

”Eipä mul nyt varsinaisesti oo mitään työkalupakkii siihen”

Luokanopettajien keinot puuttua koulussa havaittuun sosiaaliseen yksinäisyyteen

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Pirita Nurmi
Tiina Stenberg

Ohjaaja:
Yliopistonlehtori Serja Turunen

20.4.2022
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Pirita Nurmi & Tiina Stenberg

Otsikko: ”Eipä mul nyt varsinaisesti oo mitään työkalupakkii siihen” Luokanopettajien keinot puuttua koulussa havaittuun sosiaaliseen yksinäisyyteen

Ohjaaja: Yliopistonlehtori Serja Turunen

Sivumäärä: 86 + 5 sivua liitteitä

Päivämäärä: 20.4.2022

Tiivistelmä

Tutkielmassa selvitettiin luokanopettajien valmiuksia havaita sosiaalista yksinäisyyttä koulussa ja keinoja puuttua siihen. Lisäksi selvitettiin koko kouluyhteisön toimintatapoja yksinäisyyden ennaltaehkäisemisessä. Tutkimukseen osallistui kahdeksan luokanopettajaa, joilla oli kokemusta yksinäisyystapauksesta omalla luokallaan.

Tutkielma toteutettiin kaksivaiheisesti. Ensimmäisessä vaiheessa tutkielmaan osallistujilta kerättiin kirjalliset yksinäisyysteen liittyvät tapauskuvaukset. Jälkimmäisessä vaiheessa toteutettiin kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillinen puolistrukturoitu teemahaastattelu. Haastattelun kysymykset pohjautuivat kirjallisesta tapauskuvauksesta saatuun tietoon yksinäisyystapauksesta. Haastattelut toteutettiin etänä videoyhteydellä keväällä 2021. Tutkimuksesta saatu aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkielmasta saatujen tulosten perusteella opettajat kokivat yksinäisyystapauksien havaitsemisen helpoksi. Yksinäisyyttä havaittiin välituntipihalla, luokahuoneessa ja oppilaan eleitä, sekä toimintaa tulkitsemalla. Vastaavasti tilanteisiin puuttuminen koettiin aineiston mukaan haastavammaksi. Opettajien käyttämiä konkreettisia keinoja olivat keskustelu, luokan organisointi ja luokkatilanteet, erilaiset tehtävät ja harjoitteet, kodin ja koulun välinen yhteistyö, sekä opettajan oma persoona. Tutkielmassa selvitettiin myös kouluyhteisön käyttämiä keinoja yksinäisyyden ennaltaehkäisemiseksi. Kouluorganisaation toimintatavoiksi tilanteisiin aineistosta nousivat moniammatillinen yhteistyö, työyhteisöltä saatu tuki, koulun järjestämä yhteinen toiminta, sekä hankkeet.

Avainsanat: yksinäisyys, sosiaalinen yksinäisyys, yksinäisyyden havaitseminen, yksinäisyyteen puuttuminen, yksinäisyyden ennaltaehkäisy, kouluyhteisö, kouluorganisaatio

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Yksinäisyyden teoriatausta	9
2.1	Yksinäisyyden määritelmä	9
2.2	Yksinäisyysteorioita	11
2.3	Sosiaalinen ja emotionaalinen yksinäisyys	15
2.4	Yksinäisyyden taustatekijät	17
2.4.1	Sisäiset tekijät	17
2.4.2	Ulkoiset tekijät	20
3	Yksinäisyys koulumaailmassa	23
3.1	Koululainen koulumaailmassa	23
3.2	Opettajan rooli yksinäisyyden ehkäisemisessä	25
3.2.1	Opettajan ammattitaidon monipuolisuus	25
3.2.2	Pedagogiset keinot	27
3.3	Kouluyhteisön keinot yksinäisyyden ehkäisemisessä	30
3.3.1	Kouluyhteisön moniammatillisuus	30
3.3.2	Koulun muu toiminta	33
4	Tutkimustehtävät ja tutkimuskysymykset	34
5	Tutkimuksen toteutus	35
5.1	Tutkimuksen lähestymistapa	35
5.2	Aineistonkeruumenetelmät	35
5.3	Tutkimuksen osallistujat	36
5.4	Aineiston hankinta	37
5.5	Aineiston analyysi	39
5.6	Tutkielman luotettavuus	41
5.7	Tutkielman eettisyys	43
6	Tulokset	44
6.1	Luokanopettajien keinot havaita yksinäisyyttä koulussa	44
6.1.1	Välituntitilanteet	44
6.1.2	Luokkatilanteet	45

6.1.3	Lapsen eleet ja toiminta	47
6.2	Luokanopettajien keinot puuttua koulussa havaittuun sosiaaliseen yksinäisyyteen	48
6.2.1	Keskustelu	49
6.2.2	Luokan organisointi ja luokkatilanteet	53
6.2.3	Tehtävät ja harjoitteet	55
6.2.4	Koulun ja kodin välinen yhteistyö	58
6.2.5	Opettajan oma persoona ja kokemukset	60
6.3	Kouluyhteisön keinot ehkäistä sosiaalista yksinäisyyttä	62
6.3.1	Moniammatillinen yhteistyö	63
6.3.2	Työyhteisön tuki	65
6.3.3	Koulun järjestämä toiminta	66
6.3.4	Hankkeet	67
6.3.5	Luokanopettajien kehittämissuhteet kouluyhteisön toimintaan	69
7	Pohdinta	71
7.1	Luokanopettajien keinot havaita yksinäisyyttä koulussa	71
7.2	Luokanopettajien ja kouluyhteisön keinot puuttua yksinäisyyteen	72
7.3	Jatkotutkimusehdotukset	75
	Lähteet	77
	Liitteet	87
	Liite 1. Saateviesti	87
	Liite 2. Tapauskuvauksen kirjallinen ohjeistus	88
	Liite 3. Haastattelun ohjeistus	89
	Liite 4. Teemahaastattelun runko	90

1 Johdanto

Yksinäisyys - Modernin ajan epidemia (Turunen 2020.)

Turunen esittää edellä mainituilla sanoilla tämänhetkistä yksinäisyystilannetta kuvaavasti. Eletään vuotta 2022 ja viime vuosina yksinäisyys on puhuttanut lisääntyvissä määrin niin kansainvälistä kuin suomalaisista tieteen ja politiikan keskustelua. Yksinäisyys on yhteisöllinen eriarvoisuutta korostava ongelma, josta nykypäivänä uskalletaan puhua avoimemmin. Yksinäisyyden kokemukset ovat lisääntyneet ja koskettavat koko väestöä. Tämän vuoksi Turusen sanoihin on samaistumista. Vaikka yksinäisyys on kaikenikäisten ongelma, se lähtee usein liikkeelle jo koulupolulta. Viime vuosina lasten ja nuorten kokemukset yksinäisyydestä koulumaailmassa ovatkin yleistyneet. Moni koululainen saattaa tämän seurauksena sisimmässään pohtia: “Välittääkö minusta kukaan?”, “Miksi kanssani ei haluta leikkiä?” tai “Onko minussa jotain vikaa, kun jään aina yksin?”.

Yksinäisyyttä paljon tutkinut Niina Junttila toteaa teoksessaan (2015) yksinäisyyden yleisyysprosenttien kauhistuttavan häntä. Junttilan mukaan vaikeasta yksinäisyydestä kärsii jopa 20 prosenttia lapsista ja nuorista. Yleisesti yksinäisyys määritellään negatiiviseksi subjektiiviseksi kokemukseksi, jossa tunnetta kokevalla yksilöllä ei ole määrällisesti tai laadullisesti tyydyttäviä ihmissuhteita. (Junttila 2015, 13, 65.) Määrittelyissä käsite jaetaan usein sosiaaliseen ja emotionaaliseen ulottuvuuteen (Junttila 2015, 64; Weiss 1973, 145–147).

Sosiaalisella yksinäisyydellä tarkoitetaan fyysisesti sosiaalisten verkostojen, kuten kaveripiirin tai vertaisryhmien ulkopuolelle jäämistä (Junttila 2015, 34–35; Lyyra, Välimaa, Leskinen, Kannas & Heikinaro-Johansson 2016, 35). Junttilan (2015) tutkimuksen mukaan sosiaalista yksinäisyyttä lukuvuoden aikana kärsivien oppilaiden määrä 4.-5- luokkalaisilla tytöillä oli 13 prosenttia ja pojilla vastaavasti 14 prosenttia. Sosiaalinen yksinäisyys on usein näkyvää ja tämän vuoksi helppo havaita ulkoapäin. (Junttila 2015, 64.)

Emotionaalinen yksinäisyys puolestaan liittyy läheisen ystävyysuhteen puuttumiseen. Koulussa oppilas saattaa olla näennäisesti osana ryhmää tai sen toimintaa, mutta kokea silti olevansa yksinäinen. Sosiaaliset suhteet eivät tässä tapauksessa tyydytä täysin lapsen tai nuoren tarvetta ja kaveripiirin jäsenet tuntuvat kaikesta huolimatta etäisiltä. Tällaista yksinäisyyden

muotoa on haastavampaa havaita ulkoapäin. Emotionaalista yksinäisyyttä Junttilan tutkimuksen mukaan kärsi lukuvuoden aikana 13 prosenttia tytöistä ja 20 prosenttia pojista. (Junttila 2015, 40, 64.)

Yksinäisyyttä kartoittavissa tutkimuksissa on kerätty tunnetta kokevien lasten mielteitä. Yksinäisyys on saattanut olla tietoista halua olla yksin, mutta suurimmalle osalle se aiheuttaa negatiivisia tunteita. Eräälle 11-vuotiaalle tytölle yksinäisyys on ollut musertavaa:

"Minulla ei ole ketään, jolle puhua. Minua on haukuttu ja kiusattu ja tuntuu, ettei kukaan välitä. Kaikki vihaavat minua. Tuntuu kuin välillä haluaisin kuolla. Enkä jaksaisi tätä elämää. Kukaan ei jaksa kattella mua. Mä elän täs maailmassa haamuna. Ei mua tänne kukaan jää kaipaamaan."

11-vuotias yksinäinen tyttö (Yle Uutiset 2012).

Yksinäisten lasten ja nuorten huonovointisuus ja yksinäisyyden kokemisen yleistymisen ovat näkyneet myös Mannerheimin lastensuojeluliiton lasten ja nuorten puhelimesta ja chatissa. Yksinäisyys oli yhteydenottosyistä suurin 42 prosentin osuudella. Tyypillistä puhelua kuvattiin pienen koululaisen tarpeena saada jutteluseuraa. Uutisen yhteydessä MLL:n auttavien puhelin- ja digipalvelujen päällikkö Tatjana Pajamäki korosti tuen siirtämistä niihin yhteisöihin, jossa lapset ja nuoret elävät. (MTV-uutiset 2022.) Huonovointisuuden perimmäisiin syihin tulee kiinnittää huomiota kouluissa, jotta voidaan välttyä mahdollisilta yksinäisyyden seurauksena tulevilta psyykkisiltä ongelmilta.

Yksinäisyyden kokemusten vakavuuden ja ilmiön lisääntymisen vuoksi tilanteeseen tulee puuttua välittömästi. Tapauksien kasvua on kiihdyttänyt entisestään vuonna 2020 alkanut koronapandemia, jonka vuoksi kouluyhteisön on entistä tärkeämpi luoda yhteisöllisyyttä oppilaiden välille ja tukea sosiaalisten suhteiden pysyvyyttä. Koulumaailma on otollinen paikka ennaltaehkäistä yksinäisyystapauksia, jossa niihin voidaan puuttua siellä suoraan yksinäisyyden tapahtuma-areenalla. Myös OECD:n tuoreessa raportissa korostetaan koulun roolia oppilaiden yksinäisyyden ehkäisyssä, sillä se tavoittaa poikkeuksetta koko peruskoulun ikäluokan (Junttila 2022).

Kouluorganisaatiossa tuleekin pohtia seuraavia kysymyksiä: Mistä lasten ja nuorten yksinäisyys johtuu? Miten opettaja voi huomata sen? Millä keinoin kouluorganisaatiossa voidaan tukea yksinäisyyttä ja ehkäistä sen esiintymistä? Yksinäisyyden ennaltaehkäisy on koko kouluyhteisön tehtävä, mutta lähin oppilaiden yksinäisyystapauksiin vaikuttaja koulumaailmassa on luokanopettaja. Ammatissaan opettaja näkee päivittäin oppilaiden toimintaa sosiaalisessa verkostossa ja pystyy parhaiten havaitsemaan mahdolliset syrjäänvetäytyvät tai yksin jäävät oppilaat. Näiden tilanteiden havaitseminen on ensiaskel tilanteeseen puuttumiseen ja yksinäisyyden poistamiseen.

Eräälle tähän Pro Gradu tutkimukseen osallistuneelle luokanopettajalle yksinäisyys selvisi välituntivalvonnan aikana oppilaan lähestyessä häntä. Opettaja kuvasi tilannetta seuraavanlaisesti:

“Oppilas kertoi minulle itku kurkussa, kuinka kukaan ei halua leikkiä hänen kanssaan, eikä hän uskalla mennä itse kysymään keneltäkään, pääsisikö mukaan leikkiin – tuntui surulliselta nähdä, kuinka paljon toinen kaipasi kavereita erityisesti välitunneilla.”

(Pro Gradu –tutkielmaan osallistunut luokanopettaja).

Vastaavanlaisten tilanteiden varalta koemme tärkeäksi tutkia keinoja yksinäisyyteen puuttumiseksi. Tässä tutkielmassa selvittiin opettajien keinoja havaita yksinäisyystapauksia, sekä konkreettisia toimintatapoja tilanteisiin puuttumiseksi. Luokanopettajien keinojen ohella tarkasteltiin koko kouluyhteisön toimintatapoja yksinäisyyden vähentämiseksi ja ennaltaehkäisemiseksi. Näkökulmaksi rajattiin sosiaalinen yksinäisyys, sillä sitä on helpompi havaita ulkoapäin. Tutkielmaan osallistui 8 luokanopettajaa, jotka työskentelivät alakoulussa. Tutkimuksen otanta rajattiin luokanopettajiin, sillä he ovat päivittäin tekemisissä saman luokan kanssa.

Tutkimuksen toteuttamisen tärkeydestä ja ajankohtaisuudesta puhuvat puolestaan edellä mainitut tutkimustulokset, koronapandemian yksinäisyyttä kiihdyttävä luonne ja koulun tärkeä rooli yksinäisyyden ennaltaehkäisyssä. Aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet pitkälti yksinäisyyden syihin ja esiintyvyyteen siihen puuttumiseksi käytettyjen keinojen sijaan. Tähän mennessä yksinäisyyden vähentämisen kannalta tehokkaimmiksi keinoiksi on Junttilan (2022) mukaan määritelty sosiaalisten taitojen vahvistaminen, vuorovaikutustilanteiden tarjoaminen,

yhteisöllisyyden tunteen vahvistaminen, sekä vakavasta yksinäisyydestä kärsiville suunnattu terapia. Näemme opettajien keinojen pohjautuvan näihin, mutta tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten opettajat ja koulu yhteisö konkreettisesti toimivat näiden osa-alueiden toteuttamisessa. Koemme tästä tutkimuksesta saadun tiedon olevan luokanopettajille tärkeää, sillä ammattiryhmällä on mahdollisuus auttaa ja tukea yksinäisyydestä kärsiviä oppilaita. Opettajien jakaessa konkreettisia keinojaan muidenkin tietoisuuteen, on jokaisella täydempi työkalupakki yksinäisyyteen puuttumiseen.

2 Yksinäisyyden teoriatausta

2.1 Yksinäisyyden määritelmä

Yksinäisyys on kautta aikojen ollut keskeinen ilmiö yhteiskunnassa. Sitä on määritelty taiteissa, sekä eri tieteenaloilla, kuten filosofiassa ja teologiassa. Psykoanalyttikko Frieda Fromm-Reichmann tarkasteli ensimmäisten joukossa yksinäisyyttä empiirisestä näkökulmasta 1900-luvun puolivälissä. Hän määritteli ”todellisen yksinäisyyden” olevan mielenterveyden häiriöiden kannalta yksi merkityksellisimmistä tekijöistä, vaikka tätä käsitettä ei ollut vielä nähty psykologisena ilmiönä. Yksinäisyyden määrittelyä jatkoi tunnettu kehityspsykologi John Bowlby. (Junttila 2015, 14; Weiss 1973, 1, 38–39.) Hän määritteli yksinäisyyttä kiintymyssuhdeteorian pohjalta, joka perustuu ajatukseen jo ihmislapsen tarpeesta muodostaa voimakkaita tunnesiteitä toisia kohtaan. Teorian avulla on pyritty käsitteellistämään tätä luontaista taipumusta. (Sinkkonen 2004, 1866; Weiss 1973, 38–39.) Tutkimuksien pohjalta Bowlby rakensi varhaisiin vuorovaikutussuhteisiin perustuvan teoreettisen pohjan, jota on myöhemmin yksinäisyyden määrittelyssä ja tutkimisessa hyödyntänyt kuuluisa amerikkalainen sosiologi Robert. S. Weiss (Junttila 2015, 14–15).

Eri tieteenalojen määritelmissä ympäristöstä ja aikakaudesta riippumatta yksinäisyyttä selitettäessä Junttilan (2015) mukaan on esiintynyt neljä käsitteen kannalta merkityksellistä piirrettä. Ensimmäisenä yhtenevänä piirteenä nähdään hänen mukaansa yksinäisyyden tunteen johtuvan puutteellisista määrällisistä tai laadullisista sosiaalisista suhteista. Toisena korostetaan yksinäisyyden subjektiivista kokemusta. Kolmas piirre tarkoittaa edellä mainittua ja painottaa yksinäisyyden olevan todellisista sosiaalisista verkostoista suhteellisen riippumatonta. Yksinäisyyden tunnetta voi kokea myös muiden seurassa ollessaan, vaikka tilanne on sosiaalinen ulkoapäin tarkasteltuna. Viimeinen piirre erottaa käsitteet yksinäisyys ja yksin olo. (Junttila 2015, 18–19.)

Yleisesti kaikissa määrittelyissä korostetaan yksinäisyyden olevan ihmisyyteen liittyvä universaali ilmiö, jonka kokeminen on aina subjektiivista (Heu, Hansen, Van Zomeren, Levy, Ivanova, Gangadhar & Radwan 2020, 2; Junttila 2015, 13–14,17; Laine 2005, 161; Lyyra ym. 2016, 35). Subjektiivisuuden myötä yksinäisyys näkyy, sekä tuntuu vaihdellen ja on kokemuksellista (Heiskanen 2011, 89). Yksinäisyyteen liitetään usein negatiivisia tunteita. Sen

nähdään olevan epämiellyttävää, ahdistavaa ja lamaanuttavaa. (Junttila 2015, 13; Laine 2005, 161; Lyyra ym. 2016, 35; Nevalainen 2009, 18–21.) Yksinäisyys saattaa johtua ulkopuolisuuden tai joukkoon kuulumattomuuden kokemuksesta. Toisaalta henkilö ei välttämättä koe tullessa ymmärretyksi sosiaalisissa suhteissa. Tämä ajaa yksinäisyyden tunteeseen ja tyytymättömyyteen olemassa olevia verkostoja kohtaan. (Junttila 2015, 14; Laine 2005, 163.) Subjektiivisuuden ja yksilöllisten kokemusten vuoksi ilmiön määrittelyminen on haastavaa ja tämän johdosta määritelmiä on monia (Heiskanen 2011, 77–78; Laine 2005, 161).

Yksinäisyyden määrittelyssä korostuu sosiaalisen tukiverkoston merkitys yksilön hyvinvoinnille ja mielenterveydelle. Nämä verkostot ovat vahvasti osa ihmisyyttä, mikä vahvistaa luontaista tarvetta luoda itselleen läheisiä ja pitkäaikaisia kiintymyssuhteita. (Junttila 2015, 13.) Weiss (1973) näkee kiintymyssuhteet yksinäisyyttä ehkäisevinä ihmisten perustarpeina. Tämän ajattelun pohjalta Robert Weiss kehitti 1970 –luvulla yhden tunnetuimmista yksinäisyysteorioista, josta käytetään nimeä “Weiss:n teoria yksinäisyydestä”. Teoria jakaa yksinäisyyden sosiaaliseen ja emotionaaliseen dimensioon. (Weiss 1973, 145–147.)

Sosiaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus näkyy myös osana Heiskanen (2011) kahdeksaan osaan jakautuvaa yksinäisyysmäärittelyä. Nämä ovat: fyysinen, psyykinen, sosiaalinen, piilossa oleva, vapaaehtoinen, pakollinen, tilapäinen ja pitkäaikainen yksinäisyys. Fyysinen yksinäisyys näyttäytyy konkreettisenä etäisyytenä muihin. Psyykinen yksinäisyys ilmenee vuorovaikutuksellisuudesta esteinä tai erilaisuutena. Ikätovereiden puute, useat muutot ja vieras kulttuuri puolestaan luovat sosiaalista yksinäisyyttä. Piilossa oleva yksinäisyys määritellään itsetuntokysymysten sekä eristäytyneisyyden kautta, kun taas vapaaehtoinen yksinäisyys on tietoinen valinta oman rauhan hakemiseksi. Pakollisen ja tilapäisen yksinäisyyden nähdään johtuvan jatkuvista elämänvaiheisiin liittyvistä muutoksista ja pitkäaikainen yksinäisyys voi sen sijaan johtua ihmissuhteiden pelosta, vaikeista elämäntapahtumista tai sosiaalistumisen häiriöistä. (Heiskanen 2011, 77–79.)

Näiden näkemysten lisäksi määrittelyssä on otettava huomioon ero yksinäisyyden tunteessa ja yksin olemisessä. Yksin oleminen on fyysisesti muista erillään olemista, eikä tämä itsessään tarkoita henkilön kokevan yksinäisyyden tunnetta. Yksinäisyys aiheuttaa epämiellyttäviä ja ahdistavia tunnetiloja, kun taas yksin olo voi toimia positiivisena voimavara. (Kyllönen, Hirvonen, Ahonen & Kiuru 2017, 27; Laine 2005, 162.) Tällainen tilanne ei ilmene psyykkisenä

yksinäisyytenä vaan on konkreettista yksin olemista ja sen luomien mahdollisuuksien hyödyntämistä (Laine 2005, 162). Kuten Heiskanen (2011, 77–79), myös Junttila (2015, 18–19), Lyyra ym. (2016, 35) ja Nevalainen (2009, 18) tuovat teoksissaan esille yksinäisyyden kaksi eri puolta, yksinäisyyden ja yksin olemisen. Nevalainen (2009) tarkentaa vapaaehtoiseen yksin oloon päätymistä ihmissuhteissa tapahtuvien kolhujen seurauksena. Hän kokee vapaaehtoisen yksin olon olevan tällöin väliaikaista, luottamuksen uudelleen kasvattamista. Toisinaan yksin oleva ei välttämättä koe tarvetta sosiaalisille suhteille ja viihtyy luonnostaan yksin. (Nevalainen 2009, 19.) Omaehtoisen yksin olon on myös todettu vähentävän nuorten yksinäisyyden kokemuksia (Larson 1999, 246).

Erityisesti nuoruudessa sosiaalisten suhteiden tarve on voimakasta sosiaalisen hyväksyttävyyden ja identiteetin löytämisen vuoksi. Kavereista muodostuu tärkeä tukiverkosto, mutta samalla nuori altistuu ulkopuolisille vaikutteille. (Laursen & Hartl 2013, 1261–1268.) Mikäli sosiaaliset suhteet eivät todellisuudessa vastaa yksilön tarpeita ja toiveita, kokee yksilö todennäköisesti yksinäisyyttä. (Weiss 1973, 33, 145–146; Junttila 2015, 14–15). Yksilöt asettavat tiedostamattaan itselleen määrällisesti ja laadullisesti tyydyttävien sosiaalisten suhteiden standarditason. Laadullisella standarditasolla viitataan henkilön arvostamiin ominaisuuksiin, joita hän toivoisi ihmissuhteessaan olevan. Ellei toinen osapuoli täytä näitä kriteereitä, on hänen kanssaan vaikea luoda läheistä ystävyyssuhdetta. Määrällisillä standardeilla puolestaan viitataan ystävien lukumäärään. Voidaan todeta, että laadullisesti yksi hyvä ystävä voi korvata jopa kymmenen etäisempää kaveria. Kuitenkin nuorten sosiaalisissa verkostoissa ystävien määrä nähdään usein arvostettuna kriteerinä. Kun sosiaaliset suhteet ovat asetetun standarditason mukaisia, vastaavat ne yksilön sosiaalisia tarpeita. Suhteiden jäädessä tason alapuolelle, yksilö voi kokea tyytymättömyyttä, epäonnistumista ja yksinäisyyttä. (Junttila 2015, 15.) Myös Laine (2005, 161) määrittelee yksinäisyyden olevan seuraus havaitusta ristiriidasta olemassa olevien ja toivottujen ihmissuhteiden välillä.

2.2 Yksinäisyysteorioita

Tutkijat ovat kehittäneet yksinäisyyden monimuotoisuuden ja sen lähtökohtien ymmärtämiseksi useita teorioita. Nämä auttavat käsittämään yksinäisyyttä sen laaja-alaisuudessaan, ennaltaehkäisemään sitä ja auttamaan yksinäisyydestä kärsiviä. (Tiikkainen 2011, 59–60.) Teoriat ovat kehittyneet 1900 – luvun puolivälistä alkaen, kun yksinäisyyteen liittyvä empiirinen tutkimus alkoi kehittyä ja yksinäisyyttä alettiin määritellä (Junttila 2015, 14;

Tiikkainen 2011, 59). Yksinäisyyden tutkiminen on kiinnostanut erityisesti psykologian ja sosiologian tieteenaloja. Kaikkiaan kahdeksasta teoriasuuntauksesta on yhdistetty neljä keskeisintä yksinäisyysteoriaa. Nämä ovat psykodynaaminen, eksistentiaalinen, kognitiivinen ja interaktionistinen teoria. Teorioissa yksinäisyyden lähtökohtana nähdään eri tilanne- ja persoonallisuustekijät. Yleisesti niissä on sama linja yksinäisyyden subjektiivisuudesta ja negatiivisuudesta. Teorioissa on kuitenkin eriäviä näkökulmia sosiaalisten suhteiden vaikutuksesta yksinäisyyteen. (Tiikkainen 2011, 59.)

