

Jaana Markkanen

**SEITSEMÄSLUOKKALAISTEN STRESSI- JA VOIMAVARATEKIJÄT
ELÄYTYMISTARINOIDEN VALOSSA**

JOENSUUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Kevät 2009

TIIVISTELMÄ

Jaana Markkanen

Seitsemäsluokkalaisten stressi- ja voimavaratekijät eläytymistarinoiden valossa.

Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen syventävien opintojen pro gradu –tutkielma. Joensuu, 2009. 81 s.

Tämän laadullisen tutkielman tarkoituksena on selvittää seitsemäsluokkalaisten stressi- ja voimavaratekijöitä. Aineistonkeruu suoritettiin eläytymismenetelmällä, joka tarkoittaa pienten tarinoiden kirjoittamista tutkijan keksimien kehyskertomusten pohjalta. Tutkimusaineisto koostuu 39 eläytymistarinaa, jotka on koottu pohjoiskarjalaisilta seitsemännen luokan oppilailta syksyjen 2007 ja 2008 aikana. Aineisto on analysoitu sisällönanalyysillä hyväksi käyttäen. Analyysimenetelmällä on pyritty nostamaan esille aineistosta seitsemäsluokkalaisten käsityksiä stressi- ja voimavaratekijöistä.

Tutkielman teoreettisena viitekehyksenä toimivat stressin ja voimavaraisuuden käsitteet. Tutkielmassa tarkastellaan näitä käsitteitä erilaisista näkökulmista ja pyritään näin luomaan kehikkoa tutkittavalle ilmiölle. Myös aiheesta tehtyihin aiempiin tutkimuksiin luodaan katsaus.

Tulosten mukaan seitsemäsluokkalaisten stressitekijät liittyivät kouluun, perheeseen, vapaa-aikaan, elintapoihin ja yksilöön. Koulussa seitsemäsluokkalainen koki stressiä muun muassa koulutyön vaatavuudesta ja vastuusta, arvostelusta, unohduksista, opettajista ja opetuksesta, ikävistä sattumuksista, täydellisyyteen pyrkimisestä, ajan puutteesta ja toverisuhteista. Perheeseen liittyviä stressitekijöitä olivat kodin huolet, ikävät sattumukset ja ajan puute, joka nousi esiin monen eri kategorian kohdalla. Vapaa-ajan stressitekijöinä olivat vahvasti kaverit sekä myös ajan puute ja elintavoista uneen sekä ruokailuun liittyvät asiat. Yksilöön liittyvistä mielialaan ja ulkonäköön liittyvät huolet sekä täydellisyyteen pyrkiminen.

Seitsemäsluokkalaisten voimavaratekijät jakaantuivat kouluun, perheeseen, vapaa-aikaan, elintapoihin ja yksilön liittyviin. Koulumaailmassa voimavaratekijöiksi koettiin opettajiin, ikätovereihin, kaveruuteen ja kaverin tukeen ja apuun, oppimiseen, koulumenestykseen ja kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvät asiat. Perheeseen liittyen kodin ja koulun yhteistyö ja kotiin/perheeseen liittyvät asiat. Vapaa-aikaan kuuluivat kaveruus, harrastukset ja arjesta poikkeavat asiat. Elintavoista hyvät elintavat ja käytös, sekä yksilöön liittyvinä ominaisuuksina ulkonäkö, taidot, itseluottamus, luonteenpiirteet ja tuki ja apu.

Tulokset olivat melko samankaltaisia aiempien tutkimusten kanssa. Yksittäisistä tekijöistä ajan puute nousi tutkielmassa vahvasti esiin. Myös siirtymä yläkouluun, koulukiusaaminen ja vanhempien vähäinen kiinnostus lapsen asioihin stressitekijöinä olivat kiinnostavia tuloksia. Voimavaratekijöihin liittyvistä asioista useat olivat puolestaan senkaltaisia, jotka heijastivat tunnollisen, kaikkien kanssa toimeen tulevan koululaisen ihannekuva.

Avainsanat: stressi, voimavara, eläytymismenetelmä, seitsemäsluokkalaiset

ABSTRACT

Seitsemäsluokkalaisten stressi- ja voimavaratekijät eläytymistarinoiden valossa.

Jaana Markkanen

University of Joensuu. Faculty of Education. Master's Thesis in Education. Joensuu, 2009.

81 p.

The aim of this study is to examine stress and resources of 7th-grade pupils. The material of this study was composed by passive role-playing, which means writing short stories based on frame stories, invented by the researcher. The data consists of 39 stories, written by 7th-grade students from Northern Carelia. The data was collected during autumns 2007 and 2008. It was analyzed by using content analysis. The aim of these structures of analysis was to acknowledge 7th-graders' conceptions of stress and resources.

The theoretical framework of this study is the concepts of stress and resources. These concepts are examined from different perspectives. The earlier studies of the subject are also taken into account in the study.

According to the results, the stress factors of 7th-grade pupils are related to school, family, free time, way of life and individual characteristics. The exigencies and responsibilities of the schoolwork, grading, memory lapses, teachers and teaching, annoying incidents, lack of time and peer relationships cause stress for the pupils at school. Family-related stress factors are home troubles, regrettable incidents and lack of time, which is mentioned in many different categories. Free time-related stress factors are friend relationships, lack of time, sleeping and eating. Perfectionism, worries concerning to moods and outward appearance are factors that are related to individual.

Resources related to school, family, free time, way of life and individual. Factors that help pupils to cope with stress are peer pupils, friend relationships, help and support from friends and teachers, learning, school success, and co-operation between school and home. Family-related factors are e.g. co-operation between home and school. Friendship, hobbies and events that make an exception to everyday life are mentioned as free-time-related coping factors. Individual factors are outward appearance, behavior, skills, self-confidence, characteristics, help and support.

The study results are rather similar with previous results. Lack of time can be seen as one of the biggest factors. Other interesting results, concerning to stress factors, are new school environment when moving to junior high school, bullying and parents' slight interest in child's matters. Pupils who are conscientious and socially talented are considered to cope with stress better than others.

Key words: stress, resource, passive role-playing, 7th-graders

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO	1
2 STRESSI JA VOIMAVARAISUUS.....	5
2.1 Mitä stressi on?	5
2.1.1 Stressireaktio ja sen seuraukset.....	6
2.1.2 Stressin aiheuttajat eli stressorit.....	7
2.1.3 Stressin lähikäsitteet - vertailukohtana lapsen stressi	9
2.2 Voimavaranäkökulma	10
2.2.1 Hyvinvointi yksilön elämässä	10
2.2.2 Elämänhallinta ja voimaantuminen.....	11
2.2.3 Koherenssin tunne.....	13
2.2.4 Coping – selviytymiskeino stressistä	14
3 NUORUUSIÄN KEHITYS JA KOULULAISEN ELÄMÄNKENTTÄ	17
3.1 Nuoruusiän kehitys.....	18
3.1.1 Nuoren kehityksellisiä ja yksilöön liittyviä huolia	19
3.1.2 Nuoren kehityksellisiä ja yksilöön liittyviä voimavaroja	21
3.2 Koulumaailmaan liittyviä stressi- ja voimavaratekijöitä.....	22
3.2.1 Haasteina suorittamisen pakko ja vaikeudet suhteessa opettajaan.....	22
3.2.2 Haasteina koulun työmäärä, työolot ja yläkouluun siirtymiseen	23
3.2.3 Voimavaroina menestyminen ja uuden oppiminen, opettaja ja opetusmenetelmät	25
3.3 Kaveri- ja ystävyysuhteisiin liittyviä stressi- ja voimavaratekijöitä.....	26
3.3.1 Haasteina ristiriidat kaverisuhteissa ja yksinäisyys	26
3.3.2 Voimavarana sosiaalinen tuki kavereilta	27
3.4 Kotiin liittyviä stressi- ja voimavaratekijöitä.....	28
3.4.1 Kodin vaikeudet haasteina	28
3.4.2 Haasteina suhteet vanhempiin: Liikaa odotuksia tai vanhemmuuden puutetta ..	29
3.4.3 Voimavaroina turvallinen arki, juhlahetket ja vanhempien tuki.....	29
3.5 Kokoavia ajatuksia	30
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA MENETELMÄLLISET RATKAISUT	32
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen lähtökohdat	32
4.1.1 Tutkimustehtävä.....	32
4.1.2 Laadullisen tutkimuksen määrittelyä	33
4.2 Aineisto	34
4.2.1 Eläytymismenetelmä.....	34
4.2.2 Kehyskertomukset.....	35

4.2.3 Tutkimushenkilöiden valinta ja aineiston keruu	37
4.2.4 Kerätty aineisto	38
4.3 Aineiston analyysi ja tulkinta.....	39
4.3.1 Sisällönanalyysi analyysimenetelmänä.....	39
4.3.2 Aineiston analyysiprosessi	40
5 TULOKSET	44
5.1 Seitsemäsluokkalaisten stressitekijät tarinoissa	44
5.1.1 Kouluun liittyvät stressitekijät	44
5.1.2 Perheeseen liittyvät stressitekijät	47
5.1.3 Vapaa-aikaan liittyvät stressitekijät	48
5.1.4 Elintapoihin liittyvät stressitekijät.....	49
5.1.5 Yksilöön liittyvät stressitekijät.....	50
5.2 Seitsemäsluokkalaisten voimavaratekijät tarinoissa	52
5.2.1 Kouluun liittyvät voimavaratekijät	52
5.2.2 Perheeseen liittyvät voimavaratekijät	54
5.2.3 Vapaa-aikaan liittyvät voimavaratekijät	55
5.2.4 Elintapoihin liittyvät voimavaratekijät.....	56
5.2.5 Yksilön ominaisuuksiin liittyvät voimavaratekijät	57
6 POHDINTA	60
6.1 Tulosten tarkastelua ja pohdintaa.....	60
6.1.1 Seitsemäsluokkalaisten stressitekijät tutkimuksen mukaan	60
6.1.2 Seitsemäsluokkalaisten voimavaratekijät tutkimuksen mukaan	64
6.2 Tutkimuksen ja tulosten luotettavuuden arviointia	66
6.2.1 Tutkimuksen luotettavuus	67
6.2.2 Tulosten luotettavuus	71
6.3 Tutkimuksen merkittävyys ja näkökulmia jatkotutkimukseen	71
LÄHTEET	74
LIITTEET (2kpl.)	

1 JOHDANTO

Lapsuus ja nuoruus mielletään usein elämän ajanjaksoksi, jona ei tarvitse kokea huolta huomisesta. Miten asia todellisuudessa on? Lasten ja nuorten psyykkinen ja fyysinen stressi on ollut viime aikoina esillä useaan otteeseen. Stressillä tarkoitetaan rasiutilaa, jossa yksilöltä vaaditaan enemmän kuin mihin ympäristön antaa mahdollisuuksia (Lazarus & Folkman 1984, 21). Tuoreen kouluterveyskyselyyn pohjautuvan seurannan perusteella on todettu, että yläkouluikäisten* lähes päivittäinen väsymys on kaksinkertaistunut kahdeksassa vuodessa. Vuosien 2005 ja 2007 kyselyissä sitä poti jo 15 % yläkouluikäisistä. Myöhään nukkumaan menevien osuus on kasvanut kahden viime vuoden aikana ja samoin erilaisten oireiden, kuten päänsäryn ja niskakipujen (Luopa, Pietikäinen & Jokela 2008, 24, 29.) WHO:n terveystutkimuksen perusteella puolestaan koulutyön vuoksi tunsivat stressaantuneiksi 13-vuotiaista tytöistä 6 % ja pojista 10 %. Nämä luvut nousevat vielä suuremmiksi iän myötä. (Samdal & Dur, 2000, 63.) Koulu-uupumus on kouluun liittyvä pitkittynyt stressioireyhtymä (Salmela-Aro & Näätänen, 2005, 18). Sitä potee tuoreimman kouluterveyskyselyn mukaan 12 % koululaisista (Luopa ym. 2008, 24).

Vaatiiko nykykoulu liikaa pärjäämistä ja suorittamista? Vai johtuuko jaksamisen puute muustakin kuin koulusta vaatimuksineen? Asiaa on tutkittu jonkin verran Suomessa ja muun muassa WHO:n koululaistutkimus ja kouluterveyskysely selvittävät näitä asioita. Varsinainen stressitekijöitä koskeva tutkimus on melko vanhaa (esimerkiksi Aho 1982).

*Ala- ja yläasteen hallinnollisesta jakamisesta on luovuttu perusopetuslaissa 1998 (Pietarinen 2002, 35). Alakoulu tarkoittaa perusopetuksen 1-6 luokkia ja yläkoulu 7-9 luokkia. Eivät ole virallisia nimityksiä, selvyden ja niiden yleisen tunnettavuuden vuoksi käytän niitä jatkossa

Entä mitä voimavaroja koululaisilla on jaksamistaan tukemassa? Koululaisten hyvinvointia tukevia tekijöitä on tutkittu huomattavasti vähemmän. Mihin suuntaan koululaitosta tulisi kehittää, ja miten yhteiskunnan voimavaroja suunnata, jotta koululaisten jaksamista voitaisiin tukea parhaalla mahdollisella tavalla? Tästä aiheesta on erittäin tärkeää saada lisätietoa juuri nyt, kun keskustelu koululaisten hyvinvoinnin tukemisesta käy koko valtakunnan, myös päättäjien taholla vilkkaana.

Tässä tutkielmassa siis kartoitetaan hyvin ajankohtaista ja koko yhteiskuntaa ajatellen tärkeää aihetta. Viimeaikaiset nuorten koulussa tekemät veriteot ovat nostaneet päivänpolttavaksi keskustelunaiheeksi lasten ja nuorten hyvinvoinnin Suomalaisessa yhteiskunnassa. Lisäksi useissa aiemmissa tutkimuksissa tutkimusote on ollut määrällinen. Tutkielmani pyrkii nostamaan esiin koululaisen, tarkemmin sanottuna seitsemäsluokkalaisten oman käsityksen siitä, mitä asioita hän kokee stressaavina ja toisaalta voimavaroina elämässään. Nostin tutkimuksen kohteeksi nimenomaan seitsemäsluokkalaisten, koska nuori on siinä vaiheessa monien muutosten keskellä siirtyessään erilaiseen oppimisympäristöön. Jokainen nuori kokee haasteet ja muutokset hyvin yksilöllisesti ja vastaa niihin erilaisin tavoin. (Pietarinen 1999, 23.)

Asiaa on tutkittu myös Suomen ulkopuolella. Koulun ja perheeseen liittyvät asiat nousivat nuorten tärkeimmiksi stressinlähteiksi muun muassa amerikkalaisessa kyselytutkimuksessa (Lohman & Jarvis 2000). Norjalaisen tutkimuksen (Murberg & Bru 2004) mukaan erityisesti tytöille aiheutti stressiä koulusta suoriutuminen. Vaikka valtaosalla lapsista ja nuorista hyvinvoinnin perusedellytykset ovat kunnossa Suomessa, (Välimäki, Pietilä & Vehviläinen-Julkunen 2005) useiden tutkimusten mukaan kaikki lapset ja nuoret eivät voi hyvin tänä päivänä (mm. Luopa ym. 2006; Pölkki 2001, 127; Salmela-Aro & Näätänen 2005, 18).

Itse tutkijana kiinnostuin aiheesta syksyllä 2006, jolloin lähdin selvittämään sitä kandidaatin työssäni Jyväskylän yliopistossa terveystieteiden opintokollegiumissa. Olin jo tuolloin opiskellut myös psykologiaa ja olin suuntaamassa koulun terveystiedon opettajaksi. Aiheen valinnassa painoi myös oma henkilökohtainen kokemus vastikään taakse jääneestä lukio- ja peruskouluputkesta, joka minulle, tunnolliselle oppilaalle, oli näyttäytynyt välillä hyvin stressaavana. Myöhemmin koulutuspolkuni suuntautui Joensuun yliopiston ohjauksen

koulutukseen, josta nyt valmistun opinto-ohjaajaksi. Jo muutamien suoritettujen opinto-ohjausharjoittelujen pohjalta voin sanoa, että koululaisten stressi ja sen ehkäiseminen tulee esiin myös opinto-ohjaajan työkentässä. Näin ollen aiheeni on tärkeä itselleni sekä tulevana terveystiedon opettajana että opinto-ohjaajana.

Olen työstänyt tutkielmaani kahdessa eri yliopistossa ajallisesti usean vuoden ajan. Työni teoriaosa on suurimmaksi osaksi työstetty terveystieteiden puolella ja varsinaisen tutkimuksen olen toteuttanut kasvatustieteitä opiskellessani. Teoriaosuuden taustaorientaationa näkyikin vahvasti biologinen ja kehityksellinen näkökulma, jonka valinta johtuu nimenomaan siitä, että opiskelin tuolloin Jyväskylän yliopiston terveystieteellisessä tiedekunnassa. Tekstistäni näkyy siis sekä terveystieteiden että toivoakseni myös kasvatustieteiden lukeneisuus. Sinänsä tutkielmani aiheen valinta on onnistunut, koska se sopii mielestäni erinomaisesti sekä terveystieteeseen että kasvatustieteeseen. Koko ajan työtä tehdessäni on myös ajatuksissani ollut tuleva työ lasten ja nuorten parissa.

Tutkielman teoriaosuudessa rakennetaan tutkimukselle kehikkoa tarkastelemalla hyvinvoinnin, stressin ja voimavaraisuuden teemoja eri näkökulmista käsin. Lawtonin (1984) mukaan psykologinen hyvinvointi on määritelty subjektiiviseksi tyytyväisyyden ja hyvän mielenterveyden kokemukseksi (Ben-Zur 2003, 68). Yksilön hyvinvoinnin kannalta ratkaisevampaa on se, kuinka elämän olosuhteisiin ja tapahtumiin reagoidaan, eikä niinkään itse olosuhteet. (Lyubomirsky 2001, 240–241.) Voimavaratekijät sen sijaan joko vähentävät stressaaviksi koettujen tilanteiden määrää tai ainakin stressin kokemista tuottamalla tehokkaampia hallinnan keinoja. Voimavaran lähteitä ovat esimerkiksi ihmisestä itsestään tai hänen ympäristöstään nousevat tekijät. (Jakonen 2005, 26.) Hyvinvointia ja voimavaraisuutta voidaan avata erilaisten käsitteiden avulla, käytän tutkielmassani esimerkkeinä elämäntilannetta, voimaantumista, koherenssin tunnetta ja copingtaitoja.

Lisäksi teoriaosuus luo pohjaa ymmärtää tutkimuskohteena olevien seitsemäsluokkalaisten erityispiirteitä ja tutkimuksen tuloksia aiempia aiheesta tehtyjä tutkimuksia tarkastelemalla. Tutkielmani lähtökohdista ovat siis stressin ja voimavaratekijöiden käsitteet ja pyrkimyksenä on saada selville koululaisten stressi- ja voimavaratekijöitä. Tutkielman teoriaosuudessa rakennetaan kehikkoa tarkasteltavalle ilmiölle tuomalla esiin keskeisiä asioita stressiteoriasta ja hyvinvointiin ja voimavaraisuuteen liittyvistä teoreettisista lähestymistavoista. Lisäksi teoriaosuus avaa lukijalle tutkimuksen kohderyhmän erityispiirteitä ja luo katsauksen

koululaisten stressi- ja voimavaratekijöitä käsitteleviin aiempiin tutkimuksiin. Tutkielmani on laadullinen tutkimus, jonka aineisto muodostuu 7. – luokkalaisilta eläytymismenetelmällä hankituista kirjoituksista. Tutkielma liittyy Suomen Mielenterveysseuran Osaan ja Kehityn hankkeeseen. Hanke keskittyy lasten ja nuorten arkiseen mielenterveysosaamiseen, ja sen päämääränä on tukea yläkouluikäisten kasvua, kehitystä ja mielen hyvinvointia.

2 STRESSI JA VOIMAVARAISUUS

Tämän luvun tarkoituksena on esitellä tutkielmani kannalta merkittäviä käsitteitä, ja avata näin ne lähtökohdat, joista lähdän tutkimaan ilmiötä tarkastelemaan. Käsitteiden tutkielmassani stressiä ja voimavaraisuutta ja seuraavassa luodaan silmäys niiden monimerkityksellisyteen. Aloitan stressiteoriasta ja päädyn voimavaranäkökulmiin, joista käsitteiden erikseen hyvinvointia, elämänhallintaa, koherenssin tunnetta sekä copingtaitoja.

2.1 Mitä stressi on?

Stressi on ilmiönä monimutkainen, eikä siitä ole olemassa yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Selyen (1956) esittämän klassisen määritelmän mukaan stressi on elimistön epäspesifi reaktio mihin tahansa ulkopuolelta tulevaan ärsykkeeseen. Hobfoll (1988, 2) lisää tähän, että stressi tulee esiin psyykkisinä ja fyysisinä ilmiöinä tapahtuen samalla sosiaalisessa ympäristössä. Tässä tutkielmassa stressillä tarkoitetaan rasiutilaa, jossa yksilön tarpeet ja päämäärät ovat ristiriidassa ympäristön antamien mahdollisuuksien kanssa. Yksilö pitää tapahtumaa tai asiaa stressaavana silloin, kun hän arvioi sen olevan haitallista omalle hyvinvoinnilleen. Tätä näkemystä tukevat Lazarus & Folkman (1984, 21). Stressikäsitteen ymmärtämistä vaikeuttaa se, että huomattava osa stressitutkimuksesta pohjautuu psykologiseen ja psykiatriseen tutkimukseen. Käyttäytymistieteellisessä tutkimusperinteessä stressin käsite on perinteisesti määritelty subjektiivisesti epämiellyttäväksi ja seurauksiltaan traumaattiseksi tunnetilaksi. Fysiologisen käsityksen mukaan stressitila taas ei ole välttämättä ollenkaan haitallinen elimistölle eikä ainakaan subjektiivisesti epämiellyttävä. (Achté 1991, 76.) Stressillä on toki myös positiivisia vaikutuksia. Tärkeä positiivisuuden

edellytys on kuitenkin kohtuuden määrä (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1989, 156.) Ihminen ei ole elossa ellei hän tunne lainkaan kuormitusta tai stressiä. Stressi on hyväksi ihmiselle silloin, kun siihen liittyvät reaktiot eivät ole kielteisiä. Negatiivinen stressi, johon tässä työssä yhdeltä osin keskitytään, voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen, jotka ovat hälytys-, vastarinta- ja uupumisvaihe. Kun ihminen kohtaa jonkin stressitekijän, on ensiksi vuorossa hälytysvaihe. Toisessa vaiheessa elimistön puolustusjärjestelmät taistelevat stressitekijää vastaan. Jos stressin aiheuttaja ja elimistön sopeutumiskyky ovat tasaväkisiä, elimistö sopeutuu tilanteeseen. Jos taistelu ei tuota tulosta ja sama stressin aiheuttaja, johon elimistö on jo sopeutunut, vaikuttaa liian kauan, elimistö alistuu tappioon uupuen. Elimistön sopeutumisenergiaa on siis vain rajallisesti. (Miller 1986, 25–26, Selye 1976, 32.)

Eräs tapa ymmärtää stressin käsite on jakaa se kolmeen tyyppiin: eustressiin, neustressiin ja distressiin. Eustressi on ”hyvää stressiä”, jota ihminen kokee innostavissa ja motivoivissa tilanteissa. Esimerkiksi mieleinen harrastus tai rakastuminen saa aikaan eustressiä. Neustressi taas ei aiheuta ihmisille erityisen hyvää mutta ei pahaakaan mieltä. Esimerkkinä tästä käy maailman toisella puolella tapahtunut onnettomuus, joka ei kuitenkaan aiheuta ihmiselle suurta uhkaa. Distressi sen sijaan on ”paha stressiä”, joka aiheuttaa ikävyyksiä. Se voidaan jakaa vielä akuuttiin ja krooniseen muotoon. (Vartiovaara 2004, 15.)

Yleinen tapa kuvata stressiä on paineen käsite. Yksilöön kohdistuvia paineita ovat muun muassa muiden vaatimukset ja odotukset sekä sopeutumista kysyvät muutokset. Yksilöllä voi olla sisäisiä paineita, jotka koskevat erilaisia tavoitteiden välisiä ristiriitoja. (Saarinen ym. 1989, 155–156.) Toinen stressin käsitettä lähellä oleva käsite on kuormittavuus. Teknisissä tieteissä ja fysiikassa stressillä tarkoitetaan kappaleeseen kohdistuvaa painetta, voimaa ja ulkoista kuormitustekijää, joka aiheuttaa esimerkiksi kulumista. Mäkisen (1998, 31) mukaan stressi-käsitteellä voidaan ymmärtää juuri edellä mainittua kuormitusta, ihmisen reaktiota kuormitukseen tai kuormittavaa vuorovaikutusta yksilön ja ympäristön välillä.

2.1.1 Stressireaktio ja sen seuraukset

Aivojen käynnistämisen ja hormonien eteenpäin viemisen stressireaktion tavoite on lisätä ihmisen fyysisistä ja psyykkistä kykyä kohdata haitallinen stressitekijä eli stressori (Vartiovaa-

ra 2004, 25). Aluksi stressin aiheuttaja ärsyttää aivolisäkkeen pohjaosassa olevan hypotalamuksen tuottamaan ainetta, joka kiihdyttää aivolisäkkeen erittämään ACTH-nimistä hormonia vereen. Tämä hormoni kiihdyttää lisämunuaisten kuorikerrosta erittämään kortikoideja, jotka saavat elimistön esimerkiksi erittämään sokeria, polttoainetta elimistölle. Sama ärsyke voi vaikuttaa kuitenkin eri tavalla eri yksilöillä. (Selye 1976, 34.) Stressireaktio käynnistää myös autonomisen hermoston toiminnan, joka saa aikaan ”taistele tai pakenereaktion ja adrenaliinin ja noradrenaliinin erityksen (esim. Aldridge 2001, 21; Vartiovaara 2004, 53).

Lyhytaikainen stressireaktio saattaa parantaa suorituskykyä ja on varsin tarpeellinen esimerkiksi juuri nopeaa toimintaa vaativissa tilanteissa. Elimistön tuottama stressireaktio muuttuu suorituskykyä heikentäväksi kun se on toistuvaa, jatkuvaa ja hyvin voimakasta, eli ylittää koetut voimavarat. (Kalimo 1978, 13.) Pitkäaikaisella stressillä on monia ikäviä seurauksia: Elimistön immuunipuolustus kärsii, ja stressistä kärsivä ihminen sairastuu herkemmin. Asioiden mieleenpainaminen ja keskittymiskyky alenevat, mikä vaikeuttaa oppimista. Vereen alkaa kehittyä hyytymistä edistäviä aineita ja mieliala laskee, joskus masennukseen asti. Stressin ja levon välinen tasapainotila edellyttää, että ihminen saa vuorokaudessa stressiä vastaavan määrän rentoutumista ja lepoa, muuten syntyy stressivelkaa. Tahkokallion (2003, 110–120) mukaa arviolta 15–20 vuotta jatkuvaa stressiä riittää vaurioittamaan koko stressinsietojärjestelmän.

2.1.2 Stressin aiheuttajat eli stressorit

Stressiä aiheuttavia tekijöitä on hyvin paljon erilaisia, mutta ne kaikki saavat aikaan pääpiirteissään samanlaisen biologisen stressireaktion (Selye 1976, 24). Stressin kokeminen on kuitenkin yksilöllistä. Mitään yleistä stressitekijöiden luetteloa ei voida aukottomasti laatia, mutta voidaan kuitenkin puhua potentiaalisista stressitekijöistä. Ne eivät automaattisesti ole stressitekijöitä jokaiselle jokaisessa tilanteessa, mutta niihin sisältyy stressin kokemisen mahdollisuus. (Saarinen ym. 1989, 155–156.) Holmes ja Rahe ovat kehittäneet arviointiasteikon, jolla on pisteytetty elämäntapahtumien stressaavuutta. Miller (1986, 35) on soveltanut asteikkoa lasten elämään. Siinä hänen mukaansa viisi eniten stressiä aiheut-

tavaa asiaa ovat vanhemman kuolema, vanhemman avioero- tai asumusero, vanhemman vankilatuomio ja läheisen ihmisen kuolema.

Tavallisesti stressoreiden ajatellaan olevan ylikuormitusta aiheuttavia tekijöitä. Kuitenkin myös liian vähäinen haastavuus ja tekemättömyys voi turhauttaa ja ikävystyttää. Liukuhinatyö tai vaikka yksipuolinen vapaa-aika voivat muodostua stressin aiheuttajiksi. Ihmiset ovat toki yksilöitä stressin kokemisessa. Heikko itseluottamus ja vähäinen itsehallinta ovat lukuisten tutkimusten mukaan yhteydessä lisääntyneeseen stressin kokemiseen. (Kalimo 1987, 16.) Amerikkalaiset sydänlääkärit Friedman ja Roseman totesivat 1960-luvulla, että muun muassa kiireiset, malttamattomat, nopean puhe- ja liikkumistyylin omaavat yksilöt olivat alttiimpia sydänoireille ja stressille. He nimesivät tällaiset henkilöt A-tyyppisiksi. B-tyyppiset sitä vastoin olivat rauhallisempia, suunnitelmallisempia ja maltillisempia ja vähemmän stressille alttiita. (Aldridge 2001, 108–109; Kalimo 1987, 63–66.) Rutter (1983, 18–22) puolestaan esittää joukon yksilön stressin kokemisen herkkyyteen vaikuttavista tekijöistä. Näitä ovat hänen mukaan ikä, sukupuoli, geneettinen perimä, temperamentti ja älykyys sekä ongelmanratkaisutaidot. Synnynnäisen temperamentin vaikutukseen yksilön stressin kokemisessa on perehtynyt muun muassa Keltinangas-Järvinen (185–191, 2008). Temperamentti selittää muun muassa sen, miksi samassa haasteellisessa tilanteessa toiselle ilmenee fysiologinen stressireaktio, toiselle ei (Keltinangas-Järvinen 2004; Pietilä 1997). Se vaikuttaa siihen, mikä kenellekin on stressille altistava ärsyke ja kuinka voimakas kiihtymystila syntyy ja millaisia emootioita ristiriitatilanteissa herää. Temperamentti vaikuttaa myös selviytymiskeinojen valintaan ja stressin seurauksiin. Temperamentti siis selittää sen, miksi kahdesta ihmisestä toinen kokee saman tilanteen uhkaavana ja toinen ei. (Keltinangas-Järvinen 2008, 185–191.)

