

PERUSKOULUN 9-LUOKKALAISTEN ARJEN VOIMAVARAT

Katja Lampinen

Terveyskasvatuksen pro gradu -tutkielma

Kevät 2016

Terveystieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Lampinen, K. 2016. Peruskoulun 9-luokkalaisten arjen voimavarat. Terveystieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto, terveyskasvatuksen pro gradu -tutkielma, 59 s., 4 liitettä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää nuorten arjen voimavaroja. Tutkimuskysymykset olivat: (1) Millaiset asiat ovat merkityksellisiä 9-luokkalaisten nuorten arkiselle jaksamiselle? (2) Miten 9-luokkalaisten nuoret määrittelevät voimavara-käsitteen? Ensimmäinen tutkimuskysymys jakautui analyysivaiheessa arkiselle jaksamiselle merkityksellisiin voimavaroihin sekä voimavaroja kuluttaviin asioihin.

Tutkimus toteutettiin laadullisella tutkimusotteella käyttäen tiedonkeruumenetelmänä teemahaastattelua. Tammi–helmikuussa 2014 haastateltiin kymmenen suomalaista 9-luokkalaista nuorta (5 tyttöä ja 5 poikaa) yksilöhaastatteluilla. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin sanatarkasti (146 sivua, Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5) aineistolähtöistä sisällönanalyysiä varten. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen muodostui kahdeksan teemaa (kuusi voimavaroihin ja kaksi voimavaroja kuluttaviin asioihin) ja toiseen tutkimuskysymykseen kaksi teemaa.

Yhdeksäsluokkalaisten arkiselle jaksamiselle merkitykselliset voimavarat olivat (1) sosiaalinen kuuluminen, (2) luottamuksen ja hyväksynnän kokemukset, (3) päämäärät ja pystyvyyden tunne, (4) aktiivinen toimijuus ja irtiotot, (5) itsensä tunteminen ja arvostaminen sekä (6) säännöllisyys ja ennakoitavuus. Nuoret määrittelivät voimavarat (1) turvallisuuden ja tarkoituksellisuuden antajiksi sekä (2) selviytymismekanismeiksi. Nuoret toivat voimavaroja määrittellessään esille etenkin luotettavat läheiset ja yhteisöt sekä tarkoituksen ja syyn saamisen elämälle ja toiminnalle. Selviytymismekanismina toimivat asiat palauttivat arjen haasteista ja helpottivat niiden käsittelyä. Nuorten voimavaroja kuluttavat asiat olivat (1) normien tuoma velvollisuudentunto sekä (2) erillisyyden ja yhteyden puuttumisen tunne.

Ystävät ovat tärkeässä osassa nuorten elämää, mutta he kaipaavat myös omaa aikaa ja rauhoittumista. Merkittävänä arjen voimavaroina olivat yhteisö, kohdatuksi tuleminen sekä taito ja mahdollisuus käsitellä omia tunteita ja ajatuksia itsenäisesti. Nuoret tunnistivat kaipaavansa omaa aikaa itsenäiseen tekemiseen ja olemiseen sekä yhdessäoloa läheisten kanssa. Nuorten itsetuntemusta sekä tunne- ja vuorovaikutustaitoja tukemalla voidaan ohjata nuoria löytämään omia voimavarojaan ja huolehtimaan arkisesta jaksamisestaan. Tutkimusta voidaan hyödyntää nuorten jaksamisen tukemisessa ja arjen ymmärtämisessä niin kouluympäristössä kuin nuorten terveyden edistämisen kentällä laajemminkin.

Avainsanat: nuoret, hyvinvointi, koherenssin tunne, voimavarat

ABSTRACT

Lampinen, K. 2016. 9th graders' experiences of resources for well-being in their everyday life. Department of Health education, University of Jyväskylä. Master's thesis, 59 pages, 4 appendices.

The aim of this study was to investigate adolescents' experiences of their resources for their well-being in their everyday lives. The research questions were: (1) What kind of things are meaningful to 9th graders' well-being in everyday life? (2) How do 9th graders define the concept of resource (for well-being)? During the analysis, the first research question was divided in two: the meaningful resources for coping with everyday life and matters that drain the well-being in everyday life.

The study was implemented in a qualitative manner and the data was collected with thematic individual interviews. In January-February 2014 ten 9th grader adolescents were interviewed (5 girls and 5 boys) individually. The interviews were recorded and transcribed verbatim (146 pages) to be analyzed with data-driven qualitative content analysis. In the analysis eight themes were constructed (six for the well-being resources and two for the draining matters of well-being) for the first research question and two themes for the second research question.

Social belonging (1), feelings of trust and being accepted (2), goals and sense of capability (3), active agency and letting loose (4), knowing and respecting oneself (5) as well as regularity and predictability (6) were meaningful resources for the 9th graders' well-being in their everyday life. They defined resources as (A) things that give sense of safety and meaningfulness as well as (B) coping mechanisms. Thus adolescents found resources of well-being to be defined by trustworthy significant others and communities as well as having meaning and reason for living and acting. As a coping mechanism resources were restorative and helped to cope with the challenges of everyday life. Adolescents found both sense of duty (1) and sense of separation and loss of connection (2) as draining matters of their well-being.

Friends have an important role in adolescents' lives but adolescents also want to have time for themselves and relaxing. Adolescents also felt that community, being faced by others and the know-how and opportunity to deal with one's own emotions and thoughts independently were significant resources in their everyday life. They recognized that they need time to do their own things by themselves and also time together with their loved ones. By supporting adolescents' emotional and communication skills we can help them to find their own resources for their well-being and coping in their everyday lives. This study can be used in supporting the well-being of adolescents and understanding their everyday lives in both school environment and broadly in the field of health promotion of adolescents. In the future adolescents' experiences and views about relaxing and restorative time by themselves and on the other hand passive, unpleasant procrastinating could be researched further.

Key words: adolescents, well-being, sense of coherence, resources

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	1
2 NUORUUS JA NUORTEN KEHITYSYMPÄRISTÖT.....	3
2.1 Nuoruus elämänvaiheena.....	3
2.2 Nuorten kehitysympäristöt.....	4
2.2.1 Kotiympäristö ja ystävät.....	5
2.2.2 Kouluympäristö, harrastukset ja media.....	7
2.3 Kehitysympäristöjen haasteet nuorten hyvinvoinnille.....	10
2.3.1 Nuorten stressi ja hyvinvoinnin haasteet.....	10
2.3.2 Kotiympäristön ja ystäväpiirin haasteet.....	12
2.3.3 Kouluympäristön ja harrastusten haasteet.....	14
3 NUORTEN KOHERENSSIN TUNNE JA VOIMAVARAT.....	18
3.1 Salutogeeninen teoria.....	18
3.2 Koherenssin tunne.....	19
3.3 Koherenssin tunteen kehittyminen ja yhteys nuorten hyvinvointiin.....	21
3.4 Nuorten voimavarat.....	23
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	27
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	28
5.1 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä ja aineiston muodostuminen.....	28
5.2 Sisällönanalyysi ja aineiston analyysin eteneminen.....	30
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	34
6.1 Nuorille merkitykselliset voimavarat.....	34
6.1.1 Sosiaalinen kuuluminen.....	34
6.1.2 Luottamuksen ja hyväksynnän kokemukset.....	35
6.1.3 Päämäärät ja pystyvyyden tunne.....	36
6.1.4 Aktiivinen toimijuus ja irtiotot.....	37

6.1.5 Itsensä tunteminen ja arvostaminen	38
6.1.6 Säännöllisyys ja ennakoitavuus.....	38
6.2 Nuorten voimavaroja kuluttavat asiat	39
6.2.1 Normien tuoma velvollisuudentunto	39
6.2.2 Erillisyyden ja yhteyden puuttumisen tunne	40
6.3 Voimavara-käsite nuorten määrittelemänä	40
7 POHDINTA.....	42
7.1 Keskeiset tulokset	42
7.2 Tulosten hyödyntäminen.....	42
7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset	48
7.4 Jatkotutkimusehdotukset.....	52
LÄHTEET	54

1 JOHDANTO

Perinteisesti terveystieteellinen tutkimus on keskittynyt ongelma- ja sairauslähtöisiin teemoihin. Itse olen kiinnostunut terveys- ja voimavaralähtöisestä tutkimuksesta. Siksi olen valinnut tutkimukseni lähtökohdaksi Aron Antonovskyn (1987, 12) salutogeenisen teorian, joka perustuu ihmisten terveyden tarkastelemiseen jatkumolla. Siinä pyritään selvittämään kokonainen tarina ihmisestä sekä keskitytään selviytymisvoimavaroihin sairauden aiheuttajien sijaan (Antonovsky 1987, 12).

Nuorten arki on moniulotteinen kokonaisuus, joka rakentuu monissa muokkautuvissa kehitysympäristöissä. Kotiympäristö on tärkeässä osassa nuoren kehityksessä, joten yhteiskunnan tuomat paineet perheen aikuisille kiivaan työtahdin tai työttömyyden kautta vaikuttavat nuorten jaksamiseen. Myös ystävät ja vertaissuhteet ovat merkittäviä nuorten hyvinvoinnin ja jaksamisen kannalta (esim. Corsano ym. 2006). Nykyään monet nuoret viettävät vapaa-aikaansa myös erilaisten harrastusten parissa. Harrastukset voivat myös tukea nuorten jaksamista ja rytmittää heidän arkeaan.

Nyky-yhteiskuntaan liittyy suorituskeskeisyyttä ja tehokkuutta korostava ilmapiiri (Nurmi 2008), mikä voi näkyä koulussakin kiireen tuntuna (Salmela-Aro 2011). Perheen aikuiset saattavat uhrautua työlleen ja odottaa lapselta erilaisiin harrastuksiin osallistumista. Myös koulunkäynti vaatii lasten ja nuorten aikaa ja työpanosta. Painetta koulutöistä kokee suomalaisista 15-vuotiaista tytöistä 56 % ja pojista 41 % (Currie ym. 2008, 51) ja 37 % oppilaista kokee kiireisyyden haittaavan opiskelua (THL 2013). Lisäksi nuorten elämään kuuluu fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia muutoksia, jotka herättävät monenlaisia tunteita ja tuntemuksia ja vaativat työstämistä. On tärkeää, että muutosten ja kehityksen keskellä nuoret löytävät omia voimavarojaan. Nuoret viettävät koulussa suuren osan arkipäivistään ja kohtaavat siellä niin ikätovereitaan kuin aikuisiakin. Koululla fyysisenä tilana ja henkisenä ympäristönä on mahdollisuus suuresti vaikuttaa nuorten elämän suuntaan. Koulu ja opettajat voivat antaa tilaa ja tukea nuorten itsetuntemuksen ja vertaissuhteiden rakentamisen taitojen kehittymiselle.

Työssäni keskeisessä osassa on Antonovskyn määrittelemä koherenssin tunne, jonka kolme tärkeää osa-aluetta ovat omiin elämäntapahtumiin ja maailmakäsitykseen liittyvät

ymmärrettävyys, hallittavuus ja mielekkyys (Antonovsky 1987, 16). Suomessa koherenssin tunteesta käytetään myös elämänhallinta ja elämänhallintakyky-termejä (Honkinen 2009, 15 mm. Kalimoon 1988 viitaten). Koherenssin tunteen tutkimus on painottunut määrällisiin menetelmiin Antonovskyn kehittämän kyselyn ohjaamana ja tutkijat ovat toivoneet lisää laadullista tutkimusta sekä koherenssin tunteen rakentumista tukevien tekijöiden selvittämistä (Rivera ym. 2003; García-Moya 2012).

Olen tulevana terveystiedon opettajana kiinnostunut nuorten jaksamisesta ja hyvinvoinnista sekä keinoista, joilla nuoret selviävät elämässään kohtaamista haasteista. Antonovsky (1987, 12; 1979, 98–100) nimittää tällaisia tekijöitä selviytymis- tai puolustuvoimavaroiksi. Millaiset asiat arjessa ovat nuorille tärkeitä ja mukavia? Miten he pääsevät yli vaikeista hetkistä ja tapahtumista? Halusin pro gradu -työssäni tutkia 9-luokkalaisten nuorten arkiselle jaksamiselle merkityksellisiä asioita heidän omien kokemustensa kautta.

Laadullinen tutkimusote tuo uutta tietoa ja näkökulmaa nuorten voimavaroihin, sillä en ole löytänyt tästä aiheesta juurikaan suomalaista laadullista tutkimusta. Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluna kymmenelle 9-luokkalaiselle nuorelle ja haastattelut analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tulokset auttavat aikuisia ymmärtämään nuorten elämismailmaa. Tutkimustuloksia voidaan laajasti hyödyntää koulussa esimerkiksi terveystiedon opetuksessa.

2 NUORUUS JA NUORTEN KEHITYSYMPÄRISTÖT

2.1 Nuoruus elämänvaiheena

Nuoruus on määritelty lapsuuden ja aikuisuuden väliseksi siirtymävaiheeksi, jossa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ovat biologiset, psykologiset, sosiaaliset ja yhteiskunnalliset tekijät (Nurmi 2008). Nämä yksilölliset ja yhteisölliset määrittäjät ovat siis toisiinsa kietoutuneina (Aapola 1999, 344). Nuoruusiän määrittelemisen ei ole yksiselitteistä, mutta nuoruus on usein sijoitettu ikävuosiin 12–22 (Aalberg & Siimes 1999, 55). Nuoruusikä voidaan edelleen jakaa varhaisnuoruuteen (ikävuodet 12–14), varsinaiseen nuoruuteen (15–17) ja jälkinuoruuteen (18–22) (Aalberg & Siimes 1999, 56). Myös jaottelua varhaisnuoruuteen (ikävuodet 11–14), keskinuoruuteen (15–18) ja myöhäisnuoruuteen (19–25) käytetään (Nurmi 2008). Etenkin nuoruuden päättymisajankohta vaihtelee paljon eri yksilöillä (Nurmi 2008). Lähihistoriassa koulutusaikojen pidentyminen usein jopa kahteenkymmeneen vuoteen on myös muokannut nuoruutta ikävaiheena (Nurmi 2008).

Nuoruudessa persoonallisuus muovautuu ja vakiintuu ja kehityksen tähtäimessä on itse hankitun autonomian saavuttaminen (Aalberg & Siimes 1999, 55). Nuoruuteen liitetty identiteetin kehittyminen, siihen kuuluvat kriisit ja ratkaisut sekä valintoihin sitoutuminen (Nurmi 2008 Eriksoniin 1959 viitaten) kuvaavat nuoren sisäistä myllerrystä. Etenkin jälkinuoruuteen (ikävuodet 18–22) ajoitetaan identiteetin hakemista, jossa nuoren tekemät valinnat ovat merkittäviä aikuisuuden kannalta ja hän liittyy osaksi yhteiskuntaa (Aalberg & Siimes 1999, 59). Nuoren kehitys liitetään usein yksilössä tapahtuviin muutoksiin, mutta myös ympäristö muuttuu ja eri-ikäisillä on omanlaisiaan haasteita ja rajoitteita (Nurmi 2008). Nurmen (2008) mukaan nuorten elämäntilanteeseen vaikuttaa siis moni ulkoinen tekijä, kuten kulttuurin normit ja roolimallit sekä erilaiset lait ja asetukset, jotka välittyvät esimerkiksi vanhempien, kavereiden, opettajien ja koululaitoksen kautta. Kehityksessä olennaista on, että nuori osaa käyttää sisäisten ja ulkoisten ristiriitojen aiheuttaman jännitteen kasvamisen voimavarana (Aalberg & Siimes 1999, 55).

Nurmen (2008) mukaan nuoruutta voidaan hahmottaa myös oman elämän ohjaamisen ja minäkuvan rakentamisen kautta. Nuori tekee kussakin ikävaiheessa valintoja yhteiskunnan,

kulttuurin ja muiden kehitysympäristön tekijöiden mahdollistamissa rajoissa. Myös nuoren aiemmat valinnat sekä hänen kyvykkyytensä, menestymisensä ja temperamenttipiirteensä suuntaavat valintojen tekemistä. Kehitysympäristöstä ja itsestä kumpuaviin haasteisiin vastatessaan ja ratkaisuja tehdessään nuori samalla muodostaa kuvaa itsestään. Valinnat, tavoitteet ja omasta toiminnasta saatava palaute, kuten arvosanat tai valintakokeissa menestyminen, ovat nuoren tulevan elämän ja minäkuvan rakennuspalikoita (Nurmi 2008). Näiden tekijöiden merkitys suunnitelmien, tavoitteiden ja elämänsänteiden muotoutumiselle voi olla merkittävä. Lisäksi opettaja saattaa esimerkiksi oppilaalleen antamalla palautteella vaikuttaa tämän minäkuvaan ja siihen, miten tämä elämäänsä suuntaa.

2.2 Nuorten kehitysympäristöt

Kehitysympäristöt ovat arjen elintiloja, joissa lähimpien ihmissuhteiden ja arjen kautta välittyvät myös kulttuuriset arvot, normit, käytännöt, yhteiskunnan sosiaalinen rakenne ja oman perheen asema (Bronfenbrenner 1979; Solantaus 2002). Sosiaalisemmasta näkökulmasta katsottuna voidaan puhua myös kehitysyhteisöistä, joihin liittyy osallisuus (Rimpelä 2008). Nurmi (2008) liittää nuorten kehitysympäristöihin kolme osa-aluetta: kehitystehtävät, toimintamahdollisuudet ja kulttuuriset standardit. Nämä kehitysympäristön osa-alueet ovat vuorovaikutuksessa oman elämän ohjaamisen kanssa.

Nuoret elävät monissa erilaisissa, osittain lomittaisissakin kehitysympäristöissä. Näitä ovat esimerkiksi koulu, koti, harrastukset ja monimuotoinen media. Kehitysyhteisöihin luetaan näiden lisäksi ”katu” eli nuorten oma arki ulkona ikätovereiden seurassa (Rimpelä 2008). Kehitysympäristöissä eli mikrosysteemeissä lapsi tai nuori itse käsitetään toimijana ja usein vuorovaikutuksessa yhden tai useamman muun ihmisen kanssa (Bronfenbrenner 1979; Solantaus 2002). Yksilö itse, muut ihmiset ja tapahtumien paikka vaikuttavat vuorovaikutuksen ja toiminnan laatuun yhdessä kulttuuristen normien ja toimintatapojen sekä perhetaustan kanssa (Bronfenbrenner 1979; Solantaus 2002). Myös Nurmi (2008) toteaa, että nuoren motiivit ja muut taustatekijät vaikuttavat hänen tavoitteisiinsa yhdessä ympäristön mahdollisuuksien ja haasteiden kanssa.

Nuorten hyvinvointiin ja menestymiseen vaikuttavat niin opettajien odotukset, kaverit ja vanhemmat kuin kouluympäristö ja siirtymät koulutuksesta toiseen (Salmela-Aro 2011).

Kehitysympäristöt vaikuttavat yksilöön kaikkina ikäkausina (Solantaus 2002). Tavoitteet ja toiveet liittyvät usein juuri meneillään olevaan ikäkauteen ja sen kehitystehtäviin (Nurmi 2008). Kehitysympäristö muuttuu iän myötä ja se koostuu kehitystehtävistä, toimintamahdollisuuksista sekä kulttuurisista standardeista ja aikatauluista, joihin yhteiskunta ja vallitseva kulttuuri vaikuttavat (Nurmi 2008). Jotta nuoren kehitys olisi tasapainoista, tulisi kaikkien kehitysympäristöjen olla hänelle suotuisia (Solantaus 2002).

Nurmen (2008) mukaan kehitysympäristö ja nuoren oma tausta vaikuttavat nuoren elämän suuntaan, elämänasenteisiin ja käsitykseen itsestään. Nurmi (2008) perustelee tätä siten, että kehitysympäristöä edustavat nuoren kehitystehtävät, toimintamahdollisuudet sekä kulttuuriset standardit ja aikataulut. Nuori ohjaa elämäänsä yksilöllisyytensä ja elämänhistorian määrittämien omanlaistensa mieltymysten ja motiivien kautta (Nurmi 2008). Nämä yhdessä johtavat hänen omiin tavoitteisiinsa, suunnitelmiinsa ja valintoihinsa, selityksiinsä sekä lopulta minäkuvansa rakentumiseen (Nurmi 2008).

2.2.1 Kotiympäristö ja ystävät

Vanhemmat ja kotiympäristö ovat myös keskeisessä asemassa nuorten elämässä, vaikka etäisyyden ottaminen puolin ja toisin on luonnollista. Vanhempien murrosikäisille lapsilleen asettamat odotukset ja osallisuus heidän elämäänsä vaikuttavat nuorten tulevaisuuskuvan optimistisuuteen ja koulutustavoitteiden saavuttamiseen (Salmela-Aro 2011). Aallon ja Karvosen (2015) tutkimusyhteenvedon mukaan perheen tuella ja hyvillä perhesuhteilla on nuorten elämäkululle ja hyvinvoinnille suuri merkitys. Perhetausta vaikuttaa nuoren valintoihin sekä tulevaisuuteen, koulukseen ja työhön liittyvään kehitykseen (Aalto & Karvonen 2015 Erolaan 2010 viitaten). Nuori voi saada vanhemmilta ja kavereilta apua suunnitelmien, valintojen ja päätösten punnitsemiseen ja pohdintaan (Nurmi 2008).

Sallisen (2006) tutkimusyhteenvedon mukaan perheen arjessa korostuu entistä enemmän aikataulujen yhteensovittaminen vanhempien työn, lasten koulun tai päivähoiton sekä jokaisen perheenjäsenen harrastusten kanssa. Arjen menojen keskellä yhteisen ajan löytäminen voi olla vaikeaa, kun nukkumisesta ja syömisestäkin pitää huolehtia (Sallinen 2006). Äidit murehtivatkin arkisen ”laatuajan” vähäistä määrää (Sallinen 2006). Samalla mediassa korostetaan perhearvoja ja neuvotaan ihanteellisen perhe-elämän toteuttamiseen

(Sallinen 2006), mikä saattaa lisätä vanhempien huonommuuden tunteita. Olisi kiinnostavaa tietää nuorten näkemyksiä ja kokemuksia perheen kanssa vietetyn ajan riittävydestä ja laadusta. Nuorista nimittäin yli 80 prosenttia pitää perheen kanssa vietettyä aikaa erittäin tärkeänä (Myllyniemi 2008, 107). Nuoruuden itsenäistymiskehityksestä ja kavereiden tärkeydestä huolimatta myös perheellä on merkitystä nuorten elämänsenteisiin ja elämänhallinnantunteisiin (Rivera ym. 2013).