Psykodynaaminen teoria

Psykodynaaminen teoria on muodostunut Freudin psykoterapeuttisen lähestymistavan kautta. Teorian taustalla ovat vaikuttaneet tutkijoiden havainnot ihmisten psyykkisistä häiriöistä. Niiden ajatellaan johtuvan kyvyttömyydestä tai epäonnistumisesta luoda ja ylläpitää kiintymyssuhdetta toiseen. Teorian mukaan yksinäisyyden tunteen ymmärtämisessä lähtökohtana on huomioida läheisyyden tarve vuorovaikutussuhteissa. Ihmisten välisiä varhaisia vuorovaikutussuhteita painotetaan, mutta samalla yksinäisyyden aiheuttajana henkilön oma psyyke ja sisäiset ristiriidat nähdään voimakkaina. (Deal 2007, 187–188; Tiikkainen 2011, 59–61; Sønderby 2013, 6–8.)

Lapsuudenaikaisilla läheisyyden kokemuksilla on merkittävä rooli yksinäisyyden ennaltaehkäisyssä. Tämän pohjalta epäonnistuneiden tunnesiteiden muodostumisen nähdään johtavan yksinäisyyteen tai aiheuttavan psyykkisiä sairauksia. (Heiskanen 2011, 85; Tiikkainen 2011, 59–61; Sønderby 2013, 6–8.) Teoriaan kohdistunut kritiikki liittyy lapsuuden aikaisten vuorovaikutussuhteiden liialliseen painottamiseen. Huomioimatta jäävät yksinäisyydestä kärsivän persoonalliset tekijät, sosiaalinen elämä, erilaiset tilannetekijät, sekä kulttuuri. (Tiikkainen 2011, 59–61; Sønderby 2013, 6–8.)

Eksistentiaalinen teoria

Eksistentiaalinen yksinäisyysteoria poikkeaa muista teorioista liittäen yksinäisyyden väistämättömästi ihmisen olemassaoloon. Olemassaolon ehtona ja olennaisena osana elämää nähdään teorian mukaan olevan erillisyyden muista, jonka ymmärtäminen avaa reitin omaan

itseän. Ihminen on teorian mukaan itsensä kanssa kaikissa elämän intiimimmissä tilanteissa, kuten syntymässä ja kuolemassa. Käsitelmä painottaa myös yksilöiden sisäistä tunnetta minuudesta ja ympäröivästä maailmasta, jonka vuoksi ihmisten väliset vuorovaikutussuhteet tai eri tilanteet eivät ole yksinäisyyden taustalla. Huolimatta tyydyttävistä ihmissuhteista, yksilö voi sisäisesti kokea itsensä yksinäiseksi. (Tiikkainen 2011, 62–63; Sønderby 2013, 4, 6–9, 11.)

Teorian näkemysten pohjalta yksinäisyys jakautuu kahteen toisistaan poikkeavaan yksinäisyyteen riippuen yksinäisyyden kokemisesta positiivisena tai negatiivisena tunteena. Negatiivinen yksinäisyys viittaa usein yksinäisyyden pelkoon, jolloin yksilö pyrkii jatkuvasti hakemaan seuraa ympäröivistä ihmisistä eikä yksinäisyys ole tällöin oma valinta. Yksinäisyyden pelko voi johtaa pahimmillaan kyvyttömyyteen luoda uusia ihmissuhteita. Positiivinen yksinolo puolestaan on selviytymiskeino yksinäisyyden pelosta pois pääsemiseen. Tällöin yksinolo perustuu omaan valintaan ja toimii voimavaroja rakentavana. (Tiikkainen 2011, 62–63; Sønderby 2013, 4,6–9, 11.)

Kognitiivinen teoria

Kolmas teorioista on yksinäisyyden psyykkisenä tilana näkevä kognitiivinen teoria. Näkemys painottaa kognitiivisen prosessin keskeistä asemaa yksinäisyyden kokemuksen muodostumisessa. Kognitiivinen prosessi itsessään on yksilön henkilökohtaista tulkintaa sosiaalisista suhteista ja omasta toiminnasta. (Tiikkainen 2011, 65–66; Sønderby 2013, 6–11, 15.) Tämän kautta yksinäisyyden kokemus syntyy omien toiveiden ja todellisuuden ristiriidasta (Tiikkainen 2011, 65–66; Sønderby 2013, 6–11, 15; Peplau & Caldwell 1978, 207).

Kokemuksen syntymiseen vaikuttaa yksilön persoona, sekä tilannetekijät. Tietyt persoonallisuustekijät kuten ujous, heikko itsetunto, sisäänpäin kääntyneisyys, ahdistuneisuus tai masennus vaikuttavat yksilön kokemukseen vuorovaikutustilanteista ja niissä toimimisesta. Tämä lisää riskiä yksinäisyyden syntyyn, mutta yksilö voi kuitenkin ennaltaehkäistä tätä kehittämällä sosiaalisia taitojaan. Lisäksi teoria tukee ympäristön vaikutusta yksinäisyyden tunteen synnyssä. Tällöin yhteiskunnan ja yhteisön kulttuuriset normit, sekä vaatimukset muokkaavat yksilön oman sosiaalisen elämän kokemusta. (Tiikkainen 2011, 65.)

Interaktionistinen teoria

Neljättä teoriaa nimitetään interaktionistiseksi teoriaksi yksinäisyydestä. Tämä vuorovaikutusteoria painottaa tilannetekijöitä ja persoonallisuustekijöitä yksinäisyyden syntyyn vaikuttavina tekijöinä, kuten kognitiivinen teoria. Yksinäisyys nähdään normaalina elämän eri vaiheissa koettavana ilmiönä. Kyseisen teorian lähtökohdista Weiss kehitti oman teorian yksinäisyydestä. Teorian taustalla on oletus ihmisen tarpeesta erilaisille ja useille vuorovaikutussuhteille yksinäisyyden torjumiseksi. (Tiikkainen 2011, 67–71.)

Weiss (1973, 33–35) määrittelee vuorovaikutussuhteisiin liittyviä tarpeita ja odotuksia: *kiintymys, liittyminen, arvostus, neuvojen saanti ja hoivaaminen*. Myös Tiikkainen (2011) viittaa teoksessaan näihin tarpeisiin. Hän tuo esille kiintymyksen liittyvän läheiseen ihmissuhteeseen, joka tyydyttää läheisyyden ja rakkauden tarvetta luomalla turvallisuutta ja torjumalla emotionaalista yksinäisyyttä. Liittyminen tarkoittaa yhteenkuuluvuuden tunnetta ja samankaltaisuutta. Se tukee sosiaalisuuden ja identiteetin tarpeita ehkäisten samalla sosiaalista yksinäisyyttä. (Tiikkainen 2011, 69–71.) Myös Laine (2005) nostaa esille yhteenkuuluvuuden merkityksen ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Yhteenkuuluvuuden tunteen ollessa voimakasta lapsi tai nuori kokee hyväksyntää ja pystyy antamaan itsestään vuorovaikutustilanteissa. Mikäli yhteenkuuluvuuden tunne ei täyty, on yksilön vaikea aloittaa tai ylläpitää ystävyssuhteita. (Laine 2005, 53.)

Arvostus puolestaan liitetään vuorovaikutussuhteissa koettuun arvostukseen ja kunnioitukseen. Avun ja neuvojen saannin mahdollisuus edellyttävät luotettavan vuorovaikutussuhteen ja varmuuden ongelmatilanteissa saatavasta tuesta. Hoivaamistarve poikkeaa muista vuorovaikutussuhteisiin liittyvistä tarpeista sen kohdistuessa muiden ihmisten toiminnan sijaan henkilöön itseensä. Se liittyy hoivaamisviettiin toisen hyvinvointia kohtaan esimerkiksi äiti-lapsi -suhteessa. Nämä tarpeet nousevat yksilön ulkoisista ja sisäisistä tekijöistä ja niiden toteutumattomuus voi aiheuttaa eri syistä johtuvaa sosiaalista tai emotionaalista yksinäisyyttä. (Tiikkainen 2011, 67–71.)

2.3 Sosiaalinen ja emotionaalinen yksinäisyys

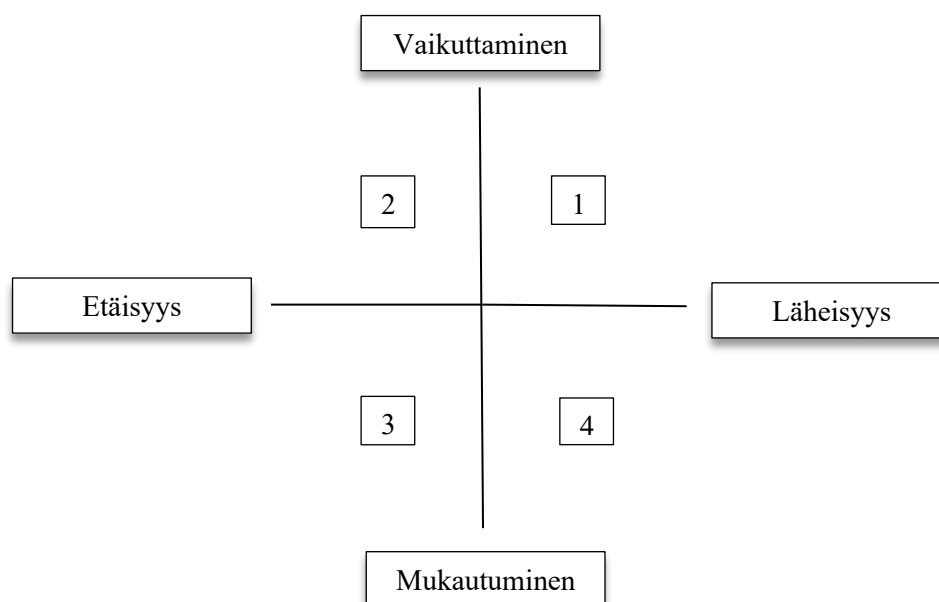
Weiss:n yksinäisyysteoriaan viitaten, yksinäisyys käsite on jaettu sosiaaliseen ja emotionaaliseen yksinäisyyteen (Lyyra ym. 2016, 35). Nämä yksinäisyyden haarat poikkeavat toisistaan laadullisesti. Lapsuudessa sosiaalinen ja emotionaalinen yksinäisyys ilmenevät usein yhdessä. Tällöin sosiaalisesti yksinäinen lapsi on todennäköisesti myös emotionaalisesti yksinäinen. Varhaisnuoruudessa ystävyysuhteet alkavat vakiintua ja samalla yksinäisyyden haarat voivat erkaantua toisistaan. Tällöin nuori voi kokea sosiaalista ja emotionaalista yksinäisyyttä myös toisistaan erillään. (Junttila 2015, 33–34.) Emotionaalinen yksinäisyys liittyy usein läheisen ystävyysuhteen puuttumiseen ja sosiaalinen yksinäisyys puolestaan siihen, ettei nuorella ole tavoitteita täyttäviä sosiaalisia vuorovaikutusverkostoja. (Junttila 2010, 45; Junttila 2015, 35–36, 40.) Sosiaalinen ja emotionaalinen yksinäisyys ovat jo alakoulussa suhteellisen pysyviä kokemuksia, mutta vakiintuvat entisestään yläkouluiässä. (Junttila, Jyrkkä & Tolmunen 2016, 23).

Sosiaalinen yksinäisyys määritellään sosiaalisten verkostojen puutteena, joka voi tarkoittaa kaveripiirin, vertaisryhmien tai erilaisten ryhmien ulkopuolelle jäämistä (Junttila 2015, 34; Lyyra ym. 2016, 35; Weiss 1973, 145–150). Sosiaalista yksinäisyyttä kokevalla ei ole sellaista seuraa, jonka kanssa kasvaa, viettää aikaa tai jakaa arvoja ja asenteita. Suhteet saatavat olla pinnallisia, eikä nuori koe yhteenkuuluvuutta porukkaan. Sosiaalisesti yksinäinen nuori saattaa kokea epäonnistuneensa vanhempien tai yhteiskunnan heille asettamien sosiaalisten suhteiden odotusten toteutumisessa. (Junttila 2015, 34.) Sosiaalisilla suhteilla on merkittävä rooli lasten ja nuorten kasvussa ja kehityksessä. Yksinäisyyden kannalta Weiss (1793) näki sosialisoitumisen yhtä tärkeänä kuin emotionaaliset kiintymyssuhteet. Lapsen kasvaessa perheen rinnalle alkaa muodostua merkityksellisiä vertaissuhteita. Nämä vertaissuhteet ovat erityisen tärkeitä nuoruusiässä, jolloin nuori pyrkii aktiivisesti luomaan omia kaverisuhteita. Yhteisölliseen ryhmään kuulumisen ja hyväksytyksi tulemisen tunne ehkäisevät sosiaalisen yksinäisyyden kokemista. Kuuluvuuden ja osallisuuden tunne vahvistavat nuoren identiteettiä, sekä minäkäsitystä. (Weiss 1793, 146–147.)

Verrattuna emotionaaliseen yksinäisyyteen, sosiaalisen yksinäisyyden ajatellaan usein olevan helpommin tunnistettavissa. Koulumaailmassa sosiaalinen yksinäisyys voi näyttäytyä fyysisesti yksin olemisella. Toisaalta on myös olemassa joukko lapsia tai nuoria, jotka näennäisesti kuuluvat erilaisiin ryhmiin kokematta yhteenkuuluvuutta. He pitäytyvät kiinni porukassa piilottaakseen omat aidot tuntemuksensa ja välttyäkseen sosiaalisen yksinäisyyden stigmalta.

Stigma voi pahimmillaan ajaa itsearvostuksen puutteeseen ja tilanteeseen, jossa nuori antaa ulkopuolisen maailman säädellä hänen toimintaansa. Toinen ulkopuolisuuden tunnistamiseen liittyvä ongelma on joidenkin lapsien vapaaehtoinen halu leikkiä yksin. Taustalla saattaa vaikuttaa useita eri syitä, kuten aikaisemmat pettymykset sosiaalisissa suhteissa ja torjutuksi tulemisen pelko. Toisaalta kääntöpuolena saattaa olla myönteinen halu yksin leikkimiseen. Jokaisella yksilöllä on omat sosiaaliset tavoitteet, jotka määrittävät tapaa toimia sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. (Junttila 2015, 36.)

Sosiaalisten tavoitteiden avulla henkilö määrittelee mihin tähtää omalla sosiaalisella toiminnalla ja mikä on hänelle ominaisin tapa toimia vuorovaikutustilanteissa. Nykytutkimuksissa sosiaalisia tavoitteita voidaan tarkastella sosiaalisten tavoitteiden nelikentän avulla (kuvio 1). Mallissa vaikuttaminen ja mukautuminen sijoitetaan pystysuoran janan ääripäihin. Vaakasuoran janan ääripäistä löytyvät etäisyys ja läheisyys. Jokainen yksilö sijoittuu janoille omien tavoitteiden mukaan. Sijoittumiseen vaikuttaa se, miten yksilö haluaa sosiaalisissa tilanteissa saada valtaa vai mukautuuko ennemmin muiden päätöksiin. Vaaka-akselille sijoittuminen riippuu yksilön halusta kokea läheisiä ihmissuhteita tai vastakohtana oman tilan ja etäisyyden tavoittelusta. Nämä tavoitteet muodostavat nelikentän, joka jakaa yksilöt eri neljännekseen. (Junttila 2015, 37.) Kuvio 1 on luotu Junttilan (2015) esittämän sosiaalisten tavoitteiden pohjalta.



Kuvio 1. Sosiaalisten tavoitteiden nelikenttä.

Nelikentässä ensimmäiseen neljännekseen sijoittuvat lapset, jotka arvostavat vaikuttamista ja läheisyyttä. He tavoittelevat päätösvaltaa ryhmän toiminnassa, mutta samanaikaisesti muodostavat läheisiä suhteita vertaisiinsa. Kyseiseen ryhmään kuuluvat lapset ovat kaveriporukoissa toivottuja ja suosittuja ystäviä. He haluavat tuoda oman mielipiteen esille mukautumatta täysin muiden tahtoon. He arvostavat kaverisuhteitaan, eivätkä halua menettää niitä. Toinen ryhmä muodostuu niistä lapsista, jotka toimivat etäällä haluten kuitenkin määrätä muiden toimintaa. He toimivat sosiaalisissa tilanteissa äänekkäästi ja vaativat paljon huomiota. Kolmas ryhmä poikkeaa tästä ryhmästä halussa vaikuttaa. He toimivat etäällä, ja vaikuttamisen sijaan ovat valmiita mukautumaan muiden toimintaan. Tähän ryhmään kuuluvat lapset jäävät usein näkymättömiksi muille vertaisille ja opettajille. Viimeinen ryhmä on myös myötäytymiskykyinen muiden päätöksiin ja säilyttääkseen myönteiset välit vertaisiin, he ovat valmiita joustamaan omista näkemyksistään. (Junttila 2015, 37–38.)

2.4 Yksinäisyyden taustatekijät

2.4.1 Sisäiset tekijät

Yksinäisyystutkimuksissa esiintyy monia näkökulmia yksinäisyyden kokemuksen muodostumisesta. Yhdessä näkökulmassa yksinäisyyttä tarkastellaan sen intensiteetin voimakkuuden kautta, eikä erilaisia yksinäisyyden luokitteluja tarvita. Toinen näkökulma korostaa yksinäisyyden subjektiivisuutta, jolloin yksinäisyys on luonteeltaan moniulotteista ja siihen vaikuttavat monet eri taustatekijät, kuten persoona-, tilanne- ja ympäristötekijät. Jälkimmäisessä näkökulmassa yksinäisyyteen johtavat syyt ja vaikuttavat tekijät nähdään yksilön sisäisinä ja ulkoisina tekijöinä ja ovat yhteydessä koettuun yksinäisyyteen. Ensimmäisenä perehdytään sisäisiin tekijöihin, joita ovat muun muassa persoonallisuus, ikä, sukupuoli, aiemmat kokemukset, sekä sosiaaliset taidot. (Kangasniemi 2008, 65–66, 75; Laine 2005, 98.) Nämä tekijät voidaan nähdä myös fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden kautta. Tällöin tarkastelun lähtökohtana ovat lapsen ominaisuudet, taidot ja toiminta, sekä niiden sopivuus suhteessa ympäristön vaatimuksiin. (Junttila 2015, 125–126.)

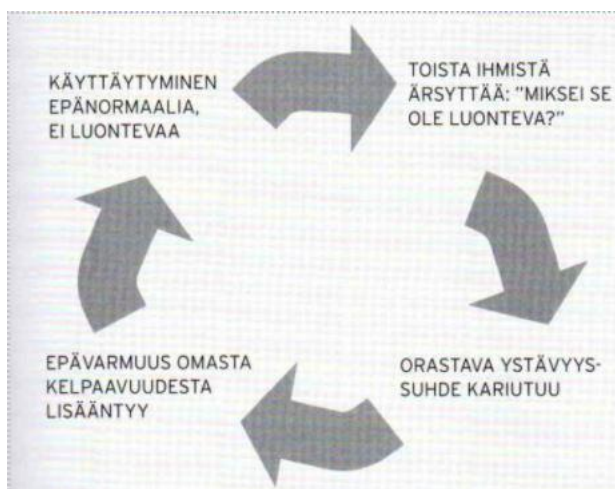
Yksinäisillä ihmisillä esiintyy Laineen (2005) mukaan vaihtelevasti erilaisia ongelmia. Sisäisiä tekijöitä ovat esimerkiksi negaviininen minäkäsitys, käytöshäiriöt, oppimisvaikeudet sekä emotionaaliset ongelmat. Useissa tutkimuksissa yksinäisyyden on havaittu olevan yhteydessä

negatiivisen minäkäsityksen ja itsearvostuksen välillä. Hänen mukaan myös Suomessa tehdyissä 8–18 –vuotiaiden yksinäisyystutkimuksissa on huomattu merkittävä yhteys yksinäisyyden ja minäkäsityksen välillä. Tällä ikähaarukalla olevien yksinäisten nuorten sosiaalinen minäkäsitys oli negatiivisempaa kuin muilla koululaisilla. Minäkäsitys jakautuu muun muassa reaaliminä- ja ihanneminäkäsitykseen. Reaaliminäkäsityksellä tarkoitetaan henkilökohtaista käsitystä itsestään sekä subjektiivista mielipidettä omista arvoistaan. Reaaliminäkäsitys kattaa myös olemassa olevat sosiaaliset ihmissuhteet. Minäihanne puolestaan viittaa sisäiseen standardiin, jonka avulla henkilö mittaa itseään ja johon hän tavoitteellisesti pyrkii. Nämä tavoitteet liittyvät toiveisiin optimaalisista sosiaalista suhteista, joita ihanneminä tavoittelee. Reaaliminäkäsityksen eli todellisuuden ja ihanneminän eli toiveiden välinen ristiriita sosiaalisten suhteiden kentällä ilmentää yksinäisyyden kokemista. Sosiaalinen minäkäsitys on sitä negatiivisempi mitä suurempi ero todellisten ja ihannesuhteiden välillä esiintyy. (Laine 2005, 167–168.)

Vahva minäkäsitys on taitoa hyväksyä omat vahvuudet ja heikkoudet sekä kykyä olla tyytyväinen itseensä. Yksilön itsetunto muodostuu samansuuntaisesti kuin minäkäsitys. Silloin kun yksilön minäkäsityksessä ovat vallalla negatiiviset ominaisuudet, on myös itsetunto heikko. Itsetunto määrittyy sen mukaan, kuinka paljon positiivisia ominaisuuksia yksilö itsessään näkee. Hyvän itsetunnon omaava osaa myös myöntää omat heikkoutensa ja käsitys itsestään on totuudenmukainen. (Laine 2005, 24; Keltikangas-Järvinen 2017, 4.) Minäkäsityksen ja yksilön todellisten ominaisuuksien ollessa samankaltaisia voidaan lapsen ja nuoren itsetunnon olevan vahva (Laine 2005, 24). Vahva itsetunto on yhteydessä itsenäisyyteen, mikä näyttäytyy riippumattomuutena muiden mielipiteille (Keltikangas-Järvinen 2017, 4). Toisaalta lapsen ja nuoren todellinen käsitys itsestään voi olla täysin poikkeava omasta minäkäsityksestä. Tämä voi johtaa tilanteeseen, jossa lapsi tai nuori käyttäytyy itsevarmasti vuorovaikutustilanteissa, vaikka itsetunto on todellisuudessa heikko. Itsevarma käyttäytyminen on tapa peitellä epävarmuutta ja toimii puolustusmekanismina sosiaalisissa tilanteissa. (Laine 2005, 25.)

Huonon itsetunnon omaava voi ripustautua toisiin ihmisiin ja hakea loputonta tukea ja apua. Tämä kuormittaa ystävyys-suhteita ja voi helposti johtaa yksinäisyyteen. Kyseistä prosessia kuvataan huonon itsetunnon pahana kehänä (kuvio 2). Mallin mukaan epävarma henkilö jännittää, eikä osaa toimia sosiaalisissa tilanteissa luontevasti. Jännittäminen muuttaa tilannetta epäluonnolliseksi ja saattaa ärsyttää toista osapuolta. Tämä aiheuttaa kireyttä tai riitoja kavereiden välille. Tilanteen seurauksena tapaamiset harvanevat tai ystävyys-suhte kariutuu

kokonaan. Kehä jatkaa kiertoaan, sillä kokemukset lisäävät jännitystä aiheuttaen epänormaalia käytöstä sosiaalisissa tilanteissa. (Nevalainen 2009, 49.)



Kuvio 2. Huonon itsetunnon paha kehä Nevalaisen (2009) mukaan.

Lapsen ja nuoren puolustusmekanismit voivat näyttäytyä välttämis- ja turvautumiskäyttäytymisenä. Tällöin sosiaaliset tilanteet tuntuvat yksilöstä ahdistavilta ja sosiaalisten tilanteiden pelko syventää yksinäisyyden tunnetta. Tähän vaikuttaa myös se, ettei lapsi tai nuori uskaltaudu mukaan sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin ja jää yksinäiseksi. (Junttila ym. 2016; Laine 2005, 214.) Tällöin yksinäinen lapsi tai nuori ajautuu helposti yksinäisyyden kehään psyykkisten oireiden kanssa (Junttila ym. 2016, 22–25).

Yksinäisyyden taustalla vaikuttavia psyykkisiä oireita ovat usein sosiaalinen ahdistuneisuus, sekä masennus. Masennuksen myötä yksilö etäänny entisestään olemassa olevista ihmissuhteista, joka vaikeuttaa psyykkisistä oireista toipumista. (Junttila ym. 2016, 22–25.) Junttila (2015) kuvaa tätä samaa ilmiötä noidankehänä, jossa myös yksinäisyys, sosiaalinen ahdistuneisuus ja masennus vetävät lasta tai nuorta kauemmas sosiaalisista suhteista. Masentunut tarvitsee yleensä apua, eikä itse kykene ylläpitämään sosiaalisia suhteitaan. Ulkopuolisten huoli ja reaktiot saattavat satuttaa masentunutta ja yksinäistä nuorta. Nämä saattavat tuntua syytöksiltä, sekä koko hänen oma persoonansa, olemassaolonsa ja käyttäytymisensä kyseenalaistamiselta. (Junttila 2015, 112–113.)

2.4.2 Ulkoiset tekijät

Ulkoisia yksinäisyyteen vaikuttavia tekijöitä ovat asuinpaikka, muiden ihmisten käyttäytyminen, aikatekijät, sekä yhteiskunnassa vallitsevat kulttuuri- ja arvotekijät (Kangasniemi 2008, 65–66, 75). Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi Laine (2005) nostaa esille ennakkoluulot, olosuhteet, ympäristötekijät ja sattuman. Lisäksi Heiskanen (2011) tuo artikkelissaan esille lapsuuden traumaattiset kokemukset ulkopuolisena tekijänä. Hän tarkentaa Kangasniemen esille tuomaa muiden käyttäytymistä ulkoisena tekijänä. Tämä käyttäytyminen näyttäytyy usein yksinäisyyden näkökulmasta kiusaamisena. (Heiskanen 2011, 83.) Näistä tekijöistä tyypillisesti esiintyvä ulkoinen syy yksinäisyyteen on tärkeän ihmissuhteen katkeaminen (Laine 2005, 171).

