

**6.-luokkalaisten kuvailuja kouluyksinäisyyden
kokemuksista: "Vieläkin makaan sängylläni toivoen, että
ne yksinäiset hetket katoaisivat"**

Ida Jokinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2024
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jokinen, Ida. 2024. 6.-luokkalaisten kuvailuja kouluyksinäisyyden kokemuksista: "Vieläkin makaan sängylläni toivoen, että ne yksinäiset hetket katoaisivat". Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 72 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia 6.-luokkalaisilla nuorilla on koulussa koetusta yksinäisyydestä. Tutkimus pyrkii selvittämään, millaiset asiat ovat vaikuttaneet yksinäisyyden lisääntymiseen tai vähenemiseen. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisia rooleja yksinäisyyttä kokeneet nuoret antavat itselleen suhteessa yksinäisyyden kokemuksiin.

Tutkimus on toteutettu laadullisesti. Tutkimusaineisto koostuu 6.-luokkalaisten käsin kirjoittamista vapaamuotoisista kertomuksista, jotka käsittelevät heidän kokemia yksinäisyyden kokemuksia koulussa (N = 18). Kertomuksia analysoitiin kaksivaiheisesti narratiivisella tutkimusotteella hyödyntäen ensin narratiivista juonianalyysiä, jolla pyrittiin selvittämään yksinäisyyttä ylläpitäviä tai vähentäviä tekijöitä. Tämän jälkeen aineiston kolme lähiluvussa ollutta kertomusta analysoitiin semanttisella roolianalyysillä, jonka avulla tunnistettiin, millaisia rooleja yksinäisyyttä kokevat itselleen antavat suhteessa yksinäisyyden kokemukseen.

Tutkimus tukee ajatusta yksinäisyyden kokemuksen subjektiivisuudesta. Yksinäisyyden kokemuksiin vaikuttavat tekijät voivat toisilla lisätä ja toisilla vähentää koettua yksinäisyyttä. Yksinäisyys näyttää olevan yhteydessä nuorten sosiaalisiin taitoihin ja kykyyn toimia ryhmässä. Myös yksinäisen itselleen asettamat roolit suhteessa yksinäisyyden kokemukseen ovat subjektiivisia ja tilannesidonnaisia. Toisilla yksinäisyyden kokemus lisää omaa passiivisuutta, kun taas toisia se kannustaa ottamaan aktiivisen roolin oman tilanteensa muuttamiseksi. Tutkimus vahvistaa käsitystä nuorten yksinäisyyden kokemusten ongelmallisuudesta. Tutkimuksen tulokset herättävät kysymyksen siitä, kuinka oppilaita on mahdollista tukea vuorovaikutuksen terveellisessä kehittämisessä.

Asiasanat: lapset, nuoret, yksinäisyys, koulu, vuorovaikutustaidot

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	4
1 JOHDANTO	6
2 YKSINÄISYYDEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	9
2.1 Yksinäisyys ja omaehtoinen yksinolo	9
2.2 Yksinäisyyden ilmeneminen	12
2.3 Yksinäisyydelle altistavat tekijät	15
3 KOULUYKSINÄISYYS	18
3.1 Yksinäisyys alakoululaisten vertaissuhteissa	18
3.2 Kouluyksinäisyyden ehkäiseminen ja vastatoimet.....	21
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
5.1 Tutkimuskonteksti	28
5.2 Tutkittavat ja aineiston keruu	29
5.3 Aineiston analyysi	31
5.3.1. Narratiivisen tutkimuksen lähtökohdat.....	31
5.3.2. Aineiston tyypittely juonianalyysillä.....	34
5.3.3. Kertomustyyppien analysointi kertojien toimijuuden näkökulmasta.....	36
5.4 Lasten tutkimisen eettiset ratkaisut.....	38
6 MUUTTAVA YKSINÄISYYDEN TILA KOULUSSA	41
6.1 Ulos yksinäisyydestä: yksinäisyyden vähenemisen kokemukset eli progressiiviset kertomukset	41

6.2 Kouluyksinäisyyden syventyminen: yksinäisyyden regressiiviset narratiivit.....	45
6.3 Kun mikään ei muutu: stabiilit narratiivit kouluyksinäisyydestä.....	48
7 UHRI VAI SYYLLINEN? - KERTOJIEN ROOLIT	
YKSINÄISYYSKERTOMUSTEN TYYPEISSÄ	52
7.1 Meerin kertomus: passiivisesta uhrista toimijaksi	52
7.2 Ainon kertomus: toimijuutensa menettänyt uhri.....	54
7.3 Einon kertomus: muutosta tavoittelematon ajattelija.....	56
8 POHDINTA.....	59
8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	59
8.2 Luotettavuus ja rajoitukset	63
8.3 Jatkotutkimusaiheet.....	64
LÄHTEET	67

1 JOHDANTO

Jokaisella ihmisellä on luontainen tarve ihmiskontakteille syntymästä lähtien (Müller & Lehtonen, 2016). Jotta lapsesta voi kasvaa tasapainoinen nuori ja lopulta hyvinvoiva aikuinen, tarvitsee hän elämäänsä merkittäviä ihmissuhteita, joiden avulla kehittää omia sosiaalisia taitojaan (Kurtelius & Kumpulainen, 2021). Nuorten yksinäisyys on kuitenkin lisääntynyt merkittävästi (Lyyra ym., 2016). Myös koulusta, joka on nuoren tärkeä sosiaalisten suhteiden mahdollistaja, on tullut paikka, jossa yhä useamman lapsen ja nuoren yksinäisyyden kokemukset ovat lisääntyneet (van Roekel ym., 2015). Nuoren ollessa yksinäinen, hänen psykososiaalinen hyvinvointinsa heikkenee ja kouluviihtyvyyden taso laskee huomattavasti (Junttila, 2010). Yksinäisyys ja kouluhyvinvoinnin heikkeneminen näyttäisivät taas olevan yhteydessä heikkeneviin oppimistuloksiin (Panula ym., 2023).

Kouluterveyskyselyiden perusteella lasten ja nuorten yksinäisyys yleistyi vuonna 2019 ja on pysynyt sen jälkeen yksinäisyystilastoissa tasaisen korkeana (THL, 2023). Yhtenä syynä tähän voidaan pitää koronapandemian aiheuttamia rajoituksia arkielämään ja nuorten sosiaaliseen kanssakäymiseen (ks. Panula ym., 2023). Koronapandemian aiheuttama etäopiskelu aiheutti monelle haasteita ystävyysuhteiden solmimisessa ja ylläpitämisessä. Pandemian jälkeen lasten ja nuorten yksinäisyyttä ei kuitenkaan ole saatu laskuun, vaan yksinäisyys on jäänyt pysyväksi ongelmaksi. Kaikki kokevat yksinäisyyttä joskus, mutta lapsen yksinäisyyden kroonistumisesta tulee olla erityisen huolissaan (Asher & Paquette, 2003). On tutkittu, että jo kouluikäiset lapset kokevat pitkittynyttä sosiaalista ja emotionaalista yksinäisyyttä (Junttila & Vauras, 2009). Yksinäisyyden pysyvyys on haitallista, sillä tutkimuksien mukaan näyttäisi siltä, että yksinäisestä nuoresta kasvaa myös yksinäinen aikuinen (Junttila & Vauras, 2009; Lyyra, 2009). Etenkin koulussa koetun yksinäisyyden on huomattu lisääntyvän, kun nuori siirtyy ylemmille luokille (Galanaki, 2004).

Yksinäisyys on käsitteeltään hyvin monimuotoinen ilmiö (Heinrich & Gullone, 2006). Yksinäisyys voidaan määritellä tilaksi, jossa jokin tärkeä ja

tarvittu ihmissuhde koetaan puuttuvaksi (Weiss, 1975). Pelkkä yksin oleminen ei siis suoraan kerro yksinäisyyden tunteesta, sillä joskus yksin oleminen voi olla kaivattu ja haluttu tila (Junttila, 2016a). Yksinäisyyden ilmiön monimuotoisuutta lisää se, että yksinäisyys on kokemuksena hyvin subjektiivinen ja tilannesidonnainen (Rokach, 2004). Toisilla yksinäisyys on ohimenevää, kun taas toisilla se esiintyy hyvin voimakkaana ja ylitsepääsemättömältä tuntuvana tilana (Masi ym. 2011). Tässä tutkimuksessa yksinäisyys nähdään yksilön subjektiivisena kokemuksena jonkin tärkeän ihmissuhteen puuttumisesta.

Lapsi ja nuori voi kokea yksinäisyyttä paikasta ja tilanteesta riippumatta. Näyttää kuitenkin siltä, että kouluissa yksinäisyydestä on tullut vakinainen ilmiö lasten ja nuorten elämässä (Lempinen ym., 2018). Kouluyksinäisyyden on todettu olevan yksi lapsen yksinäisyyden haitallisimmista muodoista, sillä yksinäisyys on usein voimakkainta silloin, kun yksilö on yksin muiden ihmisten keskellä ja mahdollisuus torjuttuksi tulemiseen on suuri (van Roekel ym., 2015). Kouluyksinäisyys voi näyttäytyä välitunnilla tai ruokalassa olevina yksinäisinä nuorina, lukittuina vessakoppeina tai koulupoissaoloina, mutta aina yksinäisyyttä ei pysty huomaamaan ulkopuolisen silmin. Toisinaan yksinäisyys voi piiloutua esimerkiksi oppilaan hiljaisuuden ja ujouden taakse, mikä tekee yksinäisyyden tunnistamisesta haastavaa (Kangasniemi, 2008).

Yksinäisyyden tutkimus on ollut tieteellisesti melko vähäistä (Kangasniemi, 2008). Yksinäisyyden syistä on melko vähän tutkimustietoa, jonka vuoksi yksinäisyyden syiden tarkempi tarkastelu olisi suotavaa (Heinrich & Gullone, 2006; Kyllönen ym., 2017). Yksinäisyyden on tutkittu johtuvan sekä perinnöllisistä että ympäristön aiheuttamista tekijöistä, kuten luonteenpiirteistä ja perheeltä opituista vuorovaikutusmalleista (Junttila & Vauras, 2009; Heinrich & Gullone, 2006). Yksinäisyyttä on tutkittu varsinkin seurausten näkökulmasta ja sen on todettu olevan yhteydessä niin psyykkiseen, fyysiseen kuin sosiaaliseenkin hyvinvointiin (ks. Heinrich & Gullone, 2006). Yksinäisyyden on tutkittu aiheuttavan muun muassa ahdistusta, masennusta, itsetunnon laskua, psykosomaattisia oireita, kuten päänsärkyä ja syömishäiriöitä sekä jopa itsetuhoisia ajatuksia (Andersson & Harvey, 1988; Harris ym., 2013; Heinrich &

Gullone, 2006; Hymel ym., 1990; Kangasniemi, 2008). Lisäksi yksinäisyyttä on tutkittu myös yleisyyden kautta (ks. Kyllönen ym., 2017). Lempisen ja kollegoiden (2018) yksinäisyystutkimuksen mukaan jopa joka viides lapsi kokee yksinäisyyttä ajoittain ja viisi prosenttia tutkittavista lapsista kokee yksinäisyyttä kokoaikaisesti. Lasten ja nuorten yksinäisyys näyttää yleistyneen sekä koulussa että vapaa-ajalla (THL, 2023). Yksinäisyyden on myös todettu lisääntyvän nuoruudessa, joka on tärkeää aikaa ystävyysuhteiden syvenemisen kannalta (Kangasniemi, 2008; Panula ym., 2023). Yksinäisyyden yleisyyteen keskittyvän tutkimuksen lisäksi kaivataan kuitenkin myös lisää lapsilähtöistä tutkimusta, sillä tutkimus lasten ja nuorten subjektiivisista yksinäisyyden käsityksistä ja kokemuksista on ollut vähäistä (Kurtelius & Kumpulainen, 2021).

Yksinäisyyden tunteen on todettu usein voimistuvan yläkouluun mentäessä, ja yksinäisyystutkimus kohdistuukin vahvasti yläkouluun (Lyyra ym., 2016). Yksinäisyyden pitkittymisen ja ehkäisemisen kannalta olisi kuitenkin olennaista keskittyä jo alakoulussa yksinäisiin nuoriin, sekä antaa heille myönteisiä kokemuksia vuorovaikutustilanteista. Alakoulussa myös yksinäisyyttä käsittelevät kouluterveyskyselyt toteutetaan 4. ja 5. luokilla, joten osa luokka-asteista jää yksinäisyystutkimuksen ulkopuolelle (ks. THL, 2023). Tukemalla nuorten sosiaalista kompetenssia alakoulun aikana voidaan kehittää nuorten kykyä toimia vuorovaikutustilanteissa myös uusissa ja jännittävässä tilanteissa, joita yläkouluun siirtyminen saattaa tuoda mukanaan.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on keskittyä varhaisnuorten kokemuksiin yksinäisyydestä ja selvittää 6.-luokkalaisten kouluyksinäisyyden kokemuksia. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisissa tilanteissa yksinäisyys on lisääntynyt tai vähentynyt. Tutkimuksessa perehdytään myös tapausesimerkkeihin, joiden avulla pyritään selvittämään, millaisia rooleja yksinäiset nuoret itselleen antavat. Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen ja analyysinä on hyödynnetty narratiivisen tutkimusotteen menetelmiä (ks. Gergen & Gergen, 1984; Herman, 2002).

2 YKSINÄISYYDEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 Yksinäisyys ja omaehtoinen yksinolo

Lähes jokainen ihminen kokee jossakin vaiheessa elämäänsä yksinäisyyttä joko lyhyt- tai pitkäkestoisesti (Rokach, 2004). Yksinäisyyttä voidaan pitää universaalina ilmiönä, jonka tunteen jokainen ihminen tietää. Käytännössä yksinäisyyden tunne voi kuitenkin vaihdella sekä yksinäisyyttä herättävän tilanteen että sitä kokevan yksilön mukaan, joten yksinäisyys on tunteena hyvin subjektiivinen (Heinrich & Gullone, 2006; Rokach, 2004; Terrell-Deutsch, 1999). Jokaisen ihmisen kokema yksinäisyys on siis tilanteesta ja omista ominaisuuksista riippuen hieman erilainen tunne, mikä vaikeuttaa sen yleistä yksiselitteistä määrittelyä.

Kaikkea yksin olemista ei voida määritellä yksinäisyydeksi. Vaikka yksinäisyys on usein negatiivinen tunne, monille yksin oleminen on toisinaan keino levätä, ja tällä tavalla yksin oleminen voi olla hyvin miellyttävä tilanne (Junttila, 2016a). Tällaista yksin olemista kutsutaan omaehtoiseksi yksinoloksi (Perlman & Peplau, 1982). Kun yksin oleminen on omaehtoista, se voi jopa kehittää yksilön taitoa säädellä omia tunteitaan ja lisätä kokonaisvaltaista hyvinvointia (Larson, 1999). Yksin olemisesta koettu hyöty on yksilöllistä, sillä yksin oleminen on taito, joka tulee opetella (Larson, 1990). Varsinkin pienillä lapsilla saattaa olla kyky tunnistaa yksinäisyyden ja yksinolon ero, mutta usein käytännössä yksinolo voi herättää monessa myös yksinäisyyden tunnetta (Galanaki, 2004). Yksinolosta saadut hyödyt tunnustetaan siis usein vasta lapsen kasvaessa. Toisilla omaehtoinen yksin olo voi olla hyvin harvinaista riippuen omista tarpeista (Larson, 1990). Yksinäisyyden ja yksinolon eron olennainen ero on niiden pitkäaikaisissa vaikutuksissa. Junttila (2016a) määrittelee yksin olemisen muuttuvan ”kylmääväksi” silloin, kun se alkaa aiheuttamaan vahvoja negatiivisia tunteita. Usein tällainen tilanne syntyy silloin, kun yksinolosta tulee pitkäkestoista ja yksin oleminen alkaa kyllästyttää (Larson, 1990).

Myöskään ryhmässä oleminen ei aina tarkoita sitä, että ihminen ei voisi olla yksinäinen. Junttilan (2016a) mukaan yksinäisyyden tunteet voivat korostua muiden ihmisten seurassa, jos heidän kanssaan ei ole muodostanut sosiaalista suhdetta. Toisinaan ihmisten ympäröimänä koettu yksinäisyys voi olla voimakkaampaa, mutta tunne voi laantua yksilön ollessa fyysisesti yksin (Junttila, 2016a). Ihmissuhteiden laaduilla näyttäisi siis olevan selkeä yhteys siihen, millaisissa tilanteissa yksinäisyyden tunnetta syntyy.

Yksinäisyyden luonteeseen ja määrittelyyn vaikuttaa se, millaisesta teoreettisesta lähtökohdasta yksinäisyyttä tarkastelee. Perlman ja Peplau (1982) listaavat jopa kahdeksan eri yksinäisyyden tarkasteluun luotua lähtökohtaa. Näistä keskeisiä tarkastelutapoja yksinäisyystutkimuksessa ovat olleet yksinäisyyden tarkasteleminen kognitiivisena prosessina sekä tarkastelu sosiaalisten tarpeiden teorian kautta (ks. Terrel-Deutsch, 1999; Weiss, 1975). Kun yksinäisyys nähdään kognitiivisena prosessina (*cognitive processes theory*), on keskiössä yksilön henkilökohtainen kokemus (Perlman & Peplau, 1982). Kognitiivisen lähestymistavan perusajatuksena on, että yksinäisyyden tunnetta syntyy, kun yksilön henkilökohtaiset toiveet ja odotukset sosiaalisten suhteiden määrästä tai laadusta eivät toteudu todellisuudessa (Perlman & Peplau, 1982). Toiset kokevat siis yksinäisyyttä pienemmällä kynnyksellä kuin toiset riippuen siitä, millaisia suhteita he kaipaavat. Lisäksi on todettu, että myös ihmisen aiempi ihmissuhdehistoria vaikuttaa siihen, miten yksilö kokee erilaiset tilanteet (Terrel-Deutsch, 1999). On siis oletettavissa, että ihmissuhdehistoriat ovat yhteydessä myös siihen, mitkä ovat yksilön nykyiset toiveet ja odotukset ihmissuhteista.

Tarkemmin katsottuna yksinäisyyden syntymiseen voidaan määritellä kognitiivisen lähestymistavan mukaan kaksi erilaista tilannetta: joko yksilön ihmissuhteissa tapahtuu merkittävä muutos, kuten läheisen ihmisen menetys tai yksilön henkilökohtaiset toiveet ja odotukset kokevat muutoksen esimerkiksi yksilön elämäntilanteen muuttuessa (Terrel-Deutsch, 1999). Joka tapauksessa kognitiivisessa lähestymistavassa yksinäisyyden nähdään johtuvan yksilön omien tarpeiden ja todellisuuden kohtaamattomuutena. Koska keskiössä on selvästi yksilön oma kokemus, eikä se, miten joku ulkopuolinen asiaa tarkastelee,

yksinäisyydelle ei voida kognitiivisen teorian perusteella asettaa yksiselitteistä ja tarkasti tilannesidonnaista määritelmää, joka sopisi jokaisen kokemukseen.

Toinen tapa tarkastella yksinäisyyttä on sosiaalisten tarpeiden teorian kautta (*social needs theory*) (Perlman & Peplau, 1982). Sosiaalisten tarpeiden teoriassa ajatellaan, että jokaisella ihmisellä on yksilöstä riippumatta luonnollinen tarve muodostaa ihmissuhteita (Weiss, 1975). Yksinäisyyttä syntyy silloin, kun olemassa olevat ihmissuhteet eivät tyydytä yksilön synnynnäisiä sosiaalisuuden tarpeita (Terrel-Detsch, 1999). Lisäksi Weiss (1975), joka on yksi yksinäisyyden keskeisistä tutkijoista, määrittelee yksinäisyyden kahteen eri tyyppiin: sosiaalisesta eristäytymisestä johtuvaan yksinäisyyteen sekä emotionaaliseen eristäytymisestä johtuvaan yksinäisyyteen. Näiden kahden eri yksinäisyyden muodon erot johtuvat siitä, millaisten ihmissuhteiden puutteesta on kyse. Näistä myös **sosiaaliseksi yksinäisyydeksi** (*loneliness of social isolation*) kutsuttu yksinäisyyden muoto johtuu Weiss'n mukaan siitä, ettei yksilöllä ole tarpeeksi sosiaalisia kontakteja. Sosiaalisten kontaktien puuttuminen voi näyttäytyä esimerkiksi siten, että yksilö kokee, ettei häntä hyväksytä osaksi ryhmää, eikä hänestä pidetä (Junttila, 2016b). Tällaisissa tilanteissa ihminen jää usein myös fyysisesti ulkopuoliseksi. Yksinäisyyttä voi kuitenkin tuntea myös sellaisissa tilanteissa, joissa yksilö ei ole fyysisesti yksin. Emotionaaliseen eristäytymisestä johtuvasta yksinäisyydestä eli **emotionaalisesta yksinäisyydestä** (*loneliness of emotional isolation*) puhutaan silloin, kun yksilöllä ei ole yhtään sellaista läheistä ihmistä, jolle hän voisi kertoa omista asioistaan (Junttila, 2016b). Yksilöllä voi siis olla ihmisiä, joiden kanssa viettää aikaa, mutta nämä ihmissuhteet eivät ole tarpeeksi syvällisiä, ja niistä puuttuu vahva ja läheinen tunneside (Weiss, 1975).

