

"KAIKKI KATSOISIVAT YMPÄRILLEEN" – 5. LUOKKALAISTEN LASTEN
KOKEMUKSET JA KÄSITYKSET YKSINÄISYYDESTÄ

Heini Hätinä

Terhi Partti

Kasvatustieteen

Pro gradu-tutkielma

17.1.2014

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Kaili Kepler-Uotinen

TIIVISTELMÄ

Hätinen, H. & Partti, T. 2014. *”Kaikki katsoisivat ympärilleen”* – 5.luokkalaisten lasten kokemukset ja käsitykset yksinäisyydestä. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu-tutkielma, 67s.

Yksinäisyys on nyky-yhteiskunnassa yleinen ja kipeä ongelma, mutta lasten kokemuksia yksinäisyydestä on tutkittu vähän.

Tässä tutkimuksessa selvitetään 5. luokkalaisten lasten (iältään 11–12 vuotta) kokemuksia ja käsityksiä yksinäisyydestä, erityisesti sitä, miten lapset kuvailevat yksinäisyyttä tunteena, minkälaisissa tilanteissa he ovat kokeneet yksinäisyyttä ja kuinka he pyrkivät poistamaan yksinäisyyden tunnetta. Lisäksi lapset tuovat esille keinoja, joilla yksinäisyyttä voisi heidän mielestään ennaltaehkäistä koulussa. Tutkimusaineisto on kerätty kyselylomakkeella koululuokissa. Aineisto on analysoitu pääosin käyttäen laadullisia menetelmiä.

Tutkimukseen osallistui yhteensä 22 tyttöä ja 19 poikaa. Tutkimuksessa saatujen tulosten mukaan yksinäisyys herättää lapsissa monenlaisia tunteita, pääasiassa negatiivisiksi miellettyjä tunteita kuten surullisuus, ulkopuolisuus ja pettymys. Usein yksinäisyys liitetään kuitenkin konkreettiseen yksinoloon. Lapset pyrkivät aktiivisella toiminnalla poistamaan kokemaansa yksinäisyyttä. Suurimmalla osalla tutkimukseen osallistuneista lapsista on joku kenelle voi kertoa yksinäisyydestään. Tutkimuksen mukaan lapset kaipaavat koululta tukea yhteistoiminnan järjestämiseen, jotta kukaan ei jäisi yksin.

Avainsanat: lasten yksinäisyys, yksinäisyyden tunne, 5. luokkalaiset oppilaat, teemoittelu

SISÄLTÖ

| | |
|---|----|
| JOHDANTO..... | 4 |
| 1 NÄKÖKULMIA YKSINÄISYYTEEN..... | 7 |
| 1.1 Määritelmiä yksinäisyydelle..... | 7 |
| 1.2 Yksinäisyysteorioita..... | 10 |
| 1.3 Yksinäisyyden syitä ja vaikutuksia lapsuudessa..... | 14 |
| 1.4 Tutkimuksia lasten ja nuorten yksinäisyydestä..... | 16 |
| 2 YKSINÄISYYS OSANA TUNTEITA..... | 20 |
| 2.1 Tunteiden määrittelyä ja yksinäisyys tunteena..... | 20 |
| 2.2 Tunteiden ilmaiseminen ja tunteet vuorovaikutuksessa..... | 22 |
| 2.3 Tunteiden säätely..... | 26 |
| 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS..... | 28 |
| 3.1 Tutkimustehtävät ja taustaolettamukset..... | 28 |
| 3.2 Tutkimuksen metodologiset perusteet..... | 29 |
| 3.2.1 Tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta..... | 29 |
| 3.3 Tutkimusjoukko ja aineistonkeruu..... | 32 |
| 3.4 Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi..... | 34 |
| 4 TULOKSET..... | 36 |
| 4.1 Oppilaiden käyttämät tunnesanat aineistossa..... | 36 |
| 4.2 Yksinäisyyden kokeminen..... | 39 |
| 4.3 Yksinäisyyden hallinta..... | 43 |
| 4.4 Yksinäisyyden ennaltaehkäisy koulussa..... | 44 |

| | |
|--|----|
| 5 POHDINTA..... | 46 |
| 5.1 Tutkimustulosten tarkastelua..... | 46 |
| 5.2 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden pohdintaa..... | 52 |
| 5.3 Tutkimuksen merkitys..... | 55 |
| | |
| LÄHTEET..... | 58 |
| | |
| LIITTEET..... | 63 |

JOHDANTO

Lasten ja nuorten pahoinvoinnin lisääntyminen on ilmiönä ollut paljon esillä viime vuosina. Lasten ja nuorten henkinen pahoinvointi on tärkeä asia käsiteltäväksi, koska lapset ja nuoret ovat tulevaisuuden yhteiskunnassa toimivia kansalaisia, minkä vuoksi heidän hyvinvoinnistaan on huolehdittava jo pienestä pitäen. Henkinen pahoinvointi on monisyistä, minkä vuoksi se ei ole yksiselitteinen asia torjua ja poistaa. Pahoinvoinnin poistamiseen ei ole yhtä ainoa oikeaa keinoa, vaan vaikeuksien monimuotoisuuden lisäksi myös keinot selviytyä ovat vähintään yhtä moninaisia. Jotta voitaisiin löytää toimivia ratkaisumalleja, on selvitettävä ilmiön taustalla vaikuttavia tekijöitä. Mielestämme yksinäisyys voi olla osa henkistä pahoinvointia, mistä heräsi kiinnostus tutkia lasten kokemuksia ja käsityksiä yksinäisyydestä.

Yksinäisyys on laaja ilmiö. Yksinäisyyttä on tutkittu eri näkökulmista, mutta erityisesti kiinnostuksen kohteena näyttää olevan vanhusten yksinäisyyden tutkiminen. Lasten kokemuksia yksinäisyydestä on tutkittu vähän, minkä vuoksi yksinäisyyden tutkiminen lasten näkökulmasta on ollut 1990-luvun lopulla varsin uusi tutkimussuunta (Galanaki & Vassilopoulou 2007, 455; Laine 1998, 494). Aiheesta on tärkeää tehdä uutta tutkimusta, koska aiemmassa tutkimuksessa lapsinäkökulma on jätetty vähäiseksi.

Yksinäisyys on yksi nykylasten ja -nuorten kipeimmistä ongelmista. Koemme lasten kokeman yksinäisyyden tärkeäksi asiaksi tutkia, sillä lapsuusajan yksinäisyydellä voi olla kauaskantoisia negatiivisia seurauksia. Koemme tärkeäksi tunnistaa ja ymmärtää lasten kokemaa yksinäisyyttä, jotta yksinäisyyttä voitaisiin ennaltaehkäistä paremmin.

Aikaisempien tutkimusten valossa lasten yksinäisyydestä voidaan yleisesti todeta, että lapset yhdistävät yksinäisyyden tunteen kavereihin ja vertaissuhteisiin sekä ulkopuolisuuden kokemuksiin. Esimerkiksi Aapolan (1992) tutkimuksessa tytöt pyrkivät poistamaan yksinäisyyden kokemuksiaan etsimällä seuraa itselleen (Aapola 1992, 96). Samankaltaisia tuloksia ovat saaneet myös Parker ja Asher (1993) sekä Berguno, Leroux, McAinsh ja Shaikh (2004). Näiden tutkimustulosten valossa voidaan

todeta, että 8–11 vuotiaat lapset, joilla ei ole ystäviä, ovat yksinäisempiä kuin lapset, joilla on esimerkiksi paras ystävä (Berguno ym. 2004, 483, 490; Parker & Asher 1993, 613, 619). Tutkimusten mukaan yksinäisyyden kokemukset ovat usein ilmenneet koulussa välitunneilla. Tällöin lapset ovat kokeneet yksinäisyyttä välitunneilla esimerkiksi leikistä ulkopuolelle jättämisenä. (Berguno ym. 2004, 490; Crick & Ladd 1993, 249.) Myös Cassidyn ja Asherin (1992) tutkimustulosten mukaan, 5–7 vuotiaat lapset yhdistävät yksinäisyyden siihen ettei heillä ole leikkikaveria. Osa lapsista raportoi olevansa yksinäinen koulussa Cassidyn ja Asherin (1992) tutkimuksessa. (Cassidy & Asher 1992, 352, 355–357.) Suomessa tehdyn WHO-koululaistutkimuksen (2008, 2012) mukaan 5. luokkalaisten poikien yksinäisyyden kokemukset ovat vähentyneet tasaisesti vuosien 1994–2006 aikana. 5. luokkalaisten tyttöjen kokema yksinäisyys on vähentynyt vuodesta 2006 vuoteen 2010. (Kämppe, Välimaa, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2008, 68–69; Kämppe, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2012, 81–82.)

Tämän tutkielman eräänä lähtökohtana on Suomen Mielenterveysseuran vuosina 2012–2014 toteutettava pilottihanke ”Mielenterveystaidot alakouluun”. Hankkeen tavoitteena on kehittää malleja ja työvälineitä alakoulun opetukseen mielenterveystaitojen osalta. (Suomen mielenterveysseura 2013.) Mielestämme lasten kokema yksinäisyys on yksi lasten mielenterveyttä heikentävä tekijä, joka vaatii tutkimustietoa, jotta malleja ja työvälineitä voidaan kehittää alakouluun mielenterveystaitojen opetukseen. Lähestymme aihetta lasten kokemuksista ja käsityksistä käsin. Ajattelimme, että sattumanvaraisella otoksella saamme kattavamman käsityksen lasten ajatuksista yksinäisyydestä. Jos olisimme tutkineet vain lasten kokemaa yksinäisyyttä, olisi meidän täytynyt aluksi valita otokseen joukko lapsia, joilla oli kokemuksia yksinäisyydestä. Yhdistämällä yksinäisyyden kokemusten ja käsityksien tutkimisen saimme osallistettua myös lapset, joilla ei ole ollut omia henkilökohtaisia kokemuksia yksinäisyydestä vaan pystyimme huomioimaan myös kaikkien tutkittavien lasten käsitykset tutkittavasta ilmiöstä.

Pyrimme tutkimuksellamme selvittämään miltä yksinäisyys tuntuu lasten mielestä. Tavoitteenamme oli myös selvittää, minkälaisissa tilanteissa lapset ovat kokeneet

yksinäisyyttä koulussa, kotona, vapaa-ajallaan ja harrastuksissaan. Lisäksi halusimme tutkia, minkälaisia keinoja viidesluokkalaisilla oppilailta olisi yksinäisyyden hallitsemiseksi. Olimme myös kiinnostuneita kuulemaan lasten ajatuksia siitä, miten koulussa tulisi toimia yksinäisyyden ennaltaehkäisemiseksi ja poistamiseksi.

Pohdimme tutkielmassamme aluksi sitä, mitä yksinäisyys oikein on. Yksinäisyys on hyvin subjektiivinen kokemus, minkä vuoksi on tärkeää pohtia mitä yksinäisyys on ja pitää sisällään. Tämän jälkeen esittelemme neljä yksinäisyydenteoriaa: psykodynaamisen, eksistentiaalisen, kognitiivisen ja interaktionistisen teorian. Tarkastelemme myös, mitä yksinäisyydestä seuraa ja aiheutuu ihmisille. Ennen tutkimuksen raportoimista pohdimme hieman yksinäisyyttä tunteiden näkökulmasta. Tutkimuksen raportoinnin jälkeen analysoimme tutkimustuloksia sekä tutkimuksemme eettisyyttä ja luotettavuutta. Lopuksi esitämme mahdollisia aiheita jatkotutkimukselle.

1 NÄKÖKULMIA YKSINÄISYYTEEN

1.1 Määritelmiä yksinäisyydelle

Usein yksinäisyystutkimuksissa yksinäisyydellä tarkoitetaan psyykkistä kokemusta, joka on koettu epämiellyttäväksi ja ahdistavaksi. Tämä psyykkinen kokemus on myös riippumaton siitä, onko ihminen fyysisesti yksin vai onko hänellä muiden ihmisten seuraa. (Killeen 1998, 764; Laine 2004, 182; Laine 2005, 162.) Yksinäisyys on universaali ilmiö, joka koskettaa lähes kaikkia ihmisiä jossain elämänvaiheessa. Jo alle kolmevuotiaat lapset voivat kokea sosiaalista yksinäisyyttä. Lasten ja aikuisten kokema yksinäisyys saattavat olla yksityiskohdiltaan erilaisia, mutta perimmiltään kyse on iästä riippumatta samasta kokemuksesta. Yksinäisyyden määrittely on kuitenkin hankalaa sen hyvin subjektiivisen luonteen vuoksi, sillä yksinäisyys on kokemuksellista. (Heiskanen 2011, 89; Killeen 1998, 763; Laine 2004, 184; Laine 2005, 161; Margalit 2010, 3.) Kiinnostus yksinäisyyden tutkimista kohtaan on kasvanut 2000-luvulla. Aiemmin aihe on jätetty vähemmälle huomiolle. (Galanaki & Vassilopoulou 2007, 455; Kangasniemi 2005, 227; Weiss 1973, 1.) Mahdollisesti kiinnostus aiheeseen on lisääntynyt 2000-luvulla, koska lasten ja nuorten pahoinvoinnin kasvuun on kiinnitetty aiempaa enemmän huomiota.

Yksinäisyyttä tarkasteltaessa on tärkeää määritellä sana ”yksinäisyys”. Yksinäisyys-sanalle on englannin kielessä monta vastinetta, joilla jokaisella on hieman eri merkitys. Termillä *yksinäisyys* viitataan usein negatiiviseen kokemukseen yksin olemisesta (engl. loneliness). Yksinäisyyden kokeminen saa mahdollisesti aikaan epämukavan ja ahdistuneen olon. Näin ollen yksinäisyydestä voidaan puhua tunteena. (Kangasniemi 2005, 231–232; Killeen 1998, 763–765.) Yksinäisyys tarkoittaa yksinolon tunnetta, joka ei ole oma valinta (Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 46). Subjektiivisen luonteensa vuoksi yksinäisyys voi kuitenkin merkitä jokaiselle yksilölle eri asioita (Killeen 1998, 763; Laine 2004, 182; Laine 2005, 161–162). Yksi yleinen määritelmä

yksinäisyydelle liittyy muutoksiin, joita tapahtuu henkilön sosiaalisissa suhteissa. Muutokset sosiaalisissa suhteissa voivat liittyä läheisten ihmissuhteiden päättymiseen (esimerkiksi ero ja kuolema) tai esimerkiksi muuttoon uuteen kaupunkiin. Yksinäisyys ei ole vain sosiaalisten suhteiden puutetta, vaan yksinäisyyteen liittyy myös sosiaalisten suhteiden laadun tyydyttävyys. (Laine 2004, 182–183; Laine 2005, 163; Peplau & Perlman 1982, 8.)

Heiskanen (2011) esittelee Saariston (2006–2007, 2010) jaottelun yksinäisyydelle. Jaotteluun kuuluu yhteensä viisi erilaista yksinäisyyden muotoa. Nämä muodot ovat fyysinen, psyykkinen, sosiaalinen, tilapäinen ja pitkäaikainen yksinäisyys. *Fyysinen yksinäisyys* on konkreettista etäisyyttä muihin ihmisiin, ja sen syitä ovat muun muassa pitkät etäisyydet, huonot yhteydet ja liikuntarajoitteet. *Psyykkisen yksinäisyyden* syitä ovat puolestaan vuorovaikutukselliset esteet, sairaus, suru ja erilaisuus. *Sosiaalisen yksinäisyyden* syitä ovat muutot, eriarvoisuus ja vieras kulttuuri. *Tilapäisen yksinäisyyden* syitä ovat ihmissuhteiden muutokset ja elämänvaiheisiin liittyvät muutokset. *Pitkäaikaisen yksinäisyyden* syitä ovat esimerkiksi ihmissuhteiden pelko, vaikeat elämäntapahtumat, sairaus, pitkien ihmissuhteiden päätyminen ja henkilökohtaisten voimavarojen puute. (Heiskanen 2011, 78–79.)

Yksinäisyys ja yksinolo eroavat niiden aiheuttaman kokemuksellisuuden mukaan (Uusitalo 2007, 25). Yksinolo (engl. solitude) on hyvin läheinen termi yksinäisyydelle. Se voi olla kokemuksena sekä positiivista että negatiivista, mutta usein sillä viitataan yksin olemisen hyviin puoliin. Ihminen voi olla yksin fyysisesti kokematta silti psyykkistä yksinäisyyttä. (Kangasniemi 2005, 231; Killeen 1998, 764; Laine 2004, 182.) Tällainen yksinolo koetaan usein hyödyllisenä itselle, esimerkiksi itseensä tutustumisena ja omana laatuaikana. Tämä yksinolon muoto on myös keino selvittää yksinäisyyden pelosta. (Killeen 1998, 764; Tiikkainen 2011, 63.) Kangasniemi (2005) näkee tämänkaltaisen omassa rauhassa olemisen välttämättömänä esimerkiksi nuorten kehitykselle nuoren voidessa käyttää oman ajan identiteettinsä rakentamiseen (Kangasniemi 2005, 232).

Yksinolosta käytetään englannin kielessä myös termiä *aloneness*, jolla viitataan konkreettiseen yksin olemiseen, jolloin lähistöllä ei ole ketään muuta ihmistä. Yksinolo voi johtaa myös yksinäisyyden tunteeseen. (Galanaki & Vassilopoulou 2007, 456.) Yksinoleminen kokemisessa valinnanvapaus on avainasia, sillä omavalintainen yksinolo koetaan myönteisenä, mutta yksinolo pakon sanelemana koetaan negatiivisena. (Kangasniemi 2005, 233; Killeen 1998, 764.) Killeen (1998) kiteyttääkin, että jos yksilö on sosiaalisesti eristäytynyt omasta tahdostaan ja voi vaikuttaa asiaan, hän on yksin (*aloneness*), mutta jos hän ei voi vaikuttaa yksinoloon, hän on yksinäinen (*loneliness*) (Killeen 1998, 764).

Muita termejä yksinäisyyteen liittyen ovat esimerkiksi syrjäytyminen ja sosiaalinen vieraantumisen eli alienaatio (engl. *estrangement* ja *alienation*). Syrjäytyessään tai vieraantuessaan yksilö on eristäytynyt yhteiskunnasta ja sosiaalisesta elämästä. Nämä yksinäisyyden muodot nähdään paljon vakavampina kuin *loneliness*-yksinäisyys. (Killeen 1998, 764.) Käytämme tutkimuksessamme termejä yksinäisyys ja yksinolo, joista yksinäisyys viittaa negatiiviseen yksin olemiseen ja yksinolo positiiviseen olemiseen yksin.

Yksinäisyyden kokemiseen ja tulkitsemiseen liittyy myös kulttuurinen aspekti. Yksilökeskeisyyttä korostavissa kulttuureissa on helpompaa hyväksyä yksinoleminen kuin perhekeskeisissä kulttuureissa. Nykyään kulttuurit ovat monipuolistuneet ja monimuotoistuneet esimerkiksi perherakenteiden monimuotoistumisen myötä. Tämä on muuttanut kulttuurista suhtautumista yksinäisyyteen. Myös lisääntyneet yhteydenpitotavat tuovat helpotusta yksilöiden yksinäisyyden kokemiseen, kun välimatkat läheisiin ihmisiin eivät enää ole esteenä yhteydenpidolle. (Laine 2004, 185; Peplau & Perlman 1982, 9; Tiikkainen 2011, 66.)

1.2 Yksinäisyysteorioita

Yksinäisyydestä on kehitetty useita eri teorioita, joita esittelemme lyhyesti tässä luvussa. Yksinäisyysteorioissa yksinäisyyden lähtökohtana nähdään persoonallisuuteen liittyvät tekijät tai tilannetekijät. Nämä tekijät esiintyvät harvoin kuitenkaan yksin, vaan vaikuttavat joko samanaikaisesti tai vuorovaikutteisesti toisiinsa. Lukuisat yksinäisyyttä koskevat teorit voidaan jakaa neljään keskeisimpään teoriaan. Nämä teorit ovat: eksistentiaalinen, psykodynaaminen, kognitiivinen ja interaktionistinen yksinäisyysteoria. (Tiikkainen 2011, 60, 72.) Teorit, jotka seuraavaksi esittelemme, edustavat kirjallisuudessa yleisimmin käytettyjä teorioita. Psykodynaamisen, kognitiivisen ja interaktionistisen käsityksen mukaan yksinäisyyden perusongelma on sosiaalisten suhteiden tyydyttämättömyys. Eksistentiaalinen teoria puolestaan näkee yksinäisyyden näistä poikkeavalla tavalla, sillä tämän teorian mukaan yksinäisyys on jokaiselle väistämätön, mutta mahdollisesti myös vapauttava kokemus. Esittelemme viimeisenä interaktionistisen teorian, mikä edustaa omaa näkemystämme yksinäisyydestä.

