

Suvi Mäkelä

LUKIOLAISTEN KOKEMA HYVINVOINTI JA OPINTO-OHJAUKSELLISET TARPEET

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
Maaliskuu 2019

TIIVISTELMÄ

Suvi Mäkelä: Lukiolaisten kokema hyvinvointi ja opinto-ohjaukselliset tarpeet
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 81 sivua, 4 liitesivua
Tampereen yliopisto
Elinikäinen oppiminen ja kasvatus
Maaliskuu 2019

Tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia lukiolaisten hyvinvoinnin kokemuksia ja opinto-ohjauksellisia tarpeita. E-lomakekyselynä toteutettuun määrälliseen tutkimukseeni osallistui 255 lukiolaista kolmesta Tampereen alueella sijaitsevasta lukiosta. Analysoin tutkimusaineistoni IBM SPSS Statistics 25-tilasto -ohjelmalla käyttäen tutkimusmenetelminä T-testiä, yksisuuntaista varianssanalyysia ja korrelaatiokerrointa.

Tutkimuksellani pyrin ensinnäkin kartoittamaan, millaiseksi lukiolaiset arvioivat oman hyvinvointinsa hyvinvoinnin eri osa-alueilla. Toiseksi pyrin selvittämään, kuinka hyvin lukiolaisten tulevaisuuden suunnitelmat ovat selvillä ja millaiseksi he arvioivat itsetuntemuksensa. Kolmantena tarkoitukseni oli selvittää, millaisia ohjauksellisia tarpeita lukiolaisilla esiintyy. Tutkimuksessani taustatekijöitä olivat sukupuoli, opiskeluvuosi, keskiarvo eli opintomenestys sekä vanhempien koulutustaustat. Tarkoitukseni oli tarkastella taustatekijöiden yhteyksiä ja eroja suhteessa lukiolaisten hyvinvoinnin kokemuksiin, elämän suunnitelmiin, itsetuntemukseen sekä ohjauksellisiin tarpeisiin. Olin erityisen kiinnostunut henkilökohtaisen opinto-ohjauksen saatavuuden kokemuksista.

Positiivisen psykologian kentällä vaikuttava psykologi Martin Seligmanin PERMA-malli toimi teoreettisena viitekehyksenä tutkiessani lukiolaisten hyvinvoinnin kokemuksia. PERMA-mallin mukaan hyvinvointi käsittää viisi eri ulottuvuutta: positiiviset tunteet, sitoutuneisuuden, ihmissuhteet, merkityksellisyyden ja saavuttamisen. Sovelsin tutkimuksessani PERMA-mallin pohjalta kehitettyä mittaria muokaten sen sitoutuneisuusulottuvuutta opiskelun imua mittaavaksi ulottuvuudeksi. Tutkimukseni toisena teoreettisena viitekehyksenä vaikutti psykologi ja ohjausalan asiantuntijan R. Vance Peavyn sosiodynaaminen ohjausteoria, jonka pohjalta rakensin lukiolaisten ohjauksellisia tarpeita mittaavat Likert-asteikolliset kysymykseni.

Tutkimuksen mukaan hyvinvoinnin osa-alueista ihmissuhteet nousivat merkitykseltään keskeisimmäksi lukiolaisten keskuudessa, etenkin naisilla. Saavuttamisen sekä positiivisten tunteiden kokemukset olivat lukiolaisten keskuudessa melko yleisiä. Sen sijaan lukiolaiset kokivat keskimäärin joskus merkityksellisyyden ja opiskelun imun kokemuksia. Opintomenestys oli yhteydessä kaikkiin hyvinvoinnin ulottuvuuksiin paitsi ihmissuhteisiin. Erittäin merkitsevä yhteys opintomenestyksellä oli positiivisiin tunteisiin, opiskelun imun ja saavuttamisen kokemuksiin.

Keskimäärin lukiolaiset olivat jonkin verran samaa mieltä siitä, että he tunnistavat omat vahvuutensa, kiinnostuksen kohteensa ja elämän arvonsa. Tulevaisuuden suunnitelmat olivat lukiolaisten arvion mukaan selvillä keskiarvolla 6.64 (0-10 asteikolla). Miesten tulevaisuuden suunnitelmat ja omat kiinnostuksen kohteet olivat hieman naisia paremmin selvillä. Lukiolaisten opintomenestys oli vahvasti yhteydessä heidän kokemuksiinsa tulevaisuuden suunnitelmien selvillä olost ja omien vahvuuksien tunnistamisesta.

Lukiolaisten mielestä opinto-ohjaajaan täytyisi voida luottaa, hänen tulisi kuunnella ja olla kiinnostunut opiskelijoiden muistakin vahvuuksista kuin vain kouluarvosanoista. Lukiolaiset toivoivat opinto-ohjaukselta lisää elämänsuunnittelun tukemista, itseohjautuvuuden ja elämänhallintataitojen kehittämistä. Naiset toivoivat miehiä merkitsevästi enemmän elämänsuunnittelun tukemista ja henkilökohtaisia ohjauskeskusteluja. Opintomenestyksellä ja kokemuksella henkilökohtaisen opinto-ohjauksen riittävydestä oli merkittävä yhteys toisiinsa. Mitä korkeampi keskiarvo, sitä enemmän opiskelijat kokivat saavansa riittävästi henkilökohtaista opinto-ohjausta.

Avainsanat: lukion opinto-ohjaus, positiivinen psykologia, hyvinvointi, vahvuusperustainen pedagogiikka, oppimisen ilo, PERMA- ja opiskelun imu- mittari, sosiodynaaminen ohjauskäsitys.

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	NUORUUSIÄN JA KOULUTUKSELLISTEN HAASTEIDEN HUOMIOINTI OHJAUKSEN LÄHTÖKOHTANA	8
	2.1 NUORUUSIÄN KEHITYSTEHTÄVÄT JA SOSIAALISUUDEN NÄKÖKULMA.....	8
	2.2 HAASTEENA NUORTEN HYVINVOINTI JA OSAAMINEN, KOULUTUKSEN KIINNOSTAVUUS JA PERIYTYMINEN.....	9
	2.3 OHJAUKSEEN VAIKUTTAVAT ERILAISET INTRESSIT	11
	2.4 OHJAUKSEN UUELLEENMÄÄRITTELY LÄHTÖKOHTANA.....	12
3	POSITIIVISEN PSYKOLOGIAN NÄKÖKULMA HYVINVOINTIIN	14
	3.1 NÄKEMYKSIÄ HYVINVOINNIN JA ONNELLISUUDEN MÄÄRITTÄMISEKSI.....	16
	3.2 YKSILÖN VOIMAVARIOIHIN POHJAUTUVA POSITIIVINEN PEDAGOGIIKKA	19
4	SOSIODYNAAMINEN OHJAUS	29
	4.1 SOSIODYNAAMINEN OHJAUSTEORIA	29
	4.2 KOKONAISVALTAINEN OHJAUSKÄSITYS.....	31
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA METODOLOGIA	36
	5.1 TUTKIMUKSEN TAUSTA.....	36
	5.2 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	37
	5.3 POSITIVISMI TIETEENFILOSOFISENA SUUNTAUKSENA.....	39
	5.4 KVANTITATIIVINEN TUTKIMUSKÄYTÄNTÖ JA PIIRTEET	42
	5.5 TUTKIMUKSESSA HYÖDYNNETTY YHDISTETTY PERMA- JA OPISKELUN IMU- MITTARI	45
	5.6 TUTKIMUKSEN AINEISTON KERUU JA KOHDERYHMÄ.....	46
6	TULOKSET	50
	6.1 LUKIOLAISTEN HYVINVOINNIN KOKEMUKSET HYVINVOINNIN ERI ULOTTUVUUKSILLA.....	50
	6.2 HYVINVOINNIN ULOTTUVUUKSIEN YHTEYDET SOSIAALISEEN KONTEKSTIIN.....	51
	6.2.1 Hyvinvoinnin ulottuvuuksien erot ja yhteydet sukupuolen mukaan.....	51
	6.2.2 Opintomenestyksen yhteys hyvinvoinnin eri ulottuvuuksiin	52
	6.2.3 Vanhempien koulutustaustan yhteydet hyvinvoinnin ulottuvuuksiin	52
	6.3 LUKIOLAISTEN ARVIOT TULEVAISUUDEN SUUNNITELMASTA JA ITSETUNTEMUKSESTA.....	53
	6.4 TULEVAISUUDEN SUUNNITELMIEN JA ITSETUNTEMUKSEN YHTEYDET JA EROT SOSIAALISEEN KONTEKSTIIN	55
	6.4.1 Tulevaisuuden suunnitelmien ja itsetuntemuksen erot sukupuolen mukaan.....	55
	6.4.2 Opintomenestyksen yhteys tulevaisuuden suunnitelmiin ja itsetuntemukseen	55
	6.4.3 Opiskeluvuoden yhteys tulevaisuuden suunnitelmiin ja itsetuntemukseen	55
	6.4.4 Isän koulutustaustan yhteys lukiolaisten tulevaisuuden suunnitelmiin ja itsetuntemukseen	55
	6.4.5 Äidin koulutustaustan yhteys lukiolaisten tulevaisuuden suunnitelmiin ja itsetuntemukseen.....	56
	6.5 LUKIOLAISTEN HYVINVOINNIN KOKEMUSTEN, TULEVAISUUDEN SUUNNITELMIEN JA ITSETUNTEMUKSEN VÄLISET YHTEYDET	56
	6.6 LUKIOLAISTEN OHJAUKSELLISET TARPEET SOSIODYNAAMISEN OHJAUKSEN NÄKÖKULMASTA	57
	6.7 OPINTO-OHJAAJAN TÄRKEIMMÄT OMINAISUUDET LUKIOLAISTEN KOKEMUKSEN MUKAAN	57
	6.7.1 Opinto-ohjaajaan liittyvien ominaisuuksien erot sukupuolen mukaan.....	58
	6.7.2 Opinto-ohjaajaan liittyvien ominaisuuksien erot opintomenestyksen ja opiskeluvuoden mukaan.....	58
	6.8 LUKIOLAISTEN TOIVEET OPINTO-OHJAUKSEN TEEMOISTA JA SISÄLLÖSTÄ	59
	6.8.1 Toiveet opinto-ohjauksellista teemoista ja sisällöistä sukupuolen mukaan	60
	6.8.2 Opinto-ohjauksen teemojen ja sisältöjen erot opintomenestyksen sekä opiskeluvuoden mukaan.....	60
	6.9 LUKIOLAISTEN KOKEMUKSET OPINTO-OHJAUKSEN SAATAVUUDESTA	60
	6.9.1 Lukiolaisten kokemukset opinto-ohjauksen saatavuudesta sukupuolen mukaan.....	61
	6.9.2 Lukiolaisten kokemukset opinto-ohjauksen saatavuudesta opintomenestyksen ja opiskeluvuoden mukaan ..	62
	6.10 LUKIOLAISTEN HYVINVOINNIN KOKEMUSTEN, TULEVAISUUDEN SUUNNITELMIEN SELVILLÄ OLON JA ITSETUNTEMUKSEN VÄLISET YHTEYDET KOKEMUKSIIN HENKILÖKOHTAISEN OPINTO-OHJAUKSEN SAATAVUUDESTA..	64

7	TULOSTEN YHTEENVETO	65
7.1	LUKIOLAISTEN KOKEMUKSET HYVINVOINNISTA HYVINVOINNIN ERI OSA-ALUEILLA	65
7.2	LUKIOLAISTEN KOKEMUKSET TULEVAISUUDEN SELVILLÄ OLOSTA JA ITSETUNTEMUKSESTA	66
7.3	LUKIOLAISTEN KOKEMUKSET OPINTO-OHJAUKSELLISISTA TARPEISTA JA SAATAVUUDESTA.....	67
8	POHDINTA JA ARVIOINTI	69
8.1	TULOSTEN POHDINTAA	69
8.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	70
8.2	TUTKIMUKSEN MERKITYKSEN ARVIOINTI	72

LÄHTEET

LIITTEET

1 JOHDANTO

Tutkimukset ja diskurssit nuorten pahoinvoinnin lisääntymisestä, osaamisen heikkenemisestä, lukion hiipuneesta vetovoimasta, hyvinvoinnin ja koulutusurien periytymisestä sekä opiskelijoiden oppimisen ilon puuttumisesta kuvastavat tämän päivän yhteiskunnallista tilannetta. Pro gradussani tarkastelu keskittyy pahoinvoinnin sijaan lukiolaisten hyvinvoinnin tutkimiseen ja hyvinvointia tukeviin tekijöihin opinto-ohjauksen kontekstissa. Kasvatustieteellisen tutkimuksen kenttään ulottuva ohjausala, tarkemmin lukion opinto-ohjaus ja lukiolaiset, ovat tutkimukseni tarkastelun kohteena.

Opetushallituksen laatima vuoden 2015 lukion opetussuunnitelma on ollut määrä ottaa käytäntöön 1.8.2016 alkaen. Vuoden 2015 lukion opetussuunnitelman perusteissa korostuvat entisestään opiskelijoiden hyvinvoinnin, kasvun ja kehityksen tukemisen tavoitteet sekä itsetuntemukseen ja elinikäiseen oppimiseen ohjaaminen. Myös 1.8.2019 voimaan tuleva lukiolaki, jota (muun muassa) tarkastelen työni toisessa luvussa, lupaa hyvää yksilöllisen ja vahvuusperustaisen ohjauksen tarpeen kannalta.

Tutkielmani toisessa luvussa luon katsauksen nuoruusikään liittyviin kehitystehtäviin ja koulutuksellisiin haasteisiin, jotka tulisi ottaa huomioon nuoria ohjattaessa. Luvut kolme ja neljä ovat puolestaan tutkimukseni teoriaa käsitteleviä lukuja. Luvussa viisi esittelen tutkimukseni toteutuksen ja metodologiset lähtökohdat. Tutkimukseni tulokset esittelen luvuissa kuusi ja seitsemän, sekä lopuksi luvussa kahdeksan pohdin ja arvioin tutkimustani.

Ohjausalaista yleisesti on tehty useita aikaisempia tutkimuksia. Tarkemmin myös lukion opinto-ohjausta on tutkittu aikaisemmin. Pääasiassa kohtaamani tutkimukset ovat olleet laadullisia haastattelututkimuksia ja tarkastelun kohteena ovat olleet usein opinto-ohjaajien näkökulmat. Myös opiskelijoiden kokemuksia on aikaisemmin tutkittu, suureksi osaksi kuitenkin jatko-opintojen ja urasuunnittelun näkökulmasta. Kvalitatiivisen tutkimuksen sijaan halusin haastaa itseni tilastollisen tutkimuksen pariin ja toisaalta osoittaa, että myös määrällisin menetelmin voidaan toteuttaa kasvatustieteellistä tutkimusta ja tutkia yksilöiden kokemuksia.

Lukion opinto-ohjauksen tehtävät ja hyvinvoinnin näkökulma

Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2015 määritellään lukion opinto-ohjauksen tehtäviä. Lukion ohjaus on tavoitteellista yhteistyötä, jossa opiskelijaa tuetaan lukio-opintojen eri vaiheissa ja kehitetään opiskelijan valmiuksia päättää koulutusta ja tulevaisuuttaan koskevista valinnoista. Opinto-ohjaaja on kuitenkin päävastuussa ohjauksen suunnittelusta, organisoinnista ja toteutuksesta. Opiskelijalla on oikeus ohjaukseen, jossa häntä kunnioitetaan yksilönä. Ohjaustilanteessa opiskelijan rooli nähdään aktiivisena ja osallistuvana. (OPS 2015, 10–11.)

Opiskelijaa tuetaan lukioaikaisissa opinnoissa ja huolehditaan, että opiskelijalle karttuu tarvittavat tiedot ja taidot elämän siirtymä- ja muutostilanteita varten. Tällaisia tilanteita voivat olla siirtyminen jatko-opintoihin ja työelämään tai täysivaltaiseksi ja aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi. Opinto-ohjauksessa tiedotetaan muun muassa lukion jälkeisistä jatko-opiskeluvaihtoehdoista, työ- ja elinkeinoelämästä sekä yrittäjyydestä. (OPS 2015, 240.)

Onnimaan (2007, 16–17) mukaan lukio-opiskelijoiden suunnitelmat ovat ammatillisen koulutuksen valinneisiin verrattuna usein selkiytymättömiä, joten he tarvitsevat ohjausta tehdessään suunnitelmia jatkokoulutuksesta ja työurasta. Vanhalakka- Ruoho (2007, 256–258) esittääkin ohjaustilanteiden toimivan nuorelle aikana ja paikkana, jolloin on mahdollista tutkia itseään ja selvittää opintopolkuaan ja urahaaveitaan. Ohjauksessa kehitetään nuoren valmiuksia tulevia suunnanoton tilanteita varten. Opinto-ohjauksen päämääränä voidaankin pitää juuri suunnanoton taitojen oppimista ja kehittymistä. Opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti oppilaanohjauksen työmuotoja ovat luokkamuotoinen, henkilökohtainen ja pienryhmissä tapahtuva ohjaus sekä työelämään tutustuminen (Atjonen 2012, 42).

Pehmeät arvot ja hyvinvoinnin näkökulma ovat saaneet uudenlaista näkyvyyttä lukion opetussuunnitelman perusteissa 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteissa nousee esille esimerkiksi kestävästä hyvinvointia ja osallisuutta edistävän toimintakulttuurin tavoittelu. Lukio-opetuksen tulee perustua tasa-arvon, yhdenvertaisuuden, hyvinvoinnin ja demokratian edistämiseen. Osallisuutta, toimijuutta ja yhteisöllisyyttä painotetaan kaikessa lukion toiminnassa. (OPS 2015, 4–5.) Ohjauksen yhtenä tehtävänä onkin koulutuksen yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistämisen sekä syrjäytymisen ehkäisemisen (OPS 2015, 10–11).

Kaikille lukioille yhdeksi yhteiseksi aihekokonaisuudeksi, oppiainerajat ylittäväksi teemaksi ja laaja-alaiseksi osaamisalueeksi, on asetettu hyvinvointi ja turvallisuus, jonka tarkoituksena on luoda yleiskatsaus hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen yhteydessä olevista erilaisista tekijöistä. Aihekokonaisuuden keskeisiin sisältöihin kuuluu elämänhallintataitoja, itsetuntemusta sekä terveyttä, hyvinvointia ja turvallisuutta tukevia teemoja. (OPS 2015, 26–28.)

Ohjaustoiminnasta on kirjattu opetussuunnitelmaan muun muassa, että lukion ohjauksen tarkoitus on opiskelijoiden hyvinvoinnin, kasvun ja kehityksen tukeminen, itsetuntemuksen ja itseohjautuvuuden edistäminen sekä aktiiviseen kansalaisuuteen rohkaiseminen (OPS 2015, 10–11). Lukion opinto-ohjauksen kursseilla tulee muun muassa pohtia elinikäiseen oppimiseen, itsetuntemukseen ja elämännhallintataitojen kehittämiseen liittyviä kysymyksiä (OPS 2015, 241).

Ohjauksella pyritään tukemaan opiskelijoiden opiskeluvalmiuksia ja opintojen sujumista. Ohjauksessa nuori pääsee kehittämään taitojaan liittyen elämänsuunnitteluun, elämännhallintaan sekä päätöksentekoon koskien koulutusta ja uravalintoja. (OPS 2015, 240.) Ohjauksessa keskeistä on muun muassa tukea opiskelijaa omien vahvuuksien ja kehitystarpeiden tunnistamisessa ja omien valintojen suunnittelussa. Opiskelijan omien suunnitelmien ja valintojen tueksi ohjauksessa kuuluu käsitellä avarakatseisesti erilaisia jatko-opintoihin ja urasuunnitteluun liittyviä vaihtoehtoja sekä ohjata opiskelijaa tiedonhaussa. (OPS 2015, 10–11.)

Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2015 mukaan opinnoissa koetut onnistumiset ja muut positiiviset tunteet edesauttavat oppimista ja motivoivat kehittämään osaamista. Merkitykselliset oppimiskokemukset sitouttavat ja innostavat opiskeluun. Ohjauksen ja rakentavan palautteen myötä opiskelijan itseluottamus ja ajattelu- ja työskentelytaidot kehittyvät. (OPS 2015, 6.) Opiskelijoiden opiskelusta ja hyvinvoinnista huolehditaan yhteistyössä huoltajien ja opiskeluhuoltohenkilöstön kanssa (OPS 2015, 10–11).

2 NUORUUSIÄN JA KOULUTUKSELLISTEN HAASTEIDEN HUOMIOINTI OHJAUKSEN LÄHTÖKOHTANA

2.1 Nuoruusiän kehitystehtävät ja sosiaalisuuden näkökulma

Kehityspsykologian näkökulmasta nuoruus jaetaan varhaisnuoruuteen (12-15-vuotiaat), keskinuoruuteen (16-19-vuotiaat) sekä myöhäisnuoruuteen (19-15-vuotiaat) (Suvikas, Laurell & Eskola 2015, 268). Erik H. Eriksonin psykososiaalinen kehityksen teoria tarkastelee nuoruuden ikävaihetta kehityksellisenä kriisinä, jossa nuori kamppailee identiteetin saavuttamisen ja roolien hajaantumisen välillä (Suvikas ym. 2015, 75–76).

Eriksonin teorian mukaan nuori etsii omaa identiteettiään eli kokemusta oman minuuden ja yksilöllisyyden pysyvyydestä. Nuori pohtii, kuka hän on, mikä on hänen tarkoituksensa maailmassa, ihmisenä, työssä ja niin edelleen. Eriksonin teorian mukaan nuori tasapainoilee subjektiivisen ja objektiivisen identiteetin välillä. Nuori siis pohtii mitä hän on omasta mielestään ja toisaalta mitä muut hänestä ajattelevat. (Vierikko 2014.)

Mikäli identiteetin rakentuminen onnistuu, on nuorella hyvin jäsentynyt käsitys omasta ainutlaatuisuudestaan, samankaltaisuudestaan muiden kanssa, omista voimavaroistaan ja heikkouksistaan. Identiteetin selkiyttämisen prosessi jatkuu koko elämänsä ajan. (Suvikas ym. 2015, 267.)

Nuoruuden kehitysvaiheessa sosiaalinen kenttä laajentuu ja juuri vertaissuhteet ovat merkityksellisiä nuorten kognitiivisen ja sosioemotionaalisen kehityksen kannalta. Vertaissuhteissa opitaan muun muassa luottamusta, sitoutumista, empatiaa ja vuorovaikutustaitoja sekä haetaan hyväksytyksi tulemistä. (Vierikko 2014.) Eriksonin teoriaan viitaten nuori onkin kehitysvaiheessa, jossa on luonnollista etsiä omaa identiteettiään, kokeilla erilaisia rooleja, ottaa mallia ja tukea ympäristöstään (Dunderfelt 2011, 237).

Biologisen kehityksen näkökulmasta nuoren aivot ovat käytännössä vasta kehittymässä itsenäistä päätöksentekoa varten. Nuorella tärkeimmät aivojen muutokset ilmenevät etuotsalohkossa, jossa tapahtuu päätösten tekoon, riskien arviointiin, tulevaisuuden ennakkointiin,

ongelmanratkaisuun ja tunteiden hallintaan liittyvä säätely. (Simpson 2008.) Nuoria ohjaavien aikuisten tulee mielestäni huomioida nuoruuteen kuuluvat kehitysvaiheet. Esimerkiksi opinto-ohjaajan sanoilla tai neuvoilla, olivatpa ne sitten positiivisia tai negatiivisia, saattaa olla kauaskantoinen ja merkittävä vaikutus nuoren elämään ja valintoihin.

R. Havighurstin kehitystehtäväteorian mukaan kehitystehtävät tulevat yksilön eteen kypsymisen, sisäisten tavoitteiden, arvojen sekä ympäristön ja yhteiskunnan asettamien haasteiden myötä (Kuusinen 2001, 311–312). Nurmen ym. (2014, 153) mukaan muun muassa valmistautuminen työelämään, tulevan ammatin ja siihen liittyvän koulutuksen suunnittelu kuuluvat Havighurstin teoriassa nuoruuden keskeisimpiin kehitystehtäviin. Suvikas ym. (2015, 273) esittävät, että juuri keskinuoruudessa ammatinvalinta, opiskelu ja rooli työelämässä ovat keskiössä. Erityisesti nuoret, jotka eivät saa kotoaan ajatuksia ja tukea ammatinvalintaan liittyen, tarvitsevat ohjausta.

Havighurstin teorian mukaan onnistunut kehitystehtävän ratkaisu on perusta myöhemmälle suotuisalle kehitykselle ja hyvinvoinnille. (Nurmi ym. 2014, 149). Bardy ja Heino (2013, 17–18) puolestaan esittävät ihmisen hyvinvoinnin perustuvan vuorovaikutussuhteisiin. Heidän mukaansa nyky-yhteiskunnan jatkuva taloudellinen ahdinko tuottaa stressiä, jonka he uskovat vaikuttavan vanhempien ja lapsen vuorovaikutuksen ohenemiseen jopa niin, ettei lapsi saa kehityskapasiteettia kunnolla käyttöönsä.

Ojasen (2007, 182–185) mukaan useat tutkimukset osoittavat sosiaalisten suhteiden merkittävyyden terveyden kannalta. Sosiaalisen tuen tiedetään poistavan ja vähentävän stressaavia tekijöitä ja edistävän suotuisia selviytymiskeinoja. Sosiaalisen integraation tiedetään vaikuttavan stressin tasosta riippumatta mielialaa nostattaen ja hyvinvointia, tarkoituksen kokemista sekä itsearvostusta edistäen. Sosiaalinen vuorovaikutus motivoi ja vahvistaa itsestä huolehtimista sekä saa aikaan terveyden kannalta hyödyllisiä fysiologisia prosesseja.

2.2 Haasteena nuorten hyvinvointi ja osaaminen, koulutuksen kiinnostavuus ja periytyminen

Opetus- ja kulttuuriministeriön 2012 laatimassa ehdotuksessa valtioneuvoston strategiaksi koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi ilmenee, että lähtökohdat perusasteen päättävillä nuorilla suhteessa jatko-opintoihin ovat hyvin erilaiset. Tutkimustulosten mukaan suomalaisten lasten ja nuorten osaamisen kehityksessä on 2000-luvulla ilmennyt käänne huonompaan suuntaan. Huolestuttavaa on, että kokonaistaso näyttää laskeneen siksi, että kaikkein huonoimpien taso on heikentynyt. (OKM 2012.)

Nuorten kotitausta, muun muassa sosioekonomiset tekijät, toimivat erottelevana tekijänä jo perusasteen ja toisen asteen välisessä nivelvaiheessa, ja sama ilmiö jatkaa kulkuaan edelleen korkeakouluihin siirryttäessä. Niin ikään korkeakoulujen sisällä vanhempien tulotaso eriyttää koulutuspolkuja. Vaikka suurimmassa syrjäytymisvaarassa Suomessa ovat vieraskieliset, on syrjäytymisvaara todellinen peruskoulun jälkeen kaikilla nuorilla. (OKM 2012.) Myös Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen mukaan vanhempien sosioekonominen asema, kuten koulutus, taloudellinen ja terveydellinen tilanne, määrittää edelleen merkittävästi lasten koulutusuria ja vaikuttaa muihinkin hyvinvoinnin osa-alueisiin. (THL 2018.)

Edelleen 2012 raportin mukaan opiskelumotiivit ja asenteet konkretisoituvat toisen asteen valinnoissa. Vanhempien koulutustausta vaikuttaa siten, että 60 prosenttia niistä nuorista, joiden vanhemmista kumpikaan ei ole ylioppilas, hakeutuvat ensisijaisesti ammatilliseen koulutukseen. Puolestaan lukio on ensisijainen hakutoive yli 80 prosentilla niistä nuorista, joiden vanhemmista molemmat ovat ylioppilaita. (OKM 2012.) Opetusministeri Grahn-Laasonen (2017) kuitenkin esittää tutkijoiden olevan nykyisin huolissaan yleissivistävän lukion vetovoiman hiipumisesta. Lukiolaisten osaaminen ja oppimistulokset ovat heikentyneet ja stressi ja uupumus lisääntyneet. Hallitus onkin päättänyt lukiouudistuksen voimin pyrkiä lisäämään lukion vetovoimaa, parantamaan oppimistuloksia ja helpottaa korkea-asteelle siirtymistä. (OKM 2017.)

Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen mukaan ammattiin opiskeleviin verrattuna lukiolaisilla menee huomattavasti paremmin terveyttä ja elintapoja koskevan tarkastelun perusteella. THL esittää, että nuorten terveystottumuksissa ja hyvinvoinnissa yleisesti tarkasteltuna on 2000-luvulla tapahtunut käänne parempaan. Julkaisun mukaan on kuitenkin syytä olla huolissaan hyvinvoinnin eriarvoisuudesta, sillä esimerkiksi eri lukiodien välillä ja sukupuolen mukaan nuorten kokema hyvinvointi vaihtelee suuresti. Suurta alueellista vaihtelua esiintyy myös siinä, miten lukiolaiset kokevat pääsevänsä hyvinvointia tukeviin palveluihin. (THL 2018.)

Opetusministeri Grahn-Laasonen (2017) erittelee lukion uudistumisen tavoitteita, joista keskeinen on opiskelijoiden kasvun tukeminen hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi sekä yhteiskunnan jäseniksi. Yhtenä merkittävänä tavoitteena Grahn-Laasonen esittää lukiolaisten hyvinvoinnin tukemisen, sillä hän osoittaa lukion tavoitteellisuuden heijastuvan lukiolaisten uupumisen, ahdistuneisuuden ja tympääntymisen lisääntymisenä. Lukiovaihe pitää opetusministerin mukaan sisällään itsenäistymistä, tulevaisuuden suunnittelua ja henkistä kasvua. Nuoria pitää tukea vahvuuksien löytämisessä sekä siinä, että he kehittyisivät itseensä ja maailman muutoksiin positiivisesti suhtautuviksi yksilöiksi. Lukio vaatii uudistumista muun muassa myös siksi, että Suomen koulutustaso on laskenut esimerkiksi siten, että nuorten kielivalinnat ovat yksipuolistuneet tai ettei pitkän matematiikan osaajia riitä täyttämään korkeakoulupaikkoja. (OKM 2017.)

Opetus ja kulttuuriministeriön artikkelissa (2018) esityksessä uudesta lukiolaista luvataankin panostaa lukiolaisten hyvinvointiin. Grahn-Laasonen lupaa lukion yleissivistyksen aseman säilyvän mutta opintojen pirstaleisuuden ja irrallisen tiedon sijaan tavoitellaan nyt laajempaa ja syvällisempää osaamista ja muun muassa eri oppiaineiden välillä tapahtuvaa yhteistyötä. Opetusministeri esittääkin, että uuden lukiolain myötä luovuus, kekseliäisyys ja opiskelijoiden sisäinen motivaatio saavat tulevaisuudessa enemmän painoarvoa. (Valtioneuvosto 2018.)

Ohjaukseen viitaten lukiouudistus lupaa Grahn-Laasonen mukaan opiskelijoiden yksilöllistä huomiointia. Grahn-Laasonen esittää tämän tarkoittavan riittävää tukea ja ohjausta valinnoissa, oman polun ja omien vahvuuksien löytämisessä. (OKM 2017.) Valtioneuvoston artikkelissa (2018), lukion laki esityksen mukaan, lukiolaisilla on halutessaan oikeus saada säännöllisesti enemmän henkilökohtaista ohjausta lukio-opintoihin ja jatko-opintoihin. Jälkiohjausvelvoitteen myötä myös ilman jatko-opintopaikkaa jääneillä ylioppilailta ja opintonsa keskeyttäneillä opiskelijoilla on oikeus ohjaukseen.