Cohen (1985) on jakanut stressitekijät neljään eri luokkaan niiden keston mukaan. Ensimmäiseen luokkaan kuuluvat akuutit, lyhytkestoiset tapahtumat, kuten laskuvarjohyppy. Seuraavassa ovat ajallisesti pidempikestoiset stressaavat tilanteet, kuten työn menetys. Kolmanteen luokkaan kuuluvat pitkäaikaiset, ajoittain tapahtuvat stressaavat tilanteet, kuten esimerkiksi riidat puolison kanssa. Neljänteen luokkaan kuuluvat krooniset stressitilanteet yksilön elämässä, kuten vammaisena eläminen. (Emt., 41.) Suomalaisten lasten stressitekijöitä tutkinut Aho (1985) puolestaan esittää stressitilanteet syiden mukaan jakaen neljässä kategoriassa. Nämä ovat egouhka eli sosiaalisten tilanteiden aiheuttama uhka, fyysi-

sen vaaran aiheuttama uhka, outojen tilanteiden aiheuttama uhka sekä rangaistuksen uhka (emt., 5).

2.1.3 Stressin lähikäsitteet - vertailukohtana lapsen stressi

Ahon (1982, 4) mukaan stressikäsitteen synonyymeinä on tutkimuksissa käytetty muun muassa käsitteitä ahdistus, huoli, jännitys ja pelko. Lisään tähän omien kirjallisuudesta tekemiäni havaintojeni pohjalta seuraavanlaisia käsitteitä: mielen pahoinvointi, masennus, koulujännittäminen, lasten huono elämä ja paine. Näitä on havaintojeni mukaan käytetty etenkin silloin, kun kyse on lasten stressistä. Koulu-uupumus käsitettä on myös käytetty Suomessa tässä yhteydessä. Sillä tarkoitetaan pitkittynyttä stressioireyhtymää, jonka saa aikaan jatkuva kouluun liittyvä stressi (Salmela-Aro & Näätänen 2005, 11). Toinen tälle läheinen käsite on kouluahdistus tai koulupelko sen huipentumana (Koppinen & Ojanen 1980, 26). Isokorpi (2006) määrittelee pelon tarpeena välttää ylivoimaiselta untuvaa uhkaa. Hänen mukaansa pelko on osa tilanteen tulkintaa, ja se pohjautuu biologiseen eloonjäämiseen, jossa vaihtoehtoina ovat taistelu tai pakeneminen (emt., 167). Myös Toskala (1997, 16) näkee pelon perustunteena, jonka aikaansaamat reaktiot auttavat ihmisiä elämässä selviytymisestä. Pelkoon liittyikin ennakointi ja aikomus välttää tuskallisia asioita. Yksilöiden pelkoherkkyys vaihtelee sekä synnynnäisten syiden että menneiden kokemusten, tunnemuistin ja kohtelumuistin takia. (Isokorpi 2006, 167–168.)

Kirjallisuudessa pelon rinnalla puhutaan usein ahdistuneisuudesta. Toskala (1997, 8-9) määrittelee ahdistuneisuuden sellaisena pelon kokemuksena, jolla ei ole selvää tai järkevää kohdetta. Koppisen ja Ojosen (1980, 19) mukaan ahdistus voi kehittyä peloksi niin, että yksilö alkaa pelätä ahdistavina kokemiaan sosiaalisia tilanteita. Ahdistus on siis heidän mukaansa tunnetila, mutta pelosta puhutaan silloin, kun ahdistus siirretään johonkin kohteeseen (emt., 19). Spielberger (1972, 28–31) puolestaan pitää ahdistusta emotionaalisenä reaktiona, joka ilmenee stressaavissa tilanteissa ja johon liittyy autonomisia tapahtumia. Yleinen ahdistuneisuus yksilön persoonallisuuden piirteinä tarkoittaa yksilön pysyvää taipumusta reagoida ahdistuneesti. Tilannekohtainen ahdistuneisuus sen sijaan vaihtelee. (Phillips, Martin & Meyers 1972, 410–464.) Koppinen ja Ojanen (1980, 19) erottavat toisistaan luonnollisen ja neuroottisen ahdistuksen. Ahdistus on luonnollista, kun se varustaa meidät tarkoituksenmukaisesti vaaraan. Neuroottisen eli sairaalloisen ahdistuksen tunto-

merkkeinä ovat epämääräinen, mielipahan sävyttämä tunne sekä siihen liittyen ruumiillisia pahanolon tuntemuksia. Ahdistus voi ilmetä myös jatkuvana jännityksen tunteena. Jännitys saattaa kehittyä niin hallitsevaksi, että ihminen jännittää kaikkea ja kaikkia. (Emt., 19.)

2.2 Voimavaranäkökulma

Voimavaranäkökulma terveyteen ja hyvinvointiin merkitsee sitä, että kiinnostus on kohdistunut hyvinvointia ylläpitäviin tai parantaviin tekijöihin. Hyvinvoinnin käsitettä tarkastellenkin jäljempänä pidemmältä. Voimavaratekijät sen sijaan joko vähentävät stressaaviksi koettujen tilanteiden määrää tai ainakin stressin kokemista tuottamalla tehokkaampia hallinnan keinoja. Voimavaran lähteitä ovat esimerkiksi ihmisestä itsestään tai hänen ympäristöstään nousevat tekijät. (Jakonen 2005, 26.) Mielenterveys on yksi olennainen osa yksilön voimavaroja. Se auttaa selviytymään arjessa, työn teossa, muiden ihmisten kanssa toimies- sa ja voimaan hyvin. Mielenterveyteen nähdään kuuluvan itsensä hyväksyminen, itsensä ja toisten arvostaminen, tunteiden ilmaisukyky, pyrkimys päämäärien toteuttamiseen, vuoro- vaikutustaidot, kestävyys sietää arkipäivän pettymyksiä ja joustavuus ratkaista ristiriitoja. (Hannukkala & Salonen 2005, 7.)

Voimavarakäsitteen lähikäsitteitä ovat erityisesti lapsista ja nuorista puhuttaessa muun muassa hyvä elämä, iloa tuottava asia ja mielen hyvinvointi. Englanninkielisessä kirjalli- suudessa puhutaan paljon selviytymiskeinoista eli coping-keinoista, joista lisää jäljempänä.

2.2.1 Hyvinvointi yksilön elämässä

Psykologinen hyvinvointi on määritelty subjektiiviseksi tyytyväisyyden ja hyvän mielen- terveyden kokemukseksi (Lawton 1984 Ben-Zurin 2003, 68 mukaan). Länsimainen hyvin- vointitutkimus on todennut, että hyvinvointi ei ole niin vahvasti kuin yleisesti luullaan si- doksissa optimaalisen hyviin elämän olosuhteisiin, kuten esimerkiksi rikkauteen. Yksilön hyvinvoinnin kannalta ratkaisevampaa on se, kuinka elämän olosuhteisiin ja tapahtumiin reagoidaan. Reagointitapaan vaikuttaa yksilön tavoitteet, jotka hyvinvoivalla yksilöllä ovat esimerkiksi itsensä ja oman kulttuurin arvostaminen, sopusointu omien motiivien ja tarpei-

den suhteen, tavoitteiden realistisuus ja ristiriitaisuuden välttäminen. (Lyubomirsky 2001, 240–241.) Trzcinski & Holst (2008) ovat tutkineet saksalaisten teini-ikäisten subjektiivista hyvinvointia ja aikuisuuteen siirtymistä. Heidän mukaansa nuoren ihmissuhteiden laatu ja määrä olivat vahvasti yhteydessä subjektiivisen hyvinvoinnin kokemiseen (emt., 83, 106). Hyvinvoinnin kokemus siis syntyy muustakin kuin ulkoisista hyvistä elämän olosuhteista.

Modernin motivaatiopsykologian pohjalta hyvinvointia ovat tarkastelleet Salmela-Aro ja Nurmi (2005). Heidän mukaansa henkilökohtaisten tavoitteiden laadulla on vaikutusta yksilön psyykkiseen hyvinvointiin. Psykkistä hyvinvointia tukevat henkilökohtaiset tavoitteet auttavat yksilöä tulevaisuuden haasteissa ja kehitystehtävien ratkaisussa ja ovat myös sopeutettavissa elämän muutoksiin. Erityisen tärkeää onkin, että yksilön kohdatessa elämänsä aikana erilaisia haasteita ja vaatimuksia sekä näiden muutoksia, hän kykenisi muuttamaan henkilökohtaisia tavoitteitaan. Hyvinvointia lisäävät henkilökohtaiset tavoitteet eivät ole liian abstrakteja tai vain itseen liittyviä. Niitä ei myöskään saisi olla liikaa, koska ihmisellä on rajalliset resurssit eikä hän voi sitoutua liian suureen joukkoon henkilökohtaisia tavoitteita. On tärkeää osata luopua sellaisista tavoitteista, joiden saavuttaminen yksilön kohdalla on ylivoimaista. Myös tapa, jolla henkilökohtaisten tavoitteiden sisältöjä arvioidaan, vaikuttaa psyykkiseen hyvinvointiin. Henkilökohtaisten tavoitteiden arviointia koskevissa tutkimuksissa on havaittu, että mitä enemmän koherenssin tunnetta, itsearvostusta, elämäntyytyväisyyttä ja psyykkistä terveyttä ihmiset kokivat omaavansa, sitä enemmän he myös uskoivat saavuttavansa henkilökohtaiset tavoitteensa. (Emt., 158–159.)

2.2.2 Elämänhallinta ja voimaantuminen

Raitasalo (1995, 33) tarkoittaa elämänhallinnalla stressitilanteiden ja erityisesti niistä tulkittujen uhkaavien ja vahingollisten kokemusten arviointia ja käsittelyä niin, että niiden aiheuttama ahdistus lieventyisi. Elämänhallinta voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen. Sisäisellä elämänhallinnalla tarkoitetaan tapahtumasarjaa, joka pyrkii tunteiden, havaintotoimintojen ja mielikuvien avulla käsittelemään tapahtuneiden vaurioiden ja menestysten sekä uhkien ja vaarojen aiheuttamaa ahdistuneisuutta sekä myös haasteellisina koettuja tilanteita. (Emt., 69.) Sisäisen hallinnan tunteen kehittymistä ja luottamusta tukee Jakosen (2005, 27) mielestä vahva sosiaalinen alkupääoma, jonka ihminen saa koti- ja muussa lähiyhteis-

sössään. Vastaavasti ulkoinen elämänhallinta on Raitasalon (1995, 69) mukaan samojen tavoitteiden saavuttamiseksi tapahtuvaa välineellistä käyttäytymistä. Kehityspsykologiassa sen sijaan yksilön elämä nähdään rakentuvan toisiaan seuraavista kehitysvaiheista, joiden aikana hänen persoonallisuutensa, luonteenpiirteensä, tunne-elämänsä ja älyllinen suoriutskykynsä muuttuvat ja kehittyvät. Äkilliset muutokset ja toisaalta myös ennakoitavissa olevat voivat aiheuttaa uhkien tuntemuksia ja kokemuksia elämänhallinnan horjumisesta, joihin yksilöt suhtautuvat hyvin eri tavoin. (Emt., 29.) Elämänhallinta-termin käytölle on esitetty myös kritiikkiä. Sitä on pidetty liian abstraktina ja moniselitteisenä, jolloin sen luotettava mittaaminen on vaikeaa (Jakonen 2005, 27.) Resilienssi eli sinnikkyys tai lannistumattomuus on elämänhallinnalle läheinen käsite. Se nähdään prosessina tai yksilön kykynä mukautua haastavissa elämän olosuhteissa. Esimerkiksi korkean resilienssin omaavien lasten on todettu sietävän hyvin stressiä. (Lightsey 2006, 99.)

Empowerment on eräs paljon käytetty voimaantumista kuvaava käsite, joka on läheinen myös hyvinvoinnin käsitteelle. Siitosen (1999, 83–84) mukaan käsite viittaa siihen, kuinka voimaantumisprosessi lähtee ihmisestä itsestään. Ihminen on itse kykenevä ja osaava. Näkemuseroja on kuitenkin siinä, nähdäänkö sisäisen voimantunteen kokemisen lähtevän vain ihmisestä itsestään, vai voiko sitä luoda myös ympärillä olevat ihmiset. Useiden tutkijoiden mukaan yksilön voimaantuminen ei olekaan mahdollista, koska hänen valintojaan ja toimintojaan ohjataan tarpeettomasti. Siksi oman kontrollin tunteen ohella yksilön äänen kuuleminen on keskeistä voimaantumisprosessissa. (Emt., 83–84, 86.) Savola & Koskinen-Ollonqvist (2005, 63) puolestaan näkevät voimaantumisen tai omavoimaistamisen prosessina, jonka kautta ihminen voi paremmin kontrolloida omia päätöksiään ja toimiaan, jotka vaikuttavat terveyteen. Yksilön omavoimaistamisella pyritään vaikuttamaan hänen päätöksentekotaitoihinsa ja tätä kautta oman elämän kontrollointiin (emt., 63). Lisäksi toimintavapaus ja autonomisuus nähdään keskeisinä asioina voimaantumisprosessissa (Siitonen 1999, 86).

Riikosen (2000, 43) mukaan ympäristön asiantuntijoiden ja asiakkaina olevien yksilöiden vastakkainasettelua voimaantumisprosessissa ei kannata liioitella. Hän jakaakin voimantähteet sosiaalisen vuorovaikutukseen sisältyviin, yhteiskunnan voimavaroihin ja yksilön voimantähteisiin. Esimerkiksi 1980-luvun lopulta lähtien yleistynyt voimavara- ja ratkaisusuuntautunut työote perustuu asiakkaan tavoitteenasettelulle ja keskustelujen pääpaino on erityisesti siinä, mikä on toiminut asiakkaalla ennen, nyt ja tulevaisuudessa. Keskuste-

luissa on pyrkimyksenä saada selville asiakkaan arvoja ja sitä, minkä puolesta hän on valmis toimimaan. Ohjaaja pyrkii vahvistamaan näiden tavoitteiden ja arvojen suuntaista toimintaa, mikä auttaa asiakasta voimaantumiseen (Emt., 41–56.) Yhteisön omavoimaistamisessa ihmiset toimivat yhdessä voidakseen paremmin vaikuttaa elämänlaatuunsa yhteisönsään. (Savola ym. 2005, 63.) Tyrväinen (2005, 156) näkee oppilaan voimaantumisen siten, että hänellä on kognitiivisia ja sosiaalisia selviytymisen taitoja ja luottamusta omaan selviytymiseen ja omiin kykyihin. Mielestäni voimaantumiskäsite on hyvä erottaa selviytymiskeinoista ja voimavarakäsitteestä. Itse näen voimaantumisen kokonaisvaltaisempana prosessina, kun taas selviytymiskeinot ovat nimeänsä mukaisesti keinoja, joilla kohdataan haastavia tilanteita.

2.2.3 Koherenssin tunne

Eräs keino tarkastella voimavaraisuuden käsitettä on saanut alkunsa terveystieteiden tutkija Aaron Antonovskyn esittämästä kysymyksestä, miksi jotkut ihmiset pysyvät terveisinä, vaikka joutuvat kuormittaviin tilanteisiin pitkäksi aikaa ja vastaavasti toiset sairastuvat? Ihmisillä täytyy olla voimavaroja, jotka auttavat heidät vaikeiden tilanteiden yli. Antonovsky nimesi nämä voimavarat koherenssin tunteeksi. Koherenssin tunteen voi määrittellä pysyväksi varmuuden tunteeksi, joka aiheutuu siitä, että yksilön ympäristössään havaitsemat sisäiset ja ulkoiset ärsykkeet ovat ennustettavissa olevia, strukturoituja ja selitettävissä olevia. (Antonovsky 1987, 16–19.) Suomisen (1996, 451) mukaan yksilö käyttää jatkuvasti arkipäivän ongelmia ratkaistessaan sekä omaan henkilöönsä sidoksissa olevia sisäisiä että ulkomaailman tarjoamia voimavaroja. Molemmat voimavarojen tyypit ovat tarpeellisia. Koulutuksen ollessa esimerkkinä sisäisenä voimavarana toimii jo hankittu koulutus ja ulkoisena puolestaan mahdollisuus koulutuksen hankkimiseen. (Emt., 451.)

Vertio (2003, 50) määrittelee koherenssin tunteen elämän ohjaksissa olemisen tunteeksi. Yksilön elämässään kohtaama stressi voi kääntyä voimavaraksi, kun hänellä on myönteinen, kasvua tukeva elämänsäsenne. Tämä taas perustuu luottamukseen, että elämässä on jatkuvuutta ja ennustettavuutta, ja että eteen tulevat asiat ovat ymmärrettävissä ja perusteltavissa. Asioiden kulkuun on myös mahdollista vaikuttaa ja tilanteen mukanaan tuomat muutokset ovat haasteita, merkityksellisiä ja niihin kannattaa panostaa. Antonovskyn mu-

kaan koherenssin tunne syntyy jo lapsuudessa ja nuoruudessa, eikä siihen aikuisiässä voi enää suuremmin vaikuttaa. (Emt., 49–50.) Tämä ajatus on erityisen mielenkiintoinen tutkielmani kannalta. Koherenssin tunteen syntyyn ovat silloin vaikuttaneet voimavarojen riittävyys, oikea tyyppi ja toiminta (Suominen 1996, 451). Toisaalta taas Savola ym. (2005, 76) näkevät koherenssin tunteen iän mukana kehittyvänä piirteenä. Stressitilanteissa yksilö, jolla on korkea koherenssin tunne, selviää helpommin, koska hän sopeutuu tilanteen vaatimuksiin eikä koe niitä niin stressaaviksi. Hän myös luottaa siihen, että asiat kääntyvät pian hyväksi. (Antonovsky 1987, 131–133.) Antonovskyn ajatuksia on myös kritisoitu muun muassa Raitalon (1995, 51) toimesta.

Koherenssin tunteen vaikutuksia on tutkittu useaan otteeseen. Työterveyslaitoksen tutkija Hakanen (2004, 143–159) on todennut, että useiden tutkimusten perusteella koherenssin tunne on ollut negatiivisessa yhteydessä muun muassa työuupumukseen, heikkoon terveydentilaan, ahdistuneisuuteen ja masentuneisuuteen, psykologisiin ja fyysisiin oireisiin, stressiin ja jopa kuolleisuuteen. Vastaavasti koherenssin tunne todettiin olevan positiivisessa yhteydessä kompetenssin tunteeseen, elämäntyytyväisyyteen ja hyvinvointiin. Hakanen, jonka oma kiinnostuksen kohde on työssä jaksaminen, toteaa vahvan koherenssin tunteen omaavan työntekijän kokevan työnsä vähemmän kuormittavaksi ja paremmin hallittavaksi kuin henkilö, jolla on heikko koherenssin tunne. (Emt., 143–159.)

2.2.4 Coping – selviytymiskeino stressistä

Selviytymiskeinot eli copingtaidot ovat eräitä elämämme tärkeimmistä taidoista. Niiden avulla me joko onnistumme tai emme onnistu kohtaamaan meihin kohdistuvia haasteita ja uhkatilanteita (Vartiovaara 2004, 17). Copingtaidot tai copingtavat (molempia nimityksiä käytetään kirjallisuudessa) ovat muun muassa Lazaruksen ja Folkmanin mukaan opittuja, muuttuvia ja hankittuja tapoja vaikuttaa stressitekijöihin. Coping on seuraus uhkien, menetysten ja tunteiden hallintayrityksestä. Hallintayritys voi kohdistua yksilöä uhkaavaan tilanteeseen tai tunteiden hallintaan. (Lazarus & Folkman 1984, 19, 118). Lazaruksen ja Folkmanin ajatukset copingista perustuvat herätteisiin ja coping-voimavaroihin. Kaikki stressitekijät eivät heidän mukaansa vaadi coping-käyttäytymistä, vaan ainoastaan ne, jotka saavat aikaan kognitiivisen herätteen, eli yksilön tärkeänä ja merkityksellisenä pitämän asian.

Herätteen tultua tietoisuuteen yksilö tunnistaa omat coping-voimavaransa ja tarkastelee herätettä niiden valossa. (Emt., 31.)

Lazarus ja Folkman (1984, 150–153) ovat jaotelleet selviytymiskäyttäytymisen sen eri tehtävien perusteella ongelma- ja tunnesuuntautuneeseen selviytymiseen. Shanan puolestaan käyttää Metsämuurosen (1995, 83) mukaan ongelmasuuntautuneesta selviytymisestä nimitystä aktiivinen coping-käyttäytyminen, jolla tarkoitetaan taipumusta selviytyä erilaisista vaativista tilanteista. Vastakohtana tälle on luovuttaminen ulkoisten tai sisäisten paineiden alla, josta Shanan käyttää nimitystä passiivinen coping. (Metsämuuronen 2005, 83–88.) Passiivinen coping tai tunnekeskeinen (kuten mm. Monat & Lazarus 1985, 5 sitä kutsuu) ei oikeastaan pyri poistamaan stressitekijää vaan lievittämään sen aiheuttamaa pahanolon tunnetta esimerkiksi toiveikkaan ajattelun tai välttämisen keinoin. Tilanne on silloin sellainen, ettei yksilö voi tehdä mitään muuttaakseen häiritsevää asiaa ja hänestä voi tuntua siltä, ettei hän voi tehdä mitään tilanteen muuttamiseksi. (Metsämuuronen 2005, 86.) Tunnesuuntautuneen selviytymiskäyttäytymisen tehtävänä onkin säädellä emotionaalista vastetta ongelmaan. (Lazarus & Folkman 1984, 150). Aktiivisten selviytymiskeinojen (tai ongelmasuuntautuneiden, kuten Lazarus & Folkman mm. 1984, 152 näitä kutsuvat) tehtävänä on puolestaan vähentää tilanteen vaatimuksia ja laajentaa yksilön resursseja käsitellä tilannetta. Eräs esimerkki tästä on sosiaalisen tuen etsintä (Metsämuuronen 2005, 83–88.) Muita ovat muun muassa ongelman määrittely ja vaihtoehtoisten ratkaisumallien etsiminen ja niiden seurausten arvioiminen ja toiminta. Yksilö käyttää näitä keinoja tilanteessa, jossa hän kokee resurssiensa ja tilanteen vaatimusten olevan muutettavissa. Näitä toimintoja on pidetty enemmän adaptiivisina ja tilanteeseen orientoituneina kuin tunnesuuntautuneita selviytymiskeinoja. (Lazarus & Folkman 1984, 152).

Jos copingtapojen tehokuutta lähtee vertailemaan, voi arkielämän kokemuksen perusteella olettaa, että aktiiviset copingtavat ovat harvoja poikkeustilanteita lukuun ottamatta passiivisia tehokkaampia (Metsämuuronen 2005, 86). Passiiviset copingtavat voivat muodostua yksilölle minän puolustusmekanismeiksi eli defensesseiksi, joista yhtenä esimerkkinä on kieltäminen (Monat & Lazarus 1985, 6). Kalimon (1987, 59–60) mukaan parempi ratkaisumalli on kuitenkin todeta ja myöntää ongelman olemassaolo ja oma pahanolon tunne ja sen jälkeen pyrkiä etsimään keinoja itsensä auttamiseen. Monat & Lazarus (1985, 6) sitä vastoin tuovat esiin sen, että jossain tapauksissa defensesien käyttö on ainoa mahdollisuus selviytyä stressistä ja säilyttää minän eheys. Lazarus ja Folkman (1984, 154) haluavatkin

korostaa, ettei eri selviytymiskeinoja voi luokitella hyviin ja huonoihin. Yksittäinen selviytymiskeino voi olla tehokas yhdessä tilanteessa mutta tehoton toisessa.

Copingin on myös esitetty olevan ainakin osittain peritty persoonallisuuden piirre, ei välttämättä oppimisen tulosta. Tätä ajatusta tukee Keltinkangas-Järvinen (191–192, 2008), jonka mukaan selviytymiskeinojen valinta on synnynnäisen temperamentin ohjaamaa, ja nämä valitut keinot ovat luontevia ja yksilölle tehokkaita. Metsämuuronen (2005, 83–88) puolestaan väittää, että copingtapojen käytössä on mahdollisuus kehittyä iän ja oppimisen myötä, vaikka ne olisivatkin synnynnäisiä. Lazarus ja Folkman (1984, 181) lisäävät tähän, että yksilön copingtapojen valintaan vaikuttavat myös erilaiset yksilölliset ja tilannetekijät sekä ympäristöön liittyvät tekijät. Näitä yksilöllisiä tekijöitä ovat muun muassa ikä, sukupuoli, sosiaalinen asema, kehitystaso, itsetunto sekä aikaisemmat kokemukset erilaisien selviytymiskeinojen käyttämisestä sekä yksilön erilaiset sitoumukset, arvot ja uskomukset. Voimavarojen määrä on suorassa suhteessa selviytymiseen. Yksilö voi myös muuttaa selviytymiskeinoja tilanteen edetessä. (Emt., 181.)

Yksilö voikin pyrkiä ongelmanratkaisuun monella tapaa; ajattelun ja pohtimisen avulla tai kehittämällä arkipäivään soveltuvia menetelmiä. (Lazarus & Folkman 1984, 19.) Eräs tapa jakaa selviytymisvoimavarat on niiden jakaminen henkilökohtaisiin, ihmisten välisiin, organisatorisiin ja yhteisöllisiin voimavaroihin. Henkilökohtaisia selviytymisvoimavaroja ovat asenteet, työskentelystrategiat ja harrastukset, ihmisten välisiä rakkaus, ystävien ja perheen tuki sekä sosiaalinen elämä. Vertaisryhmä voi toimia ikään kuin peilinä, jonka avulla yksilö kykenee paremmin tarkastelemaan ja ymmärtämään itseään. Organisatorisia ovat koulutus ja ammatillinen ohjaus sekä yhteisöllisiä kulttuuri- ja vapaa-ajan sosiaaliset palvelut. (Ayalon 1995, 14–15.) Myös Lazarus ja Folkman (1984, 159–164) esittävät yleisluontoisen listan voimavaroista. Heidän mukaansa terveellä ja energisellä ihmisellä on sairaaseen ja voimattomaan verrattuna paremmat edellytykset selviytyä. Positiivinen ajattelu ja toivon kokeminen ovat myös tärkeitä selviytymisen edellytyksiä. Muita samassa yhteydessä esitettyjä asioita ovat hyvät ongelmanratkaisutaidot, sosiaaliset taidot ja sosiaalinen tuki sekä materiaaliset varat. Materiaaliset varat luovat tosin hyvinvointia sillä edellytyksellä, että yksilö osaa käyttää niitä tehokkaasti. Näistä sosiaaliset taidot ja sosiaalinen tuki toistuvat myös Ayalonin (1995, 14–15) edellä esiteltyssä listauksessa.

3 NUORUUSIÄN KEHITYS JA KOULULAISEN ELÄMÄNKENTTÄ

Tämän luvun alussa esitellään koululaisen maailmaa erityisesti seitsemäsluokkalaisen, 12–14-vuotiaan peruskoululaisen näkökulmasta. Tuon esille tämän ryhmän erityispiirteitä ja yleisemmin nuoruusiän kehityksen kulkua sekä kehityksen kuluessa mahdollisesti ilmeneviä huolia ja iloja. Kehityksellisten huolien ja ilojen yhteydessä kirjoitan myös nuorten yksilöön liittyvistä huolista ja voimavaroista. Luvun loppuosassa luodaan silmäys koululaisen stressi ja voimavarojen lähteisiin aiempien tutkimusten valossa. Kohderyhmänä näissä ovat kaikki peruskoululaiset keskittyen kuitenkin 7-9 luokkalaisiin. Löydökset on jaoteltu kolmeen eri ryhmään. Ryhmät ovat koulumaailmaan-, kaveri- ja ystävyys-suhteisiin- sekä kotiin liittyvät koululaisen stressi- ja voimavaratekijät.

Seitsemäsluokkalaiset ovat siitä erityinen ryhmä, että he ovat käymässä läpi siirtymää yhtenäisen peruskoulun niin sanotusta alakoulusta yläkouluun, joka tuo tullessaan monia muutoksia ja sopeutumishaasteita. Koululaisen silmin merkittävin muutos sitten koulun alkamisen on siirtyminen alakoulun luokanopettajajohtoisesta järjestelmästä yläkoulun aineenopettajajohtoiseen järjestelmään (Pietarinen 2002, 34). Kaupungissa koulun vaihtuessa yleensä koko kouluympäristö muuttuu. Useimmiten oppilaat kootaan monilta alakouluilta yhteen yläkouluun tai sirotellaan useille eri yläkouluille. Maaseudulla puolestaan koulumatkan ja –päivän pituus voi pidentyä huomattavasti tai joskus pienen kyläkoulun ainut kuudesluokkalainen siirtyy yksin uuteen kouluun. Yläkouluun siirtyminen onkin yksittäiselle oppilaalle aiemmista koulukokemuksista ja ympäristöstä riippuen hyvin eri tavoin haasteellinen siirtymä. Tätä haastetta onkin pyritty lieventämään kehittämällä yhtenäistä peruskoulujärjestelmää. (Emt., 34–35.)