Vaikka Weiss (1975) jaottelee yksinäisyyden kahteen eri tyyppiin, on tärkeää tunnistaa, että sosiaalisen ja emotionaalisen yksinäisyyden erottaminen toisistaan ei ole aina helppoa tai edes mahdollista, sillä kummatkin yksinäisyyden muodot kietoutuvat toisiinsa. On siis täysin mahdollista, että yksilö voi kokea emotionaalista ja sosiaalista yksinäisyyttä myös samanaikaisesti (Terrel-Deutsch, 1999). Toinen yksinäisyyden muoto ei kuitenkaan

automaattisesti lisää toisen laatuista yksinäisyyttä (Terrel-Deutch, 1999). Weiss'n (1975) mukaan sosiaalista yksinäisyyttä voi syntyä emotionaalisen yksinäisyyden tuloksena, mutta myöhemmin Salo (2022) on kuitenkin todennut, ettei emotionaalinen yksinäisyys välttämättä ennusta sosiaalisen yksinäisyyden syntymistä ainakaan nuorilla lapsilla. Myöskään sosiaalinen yksinäisyys ei Salon (2022) tutkimuksen mukaan lisännyt automaattisesti emotionaalisen yksinäisyyden määrää.

Kognitiivisen lähtökohdan ja sosiaalisten tarpeiden teorian olennaisimpana erona voi pitää sitä, että kognitiivinen lähtökohta keskittyy tarkastelemaan mitä yksilö tuntee ja kokee, kun taas sosiaalisten tarpeiden teoria keskittyy yksinäisyyden aiheuttajaan (Terrel-Deutsch, 1999). Lisäksi sosiaalisten tarpeiden teorian näkökulmasta on mahdollista, että ihminen kokee yksinäisyyttä, vaikkei sitä itse tunnistaikään, kun taas kognitiivisessa lähestymistavassa yksinäisyyden tunne lähtee taas yksilön omasta määrittelystä (Terrel-Deutsch, 1999). On olennaista tiedostaa, että yksinäisyyden tarkastelun eri teoreettiset lähtökohdat eivät täysin sulje toisiaan pois. Esimerkiksi Weiss'n (1975) teoria sosiaalisesta ja emotionaalisesta yksinäisyydestä on nähty sosiaalisten tarpeiden teorian lisäksi myös osaksi vuorovaikutteista näkökulmaa (*interactionist view*), jolle on ominaista tunnistaa, että yksinäisyyteen vaikuttavat sekä yksilön persoona että yksinäisyyttä aiheuttava tilanne (Perlman & Peplau, 1982). Näkökulmien poissulkemisen sijaan yksinäisyyden tarkasteleminen eri teoreettisista näkökulmista rikastuttaa käsitystä yksinäisyydestä ja sitä aiheuttavista tekijöistä.

2.2 Yksinäisyyden ilmeneminen

Pitkään ajateltiin, että yksinäisyys on vain aikuisten ja nuorten kokema tunne, eivätkä esimerkiksi lapset ole kykeneväisiä tuntemaan ja tunnistamaan yksinäisyyttä (Terrel-Deutsch, 1999). Esimerkiksi Weiss (1975) on määritellyt, ettei lapsi pysty kokemaan todellista yksinäisyyttä, vaan kyseessä on eroahdistus, jota lapsi kokee silloin, kun hänelle tutut ihmiset eivät ole lähistöllä.

Yksinäisyyden kokemukseen on siis liitetty vahvasti kyky kaivata ihmissuhteita ja sosiaalisuutta sellaisella tasolla, jota lapsen on mahdotonta tuntea. Oletuksena on ollut, että lapsi on muodostanut ainoan tarvittavan suhteensa vanhempaan, eikä näin ollen voi kokea olevansa yksinäinen.

Nykyään on kuitenkin tiedossa, että jo muutaman vuoden ikäinen lapsi on täysin kykenevä kokemaan ja myös tunnistamaan yksinäisyyden tunteita (Rotenberg, 1999). Cassidy ja Berlin (2009) linjaavat, että lasten kokema yksinäisyys voidaan yleensä luokitella sosiaaliseksi yksinäisyydeksi, jolloin lapsella ei ole tarpeeksi ihmissuhteita vertaisten kanssa. Tämä johtuu heidän mukaansa kiintymyssuhdeteoriasta: lapsen emotionaalinen suhde on edelleen vahvasti kiinni vanhemmissa, minkä myötä lapsi saa heiltä riittävän syvän ihmiskontaktin, eikä koe emotionaalista yksinäisyyttä. Cassidy ja Berlin (2009) laajentavat siis Weiss'n (1975) näkemystä siitä, että lapsen kiintymyssuhde suojelee lasta emotionaaliselta yksinäisyydeltä. He eivät kuitenkaan sulje kokonaan pois sitä mahdollisuutta, että lapsi ei voi silti kokea sellaista ihmissuhteiden puutetta, jota kiintymyssuhde vanhempiin ei täysin tyydytä. Lapsen riski tuntea yksinäisyyttä kasvaa, kun kiintymyssuhteen luoma emotionaalinen side aikuiseen heikkenee nuoruudessa (Weiss, 1975). Riski emotionaalisen yksinäisyyden kokemiselle kasvaa iän myötä, sillä nuori alkaa vähitellen irrottautua omista vanhemmista, minkä vuoksi hänen on mahdollista muodostaa tunnepitoisia ystävyssuhteita myös vertaistensa kanssa (Brannen ym., 2000). Mitä nuorempi lapsi on, sitä enemmän kavereiden määrä saattaa kuitenkin korvata kavereiden laadun, sillä pieni lapsi ei osaa vielä arvostaa yhteenkuuluvuutta samalla tavalla kuin nuori tai aikuinen (Junttila, 2010).

On täysin henkilökohtaista, millaisessa tilanteessa yksilö kokee yksinäisyyttä. Voidaan kuitenkin todeta, että vaikka yksinäisyyden tunteen syntyminen on yksilön henkilökohtaisista odotuksista riippuvaa, yksinäisyys on usein epämiellyttävä kokemus (Terrel-Deutsch, 1999). Vaikka usein puhutaan yksinäisyyden tunteesta, on yksinäisyys enemmänkin kokemus, joka aiheuttaa monia muita tunteita: yksinäisyyttä kokiessaan yksilö voi tuntea monia eri negatiivisia tunteita, kuten arvottomuuden tunnetta, ahdistuneisuutta, pelkoa ja

hylätyksi tulemisen tunnetta (Junttila, 2016b; Parkhust & Hopmeyer, 1999). Kaikki nämä negatiiviset tunteet ovat osa elämää, mutta varsinkin pienten lasten on haastavaa käsitellä tällaisia tunteita yksin. Jos lapsi ei tuo omaa yksinäisyyttä ja sen aiheuttamia tunteita esille ja hae niiden käsittelyyn apua, voi hän jäädä todella neuvottomaksi.

On todettu, että erilaiset yksinäisyyden muodot aiheuttavat erilaisia oireita. Emotionaalinen yksinäisyys voi tuntua usein hyvin kylmävältä. Se on tunnetta, ettei yksilöllä ole ketään kuka ymmärtäisi (Weiss, 1975). Lisäksi Weiss (1975) kuvailee emotionaalista yksinäisyyttä kokonaisvaltaiseksi ja syväksi tunteeksi siitä, että yksilö on täysin yksin koko maailmassa. Weiss'n (1975) tutkimat aikuiset ovat kuvailleet emotionaalista yksinäisyyttä myös tyhjyyden tai ontouden tunteeksi. Sen sijaan sosiaalinen yksinäisyys ei ole samanlaista ahdistavaa tyhjyyden tunnetta kuin emotionaalinen yksinäisyys, vaan sosiaalinen yksinäisyys näyttäytyy usein tylsyytenä tai päämäärättömyytenä (Weiss, 1975). Tylsyyden tunne voi syntyä, kun yksilö ei saa tarpeeksi tunnustusta ja huomiota tekemistään asioista muilta ihmisiltä. Vaikka sosiaalisen yksinäisyyden oireet eivät vaikuta yhtä vakavilta kuin emotionaalisen yksinäisyyden oireet, ovat kummankin yksinäisyyden muodot todella haitallisia. Yksinäisyys on kalvavaa tunnetta, jota on vaikea poistaa, ja se tekee yksilön arjesta merkityksetöntä.

Lapsilla ja nuorilla sosiaalisen ja emotionaalisen yksinäisyyden tunne eroaa hieman Weiss'n (1975) kuvailemista kokemuksista, mutta negatiiviset tunteet ovat suurin piirtein samat: yksinäisyys aiheuttaa ahdistumista, pahaa mieltä, ikävystymistä ja vieraantumista (Junttila, 2016b). Varsinkin pitkittyessä yksinäisyys ja sen aiheuttamat käsittelemättömät tunteet voivat aiheuttaa vakavia fyysisiä ja psyykkisiä vaivoja, kuten mielenterveysongelmia, ahdistuneisuushäiriöitä, vatsakipuja, syömishäiriöitä, itsetunnon alenemista ja itsetuhoisuutta (Heinrich & Gullone, 2006; Hymel ym., 1990; Kangasniemi, 2008). Pienen hetken kestävä yksinäisyys ei ole vaarallista, mutta pitkittyessään myös yksinäisyyden sosiaalinen lamautus voimistuu (Junttila, 2016b). Etenkin lapsena ja nuorena koettu pitkäkestoinen yksinäisyys vaikeuttaa yksilön sosiaalisten

taitojen kehittymistä ja hankaloittaa yksilön arkipäiväisiä kohtaamisia, kun nuori ei opi hakeutumaan porukoihin, lukemaan ihmisten tunteita tai kehittämään omaa tilannetajuaan (Müller & Lehtonen, 2016). Tämä voi aiheuttaa nuorena jatkuvaa epäonnistumisen tunnetta sosiaalisissa tilanteissa, mikä puolestaan haastaa nuoren psyykkistä hyvinvointia (Krause-Parello, 2008).

2.3 Yksinäisyydelle altistavat tekijät

Yksinäisyyttä voi syntyä silloin, kun yksilöllä ei ole ystäviä (Lyyra ym., 2016). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että ystävättä oleva kokisi itsensä automaattisesti yksinäiseksi. Ystävyysuhteet voivat vaikuttaa yksinäisyyteen, mutta niiden merkittävyyttä yksinäisyyden selittäjänä voi kyseenalaistaa varsinkin määrällisellä tasolla, sillä jo yksi hyvä ystävä voi poistaa yksinäisyyden tunteen (Asher & Paquette, 2003). Yksinäisyyden esiintymiselle onkin pyritty löytämään ystävyysuhteiden laadun ja määrän lisäksi syvempiä syitä, mutta niistä on edelleen suhteellisen vähän tutkittua tietoa (Heinrich & Gullone, 2006). On tiedossa, että muun muassa luonteenpiirteet, sosiaaliset taidot sekä perheeltä opitut käyttäytymismallit ovat yksinäisyydelle altistavia tekijöitä (Heinrich & Gullone, 2006; Junntila & Vauras, 2009;). Boomsma ja kollegat (2005) määrittelevätkin, että yksinäisyys johtuisi jopa noin 50 % yksilön perinnöllisistä tekijöistä ja toinen puoli yksinäisyydestä olisi määriteltävissä ympäristön muutoksista johtuvaksi. Yksinäisyyden perinnöllisille tekijöille annetaan siis paljon merkitystä, eikä niiden merkitys vähene iän myötä (Boomsma ym., 2005).

Varsinkin tutkijat, jotka näkevät yksinäisyyden psykodynaamisena ilmiönä, ovat todenneet, että yksinäisyyden juuret sijoittuvat vahvasti varhaislapsuuteen, ja voivat vaikuttaa vielä aikuisiässäkin (Perlman & Peplau, 1982). Yksilön menneisyys onkin voimakkaasti yhteydessä yksinäisyyden kokemuksen syntymiseen, ja esimerkiksi lapsuudessa koetut hylkäämiset altistavat myöhemmille yksinäisyyden kokemuksille (Kangasniemi, 2008). Yksinäisyys voi kuitenkin syntyä myös suhteellisen äkillisesti myöhemmällä

iällä suurempien muutosten sattuessa yksilön kohdalle (Müller & Lehtonen, 2016).

Varhaislapsuudessa lapsi oppii monia tärkeitä taitoja vanhemmiltaan, kuten sen, miten muiden kanssa ollaan vuorovaikutuksessa. Lapsen oppiminen voi kuitenkin hankaloitua, jos vanhemmilla on omia haasteita sosiaalisten taitojen kanssa tai jos he kokevat vahvaa yksinäisyyden tunnetta. Juntila ja Vauras (2009) ovat todenneet, että vanhempien yksinäisyys on ainakin epäsuorasti yhteydessä etenkin tyttölasten yksinäisyyteen. Pojilla tätä yhteyttä ei kuitenkaan ole pystytty todistamaan Juntilan ja Vauraan (2009) tutkimuksessa. Sen sijaan Salo (2022) on löytänyt syvemmän yhteyden vanhempien ja lasten kokeman yksinäisyyden välillä. Hänen mukaansa äidin kokema yksinäisyys on yhteydessä tyttären kokemaan sosiaaliseen yksinäisyyteen, kun taas isän kokema yksinäisyys on yhteydessä pojan sosiaalisen yksinäisyyden kokemuksiin. Vanhempien kokema yksinäisyys ei kuitenkaan ennusta lasten emotionaalista yksinäisyyttä.

Sekä Juntilan ja Vauraan (2009) että Salon (2022) mukaan yksinäisyyden periytymisen kannalta olennaisessa asemassa ovat lasten vuorovaikutustaitojen kehittyminen vanhemmilta saadun mallin avulla. Vanhempien yksinäisyys on usein yhteydessä kokemukseen huonoista vuorovaikutustaidoista (Salo, 2022). Lisäksi vanhempien yksinäisyys huonontaa lasten sosiaalisia taitoja, ja huonot sosiaaliset taidot lisäävät lapsen riskiä kokea sosiaalista tai emotionaalista yksinäisyyttä (Juntila & Vauras, 2009). Toisaalta taas vanhempien positiivinen kokemus omista kyvyistään toimia hyvänä vanhempana ja vuorovaikuttajana edesauttavat lapsen kykyä solmia kestävämpiä ihmissuhteita (Salo, 2022).

Vanhempien yksinäisyyden kokemusten lisäksi myös perheessä esiintyvä ja usein periytymisriskissä oleva huono-osaisuus aiheuttaa usein epäsosiaalisuutta, ja sitä kautta se altistaa myös perheen lapsia yksinäisyydelle (Müller & Lehtonen, 2016). Perheen huono-osaisuudeksi lasketaan esimerkiksi vanhempien päihdeongelmat, haastavat riippuvuudet, vakavat mielenterveyteen liittyvät ongelmat, elämänhallintaan kohdistuvat häiriöt tai persoonallisuuden ongelmat. Usein huono-osaisessa perheessä ja epävakaissa

olosuhteissa elävät lapset eivät saa tarvitsemaansa turvallista lapsuutta, mikä voi puolestaan aiheuttaa haasteita tulevaisuudessa, kun lasten tulisi muodostaa uusia ihmissuhteita (Kangasniemi, 2008). Kangasniemen (2008) mukaan lapsi voi usein myös hävetä omaa perhetaustaansa, mikä vaikuttaa siihen, ettei hän näe ystäviään vapaa-ajalla ja kutsu heitä kotiinsa.

Yksinäisyyden periytymistä syventää näkemys siitä, että yksilö perii vanhemmiltaan kestävyiden toimia sosiaalisissa tilanteissa (Masi ym. 2011) Toisin sanoen se, kuinka paljon yksilö kokee stressiä sosiaalisten tilanteiden puuttumisesta, on perinnöllistä. On siis yksilökohtaista, kuinka kuormittavina yksilö kokee erilaiset sosiaalisten tilanteiden muutokset. Yksinäisyydelle altistavien geenien omaaminen ei kuitenkaan tarkoita, että yksilö olisi automaattisesti yksinäinen. Olennaista perheestä periytyvissä malleissa näyttää olevan mallioppiminen, jossa lapsi oppii havaitsemaan kaiken ympärillään tapahtuvan ja omaksumaan itselle tärkeiltä auktoriteeteiltaan keinoja toimia omassa ympäristössään (ks. Junntila & Vauras, 2009; Müller & Lehtonen, 2016). Siksi onkin luonnollista, että lapset ottavat mallia vanhemmiltaan opetellessaan vuorovaikutustaitoja. Jos vanhempien välillä on selvästi kylmät välit, voi tämä vaikeuttaa lapsen kykyä luoda omia kestäviä ja terveitä ihmissuhteita (Kangasniemi, 2008).

Aina yksinäisyyden tunteen syntyminen ei kuitenkaan tarvitse pitkää tapahtumakaavaa, vaan se voi syntyä myös yllättävän elämäkriisin tuloksena. Esimerkiksi äkilliset ympäristössä tapahtuvat muutokset, kuten läheisen kuolema voivat aiheuttaa hyvin voimakasta yksinäisyyden tunnetta hyvin nopeasti (Müller & Lehtonen, 2016). Myös esimerkiksi muutto toiselle paikkakunnalle ja koulun vaihtaminen voivat olla suhteellisen äkillisiä muutoksia, joihin varhaisnuori ei osaa varautua (Kangasniemi, 2008). Uusiin kaveriporukoihin voi olla haastavaa päästä nuorena, jos porukat ovat jo valmiiksi muotoutuneet (Junntila, 2010). Kaiken kaikkiaan yksinäisyyden syistä on vielä suhteellisen vähän tutkittua tietoa, minkä vuoksi yksinäisyyden syntyperiä olisi suotavaa tutkia tarkemmin (Kyllönen ym., 2017).

3 KOULUYKSINÄISYYS

3.1 Yksinäisyys alakoululaisten vertaissuhteissa

Koulu on monelle lapselle yksi ensimmäisistä perheen ulkopuolisista tiloista, jossa hän pääsee luomaan uusia merkittäviä ihmissuhteita muiden ikäistensä kanssa. Jokainen lapsi on saanut mallin vuorovaikutukseen omilta perheenjäseniltään, minkä vuoksi lasten vuorovaikutustaidot voivat olla hyvin eri tasoisia (Salo, 2022). Tästä huolimatta jokaisella lapsella ja nuorella on jonkinlainen tarve luoda merkittäviä ihmissuhteita. Toisille ystävyysuhteiden luominen on todella helppoa, kun toiset taas tarvitsevat yhteyden luomisessa enemmän tukea. Haasteet ystävyysuhteiden luomisessa ja ylläpitämisessä voivat kuitenkin altistaa lapsen yksinäisyyden kokemuksille. Yksinäisyys on todella yleistä koulukontekstissa, ja joka kuudes tai useampi kokee yksinäisyyttä ainakin satunnaisesti (Lyyra ym., 2016).

Yksinäisyys ja sen aiheuttamien tunteiden voimakkuus riippuu yksilön lisäksi siitä kontekstista, jossa yksinäisyyttä koetaan (Larson, 1999). Koulussa, muiden oppilaiden keskellä koettu yksinäisyys voi osoittautua hyvin vahvaksi tunteeksi epäonnistumisesta ja häpeästä, jos lapsi ei ole onnistunut luomaan kestäviä ystävyysuhteita, mutta näkee muiden onnistuvan ystävyysuhteiden luomisessa. Koulu onkin yksi merkittävimmistä paikoista, joissa lapsi kokee yksinäisyyttä, vaikka hän on harvoin fyysisesti yksin (van Roekel, 2015). Kotona koettu yksinäisyys ei välttämättä herätä yhtä voimakkaita tunteita. Onkin tutkittu, että koulussa koetun yksinäisyyden vaikutukset ovat usein vakavampia kuin kotona koetun yksinäisyyden vaikutukset, sillä yksinäisyys on näkyvämpää koulussa (Larson, 1999). Koulussa yksinäisyys voi korostua etenkin niissä aikaikkunoissa, joissa koulupäivän ohjaksellisuus on vähäisempää. Esimerkiksi ruokailussa ja välitunneilla yksinäisyyden tunne voi olla voimakasta, sillä hyvän ystävän puuttuminen vapaissa tilanteissa on näkyvämpää kuin tunneilla, joissa opettaja saattaa päättää, millaisissa ryhmissä oppilas työskentelee (Krause-Parello, 2008).

Yksinäisyyden nähdään sekä heikentävän vuorovaikutustaitoja että olevan heikkojen vuorovaikutustaitojen syytä (Krause-Parello, 2008). Varsinkin koulussa tapahtuvissa sosiaalisissa tilanteissa nuorella on suuri riski tulla hylätyksi, jos omat sosiaaliset taidot ovat heikot (van Roekel ym., 2015). Lasten yksinäisyyttä käsittelevän tutkimuskirjallisuuden lisääntyessä lapsen sosiaalisen kompetenssin tarkastelu on nähty yhtenä tapana tutkia yksinäisyyden tunnetta: se, millaisena ystävänä ja kaveriporukan jäsenenä lapsi kokee itsensä, saattaa kertoa siitä, miten lapsi kokee yksinäisyyttä (ks. Terrel-Deutsch, 1999). On kuitenkin tärkeää muistaa, että ystävyysuhteiden muodostamisessa ja ylläpitämisessä tärkeät tunne- ja vuorovaikutustaidot tarvitsevat järjestelmällistä kehittämistä (Kurtelius & Kumpulainen, 2021). Tämä voi tarkoittaa sitä, että opettajan kanssa harjoitellaan eläytyen ja draaman avulla tunnistamaan erilaisia tunnetiloja ja vuorovaikutustilanteita ja löytämään niihin erilaisia ratkaisutapoja (Kurtelius & Kumpulainen, 2021). Opettajan toteuttama vuorovaikutustilanteiden mallintaminen voi olla merkittävässä osassa lasten vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta. Lisäksi opettajan pitää opettaa oppilaat selvittämään pieniä erimielisyyksiä, jotta oppilaat eivät ala suhtautua toisiinsa negatiivisesti (Salo, 2022).

