



Kolmonen Hanne-Maria

Meillä kaikilla on jotain, mikä kannattelee – Nuorten kokemuksia heidän resilienssiään edistä-
vistä tekijöistä

Pro Gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kasvatuspsykologia
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Meillä kaikilla on jotain, mikä kannattelee – Nuorten kokemuksia heidän resilienssiään edistävästä tekijöistä (Hanne-Maria Kolmonen)

Pro Gradu -tutkielma, 75 sivua, 3 liitesivua

Huhtikuu 2022

Tutkimuksessa selvitetään nuorten kokemuksia siitä, millaisten asioiden he kokevat vaikuttavan heidän resilienssiinsä. Tätä selvitetään sekä yleisellä tasolla että opinnoissa selviämisen näkökulmasta. Tavoitteena on tutkia, millä tavoin tämä ilmenee ammatillisessa erityisoppilaitoksessa. Tämän lisäksi tavoitteena on löytää keinoja heidän resilienssinsä vahvistamiseksi. Resilienssillä tarkoitetaan kykyä sopeutua myönteisellä tavalla sekä palautua erilaisista tilanteista.

Tutkimusaineisto kerättiin haastattelukysymysten avulla 18–23-vuotiailta opiskelijoilta erityisammattioppilaitoksessa Luovilla, keväällä 2021. Seitsemän opiskelijaa haastateltiin ja yksi opiskelija vastasi kysymyksiin kirjallisesti. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysia.

Tutkimuksen tulosten perusteella voitiin havaita, että nuorten selviytymistä ja resilienssiä vahvistavat 1) materiaaliset resurssit, 2) vapaa-aikaan ja hyvinvointiin liittyvät tekijät, 3) tukea antavat ja voimauttavat ihmissuhteet, 4) opintoihin liittyvät tavoitteet ja merkityksellisyyskokemus, 5) kokemus omasta pystyvyydestä sekä 6) henkinen kasvu. Tutkimuksessa kävi ilmi, että kyseinen tutkimusjoukko tunnistaa useita itseään tukevia elementtejä ja osaa huomioida näiden asioiden merkitystä omassa elämässään. He kokivat, että heistä oli välitetty oppilaitoksessa ja he olivat saaneet monipuolista tukea sekä opintoihin että sosiaalisiin suhteisiin liittyen. He kokivat ilmapiirin oppilaitoksessa hyväksi ja oppimista edistäväksi. Monet käytetyt opetus- tai muut oppimisen tuen menetelmät olivat selkeästi merkityksellisiä. Välittävien ja luotettavien aikuisten tuen koettiin vaikuttavan jaksamiseen. Osittain tulosten perusteella oli havaittavissa, että yksilöllisten vahvuuksien tunnistamiseen ja kyvykkyyden kokemuksen lisäämiseen voisi kiinnittää vielä enemmän huomiota.

Tutkimustulosten pohjalta tehtiin johtopäätelmät, että nuorten tukeminen oppilaitoksessa on ollut monella alueella hyvin onnistunutta ja näitä samoja keinoja tulee edelleen jatkaa. Tällaisia alueita ovat sosiaalisissa suhteissa tukeminen ja opiskelijoista välittäminen monella tasolla, opiskelijoiden oman vastuun esiintuominen liittyen hyvinvointiin ja jaksamiseen, opiskelijoiden omien toiveiden korostaminen opiskelun tavoitteissa sekä pystyvyykokemusten mahdollistaminen. Näiden lisäksi vahvuuksien ja kykyjen painottaminen oppilaitoksessa on tärkeää. Tuloksia voidaan hyödyntää opetuksessa ja erityisesti nuorten vahvuuksien ja resilienssin tukemisessa.

Avainsanat: resilienssin kehitys, resilienssin tukeminen, erityinen tuki ja ammatillinen koulutus.

University of Oulu
Faculty of Education

We all have something that supports us – The Experiences of Young People of the Things that Enhance Their Resilience (Hanne-Maria Kolmonen)

Master thesis, 75 pages, 3 appendices

April 2022

The study examined young people's experiences of things they feel affect their resilience. This was investigated both from a general level and from the perspective of coping in studies. The aim was to study how resilience manifests itself in a vocational special education. In addition, the goal was to find ways to strengthen their resilience. Resilience refers to the ability to adapt in a positive way and to recover from different situations.

The research material was collected with interview questions from students aged 18–23 at the Luovi vocational college, in the spring of 2021. Seven students were interviewed and one student answered the questions with written answers. Data-based and theory-based content analysis was used as the method of data analysis.

Based on the results of the study, it was found that the well-being and resilience of young people are strengthened by 1) material resources, 2) factors related to leisure and well-being, 3) supportive and empowering relationships, 4) goals set for studies and experience of relevance, 5) self-efficacy experiences and 6) mental growth. The study revealed that students recognized several self-supporting elements and could consider the importance of these issues in their own lives. They felt that their needs had been recognized at the school and had received a wide range of support, both in terms of studies and social relations. They felt the atmosphere in the school was good and conducive to learn. Many of the teaching or other learning support methods used were clearly relevant. Support from caring and trusted adults was found to affect coping. Partly based on the results, it was observed that even more attention could be paid to identifying individual strengths and enhancing the experience of ability.

Based on the results of the research, it was concluded that many things at the institution has been done well and these methods should be continued. The methods include supporting in social relations and caring for students at many levels, highlighting students' own responsibilities for well-being and coping, emphasizing students' own aspirations in their learning goals, and enabling experiences of ability. In addition to these, emphasizing strengths and abilities in the educational institution is important. The results can be used in teaching and especially in supporting young people's individual strengths and resilience.

Keywords: resilience development, resilience support, special support, and vocational education.

Sisältö

1. Johdanto.....	5
2. Teoreettinen tausta	7
2.1 Resilienssin käsite.....	7
2.1.1 Resilienssi dynaamisena prosessina.....	8
2.2 Resilienssin ekologinen malli	10
2.3 Resilienssin kehitys	11
2.3.1 Suojaavien ja riskitekijöiden vuorovaikutteisuus	11
2.3.2 Resilienssiä edistävät tekijät	13
2.3.3 Minäpystyvyys	15
2.3.4 Fyysinen aktiivisuus	16
2.3.5 Psykkinen kehitys vastoinkäymisten tai haasteiden seurauksena	17
2.4 Resilienssin vahvistaminen ja tukeminen oppilaitoksessa	18
2.5 Ammatillinen koulutus ja erityinen tuki resilienssin edistäjänä.....	20
3. Tutkimuksen toteutus	22
3.1 Laadullinen tutkimus	22
3.2 Aineiston keruu ja tutkimusjoukko.....	22
3.3 Aineiston analyysi	24
3.3.1 Sisällönanalyysi.....	25
3.3.2 Analyysiprosessi	26
4. Tulokset.....	29
4.1 Yksilö.....	30
4.2 Lähipiiri	39
4.3 Oppilaitos.....	41
4.4 Nuorten resilienssin elementit -malli	47
4.4.1 Materiaaliset resurssit.....	48
4.4.2 Vapaa-aika ja hyvinvointi	49
4.4.3 Tukea antavat ja voimauttavat ihmissuhteet	50
4.4.4 Tavoitteet ja merkityksellisyyden kokemus	51
4.4.5 Pystyvyyden kokemus	52
4.4.6 Henkinen kasvu	52
4.5 Johtopäätelmät	53
5. Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia	57
6. Pohdinta	61
Lähteet	67

1. Johdanto

Resilienssitutkimuksissa viimeisten vuosikymmenien aikana on tehty kiinnostavia havaintoja siitä, että yllättävästi monet vaikeissa elämäntilanteissa eläneet tai haastavissa olosuhteissa kasvaneet lapset selviytyvät elämässään lopulta suhteellisen hyvin. Tämä tietysti on innostanut tutkijoita selvittämään tekijöitä, mitkä edesauttavat selviytymään vaikeissa oloissa tai jopa vahvistumaan niiden seurauksena. Tutkimusta on tehty erityisen haastavissa oloissa eläneiden lasten keskuudessa (mm. Werner & Smith, 2005), mutta myös tavallisemmissa oloissa (mm. Kumpulainen ym., 2016). Näissä tutkimuksissa on löydetty yhtäläisiä tekijöitä, mitkä vaikuttavat myönteisesti selviämiseen. Tämä näkökulma on oleellisen tärkeää huomioida, sillä aina näin ei käy ja tutkimuksissa onkin saatu paljon näyttöä myös siitä, kuinka vaikeat lapsuuskokemukset voivat vaikuttaa terveyteen ja kehitykseen pitkäaikaisesti, jopa eliniän ajan tai sukupolvien yli (Bowers & Yehuda, 2020). Aiemmin psykologinen tutkimus on keskittynyt enemmän kehityksessä tapahtuviin vajeisiin, mutta kuten Masten (2001) toteaa, resilienssitutkimukset ovat tuoneet uudenlaista näkökulmaa riski- ja patologiapainotteiseen tutkimukseen. Niissä etsitään kielteisen kehityksen sijaan ihmisen hyvää kehitystä ja toimintaa edistäviä tekijöitä sekä keskitytään vahvistamaan kykyjä samalla, kun pyritään estämään oireita ja ongelmia (Masten, 2001). Resilienssi on juuri keinoja selviytyä erilaisista elämäntilanteista sekä kykyä sopeutua vallitseviin olosuhteisiin myönteisellä tavalla.

Kouluissa ja oppilaitoksissa tehdyissä tutkimuksissa on havaittu resilienssiin yhteydessä olevien tekijöiden myötävaikuttavan opiskelijan menestymiseen opinnoissa monella eri tavalla. Myönteiset ihmissuhteet sekä saatu sosiaalinen tuki vahvistavat nuoren hyvinvointia laajasti ja edistävät hyvää kehitystä. Tämän lisäksi minäpystyvyyden kokemus ja vahvuuksien sekä heikkouksien tunnistaminen tukevat nuoren selviytymistä. Resilienssin ekologisen mallin näkökulmasta lisäksi kokemus myönteisestä yksilöllisestä identiteetistä sekä yksilöä itseään suuremman merkityksellisen olemassaolon kokeminen vaikuttaa myönteisesti resilienssiin (Ungar ym., 2007). Resilienssin tukeminen ja vahvistaminen juuri nuoruudessa on merkittävää, koska silloin tapahtuu paljon asioita, ihminen on vielä kehitysvaiheessa ja aivot muokkautuvat voimakkaasti (Masten ym., 2004). Tällöin myös aiempi kielteinen kehitys myönteiseksi on mahdollista kääntää ja muuttaa suunta toiseksi.

Tutkimukseni juuret ovat kiinnostuksessa resilienssiin ilmiönä, mutta myös nuorten tukemisessa ja vahvistamisessa kohti omaa elämää. Törmäsin resilienssikäsitteeseen työstäessäni kandidaatintutkielmaa ja tutustuin aiheeseen enemmän pedagogisten opintojen seminaarityössä, minkä työstämistä päätin jatkaa pro gradu -tutkielmassa. Koen resilienssin mielenkiintoisena ilmiönä juuri siitä syystä, että se häiriötekijöihin keskittymisen sijaan tuo esiin kolikon kääntöpuolen ja kiinnittää huomion siihen, mitkä tekijät toisaalta ovat niitä, mitkä yksilöä ja yhteisöä kannattelevat ja vievät eteenpäin. Sen avulla voidaan saada tietoa myös siitä, mikä auttaa toisia selviämään vaikeuksista paremmin kuin joitakin toisia. Halusin selvittää tätä ongelmaa itselleni ja lisäksi löytää vaihtoehtoja sille, millä tavoin ammatillisessa erityisoppilaitoksessa voidaan kiinnittää tähän asiaan huomiota ja lisätä työskentelyssä asioita, mitkä voisivat vahvistaa yksilön selviytymistä ja onnistumista opinnoissa ja elämässä. Lähestyn tätä asiaa tutkimuksessani paitsi teorian kautta, myös sitä kautta, että millaisia tekijöitä haastattelemanani opiskelijat nostavat itseään tukevinä elementteinä esiin.

Taustoitan tutkimusta teoriaosuudella, joka perustuu aiempiin tutkimuksiin resilienssistä ilmiönä, sen kehittymiseen erityisesti lapsuudessa ja nuoruudessa sekä siihen, mitkä tekijät oppilaitoksessa vaikuttavat nuoren ihmisen resilienssin muodostumiseen. Teoriaosuus avaa käsitystä resilienssin moniulotteisuudesta sekä sen olemusta uudelleen muotoutuvana, ei niinkään pysyvänä ominaisuutena. Tutkimuksen empirisessä osuudessa selvitän erityisammattioppilaitoksessa opiskelevien nuorten näkemyksiä heidän omaan hyvinvointiinsa vaikuttavista tekijöistä. Tutkimustulokset avaavat jaoteltuna kolmeen osa-alueeseen: yksilöllisiin, lähipiiriin sekä oppilaitokseen liittyviin tekijöihin. Tässä tuon esiin nuorten selviytymistä tukevia tekijöitä sekä sitä, mitkä tekijät tavanomaisessa opiskeluarjessa vahvistavat opiskelijan psyykkisiä voimavaroja ja opinnoissa pärjäämistä. Tulosten perusteella voidaan erottaa kokonaisuudessaan kuusi elementtiä, mitkä edistävät nuorten resilienssiä. Nämä kuusi elementtiä ovat *materiaaliset resurssit, vapaa-aika ja hyvinvointi, tukea antavat ja voimauttavat ihmissuhteet, tavoitteet ja merkityksellisyyden kokemus, pystyvyyden kokemus* sekä *henkinen kasvu*. Tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä arvioin omana kokonaisuutenaan. Pohdintaosiossa tuon esiin työskentelyn aikana nousseita ajatuksia tutkimuksen sisällöstä ja omista kokemuksistani.

Tutkimuksessa tavoittelen vastausta tutkimuskysymyksiin: 1. Mitkä asiat nuoret kokevat itseään vahvistavina ja voimauttavina tekijöinä sekä 2. Millaisten oppilaitoksessa olevien tekijöiden opiskelijat kokevat vaikuttavan omaan resilienssiinsä?

2. Teoreettinen tausta

2.1 Resilienssin käsite

Resilienssillä tarkoitetaan kykyä sopeutua erilaisiin olosuhteisiin sekä palautua vastoinkäymisistä tai stressaavista tilanteista ja jopa kasvaa haasteiden seurauksena (Southwick ym., 2014). Suurin osa ihmisistä kohtaa jossain vaiheessa elämää stressitekijän, millä voi olla vaikutusta myös mielenterveyteen. Tällaisia stressitekijöitä voivat olla muun muassa alttius väkivallalle, sodan aiheuttama trauma, läheisen ihmisen kuolema, luonnonkatastrofit, vakavat suuronnettomuudet ja terrorismi. Jotkut stressitekijät ovat jatkuvia, kuten kiusatuksi tuleminen, häirintä työpaikalla, toimimattomat tai haastavat ihmissuhteet, köyhyydestä tai jopa ympäristöstä aiheutuva stressi, kuten äärimmäiset sääolosuhteet tai globaali lämpeneminen. Jos stressi käy voimakkaaksi intensiteetiltään, kestoaltaan, kontrolloimattomuudeltaan tai on muuten ylivoimaista, sillä voi olla mielenterveydettä tai fyysistä terveyttä heikentäviä seurauksia (Southwick ym. 2014).

Resilienssitutkimus on pääasiassa englanninkielistä tutkimusta, joten suomenkielistä määritelmää resilienssi-käsitteelle on vaikea löytää. Englannin kielen sanakirjassa resilienssi määritellään seuraavasti: “able to withstand or recover quickly from difficult conditions”, ja sitä onkin useimmiten tarkasteltu vastoinkäymisten ja positiivisen adaptaation käsitteiden kautta (Fletcher & Sarkar, 2013). Suomeksi edellä mainittu määritelmä tarkoittaa kykyä sietää vaikeita tilanteita tai palautua niistä nopeasti. Resilienssiin laajalti perehtynyt Soili Poijula (2018) kirjoittaa suurlle yleisölle osoittamassaan kirjassaan resilienssin käsitteestä, että sitä on suomen kielessä tulkittu monilla sanoilla, kuten joustavuutena, lannistumattomuutena, sopeutumis-, selviyty- mis- ja palautumiskykyisyytenä tai sisuna. Vastaavasti Joutsenniemi ja Lipponen (2015) toteavat artikkelissaan Suomen Lääkärilehdessä, että osittain suomen kielessä vastaavia termejä käsitteelle ovat muun muassa psyykinen sietokyky, toleranssi, kimmoisuus, tokenemiskyky tai toipumiskyky. Varsinaista suomenkielistä vastinetta käsitteelle ei kuitenkaan ole löydetty.

Rutterin (2006) mukaan resilienssiä voidaan kuvata vähentyneenä herkkyytenä ympäristöstä aiheutuvia uhkia kohtaan, stressin ja vastoinkäymisten ylitse pääsemisenä tai suhteellisen hyvän lopputuloksen saavuttamisena riskikokemuksista huolimatta. Näin ollen se poikkeaa sosi- aalisesta kompetenssista tai hyvästä mielenterveydestä (Rutter, 2006). Resilienssi sisältää suo- jan epäsuotuisan ympäristön vaikutuksille (Rutter, 2012) ja sitä tarvitaan niin päivittäisissä vas- toinkäymisissä kuin suuremmissa elämäntapahtumissa (Fletcher & Sarkar, 2013). Resilienssi on

siis yksilöllisiä keinoja ja keinojen kokoelmaa, jotka tukevat ihmisen selviytymistä erilaisissa elämäntilanteissa sekä niiden aikaista ja jälkeistä sopeutumista ja palautumista.

Southwick ja kumppanit (2014) näkevät resilienssin monimutkaisena kokonaisuutena, mikä voi yksilön kohdalla vaihdella tilanteesta tai ajanjaksosta riippuen. Toisaalta on todettu, että resilienssiä yleensä ilmenee samaan aikaan useammalla elämän alueella (Masten ym., 2004). Se kuitenkin on monimuotoista ja monella tavalla ilmenevää, jolloin esimerkiksi traumatisoituneen pakolaisen resilienssi voi olla erilaista kuin krooniseen skitsofreniaan sairastuneen yksilön (Southwick ym. 2014). Lisäksi kulttuurien välillä voi olla eroa siinä, millä tavoin resilienssi ilmenee (Fletcher & Sarkar, 2013). Laajasti psykologian alalla tunnettu American Psychological Association (APA) -sivustolla (2012) todetaan, että resilienssin kehittymiseen voi palautumisen lisäksi liittyä myös syvä henkilökohtainen kasvu. Sivuston mukaan resilienttiys ei tarkoita vastoinkäymisten tai kärsimyksen poissaoloa, vaan ennemminkin resilientiksi tulemiseen näyttäisi liittyvän paljonkin kärsimystä. Resilienssiä ei nähdä asiana, mitä ihmisellä on tai ei ole, vaan päinvastoin se on ihmisen käyttäytymiseen, ajatuksiin ja toimintaan liittyvää, mitä jokaisen on mahdollista oppia ja kehittää, edellyttäen kuitenkin pitkäjänteistä työskentelyä (APA, 2012). Koska kyseessä on näin moniulotteinen ilmiö, mitä löytyy jokaisesta yksilöstä, perheestä, yhteisöstä tai kulttuurista, en näe mielekkäänä pohtia resilienssin määrää tai laatua, vaan ennemminkin sitä, millä tavoin sitä voidaan vahvistaa ja yksilön resilienttiyttä tukea.

2.1.1 Resilienssi dynaamisena prosessina

Kun resilienssiä määritellään, on oleellista tehdä ero siinä, nähdäänkö se yksilöllisenä piirteenä, prosessina vai lopputuloksena. Viime aikoina resilienssi on nähty enemmän dynaamisena neurobiologian, käyttäytymisen ja ympäristön välisenä prosessina kuin yksilöllisinä ominaisuuksina (Sapienza & Masten, 2011; Ungar, 2011; Rutter, 2012). Se kehittyy yksilön, perheen, ympäristön ja yhteiskunnallisten tekijöiden vuorovaikutuksessa (Ungar, 2011), minkä onnistuneeseen toimintaan voi liittyä monimutkaisia psykologisten ilmiöiden yhdistelmiä, kuten muutoksia mentaalisisä tiloissa tai minäpystyvyydessä sekä hormonaalisia ja hermostollisia muutoksia (Rutter, 2012). Resilienssi on jatkuvasti muotoutuva ja kehittyvä, monimutkainen kokonaisuus, minkä avulla systeemi pyrkii sopeutumaan toimintaansa, selviytymistensä ja kehityksensä uhkaaviin haasteisiin (Masten, 2001; Sapienza & Masten, 2011; Rutter, 2012; Masten

ym., 2021, 525). Määritelmää voidaan soveltaa eri tasoihin systeemeihin, kuten yksilön immuunisysteemiin, yksilöön kokonaisuutena sekä kaikenlaisiin sosiaalisiin ja tieteellisiin konteksteihin (Masten ym., 2021).

Näin ollen resilienssi on hyvin tyypillinen ja arkipäiväinen – ei mitenkään poikkeuksellinen ilmiö (Masten, 2001; APA, 2012). Mastenin (2001) mukaan tästä huolimatta ihminen mukautuvana kokonaisuutena tarvitsee hoivaa, sillä ilman hoivaa vastoinkäymisiä kohtaavilla lapsilla ei ole niitä perusresursseja eikä mahdollisuuksia ja kokemuksia, mitkä suojaisivat hänen eri tasoisten systeemien, kuten geenitasolla tai sosiaalisissa suhteissa tapahtuvaa, kehitystä. Jos yksilö kohtaa paljon perussuojaavien systeemien kehittymistä uhkaavia tekijöitä, tulisikin keskittyä systeemejä korjaaviin strategioihin. Kuitenkin ilmiön tavanomaisuus antaa optimistisemmän näkymän toiminnalle kuin ajatus siitä, että kyseessä olisi jokin poikkeuksellinen asia (Masten, 2001). Vuorovaikutussuhteista ja rakenteista sekä palveluista muodostuva kokonaisuus edistää lapsen positiivista kehitystä, mikä tarkoittaa myös sitä, että lapsella on mahdollisuus hakeutua hänen selviytymistään edesauttavien voimavarojen äärelle. Ungarin (2008) mukaan lapsen yksilölliset kyvyt vaikuttavat siihen, kuinka hän pystyy hakeutumaan erilaisten psykologisten, sosiaalisten, kulttuuristen ja fyysisten voimavarojen äärelle. Nämä voimavarat puolestaan edesauttavat lapsen hyvinvointia ja kykyä toimia sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti ja kulttuurisesti tarkoituksenmukaisella tavalla (Ungar, 2008).

Kuten todettu, jatkuvasti muotoutuvana prosessina resilienssi voi vaihdella elämän eri aikoina ja alueilla (Rutter, 1987; Sapienza & Masten, 2011; Southwick ym., 2014). Yksilö, joka kykenee vastaamaan stressiin hyvin työssään, saattaa epäonnistua henkilökohtaisessa elämässään ja ihmissuhteissaan (Southwick ym., 2014). Resilienssi voi myös vaihdella ajan saatossa toimintakyvyn kehittymisen mukaan sekä yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen mukaan (Kim-Cohen & Turkewitz, 2012). Esimerkiksi voimakas äidillinen huolenpito ja suoja voivat lisätä resilienssiä varhaislapsuudessa, mutta saattaa haitata yksilölliseksi kasvamista nuoruudessa tai varhaisaikuisuudessa (Southwick ym., 2014).

2.2 Resilienssin ekologinen malli

Resilienssin ekologisella mallilla tarkoitetaan resilienssin olemusta yksilön, perheen ja ympäristön vuorovaikutteisudessa, jolloin resilienttiys perustuu monenlaisiin voimavaroihin ja niiden sopivuuteen selviytymiskyvyn kannalta. Ungar sekä kollegat (2007) ovat tarkastelleet nuorten resilienssiä ekologisesta näkökulmasta ja jaotelleet resilienssiä edistävät voimavarat seitsemään kategoriaan: 1) materiaaliset resurssit, 2) merkitykselliset ja tukea antavat ihmissuhteet, 3) tavoitellun persoonallisuusidentiteetin kehittyminen, 4) voiman ja hallinnan kokemukset, 5) kulttuurisiin perinteisiin mukautuminen, 6) sosiaalisen oikeudenmukaisuuden kokemukset ja 7) sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokeminen muiden kanssa.

Tutkimusryhmät (Ungar ym., 2007; Ungar ym., 2019) avaavat kategorioiden sisältöjä tutkimusraporteissaan. **Materiaalisilla resursseilla** he tarkoittavat kaikkea materiaalista hyvää, kuten ruokaa, taloudellista tukea, koulutusta, vaatteita, lääkkeitä ja työllisyyttä. **Merkitykselliset ja tukea antavat ihmissuhteet** käsittävät niin toverisuhteet kuin suhteet opettajiin, perheeseen ja laajempaan yhteisöön. Merkityksellisiin ja tukea antaviin ihmissuhteisiin kuuluu myönteinen tuen ja luottamuksen saaminen. Emotionaalisen tuen saaminen auttaa tuomaan esiin omia tarpeita, luottamusta, kuulumisen tunnetta, rakkautta, huolenpitoa ja myötätuntoa. **Tavoiteltuun persoonallisuusidentiteettiin** koulukontekstissa liittyy oman itsen tiedostaminen ja ymmärtäminen, jolloin yksilö kokee toimintansa merkitykselliseksi oman tulevaisuuden suhteen ja sitoutuu näin kouluun enemmän ja myös suoriutuu paremmin. Tämä sisältää myös omien vahvuuksien ja heikkouksien sekä uskomusten ja arvojen tunnistamisen. **Voiman ja hallinnan kokemuksilla** tarkoitetaan lasten näkemyksiä itsestään yksilöllisenä ja kollektiivisena ja välittävänä toimijana sekä kyvykkäänä hallitsemaan ja vaikuttamaan omaan elämäänsä. **Kulttuuriin kiinnittymisen** on havaittu olevan yhteydessä riskittömämpään käyttäytymiseen ja parempaan selviytymiseen. On myös havaittu, että opettajien myönteinen suhtautuminen eri kulttuurista tuleviin on yhteydessä näiden oppilaiden parempaan tietoisuuteen saatavilla olevista resursseista. **Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden** kysymykset liittyvät siihen, miten yksilö kykenee löytämään merkityksellisen osan yhteisössä ja kokemaan sosiaalista tasa-arvoa. **Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden** kokemus tarkoittaa omien tarpeiden ja mielenkiinnon kohteiden tasapainottamista suhteessa yhteiseen hyvään, jolloin nuori kokee itsensä osaksi laajempaa kokonaisuutta ollen kuitenkin vahvasti myös oma itse. Siihen sisältyy myös kokemus oman elämän tarkoituksesta käsittäen uskonnollisen tai henkisen ulottuvuuden (Ungar ym., 2007; Ungar ym., 2019).