Eksistentiaalinen teoria yksinäisyydestä

Eksistentiaalinen yksinäisyysteoria poikkeaa muista teorioista, sillä tämän teorian mukaan yksinäisyys kuuluu väistämättömänä osana jokaisen ihmisen elämään. Ihminen on tämän teorian mukaan yksin jokaisessa merkityksellisessä tapahtumassa elämässään, kuten syntyessään ja kuollessaan. Teorian mukaan yksinäisyys on sisäinen tunne minuuden ja ympäröivän maailman välillä. Tällöin yksinäisyyden tunteeseen eivät vaikuta esimerkiksi vuorovaikutussuhteet, vaan ihminen voi tuntea olevansa yksin ihmisten keskelläkin. (Moustakas 1972, 18–20; Tiikkainen 2011, 62–63.)

Teoria jakaa yksinäisyyden kahteen erilaiseen yksinäisyyteen. Yksinäisyys voidaan kuvata kielteisenä asiana yksinäisyyden pelon avulla. Todellinen yksinäisyys viittaa päinvastaisesti myönteiseen yksinäisyyteen. Yksinäisyyden pelosta voi selvittää

positiivisen yksinolon avulla. Positiivinen yksinolo on jokaisen yksilön oma valinta. Kielteistä yksinäisyyttä kukaan ei voi valita. (Tiikkainen 2011, 62–63.)

Eksistentiaalisen yksinäisyysteorian taustalla on kristillinen näkemys yksinäisyydestä myönteisenä kokemuksena. Yksinolo voi olla vapauttavaa ja se voi torjua yksinäisyyttä. Yksinäisyyden tunteiden työstäminen voi johtaa henkiseen kasvuun ja vain yksin ollessaan ihminen voi todella löytää itsensä. Yksinäisyyden kohtaaminen ja hyväksyminen helpottavat yksinäisyyden kokemusta. (Moustakas 1972, 20–21; Tiikkainen 2011, 63–64.)

Psykodynaaminen teoria yksinäisyydestä

Psykodynaamisen teorian mukaan yksinäisyyden ymmärtämisessä on huomioitava läheisyyden tarve ihmisten vuorovaikutussuhteissa (Tiikkainen 2011, 60–61). Fromm-Reichmannin mukaan tämä universaali läheisyyden tarve kestää jokaisella yksilöllä läpi elämän (1959 viitattu teoksessa Peplau & Perlman 1982, 4). Nuoren puutteelliset taidot vuorovaikutussuhteissa sekä ongelmat lapsuudessa vanhempien kanssa koetusta vuorovaikutussuhteesta voivat vaikeuttaa kaverisuhteiden muodostamista nuoruusiässä. Epäonnistuminen tunnesiteiden muodostamisessa voi johtaa yksinäisyyteen. (Tiikkainen 2011, 60–61.)

Psykodynaaminen teoria näkee yksinäisyyden yksilön patologisena tilana. Koska teorian mukaan yksinäisyys on yksilön sairauden kaltainen tilanne, tämä teoria tarkastelee yksinäisyyden aiheuttajina vain yksilön ominaisuuksia, psyykeen sisäisiä ristiriitoja sekä varhaisia kokemuksia ihmisten välisestä toiminnasta. Teoria ei kuitenkaan huomioi yksinäisen ihmisen persoonallisia tekijöitä, sosiaalista elämää tai kulttuurisia tekijöitä ja erilaisia tilannetekijöitä. Ihmisen elämään sisältyy kuitenkin monia tilanteita, joihin liittyy ohimenevää yksinäisyyttä, kuten esimerkiksi ihmissuhteen päättyminen. Teorian mukaan oleellista yksinäisyyden tunteen syntymisessä ovat lapsuusajan varhaisen vuorovaikutuksen onnistumisen kokemukset. Yksinäisyyden torjumisessa paras keino on siis saada lapselle onnistuneita vuorovaikutuksen kokemuksia. Ongelmat varhaisessa vuorovaikutuksessa voivat asettaa

lapsen alttiiksi ongelmille myös myöhäisemmässä elämässä. Nämä ongelmat vuorovaikutusprosesseissa voivat puolestaan altistaa yksinäisyyden kokemiselle. (Donaldson & Watson 1996, 954; Tiikkainen 2011, 61–62.)

Psykodynaamista teoriaa kannattavat pyrkivät poistamaan yksilön ongelman eli yksinäisyyden. Tämän teorian tukijat ovat käyttäneet auttamismenetelminä yksinäisyydestä kärsiville erilaisia psykoterapioita, joissa käsitellään lapsuuden kokemuksia. Lapsuuden kokemuksia käsittelemällä haetaan lapsuuden ongelmista apua nykytilanteeseen pyrkimällä ymmärtämään, että yksinäisyyden ongelmat voivat aiheutua lapsuuden turvattomista kiintymyssuhteista. (Tiikkainen 2011, 61–62.)

Kognitiivinen teoria yksinäisyydestä

Kognitiivisen teorian mukaan yksinäisyyden kokemuksen syntymisessä kognitiivisella prosessilla on keskeinen rooli. Yksilö tulkitsee sosiaalista verkostoaan ja omaa itseään tietoisesti asioita käsittelemällä. Kognitiivisen teorian mukaan yksinäisyys on psyykinen tila, joka aiheutuu siitä, kun yksilö huomaa ristiriitaa tärkeinä pitämien ihmissuhteiden ja olemassa olevien sosiaalisten suhteidensa välillä. Yksilö on tällaisessa tilanteessa tyytymätön omiin sosiaalisiin suhteisiinsa, ja vertaa niitä omiin aiempiin sosiaalisiin suhteisiinsa tai muiden ihmisten sosiaalisiin kontakteihin. Tällaiseen kokemukseen on yhdistetty erilaisia persoonallisuuden piirteitä, kuten esimerkiksi ujous, heikko itsetunto, ahdistuneisuus ja masentuneisuus. Tästä syystä henkilöllä voi olla vääränlainen käsitys omista sosiaalisista taidoistaan. Tällöin ihmisen tulisi tulla paremmin tietoiseksi omista voimavaroistaan ja kohottaa itsetuntoaan. Persoonallisuuden piirteisiin vaikuttamalla sekä sosiaalisia taitoja kehittämällä voidaan tietoisesti vaikuttaa yksinäisyyden kokemuksiin ja mahdollisesti päästä näiden kokemusten yli. (Donaldson & Watson 1996, 954; Laine 2004, 183–184; Tiikkainen 2011, 65.)

Kognitiivisessa yksinäisyyden teoriassa syitä yksinäisyydelle etsitään persoonallisten tekijöiden lisäksi tilannetekijöistä menneisyydessä sekä nykyisyydessä. Yksinäisyys on ihmisen psyykeen tila. Yksinäisyydestä voi selviytyä löytämällä alku yksilön ongelmiin,

etsimällä selityksiä yksinäisyyttä edeltävistä tapahtumista tai yksinäisyyttä ylläpitävistä tekijöistä. (Tiikkainen 2011, 65–66.)

Interaktionistinen teoria yksinäisyydestä

Yksi laajimmin hyväksytyistä interaktionistisista eli vuorovaikutuksellisista yksinäisyysteorioista on Robert Weissin vuonna 1973 julkaisema teoria. Teoriasta käytetäänkin myös nimeä ”Weissin teoria yksinäisyydestä”. Interaktionistisessa teoriassa yksinäisyyteen vaikuttavat sekä persoonalliset tekijät että tilannetekijät. Weissin (1973) teorian mukaan yksinäisyys jakautuu kahteen osaan: emotionaaliseen ja sosiaaliseen eristyneisyyteen (Galanaki & Vassilopoulou 2007, 456; Tiikkainen 2011, 67; Weiss 1973, 17–153).

Yksilö voi kokea emotionaalista yksinäisyyttä, kun häneltä puuttuu jokin merkittävä ja läheinen suhde, useimmiten puoliso tai, kun yksilö pitää jotakin ihmissuhdettaan epätydyttävänä (Uusitalo 2007, 27–28; Weiss 1973, 17). Weissin (1973) mukaan emotionaalista yksinäisyyttä voi kokea vasta nuoruusiästä eteenpäin, sillä ennen sitä yksinäisyyden kokemukset liittyvät kiintymyssuhteisiin, ja ovat enemmänkin eroahdistusta. Emotionaalinen yksinäisyys onkin teorian mukaan nimenomaan romanttissävyytteisen suhteen kaipuuta. Tällaista yksinäisyyttä kokiessaan mikään joukko muita ihmisiä ei auta yksinäisyyden karkottamiseen. Emotionaalisesti yksinäinen henkilö on masentunut ja ahdistunut, ja hän kokee sisäistä tyhjyyttä ja hylätyksi tulemisen pelkoa. (Tiikkainen 2011, 68; Weiss 1973, 89-100.)

Toinen puoli Weissin (1973) teoriaa on sosiaalinen yksinäisyys. Tällöin yksilöltä puuttuu tärkeä sosiaalinen verkosto tai sosiaalinen verkosto on hyvin repaleinen. Lisäksi henkilö voi kokea, ettei hän kuulu mihinkään yhteisöön ja on ulkopuolinen. Henkilö kokee, ettei hänellä ole ystäviä tai muita tärkeitä henkilöitä, joiden kanssa voisi jakaa erilaiset elämäntilanteet. Emotionaalinen yksinäisyys voi johtaa sosiaaliseen yksinäisyyteen, esimerkiksi jos henkilö menettää puolisonsa ja siten kokee emotionaalista yksinäisyyttä. Tällainen tilanne voi muuttaa myös yksilön sosiaalista roolia ja johtaa sosiaaliseen yksinäisyyteen. Sosiaalisesti yksinäiset ovat passiivisia ja

välinitämättömiä eivätkä he yritä ratkaista yksinäisyyttä esimerkiksi hakeutumalla muiden seuraan. (Tiikkainen 2011, 68–69; Uusitalo 2007, 28; Weiss 1973, 19, 145–153.)

1.3 Yksinäisyyden syitä ja vaikutuksia lapsuudessa

Yksinäisyys on erilainen kokemus jokaiselle ihmiselle (Killeen 1998, 762; Peplau & Perlman 1982, 3). Jokainen yksilö kokee yksinäisyyden ja yksinolemisen yksilöllisen voimakkaana ja miellyttävänä tai epämiellyttävänä. Yksinäisyyttä voidaan pitää uutena kansantautina ja modernin ajan lieveilmionä. Voimakkaasti individualismia korostava yhteiskunta sekä ihmissuhteiden pinnallisuus ja lyhytkestoisuus ovat saaneet ihmiset kokemaan yksinäisyyden tunteita enenevässä määrin. (Jokinen 2005, 9–10; Killeen 1998, 762.) Yksinäisyyttä saattaa esiintyä kausiluontoisesti liittyen erilaisiin tilannetekijöihin. Tilapäinen yksinäisyys liittyy usein elämäntilanteen muutoksiin, esimerkiksi muutoksiin terveydentilassa tai muuttoon toiselle paikkakunnalle. Lähes jokainen ihminen kokee jossakin vaiheessa elämäänsä tällaista ohimenevää yksinäisyyttä. (Heiskanen 2011, 78, 83–84; Laine 2004, 183; Tiikkainen 2011, 75.)

Yksinäisyyttä voidaan yksinkertaisesti selittää tärkeän sosiaalisen verkoston puuttumisella tai menettämisellä. Erityisesti lapsuus- ja nuoruusajan yksinäisyyden kokemuksille tämä on olennainen seikka. Jonkin tärkeän sosiaalisen suhteen katkeaminen voi myös aiheuttaa yksinäisyyttä. Sosiaaliset suhteet voivat katketa esimerkiksi paikkakunnalta muuttamisen tai koulun vaihtamisen myötä. (Kangasniemi 2005, 238; Laine 2004, 185; Laine 2005, 171; Weiss 1973, 17.) Yksinäisyyden voidaan ajatella myös johtuvan yksilön puutteellisista sosiaalisista suhteista (Peplau & Perlman 1982, 3; Cacioppo & Patrick 2008, 7). Ystävien ja kavereiden puuttuminen on yksi yksinäisyyden keskeisistä ongelmista. Ystävyysuhteilla on suuri merkitys ihmisen hyvinvoinnille emotionaalisesti. Yksinäisyys johtuu näin ollen ristiriidasta, joka vallitsee jo olemassa olevien sosiaalisten suhteiden ja toivottujen sosiaalisten suhteiden

välillä. Yksinäisyys on siten koettua tyytymättömyyttä jo olemassa oleviin sosiaalisiin suhteisiin. (Laine 2004, 181–183; Weiss 1973, 17.) Sosiaalisia suhteita tulee arvioida niiden laadun mukaan määrän arvioimisen sijasta. Omia sosiaalisia suhteita verrataan aiempiin suhteisiin sekä toisten ihmisten sosiaalisiin suhteisiin. Jokainen ihminen muodostaa siis itse oman vertailutasonsa, joka määrittelee tyytyväisyyden tai tyytymättömyyden olemassa oleviin sosiaalisiin suhteisiinsa. (Laine 2004, 183–184.)

Sosiaalisten taitojen puute voi olla lapsilla yksi yksinäisyyden kokemuksia aiheuttava tekijä. Sosiaalisten taitojen ollessa puutteelliset yksinäiset eivät pysty luomaan ja ylläpitämään sosiaalisia kontakteja tai sovittamaan omaa käyttäytymistään muiden odotuksiin ja toimintaan ja näin ollen sosiaalisia suhteita ei välttämättä synny. Sosiaalisten taitojen puute edistää siten yksinäisyyden syntymistä sekä vaikeuttaa yksinäisyyden kohtaamista. (Laine 2004, 188–189.) Läheisyyden tuomat ihmissuhteet auttavat peilaamaan yksilöä itseään. Ilman tätä peilausta ei esimerkiksi nuoren itsearvostus pääse kehittymään. Tästä johtuen yksilö ei koe olevansa arvokas muiden silmissä. (Uusitalo 2007, 35–36.)

Yksinäisiin ihmisiin on todettu liittyvän yhteisiä piirteitä. Näitä piirteitä ovat haluttomuus ottaa sosiaalisia riskejä sekä yksilön huonot sosiaaliset taidot. Nämä piirteet rajoittavat sosiaalisten suhteiden mahdollisuuksia sekä vaikuttavat käyttäytymiseen sosiaalisissa suhteissa. (Tiikkainen 2011, 74–75.) Usein lapsilla ja nuorilla, joilta puuttuvat ystävyysuhteet, on keskenään samanlaisia piirteitä. Näitä piirteitä ovat muun muassa negatiivinen minäkäsitys, heikko koulumenestys, käytöshäiriöt sekä emotionaaliset ja mielenterveydelliset ongelmat. (Laine 2004, 181.) Koululaitos voi myös itse olla yksinäisyyden aiheuttaja. Jos koululaitos painottaa yksilöllisyyttä ja kilpailua voimakkaasti, se voi aiheuttaa monille oppilaille epäonnistumisen ja torjunnan tunteita. Nämä, kenties jatkuvat, epäonnistumisen ja torjunnan tunteet voivat aiheuttaa yksinäisyyden kokemuksia. (Laine 2004, 185.)

Jotkin tilanne- ja persoonatekijät voivat lisätä todennäköisyyttä yksinäisyyden kokemiselle. Yksinäiset ovat usein ujoja ja sulkeutuneita yksilöitä, joilla on usein myös heikko itsetunto. (Peplau & Perlman 1982, 9.) Nämä tietyt piirteet henkilössä voivat

vähentää sosiaalista vetovoimaa sekä rajoittaa mahdollisuuksia sosiaalisiin suhteisiin. Tietyt piirteet yksilössä voivat myös vaikuttaa henkilön käyttäytymiseen sosiaalisissa tilanteissa siten, että positiivisia sosiaalisia vuorovaikutustilanteita ei pääse kehittymään. Jotkin piirteet henkilössä vaikuttavat myös siihen, miten henkilö reagoi sosiaalisissa suhteissa tapahtuviin muutoksiin. (Peplau & Perlman 1982, 9.)

Lasten yksinäisyydellä voi olla pitkäkestoisia ja negatiivisia seurauksia. Lapsuuden yksinäisyys on emotionaalisesti raskas kokemus, mikä voi vaikuttaa lapsen elämänlaatuun. (Margalit 2010, 1–2.) Kun lapsi kokee yksinäisyyttä, on joissakin tilanteissa vaikea erotella, mikä asia on johtanut mihinkin. Yksinäisyys voi siten olla sekä syy että seuraus. (Killeen 1998, 762.) Esimerkiksi kielteiset kokemukset lapsuudessa sekä tunnesiteiden epäonnistunut muodostaminen voivat johtaa yksinäisyyteen ja psyykkisten sairauksien kehittymiseen (Tiikkainen 2011, 61). Koska yksinäisyys usein liitetään psykologisiin ongelmiin, on kaikista vakavin ja selkein seuraus yksinäisyydestä itsemurha (Killeen 1998, 766). Yksinäisyys voi aiheuttaa myös muita mielenterveydellisiä ongelmia. Ei ole varmuutta yksinäisyyden kokemusten ja masennuksen syy- ja seuraussuhteista, mutta yksinäisyys, jota nuori ei ole itse valinnut, voi ajaa nuoren epätoivoon ja aiheuttaa hänessä masennusta (Uusitalo 2007, 26, 34–35). Yksinäisyyden tunnetta pyritään kontrolloimaan ja kompensoimaan esimerkiksi ylenmääräisellä laihduttamisella. Ylenmääräinen oman kehon kontrollointi voi aiheuttaa tunteen siitä, että yksilö hallitsee ainakin oman kehonsa. (Uusitalo 2007, 35.)

1.4 Tutkimuksia lasten ja nuorten yksinäisyydestä

Totesimme jo aiemmin, että lasten ja nuorten yksinäisyyden kokemusten tutkiminen on ollut varsin vähäistä. Suomessa urauurtavaa tutkimusta 2000-luvulla suomalaisten lasten yksinäisyydestä on tehnyt Niina Junttila. Junttilan ja Vauraan mukaan (2009) suomalaiset 10-vuotiaat lapset kokevat sekä sosiaalista että emotionaalista yksinäisyyttä. Suomalaisilla pojilla on myös hieman enemmän taipumusta kokea

emotionaalista yksinäisyyttä kuin tytöillä. (Junttila & Vauras 2009, 213–214, 216–217.) Laine (2004) kertoo artikkelissaan, että sekä Suomessa että ulkomailla tehtyjen tutkimusten mukaan kouluikäisistä lapsista ja nuorista jopa noin 10–15 prosenttia kokevat olevansa kroonisesti eli pitkäaikaisesti yksinäisiä. Krooninen yksinäisyys tarkoittaa sitä, että ihmisellä ei ole kuukausiin tai vuosiin ollut tyydyttäviä sosiaalisia suhteita. Nuoruusiässä koetaan voimakkainta yksinäisyyttä, mutta jopa 45 prosenttia koululaisista kokee kouluvuosien aikana ainakin lievää yksinäisyyttä. Yksinäisyys on kroonisempaa ylemmillä koululuokilla kuin alemmilla. (Laine 2004, 183–184; Uusitalo 2007, 24.)

Maailman terveysjärjestö (WHO) on tehnyt kansainvälisiä koululaistutkimuksia neljän vuoden välein. Näistä tutkimuksista julkaistaan säännöllisin väliajoin raportti, jossa esitellään kaikki tutkimukseen osallistuneiden maiden tulokset. Viimeisin raportti on vuosilta 2009–2010. WHO:n koululaistutkimus kattaa lasten ja nuorten koulunkäyntiin ja elämiin liittyviä aiheita, joista yksi on yksinäisyyden kokeminen. Koululaistutkimukseen osallistuvat Suomessa aina 5., 7. ja 9. luokan oppilaat. Ulkomailla tehdyissä kyselyissä tutkitaan vastaavan ikäluokan oppilaat, jolloin saadaan eri maiden välille keskenään vertailukelpoisia tutkimustuloksia. (Currie, Zanotti, Morgan, Currie, de Looze, Roberts, Samdal, Smith & Barnekow 2012, 2.)