Yläkoulussa koulujärjestelmä on erilainen. Se vaatii koululaiselta enemmän itsenäisyyttä ja sopeutumista uuteen. Alakoulussa oppilaalle on kehittynyt sellaisia sosiaalisia taitoja, joiden avulla hän voi selvitä yläkouluun siirtymisen haasteista. Kuitenkin osalle oppilaista tuo siirtymä osoittautuu niin haastavaksi, että nuo taidot taantuvat väliaikaisesti. (Kaivosoja 2002, 116–117.) Yläkouluun siirtymistä on pidetty merkittävänä statuksen muutoksena oppilaiden elämässä ja yläkoulua pidetään kulttuurisesti nuoruusikäisten opinahjona (Metso 2004, 109, 111).

3.1 Nuoruusiän kehitys

Seitsemäsluokkalainen elää varhaisnuoruutta, joka on valtavan psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen kehityksen aikaa. Varhaisnuoruus alkaa puberteetin käynnistymisen myötä. Hormonaaliset muutokset saavat aikaan kasvupyrähdyksen ja sekundaaristen sukupuoliominaisuuksien kehittymisen. Nämä muutokset aiheuttavat lapsuuden ruumiinkuvan hajoamisen ja vaikeuttavat kehon hallintaa. Ensimmäiset kuukautiset tytöillä ja vastaavasti pojilla siemensyöksyt voivat herättää ahdistusta ja häpeää. (Laine 2002, 107–108.) Toisaalta nämä kehitykseen kuuluvat tapahtumat voivat olla odotettuja merkkipaaluja tiellä kohti aikuisen asemaa yhteisössä. Näin esimerkiksi somalikulttuurissa huiviin pukeutuminen (mikä usein tapahtui kuukautisten alettua) ”merkitse tytöille isoiksi tulemistä, asioiden tietämistä ja ymmärtämistä, jonkinlaista aseman nousua” Helanderin (2002, 114) tutkimuksen mukaan. Myös Aapolan (2002, 129–147) tyttöjä käsittävässä aineistossa fyysinen kypsyyss ”jo lähes naisena oleminen” ja kuukautisten alkaminen nähtiin porttina aikuisuuteen.

Nuoruuden kehityksellisenä päämääränä on saavuttaa itse hankittu autonomia (Aalberg & Siimes 2007, 67). Vanhemmista irtautuminen alkaa varhaisnuoruudessa, jolloin suhde heihin muuttuu. Varhaislapsuuden tunteet ja tarpeet nousevat uudelleen pintaan ja niitä vastaan nuori saattaa puolustautua kääntämällä tunteet vanhempia kohtaan päinvastaisiksi. Tällöin nuoret voivat käyttäytyä vanhempiaan kohtaan huonosti, tai toisaalta välillä vaatia lapsenomaista huolenpitoa erityisesti äidiltä. (Laine 2002, 107–108.) Huolenpito tuntuu nuoresta hyvältä, mutta liiallinen ylihuolehtiminen ja ”pikkutyttöinä pitäminen koettiin Aapolan (2002, 129–147) tutkimuksen nuorten mielestä epätoivottavana. Kaverit ovat tässä

vaiheessa erityisen tärkeitä sekä tytöille että pojille. Heissä nuori peilaa itseään ja heidän kauttaan vahvistaa itsetuntoaan. Ryhmään kuulumisen myös helpottaa irtautumista vanhemmista, ja samalla etäisyyden ottamisesta johtuva yksinäisyyden tunne helpottuu. Kaveri-
reitten lisäksi nuori voi käyttää myös muita aikuisia avuksi vanhemmista irtautumiseen kohdistamalla tunteitaan esimerkiksi harrastusryhmän vetäjään. (Laine 2002, 108.) Nuoruusikä onkin sekä valtaviin muutosten ja mahdollisuuksien että myös riskien aikaa. Kaveripiirin vetovoima voi toimia sekä hyvänä kehityksen apuvälineenä että johdattamassa terveyden ja yleisemminkin elämän kannalta huonoihin valintoihin. (Kipke 1999, 2.)

Nuoruusikä on pitkään nähty negatiivisessa valossa psyykkisen kuohunnan aikana muun muassa psykoanalyttisen teorian valossa (Kipke 1999, 4). Toisaalta on esitetty, että kehitysteorioissa toistuvat näkemykset ongelmallisesta nuoruusiästä ovat vakiintuneet kulttuurisiksi näkemyksiksi ilman täyttä syytä. Muun muassa yläkoulun oppikirjoissa murrosikää käsitellään lähes pelkästään keskittyen hormonaalisiin muutoksiin ja korostaen ikäkauden ”vaikeutta”. Empiiristen tutkimusten mukaan vain pieni osa nuorista oirehtii vakavammin nuoruusiässä. (Aapola 2001, 231–246.) Nuoruusiän kehityksen tutkimus onkin kokenut suuria muutoksia. Nykytutkimus ei toki kiistä kehityksellisten muutosten vaikututtavuutta, mutta biologia on vain yksi osa alue, joka vaikuttaa kehittyvän nuoren käytökseen sosiaalisen ja kulttuurisen alueen rinnalla. Nuoruusvuosien ei tarvitse myöskään olla vaikeuksien täyttämiä. (Kipke 1999, 4-5.)

3.1.1 Nuoren kehityksellisiä ja yksilöön liittyviä huolia

Aikuisilla voi olla hankaluuksia ymmärtää kehittyvän nuoren erityispiirteitä. Esimerkiksi fyysisesti aikuiselta näyttävä nuori ei ikänsä puolesta kuitenkaan ole sitä vielä psyykkisesti. Nuori haluaisi tyypillisesti kehittyä mahdollisimman samaa tahtia ikätovereidensa kanssa, jotta hän ei erottuisi joukosta. Erityisesti luokkansa lyhin poika saattaa kärsiä asemastaan ja on kehityksellisesti riskiryhmässä. (Siimes 2004.) Tiedetään, että myöhään puberteetti-ikänsä tulevilla pojilla on heikompi itsetunto ja he kokevat olevansa epätäydellisiä muita useammin. He ovat usein epäsuosittuja kaveripiirissä ja heillä on riski masentua. Myös nopeasti etenevä ja varhainen puberteetti-ikä sekä tytöillä että pojilla saattaa aiheuttaa hämmennystä ja tuolloin psykologinen adaptaatio on tavallista vaativampi. (Aalberg &

Siimes 2007, 47–48, 57.) Kuitenkin myös keskimääräistä vauhtia kehittyvä nuori saattaa pitää kehoaan epänormaalina. Puberteetti-ään kriittisenä vaiheena pidetään 13,5 vuoden ikää, joka sattuu yleensä juuri seitsemännelle luokalle. (Siimes 2004.) Tyttöillä puberteetti alkaa tavallisesti muutaman vuoden poikia aiemmin, joten seitsemännellä luokalla ero tyttöjen ja poikien sekä fyysisen että psyykkisen kehitysasteen välillä saattaa olla iso. Muutaman vuoden päästä pojat ovat kirineet eron kiinni. (Aalberg & Siimes 2007, 51.)

Nuoren kasvun ongelmat näkyvät usein huolena omasta ruumiista. (Laine 2002, 107–108.) Lyhyt poika kärsii usein pituudestaan, kun taas tyttöillä keskimääräistä huomattavasti pidempi tyttö voi saada negatiivista huomiota osakseen. Pojilla kehityksen kuluessa huolta voi aiheuttaa rintarauhasen turpoaminen, äänenmurros noin 13,5 -vuotiaana, sukuelinten koko, tahdottomat erektiot jne. Tyttöillä huolta aiheuttavat tyypillisesti rintojen koko, gynekologilla käynti ja kuukautisiin liittyvät vaivat. (Aalberg & Siimes 2007, 172, 190–193.)

Sairastuminen stressitekijänä tulee myös Helavirran (2006, 213) tutkimuksessa esiin. Esimerkiksi diabetes tai tapaturman aiheuttama vamma ovat sairauksia, joihin sopeutuminen johtaa usein murrosiässä kriisiin (Aalberg & Siimes 2007, 248). Ylipaino ja ulkonäköön liittyvät huolet aiheuttavat stressiä nuoruusiässä yhdysvaltalais tutkimuksen mukaan. (Brown, Teufel, Birch & Kancherla 2006, 430–437). Varsinkin tyttöjen kohdalla naisen mallien kirjo on toisaalta kasvanut, mutta toisaalta se on saanut aikaan paineen sisäisen kontrollin kiristämiseen. Anoreksian ja muiden syömishäiriöiden lisääntyminen voidaan nähdä oireena tästä Näreen (2002, 257) mukaan. Akne liittyy monen murrosikäisen ulkonäköhuoliin, koska 90 % heistä kärsii aknesta. Aknea esiintyy molemmilla sukupuolilla, mutta pojilla se on vaikeampilaatuista. Ylipaino on nuoruusiässä ongelmallista monestakin syystä. Se saattaa johtaa liikuntaharrastusten loppumiseen ja kavereiden torjumaksi tulemiseen. (Aalberg & Siimes 2007, 162, 262.) Ihalaisen (1977, 304) mukaan onnettomuudet sekä huoli tulevaisuudesta aiheuttavat neljännes luokan oppilaille murhetta ja ahdistusta. Huoli tulevaisuudesta nousi erityisesti poikien huolenaiheena esiin (Brown ym. 2006, 430–437).

Kouluterveyskysely antaa tietoa koululaisten sairastavuuden yleisyydestä. Vuosina 2004–2007 30 % yläkoulun oppilaista kärsi niska- ja hartiakivuista sekä päänsärystä. Lääkärin toteama pitkäaikaissairaus tai vaikea masentuneisuus oli reilulla kymmenesosalla oppilaisista. (Luopa ym. 2008, 24.) Univaikeudet ovat yksi yleisimpiä stressin oireita (Heiskanen,

Salonen & Sassi 2006, 94). Kouluterveyskyselyssä tulee esiin unen puute. Sen mukaan 25 % yläkouluikäisistä meni nukkumaan kello 23 jälkeen koulupäiviä edeltävinä iltoina. (Luopa ym. 2008, 29.) Juominen, tupakointi sekä harrastusten puuttuminen tai niissä menestymättömyys nousevat Helavirran (2006, 213) tutkimuksessa esiin stressitekijöinä.

3.1.2 Nuoren kehityksellisiä ja yksilöön liittyviä voimavaroja

Lapsille ja nuorille hyvää oloa tuottavat lemmikit ja voittamisen riemu harrastuksissa. Myös matkat, tapahtumat ja juhlat, muutkin kuin perheen kanssa vietetyt, nousevat arjen kulkua rikkovina tapahtumina esiin. (Friis, Irola & Mannonen 2004, 60; Helavirta 2006, 215–216.) Harrastuksista kilpaurheilu, luonnossa liikkuminen ja tekniikka ovat voimavaroja nuorelle. (Friis ym. 2004, 60). Fyysinen ponnistelu ja rentoutuminen sekä mikä tahansa tekeminen, joka kiinnittää ajatukset vähentää jännittyneisyyttä (Saarinen ym. 1989, 172–173). Majaniemen (2007, 93–94) tutkimuksessa voimavaroja antaviksi harrastuksiksi nousivat kirjoittaminen, näytelmän valmistaminen sekä pelaaminen ja urheileminen. Positiivinen minäkäsitys, jonka muodostumiseen vaikuttaa muun muassa vanhempien rohkaiseva käyttäytyminen, on yksi tärkeimmistä voimavaratekijöistä koululaiselle. Lisäksi hyvät sosiaaliset taidot ovat merkittävä voimavaratekijä koululaisen elämässä (Kauppila 2005). Toisaalta myös kyky vetäytyä yksinäisyyteen välillä voi lievittää stressiä (Saarinen ym. 1989, 173). Kehitykseen liittyviä iloja on myös nuoren vanheneminen, mikä esimerkiksi yläkouluun siirryttäessä tuo nuorelle lisää arvovaltaa sosiaalisessa hierarkiassa (Aapola 2001, 236).

Biologisen näkökulman mukaan sukupuoli ei suoranaisesti voi olla voimavaratekijä, mutta välillisesti se voi vaikuttaa nuoruusiässä suojaavana tekijänä. Tytöt kehittyvät aiemmin, ja eivät siksi usein kapinoi niin räikeästi vanhempia ja opettajia vastaan kuin pojat. (Murberg & Bru 2004, 317–332.) Toisaalta useat sosiologiset tutkimukset tuovat esiin sen, kuinka avoimesti kapinoivia tyttöjä pidetään paljon ongelmallisempina kuin samalla tavoin toimivia poikia. Yhteisö kasvattaa tyttöjä nuhteettomampaan käytökseen ja odottaa tytöiltä poikia hallitumpaa ja äänettömämpää käytöstä. (esimerkiksi Käyhkö 2002, 41–62; Tolonen 2001, 135–158.) Tyttö tutkimuksessa on tuotu esiin myös kapinoivia tyttöjä esimerkiksi ”kettutyttöjen” (Lundbom 2002, 88–108) rasismia kannattavien (Perho 2002, 63–87) ja ”kovistyttyjen” (Aaltonen & Honkatukia 2002, 207–223) osalta.

3.2 Koulumaailmaan liittyviä stressi- ja voimavaratekijöitä

3.2.1 Haasteina suorittamisen pakko ja vaikeudet suhteessa opettajaan

Eri tutkimuksista löytyy mittava määrä kouluun liittyviä stressitekijöitä koskien lapsia ja nuoria. Kokeet, koenumerot ja arvostelu sekä näihin liittyen huono menestyminen koulussa ovat yleisimpiä. (Aho 1982, 304; Frydenberg 1997, 20; Helavirta 2006, 209–210; Ihalainen 1977, 304; Montemayor 1983, 83–103; Pölkki 2001, 135; Tiitu & Valli 1992, 76; Tonn 2005, 17.) Kuudesluokkalaisille suunnatussa kyselytutkimuksessa kokeet nousivat merkittävimmäksi kouluun liittyväksi stressin aiheuttajaksi. Tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden mielestä kokeita oli liian usein, koetehtävät olivat vaikeita ja epäselviä, aikaa valmistautumiseen oli vähän ja arvostelu sekä kokeessa epäonnistuminen koettiin stressaaviksi. (Hynönen 1998, 61–64.) Norjalaisen tutkimuksen (Murberg & Bru 2004) mukaan erityisesti tytöille aiheutti stressiä koulusta suoriutuminen. Tässä tutkimuksessa kohderyhmänä oli 531 13–16-vuotiasta koululaista, ja sen tarkoituksen oli selvittää kouluun liittyvän stressin, sukupuolen ja psykosomaattisten oireiden välistä suhdetta. (Emt., 317–332.) Oppilaat joutuvat siis koulussa testaamisen ja luokittelun kohteiksi, ja näin peilaamaan omaa paikkaansa jatkuvasti, mikä voi aiheuttaa stressiä. Gordon (2000, 18–19) ilmaisee tämän niin, että tunneilla ei ole tilaa tunteille. Kouluun oleellisesti liittyvä esiintyminen ja tunnilla vastaaminen aiheuttavat myös pelkoa (Kolari 1987, 69; Lomu 2008, 70; Tiitu & Valli 1992, 76). Hynösen (1998, 72–73) pro gradu -tutkimuksessa koettiin tietyt luokassa käytettävät työtavat toisia stressaavimmiksi. Näitä olivat jonoittain vastaaminen, luokan edessä esiintyminen (erityisesti pojat kokivat näin), parityöskentely, opetuskysely ja yksin työskentely. Myös tietyt oppiaineet koetaan toisia stressaavimmiksi. Hynösen pro gradu-tutkielman (1998, 64–72) mukaan oppiaineista eniten stressiä tuotti kuudesluokkalaisille tämän kyselytutkimuksen mukaan historia, matematiikka ja vieras kieli sekä äidinkieli. Lomun (2008, 70) pro gradu-tutkielman mukaan puolestaan tietyt oppitunnit koettiin toisia pelottavammiksi opiskeltavan aineen vaatimusten tai opettavan opettajan takia.

Aho (1982, 304), Frydenberg (1997, 20) ja Laine (2003, 44) mainitsevat oppilaiden kouluympäristön stressinlähteeksi tiettyjen opettajien käyttäytymisen. Stressin lähteinä ovat

opettajat ovat epämiellyttäviä, epäoikeudenmukaisia, ivallisia, välinpitämättömiä ja epäpäteviä (Aho 1982, 304). Lomun (2008, 70) pro gradu –tutkielman mukaan nuoret pelkäsivät joutuvansa opettajien silmätikuiksi ja nolaamiksi. Opettajan välinpitämättömyyden kokivat stressaavaksi myös Hynösen (1998, 73–78) tutkimukseen osallistuneet kuudesluokkalaiset. Lisäksi oppilaiden epätasapuolinen kohtelu, opettajan ymmärtämättömyys oppilaiden ongelmia kohtaan ja neuvomisen sekä auttamisen puute aiheuttivat oppilaille stressiä. Erityisesti pojat kokivat oppilaiden tarpeiden huomioimattomuuden stressaavana. (Emt., 73–78.) Espanjalaisessa kyselytutkimuksessa nuoren huono suhde opettajiin oli yhteydessä käyttäytymisongelmiin ja stressin kokemiseen (Estevez, Musito & Herrero 2005, 183–196). Erityisesti pojat kokivat ristiriidat opettajien kanssa stressaavina (Murberg & Bru 2004, 317–332). Opettajien tuki koettiin vähäiseksi myös WHO:n terveystutkimuksen mukaan. Noin joka viides suomalaisista nuorista koki, että opettaja oli kiinnostunut heidän persoonastaan. Opettajat eivät kuitenkaan odota oppilailta liikaa Suomessa. Näin ajatteli vain 10–20 % 13-vuotiaista. (Samdal & Dur 2000, 62.) Toisaalta Tiitu ja Valli (1992, 76) tutkimuksessaan kuudesluokkalaisten koulustressistä toteavat, ettei opettajan persoonalla ole vaikutusta stressin kokemiseen. Koppisen ja Ojasen (1980, 60–61) mukaan opettajalla on kaikista suurin vaikutus ahdistavien koulutilanteiden syntyyn. Persoonallisuudeltaan heikko tai ahdistunut opettaja ei pysty tukemaan oppilaitaan heidän kouluahdistuksessaan. Myös opettajan kylmyys ja etäisyys sekä sen luoma ahdistava työilmapiiri ovat koululaiselle stressitekijä. (Emt., 60–61.)

3.2.2 Haasteina koulun työmäärä, työolot ja yläkouluun siirtymiseen

Kotitehtävät aiheuttavat stressiä koululaisille usean tutkimuksen mukaan (Aho 1982, 304; Frydenberg 1997, 20; Hynönen 1998, 64–66; Montemayor 1983, 83–103; Tonn 2005, 17; Undheim & Sund 2005, 452). Esimerkiksi Hynösen (1998, 64–66) mukaan myös kotitehtävien tekemisen unohtaminen aiheutti stressiä kuudesluokkalaisille. Frydenberg (1997, 20) lisää tähän, että yleensäkin oppimateriaalin ymmärtämisen vaikeus tuottaa stressiä. Kouluterveyskysely puolestaan tuo esiin, että 31 % yläkoulun oppilaista kärsi opiskeluvaikeuksista vuosina 1996–2005. Myös koulun työmäärän oli kokenut 38 % yläkouluikäisistä liian suurena. Lisäksi joka kymmenes oli kokenut jäävänsä ilman apua koulunkäyntiin ja opiskeluun liittyvissä asioissa. (Luopa ym. 2008, 20.) Oppimisvaikeudet tulevat myös Ma-

janiemen (2007, 101) 10 opettajan teemahaastatteluun perustuvassa tutkimuksessa esiin stressitekijöinä. Koulutyö lukuisine kokeineen ja testaamisineen koetaan stressaavaksi ei vain Suomessa tai muissa länsimaissa, vaan myös esimerkiksi Etelä-Koreassa. Intiassa tärkeissä kokeissa epäonnistuneet nuoret päätyvät jopa itsemurhiin (Harber 2004, 116–123). Kenties koulun työmäärä on kasvanut viime vuosina, koska Aho toteaa vuonna 1982, ettei koulun työmäärä ole suurin stressin aiheuttaja, vaan koulun ihmissuhteet painavat vaakakupissa enemmän. Kuitenkin toisissa tutkimuksissa koulun työmäärä nousee merkittäväksi stressitekijäksi (Ihalainen 1977, 304; Murberg & Bru 2004, 317–332). Lomun (2008, 70) mukaan kokeet aiheuttivat pelkoa yläkouluikäisissä nuorissa.

Muita koulustressin aiheuttajia ovat liian pitkiksi koetut koulupäivät, kiire oppitunneilla ja oppilaiden vaikeus osallistua päätöksentekoon koulussa (Aho 1982, 304). Kuulluksi tulemisen vaikeutta raportoi myös kouluterveyskysely (Luopa ym. 2008, 20) ja WHO:n terveyskysely (Samdal & Dur 2000, 52). Kouluterveyskysely tuo tuoretta tietoa koulun fyysisistä työoloista. Sen mukaan yli puolet yläkouluikäisistä koki koulun fyysiset työolot puutteellisiksi ja huono sisäilma haittasi heidän koulutyötään. (Luopa ym. 2008, 20.) Koulun fyysiset työolot nähtiin stressitekijänä myös Majaniemen (2007, 102) pro gradu- tutkimuksessa. Lomun (2008, 70) tutkielma puolestaan tuo esiin muista koulun pelottavina koettavista asioista kouluruokailun, välitunnit, koulumatkan, luokkaretken sekä muut koulun tapahtumat, kuten juhlat.

Siirtyminen alakoulusta yläkouluun on oma lukunsa stressin aiheuttajana. Seitsemäsluokkalainen voi tuntea hukkuvansa suuren koulun väkimäärään, opettajien paljouteen ja kasvaneeseen vaatimustasoon. Ryhmän paine ja puberteetti-ikä tuovat oman jännitteensä, ja esimerkiksi heikko itsetunto voi ajaa säännöistä piittaamattomaan, lujasiteiseen kaveripii-riin. (Frydenberg 1997, 19.) Myös Majaniemi (2007, 102) tuo pro gradussaan esiin siirtymän alakoulusta yläkouluun stressitekijänä. Koppinen & Ojanen (1980) käsittelevät teok- sessaan koulupelkoa. Heidän mukaansa lapsen ja nuoren koulutien kriittisiä kohtia ovat siirtymät. Ne vaativat sopeutumista uuteen ryhmään, uuteen opettajaan tai opettajaryhmään ja uuteen ympäristöön. Jos lapsella on vielä samaan aikaan omaan kehitykseensä liittyvien luonnollisten muutosten lisäksi vaikeita, sopeutumista vaativia tapahtumia (esimerkiksi vanhempien avioero tai läheisen kuolema) on maaperä koulun käynnin häiriintymiselle otollinen. (Emt., 14–15.)

Pietarinen (1999) on tutkinut väitöskirjassaan oppilaiden odotettuja ongelmia ja pelkoja kuudennella luokalla ja niiden toteutumista seitsemännellä ja yhdeksännellä luokalla. 2/3 hänen tutkimusjoukkonsa oppilaista oli kokenut jonkinasteisia pettymyksiä sekä ongelmia ja pelkoja yläkoulussa opiskelussa. Eräs hänen merkittävistä löydöksistään on, että koulun oppimisympäristössä on aina eri tavoin muutoksiin sopeutuvia oppilaita, jotka myös arvioivat mahdollisia ongelmatilanteita yksilöllisesti aiempien kokemustensa pohjalta. Toinen merkittävä löydös on koulun sosiaalisen ympäristön toimivuuden korostuminen. Opettajien toivotaan helpottavan oppilaiden sopeutumista nykyistä enemmän. (Pietarinen 2002, 38–39.) Tutkimuksen mukaan kuudesluokkalaisten ongelmat ja pelot yläkouluun siirtymistä ajatellen koskivat kiusaamista, uusia oppiaineita, uutta koulua ja sen fyysistä ympäristöä (näistä eniten mainintoja). Huomattavaa on myös, että 41 kuudesluokkalaista oli vastannut, ettei heillä ole mitään ongelmia tai pelkoja. (Pietarinen 1999, 150.)

3.2.3 Voimavaroina menestyminen ja uuden oppiminen, opettaja ja opetusmenetelmät

Lukuisista kouluun liittyvistä stressitekijöistä huolimatta koulu voidaan nähdä yleisellä tasolla lapsen ja nuoren voimavaratekijänä. Hän tapaa siellä ikätovereitaan, mikä on koulussa viihtymisen tärkein syy. Uusien asioiden oppiminen tulee vasta toisena Pölkin (2001, 130) mukaan. Koulukavereiden lisäksi koulurakennuksen ja koulun käytäntöjen tuttuus voivat olla stressiltä suojaavia tekijöitä (Vainikainen 1994, 31–32). Koenumeroilla ja arvosanoilla mitattava menestyminen sekä yleinen koulussa viihtyminen nousevat Helavirran (2006, 209–210) tutkimuksessa lasten ja nuorten hyvää elämää määrittäviksi tekijöiksi. Myös Majaniemen (2007, 94) tutkimuksessa nousi onnistumisen kokemus jossain kouluai- neessa voimavaratekijäksi. Toisaalta koenumerot ja arvosanat voivat olla stressiä aiheuttavia tekijöitä eräiden tutkimusten mukaan (katso sivu 22). Tähän vaikuttaa oppilaan oma kokemus arvosanan hyvydestä tai huonoudesta.

Hyvät kommunikaatiotaidot omaava opettaja voi olla oppilaiden keskellä hyvinvointia lisäävä tekijä (Laine 2003, 45). Majaniemi (2007, 92) puhuu turvallisen aikuisen läsnäolosta, joka voi tietenkin olla myös muukin kuin opettaja. Ylipäättään hyvä kommunikointi opettajan ja oppilaan välillä on hyvinvointia lisäävä tekijä (Estevez ym. 2005, 183–196). Koppisen ja Ojaseen (1980, 61) mukaan koulupelosta kärsivä oppilas hyötyy lämpimästä,

johdonmukaisesta, eläytyvästä, luontevasta ja varmasta opettajasta. Opettajan tulisi eriyttää vaatimustaso kunkin ryhmän ja oppilaan mukaan erikseen, omata hyvät vuorovaikutustaidot ja johdonmukaiset työskentelytavat (emt., 63–66). Norjasta peräisin oleva tutkimus puolestaan selvittää, että osallistava opetus, kuten ryhmätyöt ja luokkakeskustelut olivat yhteydessä vähäiseen stressin kokemiseen. Vastaavasti paljon itsenäistä työskentelyä sisältänyt opetus koettiin stressaavaksi. Tähän tutkimukseen osallistui 947 13–15-vuotiasta murrosikäistä. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, olivatko opetusmenetelmät ja luokassa osallistuminen yhteydessä sosiaaliseen tukeen ja stressin kokemiseen. (Natvig, Albrektsen & Qvarnstrom 2003, 261–274.) Myös suomalaiset kuudesluokkalaiset kokivat ryhmätyön tekemisen erittäin mieluksena Hynösen (1998, 73) pro gradu tutkimuksen mukaan. Yläkoululaisten mielestä koulun työilmapiiri ja koulussa kuulluksi tuleminen ovat parantuneet vuoden 2002 jälkeen. Noin 70 % kyselyyn osallistujista koki molempien tekijöiden toimivan hyvin koulussa. Toisaalta samalla täytyy pitää mielessä, että 31 % oppilaista koki samaan aikaan ongelmia työilmapiirissä ja sitä, ettei tullut kuulluksi koulussa. (Luopa ym. 2008, 20.)

3.3 Kaveri- ja ystävyys-suhteisiin liittyviä stressi- ja voimavaratekijöitä

3.3.1 Haasteina ristiriidat kaverisuhteissa ja yksinäisyys

Kaverisuhteet ovat merkittävä stressitekijä koululaiselle (Friis ym. 2004, 60; Murberg & Bru 2004, 317–332; Tonn 2005, 17). Koulussa toisten oppilaiden pilkka ja arvostelu eli koulukiusaaminen on yksi suurimpia stressin aiheuttajia tutkimusten mukaan (Aho 1982, 304; Estevez ym. 2005, 183–196; Ihalainen 1977, 304; Majaniemi 2007, 99; Tiitu & Valli 1992, 76). Kouluterveyskysely kertoo, että vuosien 1998 ja 2007 välisenä aikana 7–8 % oppilaista oli joutunut kiusaamisen kohteeksi vähintään kerran viikossa. Luvussa on hienoista nousua vuoteen 2007. (Luopa ym. 2008, 20.)

