



Karppinen Katariina & Suominen Ulpu

Opettajien käsityksiä koulun mahdollisuuksista vähentää oppilaiden yksinäisyyttä

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajakoulutus  
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajien käsityksiä koulun mahdollisuuksista vähentää oppilaiden yksinäisyyttä (Katariina Karppinen & Ulpu Suominen)

Pro gradu -tutkielma, 71 sivua, 2 liitesivua

toukokuu 2021

---

Yksinäisyys voi lapsilla ja nuorilla johtaa vakaviin psyykkisiin ja emotionaalisiin ongelmiin. Varhainen puuttuminen on erittäin tärkeää, sillä kroonistuessa yksinäisyydestä eroon pääseminen vaikeutuu. Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on tarkastella yksinäisyyttä ilmiönä koulukontekstissa. Tutkielmalla pyritään selvittämään, millaisena oppilaiden yksinäisyys ilmenee koulussa peruskoulun opettajien käsitysten mukaan. Lisäksi tarkoituksena on löytää vastauksia, millaisia käsityksiä peruskoulun opettajilla on koulun mahdollisuuksista vähentää yksinäisyyttä.

Teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään yksinäisyyden ulottuvuuksia, taustatekijöitä ja seurauksia. Yksinäisyyden tehokkaimpia vähentämismenetelmiä tarkastellaan aikaisemman tutkimustiedon pohjalta. Lopuksi esitellään koulujen interventio-ohjelmia ja yhteistyötä eri tahojen kanssa. Tutkielma on laadullinen tutkimus, jossa on fenomenografinen lähestymistapa. Aineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella syyskuussa 2020. Aineisto koostuu 25 opettajan vastauksista. Aineiston analyysi on toteutettu fenomenografisen analyysimallin mukaisesti.

Tulokset osoittavat, että opettajat tunnistavat yksinäisyyteen liittyviä tunnusmerkkejä. Nämä ovat samansuuntaisia aiemman tutkimustiedon kanssa. Oppilaiden yksinäisyys näyttää opettajien käsitysten mukaan erityisesti ulkopuolisuutena ja ystävien puutteena. Yksinäisiä oppilaita kuvattiin ujoina ja arkoina, mutta toisaalta yksinäisyys voi näyttäytyä myös häiritsevänä käytöksenä. Opettajat pitävät oppilaan yksilöllistä kohtaamista, yhteisöllisyyttä, erilaisia pedagogisia käytäntöjä, yhteistyötä sekä eri interventio-ohjelmia yksinäisyyttä vähentävinä tekijöinä. Opettajien mukaan erityisesti kuulluksi tuleminen, ryhmähengen vahvistaminen sekä ohjattu välituntitoiminta vähentävät yksinäisyyttä. Johtopäätöksenä voidaan todeta, että opettajat pyrkivät lisäämään oppilaiden kontaktimahdollisuuksia ystävyyssuhteiden solmimiseksi.

Tutkielman luotettavuutta lisäävät tutkijatriangulaatio sekä tutkimusprosessin ja tulosten yksityiskohtainen kuvaus. Tutkielman teossa on pyritty noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkielman tarkoituksena on lisätä kasvattajien tietoisuutta siitä, mitä yksinäisten oppilaiden hyväksi voidaan tehdä.

Avainsanat: fenomenografia, peruskoulu, yksinäisyys, yksinäisyyden vähentäminen

# Sisältö

<b>1 Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2 Yksinäisyys</b> .....	<b>6</b>
2.1 Yksinäisyys eri tieteenalojen tutkimuskohteena .....	6
2.2 Yksinäisyyden ulottuvuuksia .....	7
2.3 Yksinäisyyden taustatekijöitä .....	10
2.4 Yksinäisyyden seurauksia.....	12
<b>3 Yksinäisyyden ennaltaehkäisy ja vähentäminen</b> .....	<b>15</b>
3.1 Monialainen ja kodin kanssa tehtävä yhteistyö.....	15
3.2 Interventio-ohjelmia yksinäisyyteen .....	17
3.3 Menetelmiä yksinäisyyden vähentämiseksi .....	19
<b>4 Tutkielman toteutus</b> .....	<b>23</b>
4.1 Fenomenografia tutkielman lähestymistapana .....	23
4.2 Aineiston esittely .....	25
4.3 Aineiston analyysi .....	28
4.4 Tutkielman luotettavuus ja eettisyys.....	32
<b>5 Tulokset</b> .....	<b>36</b>
5.1 Opettajien käsityksiä oppilaiden yksinäisyyden ilmenemisestä koulussa.....	36
5.1.1 <i>Yksinäisyys ulkopuolisuutena</i> .....	38
5.1.2 <i>Haasteet sosiaalisissa suhteissa</i> .....	40
5.1.3 <i>Oppilaan persoonaan liittyvät tekijät</i> .....	41
5.1.4 <i>Yksinäisyys haastavana käytöksenä</i> .....	42
5.2 Opettajien käsityksiä koulun mahdollisuuksista vähentää yksinäisyyttä .....	43
5.2.1 <i>Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen</i> .....	45
5.2.2 <i>Yhteisöllinen toimintakulttuuri</i> .....	47
5.2.3 <i>Opettajan pedagogiset käytännöt</i> .....	52
5.2.4 <i>Yhteistyö</i> .....	53
5.2.5 <i>Yksinäisyyttä ennaltaehkäisevät ja vähentävät menetelmät</i> .....	55
<b>6 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset</b> .....	<b>58</b>
<b>7 Pohdinta</b> .....	<b>61</b>
<b>Lähteet</b> .....	<b>63</b>

# 1 Johdanto

Jokainen ihminen tarvitsee tunteen siitä, että on muille ihmisille tärkeä ja arvokas. Jokainen ansaitsee kokemuksen joukkoon kuulumisesta. (Mäkelä, 2011, s. 20; Mäkelä & Sajaniemi, 2013, s. 45.) Yksinäiset lapset ja nuoret kokevat, että heillä ei ole ketään, joka kuuntelisi, ymmärtäisi tai olisi tukena. Ikävystyminen, vieraantumisen, itsearvostuksen väheneminen ja ahdistavat tunteet ovat tyypillisiä tuntemuksia yksinäiselle lapselle ja nuorelle. Lisäksi lapset ja nuoret kuvaavat yksinäisyyden tunnetta voimakkaana, lamaannuttavana ja pelottavana kokemuksena. Yksinäisyys ei näyttäyty ainoastaan ystävien puutteena, vaan moni kokee, että se vaikuttaa heidän koko elämäänsä. (Junttila, 2016, s. 149, 153.) Yksinäisyystutkija Niina Junttilan (2016, s. 149) mukaan noin joka viides lapsi tai nuori kokee yksinäisyyttä jossakin vaiheessa elämäänsä. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen lasten ja nuorten kouluterveyskyselyn 2019 mukaan kolme prosenttia neljäs- ja viidesluokkalaisista lapsista koki usein yksinäisyyttä. Kyselyn mukaan kuitenkin jo joka kymmenes peruskoulun päättävistä nuorista kertoi olevansa yksinäinen. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos [THL], 2019.)

Yksinäisyyden yhteiskunnallinen merkitys on tunnistettu kunnolla Suomessa vasta 2000-luvulla, jolloin aihe on noussut yhteiskunnalliseen keskusteluun, politiikkaan sekä tutkimukseen (Saari, 2016). Suomessa on onneksi herätty yksinäisyyden kauaskantoisiin ja yhteiskunnallisesti merkittäviin vaikutuksiin (Junttila, 2018, s. 22) ja yksinäisyyden vähentämiseksi on toteutettu viime vuosina erilaisia kampanjoita ja hankkeita. Esimerkiksi vuonna 2018 Suomessa järjestettiin yli sata yksinäisyyden vastaista hanketta (YLE, 2019b). Yksinäisten määrä on pysynyt pitkään määrällisesti lähes samana (Junttila, 2018, s. 17; Saari, 2016, s. 45), mutta tuoreet tutkimukset osoittavat koronapandemian lisänneen yksinäisyyttä merkittävästi Suomessa. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen kyselytutkimuksen vastaajista 32 prosenttia koki yksinäisyyden lisääntyneen sosiaalisen kanssakäymisen vähentymisen myötä (THL, 2020). Suomen punaisen ristin (2021) tekemän tutkimuksen mukaan yksinäisten määrä on räjähtänyt Suomessa, sillä nykyään yksinäisyyttä kokee joka viidennen sijasta lähes joka kolmas. Tämän suuntaiset tutkimustulokset ovat nostaneet yksinäisyyden näkyvyyttä mediassa entisestään (mm. YLE 2020; Helsingin Sanomat, 2021).

Yksinäisyyttä on kaikissa ikäluokissa, mutta erityisen paljon ja pitkäaikaisin seurauksin lapsilla ja nuorilla (Junttila, 2015, s. 29). Lapsuudessa koettu yksinäisyys helposti pitkittyy (Junttila, 2015, s. 75) ja yksinäisyyden kroonistuessa siitä eroon pääseminen muuttuu entistä vaikeammaksi. Alakouluikäisen oppilaan kohdalla negatiivinen syrjäytymiskierre on vanhempia oppilaita suuremmalla todennäköisyydellä katkaistavissa. (Junttila, 2010, s. 47.) Lisäksi Pavri (2001, s. 52) kirjoittaa, että kroonistumisella voi olla vakavia psyykkisiä ja emotionaalisia seurauksia. On siis erittäin tärkeää, että jo alakoulussa voidaan auttaa yksinäisyydestä kärsivää oppilasta. Tämän vuoksi halusimme tutkia, millaisia mahdollisuuksia kouluilla on yksinäisyyden vähentämiseksi. Teimme kandidaatin tutkielmamme kouluikäisen lapsen yksinäisyydestä (Karppinen & Suominen, 2019), mikä syvensi mielenkiintoa aihetta kohtaan.

Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää opettajien käsityksiä yksinäisyyden ilmenemisestä koulussa sekä koulun mahdollisuuksista vähentää yksinäisyyttä. Tutkielma pyrkii selvittämään, millaisena oppilaiden yksinäisyys näyttäytyy koulussa ja sen myötä antamaan opettajille eväitä yksinäisten oppilaiden tunnistamiseen. Yksinäisten oppilaiden tunnistaminen on erittäin tärkeää, jotta ongelmaan voidaan vaikuttaa (Pavri, 2001, s. 52–53). Lisäksi opettajat ja muu peruskoulun henkilökunta voivat saada tutkielman tuloksista tärkeää tietoa siitä, millaisia mahdollisuuksia kouluilla on tarjota yksinäisyyden vähentämiseksi. Tämän tutkielman tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisena oppilaiden yksinäisyys ilmenee koulussa peruskoulun opettajien käsitysten mukaan?
2. Millaisia käsityksiä peruskoulun opettajilla on koulun mahdollisuuksista vähentää yksinäisyyttä?

Tutkielman teoreettinen viitekehys esitellään kahdessa seuraavassa luvussa. Näissä luvuissa kerrotaan yksinäisyydestä ilmiönä, sen ulottuvuuksista, taustatekijöistä ja seurauksista. Lisäksi luvussa avataan yksinäisyyden vähentämiseen vaikuttavia toimintamalleja. Tutkielma on toteutettu laadullisena tutkimuksena ja tutkielmaa ohjaa fenomenografinen lähestymistapa. Tutkielman toteutusta kuvataan luvussa neljä, jossa esitellään tutkielman aineisto sekä aineiston analyysin vaiheet. Lisäksi lopussa pohditaan tutkielman luotettavuutta ja eettisyyttä. Luku viisi on tulosluku, jossa tutkimustulokset esitellään teoreettista perehtyneisyyttä hyödyntäen. Tutkielman viimeiset luvut kuusi ja seitsemän ovat tulosten yhteenvetoa ja pohdintaa varten.

## 2 Yksinäisyys

Tämän tutkielman ensimmäisessä teorialuvussa tarkastellaan yksinäisyyttä tutkimuskohteena ja yhteiskunnallisena ilmiönä. Yksinäisyys on ilmiönä moniselitteinen, joten se ei ole vain yhden tieteenalan tutkimuskohde. Tässä luvussa käsitellään yksinäisyystutkimuksen sijoittumista eri tieteenalojen tutkimuskenttään. Lisäksi tarkastelun kohteena on yksinäisyyden erilaisia ulottuvuuksia, taustekijöitä ja seurauksia.

### 2.1 Yksinäisyys eri tieteenalojen tutkimuskohteena

Yksinäisyyttä, sen syitä ja seurauksia on tutkittu useasta eri näkökulmasta ja erityisesti sosiologian ja psykologian tieteenaloilla (Kangasniemi, 2008, s. 13–14; Tiikkainen, 2011, s. 59). Myös Saari (2016, s. 12) kertoo yksinäisyyden olevan useille tieteenaloille yhteinen tutkimuskohde, jolloin tutkijat ovat analysoineet aihetta useista teoreettisista lähtökohdista sekä erilaisilla aineistoilla ja metodeilla. Perlman ja Peplau (1982) esittelevät klassikoksi muodostuneessa teoksessaan *Theoretical approaches to loneliness* kahdeksan lähestymistapaa yksinäisyyteen. Tiikkaisen (2011, s. 60–71) mukaan nämä ovat yhdistettävissä neljään keskeiseen teoriaan; psykodynaamiseen, eksistentiaaliseen, interaktionistiseen sekä kognitiiviseen. Niiden näkemykset eroavat siinä, miten ja miksi puutteelliset sosiaaliset suhteet johtavat yksinäisyyteen. Yleensä yksinäisyys nähdään negatiivisena kokemuksena, mutta osa teorioista esittää sille myös positiivisia näkökulmia.

Yksinäisyyttä on tarkasteltu vuosisatojen ajan filosofisena ja sosiologisena kysymyksenä (Arendt, 2013), mutta vasta 1950-luvulla aihetta alettiin käsitellä teoreettisesti (Kangasniemi, 2008, s. 13; Rönkä, 2017, s. 24). 1970-luvulla yksinäisyys nousi merkittäväksi tutkimuskohteeksi, jolloin julkaistiin Robert Weissin teos *Loneliness: The experience of emotional and social isolation* (1973). Sitä pidetään yhtenä yksinäisyystutkimuksen klassikkoteoksena (Paloutzian & Janigian, 1989, s. 31–36). Yksinäisyystutkimusta on tehty pääasiassa kvantitatiivisin menetelmin (Kangasniemi, 2008, s. 29) ja tutkimusten tarkoituksena on ollut tutkia ilmiön esiintyvyyttä (Saari, 2016, s. 12; Rönkä, 2017, s. 20). 1990-luvulta alkaen tutkijat ovat olleet kiinnostuneita myös lasten ja nuorten yksinäisyydestä. Tällöin yksinäisyyttä alettiin tutkia enemmän laadullisin menetelmin, koska tutkijat olivat kiinnostuneita ilmiöstä itsessään, eli siitä mistä yksinäisyydessä todellisuudessa on kyse. (Hymel, Tarulli, Hayden Thomson & Terrel-Deutsch, 1999.)

2000-luvun jälkeen yksinäisyystutkimus on laajentunut entisestään eri tutkimuskentille ja tieteenaloille, joten yleiskatsauksen tekeminen ilmiöstä voi olla haastavaa. Tällä hetkellä vaikuttaa kuitenkin siltä, että yhteinen yksinäisyyden tutkimuskenttä on muodostumassa. Esimerkiksi kansainvälisesti arvostetut tutkijat John Cacioppo sekä Ami Rokach ovat kehittäneet laaja-alaisia tutkimusohjelmia yksinäisyyteen (Saari, 2016, s. 13). Suomessa yksinäisyystutkimus on melko nuorta ja kiinnostus aiheeseen on lisääntynyt viime vuosina. (mm. Junttila, 2015; Kauko, 2018; Rönkä, 2017; Saari, 2016) Kasvatustieteen dosentti Niina Junttila on yksi tunnetuimmista suomalaisista yksinäisyystutkijoista ja hän on tehnyt paljon tutkimusta lasten ja nuorten yksinäisyydestä. Sosiaali- ja terveystieteiden professori Juho Saari on kiinnostunut yksinäisyyden yhteiskunnallisesta näkökulmasta ja kansanterveydellisistä vaikutuksista. (Saari, 2016, s. 14, 24.) Tuoreita väitöskirjoja yksinäisyydestä ovat kirjoittaneet Anna Reetta Rönkä (2017) *Experiences of loneliness from childhood to young adulthood – Study of the Northern Finland Birth Cohort 1986*, sekä Outi Kauko (2018) *Lasten yksinäisyys perhesiirtymissä: lasten merkityksenantoa tutkimassa*.

## 2.2 Yksinäisyyden ulottuvuuksia

Yksinäisyys määritellään negatiiviseksi ja psyykkiseksi kokemukseksi, jolloin ihminen on ahdistunut laadullisesti tai määrällisesti puutteellisista ihmissuhteistaan (Junttila, 2016, s. 53; Peplau & Perlman, 1982, s. 4). Tutkijat ovat tästä määritelmästä lähestulkoon yksimielisiä (Junttila, 2016, s. 53). Määrittely pohjautuu kognitiiviseen lähestymistapaan, jossa Tiikkaisen (2011, s. 65) mukaan painotetaan kognitiivista prosessia yksinäisyyden kokemuksen syntymisessä. Junttila (2015, s. 14) toteaa, että yksilöllä on tiettyjä odotuksia omien sosiaalisten suhteiden määrästä ja laadusta. Odotukset ovat voineet syntyä omista tai muiden ihmisten ihmissuhteista tai ympäristön sosiaalisista normeista. Yksinäisyyden kokemus syntyy, kun ihminen kokee ristiriidan todellisten ja toivomiensa sosiaalisten suhteiden välillä (Rokach, 2016, s. 50). Kokemus on aina subjektiivinen, sillä sosiaalisten suhteiden määrä tai laatu eivät suoraan kerro sitä, onko ihminen yksinäinen vai ei (Junttila, 2009, s. 211; Junttila, 2016, s. 54). Ihminen voi olla yksinäinen, vaikka hänen ympärillään olisi muita ihmisiä ja samoin sosiaalisesti muista ihmisistä eristäytynyt ei aina ole yksinäinen (Tiikkainen, 2011, s. 60).

Junttila (2015, s. 13) kuvailee yksinäisyyttä lamaanuttavana tunteena, jolloin ihmisellä ei ole ketään kenen kanssa puhua tai ketään kuka ymmärtäisi omia ajatuksia ja tunteita. Yksinäisyys voi olla myös musertava tunne siitä, että ihminen on keskellä väkijoukkoa, mutta kokee

olevansa täysin ulkopuolinen ja kelpaamaton muiden joukkoon. Yksinäisyydestä viriäviä tunteita ovat muun muassa erilaisuus, turvattomuus ja erillisyys muista ihmisistä (Kangasniemi, 2005, s. 242). Cacioppon, Hughesin, Waiten, Hawkeyn ja Thistedin (2006) mukaan yksinäisyys on kuin fyysinen kipu, joka toimii kehon hälytyssignaalina varoittaen ihmistä olemaan sosiaalisesti tietoinen ja seuraamaan mahdollisia uhkakuvia. Myös Junttila (2018, s. 21) viittaa Eisenbergin, Liebermanin ja Williamsin (2003) tutkimukseen, jossa he paikansivat sosiaalisen kivun aivokuvantamisen avulla. Tutkimuksessa selvisi, että koehenkilöillä aktivoituivat samat aivoalueet yksinäisyyden kokemuksen ja fyysisen kivun aikana.

Yksinäisyys voidaan Weissin (1973) mukaan jakaa emotionaaliseen ja sosiaaliseen yksinäisyyteen (viitattu lähteessä Perlman & Peplau 1982, s. 128). Nämä ovat laadullisesti erilaisia kokemuksia mutta ihminen voi kokea niitä joko yksittäin tai samanaikaisesti. Lapsella ne ovat usein kytköksissä toisiinsa (Junttila, 2015, s. 33; Tiikkainen, 2011, s. 67). *Emotionaalisen yksinäisyyden* kokemus syntyy, kun ihmiseltä puuttuu läheinen ja merkityksellinen ihmissuhde. Se voi näkyä levottomuutena, ahdistuksena ja toivottomuuden tunteina. Emotionaalinen yksinäisyys on pitkittyessään haitallisempaa kuin sosiaalinen yksinäisyys ja aiheuttaa useammin mielenterveyden ongelmia, kuten masennusta, itsetuhoisuutta sekä sosiaalisten tilanteiden pelkoa. (Junttila, 2015, s. 42; Junttila, 2016, s. 56.)

Puutteellinen sosiaalinen vuorovaikutusverkosto johtaa *sosiaaliseen yksinäisyyteen*, jolloin ihminen kokee itsensä muista ulkopuoliseksi. Tällöin ihmisellä ei ole vertaisistaan muodostuvaa kaveriporukkaa, jonka kanssa kasvaa ja kehittyä. Porukoissa syntyvien vuorovaikutussuhteiden ei tarvitse olla läheisiä, jotta ne suojaavat kielteisiltä tunteilta ja yksinäisyyden vaikutuksilta. Toisaalta yksinäinen lapsi voi olla näennäisesti osa porukkaa välttyäkseen yksinäisyyden leimalta ja tuntea samanaikaisesti voimakasta yksinäisyyttä. (Junttila, 2015, s. 34–35.) Sosiaalinen yksinäisyys voi näkyä turhautumisena ja epävarmuutena, jolloin ihmisen käytös ilmenee helposti passiivisuutena tai välinpitämättömyytenä (Tiikkainen, 2011, s. 68–69). Junttilan (2015, s. 56) mukaan tietyt tunnusmerkit osoittavat sosiaalisen yksinäisyyden kokemuksen. Näitä ovat muun muassa tunne muiden hyväksynnän puutteesta ja ryhmään kuulumattomuudesta sekä kokemus siitä, ettei kukaan halua viettää hänen kanssaan aikaa. Junttilan ja Vauraan (2009, s. 214) tutkimuksen mukaan pojat kokevat tyttöjä huomattavasti enemmän emotionaalista yksinäisyyttä, mutta sosiaalisesta yksinäisyydestä vastaavaa eroa ei löytynyt.



Kangasniemi (2008, s. 132) esittelee Youngin (1982) kolme yksinäisyyden muotoa, jotka jaetaan yksinäisyyden keston mukaan. Yleisin on *tilapäinen* yksinäisyys, jolloin yksinäisyyden kokemus on ohimenevää. Tilapäistä yksinäisyyttä voidaan kuvata pitkästymisenä tai tekemisen puutteena. Junttilan (2016, s. 68) mukaan tilapäinen yksinäisyys voi pitkittyä koko elämän mittaiseksi ahdistavaksi kokemukseksi. Toinen Kangasniemen (2008, s. 132) kuvaama yksinäisyyden muoto on *tilanteinen* yksinäisyys, joka syntyy usein äkillisen elämäntilanteen muutoksen tai kriisin seurauksena. Esimerkiksi läheisen kuolema, sairastuminen tai työttömäksi jääminen voivat muuttaa tai rikkoa olemassa olevia ihmissuhteita ja näin ollen aiheuttaa yksinäisyyttä. Useissa tapauksissa yksinäisyyden kokemus hälvenee, kun ihminen sopeutuu uuteen elämäntilanteeseen tai muuttaa toimintaansa itselle suotuisalla tavalla. Joskus tilanteinen yksinäisyys muuttuu *krooniseksi*, jolloin yksinäisyys pitkittyy. Kroonistumiseen vaikuttavat pitkällä aikavälillä useat eri tekijät, kuten lapsuuden turvattomuuden tunteet sekä yksinäiseen itseensä liitettävät persoonatekijät. Laineen (2005, s. 163) mukaan yksinäisyyttä voidaan kuvailla krooniseksi, jos se on kestänyt kaksi vuotta. Yksinäisyyden kroonistuessa siitä eroon pääseminen on yhä haastavampaa (Junttila, 2016, s. 63). Junttila (2016, s. 65) esittelee Suomalaisten yksinäisyys -kyselyn tulokset, joiden mukaan kolmasosa 40–60-vuotiaista yksinäisistä kertoo olleensa yksinäisiä jo lapsuudesta asti ja nuoruudesta asti yksinäisiä oli hieman yli puolet vastaajista.

Yksinäisyys ja yksin olo määritellään eri tavoin ja nämä eivät aina ole yhteydessä toisiinsa (Cacioppo & Patrick, 2008, s. 13). Junttilan (2015, s. 19) mukaan yksin oleminen ja yksinäisyys eroavat siten, että yksin oleminen tarkoittaa fyysistä ja yksinäisyys psyykkistä irrallisuutta muista ihmisistä. Myös Tiikkainen (2011, s. 60) kirjoittaa, että ihminen ei aina ole yksinäinen, vaikka olisikin fyysisesti yksin tai muista eristäytynyt. Yksin olo voi olla positiivinen kokemus, jolloin ihminen nauttii yksin olemisesta ja saa siitä energiaa (Junttila, 2016, s. 54). Uusitalo (2007, s. 23–26) on Junttilan kanssa samaa mieltä siitä, että yksin olo voi olla voimaannuttavaa ja vapauttavaa, jos yksilöllä on mahdollisuus valita, onko hän yksin vai muiden kanssa. Tällöin ihminen ymmärtää tilanteen olevan väliaikaista. Lisäksi ajoittainen yksinäisyys tai yksin olo ovat osa nuoren kehitysprosessia. Itsenäistymisprosessin myötä nuorelle voi tulla yksinäisyyden tunteita, mutta ne ovat usein ohimeneviä. Yksinäisyys ja yksin olo voivat mahdollistaa sen, että nuori kasvaa henkisesti vahvaksi ja itsenäiseksi yksilöksi. Tässä tutkielmassa rajaamme pois vapaaehtoisen yksin olon, vaikka se voi olla ulkopuolisen silmin haastava erottaa yksinäisyydestä (ks. Junttila, 2015, s. 19).

### 2.3 Yksinäisyyden taustatekijöitä

Lapsen ja nuoren yksinäisyydessä voi olla vaikea erottaa syy-seuraussuhteita (Laine & Aho 2005, s. 167; Uusitalo, 2007, s. 34). Yksinäisiltä löytyy yhdistäviä taustatekijöitä, mutta se voi olla myös sattumaa tai seurausta välttämättömistä olosuhteista, kuten muutosta toiselle paikkakunnalle (Junttila, 2015, s. 120; Uusitalo, 2007, s. 34). Esimerkiksi masennuksella, huonolla itsetunnolla ja yksinäisyydellä on todettu yhteys, mutta on vaikea sanoa mikä näistä johtaa mihinkin (Uusitalo, 2007, s. 34).