Suomessa vuosina 1994–2006 tekemän koululaistutkimuksen mukaan viidesluokkalaisten poikien kokema yksinäisyys on vähentynyt tasaisesti mittausvuosien aikana. Samansuuntainen kehitys on nähtävissä myös 7- ja 9-luokkalaisilla pojilla. Viidesluokkalaisilla tytöillä ei ole havaittu minkäänlaista kehityssuuntaa, vaan tyttöjen yksinäisyyden kokemukset ovat vaihdelleet tasaisesti mittausvuosien aikana. Viimeisin koululaistutkimusraportti on tehty vuonna 2010. Tästä raportista selviää, että poikien yksinäisyyden kokemisen trendi on edelleen samanlainen vuosien 1994–2006 tutkimustulosten kanssa. Viidettä luokkaa käyvien poikien yksinäisyyden kokemukset ovat siten tasaisesti vähentyneet vuosien aikana. Viidennen luokan tyttöjen yksinäisyyden kokemukset ovat vaihdelleet vuosien 1994–2010 aikana vuosittain. Vuoden 2010 raportin tulosten mukaan tyttöjen kokema yksinäisyys on vähentynyt vuodesta 2006. Tutkimukseen osallistuneiden tyttöjen missään ikäluokassa ei ollut

selkeästi havaittavia kehityssuuntia. Tytöt ovat kuitenkin kokeneet yksinäisyyttä poikia enemmän kaikissa ikäluokissa. (Kämpö, Välimaa, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2008, 68–69; Kämpö, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2012, 81–82.)

Mannerheimin Lastensuojeluliiton (MLL) Lasten ja nuorten puhelimen ja netin vuosiraportin (2008) mukaan monet alakouluikäiset lapset kokevat olevansa hyvin yksin koulupäiviensä jälkeen, sillä suuri osa puheluista soitetaan lasten ja nuorten puhelinpalveluun iltapäivisin, kun lasten vanhemmat eivät ole kotona. Lapset saattavat kokea kodin oudoksi ja jopa pelottavaksi paikaksi yksin ollessaan. Yksinoleminen saa aikaan lapsilla turhautumisen kokemuksia. Koti voi myös tuntua lapsista tyhjältä paikalta, vaikka vanhemmat olisivatkin fyysisesti kotona. Vanhemmat eivät kuitenkaan esimerkiksi työhuolien vuoksi jaksa antaa tarpeeksi aikaa ja huomiota lapsilleen. (MLL 2009, 12–13.)

Heiskanen (2011) esittelee artikkelissaan Suomen Mielenterveysseuran vuonna 2007 tekemän tutkimuksen yksinäisyyden kokemuksista. Kyselyn vastauksista havaittiin sekä itsestä että ulkopuolisista tekijöistä johtuvia syitä yksinäisyydelle. Itsestä johtuvia syitä olivat muun muassa ujous, epävarmuus, heikot sosiaaliset taidot, vaikeus luoda ja ylläpitää ihmissuhteita sekä sosiaalisten tilanteiden pelko. Ulkopuolisia syitä yksinäisyydelle olivat muun muassa traumaattiset ja hylkäämisen kokemukset lapsuudessa, maahanmuutto, kiusaaminen, pitkät välimatkat ja elämäkumppanin puuttuminen. (Heiskanen 2011, 83.) Uusitalo (2007) mainitsee artikkelissaan ”Nuoruusajan yksinäisyys” samanlaisia syitä nuorten yksinäisyydelle kuin mitä Mielenterveysseuran kyselyssäkin on havaittu. Nuoret kokevat yksinäisyyttä aiemmin mainittujen persoonallisuuden piirteiden tai huonojen sosiaalisten taitojen takia. Nuoret voivat kokea yksinäisyyttä myös erilaisuutensa vuoksi (esimerkiksi sairaus tai vamma), ulkoisten olosuhteiden vuoksi (esimerkiksi varallisuus) tai perheen elämäntapojen ja arvojen vuoksi. (Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 47; Uusitalo 2007, 31.)

Suomessa yksinäisyystutkimuksissa on havaittu tiettyjä ongelmia yksilöiden sosiaalisissa taidoissa. Näitä ongelmia ovat esimerkiksi heikot kommunikointitaidot, sisäänpäinkääntyneisyys, kykenemättömyys asettua muiden asemaan sekä haluttomuus ottaa sosiaalisia riskejä. Yksinäiset ihmiset ovat raportoineet pitävänsä vaikeimpana asiana ystävystymisestä yksinkertaisella ja luonnollisella tavalla. (Laine 2004, 188–189.) Suomalaisten tutkimusten mukaan yksinäiset nuoret kokevat itsensä muun muassa syrjäänvetäytyviksi, ujoiksi, onnettomiksi ja epäseurallisiksi. Tutkimuksissa opettajat ovat jakaneet yksinäiset oppilaat kolmeen ryhmään. Puolet yksinäisistä nuorista kuuluu epäsosiaalisten syrjäänvetäytyvien ryhmään. 35 prosenttia nuorista kuuluu epäsosiaalisten aggressiivisten ryhmään ja 15 prosenttia nuorista kuuluu sosiaaliseen ja henkisesti kehittyneempien yksinäisten ryhmään. Epäsosiaalisille syrjäänvetäytyville yksinäisille nuorille on yhteistä se, että he käyttäytyvät niin, että muut ihmiset eivät kiinnostu heistä tai lähesty heitä millään tavoin. Epäsosiaalisten aggressiivisten nuorten käyttäytyminen aiheuttaa uhkaa muiden turvallisuudelle, mikä saa muut ihmiset välttelemään heitä. Henkisesti kehittyneemmät yksinäiset saattavat olla muiden mielestä kiinnostavia ihmisiä, mutta he eivät itse viihdy muiden ihmisten seurassa. (Laine 2004, 186–188.) Yksinäisyyttä kokevat lapset viettävät paljon aikaa koulussa yksin. (Margalit 2010, 112.)

Myös kansainvälinen lasten yksinäisyyden tutkimus on vähäistä. Tutkimukset ovat verrattain vanhoja, sillä lasten yksinäisyyden tutkimus on vielä niin vähäistä, ja uusia tutkimuksia aiheesta ei ole juurikaan tehty. Tehtyjen tutkimusten perusteella voidaan kuitenkin yleisesti todeta, että lapset liittyvät yksinäisyyden tunteen hyvin vahvasti vertaissuhteisiin (Aapola 1992, 96; Cassidy & Asher 1992, 355–357; Parker & Asher 1993, 619). Tutkimusten mukaan lapset ovat kokeneet olevansa yksinäisiä, kun heillä ei ole kavereita seuranaan esimerkiksi välitunneilla koulussa (Berguno, Leroux, McAinsh & Shaikh 2004, 490; Crick & Ladd 1993, 249).

2 YKSINÄISYYS OSANA TUNTEITA

2.1 Tunteiden määrittelyä ja yksinäisyys tunteena

Tunne on hyvin moniulotteinen käsite (esim. Kokkonen 2010, 14–15). Keskitymme tässä luvussa tunteisiin ja tarkastelemme tunne-käsitettä eri näkökulmista. Aluksi luomme kuvaa siitä, mitä tunteet ovat sekä tarkastelemme yksinäisyyttä tunteena. Lisäksi keskitymme siihen, miten tunteita ilmaistaan sekä miten niitä hallitaan ja säädellään. Tarkastelemme tunteita myös vuorovaikutuksellisuuden näkökulmasta.

Psykologian kentällä tunteita on alettu tutkia aktiivisesti vasta 1980-luvulla, minkä jälkeen tunteista on tullut paljon erilaista tutkimustietoa (Gross 1999, 525). Tunteet eivät muodosta mitään yhtenäistä ilmiötä, sillä erilaiset tunteet saavat ihmiset reagoimaan eri tavoin (Moore, Underwood & Rosenhan 1988, 479). Tunteiden perustaa voidaan hakea jopa evoluutiosta, sillä tunteiden tehtävänä on kautta aikojen ollut opastaa ihmisiä erilaisissa tehtävissä ja tilanteissa (Goleman 1995, 5, 23).

Tunne-käsitteen määrittelemisen on kuitenkin haasteellista, sillä sen määritelmästä ei ole yksimielisyyttä (Kokkonen 2010, 14). Käsitteenä tunteen määrittelyn tekee haastavaksi sen subjektiivinen luonne. Yksilöllisen luonteen lisäksi tunnetta käsitteenä on vaikea määritellä, koska tunteiden kestosta ei ole yksimielisyyttä eikä tutkijoilla ole yksimielistä näkemystä tunteen syntymiseen vaikuttavien seikkojen järjestyksestä. Lisäksi näitä tunteiden syntyyn vaikuttavia asioita on tutkijoiden mukaan useita. Tunteiden määrittelyä käsitteenä on vaikeuttanut se, että toisaalta tunteilla on biologinen pohja, mutta ne rakentuvat myös sosiaalisissa suhteissa. Tunteet ovat luonnollinen reaktio toimia jokapäiväisissä tilanteissa, joita ihmiset kohtaavat erilaisissa tilanteissa. (Gross 1999, 525, 546; Kokkonen 2010, 14–15; Niedenthal, Krauth-Gruber & Ric 2006, 3–10.)

Nykyään tutkijat kuitenkin ovat yksimielisiä siitä, että tunteet muodostuvat fysiologisista reaktioista, jotka ovat vuorovaikutteisia (Gross 1999, 525, 546; Kokkonen 2010, 14–15; Niedenthal, Krauth-Gruber & Ric 2006, 3–10). Tunne on voimakas ja helposti muuttuva tila, joka vaikuttaa vahvasti ihmisten reaktioihin itseä ja muita ihmisiä kohtaan (Moore, Underwood & Rosenhan 1988, 480). Tunteiden yhtenä tehtävänä on saada ihmiset hakeutumaan oman hyvinvoinnin kannalta merkittävien asioiden pariin. Tunteilla on myös suojelutehtävä, sillä tunteiden avulla esimerkiksi vältellään asioita, jotka voivat olla ihmisille vahingollisia. Esimerkiksi pelko ohjaa ihmisiä pois vaarallisista tilanteista. (Kokkonen 2010, 11; Nummenmaa 2010, 13, 16.) Tunteet siis vaikuttavat ympäristön tulkintaan ja havainnointiin sekä toimintaan sosiaalisissa tilanteissa (Nummenmaa 2010, 11, 14).

Tunteiden subjektiivisesta luonteesta huolimatta, suurin osa tunnetutkijoista kannattaa näkemystä, jonka mukaan on olemassa joukko perustunteita. Nämä tunteet ovat yhteisiä kaikille ihmisille, mitkä jokainen voi tunnistaa kulttuuristaan riippumatta. Useat teoreetikot ovat myös sitä mieltä, että erilaisilla tunteilla on tiettyjä assosiaatioita, kuten esimerkiksi miten ihminen toimii tuntiessaan aggressiota tai vihaa. (Denham 1998, 24; Niedenthal, Krauth-Gruber & Ric 2006, 76.) Perustunteita ovat mielihyvä, pelko, inho, suru, viha ja hämmästyminen (Goleman 1995, 6–7; Nummenmaa 2010, 35).

Useat tunnetutkijat ovat jaotelleet tunteet kolmeen eri osa-alueeseen. Ensimmäinen tunteiden osa-alue on *fysiologinen*. Tämä tarkoittaa erilaisia hermostoperäisiä ja neurologisia reaktioita. Fysiologisten reaktioiden myötä esimerkiksi ihmisten kädet hikoavat, kun ihminen jännittää jotakin tilannetta. Toinen tunteiden osa-alue liittyy tunteiden ilmaisemiseen esimerkiksi motorisesti. *Motoriseen tunteiden ilmaisuun* osa-alueeseen liittyvät esimerkiksi ihmisten asennot ja ilmeet. Kolmas tunteiden osa-alue on *subjektiivinen kokemuksellisuus*. Tähän osa-alueeseen kuuluvat yksilön sisäiset tuntemukset erilaisten tunnetilojen aikana ja mahdollisesti niiden tietoinen prosessoiminen. (Gross 1999, 528–529; Izard, Kagan & Zajonc 1988, 3.)

Yksinäisyys on hyvin subjektiivinen kokemus, minkä vuoksi yksinäisyyttä voi kokea hyvin erilaisissa tilanteissa (Heiskanen 2011, 89; Killeen 1998, 763; Laine 2004, 182;

Margalit 2010, 3). Yksinäisyyden tunteen tunteminen kuitenkin on inhimillistä. Ihmisille on luontaista toimia sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa, minkä vuoksi yksilö tuntee tuskaa, kun näitä suhteita ei ole. (Cacioppo & Patrick 2008, 7.) Yksinäisyys voi tulla ongelmaksi, kun yksinäisyyden tunne on kestänyt pitkään ja on luonut pysyviä negatiivisia ajatuksia ja käyttäytymismalleja. Kipu suojelee ihmistä vaaroilta. Näin ollen niin kutsuttu sosiaalinen kipu, eli tässä tapauksessa yksinäisyys, suojelee ihmistä eristäytymisen vaaroilta. (Cacioppo & Patrick 2008, 7.) Yksinäisyys aiheuttaa sen, että negatiivisiin tunteisiin ja asioihin reagoidaan voimakkaasti, mutta tällöin positiiviset asiat eivät tunnu yksilöstä niin voimaannuttavilta kuin ilman yksinäisyyden tunnetta (Cacioppo & Patrick 2008, 31).

Yksinäiset ihmiset eivät koe olevansa rakastettuja tai arvostettuja (Laine 2004, 190). Yksinäisillä ihmisillä on havaittu olevan monenlaisia tunteita, joilla he kuvaavat yksinäisyyden tunnettaan. Näitä tunteita voidaan jaotella erilaisiin ryhmiin, jotka sisältävät vieläkin tarkempia tunnekokemuksia kuvaavia tunnetiloja. Yksinäisten tunteita voidaan kuvata epätoivoisuuden, depression, sietämättömän ikävystyneisyyden, itsevähättelyn ja maailman merkityksettömäksi kokemisen tunteilla. Epätoivoisuuteen liittyy pelkoa, hylätyksi ja väärinymmärretyksi tulemisen tunteita. Yksinäinen ihminen, joka kokee epätoivoisuutta voi tuntea myös, että hänet on tahallisesti suljettu ystäväpiirin ulkopuolelle. Depressioon liittyy surullisuutta, itsesääliä sekä vieraantuneisuutta. Sietämättömässä ikävystyneisyydessä on kärsimättömyyden, vihaisuuden ja turhautumisen tunteita. Itsevähättelyssä on arvottomuuden, häpeilyn sekä epävarmuuden tunteita. Yksinäiset kokevat myös ympäröivän maailman merkityksettömäksi, hyödyttömäksi ja turhaksi. (Laine 2004, 190; Laine 2005, 164.)

2.2 Tunteiden ilmaiseminen ja tunteet vuorovaikutuksessa

Tunteet ilmaistaan usein samalla tavalla, oli kyseessä lapsi tai aikuinen. Lasten ja aikuisten tunteiden ilmaisussa on samoja piirteitä, joista ulkopuoliset henkilöt pystyvät havaitsemaan, mikä tunne on kyseessä. Esimerkiksi vihan tunteen ilmaisemisessa sekä

aikuiset että lapset madaltavat ääntään sekä mulkoilevat kulmakarvat alhaalla vihan tunteen aiheuttajaa. (Denham 1998, 22–23.) Positiivisen ja negatiivisen tunteen verbaalinen erottelutaito kehittyy lapsilla jo ennen kuudetta ikävuotta. Tutkimuksen mukaan lapset osaavat tunnistaa suullisesti annetuista esimerkeistä sekä negatiivisia että positiivisia tunteita. (Schwartz & Trabasso 1988, 430.) Jo aivan pienetkin vauvat kykenevät ilmaisemaan positiivisia ja negatiivisia tunteita. Vauvan hoitaja käyttää näitä tunteiden ilmaisuja vauvaa hoitaessa hyödykseen esimerkiksi jatkamalla tai muuttamalla toimintaansa vauvan positiivisten tai negatiivisten tunteiden ilmaisun mukaan. (Abe & Izard 1999, 528.) Kun lapsi saa informaatiota omasta toiminnastaan ulkoapäin muilta ihmisiltä, hän pyrkii jatkamaan tai muuttamaan omaa emotionaalista tilaansa. Eli henkilön tunnekokemus ja sen ilmaiseminen vaikuttavat tuntevan henkilön käyttäytymiseen. (Denham 1998, 8.) Näitä erilaisia tunteiden ilmaisemisen keinoja tarvitaan tunteiden säätelemisessä (Thompson 1994, 42).

Ennen kuin lapset voivat ilmaista erilaisia tunteita, on heidän opittava tunteiden ilmaisemiseen liittyviä perusteita. Lasten täytyy oppia ilmaisemaan tunteitaan sanallisesti, suullisesti ja kasvojen ilmeiden avulla. (Denham 1998, 51.) Denhamin (1998) mukaan jo vanhempien esikouluikäisten lasten ja nuorempien esikouluikäisten lasten välillä on eroja tunteiden ymmärtämisessä ja tunteiden ilmaisemisessa. Jo kolmevuotiaina lapset ilmaisevat ja kokevat monia erilaisia tunteita. Esikouluikäiset lapset kykenevät jakamaan sekä positiivisia että negatiivisia tunteita vertaistensa kanssa. (Denham 1998, 10, 26.) Esikoulun aikana tunteiden ilmaiseminen saa yhä yksityiskohtaisempia ja monimutkaisempia ilmaisun muotoja (Denham 1998, 28). Lapsilla on usein hyvin pysyviä ja yksilöllisiä tunteiden ilmaisemisen tyynejä sekä tapoja. Näin ollen yksilöt ilmaisevat tunteitaan hyvin samankaltaisesti jopa läpi elämänsä. (Denham 1998, 28.) Se, kuinka lapset reagoivat erilaisiin tilanteisiin ja siten ilmaisevat tunteitaan, riippuu siitä, mitkä ovat lapsen toiminnan tavoitteet ja kuinka lapsi näkee ja kokee erilaiset tilanteet (Denham 1998, 25–26). Lapsilla on kyky hallita heidän tunteidensa ilmaisuaan tiettyjä tunteita ilmaistessaan esimerkiksi leikkiessään (Denham 1998, 50). Ulkopuolisen henkilön on vaikeampi havaita alakouluikäisten lasten tunteita kuin esimerkiksi esikouluikäisten lasten tunteita. Alakouluikäiset lapset

kykenevät jo peittämään osan tunteistaan. Alakouluikäisten lasten tunne-elämä on myös monimutkaisempaa kuin nuorempien lasten. (Denham 1998, 56, 95.)

Lapset muodostavat omia mallejaan jo hyvin varhain tunteiden ilmaisemisesta sekä tunteiden ymmärtämisestä aikuisten antamien mallien mukaisesti. Erityisesti vanhemmat ovat henkilöitä, jotka mallintavat ja valmentavat lapsia omien tunteiden ilmaisun mallien luomiseen. Vanhempien omat tunteiden ilmaisumallit vaikuttavat heidän lastensa ilmaisukeinoihin. Myös tunteista puhuminen vaikuttaa lasten kykyyn ilmaista tunteitaan kulttuurisesti sopivalla tavalla. Vanhempien reaktiot lasten tunteiden ilmaisuun antavat lapsille vihjeitä tunteiden ilmaisun sopivuudesta ja keinoista ilmaista tunteitaan. (Abe & Izard 1999, 530, 534; Denham 1997, 314; Denham 1998, 11–12, 103, 108; von Salisch 2001, 311–312.) Esimerkiksi Denhamin (1997) mukaan lasten ymmärrys heidän vanhempiansa reaktioista tunteisiin ennustaa tunnepätevyyttä vertaisten seurassa (Denham 1997, 314; Tiikkainen 2011, 60–61).

Tunteet, joiden ilmaiseminen vaatii itsetietoutta, alkavat ilmetä taapero- ja esikouluikässä. Esimerkiksi häpeän ja ylpeyden tunteet ilmentyvät lapsen saavuttaessa esikouluikänsä. Ajatteleminen, että yksinäisyys on niin monisyinen kokonaisuus, että se vaatii kokijaltaan itsensä reflektoinnin taitoa. Tunteiden ilmaisu vaikuttaa muiden käsityksiin siitä, onko lapsen kanssa helppo olla vuorovaikutussuhteessa. Tästä syystä tunteiden säätelyn taito on erittäin tärkeä osa vuorovaikutusta. (Denham 1998, 21, 39, 41, 43.)