Vertaisryhmän merkitys on korostunut nuoruusikää elävillä seitsemäsluokkalaisilla. Koulun jälkeen aikaansa kavereitten kanssa vietti neljänä tai viitenä päivänä viikosta 40 % 13-vuotiaista pojista. Tyttöillä sama luku oli hieman pienempi, eli 30 %. (Settertobulte 2000, 48.) Koululaisten stressitekijöiksi nousivatkin kavereiden puuttuminen ja siitä seuraava

yksinäisyys ja eristäytyminen, kaverisuhteiden ristiriidat, kuten torjutuksi tuleminen ja luottamuksen pettäminen (Brown ym. 2006; Frydenberg 1997, 11), sekä huoli kaverista (Helavirta 2006, 111; Salmivalli 2005, 34). Erityisesti tytöille stressiä aiheuttaa se, pidentäänkö heistä (Brown ym. 2006, 430–437). Myös ystävien sairaudet tulevat esiin stressitekijänä (Friis ym. 2004, 60). Kouluterveyskysely antaa viitteen siitä, kuinka yleistä yksinäisyys yläkouluikäisillä on. Läheinen ystävä puuttui reilulta kymmenesosalta yläkouluikäisistä vuosina 1998–2007. (Luopa ym. 2008, 15.) WHO:n terveystutkimuksen mukaan 16 % 13-vuotiaista tytöistä ja 8 % pojista tunsi itsensä yksinäiseksi (Scheidt, Overpeck, Wyatt & Aszmann 2000, 28). Yksinäisyys nousi esiin myös Lomun (2008, 70) koululaisen pelkoja käsittelevässä pro gradu –tutkielmassa. Yksinäisyys liitettiin siinä myös siirtymiin siten, että nuoret tunsivat pelkoa siitä, etteivät saa kavereita uudessa koulussa (emt., 70).

3.3.2 Voimavarana sosiaalinen tuki kavereilta

Sosiaalinen tuki on nuorella hyvien ystävien läsnäoloa ja heidän tukeaan. Voimavaratekijänä se on yksi merkittävimmistä ihmisen elämässä, joka ei vain suojaa stressiltä, vaan myös pidentää elämää. (Aldridge 2001, 103; Hyyppä 1993, 142.) Sosiaaliset kontaktit antavat positiivista sisältöä elämään ja vähentävät yksinäisyyden ja vieraantuneisuuden tunnetta (Saarinen ym. 1989, 173). Myös Majaniemi (2007, 93) tuo sosiaaliset suhteet esiin lapsen stressinhallintakeinoina. Kavereitten muodostamassa vertaisryhmässä lapsi tai nuori tuntee kuuluvansa johonkin, saa kokea läheisyyttä ja kumppanuutta sekä rakentaa omaa minäkuvaansa kavereilta saadun palautteen avulla. Koululaisen ei tarvitse olla ryhmän suosituin, vaan jo kohtalainen toverisuosio suojaa häntä ongelmilta. (Salmivalli 2005, 34.) Parhaiten voivat ne nuoruusikäiset, jotka saavat tukea sekä kavereilta että vanhemmilta, kuitenkin niin, että kavereilta saatu tuki on merkittävämpää hyvinvoinnin kannalta kuin vanhemmilta saatu. Tässä yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa oli melko pieni tutkimusaineisto, 89 henkilöä, ja osallistujat olivat vähän vanhempia (16,1 vuotta) kuin tämän tutkielman kohdejoukko. (Laible, Carlo & Raffaelli 2000, 45–59.)

Helavirran (2006, 211) tutkimuksessa kaverisuhteissa menestyminen liitetään hyvinvointiin ja samalla tavoin Friis ym. (2004, 60) tuo ystävien tapaamisen voimavaratekijänä esiin. Nuoruusiässä korostuu erityisesti läheisten hyvien ystävyysuhteiden merkitys, ja näiden

olemassaolo ennustaa nuoren hyvinvointia (Salmivalli 2005, 42). Erityisesti tytöt antavat toisilleen ystävyysuhteista sosiaalista tukea. Tytöt ovat yleensä myös taitavampia sosiaalisissa suhteissa, ja he tunsivat itsensä poikia vähemmän stressaantuneiksi koulun kaverisuhteista. (Murberg & Bru 2004, 317–332.) Kavereiden kanssa koululaiset kokevat voivansa olla rennosti omia itseään, ja niin kavereiden kanssa oleminen nähdäänkin pakopaikkana arjen paineilta (Frydenberg 1997, 9).

3.4 Kotiin liittyviä stressi- ja voimavaratekijöitä

3.4.1 Kodin vaikeudet haasteina

Kotielämän ristiriidat aiheuttavat nuorelle stressiä (Brown ym. 2006, 430–437; Ihalainen 1977, 304; Lohman & Jarvis 2000, 36–41; Tonn, 2005, 17). Köyhyys kuitenkin aiheuttaa kaikkein vähiten huolta ja ahdistusta (Ihalainen 1977, 304; Langinvainio 1984, 15, 110). Mielenkiintoista on, että uudemmissa tutkimuksissa köyhyys on noussut uudelleen huolen aiheeksi (Friis ym. 2004, 60; Helavirta 2006, 212–213; Pölkki 2001, 135; Sauli 2003, 35).

Norjalaisen kyselytutkimuksen mukaan avioero, jopa useiden vuosien takainen, aiheutti tytöille ahdistusta, masennusta, hyvinvoinnin tunteen laskua sekä ongelmia kouluvaikeuksia. Avioeroperheen pojilla sitä vastoin ilmeni neljän vuoden seurantajakson aikana ainoastaan ongelmia koulussa. (Størksen, Røysamba, Moumc & Tambs 2005, 725–739.) Avioero nousi stressitekijäksi myös Helavirran (2006, 212–213) tutkimuksessa. Muita kotiin liittyviä stressitekijöitä kouluikäisillä ovat vanhempien elämässä ja kodin hoidossa selviytymisen, kuten äidin masennus, ja huoli sisaruksista. Tutkimuksessa nousee erityisesti esiin seitsemäsluokkalaisten kohdalla, että heillä on vanhempisuhteisiin liittyviä huolia enemmän kuin esimerkiksi kolmasluokkalaisilla. (Helavirta 2006, 212–213.) Lisäksi perheen hajoaminen sairastumisen tai kuoleman kautta aiheuttaa huolta koululaisille (Friis ym. 2004, 60; Pölkki 2001, 135).

3.4.2 Haasteina suhteet vanhempiin: Liikaa odotuksia tai vanhemmuuden puutetta

Vanhempien tunne-elämän epävakaisuus ja liian rajoittavat kasvatustoimenpiteet tulevat esiin stressitekijöinä. Tämä siksi, että tällainen kasvatusta jättää lapselle vähän mahdollisuuksia stressin hallintatapojen valintaan. (Langinvainio 1984, 110.) Myös riidat vanhempien kanssa aiheuttavat stressiä (Helavirta 2006, 212). Erityisesti negatiivinen kommunikatio isän kanssa on yhteydessä nuoren stressin kokemiseen (Estevez ym. 2005, 183–196). Suomalaisista 13-vuotiaista tytöistä joka toisen oli vaikea puhua isänsä kanssa (Settortobulte 2000, 44). Riitoja vanhempien kanssa aiheutuu nuoren mielipiteistä ja henkilökohtaisesta mausta (Montemayor 1983, 83–103).

Frydenberg (1997, 101–106) tuo esiin sen, että lapset tuntevat stressiä, kun vanhemmat painostavat heitä parantamaan koulusuoriutumistaan. Erityisesti poikien kohdalla oli näin norjalaisia nuoria koskevassa tutkimuksessa (Murberg & Bru 2004, 317–332). Monet kotiin liittyvät tekijät painostavat lasta itsenäistymään liian nopeasti, ja lapselta jää saamatta hänen vielä isompanakin tarvitsemansa hoiva ja itsetunnon tuki (Frydenberg 1997, 101–106). Myös Majaniemen (2007, 98) tutkimuksessa lapsille sysätty liiallinen vastuu ja odotukset aiheuttivat stressiä. Muita stressiä aiheuttavia tekijöitä olivat lapsen huollon puutteet ja perheen yleiset ongelmat, kuten päivärytmin puute (emt., 98). Kouluterveyskysely mittaa nuorten elinoloihin liittyen muun muassa sitä, tietävätkö vanhemmat aina nuoren viikonloppuiltojen viettopaikan. Vuonna 2007 reilu kolmannes yläkouluikäisistä vastasi, ettei tiedä. (Luopa ym. 2008, 15.)

3.4.3 Voimavaroina turvallinen arki, juhlahetket ja vanhempien tuki

Perheen kanssa vietetyt juhlat ja tehdyt matkat ovat lapselle ja nuorelle voimavaratekijöitä (Friis ym. 2004, 60). Tarkemmin kotiin liittyviä voimavaratekijöitä ovat muun muassa vanhempien mielialaan, käyttäytymiseen ja parisuhteeseen liittyvät tekijät. Myös sisarukset ja esimerkiksi uuden sisaruksen hoivaaminen ja perheen hyvä taloudellinen tilanne voivat olla voimavaratekijöitä. (Helavirta 2006, 212–213.) Yleensä ottaen lapsen tullessa murrosikänsä kodin rooli ensisijaisena voimavaran lähteenä vaihtuu kavereihin (Frydenberg 1997, 101–106; Salmivalli 2005, 32). Toisaalta turvallinen kiintymyssuhde vanhempiin ja riittä-

vän sosiaalisen tuen saaminen omalta perheeltä vaikuttavat merkittävästi nuoren hyvinvointiin (Frydenberg 1997, 101–106). Sosiaalisen tuen saaminen vanhemmilta tuli esiin myös Majaniemen (2007, 92) tutkimuksessa. (Katso myös sivu 27; kaveri- ja ystävyysuhteisiin liittyviä voimavaratekijöitä). Kauppisen (2002, 55–57) tutkimuksen mukaan yläkouluikään tultaessa varsinkin tytöillä ystävien ja sisarusten merkitys kasvaa vanhempien merkityksen vähetessä. Tätä tukee myös Laible ym. (2000, 45–59). Pojilla puberteetti alkaa myöhemmin ja he tukeutuvat pidempään vanhempiinsa. (Kauppinen 2002, 55–57.) Toisaalta taas nuoruusikäiset, jotka kääntyvät vanhempiensa puoleen ongelmissaan, ovat muun muassa vähemmän huolestuneita tulevaisuudestaan kuin muihin tietolähteisiin (esimerkiksi opettaja, internet) turvautuvat. (Brown ym. 2006, 430–437.) Lapsi voi kasvaa myös vaikeista lähtökohdista huolimatta tasapainoiseksi ja elämässä menestyväksi aikuiseksi. Tällöin ulkonaiset olot eivät ole päässeet järkyttämään lasta, vaan ovat saaneet hänet ponnistelemaan entistäkin lujemmin. Tällöin stressaava ympäristö onkin kääntynyt voimavaraksi lapsen elämässä. (Saarinen ym. 1989, 157.)

3.5 Kokoavia ajatuksia

Edellä on kuvattu stressi- ja voimavaratekijöihin liittyvää teoreettista viitekehystä. Monet teorioista tuntuvat sopivan paremmin kuvaamaan aikuisten stressiä ja hyvinvointia, ja useita teorioista olikin sovellettu muun muassa työssä jaksamiseen ja työhyvinvointiin liittyvissä kysymyksissä. Pyrin kuitenkin liittämään, mikäli kirjallisuudesta löysin, viittauksia myös lasten ja nuorten kontekstiin. Kuitenkin hyvinvoinnin, stressin ja voimavaraisuuden teorioista löytyy myös sovelluspintaa, johon peilataan tämän tutkielman tuloksia seitsemäsluokkalaisten stressi- ja voimavaratekijöistä.

Edellä on lisäksi esitetty usean sivun verran aiheeseen liittyviä aiempia tutkimuksia ja niiden tuloksia. Niiden tarkoituksena on esittää lukijalle sitä, mitä aiheesta on jo saatu selville. Kenttä on todella laaja, mutta yhteenvetona voisi todeta, että varsinkin suomessa voimavaratekijöitä on tutkittu huomattavasti vähemmän kuin stressitekijöitä. Raportoitujen tutkimusten relevanttiutta voisi kyseenalaistaa, koska osa lähteenä käytetyistä tutkimuksista on aika vanhoja. Kuitenkin, esimerkiksi vanhempien köyhyydestä stressitekijänä puhuttaessa eri-ikäiset tutkimukset tuovat tarkasteluun mielenkiintoisen aikaulottuvuutta mu-

kaan. Ulkomaisten tutkimusten osalta jotkut kaikista relevanteimmista tutkimuksista löytyivät vähän vanhemmista, 1990-luvun ja jopa 1980-luvun tutkimuksista. Tämä taas vaikeutti tutkielman työstämistä, koska kovin vanhoja tutkimuksia ei ole vaivattomasti saatavilla enää. Ulkomailla toteutettujen tutkimusten osalta tulosten sovellettavuutta suomalaisiin koululaisiin voisi myös kyseenalaistaa. Pohdinnassa tulen peilaamaan aiempien tutkimusten tuloksia oman tutkimukseni tuloksiin. Seuraavassa luvussa esittelen kuitenkin tarkemmin tutkielmani tutkimustehtävän ja tutkimuksen muita menetelmällisiä valintoja.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA MENETELMÄLLISET RATKAISUT

Tässä luvussa esitellään ensiksi tutkimustehtävä ja tarkat tutkimuskysymykset. Lisäksi kerrotaan tutkielman metodologisista ratkaisuista. Tutkielma on toteutettu laadullisen eli kvalitatiivisen lähestymistavan menetelmin. Aineisto on kerätty eläytymismenetelmällä ja analysoitu sisällönanalyysiä hyväksi käyttäen. Aineiston analyysiprosessi on pyritty seuraavassa kuvaamaan mahdollisimman kattavasti, jotta lukijan olisi mahdollista seurata, kuinka myöhemmin esitettäviin johtopäätöksiin on päädytty.

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen lähtökohdat

4.1.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tavoitteena on saada selville seitsemäsluokkalaisten stressin ja voimavarojen lähteitä. Useissa aiemmissa tutkimuksissa painopiste on ollut lasten ja nuorten stressin lähteissä, ja tarkastelunäkökulma, varsinkin ulkomaisissa tutkimuksissa, on ollut depressiolähtöinen. Niihin verrattuna tämä tutkielma pyrkii ottamaan myönteisemmän lähtökohdan. Toisena tavoitteenani onkin saada selville, millaisia stressiltä suojaavia voimavaratekijöitä seitsemäsluokkalaisten elämässä esiintyy. Mitkä ovat ne arjen voimavarat, joilla seitsemäsluokkalainen jaksaa paremmin? En myöskään rajaa koululaisen stressin lähteitä pelkästään koulua koskeviksi, vaan kiinnostuksen kohteinani ovat myös vapaa-aikaan, sosiaalisiin suhteisiin, kotioloihin ja subjektiivisiin tekijöihin liittyvät stressi- ja voimavaratekijät. Nä-mähän voivat vaikeuttaa koulussa suoriutumista. Koululaisten stressillä tässä tutkielmassa

tarkoitetaan rasiitustilaa, joka aiheutuu koululaisen tarpeiden ja päämäärien ristiriidasta ympäristön kanssa. Stressitekijöillä tarkoitetaan tekijöitä, joiden vaikutuksesta stressitilanne kehittyy.

Stressin ohella tutkielman toinen kiinnostuksen kohde on stressiltä suojaavat voimavaratekijät. Ne ovat osaksi samoja kuin stressin hallintakeinot, jotka tulevat käyttöön stressin jo puhjettua vastarintavaiheessa (Miller 1986, 27). Tässä tutkielmassa käsitettä laajennetaan niin, että koululaisten voimavaratekijöillä tarkoitetaan hyvinvointia edistäviä tekijöitä, jotka voivat olla stressin hallintakeinoja, tai keinoja, joilla estetään stressin muuttuminen negatiiviseksi ja hyvinvointiin liittyviä tekijöitä. Myös stressiltä suojaavista voimavaratekijöistä tutkimus pyrkii saamaan samalla tavoin mahdollisimman monipuolisesti esiin erilaisia tekijöitä. Olen jakanut tutkimuskysymykseni kahteen osaan ja pitänyt ne mahdollisimman yksinkertaisina. Ensimmäisessä osassa tarkastellaan seitsemäsluokkalaisten stressin lähteitä ja toisessa heidän voimavaratekijöitään.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- 1) Millaisia stressin lähteitä on seitsemäsluokkalaisilla?
- 2) Millaisia voimavaratekijöitä on seitsemäsluokkalaisilla?

4.1.2 Laadullisen tutkimuksen määrittelyä

Tutkielman avulla siis pyritään löytämään seitsemäsluokkalaisten elämäntilanteissa vaikuttavia stressi- ja voimavaratekijöitä ja kuvaamaan niitä mahdollisimman tarkasti. Tällainen lähestymistapa, jossa asioita pyritään löytämään ja nostamaan esiin on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. Laadullisessa tutkimuksessa on tarkoituksenaan kuvata todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Toisaalta laadullinen tutkimus voi antaa vain ehdollisia selityksiä aikaan ja paikkaan rajoittuen, koska tietäjä ja se mitä tiedetään kuuluvat siinä niin saumattomasti yhteen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 152.) Tutkielman tarkoituksena on antaa seitsemäsluokkalaisten mahdollisuuden kuvata itse stressi- ja voimavaratekijöitä, joita heidän elämässään esiintyy.

Tutkimusmenetelmä koostuu niistä tavoista ja käytännöistä, joilla havaintoja kerätään. Tutkija toimii salapoliisin tavoin havaintoja keräten ja aloittaessaan hänellä on mielessä juoni, miten edetä. Tämän tutkielman lähestymistavaksi on valittu laadullinen tutkimus, koska itse tutkijana uskon sen antavan parhaan mahdollisen tavan saada selville seitsemäsluokkalaisten aitoja stressi- ja voimavaratekijöitä. Laadulliselle tutkimukselle on lisäksi tyypillistä aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu, ei teorian tai hypoteesin testaus. (Hirsjärvi ym. 2006, 155.) Laadullinen tutkimus ei myöskään pyri määrällisesti edustavaan otokseen (Pope, Ziebland & Mays 2000, 114). Jokainen tapaus on ainutlaatuinen, kuten tämän tutkimuksen aineistossa on kyseessä.

4.2 Aineisto

4.2.1 Eläytymismenetelmä

Aineistonkeruumenetelmänä tutkielmassa on käytetty eläytymismenetelmää, joka on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimusotteeltaan. Eläytymismenetelmällä tarkoitetaan pienten tarinoiden kirjoittamista tutkijan keksimien kehyskertomusten pohjalta. Kirjoittaja joko vie kehyskertomuksen tarinaa eteenpäin tai sitten kertoo mielikuvitustaan apuna käyttäen, mitä esitettyä tilannetta ennen on mahtanut tapahtua. Oleellista menetelmässä on kehyskertomuksen muuntelu, jossa sen yhtä osaa muunnellaan muiden pysyessä vakioina. (Eskola 1997, 5.) Menetelmää voidaan asetelmaltaan pitää analogisena kokeelliselle tutkimukselle. (Eskola & Suonranta 2005, 112). Eläytymismenetelmä sopi hyvin tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin vastaamiseen, koska niistä oli helppo muodostaa kaksi vastakkaista näkökohtaa.

Eläytymismenetelmästä voidaan erottaa sen aktiivinen ja passiivinen muoto. Aktiivisessa toimitaan roolileikin tapaan tilanteeseen eläytyen, mutta tätä muotoa on käytetty lähinnä ulkomailla. Passiivinen muoto tarkoittaa nimenomaan eläytymistä kirjoittamalla. Kehyskertomuksia on yleensä 2-4 erilaista mutta vähintään kaksi. (Eskola & Suonranta 2005, 112–113). Eläytymismenetelmä sopii hyvin tutkittaville arkojen aiheiden tutkimiseen, eikä sitä ole myöskään liikaa käytetty tämän tutkielman kohteena olevan aiheen tutkimisessa. Se on lisäksi edullinen ja nopea tiedonkeruutapa. (Eskola 1997, 29.) Eläytymismenetelmää

käytettäessä ei jouduta myöskään rajoittamaan ihmisen toimintaa aktiivisena, ajattelevana yksilönä, toisin kuin laboratoriokokeissa tai postikyselyssä (Eskola & Suonranta 2005, 112). Eläytymismenetelmää käyttäessä 10–15 kertomusta kustakin kehyskertomuksesta on riittävä määrä, koska sen jälkeen uudet tapaukset eivät tuota tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Tällä määrällä saadaan esiin tarinoissa toistuva peruslogiikka. Vastaamisajaksi riittää 15–20 minuuttia (Eskola 1997, 22, 24).

Eläytymismenetelmä sopii käytettäväksi, kun pyrkimyksenä on tavoittaa tilanteen ja tutkimukseen osallistujan sosiaalisuus ja kulttuurisidonnaisuus. Eläytymismenetelmän avulla pyritään saamaan esiin ihmisten toiminnan logiikka. Menetelmän avulla saadut vastaukset kertovat niistä säännöistä ja tavoista, joiden vastaajat kuvittelevat vaikuttavat ihmisten toimintaan, valintoihin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Eläytymismenetelmän on myös todettu sopivan hyvin selvittämään ihmisten käyttäytymistä tilanteissa, joita ei voi demonstroida tutkimustarkoituksiin. (Eskola 1997, 15, 31). Näihin edellä mainittuihin eläytymismenetelmän käytön edellytyksiin nojautuen päädyin hankkimaan tutkimusaineistoni eläytymismenetelmällä.

Eläytymismenetelmän negatiivisena puolena on esitetty epäily siitä, että se tuottaa pelkkiä stereotyyppiä. Stereotyyppiä kertovat kuitenkin siitä, mitä ihmiset aiheesta ajattelevat. Ihmiset tekevät stereotyyppien pohjalta valintoja elämässään ja ne auttavat yksilöä hahmottamaan ympäristöään, elämänpiiriä ja identiteettiä. (Eskola & Eskola 1995, 160, 165). Myös kirjoitettujen tarinoiden aitoutta on epäilty, sekä kirjoitustilanteen keinotekoisuutta kritisoitu. Eläytymismenetelmän tarkoitus ei ole kuitenkaan tuottaa faktoja, vaan löytää aineistosta mielenkiintoisia vastauksia sekä merkkejä ja vihjeitä, jotka ruokkivat tutkijan mielikuvitusta. Vastaukset kertovat siitä, mitä ihmiset tietävät asioista. (Eskola & Suonranta 2005, 118.)

4.2.2 Kehyskertomukset

Pohdin kehyskertomusten muotoa useaan otteeseen ennen aineiston keruuta. Ensiksikin niiden tulisi olla lyhyitä, vain kaikkein oleellisimpaan keskittyviä. Toiseksi niissä saisi vaihdella vain yhtä seikkaa. (Eskola & Suonranta 2005, 110–111.) Vaikka useammankin

kehyskertomuksen käyttäminen olisi mahdollista, päädyin kahteen kehyskertomukseen. Useammalla kertomuksella työmäärä olisi kasvanut kohtuuttomasti ja tässä tutkimuksessa oletettavasti saatiin tutkimuskysymyksiin vastaus kahdellakin kehyskertomuksella. Käytin mallina muun muassa Hirvisuon (2005) ja Kuosmasen & Virtasen (2005) pro gradu töissä käyttämiä kehyskertomuksia. Kehyskertomuksien päähenkilöiden nimet haluttiin valita mahdollisimman objektiivisesti, joten ne ovat vuonna 1994 syntyneiden suomenkielisten tyttöjen ja poikien yleisimmät etunimet (S. Helenius, henkilökohtainen tiedonanto 24.10.2007).

Kehyskertomukset tulisi testata etukäteen (Eskola 1997, 19). Päädyin kuitenkin tutkimuksen pilottiluonteeseen vedoten toteuttamaan aineistonkeruun ensimmäisellä tutkimuskerralla ilman esitestautusta. Työn ohjaajat, muutama oma tuttavani ja yksi seitsemäsluokkalainen poika kuitenkin sanoivat mielipiteensä kehyskertomusten sopivuudesta ja niitä kehitettiin myös näiden kommentointien pohjalta. Toisella aineistonkeruukerralla, joka oli noin vuosi ensimmäisen jälkeen, käytettiin myös samoja, tällä kerralla jo hyväksi havaittuja kehyskertomuksia.

Käytetyt kehyskertomukset olivat seuraavanlaiset:

KEHYSKERTOMUS VOIMAVARATEKIJÖILLE: (1)

*Ville/Laura on seitsemäsluokkalainen poika/tyttö. Hänen mielestään arki ja koulunkäynti tuntuvat luistavan hyvin. Eläydy tilanteeseen ja kerro, miksi arki ja koulukäynti tuntuvat sujuvan hyvin. **Kirjoita tilanteesta pieni kertomus.** (Jatka tarvittaessa kääntöpuolelle.)*

KEHYSKERTOMUS STRESSITEKIJÖILLE: (2)

*Ville/Laura on seitsemäsluokkalainen poika/tyttö. Hänen mielestään arki ja koulunkäynti tuntuvat stressaavalle. Eläydy tilanteeseen ja kerro, miksi arki ja koulunkäynti eivät tunnu sujuvan hyvin. **Kirjoita tilanteesta pieni kertomus.** (Jatka tarvittaessa kääntöpuolelle.)*

4.2.3 Tutkimushenkilöiden valinta ja aineiston keruu

Tutkimushenkilöinä olivat 7-luokkalaiset nuoret kahdesta eri koulusta Pohjois-Karjalan alueelta. Valitsin tutkimushenkilöiksi juuri seitsemäsluokkalaiset, koska oletin 8 ja 9-luokkalaisten elämänkentässä painottuvan jo suhteellisen paljon jatko-opiskeluasiat ja toisaalta seitsemäsluokkalaiset elävät nivelvaihetta siirtyessään yläkouluun sekä he ovat kehityksellisesti murrosiässä. Tämän ikäryhmän asioiden esiin nostaminen kiinnosti minua ja koin tärkeäksi syventyä juuri heidän tutkimiseensa.

Tutkimuksen aineistoa kerättiin kahdelta eri seitsemännen luokan ryhmältä ensin syksyllä 2007 (n = 16) ja toisen kerran syksyllä 2008 (n = 23). Tutkimuslupa haettiin molemmissa kouluissa kirjallisena (liite 1) koulun rehtorilta. Erillistä, ennen tutkimusta haettavaa tutkimukseen suostumislupaa oppilailta tai vanhemmilta ei kummankaan koulun käytäntöjen mukaan tarvittu. Toinen kouluista valikoitui tutkimuskohteeksi sijaintiin liittyvien asioiden vuoksi (minun tutkijana oli helppo päästä sinne) ja toinen siksi, koska tunsin koulun oppilaanohjaajan ja koulun. Ensimmäisessä aineistonkeruutilanteessa olin ensiksi yhteydessä koulun opinto-ohjaajaan tutkimuksen suorittamisesta, mutta aikatauluvaikeuksien vuoksi aineisto kerättiin lopulta eräällä aamupäivän uskonnotunnilla. Tämän aineiston analysoin kandidaatin tutkielmassani, mutta pro gradu työtä ajatellen aineiston määrä jäi tuossa vaiheessa sen verran suppeaksi, että noin vuoden päästä keräsin sitä uudelleen. Tällä toisella aineistonkeruukerralla olin yhteydessä asiasta koulun oppilaanohjaajaan, ja pääsin keräämään aineistoa eräälle aamupäivän oppilaanohjauksen luokkatunnille.

Ensimmäisellä aineistonkeruukerralla minulle oli varattu kokonainen oppitunti (45 minuuttia) aikaa, mutta kaiken kaikkiaan vastaamiseen ja ohjeiden antamiseen aikaa kului hieman vähemmän. Annoin oppilaille tilanteessa lyhyet ohjeet vastaamista varten eikä tutkimuskysymyksiä kerrottu kuin vasta lopuksi, koska vastaajia ei haluttu johdatella, vaan haluttiin heidän kirjoittavan tarinoita mahdollisimman vapaasti. Tosin esitellessä itseni mainitsin, että opiskelen opinto-ohjaajaksi ja terveystiedon opettajaksi. Aineistonkeruulomakkeina toimivat mahdollisimman yksinkertaiset A4-arkit, joiden yläreunassa kysyttiin taustatietona vastaajan sukupuoli. Kehyskertomukset sijoitettiin arkin ylälaitaan viivalla erotettuna heti taustatietokysymysten jälkeen (kts. liite 2). Aineistonkeruulomakkeet jaettiin siten, että joka toinen sai voimavaratekijöiden- (1) ja joka toinen stressitekijöiden (2) kehyskertomuksen.

Ensimmäisellä tutkimuskerralla muutamat oppilaat olivat tutkimuslomakkeet eteen saatuun hieman ymmällään siitä, mikä oli tehtävän tarkoitus. Myös se, tuleeko pojan kirjoittaa Villen näkökulmasta ja tytön Lauran askarrutti. Tähän annoin ohjeeksi että mielellään näin tuli menetellä. Suurimmalla osalla kirjoittaminen lähti luistamaan hyvin, ja noin 15 minuutin kuluttua kaikki kirjoittivat ahkerasti. 20 minuutin kuluttua osa oli saanut kirjoituksen valmiiksi. Tunnin opettaja, joka oli luokan oma luokanohjaaja, oli koko ajan paikalla ja myös auttoi muutaman oppilaan ohjeistamisessa.