Ystävät ja kaverit alkavat nuoruusvaiheessa tulla yhä tärkeämmiksi ja tällaisissa ryhmissä vietetään enemmän aikaa (Salmela-Aro 2011). Puhelinhaastattelulla 15–29-vuotiaille suomalaisille tehdyn Nuorisobarometrin (Myllyniemi 2014, 69) mukaan (n=1903) nuorista 97 prosentilla on ainakin yksi läheinen ystävä. Toisaalta läheinen ystävyys ei monien nuorten mielestä välttämättä vaadi ihmissuhteelta erityislaatuisuutta tai kovin säännöllistä tapaamista (Myllyniemi 2014, 70). Ystävien kanssa vietetyn ajan arvostus nuorten keskuudessa on kasvanut 2000-luvulla, kaikkein tärkeintä se on 15–19-vuotiaille (Myllyniemi 2008, 107; Myllyniemi 2009, 30).

Myös johonkin nuorten tyyliin tai alakulttuuriin, kuten gootteihin, hoppelaisiin tai hevareihin, kuulumisen on yleisintä 15–19-vuotiaana (Myllyniemi 2009, 30). Johonkin alakulttuuriin koki (vähän tai paljon) kuuluvansa noin 18 prosenttia nuorista (Myllyniemi 2014, 76). Nykyään alakulttuuritkin ovat moninaisia ja voivat jopa sekoittua keskenään. Kynnys luokitella itsensä johonkin alakulttuuriin kuuluvaksi saattaa olla korkea (Myllyniemi 2014, 76). Kaveripiirissä nuoret jakavat taitojaan, asenteitaan ja kokemuksiaan ja saman kaveriryhmän nuorilla on yhteneväisyyksiä kouluvalinnoissa, koulusopeutumisessa, suoriutumisessa ja motivaatiossa (Kiuru 2008; Salmela-Aro 2011). Näiden samankaltaisuuksien on ajateltu johtuvan sekä nuorten kaveripiirivalinnasta omien kiinnostusten mukaan että ryhmän sisäisestä vaikutuksesta (Salmela-Aro 2011).

11–19-vuotiaille italialaisnuorille (n=330) tehdyissä kyselytutkimuksissa etenkin varhaisnuoruudessa kuulumisen ja hyväksynnän kokemukset vertaisryhmässä sekä vanhempien tuki olivat merkittäviä nuorten psyykkiselle hyvinvoinnille sekä vähensivät heidän pahanolontunnettaan (Corsano ym. 2006). Ryhmä voi yhtäältä tukea jäsentensä jaksamista tai toisaalta levittää uupumusta (Kiuru 2008; Salmela-Aro 2011). Koulujaksamisessa kaveripiirin tuella tai sen puuttumisella on merkittävä rooli (Salmela-Aro 2011). Vaikka ystävät ja heidän kanssaan vietetty aika koetaan tärkeiksi, todellinen hyvien

ystävien määrä ja tapaamistiheys jakautuvat melko tasan nelikenttäjaottelussa ystäväpiirin laajuuden ja säännöllisyyden mukaan. Noin neljäsosalla nuorista on laaja ja säännöllinen ystäväverkosto, neljäsosalla laaja ja vähemmän säännöllinen (Myllyniemi 2009, 88). Nuorista 22 prosentilla on suppea ja säännöllinen ystäväverkosto ja 28 prosentilla se on suppea ja epäsäännöllinen (Myllyniemi 2009, 88). Lisäksi nuorten yhteenkuuluvuuden tunne ystäviin ja harrasteseuroihin on heikentynyt (Myllyniemi 2009, 94).

2.2.2 Kouluympäristö, harrastukset ja media

Kouluympäristö on merkittävä kehitysympäristö nuorten elämässä. Koulun hyvinvointimallin (Konu 2002, 44) mukaan koulun olosuhteet rakentuvat niin fyysisestä ympäristöstä kuin myös työskentely-ympäristön turvallisuudesta, viihtyisyydestä, melutasosta ja ilmanvaihdosta. Koulun olosuhteet muodostuvat myös palveluista, kuten kouluruokailusta ja oppilaanohjauksesta sekä opiskeluympäristöstä (Kunttu 2009). Opiskeluympäristö puolestaan koostuu fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta osa-alueesta, jotka sisältävät esimerkiksi opetuksen järjestämisen, opetusvälineet, opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen, opiskeluilmapiiirin sekä koulun sisäiset ja oppilaiden omat opiskeluyhteisöt (Kunttu 2009). Konun mukaan oppimisympäristöä määrittävät myös työskentelyn jaksotus, ryhmäkoot sekä koulussa käytettävät rangaistukset. Konu on erottanut sosiaaliset suhteet erilliseksi osa-alueeksi koulun hyvinvointimallissaan. Hän liittää siihen sosiaalisen opiskeluympäristön lisäksi ryhmädynamiikan ja kaverisuhteet sekä opettaja-oppilassuhteen, joka Kuntun (2009) mallissa sijoittuu opiskeluympäristöön. Lisäksi sosiaalisiin suhteisiin sisältyvät kotien ja koulun välinen yhteistyö sekä koulukiusaaminen (Konu 2002, 44–45). Sosiaaliset suhteet voidaan siis nähdä osana opiskeluympäristöä tai hahmottaa omana kokonaisuutenaan. Kuitenkin kouluympäristö muodostuu eri osa-alueiden yhteisvaikutuksesta.

Koulutilassa institutionaalinen, säädely koulu kohtaa opettajien ja oppilaiden kulttuurit ja sosiaaliset taustat (Tolonen 2001, 256). Lisäksi kouluinstituutiossa aikuisten opettajien ja nuorten oppilaiden välillä on selkeä vallan jako eli nuorilla ei ole samanlaista täysivaltaista asemaa kuin opettajilla (Aapola 2003). Nuoret havainnoivat tarkasti kouluympäristön lähettämiä signaaleja siitä, millainen hyvä kansalainen, tyttö, poika tai oppilas on (Tolonen 2001, 257). Samalla nuoret toivovat, että heihin suhtauduttaisiin tasa-arvoisesti alentuvan tyylin sijaan (Aapola 2003). Nykyään kouluissa on yhä useammin kiireen ilmapiiri, mikä

altistaa oppilaita uupumukselle (Salmela-Aro 2011). Lisäksi paineet kasvavat iän myötä, sillä yhdeksäsluokkalaiselta odotetaan jo vastuun kantamista monista asioista (Aapola 2003). Koulussa säädellään ja tarkkaillaan aikaa, tilankäyttöä ja oppimisen toteutumista, mutta nuoret myös kapinoivat rajoja vastaan (Tolonen 2001, 257).

Harrastukset muodostavat monelle nuorelle myös yhdeksi kehitysympäristöksi. Yleisesti nuorista vajaa viidennes kokee harrastukset liian suorituskeskeisiksi, joskin valtaosa on toista mieltä (Myllyniemi 2009, 56). Pääkaupunkiseudulla sekä Etelä- ja Länsi-Suomessa suorituspainotteisuuden kokeminen oli hieman voimakkaampaa (Myllyniemi 2009, 56). Liiallista suorituskeskeisyyttä kokeneella vastaajalla saattoi olla myös heikompi terveydentila. Nuorista vain joka kymmenes kokee voivansa vaikuttaa paikkakunnan vapaa-ajan harrasteiden tarjontaan, joten suuri osa heistä pitää harrastuksista päättämistä aikuisten oikeutena (Myllyniemi 2009, 56–58).

Nuorten ajankäyttö on muuttunut 2000-luvulla esimerkiksi tietokoneen käytön ja vapaa-ajan määrän osalta. Tietokoneen käyttö on yleistynyt huomattavasti 2000-luvulla. Lisäksi elektronisten laitteiden tarjonta ja toiminnot ovat monipuolistuneet ja niitä voidaan käyttää esimerkiksi pelaamiseen, verkkokeskusteluun, bloggaamiseen ja nettisurffailuun. Keskimäärin yli 10-vuotiaat suomalaiset viettivät sen äärellä 39 minuuttia vuonna 2009–2010, vuosikymmen aiemmin vain 11 minuuttia (Pääkkönen & Hanifi 2011, 40). Useilla nuorilla tietokoneenkäyttöajat ovat luultavasti pidempiä, elektroniset laitteet ja media imaisevat heidät mukaansa jopa koko päiväksi (Rimpelä 2008). Jo 2000-luvun vaihteessa 10–17-vuotiaat nuoret käyttivät noin 40 minuuttia päivästäan tietokoneen ääressä ja katsoivat televisiota yli kaksi tuntia (Kartovaara & Sauli 2007). Vaikka nuorten ja aikuisten tv:n katselu on vähentynyt ja 15–24-vuotiaat katsovat sitä vähiten (noin 39 min/vrk), alle 25-vuotiaat käyttävät tietokonetta ikäryhmistä eniten (Pääkkönen & Hanifi 2011, 34, 40). Nuorten ruutu-aika on siis painottumassa enemmän tietokoneen käyttöön eikä näytä vähenemisen merkkejä.

Erilaiset mediat, kuten lehdet, mainokset, Internet, radio ja televisio, ovat nykyään merkittävä osa nuorten kehitysympäristöä. Mediaympäristö on laajentunut nopeasti viimeisten parinkymmenen vuoden aikana. Median vaikutuksista on monia näkökantoja sekä puolesta että vastaan. Nuoret ovat kasvaneet mediasisältöjen ja niiden luomisen parissa. Internetin käyttö on useimmille nuorille kiinteä osa arkipäivää ja Nuorisobarometrin (Myllyniemi 2014,

73) mukaan yhteydenpito sen välityksellä on lisääntynyt huomattavasti muutaman vuoden sisällä.

Pojat viettävät Internetissä tyttöjä enemmän aikaa, kun taas tytöt ovat sen kautta enemmän yhteydessä ystäviinsä. Yhteydenpito verkon välityksellä yleistyy 10 ikävuoden jälkeen ja on korkeimmillaan 15–19-vuotiailla, joista 76 prosenttia on päivittäin yhteydessä ystäviinsä Internetissä. Joka kolmas nuori on ystäviinsä päivittäin yhteydessä puhelimitse, Internetissä sekä kasvotusten, toisaalta 13 prosenttia ei millään tavalla. Ainoastaan Internetissä säännöllistä yhteyttä ystäviin pitävät olivat muita tyytymättömämpiä sosiaalisiin suhteisiinsa ja muihin elämänalueisiinsa. (Myllyniemi 2014, 73.) Erään näkemyksen mukaan, jonka Jokinen ja Pohjola (2007) esittävät, kulutuksen ja mediankäytön arkielämästä vievän osuuden kasvu johtaa massayhteiskuntaan, jossa kollektiiviset siteet ihmisten välillä häviävät. Toisaalta Nuorisobarometrin (Myllyniemi 2014, 69) mukaan puhelimen ja netin kautta aktiivisesti ystäviin yhteydessä olevat näkevät ystäviään kasvokkain muita useammin.

Viestimiin liittyy myös paljon oppimisen, yhteisöllisyyden, osallistumisen ja toiminnan mahdollisuuksia. Etenkin Internet myös mahdollistaa jopa maailmalaajuisen aktiivisuuden, mikä ei ennen olisi onnistunut. Lasten mediapäiväkirjatutkimuksessa on toisaalta havaittu myös kertomuksia monotonisesta pelaamisesta, jatkuvasta yksinolosta ja yöllisestä ruutuajasta (Jokinen & Pohjola 2007). Nuoret kohtaavat mediaympäristössä erilaisia aikuisten luomia ihannekuvia nuorista ja myös syyllistystä esimerkiksi päihteiden käytöstä. Ehkäisevän päihdetyön kampanjoissa nuoret oletetaan usein kyvyttömiksi ja puutteellisiksi ja syyllistäminen voi pahimmillaan vahingoittaa nuorten yhteiskunnallista asemaa, minäkuvaa ja autonomista terveydenlukutaitoa (Lähteenmaa & Virokannas 2006). Toisaalta suuri altistus väkivallan, rikosten ja muun antisosiaalisen käytöksen näkemiselle mediassa lisäsi pitkittäistutkimuksessa 11–17-vuotiaiden nuorten (n=1005) nettikiusaamiskäyttäytymistä (den Hamer & Konjin 2015). Mediakasvatuksella voi siis olla merkitystä paitsi nuorten omaan mediasuhteeseen, myös heidän sosiaalisiin suhteisiinsa.

2.3 Kehitysympäristöjen haasteet nuorten hyvinvoinnille

2.3.1 Nuorten stressi ja hyvinvoinnin haasteet

Yhteiskunnan kulttuuri on viime vuosikymmeninä siirtynyt yhä enemmän yhteisöllisestä yksilölliseen. Aikuisten työelämän kasvava suorituskeskeisyys välittyy myös nuorille. Elämästä kokonaisuudessaankin uhkaa tulla vain suoritus (Keltikangas-Järvinen 2009, 255). Nurmen (2008) mukaan suoritus- ja aikataulukeskeinen yhteiskunta saattaa asettaa nuorille jo varhain tehokkuutta ihannoivan tavoitekuvan, johon he itseään vertaavat. Nuorille voi kerääntyä paineita kotiympäristöstä, ystäväpiiristä, koulusta ja harrastuksista. Eri kehitysympäristöistä tulevat paineet voivat sisäistyä nuoren itsellensä asettamiksi paineiksi. Seuraavaksi pohdin, millaisia haasteita nykyajan lapset ja nuoret kohtaavat. Mitkä tekijät aiheuttavat heille stressiä ja heikentävät heidän hyvinvointiaan?

Kehitysympäristöt asettavat valinnoille ja mahdollisuuksille rajoja, kuten ikäraajat ja tietyt koulutusvalinnat (Nurmi 2008). Lopulta nuori sitoutuu joihinkin valintoihin ja niiden mukaiseen toimintaan, kuten opiskeluun lukioon päästessään (Nurmi 2008). Ajoittain nuori arvioi elämäntilannettaan suhteessa alkuperäisiin tavoitteisiinsa ja toiveisiinsa, minkä pohjalta hän rakentaa minäkuvaansa (Nurmi 2008). Tähän arviointiin vaikuttavat myös kulttuurin yleiset käsitykset tietyn ikäiselle henkilölle toivottavista saavutuksista, jotka konkretisoituvat lähipiiristä tulevana palautteena (Nurmi 2008).

Stressi voidaan määritellä kehon reaktioksi mihin tahansa vaatimukseen, minkä seurauksena jännite tai paine ”murtaa ketjun heikoimman lenkin” (Antonovsky 1979, 196). Stressiä voivat aiheuttaa elimistön sopeutumiskykyä kuormittava fyysinen ympäristö, sosiaaliset paineet, yksinäisyys tai yksilön oma käsitys ulkoisista vaatimuksista (Lindholm & Gockel 2000 Selyeen 1950 viitaten). Paine ei sinällään suoraan johda stressiin, mutta niin voi käydä, jos nuori ei pysty hyödyntämään voimavarojaan siitä selviytymiseen ja tilanteen muuttamiseen, välttämään painetta tai muuttamaan suhtautumistaan siihen (Antonovsky 1979, 193–194). Stressi voi olla akuuttia eli lyhytaikaista tai kroonista eli pitkäaikaista (Sandberg 2000).

Psykologiassa stressitila määritellään usein ympäristön vaatimusten ja ihmisen kapasiteetin väliseksi ristiriidaksi (Keltikangas-Järvinen 2009, 169), jolloin voimavaroja on olosuhteisiin nähden joko liikaa tai liian vähän. Myös investointien ja saavutusten välinen ristiriita, kuten

epäonnistuminen tärkeässä kokeessa, johon on huolella valmistautunut, voi aiheuttaa stressitilan (Keltikangas-Järvinen 2009, 171). Kolmantena stressitilaan vaikuttavana tekijänä esitetään tavoitteen voimakkuuden sekä fysiologisen ja emotionaalisen viritystilan välistä epätasapainoa (Keltikangas-Järvinen 2009, 172). Lapsilla ja nuorilla stressiin liittyviä oireita voivat olla akuutissa tilanteessa erilaiset pelkotilat, eroahdistus ja univaikeudet, keskittymis- ja oppimisvaikeudet, varastelu, koulunkäynnistä kieltäytyminen sekä kotoa karkaamiset (Sandberg 2000). Näistä suurin osa voidaan havaita koulussa ja kotona, joten nuoria on syytä kuunnella ja huolehtia siitä, että heille on tarjolla tukea.

Lasten ja nuorten stressi voi liittyä vanhempiin, lapseen itseensä, vanhempien ja lasten suhteeseen tai akuutteihin elämäntapahtumiin (Sandberg 2000). Samansuuntaiset tekijät ovat myös yhteydessä lasten ja nuorten masentuneisuuteen (Poikolainen ym. 1995). Stressiä voi olla myös tietyissä kehitysympäristöissä, kuten koulussa, kotona tai harrastuksissa, enemmän kuin toisissa. Lapsella ympäristön ja temperamentin välinen ristiriita voi ilmetä käytöshäiriöinä (Keltikangas-Järvinen 2009, 197). Yhteiskunnan muutoksilla ja kiireen ilmapiirillä saattaa olla yhteys siihen, että teollistuneiden maiden lapsilla ja nuorilla masentuneisuus ja käytöshäiriöt ovat lisääntyneet (Solantaus 2002 Rutteriin & Smithiin 1995 viitaten). Luovan ym. (2010, 26) mukaan keskivaikeasta tai vaikeasta masennuksesta kärsiviä nuoria on 2000-luvulla ollut reilu 10 % ja vuosina 2008–2009 heitä oli 13 %, kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista suomalaisista. Heistä masentuneita tyttöjä (18 %) on selkeästi poikia (8 %) enemmän (Luopa ym. 2010, 30).

Sandbergin (2000) mukaan nuorten stressi voi muuttua myös krooniseksi, jolloin oireita voivat olla erilaiset muuten selittämättömät kivut ja säryt, toistuvat infektiot ja flunssat, unihäiriöt ja painajaiset sekä oppimisvaikeudet. Taustalla ovat usein pitkäaikaiset haitalliset elämänolosuhteet kuten vanhempien (fyysinen tai psyykinen) sairaus tai työttömyys, avioliittovaikeudet tai riitaisa kotielämä. Lasten ja nuorten stressin aiheuttajana ovatkin usein aikuiset, ja suurin osa siitä liittyy heidän kotiinsa ja lähiympäristöönsä. Näistä tilanteista ja olosuhteista saattaa aiheutua todellista haittaa kehitykselle. Jatkuva ympäristöstä tuleva stressi ja laiminlyönnit voivat hidastaa vakavasti lapsen kognitiivisten kykyjen, kuten tarkkaavuuden sekä kielellisten ja älyllisten toimintojen, kehittymistä (Sandberg 2000 McEwewniin ym. 1995 viitaten). Esimerkiksi tunteidenilmaisukyky, palautteen vastaanottaminen ja tapahtumien liittäminen osaksi laajempaa kokonaisuutta ovat tärkeitä kognitiivisia taitoja,

jotka auttavat nuorta kokemusten käsittelemisessä (Sandberg 2000). Näitä valmiuksia ja ympäristön stressitekijöiden käsittelyä olisi syytä tukea myös koulussa.

2.3.2 Kotiympäristön ja ystäväpiirin haasteet

Sandbergin mukaan vanhempien omat ongelmat heijastuvat lapsi-vanhempi-suhteisiin vuorovaikutuksen ja kanssakäymisen kautta. Vanhempien parisuhderiidat, huoltajuuskiistat, mielenterveyden häiriöt, väkivaltaisuus ja päihdeongelmat aiheuttavat lapsille stressiä. Sitä voivat edelleen pahentaa lapsen käyttäminen välikappaleena riidoissa, hänen joutuminen silmätikuksi tai masentuneen vanhemman toistuva ärtyneisyys häntä kohtaan (Sandberg 2000).

Erilaiset perhemuodot voivat nykyään aiheuttaa ylimääräistä hämmennystä nuortenkin elämään. Yksinhuoltajaperheiden ja etenkin uusperheiden määrä on kasvanut viimeisten vuosikymmenten aikana (SVT 2011a, 2011b). Nämä tilanteet eivät itsessään uhkaa lapsen tai nuoren kehitystä, vaan taustalla olevat mahdolliset ristiriidat ja eroprosessi vanhempien välillä saattavat heikentää lasten sosiaalista ja emotionaalista hyvinvointia (Solantaus 2002). Esimerkiksi yksinhuoltajavanhemman työmäärä voi kasvaa, mikä voi näkyä lapselle ohjauksen ja huomion vähyytenä (Solantaus 2002). Uusperhe saattaa puolestaan vaikeuttaa arjen suunnittelua ja huomion jakaminen kaikkia tyydyttävällä tavalla voi olla haasteellista. Suomalaisia tyttöjä masennukselle altistaviin tapahtumiin lukeutuvat muiden muassa perheenjäsentä kohdannut vakava sairaus, loukkaantuminen tai kuolema, riitely vanhempien kanssa sekä poikaystävästä eroaminen (Poikolainen ym. 1995). Pojilla vastaavia tapahtumia olivat vanhempien lisääntynyt poissaolo kotoa sekä sisarusten väliset ongelmat (Poikolainen ym. 1995).

Vanhemmat voivat myös heijastaa työtuntemuksiaan lastensa hyvinvointiin epäsuorasti oman jaksamisensa ja toimintansa kautta (Sallinen 2006 mm. Congeriin ym. 2000 viitaten). Työelämässä olevien kokema aikapula on lisääntynyt (Pääkkönen & Hanifi 2011, 32) ja uupumuksella näyttäisi olevan taipumusta muuttua yhteiseksi. Vanhempien kiireisyys, huolet ja työuupumus saattavat haastaa myös nuoren omaa jaksamista (Salmela-Aro 2011) sekä antaa jopa epämiellyttävän ja hektisen kuvan aikuisen elämästä. Työn laadullinen kuormittavuus onkin viime vuosikymmeninä lisääntynyt kilpailullisuuden, työtahdin, ristiriitojen ja epävarmuuden yleistymisen myötä (Sallinen 2006).

Työn kollektiivisuus, vahva henkilökohtaisuus ja tukiverkkojen oheneminen tekevät siitä stressaavaa ja epämukavaa (Bardy 2009 Julkuseen 2008 viitaten). Määräaikaisten ja osa-aikaisten työsuhteet sekä irtisanomisuhka ovat nykyään tavallisia huolen aiheita (Sallinen 2006; Pääkkönen & Hanifi 2011, 22). Viimeisten kymmenen vuoden aikana aikuisten kokonaistyöaika on hieman lyhentynyt, mutta työtunteja kertyy silti paljon lapsiperheiden vanhemmille (Sallinen 2006 Sauliin 1998 viitaten; Pääkkönen & Hanifi 2011, 23). Eniten töitä tekevät alle kouluikäisten lasten vanhemmat, niin äidit kuin isätkin (Pääkkönen & Hanifi 2011, 27, 30). Lisäksi yksinhuoltajien panostus niin ansio- kuin kotitöihinkin kasvoi 2000-luvulla (Pääkkönen & Hanifi 2011, 32).