Ungar ja kumppanit (2019) nostavat esiin esimerkin kiusatun lapsen resilienssin muodostumisesta, mikä tarkoittaa sitä, että hänen resilienssi muodostuu hänestä itsestään, koulusta ja jopa sosiaalipolitiikasta ja viranomaisista sekä siitä, millaisia resursseja nämä lapselle tarjoavat. Positiiviset lopputulokset ilmenevät todennäköisimmin silloin, kun lapsella on mahdollisuus saada tukea selviytymiseen, mikä auttaa heitä heidän kohtaamissaan haasteissa erilaisissa ympäristöissä koulussa ja muissa yhteisöissä (Ungar ym., 2019).

Tutkimuksissa on havaittu, että näihin tekijöihin voidaan vaikuttaa lapsen koulussa saamien kokemusten kautta. Se, miten nämä seitsemän voimavarojen kategoriaa ilmenevät, vaihtelee kulttuureittain (Ungar ym., 2019). Kumpulainen ja kollegat (2016) havaitsivat tutkimuksessaan, että esimerkiksi Etelä-Afrikassa painotettiin tukea antavia ylisukupolvisia perhesuhteita, ja myös sitä kautta saatavia materiaalisia resursseja, kun taas Suomessa painotettiin ensisijaisesti vertais- ja ydinperheen suhteita sekä edistettiin lapsen yksilöllistä toimijuutta. Ungar (2008) toteaa tutkimukseensa pohjautuen kulttuuristen ja konteksti- sekä lapsen elämäntilannesidonnaisten tekijöiden yhteyden siihen, miten eri tekijät rakentavat resilienssiä. Kokonaisuutena tämä tarkoittaa lapsen kykyä ja mahdollisuuksia etsiä häntä auttavien tekijöiden luo.

2.3 Resilienssin kehitys

2.3.1 Suojaavien ja riskitekijöiden vuorovaikutteisuus

Resilienssi kehittyy suojaavien ja riskitekijöiden vuorovaikutuksessa (Forrest-Bank ym., 2015). Mastenin ja kollegoiden (2021, 527) mukaan suojaavat tekijät auttavat sopeutumaan paremmin riskitekijöistä huolimatta. Mitä suurempia riskitekijät ovat, sitä suurempi on suojaavien tekijöiden vaikutus (Masten ym., 2021, 527). Forrest-Bank ja kollegat (2015) näkevät suojaavina tekijöinä hyvät suhteet toisiin ja myönteiset välit naapurustoon sekä laajempaan yhteisöön. Riskitekijät nousevat niin ikään yksilöstä itsestään, perheestä, vertaissuhteista ja naapurustosta (Forrest-Bank ym., 2015). Suojaavat ja riskitekijät voivat siis muodostua samoista asioista.

Rutter (1987) puolestaan puhuu suojaavista mekanismeista yksittäisten suojaavien tekijöiden sijaan. Hänen mukaansa suojaavia mekanismeja ovat sellaiset prosessit, mitkä 1) vähentävät

riskin vaikutusta; 2) vähentävät negatiivisia ketjureaktioita; 3) lisäävät itsearvostusta ja minäpystyvyyttä sekä kykyä kokea turvallisuutta tukea antavien henkilökohtaisten ihmissuhteiden tai tehtävässä onnistumisen kautta ja 4) avaavat mahdollisuuksia (Rutter, 1987). Kun tarkastellaan laajempia prosesseja ja niiden mekanisme, havaitaan, että yksittäinen asia voi olla sekä suojaava että riskitekijä. Esimerkkinä Rutter (1987) nostaa työttömyyden, mikä voi olla riskitekijä masennukselle, kun taas vastaavasti työssäkäynti voi haitata jotain muuta tekijää. Toisaalla vaikea perhetilanne voi aiheuttaa poikien osalta voimakkaampaa oireilua tyttöihin verrattuna, mikä ei yksiselitteisesti kerro eri sukupuolten erilaisesta reagoitavasta, vaan voi kertoa myös siitä, että kyseisessä tilanteessa poikia kohdellaan eri tavoin. Vastaavasti eri temperamentti-aihteet altistavat lapsen saamaan erilaista kohtelua, mikä puolestaan vaikuttaa lapsen resilienssin kehitykseen (Rutter, 1987). Näin siis yksittäinen tekijä ei välttämättä ole suoraan resilienssiä ennustava tekijä, minkä vuoksi tulisikin aina tarkastella laajempaa kokonaisuutta. Mekanismeja kuvaa Ungarin (2008) esimerkki siitä, kuinka lapsi itsearvostustaan hakiessaan tarvitsee myös onnistumisen kokemuksia tai muita ihmisiä, jotka tukevat hänen itsearvostuksensa kehittymistä. Tällöin yksilö voi itse etsiä resilienssiä edistäviä asioita, mutta tarvitsee myös laajempia myönteistä kehittymistä tukevia mekanismeja.

Samaan tapaan Masten (2001) näkee tapahtumien kasaantumistaipumuksen, sillä usein käy niin, että lapsella on paljon suojaavia tai paljon riskitekijöitä (Masten, 2001). Sarjatapahtumat ovat kehitykselle tyypillisiä, minkä vuoksi positiivisen kehityksen lisääminen tai kehityksen kääntäminen negatiivisesta positiiviseksi nuoruudessa on erityisen tärkeää (Masten ym., 2004 ja Sapienza & Masten, 2011). Esimerkiksi lapsen aggressiivinen käyttäytyminen vaikuttaa myös hänen oppimiseensa ja ihmissuhteisiinsa. Sarjan taas ollessa myönteinen on mahdollista saavuttaa uusia kykyjä ja sen vuoksi erilaisilla interventioilla on merkittävä rooli myönteisten tapahtumien ketjun synnyttämisessä (Sapienza & Masten, 2011). Mastenin ja kollegoiden (2004) mukaan nuoruus on otollista aikaa sarjan kääntämiseksi myönteiseen suuntaan. Tällöin positiivista kehitystä voidaan vahvistaa tai kääntää kehitys uuteen suuntaan aivoissa tapahtuvien sekä ekologisten muutosten myötä. Tätä muutosta tukee nuoren suunnittelukyky, tulevaisuuteen kohdistunut motivaatio, itsenäisyys sekä tuki joltakin perheen ulkopuoliselta aikuiselta. Avautuneilla uusilla mahdollisuuksilla sekä nuoren mielenlaadulla on suuri merkitys (Masten ym., 2004).

Forrest-Bank ym. (2015) päättelivät tutkimuksensa perusteella, että resilienssi itsessään edesauttaa tiettyjen myönteisten piirteiden ilmenemistä, jotka heidän mukaansa ovat kyvykkyys (competence), yhteys muihin ihmisiin (connection), tietoisuus kulttuurin ja tilanteen mukaisesta

soveliaasta toiminnasta (character), luottamus itseän ja omiin kykyihin (confidence) ja toisista huolehtiminen (caring). Nämä viisi tekijää (5C:tä) edelleen edistävät osallisuuden muodostumista (contribution) ja kaikki kuusi tekijää (6C:tä) yhdessä kuvaavat nuoren positiivista kehitystä. Mikäli nuori kasvaa ympäristössä, missä hänellä on mahdollisuus olla osallisena johonkin sekä ottaa vastuuta, hänellä ilmenee taipumusta resilienssin kasvuun sekä myönteiseen kehitykseen. Osallisuus ja vastuunkanto toisten hyväksi voi olla vaikkapa pikkusisaruksista huolehtimista tai vapaaehtoistyöhön tai politiikkaan osallistumista. Sen sijaan eläminen pelottavassa tai kärsimystä aiheuttavassa ympäristössä varhaislapsuudessa voi puolestaan aiheuttaa ylikuormittuneisuuden tunnetta ja kyvyttömyyttä hallita tehtäviä (Forrest-Bank ym., 2015).

2.3.2 Resilienssiä edistävät tekijät

Olen kuvannut resilienssiä ja sen kehitystä dynaamisena ja eri tekijöiden vuorovaikutteisena prosessina niin, että sen kehittyminen tapahtuu mieluummin laajempien mekanismien kuin tiettyjen piirteiden kautta. Tämän näkemyksen mukaan useat tutkijat ajattelevatkin niin, että yksittäisillä suojaavilla tekijöillä on suhteellisen pieni merkitys resilienssin ennustamisessa (Rutter, 1987; Southwick ym., 2014). Toisaalta tiettyjen tekijöiden tunnistaminen lienee paikallaan, jotta lapsia ja nuoria kyetään vahvistamaan myös näiden tekijöiden kautta tukemalla resilienssiä edistävien ominaisuuksien vahvistamisessa ja näin myös lisäämään myönteisten kehityssarjojen muodostumista tai ottamaan huomioon resilienssiä mahdollisesti heikentävät tekijät ja auttamaan näiden kompensoimisessa.

Useissa tutkimuksissa lapsuuden kiintymyssuhteen ja hyvän huolenpidon sekä sosiaalisen tuen ja turvallisen kasvu ympäristön on todettu olevan resilienssiä ennustavia tekijöitä (Rutter, 1987; Sapienza & Masten, 2011; Southwick ym., 2014; Boden ym., 2018; Masten ym., 2021) Nuoruuskäisen lapsuuden kasvu ympäristöön ei luonnollisesti voi jälkikäteen vaikuttaa, mutta kuten useissa tutkimuksissa (Werner & Smith, 2005; Sharkey ym., 2008) on todettu, yhdenkin aikuisen tuki voi auttaa nuorta selviytymään ja tuki voi tulla myös perheen ulkopuoliselta aikuiselta. Muita havaittuja resilienssiä edistäviä tekijöitä ovat itsesäätelytaidot (Rutter, 1987; Sapienza & Masten, 2011; Southwick ym., 2014), itsetuntemus (Southwick ym., 2014; Masten ym., 2021), kyky suunnitella tulevaisuutta (Rutter, 1987; Masten ym., 2004; Southwick ym., 2014) sekä oppimista ja sopeutumista edistävä motivaatiokyky (Masten ym., 2004; Southwick ym., 2014). Lisäksi ongelmanratkaisukyky; minäpystyvyyden kokemus; usko, toivo ja henki-

syys sekä elämän tarkoituksen kokeminen ja opiskelijaa tukeva koulu ovat resilienssiä vahvistavia tekijöitä (Sapientza & Masten, 2011). Myös itsenäisyyden (Lee & Stewart, 2013) sekä positiivisten tunteiden ja naurun (Keltner & Bonanno, 1997) on havaittu vahvistavan resilienssiä. Masten ym. (2021) toteavat, että itsetuntemus, sosiaalinen tuki ja itsesäätelykyky auttavat yksilöä sopeutumaan erilaisissa olosuhteissa. Kyky suunnitella elämää eteenpäin näyttäisi puolestaan olevan tekijä, mikä auttaa nuorta rakentamaan hyvää elämää ja saavuttamaan onnistumisia myös opinnoissa (Rutter, 1987; Masten ym., 2004). Positiivisten tunteiden avulla stressitason ja ahdistuksen määrää voidaan laskea, jolloin ne myös vähentävät negatiivisia tunteita (Keltner & Bonanno, 1997). Bonanno (2004) näkee kestävyuden yhtenä resilienssiä edistävänä elementtinä sisältäen elämän tarkoituksen kokemisen, uskon omiin vaikutusmahdollisuuksiin sekä kykyyn oppia ja kasvaa kaikenlaisten kokemusten seurauksena. Tällaiset ihmiset kokevat stressaavat tilanteet vähemmän uhkaavina ja ovat kyvykkäitä minimoimaan kärsimyksen kokemusta. Tähän piirteeseen liittyy myös luottavaisuus aktiivisten selviytymiskeinojen sekä sosiaalisen tuen käyttöön (Bonanno, 2004).

Niin ikään myönteiset ja merkitykselliset ihmissuhteet nähdään yksilöllisinä suojaavina tekijöinä. Niiden merkitys on tunnistettu laajasti eri tutkimuksissa, mikä käsittää niin perhesuhteet kuin suhteet koulussa opettajiin ja tovereihin sekä ihmissuhteisiin laajemmassa yhteisössä (Ungar ym., 2007; Forrest-Bank ym., 2015). Näiden lisäksi myönteiset ystävyys- ja romanttiset suhteet ovat resilienssiä ennustavia tekijöitä (Sapientza & Masten, 2011). Resilienssin ekologista mallia tarkastellessani toin esiin Ungarin ja kumppaneiden (2007) näkemykset resilienssin kehitystä tukevista elementeistä. Heidän mallissaan yhteys muihin ihmisiin ilmeni paitsi merkityksellisten ja tukea antavien ihmissuhteiden kautta myös niin, että yksilö kykenee toimimaan osana yhteisöä ja näkemään itsensä osana laajempaa kokonaisuutta. Vastaavasti Forrest-Bank kollegoineen (2015) osoittaa yhteisen vastuun kantamisen merkitystä yhtenä suojaavana elementtinä.

Rutterin (2012) mukaan resilienssiin liittyy runsasta vaihtelua yksilöiden välillä ja siinä, millä tavoin yksilöt pystyvät vastaamaan ympäristössään kohtaamiinsa vastoinkäymisiin. Samankaltaisia asioita kokeneilla ihmisillä resilienssi voi olla hyvin erilainen ja siinä missä joku toinen on vahvistunut tietyn vastoinkäymisen kautta, toista ihmistä kyseinen asia on herkistänyt entisestään suhteessa myöhempään stressiin ja vastoinkäymisiin (Rutter, 2012). Emmy Werner havaitsi tutkiessaan Havaijin Kauain saarelle vuonna 1955 köyhiin oloihin syntyneitä lapsia, että kolmasosa lapsista kykeni selviytymään noissa oloissa ja heidät havaittiin resilienteiksi (Werner & Smith, 2005). Näiden selviytyjien resilienttiyttä selitti tietyt yksilölliset tekijät, lapsuuden

perheessä saatu hoiva ja huolenpito sekä laajemmassa yhteisössä saatu tuki joltakin luotettava aikuiselta. Yksilöllisistä tekijöistä nuoruudessa käytännön ongelmanratkaisutaito sekä jokin yksilöllinen erityistaito, halu auttaa muita ja pystyvyyden tunne auttoivat nuoria selviytymisessä. Perheessä saatu hoiva lapsuudessa tuli usein toissijaiselta hoitajalta, kuten isommalta sisarukselta tai isovanhemmalta. Kodin ulkopuolinen tuki saattoi tulla ystäviltä, joltakin vanhemmalta ihmiseltä omassa yhteisössä tai vaikkapa opettajalta. Resilienssi ei siis nojautu ainoastaan yksilöllisten tekijöiden varaan, vaan sekä yksilöllisiin että ympäristötekijöihin. Ungar ym. (2019) toteavat, että resilienssiä tarkasteltaessa tulee huomioida yksilön ja ympäristön väliset vuorovaikutusmallit, mikä tukee yksilöä stressaavista tilanteista selviämässä ja mitä hän myös ehdottomasti tarvitsee. Seligman (2013) on hyvinvointia kuvaavassa PERMA-mallissa yhdistänyt viisi hyvinvoinnin elementtiä, mitkä ovat myönteiset tunteet (positive emotions), sitoutuminen (engagement), merkityksellisyys (meaning), saavutukset (achievement) ja myönteiset ihmissuhteet (positive relationships). Useat aiemmin mainitut resilienssiä edesauttavat tekijät voidaan nähdä sisältyvän näihin viiteen elementtiin. Näin siis hyvinvointi ja resilienssi näyttäisivät olevan läheisiä toisilleen, joskaan niitä ei voitane pitää täysin samana asiana.

2.3.3 Minäpystyvyys

Yksi resilienssiä ennustava tekijä on minäpystyvyys. Sillä tarkoitetaan ihmisen kokemusta omasta kyvykkyydestään ja pystyvyydestään. Yksilöllisillä odotuksilla suhteessa selviytymiseen jossakin tietystä asiassa on vaikutusta todelliseen selviytymiseen niin, että mitä suurempi yksilön minäpystyvyyden tunne ja siis uskomus omaan selviämiseen on, sitä todennäköisemmin hän myös selviää siitä (Bandura, 1977; Bandura, 1982). Miller (2002) havaitsi tutkiessaan oppimisvaikeuksista kärsiviä nuoria, että näiden resilienttiyttä ennusti heidän kykynsä tunnistaa itsessään vahvuuksia. Lisäksi nämä kykenivät kuvaamaan erityisiä aikoja tai tapahtumia, mitkä he näkivät elämässään käännekohtina ja pyrkivät pitämään nämä muistoissaan ja reflektoivat niitä ikään kuin motivaattoreina vaikeina aikoina. Sen sijaan vähemmän resilientit eivät kyenneet nimeämään tällaisia tilanteita (Miller, 2002).

Yksilön kokemus omasta minäpystyvyydestä vaikuttaa käyttäytymiseen, ajatusmalleihin ja tunnekokemuksiin haastavassa tilanteessa (Bandura, 1982). Ihmisen aiemmilla kokemuksilla on merkittävä yhteys minäpystyvyyden kokemukseen ja uudet onnistumisen kokemukset niin ikään lisäävät pystyvyyden tunnetta. Sen sijaan toistuvat epäonnistumisen kokemukset heiken-

tävät pystyvyyden tunnetta, mikä puolestaan heikentää onnistumisen mahdollisuuksia (Bandura, 1977). Välttämättä minäpystyvyyden vahvistamiseen ei aina tarvita omaa onnistumista, vaan pystyvyyssuskomusta voi vahvistaa myös toisen henkilön onnistuminen. Myös myönteisellä ilmapiirillä on positiivinen vaikutus minäpystyvyyden tunteeseen (Bandura, 1977).

Vahva minäpystyvyys lisää todennäköisyyttä sinnikkäälle työskentelylle, mikä edelleen vahvistaa onnistumisen mahdollisuutta (Bandura, 1977). Sen sijaan epäusko omaan selviämiseen aiheuttaa välttämiskäyttäytymistä (Bandura, 1982). Lisäksi minäpystyvyys lisää yksilön todennäköistä keskittymistä käsillä olevaan tehtävään sen sijaan, että keskittäisi huomion mahdolliseen epäonnistumiseen tai kielteisiin tunnekokemuksiin, jolloin huomio kohdistuu selviämisen kannalta epäolennaiseen (Bandura, 1982).

Minäpystyvyydellä on yhteys yksilön tunnereaktioihin niin, että mitä vahvempi minäpystyvyyden kokemus yksilöllä on, sitä vähäisempiä ovat hänen tunnereaktionsa suoriutumiseen liittyen (Bandura, 1977; Bandura, 1982). Usein voimakkaat tunnereaktiot, kuten pelko, voivat heikentää suoriutumista. Nämä lisäksi vaikuttavat yksilön pystyvyyden kokemukseen. Pelkoreaktiot vahvistavat kielteisten tunteiden kokemista ja näiden kokemusten eläminen mielessä uudelleen vahvistaa edelleen kielteistä reaktiota jopa niin, että niiden vaikutus on alkuperäistä pelkoa voimakkaampi. Tällaisia tunteita lievittävien menetelmien hyödyntäminen voi heikentää tunnekokemusten vaikutusta ja vähentää välttämiskäyttäytymistä – toisaalta tämä vaikutus on tehokkaampi heillä, jotka ovat kokeneet aiempia onnistumisia kuin heillä, keillä on ollut paljon epäonnistumisia (Bandura, 1977).

2.3.4 Fyysinen aktiivisuus

Fyysisen aktiivisuuden on tutkimuksissa havaittu olevan positiivisessa yhteydessä moniin resilienssiä edistäviin tekijöihin. Näistä tekijöistä muun muassa yleisen psyykkisen hyvinvoinnin on havaittu lisääntyvän fyysisen aktiivisuuden myötä (McMahon ym., 2017; Rodríguez-Bravo ym., 2020). Rodríguez-Bravo ym., (2020) selvittivät tutkimuksessaan espanjalaisten ja kolumbiaalaisten nuorten kohdalla vapaa-ajalla tapahtuvan fyysisen urheilun vaikutuksia nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Tulokset osoittivat selkeän yhteyden urheilun yhteydestä psyykkiseen hyvinvointiin. Tarkemmalla tasolla vastausten perusteella voitiin osoittaa, että fyysisellä urheilulla oli yhteys kolmeen psyykkisen hyvinvoinnin ulottuvuuteen: itsensä hyväksymiseen, positiivisiin suhteisiin muiden kanssa ja elämän tarkoituksen kokemiseen. Löydöt osoittivat,

että vapaa-ajallaan fyysistä urheilua harrastavat nuoret olivat myös psyykkisesti paremmin voivia kuin he, jotka eivät harrastaneet fyysistä urheilua. Tulokset osoittivat myös sen, että fyysinen urheilu vaikuttaa nuoren sekä fyysiseen, psyykkiseen että sosiaaliseen hyvinvointiin. Fyysinen urheilu lisäsi myös itsenäisyyden ja itsensä hyväksymisen kehitystä. Fyysinen urheilu tämän perusteella näyttäisi siis lisäävän myös nuorten itseymmärrystä ja henkilökohtaista tyytyväisyyttä (Rodríguez-Bravo ym., 2020).

McMahon ym. (2017) havaitsivat tutkiessaan 15-vuotiaiden liikunnan määrän yhteyttä heidän mentaaliseen hyvinvointiinsa, että liikunnalla oli ahdistusta ja depressiota vähentävää vaikutusta sekä yleistä psyykkistä hyvinvointia lisäävää vaikutusta. Toisaalta tutkimuksessa havaittiin, että tyttöjen kohdalla suhteellisen paljon liikkuvat, 11 päivänä kuukaudessa, olivat parhaiten voivia, kun määrän tästä lisääntyessä hyvinvointi alkoi laskea. Näin siis kohtuullinen määrä liikuntaa näyttäisi tukevan hyvinvointia parhaiten.

2.3.5 Psyykinen kehitys vastoinkäymisten tai haasteiden seurauksena

Useimmat meistä kohtaavat elämässään vastoinkäymisiä, jotka muuttavat elämää tai pitkittyessään tuovat arkeen kipua. Vaikeuksien vaikutuksia ihmisen kestävyys- ja hyvinvointiin on tutkittu ja havaittu, että ne eivät kuitenkaan ole vain huono asia, vaan päinvastoin ne voivat vaikuttaa elämäämme myös myönteisellä tavalla. Tedeschin ja Calhounin (2004) mukaan vaikeat elämäntapahtumat voivat aiheuttaa henkistä kasvua, mikä tarkoittaa sitä, että koettujen vaikeuksien jälkeen ihmisessä tapahtuu myönteistä muutosta. Traumaattisen tapahtuman tai elämäntapahtuman myötä ihminen näkee maailman eri tavoin ja elämästä voi tulla monella tavalla rikkaampaa ja syvempää kuin ennen koettua vastoinkäymistä. Tällainen trauman jälkeinen kasvu voi näkyä vahvistuneissa ihmissuhteissa, lisääntyneenä ymmärryksenä yksilöllisistä vahvuuksista ja muuttuneena asioiden tärkeysjärjestyksenä (Tedeschi & Calhoun, 2004). Fletcher ja Sarkar (2013) toteavat, että yksilön välittömällä ympäristöllä on merkitystä resilienssin kehittymisen suhteen ja siinä olisi jopa hyvä olla riittävästi altistumista vastoinkäymisille. Seery ym., (2010) havaitsivat tutkimuksessaan, että menneisyydessä vastoinkäymisiä kokeneet olivat psyykkisesti paremmissa voimissa kuin he, jotka vastoinkäymisiltä olivat välttyneet. Tämä tarkoittaa sitä, että altistuminen vastoinkäymisille saattaa nostaa yksilössä esiin piilossa olevia voimavaroja sekä auttaa häntä löytämään sosiaalisia tukiverkostoja ja vahvistaa kykyä selviytyä vastaisuuden vastoinkäymisissä (Fletcher & Sarkar, 2013). Forrest-Bank kollegoineen (2015)

totesi tutkimuksessaan, että haavoittavassa tilanteessa kasvavat nuoret ymmärsivät oman onnistumisensa myötä sen, kuinka selviytyminen on mahdollista, mikä tarkoitti heidän kohdallaan oikeiden asioiden tekemistä sekä tuen ja rohkaisun antamista jokaiselle sitä tarvitsevalle. Toisaalta huomion arvoista on myös Rutterin (2012) näkemys siitä, että stressille ja vastoinkäymisille altistuminen voi joko lisätä haavoittuvuutta herkistymiseffektin myötä tai vahvistamiseksi kautta vähentää haavoittuvuutta. Vastoinkäymisten ei siis tulisi kuitenkaan ylittää yksilön kykyjä ja mahdollisuuksia selviytyä niistä (Rutter, 2012).