Nuorten ihmissuhteet voivat olla hyvin mutkikkaita, ja usein myös koulussa koettu yksinäisyys voi johtua monista eri syistä nuorten välisissä suhteissa (Kangasniemi, 2008). Yksinäisyys syntyy harvoin tyhjiössä, sillä se tarvitsee syntyäkseen jonkin tilan muutoksen. Hymel ja kollegat (1999) luettelevat yksinäisyyteen kietoutuneiksi sosiaalisiksi ilmiöiksi menetyksen, konfliktit, hylkäämisen, väliaikaisen poissaolon, luottamuksen rikkomisen, joukon ulkopuolelle sulkemisen, huomioimatta jättämisen ja uuteen ympäristöön vaihtamisen. Kaikki nämä ilmiöt voivat tapahtua päällekkäisinä, jolloin yksilö voi altistua monen eri tapahtuman ketjulle, jonka lopputuloksena on vahva yksinäisyyden tunne. Nuorten ystäväpiireissä voi tapahtua myös melko äkillisiä muutoksia, jotka voivat johtaa yksinäisyyden tunteen syntymiseen (Hymel ym., 1999). Hymelin ja kollegoiden (1999) mukaan yllättävät riidat voivat päätyä ystäväjoukossa puolien valitsemiseen ja ryhmän

jäsenen ulossulkemiseen. Samalla tavalla varsinkin kolmen hengen kaveriporukoissa on vaarana ryhmittyminen, jolloin kaksi lasta muodostaa parin ja yksi jää ulkopuoliseksi. Nämä Hymelin ja kollegoiden (1999) luettelemat ryhmäilmiöt voivat tapahtua ilman selkeää syytä, jolloin yksinäiseksi jäävä henkilö voi kokea syvää hämmennystä tapahtuneesta.

Kouluyksinäisyyttä ei synny täysin odottamattomatta, vaan sitä pystytään myös ennakoimaan. Oppilaat, jotka eivät kiinnity hyvin luokkayhteisöön ovat todennäköisemmin yksinäisiä kuin ne oppilaat, jotka koetaan luokassa suosituiksi (Krause-Parello, 2008). Vaikka ystävien määrä ei korvaa ystävien laatua, on huomattu, että yksinäisyydelle altistuvat herkimmin ne oppilaat, joilla on vähiten ystäviä (Lyyra ym., 2016). Myös ne oppilaat, joilla on erityisen tuen tarpeita, ovat riskissä kokea suurempia sosiaalisia haasteita ja kouluyksinäisyyttä (Farmer ym., 2021). Tämä lisää myös erityisen tuen oppilaiden riskiä jäädä luokkayhteisön ulkopuolelle.

Vertaiset voivat lisätä merkittävästi toistensa tuntemaa kouluyksinäisyyden määrää. Koulussa vertaisten aiheuttama kiusaaminen lisää riskiä jäädä jätetyksi ryhmän ulkopuolelle (Krause-Parello, 2008). Koulukiusaaminen onkin yksi merkittävä kouluyksinäisyyttä aiheuttava ilmiö (Kangasniemi, 2008). Kiusaamista voi myös syntyä siitä, ettei nuori ole löytänyt itselleen hyviä ystäviä (Junttila, 2016b). Tällöin muut oppilaat voivat tehdä nuoresta uhrin siksi, että hän näyttää yksinäiseltä. Koulukiusaaminen jättää usein kroonisen yksinäisyyden tunteen, joka voi vaikuttaa vielä pitkään yksilön myöhemmässä elämässä (Kangasniemi, 2008). Koulukiusatun on vaikeaa muodostaa uusia ihmissuhteita edes kiusaamisen loputtua, sillä kiusaaminen huonontaa kiusatun itsetuntoa ja vähentää halua luottaa ihmisiin. Jotkut oppilaat myös välttelevät erilaisia ryhmiä tarkoituksella, sillä pelkäävät kiusatuksi tulemistä (Krause-Parello, 2008). Yksin oleminen voi tuntua monelle paljon huojentavammalta ratkaisulta kuin kiusatuksi tuleminen. Yksinäisyyden voidaankin nähdä olevan eristäytymisen ja hylkäämisen yhteisvaikutuksesta syntynyt ilmiö (Cassidy & Berlin, 2009).

Chenin ja kollegoiden (2015) mukaan yksilö on haavoittuneimmillaan vertaisten toiminnalle viidennellä ja kuudennella luokalla, sillä tällöin lapsi alkaa käydä läpi monia muutoksia, jotka kuuluvat lapsuudesta nuoruuteen siirtymiseen. Lisäksi tällöin aletaan lähestyä alakoulusta yläkouluun tapahtuvaa siirtymää, joka altistaa yksilön monille uusille muutoksille. Kesken koulupolun tapahtuva koulun vaihdos on nähty merkittäväksi yksinäisyyttä lisääväksi tekijäksi (Kangasniemi, 2008), mutta myös luonnollinen koulusiirtymä uudelle luokka-asteelle voi altistaa nuoren kouluyksinäisyydelle. Tällainen luonnollinen koulusiirtymä aiheuttaa usein muutoksia sosiaalisissa suhteissa ja oppilaan roolissa ryhmän jäsenenä. Sosiaalisen ympäristön muuttuessa ja uuteen tilanteeseen sopeutuessa nuoren minäkuva itsestään vuorovaikuttajana korostuu (Chen ym., 2015). Kaikki nuoren aiemmin koetut kokemukset vaikuttavat siihen, miten nuori osaa suhtautua uusiin tilanteisiin (ks. Salo, 2022), joten on merkittävää, että kuvan nuori on saanut hyvän kuvan omista sosiaalisista taidoistaan alakoulun aikana.

3.2 Kouluyksinäisyyden ehkäiseminen ja vastatoimet

Yksinäisyyden työstäminen on usein haastavaa juuri yksinäisyyden moniulotteisuuden takia (Weiss, 1975). Weiss (1975) toteaaakin, että yksinäisyys ei ole verrattavissa murtuneeseen jalkaan, jossa ongelman voi paikantaa ja korjata helposti. Hän kuvailee yksinäisyyttä enemmänkin voimakkuudeltaan vaihtelevaksi uupumustilaksi, joka on joskus todella vallitseva ja toisinaan taas hyvin huomaamaton piirre yksilön elämässä. Yksinäisyyttä kokevan nuoren voikin olla haastavaa hakea tarvitsemaansa apua, sillä omien tunteiden kokeminen voi vaihdella todella paljon. Tällöin olisikin tärkeää, että nuorella olisi edes joitain merkittäviä ihmissuhteita esimerkiksi vanhempien tai opettajan kanssa, jotka auttavat häntä selviämään ylivoimaiselta tuntuvasta tilanteesta.

Yksinäisyyden vähentämiseen kohdennettuja tukitoimia pohdittaessa on erittäin tärkeää kiinnittää huomiota yksinäisyyden laatuun, sillä eri yksinäisyyden muotoihin toimivat eri vastatoimet (Salo, 2022).

Yksinkertaisuudessaan sosiaalisen yksinäisyyden tunteen vähenemiseen auttaa usein se, että nuori pääsee osaksi sosiaalista verkostoa (Weiss, 1975). Sosiaaliseen verkostoon päästäkseen nuorta tulee kannustaa ja hänelle tulee tehdä näkyväksi uusia mahdollisuuksia osallistua yhteisöihin. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi uuteen harrasteryhmään tai kerhoon liittymistä (Junntila, 2016b). Emotionaalisen yksinäisyyden vähentäminen on kuitenkin haastavampaa, sillä nuoren tulee löytää syvempi yhteys joko vanhoihin tai uusiin ihmissuhteisiin (Weiss, 1975). Nuoren kanssa tulisikin löytää sellaista tekemistä, jossa hän kohtaa samalla tavalla ajattelevia ihmisiä (Junntila, 2016b). Usein kuitenkin toisten yksinäisten luo ohjaaminen ei poista nuoren yksinäisyyttä, sillä se ei takaa, että yksinäiset viihtyisivät toistensa seurassa ja jakaisivat samanlaisia ajatuksia elämästä, vaikka heidän yksinäisyyden kokemuksensa saattaisivatkin olla saman tyyllisiä (Kangasniemi, 2008).

On erittäin tärkeää, että yksinäisyyden riskiryhmässä olevat tai kouluyksinäisyyttä jo kokevat nuoret saavat tukea läheisiltään. Lyyran ja kollegoiden (2016) mukaan ne nuoret, jotka kokevat saavansa vanhemmiltaan tukea koulunkäyntiin kokevat vähemmän yksinäisyyttä ja luovat helpommin uusia ystävyysuhteita. On kuitenkin todettu, että ne vanhemmat, jotka kokevat kyvyttömyyttä omassa vanhemmuudessaan, voivat altistaa nuoret huonoille kommunikaatiomalleille (Salo, 2022). Samoin myös yksinäisten vanhempien lapset kokevat enemmän yksinäisyyttä, kuin ne nuoret, joiden vanhemmilla ei ole merkittäviä yksinäisyyden kokemuksia (Lyyra ym., 2016). Olisikin suotavaa, että vanhemmat saisivat tarpeeksi tukea omaan hyvinvointiinsa, jotta heidän on mahdollista tukea myös nuoren sosiaalista elämää. Vanhemmat voivat saada tarvittavaa tukea esimerkiksi ammattilaisten kanssa keskustelemisestä, vertaisryhmistä tai koko perheelle suunnatuista tukipalveluista (Salo, 2022).

Vaikka vanhemmilta saatu tuki voi auttaa nuorta luomaan koulussa sosiaalisia suhteita, eivät kaikki nuoret siinä onnistu. Koulussa nuoren yksinäisyyden vähentäminen onkin merkittävästi opettajan vastuulla. Koulun tulisi tarjota jokaiselle lapselle turvallinen ympäristö kehittää omia vuorovaikutustaitojaan ja antaa vuorovaikutuksellista tukea lapsen omien

tarpeiden mukaisesti (Salo, 2022). Olennaista on, että opettaja antaa omalla esimerkillään oppilaille mallin siitä, kuinka toiset ihmiset tulee kohdata. Arkisena esimerkkinä olemisen lisäksi opettajan tulee antaa oppilaille hetkiä vuorovaikutustaitojen harjoitteluun.

Kouluun on kehitetty joitakin toimintamalleja, joilla opettaja pystyy ehkäisemään oppilaiden riskiä kokea kouluyksinäisyyttä. Varsinkin alakoulun loppuvaiheessa ja yläkoulussa hyväksi koettu BASE-malli (*Behavioral, academic and social engagement -model*) pyrkii kehittämään oppilaan akateemista kiinnittyvyyttä, lisäämään toivottuja käytösmalleja sekä tukemaan oppilaan kykyä luoda ja ylläpitää sosiaalisia suhteita koulusiirtymässä (Farmer ym., 2021). Mallin tavoitteena on lisätä oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia ja kykyä osallistua luokkahuoneen toimintaan, sekä muodostamaan merkittäviä sosiaalisia suhteita. Mallia on käytetty etenkin erityistä tukea vaativien oppilaiden kohdalla, mutta mallin periaatteet sopivat jokaisen oppilaan tukemiseen. Mallin mukaan oppilaiden akateemista kiinnittyvyyttä ja toivottuja käytösmalleja voidaan lisätä tekemällä luokkahuonetyöskentelystä mieluista antamalla oppilaille selkeä käsitys siitä, millaista toimintaa heiltä odotetaan, asettamalla toiminnalle yhteiset ohjeet ja tavoitteet, antamalla jokaiselle mahdollisuuden onnistumiseen sekä pitämällä huolen siitä, että jokainen saa palautetta toiminnastaan. Oppilaiden sosiaalisia kykyjä voidaan tukea erilaisilla huolellisesti mietityillä ryhmittelyillä, opettajan omalla vuorovaikutusmallilla sekä sosiaalisten taitojen yhteisellä opettelulla.

BASE-malli on suunnattu opettajien työkaluksi, jonka avulla he pystyvät tarkkailemaan koko luokan toimintaa ja muuttamaan sitä jokaiselle oppilaalle sopivaksi (Farmer ym., 2021). Mallin tavoitteena on kiinnittää oppilas koulun toimintaan, sekä tehdä hänestä toimintaan osallistuva ja täysvaltainen luokan jäsen. Kun nuori saa luotua yhteyden vertaisiinsa, on todennäköisempää, että hän kokee vähemmän yksinäisyyden tunnetta koulussa (Lyyra ym., 2016). Yhteys omiin luokkalaisiin ja vertaisilta saatu hyväksyntä ovatkin yksiä merkittäviä yksinäisyyttä ehkäiseviä tekijöitä. Masi ja kollegat (2011) kuitenkin muistuttavat, että varsinkin yksinäisyyttä kokeneiden nuorten kohdalla

yhteyden luominen vertaisiin voi vaatia vertaisten asenteiden muokkaamista, sillä monet suhtautuvat yksinäisyyteen ja yksinäisiin ihmisiin epäilevästi tai kielteisesti.

BASE-mallin käyttäminen on hyvä yleinen työkalu jokaiselle opettajalle luokka-asteesta riippumatta, sillä se toimii myös ehkäisevänä työkaluna (Farmer ym., 2021). Haasteena mallin käytössä on, että jokainen oppilas tarvitsee hieman erilaista tukea. Opettajalla on kuitenkin hyvä mahdollisuus kehittää koko luokan toimintakulttuuria ja sosiaalisia taitoja BASE-mallin avulla, jos hänellä on vahva oppilastuntemus ja taito eriyttää luokan toimintaa. Masi kollegoineen (2011) määrittelevätkin sosiaalisten taitojen kehittämisen yhdeksi tärkeimmäksi yksinäisyyttä ehkäiseväksi ja vähentäväksi tekijäksi. Oppilaiden vuorovaikutustaidot kehittyvät, kun he saavat kokemusta toisten kanssa toimimisesta. Varsinkin oppilaat, joiden vuorovaikutustaidot ovat hyvin heikot, tarvitsevat järjestelmällistä ja opettajajohtoista tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä (Kurtelius & Kumpulainen, 2021). Näiden taitojen kehittäminen korostuu oppilaiden välisten riitojen, erimielisyyksien ja kiusaamistilanteiden selvittämisessä (Kurtelius & Kumpulainen, 2021). Tällaisissa tilanteissa opettajan hyvä ohjauksellinen toiminta voi auttaa oppilaita kehittymään vuorovaikuttajina, mutta samalla opettajan tulee olla tarkka siitä, että riidat selvitetään tarkkaan, jotta ne eivät jää kalvamaan oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin.

Hyvän tuen antaminen edellyttää, että nuoren kouluyksinäisyys on huomattu. Kouluyksinäisyys voi jäädä helposti piiloon oppilaan hiljaisuuden tai eristäytyneisyyden taakse (Kangasniemi, 2008). Lyyran ja kollegoiden (2016) mukaan opettajat pystyvät kuitenkin joissain määrin tunnistamaan kouluyksinäisyyttä kokevat oppilaat, sillä he antavat näille usein enemmän tukea kuin muille oppilaille. Opettajan antamat tuki ja kannustus ovat osoittautuneet erittäin tärkeäksi varsinkin alakoulussa, mutta yläkouluun mennessä oppilailla harvoin on yhtä merkittävää tukihenkilöä opettajien vaihtuvuuden takia (Lyyra ym., 2016). Luokanopettajalla on suuri vastuu oppilaan hyvinvoinnista, mutta häneltä ei voida olettaa kykyä toimia yksin. Opettaja tarvitseekin oppilaan

hyvinvoinnin seuraamiseen muiden koulussa toimivien ammattilaisten apua, ja yksinäisten oppilaiden tunnistamisen ja kuuntelemisen tulisi olla koko kouluyhteisön vastuulla (Darling-Hammond ym., 2020; Krause-Parello, 2008). Riittävän tuen takaamiseksi kouluterveydenhuollon tulisi tarjota koko kouluyhteisölle suunnattua tukevaa toimintaa (Junttila, 2016b). Tämän lisäksi jokaisella nuorella tulisi olla oikeus saada yksilöllistä tukea opiskeluterveydenhuollosta. Esimerkiksi kouluterveydenhoitajan kanssa jutteleminen ja ratkaisujen löytäminen voi tuoda monelle yksinäiselle nuorelle helpotusta (Krause-Parello, 2008).

Yksinäisten nuorten tukemisessa laatu korvaa aina tuen määrän (Salo, 2022). Näin ollen yksinäisyyden kitkemisen kannalta olennaista on, että työtä tehdään ennakoivasti ja tukea annetaan monipuolisesti monelta eri taholta. Lisäksi Salon (2022) mukaan tukemisessa tulee keskittyä kestävien ystävyysuhteiden luomiseen ja ryhmähengen parantamiseen, ei niinkään yksilön ominaisuuksien muokkaamiseen. Olennaista onkin, että jokainen lapsi ja nuori saa kokemuksen nähdyksi ja kuulluksi tulemisesta, riippumatta siitä, kuinka ahkerasti he tuovat omia ajatuksiaan esille. Tämä on tärkeää aivan jokaiselle nuorelle, mutta erityinen merkitys kuulluksi tulemisella on silloin, jos nuori kokee olevansa yksinäinen. On myös tukijoiden kannalta olennaista kuulla, miltä yksinäisestä lapsesta tuntuu ja millaista tukea hän itse kaipaa (Kangasniemi, 2008). Tukea tulee antaa monipuolisesti, ja parhaiten tuki toimii, jos nuori saa samanaikaista tukea vanhemmilta, opettajilta ja vertaisilta (Cavanaugh & Buehler, 2016). Huomioiminen ja riittävän tuen takaaminen mahdollistavat sen, että lapsesta kasvaa nuori, joka on pystynyt muodostamaan yhteyden muiden vertaistensa kanssa. Yhteyttä muihin kokeva nuori voi viihtyä paremmin koulussa ja olla kiinnostunut myös akateemisesta menestyksestä (Masi ym., 2011).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Yksinäisyys on hyvin subjektiivinen kokemus, kuten Rokach (2004) toteaa. Näin ollen on olennaista, että jos tietoa halutaan lasten yksinäisyydestä, kannattaa tietoa hankkia lapsilta itseltään. Lapset ovat erittäin kyvykkäitä kertomaan omista kokemuksistaan ja ihmissuhteistaan, jos he saavat siihen mahdollisuuden (O'Brien ym., 1996). On tärkeää, että lapsille annetaan mahdollisuus kertoa kokemastaan, jotta myös aikuiset voivat oppia kuuntelemaan nuorten tunteita ja ymmärtämään, miltä nuorista tuntuu (Kurtelius & Kumpulainen, 2021). Ymmärtäminen ei ole aidosti mahdollista, jos lapset eivät saa kertoa omia näkemyksiään.

Yksinäisyystutkimuksen kannalta varhaisnuoret, 11–12-vuotiaat, ovat mielenkiintoisessa elämänvaiheessa, sillä moni kokee yhä perhesuhteet erittäin läheisiksi, mutta samalla rinnalle on muodostumassa tarve vahvoille ja merkityksellisille ystävyysuhteille (Brannen ym., 2000). Tarpeet ihmissuhteiden tyypeissä ovat siis monilla muuttumassa, kun perhesuhteet eivät enää täysin riitäkään ainoiksi merkittäviksi ihmissuhteiksi. Jos perhesuhteiden rinnalle ei kuitenkaan muodostu muita tärkeitä vertaisten kanssa muodostettuja suhteita, voi elämä tuntua yksinäiseltä. Lapsuudesta nuoruuden siirtymisen lisäksi kuudesluokkalaiset ovat pian merkittävässä nivelvaiheessa: Monien elämässä on tapahtumassa lähitulevaisuudessa merkittävä muutos, kun alakoulusta siirrytään yläkouluun. Tämä tarkoittaa monella kuudesluokkalaisella siirtymää uuteen sosiaaliseen ja rakenteelliseen ympäristöön. Mahdolliset uudet luokkalaiset, uudet opettajat, uudet mielenkiinnonkohteet ja uudet oppimisympäristöt voivat muokata oppilaiden kokemusta jo olemassa olevista sekä uusista ja muotoutuvista ihmissuhteista. Ennen tätä koulun vaihtamisesta syntyvää rakenteellista muutosta nuori on saattanut viettää jopa koko alakouluikänsä samassa luokassa samojen luokkalaisten kanssa. Kaikilla tämä

tilanne ei kuitenkaan ole automaattisesti tällainen, vaan oppilaiden koulutaipaleessa on voinut olla erilaisia muutoksia eri syistä.

Tämä tutkimus keskittyy aikaan, jossa varhaisnuoret kokevat jo mahdollisesti ystävyysuhteet erittäin tärkeiksi, mutta heidän elämässään ei automaattisesti ole vielä tapahtunut tätä suurta siirtymävaihetta alakoulusta yläkouluun. Näin ollen tutkimus pyrkii selvittämään kuudesluokkalaisten, 11-12-vuotiaiden kouluksinäisyyttä laadullisesti, korostaen tutkittavien omia subjektiivisia kokemuksia.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaiset käännekohdat ovat vaikuttaneet 6.-luokkalaisten kouluksinäisyyden tilaan?
2. Millaisia rooleja 6.-luokkalaisten asettavat itselleen suhteessa kouluksinäisyyden kokemukseen?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuskonteksti

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää 6.-luokkalaisten omakohtaisia kokemuksia kouluyksinäisyydestä. Tutkimus on luonteeltaan laadullinen eli sen tavoitteena ei ole muodostaa yleistettävissä olevia tuloksia, vaan laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tämä tutkimus pyrkii selvittämään merkityksiä ilmiöiden takana ja pääsemään lähelle yksilöä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkimuksessa kerätään tietoa yksinäisyydestä selvittämällä, millaisia yksinäisyyden kokemuksia 6.-luokkalaisten ovat kokeneet koulussa. Tutkimuksessa yksinäisyydellä tarkoitetaan laaja-alaista ilmiötä, joka sisältää sekä sosiaalisen että emotionaalisen yksinäisyyden, huomioiden myös mahdollisuuden näiden muotojen päällekkäiseen ilmenemiseen (ks. Terrell-Deutsch, 1999). Tutkimuksen aineisto koostuu 6.-luokkalaisten nimettömistä ja käsin kirjoittamista teksteistä aiheena omat kokemukset kouluyksinäisyydestä. Näitä teemoja analysoidaan aineistolähtöisellä narratiivisella analyysillä. Tutkimukseen osallistui 18 kuudesluokkalaista.