Toisella aineistonkeruukerralla pyrin ohjeistamaan oppilaat tehtävää varten mahdollisimman samalla tavoin kuin ensimmäiselläkin kerralla. Tosin tällä kerralla minulla oli vielä motivaation lisääjänä mukana karkkia, ja lupasinkin alussa jokaiselle vastanneelle pienen palkkion kiitokseksi. Oppilaat tuntuivat ymmärtäneen tehtävän hyvin, koska melkein kaikki alkoivat kirjoittaa pian. Ainut esitetty kysymys koski kirjoitettavan tarinan pituutta. Luokassa oli myös paikalla koulun oppilaanohjaaja, jonka tunti oli kyseessä. Hän neuvoi erästä oppilasta, jolla tuntui olevan vaikeuksia alkuun pääsyssä, että hän voi kirjoittaa ranskalaisin viivoin. Aineiston keruussa kului koko oppitunti, ja annoin muutamalle oppilaalle mahdollisuuden jatkaa myös välitunnille, koska heillä näytti olevan vielä kesken. Tätä mahdollisuutta he eivät kuitenkaan käyttäneet.

4.2.4 Kerätty aineisto

TAULUKKO 1. Vastaajien jakauma sukupuolen ja kehyskertomuksen variaation mukaan

Kehyskertomus	Pojat	Tytöt	Yht.
Voimavariatekijät	11	9	20
Stressitekijät	4	15	19
(Yht.)	15	24	39

Ensimmäisellä aineistonkeruukerralla keräsin 8 vastausta kustakin kehyskertomuksesta, joten aineiston koko jäi alle suosituksen (taulukko 3). Täydentävän keruun jälkeen aineistoa oli 20 ja 19 kappaletta kumpaakin kehyskertomusta kohti (taulukko 1). Litteroituna

aineiston koko oli 11,5 sivua (fontti Times New Roman, koko 12 ja riviväli 1). Kirjoittelien pituudet vaihtelivat molemmin puolin kirjoitetusta A4-paperista muutamaan riviin.

Kokonaisuudessaan aineisto oli todella hyvä. Joukossa ei ollut yhtään pilailumielessä kirjoitettua vastausta, ja useat vastauksista olivat kirjoitettu sivun molemmin puolin, siis olivat pitkiä. Suurin osa vastauksista oli kirjoitettu Luran/Villen näkökulmasta, ja vain muutamassa oli käytetty tarinan subjektina minää. Tutkimuskysymysten kannalta aineistossa ei ollut yhtään erityisesti muita parempaa vastausta. Mutta toki oppilaiden äidinkielen- ja muut kirjalliset taidot tulivat esiin vastauksissa. Aineistossa oli tyttöjen vastauksia enemmän kuin poikien. Osassa aineistoa erityispiirteinä oli, että keruuluokka oli ns. liikuntaluokka, eli kaikilla oli valinnaisaineena liikuntaa. Toinen jälkimmäisellä aineistonkeruukerralla aineistoon mahdollisesti vaikuttava seikka oli oppilaiden muutaman päivän kuluttua aineistonkeruusta alkava syysloma. Aineistoa oli ilo lukea ja litteroida, niin hellyttäviä ja värikkäitä osa tarinoista oli. Molemmat koulut, joista keräsin aineistoa, saivat työni ja tulokseni käyttöönsä. Aineiston ensimmäisen osan kohdalla välitin työn luokan luokanohjaajalle ja toisen osan kohdalla koulun oppilaanohjaajalle.

4.3 Aineiston analyysi ja tulkinta

4.3.1 Sisällönanalyysi analyysimenetelmänä

Eläytymismenetelmällä kerätty aineistoni koostui kirjoitetusta tekstistä, joten valitsin analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin. Sisällönanalyysi on sekä yksittäinen menetelmä että laaja teoreettinen viitekehys. Sillä tarkoitetaan aikomusta kuvata sisältöä sanallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 93, 107.) Se on menettelytapa, jolla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Analyysin avulla pyritään rakentamaan sellaisia malleja, jotka esittävät tutkittavaa ilmiötä tiivistetyssä muodossa ja joiden avulla sitä voidaan käsitteellistää. Sisällönanalyysi sopii erittäin hyvin strukturoimattomaan aineistoon, kuten päiväkirjojen ynnä muiden sellaisten analyysiin. (Kynge & Vanhanen 1999, 3-4, Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2001, 23.) Analyysi voidaan suorittaa joko aineistolähtöisesti (induktiivinen päättely), teoriaohjaavasti (abduktiivinen päättely) tai teorialähtöisesti (deduktiivinen päättely) (Tuomi & Sarajärvi 2004, 101). Systemaattinen ja hyvin suoritettu

analyysi vaatii kuitenkin aikaa ja työtä. Tutkijalla tulee olla taitoa ja näkemystä, eikä Pope ym. (2000, 114) suosittele sitä aloittelevalle tutkijalle. Tietoisena näistä sisällönanalyysin haasteista ja yhden aiemman analyysin menetelmällä suorittaneena valitsin kuitenkin juuri tämän menetelmän.

Tässä tutkimuksessa analyysi on suoritettu käyttäen abduktiivista eli teoriasidonnaista tapaa, jossa Tuomen ja Sarajärven (2004, 98) mukaan on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, mutta aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava vaan paremminkin uusia ajatuksia antava. Halusin pyrkiä analyysissäni puhtaaseen aineistolähtöisyyteen, mutta kuten Eskola ja Suoranta (2005, 153) sekä Tuomi ja Sarajärvi (2004, 98) toteavat, puhtaan aineistolähtöisyyden ja objektivisuuden mahdollisuutta analyysissä voidaan kyseenalaistaa, tai ainakin se on hyvin vaikea toteuttaa. Näin siksi, koska käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmä ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 98.) Itse olin ennen aineiston analyysiä perehtynyt siihen, mitä aiemmat tutkimukset ja kirjallisuus sanoivat lasten ja nuorten stressi- ja voimavaratekijöistä. Niinpä muun muassa kategorioita nimetessäni aikaisempi tieto ja teoriaosuudessa tekemäni jaottelu hieman ohjailivat minua. Teoriasidonnaisessa analyysitavassa teoria voikin toimia apuna analyysin eteenpäin saattamisessa. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta analyysissä saattaa olla tiettyjä teoreettisia kytkentöjä. (Emt., 2004, 98.)

4.3.2 Aineiston analyysiprosessi

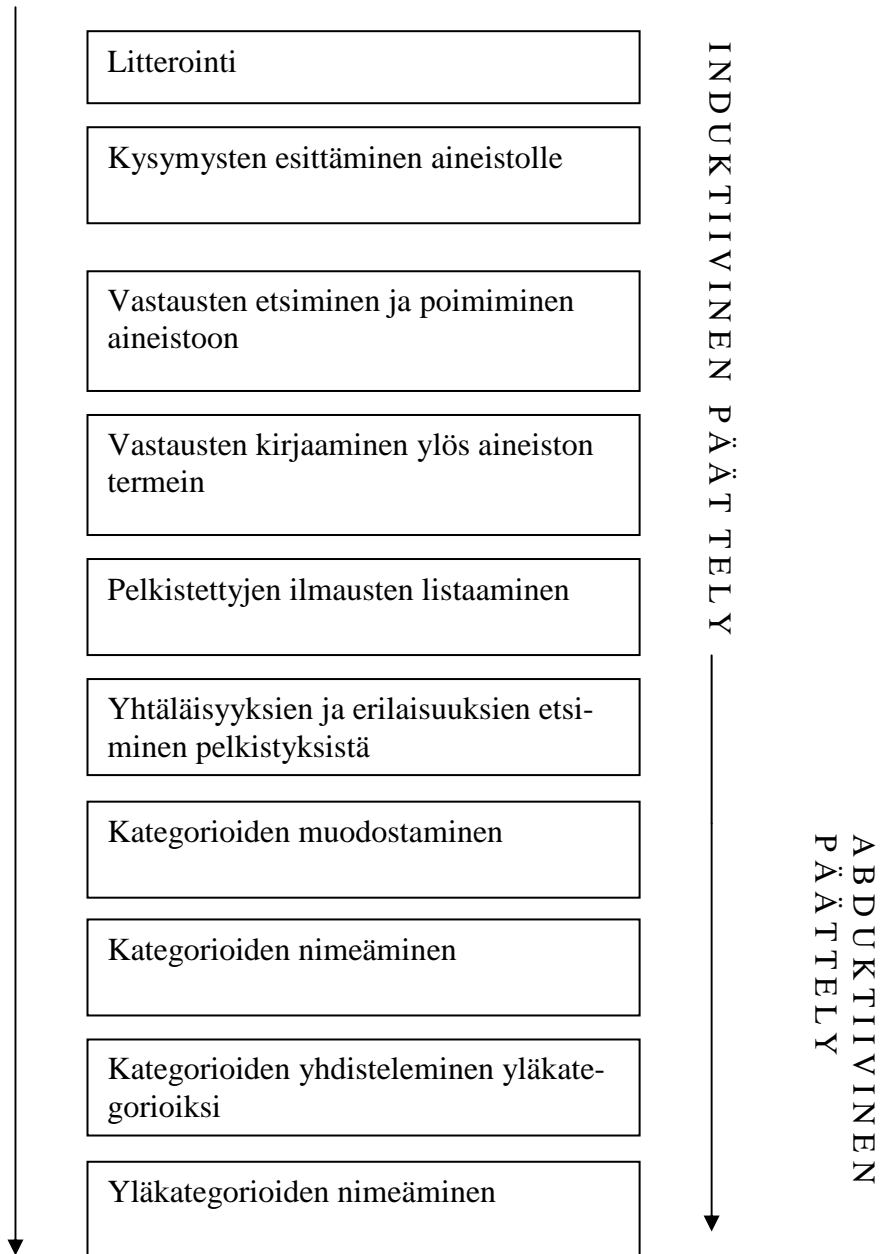
Koska tutkimukseni aineisto koostui kahdella eri kerralla kerätyistä aineistosta, myös analyysi suoritettiin kahdessa osassa. Ensimmäisen osan aineistoa analysoin kandidaatin tutkielmani yhteydessä loppusyksystä 2007. Aineiston toisen osan analyysi tapahtui noin vuoden päästä syksyllä 2008. Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää osata rajata tutkimuksen kannalta epäolennainen pois, jotta tutkimus olisi yhtenäinen (Tuomi & Sarajärvi 2004, 94). Analyysiä tehdessäni pyrin pitämään koko ajan mielessä tutkimustehtäväni, ja jättämään huomiotta tarinoissa esiin nousevat muut, mahdollisesti mielenkiintoiset seikat. Tosin mielestäni tarinat vastasivat todella hyvin tutkimuskysymyksiini, eikä niissä ollut paljoa asiaan kuulumatonta, mikä osoittaa osaltaan kehyskertomusten onnistuneisuutta.

Aloitin analyysin lukemalla keräämäni tarinat heti samana päivänä aineistonkeruun jälkeen läpi. Samalla kirjoitin ylös tuntemuksiani ja kokemuksia aineistonkeruutilanteesta ja siihen mahdollisesti vaikuttaneista asioista. Näistä olen kertonut tarkemmin alaluvussa 4.2.3. Sen jälkeen pyrin mahdollisimman pian, lähimpien viikkojen aikana, litteroimaan aineiston, jonka jälkeen luin sitä aktiivisesti useita kertoja yleiskuvan saamiseksi. Näin tutustuin aineistoon ja loin pohjaa analyysille. Tästä vaiheesta voidaan käyttää nimitystä aineistoon perehtyminen (familiarisation), jonka tarkoituksena on ydinasioiden listaaminen ja aineistossa toistuvien teemojen esiin nostaminen (Pope ym. 2000, 116).

Analyysiyksiköksi määrittelin lausuman, joka saattoi olla sana, lause tai lauseen osa. Käytin myös useamman lauseen kokonaisuuksia sekä muutamassa kohden useammasta lauseesta poimittua ajatuskokonaisuutta (Kyngäs & Vanhanen 1999, 5.) Seuraavaksi etsin aineistosta pelkistettyjä ilmauksia poimimalla tarinoista vastauksia aineistolle esitettyihin kysymyksiin (tutkimuskysymykset) ja kirjasin nämä ilmaukset ylös mahdollisimman tarkkaan samoilla termeillä kuin aineistossa. Tämän kaiken tein tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmalla hyödyntäen eri värejä ilmausten merkitsemisessä ja leikepöytää ilmausten ryhmittelyssä. Analyysi olisi ollut toki mahdollista tehdä paperilla käsin tai sitten siihen tarkoitukseen suunnitelluilla tietokone-ohjelmilla. (Pope ym. 2000, 114–115). Itse kuitenkin koin tekstinkäsittelyohjelman käytön minulle luontevimmaksi ja tutuimmaksi. Jatkoin analyysiä etsimällä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia pelkistetyistä ilmauksista, joita ryhmiteltiin eli laitettiin samaan alakategoriaan. Tämän jälkeen nimesin alakategoriat. Ryhmittelyä suoritettiin induktiivisesti useaan otteeseen aina alkuperäiseen aineistoon palaten. Alkuperäiseen aineistoon palaamisella halusin varmistaa tehdyt päätelmät ja niiden oikeellisuuden. Seuraavaksi jatkoin analyysiä vertaamalla muodostettuja kategorioita toisiinsa. Samansisältöisiä kategorioita yhdisteltiin, kun se vaan aineiston sisällön näkökulmasta oli mahdollista tai mielekästä. Muodostetuille yläkategorioille annettiin niiden sisältöä kuvaava nimi. (Kyngäs & Vanhanen 1999, Tuomi & Sarajärvi 2004.) Kategorioiden nimeäminen ei ollut aivan ongelmaton, ja lukija voikin arvioida niiden onnistuneisuutta kuvioista 2 ja 3.

Eri tarinatyyppeiden ryhmittelyssä ja kategorioiden nimeämisessä pyrin käyttämään samoja sisältöjä ja nimitä, jos se vain oli sisällön kannalta mielekästä. Osa alakategorioista sopi myös useampiin yläkategorioihin. Esimerkiksi jaoin alakategorian kaverisuhteiden ongelmat tarinoiden kontekstin perusteella kaverisuhteiden ongelmiin koulussa ja vapaa-ajalla.

Jos sama alakategoria (esimerkiksi ajan puute) sopi useampaan yläkategoriaan (kouluun, perheeseen ja vapaa-aikaan), sijoitin sen niihin jokaiseen. En pitänyt kirjaa siitä, kuinka monta kertaa kukin ilmaisu esiintyi aineistossa, koska en nähnyt sen raportoimisen olevan oleellista. Enhän ole kiinnostunut määristä vaan laadusta. Joitain mainintoja esiintyi siis vain kerran aineistossa, kun taas toisia lähes jokaisessa tarinassa. Analyysin kulku on käy esiin kuviossa 1.



KUVIO 1. Analyysin kulku (Tuomi & Sarajärvi 2004, mukailten)

5 TULOKSET

Seuraavassa esitellään tämän tutkielman tulokset ja vastaukset tutkimuskysymyksiin molempien kehyskertomusten osalta. Olen pyrkinyt havainnollistamaan tekemiäni päätelmiä autenttisilla lainauksilla aineistosta. Tulokset kuvataan analyysin perusteella laadittujen ylä- ja alakategorioiden kautta. Kolmannen tason otsikot on nimetty yläkategorioiden mukaan ja alakategoriat tulevat esiin tekstissä lihavoituina. Tulokset on esitetty myös kuvioissa 2 ja 3.

5.1 Seitsemäsluokkalaisten stressitekijät tarinoissa

5.1.1 Kouluun liittyvät stressitekijät

Arvosteluun tavalla ja toisella liittyvät seikat tulivat esiin useissa tarinoissa. Tarinoiden seitsemäsluokkalaisia stressasivat kokeiden huonosti meneminen, niiden määrä ja yleisesti huonot arvosanat. Myös ”pistokokeissa” epäonnistuminen ja niiden määrä koettiin stressaavina. Erityisesti pistokokeiden yllättävyys ja kokeiden määrä tuntui olevan stressin aiheena, ei niinkään niiden vaikeus. Tästä poikkeuksena oli toteamusta siitä, että yläkouluun siirtymisen jälkeen numerot olivat laskeneet. Tässä tapauksessa kirjoittaja ei tosin kerro, mistä arvosanojen lasku johtuu. Eräs kirjoittaja sen sijaan perustelee arvosanojen laskua sillä, ettei jaksanut lukea kokeisiin.

*”Kokeista tulee huonoja numeroita...” (P2/16)**

*”Arki tuntuu stressaavalle, koska koulunkäynti on vaikeentunut, niin paljon enemmän kokeita...” (T2/11)**

Tähän liittyen myös **koulutyön vaativuutta ja vastuuta** painotettiin tarinoissa. Vastuun määrää verrattiin joissain tarinoissa alakoulun vastaavaan. Muun muassa se, ettei välituntikello soikaan vaan täytyy itse huolehtia siitä, että on oikeassa paikassa oikeaan aikaan tuli esiin. Myös kokeiden määrän voisi ajatella kuvaavan koulutyön vaativuutta. Eräs kirjoittaja kuvaa tunnetta siitä, kuinka kokeita on melkein joka päivä, jolloin niihin ei jaksakaan lukea kuin edellisenä iltana.

”..vastuu karttuu koko ajan, kuten että yläkoulussa välituntikello ei soi, vaan oikeaan luokkaan täytyy tulla ajoissa.” (T2/12)

Pitkät koulupäivät, oppisisältöjen/koulunkäynnin vaikealta tuntuminen sekä läksyjen määrä ja vaikeus stressasivat seitsemäsluokkalaista. Myös läksyihin panostamattomuus ja huono kokeisiin valmistautuminen ja niiden määrä tulivat esiin tarinoissa.

”..pitää olla vielä joka viikko suunnilleen kahet kokeet.” (P2/16)

Koulu nähtiin myös syynä **ajan puutteeseen**. Koulutyö, kaverit, televisio ja tietokone sekä harrastukset tuntuivat monessa tarinassa kilpailevan koululaisen ajasta. Moni kirjoittaja ilmaisi, kuinka tietää, että koulutyötä tulisi hoitaa paremmin, mutta hänen elämässään on vaan niin paljon kaikkea muuta mielenkiintoista. Koulutyön aiheuttamaa stressiä saatetaan myös hoitaa pakenemalla muihin asioihin. Osa seitsemäsluokkalaisista sen sijaan kuvasi arkeaan niin hektiseksi harrastusten viemän ajan vuoksi, etteivät he ehtineet paneutua koulutyöhön niin paljon kuin olisivat halunneet. Toisaalta taas osassa tarinoita tuli esiin se, kuinka koulutyö hoidettiin huolella mutta stressaavaksi koettiin se, ettei muuhun sitten jääkään aikaa. Osassa tarinoita koko koulutyö ja opetus ilmaistiin olevan turhaa, joten läksyihin ei kannattanut käyttää aikaa. Koulumenestys ja ajan puute kytkettiin toisiinsa suoraan muun muassa seuraavissa sitaateissa:

* P2/16 = Pojan kirjoittama tarina stressitekiöistä

T2/11 = Tytön kirjoittama tarina stressitekiöistä

1-39 = Vastaajan järjestysnumero

”Lauran mielestä arki taas voi tuntua stressaavalta koulun menestyksen takia ja melkein koko vapaa-aika menee läksyjen ja kokeisiin lukemiseen.” (T2/12)
”...aika ei riitä... jotenki tuntuu et jos lähtee kotiin tekee läksyi aikaisemmin ku muut niin jäis kaikesta paitsi.” (T2/20)
”...on myös rumputreenit tiistaisin ja torstaisin kello 15.30-17.30, joten niinä päivinä hän joutuu tekemään läksyt klo 21-22.” (P2/26)

Aineistossa mainittiin tylsät **opettajat/opetus** stressitekijöinä. Opettajista puhuttiin useissa tarinoissa, ja stressiä aiheuttavat opettajat olivat joko harmistuneita, vihaisia tai heitä oli vaikea löytää. Tästä esimerkkinä eräässä tarinassa Villen piti mennä hammaslääkəriin, josta tuli ilmoittaa luokanohjaajalle. Häntä ei kuitenkaan löytynyt yrityksestä huolimatta, joten Ville meni hammaslääkəriin ilmoittamatta siitä. Siitä seurauksena Ville *”..tuli takaisin koululle vihainen opettaja vastassaan.” (P2/15)* Eräässä tarinassa opettaja myös nolasi oppilaan, joka oli ollut omissa mietteissään eikä siksi kuullut kysymystä. Myös tukiopetukseen joutuminen tuotiin esiin stressitekijänä yksittäisessä tarinassa. (Toisaalta eräässä tarinassa mainittiin tukiopetus voimavaratekijänä).

”Kaikki mitä pitäisi oppia on hirveän vaikeata ja sitten kun ei opi joutuu tukiopetukseen.” (P2/16)
”Hän oli unohtanut kotiin liikuntavehkeet ja liikunnan ope oli harmissaan.” (T2/14)
”..Opettaja kysyy Villeltä..Ville ei osaa vastata..Hän tulee nolatuksi ja häntä hävettää.” (P2/15)

Kaverisuhteet koulussa mainittiin tavalla ja toisella suurimmassa osassa tarinoita. Ystävän puuttuminen koulussa joko kokonaan tai hyvän ystävän ollessa poissa, yksinäisyyden tunne toisten kuiskutellessa ja koulukiusaaminen tulivat esiin seitsemäsluokkalaisten stressitekijöinä. Vaikka kirjoittaja saattoi kuvata hänellä olevan kavereita, ei hän ollut varma, ovatko nämä hänen oikeita ystäviään. Ystävän tuki koettiin tärkeäksi monessa tarinassa. Jos hyvä ystävä oli poissa koulusta, ei ollut enää ketään, jonka kanssa olla. Muutamassa tarinassa kuvattiin hyvän ystävän puuttumista ja sen vaikutusta masennuksen syntymiseen. Toisaalta monissa juonellisissa stressitekijöitä kuvaavissa tarinoissa oli onnellinen loppu.

Koulukiusaaminen saattoi olla toisten vastauksille tai vaatteille nauramista, tai sen muotona saattoi olla jopa uhkailu. Myös uuteen kouluun yksin meneminen tuli eräässä tarinassa esiin. Varsinkin tyttöillä oli useampia juonellisia kuvauksia kiusaamisesta joka alkoi eräässä tarinassa heti koulun portilta. Yhdessä kiusaamista kuvaavassa tarinassa kiusatulla oli

ollut ystävä, joka oli puolustanut häntä, ja joutunut itsekin kiusaamisen kohteeksi. Myös kiusaamisesta aikuisille kertominen kuvattiin eräässä tarinassa turhaksi.

”Koulussakaan ei välttämättä Lauralla ole aina ystäviä...” (T2/12)

”Jotkut heidän luokkalaisista tytöistä kuiski ja Lauralle tuli yksinäinen olo.” (T2/14)

”Lauralla oli yksi kiva kaveri jonka kanssa hän oli koulussa, Kaisa. Mutta Kaisa oli kuumeessa eikä päässyt kouluun.” (T2/14)

”...minua kiusataan lähes joka päivä.” (T2/21)

”Koulussa minulla ei ole kamalasti kavereita, sillä muutin äskettäin. Entiset kaverini jäivät toiseen kouluun...” (2/18)

”eikä Laura uskalla vastata, kaikki kuitenkin vain loisivat merkitseviä katseita toisiinsa ja kikattaisivat.” (2/17)

Muita alakategorioita ovat **täydellisyyteen pyrkiminen, ikävät sattumukset ja unohdus**. Täydellisyyteen pyrkiminen tulee esiin riittämättömyyden tunteena erityisesti eräässä tarinassa:

”Laurasta ne tuntuvat stressaavalta, koska hän ajattelee, ettei hän ole tarpeeksi hyvä koulussa.” (T2/10)

Ikävinä sattumuksina tarinoissa tuli esiin sade, renkaan puhkeaminen kouluun lähtiessä sekä rakkaan isoäidin kuolema. Unohdus puolestaan tuli esiin läksyjen unohtamisena, koulusta myöhästymisenä ja koulutarvikkeiden unohtumisena.

”Minulla on ongelmia koulun suhteen. Unohtelen läksyjä...” (T2/9)

”Hän oli unohtanut kotiin liikuntavehkeet ja liikunnan ope oli harmissaan.” (T2/14)

”Kun Laura saapui kouluun koulutunnit olivat jo alkaneet.” (T2/14)

5.1.2 Perheeseen liittyvät stressitekijät

Perheeseen liittyvät stressitekijät ovat koulun ohella toinen laaja yläkategoria. **Kodin huolet** pitävät sisällään muun muassa kokemuksen vanhempien valittamisesta ja huutamisesta, isoveljen kiusaamisesta ja vihaisesta isästä. Jotkut tarinoista olivat todella pieleen menneen päivän kuvauksia, kuten eräällä pojalla, joka aamulla nukkui liian myöhään, niin ettei ehtinyt ulkoiluttaa koiraansa, ja joka pitkän ja monien asioiden suhteen pieleen menneen päivän päätteeksi saa kuulla isältään nuhteet siitä, ettei ollut käyttänyt koiraan ulkona. Myös

vanhempien vähäinen kiinnostus lapsen asioihin tuli esiin eräässä tarinassa stressitekijänä, kun taas päinvastoin toisessa tarinassa nuori ei halunnut jakaa vanhemman kanssa huoltaan siitä, kuinka hän ei ole saanut kavereita uudessa koulussa. Eräs kirjoittaja taas kuvasi vanhemman valvovan liikaa hänen tekemisiään. Olen sijoittanut myös huolen lemmikistä tähän kategoriaan. Eräässä tarinassa sairas, pian kuoleva koira oli kiusatun tytön ainoa ystävä.

”Kotona vanhemmat valittaa ja valittaa joka asiasta.” (T2/9)

”Lauran isovelji joskus kiusaa tätä.” (T2/13)

”..kun Ville pääsi ovesta sisään hänen isänsä tuli vihaisena ja sanoi...” (P2/15)

”Kotona Laurasta tuntuu myös riittämättömältä, vanhemmat sanovat vain, että hyvä, vaikka olisi ollut 100+.” (T2/10)

”Laura ei kerro asiasta vanhemmillekaan...” (T2/17)

”...on stressi ja huoli koirastani Simbasta...” (T2/21)

”...äiti pakotti hänet lukemaan enemmän kokeisiin.” (P2/27)

Ikävät sattumukset puolestaan viittaa perheeseen liitettyinä rangaistukseen eräässä tarinassa.

”Ville ei osannut sanoa mitään, koska pelkäsi, että isä antaisi jotain kotitöitä enemmän ja niin kävi. ”Ville, saat siivota koko talon tänään.”” (P”2/15)

Ajan puute liittyy perheeseen siten, että eräässä tarinassa Ville ei ehdi käyttää koiraansa aamulla ulkona vaikka se on hänen tehtävänsä perheessä. Koko tätä tarinaa leimasi ajan puute, koska lopussa vielä todetaan:

”..mitenhän tästä voisi tulla helpompaa elää, jotta ei tarvitsisi aina olla menossa jonnekin ja tehdä jotain. Tarvitsisin enemmän aikaa.” (P2/15)

5.1.3 Vapaa-aikaan liittyvät stressitekijät

Ajan puute tuli esiin myös vapaa-aikaan liittyvissä stressitekijöissä. Tässä kohden ajan puute ilmaistiin yleisempinä ”on niin paljon muuta tekemistä” -ilmaisuuina (T2/9).*

*Muissa yläkategorioissa ajan puute oli selkeästi liitetty joko kouluun tai perheeseen.

Useammassa tarinassa ajan puute liitettiin harrastukseen. Myös harrastus voitaisiin ymmärtää stressitekijäksi tässä kohden. Useassa tarinassa koulun koettiin vievän niin paljon aikaa, ettei vapaa-ajalla ehdi tehdä mieleisiään asioita. Tämä kategoria on vahvasti yhteinen kouluun liittyvien stressitekijöiden kanssa.

”Lauralla on paljon kiirettä eikä aika tunnu riittävän ollenkaan.” (T2/13)

”...stressaa myös jääkiekko, ja hänellä on harjoitukset joka päivä kello 18-20, joten koulutyö jää vähemmälle.” (P2/26)

”Enkä mie kerkee sitten enää olla kavereiden kanssa.” (T2/22)

”...aika ei riitä... jotenki tuntuu et jos lähtee kotiin tekee läksyi aikaisemmin ku muut niin jäis kaikesta paitsi.” (T2/20)

Kaverisuhteet vapaa-ajalla osoittautuivat myös stressitekijöiksi. Suurin osa kaverisuhteiden huolista liitettiin tarinoissa kouluympäristöön, mutta osassa puhuttiin yleisemminkin kaverisuhteiden ongelmista. Näitä olivat ystävyuden loppuminen tai ystävän poismuutto, ujous uuteen kouluun tullessa niin ettei kavereiden saaminen onnistunut, riidat kaverin kanssa sekä harrastuksiin liittyen niistä pois jääminen, ”koska sieltä ei löydy kavereita.” (T2/13) Harrastuksista pois jääminen oli tosin poikkeuksellinen ilmaisu, koska useimmiten tarinoissa kuvattiin harrastusten menevän muun tekemisen edelle ajankäytössä.