Weiss (1973) jakaa yksinäisyyden taustatekijät ulkoisiin ja sisäisiin tekijöihin. Hänen mukaansa ulkoisilla tekijöillä on suurempi merkitys yksinäisyyden kokemukseen. Kokemus syntyy näiden tekijöiden yhteisvaikutuksesta. (viitattu lähteessä Perlman & Peplau, 1982, s. 127.) Tiilikainen (2016, s. 129–135) tarkastelee tekstissään yksinäisyyteen johtaneita syitä ja hänen aineistonaan on Kirkkopalvelujen Yhteisvastuukeräyksen kyselyaineiston (2011) vastaukset. Kirjoituksista nousee esiin sekä ulkoisia että sisäisiä tekijöitä yksinäisyyden taustalla. Esimerkiksi erilaiset lapsuuden kokemukset voivat johtaa yksinäisyyteen ja perheen tausta aiheutti monen kirjoittajan mielestä yksinäisyyttä. Vastaajat kokivat, että perheen köyhyydestä, mielenterveys- tai päihdeongelmista johtuva häpeän tunne vaikeutti ystävyysuhteiden solmimista. Lisäksi perheen keskinäiset suhteet ja vanhempien malli epäsosiaalisuudesta nähtiin yksinäisyyteen johtavina syinä. Muita ulkoisia tekijöitä olivat syrjäinen sijainti, “vääränlainen” epäsosiaalinen harrastus tai sen puute sekä perheen muutot. Heiskanen (2011, s. 82–83) analysoi Mielenterveysseuran kyselyn vastauksia, joissa ulkoisiksi tekijöiksi nähtiin edellä mainittujen lisäksi traumaattiset lapsuuden kokemukset ja hylkäämisen kokemukset sekä kohtaamispaikkojen puute. Kangasniemen (2008, s. 170) mukaan kiusaaminen on yksi merkittävin yksinäisyyteen johtava ulkoinen tekijä ja myös muut tutkimukset (mm. Segrin ym., 2012, s. 134; Heiskanen, 2011, s. 83) osoittavat niiden välisen yhteyden. Kangasniemen (2008, s. 170) tulosten mukaan lähes kymmenen prosenttia yksinäisistä vastaajista on kokenut koulukiusaamista. Myös Tiilikainen (2016, s. 134) kertoo, kuinka lähes kaikilla kirjoittajilla oli koulusta väkivallan tai ulkopuolisuuden kokemuksia. Syitä kiusaamiselle selitettiin omalla erilaisuudella ja perheen taustalla.

Yksinäisyyteen johtavia syitä löytyy myös sisäisistä tekijöistä. Tiilikaisen (2016, s. 134–135) ja Heiskanen (2011, s. 83) analysoimissa aineistoissa yksinäisyyttä selitettiin ujoudella ja omalla erilaisuudella. Myös Uusitalo (2007, s. 31–33) kirjoittaa, että ystävyysuhteiden solmimisen vaikeus voi johtua arasta luonteesta tai omasta erilaisuuden tunteesta. Kokemus

omasta erilaisuudesta voi syntyä mistä tahansa; vammaisuudesta, sairaudesta, seksuaalisesta suuntautumisesta, menetyksistä tai traumoista. Lisäksi Heiskasen (2011, s. 82–83) analysoimassa Mielenterveysseuran kyselyn vastauksissa nousivat esiin erakkoluonne, sosiaalisten tilanteiden pelko sekä vaikeus luoda ja ylläpitää ihmissuhteita.

Sekä ulkoiset että sisäiset tekijät vaikuttavat ihmisen sosiaalisiin taitoihin, jotka ovat yhteydessä koettuun yksinäisyyteen. Junttilan, Vauraan, Niemen ja Laakkosen (2012, s. 2–3) mukaan yksilön heikko sosiaalinen kompetenssi on yksi yleisin yksinäisyyteen linkittyvä tekijä. Sosiaalisella kompetenssilla tarkoitetaan taitoa ymmärtää ja toimia sosiaalisissa tilanteissa ja se koostuu prososiaalisesta ja antisosiaalisesta puolesta. Prososiaalisuus on sosiaalisuutta tukevaa toimintaa, johon kuuluvat muun muassa yhteistyötaidot ja empatiakyky. Antisosiaalisuuteen kuuluvat vuorostaan impulsiivinen ja häiritsevä käyttäytyminen ja se on täten sosiaalisuutta vähentävää toimintaa. (Junttila, 2015, s. 160–162). Myös Kangasniemi (2008, s. 177) esittelee Clarkin, Inderbitzen-Pisarukin & Solanon (1992) tutkimustulokset, joiden mukaan sosiaaliset taidot ovat yksi merkittävin tekijä yksinäisyyden taustalla.

Yksinäisyyteen johtavia tekijöitä voidaan tarkastella myös yhteiskunnan tasolla. Sosiaaliseen yksinäisyyteen liitetään usein yhteiskunnan sosioekonominen modernisoituminen. Modernisaation myötä tapahtuneet kotitalousrakenteiden muutokset eli yksin asumisen lisääntyminen sekä kotitalouksien koon pienentyminen ovat yhteydessä yksinäisyyteen. (Saari, 2016, s. 16.) 2010-luvulla yksinasuvien suomalaisten määrä on kasvanut yhä yli 10 000 hengen vuosivauhtia (Pyykkönen, 2016, s. 221) ja vuonna 2019 yksin asuvia oli lähes 45 prosenttia (Suomen virallinen tilasto, 2020). Yksinasujien hyvinvointi on useilla hyvinvointia kuvaavilla mittareilla heikompaa kuin suuremmilla kotitalouksilla. He ovat myös haavoittuvaisempia sosiaalisille riskeille, kuten työttömyydelle. (Pyykkönen, 2016, s. 221.) Lisäksi yksin asuessa kodin ulkopuolisten ihmissuhteiden määrä on usein pienempi kuin suuremmissa kotitalouksissa, eivätkä kotitalouksien ulkopuolella olevat kontaktit ole yhtä merkityksellisiä kuin kodin sisäpuoliset kontaktit. (Saari, 2016, s. 16–17.)

Myös muuttoliike ja perherakenteen muutokset lisäävät sosiaalista yksinäisyyttä. Alueellinen liikkuvuus vaikuttaa ihmisten välisiin suhteisiin ja ihminen ei välttämättä onnistu solmimaan uusia ihmissuhteita vanhojen ystävien jäädessä toiseen kaupunkiin. (Saari, 2016, s. 16–17; Saari, 2009, s. 248.) Perherakenteiden moninaistumisen myötä perhesuhteisiin tulee uusia jäseniä, joiden kanssa täytyy verkostoitua, jolloin laajan perheverkoston ylläpitäminen vaatii aikaisempaa enemmän resursseja. Monikehäisen uusperheen toiminta ei välttämättä enää

rakennu traditionaalisten perhetapahtumien, kuten rippijuhlien ja syntymäpäivien ympärille. Perherakenteiden moninaistuminen voi edeltää ihmisen irrottautumista tällaisesta verkostosta. (Saari, 2009, s. 248.) Myös Brobergin (2010, s. 205) tutkimuksen mukaan perheiden hajoaminen ja uusperheen rakentuminen aiheuttavat väistämättä muutoksia perheen kautta muodostuneisiin ihmissuhteisiin. Uusperheiden toimintaan kuuluu ristiriitaisia vaatimuksia, eikä kaikkien tarpeiden huomioiminen ole aina mahdollista. Näin ollen osa ihmissuhteista voi jäädä vähäisen tuen varaan.

## **2.4 Yksinäisyyden seurauksia**

Yksinäisyys on uhkatekijä fyysiselle ja psyykkiselle terveydelle. Pitkittyessään se johtaa stressitilaan, joka vaikuttaa heikentävästi kehoon ja mieleen ja sitä kautta terveyteen ja hyvinvointiin. (Müller & Lehtonen, 2016, s. 73, 91.) Esimerkiksi Cacioppon ja Patrickin (2008, s. 93, 105–106) tutkimuksissa on löydetty yksinäisyyden yhteys korkeaan verenpaineeseen, vähäiseen liikuntaan, ylipainoon sekä tupakointiin. Heidän mukaansa yksinäisyys vaikuttaa myös ihmisen stressihormoneihin, immuunijärjestelmään sekä sydän- ja verisuonitauteihin. Pitkittyessään edellä mainittujen terveysongelmien on todettu olevan yhteydessä aiempaan kuolleisuuteen. Lisäksi yksinäisyys on yhteydessä koettuun elämänlaatuun (Kainulainen, 2016, s. 125) sekä mielenterveyden ongelmiin (Müller & Lehtonen, 2016). Kainulainen (2016, s. 125) esittelee tutkimustulokset, joiden mukaan lapsena ja nuorena koettu yksinäisyys voi näkyä hyvinvoinnissa koko loppuelämän. Ihmiset, jotka olivat kokeneet lapsuudessa yksinäisyyttä, kokivat aikuisuudessa elämänlaatunsa huonommaksi kuin sellaiset, joilla ei tätä kokemusta ollut.

Yksinäisyyden ja psyykkisten oireiden välillä on merkittävä yhteys (Junttila, 2018, s. 80; Kauhanen, 2016, s. 104). Yksinäisyys on yhdistetty muun muassa vihamielisyyteen ja aggressiivisuuteen sekä keskittymiskyvyn ja tarkkaavaisuuden häiriöihin (Kauhanen, 2016, s. 104.) Lisäksi masennus ja ahdistuneisuus ovat tutkimusten mukaan yksinäisillä muita ihmisiä yleisempiä (Holvast ym., 2015; Gan, Xie, Duan, Deng, Yu; 2015). Junttilan (2018, s. 80–81) mukaan yksinäisillä on yli kymmenkertainen riski sairastua ahdistukseen tai masennukseen. Yksinäisyyden ja psyykkisten oireiden yhteydestä voi olla kuitenkin vaikea erottaa, mikä johtaa mihinkin. Onko yksinäisyys seurausta mielenterveysongelmista vai aiheuttaako yksinäisyys psyykkisiä oireita? Tutkimukset osoittavat, että näiden suhde on vastavuoroinen; yksinäisyys on merkittävästi yhteydessä myöhempään masennukseen, mutta toisaalta masennus pahentaa

yksinäisyyden kokemusta. (Kauhanen, 2016, s. 104.) Myös Martinin, Karlssonin ja Marttusen (2011) mukaan ystävyysuhteiden puuttumisella tai kaveripiirien ulkopuolelle jäämisellä voi olla vakavia seurauksia nuoren psyykkiselle terveydelle. Junttila (2015, s. 87–88) esittelee useissa tutkimuksissa havaittuja yksinäisyyden vaikutuksia lasten ja nuorten psyykkiseen terveyteen. Alakouluikäisillä yksinäisillä oppilailla havaittiin muita enemmän sosiaalista ahdistusta ja yksinäiset yläkouluikäiset kokivat sosiaalisen ahdistuneisuuden lisäksi masennusta, koulu-uupumusta sekä itsetuhoisia ajatuksia. Myös Lyyran, Junttilan, Tynjälän ja Välimaan (2019) tutkimuksen mukaan yksinäiset nuoret kärsivät muita useammin psykosomaattisista oireista, kuten hermostuneisuudesta ja nukahtamisvaikeuksista. He myös käyttivät muita nuoria useammin lääkkeitä näihin oireisiin.

Yksinäisyydestä on vaikeaa päästä eroon (Junttila, 2015, s. 79), sillä se voi aiheuttaa haasteita kognitiivisten taitojen oppimiselle ja jättää pysyviä jälkiä sekä mieleen että aivojen muistirakenteisiin (Müller & Lehtonen, 2016, s. 92–94). Junttilan (2015, s. 79) ja Laineen (2002, s. 36–37) mukaan yksinäisyydestä irti pääsemistä vaikeuttaa negatiivisen vuorovaikutuksen kehämalli, jossa edelliset haasteet vaikuttavat aina seuraaviin vuorovaikutustilanteisiin. Kehän eteneminen on haastava pysäyttää ja mitä pidempään se pyörii, sitä suurempia ja pidempiaikaisia vaikutuksia sillä on. Yksinäinen tarkkailee ympäristöään kokemuksiensa kautta ja kiinnittää huomiota asioihin, jotka hän yhdistää yksinäisyyteen (Müller & Lehtonen, 2016, s. 92–94). Kokemukset positiivisesta vuorovaikutuksesta ovat puutteellisia, joten yksilön sosiaaliset taidot eivät pääse kehittymään (Junttila, 2015, s. 79) ja hänen voi olla vaikea tulkita muita ihmisiä (Müller & Lehtonen, 2016, s. 92–94). Haasteet yksinäisen ihmisen sosiaalisissa suhteissa vaikuttavat vähitellen hänen itsetuntoonsa ja heikkoon itsearvostukseen (Junttila, 2015, s. 79). Pettymykset ihmissuhteissa ja huono itsetunto voivat aiheuttaa myös sen, että ihminen näkee ympärillään olevat ihmiset negatiivisessa valossa, jotka eivät halua auttaa (Müller & Lehtonen, 2016, s. 83–84). Junttila (2015, s. 79–80) esittelee Vanhalstin, Gibbin ja Pristeinin (2017) tutkimuksen, jonka mukaan yksinäisyyden jatkuessa pitkään, ihmisen tulkinnat itsestä ja muista muuttuvat. Hänen myönteiset tunteensa heikkenevät ja kielteiset vahvistuvat. Lisäksi ihminen huomaa tällöin enemmän surullisia ja pelokkaita kasvoja kuin onnellisia. Negatiivinen kehämalli kulminoituu siihen, että myös muut ihmiset alkavat suhtautua yksinäiseen kielteisesti, jolloin hän voi joutua ryhmän ulkopuolelle tai epäsuosituksi. Müller & Lehtonen (2016, s. 83–84) kirjoittavat, että sellaista yksinäistä ihmistä, jolla on kielteinen ihmiskuva, voi olla haastava tukea. Myös Cacioppon ja Patrickin (2008, s. 103) tutkimus on osoittanut, että yksinäiset hakevat

epätodennäköisemmin emotionaalista tai konkreettista tukea muilta ihmisiltä verrattuna ei-yksinäisiin.

### **3 Yksinäisyyden ennaltaehkäisy ja vähentäminen**

Lasten ja nuorten yksinäisyyteen voidaan vaikuttaa rakenteellisilla, toiminnanohjauksellisilla sekä asenteellisilla menetelmillä (Junttila, 2016, s. 161). Ensimmäisenä tässä vussa esitellään monialaisen ja kodin kanssa tehtävän yhteistyön merkitystä lasten hyvinvoinnille. Toimivalla yhteistyöllä on mahdollista ennaltaehkäistä ongelmien syntymistä sekä auttaa ongelmien selvittämisessä (Hirvonen, Junttila, Kalo & Kurttila, 2013, s. 10). Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) velvoittaa opetuksen järjestäjää puuttumaan ongelmiin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ja tukemaan oppilaan sosioemotionaalista hyvinvointia. Lisäksi tässä luvussa käsitellään Suomessa ja kansainvälisesti käytettyjä interventiomalleja sekä muita tutkimuksissa tehokkaiksi osoittautuneita yksinäisyyttä vähentäviä menetelmiä.

#### **3.1 Monialainen ja kodin kanssa tehtävä yhteistyö**

Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) tarkoituksena on edistää oppilaitosyhteisön ja opiskeluympäristön hyvinvointia, terveellisyttä ja turvallisuutta sekä yhteisöllistä toimintaa. Lisäksi se edistää oppilaiden oppimista, terveyttä ja osallisuutta sekä ehkäisee ongelmien syntymistä. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus heidän tarvitsemaansa tukeen sekä yhdenvertaisiin oppilashuoltopalveluihin. Laki velvoittaa toteuttamaan oppilashuoltoa toiminnallisena kokonaisuutena ja monialaisena yhteistyönä. Oppilashuollon tulee olla ensisijaisesti ennaltaehkäisevää koko kouluyhteisöä tukevaa yhteisöllistä oppilashuoltoa. Ennaltaehkäisevää työtä voidaan pitää tuloksellisenä oppilaiden hyvinvoinnin kannalta (Mahkonen, 2015, s. 36). Yhteisöllisen oppilashuollon lisäksi oppilaalla on oikeus yksilökohtaiseen oppilashuoltoon (Opetushallitus [OPH], 2016, s. 77).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) todetaan, että oppilashuolto on merkittävä osa opetuksen toimintakulttuuria. Yhteisöllisessä oppilashuollossa kouluyhteisön hyvinvointia seurataan, arvioidaan ja kehitetään. Kehitystyössä tehdään yhteistyötä sekä oppilaiden ja vanhempien että eri hyvinvointia edistävien toimijoiden kanssa. Yksilökohtainen oppilashuolto on yksittäiselle oppilaalle tarkoitettuja kouluterveydenhuollon palveluja, oppilashuollon kuraattori- ja psykologipalveluja sekä monialaista oppilashuoltoa. Sen tavoitteena on edistää oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä, terveyttä, hyvinvointia ja oppimista. Yksilökohtaiseen oppilashuoltoon tulee olla oppilaan tai tarvittaessa huoltajan suostumus (OPH, 2016, s. 79–80), sillä oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaan

toiminnan tulee olla aina vapaaehtoista (Mahkonen, 2015, s. 355). Työ on kiireetöntä, luottamuksellista, avointa ja oppilasta kunnioittavaa ja siinä otetaan huomioon oppilaan osallisuus ja omat toivomukset (OPH, 2016, s. 79–80).

Oppilashuollon toiminta kuuluu olennaisena osana kouluarkeen ja perustehtäviin, johon sisältyvät ennaltaehkäisevä toiminta, ongelmiin puuttuminen, huolien esilletuominen sekä kriisityö. Koulun oppilashuollon toiminnasta tulee tiedottaa oppilaille, heidän huoltajilleen, koulun henkilökunnalle sekä koulun yhteistyötoimijoille. Vanhempien informoiminen tapahtuu useimmiten vanhempainilloissa sekä koulun lähettämissä tiedotteissa. Oppilaille oppilashuollon toiminnan peruseriaatteet pitää tuoda esille ikätasoon sopivalla tavalla. (Honkala & Suomala, 2009, s. 41.) Oppilashuollossa käytetään oppilashuoltoryhmiä; oppilashuollon ohjausryhmää, koulukohtaista oppilashuoltoryhmää sekä asiantuntijaryhmää. Oppilashuoltoryhmät ovat monialaisia, eli niihin kuuluvat opetushenkilöstön lisäksi kouluterveydenhuolto sekä kuraattori- ja psykologipalvelut. Oppilashuollon ohjausryhmä on vastuussa oppilashuollon yleisestä suunnittelusta, kehittämisestä, ohjauksesta ja arvioinnista. Se voi olla useammalla koululla yhteinen. Tämän lisäksi jokaisella koululla tulee olla suunnittelu-, kehitys- ja arviointityöhön koulukohtainen oppilashuoltoryhmä. (OPH, 2016, s. 78.) Kuka tahansa koulun työntekijä, oppilas tai oppilaan huoltaja voi tuoda oppilaaseen liittyvän huolen esille (Honkanen & Suomala, 2009, s. 41), jonka jälkeen asiantuntijaryhmä kootaan yksittäisen oppilaan asioiden järjestämiseksi (OPH, 2016, s. 78).

Koko koulun henkilökunnan tavoitteena on tukea oppilaan hyvinvointia ja koulunkäyntiä omaa ammattitaitoa hyödyntäen. Oppilashuoltoryhmän ja opettajan välinen yhteistyö on merkittävässä roolissa oppilaan tukemisessa ja koulunkäynnin haasteiden ehkäisemisessä (Harakka, 2013, s. 43.), mutta kodin ja koulun yhteistyö on myös ensiarvoisen tärkeää (ks. Lämsä, 2013; OPH, 2016). Useat tutkimukset osoittavat, että kodin ja koulun toimivalla yhteistyöllä on suuri merkitys lapsen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille, kehitykselle, oppimiselle sekä sosiaaliselle käyttäytymiselle (Perälä-Littunen & Böök, 2019, s. 37; Hirvonen ym., 2013, s. 9; Lämsä, 2013, s. 60). Kodin ja koulun yhteistyöstä käytetään usein käsitettä kasvatuskumppanuus (Vasalampi, 2008, s. 35), joka on suomalaisessa kasvatustieteellisessä tutkimuksessa melko nuori käsite (Kyllönen, 2008, s. 43). Myös perusopetuksen opetussuunnitelman (2016) perusteissa sekä perusopetuslaissa (628/1998) korostetaan kasvatuskumppanuutta koulun ja huoltajien välillä (Hirvonen ym., 2013, s. 9–10).



Kasvatuskumppanuusajattelun lähtökohtana on, että molemmilla osapuolilla on olennaista tietoa oppilaasta (Metso, 2013, s. 60). Siinä yhdistyvät ammattilaisten osaaminen ja huoltajien asiantuntemus omasta lapsestaan (Lämsä, 2013, s. 51). Tällainen jaettu asiantuntijuus on myös lapsen parhaaksi. Vanhemmat ovat lapsensa parhaita asiantuntijoita ja kuulluksi tulemisen kokemus sitouttaa myös vanhempia entistä paremmin lapsensa koulunkäynnin tukemiseen ja yhteistyöhön koulun kanssa. (Metso, 2013, s. 60.) Ajatuksena ei siis ole se, että koulu tiedottaa ja huoltajan tehtävä olisi vain kuunnella. Lapsen kasvatuksesta päävastuu on kodilla ja koulu tukee kasvatusta opetustehtävän ohella. (Hirvonen ym., 2013, s. 9–10; Vasalampi, 2008, s. 38.) Kasvatuskumppanuudessa keskiössä on vanhempien ja kasvatusalan ammattilaisten välisen vuorovaikutuksen syntyminen ja ylläpitäminen (Lämsä, 2013, s. 51). Lämsä (2013) korostaa, että vanhempien ja ammattilaisten kohtaamisen ja dialogin tulisi olla aitoa ja tasavertaista. Vasalammen (2008, s. 36) tutkimuksessa vanhemmat pitivät yhteistyössä tärkeänä huoltajien ja opettajan välistä avoimuutta, luottamusta ja kunnioitusta. Myös Kyllösen (2008, s. 44) haastatteleminen opettajien käsityksissä luottamus nousi kasvatuskumppanuudessa keskeiseksi. Opettajilla ja huoltajilla tulee olla yhteisymmärrys kasvatuksen tavoitteista, mikä edellyttää avointa tiedonvälitystä, yhteisiä päätöksiä sekä jaettua asiantuntijuutta.

### **3.2 Interventio-ohjelmia yksinäisyyteen**

Yksinäisyyttä voidaan vähentää ja ennaltaehkäistä tieteellisesti kehitetyillä interventioilla eli puuttumismenetelmillä (Junttila, 2015, s. 150). Suomalaisissa kouluissa toteutetaan useita interventioita, jotka tukevat mielenterveyttä sekä ehkäisevät mielenterveyden ongelmia (Ranta, Fredriksson, Koskinen & Tuomisto, 2018, s. 180). Yksinäisyyttä vähentävät interventiot ovat sisällöltään hyvin samankaltaisia mitä käytetään myös muihin sosiaalisiin ongelmiin, kuten kiusaamisen vähentämiseen. Sosioemotionaalisen oppimisen interventioissa lasten ja nuorten kehitystä tuetaan samanaikaisesti usealla osa-alueella, kuten tunne- ja vuorovaikutustaidoissa, empatiakyvyssä sekä päätöksenteossa. Varhainen puuttuminen lievempiin ja lyhytkestoisiiin mielenterveyden ongelmiin on tuloksellisempaa ja kustannustehokkaampaa hoitaa kuin vaikeat ja pitkäkestoiset mielenterveysongelmat. (Junttila, 2015, s. 150.) Interventiomallit voivat kohdistua joko yksilöön, tilanne- ja ympäristökäyttäjiin tai edellä mainittujen väliseen vuorovaikutukseen. Kohteena voi olla myös koko koulu. Interventioiden tavoitteena on joko vahvistaa haluttua käytöstä tai vähentää haitallisia olemassa olevia ongelmia ja hyvinvointia uhkaavia tekijöitä. Koko ikäryhmälle suunnatut ohjelmat keskittyvät sosioemotionaalisten

taitojen vahvistamiseen ja ne soveltuvat normaalin opetus suunnitelman sisältöihin, sillä niissä keskitytään oppimisen tukemiseen eikä ongelmakehitykseen. (Junttila, 2015, s. 150–151.)

Suomalaisissa kouluissa toteutettavista interventioista tunnetuin interventio on KiVa Koulu (Kiusaamista vastustava koulu tai Kiusaamisen vastainen koulu) (Junttila, 2015, s. 151; Ranta, ym., 2018, s. 180; Salmivalli, 2010, s. 144), jonka tavoitteena on kiusaamisen ehkäisemisen lisäksi tukea sosiaalisten taitojen kehittymistä. Vuosien 2009–2013 aikana tämän ohjelman oli ottanut käyttöön noin 90 % peruskouluista. (Ranta ym., 2018, s. 180.) KiVa Koulu -ohjelmassa painotetaan vaikuttamista koko kouluryhmään niin kutsutuilla *yleisillä toimenpiteillä*, joilla kiusaamista pyritään ennaltaehkäisemään. Kiusaamisen ilmetessä otetaan käyttöön *kohdennetut toimenpiteet*. (Salmivalli, 2010, s. 146–147.) Alakouluissa ohjelmaa toteutetaan KiVa-oppitunneilla ensimmäisellä ja neljännellä luokalla kymmenen kaksoistunnin ajan. Yläkoulussa ohjelmaa käsitellään teemoina. Tunnit koostuvat videoista, ryhmätehtävistä sekä keskusteluista. Tutkimukset osoittavat, että interventiot ovat vähentäneet merkittävästi kiusaamista. (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2011, s. 406–409.) Kansainvälisissä tutkimuksissa suomalainen KiVa-ohjelma on osoitettu yhdeksi tehokkaimmaksi kiusaamisen vastaisista ohjelmista (Opetus- ja kulttuuriministeriö, s. 84), mutta toisaalta mediassa on viime vuosina esitetty myös kritiikkiä ohjelmaa kohtaan. Koulun kentältä on tullut esiin kokemuksia, joiden mukaan KiVa-ohjelman käyttö voi olla jopa vahingollista tai sen ei nähdä tehoavan vakaviin kiusaamistapauksiin. Ohjelman kehittäjän Cristina Salmivallin vastaus kritiikkiin on, että useissa kouluissa ohjelmaa käytetään väärin. Kiusatun ja kiusaajan ei tulisi kohdata selvityskeskustelussa. (Ilta-Sanomat, 2021; YLE, 2019c.)