Uudesta lukiolaista säädettiinkin elokuussa 2018 ja sen on määrä astua voimaan 1.8.2019. Lain viidennen luvun 25 §:n mukaan lukiokoulutuksen oppimäärää suorittavalla opiskelijalla on oikeus aiemminkin voimassaolleen asetuksen mukaisesti säännölliseen opinto-ohjaukseen, mutta jatkossa lisäksi tarpeidensa mukaiseen henkilökohtaiseen ja muuhun opintojen ja jatko-opintoihin hakeutumiseen liittyvään ohjaukseen. Uuteen lakiin on sisällytetty myös jatko-ohjausvelvoite koskien niitä opiskelijoita, joiden opiskeluoikeus lukiokoulutuksen oppimäärän suorittamiseen on päättymässä tai jotka ovat ilmoittaneet eroamisestaan. Jälkiohjausvelvoite edellyttää niiden opiskelijoiden ohjausta, jotka ovat valmistuneet mutta eivät ole saaneet jatko-opiskelupaikkaa tutkintoon johtavassa koulutuksessa. (Lukiolaki 714/2018.)

2.3 Ohjaukseen vaikuttavat erilaiset intressit

McLeod (2009, 21) esittää ohjaukseen liittyvien erojen ja ristiriitaisuuksien pohjautuvan samoihin historiallisiin ja sosiaalisiin tekijöihin, jotka ovat muovanneet koko modernia kulttuuriamme. Peavyn (1999, 67–68) mukaan ohjausta alettiin pitää varsinaisena ammattina teollisella ajalla, minkä vuoksi sen voidaan katsoa kehittyneen taylorismin sovelluksena. Peavy (1999, 49–51) kuvailee jatkuvan muutoksen, ennustamattomuuden ja erilaisten siirtymätilojen olevan postmodernille, jälkiteolliselle aikakaudelle tyypillisiä piirteitä. Kaikki yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset vaikuttavat yksilöihin. Sosiaalisen rakenteen muutoksilla onkin merkittäviä, vaikkakin usein

piiloisia vaikutuksia ihmisten elämään. Peavy (1999, 67–68) esittääkin, että tehokkuus, maailmanlaajuiset markkinat ja kilpailu ovat vaikuttaneet myös ohjaukseen.

Atjonen (2012, 42) esittää ohjauksen kantavan kahta perusideaa: henkilökohtaisuutta ja erilaisuutta kunnioittavaa otetta tai lopputulokseen ohjastavaa otetta. Ohjauksella koululaitos voi varmistaa omat päämääränsä ja opetussuunnitelman tahdon toteutumisen, saamaan siis oppilaat tekemään helppoja ja muita tahoja palvelevia valintoja. Tuloksellisuutta ja tehokkuutta ihannoivassa ajassa koulutus- ja yhteiskuntapoliittisten päämäärien tavoittelu saattaa syrjäyttää oppilaiden henkilökohtaisia unelmia ja suunnitelmia. Peavy (1999, 67–68) viittaa samaan ilmiöön kuvaillessaan sitä, miten ohjaus instituutioiden palveluksessa uhkaa yksilöitä, heidän tarpeitaan ja etuaan.

Niin ikään Vehviläinen (2014, 16–17) huomauttaa, että ohjauksessa vaikuttavat aina jollain tasolla erilaiset instituutiot ja intressit sekä vallan epäsymmetria. Onkin tärkeää tuoda niitä tarkastelun kohteeksi ja pyrkiä yhteiseen tavoitteeseen. Ohjaajan ja ohjattavan pyrkimykset voivat olla samansuuntaiset, tai ne voivat erota esimerkiksi niin, että opinto-ohjaajan mielestä oppilas pitäisi saada jatkokoulutukseen, kun taas oppilas toivoisi vain tukea omien ajatustensa ja toiveidensa ymmärtämisessä. Kyse onkin oikeutettujen päämäärien yhteen sovittamisesta.

Peavy (1999, 61–66) osoittaa uudella ohjauksella olevan paikkansa tukiessaan ihmisiä oman elämänsä ohjaamisessa siten, etteivät he joutuisi ulkoisten voimien avuttomiksi uhreiksi. Peavy epäilee mahdottomaksi sen, että ohjaus olisi kokonaan riippumaton instituutioiden ohjailusta ja johdon vaatimuksista. Sitä vastoin ohjauksen ja johdon välille on mahdollista neuvotella terveempi suhde sekä ohjauksessa ottaa huomioon yksilön sosiaalinen konteksti ja kokemusperäisyys. Peavy painottaakin hyvän ohjauksen olevan taloudellisen toiminnan sijaan inhimillistä toimintaa (Peavy 1999, 67–68).

2.4 Ohjauksen uudelleenmäärittely lähtökohtana

Peavy (1999, 18–19) esittää arvion, että erilaisia auttamismalleja olisi yli neljäsataa, joista useimmat ohjaus- ja terapiasuunnat pohjautuvat johonkin neljästä teoreettisesta pääsuuntauksesta: psykoanalyttiseen, behavioristiseen, kognitiiviseen tai humanistiseen suuntaukseen. Peavyn mukaan erilaiset ohjaussuuntaukset eroavat muun muassa siinä, miten tunteisiin suhtaudutaan ja siinä ajatellaanko ohjaajan olevan enemmän asiantuntijan vai liittolaisen roolissa. Ohjaussuuntauksissa on huomattavissa eroja myös siinä, nähdäänkö ohjaus neuvoa antavana vai ideoiden ja muutosten käynnistäjänä. (Peavy 1999, 18–19.)

Onnismaa (2007, 7–8) avartaa ohjauksen uudenlaista luonnetta ja käytäntöjä. Ohjaus- ja neuvonta -alan aikaisempi teollisen yhteiskunnan ja tieteellinen tausta ja valtion takaama asema takasivat auktoriteetin. Ohjaus ja neuvonta eivät ole enää luonteeltaan kaikkitietävää asiantuntijuutta, jossa ohjattava on ongelma ja ohjaajalla on ongelmaan ratkaisu. Ohjaajalta edellytetään Peavyn (1999, 72) mukaan sosiologista pätevyyttä, jonka avulla ohjaaja kykenee huomioimaan, etteivät ongelmat sijaitse vain ohjattavan pään sisällä vaan ovat yhteydessä sosiaaliseen elämään, kulttuuriin ja koko yhteiskuntaan.

Vehviläinen (2014, 12–14) nostaa esille toimijuuden ja sen tukemisen ohjauksessa, joka onkin hänen mukaansa ohjauksen päätarkoitus. Ohjaus on Vehviläisen mukaan yhteistyössä tapahtuvia yleensä pitkäkestoisia prosesseja, joissa ohjattavan kehitystä, kasvua ja oppimista tuetaan ja edistetään. Soanjärvi (2009) jatkaa, että kun yhteiset päämäärät on selvitetty ja niiden rinnalla huomioidaan ohjauksen prosessinomaisuus, käy niin, ettei ohjattava ole enää vain työn kohde vaan aktiivinen toimija, joka kehittyy ja kasvaa omien kokemusten ja elämyksien kautta. Ohjaajan rooli onkin pikemminkin kulkea ohjattavan rinnalla kuin olla asiantuntija. Onnismaa (2007, 7–8) puolestaan kuvailee ohjausta merkitysten etsinnäksi ja matkalla olemiseksi.

Vehviläisen (2014, 21) mukaan toimijuus-termillä on sukulaisuutta motivaation käsitteeseen. Motivaatiolla psykologiassa kuvataan yksilön tahtoa johonkin toimintaan tai tekoon ja kykyä sen tietoiseen säilyttämiseen. Toimijuus voi näkyä vahvana motivaationa, mutta se voi säilyä motivaation vaihdelleksakin. Ohjauksessa toimijuus tarkoittaa, että ohjattava ymmärtää ohjauksen oman elämänsä kannalta merkitykselliseksi ja haluaa tehdä omaa elämäänsä koskevia valintoja ja olla niistä myös vastuussa. Toimijuuden ydin on ohjattavan oma aktiivisuus ja tavoitteellisuus suhteessa ohjausprosessiin.

Niin ikään Peavyn (1999, 18–24) ideologiaan ohjauksen luonteesta kuuluu ohjattavan oma aktiivisuus. Ohjauksessa ohjattavaa voimaannutetaan löytämään omat voimavaransa ja hyödyntämään niitä. Ohjaus on Peavyn mukaan toisesta välittävää, auttamiseen tähtäävää reflektiivistä ja sosiaalista toimintaa, jossa toisen elämän merkitysten ja ratkaisujen konstruoiminen on lähtökohta. Ohjaussuhde on luonteeltaan tasavertaista yhteistyötä, jonka aikana ohjattava kokee ohjaajan liittolaisenaan. McLeod (2009, 6–8) puolestaan määrittelee ohjauksen päämäärätietoiseksi keskusteluun pohjautuvaksi toiminnaksi, jossa ohjaaja auttaa ohjattavaa pohtimaan ja ratkomaan elämänsäänsä liittyviä pulmia. Ohjaajan oma persoona toimii hänen mukaansa ohjauksen tärkeimpänä välineenä (McLeod 2009, 390).

3 POSITIIVISEN PSYKOLOGIAN NÄKÖKULMA HYVINVOINTIIN

Tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä lukiolaisten hyvinvoinnin tutkimisessa muodostaa toimii positiiviseen psykologiaan kytkeytyvä hyvinvoinnin teoria ja mittari, Seligmanin PERMA-malli. Ihmisen subjektiivinen hyvinvointi eli onnellisuus on alun alkaen ollut positiivisen psykologian tutkimuksen kohteena (Seligman 2008, 62; Uusitalo-Malmivaara 2014, 19). Positiivisen psykologian vastakohtana voidaan pitää ”negatiivista psykologiaa”, kuten psykoanalyysia, jonka ihmiskuvassa korostuu ihmisten kielteiset tunteet. Kyse ei kuitenkaan ole vain positiivisesta ajattelusta, vaan tiedon tulee olla tieteellistä. Positiivinen psykologia tunnustaa muun muassa, että ihmisten välillä on eroja ja ihmisillä on erilaisia asenteita, tulkintoja ja kokemuksia. (Ojanen 2007, 13–14.) Positiivisen psykologian tutkimus kuitenkin keskittyykin tarkastelemaan yksilöiden myönteisiä voimavaroja, ominaisuuksia ja tunteita (Seligman & Csikszentmihalyi 2000).

Uusitalo-Malmivaara (2014, 18–19) esittää positiivisen psykologian uranuurtajan, professori Martin Seligmanin, kuvaillleen itseään aiemmin perheensä mustana pilvenä, joka lopulta viisivuotiaan tyttärensä innoittamana päätti lopettaa negatiivisuuden. Vanhempana ja psykologina Seligman oivalsikin elämäntehtävänsä, joka olisi vahvuuksien vahvistaminen puutteiden korjaamisen sijaan. Seligman on tutkinut aiemmin muun muassa masentuneisuutta ja opitun avuttomuuden ilmiöitä huomaten, ettei ihmisen onnellisuus ollutkaan riippuvainen elintason kasvusta kuten teknologian edistyksestä tai tasa-arvon parantumisesta. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 20–21.) Professori Mihály Csikszentmihályi on Uusitalo-Malmivaaran (2014, 18–19) mukaan toinen merkittävä alan vaikuttaja. Csikszentmihályi on tullut tunnetuksi erityisesti flow-käsitteestä.

Positiivinen psykologia suuntaakin tutkimuksensa subjektiiviseen hyvinvointiin tai onnellisuuteen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 24). Lipponen (2014, 200–202) esittää, että 1990-luvun alussa positiivinen psykologia alkoi keskittyä perinteisen klinisen psykologian ja psykoterapian ongelmalähtöisyyden sijasta asioihin, jotka ihmisessä toimivat. Lisäksi positiivinen psykologia tutkii sitä, miten yksilön hyvinvointia voisi edistää. Sairauskeskeiset perinteiset

psykologiset mallit eivät huomioi sosiaalisia yhteyksiä, vaan yksilön ongelmat katsotaan johtuvan yksilöstä itsestään. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, 22) huomauttavat, ettei varhaisempaa psykologiaa voida kutsua kielteisyyden psykologiaksi, eikä psykologia itsessään ole kielteistä tai positiivista vaan erottava tekijä on se, millaisiin ilmiöihin tutkimus keskittynyt.

Positiivinen psykologia tavoittelee kokonaisteoriaa ihmisen hyvinvoinnista ja rakentaa sitä perinteisen länsimaisen tieteen tavalla pyrkien isoihin aineistoihin ja mittauksilla osoitettuihin tuloksiin (Lipponen 2014, 204–205). Positiivinen psykologia on 2000-luvun aikana laajentunut monihaaraiseksi tieteenalaksi, joka tutkii niin ajattelua kuin käyttäytymistä mitä erilaisimmissa yhteyksissä päiväkodeista puolustusvoimiin. Keskeistä on hyvän diagnosointi ja ihmisten vahvuuksien löytäminen, jonka jälkeen sekä yksilön että yhteisöjen hyvinvoinnin uskotaan parantuvan. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 19.)

Positiivinen psykologia on sekä tieteellistä että kliinistä. Tieteellisin metodein pyritään ymmärtämään ja edistämään elämän positiivisia puolia. Tutkimuksiin viitaten hyvinvointiin voidaan yhdistää yksilön kokemus elämän mielekkyydestä ja tarkoituksellisuudesta sekä elämään sitoutuneisuudesta. (Carr 2011, 1–2). Hakanen (2009, 8–9) osoittaa, että Seligman viittaa positiivisen psykologian tarkastelun keskittyvän kolmelle tasolle: subjektiiviseen eli kokemusten tasoon, yksilöllisiin ominaisuuksiin sekä positiivisiin instituutioihin, jotka johdattavat hyvään ja hyveelliseen elämään. Hänen mukaansa ihmisille hyvää tekevät positiiviset instituutiot ovat positiivisessa psykologiassa jääneet toistaiseksi vähimmälle huomiolle.

Pedagogisen hyvinvoinnin käsite onkin uusi, Joensuun yliopiston asiantuntijoiden kehittämä käsite. Hyvinvoinnin käsite liitetään tässä pedagogisiin elementteihin ja konteksteihin. Pedagogiikalla yleisesti tarkoitetaan prosesseja ja käytäntöjä, jotka tavoittelevat kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisvaltaista tukemista. Pedagoginen hyvinvointi on pedagogiikkaa, joka tähtää positiivisiin tunnekokemuksiin, oppimisen prosessien ja yksilön kokonaisvaltaisen kehityksen edistämiseen. (Lappalainen, Kuittinen & Meriläinen 2008.) Vesterinen (2008, 159) kokoaa artikkelissaan pedagogisen hyvinvoinnin tutkijoiden pohdintoja, joiden mukaan yhteiskunnan muuttuessa kohti oppimisyhteiskuntaa tarvitaan tehokkaiden pedagogisten ratkaisujen kehittämistä koko ihmisen elämänkaaren ajan. Keskeistä on, että kehitys tapahtuisi hyvinvoinnin ehdoilla eikä sen kustannuksella.

3.1 Näkemyksiä hyvinvoinnin ja onnellisuuden määrittämiseksi

Hyvinvointi ja onnellisuus saattavat arkiajattelun varassa vaikuttaa universaaleilta ja itsestään selviltä käsitteiltä. Hyvinvoinnin ja onnellisuuden käsitteiden määrittelemisen ei kuitenkaan ole yksinkertaista, sillä hyvinvointia esimerkiksi voidaan tarkastella eri tieteenaloista ja teoreettisista näkökulmista käsin. Hyvinvointia ja onnellisuutta on mahdollista pohtia yksilöllisistä, yhteisöllisistä ja yhteiskunnallisista ulottuvuuksista. Hyvinvointi ja onnellisuus ovat paitsi kulttuurisidonnaisia, myös yksilöllisiä kokemuksia. Seligman (2008) kuvaakin onnellisuutta kattokäsitteenä, jonka alle mahtuu erilaisia näkemyksiä ja teorioita sen toteuttamiseksi.

Marie Jadohan tutki jo vuonna 1958 onnellisuutta ja päätyi siihen tulokseen, ettei pahoinvoinnin poistaminen riitä takaamaan hyvinvointia. Keskeistä onkin myös ymmärtää, ettei hyvinvoinnin vastakohta ole pahoinvointi – ja toisinpäin. Masentuneisuuden puuttuminen ei esimerkiksi tarkoita, että yksilö olisi välttämättä onnellinen. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 20.)

Martelan (2014, 30) mukaan onnellisuuden tavoittaa parhaiten epäsuorasti. Martelan käsityksen mukaan täyteläinen ja arvokas elämä muodostuu vapaaehtoisuudesta, kyvykkyydestä, yhteenkuuluvuudesta sekä hyväntekemisen tunteesta. Näiden sivutuotteena voi myös yksilön oma onnellisuus vahvistua. Onnellisuuden suora tavoittelu saattaa hänen mukaansa olla jopa haitallista.

Ihminen on psyykkis-fyysis-sosiaalinen kokonaisuus, ja muun muassa Dunderfelt (2011, 21) esittää, että ihmisen hyvinvointi koostuu kaikista näistä tekijöistä. Niin ikään Lappalainen ym. (2008) määrittelevät hyvinvoinnin kokonaisuutena, joka käsittää ihmisen psyykkisen, henkisen, sosiaalisen ja fyysisen hyvinvoinnin kokemuksen. Fyysisistä hyvinvointia väheksymättä rajaan kuitenkin fyysisen hyvinvoinnin ulottuvuuden pois työstäni.

Hyvinvoinnin käsitettä voidaan tarkastella ulkoapäin, ikään kuin tiettyinä hyvinvoinnin edellytykset täyttävinä reunaehtoina, joita voidaan objektiivisesti mitata tai yksilön henkilökohtaisena kokemuksena hyvinvoinnistaan. Allardt (1980, 32, 181) määrittää objektiivisen hyvinvoinnin käsitteen lyhyesti tarkoittavan ihmisen elintasoja sekä olosuhteita yksilön ympärillä. Sen sijaan subjektiivinen hyvinvointi määritellään yksilön omaksi kokemukseksi hyvinvoinnistaan ja yleisesti yhteiskunnan oloista. Muun muassa sosiaaliset suhteet ja itsensä toteuttaminen ovat subjektiivisen hyvinvoinnin osatekijöitä. Subjektiivisen hyvinvoinnin synonyymina pidetään usein onnellisuutta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 24). Martelan (2014, 40–41) mukaan subjektiivinen hyvinvointi, *subjective well-being*, onkin useimmiten mittarina psykologisesta tutkimuksesta puhuttaessa. Martela (2014, 31) kuitenkin esittää, että ennen kuin onnellisuutta voidaan mitata tulisi ymmärtää mitä onnellisuus on.

Martela esittelee historian aikana esitettyjä erilaisia onnellisuuskäsityksiä ja selvittää nykyisen länsimaisen onnellisuuskäsityksen juuria. Antiikin ajalla psykologisen tilan sijaan onnellisuutta mittasivat ulkoiset olosuhteet, se miten suotuisasti olosuhteet ja elämän tapahtumat yksilöä kohtelivat, selittivät onnellisuutta. Kristinuskon valtakauden alussa länsimaisen onnellisuuskäsityksen mukaan onnellisuus liitettiin Jumalan tahdon mukaiseen elämään. Viimein Uuden ajan alussa, valistuksen myötä humanismi nosti ihmisen yksilönä maailmankuvan keskiöön. Yksilön psykologisen, hyvältä tuntuvan tilan tarkastelu ja tavoittelu on siitä alkaen ollut modernin länsimaisen onnellisuuskäsityksen keskiössä. (Martela 2014, 30–33.)

Martela viittaa Ryan & Decin (2001, 142) esittäessään hyvinvoinnin psykologisena käsitteenä merkitsevän ”optimaalista psykologista toimintakykyä ja kokemusta”, johon sisältyy kaksi ulottuvuutta, se miltä elämä tuntuu ja kuinka toimintakykyisiä olemme. Onnellisuus käsitteenä viittaa hänen mukaansa enemmän kokemukselliseen ulottuvuuteen, kun taas eudaimonisissa teorioissa myös toimintakyvyn elementti huomioidaan. (Martela 2014, 34–38.)

Martela (2014, 31) nimeää kolme nykypsykologiassa vallitsevaa relevanttia *onnellisuuskäsitystä*, joita tavallisesti tutkitaan ja mitataan erikseen. Erotettavissa on siis kolme erilaista onnellisuutta, ensinnäkin *positiiviset tunteet*, *elämäntyytyväisyys* ja *eudaimonistiset onnellisuusperspektiivit*.

Onnellisuus positiivisina tunteina selittyy positiivisten tunteiden läsnäolona ja samalla negatiivisten tunteiden poissaolona. *Kognitiivista lähestymistapaa onnellisuuteen* edustaa näkemys, jonka mukaan onnellisuus nähdään *elämäntyytyväisyytenä*, yksilön tietoisena kokonaisarviona elämästä. Taustateorianaan voidaan pitää odotusten ja todellisuuden välistä kuilua, mikäli odotukset toteutuvat onnellisuus kasvaa ja päinvastoin. Arvioon ei voi olla vaikuttamatta se keneen yksilö omaa tilannettaan vertaa. Mikäli verrataan itseä menestyneempiin ihmisiin, tyytyväisyys tavallisesti vähenee, kun taas huono-osaisempiin, tyytyväisyys lisääntyy. Tästä saattaakin Martelan mukaan johtua se, miksi kansakunnan materiaalisen hyvinvoinnin lisääntyminen vaikuttaa vain vähän ihmisten hyvinvointiin korkean bruttokansantuotteen maissa. (Martela 2014, 38–40.)

Martela (2014, 41) kuvailee, että keskeinen inspiraationlähde *eudaimonistisille onnellisuusteorioille* on Aristoteles ja hänen ajatuksensa hyvästä elämästä, joka perustuu oman potentiaalnin täyttämiseen ja hyveiden mukaiseen elämiseen. Martela viittaa Alan Watermaniin, jonka mukaan nautintopohjaisen hedonistisen onnellisuuden sijasta eudaimonistinen onnellisuusnäkemys esittää onnellisuudessa olevan kyse itseilmaisusta, personal expressiveness. Onnellisuus on *täysillä uppoutumista johonkin tekemiseen* koko olemuksellamme ja koemme, että juuri kyseistä tekimistä varten olemme olemassa. Watermanin onnellisuus onkin lähellä tilaa, jota *Csikszentmihályi määrittää flow-tilaksi*.

Uusitalo-Malmivaara (2014, 20) väittää, että suuri osa ihmisistä näyttäisi tällä hetkellä elävän nuutuneisuuden välitilassa ja hän pohtiikin miksi ihmiset tyytyvät keskinkertaiseen olotilaan. Corey Keyes on käsitteellistänyt henkistä terveyttä myönteisten tuntemusten ja myönteisen toimivuuden oireyhtymänä. Tässä henkisen terveydentila on nimitetty kukoistukseksi (*flourishing*) ja vastaavasti sen puuttuminen nuutuneisuudeksi (*languishing*). Tällä hetkellä pitäisi nimenomaan panostaa parhaimpaan mahdolliseen hyvinvointiin ja työssäjaksamiseen, jotta ihmiset sinnittelyn ja selviytymisen sijaan voisivat nauttia tekemisestään. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 20.) Selviämisen sijaan positiivinen psykologia keskittyykin kukoistamiseen (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 7–13).

Professori Carol Ryff näkemyksen mukaan psykologinen hyvinvointi, *psychological well-being*, sisältyy kuusi keskeistä dimensiota: autonomia, kyvykkyys, henkilökohtainen kasvu, hyvät ihmissuhteen, selkeä tarkoitus ja itsensä hyväksymisen. Professori Martin Seligmanin näkemyksen mukaan sen sijaan *wellbeing* eli hyvinvointi, tai toisin sanoen kukoistava elämä muodostuu viidestä itseisarvoisesta osatekijästä: positiivisista tunteista, tekemiseen uppoutumisesta, aikaansaamisesta, merkityksellisyydestä sekä hyvistä ihmissuhteista. (Martela 2014, 42.) Seligman (2011, 26–27) esittääkin kukoistuksen käsitettä käytettävän onnellisuuden käsitteen lähikäsitteenä positiivisessa psykologiassa. Kukoistuksen toivotaan olevan pitkäkestoinen, positiivinen ja tavoiteltava elämän tila.

Kern, Waters, Adler ja White (2014) ovat tutkineet muun muassa opettajien työhyvinvointia koulussa ja yhteyksiä fyysiseen terveyteen, elämäntyytyväisyyteen ja ammatillisiin pyrkimyksiin. Inspiroiduin heidän tutkimuksestaan ja käyttämästään mittarista, joka pohjautuu Seligmanin PERMA- teoriaan tai malliin. Seligman onkin kehittänyt onnellisuudesta teorian, jonka lyhenne ”PERMA” tulee sanoista Positive emotions, Engagement, (Positive) Relationships, Meaning ja Accomplishment (Seligman 2011, 16–22). *Wellbeing* eli hyvinvointi koostuu siis PERMA- mallin mukaan erilaisista ulottuvuuksista, positiivisista tunteista, sitoutuneisuuden, innostuneisuuden ja imun kokemuksesta, hyvistä ihmissuhteista, elämän merkityksellisyyden kokemuksesta sekä siitä, että yksilö kokee saavuttavansa asioita. Päätinkin soveltaa omassa tutkimuksessani Seligmanin PERMA-mittaria siten, että muokkasin ja laajensin sitä tarkastelemaan opiskelijoiden opiskelun imua.

3.2 Yksilön voimavaroihin pohjautuva positiivinen pedagogiikka

Vahvuudet, arvot ja tavoitteet

Ohjausosalalla vaikuttavat Ståhlberg ja Herveli (2017, 63–65) esittävät, että omat arvot, vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet tunnistamalla on mahdollista saada selville mitä omalta elämältään ja tulevaisuudeltaan haluaa. Arvot toimivat kuitenkin myös toisinpäin, sillä omien arvojen pohjalta voi lähteä tarkastelemaan, mitkä urahaaveet vastaavat juuri itselle arvokkaita ja oleellisia asioita.

Kun tunnistaa omat arvot, on helpompi tehdä päivittäisiä valintoja, muun muassa ajankäyttöön liittyen. Omien arvojen tunnistaminen auttaa tekemään myös suurempia, koko elämän suuntaa koskettavia päätöksiä. Kun oma arvomaailma vahvistuu ja sen pohjalta oma elämänsuunta hahmottuu, saavuttaa tasapainon, joka tukee elämäntahtojensa kohdatessa. Tehdessään arvojensa mukaisia valintoja yksilö kokee elämänsä myös onnellisemmaksi. Onnellisuus ja hyvä itsetunto ja ovatkin kytköksissä siihen, kuinka hyvin yksilö toteuttaa itselleen tärkeitä arvoja. (Ståhlberg & Herveli 2017, 64–65.)

Lankisen (2015, 63–64) mukaan hyvällä itsetunnolla varustettu nuori arvostaa omaa elämäänsä ja muita ihmisiä. Itsetunto kuvaa henkilön myönteistä ja realistista käsitystä itsestään. Itsetunto rakentuu elämäntahtojensa kautta voiden vaihdella elämäntahtojensa mukaan. Itsetunto on aivan oleellinen vaikuttaja myös koulumenestyksessä. Voimaantumisen ilmenemismuoto onkin itsetunnon vahvistuminen. Kasvattaja voi tukea nuoren itsetunnon kehitystä muun muassa osoittamalla ammatillista lämpöä, kannustamalla, kuuntelemalla sekä olemalla aito ja johdonmukainen.

Itseluottamus ja usko omaan osaamiseen vauhdittavat tavoitteiden saavuttamista. Omia vahvuuksia hahmottaessa kannattaa miettiä arkisia tilanteita, joissa omat vahvuudet pääsevät esille ja joissa yksilö kokee onnistumisen ja mielihyvän kokemuksia. Omia vahvuuksia pohtimalla itseluottamus voimistuu, jolloin haasteetkin näyttävät helpommilta tavoittaa. (Ståhlberg & Herveli 2017, 71–72.) Tavoitteiden saavuttaminen edellyttää myös innostusta, jota voidaan pitää yhtenä vahvuutena, jonka avulla asetettuja tavoitteita tai unelmia saavutetaan. Kasvattaja voi kannustaa löytämään omia kiinnostuksenkohteita ja varaamaan aikaa niiden toteuttamiselle. Innostusta, energiaa ja sitoutumista lisää itsenäisiin päätöksiin kannustaminen, jolloin yksilö kokee olevansa aktiivinen oman elämänsä toimija (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 134–137).

Myönteiset tunteet ja yksilön vahvuudet

Positiivisen psykologian kiinnostus on yksilön vahvuuksien vahvistamisessa ja heikkouksien kehittämisessä korjaamisen sijaan. (Ojanen 2007, 9–16). Kiinnostuksen, kunnioituksen, tuen ja huolenpidon osoittaminen nuorelle on syyllistävää ongelmien osoittelua toimivampaa ja motivoivampaa. Myönteisesti voimavaroja tunnistamalla vältetään yksilöiden leimaaminen ja vaikeuksien korostaminen. (Kallio, Korkiamäki & Häkli 2015, 21–22.)

Vahvuuksien hyödyntäminen edistää hyvinvointia ja toimii panssarin tavoin vastoin käymistenkin kohdatessa. Psykologisten vahvuuksien, kuten optimismin, toivon ja rohkeuden on todettu ehkäisevän mielenterveysongelmia. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 7–13.) Seligmanin mukaan omien vahvuuksien käyttäminen työssä, vapaa-ajalla tai parisuhteessa rakentaa monin tavoin hyvinvointia ja onnellisuutta (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 78).

Positiivinen psykologia on kiinnostunut muun muassa ihmisten luonteesta. Tutkimukset yhdistävätkin hyvän luonteen onnelliseen elämään (Seligman & Csikszentmihalyi 2000). Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen (2016, 31) kuvailevat omaan luonteeseen ja sen vahvuuksiin tutustumista ponnahduslautana myönteiselle itsetuntemukselle, joka jatkuu läpi ihmisiän. Mischel ja Mendoza-Denton (2006, 262) puolestaan esittävät, ettei vahvuuksiin keskittyminen tarkoita negatiivisten tunteiden kieltämistä vaan niiden rekonstruoinnista rakentavammin ja kehittävämmiin.

Seligmanin (2011, 2) mukaan muun muassa positiivisen psykologian harjoittaminen, opettaminen tai vain siitä lukeminen tekee ihmisestä onnellisemman. Lankinen (2015, 43–44) esittää positiivisen psykologian viitekehukseen perustuvan positiivisen pedagogiikan periaatteiden tarjoavan kasvatusympäristön, työkalut ja läsnäolon, joiden tuella nuori oppii edistämään omaa hyvinvointiaan. Positiivisessa pedagogiikassa keskeistä on tunnistaa myönteisiä tunteita ja luontevahvuuksia sekä oppia hyödyntämään niitä. Positiivisen pedagogiikan tarkoituksena on edistää ja tukea sosiaalista vuorovaikutusta, kokemusten ja tunteiden ilmaisua, itsensä toteuttamista sekä kokonaisvaltaista hyvinvointia (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 225).