”..ystävä jätti Lauran.” (T2/13)

”Kaveritkin on välillä tylsiä kun tulee riitoja.” (P2/16)

”Laura itse ei uskalla vain mennä muiden luo...” (T2/17)

5.1.4 Elintapoihin liittyvät stressitekijät

Vähäinen uni ja liian vähäinen ruokailu sekä aamupalan että kouluruuan osalta olivat selkeästi elintapoihin liittyviä stressitekijöitä. Kouluruuan syömättä jättämistä perustellaan muun muassa sillä, ettei ruokana ollut lempiruokaa. Unen puute tuli esiin useissa tarinoissa. Eräässä tarinassa kuvataan hyvin konkreettisesti harrastustreenien rankkuuden ja ajan kohdan vaikutus siihen, kuinka joutuu syömään paljon myöhään, mikä aiheuttaa sen, ettei taas saa täydellä vatsalla heti unta. Tämän tarinan kirjoittaja toteaa lopuksi: *”Kamalaa. Suosittelisin Villeä valitsemaan toisen harrastuksen, koska hänelle ei muuten jää yhtään vapaa-aikaa.” (P2/26)*

”Menen joka päivä 11 nukkumaan paitsi viikonloppuisin, jolloin valvon yleensä kahteen.” (T2/9)

”Ruoka tunti alkoi Lauralla oli kova nälkä, mutta se ei ollut Lauran lempiruokaa joten hän ei syönyt mitään.” (T2/14)

5.1.5 Yksilöön liittyvät stressitekijät

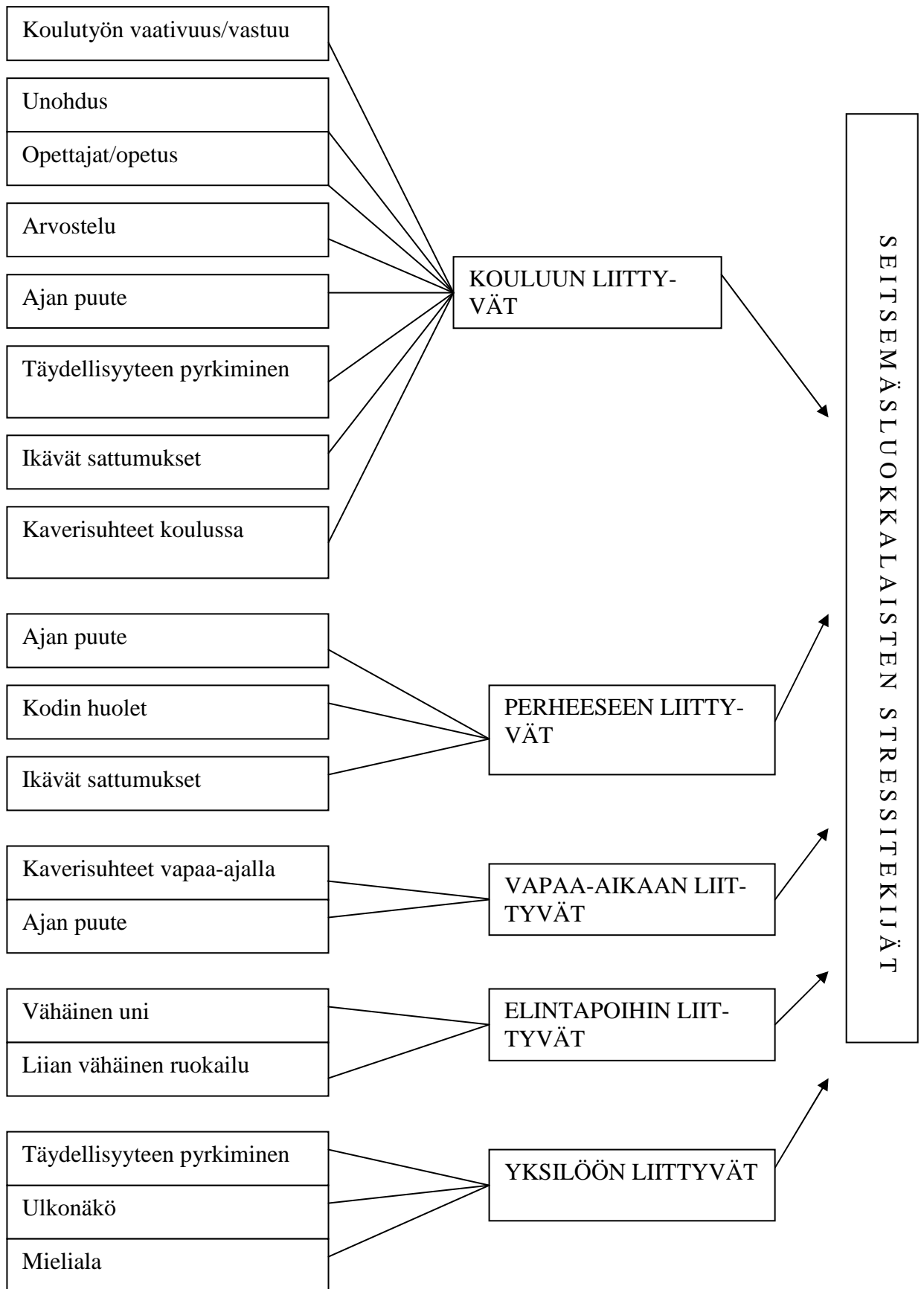
Ulkonäkö ja **mieliala** mainittiin myös kerran stressitekijöinä. Mieliala mainittiin muuttaman tytön tarinassa esimerkiksi masennuksena, joka ”oli alkanut hänen isoäitinsä poistumisen jälkeen” (T1/31) ja ulkonäkö puolestaan aamulla vaatteiden valinnan vaikeuden yhteydessä.

”Siksi hän on hieman masentunut.” (T2/13)

”..hän meni vaatekaapille eikä ole mitään kivaa päälle pantavaa, ja se jos mikä ärsytti Lauraa.” (T2/14)

Täydellisyyteen pyrkiminen stressitekijänä tulee myös esiin eräässä tarinassa. Vanhempien vähäinen kiinnostus nuoren asioihin sai hänet tavoittelemaan vielä parempia suorituksia.

”Hänen olisi oltava ..sellainen, että kaikki sekä kotona että koulussa ihailisivat häntä, koska hän olisi niin viisas ja saisi vain 11-ksia.” (T2/10)



KUVIO 2. Seitsemäsluokkalaisten stressitekijät eläytymistarinoiden valossa

5.2 Seitsemäsluokkalaisten voimavaratekijät tarinoissa

5.2.1 Kouluun liittyvät voimavaratekijät

Eräiksi seitsemäsluokkalaisten voimavaratekijöiksi nousivat tarinoissa **koulumenestykseen** liittyvät tekijät. Näitä olivat ahkeruus koulussa ja kokeessa menestymiseen liittyvät asiat (muun muassa kokeisiin lukeminen ja hyvät arvosanat). Tarinoissa mainitut hyvät arvosanat olivat yleensä 9-10. (Eräässä tarinassa 8 ½). Yhdessä tarinoista kirjoittaja kuvasi elävästi sitä, kuinka tarinan päähenkilö oli lukenut kokeeseen viikon, ja kuinka koe tuntui helpolta hänestä vaikka muista se vaikutti vaikealta ja he viettivät sen parissa pitkään. Myös ajoissa kouluuntulo sekä aktiivisuus ja keskittyminen tunnilla mainittiin useissa tarinoissa. Tuntiaktiivisuus kuvattiin ahkerana viittaamisena ja hyvänä kuunteluna, vaikka kaverit vieressä juttelisivatkin. Koulupäivään valmistautuminen, läksyjen teko ja huolellinen hoitaminen sekä koulutarvikkeista huolehtiminen nousivat voimavaratekijöiksi. Koulupäivään valmistautumiseen kuului muun muassa vaatteiden valmiiksi katsominen ja repun pakkaaminen illalla. Myös tukiopeus tuli esiin. (Tässä kohden tukiopeus mainitaan positiivisessa valossa, kun puolestaan eräässä stressitekijöiden tarinassa se mainitaan oppilasta negatiivisesti leimaavana.) Muutamassa tarinassa mainitaan hyvään opiskelutekniikkaan viittaavia asioita, kuten kertaamista.

*”Laura oli ajoissa koulussa.” (T1/1)**

”..katsoi huomisen päivän vaatteet valmiiksi ja pakkasi repun.” (T1/1)

”hän saa hyviä numeroita kokeista ja jokainen aine menee hyvin.” (T1/2)

”..Laura keskittyy opetukseen. Hän viittaa ahkerasti tunnilla.” (T1/4)

*”..on tehnyt kotitehtävät hyvin ja huolella.” (P1/7)**

”..vaikeasta biologian kokeesta Ville sai 9 ½.” (P1/6)

”Ville kertailee vielä kokeen jälkeenkin samoja asioita, jotta ne pysyisivät muistissa.” (P1/36)

”...ottaa tukiopeusta jos on tarpeen.” (P1/32)

Oppimisen mielekkyys mainittiin tavalla ja toisella hyvin monessa tarinassa. Tähän alakategoriaan on liitetty myös muutamassa tarinassa mainittu välituntiaktiivisuus. Näitä olivat muun muassa ulosmeno välitunnilla ”happihyppelylle” ja netissä surffailu silloin tällöin.

*T1/1 = Tytön kirjoittama tarina voimavaratekijöistä

P1/7 = Pojan kirjoittama tarina voimavaratekijöistä

1-39 = Vastaajan järjestysnumero

Myös loma koulusta, hyvä luokkahenki ja sopivan mittaiset, ei liian pitkät, koulupäivät mainittiin tarinoissa. Motivaatio ja se, että koulutyö nähtiin kavereita tärkeämpänä, olivat muutaman seitsemäsluokkalaisen mielestä voimavaratekijöitä. Voimavaratekijöitä kuvaavissa tarinoissa myös mainitaan onnistunut ajankäyttö niin, että aika riitti kaikkeen kivaan tekemiseen, tai kokeisiin lukeminen meni kavereiden tapaamisen edelle, mikä tuotti hyvän koenumeron.* Motivaatiota kuvattiin tarinoissa muun muassa siten, että asiat kiinnostavat, ovat mielenkiintoisia, ja nuori tykkää uuden oppimisesta.

”Koulunkäynti on kivaa...” (T1/3)

”Musiiikin tunnilla Laura oppii uusia sointuja.” (T1/4)

”Ville ei inhonnut koulua...” (P1/7)

”Joskus Ville piipahtaa netin puollellakin.” (P1/6)

”...edessä oli syysloma.” (P1/33)

”...aikaani kulutan enemmän koulutyöhön keskittymiseen kuin kavereihin.” (T1/29)

Seitsemäsluokkalaisen voimavaratekijöinä toimivat **opettajat** olivat kivoja, mukavia tai kilttejä. Myös opettajan kehuminen mainittiin tarinassa päähenkilön onnistuessa erityisen hyvin opitunnilla, esimerkiksi kitaran soitossa tai kokeessa. Sitä, millaisia kivat, mukavat ja kiltit opettajat ovat, ei suuremmin tarinoissa avattu. Yksi kirjoittaja mainitsee lisäksi, että joidenkin opettajien kanssa hänellä on ollut pientä kinaa, mutta kirjoittaa heti perään ettei se haittaa häntä. Eräässä tarinassa myös kuvattiin opettajan hyvää toimintaa koulu-kiusaamisen selvittämisessä yhteistyössä kodin kanssa.

”Opettaja kehuu Lauran lahjoja...” (T1/4)

”..hänen opettajansa ovat ihan kivoja.” (P1/7)

”Opettajat ovat kilttejä...” (P1/8)

Osittain edelliseen kategoriaan liittyy eräässä tarinassa ollut maininta **kodin ja koulun** onnistuneesta **yhteistyöstä**. Tämä tarina kertoi oppilaasta, jolla oli ongelmia, mitkä huomattiin sekä kotona että koulussa. Opettaja ja vanhemmat toimivat esimerkillisesti yhdessä ja niin tällä, stressitekijöitä kuvaavalla tarinalla on onnellinen loppu.

”Äiti meni seuraavana päivänä sovittuun keskusteluun...” (T2/23)

*Ajan puute tuli vastaavasti stressitekijöissä vahvasti esiin.

Kaverisuhteet tuotiin esiin monissa tarinoissa koulun liittyvinä voimavaratekijöinä. Monessa kohden kirjoittaja varmasti tarkoitti kavereutta myös koulun ulkopuolella puhues-
saan siitä voimavaratekijänä, ja niistä maininnoista, missä näin on suoraan sanottu, kerro-
taan vapaa-aikaan liittyviä voimavaratekijöitä -kohdassa. **Kaveruus**-alakategoria kuvaa
kavereiden tärkeyttä seitsemäsluokkalaisille yleisellä tasolla. Tähän kuuluu yhteenkuulu-
vuus kaverin kanssa, kavereitten määrä, heidän kanssaan oleminen, ystävien omistaminen
sekä kavereiden kehumaksi tuleminen ja heidän luotettavuutensa. Kavereiden tärkeys kou-
lussa viihtymiselle tuli monessa tarinassa esiin. **Suhteet ikätovereihin** alakategoriaan kuu-
luu erilaisissa kaveriporukoissa oleminen, kaikkien kanssa toimeen tuleminen, uuden kave-
rin saaminen, suosio kaveripiirissä, sopu kaverin kanssa ja yksin oleminen. Sijoitin kiu-
saamisen puuttumisen myös tähän kategoriaan, vaikka sillä onkin omanlaisensa erityis-
luonne. Voimavaratekijöitä kuvaavissa tarinoissa kiusaamista ei käsitelty niin laajasti kuin
stressitekijätarinoissa, mutta monessa mainittiin lyhyesti ”ettei Lauraa tai Villeä kiusattu”.

”..kaverinsa Maria tuli häntä vastaan.” (T1/1)

”Laura ja Maria toivottivat toisilleen onnea ja koe alkoi.” (T1/1)

”Laura on hyvä tanssija ja kaverit kehuvat...” (T1/2)

”Laura vaihtelee välillä onko hän isossa vai pienessä porukassa. Joskus hän on yksin...” T1/2)

”..tutustuu erääseen rinnakkaisluokkalaiseen.” (T1/4)

”..kaikki ovat hänen kavereitaan.” (P1/6)

”Heitä ei kiusattu.” (T1/1)

Kaverin **tuki ja apu** liittyi myös muutamien mainintojen osalta kouluun.

*”...voisimme yhdessä lukea ja kysellä toisiltamme kokeeseen liittyviä asioi-
ta.” (T1/29)*

5.2.2 Perheeseen liittyvät voimavaratekijät

Kotiin/perheeseen liittyvät asiat on laaja alakategoria, koska tähän aihealueeseen liittyen
tuotiin tarinoissa esiin hyvin monenlaisia asioita. Ensinnäkin vanhempien kiinnostus lapsen
koulumenestykseen ja eräässä tarinassa siitä palkitseminen nähtiin voimavaratekijänä. Sa-
moin hyvät suhteet perheenjäseniin, perheen kanssa ajan viettäminen, rakastava perhe,
uuteen kotiin muutto ja suoraan kotiin meneminen koulusta. Useammassa stressitekijätari-
nassa vanhemmat kuvattiin hyvin huolehtivina ja stressaantunutta nuorta auttamaan pyrki-

vinä. Tähän kategoriaan kuuluvat myös yleisemmät luonnehdinnat siitä, että asiat ovat kotona hyvin ja eikä siellä ole ongelmia. Näitä oli paljon, eikä useimmissa tarinoissa niitä ollut avattu sen enempää. Yhdessä tarinassa tuotiin esiin ehjä, äidistä ja isästä lasten lisäksi koostuva perhe voimavaratekijänä sekä useammassa äiti, kuten äidille huolien kertominen ja äidin hyvä mieli. Lisäksi tähän yläkategoriaan kuuluu myös **kodin ja koulun yhteistyömaininta**, joka on yhteinen kouluun liittyvät voimavaratekijät -kategorian kanssa.

”Äitini ja isäni ovat ihmetelleet hyvää koulumenestystä, mutta heidän ovat vain onnellisia.” (T1/2)

”..kaikki on hyvin kotonakin...” (T1/3)

”Kun koulupäivä loppuu menee Laura suoraan kotiin.” (T1/4)

”..on hyvät välit vanhempiinsa ja sisaruksiinsa.” (T1/5)

”..kotona hänellä oli hyvä olla.” (P1/7)

”..muutimme uuteen kotiin...” (P1/8)

”..vapaa-ajalla voi olla perheen- (ja kavereiden) kanssa.” (T2/12)

”-hänellä on kaikki hyvin kotona, eli isä ja äiti ovat yhdessä...” (P1/39)

”...äitinsä oli hyvillään hyvistä koenumeroista ja antoi pienen palkkionkin.” (P1/33)

5.2.3 Vapaa-aikaan liittyvät voimavaratekijät

Kavereita koskevat maininnat tulivat esiin useassa kohden tarinoita ja liittyneenä eri konteksteihin.* Yleisesti **kaveruutta** kuvaavan kategorian olen liittänyt kouluun liittyvien voimavaratekijöiden lisäksi myös tähän kohtaan, koska muutamassa tarinassa kaverit tulevat esiin nimenomaan vapaa-ajalla.

Harrastuksiin liittyi niissä menestyminen, joka nähtiin voimavaroja tuottavana asiana useammassakin tarinassa. Harrastuksina mainittiin tarinoissa luistelu, lukeminen, koripallo, pesäpallo, jalkapallo, karate, baletti, tanssi, telinevoimistelu, TV:n katselu ja musiikin kuuntelu, ulkoileminen, mesettäminen ja lemmikin hoitaminen (lemmikkieläin voimavaratekijänä oli poikkeuksellisesti mainittu tarinassa 2, jossa etsittiin stressitekijöitä).

*Kaveruutta koskevia mainintoja löytyy kolmesta eri kategoriasta. Suurin osa maininnoista liittyy koulukontekstiin, joten kaveruutta on käsitelty laajemmin kouluun liittyvien voimavaratekijöiden yhteydessä.

Myös yhteinen harrastus kaverin kanssa ja kirjeenvaihto tulivat esiin. Eräässä tarinassa, jonka päähenkilö kävi lahjakkaille tanssijoille suunnattua erikoiskoululuokkaa, tuli esiin myös harrastuksen ja koulun onnistunut yhteensovittaminen voimavaratekijänä (T1/2). Riittävä vapaa-aika nousi esiin voimavaratekijöissä.*

"..alkoi luistelu harkat." (T1/1)

"..kokeita ja tanssitunteja saa hyvin sovittua ja joustettua." (T1/2)

"Vapaa-ajalla Laura on myös kavereitten kanssa." (T1/2)

"..Ville harrastaa karatea...on pärjännyt kisoissa hyvin." (P1/6)

"Vapaa-ajalla Ville käy pelaamassa koripalloa kavereiden kanssa." (P1/38)

"Laura ja Siniä yhdistää yksi asia joka on telinevoimistelu." (T1/28)

"Laura ei ole kertonut siitä, että arki on stressaavaa muille, kuin omalle koiralleen, joka on uskollisesti jaksanut kuunnella Lauraa." (T2/11)

"Minulla on myös vapaa-aikaa ihan mukavasti." (P1/8)

Yksittäisinä mainintoina tarinoissa esiintyvät **arjesta poikkeavat asiat**. Näitä olivat juhlat, ilo uudesta tavarasta (polkupyörä) ja lomamatkat sekä viikonloput.

"..oli saanut uuden pyörän ja kokeili sitä ensimmäistä kertaa." (T1/1)

"..hänellä oli synttärit joku päivä sitten." (P1/7)

"Hyvä että on viikonloput ja lomamatkat keksitty, ilman niitä mie en vois elää."(T2/22)

5.2.4 Elintapoihin liittyvät voimavaratekijät

Seitsemäsluokkalaisten tarinoissa mainittiin monia **hyviin elintapoihin** ja yksi **käytökseen** liittyvä asia. Yhdessä tarinassa mainittiin yleisesti terveydestä huolehtiminen tärkeäksi asiaksi, sen sijaan useammassa puhuttiin esimerkiksi unesta. Siihen liittyen aikainen nukkumaanmeno, riittävä- ja hyvä yöuni sekä pitkät yöunet tulivat esiin tarinoissa. Muutamissa tarinoissa mainittiin selkeitä kellonaikoja, milloin tarinan koululainen menee nukkumaan, jotta jaksaa nousta seuraavana päivänä kouluun. Kotona ruokailun lisäksi tarinoissa mainittiin muun muassa monipuolisesta aamupalasta, päivällisestä, välipalasta ja iltapalasta. Kouluruokailun osalta erään tarinan päähenkilö jopa täytti lautasensa lautasmallin mukaisesti.

*Huomaa, että stressitekijöissä tuli esiin ajan puute.

Kouluruokailun osalta erään tarinan päähenkilö jopa täytti lautasensa lautasmallin mukaisesti. Kouluun pyöräily ja savuton kaveripiiri liittyvät myös hyviin elintapoihin ja kiroilun välttäminen käytökseen, jonka olen myös liittänyt tähän kategoriaan. **Ulkonäkö** ja siihen liittyen laittautuminen voimavaratekijänä tuli esiin muutaman tytön tarinassa.

”..Meni nukkumaan klo. 21.00...” (T1/1)

”Hän herää virkeänä...” (T1/4)

”Laura meni kotiin, söi välipalaa...” (T1/1)

”Kun syö myös kunnolla niin verensokeri pysyy tasaisena ja koulussa ja kotona kaikki sujuu hyvin, kun ei ole nälkä.” (T1/3)

”Tunnit menevät mukavasti pitkien yönien ja monipuolisen aamupalan avuin.” (T1/4)

”Ruokailussa Laura täyttää lautasensa lautasmallin mukaisesti.” (T1/4)

”Hän menee kotiin päivälliselle...” (T1/4)

”Kukaan hänen kaveriporukastaan ei tupakoinut eikä kiusannut muita.” (P1/37)

”Välitunnilla he vain juttelivat, käyttämättä kirosanoja.” (P1/37)

”..laittaa itsensä ja lähtee kouluun...” (T1/4)

5.2.5 Yksilön ominaisuuksiin liittyvät voimavaratekijät

Tähän kategoriaan on sijoitettu erässä tarinassa esiin tuotu erityislahjakuus eli **taitavuus**. Tarinan päähenkilö Laura oli tanssissa ja siksi kävi lahjakkaille tanssijoille suunnattua erityisluokkaa. Muissa tarinoissa ei ollut mainintaa erityisluokasta, vaikka toinen aineistonkeruuluokista oli painottunut liikuntaan.

”Vapaa-ajalla Laura tanssii balettia ja käy erikoisluokkaa. Erikoisluokka eli EK on suunnattu lahjakkaille tanssijoille.” (T1/2)

Erilaisia **luonteenpiirteitä**, kuten päättäväisyys ja positiivinen ajattelutapa sekä **itseluottamus** mainittiin joissakin tarinoissa seitsemäsluokkalaisten voimavaratekijöinä. Eräs kirjoittaja korosti, miten on paljolti itsestä kiinni, kuinka elämässä ja koulussa sujuu. Hän mainitsi auttavina tekijöinä rohkeuden ja hyvän itseluottamuksen. Toisessa tarinassa mainitaan rohkeus tuoda mielipiteensä esille ja olla koulussa oma itsensä.

”Laura on hyvä tanssija...ja kyllä hän itekin sanoo itseään ihan hyväksi.” (T1/2)

”Mutta tällä yläasteella otan koulun vakavammin...” (T1/2)

”Pitää myös uskaltaa olla äänessä ja viitata tunneilla. Pitää luottaa itseensä.” (T1/3)

”Laura uskaltaa olla oma itsensä ja tuoda mielipiteensä esille...Laura osaa iloita pienistäkin asioista.” (T1/5)

Muutamassa tarinassa päähenkilö osoitti **tukea ja apua** kaveria kohtaan sekä eräässä tarinassa auttajana oli psykiatri. Mielestäni tällainen auttavaisuus kuuluu myös tähän yläkategoriaan.*

”Laura kehuu uutta kaveriaan, koska hän on tosi hyvä pituushypyssä.” (T1/4)

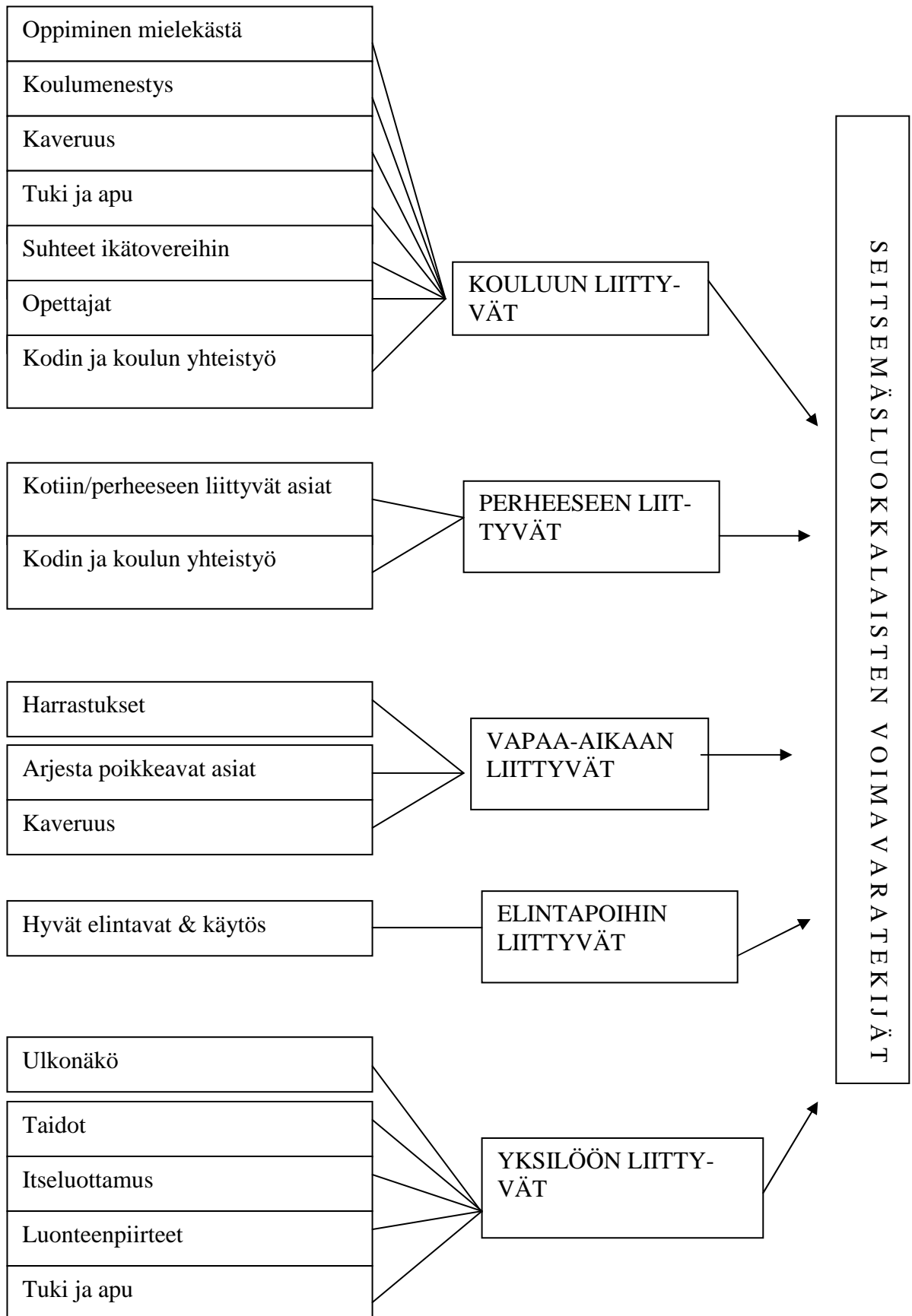
”Hänen kaverinsa Maria tuli häntä vastaan.” (T1/1)

Jenni tuli Lauran viereen ja sanoi: ”Älä ole surullinen, tule tänään meille.” (T2/24)

”Minulla on yksi hyvä ystävä, joka kerran tuli puolustamaan minua kiusaaja jengin hyökätessä taas kimpuuni...” (T2/21)

”Laura sai loistavan psykiatrin, jonka luona hän käy yhä.” (T1/31)

*Olen liittänyt tuen ja avun muutamien maininnan kontekstin takia myös kouluun liittyviin voimavaratarkoituksiin.



KUVIO 3. Seitsemäsluokkalaisten voimavaratekijät eläytymistarinoiden valossa

6 POHDINTA

Seuraavassa on tarkasteltu yhteenvedon omaisesti seitsemäsluokkalaisten stressi- ja voimavaratekijöitä sekä tutkimuksen ja tulosten luotettavuutta. Tulosten osalta pyrin tarkastelemaan tärkeimpiä tutkimustuloksia ja vertaamaan niitä tutkielman teoriaosan aiempien tutkimusten päätelmiin. Yleisesti tuloksista voitaisiin todeta, että ne tukivat varsinkin kouluun liittyvien asioiden kohdalla hyvin aikaisempien tutkimusten tuloksia. Muiden asioiden kohdalla yhteys ei ollut niin vahva, mikä saattoi johtua siitä, että kenties kehyskertomukset ja koulu tutkimuksen toteutuspaikkana ohjasivat vahvasti kirjoittamaan kouluun liittyvistä asioista. Tuloksista nousi myös yksittäisiä mielenkiintoisia seikkoja, jotka ansaitsevat pohdintaa ja kenties jopa jatkotutkimusta. Pohdinnan loppuosassa arvioin työprosessia kokonaisuutena kiinnittäen erityisesti huomiota luotettavuuskysymyksiin, kuten tulosten yleisettävyyteen. Lopuksi luodaan silmäys mahdollisiin jatkotutkimushaasteisiin tutkielman aihepiiristä.