Vanhemman kokema työ- ja perhestressi voi lisätä hänen ahdistuneisuuttaan ja väsymystään (Sallinen 2006). Tämä saattaa vaikuttaa perheen yhteiseen aikaan ja esimerkiksi nuorille annettuun huomioon ja huolenpitoon. Salmela-Aro (2011) esittää, että tuen puute ja taloudelliset huolet voivat värittää nuoren tulevaisuuskuva negatiivisella tavalla ja uuvuttaa häntä. Erityisesti saman sukupuolen vanhempi vaikuttaisi olevan roolimalli uupumuksen kehittymiseen. Onkin syytä epäillä, että työelämän muutokset, vanhempien suorituspain ja kiire saattavat siirtyä lapsille (Salmela-Aro 2011).

1990-luvun lama ja sen aiheuttama työttömyys näkyi joissain perheissä vanhempien voimavarojen ja mielenterveyden heikkenemisenä sekä vastuullisuuden ja tuen puuttumisena (Solantaus 2002). Tämä johti nuorten lisääntyneisiin käytösongelmiin, alkoholinkäyttöön, masentuneisuuteen ja ahdistukseen (Solantaus 2002 Solantaukseen 2001 viitaten). Vuoden 2008 aikaan alkanut uusi taantuma vallitsee vieläkin ja irtisanomisista uutisoidaan edelleen. Vanhempien voimavarojen puute saattaa siis muodostua haasteeksi nuorten tasapainoiselle kehitykselle. Usein vaikeudet periytyvät moniongelma-perheissä, joissa sosiaaliset ongelmat kuten työttömyys, ristiriitaisuus, väkivalta ja vanhempien mielenterveyshäiriöt, kasaantuvat ja vaikuttavat lapsen fyysiseen ja psyykkiseen rakenteeseen (Solantaus 2002). Jatkuvat vastoinkäymiset paitsi lisäävät kielteisten elämäntapahtumien todennäköisyyttä myös voivat huomattavasti pahentaa haittavaikutuksia (Sandberg 2000).

Vanhempien yksinäisyys voi heijastua heidän lastensa kaverisuhteisiin sosiaalisten taitojen kautta. Isien ja äitien yksinäisyys vähensi heidän 4-5-luokkalaisen tytärtensä vertaisarvioituja yhteistyötaitoja, mikä ennusti korkeampaa sosiaalista ja emotionaalista yksinäisyyttä (Junttila & Vauras 2009). Kyseisessä suomalaistutkimuksessa (n=981) vastaavaa yhteyttä poikien

kohdalla ei löytynyt, mikä saattaa johtua vanhempien negatiivisten tunteiden suuremmasta vaikutuksesta tyttöihin (Junttila & Vauras 2009).

Toisaalta heikommassa asemassa olevistakin perheistä voi löytyä voimavaroja nuorten tukemiseen. Aaltosen ja Karvosen (2015) tutkimuksessa muiden muassa kouluun sitoutumattomuuden, rikollisen käytöksen ja/tai päihteiden kanssa tekemisissä olleet, enimmäkseen työväen luokasta tulevista yhdeksäsluokkalaisista suurin osa koki voivansa keskustella vanhempiensa kanssa tulevaisuudesta. Kuitenkin vuonna 2010 yhdeksäsluokkalaisista (n=1976) noin joka viides näki työttömyyden todennäköisenä tulevaisuutena ja yksi kymmenestä oletti joutuvansa poliisien kanssa ongelmiin (Aaltonen & Karvonen 2015). Tässä oli nähtävissä vanhempien lyhyen koulutuksen lisäävää vaikutusta syrjäytymisoletuksille (Aaltonen & Karvonen 2015). Tutkimuksessa verrattiin aineistoa vuosilta 1998, 2004 ja 2010, jona aikana nuorten usko työllistymiseensä 21-vuotiaana oli hieman noussut (Aaltonen & Karvonen 2015). Todennäköisimmin itsensä syrjäytyneenä näkivät pojat, joiden yksi tai molemmat vanhemmat olivat työttömiä tai jotka elivät uusperheessä tai yksinhuoltajaperheessä (Aaltonen & Karvonen 2015).

2.3.3 Kouluympäristön ja harrastusten haasteet

Koulusta, opettajien toiminnasta ja oppimisilmapiiristä voidaan myös löytää haasteita oppilaiden jaksamiselle ja hyvinvoinnille. Toisaalta haasteiden tiedostaminen ja niihin tarttumisen kautta voidaan parantaa nuorten hyvinvointia. Nuorten elämään kuuluu koulutehtävien, esitelmien ja esseiden tekemistä sekä kokeiden läpäisemistä. Peruskoulun tai lukion jälkeen edessä on valintakokeita, joihin tulee valmistautua huolellisesti, jotta niistä voi suoriutua ja päästä opiskelemaan.

Kouluterveyskyselyn (THL 2013) mukaan 8–9-luokkalaisista 39 % kokee kouluun liittyvän työmäärän liian suureksi ja 34 %:lla on vaikeuksia opiskelussa. Kuitenkin lähes 90 % nuorista pitää opiskelua ja koulumenestystä melko tai erittäin tärkeänä (Myllyniemi 2008, 107). Moni ei silti koe koulun haittaavan harrastuksia, sillä vain joka kymmenes nuori pitää läksyjä vapaa-ajan esteenä (Myllyniemi 2009, 20). Kouluterveyskyselyssä (THL 2013) 34 % oppilaista kertoo opettajien odottavan heiltä liikaa. Koulu-uupumusta potee kouluterveyskyselyyn vastanneista 13 %, kohtalaista tai vaikeaa ahdistuneisuutta 11 % ja

lähes päivittäistä väsymystä 15 % (THL 2013). Kuusitoista prosenttia vastanneista oppilasta kokeekin terveydentilansa keskinertaiseksi tai huonoksi (THL 2013).

Oppilaat eivät säästy koulussa myöskään kiireeltä ja kaipaavat enemmän tukea ja huomiota. Yläkoulun 8–9-luokkalaisista 37 % kokee kiireisyyden haittaavan opiskelua ja 56 %:n mielestä opettajat eivät ole kiinnostuneita oppilaan kuulumisista (THL 2013). Kiireisyyden syynä saattaa olla esimerkiksi liian tiukka aikataulu opittavien asioiden määrään nähden, liian suuret vaatimukset osaamiseen nähden tai opetettavien asioiden epämääräisyys. Vuoden 2006 WHO-Koululaistutkimuksen mukaan painetta koulutöistä kokee suomalaisista 15-vuotiaista tytöistä 56 % ja pojista 41 % (Currie ym. 2008, 51). Peruskoulussa negatiivissävytteinen kouluilmapiiri ja tuen puute ovat yhteydessä koulu-uupumuksen kokemiseen, lukiossa yhteys koulu-uupumukseen on puolestaan opettajien oikeudenmukaisuuden, myönteisyyden ja motivoinnin puutteella (Salmela-Aro 2011). Epäoikeudenmukaiseksi opettajien kohtelun ilmoittaa 28 % oppilaista ja 37 % kertoo, etteivät opettajat rohkaise oman mielipiteen ilmaisuun oppitunnilla (THL 2013). Konun (2002, 45) koulun hyvinvointimallissa korostetaan koulun ilmapiirin sekä opettaja-oppilassuhteen merkitystä oppilaiden kouluhyvinvoinnille. Koulu-uupumukselle altistaa myös nuoren kokema yhteensopimattomuus koulun kanssa (Salmela-Aro 2011).

Koululaitoksen uudistukset ovat hajottaneet luokat moniin muuttuviin osiin opetettavien aineiden ja jaksolukujen mukaan, mikä vaikeuttaa luokan sisäisen yhteenkuuluvuuden muodostumista (Solantaus 2002). Tämä on johtanut nuorten keskuudessa erilaisten luokan sisäisten alaryhmien muodostumiseen, millä nuoret tyydyttävät oman yhteisön tarvettaan (Solantaus 2002). Koulussa oppilaat myös kokevat usein, etteivät saa vaikuttaa ja osallistua tarpeeksi päätösten tekoon (Savolainen 2002). Vaikuttamismahdollisuuksien puute voi heikentää opiskelumotivaatiota ja jopa luoda oppilaalle kuvan maailmasta, jossa ei pysty hallitsemaan päätöksiään tai elämänsä suuntaa. WHO-Koululaistutkimuksessakin suomalaisoppilaat kokivat muiden maiden koululaisiin verrattaessa opettajien antavan vähemmän tukea ja rohkaisua omien mielipiteiden ilmaisuun (Savolainen 2002).

Nuoren ominaisuuksiin ja hänen psykososiaaliseen kehitysympäristöönsä liittyviä stressitekijöitä ovat esimerkiksi oppimisvaikeudet, koulu- tai muunlaisen kiusaamisen kohteeksi joutuminen, vammaisuus tai erilaisuus (Sandberg 2000). Koulukiusatuksi vähintään viikoittain joutuu seitsemän prosenttia 8–9-luokkalaisista ja vähän alle puolet oppilaista ei

tiedä, miten koulun asioihin voisi vaikuttaa (THL 2011). Koulukiusaaminen on kuitenkin laaja ryhmäilmiö, joka tavalla tai toisella koskee koko luokkaa tai laajempaa nuorten ryhmää ja tapahtuu yhteisössä (Hamarus 2006, 53). Koulukiusaamista on kuvailtu myös sosiaalisten suhteiden toimimattomuutena (Konu 2002, 45). Huomattavaa on, että 68 % 8–9-luokkalaisista kokee, ettei kiusaamiseen ole koulun aikuisten toimesta puututtu (THL 2013). Erilaiset oppimisvaikeudet saattavat myös hankaloittaa nuoren elämää. Noin 25 %:lla oppilaista on vaikeuksia joko omatoimisessa tehtävien tekemisessä, sopivan työskentelytavan löytämisessä tai läksyjen tekemisessä (THL 2013). Lisäksi kokeissa epäonnistuminen on yhteydessä sekä tyttöjen että poikien masentuneisuuteen (Poikolainen ym. 1995). Stressiä pahentavat esimerkiksi oppimisvaikeuden leimaaminen laiskuudeksi ja se, jos vanhempi ei kelpaa tai kykene lapselleen uskotuksi ja tueksi (Sandberg 2000).

Yksinäisyys ja joukkoon kuulumattomuuden tunne on vahva hyvinvointia heikentävä tekijä nuoruudessa (Corsano ym. 2006). Yksinäisyys voidaan määritellä negatiiviseksi tunteeksi, joka perustuu uskomukselle, etteivät muut ole tavoitettavissa, kun heitä tarvitsisi (Cassidy & Berlin, 1999). Yksinäisyyden tunne voidaan myös määritellä yksilön tyytymättömyydeksi sosiaalisten suhteidensa määrään tai laatuun (Margalit 2010, 5 Asheriin ym. 1990 viitaten). Margalit (2010, 6–7) tuo yhteen useampien yksinäisyystutkijoiden määritelmiä ja päätyy neljään epämukavan yksinäisyyden tunteen syyhyn: emotionaaliseen yksinäisyyteen (syynä läheisten ystävyys ja perhesuhteiden puute), sosiaaliseen yksinäisyyteen (syynä tyydyttävien yhteyksien puuttuminen tai menettäminen tavoiteltuihin sosiaalisiin ryhmiin), eksistentiaaliseen yksinäisyyteen (syynä henkilön kokemus eristyneisyydestään väistämättömänä osana olemista sekä merkityksettömyyden tunne) ja representationaaliseen yksinäisyyteen (syynä tunne, että kukaan ei voi ymmärtää häntä itseään täydellisesti).

Suomalaisessa pitkittäistutkimuksessa 4–5-luokkalaisille (n=981) huomattiin, että pojat kokivat tyttöjä enemmän emotionaalista yksinäisyyttä, mutta sosiaalisessa yksinäisyydessä ei ollut eroa sukupuolten välillä (Junttila & Vauras 2009). Pysyvintä oli etenkin tyttöjen sosiaalinen yksinäisyys ja vähiten pysyvää poikien emotionaalinen yksinäisyys (Junttila & Vauras 2009). Nuoret pystyvät erottamaan esimerkiksi eristyneisyyden ja sosiaalisen kieltämisen tuskan sekä miellyttävän yksin olemisen (Corsano ym. 2006).

Nuorilla on tarve kuulua vertaisryhmään (Corsano ym. 2006). Toisaalta nuoren kokemus kuulumisesta johonkin tyyliin tai alakulttuuriin lisää hänen syrjityksi tulemisen riskiään

(Myllyniemi 2014, 76). Syrjinnässä mukana olleilla on ystäviä, mutta he ovat keskimääräistä tyytymättömämpiä ihmissuhteidensa laatuun, syrjinnän uhrit ja tekijä-uhrit kaikkein tyytymättömmimpiä (Myllyniemi 2014, 71). Syrjintään puutumisella ja sen ennaltaehkäisyllä on siis suuri merkitys nuorten hyvinvoinnin kannalta. Nuorisobarometrin mukaan ystävien tapaamistiheys on yhteydessä ihmissuhteisiin tyytyväisyyteen (Myllyniemi 2014, 67). Nuorten yhteydenpito kavereiden kanssa on vaihdellut: se on ollut säännöllisempää 1990-luvulla, vähemmän säännöllistä 1980-luvulla ja lähempänä vuotta 2010 ja jälleen muuttunut säännöllisemmäksi vuoden 2014 aineistossa (Myllyniemi 2014, 68). Junttila (2010, 18–19) esittää tutkimusyhteenvedossaan, että sosiaalinen kompetenssi on keskeinen osa tervettä toimintakykyä, kehitystä, emotionaalista hyvinvointia ja se vähentää ulkopuoliseksi jäämisen riskiä. Ystävyysuhteiden ylläpitoa ja vuorovaikutustaitoja voidaan pohtia ja harjoitella niin koulussa kuin kotonakin.

Lapsen ja nuoren yksilöllinen tapa reagoida ympäristöönsä ja sisäisiin tiloihinsa vaikuttaa stressikokemuksiin. Temperamentti onkin mukana määrittämässä, mikä kenellekin toimii stressin aiheuttajana (Keltikangas-Järvinen 2009, 185). Nuoret siis suhtautuvat mahdollisiin stressitekijöihin eri tavoilla, toisille kokeeseen valmistautuminen on nautinnollinen haaste ja toinen voi kokea sen ahdistavana (Karvonen 2009). Tässäkin ympäristön suhde nuoren ominaisuuksiin ja temperamenttiin tulee esiin: jos nuoren temperamenttipiirteet eivät sovi koulun, sen muiden oppilaiden tai kodin odotuksiin, ne voivat muodostua stressin riskitekijöiksi (Keltikangas-Järvinen 2009, 197–198). Temperamentilla on myös oma osuutensa selviytymiskeinojen valinnassa ja stressistä selviytymisessä (Keltikangas-Järvinen 2009, 185).

3 NUORTEN KOHERENSSIN TUNNE JA VOIMAVARAT

3.1 Salutogeeninen teoria

Amerikkalaissyntyinen, uransa Israelissa tehnyt sosiologi Aaron Antonovsky on luonut terveys- ja voimavaralähtöisen lähestymistavan terveyteen. Sitä kutsutaan salutogeeniseksi suuntaukseksi. Salutogeeninen teoria perustuu ihmisten terveyden tarkastelemiseen jatkumolla, mikä erottaa sen totutusta patogeenisestä jaottelusta terveisiin ja sairaisiin. Toiseksi salutogeenisessä ajattelussa pyritään selvittämään kokonainen tarina ihmisestä, eikä pelkästään keskitytä sairauden syihin. Kolmas erityispiirre on sairauden aiheuttajien sijaan keskittyminen selviytymisvoimavaroihin (coping resources), joiden avulla henkilö pysyy paikallaan terveysjatkumolla tai liikkuu sen positiivista päätä kohti (Antonovsky 1987, 12). Terveyden edistämässä salutogeeninen teoria korostaakin aktiivisesti terveyttä edistäviä tekijöitä pelkkien riskitekijöiden sijaan (Antonovsky 1996).

Antonovsky (1987, 2) näkee epätasapainon, epäjärjestyksen sekä satunnaisuuden kasvavan paineen elämään liittyviksi ominaispiirteeksi. Kukaan ei siis välty kuormitukselta. Salutogeenisen näkemyksen mukaan ihminen joutuu aktiivisen sopeutumisen ongelman eteen ympäristössä, jossa väistämättä on monia stressitekijöitä (Antonovsky 1987, 9). Antonovsky (1987, 12) selittääkin stressitekijät kaikkialla läsnä oleviksi, mutta niiden vaikutukset riippuvat niiden luonteesta ja niiden aiheuttaman paineen käsittelyn onnistumisesta. Stressitekijöitä ovat epäjohtonmukaiset, yli- tai alikuormittavat sekä päätöksenteosta ja osallistumisesta pois sulkevat elämäntapahtumat, jotka siis luovat epätasapainoisuuden kokemuksia (Antonovsky 1987, 28). Stressitekijä aiheuttaa yksilössä jännitteen (a state of tension), jonka vaikutus voi olla patologinen, neutraali tai hyödyllinen (Antonovsky 1979, 70–71). Stressitekijöitä ei siis pidetä ainoastaan haitallisina, vaan niiden seuraukset riippuvat paineen käsittelyn tehokkuudesta ja riittävydestä (Antonovsky 1979, 71). Huomio kohdistetaan vaatimusten ja paineiden erilaisiin vaikutuksiin eri henkilöillä ja eri tilanteissa (Antonovsky 1987, 8). Lisäksi salutogeenisessä suuntauksessa katsotaan tutkimuksia ja tilastoja laajemmasta näkökulmasta. Kun patogeenisesti huomattaisiin ainoastaan sairastuneiden tai kuolleiden määrä, kysytäänkin, mitkä tekijät ovat johtaneet loppujen terveenä tai hengissä pysymiseen (Antonovsky 1987, 12).

Antonovsky (1987, 13) näkee salutogeenisen ja patologisen suuntauksen täydentävän toisiaan ja korostaa patogeenisen ajattelun tarpeellisuutta esimerkiksi sairauksien parantamisessa. Kun patogeenisessä ajattelumallissa pyritään selittämään sairastumisen syitä, salutogeenisen teorian ydinkysymys on: ”Miksi ihmiset sijoittuvat terveysjatkumon (health-ease/ dis-ease continuum) positiiviselle puolelle tai kulkevat sitä kohti?” (Antonovsky 1979, 182). Koherenssin tunnetta (the sense of coherence) pidetään yhtenä tärkeänä vastauksena tähän kysymykseen (Antonovsky 1987, 15).

3.2 Koherenssin tunne

Koherenssin tunteen käsite kumpuaa salutogeenisen teorian terveyslähtöisestä näkökulmasta. Sen avulla kuvataan yksilön kaikenkattavaa, pysyvää, vaikkakin dynaamista varmuutta siitä, että sekä oma sisäinen että ulkoinen ympäristö ovat ennustettavissa ja asioiden sujuminen parhaimmalla järkevästi oletettavalla tavalla on todennäköistä (Antonovsky 1979, 123). Kyseessä on yksilön pitkäkestoinen tapa hahmottaa maailmaa ja omaa elämäänsä (Antonovsky 1979, 124). Antonovsky (1979, 150) arvelee koherenssin tunteen olevan myös tärkeä osa persoonallisuuden rakennetta. Koherenssin tunteen kolme tärkeää rakennuspalikkaa ovat ymmärrettävyys, hallittavuus ja mielekkyys (Antonovsky 1987, 16), jotka liittyvät siis omiin elämäntapahtumiin ja käsitykseen maailmasta. Suomessa koherenssin tunteesta käytetään myös elämänhallinta ja elämänhallintakyky-nimityksiä (Honkinen 2009, 15 mm. Kalimoon 1988 viitaten).

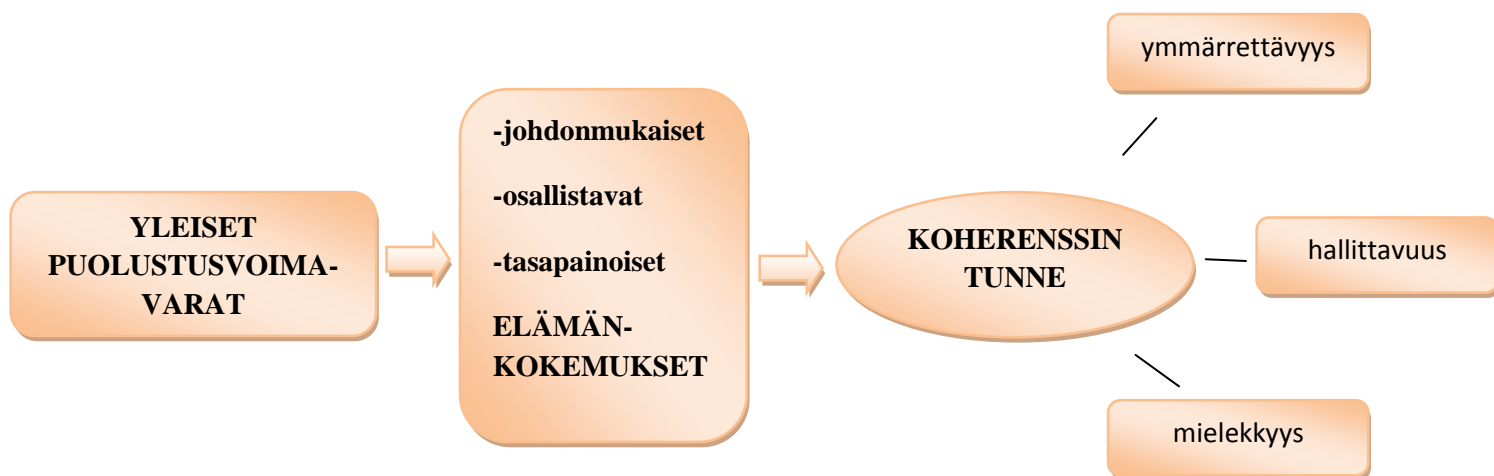
Ymmärrettävyys (comprehensibility) kuvaa henkilön käsitystä häntä kohtaavien sisäisten ja ulkoisten ärsykkeiden kognitiivisen järkevyyden asteesta (Antonovsky 1987, 16). Ymmärrettävät viestit ovat jäsenettyjä, johdonmukaisia ja selkeitä, eivätkä ne vaikuta kaoottisilta tai arvaamattomilta. Vahva koherenssin tunne ilmenee niin, että tulevaisuus nähdään ennakoitavana ja yllätykset, niin ikävät kuin positiivisetkin, jäseneltävinä ja selitettävinä (Antonovsky 1987, 17).