Friends-ohjelma on Maailman terveysjärjestön (WHO) tunnustama työkalu, jonka tavoitteena on ennaltaehkäistä masennusta ja ahdistusta sekä ylläpitää mielenterveyttä. Se on suunnattu koko luokalle ja se perustuu vertaisoppimiseen ja kokemukselliseen oppimiseen. Oppilaita kannustetaan aktiivisuuteen ja omien kokemusten hyödyntämiseen oppimisessa. Friends koostuu kymmenestä oppitunnista sekä kahdesta kertaavasta tunnista. Oppitunnit koostuvat ryhmätyöskentelystä, toiminnallisista harjoituksista sekä yhteisistä keskusteluista. Friends-sanan jokainen kirjain tarkoittaa yhtä harjoiteltavaa taitoa. (Ranta ym., 2018, s. 196; Tuominiemi, 2010, s. 219.) Kehitettäviä taitoja ovat muun muassa omien tunteiden tunnistaminen, sosiaalisen pelon poistaminen, toisten huomioiminen sekä erilaisten ratkaisutapojen käyttö (Junttila, 2015, s. 151 Tuominiemi, 2010, s. 220). Lasten ja nuorten psyykkistä oireilua pyritään ehkäisemään antamalla heille keinoja kohdata uusia ja haastavia tilanteita sekä käsitellä niistä herääviä tunteita (Tuominiemi, 2010, s. 223). Friends-ohjelman

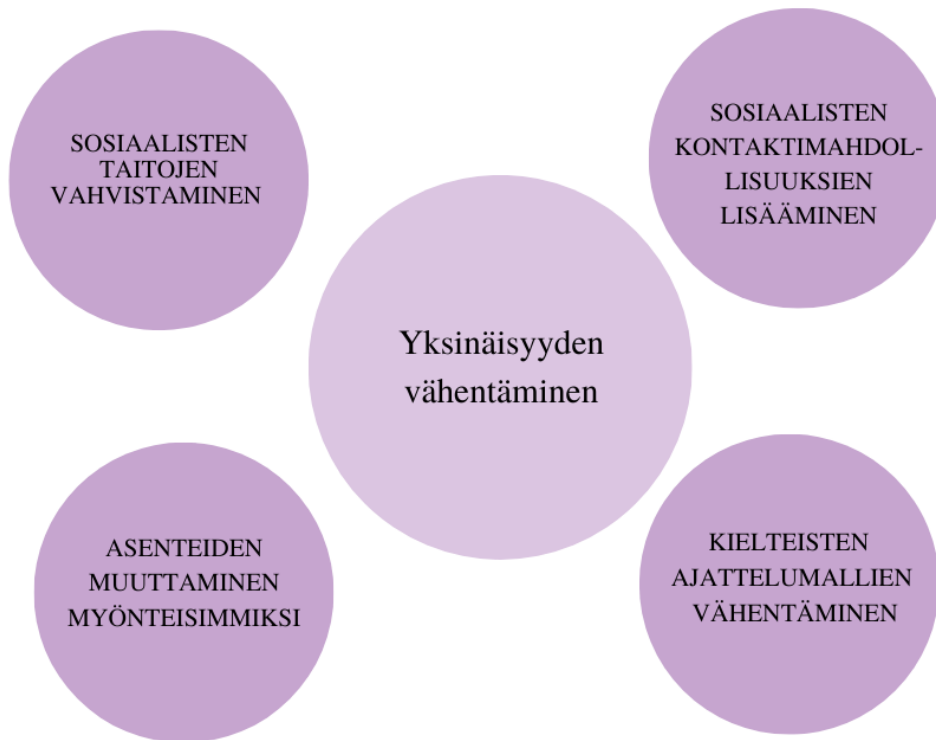
tavoitteena on muokata lasten ja nuorten haitallisia ajatusmalleja, jotka vaikeuttavat yksinäisyydestä irti pääsemistä (Junttila, 2015, s. 153–154). Kansainvälisten tutkimusten (Kozina, 2020; Stallard, Simpson, Anderson & Goddard, 2008) mukaan ohjelmaan osallistuneilla lapsilla ja nuorilla ahdistuneisuuden on todettu vähenevän. Tuominiemi (2010, s. 232) nostaa esille myös oppilaiden sosiaalisten taitojen ja itsetunnon kehittymisen ohjelman seurauksena. Suomessa on saatu samansuuntaisia tuloksia Friends-ohjelman toimivuudesta (Tiippana, 2009.)

Muita interventioita ovat muun muassa Yhteispeli-hanke, Askeleittain-ohjelma sekä ART (Aggression replacement training) menetelmä. Yhteispeli-hanke on suunnattu alakouluikäisille lapsille (Kampman ym., 2015). Se pyrkii kehittämään oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja luokkahuonetyöskentelyssä tavallisessa kouluarjessa. Lisäksi Yhteispeli-hankkeen tavoitteena on kehittää sekä opettajien keskinäistä, että opettajien ja vanhempien välistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta. Askeleittain-ohjelma pohjautuu psykososiaalisten valmiuksien sekä tunne- ja sosiaalisten taitojen kehittämiseksi. Myös tämä interventio on suunnattu alakouluun. ART-menetelmä puolestaan pyrkii vähentämään väkivaltaisuutta (Fredriksson ym., 2018, s.180). Peruskouluissa on otettu käyttöön myös erilaisia sovittelujärjestelmiä, joilla pyritään ratkaisemaan lasten ja nuorten välisiä ristiriitoja kehittämällä samalla vuorovaikutus- ja sovittelutaitoja. (Ranta ym., 2018, s. 180). Koulusovitteluun kuuluvat sekä aikuisjohtoinen sovittelu että vertaissovittelu. Vertaissovittelussa sovittelijoina toimivat osapuolia hieman vanhemmat oppilaat, jotka ovat saaneet asiaan koulutuksen. (Gellin, 2011, s. 25.)

### **3.3 Menetelmiä yksinäisyyden vähentämiseksi**

Masi, Chen, Hawkey & Cacioppo (2011, s. 23) tutkivat yksinäisyyttä vähentäviä menetelmiä (Kuvio 1). Heidän meta-analyysinsä mukaan tehokkaimpia menetelmiä ovat 1) *sosiaalisten ja sosiokognitiivisten taitojen vahvistaminen* 2) *sosiaalisten kontaktimahdollisuuksien lisääminen* 3) *yhteisön asenteiden muuttaminen myönteisemmiksi eli sosiaalisen tuen lisääminen* sekä 4) *kielteisten ajattelumallien vähentäminen*. Yksinäisyyttä vähentävistä menetelmistä erityisesti sosiaalisten ja sosiokognitiivisten taitojen vahvistamiseen lapsuudessa ja nuoruudessa sekä sosiaalisten kontaktien tarjoamiseen kiinnitetään Suomessa jo hyvin huomiota. Junttila (2018) osoittaa kiitosta suomalaista mediaa kohtaan, koska yksinäisyyttä on alettu nostamaan esille yhteiskunnassa ja sen myötä ihmisten asenteet ovat muuttumassa myönteisimmiksi. Näin ollen

yksinäisyyden kokemuksesta puhumisen kynnyks madaltuu ja yksinäisyydestä tulee näkyvämpää. Toisaalta yksinäisyyden tuomat vaikutukset ja kustannukset vaativat vielä paljon työtä Suomessa. Neljännen Masin ym. (2011) meta-analyysiin kuuluvan menetelmän eli yksinäisyyttä ylläpitävien negatiivisten ajattelumallien osalta yksinäisyyttä vähentävä työ on vielä ihan alussa. (Junttila, 2018, s. 169–170.)



**Kuvio 1.** Yksinäisyyden vähentäminen Masin ym. (2011) mukaan.

Sosiaalisten taitojen vahvistaminen on ensimmäinen Masin ym. (2011) tutkimuksen osoittamista yksinäisyyttä vähentävistä menetelmistä. Sosiaalinen kehitys jatkuu koko elämän ajan ja sosiaalisen kompetenssin kehitykseen vaikuttaa koko ympärillä oleva sosiaalinen konteksti. Siihen kuuluvat muun muassa perhe ja perherakenteet, yhteisön arvot ja asenteet sekä poliittiset ja kulttuuriset rakenteet. (Laine, 2005, s. 125.) Sosiaaliset taidot ovat osa sosiaalista kompetenssia (Junttila, 2010, s. 35) ja koulu on erinomainen paikka harjoitella sosiaalisia ja sosioemotionaalisia taitoja (Kuusela & Lintunen 2010, s. 119). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2016, s. 18, 43, 157) korostetaan sosiaalisten taitojen vahvistamista osana oppilaan kehitystä. Opetussuunnitelmassa todetaan, kuinka ”koulutyössä

luodaan innostavia tilaisuuksia harjaannuttaa sosiaalisia taitoja”. Lisäksi sekä laaja-alaisissa että oppiainekohtaisissa tavoitteissa nousee useaan kertaan esille sosiaalisten taitojen vahvistaminen. Koulupäivien aikana välitunnit, päivänavaukset ja muut yhteiset tapahtumat ovat tärkeitä sosiaalisten suhteiden kannalta. Kuusela & Lintunen (2010, s. 120) mainitsevat myös tapahtumarikkaat liikuntatunnit, joissa oppilas saa harjoitella turvallisessa oppimisympäristössä näitä taitoja aitojen tilanteiden kautta. Sosiaalisten taitojen opettamisen katsotaan kuuluvan opettajan tehtäviin (Kauppila, 2005, s. 142) ja Masin ym. (2011, s. 6) artikkelissa kerrotaan, kuinka sosiaalisia taitoja voi kehittää parantamalla keskustelutaitoja, harjoittelemalla kohteliaisuuksien antamista ja vastaanottamista sekä parantamalla non-verbaalista viestintää. Näiden lisäksi Pavri (2001, s. 55–56) kirjoittaa, kuinka kasvattaja voi opettaa oppilaalle sosiaalisia taitoja luokan luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa, mutta sen lisäksi ne kehittyvät itsevarmuutta lisäämällä, sosiaalisia ongelmaratkaisutaitoja harjoittelemalla sekä aggressiivisen käytöksen hallitsemista kehittämällä.

Toisena menetelmänä yksinäisyyden vähentämiseen Masi ym. (2011) esittävät kontaktimahdollisuuksien lisäämisen. Oppilaille järjestetään perusopetuksen ohella kasvatuksen tavoitteita tukevaa toimintaa, jotka lisäävät oppilaiden kontaktimahdollisuuksia sekä antavat tilaisuuksia olla vuorovaikutuksessa eri ihmisten kanssa. Tällaisia ovat esimerkiksi kouluruokailu, päivänavaukset ja muut yhteiset tapahtumat sekä kirjasto- ja kerhotoiminta. Ne mahdollistavat oppilaalle hyvän, turvallisen ja vaihtelevan koulupäivän. Koulujen kerhotoiminnan kautta oppilailla on mahdollisuus tutustua erilaisiin harrastuksiin. (OPH, 2016, s. 42.) Kerhotoiminta lisää yhteisöllisyyttä, oppilaiden harrastuneisuutta sekä osallisuutta ja se tukee oppilaan monipuolista kasvua ja kehitystä. Junttila (2015, s. 157) esittelee arkielämän interventioita, joiden tarkoituksena on lisätä yksilön sosiaalisia kontakteja ja sen myötä antaa mahdollisuus uusien kaveri- ja ystävyys-suhteiden solmimiselle. Myös hänen mukaansa uusia kontakteja on mahdollista löytää esimerkiksi uudesta harrastuksesta tai erilaisista kerhoista ja yhdistysten toiminnasta.

Kolmantena menetelmänä Masi ym. (2011) esittävät yhteisön asenteiden muuttamisen myönteisemmäksi eli sosiaalisen tuen lisäämisen. Yhteiskunnallisen keskustelun lisääntymisen myötä yksinäisyys on ilmiönä tullut ihmisiä lähemmäksi ja keskustelun arkipäiväistyessä omista kokemuksista puhuminen voi olla helpompaa (Junttila, 2018, s. 169). Lyyran, Välimaan, Leskisen, Kannaksen ja Heikinaro-Johanssonin (2016, s. 36–45) koululaisten yksinäisyyttä käsittelevässä tutkimuksessa luokkakavereiden tuki oli merkittävin yksinäisyyttä vähentävä

tekijä. Myös vanhempien koulunkäyntiin liittyvällä tuella oli vaikutusta oppilaan kokemaan yksinäisyyteen vähentävästi. On tärkeää, että oppilas saa sosiaalista tukea usealta eri taholta. Cavanaughin ja Buehlerin (2015) mukaan samanaikaisesti saatu tuki luokkakavereilta, vanhemmilta sekä opettajalta vähentää lapsen ja nuoren yksinäisyyttä parhaiten (viitattu lähteessä Lyyra ym., 2016, s. 37). Opettajan ja oppilaiden antama sosiaalinen tuki on yhteydessä turvalliseen kouluuyhteisöön. Turvallisessa luokassa oppilas saa osakseen hyväksyntää ja välittämistä, luottamusta ja sosiaalista tukea. (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 18.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelma velvoittaa opetuksen järjestäjiä takaamaan jokaiselle oppilaalle turvallisen kouluympäristön (OPH, 2016, s. 79).

Viimeinen Masin ym. (2011) meta-analyysin yksinäisyyttä vähentävä menetelmä on pyrkii vaikuttamaan yksinäisyyteen usein sisältyviin kielteisiin ajatusmalleihin. Niihin kuuluvat sekä attribuutiot eli syyselitysmallit että virheelliset sosiaaliset kognitiot, jotka ylläpitävät ja vahvistavat yksinäisyyden kokemista. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että tämä menetelmä on kaikista tehokkain yksinäisyyden vähentämisessä. Yhtäaikaisesti se on myös menetelmistä haastavin sekä se vie eniten aikaa ja resursseja. Jos yksinäisyys on kovin pitkäaikaistunutta, se vaikuttaa yksilön havaintoihin, tulkintoihin, tunteisiin ja ajatuksiin kielteisesti. (Junttila, 2018, s. 169–170; Masi ym., 2011.) Yksinäisen voi olla hankala uskoa, että tilanteeseen voisi tulla muutos (Junttila, Jyrkkä & Tolmunen, 2016, s. 2). Tällöin ainoa tapa pureutua yksinäisyyteen on työstää näitä vääristyneitä kognitioita joko yksin tai ammattiauttajan kanssa (Junttila, 2018, s. 170). Erityisesti lapset ja nuoret tarvitsevat näiden ajatusmallien muuttamiseen aikuisen apua. Tämän menetelmän tehokkuutta puoltaa yksinäisyyden kehämäisyys, jossa negatiiviset kognitiot ja yksinäisyys ruokkivat toisiaan. Yksinäinen on sosiaalisissa tilanteissa ylivirittynyt ja tulkitsee tilanteita mahdollisten uhkakuvien kautta. Tällöin hänen odotuksensa muuttuvat kielteisempään suuntaan ja yksinäinen tulee todennäköisemmin käyttäytyneeksi sosiaalisissa tilanteissa niin, että hänen negatiiviset odotuksensa vahvistuvat. (Junttila, Topalli, Kainulainen & Saari, 2016, s. 158; Masi ym., 2011, s. 23.) Masi ym. (2011, s. 6–7) kertoo usean tutkimuksen osoittaneen, että kognitiivis-behavioraalisella psykoterapialla näitä kielteisiä ajatusmalleja on onnistuttu muuttamaan ja sen myötä vähentämään yksinäisyyttä.

## 4 Tutkielman toteutus

Tämä tutkielma on laadullinen tutkimus, jossa on fenomenografinen lähestymistapa. Tässä luvussa kuvataan laadullisen ja fenomenografisen tutkimuksen ominaispiirteitä sekä esitellään tutkimusaineisto. Lisäksi luvussa tarkastellaan Niikon (2003) esittelemää fenomenografista analyysimallia, jonka mukaan tutkielman analyysi toteutetaan. Lopuksi pohditaan tutkielman luotettavuutta ja eettisyyttä.

### 4.1 Fenomenografia tutkielman lähestymistapana

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus tutkii ihmisten subjektiivisia kokemuksia ja näkemyksiä (Juuti & Puusa, 2020c, s. 59), joten tämän tutkielman tavoitteena on ymmärtää yksinäisyyttä tutkimuskohteena olevien ihmisten, tässä tapauksessa opettajien näkökulmasta (ks. Puusa & Juuti, 2020, s. 81). Laadullinen tutkimusote soveltuu tutkielman tekoon eritoten sen vuoksi, että tutkielman kohteena on ilmiön syvällisempi tarkastelu eikä sen yleisluontoinen jakautuminen (ks. Metsämuuronen, 2009, s. 220). Tutkielman tarkoituksena ei ole löytää tietoa ilmiön esiintyvyydestä vaan se pyrkii nostamaan erilaisia näkökulmia aiheesta (ks. Juuti & Puusa, 2020a, s. 14).

Tutkielmassa on fenomenografinen lähestymistapa, sillä tutkimme opettajien käsityksiä koulun mahdollisuuksista vähentää yksinäisyyttä. Fenomenografia (phenomenography) terminä tarkoittaa, miten jokin asia ilmenee jollekin (Niikko, 2003, s. 8–10). Nimi muodostuu sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata” (Ahonen, 1994, s. 114; Häkkinen, 1996, s. 14). Fenomenografian perustajana pidetään Göteborgin yliopiston professoria Ference Martonia, joka tutki opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta (Ahonen, 1994, s. 115; Metsämuuronen, 2009, s. 240; Niikko, 2003, s. 8–10). Fenomenografinen tutkimus sai alkunsa 1970-luvulla (Metsämuuronen, 2009, s. 240) mutta virallisesti termi fenomenografia otettiin käyttöön 1980-luvulla (Ahonen, 1994, s. 115; Niikko, 2003, s. 8–10). Lähestymistapa perustuu Niikon (2003, s. 8–9) mukaan muun muassa Piaget’n kehityspsykologisiin tutkimuksiin, hahmopsykologiaan sekä neuvostoliittolaisiin tutkimustraditioihin. Häkkinen (1996, s. 6–9) lisää edellä mainittuihin fenomenografian juurien olevan myös fenomenologiassa. Marton kumppaneineen tutki opiskelijoiden käsityksiä oppimisesta (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163) ja sitä pidetään edelleen fenomenografisen tutkimuksen keskeisenä tutkimuskohteena (Ahonen, 1994, s. 115). Myöhemmin tutkimuksissa kiinnostuksen kohteiksi ovat nousseet erilaiset kasvatukselliset ja koulutukselliset ilmiöt (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 163).

Fenomenografian tutkimuskohteena on ympäröivän todellisuuden ilmeneminen ja rakentuminen yksilöiden tietoisuudessa (Ahonen, 1994 s. 114). Sen tavoitteena on kuvata ihmisten käsityksiä maailman ilmiöistä ja ulottuvuuksista ja siinä tutkitaan maailmaa ihmisen kokemusten ja ymmärryksen kautta (Niikko, 2003, s. 15–16). Fenomenografia pyrkii kategorisoinnin avulla löytämään eroja ihmisten käsityksissä kokea ilmiötä, joten siinä ollaan kiinnostuneita tutkittavien kokemusten variaatioista (Häkkinen, 1996, s. 14; Niikko, 2003, s. 23, 36). Ihmisten käsitykset tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä vaihtelevat yksilöittäin (Ahonen, 1994, s. 114; Metsämuuronen, 2009, s. 240), ja niiden rakentumiseen vaikuttavat esimerkiksi ihmisen aiemmat kokemukset, ikä, sukupuoli sekä koulutustausta (Metsämuuronen, 2009, s. 240). Käsitykset eivät ole pysyviä; ne muovautuvat kaiken aikaa (Ahonen, 1994, s. 117). Ahosen (1994, s. 117) mukaan käsitys on ”konstruktio, jonka varassa ihminen edelleen jäsentää uutta asiaa koskevaa informaatiota”. Käsityksiä tulisi tarkastella niiden omista edellytyksistä käsin ja noudattaen käsitysten omaa logiikkaa. Tässä tutkielmassa ei siis aseteta käsityksiä järjestykseen esimerkiksi oikeellisuuden perusteella, jolloin vaarana olisi erilaisten käsitysten kirjon supistuminen. (ks. Ahonen, 1994, s. 119; Häkkinen, 1996, s. 32.)

Martonin (1988 & 1993) mukaan kaikille yhteinen todellisuus ilmenee ihmisten ajattelussa eri tavoin. Yleismaailmallisia ilmiöitä ei olisi olemassa ilman ihmisten ajattelua. Fenomenografiassa ajatellaan, että *käsitys* ja *ilmiö* ovat sama asia eri näkökulmista katsottuna. Fenomenografiassa ihminen nähdään rationaalisena toimijana eli ihminen rakentaa oman kokemuksensa kautta ilmiöstä käsityksen, jolloin käsitys ei ole objektiivinen kuva ulkoisesta todellisuudesta. Tämä maailman ja ihmisen välinen non-dualistinen suhde on yhteinen sekä fenomenografialle että fenomenologialle. (viitattu lähteessä Ahonen, 1996, s. 116; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164.) Tutkijan ja tutkimuskohteen välistä suhdetta sekä kokemusten subjektiivisuutta tarkastellaan myös käsiteparilla *ensimmäisen ja toisen asteen näkökulma*. Näkökulmat erottavat toisistaan sen, millaisia ilmiöt todellisuudessa ovat ja millaisiksi ne käsitetään. Fenomenografian tarkoituksena on kuvata maailmaa ja sen ilmiöitä toisen asteen näkökulmasta niin kuin ihmiset sen käsittävät. Todellisuus ei näyttäydy ihmisille koskaan suoraan, sillä siihen vaikuttaa yksilön suhde maailmaan. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164–165; Häkkinen, 1996, s.30–32.) Jos halutaan selvittää, miten ihmiset käsittelevät eri tilanteita ja maailmaa, tutkijan tulee tiedostaa heidän tapansa kokea nämä tilanteet maailmassa, jossa he toimivat. Ihmisten toiminta heijastuu heidän kokemuksiinsa ja toiminta ei voi olla eri suhteessa omien kokemusten kanssa. (Niikko, 2003, s. 8–10.)



## 4.2 Aineiston esittely

Fenomenografiassa käytetään kirjallisessa muodossa olevia aineistoja, esimerkiksi haastatteluja, kirjoitelmia tai kyselyjä (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Teimme aineiston keruun sähköisellä Webropol-kyselyllä (Liite 1), sillä sähköinen aineiston keruu oli vallitsevan pandemiatilanteen vuoksi sopivin ratkaisu. Kyselyn jakoalustana toimi Facebookin suljettu Alakoulun aarreaitta -ryhmä, jossa kasvatusalan ammattilaiset keskustelevat alan ajankohtaisista teemoista ja jakavat ideoitaan toisilleen. Tämän lisäksi hyödynsimme muita sosiaalisen median kanavia, jotta kyselymme saisi näkyvyyttä. Sosiaalisen median hyödyntäminen onkin yleistynyt tutkimuksen apuvälineenä (Valli & Perkkilä, 2018, s. 117). Sähköisellä kyselylomakkeella aineisto saatiin kerättyä lyhyessä ajassa, sillä kysely jaettiin yhdellä kertaa suurelle kohderyhmälle edustavalle joukolle (ks. Kuula, 2013, s. 174; Valli, 2018, s. 101). Myöhemmin sähköisen kyselyn taloudellisuus näkyy niin, että aineisto on analyysivaiheessa valmiiksi sähköisessä muodossa eikä aineistoa tarvitse litteroida (Kuula, 2013, s. 174). Valli (2018, s. 102) mainitsee sähköisen kyselyn hyödyksi kysymysten pakollisuuden, joka myös tässä tutkielmassa varmisti sen, että osallistujat vastasivat jokaiseen kysymykseen. Vastaajat eivät päässeet kyselyssä eteenpäin ennen kuin he olivat vastanneet jokaiseen kohtaan. Vallin ja Perkkilän (2018, s. 122–123) mukaan Webropol-kyselyn etuna on vastaajien mahdollisuus vertailla omia vastauksiaan, sillä kysymykset ovat nähtävissä samanaikaisesti. Tämä auttaa vastaajia hahmottamaan vastaukset kokonaisuutena, jolloin vastaukset ovat johdonmukaisempia.

Kysymykset ovat tutkimuksen onnistumisen perusta (Valli, 2018, s. 93). Siksi kyselylomakkeen toimivuus on hyvä testata kysymys kysymykseltä ennen varsinaista tutkimuksen aloittamista. Hyvin tavanomaisilta tuntuviin kysymyksiin saattaa tulla yllättäviäkin vastauksia. (Pahkinen, 2012, s. 219.) Vallin (2018, s. 93) mukaan kysymysten laadintaan ja muotoiluun tulee kiinnittää erityistä huomiota. Testasimme kyselyä kokeneella luokanopettajalla, joka kertoi kysymyksistä heränneitä ajatuksia sekä antoi ohjeita kyselyn viimeistelyyn. Teimme pieniä muutoksia palautteen pohjalta; yhdenmukaistimme käsitteiden käyttöä sekä hioimme aiheeseen johdattelevaa saatekirjettä kiinnostavammaksi. Vehkalahden (2014, s. 48) mukaan huolella suunniteltu saatekirje herättää vastaajien mielenkiinnon sekä motivoi vastaamaan kyselyyn. Kyselyn pilotoinnilla varmistimme myös, että kysymykset ovat toimivia ja antavat kaivattuja vastauksia. Kysymysten väärä muotoilu, johdattelevuus tai epämääräisyys voivat aiheuttaa virheellisiä tutkimustuloksia. Tutkimustulokset vääristyvät, jos

vastaaja käsittää kysymyksen eri tavoin kuin tutkija on sen alun perin tarkoittanut. (Valli, 2018, s. 93.)