Tutkimus mukaillee Kurteliuksen ja Kumpulaisen (2021) tutkimuksen aineistokeruuta, jossa he tutkivat 3.-luokkalaisten käsityksiä yksinäisyydestä keräämällä oppilailta vapaamuotoisia kirjoitelmia ja piirustuksia. Tämän tutkimuksen tavoitteena on noudattaa Kurteliuksen ja Kumpulaisen (2021) tapaan lapsilähtöistä otetta, vaikka tutkimus rajataan vain oppilaiden omiin kokemuksiin kouluyksinäisyydestä. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan oteta huomioon piirtämisen mahdollisuutta, sillä moni kuudesluokkalainen on jo harjoitellut erilaisten esseiden kirjoittamista, jonka myötä pitempienkin kirjoitelmien tekeminen tulisi olla oppilaille tuttua.

5.2 Tutkittavat ja aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto koostuu keväällä 2023 kerätyistä 6.-luokkalaisten kirjoittamista vapaamuotoisista, kouluyksinäisyyttä käsittelevistä kirjoitelmista. Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin kahdessa osassa niin, että kummallekin 6.-luokalle järjestettiin oma aineistonkeruutilanne. Kumpikin aineistonkeruu tehtiin koulupäivään kuuluvan oppitunnin aikana, ja jokainen oppilas osallistui oppituntien aktiviteetteihin, vaikka ei osallistunut tutkimukseen. Jos oppilas tai hänen huoltajansa ei antanut lupaa tutkimukseen osallistumiseen, sai oppilas pitää kirjoittamansa tekstin itsellään tai palauttaa sen omalle luokanopettajalleen.

Kummallekin tutkimukseen osallistuneelle luokalle oli järjestetty koulukuraattorin pitämä oppitunti ystävyysuhteisiin ja sosiaalisiin taitoihin liittyen 5. luokan aikana. Toinen tutkittavista luokista koki kuitenkin vielä hyödylliseksi kerrata näitä taitoja koulukuraattorin johdattamana. Tämän myötä toiselle luokalle suunniteltiin ja järjestettiin kaveritaitoja ja kouluyksinäisyyttä käsittelevä oppitunti yhteistyössä koulukuraattorin kanssa. Toiselta tutkimukseen osallistuvalla luokalla ei ollut tullut pyyntöä käsitellä kaverisuhdetaitoja yhdessä kuraattorin kanssa, joten tämän luokan kanssa samat yksinäisyyteen liittyvät teemat käsiteltiin vain tutkijan kanssa.

Luokkien erilaisista lähtötilanteista huolimatta tutkimuksen varsinainen aineistonkeruutilanne sisälsi samat vaiheet. Ensiksi luokan kanssa pohdittiin yhteisesti, millainen on hyvä ystävä, jonka jälkeen luokassa siirryttiin pohtimaan, miten hyvä ystävä toimisi, jos näkisi toisen yksin koulussa. Näin oppilaiden kanssa oli mahdollista määritellä keskustelevasti yksinäisyyden ja omaehtoisen yksinolon ero. Samalla varmistettiin, että jokainen tutkittava ymmärtää, mitä kouluyksinäisyys tarkoittaa. Yksinäisyys määriteltiin oppilaiden kanssa ikäväksi tunteeksi, jolloin yksilö kokee jonkin yhteyden puutetta. Omaehtoinen yksinolo määriteltiin oppilaiden kanssa välillä halutuksikin tilaksi, hetkeksi, jolloin voi olla yksin ja kerätä voimia. Yksinäisyyden käsitteen määrittämisen jälkeen oppilaat saivat ohjeet kirjoitelman tekoon. Jokainen oppilas sai kirjoittaa täysin vapaamuotoisen tekstin, kunhan sen aiheena oli kouluyksinäisyys oppilaan

omasta näkökulmasta. Teksti ohjeistettiin kirjoittamaan nimettömänä. Tarkka kirjallinen ohjeistus oli ”Kirjoita vapaamuotoinen teksti omista kouluyksinäisyyden kokemuksista”. Tekstillä ei ollut ohjepituutta tai tiukkaa aikarajaa, vaan tekstiin sai käyttää niin paljon aikaa kuin oppilas tarvitsi. Jokainen oppilas kirjoitti tekstin valmiiksi ennen oppitunnin loppua, mutta tarvittaessa tekstiä olisi saanut jatkaa myös välitunnin ajan. Näin pyrittiin poistamaan ylimääräistä painetta ja kiireen tunnetta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia yksinäisyydenkokemuksia oppilaille on ollut koulussa. Tämän vuoksi oppilaiden kirjoittamista kirjoitelmista jätettiin pois ne kirjoitelmat, joissa kerrottiin, ettei yksinäisyyttä koeta ollenkaan. Tällaisia kirjoitelmia oli yhteensä 13. Näistä pois jätetyistä kertomuksista oli huomattavissa, että ne oppilaat, joilla ei ollut omakohtaista kokemusta yksinäisyydestä eivät myöskään osanneet kertoa asiasta paljon, vaan he korkeintaan mainitsivat yksinäisyyden olevan ikävää tai sellaista, jota kenenkään ei tulisi kokea. Oppilaiden oli siis hankalaa eläytyä yksinäisen ihmisen rooliin, jos he eivät itse kokeneet kouluyksinäisyyttä. Lopullinen tutkimusaineisto koostuu 18 vapaamuotoisesta käsin kirjoitetusta kirjoitelmasta, jotka kertovat omakohtaisista yksinäisyyden kokemuksista koulussa.

Tässä tutkimuksessa ei ollut tarpeellista kerätä muuta taustatietoa oppilaista kuin heidän oma luokka-asteensa. Tutkittavat ovat peräisin yhdestä keskisuuresta koulusta, jossa siirtymä yläkouluun tapahtuu kuudennen vuoden jälkeen. Oppilaat eivät siis ole kokeneet yhteistä rakenteellista koulun vaihdosta. Tutkimukseen on kuitenkin voinut osallistua, vaikka oppilas olisikin vaihtanut koulua tai luokkaa. Kirjoitelmat kerättiin nimettöminä. Lisäksi jokaisen tutkittavan kirjoitelma on pseudonymisoitu eli aineistoesimerkeissä käytetyt nimet ovat keksittyjä.

5.3 Aineiston analyysi

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen eli sen tehtävänä on tarkastella 6.-luokkalaisten kokemuksia empiirisestä näkökulmasta. Kuten Bryman ja Bell (2015) ovat määrittäneet, laadullinen tutkimus pyrkii löytävään vastauksia merkityksiin, ei niinkään siihen, kuinka yleistä esiintyvä ilmiö on. Tämä tutkimus nojaa lähestymistavaltaan sosio-konstruktivistiseen ajattelutapaan, sillä aineiston kertomukset ovat syntyneet muiden kertomusten tapaan sosiaalisessa yhteisvaikutuksessa muun ympäristön kanssa (ks. Gergen, 2015; Puusa ym., 2020). Ympäristö, jossa yksilö elää vaikuttaa siis olennaisesti yksilön kokemuksiin (Puusa ym., 2020).

Tutkimuksen analyysi jakautuu kahteen eri narratiivisen tutkimusotteen analyysitapaan. Analyysin ensimmäisessä osassa tutkimusaineiston kertomukset tyypitellään juonianalyysin avulla, joka perustuu Gergenin ja Gernenin (1984) teoriaan kolmesta eri kertomusten juonikehityksestä: progressiiviseen, regressiiviseen ja stabiiliin juonikehitykseen. Tämän jälkeen aineiston toisessa vaiheessa juonityyppejä tarkastellaan Hermanin (2002) semanttisten roolien avulla, tavoitteena selvittää, millaisia rooleja yksinäisyyttä kokeneet itselleen asettavat.

5.3.1. Narratiivisen tutkimuksen lähtökohdat

Ympäristömme on täynnä erilaisia kertomuksia. Kertomukset ovat yksinkertaisimmillaan ”ajassa tapahtuvia tilanteita ja tapahtumia” (Herman, 2009, s. 1). Käytännössä ihminen hyödyntää kertomuksia tulkitukseen, rakentaakseen ja välittääkseen käsitystä omasta todellisuudesta (Aaltonen & Leimumäki, 2010). Jotta näitä kertomuksia voidaan käsitellä tieteellisesti, avuksi on kehitetty narratiivisen tutkimuksen kehys. Narratiivisen tutkimuksen keskiössä ovat vahvasti kertomukset, joiden kautta inhimillistä elämää ja ihmisten vuorovaikutussuhteita selitetään ja ymmärretään (Puusa ym., 2020). Narratiivinen lähestymistapa ihmisten elämään pyrkii olemaan hyvin inhimillinen ja aito, sillä ihmiselle on ominaista ajatella omaa elämäänsä

erilaisten kertomusten kautta, jotka sisältävät jonkinlaisen lähtötilanteen, käännekohdan ja lopputilanteen (Puusa ym., 2020).

Narratiivinen tutkimusote nojautuu vahvasti sosio-konstruktionistiseen näkökulmaan (Puusa ym., 2020). Yksilö jäsentää maailmaa suhteessa omaan ympäristöönsä, mutta samalla hän on myös oman ympäristönsä luoja. Yksilö on siis itsenäinen toimija, joka ottaa vaikutteita ympäristöstään, sekä luo niitä itse. Narratiivinen tutkimus tutkiikin yksilöitä ympäristön tuottajina, rakentajina ja välittäjinä yksilöiden luomia tarinoita tulkiten. Narratiivisella tutkimuksella ei ole yhtä tiettyä metodia tai kokonaisuutta, vaan se pitää sisällään monta erilaista suuntausta (Hyvärinen, 2010; Puusa ym., 2020). Tärkeää onkin, että tutkija osaa soveltaa käytössä olevia analyysimenetelmiä juuri käsillä olevan aineiston tutkimiseen tutkimuskysymykset huomioon ottaen (Hyvärinen, 2010). Heikkinen (2002) ajatteleekin, ettei narratiivisuus ole metodi, vaan se voi tarkoittaa joko tutkittavaa jo olemassa olevia kertomuksia tai tutkijan pyrkimystä luoda tutkimuksen avulla täysin uusia kertomuksia maailmasta. Polkinghorne (1995) onkin aiemmin määritellyt tämän Heikkisen (2002) kuvaileman ilmiön narratiivisen tutkimuksen kahdeksi lähtökohdaksi. Polkinghornen (1995) mukaan narratiiveja käsittelevä analyysi voidaan jakaa varsinaiseen **narratiiviseen analyysiin** (*narrative analysis*) ja **narratiivien analyysiin** (*analysis of narrative*). Narratiivien analyysin voidaan ajatella keskittyvän enemmän itse kertomusten luokitteluun, kun taas narratiivinen analyysi pyrkii tuomaan esille uusia kertomuksia ja niille tärkeitä teemoja kerättyjen kertomusten avulla. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään kumpaakin Polkinghornen (1995) määrittämää narratiivisen analyysin lähtökohtaa. Ensimmäisessä analyysin vaiheessa keskitytään narratiivien analyysiin ja toisessa analyysin vaiheessa narratiiviseen analyysiin.

Narratiivista tutkimusta on mahdollista lähestyä monesta näkökulmasta ja sen elementteihin suhtaudutaan eri tavoilla riippuen viitekehyksestä, jolla narratiivisuutta käsitellään (ks. Aaltonen & Leimumäki, 2010). Olennaisia käsitteitä narratiivisessa tutkimuksessa ovat kertomus, kerronta ja kokemus (Aaltonen & Leimumäki, 2010). Nämä on hyvä erottaa toisistaan, sillä

esimerkiksi kaikkia ympäristössä olevia tekstejä (puhuttua tai kirjoitettua) ei voi kuvata kertomukseksi. Monet narratiiviseen tutkimukseen perehtyneet tutkijat määrittävät kertomuksen hieman eri tavoin ja Hyvärinen (2010) toteaaakin, ettei kertomusta ole määritelty tarpeeksi selkeästi. Herman (2009) määrittää kertomukselle neljä ydinelementtiä, joiden tulee olla voimassa, jotta voidaan puhua kertomuksesta. Aaltonen ja Leimumäki (2010) ovat suomentaneet nämä elementit seuraavasti: *tilanteisuus*, *partikulaarinen tapahtumien rakenne*, *käännne* ja *kokemus*. Näiden elementtien avulla muodostuu kertomus, joka on tilannesidonnainen, juonessa etenevä kuvaus tapahtumista, sisältäen tärkeän tapahtumien käännekohdan sekä kertojan kokemuksen kuvailun. Hyvärinen (2010) muistuttaa kuitenkin, että tiukka tekstin määrittäminen joko kertomukseksi tai ei-kertomukseksi ei ole olennaista, vaan sen sijaan tulisi keskittyä siihen, kuinka rikasta teksti kertomuksellisesti on. Kertomuksen tilanteisuus on varsinkin sosiaalitieteissä tärkeä ominaisuus, sillä kertomusten nähdään syntyvän tilanteisesti vuorovaikutuksessa. Kertomus kerrotaan aina nykyhetkestä käsin ja tietyssä kontekstissa (Puusa ym., 2020). Myös Hyvärinen (2010) painottaa kertomuksen aika- ja paikkasidonnaisuutta. Usein kertomuksen aikakäsite on myös kertojalle tärkeä: toisinaan aikakontekstin tärkeys näkyy tutkittavien haluna muodostaa ajallisia yhteyksiä myös sellaisille tapahtumille, joissa niitä ei todellisuudessa ole (Hyvärinen, 2010). Myös kokemus eli se, millaiselta jokin tuntuu (ks. Herman, 2009) on tilannesidonnainen prosessi, josta tulee osa kertomusta sen kerrontahetkellä (Aaltonen & Leimumäki, 2010). Kerronta on siis prosessi, jolla tarina luodaan kertomukseksi (Genette ym., 1983).

Päädyin tämän tutkimuksen analyysissä narratiiviseen analyysiin vasta aineiston lukemisen jälkeen. Puusa ja kollegat (2020) toteavatkin, että aineiston analyysi kannattaa aloittaa lukemalla läpi ilman mitään ennakko-oletuksia ja huomioiden kirjaamista ja vasta lukemisen jälkeen olisi hyvä pohtia, mitä aineisto kertoo ja millaista analyysiä siihen kannattaisi hyödyntää. Narratiivisen analyysin käyttämistä tämän tutkimuksen aineistossa puoltaa aineiston muoto: se on kerätty kirjallisena tekstinä, joka on yksi narratiiviselle analyysille tyypillisistä aineistomuodoista (Lämsä ym., 2018). Vapaa teksti antaa hyvän

kuvan tutkittavan kokemusmaailmasta. Tämän tutkimuksen tavoitteena on saada selville yksittäisten ihmisten kokemuksia, joten narratiivinen lähestymistapa tukee tämän tavoitteen saavuttamista.

5.3.2. Aineiston tyypittely juonianalyysillä

Tutkimuksen ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä on selvittää, millaiset käännekohtat ovat johtaneet 6.-luokkalaisten kokeman kouluyksinäisyyden tilaan. Polkinghorne (1995) jakaa narratiivisen tutkimuksen kahteen eri osaan, jotka eroavat toisistaan. Tämä analyysin ensimmäinen vaihe on luonteeltaan narratiivin analyysiä, jossa narratiivi nähdään analyysin kohteena, ei niinkään analyysitapana.

Jo Aristoteles on määritellyt, että perinteisillä tarinoilla on aina alku, keskikohta ja loppu (Puusa ym., 2020). Tarinoiden loppuratkaisut voivat olla yksinkertaisuudessaan joko onnellisia tai onnettomia. Kertomuksen onnellisuutta tai onnettomuutta määrittää aina se, kuinka lähelle kertoja pääsee haluttua tavoitetta tai tilaa (Gergen & Gergen, 1984). Kertomuksen tehtävänä on kuvailla tapahtumia, joiden myötä narratiivissa joko lähestytään tai etäännytetään tästä tavoitteesta. Tässä tutkimuksessa yksinäisyys on määritelty tilaksi, joka tuntuu ikävältä ja on ei-haluttu. Kukaan tutkittavista ei määritellyt yksinäisyyttä tilaksi, johon haluaisi jäädä. Näin ollen tutkimusaineistossa kertomusten tavoitteena voidaan pitää yksinäisyyden tunteesta eroon pääsemistä.

Gergen ja Gergen (1984) määrittävät narratiiveille kolme eri päämuotoa: stabiilin, progressiivisen ja regressiivisen narratiivin muodot. Näissä kaikissa narratiivin muodoissa nykytilannetta verrataan aiempaan tilanteeseen ja kertojan asemaa arvioidaan suhteessa toivottuun tavoitteeseen. Progressiivinen narratiivi kuvaa kertojan aseman paranemista suhteessa haluttuun tavoitteeseen, kun taas regressiivinen narratiivi kertoo kertojan aseman heikkenemisestä suhteessa haluttuun tilaan (Gergen & Gergen, 1984). Toisin sanoen progressiivinen narratiivi on usein lopputulokseltaan positiivinen ja regressiivinen narratiivi sen sijaan negatiivinen. Stabiilissa narratiivissa kertojan tila ei muutu suhteessa haluttuun tavoitetilaan (Gergen & Gergen, 1984). Tilan

muuttumattomuus voi olla stabiilissa narratiivissa joko hyvä tai huono asia riippuen siitä, mikä on ollut kertojan lähtötilanne.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa siirsin alkuperäisen paperiaineiston salasanalla suojattuun tekstinkäsittelyohjelmaan, jossa ryhmittelin kertomukset sähköisesti. Tämän tutkimuksen analyysin ensimmäisessä vaiheessa tyypittelin aineiston Gergen & Gergenin (1984) juonityypittelyn avulla kolmeen eri kategoriaan: progressiiviseen, regressiiviseen tai stabiiliin narratiivin tyyppiin. Yksi kertomus voi sisältää narratiiveja sekä progressiivisista että regressiivisistä tapahtumista (Gergen & Gergen, 1984). Tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiä kannalta olennaista oli selvittää kertomuksen lopputilanne suhteessa yksinäisyyden tunteeseen. Luokittelin progressiiviseksi narratiiviksi ne kertomukset, joissa kertojan yksinäisyyden kokemus on vähentynyt suhteessa menneeseen aikaan. Regressiiviseksi narratiiviksi luokittelin ne kertomukset, joissa kertojan yksinäisyyden kokemus on voimustunut suhteessa menneeseen kokemukseen. Stabiiliksi narratiiviksi luokittelin ne kertomukset, joissa kertojan yksinäisyyden kokemus ei ole merkittävästi muuttunut. Tällaisissa tilanteissa kertoja on voinut olla aina yksinäinen. Stabiileiksi narratiiveiksi olisi voitu luokitella myös ne kertomukset, joissa kertoja ei ole koskaan kokenut yksinäisyyttä. Tässä tutkimuksessa rajasin nämä kyseiset yksinäisyyttä kokemattomat oppilaat tutkimusaineiston ulkopuolelle, jotta olisi mahdollista keskittyä juuri yksinäisyyttä kokeneiden kokemuksiin.

Jotta aineistosta on mahdollista löytää syitä yksinäisyyden kokemuksen muodostumiseen, pyrin löytämään kertomuksista ydinepisodeja, eli niitä merkittäviä hetkiä ja käännekohtia, joissa tilanne on johtanut yksinäisyyden tilan muutokseen (Hyvärinen, 1994). Ydinepisodien avulla oli tavoitteena määrittää, millaiset tilanteet ovat johtaneet yksinäisyyden kokemuksen vähenemiseen ja lisääntymiseen. Juonityyppien luokittelun yhteydessä etsin jokaisesta kertomuksesta niille tärkeät ydinepisodit, jotka luokittelin taulukkomuotoon joko yksinäisyyttä vähentäväksi, lisääväksi tai ylläpitäväksi tekijöiksi. Lisäksi nimesin näille ydinepisodeille ilmiöitä kuvaavat yläotsikot.

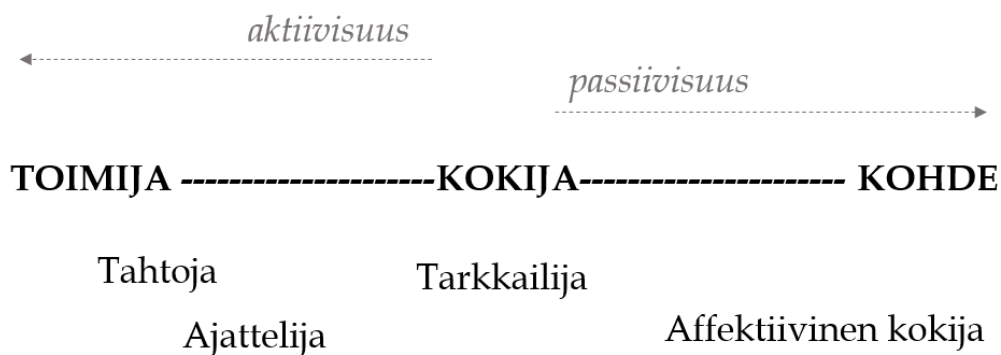
Kertomusten asettaminen progressiiviseksi, regressiiviseksi tai stabiiliksi ei ollut yksinkertaista, sillä osa tarinoista saattoi sisältää sekä progressiivisia että regressiivisiä vaiheita. Tässä analyysissä tein luokittelun sen perusteella, millainen kertomuksen lopputulos oli suhteessa aiempaan tilanteeseen. Kertomuksen luokittelu vaati, että kertoja suhteutti omaa yksinäisyyden kokemustaan ajallisesti. Moni tutkittava halusikin suhteuttaa kertomuksensa menneeseen ja nykyhetkeen, vaikka kaikki kertomukset eivät keskittyneetkään kuvaamaan yksinäisyyden muutosta sanallisesti. Sijoittamalla kertomuksensa aikakontekstiin, tutkittavat toivat esille myös sen, millainen heidän kokemuksensa yksinäisyydestä on suhteessa ajan kulumiseen. Ajallisesti kertomukset kuvaavat hyvin eripituisia tapahtumia.