Hallittavuus (manageability) puolestaan määritellään kokemukseksi siitä, missä määrin henkilö kokee käytettävissään olevien resurssien riittävän häntä ”pommittavien” ärsykkeiden kohtaamiseen. Käytettävissä olevat resurssit tai voimavarat voivat olla henkilön itse kontrolloitavissa tai hallitseva taho voi olla joku muu henkilö tai taho, johon hän luottaa.

Tukena voi siis olla ystävä, kumppani, työkaveri, opettaja, jumala tai vaikka terveydenhoitaja. Vahva hallittavuuden tunne auttaa yksilöä selviytymään tapahtumista itseään syyttämättä ja sopeutumaan niihin ilman katkeroitumista (Antonovsky 1987, 17–18).

Mielekkyys (meaningfulness) kuvastaa elämän emotionaalisen mielekkyyden astetta. Lisäksi mielekkyys liittyy edes joidenkin elämässä vastaan tulevien vaatimusten ja ongelmien näkemiseen haasteina, joihin kannattaa panostaa, sitoutua ja käyttää energiaa. Mielekkyyden kokemisessa tärkeää on tunne omaan elämänkulkuun ja arkeen vaikuttamisesta, josta saadaan motivaatiota. Vahva mielekkyyden tunne antaa päättäväisyyttä rankoistakin tapahtumista selviytymiseen ja niiden merkityksen etsimiseen (Antonovsky 1987, 18–19).

Koska Antonovskyn mukaan paineilta ja jännitteiltä ei voida välttyä, tärkeässä roolissa ovat tekijät, jotka ehkäisevät niiden muuttumisen stressiksi (kuva 1). Antonovsky nimittää näitä tekijöitä yleisiksi puolustusvoimavaroiksi (generalized resistance resources). Yleinen puolustusvoimavara on mikä tahansa henkilön, ryhmän tai ympäristön ominaisuus, joka voi auttaa tehokasta paineiden hallintaa (tension management).



KUVA 1. Koherenssin tunne Antonovskya (1979, 184) mukailleen.

Yleiset puolustusvoimavarat TUNNE toimivat ikään kuin erilaisten yksittäisten voimavarojen valikoimana, jonka laajuus vaikuttaa yksilön sijoittumiseen terveysjatkumolla (Antonovsky 1979, 98–100). Antonovskyn (1987, 28) mukaan ne luovat johdonmukaisia, osallistavia ja kuormittavuudeltaan tasapainoisia elämäkokemuksia ja siten vahvistavat koherenssin tunnetta. Joidenkin voimavarojen puute puolestaan voi heikentää koherenssin tunnetta.

(Antonovsky 1987, 28). Antonovsky (1987, 28) toteaa yleisten puolustusvoimavarojen luomien kokemusten vahvistavan koherenssin tunnetta.

3.3 Koherenssin tunteen kehittyminen ja yhteys nuorten hyvinvointiin

Koherenssin tunnetta on tutkittu Antonovskyn (1987, 63–88) kehittämän elämän ymmärrettävyyttä, hallintaa ja mielekkyyttä kartoittavalla mittarilla, jossa on 13 tai 29 monivalintakysymystä. Vastausten tuottamaa sijoittumista koherenssin tunteen jatkumolla voidaan verrata erilaisiin hyvinvoinnin mittareihin. Nuorten koherenssin tunteen kehittämisestä ja vahvistamisesta tarvitaan lisää tietoa (Honkinen 2009, 32). Vasta viimeisen viiden vuoden aikana on alkanut ilmestyä tutkimuksia nuorten koherenssin tunteeseen yhteydessä olevista tekijöistä (mm. Rivera ym. 2012; García-Moya ym. 2012; García-Moya ym. 2013). Tätä ennen koherenssin tunteen kehittämisestä on esitetty vain malleja. Antonovskyn (1987, 105) mukaan lapsuudessa valetaan koherenssin tunteen ensimmäinen kerros. Toinen kerros muodostuu nuoruudessa. Antonovskyn teorian mukaan nuorella voi korkeintaan olla alustava vahva koherenssin tunne ja hänen sijaintinsa koherenssin tunteen jatkumolla vakiintuu varhaisaikuisuudessa (Antonovsky 1987, 105, 107). Koherenssin tunne on vahvemmin yhteydessä psykologiseen kuin fyysiseen terveyteen (Erikson & Lindström 2006).

Suomessa Honkisen ym. (2008) toteuttamassa noin 800 henkilön seurantatutkimuksessa todettiin kuitenkin, ettei koherenssin tunne ryhmätasolla muutu ikävuosien 15 ja 18 välillä, vaikka yksilötasolla vaihtelua onkin. Samassa tutkimuksessa huomattiin, ettei koherenssin lähtötaso vaikuttanut sen pysyvyyteen, toisin kuin Antonovsky on ajatellut. Voidaan siis olettaa, että koherenssin tunne on melko vakiintunut ennen 15 vuoden ikää (Honkinen ym. 2008). Lisäksi poikien koherenssin tunteen on havaittu olevan vahvempi kuin tyttöjen, mikä voisi johtua tyttöjen taipumuksesta tunnistaa sisäisiä ristiriitojaan poikia selkeämmin (Honkinen ym. 2008; Kokkonen ym. 2010). Toisaalta Espanjan HBSC-kyselyn (Health Behaviour in School-aged Children) 7580 nuoren vastauksiin perustuneen tutkimuksen mukaan 13–14-vuotiailla oli merkittävästi korkeampi koherenssin tunne kuin 15–18-vuotiailla, eikä poikien ja tyttöjen välillä ei havaittu suuria eroja (García-Moya ym. 2012). Riveran ym. (2013) review-artikkelin mukaan aihetta tutkineista 28 artikkelista lähes 70 prosentissa koherenssin tunne oli ollut vahvempi nuorilla pojilla kuin tytöillä, kun taas kuudessa

tutkimuksessa eroa ei havaittu. Toisaalta tutkimusten vertailussa huomattiin, että alle 15-vuotiailla nuorilla sukupuolten välillä ei ole koherenssin tunteessa eroja, ikävuosina 15–18 se on pojilla merkittävästi voimakkaampi ja 18 ikävuoden jälkeen tutkimusten tulokset ovat ristiriitaisia (Rivera ym. 2013).

Review-artikkelissa (Rivera ym. 2013) tutkittiin nuorten kehityksellisten ympäristöjen merkitystä nuorten koherenssin tunteen kehitykselle. Kaikesta kehitysympäritöihin liittyvästä tutkimuksesta suurin osa on tehty 2000-luvulla ja sen määrä on kasvanut viime vuosina (Rivera ym. 2013). Artikkelissa todettiin perheeseen ja kouluun liittyvien muuttujien vaikutuksen tutkimisen olevan yleisempää kuin kavereihin ja naapurustoon verrattuna, mutta kaikilla näillä on osoitettu olevan yhteys koherenssin tunteeseen (Rivera ym. 2013). Myös kaikki HBSC-kyselyn perheeseen liittyvät muuttujat olivat yhteydessä nuorten koherenssin tunteeseen (García-Moya ym. 2012). Voimakkain yhteys oli tunnesiteellä, vanhempien tietämyksellä nuoren elämästä sekä vuorovaikutuksen helppoudella, mutta myös avioliittosuhteen laatu ja perheen varakkuus olivat yhteydessä nuorten koherenssin tunteeseen (García-Moya ym. 2012). Myös biologisten vanhempien kanssa asuvien nuorten koherenssin tunne on havaittu muuta vahvemmaksi, mikä saattaa kertoa perheen keskeisestä merkityksestä koherenssin tunteen muodostumiselle (Honkinen ym. 2008).

Honkinen (2009, 29) on perehtynyt laajasti alan tutkimukseen väitöskirjansa kirjallisuuskatsauksessa ja esittää yhteenvetoa tuloksista. Honkinen (2009, 29) toteaa, että vahva koherenssin tunne on monissa poikkitaistutkimuksissa yhteydessä aikuisten eri tavoin mitattuun koettuun terveyteen (esim. Suominen 1999) ja pitkittäistutkimuksissa se ennustaa hyvää koettua terveyttä (Suominen 2001) ja vähäisempää työuupumusta (Kalimo ym. 2003). Myös nuorilla koherenssin tunteen ja koetun terveyden yhteys on löydetty. Erittäin terveeksi itsensä tuntevilla nuorilla on havaittu olevan vahva koherenssin tunne (Honkinen 2009, 62). Yli tuhannen oppilaan poikkileikkaustutkimuksessa suomalaisilla 12-vuotiailla nuorilla matala koherenssin tunne oli yhteydessä heikkoon koettuun terveyteen yhdessä muiden muassa opettajan riittämättömän sosiaalisen tuen, vähäisen fyysisen aktiivisuuden ja luokan huonon ilmapiirin kanssa (Honkinen ym. 2005). Honkinen (2009, 30) esittää tutkimusyhteenvedossaan, että vahvan koherenssin tunteen omaavien henkilöiden on huomattu sopeutuvan sosiaalisesti kuormittaviin tilanteisiin nopeammin ja sietävän painetta paremmin verrattuna henkilöihin, joilla on heikko koherenssin tunne. Nuorilla koherenssin yhteydestä paineen sietoon ei ole näyttöä, mutta sen voisi olettaa olevan aikuisten tulosten

kanssa samansuuntainen. Tällöin koherenssin tunne auttaisi myös nuoria sopeutumaan elämän tuomiin haasteisiin ja sitäkin kautta edistäisi nuorten hyvinvointia.

3.4 Nuorten voimavarat

Antonovsky (1979, 103) määrittelee yleisen puolustusvoimavaran yksilön, ryhmän, alakulttuurin tai yhteiskunnan ominaisuudeksi, jonka avulla voi tehokkaasti välttää tai voittaa erilaisia stressitekijöitä ja siten estää jännitteitä muuttumasta stressiksi. Puolustusvoimavarana voi toimia hyvin laaja joukko erilaisia yksilön tai ryhmän ominaisuuksia, ilmiöitä tai suhteita, jotka luovat lukemattomista stressitekijöistä selkeän, järkeenkäyvän ja jatkuvan kokonaisuuden (Antonovsky 1979, 121). Yleisten puolustusvoimavarojen kirjo ulottuu rahasta asenteisiin, sosiaalisiin suhteisiin ja kulttuuriin (kuva 2).



KUVA 2. Yleiset puolustusvoimavarat Antonovskya (1979, 103) mukailten.

Koulussa nuorten hyvinvointia ja voimavaroja voidaan lähestyä Kristiina Kuntun (2009) opiskelukyky mallin kautta. Opiskelukyky mallin (Kunttu 2009) mukaan opiskelukykyyn eli oppilaan työkykyyn vaikuttavat oppilaan omat voimavarat, opiskelutaidot, opetustoiminta sekä opiskelu ympäristö. Opiskelijoiden hyvinvoinnista, terveydestä ja opiskelukykyä on

koottu myös materiaalia Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL 2014) tietopakettiin, jossa on luokiteltu terveyttä suojaavat ja vahvistavat tekijät sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin.

Puolustusvoimavarat voivat olla fyysikaalisia ja biokemiallisia (physical, biochemical) eli esimerkiksi immuunipuolustukseen liittyviä tai esineellis-materiaalisia kuten raha (Antonovsky 1979, 103–107). Ihmisen perustarpeiden, kuten levon, ruoan ja suojan, tyydyttäminen ovat ulkoisia terveyttä suojaavia tekijöitä (THL 2014), jotka tulisi täyttää niin koulussa kuin kotona. Australialaiset lapset ja nuoret kokivat haastattelututkimuksessa (n=178) materiaaliset ja taloudelliset sekä fyysiseen ympäristöön liittyvät asiat tärkeiksi omalle hyvinvoinnilleen (Fattore ym. 2009). Opiskelukykymallissa opiskeluympäristöllä viitataan kokonaisvaltaisesti fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen ympäristöön, oppilaitosten opiskeluyhteisöihin sekä oppilaiden omiin yhteisöihin (Kunttu 2009). Kulttuuri ja yhteiskunta säätelevät ja ohjaavat elämäämme, joka muuten saattaisi olla todella kaottista (Antonovsky 1979, 105 Dubos'hon 1973 viitaten). Myös opiskelukykymallissa omiin voimavaroihin lukeutuvat persoonallisuuden ja identiteetin lisäksi elämäntilanne ja elämän olosuhteet, sosiaaliset suhteet, fyysinen ja psyykinen terveys sekä niihin vaikuttava käyttäytyminen (Kunttu 2009).

Kognitiiviset yleiset puolustusvoimavarat Antonovsky (1979, 107) tiivistää tieto-älykkyyteen (knowledge-intelligence) eli tietoon todellisesta maailmasta ja tällaisen tiedon hankkimiseen tarvittaviin taitoihin. Koulussa opettajat voivat toimia ulkoisena voimavarana tyydyttämällä nuorten tiedonjanoa ja tarjoamalla tukea haastavissa tilanteissa (THL 2014). Opiskelutaitoja ovat muiden muassa opiskelutekniikka ja -orientaatio, oppimistyyli, kriittinen ajattelu, ajankäytön suunnittelu ja sosiaaliset taidot (Kunttu 2009). Näiden taitojen kehittymiseen ja kehittämiseen opettaja voi vaikuttaa vaihtelemalla opetusmenetelmiä ja ohjaamalla oppilaita löytämään niistä itsellensä sopivimmat. Emotionaaliset puolustusvoimavarat tulevat esiin ego identiteetissä (ego identity) eli integroidussa ja vakaassa, vaikkakin dynaamisessa tunteessa sisäisestä persoonasta (a sense of inner person), joka on itsenäinen, mutta silti yhteydessä sosiaaliseen ja kulttuuriseen todellisuuteen (Antonovsky 1979, 109). Sisäisiin terveyttä suojaaviin tekijöihin onkin liitetty esimerkiksi yksilöllinen itsetunto, mutta myös sosiaalisessa ympäristössä muotoutuvat arvostetuksi ja hyväksytyksi tulemisen kokeminen sekä myönteisen kiintymyksen kokeminen (THL 2014). Myös Fattoren ym. (2009) tutkimuksessa lapset ja nuoret kokivat itsetuntemuksen ja itsensä näkemisen positiivisessa valossa hyvinvointia edistävänä.

Arvostuksiin ja asenteisiin (valuative-attitudal) perustuvat yleiset puolustusvoimavarat ovat sopeutumistyyliä (coping styles). Myönteinen elämänasenne ja kuva itsestä ovatkin terveyttä suojaava tekijä (THL 2014). Ihmiset käyttävät eri sopeutumispolkuja vallitsevan tilanteensa mukaan, mutta jokaiselle muodostuu omat tyypilliset tapansa (Antonovsky 1979). Antonovsky määrittelee selviytymisstrategian (coping strategy) yleiseksi stressitekijöistä selviytymisen suunnitelmaksi, johon liittyy aina rationaalisuus, joustavuus ja kauaskatseisuus (rationality, flexibility, farsightedness). Mitä enemmän selviytymisstrategiassa on näitä ominaisuuksia, sitä tehokkaampana puolustusvoimavarana se toimii. Rationaalisuus viittaa objektiiviseen arvioon siitä, missä määrin tietty stressitekijä on uhkaava, joustavuus puolestaan käytettävissä oleviin suunnitelmiin ja niiden käyttämishalukkuuteen. Kauaskatseisuus tarkoittaa suunnitelman toteuttamisen vaikutusten pohtimista sisäiseen ja ulkoiseen ympäristön reaktioon etukäteen (Antonovsky 1979, 111–113). Arvoihin ja asenteisiin liittyen elämäntilanteen hallinnan kokemuksella, tunteella omien voimien ja kykyjen riittävästä, on paljon merkitystä nuoren hyvinvoinnille ja sujuvalle opiskelulle (Kunttu 2009).

Ihmisten väliset ja suhteisiin liittyvät (interpersonal-relational) voimavarat ovat keskeisessä asemassa myös koherenssin tunteen rakentumisen kannalta. Useat sosiaaliset suhteet ovat yhteydessä jopa matalaan kuolleisuuteen (Antonovsky 1979, 115). Terveyttä suojaaviin ja vahvistaviin tekijöihin kuuluvat myös hyvät ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot sekä tukevat ja pysyvät sosiaaliset verkostot (THL 2014). Lisäksi Kunttu (2009) esittää opiskelukykykymallissa sosiaalisen tuen oppilaan voimavaraksi. Antonovsky (1979, 116) pitää sosiaalisiin verkostoihin kuulumista ja sitoutumista ratkaisevan tärkeänä yleisenä puolustusvoimavarana. Tässä hän korostaa, että myös muiden ryhmän jäsenten täytyy olla sitoutuneita ryhmän toimintaan, jotta se toimisi voimavarana. Sosiaalisia suhteita voidaan luokitella sitoutumisen perusteella jatkuvuuden (continuance), kiinteyden (cohesion) ja kontrollin (control) suhteen (Antonovsky 1979, 116 Kanteriin 1968 viitaten). Luokittelun mukaan nuori voi siis sitoutua ryhmään pitkäaikaisesti, kokea ryhmän läheiseksi itselleen ja/tai noudattaa sen toimintatapoja ja sääntöjä. Opiskelukykykymallissa opetustoimintaan liittyvät opetuksen ja ohjauksen laatu, pedagoginen osaaminen, tuutorointi ja oppilaiden integroiminen koulu yhteisönsä (Kunttu 2009).

Myllyniemen (2009) mukaan sosiaaliset suhteet ja ystävät ovatkin tärkeässä roolissa nuorten elämänasenteen muodostumisessa. Tutkimus toteutettiin puhelinhaastatteluna

satunnaisotannalla väestörekisteristä valikoituneelle 1200 10–29-vuotiaalle nuorelle. Tulosten mukaan nuorten tyytyväisyys ihmissuhteisiinsa, erityisesti ystävien suurempi tapaamistiheys, on voimakkaasti yhteydessä heidän tyytyväisyyteen elämäänsä kohtaan. Myös vanhempinsa välisen suhteen hyväksi kokeminen lapsuuden kodissaan sekä omat hyvät suhteet isään, äitiin ja sisaruksiin ovat yhteydessä elämäntyytyväisyyteen. Lisäksi välit koulukavereihin ja kokemus opettajan suhtautumisesta itseen korreloivat elämäntyytyväisyyden kanssa, mikä tuo esiin koulun merkityksellisyyttä nuoren kehitysympäristönä (Myllyniemi 2009, 133–134).

Viimeisenä yleisenä puolustusvoimavararyhmänä Antonovsky mainitsee makrososiokulttuuriset (macrosociocultural) voimavarat. Kulttuuri antaa jokaiselle oman paikkansa maailmassa ja luo elämään rakenteita. Se asettaa rutinoituja vaatimuksia ja antaa myös vastauksia. Koulujärjestelmä on hyvä esimerkki rutinoituneesta ja rakenteellisesta kulttuurimme osasta, joka asettaa niin oppilaille kuin opettajillekin vaatimuksia ja sääntöjä. Antonovskyn mukaan kulttuuristen ja sosiaalisten rakenteiden tuottamat valmiit vastaukset saattavat olla kaikista vahvin puolustusvoimavara. (Antonovsky 1979, 117–119)

Koululuokissa erityisen ohjauksen ja tuen tarpeessa olevien oppilaiden määrä on kasvanut ja yhtenä syynä saattavat olla elämänhallinnan ongelmat (Kuronen 2010, 17). Nyky-yhteiskunnassa tekninen ja rakenteellinenkin kehitys on ollut nopeaa. Jotta opettajat voisivat tukea nuorten elämänhallintaa, heidän tulee kuunnella nuoria ja auttaa heitä löytämään omia voimavarojaan. Yhteiskunnan ja ajan hermoilla pysyminen onkin haaste niin opettajille kuin opettajankoulutukselle. Koulussa esimerkiksi terveystiedon opetuksessa voidaan pohtia nuorten kanssa heidän voimavarojaan ja opetella elämänhallinnan taitoja.

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata nuorten elämämaailmaa ja heille merkityksellisiä asioita oman arkisen jaksamisen ja voimavarojen kautta sekä pohtia keinoja nuorten voimavarojen tukemiseen koulussa. Tutkimustehtävänä oli laadullisesti selvittää nuorten kokemuksia heidän arjen voimavaroistaan. Tuloksia voidaan käyttää myös koko koulun kehittämiseen ja laajemmin nuorten terveyden edistämiseen.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaiset asiat ovat merkityksellisiä 9-luokkalaisten nuorten arkiselle jaksamiselle?
2. Miten 9-luokkalaiset nuoret määrittelevät voimavara-käsitteen?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä ja aineiston muodostuminen

Tutkimuksessani pyrin ymmärtämään nuorille tärkeitä voimavaroja ilmiönä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 28). Toteutin tutkimuksen laadullisella tutkimusotteella ja tiedonkeruumenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Otin yhteyttä eteläsuomalaisen koulun opettajaan ja puhuin myös rehtorin kanssa tutkimuksestani. Sain kolmen opettajan kautta haastateltavakseni kymmenen (n=10) suomalaista 9-luokkalaista nuorta, viisi tyttöä ja viisi poikaa. Nuoret tulivat saman kaupungin erilaisilta alueilta, mutta eivät välttämättä tunteneet toisiaan. Tein kaikki haastattelut koulupäivien aikana tammi-helmikuussa 2014 koulun neuvottelu- tai ryhmätyötilassa. Koulu tilana on institutionaalisesti väritynyt ja kouluaikana suoritettu haastattelu voi olla nuorelle keino päästä opetuksesta pois (Hirsjärvi & Hurme 2004, 132). Ryhmätyötila on kuitenkin luokkahuonetta neutraalimpi paikka haastattelun toteuttamiseen, eikä näin ollen johdattele vastauksia koulumaailman suuntaan niin paljon kuin itse luokkahuone.

Ennen haastattelua kävin jokaisen haastateltavan kanssa läpi tutkimuksen tarkoituksen ja etenemisen, heidän antamiensa tietojen luottamuksellisuuden sekä osallistumisen vapaaehtoisuuden ja oikeuden myös jälkikäteen peruuttaa osallistumisensa. Korostin myös kiinnostustani heidän elämäänsä ja arjen kokonaisuutta kohtaan (Hirsjärvi & Hurme 2004, 132). Ymmärrettyään tutkimuksen kulun ja suostuttuaan siihen haastateltavat allekirjoittivat tutkimuslupasopimuksen (liite 1).