Tutkielman kohderyhmä on peruskoulussa työskentelevät opettajat. Laadullisessa tutkimuksessa on tyypillistä valita kohderyhmä tarkoituksenmukaisesti, eikä satunnaisotoksen menetelmää yleensä käytetä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 164). Tarkoituksenmukaisuus tarkoittaa, että tutkimuksen vastaajat ovat relevantteja tutkimuksen kannalta tai he tulevat joukosta, jolla on mahdollisimman paljon kokemusta tai tietoa aiheesta (Puusa & Juuti, 2020, s. 85). Myös tässä tutkielmassa käytetään tarkoituksenmukaista otantaa, sillä opettajat toimivat tutkielman kannalta merkityksellisissä kontekstissa.

Kyselyn alussa vastaajan tuli täyttää taustatiedot: sukupuoli, työkokemus, työtehtävä sekä koulun koko. Kuten Valli (2018, s. 94) toteaa: taustatiedot johdattelevat vastaajan aiheeseen. Toisaalta Vehkalahti (2014, s. 25) pitää taustatietojen kysymistä heti alussa jopa tungettelevana, joten hänen mukaansa ne tulisi sijoittaa kyselyn loppuun. Taustakysymysten jälkeen kyselyssä oli yhdeksän avointa kysymystä. Tutkimuskysymysten kannalta oleelliset kysymykset olivat: *miten yksinäisyys ilmenee koulumaailmassa, millaiseksi koet omat mahdollisuutesi auttaa yksinäisyydestä kärsivää oppilasta sekä millaisia toimintamalleja koulullanne on yksinäisyyden vähentämiseksi*. Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston hankinnassa on tärkeää luoda avoimia kysymyksiä, jotta erilaiset käsitykset nousevat esille (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 164). Avoimissa kysymyksissä vastaajat voivat ilmaista itseään vapaammin, kun taas monivalintakysymyksissä vastaaminen rajoittuu annettuihin vaihtoehtoihin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 201).

Aineisto kerättiin syksyllä 2020 ja kysely oli avoinna kaksi viikkoa. Kyselyyn vastasi 25 opettajaa. Yhtä vastausta lukuun ottamatta kaikki vastaajat olivat naisia. Toisena taustakysymyksenä kysyttiin vastaajan työkokemusta vuosina. Työkokemus jakaantui siten, että alle viisi vuotta opettajana työskenteleviä oli selkeä enemmistö, 12 vastaajaa (48 %). Vähiten vastaajissa oli opettajia, joilla oli työkokemusta 10–20 vuotta (8 %). Taulukot 1 ja 2 osoittavat sukupuolen ja työkokemuksen tarkan jakautumisen.

#### **Taulukko 1.** Vastaajien sukupuoli.

Sukupuoli	n	Prosentti
Nainen	24	96 %
Mies	1	4 %

Muu	0	0 %
-----	---	-----

**Taulukko 2.** Vastaajien työkokemus.

Työkokemus vuosina	n	Prosentti
Alle 5	12	48 %
5–10	6	24 %
10–20	2	8 %
Yli 20	5	20 %

Kysely oli suunnattu kaikille peruskoulussa työskenteleville opettajille, joten taustatiedoissa oli mahdollisuus valita usean työtehtävän välillä. Vastaajista selvä enemmistö (56 %) työskenteli luokanopettajana. Muuten vastaajien työtehtävät jakaantuvat alla olevan taulukon (Taulukko 3) mukaisesti. Näiden lisäksi vastausvaihtoehtona oli ”Muu?”, mikäli edellä mainituista vaihtoehdoista ei löytynyt oikeaa työtehtävää. Tähän oli annettu vastaukseksi vanhempainvapaa, äitiysloma, eskariopettaja sekä apulaisrehtori.

**Taulukko 3.** Vastaajien työtehtävä.

Työtehtävä	n	Prosentti
Luokanopettaja	14	56 %
Eriyisopettaja	2	8 %
Aineenopettaja	3	12 %
Eriyisluokanopettaja	2	8 %
Luokanopettaja sekä aineenopettaja	3	12 %
Muu?	4	16 %

Viimeisessä taustakysymyksessä kartoitettiin koulun kokoa, jossa vastaaja työskentelee (Taulukko 4). Enemmistö vastaajista (40 %) työskenteli koulussa, jossa on 300–500 oppilasta. Yksikään vastaaja ei työskennellyt alle sadan oppilaan koulussa.

**Taulukko 4.** Koulun koko, jossa vastaaja työskentelee.

Koulun koko	n	Prosentti
Alle 100 oppilasta	0	0 %
100–300 oppilasta	7	28 %
300–500 oppilasta	10	40 %
Yli 500 oppilasta	8	32 %

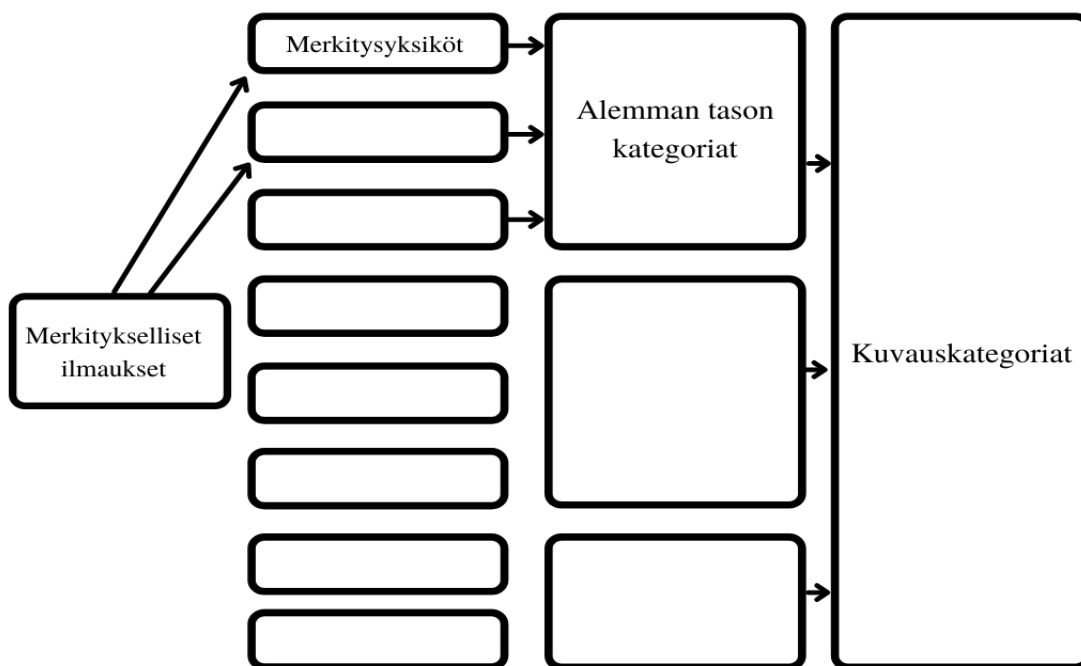
### 4.3 Aineiston analyysi

Käytämme aineiston analyysissä Niikon (2003) esittelemää fenomenografista analyysimallia, joka pohjautuu Uljensin (1991) fenomenografiseen analyysitapaan. Siihen viitataan useissa fenomenografisissa teoksissa (mm. Ahonen, 1994; Huusko & Paloniemi, 2006; Häkkinen, 1996). Näitä teoksia hyödynnetään tutkielman analyysin tukena. Tässä luvussa kuvataan aineiston analyysivaiheet, jotka havainnollistetaan kuvion (Kuvio 2) avulla.

Laadullisessa tutkimuksessa analyysi tiivistää ja selkeyttää aineiston sekä muodostaa pirstaleisesta aineistosta mielekkään kokonaisuuden (Juuti & Puusa, 2020, s. 13). Tämän tutkielman analyysissä on hyödynnetty pienissä määrin kvantifiointia, joka tarkoittaa määrällisen analyysin soveltamista laadulliseen analyysiin. Yksinkertaisimmillaan kvantifioinnissa lasketaan tuloksia tai luokitellaan niitä erilaisten tekijöiden mukaan. Tutkielman tuloksissa esitetään kvantifioituna opettajien käsityksiä yksinäisyyden yleisyydestä, esiintyvyyden muutoksista sekä kokemuksia koulun toimintamallien riittävydestä. (ks. Eskola & Suoranta, 1998, s. 164; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 135.) Fenomenografiassa aineiston analyysi ei ole täysin strukturoitu, eikä sille löydy yksiselitteistä menettelytapaa. Analyysi toteutetaan pääasiassa kuten muissakin kvalitatiivisissa ihmistieteiden tutkimuksissa eli sille ominaisia piirteitä ovat muun muassa loogisuus, reflektiivisyys ja erilaisten ulottuvuuksien vertailu. (Niikko, 2003, s. 23, 32–33.) Häkkinen (1996, s. 41) mukaan fenomenografinen analyysi on jatkuvaa vuoropuhelua aineiston kanssa sekä kehämäinen prosessi; tutkija lukee aineistoa, muodostaa kategorioita sekä reflektoi. Fenomenografinen analyysi etenee vaihe kerrallaan, joten kaikkiin vaiheisiin ja niiden

muovautumiseen vaikuttavat edelliset ratkaisut (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166). Analyysin tavoitteena on löytää kategorisoinnin avulla käsitysten kokonaisvariaatio (Niikko, 2003, s. 23).

Tämän tutkielman analyysi on fenomenografiselle tutkimukselle tyypillisesti aineistolähtöinen, joten aineisto toimii luokittelujen ja kategorisoinnin pohjana. Aineiston luokittelussa käytetään samoja sanoja, joita vastaajat ovat käyttäneet (ks. Juuti & Puusa, 2020, s. 13–14). Aineistoa tulee tarkastella koko analyysiprosessin ajan, sillä analyysi ja tulkinta vaativat jatkuvaa keskustelua aineiston kanssa (Juuti & Puusa, 2020, s. 11; Niikko, 2003, s. 35). Aineistolähtöisen luokittelun tukena on teoreettinen perehtyneisyys, joka kulkee mukana koko tutkielman ajan eli aikaisemman, vastakkaisten tai tukevien teorioiden kanssa käydään keskustelua (ks. Huusko & Paloniemi, 2006, s. 166; Juuti & Puusa, 2020, s. 11). Luokittelut joko poissulkevat tai vahvistavat aikaisempia käsityksiä ja näkökulmia (Juuti & Puusa, 2020, s. 14). Tutkijoina hyödynnämme omaa ajatteluamme sekä tulkitsemme aineistoa empiriasta nousevan teorian kautta (ks. Niikko, 2003, s. 35).



**Kuvio 2.** Fenomenografisen aineiston analyysin vaiheet Niikkoa (2003) mukailten.

Käytämme aineiston analyysissä Niikon (2003, s. 33) esittelemää analyysimallia, joka on mukailtu Uljensin (1991) analyysimallista. Sitä käytetään usein fenomenografisissa tutkimuksissa. Analyysin aluksi poistimme rajat tutkittavien väliltä ja keskityimme vastaajien sijasta heidän vastauksistaan löytyneisiin ilmauksiin ja merkityksiin (ks. Huusko & Paloniemi,

2006, s. 165; Niikko, 2003, s. 33). Aloitimme **analyysin ensimmäisen vaiheen** lukemalla aineiston huolellisesti useamman kerran läpi (ks. Larsson, 1986, s. 37), jolloin pyrimme hahmottamaan myös vastaajien kokonaiskäsitteilyksen aiheesta. (ks. Niikko, 2003, s. 33). Etsimme aineistosta tutkielman kannalta tärkeitä ilmauksia (ks. Häkkinen, 1996, s. 41). Olimme kiinnostuneita ilmauksista, joilla opettajat kuvasivat yksinäisyyden ilmenemistä koulukontekstissa. Lisäksi kiinnitimme huomion sellaisiin ilmauksiin, jotka esittivät jonkin ratkaisun yksinäisyyden vähentämiseksi. Tämän jälkeen listasimme kaikki ilmaukset yhteen tiedostoon ja merkitsimme, minkä verran kutakin ilmausta löytyi aineistosta, vaikka Ahosen (1994, s. 127) mukaan ilmausten lukumäärällä ei ole fenomenografiassa suurta merkitystä. Tarkistimme aineiston useaan kertaan, jotta kaikki tutkimusongelman kannalta merkitykselliset ilmaukset tulisivat nähdyksi. Pyrimme ilmauksia kerätessä tarkastelemaan niitä kokonaisuuksina, jotta ilmauksien ajatukselliset yhteydet säilyisivät (Ahonen, 1996, s. 143). Häkkisen (1996, s. 41–42) mukaan ajatuksellisten kokonaisuuksien löytäminen voi osoittautua tutkijalle haasteelliseksi, mikä tuli ilmi myös tämän tutkielman analyysivaiheessa. Nämä merkitykselliset ilmaukset antavat pohjan seuraavaan analyysivaiheeseen (Niikko, 2003, s. 33), ja ne muodostuvat tutkittavaa ilmiötä kuvaavista sanoista ja lauseista. Lopulta näistä muodostuvat merkitysyksiköt, jotka ovat myöhemmässä analyysivaiheessa kuvauskategorioiden perusta. (Häkkinen, 1996, s. 41.)

**Analyysin toisessa vaiheessa** merkitykselliset ilmaukset lajitellaan ryhmiksi ja niistä muodostetaan merkitysyksiköt. Jokaisella ryhmällä tulisi olla kriteeri, jonka perusteella se on muodostettu (Niikko, 2003, s. 34.) Vertailimme listaamiamme ilmauksia toisiinsa ja ryhmittelimme värikoodauksen avulla samankaltaiset ilmaukset samaan ryhmään. Otimme huomioon, että fenomenografiassa pyritään nostamaan esiin vain asioiden merkitykset kielellisten ilmausten takaa. Samaa ilmiötä voidaan kuvata kielellisesti erilaisilla ilmauksilla, sekä samantyylinen kielenkäyttö voi taas kertoa kahdesta eri ilmiöstä. (ks. Niikko, 2003, s. 31–34.) Ihmiset ilmaisevat samankaltaisia käsityksiä hyvinkin erilaisilla kielellisillä ilmauksilla. Meidän tehtävänä oli tavoittaa kielellisten ilmauksien sisältämät käsitykset tutkittavasta ilmiöstä (ks. Ahonen, 1994, s. 124).

Merkityksellisiä ilmauksia ryhmitellessä täytyy pitää tutkimusongelma koko ajan mielessä (Niikko, 2003, s. 34). Tässä vaiheessa tarkastelimme kriittisesti, vastaavatko muodostuneet merkitysyksiköt tutkimuskysymyksiimme. Etsimme ilmauksista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, mutta myös rajatapauksia ja harvinaisuuksia. (ks. Niikko, 2003, s. 34.)

Häkkisen (1996, s. 42) mukaan vastauksien eroja tarkastelemalla saadaan esille, mikä on tyypillistä aineistosta syntyvälle käsitykselle. Tämän tutkielman aineistosta osa ilmauksista, kuten *ryhmytyminen* ja *ulkopuolisuus*, nousivat useasti esille opettajien vastauksissa. Ryhmittelyssä löysimme myös harvinaisuuksia, jotka esiintyivät aineistossa vain kerran. Tällaisia olivat esimerkiksi *kouluvalmentaja* sekä *omaperäiset kiinnostuksen kohteet*. Näistä muodostuivat kuitenkin omat merkitysyksikkönsä, sillä ne antoivat arvokasta tietoa tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Fenomenografisessa analyysissä ollaankin kiinnostuneita käsitysten laadullisesta eroista eikä niinkään niiden lukumäärästä, kuten Ahonen (1994, s. 127) ja Huusko & Paloniemi (2006, s. 169) toteavat. Näin ollen aineiston harvinaisimmat ilmaukset voivat nousta tutkimuksen kannalta tärkeään rooliin (Ahonen, 1994, s. 127; Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169).

**Analyysiprosessin kolmannessa vaiheessa** määritimme alemman tason kategoriat, joista jokainen kategoria kuvailee ilmiötä ja siitä syntyviä käsityksiä eri tavoin (ks. Ahonen, 1994, s. 127; Niikko, 2003, s. 36). Kategoriat selittävät tutkimushenkilöiden ilmauksia ja niiden merkityksiä ja tekevät niistä ymmärrettäviä (Ahonen, 1994, s. 127). Fenomenografisessa analyysissä kategoriat syntyvät analyysin edetessä, eikä niitä määritetä etukäteen (Häkkinen, 1996, s. 39). Kategorioiden muodostamista ohjasi teoreettinen perehtyneisyys, joka auttoi päättämään, mitkä käsitykset kuuluvat samaan kategoriaan (ks. Ahonen, 1994, s. 127). Aikaisempi tieto esimerkiksi *heikkojen sosiaalisten taitojen* sekä *oppilaan yksilöllisten ominaisuuksien* yhteydestä yksinäisyyteen ohjasi tässä analyysivaiheessa kategorioiden muodostumista.

Niikon (2003, s. 36) mukaan kategoriat tulee määrittää siten, että niiden sisällöt eivät ole toistensa kanssa päällekkäisiä tai limittäisiä. Lisäksi niiden tulisi olla loogisia suhteessa toisiinsa. Jouduimme muokkaamaan kategorioita useaan kertaan analyysiprosessin aikana, sillä jokaiselle merkitysyksikölle ei löytynyt aluksi sopivaa kategoriaa. Tämä on Häkkisen (1996, s. 43) ja Niikon (2003, s. 36) mukaan tyypillistä fenomenografiselle analyysille. Ryhmistä muodostui lopulta yhdeksän alemman tason kategoriaa. Analyysi jätetään usein tähän kategorisointivaiheeseen, mutta tällöin tulokset jäävät helposti vaatimattomiksi (Niikko, 2003, s. 36).

**Neljännessä vaiheessa** yhdistimme kategoriat teoreettisten lähtökohtien pohjalta ylemmän tason kuvauskategorioiksi (ks. Niikko, 2003, s. 36) jotka Ahosen (1996, s. 146) mukaan nostavat tutkimuksen tasoa. Näistä muodostuu ylätasen kategorijoukko, jotka ovat abstrakteja

konstruktioita ja yhteenvedoja kuvauksista. Kuvauskategorioiden avulla voidaan saada tietoa kulttuurisista ajattelutavoista ja ne kuvaavat ilmiötä yleisellä tasolla (Niikko, 2003, s. 37), eivätkä ne edusta yksittäisen ihmisen ajattelua (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169). Ne ovat tutkijan tulkintoja vastaajien käsityksistä ja ne muodostuvat tutkijan tulkinnoista. Kuvauskategoriat löytyivät, kun muodostimme kokonaisuuden yhdistelemällä ja erottelemalla aineistoa ja aikaisemmin muodostuneita kategorioita. (ks. Niikko, 2003, s. 36–38.) Kuvauskategoriat muodostavat tutkimuksen päätulokset (Häkkinen, 1996, s. 33). Tässä tutkielmassa kuvauskategorioita muodostui kaksi: *Opettajien käsityksiä oppilaiden yksinäisyyden ilmenemisestä koulussa ja opettajien käsityksiä koulu yhteisön mahdollisuuksista vähentää yksinäisyyttä*. Esittelemme tutkimustulokset luvussa 5 taulukoita apuna käyttäen. Luvussa 5.1 vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, jonka tulokset ovat nähtävissä luvun alussa taulukossa (Taulukko 5). Toiseen tutkimuskysymykseen vastataan luvussa 5.2 (Taulukko 6).

#### **4.4 Tutkielman luotettavuus ja eettisyys**

Jokaisen tutkimuksen luotettavuus ja pätevyys tulisi arvioida, eikä siihen ole laadullisessa tutkimuksessa yhtä vakiintunutta menettelytapaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 232; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 158). Tutkimuksen luotettavuuden arviointi ja perustelu ovat osa hyvää tutkimuskäytäntöä. Luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen tekoon eivät ole vaikuttaneet tutkimuksen kannalta satunnaiset tai epäolennaiset tekijät. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta ei arvioida objektiivisesti määrällistä mittaria käyttäen, vaan huomioiden kyseisen tutkimuksen menetelmät ja ominaispiirteet. (Aaltio & Puusa, 2020, s. 178.) Tässä luvussa arvioimme tämän tutkielman luotettavuutta useasta eri näkökulmasta ja pohdimme tutkielman eettisyyttä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan asema on keskeinen tekijä luotettavuutta arvioitaessa (Eskola & Suoranta, 2001, s. 20), sillä tutkija on itse oman tutkimuksensa tutkimusväline (Kiviniemi, 2015, s. 74). Tästä syystä luotettavuuden arviointi kohdistuu koko tutkimusprosessiin (Eskola & Suoranta, 2001, s. 210). Koska tutkija ja tutkimuskohde ovat kiinteästi vuorovaikutuksessa, tutkijan tulee tiedostaa oma subjektiivisuutensa sekä reflektoida sitä koko tutkimusprosessin ajan (Aaltio & Puusa, 2020, s. 178–179). Täysi objektiivisuus on mahdoton saavuttaa (Aaltio & Puusa, 2020, s. 178) mutta Eskolan & Suorannan (1998, s. 17) mukaan tutkijan objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuuden tiedostamisesta. Tässä



tutkielmassa pyrimme tarkastelemaan aihetta mahdollisimman objektiivisesti mutta väistämättä omat arvomme muokkasivat sitä, miten ymmärrämme tutkittavaa ilmiötä. (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 161; Högbacka & Aaltonen, 2015, s. 14). Aikaisempi perehtyneisyytemme aiheeseen sekä ilmiön kokeminen merkitykselliseksi ohjasivat tutkimusprosessia muun muassa siten, että tunnistimme aineistosta yksinäisyyteen liitettäviä tunnusmerkkejä sekä kouluissa käytettävien interventioiden vaikutusmahdollisuudet yksinäisyyden vähentämiseksi. Myös Juuti & Puusa (2020b, s. 143) kirjoittavat, että tutkijan esiymmärryksellä on väistämättä vaikutus aineiston hankintaan ja jopa analyysiin. Kuitenkin meidän tuli tutkijoina ottaa huomioon, että tutkittava ilmiö voi näyttäytyä tutkittaville hyvin erilaisena, kuin mitä se on meille tutkijoille (ks. Niikko, 2003, s. 35–36).

Triangulaatio on yksi laadullisen tutkimuksen validiteettikriteeri ja sen tarkoituksena usean näkökulman myötä vähentää tutkijan ennakko-oletusten vaikutusta tutkimukseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 166–167). Triangulaatio tarkoittaa sitä, että samassa tutkimuksessa käytetään useaa tutkijaa, teoriaa/tiedonlähdetä, menetelmää tai aineistoa (Eskola & Suoranta, 2001, s. 69; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 168). Tämän tutkielman luotettavuutta vahvistaa tutkijatriangulaatio, eli samaa aihetta tutki kaksi tutkijaa. Tutkijoiden välinen yhteistyö mahdollisti aiheen monipuolisemman tarkastelun ja tarjosi uusia näkökulmia aineiston analyysivaiheessa. Tutkimusprosessin aikana täytyi käydä jatkuvaa keskustelua ja päästä yhteisymmärrykseen monesta tutkielman ratkaisusta, kuten aineiston keruusta, tulkinnasta ja kirjoittamisesta. (ks. Eskola & Suoranta, 2001, s. 69.) Teoriatrangulaatio näkyy tässä tutkielmassa useiden teoreettisten näkökulmien ja monipuolisen lähdekirjallisuuden hyödyntämisenä. Lisäksi tutkielman luotettavuutta olisi voinut lisätä menetelmä- tai aineistotriangulaation käyttö. Olisimme voineet kerätä aineistoa opettajien lisäksi myös oppilailta tai huoltajilta useampaa metodologia käyttäen.

Tutkielman aineisto on kerätty sähköisellä Webropol-kyselylomakkeella, mikä Kuulan (2006, s. 174) mukaan lisää tutkimuksen luotettavuutta. Aineisto on valmiiksi sähköisessä muodossa, jolloin yksi työläs vaihe jää tutkimusprosessista pois. Sen myötä virheiden mahdollisuus myös pienenee. Internetissä ei ole konkreettista aikaa ja paikkaa, jolloin tutkijat eivät kykene tekemään huomioita tutkittavien henkilöisyydestä ja persoonallisuudesta (Hänninen, 2003, s. 8). Sähköisessä vuorovaikutuksessa eivät ilmene verbaaliset tai non-verbaaliset tekijät, jotka usein ilmentävät tutkijan ja tutkittavan välisiä valta-asetelmia kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Lisäksi sähköisessä aineiston keruussa tutkimukseen eivät vaikuta yhtä voimakkaasti ulkopuoliset seikat, kuten tutkittavan sukupuoli, etninen tausta tai ikä. (Kuula,

2006, s. 170, s. 174.) Toisaalta kyselyn hyödyntämistä aineistonkeruumenetelmänä voidaan myös kritisoida. Kyselylomakkeen vastauksista ei ilmene se, kuinka vakavasti vastaaja on tutkimukseen suhtautunut sekä kuinka huolella ja totuudenmukaisesti hän on vastauksensa laatinut. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 195.)

Eskolan & Suorannan (2001) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston kokoon ei liity sääntöjä sen suhteen, onko tutkimus onnistunut vai ei. Aineiston koko on aina tutkimuskohtainen ja ennakkoon on jopa mahdoton sanoa, minkälainen aineisto on riittävä. Yksi keino selittää aineiston riittävyttä on saturaation eli kylläntymisen käsite. Tällä tarkoitetaan sitä, että jossakin kohtaa aineistosta tulee sen verran suuri, että tutkimusongelman kannalta uusilla vastauksilla ei saada uutta tietoa. (Eskola & Suoranta, 2001, s. 61–62, 215; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 182.) Lisäsimme kyselyn vastausaikaa, jotta aineistosta tulisi riittävän suuri. Lopulta uudet vastaukset eivät enää antaneet uutta tietoa, joten vastauksissa saavutettiin saturaatio. Laadullisessa tutkimuksessa saturaatio voi tapahtua jo 15 vastauksen jälkeen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 99) mutta fenomenografiassa ajatellaan, että siihen tarvitaan noin 20 vastausta (Sandberg, 2000, s. 13). Tähän tutkielmaan osallistui 25 peruskoulun opettajaa, joten aineiston kokoa voidaan pitää tutkielman kannalta onnistuneena.