Yksinäisyys on usein pitkäaikainen prosessi, jolloin aikatekijöissä tulee huomioida yksinäisyyttä edeltävät ja siihen johtavat tekijät, yksinäisyyden kokeminen, sekä mahdollisesti siitä selviäminen (Junttila ym. 2016, 23; Kangasniemi 2008, 65–66). Nämä kaikki tekijät ovat vahvasti yhteydessä yksinolon ja yksinäisyyden kokemisen muodostumiselle. Erityisesti nuorilla yksinäisyyden kokemisessa korostuvat ympäristötekijät, sekä kehitysvaihe. Yksinäisyyden sietokykyyn vaikuttaa esimerkiksi kaveripiirien suhtautuminen yksinäisyyttä kokevaan. Itsenäistynyt ja hyvän itsetunnon omaava nuori pystyy käsittelemään yksinäisyyttään paremmin kaveripiirin suhtautumisesta riippumatta. (Kangasniemi 2008, 65–66, 75.)

Asuinpaikan on nähty vaikuttavan ihmissuhteisiin ja tätä kautta yksinäisyyteen. Paikkakunnalta pois muutto voi katkaista ihmissuhteita ja uusien suhteiden luominen saattaa olla hankalaa. Erityisesti varhaisnuorten voi olla vaikeaa korvata parasta ystävää. Myös asuinpaikan sijainti vaikuttaa ihmissuhteiden määrään lisäten tai vähentäen yksinäisyyden tunnetta. Pienillä paikkakunnilla mahdollisuudet sosiaalisiin kontakteihin ovat vähäisemmät. (Laine 2005, 171.) Toisaalta syvien ihmissuhteiden luomisen esteenä saattaa olla toistuva muutto paikkakunnalta toiselle (Nevalainen 2009, 40–41). Myös Heiskanen (2011) tuo artikkelissaan ilmi monen maininneen muuton tuovan elämään yksinäisyyttä. Muuttoon liittyen sukulaisista kaukana asumisen nähtiin olevan yksi selittäjä yksinäisyyden tunteelle. Toiselle paikkakunnalle siirtymisen vuoksi osa vastaajista koki verkostoitumisen uudella paikkakunnalla vaikeammaksi. Tällöin yksinäisyys tuntui emotionaalisenä kipuna sisimmässä. (Heiskanen 2011, 83–84.)

Yksinäisyyden kokemiseen vaikuttaa myös koulukiusaamisen kohteeksi joutuminen. Tällöin yksinäisyyttä koetaan erityisesti paljon suhteessa vertaisiin. (Lyyra ym. 2016, 36.) Kiusaaminen kohdistuu usein puolustuskyvyttöä ihmistä kohtaan ollen luonteeltaan toistuvaa ja systemaattisesti tapahtuvaa tahallista toimintaa. Fyysiselle ja psykologiselle kiusaamiselle tyypillinen piirre on kiusatun ja kiusaajan välisen voimasuhteen epätasapaino. Fyysinen kiusaaminen näyttäytyy esimerkiksi väkivaltaisena käytöksenä kiusattua kohtaan. Psykologisella kiusaamisella toista voidaan loukata tai asettaa naurunalaiseksi. Tilanne voi johtaa huomioitta jättämiseen tai kokonaan ryhmän ulkopuolelle joutumiseen. Tällöin kiusaaja pyrkii vahingoittamaan toista teoillaan tai sanoillaan. (Laine 2005, 216–217.)

Yleisesti kiusaamisessa on kyse yksilöllisistä subjektiivisista kokemuksista ja ryhmädynamisesta ilmiöstä. Kiusaamisen kokemus on siis yksilöllistä. Koululaisten kiusaamistilanteet ilmenevät usein oman luokan keskuudessa. Tämän asettelun vuoksi kiusaaja ja kiusattu usein tuntevat toisensa. Ryhmädynamiikka vaikuttaa kiusaamistilanteen kulkuun, sillä kiusaajan ja kiusatun lisäksi tilanteessa voi olla mukana muita osapuolia. (Laine 2005, 216–217.) Itkosen ja Talibin (2013, 10) mukaan ryhmänormin paine voi heijastua kiusaamistilanteeseen, jolloin kiusaamista vastaanakin olevat oppilaat voivat ylläpitää kiusaamista rohkaisten kiusaajaa tai olemalla kokonaan puuttumatta. Lisäksi Laine (2005) tuo esille ryhmädynamiikan saattavan johtaa kiusatun näkemiseen yhä erilaisempana, vähempiarvoisempana ja kiusaamisen ansaitsevana. Tällöin kiusattu ei saa tukea ryhmästä ja hän saattaa kokea yksinäisyyttä. (Laine 2005, 216–217, 223.)

Monilla saattaa olla vahvoja ennakkokäsityksiä siitä, miten asioiden pitäisi olla. Ennakkoluulot liittyvät erilaisuuteen esimerkiksi sukupuolen, rodun, uskonnon, politiikan tai seksuaalisuuden kautta. Nämä käsitykset saattavat johtaa puolin ja toisin tapahtuvaan syrjintään. (Laine 2005, 88; Virta & Tuittu 2013, 116–117.) Ihmisten käytöksestä välittyvät vahvat asenteet karkottavat muita läheltä ja saattavat johtaa yksinäisyyteen. Erilaisiksi leimatut kokevat poikkeavansa valtavirrasta ja heidän toimintaansa kyseenalaistetaan jatkuvasti. (Laine 2005, 88.)

Erilaisuuden tulkintaan vaikuttaa ulkoinen esinekieli kuten pukeutumistyyli. Koulumaailmassa oppilaiden erilaiset pukeutumistyyli ovat tarkkailun kohteena aiheuttaen ennakkoluuloja kyseisen henkilön persoonaa kohtaan. Lasten hyväksyntään vaikuttaa eniten pukeutumisen siisteys. Tällöin epäsiististi pukeutuneita oppilaita voidaan vieroksua. (Laine 2005, 88.) Myös

Nevalainen (2009) tuo esille erilaisuuden leiman pukeutumisen, seksuaalisen suuntautumisen ja uskonnollisen vakaumuksen vuoksi, mutta mainitsee myös harrastusten, sekä puhettavan vaikuttavan leimaan. Erilaisuuden nähdään olevan seurausta voimakkaista maailmaan ja ihmisten käyttäytymiseen liittyvistä käsityksistä. Ryhmän odotusarvona pidetään usein jäsenten melko samanlaista käytöstä, eikä se välttämättä toteudu samalla tavalla voimakkaita käsityksiä omaavan henkilön kanssa. (Nevalainen 2009, 34–35.)

Alitolppa- Niitamon & Leinosen (2013) tutkimuksen mukaan ennakoasenteet näkyvät myös monikulttuurisuutta kohtaan. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat jännittävät usein muiden nuorten suhtautuvan kulttuuriin liittyvään erilaisuuteen negatiivisesti. Haastattelussa moni maahanmuuttajanuori kertoi jännittäneensä etenkin ystävyysuhteiden solmimista ja ulkopuolelle jäämistä. Pelko liittyi vahvasti kielitaitoon ja eroihin kulttuurisissa normeissa. (Alitolppa- Niitamo ym. 2013, 109–110.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan monikulttuurisuuden näkemistä rikkautena. Tällä tavoitteella luodaan edellytyksiä tasa-arvon toteutumiselle ja yhteisöllisyydelle. Koulu saattaa eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat oppilaat yhteen, mikä luo mahdollisuuden yli kieli-, kulttuuri-, uskonto- ja katsomusrajojen tapahtuvalle vuorovaikutukselle. (POPS 2014, 16.)

3 Yksinäisyys koulumaailmassa

3.1 Koululainen koulumaailmassa

Koulumaailma on moninainen tila, joka muodostuu virallisesta, epävirallisesta ja fyysisestä koulusta. Viralliseen kouluun lukeutuu esimerkiksi opetussuunnitelmat, asiakirjat, oppikirjat, oppitunnit sekä koulun säännöt. Epäviralliseen kouluun nähdään puolestaan kuuluvan opetukseen liittymätön vuorovaikutus ja yksilöiden väliset vertaissuhteet. Nämä kaksi näyttäytyvät kuitenkin luokkahuoneessa samaan aikaan ja sijoittuvat koulun fyysiseen tilaan. Fyysinen tila sisältää luokkien jäsentelyn, ajan- ja tilanhallinnan, sekä koulun arkkitehtuurin. Edellä mainitut kolme näkökulmaa koulun tarkastelussa vaikuttavat toisiinsa. (Kiilakoski 2012, 10–12; Paju 2016, 18–22.) Oppivelvollisuuden myötä suomalainen peruskoulu on olemukseltaan virallinen ja opetus on sidottuna fyysiseen tilaan (Paju 2016, 19). Nuorten näkökulmasta koulua ei voida ymmärtää vain virallista koulua tarkastelemalla, mukaan on otettava myös epävirallinen ja fyysinen puoli. Tämä kokonaisuus muodostaa nuorten toiminta-areenan, jossa kohdataan suuri joukko vertaisia ja pyritään luomaan ystävyysuhteita. (Kiilakoski 2012, 10–12.)

Oma luokka muodostuu oppilaan keskeiseksi ryhmäksi, jossa hän etsii omaa paikkaansa ja pyrkii kuulumaan joukkoon (Kiilakoski 2012, 10–12). Koululuokka poikkeaa lapsen ja nuoren muista ryhmäsuhteista, sillä ryhmän kokoonpano on päätetty ennalta sen jäsenistä riippumatta. Luokasta muodostuu intensiivinen sosiaalinen ryhmä, joka viettää paljon aikaa yhdessä. Ennalta määräytymisen vuoksi ryhmään kuulumisen kokemus vaihtelee yksilöittäin. (Paju, 2016, 43; Kiilakoski 2012, 15, 17.) Koululuokka luo jatkuvan sosiaalisen tilan, joka ei tarjoa mahdollisuutta yksin oloon. Luokan jäsenenä joutuu jatkuvasti tarkkailun kohteeksi, sekä toimimaan tarkkailijana ympäristön tapahtumille. (Paju, 2016, 43; Kiilakoski 2012, 15, 17; Nevalainen 2009, 25.) Oppituntien lisäksi oppilaat ovat myös välitunneilla vertaistensa ympäröimänä. Tämän vuoksi koulupäivä voi kokonaisuudessaan olla rankka sellaisille lapsille ja nuorille, jotka ajoittain nauttivat yksinäisyydestä (Nevalainen 2009, 25).

Koulun sosiaalinen luonne luo oppilaille erilaisia jäsenyyskilpailuita ja suosiohierarkioita (Kiilakoski, 2012, 17; Ollila 2008, 148; Nurmi & Soininen 2005, 241–242; Salmivalli 2016, 83–83). Niin sanottu suosittu oppilas on usein tavoitelluin koululaisen identiteettiasema. Joskus oppilaan saamalle suosiolle ei ole selkeää syytä, mutta itse suosioista kamppailu on näkyvää

suomalaisessa koulukulttuurissa. Tätä kautta oppilaalle muodostuu ryhmään kuulumisen paineita. Yksin jääminen on koululaisille yksi suurimpia pelkoja, eikä koulussa ole helppo olla yksin erilainen kuin muut. (Harinen & Halme, 2012, 56–58; Hoikkala & Paju 2013, 148–149.) Tätä vahvistaa tutkimus, jossa havaittiin oppilaita pelottaneen eniten koulu yhteisöön ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvät kielteiset kokemukset. Näistä kokemuksista nousi esille kiusatuksi joutuminen, yksinäisyys ja kaverisuhteiden ulkopuolelle jääminen. (Virta, Asanti, Junttila, Koivusilta, Koski, Virta & Turun Yliopisto 2011, 123–125.)

Yksinäisyyttä on kartoitettu kouluterveyskyselyissä oppilaiden ystävyyssuhteiden kautta, sekä selvittämällä yksinäisyyden tunteen yleisyyttä (Halme, Santalahti, Marttunen & Perälä 2015, 1). Vuodesta 2019 vuoteen 2021 Suomessa kouluterveyskyselyyn osallistuneiden neljännen ja viidennen luokan oppilaiden yksinäisyyden tuntemukset ovat lisääntyneet 3.4. prosentista 4.0 prosenttiin (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2021). Myös Lyyran ym. (2016) tutkimuksessa yksinäisyyttä koki usein 4 prosenttia vastanneista (n=5925). Tutkimukseen osallistuneista yli puolet (57 %) ilmoitti tuntevansa yksinäisyyttä usein, melko usein tai joskus. (Lyyra ym. 2016, 39.) Toisin kuin edellisissä tutkimuksissa, Niina Junttila (2015) on tutkimuksessaan tarkastellut erikseen sosiaalisen ja emotionaalisen yksinäisyyden esiintymistä 4.–5. - luokkalaisilla. Tuloksissa selvisi kyseisen ikäluokan pojista 14 prosentin kokevan sosiaalista yksinäisyyttä lukuvuoden aikana, kun taas tytöillä vastaava luku oli 13 prosenttia. Emotionaalista yksinäisyyttä puolestaan koki 20 prosenttia pojista ja 13 prosenttia tytöistä. (Junttila 2015, 64.)

Kansainväliset tulokset osoittavat kouluterveyskyselyiden ja Lyyran ym. (2016) kanssa samaa havainnollaan oppilaiden yksinäisyyden yleisyydestä. Galanakin (2004) saamien tulosten mukaan kakkosluokkalaisista oppilaista yksinäisyyttä kokee usein 3.3 prosenttia ja joskus 78.3 prosenttia. Neljäsluokkalaisilla vastaavat tulokset olivat 10 prosenttia ja 65 prosenttia ja kuudesluokkalaisilla 8.3 ja 66.7 prosenttia. (Galanaki 2004, 439.) Vastaavasti Bergunon, Leroux'n, McAinsh'n ja Shaikh'n (2004, 490) tekemässä haastattelussa 80 prosenttia neljäsluokkalaisista oppilaista vastasi kokeneensa yksinäisyyttä koulussa joskus.

Yksinäisyystutkimus on tuonut esille lasten kokemuksia yksinäisyyteen johtavista syistä. Erään tutkimuksen mukaan lapset toivat esille pääsyyinä yksinäisyyteen olevan sosiaalisten suhteiden puute. Yksinäisyys oli yhteydessä tylsistymiseen ja passiivisuuteen luokkatovereita kohtaan. Ne oppilaat, jotka näkivät ystävyyssuhteiden rakentamiseen vähän vaivaa, kokivat todennäköisemmin yksinäisyyttä. Lasten kokemusten mukaan pitkittynyt yksinäisyys johti

ihmissuhdevaikeuksiin ja leikeistä eristäytymiseen. Lisäksi yksinäisyyden todettiin altistavan herkemmin myös koulukiusaamisen uhriksi joutumiselle. (Berguno ym. 2004, 483, 490–491.)

Yksinäisyydellä on tutkimusten mukaan yhteys oppilaan kokemaan kouluviihtyvyyteen. Tuloksista havaittiin, että mitä yksinäisemmäksi oppilas tunsu itsensä, sitä heikommaksi kouluviihtyvyys koettiin. Oppilaat, jotka viettivät paljon aikaa vapaaehtoisesti yksin, kokivat tutkimuksen mukaan viihtyvyyden koulussa heikommaksi. (Kyllönen ym. 2017, 33; Virta ym. 2011, 128.) Lisäksi Virta ym. (2011) toivat esille hyvän kouluviihtyvyyden lisäävän oppilaiden kouluyhteisöön kuuluvuuden tunnetta. (Virta ym. 2011, 120).

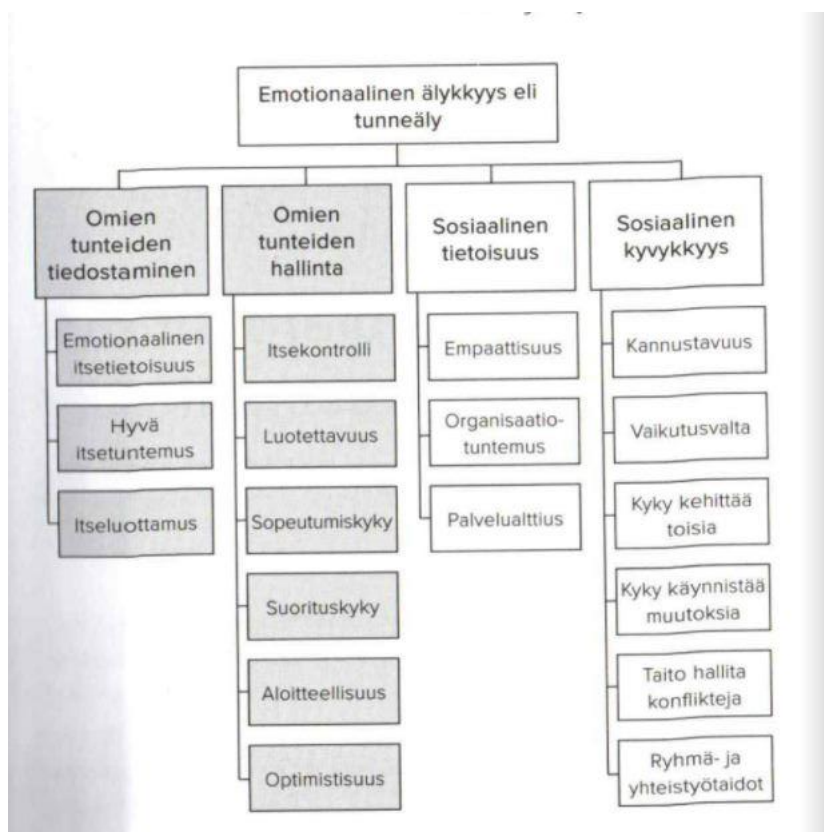
3.2 Opettajan rooli yksinäisyyden ehkäisemisessä

3.2.1 Opettajan ammattitaidon monipuolisuus

Luokanopettajan työ ei perustu ainoastaan tietämiselle ja opettamiselle, vaan on ennen kaikkea vuorovaikutuksellista toimintaa. Opettajan yhteistyökyky, ihmissuhdetaidot, diplomatia, tahdikkaus ja kyky ohjata muita ilmentävät opettajan ammattitaitoa toimia koulumaailman sosiaalisissa tilanteissa. (Virtanen 2015, 23.) Tehdyn tutkimuksen mukaan opettajan ja oppilaan välisen suhteen on havaittu olevan merkityksellinen ja vaikuttavan oppilaaseen positiivisesti jopa kuudenteen luokka-asteeseen saakka. Tämän myötä opettajalla on suuri vastuu opetuksen lisäksi edistää vastavuoroista vuorovaikutussuhdetta oppilaisiinsa. (Hylander 2016, 308.) Pääasiassa opettaja vastaa itse näiden sosiaalisten taitojen kehittämisestä ja toimii oppilaille ikään kuin peilinä, näyttäen jatkuvasti mallia omalla toiminnallaan (Klemola & Mäkinen 2014, 4; Virtanen 2015, 33). Opettajan tiedostaessa tunteensa ja oman käytöksen vaikutukset oppilaisiin, on hänen mahdollista käyttää näitä rakentavasti hyödyksi vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa muodostaen mahdollista konflikteista oppimistilanteita (Karppinen & Pihlava 2016, 126; Virtanen 2015, 24).

Opettajat pitävät opetus- ja kasvatustyön lähtökohtana emotionaalista älykkyyttä. Useissa tutkimuksissa se yhdistetään tehokkaiseen opetusmenetelmiin, akateemiseen menestykseen ja oppilaiden hyvinvointiin. Tämän vuoksi se on tärkeä osa-alue ammattitaitoa kehittäessä. (MacCann, Jiang, Brown, Double, Bucich & Minbashian, 2020, 150–152; Virtanen 2015, 26–27.) Emotionaalinen älykkyys eli tunneäly kostuu kahdesta toisiinsa kietoutuneesta käsitteestä, tunne ja äly. Ne toimivat yhdessä käyden vuoropuhelua keskenään. Tästä huolimatta järkeä ja

tunteita on välillä osattava käsitellä erikseen korostamatta toista liikaa. Tällöin opettaja kykenee tekemään oikeudenmukaisia ja viisaita ratkaisuja tukiessaan oppilaiden hyvinvointia. (Virtanen 2015, 26–27, 31, 33, 39.) Tunneäly kattaa neljä eri aluetta: omien tunteiden tiedostaminen ja hallinta, sekä sosiaalinen tietoisuus ja kyvykkyys (kuvio 3). Nämä ovat tunneälyyn perustuvia kykyjä ymmärtää, tunnistaa sekä käyttää tunneinformaatioita päätyen tehokkaisiin ja rakentaviin ratkaisuihin. (MacCann ym. 2020, 151; Virtanen 2015, 31.) Opettajan tähdätessä ammatilliseen kasvuun, on hänen jatkuvasti ylläpidettävä ja kehitettävä näitä taitoja (Virtanen 2015, 26–27, 31, 33, 39).



Kuvio 3. Emotionaalinen älykkyys eli tunneäly Virtasen (2015) mukaan.

Omien tunteiden tiedostamisen ja säätelyn lisäksi opettaja kohtaa työssään myös oppilaiden ja huoltajien tunnereaktiot. Tällaisessa tilanteessa hänen on hyvä tukeutua ammattirooliinsa välttääkseen liialliset tunnekuormitukset. Ennustamattomissa ja kompleksisissa tilanteissa aiempi kokemus ja iän mukana saatu tietotaito auttaa pääsemään toimiviin ratkaisuihin. Tilanteiden kautta omien vahvuuksien ja heikkouksien pohtiminen sekä tiedostaminen parantavat opettajan kykyä kohdata työn mukana tulevat haasteet. Opettajuuden kannalta on

olennaista ymmärtää tunteiden vaikutus työsuoritukseen ja käyttäytymiseen. Tunteiden ja impulssien hallitseminen vaatii opettajalta hyvää itsekontrollia. Tämä koetaan keskeisenä opettajan työssä. (Virtanen 2015, 43–55.) Myös Blomberg (2010) tuo esille teoksessaan opettajan ammatin olevan pohjimmiltaan tunnetyötä. Tunteet ohjaavat opettajan toimintaa ja elävät muutoksessa kokemusten sekä ajatusten kanssa. Tällöin opettajan ammatillisuuden edellytyksiin kuuluu niiden hallitseminen. (Blomberg 2010, 44–45.)

Lukuisissa tutkimuksissa on selvitetty oppilaiden näkemyksiä hyvästä opettajasta ja havaittu heidän arvostavan hyvän huumorin käyttöä luokassa ja opettajan omaa huumorintajua (Szentes, Horváth & Harangus 2020, 88). Schumuckin ja Schumuckin (1992) teettämässä tutkimuksessa oppilaat kuvasivat hyvän opettajan opettavan asiat mielenkiintoisesti, puoltavan oppilaiden autonomian tunnetta ja omaavan hyvän huumorintajun. Huumorintaju ilmentyi oppilaiden kuvauksissa toisia loukkaamattomien vitsien kertomisella ja sillä, että opettaja nauraa paljon. Tämän lisäksi arvostettiin oppilaitaan kuuntelevaa opettajaa, joka oli valmis muuttamaan toimintaa oppilaita auttaakseen. Aineenhallinta ei tutkimuksen mukaan vaikuttanut opettajan arvostukseen, vaan oppilaat korostivat enemmän hyvässä opettajassa piirteitä kuten kunnioitus luottamus ja ymmärrys. (Schmuck ym. 1992, 302–303.) Vastaavia tuloksia on havaittu myös Linnankylän, Brunellin ja Kankaanrannan (1996) tutkimuksessa. He toivat aiemmin mainittujen piirteiden lisäksi ilmi myös tasapuolisuuden, kärsivällisyyden ja ystävällisyyden. (Linnankylä ym. 1996, 256.) Tuoreemmassa tutkimuksessa hyvän opettajan piirteitä on edelleen pidetty samoina. Edellisten lisäksi tutkimuksessa mainittuja persoonapiirteitä olivat opettajan persoonan lämpö, muuntautumiskykyisyys, ennakkoluulottomuus ja luovuus. (Laine 2004, 150.)

3.2.2 Pedagogiset keinot

Ryhmäyttäminen on yksi tärkeimmistä keinoista luokan keskinäisen vuorovaikutuksen edistämässä ja yksinäisyyden ehkäisyssä. (Karppinen ym. 2016, 126–130; Laine 2005, 193; Mannerheimin lastensuojeluliitto 2021.) Ryhmäyttämällä tarkoitetaan sosiaalisten taitojen, luokassa viihtymisen ja koulukavereihin luottamisen tietoista kehittämistä erinäisten harjoitteluiden ja järjestelyiden kautta (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2021). Näillä keinoilla edesautetaan turvallisuuden tunteen muodostumista. Kun luokan ilmapiiri on fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen, oppilas uskaltaa jakaa tunteitaan sekä työskennellä eri ryhmäkoko-panoissa. (Klemola ym. 2014, 3.)

Vaihtelevien ryhmäjakojen myötä luokassa vältetään pysyvien roolien muodostuminen ja ehkäistään ulkopuolelle jäämistä (Karppinen ym. 2016, 126–130; Laine 2005, 193; Mannerheimin lastensuojeluliitto 2021). Tämän myötä mahdollistuu myös myönteisen ilmapiirin muodostuminen (Karppinen ym. 2016, 126–130; Laine 2005, 193; Mannerheimin lastensuojeluliitto 2021). Laajasalo (2016) tarkentaa myönteisen ilmapiirin rakentuvan hyvästä luokkahengestä, positiivisista sosiaalisista suhteista ja toimivista työskentelytavoista. Näiden tekijöiden on todettu olevan yhteydessä oppilaan parempaan psyykkiseen hyvinvointiin ja vähäisempiin käytösongelmiin. (Laajasalo 2016, 158.)