Haastattelin nuoria puolistrukturoidulla teemahaastattelulla (liite 2). Teemahaastattelulle tyypillisesti kysymykseni olivat avoimia (Hirsjärvi & Hurme 2008, 106). Etenin samojen teemojen mukaisesti jokaisessa haastattelussa, mutta kysymysten järjestystä tai tarkkaa muotoa en ollut määritellyt (Hirsjärvi & Hurme 2008, 47–48). Suunnittelin kysymykseni etukäteen ja haastattelutilanteessa esitin ne saman sisältöisinä kaikille haastateltaville. Muotoilin kysymykseni haastattelutilanteeseen sopivalla tavalla ja nuorten edeltävien vastausten pohjalta esitin avoimia jatkokysymyksiä strukturoimattoman syvähaastattelun tyyliin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 45, 109). Näillä pyrin tarkentamaan ja syventämään haastateltavien antamia vastauksia keskustelunomaisesti (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 45, 48).

Tässä tutkimuksessa kysymykset olivat haastateltavien omaan arkeen ja siihen liittyviin kokemuksiin kohdistuvia. Niitä voisi parhaiten kuvata mielipidekysymyksiksi, joihin lukeutuvat myös asenteet ja sosiaaliset suhteet (Hirsjärvi & Hurme 2008, 106).

Haastatteluissani etenin isommista kokonaisuuksista pienempiin (Ruusuvuori & Tiitula 2009, s. 55), mikä näkyy haastattelurungossani (liite 2). Aloitin kysymällä nuoren omasta normaalista päivästä, jonka jälkeen esitin tarkentavia kysymyksiä esiin nousseiden asioiden perusteella. Aloituskysymyksen suunnittelin riittävän helpoksi, jotta se vähentäisi nuorten jännitystä ja antaisi nuorille tunteen siitä, että kysymyksiin pystyy vastaamaan. Arjen kuvaukset ovat myös Alasuutarin (2009, 155) mukaan hyödyllisiä tavoiteltaessa lapsen näkökulmaa. Pysin tarkentavien kysymysten avulla avaamaan nuorten esille tuomia käsitteitä (Ruusuvuori & Tiitula 2009, 40). Etenin usein tietyn hyväksi todetun järjestyksen mukaan suunnittelemaani haastattelurunkoa eteenpäin, mutta tarvittaessa tein muutoksia tilanteen mukaan.

Haastattelujen pituus vaihteli noin 19 minuutista jopa tuntiin keskimääräisen haastattelun keston ollessa noin 30 minuuttia. Vaihteluun vaikutti esimerkiksi haastateltavien puhetyyli, jännitys, aiheesta pysyminen ja puheliaisuus. Haastateltavat olivat puhetyyleiltään erilaisia. Toiset kertoivat asioista yksityiskohtaisesti ja puhuivat melko avoimesti elämästään, toiset olivat varautuneempia ja vähäsanaisempia. Joidenkin puherytmi oli erittäin nopea ja asiaa tuli paljon, toisaalta joillakin saattoi olla vaikeuksia ilmaista itseään ja puhua selkeästi johtuen jännityksestä tai uudenlaisesta tilanteesta. Joskus nuori saattoi myös eksyä ohi kysymyksen aiheesta tai kysymys saattoi yllättää niin, ettei vastausta osannut heti antaa. Kaikki nuoret eivät olleet aiemmin pohtineet mukavia asioita arjessaan, mikä saattoi vaikuttaa vastausten miettimisaikaan. Pääosin tunnelma oli rento ja keskustelunomainen, mikä auttoi haastattelun sujumista ja nuoret myös uskalsivat avata maailmaansa puheessaan.

Kokemuksien ja näkemyksien tutkiminen edellyttää haastattelun litteroimista, jotta aineiston voi palata (Perttula 2005). Äänitin jokaisen haastattelun digitaalisella nauhurilla. Pysin litteroimaan haastattelut melko pian haastattelun jälkeen, jotta niiden sisältö pysyisi mahdollisimman luotettavana myös hieman epäselvien kohtien osalta. Litteroin haastattelut sanatarkasti käyttäen äänitteen toistoon, kelaukseen ja hidastukseen Express Scribe -ohjelmaa. Yhdessä haastattelussa ongelmat nauhurin kanssa aiheuttivat noin 40 minuutin mittaisen osan puuttumisen, jonka korvasin heti haastattelun jälkeen tehdyillä muistiinpanoilla. Kun

huomasin nauhoituksen ongelman kesken haastattelun, sain nauhalle esille nousseet keskeisimmät asiat kertaamalla haastateltavan vastauksia hänen kanssaan. Haastatteluista tuli litteroitua tekstiä 146 sivua (Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5).

5.2 Sisällönanalyysi ja aineiston analyysin eteneminen

Analysoin haastattelut aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jolloin etsin tekstistä merkityksellisiä asioita tutkimuskysymyksen suunnassa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 104). Analyysiyksikkönä käytin yhtä haastattelua, jonka avulla pyrin ymmärtämään yksilön näkökulmaa. Yksi haastattelu muodostaa riittävän kokonaisuuden ja silti sen pystyy hallitsemaan ja muistamaan merkitysyksiköiden eli tekstistä poimimieni alkuperäisilmausten kontekstina (Graneheim & Lundman 2004). Merkitysyksiköksi valitsin ajatuskokonaisuuden (ks. Graneheim & Lundman 2004; Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Analyysissä eläydyin nuorten ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin eli pyrin ymmärtämään heidän maailmaansa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28). Analyysissä pyrin fenomenologis-hermeneuttiseen kuvailevaan ja tulkitsevaan ymmärtämiseen (Niskanen 2005). Psykologinen ymmärtäminen liittyy rekonstruktiiiviseen tieteenperinteeseen (Latomaa 2005)

Litteroidessani koodasin haastattelut numeroiden ne (H1, H2, H3 jne.). Lisäksi laitoin litteroituun aineistoon rivinumerot näkyviin, jotta pystyin koodaamaan alkuperäisilmausten sijainnin ja palaamaan aineistoon helposti analyysin eri vaiheissa. Litteroinnin aikana kuuntelin haastatteluja ja tarkistin litteroimaani tekstiä moneen otteeseen. Jatkoin aineistoon tutustumista lukemalla litteroimiani haastatteluja useaan kertaan läpi kokonaiskuvan muodostamiseksi (ks. Graneheim & Lundman 2004). Seuraavassa vaiheessa mietin sopivaa ryhmittelyä haastattelusta nouseville merkittävillä asioilla. Päätin ryhmitellä aineistoa teemojen mukaan (Schreier 2012, 80–81). Luin litteroidun tekstin useaan kertaan, päädyin alustavasti muutama teemaan ja valitsin kullekin teemalle oman värin. Tutustuttuani aineistoon etsin sieltä merkitysyksiköitä. Alleviivasin merkittäviä asioita tekstistä päättämälläni koodiväreillä muodostaen haastatteluja yhdistävää koodauskehystä ja toisaalta erottaen olennaiset aineiston osat epäolennaisista (Schreier 2012, 82–83). Tein myös muistiinpanoja litteroidun tekstin marginaaleihin.

Pelkistin tutkimuskysymysten kannalta merkittävät haastattelun osat eli alkuperäisilmaukset pelkistyksiksi tiivistämällä aineistoa (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Pelkistysten loppuun merkitsin, mistä haastattelusta ja miltä riveiltä se löytyy (esim. H1, 56–57). Sen jälkeen luokittelin ja teemoittelin aineiston eli aloin järjestellä pelkistystä paperilappuina ja tietokoneen näytöllä erilaisiin alaluokkiin, pääluokkiin ja teemoihin yhdenmukaisuuksien mukaan. Esimerkit aineiston pelkistämisestä sekä ryhmittelystä ovat taulukoissa 1 ja 2.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä (tutkimuskysymys 1).

Alkuperäisilmaus	Pelkistys	Alaluokka
”Tai tietää et on aina semmonen paikka mis voi olla et. Et ei tarvi paeta minnekkää” (H1)	Tietää, että perheessä on aina paikka, jossa voi olla ilman pakenemista	Perheen hyväksyntä
”Et just perhees... hyväksytään sut sellasena ku on ja voi olla olla ihan oma ittensä ja tietää, et vanhemmat rakastaa vaik on millanen... luotettava olo... sellanen ettei tarvi ressata mistään” (H3)	Vanhempien ehdoton hyväksyntä ja rakkaus luottavaisen olon lähteenä	
”no just äitin kaa juttelu... oli siin yhes vaihees tosi tärkeä. Et sai niinku jutella äitin kaa... Jos se jää juttelee... se kertoo et se viel välittää” (H5)	Äidin kanssa juttelu tärkeää, koska kertoo äidin välittävän	
”[perheen kanssa] Saa olla oma ittensä... Ei arvostella tai mitää ei tarvi esittää mitää tai. Tälle niinku hyväksyy omana ittenää ettei tarvi yhtää esittää mitää tai tällästä.” (H9)	Perheessä hyväksyntä ja arvostelemattomuus omana itsenä olemisen mahdollistajana	

Ensimmäisen analyysiversoin valmistumisen jälkeen tarkastelin analyysia kriittisesti ja jatkoin analysoimista eri luokkia sekä niiden nimiä uudelleen järjestellen ja hioen. Sain palautetta luokittelustani ohjaajaltani ja vertaisiltani gradu-ryhmässä, minkä perusteella tarkensin analyysiäni. Analyysiprosessissa oli taukoja, joiden jälkeen palasin aineiston pariin ja muokkasin etenkin teemoja laajemmin aineistosta esiin nousevia ilmiöitä kuvaaviksi. Analyysiprosessiin sisältyi luonnollisena osana edestakaista liikettä kokonaisuuden ja tekstin osien välillä (ks. Graneheim & Lundman 2004).

Pyrin analyysissani luomaan selkeän kuvauksen nuorten jaksamiselle merkityksellisistä asioista sekä heidän voimavara-käsitteelle antamistaan merkityksistä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Tarkoituksena oli saattaa aineisto tiiviiseen muotoon säilyttäen sen sisällöllinen

ydin (ks. Graneheim & Lundman 2004; Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Pysin pitämään alkuperäisen aineiston mukana analyysin kaikissa vaiheissa ja pääluokkiin asti analyysi oli ilmeisen sisällön (*manifest content*) tasolla (Graneheim & Lundman 2004 mm. Kondrackiin ym. 2002 viitaten). Teemoissa tavoittelin laajempia ilmiöitä ja yritin päästä haastateltavien sanojen piilevään sisältöön (*latent content*) tulkitsemalla haastattelun ja aineiston kokonaisuutta (Graneheim & Lundman 2004 mm. Kondrackiin ym. 2002 viitaten).

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston ryhmittelystä.

Alaluokka	Pääloukka
Perheen hyväksyntä	Hyväksytyksi tuleminen
Itsen kokeminen hyväksytyksi ja halutuksi seuraksi	
Mahdollisuus olla oma itsensä	

Fenomenologis-hermeneuttinen pyrkimys haastateltavien ymmärtämiseen oli kuitenkin läsnä koko analyysiprosessin ajan. Tässä tutkimuksessa pelkistys kuuluu ainoastaan yhteen alaluokkaan, joka kuuluu yhteen pääluokkaan ja edelleen yhteen teemaan (ks. Graneheim & Lundman 2004 Krippendorffiin 1980 viitaten). Teemat vastaavat kysymykseen ”miten” ja se perustuu tulkinnalle alaluokkien ja pääluokkien punaisesta langasta (Graneheim & Lundman 2004). Esimerkki teeman muodostamisesta on taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Esimerkki teeman muodostuksesta.

Pääloukka	Teema
Luottamukselliset ihmissuhteet	LUOTTAMUKSEN JA HYVÄKSYNNÄN
Luottamus läheisten tukeen ja apuun	KOKEMUKSET
Hyväksytyksi tuleminen	
Usko	

Nuorten arkiselle jaksamiselle merkityksellisiin voimavaroihin muodostin aineistoista 289 pelkistystä. Näistä luokittelin 58 alaluokkaa, 17 pääluokkaa ja kuusi teemaa. Lisäksi analysoin aineistosta nuorille merkityksellisiä voimavaroja kuluttavia asioita, joihin muodostui 17 pelkistyksestä viisi alaluokkaa, neljä pääluokkaa ja kaksi teemaa. (kuva 3.) Tarkemmat analyysitaulukot ovat liitteenä (liite 3 ja liite 4). Voimavara-käsitteen määrittelylle muodostin 19 pelkistystä, joista luokittelin neljä alaluokkaa, kolme pääluokkaa ja kaksi teemaa.

NUORTEN VOIMAVARAT	itsensä tunteminen ja arvostaminen	päämäärät ja pystyvyyden tunne
	sosiaalinen kuuluminen	säännöllisyys ja ennakoitavuus
	luottamuksen ja hyväksynnän kokemukset	aktiivinen toimijuus ja irtiotot
NUORTEN VOIMAVAROJA KULUTTAVAT ASIAT	erillisyyden ja yhteyden puuttumisen tunne	normien tuoma velvollisuudentunne

KUVA 3. Nuorille merkitykselliset voimavarat ja voimavaroja kuluttavat asiat.

Tulososassa avaan muodostamiani teemoja. Pääluokkien nimet ovat tummennettuina tekstissä. Suorat aineistolainaukset tekstin lomassa olen osoittanut kursiivilla ja niiden perässä on haastateltavan koodimerkintää osoittava kirjain ja numero (H1, H2 jne.). Joitakin täytesanoja olen poistanut sitaateista selkeyden vuoksi. Omat alkuperäistä ilmaisua selventävät lisäykseni olen merkannut hakasulkuihin.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1 Nuorille merkitykselliset voimavarat

9-luokkalaiset nuoret toivat voimavaroina esille sosiaalisen kuulumisen, luottamuksen ja hyväksynnän kokemukset, päämäärät ja pystyvyyden tunteen, aktiivisen toimijuuden ja irtiotot, itsensä tuntemisen ja arvostamisen sekä säännöllisyyden ja ennakoitavuuden (taulukko 4).

TAULUKKO 4. Nuorten arkiselle jaksamiselle merkitykselliset voimavarat.

Pääloukka	Teema
Yhdessäolo läheisten kanssa Hyvät suhteet vanhempiin Yhteenkuuluvuuden tunne ja sitoutuminen Kouluympäristö sosiaalisena voimavarana	SOSIAALINEN KUULUMINEN
Luottamukselliset ihmissuhteet Hyväksytyksi tuleminen Luottamus läheisten tukeen ja apuun Usko	LUOTTAMUKSEN JA HYVÄKSYNNÄN KOKEMUKSET
Tavoitteellisuus Pystyvyyden ja pätevyyden kokemukset	PÄÄMÄÄRÄT JA PYSTYVYYDEN TUNNE
Etäisyyden ottaminen vaikeisiin ja stressaaviin asioihin Vaihtelua ja jännitystä tuovat tapahtumat Aktiivinen mielekäs tekeminen	AKTIIVINEN TOIMIJUUS JA IRTIOTOT
Rauhoittuminen ja oma aika Itsenäinen tunteiden ja asioiden käsittely	ITSENSÄ TUNTEMINEN JA ARVOSTAMINEN
Fyysisten tarpeiden tyydyttäminen Rutiinit	SÄÄNNÖLLISYYS JA ENNAKOITAVUUS

Seuraavaksi avaan näitä teemoja ja niiden sisältöä. Alaluokat sisältävä analyysitaulukko nuorille merkityksellisistä voimavaroista on liitteessä 3.

6.1.1 Sosiaalinen kuuluminen

Sosiaalinen kuuluminen oli selkeästi tärkeä asia nuorten arkiselle jaksamiselle. **Yhdessäolo läheisten kanssa** koettiin merkittävänä voimavarana. Kavereiden kanssa juttelun, ajan viettämisen ja muun toiminnan koettiin tuovan virtaa, hyvää mieltä ja energiaa. Kavereiden kanssa oleminen viikonloppuna antoi tunteen ”*et jaksaa paljon paremmin mennä kouluviikkoo*” (H4). Vaikka kaverit olivat nuorille tärkeitä, koettiin myös perheen kanssa arjessa vietetty aika läheiseksi ja merkittäväksi turvallisuuden tunteen lähteeksi. Etenkin television katsominen tai ruokailu perheen kanssa kuulumisia vaihtaen ja jutellen koettiin

hyvän olon lähteenä. Sisarusten kanssa vietetty aika oli osalle nuorista tärkeää ja toisille vähemmän merkityksellistä. Vanhempien kanssa kahden kesken vietetty aika oli myös nuorille mieluista. Monille haastateltavista myös **hyvät suhteet vanhempiin** olivat tärkeä voimavara. Vanhempien ilmaisema huolenpito ja välittäminen mahdollistivat asioiden jakamisen. Vanhemman ilmaisema kiinnostus ja kuuntelu toivat hyvän olon: *”tosi hyvä sillee et äitiki kuuntelee”* (H4).

”Et kyl niinku mun mielest hyvä pitää kaverisuhteit ylläkii muual ku koulussa”
(H3)

Yhteenkuuluvuuden tunne ja sitoutuminen nousivat 9-luokkalaisille voimavaraksi. Harrastuksissa saadut yhteishengen ja luottamuksen kokemukset mahdollistivat rentoutuneen olon. Toisaalta läheisten kanssa syntyneet mukavat muistot piristävät mieltä. Haastatteluissa tuli esiin myös muiden ilahduttamisen merkitys hyvän fiiliksen lähteenä. Ystävyys sitoutumista nuoret toteuttavat esimerkiksi Internetin ja puhelimen välityksellä. Internetiä käytettiin yhteyden pitämisessä niin koulukavereiden kuin kauempana asuvienkin ystävien kanssa. Jatkuva yhteydessä oleminen ja asioiden nopea jakaminen koettiin helpottunutta oloa tuovaksi ja arkiseksi asiaksi. **Kouluympäristö** koettiin **sosiaalisena voimavarana** ja kohtaamispaikkana, mutta ystäviin haluttiin pitää yhteyttä muuallakin.

6.1.2 Luottamuksen ja hyväksynnän kokemukset

Nuoret puhuivat myös paljon luottamuksen ja hyväksyttynä olemisen kokemuksista voimavaroina. **Luottamukselliset ihmissuhteet** nousivat esiin lähes kaikissa haastatteluissa. Henkilökohtaisista ja itselle merkittävistä asioista avautuminen luotettavalle ihmiselle toi helpotuksen tunteen, *”ku on joku jonka kans puhuu tällasist asioist eikä yksin tarvi”* (H3). Hyvä ja jaksamista tukeva ystävyys on myös vastavuoroista ilojen ja surujen jakamista. Myös toisten ilon näkeminen ja toisten auttaminen antaa itselle hyvää mieltä. Eräs nuori kertoi, että kun kavereita tavatessa *”näkee et niil on hyvä mieli... siit tulee hyvä olo”* (H10). Nuoret arvostavat ystävyyttä ja kokevat sen yhdeksi tärkeimmistä asioista tämän hetkessä elämässään. Hyvät kaverit olivat *”vähän niinku perhettä, sinne pystyy aina menee”* (H5) ja merkitsivät *”tosi tosi paljon”* (H5). Kavereista kuitenkin vain läheisemmät olivat luottamuksen arvoisia ja jotkut kaverit *”on vaa kavereita, ei sillee ystäviä”* (H5).

Hyväksytyksi tuleminen voimavarana tuli esiin useassa haastattelussa. Kun perheessä ”hyväksytään sut sellasena ku on ja voi olla ihan oma ittensä ja tietää, et vanhemmat rakastaa vaik on millanen” (H3), se toi luottamusta ja turvallisuuden tunnetta. Hyväksyntää osoitti myös se, ettei tarvitse esittää mitään. Itsenä olemisen mahdollistivat esimerkiksi samanlaiset ystävät ja luokkalaisiin tutustuminen. Lisäksi Internet antoi mahdollisuuden olla ”semmonen minkälainen sä haluat olla” (H5). Itsen kokeminen halutuksi seuraksi toi myös hyväksynnän tunnetta ja hyvää oloa.

”Tai tietää et on aina semmonen paikka mis niinku voi olla et. Et niinku ei tarvi paeta minnekkää” (H1)

Tärkeä voimavara oli myös **luottamus läheisten tukeen ja apuun**. Moni haastateltava oli saanut tukea kaveriltaan tai vanhemmaltaan, mikä oli auttanut selviytymään: ”jos ei oo ite oikeen tienny mitä pitää tehdä ni sit kaverit on auttanu ja neuvonu” (H3). Tuen saamisessa myös kokemus ymmärretyksi tulemisesta toi helpottunutta oloa. Jo pelkkä tieto siitä, että perheeseen voi luottaa ja tukeutua, toimi voimavarana. Perhe ja ystävät olivatkin arjessa ”se mikä auttaa periaattees aina jaksamaa” (H5).

Usko voimavarana näkyi pienessä osassa haastatteluja hyvin voimakkaana. Jumala koettiin jopa tärkeimmäksi asiaksi, joka auttaa jaksamaan. Hengelliset tapahtumat ja nuorten kokoontumiset koettiin merkittäviksi hyvän olon lähteiksi. Tällöin luottamus johonkin suurempaan voimaan kantoi arjessa eteenpäin.

6.1.3 Päämäärät ja pystyvyyden tunne

Haastattelemani 9-luokkalaiset kokivat päämäärät ja pystyvyyden tunteet motivoivina voimavaroina. **Tavoitteellisuus voimavarana** näkyi esimerkiksi harrastuksiin, kokemuksiin, uraan ja tietokoneella pelaamiseen liittyvien haaveiden ja tavoitteiden tuomana hyvänä fiiliksenä ja motivaationa. Tavoitteet helpottivat, kun ”tietää mitä pitää tehdä” (H9). Itselle tärkeiden ihmisten esimerkki ja läsnäolo elämässä olivat inspiroineet ja muuttaneet joitakin haastatelluista nuorista.

Pystyvyyden ja pätevyyden kokemukset olivat merkittävä voimavara monille nuorista. Näitä saatiin kehittymisen ja onnistumisen kokemuksista urheilussa, tietokonepeleissä ja muissa harrastuksissa. Myös oppimisen ja osaamisen kokemukset niin koulussa kuin harrastuksissa ja töissäkin olivat hyvän mielen ja fiiliksen lähteitä. Tämän lisäksi valmentajan kehut ja tunnustus omasta osaamisesta olivat motivoiva voimavara. Myös kyky ilahduttaa muita toi hyvää mieltä ja paransi päivää. Haastatteluissa näkyi ilo itselle sopivan harrastuksen tai tekemisen löytämisestä. Toisaalta joillekin koulu saattoi tuottaa niin paljon kyvyttömyyden tunteita, että harrastuksista saadut pätevyyden ja osaamisen kokemukset sekä ammatilliset tavoitteet olivat todellisia kasassa pitäviä voimia.