Tunteilla on sosiaalisessa vuorovaikutuksessa monia eri tehtäviä, kuten esimerkiksi luoda sosiaalisia vuorovaikutustilanteita ja helpottaa syvempien sosiaalisten suhteiden syntyä (Izard 1988, 18). Tunteiden säateleminen vaatii sekä sisäisiä että ulkoisia prosesseja. Suurin osa tunteiden säatelemisestä tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Myös sosiaalinen konteksti vaikuttaa siihen, kuinka tunteita säädellään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Tunteiden säateleminen ja jakaminen on tärkeää erityisesti pitkäkestoisissa ja merkityksellisissä suhteissa. (Thompson 1994, 28, 41–42.) Tunteiden säätely on siten läsnä ihmisten välisissä suhteissa ja vuorovaikutuksessa. Tunteiden säätely on välttämätöntä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, jotta

kommunikaatio ihmisten kesken onnistuu sujuvasti sekä ilman suuria konflikteja. Vuorovaikutussuhteissa tunteiden säätelyä voi tapahtua ilman tietoisia tavoitteita. Esimerkiksi keskustelutilanteissa tunteita voidaan säädellä tiedostamatta lähtemällä mukaan keskustelukumppanin eleisiin ja ilmeisiin tai tietoisesti välttääkseen ristiriitaisia tilanteita. (Gross 1999, 541; Kokkonen 2010, 28.)

Tunteiden säateleminen on tärkeää ja välttämätöntä, jotta ihmiset voivat säilyttää ja ylläpitää myönteisiä sosiaalisia suhteita toisiin ihmisiin, vaikka jokainen ihminen pyrkii kohti omia henkilökohtaisia tavoitteitaan. Tunteiden säätely vaikuttaa esimerkiksi ystävyys- ja rakkaussuhteiden syntyyn ja säilymiseen. Tunteiden säateleminen vaikuttaa merkittävästi sosiaalisten suhteiden syntymiseen ja vuorovaikutussuhteiden onnistumiseen. Siten henkilö, jolla on puutteelliset tunteiden säätelyn taidot voi jäädä ystävyysuhteiden ulkopuolelle. (Kokkonen 2010, 26–27; Thompson 1994, 44.)

Lasten- ja nuorten yksinäisyyden suurimpia aiheuttajia on ystävien ja kavereiden puute (Laine 2004, 181). Lasten ja nuorten kasvaessa ja kodista irrottautuessa, muodostuvat heidän kaverinsa ja ystävyysuhteensa heille tärkeimmiksi asioiksi. Jos nämä kiintymyssuhteet kavereihin puuttuvat, aiheutuu lapselle ja nuorelle emotionaalista yksinäisyyttä. Jos lapsen tai nuoren ympäriltä puuttuu sosiaalinen verkosto tai hän ei ole tyytyväinen jo olemassa olevaan sosiaaliseen verkostoonsa, kokevat he sosiaalista yksinäisyyttä. (Laine 2004, 183.) Jos lapsella on puutteelliset tunteiden säätelyn taidot, heikko sosiaalinen asema koulussa ja hän on taitamaton sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, lapsen tilanne voi johtaa tärkeiden kaverisuhteiden puuttumiseen. Kaverien puuttuminen ennustaa lapsilla yksinäisyyden tunteiden kokemista. (Asher, Hymel & Renshaw 1984, 1461; Cassidy & Asher 1992, 361; Kokkonen 2010, 26–27; Laine 2004, 181, 189.)

2.3 Tunteiden säätely

Tämän luvun tarkoituksena on selventää tunteiden säätelytaidon tärkeyttä osana onnistuneina vuorovaikutussuhteita ja mahdollisesti yhtenä ratkaisuna yksinäisyyden tunteen vähentämiseksi sekä ennaltaehkäisemiseksi. Yksinäisyyden on nähty olevan yhteydessä sosiaalisten suhteiden puutteisiin sekä suhteiden epätydyttävyyteen. Vuorovaikutuksen puute ja sen mahdolliset ongelmat voivat mielestämme johtua osittain heikoista tunteiden säätelytaidoista. Tämän takia on tärkeää ymmärtää tunteiden säätelyn prosessia, jotta yksinäisyyden tunteen vähentämiseksi voidaan suunnitella toimivia ratkaisumalleja. (esim. Laine 2004, 181–183; Peplau & Perlman 1982, 3.)

Tunteiden säätelyllä on tärkeä tehtävä, sillä se helpottaa ihmisten keskinäistä vuorovaikutusta. Jo aivan pienetkin lapset pyrkivät säätämään tunteitaan. Tunteiden säätely on kuitenkin monimutkainen ja jatkuvasti kehittyvä taito. Lasten ei voi odottaa pystyvän aikuisten kaltaiseen tunteiden säätelytaitoon. (Pulkkinen 2002, 70, 77.) Tunteet eivät ole vain joukko hallitsemattomia fysiologisia reaktioita vaan ihmiset pystyvät vaikuttamaan tunteisiinsa tietoisesti (Gross 1999, 541). Tunteiden säätelemisen voi tapahtua automaattisesti tai kontrolloidusti. Tunteiden säätelemisen voi myös olla tietoisista tai tiedostamatonta. (Gross 1999, 542.) Tunteiden säätely (engl. emotion regulation) tarkoittaa sitä, että henkilöt kykenevät vaikuttamaan siihen, mitä tuntevat sekä kuinka voimakas ja pitkäkestoinen tunne on (Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser 2000, 137; Gross 1999, 542).

Thompsonin (1994) mukaan tunteiden säätelemisen koostuu sekä sisäisistä että ulkoisista prosesseista. Nämä prosessit ovat vastuussa tunnereaktioiden intensiivisyyden ja ohimenevyyden valvomisesta ja arvioimisesta samalla, kun yksilö pyrkii kohti omia tavoitteitaan. Tunteiden säätelemisen ei ole vain itsensä säätelemistä vaan myös muiden henkilöiden tunnetiloihin vaikuttamista. (Thompson 1994, 27–28.) Goleman (1995) painottaa sitä, että tunteiden säätelyssä on tärkeää saada tunteet tasapainoon eikä tukahduttaa tunteita, sillä jokainen tunne on arvokas itsessään (Goleman 1995, 56–57).

Tunteiden säätely eroaa tunteiden hallinnan käsitteestä (engl. emotion control). Tunteiden hallinta käsittää tunteiden hallitsemisen sekä tunteisiin liittyvän käyttäytymisen hillinnän. Tunteiden säätelyssä puolestaan tunteiden hallinnan lisäksi pyritään voimistamaan hyviksi koettuja tunteita, tuottamaan hyödyllisiä tunteita sekä kehittämään tunne-elämää. Lisäksi tunteiden säätely kattaa mielialojen säätelyn. Tunteita voidaan säädellä kahdessa erilaisessa syklistä. Ihminen voi aiemman kokemuksen perusteella tietoisesti valita tilanteita, joissa syntyy positiivisia tunteita tai vaihtoehtoisesti välttää ikäviä tunteita aiheuttavia tilanteita. Toisessa tunteiden säätelyn syklistä henkilö voi esimerkiksi muokata tunteiden voimakkuutta ja kestoja. (Gross 1999, 542, 544; Kokkonen 2010, 23.)

Tunteiden säätely on osa jokapäiväistä elämää. Aina tunteiden säateleminen ei kuitenkaan ole helppoa. (Gross 1995, 542; Kokkonen 2010, 24.) Tunteiden säätely voi olla puutteellista alisäätelyä. Puutteellinen tunteiden säätely voi johtaa henkiseen ylikuormittumiseen, masentuneisuuteen tai ahdistukseen. Tunteiden alisäätely voi olla yksi syy esimerkiksi aggressiiviseen käyttäytymiseen. Tunteita voi myös säädellä liian paljon, toisin sanoen ylisäädellä. Tällöin tunteiden säätelyyn liittyy estoisuutta sekä tunteiden syvällisen ymmärtämisen ja jäsentämisen vaikeuksia. Tunteiden ylisäätelyyn liittyy mielenterveydenhäiriöitä, esimerkiksi erilaisia stressireaktiota ja pelkoja. Ihmiset, jotka osaavat käsitellä tunteitaan tarkoituksenmukaisesti pärjäävät arjessa sujuvammin. Heille elämän alamäet eivät aiheuta ylitsepääsemätöntä ahdistuksen tunnetta. (Goleman 1995, 43; Kokkonen 2010, 25.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimustehtävät ja taustaolettamukset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää 5.luokkalaisten lasten käsityksiä ja kokemuksia yksinäisyydestä. Tutkimuksen tavoitteena oli saada selville, miltä yksinäisyys tuntuu lapsista. Lisäksi tutkimme, mitä yksinäisyys on lasten mielestä ja mitä yksinäisyydelle voidaan tehdä heidän mielestään. Tutkimuksen tavoitteena oli saada esiin lasten näkökulma sille, mitä kouluissa voitaisiin tehdä yksinäisyyden poistamiseksi tai ehkäisemiseksi.

Jotta laadullinen tutkimus olisi objektiivista, meidän on tehtävä omat ennakkokäsityksemme aiheesta tietoisiksi. Uudet käsitykset rakentuvat jo olemassa olevien käsitysten perusteella. Siksi meidän tutkijoiden on hyvä tiedostaa omat käsityksemme tutkittavasta ilmiöstä, jotta voimme olla vastaanottavaisia aineistosta kumpuaville käsityksille ja ajatuksille. (Ahonen 1994, 114; Eskola & Suoranta 2008, 17; Gadamer 2004, 33; Häkkinen 1996, 23; Laine 2001, 30.)

Ennakkokäsityksemme lasten käsityksiin ja kokemuksiin yksinäisyydestä liittyvät tyttöjen ja poikien eroihin. Ajattelimme, että tyttöjen tuotokset yksinäisyyteen liittyen olisivat tarkempia ja enemmän informaatiota antavia kuin poikien tuotokset kyselylomakkeissa. Ajattelimme myös, että tyttöjen kokemukset yksinäisyydestä voisivat olla yleisempiä kuin poikien kokemukset. Meidän mielestämme ja henkilökohtaisen kokemuksemme perusteella voimme todeta, että tyttöjen keskuudessa on enemmän sosiaalista ulkopuolelle jättämistä kuin poikien keskuudessa. Tämä voi ilmetä esimerkiksi välituntisin siten, että tytöt jättävät kavereitaan tietoisesti leikeistä ja peleistä ulkopuolisiksi, kun taas pojilla pelit ja leikit ovat enemmän yhteisiä ja kaikille avoimia.

Lisäksi pohdimme sitä, erottavatko lapset yksinäisyyden ja yksinolon toisistaan vai mieltäytyvätkö ne lapsilla yhdeksi ja samaksi asiaksi. Oletimme kuitenkin, että viidennellä luokalla opiskelevat oppilaat osaavat lukea ja ymmärtävät kysymykset siten, kuin olemme tutkijoina ne ajatelleet. Kyselylomaketta tehdessämme pyrimme huomioimaan ikäkauden kysymysten asettelun ja muotoilun suhteen.

3.2 Tutkimuksen metodologiset perusteet

Tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullinen tutkimus on kokonaisvaltaista tiedonhankintaa (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 164). Laadullinen tieto on kuvailevaa. Laadullisen tutkimustiedon avulla pyritään kommunikoimaan toisen ihmisen kokemuksista hänen omin sanoin. (Patton 2002, 47.)

Tutkimuksemme on toteutettu laadullisen tutkimuksen menetelmin. Aineisto koostui 41 oppilaasta, jotka olivat tutkimushetkellä viidennellä luokalla. Koska tutkimus kuuluu Mielenterveysseuran pilottihankkeeseen, aineisto kerättiin Mielenterveysseuran pilottikouluista pääkaupunkiseudulla (Suomen Mielenterveysseura 2013). Kysely toteutettiin helmikuussa 2013. Tutkimuksemme on metodologisista suuntauksista pääosin fenomenografinen.

3.2.1 Tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta

Tutkimuksemme edustaa laadullista tutkimusta useimpien ihmistieteiden saralla tehtyjen tutkimusten tavoin. Laadullisella tutkimuksella pyritään tutkimaan ihmisten elämämaailmaa eli erilaisten merkitysten kokonaisuutta. (Varto 1992b, 7–8, 23–24.) Tästä syystä luonnontieteelliset ja tilastolliset menetelmät ovat tutkimuksessamme

poissuljettuja, sillä halusimme tutkia lasten kokemuksia ja käsityksiä yksinäisyydestä, eli todellista, elettyä maailmaa.

Tutkimuksemme filosofinen perusta on sekä fenomenologinen että fenomenografinen. Fenomenologia tutkii kokemuksia. Fenomenologiassa pyritään selvittämään, kuinka ihminen kokee suhteensa omaan todellisuuteensa, eli sitä kuinka ihminen kokee suhteensa maailmaan, jossa hän elää. Fenomenologiaan liittyy myös käsitys siitä, että kaikki on intentionaalista, eli kaikilla asioilla on merkityksensä. Ihminen pyrkii aina jäsentämään todellisuutensa jonkinlaisiksi merkityksellisiksi kokonaisuuksiksi. Merkitykset vaikuttavat kokemusten muotoutumiseen sekä tarkoituksenmukaisten päätösten tekemisiin. (Ahonen 1994, 121; Laine 2001, 26–27.) Fenomenologia tutkii jonkin ilmiön merkityksiä ja rakenteita jonkun henkilön tai ryhmän näkökulmasta, sitä mitä merkityksiä henkilö tai henkilöt antavat tietylle ilmiölle. Tutkimuksessamme 5. luokkalaiset lapset kuvailevat yksinäisyyttä muun muassa tunnesanojen avulla, joilla he antavat merkityksiä yksinäisyyden kokemukselle. Ihmisen suhde esimerkiksi toisiin ihmisiin tai kulttuuriin ilmenee hänen kokemustensa kautta. Fenomenologia tutkii jonkun ihmisen suhdetta elämäänsä, hänen henkilökohtaiseen todellisuuteensa. (Laine 2001, 27; Patton 2002, 104.) Fenomenologia pyrkii etsimään merkityksiä, jotka vaikuttavat kokemusten muotoutumiseen (Laine 2001, 27). Sekä fenomenologia että fenomenografia tutkivat kuinka ihmiset tulkitsevat kokemuksia ja muuttavat kokemuksen tietoiseksi. Metodologisesti se tarkoittaa sitä, kuinka ihmiset kokevat jonkin ilmiön. (Patton 2002, 104.) Fenomenologian lähtökohtana on maailman tarkastelu sellaisena kuin se on (Varto 1992a, 91) ja tavoitteena onkin ymmärtää ja tulkita ilmiötä, sekä tuoda se esille tietoiseksi. (Laine 2001, 26, 30–31.)

Lapsuusajan yksinäisyyden tutkiminen on etenkin Suomessa vielä vähäistä, minkä takia fenomenologinen menetelmä sopii hyvin tutkimukseemme, sillä Judén-Tupakan (2000 ja 2007) mukaan fenomenologinen menetelmä soveltuu erityisen hyvin vähän tutkituille aiheille. (Judén-Tupakka 2000 viitattu Judén-Tupakka 2007, 65.) Fenomenologinen menetelmä soveltuu hyvin tutkimukseemme myös siksi, että sen avulla voidaan tutkia lasten kokemuksia. Fenomenologian taustakäsityksenä on lasten kyky jäsentää maailmaansa omassa kokemusmaailmassaan merkityksiä muodostaen. (Aarnos 2010,

181.) Fenomenologian kohteena oleva ilmiö voi olla esimerkiksi työ, ihmissuhteet tai jokin tunne, kuten meidän tutkimuksessamme yksinäisyys. Fenomenologit keskittyvät valitun ilmiön yhdistämiseen helpottaakseen maailman tulkintaa. Näin tehdessä ihmiset rakentavat omaa maailmankuvaansa. (Patton 2002, 104–105.) Fenomenologia tutkii ihmisten maailmaa sellaisena kuin erilaiset ihmiset sen kokevat erilaisine käsityksineen ja näkemyksineen (Ahonen 1994, 116). Fenomenologiaan liittyy ajatus siitä, että yksilö on yhteisöllinen, mistä seuraa se, että tutkittaessa yksilön kokemuksia, paljastuu samalla myös jotakin yleistä. Fenomenologia ei pyri löytämään universaaleja yleistyksiä, vaan se pyrkii ymmärtämään tutkittavaan alueeseen liittyvää merkitysmaailmaa. (Laine 2001, 28–29.) Tutkimuksessamme tutkimme jokaista oppilasta yksilönä, mutta pyrimme löytämään yksilöiden vastausten perusteella jotakin yhteistä lasten käsityksistä yksinäisyyteen liittyen, mistä seuraa tutkimusotteen muuttuminen fenomenografiseksi.

Fenomenografia on enemmänkin tieteellinen suuntaus kuin puhdas filosofia. Fenomenografinen tutkimusote tutkii ihmisten erilaisia käsityksiä maailmasta, ja siinä tutkitaan empiirisiä aineistoja. (Järvinen & Järvinen 2000, 86). Tutkimussuuntauksen taustalla on humanistinen käsitys ihmisestä, mikä tarkoittaa sitä, että kaikilla on omat ajatuksensa, tunteensa ja käsityksensä arkipäivän asioista. (Aarnos 2010, 182.) Jokaisella ihmisellä on samasta ilmiöstä vaihtelevia käsityksiä. Fenomenografian avulla voidaan tutkia ympäröivän maailman ilmentymistä ja kehittymistä ihmisten mielissä sekä ymmärryksessä, mutta fenomenografia ei kuitenkaan pyri tutkimaan ajattelu- ja havainnointiprosesseja. Ilmiöön liittyvät käsitykset ovat ilmiön ”syvintä” olemusta tärkeämpiä tässä suuntauksessa. (Ahonen 1994, 114; Järvinen & Järvinen 2000, 86.) Fenomenografinen tutkimus pyrkii laadullisesti kuvailemaan erilaisia käsityksiä huomioiden käsitysten omat lähtökohdat (Ahonen 1994, 119).

Fenomenografinen tutkimus etenee yleensä niin, että tutkija kiinnostuu jostakin ilmiöstä tai käsitteestä, mistä esiintyy erilaisia käsityksiä. Tutkija perehtyy ilmiöön liittyvään teoriaan, minkä jälkeen hän haastattelee henkilöitä, joilla on erilaisia käsityksiä tutkimastaan ilmiöstä. Lopuksi tutkija analysoi aineiston ja luokittelee käsitykset merkityksiin perustuen. (Ahonen 1994, 115.) Teoriapohjaa ei kuitenkaan käytetä aineiston luokitteluun ennalta, vaan se toimii pikemminkin suunnannäyttäjänä

tutkimuksen edetessä (Ahonen 1994, 123). Tutkimuksemme kulku on samankaltainen fenomenografisen tutkimuksen kulun kanssa. Kiinnostuimme lasten yksinäisyydestä, jonka jälkeen tutustuimme yksinäisyydestä tehtyihin teorioihin. Haastattelun sijasta käytimme kyselylomaketta aineiston keräämiseen. Aineiston perusteella pystymme luokittelemaan esille tulleet käsitykset erilaisiin luokkiin.

Molempiin tieteenfilosofioihin sisältyy ajatus siitä, että jokaisella ihmisellä on esitietoja, jotka vaikuttavat aina asioiden tulkintaan. Omat elämismaailmamme ohjaavat ajatteluamme. (esim. Laine 2001, 30; Ahonen 1994, 114.) Tutkijoina pyrimme tietoisesti olemaan avoimia erilaisille näkemyksille ilmiöstä, jonka kuvittelemme omalla tavallamme jo ymmärtävämme.

3.3 Tutkimusjoukko ja aineistonkeruu

Tutkimukseen osallistui yhteensä 22 tyttöä ja 19 poikaa. Tutkimuksen aineisto on kerätty pääkaupunkiseudulta Mielenterveysseuran pilottikoulussa. Me tutkijat toivoimme, että saisimme tutkia alakoulun vanhempien oppilaiden kokemuksia ja käsityksiä, jolloin tutkimuksen kohteeksi valikoitui viidennen luokan oppilaita.

Tutkimuksemme aineisto on kerätty kyselylomakkeella, joka on yleinen ja perinteinen tapa kerätä tutkimusaineistoa strukturoidussa muodossa. Aineiston avulla pyritään kuvailemaan ja selittämään tutkittua ilmiötä. Kyselylomake on perinteinen tapa kerätä tutkimustietoa. Kyselyn muoto vaihtelee erilaisten tutkimusten yksilöllisten vaihtelujen mukaan, esimerkiksi tarkoituksen ja kohderyhmän mukaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 134; Valli 2010, 103.)