Koetteleville tilanteille altistumisen vaikutuksia on tutkittu apinoilla tehdyillä testeillä, joissa on testattu stressaavien tilanteiden aiheuttamaa psykologista kehitystä sekä aivojen hermostollisia muutoksia. Parker ym., (2004) havaitsivat, että apinanpoikasten viikoittainen, lyhytaikainen erottaminen emosta kymmenen viikon ajan vähensi poikasten ahdistuneisuutta. Lisäksi ne olivat rohkeampia ja oma-aloitteisempia niille annetuissa tehtävissä ja suoriutuivat niistä verokkiryhmää paremmin. Aikuisille urosapinoille aiheutettiin stressaava tilanne erottamalla nämä toisesta urosapinasta (kaveristaan) ja muodostamalla näistä pari jonkun toisen urosapinan kanssa (Lyons, ym., 2010). Tämä lisäsi näiden urosapinoiden hippokampuksessa neurogeneesiä, mikä puolestaan lisäsi spatiaalista oppimista. Nämä eläinkokeilla tehdyt tutkimukset osoittavat kohtuullisen haastavan tilanteen vahvistavan yksilöllistä kykyä selviytyä stressaavasta tilanteesta aktivoimalla aivotoimintaa ja lisäävän näin ollen myös resilienssiä. Vastoinkäymisten usein vahvistavasta vaikutuksesta huolimatta on kuitenkin huomattava, että välttämättä henkinen kasvu ei edellytä erityisen haastavia tilanteita, vaan sitä voi tapahtua myös ilman niitä ja toisaalta vastoinkäymistä ei aina seuraa henkinen kasvu (Tedeschi ja Calhoun, 2004).

2.4 Resilienssin vahvistaminen ja tukeminen oppilaitoksessa

Lasten ja nuorten resilienssiin vaikuttavia tekijöitä on selvitetty useissa tutkimuksissa ja niissä on löydetty hyvin samankaltaisia tekijöitä myös erilaisten mallien kautta tarkasteluna. Nevillen ym., (2019) mukaan resilienssin tarkasteleminen ekologisen mallin kautta kuvaa parhaiten resilienssin rakentumista koulussa niin, että erityisesti hyvät suhteet toisiin ovat merkittävässä roolissa. He toteavat resilienssin vahvistamisen auttavan vähentämään kärsimystä.

Tukea antavien ihmissuhteiden merkitys oppilaitoksessa on tunnistettu laajasti resilienssiä edistävänä tekijänä myös muissa tutkimuksissa (Raskind ym., 1999; Miller, 2002; Sharkey ym., 2008 ja Liebenberg ym., 2016). Oppimisvaikeuksista kärsiviä nuoria college-opiskelijoita tut-

kiessaan Miller (2002) havaitsi, että opiskelijoiden resilienssi ilmeni kykynä tunnistaa erityisiä opettajia tai muuta henkilökuntaa, jotka löysivät hyviä tapoja opettaa oppimisvaikeuksista huolimatta tai antoivat ylimääräistä huomiota. Kouluun liittyvinä resilienssiä ennustavina tekijöinä Liebenberg ym., (2016) kirjoittavat olevan koulu tukea antavana, kunnioittavana ja oikeuksiin perustuvana ympäristönä, jossa oppilaan ja opettajan vuorovaikutus sekä opettajan rohkaiseva toiminta ovat merkittävässä roolissa kunnioittavan ilmapiirin luomiseksi. Sharkey ja kollegat (2008) toteavat, että koulusta saatu tuki ei rajoitu ainoastaan oppimiseen ja muodolliseen tukeen, vaan myös yleinen välittäminen ja aikuisen taholta huomatuksi tuleminen nousee esiin tarkasteltaessa henkilökunnan ja opiskelijoiden välisiä hyviä suhteita. Tällainen ilmeni tutkimuksessa muun muassa nuoren kuuntelemisena, nuoreen uskomisena ja nuoren poissaolon havaitsemisena.

Sharkeyn ja kumppaneiden (2008) mukaan koulusta saatu tuki vahvistaa nuoren minäkäsitystä, auttaa tunnistamaan yksilöllisiä taitoja sekä luomaan tavoitteita. Se voi lisätä myös nuoren sitoutumista koulunkäyntiin. Erityisen merkittävää kouluilta saatu tuki voi olla niille oppilaille, jotka eivät saa kotoaan riittävää tukea – tosin sillä on jossain määrin merkitystä kaikille (Sharkey ym., 2008). Opettajan ja oppilaan välinen myönteinen suhde vahvistaa myös opiskelijan elämäntarkoituksen kokemista, kouluun sitoutumista, itsenäisyyden kokemista, parempaa menestystä, sosiaalista kompetenssia sekä parempia ongelmanratkaisutaitoja (Morrison & Allen, 2007; Sharkey ym., 2008). Sen sijaan opettajan kielteinen suhtautuminen oppilaaseen kiusaamalla tai sanallisella nöyryyttämällä aiheuttaa vastustavaa käyttäytymistä ja depressiota sekä vaikuttaa negatiivisesti oppilaan resilienssiin ja koulusuoritukseen (Pottinger & Stair, 2009). Liebenberg kollegoineen (2016) havaitsi, että nuoren koulussa saama kunnioittava suhtautuminen oli positiivisessa yhteydessä tovereilta saadun tuen sekä vanhemmuuden laadun kokemiseen. Opetushenkilökunnan lisäksi myös koulupsykologit ja muu henkilökunta ovat tärkeässä roolissa työskennellessään riskitekijöiden vaikutusten vähentämiseksi rakentamalla positiivista suhdetta riskitekijöitä kohtaaviin nuoriin (Liebenberg ym., 2016).

Lasten ja nuorten hyvinvointiin vaikuttavat suhteet oppilaitoksessa eivät rajoitu myönteisiin suhteisiin henkilökunnan kanssa, vaan myös suhteilla vertaisiin on merkitystä (Liebenberg ym., 2016). Ylipäätään hyvät ihmissuhteet oppilaitoksessa lisäävät yksilön resilienssiä (Raskind ym., 1999). Miller (2002) toteaa, että erityiset ystävyys-suhteet – joskus vain yksikin – liittyvät resilienssin kokemuksiin. Tällaiset osoittavat nuoren kykyä tunnistaa itselle ystäväksi sopivia henkilöitä ja nämä suhteet auttavat nuoria vahvistamaan itseään masennuksen tai turhautumisen keskellä. Myös opettaja voi tukea nuoria ystävyys-suhteisiin liittyen järjestämällä ystävyden

syntymiselle otollisia tilanteita ja auttamalla kehittämään ystävystymiseen liittyviä taitoja sekä selviämään tilanteissa, joissa toiset eivät ole ystävällisiä (Miller, 2002). Montero-Carreteron ja Cervellón (2020) nostavat esiin opettajan mahdollisuuden myötävaikuttaa opiskelijoiden resilienssin edistämiseen, vaikuttaa tukea antavan ilmapiirin luomiseen, edistää myönteisten vertaissuhteiden vaalimista sekä lisätä ryhmään kuulumisen tunnetta. He havaitsivat tutkimuksessaan myös, että itsenäisyyden tukeminen ennusti kiusaamisen vähentymistä. Sen sijaan tiukka kontrollointi vaikutti kiusaamiseen niin, että sitä ei ilmennyt kontrollin alla, mutta kontrollin poistuttua kiusaamista alkoi taas esiintyä (Montero-Carretero, & Cervelló, 2020).

Oppimisvaikeuksista kärsiviin nuoriin liittyvissä tutkimuksissa (Raskind ym., 1999; Miller, 2002) on havaittu, että oppimisvaikeuden tunnistaminen ja hyväksyminen osaksi itseä vahvistaa nuoren resilienssiä. Oppimisvaikeuden tunnistaminen auttaa Millerin (2002) mukaan löytämään kompensoivia keinoja, mikä tukee nuoren selviytymistä. Toisaalta resilienteillä nuorilla havaittiin olevan kyky tunnistaa ja kuvailla myös onnistumisia sekä vahvuusalueita itsessään ja olla ylpeitä niistä. He tiedostivat mahdollisuutensa korvata vahvuuksillaan muiden alueiden heikkouksia. Myönteisiä elämän käännekohtia he käyttivät ikään kuin vaikeiden aikojen motivaattoreina (Miller, 2002). Raskind ym. (1999) havaitsivat tutkimuksessaan, että onnistumisiin liitetyt piirteet: itsetuntemus; oppimisvaikeuksien hyväksyminen osaksi itseä; proaktiivisuus eli itsenäisyys ja osallistuminen; sinnikkyys; emotionaalinen tasapaino, mikä tässä tarkoittaa tunteiden hallintaa, hyviä ihmissuhteita ja stressinhallintakykyä; tavoitteellisuus sekä toimivien tukiverkostojen olemassaolo ja niiden hyödyntäminen ennustivat yhdessä nuorten menestystä (Raskind ym., 1999).

2.5 Ammatillinen koulutus ja erityinen tuki resilienssin edistäjänä

Koulutus itsessään on yksi resilienssiä edistävä tekijä (Ungar ym., 2007). Suomessa ammatillinen koulutus osaltaan tukee nuorten ja aikuisten resilienssin vahvistumista. Ammatillisen koulutuksen tavoitteena on kehittää opiskelijan ammatillista osaamista ja sivistyneisyyttä sekä tukea yrittäjyyttä ja elinikäistä oppimista (Opetushallitus).

Suomessa laki takaa kaikille tasaveroiset mahdollisuudet kouluttautumiseen ja näin myös yksilöllisen resilienssin kasvuun. Laki ammatillisesta koulutuksesta (Ammattikoululaki 61 §) edellyttää, että se toteutetaan niin, että opiskelijalla on mahdollisuus saavuttaa tutkinnon ammattivaatimukset tai osaamistavoitteet sekä pääsy henkilökohtaiseen ja muuhun tarpeelliseen

opinto-ohjaukseen. Koulutuksen järjestäjän tulee suunnitella sellaiset ohjaus- ja tukitoimet, joiden avulla opiskelija kykenee saavuttamaan tavoitteet (Ammattikoululaki 48 §). Tarvittaessa opiskelijan valmiuksien kehittymistä tuetaan erityisen tuen, arvioinnin mukauttamisen tai ammattitaitovaatimuksista poikkeamisen keinoin.

Osa opiskelijoista tarvitsee oppimisen ja kehittymisen sekä oman resilienssin lisäämiseksi erityistä tai vaativaa erityistä tukea. ePerusteissa (2021) todetaan, että erityinen tuki tarkoittaa opiskelijan tavoitteisiin ja valmiuksiin perustuvaa suunnitelmallista pedagogista tukea sekä erityisiä opetus- ja opiskelijajärjestelyitä. Erityisen tuen antamiseen kuuluu usean ammattilaisen yhteistyö sekä opiskelijan kokonaiskuntoutuksellinen ote opintojen aikana (ePerusteet). Vaativalla erityisellä tuella tarkoitetaan Ammattikoululain (64 §) mukaan laaja-alaista ja monipuolista tuen tarvetta. Sellaista tukea Suomessa voivat antaa tietyt oppilaitokset, kenelle kyseinen tehtävä on annettu hoidettavaksi. Muun muassa Luovi, ammatillisena erityisoppilaitoksena toteuttaa tätä tehtävää. Siellä työskentely pohjautuu useiden ammattilaisten läsnäoloon opiskelijan arjessa sekä monenlaisten pedagogisten ratkaisujen hyödyntämiseen opetuksessa (Ammattiopisto Luovi). Tämä tarkoittaa muun muassa pienryhmiä opetuksessa, etä- ja hybridimahdollisuuksien käyttämistä sekä hyvinvoinnin ja osallisuuden tukemista. Ohjaustoimenpiteiden lisäksi opiskelijan työelämävalmiuksia vahvistetaan koulutussopimuksella, mikä tarkoittaa sitä, että opiskelija hankkii osaamista työpaikalla käytännön työssä (Ammattikoululaki 71 §).

3. Tutkimuksen toteutus

3.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksen lähestymistapa on yleinen laadullinen tutkimus. Laadullisella tutkimuksella ei pyritä saavuttamaan kvantitatiivisen tutkimuksen tapaan numeraalista tietoa, vaan vastauksia tarkastellaan yksitellen niin, että jokainen niistä on merkityksellinen (Alasuutari, 2011). Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen suurin ero Puusan ja Juutin (2020) mukaan on se, että määrällisessä tutkimuksessa tutkimuskohde on tutkijasta riippumaton, kun taas laadulliseen tutkimukseen liittyy aina jossain määrin subjektiivisuutta. Koska laadullisessa tutkimuksessa tutkijan valitsemilla menetelmillä ja hänen tekemillään havainnoilla on vaikutusta tutkimuksen lopputulokseen, teorialla on suuri merkitys tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Niin ikään tutkittavien kokemukset ovat laadullisessa tutkimuksessa keskeisessä roolissa (Puusa & Juuti, 2020).

Laadullinen tutkimus poikkeaa määrällisestä tutkimuksesta myös siinä, että yleensä varsinaisia hypoteeseja ei aseteta, vaan tutkimustavoitteet ovat enemmänkin kuvailevia (Puusa & Juuti, 2020). Alasuutarin (2011) mukaan tutkimus etenee tutkimusaineiston tarkastelusta jonkin metodologisen lähtökohdan mukaan niin, että aineistosta pyritään löytämään oleelliset asiat. Nämä havainnot pelkistetään ja yhdistetään yhtenäiseksi havainnoksi tai havaintojen joukoksi (Alasuutari, 2011). Laadullisessa tutkimuksessa yksittäiset vastaukset tulee tunnistaa ja löytää niiden erot toisiin vastauksiin, mutta samanaikaisesti on oleellista pitää kiinni ilmiöstä kokonaisuutena, jotta aineistosta voidaan tehdä johtopäätelmiä (Alasuutari, 2011). Puusa ja Juuti (2020) toteavat, että laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä elävyys matkan aikana, mikä tarkoittaa sitä, että tutkimusasetelma muokkautuu tutkimuksen edetessä ja saa lopullisen muotonsa vasta tutkimuksen loppuvaiheessa. Tämän vuoksi tutkimusraportista tulisi käydä ilmi työn etenemisen vaiheet ja se, miksi tiettyihin johtopäätöksiin on päädytty (Puusa & Juuti, 2020).

3.2 Aineiston keruu ja tutkimusjoukko

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä toimi haastattelut. Ne olivat lähtökohtaisesti luonteeltaan puolistrukturoituja. Eskolan ja Suorannan (2003) mukaan puolistrukturoidut haastattelut noudattavat samaa runkoa, mutta kysymykset ovat avoimia niin, että vastaaja voi vastata niihin vapaasti omin sanoin. Haastattelukysymysten järjestys vaihteli jonkin verran haastatte-

lujen edetessä ja saatoinkin kysyä yksittäiseltä haastateltavalta myös jotain sellaista aihepiiriin liittyvää, mitä en ollut kukaan muilta kysynyt. Tämän vuoksi haastattelua voitaneen kutsua Eskolaan ja Suorantaan (2003) viitaten myös teemahaastatteluiksi. Puolistrukturoidun menetelmän valitsin siksi, että saisin mahdollisimman paljon tutkimuksen kannalta relevanttia tietoa, mutta toisaalta haastateltavilla olisi mahdollisuus kertoa asiasta myös sellaista, mitä en itse tutkijana ole osannut ottaa huomioon (Puusa, 2020). Aineiston analyysimenetelmänä toimi teoriaohjaava sisällönanalyysi, mitä avaan tuonnempana lisää.

Tutkimuksessa on haastattelujen avulla kerätystä tiedosta muodostettu käsitystä siitä, minkä asioiden nuoret itse kokevat vahvistavan heidän resilienssiään ja mikä tukee heidän selviytymistään opinnoissa. Aineistonkeruu toteutettiin Oulussa Ammattiopisto Luovin liiketoiminnan yksikössä toukokuussa 2021. Osallistujat olivat iältään 18–23-vuotiaita ja heidän joukossaan oli sekä ensimmäisen, toisen että kolmannen vuoden opiskelijoita. Tutkittavia oli yhteensä kahdeksan ja he olivat iältään 18–23-vuotiaita miehiä (N 5) ja naisia (N 3).

Haastattelukysymysten (Liite 1) avulla halusin saada tietoa siitä, millaisten asioiden opiskelijat kokevat vahvistavan heidän selviytymistään opinnoissa. Muodostin kysymykset niin, että niissä kysyttiin heihin itseensä löytyviä tekijöitä, heidän ulkopuoleltaan tulevia tekijöitä yleisesti sekä opiskelupaikan kautta tulevia tekijöitä. Pyysin luvan tutkielman tekemiseen Luovin kehitysjohdajalta ja luvan saatua olin yhteydessä luokanvalvojiin. Luokanvalvojat ehdottivat minulle mahdollisia haastateltavia ja olin yhteydessä opiskelijoihin sähköpostitse. Kaikki haastatteluun osallistuneet vastasivat haastattelupyyntöön hyvin pian viestin lähettämistä. Haastateltavat olivat eri ryhmistä, mikä oli tutkielman kannalta myönteinen asia, sillä näin sain aineistoon hiukan heterogeenisyyttä. Suoritin haastattelut toukokuussa 2021. Yksi opiskelijoista halusi vastata kirjallisesti ja hänen vastauksensa sain myös tuolloin.

Haastattelin opiskelijoita oppilaitoksen sisällä erillisessä huoneessa, jossa keskustelu saattoi sujua ilman häiriötekijöitä. Koin haastattelutilanteet onnistuneina ja mukavina keskusteluhetkinä. Keskustelutilanteissa opiskelijat vaikuttivat vilpittömiltä ja suhtautuivat myönteisesti haastatteluun. Pyrin itse olemaan tilanteessa luonnollinen ja rauhallinen ja toisaalta kuitenkin tukemaan opiskelijoita ajatusten esiin tuomisessa. Haastattelun kysymykset toimivat keskustelua ohjaavina kysymyksinä, jotka olin lähettänyt opiskelijoille tutustuttavaksi useita päiviä ennen haastattelua. Avasin tutkimuksen tavoitetta ja resilienssin käsitettä opiskelijoille heille lähettämässäni tutkimustiedotteessa sekä haastattelun aluksi. Kysymykset eivät kuitenkaan sisältäneet

resilienssin käsitettä, vaan siinä käytin määritelmänä sellaisia käsitteitä, kuten tukeminen, kannattelu ja selviytyminen. Haastattelut kestivät keskimäärin puoli tuntia. Kirjallisesti vastaukset tuottanut opiskelija oli vastannut kysymyksiin ytimekkäästi ja vastaukset olivat mielestäni hyvin sisältöpitoisia huolimatta siitä, että en käynyt hänen kanssaan keskustelua aiheesta.

Haastattelujen litteroinnin toteutin muutaman päivän sisään haastatteluista. Osittain haastattelut ja litterointi menivätkin päällekkäin. Kun olin saanut kaikki haastattelut ja litteroinnit tehtyä, kävin tekstit läpi tarkemmin ja kuuntelin nauhoitukset vielä kertaalleen läpi. Vastauksia kuunnelllessani havaitsin, että haastattelut rönsyilivät jonkin verran aiheen reunamille ja kaikki keskustellut asiat eivät olleet merkityksellisiä työni kannalta, joten päätin jättää nämä osat keskusteluista kokonaan tutkimuksen ulkopuolelle. Lisäksi jätin ulkopuolelle asiat, mitkä olisivat voineet liikaa henkilöityä tiettyyn vastaajaan, koska halusin suojella jokaisen vastaajan yksilöllisyyttä enkä siksi ottanut käsittelyyn välttämättä kaikkea, mikä omasta mielestäni olisikin ollut kiinnostavaa myös tutkimuksen kannalta. Lisäksi kiinnitin huomiota siihen, että osa opiskelijoista ei tuottanut sanallista tekstiä kovin paljon ja haastatteluissa osa asioista on minun itseni sanoittamaa. Näiden kohtien hyödyntämistä erityisesti pohdin ja jätin niiden painoarvon vähäiseksi tai kokonaan pois aineiston lopullisesta analyysistä. Haastateltujen suhteellisen pienen määrän vuoksi en halunnut muodostaa heidän vastauksistaan yksilöllisiä narratiiveja, joista henkilö olisi mahdollisesti tunnistettavissa. Tämä vaikutti keskeisesti siihen, että analyysimenetelmäksi valikoitui lopulta sisällönanalyysi.

3.3 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysiprosessiin on useita vaihtoehtoja riippuen aineiston teoreettisista lähtökohdista (Berg & Lune, 2012). Tutkimusanalyysin avulla aineisto pyritään selkeyttämään ja tiivistämään huolehtien kuitenkin sen informaation säilymisestä mukana (Eskola & Suoranta, 2003). Laadullisen aineiston analyysille on tyypillistä se, että sitä tehdään rinnakkain aineiston keruun kanssa, mikä lisää mahdollisuuksia tarpeellisille muutoksille työskentelyssä (Puusa, 2020). Perinteisesti laadullisissa tutkimuksissa on keskitytty etsimään samankaltaisuutta, kun taas uudemmissa tutkimuksissa on pyritty huomioimaan aineiston monimuotoisuus, jolloin analyysistä saadaan aineistolähtoisempää ja tarkempaa (Eskola & Suoranta, 2003). Tällaisissa tapoissa tehdä analyysia tavoitellaan erilaisten totuuksien löytämistä (Eskola & Suoranta, 2003). Puusan (2020) mukaan oleellista laadullisen tutkimuksen analyysissä on muodostaa aineistosta kokonaisuus, jota voidaan kuvailla yleisellä tasolla.

Laadullista tutkimusta tehtäessä on Eskolan ja Suorannan (2003) mukaan kuitenkin huomattava, että yhdenmukaiselta näyttävä aineisto ei välttämättä vastaa täysin totuutta, sillä haastattelujen vastaukset saattavat olla sellaisia kuin ovat juuri siksi, että ne ovat haastattelussa annettuja vastauksia. Realistisen näkemyksen mukaan kielen avulla saadaan todellisuutta kuvaavaa tietoa, mutta samalla myös tuotetaan todellisuutta. Konstruktionistisessa ajattelussa nähdään, että kielen tuottama todellisuus on aina tulkintojen sävyttämää, paitsi tutkijan, myös haastateltavan ja lopulta lukijan (Eskola & Suoranta, 2003). Näin siis teksti on aina yksi näkökulma aiheeseen (Eskola & Suoranta, 2003).

Eskolan ja Suorannan (2003) mukaan siitä huolimatta, että aineiston analyysi ja tulkinta ovat teknisesti toisistaan erillisiä tutkimuksen osa-alueita, ne kulkevat limittäin ja niitä voi olla hyvin vaikea erottaa toisistaan. Analyysia tehdessään tutkija samalla tulkitsee aineistoa, mikä puolestaan vaikuttaa analyysin etenemiseen. Siitä huolimatta tulkinta edellyttää analyysin kautta saatua luokiteltua informaatiota (Eskola & Suoranta, 2003). Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että analyysiprosessi usein tuo mukanaan yllätyksiä, mitkä vaikuttavat analyysiprosessin kulkuun. Tässä onkin oleellista, että tutkija kykenee toimimaan järjestelmällisesti ja pitämään kiinni tutkimuksen tavoitteista harhautumatta sivupoluille (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

3.3.1 Sisällönanalyysi

Tämän tutkimuksen analyysimenetelmäksi valitsin sisällönanalyysin. Sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jonka avulla tutkimusaineistosta pyritään saamaan tiivis, selkeä ja yleinen kuvaus sekä lisäämään informaatiota luotettavalla tavalla (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Berg ja Lune (2012) toteavat, että menetelmän avulla aineistotekstiä tarkastellaan ja tulkitaan systemaattisesti tarkoituksena nostaa esiin malleja, teemoja, virhetulkintoja ja merkityksiä. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, joka tarkastelee sosiaalisia ja kulttuurisia konteksteja ja niissä tuotettuja inhimillisiä merkityksiä puheen tai tekstin kautta (Berg & Lune, 2012; Tuomi & Sarajärvi 2018). Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sen avulla pyritään avaamaan yksilön suhdetta maailmaan ja näkemään todellisuus inhimillisestä ymmärryksestä käsin – ei varsinaisesti etsimään totuutta.

Tutkimukseni tavoitteena on ollut saada tietoa siitä, millaisten asioiden opiskelijat kokevat vaikuttavan heidän hyvinvointiinsa ja selviytymiseensä opinnoissa ja mitkä ovat heidän voimavaroitekiijöitään. Tutkimuskysymysten mukaisesti tavoite tiivistyy nuorten resilienssiin vaikutta-

vien tekijöiden tunnistamiseen heidän oman kokemuksensa mukaan. Halusin tarkastella aineistoa ensin itsenäisenä kokonaisuutena ja sen jälkeen vertailla yhtymäkohtia ja poikkeavuuksia teoriaan. Tässä hyödynsin aineistolähtöistä ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Tulosten avaamisessa käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysia ja tulosten tulkinnassa teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Aineistolähtöistä analyysia ohjaa induktiivinen päättely, kun taas teoriaohjaavassa analyysissa käytetään abduktiivista päättelyä, jolloin ajatteluprosessia ohjaa vuorotellen aineisto ja teoria (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teoriaohjaavassa menetelmässä aineiston alaluokat luodaan aineistolähtöisesti, mutta yläluokat tuodaan teoriasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tavoitteenani on ollut kuvata aineistoa mahdollisimman kattavasti ja luoda siitä yhtenäinen kokonaiskuva. Analyysin kautta löytyvää tietoa olen käyttänyt hyödyksi tulkintojen ja johtopäätelmien tekemisessä.

3.3.2 Analyysiprosessi

Litterointivaihe: Aloitin aineistojen litteroinnin osittain päällekkäin haastattelujen kanssa. Litteroin tekstit muutaman päivän sisällä haastattelujen jälkeen. Litteroinnissa en huomionut äänenpainoja tai äännähdyksiä, sillä en kokenut niitä merkitykselliseksi tässä tutkimuksessa. Tavoitteena oli saada ymmärrystä opiskelijoiden kokemuksista – ei niinkään tutkia itse ilmaisua, minkä vuoksi koin sanatarkan litteroinnin riittävänä. Myös täytesanat olen pääasiassa jättänyt haastattelupätkistä pois, vaikka jonkin verran halusin pitää niitä mukana, sillä koin niiden antavan tekstiin luonnollisen sävyn. Joitakin haastattelussa esiin tulleita opiskelijoita yksilöiviä tietoja olen muuttanut toiseksi, jotta vastaaja ei olisi niiden vuoksi tunnistettavissa. Samasta syystä olen muokannut joitakin haastateltavien sanatarkkoja ilmaisuja lähemmäs yleiskieltä sekä jättänyt työni viimeisestä versiosta vastaajia erittelevät numeroinnit pois (esim. Vastaaja 1).