Lankinen (2015, 22) esittää Barbara Fredricksoniin (2011) viitaten, että yleisimmät myönteiset tunteet ovat rakastava, anteeksiantavainen, mykistynyt, iloinen, kiinnostunut, toiveikas, ylpeä, huvittunut ja innostunut. Myönteisillä tunteilla on niin lyhyt- kuin pitkäaikaisvaikutuksia ihmisen hyvinvointiin. Ne muun muassa kasvattavat sopeutumiskykyä, kykyä nähdä tilanteiden ja tapahtumien merkityksellisyys sekä taitoa kokea myönteisiä tunteita edelleen seuraavissa tilanteissa. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 46.) Myönteiset tunteet rikastuttavat niin älyllisiä, kehollisia kuin sosiaalisiaakin voimavaroja ja kapasiteettia; niillä on elämän sisältöä, iloa ja

merkityksellisyttä lisäävä vaikutus (Lankinen 2015, 22). Positiiviset kokemukset ja tunteet edistävät muun muassa toiminnallisuutta, oppimista, kestävyyttä ja hyvinvointia (Ojanen 2007, 45).

Myönteisten tunteiden ohella yksilön luontevahvuuksien tunnistaminen ja hyödyntäminen on keskeistä. Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, 32) viittaavat Brdariin ja Kashdaniin (2010), joiden mukaan luontevahvuuksilla tarkoitetaan ominaisuuksia, jotka tuntuvat omalta itseltä ja joiden hyödyntäminen motivoi. Park (2004) esittää, että luontevahvuudet ovat osa ajattelua, tunteita ja ulkoisesti näkyvät käyttäytymisessä. Luontevahvuuksien käyttö tukee monipuolisesti hyvinvointia. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 32.)

Seligman kollegoineen kehitti vuosituhanen alussa luontevahvuusfilosofian VIA:n, joka tulee sanoista Values in Action (Seligman & Csikszentmihalyi 2000). VIA-luokittelussa on kuusi erilaista hyvettä tai arvoa, joita puolestaan luonnehtii 24 erilaista luontevahvuutta. Kuusi erilaista hyvettä ovat viisauts ja tieto, rohkeus, inhimillisyys, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus sekä henkisyys. (Carr 2011, 75–79; Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 32; VIA Institute on character 2018.)

Esimerkiksi rohkeuden hyve ilmenee urheuden, sinnikkyuden, rehellisyyden ja innostuksen luontevahvuuksissa. Rohkeuden hyve käsittää emotionaalisia vahvuuksia, joille on käyttöä päämäärien saavuttamisessa sisäistä tai ulkoista vastarintaa kohdatessa. Puolestaan esimerkiksi oppimisen ilo luontevahvuutena kuuluu VIA-luokittelun perusteella yhdessä luovuuden, uteliaisuuden, arviointikyvyn ja näkökulmanottokyvyn kanssa viisauden ja tiedon hyveeseen. Viisauden ja tiedon hyve sisältää kognitiivisia vahvuuksia, jotka ovat yhteydessä tiedon hankintaan ja käyttöön, ja jotka siten tekevät myös muiden hyveiden toteutumisen mahdolliseksi. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 32–33.)

Lankinen (2015, 34) esittää vahvuuksien hyödyntämisen lisäävän moniulotteisesti elämäniloa ja pitkäkestoista hyvinvointia, mikä johtaa myös kokemukseen elämän tarkoituksellisuudesta. Omien vahvuuksien tiedostaminen ja kehittäminen auttaa yksilöä haasteiden kohtaamisessa. Esimerkiksi rohkeus, usko tulevaisuuteen, optimismi ja sinnikkyys ovat vahvuuksia, jotka ylläpitävät mielenterveyttä. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 7– 8.)

Myös Carr (2011, 108) viittaa optimistisuuden olevan yhteydessä psyykkiseen terveyteen, menestykseen ja menetyksistä selviytymiseen. Optimismia tai positiivisuutta voidaan pitää persoonallisuuden piirteenä sekä asenteena tai tapana selittää elämän negatiivisia tapahtumia siten, että syy on ennemminkin ulkoisissa kuin yksilön sisäisistä tekijöistä johtuvia. Vanhempien mielenterveydellä, mallioppimisella ja sillä, miten vanhemmat kannustavat positiiviseen ajatteluun on merkitystä kokonaisuuden kannalta. Huomionarvoista on, että positiivista ajattelutapaa on mahdollista oppia ja kehittää.

Aspinwall ja Staudinger (2006, 22–29) tuovat esille näkökulman, ettei vahvuuksien määrittely ole mutkatonta, sillä kyse on moninaisesta ilmiöstä, joka muodostuu muun muassa piirteistä, ominaisuuksista, sopeutumiskyvystä, toimintakyvystä, vuorovaikutuksesta ja erilaisista konteksteista. Esimerkiksi juuri optimismiin liittyy suurelta osin joustavuuskyky. Mitkään erityiset luonteenpiirteet, kuten optimistinen näkemys, ei muodosta vahvuutta yksinään vaan yksilön vahvuuksien ydin piilee siinä, että yksilö kykenee soveltamaan joustavasti niin monia resursseja ja taitoja kuin ongelman ratkaisu tai tavoitteeseen pääseminen edellyttää (Aspinwall & Staudinger, 2006, 25–26).

Berscheid (2006, 48–49) nostaa esille myös ihmissuhteiden merkityksen. Tunteet ja käyttäytyminen muodostuvat suhteissa toisiin ihmisiin. Sen tosiseikan ymmärtäminen, että ihmiset elävät ihmissuhteiden verkostossa koko elämänsä, näyttää erityisen olennaiselta ihmisen vahvuuksien psykologian näkökulmasta. Ihmissuhteet vaikuttavat jatkuvasti yksilön käyttäytymiseen. Ihmisen kykyä ja taipumusta suhteiden muodostamiseen ja ylläpitämiseen voidaan pitää erityisen arvokkaana. Useat ihmiset löytävätkin merkityksen elämälleen juuri ihmissuhteista syntyvän ilon, rakkauden ja onnen myötä.

Kallion ym. (2015, 22–23) mukaan lasten ja nuorten kanssa toimiessa on tärkeää tunnistaa heille henkilökohtaisesti tärkeitä ihmisiä ja asioita, sekä nostaa esille voimavaroja, jotka liittyvät niihin. Voimavaroihin keskittyvässä myönteisessä tunnistamisessa pyritään tukemaan itsetuntoa ja yhteisöllistä toimijuutta, että lapset ja nuoret kokisivat itsensä arkiympäristöjensä aktiivisina jäseninä heikkouksineen ja vahvuuksineen.

Positiivisen pedagogiikan toteuttaminen, voimavarojen tukeminen

Hotulaisen, Lappalaisen ja Soinnun (2014, 264–265) mukaan vahvuuksille rakentuva näkökulma perustuu ajatukseen jokaisen yksilön osaamisesta, kyvyistä, taidoista tai vasta kehittymässä olevasta potentiaalista, jotka löytämällä kukin voi kokea tyytyväisyyttä itseään kohtaan. Tiedetään, että omien vahvuuksien tunnistamisella on yhteys positiivisiin tulevaisuuden odotuksiin, mikä puolestaan lujittaa itsearvostusta eli itsetuntoa ja edelleen edistää hyvinvointia. Luontenvahvuuksien kehittäminen ja käyttäminen johtavat innostukseen ja motivaatioon sekä oman elämän tarkoituksenmukaiseen ohjaamiseen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 31).

Tehokkaampaa kuin vaurioiden korjaaminen on vahvuuksien kehittäminen. Esimerkiksi koulujen pitäisi panostaa oppilaiden kannalta myönteisten ympäristöjen kehittämiseen. (Seligman & Csikszentmihalyi 2000, 7–8.) Jokaisen hyvinvointia on mahdollista vahvistaa. Positiivista vahvuuksiin pohjautuvaa pedagogiikkaa voidaankin soveltaa kaikkeen kasvatustyöhön, niin kotona

kuin kasvatusympäristöissä. (Lankinen 2015, 14, 43–44). Hyvän diagnosointi on lähtökohta positiivisessa kasvatuksessa. Positiivisen käytännön soveltamiselle keskeistä on ihmisen oman erikoislaatuisuuden huomaaminen ja ratkaisuihin ja myönteisiin toimintamalleihin kannustaminen. Positiivisen luonnekasvatuksen ideana on nähdä jokaisen persoonallinen potentiaali ja jalostaa sitä aina eteenpäin. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 35.)

Hyvinvointitaitojen opettaminen lisää lapsen ja nuoren hyvinvointia kauaskantoisesti (Lankinen 2015, 14). Luontevahvuuksiin keskittyvässä opetuksessa halutaan kasvattaa toipumiskykyä eli resilienssiä, joka suojaa elämän haasteiden ja stressaavien tilanteiden kohdatessa (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 39). Nuoren tulisi saada säännöllisesti kokea myönteisiä tunteita arjessaan, sillä näin ne toimivat voimavarana myönteistä mielialaa ylläpitäen ja kuormittavia tunteita puskuroiden (Lankinen 2015, 22).

Seligmanin (2011, 89–93) mukaan on olemassa erilaisia, vaihtoehtoisia tapoja tuoda opetuksen käytäntöön positiivisen pedagogiikan periaatteita. Positiivista pedagogiikkaa voidaan opettaa erillisinä hyvinvointi- ja elämäntaitokursseina, joissa tietoisesti paneudutaan vahvuuksien, kiitollisuuden ja resilienssin kasvattamiseen. Toisaalta positiivisen pedagogiikan teemoja voi sisällyttää päivittäin koulun arkeen esimerkiksi opettajan antaman palautteen ja asenteen avulla.

Nuorelle tulee tarjota työkaluja oman elämänsä ohjaamiseen ja valmentaa tunnistamaan myönteisiä tunnekokemuksia, jotta ne vahvistuisivat. Nuorta voi esimerkiksi kannustaa hakeutumaan sellaisen tekemisen pariin, joka aikaansaa myönteisiä tunteita. (Lankinen 2015, 25–26.) Positiivisessa pedagogiikassa keskeistä on oppia refleктоimaan omia vahvuuksiaan, mikä puolestaan lisää itseluottamusta, onnistumisen kokemuksia ja luottamusta selviytymisestä. Pitäisikin pohtia mitkä vahvuudet ovat käytössä silloin kun kaikki sujuu, voisiko jotain vahvuuksia käyttää enemmän tai ovatko jotkut vahvuudet jopa liiaksikin käytössä, kuten esimerkiksi huumori. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 36, 83.)

Vahvuusopetusta voi integroida opetukseen tai pitää yksittäisiä oppitunteja (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 84). Opetuksessa on tärkeää, että oppilaat oppivat tunnistamaan vahvuuksiaan silloin kun he niitä käyttävät. Huomatessaan oppilaan vahvuuden toiminnassa pitää se tuoda herkästi ja selkeästi ilmi. Merkittävä tieto kasvattajan näkökulmasta on, että tukemalla myönteisiä tunteita oikea-aikaisesti pienin kehuin on valtava voima. Parhaan tuloksen antaa julkinen palkitseminen. Kun opiskelija saa palautetta omien parhaiden puoliensa käytöstä, yrittäminen ja itseluottamus lisääntyvät. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 50, 71.)

Kasvattaja voi tukea esimerkiksi opiskelijan sinnikkyyttä asettamalla oppilaiden kanssa lyhyen tai pitkän aikavälin tavoitteita ja korostamalla sinnikkyydestä saatua mielihyvää, kun tavoitteeseen on päästy. Oppilaaseen voi valaa uskoa vetoamalla aikaisempiin onnistumisiin ja

epäonnistumisen sattuessa oppilasta voi auttaa erottamaan syyn ja seurauksen omasta persoonasta. Puolestaan opiskelijan valinnanmahdollisuuksia lisäämällä, on mahdollista vaikuttaa tekemiseen sitoutumiseen. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 98–99.)

Hotulainen ym. (2014, 266–270) esittävät kritiikkiä koulumaailmaa kohtaan, jossa oppilaiden vahvuuksia arvioidaan suureksi osaksi vain akateemisten oppiaineiden pohjalta, jolloin oppilaiden muut kyvyt saattavat jäädä huomiotta. Niin ikään Tuominen-Soini (2014, 259–260) pohtii, ettei koulun toiminta saisi olla liian suorituskeskeistä ja opiskelijoiden keskinäistä vertailua korostavaa. Menestyksen tavoittelu kilpailun keinoin kasvattaa riskejä ja altistaa nuoret koulu-uupumukselle, lisäksi suorituskeskeisessä ilmapiirissä voi toivo mennä myös niiden suhteen, joille alun perinkään koulunkäynti ei ole ollut mielekästä. Nuori pitäisi hänen mukaansa huomioida kokonaisvaltaisena persoonana eikä vain numeroina. Tuominen-Soini ehdottaakin oppimista ja virheitä sallivaa oppimisympäristöä, jossa kilpailuhenkisyuden, sosiaalisen vertailun ja julkisen arvioinnin sijaan korostetaan yhteistyötä, asioiden syvällistä ymmärtämistä, ja mahdollisuutta myös epäonnistua.

Oppimisen ilo

Rantalan (2006, 30–32) mukaan ilon käsitettä käytetään paljon oppimisen yhteydessä, mutta oppimisen ilon käsitettä ei varsinaisesti ole määritelty. Puhuttaessa oppimisen ilosta tarkastellaan käsitettä, joka liittyy moneen tieteen alaan; psykologiaan, kasvatustieteisiin, lääketieteeseen, fysiikkaan ja kemiaan. Tunteiden moniselitteisyyden vuoksi tunteita on hankala käsitteellistää, luokitella ja ennen muuta ymmärtää. Ilon tunne oppimisessa luo pedagogisesti haasteita, koska oppimisen ilo syntyy toiminnan myötä eikä sinänsä ole tavoite opetuksessa tai oppimisprosessissa.

Oppimisen ilo syntyy sisäisestä motivaatiosta ja sitä koetaan pitkäjänteisen työprosessin kuluessa tai sen päätteeksi. Oppimisen ilo liittyy lujasti yhteen luovuuden, uteliaisuuden, sinnikkyyden ja itsesäätelyn kanssa. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 155.) Toistuvilla ilon tunteilla ja voimakkailla kokemuksilla on vaikutusta hyvinvointiin. Ilon kokeminen voi parantaa oppimisen laatua, kehittää pystyvyyskäsitystä, myönteistä minäkuvaa ja itsetuntoa. (Rantala 2006, 37–40.)

Oppimisen ilo merkitsee uusien tai olemassa olevan tiedon kehittämiseen liittyvää tutkimista, perehtymistä ja innostuneisuutta. Oppimisen ilo näkyy tavoitteellisuutena, itsesäätelykykynä, myönteisten tunteiden kokemisella uutta oppiessa. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 155–156.) Tunteet vaikuttavat toiminnan vireyteen, tavoitteiden asettamiseen sekä oppijan tarkkaavaisuuteen ja tunnekokemuksiin, jotka taas vaikuttavat muistiin ja oppimiseen. Tunteet

määrittelevät oppimiskokemusten laadun sekä sitouttavat yhteisöön. Positiiviset tunteet ovat oppimista edistäviä ja katalysoivia tekijöitä, negatiiviset tunteet taas ovat yleensä toimintaa lamauttavia. (Rantala 2006, 33–35.)

Oppimisen ilo on vahvuus jota muun muassa opettajat toivovat oppilailleen ja vanhemmat lapsilleen. Oppimisen iloa ohjaa kuitenkin sisäinen motivaatio, mikä ei ole riippuvainen ulkoisista tekijöistä, kuten koetuloksista tai palkkioista. (Malmivaara & Vuorinen 2016, 157.) Rantalan (2006, 35) mukaan opettaja voi kuitenkin vaikuttaa esimerkiksi siihen, kuinka oppilas sitoutuu oppimisprosessiin. Muun muassa usko oppilaiden oppimiskykyyn sekä halu ponnistella oppilaiden oppimisen eteen vaikuttavat oppimisprosessiin sitouttamisessa. Motivaation ja sitoutumisen käsitteet ovatkin hyvin lähellä toisiaan.

Tuominen-Soini (2014, 243) esittää, että ymmärrys opiskelumotivaation ja hyvinvoinnin yhteyksistä on tullut hyvin ajankohtaiseksi, kun yhteiskunnassa ihmetellään oppilaiden kouluviihtymättömyyttä sekä opintonsa keskeyttävien määrää. Hän onkin pystynyt osoittamaan, että sillä miten opiskelija suuntautuu oppimiseen, on merkitystä oppilaan hyvinvoinnin kannalta. Hän on tutkinut edelleen, miten nuorten erilaiset pyrkimykset suoritustilanteissa ovat yhteydessä niin kouluun liittyvään kuin yleiseenkin psykologiseen hyvinvointiin.

Tuominen-Soini (2014, 244–245) tarkentaa motivaatio-sanat tulevan latinan sanasta *movere*, mikä tarkoittaa liikkumista tai liikuttamista. Hän tutkii tekijöitä, jotka motivoivat nuoria ja saavat heidät liikkeelle. Opiskelumotivaatio onkin hänestä keskeinen oppijan ominaisuus, joka ohjaa merkittävästi tavoitteellista oppimista. Tavoiteorientaatiot puolestaan kuvaavat sitä, millä tavoin opiskelija suuntautuu oppimiseen ja suoriutumiseen, millaisia tavoitteita hän asettaa ja millä kriteereillä hän niiden saavuttamista arvioi. Tavoiteorientaatioiden vaikutus oppimistuloksiin on ollut tutkimuksissa keskiössä, sen sijaan niiden vaikutuksia hyvinvointiin ei juurikaan olla tutkittu Tuominen-Soini (2014, 244–245) toteaa.

Suoritusorientaatio yhdistetään myönteisiin asioihin kuten oppimistuloksiin ja vaivannäköön mutta myös kielteisiin asioihin kuten epäonnistumisen pelkoon ja ahdistuneisuuteen (Tuominen-Soini 2014, 255). Sen sijaan opitun ymmärtämiseen pyrkivät *oppimishakuiset* nuoret voivat yleisesti hyvin. Lisäksi heillä on hyvä itsetunto ja vahva minäkuva, ja puolestaan vähän masentuneisuutta ja ahdistuneisuutta. Oppimishakuisuus onkin vahvasti yhteydessä positiivisiin seikkoihin kuten koulunkäynnin mielekkääksi kokemiseen ja siinä menestykseen, myönteisiin tunteisiin ja hyvinvointiin. Hän jatkaa, että *opiskeluun sitoutumattomien* ryhmällä ei ilmene merkittäviä ongelmia psykologisessa hyvinvoinnissa, kun taas *opiskelua välttävien* ryhmään kuuluvilla on tutkimusten mukaan heikohko itsetunto ja paljon masentuneisuutta.

Eri tavoin motivoituneiden nuorten erilaiset tarpeet tulisi huomioida kouluissa. Toiset tarvitsevat tukea motivaation löytymiseen, kun taas suoritusorientoituneet kaipaavat apua hyvinvoinnin ylläpitämiseen. Pystyvyyden ja osaamisen kokemukset olisivat välttämishakuisille tärkeitä, sitoutumattomia voisi taas auttaa motivaation tukeminen ja tönäisy oikeaan suuntaan. (Tuominen-Soini 2014, 260.)

Niin ikään Järvilehdon (2014) mukaan sisäinen motivaatio säätelee oppimista. Järvilehto (2014, 27–33) esittää psykologisten tarpeiden tyydyttämisen olevan oleellisia yksilön sisäisen motivaation, onnellisuuden tunteen ja hyvinvoinnin, sekä edellytys kestäväen oppimisen kannalta. Järvilehto viittaa Ryaniin ja Desiin, joiden mukaan kolme sisäisen motivaation lähde ja psykologista perustarvetta ovat autonomian eli vapauden kokemus, kompetenssin eli osaamisen kokemus ja kokemus yhteenkuuluvuudesta.

Esimerkiksi yhteenkuuluvuuden tunne on tärkeä motivaation lähde. Yhteenkuuluvuuden kokemus liittyy tarpeeseen luoda merkityksellisiä yhteyksiä toisten ihmisten kanssa, tunnetta siitä merkitsee muille jotain ja että omalla toiminnalla edistää heidän hyvinvointiaan. Yhteenkuuluvuutta ovat ystävyiden, sosiaalisen yhteyden, osallistumisen, vaikuttamisen ja vastuullisuuden tunteet. Yhteenkuuluvuus on lisäksi läheisessä yhteydessä merkityksen kokoemukseen, jonka on lukuisin tutkimuksin todettu vaikuttavan merkittävästi ihmisten hyvinvointiin. (Järvilehto 2014, 32–33.) Kukoistava oppilas on tyytyväinen itseensä ja kokee saavuttavansa tavoitteita mutta kukoistava oppilas kokee myös olevansa toisia varten ja hänellä on ystäviä (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 38).

Oppimisen iloa itsessään ei siis voi istuttaa toiseen tai säädellä ulkopäin. Oppimisympäristöillä ja opettamisella on kuitenkin paljon merkitystä oppimisen ilon syöttämisessä. Oppimisen ilo kukoistaa oppimisolosuhteissa, joissa oppija ja hänen omat tavoitteensa ovat keskiössä ja joista löytyy muun muassa leikkisyyttä ja kannustusta. Kasvun asenne, joka perustuu ajatukselle, että virheet ovat oppimismahdollisuuksia, tukee myös oppimisen iloa. (Malmivaara & Vuorinen 2016, 157.)

Kasvun asenne, jota kuvastaa luonteen dynaamisuus ja potentiaalisuus, liittyykin vahvasti luonteenkasvatukseen sekä vahvuuspedagogiikkaan (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 62). Kasvun asenne Järvilehdon (2014, 54) mukaan tarkoittaa sitä, että jokainen voi kasvaa ja oppia siitä huolimatta, mitkä lähtökohdat hänellä on. Uusitalo-Malmivaaran & Vuorisen (2016, 58–59) mukaan kasvun asenne tarkoittaa sinnikkyyttä, oppimisen saavuttamista, hyvien strategioiden kokeilua ja käyttämistä, avun pyytämistä ja saamista sekä oppimisen yhteisöllisyyttä.

Omien vahvuuksien, kiinnostuksen kohteiden ja tavoitteiden löytäminen toisten kanssa ja toisten tuella kuuluu myös kasvun asenteen ytimeen. Kasvun asenteen ilmapiirissä puolestaan toimii

palautteen ja kannustamisen keskittäminen itse prosessiin, pieniinkin edistyksen askeliin lopputuloksen sijaan. (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 58–59.) Kasvun asennetta hyödyntävä henkilö etsii uusia haasteita, haluaa kasvaa ja kehittyä. Sopivasti haasteelliset tehtävät ja asteittainen riman nostaminen ovat oleellisia. (Järvilehto 2014, 54.)

Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, 158) korostavat, että oppimisen ilon arvo pitäisi nähdä tulevaisuuden vahvuutena, koska sen voimalla rakennetaan vahvaa pohjaa elinikäiselle oppimiselle ja sisäiselle motivaatiolle kehittää jatkuvasti itseään ja omaa osaamistaan.

Työn imusta oppimisen imuun

Heikkilä-Tammen ja Mankan (2009) mukaan niin ikään positiivinen psykologia nosti esiin työn imun käsitteen. Työpsykologiassa huomio on hiljalleen kohdistunut työympäristön voimavara- ja vaatimustekijöiden tasapainon tarkastelusta voimavaratekijöiden tutkimisen suuntaan. Työhön sitoutuminen ja tyytyväisyys ovat olleet ensisijaisia tutkimuskohteita. Myöhemmin työn imu on tuonut uutta näkökulmaa työhyvinvoinnin tutkimukseen. Etenkin työuupumuksesta kärsivien työntekijöiden auttamisessa ollaan huomattu tarpeelliseksi keskittyä positiivisiin tekijöihin. Panostamalla työn voimavarojen kehittämiseen ja pitämällä työn vaatimukset kohtuullisina voidaan edistää hyvinvointia. (Mäkikangas, Feldt & Kinnunen 2005.)

Työn imun tutkimuksen Suomeen on tuonut VTT, sosiaalipsykologi Jari Hakanen ja muun muassa Marja-Liisa Manka. Työn imulla tarkoitetaan työstä saatavaa myönteistä tunne- ja motivaatiotilaa. Työn imua kokeva työntekijä nauttii työstään, kokee työnsä ja sinne lähtemisen mielekkääksi. Tarmokkuus, omistautuminen ja uppoutuminen ovat kolme hyvinvoinnin ulottuvuutta, jotka liitetään työn imuun (Työterveyslaitos 2019). Työn imu tarttuu muihin ihmisiin: se on tila, jota luonnehtii työntekijän korkea motivaatio työnsä tekemiseen. Tutkimusten mukaan työn imua kokevat työntekijät ovat terveempiä kuin vastaavasti työntekijät, jotka eivät tunne imua työhönsä. (Manka, Hakala, Nuutinen & Harju 2010, 10.)

Heikkilä-Tammi ja Manka (2009, 722) tarkentavat työn imun ulottuvuuksia. Tarmokkuus ilmenee heidän mukaansa energisyytenä, sinnikkyytenä ja haluna panostaa työhön. Tarmokkuuden vastakohtana sen sijaan voidaan pitää väsymystä. Omistautuminen puolestaan ilmentää työn merkityksellisyyden kokemista, innostuneisuutta sekä tunnetta ammattiylpeydestä. Kyynisyys on heidän mukaansa tarmokkuuden vastakohta. Uppoutumisella tarkoitetaan voimakasta keskittymistä sekä paneutumista työhön. Uppoutumista on heidän mukaansa kutsuttu myös flow-tilaksi.

Järvilehto (2014, 42–43) kuvailee flow-tilaa kohtuullisen stressin tilaksi. Se on positiivista eustressiä negatiivisen distressin sijaan. Flow-tilassa keho ja aivot saatetaan niiden normaalin

mukavuusalueen ulkopuolelle, mikä johtaa tyypillisesti stressiin liittyviin ilmiöihin, kuten kortisolitasojen nousuun ja sykevaihtelun vähenemiseen. Mikäli vireystila on heikko, yksilö ei ole saavuttanut flow-tilaa vaan kokee ikävystymistä. Puolestaan liian voimakas vireystila aiheuttaa yksilössä ahdistusta ja muita stressioireita. Kyse on oikean vireyden tasapainon saavuttamisesta, mukavan toiminnan tilasta, jossa koko mieli ja keho alkavat toimia optimaalisesti tulosta tuottaen.

Flow-tilan kannalta suoritettavien tehtävien pitääkin olla tasapainossa siten, että ne ovat kiinnostavia ja tarpeeksi haasteellisia, mutta ei kuitenkaan liian vaikeita niin, että ne herättäisivät ahdistuksen tunteita. Lisäksi tehtävien pitää olla selkeitä eikä epämääräisiä tai hämäränpeitossa. Flow-tila vaatii välitöntä palautetta ja keskittymiskykyä. Flow-tilalle on ominaista, että yksilö ei huomaa ajankulua eikä erota itseään tekemisestä, kuitenkin käsitys itsestä flow-tilan päätyttyä vain vahvistuu. (Carr 2011, 113–115.)

Mankan ym. (2010, 10) mukaan työntekijä voi saavuttaa flow-tilan innostuessaan ja hyvässä työvireessä, jolloin työnteko soljuu kuin itsestään ja työstä saattaa olla jopa hankalaa irrottautua. Manka ym. tekevät eron flow-tilan ja työn imun välille siten, että flow tarkoittaa heidän mukaansa tilapäistä tiettyyn tilanteeseen tai asiaan liittyvää huippukokemusta, kun taas työn imua voidaan pitää pitkäkestoisena positiivisena tunnetilana.

Työn imu ja uppoutuminen ovat kiinnostavia käsitteitä myös oppimisen näkökulmasta. Tästä näkökulmasta voisikin mielestäni puhua työn imun sijaan oppimisen imusta. (Uusitalo- Malmivaara & Vuorinen 2016, 156) kuvailevatkin, että oppimisen ilo näkyy parhaimmillaan syvään flow-tilaan pääsemisellä, jolloin aika ja paikka unohtuvat. Todennäköisesti nimenomaan luonteenvahvuudet ovat pelissä silloin kun olemme flow-tilassa eli täysin uppoutuneita tekemiseemme (Uusitalo- Malmivaara & Vuorinen 2016, 32).

4 SOSIODYNAAMINEN OHJAUS

"The Person is not the problem, the problem is the problem"

Vance R. Peavy

Tarkastelen tutkimuksessani lukiolaisten ohjauksellisia tarpeita sosiodynaamisen ohjausteorian viitekehysessä. Sosiodynaaminen ohjaus huomioi yksilön kokonaisuutena ottaen huomioon hänen koko elämänkenttäänsä vaikuttavat tekijät. Keskeistä on myös vahvuuksien ja omien mielenkiinnon kohteiden tunnistaminen, joka on mielestäni yhteistä edellä kuvaillun positiivisen psykologian lähtökohtien kanssa.

4.1 Sosiodynaaminen ohjausteoria

Kanadalaisen psykologin ja ohjausalan asiantuntijan R.Vance Peavyn (2006) mukaan ohjauksessa tulisi keskittyä kunkin yksilön voimavaroihin, vahvuuksien ja kykyjen tunnistamiseen, sekä kiinnostuksen kohteiden pohtimiseen. Ohjauksen tarkoitus on inspiroida ja herättää ohjattavan motivaatio. Välittäminen, toivon herättäminen, rohkaiseminen, voimaannuttaminen ja aktivointi luonnehtivat Peavyn sosiodynaamista ohjausprosessia (Peavy 1998, 20–22). Valitsin Peavyn sosiodynaamisen ohjauksen mallin tutkimukseni toiseksi teoreettiseksi viitekehyyksi, koska sen ajatusmaailma on mielestäni yhteneväinen positiivisen psykologian periaatteiden kanssa.

Sosiodynaamisen ohjauksen käsite rakentuu kreikankielen sanoista ”socio” (sosiaalinen, yhdessä, toveri) ja ”dynamiko” (jatkuva muutos, liike) (Peavy 1999, 9–11). Sosiodynaaminen ohjaus tarjoaa eväitä tämän ajan moniulotteisen sosiaalisen, sekä jatkuvassa muutoksessa olevan elämän ohjaamiseen. Peavy (2006, 25) kuvailee, että muun muassa juuri suhteiden ja kontekstien dynamiikka ovat kiinnostavia sosiodynaamisen ohjauksen näkökulmasta. Sosiodynaamisessa ohjauksessa yksilön psyykettä tai käyttäytymistä ei tarkastella ongelmälähtöisesti vaan nähdään, että ohjattavalla on jokin ongelma, johon ohjaajan tuella voidaan konstruoida ratkaisu.

Sosiodynaamisella ohjauksella Peavy tarkoittaa auttamisen muotoa, jossa korostuu yhteistyö, jatkuva muutos ja kokonaisuuksien merkitys. (Peavy 2006, 25–26.)