Kyselylomaketutkimus voidaan toteuttaa monin eri tavoin. Yksi yleinen tapa on postittaa lomakkeet yksittäisille ihmisille. Toinen yleinen tapa on hyödyntää jo olemassa olevia suuria ihmisryhmiä, joille kyselyn voi toteuttaa yhtäaikaaisesti. Hyödynsimme vastausten keräämisessä näitä valmiita ryhmiä, koululuokkia. Tiedot kerättiin Etelä-

Suomessa eräällä koululla, joten emme olleet itse paikalla valvomassa ja ohjeistamassa kyselylomakkeeseen vastaamista. Luokanopettajat valvoivat kyselyyn vastaamista sijastamme. Emme tehneet opettajille erillistä saatekirjettä, jossa olisimme antaneet opettajille erilliset ohjeet, kuinka heidän tulisi ohjeistaa oppilaita vastaamaan lomakkeen kysymyksiin. Jokaisen kyselylomakkeen alussa olivat samat vastausohjeet kaikille oppilaille. Katsoimme näiden ohjeiden olevan tarkoituksenmukaisia ohjeistamaan oppilaita vastaamaan lomakkeen kysymyksiin. (Valli 2010, 107–110.)

Kyselylomaketutkimusta tehdessä on kiinnitettävä huomiota erityisesti kysymysten muotoiluun sekä lomakkeen pituuteen. Kysymysten on oltava kieleltään selkeitä. Kysymysten osoittaminen henkilökohtaisesti luo kyselyyn henkilökohtaisemman otteen (esimerkiksi ”sukupuoleni”). (Valli 2010, 103–106.) Kysymykset lomakkeessamme ovat muotoiltu siten, että 5. luokkalaiset oppilaat pystyvät ymmärtämään ne kielellisesti oikein. Kyselyn alussa kysyimme vastaajien ikää, luokka-astetta sekä sukupuolta. Liian pitkä kysely ei kannusta vastamaan kysymyksiin huolella loppuun asti. Alakoululaisille hyvä kyselylomakkeen pituus on noin kaksi sivua. (Valli 2010, 105–106.) Lomakkeemme on hieman pidempi (kolme sivua), sillä kyselyymme sisältyy tila oman tarinan kirjoittamiselle. Kyselylomakkeessamme on myös Mielenterveysseuran tekemä Tunteiden tuulimylly-kuva, mikä lisää osaltaan lomakkeen pituutta (ks. LIITE 1).

Kyselylomakkeessamme on käytetty avoimia kysymyksiä. Avoimien kysymysten positiivisena puolena on vastaajan mielipiteen selville saaminen. Lisäksi avoimet vastaukset antavat paljon erilaisia mahdollisuuksia luokitella aineistoa. Negatiivisena puolena avoimissa kysymyksissä on se, että niihin ei välttämättä vastata tai vastaukset ovat epätarkkoja. Epätarkkojen vastausten myötä tutkija tai tutkijat joutuvat tekemään tulkintoja vastauksista, mikä puolestaan heikentää tutkimuksen luotettavuutta. (Valli 2010, 126.) Epätarkkojen vastausten karsimiseksi lomakkeessamme on tarkentavia kysymyksiä. Oppilaita ohjataan miettimään asioita vaihtoehtojen myötä eri näkökulmista. Lisäksi kysymyksissä on ohjeistus, kuinka monta asiaa jokaisen tulisi luetella kuhunkin kohtaan. Tämä auttaa oppilaita keskittämään huomionsa oikein, eikä kenellekään tule ahdistusta siitä, kuinka monta asiaa ja minkälaisia asioita kysymyksiin täytyisi luetella.

Tutkimuksemme on kartoittavaa, selittävää ja kuvailevaa tutkimusta. Kartoittavan tutkimuksen tavoitteena on etsiä uusia näkökulmia ja selvittää vähän tunnettuja ilmiöitä. Selittävän tutkimuksen tavoitteena on etsiä selityksiä jollekin tilanteelle. Kuvailevan tutkimuksen tavoitteena on dokumentoida ilmiön keskeiset ja kiinnostavat piirteet. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 138–139.)

3.4 Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi

Jaoin kyselylomakkeen kolmeen tutkimuskysymykseen (ks. LIITE 1). Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme liittyi yksinäisyyden tunteeseen, eli siihen, miltä yksinäisyys tuntuu lasten mielestä. Tähän tutkimuskysymykseen liittyivät kyselylomakkeen kysymykset 1, 2 ja 6. Toinen tutkimuskysymyksemme liittyi siihen, minkälaisissa tilanteissa kotona, koulussa, vapaa-ajalla ja harrastuksissa oppilaat olivat kokeneet yksinäisyyttä. Tähän tutkimuskysymykseen vastasi kyselylomakkeen kysymys numero 3. Kolmas tutkimuskysymyksemme liittyi yksinäisyyden hallintakeinoihin ja yksinäisyyden ennaltaehkäisyyn, eli siihen kuinka oppilaat itse hallitsevat yksinäisyyden tunnetta ja kuinka he ennaltaehkäisisivät yksinäisyyttä esimerkiksi koulussa. Tähän tutkimuskysymykseen liittyivät kyselylomakkeen kysymykset 4, 5 ja 7.

Tutkimuksemme on pääosin laadullinen tutkimus, mutta käytimme ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulosten analysointiin kvantifiointia tukeaksemme ja havainnollistaaksemme aineistoa. Kvantifiointi on määrällinen menetelmä, mutta se soveltuu myös laadullisen aineiston analysoimiseen. Kvantifiointi on yksinkertaistetusti aineiston luokittelamista frekvenssien mukaan. Kvantifiointi voi auttaa aineiston analysoimisessa liikkeelle pääsemistä. Kvantifiointi helpottaa tekstin luettavuutta, koska sen avulla voidaan tiivistää informaatiota yleisempiin luokkiin. Kvantifiointi on hyvä tapa myös hakea tuntumaa aineistoon. (Eskola & Suoranta 2008, 164; Metsämuuronen 2011, 266, 343.) Kvantifiointi sopii hyvin kokoamaan kyselylomakkeen vastaukset kyselylomakkeen kysymyksistä 1, 2 ja 6 (ks. LIITE 1). Laskimme sekä tyttöjen että

poikien käyttämien tunnesanojen määrän. Näin saimme selville, minkä verran mitäkin sanaa koko aineistossa oli käytetty. Saimme selville myös, oliko tyttöjen ja poikien välillä eroa esimerkiksi eniten käytettyjen sanojen suhteen.

Kvantifioimme tyttöjen ja poikien ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset erikseen. Oppilaiden vastaukset on koottu siitä, mitä heille tulee mieleen sanasta yksinäisyys (kysymys 1), miltä yksinäisyys tuntuu (kysymys 2) ja oppilaiden kirjoittamista tarinoista yksinäisestä lapsesta (kysymys 6). Tyttöjä tutkimukseemme osallistui yhteensä 22 ja poikia yhteensä 19.

Analysoimme aineistoa myös teemoittelun avulla. Teemoittelussa aineistosta nostetaan esille tutkimusongelmaan liittyviä teemoja. Näitä teemoja voidaan tiivistää kattavammiksi teemoiksi, jos se on aineiston kannalta tarkoituksenmukaista. Näin voidaan vertailla joidenkin teemojen esiintymistä aineistossa. Teemoittelu sopii jonkin käytännön ongelman ratkaisemiseksi, koska sen avulla voidaan poimia ongelman ratkaisemiseksi tärkeää tietoa. (Eskola & Suoranta 2008, 174, 178.) Tutkimuksessamme kolmas tutkimuskysymys (ks. kyselylomakkeen kysymykset 4, 5 ja 7) liittyi käytännön ongelmien ratkaisemiseen, sillä tässä tutkimuskysymyksessä pyrittiin löytämään ratkaisuja yksinäisyyden vähentämiseen ja ennaltaehkäisemiseen. Näiden kysymysten vastausten avulla saimme tietoa siitä, mitä lasten mielestä kouluissa tulisi tehdä yksinäisyyden ehkäisemiseksi. Olemme muodostaneet kaikkiin tutkimuskysymyksiin teemoja, joista osan olemme esittäneet selventävissä taulukoissa (TAULUKKO 1 s. 42 ja TAULUKKO 2 s. 44).

4 TULOKSET

4.1 Oppilaiden käyttämät tunnesanat aineistossa

Tässä luvussa esittelemme ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset, jotka muodostuvat kyselylomakkeen kysymyksistä 1, 2 ja 6 (ks. LIITE 1). Tutkimuskysymys pyrki selvittämään miltä yksinäisyys tuntuu 5. luokkalaisten lasten mielestä. Vastauksista poimimme oppilaiden käyttämät tunnesanat, joilla he ovat kuvanneet mitä yksinäisyys sanana tuo heille mieleen sekä miltä yksinäisyys heistä tuntuu.

Tytöistä suurimman osan mielestä yksinäisyys tuntui ulkopuolisuudelta. Jopa 15 tyttöä kaikista tutkimukseen osallistuneista tytöistä (n=22) ilmoitti jossakin tutkimuskysymykseen liittyvässä kyselylomakkeen kysymyksessä yksinäisyyden tuntuvan ulkopuolisuudelta. Ulkopuolisuus mainittiin tyttöjen aineistossa yhteensä 27 kertaa. Toiseksi eniten tyttöjen mielestä yksinäisyys tuntui surulta, mikä mainittiin kyselylomakkeissa yhteensä 25 kertaa. Näiden jälkeen eniten mainintoja tyttöjen vastauksissa olivat ikävän ja pettymyksen. Ikävä mainittiin tyttöjen aineistossa yhteensä 10 kertaa ja pettymys mainittiin yhteensä kahdeksan kertaa. Olemme koonneet liitteeseen kaksi kaikkien tunnesanojen mainintojen määrät ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä.

Halusimme nostaa esille tarinoissa esiintyvät tunnesanat, sillä mielestämme oppilaat ovat tuottaneet tarinoissaan autenttisempia tunteita kuvaavia sanoja kuin kyselylomakkeen kysymyksiin 1 ja 2. Kaikki tutkimukseen osallistuneet tytöt (n=22) kirjoittivat tarinan. Tyttöjen tarinoissa esiintyi eniten surun ja ulkopuolisuuden tunnesanoja. Suru mainittiin kahdeksassa tarinassa ja ulkopuolisuus kuudessa tarinassa. Seuraavaksi eniten esiintyi ujouden, pelon ja ikävän tunnesanoja, mistä jokaista mainittiin kaksi kertaa. Vastausten määrät on laskettu sanojen mainintojen määristä. Jos henkilö on maininnut sanan ”ulkopuolisuus” useaan kohtaan (kyselylomakkeen

kysymyksiin 1, 2 ja 6), on sana laskettu taulukkoon mukaan niin monta kertaa kuin se esiintyy aineistossakin.

Diagrammista (LIITE 2) puuttuu yhden tytön vastaus ”oma 1–3 luokka”. Oppilas ilmeisesti viittaa siihen, että hän on ollut yksinäinen kyseisillä luokilla opiskellessaan. Lomakkeen kysymykseen 1, eräs oppilas vastasi: ”se että joku olisi yksin, pyytäisin mukaan leikkeihin”. Tämä vastaus ei ole mukana diagrammissa, sillä se viittaa pikemminkin yksinäisyyden selviytymiskeinoihin eikä siten ole ”tunnesana”.

Suurin osa pojista yhdisti yksinäisyyden tunteen ulkopuolisuuden, ikävän, surun ja pettymyksen tunteisiin. Ulkopuolisuuden tunteen mainitsi kaikista pojista (n=19) yhteensä 12 poikaa jossakin kyselylomakkeen kysymyksessä, joka liittyi tutkimuskysymykseen yksi. Ulkopuolisuus mainittiin poikien aineistossa yhteensä 18 kertaa. Seuraavaksi eniten pojat mainitsivat aineistossa yksinäisyyden tuntuvat ikävältä, joka mainittiin aineistossa yhteensä 12 kertaa. Näiden jälkeen eniten mainittiin surun ja pettymyksen tunteet. Suru mainittiin aineistossa yhteensä 10 kertaa ja pettymys yhteensä 9 kertaa. Olemme koonneet kaikki poikien käyttämät tunnesanat liitteeseen 3.

Koska erittelimme tutkimuskysymyksestä oppilaiden kirjoittamat tarinat erilliseen tarkasteluun, esittelemme lähemmin tutkimukseen osallistuneiden poikien tarinoita. Kaikista tutkimukseen osallistuneista pojista (n=19) tarinan kirjoitti yhteensä 9 poikaa. Tutkimuksessamme poikien kirjoittamat tarinat olivat pituudeltaan lyhyempiä kuin tyttöjen kirjoittamat tarinat. Tarinoissa pojilla esiintyi eniten surun tunnesanoja. Suru mainittiin kuitenkin vain kahdessa tarinassa, joten näitä tunnesanoja mainittiin tarinoissa vain kerran. Seuraavaksi eniten mainitut tunnesanat poikien tarinoissa olivat ulkopuolisuuden, ikävän, apeuden ja pelottavuuden sanoja. Myös poikien aineistosta on laskettu sanojen mainintojen määrä, eli yksi henkilö on voinut mainita saman sanan useasti vastauksissaan.

Yksi poika oli jättänyt vastaamatta tähän tutkimuskysymykseen, eli kaikkiin kolmeen huomioimaamme kohtaan. Yksi poika oli myös vastannut, ettei hänelle tullut mitään mieleen sanasta yksinäisyys. Diagrammissa ei myöskään ole mukana yhden pojan

vastaus ”*se tuntuu joltain, ei mitään ihmeelliseltä ja joltain*”, sillä mielestämme näitäkään sanoja ei voida luokitella tunnesanoiksi. Voimme tulkita näiden sanojen merkitystä, mutta se ei ole tarkoituksenmukaista tässä vaiheessa tutkimusta.

Kuvioista voidaan huomata, että sekä tytöillä että pojilla ulkopuolisuuden tunne on mainittu muita tunteita useammin (LIITTEET 2 ja 3). Myös ikävä ja suru esiintyivät sekä tyttöjen että poikien vastauksissa usein. Tytöt ja pojat ovat myös maininneet monia samoja sanoja yksittäisiä kertoja. Tytöt ovat käyttäneet poikia enemmän eri sanoja ilmaistessaan yksinäisyyteen liittyviä tunteitaan. Tytöt raportoivat määrällisesti enemmän yksinäisyyden ja yksinolon kokemuksista kuin pojat.

Teemoittelimme aineistossa esiintyvät tunnesanat. Saimme yhteensä yhdeksän teemaa, jotka liittyvät tunteisiin. Teemat ovat: suru, pelko, viha, jännitys, tylsyys, negatiiviset tunteet, positiiviset tunteet, subjektin ulkopuoliset kokemukset ja yksin oleminen. Tiivistimme nämä teemat vielä neljään yleisempään teemaan.

Nämä neljä muodostamaamme laajaa teemaa on nimetty aineistosta kumpuavilla suorilla lainauksilla, sillä mielestämme lainaukset kuvastavat hyvin kunkin teeman tunnelmaa. Yksi tunteiden teema on ”*pienet kyyneleet*”. ”*Pienet kyyneleet*” kattaa alleen negatiivisia tunteita, surua, vihaa, pelkoa ja tylsyyttä. Teeman tunteet liittyvät muun muassa ulkopuolisuuteen, surullisuuteen, huoleen ja ujouteen. Toinen tunteiden teema on ”*Pimeä, kapea, sumuinen kuja...*”, johon kuuluvat subjektin ulkopuoliset kokemukset. Tämän teeman sisällöt liittyvät yksinäisyyden kokemiseen itsensä ulkopuolella. Subjektin ulkopuolisia kokemuksia kuvaavat esimerkiksi lyhyet lauseet ”*tyhjä koti*” ja ”*pitkä/hämärä tie*”. Tässä teemassa oppilaat ovat liittäneet yksinäisyyden kokemukset itsensä ulkopuolisiin asioihin, eivät heihin itseensä. Kolmas teema tunteisiin liittyen on ”*joskus hyvältä*”. ”*Joskus hyvältä*” viittaa positiivisiin tunteisiin sekä jännityksen tunteeseen. Yksinäisyys voi joskus tuntua hyvältä, jännittävältä ja siltä, että voi olla rauhassa. Tämän teeman mukaan yksinäisyys ei ainakaan aina ole negatiivinen kokemus, vaan siihen voi liittyä jotain hyvääkin. Neljäs teema on ”*...olemista yksin*”. Tähän teemaan kuuluvat konkreettiset yksin olemisen

tunteet, kuten se, ettei ole kavereita tai eletään yksin. Nämä tunteet voivat puolestaan olla joko negatiivisia tai positiivisia tai molempia.

4.2 Yksinäisyyden kokeminen

Toinen tutkimuskysymyksemme liittyy siihen, minkälaisissa tilanteissa oppilaat ovat kokeneet yksinäisyyttä koulussa, harrastuksissa, kotona ja vapaa-ajalla ollessaan. Tätä kysyimme kyselylomakkeen kysymyksellä kolme (ks. LIITE 1.). Tutkimuksemme osallistuneet tytöt ja pojat yhdistävät yksinäisyyden kokemukset tilanteisiin, joissa ovat yksin - joko kotona, koulussa tai harrastuksissa. Oppilaat kokevat olevansa yksinäisiä silloin, kun heillä ei ole seuraa. Kotona yksinäisyyteen viittaavat ilmaukset: *”ketään ei ole kotona”*, *”...kipeänä”*, *”..kun kaverit ei voi olla”* ja *”välillä lomalla”*. Oppilaiden vastauksista käy ilmi se, että he kokevat olevansa yksin, kun he konkreettisesti ovat yksin ilman muita ihmisiä tai kavereitaan.

Koulussa oppilaiden kokemukset yksinäisyydestä liittyvät siihen, *”Kun on ollut riitaa kavereiden kanssa”*, *”...jos jotkut jättävät minut ulkopuoliseksi”* ja *”...jos kaverit ovat kipeitä...”*. Myös koulussa koetaan yksinäisyyttä tilanteissa, joissa ei ole oppilaiden kavereita läsnä.

Koulun jälkeen aineiston mukaan oppilaat kokevat olevansa yksinäisiä, *”Jos kaverit on harkoissa”*, *”kaikilla kavereilla on ollut menoa”*, *”...jos pitää lukea kokeeseen.”* ja *”kun minua kiusataan”*. Harrastuksissaan oppilaat ovat kokeneet yksinäisyyttä, *”Kun olin uusi...”*, *”Kun olen kitaratunneilla”*, *”...kun minua ei oteta vaikka joukkueeseen mukaan..”*. Oppilaat kokevat olevansa yksinäisiä, kun heitä ei oteta johonkin mukaan tai kun heillä ei ole kavereita, joiden kanssa olla. Esimerkiksi kitaratunnilla ollessaan oppilas kokee olevansa yksinäinen, sillä hän on paikalla kahdestaan soitonopettajansa kanssa, ilman kavereitaan. Tällöin oppilas ei kuitenkaan ole konkreettisesti yksin, sillä paikalla on kuitenkin joku muu ihminen. Oppilas tulkitsee tilanteen kuitenkin yksinäisyyden kokemukseksi.

Teemoittelimme oppilaiden vastaukset tilanteista, joissa he ovat kokeneet yksinäisyyttä. Teemat ovat osittain päällekkäisiä, sillä vastauksista oli erotettavissa monta eri tasoa. Esimerkiksi vastaukseen ”...jos jotkut jättävät minut ulkopuoliseksi” liittyy monta eri tulkinnallista tasoa. Oppilas voi kokea sekä kaverittomuutta, että huomioimattomuutta, jotka molemmat hän kokee yksinäisyyden tunteena. Oppilaiden vastauksista muodostui yhteensä seitsemän teemaa, joista ylivoimaisesti suurin teema oli yksinäisyyden kokeminen, kun ei ollut kavereita. Yksinäisyyden kokemiseen silloin, kun ei ole kavereita viittaavat vastaukset kuten, ”kun kaverit ei voi olla”, ”välillä lomalla” ja ”jos kaverit on harkoissa”. Oppilaat ovat kokeneet olevansa yksinäisiä, kun heillä ei ole ollut kavereita, joiden kanssa olla. Ilman kavereita olemisesta johtuvaa yksinäisyyttä oli liittynyt kotona, koulussa, harrastuksissa ja vapaa-ajalla olemiseen.

Toinen teemoista liittyi yksinäisyyden kokemiseen, kun vastaaja on konkreettisesti yksin. Yksin olemisesta ja siihen liittyvästä yksinäisyyden tunteesta kerrottiin monin tavoin, esimerkiksi ”jos vanhemmat ei oo kotona” ja ”silloin jos olen ollut kotona yksin”. Yksinolo liitettiin myös selkeästi positiivisiin kokemuksiin, ”olen kotona joskus yksin ja pidän siitä” ja ”kun olen rauhassa yksin kotona”. Konkreettisen yksin olemisen ja siihen liittyvän yksinäisyyden kokemukset korostuivat kotona olemisessä, mutta esimerkiksi myös bussipysäkki ja koulu mainittiin.

