELENTERVEYSSEURA

© Mielenterveysaidit Kasvuun –hanke, Suomen Mielenterveysseura

LIITE 2.

Tutkittava	Fysiologinen selviytyjä					Sosiaalinen selviytyjä					Tunteellinen selviytyjä				
	Liikun	Rentoudun	Syön hyvin	Nukun rittävästi	Keskiarvo	Harrastan porukassa	Kaverit ovat tärkeitä	Otan vastaan tukea ja tukea ja jaan kokemuksia muiden	Keskiarvo	Nauran, iloitsen - näytän	Kerron tunteistani	Ilmaisn itseäni ja tunteitani tekemällä	Keskiarvo		
pip1	5	3	5	5	4,5	3	4	3	5	3,75	4	3	3,33		
pip2	5	2	5	3	3,75	4	5	3	3	3,75	2	2	2,33		
pip3	5	4	5	5	4,75	5	5	4	4	4,5	4	4	3,67		
kap1	4	5	2	3	3,5	4	5	4	3	4	3	3	3		
kap2	4	0	5	5	3,5	4	5	4	3	4	5	2	2,33		
pit1	5	4	4	4	4,25	5	5	4	4	4,5	2	3	3,33		
pit2	4	2	5	4	3,75	0	5	4	4	3,25	3	5	3,67		
pit3	3	3	2	4	3	2	5	4	3	3,5	2	4	3		
pit4	2	4	4	4	4	0	5	4	5	3,5	5	2	2,67		
pit5	3	5	4	5	4,25	3	5	3	4	3,75	5	3	3,33		
pit6	5	5	4	5	4,75	5	5	5	5	5	5	4	4		
pit7	3	5	3	5	4	1	5	2	3	2,75	4	2	3		
pit8	3	5	4	5	4,25	4	5	4	4	4,25	4	4	3,67		
pit9	1	3	5	5	3,5	4	5	3	5	4,25	4	2	3		
pit10	2	5	3	2	3	3	5	3	5	4	5	4	4		
pit11	3	4	3	3	3,25	2	5	3	3	3,25	4	1	2,33		
kat1	4	2	4	3	3,25	3	5	3	3	3,5	2	2	1,67		
kat2	5	3	3	4	3,75	3	4	3	3	3,25	3	2	2,67		
kat3	5	4	4	4	4,25	4	5	4	4	4,25	5	3	4		
kat4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3,25	4	2	3		
kat5	4	2	4	5	3,75	1	5	3	3	3	5	3	2,67		
kat6	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3,75	3	4	3,33		
ka.	3,77	3,55	3,91	4,14	3,86	3	4,82	3,5	3,77	3,77	4	2,59	2,43	3,09	

Tutkittava	Älyllinen selviytyjä						Luova selviytyjä						Henkinen selviytyjä					
	Etsin tietoa	Teen suunnitelmi	Kirjoitan asiota	muistiin	Rakkaisen pulmita	keskiarvo	Etsin uusia tapoja toimia	Ajattelen myönteisesti	Käytän mielikuvitusta	Kuuteleminen	tseni	keskiarvo	Rukoilen, mietiskelen ja hiljennyn	Pohdin omaa elämäni	Uskonto, arvot ja aatteet ovat	tärkeitä	keskiarvo	
pip1	3	3	2	3	3	2,75	3	3	3	3	3	3	0	4	2	2	2	
pip2	3	3	3	3	3	3	2	4	3	3	3	3	2	3	4	3	3	
pip3	4	4	4	3	3	3,75	4	4	3	4	4	3,75	3	4	2	3	3	
kap1	3	2	1	4	4	2,5	3	4	5	5	4,25	4	1	2	3	2	2	
kap2	5	4	4	0	0	3,25	0	0	3	0	0,75	3	3	0	5	5	2,67	
pit1	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3,25	2	2	3	2	2	2,33	
pit2	3	4	4	4	4	3,75	3	3	5	5	4	4	5	5	5	5	5	
pit3	2	3	2	2	2	2,25	2	2	1	2	1,75	2	2	4	2	2	2,67	
pit4	2	2	1	2	2	1,75	1	4	3	4	3	3	0	3	0	0	1	
pit5	2	4	1	2	2	3	2	3	3	3	2,75	3	3	4	1	1	2,67	
pit6	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3,5	3	3	5	2	2	3,33	
pit7	0	1	1	2	2	1	2	2	4	2	3,33	0	0	3	0	0	1	
pit8	2	3	2	3	3	2,5	3	3	3	3	3	3	1	3	2	2	2	
pit9	2	4	3	3	3	3	3	4	5	4	4	4	0	3	0	0	1	
pit10	2	5	1	1	1	2,25	1	3	3	2	2,25	3	3	4	3	3	3,33	
pit11	2	4	4	2	2	3	2	2	3	2	2,25	0	0	5	1	1	2	
kat1	2	2	0	1	1	1,25	1	1	1	3	1,5	0	0	1	0	0	0,33	
kat2	1	2	2	3	2	2	2	3	2	3	2,5	2	2	2	2	2	2	
kat3	3	4	4	4	4	3,75	3	4	4	4	3,75	4	4	4	4	4	4	
kat4	3	3	2	3	3	2,75	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2,67	
kat5	1	2	1	1	1	1,25	2	3	4	3	3	3	0	2	0	0	0,67	
kat6	3	4	4	4	4	3,75	3	4	5	4	4	4	0	3	3	2	2	
ka.	2,45	3,14	2,36	2,55	2,66	2,32	3,05	3,27	3,14	2,98	1,64	3,18	2,09	2,3	2,3	2,3	2,3	

## LIITE 3.

Tutkittava	Selviytymistaitojen laajuus	Liikunta-aktiivisuus pv/vk
pip1	3,22	5 pv
pip2	3,14	6 pv
pip3	3,9	7pv
kap1	3,21	7pv
kap2	2,75	4pv
pit1	3,44	5pv
pit2	3,9	4pv
pit3	2,7	3pv
pit4	2,65	2pv
pit5	3,29	3pv
pit6	3,93	4pv
pit7	2,51	4pv
pit8	3,28	3pv
pit9	3,13	2pv
pit10	3,14	3pv
pit11	2,68	3pv
kat1	1,92	5pv
kat2	2,7	6pv
kat3	4	6pv
kat4	3,11	4pv
kat5	2,39	3pv
kat6	3,47	7pv
keski-arvo	3,11 tytöt: 3,07	4,36 pv