Sosiodynaaminen ohjaus pohjautuu konstruktivistiseen viitekehykseen, mikä Peavyn (1999, 42–48) mukaan merkitsee sitä, että ihmisen maailma on sosiaalisesti konstruoitu ja ihminen elää yhtä aikaa monien eri todellisuuksien maailmassa. Erilaisilla todellisuuksilla Peavy viittaa esimerkiksi yksilön sosiaalisiin suhteisiin, työhön tai opiskeluun, unelmiin ja tavoitteisiin tai tärkeisiin elämäntapahtumiin (Juuti & Kinnunen 2007, 75).

Ohjauksessa keskiössä ovatkin ihmisten omat henkilökohtaiset kokemukset ja merkitykset omasta toiminnastaan ja sosiaalisesta elämästään. Ihmiset elävät aina jossain tietyssä sosiokulttuurisessa kontekstissa, erilaisten suhteiden ja merkitysten kentässä. Kielen avulla voidaan päästä sisälle ihmisten kokemuksiin ja merkityksiin, kartoittaa ja rakentaa niitä uudelleen. Ohjauksen avulla ihmiset oppivat suunnistamaan sosiokulttuurisissa todellisuuksissa ja valitsemaan erilaisia mahdollisuuksien polkuja. Yksilöiden ongelmat ja mieltä askarruttavat asiat liittyvätkin johonkin sen hetkiseen moniulotteiseen tilanteeseen, jossa hän elää ja toimii. (Peavy 1999, 42–48.) Yleensä niin sanonut ongelmat piilevätkin ihmisten ja kontekstien välillä, ei ihmisen persoonallisuudessa (Peavy 2006, 25).

Peavy pitää konstruktivistista viitekehystä tärkeimpänä ohjaajan välineistä, sillä se ohjaa toimintaan, jossa esimerkiksi kunnioittava suhtautuminen, erojen tunnustaminen, merkitysten ja tilan antaminen ovat eräitä keskeisiä ohjauksen tunnuspiirteitä (Peavy 1999, 74–76). Sosiodynaaminen filosofia pitääkin sisällään useita konstruktivistisia ideologioita, kuten ajatuksen siitä, että ihmiset mieluummin rakentavat ja tekevät itse kuin löytävät valmiita ratkaisuja. Ihmiset luovat muun muassa minuuksiaan, sosiaalista elämäänsä, kulttuuria ja tulevaisuuttaan (Peavy 2001, 27). Ohjaus tarjoaa tilan reflektiolle, ideoiden luomiselle ja suunnitelmille. Ohjaus luo toivoa ja auttaa ohjattavia selvittämään asioitaan ja suuntautumaan tärkeinä pitämiinsä päämääriin (Peavy 1999, 33).

Peavyn mukaan ohjauksen tulisi tukea yksilön sosiaalista pääomaa eli ihmisen hyvinvointia ja arvokkuutta niin yksilönä, perheenjäsenenä kuin yhteisön jäsenenä. Sosiaalinen pääoma käsittää ihmisten sosiaalisen ja henkilökohtaisen hyvinvoinnin, heidän taitonsa, kykynsä ja niin edelleen. Ohjaus on prosessi, jossa ohjaaja kohtaa toisen aidosti ja inhimillisesti auttaen toista arkisen elämän ongelmien ratkaisemisessa. (Peavy 2006, 35.)

Parhaat ongelmanratkaisut pohjautuvat Peavyn (2006, 63) mukaan ohjattavan omiin voimavaroihin ja kykyihin. Ohjauksen keskeisimpiä tavoitteita onkin auttaa ihmisiä tunnistamaan henkilökohtaisia vahvuuksiaan, saavutuksiaan ja mahdollisuuksiaan. Ohjauksessa tavoitellaan

ohjattavan itseohjautuvuuden ja voimavarojen kehittymistä siten, että ohjattavalla on paremmat edellytykset päästä elämässään eteenpäin. (Peavy 2006, 25.)

4.2 Kokonaisvaltainen ohjaukäsitys

Vahvuuksien ja elämänkentän huomioimista elämänsuunnittelussa

Ohjaus vaikuttaa ihmiseen kokonaisuutena. Peavy määrittelee ohjauksen muun muassa yleisenä elämänsuunnittelun menetelmänä. Kun ohjattavan elämänkenttä hahmottuu ja selkeytyy hänelle itselleen, voidaan sieltä löytää erilaisia merkityksiä, rajoituksia ja mahdollisuuksia, ja todeta, että yksilön ongelmat ovat kytköksissä toisiinsa erilaisten suhteiden verkostossa. (Peavy 1998, 1999, 2006.)

Ohjausprosessissa käytännön ongelmanratkaisukykyä Peavy (1998, 24–25) nimittää Levi-Straussin käsitteellä bricolage. Peavyn mukaan ohjaaja on Bricoleur – kuin taiteilija tai keksijä, joka ratkoessaan ihmisten kohtaamia ongelmia hyödyntää työssään luovasti kulttuurista osaamistaan ja erialaisia toimintamenetelmiä.

Peavy (2001, 45–47) kuvailee yksilöä keskuksena, joka on henkilökohtaisten merkitysten maailmojen ympäröimä. Elämänkentän keskeisiin osatekijöihin kuuluvat muun muassa yksilön omat arvot, kykyuskomukset, kokemukset, tieto, ihmissuhteet, kiinnostuksen kohteet, terveys ja hyvinvointi. Elämänkenttä nähdään moniulotteisena sosiokulttuurisena kenttänä, joka käsittää niin menneisyyden, nykyisyyden kuin tulevaisuudenkin. Ihmissuhteiden verkostot, ongelmat, unelmat, suunnitelmat, merkitykselliset paikat, esineet, kokemukset ja niin edelleen kuuluvat osaksi elämänkenttää. Elämänkentän kartoittamista voidaan pitää lähtökohtana vahvuuksien, tarpeiden ja esteiden tunnistamisessa ja ymmärtämisessä.

Peavyn sosiodynaamisessa ohjausprosessissa kieli toimii merkittävänä ohjauksellisena välineenä, jonka avulla voidaan päästä syvemmin kartoittamaan ohjattavan elämänkenttää. Elämänkentän kartoittamisessa Peavy suosii avoimia kysymyksiä ja niin sanottuja dekonstruktivisia kysymyksiä, joiden turvin yritetään saada esille piiloisia olettamuksia ja itsestään selviä uskomuksia. Ohjauskeskusteluissa toimivia ovat esimerkiksi myös metaforat ja symbolit, joilla voidaan helpottaa keskustelua vaikeistakin asioista. Metaforien lisäksi Peavy käyttää kielellisenä menetelmänä ohjausprosessissa tarinoita. Ihmiset kertovat tarinoita omasta elämästään siitä näkökulmasta mikä heille kulloinkin on tärkeää ja keskiössä. Kertomalla tarinaa ihminen määrittelee samalla itseään ja elämäänsä. (Peavy 1999, 90–104.)

Peavyn (2006) mukaan ohjauksessa on kysymys ohjaajan ja ohjattavan yhteisestä oppimis- ja elämänsuunnittelun prosessista. Elämänsuunnittelun käsite on holistinen, yleinen menetelmä, joka vaikuttaa koko ihmiseen. Peavy (1999, 18–24) esittää, että sosiodynaamisen ohjauksen periaatteiden mukaisesti ajatellaankin yksilön tuovan ohjaustilanteeseen mukanaan koko elämänsä. Peavy näkee ohjauksen elämänsuunnittelun menetelmänä, jossa ohjattavaa voimaannutetaan löytämään omat voimavaransa ja hyödyntämään niitä.

Jotta elämää voidaan suunnitella eteenpäin ja Peavyn mukaan niin sanottuja mahdollisia tulevaisuuksia rakentaa, onkin ensin saatava hyvä kuva nykyhetkestä, elämänkentästä mahdollisuuksineen ja mahdollisine rajoitteineen (Peavy 2006, 96). Peavyn mukaan jokaisella on olemassa jokin mielikuva siitä, millaisen tulevaisuuden he valitsisivat, mikäli se olisi mahdollista. Kyse on mahdollisista vaihtoehtoisista tulevaisuuksista, jotka kiinnostavat yksilöitä. Erona on se, että toiset yrittävät tehdä kiinnostavista tulevaisuuksista todellisuutta, kun toiset eivät edes halua yrittää. (Peavy 2001, 56.)

Sosiodynaamisessa ohjauksessa tavoitellaankin sitä, että ihmiset kehittyisivät näkemään valinnanmahdollisuuksiaan ja vapautumaan valintoja estävistä tekijöistä (Peavy 2006, 40). Yksilöitä autetaan tulemaan tietoisiksi omista vahvuuksistaan ja mahdollisuuksistaan, mikä puolestaan herättää toivoa ja auttaa suuntaamaan kulkua elämässä eteenpäin. Auttamissa keskitytään puutteiden ja ongelmien sijaan siihen, mitä voidaan konstruoida, oppia ja toteuttaa. (Peavy 2006, 26–27.) Ohjauksen pitäisikin tarjota sellaisia eväitä, että yksilö kokisi ohjauksen myötä hallitsevansa paremmin omaa elämänsä ja suuntaavansa tavoitteellisemmin toimintaansa (Peavy 1999, 22).

Dialogi

Hyvä ohjaus perustuu siihen, että ihmisten epävarmuuden ja toivottomuudenkin tilanteisiin astuu auttava, toivoa, rohkaisua ja selkeyttä tarjoava aidosti inhimillinen tekijä. Aito läsnäolo ohjaustilanteessa edellyttää myös aitoa dialogia eli kahdenkeskistä vuorovaikutustilannetta. (Peavy 1999, 17.)

Sosiodynaamisessa ohjauksessa tavoiteltuna viestinnän muotona voidaan pitää dialogia. Dialogin päätarkoitus on uuden ymmärryksen luominen, uuden oppiminen. (Peavy 2001, 82.) Peavy kuvailee ohjaustilannetta kommunikaatioprosessiksi, jossa keskustelu näyttää prosessin oleellisinta osaa. Konstruktivistinen dialoginen luonne merkitsee esimerkiksi sitä, että keskustelun tavoitteena on molemminpuolinen ymmärrys. (Peavy 1999, 87–89.)

Dialoginen keskustelu on olemisen tapa, jossa molemmat osapuolet ovat tasa-arvoisessa asemassa, osoittavat kunnioitusta toisilleen ja eroavaisuuksilleen (Peavy 1999, 88). Ohjaajalta

edellytetään aitoa ja inhimillistä läsnäoloa, ei asiantuntijan tai byrokraatin roolissa esiintyvää kasvotonta vallankäyttäjää (Peavy 2001, 34). Konstruktivistisessa ohjauksessa ohjaaja ja ohjattava ovat ikään kuin liittolaisia, samalla hierarkiatasolla ja molemmat osallistuvat kommunikaatioon, keskinäisen suhteen rakentamiseen ja ongelman ratkaisuun (Peavy 1999, 24–25).

Sekä ohjaaja, että ohjattava ovat aktiivisia tietäjiä yhteisessä ohjausprosessissa. Molemmat tietävät parhaiten mutta eri asioita. Ohjattava esimerkiksi on oman elämänsä asiantuntija. (Peavy 2006, 56.) Ohjattava tuo vuorovaikutukseen oman tarinansa häntä huolestuttavasta asiasta, oman näkemyksensä ongelmastaan, kokemuksensa, tarpeet ja unelmat tai käsityksensä mahdollisista rajoittavista tekijöistä. Ohjaaja puolestaan tuo vuorovaikutukseen esimerkiksi kyvyn kuunnella, oppia, ja ohjata keskustelua, joukon erilaisia malleja ongelmanratkaisun tueksi, kiinnostuksen ja avoimuuden, kunnioituksen, toivon ja tuen sekä mahdollisuuksien ja rajojen tutkimisen. (Peavy 2001, 21.)

Ohjaustilanteessa ohjaajan tehtävä on aktivoida ohjattavaa keskusteluun ja antaa mallia muun muassa tiedon aktiivisesta etsimisestä, tavoitteiden asettamisesta ja tilanteen analysoimisesta (Peavy 2001, 15). Peavy viittaa ohjatun osallistumisen periaatteeseen, joka merkitsee välitöntä vuorovaikutusta, yhteistyötä, merkitysten jakamista yhteisessä sosiaalisessa tilanteessa ongelmanratkaisuprosessissa. Ohjaava osallistuminen vahvistaa voimavaroja ja yksilön mahdollisuuksia antaen mallia asioiden toisin ajattelulle uuden oppimiselle. (Peavy 2001, 17.)

Onnismaa (2007, 44) tulkitsee dialogin vuorovaikutukseksi, jossa yhdessä tulkitaan elämää, rakennetaan elämän merkityksiä ja tarkoitusta. Mahdollistavuus on toiveikasta puhetta, joka on osa ohjausvuorovaikutusta. (Onnismaa 2007, 47). Myös Pekkari (2009, 17–19) esittää ohjauskeskustelussa olevan keskeistä pyrkiä yhteisymmärrykseen ja erilaisten näkökulmien yhteensovittamiseen. Dialogin ydin on keskustelijoiden tasavertaisuus.

Vehviläinen (2001, 2014) nostaa vahvasti esille vuorovaikutuksen ensisijaisuuden ohjaustilanteessa. Vehviläinen (2014, 133) osoittaa, että kannattelevan vuorovaikutustilan luominen on monesti ohjattavalle kaikkein tärkein kokemus ohjauksessa. Niin ikään Atjonen (2012, 44–45) toteaa vuorovaikutustaitojen olevan tärkeässä roolissa kaikessa ihmissuhdetyössä, niin myös ohjauksessa. Hän esittää vuorovaikutustaidoilla tarkoitettavan laajassa merkityksessä oppilaan ja ohjaajan kohtaamista, oppimista ja kehitystä. Bardy ja Heino (2013, 17–18) puolestaan esittävät vuorovaikutuksellisuuden olevan lähtökohta ihmisen hyvinvoinnille.

Luottamusta, aikaa, kunnioitusta ja kuuntelua

Peavyn (1999, 18–24) mukaan ohjaustilanteen turvallisessa ilmapiirissä ohjattava voi kokea olevansa turvassa, kun häntä kuunnellaan ja häntä kohtaan osoitetaan kunnioitusta. Kunnioitus onkin sosiodynaamisen ohjauksen ydinkäsite, jonka osoittamisen keino on huomioida avunhakijoiden henkilökohtaisia merkityksiä ja kokemuksia (Peavy 2006, 53). Ohjausprosessissa molemmat osapuolet kunnioittavat toisiaan ja toisen antamaa panosta. Sosiodynaamisesti suuntautuneen ohjaajan kuuluu kohdata ohjattava tai autettava inhimillisesti sekä aidosti. (Peavy 2006, 35–36.)

Onnismaa (2007, 42) pitää kunnioitusta ja empatiaa ohjauksellisen vuorovaikutuksen ja ohjaussuhteen lähtökohtina, ei erillisinä ohjaustaitoina. Läsnaolevuus ja kuunteleminen osoittavat kunnioitusta ja empatiaa. Niin ikään Vehviläinen (2014, 60) luonnehtii ohjattavan ja ohjaajan vuorovaikutussuhdetta, jota ilmentää kunnioitus, luottamus sekä neuvottelu. Niin ohjaajalla kuin ohjattavalla on oikeus ja velvollisuus esittää omia näkemyksiään ja tavoitteitaan.

Peavy viittaa dialogiseen keskusteluun, jonka osaksi kuuluu empaattinen kuuntelu ja avoimuus sille, että sallii kuulemansa mahdollisesti myös muuttaa itseään (Peavy 1999, 87–89). Peavy puhuukin dialogisen kuuntelemisen taidosta, mikä edistää muutosta aikaansaavaa prosessia. Ohjaajaan täytyy osata keskittyä, laittaa omat ajatuksensa syrjään (Peavy 2006, 65–66). Dialogisessa kuuntelussa ohjaaja kuuntelee ja pyrkii samanaikaisesti huolehtimaan siitä, etteivät omat tulkinnat, välittömät reaktiot tai ennakkotiedot estä aidosti kuulemasta mitä toinen sanoo tai muuta sanoman merkitystä (Peavy 2006, 82).

Peavyn mukaan ohjaustilanteessa ohjaajan olisi hyvä käyttää vain kolmekymmentä prosenttia ajasta puhumiseen ja seitsemänkymmentä prosenttia kuuntelemiseen (Peavy 2006, 72). Lankinen (2015, 61) viittaa aktiivisen kuuntelemisen käsitteeseen, mikä tarkoittaa asteen syvemmälle vietyä kuuntelemista, jossa toisen puheen päätyttyä osoitetaan mielenkiintoa kysymällä tarkentavia avoimia kysymyksiä aiheesta.

Onnismaakin (2007, 41) osoittaa, että kuunteleminen ohjausvuorovaikutuksessa poikkeaa arkisista tavoista kuunnella. Kuuntelu on hänestä ohjaus- ja neuvontatyön ensisijainen interventio. Ohjattavan puheesta voi poimia vihjeitä, siitä millaista tukea hän tarvitsee, millainen käsitys ohjattavalla on itsestään ja tilanteestaan ja liittyykö siihen jotain väärinkäsityksiä.

Ohjaustilannetta voidaan ajatella tilaisuutena antaa ääni jollekin tarinalle, elämäkerronnalle. Tarina voi kertoa esimerkiksi työttömyydestä, stressaantuneisuudesta, sairaudesta ja niin edelleen. Tarina kertoo paljon yksilön asemasta sosiaalisessa elämässään ja niissä vallitsevista voimasuhteista.

(Peavy 1999, 156.) Ohjausprosessissa ei pitäisi liian nopeasti edetä ongelman ratkaisemiseen vaan antaa aikaa vuorovaikutussuhteen rakentamiseen (Peavy 2006, 80).

Atjosen (2012, 41) mukaan ohjauksen määrittäminen ajan, tilan ja kunnioituksen antamisena liittyy konstruktivistiseen käsitykseen oppimisesta. Onnismaa (2007, 39) esittää kiireen näyttämisen viestivän ohjattavalle, ettei hänellä eikä hänen asiallaan ole merkitystä. Aika on resurssi ja väline, jota kuuntelun ohella on suotava ohjaukselle riittävästi. Kiireen tunne vie ohjausprosessilta pohjan ja uskottavuuden.

Atjonen (2012, 42) toteaa, että vaikka henkilökohtainen kohtaaminen vie paljon ohjausvoimavaroja, on sen merkitys keskeinen kasvavien lasten ja nuorten kehityksessä. Ryhmämenetelmin onkin hänen mukaansa mahdotonta vastata niin murrosikäisten oppilaiden psykososiaalisen tuen tarpeeseen kuin nivelvaiheessa tulevaisuuttaan pohtivien nuorten tarpeisiin.

Näen ohjauksen merkittävänä yksilön voimavaroja vahvistavana tilana, jossa ohjaaja tukee yksilöä minuutensa uudelleen määrittelyssä, elämänsä suunnittelussa ja siirtymissä. Kuten Peavy (mm. 2006) esittää, kuvastaa nykyistä postmodernia aikaa epävarmuus ja jatkuva muutos. Tämä todellisuus edellyttää kokonaisvaltaista näkökulmaa ohjaukseen, jossa omien vahvuuksien ja tulevaisuuksien selvittämiseksi huomioidaan ohjattavan koko elämänkenttä.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA METODOLOGIA

Määrällisen tutkimukseni kohderyhmänä ovat lukiolaiset nuoret. Tavoitteenani oli kohdistaa tutkimus ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoille, koska ajattelin heidän opintojensa olevan tutkimukseni kannalta otollisimmassa vaiheessa. Laadin teorian pohjalta lukiolaisten hyvinvointia ja ohjauksellisia tarpeita selvittävän e-kyselyn. Välitin kyselyni sähköpostitse kaikille Tampereen alueen lukion rehtoreille tai opinto-ohjaajille ja tiedustelin, olisivatko he kiinnostuneita tutkimuksestani ja innostuneita välittämään kyselyni opiskelijoille. Lopulta kolme lukion rehtoria osoitti kiinnostuksensa, joten survey-tutkimukseeni päätyi vastaamaan opiskelijoita satunnaisesti kolmesta Tampereella sijaitsevasta lukiosta.

Kasvatustieteellisissä tutkimuksissa ja ylipäänsä ihmistieteissä päädytään helposti laadullisten tutkimusmenetelmien hyödyntämiseen. Halusin tehdä poikkeavan ratkaisun ja selvittää miten ihmisten kokemuksia voidaan tutkia kvantitatiivisin menetelmin. Määrällisin menetelmin on mahdollista tutkia myös erilaisten muuttujien yhteyksiä ja eroja, joihin laadullisin menetelmin ei päästä. Toisaalta esimerkiksi positiivisen psykologian tutkimuksissa käsitellään laajoja aineistoja, jolloin määrälliset menetelmät ovat perusteltuja. Kuitenkin niin laadullisia kuin määrällisiäkkin suuntauksia voidaan käyttää ihmistieteiden tutkimuksessa, näin ollen myös ohjausalan tutkimuksessa. Omassa tutkimuksessani päädyin käyttämään ainoastaan määrällisen tutkimuksen menetelmiä.

5.1 Tutkimuksen tausta

Aloitin pro gradu -työskentelyn syksyllä 2016 suunnittelemalla alustavia tutkimusongelmia, teoreettista viitekehystä sekä myöhemmin loppuvuodesta kirjallista kyselylomaketta. Muokkasin kyselylomakettani alkuvuodesta 2017 muutaman kuukauden ajan päätyen lopulta sähköiseen e-kyselyyn kirjallisen kyselyn sijaan. E-lomakkeen itseopiskelussa kului toisaalta ylimääräistä aikaa, mutta toisaalta ymmärsin sen helpottavan työmäärää aineiston analysointia aloittaessa, koska aineistoa ei tarvitse enää silloin syöttää manuaalisesti SPSS-tilasto-ohjelman havaintomatriisiin. E-lomakkeen valintaa puolsi sekin, että ajattelin sähköisen vaihtoehdon olevan nuorille mutkattomin ja motivoisin tapa osallistua kyselyyn.

Kyselylomake testattiin ensin 21 henkilön otoksella, jonka jälkeen oli vielä mahdollista tehdä muokkauksia kyselyyn tulleiden kehitysehdotusten perusteella. Myös graduohjaajani kanssa muokkasimme kysymyksiä lopulliseen muotoonsa. Lukioihin halusin olla yhteydessä vasta, kun kysely oli täysin valmis.

Maaliskuussa 2017 lähetin sähköpostia kaikille Tampereen lukioiden rehtoreille tai opinto-ohjaajille, jossa esittelin tutkimukseni tarkoituksen ja tiedustelin, voisivatko he välittää e-kyselyni edelleen heidän opiskelijoilleen. Tässä vaiheessa tutkimuksen etenemiseen tuli hieman takapakkia, koska erään rehtorin toimesta ymmärsin, että Tampereen kaupungin kouluja koskevaan tutkimukseen edellytetään tutkimuslupa Tampereen kaupungilta. Onnekseni Tampereen kaupunki myönsi tutkimusluvan, eikä itse asian käsittelyssä enää kestänyt kuin joitakin päiviä.

Tampereen alueen lukioista kolme rehtoria vastasi minulle myöntävästi ja lupasivat osallistua tutkimukseen välittämällä e-lomakekyselyni linkin opiskelijoilleen. Ohjeistin rehtoreita välittämään kyselyni opiskelijoille opinto-ohjaajan välityksellä siten, että kyselyyni vastattaisiin opinto-ohjaus tunnilla. Kaikki kolme lukiota arvelivat, että osallistuminen tulisi kyseeseen ylioppilaskirjoitusten jälkeen myöhemmin keväällä 2017. Päätin pitää kyselyä avoinna myöhään jopa kesäkuun loppuun asti, jotta saisin mahdollisimman paljon vastauksia. Vielä kesäkuun ensimmäisinä päivinä saapui muutamia yksittäisiä vastauksia, jonka jälkeen vastausmäärä jäi lopulliseksi 255 vastaukseksi. Vastausten määrä yllätti positiivisesti, sillä toivoin 200 vastausta mutta realistisesti ajattelin määrän tulevan olemaan noin sata vastausta.

Varsinaisen aineistoni analyysin aloitin loppukesästä 2017. Gradutyöskentelyyni tuli taukoa työharjoittelun sekä uuden työpaikan vuoksi lähes vuodeksi, joten palasin aineistoni pariin uudestaan kesällä 2018. Työskentelyni eteni tämän jälkeen vauhdilla, koska olin innostunut työni aiheesta ja saamistani tuloksista, joten valmiin gradun palautin vuoden 2019 alussa.

5.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaiseksi Tampereen alueen lukiolaiset kokevat hyvinvointinsa Seligmanin PERMA-mittarilla arvioituna. PERMA-mittari käsittää viisi ulottuvuutta: positiiviset tunteet, sitoutuminen, ihmissuhteet, elämän merkityksellisyys ja saavuttaminen.

Olen muokannut mittaria siten, että olen kääntänyt mittarin suomeksi ja vaihtanut sitoutuneisuutta mittaavan ulottuvuuden opiskelun imun ulottuvuudeksi, jonka kysymykset perustuvat työn imun mittariin. Täten sitoutuneisuus ulottuvuus tässä tutkimuksessa tarkoittaa lukiolaisten sitoutumista opiskeluun ja pyrkii täten selvittämään lukiolaisten opiskelun imua. Työn

imu -mittarin lyhyempi versio sisältää yhdeksän eri kysymystä, kun PERMA-mittarin sitoutuneisuutta mittaavassa alkuperäisessä versiossa on kuusi kysymystä. Perustelen sitoutuneisuusosion vaihtamista opiskelun imun mittari -osioksi sillä, että siten sitoutuneisuutta mittaava osio suuntautuu mielestäni paremmin nuorille ja koulumaailmaan, lisäksi kysymysten määrä on näin kattavampi.

Toisena tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaiseksi lukiolaiset arvioivat elämänsuunnitelmansa ja itsetuntemuksensa. Kolmanneksi tutkimus pyrkii selvittämään, millaisia ohjauksellisia tarpeita lukiolaisilla on hyvinvoinnin näkökulmasta ja onko löydettävissä yhteyttä tai eroja selittäviä tekijöitä. Kiinnostavaa on myös tutkia kokevatko lukiolaiset saavansa riittävästi yksilöohjausta lukion aikana.

Tavoitteena on myös tarkastella, millä tavalla sosiaaliseen kontekstiin liittyvät tekijät – sukupuoli, opiskeluvuosi, opintomenestys sekä perheen koulutustaso ovat yhteydessä lukiolaisten kokemuksiin hyvinvoinnista, opiskelun imusta ja arvioihin elämänsuunnitelmasta ja itsetuntemuksesta sekä ohjauksellisista tarpeista. Tutkimuskohteiden yhteyksiä ja eroja tarkastelenkin näiden sosiaaliseen kontekstiin viittaavien taustamuuttujien näkökulmasta.

Tutkimusongelmat:

1 Millaiseksi lukiolaiset kokevat hyvinvointinsa hyvinvoinnin eri ulottuvuuksilla?

- 1.1 Eroaako lukiolaisten kokemukset hyvinvoinnin eri ulottuvuuksilla sukupuolen mukaan?
- 1.2 Eroaako lukiolaisten kokemukset hyvinvoinnin eri ulottuvuuksilla opintomenestyksen mukaan?
- 1.3 Onko isän koulutustaustalla yhteyttä lukiolaisten kokemuksiin hyvinvoinnin eri ulottuvuuksilla?
- 1.4 Onko äidin koulutustaustalla yhteyttä lukiolaisten kokemuksiin hyvinvoinnin eri ulottuvuuksilla?

2 Millaiseksi lukiolaiset arvioivat elämänsuunnitelmansa ja itsetuntemuksensa?

- 2.1 Eroaako lukiolaisten kokemukset tulevaisuuden suunnitelmien selvillä olosta ja itsetuntemuksesta sukupuolen mukaan?
- 2.2 Onko opintomenestyksellä yhteyttä lukiolaisten kokemuksiin tulevaisuuden suunnitelmien selvillä olosta ja itsetuntemuksesta?
- 2.3 Eroaako lukiolaisten kokemukset tulevaisuuden suunnitelmien selvillä olosta ja itsetuntemuksesta opiskeluvuoden perusteella?
- 2.4 Onko isän koulutustaustalla yhteyttä lukiolaisten kokemuksiin tulevaisuuden suunnitelmien selvillä olosta ja itsetuntemuksesta?
- 2.5 Onko äidin koulutustaustalla yhteyttä lukiolaisten kokemuksiin tulevaisuuden suunnitelmien selvillä olosta ja itsetuntemuksesta?
- 2.6 Onko lukiolaisten hyvinvoinnin kokemusten ja tulevaisuuden suunnitelmien välillä yhteyksiä?

3 Millaisia ohjauksellisia tarpeita lukiolaisilla esiintyy?

- 3.1 Mitkä ovat lukiolaisten mielestä opinto-ohjaajan tärkeimmät ominaisuudet?
 - 3.1.1 Eroaako opinto-ohjaajan tärkeimmät ominaisuudet sukupuolen mukaan?
 - 3.1.2 Eroaako opinto-ohjaajan tärkeimmät ominaisuudet opintomenestyksen?
 - 3.1.3 Eroaako opinto-ohjaajan tärkeimmät ominaisuudet opiskeluvuoden mukaan?
- 3.2 Millaisia ovat lukiolaisten toiveet opinto-ohjauksen teemoista ja sisällöistä?
 - 3.2.1 Eroaako toiveet opinto-ohjauksen teemoista ja sisällöistä sukupuolen mukaan?
 - 3.2.2 Eroaako toiveet opinto-ohjauksen teemoista ja sisällöistä opintomenestyksen mukaan?
 - 3.2.3 Eroaako toiveet opinto-ohjauksen teemoista ja sisällöistä opiskeluvuoden mukaan?
- 3.3 Millaisia ovat lukiolaisten kokemukset opinto-ohjauksen saatavuudesta?
 - 3.3.1 Eroaako kokemukset opinto-ohjauksen saatavuudesta sukupuolen mukaan?
 - 3.3.2 Eroaako kokemukset opinto-ohjauksen saatavuudesta opintomenestyksen mukaan?
 - 3.3.3 Eroaako kokemukset opinto-ohjauksen saatavuudesta opiskeluvuoden mukaan?
- 3.4 Onko lukiolaisten hyvinvoinnin kokemuksilla, kokemuksilla tulevaisuuden suunnitelmien selvillä olosta ja itsetuntemuksesta yhteyksiä kokemuksiin henkilökohtaisen opinto-ohjauksen saatavuudesta?

5.3 Positivismi tieteenfilosofisena suuntauksena

Metodologia ja omien valintojen reflektointi

Metodologia tarkastelee todellisuutta koskevan tiedon peruslähtökohtaa, tieteellistä perusnäkemystä ja maailmankatsomusta koskevia ongelmia. Metodit puolestaan käsittelevät sitä, miten tutkimuksessa todellisuudesta hankitaan uutta tietoa. Metodisissa kysymyksissä voidaan edelleen erottaa tutkimusstrategiaa eli tutkimuksen menettelytapaa koskevat kysymykset, kuten mikä on tutkijan suhde tutkimuskohteeseen, tutkimustekniikkaan liittyvistä kysymyksistä. (Raunio 1999, 24–27.)

Raunion (1999, 13–14) mukaan tutkimuksen suorittamisessa tarvittavien teknisten valmiuksien osaaminen ei yksinään riitä sillä hyvän metodologisen valmiuden edellytyksenä on metodologisten ratkaisujen reflektointi. Reflektointi tarkoittaa sitä, että tutkija tietää mitä tekee, osaa perustella tutkimukselliset ratkaisunsa sekä tarpeen vaatiessa kykenee myös muuttamaan niitä. Lisäksi metodologiselle reflektiolle on tarvetta tutkimuksesta saadun tiedon käyttämisestä ajatellen.