Tutkimusaineiston kertomukset ovat myös kuvauksellisesti todella erilaisia. Osa tutkittavista kuvasi tapahtumat ja niiden herättämät tuntemukset sekä tapahtumapaikat todella tarkkaan. Tällaisissa kuvauksellisissa kertomuksissa tutkittava pystyi luomaan selkeän kontekstin, johon myös lukijan on helppo sukeltaa. Sen sijaan osa tutkittavista tyytyi kertomaan tilanteet enemmänkin mainitsemalla, että jotakin vastaavaa on ilmennyt, mutta tarkempi tilanteen avaaminen on jäänyt vähäiseksi.

5.3.3. Kertomustyyppien analysointi kertojien toimijuuden näkökulmasta

Analyysin toinen vaihe keskittyi selvittämään, millaisiin rooleihin kertojat ovat itsensä asemoineet suhteessa kouluyksinäisyyden kokemuksiin. Tavoitteenani oli selvittää, kokevatko kouluyksinäisyyttä kokeneet, että he voisivat itse vaikuttaa kouluyksinäisyyteen vai onko asia jotain, mitä heille on vain tapahtunut. Kertomuksissa esiintyvät roolit kuvaavat sitä, millaista toimijuutta kukin tutkittava itselleen asettaa. Herman (2002) on nimennyt kertomuksessa esiintyvät semanttiset roolit asteikolle, jossa toisessa ääripäässä on aktiivinen toimija ja toisessa päässä passiivinen toiminnan kohde. Näille semanttisille rooleille on annettu erilaisia nimiä riippuen tutkijasta (ks. Vihottula, 2015). Tämän tutkimuksen roolien nimet mukailevat Vihottulan (2015) ja Hyvärisen (2010) käyttämiä suomenkielisiä versioita Hermanin (2002) semanttisten roolien

teoriasta. Yksinkertaistuksen vuoksi otin tässä analyysissä huomioon kolme roolimuotoa, jotka ovat aktiivisessa ääripäässä oleva toimija, asteikon keskikohdassa oleva kokija sekä passiivisessa ääripäässä oleva kohde (kuvio 1). Toimija on aktiivinen tekemisen loppuunsaattaja, kun taas kohde on passiivinen roolihenkilö, jolle tapahtuu jotain ilman, että hän itse vaikuttaa asiaan (Vihottula, 2015).



Kuvio 1. Semanttisten roolien aktiivisuus (Mukaillen Herman, 2002; Hyvärinen 2010, s. 109).

Semanttisten roolien käyttäminen edellyttää, että tutkija on tietoinen prosessityyppien analyysistä (Hyvärinen, 2010). Kertomuksissa esiintyvät kielellisiin ominaisuuksiin liittyvät pääprosessit voidaan jakaa materiaalsiin, suhteellisiin ja henkisiin prosesseihin (Halliday & Matthiessen, 2004). Materiaaliset prosessit kuvaavat usein kokonaista tai meneillään olevaa tekemistä. Esimerkiksi toimijan rooli tulee usein ilmi materiaalisten prosessien kautta, kun toimija suorittaa jonkin tekemisen loppuun (Vihottula, 2015). Suhteelliset prosessit kuvaavat puolestaan sitä, millaisissa suhteissa asiat ovat keskenään. Henkiset prosessit kuvaavat, kuinka eri tavoin kertojat voivat kokea oman tilanteensa.

Hyvärinen (2010) on rikastanut Hermanin (2002) teoriaa henkisten prosessien pohjalta jakamalla kokijan roolin vielä tarkemmin tahtojaksi, ajattelijaksi, tarkkailijaksi ja affektiiviseksi kokijaksi. Kokija on yleisesti asetettu toimijan ja kohteen välimaastoon, mutta sen alaluokkien toimijuuden taso voi vaihdella suuresti. Tahtoja ("tahdon") ja ajattelija ("muistan, tiedän, ymmärrän")

sijoittuvat lähemmäs aktiivista ja aloitteen tekevää toimijaa, kun taas affektiivinen kokija ("inhoan, pelkään, rakastan") sijoittuu lähemmäs passiivista ja vastaanottavaa kohdetta. Tarkkailija ("näin, kuulin, tunsin") sijoittuu vahvasti toimijan ja kohteen välimaastoon.

Semanttisten roolien tarkastelu on tässä tutkimuksessa tärkeää, sillä niiden avulla pyrittiin rikastamaan tutkimusaineistosta nousevia teemoja ja saamaan selville, millaisena kouluyksinäisyyttä kokevat nuoret kokevat omat mahdollisuutensa vaikuttaa omaan tilanteeseensa. Semanttisten roolien analyysi pyrki vastaamaan kysymykseen siitä, millaisia rooleja tutkittavat ovat asettaneet itselleen suhteessa yksinäisyyden kokemukseen. Analyysi perustui Hermanin semanttisten roolien teorian yksinkertaistukseen ja vastasi narratiiviselta tutkimussuunaltaan enemmän narratiivista analyysiä kuin analyysiä narratiivista (Polkinghorne, 1995).

Analyysin toiseen vaiheeseen valitsin kolme eri narratiivityypin edustajaa, jotka eroavat jokseenkin toisistaan. Tavoitteenani oli valikoida aineistosta ne kertomukset, jotka ovat kuvauksellisimpia ja yksityiskohtaisimpia, jotta niiden avulla olisi mahdollista päästä lähelle yksilön kokemuksia. On myös tärkeää mainita, että omat tutkimukselliset mielenkiinnonkohteeni ja kokemukseni kertomusten kiinnostavuudesta ovat vaikuttaneet kertomusten valintaan.

5.4 Lasten tutkimisen eettiset ratkaisut

Tutkimus on toteutettu noudattaen hyvän tieteellisen käytännön periaatteita (TENK, 2023). Ennen tutkimusaineiston keräämistä on laadittu aineistohallintasuunnitelma ja tietosuojaseloste, joiden avulla on pidetty huoli siitä, että tutkimus suojaa tutkimukseen osallistuvien anonymiteettiä. Tutkimuksen tuloksissa ei ole käytetty oppilaiden oikeita nimiä, vaan tutkimuksen tuloksissa on käytetty pseudonyymejä. Koska tutkimus kohdistuu alle 18-vuotiaisiin, tutkimukseen osallistuneet tarvitsevat osallistuakseen kirjallisen suostumuksen huoltajalta (TENK, 2019). Tätä varten oppilaiden huoltajille toimitettiin sekä tietosuojalomake että tutkimuslupalomake. Näin

oppilaiden huoltajat tehtiin tietoiseksi siitä, mitä tutkimus koskee ja kuinka tutkittavien tietoja säilytetään ja kuinka ne tuhoetaan tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Tutkittaville ja heidän huoltajilleen on tiedotettu selkeästi, että tutkimus on täysin vapaaehtoista. Tutkimukseen on osallistunut vain sellaisia oppilaita, joiden vanhemmat ovat antaneet kirjallisen suostumuksensa. Tämän lisäksi suostumus kysyttiin myös oppilaita itseltään. Jos oppilas ei kokenut, että hän haluaa itse osallistua, hänellä oli mahdollisuus olla osallistumatta, kuten myös Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK, 2019) määrittää. Ennen varsinaista aineistonkeruuta oppilaita muistutettiin tutkimuksen tietosuojasta ja vapaaehtoisuudesta.

Etenkin lapsia tutkittaessa on hyvä tunnistaa, onko tutkimuksesta lapsille mahdollista haittaa (TENK, 2019). Myös tutkimuksen aiheen arkaluontoisuuden tunnistaminen on erityisen tärkeää (Hydén, 2008). Koska kouluyksinäisyys voi olla monelle oppilaalle hyvin kivulias aihe, tutkimuksessa on pyritty maksimoimaan tutkittavien henkilöllisyyden pysyminen nimettömänä. Tutkittavien anonymiteettia on suojattu keräämällä tutkimusaineisto täysin nimettömästi. Tutkimusaineisto on säilytetty salattuna niin, että ainoastaan tutkijalla itsellään on pääsy tutkimusaineistoon. Aineistosta tehdyt lainausesimerkit on pyritty pitämään lyhyinä, jottei niistä ole mahdollista tunnistaa tarkkoja tilanteita, jotka voivat vaarantaa tutkittavan yksityisyyden.

Tutkimus perustuu oppilaiden omien kouluyksinäisyyden kokemusten selvittämiseen, joten oppilaille pyrittiin luomaan erityisen turvallinen olo tutkimustilanteessa. Oppilaille korostettiin, että kirjoitelmaan saa kirjoittaa juuri sen mikä hyvältä tuntuu, ja halutessaan paperin voi palauttaa myös tyhjänä. Kirjoitelman kirjoittamistilanteesta pyrittiin tekemään oppilaille mahdollisimman mukava ja rauhallinen. Aikapaineen poistamisen lisäksi luokan turvallisuutta pyrittiin lisäämään luokan omia toiveita kunnioittaen. Yhdessä luokassa tämä tarkoitti rauhallisen taustamusiikin soittamista ja luokan valojen himmentämistä. Toisessa luokassa oppilaat kokivat musiikin häiritseväksi, joten oppilaat ottivat hieman omaa tilaa kirjoittamiseen pulpetteja siirtämällä.

Myös oppilaita ohjeistettiin luokan henkisen turvallisuuden vaalimiseen. Oppilaita neuvottiin koko aineistonkeruun ajan sekä sen jälkeen toimimaan tutkimuksen tietosuoja kunnioittaen niin, että he suhtautuivat myös toisiinsa hienovaraisesti. Oppilaille kerrottiin, että tunnilla käytyjä aiheita saa halutessaan käydä läpi myös ystävien kanssa, mutta ketään ei saa painostaa kertomaan, osallistuiko luokkalainen tutkimukseen tai mitä kukakin kirjoitelmaan kirjoitti. Kirjoitelman kirjoittamisen jälkeen oppitunti lopetettiin yhteisesti muistuttamalla, miten iso merkitys sillä on, että jokainen ihminen tulisi huomioiduksi. Lisäksi oppilaille pyrittiin antamaan toivoa muistuttamalla, että usein yksinäisyys on tilapäinen vaihe, jota jokainen ihminen kokee elämässään joitakin määriä. Oppilaita kannustettiin myös puhumaan haastavista tilanteista aikuisille, joko omalle perheelle, omalle luokanopettajalle tai esimerkiksi koulukuraattorille.

6 MUUTTUVA YKSINÄISYYDEN TILA KOULUSSA

Tutkimuksen ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä on selvittää, millaiset käännekohdat ovat johtaneet 6.-luokkalaisten kokeman kouluyksinäisyyden tilaan. Tässä tulosluvussa aineisto on tyypitelty kolmeen eri juoniluokkaan mukaillen Gergen & Gergenin (1984) juonityyppejä progressiivisista, regressiivisistä ja stabiileista narratiiveista. Aineistoesimerkeissä käytetyt nimet ovat keksittyjä.

6.1 Ulos yksinäisyydestä: yksinäisyyden vähenemisen kokemukset eli progressiiviset kertomukset

Tutkimusaineiston 18 kertomuksesta yhdeksän kuvaa progressiivista eli parempaan suuntaan menevää narratiivia. Nämä tarinat kertovat siitä, kuinka kertoja pääsee lähemmäs toivottua tilaa eli kertojan yksinäisyyden kokemukset vähentyvät tai katoavat kokonaan, kun aika menee eteenpäin. Luokittelin progressiivisiksi narratiiveiksi ne kertomukset, joissa tutkittava itse vertaa omaa yksinäisyyden tunteen vähenemistä sanallisesti aiempaan elämäntilanteeseensa. Osalla tutkittavista tapahtumien aikajana oli pidempi, osalla kertomus taas liittyi lähiaikoina tapahtuneeseen yksittäiseen tilanteeseen. Kaikki progressiivisen kertomuksen kertojat eivät ole päässeet tilanteeseen, jossa yksinäisyyden tunne olisi kokonaan kadonnut, mutta muutaman oppilaan kohdalla tämä on kuitenkin ollut mahdollista. Kaikilla yksinäisyyden tunteiden määrä on kuitenkin vähentynyt.

Progressiivisissa narratiiveissa tutkittavien kertoma juoni alkaa siitä ajasta, kun, yksinäisyyden tunne on alkanut ja päättyy siihen hetkeen, kun yksinäisyyden tunne oli vähentynyt tai kadonnut. Poikkeuksena tähän oli kolme kertomusta, joissa kertojat aloittivat kertomuksen ilmoittamalla, etteivät he ole kokeneet kouluyksinäisyyttä ollenkaan. Pienen pohdinnan jälkeen he kuitenkin

toteavat itse, että heidän kokemansa tila on luokiteltavissa kouluyksinäisyydeksi.

Omista kouluyksinäisyyden kokemuksista kertovan kirjoitelman toteuttaminen oli täysin vapaamuotoista, mutta silti monet tutkittavista kertovat omaa progressiivista kertomustaan yksinäisyydestä juuri muutoksen ja muutosta kuvaavien tilanteiden kautta. Näitä tilanteita, jotka kuvaavat merkittävää muutosta juonen kääntymisestä voidaan nimittää ydinepisodeiksi (Hyvärinen, 1994). Tutkittavat sanallistavat kertomuksissaan, kuinka yksinäisyyttä vähensivät merkittävästi kaverisuhteissa ilmenneiden riitojen selvittäminen, ystävyysuhteen korjaantuminen, uuden ystäväporukan ja ystävän löytyminen. Toisinaan yksinäisyyden tunteen vähentyminen vaati koulun tai luokan vaihtoa niin, että oppilas pääsi täysin uuteen sosiaaliseen ympäristöön. Muodostin näistä tutkittavien kuvailemista yksinäisyyttä vähentäneistä tapahtumista kaksi pääteemaa: *Muutokset ihmissuhteissa* ja *Muutokset ympäristössä* (taulukko 1).

Taulukko 1

Kouluyksinäisyyttä vähentäneet käännekohdat

Pääteema	Kuvaus teeman ilmiöistä
Muutokset ihmissuhteissa	<ul style="list-style-type: none"> • Riitojen selvittäminen • Uuden ystäväpiirin löytyminen • Uuden läheisen ystävän löytyminen
Muutokset ympäristössä	<ul style="list-style-type: none"> • Luokan vaihtaminen • Koulun vaihtaminen

Kun puhutaan yksinäisyyden kokemuksista, on luonnollista, että muutokset ihmissuhteissa määrittävät voimakkaasti sitä, kokeeko yksilö yksinäisyyden tunnetta vai ei. Joillekin tutkittaville, kuten Siirille, yksinäisyyden kokemus ilmestyi silloin, kun olemassa olevassa ystäväpiirissä syntyi riita. Tällöin ystäväporukkaan kuuluvat henkilöt viettivät aikaa erikseen, mikä synnytti kokemuksia yksinäisyydestä. Siiri kertoo, kuinka heidän ystäväporukansa

jäsenet ovat "kuitenkin saaneet riidat aina selvitettyä, mikä on tärkeää". Progressiivisen narratiivin luonne syntyykin siitä, että kaveriporukoiden riidat on saatu selvitettyä, ja yksinäisyys on kadonnut, kun oppilaat ovat taas saaneet viettää aikaa ystäviensä kanssa. Joskus konfliktit ovat olleet todella haastavia, eikä niiden selvittäminen ole onnistunut vain ystäväporukan jäsenten kesken. Nella kuvailee kertomuksessaan kokeneensa yksinäisyyden tunteen loppuneen vasta, kun opettaja puuttui ryhmän riidan selvittämiseen: "Me ei vaan osattu päästä mihinkään tulokseen keskenään, se oli ihan mahotonta." Progressiivisen narratiivista tekee kuitenkin sen, että lopputuloksena Nella kertoo ystäväporukan olevan edelleen parhaita kavereita keskenään.

Toisinaan progressiivisessa narratiivissa on saattanut olla vaara regressiiviselle lopputulemalle. Alekski kertoo kokeneensa paljon yksinäisyyttä, kun hänen paras ystävänsä vaihtoi kaveriporukkaa ja hän jäi yksin koulussa. Tällainen hylkääminen tuntui Aleksista kamalalta, sillä hän ei itse kokenut sopineensa uuteen kaveriporukkaan, vaan hän koki siinä syrjintää. Pienen ajan kuluttua Alekski löysi uuden ystäväporukan, jossa hän on tuntenut olonsa turvalliseksi. Alekski kertookin, että hän arvostaa kaveriporukoita, joissa hänellä on hauskaa. Samoin myös Meeri on tarkka, millaisiin kaveriporukoihin hän menee mukaan, ja hän on kokenut varsinkin parittomat kaveriporukat vaikeiksi, sillä niissä vaara ulkopuolelle jäämisestä on suuri: "Aina kun huomaan, että mun kavereista on tulossa pariton porukka ja mä oon siinä, niin yritän lähteä siitä mahdollisimman nopeasti pois. Irtauduin niistä porukoista hiljattain. Olin onnellinen, kun tajusin, ettei mun tarvitse enää jäädä yksin." Samalla, kun Meeri irtaantui parittomista porukoista, myös hänen kokemansa ulkopuolisuuden tunne ryhmässä vähentyi. Merkittäväksi muutokseksi, ja yksinäisyyden lopullisesti kadottavaksi tekijäksi Meeri määrittää kuitenkin sen, kun toisesta yksinäisestä oppilaasta tuli hänen oma paras ystävänsä:

Yksinäisyys on ollut yksiä hirveimpiä tunteita mitä olen kokenut. Jos huomaan että joku on yksin niin menen heti hänen luokseen koska tiedän mitä hän tuntee joten haluan että hän ei saisi ikuisia suruja. Yhdestä yksinäisestä tyypistä jonka näin on tullut ajan myötä yksistä parhaimmista kavereista. (Meeri)

Meeri osasi valjastaa oman yksinäisyyden kokemuksensa muiden auttamiseen ja samalla hänen oma yksinäisyyden kokemuksensa koulussa loppuivat.

Toisinaan yksinäisyyden väheneminen on mahdollista vasta, kun oppilas kokee muutoksen omassa ympäristössään ja pääsee luomaan ystävyysuhteita täysin uusien ihmisten kanssa. Kasper kuvailee kertomuksessaan, kuinka hän koki viidennellä luokalla paljon yksinäisyyttä, sillä häntä kiusattiin koulussa. Kasper kertoo, kuinka hänen luokkalaisensa ”sai osan kavereistanikin ignooraamaan, joka sai minut tuntemaan itseni yksinäiseksi”. Luokkalaisten toteuttama huomiotta jättäminen loppui vasta, kun Kasper pääsi vaihtamaan uuteen kouluun ja sai sieltä uusia kavereita. Tämä on muutoksena melko suuri, ja Kasper kuvailee itsekin ympäristön muutosta erittäin raskaaksi ja kuormittavaksi kokemukseksi. Progressiivisen kertomuksesta tekee kuitenkin se, että Kasper kertoo olevansa erittäin tyytyväinen nykyiseen tilanteeseensa, sillä hän on saanut uudesta koulusta paljon läheisiä ystäviä. Myös Nella kuvailee, kuinka oma tunne kouluyksinäisyydestä katosi vasta, kun hän sai vaihtaa luokkaa: ”Musta ei vaan pidetty mun luokalla. Vasta kun sain vaihtaa luokkaa, jossa oli mulle tuttuja ihmisiä, mun yksinäisyyskin katosi.” Uuteen sosiaaliseen ympäristöön pääseminen voikin olla suuri helpotus ja poistaa kouluyksinäisyyden kokemukset kokonaan.

Osa tämän tutkimuksen kertomuksista oli hankalaa määritellä pelkästään progressiivisiksi, sillä kaikkien kertomusten juonta ei voi yksiselitteisesti määrittää progressiiviseksi. Joissakin kertomuksista esiintyy esimerkiksi regressiivisen narratiivin piirteitä, kuten pelkoa oman tilanteen huononemisesta ja yksinäisyyden lisääntymisestä. Tämän mahdollisen muutoksen pelko tulee myös esille Aleksin kertomuksessa. Aleks pelkää, että vaikka hän on nyt löytänyt hyvän ja turvallisen ystäväporukan, ei se tarkoita, etteikö yksinäisyys voisi tulla takaisin: ” Tällä hetkellä kahdella henkilöllä meidän kaveriporukasta on riitaa, ja pelkään, että meidän porukka hajoaa”. Yksinäisyyden kokemus on siis jättänyt Aleksin jäljen, joka näkyy edelleen pelkona siitä, että kamala kokemus voisi tulla takaisin. On täysin mahdollista, että joidenkin kertomukset voivat muuttua ajan myötä regressiivisiksi eli tutkittavien yksinäisyyden tunne

voi ajan myötä lisääntyä. Itse kertomuksessa tätä ei kuitenkaan pystytty tuomaan ilmi. Pääasiassa progressiivisten narratiivien kertojat ovat kuitenkin toiveikkaita tulevaisuuden suhteen. Varsinkin moni niistä tutkittavista, jotka kertovat yksinäisyyden kadonneen kokonaan, kertovat olevansa myös tyytyväisiä nykyisiin kaverisuhteisiinsa.