Ryhmäyttämisen ja vaihtelevien ryhmäjakojen lisäksi yhtenä konkreettisena harjoitteena yksinäisyyteen puuttumiselle voi toimia innostavaksi ja osallisuutta vahvistavaksi todettu draamatyöskentely. Tämä työskentelymuoto mahdollistaa tärkeiden sosiaalisten taitojen harjoittelun lapsille ominaisen leikkillisyyden kautta. Draaman avulla voidaan tarkastella vaikeita asioita tehden niistä näkyviä ja avaten keskustelua. Tutkimusten mukaan draamatyöskentely kehittää oppilaiden eläytymis- ja ryhmätyötaitoja sekä itsetuntemusta ja empatiakykyä. Opettajat voivat kohdistaa tuokiot käsittelemään haluttua aihepiiriä kuten erilaisuutta, yksinäisyyttä tai kompromissien sopimista. Oppilaiden kokemukset draamatuokiosta ovat olleet tulosten mukaan positiivisia ja heidän ymmärrys erilaisuudesta ja ystäväyyden tärkeydestä lisääntynyt harjoitteiden myötä. (Joronen & Häkämies 2010, 138.)

Yksinäisyyteen voidaan puuttua myös koko luokan tai yksinäisen oppilaan kanssa keskustelemalla. Negatiivisten tunteiden ilmetessä, opettaja voi ohjata oppilaita keskustelemaan tunteistaan. Keskustelutilanteissa opettaja voi kannustaa oppilaita myönteiseen vuorovaikutukseen, tunteiden ilmaisemiseen ja luokkatovereiden huomioon ottamiseen sekä kunnioittamiseen. Tämän myötä vältetään toisten pilkkaamiselta, nolaamiselta ja vähättelyltä. Näin oppilaat tottuvat luokkayhteisössä käyttäytymään muita kohtaan kunnioittavasti ja ystävällisesti, mikä lisää myönteistä kanssakäymistä ja yhteenkuuluvuutta oppilaiden kesken. (Laine 2005, 179, 193–194.) Keskustelutilanteiden päämääränä on selvittää oppilaiden ajatuksia ja opettajan on annettava tilaa oppilaiden puheelle. Opettaja toimii kuuntelijan roolissa ja pohtii ongelmatilanteeseen toimivia ratkaisuja. (Laine 2005, 179; Klemola ym. 2014, 4; Kuusela & Lintunen 2010, 120–121.)

Koulussa tapahtuvan keskustelun toisena aspektina on kodin ja koulun välinen kommunikointi yksinäisyystapauksiin puuttumisessa. Opetuksessa tulee perusopetuslain mukaan toteuttaa

yhteistyötä kodin kanssa. Yhteistyön on tarkoitus tukea opetuksen järjestämistä ja kasvatusta jokaisen oppilaan tarpeet huomioiden. Koulun toimintakulttuurille keskeistä on huoltajien mahdollisuus olla mukana koulutyön kehittämisessä ja yhteisön turvallisuuden parantamisessa. (POPS 2014, 35.) Monet kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet kodin ja koulun välisen aktiivisen yhteistyön edistäneen oppilaan koulumenestystä ja ehkäisevän syrjäytymisen riskejä. Kodin ja koulun vaihtaessa oppilaaseen liittyvää tietoa ja keskustellessa tärkeistä asioista on helpompi tukea lapsen tarpeita ja ratkaista oppimisen esteitä. (Säävälä 2013, 117.)

Yhteistyö kodin ja koulun välillä ei kuitenkaan aina ole mutkatonta ja opettajat kohtaavat tässä moninaisia haasteita. Tehdyissä tutkimuksissa yhtenä ongelmana opettajat näkivät kodin yhteistyöhaluttomuuden ja ongelmaperheiden passiivisuuden. (Orell 2020, 29; Siniharju 2003, 104, 114.) Lisäksi kulttuurinen ja etninen moninaisuus koettiin lisähaasteena yhteistyön toteutumiseksi. Vaikka opettajat suhtautuvat monien tutkimusten mukaan monikulttuurisuuteen myönteisesti, 60 prosenttia opettajista kokivat yhteistyön haasteelliseksi. Yhteistyön keskeisimmät ongelmat liittyivät kieleen tai eroaviin käyttäytymisnormeihin. (Virta ym. 2013, 122–123.)

Opettajan on konkreettisten keinojen lisäksi observoitava oppilaiden sosiaalista toimintaa tietoisesti. Kokonaisvaltaisen yksinäisyyden tunnistaminen ainoastaan ulkonaisten merkkien avulla on lähes mahdotonta ja tämän vuoksi opettajan on tarkkailtava mahdollista ryhmän ulkopuolelle jäämistä tunnistaakseen sosiaalisen yksinäisyyden. Tarkkaavaisuutta on kohdistettava syrjään vetäytyviin ja aggressiivisesti käyttäytyviin lapsiin, sillä tällainen käytös voi olla ulkopuolelle jäämisen seurausta. Observoinnin ohella opettaja voi kartoittaa luokan vertaissuhteita joukkokokkeena tehtävällä kyselylomakkeella. Tämän avulla selvitetään jääkö jonkun oppilaan nimi mainitsematta ystävyysuhteissa. (Laine 2005, 178–179.)

Tarkkailun avulla huomattujen yksinäisyystapauksien myötä opettajan on mahdollista toimia välillisesti apuna uusien ystävyysuhteiden solmimisessa. Tämä tapahtuu ohjaamalla yksinäinen mukaan ryhmän toimintaan välitunneilla tai luokkatilanteissa. Sosiaalista vuorovaikutusta vaativien tilanteiden luominen on hyvä keino saattaa yhteen hieman ujommat tai syrjäänvetäytyvät oppilaat. Tämä voi johtaa kummallekin merkittävään sosiaaliseen tilanteeseen, toistensa ymmärtämiseen ja parhaimmillaan ystäväystymiseen. Välillisesti ystävyysuhteiden solmimisapuna toimiminen mahdollistaa ujoimmille oppilaille lisää

kokemuksia sosiaalisista tilanteista. Tämän myötä yksinäisen sosiaaliset taidot ja itsevarmuus kehittyvät. (Laine 2005, 178–180.)

Sosiaalisten taitojen kehittämisen lisäksi yhtenä yksinäisiä auttavana menetelmänä on yksinäisen henkilön attribuutioitten eli tunnereaktioiden taustalla olevien toimintojen ja tapahtumien muuttaminen (Fox 1998, 8, 14; Laine 2005, 181). Lähtökohtana on oppilaan ymmärrys mahdollisuuksistaan muuttaa attribuutioita. Opettajan keinona tähän toimii oppilaalle annetut valmiit toimintamallit sosiaalsiin tilanteisiin. Tämä antaa oppilaalle hallinnantunnetta ja varmuutta toimia tilanteissa. Oppilaan huomio tulee kiinnittää sellaisiin yksinäisyyttä ylläpitäviin ominaisuuksiin, mihin hän kykenee itse vaikuttamaan kuten aggressiivinen käyttäytyminen kaverisuhteissa. Kun opettaja saa oppilaan ymmärtämään omat mahdollisuutensa vaikuttaa itse yksinäisyyden vähentämiseen rohkaistuu oppilas itse ottamaan riskejä ja lähestymään muita. (Laine 2005, 180–182.)

Yksinäisen oppilaan attribuutioitten muuttamisen rinnalla opettajan on tärkeää huomioida muiden oppilaiden rooli yksinäisyyden vähentämisessä. Keskeisenä tavoitteena on opettaa vastuuta oppilaille yhdessä toimimisesta. Erilaisten harjoitteiden kautta oppilaiden ymmärrys yksinäisen ongelmista ja tunteista lisääntyy. Tämän myötä heidän on helpompi lähestyä yksinäistä ja vastata tämän kontaktirytyksiin myönteisesti. Opettaja voi ohjata oppilaita ottamaan kontaktia toisiin positiivisten kommenttien kautta ja herätellä pohtimaan rehellisyyden ja luottamuksen merkitystä ystävyydessä. Tärkeää on harjoitella välittämisen ja empatian osoittamista sekä kuuntelutaitoja. (Laine 2005, 182–183.)

3.3 Kouluyhteisön keinot yksinäisyyden ehkäisemisessä

3.3.1 Kouluyhteisön moniammatillisuus

Opettajan vuorovaikutussuhteiden luomiseen ja opettamiseen liittyvän suuren vastuun vuoksi, koulumaailman haasteiden kohtaaminen yksin ei ole suotavaa (Hylander 2016, 308; Joutsamo, Karppinen & Nordin 2007, 42). Tämän vuoksi kouluorganisaatiossa kaikkien siellä työskentelevien velvollisuus on toimia hyvinvoinnin edistämiseksi. Kokonaisuudessaan koulusta muodostuu otollinen paikka vaikuttaa lasten ja nuorten hyvinvoinnin kehittymiseen merkityksellisten kohtaamisten myötä. Moniammatillisen yhteistyön hyödyntäminen koulussa on omansa mahdollistamaan samaan aikaan opettajan opetustyöhön keskittymisen ja

hyvinvoinnin ongelmiin erikoistumisen. (Ahtola 2016, 12–16.) Moniammatillinen yhteistyö toteutuu parhaiten, kun koulun välittömissä tiloissa on saatavilla erityistyöntekijöiden kuten koulukuraattorin tai –psykologin apu (Joutsamo ym. 2007, 42).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritellään koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa tapahtuvan yhteistyön olevan merkittävää koulutyölle ja liittävän organisaation muun yhteisön elämään. Perusopetuslain myötä oppilaille on turvattu mahdollisuus ja oikeus saada oppilashuoltoa, sekä koulun ja kodin yhteistyönä, että kunnan sosiaali- ja terveydenhuoltoviranomaisten kanssa. Yhteistyön merkitystä myös muiden hallintokuntien kanssa korostetaan, vedoten yhteistyön parantavan koulutyön laatua. Oppilashuolto nähdään koko kouluyhteisön asiana, eikä erillisten toimijoiden kautta tapahtuvana toimintana. (POPS 2014, 11, 35.)

Nivala (2006, 123) korostaa teoksessaan oppilashuoltoryhmän toiminnan ytimenä olevan opettajien luokissa tapahtuva kasvatuksellinen työ oppilashuollon ammattilaisten tukemana. Myös Suontausta-Kyläinpää (2010) painottaa oppilashuollon olevan koulun sisällä yksi tärkeimmistä oppilaan hyvinvoinnin tukikeinoista. Toimintaa toteuttavat rehtorit, opettajat, kouluterveydenhuollon työntekijät, kuraattorit, psykologit, muut asiantuntijat sekä huoltajat. (Suontausta-Kyläinpää 2010, 96.) Nämä moniammatilliset kokoonpanot vaihtelevat tapausten mukaan. Oppilashuollon toiminnan rakennetta määritellään laissa ja kuntakohtaisesti, mutta koulutasolla oppilashuollon toteutustavoista säädetään omat toimintaperiaatteet. Oppilashuollon toteutuessa johdonmukaisesti, pystytään tukemaan kouluyhteisön kokonaisvaltaista hyvinvointia, oppimista ja turvallisuutta (Nivala 2006, 122–124). Suontausta-Kyläinpää (2010, 96) tuo esille teoksessaan samat asiat korostaen lisäksi mielenterveyden suojaamista ja syrjäytymisen ehkäisemistä.

Kouluterveydenhuolto sisältyy oppilashuollon toteuttamiseen tavoitteenaan edistää ja tukea koululaisten psyykkistä ja fyysistä terveyttä, sekä sosiaalista hyvinvointia (Ojanen & Liukkonen 2017, 222; Mäenpää 2010, 60–63). Terveiden edistämisen lisäksi kouluterveydenhuollon tärkeänä päämääränä on lasten ja nuorten terveydellisten haittojen ennaltaehkäisevä toiminta. Tämä toiminta tapahtuu koululaisen, vanhempien, kouluterveydenhoitajan ja opettajan välisellä yhteistyöllä. Määräaikaiset terveystarkastukset koulussa antavat mahdollisuuden arvioida ja seurata psyykkisen ja fyysisen hyvinvoinnin kehittymistä, sekä puuttua havaittuihin ongelmiin. Kokonaisvaltainen kodin, opettajan ja

terveydenhoitajan yhteistyö helpottaa ongelmien aikaista havaitsemista. (Mäenpää 2010, 60–63.) Tämän yhteistyön merkitystä vahvistaa Virran ym. (2011, 126) tutkimuksen tulokset, joiden mukaan oppilaat ovat kokeneet koulun aikuisista opettajan ja terveydenhoitajan merkityksellisiksi tuen antamisen ja turvallisuuden tunteen kannalta.

Koulun sisäisistä toimijoista koulupsykologilla on tärkeä rooli moniammatillisessa yhteistyössä. Psykologi pyrkii löytämään lapsen yksilölliset tarpeet sekä keinot lapsen yksilölliseen tukemiseen ja koulun käyntiin. Samalla hän toimii koulussa ikään kuin tiedon välittäjänä lapsen ja opettajan välillä tiettyjen asioiden tiimoilta. Psykologia on mahdollista tavata koulussa arvioidun tarpeen mukaan. (Joutsamo ym. 2007, 42–44; Uusivirta 2007, 126–127.) Tapaamisten tavoitteena on luoda kokonaiskuva ja arvio lapsen elämäntilanteesta ja siihen liittyvistä haasteista. Tähän päästäkseen psykologi haastattelee lasta, vanhempia ja opettajia. Tarvittaessa voidaan haastatella myös muita asianomaisia tai läheisiä. (Joutsamo ym. 2007, 42–43.)

Koulupsykologin rinnalla koulukuraattori pyrkii edistämään oppilaiden hyvinvointia ja toimii osana moniammatillista yhteistyötä. Psykologin tavoitteista eroten kuraattorin työnkuvaan kuuluu pääasiassa työrauha- ja motivaatio ongelmaisten tukeminen. Kyseisten ongelmien taustalla esiintyy kuitenkin moninaisia syitä kuten oppimisvaikeuksia tai psyykkisiä ongelmia. Syiden laaja-alaisuus on omansa korostamaan moniammatillisuuden hyödyllisyyttä. Tarve kuraattorin tapaamiselle määritellään esiintyvien syiden kautta ja usein aloite tapahtuu opettajan tai oppilashuoltoryhmän kautta. (Kurki, Nivala & Sipilä-Lähdekorpi 2006, 20–23.)

Opettajan työssä yhteistyö on kiistatta keskeistä ja työpäivään kuuluu lukuisia kohtaamisia niin edellä mainittujen toimijoiden, kuin kollegoiden ja rehtorin kanssa (Virtanen 2015, 86). Opettajien työhyvinvointia koskevassa tutkimuksessa nostettiin esille opettajien hyödyntävän keskusteluapua kollegoiden välillä. Haastatteluissa havaittiin opettajien käyvän epävirallisia keskusteluja opettajanhuoneessa akuuteista ongelmatilanteista. Näihin etsittiin yhdessä ratkaisua ja opettajat kokivat keskustelutuen parantavan työnhallintaa. (Kauppi, Vesa, Kurki, Olin, Aalto & Ervasti 2022, 65.) Myös rehtorilta toivottiin kuuntelutukea ja johtoasemansa vuoksi hänellä on tärkeä rooli antaa tukea opettajille (Virtanen 2015, 179–180).

3.3.2 Koulun muu toiminta

Kouluissa on viime vuosina otettu käyttöön erilaisia ohjelmia tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä ystävyysuhdetaitojen harjoittamisen tueksi. Suomessa perusopetustasolle kohdennetuista hankkeista suurimmalla osalla (87 %) kouluista on käytössä *KiVa Koulu* –kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma. Tämän ohella Suomen kouluista kolmannes on ottanut käyttöön omia tunne- vuorovaikutustaitoja edistäviä ohjelmia. (Huurre, Santalahti, Anttila & Björklund 2015, 2.)

Koulussa tapahtuva harraste- ja kerhotoiminta ovat olennainen osa kouluhyvinvoinnin edistämistä ja yhteisöllisyyden vahvistamista. Harrastetoiminnan lisäksi kouluissa voidaan toteuttaa erilaisia teemapäiviä tai –viikkoja. Parhaimmillaan tällainen toiminta edistää koko koulun ja luokkien ilmapiiriä sekä yhteisöllisyyttä. Toimintaa voidaan toteuttaa koulu yhteisön sisäisillä resursseilla tai hyödyntäen ulkopuolisia tahoja. (Nivala 2006, 159–160; Hautamäki & Jousmäki 2021.) Koulu yhteisön sisällä tapahtuvien tempausten kautta oppilaat saavat mahdollisuuden tutustua koulun muuhun henkilökuntaan, mikä helpottaa luottamuksellisen suhteen rakentamista. Koulun toimintamahdollisuuksien avulla oppimisesta voidaan tehdä merkityksellistä ja positiivista. Toimintaa voidaan elävöittää hyödyntämällä lähiympäristöä, järjestämällä yhteisiä tapahtumia ja kehittämällä kulttuuritoimintaa kouluissa. Tällaisella toiminnalla mahdollistetaan yhteisöllinen, vuorovaikutuksellinen ja positiivinen ilmapiiri. (Nivala 2006, 159–160.)

Harraste- ja kerhotoiminnan lisäksi välittämisen ja huolenpidon toimintakulttuuria koulussa edistetään tukioppilastoiminnalla sekä vertaistukiryhmillä (Koski 2010, 184; Nivala 2006, 128). Toiminnan lähtökohtana on ennaltaehkäistä erinäisiä ongelmia ja vahvistaa oppilaiden vertaissuhteita. Tukioppilastoiminta on nuorten toisilleen antamaa vertaistukea koulun aikuisen ohjaamana. Toiminnasta vastaava aikuinen perehdyttää vapaaehtoiset tukioppilaat tehtävään. Pääasiassa toiminnan avulla tuetaan keskustelutaitoja ja järjestetään yhteistä toimintaa koululaisille. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2022, 2–3.) Puolestaan vertaistukiryhmän toiminta keskittyy riita ja erimielisyystilanteiden selvittämiseen. Koulutetut oppilassoittelijat toimivat tällaisten tilanteiden selvittäjinä. Sovittelutilanteissa opettaja antaa oppilaille valtuudet hoitaa ristiriidat itsenäisesti ollen kuitenkin tarvittaessa tukena. (Koski 2010, 184–185.)

4 Tutkimustehtävät ja tutkimuskysymykset

Tämän Pro Gradu –tutkielman tutkimustehtävänä on selvittää luokanopettajien pedagogisia keinoja havaita sosiaalista yksinäisyyttä koulussa. Lisäksi selvittää luokanopettajien keinoja puuttua yksinäisyyteen ja kouluyhteisön keinoja ennaltaehkäistä sitä. Tutkielma muodostuu kaksiosaisesta kokonaisuudesta. Aineistonkeruun ensimmäisessä vaiheessa tutkielmaan osallistuneet kirjoittivat tapauskuvauksen yksinäisyytilanteesta. Tapauskuvausten pohjalta muodostetaan aineistonkeruun toinen vaihe; puolistrukturoitu temahaastattelu. Tämä toimii tutkimuksen analysoitavana osuutena. Tutkimuskysymykset pohjautuvat aiempaan tutkimustietoon.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten opettajat havaitsevat yksinäisyystapauksia koulussa?
2. Mitkä ovat ne keinot, joiden avulla opettajat puuttuvat koulussa havaittuun sosiaaliseen yksinäisyyteen?
3. Mitkä ovat ne keinot, joiden avulla kouluyhteisössä voidaan ehkäistä sosiaalista yksinäisyyttä?

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Pro Gradu –tutkielma toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena. Eriksson ja Kovalainen (2016) sekä Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2009) kuvaavat kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtana olevan tutkimuskohteen elämysmaailman ymmärtäminen kokonaisvaltaisesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskiössä ovat sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakentuvat merkitykset. Tämän johdosta ilmiötä tuotetaan ja tulkitaan moninaisin tavoin. Tavoitteena on rakentaa uutta tietoa vähän tutkituista ilmiöistä. (Eriksson ym. 2016, 4–5, Saaranen-Kauppinen ym. 2009, 4–5.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on huomioitava, että tulokset muodostuvat aina tutkijan subjektiivisesta aineiston tulkinnasta (Eriksson ym. 2016, 4–5, Saaranen-Kauppinen ym. 2009, 4–5). Lisäksi kvalitatiivinen tutkimus mahdollistaa useat eri lähestymis- ja analysointitavat (Juhila 2021). Tässä tutkielmassa kvalitatiivinen lähestymistapa tarjoaa paremmat lähtökohdat yksinäisyyden tutkimiselle, sillä Puusan ja Juutin (2020, 76) mukaan kvalitatiivinen tutkimus korostaa tiedon subjektiivista olemusta, yksittäisiä tapauksia ja tutkittavien kokemuksia.

5.2 Aineistonkeruumenetelmät

Tutkielman ensimmäinen osuus toteutettiin selittävänä tapaustutkimuksena. Erikssonin ja Koistisen (2005) mukaan selittävässä tapaustutkimuksessa vastataan kysymykseen, miksi tapaus esiintyy sellaisena kuin on. Tavoitteena on selittää ja avata monimutkaisten tapahtumien välisiä suhteita, jotta päästäisiin johtopäätökseen. Tuotettu johtopäätös auttaa luomaan pätevän selityksen havaitulle tapaukselle. Selittävää tapauskuvausta ilmentää kronologisuus, jossa tapahtumia ja niiden välisiä suhteita käsitellään tapahtumajärjestyksessä kohti tapahtumien seurauksia ja tilanteen ratkaisua. (Eriksson ym. 2005, 12, 38.) Näiden elementtien vuoksi kyseinen metodi valittiin tutkimukseen. Kuvauksista ilmeni, miten yksinäisyys on havaittu, miten tilannetta on lähdetty selvittämään ja miten se on ratkennut. Ennakkotiedon pohjalta haastatteluista voitiin luoda yksityiskohtaisempia. Tämä mahdollisti syvällisemmän ymmärryksen tapauksista ja niiden syy-seuraussuhteista.

Aineistonkeruun toinen osuus toteutettiin tapauksetomusten ja teorian tiedon pohjalta jäsennellyllä haastattelulla. Hyvärinen (2017) mukaan haastattelu on hyödyllinen tapa kerätä tutkimusaineistoa erityisesti silloin kun tutkimuksen kohteena on ihmisten kokemukset. Haastattelujen tietorakenne mahdollistaa moniaikaisten ja monipaikkaisten ilmiöiden tutkimisen. Haastattelu syntyy vuorovaikutuksessa haastattelijan ja haastateltavan välillä. (Hyvärinen 2017, 9.)

Haastattelun eri muodoista tähän tutkielmaan valittiin käytettäväksi puolistrukturoitu teemahaastattelu. Saaranen-Kauppinen ym. (2009) mukaan teemahaastattelu sijoittuu formaaliudessaan strukturoidun ja avoimen haastattelun väliin. Haastattelu etenee kaikille samoilla ennalta määritetyillä teemoilla eikä haastattelun runko sisällä tarkkoja kysymyksiä. (Saaranen-Kauppinen ym. 2009, 55–56.) Ennalta määritetyt teemat olivat: *yksinäisyys, yksinäisyyden havainnointi ja yksinäisyyteen puuttuminen*. Saaranen-Kauppinen ym. (2009) mukaan teemahaastattelu mahdollistaa haastateltavien subjektiivisten kokemusten kuulemisen. Itse haastattelutilanne on keskustelunomainen ja vaatii haastattelijalta tarkkaa teemoihin perehtymistä. Lisäksi haastattelijan on pyrittävä huomioimaan haastateltavien tulkinnat ja heidän merkityksenantonsa. (Saaranen-Kauppinen ym. 2009, 55–56.)

Tässä tutkielmassa haastattelutilanteessa läsnä oli kaksi tutkijaa ja haastateltava. Tutkijat olivat jakaneet haastattelutilanteen puheenvuorot etukäteen. Toinen tutkijoista aloitti haastattelun käsitellen kaksi ensimmäistä teemaa kysymyksineen ja toinen jatkoi kolmannesta teemasta loppuun. Kuuntelijan roolissa ollut tutkija kirjoitti tarvittaessa ylös lisäkysymyksiä ja roolien vaihtuessa hänelle annettiin mahdollisuus täydentää aiempaa keskustelua. Haastattelun lopussa sekä haastateltavalta että toiselta tutkijalta varmistettiin, jäikö asiaan liittyen kysyttävää tai lisättävää. Haastattelutilanteessa tutkijat kuuntelivat haastateltavan vastauksen loppuun ja avasivat puheenvuoronsa uudestaan vasta kun haastateltava oli selkeästi lopettanut. Tutkijat välttivät tietoisesti haastateltavan vastausten ohjaamista ja liikkuivat saamiensa vastausten mukaan teemoissa sekä niiden sisältämissä kysymyksissä.

5.3 Tutkimuksen osallistujat

Tutkimuksen kohteena ovat yksinäisyystapauksen omalla luokallaan havainneet luokanopettajat. Tämä rajasi tutkimuksen osallistujien määrää, sillä kaikki opettajat eivät ole kohdanneet yksinäisyystapauksia uransa aikana. Tutkittaessa yksinäisyyttä ja siihen

puuttumista, on opettajan omakohtainen kokemus aiheesta välttämätöntä. Aineenopettajat rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle, sillä he ovat tekemisissä useiden eri luokkien kanssa. Yksinäisyystapaus saattaa tällöin jäädä vieraammaksi.

Tutkimukseen osallistujia tavoiteltiin usean eri kanavan kautta. Tutkimukseen osallistumiskutsu julkaistiin Alakoulun aarreaitta –Facebook ryhmässä, lähetettiin useiden koulujen kuraattoreille, sekä yksittäisille kontakteille suoraan sähköpostitse. Kutsussa on kerrottu tutkimuksen kannalta keskeiset asia, kuten tutkimuksen sisältö, tavoitteet ja tutkittavien henkilötietojen käsittely (liite 1). Tutkimukseen osallistumiseen suostumista vaadittiin ainoastaan tutkimukseen osallistuneilta luokanopettajilta, sillä yksinäisten oppilaiden tapauksia käsiteltiin täysin anonyymisti. Lopulliset tutkimukseen osallistujat löytyivät tutkijoiden kontaktien kautta. Tutkimukseen osallistuneita on yhteensä kahdeksan (n=8) ja heidät nimettiin anonyymisti haastattelujärjestyksessä H1- H8 lyhenteillä. Yhdellä haastateltavista ei ollut haastattelutilanteessa kasvatustieteen maisterin pätevyyttä, mutta hän toimi luokanopettajan tehtävässä pidempiaikaisen sijaisuuden kautta. Kaikkien osallistuneiden yksinäisyystapaukset liittyivät oman luokan oppilaaseen. Tutkimukseen osallistuneista kaksi työskenteli haastatteluhetkellä Uudellamaalla, kaksi Kanta-Hämeessä ja loput Varsinais-Suomessa.