Peavyn sosiodynaaminen ohjauksikäsitelmä perustuu konstruktivismiin, siihen perustuen laadullisen tutkimuksen lähtökohdat ja metodit, joita ihmistieteissä suositaan, olisivat olleet luonteva valinta myös oman tutkimukseni metodologisiksi periaatteiksi. Peavyn (1998, 1999, 2001, 2006)

mukaan tieto ei ole olemassa valmiina vaan se rakentuu ja muuttuu jatkuvasti vuorovaikutuksessa moninaisen sosiokulttuurisen ympäristön kanssa. Maailman merkitykset ja ilmiöt ovat konstruktivistisen käsityksen mukaan sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotettuja rakenteita. Raunio (1999) esittääkin ihmistieteellisen tradition pohjautuvan konstruktivistiseen ja subjektivistiseen metodologiseen näkemykseen. Ymmärryksen mukaan positiivisen psykologian tutkimuksessa on tyypillistä hyödyntää isoja aineistoja, jolloin määrällisen tutkimuksen metodit olisivat perusteltuja. Raunio (1999, 293) mukaan määrällisen tutkimuksen metodeille on humanistisessakin tutkimuksessa tarve esimerkiksi silloin, kun otos on iso, tai vastaajaryhmiä halutaan vertailla keskenään tai jos aineistosta halutaan tehdä tilastollisia yleistyksiä.

Konstruktivismin ohella, tiedon tulkinnallinen ja subjektiivinen luonne korostuu fenomenologian ja hermeneutiikan tieteenfilosofisissa suuntauksissa, ja varsinkin konstruktivismin ja fenomenologian vastakohtana pidetään positivismia, jonka näkemys tiedon luonteesta on objektiivinen. Positivistisessa suuntauksessa tieteellisiksi menetelmiksi nimetään usein ilmiöiden välitön ja mahdollisimman objektiivinen havainnointi sekä mittaus erilaisten määrällisten muuttujien avulla. (Jyväskylän yliopisto 2015.)

Positivismiin kohdistuvan leiman vuoksi määrällisiin menetelmiin liittyy herkästi oletus siitä, etteivät määrälliset menetelmät soveltuisi ihmisten tutkimiseen. Tässä tutkijalla on kriittisen tarkastelun ja reflektoinnin paikka. Positivismin leima piilee kuitenkin kaukana historiassa. Pitkälle ollaankin tultu siitä, mitä positivismilla tarkoitettiin aivan alun perin ja mitä sillä tarkoitetaan tänä päivänä. (Raunio 1999.)

Positivismin ja ihmistieteiden vastakkainasettelun juuret

Raatikainen (2005, 2–3) esittää, että ihmistieteiden ja luonnontieteiden päämääriä ja tieteellistä lähestymistapaa voidaan pohtia ja vertailla metodologisista näkökulmista käsin. Metodologinen monismi, tai joskus myös naturalismi, edustaa näkökantaa, jonka mukaan ihmistieteet voivat lähestyä tutkimuskohteitaan samoin kuin luonnontieteet luonnon ilmiöitä. Tämän myönteisen kannan edustajat eivät myöskään näe merkittävämpää laadullista eroa ihmistieteiden ja luonnontieteiden tavoitteilla tai menetelmillä. Metodologinen dualismi edustaa sen sijaan vastakkaista näkemystä, tästä näkökulmasta käsin ihmistieteillä nähdään olevan luonnontieteistä täysin poikkeava lähestymistapa. Kysymystä ihmistieteiden ja luonnontieteiden ykseydestä tai erillisyydestä voidaan lähestyä myös filosofisesta ontologisesta näkökulmasta, jolloin pohditaan mitä todella on olemassa ja pyritään selvittämään todellisuuden luonnetta.

1800-luvun jälkipuolella sai alkunsa tulkitseva ja ymmärtävä ihmistieteellinen traditio, joka nosti ihmistä tutkivien tieteiden erityislaatuisuuden aivan omaan luokkaansa määrittäen samalla luonnontieteelliselle tutkimukselle ominaisen tavan sopimattomaksi inhimillisen elämän tutkimuksessa. (Raunio 1999, 16–21.)

Laineen (2015, 30) mukaan naturalistisen ihmiskäsityksen omaksuneen tutkijan tutkimuksellinen lähtökohta on luonnontieteellinen ja ihminen nähdään kokonaan biologisena olentona. Tutkija etsii ihmisen käyttäytymisestä selittäviä objektiivisia ja luontoperäisiä tekijöitä. Fenomenologit puolestaan ajattelevat, että ihmisyyksilöt rakentuvat vuorovaikutussuhteessa maailmansa kanssa samalla rakentaen sitä. Ihmisen ymmärtäminen irrallaan suhteestaan koettuun maailmansa on mahdotonta.

Raatikainen (2015) esittääkin, että ihmistieteisiin liittyvässä tieteenfilosofisessa keskustelussa on pitkään ollut vallalla tilanne, jossa vastakkain ovat tieteiden ykseyttä korostava positivistinen traditio sekä ihmistieteiden erityislaatuisuutta korostava moninaisen hermeneuttisen ja ymmärtävän ihmistieteen perinne. Positivistinen perinteen mukaan kaikki tiede pyrkii kohteensa kuvaamisen ohella kausaaliseen selittämiseen, kun taas ihmistieteiden perinteen mukaan vain luonnontieteet selittävät kohteitaan kausaalisesti ihmistieteiden pyrkiessä ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkimuskohdettaan. Raatikainen (2005, 1–2) kuvaa, että loogisen positivismin jyrkimmät reduktionistiset muodot uskovat, että kaikki tieto ihmistieteissä on palautettavissa luonnontieteisiin. Ihmistieteen perinteen kannattajat ovat puolestaan ajoittain jopa päätyneet kieltämään objektiivisen tiedon kokonaan. Mikäli objektiivisuus kielletään ja kaikki tieto on tulkinnan varassa, kyseenalaistuu samalla koko ihmistieteiden tieteellisyys.

Ymmärtämisen ja selittämisen vastakkainasettelu on tämän päivän tieteenfilosofian näkökulmasta sekaannus, joka pohjautuu vanhentuneeseen positivistiseen kuvaan kausaalisesta selittämisestä. Raunio (1999, 20-21) huomauttaakin, että positivismin ja ihmistieteiden käsitykset ovat sidoksissa tiettyyn luonnontieteiden kehitysvaiheeseen, eikä nykydiskursseissa juuri oteta kantaa perinteiden jo aikansa eläneisiin käsityksiin luonnontieteistä, joihin viitaten kuitenkin edelleen positivismin kritiikki osoitetaan.

Loogisesta jälkipositivismiin

Noin 1960-luvulle saakka niin kutsuttu looginen positivismi tai looginen empirismi oli hyvin vaikutusvaltainen tieteenfilosofinen suuntaus. Nimenomaan loogiselle positivismille oli tyypillistä jyrkkä empirismi ja vaatimus tieteiden identtisyydestä. Käytännössä looginen positivismi hyväksyi niin metodologisen kuin ontologisenkin monismin. (Raatikainen 20015, 5.) Positivismin perinteen

mukaista luonnontieteiden tutkimiseen pohjautuvaa metodologiaa on pidetty kaiken tieteen lähtökohtana ja arvioimisperusteena (Raunio 1999, 16–21).

Raunio (1999, 16–17) esittää, että viime vuosikymmenien "positivismilla" tarkoitetaan kuitenkin käytännössä niin sanottua jälkipositivistista tieteenfilosofiaa, joka on suurimmaksi osaksi kaukana 1920-luvulla kehitetyn loogisen positivismin ideologiasta. Suuntauksia, jotka millään tavalla ovat sitoutuneita tieteellisen tiedon objektiivisuuteen pidetään subjektiivista ihmistieteellistä metodologiaa edustavien joukossa itsestään selvästi juuri "loogisina positivistina", vaikka todellisuudessa jälkipositivistiset suunnat vaikuttavat tänä päivänä.

Raunion (1999, 20–22) mukaan jälkipositivistinen metodologia syntyi loogisen positivismin perusoppien kyseenalaistamisen kautta. Tieteellistä realismia pidetään jälkipositivistisena tieteellisenä traditiona, joka edustaa omanlaistaan metodologista näkemystä yhdistellen aineksia useammista tiedetraditioista. Realismin metodologinen näkemys soveltuu niin luonnon kuin yhteiskunnankin tutkimiseen. Sekä positivismi, että realismi uskoo, että luonnonilmiöitä ja inhimillisiä käytäntöjä voidaan tutkia samasta tiedenäkemyksestä mutta realismi ei rajoitu vain välittömiin havaintokokemuksiin eikä pidä luonnon- ja yhteiskuntatieteiden tutkimuskohteita tai metodeja täysin samoin.

Raunio (1999, 18–19) esittää, että kvantitatiivisen yhteiskuntatutkimuksen positiivisuus oletetaan toistuvasti itsestään selväksi ja tutkimus leimataan positivistiseksi vain määrällisten ja mittaavien menetelmien perusteella. Raunio (1999) tavoittelee perinteisen vastakkainasettelun purkamista tiedeperinteiden välillä kyseenalaistaen samalla jyrkän kahtiajaon kvantitatiiviseen ja kvalitatiiviseen tutkimukseen. Niin ikään Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 136) mukaan määrällinen ja laadullinen tutkimus eivät tarkkarajaisesti eroa toisistaan. Kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen tutkimus ovat heidän mukaansa lähestymistapoja, joita kilpailevien suuntauksien sijaan tulisi ajatella toisiaan täydentävinä. Erilaisuuksien korostamisen sijaan pitäisi keskittyä yhtäläisyyksien tarkasteluun (Raunio 1999, 23).

5.4 Kvantitatiivinen tutkimuskäytäntö ja piirteet

Tieteellisen tutkimuksen menetelmäsuuntauksena määrällinen eli kvantitatiivinen tutkimus kuvaa ja tulkitsee tutkimuskohdetta tilastoin ja numeroin hyödyntäen aineiston analyysissa erilaisia laskennallisia ja tilastollisia menetelmiä. Syy- ja seuraussuhteiden tarkastelu, vertailu, luokittelu sekä ilmiöiden selittäminen numeerisesti luonnehtivat kvantitatiivista tutkimusta. (Jyväskylän yliopisto 2015.) Vilkan (2007, 14–17) mukaan tiedon strukturointi, mittarien hyödyntäminen sekä

tiedon numeraalinen käsittely ja esittäminen kuvastavat määrälliselle tutkimukselle ominaisia piirteitä. Määrällisin menetelmin saadaan vastauksia kysymyksiin, kuinka moni, kuinka paljon ja kuinka usein.

Kvantitatiivinen tutkimuksen tarkoituksena voi olla ilmiöiden kartoittaminen, selittäminen, kuvailu tai ennustaminen (Hirsjärvi ym. 2009, 138). Kausaaliossa eli selittävässä tutkimuksessa halutaan selvittää muuttujien välisiä syy-seuraussuhteita (Holopainen & Pulkkinen 2012, 21). Vilkka (2007, 19–21) täsmentää, että selittävässä tutkimuksessa selvitetään miten muun muassa käsitykset, mielipiteet tai asenteet eroavat tai ovat yhteyksissä toisiinsa. Kartoittavan tutkimuksen tavoitteena on puolestaan uusien näkökulmien etsiminen kuten vähemmän tunnettujen asioiden tarkastelu. Kartoittamalla voidaan löytää keskeisiä malleja, teemoja, luokkia ja tyyppittelyjä. Kuvailevalle tutkimukselle sen sijaan on tyyppillistä, että asiantila esitetään jonain tiettyinä hetkenä tai pidemmän ajan kuluessa (Holopainen & Pulkkinen 2012, 21). Kuvailevassa tutkimuksessa kysytään mitkä ovat tässä ilmiössä näkyvimmin ilmenevät käyttäytymisen muodot, uskomukset, tapahtumat tai prosessit (Hirsjärvi ym. 2009, 139). Pidän tutkimustani ilmiöiden selvittämiseen ja selittämiseen tähtäävänä määrällisenä survey-tutkimuksena, josta on löydettävissä myös kartoittavan ja kuvailevan tutkimuksen piirteitä.

Nummenmaan (2004, 31) mukaan empiirisen tutkimuksen vaiheet etenevät tutkimuksen suunnittelusta aineiston keräämiseen, aineiston analysoimiseen ja lopulta tulosten raportointiin. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa on oleellista tehdä aineiston keruun suunnitelma, määrittellä tutkittava perusjoukko ja ottaa perusjoukosta otos (Hirsjärvi ym. 2009, 140). Se, miten ihmiset yleensä käyttäytyvät on käyttäytymistieteellisen tutkimuksen kannalta kiinnostavaa. Yleistettävämpien tulosten saamiseksi on yhden ihmisen sijaan mitattava suurempi joukko ihmisiä. Otoksella tarkoitetaan tietyin kriteerein populaatiosta poimittua joukkoa, joka ominaisuuksiltaan vastaa populaatiota. Vaihtoehtoja otoksen poiminnalle on yksinkertainen satunnaisotanta, systemaattinen otanta, ositettu otanta, ryväotanta tai yhdistelmä näistä. (Nummenmaa 2004, 20–31.)

Verrattuna pieneen otokseen, suuri otos johtaa tavallisesti luotettavampiin tuloksiin sillä näin perusjoukon keskimääräinen mielipide, kokemus tai asenne tulevat paremmin edustetuksi. Suositellun otoksen minimimäärä tilastollisesti tehtävässä tutkimuksessa on sata vastaajaa. (Vilka 2007, 17, 56–57.) Hirsjärven ym. (2009, 196–197) mukaan posti- ja verkkokyselyissä haasteena onkin monesti se, että otos uhkaa jäädä kooltaan vaatimattomaksi, mikäli kysely lähetetään suurelle valikoimattomalle joukolle. Parempaan vastausprosenttiin voidaan päästä kohdistamalla lomake jollekin tietylle ryhmälle ja lähettämällä se jonkin organisaation, instituution tai yhteisön välityksellä.

Hirsjärven ym. (2007, 136) mukaan aiempien tutkimusten johtopäätökset, aiemmat teorit ja käsitteiden määrittely ovat tärkeitä kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Esimerkiksi henkilöitä koskevien asioiden tutkiminen mahdollistuu, kun teoreettiset ja käsitteelliset asiat operationalisoidaan, eli muutetaan rakenteellisesti helposti ymmärrettävään muotoon. Strukturointi taas tarkoittaa tutkittavien asioiden suunnittelua tutkimuslomakkeen kysymyksiksi ja vaihtoehtoiksi siten, että kaikki vastaajat voivat ymmärtää ne samalla tavalla. Lisäksi jokainen muuttuja saa oman arvon, joka voidaan ilmaista kirjaimin tai numeroin. (Vilka 2007, 14–15.)

Survey-tutkimus tarkoittaa suunnitelmallista kysely- tai haastattelututkimusta, jossa tutkimusaineisto kerätään strukturoiduilla lomakkeilla (Holopainen & Pulkkinen 2012, 21). Kysymysten muoto standardoidaan eli vakioidaan, mikä merkitsee, että kunkin vastaajan kohdalla samat asiat kysytään samassa järjestyksessä. Kyselylomaketta voidaan käyttää, jos havaintoyksikkönä on henkilö, hänen mielipiteensä, asenteensa, ominaisuutensa ja käyttäytymisensä. Kyselylle on ominaista, että vastaaja lukee itse kysymykset ja vastaa niihin. (Vilka 2007, 28.) Kyselylomakkeissa käytetään tavallisesti avoimia kysymyksiä, monivalintakysymyksiä tai asteikkoihin perustuvia kysymyksiä. Esimerkiksi Likertin mielipideasteikkoon perustuvissa kysymyksissä esitetään erilaisia väittämiä ja vastaajan tehtävänä on valita vaihtoehto sen mukaan, miten paljon samaa tai eri mieltä hän on esitetyn väittämän kanssa. (Hirsjärvi ym. 2007, 193–197.)

Hirsjärven ym. (2007, 226) mukaan mittarit ja menetelmät eivät aina mittaa sitä, mitä tutkija uskoo tutkivansa. Holopainen ja Pulkkinen (2012, 16–17) esittävät mittaamisen validiteetin kertovan siitä, miten hyvin on pystytty mittaamaan sitä, mitä alun perin oli tarkoitus mitata. Vilka (2015, 193–194) osoittaa, että käsitteet, perusjoukko ja muuttujat tulee alusta alkaen määrittellä tarkasti, varmistaa mittarit ja kerätä aineisto huolella. Aina on kuitenkin olemassa vaara, että tutkittavat tulkitsevat mittarin, kyselylomakkeen tai kysymykset eri tavalla kuin tutkija, jolloin tulokset saattavat vääristyä. Mittauksen reliabiliteetti puolestaan viestii tutkimuksen luotettavuudesta, jonka katsotaan olevan suuri, mikäli tulokset ovat toistettavissa, jolloin kyse ole sattumasta (Holopainen & Pulkkinen 2012, 16–17).

Mikäli tutkittu otos on perusjoukkoa edustava ja mittaamisessa vähän satunnaisuutta, voidaan todeta kokonaisluotettavuuden olevan hyvä (Vilka 2015, 194). Vilka (2007, 154) kuitenkin toteaa, ettei kvantitatiivisessa tutkimuksessa aina voida kokonaan välttyä esimerkiksi käsittely- ja mittausvirheiltä. Tutkijan pitääkin rehellisesti myöntää mahdolliset virheet ja arvioida niiden vaikutusta tuloksien kannalta.

Kvantitatiivisen tutkimuksen piirteisiin kuuluu tuloksien numeraalinen esitys, jonka jälkeen tutkija tulkitsee ja selittää olennaisen numerotiedon vielä sanallisesti oman ammatti- tai tieteenalan

edellyttämällä tavalla (Vilkkä 2007, 166). Raunion (1999, 209, 216) mukaan kvantitatiivisella tutkimuksella saadaan selville tutkittavan ilmiön yleisyys ja se, johtuvatko erot tai yhteydet sattumasta vai onko löydettävissä systemaattinen yhteys. Tilastollisin menetelmin saadaan selville ovatko tutkimuksessa havaitut erot tilastollisesti merkitseviä.

Objektiivisuus on myös yksi kvantitatiivisen tutkimuksen olennainen piirre, jolla tarkoitetaan puolueetonta tutkimusprosessia ja puolueettomia tutkimustuloksia. Graafisessa esitystavassa puolueettomuus tarkoittaa, ettei tutkija muuta tuloksia omien intressiensä mukaisesti. Myöskään tutkimuksen tilaaja tai rahoittaja ei saa vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Tutkimusetiikan eli hyvän tieteellisen tavan noudattaminen kuuluu osaksi tutkimusta. (Vilkkä 2007, 154, 166.)

5.5 Tutkimuksessa hyödynnetty yhdistetty PERMA- ja opiskelun imu- mittari

Tarkastelen hyvinvoinnin ulottuvuuksia Martin Seligmanin kehittämän PERMA-mallin pohjalta. Wellbeing eli hyvinvointi koostuu PERMA-mallin mukaan positiivisista tunteista (positive emotions), sitoutuneisuuden, innostuneisuuden ja imun kokemuksesta (engagement), hyvistä ihmissuhteista (relationships), elämän merkityksellisyyden kokemuksesta (meaning) sekä siitä, että yksilö kokee saavuttavansa asioita (accomplishment). (Seligman 2011.)

Selvitin lukiolaisten hyvinvoinnin kokemuksia Seligmanin PERMA-mallin pohjalta kehitetyllä mittarilla, jota muun muassa Kern, Waters, Adler & White (2014) ovat käyttäneet muun muassa opettajien työhyvinvoinnin tutkimisessa. Mittari sisältää 36 väittämää: kuusi väittämää positiiviset tunteet-ulottuvuudesta, kuusi väittämää sitoutuneisuusulottuvuudesta, kuusi väittämää ihmissuhteet-ulottuvuudesta, viisi väittämää merkityksellisyysulottuvuudesta, seitsemän väittämää saavuttaminen-ulottuvuudesta ja lopuksi kuusi väittämää negatiiviset tunteet-ulottuvuudesta. Omassa tutkimuksessani olen suomentanut väittämät Kernin, Watersin, Adlerin ja Whiten (2014) mallista, ja ne ovat samat lukuun ottamatta sitoutuneisuusulottuvuutta, jonka olen korvannut *opiskelun imua* mittaavalla ulottuvuudella Katariina Salmela-Aroa (2009) mukailleen. Lisäksi alkuperäisestä PERMA-mittarin mallista poiketen olen omasta tutkimuksestani jättänyt pois negatiivisten tunteiden ulottuvuuden väittämineen, koska päätin rajata tutkimukseni tarkastelemaan vain positiivisia tunteita.

Opiskelun imua mittaava kyselyn osio sisältää yhdeksän väittämää. Kysymykset perustuvat Schaufelin ym. (2002, 2006) UWES- (Utrecht Work Engagement Scale) työn imun mittariin, josta Salmela-Aro (2009) on kehittänyt version, jolla hän on mitannut opiskelun intoa osana korkeakouluopiskelijoiden uupumusta koskevassa tutkimuksessa. Olen tutkimuksessani käyttänyt

samoja väittämiä kuin Salmela-Aro, mutta Likert-asteikolliset vastausvaihtoehdot ovat erilaiset kuin hänen kyselyssään. Verrattuna Seligmanin PERMA-mittariin sitoutuneisuusulottuvuus omassa tutkimuksessani tarkoittaa paremmin lukiolaisten sitoutumista opiskeluun ja pyrkii selvittämään lukiolaisten opiskelun imua.

Omassa kyselyssäni positiiviset tunteet -ulottuvuus sisältää kuusi väittämää, esimerkiksi väittämät ”tunnen oloni aktiiviseksi” ja ”tunnen oloni virkeäksi”. Opiskelun imu-ulottuvuus sisältää sen sijaan yhdeksän väittämää kuten ”opiskellessani olen täynnä energiaa” tai ”aika tuntuu lentävän siivillä, kun opiskelen”. Ihmissuhteita mittaava ulottuvuus sisältää taas viisi väittämää, kuten ”ihmissuhteissani jaamme henkistä tukea toisillemme” sekä ”ihmissuhteissani välitetään niistä, joilla on vaikeaa”. Merkityksellisyyttä mittaava ulottuvuus sisältää myös viisi väittämää, kuten ”minulla on tunne, että elämälläni on selkeä päämäärä” ja ”tunnistan asiat, jotka tekevät elämästäni merkityksellisen”. Merkityksellisyyttä mittaava ulottuvuus sisälsi lisäksi kielteisen väitteen ”minulla on tunne, ettei elämälläni ole selkeää päämäärää”, joten tämä muuttuja minun piti kääntää ja luokitella uudelleen. Viimeiseksi seitsemän väittämää saavuttaminen- ulottuvuudesta pitää sisällään muun muassa väitteet ”asiani sujuva mielestäni hyvin” ja ”tunnen itseni aikaansaavaksi päivittäisissä toimissa”.

Näin ollen tutkimuksessani hyvinvointia mittaavassa mittarissa oli kaikkiaan 33 väittämää. Lukiolaisia pyydettiin arvioimaan kutakin väittämää ohjeistuksella ”Kuinka usein sinulla on seuraavien väittämien kaltaisia tunteita tai ajatuksia? Valitse se vaihtoehto, joka kuvaa parhaiten nykyistä tilannettasi”. Vastausvaihtoehdot olivat 1 = ei koskaan, 2 = harvoin, 3 = joskus, 4 = usein, 5 = melkein aina.

Mittarin eri ulottuvuuksien reliabiliteetit (Cronbachin α :t) ovat kaikki korkeita: positiiviset tunteet ($\alpha = 0.874$), opiskelun imu ($\alpha = 0.931$), ihmissuhteet ($\alpha = 0.922$), merkityksellisyys ($\alpha = 0.855$) ja saavuttaminen ($\alpha = 0.918$). PERMA hyvinvoinnin ulottuvuuden summamuuttujan reliabiliteetti on 0.837.

5.6 Tutkimuksen aineiston keruu ja kohderyhmä

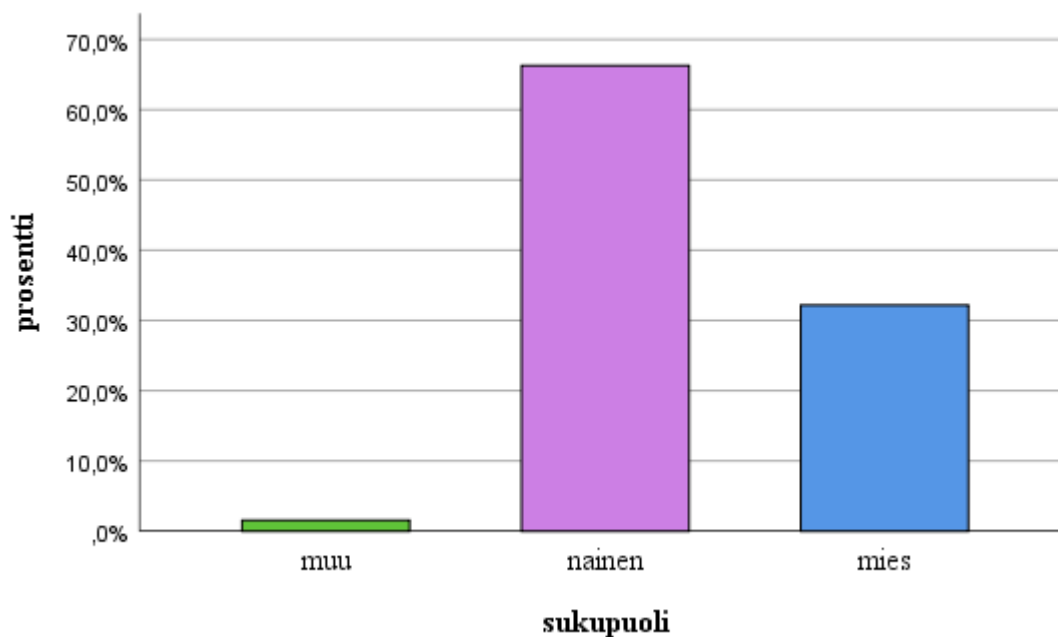
Tutkimusaineisto koostuu E-kyselylomakkeiden vastauksista, joita sain 255 kappaletta. Siirsin E-lomakkeen vastaukset IBM SPSS Statistics 25-tilasto-ohjelmaan, jossa operationalisoitin vastaukset. Tutkimuksen taustamuuttujia ovat sukupuoli, keskiarvo eli opintomenestys, opiskeluvuosi sekä vanhempien koulutustaustat. Taustamuuttujista olen SPSS-ohjelman avulla määritellyt frekvenssijakaumat. Analysoin tutkimusaineistoa käyttäen tutkimusmenetelminä T-testiä,

variانسianalyysia ja korrelaatiokerrointa. Päädyin parametristen testien käyttöön, koska ne ovat täsmällisiä testejä ja toisaalta tutkimusaineistoni salli niiden hyödyntämisen suuruutensa ja laadukkuutensa puolesta. Osa tuloksista esitetään taulukoin ja osaa havainnollistetaan graafisesti pylväsdiagrammein ja kuvioin.

Tutkimuksen taustamuuttajat

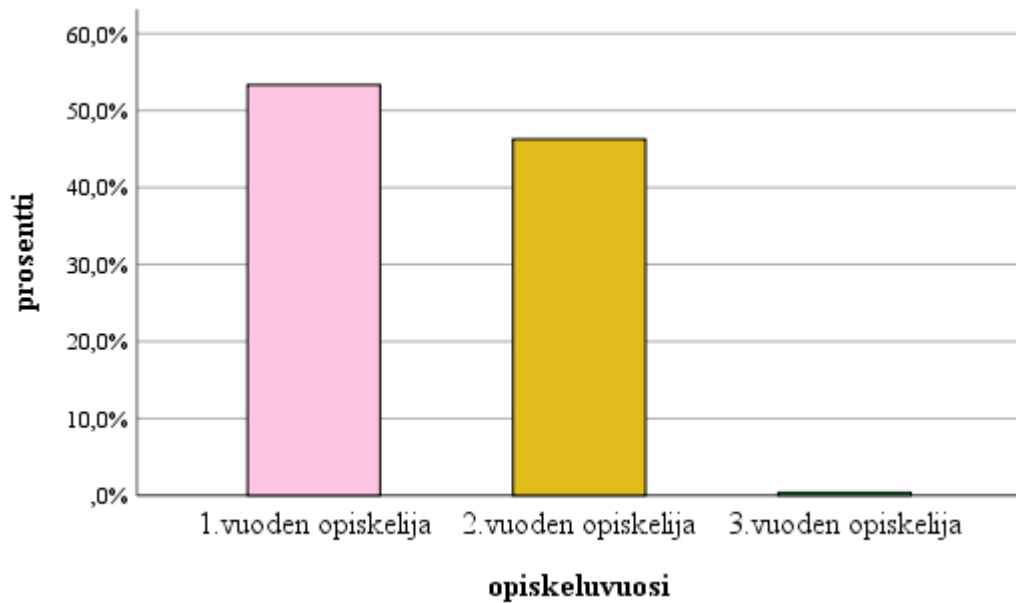
Tutkimukseni taustamuuttujiksi valikoituvat sukupuoli, opiskeluvuosi, keskiarvo eli opintomenestys sekä vanhempien koulutustaustat. Valitsin nämä taustamuuttajat, koska minua kiinnosti tutkia, onko sosiaaliseen kontekstiin liittyvillä tekijöillä yhteyksiä lukiolaisten kokemuksiin hyvinvoinnista, elämänsuunnitelman selvillä olosta sekä ohjauksellisista tarpeista.

Naisten osuus vastanneista oli 66 prosenttia, vastaavasti miesten osuus oli 32 prosenttia. 2 prosenttia vastanneista oli muita.



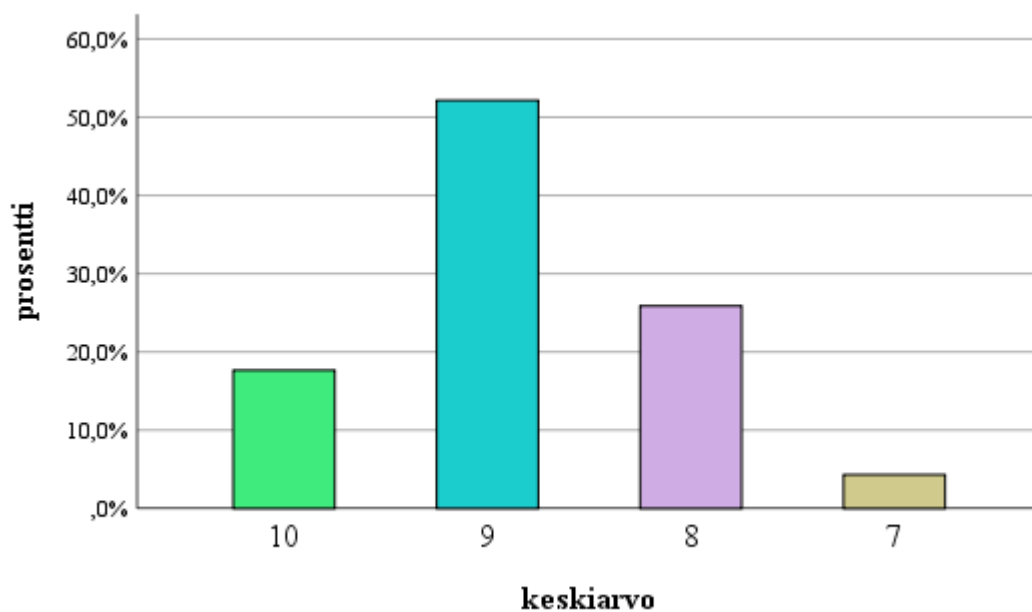
KUVIO 1. Sukupuolijakauma.