Progressiivisissa kertomuksissa kuvattu yksinäisyys näyttää olevan sekä emotionaalista että sosiaalista yksinäisyyttä. Osa tutkittavista, kuten Siiri ja Meeri, kokivat emotionaalista yksinäisyyttä, vaikka he näennäisesti kuuluvat johonkin kaveriporukkaan. Osalla yksinäisyys oli puolestaan sosiaalista yksinäisyyttä, kuten Nellan tilanteessa. Näissä yksinäisyyden hetkissä oppilailla ei ole ollut läheisiä ystäviä, joihin turvautua.

6.2 Kouluyksinäisyyden syventyminen: yksinäisyyden regressiiviset narratiivit

Neljä tämän tutkimusaineiston kertomuksista kuvaa regressiivistä narratiivia. Näissä kertomuksissa yksinäisyyden tunne on lisääntynyt suhteessa oppilaiden aiempaan tilanteeseen. Tässä tutkimusaineistossa regressiivisen narratiivin kertojat aloittavat kertomuksensa kuvailemalla suoraan sitä tilannetta, jossa yksinäisyyden tunne oli syntynyt. Jokaisessa kertomuksessa tulee esille toive siitä, että yksinäisyyden tunne loppuisi kokonaan. Kuitenkin vain yhdessä kertomuksessa kertoja suhtautuu menneeseen tilaan kaihoisasti kuvailemalla sitä, miten kaikki oli ennen paremmin. Regressiivisen narratiivin kertojille näyttää olevan tärkeää määrittää tapahtumille aikajana. Osa tutkittavista kertoo hyvinkin tarkkaan, minä kuukautena tai jopa päivämääränä heidän yksinäisyyden kokemuksensa ovat alkaneet. Tällainen tarkka yksinäisyyden tunteiden alkamispäivän muistaminen voi kertoa siitä, että kokemus on jättänyt merkittävän muistojäljen.

Progressiivisten narratiivien tapaan myös regressiivisissä narratiiveissa on merkittäviä, muutoksen aiheuttavia ydinepisodeja. Nämä ydinepisodit kuvaavat niitä asioita, jotka ovat lisänneet tutkittavien kokemaa yksinäisyyden määrää. Luokittelin regressiivisten narratiivien käännekohtat kahteen pääteemaan:

Muutokset ympäristössä sekä *Muutokset omissa ihmissuhteissa* (taulukko 2). Pääasiassa regressiivisten narratiivien ydinepisodit johtuvat muutoksista ihmissuhteissa, mutta myös ympäristön muutokset ovat vaikuttaneet tutkittavien kouluyksinäisyyden määrän lisääntymiseen.

Taulukko 2

Kouluyksinäisyyttä lisäävät käännekohtat

Pääteema	Kuvaus teeman ilmiöistä
Muutos ympäristössä	<ul style="list-style-type: none"> • Koulun vaihtaminen
Muutokset omissa ihmissuhteissa	<ul style="list-style-type: none"> • Ryhmän ulkopuolelle jättäminen • Huomiotta jätetyksi tuleminen • Hylätyksi tuleminen • Riidat kaveriporukassa

Joissakin narratiivisissa kertomuksissa yksi ydinepisodi saattoi pitää sisällään muutaman eri teeman, jotka ovat yhdessä luoneet tunteen yksinäisyydestä. Joelin tapauksessa yksinäisyyden tunne syntyi ympäristössä tapahtuneesta muutoksesta sekä vertaisten toteuttamasta ryhmän ulkopuolelle sulkemisesta. Joel kertoo, kuinka muuttaminen oli merkittävä yksinäisyyttä lisäävä tekijä. Uudessa koulussa Joelia ei otettu mukaan ryhmään, vaan hänet jätettiin aina yksin: ”Koulussa muut olivat että ’Ääh! Toi saa luvan jäädä yksin’. Noin 3 kuukautta kukaan ei puhunut sanaakaan mulle. Se ei ollut kovin kivaa.” Luokkalaisten hylkäämiseksi tuleminen johtui Joelin mukaan hänen erilaisuudestaan. Koko ryhmän ulkopuolelle jääminen sai Joelin tuntemaan itsensä todella huonovointiseksi ja ei-halutuksi. Vaikka Joel sai lopulta yhden ystävän luokalta, hän kuvailee, että ”jokainen muu oli jonkun toisen kaveri, joten olin silti paljon yksin”. Ystävän saaminen ei siis täysin poistanut Joelin yksinäisyyden tunnetta.

Inan, Onnin ja Ainon kokemukset johtuivat erilaisista muutoksista heidän ihmissuhteissaan. Jokaisessa kertomuksessa toistuu osittain sama kaava: kaikilla kolmella tutkittavalla on ollut läheinen ystävä tai ystäväporukka, mutta lopulta

ystäviltä saatu huono kohtelu on johtanut yksinäisyyden tunteen syntymiseen. Iina kirjoittaa kertomuksessaan, kuinka hän koki olevansa osa ystäväporukkaa, mutta silti hän koki ystäviensä käyttäytyvän häntä kohtaan epäoikeudenmukaisesti. Iina koki muun muassa omien tunteidensa ja kokemuksensa vähättelyä, huomiotta jätetyksi tulemista, yksin muun ryhmän ulkopuolelle jättämistä sekä välttelyä.

Olen tuntenut yksinäisyyttä koulussa, kun olen yrittänyt kertoa jotain joka vaivaisi minua tai jotain mikä oli jännittävää tai iloista ja vastaukseksi tai kesken kertomisen tulee esim. "itke" tai "kysyinkö" ja sitten henkilö alkaa itse puhua omia asioita tai jollekin muille. (Iina)

Kaikki nämä ikävät tilanteet ovat olleet Iinan läheisten ystävien aiheuttamia. Lopulta nämä ystävät päättivät vaihtaa kaveriporukkaa, jolloin Iinalle syntyi vahva hylkäämisen tunne. Iina kuvailee, että on "aivan kamalaa, kun pitkäaikaisimmat "ystävät" jättävät sinut toisen takia". Tilanteena hyvän ja pitkäaikaisen ystävän jätetyksi tuleminen on hämmentävä kokemus, kuten Iina toteaa. Kun kaikki läheiseksi koetut ystävät kaikkoavat ympäriltä, voi edessä olla pitkäkestoinen ja vahva yksinäisyyden tunne ja uusien ystävien löytäminen koulussa saattaa olla haastavaa.

Onnin kokemus perustuu puolestaan hyvin hetkelliseen yksinäisyyden tunteeseen, kun hänen ystävänsä halusi viettää yhden välitunnin toisen oppilaan kanssa. Vaikka yksinäisyyden tunne kestäisi hetken, se voi silti olla kokemuksena hyvin vahva ja mieleenpainuva. Onni kertoo, ettei hänen ystävänsä ymmärtänyt, kuinka pahalta tilanne voisi tuntua: "Ystäväni sanoi vain, että kyllä pystyisin olemaan edes tämän yhden kerran yksin." Tämän takia Onni joutui seisomaan ulkona tekemättä mitään. Hän kuvailee, kuinka yksinäisyyden tunne tuntui todella pahalta ja jäi vaivaamaan pitkäksi aikaa.

Ainon kokemus on jälleen hyvin erilainen Onnin kokemukseen verrattuna. Aino on kokenut pitkäaikaista syrjintää monien luokkalaistensa toimesta. Aino kuvailee, kuinka hänellä oli ennen useampi läheinen ystävä omalla luokalla. Kuitenkin väärinymmärrys ja huoli toisen ystävän hyvinvoinnista synnytti pitkäkestoisen riidan ystäväporukan välille, minkä myötä Aino on yksinään suljettu ryhmän ulkopuolelle. Aino kuvailee, kuinka hänen ystävänsä sanoivat,

etteivät he ”halua olla tän kaltaisen kanssa tekemisissä sen jälkeen, kun ne oli kuullut riidasta”. Riita ei kuitenkaan jäänyt kaveriporukan keskinäiseksi, vaan se paisui koko luokkaa koskettavaksi asiaksi: ”Juttu on siis näin, että tällä hetkellä mulla ei ole ketään kaveria mun luokalla paitsi yksi. Asia on tiedossa koulun rehtorilla, meidän luokan opettajalla ja monilla muilla aikuisilla, mutta sama juttu jatkuu.” Vanhan kaveriporukan tilalle Aino on löytänyt luokalta yhden uuden ystävän, jonka kanssa hän pystyy viettämään aikaa. Uuden ystävän löytäminen ei kuitenkaan ole ratkaisu Ainon kouluyksinäisyyden kokemusten loppumiselle ja katoamiselle, sillä ystävien välille syntynyt riita on edelleen läsnä luokassa. Aino kokee oman tilanteensa hyvin vaikeana ja häntä harmittaa, kuinka tilanne ei parane, vaikka koulun aikuiset ovat asiasta tietoisia. Oma oleminen luokassa ei ole helppoa, vaan se aiheuttaa voimakasta ahdistusta.

Oppilaiden kuvailemat regressiiviset kertomukset sisältävät kuvailuja sekä sosiaalisesta että emotionaalista yksinäisyydestä. Joelin kokemus on esimerkki siitä, kuinka sosiaalinen yksinäisyys voi koulussa näyttäytyä läheisten ystävien totaalisenä puuttumisena. Iinan kertomus kuvaa puolestaan sitä, kuinka olemassa olevan kaveriporukan huono käytös Iinaa kohtaan aiheuttaa emotionaalista yksinäisyyttä.

6.3 Kun mikään ei muutu: stabiilit narratiivit kouluyksinäisyydestä

Aina kertomuksen päähenkilön tila ei muutu suhteessa haluttuun lopputulokseen. Tällaisia stabiileja narratiiveja on tässä tutkimusaineistossa viisi. Näissä kertomuksissa toistuu ajatus siitä, että yksinäisyyden tunne on ollut pitkäaikaista ja toistuvaa, eikä se ole kadonnut, vaikka sen eteen on koitettu tehdä muutoksia. Luokittelin tämän tutkimusaineiston stabiilia narratiivia noudattavat kertomukset kahteen pääteemaan sen perusteella, millaiset asiat ovat tutkittavien mukaan vaikuttaneet yksinäisyyden tilan jatkuvaan esiintymiseen. Tutkittavien kertomuksissa esiintyy kaksi erilaista ilmiötä: *Läheisten ja aitojen ystävyysuhteiden puuttuminen sekä Ryhmän vinoutunut dynamiikka* (taulukko 3).

Taulukko 3

Kouluyksinäisyyttä ylläpitävät ilmiöt

Pääteema	Kuvaus teeman ilmiöistä
Läheisten ja aitojen ystävyysuhteiden puuttuminen	<ul style="list-style-type: none"> • Ystävyysuhteiden pinnallisuus ja näennäisyys • Ystävyysuhteen vastavuoroisuuden puuttuminen • Varavaihtoehtona oleminen • Ryhmän ulkopuolelle jätetyksi tuleminen
Ryhmän vinoutunut dynamiikka	<ul style="list-style-type: none"> • Ryhmän jäsenten pariton määrä • Ryhmän jäsenten eriarvoisuus

Sara, Sofia ja Eino kokevat, että heidän yksinäisyyden kokemuksensa ovat olleet pitkään samanlaisia, eikä niihin ole tullut muutosta. Yksinäisyyden kokemukset ovat syntyneet kaikilla kolmella siitä ajatuksesta, etteivät heidän lähellään olevat ihmiset ole oikeasti heidän ystäviään, vaikka ulospäin saattaisi vaikuttaa siltä, että heillä on paljon ystäviä:

Jos kysytään että montako kaveria sulla on koulussa niin siihen vastataan ”joo on niitä monia”. Ja kun kysytään montako todellista kaveria sulla on niin jotkut pari ketkä luulee että itsellä on se yksi luotettava kaveri vastaa että joo yksi. Mutta sekin on feikki. (Sara)

Tällaiset näennäiset ystävydet voivat piilottaa yksinäisyyden tunteen, sillä tällöin oppilaat eivät ole fyysisesti yksin. Saran, Sofian ja Einon yksinäisyyden kokemukset kertovat emotionaalisesta yksinäisyydestä, sillä he ovat vuorovaikutuksessa luokkalaistensa kanssa, mutta suhteet eivät ole vastavuoroisia tai tarpeeksi syvällisiä, jotta he voisivat luokitella niitä läheisiksi ystävyysuhteiksi.

Sara kuvailee, kuinka hän vaikuttaa ulospäin ”energiseltä, positiiviselta ja tsemppaavalta” niin sanotulta ”kaikkien kaverilta”, mutta hän on ”todellisuudessa kaiken sen vastakohta”. Myös Eino kokee, että häntä on sanottu ”suosituksi”, mutta todellisuudessa ”kukaan ei ole kiinnostunut [minuun] tutustumisesta”. Sekä Saralla että Einolla on käsitys siitä, että heidän

luokkalaisensa pitävät heitä helposti lähestyttävänä, paljon ystäviä omaavina ”hyvinä kavereina”, mutta todellisuudessa he kokevat, ettei heillä ei ole koulussa läheisiä ystäviä. Eino kuvaakin omaa kokemusta ilmiöstä seuraavasti: ”Mulla on koulussa ihmisiä, joiden kanssa tulen toimeen enkä ikinä riitele, mutta heidänkin kesken mut nähdään aika lailla varavaihtoehtona.” Eino ja Sara ovat kokeneet, kuinka luokkalaiset ovat heille kivoja silloin, kun he tarvitsevat jotakin, mutta muuten ystävyysuhteen syventäminen ei ole luokkalaisia kiinnostanut. Tällainen tilanne on aiheuttanut Sarassa ja Einossa yksinäisyyden tunnetta, sillä kukaan ei tule vapaaehtoisesti kysymään oppilaita mukaan, vaan heidän pitäisi itse ”änkeä mukaan porukkaan”.

Tällainen varavaihtoehtona oleminen ja hyväksi käyttäminen raivostuttavat oppilaita ja luovat heissä epäluottamusta omiin ihmissuhteisiinsa. Sofialla ja Einolla ystävät ovat halunneet hyötyä heistä jollain tapaa:

Kaikki aina sanoo, joo joo ollaan me kavereita, mutta tulevat mun luokse vain kun heillä on huolia tai he jäivät yksin. Nykyään on vaikeampi luottaa ihmisiin, koska pelkään, että ne jättää mut taas ilman mitään syytä. Se tuntuu pahalta, koska en tiedä miksi he jättävät mut yksin. [...] Mun on vaikea antaa anteeksi muutamalle ihmiselle siitä, että sanovat, että ollaan kavereita, mutta tulevat vain, kun heillä on huono olo. (Sofia).

Jos mulle tullaan tavallaan puhumaan, se on aina jostain koulutehtävästä. Vaikka tykkään auttaa, niin alkaa tynpiä, kun kukaan ei ole aidosti kiinnostunut seurasta, mutta heti kun tarttee koekertausapua niin sitten kelpaan. (Eino).

Sofian ystävyysuhteissa vastavuoroisuus ei toteudu, vaan ystävät vaativat tukea, mutta eivät itse ole valmiita tukemaan Sofiaa. Hän kertoo, että ryhmän muut jäsenet eivät ole joutuneet samanlaisiin tilanteisiin. Sofia ei siis ole samanarvoisessa asemassa, kuin muut ryhmän jäsenet. Eino kokee puolestaan, että luokkalaiset pitävät häneen hyvät välit vain, jotta hän voi auttaa heitä menestymään koulussa. Kumpikin, Sofia ja Eino, kokevat, että heistä halutaan hyötyä jollain tapaa.

Rasmus ja Anni kokevat puolestaan, että heillä on läheisiä ystäviä. Jatkuvat kouluyksinäisyyden kokemukset kumpuavat kuitenkin parittomien ryhmien toimimattomasta ryhmädynamiikasta. Nämä vinoutuneet ryhmädynamiikat ovat aiheuttaneet emotionaalista yksinäisyyttä, kun ystävät ovat kohdelleet toisiaan huonosti. Parittomassa ryhmässä tapahtuu helposti tilanteita, jossa

ryhmän jäsenet muodostavat pareja. Tällaisissa tilanteissa joku jää helposti ryhmän ulkopuolelle:

Olin pitkään kolmiossa, jossa jokainen meistä varmasti koki yksinäisyyttä tai syrjintää. Olemme kaikki erilaisia, ja reagoimme eri tavalla. Sen takia meillä tuli paljon pieniä riitoja. Pystyn myöntämään, että en ollut aina parhain mahdollinen kaveri. Mutta ei mielestäni kukaan muukaan ollut. (Anni)

Kun meillä on kolmen porukka niin ne kaksi on vaan alkanut tekee kaikkee ja nauramaan yhdessä silleen ei niinkun huomaa minua. (Rasmus)

Ryhmän parittomuus voi pahimmillaan aiheuttaa ryhmän välille vaikeita riitoja, jotka lisäävät entisestään yksinäisyyden tunnetta. Annin kertomuksen mukaan hänen ryhmässään esiintyy jatkuvasti riitoja koulussa, sillä aina joku jää ulkopuolelle. Ryhmä on käynyt keskenään keskusteluja siitä, kuinka riidat saataisiin lopetettua. Vaikka ryhmä on luonut säännöt, kuinka toisia kohdellaan kunnioittavasti, Anni kertoo, että hän tuntee edelleen olevansa ulkopuolinen: "Edelleen makaan sängylläni toivoen, että ne yksinäiset hetket katoaisivat." Tilanne ei siis ole muuttunut paremmaksi siitäkään huolimatta, että Anni on pyrkinyt muuttamaan omaa yksinäisyyden tilaansa.

7 TOIMIJA, KOKIJA VAI KOHDE? - KERTOJIEN ROOLIT YKSINÄISYYSKERTOMUSTEN TYYPEISSÄ

Tutkimuksen toisena tutkimuskysymyksenä oli selvittää, millaisia rooleja 6.-luokkalaiset asettavat itselleen suhteessa kouluyksinäisyyden kokemukseen. Tässä tulosluvussa syvennyttään kolmen tutkimushenkilön, Meerin, Ainon ja Einon kertomuksiin kertojien roolin näkökulmasta.

7.1 Meerin kertomus: passiivisesta uhrista toimijaksi

Meeri kertoo kouluyksinäisyyden kokemuksistaan progressiivisesti eli lopulta Meeri on päässyt tilanteeseen, jossa hänen yksinäisyyden kokemuksensa ovat vähentyneet. Meerin kertomuksessa rooli vaihtuu melko passiivisena kohteena olemisesta aktiivisen toimijan rooliin. Samalla kertomuksessa kulkee tasaisesti mukana affektiivisen kokijan rooli, kun Meeri kuvailee, millaisia tunteita omat kokemukset hänessä herättävät.

Meeri aloittaa kertomuksensa määrittämällä, että hän oli toisinaan yksinäinen. Hän kuvailee, että yksinäisyyden kokemukset liittyivät koulussa vahvasti parittomiin kaveriporukoihin, sillä hän jäi usein ryhmän ulkopuolelle. Meerillä oli yksi viiden hengen kaveriporukka, jossa hän jäi kohteen tai uhrin tapaan ryhmän ulkopuolelle, kun muut jättivät hänet yksin ilman hänen omaa tahtoaan. Tämän jälkeen Meerillä oli kaksi kolmen hengen kaveriporukkaa, joissa sama ulkopuolelle jäämisen ilmiö tapahtui toistuvasti uudelleen.

Tekemisen kohteena oleminen eli Meerin tilanteessa ryhmän ulkopuolelle sulkeminen sai Meerin asettamaan itsensä myös kokijan rooliin. Meeri jatkaa kertomustaan kuvailemalla omia tunteitaan niissä hetkissä, kun hän huomasi jäävänsä parittomien kaveriporukoiden ulkopuolelle: ”Kun olin niissä porukoissa ja tajusin että jäin yksinäiseksi aloin itkemään paljon kotona, kun tulin niin surulliseksi.” Kouluyksinäisyyden kokemukset olivat Meerille

rankkoja ja niistä jäi "vielä vähän huono mieli" siitä huolimatta, että Meeri koki tilanteensa parantuneen huomattavasti. Affektiivinen rooli vaikuttaa olevan Meerille tapa ilmaista sitä, kuinka voimakkaita yksinäisyyden kokemukset olivat. Meeri palaa kertomuksessaan yhä uudelleen mainitsemaan, kuinka "yksinäisyys on kamalinta mitä kukaan voi kokea". Meeri siis löysi keinoja sanoittaa omaa yksinäisyyttään kuvailemalla omia tunteitaan.

Meerin kertomus on kuitenkin progressiivinen ja yksinäisyyden tunne vähentyi, kun Meeri pystyi lisäämään omaa aktiivista toimijuuttaan. Meerin kohdalla yksinäisyys toistui selvästi samanlaisissa tilanteissa ja se oli jotain, mitä Meerille tapahtui ilman, että Meeri pystyi itse vaikuttamaan asiaan. Meeri oli siis uhrin tai kokijan asemassa. Meeri lisäsi kuitenkin omaa toimijuuttaan, kun hän huomasi, että yksinäisyyttä ilmenee juuri parittomissa kaveriporukoissa: "Aina kun huomaan, että mun kavereista on muodostumassa [pariton] kaveriporukka niin yritän lähteä siitä mahdollisimman nopeasti pois." Meeri teki siis aktiivisen päätöksen ryhmästä irtaantumisesta, kun hän huomasi yksinäisyyden ilmiössä toistuvan kaavan. Lopulta tämä päätös vähensi Meerin yksinäisyyden kokemusta.