Merkityksien etsiminen ja koodaus: Litteroidusta aineistosta etsin merkityksellisiä asioita, mitkä vastasivat tutkimuskysymyksiin: Mitkä asiat nuoret kokevat itseään vahvistavina ja voimauttavina tekijöinä sekä millaisten oppilaitoksessa olevien tekijöiden opiskelijat kokevat vaikuttavan omaan resilienssiinsä? Etsin merkityksiä aiheista, jotka muodostuivat kokonaisista lauseista tai lauseiden kokoelmasta, mutta toisinaan myös lauseiden osista. Tarkkaa yksittäisten sanojen ilmenemisen määrää en laskenut, koska en kokenut sitä tarkoituksenmukaisena, sillä yksi haastateltava saattoi sanoa asiansa monipolvisemmin ja toistaen asioita, kun taas toinen

vastasi lyhyesti ja ytimekkäästi. Lisäksi keskustelun kulku ja esille tulleet asiat vaihtelivat haastateltavien kohdalla paitsi sattuman johdosta myös siksi, että haastattelujen edetessä saatoinkin havaita jonkin asian merkitykselliseksi ja ottaa sen seuraavassa haastattelussa esiin. Olen kuitenkin laskenut esiintymisten määriä hahmottaakseni asioiden suuruusluokkaa ja sitä, onko jokin asia tullut ilmi usean vai vain yhden henkilön puheessa. Hahmottaakseni aineistosta merkityksellisiä asioita koodasin ne värillä ja tein tiivistyksen kustakin merkityksellisestä vastauksesta. Koodaamisella tarkoitetaan sitä, että aineistosta etsitään samaa tarkoittavat asiat, joiden perusteella aineiston ryhmittely on mahdollista (kts. MacLure, 2014; teoksessa Salo, 2015).

Alakategorioiden muodostaminen: Koodauksen jälkeen muodostin aineiston merkityksellisen sisällön perusteella alakategoriat, joihin koodaamani merkitykset lajittelin. Kategoriointia ohjasi jonkin verran haastattelukysymykset, mutta lopulliset kategoriat muodostin kuitenkin itsenäisesti erillään haastattelukysymyksistä. Tein aineiston kategorisoinnin excel-taulukon niin, että jokaisen vastaajan vastaukset olivat erillään muiden vastaajien vastauksista kunkin kysymyksen kohdalla, josta tiivistin vastaukset ja muodostin varsinaiset alakategoriat tiettyjen teemojen mukaisesti. Kaikkien osallistujien vastausten tiivistyksistä tein yhteenvedon kuhunkin alakategoriaan. Alakategorioiden teemoiksi muodostin: 1) yksilölliset vahvuudet, 2) vapaa-aika, 3) kokemukset, 4) taloudelliset resurssit, 5) opiskeluun ja alaan liittyvä merkityksen kokemus, 6) tutkinto- ja työllistymistavoite, 7) merkitykselliset ihmissuhteet, 8) terveydenhuollon ja muun henkilökunnan apu, 9) opiskeluun, opiskeluympäristöön ja arkeen liittyvä tuki sekä 10) opetusmenetelmät ja oppimiseen liittyvät puitteet. Näin sain sisällöstä tiivistetyn ja selkeän kokonaisuuden, mikä helpotti myös analyysiprosessin myöhempiä vaiheita.

Yläkategoriat: Yläkategorioiden muodostaminen ei ollut yhtä selkeää kuin alakategorioiden muodostaminen, vaan vaati enemmän paneutumista ja aineiston sisällön vertaamista teoriaan. Muodostinkin yläkategoriat useampaan kertaan ja päädyin jaottelemaan alakategoriat kolmeen ryhmään, jotka ovat 1) Yksilö, 2) lähipiiri ja 3) oppilaitos. Näiden perusteella tuloksista voidaan nähdä, millaisia yksilöön itseensä, lähipiiriin ja oppilaitokseen liittyviä resilienssiä tukevia elementtejä aineistosta on löydettävissä. Pääasiassa alakategoriat menivät vain yhteen yläkategoriaan, mutta taloudelliset resurssit ja merkitykselliset ihmissuhteet sisältyvät kahteen yläkategoriaan. Kokoavaksi kategoriaksi muodostin *Nuorten resilienssin muodostuminen*.

Tulokset ja tulkinta: Avasin tulokset tutkimusraporttiin otsikoituna alakategorioiden mukaan. Kuvasin ne sanallisesti ja hyödynsin niiden avaamisessa lainauksia haastateltavien vastauksista.

Tulosten kirjoittaminen oli mielekäs prosessi, vaikkakin aikaa vievä. Jonkin verran jouduin tekemään aineiston käsittelyä samanaikaisesti, sillä osa asioista saattoi liittyä kahteen kohtaan, jolloin kävin pohdintaa siitä, missä kukin lainaus palvelisi parhaiten. Jatkoin tulosten käsittelyä ja tulkintaa tarkastelemalla tuloksia myös toisesta näkökulmasta. Tämän seurauksena muodostin mallin aineistosta tekemiäni johtopäätösten perusteella. Malli koostuu kuudesta osa-alueesta, jotka ovat *1. Materiaaliset resurssit, 2. Vapaa-aika ja hyvinvointi, 3. Tukea antavat ja voimauttavat ihmissuhteet, 4. Tavoitteet ja merkityksellisyyden kokemus, 5. Pystyvyyden kokemus ja 6. Henkinen kasvu*. Mallin elementit eivät ole suoraan johdettavissa alakategorioista, vaan niihin sisältyvistä tiivistetyistä merkityksistä. Tässä kohtaa tulkinta oli huomattavasti vahvemmassa roolissa kuin avatessani tuloksia ja hyödynsin mallin luomisessa sekä aiempia resilienssitutkimuksia ja -teorioita että omaa päättelyäni. Laadin johtopäätökset hyödyntäen näkemystä sekä yksilöllisiin, lähipiiriin ja oppilaitokseen että muodostamaani mallia Nuorten resilienssin elementit.

Analyysiprosessi on ollut aineiston ja teorian tarkastelua limittäin. Aineisto on herättänyt kysymyksiä teorian suhteen ja edellyttänyt aiempien tutkimusten lisätutustumista. Välillä olen vain kirjoittanut tuloksia ja välillä olen keskittynyt teoriaan. Tämä vuorottelu on kuitenkin lisännyt omaa ymmärrystäni tutkimuksen tekemisestä ja antanut itselleni oivalluksia siihen liittyen. Olen pyrkinyt pitämään analyysiprosessin selkeänä ja kuvaamaan sitä niin, että tulkintojen ja johtopäätösten yhteys aineistoon säilyisi ja olisi nähtävissä tutkimusraportissa (Salo, 2015).

4. Tulokset

Opiskelijat kykenivät mahtavasti löytämään sellaisia vahvuuksiaan, minkä he kokevat tukevan heitä opinnoissa ja muussa elämässä. Mielestäni opiskelijoiden vastauksista kuvastui paljon heidän persoonallisuuttaan ja vastauksista kävi ilmi persoonallisuuksien rikkaus ja se, kuinka monenlaisia resilienssiä edistäviä tekijöitä yksilöistä voi löytyä. Mielenkiintoista tässä oli se, että kaikki eivät suinkaan tuoneet esiin samanlaisia asioita. Moni toi esiin luonteenpiirteitä tai yleistä asennetta. Esille tuli myös erilaisten elämän- ja iän myötä tulleiden kokemusten vaikutus sekä ymmärryksen ja suhtautumisen muuttuminen monenlaisten – vaikeidenkin – kokemusten kautta. Usein kasvua ja suhtautumisen muutosta ilmeneekin juuri haastavien elämäntilanteiden ylipääsemisen seurauksena (Seery, Holman ja Silver, 2010).

Aineiston analyysiprosessissa muodostin haastatteluissa saamistani vastauksista kymmenen alakategoriaa: 1) yksilölliset vahvuudet, 2) vapaa-aika, 3) kokemukset, 4) taloudelliset resurssit, 5) opiskeluun ja alaan liittyvä merkityksen kokemus, 6) tutkinto- ja työllistymistavoite, 7) merkitykselliset ihmissuhteet, 8) terveydenhuollon ja muun henkilökunnan apu, 9) opiskeluun, opiskeluympäristöön ja arkeen liittyvä tuki sekä 10) opetusmenetelmät ja oppimiseen liittyvät puitteet. Osa-alueet sisällytin kolmeen yläkategoriaan: 1) Yksilö, 2) Lähipiiri ja 3) Oppilaitos (kuva 1). Taloudelliset resurssit ja merkitykselliset ihmissuhteet sisältyvät kahteen yläkategoriaan. Tekemieni luokittelujen perusteella muodostin yhdistävän kategorian: Nuorten resilienssin muodostuminen. Näiden tulosten avulla saadaan vastaus kumpaankin tutkimuskysymykseen: *Mitkä asiat nuoret kokevat itseään vahvistavina ja voimauttavina tekijöinä?* ja *Millaisten oppilaitoksessa olevien tekijöiden opiskelijat kokevat vaikuttavan omaan resilienssiinsä?*



Kuva 1: Nuorten resilienssin muodostuminen

4.1 Yksilö

Yksilölliset vahvuudet

(Haastattelukysymys 1).

Kaikki haastattelemani opiskelijat tunnistivat joitakin vahvuuksia itsessään, vaikka toiset löysivätkin näitä asioita helpommin. Yksilöllisistä tekijöistä opiskelijat nostivat useimmin esiin motivaation ja positiivisen asenteen. Motivaatio ilmeni yleensä suhteessa tavoitteeseen, kuten ammatin saamiseen ja sen vuoksi opintojen suorittamiseen, mutta myös niin, että mieleinen työ motivoi tekemään työtä. Motivaatio saattoi myös lisääntyä aiempien vastoinkäymisten tai haasteiden ylipääsemisen jälkeen.

Vastaaja: *”No varmaan se tuota halu opiskella, halu niinkö tietää asioista, että vähän myöskin niinkö se uteliaisuus.”*

Positiivinen asenne ja myönteinen suhtautuminen elämään haasteista huolimatta nousi esiin useammassa vastauksessa.

Vastaaja: *”Asenne on se, joka tukee. --- se yleinen asenne koulunkäyntiin on erittäin positiivinen.”*

Samoin sinnikkään yrittämisen ja määrätietoisuuden koettiin auttavan opinnoissa pärjäämisessä. Sinnikkyytensä nähtiin se, että opiskelija ei luovuta tehtävien tekemistä, vaikka niissä olisi haasteitakin. Toisinaan tehtävien loppuun saattaminen edellytti tuen saamista tai ainakin se helpotti tekemistä.

Vastaaja: *”Kyllä niitten merkitys on silleen aika iso, että tavallaan tuota nuin. Tavallaan ilman niitä niin ei varmaan kovin pitkälle pärjäis jos tuota luovuttais heti niin jonkun tehtävän teon vaikka tai esimerkiksi tai jonkun, ei siitä varmaan kovin hyvä tulis sitte.”*

Samoin esiin nousi avoimuus ja rohkeus keskustella asioista sekä pyytää apua. Myös sosiaaliset taidot nähtiin opintoja auttavana tekijänä. Tämä näkyi niin, että opiskelija koki tulevansa toimeen muiden ihmisten kanssa. Sosiaaliset taidot ilmenivät myös huomaavaisena ja ystävällisenä käyttäytymisenä muita kohtaan niin oppilaitoksessa kuin asiakaspalvelutilanteessa. Kyky toimia asiakaspalvelutilanteessa ilmeni myös kärsivällisyytenä kohdata erityishuomiota tarvitseva asiakas.

Vastaaja: *”No siis on varmaan sekin, et mää uskallan puhua opettajille ja sitte muutenkin mää osaan olla kohtelias niin sekin on, sillä lailla ystävällinen.”*

Vastaaja: *”No varmaan, varmaan niinkö että mää, tuun ainakin kaikkien kans toimeen, niin se auttaa ainakin.”*

Lisäksi vastauksissa ilmeni sellaisia asioita kuin luovuus, sopeutuvaisuus, itseluottamus, itsesäätely, järjestelmällisyys, pyrkimys oppia erilaisista asioista ja kokemuksista, uteliaisuus, ongelmanratkaisutaidot ja luotettavuus. *Itseluottamus* ilmeni uskona siihen, että tietää tekevänsä asioita itselleen hyvällä tavalla. Tämä osittain kietoutui itsesäätelyn yhteyteen. *Itsesäätely* tuli ilmi muun muassa niin, että opiskelija pystyi säätelemään omaa toimintaansa pitämällä

kiinni hyvistä elämäntavoista, koska ymmärsi niiden merkityksen itselleen ja omalle jaksamiselleen. Lisäksi itsesäätely ilmeni harkinta- ja paineensietokykynä, mikä tarkoitti sitä, että haastateltava ei kiperässä tilanteessa hätäntynyt, vaan koki voivansa suhtautua asiaan rauhallisesti ja harkiten. *Ongelmanratkaisutaidot* ilmenivät tässä tutkimuksessa esimerkiksi kykynä hyödyntää internetiä tiedonhaun kanavana tai keksiä ratkaisu arkielämään liittyvässä ongelmassa, kuten rahan puutteessa. *Uteliaisuus* ilmeni osittain lähellä ongelmanratkaisukykyä kuten niin, että opiskelija saattoi innostua etsimään paljonkin tietoa itseään kiinnostavasta aiheesta internetistä. Se näkyi myös yleisenä kiinnostuksena erilaisia asioita kohtaan. *Luotettavuus* näkyi niin, että opiskelija osoitti vastuullisuutta ja häneen voitiin luottaa esimerkiksi antamalla lupa työskennellä itsenäisesti kotona. Osa mainituista ominaisuuksista tuli ilmi opiskelijan puheessa, mutta ei tarkentunut, millä tavoin asia näkyy opiskelijan elämässä.

Vastaaja: *"No sitten tietenkin luonteenpiirteet, mä oon semmonen tosi rauhallinen. Mää ossaan suhtautua eri silleen niinku vaihtelee tilanteessa, että mä en heti stressaa, että mä oon sillain, että okei tämmönen tilanne. Sit mä (en) niinku stressaanu siitä, mä pyrin keksimään heti sille ratkaisun, miten mä pääsen tästä niinku etiäpäin. Että en ala silleen panikoimaan, jos tulee joku ongelmatilanne. --- Mää vaan pysähyn hetkeksi, mietin että mikä tässä on ja sitte sitä kautta niinkö lähen ratkomaan sitä tilannetta."*

Vapaa-aika

(Haastattelukysymys 2).

Vapaa-aikaan liittyvinä asioina moni vastaajista nosti esiin fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia lisäävinä tekijöinä harrastukset ja sen kaltainen toiminta. Liikunnan avulla koettiin saatavan ajatukset pois stressaavista ja elämään liittyvistä muista asioista ja sen koettiin rentouttavan ja lisäävän myös itsevarmuutta. Vapaa-ajan tekeminen näyttäisikin haastateltavien kokemusten mukaan vaikuttavan sekä stressinvähentämisen keinona ja rentoutumiskeinona että itsevarmuutta lisäävänä tekijänä.

Vastaaja X: *"Mää tykkään harrastaa, liikkua paljon, urheilla, niin siinä saa tavallaan ajatukset pois kaikesta muusta niin se on hyvä semmonen keino ainakin."*

Vastaja Y: ”--- Ja suunnistus varmaan, oon ite suunnistaja niin siitä on ollu hyötyä, kun pääsee vähän liikkumaan, niin saa niinku ajatuksen pois siitä stressaavasta tilanteesta.”

H: ”Miten sää koet, että minkälainen vaikutus sillä on sinun niinku jaksamiseen ja tämmöseen niinku elämässä pärjäämiseen?”

Vastaja Y: ”No se on vähän niinku mä jaksan paremmin, mieli pysyy virkeänä ja silleen, että tulee vähän semmosta, että ei pyöri kaikki siellä koulu- ja työasioissa, että on sitä vapaa-ajan harrastustakin, että pääsee vähän hengähtämään ja pääsee mukavuusalueelle siinä maailmassa.”

H: ”Koetko, että onko se vaikuttanu sinuun ihmisenä tämä harrastus?”

Vastaja: ”No jollakin tavalla joo, että musta on tullu semmonen itsevarmempi ja mä uskallan rohkeesti olla enemmän esillä sitten. ---”

Urheilun lisäksi vapaa-aikaan kuuluvina mieleisinä asioina opiskelijat mainitsivat mm. äänikirjat, piirtämisen, sanoittamisen, videopelit ja kissat lemmikkinä. Nämä koettiin tärkeinä siksi, koska niiden kautta on mahdollista päästä eri maailmaan ja ajatella muuta kuin opiskeluun liittyviä asioita. Ne koettiin rentoutuskeinona ja niitä koettiin tarvittavan, jotta jaksaa myös opiskella.

Vastaja: ”---ja sitten on harrastukset, tai ei nyt välttämättä harrastukset, mutta joku asia, mihin voi purkaa asioita, vaikka onko se sitte ajatuksia tai tunteita tai jotain. Ne on aika tärkeitä. --- se on jotenki tosi terapeutista hommaa itelle, että saa laitettua, tehtyä jonku kauniin tarinan jostaki pienistä tunteista ja tuota.”

Vastaja: ”No sitte on videopelit, se on niinkö semmonen, että voi kadota vähäksi aikaa maailmasta ja tehdä jotaki ihan muuta---.”

Opiskelijat kokivat tärkeänä ylipäättään oman ajan, jolloin voi tehdä omia juttuja – muita kuin opintoihin liittyviä. Se oli tärkeää vastapainoa opiskelulle ja antoi aikaa myös levolle.

Vastaaja: *”No varmaan se niinku että oma aika, että sitten jaksaa olla myös koulussa, jos saa niinku vapaa-ajalla kunnolla levähtää ja tehdä omia juttuja.”*

Myös unirytmien nousi vastauksissa esiin. Opiskelija koki sen vaikuttavan omaan hyvinvointiin monella tavalla sekä lisäävän omia voimavaroja ja itsevarmuutta.

Vastaaja: *Olen oppinut pitämään unirytmieni kunnossa jopa viikonloppuna ja olen ylpeä siitä. Nukkuminen oikeasti vaikuttaa jaksamiseen, vaikka jotkut ajattelee valvomisen olevan siistiä. Hauskaa saa pitää, jos muistaa katsoa kelloa ja pitää rytmiä aisoissa. Rytmien vaikutus motivaatioon ja antaa itsevarmuutta, koska voi olla ylpeä itsestään. Se myös auttaa, että kerron läheisille pienistäkin asioista mitä elämässäni tapahtuu.*

Kokemukset

(Haastattelukysymykset 1 ja 2).

Opiskelijoiden kokemuksissa tuli selkeästi esiin hyvin monenlaisen kokemuksen merkitys oman itsen vahvistumisessa sekä rohkeudessa ottaa haaste vastaan tai onnistumisen tuntemuksissa. Se ilmeni muun muassa yleensä ottaen iän ja kokemuksen myötä tullessa asiana, mutta myös ennakkoon ahdistavalta tai pelottavalta tuntuneen tilanteen kynnyksen ylittämistä ja näin ollen myös pelon voittamista.

Vastaaja: *”No se ehkä just että jos niinku mennee, niin sitten tietää, että se ei jälkeen päin tunnu niin kauhealta, jos siihen mennee.”*

Myös koulutehtävien saaminen valmiiksi lisäsi positiivista mieltä, samoin alan työkokemus koettiin myönteisenä asiana opiskelujen suhteen. Alan työkokemus lisäsi ymmärrystä työnkuvasta käytännössä, vahvisti uskoa omaan kykyyn toimia tehtävässä tuoden näkyville omia taitoja sekä kiinnostusta alaa kohtaan jatkossakin.

Vastaaja: ”No, jos miettii, mä oon ollut X:ssa ja X:ssa, niin siellähän on asiakasmyyntiä tosi paljon. --- Niinku tetissähän mä oon ollu jo siellä. Niin siellä mä näin, minkälaista se on ollu jo. Niin siitä sitte, kyllä siitä mun mielestä on hyötyä.--- Näkkee niinku, kokee minkälaista se on se työ niillä.”

Vastauksissa oli nähtävissä erilaisten, haastavienkin, elämänvaiheiden ylipääseminen ja niistä oppiminen sekä sitä kautta tullut lisääntynyt halu opiskella ja toimia niin, että se on itselle parhaaksi.

Vastaaja: ”...on niinkun korkea motivaatio ja tila, haluaa saavuttaa ja tekee paljon asioita niinkun sen eteen, että pystyy saavuttaan --- Ja sitten toinen, että pyrkii oppimaan justinsa virheistä --- pyrkiny oppimaan itestä asioita, että miten mä voin, jos jatkossa tulee tilanteita, niin miten mä voin estää tämmösen (vaikean kauden uusiutumisen) ja pyrin oppimaan itsestä koko ajan lisää. Kyllä mä uskon, että näillä eväillä pärjää.”

Iän ja vaikeiden kokemusten tuoma hyvä oli hyvin monipuolista. Se lisäsi itsetuntemusta ja vahvisti myös ymmärrystä ja arvostusta muita ihmisiä kohtaan. Vaikeat kokemukset opettivat myös katsomaan elämää laajemmin ja hyväksymään elämän ennakoimattomuuden. Lisäksi kokemukset lisäsivät kykyä sietää stressiä ja luottamusta siihen, että asiat järjestyvät myös hankalissa tilanteissa tai niiden jälkeen.

Vastaaja: ”No yks mikä tuli mieleen niin, tai tuli montakin, mutta on ollu silleen todella raskaita hetkiä elämässä. Jotenkin sitä on niin hirmu paljon oppinu niistä vaikeista ajoista ja oppinu jotenkin ymmärtään itteä paremmin --- ehkä sitä on silleen varmempi ja ymmärtää enemmän itteä ja osaa, sitä on niinku paljo vahvempi ja ymmärtää, että elämä muuttuu sillon tällön --- nyt tuntuu, että kestää enempi sitä painetta ja stressiä, ennen sitä ehkä jotenkin antautu sille ahistukselle ja stressille ja tommoselle. Nyt niinku tietää, että siitä pääsee yli ja niin, kestää enemmän.”

Ylipäättään asioiden harjoittelun ja kokemusten saamisen opintoihin liittyen oppilaitoksessa sekä työharjoittelussa ja niihin liittyvissä haastatteluissa koettiin vahvistavan itseluottamusta ja aiheuttavan parempia onnistumisia.

Vastaaja: *”No siis, varmaan kaikki semmoset tavallaan, tai mä oon ainaki itse kokenu, että jos just jotakin sosiaalisia tilanteita, missä keskustellaan ja puhutaan ja näin, just vaikka on pitäny esittää jotaki, joku esitelmä tai tuommonen, niin kyllä mä oon miettiny ne silleen, että sitä joka kerta tavallaan paranee siinä tai siinä tulee paremmaksi. Ja sitä niinkö pystyy esiintyä paremmin ja sitte just että ku on niissä kosotyöhaastatteluissa käyny niin, niin että nekin silleen koko ajan se mennee parempaan suuntaan ko mitä enemmän niissä käy. --- Varmaan että siihen tulee vähän semmosta rohkeutta enemmän.”*

Taloudelliset resurssit

(Haastattelukysymys 2).

Taloudelliset resurssit osoittautuivat niin ikään myönteisenä ja opiskelijan selviytymistä auttava tekijänä. Itsellä olevat säästöt, joita saattoi tiukan paikan tullen käyttää lisäresurssina, vahvistivat taloudellista pärjäämistä.

Vastaaja: *”No joo, no vaikka niinku ite keksiny, että jos on vaikka joku lasku maksamatta, niin mä voin ottaa tuolta säästötililtä rahaa, että mä saan sen maksun maksettua, jos ei vanhemmat sitte, ellei sitten vanhemmat anna (rahaa).”*

Opiskeluun ja alaan liittyvä merkityksellisyyden kokemus

(Haastattelukysymys 6)

Useimmilla oli vahva luottamus, että alalta löytyy tulevaisuudessa töitä ja että ala tarjoaa monipuoliset työmahdollisuudet sekä jatkokouluttautumismahdollisuuksia. Omien opintoihin liittyvien valintojen pohjalta tunnistettiin erilaisia vaihtoehtoja, mitkä avaavat monenlaisia mahdollisuuksia.

Vastaaja: ”No joo, siis henkilökohtaisesti tämä ala avaa tai tämä koulutus avaa todella monta eri urapolkua ja tällä on sitten myös mahdollisuus suuntautua todella laajasti. --- Niinku että tietää paljon asioista ylipäättänsä. Tästä jos lähtee vielä jatkokouluttautuun niin on erittäin hyvä pohja siihen jo.”

Kaikki opiskelijat tykkäsivät alasta vähintään jonkin verran ja useimmat toivat esiin uskon siihen, että koulutus tarjoaa mahdollisuuksia mieleiseen työhön. Osa toi esiin myönteisen kokemuksen lisäävän motivaatiota ja vaikuttavan positiivisesti omaan hyvinvointiin. Suurin osa ajatteli niin, että hänen opiskelemaisensa ala ja ammatti on juuri sitä, mitä hän toivoo itselleen ja uskoi opiskelemaisensa alan olevan hyödyllinen omaa tulevaisuutta ajatellen. Toisaalta eräässä vastauksessa tuli ilmi, että ylipäättään jonkin koulutuksen olemassaolo on hyvä asia.

Vastaaja: ”No siis on se ainakin mulle iso merkitys, että mä tykkään tästä alasta tosi paljon, että mä tykkään auttaa ihmisiä ja sitten muutenkin ko tässä voi valita näitä yrittäjyyshommia, niin sekin auttaa paljon ja sitten jos mä joskus sen kahvilan haluan perustaa, niin sekin auttaa kyllä tosi paljon. Sitten muutenkin aina tarvitaan myyjiä. Että mulle ei oo niin paljon väliä joku palkka, mutta onhan se niin, että mä tykkään siitä työstä, että se on mulle niinkö tärkein.”