Vastanneista 1. vuoden opiskelijoita oli 53 prosenttia. 2. vuoden opiskelijoita oli 46 prosenttia. Vastanneiden joukossa oli myös yksi 3. vuoden opiskelija (0,4%).



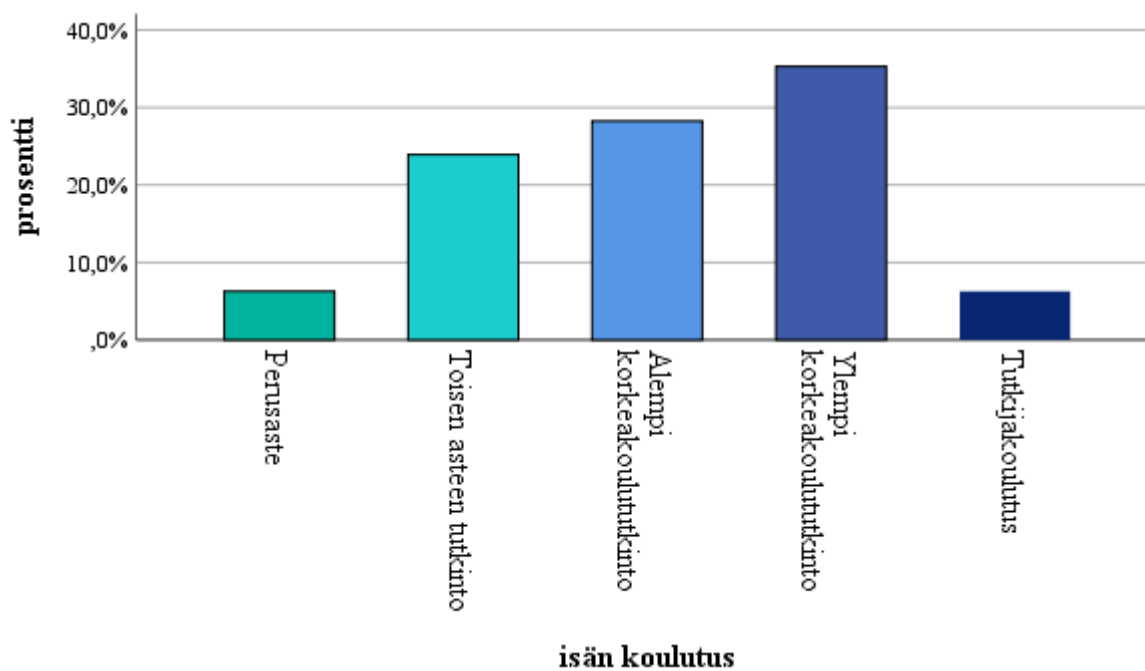
KUVIO 2. Opiskeluvuosijakauma.

Opiskelijoita pyydettiin valitsemaan valikosta kaikkien aineiden keskiarvo viime todistuksessa pyöristettynä lähimpään. Vastanneista 18 prosentilla oli 10 keskiarvo, 53 prosentilla 9 keskiarvo ja 26 prosentilla 8 keskiarvo. 7 keskiarvo oli 4 prosentilla vastanneista. Vastanneista yhdelläkään ei ollut 6 tai alle keskiarvoa.



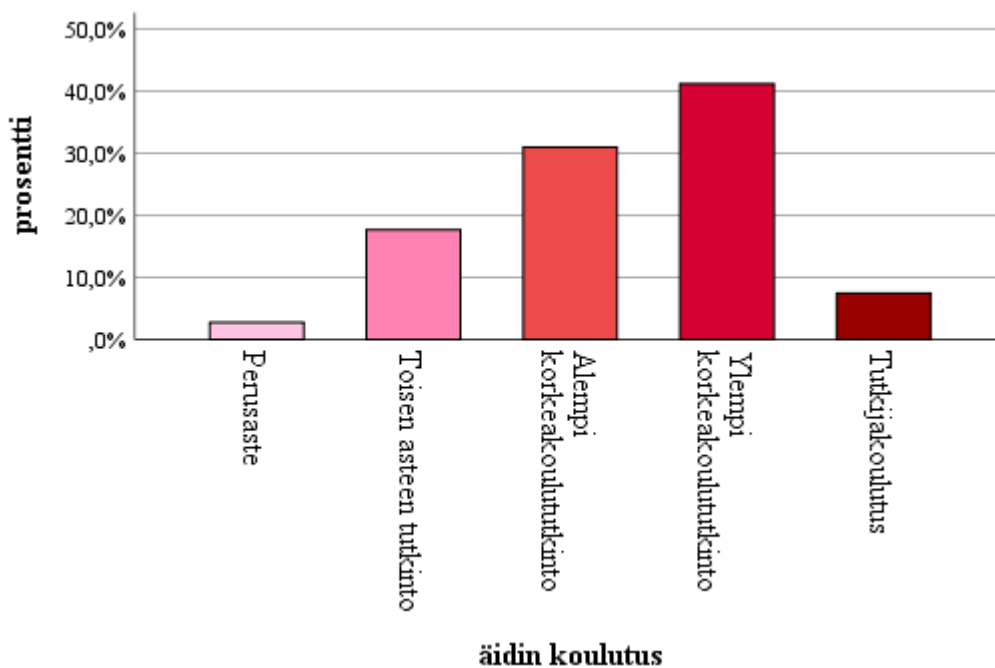
KUVIO 3. Keskiarvojakauma.

Vastanneiden isistä 6 prosentilla oli perusasteen koulutus ja 24 prosentilla toiseen asteen koulutus. Alempi korkeakoulututkinto oli 28 prosentilla ja ylempi korkeakoulututkinto 35 prosentilla vastanneiden isistä. 6 prosentilla isistä oli tutkijakoulutus.



KUVIO 4. Isän koulutus.

Vastanneiden äideistä 3 prosentilla oli perusasteen koulutus ja 18 prosentilla puolestaan toisen asteen tutkinto. Äideistä 31 prosentilla oli alempi korkeakoulututkinto, kun taas ylempi korkeakoulututkinto oli 41 prosentilla. 8 prosentilla vastanneiden äideistä oli tutkijan koulutus.



KUVIO 5. Äidin koulutus.

6 TULOKSET

6.1 Lukiolaisten hyvinvoinnin kokemukset hyvinvoinnin eri ulottuvuuksilla

Lukiolaisia pyydettiin arvioimaan kutakin kyselyn väittämää ohjeistuksella "Kuinka usein sinulla on seuraavien väittämien kaltaisia tuntemuksia tai ajatuksia? Valitse se vaihtoehto, joka kuvaa parhaiten nykyistä tilannettasi". Vastausvaihtoehdot olivat 1 = ei koskaan, 2 = harvoin, 3 = joskus, 4 = usein, 5 = melkein aina.

Lukiolaisten hyvinvoinnin ulottuvuuksien keskiarvot olivat välillä 3.02-4.19. Korkeimman arvon sai ihmissuhteisiin liittyvä ulottuvuus, keskiarvo 4.19. Toiseksi korkeimman arvon sai saavuttamisen ulottuvuus 3.64, hyvänä kolmosena positiivisten tunteiden ulottuvuus 3.55. Neljänneksi ylsi merkityksellisyyden ulottuvuus keskiarvolla 3.28 ja matalimman keskiarvon sai opiskelun imun ulottuvuus 3.02. (TAULUKKO 1.)

Tulokset osoittavat, että nuoret kokevat keskimäärin usein, että heidän ihmissuhteissaan jaetaan henkistä tukea, osoitetaan ystävällisyyttä ja aitoa välittämistä, sekä välitetään niistä, joilla on vaikeaa. Lisäksi kestävien ihmissuhteiden luominen on lukiolaisille tärkeää. Ihmissuhteita mittaavasta ulottuvuudesta juuri väite "kestävien ihmissuhteiden luominen on minulle tärkeää" sai korkeimman keskiarvon 4.35. Ainoana ihmissuhteita mittaavan ulottuvuuden väitteistä väite "ihmissuhteissani jaamme henkistä tukea toisillemme" alitti niukasti neljän keskiarvon arvolla 3.96.

Tulosten mukaan nuoret kokevat keskimäärin joskus opiskelun imua. Tällä ulottuvuudella väitteiden keskiarvot poikkesivat eniten toisistaan siten, että korkeimman arvon (KA 3.72) opiskelun imua mittaavista väitteistä sai väite "opiskelu on minulle hyvin merkityksellistä", kun taas heikoimman arvon (KA 2.67) sai väite "kun työskentelen opintojeni parissa, unohdan kaiken ympäriltäni". "Opiskelu on minulle hyvin merkityksellistä"- väitteen lisäksi yhdeksästä eri väitteestä kaksi ylittivät kolmen keskiarvon, nämä olivat väitteet "olen innoissani opiskelusta" ja "opiskellessani tunnen itseni tarmokkaaksi". (TAULUKKO 2, ks. LIITE 1.)

TAULUKKO 1. PERMA-hyvinvoinnin ulottuvuudet (summamuuttajat).

Hyvinvoinnin ulottuvuus	N	Minimi	Maksimi	Keskiarvo	Keskihajonta
Positiiviset tunteet	255	2	5	3,55	0,676
Opiskelun imu	255	1	5	3,02	0,788
Ihmissuhteet	255	2	5	4,19	0,718
Merkityksellisyys	255	1	5	3,28	0,881
Saavuttaminen	255	1	5	3,64	0,750
Yhteensä	255			3,53	

6.2 Hyvinvoinnin ulottuvuuksien yhteydet sosiaaliseen kontekstiin

Olin kiinnostunut tutkimaan, ilmeneekö hyvinvoinnin eri ulottuvuuksilla yhteyksiä tai eroja suhteessa sosiaalisen kontekstin tekijöihin. Sosiaalisen kontekstin tekijöinä tarkastelen sukupuolen, opintomenestyksen sekä vanhempien koulutustaustan yhteyttä hyvinvoinnin eri ulottuvuuksiin. Tutkin lukiolaisten sukupuolen, opintomenestyksen sekä isän ja äidin koulutustaustan yhteyttä hyvinvoinnin ulottuvuuksiin T-testillä, korrelaatiokertoimella sekä varianssianalyysillä.

6.2.1 Hyvinvoinnin ulottuvuuksien erot ja yhteydet sukupuolen mukaan

Sukupuoli-taustamuuttujasta päädyin jättämään tarkastelun ulkopuolelle muu- vaihtoehdon, sillä tämän vaihtoehdon valinneita oli vain neljä vastaajaa.

T-testin mukaan sukupuolten välillä ei ollut tilastollisesti merkittävää eroa opiskelun imun kokemisessa ($t = -0,915; df = 249; p < 0,361$). Sukupuolten välillä ei niin ikään ollut tilastollisesti merkitsevää eroa positiivisten tunteiden kokemisessa ($t = -1,591; df = 249; p < 0,113$). T-testin mukaan sukupuolten välillä sen sijaan oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ero ihmissuhteiden ulottuvuudella ($t = 4,409; df = 249; p < 0,000$). Tutkimuksen mukaan naiset kokivat miehiä enemmän merkityksiä ihmissuhteiden ulottuvuuksilla. Sukupuolten välillä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa elämän merkityksellisyyden ulottuvuudella ($t = -1,912; df = 249; p < 0,057$). Tulos on kuitenkin lähellä melkein merkitsevää. Saavuttamisen ulottuvuudellakaan ei havaittu tilastollisesti merkitsevää eroa sukupuolten välillä. ($t = -1,707; df = 249; p < 0,089$).

TAULUKKO 3. Hyvinvoinnin ulottuvuudet ja sukupuoli tunnusluvut (KA).

Hyvinvoinnin ulottuvuus	Sukupuoli	N	Keskiarvo
Positiiviset tunteet	nainen	169	3,50
	mies	82	3,64
Opiskelun imu	nainen	169	2,98
	mies	82	3,08
Ihmissuhteet	nainen	169	4,31
	mies	82	3,90
Merkityksellisyys	nainen	169	3,20
	mies	82	3,42
Saavuttaminen	nainen	169	3,59
	mies	82	3,76

6.2.2 Opintomenestyksen yhteys hyvinvoinnin eri ulottuvuuksiin

Opintomenestyksen havaittiin korreloivan tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($r = .23$; $p < 0,000$) positiivisiin tunteisiin. Mitä korkeampi keskiarvo lukiolaisella oli, sitä enemmän hän koki positiivisia tunteita. Niin ikään erittäin merkitsevä yhteys ($r = .29$; $p < 0,000$) havaittiin keskiarvolla suhteessa opiskelun imuun sekä keskiarvolla suhteessa saavuttamiseen ($r = .29$; $p < 0,000$). Puolestaan tilastollisesti merkitsevä yhteys ($r = .13$; $p < 0,037$) havaittiin keskiarvolla suhteessa merkityksellisyyteen. Sen sijaan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ei havaittu keskiarvon ja ihmissuhteiden välillä ($r = 0.15$; $p < 0,806$).

6.2.3 Vanhempien koulutustaustan yhteydet hyvinvoinnin ulottuvuuksiin

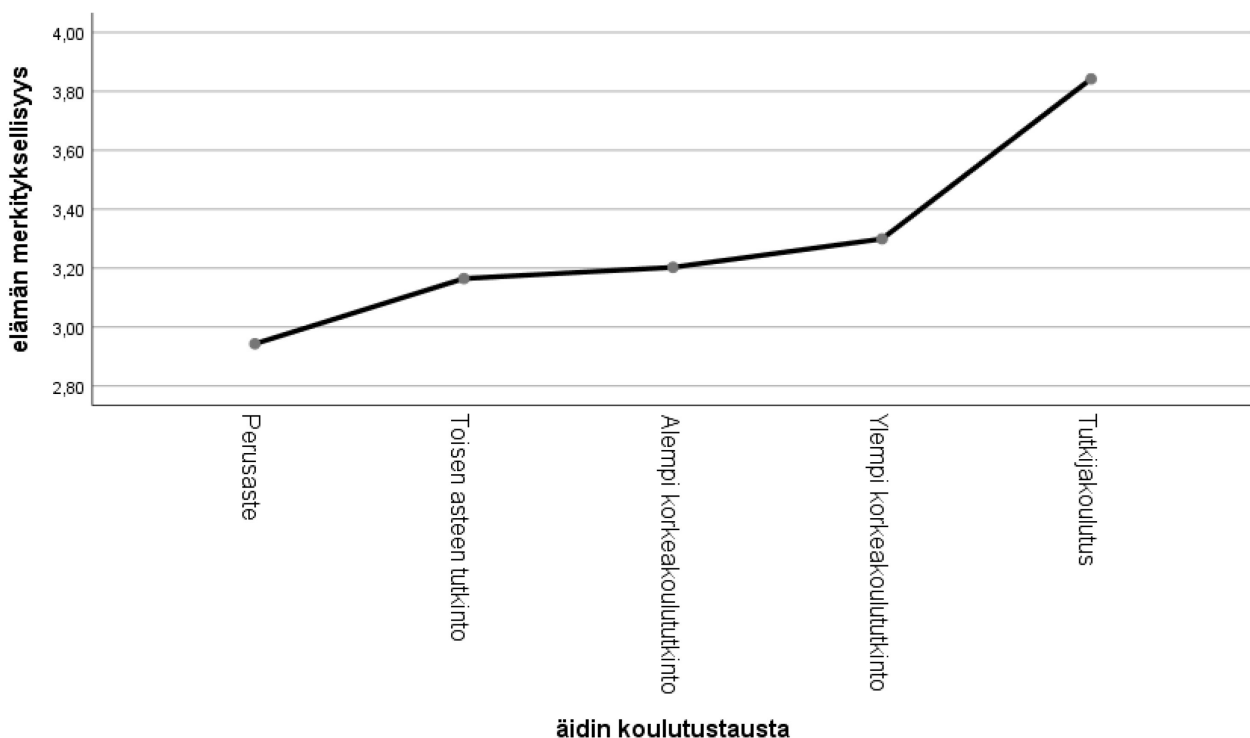
Pyrittäessä selvittämään vanhempien koulutustaustan yhteyttä lukiolaisten hyvinvoinnin kokemuksiin tehtiin yksisuuntainen riippumattomien ryhmien varianssianalyysi.

Isän koulutuksen kohdalla eri koulutusasteiden keskihajonnat erosivat toisistaan erittäin merkitsevästi ($p = ,001$) positiivisten tunteiden ulottuvuudella. Varianssianalyysin mukaan ryhmien väliset erot eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä yhdelläkään hyvinvoinnin ulottuvuudella (positiiviset tunteet $F(4, 250) = 0,188$, $p < 0,944$, opiskelun imu $F(4, 250) = 0,664$, $p < 0,618$, ihmissuhteet $F(4, 250) = 1,793$, $p < 0,131$, merkityksellisyys $F(4, 250) = 0,492$, $p < 0,742$, saavuttaminen $F(4, 250) = 1,183$, $p < 0,319$).

Varianssianalyysin perusteella suurimmalla osalla hyvinvoinnin ulottuvuuksista ei havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä äidin koulutustaustaan (positiiviset tunteet $F(4, 250) = 2,082$,

$p < 0,084$, opiskelun imu $F(4, 250) = 0,683$, $p < 0,605$, ihmissuhteet $F(4, 250) = 0,606$, $p < 0,659$, saavuttaminen $F(4, 250) = 0,953$, $p < 0,434$).

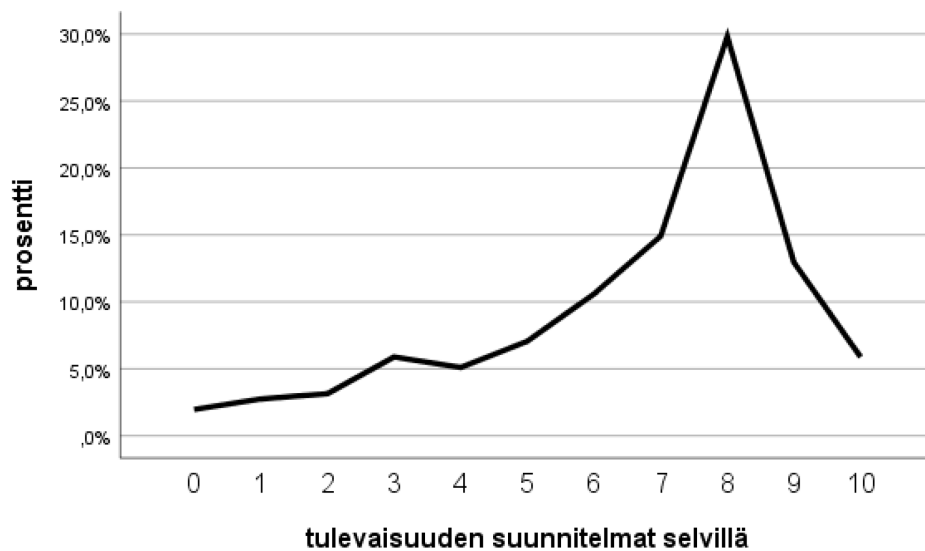
Varianssianalyysin mukaan merkityksen ulottuvuudella kuitenkin havaittiin merkitsevä yhteys äidin koulutustaustaan ($F(4, 250) = 2,613$, $p < 0,036$). Levenen F- testin tulos ($p < 0,636$) osoitti, etteivät ryhmien keskihajonnat eroa merkitsevästi toisistaan, joten Post Hoc-testeistä valitsin Bonferroni-testin ryhmien tarkempaa tutkimista varten. Post hoc-testiä käyttäen Bonferroni-testi osoitti, että ryhmien välinen ero liittyi eroihin toisen asteen ja tutkijakoulutuksen ($p < 0,048$) välillä sekä alemman korkeakoulututkinnon ja tutkijakoulutuksen ($p < 0,044$) välillä. Mitä korkeampi äidin koulutus oli, sitä enemmän lukiolaiset kokivat elämänsä merkitykselliseksi.



KUVIO 6. Äidin koulutus ja elämän merkityksellisyys.

6.3 Lukiolaisten arviot tulevaisuuden suunnitelmasta ja itsetuntemuksesta

Tutkimuslomakkeessa kysyttiin, “kuinka hyvin tulevaisuuden/elämänsuunnitelmasi ovat tällä hetkellä mielestäsi selvillä?” Lukiolaisia pyydettiin vastaamaan asteikolla 0-10, jossa 0 tarkoitti “ei ollenkaan selvillä” ja 10 puolestaan “täysin selvillä”. 30 prosenttia vastanneista arvioi tulevaisuuden suunnitelmansa olevan selvillä asteikolla 8. Keskiarvolla mitattuna tulevaisuuden suunnitelmien selvillä olo sai arvon 6.6 KA.



KUVIO 7. Tulevaisuuden suunnitelmat selvillä jakauma.

Lukiolaisille esitettiin kolme itsetuntemukseen sisältyvää väitettä: “tunnistan omat vahvuuteni” (opiskelussa, työssä, harrastuksissa ym.), “tunnistan kiinnostuksen kohteeni” ja “tunnistan omat elämänarvoni”. Lukiolaisia pyydettiin valitsemaan väitteistä vaihtoehto, joka kuvaa parhaiten tämän hetkistä tilannetta asteikolla 1-5. 1= eri mieltä, 2= jonkin verran eri mieltä, 3= ei samaa eikä eri mieltä, 4= jonkin verran samaa mieltä ja 5= samaa mieltä. Jokaisesta kolmesta väitteestä lukiolaiset olivat keskimäärin “jonkin verran samaa mieltä”.

TAULUKKO 4. Tulevaisuuden suunnitelmat ja itsetuntemus.

	<i>N</i>	Minimi	Maksimi	Keskiarvo	Keskihajonta
Tulevaisuuden suunnitelmat selvillä	255	0	10	6,64	2,400
Tunnistan vahvuuteni	255	1	5	4,08	0,915
Tunnistan kiinnostuksen kohteeni	255	2	5	4,29	0,806
Tunnistan elämänarvoni	255	1	5	4,32	0,836
Yhteensä	255				

6.4 Tulevaisuuden suunnitelmien ja itsetuntemuksen yhteydet ja erot sosiaaliseen kontekstiin

6.4.1 Tulevaisuuden suunnitelmien ja itsetuntemuksen erot sukupuolen mukaan

Miehillä tulevaisuuden suunnitelmat (KA 7.11) olivat hieman naisia (KA 6.40) paremmin selvillä keskiarvolla mitattuna. T-testillä mitattuna eroa voidaan pitää tilastollisesti merkitsevänä ($t = -2,132; df = 249; p < 0,034$). Itsetuntemuksen osa-alueilla ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja omien vahvuuksien ja elämänarvojen tunnistamisessa sukupuolten välillä. Sen sijaan omien kiinnostuksen kohteiden tunnistaminen oli miehille keskimäärin (KA 4.44) helpompaa kuin naisille (KA 4.21), ero oli tilastollisesti merkitsevää ($t = -2,092; df = 249; p < 0,037$).

6.4.2 Opintomenestyksen yhteys tulevaisuuden suunnitelmiin ja itsetuntemukseen

Hyvällä opintomenestyksellä havaittiin olevan tilastollisesti erittäin merkitsevää yhteys ($r = .18; p < 0,005$) tulevaisuuden suunnitelmien selvillä oloon sekä omien vahvuuksien tunnistamiseen ($r = .21; p < 0,001$). Sen sijaan yhteyttä keskiarvolla ja omien kiinnostuksen kohteiden tunnistamisella ei ollut ($r = .07; p < 0,278$). Hyvällä keskiarvolla ja elämänarvojen tunnistamisella puolestaan havaittiin merkitsevää yhteys ($r = .14; p < 0,031$).

6.4.3 Opiskeluvuoden yhteys tulevaisuuden suunnitelmiin ja itsetuntemukseen

Jätin tutkimusanalyysistä pois kolmannen vuoden opiskelijan. Toisen vuoden opiskelijoiden keskiarvot olivat ensimmäisen vuoden opiskelijoiden keskiarvoihin nähden systemaattisesti suuremmat jokaisella osa-alueella: tulevaisuuden selvillä olo, tunnistan vahvuuteni, tunnistan kiinnostuksen kohteeni ja tunnistan elämänarvoni. Kuitenkaan tilastollisesti merkitsevää eroa ei ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoiden välillä havaittu.

6.4.4 Isän koulutustaustan yhteys lukiolaisten tulevaisuuden suunnitelmiin ja itsetuntemukseen

Varianssianalyysin mukaan omien vahvuuksien tunnistamisessa havaittiin merkitsevää yhteys isän koulutustaustaan $F(4, 250) = 3,279, p < 0,012$. Varianssianalyysillä mitattuna isän koulutustaustalla ja omien arvojen tunnistamisella havaittiin olevan erittäin merkitsevää yhteys $F(4, 250) = 5,150, p < 0,001$. Varianssianalyysin mukaan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä isän koulutustaustalla ei

havaittu suhteessa lukiolaisten tulevaisuuden suunnitelmien selvillä oloon ($F(4, 250) = 0,267$, $p < 0,899$) eikä omien kiinnostuksen kohteiden tunnistamiseen ($F(4, 250) = 0,825$, $p < 0,510$).

Levenen F- testin tulos ($p < 0,000$) niin omien vahvuuksien kuin omien arvojen tunnistamisen kohdalla osoitti, että ryhmien keskihajonnat eroavat toisistaan merkitsevästi, jonka vuoksi Post Hoc -testeistä valitsin Tamhane's T2 -testin ryhmien tarkempaa tutkimusta varten. Post hoc -testin mukaan kuitenkin tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ei kummassakaan tapauksessa eri koulutusasteiden välillä havaittu.

6.4.5 Äidin koulutustaustan yhteys lukiolaisten tulevaisuuden suunnitelmiin ja itsetuntemukseen

Varianssianalyysin mukaan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä äidin koulutustaustalla ei havaittu suhteessa lukiolaisten tulevaisuuden suunnitelmien selvillä oloon ($F(4, 250) = 2,200$, $p < 0,070$), omien kiinnostuksen kohteisen tunnistamiseen ($F(4, 250) = 1,550$, $p < 0,188$) eikä omien elämän arvojen tunnistamiseen ($F(4, 250) = 0,547$, $p < 0,702$). Vain omien vahvuuksien tunnistamisessa havaittiin melkein merkitsevä yhteys äidin koulutustaustaan $F(4, 250) = 2,442$, $p < 0,047$. Tässä Levenen F-testin tulos ($p < 0,049$) osoitti ryhmien keskihajontojen eroavan toisistaan melkein merkitsevästi, mutta Tamhane's T2 -testin perusteella koulutusasteiden välisessä tarkastelussa merkitseviä eroja ei havaittu.

6.5 Lukiolaisten hyvinvoinnin kokemusten, tulevaisuuden suunnitelmien ja itsetuntemuksen väliset yhteydet

Kokemus tulevaisuuden selvillä olostä korreloi vahvasti ja positiivisesti positiivisten tunteiden kanssa ($r = .513$; $p < 0,000$), opiskelun imun kokemuksen kanssa ($r = .402$; $p < 0,000$), elämän merkityksellisyyden kokemuksen kanssa ($r = .629$; $p < 0,000$) sekä saavuttamisen kokemuksen kanssa ($r = .463$; $p < 0,000$). Myös kokemukseen ihmissuhteista tulevaisuuden selvillä olon kokemus korreloi tilastollisesti merkitsevästi ($r = .154$; $p < 0,014$). Niin ikään erittäin merkitsevä yhteys havaittiin tulevaisuuden selvillä olon kokemuksella ja kokemuksella omien vahvuuksien tunnistamisesta ($r = .420$; $p < 0,000$), omien kiinnostuksen kohteiden tunnistamisesta ($r = .322$; $p < 0,000$) ja omien arvojen tunnistamisesta ($r = .313$; $p < 0,000$).

Lisäksi jokainen hyvinvoinnin ulottuvuus: positiiviset tunteet, opiskelun imu, ihmissuhteet, elämän merkityksellisyys ja saavuttaminen korreloivat vahvasti ja positiivisesti keskenään.

Hyvinvoinnin kaikki ulottuvuudet korreloivat erittäin merkitsevästi tai merkitsevästi myös omien vahvuuksien, kiinnostuksen kohteiden ja arvojen tunnistamisen kanssa. (LIITE 2.)

6.6 Lukiolaisten ohjaukselliset tarpeet sosiodynaamisen ohjauksen näkökulmasta

Lukiolaisten ohjauksellisia tarpeita, opinto-ohjaajan toivottuja ominaisuuksia sekä ohjauksellisia sisältöjä pyrin selvittämään Likert-asteikollisten kysymysteni avulla. Laatimani kysymykset väittämiseen pohjautuvat Peavyn sosiodynaamiseen ohjauksikäsitteeseen.

6.7 Opinto-ohjaajan tärkeimmät ominaisuudet lukiolaisten kokemuksen mukaan

Lukiolaisilta kysyttiin, mitä mieltä he ovat opinto-ohjaukseen liittyvistä väittämistä. Esimerkki yhdestä väittämästä on seuraava: ”Tärkeintä olisi, että opinto-ohjaajan kanssa olisi helppo keskustella”. Väitteitä tuli arvioida asteikolla 1-5, jossa 1= eri mieltä, 2= jonkin verran eri mieltä, 3= ei samaa eikä eri mieltä, 4= jonkin verran samaa mieltä ja 5= samaa mieltä.

Tärkeimmäksi opinto-ohjaajaan liittyväksi ominaisuudeksi lukiolaiset arvioivat väitteen ”opinto-ohjaajaan voisi luottaa” (KA 4.49). Toiseksi tärkeimmäksi opinto-ohjaajaan liitettäväksi ominaisuudeksi arvioitiin väite ”opinto-ohjaaja kuuntelisi minua” (KA 4.41) ja kolmanneksi tärkeimmäksi puolestaan väite ”opinto-ohjaaja olisi kiinnostunut vahvuuksistani (ei vain arvosanoista)” (KA 4.36). Kaikkiaan kyselyn jokaisesta opinto-ohjaajan ominaisuuksiin liitetystä sosiodynaamiseen ohjausteoriaan pohjautuvista väittämistä oltiin keskimäärin ”jossain määrin” sitä mieltä, että ne ovat tärkeimpiä.

TAULUKKO 5. Opinto-ohjaukselliset tarpeet a) opinto-ohjaajan liittyvät ominaisuudet.