6.1 Tulosten tarkastelua ja pohdintaa

6.1.1 Seitsemäsluokkalaisten stressitekijät tutkimuksen mukaan

Koulumaailmaan liittyvissä stressitekijöissä löytyi paljon yhtäläisyyksiä aiempien tutkimuksien ja tämän tutkimuksen välillä. Eräs mielenkiintoisimmista on muutamassa tarinassa esiin tullut koulunkäynnin vaativuuden lisääntyminen alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Kaikissa maininnoissa ei puhuttu suoraan siirtymisestä luokka-asteelta toiselle, vaan esimerkiksi koulusta toiseen. Joka tapauksessa uuteen kouluun muutto nousi stressitekijäk-

si usean tutkittavan tarinoissa. Tätä tukee myös Frydenberg (1997). Kaivosojan (2002, 116–117) mukaan yläkoulussa koulujärjestelmä vaatii nuorelta enemmän itsenäisyyttä ja sopeutumista uuteen, jolloin osalle oppilaista tuo siirtymä osoittautuu haastavaksi. On mielenkiintoista havaita, että vastuu tosiaan kasvaa nivelvaiheessa tuoreen seitsemäsluokkalaisen mielestä, aivan kuten ennakkoon oletinkin. Joitakin vuosia sitten lanseerattu yhtenäisen peruskoulun ajatus pyrkii kaventamaan kuilua ylä- ja alakoulun välillä ja pehmentämään siirtymää. Tämä on varmasti tarpeen, koska vaikka vastuun kasvu sinänsä on luonnollinen asia, ei liene tarkoituksenmukaista, että se tapahtuu äkkiä ja hyppäyksenomaisesti. Siirtymän kannalta ihanteellisinta olisikin, että ylä- ja alakoulu toimisivat samoissa tiloissa saman henkilökunnan voimin. Myös toisenlaisia ehdotuksia on esitetty. Rimpelän (2008) mukaan koko siirtymä ala- ja yläkoulun välillä on nuoren kehitystä ajatellen väärässä ajankohdassa, ja hän ehdottaakin sen aikaistamista. Vähentäisikö tämä sitten siirtymän stressaavuutta? Mielestäni koko järjestelmää tulisi pikemminkin kehittää ja yhtenäisen peruskoulun ajatusta toteuttaa käytännön tasolla.

Seitsemäsluokkalainen tunsi stressiä kouluarvostelun, opettajien ja opetuksen sekä koulutyön vaativuuden johdosta. Nämä melko yllätyksettömät tulokset tulevat esiin myös aiemmista tutkimuksista. Arvostelun osalta saman toteavat esimerkiksi Murberg & Bru (2004). Tässä aineistossa kokeiden ei ilmaistu olevan liian vaikeita, vaikkakin huonot arvosanat koettiin stressaavina. Ehkä siis arvosanojen laadun syynä koetaan olevan esimerkiksi oma valmistautumattomuus eikä niinkään niiden vaatimustaso. Jos kokeita on liian paljon, kaikki oppilaat eivät useinkaan jaksaa valmistautua niihin kunnolla. Mittaako koe silloin todellista osaamista vai sinnikkyyttä lukea niihin? Mielestäni kouluissa tulisi nykyistä enemmän käyttää erilaisia koetyyppejä ja arvostelun muotoja sekä rohkaista opettajia tähän. Myös Hynösen (1998, 61–64) kuudesluokkalaisille suunnatussa kyselytutkimuksessa nousi kokeiden osalta samankaltaisia tutkimustuloksia, lukuun ottamatta sitä, että tutkimuksen tiedonantajat kokivat myös koetehtävät liian vaikeina.

Laineen (2003, 44) tutkimuksessa oppilaiden kouluympäristön stressinlähteeksi nousi tiettyjen opettajien käyttäytyminen. Tässä aineistossa puolestaan opettaja nolasi eräässä tarinassa oppilaan. Tämäkään maininta ei tullut itselleni yllätyksenä. Vaikka opettaja ei varmasti useimmiten tarkoita huomautuksellaan oppilaan nolaamista, oppilas usein kokee sen niin. Opettajalta vaaditaan hyviä kommunikaatiotaitoja (esimerkiksi Estevez ym. 2005, 183–196). Muissa tarinoissa esiintyneissä tilanteissa opettaja pikemminkin oli syystä har-

missaan oppilaan käytöksen johdosta. Tutkimus ei tuonut onneksi suuremmin esiin esimerkiksi epämiellyttäviä, epäoikeudenmukaisia, ivallisia, välinpitämättömiä tai epäpäteviä opettajia, joita Ahon (1982) tutkimuksessa mainittiin.

Koulutyön vaativuuden osalta tämän aineiston tarinoissa puhuttiin läksyjen ja kokeiden suuresta määrästä stressitekijänä, sekä eräässä tarinassa tukiopetukseen ”joutuminen” nähtiin negatiivisessa valossa. Tukiopetus ilmeisesti nähtiin siinä tarinassa rangaistuksena osaamattomuudesta. Mielenkiintoista on, että eräs toinen tarina kuvasi tukiopetusta positiiivisessa valossa apuna, jota tarinan päähenkilö hyödynsi jos ei ymmärtänyt jotain asiaa. Ehkä kouluissa tulisi tuoda selkeämmin tukiopetuksen mahdollisuus esiin tässä valossa. Jos sitä annetaan opettajan pakottamana kaikista huonoimmin menestyneille oppilaille, tulee siihen helposti rangaistuksen maku. Myös aiemmat tutkimukset puhuvat selkeästi koulutyön vaativuudesta stressitekijänä, näistä esimerkkinä kouluterveyskysely (Luopa ym. 2006).

Koulu nähdään usein oppilaiden puheissa tarkan kontrollin ja sääntelyn paikkana (Metso 2004, 87). Erään tarinan päähenkilö toteaaakin, ettei koulu ole häntä varten. Aineistossa koulu nähdään myös tylsänä ja lomat sekä viikonloput koulusta pelastavina asioina. Toisaalta koulu myös tunkeutuu kotiin, niin kuin Metsokin (2004, 88) kuvaa. Koulu sääntelee vapaa-aikaa läksyjen, kokeisiin lukemisen ja aikaisten heräämisten muodossa.

Ajan puute tuli tarinoissa esiin vahvasti. Se liittyi sekä koulun vaativuuteen että ilmaistiin yleisesti niin, että ”on niin paljon tekemistä eikä aika tunnu riittävän ollenkaan” (T2/13). Työtätekevien aikuisten kiusat, kiire ja ajan puute näyttävät siirtyneen myös kouluikäisten maailmaan. Yllättäen kiire tuli teoriaosassa käsittelemissäni aiemmissa tutkimuksissa esiin ainoastaan oppituntien yhteydessä (Aho 1982). Muuten ajan puutetta ei ollut stressitekijänä mainittu lainkaan. Onko kiireen kokeminen kouluikäisten maailmassa siis uusi ilmiö? Syksyllä 2008 julkaistun kotimaisen, 15–30 -vuotiaita koskevan tutkimuksen mukaan ajanpuute määrittää voimakkaasti nuorten arkea ja elämää (Keränen 2008). Rimpelän (2008) mukaan lasten kasvuympäristöt ovat laajentuneet viime vuosikymmeninä paljon muun muassa median suuntaan. Lapsia ja nuoria kiinnostavaa tekemistä siis löytyy kellon ympäri, minkä uskon tuovan haasteita ajankäyttöön. Seitsemäsluokkalainen ei välttämättä vielä osaa hallita ajankäyttöään niin kuin aikuinen, ja jos harrastus vie joka ilta monta tuntia, täytyy olla todella taitava ajankäyttäjä, että pystyy hoitamaan koulun ja tekemään vielä muitakin mu-

kavia asioita sen lisäksi. Alkaako tarkasti aikataulutettu elämä jo lapsuudessa? Eräässä stressitekijöitä kuvaavassa tarinassa oli päähenkilön tiukkaa aikataulua havainnollistettu kellonaikojen mukaan. On toisaalta hyvin positiivista, että nuorella on paljon mielekästä tekemistä, mutta jatkuva kiireen ja siitä aiheutuvan riittämättömyyden kokeminen tuntuu varmasti stressaavalta. Osassa tarinoista harrastukset veivät niin paljon aikaa, että jopa syöminen ja nukkuminen kärsivät. Varsinkin liikunnallisten harrastusten suureen määrään tarinoissa vaikutti luultavasti osaltaan se, että toinen luokista, joista aineisto kerättiin, oli painottunut liikuntaan. Toisaalta myös koulutyö koettiin niin aikaavieväksi, ettei aikaa tuntunut muuhun enää liikenevän.

Kaveri- ja ystävyysuhteet ovat tärkeä osa seitsemäsluokkalaisten elämää, joten näihin liittyvät huolet koettiin myös stressitekijöinä. Tästä aineistosta saadut tulokset noudattivat hyvin aiempien tutkimusten tuloksia, eikä mitään uutta tai yllättävää tullut esille. Tässä aineistossa tosin ei mainittu seurustelusuhteista. Kiusaaminen tuli monessa eri muodossa esiin tarinoissa, varsinkin tyttöjen kirjoittamissa stressitekijöitä kuvaavissa kertomuksissa. Tätä vahvistaa Brown ym. (2006, 430–347), joiden mukaan erityisesti tytöille stressiä aiheuttaa se, pidetäänkö heistä. Luopa ym. (2008, 20) raportoi 7-8 prosentin yläkoululaisista joutuvan kiusatuiksi Suomessa. On todella surullista, ettei kiusaamista saada vähenemään, koska se koetaan niin suureksi stressitekijäksi. Erittäin huolestuttava on eräässä tarinassa oleva maininta siitä, että kiusaamisesta aikuisille kertominen on turhaa. Myös yksinäisyyden tunne nousi tarinoissa esiin. Saatua tulosta tukee esimerkiksi Lomun (2008, 70) tutkimuksen tulos yksinäisyyden kokemisesta yläkoululaisilla. Yksinäisyys liitettiin siinä myös siirtymiin siten, että nuoret tunsivat pelkoa siitä, etteivät saa kavereita uudessa koulussa. Metso (2004, 110) mainitseekin samalle luokalle kavereiden kanssa pääsyn olevan keskeinen kysymys tuossa vaiheessa. Omassa aineistossani eräs seitsemäsluokkalaisten kuvasi yksin jäämistä uuteen kouluun siirtyessä, kun kaikki vanhat kaverit olivat jääneet toiseen kouluun. Onneksi useimmissa kouluissa käsittääkseni kuullaan alakoulun luokanopettajaa seitsemännen luokan ryhmiä muodostettaessa.

Aineistossa tuli esiin perheeseen liittyvänä stressitekijänä vanhempien vähäinen kiinnostus lapsen asioihin. Eräässä tarinassa koululainen tunsu itsensä riittämättömäksi, kun vanhempia ei tunnu kiinnostavan vaikka kuinka yrittäisi ansaita heidän huomionsa hyvillä koulusuorituksilla. Aiemmista tutkimuksista Frydenberg (1997) ja Murberg & Bru (2004) väittävät kuitenkin aivan päinvastaista. Frydenberg (1997, 101–106) mainitsee kuitenkin van-

hempien painostuksen parempiin koulusuorituksiin, joka sai vahvistusta tästä tutkimuksesta. Köyhyys tai huolenpidon puute stressitekijöinä eivät saaneet vahvistusta omassa tutkimuksessani. Elintapoihin liittyvissä stressitekijöissä myöhään nukkumaan menevien (klo 23 jälkeen) osuus on kouluterveyskyselyn mukaan 25 % yläkoululaisista (Luopa ym. 2008, 29). Aineiston tarinoissa puutteet näissä asioissa nähtiin stressitekijänä, mikä mielestäni kertoo myös siitä, että niiden vaikutus hyvinvointiin tiedostetaan. Kenties terveystietoppiaineen tulo yläkouluun on vahvistanut tietoisuutta näistä asioista. Ulkonäköön liittyvät huolet tulivat esiin Brownin ym. (2006) tutkimuksessa sekä tässä tutkimuksessa tyttöjen tarinoissa. Tämä tukisi sitä yleistä käsitystä, että tytöt ovat alttiimpia ulkonäköpaineille nuoruusiässä. Lihavuus tai muut paino-ongelmat stressitekijöinä (Aalberg & Siimes 2007, 162, 262; Näre 2002, 257) eivät saaneet tukea tästä tutkimuksesta.

6.1.2 Seitsemäsluokkalaisten voimavaratekijät tutkimuksen mukaan

Tutkimuksen tarinat kuvasivat voimavaratekijöitä laajasti. Koulumaailmaan liittyvien voimavaratekijöiden osalta tämä aineisto ei tuonut esiin merkittävää uutta, jota ei olisi jo mainittu aiemmissa tutkimuksissa. Kavereiden tapaamisesta ja koulussa menestymisestä raportoi muun muassa Pölkki (2001, 130). Samoin tässä tutkimuksessa ahkeruus koulussa ja kokeissa menestyminen tulivat esiin. Mainitut hyvät arvosanat olivat 9-10, eräässä tarinassa 8 ½, joten menestyminen nähtiin todellakin hyvinä arvosanoina, jota tukee myös Helavirta (2006, 109–110). Tarinoissa nähtiin ihanteena tunnollinen, koulutyön hoitava ja siinä menestyvä seitsemäsluokkalainen.

Hyvinvoiva koululainen on tarinoiden mukaan motivoitunut koulutyöhön ja näkee sen kavereita tärkeämpänä. Hänen koulupäivänsä eivät ole liian pitkiä ja lomina on sopivasti. Loma mainittiin useissa tarinoissa, mihin vaikutti luultavasti osaltaan toisen aineistonkeruun ajankohdan satuttua juuri ennen syyslomaa. Myös kuva hyvistä opettajista on yllätyksetön. Hyvät opettajat toki mainitaan voimavaratekijöinä, mutta sitä, millaisia he ovat, ei suuremmin tarinoissa avata. Koppisen ja Ojasen (1980, 61) mukaan koulupelosta kärsivä oppilas hyötyy lämpimästä, johdonmukaisesta, eläytyvästä, luontevasta ja varmasta opettajasta. Tällaisesta opettajasta on varmasti hyötyä jokaiselle oppilaalle, ja eräässä tarinassa mainitaan opettajan kehuminen voimavaratekijänä. Mielestäni empaattisuus ja kasvatukselli-

nen ote kuuluisivat itsestään selvästi jokaisen hyvän opettajan ominaisuuksiin. Tätä tukee myös erään tarinan kuvaus opettajan esimerkillisestä toiminnasta koulukiusaamisen selvittämisessä yhteistyössä kodin kanssa. Mielenkiintoista on myös se, että kodin ja koulun yhteistyö nousi voimavaratekijäksi seitsemäsluokkalaisen tarinassa.

Tämän aineiston tarinat toivat vahvasti esiin kaveri- ja ystävyysuhteiden merkityksen seitsemäsluokkalaisen voimavaratekijöinä. Eräs mielenkiintoinen havainto yhdessä tarinasta oli erilaisissa kaveriporukoissa olemisen ja kaikkien kanssa toimeen tulemisen painottaminen. Salmivallin (2005, 42) mukaan kun nuoruusiässä korostuu nimenomaan läheisten ystävyysuhteiden merkitys. Kavereitten muodostamassa vertaisryhmässä lapsi tai nuori tuntee kuuluvansa johonkin, saa kokea läheisyyttä ja kumppanuutta sekä rakentaa omaa minäkuvaansa kavereilta saadun palautteen avulla. Koululaisen ei tarvitse olla ryhmän suosituin, vaan jo kohtalainen toverisuosio suojaa häntä ongelmilta. (Emt., 34.) Tarinoissa tuli toisaalta esiin toverisuosion tavoittelu (esimerkiksi kavereiden kehumaksi tuleminen) kuin taas toisaalta kumppanuutta (esimerkiksi yhdessä kokeeseen lukeminen). Tässä tulee esiin myös hyvien sosiaalisten taitojen merkitys voimavarana minkä on maininnut myös Kaupila (2005). Tässä kohtaa on mielenkiintoista myös tarkastella sukupuolien eroa tarinoissa. Kaverisuhteet voimavaratekijänä tulivat esiin molempien sukupuolien kertomuksissa, mutta tyttöjen tarinoissa koko tarinan teemana on useammin yksinäisyys tai kiusaaminen. Yleinen käsitys toki on, että tytöille läheinen ystävyysuhte on tärkeämpi, ja he saavat siitä sosiaalista tukea, kuten Murberg & Bru (2004) ovat todenneet. Myös kiusaamisen puuttuminen mainittiin voimavaratekijänä. Mielestäni se, että tämä ryhmäilmiö on nostettu voimavaratekijäksi, kertoo sen merkityksellisyydestä kyseiselle tiedonantajana toimineelle oppilaalle. Olisiko tiedonantaja nostanut kiusaamisen myös stressitekijäksi, jos olisi saanut kirjoittaa niistä? Luulen asian olevan näin.

Muutamassa tarinassa mainittiin syntymäpäiväjuhlat voimavaratekijänä. Friis ym. (2004, 60) mainitsee saman asian. Sen sijaan kodin taloudellinen tilanne ei tullut tarinoissa esiin millään tavalla, vaikka sen mainitsee Helavirta (2006, 212–213). Ehkä se ei vaan ole merkittävä asia tai sitten sitä pidetään niin henkilökohtaisena, ettei sellaisesta haluta kirjoittaa edes anonyymisti. Muutamassa tarinassa vanhemmat nähtiin voimavarana, ja erityisesti äiti huolehti nuoren asioista, oli yhteydessä kouluun ja hänelle kerrottiin huolista. Yhdessä tarinassa tuotiin myös painokkaasti esiin ehjä, äidistä ja isästä koostuva perhemalli voimavaratekijänä. Eräässä tarinassa tuotiin myös päinvastoin esiin se, ettei nuori halunnut puhua

vanhemmilleen huolistaan, eikä läheskään kaikissa tarinoissa tuotu esiin vanhempia voimavarana. Merkittävä tarinoista nouseva asia on kuitenkin se, että vanhempien kiinnostus lapsen koulumenestykseen nähtiin voimavaratekijänä. Voisiko tätä ajatusta laajentaa koskemaan kiinnostusta ylipäättään lapsen asioista? Metso (2004, 111–112) kirjoittaa äitien halusta siirtyä taustalle lapsen kasvaessa ja isistä, joiden mielestä vastuu siirtyy lapsen kasvaessa luonnollisesti pois heiltä. Toisaalta seitsemäsluokkalainen tarvitsee vielä vanhempien aikaa ja tukea sopivassa määrin. Onko kiireisillä vanhemmilla tarpeeksi aikaa lapselleen? Frydenbergin (1997, 101–106) mukaan turvallinen kiintymyssuhde vanhempiin ja riittävän sosiaalisen tuen saaminen omalta perheeltä vaikuttavat merkittävästi nuoren hyvinvointiin. Tulokset tukivat vahvasti tätä; useissa stressitekijätarinoissa vanhemmat kuvattiin hyvin huolehtivina ja stressaantunutta nuorta auttamaan pyrkivinä. Vaikka nuori vaikuttaisi olevan jo kovin aikuismainen ja itsenäinen, on vanhempien tärkeää muistaa esimerkiksi kysyä nuoren kuulumisia.

Lemmikit ja voittaminen harrastuksissa ja ylipäättään harrastukset tulivat esiin sekä tässä aineistossa että aiemmissa tutkimuksissa (Friis ym. 2004, 60; Helavirta 2006, 215–216) voimavaratekijöinä. Tarinoissa tuli esiin kirjava joukko harrastuksia sekä vapaa-ajan runsaus. Eräässä tarinassa mainittiin harrastuksen ja koulun onnistunut yhteensovittaminen. Harrastuskin voi alkaa aiheuttaa stressiä, jos ajan puute ja aikataulujen sovittaminen alkavat vaivata, mitä pohdin jo stressitekijöiden kohdalla. Tarinoissa mainittiin lisäksi hyvä itseluottamus, päättäväisyys ja positiivinen ajattelutapa. Persoonallisuuden piirteet saattavat vaikuttaa näihin seikkoihin, kuten Aldridge (2001, 108) ja Frydenberg (1997) mainitsivat. Hyvät elintavat, kuten riittävä uni ja terveellinen ruokailu mainittiin useissa tarinoissa, jopa lautasmallin kera. Eräs tarina oli mielenkiintoinen selviytymistarina masennuksesta. Tarinassa mainittiin jopa psykiatri, joka oli suureksi avuksi päähenkilön selviytymisessä.

6.2 Tutkimuksen ja tulosten luotettavuuden arviointia

Seuraavassa arvioin tutkielmani, sen työstämisen ja tulosten luotettavuutta. Jokaisessa tutkimuksessa tulee arvioida tehdyn tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2004, 131). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on tärkeää muistaa, että se on

aina sidottu aikaan ja paikkaan, jossa tutkimus on tehty. Kvalitatiivisissa menetelmissä aineiston keruu, analyysi, tulkinta ja raportointi ovat tiiviissä yhteydessä, ja näin saavutetaan tutkittavan ilmiön prosessiluonne. (Eskola & Suoranta 2005, 15–16.) Myös tätä tutkimusta tehdessäni olen koko ajan pyrkinyt miettimään ja arvioimaan luotettavuuskysymyksiä.

6.2.1 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista ei ole olemassa mitään yksiselitteisiä ohjeita Tuomen ja Sarajärven (2004, 135) mukaan. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeinen työväline (Eskola & Suoranta 2005, 164). Olenkin pyrkinyt läpi koko työni avaamaan tekemiäni ratkaisuja mahdollisimman tarkasti ja perustelemaan myös niitä tarpeen tullen. Lisäksi olen tuonut esiin omia taustojani, jotka mahdollisesti ovat voineet vaikuttaa tutkimuksen tekoon ja analyysiin. Olen myös pyrkinyt analysoimaan aineistoni mahdollisimman kattavasti, mikä Eskolan ja Suorannan (2005, 18) mukaan parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusta arvioidaankin kokonaisuutena, jolloin sen sisäisellä johdonmukaisuudella on merkitystä (Tuomi & Sarajärvi 2004, 135).

Laadullisessa tutkimuksessa on luotettavuutta määritelty monien eri kriteerien kautta. Näitä ovat muun muassa uskottavuus, siirrettävyys ja vahvistettavuus (Shenton 2004). Muutamissa laadullisen tutkimuksen oppaissa suositetaan myös triangulaatiota tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä. Triangulaatiolla tarkoitetaan yksinkertaisten erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden yhdistämistä tutkimuksessa. (Emt., 140–141.)

Käsittelen seuraavaksi yleisesti tutkielman luotettavuutta peilaavia seikkoja. Tulosten luotettavuuden olen erottanut omaksi alaluvuksi. Tuomen ja Sarajärven (2004, 135) mukaan lukijoille täytyy tulla raportoinnin yhteydessä selväksi tutkimuksen kohde ja tarkoitus, eli mitä olen tutkimassa ja miksi. Olen pyrkinyt kuvaamaan monipuolisesti tutkittavaa ilmiötä aina johdannosta lähtien. Tekstistäni käy ilmi, ei vain tutkimuksen tiedonantajien luonne, vaan koko tutkittavan ilmiön luonne. Myös tutkijan omat sitoumukset tutkimuksessa on tuotava raportoinnissa esiin (emt., 135). Näitä olen avannut omalta kohdaltani jo johdannossa, ja omia oletuksiani ja niiden muuttumista olen kuvannut myös pohdinta-luvussa.

Tutkimuksen ajallinen kesto on eräs luotettavuuden kriteeri (emt., 138). Itse aloin miettimään kiinnostavaa aihetta toisen opiskeluvuoden kesällä. Samana syksynä, vuonna 2006, aloitin kandidaatin työni tästä aiheesta Jyväskylän yliopistossa Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunnassa ja sain työni valmiiksi saman vuoden joulukuussa. Jatkoin tutkielmani työstämistä pro -gradu seminaarissa keväällä 2007. Seuraavana syksynä aloitin opiskeluni Joensuun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnassa, missä palasin tutkielmani työstämisessä kandidaatti-vaiheeseen uudelleen ja keräsin myös ensimmäisen osan aineistostani. Sain tutkielmani valmiiksi näiden uusien, toisen tiedekunnan vaatimusten mukaan keväällä 2008. Parin kuukauden tauon jälkeen aloin työstää tutkielmaani jälleen kerran pro gradu-tutkielmaksi. Syksyllä 2008 keräsin aineistoa lisää, ja lopullisesti saatoin tutkielmani valmiiksi tammikuussa 2009.

Tutkimuksen luotettavuus, eli oma arvio tutkimuksen eettisestä laadukkuudesta sekä raportoinnin arviointi ovat osa luotettavuuden arviointia (Tuomi & Sarajärvi 2004, 135). Olen pyrkinyt tutkimusraportoinnissani antamaan lukijalle kokonaiskuvan tekemistäni ratkaisuista ja sitä, kuinka olen niihin päätenyt. Olen myös mielestäni toiminut eettisesti korkeatasoisella tavalla suhteessani tutkimukseni tiedonantajiin, seitsemäsluokkalaisiin koululaisiin. Heidän eläytymismenetelmätarinoitaan on käsitelty luottamuksellisesti ja nimettöminä. Raportoinnin olen myös suorittanut parhaan taitoni mukaan, kuten olen edellä todennut. Aineistonkeruutilanteen kohdalla voidaan pohtia sitä, kuinka vapaaehtoisesti tutkittavat osallistuivat tutkimukseen. Käytännössähän aineisto kerättiin oppitunnilla, jossa luokan oma opettaja piti huolen siitä, että jokainen kirjoitti ainakin jotain paperille. Tutkittavat oppilaat istuivat myös melko lähekkäin vierustoveriaan, joten halutessaan toisen paperin saattoi nähdä. Annoin kuitenkin aineistonkeruutilanteen aluksi ohjeen tehdä itsenäisesti työtä, eikä nähdäkseni toisten papereiden vilkuilua esiintynyt.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa oleellisesti aineiston merkittävyys. Tutkimuksen tekijän on otettava kantaa siihen, onko hänen aineistonsa analysoimisen arvoisen. (Mäkelä 1997, 159.) Tämän lisäksi myös aineistonkeruun onnistumista tulee Tuomen ja Sarajärven (2004, 133–138) mukaan pohtia. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä käytettiin eläytymismenetelmää, jonka avulla tuotetut tarinat muodostivat aineiston, joka mielestäni vastasi hyvin ja monipuolisesti tutkimuskysymyksiin. Näkisinkin tässä tutkimuksessa kerättyjen tarinoiden olevan realistisia ja varsin mahdollisia seitsemäsluokkalaisten maailmassa. Olisiko sitten joku muu aineistonkeruumenetelmä ollut luotettavampi?

Kvalitatiivisessa tutkimuksessahan on tärkeää saada ihmiset puhumaan mahdollisimman aidosti ja vilpittömästi (Mäkelä 1997, 161). Varmasti tutkimuksen aineisto olisi voitu kerätä esimerkiksi teemahaastattelun avulla. Osalle tiedonantajista puhuminen olisi voinut olla luontevampi tapa tuoda ajatuksia esiin kuin kirjoittaminen. Tästä kertoi muutama pituudeltaan hyvin niukka tarina. Tarinoiden pituus ja kirjoittajan kirjallinen lahjakkuus eivät kuitenkaan vaikuttaneet sisällön rikkauteen ja hyödynnettävyyteen. Eläytymismenetelmä puoltaa paikkaansa tässä tutkimuksessa muun muassa sen nopeuden (mahdollisimman vähän vaivaa kouluille ja oppilaille) ja anonyymiuden vuoksi. Seitsemäsluokkalaisille voi olla vaikeaa puhua aroista asioista luokkatovereiden kuullen, joten eläytymismenetelmä mahdollisti vastaamisen kirjallisesti leimautumatta kenenkään silmissä. Tutkimuksen toteuttaminen ja menetelmälliset ratkaisut luvun alaluvussa eläytymismenetelmä olen kirjoittanut enemmän aineistonkeruumenetelmän valinnasta tutkimuksessani.

Eskolan ja Suorannan (2005, 214–215) sekä Tuomen ja Sarajärven (2004, 133–138) mukaan aineiston merkitsevyydellä tarkoitetaan sen yhteiskunnallista merkitsevyyttä ja tärkeyttä. Jos lasten ja nuorten hyvinvointia arvostetaan yhteiskunnassamme, niin näkisin tutkielmallani varmasti olevan merkitystä. Nuorten psyykinen hyvinvointi on todella ajan-kohtainen aihe varsinkin Jokelan koulun ampumatapauksen jälkeen. Soisin tämän tutkielman antavan aineksia lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemiseen. Tätä asiaa olen tuonut enemmän esiin muun muassa johdanto- ja pohdintaluvuissa.

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on kiinnitettävä huomiota aineiston riittävyyteen (Eskola & Suoranta 2005, 215). Mäkelän (1997, 163) mukaan aineistoa ei kannata kerätä liikaa kerralla. On paras analysoida huolellisesti pienehkö aineisto ja vasta sitten päättää, minkä verran tarvitsee lisää. Tämän tutkimuksen osalta voidaan pitää 39 vastaajaa riittävänä, sillä eläytymistarinoita analysoitaessa on havaittu, että noin 15 vastausta yhtä kehysker- tomusta kohden olevan riittävä määrä jotta saturaatiopiste saavutettaisiin. Tämä tarkoittaa sitä, että uudet tapaukset eivät tuota enää tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. Tässä tutkimuksessa aineiston havaittiin olevan riittävä ja tällä aineistomäärällä sain tutkimusky- symyksiini vastauksen. Vaikka aineistossa oli värikkyyttä ja vaihtelua, toistuivat tietyt piir- teet lähes jokaisessa tarinassa. Aineiston suurentaminen ei olisi ollut mielestäni enää perus- teltua. Täytyy myös muistaa, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston kokoa keskeisem- mäksi tekijäksi nousee aineistosta tehtävien tulkintojen kestävyys ja syvyys (Eskola & Suoranta 2005, 67). Malterudin (2001, 486) mukaan liian suuri aineisto voi johtaa analy-

sin pinnallisuuteen ja vaikeuttaa tutkittavan ilmiön kannalta oleellisten asioiden löytämistä aineistosta.