Kolmas yksinäisyyden kokemisen teemoista liittyi riitelystä tai kiusaamisesta johtuvaan yksinäisyyteen. Kiusaamisesta tai riitelystä johtuvaan yksinäisyyteen viittaavat esimerkiksi ilmaukset ”muut riitelee”, ”kun minua kiusataan” ja ”kun on ollut riitaa kavereiden kanssa”. Yksinäisyyden tunne riitojen ja kiusaamistilanteiden jälkeen viittaa siihen, ettei riitaa todennäköisesti ole vielä sovittu asianosaisten kanssa, minkä vuoksi oppilaat kokevat olevansa yksinäisiä. Riitelystä ja kiusaamisesta johtuvat yksinäisyyden kokemukset liittyivät kotona, vapaa-ajalla ja koulussa olemiseen.

Seuraava teema asettuu edeltävien teemojen sekamuodoksi, jota kutsumme huomioimattomuuden teemaksi. Tähän teemaan kokosimme kokemukset, joissa oppilas on kokenut ulkopuolisuutta ja selkeää huomioimattomuutta. Oppilaat kuvasivat tilanteita esimerkiksi ”kukaan ei huomioi minua”, ”kun eräs tuli luokseni ja halasi 2

muuta tyttöä muttei minua (meitä oli 3)” ja ”minua ei oteta kiinni hipassa”. Huomioimattomuuden aiheet nousivat esille sekä kotona, koulussa että harrastuksissa vapaa-ajalla.

Viides teema koostuu lasten kokemuksista, joissa tylsyys ja huvittamattomuus saavat aikaan yksinäisyyden tunteita. Näitä kokemuksia oli aineistossa vähän, esimerkiksi kuitenkin vastaukset *”kun ei huvita tehdä mitään”, ”tylsää” ja ”kun ei keksi tekemistä”* liittyvät tähän teemaan. Tällaiset kokemukset liittyivät useimmin kotona olemiseen, mutta myös koulu mainittiin paikaksi, jossa tylsyys ja huvittamattomuus ovat aiheuttaneet yksinäisyyden tunteita.

Kuudenneksi teemaksi yksinäisyyden kokemisesta muodostui teema, jossa oppilailla ei ollut ajatuksia tai kokemuksia yksinäisyyteen liittyen. Ilmaukset *”tästä ei tule mitään mieleen” ja ”en tiedä”* viittaavat siihen ettei yksinäisyys herätä oppilaissa ajatuksia. Yksinäisyyden kokemattomuuteen viittaavat ilmaukset *”en muista olleeni yksinäinen”, ”ei koskaan” ja ”en millonkaan”.* Tähän teemaan kuuluvilla vastauksilla ei ollut yhteyttä koettuun yksinäisyyteen, sillä monet oppilaista olivat vastanneet etteivät olleet yksinäisiä tai heille ei tullut mitään mieleen. Tämän teeman vastaukset liittyivät kotona, koulussa, vapaa-ajalla ja harrastuksissa koettuun yksinäisyyteen.

Viimeiseksi teemaksi muodostui teema, johon liittyvät oppilaiden kokemukset, joita ei voinut ilman suurta tulkintaa ja taustojen selvittämistä liittää aiemmin muodostuneisiin teemoihin. Esimerkiksi ilmaukset *”joskus kaksi kaveriani haluaa olla kahdestaan ja muut kaksi kaveriani syö niin hitaasti ettei ehdi välkälle” ja ”joskus (harvoin) kukaan ei halua olla”* ovat hyvin vaikeasti tulkittavissa liittykö ilmauksiin kaverittomuutta, huomioimattomuutta vai jopa kiusaamista. Nämä vaikeasti teemoiteltavat ilmaukset liittyivät koulussa koettuun yksinäisyyteen.

Emme kokeneet mielekkääksi tiivistää teemoja tästä enempää, sillä mielestämme tiivistäminen pidemmälle olisi lisännyt liikaa omaa tulkintaamme, mikä olisi vääristänyt tutkimuksen luotettavuutta. Olemme tiivistäneet teemat selkeyttävään taulukkoon (TAULUKKO 1).

TAULUKKO 1. Yksinäisyyden kokemisen teemat

| | | |
|---------|---|--|
| Teema 1 | Yksinäisyyden kokeminen, kun ei ole kavereita | <i>”kun kaverit ei voi olla” ”välillä lomalla” ”jos kaverit on harkoissa”</i> |
| Teema 2 | Yksinäisyyden kokeminen, kun on konkreettisesti yksin | <i>”jos vanhemmat ei oo kotona” ”silloin jos olen ollut kotona yksin” ”kun olen rauhassa yksin kotona” ”olen kotona joskus yksin ja pidän siitä”</i> |
| Teema 3 | Yksinäisyys, joka johtuu riitelystä tai kiusaamisesta | <i>”muut riitelee” ”minua kiusataan” ”kun on ollut riitaa kavereiden kanssa”</i> |
| Teema 4 | Yksinäisyys, joka on seurausta ulkopuolisuudesta tai huomioimattomuudesta | <i>”kukaan ei huomioi minua” ”kun eräs tuli luokseni ja halasi 2 muuta tyttöä muttei minua (meitä oli 3)” ”minua ei oteta kiinni hipassa”</i> |
| Teema 5 | Yksinäisyyden tunteen, jotka aiheutuvat tylsyyden ja huvittamattomuuden tunteista | <i>”kun ei huvita tehdä mitään” ”tylsää” ”kun ei keksi tekemistä”</i> |
| Teema 6 | Ei ajatuksia tai kokemuksia yksinäisyyteen liittyen | <i>”tästä ei tule mitään mieleen” ”en tiedä” ”en muista olleeni yksinäinen” ”en koskaan” ”en milloinkaan”</i> |
| Teema 7 | Paljon tulkintaa vaativat kokemukset yksinäisyydestä | <i>”joskus kaksi kaveriani haluaa olla kahdestaan ja muut kaksi kaveriani syö niin hitaasti ettei ehdi välkälle” ”joskus (harvoin) kukaan ei halua olla”</i> |

4.3 Yksinäisyyden hallinta

Tutkimuksessamme selvitimme myös, kuinka lapset käsittelevät yksinäisyyden tunteita, kuinka he hallitsevat yksinäisyyttä ja kuinka he ennaltaehkäisevät yksinäisyyden kokemista. Tähän tutkimuskysymykseen vastaavat kyselylomakkeen kolme kysymystä liittyen siihen, mitä lapset tekevät koulussa ja kotona yksinäisyyttä kokiessaan, keille he voivat kertoa yksinäisyydestään eri paikoissa sekä mitä koulussa voitaisiin tehdä yksinäisyyden ehkäisemiseksi. Tulosten mukaan useat ilmaukset viittaavat aktiiviseen toimintaan yksinäisyyden poistamiseksi. Teemoittelimme oppilaiden vastaukset, mitä he tekevät kotona ja koulussa ollessaan yksinäisiä/tuntiessaan yksinäisyyden tunnetta. Saimme yhteensä seitsemän teemaa. Teemat liittyivät erilaisten aktiviteettien keksimiseen, pärjäämiseen yksinäisyyden kanssa ja yksinäisyyden sietämiseen. Tiivistimme nämä teemat vielä kolmeen yleisempään teemaan.

Ensimmäinen ja suurin teema kuvastaa oppilaiden keksimiä erilaisia aktiviteetteja yksinäisyyden tunteen poistamiseksi. *Aktiviteetit yksinäisyyden poistamiseksi-teema* kattaa aktiviteetit liittyen yksin tekemiseen. Yksin tehtävää tekemistä ovat esimerkiksi tekniikan tuomat aktiviteetit kuten pelaaminen ja TV:n katselu. Aktiviteetit yksinäisyyden poistamiseksi sisältää myös ulkona tapahtuvat aktiviteetit, kuten koiran ulkoiluttamisen ja skeittaamisen. Aktiviteetit yksinäisyyden poistamiseksi-teema kattaa alleen myös sisällä tapahtuvat aktiviteetit, kuten esimerkiksi lukemisen, piirtämisen ja sängyllä makaamisen. Tähän teemaan sisältyvät selviytymiskeinot, joissa lapset eivät aktiivisesti välttämättä tee mitään yksinäisyyden poistamiseksi, mutta pärjäävät yksinäisyyden tunteen kanssa yksinkin.

Toinen teema eli *sosiaaliset keinot yksinäisyyden poistamiseksi* kattaa oppilaiden keinot, joissa he aktiivisesti hakeutuvat vuorovaikutukseen toisten ihmisten kanssa, kuten keskustelemaan kaverien tai vanhempien kanssa. Keskustelut voivat tapahtua joko suorassa vuorovaikutuksessa tai esimerkiksi puhelimitse. Myös aktiivinen leikkeihin etsiytyminen on sosiaalinen keino poistaa yksinäisyyttä.

Kolmas teema on *yksinäisyyden sietäminen*. Teemaan kuuluvat oppilaiden kuvaukset tilanteista, joissa yksinäisyys koetaan negatiiviseksi, mutta sille ei oikein osata tehdä mitään. Esimerkiksi ”*ehkä itken*” sekä ”*suren ja mietin*” viittaavat tilanteisiin, joissa oppilaat kokevat yksinäisyyden tunteen pahalta tuntuvaksi, mutta he eivät osaa tehdä aktiivisesti yksinäisyyden tunteen poistamiseksi mitään, eli he sietävät yksinäisyyden tunnetta. Seuraavaan taulukkoon olemme selventäneet teemat, jotka ilmenivät aineistossa.

TAULUKKO 2. Keinot yksinäisyyden poistamiseksi

| | | |
|---------|--|--|
| Teema 1 | Aktiviteetit yksinäisyyden tunteen poistamiseksi | -tekniikka (TV, tietokone) -tekeminen ulkona -tekeminen sisällä -selviytyminen yksinäisyyden tunteen kanssa |
| Teema 2 | Sosiaaliset keinot yksinäisyyden poistamiseksi | -vuorovaikutus |
| Teema 3 | Yksinäisyyden sietäminen | ” <i>ehkä itken</i> ” ” <i>suren ja mietin</i> ” |

4.4 Yksinäisyyden ennaltaehkäisy koulussa

Yksinäisyydestä kertominen

Selvitimme tutkimuksessamme myös sitä, kenelle lapset voivat kertoa yksinäisyyden kokemuksistaan. Pojat voivat kertoa yksinäisyyden tunteistaan koulussa opettajille, kavereille tai ystäville, koulukuraattorille tai muille aikuisille. Kotona yksinäisyydestä kerrotaan vanhemmille, äiti mainittiin isää useammin. Myös veljelle tai lemmikille kerrotaan yksinäisyydestä.

Tytöt voivat kertoa koulussa yksinäisyyden tunteista opettajille, kuraattorille, kavereille tai ystäville. Tyttöjen vastauksissa mainittiin erityisesti paras kaveri tai yksi hyvä ystävä. Kotona tytöt voivat kertoa vanhemmille, koko perheelle, sisaruksille ja lemmikille. Äiti mainittiin jälleen isää useammin.

Joskus kuitenkin yksinäisyydestä kertominen on vaikeaa, yksi vastaaja kuvaa kertomista seuraavasti *”ehkä äidille vähän peloissaan”*. Toinen oppilas kertoo, että *”en kerro jos olen yksinäinen, mutta luulisin että voisin kertoa äidille tai isosiskolleni”*. Yksinäisyydestä kertominen voi olla myös ylitsepääsemättömän vaikeaa, *”vanhemmille, mutta en halua kertoa”*. Muutama oppilas kokee myös, ettei hänellä ole sellaista henkilöä, kenelle voisi kertoa olevansa yksinäinen.

Kysyimme oppilailta lomakkeen viimeisenä kysymyksenä heidän ehdotuksiaan, mitä kouluissa voitaisiin tehdä yksinäisyyden poistamiseksi. Hyvin monet vastauksista liittyivät siihen, ettei toisia kiusattaisi ja kannustettaisiin oppilaita tekemään yhdessä erilaisia asioita. Konkreettiset ehdotukset liittyivät usein toiminnallisiin keinoihin, mihin esimerkiksi ilmaisu *”järjestettäisiin välkällä leikkejä ja pelejä”* viittaa. Oppilaiden vastauksissa korostuu myös se, että kaikki otettaisiin huomioon, eikä ketään jätettäisi ulkopuoliseksi. Eräs oppilas vastasi tähän kysymykseen, että *”Kaikki katsoisi ympärilleen”*. Tämä vastaus kiteyttää sen, kuinka yksinäisyyttä tulisi ennaltaehkäistä: jokainen on itse vastuussa omista teoistaan ja siitä, kiusaako hän tai jättääkö hän muita leikeistä ulkopuolisiksi.

5 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastelemme ja pohdimme tutkimuksemme tuloksia. Lisäksi pohdimme niiden suhdetta tutkimuskysymyksiimme sekä aiempaan tutkimukseen yksinäisyydestä. Tämän jälkeen arvioimme tutkimuksemme eettisyyttä ja luotettavuutta. Luvun lopuksi pohdimme tutkimuksemme merkitystä ja mahdollisia aiheita jatkotutkimuksille.

5.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Tutkimustuloksia tarkastellessamme havaitsimme, että tytöt vastasivat poikia useammin ja määrällisesti enemmän kyselylomakkeen kysymyksiin. Tämä tulos vastasi ennakkoletustamme siitä, että tytöt tuottavat määrällisesti enemmän aineistoa.

Pyrimme selvittämään tutkimuksemme avulla sitä, miltä yksinäisyys tuntuu lasten mielestä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tunnesanojen kvantifioinnin ja teemoittelun jälkeen saimme lopuksi neljä yleisempää teemaa, jotka ovat: ”*pienet kyyneleet*”, ”*pimeä, kapea, sumuinen kuja...*”, ”*joskus hyvältä*” ja ”*...olemista yksin*”. Tuloksemme kuvaavat sitä, että yksinäisyys voi herättää sekä positiivisia että negatiivisia tunteita lapsissa. Aikaisemman tutkimuksen perusteella yksinäisyys määritellään lähes aina ikäväksi ja ahdistavaksi tunteeksi (Kangasniemi 2005, 231–232; Killeen 1998, 763–765). Myös Liepins ja Cline (2011) havaitsivat, että 5–11-vuotiaat lapset kuvasivat yksinäisyyttä negatiivisesti (Liepins & Cline 2011, 399–401). Pohdimme ennen tutkimuksen tekemistä sitä, erottavatko viidesluokkalaiset oppilaat yksinäisyyden kokemukset ja yksinolemisen kokemukset toisistaan. Vertaamalla tunnesanojen kvantifioinnin tuloksia aikaisempiin tutkimustuloksiin voisi olettaa, että tutkimamme lapset eivät ole vielä tehneet selvää eroa yksinäisyyden ja yksinolon välille.

Toisaalta yksinäisyyden subjektiivinen luonne voi antaa eri merkityksiä yksinäisyyden kokemukselle eri ihmisten välillä, kuten edellä mainituista tyypeistä voi nähdä (Killeen 1998, 763). Liepins ja Cline (2011) havaitsivat, että monet heidän tutkimistaan 5–11-vuotiaista lapsista osasivat erottaa yksinäisyyden ja yksinolon toisistaan (Liepins & Cline 2011, 399, 405). Ovatko tutkimamme oppilaat ymmärtäneet kyselylomakkeen kysymykset eri tavoin, ja sen vuoksi vastaukset antavat tutkijoille kuvan etteivät oppilaat ole erotelleet yksinäisyyden tunnetta ja yksin olemista toisistaan? Eräs poika oli kirjoittanut kyselylomakkeen yläreunaan lomakkeen otsikon perään ”*mitä järkee kysellä*”. Tämä yksittäinen kommentti kysymystemme ulkopuolella on myös mielenkiintoinen tarkastelun kohde. Oppilaan kirjoitus viittaa hyvin vahvasti siihen, että hänellä ei ole ajatuksia tai tunteita yksinäisyyteen liittyen. Hän ei ehkä ole koskaan tuntenut oloaan yksinäiseksi tai hän ei näe yksinäisyyden tutkimisella olevan mitään merkitystä. Olisi mielenkiintoista kysyä jatkoa kyseiseltä oppilaalta, minkä vuoksi hän ajattelee siten, ettei asia ole merkityksellinen tai tärkeä asia selviteltäväksi. Eikö hän ole koskaan tai kukaan hänen lähipiiristään kokenut itseään yksinäiseksi milloinkaan? Kykeneekö oppilas ajattelemaan ympärillään olevia ihmisiä tai miksi hän ei koe aihetta vakavaksi?

Toista tutkimuskysymystä lähestyimme tarkastelemalla tilanteita kotona, koulussa, vapaa-ajalla sekä harrastuksissa, joissa vastanneet ovat kokeneet yksinäisyyden tunteita. Teemoittelimme kyselylomakkeen vastauksista kumpuavia yksinäisyyden kokemuksia, jotta saimme kattavampia kuvauksia yksinäisyyden kokemuksista. Teemoittelimme vastaukset seitsemään teemaan, jotka ovat: yksinäisyyden kokeminen kun ei ole kavereita, konkreettinen yksinolo, riitelystä tai kiusaamisesta johtuva yksinäisyys, huomioimattomuudesta johtuva yksinäisyys, tylsyyden tai huvittamattomuuden aiheuttama yksinäisyys, ei ajatuksia tai kokemuksia yksinäisyydestä ja viimeisenä vaikeasti tulkittavat vastaukset yksinäisyyden kokemisesta. Nämä vastaukset tukevat teoriaa Weissin (1973) emotionaalisesta ja sosiaalisesta yksinäisyydestä. Emotionaalinen yksinäisyys ei ole Weissin (1973) teorian mukaan ajankohtaista tai mahdollista tutkittavina olleiden ikäisten lasten kohdalla, vaan on useimmiten sosiaalisiin suhteisiin liittyvää yksinäisyyttä. Sosiaalinen yksinäisyys ilmenee ulkopuolisuutena ja mihinkään kuulumattomuutena. (Tiikkainen 2011, 68–69; Uusitalo

2007, 28; Weiss 1973, 19, 89–100, 145–153.) Lisäksi yksinäisyydellä tarkoitetaan tunnetta, joka ei ole oma valinta (Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 46). Joistakin teemoitelluista vastauksista kävi ilmi tällaisia yksinäisyyden kokemuksia, joihin vastanneilla lapsilla ei ollut vaikutusvaltaa ja näin niiden kokemusten voi olettaa olevan aitoja sosiaalisen yksinäisyyden tunteita.

Vastauksissa korostuu kaverien merkitys yksinäisyyden kokemisessa. Monet vastaukset viittasivat kokeneensa yksinäisyyttä tilanteissa, joissa kaverit eivät olleet läsnä, mutta paikalla oli esimerkiksi joku muu henkilö. Cassidyyn ja Asherin (1992) tutkimuksen mukaan 5–7 vuotiaat lapset, joilta puuttui leikkikaveri, kokivat olevansa yksinäisiä (Cassidy & Asher 1992, 352, 355–357). Myös Aapolan (1992) tutkimuksen mukaan hänen haastattelemansa tytöt mielsivät yksinäisyyden tilanteisiin, joissa eivät löytäneet itselleen seuraa. Sekä Aapolan että tekemämme tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että monet lapset kokevat yksinäisyyttä hetkellisesti, eivät kroonisesti ja pitkäaikaisesti. (Aapola 1992, 96.) Parkerin ja Asherin (1993) tutkimuksessa todettiin, että sellaiset 10–11 vuotiaat lapset ovat yksinäisempiä, joilla ei ole parasta ystävää kuin lapset, joilla on paras ystävä tai kaveri (Parker & Asher 1993, 613, 619). Berguno, Leroux, McAinsh ja Shaikh (2004) havaitsivat tutkimuksessaan, että suurin osa heidän tutkimistaan 8–10 vuotiaista lapsista olivat olleet koulussa yksinäisiä. Kyseisessä tutkimuksessa yksinäisyyden kokemukset liittyivät välitunteihin ja kaverittomuuteen (esimerkiksi jätetään ulkopuoliseksi leikistä). Yksinäisyyden kokemukset liittyivät tutkimuksessa välitunteihin eikä yksinäisyyden kokemuksia ilmennyt tutkimuksen mukaan luokkahuoneissa. (Berguno ym. 2004, 483, 490.)