Tutkimuksen luotettavuutta lisäävät myös aineiston analyysin tarkat kuvaukset sekä tulosten yksityiskohtainen raportointi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 232). Pyrimme kuvaamaan aineiston analyysin vaiheet mahdollisimman tarkasti vaihe kerrallaan luvussa 4.4 ja näitä vaiheita havainnollistetaan kuviossa 1. Myös Kiviniemen (2015, s. 86) mukaan tutkimuksen raportointi on keskeinen osa tutkimuksen luotettavuutta. Esitämme tulokset taulukoiden ja suorien lainauksien avulla, mitkä auttavat aiheeseen perehtymätöntä lukijaa ymmärtämään tutkimustuloksia. Lisäksi suorat lainaukset perustelevat aineistosta tehtyjä tulkintoja (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 233) sekä säilyttävät vastaajien käsitykset sisällöltään mahdollisimman muuttumattomana (Uljens, 1992, s. 91).

Tutkielman arvioinnissa on perusteltua tarkastella kriittisesti lähestymistavan soveltuvuutta. Tämän tutkielman lähestymistapa on fenomenografinen, sillä tutkimme opettajien käsityksiä yksinäisyydestä koulussa. Pyrimme tutkielmaa tehdessä huomioimaan kaikki mahdolliset käsitykset, riippumatta siitä kuinka usein ne aineistossa esiintyivät. Tällöin myös marginaaliset käsitykset tulevat tutkielmassa huomioiduksi, mikä on tyypillistä fenomenografiselle tutkimukselle. (ks. Huusko & Paloniemi, 2006, s. 169.) Fenomenografista tutkimusta kohtaan on esitetty myös varovaista kritiikkiä. Ihmisten käsitysten dynaamisen luonteen vuoksi

tutkimus tavoittaa ihmisten käsityksistä vain poikkileikkauksen. Lisäksi on pohdittu sitä, että ihmisten erilaiset käsitykset voivat olla myös täysin virheellisiä. (Metsämuuronen, 2009, 241–242.) Tähän tutkielmaan osallistuneiden käsitykset olivat suurelta osin aiemman tutkimusperinteen mukaisia. Fenomenografiassa haasteena on, että tutkija voi ylitulkita merkityksellisiä ilmaisuksia, mikä tuli ilmi myös tämän tutkimusprosessin aikana. Palasimme useita kertoja takaisin tutkittavien ilmauksiin, jotta tulkinnat olisivat luotettavia ja ilmaukset olisivat varmasti oikean kategorian alla. (ks. Ahonen, 1996, s. 146.) Häkkisen (1996, s. 39) mukaan fenomenografisessa analyysissä vastaukset muodostavat kokonaisuuden, joten niitä ei tarkastella yksittäisinä tapauksina. Kyselyyn sisältyi taustoittavia kysymyksiä sukupuolen, iän, työkokemuksen, toimenkuvan sekä koulun koon suhteen, mutta ne eivät vaikuttaneet tutkimustuloksiin, vaan käsityksiä tarkasteltiin yhtenä joukkona.

Eettisyys kuuluu olennaisena osana tutkimuksen luotettavuuden ja laadun arviointiin. Tutkimuksen eettisyyttä tarkasteltaessa tulee huomioida useita eettisiä kysymyksiä. Näihin sisältyy muun muassa tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus, joka tulee ilmi tutkimuksen argumentaatiossa, kuten lähteiden käytössä. Olemme käyttäneet monipuolisesti lähdekirjallisuutta ja kuvanneet sekä tutkielman toteutuksen, että tutkimustulokset yksityiskohtaisesti. Lisäksi eettisyyttä pohdittaessa tulisi huomioida, kenen ehdoilla ja minkä vuoksi tutkimusta tehdään. Nämä kaksi seikkaa tulevat ilmi tämän tutkielman johdantoluvussa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 148–149, 154.) Tutkimuksen teon tulee aina noudattaa tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimia ohjeita hyvästä tieteellisestä käytännöstä (Kuula, 2011, s. 23). Nämä ohjeet (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019) huomioiden toteutimme tutkielman niin, että se perustui vapaaehtoisuuteen. Informoimme vastaajia kyselylomakkeessa, että kyselyn vastauksia hyödynnetään pro gradu -tutkielman aineistona. Tutkielman eettisyyttä tarkasteltaessa tulee tarkastella kriittisesti myös sitä, miten tutkittavien yksityisyyden suojaaminen on onnistunut. Tutkielmaa tehdessämme emme keränneet tutkielmaan osallistuvilta suorita tunnistetietoja, joten tutkittavat henkilöt pysyvät anonyminä. Suorilla tunnistetiedoilla tarkoitetaan esimerkiksi tutkittavan nimi- ja henkilötietoja sekä tutkittavan ääntä tai kuvaa sisältäviä tiedostoja (Kuula, 2011, s. 109).

## 5 Tulokset

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisena oppilaiden yksinäisyys ilmenee koulussa peruskoulun opettajien käsitysten mukaan sekä koulun mahdollisuuksista vähentää yksinäisyyttä. Tässä luvussa esitetään tutkielman tulokset ja alaluvut on otsikoitu kuvauskategorioiden mukaan. Taulukot 5 ja 6 osoittavat selkeästi aineistosta nousseet merkitysyksiköt, alemman tason kategoriat sekä kuvauskategoriat. Taulukko 5 vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja taulukko 6 toiseen tutkimuskysymykseen.

### 5.1 Opettajien käsityksiä oppilaiden yksinäisyyden ilmenemisestä koulussa

Kysyimme opettajilta heidän käsityksiään yksinäisyydestä ja sen ilmenemisestä koulukontekstissa. Olimme yksinäisyyden ilmenemistapojen lisäksi kiinnostuneita opettajien arvioista ilmiön yleisyydestä sekä mahdollisesta muutoksesta viime vuosina. Kartoitimme opettajien ajatuksia yksinäisyyden yleisyydestä kahdella avoimella kysymyksellä: *Arvioi, kuinka yleistä yksinäisyys on oppilaiden keskuudessa koulussasi ja pohdi, onko yksinäisten oppilaiden määrässä tapahtunut muutosta viimeisen viiden vuoden aikana*. Lähes kaikki vastaajat arvioivat, että yksinäisyys omassa koulussa ei ole kovin yleistä. Vain yksi opettaja ajatteli, että yksinäisyys on erittäin yleistä, erityisesti isompien oppilaiden kohdalla. Määrällisiä arvioita oli yhdestä viiteen jokaista luokkaa kohden tai “muutaman prosentin luokkaa”. Opettajista kahdeksan ajatteli, että yksinäisten oppilaiden määrässä ei ole tapahtunut muutosta viimeisen viiden vuoden aikana. Erityisesti vastavalmistuneet opettajat kokivat haasteelliseksi arvioida muutosta, sillä työkokemusta oli kertynyt asian havainnoimiseen verrattain vähän. Seitsemän opettajaa ei osannut vastata kysymykseen. Vaikka vain kaksi opettajaa ajatteli, että yksinäisyyden määrässä on tapahtunut muutos parempaan suuntaan, aineistosta oli nähtävissä, että opettajien käsitysten mukaan kouluissa tiedostetaan ja puututaan asiaan nykyään entistä paremmin. Aineistossa tätä perusteltiin muun muassa kaveri- ja tunnetaitoihin huomion kiinnittämisellä sekä henkilökunnan sitoutumisella oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseen.

Kuuden opettajan käsityksen mukaan oppilaiden yksinäisyys on lisääntynyt viime aikoina. Yksi vastaaja koki, että oppilaiden itsekeskeisyys on lisääntynyt ja sen myötä yksinäisyyden kokemukset kasvaneet. Pääasiassa yksinäisyyden lisääntymistä selitettiin sosiaalisella medialla, joka on vastaajien mukaan tuonut yksinäisyyteen uusia ulottuvuuksia ja muuttanut lasten elämänpiiriä. Kaksi vastaajaa nosti esille myös virtuaalimaailman ja pelit, joita pidetään

syynä vähäisemmille fyysisille kontakteille sekä heikentyneille sosiaalisille taidoille. Kun yhden vastaajan mielestä “someystävyyttä” ei riitä, toisen mukaan se voi olla joidenkin kohdalla merkityksellinen keino ylläpitää kaverisuhteita ja ehkäistä yksinäisyyden kokemuksia. Junttilan (2015, s. 94) mukaan sellaisilla oppilailla, jotka etsivät sosiaalisesta mediasta kontakteja, sosiaalisen median käyttö on vähentänyt sosiaalisen yksinäisyyden kokemusta. Toisaalta taas lapsilla, joilla on puutteelliset sosiaaliset taidot ja vaikeus selviytyä sosiaalisista tilanteista, tulos on päinvastainen. Siinä tapauksessa oppilaan pyrkimykset sosialisoitua verkossa vain pahentavat koettua yksinäisyyttä. Aineistosta oli nähtävissä myös huoli koronan lisäämistä vaikutuksista oppilaiden yksinäisyyteen.

Tutkielmaan osallistuneet opettajat kuvailivat yksinäisyyttä nimenomaan subjektiivisena *tunteena* siitä, että ei ole ketään läheistä ihmistä. Tämä tulos on yhdenmukainen tutkijoiden yksinäisyydelle antaman määritelmän kanssa (ks. Peplau & Perlman, 1982; Rokach, 2016). Yksinäisyyden subjektiivisen luonteen vuoksi se voi olla haastava tunnistaa ulkopuolisen silmin (Pavri, 2001, s. 53). Toisaalta yksinäisyyden tunnistaminen on ensiarvoisen tärkeää (Müller & Lehtonen, 2016, s. 77), jotta ilmiöön voidaan vaikuttaa (Pavri, 2001, s. 53). Tämän vuoksi halusimme tarkastella yksinäisyyden ilmenemistapoja; siitä millaisena opettajat kuvailevat yksinäisen oppilaan ja millaisena yksinäisyys koulussa näyttäytyy.

**Taulukko 5.** Opettajien käsityksiä oppilaiden yksinäisyyden ilmenemisestä koulussa.

Merkitysyksikkö	Alemman tason kategoria	Kuvauskategoria
Ulkopuolelle jääminen	Yksinäisyys ulkopuolisuutena	Opettajien käsityksiä oppilaiden yksinäisyyden ilmenemisestä koulussa
Ulkopuolelle jättäytyminen		
Näkymättömyys		
Ystävien puuttuminen		
Pinnalliset ystävyysuhteet		
Heikot sosiaaliset taidot	Haasteet sosiaalisissa suhteissa	
Kiusaaminen	Oppilaan persoonaan liittyvät tekijät	
Ujous		
Arkuus		
Alakuloisuus		
Masentuneisuus		
Erilaisuus	Yksinäisyys haastavana käytöksenä	
Häiritsevä käytös		
Voimakas huomionhakuisuus		
Tehtävien laiminlyönti		
Haluttomuus tulla kouluun		

### 5.1.1 Yksinäisyys ulkopuolisuutena

Useiden tutkijoiden (mm. Juntila, 2015; Rokach, 2016) mukaan yksinäisyyden kokemus voi syntyä, vaikka ympärillä olisikin muita ihmisiä. Toisaalta yksin oleminen ei automaattisesti tarkoita yksinäisyyttä. Suurin osa vastaajista kertoi yksinäisyyden ilmenevän koulussa *ulkopuolelle jäämisenä* tai *ulkopuolelle jättäytymisenä*. Myös Tiilikaisen (2016 s. 134) analysoimassa aineistossa kirjoittajat kuvailivat omaa yksinäisyyttä ulkopuolisuuden tunteena koulussa. Tässä tutkielmassa opettajat kertoivat, että oppilas jää ryhmän ulkopuolelle, kun muut jättävät hänet yksin tai oppilas itse jättäytyy ryhmän ulkopuolelle. Useimmiten ulkopuolelle jääminen näkyi koulussa opettajien mukaan siinä, että oppilas jää yksin välitunneilla ja muissa vapaissa tilanteissa, kuten ruokailussa ja koulumatkoilla. Aineistossa korostui erityisesti välituntitilanteet, joihin vastaajien kouluissa on kehitetty erilaisia toimintamalleja. Näitä tarkastellaan lisää koulun mahdollisuuksia käsittelevässä tulosluvussa.

”Oppilas kulkee esim. koulumatkat yksin, hän viettää suurimman osan välitunneistaan yksin, hänellä ei vaikuta olevan kavereita ja hän jäisi paritöissä ehkä ilman paria, jos ei opettaja etukäteen asiaa järjestäisi.”

”Istutaan yksin, vietetään aikaa yksin esimerkiksi välitunnilla kännykkää räpläten. Koetaan vaikeaksi mennä esimerkiksi ruokalaan, kun ei tiedetä kenen viereen mennä istumaan.”

Opettajat pitivät tärkeänä, että kasvattaja tunnistaa oppilaiden vapaaehtoisen yksin olon ja tahattoman yksin jäämisen eron. Junttilan (2015, s. 19) mukaan yksin olo ja yksinäisyys ovat erityisesti lapsilla yhteydessä toisiinsa. Tämä voi vaikeuttaa yksinäisen lapsen tunnistamista. Myös vastaajat kokivat, että yksinäisen oppilaan tunnistaminen vapaaehtoisesti yksin olevasta on vaikeaa. Lisäksi yksi opettaja pohti, jääkö oppilas yksin vain siitä syystä, ettei hän enää uskalla yrittää päästä muiden oppilaiden mukaan. Tätä vastaaja perusteli oppilaan mahdollisilla aikaisemmilla pettymyksillä sosiaalisissa suhteissa. Heiskanen (2011, s. 92) kirjoittaa, kuinka yksinäiselle ihmiselle sosiaaliset tilanteet voivat tuntua ahdistavalta ja uusien ihmisten kohtaaminen voi tuntua vaikealta. Myös useissa tutkimuksissa (mm. Junttila, Vauras, Niemi & Laakkonen, 2012; Kangasniemi, 2008) on osoitettu tämän olevan yksi syy ulkopuolelle jättäytymiseen.

”Opettajan työssä on haaste selvittää, milloin oppilas haluaa olla yksin omien ajatustensa kanssa, milloin taas hän vain sanoo haluavansa olla yksin, mutta todellisuudessa ei enää uskalla yrittää, ettei pettyisi. Herkällä korvalla ja silmällä, ”tutka koko ajan päällä pyörien” on mahdollista poimia yksinäiset ryhmään yksi kerrallaan”

Aineistossa oli myös muutamia mainintoja siitä, että yksinäinen oppilas voi olla luokassa muiden oppilaiden silmissä lähes *näkymätön*. Vastaajat kirjoittivat, että yksinäinen oppilas jää osattomaksi muiden oppilaiden huomiosta. Tämä näkyy kouluarjessa siten, ettei kukaan huomaa, juttele tai pyydä mukaan. Näkymättömyys ilmenee myös niin, että yksinäistä oppilasta ei kutsuta muiden syntymäpäiville tai kukaan ei tule hänen juhliinsa. Yksi opettaja kertoi riipaisevan esimerkin siitä, kuinka kukaan ei tule yksinäisen oppilaan kanssa edes samaan pöytään. Junttila (2015, s. 38) kirjoittaa lapsista, jotka sosiaalisissa tilanteissa pyrkivät pysyttelemään muista etäällä sekä mukautuvat muiden toimintaan äänettömästi. Junttila kuvailee näiden oppilaiden olevan ”usein niin näkymättömiä, etteivät luokkakaverit välttämättä edes muista heidän olevan omalla luokallaan”. Pahimmassa tapauksessa nämä syrjään

vetäytyvät lapset saattavat jäädä opettajaltakin useimmiten huomiotta, sillä he eivät ole opetustilanteissa häiriöksi samalla tavalla kuin osa lapsista, jotka vaativat opettajalta jatkuvaa huomiota.

”Tunne siitä, että kukaan ei huomaa poissaoloasi/läsnäoloasi.”

”Kukaan ei pyydä pari- tai ryhmätyöhön. Ruokailussa kukaan ei juttele tai edes tule samaan pöytään. Ainoa, joka sinulta kysyy kuulumisia, on ope - jos hänkään.”

Lähes kaikki opettajat kertoivat yksinäisyyden näkyvän *ystävien puuttumisena*. Erään opettajan mukaan läheisen ystävyssuhteen puuttuminen voi tulla esille, kun oppilaat saavat itse valita ryhmän ja yksi jää muiden ulkopuolelle. Toisen mukaan yksinäinen oppilas voi kokea, että hänellä ei ole ketään, jolle voisi uskoutua tai näyttää tunteitaan. Toisaalta usean vastaajan mielestä yksinäisillä oppilailla voi olla *pinnallisia ystävyssuhteita*. Oppilas saattaa kuulua näennäisesti johonkin kaveriporukkaan tai viettää aikaa samassa tilassa, mutta silti kärsiä yksinäisyydestä syvemmän tunneyhteyden puuttuessa. Pinnalliset ystävyssuhteet yhdistetään useissa tutkimuksissa (mm. Junttila & Vauras, 2009; Weiss, 1973) sosiaaliseen yksinäisyyteen. Junttilan (2015, s. 34–35) mukaan näillä pinnallisilla ystävyssuhteilla yksinäiset lapset välttyvät yksinäisyyden tuomalta stigmalta ja sen myötä he suojautuvat voimakkaimmilta sosiaalisen yksinäisyyden pitkäaikaisvaikutuksilta, kuten heikkenevältä itsearvostukselta.

”Kun itsellä on tunne, ettei ole ketään niin läheistä ihmistä, kenelle voin kertoa mitä vain.”

”Yksinäinen oppilas voi olla joko yksin tai "osana porukkaa" kuitenkin, niin ettei oppilas todellisuudessa ole osa ryhmää vaan hengaa samoissa paikoissa muiden kanssa.”

### 5.1.2 Haasteet sosiaalisissa suhteissa

Junttilan ym. (2012, s. 93–94) tutkimuksen mukaan heikko sosiaalinen kompetenssi on yhteydessä yksinäisyyteen. Myös Goswick ja Jones (1982) toteavat yksinäisyyden olevan yhteydessä puutteellisiin sosiaalisiin taitoihin. Usea vastaaja näki yhteyden yksinäisyyden ja *heikkojen sosiaalisten taitojen* välillä. Ystävien löytymiseen ja kaverisuhteiden luomiseen tarvitaan taitoja, joita ei vastaajien mukaan kaikilla oppilailla ole. Vastaajien mukaan haasteet sosiaalisissa taidoissa johtavat siihen, että mahdollisuudet ystävyssuhteiden muodostamiseen



ja ylläpitämiseen heikkenevät ja oppilas jää helpommin yksin. Yksi vastaaja koki, että ongelmat vuorovaikutustaidoissa ovat lisääntyneet viime vuosina.

“Osalla on niin heikot sosiaaliset taidot, ettei ystäviä löydy. Omalla toiminnalla tai siitä huolimatta jää yksin.”

“Aika karua sanoa, mutta juuri tänä vuonna tuntuu, että oppilaat löytäisivät ystäviä, jos heidän sosiaaliset taitonsa paranisivat.”

Sosiaalisen median lisääntynyt käyttö nähtiin muutamassa vastauksessa yksinäisyyttä lisäävänä sekä sosiaalisia taitoja heikentävänä tekijänä.

“Osa oppilaista viettää paljon aikaa vain netissä ja pelaa, eikä vietä aikaa ystävien kanssa livenä. Tämä heijastuu joidenkin kohdalla myös koulumaailmaan, sillä osan sosiaaliset taidot ovat heikentyneet vuosien varrella.”

Tutkimusten mukaan yksinäisyydellä ja *kiusaamisella* on havaittu merkittävä yhteys (mm. Kangasniemi, 2008, s. 170; Segrin, 2013, s. 134). Tässä tutkielmassa mainintoja kiusaamisesta oli kuitenkin vain yksi, joten vastaajat eivät havainneet niin selvää yhteyttä yksinäisyyden ja kiusaamisen välillä. Kiusaamisesta kirjoittanut vastaaja näki, että yksinäisyys voi ilmetä kiusattuna olemisena tai muita kiusaavana käytöksenä.

### 5.1.3 Oppilaan persoonaan liittyvät tekijät

Aikaisempien tutkimusten (mm. Kangasniemi, 2008; Tiikkainen, 2011; Tiilikainen, 2016) mukaan yksinäisyyttä kokevilta on löydettävissä joitakin yhteisiä persoonaan liittyviä tekijöitä. Tämän tutkielman aineistossa oli näistä useita mainintoja. Muutamat opettajat näkivät oppilaan *ujouden* tai *arkuuden* yhtenä yksinäisyyden ilmenemistapana. Myös Perlmanin ja Peplaun (1982, s. 7–10) mukaan ujous on yksinäisille tyypillinen piirre. Kangasniemi (2008, s. 182–183) puolestaan kirjoittaa, että ujous edesauttaa yksinäisyyden kokemusta, sillä se vaikuttaa merkittävästi yksilön käyttäytymiseen vuorovaikutustilanteissa. Eräs opettaja kertoi, että oppilaalta voi puuttua rohkeus mennä muiden mukaan. Toinen vastaaja mainitsi, että oppilas ei välttämättä uskalla sanoa, keiden ryhmään haluaisi mennä tai kenen viereen istua. Edellä mainittujen piirteiden lisäksi aineistossa oli myös muutamia mainintoja yksinäisyyden ilmenemisestä oppilaan *alakuloisuutena*. Yksi opettaja mainitsi tämän lisäksi yksinäisyyden näkyvän oppilaan *masentuneisuutena*. Myös useiden tutkimusten mukaan yksinäisyys ja masennus ovat usein yhteydessä toisiinsa (Hiilamo, 2011; Cacioppo ym., 2006). Lisäksi

Junttilan (2015, s. 88) mukaan yläkouluikäisillä nuorilla yksinäisyydellä oli yhteys voimakkaampaan masennukseen ja itsetuhoisiin ajatuksiin.

“Ei hirveän yleinen ilmiö, mutta särkee sydäntä nähdä yksinäisiä lapsia. Yläkoulussa on meidän koulussa oppilas, joka säikkyy ihmisiä. Mietityttää vaan että miten joku on voinut jäädä niin yksinäiseksi!!”

” [...] Hän voi olla arka itse ottamaan kontaktia tai osallistumaan leikkeihin tai tapahtumiin.”

Lisäksi oppilaan *erilaisuus* oli joidenkin vastaajien mielestä yksi yksinäisyyteen johtava tekijä. Junttilan (2015, s. 121) mukaan erilaisuus, varsinkin lapsen oma kokemus erilaisuudesta, voi selittää yksinäisyyden kokemusta. Eräs opettaja kirjoitti, että joskus lapsen kiinnostuksen kohteet ovat niin omaperäiset, että yhteistä muiden kanssa ei löydy. Myös Uusitalo (2007, s. 32) toteaa, että erilaiset kiinnostuksen kohteet voivat selittää yksinäisyyttä. Tämä voi johtaa siihen, että ihminen ei erilaisuutensa vuoksi koe tulevansa hyväksytyksi tai ymmärretyksi.

” [...] varsinkin jos on erilainen persoona kuin muut. “

#### 5.1.4 Yksinäisyys haastavana käytöksenä

Sisäänpäin kääntyneisyyden lisäksi vastauksissa kerrottiin yksinäisyyden näkyvän toisaalta oppilaan haastavana käytöksenä. Aineistossa oli muutamia mainintoja oppilaan *häiritsevästä käytöksestä*. Opettajat kertoivat, että yksinäisyydestä kärsivä oppilas saattaa häiritä oppitunteja ja opetusta. Lisäksi häiriökäyttäytymistä saattaa ilmetä myös oppituntien ulkopuolella. Eräs opettaja mainitsi, että oppilaan impulsiivisuus on yksi häiriöitä aiheuttava tekijä. Junttila (2015, s. 162–163) toteaa häiritsevyyden ja impulsiivisuuden olevan korkeita oppilailta, joilla on heikko sosiaalinen kompetenssi. Nämä ovat Junttilan mukaan yhteydessä koettuun yksinäisyyteen. Muut oppilaat joutuvat olemaan jatkuvasti varuillaan tällaisen oppilaan seurassa ja pidemmällä aikavälillä heidän suhtautumisensa voi muuttua kielteiseksi ja torjuvaksi impulsiivista oppilasta kohtaan. Yksi opettaja kuvaili oppilaan haastavan käytöksen ilmenevän *voimakkaana huomionhakuisuutena*. Hän ajatteli, että voimakas huomiontarve johtuu kotona huomiotta jäämisestä. Vastauksista nousi esiin myös *tehtävien laiminlyönti ja haluttomuus tulla kouluun*.

”Minun kokemukseni mukaan yksinäisyys jää usein muun käytöksen tai haasteiden alle. Oppilas ei usein halua tai uskalla myöntää olevansa yksinäinen, joten hän saattaa joko häiritä opetusta ja aiheuttaa häiriötä koulupäivien aikana.”

## 5.2 Opettajien käsityksiä koulun mahdollisuuksista vähentää yksinäisyyttä

”Luokanopettaja on avainasemassa kaikenlaisten yksilöllisten ongelmien tunnistamisessa ja niihin puuttumisesta. Koen, että opettaja ei saa sulkea silmiään pienimmillekään merkeille, saati ajatella, ettei hänen tehtävänään olisi puuttua oppilaiden henkilökohtaisiin ongelmiin.”

Lähes kaikki kyselyyn vastanneet opettajat kokivat, että yksinäisen oppilaan auttamiseksi voidaan tehdä erilaisia toimia sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti. Opettajien käsitykset omista mahdollisuuksista vaihtelivat vastaajien kesken. Vastauksista nousi esille ajatuksia sekä *suurista mahdollisuuksista että heikoista, melko riittämättömistä mahdollisuuksista*. Moni vastaajista ajatteli auttamisen helpommaksi, mitä nuoremasta oppilaasta on kyse. Opettajat kertoivat, että alkuopetuksessa oppilaan hyväksi voidaan tehdä paljon, mutta mitä ylemmille luokka-asteille siirrytään, yksinäisyyteen puuttuminen muuttuu haastavammaksi. Yläkouluikäisten oppilaiden kohdalla eräs opettaja tunsu riittämättömyyttä ja voimattomuutta asian äärellä. Lisäksi yksi vastaaja kirjoitti, että koulun ulkopuoliseen yksinäisyyteen ei voida vaikuttaa, mutta hyvä työ koulussa voi kantaa myös koulun ulkopuolelle.