Vastaaja: ”No en osaa kuvitella itseäni muulla alalla, joten vaikea vastata. Olen tykästynyt asiakaspalveluun ja kiinnostunut eri ihmisistä, joten se vaikuttaa positiivisesti hyvinvointiini.”

Osa toi esiin myös sen, kuinka voi työssään käyttää omia vahvuuksiaan, kuten kielitaitoa ja että tietyistä luonteenpiirteistä on hyötyä opiskelemallaan alalla.

Vastaaja: Joo, se (työskentely alalla tulevaisuudessa) tukee minun sosiaalisuutta. Se tukee minun kielitaitoa. Mää löydän sieltä mun kielitaidolle käyttöä --- ja kun mä oon sosiaalinen, niin sitä mun sosiaalisuutta tukee hirveen paljon just tää kaupanala.

Moni koki jaksamisen ja koulunkäynnin suhteen positiivisena sen, että ala tuntuu kiinnostavalta ja omalta. Lisäksi opiskelijat olivat sitä mieltä, että työssä jaksamiseen on hyvä myös tykätä työstä.

Vastaaja: ”Joo, kyllä se vaikuttaa, että aamulla ku herrää, niin ei tarvi tulla pahlalla mielellä kouluun, kun tietää että opiskelee oikealla alalla ja luokkakaveritki on hyviä. --- Kyllä se on semmonen mielekäs ala ja luokka, niin ihan hyvillä fiiliksillä voi tulla kouluun ja lähtäkin pois.”

Vastaaja: ”Kyllä se on tärkeä ensinnäkin, että tykkää siitä työstä, mitä lähtee tekemään. Että pystyy kuvittelemaan, että tekis vaikka kymmenenki vuotta tätä.”

Koulun koettiin antavan hyvää pohjaa jatkokoulutusta varten sekä mahdollisuuden oppia omista vahvuuksista ja heikkouksista sekä kyvyistä ja näin ollen auttavan myös työn haussa. Tämä näyttäytyi motivaatiota ja tavoitteellisuutta lisäävänä sekä masennuksesta toipumista edistäväenä tekijänä.

Vastaaja: ”--- no Luovi sitten itessään niin, miten sen vois sanoa, että Luovi antaa niinku valmiudet oppia niitä omia vahvuuksia ja heikkouksia. Et mää itekin ymmärrän, että mulla on todella paljon vahvoja niinkun osaamisalueita ja sitten on myös heikkoja. Voi niinku vähän itekin suunnitella, että voiko omaa työskentelyotetta kehittää tai että niinkun, miten mun kannattaa yleensäkin tehdä. Mut kyl-lähän se antaa motivaatiota ja tai mä saan todella hyvän pohjan sille, sille niinkö asenteelle ja tolleen.”

Kokonaisuutena kaikki vastaajat kokivat alan opiskelut myönteisesti. Toisilla myönteinen kokemus juuri tästä alasta oli selkeämpi, mutta kaikki näkivät koulutuksella olevan myönteisiä vaikutuksia.

Tutkinto- ja työllistymistavoite

(Haastattelukysymys 6).

Muutama opiskelija nosti esiin sen, että opiskelua motivoi se, että kun on tavoite saada ammatti. Tämän puolestaan koettiin kannattelevan opinnoissa jaksamista. Motivaatio saattoi ilmetä tavoitteena saada ylipäättään jokin ammatti, mutta se ilmeni myös niin, että opiskelija oli kiinnostunut nimenomaan tästä alasta ja halusi saada tutkinnon tältä alalta ja työllistyä sille.

Vastaaja: ”No varmaan, että määhän haluan tämän ammatin, kun mulla ei oo vielä ammattia ja sitten muutenkin määhän tykkään tästä alasta niin, se niinkö on semmonen, mitä määhän oikeesti haluan opiskella, niin sitte sekin vähän kannattelee sitä...”

4.2 Lähipiiri

Taloudelliset resurssit

Omien säästöjen lisäksi opiskelijan taloutta saattoi vahvistaa vanhemmilta saatu taloudellinen tuki. Nuori saattoi saada rahaa vanhemmiltaan kannustuksen nimissä tai taloudellisen tarpeen vuoksi. Se helpotti opiskelijan selviämistä tiukoissa taloudellisissa tilanteissa ja tuntui opiskelijan näkökulmasta mukavalta asialta.

Vastaaja: ”--- no esimerkiksi mun isä joskus saattaa antaa rahaa mulle, jos mulla menee opinnot hyvin ja tälle. --- Joo, ja silloin ku määhän pääsin tänne opiskelemaan, niin hän anto silloin mulle X euroako se oli, silloin hän rahallisesti tukee, mutta onhan se mukavaa, että tietää että hän kannustaa mua opiskelemaan ja sitte äitiki kannustaa mua...”

Merkitykselliset ihmissuhteet

(Haastattelukysymys 2)

Opiskelijoiden vastauksissa kokonaisuudessaan korostui selvästi tärkeimpänä tekijänä perheen ja kavereiden merkitys. Näistä vähintään jompikumpi tuli esiin kaikkien vastauksissa. Monen vastauksessa tuli esiin molemmat. Perheen, erityisesti vanhempien, merkitys tuli esiin tuen ja

kannustuksen kautta. Tämän lisäksi heiltä sai tukea elämän vaikeuksiin liittyvissä keskusteluissa ja ylipäätään olemalla läsnä nuoren elämässä sekä kiinnostunut nuoren elämästä. Vanhemmat saattoivat osoittaa välittämistään myös olemalla yhteydessä koulun henkilökuntaan. Myös sisarusten merkitys nousi joissakin vastauksissa esiin, mutta se ei korostunut tai tarkentunut, millä tavoin se ilmenee.

Vastaaja: *”Omat perheenjäsenethän mun mielestä se, joka mua ensisijaisesti kannattelee, ja se tukipilari on mun vanhemmat --- Mä en tavallaan ois mikään, jos vanhemmat ei ois niinku kasvattanu minua ja silleen niinkö tukenu minua tähän päivään saakkakin tukevat ja oon siitä hirveän kiitollinen.”*

Vastaaja: *”No, perhe ainakin ja kaverit, siinä on ainakin varmaan semmoset tärkeimmät. --- No siis, ne on niinku tukena, siellä takana tavallaan, tsemppaa ja kannustaa ja näin. --- Siitä saa niinkö sitten tavallaan lissää voimaa tehdä asioita. --- Että kyllä se merkitys on, se on iso, sanotaanko näin.”*

Kavereiden tai seurustelukumppanin merkitys tuli esiin siinä, että on läheisiä ystäviä, jotka ovat läsnä nuoren elämässä. On ihmisiä, keiden kanssa olla. Sen lisäksi, että oli ystäviä, keiden kanssa viettää aikaa, nuoret kokivat tärkeänä keskustelut ja vapaa-ajan tekemisen kavereiden kanssa. Sekä vanhempien että kavereiden mielipiteillä oli joillekin nuorille merkitystä. Heiltä saattoi tarvittaessa kysyä neuvoja ratkaisutilanteissa tai kun tarvitsi tietoa johonkin konkreettiseen asiaan. Ylipäätään se, että on luotettavia ihmisiä, oli tärkeää.

Vastaaja: *”No ainakin niinku kaverit tai sitten poikakaveri auttaa tosi paljon.”*

Vastaaja: *”Semmonen että on ehkä ihmisiä, keneen voi luottaa ja kysyä justiinsa kysymyksiä ja näin. Jutella ihan.”*

Vastaaja: ”--- ystäväpiiri, et se, jotenkin koen että se on varmasti yks niinku tärkeimmistä, melkein samalla tasolla ton perheen kanssa että silloin ku on semmonen tukeva ystäväpiiri ja joille voi avautua ja joihen kanssa voi tehdä juttuja ja keskustella ja mitä ikinä niin. Mä koen sen aika tärkeänä.”

4.3 Oppilaitos

Merkitykselliset ihmissuhteet

(Haastattelukysymykset 3, 5 ja 6)

Merkitykselliset ihmissuhteet osoittautui hyvin tärkeäksi hyvinvoinnin ja resilienssin lähteeksi vapaa-ajan lisäksi myös oppilaitoksessa. Opiskelukavereiden merkitys nousi esiin niin, että on ihmisiä, kenen kanssa olla ja että ei tarvitse olla yksin samoin kuin ihmissuhteissa vapaa-ajalla. Ylipäättään sosiaalisilla suhteilla oli merkitystä koulussa. Niiden koettiin lisäävän mielekkyyttä tulla kouluun ja ne olivat tärkeitä muun muassa ruokailuun liittyen.

Vastaaja: ”Joo, on mulla (kavereita), ympäri koulua löytyy kavereita.”

H: ”Millä tavalla sää ajattelet, että se vaikuttaa siihen hyvinvointiin ja jaksamiseen näitten opintojen parissa?”

Vastaaja ”No ihan just sillä tavalla, ettei tarvi niinku koulussa yksin olla välituntisin. Ehkä luokasta löytyy se välituntikaveri tai se oma ryhmä, mihin voi mennä vaihtaan kuulumisia, että ei tarvi yksin olla täällä koulussa. Ja ruokailussakaan ei tarvi yksin käyä syömässä.”

Vastaavasti opettajien ja ohjaajien merkitys nousi esiin kaikenlaisen välittämisen ja psyykkisen tuen antamisen kautta.

Vastaaja: ”Luovilla olen saanut rohkeutta puhua ja tutustua ihmisille. Varsinkin ohjaajat ovat olleet apuna siinä, kun ruokailussa istun jonkin porukan kanssa. Oman opettajan ja ohjaajien kanssa olen myös päässyt puhumaan elämäni akuuteista stressin aiheista ja asioista, joita on kiva jakaa, oli sitten positiivinen tai negatiivinen asia.”

Koulun terveydenhuolto ja muu ohjauksellinen tuki

(Haastattelukysymys 4)

Kaikki opiskelijat eivät olleet tarvinneet terveydenhuoltohenkilökunnan apua, mutta monen vastauksissa nousi esiin terveydenhoitajan merkitys. Häneltä oli saanut keskusteluapua ja konkreettisia neuvoja, mihin ottaa yhteyttä, jos on jokin erityinen tarve. Myös kuraattorilta ja psykologilta oli saatu tarpeellista keskusteluapua. Opintoneuvoja oli ollut tärkeässä roolissa keskusteluapuna ja ohjaamisessa oikean avun ääreen. Tärkeänä koettiin myös se, että joidenkin opiskelijoiden kohdalla opiskeluterveydenhuollossa oli hoidettu opiskelijalle tarpeellinen lääkitys kuntoon. Eri ammattilaisilta saatu keskusteluapu oli koettu hyödyllisenä ja opiskelua helpottavana asiana.

Vastaaja: *”No se oli justinsa että oli ehkä niinkun semmonen aika millon oli aika paljon vaikeita asioita ja sitten ei oikeen koulukaan motivoinu, niin sitte mää menin muistaakseni tuolle koulukuraattorille, niin sieltä sain sit apua. --- No kyllähän se vähän niinku helpotti ku sai puhua jonkun kans.”*

Vastaaja: *”Kyl täällä on saanu apua, ihan sama mikä tilanne on ja, --- ja on tarjottu keskusteluapua, on Luovilla ollu oma psykologi, jonka kanssa on käyny jutteleen. Opiskelijaterveydenhuollon kautta oon saanu asioita hoidettua. Kaikkeen oon oikeestaan saanu apua, jos on ollu jotaki ongelmia.”*

Opiskeluun, opiskeluympäristöön ja arjen asioihin liittyvä tuki

(Haastattelukysymys 3 ja 5).

Opiskeluun, opiskeluympäristöön ja arjen asioihin liittyvä tuki tuli opettajilta ja ohjaajilta ja heidän merkityksensä opinnoissa pärjäämiselle koettiin kauttaaltaan merkittäväksi. Merkitys tuli esiin opiskeluaineissa auttamisessa: tiedon syventämisessä ja tehtävissä ohjaamisessa.

Vastaaja: *” Aika paljonhan ne (opettajat ja ohjaajat) on vaikuttaneet. --- Vinkataan tehtävässä, kerrotaan vähän tarkemmin syventävästi, että miten kannattaa*

tehä ja niinku mää tuossa äsken sanoin, mä en ois välttämättä monia tehtäviä, mitkä on nyt tehty, en ois saanu valmiiksi tai jos oisin saanu, niin siinä ois kestäny enemmän aikaa.”

Opettajien tuki oli tärkeää myös konkreettisissa neuvoissa liittyen muun muassa ohjeistuksiin erilaisissa opintoihin tai omaan arkielämään liittyvissä tilanteissa, kuten opintovierailut; bussi-aikataulut; asunnon etsiminen tai rahankäyttöön liittyvät asiat. Koulussa opettajalta saatu tieto alkoi sisäistyä liikuttaessa eri liikkeissä, jolloin opiskelija alkoi pohtia kuultua asiaa, yhdistää sitä käytännön kauppatilanteisiin ja ymmärtää asian merkitystä syvemmin.

Vastaaja: ”Ehkä se, mitä tietoa ne antaa, niin siihen kiinnittää huomioita ja sitä ruppee aatteleen eri liikkeissä, että mitä ne on sanonu.”

Vastauksissa tuli ilmi myös välittäminen ja psyykkinen huolenpito, mikä näyttäytyi käytännön järjestelyjen ja keskustelujen kautta. Esiin tuli myös se, kuinka koulupäivää voi helpottaa mahdollisuus mennä tarvittaessa lepäämään lepohuoneeseen tai lähteä kotiin tekemään tehtäviä. Työharjoitteluun liittyen merkityksellisenä asiana ilmeni se, että opiskelijalla on mahdollisuus saada ohjaaja työharjoittelun ensimmäisinä päivinä mukaan työpaikalle antamaan tukea, mikä voi helpottaa opiskelijan alkujännitystä.

Vastaaja: ”Onhan se silleen ollu semmonen niinkö, miksikä sitä nyt voi sanoa. Sillon ku alkaa nämä työssäoppimiset, niin silloin meiltä aina kysytään, että halu-aako ohjaajan sille ensimmäiselle päivälle, tai sitten jos vielä jännittää sen ensimmäisen päivän jälkeen, niin voi niinkö ohjaaja tulla jopa toiselle päivällekin, että silleenkin on kyllä.”

Lisäksi opettajien ja ohjaajien merkitys tuli yleisen välittämisen kautta, kuten keskusteluissa koulu- ja muista asioista, kuulumisten kyselynä. Välittäminen ilmeni muun muassa pyrkimyksenä ymmärtää ja auttaa tilanteen mukaan. Lisäksi henkilökunnan tietoisuus opiskelijan haastavasta tilanteesta ja vaikeista kokemuksista tuli ilmi helpottavana asiana, koska tällöin he voivat varautua mahdollisiin muutoksiin tilanteessa.

Vastaaja: *"No, kyllä sillä varmaan on, että just kysellään, että miten on menny ja miten mennee, näin. Sitä varmaan, mitenhän sen sannois, tavallaan niinkö välitettään siitä, että miten mennee."*

Erityisesti ohjaajien merkitys korostui sosiaalisten suhteiden ja ilmapiirin osalta. Heillä koettiin olevan myönteinen vaikutus ilmapiiriin, heidät koettiin mukavina ja helposti lähestyttävänä, luotettavina keskustelukumppaneina myös vaikeissa asioissa ja stressaavissa tilanteissa sekä tukena koston (koulutusopimustyö) aloittamisessa ja sosiaalisessa kiinnittymisessä opiskeluporukkaan. Ylipäätään opettajien ja ohjaajien huolenpito opiskelijan asioista, opiskelun järjestely sopivaksi ja asioista keskusteleminen herätti tunnetta siitä, että itsestä välitetään ja halutaan vilpittömästi auttaa.

Vastaaja: *"...esimerkiksi ohjaajat on semmosia helposti lähestyttäviä. Että niillekin voi jutella vähän niinkö jolleki kaverille. Pystyy luottamuksellisesti kertomaan juttuja. --- pystyy kertomaan, jos on vaikka ollu paljon ahistusta ja stressiä ja ei oo saanu nukuttua ja noin. Niin, pystytään keskustelleen, että helpotetaanko vaikka lukkaria tai käynkö mää hakemassa sairaslomaa tai silleen, että tuetaan, mikä ikinä tilanne on ja saatetaan ohjata justiinsa vaikka käymään opiskelijaterveydenhuollossa tai tällain."*

Haastavina tilanteina opiskelijoiden vastauksissa tuli esiin mm. asunnon hankkiminen, koston tai työpaikan etsiminen tai haasteet henkilökohtaisessa elämässä. Yksittäisinä näkemyksinä opiskelijat nostivat esiin opettajilta vinkin saamisen asunnon etsimiseen liittyen, tsemppaamisen ja kannustuksen haastavissa tilanteissa, kuten koston etsimisessä, mistä opiskelija oli saanut lisävoimaa ja kokenut suoriutuneensa tilanteessa paremmin. Myös oman elämän ihmishuonon vaikeuksissa eräs opiskelija oli saanut ohjaajalta hyödyllistä apua.

Vastaaja: *"Joo, oon saanu (tukea) ja niissä just silleen tavallaan kannustettu ja tsemppausta saanu "hyvin se mennee" ja näin. Ja on ne sitten yleensä mennykki hyvin sitte."*

H: *"Joo. Tuleeko sulla mieleen joku erityinen tilanne, että minkälainen se on ollut semmonen erityisen haastava tai stressaava tilanne?"*

Vastaja: ”No, varmaan joku, ku on hakenu vaikka kosopaikkaa tai menny työhaastatteluun, niin niissä vähän jännittää, ja näin. Varmaan joku semmonen vois olla ainakin. --- No, mää oon niinkö saanu semmosta tsemppausta ja kannustusta ja sitte tämä taas on vaikuttanu sillain että tavallaan saa siitä sitten energiaa taas ja semmosta, lisäbuustia että pystyy sitte suoriutuun paremmin.”

Kaikki eivät välttämättä ole pyytäneet apua vaikeissa tilanteissa tai heillä ei ole sellaisia ollut, mutta heillä kaikilla oli vahva luottamus, että apua saa, kun sitä rohkenee pyytää. Vastauksissa tuli ilmi myös se, että tietynlainen perään katsominen tai vaatiminen on opiskelijan eduksi. Tämä tuli esiin poissaoloseilysten vaatimisena ja poissaoloille rajojen asettamisena sekä osoittamalla opiskelijalle hänen vastuunsa myös omien rajojen tunnistamisesta ja voimavarojen jakamisesta oikein siten, että ei esimerkiksi väsytä itseään toisten auttamisella.

Vastaja: ”On niistä (poissaoloista) nyt ollu kysely sillon huhtikuun lopulla oli, että mulle sanottiin, että mää en nyt enään saa olla yhtäkään päivää poissa ilman sairastodistusta. Ja no, sen jälkeen mää en oo ollu poissa, ku vaan eilen viimeksi, mutta se oli vaan, ku (kerrottu syy), että en mää heti aamusta ennen ku etes koulu alkoki niin soitin tuonne terveysaseman vastaanottoon ja hän sitten lupas siellä, että hän kirjottaa mulle sen todistuksen sille päivälle.”

Opetusmenetelmät ja oppimiseen liittyvät puitteet

(Haastattelukysymys 3, 5 ja rungosta poikkeavat kysymykset: ”Miten koet pienryhmän ja ohjaajan merkityksen luokassa” sekä ”Miten koet HOKS-keskustelut?”)

Tyypillisistä opetukseen liittyvistä menetelmistä tai tavoista opiskelijat toivat esiin pienryhmän merkityksen. Useat kokivat sen hyvänä, sillä sen koettiin vahvistavan rohkeutta kysyä ja olla esillä. Lisäksi sen johdosta moni koki opetustilanteet rauhallisempina ja näin ollen hyvänä asiana. Myös usean ammattilaisen olon luokassa koettiin helpottavan tai lisäävän avun saannin mahdollisuutta. Tehtävien räätälöinnin koettiin helpottavan koulunkäyntiä ja mahdollisuutta saada ne suoritettua.

Vastaaja: ”... kun on semmonen pieni ryhmä, niin uskaltaa helepommin olla esillä siellä luokassa ja kysyä apua. Ja sitten kun siellä on rauhallisempaa, tulee huomattavasti vähemmän melua, kun on vähemmän ihmisiä, ei oo semmosta isoa luokkaa. ...on pieni ryhmä, niin kuitenkin on kaks opettajaa, opettajaa luokassa, että sitä, että sitäkin kautta sitä tukea saa paljon nopeammin ja paremmin.”

Vastaaja: ”Joo, uskaltaa luokan etteenkin mennä esittämään, jos pittää joku powerpoint-esitys mennä, niin uskaltaa mennä paremmin sinne esittämään sitä esitystä ihan sinne luokan etteen ku ei tarvi semmoselle isolle luokalle esittää.”

Tehtävien helpottaminen ja muokkaaminen sopiviksi ilmeni myös tärkeänä opintojen etenemiseen liittyvänä elementtinä. Jotta opiskelija pysyi opinnoissa aikataulussa ja sai edistettyä omaa oppimistaan, tehtävien muokkaaminen ja tarvittaessa helpottaminen oli tärkeää.

Vastaaja: ”--- on tarvittaessa ohjausta, ohjausta ja tukea, että opinnot etenee aikataulussa. --- ja sitten on tarvittaessa helpotettu, että jos on menny ihan liian vaikeaksi, niin ollaan pystytty niinku helpottamaan, että se ei ois niin vaikeeta, vaikee se tehtävä ja se tulis ajallaan kans tehtyä. --- ei oo tarvinnu jäähä jumitetaan, ko apua saa aina tarvittaessa, kun kysyy.”

Edellisten lisäksi opiskelutilanteiden järjestäminen sopiviksi ja opiskelun mahdollistaviksi erityisjärjestelyin tai joustamalla suunnitelmasta oli tärkeää.

Vastaaja: ”Vaikka mikä oli niin, sovellettiin lukujärjestystä, ja vaikka silleen, kumulla on todella hankalaa etäopiskelu, --- niin, sitten mä olin etäopiskelun ajan työharkassa vaikka että. Muutettiin, että okei no että tehään se työharkka nytten, että ei niinku kotona opiskella ja. Niin tommosta, että sovelletaan ja muutetaan silleen, että jos koulu pystyy tekemään jotaki, mikä auttaa mua niinku huomattavasti, niin kyllä ne sen pyrkii tekemään.”

HOKS-keskustelujen merkitys tuli esiin joidenkin opiskelijoiden vastauksissa. Heidän mielestään ne olivat tärkeitä, koska niiden avulla on helpompi pysyä itse ajan tasalla opintojen tilanteesta ja tavoitteista. Yksi opiskelija nosti esiin erilaisten opetuksessa käytettävien menetelmien merkityksen. Hän nosti esimerkkinä esiin häntä itseään helpottavan opetusvideoiden hyödyntämisen opetuksessa.

Vastaja: ”*Ne (HOKS-keskustelut) on ihan hyviä, ku sitten itekin tietää, että missä ollaan ja mitkä on niinku ne tavoitteet.*”

4.4 Nuorten resilienssin elementit -malli

Lähestyin tutkimusta kysymyksillä *Mitkä asiat nuoret kokevat itseään vahvistavina ja voimauttavina tekijöinä?* sekä *Millaisten asioiden opiskelijat kokevat oppilaitoksessa vaikuttavan heidän resilienssiinsä?*

Avasin tuloksia edellisessä kappaleessa ja tässä kappaleessa kuvaan tulosten pohjalta laatimani mallia sekä sen sisältöä. Tuloksia avatessani tarkastelin niitä perustuen koodausvaiheessa tekemiini merkitysten havainnointiin. Oman päättelyprosessini edetessä ja tulkintani lisääntyessä tiivistin tulosten alakategorioiden sisällöt uudelleen, jolloin myös muodostin mallin *Nuorten resilienssin elementit*. Mallin elementeissä ei ole erotettu yksilöllisiä, lähipiiriin tai oppilaitokseen liittyviä tekijöitä, vaan niiden osa-alueiden sisältä on yhdistetty kuhunkin elementtiin sisältyviä tekijöitä. Koin sekä tuloksien avaamisessa käyttämäni jaottelun että syvemmän tulkinnan vaiheen myötä luomani mallin tärkeänä ja ymmärrystä lisäävänä tekijänä, minkä vuoksi halusin sisällyttää molemmat näkökulmat tähän lopulliseen raporttiin. Tässä vaiheessa olen myös hakenut tukea teoriasta ja peilannut tuloksia aiempiin tutkimuksiin.

Muodostamani mallin elementit ovat: 1) Materiaaliset resurssit, 2) Vapaa-aika ja hyvinvointi, 3) Tukea antavat ja voimauttavat ihmissuhteet, 4) Tavoitteet ja merkityksellisuuden kokemus, 5) Pystyvyyden kokemus sekä 6) Henkinen kasvu. Näistä olen muodostanut Nuorten resilienssin elementit -mallin (kuva 2). Mallissa en erotellut yksilöllisiä, lähipiiriin ja oppilaitokseen liittyviä tekijöitä, vaan mallin elementit sisältävät osa-alueita tulososiossa kuvaamistani alakategorioista ja alakategorioiden sisällöt jakaantuvat osin useampaan mallin osa-alueeseen. Aiemmissa resilienssiä tai hyvinvointia kuvaavissa teorioissa on tunnistettu useita samankaltaisia te-

kijöitä (mm. Ungar ym., 2007; Seligman, 2013). Elementtien muodostamisessa olen hyödyntänyt teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Avaan seuraavaksi kutakin osa-aluetta ja sen sisältöä tarkemmin.