Aktiivisena toimijana oleminen lisäsi myös Meerin affektiivisen roolin määrää. Meeri kuvailee, että kun hän pääsi irtaantumaan parittomista kaveriporukoista, hän oli onnellinen, kun hänen ei ole enää pitänyt pelätä yksin jäämistä ryhmän sisällä. Meeri on siis nähnyt oman roolinsa muuttamisen merkittävänä asiana kouluyksinäisyyden vähenemiselle. Vaikka toimijana oleminen vähensi Meerin yksinäisyyden kokemusta, oli toimijana oleminen myös kuormittavaa. Meeri joutui toistuvasti etsimään uusia kaveriporukoita, jotta hän tuntisi yhteenkuuluvuutta. Meeri koki myös itse toimijana olemisen roolin "tosi raskaaksi". Meeri kertoo, että hänelle jäi huono tunne jatkuvana kohteena olemisesta. Tämä herätti Meerissä myös ajattelijan roolille tyypillisiä piirteitä. Meeri joutui pohtimaan, onko hänessä itsessään jotakin vikaa: "Se [yksin jääminen] sai mut ajattelemaan, onko mussa jotain vialla, kun kukaan ei oo mun kanssa." Ryhmän ulkopuolelle jääminen ei siis ole harmitonta, vaikka Meeri pystyikin ratkaisemaan omat ulkopuolisuuden tunteensa. Tällainen

ajattelijan rooli on ollut hyvin raskas, sillä Meeri on joutunut pohtimaan, onko vika hänessä itsessään.

Progressiiviselle narratiiville ominaisesti Meerin kertomus päättyy kuitenkin melko onnellisesti. Meeri pystyi valjastamaan omat yksinäisyyden kokemuksensa aktiivisen toimijan rooliksi, jossa hän auttaa muita kokijan ja kohteen roolissa olevia. Meeri lopettaa kertomuksensa kertomalla, että hänellä on tapana mennä niiden luo, ketkä ovat yksin, sillä hän osaa asettua yksinäisen nuoren asemaan: "Jos huomaan että joku on yksin niin menen heti hänen luokseen koska tiedän mitä hän tuntee joten haluan että hän ei saisi ikuisia suruja." Näin Meeri myös löysi itselleen uuden läheisen ystävän. Meeri kertoo, että yksinäisyyden tunteet katosivat sen myötä, kun hän sai uusia ystäviä. Meeri kertoo, että hän pitää omia kokemuksiaan merkittävinä.

Meerin kertomus kuvaa sitä, kuinka omalla roolilla voi tässä tapauksessa vaikuttaa oman yksinäisyyden tunteen vähenemiseen. Meeri päätti tietoisesti jättäytyä pois sellaisista kaveriporukoista, joissa hän koki ulkopuolisuuden tunnetta. Meeri pystyi myös hyödyntämään omia yksinäisyyden kokemuksiaan toisten yksinäisten tukemiseen. Aina omaa toimijuutta ei kuitenkaan ole helppo muuttaa, eikä se takaa, että tilanne muuttuu. Meerin kertomus oli siis onnellinen, vaikka yksinäisyyden kokemukset ovat olleet kamalia ja jättäneet Meeriin muistijäljen.

7.2 Ainin kertomus: toimijuutensa menettänyt uhri

Ainin kertomus on kuvauksellinen ja rankka regressiivinen narratiivi siitä, kuinka yksi teko voi johtaa yksinäisyyden kierteeseen koulussa. Aino asettaa kertomuksensa tarkasti aikajanelle ja hän etenee siinä loogisesti eteenpäin. Ainin kertomus on tarkka kuvaus ystäväporukan menettämisestä riidan ja erimielisyyksien takia. Kertomus päättyy Ainin kuvailuun siitä, että hän on edelleen todella yksinäinen, vaikka riitaa on koitettu selvittää myös aikuisen tuen kanssa.

Kertomuksessa Aino kuvailee oman roolinsa muuttumista tarkkailijasta ja toimijasta kohteen rooliin, jossa hän ei enää voikaan itse vaikuttaa omaan kouluyksinäisyyden tilaansa. Ainon kertomuksessa hänen itselleen asettamat roolit ovat päällekkäisiä, eikä niitä voi erottaa selkeästi eri tapahtumiin. Heti kertomuksen alussa Aino asettaa itsensä tarkkailijan rooliin, kun hän huomasi ystävänsä voivan huonosti. Tarkkailijana oleminen sai Ainon tekemään tärkeän havainnon, jonka myötä Aino lähti hakemaan ystävällensä apua. Samalla hän otti aktiivisen toimijan roolin. Tilanne kärjistyi kuitenkin ystävänsä loukkaantumiseen, luottamuksen menettämiseen ja riitaan, jossa Aino suljettiin ystäväporukan ulkopuolelle. Aktiivinen yritys auttaa ystävää teki siis ”kaikesta paljon pahempaa”.

Kertomuksen edetessä Ainon rooli muuttuu yhä passiivisemmaksi päättyen lopulta kohteeksi. Tässä vaiheessa Ainolla ei ole enää toimijuutta, vaan hänet on jätetty yksin muiden ystävien toimesta. Tilanne kärjistyi ystäväporukan menettämiseen, minkä myötä Aino jäi koulussa yksin. Samalla Aino siirtyi toimijasta kohteeksi, sillä ryhmän ulkopuolelle sulkeminen tapahtui Ainon ystäväporukan puolesta ilman, että Aino itse aktiivisesti vaikutti ulkopuolelle jäämiseen.

Riidan syntyminen ja ystäväporukan menettäminen sai Ainon katumaan omaa aktiivista kokijan rooliaan, jonka myötä Aino asetti itsensä ajattelijan rooliin. Aino pohtii, että hän tietää toimineensa väärin, kun hän on ottanut aktiivisen roolin toisen asioita hoitaakseen: ”Tiedän että tein tosi väärin ja tekisin mitä vaan eri tavalla, jos saisin palata hetkeen uudestaan.” Tilanne aiheutti Ainossa katumusta ja hän pohti, että toimisi jatkossa toisella tavalla. Aino ottaa affektiivisen kokijan roolia vasta aivan kertomuksen lopussa. Aino kertoo, että hän on koko riitatilanteesta todella stressaantunut ja masentunut.

Aino on yrittänyt ottaa toimijan roolia pyytämällä anteeksi, jotta hän saisi tilanteen korjattua. Samalla Aino kokee, että koulun aikuisten tulisi ottaa aktiivisen toimijan rooli tilanteen ratkaisemiselle: ”Tilanne on tiedossa koulun rehtorilla, meidän luokan opettajalla ja muilla aikuisilla, mutta sama juttu jatkuu.” Tilanne sai Ainon kokemaan turhautumista, sillä mikään ei ole

muuttunut yrityksistä huolimatta. Tämä sai Ainon luovuttamaan. Samalla Aino hyväksyi roolinsa kokijana ja kohteena.

Ainon kertomus on esimerkki tilanteesta, jossa oma toimijuus ei auta, ja lopulta halu aktiiviseen toimijuuteen myös katoaa. Yksinäisyys voi olla hyvin turhauttava kokemus, jos omaan tilanteeseen ei pysty vaikuttamaan, vaikka olisi valmis olemaan aktiivinen toimija. Ainon tilanne on surullinen esimerkki siitä, kuinka omalla tai merkittävien aikuisten toimijuudella ei ole riittävää vaikutusta kouluyksinäisyyden vähenemiseen.

7.3 Einon kertomus: muutosta tavoittelematon ajattelija

Einon stabiili kertomus kouluyksinäisyydestä kuvaa, kuinka yksinäisyyden tunteet ovat koulussa vähäisiä mutta toistuvia, eikä tilanne ole muuttunut. Eino asettaa itsensä vahvasti ajattelijan rooliin ja kertomus on luonteeltaan pohdiskeleva. Eino ei niinkään keskity tilanteisiin, jossa yksinäisyys on koulussa ilmennyt, vaan hän keskittyy pohtimaan millaiset ilmiöt ovat yksinäisyyden tunteen taustalla, sekä sitä, millaisena ystävänä hänet nähdään koulussa. Einon kertomuksessa kouluyksinäisyys johtuu siitä, ettei hän koe kuuluvansa kunnolla mihinkään porukkaan, vaan hänestä halutaan joko hyötyä tai sitten hän on muille luokkalaisille ystävien varavaihtoehto.

Eino aloittaa kertomuksensa pohtimalla omaa rooliaan luokkalaistensa silmissä. Eino kuvaa, että hänellä ei ole koskaan riitoja kenenkään kanssa ja hän tulee kaikkien kanssa toimeen. Silti Eino epäilee, ettei hänestä ehkä ”pidetä paljoa”. Syynä tähän on se, ettei Eino koe, että hänellä olisi paljon läheisiä ystäviä luokassa. Eino myöntää myös, että hänet jätetään helposti huomiotta. Einon kertomuksen mukaan moni luokkalainen on kuvaillut häntä luokan ”suositukseksi” oppilaaksi. Luokkalaisille Eino näyttäytyy ”kaikkien kaverilta”, jolla ei ole vaikeuksia tulla toimeen muiden kanssa. Eino samaistuu kertomukseen siitä, että hän tulee helposti toimeen muiden kanssa. Todellisuudessa Eino ei kuitenkaan koe pääsevänsä tarpeeksi läheisiin ja aitoihin väleihin omien luokkalaistensa kanssa. Eino kertoo, että hänellä on kolme melko läheistä ystävää koulussa. Silti

hän kokee olevansa yksinäinen ja "aivan hukassa" etenkin silloin, jos hänen ystävänsä eivät ole koulussa. Einolle tutut ystävät ovat tärkeä tukipilari, joiden puuttuminen lisää hänen passiivisuuttaan. Joskus Eino tuntee yksinäisyyttä myös ystäviensä ollessa läsnä, sillä hän kokee ulkopuolisuutta myös läheisten ystäviensä porukasta.

Eino ei aseta itseään missään kertomuksen vaiheessa vahvaan toimijan rooliin, vaan hänen roolinsa on enemmän passiivinen. Eino on kokeillut ottaa toimijan roolia, mutta hän kertoo, ettei se tuntunut omalta. Eino ei täysin päässyt toimijan rooliin, sillä hänen tekemisensä on jäänyt aina vähän kesken: Eino kuvailee, kuinka hän välitunneilla yrittää ottaa aktiivisemmän roolin ja mennä mukaan muiden luokkalaistensa tekemiseen. Yritys jäi kuitenkin joka kerta keskeneräiseksi, sillä tilanne herätti Einossa epävarmuutta: "Seison ringin laidalla ja en ole varma, voinko mennä mukaan." Epävarmuuden tunne tuntui niin merkittävältä, että Einon oli helpompaa odottaa ryhmän lähellä ja toivoa, että joku ryhmän jäsen ottaa aktiivisen toimijan roolin ja kutsuu hänet mukaan. Näin ei kuitenkaan tapahtunut.

Eino on rooliltaan kokija, joka kokee muiden tekemien päätösten ja toiminnan vaikutuksen. Eino ei kuitenkaan ole täysin passiivinen kohde, vaan hän pohtii omaa tilannettaan ja asettaa itsensä affektiiviseksi kokijaksi, jolle aitojen ystävyysuhteiden puuttuminen on turhauttavaa: "Alkaa tynpiä, kun kukaan ei ole aidosti kiinnostunut seurasta." Einoa inhottaa, että koulukaverit ovat hänelle kivoja silloin, kun he tarvitsevat apua koulutehtävissä, mutta muuten hänet jätetään porukan ulkopuolelle: "Mulle ei ikinä kerrota mitään hetken sisään tapahtunutta, ja sitten ihmetellään kun oon ihan pihalla." Einon yksinäisyyden taustalla on siis aitojen ja läheisten ystävyysuhteiden riittämätön määrä. Läheisten ystävyysuhteiden puute sai Eino pohtimaan, onko vika hänessä itsessään. Eino mainitseekin, että ehkä oma yksinäisyyden tunne onkin itse aiheutettua: "Se [yksinäisyyden tunne] on varmaan kyllä oma vika. Oon loppujen lopuks aika tylsä."

Kertomuksensa lopussa Eino peittää harmistuksensa ja affektiivisen kokijan roolinsa asettamalla itsensä ajattelijan rooliin. Hän pohtii, ettei

yksinäisyys koulussa kuitenkin haittaa paljoka: "Jostain syystä mikään noista ei edes haittaa kamalasti. Tiedän, että pärjään aika hyvin yksin." Eino kuvailee, kuinka hänen introvertti luonteensa on ollut etuna yksin olemisessä, sillä usein rauha on tuntunut hyvältä. Saattaa olla, että Eino käyttää ajattelijan roolia myös suojakeinona yksinäisyyden tunteen käsittelyyn: jos hän perustelee itselleen, että viihtyy hyvin yksin, ei yksinäisyys tunnu niin pahalta. Kokonaisuudessaan Eino asettaa itsensä läpi kertomuksen kokijan erilaisiin rooleihin, jonka on helppoa pohtia tilanteiden vaikutusta häneen itseensä. Einon kertomus on esimerkki siitä, kuinka kertoja ei itse aktiivisesti pysty muuttamaan omaa tilannettaan. Kukaan muukaan ei ole muuttanut tilannetta, minkä vuoksi Einon kertomus on luonteeltaan stabiili.

8 POHDINTA

8.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää narratiivisin keinoin, millaisia kokemuksia kuudesluokkalaisilla on kouluyksinäisyydestä. Tutkimuksessa pyrittiin keskittymään varhaisnuorten kokemusten subjektiivisuuteen ja selvittämään, millaiset tapahtumat ovat vaikuttaneet nuorten yksinäisyyden tilan muutokseen. Lisäksi tutkimus tarkastelee, millaisia rooleja nuoret asettavat itselleen suhteessa yksinäisyyden kokemuksiinsa omissa kertomuksissaan. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että yksinäisyyden ilmeneminen ja siihen liittyvät kokemukset ovat todella yksilöllisiä. Tutkimuksen perusteella moni kuudesluokkalainen on kokenut jonkin asteista yksinäisyyttä. Osalla tutkittavista yksinäisyyden tunteet ovat vähentyneet, toisilla yksinäisyyden tunteet ovat vahvistuneet.

Kun yksinäisyyttä tarkastellaan syiden näkökulmasta, huomataan, että yksinäisyyden ilmiöt keskittyivät olennaisesti mutkikkaisiin ihmissuhteisiin ja haasteisiin toimia ryhmissä. Tässä tutkimuksessa ilmenneet ihmissuhteisiin kietoutuneet ilmiöt ovat hyvin samankaltaisia kuin Hymelin ja kollegoiden (1999) määrittämät ilmiöt. Tällaisia tässä tutkimuksessa ilmenneitä ilmiöitä ovat muun muassa konfliktit, hylkääminen, ystävän väliaikainen poissaolo, ystävien välisen luottamuksen rikkoutuminen, ryhmän epätasainen henkilömäärä, ryhmän ulkopuolelle sulkeminen ja huomiotta jättäminen. Yksinäisyyden kietoutuminen vahvasti ryhmäilmiöihin kielii siitä, että oppilaiden taidot toimia ryhmissä eivät ole riittäviä. Usein yksinäisyys onkin siis vertaisten aiheuttamaa, kun ryhmädynamiikka ei toimikaan, kuten Kangasniemi (2008) toteaa. Tämä tukee Kurteliuksen ja Kumpulaisen (2021) sekä Salon (2022) ajatuksia siitä, että tukemalla nuorten vuorovaikutustaitoja johdonmukaisesti voidaan vaikuttaa siihen, että nuoret osaisivat toimia myös keskenään sensitiivisemmin ja kokisivat näin vähemmän yksinäisyyden kokemuksia. Nuoret tarvitsisivat tukea varsinkin

parittomassa ryhmässä toimimiseen, jotta heillä olisi kyky ottaa jokainen ryhmän jäsen huomioon.

Yksinäisyys on todellisuudessa hyvin viheliäs ongelma. On haastavaa määrittää tai vertailla yksinäisten oppilaiden kokemuksia, sillä se on jokaiselle hyvin erilainen tilanne. Toisaalta tässä tutkimuksessa yksinäisyyden tunteen vertailu ei olekaan olennaista, vaan tärkeämpää on ymmärtää, että jokainen voi kokea sen hyvin eri tavalla. Näin ollen tutkimuksen tulokset myötäilevät aiempaa käsitystä yksinäisyyden kokemuksen subjektiivisuudesta (ks. Heinrich & Gullone, 2006; Rokach, 2004). Jollekin pienikin yksinäisyyttä herättävä tilanne saattaa jättää yhtä vahvan ja ikävän tunteen kuin mitä pitkäkestoinen yksinäisyys voi aiheuttaa toiselle. Lisäksi tulosten perusteella näyttää olevan lähes sattumanvaraista, miten yksilön elämässä tapahtuvat muutokset vaikuttavat yksinäisyyden tunteeseen. Samanlainen elämänmuutos voi aiheuttaa hyvin erilaisia lopputuloksia eri ihmisillä. Esimerkiksi yhdellä koulun vaihdos saattaa näyttäytyä pahimpana mahdollisena muutoksena, jos hän ei pääsekään mukaan mihinkään ystäväpiiriin, kun taas toisella koulun vaihdos saattaa katkaista pitkän ja vaikean yksinäisyyden tunteen, kun hän pääsee solmimaan uusia ystävyys-suhteita. Koulun vaihtaminen onkin määritelty yhdeksi merkittäväksi yksinäisyyttä lisääväksi muutokseksi nuoren elämässä (Kangasniemi, 2008). Tämä määrittely ei kuitenkaan tarkoita, etteikö se voisi jollain osoittautua myös hyväksi tapahtumaksi. Samaan tapaan myös muutos ystäväporukassa, kuten ystävien hylkäämäksi tuleminen, voi toiselle osoittautua yksinäisyyttä lisääväksi tilanteeksi, kun taas toiselle se antaa lopulta tilaisuuden emotionaalisen yksinäisyyden tunteesta eroon pääsemiselle ja mahdollisuuden löytää sellaisia ystäviä, joista omat sosiaaliset ja emotionaaliset tarpeet täyttyvät.

Kouluyksinäisyys voi siis olla joko sosiaalista tai emotionaalista yksinäisyyttä (ks. Weiss, 1957). Varsinkin emotionaalisen kouluyksinäisyyden tunnistaminen voi olla haastavaa, sillä se voi piiloutua näennäisesti hyvien vuorovaikutustaitojen alle. Jos opettaja näkee, että oppilas tulee toimeen luokkalaistensa kanssa, voi hänen olla vaikeaa huomata, että oppilas ei todellisuudessa ole tyytyväinen sosiaalisten suhteidensa laatuun ja kokee

yksinäisyyttä. Tällöin opettajan on myös haastavaa antaa tukea sitä tarvitseville oppilaille. Olisikin tärkeää, että opettajat luovat tilanteita, joissa oppilaat voivat ilmaista ajatuksiaan sosiaalisista suhteistaan matalalla kynnyksellä.

Toisen tutkimuskysymyksen oli määrä selvittää, millaisia rooleja yksinäiset oppilaat asettavat itselleen suhteessa kouluyksinäisyyden kokemuksiin. Tämä tutkimus tukee ajatusta siitä, että jokainen yksinäinen suhtautuu omaan tilanteeseensa hieman eri tavalla ja ottaa erilaisia rooleja suhteessa tapahtumiin. Toiselle yksinäisyys voi olla hyvin lamauttava kokemus, kun taas toiselle se antaa mahdollisuuden ottaa aktiivisen toimijan roolin ja hakeutua toisten ihmisten seuraan. Taustalla erilaisten roolien ottamiseen voivat olla esimerkiksi erilaiset luonteenpiirteet sekä käsitykset yksinäisyyden syistä, jotka vaikuttavat merkittävästi myös yksinäisyyden kokemuksen syntymiseen (Heinrich & Gullone, 2006; Junntila & Vauras, 2009). Esimerkiksi tämän tutkimuksen tuloksissa ujous ja epävarmuus osoittautuvat syiksi, joiden takia nuori ei uskalla ottaa itse aktiivista toimijan roolia ja mennä mukaan kaveriporukkaan. Toisaalta myös roolien ottaminen korostaa tilannekohtaisuutta. Eri tilanteissa aktiivisen toimijan roolin ottaminen ei automaattisesti kerro, että lopputulos olisi positiivinen. Joskus aktiivisen toimijan rooli voi myös pahentaa tilannetta, joten ei ole mitenkään määriteltävissä, että toinen rooli olisi toista parempi.

On hyvä muistaa, että vaikka tämän tutkimuksen kertomuksissa kertojat olivat osittain omalla toimijuudellaan pystyneet vaikuttamaan kouluyksinäisyyden tunteeseen, ei pidä ajatella, että yksinäinen nuori on itse vastuussa omasta yksinäisyyden tunteestaan. Tässä tutkimuksessa ei tuoda esille sitä, että yksinäinen olisi itse syyllinen tilanteeseensa, vaan kertojan roolianalyysin tavoitteena on nähdä, millaisessa roolissa ja kuinka merkittävinä toimijoina tutkittavat itse itsensä näkevät. Joskus nuori on pystynyt omalla toiminnallaan vaikuttamaan oman yksinäisyyden tunteensa vähenemiseen, mutta tämä on vaatinut rohkeutta ja aktiivisuutta. Kuten Darling-Hammond kollegoineen (2020) toteavat, kouluyksinäisyyden kitkemisessä suuri rooli tulisi olla kuitenkin koulussa toimivilla aikuisilla. Kun nuori saa riittävää tunnetukea omien yksinäisyyden kokemusten käsittelyyn, pystyy hän käsittelemään

toisinaan hyvin hämmentäviltä tuntuvia kokemuksia ja lopulta luomaan uusia ihmissuhteita (Kurtelius & Kumpulainen, 2021). Yksinäisen nuoren tunnetuen varmistaminen on erityisen tärkeää, koska usein nuori saattaa ajatella, että hänessä on jotain vikaa. Nuoren kuulluksi tulemisen kokemusten vahvistaminen ja sosiaalisen kompetenssin tukeminen ovat merkittäviä yksinäisyyden tunteen vähentämisen työkaluja (Salo, 2022).