Väittämä	N	Minimi	Maksimi	Keskiarvo	Keskihajonta
Opinto-ohjaajan kanssa olisi helppo keskustella	255	1	5	4,35	0,892
Opinto-ohjaaja kannustaisi minua	255	1	5	4,30	0,921
Opinto-ohjaaja kunnioittaisi minua	255	1	5	4,35	0,850
Opinto-ohjaaja olisi innostava	255	1	5	4,28	0,903
Opinto-ohjaaja todella kuuntelisi minua	255	1	5	4,41	0,886

Opinto-ohjaajalla olisi aikaa minulle	255	1	5	4,32	0,946
Opinto-ohjaajaan voisi luottaa	255	2	5	4,49	0,747
Opinto-ohjaaja olisi kiinnostunut vahvuuksistani (ei vain arvosanoista)	255	1	5	4,36	0,862
Opinto-ohjaaja huomioisi elämäni kokonaisuutena (elämäntilanne, harrastukset, ihmissuhteet, terveys ym.)	255	1	5	4,22	0,958
Yhteensä	255				

6.7.1 Opinto-ohjaajaan liittyvien ominaisuuksien erot sukupuolen mukaan

Naisilla mitattiin miehiä systemaattisesti korkeampia keskiarvoja jokaisessa opinto-ohjaajan ominaisuuksista mittaavassa väittämässä. T-testin mukaan sukupuolten välillä havaittiin tilastollisesti merkitseviä eroja naisten ja miesten keskiarvojen välillä seuraavissa väittämässä: ”tärkeintä olisi, että opinto-ohjaajan kanssa olisi helppo keskustella” (nainen *KA* 4.43, mies *KA* 4.17, $t = 2,182; df = 249; p < 0,030$), ”tärkeintä olisi, että opinto-ohjaaja kannustaisi minua” (nainen *KA* 4.38, mies *KA* 4.12, $t = 2,131; df = 249; p < 0,034$), ”tärkeintä olisi, että opinto-ohjaaja olisi innostava” (nainen *KA* 4.38, mies *KA* 4.07, $t = 2,537; df = 249; p < 0,012$), ”tärkeintä olisi, että opinto-ohjaajalla olisi aikaa minulle” (nainen *KA* 4.43, mies *KA* 4.10, $t = 2,605; df = 249; p < 0,010$). Muiden väittämien osalta opinto-ohjaajan ominaisuuksien arvottamisella ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa sukupuolten välillä.

6.7.2 Opinto-ohjaajaan liittyvien ominaisuuksien erot opintomenestyksen ja opiskeluvuoden mukaan

Korrelaatiokertoimen perusteella lukiolaisten kokemuksissa opinto-ohjaajan tärkeimmistä ominaisuuksista ei ollut löydettävissä tilastollisesti merkitseviä yhteyksiä lukiolaisten opintomenestyksen mukaan. T-testin mukaan tilastollista merkitsevyyttä ei havaittu myöskään opiskeluvuodella suhteessa lukiolaisten kokemuksiin opinto-ohjaajan tärkeimmistä ominaisuuksista.

6.8 Lukiolaisten toiveet opinto-ohjauksen teemoista ja sisällöstä

Lukiolaisten ohjauksellisia tarpeita arvioidessa kysyin heiltä myös “Mitä asioita voisi mielestäsi opinto-ohjauksessa korostaa/lisätä?” Väitteitä tuli jälleen arvioida asteikolla 1-5, 1= eri mieltä, 2= jonkin verran eri mieltä, 3= ei samaa eikä eri mieltä, 4= jonkin verran samaa mieltä ja 5= samaa mieltä.

Tulosten mukaan keskimäärin eniten lukiolaiset toivoivat opinto-ohjaukselta lisää elämänsuunnittelun tukemista (mitä kaikkea minusta voisi tulla, unelmat, tavoitteiden asettaminen) (KA 4.05). Kärjessä olivat myös itseohjautuvuuden kehittyminen (KA 3.85) sekä elämönhallintataitojen kehittyminen (KA 3.83). Keskimäärin vähiten lukiolaisten mukaan opinto-ohjauksessa voisi korostaa pienryhmä- ja vertaisohjausta (KA 3.33).

TAULUKKO 6. Ohjaukselliset tarpeet b) opinto-ohjauksen teemat/sisältö.

Väittämä	N	Minimi	Maksimi	Keskiarvo	Keskihajonta
Itsetuntemuksen/ itsetunnon kehittymistä	255	1	5	3,71	1,010
Itseluottamuksen kehittymistä	255	1	5	3,79	0,939
Itseohjautuvuuden kehittymistä, omien oppimista tukevien tapojen löytämistä	255	1	5	3,85	0,838
Elämönhallintataitojen kehittymistä	255	1	5	3,83	0,917
Elämänsuunnittelun tukemista (mitä kaikkea minusta voisi tulla, unelmat, tavoitteiden asettaminen)	255	1	5	4,05	0,872
Henkilökohtaisia ohjauskeskusteluja	255	1	5	3,82	0,994
Pienryhmä- ja vertaisohjausta (vertaistukea, yhteisöllisyyttä ja osallisuutta tukevia tapoja)	255	1	5	3,33	1,072
Yhteensä	255				

6.8.1 Toiveet opinto-ohjauksellista teemoista ja sisällöistä sukupuolen mukaan

Keskimäärin naiset toivoivat systemaattisesti hieman miehiä enemmän lähes kaikkia opinto-ohjauksellisia teemoja ja sisältöjä. Ainoastaan pienryhmä- ja vertaisohjausta miehet toivoivat hieman naisia enemmän. Erot eivät kuitenkaan T-testin mukaan olleet tilastollisesti merkitseviä.

Sen sijaan tilastollisesti merkitsevä T-testin tulos saatiin naisten ja miesten välillä elämänsuunnittelun tukemisessa ($t = 2,633; df = 249; p < 0,009$), (nainen *KA* 4.15), (mies *KA* 3.84). Naiset (*KA* 3.92) toivoivat merkitsevästi miehiä (*KA* 3.62) enemmän myös henkilökohtaisia ohjauskeskusteluja ($t = 2,254; df = 249; p < 0,025$).

6.8.2 Opinto-ohjauksen teemojen ja sisältöjen erot opintomenestyksen sekä opiskeluvuoden mukaan

Korrelaatiomatriisilla tarkasteltuna opintomenestyksellä ei havaittu tilastollisesti merkitsevää yhteyttä toivottuihin opinto-ohjauksen teemoihin. Sen sijaan T-testin mukaan tilastollisesti merkitsevä ero ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoiden välillä näkyi toiveissa itsetuntemuksen ja itseluottamuksen kehittymiseen liittyviin teemoihin ja sisältöihin.

Ensimmäisen vuoden opiskelijat toivoivat (*KA* 3.87) toisen vuoden opiskelijoita (*KA* 3.52) enemmän itsetuntemuksen kehittymiseen liittyvää opinto-ohjauksellista sisältöä: keskiarvojen ero oli T-testin perusteella tilastollisesti merkitsevä ($t = 2,793; df = 249; p < 0,006$). Niin ikään ensimmäisen vuoden opiskelijat toivoivat (*KA* 3.91) toisen vuoden opiskelijoita (*KA* 3.65) enemmän itseluottamuksen kehittymiseen liittyvää opinto-ohjauksellista sisältöä: keskiarvojen ero oli T-testin mukaan tilastollisesti merkitsevä ($t = 2,207; df = 249; p < 0,030$). Keskiarvojen perusteella ensimmäisen vuoden opiskelijoilla oli systemaattisesti toisen vuoden opiskelijoihin nähden enemmän ohjauksellisia tarpeita jokaista opinto-ohjauksen teemaa kohtaan. Tilastollisesti merkittäviä yhteyksiä ei kuitenkaan löytynyt enempää.

6.9 Lukiolaisten kokemukset opinto-ohjauksen saatavuudesta

Halusin myös selvittää lukiolaisten kokemuksia opinto-ohjauksen saatavuudesta. Lukiolaisten ohjauksellisia tarpeita arvioidessa kysyinkin, mitä mieltä he ovat alla esitetyistä opinto-ohjauksen saatavuuteen liittyvistä väittämistä. Väitteitä tuli arvioida asteikolla 1-5, jossa 1= eri mieltä, 2= jonkin verran eri mieltä, 3= ei samaa eikä eri mieltä, 4= jonkin verran samaa mieltä ja 5= samaa mieltä.

Lukiolaiset ovat jossain määrin samaa mieltä siitä, että opintojen ohjaukseen liittyviä pakollisia kursseja on riittävästi tarjolla (KA 4.09). Toiseksi korkeimman keskiarvon (KA 3.68) sai väittämä ”lukiossani on riittävästi tarjolla opinto-ohjauksen syventäviä/soveltavia kursseja”. Keskimäärin lukiolaiset eivät olleet samaa eivätkä eri mieltä väittämistä koskien henkilökohtaisen opinto-ohjauksen riittävyttä, opinto-ohjauksen laajempien syventävien ja soveltavien kurssien hyötyjä tai pienryhmä- ja vertaisohjauksen hyödyntämistä.

TAULUKKO 7. Opinto-ohjauksen saatavuus.

Väittämä	N	Minimi	Maksimi	Keskiarvo	Keskihajonta
Saan lukiossani riittävästi henkilökohtaista opinto-ohjausta	255	1	5	3,37	1,203
Lukiossani hyödynnetään riittävästi pienryhmä- ja vertaisohjausta	255	1	5	3,23	1,218
Opintojen ohjaukseen liittyviä pakollisia kursseja on riittävästi (OP1, OP2 kurssit)	255	1	5	4,09	0,996
Lukiossani on riittävästi tarjolla opinto-ohjauksen syventäviä/soveltavia kursseja	255	1	5	3,68	0,987
Hyödyn opinto-ohjauksen laajemmista syventävistä/soveltavista kursseista	255	1	5	3,09	0,990
Yhteensä	255				

6.9.1 Lukiolaisten kokemukset opinto-ohjauksen saatavuudesta sukupuolen mukaan

Lukiolaisten kokemuksissa opinto-ohjauksen saatavuudesta ilmeni merkittäviä eroja sukupuolen mukaan. (Taulukko 8). Keskiarvolla mitattuna miehet (KA 3.73) kokivat naisia (KA 3.19) enemmän saavansa riittävästi henkilökohtaista opinto-ohjausta, T-testin mukaan keskiarvojen välinen ero on erittäin merkitsevä ($t = -3,399; df = 249; p < 0,000$).

Miehet (KA 3.61) kokivat myös naisia (KA 3.06) enemmän, että lukiossa hyödynnetään riittävästi pienryhmä- ja vertaisohjausta. T-testi osoitti, että keskiarvojen ero on erittäin merkitsevä ($t = -3,417; df = 249; p < 0,001$). Lisäksi miehet kokivat naisia merkitsevästi enemmän, että opintojen

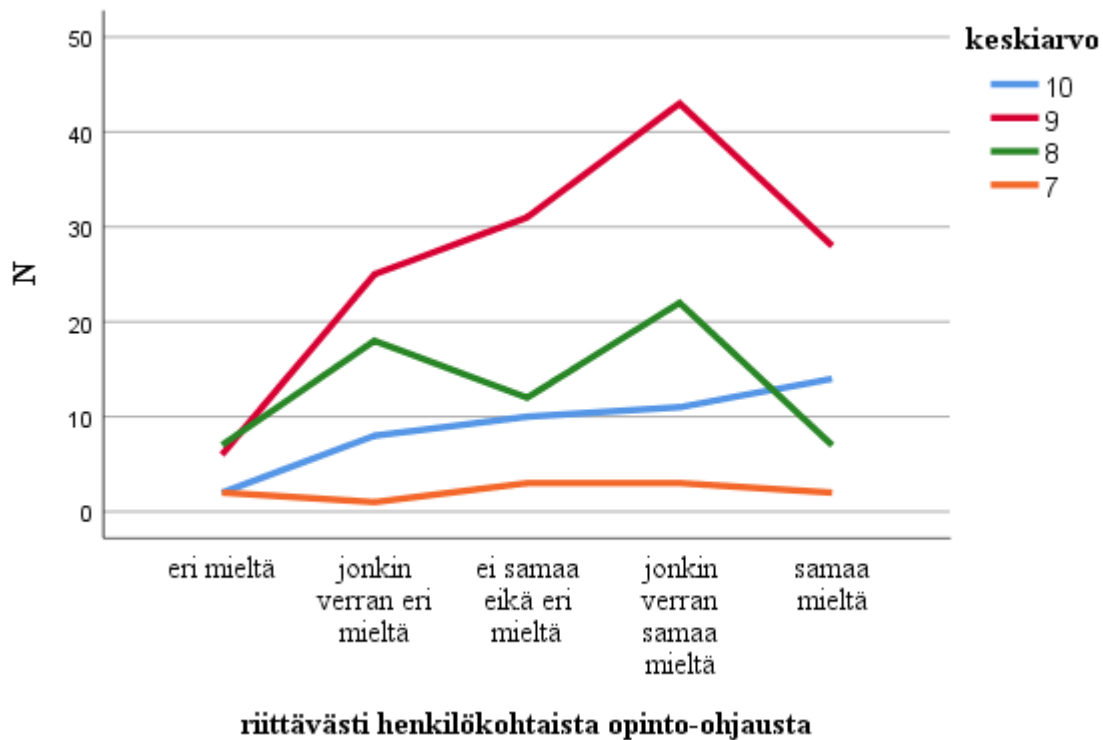
ohjaukseen liittyviä pakollisia kursseja on riittävästi tarjolla ($t = -2,773; df = 249; p < 0,006$). Samoin merkitsevä ero ilmeni siinä, että miehen kokivat naisia enemmän hyötyvänsä opinto-ohjauksen laajemmista syventävistä ja soveltavista kursseista ($t = -2,291; df = 249; p < 0,023$). Ainoa väittämä, jonka kohdalla tilastollista merkitsevyyttä miesten ja naisten kokemusten välillä ei ilmennyt, koski väittämää opinto-ohjauksen syventävien ja soveltavien kurssien riittävästä tarjonnasta.

TAULUKKO 8. Opinto-ohjauksen saatavuus ja sukupuoli.

Väittämä	Sukupuoli	N	Keskiarvo	Keskihajonta
Saan lukiossani riittävästi henkilökohtaista opinto-ohjausta	nainen	169	3,19	1,25
	mies	82	3,73	1,03
Lukiossani hyödynnetään riittävästi pienryhmä- ja vertaisohjausta	nainen	169	3,06	1,23
	mies	82	3,61	1,12
Opintojen ohjaukseen liittyviä pakollisia kursseja on riittävästi tarjolla (OP1, OP2 kurssit)	nainen	169	3,98	1,05
	mies	82	4,34	0,82
Lukiossani on riittävästi tarjolla opinto-ohjauksen syventäviä ja soveltavia kursseja	nainen	169	3,62	1,02
	mies	82	3,83	0,93
Hyödyn opinto-ohjauksen laajemmista syventävistä/soveltavista kursseista	nainen	169	2,99	0,99
	mies	82	3,29	0,99

6.9.2 Lukiolaisten kokemukset opinto-ohjauksen saatavuudesta opintomenestyksen ja opiskeluvuoden mukaan

Opintomenestyksen havaittiin korreloivan tilastollisesti merkitsevästi ($r = .150; p < 0,016$) lukiolaisten kokemuksiin henkilökohtaisen opinto-ohjauksen saatavuudesta. Mitä korkeampi keskiarvo lukiolaisella oli, sitä enemmän hän koki saavansa henkilökohtaista opinto-ohjausta. Tilastollisesti merkitsevää yhteyttä ei keskiarvolla havaittu suhteessa muihin opinto-ohjauksen saatavuuden kokemuksiin.



KUVIO 8. Henkilökohtaisen opinto-ohjauksen riittävyys ja opintomenestys.

TAULUKKO 9. Opinto-ohjauksen saatavuus ja opiskeluvuosi.

Opiskeluvuosi		N	Keskiarvo	Keskihajonta
Saan lukiossani riittävästi henkilökohtaista opinto-ohjausta	1.vuoden opiskelija	136	3,48	1,11
	2.vuoden opiskelija	118	3,25	1,30
Lukiossani hyödynnetään riittävästi pienryhmä- ja vertaisohjausta	1.vuoden opiskelija	136	3,21	1,16
	2.vuoden opiskelija	118	3,25	1,29
Opintojen ohjaukseen liittyviä pakollisia kursseja on riittävästi tarjolla (OP1, OP2 kurssit)	1.vuoden opiskelija	136	3,97	0,98
	2.vuoden opiskelija	118	4,22	1,01
Lukiossani on riittävästi tarjolla opinto-ohjauksen syventäviä ja soveltavia kursseja	1.vuoden opiskelija	136	3,46	0,95
	2.vuoden opiskelija	118	3,93	0,98
Hyödyn opinto-ohjauksen laajemmista syventävistä/soveltavista kursseista	1.vuoden opiskelija	136	3,17	0,91
	2.vuoden opiskelija	118	2,99	1,07

Ensimmäisen vuoden opiskelijat kokivat keskiarvolla mitattuna saavansa enemmän henkilökohtaista opinto-ohjausta kuin toisen vuoden opiskelijat. T-testi ei kuitenkaan osoittanut keskiarvoilla olevan tilastollista merkitsevyyttä ($t = 1,519; df = 231,352; p < 0,130$). Keskiarvojen välillä tilastollinen merkitsevyys löytyi opintojen ohjaukseen liittyvien pakollisten kurssien riittävydessä ($t = -2,001; df = 252; p < 0,047$) sekä erittäin merkitsevä tulos opinto-ohjauksen syventävien ja soveltavien kurssien riittävydessä ($t = -3,874; df = 252; p < 0,000$). Keskiarvojen erot molemmissa selittynevät ehkä sillä, että toisen vuoden opiskelijat ovat ehtineet opiskella ensimmäisen vuoden opiskelijoihin nähden enemmän. Ensimmäisen vuoden opiskelijat kokevat keskiarvolla mitattuna hyötyvänsä toisen vuoden opiskelijoita enemmän opinto-ohjauksen syventävistä ja soveltavista kursseista, mutta tulos ei kuitenkaan ole tilastollisesti merkittävä ($t = 1,428; df = 252; p < 0,154$).

6.10 Lukiolaisten hyvinvoinnin kokemusten, tulevaisuuden suunnitelmien selvillä olon ja itsetuntemuksen väliset yhteydet kokemuksiin henkilökohtaisen opinto-ohjauksen saatavuudesta

Lopuksi halusin selvittää miten lukiolaisten kokemukset henkilökohtaisen opinto-ohjauksen riittävydestä korreloivat suhteessa hyvinvoinnin kokemuksiin, tulevaisuuden selvillä oloon ja itsetuntemukseen.

Korrelaatiomatriisi (LIITE 3) osoitti kokemuksen riittävästä henkilökohtaisesta opinto-ohjauksesta korreloivan tilastollisesti erittäin merkitsevästi positiivisten tunteiden kokemuksen kanssa ($r = .211; p < 0,001$), opiskelun imun kokemuksen kanssa ($r = .250; p < 0,00$), elämän merkityksellisyyden kokemuksen kanssa ($r = .296; p < 0,000$), ja saavuttamisen kokemuksen kanssa ($r = .263; p < 0,000$). Voimakas positiivinen yhteys havaittiin myös kokemuksella riittävästä henkilökohtaisesta opinto-ohjauksesta suhteessa tulevaisuuden suunnitelmien selvillä oloon ($r = .191; p < 0,002$), omien vahvuuksien tunnistamiseen ($r = .217; p < 0,000$), omien kiinnostuksen kohteiden tunnistamiseen ($r = .207; p < 0,001$), sekä melko voimakas yhteys omien elämän arvojen tunnistamiseen ($r = .158; p < 0,011$).

7 TULOSTEN YHTEENVETO

Tutkimukseeni vastasi kaikkiaan 255 lukiolaista kolmesta eri Tampereen lukiosta. Vastanneista naisia oli noin kaksi kertaa enemmän kuin miehiä. Ensimmäisen vuoden ja toisen vuoden opiskelijoita oli vastanneissa lähes yhtä paljon. Vastanneilla oli keskimäärin korkea opintomenestys. Yli puolella viimeisimmän todistuksen keskiarvo pyöristettynä oli yhdeksän, 18 prosentilla vastanneista kymmenen ja 26 prosentilla vastanneista kahdeksan. Vain neljällä prosentilla vastanneista oli seitsemän keskiarvo, eikä yhdelläkään tutkimukseen vastanneista ollut alle seitsemän keskiarvoa. Lisäksi opiskelijoiden molemmat vanhemmat olivat valtaosin koulutustaustaltaan korkeasti koulutettuja.

7.1 Lukiolaisten kokemukset hyvinvoinnista hyvinvoinnin eri osa-alueilla

Tämän tutkimuksen mukaan jokainen hyvinvoinnin ulottuvuus (positiiviset tunteet, opiskelun imu, ihmissuhteet, elämän merkityksellisyys ja saavuttaminen) korreloivat vahvasti ja positiivisesti keskenään.

Tutkimuksen mukaan hyvinvoinnin eri osa-alueista ihmissuhteet nousivat merkitykseltään keskeisimmäksi lukiolaisten keskuudessa. Lukiolaiset kokevat keskimäärin usein, että heidän ihmissuhteissaan jaetaan henkistä tukea, osoitetaan ystävällisyyttä ja aitoa välittämistä sekä välitetään niistä, joilla on vaikeaa. Kestävien ihmissuhteiden luominen on lukiolaisille tärkeää. Myös saavuttamisen kokemukset sekä positiivisten tunteiden kokemukset ovat lukiolaisten keskuudessa melko yleisiä. Sen sijaan merkityksellisyyden kokemukset, eivätkä etenkin opiskelun imun kokemukset ole kovin yleisiä lukiolaisten keskuudessa. Lukiolaiset kokevatkin keskimäärin joskus merkityksellisyyden ja opiskelun imun kokemuksia.

Tässä tutkimuksessa sukupuoli havaittiin tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys juuri ihmissuhteiden ulottuvuudella. Vaikka miestenkin keskiarvot ihmissuhteiden osa-alueella ovat korkeita, niin naiset kokevat miehiä vielä merkitsevästi enemmän, että heidän ihmissuhteissaan

jaetaan henkistä tukea, osoitetaan ystävällisyyttä ja aitoa välittämistä, sekä välitetään niistä, joilla on vaikeaa.

Tutkimuksen mukaan opintomenestys on yhteydessä kokemuksiin kaikista muista hyvinvoinnin ulottuvuuksista paitsi kokemuksiin juuri ihmissuhteista. Erittäin merkitsevä yhteys lukiolaisen opintomenestyksellä on positiivisiin tunteisiin, opiskelun imun ja saavuttamisen kokemuksiin. Merkityksellisyyden kokemuksella ja opintomenestyksellä on puolestaan merkitsevä yhteys.

Pääasiassa lukiolaisten vanhempien koulutustaustalla ei tämän tutkimuksen mukaan ole tilastollisesti merkittävää yhteyttä lukiolaisten kokemuksiin hyvinvoinnista. Kuitenkin äidin koulutustaustalla on merkitsevä yhteys lukiolaisten merkityksellisyyden kokemukseen. Eniten elämänsä merkitykselliseksi kokevat ne, joiden äideillä on korkeakoulutus.

7.2 Lukiolaisten kokemukset tulevaisuuden selvillä olosta ja itsetuntemuksesta

Keskimäärin lukiolaiset ovat jonkin verran samaa mieltä siitä, että he tunnistavat omat vahvuutensa, kiinnostuksen kohteensa ja elämän arvonsa. Tulevaisuuden suunnitelmat ovat lukiolaisten arvion mukaan selvillä keskiarvolla 6.64 (0-10- asteikolla). Tilastollisen tarkastelun mukaan miesten tulevaisuuden suunnitelmat ja omat kiinnostuksen kohteet ovat hieman naisia paremmin selvillä. Tutkimuksen mukaan lukiolaisten opintomenestys on vahvasti yhteydessä heidän kokemuksiinsa tulevaisuuden suunnitelmien selvillä olosta ja omien vahvuuksien tunnistamisesta. Opintomenestys on yhteydessä myös omien arvojen tunnistamiseen.

Isän koulutustaustalla on tutkimuksen mukaan merkitsevä yhteys lukiolaisten omien vahvuuksien tunnistamiseen ja erittäin merkitsevä yhteys omien arvojen tunnistamiseen. Koulutusasteiden välisessä tarkastelussa ei kuitenkaan ole merkitsevää eroa. Äidin koulutuksella on puolestaan heikosti merkitsevä yhteys lukiolaisten omien vahvuuksien tunnistamisen kanssa. Tässäkään koulutusasteiden välisiä merkitseviä eroja ei esiinny.

Tutkimukseni mukaan kaikki hyvinvoinnin ulottuvuudet korreloivat positiivisesti ja erittäin merkitsevästi tai merkitsevästi tulevaisuuden selvillä olon, omien vahvuuksien, kiinnostuksen kohteiden ja arvojen tunnistamisen kanssa. Erittäin merkitsevä positiivinen yhteys on myös tulevaisuuden selvillä olon kokemuksella ja kokemuksella omien vahvuuksien, kiinnostuksen kohteiden ja arvojen tunnistamisesta.

7.3 Lukiolaisten kokemukset opinto-ohjauksellisista tarpeista ja saatavuudesta

Lukiolaisten kokemusten mukaan opinto-ohjaajan tärkeimpinä ominaisuuksina pidetään sitä, että opinto-ohjaajaan voi luottaa, hän kuuntelisi ja olisi kiinnostunut opiskelijoiden kaikista vahvuuksista, ei vain kouluarvosanoista. Naisten ja miesten kokemusten mukaan nämä ovat tilastollisesti mitattuna yhtä tärkeitä ominaisuuksia. Tilastollisia eroja miesten ja naisten välisissä kokemuksissa koskien opinto-ohjaajan tärkeimpiä ominaisuuksia ilmenee siinä, että naiset kokevat miehiä tärkeämmiksi sen, että opinto-ohjaajan kanssa on helppo keskustella, hän on innostava ja hänellä on aikaa.

Tutkimuksen mukaan lukiolaiset toivovat opinto-ohjaukselta lisää elämänsuunnittelun tukemista, itseohjautuvuuden ja elämänhallinta taitojen kehittämistä. Naiset toivovat miehiä merkitsevästi enemmän elämänsuunnittelun tukemista ja henkilökohtaisia ohjauskeskusteluja. Ensimmäisen vuoden opiskelijat toivovat toisen vuoden opiskelijoihin nähden enemmän kaikkia opinto-ohjauksen teemoja ja sisällöllisiä osa-alueita, joista tilastollisesti merkittävästi itsetuntemuksen ja itseluottamuksen tukemiseen liittyviä aiheita.

Lukiolaiset ovat jossain määrin sitä mieltä, että opinto-ohjauksen pakollisia kursseja on riittävästi tarjolla. Miehet kokevat näin naisiin verraten merkitsevästi enemmän. Niin ikään lukiolaiset ovat jossain määrin sitä mieltä, että lukiossa on riittävästi tarjolla myös opinto-ohjauksen syventäviä ja soveltavia kursseja. Lisäksi miehet kokevat hyötyvänsä naisista merkitsevästi enemmän syventävistä ja soveltavista opinto-ohjauksen kursseista.

Keskimäärin lukiolaiset eivät ole samaa eivätkä eri mieltä siitä onko henkilökohtaista opinto-ohjausta tarjolla heidän lukiossaan riittävästi. Tulosten mukaan naiset kokevat kuitenkin miehiä merkittävästi vähemmän saavansa henkilökohtaista opinto-ohjausta. Miehet kokevat puolestaan naisia merkittävästi enemmän, että lukiossa hyödynnetään riittävästi pienryhmä- ja vertaisohjausta.

Tutkimuksen mukaan opintomenestyksellä ja kokemuksella henkilökohtaisen opinto-ohjauksen riittävydestä on merkittävä yhteys toisiinsa. Mitä korkeampi keskiarvo, sitä enemmän opiskelijat kokevat saavansa riittävästi henkilökohtaista opinto-ohjausta.

Tutkimuksen kannalta merkittävää tietoa opiskeluvuoden suhteesta opinto-ohjauksen saatavuuteen ei saada. Toisen vuoden opiskelijat kokevat keskiarvolla mitattuna ensimmäisen vuoden opiskelijoihin nähden hieman vähemmän saavansa henkilökohtaista opinto-ohjausta mutta tulos ei ole tilastollisesti merkitsevä, joten tästä huomiosta ei voi vetää johtopäätöksiä.

Lopuksi halusin selvittää miten lukiolaisten kokemukset henkilökohtaisen opinto-ohjauksen riittävydestä korreloivat suhteessa hyvinvoinnin kokemuksiin, tulevaisuuden selvillä oloon ja

itsetuntemukseen. Tämän tutkimuksen mukaan lukiolaisen kokemus riittävästä henkilökohtaisesta opinto-ohjauksesta on erittäin merkitsevästi yhteydessä positiivisten tunteiden, opiskelun imun, elämän merkityksellisyyden ja saavuttamisen kokemuksiin. Voimakas positiivinen yhteys on myös lukiolaisen kokemuksella riittävästä henkilökohtaisesta opinto-ohjauksesta suhteessa tulevaisuuden suunnitelmien selvillä oloon, omien vahvuuksien tunnistamiseen, omien kiinnostuksen kohteiden tunnistamiseen, sekä melko voimakas yhteys omien elämän arvojen tunnistamiseen.

8 POHDINTA JA ARVIOINTI

8.1 Tulosten pohdintaa

Ihmissuhteet näyttäisivät olevan tärkeitä lukiolaisille, ja naisten kohdalla niiden merkitys vain korostuu. Ihmissuhteiden osa-alue onkin hyvinvoinnin osa-alueista ainoa, jolla ei havaita olevan yhteyttä lukiolaisten opintomenestyksen kanssa, muiden hyvinvoinnin osa-alueiden kohdalla näin on. Opintomenestyksellä näyttääkin olevan yhteys etenkin positiivisten tunteiden, saavuttamisen ja opiskelun imun kokemusten kanssa.

Opiskelun imun kokemukset ovat lukiolaisten keskuudessa keskimäärin melko heikkoja. Kovin vahvoja eivät myöskään ole lukiolaisten kokemukset elämän merkityksellisyydestä. Tässä tutkimuksessa äidin koulutuksella havaittiin merkitsevä yhteys lukiolaisten merkityksellisyyden kokemukseen siten, siten että eniten elämänsä merkitykselliseksi kokivat ne, joiden äidit olivat korkeasti koulutettuja. Muutoin pääasiassa vanhempien koulutustaustalla ei tämän tutkimuksen mukaan ole merkitsevää yhteyttä lukiolaisten hyvinvoinnin kokemuksiin.

Vaikuttaisi siltä, että tähän tutkimusotokseen valikoitui sattumalta opiskelijoita, joilla toisaalta on keskimäärin korkea opintomenestys ja joiden vanhemmat ovat suurelta osin korkeasti koulutettuja. Olisivatko lukiolaisten kokemukset hyvinvoinnin ulottuvuuksilla keskimäärin heikommat, mikäli sosiaalisen kontekstiin liittyvät muuttujat olisivat toisen suuntaiset?

Lukiolaisten opintomenestys näyttäisi olevan vahvasti yhteydessä myös lukiolaisten kokemuksiin siitä, miten selvillä heidän tulevaisuuden suunnitelmansa ovat. Opintomenestys vaikuttaisi olevan merkittävästi yhteydessä myös lukiolaisten itsetuntemuksen kanssa, omien vahvuuksien ja arvojen tunnistamisen osalta. Kuitenkaan opintomenestys ei vaikuta lukiolaisten omien kiinnostuksen kohteiden tunnistamiseen.