Kuva 2. Nuorten resilienssin elementit

4.4.1 Materiaaliset resurssit

Materiaaliset resurssit toimivat peruselementtinä oppilaitostoiminnan olemassaololle. Tähän sisällytin saatavilla olevan koulutuksen ja opiskeluterveydenhuollon konkreettisina toimenpiteinä sekä yksilön käytettävissä olevat taloudelliset varat. Ungar ja kumppanit (2007) ovat omassa teoriassaan nähneet materiaalistien resurssien koostuvan kaikesta materiaalisesta hyvästä, kuten ruoasta, taloudellisesta tuesta, koulutuksesta, vaatteista, lääkkeistä ja työllisyydestä. Tässä tutkimuksessa koulutukseen liittyvät resurssit ilmenivät niin, että oppilaitoksessa on käytössä HOKS-keskustelut, opiskelijaryhmät ovat pienryhmiä, ryhmässä on useampia aikuisia sekä se, että yksilöllistä oppimissuunnitelmaa ja tehtäviä on mahdollista räätälöidä opiskelijan tilanteeseen ja kykyihin sopivaksi. Suomessa opiskelijoilla on lain (Ammattikoululaki

44 §) suoma oikeus saada henkilökohtaisiin tavoitteisiin ja kykyihin sopivaa koulutusta, mitä ammatillisissa koulutuksissa myös toteutetaan. Lisäksi tuli esiin erilaisten opetusmenetelmien hyödyntäminen sekä taitojen harjoittelu oppilaitoksessa. Nämä asiat kävivät ilmi haastatteluai-
neistosta ja opiskelijat kokivat nämä asiat merkityksellisinä ja opiskelua edistävinä tekijöinä.

Koulun terveydenhuolto ja muu ohjauksellinen tuki näkyi niin ikään konkreettisina toimina opiskelijan asioiden ja hyvinvoinnin edistämiseksi. Terveystuoltoon liittyen opiskelijat ker-
toivat saaneensa apua useilta terveydenhuollon ammattilaisilta, kuten terveydenhoitajalta, ku-
raattorilta ja psykologilta. Näiden lisäksi materiaaliset resurssit sisältää opiskelijoiden käytet-
tävässä olevan opintoneuvonnan. Liebenbergin ja kollegoiden (2016) mukaan terveydenhuollon
ja muulla koulun henkilöstöllä on mahdollisuuksia tukea nuoria ja vähentää riskitekijöiden vai-
kutusta luomalla myönteinen suhde paljon riskitekijöitä kohtaaviin opiskelijoihin. Taloudelliset
resurssit niin ikään näyttäytyivät osana materiaalista hyvää. Taloudelliset resurssit auttoivat ta-
soittamaan tiukkaa taloustilannetta ja selviämään raha-asioissa vahvistaen näin opiskelijan re-
silienssiä arkielämässä.

Materiaalisten resurssien olemassaolo kokonaisuutena osoittaa, että sekä opetuksessa käytetyt
että oppilaitoksessa olevat tukipalvelut tukevat nuorten hyvinvointia ja edesauttavat heidän
opiskeluaan. Joustava pienryhmäopetus, hyvä terveydenhuolto ja muun henkilöstön tuki on
nuorille tarpeellista. Ne ovat keskeisiä elementtejä oppimisen kannalta, mutta myös nuorten
hyvinvoinnin näkökulmasta. Räättälöity ja tuettu opetus auttaa selviytymään opiskelutehtävistä
ja tarjolla oleva keskusteluapu tukee nuoria sekä konkreettisissa asioissa, että tarjoaa myös so-
siaalista ja psykologista tukea. Materiaalisten resurssien olemassaolo on oleellinen osa sitä, että
nuorella ylipäättään on mahdollisuus päästä tiettyjen hyvinvoinnin lähteiden äärelle (Ungar ym.,
2007).

4.4.2 Vapaa-aika ja hyvinvointi

Vapaa-aika ja hyvinvointi on mallissa yhtenä elementtinä, sillä vapaa-ajan tekeminen korostui
opiskelijoiden vastauksissa hyvinvointia ja jaksamista edistävänä tärkeänä tekijänä. Sitä kautta
opiskelijat saivat tilaa ajatella muuta kuin opiskeluun liittyviä asioita ja päästä ikään kuin toi-
seen maailmaan. Vapaa-aikaan liittyi liikunnalliset tai taiteelliset harrastukset, videopelit, lem-
mikrit sekä kavereiden ja muiden läheisten kanssa oleminen. Nämä asiat koettiin tärkeinä opis-
keluissa jaksamisen vuoksi. Näkemystä liikunnan tuomista positiivisista vaikutuksista hyvin-
vointiin tukee myös aiemmat tutkimustulokset (McMahon ym., 2017; Rodriguez-Bravo ym.,

2020). Aktiivisen liikkumisen on havaittu vähentävän ahdistuneisuus- ja depressio-oireita sekä lisäävän yleistä psyykkistä hyvinvointia (McMahon ym., 2017). Rodriguez-Bravo kollegoineen (2020) toteaa, että fyysinen aktiivisuus nuorilla lisää myös hyväksyvää suhtautumista itseä kohtaan, positiivisia suhteita muiden kanssa sekä elämän tarkoituksen kokemista.

Tässä tutkimuksessa hyvinvoinnin näkökulmasta nousi esiin myös lepo ja unirytmii, mikä ilmeni hyvinvoinnin kannalta tärkeänä asiana. Levon ja unen koettiin auttavan jaksamisessa ja näin ollen myös vaikuttavan myönteisesti tyytyväisyyteen itsen tai opiskeluun. Riittävällä ja sopivasti käytetyllä vapaa-ajalla näyttäisi tulosten perusteella olevan tärkeä merkitys palautumisen sekä fyysisen että psyykkisen hyvinvoinnin kannalta.

4.4.3 Tukea antavat ja voimauttavat ihmissuhteet

Mallin elementti Tukea antavat ja voimauttavat ihmissuhteet koostuu suhteista lähipiirissä sekä oppilaitoksessa. Näissä korostui ylipäättään myönteisten ihmissuhteiden olemassaolo, että niissä saatu tuki. Sosiaaliset suhteet ulottuivat lähes kaikkialle, niin vapaa-aikaan kuin oppilaitosympäristöön. Näiden merkitys vaikutti olevan kaikista tärkein tekijä. Ihmissuhteilla on havaittu myös aiemmissa tutkimuksissa olevan yksilön hyvinvointiin laajasti vaikuttava merkitys, mikä tarkoittaa suhteita niin läheisiin kuin laajempaan yhteisöön (Ungar ym., 2007; Sapienza & Masten, 2011; Forrest-Bank ym., 2015). Hyvät suhteet muihin ilmeni tässä tutkimuksessa hyvää mieltä ja jaksamista lisäävinä tekijöinä. Ihmissuhteiden merkitys ulottui sekä vapaa-aikaan että oppilaitoksessa oloon ja tovereihin sekä aikuisiin. Ungar (2008) toteaa, että tällaisten positiivisten ihmissuhteiden kautta yksilön on myös mahdollista vahvistaa myönteistä käsitystä itsestään. Näin ollen niiden vaikutus on moniulotteinen ja niillä on paitsi välitön myös välillinen vaikutus ihmisen hyvinvointiin. Tässä tutkimuksessa ihmissuhteiden tuoma hyvä tuli ilmi esimerkiksi kiitollisuutena muun muassa vanhempia kohtaan.

Kavereiden tai seurustelukumppanin olemassaolo lisäsi yhteyden kokemista muiden kanssa, mitä haastateltavat toivat esiin niin, että oli ihmisiä keiden kanssa olla ja keskustella sekä tehdä asioita. Monissa tutkimuksissa on aiemmin todettu läheisten ystävyys- ja romanttisten suhteiden merkitys nuorten resilienssin kehittymisen näkökulmasta (Sapienza & Masten, 2011; Miller, 2002). Ystävien kanssa saattoi jutella kipeistäkin asioista, mikä tuntui tärkeältä. Tällaisia hyviä ihmissuhteita voi vaikeissa elämän tilanteissa käyttää ikään kuin ponnahduslautana hyvään elämään (Miller, 2002).

Koulun henkilökuntaan liittyvät hyvät suhteet lisäsivät tutkimuksessa opiskelijoiden hyvinvointia. Tätä näkökulmaa tukee myös aiempi tutkimustieto, minkä mukaan koulun tarjoama tuki on tärkeää erityisesti sellaisille opiskelijoille, jotka eivät ole saaneet kotona riittävää tukea – toisaalta sillä on vaikutusta kaikkien nuorten resilienssitekijöihin (Sharkey ym., 2008). Saatu tuki voi vaikuttaa myönteisesti muun muassa nuoren minäkäsitykseen, yksilöllisiin taitoihin ja siihen, miten nuori asettaa tavoitteita ja pyrkii niitä kohti. Mikäli opettaja onnistuu luomaan oppilaaseen myönteisen suhteen, se vaikuttaa oppilaaseen monella hyvällä tavalla, kuten elämäntarkoituksen kokemisena, kouluun sitoutumisena, itsenäisyyden kokemisena, parempana menestyksenä, sosiaalisena kompetenssina sekä parempina ongelmanratkaisutaitoina (Morrison & Allen, 2007; Sharkey ym., 2008). Ja yhdenkin aikuisen antama tuki voi vahvistaa nuoren resilienssin kehitystä (Masten ym., 2004). Myös terveydenhuollon ihmissuhteet, vaikkakin usein lyhytkestoisempina, ovat osa tukea antavia ja voimauttavia ihmissuhteita.

4.4.4 Tavoitteet ja merkityksellisyyden kokemus

Tavoitteet ja merkityksellisyyden kokemus koostuvat opiskelualaan liittyvästä merkityksellisyyden kokemuksesta sekä tutkintoon ja työllistymiseen liittyvistä tavoitteista. Se näkyi niin, että opiskelijat pääasiassa kokivat alan itselleen sopivaksi ja halusivat saada ammatin itselleen. Ungar ja kumppanit (2007) määrittelivät ekologisessa mallissaan yhdeksi resilienssiä edistäväksi tekijäksi tavoitellun persoonallisuusidentiteetin. Siihen liittyi se, että yksilö tuntee ja ymmärtää itseään, mikä edesauttaa oman toiminnan merkitykselliseksi kokemista ja edelleen parempaa sitoutumista ja suoriutumista. Lisäksi he näkivät osana tätä komponenttia omien vahvuuksien ja heikkouksien sekä uskomusten ja arvojen tunnistamisen.

Tässä tavoitteisiin ja merkityksellisyyden kokemuksiin sisältyvät sellaiset asiat kuin halu päästä tavoitteisiin opintojen suhteen, mikä puolestaan lisää mahdollisuutta työllistyä haluamaansa työtehtävään. Merkityksellisyyden kokemus ilmeni niin, että ala tuntui mieleiseltä ja omaan persoonallisuuteen sopivalta. Lisäksi se näkyi niin, että sen koettiin antavan hyvät työllistymis- ja jatkokoulutusmahdollisuudet. Koulutus antoi myös mahdollisuuden tutustua paremmin omiin vahvuuksiin ja heikkouksiin sekä tarjosi osaamista omaan mielenkiinnon kohteeseen. Useat heistä kokivat tämän vaikuttavan myönteisesti omaan hyvinvointiin. Hyvinvoinnin näkökulmasta tavoitteilla ja merkityksellisyyden kokemuksesta voidaan vahvistaa omaa identiteettiä ja lisätä kokemusta omista vaikutusmahdollisuuksista (Ungar ym., 2007). Tämä edellyttää sitä, että valittu ala koetaan itselle soveliaana ja opiskelulla on toivottu päämäärä.

4.4.5 Pystyvyyden kokemus

Pystyvyyden kokemukset tulkitsin yhdeksi resilienssiä edistäväksi tekijäksi. Pystyvyyden kokemuksiin sisältyvät yksilölliset vahvuudet ja niiden tunnistaminen sekä kokemusten kautta saatu varmuus omasta osaamisesta. Opiskelijat kokivat vahvuuksien auttavan opinnoissa pärjäämistä sekä elämässä ylipäättään ja ymmärsivät niiden merkityksen omaan selviämiseen. Millerin (2002) mukaan yksilöllinen resilienssi saattaa näkyä juuri kyvyssä tunnistaa vahvuuksia itsessään. Haastattelemistani opiskelijoista kaikki tunnistivat joitakin vahvuuksia itsessään, vaikka toiset löysivätkin niitä helpommin.

Millerin (2002) mukaan myös aiempien onnistumisten tunnistaminen kuvaa yksilön resilienssiä. Bandura (1977) puolestaan toteaa, että onnistuminen on sitä todennäköisempää, mitä vahvempi yksilön oma pystyvyyssuskomus on, mitä onnistumiset puolestaan lisäävät. Haastattelemani opiskelijoiden onnistumisen kokemukset tulivat ilmi myönteisten harrastuskokemusten tai opiskeluun liittyvien tavoitteiden saavuttamisen myötä. Onnistumisen kokemukset olivat saaneet heissä aikaan myönteisiä tunteita ja tyytyväisyyttä tai itsevarmuuden lisääntymistä. Pystyvyyden kokemus ilmeni vahvuuksien tunnistamisena ja siten, että opiskelijat tunnistivat tilanteita, missä olivat onnistuneet tai mikä oli vaikuttanut heihin positiivisesti. Osa opiskelijoista toi esiin harjoittelun, sinnikkään tekemisen sekä tavoitteisiin pääsemisen vaikuttavan sekä hyvää mieltä lisäten, että vahvistamaan kyvykkyyttä. Banduran (1977) mukaan myönteiset onnistumisen kokemukset ja sinnikäs yrittäminen myös henkilökohtaisesti vaikeana koetussa tilanteessa lisää onnistumisen kokemusten kautta minäpystyvyyttä sekä vähentää defensiivisiä reaktioita.

Pystyvyyden kokemus rohkaisee yksilöä yrittämään ja uskomaan omaan onnistumiseen epäonnistumisen pelon sijaan (Bandura, 1977; 1982). Onkin tärkeää, että opetustyössä jokaiselle opiskelijalle annetaan onnistumisen mahdollisuuksia ja että tavoitetaso on yksilöllisesti sopiva pystyvyykokemuksen vahvistamiseksi. Myös myönteistä ilmapiiriä tulee vaalia, sillä sen on havaittu myös vaikuttavan pystyvyyden kokemukseen (Bandura, 1977).

4.4.6 Henkinen kasvu

Henkiseen kasvuun sisällytin kokemusten kautta tulleen laajentuneen ymmärryksen. Se ilmeni tutkimuksessa luottamuksen lisääntymisenä sekä itseä että elämää kohtaan. Tähän saattoi liittyä

paitsi haastavien tilanteiden ylipääsemistä, mutta myös iän tuomaa kypsymistä. Useat tutkimukset tukevat tekemääni johtopäätöstä siitä, että yksilö voi vahvistua haasteiden ylipääsemisen seurauksena (Fletcher & Sarkar, 2013; Rutter, 2012; Seery ym., 2010). Henkinen kasvu näkyi niin, että opiskelija kykeni katsomaan elämää laajemmin ja hyväksymään sen ennakoimattomuuden kuitenkin luottaen siihen, että myös mahdollisista tulevaisuuden vastoinkäymisistä selviää. Lisäksi se näkyi niin, että opiskelija koki vaikeiden elämäntilanteiden muokanneen ajatusmaailmaa hyväksyvämmäksi ja ymmärtäväisemmäksi itseä, muita ja elämää kohtaan ylipäätään.

Kuten aiemmin on todettu (Tedeschi & Calhoun, 2004), vaikeat elämäntapahtumat voivat auttaa katsomaan elämää eri tavoin ja saada ihmisessä aikaan myönteistä muutosta, kuten elämän syvyyden kokemista tai parempia ihmissuhteita. Tässä tutkimuksessa vastoinkäymisten ylipääseminen kaiken kaikkiaan muokkasi maailmankuvaa ja suhtautumista asioihin ja ihmisiin. Se näkyi lisääntyneenä ymmärryksenä ja arvostuksena itseä ja muita ihmisiä kohtaan. Lisäksi se lisäsi halua työskennellä tavoitteiden eteen ja pyrkiä tuntemaan myös omaa itseä paremmin. Tämä kokonaisuus voitaneen nähdä myös lisääntyneenä koheesiona, mikä ilmenee niin, että yksilö tarkastelee itseään osana laajempaa kokonaisuutta huomioiden yksilölliset mutta myös yhteisölliset tarpeet ja etsii näiden välillä tasapainoa (Ungar ym., 2007; Ungar ym., 2019). Henkistä kasvua tarkasteltaessa on kuitenkin huomattava, että sitä voi tapahtua vaikeiden elämäntapahtumien kautta, vaikka se ei toisaalta kuitenkaan edellytä niitä (Tedeschi & Calhoun, 2004).

4.5 Johtopäätelmät

Edellä esiin tuomani perusteella tämän tutkimuksen nuorten kertomat asiat ovat yhteydessä selviytymiseen opinnoissa ja arjessa sekä vahvistavat näin ollen heidän resilienssiään. Kaiken kaikkiaan tulosten perusteella on nähtävissä, että nuoret tunnistavat laajasti heidän hyvinvointinsa kannalta merkityksellisiä asioita ja ymmärtävät sen, millaisia vaikutuksia niillä on heille. Tutkimuskysymykset olivat: 1. Mitkä asiat nuoret kokevat itseään vahvistavina ja voimauttavina tekijöinä sekä 2. Millaisten oppilaitoksessa olevien tekijöiden opiskelijat kokevat vaikuttavan omaan resilienssiinsä? Tulkintani pohjalta kuusi elementtiä: 1) materiaaliset resurssit, 2) vapaa-aika ja hyvinvointi, 3) tukea antavat ja voimauttavat ihmissuhteet, 4) tavoitteet ja merkityksellisyyden kokemus, 5) pystyvyyden kokemus sekä 6) henkinen kasvu lisäävät opiskelijoiden resilienssiä vastaten tutkimuskysymyksiin ja ne löytävät tukea muun muassa Ungarin ja kollegoiden (2007) ekologisesta mallista. Elementit perustuvat haastateltavien kokemuksiin

heitä itseään vahvistavista ja voimauttavista tekijöistä sekä kokemuksiin oppilaitoksessa vaikuttaviin tekijöihin. Näihin elementteihin sisältyvät tekijät toimivat nuorten kokemusten mukaan heitä vahvistavina ja voimauttavina tekijöinä sekä ovat myös tekijöitä, mitkä heidän kokemustensa mukaan tukevat heidän resilienssiään oppilaitoksessa.

Mainitut kuusi elementtiä muodostavat kokonaisuuden, minkä osat ovat itsessään resilienssiä lisääviä. Toisaalta kuitenkin esimerkiksi myönteiset ihmissuhteet liittyvät vahvasti useaan muuhun osa-alueeseen, vaikka on myös itsenäisenä elementtinä oleellinen tekijä resilienssiin liittyen. Tulkintani perusteella mallin kuusi elementtiä eivät ole riippuvaisia siitä, tapahtuvatko ne vapaa-ajalla vai oppilaitoksessa, vaan resilienssiä lisää ja myös opinnoissa selviytymistä tukee sekä vapaa-ajalla että oppilaitoksessa olevat tekijät. Muun muassa opintoihin liittyvillä tavoitteilla ja merkityksellisyyden kokemuksella oli opiskelijoiden vastausten perusteella merkitystä yleiseen hyvinvointiin. Tarkastelun pohjalta ihmissuhteet ovat tärkeitä sekä vapaalla että oppilaitoksessa ja näin ollen vahvistavat resilienssiä sekä yleisesti että myös opinnoissa. Henkinen kasvu puolestaan näyttäytyy niin, että se pohjautuu kokonaisvaltaisesti elämään ja lisää itsen ymmärrystä laajasti, mutta antaa eväitä opinnoissa selviytymiseen paitsi suoraan, myös välillisesti ymmärtävän suhtautumisen kautta muita ihmisiä kohtaan. Tarkastelen johtopäätöksissä tuloksia sekä yksilö-lähipiiri-oppilaitos-jaottelun että Nuorten resilienssin elementit -mallin näkökulmasta.

Tulosten ja tekemieni päätelmien perusteella on havaittavissa, että resilienssin muodostuminen ei ole vain yksilöstä itsestään muodostuva kokonaisuus, vaan se syntyy vuorovaikutuksessa yksilön ja ympäristön kanssa (Ungar, 2011). Näistä voidaan löytää tiettyjä tekijöitä, mitkä muodostavat selkeitä kokonaisuuksia ja joita olen käyttänyt mallin perusteena. Tämä kokonaisuus mahdollistuu yksilön omien, lähipiirin sekä oppilaitoksen ja yhteiskunnan voimavarojen turvin, mikä käy ilmi tulososiossa esittämästäni taulukosta (kuva 1).

Useat yksilölliset tekijät näyttäytyvät nuorten kokemusten mukaan voimavaroina, mikä tukee yksilöllisen identiteetin vahvistumista (Ungar ym., 2007). Omien vahvuuksien sekä onnistumisen kokemusten tunnistaminen edesauttaa yksilöllisen resilienssin kehittymistä (Miller, 2002) ja kokemus omasta kyvykkyydestä lisää onnistumisen mahdollisuuksia (Bandura, 1977). Tulosten perusteella voidaan päätellä, että yksilölliset vahvuudet edistävät toimintakykyä, lisäävät avun saannin mahdollisuutta, tukevat kykyä vaikuttaa oman elämän kulkuun sekä kykyä toimia muiden kanssa (Liite 3).

Nuorten resilienssin muodostuminen näyttäisi tulosten perusteella tukeutuvan paljon myös lähipiiristä saataviin voimavaroihin. Lähipiirillä tässä tarkoitetaan lapsuuden perhettä, puolisoa tai seurustelukumppania sekä ystävyysuhteita. Näiden merkitys näyttäytyi kaipuusta kokea yhteyttä muihin ihmisiin, saada erityisesti henkistä tukea, mutta jossain määrin myös taloudellista tukea sekä mahdollisuutena tehdä mieleisiä asioita. Ungarin ym. (2007) ekologisen mallin mukaan myönteiset ihmissuhteet tukevat resilienssin kehittymistä ja esimerkiksi emotionaalinen tuki näissä suhteissa edesauttaa monien, kuten välittämisen, luottamuksen ja kuulumisen tunteen tarpeiden täyttymistä.

Kolmas resilienssin vahvistumista edistävä taho tässä tutkimuksessa on oppilaitos, mikä tässä voidaan nähdä myös yhteiskunnan edustajana. Sitä kautta opiskelijalla on saatavana monet materiaaliset resurssit samoin kuin myönteisiä ihmissuhteita. Tämän lisäksi oppilaitoksessa voidaan tukea opiskelijan omien ammattiin liittyvien tavoitteiden täyttymistä, mikä puolestaan tukee pystyvyyden kokemusta (Bandura, 1977). Materiaaliset resurssit ilmenevät ylipäätään opetuksen ja terveydenhuollon ja muiden tukitoimien kautta. Näiden kolmen osa-alueen sisältä on löydettävissä Nuorten resilienssin elementit -malliin sisällyttämäni kokonaisuudet: materiaaliset resurssit, vapaa-aika ja hyvinvointi, ihmissuhteet, tavoitteet ja merkityksellisyyden kokemus, pystyvyyden kokemus sekä henkinen kasvu. Materiaaliset resurssit käsittää kaiken saatavilla olevan materiaalin sekä myös koulutus- ja terveydenhuoltomahdollisuuden. Vapaa-aika koostuu mieleisestä tekemisestä vapaalla sekä hyvinvoinnista ja jaksamisesta, kuten unesta huolehtimisesta. Ihmissuhteet puolestaan koostuvat kaikista ihmissuhteista niin vapaa-ajalla kuin oppilaitoksessa. Tavoitteet ja merkityksellisyyden kokemus tarkoittaa ennen kaikkea opintoihin liittyviä tavoitteita sekä sopivuutta omaan identiteettiin. Pystyvyyden kokemus käsittää tietoisuuden omista vahvuuksista sekä kokemusten seurauksena tulleesta omien kykyjen tiedostamisesta. Henkinen kasvu tiivistyy hyväksyvyyden ja itsen, muiden sekä elämän ymmärtämisen lisääntymiseen.

Näiden pohjalta voidaan tehdä johtopäätöksiä siitä, millaisiin tekijöihin oppilaitoksessa on hyvä kiinnittää huomiota, kun halutaan vahvistaa nuorten resilienssiä. 1) Sosiaalisissa suhteissa tukeminen ja opiskelijoiden auttaminen tarvittaessa toisten pariin on tärkeää. Sosiaaliset suhteet toivat hyvää mieltä ja lisäsivät yhteydenkokemusta muihin. Merkityksellisenä asiana koin nostaa aineistosta esiin henkilökunnan aidon välittämisen ja huolenpidon opiskelijoita kohtaan. Opetus- ja ohjaustyön rinnalla on tärkeää olla kiinnostunut opiskelijasta ja hänen elämästään myös muuten ja antaa kokonaisvaltaista tukea. Koettu välittäminen tuli tässä esiin myönteisenä

näkökulmana opiskelijoiden puheissa. 2) Myös opiskelijoiden omaa vastuuta hyvinvointiin liittyen on hyvä tuoda esiin ja kannustaa opiskelijoita löytämään itselleen sopivaa vapaa-ajan tekemistä ja huolehtimaan hyvistä elämäntavoista. 3) Tavoitteisiin ja omaan identiteettiin liittyvän merkityksellisyyden kokemuksen vahvistamiseksi opiskelijoiden omien toiveiden ja odotusten merkitystä kannattanee myös korostaa. Tutkinnon suorittamiseen liittyvissä valinnoissa opiskelijaa kuulemalla ja rohkaisemalla omien ajatusten esiin tuomiseen voidaan sisällyttää tutkintoon sellaisia kokonaisuuksia, mitkä parhaiten vastaavat opiskelijan omiin toiveisiin. 4) Työskentelyssä opiskelijoiden kanssa tulisi antaa riittävästi mahdollisuuksia myös pystyvyyden kokemuksille, sillä sen on todettu lisäävän parempaa suoriutumista (Bandura, 1977). Kaikkien opiskelijoiden ei ollut yhtä helppoa tunnistaa omia vahvuuksiaan ja kaikki eivät tuoneet esiin erityisiä onnistumisen kokemuksia, joten erityisesti niiden opiskelijoiden kohdalla, keille tällaisten asioiden tunnistaminen ei ole kovin helppoa, kokemusta omasta pystyvyydestä olisi hyvä vahvistaa. 5) Henkinen kasvu vaikuttaisi kuitenkin olevan hyvin henkilökohtainen asia, minkä saavuttamiseksi ei liene mahdollista asettaa tavoitteita tai ohjata ulkoapäin. Tärkeää on kuitenkin riittävän tuen saaminen haasteiden keskellä. Tässä tutkimuksessa todetut useat tekijät tukevat resilienssin kehitystä, mitkä osaltaan vahvistavat yksilöllistä identiteettiä ja tarjoavat myönteistä kokemusta ja näin ollen auttavat myös vaikeissa tilanteissa ja niiden ylipääsemisessä.