Aina yksinäisyyden tunne ei poistu, vaikka siihen pyritään vaikuttamaan monella eri tavalla. Myös tämän tutkimuksen tuloksissa ilmenee tilanteita, joissa nuoren kouluyksinäisyyttä ei ole saatu loppumaan, vaikka nuori on pyytänyt tukea aikuiselta. Tämä tukee Cavanaughin ja Buehlerin (2016) kuvausta siitä, kuinka haastavaa yksinäisyyden kitkeminen on, ja kuinka yksinäisyyden tunteen poistamisen eteen tulee tehdä pitkäjänteistä, monipuolista ja hyvin suunniteltua työtä. Koulun aikuisten ei tulisi jättää yksinäisyyttä kokevaa nuorta yksin oman tilanteensa kanssa. Yksinäisyyden poistamiseen tulee osallistaa myös muut vertaiset. Masi ja kollegat (2011) ovat todenneet, että toisinaan yksinäisyyden poistaminen vaatii yksinäisen vertaisten käsitysten muuttamista, sillä heidän käsityksensä yksinäisistä voivat olla kielteisiä. Myös tämän tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että joskus nuoret voivat kääntyä toisiaan vastaan. Tällaisissa tilanteissa on erittäin tärkeää kehittää koko luokkayhteisön vuorovaikutusta ja osallistaa jokainen koulun nuori kouluyksinäisyyttä ehkäisevään toimintaan. Nuorille vastuun antaminen voi olla palkitsevaa.

Kaikki yksinäisyys kannattaa ottaa vakavasti, sillä pahimmillaan yksinäisyyden kokemukset koulussa voivat johtaa oppilaan haluttomuuteen tulla kouluun ollenkaan (ks. Masi ym., 2011). Jokaisella nuorella tulisi olla oikeus viihtyä koulupolkuun, jossa heidän on mahdollista luoda tärkeitä ja kestäviä ystävyysuhteita vertaistensa kanssa. Tämän myötä koulussa olevat aikuiset tarvitsevat toimivia työkaluja oppilaiden tukemiseen.

8.2 Luotettavuus ja rajoitukset

Jokaisella tutkimuksella on joitakin heikkouksia ja rajoituksia, jonka vuoksi luotettavuuden pohdinta on tärkeää. Tämä tutkimus on pyritty toteuttamaan hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen (TENK, 2023). Tutkimus on luoteeltaan laadullinen, eli tavoitteena on ymmärryksen syventäminen, eikä niinkään tiedon yleistettävyyttä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista, että aineisto on kerätty vahvaa huolellisuutta noudattaen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä perustuu Kurteliuksen ja Kumpulaisen (2021) toteuttamaan yksinäisyystutkimukseen. Aiemmin käytetyn ja hyväksi todetun aineistonkeruumenetelmän voidaan ajatella tukevan tutkimuksen luotettavuutta. Aineistonkeruu toteutettiin kahdessa erässä, joten oli erityisen tärkeää, että tutkittaville annettavat ohjeet olivat samanlaiset, jotta aineistoa pystyy käyttämään keskenään.

Myös laadullisessa tutkimuksessa on määrällisen tutkimuksen tapaan hyvä tarkastella, onko aineiston laajuus riittävä. Otoksen laajuutta pohtiessa tulee keskittyä siihen, kuinka paljon tutkittavat ovat tietäneet tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa aineisto koostui sekä hyvin pitkistä ja kuvailevista että hieman lyhyemmistä kirjoitelmista. Jokainen tutkimukseen osallistunut oli kuitenkin kykenevä pysymään tehtävänannossa ja kuvailemaan omia yksinäisyyden kokemuksiaan. Lisäksi ennen tutkimusaineiston keruuta tutkimukseen osallistuneiden kanssa varmistettiin, että he tiesivät, mitä kouluyksinäisyydellä tarkoitettiin.

Kouluyksinäisyys voi olla monelle nuorelle hyvin vaikea aihe, minkä pyrin myös ottamaan huomioon tässä tutkimuksessa. Aiheen arkaluontoisuuden myötä on tärkeää tarkastella tutkijan roolia. Kertomuksia kerätessä tutkijan ja tutkittavan välillä on aina valtasuhde (Hydén, 2008). On tärkeää, että tutkimukseen osallistuneet henkilöt eivät koe painetta osallistua tutkimukseen tai kertoa itselleen epämiellyttäviä asioita. Tutkimuksen vapaaehtoisuus sanallistettiin myös tutkimukseen osallistuville. Osalle osallistuminen saattoi olla helpompaa, kun tekstin sai palauttaa itselle tuntemattomalle henkilölle. Toisaalta myös tutun henkilön eli tässä tapauksessa luokanopettajan läsnäolo

saattoi rohkaista osaa oppilaista osallistumaan. Myös koulukuraattorilla oli rooli tässä tutkimuksessa, sillä hän osallistui toisen luokan aineistonkeruutilanteeseen. Aineistonkeruutilanne sisälsi kuitenkin samat vaiheet myös silloin, kun koulukuraattori ei ollut paikalla, joten tämä ei vaikuttanut merkittävästi aineistoon.

Tutkijan roolia on hyvä tarkastella myös aineiston analyysin näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Varsinkin aineiston toisessa vaiheessa tutkijan oman intressin voi olettaa vaikuttavan tuloksiin. Analyysin toisen vaiheen kertomukset on pyritty valitsemaan harkintaa käyttäen niin, että aineistosta saisi mahdollisimman monipuolisen kuvan. Eri aineistoesimerkkien valitseminen olisi kuitenkin voinut tuoda esiin erilaisia tuloksia roolianalyysistä.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa on hyvä pohtia myös subjektiivisen aineiston heikkouksia ja vahvuuksia. Subjektiivisen tutkimusaineiston tavoitteena on tuoda esille yksilön näkökulmia, mutta samalla sen käyttäminen on saanut kritiikkiä, mikä on hyvä muistaa myös tämän tutkimuksen eettisessä pohdinnassa (Terrel-Deutsch, 1999). Kun tutkitaan lapsia, on hyvä pohtia, pystyvätkö lapset tunnistamaan omia yksinäisyyden tunteitaan. Myös tämän tutkimuksen aineistossa oli mukana vastauksia, joissa oppilaat totesivat ensin, etteivät he koe kouluyksinäisyyttä, mutta päätyivät kuitenkin lopulta kuvailemaan hyvin vaikeitakin tilanteita, joissa he ovat kokeneet yksinäisyyttä. Tämän myötä on hyvä pohtia Terrel-Deutschin (1999) tapaan sitä, ovatko lapset kyvykkäitä arvioimaan omia kokemuksiaan todenmukaisesti. On kuitenkin tärkeää muistaa myös, että lapsen kokemuksen ymmärtäminen on erittäin tärkeää, eikä sitä tule vähätellä. Vaikka tilanne olisi todellisuudessa hieman erilainen, on kokemus tilanteesta lapselle täysin totta ja tämän ymmärtäminen on merkittävää.

8.3 Jatkotutkimusaiheet

Yksinäisyystutkimus on lisääntynyt paljon, mutta on edelleen tärkeää, että kouluyksinäisyyttä tutkitaan entistä monipuolisemmin. Etenkin

kouluyksinäisyyden kitkemiseen keskittyvä tutkimus olisi tärkeää. Tässä tutkimuksessa ilmenee, että osa tutkittavista kokee saamansa tuen riittämättömäksi. Kangasniemi (2008) ja Lyyra kollegoineen (2016) ovat pohtineet, onko opettajilla riittävät taidot kouluyksinäisyyden tunnistamiseen. Alakoulussa luokanopettaja onkin yksi oppilaan tärkeimmistä sosiaalisista kontakteista ja tukipilareista (Lyyra ym., 2016). Opettaja voi toiminnallaan ylläpitää luottamussuhdetta antamalla tukea yksinäiselle oppilaalle. Joskus oppilaiden yksinäisyyden kokemukset eivät näy opettajille, sillä ne voivat olla tilanteina hyvin pieniä. Kuitenkin näistä tilanteista syntynyt kokemus ja tunne yksinäisyydestä on oppilaille aito ja merkittävä kokemus. Opettajan kyky tunnistaa ja ymmärtää lasten ja nuorten yksinäisyyttä ei riitä yksinäisyyden poistamiseksi, vaan opettajalla tulee olla myös kykyä toteuttaa tarvittavia tukitoimia. Tukitoimien toteuttaminen voi olla kuitenkin haastavaa, sillä tuen tulee olla yksilöityä ja johdonmukaista (Cavanaugh & Buehler, 2016; Salo, 2022). Jatkotutkimuksen kannalta yksinäisyystutkimus voisikin kohdistua selvittämään opettajien taitoa tukea yksinäisiä oppilaita.

Yksinäisyyden ehkäisemisen tulisi olla koko kouluyhteisön yhteinen tehtävä (Darling-Hammond ym., 2020; Krause-Parello, 2008). Ulkomailta koulun toimintakulttuuriin on kehitetty erilaisia malleja, joiden avulla koulussa toimivat aikuiset voivat ehkäistä kouluyksinäisyyttä (ks. Masi ym., 2011). Tutkimalla opettajien ja koulun muun henkilökunnan taitoa tukea yksinäisiä oppilaita voisi myös selvittää, onko suomalaisissa kouluissa tarvetta yhteisille toimintamalleille. Yksinäinen nuori voi hakea apua yllättävältäkin taholta, ja jokaisella koulun henkilökunnan jäsenellä tulisi olla riittävät valmiudet yksinäisten lasten ja nuorten tukemiseen.

Yksinäisyys näyttää olevan voimistunut ilmiö koko yhteiskunnan tasolla (ks. Kangasniemi, 2008). Vuorovaikutustapojen muuttuminen yhteiskuntamme digitalisoitumisen myötä voi vaikuttaa myös nuorten taitoon kommunikoida ja viettää aikaa ystävien kanssa, sekä luoda uudenlaisia haasteita arkisiin vuorovaikutustilanteisiin. Onkin hyvä pohtia, miten kasvattajat ovat ottaneet

tämän muutoksen huomioon lasten ja nuorten vuorovaikutustaitojen kehittymisen tukemisessa.

Yhdenkään nuoren ei pitäisi jäädä yksin kouluyksinäisyyden kokemustensa kanssa. On tärkeää, että varsinkin koulussa toimivilla aikuisilla on tarvittavat taidot ymmärtää ja tukea jokaista yksinäistä oppilasta näiden tarpeiden mukaisesti. Lisäksi yksinäisyyttä kitkettäessä koulun ammattilaisten tulee toimia yhteistyössä lasten ja nuorten läheisten ja huoltajien kanssa. Koulun tulee olla paikka, jossa lapset ja nuoret pystyvät muodostamaan merkityksellisiä ja pitkäaikaisia ystävyys-suhteita, jotka tukevat heidän kasvuaan vuorovaikuttajina.

LÄHTEET

- Aaltonen, T. & Leimumäki, A. (2010). Kokemus ja kerronnallisuus - kaksi luentaa. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 119–152). Vastapaino.
- Anderson, C. A. & Harvey, R. J. (1988). Discriminating between problems in living: An examination of measures of depression, loneliness, shyness, and social anxiety. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 6, 482–491.
- Asher, S. R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in Childhood. *Current directions in psychological science : a journal of the American Psychological Society*, 12(3), 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01233>
- Boomsma, D. I., Willemsen, G., Dolan, C. V., Hawkey, L. C., & Cacioppo, J. T. (2005). Genetic and environmental contributions to loneliness in adults: The Netherlands twin register study. *Behavior genetics*, 35(6), 745–752. <https://doi.org/10.1007/s10519-005-6040-8>
- Brannen, J., Heptinstall, E. & Bhopal, D. (2000). *Connecting children: Care and family life in later childhood*. Routledge.
- Bryman, A. & Bell, E. (2015), *Business research methods*. (4. painos). Oxford University Press.
- Cassidy, J. & Berlin, L. (2009). Understanding the origins of children loneliness: Contribution of attachment theory. Teoksessa K. Rotenberg & S. Hymel (toim.), *Loneliness in childhood and adolescence* (s. 34–55) Cambridge University Press.
- Cavanaugh, A. M., & Buehler, C. (2016). Adolescent loneliness and social anxiety: The role of multiple sources of support. *Journal of Social and Personal Relationships*, 33(2), 149–170. <https://doi.org/10.1177/0265407514567837>
- Chen, C.-C., Hamm, J. V., Farmer, T. W., Lambert, K. & Mehtaji, M. (2015). Exceptionality and peer victimization involvement in late childhood:

- subtypes, stability, and social marginalization. *Remedial and Special Education* 36, 312–324. DOI: 10.1177/0741932515579242
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–114. DOI: 10.1080/10888691.2018.1537791
- Farmer, T., Sterret, B., Norwalk, K., Chen, C-C., Dawes, M., Hamm, J., Lee, D. & Farmer, A. (2021). Supporting the inclusion of socially vulnerable early adolescents: Theory and illustrations of the BASE model. *Frontiers in education* 5: 587174. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.587174>
- Galanaki, E. (2004). Are children able to distinguish among the concepts of alones, loneliness, and solitude? *International Journal of Behavioral Development* 28(5), 435–443.
- Genette, G., Culler, J. D., & Lewin, J. E. (1983). *Narrative discourse : an essay in method*, kääntänyt Jane E. Lewin. (1. painos). Cornell University Press.
- Gergen, K. (2015). Social construction: from “what is” to “what could be”. Teoksessa K. Gergen. *An invitation to social construction* (3. painos, s. 1-33). SAGE Publications, <https://doi.org/10.4135/9781473921276>
- Gergen, M., & Gergen, K. (1984). The Social Construction of Narrative Account. Teoksessa K. Gergen & M. Gergen (toim.) *Historical Social Psychology*. (s. 173–189). Lawrence Erlbaum Associates.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3.painos). Arnold.
- Harris, A., Qualter, P. & Robinson, S. (2013). Loneliness trajectories from middle childhood to pre-adolescence: Impact on perceived health and sleep disturbance. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1295–1304.
- Heikkinen, H. L. T. (2002). Whatever is narrative research? Teoksessa R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.), *Narrative Research* (s. 12–28). University Press.

- Heinrich, L. & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: a literature review. *Clinical Psychology Review*, 26(6), 695–718. doi: 10.1016/j.cpr.2006.04.002.
- Herman, D. (2002). *Story logic: problems and possibilities of narrative*. University of Nebraska Press.
- Hydén, M. (2008). Narrating sensitive topics. Teoksessa M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (toim.), *Doing narrative research* (s. 121–136). Sage Publications.
- Hymel, S., Rubin, K. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004–2021
- Hymel, S., Tarulli, D., Hayden Thomson, L. & Terrell-Deutsch, B. (1999). Loneliness through the eyes of children. Teoksessa K. Rotenberg & S. Hymel (toim.), *Loneliness in childhood and adolescence* (s. 80–106). Cambridge university press.
- Hyvärinen, M. (1994). *Viimeiset taistot*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Vastapaino.
- Hyvärinen, M. (2010). Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi* (s. 90–118). Tampere: Vastapaino.
- Junttila, N. & Vauras, M. (2009). Loneliness among school-aged children and their parents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 211–219.
- Junttila, N. (2010). *Social competence and loneliness during the school years: Issues in assesment, interrelations and intergenerational transmission*. [Väitöskirja, Turun yliopisto].
- Junttila, N. (2016a). Yksinäisyyden ulottuvuudet. Teoksessa J. Saari (toim.), *Yksinäisten Suomi* (s. 52–69). Gaudeamus.
- Junttila, N. (2016b). Lasten ja nuorten yksinäisyys. Teoksessa J. Saari (toim.), *Yksinäisten Suomi* (s. 149–163). Gaudeamus.

- Kangasniemi, J. (2008). Yksinäisyyden kokemisen avainkomponentit Yleisradion tekstitelevisiion Nuorten palstan kirjoituksissa. Jyväskylä Studies in Humanities 107.
- Krause-Parello, C. A. (2008). Loneliness in the school setting. *The Journal of School Nursing*, 24(2), 66–70.
- Kurtelius, T. & Kumpulainen, K. (2021). Alakouluikäisten lasten kokemuksia yksinäisyydestä. *Kasvatus*, 52(2), 194–208.
<https://doi.org/10.33348/kvt.111444>
- Kyllönen, S., Hirvonen, R., Ahonen, T. & Kiuru, N. (2017). Yksinäisyyden, omaehtoisen yksinolon ja vanhemmille uskoutumisen yhteydet varhaisnuorten kouluviihtyvyyteen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI Bulletin*, 27(3), 25–39.
- Larson, R. W. (1990). The solitary side of life: An examination of the time people spend alone from childhood to old age. *Developmental Review*, 10, 155–18
- Larson, R. W. (1999). The uses of loneliness in adolescence. Teoksessa K. J. Rotenberg & S. Hymel (toim.), *Loneliness in childhood and adolescence* (s. 244–262). Cambridge University Press.
- Lempinen, L., Junttila, N. & Sourander, A. (2018). Loneliness and friendships among eight-year-old children: Timetrends over a 24-year period. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 59(2), 171–179. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12807>
- Lyyra, N., Välimaa, R., Leskinen, E., Kannas, L. & Heikinaro-Johansson, P. (2016). Koululaisten yksinäisyys. *Kasvatus* 47(1), 34–47.
- Lämsä, A.-M., Auvinen, T., Heikkinen, S., & Sintonen, T. (2018). Narrativity and its application in business ethics research. *Baltic Journal of Management*, 13(2), 279–296. <https://doi.org/10.1108/BJM-06-2017-0196>
- Masi, C., Chen, H., Hawkey, L. & Cacioppo, J. (2011). A Meta-analysis of interventions to reduce loneliness. *Personality and social psychology review : an official journal of the Society for Personality and Social Psychology*, 15, 219–66. DOI 10.1177/1088868310377394.

- Müller, K. & Lehtonen, J. 2016. Yksinäisyys, aivot ja mieli. Teoksessa Saari, J. (toim.) *Yksinäisten Suomi* (s. 73–95), Gaudeamus
- O'Brien, M., Alldred, P. & Jones, D. (1996). Children's constructions of family and kinship. Teoksessa J. Brannen ja M. O'Brien (toim.), *Children in Families. Research and Policy* (s. 84–100). Falmer Press.
- Panula, V., Kiuru, N., Pöysä, S., Junttila, N., Sorkkila, M., Lerkkanen, M.-K. & Pakarinen, E. (2023). Hiljaisia ääniä: Nuorten kokemuksia koronapandemian vaikutuksesta hyvinvointiin, sosiaalisiin suhteisiin ja oppimiseen. *Raportit ja selvitykset 2023*. Opetushallitus.
- Parkhurst, J. T. & Hopmeyer, A. (1999). Developmental change in the sources of loneliness in childhood and adolescence: Constructing a theoretical model. Teoksessa K. J. Rotenberg & S. Hymel (toim.) *Loneliness in childhood and adolescence* (s. 56–79). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511551888.004>
- Perlman, D. & Peplau, L. (1982). Theoretical approaches to loneliness. Teoksessa Perlman, D. (toim.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (s. 123–134). Wiley.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life history and narrative*. (s. 5–23). Falmer.
- Puusa, A., Hänninen, V. & Mönkkönen, K. (2020). Narratiivinen lähestymistapa organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa Puusa, A. (toim.), Juuti, P. (toim.), & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 216–227). Gaudeamus.
- Rokach, A. (2004). Loneliness then and now: Reflections on social and emotional alienation in everyday life. *Current Psychology*, 23(1), 24–40.
- Rook, K. S., & Peplau, L. A. (1982). Perspectives on helping the lonely. Teoksessa L. A. Peplau & D. Perlman (toim.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (s. 351–378). Wiley.
- Rotenberg, K. (1999). Parental Antecedents of Children's Loneliness. Teoksessa K. Rotenberg & S. Hymel (toim.), *Loneliness in Childhood and Adolescence* (s.

176–200). Cambridge University Press.

doi:10.1017/CBO9780511551888.009

- Salo, A-E. (2022). The dynamic layers of socially embedded vulnerability in preadolescence - How can support meet needs in family and school contexts? [Väitöskirja, Turun yliopisto].
- TENK, Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019.
- TENK, Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK)*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Terrell-Deutsch, B. (1999). The conceptualization and measurement of childhood loneliness. Teoksessa K. J. Rotenberg & S. Hymel (toim.), *Loneliness in childhood and adolescence* (s. 11–33). Cambridge University Press.
- THL, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2023). Lasten ja nuorten hyvinvointi - Kouluterveyskysely 2023. Tytöistä yli kolmannes ja pojista joka viides kokee terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi. *Tilastoraportti 48/2023*.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Tammi.
- Van Roekel, E., Scholte, R. H. J., Engels, R. C. M. E., Goossens, L. & Verhagen, M. (2015). Loneliness in the daily lives of adolescents: An experience sampling study examining the effects of social contexts. *Journal of Early Adolescence* 35(7), 905–930.
- Vihottula, H. (2015). "En suostu yksinkertaisesti häviämään ihmisten silmistä" Kertomuksia traumaattisesta kokemuksesta selviytymisestä. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
- Weiss, R., S. (1975). *Loneliness: the experience of emotional and social isolation*. The MIT Press.