6.1.4 Aktiivinen toimijuus ja irtiötöt

Aktiivinen toimijuus ja irtiötöt olivat suuri voimavara 9-luokkalaisille. **Etäisyyden ottaminen vaikeisiin ja stressaaviin asioihin** tapahtui usein toiminnan kautta. Esimerkiksi pyöräily, jumppa, leipominen, musiikin kuuntelu ja tietokone- tai videopeliin uppoutuminen auttoivat unohtamaan murheet ja mieltä painavat asiat. Huomion suuntaaminen mielekkääseen tekemiseen toi hyvän fiiliksen ja helpon olon. Hulluttelu ja hauskanpito kavereiden kanssa olivat huonon olon unohtamisen apuna, mutta myös itsekseen tekeminen toimi voimavarana.

”Mä lähin vaa, otin mopetin ja lähin ajelemaa tonne yksin...Sit ku illal on menny kotia ni sit on ollu sillai ihan hyvä fiilis” (H8).

”et jos on paljon kokeita ni jos urheilee ni oikeest siit tulee just parempi mieli ja jaksaa... ja kaikin puolin tulee sellain niinku ilosempi olo ja jaksaa just nukkuukkii ja...kaikki jaksaa tehä paremmin” (H3)

Lisäksi kavereiden kanssa tai vanhempien poissa ollessa saavutettu vapauden tunne koettiin voimavaraksi, sillä *”niitten kaa voi tehä mitä haluu...tosi vapautunu olo, et ei tarvi koko aika...joku mutsi nipottamas niskaa tai kyttäämäs” (H7)*. Harrastukset valokuvaamisesta urheiluun ja tietokonepeleihin toimivat nuorten arjessa mielekkäänä tekemisenä. Konkreettinen keino etäisyyden ottamiseen oli matkustaminen, joka koettiin mukavana ja rentouttavana.

Vaihtelua ja jännitystä tuovat tapahtumat koettiin mielekkäiksi. Erilaiset isommat tapahtumat, kilpailut ja ottelut toivat jännitystä, hyvää oloa ja hienoja kokemuksia. Rutiinien rikkominen silloin tällöin koettiin virkistävänä. **Aktiivisen mielekkään tekemisen** merkitys näkyi etenkin liikunnan tuomana hyvänä mielenä ja jaksamisena. Lisäksi osa nuorista koki ostosten tekemisen hyvän mielen ja hetkellisen hyvän olon lähteenä.

6.1.5 Itsensä tunteminen ja arvostaminen

Itsensä tunteminen ja arvostaminen nousivat selkeästi voimavaravoiksi lähes kaikista haastatteluissa. Vaikka ystävät, perhe ja harrastukset ovat keskeisessä asemassa nuorten maailmassa, myös **rauhottuminen ja oma aika** koettiin tärkeäksi. Jouten olo ja makoilu omassa huoneessa sekä musiikin kuuntelu koettiin rauhoittavaksi, rentouttavaksi ja tekemisestä palauttavaksi: *”ku vaik viikol on touhunnu tosi paljon kaikkeen ni sit on kiva niinku rauhottuu vaa”* (H10). Musiikki toimi niin omien asioidenkäsittelyn apuna kuin koulupäivän nollaajana ja rentouttajanakin. Illalla rauhallinen musiikki auttoi uneen pääsemisessä. Osa nuorista koki, että yksin ololle on tärkeää varata aikaa, sillä se on nautinnollista ja rauhoittavaa.

Itsenäinen tunteiden ja asioiden käsittely toimivat voimavaroina vaikeiden asioiden yli pääsemisessä. Musiikki ja liikunta voivat olla tunteiden ja ajatusten käsittelyssä apuna. Esimerkiksi juokseminen musiikkia kuunnellen voi selvittää päätä, nyrkkeilysäkin hakkaaminen voi purkaa vihaa ja musiikin sanoitukset voivat auttaa omien asioiden pohtimisessa. Päätäväisyyden löytäminen itsestä ja omien hyvän olon lähteiden tiedostaminen auttavat nauttimaan elämän pienistä iloista. Osa nuorista totesi yllättyneensä, kuinka pienistä asioista hyvä olo voi tulla.

6.1.6 Säännöllisyys ja ennakoitavuus

Muutamissa nuorten haastatteluissa tuli esille säännöllisyys ja ennakoitavuus voimavaroina. Nuoret tunnistivat **fyysisten perustarpeiden tyydyttämisen voimavarana**, joka näkyi unesta ja ruoasta huolehtimisen merkityksessä: *”jos unohtaa syödä aamupalan ni silloin ei oo kauheen hyvä tunne koulus”* (H6). Hyvät yöunet auttoivat, että *”seuraavaan päivään jaksaa olla ilonen ja...saa ehkä kouluun mentyä huutamatta”* (H5). **Rutiinit voimavarana**,

esimerkiksi aikataulut, selkeyttivät arkea ja toivat rennon fiiliksen, ”*ku tietää aina...mitä niinku tekee minäki päivänä*” (H9).

6.2 Nuorten voimavaroja kuluttavat asiat

Voimavarojen lisäksi haastatteluissa nousi esille muutamia voimavaroja kuluttavia asioita. Näitä olivat normien tuoma velvollisuuden tunto sekä erillisyyden ja yhteyden puuttumisen tunne (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Nuorille merkitykselliset voimavaroja kuluttavat asiat.

Pääloukka	Teema
Työmäärä Passiivisuus ja kyvyttömyyden tunne	NORMIEN TUOMA VELVOLLISUUDENTUNTO
Haasteet sosiaalisissa suhteissa Ulkopuolisuuden tunne	ERILLISYYS JA YHTEYDEN PUUTTUMISEN TUNNE

Seuraavaksi esittelen näitä teemoja tarkemmin. Alaluokat sisältävä analyysitaulukko nuorille merkityksellisistä voimavaroja kuluttavista asioista löytyy liitteestä 4.

6.2.1 Normien tuoma velvollisuudentunto

Velvollisuudentunto ja suorituspaineeet nousivat nuorten puheesta lähinnä koulun yhteydessä. Velvollisuuksien raskaus ilmeni voimavaroja kuluttavana **työmääränä**. Koulutehtävien liiallinen määrä voi aiheuttaa stressiä ja koulussa on ”*välil aika rankkaa*” (H10). Kokeen jälkeinen helpotuksen tunne kertoo myös kokeisiin liittyvästä jännityksestä ja paineesta. Koulupäivän päättymisen ja viikonlopun koittaminen koettiin myös helpottavana. Toisaalta myös ”*rennompi viikko koulussa*” (H10) voi tuoda helpotusta arkeen. Myös tehtävien tekemisen rutiini ja vastuun kantaminen tehtävistä mahdollistaa rentoutumisen. Viikonloppuna voi ottaa etäisyyttä velvollisuuksista, kun ”*ei tarvi tehä läksyi heti ja voi nukkuu pitempää*” (H7). Koulun loppuminen mahdollistaa harrastamisen ja kotona olemisen.

Normien tuoma velvollisuuden tunto tuli haastatteluissa esille myös **passiivisuutena ja kyvyttömyyden tunteena**. Passiivisuus ilmeni tekemättömyytenä, jolloin kotona olemisesta tulee ”*laiska olo*” (H3) tai tietokoneella koko päivän istumisesta olo, ”*et ei oo tehny oikeestaa päivän aikana mitää*” (H5) eikä ole saanut mitään aikaan. Passiivisuuden tunteen vastapainona esimerkiksi kuntoilu ja ulkoilu piristivät ja lisäsivät aikaansaamisen tunnetta. Osaamattomuuden ja kyvyttömyyden tunne saattoi joillekin tulla koulussa usein, mikä sai

ajattelemaan, että *”ei kyl tuu mitää”* (H8). Tämän koulussa tulevan epätoivon vastapanona osaamisen kokemuksia saattoi saada harrastuksista.

6.2.2 Erillisyyden ja yhteyden puuttumisen tunne

Haasteet sosiaalisissa suhteissa voimavarojen kuluttajana liittyvät erillisyyden ja yhteyden puuttumisen teemaan. Nuoret toivat esiin kotiin ja kouluun liittyviä ihmissuhdehaasteita. Kotona työläs suhde sisarukseen tai perheen sisäiset riidat saattoivat viedä voimia. Vanhempien vihaisuus ja kärtyisyys koettiin epämiellyttäväksi. Toisaalta asioiden selvittäminen vähensi henkistä kuormaa, kun *”ei tarvi sitkää enää mieltii”* (H8).

Ulkopuolisuuden tunne voimavarojen kuluttajana sisälsi kokemuksen kiusaamisen tai kavereiden puutteen ahdistavuudesta. Tällöin ei välttämättä ollut ketään, jolle puhua. Haastattelemillani nuorilla yksinäisyys tai kavereiden vähäisyys olivat olleet väliaikaisia. Yksinäisyys saattoi liittyä esimerkiksi nuorempana koettuun kiusaamiseen tai uuteen luokkaan siirtymiseen. Näiden kokemusten myötä ystäviä osattiin arvostaa enemmän.

6.3 Voimavara-käsite nuorten määrittelemänä

Nuoret 9-luokkalaiset määrittivät voimavarat omasta näkökulmastaan turvallisuuden ja tarkoituksellisuuden antajiksi sekä selviytymismekanismeiksi (taulukko 6). Voimavarat turvallisuuden ja tarkoituksellisuuden antajina **kannattelevat elämässä** antaen syyn elää ja toimia sekä tukien päivittäistä jaksamista. Voimavarat auttavat siis jaksamaan päivittäistä elämää ja tekemään asioita.

”jos on huono päivä...niin se [voimavara, K. L.] piristää, tulee parempi olo”
(H6)

Voimavarat ovat *”tärkeitä asioit jotka pitää ihmisen tavallaan pystys”* (H7). **Sosiaalinen tuki ja kuuluminen** tulivat esiin luottamuksellisten, tukea sekä kannustusta antavien läheisten ja yhteisöjen kautta. Kavereihin ja perheeseen *”pystyy tukeutuu ja ne kannustaa kokoajan”* (H2).

TAULUKKO 6. Voimavara-käsite nuorten määrittelemänä.

Alaluokka	Pääluokka	Teema
Tukee päivittäistä jaksamista Syy elää ja toimia	Kannattelee elämässä	VOIMAVARAT TURVALLISUUDEN JA TARKOITUKSELLISUUDEN ANTAJINA
Luottamukselliset, tukevat ja kannustusta antavat läheiset ja yhteisöt	Sosiaalinen tuki ja kuuluminen	
Voimia antava, jaksamista tukeva ja rentouttava Antaa etäisyyttä ja nostaa vaikeuksista	Palauttaa ja tukee selviytymistä	VOIMAVARAT SELVIITYMISMEKANISMENA

Voimavarat selviytymismekanismieina **palauttavat ja tukevat selviytymistä**. Voimavarat antavat nuorille voimaa, tukevat jaksamista ja rentouttavat. Voimavarat myös antavat etäisyyttä murheista ja nostavat ylös vaikeuksista. Jotkut voimaa antavat ja hyvää mieltä tuovat asiat olivat erään nuoren mukaan niin automatisoituneita, ettei niitä ole ennen edes tiedostanut.

7 POHDINTA

7.1 Keskeiset tulokset

Nuoret määrittivät voimavarat turvallisuuden ja tarkoituksellisuuden antajina sekä selviytymismekanismeina. Voimavaroina koettiin etenkin läheiset ja yhteisöt, joihin voi luottaa ja jotka tukevat. Tarkoituksen ja syyn saaminen elämälle ja toiminnalle oli myös nuorille merkittävä voimavaran ominaisuus. Selviytymismekanismina toimivat asiat palauttivat arjen haasteista ja helpottivat niiden käsittelyä. Nuoret määrittivät voimavarat siis monipuolisesti arjen jaksamista tukevinä asioina.

Sosiaalinen kuuluminen, luottamuksen ja hyväksynnän kokemukset sekä itsensä tunteminen ja arvostaminen olivat merkityksellisiä voimavaroja nuorille. Yhteisö, kohdatuksi tuleminen sekä taito ja mahdollisuus käsitellä omia tunteita ja ajatuksia itsenäisesti koettiin merkittävänä arjen voimavaroina. Toisaalta voimavaroja kuluttavaksi koettiin erillisyyden ja yhteyden puuttumisen tunne.

Niin päämäärät ja pystyvyyden tunne, säännöllisyys ja ennakoitavuus kuin aktiivinen toimijuus ja irtiötöt toimivat nuorille voimavaroina. Tavoitteellinen tekeminen sekä omien vahvuuksien ja kiinnostuksen kohteiden löytyminen olivat merkittäviä nuorille. Normien tuoma velvollisuudentunto puolestaan kulutti heidän voimavarojaan. Mielenkiintoista oli passiivisen tekemättömyyden aiheuttaman ahdistuksen ja vapaan itsekseen olemisen rentouttavan palautumisen ristiriitaa. Erona tässä oli lähinnä omat tavoitteet ja suhtautuminen tilanteeseen.

7.2 Tulosten hyödyntäminen

Voimavarat mahdollistavat ulkoisten ja sisäisten ympäristöjen näkemisen merkityksellisenä, ennakoitavana ja järjestelmällisenä (Antonovsky 1987, 152). Vaikka koherenssin tunnetta pidetään melko pysyvänä elämään suhtautumisen tapana, se kuitenkin kehittyy ja muokkautuu vielä nuoruudessa (García-Moya ym. 2012; Rivera ym. 2013). Nuorten koherenssin tunteen on osoitettu olevan yhteydessä heidän kehitysympäristöihinsä kuten perheeseen, kouluun, kaverisuhteisiin ja naapurustoon (Rivera ym. 2013). Tässä luvussa käsitelen keskeisiä

tuloksiani tutkimusten ja teorioiden valossa. Katson nuorten voimavaroja koulun ja opettajien vaikutusmahdollisuuksien näkökulmasta. Opettajien on tärkeää tiedostaa nuorille tärkeitä voimavaroja ja auttaa heitä huomaamaan oman jaksamisensa kannalta keskeisiä asioita arjessaan.

Tutkimuksessani keskeisiksi nuorten voimavaroiksi nousivat (1) sosiaalinen kuuluminen, (2) itsensä tunteminen ja arvostaminen sekä luottamuksen ja hyväksynnän kokemukset kuin myös (3) päämäärät ja pystyvyyden tunne. Nämä näkyvät myös esimerkiksi itseohjautuvuusteoriassa (Deci & Ryan 2008), jonka mukaan ihmisen universaalit perustarpeet ovat yhteisöllisyys (relatedness), omaehtoisuus (autonomy) ja kyvykkyys (competence). Toisaalta myös Seligmanin (2002) autenttisen onnellisuuden teorian kolme suuntausta onnellisuuteen eli nautinto (pleasure), sitoutuminen (engagement) ja tarkoitus (meaning) ovat melko läheisessä yhteydessä tämän tutkimuksen nuorten kokemiin voimavaroihin.

Sosiaalinen kuuluminen oli keskinen tutkimukseni teema. Toisaalta nuoret tiedostivat myös tarpeensa omalle ajalle ja tilalle. Margalitin (2010, viii) mukaan nuorilla on voimakas yhteisöllisyyden ja liittymisen tarve. Tämä näkyi haastattelemieni nuorten kokemuksissa läheisten ihmissuhteiden ja jakamisen merkityksellisyydestä. Nuoret kuuluvat myös monenlaisiin sosiaalisiin verkostoihin sosiaalisen median kautta, jossa he ovat virtuaalisesti vuorovaikutuksessa ystäviensä, koulukavereidensa, sukulaistensa, tuttujensa ja tuntemattomien kanssa (Margalit 2010, vii). Tästä huolimatta he saattavat kokea yksinäisyyttä myös läheistensä kanssa ollessaan (Margalit 2010, vii). Toisaalta jopa sosiaalisuuden mahdollisuuksien yltäkyläisyyden vuoksi yksinäisyyteen liittyvät haitalliset kokemukset voivat korostua ja niiden kautta voi syntyä monenlaisia yksinäisyyden kokemuksia (Margalit 2010, 1). Tutkimuksessani nuoret toivat Internetiä esille yhteydenpidon mahdollistajana ja kokivat sen välineenä yhteiselle ajanvietolle tai keskustelulle ystävien tai läheisten kanssa. Toisaalta 414 yliopisto-opiskelijaa kattaneessa kiinalaistutkimuksessa (Bian & Leung 2015) riippuvuus älypuhelimesta on yhdistetty yksinäisyyden kokemukseen sekä pienempään sosiaaliseen pääomaan.

Nuoret saattavat hakea sosiaalista kuulumista ja hyväksynnän kokemuksia monenlaisilta Internet-sivustoilta, keskustelupalstoilta ja sosiaalisen median sovelluksista. Kuitenkin viisi eri tapaustutkimusta ja 665 tutkittavaa kattaneen väitöskirjan mukaan verkon yhteisöille on

kuitenkin tyypillistä intensiivisyys, väliaikaisuus ja muuttuvuus (Malinen, 2016). Lisäksi verkkopalvelun käyttäjien toiveet ja sitoutuminen yhteisöllisyyteen vaihtelevat (Malinen, 2016). Haastattelemani nuoret toivat esille Internetin ja puhelimen välityksellä tapahtuvan kuulumisten vaihdon ja keskustelun läheisten ja ystävien kanssa. Mutta toisaalta he painottivat myös kasvotusten näkemistä ja asioiden tekemistä ja keskustelua yhdessä ystävien kanssa merkityksellisenä voimavarana. Myllyniemen (2014, 69) mukaan puhelimen ja netin kautta aktiivisesti ystäviin yhteydessä olevat näkevät ystäviään myös kasvokkain muita useammin.

Julkinen omien kuvien ja tekemisten jakaminen erilaisissa sovelluksissa on arkea monille nuorille. Vastuulliseen ja turvalliseen sosiaalisen median ja Internetin käyttöön tulee tarjota koulussa riittävästi tukea. Jokisen ja Pohjolan (2007) mukaan mediakasvatus edistää aktiivista ja osallistuvaa kansalaisuutta. Vaikka nuoret ovat tottuneet mediaan ja teknologiaan, he tarvitsevat silti mediakasvatusta laajan mediaympäristön kriittiseen tarkasteluun ja käyttöön. Mediakriittisyys ja terveyden lukutaitoon kuuluva kriittinen ajattelu yleisemminkin (Paakkari & Paakkari 2012) ovat osa terveystieto-oppiainetta.

Nuorten yksinäisyyden tutkimus levittyy laajasti heidän vertaissuhteisiinsa sekä heidän minäkäsitykseensä: miten he näkevät itsensä ja muut, mitä he ajattelevat muiden näkevän heidät (Margalit 2010, 4). Tutkimuksessani moni nuori pystyi erottelemaan tarpeensa yksinololle sekä ystäville ja vanhemmille juttelemiselle osana vaikeiden asioiden käsittelyä. He kokivat itsenäisen tunteiden käsittelyn hyvänä tapana päästä yli vaikeuksista, mutta kokivat myös voivansa turvautua läheistensä tukeen. Nuoret eivät ilmaisseet yksinäisyyttä eli tyytymättömyyttä sosiaalisten suhteidensa määrään tai laatuun haastatteluhetkellä (vrt. Margalit 2010, 5 Asheriin ym. 1990 viitaten), mutta menneisyydessä osa heistä kertoi kokeneensa sosiaalista tai emotionaalista yksinäisyyttä. Sosiaalista ja emotionaalista yksinäisyyttä voivat aiheuttaa esimerkiksi vaikeudet tulla toimeen vertaisten kanssa (Junttila & Vauras 2009).

Itsensä tunteminen ja arvostaminen sekä luottamuksen ja hyväksynnän kokemukset tukivat nuorten jaksamista. Itsetuntemus tarkoittaa kykyä tarkastella ja tulla tietoiseksi tunteistaan, motiiveistaan, tarpeistaan, arvoistaan ja kokemuksistaan, niiden merkityksestä omalle käyttäytymiselle sekä omien vahvuuksien ja heikkouksien tiedostamista (Paakkari & Paakkari 2012). Se sisältyy myös vuonna 2016 voimaan tuleviin Perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteisiin esimerkiksi itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen laaja-alaisessa osaamisalueessa (Opetushallitus 2014, 20–24). Itsetuntemus on yksi viidestä terveyden lukutaidon osa-alueesta (Paakkari & Paakkari 2012) ja kuuluu muiden terveystieteen osa-alueiden tavoin terveystieto-oppiaineen keskiöön etenkin vuosiluokilla 7–9. (Opetushallitus 2014, 398). Itsetuntemus voi auttaa nuoria tasapainottamaan kuormittumista arkielämässään. Tasapainoinen kuormittuminen (underload-overload balance) onkin Antonovskyn (1996) mukaan yksi koherenssin tunteen rakennuspalikka. Nuoret tunnistivat myös kaipaavansa omaa aikaa. Myös Corsano ym. (2006) ovat 330 italialaisnuoren kyselyaineistosta huomanneet, että yksin oleminen voi olla nuorille yhtä voimakas kehityksellinen tarve kuin tarve kiintymykseenkin. Vaikka yksinäisyyden tunne voi heikentää nuorten hyvinvointia, yksin oleminen omasta tahdosta voi tukea nuorten psyykkistä hyvinvointia (Corsano ym. 2006).

Myös haastattelemi nuoret kokivat, että pääsevät yli vaikeista asioista pohtimalla niitä ensin itsekseen ja sen jälkeen läheisten ihmisten kanssa. Niin nuorten yleistä itsetuntemusta kuin heidän itsetuntemustaan oppijoina tulisi tukea kokonaisvaltaisesti koulussa. Itsetuntemusta ja vuorovaikutustaitoja tulisi opetella ja tutkia laajasti koulussa. Siihen on hyvät mahdollisuudet esimerkiksi terveystiedossa. Terveystiedon opetuksen yksi tavoite (T3) onkin ”ohjata oppilasta kehittämään itsetuntemustaan, omien arvojen ja asenteiden sekä kehon ja mielen viestien tunnistamista ja tunnistamaan ja säätelemään käyttäytymistään, oppimistaan ja opiskeluaan tukevia tekijöitä” (Opetushallitus 2014, 399).

Huolten ja arjen ilojen jakaminen läheisten kanssa koettiin tärkeäksi. Ylipäätään nuoret kokivat, että sosiaalinen kuuluminen joukkoon, luottamukselliset suhteet sekä läheisiltä saadut hyväksynnän kokemukset olivat merkittävä voimanlähde heidän elämässään. Ystävystymiseen, suhteiden ylläpitoon ja asioiden jakamiseen tarvitaan vuorovaikutus- ja tunnetaitoja. Näitä taitoja tulee sisällyttää kaikkeen opetukseen peruskoulussa, sillä ne kuuluvat kulttuurisen osaamisen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun laaja-alaiseen osaamisalueeseen (Opetushallitus 2014, 21). Myös terveystiedon opetuksen tavoitteena (T2) on ”ohjata oppilasta kehittämään valmiuksiaan tunne- ja vuorovaikutustaidoissa ja kykyä toimia erilaisissa ristiriita- ja kriisitilanteissa” (Opetushallitus 2014, 399). Esimerkiksi luontevahvuuksien tutkimisen ja tunnistamisen kautta voidaan auttaa nuoria löytämään sekä itsestään että toisistaan elämässä tarvittavia vahvuuksia ja samalla tukea heidän hyvinvointiaan (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 31). Koska ystävät ja sosiaalinen

kuuluminen ovat nuorille tärkeitä asioita, tulisi yhteishenkeä oppilasryhmissä tukea. Esimerkiksi draamakasvatuksen keinoilla voidaan kokemuksellisesti tutustua ryhmätovereihin sekä harjoitella vuorovaikutustaitoja ja yhdessä toimimista.