Miehet kokivat tulevaisuuden suunnitelmiansa olevan hieman paremmin selvillä kuin naiset. Kuitenkaan vanhempien koulutustausta ei näytä olevan yhteydessä siihen miten selvillä lukiolaisten tulevaisuuden suunnitelmat ovat. Sen sijaan isän koulutustaustalla näyttäisi olevan vaikutus lukiolaisten arvojen tunnistamisen kanssa, sekä molempien koulutustaustalla yhteys lukiolaisten vahvuuksien tunnistamiseen.

Lukiolaiset toivovatkin eniten opinto-ohjaukselta lisää tulevaisuuden suunnitelmien tukemista, sekä itseohjautuvuuden ja elämänhallintaitojen tukemista. Tärkeä tulos on mielestäni se, että naiset toivovat miehiä enemmän opinto-ohjaukselta tulevaisuuden suunnitelmiensa tukemista ja henkilökohtaisia ohjauskeskusteluja. Naiset kokevat myös miehiä merkittävästi vähemmän saavansa henkilökohtaista ohjausta.

Lukiolaisten mielestä opinto-ohjaajaan pitää voida luottaa, hänen pitäisi kuunnella ja olla kiinnostunut opiskelijoiden muistakin vahvuuksista kuin vain kouluarvosanoista. Naiset arvostivat miehiä enemmän sitä, että opinto-ohjaajan kanssa on helppo keskustella, hän on innostava ja hänellä on aikaa. Keskeinen huomio on mielestäni myös se, että mitä parempi opintomenestys lukiolaisella on, sitä enemmän lukiolainen kokee saavansa riittävästi henkilökohtaista opintojen ohjausta.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Tässä luvussa pohdin tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä. Luvussa 5.4 esitin kvantitatiivisen tutkimuksen käytäntöjä ja piirteitä. Lukuun 5.4 viitaten tarkastelenkin seuraavaksi tutkimukseni suunnittelua ja kulkua sekä arvioin tutkimukseni luotettavuutta.

Suunnittelin tutkimustani huolellisesti ja systemaattisesti. Harkitsin tutkimusongelmia pitkään ja sain lopulta rajattua tutkimusongelmani tarkasti. Nämä seikat edesauttavat jo tutkimuksen luotettavuutta. Perusjoukon määrittely oli minulle alusta asti selkeä. Halusin kohdentaa tutkimukseni Tampereen alueen lukiolaisille ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoille, sillä pohdin, että heidän lukio-opintonsa olisivat siinä vaiheessa, että heidän opinto-ohjauksellisia tarpeitaan olisi mielenkiintoisinta selvittää. Toisaalta kolmannen vuosikurssin opiskelijat olivat jo keskittymässä ylioppilaskirjoituksiin ja jäämässä lukulomalle, joten tästäkin syystä ensimmäisen ja toisen vuosikurssin opiskelijat olivat päätutkimuskohteenani. Tutkimukseen osallistui muutama kolmannen vuoden opiskelija mutta rajasin heidät pois tutkimuksesta.

Tavoitteenani oli saada mahdollisimman suuri otos ja toisaalta minulle oli selvää, että haluan tehdä määrällistä tutkimusta, joten sopivin tiedonkeruumenetelmä oli mielestäni kysely. Suunnittelin kysymyksiä tutkimukseni teoriaan perustuen. Hyvinvointia mittaava kyselyni osuus pohjautui aiemmin testattuihin ja käytössä olleisiin PERMA- ja opiskelun ilo -mittareihin. Suunnittelin näistä alkuperäisistä mittareista oman yhdistetyn PERMA- ja opiskelun imu -mittarin. Mittarini korkeat reliabiliteetit kertovat hyvää tutkimuksen luotettavuuden kannalta. PERMA- ja opiskelun imu -mittarin hyvinvoinnin ulottuvuuden summamuuttujan reliabiliteetti oli 0.837. Kaikki mittarin eri

ulottuvuuksien reliabiliteetit (Cronbachin α :t) olivat korkeita: positiiviset tunteet ($\alpha = 0.874$), opiskelun imu ($\alpha = 0.931$), ihmissuhteet ($\alpha = 0.922$), merkityksellisyys ($\alpha = 0.855$) ja saavuttaminen ($\alpha = 0.918$).

Kyselyni opinto-ohjauksellisia tarpeita mittaavat kysymykset pohjautuivat myös teoriaan mutta tässä osiossa käytössäni ei ollut valmista mittaria. Laadin kysymykset ensin itse, jonka jälkeen sain hyviä kehitysehdotuksia ohjaajaltani. Ohjauksellisia tarpeita mittaavista osioista en muodostanut summamuuttujia vaan tarkastelin jokaisen kysymyksen tuloksia erikseen. Kokonaisluotettavuuden kannalta on hyvä huomioida, että PERMA-ulottuvuuksia mittaavien kysymysten oma suomennos voi vaikuttaa mittarin luotettavuuteen siinä tapauksessa, että olisin ymmärtänyt kysymykset eri tavalla kuin ne on alun perin tarkoitettu. Toisaalta väärinymmärtämisen riski on olemassa aina tutkimuksessa, sillä kukin vastaaja saattaa ymmärtää ja tulkita kysymykset eri tavoin. Kuitenkin kyselylomakkeen tarkoituksena on minimoida vastausvirheet, joita esimerkiksi haastattelussa syntyy helpommin haastattelijan yrittäessä tulkita epämääräisiä vastauksia (Holopainen & Pulkkinen 2012, 42). Testasin myös mittarini ja tutkimukseni kaikkien kysymysten toimivuuden pienellä otoksella ennen varsinaista aineiston keruuta, mikä vahvisti kyselyni toimivuutta.

Kyselylomake ja valmiit vastausvaihtoehdot toimivat myös siinä mielessä, että ne aiheuttavat vastaajalle mahdollisimman vähän vaivaa (Holopainen & Pulkkinen 2012, 42). Tämä oli yksi perustelu kyselyn valinnalle, koska ajattelin nimenomaan internetkyselyn olevan nuorille vaivattommin ja luontevin tapa vastata tutkimukseeni. Kaikista Tampereen alueen lukioista kolme lukiota valikoituvat rehtorin kiinnostuksen mukaan tutkimukseeni. Ehdotin rehtoreille, että he välittäisivät e-kyselyni lukion opinto-ohjaajalle, joka voisi jonkin oppitunnin yhteydessä antaa opiskelijoille aikaa kyselyyni vastaamiseen. Näin ollen varsinaista vastausprosenttia on vaikea arvioida mutta tutkimukseen valikoitunut joukko oli lopulta odotettua suurempi, oletettavasti siitä syystä, että päädyin e-kyselyyn ja välitin sen rehtoreiden kautta kohdistetulle ryhmälle ohjeiden kera. Otokoko 255 puhuukin luotettavuuden puolesta ja edustaa mielestäni hyvin perusjoukon keskimääräistä kokemusta.

Pyrin myös noudattamaan hyvää tieteellistä tutkimustapaa läpi tutkimuksen ja analysoimaan aineistoa parhaan kykyni mukaan. Tutkimukseni tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä mutta niiden voidaan ajatella olevan suuntaa antavia ja kertovan jotain olennaista vastaajajoukon hyvinvoinnin osa-alueista sekä ohjauksellista tarpeista.

8.2 Tutkimuksen merkityksen arviointi

Näkisin, että kaikkia opiskelijoita ja etenkin keskiarvolla mitattuna heikommin opinnoissaan menestyviä tulisi tukea ja ohjata henkilökohtaisesti, luottamuksellisesti kuunnellen ja vahvuuksiin keskittyen. Opintomenestys vaikuttaa tutkimukseni mukaan olevan yhteydessä niin positiivisiin tunteisiin, opiskelun imuun, saavuttamisen ja merkityksellisyyden kokemuksiin kuin myös tulevaisuuden selvillä oloon ja itsetuntemukseen.

Ohjauksen sisällöissä kannattaisikin keskittyä tulevaisuuden suunnitteluun. Pohdin, että tulevaisuuden suunnittelu kannattaisi Peavyyn viitaten nähdä kokonaisvaltaisesti elämänsuunnitteluna, lukiolaisten sosiaalinen konteksti huomioiden. Ajattelen, että pidemmälle kuin puhtaasti ylioppilaskirjoituksiin tähtäävä suunnittelu on arvokasta ja ohjattavaa monin tavoin tukevaa.

Opiskelijoiden itseohjautuvuuden ja elämönhallintaitojen tukemiseen ohjauksessa on myös tärkeä keskittyä. Toisaalta tulee myös huomioida naisten tarve saada riittävästi aikaa ja henkilökohtaisia ohjauskeskusteluja opinto-ohjaajan kanssa. Pohdinkin, voisivatko naisten kokemukset perustua siihen, että heidän oletettaisiin pärjäävän ilman henkilökohtaisempaakin ohjausta. Kuitenkin tutkimukseni mukaan naiset kokevat tarvitsevansa miehiä enemmän tukea tulevaisuuden suunnittelussa. Mitään yleistäviä päätelmiä ei tutkimukseni pohjalta voi tehdä mutta ajatuksia ja pohdintoja saa herätä.

Lopuksi kokemuksella riittävästä henkilökohtaisesti ohjauksesta, kokemuksilla tulevaisuuden selvillä olost ja kokemuksista hyvinvoinnin eri osa-alueilla todettiin vallitsevan positiivisia yhteyksiä toisiinsa. Voisi ajatella, että hyvinvoinnin kokemukset ruokkivat toisiaan ja laittavat liikkeelle positiivisen kierteen. Onkin hyvä, että hyvinvointia, vahvuuksia ja oppimisen iloa tukeva positiivisen pedagogiikan näkökulma näyttäytyy vuoden 2015 lukion opetussuunnitelman perusteissa. Edelleen lukiouudistus lupaa opiskelijoille yksilöllistä tukea ja ohjausta oman polun ja vahvuuksien löytymiseksi. Jälkiohjausvelvoite parantaa niin opintonsa keskeyttäneiden opiskelijoiden asemaa kuin niiden ylioppilaiden ahdinkoa, jotka ovat jääneet vaille jatko-opiskelupaikkaa.

Näen positiivisen psykologian näkökulman ja Peavyn sosiodynaamisen ohjauskäsityksen täydentävän toisiaan ja tarjoavan työkaluja opinto-ohjaukseen. Psykologiset kehitystekijät huomioon ottaen nuori vasta harjoittelee itsenäistä päätöksentekoa ja tarvitsee tukea elämäänsä suunnitellessaan. Tukea tarvitaan myös oppimisen ilon löytymiseksi, joka puolestaan on yhteydessä hyvinvointiin.

Vanhempien sosioekonominen asema vaikuttaa yhä enenevässä määrin nuorten koulutuspolkuihin ja hyvinvointiin, tähän haasteeseen on koulumaailman syytä reagoida. Ohjauksessa oppilaan vahvuuksia ja mahdollisuuksia tulisi kartoittaa laajemmin kuin oppiainearviointeihin perustuen, oppilaan kokonaisvaltaisuus ja aktiivinen toimijuus huomioiden. Ohjauksessa olisi hyvä tunnistaa myös eri lailla motivoituneet ja opiskeluun orientoituneet nuoret. Koulun toiminta ei saisi olla liian suorituskeskeistä ja opiskelijoiden keskinäistä vertailua korostavaa. Menestyksen tavoittelu kilpailun keinoin kasvattaa riskejä ja altistaa nuoret uupumukselle, lisäksi suorituskeskeisessä ilmapiirissä voi toivo mennä myös niiltä, joille koulunkäynti ei muutenkaan ole mielekästä. Henkilökohtainen ohjaus puolestaan tarjoaa mahdollisuuden, ajan ja tilan ohjaajan ja ohjattavan kohtaamiselle. Ohjaaja voi olla merkittävä toinen, joka yksilöä holistisesti tukemalla edistää yksilön kokonaisvaltaista hyvinvointia ja elämän suunnittelua.

Jatkossa olisi mielestäni mielenkiintoista tutkia samoja ilmiöitä valtakunnallisesti suuremmalla otoksella. Opintomenestyksen yhteydet eri tekijöihin olivat tässä tutkimuksessa niin merkitseviä, että olisi kiinnostavaa selvittää millaisia tuloksia saataisiin valtakunnallisella tasolla. Tutkimukseeni tuntui sattumalta valikoituneen opiskelijoita, joilla oli pääasiassa vähintäänkin hyvä opintomenestys sekä korkeasti koulutetut vanhemmat. Näyttäisikö tilanne myös valtakunnallisesti tarkasteltuna samalta siten, että mitä korkeampi keskiarvo, sitä voimakkaampi myönteinen yhteys eri ilmiöihin? Ilmenisikö valtakunnallisesti vastaavasti se, että mitä heikompi keskiarvo, sitä heikommat hyvinvoinnin kokemukset ja suurempi tarve henkilökohtaiselle ohjaukselle, tulevaisuuden suunnitelmien ja vahvuuksien tukemiselle? Tutkimuksessani nousi esille eroja naisten ja miesten välillä liittyen ohjauksellisiin tarpeisiin. Olisi mielenkiintoista tutkia näyttäytyisivätkö nämä trendit edelleen myös laajemmassa tutkimuksessa.

LÄHTEET

Allardt, E. 1980. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: Werner Söderström Oy.

Aspinwall, L. G., Staudinger, U. M. 2006. Ihmisen vahvuuksien psykologia: kehittyvän tutkimuskentän kysymyksiä. Teoksessa Aspinwall, L. G. & Staudinger, U. M. (toim.) Ihmisen vahvuuksien psykologia Helsinki: Edita, 21–33.

Atjonen, P. 2012. Oppilaan ohjaus osana perusopetuksen pedagogista kehittämistä. Teoksessa Kasurinen, H., Merimaa, E. & Pirttiniemi, J. (toim.) OPO. Opinto- ohjaajan käsikirja. Opetushallitus. Tampereen Yliopistopaino Oy, 36–46.

Bardy, M., Heino, T. 2013. Katsaus lastensuojelun toimintaympäristöihin: paniikista toivoon ja näköalat auki. Teoksessa Bardy, M. (toim.) Lastensuojelun ytimissä. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. 4. uudistettu painos, 13–42. (Viitattu 10.10.2016)
http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/104421/URN_ISBN_978-952-245-853-7.pdf?sequence=1

Berscheid, E. 2006. Ihmisen suurin vahvuus: toiset ihmiset. Teoksessa Aspinwall, L. G. & Staudinger, U. M. (toim.) Ihmisen vahvuuksien psykologia. Helsinki: Edita, 47–56.

Carr, A. 2011. Positive Psychology. The Science of Happiness and Human Strengths. Second Edition. Routledge.

Dunderfelt, T. 2011. Elämänkaaripsykologia. Helsinki: WSOY.

Hakanen, J. 2009. Työn imua, tuottavuutta ja kukoistavia työpaikkoja? - Kohti laadukasta työelämää. Työsuojelurahasto. (Viitattu 13.1.2017)
<https://docplayer.fi/351702-Tyosuojelurahasto-tata-on-tutkittu-2009-jari-hakanen-tyon-imua-tuottavuutta-ja-kukoistavia-tyopaikkoja-kohti-laadukasta-tyoelamaa.html>

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Heikkilä-Tammi, K. & Manka, M-L. 2009. Kohti hyvinvoivaa työyhteisöä- katsaus työhyvinvoinnin kehitykseen. Työelämän tutkimuspäivät 2009. Työn ja työelämän laatu. Työelämän tutkimuskeskus, Tampereen yliopisto, 718-731. (Viitattu 10.1.2017)
<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65666/978-951-44-8061-4.pdf?sequence=1>

Holopainen, M. & Pulkkinen, P. 2012. Tilastolliset menetelmät. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. 2014. Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa Uusitalo- Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 264–281.

Juuti, L. & Kinnunen, A. 2007. Palasia vai kokonaisia? – Seurustelu, elämänsuunnittelu ja lukion opinto-ohjaus. Teoksessa Juutilainen, P-K. (toim.) Suhteita ja suunnanottoa. Näkökulmia nuorten ohjaukseen. Joensuun yliopisto, 57–82.

Järvilehto, L. Hauskan oppimisen vallankumous. 2014. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jyväskylän avoin yliopisto. Määrällinen tutkimus. Tutkimusstrategiat. (Viitattu 30.8.2018)
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/maarallinen-tutkimus>

Jyväskylän avoin yliopisto. Positivismi. Tieteenfilosofiset suuntaukset. (Viitattu 30.8.2018)
<https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/positivismi>

Kallio, K., P., Korkiamäki, R., & Häkli, J. 2015. Myönteinen tunnistaminen – näkökulma hyvinvoinnin edistämiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen. Teoksessa Häkli, J., Kallio, K., P., & Korkiamäki, R. (toim.) Myönteinen tunnistaminen. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 7–35.

Kern, M., Waters, L., White, M., & Adler, A. 2014. Workplace wellbeing: A multifaceted approach to assessing psychological, physical and workplace wellbeing in school staff. *Psychology*, 5, 500-513. (Viitattu 10.11.2016)

https://file.scirp.org/pdf/PSYCH_2014042413542013.pdf

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen psykologian jäljillä. Teoksessa Uusitalo- Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 224–242.

Kuusinen, J. 2001. Nuorten aikuisten kehitystehtävät, onnellisuus ja kehityksen hallinta. Teoksessa Lyytinen, P, Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Helsinki: WSOY.

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia?: fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.

Lankinen, M. 2015. RAUTA. Myönteisen mielialan vahvistaminen. Helsinki: Terapeda.

Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. 2008. Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura.

Lipponen, K. 2014. Positiivinen psykologia ja ratkaisukeskeisyys psykoterapiassa. Teoksessa Uusitalo- Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 200–224.

Lukiolaki 714/2018. Finlex. (Viitattu 9.1.2019)

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180714#Pidp445999760>

Manka, M-L., Hakala, L., Nuutinen, S., & Harju, R. 2010. Työn iloa ja imua- työhyvinvoinnin ratkaisuja pientyöpaikoille. Tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos Tampereen yliopisto. (Viitattu 23.1.2017)

<http://www.uta.fi/jkk/tyovirta/materiaalipankki/Ty%C3%B6%20iloa%20ja%20imua.pdf>

Martela, F. 2014. Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa Uusitalo- Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 30–62.

McLeod, J. 2009. An introduction to counselling. Buckingham: Open University Press.

Mischel, W. & Mendoza-Denton, R. 2006. Tahdonvoima ja sosioemotionaalinen äly ihmisen toimijuuden ja potentiaalain voimistamisessa. Teoksessa Aspinwall, L. G. & Staudinger, U. M. (toim.) Ihmisen vahvuuksien psykologia. Helsinki: Edita, 251–262.

Mäkikangas, A., Feldt, T., & Kinnunen, U. 2005. Positiivisen psykologian näkökulma työhön ja työhyvinvointiin. Teoksessa Kinnunen, U., Feldt, T., & Mauno, S. (toim.) Työ leipälajina. Keuruu: PS-kustannus, 56–74.

Nummenmaa, L. 2004. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Helsinki: Tammi.

Nurmi, J., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ojanen, M. 2007. Positiivinen psykologia. Helsinki: Edita.

Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota, kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Opetushallitus: Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Word-dokumentti. (Viitattu 15.1.2018)
https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/103/0/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 15.11.2017. Vahva yleissivistys on lukion tärkein tehtävä. (Viitattu 1.8.2018)
https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/opetusministeri-vahva-yleissivistys-on-lukion-tarkein-tehtava

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Ehdotus valtioneuvoston strategiaksi koulutuksellisen tasa-arvon edistämiseksi 2012:28. (Viitattu 10.10.2016)
<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75345/tr28.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peavy, R. V. 1998. Sociodynamic counselling. A constructivist perspective. Victoria: Trafford.
(Viitattu 15.8.2018)
https://www.taosinstitute.net/Websites/taos/images/PublicationsFreeBooks/Peavy_SocioDynamicCounselling_lr.pdf
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Työministeriö. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.
- Peavy, R. V. 2001. Elämäni työkirja. Konstruktivististen ohjaus periaatteiden soveltaminen: tehtäviä ja harjoituksia. Työministeriö, Helsinki: Psykologien kustannus Oy.
- Peavy, R. V. 2006. Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.
- Pekkari, M. 2009. Tavoitteellinen ohjauskeskustelu. Helsinki: Tammi.
- Raatikainen, P. 2005. "Ihmistieteet - tiedettä vai tulkintaa?" Teoksessa Meurman-Solin & Pyysiäinen (toim.) Ihmistieteet tänään. Gaudeamus 2005. (Viitattu 9.10.2018) Verkossa osoitteessa:
https://www.academia.edu/19023885/Ihmistieteet_-_tiedett%C3%A4_vai_tulkintaa
- Raatikainen, P. 2015. Ymmärtäminen vs. selittäminen ihmistieteissä. Alusta! Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tiedekunnan verkkolehti. (Viitattu 10.11.2018)
<https://alusta.uta.fi/2015/01/20/ymmartaminen-vs-selittaminen-ihmistieteissa/>
- Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede. Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Tampere: Gaudeamus.

Salmela-Aro, K. 2009. Opiskelu-uupumusmittari SBI 9 yliopisto- ja korkeakouluopiskelijoille. Ylioppilaiden terveydenhuoltosäätiön tutkimuksia 46. Helsinki. (Viitattu 13.10.2016)
http://www.yths.fi/filebank/591-46_Uupumustutkimus_Salmela-Aro.pdf

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. 2006. The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 701-716. (Viitattu 15.10.2016)
<https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/251.pdf>

Schaufeli, W. B., Martinez, I., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. 2002. Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, (5), 464-481.

Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55, (1), 5–14.

Seligman, M., E., P. 2008. Aito onnellisuus. Positiivisen psykologian keinoin täyteen elämään. Jyväskylä: Gummerus.

Seligman, M. 2011. Flourish. A New Understanding of happiness and well-being – and How to Achieve Them. London – Boston: Nicholas Brealey Publishing.

Simpson, R. Kumppani- lehti 8/2008. (Viitattu 10.10.2016)
<https://www.maailmankuvalehti.fi/2008/8/pitkat/aivot-aikuistuvat-vaiheittain>

Soanjärvi, K. 2009. Ohjaus ja kasvatusta 1/2009. Mitä on nuorison ohjaaminen? *Nuorisotutkimus* 1/2009, 1–3.

Suvikas, A., Laurell, L. & Eskola, P. 2015. Elämän kulku. Lähihoitaja kasvua tukemassa. Helsinki: Edita.

Ståhlberg, L. & Hervei, M. 2017. Omannäköinen elämä. Näin teet hyviä valintoja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Hyvinvointi- ja terveyserot. Nuoret. Päivitetty 6.11.2018.
(Viitattu 2.1.2019)

<https://thl.fi/fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/elamankulku/nuoret>

Tuominen- Soini, H. 2014. Onko nuorella kaikki hyvin, jos koulussa menee hyvin? Teoksessa Uusitalo- Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 243–264.

Työterveyslaitos. Työn imu. Työn imu on työhön liittyvää innostusta ja iloa. Sitä voi kokea kaikissa ammateissa. (Viitattu 15.1.2019)

<https://www.ttl.fi/tyontekija/tyon-imu/>

Uusitalo-Malmivaara, L. 2014. Hyveet ja luontevahvuudet. Teoksessa Uusitalo- Malmivaara, L. (toim.) Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-kustannus, 63–84.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. 2016. Huomaa Hyvä! Jyväskylä: PS-kustannus.

Valtioneuvosto. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu. 24.1.2018. Esitys uudeksi lukiolaiksi julki. Vahvaa yleissivistystä, tiivistyvää korkeakouluyhteistyötä ja panostuksia lukiolaisten hyvinvointiin. (Viitattu 30.11.2018)

https://valtioneuvosto.fi/artikkeli/-/asset_publisher/1410845/esitys-uudeksi-lukiolaiksi-julki-vahvaa-yleissivistysta-tiivistyvaa-korkeakouluyhteistyota-ja-panostuksia-lukiolaisten-hyvinvointiin

Vanhalakka- Ruoho, M. 2007. Vastuuta ja vapautta- Nuori oman elämänsä suunnanottajana. Teoksessa Kasurinen, H. & Laurikari, M. (toim.) Chances- opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Opetushallitus. Helsinki: Erweko Painotuote Oy, 246–262.

VIA-luontevahvuusmittari. VIA Institute of character. (Viitattu 30.08.2018)

<https://www.viacharacter.org/www/>

Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Tallinna: Gaudeamus Oy.

Vesterinen, P-L. 2009. Aikuiskasvatus 2/2009. Näkökulmia kirjallisuuteen. Hyvinvoinnin ehdoilla. 159–161. (Viitattu 15.10.2018)

<http://elektra.helsinki.fi/helios.uta.fi/se/a/0358-6197/29/2/hyvinvoi.pdf>

Vierikko, E. Nuoruusiän haasteita. Luento 23.9 2014. Tampereen yliopisto. (Viitattu 20.9.2016)

Vilkkä, H. 2007. Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.

http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/98723/Tutki-ja-mittaa_2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vilkkä, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.

TAULUKKO 2. Hyvinvoinnin ulottuvuuksien väittämien tunnusluvut (KA, KH).

Hyvinvoinnin ulottuvuus						
	Väittäjä	N	Minimi	Maximi	Keskiarvo	Keskihajonta
Positiiviset tunteet	6.Tunnen oloni määrätietoiseksi	255	1	5	3,67	0,888
	7.Tunnen oloni kiinnostuneeksi	255	2	5	3,78	0,792
	8.Tunnen oloni innostuneeksi	255	1	5	3,68	0,777
	9.Tunnen oloni inspiroituneeksi	255	1	5	3,38	0,913
	10.Tunnen oloni aktiiviseksi	255	1	5	3,53	0,899
	11.Tunnen oloni virkeäksi	255	1	5	3,22	0,901
Opiskelun imu	12.Opiskellessani olen täynnä energiaa	255	1	5	2,89	0,937
	13.Opiskelu on minulle hyvin merkityksellistä	255	1	5	3,72	0,970
	14.Aika tuntuu lentävän siivillä, kun opiskelen	255	1	5	2,90	1,055
	15.Opiskellessani tunnen itseni tarmokkaaksi	255	1	5	3,00	0,990
	16.Olen innoissani opiskelusta	255	1	5	3,24	0,941
	17.Kun työskentelen opintojeni parissa, unohdan kaiken ympäriltäni	255	1	5	2,67	0,964
	18.Opiskelu inspiroi minua	255	1	5	2,91	0,959
	19.Kun herään aamulla, minusta tuntuu hyvältä lähteä opiskelemaan	255	1	5	2,85	1,056
	20.Olen uppoutunut opiskeluuni	255	1	5	2,99	0,962
	Ihmissuhteet	21.Ihmissuhteissani jaamme henkistä tukea toisillemme	255	1	5	3,96
22.Ihmissuhteissani osoitamme ystävällisyyttä toisillemme		255	1	5	4,27	0,754
23.Ihmissuhteissani osoitamme aitoa välittämistä toisiamme kohtaan		255	1	5	4,18	0,861

Liite 1 (2)

	24.Ihmissuhteissani osoitamme myötätuntoa toisiamme kohtaan	255	1	5	4,21	0,810
	25.Ihmissuhteissani välitetään niistä, joilla on vaikeaa	255	1	5	4,18	0,838
	26.Kestävien ihmissuhteiden luominen on minulle tärkeää	255	1	5	4,35	0,828
Merkityksellisyys	27.Minulla on tunne, että elämälläni on selkeä päämäärä	255	1	5	3,36	1,051
	28.Tunnistan asiat, jotka tekevät elämästäni merkityksellisen	255	1	5	3,74	0,950
	29.Koen selvittäneeni mieleisen päämäärän elämälleni	255	1	5	3,16	1,141
	30.Minusta tuntuu, että ymmärrän elämäni tarkoituksen	255	1	5	2,95	1,178
	31.Minulla on tunne, ettei elämälläni ole selkeää päämäärää	255	1	5	3,18	1,199
Saavuttaminen	32.Asiani sujuvat mielestäni hyvin	255	1	5	3,66	0,863
	33.Kuinka usein tunnet edistäväsi tavoitteidesi saavuttamisessa?	255	1	5	3,48	0,846
	34.Tunnen saavani tehdyksi loppuun asti asiat, jotka olen aloittanut	255	1	5	3,65	0,913
	35.Tunnen olevani aikaansaava asioissa, jotka ovat tärkeitä minulle	255	1	5	3,92	0,915
	36.Mielestäni asiani sujuvat yhtä hyvin kuin muillakin	255	1	5	3,54	1,045
	37.Tunnen itseni aikaansaavaksi päivittäisissä toimissa	255	1	5	3,49	0,917
	38.Tunnen suoriutuvani tehtävistäni	255	1	5	3,71	0,893

Liite 2 (1)

Korrelaatiomatriisi										
		Positiiviset tunteet	Opiskelun imu	Ihmissuhteet	Merkityksellisyys	Saavuttaminen	Tulevaisuuden suunnitelmat	Tunnistan vahvuuteni	Tunnistan kiinnostuksen kohteeni	Tunnistan elämänarvoni
Positiiviset tunteet	Pearson Correlation	1	,665**	,413**	,629**	,734**	,513**	,456**	,329**	,359**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	255	255	255	255	255	255	255	255	255
Opiskelun imu	Pearson Correlation	,665**	1	,241**	,525**	,583**	,402**	,316**	,129*	,143*
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,039	0,022
	N	255	255	255	255	255	255	255	255	255
Ihmissuhteet	Pearson Correlation	,413**	,241**	1	,327**	,425**	,154*	,311**	,276**	,377**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,014	0,000	0,000	0,000
	N	255	255	255	255	255	255	255	255	255
Merkityksellisyys	Pearson Correlation	,629**	,525**	,327**	1	,590**	,629**	,478**	,400**	,384**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	255	255	255	255	255	255	255	255	255
Saavuttaminen	Pearson Correlation	,734**	,583**	,425**	,590**	1	,463**	,508**	,307**	,431**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	255	255	255	255	255	255	255	255	255
Tulevaisuuden suunnitelmat	Pearson Correlation	,513**	,402**	,154*	,629**	,463**	1	,420**	,322**	,313**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,014	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	255	255	255	255	255	255	255	255	255
Tunnistan vahvuuteni	Pearson Correlation	,456**	,316**	,311**	,478**	,508**	,420**	1	,599**	,574**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000
	N	255	255	255	255	255	255	255	255	255
Tunnistan kiinnostuksen kohteeni	Pearson Correlation	,329**	,129*	,276**	,400**	,307**	,322**	,599**	1	,513**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,039	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	255	255	255	255	255	255	255	255	255
Tunnistan elämänarvoni	Pearson Correlation	,359**	,143*	,377**	,384**	,431**	,313**	,574**	,513**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,022	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	255	255	255	255	255	255	255	255	255

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Liite 3 (1)

Korrelaatiomatriisi										
		Positiiviset tunteet	Opiskelun imu	Ihmissuhteet	Merkityksellisyys	Saavuttaminen	Tulevaisuuden suunnitelmat	Tunnistan vahvuuteni	Tunnistan kiinnostuksen kohteeni	Tunnistan elämän arvoni
Saan riittävästi henkilökohtaista opinto-ohjausta	Pearson Correlation	,211**	,250**	0,010	,296**	,263**	,191**	,217**	,207**	,158*
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,000	0,878	0,000	0,000	0,002	0,000	0,001	0,011
	N	255	255	255	255	255	255	255	255	255

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).