Kysyimme opettajilta, kokevatko he koulun yksinäisyyttä vähentävät toimintamallit riittäviksi. Tämä oli koulun toimintamalleja kartoittavan kysymyksen jatkokysymyksenä (*Millaisia toimintamalleja koulullanne on yksinäisyyden vähentämiseksi? Koetko ne riittäviksi? Kerro esimerkkejä.*). Vastauksissa vain seitsemässä oli ilmaistu selkeästi vastaus toiseen kysymykseen, joista neljä oli sitä mieltä, että koulun toimintamallit ovat riittäviä. Edellä mainitun kysymyksen lisäksi useiden kysymysten vastauksista käy ilmi, että opettajat löytävät runsaasti erilaisia vaihtoehtoja auttaa yksinäistä oppilasta. Vain muutama vastaaja koki, että koululla ei ole keinoja yksinäisyyden vähentämiseksi.

**Taulukko 6.** Opettajien käsityksiä koulun mahdollisuuksista vähentää yksinäisyyttä.

Merkitysyksikkö	Alemman tason kategoria	Kuvauskategoria
Tukena oleminen	Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen	Opettajien käsityksiä koulun mahdollisuuksista vähentää yksinäisyyttä
Kuunteleminen		
Kuulumisten kysely		
Yksilön aktiivisuuden tukeminen		
Itsenäinen sosiaalisen toiminnan harjoittelu		
Onnistumisen kokemusten luominen		
Vahvuuksien esilletuonti		
Turvallinen ja keskusteleva ilmapiiri	Yhteisöllinen toimintakulttuuri	
Kaikki mukaan -käytäntö		
Ryhmyttäminen		
Osallisuuden vahvistaminen		
Yhteisölliset työtavat		
Vuorovaikutustaitojen opettaminen		
Ohjattu välituntitoiminta		
Tukioppilastoiminta		
Kummitoiminta		
Kerhotoiminta		
Valinnaisaineet ja -kurssit		
Istumapaikkajärjestely	Opettajan pedagogiset käytännöt	
Ryhmiä ja pariä muodostaminen		
Ohjaaminen samankaltaisten oppilaiden seuraan		
Kodin ja koulun yhteistyö	Yhteistyö	
Oppilashuolto		
Yhteistyö muiden opettajien kanssa		
Nuorisotoimi		
Kouluvalmentaja		
KiVa Koulu	Yksinäisyyttä ennaltaehkäisevät ja vähentävät menetelmät	
Friends-ohjelma		
ART-menetelmä		
Hyvinvointitunnit		

### 5.2.1 Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen

Opettajat kokivat tärkeäksi oppilaiden yksilöllisen kohtaamisen kouluarjen keskellä. Aineistosta nousivat seuraavat merkitysyksiköt: *tukena oleminen*, *kuunteleminen* ja *kuulumisten kysely*. Vastaajat kokivat, että turvallinen opettaja-oppilassuhde tarjoaa oppilaalle mahdollisuuden kertoa mieltä painavista asioista, kuten yksinäisyydestä. Salovaara ja Honkonen (2011, s. 22–23) kirjoittavat, että pienet arkiset teot, kuten oppilaiden tervehtiminen käytävällä, huomaaminen ja hymyileminen rakentavat pohjan turvalliselle kouluyhteisölle. Nämä pienet teot luovat väyliä vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa ja välittävät oppilaille viestin, että opettajaa voi lähestyä matalalla kynnyksellä mieltä painavista asioista. Kun opettaja on jo kohdannut oppilaan kouluarjessa, opettajan on luonteva kysyä mitä oppilaalle kuuluu. Tällöin opettajan on myös helpompi ottaa oppilaan kanssa puheeksi myös huolta herättävät asiat.

”Opettajan tärkein tehtävä on olla läsnä ja olemassa oppilaita varten. Opettajan tulee luoda turvallinen ja avoin ilmapiiri sekä oppilaiden välille että itsensä ja oppilaiden välille. Näin ollen oppilailla on helpompi puhua opettajalle ja uskaltaa sanoa, että on yksinäinen.

Opettajat ajattelivat, että läsnä olevana opettajana voi lievittää oppilaan kokemaa yksinäisyyttä. Huukin (2016, s. 30) mukaan lapsen vertaissuhteita voidaan tukea keskustelemalla säännöllisesti hänen kanssaan ja kuuntelemalla, mitä hänelle kuuluu. Opettajan tulee olla kiinnostunut oppilaan kaverisuhteista, niihin liittyvistä haasteista sekä millaiseksi oppilas kokee oman asemansa ryhmässä. Keskusteluyhteyden myötä opettajan on helpompi vaikuttaa oppilaiden välisiin kaverisuhteisiin. Tässä tutkielmassa opettajat näkivät esimerkiksi kouluruokailun mahdollisuudeksi keskustella oppilaan kanssa ja kysyä kuulumisia. Erityisen tärkeänä opettajat pitivät, että oppilas tulee aidosti kuulluksi ja nähdyksi. Oppilaille tulisi usean vastaajan mukaan antaa kahdenkeskistä aikaa, jotta tämä toteutuisi.

”Ihan ensimmäiseksi olen tehnyt selväksi, että opettajana olen hänen tukena ja turvana koulun arjessa. Olen keskustellut oppilaan kanssa hänen toiveistaan ja olemme yhdessä miettineet erilaisia ratkaisuja.”

”Pyrin myös itse kuuntelemaan jokaista oppilasta ja kohtaamaan heidät aidosti. Tarvittaessa juttelen oppilaan kanssa hänen omista tuntemuksistaan. Pyrin

selvittämään, onko oppilaalla seuraa koulun ulkopuolella. Tarvittaessa myös yritän ohjata samankaltaisia oppilaita tutustumaan toisiinsa.”

Toisaalta yksi vastaaja näki asian niin, että keskustelu opettajan ja oppilaan välillä ei nosta oppilaan sosiaalista statusta. Saaren (2016, s. 34, 37) mukaan statuksella ja koetulla yksinäisyydellä on havaittu yhteys. Sosiaalinen vuorovaikutus lisääntyy sen myötä, mitä kiinnostavammalta ihminen näyttää muiden silmissä eli mitä korkeampi ihmisen status on. Vuorovaikutuksen kasvaessa ihmisen yksinäisyyden kokemus vähenee.

” [...] Toki aikuinen voi jutella yksin olevalle oppilaalle, mutta se harvoin varsinaisesti nostaa oppilaan sosiaalista statusta.”

Opettajat kertoivat myös kannustaneensa oppilasta ryhmään liittymisessä ja ohjanneet aktiivisesti mukaan toimintaan esimerkiksi välitunneilla. Tällainen *yksilön aktiivisuuden tukeminen* nähtiin yksinäisyyttä vähentävänä menetelmänä. Toisaalta yksi vastaaja koki, että oppilaiden tulisi harjoitella sosiaalisissa tilanteissa toimimista myös itsenäisesti. *Itsenäiseen sosiaalisen toiminnan harjoitteluun* tulisi luoda tilanteita ja mahdollisuuksia kouluarjen keskellä.

”Ohjannut mennä kysymään pääseekö mukaan. Välituntivalvojana vienyt mukaan leikkeihin, jos joku on syrjässä”

”Oppilaiden täytyy myös päästä olemaan vapaasti ja etsimään ja harjoittelemaan sosiaalista toimintaa itsenäisesti.”

Edellä mainittujen oppilaan kohtaamiseen liittyviin sisältöihin kuului myös yksittäisiä mainintoja *onnistumisten kokemusten luomisesta ja vahvuuksien esilletuomisesta*. Vahvuuksien löytäminen ja hyödyntäminen sekä onnistumisen kokemukset ovat keskeisiä tavoitteita positiivisessa pedagogiikassa. (Leskisenoja, 2017; Leskisenoja & Sandberg, 2019). Tämä positiiviseen psykologiaan nojautuva pedagogiikka (Leskisenoja, 2017, s. 20) on noussut viime vuosina suositukseksi pedagogiikaksi, jota opettajat käyttävät osana opetusta. Myös tässä tutkimuksessa mainittiin positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen oppilaiden yksinäisyyden vähentämiseksi. Leskisenojan (2016) mukaan positiivinen pedagogiikka lisää oppilaiden kouluhyvinvointia, sillä vahvuusperusteisella opetuksella on myönteisiä vaikutuksia oppilaiden vuorovaikutussuhteisiin ja se tukee onnistumisen ja minäpystyvyyden kokemuksia.

”Tehdä paljon yhdessä asioita. Luoda onnistumisen kokemuksia kaikille ja erilaisissa asioissa.”

”Ohjattua toimintaa, jossa oppilaiden erilaiset vahvuudet pääsisivät esille. Vahvuuksia pitäisi käyttää eduksi.”

## 5.2.2 Yhteisöllinen toimintakulttuuri

Opettajien käsitykset yksinäisyyttä vähentävistä menetelmistä olivat monilta osin yhteydessä yhteisöllisyyden lisäämiseen. Tämän kategorian alle muodostui tässä tutkielmassa eniten merkitysyksiköitä. Koivulan (2010) väitöstutkimuksen mukaan yhteisöllisyyttä lisääviä tekijöitä ovat yhteenkuuluvuuden tunne, yhteinen toiminta, ystävyysuhteet ja korkealaatuinen vuorovaikutus. Tässä tutkielmassa nämä tekijät ovat nähtävissä yksinäisyyttä vähentävinä menetelminä. Tutkielmassa käytetään opettajien käsityksiin pohjautuvia käsitteitä, jotka ovat sisällöltään samansuuntaisia Koivulan (2010) esittelemien tekijöiden kanssa.

Osa opettajista mainitsi *turvallisen ja keskusteleavan ilmapiirin* merkityksen siinä, kuinka tärkeistä asioista, kuten erilaisuudesta, kaveruudesta ja yksinäisyydestä voidaan puhua luokassa. Masin ym. (2011) mukaan yksinäisyydestä puhuminen muuttaa yhteisön asenteita myönteisimmiksi ja sitä kautta vähentää yksinäisyyttä. Lisäksi yksi opettaja kertoi, kuinka turvallinen ilmapiiri rohkaisee oppilasta lähestymään opettajaa mieltään painavilla asioilla ja kertomaan yksinäisyyden kokemuksistaan. Koulussa tulisi löytää aika ja paikka, jolloin oppilaiden olisi helppo tulla puhumaan huolistaan (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 23). Myös Junttilan (2016, s. 163) mukaan koulun pitäisi olla lapselle ja nuorelle sellainen ympäristö, jossa hän uskaltaa puhua omista asioistaan ja kokee, että häntä kuunnellaan ja huomioidaan.

”Opettajan tärkein tehtävä on olla läsnä ja olemassa oppilaita varten. Opettajan tulee luoda turvallinen ja avoin ilmapiiri sekä oppilaiden välille että itsensä ja oppilaiden välille. Näin ollen oppilailla on helpompi puhua opettajalle ja uskaltaa sanoa, että on yksinäinen.”

”Olemme myös keskustelleet paljon kaveruudesta ja yksinäisyydestä ja yksin olosta.”

Monet opettajat näkivät yhteisöllisten ajattelutapojen ja käytänteiden olevan koulun arjessa tärkeitä tekijöitä yksinäisyyden vähentämisessä. Opettajat kuvailivat näitä käytänteitä ja ajatusmalleja eri termein ja tavoin. Tässä tutkielmassa käytämme näistä yhteisesti käsitettä

*kaikki mukaan -käytäntö.* Opettajat hyödynsivät tätä käytäntöä sekä koko luokan, että koulun tasolla. Osa vastaajista avasi myös tilanteita, joissa he olivat kannustaneet yhtä tai muutamaa oppilasta pyytämään yksinäistä oppilasta mukaan leikkiin. Näitä oppilaita opettajat kuvasivat erityisen huomioonottaviksi, empaattisiksi sekä sosiaalisiksi.

”Kyllä mahdollisuuksia on. Kannustaa muiden mukaan ja tsemppaa oppilaita ottamaan kaikki mukaan. Lisäksi erilaisuudesta puhuminen tärkeää.”

”Yhteiset leikit, ohjeistanut katsomaan ympärille, voisiko pyytää muita mukaan leikkiin. [...]”

”Voin myös puhua toisille oppilaille, että ottavat kaikki mukaan, sellaisille oppilaille, jotka tiedän luotettaviksi ja huomioonottaviksi, suvaitsevaisiksi.”

Toisaalta yksi vastaaja nosti esille myös ongelmallisuuden sosiaalisesti taitavien oppilaiden ohjaamisessa yksinäisten oppilaiden seuraksi. Lisäksi toinen vastaaja korosti, että yksinäisyyttä ja siihen puuttumista ei saisi korostaa liikaa, vaan asioihin tulisi puuttua hienovaraisesti luontevan toiminnan kautta.

”Lisäksi luokan sosiaalisesti taitavat oppilaat voi joskus laittaa auttamaan yksinäistä, jotta kaikki saisivat kokemuksen hyvästä sosiaalisesta hetkestä, mutta ei heitäkään voi jatkuvasti pakottaa.”

”Varsinkin isompien oppilaiden kanssa saa olla tarkkana, ettei yritä sillä lailla liikaa, että yksinäiselle oppilaalle ei tule oloa, että ope aina pakottaa jonkun hänen pariin. Kuitenkin opettajan on hyvä esim. ryhmätoissa päättää valmiiksi ryhmät.”

Lähes kaikki opettajat pitivät *ryhmäyttämistä* ja ryhmähengen vahvistamista merkittävinä yksinäisyyttä vähentävinä tekijöinä. Sen tavoitteena on ohjata oppilaiden vuorovaikutussuhteiden muodostumista ja lasten toisiinsa tutustumista. Lisäksi ryhmäyttämällä pyritään viihtyisään ja turvalliseen ilmapiiriin luokassa. (Järvinen & Mikkola, 2015, s. 34.) Ryhmäyttäminen oli aineiston pohjalta keskeisin menetelmä, jolla opettajat pyrkivät vaikuttamaan yksinäisyyteen. Myös Junttilan (2016, s. 163) mukaan yksinäisyyden eroon pääsemiseksi on erittäin tärkeää luoda ja ylläpitää hyvää ryhmähenkeä. Opettajat kertoivat ryhmäyttävänsä luokkia eritoten uuden ryhmän tai luokan kanssa syksyisin sekä aina kun tarvetta ilmenee. Monien opettajien mielestä ryhmäyttäminen oli myös jatkuva prosessi



luokan arjessa. Opettajat mainitsivat erilaisiksi tavoiksi ryhmäyttää muun muassa pelit, leikit ja yhteiset elämykset.

Toisaalta yksi vastaaja mainitsi, että enemmänkin voisi ryhmäyttämisen eteen yläkoulun puolella tehdä. Ryhmäyttäminen on erityisen tärkeää uuden ryhmän kanssa seitsemännen luokan alussa, jolloin oppilaat tulevat yläkouluun useasta eri alakoulusta. Oppilaille uusi ympäristö ja elämänmuutos voivat aiheuttaa erilaisia pelkoja, joten on tärkeää huolehtia, että koulun aloittaminen uudessa ryhmässä tuntuu heistä mahdollisimman turvalliselta (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 145.) Rasku-Puttonen (2006, s. 111) toteaa, että ryhmien aloitusvaihe on tärkeä yhteisön rakentumiselle, sillä jo ensimmäisistä hetkistä alkaen yksilölle alkaa muodostua kuva ryhmän jäsenistä. Ryhmäyttämistä on hyvä tehdä myös muillakin luokka-asteilla, sillä luokan ryhmädynamiikassa tapahtuu muutoksia joka syksy (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 145).

”Olen kokenut ryhmäyttämisen olevan keskeinen tekijä yksinäisyyden ennakoidussa torjunnassa, ja opettaja on se, joka voi halutessaan ryhmäyttää oppilaitaan tarvittaessa paljonkin.”

”Meillä luokassa ryhmäyttäminen on jatkuva prosessi. [...]”

Aineistosta nousi myös muutamia mainintoja oppilaiden *osallisuuden vahvistamisesta*. Osallisuudella tarkoitetaan yhteisöön kuulumista ja sen piirissä vaikuttamista (Oranen, 2008, s. 9) ja oppilaan osallisuuden tukeminen on osa perusopetuksen arvopohjaa (OPH, 2016, s. 15). Jokaisen oppilaan olisi tärkeä tuntea kuuluvansa joukkoon (Rasku-Puttonen, 2006, s. 111; Salovaara & Honkonen, 2011, s. 69) ja Mäkelän (2011, s. 14) mukaan osattomuus voi johtaa yhteisöstä eristäytymiseen ja sitä kautta yksinäisyyteen sekä merkityksettömyyden tunteeseen. Oranen (2008, s. 9) kirjoittaa, että osallisuuden rakentumisessa on tärkeää vastavuoroisuus; ryhmän tai yhteisön jäsenien tulee ottaa toisensa huomioon ja yksilön tulee olla myös itse aktiivisesti mukana ryhmän toiminnassa. Tässä tutkielmassa opettajat kokivat, että oppilaita osallistetaan koulun arkeen yhteisen tekemisen kautta. Yksi opettaja piti tärkeänä, että jokaisesta koulupäivästä löytyy hetki, johon kaikki voivat osallistua. Osallisuutta tukevilla toimintatavoilla voidaan ennaltaehkäistä ongelmia sekä edesauttaa niiden varhaista tunnistamista ja tuen järjestämistä (OPH, 2016, s. 79). Eräs opettaja mainitsi esteettömän toiminnan tärkeyden, jotta välitunnilla kenenkään ei tarvitsisi jäädä liikuntarajoitteisuuden vuoksi ulkopuolelle. Esteettömyydellä tarkoitetaan kaikilla olevaa yhdenvertaista

mahdollisuutta osallistua yksilöiden erilaisista ominaisuuksista riippumatta ja se on tärkeää huomioida osallisuudesta puhuttaessa (Särkelä-Kukko, 2014, s. 40).

”Luokallani oli myös pyörätuolia käyttävä oppilas, jonka oli vaikea päästä mukaan välkäleikkeihin. Sovittiin, että hän saa osan välkistä viettää sisällä ja pyytää yhden kaverin jäämään mukaan. [...] Näin pikkuhiljaa lapsi sai paljon hyviä kavereita. Myös tukioppilaat ovat olleet välkällä vetämässä sellaisia leikkejä, joita voi leikkiä myös pyörätuolilla.”

”Jos oppilaat kokevat olevansa osa luokkaa ja kuuluvansa tasavertaisesti siihen yhteisöön, yksinäisyyttä koetaan vähemmän.”

Useat opettajat nostivat vastauksissaan esille *yhteisöllisten työtapojen* käytön opetuksessaan. Vastaajat kertoivat, että luokissa työskennellään kaikkien kanssa ja hyödynnetään yhteistoiminnallisia työtapoja. Yksi opettaja kertoi lisänneensä luokassaan pari- ja ryhmätyöskentelyä tilanteessa, jossa luokassa oli yksinäinen oppilas.

”Oppitunneilla on mahdollisuus tutustuttaa erilaisia ihmisiä toisiinsa ryhmätöiden, parityöskentelyn ja draamatoiminnan avulla, mutta vapaahetket ovat hankalia.”

”Toimimme yhteisöllisesti ja yhteistoiminnallisesti. Meillä on solut, joissa toimitaan myös yli luokkarajojen sekä luokka-asterajojen. [...]”

Masin ym. (2011) meta-analyysin tulosten mukaan sosiaalisten taitojen vahvistaminen oli yksi tehokkaimmista menetelmistä vähentää yksinäisyyttä. Myös opettajien vastauksissa puhuttiin *vuorovaikutustaitojen opettamisesta* ja kaveritaitojen kehittämisestä. Vastauksissa oli mainintoja sosiaalisten- tai vuorovaikutustaitojen opettamisesta siihen nähden verrattain vähän, kuinka tärkeänä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) pitävät niiden opettamista osana lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä. Pavin (2001, s. 55–56) mukaan nämä voivat harjaantua luonnollisesti kouluarjen ohessa. Tämän lisäksi niitä tulisi muiden tiedollisten ja taidollisten tavoin opettaa oppilaille systemaattisesti (Huuki, 2016, s. 30), sillä tutkimukset (Aksoz & Baran, 2010; McDaniel, Bruhn, & Troughton, 2017) osoittavat, että sosiaalisten taitojen opettaminen vahvistaa lasten sosiaalisia taitoja. Lapset tarvitsevat sosiaalisten taitojen harjoitteluun aikuisten apua, joten opettajat ovat keskeisessä asemassa lasten sosiaalisten taitojen kehittämisessä (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 23–24).

”Päivittäin, puhumalla kaveritaidoista, opettamalla niitä ja puuttumalla tilanteisiin”

”Kaveritaitojen kehittämiseen pitää kiinnittää paljon huomiota.”

”Aika karua sanoa, mutta juuri tänä vuonna tuntuu, että oppilaat löytäisivät ystäviä, jos heidän sosiaaliset taitonsa paranisivat.”

Välituntien aikana on mahdollista järjestää oppilaita aktivoivaa ja innostavaa yhteisöllisyyttä lisäävää toimintaa, johon kaikilla on helppo osallistua. Se antaa yksinäisille ja syrjään vetäytyneille tilaisuuden osallistua leikkeihin muiden kanssa, jolloin heillä on mahdollisuus vähitellen ystäväystyä muiden kanssa. (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 147.) Opettajien vastauksissa oli useita mainintoja *ohjatusta välituntitoiminnasta*. Ohjattua välituntitoimintaa voidaan organisoida usealla eri tavalla. Opettajat, tukioppilaat tai koulun yhteistyökumppanit, kuten nuorisotoimi voivat vetää kaiken ikäisille oppilaille mielekästä toimintaa (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 147.) Opettajat kertoivat vastauksissaan esimerkiksi välkkäkavereista, ystäväpenkeistä ja välkkäleikittäjistä. Lisäksi opettajat kertoivat, että kouluissa on yhteisestä tekemistä muun muassa liikunnan ja musiikin parissa.

Salovaara ja Honkonen (2011, s. 146) kirjoittavat välituntien mahdollisuuksista muodostaa kaverisuhteita mutta myös niiden varjopuolista; välitunneilla koulukiusaamista tapahtuu eniten. Välitunnit ovat oppilaille vapaita tilanteita, jotka tutkielman opettajat kokivat vaikeiksi yksinäisyydestä puhuttaessa. Ehkä näiden vapaiden hetkien haasteellisuuden tiedostaminen on saanut koulut ottamaan käyttöön erilaisia käytänteitä välitunneilla, ettei yksikään oppilas jäisi ulkopuoliseksi.

”Korona on heittänyt monta asiaa romukoppaan, mutta välituntileikittäjäsystemi ja oppilaiden vetämät välkkäkerhot ovat toimineet hyvin. Joillekin on räätälöity välituntikerhoa, jonka tiedetään kiinnostavan heitä, jotta sitä kautta löytäisi samanhenkisiä oppilaita, joihin voisi tutustua. [...] Oman lapsen luokalla on ollut säännölliset koko luokan yhteisvälkät, jolloin koko luokka on leikkinyt yhteisesti valittua asiaa yhdessä.”

”Välkkärit liikuttaa ja ohjaa leikkejä välituntisin. Ainakin kerran päivässä ois tekemistä, johon kaikki voi osallistua.”

Ohjattuun välituntitoimintaan yhdistettiin useissa vastauksissa myös *tukioppilastoiminta*. Lisäksi muutama vastaaja koki oppilaiden löytäneen *kummitoiminnan* kautta uusia kavereita.

”Tukioppilastoiminta järjestää paljon toimintaa tähän liittyen, mm. ryhmäytymistä.”

”Kummitoiminta, joskus kummipareilla on synkannut hyvin.”

”[...] kummitoiminta eri luokka-asteilla olevien oppilaiden välillä [...]”

*Kerhotoiminta* on yhteisöllisyyttä rakentavaa, oppituntien ulkopuolista toimintaa. Sen tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ja kehitystä antamalla onnistumisen ja osaamisen kokemuksia. Kerhotoiminnassa oppilaiden osallisuus ja vaikutusmahdollisuudet lisääntyvät yhdessä tekemisen kautta. (OPH, 2016, s. 42.) Myös tässä tutkielmassa opettajien käsitykset kerhotoiminnan yhteisöllisestä vaikutuksesta tulivat aineistosta ilmi. Opettajat kertoivat ohjanneensa yksinäisiä oppilaita kerhojen pariin. Kerhojen lisäksi koulut järjestävät oppilaille *valinnaisaineita ja -kursseja*. Eräs opettaja kuvaa valinnaisaineiden toimivan yksinäisyyttä vähentävänä toimintatapana. Kerhotoiminnan ja valinnaisaineiden yhdistävä tekijä on, että molemmissa tapauksissa oppilaille luodaan mahdollisuuksia löytää samanhenkistä seuraa.

“Olen ohjannut koulun kerhoihin.”

”Pidetään kaverikerhoja.”

“Onneksi myös alakoululla on nyt valinnaisaineita, oppilaskunnan hallitus ja muuta toimintaa, jossa eri-ikäiset ja eri luokilla olevat pääsevät yhdessä tekemisiin. Vaikka omassa luokassa ei olisi ihan samanlaisia ihmisiä, valinnaiskursseilla voi löytää samasta kiinnostuneen rinnakkaisluokkalaisen.”

### 5.2.3 Opettajan pedagogiset käytännöt

Erilaisilla pedagogisilla ratkaisuilla ja luokan käytännöillä voidaan mahdollistaa eri oppilaiden kohtaaminen ja mahdollisten ystävyysuhteiden syntyminen. *Istumapaikkajärjestely* sekä *ryhmien ja pariin muodostaminen* nähtiin keinoina vaikuttaa oppilaiden välisiin suhteisiin. Usea opettaja koki tärkeäksi muuttaa ryhmädynamiikkaa joko päättämällä itse parit ja ryhmät tai sekoittamalla ne erilaisilla arvontamenetelmillä. Näin oppilaat oppivat työskentelemään kaikkien kanssa ja uusia kaverisuhteita syntyy helpommin. Lisäksi arvontamenetelmien ajateltiin rikkovan luokan sisällä syntyviä “klikkejä”.