Päämäärät ja pystyvyyden tunne muodostivat yhden tutkimukseni teeman. Selkeät tavoitteet ja onnistumisen kokemukset toivat nuorille paljon iloa ja motivoivat heitä harjoittelemaan. Motivaatio, kommunikaatio ja itsekunnioitus kuuluvat terveyden lukutaidon eri osa-alueisiin (Paakkari & Paakkari 2012). Sisäisen motivaation tavoitteilla on yhteys parempaan terveyteen, hyvinvointiin ja suoriin (Vansteenkiste ym. 2004), joten nuoria tulisi kannustaa ja tukea löytämään itsellensä aidosti kiinnostavia ja motivoivia tavoitteita. Toisaalta nuoret kokivat normien tuoman velvollisuudentunnon kuluttavan voimavaroja. Nuoret selkeästi kaipaavat rentoa aikaa omassa rauhassaan ja nauttivat siitä. Toisaalta he kuitenkin kokevat painetta siitä, jos ovat tuhlanneet päivän tekemättä mitään. Kontrolloidut motiivit saattavatkin kuluttaa energiaa, kun taas yhteisöllisyyttä, omaehtoisuutta ja kyvykkyyttä palveleva toiminta voi lisätä itsesäätelyyn käytettävissä olevaa energiaa (Ryan & Deci 2008). Myös koherenssin tunnetta rakentaviin elämäkokemuksiin kuuluu osallistuminen sosiaalisesti arvostettuun päätöksentekoon (Antonovsky 1996).

Myös Fattore ym. (2009) ovat lasten ja nuorten haastatteluista (n=178) havainneet arjessa koetun toimijuuden ja kontrollin merkityksen hyvinvoinnille. Sekä tässä omassa että Fattoren ym. (2009) tutkimuksessa osaamisen kokemukset olivat tärkeitä nuorille. Tutkimuksessani nuoret saivat paljon onnistumisen ja kehittymisen kokemuksia harrastuksista. Tätä tukee myös Larsonin (2000) tutkimus, jossa järjestetyt vapaa-ajan aktiviteetit tukivat nuorten positiivista kehitystä etenkin aloitekyvyn osalta.

Aloitteellisuuden kokemukset ovat tärkeitä, mutta nuorilla ei välttämättä ole kovin monia tilaisuuksia oppia sitä (Larson 2000). Tämän takia vaikuttamisen mahdollisuuksia tulisi lisätä koulussa. Muodollisempiinkin päätöksiin vaikuttaminen on nuorille merkityksellistä (Fattore ym. 2009). Konun (2002, 45) mukaan koulun tulisi tarjota nuorille mahdollisuuksia itsensä toteuttamiseen ja jokaisen tulisi saada arvostusta ja mahdollisuus osallistua koulua koskevaan päätöksentekoon. Koulun toimintakulttuurin rakentaminen toisia arvostavan, avoimen, vuorovaikutteisen sekä kaikkia yhteisön jäseniä osallistavan ja luottamusta rakentavan keskustelun varaan kuuluu myös uusiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2014, 26). Koulussa voidaan tukea nuorten sisäisen motivaation tavoitteita antamalla

oppilaille valinnanvaraa ja päätösvaltaa itselle mielekkäiden projektien ja kysymysten parissa. Terveystiedossa voidaan myös pohtia itselle tärkeitä arvoja ja asioita.

Haastatteluissa koulu näkyi lähinnä sosiaalisen kuulumisen ja kavereiden näkemisen paikkana. Vaikka nuoret saattoivat kokea jotkin oppiaineet mukaviksi, opettajien merkitys ei noussut haastatteluissa esille. Kuitenkin aiemmissa tutkimuksissa opettajan sosiaalinen tuki on nuorilla yhteydessä vahvaan koherenssin tunteeseen (Honkinen 2009, 62). Espanjan HBSC-kyselyaineistoon perustuvassa tutkimuksessa huomattiin opettajien ja luokkalaisten tuen olevan suoraan käänteisesti yhteydessä stressiin ja suoraan positiivisesti yhteydessä koherenssin tunteeseen (García-Moya ym. 2013).

Koulun fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen ympäristö sekä opettaja-oppilas suhteet ovat tärkeässä roolissa nuorten elämässä (Konu 2002, 45). Ne voivat vaikuttaa myös nuorten elämänhallintaan, koska nuoret viettävät koulussa merkittävän osan ajastaan ja opettajat ovat heidän kanssaan läsnä sosiaalisen kanssakäymisen ja vuorovaikutuksen tilanteissa (Haapasalo ym. 2012). Siksi olisi tärkeää, että opettajat osaisivat tunnistaa koulun sosiaalisen ja emotionaalisen roolin ja kehittää osaamistaan tällä osa-alueella (Haapasalo ym. 2012).

Voimavaramittauksissa korkeat tulokset saaneet nuoret säästyivät muita useammin ihmissuhdeongelmilta ja rikolliselta käytökseltä (Bromley ym. 2006). Lisäksi vahvuudet suojasivat mielenterveysongelmilta vaikka elämässä oli kaksi tai useampia negatiivisia tapahtumia (Bromley ym. 2006). Norrish ja Vella-Brodrick (2009) tuovat esiin positiivisen psykologian ja nuorten hyvinvoinnin tutkimusta yhteen kokoavassa artikkelissaan toiveikkuuden positiivisen vaikutuksen nuorten elämäntyytyväisyyteen ja stressaaviin elämäntapahtumiin sopeutumiseen. Positiivisen psykologian interventioilla on todistetusti vaikutusta nuoriin, mutta lisää holistisen terveystietämisen tutkimusta aiheesta kaivataan (Norrish & Vella-Brodrick 2009).

Nuorten hyvinvointia voidaan tukea koulussa keskittymällä nuorten voimavarojen vahvistamiseen (esim. Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016). Mielenterveyden kohentaminen nuoruusiässä voi vaikuttaa positiivisesti pitkään, jos opetellaan moniin tilanteisiin soveltuvia taitoja ja käyttäytymismalleja (Norrish & Vella-Brodrick 2009). Tämä tutkimus toi esille nuorille tärkeitä arkisia voimavaroja, joita opettajat voivat omalta osaltaan tukea. He voivat auttaa nuoria tiedostamaan ja löytämään omia voimavarojaan. Jokaisella

nuorella on omat lähtökohtansa ja potentiaalinsa. Opettajien tehtävänä on auttaa heitä löytämään vahvuutensa, päämääränsä ja voimavaransa elämästä selviytymiseen ja sen iloista nauttimiseen.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus perustuu mahdollisimman tarkkaan raportointiin ja avoimuuteen (Graneheim & Lundman 2004) sekä aineiston laatuun (Hirsjärvi & Hurme 2008,185). Tutkimuksessa on pyrittävä paljastamaan tutkittavien maailmaa niin hyvin kuin mahdollista (Hirsjärvi & Hurme 2008, 189). Tutkimuksen suunnittelusta lähtien sen loppuun asti olen pyrkinyt huomioimaan luotettavuutta sekä eettisiä näkökohtia. Tutkijana pyrin välittämään kuvaa haastateltavien ajatuksista, käsityksistä, kokemuksista ja tunteista (Hirsjärvi & Hurme 2008, 41). Kuitenkin tutkimus on väistämättä väritynyt tutkijana tekemilläni valinnoilla ja tulkinnoilla haastattelurungon rakentamisesta haastattelutilanteeseen ja analyysiin asti (Hirsjärvi & Hurme 2008, 189).

Ennen tutkimuksen toteutusta suunnittelin huolellisesti haastattelurungon ja pohdin myös kysymyksiä, joilla vastauksia voisi mahdollisesti syventää (Hirsjärvi & Hurme 2008, 184). En itse valinnut haastateltaviani vaan pyysin vapaaehtoisia joko itse tai opettajan välityksellä. Nuoret tulivat eri puolilta kaupunkia, eivätkä välttämättä tunteneet toisiaan. Tietyn kaupungin alueelta tulevana he kuitenkin edustavat rajattua ryhmää. Vaikka laadullinen tutkimus ei pyri yleistämään, saadaan haastattelemalla tärkeää tietoa nuorten elämismaailmasta. Tutkimuksen luotettavuutta lisää osaltaan tyttöjen ja poikien mukana olo (Graneheim & Lundman 2004), jolloin saadaan laajempi kuva nuorten näkökulmista. Nuorilla oli myös erilaisia elämäkokemuksia, mikä toi nuorten voimavaroihin useita näkökulmia ja valotti tätä heidän arkensa ilmiötä melko laajasti (ks. Graneheim & Lundman 2004). Toisaalta en tietoisesti pyrkinyt etsimään erilaisia haastateltavia esimerkiksi sosioekonomisen taustan tai asuinpaikan mukaan, mikä olisi saattanut tuoda hieman lisää syvyyttä aiheeseen.

Alusta asti tein tutkittaville selväksi haastatteluiden luottamuksellisuuden ja sen, että vain minä pääsen kokonaisuudessaan käsiksi aineistoon. Useimpien nuorten vanhemmille ilmoitettiin tutkimuksesta, mutta heidän suostumustaan ei erikseen kysytty. Yleisesti pidetään eettisesti hyväksyttävänä tutkia 15-vuotiaita nuoria heidän omalla suostumuksellaan

huoltajista riippumatta (ks. Mäkelä, 2010). Kerroin, että osallistuminen on vapaaehtoista ja heillä on oikeus missä tahansa vaiheessa jäädä pois tutkimuksesta. Nämä asiat ja tutkimuksen tarkoitus tuli ilmi tutkimuslupalomakkeessa, jonka haastateltavat allekirjoittivat (liite 1).

Haastattelujen onnistumiseen vaikutti oma melko vähäinen kokemukseni laadullisten haastattelujen tekemisestä, jolla voi olla vaikutusta tulosten luotettavuuteen. Harjoittelin haastattelun tekemistä alustavilla pilottihaastatteluilla ja tein lopullisen haastattelurungon kanssa onnistuneen ja aineistoon otetun pilottihaastattelun. En käynyt erityistä haastattelukoulutusta, mutta perehdyin tutkimushaastattelun tekemiseen kirjallisuuden avulla ja varmuuteni kasvoi haastattelukokemuksen myötä (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 184). Pyrin myös kehittämään haastattelijana kiinnittämällä huomiota toimiviin kysymyksiin ja kehityskohteesiini kunkin haastattelun jälkeen (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2008, 184)

Nuoria haastatellessa heidän motivoimisensa on tärkeää. Etenkin kouluaikana tapahtuvissa haastatteluissa osallistuminen saattaa olla vain oppitunnilta pois pääsemisen keino (Hirsjärvi & Hurme 2008, 132). Pyrinkin haastattelussa ilmaisemaan niin sanoissani kuin eleissäni ja keskittymisessäni sitä, että olen oikeasti kiinnostunut juuri haastattelemani nuoren kokemuksista ja arjesta (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2008, 132). Tämä vahvistaa aineiston luotettavuutta siten, että nuoret todella puhuivat heille merkityksellisistä asioista. Vaikka haastattelu tehtiin koulussa ja ympäristö voi johdatella haastateltavan puhetta, eivät läheskään kaikki haastateltavat edes maininneet koulua haastatteluissa. Neuvotteluhuone tai ryhmätyötila sijaintina saattoi myös hieman etäännyttää oppilaita koulumaailmasta.

Tieto siitä, että kyseessä oli tulevan opettajan tekemä haastattelu ja tutkimus saattoi rajoittaa nuorten kertomia asioita. Rajoittavana tekijänä saattoi toisaalta olla myös se, että olin nuorille vieras aikuinen. He voivat kokea aikuisen koulua tai vanhempia edustavana henkilönä, josta halutaan erottautua (Hirsjärvi & Hurme 2008, 132). Toisaalta olen itse nuori aikuinen ja koin suurimman osan haastattelutilanteista sujuvan ilman ikäerosta johtuvaa jännitettä. Haastattelun alussa painotin kiinnostustani nuorten elämän kokonaisuutta kohtaan, mikä antoi haastateltaville tilaa kertoa itsellensä merkityksellisistä asioista.

Nuoret kertoivat viettävänsä aikaa kavereidensa kanssa, mutta esimerkiksi päihteiden käytöstä ei ollut puhetta ollenkaan. Voi olla, että nuoret eivät olleet käyttäneet päihteitä, mutta mahdollisesta käytöstä puhumisen kynnyks saattoi myös olla liian suuri. Myöskään

vanhemmista puhuttaessa pähteiden käyttö ei tullut esiin. Nuoret osaavatkin pienempiin lapsiin verrattuna jättää kiusallisia asioita kertomatta itsestään tai läheisistään (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2008, 132). Tein yksittäisen haastattelun kerralla valmiiksi. Useampi tapaamiskerta olisi voinut auttaa nuoria luottamaan minuun vielä enemmän (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 132).

Haastattelutilanteessa pyrin pitämään kysymykset avoimina, sillä avoimet kysymykset mahdollistavat myös avoimen vastaamisen (Ruusuvoori & Tiitula 2009, 51 Ruusuvooreen ym. 2004 viitaten). Joissain kohdissa saatoinkin kysyä suljettuja kysymyksiä tai jättää vastausten syventämisen vähemmälle huomiolle. Tähän vaikutti eniten vähäinen kokemukseni haastattelutilanteista ja varautuneisuuteni liian henkilökohtaisten kysymysten esittämisessä. Haastatteluun kuuluu useantyyppisiä kysymyksiä, eivätkä oletuksiakaan sisältävät kysymykset poissulje vastakkaista vastausta (Ruusuvoori & Tiitula 2009, s. 48). Toisaalta olisin voinut esittää enemmän syventäviä jatkokysymyksiä esiin nousseista voimavaroista, jolloin niistä olisi voinut saada vieläkin tarkempaa kuvausta.

Tietynlaiset selventävät kysymykset ovat tästä hyvänä esimerkkinä: ”Tarkoitatko tätä?”, ”Onko siis niin että...?”. Haastattelemanuoret vaikuttivat pääosin hyvinkin rohkeasti korjaavan, jos huomasivat vastausta tarkentaessani minun ymmärtäneen jotakin väärin. Lapsia ja nuoria haastatellessa tulee kuitenkin pyrkiä mahdollisimman minimaaliseen johdatteluun kysymysten asettelussa. Kaikkiaan saamani aineisto kertoo siitä, että olen pystynyt antamaan tilaa nuorten vastauksille avoimilla kysymyksillä. Etenkin uuteen teemaan tai kysymykseen siirryttäessä pienet keskustelunomaiset suljetummat kysymykset auttoivat pitämään tilanteen luonnollisena ja helpottivat silloin, kun nuori ei osannut vastata avoimempaan kysymykseen.

Kokonaisuudessaan haastattelut sujuivat kuitenkin hyvin, mitä todistaa monipuolinen ja rikas aineisto. Aineistossa näkyvät hyvin nuorten arjen ja voimavarojen monimuotoisuus. Sain haastatella viittä tyttöä ja viittä poikaa, jolloin tulokset eivät painotu vain yhden sukupuolen näkökulmaan (ks. Graneheim & Lundman 2004). Koin kymmenen haastattelun jälkeen, että aineiston määrä on riittävä luotettavan analyysin tekemiseen (ks. Graneheim & Lundman 2004).

Teknisesti aineistonkeruu meni valtaosin hyvin. Äänitteen laatu oli hyvä ja pystyin sanatarkasti litteroimaan haastattelut, mikä lisää aineiston laatua (Hirsjärvi & Hurme 2008, 185). Laatua ja luotettavuutta hieman heikentää se, että yhdestä haastattelusta jäi puuttumaan yli puoli tuntia, kun nauhoitus ei ollutkaan lähtenyt käyntiin. Tätä paikkasin heti haastattelun jälkeen tehdyillä muistiinpanoilla sekä keskeisimpien kysymyksen ja vastausten kertaamisella nauhalle haastattelutilanteessa. Lisäksi erään haastateltavan puhe oli hieman vaikeaselkoista, minkä vuoksi jotkin sanat vaativat vähän tulkintaa. Litteroinnin apuna käyttämäni Express Scribe -ohjelman hidastustoiminto auttoi huolellisessa litteroinnissa. Litteroin aineiston mahdollisimman pian haastattelun jälkeen, mikä parantaa aineiston laatua ja luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 185).

Käsittelin aineistoa huolellisesti, enkä näyttänyt sitä ulkopuolisille. Tutkimuksen valmistuttua hävitän äänitteet ja muun aineiston kuten olen luvannut. Tutkimuksen suunnittelusta aina toteutukseen ja analysointiin asti graduryhmä ja ohjaaja arvioivat ja antoivat palautetta, josta oli hyötyä työn luotettavuuden ja eettisyyden kannalta. Ryhmä ja ohjaaja antoivat vahvistuksensa tulkinnoilleni ja toivat myös joitain analyysiprosessiani auttaneita parannusehdotuksia, mikä vahvistaa tulosteni reliäbeliutta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 186). Varsinaista kahden henkilön tekemää analyysiä ei kuitenkaan suoritettu ja vain minä pääsin litteroituun aineistoon käsiksi.

Kategorioiden luominen kuuluu sisällön analyysiin ja siinä on tärkeää, että kaikille tutkimuksen kannalta merkityksellisille aineiston osille tulee löytyä sopiva kategoria, eikä niitä saa jäädä kategorioiden ulkopuolelle tai useampaan kategoriaan (Graneheim & Lundman 2004 Krippendorffiin 1980 viitaten). Tässä tutkimuksessa tavoite onnistui, vaikka kokemuksia tutkiessa selkeä kategorisointi ei aina ole mahdollista (Graneheim & Lundman 2004). Rakennevaliditeetin kannalta tutkimukseni vastasi asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja käsitteet vastaavat tutkimuskohteena olevaa ilmiötä, mikä on eräs luotettavuuden kriteeri (Hirsjärvi & Hurme 2008, 187).

Päätin jo haastatteluja suunnitellessa suunnata haastatteluja voimavaroihin ja jaksamista tukeviin asioihin. Sen vuoksi suurin osa kysymyksistäni liittyi mukaviin ja voimia antaviin asioihin nuorten arjessa. Tämän saattoi vaikuttaa voimavaroja kuluttavien asioiden vähäiseen määrään, jotka lähinnä tulivat esiin vertailuissa voimia antaviin tilanteisiin ja asioihin. Käsitteiden muodostuksessa olen rakentanut teoriaosan muiden tutkijoiden määritelmien

varaan ja analyysissä puolestaan tutkittavien määritelmiin, jotka olen tulkinnut omista lähtökohdistani käsin tutkittavia ymmärtämään pyrkien (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 187). Käytin analyysin tekemiseen paljon aikaa ja olen tehnyt sitä pitkällä aikavälillä. Tämä on mahdollistanut ilmiön prosessoinnin ja harkitun analyysin. Toisaalta ajan kuluessa olen saattanut unohtaa jotain haastattelutilanteista, vaikka koen muistavani tilanteet edelleen ja olen palannut litteroituun aineistoon useasti analyysin aikana. Kuitenkin olen aina käsitellyt aineistoa kokonaisuutena ja pyrkinyt johdonmukaisuuteen analyysissäni (ks. Graneheim & Lundman 2004)

Luotettavuuden ja siirrettävyyden kannalta olen myös pyrkinyt kuvaamaan kattavasti tutkimusprosessia aineiston keruusta ja analyysin vaiheista tuloksiin asti (Graneheim & Lundman 2004; Elo & Kyngäs 2007). Samalla olen halunnut tuoda esiin vahvaa linkkiä aineiston ja tulosten välillä (Elo & Kyngäs 2007 Politiin & Beckiin 2004 viitaten). Olen huomionut haastattelemieni nuorten anonymiteetin koko tutkimuksen ajan (Elo & Kyngäs 2007 Fordiin ja Reutteriin 1990 viitaten). Esimerkiksi jo pelkistysvaiheessa yleisin liian yksityiskohtaisia ja tunnistettavia tietoja. Tulossiossa olen suojannut haastateltavien yksityisyyttä valitsemalla tulosten kannalta merkityksellisiä aineistolainoja ja etenkin aremmissa aiheissa kertomalla aineistosta ilman sitaattia. En myöskään kuvannut haastateltaviani kovin tarkasti heidän yksityisyytensä suojaamiseksi. Toisaalta en kokenut sitä edes tarpeelliseksi aiheen kannalta, eikä se mielestäni vaikeuta tutkimuksen siirrettävyyttä muihin konteksteihin (ks. Graneheim & Lundman 2004). Tärkein tieto siirrettävyyden kannalta on kuitenkin tutkittavien ikäluokka, joka on selkeästi esitetty.

7.4 Jatkotutkimusehdotukset

Tutkimuksessani keskityin selvittämään 9-luokkalaisille nuorille merkityksellisiä voimavaroja heidän arjessaan. Käytännönläheisesti toteutettu itsensä ja muiden voimavarojen etsiminen sekä niiden tutkiminen osana kouluopetusta olisi kiinnostava jatkotutkimuskohde. Voitaisiin tutkia itsetuntemuksen ja vuorovaikutustaitojen harjoittelun vaikutuksia nuorten koherenssin tunteeseen, käsityksiin omista voimavaroista sekä asenteisiin ikätovereita kohtaan. Voimavaroja voisi lähestyä esimerkiksi luoneenvahvuuksien ja niihin liittyvien interventioiden kautta. Harjoittelussa olisi mielenkiintoista käyttää monipuolisia,

kokemuksellisia ja käytännönläheisiä menetelmiä kuten draamaa. Aihealueen käsittely sopisi esimerkiksi terveystiedon opetukseen.

Yhteiskunnan nopeat muutokset etenkin teknologian ja sosiaalisen median myötä olisivat toinen kiinnostava näkökulma jatkotutkimuksille. Millaisia kokemuksia nuorilla on ystävyystyöstä ja joukkoon kuulumisesta sosiaalisessa mediassa sekä kasvokkain tapahtuvissa kohtaamisissa. Tutkimusta voisi suunnata esimerkiksi nuorten kokemuksiin rennosti palauttavasta olemisesta sekä toisaalta passiivisesta, epämiellyttävästä tekemättömyydestä. Oman ajan ja rentoutumisen vertaaminen aikaansaamattomuuden ja passiivisen tekemättömyyden tilaan voitaisiin myös toteuttaa median näkökulman kautta. Kokevatko nuoret sosiaalisen median rentouttavana vapaa-ajan paikkana vai aiheuttaako siellä vietetty aika syyllisyyttä tekemättömistä muista tehtävistä?