5.4 Aineiston hankinta

Ennen haastatteluja haastateltaviin oltiin yhteydessä sähköpostitse, jota kautta heille lähetettiin kirjalliset ohjeet tapauskuvauksen kirjoittamiseen (liite 2). Tapauskuvaukset toimitettiin tutkijoille takaisin sähköpostin välityksellä. Tämän jälkeen jokaiselle haastateltavalle muotoiltiin harkitusti omat haastattelukysymykset yhteisten teemojen ympärille. Haastateltaville avattiin tässä vaiheessa Doodle –sovelluksen kautta mahdollisuus varata oma haastattelu-aika tutkijoiden tarjoamista vaihtoehtoista. Haastateltavan tuli kirjoittaa sopivan ajan kohdalle oma nimensä. Ajan varaaminen oli anonyymiä eivätkä muut pystyneet varaamaan aiemmin valittua aikaa (kuvio 4).

	May 7 FRI	May 7 FRI	May 10 MON	May 10 MON	May 10 MON	May 10 MON	May 10 MON	May 10 MON
M	1:00 PM	2:00 PM	12:00 PM	1:00 PM	2:00 PM	3:00 PM	4:00 PM	5:00 PM
A	2:00 PM	3:00 PM	1:00 PM	2:00 PM	3:00 PM	4:00 PM	5:00 PM	6:00 PM
Participants	1	✓1/1	✓0/1	✓0/1	✓0/1	✓1/1	✓0/1	✓0/1
Pirita Nurmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input checked="" type="checkbox"/>							

Kuvio 4. Doodle ajanvaraus.

Haastatteluajat oli kirjattu sovellukseen tasatunnein ja niiden alkamisaikaa oli mahdollista muuttaa vartilla myöhemmäksi. Tällöin haastateltavaa ohjeistettiin kirjaamaan tekstikenttään ”oma nimi, varttia yli”. Valittu haastattelu-aika vahvistettiin osallistujille sähköpostitse, jossa oli mukana myös tarkemmat ohjeet Zoom –haastattelusta (liite 3). Haastattelut toteutettiin etänä koronapandemian takia touko- kesäkuussa 2021. Haastattelut nauhoitettiin Zoom –palvelun omalla nauhoitustoiminnalla. Haastattelutilanteet aloitettiin varmistamalla lupa nauhoitukseen.

Teemahaastattelun runko oli valmiiksi rakennettu (liite 4). Runkoa yksilöitiin sopivaksi jokaiseen tapaukseen muuttamalla teemojen alakysymyksiä tapausta tarkentaviksi. Tätä testattiin koehaastattelussa, jonka myötä kysymykset osoittautuivat tutkimukseen sopiviksi. Haastattelun kestoksi oli arvioitu 30 minuuttia ja koehaastattelu kesti 33 minuuttia 5 sekuntia. Koehaastateltavalta vaadittiin ennalta kirjoitettua tapauskuvausta ja konkreettista yksinäisyystapausta. Koehaastattelu osoittautui tutkimuksen kannalta otolliseksi, jonka vuoksi se päättyi mukaan lopulliseen otantaan. Haastatteluiden kestot vaihtelivat – lyhyin haastattelu oli kestoltaan 29 minuuttia 37 sekuntia ja pisin 49 minuuttia 30 sekuntia. Haastattelujen tarkat kestot on kuvattu alla (taulukko 1).

Taulukko 1. Haastatteluiden pituudet.

HAASTATELTAVA	HAASTATTELUN PITUUS (h:min:sek)
H1	00:31:06
H2	00:44:45
H3	00:31:13
H4	00:43:17
H5	00:33:05
H6	00:49:30
H7	00:29:37
H8	00:37:38

5.5 Aineiston analyysi

Tutkimuksen analysoinnissa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Saaranen-Kauppinen ym. (2009) mukaan aineiston analyysissa ja tulkinnessa pyritään tiivistämään saatua aineistoa ja kuvaamaan tutkimuskysymysten kannalta merkittävää sisältöä. Tähän päästään purkamalla aineistoa, muodostamalla yhteneviä teemoja ja jakamalla teemat pienempiin osiin tarkempaa tarkastelua varten. Näin tuodaan esille aineiston yhtäläisyyksiä ja eroja, sekä tiivistetään sisältöä yhteneviin päätelmiin. Sisällönanalyysin periaatteena on tarkastella tekstiksi muutettua aineistoa. (Saaranen-Kauppinen ym. 2009 94, 97.) Tuomi & Sarajärvi (2009) korostavat sisällönanalyysissa aineiston tiivistämistä ja pyrkimystä järjestää se selkeään muotoon, säilyttämällä alkuperäinen informaatio. Analysoitava aineisto hajotetaan ensin pienemmiksi osiksi, joita tarkastellaan yhdistämällä niistä uusia loogisia kokonaisuuksia. Prosessi johtaa uusien päätelmien syntymiseen. (Tuomi ym. 2009.) Analysoinnin tuloksena uudet päätelmät saadaan liitettyä kyseisen ilmiön laajempaan kontekstiin (Saaranen-Kauppinen ym. 2009, 97).

Aineiston analysoinnissa huomioitiin vain haastatteluiden kautta saatu aineisto. Tapauskuvauksia ei analysoitu erikseen, sillä ne toimivat haastattelun pohjana. Ennen varsinaista aineiston analysointia haastattelut litteroitiin. Litterointi tarkoittaa Saaranen-Kauppinen ym. (2008) mukaan nauhoitetun puheen puhtaaksi kirjoittamista. Tämän vaiheen avulla aineisto saadaan muutettua analysointia helpottavaan muotoon. (Saaranen-Kauppinen ym. 2008. 78.) Nauhoitetut haastattelut litteroitiin sanatarkasti Word -palvelussa Times New

Roman fontilla (fonttikoko 12 ja riviväli 1,5). Litteroituja sivuja oli yhteensä 103 ja sanoja puolestaan 36 474. Nauhoitteet ja litteroinnit säilytettiin anonyymiteetin suojaamiseksi ulkoisella kovalevyllä ja muistitikulla.

Aineiston analysointi aloitettiin tulostettuihin litterointeihin tarkemmalla tutustumisella. Litteroitua aineistoa lähdettiin aluksi purkamaan haastattelukysymysten pohjalta tutustuen jokaisen haastateltavan vastauksiin samasta kysymyksestä. Vastauksissa esille nousseita mainintoja kirjattiin ylös ajatuskarttaan ja värikoodattiin tiettyyn aiheeseen liittyvät vastaukset jokaisesta litteroinnista samalla värillä. Saaranen-Kauppinen ym. (2009, 39) tarkentavat koodauksen olevan aineiston pilkkomista ja uudelleen jäsentämistä. Tässä tutkielmassa koodaaminen toteutettiin yliviivaamalla tulostettua aineistoa eri värein, tyylillä: *opettajan keinot puuttua yksinäisyyteen - pinkki yliviivaus tai kodin ja koulun välinen yhteistyö - keltainen yliviivaus*. Koodausyksikkönä toimi vaihdellen kappaleet, lauseet tai rivit.

Värikoodaamalla saadut maininnat teemoiteltiin tutkimuskysymysten alle. Saaranen-Kauppinen ym. (2009, 105) näkevät teemoittelun hyvänä tapana teemahaastattelun analysoinnissa. Teemoittelun avulla muodostettiin jokaisen tutkimuskysymyksen pääteemat. Nämä teemat olivat: *yksinäisyyden havainnointi, luokanopettajan keinot puuttua yksinäisyyteen ja koulu yhteisön keinot ennaltaehkäistä sitä*. Analysoinnin edetessä rakennettujen teemojen alle kerättiin vielä lopulliset niihin liittyvät maininnat, jonka myötä muodostettiin kolmelle pääteemalle alateemat. Näistä koottiin kolme tarkentavaa taulukkoa analysoinnin ja johtopäätöksien tekemisen selkeyttämiseksi. Alla esimerkkinä yksinäisyyden havainnoinnista tehty taulukko (taulukko 2). Taulukoinnin jälkeen siirryttiin muuttamaan tulokset kirjalliseen muotoon.

Taulukko 2. Yksinäisyyden havainnointi.

TARKEMMAT MAININNAT	ALATEEMAT
<ul style="list-style-type: none"> - Oppilas viettää välitunnit yksin - Oppilas ei ole leikeissä mukana - Välituntivalvontahavainnot (kollega tai itse opettaja) 	Välituntitilanteet
<ul style="list-style-type: none"> - Pukeutumis- ja riisuutumistilanteet - Oppilas jää ulkopuolelle, jos parin tai ryhmän saa valita itse - Ryhmädynamiikan sujuvuuden seuraaminen - Toiminnan tarkkailu luokkatilanteissa - Opettaja kyselee kuulumisia ja keskustelee - Miten oppilas toimii muiden kanssa - Ryhmyttämistehtävissä oppilaalla ei ole paljon puhuttavaa/ei halua puhua omista ystävyys-suhteistaan 	Luokkatilanteet
<ul style="list-style-type: none"> - Oppilas omissa oloissaan ja hiljainen - Oppilas hakeutuu vain opettajan tai ohjaajan seuraan - Ei osaa mennä mukaan muiden toimintaan - Sanattomat viestit - Tunteiden näyttäminen - Reagoitavat eri tilanteisiin - Lapsen ilmeet 	Lapsen eleet tai toiminta

5.6 Tutkielman luotettavuus

Tutkielman toteuttamisessa pyritään lähtökohtaisesti välttämään virheitä ja pohtimaan luotettavuutta vahvistavia menetelmiä. Tästä huolimatta tulosten luotettavuus saattaa vaihdella. Luotettavuutta arvioidaan tieteellisessä tutkimuksessa reliabiliteetin ja validiteetin avulla. Validiteetti tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata haluttua ilmiötä, kun taas reliabiliteetti liittyy tulosten toistettavuuteen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 231.) Laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella tulosten yleistettävyyttä vaan tutkielmaa arvioidaan kokonaisuutena (Vilka 2021, 150). Yksinäisyystapaukset ovat aina tapauskohtaisia ja niihin puuttumisen keinot toisistaan eriäviä. Tämän johdosta toistetuissa tutkimuksissa ei välttämättä esiintyisi samankaltaisia tuloksia kuin tässä tutkielmassa. Kyseiset tulokset kuitenkin rikastuttavat ja tukevat aiempaa tutkimusta. Tästä voidaan päätellä saatujen tulosten olevan yleisiä, joskaan ei yleistettävissä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan eri tavoin kuin määrällistä, eikä siihen ole saatavilla yksiselitteisiä ohjeita (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163). Luotettavuutta pyritään laadullisessa tutkimuksessa parantamaan tarkoin kuvatuilla tutkimusvaiheilla (Hirsjärvi ym. 2014, 232). Tätä pyrittiin toteuttamaan kyseisen tutkielman teossa. Tutkielman aineisto kerättiin tapauskuvauksen ja teemahaastattelun avulla. Saaranen ym. (2009) kuvaavat usean eri aineiston käyttöä tutkielmassa aineistotriangulaation käsitteellä. Triangulaation käyttö lisää tutkielman luotettavuutta. (Saaranen-Kauppinen ym. 2009, 16.) Kyseisten menetelmävalintojen avulla yksinäisyystapauksista saatiin esitietoa, jonka pohjalta pystyttiin luomaan spesifioidut haastattelukysymykset tapauskohtaisesti. Näin saatiin syvällisempää tietoa juuri kyseisen tapauksen havaitsemis- ja puuttumiskeinoista. Lisäksi tutkimukseen osallistuneilta kahdeksalta luokanopettajalta vaadittiin omakohtaista kokemusta yksinäisestä oppilaasta luokassa. Tällöin tapaukset eivät olleet kuvitteellisia, mikä lisäsi tutkielman luotettavuutta. Haastattelutilanteessa luokanopettajat kuvasivat tarkasti yksinäisyystapauksia ja heidän puheestaan välittyi tarkka tieto ja totuudenmukaisuus. Kysymyksiin vastatessaan haastateltavat eivät kaunistelleet asioita, uskalsivat myöntää olevansa epätietoisia ja reflektoivat voivansa toimia itse tilanteissa paremmin. Näistä merkeistä tutkijat kokivat haastateltavien antavan totuudenmukaista informaatiota.

Laadullinen tutkimus lisää riskiä tutkijan väärille tulkinnoille haastattelutilanteissa. Tämä saattaa heikentää tutkielman luotettavuutta. Teemahaastattelumetodi kuitenkin mahdollisti tarkentavien kysymysten esittämisen epäselvien vastausten ja tulkintojen tarkentamiseksi, mikä puolestaan lisäsi luotettavuutta. Lisäksi kyseisessä tutkielmassa oli kaksi tutkijaa, minkä johdosta he pystyivät jakamaan omat näkemykset ja tulkinnat keskenään. Tätä Saaranen-Kauppinen ym. (2009) kuvaavat tutkijatriangulaationa, jolla tarkoitetaan useamman tutkijan mukanaoloa tutkimuksen teoksessa. Yhteistyö tutkijoiden välillä voi parhaimmillaan rikastuttaa tutkimusprosessia mahdollistaen keskinäisten ajatusten ja näkökulmien vaihtamisen. (Saaranen-Kauppinen ym. 2009, 16–17.) Tässä tutkielmassa molemmat tutkijat olivat mukana koko prosessin ajan.

5.7 Tutkielman eettisyys

Eettisten kysymysten huomioiminen on tärkeää koko tutkimusprosessin ajan ja sen toteutumista tässä tutkielmassa ohjasi tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2009) laatimat eettiset periaatteet. Ihmiseen kohdistuvassa tutkimuksessa on huomioitava jokaisen osallistujan vapaaehtoisuus ja mahdollisuus perua osallistuminen. Ennen tutkimukseen osallistumista heidän on oikeus saada totuudenmukainen ja ymmärrettävä kuvaus tutkimuksen tavoitteista ja toteutuksesta. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 7–9.)

Saaranen-Kauppinen (2009) mukaan eettiset näkökulmat ovat mahdollista tutkimusprosessissa jaotella kolmeen luokkaan: tutkimusaiheen, aineistonkeruumenetelmien, sekä analyysin ja raportoinnin eettisyyksien pohdintaan. Tutkimusaiheen eettinen pohdinta on tärkeää erityisesti silloin, kun kyseessä on arkaluonteinen aihe. (Saaranen-Kauppinen 2009, 23.) Tässä tutkielmassa tutkimuskohteena yksinäisyyden kokijan sijaan olivat luokanopettajat, joiden luokalla tunnetta kokenut oppilas on ollut tai oli haastattelu hetkellä. Lasta suojattiin täydellä anonymiteetillä, eikä tutkijoille käynyt ilmi heidän henkilöllisyys.

Puolestaan aineistonkeruun vaiheessa eettisyys huomioitiin kaikissa vaiheissa. Luokanopettajat saivat varata haastatteluaian anonymisti itselle sopivaan ajankohtaan. Haastattelun alussa kaikilta osallistujilta varmistettiin lupa nauhoitukseen. Lisäksi heille kuvattiin tarkemmin aineiston käsittelyn menettelyä, sekä kerrottiin haastattelunauhoitteiden, sekä muiden henkilötietoja sisältävien dokumenttien tulevan poistetuiksi tutkielman valmistuessa. Tutkielmassa toimittiin siis Eettisen neuvottelulautakunnan (2019, 12) ohjeistuksen mukaan henkilötietojen poistamisesta, kun ne eivät ole enää tarpeellisia tutkimuksen toteuttamiseksi.

Tutkimuksessa olleiden henkilötietoja ei ole tarkoituksenmukaista julkaista raportissa. Tällä vahvistetaan tutkimuksessa olevien tunnistamattomaksi jääminen. (Eettinen neuvottelulautakunta 2019, 13.) Raportointivaiheessa ei mainittu luokanopettajien henkilötietoja ja litterointiaineistot kuvattiin ja analysoitiin anonymisti lyhenteillä (H1-H8). Myöskään koulujen tietoja tai paikkakuntia ei lasten, sekä luokanopettajien anonymiteetin vahvistamiseksi mainittu tässä tutkielmassa.

6 Tulokset

6.1 Luokanopettajien keinot havaita yksinäisyyttä koulussa

Luokanopettajien keinoja havaita oppilaiden sosiaalista yksinäisyyttä tarkasteltiin huomioiden koko koulupäivän tapahtumat. Kartoittaessa opettajien keinoja havaita yksinäisyyttä koulumaailmassa, haastatteluissa esille nousi kolme observointikohtetta. Nämä olivat: *välituntitilanteet, luokkatilanteet, sekä lapsen eleet ja toiminta* (taulukko 3). Useissa haastatteluissa opettajat painottivat havainnoivansa yksinäisyyden esiintymistä edellä mainittujen tilanteiden kautta. Yleisimmin sosiaalista yksinäisyyttä havaittiin välitunti- tai luokkatilanteissa, joissa lapsi vietti aikaansa fyysisesti yksin.

Taulukko 3. Observointikohteet.

OBSERVOINTIKOHDE	MAININTAKERRAT
Välituntitilanteet	n= 8
Luokkatilanteet	n= 8
Lapsen eleet ja toiminta	n= 7

6.1.1 Välituntitilanteet

Kaikissa haastatteluissa välitunnit mainittiin otolliseksi paikaksi havaita oppilaan sosiaalista käyttäytymistä muiden kanssa. Sosiaalisen yksinäisyyden ensihavainnot pohjautuivat usein siihen, että oppilas vietti välitunnit fyysisesti yksin tai jäi leikeistä ulkopuolelle. Aineiston mukaan etenkin välituntivalvojana pääsee tarkemmin seuraamaan leikkitilanteita. Haastateltavat kertoivat jakavansa välitunneilla tekemiään havaintoja toisille opettajille. Tämän todettiin aineiston mukaan helpottavan yksinäisyystapauksien havaitsemista.

(H1): “No välitunnit on ehkä helpoin paikka nähdä sillon, et joku tavallaan jää niistä leikeistä ulkopuolelle, peleistä ulkopuolelle tai oleskelee paljon yksinään. “

Opettajien havaitessa yksin olevia oppilaita välitunneilla, he lähestyivät oppilaita vuorovaikutuksen keinoin, selvittääkseen tilannetta. Aineiston mukaan tällaisen toiminnan myötä päästiin alkuun havaittujen yksinäisyystapauksien selvittämisessä.

(H6): "Välituntivalvojana seuraa, et ketä on yksin, ketä viettää välituntii yksin. Se on yleensä toi varmin merkki, et sit voi mennä siihen juttelee ja kyselee, ni aika usein jo sillä saa vähän niinku selville sitä tilannetta. "

Osassa haastatteluita ilmeni, etteivät oppilaat aluksi myönnä yksinäisyyttään välituntivalvojalle, vaan opettajan on pikkuhiljaa lähdeävä selvittämään tilannetta. Tätä vahvistaa erään haastateltavan ajatus siitä, että tuskin kukaan lapsi tulee suoraan välituntivalvojalle myöntämään olevansa yksinäinen ja jäävänsä jatkuvasti leikkien ulkopuolelle. Tämän vuoksi opettajan havainnoinnilla on suuri merkitys tilanteeseen puuttumiseksi, sillä usein käsittely aloitetaan niiden pohjalta.

6.1.2 Luokkatilanteet

Erilaiset luokkatilanteet mainittiin kaikissa haastatteluissa välituntien lisäksi otollisiksi sosiaalisen yksinäisyyden havainnoinnille. Mainitut luokkatilanteet pitivät sisällään pukeutumis- ja riisuutumistilanteet, sekä ryhmän tai parin valitsemistilanteet. Näissä tilanteissa opettajien havaintojen mukaan yksinäinen oppilas ei hakeutunut oma-aloitteisesti muiden toimintaan mukaan. Yksi haastateltavista myös toi esille yksinäisen oppilaan jäävän riisuutumistilanteen jälkeen yksin käytävään, tulematta luokkaan.

(H5): Just esimerkiks luokkaan tullessa jossain pukeutumis- tai riisumistilanteissa ni kyl sen aika helposti huomaa, jos joku on siellä aina ihan hiljaa ja omissa oloissaan ja ei oo tavallaan mukana niissä muiden jutuissa. "

Tilanteet, joissa oppilaat saivat vapaasti valita keskustelukumppanin ja hakeutua vuorovaikutustilanteisiin muiden kanssa, opettajan oli aineiston mukaan helppo havaita yksin jäävät tai seuraan hakeutumattomat oppilaat. Opettajat havaitsivat sosiaalisten tilanteiden ulkopuolelle jäämisen johtuvan oppilaan omasta arkuudesta, tai siitä, ettei oppilasta haluttu ryhmään. Useissa tapauksissa nostettiin esille myös yksinäisen oppilaan puutteelliset sosiaaliset taidot syynä ryhmän ulkopuolelle jäämiselle.

(H8): “(...) Kun tehdään ryhmätöitä tai mitä vaan, missä pitää ottaa pari, niin niissä tilanteissa kyllä heti huomaa, jos joku on semmonen, ketä ei haluta ottaa mukaan. Tai sitten, että ei osaa mennä mukaan, et ne kyllä siellä aika nopeesti havainnoi, luokanopettajat.”

(H7): “Hän ei osannu sillee niinku sit ryhmää hakea, tai ystäväi niinku hakea. (...) Et hän halua niinku olla kahdenkesken. Hänen on selvästikin vaikeeta olla ryhmässä.”

Lisäksi yksi haastateltava nosti esille oppilaan yksinäisyyden näkyvän ryhmäytymistilanteissa, joissa keskusteltiin oppilaiden ystävyys-suhteista yhteisesti. Näissä tilanteissa oppilas ei halunnut puhua omista ystävistään, eikä hänellä ollut kerrottavaa teemaan liittyen.

(H4): “(...) Ryhmäytymistilanteet (...) mis jaetaan omii kokemuksi, niin tota kerrotaan jotain paras kaveri sitä sun tätä, tai kirjojetaan kirjettä kaverille, tai mitä tahansa ystävyys-suhteeseen liittyyi asioit käydään läpi, ni hänel ei ehkä oo sit kauheest kerrottavaa, eikä hän halua niist puhua.”

Haastatteluiden mukaan opettajat observeivat yleisesti luokkansa toimintaa kiertelemällä ja havainnoimalla luokan toimintaa. Toisaalta yhdessä haastattelussa opettaja nosti esille rutinoitumisen luokan toimintakulttuuriin. Uuteen luokkaan tutustuessa opettaja kertoi kiinnittäneensä paljon huomiota ryhmäytymiseen ja vertaissuhteiden havainnointiin. Luokan käydessä tutuksi tietoinen ja jatkuva observointi muuttui tilanteisiin puuttumiseen ainoastaan silloin, kun siihen havaittiin olevan tarvetta. Havainnoinnin tueksi opettajat lähestyivät oppilaita tunnin aikana keskustelun avulla, havainnoidakseen mahdollisia yksinäisyystapauksia.

(H6): “Varsinki silloin kun mä alotin tän luokan kanssa, ni silloin erityisesti tosi tarkasti havainnoisin ryhmän tota dynamiikkaa ja sosiaalisii suhteita ja muuta. Mut sit kyl pitää myöntää kans se, et jossain vaihees tavallaan myös rutinoituu siihen omaan luokkaan, ja niinku oppii tuntemaan kaikki oppilaat, ni sit ei enää yhtä tarkasti havainnoi niitten keskinäisii suhteita. (...) Ei enää kiinnitä samal tavalla niihin asioihin huomiota, ainakaan sellai tietosesti pyri koko ajan ettii niitä merkkejä, tai muuta. “

6.1.3 Lapsen eleet ja toiminta

Haastatteluisa yksinäisyystapauksia havaittiin myös oppilaiden eleisiin ja toimintaan perustuen. Nämä havainnot pohjautuivat opettajien tulkintoihin oppilaan antamista ulkoisista eleistä ja käytöksestä. Haastatteluisa ilmenneitä mainintoja olivat oppilaan oleminen omissa oloissaan ja hakeutuminen vain aikuisen seuraan.