“Luokan sisällä on myös helppo lisätä yhteistyötä vaihtelemalla ryhmiä ja pareja, jolloin kaikki tutustuvat toisiinsa ja voi syntyä uusia ystävyysuhteita.”

“Teen esim. pari- ja ryhmätehtävät sellaisiksi, että oppilaat eivät itse valitse parejaan, vaan parit syntyvät erilaisin arvontaperiaattein, jolloin kukaan ei jää yksin.”

Osa opettajista kertoi, ettei anna koskaan oppilaiden valita paria tai ryhmää. Toisaalta joidenkin vastaajien mielestä *ohjaaminen samankaltaisten oppilaiden seuraan* voi auttaa yksinäistä oppilasta. Aineistossa oli esimerkkinä parien muodostaminen siten, että opettaja ohjaa parityöskentelyyn oppilaat, joista on muodostumassa kaverit. Potentiaalisia kaverisuhteita voi edesauttaa opettajan toimesta sekä vanhojen että uusien oppilaiden kohdalla. Lisäksi opettajat kertoivat, että he pyrkivät ohjaamaan yksin jääviä oppilaita luontevasti muiden seuraan esimerkiksi välitunneilla.

“Jos olen nähnyt, että joistain on kehittymässä kaverit, olen laittanut heitä pareiksi paritöissä yms. Muutenkin paritöissä katson, että esim. uusi oppilas menisi jonkun potentiaalisen kaveriksi, ja yritän vaivihkaa tuuppia esim. kahta yksinäistä toisiaan kohti.”

“Juttelen, yritän ujuttaa hänet jotenkin luontevasti johonkin porukkaan oppitunneilla.”

#### 5.2.4 Yhteistyö

Tähän tutkielmaan osallistuneista opettajista osa piti *kodin ja koulun yhteistyötä* tärkeänä tekijänä yksinäisyyteen puuttuessa. Kodin ja koulun toimivalla yhteistyöllä on suuri merkitys lapsen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille, kasvulle ja kehitykselle (Hirvonen, Junttila, Kalo & Kurttila, 2013, s. 9–10; OPH, 2016, s. 35). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2016) korostaa vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön merkityksellisyyttä osana oppilaan turvallista koulupolkua. Vastauksissa oli mainintoja avoimesta yhteistyöstä ja kommunikoinnista kodin kanssa. Lisäksi eräs opettaja kertoi keskustelevansa huoltajien kanssa huolen herättyä. Yksi vastaajista kirjoitti vanhempien roolista ystävien saamisessa, mikä voidaan liittää kasvatuskumppanuuteen eli molempien osapuolien rooliin lapsen kasvatustehtävässä. (ks. Hirvonen ym., 2013, s. 9–10).

“Mikäli yksinäisyys vaikuttaa oppilaaseen ja tämän mielialaan keskustelen vanhempien kanssa”

“Vanhempien kanssa keskustellaan heidän roolistaan ystävien saamisessa.”

“Avoin yhteistyö ja kommunikointi perheiden kanssa.”

Tutkielmaan osallistuneet opettajat kertoivat *oppilashuollon* toimivan yhtenä oppilaan yksinäisyyteen puuttumisen keinona. Aineistossa mainittiin kuraattorin ja psykologin pitämät oppitunnit, jotka toimivat ennaltaehkäisevänä yhteisöllisenä oppilashuoltona. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että oppilashuollon tulisi olla ensisijaisesti ennaltaehkäisevää yhteisöllistä oppilashuoltoa, mutta jokaisella oppilaalla on oikeus myös yksilökohtaiseen oppilashuoltoon. (OPH, 2016, s. 77). Opettajat kirjoittivat, että he tekevät yhteistyötä oppilashuollon kanssa, kun huoli oppilaasta on herännyt. Tällöin oppilas saa yksilökohtaista oppilashuoltoa. Yksi vastaaja kertoi koululla toimivasta kuraattorin ja psykologin walk in –ajasta, jolloin oppilailla on mahdollisuus lähestyä heitä. Tämä toimii matalan kynnyksen kohtaamispaikkana, jonne oppilas voi aikaa varaamatta mennä kertomaan omista asioistaan.

“Yksinäisen oppilaan tilanteen otan esiin oppilashuollossa ja pyrin vaikuttamaan hänen tilanteeseensa tarjoamalla koulun moniammatillista yhteistyötä (esim. koulupsykologin ja kuraattorin palveluita).”

“[...] muita kuraattorin, psykkarin ja/tai psykologin vetämiä juttuja.”

Aineistossa oli mainintoja *yhteistyöstä muiden opettajien kanssa*. Yhteistyö oli keskustelua, konsultointia sekä yhteisopettajuutta. Yhteistyöllä pyritään parantamaan oppilaiden välisiä suhteita omassa luokassa sekä yli luokkarajojen. Kuluvana vuonna korona on kuitenkin vaikuttanut luokkien väliseen yhteistyöhön.

“Sen lisäksi yhteistyötä tehdään yli luokkarajojen. Korona on tietysti vaikuttanut tähän. Olen kuitenkin sitä mieltä, että vastuu asiasta on aika pitkälti luokanopettajan harteilla.”

“Oppilaiden välisistä suhteista puhutaan luokan opettajien kanssa koko ajan ja yhteisopettajuudessa oppilaat tulevat nähdyksi useamman opettajan silmin.”

Yhteistyötä tehtiin myös koulun ulkopuolisen tahon, *nuorisotoimen* kanssa. Nuorisotalojen tehtävänä on ryhmyttää luokkia sekä tutustuttaa turvallisesti alueen harrastusmahdollisuuksiin ja vapaa-ajan palveluihin (Salovaara & Honkonen, 2011 s. 145). Vastaajat kertoivat, että nuorisotoimi on mukana ryhmytymispäivissä sekä järjestämässä kohdennettuja kerhoja. Opettajat myös itse ohjaavat oppilaita koulun yhteydessä toimivalle “nuokkarille”, josta he löytävät kavereita.

“Seiskoille järjestetään ryhmytymispäiviä, joissa nuorisotoimi on apuna.”

“Koulun yhteydessä toimii nuokkari, jonne lapsia aktiivisesti ohjataan ja sieltä monet löytävät lisää kavereita.”

Yksi vastaajista kertoi koulussa toimivasta *kouluvalmentajasta*, jonka tehtävänä on järjestää toiminnallisia välitunteja sekä toteuttaa kerhotoimintaa. Kouluvalmentajan roolista koulun arjessa ei ole vielä tutkimustietoa, sillä se on melko uusi tehtävä koulun kentällä. Samanlainen työnkuva on myös muiden ammattinimikkeiden alla ja sitä on pidetty tietynlaisena muoti-ilmiönä viime vuosina. Kouluvalmentaja poikkeaa muista koulun aikuisista siltä osin, että se joissakin tapauksissa oppilaan tukena myös vapaa-ajalla. (YLE, 2019a.)

“Kouluvalmentaja osana työyhteisöä. Hän toiminnallistaa välitunteja ja järjestää kerhotoimintaa.”

### 5.2.5 Yksinäisyyttä ennaltaehkäisevät ja vähentävät menetelmät

*KiVa koulu -ohjelman* käyttö kouluissa ilmeni useissa opettajan vastauksissa ja se oli vastauksien mukaan yksinäisyyttä ennaltaehkäisevistä ja vähentävistä menetelmistä selvästi eniten kouluissa käytetty interventio-ohjelma. Tutkimusten mukaan kiusaamisella ja yksinäisyydellä on todettu olevan selvä yhteys (mm. Kangasniemi, 2008, s. 170). Vaikka KiVa koulu on erityisesti kiusaamiseen vähentämiseen tarkoitettu ohjelma, sillä voidaan vähentää ja ennaltaehkäistä myös yksinäisyyttä (Junttila, 2015, s. 151). KiVa koulu –raportin mukaan yli 90 % suomalaisista peruskouluista on rekisteröitynyt KiVA-ohjelman käyttäjiksi (Sainio, 2014, s. 3), mutta tässä tutkielman kaikki opettajat eivät tunnista KiVa koulun yksinäisyyttä vähentävää vaikutusta. Nämä vastaajat eivät maininneet KiVa koulu -ohjelmaa kysyttäessä koulun yksinäisyyttä vähentävistä toimintamalleista. Toisaalta tämä ei poissulje sitä, että KiVa ohjelma ei olisi käytössä vastaajien kouluissa. Lisäksi Sainion selvityksen (2014, s. 10, 27)

mukaan KiVa ohjelmaan rekisteröityminen ei välttämättä tarkoita sitä, että koulu käyttää kyseistä ohjelmaa aktiivisesti.

”Kiva-koulu tukee yhteisöllistä ajattelua”

”Koulussamme on käytössä KiVa koulu ohjelma.”

KiVa koulu – ohjelman lisäksi aineistossa oli yksittäisiä mainintoja *friends-tunneista* ja *ART (Aggression replacement training) menetelmän* käytöstä. Friends-ohjelmaa käytetään erityisesti ennaltaehkäisemään nuorten ahdistuneisuutta ja mielialaongelmia (Fredriksson ym., 2018, s. 180). Friends-ohjelman avulla pyritään muuttamaan yksinäisten kielteisiä ajattelumalleja ja sitä kautta auttamaan yksinäisyydestä eroon pääsemisessä (Junttila, 2015, s. 153; Masi ym., 2011). ART-menetelmän on todettu vähentävän nuorten impulsiivisuutta ja aggressiivista käyttäytymistä. Lisäksi se on lisännyt menetelmään osallistuneiden nuorten prososiaalista käyttäytymistä (Glick & Gibbs, 2016, 115), joka on Junttilan (2015, s. 162–163) mukaan osa sosiaalista kompetenssia ja täten yhteydessä vähäisempään yksinäisyyteen. Edellä mainittujen interventioiden lisäksi aineistosta nousi muutamia vastauksia erilaisiin *hyvinvointitunteihin* liittyen. Erilaisia hyvinvointitunteja järjestettiin yhdessä koulussa esimerkiksi jaksonvaihtopäivinä. Vastauksista ei tarkemmin ilmennyt, millaisia sisältöjä tunneilla tarkemmin käsitellään, mutta yksi vastaaja kirjoitti, että luokkien toimintaa rakennetaan tietyn teeman mukaan.

”Meillä on hyvinvointitunteja jaksonvaihtopäivinä, joissa keskustelemme kaikista kaverisuhteista.”

Huomionarvoista on, että neljä vastaajaa koki, ettei heidän kouluissaan ole yksinäisyyttä vähentäviä menetelmiä. Näistä yhden opettajan vastauksessa tuli myös ilmi, että hänen kokemustensa mukaan heidän koulullaan ei ole kiusaamiseen kohdennettuja toimintamalleja. Lisäksi yksi opettaja koki, että koulun yhteisien toimintamallien puute tarkoittaa sitä, että vastuu yksinäisyyden lievittämisestä on käytännössä yksin opettajan omalla vastuulla.

”En tiedä, onko mitään. Kiusaamisiin on vertaissovittelut ja muut, mutta ei oikein yksinäisyyteen taida olla.”

”En koe meillä olevan erityisiä toimintamalleja yksinäisyyden tai kiusaamisen vähentämiseen.”



”Koululla ei ole yhteisiä toimintamalleja näihin tilanteisiin, vaan asia on opettajan itsensä vastuulla. Kollegoilta voi toki kysyä vinkkejä.”

## 6 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää peruskoulun opettajien käsityksiä oppilaiden yksinäisyyden ilmenemisestä koulussa sekä koulun mahdollisuuksista vähentää yksinäisyyttä. Opettajat kuvailivat yksinäisyyttä kuta kuinkin samalla tavalla, miten se on tutkijoiden toimesta määritelty. Yksinäisyyden kokemus syntyy, kun ihminen tuntee ristiriidan toivottujen ja todellisten ihmissuhteiden välillä (mm. Peplau & Perlman, 1982, s. 4; Rokach, 2016, s. 50). Vastaajien yleinen näkemys oli, että yksinäisyys ilmenee eritoten ystävien ja seuran puutteena, mutta he myös tunnistivat yksinäisyyden subjektiivisen luonteen. Kuten Junttila (2009, s. 211) toteaa, ystävyys-suhteiden määrä tai laatu ei suoraan kerro, kokeeko ihminen itsensä yksinäiseksi vai ei. Ihminen voi olla yksinäinen, vaikka hänen ympärillään olisi muita ihmisiä ja vastaavasti muista ihmisistä eristäytynyt ei välttämättä kärsi yksinäisyydestä (Tiikkainen, 2011, s. 60).

Ensimmäinen tutkimuskysymys selvitti, *millaisena oppilaiden yksinäisyys ilmenee koulussa peruskoulun opettajien käsitysten mukaan*. Tutkimustulokset osoittavat, että opettajat eivät pitäneet yksinäisyyttä yleisenä omassa koulussaan. Tuloksissa on vaihtelua siinä, miten opettajat kokevat yksinäisyyden määrässä tapahtuneen muutoksen. Osa ajatteli, että yksinäisten oppilaiden määrä on pysynyt viime vuosina samana, mutta toiset kokivat sen lisääntyneen. Toisaalta osa vastaajista koki, että asiassa on menty parempaan suuntaan, sillä kouluissa kiinnitetään asiaan enemmän huomiota.

Opettajat tunnistivat monia erilaisia yksinäisyyteen liitettäviä käyttäytymismalleja. Tutkielman mukaan yksinäisyys ilmeni opettajien käsityksissä erityisesti ystävien puutteena, yksin olona ja ulkopuolelle jäämisenä tai jättäytymisenä. Tämä oli merkittävin tulos ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Tutkijat määrittelevät yksin olon ja yksinäisyyden eri tavoin (ks. Junttila, 2015, s. 19) ja myös tämän tutkielman tulokset osoittavat, että opettajat tiedostavat yksin olon ja yksinäisyyden eron. Junttilan (2015, s. 19) mukaan erityisesti lapsilla yksin olo ja yksinäisyys ovat yhteydessä toisiinsa, mikä tuli ilmi myös tässä tutkielmassa. Opettajien käsityksissä nousi selkeästi esille, että ulkopuolisena heillä voi olla haastava tunnistaa, onko oppilas vapaaehtoisesti vai tahtomattaan yksin. Vaikka opettajat kokivat joissakin tapauksissa tunnistamisen haastavaksi, he osasivat kuvata useita erilaisia tapoja, kuinka yksinäisyys oppilaille näkyy.

Tutkielmaan osallistuneet opettajat tunnistivat yksinäisyyteen usein liitettyjä persoonatekijöitä. Aikaisempien tutkimusten mukaan yksinäisiin liitetään usein ujous ja arkuus (Kangasniemi, 2008, s. 182–183; Perlman & Peplau, 1982, s. 7–10) ja myös tämän tutkielman tulokset osoittavat näiden piirteiden näyttäytyvän yksinäisen käytöksessä. Toisaalta yksinäisyys voi opettajien mukaan ilmetä oppilaan haastavana käytöksenä, kuten huomionhakuisuutena tai häiriökäyttäytymisenä. Yhteenvedon voidaan todeta, että tämän tutkimuskysymyksen osalta tutkielman tulokset ovat samansuuntaisia aikaisemman yksinäisyystutkimuksen kanssa.

Toinen tutkimuskysymys vastasi siihen, *millaisia käsityksiä peruskoulun opettajilla on koulun mahdollisuuksista vähentää yksinäisyyttä*. Tutkielman pääpaino oli tässä kysymyksessä. Aineiston analyysin myötä muodostuneet tulokset osoittavat, että koululla on opettajan kohtaamiseen, yhteisölliseen toimintakulttuuriin, pedagogisiin käytänteisiin, yhteistyöhön ja erilaisiin yksinäisyyttä ennaltaehkäiseviin ja vähentäviin menetelmiin liittyviä mahdollisuuksia vähentää yksinäisyyttä. Tutkielma osoitti, että opettajat kokevat pystyvänsä joiltain osin vaikuttamaan oppilaan yksinäisyyteen. Lisäksi opettajien käsitysten mukaan kouluilla on erilaisia toimintatapoja, joilla yksinäisyyttä voidaan vähentää.

Tämän tutkielman keskeisempänä tutkimustuloksena voidaan pitää koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämistä ja ylläpitämistä yksinäisyyttä vähentävänä tekijänä. Näistä nousivat selkeimmin esille ohjattu välituntitoiminta sekä ryhmäyttäminen. Tutkielman perusteella opettajat pitävät myös koululla järjestettävää kerhotoimintaa, yhteisöllisiä työtapoja sekä yhteisöllistä ajattelua tukevaa kaikki mukaan -käytäntöä merkittävinä keinoina vähentää yksinäisyyttä. Voidaan olettaa, että näillä kaikilla tavoilla pyritään lisäämään oppilaiden kontakteja toistensa kanssa. Lisäksi tässä tutkielmassa esitetyt opettajan pedagogiset käytännöt olivat usein sellaisia, joilla opettajat pyrkivät lisäämään oppilaiden välisiä kontakteja. Kontaktien lisääminen on myös yksi neljästä Masin ym. (2011) tutkimuksen osoittamista menetelmistä vähentää yksinäisyyttä. Nämä neljä tehokkainta yksinäisyyttä vähentävää menetelmää on esitelty luvussa 3.1.

Asenteiden muuttaminen on toinen yksinäisyyttä vähentävä menetelmä (Masi ym., 2011). Tämä näkyi tutkielmassa siten, että opettajat pitivät turvallisen ja keskusteleavan ilmapiirin luomista tärkeänä. Avoin keskustelu luokassa erilaisuudesta ja yksinäisyydestä tuo ilmiön arkipäiväisemmäksi, jolloin oppilailla on helpompi puhua kokemastaan yksinäisyydestä (ks. Junttila, 2018, s. 169). Lisäksi Masin ym. (2011) mukaan kielteisten ajattelumallien vähentäminen sekä sosiaalisten taitojen vahvistaminen ovat tehokkaita menetelmiä vähentää

yksinäisyyttä. Huomionarvoista on, että tässä tutkielmassa ei ilmennyt kielteisten ajattelumallien purkamista keinona vähentää yksinäisyyttä. Friends-ohjelman keskeinen tavoite on tunnistaa ja purkaa näitä yksinäisyyteen liitettäviä kielteisiä ajatusmalleja (Tuominiemi, 2010, s. 223; Junttila, 2015), mutta tässä tutkielmassa ohjelman käyttö oli vastaajien kouluissa marginaalista. Tulosten pohjalta voidaan myös todeta, että suurin osa opettajista ei nähnyt sosiaalisten taitojen vahvistamista merkittävänä tekijänä yksinäisyyden vähentämisessä. Vain muutama opettaja koki tärkeäksi sosiaalisten taitojen kehittämisen yksinäisten oppilaiden tilanteen parantamiseksi. Toisaalta on syytä pohtia, että ajattelevatko opettajat sosiaalisten taitojen kehittyvän luonnollisissa vuorovaikutustilanteissa (ks. Pavri, 2001) eli muissa tutkielmassa esiin nousseissa keinoissa, kuten ohjatussa välituntitoiminnassa ja ryhmätöissä. On totta, että koulupäivät mahdollistavat huomaamatta useita tilanteita, joissa sosiaaliset taidot pääsevät kehittymään (ks. Kuusela & Lintunen, 2011, s. 119), mutta useiden tutkijoiden (Huuki, 2016, s. 30; Keltikangas-Järvinen, 2011, s. 22; Junttila, 2015, s. 153; Pavri, 2001, s. 55) mukaan sosiaalisia taitoja tulee opettaa myös systemaattisesti.

Tutkimustulokset osoittavat, että kouluilla on runsaasti oppilaan yksilölliseen kohtaamiseen ja yhteisölliseen toimintakulttuuriin liittyviä toimintatapoja. Näiden tulisikin olla luonteva osa kouluarkea ja jokaisen oppilaan tulisi tulla nähdyksi ja kuulluksi riippumatta siitä, onko oppilas yksinäinen vai ei (OPH, 2016). Tulosten mukaan kouluilla on useita yksinäisyyttä ennaltaehkäiseviä käytänteitä sekä toimintamalleja, jotka otetaan käyttöön siinä vaiheessa, kun huoli oppilaan yksinäisyydestä herää. Oppilashuoltotyö ja yhteistyö vanhempien kanssa nousevat siinä vaiheessa opettajien mukaan merkittäviksi työkaluiksi. Vaikka opettajilla on paljon erilaisia käsityksiä koulun mahdollisuuksista vähentää yksinäisyyttä, tulosten pohjalta voidaan todeta, että yksinäisten oppilaiden auttamiseksi olisi varmasti tehtävissä vielä enemmänkin.

## 7 Pohdinta

Tämän tutkielman tavoitteena oli saada tietoa siitä, mitä yksinäisen oppilaan hyväksi voidaan peruskoulussa tehdä. Tulokset auttavat ammattikasvattajia tunnistamaan yksinäisen oppilaan sekä kokoavat koulujen tämänhetkiset mahdollisuudet vähentää yksinäisyyttä. Tutkielma osoitti, että opettajat kokevat yksinäisyyden olevan sellainen ilmiö, jota he pyrkivät omalla toiminnallaan koulussa vähentämään. Tutkielmassa esiin tulleet menetelmät keskittyvät kuitenkin ennen kaikkea ennaltaehkäisevään työhön kehittämällä koulun yhteisöllistä toimintakulttuuria.

Kuten on useaan kertaan todettu, yksinäisyyden voitaisiin vaikuttaa tehokkaasti purkamalla yksinäisten lasten ja nuorten negatiivisia ajattelumalleja (ks. Masi ym., 2011). Tämä tutkielma osoitti, että kouluissa ei olla riittävän tietoisia yksinäisyyteen liitettävistä negatiivisista ajattelumalleista, vaan yksinäisyyteen pyritään vaikuttamaan lähinnä yhteisöllisyyden vahvistamisella sekä kontaktien lisäämisellä. Huolestuttavaa on, että osa opettajista koki, ettei koululla ole minkäänlaisia toimintamalleja yksinäisyyden vähentämiseksi. Tutkielma vahvistaa aikaisempia näkemyksiä siitä, että Suomessa ei ole juurikaan interventioita, jotka olisivat kohdennettu nimenomaan yksinäisyyteen. Usea interventio vähentää myös yksinäisyyttä, mutta niiden lähtökohtainen tavoite on puuttua johonkin muuhun ilmiöön, esimerkiksi kiusaamiseen tai haastavaan käytökseen (Junttila, 2015, s. 50; Ranta ym., 2018, s. 180). Jatkotutkimuksissa tarvittaisiin enemmän tietoa siitä, miten koulut voivat reagoida jo olemassa olevaan yksinäisyyteen esimerkiksi yksilökohtaisen oppilashuollon avulla. Mikäli lapsen tai nuoren käsitykset itsestään ovat hyvin kielteisiä, voidaan yhteisöllisyyden lisäämisen vaikutuksia pitää riittämättöminä. Sosiaalisten kontaktien lisääminen ei yksistään riitä, kun oppilas on syvällä omassa yksinäisyydessään.

Yksilökohtainen oppilashuolto voisi olla avainasemassa negatiivisten ajattelumallien vähentämiseen sekä uudelleen suuntaamiseen. Koulupsykologi ja -kuraattori ovat merkityksellisiä toimijoita siinä vaiheessa, kun yksinäisyys on jo vääristänyt oppilaan ajatusmalleja. Uuden oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) tavoitteena on ollut ongelmien ennaltaehkäisy sekä avun tarjoaminen varhaisessa vaiheessa. Uudistunut laki velvoittaa, että oppilaan tulisi päästä oppilashuollon avun piiriin seitsemän päivän kuluessa siitä, kun hän on pyytänyt apua. Tästä huolimatta Kouluterveyskysely (2017) osoittaa, että erityisesti koulupsykologin ja -kuraattorin vastaanotolle on yhä haastava saada aikaa. Lisäksi huolestuttava kehityssuunta on jo pidemmän aikaa ollut se, että koulukuraattorien tehtäviä jää

täyttämättä, luokkakokoja suurennetaan ja koulupsykologeja sijoitetaan koulujen sijasta keskitettyihin terveystakeskuksiin. (Junttila 2015, s. 95–96.)

Tämän tutkielman konteksti oli koko peruskoulu, johon osallistui opettajia sekä ala- että yläkouluista. Vastaajista suurin osa toimi luokanopettajana. Jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista selvittää, miten opettajien käsitykset vaihtelevat riippuen heidän työkuvastaan. Moni vastaaja piti ilmiöön vaikuttamista helpompana, mitä nuoremmista oppilaista puhutaan. Olisi tärkeä saada lisää tietoa erityisesti nuorten yksinäisyyden helpottamisesta, sillä Junttilan (2015, s. 96) mukaan vaikutukset ovat suurempia vanhemmillä oppilailla, ja yläkoulussa yksinäisyydestä koituu usein muitakin ongelmia. Lisäksi aineenopettajien ja luokanopettajien roolit lapsen elämässä ovat hyvin erilaiset. Luokanopettaja näkee lasta joka päivä ja on tietoinen hänen haasteistaan, mutta aineenopettajan ja oppilaan suhde ei vähäisistä kohtaamisista johtuen muodostu usein yhtä tiiviiksi. Lisäksi kiinnostava jatkotutkimusaihe olisi eri menetelmien ja interventioiden vaikutukset yksinäisyyteen. Kuinka tuloksellisia koulujen toimintatavat ja menetelmät ovat yksinäisyyden vähentämiseen? Olisi myös tärkeää saada tietoa siitä, millaisena yksinäiset oppilaat kokevat koulun roolin yksinäisyyden kokemuksen lievittämisessä.