Olen pyrkinyt analysoimaan aineiston mahdollisimman kattavasti, sillä laadulliseen tutkimukseen kuuluu Eskolan ja Suorannan (1995, 19) mukaan pyrkimys aineistojen mahdollisimman perusteelliseen analysointiin, joka osaltaan parantaa tulosten luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuutta voi tarkastella vastaavuuden suhteen. Vastaavuus tarkastelee sitä, vastaako tutkijan tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuudesta alkuperäisiä konstruktioita. Onko saadut tutkimustulokset löydettävissä aineistosta ja onko analyysi tarpeeksi kattava? (Tuomi & Sarajärvi 2004, 133–138). Mäkelä (1997, 164) puolestaan puhuu lukijan mahdollisuudesta seurata tutkijan päättelyä kriittisesti sekä toisen tutkijan mahdollisuudesta päätyä samoihin johtopäätöksiin tutkimuksen luokittelu- ja tulkintasääntöjä seuraamalla. Lukija ei saa olla pelkästään tutkijan intuition armoilla (emt., 168). Pysin kirjoittamaan tutkimukseni analyysin kulun mahdollisimman tarkasti auki ja selvensin sitä myös kuviossa 1, näin pyrin osoittamaan, etteivät päätelmäni perustuneet satunnaisiin poimintoihin. Tulosten osalta pyrin osoittamaan aineistosta tekemäni päätelmät autenttisilla lainauksilla. Alakategorioiden sijoittaminen sopiviin luokkiin tuotti joidenkin ilmausten kohdalla vaikeuksia. Päädyin sijoittamaan ilmaisut kategorioihin mahdollisimman pitkälle tarinoiden tilannekontekstin mukaisesti. Esimerkiksi kaverisuhteisiin liittyvät tekijät jaoin sekä kouluun että vapaa-aikaan liittyviin sen mukaan, missä yhteydessä niistä tarinoissa mainittiin. Myös analyysin lopputulokset on esitetty kuvioina niiden rakenteen seuraamisen helpottamiseksi (kuviot 2 ja 3).

Mäkelän (1997, 166) mukaan mitään todellisuutta ei voi kohdata ilman ennakkokäsityksiä, ja tutkijan omat kulttuuriset kompetenssit ja kielenhallinta vaikuttavat tutkimuksen suorittamiseen ja näin ollen sen luotettavuuteen. Malterud (2001, 484) tarkoittaa samaa asiaa puhuessaan refleksiivisyydestä. Minulla on suhteellisen lyhyt aika omista yläkouluvuositani ja olen myös toiminut yläkoulussa sijaisopettajana sekä harjoittelijana. Myös oma pikkuveljeni on yläkoulu-ikäinen, joten kouluympäristö ja seitsemäsluokkalaisten nuorten kanssa toiminen ovat tulleet tutuiksi. Tämä toisaalta varmasti auttoi aineistonkeruutilanteessa, mutta toisaalta en varmasti voi sanoa olleeni ennakkokäsityksistä täysin vapaa aineiston analyysiä aloittaessani. Olin myös perehtynyt koululaisten stressi- ja voimavaratekijöihin teorian tasolla, mikä on voinut vaikuttaa ennakkokäsityksiin. Itselläni ei myöskään ollut kokemusta tutkimuksen tekemisestä ennen tämän työn aloittamista, mikä on aiheutta-

nut työn tekemiseen liittyvää epävarmuutta, hitautta ja kenties virheitä. Toisaalta se on saattanut näkyä ennakkoluulottomuutena ja ilona uusista asioista sekä virheistä oppimisena.

6.2.2 Tulosten luotettavuus

Tulosten siirrettävyys tarkastelee sitä, voidaanko tuloksia siirtää tutkimuksen ulkopuolelle toiseen kontekstiin (Tuomi & Sarajärvi 2004, 133–138). Tässä tulee ottaa huomioon, että otos oli suppea määrällisesti ja kerätty vain kahdelta eri koululta yhteensä kahdelta luokalta. Näyte oli siis harkinnanvarainen. Yleensä oppilaat tulevat peruskoulussa tiettyyn kouluun tietyltä asuinalueelta. Tämä saattaa vääristää tuloksia ja vaikeuttaa niiden toiseen ympäristöön siirrettävyyttä, koska otoksen koululaiset saattoivat olla hieman valikoitunutta joukkoa. Tosin tarinoiden rakenteessa ja sisällössä ei ollut havaittavissa eroja eri luokkien välillä, joten niitä voitaneen pitää hyvin suomalaisia seitsemäsluokkalaisia kuvaavina. Tässä otoksessa oli lisäksi poikien määrä tyttöjä pienempi, joten johtopäätöksiä ei kovin paljon voi tehdä sukupuolen perusteella, mikä ei tosin ollut tarkoituksenakaan.

Eskola & Suoranta (2005, 212) puhuvat vahvistuvuudesta laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä. Tämä tarkoittaa sitä, että tehdyt tulkinnat eli tulokset saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. Olen tarkastellut tutkielman teoriaosuudessa aiheesta tehtyjä aikaisempia kotimaisia ja ulkomaisia tutkimuksia. Pääosin tämä tutkimus vahvistaa aiempien tutkimusten tuloksia muutamien poikkeuksin. Tästä olen kirjoittanut enemmän pohdinta-luvussa.

6.3 Tutkimuksen merkittävyys ja näkökulmia jatkotutkimukseen

Tutkielmani pohjalta voidaan todeta, että tämä tutkimus vahvistaa monien tekijöiden osalta aiempien tutkimuksien näkemyksiä koululaisten stressi- ja voimavaratekijöistä. Vaikka tutkielmani edustaa vain pientä joukkoa nuoria ja heidän käsityksiään, olivat tarinoista esiin nousseet asiat samankaltaisia aiempien tutkimuksien tulosten kanssa. Vaikka tuloksissa ei paljoa noussut esiin mitään uutta, ja esimerkiksi kiusaamisen tai kokeiden määrän

kokeminen stressitekijänä ovat ennestään tiedossa olevia asioita, on niiden esiin nostaminen silti mielestäni ensiarvoisen tärkeää. Jos seitsemäsluokkalainen kokee esimerkiksi kiusaamisen, yksinäisyyden tai koulutyön vaativuuden stressaavana, tulisi asia ottaa vakavasti. Tutkielmani pyrki antamaan äänen seitsemäsluokkalaisten käsityksille ja niiden taustalla luultavasti vaikuttaville kokemuksille, ja mielestäni tutkielmani onnistui siinä. Tätä asiaa on kyllä tutkittu, mutta varsinkin kotimaista, lasten ja nuorten voimavaroja koskevaa tutkimusta ei ole ollut paljoa.

Pidän myös merkittävänä sitä, että tutkimuksen kohderyhmänä olivat juuri seitsemäsluokkalaiset, jotka käyvät läpi siirtymää alakoulusta yläkouluun. Heidän stressi- ja voimavara-tekijöitään ei ole Suomessa aiemmin tutkittu, ja tuloksissa kävi muun muassa esiin stressitekijöiden osalta uuteen kouluun tuleminen. Mielestäni tuon siirtymävaiheen kokemista tulisi selvittää enemmän, koska yhtenäisen peruskoulun ajatus on kuitenkin kirjattuna perusopetuslakiin ja monessa kunnassa saatetaan pohtia tulevaisuuden kouluratkaisuja. Olisi tärkeää saada tutkimustietoa siitä, millainen siirtymä olisi oppilaan kannalta kaikkein turvallisin.

Mielestäni tutkimukseni yksi yllättävimmistä ja merkittävimmistä tuloksista on ajan puutteen kokeminen stressitekijänä. Aiemmat tutkimukset eivät ole sitä raportoineet, mutta omassa aineistossani se nousi esiin monesta tarinasta. Mielestäni on yhteiskunnallisesti merkittävää, että jo seitsemäsluokkalaiset kokevat ajan puutteen yhdeksi stressitekijäksi elämässään. Tämä aihealue myös ansaitsisi ehdottomasti jatkotutkimusta suurempaa otosta käyttäen. Tarkempaa selvitystä vaatisi myös se, mistä kiireen kokeminen aiheutuu? Entä onko sille jotain tehtävistä? Rimpelän (2008) mukaan lapsille ja nuorille tulisi opettaa kehon viestien kuuntelemista ja hyvinvointia tukevaa ajankäyttöä koulussa. Olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka tuloksellinen tämänkaltainen interventio olisi.

Positiivista on mielestäni se, että vaikka seitsemäsluokkalaisten elämä ei tutkimukseni tarinoiden mukaan täysin huolia vailla ollutkaan, olivat kuvatut stressitekijät kuitenkin melko kulttuurin ja iän mukaisia. Onkin hyvä muistaa, ettei täysin stressitöntä elämää ole edes tarpeen tavoitella (esim. Vartiovaara 2004, 15). Seitsemäsluokkalaisten tarinoissa esiintyi myös voimavaroja jaksamista tukemassa. Nämä olivat arkisia, iloa tuottavia asioita, joiden lukeminen antaa ajattelemisen aihetta aikana, jolloin nuorten hyvinvoinnin tukemisesta keskustellaan paljon. Tutkielmani tulee myös Suomen mielenterveysseuran Osaan ja Kehi-

tyn hankkeen käyttöön, ja hyödyttää toivottavasti myös heidän työtään yläkouluikäisten nuorten kasvun, kehityksen ja mielen hyvinvoinnin tukemisessa.

LÄHTEET

- Aalberg, V. & Siimes, MA. 2007. Lapsesta aikuiseksi. Nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi. Helsinki: Nemo.
- Aaltonen, S. & Honkatukia, P. 2002. Kovat kimmat otsikoissa ja otsikoiden takana. Teoksessa S. Aaltonen & P. Honkatukia (toim.) Tulkintoja tytöistä. Helsinki: Vastapaino. 207–223.
- Aapola, S. 2001. Ikä koulu ja sukupuoli: peruskoulun kulttuuriset ikäjärjestykset. Teoksessa T. Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino. 231–246.
- Aapola, S. 2002. Pikku tyttöjä vai puoliaikuisia? Tytöt, vanhemmat ja kontrolli. Teoksessa S. Aaltonen & P. Honkatukia (toim.) Tulkintoja tytöistä. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 129–147.
- Achté, K. 1991. Depressiosta voi päästä. Juva: WSOY.
- Aho, S. 1982. Oppilaiden koulussa kokema stressi sekä sen yhteydet työrauhahäiriöihin ja oppimistuloksiin. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Aldridge, S. 2001. Masennus ja stressi, tunteiden biologiaa. Pieksämäki: Art House.
- Antonosky, A. 1987. Unraveling the mystery of health; How people manage stress and stay well. San Francisco: Jossey-bass limited.
- Ayalon, O. 1995. Selviydyn! Yhteisön tuki ja selviytyminen. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Ben-Zur, H. 2003. Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*. 32 (2), 67-79.
- Brown, SL., Teufel, JA., Birch, DA. & Kancherla, V. 2006. Gender, age, and behaviour differences in early adolescent worry. *Journal of School Health*. 76 (8), 430-437.
- Cohen, F. 1985. Stress and bodily illness. Teoksessa A. Monat & RS. Lazarus (Eds) *Stress and coping: An Anthology*. New York: Columbia University Press. 40-54.
- Dunderfelt, T. 1998. Elämänkaaripsykologia. Porvoo: WSOY.
- Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Eskola, J. & Suonranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, K. & Eskola, J. 1995. Tuottaako eläytymismenetelmä ainoastaan stereotyyppioita? Teoksessa J. Eskola, J. Mäkelä & J. Suonranta (toim.) *Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C8, 149–169.

- Estevez, E., Musito G. & Herrero J. 2005. The influence of violent behaviour and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers. *Adolescence* 40 (157), 183–196.
- Friis, L., Iirola, R. & Mannonen, M. 2004. Lasten ja nuorten mielenterveystyö. Vantaa: WSOY.
- Frydenberg, E. 1997. Adolescent coping, theoretical and research perspectives. London: Routledge.
- Gordon, T. 2000. Tunneilla ei ole tilaa tunteille. *Spektri* 2, 18–19.
- Hakanen, J. 2005. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Työ ja ihminen tutkimusraportti 27. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hannukkala, M. & Salonen, K. 2005. Hyvän mielen koulu. Mielenterveys lapsuuden ja nuoruuden voimaksi. Suomen mielenterveysseura.
- Harber, C. 2004. Schooling as Violence. How school harm pupils and societies. London: RoutledgeFalmer.
- Hobfoll, SE. 1988. The ecology of stress. New York: Hemisphere.
- Heiskanen, T., Salonen K. & Sassi P. 2006. Mielenterveyden ensiapukirja. Helsinki: Suomen Mielenterveysseura.
- Helander, R. 2002. Somalitytöt kahden kulttuurin välissä. Teoksessa S. Aaltonen & P. Honkatukia. Tulkintoja tytöistä. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 63–87.
- Helavirta, S. 2006. Lasten hyvä ja huono elämä eläytymistarinoiden valossa. Teoksessa H. Forsberg, A. Ritala-Koskinen & M. Törrönen (toim.) Lapset ja sosiaalityö. Juva: PS-kustannus, 111, 209–216.
- Helenius, S. 2007. Henkilökohtainen tiedonanto. 24.10.2007.
- Hirsjärvi, S., Remes, P & Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. 12. painos. Helsinki: Tammi.
- Hirvisuo, L. 2005. Kouluympäristössä tapahtuvan muutoksen käsittely kuudesluokkalaisten eläytymismenetelmäkirjoituksissa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Hynönen, R. 1998. Kuudesluokkalaisten oppilaiden stressin kokeminen ja siihen yhteydessä olevat tekijät. Joensuun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.
- Hyypä, MT. 1993. Mielenvireys ja uupumus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ihalainen, VJ. 1977. Peruskoulun neljännen luokan oppilas. Porvoo: WSOY.

- Isokorpi, T. 2006. Napit vastakkain, Ristiriidat, rajat ja ratkaisut. Jyväskylä: PS – kustannus.
- Jakonen, S. 2005. Terveyttä joka päivä. Itäsuomalaisen peruskoulun oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia terveyden oppimisesta. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 121.
- Kaivosoja, M. 2002. Sosiaalinen kehitys. Teoksessa P. Terho, EV. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen (Toim.) Kouluterveydenhuolto. Helsinki: Duodecim. 114–120.
- Kalimo, R. 1987. Stressi ja sen voittaminen. Juva: WSOY.
- Kauppila, RA. 2005. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Keuruu: PS-kustannus.
- Kauppinen, T. 2002. Koulun yhteisöllisyys ja nuorten kasvuverkosto. Kuopion yliopiston julkaisuja D. Lääketiede 267.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti-ihmisen yksilöllisyys. Juva: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2008. Temperamentti, stressi ja elämänhallinta. Juva: WSOY.
- Keränen, M. 2008. Kansallinen nuorisotutkimus 08/09: Arki ja koti. Karjalainen 10.12.
- Kipke, MD. 1999. Adolescent development and the biology of puberty: Summary of a workshop on new research. Washington, D.C: National academy press.
- Kolari, SL. 1987. Koululaisen stressi ja jännitystiloista. Teoksessa S. Enqvist, M. Jakobson & E. Wiegand (toim.) Kohtauspaikkana koulu, toimivat ihmissuhteet -luova työyhteisö. Jyväskylä: Mannerheimin lastensuojeluliitto, 69.
- Koppinen, A. & Ojanen, S. 1980. Pelkääkö lapsesi koulua? Koulupelko tutkimuksen valossa. Helsinki: Otava.
- Kuosmanen, S. & Virtanen H. 2005. Nuorten kondomin käyttöön yhteydessä olevat tekijät eläytymistarinoiden valossa. Jyväskylän yliopisto. Liikunta ja terveystieteiden tiedekunta. Terveyskasvatuksen pro gradu -tutkielma.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. Hoitotiede 11 (1), 3-11.
- Käyhkö, M. 2002. Näkymättömäksi siivoojaksi ja kodinhengittäjäksi. Teoksessa S. Aaltonen & P. Honkatukia (toim.) Tulkintoja tytöistä. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 21-62.
- Laible, DJ., Carlo G. & Raffaelli M. 2000. The differential relations of parents and peer attachment to adolescent adjustment. Journal of youth and adolescent 29 (1), 45–59.
- Laine, K. 2003. Koulukuvia, koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: SoPhi.

- Laine, O. 2002. Psykykinen kehitys. Teoksessa P. Terho, EV. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen (Toim.) Kouluterveydenhuolto. Helsinki: Duodecim. 103–109.
- Langinvainio, H. 1984. Lasten stressi. Perhetausta, toiminnalliset oireet ja psykososiaalinen kehitys. Helsinki: Helsingin yliopiston kansanterveystieteen laitos.
- Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2001. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: Sisällönanalyysi. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Juva: WSOY, 21–43.
- Lazarus, RS. & Folkman, S. 1984. Stress, appraisal and coping. New York: Springer.
- Lightsey, OR Jr. 2006. Resilience, meaning and well-being. *Counseling Psychologist*; 34 (1), 96-107.
- Lohman, BJ. & Patricia, JA. 2000. Adolescent stressors, coping strategies, and psychological health studied in the family context. *Journal of youth and adolescence* 29 (1), 15–43.
- Lomu, H. 2008. ”Koulun pelottavat jutskat” –Pelko ilmiönä koulussa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Lundbom, P. 2002. Kettutyttöjä vai naisaktivisteja? Teoksessa S. Aaltonen & P. Honkatukia. *Tulkintoja tytöistä*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 88–108.
- Luopa, P., Pietikäinen M. & Jokela J. 2008. Kouluterveyskysely 1998–2007: Nuorten hyvinvoinnin kehitys ja alueelliset erot. <http://www.stakes.fi/verkkojulkaisut/raportit/R23-2008-VERKKO.pdf> [luettu 21.9.2008]
- Lyubomirsky, S. 2001. Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56 (3), 239-249.
- Malterud, K. 2001. Qualitative research: standards, challenges and guidelines. *Lancet* 358 (11), 483–488.
- Majaniemi, H. 2007. ”Ettäkö näillä meidän kullamuruilla stressiä!” Luokanopettajien käsityksiä alakouluikäisen lapsen stressistä ja omasta vaikutuksestaan stressitason säätelyyn kouluympäristössä. Joensuun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Metso, T. 2004. Koti, koulu ja kasvatus, kohtaamisia ja rajankäyntejä. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Metsämuuronen, J. 1995. Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen. Sitoutuminen, motivaatio ja coping. Teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Miller, MS. 1986. Lapsi ja stressi. Hämeenlinna: Karisto.

- Monat, A. & Lazarus, RS. 1985. Stress and coping- some current issues and controversies. Teoksessa A. Monat & RS. Lazarus (Eds) *Stress and Coping: An Anthology*. New York: Columbia University Press. 1-16.
- Montemayor, R. 1983. Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families most of the time. *Journal of early adolescent* 3 (1-2), 83-103.
- Murberg, TA. & Bru, E. 2004. School related stress and psychosomatic symptoms among norwegian adolescents. *School psychology international* 25 (3), 317–332.
- Mäkelä, K. 1997. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa A. Niskanen (toim.) *Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä*. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Yliopistopaino. 154–169.
- Mäkinen, K. 1998. Opetustyön kuormittavuus ja sen seuraamuksia ammatillisessa koulutuksessa. *Acta Universitatis Tampereensis* 634.
- Natvig, GK., Albrektsen, G. & Qvarnstrom U. 2003. Methods of teaching and class participation in relation to perceived social support and stress: Modifiable factors for improving health and wellbeing among students. *Educational Psychology* 23 (3), 261–274.
- Näre, S. 2002. Intimisoituvan kulttuurin muistijälkiä tytöissä. Teoksessa S. Aaltonen & P. Honkatuki (toim.) *Tulkintoja tytöistä*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 251–268.
- Perho, S. 2002. Tyttöjä rasistisessa nuorisokulttuurissa. Teoksessa S. Aaltonen & P. Honkatukia (toim.) *Tulkintoja tytöistä*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 63–87.
- Phillips, BN., Martin, RP. & Meyers, J. 1972. Interventions in relation to anxiety in school. Teoksessa CD. Spilberger (Ed) *Anxiety*. New York: Academy Press. 410-464.
- Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* no 50. Joensuun yliopisto
- Pietarinen, J. 2002. Onko oppilailla sijaa koulun kehittämisessä? Teoksessa J. Huusko & J. Pietarinen (toim.) *Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämisestä*. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita no 83. Joensuun yliopisto. 34–49.
- Pietilä, A. 1997. Koulukiusaaminen voi laukaista migreenin. *Opettaja* 33, 34.
- Pope C, Ziebland S, & Mays N. 2000. Analysing qualitative data. *BMJ* 320 (8), 114-116.
- Pölkki, P. 2001. Oppilaiden syrjäytymisuhkien tunnistaminen ja ehkäisy peruskoulun haasteena. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.) *Eriarvoinen lapsuus*. Porvoo: WSOY, 127–135.
- Raitasalo, R. 1995. Elämänhallinta sosiaalipolitiikan tavoitteena. Kela, sosiaali- ja terveysalan tutkimuksia. Helsinki.

- Riikonen, E. Henkinen hyvinvointi, voimanlähteet, kuntoutuminen. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: Ps-kustannus. 41-56.
- Rimpelä, M. 2008. Luentomuistiinpanot. Itä-Suomen koululaisten terveys ja oppilashuolto. Itä-Suomen lääninhallitus.
- Rutter, R. 1983. Stress, coping and development: Some issues and some questions. Teoksessa N. Garmezy & M. Rutter (Eds) Stress, Coping and Development in Children. USA: McGraw-hill book company. 1-41.
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J-E. 2005. Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. 2.painos. Jyväskylä: Otava.
- Salmela-Aro, K. & Näätänen, P. 2005. Nuorten koulu-uupumusmittari BBI-10. Helsinki: Edita.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa, vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Keuruu: Otava.
- Samdal, O. & Dur, W. 2000. The school environment and the health of adolescents. Teoksessa Health and health behaviour among young people. Health behaviour in school aged children. A WHO cross-national study. International report. Health policy for children and adolescents, issue 1. 52, 63.
- Sauli, H. 2003. Lasten köyhyys on lisääntynyt. Teoksessa M. Bardy, M. Salmi & T. Heino (toim.) Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. Saarijärvi: Stakes, 35.
- Savola, E. & Koskinen-Ollonqvist, P. 2005. Terveiden edistäminen esimerkein. Käsitteitä ja selityksiä. Terveiden edistämisen keskuksen julkaisuja-sarja. 3/2005.
- Saarinen, P. Ruoppila I. & Korhokangas, M. 1989. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto: Salpausselkä.
- Scheidt, P., Overpeck, MD., Wyatt, W. & Aszmann, A. 2000. Adolescents' general health and wellbeing. Teoksessa Health and health behaviour among young people. Health behaviour in school aged children. A WHO cross-national study. International report. Health policy for children and adolescents, issue 1, 28.
- Selye, H. 1956. The stress of life. New York: McGraw Hill.
- Selye, H. 1976. Stressi. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Settortobulte, W. 2000. Family and peer relations. Teoksessa Health and health behaviour among young people. Health behaviour in school aged children. A WHO cross-national study. International report. Health policy for children and adolescents, issue 1, 44, 48.
- Shenton, AK. 2004. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. Education for information 22 (2), 63-75.

- Siimes, MA. 2004. Murrosiän kriittiset vaiheet. Teoksessa E. Vitikka (toim.) Koulusukupuoli-oppimistulokset. Helsinki: Opetushallitus.
- Siitonen J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. *Acta Universitatis Oulensis, E Scientiae Rerum Socialium* 37.
- Spielberger, CD. 1972. *Anxiety. Current Trends in Theory and Research. Volume 1.* New York and London: Academic press.
- Størksen, I., Røysamb, E., Moum, T. & Tambs, K. 2005. Adolescents with a childhood experience of parental divorce: a longitudinal study of mental health and adjustment. *Journal of Adolescence*. 28 (6), 725–739.
- Suominen, S. 1996. Koherenssin tunne elämänhallinnan tutkimuksessa. *Psykologia* 6 (31), 451–452.
- Tahkokallio, K. 2003. *Mitä tehdä levottomille lapsille.* Helsinki: WSOY.
- Tiitu, S. & Valli, P. 1992. Kuudesluokkalaisen koulustressi ja sen ilmeneminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteiden pro gradu –tutkielma.
- Tolonen, T. 2001. Hiljainen poika ja äänekkäs tyttö? Ääni, sukupuoli ja sosiaalisuus koulussa. Teoksessa T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri.* Tampere: Vastapaino. 135–158.
- Tonn, LJ. 2005. Stress in children. *Education week* 25, 17.
- Toskala, A. 1997. *Pelot ja niiden voittaminen: kohti uudenlaista rohkeutta.* Helsinki: Writer's house.
- Trzcinski, E. & Holst, E. 2008. Subjective Well-Being among Young People in Transition to Adulthood. *Social Indicators Research*. 87 (1), 83–109.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Helsinki:Tammi.
- Tyrväinen, H. 2005. Kouluyhteisö terveyden edistämisen oppimisympäristönä. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) *Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Terveyden edistämisen tutkimuskeskus.* Jyväskylän yliopisto.
- Undheim, A-M. & Sund, A-M. 2005. School factors and the emergence of depressive symptoms among young norwegian adolescent. *European child and adolescent psychiatry* 14 (8), 452.
- Vainikainen, T. 1994. Kaveruus ja tuki lievittävät koululaisen stressiä. *Mielenterveys* 1, 31–32.
- Vartiovaara, I. 2004. *Voimaa eustressistä.* Helsinki: Duodecim.

Vertio, H. 2003. Terveiden edistäminen. Jyväskylä: Tammi.

Välimäki, T., Pietilä, A-M. & Vehviläinen-Julkunen, K. 2005. Lasten terveyteen liittyvä elämänlaatu, pilottitutkimus eräässä kouluyhteisössä. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti 42, 233–244.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa-hakemus

Tutkimuslupa-hakemus

Olen tekemässä kandidaatin tutkielmaa Joensuun yliopiston ohjauksen koulutuksen opintoihin liittyen. Työni nimi on tässä vaiheessa Seitsemäsluokkalaisten stressi- ja voimavara-tekijät. Tutkielman ohjaavana opettajan toimii xxxx ohjauksen koulutuksesta.

Haen lupaa tulla suorittamaan tutkielmani aineistonkeruuta xxxx perusopetuksen seitsemännelle luokalle. Aineiston keruu tulisi tapahtumaan xx.xx.xxxx klo x.xx alkavalla yhdellä 45 minuutin oppitunnilla. Tuolloin ryhmää opettaa xxxx ja kyseessä on xxxx tunti. Olen sopinut asiasta jo hänen kanssaan.

Aineistonkeruu tapahtuu eläytymismenetelmää käyttäen. Eläytymismenetelmä tarkoittaa pienten tarinoiden kirjoittamista tutkijan keksimien kehyskertomusten pohjalta. Olennaista eläytymismenetelmässä on kehyskertomusten muuntelu, joita minulla on tässä kaksi. Yksi voimavaratekijöille ja yksi stressitekijöille (katso jäljempää lomakkeet). Kukin oppilas kirjoittaa siis vain yhden kehyskertomuksen pohjalta, ja tulen jakamaan paperit niin, että joka toiselle tulee kehyskertomus stressitekijöistä ja joka toiselle voimavaratekijöistä. Esitietoina tulen kysymään vain vastaajan sukupuolen, mutta muuten vastauksia tullaan käsittelemään täysin anonyymisti.

Tulen jatkamaan samasta aiheesta pro gradu työtä, joten tämä tutkimus on eräänlainen menetelmän esitestaus. Tämän työn aikataulu on sellainen, että pyrin saamaan sen valmiiksi joulukuun mennessä. Tutkielma on myös osa Suomen mielenterveysseuran Osaan ja Kehitys hanketta, joten tutkimuksen tulokset tulevat myös heidän käyttöönsä.

Jaana Markkanen

xxxxxxx

Puh. xxxxxx

e-mail: xxxx

Liite 2. Aineistonkeruulomakkeet

Sukupuoli: Tyttö

Poika

Ville/Laura on seitsemäsluokkalainen poika/tyttö. Hänen mielestään arki ja koulunkäynti tuntuvat luistavan hyvin. Eläydy tilanteeseen ja kerro, miksi arki ja koulukäynti tuntuvat sujuvan hyvin. **Kirjoita tilanteesta pieni kertomus.** (Jatka tarvittaessa kääntöpuolelle)

Sukupuoli: Tyttö

Poika

Ville/Laura on seitsemäsluokkalainen poika/tyttö. Hänen mielestään arki ja koulunkäynti tuntuvat stressaavalle. Eläydy tilanteeseen ja kerro, miksi arki ja koulunkäynti eivät tunnu sujuvan hyvin. **Kirjoita tilanteesta pieni kertomus.** (Jatka tarvittaessa kääntöpuolelle)