Myönteisten kehityskaarten syntymiseksi tai niiden vahvistamiseksi (Masten ym., 2004; Sapienza & Masten, 2011) tulisi kiinnittää huomio näihin tekijöihin. Monet näistä vastaavat Rutterin (1987) esittämään suojaavien mekanismien prosesseihin niin, että riittävän tuen kautta riskitekijöiden vaikutusta voidaan vähentää ja myönteisten vaikutusten seurauksena edistää uusien myönteisten tekijöiden ja vaikutusten ilmenemistä, lisätä positiivista kokemusta itsestä ja vahvistaa minäpystyvyyttä ja muita hyvinvointia edistäviä kokemuksia sekä avata mahdollisuuksia onnistuneen opintopolun kautta. Myös opiskelijoiden kertoman mukainen vapaa-ajan tekeminen ja siihen rohkaiseminen ja kannustaminen voi lisätä hyvinvoinnin kokemusta ja yleistä jaksamista. Onnistuminen sillä saralla vaikuttaa tutkimustulosten mukaan myös itsevarmuuden ja näin ollen myös pystyvyykokemusten lisääntymiseen. Lisäksi koulutuksen sopivuudella koettiin olevan myönteisiä vaikutuksia yksilön hyvinvoinnille. Tämän perusteella opiskelijoita on hyvä tukea ja kannustaa opinnoissa, ihmissuhteissa sekä vapaa-ajan tekemiseen ja hyvinvointiin liittyen rohkaisten näiden kautta myös pystyvyykokemusten saavuttamiseen.

5. Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia

Tutkimuksen teossa oleellinen lähtökohta on sen luotettavuus. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) toteaa, että tutkijan tulee noudattaa työssään rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimusprosessin valmistelusta raportointiin ja aineiston säilyttämiseen asti. Tutkimusaineiston säilyttämisessä tulee noudattaa tieteelliselle tiedolle asetettuja vaatimuksia ja tutkimusta varten tulee tarvittaessa hankkia lupa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012). Tutkijan tulee rehellisyyttä ja eettisyyttä pohtiessaan ottaa huomioon niin tiedeyhteisö kuin tutkimuskohde, tutkittavat ja tutkimusaineisto ja työ tulee tehdä huolellisesti huomioiden lähteiden ja viittausten oikeanlainen käyttö sekä eettisten menetelmien ja tutkimuksen teon toteuttaminen tieteellisesti hyväksyttävällä tavalla (Stenlund, 2020). Tutkimustyössäni olen pyrkinyt informoimaan tarvittavia tahoja mahdollisimman huolellisesti sekä huolehtimaan hallussani olevasta aineistosta niin, että se on ollut käytössäni koko ajan ehjänä ja alkuperäisenä ja että se on ollut käytettävissä vain tähän mainittuun työhön. Tämän lisäksi olen toteuttanut lähteiden ja viittausten käytössä hyvää tieteellistä tapaa sekä huomionut tiedekunnan käytännön.

Tutkimuksen luotettavuutta kuvaa myös se, että tutkimustulokset ovat riippumattomia satunnaisista tai epäolennaisista muuttujista (Aaltio & Puusa, 2020). Tätä olen varmistanut sillä, että suoritin haastattelut opiskelijoille tutussa kouluympäristössä rauhallisessa tilassa, jotta haastattelutilanteella olisi rauha eikä siinä olisi häiriötekijöitä. Toisaalta laadulliseen tutkimukseen liittyy aina mahdollisuus, että saatu tieto ei vastaa täysin todellisuutta, sillä tutkija ei voi varmuudella tietää, puhuuko haastateltava totta ja lisäksi sanalliset ilmaisut ovat aina sekä vastaajan että tutkijan tulkitsemia (Atkins & Wallace, 2016). Tämän näkökulman huomioiden olen noudattanut haastatteluissa ja aineiston analysoinnissa huolellisuutta ja pyrkinyt avaamaan niiden kulkua sekä tuloksia avoimesti ja rehellisesti. Haastattelutilanteessa pyrin esittämään kysymykset mahdollisimman neutraalisti niin, että opiskelijalla olisi mahdollisuus vastata siihen juuri niin kuin hän kokee. Nauhoituksia kuunnellessani havaitsin, että aina tämä ei onnistunut, minkä vuoksi olen jättänyt tällaisten kysymysten ja vastausten painoarvon vähäiseksi. Toisaalta tällaiset sattumukset liittyivät sellaisiin kysymyksiin ja vastauksiin, millä ei lopulta kokonaisuuden kannalta ollut suurta merkitystä.

Tutkimuksen teossa olen noudattanut systemaattisuutta ja käyttänyt analysoinnissa laadullisessa tutkimuksessa yleisesti käytettyä sisällönanalyysia. Stenlund (2020) toteaa, että tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että metodologisista valinnoista pidetään kiinni ja valittuja tutkimus-

menetelmiä käytetään järjestelmällisesti. Niiden avulla vältetään tekemästä liian aikaisia tulkintoja aineistosta ja analyysi perustuu todennäköisemmin todelliseen informanttien antamaan tietoon. Saadakseni analysoitua ja tulkittua aineiston luotettavasti, hyödynsin niiden käsittelyssä taulukointia, minkä avulla sain pidettyä vastaukset järjestyksessä ja pystyin helpommin myös tekemään kategorisointia. Tämän menetelmän avulla minun oli helpompi tehdä yhteenvedo ja tarkastella kokonaisuutta luotettavasti. Tutkimusprosessin aikana olen analysointi- ja tulkintaprosessissa pyrkinyt kuvaamaan päättelyn polkua mahdollisimman avoimesti (Aaltio & Puusa, 2020), jotta se olisi myös lukijalle todennettavissa. Olen myös pyrkinyt avaamaan tutkimuksen tekoa sekä analyysiprosessia työni eri vaiheissa mahdollisimman selkeästi. Tekstissäni olen tuonut esiin, mikäli jokin asia on vaikuttanut tutkimustulosten analyysiprosessiin ja huomioinut mahdolliset tuloksia heikentävät seikat. Lisäksi tutkimustuloksissa käyttämäni aineistopätkät valaisevat päättelyketjua ja tukevat tulosten ymmärtämistä.

Erytisesti määrällisen tutkimuksen luotettavuuden mittareina on käytetty validiutta ja reliabeiliutta. Validius tarkoittaa sitä, että tutkitaan juuri niitä asioita, mitä on tarkoituskin ja reliabeilius puolestaan kuvaa mittareiden luotettavuutta ja sitä, etteivät satunnaiset muuttujat vaikuta tuloksiin (Aaltio & Puusa, 2020). Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että haastattelukysymysten kautta on saatu vastauksia juuri siihen, mitä on ollut tarkoitus selvittää. Vaikka pyrin järjestämään haastattelutilanteen mahdollisimman häiriöttömäksi, on mahdollista, kuten Eskola ja Suoranta (2003) ovat todenneet, että itse haastattelutilanne on voinut vaikuttaa vastauksiin. Lisäksi se, että toimin samanaikaisesti opettajana osalle haastateltavista, on voinut vaikuttaa opiskelijoiden vastauksiin. Kokonaisuutta tarkastellessani en kuitenkaan huomannut vastauksissa epäjohtonmukaisuuksia, minkä uskon kertovan vastausten aitoudesta.

Tutkimustulosten luotettavuutta tarkasteltaessa kiinnitetään usein huomiota saturaatioon eli aineiston kylläntymiseen. Tällöin aineisto alkaa toistaa itseään eikä uusia havaintoja enää juuri tule. Eskola ja Suoranta (2003) toteavat, että usein viisitoista vastausta riittää tuottamaan saturaatiota. Tätä ei kuitenkaan voida pitää ehdottomana totuutena, vaan sitä tulee tarkastella tutkimustavoite huomioiden (Eskola & Suoranta, 2003). Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko on ollut suhteellisen pieni ja saamani vastaukset olivat melko hajaantuneita ja yksilöllisiä eikä saturaatiota juurikaan ilmennyt. Suurempi tutkimusjoukko olisi voinut lisätä aineiston luotettavuutta. Toisaalta sain tästä huolimatta käsitystä ilmiön monipuolisuudesta ja nuorten kokemuksista melko laajasti. Laadullisen tutkimuksen näkökulmasta osallistujajoukon suuruus ei välttämättä ole ratkaiseva tekijä luotettavuutta ajatellen, vaan oleellista on se, mihin tutkimuksella

pyritään (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksessa esiintyneet asiat ovat itsessään olleet tutkimuksen analysoinnin ja tulosten kannalta merkityksellisiä ja niiden kautta on ollut mahdollista saada tietoa nuorten kokemuksista omaan resilienssiin vaikuttavista tekijöistä. Suurempi tutkimusjoukko olisi kuitenkin lisännyt luotettavuutta ja antanut enemmän pohjaa erityisesti tulkintavaiheessa muodostamalleni mallille nuorten resilienssiin liittyvistä osa-alueista.

Edellä mainitun lisäksi tutkimuksen osallistujajoukko on saattanut olla hiukan valikoitunut. Tutkimukseen osallistuminen oli luonnollisesti vapaaehtoista, minkä vuoksi voi olla, että osallistujat ovat olleet myönteisesti orientoituneita. Luotettavuuden lisäämiseksi tutkimus olisi hyvä toistaa samassa tai samankaltaisessa ympäristössä, jolloin tutkimustuloksia voitaisiin verrata keskenään ja vakuuttua niiden paikkansapitävyydestä. Aaltion ja Puusan (2020) mukaan se, että haastattelija varmistaa haastateltavalta myöhemmin ymmärtäneensä asiat oikein, lisää tutkimuksen luotettavuutta. Myös tässä tutkimuksessa olisi ollut hyvä käydä keskustelua haastateltavien kanssa jälkikäteen tekemistäni tulkinnoista ja tämän puuttuminen voidaankin nähdä yhtenä luotettavuutta heikentävänä tekijänä.

Tutkimusta aloittaessani pohdin erityisesti opiskelijoiden anonymiteetin säilymistä ja sitä, ettei haastattelu nostaisi liikaa esiin arkaluontoisia asioita niin, että siitä olisi haittaa opiskelijoille. Ennen tutkimuksen tekoa pyysin muutamaa opettajakollegaa tutustumaan tutkimussuunnitelmaan ja antamaan oman näkemyksensä asiasta. Stenlundin (2020) mukaan tutkimuksen teossa on suojattava informanttien itsemääräämisoikeutta, tutkimuksen aiheuttamien haittojen välttämistä sekä varmistettava yksityisyyden säilyminen. Lisäksi informantiksi lähtemisen tulee olla vapaaehtoista (Stenlund, 2020). Kun kysyin haastateltavia sähköpostitse, kerroin heille tutkimuksen tarkoituksesta, vapaaehtoisuudesta sekä kuvasin tutkimustapaa ja -aihetta sekä annoin haastattelukysymykset ennen haastattelua. Tämän lisäksi he allekirjoittivat suostumuslomakkeen, mikä oli myös oppilaitoksen vaatimus ja oppilaitokselle annettava lomake. Toin myös esiin sen, että haastatteluaineistoja käytetään ainoastaan tässä tutkimuksessa eikä niitä luovuteta muille henkilöille. Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan tutkittavia tulee suojata ja tutkimuksen teon aikana on voitava taata heidän hyvinvointinsa ja turvallisuutensa. Lisäksi tutkimuksessa saadun tiedon tulee olla ehdottoman luottamuksellista ja osallistujien tulisi jäädä anonyymeiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Haastatteluja tehdessäni pyrinkin huolehtimaan turvallisesta ja luottamuksellisesta ilmapiiristä sekä toteuttamaan ne niin, että niistä ei olisi haittaa tutkittaville. Keräämässäni alkuperäisaineistossa on ainoastaan haastateltavien etunimet, minkä avulla olen voinut pitää haastateltavien vastaukset keskenään erillisinä. Litteroidussa aineistossa käy-

tin nimien sijaan numerointia anonymiteetin turvaamiseksi. Haastateltavien joukko on suhteellisen pieni ja rajatulta alueelta, joten litterointiaineiston perusteella voisi olla mahdollista, että haastateltavat olisivat tunnistettavissa. Tämän vuoksi jätin lopullisesta tutkimusraportista myös numeroinnit pois. Tutkimukseen kerätyn aineiston poistan laitteiltani työn hyväksymisen jälkeen, jolloin se jää minulle ainoastaan litteroidussa muodossa ja anonyyminä.

6. Pohdinta

Tutkimuksen ydin on pureutunut resilienssin olemukseen sekä sen ilmenemiseen opiskelijoiden mukaan heidän omassa elämässään ja opinnoissaan. Tässä tutkimuksessa resilienssiä on tarkasteltu psyykkisenä resilienssinä, mikä auttaa ihmistä sopeutumaan erilaisiin tilanteisiin sekä tukee häntä myös vaikeiden tilanteiden ylipääsemisessä. Nykykäsityksen valossa resilienssi on dynaamisena prosessina muotoutuva ilmiö, mikä muokkautuu erilaisten tekijöiden vuorovaikutuksessa. Resilienssin kehitystä tukee yksilölliset tekijät, mutta sen tarkastelun ydin tulisi kuitenkin kohdistua laajempaan kokonaisuuteen, kuten yksilön ja ympäristön väliseen vuorovaikutussuhteeseen ja siihen, millä tavalla tämä kokonaisuus vaikuttaa yksilön resilienssin ilmenemiseen. Lisäksi painopiste tulisi olla myönteisissä kehityssarjoissa ja siinä, miten mahdollinen epäsuotuisa kehityssarja voitaisiin kääntää myönteiseksi. Resilienssiä ei tässä nähty yksilöllisenä piirteenä, mitä yksilöllä joko on tai ei ole, vaan niin, että resilienssiä löytyy jossain määrin jokaisesta yksilöstä ja jokaisesta systeemistä, ja se ilmenee systeemin pyrkimyksenä sopeutua tilanteeseen. Keinot sopeutumiseen voivat olla hyvin vaihtelevia. Resilienssi tämän tutkimuksen näkökulmasta tarkoittaa sitä, että opiskelija selviytyy opinnoissaan ja arkisessa elämässään eri tavoilla. Tutkimustulokset osoittavat, että nuorten resilienssi muodostuu heidän omien kokemustensa mukaan yksilöllisistä, lähipiiriin sekä oppilaitokseen liittyvistä tekijöistä. Nämä kolme kokonaisuutta sisältävät kuusi elementtiä: Materiaaliset resurssit, Vapaa-aika ja hyvinvointi, Tukea antavat ja voimauttavat ihmissuhteet, Tavoitteet ja merkityksellisyyden kokemus, Pystyvyyden kokemus sekä Henkinen kasvu. Tulokset vastaavat tutkimuskysymyksiin: *Mitkä asiat nuoret kokevat itseään vahvistavina ja voimauttavina tekijöinä?* sekä *Millaisten asioiden opiskelijat kokevat oppilaitoksessa vaikuttavan heidän resilienssiinsä?*

Vaikka resilienssin olemassaololle on havaittavissa tiettyjä tekijöitä, kuten tässä tutkimuksessa, sitä ei tulisi nähdä liian mustavalkoisesti, vaan tarkastella aina suhteessa johonkin. Haasteita resilienssin tarkastelulle saattaa ilmetä siinä, että missä määrin siihen nähdään vaikuttavan yksilölliset tekijät ja missä määrin laajempi yhteisö tai koko yhteiskunta. Ungarin ja kumppaneiden (2007) ekologisessa mallissa vahva painopiste on siinä, että millaiset edellytykset selviytyä ympäristö tarjoaa, kun taas toisaalta on kiinnitetty huomiota myös yksilöllisiin tekijöihin, kuten itsesääätelykykyyn (mm. Rutter, 1987; Sapienza & Masten, 2011). Yksilölliset ominaisuudet voivat olla lähtökohtaisesti synnynnäisiä, mutta usein ne ovat myös yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa kehittyviä ominaisuuksia (Sapienza & Masten, 2011). Resilienssin

tukemisessa oppilaitoksessa tulisikin hyödyntää ekologista mallia niin, että nuorella on saatavilla riittävä materiaallinen, sosiaalinen ja psykologinen tuki, ja näiden avulla sekä lisänä mahdollisuus kehittää yksilöllisiä ominaisuuksia, kuten pystyvyyden tunnetta sinänsä ja muita resilienssiä edistäviä yksilöllisiä piirteitä, kuten itsesäätelytaitoja, itsenäisyyttä, itsetuntemusta, kykyä liittyä myönteisesti muihin tai vahvistaa positiivisia tunteita. Näin voidaan vahvistaa paitsi yhteisöllisten ja yhteiskunnallisten raamien tarjoamia edellytyksiä selviytyä, myös yksilöllistä toimijuutta sekä kykyä etsiä avun äärelle, vaikuttaa omaan elämään ja toimia myönteisesti muiden kanssa ja näin ollen edesauttaa myönteisten kehityssarjojen syntymistä (kts. Forrest-Bank ym., 2015). Mikäli resilienssin muodostumista tarkastellaan ainoastaan ympäristötekijöiden näkökulmasta, tässä tapauksessa oppilaitoksen tarjoamien tekijöiden näkökulmasta, ei huomioitaisi yksilöä prosessissa laisinkaan, mikä on kuitenkin oleellinen tekijä sen suhteen, millaista vuoropuhelua yksilö käy ympäristön kanssa ja millä tavoin hän asettuu siihen ympäristöön, missä hän toimii. Otetaan esimerkkinä tilanne, jossa yksilö on hyvin itsenäinen ja aktiivinen toimija ja kykenee etsimään itse tarpeelliset tekijät ja avunlähteet. Hän ilman muuta tällöinkin tarvitsee ympäristöään ja siitä tulevaa tukea, mutta tarve on täysin erilainen kuin silloin, kun kyse on opiskelijasta, joka tarvitsee vaativaa erityistä tukea. On hyvä muistaa myös se, että tietä ei ole tarkoituksenmukaista tasoittaa liian helpoksi, vaan antaa mahdollisuuksia myös vaikeuksien kohtaamiselle ja niiden ylipääsemiselle, jotta vahvistuminen ja kyvykkyyden lisääntyminen mahdollistuu.

Laki ammatillisesta oppilaitoksesta edellyttää, että opiskelijalla on mahdollisuus opetukseen, joka antaa valmiudet ammatilliseen työhön. Laki velvoittaa myös tarjoamaan opiskelijalle riittävää tukea sekä suunnittelemaan opetuksen niin, että ammatillisen osaamisen saavuttaminen opiskelijan valmiudet huomioiden on mahdollista. Opiskelijat toivat tutkimuksessa esiin kiitollisuutta ja tyytyväisyyttä saamaansa opetusta ja muuta tukea kohtaan. He kokivat saamansa tuen laaja-alaisesti ja heidän elämäänsä ja opintojaan tukevana asiana. Saatu tuki ja huolenpito oli paikoin jopa ylittänyt odotukset. Tutkimuksen kautta saamani kokemuksen mukaan haastatteluvien oppilaitoksella, Luovilla, on hyvät edellytykset vahvistaa nuorten resilienssiä ja se jo tällä hetkellä näyttäisi toteutuvan erittäin hyvin. Annetut raamit tukevat psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä ja auttavat nuorta rakentamaan pohjaa tulevaisuutta varten. He kokevat oppilaitoksessa hyväksyntää ja saavat tukea omalle oppimiselleen ja osaamisen kehittymiselle. Tämä kaikki tapahtuu joustavan suhtautumisen ja opetuksen järjestelyn, vahvan henkilökohtaistamisen sekä muun annetun tuen turvin. Haastatteluissa ja analyysiprosessissa syntynyt tuntuma itselleni on se, että näiden lisäksi opiskelijan itsetuntemusta, itseluottamusta ja kyvykkyyden

tunnetta voisi vielä paremmin tukea. Koin myönteisesti sen, kuinka opiskelijat löysivät vahvuuksiaan ja monia itseään tukevia elementtejä. Toisaalta havaitsin, että kaikkien ei ollut yhtä helppoa tunnistaa tai tuoda esiin näitä asioita, ja erityisesti heidän kohdallaan oman itsen ja identiteetin vahvistaminen voisi olla paikallaan. Tätä saattaisi tukea tietoinen vahvuuksien tunnistaminen ja omien ajatusten ja tunteiden purkaminen sanallisesti. HOKS-keskustelut ovat oivallinen tilaisuus nostaa esiin onnistumisia ja pyytää opiskelijaa itseään pohtimaan ja tunnistamaan tällaisia asioita. Myös säännöllinen onnistumisten kirjaaminen ylös voisi auttaa kiinnittämään huomiota omiin vahvuuksiin ja taitoihin ja näin vahvistaa onnistumisen kokemuksia ja edesauttaa minäpystyvyyden tunnetta sekä itsetuntemusta hyvällä tavalla. Oppimisvaikeuksien tunnistamisessa ja niiden hyväksymisessä (kts. Raskind ym., 1999; Miller, 2002) tukeminen voisi auttaa löytämään kompensoivia keinoja ja tukea selviytymistä.

Tutkimustulokset vastaavat tutkimukselle asetettuun tavoitteeseen. Yllätyin tutkimuksen kuluessa siitä, että tutkimuskysymykset pysyivät samana alusta loppuun pientä muotohiontaa lukuun ottamatta. Oma vahva mielenkiintoni ylipäättään resilienssi-ilmiötä kohtaan sekä nuorten tukeminen resilienssi-ilmiön lisäämiseksi säilyi samana ja ohjasi tutkimuksen tekemistä. Tutkimustavoitteen tueksi ja tiedonhankintaa varten muodostetut haastattelukysymykset tukivat aineistonhankintaa ja ovat tutkimustehtävän kannalta olleet osuvat. Tähän sain tukea ja vinkkejä tutkimussuunnitelmavaiheessa, mikä osoittautui hyödylliseksi avuksi. Haastattelukysymyksiin liittyen voi toisaalta pohtia, että ovatko ne olleet liian ohjaavia. Tämä on käynyt itselläni mielessä jo ennen haastatteluja sekä raportointivaiheessa, mutta niiden avulla olen kuitenkin saanut selvitettyä tutkimuksen kannalta olennaisia asioita. Kysymyksiin liittyvät tukisanalistat ovat olleet selventämässä kysymyksen tarkoitusta haastateltaville. Niistä huolimatta haastatteluissa kävi ilmi, että haastateltavat eivät välttämättä muistaneet kysymyksiä ennakkoon ja kertoivat ajatuksiaan vapaamuotoisesti ja käyttivät usein toisenlaisia sanavalintoja kuin mitä haastattelukysymysten liitteenä oli. Koenkin saaneeni haastattelukysymysten avulla paljon laajempaa ja kattavampaa tietoa kuin mitä osasin odottaa. Haastateltavat kertoivat avoimesti ja vilpittömästi voimavaroista, mitä he kokevat itsellään olevan. Erästä haastattelua aloittaessani opiskelija pohti ääneen, että osaakohan hän vastata oikein. Sosiaalisen suotavuuden ilmiön (Paulhus, 1984) näkökulmasta meillä saattaa ilmetä halua vastata niin kuin kuuluu ja on sosiaalisesti hyväksyttävää, mikä tutkimustilanteessa voi aiheuttaa sen, että vastaukset eivät vastaa täysin todellisuutta. Tätä tarvetta pyrin hälventämään tuomalla esiin sen, että haluan saada kuulla juuri hänen näkemyksiään asiasta ja toivon ja uskonkin, että haastateltavan kertomat kokemukset olivat todellisia.

Tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena oli selvittää sitä, mitkä tekijät opiskelijat itse kokevat heidän omaa resilienssiään edistävinä asioina ja millä tavoin heissä ilmenevä resilienssi näkyy heidän itsensä kuvaamana. Toissijaisena tavoitteena oli auttaa opiskelijoita havainnoimaan omia voimavarojaan ja asioita, mitkä tukevat heitä ja heidän hyvinvointiaan. Alkuperäinen tarkoitus oli kerätä tietoa kirjoitusten muodossa, mutta päädyin haastatteluihin, sillä koin saavani niiden kautta monipuolisempaa tietoa ja se antoi mahdollisuuden esittää myös tarkentavia kysymyksiä. Haastattelut osoittautuivatkin hyväksi vaihtoehdoksi juuri tästä syystä. Kirjoitelmat olisivat voineet tukea paremmin tutkimuksen toissijaista tavoitetta eli tarjota opiskelijoille mahdollisuuden tarkastella omia voimavarojaan kirjoittamalla, mutta se olisi heikentänyt mahdollisuutta epäselvien asioiden tarkentamiselle. Nyt työn loppupuolella koen, että haastattelu tutkimusmenetelmänä on ollut toimiva, mutta mikäpä kuitenkin estäisi vastaavassa tilanteessa käyttämästä kirjoitelmia aineistonkeruumuotona.

Tutkimukseni lähtökohtaisena ajatuksenani oli vahva usko siihen, että jokaisesta löytyy vahvuuksia ja jokaisella on jotain voimavaroja, mitkä heitä tukee ja kannattelee, vaikka varsinaista hypoteesia en tutkimukselle asettanut. Työssäni pääsin pureutumaan ja tutustumaan aiheeseen sekä teorian että empirian kautta. Vahvistin tutkimuksessa saamani tiedon kautta käsitystäni siitä, että vahvuuksia ja voimavaroja on löydettävissä jokaisesta. Keskusteluissa kävi ilmi nuorten tyytyväisyys hyviin ihmissuhteisiin, heidän saamiinsa tukitoimiin ja opetukseen sekä ohjaukseen. Voimavarojen esiin nostaminen vahvistaa omaa käsitystäni siitä, kuinka tärkeää on havaita jokaista yksilöä kannattelevat tekijät. Myös yksilöllisten vahvuuksien tunnistaminen näkyi monen kohdalla niin, että opiskelija perusteli omia vahvuuksiaan ja kuvasi sitä, millä tavoin se ilmenee opinnoissa tai muussa elämässä. Erityisesti positiivisen psykologian saralla on nostettu esiin vahvuuksien tunnistamisen merkitystä ja huomion kiinnittämistä siihen, mikä auttaa selviytymään ja voimaan hyvin.