Lopuksi on syytä pohtia, tunnustetaanko opettajankoulutuksessa yksinäisyyden vakavia seurauksia lapsen ja nuoren hyvinvoinnille. Koulutuksemme aikana yksinäisyys oli esillä yhdellä luennolla, jossa käsiteltiin ilmiötä yleisesti eikä yksinäisyyden vähentämistä juurikaan tarkasteltu. Haluamme tämän tutkielman myötä nostaa ilmiön laajempaan keskusteluun sekä lisätä kasvattajien tietoisuutta yksinäisyyden vähentämisestä. Toivomme, että aihe saisi opettajankoulutuksessa enemmän näkyvyyttä, sillä jokainen oppilas ansaitsee opettajan, jolla on keinoja puuttua yksinäisyyteen.

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 177–188). Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.), *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. (s. 114–160). (1.–3. p.). Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Alasuutari P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. (4. uud. p.). Tampere: Vastapaino
- Arendt, H. (2013). *Totalitarismin synty*. Tampere: Vastapaino. (Alkuperäinen julkaisu 1951).
- Broberg, M. (2010). *Uusperheen voimavarat ja lasten hyvinvointi*. Helsinki: Väestöliitto.
- Cacioppo, J. T., Hughes, M. E., Waite, L. J., Hawkley, L. C. & Thisted, R. A. (2006). Loneliness as a specific riskfactor for depressive symptoms: cross-sectional and longitudinal analyses. *Psychology and Aging*, 21(1), 140–151. <http://dx.doi.org/10.1037/0882-7974.21.1.140>
- Cacioppo, J. T. & Patrick, W. (2008). *Loneliness: Human nature and the need for social connection*. New York: Norton.
- Eisenberg, N. I., Lieberman, M., Williams, K.D. (2003). “Does rejection hurt?” An fMRI study of social exclusion. *Science*, 302(10), 290–292.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (5. p.). Tampere: Vastapaino.
- Gan, P., Xie, Y., Duan, W., Deng, Q. & Yu, X. (2015). Rumination and Loneliness Independently Predict Six-Month Later Depression Symptoms among Chinese Elderly in Nursing Homes. *PloS one*, 10(9), e0137176. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137176>
- Gellin, M. (2015). Sovittelu suomalaisissa kouluissa ja oppilaitoksissa. Teoksessa M. Gellin (toim.), *Sovittelu koulussa*. (s. 23–44). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Glick, B. & Gibbs, J. C. (2016). *Aggression Replacement Training: Ryhmäharjoitusmenetelmä aggressiivisesti käyttäytyville nuorille*. (3. täyd. ja uud. p.). Helsinki: Nord Print Ab Oy.
- Goswick R. & Jones W. (1981). Self-concept and adjustment. *Journal of Psychology*, 107 March, 237–240.
- Harakka, T. (2013). Oppilashuolto yhteistyön tukena. Teoksessa J. Helenius (toim.), *Reissuvihkosta dialogiin- ideoita kodin ja koulun yhteistyöhön*. (s. 43–49). Vantaan,

- Nurmijärven, Suomen Vanhempainliiton ja Turun yliopiston Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisverkosto. Haettu osoitteesta [https://www.vantaa.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/113074\\_reissuvihkosta\\_dialogiin\\_ideoita\\_kodin\\_ja\\_koulun\\_yhteistyohon.pdf](https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/113074_reissuvihkosta_dialogiin_ideoita_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf)
- Heiskanen, T. (2011). 150 puhelinnumeroa, mutta ei ketään, kenelle soittaa. Teoksessa T. Heiskanen & L. Saaristo (toim.), *Kaiken keskellä yksin. Yksinäisyyden syyt, seuraukset ja hallintakeinot.* (s. 77–95). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helsingin Sanomat. (2021). ”Tuntuu, että on näkymätön” – HS:n lukijat kertovat, miten suru, katkeruus ja viha nostavat päätään korona-aikana. Helsingin Sanomat. 19.2.2021. Haettu osoitteesta: Haettu osoitteesta: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000007812238.html>
- Hiilamo, H. Yksin asuvien kokemuksia masennuksesta toipumisesta. Teoksessa: T. Heiskanen & L. Saaristo (toim.), *Kaiken keskellä yksin. Yksinäisyyden syyt, seuraukset ja hallintakeinot.* (s. 97–109). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita.* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, T., Juntila, N., Kalo, I. & Kurttila, T. (2013). Kodin ja koulun yhteistyö - Mistä tulemme, minne menemme? Teoksessa J. Helenius. (toim.), *Reissuvihkosta dialogiin – ideoita kodin ja koulun yhteistyöhön.* (s. 9–11). Vantaan, Nurmijärven, Suomen Vanhempainliiton ja Turun yliopiston Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisverkosto. Haettu osoitteesta [https://www.vantaa.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/113074\\_reissuvihkosta\\_dialogiin\\_ideoita\\_kodin\\_ja\\_koulun\\_yhteistyohon.pdf](https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/113074_reissuvihkosta_dialogiin_ideoita_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf).
- Holvast, F., Burger, H., de Waal, M. M., van Marwijk, H. W., Comijs, H. C. & Verhaak, P. F. (2015). Loneliness is associated with poor prognosis in late-life depression: Longitudinal analysis of the Netherlands study of depression in older persons. *Journal of affective disorders*, (185)1–7 <https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.06.036>
- Honkanen, E. & Suomala, A. (2009). *Oppilashuollon käsikirja.* Helsinki: Tammi.
- Huuki, T. (2016). *Vallan visaiset kaverisuhteet. (Väki)valta alakouluikäisten lasten suhdekulttuureissa.* Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta [https://tuijahuuki.com/data/documents/vallan\\_visaiset\\_kaverisuhteet.pdf](https://tuijahuuki.com/data/documents/vallan_visaiset_kaverisuhteet.pdf)
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakausikirja* 37(2), 162–173. Jyväskylä.



- Hymel, S., Tarulli, D., Hayden Thomson, L. & Terrel-Deutsch, B. (1999). Loneliness through the eyes of children. Teoksessa K. Rotenberg & S. Hymel (toim.), *Loneliness in childhood and adolescence*. (s. 80–108). Cambridge: Cambridge University Press:
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Hänninen, R. (2003). Elektroniset aineistot etnologiatieteissä. *J@rgonia*, 1(1). 1–19. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-2009581556>
- Högbacka R. & Aaltonen, S. (2015). Reflektiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Iltä-Sanomat. (2021). ”Minut pistettiin pyytämään anteeksi kiusaajilta” Nyt puhuvat kiusatut, kiusattujen vanhemmat ja opettajat: tämä kaikki Kiva koulu -mallissa mättää. 16.2.2021. Haettu osoitteesta <https://www.is.fi/kotimaa/art-2000007805429.html>
- Jokinen, K. (2005). Yksinäisyys ajan ilmiönä. Teoksessa: K. Jokinen (toim.), *Yksinäisten sanat. Kirjoituksia omasta tilasta, erillisyydestä ja yksinolosta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Junttila, N. & Vauras, N. (2009). Loneliness of school-aged children and their parents. *Scandinavian Journal of Psychology*, (50), 211–219.
- Junttila, N. (2010). Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.), *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu-yhteisössä*. (s. 33–55). Tampere: Tampere University Press.
- Junttila, N., Vauras, M., Niemi, P. & Laakkonen, E. (2012). Multisource assessed social competence as a predictor for children’s and adolescents’ later loneliness, social anxiety and social phobia. *Journal for Educational Research Online*. 73–98. Haettu osoitteesta <http://waxmann.webseiten.cc/index.php/jero/article/view/305/144>
- Junttila, N. (2015). *Kavereita nolla: Lasten ja nuorten yksinäisyys*. Helsinki: Tammi.
- Junttila, N. (2016). Yksinäisyyden ulottuvuudet. Teoksessa J. Saari (toim.), *Yksinäisten Suomi*. (s. 52–69). Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Junttila, N., Topalli, P. Z., Kainulainen, S. & Saari, J. (2016). The Portrayal of Lonely Finnish People. Teoksessa A. Rokach (toim.), *The correlates of loneliness*. (s. 156-183). Sharjah, United Arab Emirates: Bentham Science Publishers.
- Junttila, N., Jyrkkä, J. & Tolmunen, T. (2016). Lääkkeitä yksinäisyyteen. Sic! Lääketietoa Fimeasta. 2/2016, 22–25 Haettu osoitteesta <https://core.ac.uk/download/pdf/43026016.pdf>.

- Junttila, N. (2018). *Kaiken keskellä yksin: Aikuisten yksinäisyydestä*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020a). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 9–19). Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020b). Laadullisen tutkimuksen analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 141–144). Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020c). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 57–98). Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Järvinen, K. & Mikkola, P. (2015). *Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa*. (1.p.). Helsinki: Pedatieto Oy.
- Kainulainen, S. (2016). Yksinäisen elämänlaatu. Teoksessa J. Saari (toim.), *Yksinäisten Suomi*. (s. 114–125). Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Kampman, M., Solantausta, T., Anttila, N., Ojala, T., Santalahti, P., Harjunmaa, A., . . . Heikkilä, H. (2015). *Yhteispeli koulussa: Opas hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Kangasniemi, J. (2005). Mitä on yksinäisyys? Teoksessa K. Jokinen (toim.), *Yksinäisten sanat. Kirjoituksia omasta tilasta erillisyydestä ja yksinolosta*. (s. 227–284). Saarijärvi: Nykyläytöön tutkimuskeskus.
- Kangasniemi, J. (2008). *Yksinäisyyden kokemisen avainkomponentit Yleisradion tekstitelevisiön Nuorten palstan kirjoituksissa*. Jyväskylä Studies in Humanities 107. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Karppinen, K. & Suominen, U. (2019). *Kouluikäisen lapsen yksinäisyys*. Kandidaatin tutkielma. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kauhanen, J. (2016). Yksinäisen terveys. Teoksessa J. Saari (toim.), *Yksinäisten Suomi*. (s. 96–114). Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Kauppila, R. (2005). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauko, O. (2018). *Lasten yksinäisyys perhesiirtymissä: Lasten merkityksenantoa tutkimassa*. Tampere: University Press.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: Wsoy.

- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* (s. 74–87). (4. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koivula, M. (2010). *Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kozina, A. (2020). School-based prevention of anxiety using the “My FRIENDS” emotional resilience program: Six-month follow-up. *International journal of psychology*, 55(S1), 70–77. <https://doi.org/10.1002/ijop.12553>
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys.* (3. p.). Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, M. & Lintunen, T. (2010). Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.), *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä.* (s. 119–137). Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Kyllönen, M. (2008). Lapsen vai opettajan vuoksi? Teoksessa T. Koiranen, M.-L. Husso & E. Korpinen (toim.), *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot.* (42–53). Tutkiva opettaja 2/2008
- Laine, K. & Aho, S. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa.* Helsingissä: Otava.
- Laine, K. (2002). Vertaisryhmä ja syrjäytyminen. Teoksessa K. Laine & M. Neitola (toim.), *Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä.* (s. 13–37). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys: exemplet fenomenografi.* Lund: Studentlitteratur.
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat käytänteet kouluilun edistäjinä.* Lapin yliopisto. Väitöskirja.
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. & Sandberg. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lyyra, N., Junttila, N., Tynjälä, J., Välimaa, R., tiedekunta, L. & Sciences, F. o. S. a. H. (2019). *Nuorten yksinäisyys on yhteydessä lisääntyneeseen oireiluun ja lääkkeiden käyttöön.* Suomen lääkäriliitto.
- Lyyra, N., Välimaa, R., Leskinen, E., Kannas, L. & Heikinaro-Johansson, P. (2016). Koululaisten yksinäisyys. *Kasvatus* 47(1), 34–37.

- Lämsä, A-L. (2013). Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa A-L. Lämsä. (toim.), *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa.* (s. 49–67). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mahkonen, S. (2015). *Uusi oppilashuoltolaki työvälteenä* (2. uud. p.). Edita.
- Masi, C., Chen, H.-Y., Hawkley, L. & Cacioppo, J. (2011). A meta-analysis of interventions to reduce loneliness. *Personality and Social Psychology Review*, (15) 219–266. DOI: 10.1177/1088868310377394
- Martin, T., Karlsson L. & Marttunen, M. (2011). Temperamentti ja kiintymyssuhde nuoruusiän masennuksen riskitekijöinä. *Suomen Lääkärilehti*, (66)7, 547–551.
- McDaniel, S., Bruhn, A. & Troughton, L. (2017). A Brief Social Skills Intervention to Reduce Challenging Classroom Behavior. *Journal of Behavioral Education*, 26(1), 53–74. <https://doi.org/10.1007/s10864-016-9259-y>
- Metso, T. (2013). Vanhemmat osallisina koulun arjessa. Teoksessa J. Helenius (toim.), *Reissuvihkosta dialogiin- ideoita kodin ja koulun yhteistyöhön.* (s. 24–27). Vantaan, Nurmijärven, Suomen Vanhempainliiton ja Turun yliopiston Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisverkosto. Haettu osoitteesta [https://www.vantaa.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/113074\\_reissuvihkosta\\_dialogiin\\_ideoita\\_kodin\\_ja\\_koulun\\_yhteistyohon.pdf](https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/113074_reissuvihkosta_dialogiin_ideoita_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf)
- Metso, T. (2013). Vanhemmat toimijoina ja asiantuntijoina. Teoksessa: J. Helenius (toim.), *Reissuvihkosta dialogiin- ideoita kodin ja koulun yhteistyöhön.* Vantaan, Nurmijärven, Suomen Vanhempainliiton ja Turun yliopiston Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisverkosto. Haettu osoitteesta [https://www.vantaa.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/113074\\_reissuvihkosta\\_dialogiin\\_ideoita\\_kodin\\_ja\\_koulun\\_yhteistyohon.pdf](https://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/113074_reissuvihkosta_dialogiin_ideoita_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf)
- Metsämuuronen, J. (2009). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä.* Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy. (4.laitos. 1.p.).
- Müller, K. & Lehtonen, J. (2016). Yksinäisyys, aivot ja mieli. Teoksessa J. Saari (toim.), *Yksinäisten Suomi.* (s. 73–95). Helsinki: Gaudemaus Oy.
- Mäkelä, J. (2011). Osallisuuden merkitys lapsen ja nuoren kehitykselle. Teoksessa S. Nurmi & K. Rantala (toim.) Näyn & kuulun. Lapsen etu ja osallisuus. (s. 13–23). Helsinki: PTK – poikien ja tyttöjen keskus ry.
- Mäkelä, J. & Sajaniemi, N. (2013). Vertaissuhteet muovaavat lapsen aivoja. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen.* (s. 37–49). Helsinki: Gaudeamus.

- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2018). *Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisella asteella*. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:16. Haettu osoitteesta 16.2.2020 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-562-4>.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. p.). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. (1287/2013) Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287koulut3d>
- Oranen, M. (2008). *Mitä mieltä? Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä*. Sosiaali- ja terveysministeriön lastensuojelun kehittämisohjelman osahankkeen raportti. Helsinki: Ensi- ja turvakotien liitto ry
- Pahkinen, E. (2012). *Kyselytutkimusten otantamenetelmät ja aineistoanalyysi*. Jyväskylä: JULPU, Jyväskylä University Library Publishing Unit.
- Paloutzian, R-F. & Janigian, A-S. (1989). Models and methods in loneliness research: Their status and direction. Teoksessa: M. Hojat & R. Crandall (toim.), *Loneliness: Theory, research and applications*. (s. 31–36). Newbury Park.
- Pavri, S. (2001). Loneliness in children with disabilities: How can teachers help? *Teaching Exceptional Children*, (33) 52–58.
- Peplau, L. A. & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. Teoksessa L. A. Peplau & D. Perlman (toim.), *Loneliness: a sourcebook of current theory, research and therapy*, (s. 1–20). New York: John Wiley & Sons.
- Perlman, D. & Peplau, A. L. (1982). Theoretical approaches to loneliness. Teoksessa L. A. Peplau & D. Perlman (toim.), *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy*. (s. 123–134). New York: John-Wiley & Sons.
- Perälä-Littunen, S. & Böök, M. (2019). Finnish teacher-students' views on home-school cooperation. *International Journal about Parents in Education*, (11)1, 37–45. Haettu osoitteesta <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/view/360/273>
- Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M.-K., Kuorelahti, M., Siekkinen, M., Kiuru, N. & Nurmi J.-E. (2013). Osallistava koulu syrjäytymisen ehkäisijänä. Teoksessa J.

- Reivinen & L. Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, J. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 75–85). Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Pyykkönen, T. (2016). Väestörakenteen muutos selittää yksinasumisen yleistymistä. *Yhteiskuntapolitiikka*, (81)2 Haettu osoitteesta [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131093/yp1602\\_pyykkonen.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131093/yp1602_pyykkonen.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ranta, K., Fredriksson, J., Koskinen, M., Tuomisto, M. T. & Charpentier, P. (2018). *Lasten ja nuorten kognitiiviset ja käyttäytymisterapiat* (1. p.). Helsinki: Duodecim.
- Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (toim.), *Kasvatusvuorovaikutus*. (s. 111–125). Tampere: Vastapaino.
- Rokach, A. (2016). Teachers, students & loneliness in schools. Teoksessa A. Rokach (toim.), *The correlates of loneliness*. (s. 50–63). Sharjah, United Arab Emirates: Bentham Science Publishers.
- Rönkä, A. R. (2017). *Experiences of loneliness from childhood to young adulthood: Study of the Northern Finland Birth Cohort 1986*. University of Oulu.
- Saari, J. (2009). *Yksinäisten yhteiskunta*. Helsinki: WSOYpro.
- Saari, J. (2016). Aluksi: Matkalla yksinäisyyteen. Teoksessa: J. Saari (toim.), *Yksinäisten Suomi*. (s. 9–29). Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Sainio, M. (2014). KiVa Koulu® -ohjelma suomalaisissa peruskouluissa: Miten ohjelmaa toteutetaan tai miksi sitä ei käytetä? Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama selvitys. Turun yliopisto. Haettu osoitteesta <https://www.kivakoulu.fi/uploads/2020/03/6115111d-kiva-koulu-ohjelma-suomalaisissa-peruskouluissa-2.pdf> 1–58
- Salmivalli, C. (2010). *Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja* (2. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405–411. doi: 10.1177/0165025411407457
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: An interpretive approach. *Academy of Management Journal*, 43(1), 9–25.
- Segrin, C., Nevarez, N., Arroyo, A., Harwood, J. (2012). Family of origin environment and adolescent bullying predict young adult loneliness. *The Journal of Psychology*, (146)1-2, 119–134.
- Suomen punainen risti. (2021). *Koronan vaikutus suomalaisten yksinäisyyteen*. Taloustutkimus. Suomen punainen risti. Haettu osoitteesta <https://www.punainenristi.fi/uutiset/yksinaisyys-on-rajahtanyt-suomessa/>
- Stallard, P., Simpson, N., Anderson, S. & Goddard, M. (2008). The FRIENDS emotional health prevention programme: 12 month follow-up of a universal UK school based trial. *European child & adolescent psychiatry*, 17(5), 283–289. <https://doi.org/10.1007/s00787-007-0665-5>.
- Suomen virallinen tilasto. (2019). Asunnot ja asuinolot. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu osoitteesta: [http://www.stat.fi/til/asas/2019/asas\\_2019\\_2020-05-20\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/asas/2019/asas_2019_2020-05-20_tie_001_fi.html)
- Särkelä-Kukko, M. (2014). Osallisuuden eriarvoisuus ja eriarvoistuminen. Teoksessa A. Jämsén & A. Pyykkönen. (toim.), *Osallisuuden jäljillä*. (s. 34–50). Saarijärvi: Pohjois-Karjalan sosiaaliturvayhdistys ry.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2017). *Lasten ja nuorten hyvinvointi – kouluterveyskysely 2017*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu osoitteesta [https://sampon.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktktea1/summary\\_ohkkttea5](https://sampon.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktktea1/summary_ohkkttea5)
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2019). *Lasten ja nuorten hyvinvointi – kouluterveyskysely 2019*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu osoitteesta [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138562/Tilastoraportti\\_33\\_Kouluterveyskysely.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/138562/Tilastoraportti_33_Kouluterveyskysely.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2020). *Koronan vaikutukset vaihtelevat selvästi alueittain – lääkärikäyntejä siirretty eniten Uudellamaalla, vähiten Pohjois-Pohjanmaalla*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu osoitteesta <https://thl.fi/fi/-/koronan-vaikutukset-vaihtelevat-selvasti-alueittain-laakarikaynteja-siirretty-eniten-uudellamaalla-vahiten-pohjois-pohjanmaalla>

- Tiikkainen, P. (2011). Yksinäisyys teorioiden valossa. Teoksessa T. Heiskanen & L. Saaristo (toim.), *Kaiken keskellä yksin: yksinäisyyden syyt, seuraukset ja hallintakeinot*. (s. 59–76). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tiilikainen, E. (2016). Polkuja yksinäisyyteen. Teoksessa J. Saari (toim.), *Yksinäisten Suomi*. (s. 129–148). Helsinki: Gaudeamus Oy.
- Tiippana, N. (2009). *Mielen hyvinvoinnin tukeminen koulussa. Ahdistusta ja masennusta ennaltaehkäisevän Friends- ohjelman yhteys 7.-luokkalaisten kokemaan mielialaan ja itsetuntoon*. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tuominiemi, A.–M. (2010). Friends- ohjelma työväliseen oppilaiden mielen hyvinvoinnin edistämistyössä. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.), *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä*. (s. 219–235). Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi. (uud. p.).
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja, 3/2019. Haettu osoitteesta [https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden\\_eettisen\\_ennakoarvioinnin\\_ohje\\_2019.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf)
- Uljens, M. (1992). Phenomenological features of phenomenography. University of Göteborg. *Reports from Department of Education* (3)
- Uusitalo, T. (2007). Nuoruusajan yksinäisyys. Teoksessa K. Määttä (toim.), *Helposti särkyvää. Nuoren kasvun turvaaminen*. (s. 23–37). Helsinki: Kirjapaja.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 92–116). (5., uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen aineistonkeruulomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 117–128). (5., uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.



- Vasalampi, R. (2008). Kasvatuskumppanuus. Teoksessa T. Koiranen, M-L. Husso & E. Korpinen (toim.) *Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot*. (s. 35–41). Tutkiva opettaja 2/2008.
- Vastamäki, J. & Valli, R. (2018). Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta kyselylomaketutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (s. 129–141). (5., uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vehkalahti, K. (2014). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*. Finn Lectura.
- Weiss, R. (1973). *Loneliness. The Experience of Emotional and Social Isolation*. Massachusetts: MIT Press.
- YLE. (2019a). *Kouluvalmentajat yleistyvät kouluissa: "Tarvitsemme kouluihin eri rooleissa olevia henkilöitä" - OAJ vieroksuu uusien ammattinimikkeiden keksimistä*. YLE. 19.8.2019 Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10918558>
- YLE. (2019b). *Tutkija kaipaa Suomeen yksinäisyysministeriä ja iloitsee myöhästelevistä junista, koska ne saavat tuppisuut juttelemaan*. YLE. 17.2.2019 Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10642260>
- YLE. (2019c). *Ylistettyä KiVa koulu – ohjelmaa käytetään jopa vahingollisella tavalla: "Jättää aikamoisia traumoja kiusatulle"*. YLE. 9.1.2019. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/01/09/ylistettya-kiva-koulu-ohjelmaa-kaytetaan-jopa-vahingollisella-tavalla-jattaa>
- YLE. (2020). *"Olen kuin haamu, jota kukaan ei huomaa" – lasten ja nuorten kokema yksinäisyys on lisääntynyt, sanoo kasvatopsykologi ja kertoo, mitä asialle pitäisi tehdä*. YLE. 20.8.2020 Haettu osoitteesta <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2020/08/30/olen-kuin-haamu-jota-kukaan-ei-huomaa-lasten-ja-nuorten-kokema-yksinaisyys-on>



# Liite 1

Mitä voimme tehdä yksinäisten oppilaiden hyväksi?

Olemme luokanopettajaopiskelijoita Oulun yliopistosta ja teemme pro gradu -tutkielmaa peruskoulun keinoista vähentää yksinäisyyttä. Terveys- ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskyselyn (2019) mukaan kolme prosenttia neljäs- ja viidesluokkalaisista oppilaista kertoi kokevansa usein yksinäisyyttä. Peruskoulun kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisista nuorista joka kymmenes koki itsensä yksinäiseksi.

Tutkielmassamme haluamme selvittää, kuinka opettajat kokevat omat ja koulun mahdollisuudet tukea yksinäistä oppilasta. Kyselyyn vastaaminen vie aikaa noin 15 minuuttia. Otathan meihin yhteyttä sähköpostitse, mikäli sinulla heräsi kysymyksiä.

Terveisin,

Katariina Karppinen

Ulpu Suominen

Kyselyn vastausaikaa on jatkettu 2.10.2020 asti. Kiitos jo etukäteen!

## TAUSTATIEDOT

1. Vastaaajan sukupuoli \*

Nainen

Mies

Muu

2. Kuinka monta vuotta olet työskennellyt opettajana? \*

Alle 5

5-10

10-20

yli 20

3. Tämän hetkinen työtehtäväsi? \*

- Luokanopettaja
- Erityisopettaja
- Aineenopettaja
- Erityisluokanopettaja
- Luokanopettaja sekä aineenopettaja
- Muu? \_\_\_\_\_

4. Minkä kokoisessa koulussa työskentelet? \*

- alle 100 oppilasta
- 100-300 oppilasta
- 300-500 oppilasta
- yli 500 oppilasta

#### AVOIMET KYSYMYKSET

5. Miten määrittelet yksinäisyyden? \*
6. Miten yksinäisyys ilmenee koulumaailmassa? \*
7. Arvioi, kuinka yleistä yksinäisyys on oppilaiden keskuudessa koulussasi. \*
8. Pohdi, onko yksinäisten oppilaiden määrässä tapahtunut muutosta viimeisen viiden vuoden aikana. \*
9. Millaiseksi koet omat mahdollisuutesi auttaa yksinäisyydestä kärsivää oppilasta? \*
10. Oletko itse omalla toiminnallasi pyrkinyt auttamaan yksinäistä oppilasta? Kerro esimerkkejä. \*
11. Millaisia toimintamalleja koulullanne on yksinäisyyden vähentämiseksi? Koetko ne riittäviksi? Kerro esimerkkejä. \*
12. Millaisia keinoja tulisi mielestäsi käyttää, jotta oppilaan yksinäisyyden kokemus vähenisi? \*
13. Mitä muita ajatuksia aihe sinussa herättää?