LÄHTEET

- Aalberg, V. & Siimes M. A. 1999. Lapsesta aikuiseksi. Nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi. Jyväskylä: Gummerus.
- Aaltonen, S. & Karvonen, S. 2015. Floating Downstream? Parental Support and Future Expectations of Young People from Less Privileged Backgrounds. *Sociology online*, 1–17.
- Aapola, S. 1999. Murrosikä ja sukupuoli. Helsinki: SKS: Nuorisotutkimusverkosto.
- Aapola, S. 2003. Peruskoulun ikäjärjestyksistä: esimerkkinä murrosikä. Teoksessa E. Lahelma & T. Gordon (toim.) *Koulun arkea tutkimassa: yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto, 108–114.
- Antonovsky, A. 1979. *Health, Stress, and Coping*. San Fransisco: Josey-Bass Publisher.
- Antonovsky, A. 1987. *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. San Francisco: Josey-Bass Publisher.
- Antonovsky, A. 1996. The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11–18.
- Bardy, M. 2009. Hyvinvoinnin ulottuvuudet – perheen ja yhteiskunnan suhteissa. Teoksessa J. Lammi-Taskula, S. Karvonen, & S. Ahlström (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi 2009*. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus, 226–242.
- Bian, M., & Leung, L. 2015. Linking loneliness, shyness, smartphone addiction symptoms, and patterns of smartphone use to social capital. *Social Science Computer Review*, 33(1), 61–79.
- Bromley, E., Johnson, J. G., & Cohen, P. 2006. Personality strengths in adolescence and decreased risk of developing mental health problems in early adulthood. *Comprehensive Psychiatry*, 47, 315–324.
- Bronfenbrenner, U. 1979. Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American psychologist*, 34(10), 844–850.
- Bronfenbrenner, U. 1986. Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723–742.
- Cassidy, J. & Berlin, L. 1999. Understanding the origins of childhood loneliness: Contributions of attachment theory. Teoksessa K. J. Rotenberg & S. Hymel (toim.) *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 34–55.
- Corsano, P., Majorano, M. & Champretavy, L. 2006. Psychological well-being in adolescence: the contribution of interpersonal relations and experience of being alone. *Adolescence*, 41(162), 341–353.
- Currie, C., Gabhainn, S. N., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Pickett, W., Richter, M., Morgan, A. & Barnekow, V. 2008. Health policy for children and adolescents, No. 5. Inequalities in young people's health. Health behaviour in school-aged children. International report from the 2005/2006 survey. Viitattu 4.3.2012. http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/53852/E91416.pdf

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 2008. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185.
- den Hamer, A. H., & Konijn, E. A. (2015). Adolescents' media exposure may increase their cyberbullying behavior: a longitudinal study. *Journal of Adolescent Health*, 56(2), 203–208.
- Ellonen, N. 2008. Kasvuyhteisö nuoren turvana. Sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Nuorisotutkimusverkosto:82.
- Elo, S. & Kyngäs, H. 2007. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62 (1), 107–115.
- Eriksson, M., & Lindström, B. 2006. Antonovsky's sense of coherence scale and the relation with health: a systematic review. *Journal of epidemiology and community health*, 60(5), 376–381.
- Fattore, T., Mason, M. & Watson, E. 2009. When children are asked about their well-being: Towards a framework for guiding policy. *Child Indicators Research*, 2(1), 57–77.
- García-Moya, I., Rivera, F., Moreno, C., Lindström, B. & Jiménez-Iglesias, A. 2012. Analysis of the importance of family in the development of sense of coherence during adolescence. *Scand J Public Health* 40, 333–339.
- García-Moya, I., Rivera, F. & Moreno, C. 2013. School context and health in adolescence: The role of sense of coherence. *Scandinavian Journal of Psychology* 54, 243–249.
- Graneheim, U. H. & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24, 105–112.
- Haapasalo, I., Välimaa, R. & Kannas L. 2012. Associations between Finnish 9th Grade Students' School Perceptions, Health Behaviors, and Family Factors. *Health Education* 112 (3), 256–271.
- Hamarus, P. 2006. Koulukiusaaminen ilmiönä: yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. 288.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: temahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hoikkala, T & Paju, P. 2013 *Apina pulpetissa: Ysiluokan yhteisöllisyys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Honkinen, P.-L. 2009. Nuorten koherenssin tunne: mittaaminen, ennustavat tekijät, seuraukset. Turun yliopisto. Kansanterveystieteen osasto. 282.
- Honkinen, P.-L., Suominen, S., Helenius, H., Aromaa, M., Rautava, P., Sourander, A. & Sillanpää, M. 2008. Stability of sense of coherence in adolescence. *Int J Adolesc Med Health* 20 (1), 85–91.

- Honkinen, P.-L., Suominen, S., Välimaa, R., Helenius, H. & Rautava, P. 2005. Factors associated with perceived health among 12-year-old school children. Relevance of physical exercise and sense of coherence. *Sandinavian Journal of Public Health* 33, 35–41.
- Janhonen, K. 2016. Adolescents' Participation and Agency in Food Education. Helsingin yliopisto.
- Jokinen, K. & Pohjola, K. 2007. Lasten media ja toimijuus. Teoksessa Gretschel A & Kiilakoski T (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 177–190.
- Junttila, N. & Vauras, M. 2009. Loneliness among school-aged children and their parents. *Sandinavian Journal of Psychology* 50, 211–219.
- Kalimo, R., Pahkin, K., Mutanen, P., & Topipinen-Tanner, S. 2003. Staying well or burning out at work: work characteristics and personal resources as long-term predictors. *Work & Stress*, 17(2), 109–122.
- Kartovaara, L. & Sauli H. 2007. Suomalainen lapsi 2007. Sosiaalitalostoseminaari 12.4.2007. Viitattu 29.2.2012. http://www.stat.fi/ajk/tapahtumia/2007-04-12_esittely_suomi_lapsi.pdf
- Karvonen, R. 2009. Nuoret ja stressi. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 121–125.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2009. Temperamentti, stressi ja elämänhallinta. 2. painos. Juva: WSOY.
- Kiuru, N. 2008. Kaverit vaikuttavat nuorten suunnitelmiin ja koulusopeutumiseen. *Psykologia* 5, 370–3.
- Kokkonen, J., Kokkonen, M., Liukkonen, J. & Watt, A. 2010. An Examination of Goal Orientation, Sense of Coherence, and Motivational Climate as Predictors of Perceived Physical Competence. *Scandinavian Sport Studies Forum* 1, 133–152.
- Konttinen, H., Haukkala, A. & Uutela A. 2008. Comparing sense of coherence, depressive symptoms and anxiety and their relationships with health in a population-based study. *Social Science & Medicine* 66, 2401-2412.
- Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampereen yliopisto. Terveystieteen laitos. 887.
- Kunttu, K. 2009. Opiskeluterveys koostuu monen toimijan yhteistyöstä. *Työterveyslääkäri* 27 (1), 21–24.
- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun. Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkoulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. 26.
- Malinen, S. 2016. Sociability and Sense of Community among Users of Online Services. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 2125.
- Margalit, M. 2010. Lonely Children and Adolescents: Self-Perceptions, Social Exclusion and Hope. New York: Springer.

- Modin, B., Östberg, V., Toivanen, S. & Sundell, K. 2011. Psychosocial working conditions, school sense of coherence and subjective health complaints. A multilevel analysis of ninth grade pupils in the Stockholm area. *Journal of Adolescence* 34, 129–139.
- Myllyniemi, S. 2014. Ihmisarvoinen nuoruus. Nuorisobarometri 2014. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Myllyniemi, S. 2009. Aika vapaalla: nuorten vapaa-aikatutkimus 2009. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Myllyniemi, S. 2008. Mitä kuuluu? Nuorisobarometri 2008. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. Viitattu 29.2.2012.
http://www.minedu.fi/OPM/Nuoriso/nuorisoasiain_neuvottelukunta/julkaisut/barometrit/liitteet/Nuorisobarometri2008.pdf
- Mäkelä, K. 2010. Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkosäätely. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 67–88.
- Niskanen, S. 2005. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Lomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 89–114.
- Nurmi, J. E. 2008. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. 1.-8. painos. Helsinki: WSOY, 257–274.
- Lomaa, T. 2005. Ymmärtävä psykologia: psykologia rekonstruktiivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Lomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 17–88.
- Larson, R. W. 2000. Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170–183.
- Lindholm, H. & Gockel, M. 2000. Stressin elinvaikutuksien mittaaminen. *Duodecim* 116, 2259–65.
- Luopa, P., Lommi, A., Kinnunen, T. & Jokela, J. 2010. Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-luvulla. Kouluterveyskysely 2000–2009. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Lähteenmaa, J. & Virokannas, E. 2006. Nuoret ja päihteet ehkäisevän päihdetyön tuotetarjottimella – määritelmiä ja niiden seurauksia. Teoksessa A. Puuronen (toim.) Terveystaju: nuoret, politiikka ja käytäntö. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 98–110.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS). Viitattu 7.10.2015. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550>
- Paakkari, L. & Paakkari, O. 2012. Health literacy as a learning outcome in schools. *Health Education* 112 (2), 133-152.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Lomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115–162.

- Pietikäinen, M., Luopa, P. & Jokela, J. 2009. Koululaisten väsymys. Teoksessa Lammi-Taskula J, Karvonen S & Ahlström S (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi 2009. Helsinki: THL, 116–126.
- Poikolainen, K., Kanerva, R. & Lönnqvist, J. 1995. Life evenst and other risk factors for somatic symptoms in adolescence. *Pediatrics* 96, 59–63.
- Pääkkönen, H. & Hanifi, R. 2011. Elinolot 2011. Ajankäytön muutokset 2000-luvulla. Helsinki: Tilastokeskus.
- Reddy, R., Rhodes, J. E. & Mulhall, P. 2003. The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology* 15, 119–138.
- Repo, K. 2005. Muuttuvan työelämän äidit ja lastenhoidon merkitykset. *Janus* 13 (4), 403–421.
- Rimpelä, M. 2008. Oppilashuolto kouluhyvinvoinnin ytimenä. Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) Opettajan vuosi 2008–2009: Teemana hyvinvointi. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–53.
- Rivera, F., García-Moya, I., Moreno, C. & Ramos, P. 2013. Developmental contexts and sense of coherence in adolescence: A systematic review. *J Health Psychol* 18, 800–812.
- Sallinen, M. 2006. Nuoret perheessä – Päiväkirjatutkimus perheen arjesta työssäkäyvien vanhempien ja heidän kouluikäisten lastensa kokemana. Teoksessa T.-A. Wilska & J. Lähteenmaa (toim.) Kultainen nuoruus: Kurkistuksia nuorten hyvinvointiin ja sen tutkimiseen. Viitattu 29.2.2012. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/kultainennuoruus.pdf>
- Salmela-Aro, K. 2011. Mikä nuoria liikuttaa? Uupumuksesta intoon. *Tieteessä tapahtuu* 29 (4-5), 3-6.
- Sandberg, S. 2000. Lasten ja nuorten stressi. *Duodecim* 116, 2282-7
- Savolainen, A. 2002. Terveellinen kouluympäristö. Teoksessa P. Terho, E.-L. Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen (toim.) Kouluterveydenhuolto. 2. uud. painos. Helsinki: Duodecim, 74–85.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. Los Angeles: SAGE
- Seligman, M. E. P. 2002. *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.
- Solantaus, T. 2002. Kehitysympäristöjen merkitys lapsen kehitykselle ja mielenterveydelle. Teoksessa I. Kangas, I. Keskimäki, S. Koskinen, K. Manderbacka, E. Lahelma, R. Prättälä & M. Sihto (toim.) Kohti terveyden tasa-arvoa. Helsinki: Edita Prima Oy, 193–206.
- Suomen virallinen tilasto (SVT 2011a): Perheet. ISSN=1798-3215. 2010, Liitetaulukko 3. Lapsiperheet tyypeittäin 1950–2010 . Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 2.3.2012. http://www.stat.fi/til/perh/2010/perh_2010_2011-05-27_tau_003_fi.html.
- Suomen virallinen tilasto (SVT 2011b): Perheet. ISSN=1798-3215. 2010, Liitetaulukko 4. Uusperheet 1990–2010 . Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 2.3.2012. http://www.stat.fi/til/perh/2010/perh_2010_2011-05-27_tau_004_fi.html.

Suominen, S., Blomberg, H., Helenius, H., & Koskenvuo, M. 1999. Sense of coherence and health—does the association depend on resistance resources? A study of 3115 adults in Finland. *Psychology and Health*, 14(5), 937-948.

Suominen, S., Helenius, H., Blomberg, H., Uutela, A., & Koskenvuo, M. 2001. Sense of coherence as a predictor of subjective state of health: results of 4 years of follow-up of adults. *Journal of psychosomatic research*, 50(2), 77–86.

THL.2013. Kouluterveyskysely 2013. Viitattu 10.10.2015

http://www.thl.fi/attachments/kouluterveyskysely/Tulokset/ktkysely_kokomaa_2004_2013_pk.pdf

THL. 2014. Opiskelijoiden hyvinvointi, terveys ja opiskelukyky. Viitattu 1.10.2015.

<https://www.thl.fi/fi/web/terveyden-edistaminen/toimijat/terveyden-edistaminen-eri-toimialoilla/terveyden-ja-hyvinvoinnin-edistaminen-ammattillisessa-koulutuksessa/opiskelijoiden-hyvinvointi-terveys-seka-opiskelukyky>

THL. Tietopaketit. Terveiden ja hyvinvoinnin edistäminen ammatillisessa koulutuksessa. Opiskelijoiden hyvinvointi, terveys sekä opiskelukyky. [www-dokumentti] Maaliskuu 2012 [haettu 4.3.2012] http://www.thl.fi/fi_FI/web/fi/aiheet/tietopaketit/amis/mista_hv_syntyy

Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa: Ääni, tila ja sukupuolten arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus: Nuorisotutkimusverkosto.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luontevahvuutensa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of personality and social psychology*, 87(2), 246–260.

LIITTEET

Liite 1

Tutkimuslupa

Haluan osallistua haastatteluun, jota käytetään terveystieteiden pro gradu-tutkimuksessa (opinnäytetyö Jyväskylän yliopistossa). Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää nuorten elämää ja arkea heille merkittävien asioiden kautta.

Suostun haastatteluun, joka nauhoitetaan ja puretaan tekstiksi. Vain tutkija käsittelee aineistoa ja kaikki annetut tiedot ovat luottamuksellisia. Tutkimuksessa voidaan käyttää yksittäisiä lyhyitä sitaatteja haastattelusta. Tuloksista raportoidaan niin, ettei siitä voi tunnistaa yksittäistä ihmistä. Haastatteluja käytetään vain tähän tutkimukseen ja tutkimuksen valmistuttua kaikki aineisto (kirjallinen ja äänitetty) sekä osallistujien yhteystiedot hävitetään.

Tiedän, että haastatteluun osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja osallistumisen voi peruuttaa missä tahansa tutkimuksen vaiheessa (myös haastattelun jälkeen, jos niin haluaa).

Lisätietoja voi kysyä sähköpostitse: katja.p.lampinen@student.jyu.fi

Yhteyttä saa ottaa tarvittaessa myös haastattelun jälkeen.

Paikka ja aika:

Allekirjoitus ja nimenselvennys:

Liite 2

Haastattelurunko

Alkuun jutustelua & suostumuslomakkeen läpikäyminen ja allekirjoitus.

Keskustelu-tyyppinen tilanne, saat vastata niin kuin hyvältä tuntuu. Toivon tietysti, että vastaat aidosti niin kuin susta tuntuu. Ei ole oikeita tai vääriä vastauksia.

Mua kiinnostaa nuorten elämä ja miten sun ikäisillä menee.

- Kerro näin alkuun sun arjesta, millainen on sun normipäivä?
 - o Millasta se on?
 - o Mitä X merkkää sulle?
 - o Millainen olo siitä tulee?
 - o Entä onko eri viikonpäivillä eroa?

- Onko sulla jotain sellaisia asioita, jotka tekee sun arjesta mukavaa (mielekäästä)?
 - o ihan normaalista päivästä / viikosta?
 - o onko jotain kohokohtia?
 - o Millaisista asioista nautit?
 - o Mitkä tuottaa hyvää mieltä / hyvää oloa?

- Olisko nämä sun voimavaroja?
 - o ihmiset elämässä, perhe, harrastukset, ym. -> mitä merkkää?

- Voimavarat. Mitä ne sulle tarkoittaa? Miten koet?
 - o mitkä on tärkeimpiä voimavaroja?
 - o onko muuttuneet iän myötä?

- Kaikilla on jotain ikävämpiä tai vaikeempia tilanteita elämässä.
 - o Kertoisitko, mikä auttaa sua sellasten yli?
 - o onko sulla jotain esimerkkejä tällasesta tilanteesta?

- Oliko voimava-sana uusi? Tuliko itselle jotain muuta uutta tästä?

- ➔ ANNA AIKAA, lisäkysymyksiä:
 - o Voisitko sanoa, että nämä on sun voimavaroja?
 - o Asia: mitä se merkkää sulle?
 - o Millainen olo siitä tulee?
 - o Osaisitko kertoa tuosta jonkun esimerkkitalanteen?
 - o Muistatko jotain tiettyä päivää, jolloin tuo olisi näkynyt?

Liite 3

TAULUKKO 7. Nuorten arkiselle jaksamiselle merkitykselliset voimavarat.

Alaluokka	Päälukko	Teema
Yhdessäolo kavereiden kanssa voimavarana	Yhdessäolo läheisten kanssa	SOSIAALINEN KUULUMINEN
Yhdessäolo perheen kanssa tärkeänä hyvän ja turvallisen olon lähteenä Ruokailu perheen kanssa merkittävänä voimavarana Oma aika vanhemman kanssa tärkeänä voimavarana		
Harrastusporukan yhteishenki voimavarana Hyvät muistot läheisten kanssa voimavarana Seurustelukumppani merkittävänä voimavarana Internet ja puhelin yhteydenpidon ja asioiden nopean jakamisen mahdollistajana	Yhteenkuuluvuuden tunne ja sitoutuminen	
Hyvät välit vanhempiin Vanhempien ja sukulaisten ilmaisema huolenpito ja välittäminen voimavarana	Hyvät suhteet vanhempiin	
Koulu ihmisten kohtaamispaikkana	Kouluympäristö sosiaalisena voimavarana	
Henkilökohtaisista asioista avautuminen luotettavalle ihmiselle oloa helpottavana asiana Vastavuoroinen ystävyys voimavarana Ystävien arvokkuus	Luottamukselliset ihmissuhteet	LUOTTAMUKSEN JA HYVÄKSYNNÄN KOKEMUKSET
Tuen saaminen läheisiltä apuna vaikeissa tilanteissa Läheisten läsnäolo ja tuki voimavarana Ymmärretyksi tuleminen helpotuksen lähteenä	Luottamus läheisten tukeen ja apuun	
Perheen hyväksyntä Itsen kokeminen hyväksytyksi ja halutuksi seuraksi Mahdollisuus olla oma itsensä	Hyväksytyksi tuleminen	
Jumala voimavarana	Usko	
Haaveet ja tavoitteet voimavarana Tärkeiden ihmisten esimerkki ja läsnäolo inspiraationa	Tavoitteellisuus	PÄÄMÄÄRÄT JA PYSTYVYYDEN TUNNE
Kehittymisen ja onnistumisen kokemukset voimavarana Osaamisen ja oppimisen kokemukset voimavarana Valmentajan kannustus ja kehu sekä vastuun saaminen motivoivana voimavarana Muiden ilahduttaminen voimavarana Oman jutun löytäminen helpottavana asiana	Pystyvyyden ja pätevyyden kokemukset	

Joutenolo ja makoilu rauhoittavana ja rentouttavana asiana Musiikki rauhoittajana Yksin olo voimavarana	Rauhoittuminen ja oma aika	ITSENSÄ TUNTEMINEN JA ARVOSTAMINEN VOIMAVAROINA
Asioiden ja tunteiden pohtiminen itseksään voimaavarana Musiikki tunteiden ja ajatusten käsittelyn apuna Liikunta tunteiden hallinnan keinona Oma päättäväisyys voimavarana Omien hyvän olon lähteiden tiedostaminen	Itsenäinen tunteiden ja asioiden käsittely	
Tekeminen antaa muuta ajateltavaa Hulluttelu ja hauskat jutut kavereiden kanssa huonon olon unohtamisen apuna Matkustaminen mukavana ja etäisyyttä arjesta antavana asiana Vapauden tunne voimavarana Harrastukset mukavina ja rentouttavina asioina	Etäisyyden ottaminen vaikeisiin ja stressaaviin asioihin	AKTIIVINEN TOIMIJUUS JA IRTIOTOT VOIMAVAROINA
Tapahtumissa ja peleissä käyminen jännittävänä ja tärkeänä asiana Rutiinien rikkominen piristykseenä	Vaihtelua ja jännitystä tuovat tapahtumat	
Liikunta hyvän mielen ja virran lähteenä Urheileminen stressin ja väsymyksen poistajana Harrastukset aikaansaamisen tunteen ja hyvän mielen lähteenä Asioiden tekeminen ja harrastaminen yhdessä kavereiden ja perheen kanssa kivaa Vaateiden ostaminen hyvän mielen lähteenä	Aktiivinen mielekäs tekeminen	
Uni ja ruoka voimavaroina Heikko ravitsemus tai uni negatiivisten tunteiden lähteenä	Fyysisten tarpeiden tyydyttäminen	SÄÄNNÖLLISYYS JA ENNOKOITAVUUS
Rutiinit ja aikataulu arjen selkiyttäjänä	Rutiinit	

Liite 4

TAULUKKO 8. Nuorille merkitykselliset voimavaroja kuluttavat asiat.

Alaluokka	Pääluokka	Teema
Koulupäivän päättyminen ja viikonloppu koulustressin helpottajina Kokeet ja koulutehtävät stressaavana asiana	Työmäärä	VELVOLLISUUDENTUNTO JA SUORITUSPAINHEET NORMIEN TUOMA VELVOLLISUUDENTUNTO
Osaamattomuus, passiivisuus ja aikaansaamattomuus epätoivon ja stressin lähteenä	Passiivisuus ja kyvyttömyyden tunne	
Työlääät ihmissuhteet voimien viejänä Kavereiden puute ja kiusaaminen nuorempana ahdistavana asiana	Haasteet sosiaalisissa suhteissa Ulkopuolisuuden tunne	ERILLISYYS JA YHTEYDEN PUUTTUMISEN TUNNE