(H5): “Hän ei oikeestaan koulussa ikinä puhunu kellekkään, niinku ei ruokalassa, eikä välitunneilla, eikä niinku missään ja sit hakeutu tosi paljon mun ja kouluohjaajien seuraan. “

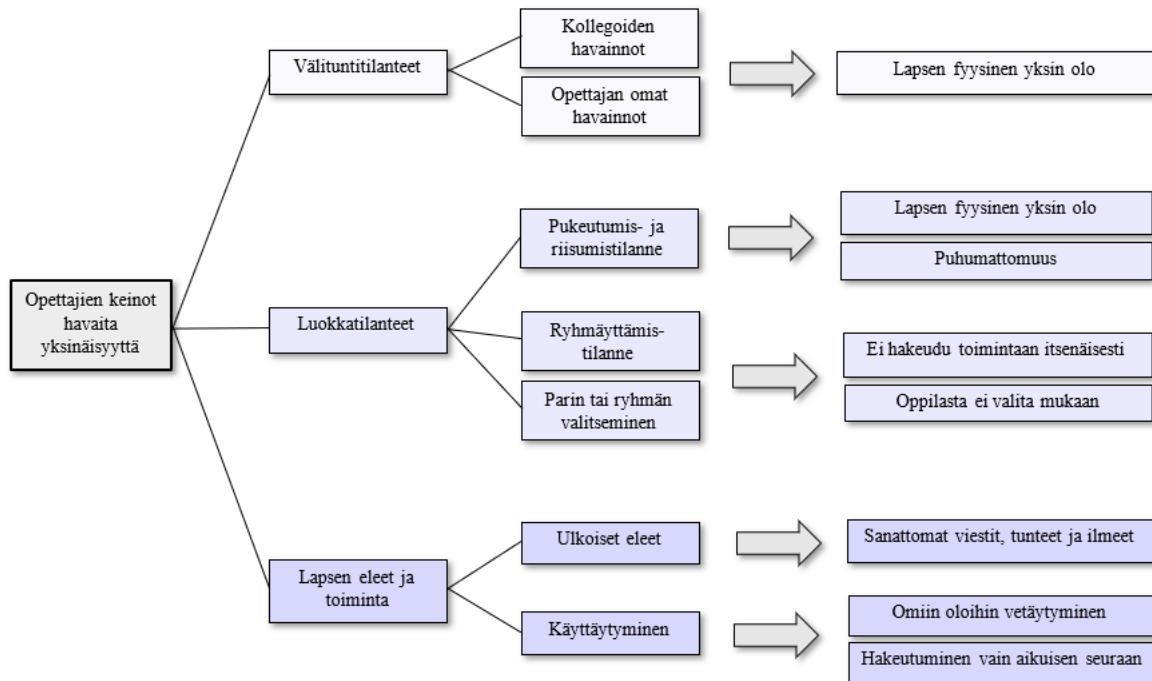
Opettajat havainnoivat myös oppilaiden reagoititapoja eri tilanteisiin. Esille nousi havaintojen kohdistaminen oppilaan sanattomiin viesteihin, ilmeisiin ja tunteiden näyttämiseen, joita opettajat tulkitsivat merkkeinä siitä, ettei kaikki ole hyvin. Näitä merkkejä aineiston pohjalta olivat muun muassa mököttäminen, itku, pidättäytyneisyys ja puhumattomuus.

(H8): “Jos vaiks harmittaa, niin sen niinku näkee siitä olemuksesta, on hartiat lypsyssä ja pää painuneena tai huppu päässä. Tai sit se itku. Ne on niinku ne mist huomaa, et nyt ei oo kaikki hyvin.”

(H6): “(...) Ja sitte tulkitsee kans niitä sanattomii viestei, et miten se oppilas reagoi ja mitä tunteit se näyttää ja niin edelleen. “

(H7): “No kyl sen näkee lapsen ilmeestä.”

Aineiston keskeisimmät tulokset yksinäisyyden havaitsemisesta on koottu yhteenvetona seuraavaan kuvioon (kuvio 5).



Kuvio 5. Yksinäisyyden havaitsemisen keinot.

6.2 Luokanopettajien keinot puuttua koulussa havaittuun sosiaaliseen yksinäisyyteen

Luokanopettajien keinoja yksinäisyystilanteisiin puuttumiseen selvitettiin haastatteluisia kartoittamalla konkreettisia keinoja ja toimintatapoja. Keinot kohdistuivat koko luokkaan tai spesifioidusti yksinäiseen oppilaaseen. Haastatteluisia kartoitettiin myös oppilaiden reaktiota käytettyihin keinoihin opettajan tulkitsemana, sekä opettajien kokemuksia yksinäisyystapauksiin puuttumisesta. Haastatteluiden pohjalta nousi esille seuraavat pääteteemat: *Keskustelu, luokan organisointi ja luokkatilanteet, tehtävät ja harjoitteet, kodin ja koulun välinen yhteistyö, sekä opettajan oma persoona* (taulukko 4). Näiden teemojen sisälle järjestäytyi konkreettisesti käytössä olleet keinot. Lisäksi kappaleen lopussa käsitellään opettajien kokemuksia yksinäisyyteen puuttumisesta.

Taulukko 4. Opettajan puuttumisen keinot.

OPETTAJAN PUUTTUMISEN KEINOT	MAININTAKERRAT
Keskustelu	n= 8
Luokan organisointi ja luokkatilanteet	n= 7
Tehtävät ja harjoitteet	n= 7
Kodin ja koulun välinen yhteistyö	n= 8
Opettajan oma persoona	n= 6

6.2.1 Keskustelu

Kaikissa haastatteluissa nousi esille keskustelu yhtenä keinona yksinäisyyteen puuttumisessa. Haastateltavat mainitsivat käyneensä yksinäisyysteemaan liittyviä keskusteluja koko luokan kesken, asianomaisten oppilaiden kesken tai kahden kesken yksinäisen oppilaan kanssa. Osassa tapauksissa käytettiin useampaa eri keskustelumuotoa. Havainnoinnin jälkeen keskustelu oli aineiston mukaan ensimmäinen vaihe yksinäisyystapauksiin puuttumisessa.

Koko luokan kesken käydyt keskustelut pitivät sisällään yksinäisyyteen linkittyviä teemoja, kuten kiusaaminen, erilaisuus ja ulkopuolelle jääminen. Näitä keskusteluteemoja opettajat kertoivat integroivansa mukaan eri tunneille. Keskusteluiden tavoitteena oli harjoitella eri tilanteissa toimimista ja pohtia millaisia tunteita kuviteltujen tilanteiden henkilöillä saattaa olla. Keskusteluissa tärkeänä pidettiin sen yleispätevää luonnetta, jonka myötä suojeltiin oikean tapauksen lasta leimaantumiselta.

(H5): “(...) Kiusaamista ja ulkopuolelle jättämisiä ja tällönsii juttuja tunneilla esille, ja sit ehkä sitä kautta tuoda semmosii teemoja siihen opetukseen ja sit se, et kaikille tulee selkeeks ja ne ymmärtää, et miten pahalta se voi toisesta tuntua, et jos joku on toistuvasti yksin tai ulkopuolella.”

(H8): “(...) Tulee paljon keskusteluu myös siitä, niinku tunteitten kautta siitä ystävyystä ja kuinka tärkeätä se on ja myös yksinäisyydestä. Niistä on aika paljon

puhuttu myös uskonnossa ja äidinkielessä, et tulee monessa oppiaineessakin. Ja sit monesti niihin pysähdytään ja käytetään aikaa. Niinku puhutaan oikeilla nimillä asioista, mitä yksinäisyys on. “

Koko luokan kanssa käydyn keskustelun ohella osa opettajista kertoi käyneensä keskustelua myös valikoidun oppilasryhmän kanssa. Näissä keskusteluissa aiheena oli itse yksinäisyystapaus, johon valikoidut oppilaat olivat osallisina. Valikoidut oppilaat saattoivat olla yksinäisen ystäviä, jolloin kyseessä oli kaveriporukan ryhmädynamiikan selvittäminen. Opettaja koitti näissä tilanteissa kannustaa kyseisiä oppilaita pyytämään yksinäistä mukaan leikkeihin. Toisaalta yhdessä tapauksessa kyse oli kiusaamistapauksen selvittämisestä. Valikoitujen ryhmien kanssa toteutettua keskustelua käytiin ilman yksinäisen oppilaan läsnäoloa, sekä hänen kanssaan riippuen tilanteesta.

(H6): “Ja sit mä yritin konkreettisesti niinku auttaa siihen hänen yksinäisyyteen, just juttelemalle tälle tota nii tietylle kaveriporukalle. Ööö mist sit myöhemmin selvis, et se yks tyttö olikin nimenomaan ollu siinä hänen niinku kiusaajana.”

(H3): “Keskustelin tyttöjen kans, niinku niit on viis, niin siel on neljä, jotka ovat aina tiiviisti keskenään ja se niinkun oma porukka. Ja sen takia se tyttö jäi niinku aika usein yksinäiseks. Me puhuttiin siitä, et milt tuntuu, jos jää yksin.”

Haastatteluissa kysyttiin erikseen, miten opettajat käsittelivät tilannetta yksinäisen oppilaan kanssa. Aineistossa kaikki mainitsivat keskustelleen yksinäisen oppilaan kanssa kahden kesken jossain vaiheessa tapauksen selvittämistä. Opettajat kertoivat keskustelun olevan toistuvaa, lukuun ottamatta yhtä tapausta. Kyseisessä tapauksessa tilanteen koettiin ratkenneen yhden keskustelun avulla, kun tukena tapaukseen oli käytettävissä koko luokalle suunnatut hankkeet. Puolestaan muissa tapauksissa keskustelun jatkaminen nähtiin hyvänä keinona seurata tilanteen edistymistä. Opettajat pyrkivät kahdenkeskisissä keskusteluissa selvittämään yksinäisen oppilaan kokemuksia ja yksinäisyyden syitä. Joissain tapauksissa yksinäisyys johtui oppilaan ujoudesta, jolloin opettaja pyrki rohkaisemaan ja kannustamaan yksinäistä toimimaan myös itse tilanteen edistämiseksi ja lähestymään rohkeasti muita oppilaita.

(H6): “Niit henkilökohtasii keskustelui mä pidän oikeestaan – pyrin pitämään aina, jos mä havaitsen jotain, niinku huolestuttavaa.”

(H4): Mitä, et jos meil on joku ryhmätyö, et huomaaks sä, kun kaikki nostaa peppuu ylös penkistä ja lähtee vähän kävelemään siel luokas ja ehkä menee vähän et: “hei voitaisko me täs luokas olla yhes?” ja näin. Ni jos sä jäät sinne sun pulpetin ääreen niis tilanteissa ni se ei oo niinkun sun puolellas.”

Haastattelussa selvitettiin myös yksinäisen oppilaan reaktioita opettajan kanssa käydyistä keskusteluista. Aineiston mukaan keskustelutilanteissa nousi esille uhmaa, vaivaantuneisuutta, ujoutta, sulkeutumista tai herkistymistä tapauskohtaisesti. Reaktioiden taustalla saattoi olla aiheen henkilökohtaisuus ja arkuus puhua siitä, jonka myötä yksinäinen saattoi täysin sulkeutua keskustelutilanteessa. Tämän vuoksi opettajat joutuivat tekemään oppilaiden tunteista omia päätelmiä. Tämä vaikeutti tilanteiden selvittämisessä etenemistä ja oikeiden keinojen löytäminen oli pidempi prosessi. Opettajat kokivat keskusteluyhteyden kehittyvän pikkuhiljaa luottamuksen syventyessä.

Toisaalta kahdessa tapauksessa oppilas koki opettajan mukaan keskustelun myönteisenä ja lähestyi opettajaa oma-aloitteisesti, jolloin yksinäisyystapausten kokonaisvaltaisen luonteen koettiin selvenneen opettajille helpommin. Kun oppilas oli opettajan suuntaan aktiivinen, opettajat kokivat tilanteen seuraamisen helpommaksi.

(H1): “No ehkä vähän vaivautuneena, mun mielestä hän koki vaivautuneeks ne keskustelut kyllä sillonkin kun puhuttiin kahden. Ehkä enemmän hän vähätteli silleen, et en mä välttämättä haluukkaan mennä tonne, että on ihan ok ja näin, et mä oon täs yksin. “

(H2): “Ei se hänel mikää kauhee helppo asia niinku selvästikään ollut, et tota ei hän todellakaan mikään monisananen ollu siit asiasta. Myös niinku herkisty, ehkä jopa välil tuli semmonen olo, et ei haluais puhuu siit asiastakaan.”

(H5): “Se tulee innoissaan kertoo, et taas oli välkällä kavereita.”

Haastatteluissa selvitettiin myös, miten oppilas itse sanallisesti kuvaili tunteitaan opettajalle. Aineiston mukaan oppilaiden oli vaikea kuvailla omia tunteitaan, jonka vuoksi opettajien tulkinnat perustuivat edellä kuvattuihin reaktioihin. Taustalla tunteiden sanallisesti kuvaamisen vähäisyyteen saattoi olla sanavaraston puutteellisuus tai oppilaan tunnereaktiot, jotka estivät tilanteessa puhumisen.

(H6): "Hän ei osaa puhua välttämättä ahdistuksesta, tai tollasista hienoista termeistä, mitä hän ehkä kuitenkin oikeesti kokee. (...) Niin hän on kyl sanonu, et hän on niin yksin, ei hänel oo leikkikaverii, ni kyl se on ihan suoraan verrannollinen siihen yksinäisyyteen, vaiks hän ei suoraan sitä termii oo käyttänytkään."

(H4): "Ku hänelt kysyy, niin vastaukseks saa tyliin pään pudistelua tai nyökkäystä, mut et ei niinku ois osannu sanottaa sitä tilannetta mitenkään muuten."

Keskustelun avulla opettajat pyrkivät tulkitsemaan, oliko yksinäisyys omavalintaista vai ei. Rajan veto tämän välillä pohjautui opettajan tulkintaan oppilaan ulosannista ja eleistä. Niissä haastatteluissa, joissa opettajat pohtivat omavalintaisen yksinäisyyden osuutta tapaukseen, he korostivat sen hetkellistä luonnetta. Lisäksi kahden opettajan tulkinnoissa korostui, että tuskin kukaan lapsi haluaa tarkoituksellisesti olla jatkuvasti yksin. Tämän vuoksi useissa tapauksissa painotettiin, ettei yksinäisyys ollut oppilaan itse valitsemaa.

(H5): "Öö no kyl se niinku on osittain vähän semmosta hänen ei välttämättä omaa valintaa, mut omasta luonteenpiirteestä ja siitä, ettein niinku uskalla, ni tämmösestä johtuvaa. Mut sit tietty osittain, ku ei nä muutkaan sitä ikinä pyytäny leikkeihin mukaan."

(H2): "Mä ajattelen jotenkin niin, et ei hän sitä missään nimessä itse valinnut. Ei hän valinnut olevansa yksinäinen, mut ne hänen persoonallisuuden piirteet ja sellaset ujous ja hyvin arkuus kaikis asioissa, niin ne tavallaan aiheutti lähtökohtaisesti sen tilanteen, et hän sit lopulta oli yksinäinen."

Aineiston perusteella keskustelun todettiin olevan yksinäisyystapauksiin puuttumisen kannalta käytetyin keino ja parhain tapa selvittää yksinäisen oppilaan tuntemuksia tapauksesta, sekä osallistaa luokan muita oppilaita pyytämään yksinäistä mukaan toimintaan. Lisäksi keskustelua käytettiin myös ennaltaehkäisevästi muiden ongelmien välttämiseksi. Keskusteluteemat erilaisuudesta, kiusaamisesta ja yksinäisyydestä koettiin herättävän oppilaita toimimaan näiden vähentämiseksi omassa luokkaympäristössään. Opettajat toivat haastatteluissa esille oppilaiden ymmärtävän samaistumisen ja empatian taitoja keskustelun kautta.

6.2.2 Luokan organisointi ja luokkatilanteet

Yksinäisyystapauksen ratkaisemiseksi opettajat kertoivat hyödyntävänsä luokassa erilaisia järjestelyjä. Luokan organisointiin ja luokkatilanteisiin liittyen aineistosta nousi esille kuusi keinoa. Keinot olivat: *ryhmän/ parin määrääminen etukäteen, ryhmien vaihtelevuus, istumajärjestys, opettajan kiertely luokassa, viihtyvyyden ja ilmapiirin parantaminen ja luokan yhteiset säännöt*. Näiden keinojen todettiin lisäävän yleistä viihtyvyyttä ja parantavan yksinäisen oppilaan mahdollisuuksia kokea olevansa osa ryhmää.

Yleisin organisointitapa aineiston mukaan oli ryhmän ja parin määrääminen etukäteen. Tällä varmistettiin, ettei kukaan oppilaista jää yksin. Neljä haastateltavista toi esille yksinäisille oppilaille olevan vaikeaa mennä pari- tai ryhmätyöskentelytilanteisiin mukaan oma-aloitteisesti. Näissä tilanteissa yksinäinen tarvitsi rohkaisua. Opettajan määrätessä vaihtelevat työskentelykokoonpanot, vahvistettiin myös oppilaiden taitoja työskennellä kaikkien kanssa. Määräämällä opettaja pystyi myös laittamaan yksinäisen oppilaan sellaiseen ryhmään, jossa opettajan näkemyksen mukaan saattoi olla oppilaalle mahdollisia kavereita.

(H5) “(...) Saa esimerkiksi ite valita parin tai ryhmän, koska se jättää sit tietty tällaset yksinäiset tosi inhottavaan tilanteeseen. Et niinku parempi vaan ite päättää ne tai arpoo tai muuta. “

(H3): “(...) Hän aina jää viimeisenä, se ei lähde itse etsimään paria. Hän odottaa ja katsoo mua, et jos mä määrään häntä jonnekin. “

(H6): "Ja sit kaikissa ryhmitöissä mä olen pistäny hänt sellaseen ryhmään, missä olis hänelle näit mun näkemykse mukaan mahdollisii kavereita. Et hän sais sellasii positiivisii kokemuksii ja kaverit sais hänest positiivisen kokemuksen."

Yhtenä keinona aineistosta nousi esille istumajärjestysten vaihtaminen luokassa. Vaihtelevalla istumajärjestyksellä pyrittiin asettamaan yksinäinen oppilas lähelle mahdollisia kavereita ja lisäämään ryhmädynamiikan sujuvuutta kaikkien oppilaiden välillä. Yksi opettajista kertoi järjestävänsä istumajärjestyksen aina ryhmiksi, mikä mahdollisti projektitöiden tekemisen. Hän koki tämän myös vähentävän ylimääräistä häiriköintiä ja pulpeteilla kääntymistä luokassa. Toinen haastateltava korosti ottavansa yksinäisen oppilaan aina ensimmäisenä huomioon luokan järjestelyissä.

(H8): "Me istutaan melkeen ensimmäisistä viikoista saakka ryhmissä."

(H6): "Mä yritin myös vaihtaa hänen paikan luokassa, siten et hän ois lähempänä niitä mahdollisia kavereita."

(H3): "Häntä otetaan huomioon ensimmäisenä näissä kaikissa järjestelyissä. "

Konkreettisia keinoja selvittäessä, osa opettajista mainitsi kiertelevänsä luokkatilassa oppitunnin aikana huomioidakseen yksinäisen oppilaan. Kiertelyn koettiin lisäävän opettajan ja oppilaiden henkilökohtaista kohtaamista koulupäivän aikana. Yhdessä haastattelussa nousi esille opettajalla olevan mielessään kaikkien kohtaamista varten tietty kulkukartta, jota hän noudatti luokassa kiertäessään. Kartan avulla kaikki oppilaat tulivat kohdatuksi.

(H7): "Mul on aika tarkka niinku kartta, mitä pitkin mä kuljen täällä. Mistä mä alotan ja mihin mä meen. Ja silloin siin tulee aika hyvin kaikki käytyä läpi. "

Aineistosta ilmeni osan opettajista määritelleen luokan yhteiset säännöt. Sääntöjen avulla pyrittiin parantamaan luokan ilmapiiriä, viihtyvyyttä ja yhdessä toimimista. Yhdessä haastattelussa mainittiin kaverisopimuksen tekeminen luokan sääntöjen yhteydessä. Sopimuksen allekirjoitettua oppilaat lupautuivat yksinäisen oppilaan havaitessaan mennä pyytämään tätä mukaan leikkiin. Useassa haastattelussa luokan ilmapiirin rakentamisen nähtiin olevan kaiken toiminnan lähtökohta. Kun ilmapiiri koettiin hyväksi, opetuksen toteuttaminen

oli helpompaa. Yksi haastateltava toi esille ilmapiiriä heikentävän eniten ongelmat sosiaalisissa suhteissa, koulukiusaaminen, sekä riitojen ja yksinäisyystapauksien selvittäminen.

(H6): “Ylipäättään se ryhädynamiikka, luokan ilmapiiri ja et jokasel oppilaal olis tääl koulussa hyvä olla, ni ne on koulumaailmassa loppujen lopuks tärkeimpiä asioita. Et jos ne ei oo kunnossa nii sit on mun mielestä ihan turha opettaa jotain matikkaa tai mitä tahansa.”

(H4): “Teimme luokassa yhdessä luokkasopimuksen kaveriasioista. Sopimus käsitteli, kuinka toimitaan, jos näen jonkun olevan yksin, kenet pitää ottaa mukaan leikkiin ja kuinka kavereita kohdellaan jne. “

Kaikki luokan organisointiin ja luokkatilanteisiin liittyvät keinot koettiin aineiston mukaan luokan ilmapiiriä parantavina. Keinojen avulla opettajat kokivat saaneensa yksinäisen oppilaan paremmin mukaan ryhmän toimintaan, sekä parantaneen koko luokan viihtyvyyttä. Mainittujen toimenpiteiden nähtiin ennaltaehkäisevän yksinäisyystapauksien määrän lisääntymistä tulevaisuudessa.

6.2.3 Tehtävät ja harjoitteet

Haastatteluissa selvitettiin opettajien käyttämiä konkreettisia keinoja yksinäisyyden vähentämiseksi luokassa. Aineistosta nousi esille monipuolisesti erilaisia tehtäviä ja harjoitteita: *ryhmäyttäminen, tunne- ja vuorovaikutusharjoitteet, draama, ja kirjalliset kyselyt*. Tehtäviä ja harjoitteita toteutettiin eri oppitunneilla säännöllisesti. Opettajat olivat itse suunnitelleet toteutettavat sisällöt ja menetelmät. Kaikissa aihepiireissä painottui sosiaalisten taitojen harjoittelu yksinäisyyttä ennaltaehkäisevänä toimenä.

Useissa haastatteluissa opettajat painottivat ryhmäyttämisen tärkeyttä yksinäisyystapauksien ehkäisyssä. Ryhmäyttämiskeinon avulla mahdollistui myös hyvän ryhädynamiikan rakentaminen. Keinoa käytettiin etenkin uuden luokan kanssa tai uuden oppilaan tullessa luokalle. Tämä koettiin parhaana tapana tutustuttaa oppilaat toisiinsa. Vaikka ryhmäyttämistä käytettiin etenkin tutustumistilanteissa, tiedostivat haastateltavat keinon jatkuvan tarpeen ylläpitääkseen ja kehittääkseen ryhädynamiikkaa.

Aineistossa nousi esille myös konkreettisia ryhmäyttämisleikkejä. Näissä painottui tutustumisen lisäksi yhteistyötaidot, muiden kohtaaminen ja toiminnallisuus. Konkreettisista harjoitteista nimettiin: *evoluutioleikki, kuppipingistehtävä, leikkitunti, tuolileikki ja aamupiiri.*

(H7): “Semmosia leikkejä, mis joutuu vähän ilmaisemaan itseänsä ja tutustumaan ja kohtaamaan toista. Yks evoluutioleikki oli näitten suosikki vähän aikaan.” (...) Tai sit joku ryhmätehtävä, niinku viimeks oli tosi hyvä sellanen, mis meil oli kuppi ja pingispallo. Ja neljän oppilaan ryhmän piti saada se pingispallo sielt kupista pois ilman, että koski siihen kuppiin mitenkään.

(H2): “Jokanen on vuorollaan päässy sellaseen tuoliin, mis istutaan selkäräpäin luokkaan ja se viikko ja päivä päättyy siihen, et jokainen käy kuiskaamas sen henkilön korvaan jotain todella ihanaa tai positiivist tai iloista siit henkilöstä.”

Tunne- ja vuorovaikutustaitoihin keskittyviä harjoitteita mainittiin käytettävän opetuksen yhteydessä ja yksinäisyyttä ehkäistäessä. Harjoitteiden tarkoituksena oli kehittää oppilaiden sosiaalisia taitoja, auttaa tunnistamaan ja ymmärtämään toisten tunteita, sekä reagoimaan näihin kunnioittavasti. Tämä keino liitettiin kaikista vahvimmin yksinäisyystapausten käsittelyyn. Harjoitteiden kautta opettajat havaitsivat oppilaiden empatiakyvyn ja yksinäisen tunteisiin samaistumisen vahvistuvan. Yhdessä haastattelussa opettaja huomasi harjoitteiden innostavan oppilaita lähestymään yksinäistä:

(H8): “Mutta totanoini he on ottanu sen vähän sit semmoseks niinku tehtäväkseen, että he saa tän kaverin mukaan.”

Tunne- ja vuorovaikutustaitoja mainittiin harjoiteltavan konkreettisesti keskustelun, piirrosten, tarinoiden ja mielikuvaharjoitteiden avulla. Näitä keinoja käytettiin herättelemään keskustelua yksinäisyyteen linkittyvistä aiheista. Opettajat kokivat kuvien, piirrosten ja mielikuvaharjoitteiden auttavan arkojen teemojen liittämässä mukaan opetukseen, yksinäisyystapausten kontekstin ulkopuolelta. Yksi haastateltavista mainitsi hyödyntävänsä yksinäisyyttä käsitteleviä lyhyitä lastenkirjoja. Toinen haastateltava puolestaan toi tuokioihin mukaan tyhjiä teemaan liittyviä sarjakuvia, joihin oppilaat pystyivät itse keksimään vuorosanoja. Keinot mahdollistivat myös moraalisten kysymysten pohdinnan – onko tilanteessa toimittu oikein vai ei.

(H2): *“Me ollaan ylipäättänsä käyty oppilaitten kans tunteita läpi, mitä ne on ja mis ne tuntuu. Me ollaan käyty piirroksii läpi, et mis kohtaa kroppaa tuntuu suru tai ilo tai joku muu. Ja mimmosis tilanteis niit voi kokea.”*

(H2): *“On ollu ihan vaan vaikka joku sarjakuva tai joku kuvakokoelma, mihin on pitäny oppilaitten niinku keksiä vuorosanoja, et miten niissä kohtaa toimittais tai mitä sää sanoisit. Ja sitte ihan niinku kuvien avulla tai tilanteiden avulla, et miltä tästä henkilöstä nyt tuntuu.”*

(H5): *“Sit ollaan keskusteltu siitä, et miltä se vois niinku tuntua niistä kirjan henkilöistä, jos sit jää ulkopuolelle ja toimiiko ne, jotka jättää tahalleen ulkopuolelle oikein, ja miten niis tilanteissa pitäisi toimia.”*

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelun yhteydessä mainittiin osassa haastatteluista draaman käyttö. Keino koettiin käytännönläheisenä erilaisten tilanteiden ja teemojen läpikäymiseen. Draaman avulla oppilaat saivat esittää roolia erillään omasta itsestään. Yksi haastateltavista mainitsi oppilasryhmän pitävän näytelmistä ja esityksistä ja koki tämän olevan hyvä keino osallistaa yksinäistä mukaan toimintaan. Toinen haastateltava toi esille käyttävänsä draamaa usein ja kertoi lasten saavan paljon irti kyseisistä tuokioista. Lisäksi yksi haastateltavista kuvaili konkreettisen draamaharjoitteen.