Tutkimustyön toteuttaminen on ollut itselleni mielenkiintoinen, opettavainen ja raskaskin prosessi. Työssä on ollut onnistumisia, mutta myös asioita, mitkä tekisin nyt toisin. Ymmärrän kuitenkin, että asioiden näkeminen toisin on tullut juuri prosessissa oppimani myötä ja ilman tätä kokemusta toimin luultavasti samoin kuin olen nyt toiminut. Olen saanut tutustua ja perehtyä itseäni suuresti kiinnostavaan aiheeseen. Olen myös tullut huomaamaan, kuinka laajasta aiheesta on kyse. Tutkimustietoa resilienssiin liittyen oli valtavasti tarjolla, mutta yhtään juuri omaa tutkimuskohdettani vastaavaa tutkimusta en löytänyt. Kävinkin koko prosessin ajan pohdintaa teorian rajaamisen ja tutkimukseni kannalta oleellisen tiedon löytämisen suhteen. Teoriaosuuden rakensin lopulta yleisesti lapsiin ja nuoriin kohdistuvien resilienssitutkimuksissa

tehtyjen havaintojen pohjalta. Löysin muutamia sopiviksi kokemiani tutkimuksia, joissa oli selvitetty oppimisvaikeuksiin yhdistyvää resilienssiä tai oman tutkimukseni kohdejoukon kanssa samaan ikäluokkaan kuuluvien opiskelijoiden resilienssiä. Nämä ovat olleet mielestäni hyviä myös tämän tutkimuksen näkökulmasta ja auttaneet ymmärtämään ilmiötä sekä tukemaan tulosten tulkitsemista. Teoria käsitti kokonaisuudessaan tuoretta resilienssitutkimusta sekä joitakin klassisia näkökulmia, kuten Banduran (1977) minäpystyvyys sekä Rutterin (1987) tulkinta resilienssin rakentumisesta suojaavien mekanismien kautta. Molemmat näistä näyttävät edelleen tärkeinä tekijöinä resilienssin vahvistamisessa. Näin jälkepäin ajattelen, että valitsemani tutkimuskohteen vuoksi vahvemmin aineistolähtöinen tutkimusote olisi voinut sopia hyvin ja auttaa myös teoria-aineiston täsmällisemmässä etsimisessä. Toisaalta aineisto- ja teoria-ohjaavan menetelmän yhdistelmänä sain tarkasteltua aineistoa monipuolisesti ja erilaisista näkökulmista.

Resilienssin tukeminen on tärkeää paitsi yksilölle, myös koko laajemmalle yhteisölle ja yhteiskunnalle. Systeemiajattelun näkökulmasta vaikuttamme kaikki toinen toisiimme ja siihen, millainen yhteiskuntamme on. Vastaavasti yhteiskunnalla on osuutensa siinä, millä tavoin sen jäsenet voivat ja miten he luovat yhteistä todellisuutta. Panostaminen jokaisen yksilön hyvinvointiin oppilaitoksessa, auttaa yksilöllisen hyvinvoinnin lisääntymisessä, kun taas hyvinvoivat ja resilienssit yksilöt kykenevät olemaan aktiivisempia ja vastuullisempia toimijoita, kantamaan paremmin kortensa yhteiseen kekkoon sekä löytävät keinoja itsensä auttamiseksi. Huomion kiinnittäminen jokaisen yksilön hyvinvointiin edistää hyvinvointia sekä yksilöllisellä että yhteisöllisellä tasolla.

Jatkotyöskentelyn näkökulmasta aiheen tutkimista olisi hyvä jatkaa saatujen tulosten vahvistamiseksi samankaltaisella tutkimusotteella. Mielenkiintoista voisi olla myös raottaa aihetta narratiivisesta näkökulmasta ja selvittää resilienssin muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä yksilötasolla laajemmin. Tällaisen tutkimusotteen avulla olisi mahdollista päästä kiinni siihen, millaiset tekijät tosiasiaassa voivat olla yhteydessä resilienssin kehittymiseen. Nyt tekemäni tutkimuksen perusteella ei voida arvioida, onko tietyillä tekijöillä todellista yhteyttä resilienssin muodostumiseen. Sen sijaan tämän tutkimuksen kautta on saatu selville sitä, minkä asioiden tutkittavat kokevat vaikuttavan myönteisesti heidän selviämiseensä.

Resilienssin huomioiminen työssä tuo psykologisille ilmiöille toisenlaisen, tervetulleen näkökulman ongelmakeskeisen näkökulman lisäksi. Toisaalta on huomattava, että resilienssi ei yksin riitä selittämään ihmiselämän erilaisia ilmiöitä. Vaikeuksien keskellä on hyvä löytää myös

niitä asioita, mitkä yksilöä vievät eteenpäin, mutta vaikeuksia täytyy ymmärtää myös puutteiden tai aiempien kielteisten kokemusten kautta, sillä yksilö tarvitsee myös oikeutta kokemuksilleen ja esimerkiksi mielenterveyden häiriöiden tai kognitiivisten haasteiden täytyy tulla huomioiduksi ja hoidetuksi kokonaisvaltaisella ymmärtämisellä. Niitä ei voida ohittaa silloinkaan, kun kiinnitetään huomio voimavaroihin ja ihmisen sopeutumiskykyyn, vaan ne tulee kohdata yksilön tarpeiden mukaisesti. Tässä rinnalla voidaan kuitenkin kiinnittää huomiota myös hyvinvointia tukeviin ja lisääviin tekijöihin.

Lähteet

- Aaltio ja Puusa, 2020, 169, Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 169–180). Gaudeamus Oy. (e-kirja).
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uud. p.). Vastapaino.
- American Psychological Association. (2012). Building Your Resilience. <https://www.apa.org/topics/resilience>
- Ammattiopisto Luovi. (1.9.2021). Mitä vaativa erityinen tuki on ja mitä se tarkoittaa opiskelijan arjessa? [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=GC2FubxRaQw>
- Atkins, L. & Wallace, S. (2016). Interviewing in educational research. In *Qualitative research in education* (s. 85–106). SAGE Publications Ltd. <https://www-doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.4135/97814739>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. doi:10.1037/0003-066X.37.2.122
- Berg, B. L. & Lune, H. (2012). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Pearson Education. USA.
- Boden, J. M., Sanders, J., Munford, R., & Liebenberg, L. (2018). The same but different? applicability of a general resilience model to understand a population of vulnerable youth. *Child Indicators Research*, 11(1), 79-96. doi:10.1007/s12187-016-9422-y
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, Trauma and Human Resilience. Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? *American Psychologist*, 59(1), 20–28. DOI: 10.1037/0003-066X.59.1.20
- Bowers, M. E. ja Yehuda, R. (2020). Chapter 17 – Intergenerational transmission of stress vulnerability and resilience. (toim.) Chen, A. *Stress Resilience. Molecular and Behavioral Aspects*. (p. 257–267). Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813983-7.00017-3>
- ePerusteet. (2021). Erityinen tuki ammatillisessa koulutuksessa. <https://eperusteet.opinto-polku.fi/#/fi/opas/4426603/tekstikappale/4512362> [Luettu 16.10.2021].
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Osuuskunta Vastapaino. Tampere.

- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18(1), 12–23. doi: <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
- Forrest-Bank, S. S., Nicotera, N., Anthony, E. K., & Jenson, J. M. (2015). Finding their way: Perceptions of risk, resilience, and positive youth development among adolescents and young adults from public housing neighborhoods. *Children and Youth Services Review*, 55, 147-158. doi: 10.1016/j.chilyouth.2015.05.015
- Joutsenniemi K. & Lipponen, K. (2015). Resilienssi ja posttraumaattinen kasvu. *Suomen lääkirilehti* 70(39), 2515-2519.
- Keltner, D., & Bonanno, G. A. (1997). A study of laughter and dissociation: Distinct correlates of laughter and smiling during bereavement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(4), 687–702. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1037/0022-3514.73.4.687>
- Kim-Cohen, J., & Turkewitz, R. (2012). Resilience and measured gene-environment interactions. *Development and Psychopathology*, 24(4), 1297-306. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579412000715>
- Kumpulainen, K., Theron, L. C., Kahl, C., Mikkola, A., Salmi, S., Bezuidenhout, C., et al. (2016). Children’s positive adjustment to first grade in risk-filled communities: A case study of the role of school ecologies in South Africa and Finland. *School Psychology International*, 37, 121–139. doi:10.1177/0143034315614687
- Laki ammatillisesta koulutuksesta. 531/2017. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531#Pidm45237816770016>. [Luettu 16.10.2021].
- Lee P.C. & Stewart D.E. (2013). Does a socio-ecological school model promote resilience in primary schools? *Journal of School Health*, 83(11), 795–804. doi: 10.1111/josh.12096.PMID:24138350
- Liebenberg, L., Theron, L., Sanders, J., Munford, R., van Rensburg, A., Rothman, S. and Ungar, M. (2016), “Bolstering resilience through teacher-student interaction: lessons for school psychologists”, *School Psychology International*, 37(2), 140-154, doi: 10.1177/0143034315614689.
- Lyons, D.M., Buckmaster, P.S., Lee, A.G., Wu, C., Mitra, R., Duffey, L.M., Schatzberg, A.F. (2010). Stress coping stimulates hippocampal neurogenesis in adult monkeys. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107 33, 14823-7
- Masten, A. (2001). Ordinary Magic. Resilience process in development. *American Psychologist*, 56(3), 227 238.

- Masten, A. S., Burt, K. B., Roisman, G. I., Obradovic, J., Long, J. D., & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Development and Psychopathology*, *16*(4), 1071-94. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/resources-resilience-transition-adulthood/docview/201694995/se-2?accountid=13031>
- Masten, A., Lucke, C., Nelson, K. ja Stallworthy, I. (2021). Resilience in Development and Psychopathology: Multisystem Perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology* *17*, 521–549. doi: 10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307
- McMahon, E. M., Corcoran, P., O'Regan, G., Keeley, H., Cannon, M., Carli, V., . . . Wasserman, D. (2017). Physical activity in european adolescents and associations with anxiety, depression and well-being. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *26*(1), 111-122. doi:10.1007/s00787-016-0875-9
- Miller (2002), Resilience elements in Students with Learning Disabilities. *Journal of Clinical Psychology*. *58*(3), 291–298. doi: 10.1002/jclp.10018. PMID: 11836710
- Montero-Carretero, C., & Cervelló, E. (2020). Teaching styles in physical education: A new approach to predicting resilience and bullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(1). doi:10.3390/ijerph17010076
- Morrison, G. & Allen, M. (2007). Promoting Student Resilience in School Contexts. *Theory Into Practice*, *46*(2), 162–169. <http://www.jstor.org/stable/40071483>
- Neville, V., Joscelyne, T., & Chester, J. (2019). A review of school approaches to increasing pupil resilience. *Journal of Public Mental Health*, *18*(1), 26-37. doi:10.1108/JPMH-03-2018-0020
- Opetushallitus. Ammatillinen koulutus Suomessa. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/ammattillinen-koulutus-suomessa>. [Luettu 16.10.2021]
- Parker KJ, Buckmaster CL, Schatzberg AF, Lyons DM. (2004). Prospective Investigation of Stress Inoculation in Young Monkeys. *Arch Gen Psychiatry*. *61*(9), 933–941. doi:10.1001/archpsyc.61.9.933
- Paulhus, D. (1984). Two-Component Models of Socially Desirable Responding. *Journal of Personality and Social Psychology* *46*(3), 598-609. doi: 10.1037/0022-3514.46.3.598
- Poijula, S. (2018). *Resilienssi: Muutosten kohtaamisen taito*. Kirjapaja.
- Pottinger, A. M. & Stair, A. G. (2009) Bullying of Students by Teachers and Peers and Its Effect on the Psychological Well-Being of Students in Jamaican Schools. *Journal of School Violence*, *8*(4), 312-327, doi: 10.1080/15388220903130155

- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 99–112). Gaudeamus Oy. (e-kirja)
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 141–152). Gaudeamus Oy. (e-kirja)
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 73–83). Gaudeamus Oy. (e-kirja)
- Raskind, M. H., Goldberg, R. J., Higgins, E. L., & Herman, K. L. (1999). Patterns of change and predictors of success in individuals with learning disabilities: Results from a twenty-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice, 14*(1), 35–49. https://doi.org/10.1207/sldrp1401_4
- Rodríguez-Bravo, A. E., De-Juanas, Á., & García-Castilla, F. J. (2020). Effect of physical-sports leisure activities on young People’s psychological wellbeing. *Frontiers in Psychology, 11*(10), 1–9. doi:10.3389/fpsyg.2020.543951.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*(3), 316–331. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Rutter, M. (2006). Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*, 1–12. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1196/annals.1376.002>
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology, 24*(2), 335–344. doi:10.1017/S0954579412000028
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (2015). *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (166–190). Tampere University Press. (e-kirja).
- Sapienza, J. K., & Masten, A. S. (2011). Understanding and promoting resilience in children and youth. *Current Opinion in Psychiatry, 24*(4), 267–273. doi:10.1097/YCO.0b013e32834776a8
- Seery, M. D., Holman, A. E., & Silver, R. S. (2010). Whatever does not kill us: Cumulative lifetime adversity, vulnerability and resilience. *Journal of Personality and Social Psychology, 99*(6), 1025–1041. doi: 10.1037/a0021344

- Seligman, M. (2013). *Flourish. A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Atria Paperback. NY.
- Sharkey, J. D., Sukkyung You, & Schnoebelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 402–418. <https://doi.org/10.124152.oulu.fi:9443/10.1002/pits.20305>
- Southwick, Steven M. & Bonanno, G. & Masten, A. & Panter-Brick, C. & Yehuda, R. 2014. Resilience definitions, theory, and challenges: Interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*. (5). <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
- Stenlund, A. (2020). *Grounded theory*. Books on Demand. Helsinki.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18. doi:10.1207/s15327965pli1501_01.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi. Helsinki.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. [Luettu 16.12.2021].
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218–235. doi:10.1093/bjsw/bcl343
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1-17. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x
- Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Othman, R., Kwong, W. M., Armstrong, M., & Gilgun, J. (2007). Unique pathways to resilience across cultures. *Adolescence*, 42(166), 287-310.
- Ungar, M., Connelly, G., Liebenberg, L., & Theron, L. (2019). How schools enhance the development of young People’s resilience. *Social Indicators Research*, 145(2), 615-627. doi:10.1007/s11205-017-1728-8
- Werner, Emmy E. & Smith, Ruth S. (2005). Resilience and recovery: Findings from the Kauai Longitudinal Study (2005). *Research, Policy and Practice in Children’s Mental Health Summer*, 19(1), 11–14. Regional Research Institute for Human Services. Portland State University. <https://www.pathwaysrtc.pdx.edu/pdf/fpS0504.pdf>

Liite 1 / Tutkimuskirje ja haastattelukysymykset

Hei,

teen opintoihini liittyvää tutkielmaa aiheesta Nuorten resilienssin tukeminen koulukontekstissa – tutkimusympäristönä ammatillinen erityisoppilaitos.

Resilienssi tarkoittaa kykyä selviytyä haastavista ja stressaavista tilanteista sekä palautua niistä. Resilienssin muodostumiseen ja olemassaoloon vaikuttavat sekä ympäristö ja koko yhteiskunta, että yksilö itse ja hänen lähipiirinsä. Se muodostuu yksilön selviytymistä tukevista tekijöistä.

Haastattelun tutkimusta varten Luovin ammattiopiston opiskelijoita siitä, millaisia heitä kannattelevia ja tukevia tekijöitä he löytävät omasta elämästään koulussa ja sen ulkopuolella. Vastaajien iän tulee sijoittua välille 17 – 24 vuotta. Toivon, että pohtisit alla olevia kysymyksiä hiukan jo ennen haastattelua, jotta ehdit muodostaa asiasta oman käsityksen. Toisaalta, jos sinusta tuntuu, että sinulla ei ole asiasta mielipidettä, se ei haittaa, vaan voimme jättää asian käsittelyn vähemmälle.

Haastattelut ovat ehdottoman luottamuksellisia eikä vastaajia yksilöivät tiedot tule tutkimuksessa esiin. Tutkimuksessa voidaan kuitenkin tuoda esiin joitakin vastaajien kommentteja, kuten

Vastaaja 3: ”Minulle koulussa tärkeitä asioita ovat nämä ja nuo asiat...”,

mutta vastaajalla on myös mahdollisuus kieltää niiden käyttö. Tutkimuksessa käytän peitenimiä (vastaaja 1, vastaaja 2 jne.).

Jos haluat kysyä minulta jotain tutkimukseen liittyvää, voit kysyä 😊

Terveisin, Hanne

Liitteenä tutkimuslupa ja haastattelukysymykset

Haastattelun aihe ja kysymykset

Haastattelun aihe on: Mikä tukee ja kannattelee sinua opinnoissasi? Kysymykset ovat ohjavia ja niitä voidaan tarkentaa haastattelun kuluessa.

1. Millaisia itseäsi tukevia ja kannattelevia piirteitä tai asioita tunnistat itsessäsi? **Mikä näiden asioiden merkitys on sinulle ja millä tavalla ne tukevat ja kannattelevat sinua opinnoissasi?**
 - Tällaisia asioita voivat olla esimerkiksi luonteenpiirteet, osaaminen ja kyvyt, asenne, kokemukset, uskomukset, motivaatio, ongelmanratkaisukyky, itsesääätelytaidot, henkiset ja hengelliset asiat, elämäntarkoituksen kokeminen, vastuunkanto erilaisissa asioissa. Voit muistella tässä myös tekemäsi VIA-testiä.
2. Mitä itsesi ulkopuolelta tulevia tekijöitä tunnistat omassa elämässäsi, **jotka tukevat ja kannattelevat sinua opinnoissasi?** Mikä näiden asioiden merkitys on sinulle ja millä tavalla ne näkyvät elämässäsi?
 - Esim. sisarukset, vanhemmat, kaverit/ystävät, tyttö- tai poikaystävä, harrastukset, luonto jne.
3. Oletko kokenut opettajien ja ohjaajien auttaneen ja tukeneen sinun hyvinvointiasi sekä **selviytymistä opinnoissasi?** Millaista tämä tuki tai apu on ollut ja millaisessa tilanteessa sait sitä? Millä tavalla se auttoi tai hyödytti sinua?
4. Oletko kokenut muun henkilökunnan (mukaan lukien terveydenhuoltohenkilöstö ym.) auttaneen ja tukeneen sinun **hyvinvointiasi sekä selviytymistä opinnoissasi?** Millaista tämä tuki tai apu on ollut ja millaisessa tilanteessa sait sitä? Millä tavalla se auttoi tai hyödytti sinua?
5. Jos sinulla on ollut jokin erityisen haastava tai stressaava tilanne, oletko tällöin saanut tukea joltakulta koulun henkilökuntaan kuulavalta? Millainen kyseinen tilanne oli? Millaista apua sait ja millä tavalla se vaikutti sinun **hyvinvointiisi ja selviämiseesi opinnoissasi?**
6. Miten koet opiskelemasi alan merkityksen oman tulevaisuutesi näkökulmasta? Miten tämä kokemus vaikuttaa sinun hyvinvointiisi?

Liite 2. Tulostaulukko

YKSILÖLLISET TEKIJÄT	ALA-KATEGORIAT TULOSOSIOSSA
<ul style="list-style-type: none"> • Luovuus (2) • Sopeutuvaisuus (1) • Motivaatio (3) • Sinnikkyys (2) • Määrätietoisuus (1) • Itseluottamus (1) • Myönteinen asenne (3) • Itsesäätely (2) • Järjestelmällisyys (1) • Uteliaisuus (2) • Sosiaaliset taidot (3) • Pyrkimys oppia asioista ja kokemuksista (1) • avoimuus ja rohkeus keskustella asioista sekä pyytää apua (2), • ongelmanratkaisutaidot (3), • luotettavuus (1) 	Vahvuudet
<ul style="list-style-type: none"> • urheilu (1), • äänikirjat (1); • unirytmäisyys (1); • piirtäminen (1); • yksittäiset liikunta-/urheilumuodot (3), • kirjallinen ilmaisu (1), • videopelit (1); • kissat (1) 	Vapaa-aika

<ul style="list-style-type: none"> • henkinen kypsyminen/elämänkokemus, myönteiset kokemukset/ahdistuksen tai pelon voittaminen hyvien kokemusten kautta (2) • tehtävän saaminen loppuun/myönteiset kokemukset (1) • alan työkokemus (1) • vaikeista ajoista oppiminen ja itsetuntemuksen lisääntyminen, hyväksyvyys, stressinsietokyvyn lisääntyminen, iän ja kokemuksen tuoma ymmärrys muita kohtaan (1) • työkokemus asiakaspalvelusta (1) 	Kokemukset
<ul style="list-style-type: none"> • Omat säästöt (1) 	Taloudelliset resurssit
<ul style="list-style-type: none"> • Ala tuntuu mieleiseltä/omalle persoonallisuudelle sopivalta (6) • Koulu tuntuu merkitykselliseltä (3) • Luottamus, että alalta löytyy töitä (3) • Ala antaa hyvät mahdollisuudet työllistymiseen ja/tai jatko-opintoihin (2) • Koulun merkityksellisyys ja mieleisyys vaikuttavat myönteisesti hyvinvointiin (7) • Koulu antaa mahdollisuuden oppia tunnistamaan yksilöllisiä taitoja, vahvuuksia ja heikkouksia (1) • Opinnot tarjoavat osaamista omaan mielenkiinnon kohteeseen (1) 	Opiskeluun ja alaan liittyvä merkityksellisyden kokemus
<ul style="list-style-type: none"> • valmistuminen tavoitteena (1) • tahto saavuttaa tavoitteet (1) • tavoite saada ammatti (1) 	Tutkinto- ja työllistymistavoite
<ul style="list-style-type: none"> • Suhteet lapsuuden perheeseen (7) • Puoliso/seurustelukumppani (3) • Kaverit/ystävät (5) 	Merkitykselliset ihmissuhteet

<ul style="list-style-type: none"> • Vanhemmilta saatu taloudellinen tuki (2) 	<p>Taloudelliset resurssit</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Opiskeluterveydenhuolto: terveydenhoitaja, kuraattori, psykologi (6) → keskusteluapu, apu ohjaamisessa eteenpäin oikeaan paikkaan, lääkinnälliset ratkaisut (laskettu yksilön kaikki kommentoimat esim. psykologi 1 + kuraattori 1, koska ammattilaiset yhdistetty samaan) • Kaikki eivät olleet tarvinneet terveydenhuollon apua, mutta luottivat saavansa apua tarvittaessa (3) • Opintoneuvoja → keskusteluapu monenlaisissa asioissa sekä tuki oikeaan paikkaan ohjaamisessa (2) • Myös muu tukihenkilönä toimiva ammattilainen mainittu, mutta jäi epäselväksi, kenestä kyse (1) 	<p>Koulun terveydenhuolto ja muu ohjauksellinen tuki</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Tuki oppiaineissa (5) • Konkreettinen apu arjen asioissa, kuten bussiaikataulut tai asunnon etsiminen (1) • Opetuksen joustava järjestely tilanteen sopeuttamalla, mm. suunnitelmien muuttaminen opiskelijan voinnin tai etäopiskelun aikana opiskelijan tarpeen mukaan tai tehtävien mukauttaminen sopiviksi (3) 	<p>Opiskeluun, opiskeluympäristöön ja arjen asioihin liittyvä tuki</p>
<ul style="list-style-type: none"> • HOKS-keskustelut (2) → tietoisuus tilanteesta • Pienryhmän merkitys (3) → rauhallisempi työskentely-ympäristö ja helpompi mm. kysyä ja esiintyä • Erilaiset opetusmenetelmät (1) mm. opetusvideoiden hyödyntäminen • Erilaisten asioiden harjoittelu (1), kuten esiintymiset tai työhaastatte- 	<p>Opiskelumenetelmät ja puitteet</p>

<p>luissa käyminen → vahvistaa ja lisää luottamusta itseen ja tuottaa näin parempia tuloksia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tehtävien räätälöintimahdollisuus (1) • Ryhmässä/luokassa useita aikuisia (1) • Mahdollisuus saada ohjaaja harjoittelun ensimmäisinä päivinä mukaan (1) 	
<ul style="list-style-type: none"> • Välittämisen osoittaminen mm. kannustamisena, opiskelijan jaksamisesta huolehtimisena, kuulumisten kysymisenä tai keskustelemalla erilaisista asioista (4) • Tuki sosiaalisissa tilanteissa ja sosiaalisten suhteiden luomisessa (1) • Sopiva rajojen asettaminen (1) ilmeni mm. poissaoloselitysten vaatimisena • koulussa kaverit tärkeitä (3) 	<p>Merkitykselliset ihmissuhteet</p>

Liite 3. Yksilölliset vahvuudet ja niiden merkitys

Yksilölliset vahvuudet

- luovuus,
 - sopeutuvaisuus,
 - motivaatio,
 - sinnikkyys,
 - määrätietoisuus,
 - Itseluottamus,
 - positiivinen asenne,
 - itsesääätely,
 - järjestelmällisyys,
 - uteliaisuus,
 - sosiaaliset taidot,
 - asioista ja kokemuksista oppiminen,
 - avoimuus ja rohkeus keskustella asioista sekä pyytää apua,
 - ongelmanratkaisutaidot,
 - luotettavuus
- TOIMINTAKYVYN VAHVISTUMINEN
 - MAHDOLLISUUS SAADA APUA
 - KYKY VAIKUTTAA OMAN ELÄMÄN KULKUUN
 - KYKY TOIMIA MUIDEN IHMISTEN KANSSA MYÖNTEISELLÄ TAVALLA