Junttila ja Vauras (2009) puolestaan ovat löytäneet tutkimuksessaan viitteitä siitä, että lapset kokevat myös emotionaalista yksinäisyyttä, pojat tyttöjä useammin (Junttila & Vauras 2009, 216–217). WHO-koululaistutkimuksen perusteella voidaan todeta, että 5. luokkalaisten poikien yksinäisyys on vuosien 1994–2010 aikana vähentynyt tasaisesti. Samassa tutkimuksessa on todettu, että 5. luokkalaisten tytöt ovat kokeneet yksinäisyyttä poikia enemmän. Tutkimuksessamme tytöt raportoivat poikia useammin yksinäisyyden kokemuksistaan, mikä voisi viitata WHO-koululaistutkimuksen kuvaamaan trendiin. (Kämppe ym. 2012, 81–82.) Tämä havainto on samassa linjassa hypotesimme kanssa

siitä, että tytöt kokevat yksinäisyyttä poikia enemmän. WHO-koululaistutkimuksen tulokset ovat ristiriidassa Junntilan ja Vauraan (2009) tutkimustuloksen kanssa, mutta WHO:n tutkimus ei erottele emotionaalista ja sosiaalista yksinäisyyttä toisistaan (Junntila & Vauras 2009, 216–217; Kämppe ym. 2012, 81–82).

Kolmantena tutkimuskysymyksenä halusimme selvittää lasten keinoja hallita yksinäisyyden tunteita sekä ideoita ennaltaehkäistä yksinäisyyttä koulussa. Teemoittelimme aineiston vastaukset. Saimme aineistosta yhteensä kolme teemaa, jotka ovat: aktiviteetit yksinäisyyden poistamiseksi, sosiaaliset keinot yksinäisyyden poistamiseksi ja yksinäisyyden sietäminen. Suurin osa vastanneista lapsista pyrkii aktiivisesti poistamaan yksinäisyyden tunteita joko yksin tekemistä keksimällä tai hakeutumalla sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Tästä voimme päätellä, että lapset pyrkivät tekemään jotakin konkreettista epämiellyttävien tunteiden poistamiseksi.

Denhamin (1998) mukaan lapset tekevät konkreettisia asioita, kun he kohtaavat epämiellyttäviä tunteita. Erityisesti suru, viha ja pelko vaativat aktiivisimpia käyttäytymisen strategioiden muutoksia. (Denham 1998, 156.) Tämä tukee aineistostamme tehtyjä havaintoja siitä, että oppilaat pyrkivät konkreettisesti tekemään yksinäisyyden tunteilleen jotakin konkreettisesti. Aineistossamme oppilaat ovat käyttäneet paljon surun, pelon ja vihan tunnesanoja (ks. LIITE 2 ja 3). Esimerkiksi Goleman (1995) on jaotellut yksinäisyyden kuuluvaksi surun tunteiden perheeseen (Goleman 1995, 289). Tulokset ovat yhteneväisiä Denhamin (1998) ajatuksista tunteista, jotka vaativat eniten käyttäytymisen strategioiden muutoksia (Denham 1998, 156). Aapolan (1992) tutkimuksessa tytöt puolestaan ratkaisivat yksinäisyyden kokemuksensa etsimällä muiden kavereiden kuin parhaan ystävänsä seuraa tai he keksivät muuta tekemistä, jotta yksinäisyyden tunteet häviäisivät (Aapola 1992, 96).

Tutkimustulostemme valossa on positiivista huomata, että vain pieni osa vastaajista passivoitui, eikä pyrkinyt tekemään yksinäisyyden tunteille mitään. Toisaalta osa vastanneista myös koki sietävänsä yksinäisyyden tunnetta ja kykenivät elämään sen kanssa. Aapolan (1992) tutkimuksessa osa tytöistä oli vapaaehtoisesti valinnut yksinolemisen. Tutkimuksen mukaan yksinolon valinneet olivat raportoineet

yksinolemisen hyvistä puolista, kuten siitä, että kotona voi tehdä rauhassa sitä mitä haluaa. (Aapola 1992, 96.)

Rokach (1990) on tehnyt tutkimuksen yksinäisyyden selviytymiskeinoista aikuisilla ihmisillä (tutkittavien keski-ikä oli 33,7 vuotta). Hän on tehnyt tutkimuksen tulosten perusteella kolme jaottelua yksinäisyyden selviytymis- ja hallintakeinoista. Yksinäisyyden hallinta alkaa hyväksymisestä, mikä tarkoittaa itsetutkiskelua ja reflektointia. Tässä vaiheessa tehdään asioita, jotka eivät vaadi muiden ihmisten läsnäoloa, eli tutkitaan itseä. Tämän jälkeen yksinäiset alkavat valmistella itseään vuorovaikutussuhteisiin ammattiavun avulla. Ammattilaisten avulla he voivat muuttaa heidän ajatuksiaan, käytöstään ja sosiaalisia taitojaan. Viimeisenä vaiheena on sosiaalisen verkoston muodostaminen ja aktiivinen läsnäolo muiden ihmisten kanssa. (Rokach 1990, 40, 51.)

Kuten jo aiemmin olemme todenneet, yksinäisyys on todella henkilökohtainen asia. Jokainen kokee yksinäisyyden eri tavalla, ja jokainen varmasti hallitsee ja selviää yksinäisyydestä omalla tavallaan. Rokachin (1990) kolmen portaan selviytyminen yksinäisyydestä kertoo yleisen tavan selviytyä yksinäisyydestä. Yksinäisyyden hallitseminen ja selviytyminen vaativat omaa tutkiskelua ja yksinäisyyden aiheuttajien syiden selvittelyä ennen kuin siitä pystyy selviytymään. (Rokach 1990, 51.) Tämänkaltaista ”polkua” yksinäisyydestä selviytymiseen voi hyödyntää myös lasten yksinäisyyden parissa, jolloin yksinäisyyden syyt selvitetään ja pienin askelin harjoitellaan taitoja toimia vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa.

Yksinäisyydestä kertominen on yksi keino hallita yksinäisyyttä. Vastanneet raportoivat kertovansa yksinäisyyden tunteistaan useimmiten aikuisille kotona ja koulussa. Kotona äidille kertominen oli yleisempää kuin muille perheenjäsenille asiasta kertominen. Tämä voi kertoa siitä, että usein lapsi kiintyy äitiinsä enemmän kuin muihin perheenjäseniinsä, mutta vain jos äiti on ollut lapsen pääasiallinen hoitaja. Lapsen normaalille ja terveelle mielenterveyden kehitykselle on olennaisen tärkeää se, että lapsella on yksi turvallinen, lämmin ja jatkuva suhde johonkin aikuiseen, joka hoitaa häntä. Useiden tutkimusten mukaan lapset, jotka ovat turvallisesti kiintyneitä

vanhempiinsa vakaisissa kotioloissa, ovat onnellisempia ja sosiaalisempia kuin lapset, joilla ei ole turvallisia kiintymyssuhteita. (Birns 1999, 13; Bowlby 1957, 9, 79.) Murrosikäisten nuorien perhesuhteita tutkimalla Rönkä ja Sallinen (2008) havaitsivat, että yläkouluikäiset nuoret kokivat äidin läheisemmäksi ihmiseksi kuin isän (Rönkä & Sallinen 2008, 46). Myös tutkimuksessamme äidille kerrottiin yksinäisyydestä useammin kuin isälle. Tämä voi olla merkki läheisemmästä suhteesta äitiin kuin isään.

Koulussa yksinäisyydestä raportoitiin kerrottavan eniten opettajille, koulukuraattorille ja ystäville tai kavereille. On mielenkiintoista, että oppilaat ovat raportoineet kertovansa yksinäisyydestään kaverilleen tai ystävälleen, mutta silti he kuitenkin samalla kokevat olevansa yksinäisiä, kun he eivät ole kavereidensa kanssa. Voi myös olla, että oppilaat ovat kyselylomakkeeseen vastatessaan ajatelleet, että kun he kertovat ystävälleen olevansa yksinäisiä, samalla he hakeutuvat ystävänsä tai ystäviensä seuraan, jolloin he eivät enää ole yksinäisiä.

Kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyvät myös keinot, joilla koulussa voitaisiin ehkäistä yksinäisyyttä. Aineistosta esiin nousivat konkreettiset keinot, joilla yksinäisyyttä poistettaisiin, kuten esimerkiksi kaikkien mukaan ottaminen leikkeihin. ”*Kaikki katsoisi ympärilleen*”-vastaus on asia, joka kaikkien tulisi pitää mielessä – niin oppilaiden kuin aikuisten. Tulokset kertovat siitä, että koulussa kaivataan oppilaiden näkökulmasta koko kouluyhteisön osallistavia toimintatapoja yksinäisyyden poistamiseksi.

Oppilaiden mielestä jokaisen tulisi kantaa vastuuta siitä, että kaikki otettaisiin mukaan, mutta he kaipaisivat myös koulun yhteisöllistä toimintaa yksinäisyyden poistamiseksi ja ehkäisemiseksi. Yksinäisiä tulisi auttaa siten, että tuettaisiin heidän ystävien ja kavereiden saamista (Laine 2004, 195–196). Auttajien tulisi vaikuttaa tekijöihin, jotka todennäköisesti ovat aiheuttaneet yksinäisyyttä, ei vain niin sanotusti tarjota heille ystäviä tai kavereita. Myönteisen minäkäsityksen ja sosiaalisten taitojen kehittäminen ovat tärkeitä yksinäisyyden poistamisen työkaluja, joilla esimerkiksi opettajat voivat auttaa yksinäisiä oppilaita. Myös turvallisella luokkailmapiirillä on merkitystä, jolloin oppilaiden välille syntyy myönteistä vuorovaikutusta, minkä kautta yksinäiset saavat

paljon sosiaalisia kokemuksia. Luokassa voidaan jopa sopia ettei ketään jätetä ulkopuoliseksi erilaisissa ryhmätilanteissa. (Laine 2004, 195–196.) Tutkimukseemme osallistuneilta oppilailta tuli samankaltaisia ajatuksia siitä, miten koulu voisi tukea yksinäisiä oppilaita. Tästä voimme siis päätellä, että viidesluokkalaiset oppilaat ymmärtävät jo paljon erilaisista tunteista. Lisäksi he myös ymmärtävät kuinka yksinäisyyttä voidaan ennaltaehkäistä ja korjata.

5.2 Tutkimuksen eettisyyden ja luotettavuuden pohdintaa

Tässä tutkimuksessa pyrimme tutkimaan lasten kokemuksia ja käsityksiä yksinäisyydestä. Pyrimme tutkimuksen avulla selvittämään mitä lapset ymmärtävät sanalla ”yksinäisyys”, miltä yksinäisyys heistä tuntuu, millaisissa tilanteissa lapset ovat kokeneet yksinäisyyttä ja millä tavoin he käsittelevät yksinäisyyttä. Lisäksi halusimme selvittää, mitä keinoja lapset näkevät koululla olevan yksinäisyyden poistamiseksi ja ehkäisemiseksi.

Tutkimuksen eettisyys. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK), jonka opetus- ja kulttuuriministeriö on asettanut, on laatinut yhdessä suomalaisen tiedeyhteisön kanssa ohjeet hyvästä tieteellisestä käytännöstä (TENK 2012). Näiden ohjeiden mukaan tieteellinen tutkimus on eettisesti hyväksyttävää, jos tiettyjä peruseriaatteita noudatetaan. Näitä peruseriaatteita ovat rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus. Eettisesti hyväksyttävä tutkimus vaatii sopivat tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät sekä tulosten raportoinnissa tulee noudattaa vastuullisuutta ja avoimuutta. Tähän kuuluu myös muiden tutkijoiden kunnioittaminen viittaamalla asianmukaisesti omassa raportoinnissa. Eettisesti hyväksyttävään tutkimukseen kuuluu myös asianmukaisten tutkimuslupien hankkiminen. (TENK 2012, 6.)

Tutkimuksessamme pyrimme rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen valitsemalla tämän tyyppiseen tutkimukseen soveltuvat tiedonhankinta-, tutkimus- ja

arviointimenetelmät. Olemme raportoineet tutkimuksemme avoimesti ja vastuullisesti sekä viitanneet muihin tutkijoihin asianmukaisesti. Tutkimusaineisto on kerätty Mielenterveysseuran taholta, joten emme tiedä, onko tutkimukseen osallistuneilta oppilailta pyydetty tutkimuslupia tutkimukseen osallistumiseen. Tämä voi vaikuttaa heikentävästi tutkimuksemme eettisyyteen.

Ihmistieteissä tutkimuksen arvioinnissa tulee tarkasti miettiä tutkimuksen hyötyjä ja haittoja (Kuula 2006, 55). Ihmistieteissä tutkimuksen mahdollisten hyötyjen on oltava mahdollisia haittoja suuremmat. Tämä tarkoittaa myös sitä, että tutkimuksen mahdollisesti luomaa uutta tietoa on arvioitava suhteessa tutkittaville koituviin riskeihin. (Kuula 2006, 55.) Tutkimuksemme ei tuota tutkittaville haittoja tai riskejä esimerkiksi tunnistettavaksi tulemisen suhteen. Tutkimuksen luonne ja tutkimuksesta saatava tieto on hyvin yleistä eivätkä tulokset ole henkilökohtaisesti tunnistettavissa.

Yksi tämän tutkimuksen eettinen näkökulma liittyy siihen, että tutkimuksen kohteena on ollut lapsia. Lapset kuuluvat sellaiseen tutkimusryhmään, jossa vanhempien on annettava suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Lopullisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta antaa kuitenkin lapsi itse. (Kuula 2006, 147–148.) Me emme tutkijoina kysyneet erillistä tutkimuslupaa oppilaiden vanhemmilta. Oletamme, kun kyseessä on Mielenterveysseuran pilottikoulu, että oppilaiden vanhemmilta on kysytty lupa tutkimuksiin osallistumisista jo aiemmin. Emme kuitenkaan tiedä, onko joku oppilas esimerkiksi kieltäytynyt osallistumasta kyseiseen tutkimukseen.

Tutkimuksen luotettavuus. Tutkimusten luotettavuutta voidaan arvioida reliabeliuden sekä validiteetin käsitteillä. Tutkimuksen reliabelius tarkoittaa tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia, jolloin mitattu tulos on toistettavissa. Tutkimuksen validius puolestaan kertoo siitä, mittaako tutkimus sitä mitä sen on tarkoituskin mitata. Nämä termit kytetään kuitenkin pääasiassa määrälliseen tutkimukseen, ja niiden arvioiminen enemmän laadullisessa tutkimuksessamme ei ole niin olennaista. Tärkeämpää on, että olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimusprosessin tuloksineen tarkasti lisätäksemme tutkimuksemme luotettavuutta. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 230–231.) Mielestämme tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkittävää on se,

että tutkittujen anonymiteetti säilyy. Tässä tutkimuksessa on korkea luotettavuus anonymiteetin suhteen, koska Mielenterveysseura keräsi aineiston ja me tutkijoina emme tiedä tarkalleen mistä aineisto on kerätty. Näin ollen tutkimukseen osallistuneita oppilaita ei voida tunnistaa. Tutkimustulosten luotettavuuteen heikentävästi voi vaikuttaa se, että emme ole itse keränneet aineistoa. Emme siten tiedä onko antamaamme ohjetta vastaamiseen noudatettu. Annoimme ohjeen Mielenterveysseuralle toimitettavaksi tutkimusluokkiin, missä toivoimme rauhallista ja huolellista kysymyksiin vastaamista (ks. LIITE 1.). Emme myöskään tiedä, kuinka paljon kyselyn toteuttaneet opettajat ovat puuttuneet lasten vastaamiseen.

Kyselyyn vastanneiden oppilaiden määrä on suhteellisen vähäinen, mikä voi vaikuttaa puolestaan tutkimustulosten luotettavuuteen. Kaikki vastaajat eivät vastanneet kaikkiin kyselylomakkeen kysymyksiin, joten osa tutkimustuloksista perustuu muutaman enemmän vastanneen vastauksiin. Eroa oli myös tutkimiemme tyttöjen ja poikien vastauskulttuurin välillä. Pojilla oli tyttöjä useammin tyhjiä kohtia kyselylomakkeissaan, joten tyttöjen näkökulmat ovat tutkimuksessamme edustettuna enemmän. Toisaalta voidaan ajatella tyhjänkin kohdan olevan vastaus, mutta emme nähneet kannattavaksi alkaa pohtia valikoidun vastaamattomuuden mahdollisuutta. Tässä tapauksessa olisimme joutuneet lisäämään oman tulkintamme määrää aineiston analysoinnissa. Viimeiseen kysymykseen lomakkeessa saimme vain vähän vastauksia, sillä useat oppilaat olivat jättäneet vastaamatta kysymykseen. Lomakkeessamme saattoi olla tekninen suunnitteluvirhe, minkä vuoksi kysymykseen ei vastattu, sillä ”Tunteiden tyylimylly”-kuva (LIITE 1.) on suhteellisen lähellä kysymystä. Kysymys on voinut jäädä siten monelta oppilaalta huomaamatta.

Edellä mainittu kuva ”Tunteiden tuulimylly” on huomioitava tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa. Kuva on saattanut ohjata oppilaiden vastauksia kyselylomakkeen kysymyksissä. Toisaalta kuva liitettiin mukaan auttamaan ja kehittämään oppilaiden ajattelua, mutta on myös mahdollista, että oppilaat ovat niin sanotusti nojanneet liikaa kuvaan ja hyödyntäneet vain kuvasta löytyviä sanoja ja tunnetiloja. Näin ollen oppilaiden oma ääni ei välttämättä pääse niin selvästi kuuluviin.

Kyselyyn vastanneet oppilaat olivat iältään 11–12-vuotiaita, jolloin voimme odottaa, että lähes kaikki oppilaat ovat ymmärtäneet kyselylomakkeen kysymykset. Toisaalta tutkimuksemme validiuteen on voinut vaikuttaa oppilaiden erilaiset tulkinnat kysymyksistä. Osa oppilaista on voinut käsittää kyselylomakkeen kysymykset eri tavalla, kuin olemme olettaneet heidän ymmärtävän kysymykset. (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2009, 231; Metsämuuronen 2011, 241.) Esimerkiksi kyselylomakkeen kysymykseen kolme monet oppilaat olivat vastanneet siten, että he eivät olleet luetelleet ohjeiden mukaan jokaiseen annettuun kohtaan (a,b,c ja d) 2–3 asiaa. Iso osa oppilaista oli luultavasti ymmärtänyt kysymyksen niin, että annetuista vaihtoehdoista tulisi valita 2–3 tilannetta, joissa ovat kokeneet olleensa yksinäisiä, minkä vuoksi he eivät olleet kertoneet jokaiseen annettuun tilanteeseen liittyviä yksinäisyyden kokemuksia.

Kaikilla ihmisillä on erilaisia käsityksiä ja kokemuksia ympäröivästä maailmasta. Pohdimme, ovatko lasten käsitykset erilaisia tunnesanoista, jotka on esitelty Tunteiden tuulimylly-kuvassa liitteessä 1. Esimerkiksi sana ”ikävä” sai kyselylomakkeissa monta mainintaa sekä tytöillä että pojilla. Itse käsitämme ikävän tunteen kaipuuna, mutta lapset voivat käsittää tunteen pahaksi oloksi, koska puhekielessä käytämme ikävä-sanaa kyseisessä merkityksessä. Lisäksi ihmisten, ja mielestämme erityisesti lasten, erilaiset käsitykset muuttuvat ajan kuluessa. Tämän vuoksi tutkimuksemme tulokset kertovat vain tietyn hetken käsityksistä. Tuloksia ei voida siten yleistää laajemmassa mittakaavassa. (Metsämuuronen 2011, 241.)

5.3 Tutkimuksen merkitys

Tutkimuksemme antaa Mielenterveysseuralle tiedon siitä, että seura ei tee turhaa työtä hankkeensa puitteissa. Alakoulussa on tutkimukseen osallistuneiden lasten mielestä tarvetta yksinäisyyden ehkäisemiseen liittyvien toimintamallien ja -tapojen aktiiviseen toteuttamiseen. Mannerheimin Lastensuojeluliitto on esittänyt vetoamuksen vuonna 2008, minkä mukaan lasten yksinäisiin iltapäiviin kaivataan ja tarvitaan aikuisten

tukemaa turvallista toimintaa. Lasten ja nuorten hyvinvoinnin turvaaminen on taloudellisesti järkevää, sillä turvattomuus ja sytjätyminen lapsuuden ja nuoruuden aikana voi aiheuttaa pitkäaikaisia mielenterveydellisiä seurauksia. Tämän vuoksi lasten ja nuorten mielenterveyttä tukevia palveluja olisi tuettava. (MLL 2009, 14.)