(H6): *“Tehdään vaiks jotain hauskaa, et on vaiks draamaa mis porukas niinku tehdään näytelmää tai esitystä, et hän ois semmosissa tota mukana. Tää oppilasryhmä tykkää niistä kuitenkin, ni mä kuvittelin, et niissä tilanteissa olis mahdollisuus lähentyä muiden oppilaiden kanssa.”*

(H2): *“Yks menee piirin keskelle ja sit ne toiset tavallaan siin ympärillä keskustelee omia juttujaan ja ei niinku noteeraa tätä henkilöä. (...) Tavallaan niinku sit sen keskellä olevan täytyy kuvata sitä, et milt niinku se tilanne tuntu, vaiks se olikin täysin mielikuvitteellinen. Mut ne on ollu yllättävän vaikuttavia.”*

Yksi haastateltavista toi esille myös kirjalliset kyselyt selvittäessään luokan sisäisiä vertaissuhteita ja mahdollista yksinäisyyttä. Kyselyssä oppilaat nimesivät kenen kanssa

tykkäävät viettää aikaa koulussa. Vastauksien perusteella opettajan oli helppo huomata, kenen nimi jäi mainitsematta tai oliko nimien mainitseminen molemminpuolista.

Kaikissa edellä mainituissa harjoitteissa ja tehtävissä painottui oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittäminen. Monipuolisten tunne- ja vuorovaikutusharjoitteiden avulla aineiston mukaan oppilaiden taito tunnistaa omia sekä toisten tunteita ja reagoida niihin vahvistui.

6.2.4 Koulun ja kodin välinen yhteistyö

Haastattelussa kartoitettiin suoralla kysymyksellä koulun ja kodin välistä yhteistyötä yksinäisyystapauksen havaitsemisen jälkeen. Kaikki haastateltavat kertoivat käyttävänsä tätä keinoa tapauksen selvittämisen aikana. Kommunikointitavoiksi opettajan ja huoltajien välille aineistossa mainittiin Wilma viestit, puhelinkeskustelut, sekä kasvotusten tapaamiset. Yhteistyön avulla selvitettiin vanhempien suhtautumista tilanteeseen ja keskusteltiin, miten tilanteessa edetään. Opettajat kokivat tärkeäksi osallistaa kotia tilanteen ratkaisemiseen, sillä vapaa-aika avaa erilaiset mahdollisuudet yksinäisyyteen puuttumiseksi. Lisäksi keskustelun avulla kartoitettiin yksinäisen vapaa-ajan ystävyysuhteita ja kehoitettiin vanhempia kannustamaan lasta pyytämään kavereita kylään vapaa-ajalla.

(H5): “Et me ollaan aika paljon oltu sen vanhempien kanssa yhteyksissä ja se on niinku vapaa-ajallaki alkanu nyt näkemään enemmän kavereita.”

(H4): “Monesti ku kyselee, et no mitäs oot vapaa-ajal tehny tai kenen kans oot leikkiny, nii aina pikkuveljen kans, joka on kuitenkin neljä vuotta nuorempi. (...) Hänt ei niinku pyritty viemään mihinkää harrastuksiin tai et hän ois leikkiny jonkun kaverin kans, et kovin pitkään meni siinäki, ku hänel löyty rinnakkaisluokalta tää sielunkumppani, et he ois leikkiny niinku vapaa-ajalla. Et vasta nyt viimeisen kuukauden aikana on kuullu, et on leikkiny myös vapaa-ajalla. Sitä ennen on tavallaan pidetty tää oppilas visusti kotona ja he on tosi paljon pelkästään vaan sisällä.”

Aineiston mukaan opettajat kohtasivat kodeilta vaihtelevaa suhtautumista yksinäisyystapauksiin. Osassa tapauksista kotona suhtauduttiin yksinäisyystapaukseen huolestuneina ja vanhemmat lähtivät miettimään opettajan kanssa yhteisesti ratkaisuvaihtoehtoja toistuvan yhteistyön kautta.

(H8): *“Ne on vaihtanu puhelinnumeroi, äitiki on ainaki kovasti ollu suruissaan siitä, että tota ku heille vois tulla ja hän veis autolla ja niinku tekis mitä vaan, että pyydä vaan kavereita mukaan.”*

(H1): *“Puhuttiin jo heti ihan ykkösluokan vanhempainvarteissa tai näis tapaamisissa. Niin siit heti alusta asti lähdettiin pohtimaan niit mitkä vois olla ne keinot ja mitä voitais tehdä.”*

Puolestaan osa perheistä suhtautui passiivisesti yksinäisyystapauksen selvittämiseen. Näistä tapauksissa vanhemmat totesivat asian vain olevan näin, eivätkä kokeneet huolta tilanteesta tai reagoivat opettajan tulkinnan mukaan välinpitämättömästi. Näissä tapauksissa yhteydenpito kodin ja koulun välillä ei jatkunut aktiivisesti.

(H3): *“Ei varmaan ollu kovin paljon mitään sanottavaa vanhemmilla, niinku totesivat, et näin vain on.”*

(H7): *“Ja tota äiti vaan sano et: “hän on tällänen”*

(H4): *“He tavallaan vähän niinku molemmat naureskeli sille asialle siin, ku mä koitin sitä asiaa tuoda siihen pöydälle, et yhdessä mietitään, mitä me tässä voitais keksii ja kehitellä.”*

Kulttuurierot toivat opettajien mukaan haasteita koulun ja kodin välisen yhteistyön toimivuudelle. Kaksi opettajista toi esille yhteisen kommunikointikielen puuttumisen hankaloittaneen keskustelua vanhempien kanssa. Puolestaan yksi haastateltava kertoi kulttuurierojen näkyvän vanhempien suhtautumisessa tilanteeseen.

(H3): *“Joo kyllä muistaakseni on keskusteltu ja meillä oli kääntäjä siellä silloin, koska vanhemmat tosi huonosti puhu tuotanoin suomea. (...) Mä en tiedä yhtään lähdettiinkö tilannetta tukemaan, mä en pysty heidän kans kommunikoida”*

(H7): *“Et ku tullaan Venäjältä, ni heillä se suhtautuminen on hyvinkin sellasta niinku lapsi, mites mä sen sanoisin. Just tän tyyppistä, et lapsi hoitaa omat asiansa ja niitä pitää aika kovalla kouralla kouluttaa, kasvatusmetodit on vähän kovemmat.”*

(H7): *“Se kulttuuri on vähän sellanen, että tota ei he kovin paljon huolta asiasta kantanu.”*

6.2.5 Opettajan oma persoona ja kokemukset

Aineiston mukaan opettajan oma persoona nähtiin yhtenä keinona vaikuttaa siihen, miten oppilaat uskaltavat lähestyä häntä. Persoonapiirteistä aineistossa nousi esille opettajan helposti lähestyttävyyys, huumorintaju ja aito kiinnostuneisuus oppilaiden asioista. Näiden piirteiden kautta opettajat kertoivat pystyneensä luomaan luottamusta oppilaisiin. Tärkeänä pidettiin erityisesti aitoa kiinnostuneisuutta oppilaita kohtaan ja opettajan tunneälyä tulkita tilanteita. Aidon kiinnostuneisuuden myötä opettajat kokivat oppilaiden lähestyvän heitä helpommin murheissaan.

(H6): *“Osottaa et on siinä vierellä ja on siinä läsnä. Et ei just oo kiire mihinkään, vaan, et nyt halua oikeesti kuunnella, et mikä sillä oppilaalla on murheena tai hätänä. (...) Tietää, et mä oon oikeesti kiinnostunu siitä oppilaasta ja et mä välitän siitä, ja et muhun voi luottaa.”*

(H2): *“Miten sä suhtaudut niihin omiin oppilaisiin, et kuinka tota kiinnostunut sä aidosti oot ja niinku tarkkailet oikeesti niitä aktiivisesti, ni kyl se vaatii opettajaltakin aika paljon. Et kyl ne oppilaat pitää ottaa sillä tavalla omikseen, et sä oikeesti oot kiinnostunut niiden asioista ja hyvinvoinnista.”*

(H4): *“Viljellään aika paljon huumoria, mikä on mun mielestä hirveen kiva. (...) Meil on syntyny sellasii niinku tavallaan sisäpiirivitsejä, koko luokan yhteisiä sisäpiirivitsejä ja mun mielest se luokkahenki on hyvä ja kannustava.”*

Aitoa kiinnostuneisuutta opettajat kertoivat osoittavansa oppilaille olemalla läsnä tilanteissa ja kuuntelemalla tarkkaavaisesti oppilaiden kuulumisia. Haastatteluissa painotettiin opettajan läsnäolon tärkeyttä ja henkilökohtaiselle kohtaamiselle löytyvän ajan tarjoamista myös

opetustuokioiden ohessa. Aineiston perusteella tämä vaatii opettajilta joustavuutta ja tilannetajua.

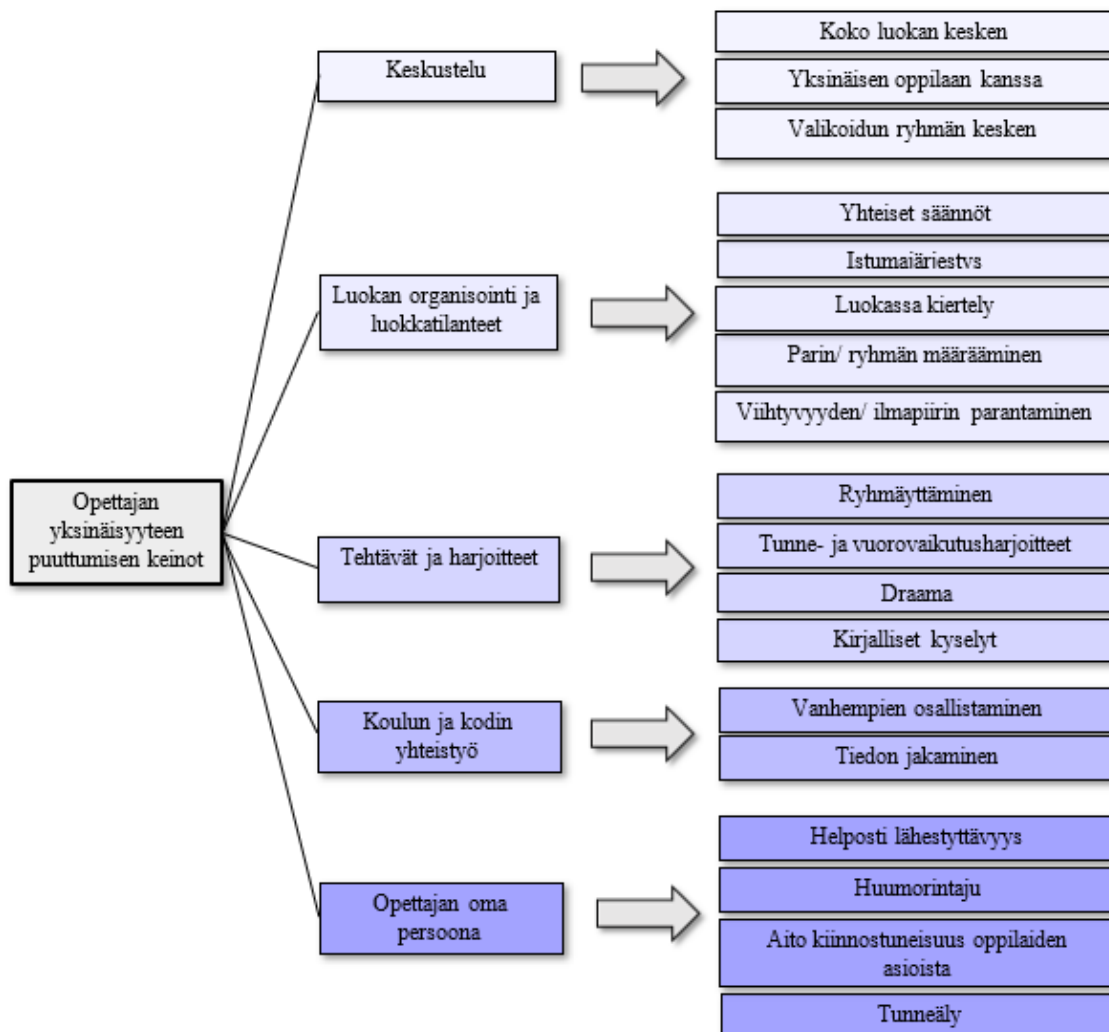
Aineiston mukaan opettajat kokivat sosiaalisen yksinäisyyden havaitsemisen helpoksi. Havaittuun yksinäisyyteen puuttuminen koettiin kuitenkin haasteellisena ja resurssit tähän puutteellisina. Tapauksiin puuttuminen vaati opettajalta ensin kokonaisvaltaisen tilanteen kartoittamista ja toimivien lähestymistapojen harkitsemista. Yksi haastateltavista korosti, ettei opettajankoulutuksessa valmisteta riittävästi kohtaamaan tämänkaltaisia tilanteita. Useassa haastattelussa opettajat toivat esille valmiiden toimintatapojen puutteellisuuden yksinäisyystapausten selvittämiseksi. Tilanteissa opettajat joutuvat toimimaan omien kokemusten, päätelmien ja harkintakyvyn pohjalta.

(H1): “Ehkä se on vähän semmonen persoonakysymys ja semmonen niinku omasta herkkyydestä tunnistaa.”

(H6): “Aina voi vaikuttaa siihen luokan yleiseen ilmapiiriin ja toimintatapoihin ja sääntöihin, mut siihen yksinäisyyteen kunnolla, syvällisesti puuttuminen on älyttömän haastavaa, eikä siihen oikeestaan, tai tuntuu ainakin, ettei siihen oikeen resurssit riitä.”

(H7): “Se on jotenki helppo havaita, kun kokemust on sen verran näist lapsist, mut et sit se puuttuminen. Eipä mul nyt varsinaisesti oo mitään työkalupakkii siihen. Et kyl se aikalail sit on oman kokemuksen ja oman niinku päättelykyvyn kanssa lähdeittävä liikkeel.”

Aineiston keskeisimmät tulokset luokanopettajien yksinäisyyteen puuttumisesta on koottu yhteenvedona seuraavaan kuvioon (kuvio 6).



Kuvio 6. Opettajien keinot yksinäisyyteen puuttumiseen.

6.3 Kouluyhteisön keinot ehkäistä sosiaalista yksinäisyyttä

Koko kouluyhteisön keinoja yksinäisyyden ennaltaehkäisyyn selvitettiin haastatteluisia kartoittamalla koulun käyttämiä konkreettisia keinoja, toimintatapoja sekä hankkeita. Pääasiassa koulun keinot ja toimintatavat muodostuivat koulun sisäisten toimijoiden suunnittelulla, mutta hankkeiden järjestämisessä toteutettiin yhteistyötä muiden organisaatioiden tai ammattilaisten kanssa. Aineistosta nousseet keinot jaettiin neljän pääteeman alle. Pääteemat ovat: *moniammatillinen yhteistyö, työyhteisön tuki, koulun järjestämä toiminta ja hankkeet* (taulukko 5). Haastattelussa selvitettiin myös opettajien

kehitysehdotuksia yksinäisyyden ehkäisemiselle koulu yhteisössä. Tätä käsitellään erikseen luvun lopussa.

Taulukko 5. Koulu yhteisön keinot ehkäistä yksinäisyyttä.

KOULUYHTEISÖN ENNALTAEHKÄISEMISEN KEINOT	MAININTAKERRAT
Moniammatillinen yhteistyö	n= 8
Työ yhteisön tuki	n= 8
Koulun järjestämä toiminta	n= 5
Hankkeet	n= 6

6.3.1 Moniammatillinen yhteistyö

Koulu yhteisössä käytössä olevista yksinäisyyden ennaltaehkäisevistä toimista moniammatilliseen yhteistyöhön liittyvät keinot saivat eniten mainintoja. Moniammatillista yhteistyötä kerrottiin toteutettavan yhteistyössä koulukuraattorin, koulupsykologin, terveydenhoitajan, sekä perheneuvolan kanssa. Lisäksi kahdessa haastattelussa mainittiin oppilashuoltoryhmän käyttö yksinäisyystapauksien ja oppilaan hyvinvoinnin tukena. Oppilashuoltoryhmän kokoonpano oli mainituissa tapauksissa eri.

Aineiston perusteella koulun sisäisistä ammattilaisista kuraattori oli käytetyin apu yksinäisyystapauksissa. Mikäli kuraattorin apua hyödynnettiin, oli hän mukana oppilashuoltoryhmän toiminnassa tai vaihtoehtoisesti oppilaalle varattiin henkilökohtainen keskustelu aika. Näissä tapauksissa opettaja lähestyi kuraattoria tilannetiedot välittäen. Yhdessä haastattelussa ilmeni kuraattorin olevan koulun tiloissa vain välillä, mikä hankaloitti kyseisessä tapauksessa kuraattorin hyödyntämistä. Myös kahdessa muussa haastattelussa nostettiin esille kuraattorin kiireen vaikuttavan tapaamisten sopimiseen. Koulukuraattorin nähtiin haastatteluissa olevan nimenomaan oppilaalle hyvä keskustelutuki.

(H6): "Se kuraattorin tuki oli jatkuvaa ja on edelleen jatkuvaa. Se on lähinnä sitä, et mä olen infonnu sitä kuraattoria tän oppilaan yksinäisyydestä sen tiimoilta, et kuraattori voi sitte tän oppilaan kanssa keskustella siitä, totani, aiheesta."

(H1): "Kuraattori käy täällä, mut tosi harvoin ja hänki on tosi kiireinen, et se on sellanen, et hänen kans on sit voinu välil jotkut käydä keskustelemas, jos on jotain."

Kuraattorin lisäksi osassa haastatteluita sivuttiin koulupsykologin keskusteluapua. Tätä ei kuitenkaan haastatteluissa tarkemmin kuvattu yksinäisyystapauksiin liittyvänä auttajana, lukuun ottamatta yhtä mainintaa. Tässä yhteydessä haastateltava näki psykologin olevan yksinäiselle oppilaalle oikea keskustelutuki. Muut maininnat olivat yleisiä mainintoja psykologin avusta, eikä niitä liitetty yksinäisyystapauksiin. Esimerkiksi yksi haastateltavista liitti psykologin oppimisvaikeuksiin yksinäisyyden sijaan, eikä tämän takia kokenut tarpeelliseksi hyödyntää tätä.

Aineistossa kouluterveydenhoitaja ja perheneuvola tuotiin esille kahdesta eri näkökulmasta. Toisessa nämä koettiin hyödyllisiksi, kun taas toisessa ei - siinä terveydenhoitajan apua ei nähty sopivana yksinäisyystapaukseen, vaan kohdistuvan fyysisiin sairauksiin.

(H3) "Psykologi olis ihan oikee henkilö, kenen kans vois keskustella asioista."

(H1): "Terveydenhoitaja menee enemmän noitten fyysisten sairauksien puolelle ja sit psykologi tutkii taas enemmän kaikkii oppimisvaikeuksiin liittyvii juttuja."

Oppilashuoltoryhmän hyödyntäminen nousi esille haastatteluissa, kun kartoitettiin yksinäisyystapauksen selvittämiskeinoja. Oppilashuoltoryhmän toimintaa kuvattiin vaihtelevana kokoonpanon ja käytettyjen toimien puolesta. Yksi haastateltava kertoi toiminnan perustuvan palvelutarpeen arviointiin ja tukikeinojen yksilöllistämiseen tapauksen mukaan. Kyseisessä haastattelussa oppilashuolto koettiin helppona väylänä lähteä hoitamaan tapausta eteenpäin.

(H8): "Sehän riippuu vähän kokoonpanosta, ketä kaikkii meil tulee tai pääsee mukaan, mut sit se niinkun aina on, on vähintäänkin luokanopettaja, sit on laaja-alainen erityisopettaja, ja sitten on koulupsykologi, hyvin usein on

kouluterveydenhoitaja, sitten on välillä kuraattori, on totanoin koulun puolelta tämmönen henkilöstövahvuus.”

Opettajien käyttämät moniammatillisen yhteistyön keinot vaihtelivat tapauskohtaisesti riippuen yksinäisyyden syiden ja taustojen vakavuudesta. Kahdessa haastattelussa ei aineiston mukaan ilmennyt tarvetta moniammatillisen yhteistyön hyödyntämiselle. Perusteluna tähän oli ongelman ratkeaminen opettajan omilla keinoilla ja opettajakollegoiden tuen avulla. Puolestaan toisessa tapauksessa tilanteen käsittely oli lopetettu, sen edistyttyä hieman paremmaksi. Haastattelutilanteessa opettaja kuitenkin kertoi, että mahdollisesti tilannetta olisi voitu kyseisessä tapauksessa käsitellä moniammatillisesti.

6.3.2 Työyhteisön tuki

Tässä aineistossa työyhteisön tuki määrittyi opettajakollegoiden, rehtorin ja ohjaajien välisestä kommunikoinnista. Opettajakollegoiden tukea kuvattiin keskustelutukena, havaintojen jakamisena ja vinkkien tarjoamisena haastaviin tilanteisiin. Lisäksi opettajat jakoivat aineiston mukaan omia kokemuksiaan toisilleen ja kokivat tärkeänä, ettei tilanteeseen jää yksin. Erityisesti välituntitapahtumista keskusteltiin kollegoiden kanssa jatkuvasti. Yksi haastateltavista kertoi hyödyntävänsä välillä yhteisopettajuutta, kun yksinäiselle oppilaalle löytyi toisesta luokasta kaveri.

(H4): “Rinnakkaisluokan opettaja ja me ollaan sit pidetty yhdes tunteja ja nää kaks oppilasta on sit saanu tehä yhes niit projekteja ja töitä. Ja sit mun oppilas pääsi myös tän rinnakkaisluokan metsäretkelle mukaan, niinku ihan ylimääräsenä henkilönä, et sitä mukaa ollaan tavallaa koitettu tukee ja syventää sitä heijän ystävyyttä ja rohkasemaan niinku olee yhdessä.”

(H7): “No ton mun lähimmän kollegan kanssa tietysti keskusteltiin asiasta ja myöskin mä kysyin häneltä havaintoja siihen tilanteeseen.”

Rehtorin antama tuki ilmeni aineistossa yleisenä keskustelutukena ja vinkkien antamisena. Rehtorilta haettiin myös apua haastaviin palavereihin, ja osassa tapauksista rehtori oli fyysisesti läsnä näissä tapaamisissa. Useat opettajista kokivat saavansa rehtorilta aina tukea, kun sitä

pyysivät. Yhdessä tapauksessa luokanopettaja aloitti luokan kanssa kesken lukuvuoden ja selvitti rehtorilta yksinäisyystapauksen taustoja.

(H8): “Rehtorihan meil on siis sillai, et hän on hyvin semmonen kyl, et kyl hän meitä aina tukee ja auttaa kyllä niinku aina parhaansa mukaan. Ja sit, jos on jotain tämmösiä tiukkoja palavereja, ni hän tulee sit jos tarvii.”

(H5): “Et kyl mä sit rehtorilta kysyin, et tietääks hän, onks mitää tällasta ollu viel syksyllä. “

Yhdessä yksinäisyystapauksessa opettaja käsitteli aihetta myös luokassa työskentelevien ohjaajien kanssa. Haastateltava koki ohjaajat lähimmiksi aikuisiksi, sillä he olivat jatkuvasti mukana luokan toiminnassa ja tietoisia yksinäisyystapauksesta. Lisäksi ohjaajat pystyivät myös havainnoimaan välintuntitilanteita. Yksinäisyystapauksen käsittely perustui havaintojen vaihtoon ja keskusteluun tilanteen edistymisestä.

(H5): “Mut mul on tosi ihana, ku mul on siis melkeen aina ohjaaja luokassa, ni se on sit ehkä myös tosi paljon auttanu tommosessa yksinäisyyden ja muutenki kaikkien huomioon ottamisessa. (...) Ohjaajien kans välillä juteltiin siit ja sen tilanteesta, ja ne tuli kertoo, jos ne oli nähny vaikka, et kenen kanssa se lapsi leikkii ja näin, sellast niinku keskusteluu.”

6.3.3 Koulun järjestämä toiminta

Koulun järjestämäksi toiminnaksi aineistossa laskettiin *kerhotoiminta, vertaissovittelu, tukioppilastoiminta ja välkkäritoiminta*. Koulussa käytössä olevista kerhoista esille noussut kerhotoiminta oli kaverikerho. Haastateltava kertoi toiminnan olevan koulun yhden luokanopettajan ja kuraattorin järjestämää. Kerhoa toteutettiin lyhyenä jaksena ja siellä harjoiteltiin sosiaalisia taitoja. Haastateltava koki kerhon auttaneen yksinäistä oppilasta. Tämän lisäksi toisessa haastattelussa kerhotoiminta mainittiin kehitysehdotuksena yksinäisyystilanteisiin tulevaisuudessa. Kyseisen haastateltavan mielestä etenkin isommissa kouluissa yksinäisiä oppilaita saattaa olla enemmän. Tällöin heidät saataisiin kerhotoiminnan avulla osallistettua ikätovereiden toimintaan ja tätä kautta solmimaan mahdollisia ystävyysuhteita.

(H2): “Yks luokanopettaja ja koulukuraattori piti semmosta kerhoa, oisko se ollu kymmenisen kertaa, en muista ihan tarkkaan, mut oli sellanen pieni jakso minkä aikana he näki sitten kerran viikossa ja siel harjoiteltiin näit sosiaalisii taitoja. (...) Hän kävi siel kaverikerhossa.”

Vertaissovittelu mainittiin yhdessä haastattelussa kiusaamistilanteiden yhteyteen kuuluvana toimenpiteenä ja opettaja epäröi sen toimivuutta yksinäisyystilanteissa. Puolestaan tukioppilastoiminta liitettiin vahvemmin yksinäisten vertaissuhteiden muodostumista tukevaksi toimeksi. Toisena vertaissuhteiden tukemisen keinona nousi aineistosta esille välkkäritoiminta. Haastateltava kertoi yksinäisen oppilaan saaneen toiminnan kautta itselleen seuraa välitunneille alempien luokka-asteiden oppilaista.