Kouluissa olisi oltava paremmat edellytykset ihmissuhde- ja elämönhallintataitojen opettamiseen. Opettajien olisi saatava ohjausta ja koulutusta esimerkiksi yksinäisten ja masentuneiden lasten tunnistamiseen ja auttamiseen. (Uusitalo 2007, 35.) Mielestämme tunnetaitojen, kuten esimerkiksi tunteiden säätelytaitojen, opettamisen kehittämiseen kaivataan monen eri alan asiantuntijatahojen yhteistyötä. Näin voidaan luoda toimivia toimintatapoja ja käytänteitä koulujen arkipäiviin. Pelkästään ihmissuhde- ja elämönhallintataitojen opettaminen ei vähennä tai poista yksinäisyyttä lasten ja nuorten keskuudesta. Opetustyössä tulisi kiinnittää huomiota erityisesti luokan ryhmähengen ja kannustavaan ilmapiiriin. On huomattu, että jotkin piirteet kanssaihmisissä voivat aiheuttaa sosiaalisten suhteiden vähäisyyttä tai epätydyttävyyttä, minkä vuoksi oppilaita tulisi ohjata suvaitsevan maailmankatsomuksen rakentamiseen (esim. Laine 2004, 181; Peplau & Perlman 1982, 9). Lasten kanssa työskentelevien aikuisten tulisi kiinnittää huomiota kaikkien lasten osallistamiseen sekä ohjata lapsia osallistamaan toisiaan erilaisiin toimintoihin.

Koulumaailmassa opettajat voivat auttaa lapsia ennaltaehkäisemään ja läpikäymään yksinäisyyden tunteita mahdollisessa turvallisessa ympäristössä. Nykyajan kiirettä ihannoiva yhteiskunta vaatisi sen, että jokainen ihminen osaa ottaa aikaa myös itselleen ja olla yksin. Tämänkaltainen yksinoleminen voi olla vapauttavaa ja jokaisen ihmisen tulisi osata erottaa tämä yksinäisyydestä (vrt. eksistentiaalinen yksinäisyyden teoria s. 10). Tätä eroa voidaan käsitellä koulussa ja opettaa lapsia tunnistamaan eri olotilojen tunteita.

Lasten yksinäisyyden tutkiminen on ollut vähäistä niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Tutkimusta voisi jatkaa ja kehittää laajentamalla ja monipuolistamalla otantaa koko Suomen alueelle. Suuremmalla ja monipuolisemmalla otannalla tutkimustuloksia voitaisiin yleistää koko Suomea koskeväksi

tutkimustiedoksi. Näin saataisiin kattava kokonaiskuva tämän hetken tilanteesta suomalaisten lasten kokemasta ja käsittämästä yksinäisyydestä. Olisi tärkeää saada lisää tutkimusta lasten kokemasta yksinäisyydestä, jotta aikuiset saisivat lisäkeinoja tunnistaa ja auttaa yksinäisiä lapsia. Esimerkiksi opettajien voi olla vaikea tunnistaa yksinäisyydestä kärsiviä lapsia koulussa, minkä vuoksi apuvälineitä yksinäisyyden tunnistamiseen tarvittaisiin. Myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on ensisijaisen tärkeää, koska vanhemmilla on tarkinta tietoa lastensa sosiaalisista suhteista koulun ulkopuolella. Lasten yksinäisyyden ennaltaehkäiseminen ja yksinäisyyden poistaminen voivat vähentää esimerkiksi lasten ja nuorten mielenterveysongelmien ja syrjäytymisen määrää.

LÄHTEET

- Aapola, S. 1992. Helsinkiläistyttöjen ystävyysuhteet. Ihanteina itsenäisyys, läheisyys ja monipuolisuus. Teoksessa S. Näre & J. Lähteenmaa (toim.) *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 172–188.
- Abe, J.A.A. & Izard, C.E. 1999. The Developmental Functions of Emotions: An Analysis in Terms of Differential Emotions Theory. *Cognition and Emotion* 13 (5), 523–549.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 114–160.
- Asher, S.R., Hymel, S. & Renshaw, P.D. 1984. Loneliness in Children. *Child Development* 55, 1456–1464.
- Berguno, G., Leroux, P., McAinsh, K. & Shaikh, S. 2004. Children's Experience of Loneliness at School and its Relation to Bullying and the Quality of Teacher Interventions. *The Qualitative Report* 9 (3), 483–499.
- Birns, B. 1999. Attachment Theory Revisited: Challenging Conceptual and Methodological Sacred Cows. *Feminism & Psychology* 9 (1), 10–21.
- Bowlby, J. 1957. *Lasten hoivan ja hellyyden tarve*. Suomentanut L. Jokinen. Porvoo: WSOY.
- Cacioppo, J.T. & Patrick, W. 2008. *Loneliness. Human Nature and the Need for Social Connection*. New York: W. W. Norton & Company.
- Cassidy, J. & Asher, S.R. 1992. Loneliness and Peer Relations in Young Children. *Child Development* 63, 350–365.
- Crick, N.R. & Ladd, G.W. 1993. Children's Perceptions of Their Peer Experiences: Attributions, Loneliness, Social Anxiety, and Social Avoidance. *Developmental Psychology* 29 (2), 244–254.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O.R.F. & Barnekow, V. (toim.) 2012. Social determinants of health and well-being among young people. *Health behavior among school-aged children*

- (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey. Kööpenhamina: World Health Organization.
- Denham, S.A. 1997. "When I have a Bad Dream, Mommy Holds Me": Preschoolers' Conceptions of Emotions, Parental Socialisation, and Emotional Competence. *International Journal of Behavioral Development* 20 (2), 301–319.
- Denham, S.A. 1998. *Emotional Development in Young Children*. New York: The Guilford press.
- Donaldson, J.M. & Watson, R. 1996. Loneliness in elderly people: an important area for nursing research. *Journal of Advanced Nursing* 24, 952–959.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K. & Reiser, M. 2000. Dispositional Emotionality and Regulation: Their Role in Predicting Quality of Social Functioning. *Journal of Personality and Social Psychology* 78 (1), 136–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H.G. 2004. *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Tampere: Vastapaino.
- Galanaki, E.P. & Vassilopoulou, H.D. 2007. Teachers and children's loneliness: A review of the literature and educational implications. *European Journal of Psychology of Education* 22 (4), 455–475.
- Goleman, D. 1995. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Gross, J.J. 1999. Emotion and Emotion Regulation. Teoksessa L.A. Pervin & O.P. John (toim.) *Handbook of personality. Theory and research*. New York: The Guilford Press, 525–552.
- Heiskanen, T. 2011. 150 puhelinnumeroa, mutta ei ketään, kenelle soittaa. Teoksessa L. Saaristo (toim.). *Kaiken keskellä yksin. Yksinäisyyden syyt, seuraukset ja hallintakeinot*. Jyväskylä: PS-kustannus, 77–95.
- Hietala, T., Kaltiainen, T., Metsärinne, U. & Vanhala, E. 2010. *Nuori ja mieli. Koulu mielenterveyden tukena*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Izard, C.E. 1988. Emotion-cognition relationships and human development. Teoksessa C. E. Izard, J. Kagan & R.B. Zajonc (toim.) *Emotions, Cognition & Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press, 17–37.

- Izard, C.E., Kagan, J. & Zajonc, R.B. 1988. Introduction. Teoksessa C.E. Izard, J. Kagan & R.B. Zajonc (toim.) *Emotions, Cognition & Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–14.
- Jokinen, K. 2005. Yksinäisyys ajan ilmiönä. Teoksessa K. Jokinen (toim.). *Yksinäisten sanat. Kirjoituksia omasta tilasta, erillisyydestä ja yksinolosta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 9–36.
- Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M. Värrä (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampereen yliopisto, 62–90.
- Junttila, N. & Vauras, M. 2009. Development and Aging. Loneliness among school-aged children and their parents. *Scandinavian Journal of Psychology* 50, 211–219.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpaja.
- Kangasniemi, J. 2005. Mitä on yksinäisyys? Teoksessa K. Jokinen (toim.). *Yksinäisten sanat. Kirjoituksia omasta tilasta, erillisyydestä ja yksinolosta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 227–307.
- Killeen, C. 1998. Loneliness: an epidemic in modern society. *Journal of Advanced Nursing* 28 (4), 762–770.
- Kokkonen, M. 2010. *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito*. Juva: PS-kustannus.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2008. *Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys. WHO-Koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006*. Tampere: Opetushallitus.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. *Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010 – WHO-koululaistutkimus (HBSC-study)*. Tampere: Opetushallitus.
- Laine, K. 1998. Alkaako toveripiiristä syrjäytyminen jo päiväkodissa? *Kasvatus* 29 (5), 491–500.
- Laine, K. 2004. *Yksinäisyys*. Teoksessa S. Aho & K. Laine. *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava.
- Laine, K. 2005. *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.

- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Liepins, M. & Cline, T. 2011. The development of concepts of loneliness during the early years in school. *School Psychology International* 32 (4), 397–411.
- Margalit, M. 2010. Lonely children and adolescents. Self-perceptions, social exclusion and hope. London: Springer.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto (MLL). 2009. Lasten ja nuorten puhelimen ja netin vuosiraportti 2008. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2. Helsinki: International Methelp. <https://www-booky-fi.ezproxy.jyu.fi/lainaa/1011>. Viitattu 10.1.2014.
- Moore, B., Underwood, B. & Rosenhan, D.L. 1988. Emotions, Self, and Others. Teoksessa C.E. Izard, J. Kagan & R.B. Zajonc (toim.) *Emotions, Cognition & Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press, 464–483.
- Moustakas, C.E. 1972. Loneliness and love. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Niedenthal, P.M., Krauth-Gruber, S. & Rif, F. 2006. *Psychology of Emotion : Interpersonal, Experiential, and cognitive Approaches*. New York and Hove: Psychology Press.
- Nummenmaa, L. 2010. *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi
- Parker, J.G. & Asher, S.R. 1993. Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links With Peer Group Acceptance and Feelings of Loneliness and Social Dissatisfaction. *Developmental Psychology* 29 (4), 611–621.
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. USA: Sage Publications.
- 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*. New York: Wiley-interscience, 1–18.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rokach, A. 1990. Surviving and Coping With Loneliness. *The Journal of Psychology* 124 (1), 39–54.

- Rönkä, A. & Sallinen, M. 2008. Murrosikäisen perhesuhteet: muutoksia ja jännitteitä. Teoksessa E. Sevón & M. Notko (toim.) Perhesuhteet puntarissa. Helsinki: Palmenia, 43–67.
- von Salisch, M. 2001. Children's emotional development: Challenges in their relationships to parents, peers, and friends. *International Journal of Behavioral Development* 25 (4), 310–319.
- Schwartz, R.M. & Trabasso, T. 1988. Children's understanding of emotions. Teoksessa C. E. Izard, J. Kagan & R.B. Zajonc (toim.) *Emotions, Cognition & Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press, 409–437.
- Suomen mielenterveysseura. 2013. Mielenterveystaidot alakouluun 2012–2014. http://www.mielenterveysseura.fi/kehittaminen/lapset_nuoret_ja_perheet/mielenterveystaidot_alakouluun_2012_2014. Viitattu 12.11.2013.
- Thompson, R.A. 1994. Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 59 (2–3), 25–52.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Viitattu 7.10.2013.
- Tiikkainen, P. 2011. Yksinäisyys teorioiden valossa. Teoksessa T. Heiskanen ja L. Saaristo (toim.). *Kaiken keskellä yksin. Yksinäisyyden syyt, seuraukset ja hallintakeinot*. Jyväskylä: PS-kustannus, 59–76.
- Uusitalo, T. 2007. Nuoruusajan yksinäisyys. Teoksessa K. Määttä (toim.). *Helposti särkyvää. Nuoren kasvun turvaaminen*. Helsinki: Kirjapaja, 23–37.
- Valli, R. 2010. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: PS-kustannus, 103–127.
- Varto, J. 1992a. Fenomenologinen tieteen kritiikki. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Varto, J. 1992b. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Weiss, R.S. 1973. *Loneliness. The Experience of Emotional and Social Isolation*. Cambridge, MA: MIT Press.

LIITTEET

LIITE 1. Kyselylomake

KYSELYLOMAKE: YKSINÄISYYS

Olen tyttö poika

Ikäni: _____

Olen _____ luokalla

Lue kysymykset huolellisesti ja vastaa niihin rauhassa. Keskity, mieti ja vastaa rehellisesti kaikkiin kysymyksiin.

1. Mitä sinulle tulee mieleen sanasta ”yksinäisyys”? Mainitse 3-4 asiaa.

2. Miltä yksinäisyys tuntuu sinun mielestäsi? Kuvaile 3-4 tunnesanalla sitä, miltä yksinäisyys sinusta tuntuu. Käytä apunasi viimeisellä sivulla olevaa tunteiden tuulimyly-kuvaa.

3. Minkälaisissa tilanteissa olet kokenut olevasi yksinäinen... Luettele jokaiseen kohtaan 2-3 asiaa, jotka sinulle tulevat mieleen.

a) kotona

b) koulussa

c) koulun jälkeen vapaa-ajalla

d) harrastuksissa?

4. Mitä teet, kun tunnet olevasi yksinäinen? Mainitse 2-3 asiaa sekä kohtaan a että kohtaan b.

a) kotona

b) koulussa

5. Kenelle voit kertoa, jos koet itsesi yksinäiseksi?

a) kotona

b) koulussa

6. Kirjoita lyhyt tarina ikäisestäsi lapsesta, joka on yksinäinen. Mieti esimerkiksi

a) miltä hänestä voisi tuntua (voit käyttää apuna tunteiden tuulimyllyä)

b) miksi hän on yksinäinen

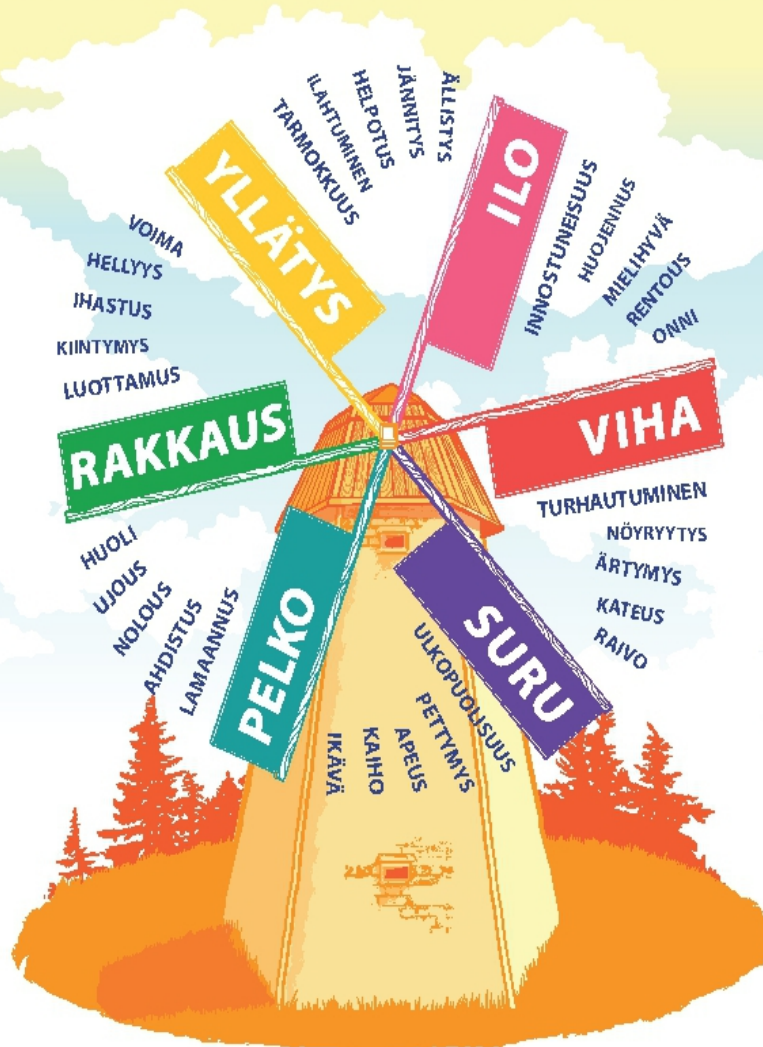
c) mitä hän voisi tehdä, jotta tuntisi olonsa paremmaksi

d) miten muut henkilöt lapsen lähellä voisivat tukea lasta?

7. Mitä koulussa voitaisiin tehdä niin, että kukaan oppilas ei kokisi itseään yksinäiseksi? Mainitse 2-3 asiaa.

Tutustu tunteisiin

TUNTEIDEN TUULIMYLLY

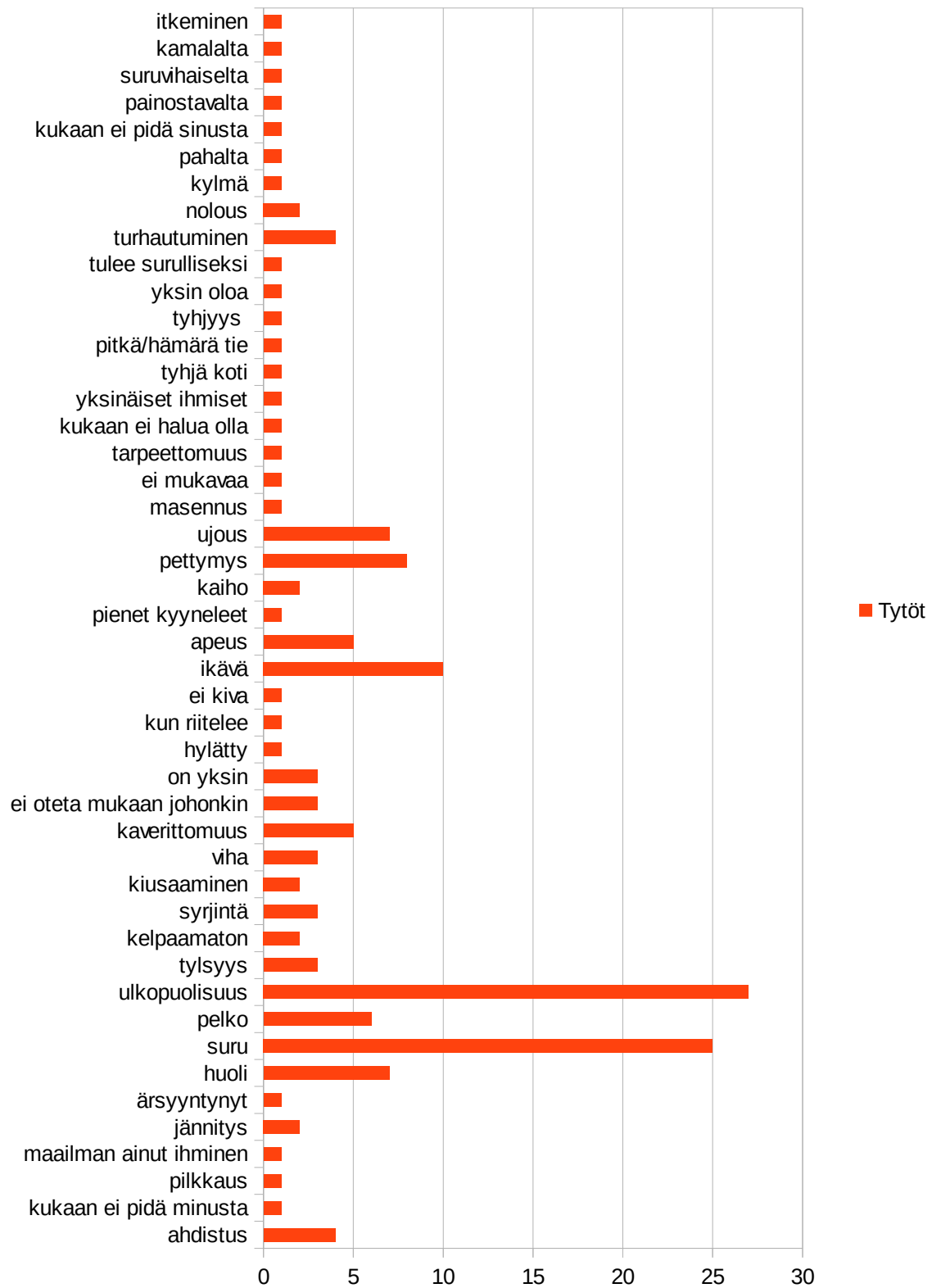


SUOMEN
MIELEN-
TERVEYS-
SEURA

© Mielenterveyslaitos Kasvun -hankkeen,
Suomen Mielenterveysseura



LIITE 2. Tyttöjen käyttämät tunnesanat aineistossa



LIITE 3. Poikien käyttämät tunnesanat aineistossa