(H4): “Just tämmöset niinku tukioppilastoiminta, että on sellanen niinku tukiverkko, joka sitte auttaa ehkä sosiaalisesti hiukan kömpelömpää lasta niinku tavallaa sinne ryhmää mukaa.”

(H2): “Hän oli myöskin ihmeellisesti aina aktiivisesti mukana välkkäritoiminnassaki, et hän tuli siihen, sit hänest tykkäs noi pienet tosi kovin, et sit hän kyl niitten kans leikki.”

6.3.4 Hankkeet

Poiketen koulun järjestämästä toiminnasta, hankkeissa oli aineiston mukaan hyödynnetty koulun ulkopuolisia ammattilaisia tai organisaatioita. Kysyttäessä koulun yleistä toimintamallia yksinäisyyden ehkäisyyn, monet opettajat kokivat, ettei selkeää toimintamallia ole. Tässä yhteydessä neljä haastateltavista nosti esille *KiVa –koulu* –hankkeen. Näistä haastateltavista kolme kuitenkin totesi sen liittyvän vahvemmin kiusaamistapauksien selvittämiseen. Yksi haastateltavista kertoi käyttäneensä tapauksessa *KiVa –Koulu* –hankkeen materiaaleja selvittäessään yksinäisyystapaukseen liittyvää mahdollista kiusaamista.

*(H6): “Must tuntuu, et meil ei välttämät oo mitään toimintamallii yksinäisiin oppilaisiin liittyen. Meil on kiusaamiseen liittyen toi *KiVa –koulu*, ja sit siihen liittyvä toi kivatiimi ja tällasta, minkä välityksel sit selvitetään kiusaamistapauksii.”*

Muut hankkeet olivat paikkakuntakohtaisia ja aineistosta nousi esille seuraavat kouluissa konkreettisesti käytössä olleet hankkeet: *Salatut elämän taidot, Lähiökoutsi ja Oma kaveri –toiminta*. Salatut elämän -taidot ja Lähiökoutsi -hankkeet toimivat samalla paikkakunnalla, jossa tutkimuksen kaksi haastateltavaa työskenteli. Heistä toinen tarkensi haastattelussa Salatut elämän taidot –hankkeessa olevan mukana koulukuraattori, kouluvalmentaja, sekä lähialueen nuorisotyöntekijä. Toimintaa toteutettiin kerran kuukaudessa ja jokaiselle kerralle oli omat teemat. Toiminta oli suunnattu viidesluokkalaisille oppilaille. Puolestaan Lähiökoutsi -hanketta molemmat haastateltavat kuvailivat aineistossa liikunnalliseksi. Hanke sisälsi myös tietyt teemat, joita toteutettiin liikunnallisista tehtävin. Haastateltavat kokivat hankkeiden auttaneen ryhmädynamiikan ja oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittämisessä.

(H7): “Heil on teemat joka tunnille, mitä asioita me käsitellään. Ja siellä leikitään ja sit tehdään vähän vakavampaa juttua ja etitään omii vahvuuksia ja tän tyyppisiä hommia. (...) Sit se lähiökoutsi on taas enemmän sellanen liikunnallinen. Ja niilläki on tosiaan teemat joka kerralle, niinku vaikka kohtaaminen. Et pitää vaikka katsoo toista silmiin ja kuunnella, mitä se sanoo ja sit sä voit jatkaa siitä.

(H3): “Siellä ihan pelien tota liikunnan avulla myös puhutaan siitä, että mitä on ryhmähenki, miten me tehdään ryhmätyötä, miten me kunnioitetaan toisia. “

Yhdessä kunnassa käytössä olleeksi hankkeeksi mainittiin Oma kaveri –toiminta. Koulupsykologi pystyi yksinäisyystilanteen arvioinnin jälkeen jättämään hakemuksen Oma kaveri –toimintaan. Toiminnan periaatteena oli mahdollistaa yksinäiselle oppilaille aikuisen ihmisen tukea vapaa-ajalle. Kyseisessä tapauksessa toiminta ei kuitenkaan toteutunut vallitsevan koronapandemian takia.

(H8): “On olemassa tällöinen Oma kaveri –toimintaa Hämeenlinnassa myös. Mutta tota tän koronan takia ei oo löydetty ketään, et ois voinu olla tällöinen henkilö, joka tekis tän kyseisen oppilaan kanssa koulutehtäviä tai kävis -tällöinen aikuinen ihminen, harrastuksissa.

6.3.5 Luokanopettajien kehittämisehdotukset koulu yhteisön toimintaan

Aineistossa kaikki haastateltavat toivat esille, ettei kouluilla ole valmista toimintamallia yksinäisyystapauksia varten. He kuitenkin korostivat valmiin ja yhtenäisen toimintamallin hyödyllisyyttä ja toivoivat sellaisen olemassaoloa niin yksinäisyystapauksiin kuin sosiaalisiin taitoihin liittyen. Valmis toimintamalli olisi haastateltavien mukaan kuitenkin haastavaa luoda tapausten vaihtelevuuden vuoksi.

(H1): “Olis joku sellanen malli tai joku niin sanotusti valmis paketti tai koulutuspaketti, millä pystyttäis niinku harjottelemaan niitä sosiaalisia taitoja.”

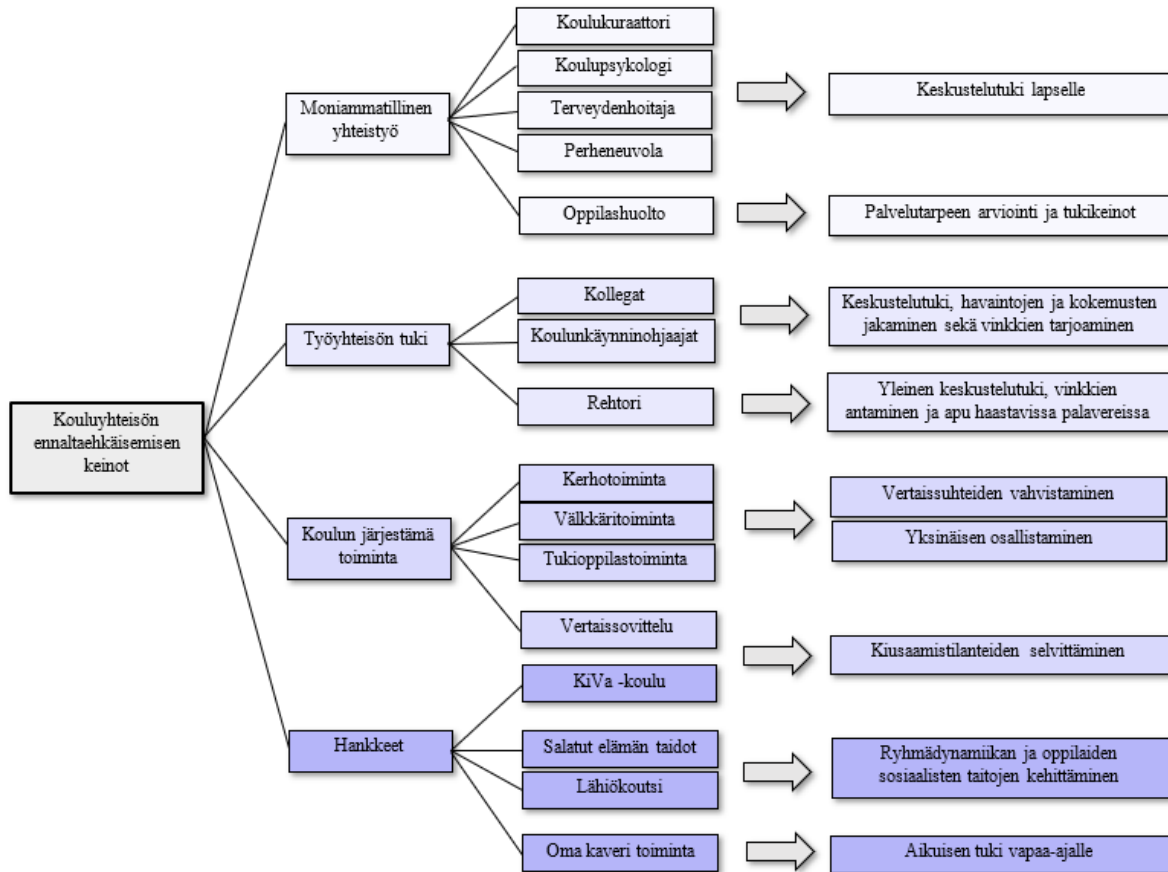
Haastattelussa kysyttiin, millaista toimintamallia opettajat voisivat itse suositella omien kokemustensa perusteella yksinäisyyden vähentämiseksi ja ehkäisemiseksi. Kehitysehdotuksissa korostettiin varhaista puuttumista, kodin ja koulun välistä tiedon vaihtoa, yhteistyötä muiden kollegoiden kanssa, kerhotoimintaa ja sosiaalisten taitojen harjoittelua. Konkreettisiksi ideoiksi yksinäisyyden vähentämiseksi aineistosta nousi: valmis koulutuspaketti sosiaalisten taitojen harjoittamiseen, yksinäisyyteen keskittyvä kerho, sekä käytännön tunne- ja vuorovaikutustilanteiden harjoittelu.

(H5): “No varmasti sellasta, että mahdollisimman varhaisesti puuttuis ja et on yhteyksissä kotiin ja sit, et ehkä tekee myös yhteistyötä niinku muitten opettajien ja kollegoiden kanssa.”

(H6): “Vaiks se olis liikuntakerho tai kuviskerho tai mikä tahansa kerho sit pyöriikään, ni jos kannustaa sitä yksinäist lasta osallistumaan sinne ja se lapsi pääsis sinne, ni sit tota sitä kautta vois taas tulla lisää niitä kontakteja niiden vertaisten kanssa.”

(H2): “Tietenki se on ihan ehdoton yks, et niitä tilanteita harjotellaan ja sellast just nimenomaan niitä käytännön vuorovaikutus- ja tunnetilanteita. (...) Sit just tiettenki mun mielest ihan oppilaslähtöisesti todella paljon, koska heilt tulee useimmiten parhaat ideat siihen, miten tällasii asioita lähdetään niinku käsittelemään.”

Aineiston keskeisimmät tulokset koulu yhteisön ennaltaehkäisevistä toimista on koottu yhteenvedona seuraavaan kuvioon (kuvio 7).



Kuvio 7. Koulu yhteisön keinot yksinäisyyden ennaltaehkäisemiseen.

7 Pohdinta

7.1 Luokanopettajien keinot havaita yksinäisyyttä koulussa

Aineiston mukaan luokanopettajat kokivat yksinäisyyden havaitsemisen koulumiljöössä helpoksi. Tämä saattaa johtua siitä, että sosiaalinen yksinäisyys on helpompaa havaita ulkoapäin. Tuloksien mukaan yleisimmin yksinäisyys havaittiin välituntitilanteilla. Siellä välituntuvalvoja pystyi observeimaan lasten ja nuorten toimintaa, huomaamaan fyysisesti yksin jäävät oppilaat ja jakamaan näitä havaintoja kollegoille. Useimmin yksinäisyyden havainnot perustuivat nimenomaan oppilaan fyysiseen yksin oloon, joka oli myös Heiskasen (2011) mukaan yksi yleinen yksinäisyyden ilmentymismuoto (Heiskanen 2011, 79). Näissä tilanteissa on kuitenkin syytä muistaa yksinäisyyden ja yksin olon ero - joskus lapsi saattaa haluta olla fyysisesti erillään muista. Tämän vuoksi yksin olon syy on aina tärkeä selvittää. (Kyllönen ym. 2017, 27; Laine 2005, 162.) Välituntien lisäksi yksinäisyyttä havaittiin luokkatilanteissa, joissa yksinäisen oppilaan oli vaikea päästä mukaan vuorovaikutuksellisiin tilanteisiin tai osaksi pari- ja ryhmitöitä.

Yksinäisyyden ilmenemiseen vaikuttivat yksinäisen oppilaan luonteenpiirteet kuten ujous, sulkeutuneisuus tai arkuus, jotka nousivat esille myös Tiikkaisen (2011, 65–71) esittämässä kognitiivisessa, sekä interaktionistisessa yksinäisyysteorioissa. Näiden tekijöiden lisäksi syynä ulkopuolelle jäämiseen saattoi olla muiden oppilaiden suhtautuminen kyseiseen oppilaaseen. Tällöin taustalla oli mahdollisesti koulukiusaamista tai toisten pelkoa yksinäisen aggressiivisesta käyttäytymisestä ristiriitatilanteissa. Syyt ovat samansuuntaisia Laineen (2005) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan yksinäisyyteen johtavia tekijöitä olivat negatiivinen minäkäsitys, käytöshäiriöt, kiusaaminen tai emotionaaliset ongelmat. (Laine 2005, 167–168.) Yksinäisyyden taustatekijät voivat johtaa huonoon itsetuntoon ja sitä kautta sosiaaliseen kömpelyyteen. Nevalainen (2009, 49) kuvasi tätä huonon itsetunnon pahaan kehään ajautumiseksi.

Näemme helpottavana asiana sen, että aineiston mukaan opettajat kokivat yksinäisyyden havaitsemisen koulumaailmassa helpoksi. Tämä kuitenkin on lähtökohta kokonaisvaltaisen tilanteen selvittämiseen ja siihen puuttumiseen. Ilman havaintoa yksinäisyyden olemassaolosta, apua tarvitsevat oppilaat saattaisivat jäädä asian kanssa täysin yksin. Tätä vahvistaa usean tutkielmaan osallistuneen painotus harvan lapsen edes uskaltavan itse lähestyä aikuista

kertoakseen yksinäisyyden tunteesta. Lisäksi tutkielmaan osallistuneet opettajat kertoivat oppilaille olleen vaikeaa puhua tilanteesta ja sanoittaa tunteuksiaan. Tällöin tilanteen vakavuuden arviointi pohjautui täysin opettajan havaintoihin ja tulkintaan.

7.2 Luokanopettajien ja kouluyhteisön keinot puuttua yksinäisyyteen

Yksinäisyystapauksien havaitsemisen jälkeen niihin puututtiin tulosten mukaan välittömästi eri keinojen avulla. Aineistosta nousseita keinoja puuttumiselle olivat keskustelu, luokan organisointi ja luokkatilanteet, tehtävät ja harjoitteet, kodin ja koulun välinen yhteistyö, sekä opettajan oma persoona. Keinojen mainitsemiskertoja ei ole vertailtu tulososiossa tai laitettu järjestykseen mainintamäärien perusteella, sillä yksinäisyystapaukset ovat aina tapauskohtaisia ja keinot vaihtelevia. Listaamalla laajasti opettajien käyttämiä erilaisia keinoja, voidaan niistä valita juuri tapaukseen parhaimmin sopivat.

Usein kahdenkeskinen keskustelu yksinäisen oppilaan kanssa oli ensimmäinen yksinäisyyteen puuttumisen vaihe. Opettaja pyrki tämän avulla selvittämään oppilaan tunteuksia ja syitä fyysisesti yksin olemiselle. Tätä tukee Laineen (2005), Klemolan ym. (2014) & Kuuselan ym. (2010) painotus keskustelun päämääränä olevan oppilaan ajatusten selvittäminen (Laine 2005, 179; Klemola ym. 2014, 4; Kuusela ym. 2010, 120–121). Tulosten mukaan opettajat käyttivät tapauksen selvittämiseksi myös keskustelua koko luokan tai valikoidun oppilasryhmän kesken. Suurimmassa osassa tapauksia keskustelu oli jatkuvaa ja opettajat hyödynsivät useaa eri keskustelukokoonpanoa yksinäisyystapaukseen puuttumisessa. Keskustelun käyttäminen puuttumisen keinona ei ole yllättävää, sillä näemme keskustelun olevan hyvä väylä oppilaan ajatusten ja tunteiden selvittämiseen. Vaikka keskustelu koettiin hyväksi keinoksi, liittyi siihen myös haasteita. Ilmiön subjektiivisuuden, oppilaiden iän, kulttuurierojen ja kielen vuoksi kommunikointi saattoi vaikeutua. Monet haastateltavat totesivatkin aiheesta puhumisen olevan oppilaille vaikeaa.

Kulttuurierot, kieli ja eriävät kasvatusmetodit näkyivät haasteena myös kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Lisähaasteena opettajat kokivat kodin välinpitämättömän suhtautumisen havaittuun yksinäisyyteen. Tulos on yhdenmukainen Orell:n (2020) & Siniharjun (2003) teettämien tutkimusten mukaan, joissa kodin yhteistyöhaluttomuus ja passiivisuus nähtiin yhteistyötä haittaavana tekijänä (Orell 2020, 29; Siniharju 2003, 104, 114).

Välinpitämättömyys saattoi johtua vanhempien halusta kieltää yksinäisyystapauksen olemassaolo. Vanhempien tulisi kuitenkin suhtautua vakavasti koulusta saatuun tietoon yksinäisestä oppilaasta, sillä koulun ulkopuolella koti on merkittävä tuki lapsen vapaa-ajan ystävyyssuhteiden muodostamisessa. Välinpitämättömyyden sijaan kodin tulisi olla huolehtiva, lämmin ja turvallinen, jotta lapsi uskaltaisi puhua aiheesta myös kotona. Tätä vahvistaa tutkimustulokset, joiden mukaan vanhemmilta saatu tuki toimi suojaavana tekijänä yksinäisyyden tunteelle (Collins & Miller 1994; Galvin & Brommel 2000).

Muita keinoja yksinäisyyteen puuttumiseen oli tulosten mukaan luokan organisointi ja luokkatilanteet, sekä tehtävät ja harjoitteet. Jo pienillä valinnoilla, kuten istumajärjestyksellä tai parien ja ryhmien määräämisellä opettaja pystyi huomioimaan tehokkaasti yksinäisen oppilaan. Tavoitteena on tietysti, ettei yksinäinen koe jäävänsä aina viimeiseksi tällaisissa tilanteissa. Aineiston perusteella opettajat pyrkivät huomioimaan yksinäisen usein ensimmäisenä näissä tilanteissa, mikä on ihanteellista yksinäisyystilanteen parantamiseksi.

Opettajien käyttämissä tehtävissä ja harjoitteissa korostui jokaisessa haastattelussa sosiaalisten taitojen harjoittelu. Kun luokassa harjoitellaan aktiivisesti tunne- ja vuorovaikutustaitoja, koko luokan ilmapiiri on luultavasti parempi ja oppilaat oppivat toimimaan kaikkien kanssa. Lisäksi tämänkaltainen toiminta harjaannuttaa oppilaat arvostamaan erilaisuutta ja näin kunnioittamaan toisiaan. Tätä kautta yksinäisen on helpompi päästä osaksi ryhmää.

Edellä mainittujen konkreettisten keinojen lisäksi opettajan persoonalla oli myös merkitystä yksinäisyyteen puuttumiseen tutkielman tulosten mukaan. Kun opettaja oli helposti lähestyttävä, aidosti kiinnostunut oppilaiden asioista ja huumorintajuinen, oppilaat lähestyivät helpommin myös itse opettajaa murheissaan. Aiemmissä tutkimuksissa oppilaat olivat kuvailleet opettajan hyviä piirteitä samoilla adjektiiveilla (Laine 2005, 150; Linnankylä ym. 1996, 256; Schmuck 1992, 302–303; Szentes ym. 2020, 88). Tämän tutkielman tulosten mukaan opettajat pyrkivät rakentamaan luottamusta oppilaisiin olemalla kouluarjessa jatkuvasti läsnä, kyselemällä oppilaiden kuulumisia ja tarjoamalla henkilökohtaisia kohtaamisia. Opettajien puuttuessa yksinäisyystilanteisiin tärkeitä ominaisuuksia puolestaan olivat tunneäly, tilannetaju ja harkintakyky. Näitä ominaisuuksia opettajat käyttivät pohtiessaan tilanteessa etenemistä ja ratkaisukeinoja.

Tutkimuksessa selvitettiin myös opettajien kokemuksia yksinäisyyteen puuttumisesta ja tulosten mukaan he kokivat sen hankalaksi. Tähän saattaa vaikuttaa prosessin monivaiheisuus - tilanteen on edettävä havaitsemisesta sen perinpohjaisten syiden selvittämiseen ja vasta tämän jälkeen ratkaisukeinojen harkintaan ja toteuttamiseen. Tätä prosessinomaisuutta kuvastaa hyvin myös aineistosta esille noussut vertaus:

”Jos jossain tehtaassa kone menee rikki, ni se vaan korjataan ja laitetaan taas käyntiin. Mut yksinäisyystapauksissa se ei toimi näin, vaan se on pitkä prosessi ja vaatii joustavuutta kaikilta.”

(Pro gradu -tutkielmaan osallistunut luokanopettaja)

Tilanteeseen puuttumisen vaikeaksi kokemisesta huolimatta siihen saatu työyhteisön tuki koettiin tulosten mukaan riittäväksi. Sen sijaan vaikeudet liitettiin tulosten mukaan tapauksien subjektiivisuuteen ja selkeän toimintamallin puuttumiseen. Haastattelutilanteessa useat opettajat toivoivat valmiin toimintamallipaketin olemassaoloa tai “materiaalipankkia” sosiaalisten tilanteiden harjoitteluun. Valmiin toimintamallin puuttumisen vuoksi tilanteiden ratkaiseminen on täysin opettajan vastuulla ja kokemuspohjaisen tiedon varassa. Opettajat kokivat valmiin toimintamallin tai materiaalipankin voivan auttaa heitä löytämään oikeat toimintatavat ja helpottavan yksinäisyyteen puuttumista.

Edes koulun sisällä ei tulosten mukaan ollut käytössä kirjattua toimintamallia yksinäisyystapauksiin puuttumiselle. Kuitenkin koulun keinoja oli monia. Näistä keinoista merkittäväksi tulosten mukaan osoittautui moniammatillisen yhteistyön hyödyntäminen. Yhteistyötahoina hyödynnettiin koulukuraattoria, koulupsykologia, terveydenhoitajaa, perheneuvolaa, sekä oppilashuoltoryhmää. Moniammatillinen yhteistyö tarjoaa koulun käyttöön laajan osaamisen, jonka avulla voidaan pureutua yksinäisyyden syihin ja ehkäistä sen seurauksia. Myös Ahtolan (2016) mukaan moniammatillinen yhteistyö mahdollistaa hyvinvoinnin ongelmiin syventymisen laajan ammattiverkoston avuin (Ahtola 2016, 12–16). Tulevaisuudessa moniammatillisen yhteistyön hyödyntämisessä on tärkeää kiinnittää huomiota palveluiden saatavuuteen. Tuloksissa ilmeni esimerkiksi koulukuraattorin työskentelevän useassa eri kouluorganisaatiossa, eikä ollut aina tavoiteltavissa kiireen vuoksi. Lisäksi opettajat toivoivat koulukuraattorin suunnalta tukea ja neuvoa myös heidän omalle toiminnalleen. Nyt

apu kohdistui vain yksinäiseen oppilaaseen. Toisaalta tulosten mukaan opettajat hakivat lähtökohtaisesti tukea kollegoiltaan tai rehtorilta.

Kaikissa puuttumisen keinoissa korostui oppilaiden sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen yksinäisyystapauksia ennaltaehkäisevänä ja auttavana toimena. Näitä taitoja pystyttiin tulosten mukaan harjoittelemaan koulun sisäisen toiminnan kautta tai erilaisten hankkeiden avulla. Toiminnan ja hankkeiden vaikutus näkyi luokan ilmapiirin ja kouluviihtyvyyden parantumisena, sekä yksinäisen osallisuuden vahvistumisena. Hankkeiden järjestäminen kouluille on yksinäisyyden ehkäisemisen ja vähentämisen kannalta kannattavaa. Tämän avulla lapset pääsevät toimimaan yli luokkarajojen ja voivat mahdollisesti löytää sitä kautta uusia ystävyys-suhteita, mikäli niitä ei ole löytynyt omasta ikäryhmästä. Lisäksi hankkeet mahdollistavat koulun ulkopuolisten ammattilaisten hyödyntämisen yksinäisyyden ennaltaehkäisyssä. Harkinnanvaraista olisi myös luoda suoraan yksinäisille räätälöity hanke, johon opettajat voivat kannustaa luokallaan olevia yksinäisiä osallistumaan.

7.3 Jatkotutkimusehdotukset

Kyseinen tutkielma keskittyi kartoittamaan luokanopettajien keinoja havaita sosiaalista yksinäisyyttä koulumaailmassa. Lisäksi tutkittiin opettajien sekä kouluyhteisön keinoja puuttua ja ennaltaehkäistä yksinäisyyttä. Mikäli opettajien käyttämiä keinoja halutaan tutkia lisää, olisi niiden tarkasteluksi hyvä toteuttaa esimerkiksi pitkittäistutkimus. Sen avulla olisi mahdollista selvittää millaisia tuloksia keinojen avulla on saatu useamman vuoden aikana sekä pohtia tarkemmin keinojen tehokkuutta. Kyseinen tutkielma toteutettiin aineistolähtöisesti, mutta jatkossa aihetta voitaisiin lähestyä myös esitettyjen yksinäisyysteorioiden kautta teorialähtöisesti.

Yksinäisyystapaukset ovat tässä tutkielmassa täysin opettajan tulkinnan kautta selvitetty. Jatkossa olisi tarpeellista observoida tilannetta tutkijan silmin ja haastatella itse yksinäisyyttä kokevia lapsia, jotta heidän kokemuksensa eivät ole toisen käden tietoa. Haastatteleamalla yksinäistä, voidaan tutkia myös emotionaalista yksinäisyyttä ja sen suhdetta sosiaaliseen yksinäisyyteen. Lisäksi olisi hyvä selvittää millaisia tukikeinoja yksinäiset lapset itse toivoisivat saavansa.

Yksinäisyystutkimuksen ajankohtaisuutta vahvistaa huoli yksinäisyyden kasvusta viime vuosina sekä kouluterveyskyselyiden kautta saadut tulokset (Terveyden ja hyvinvoinninlaitos 2021). Lisäksi jatkotutkimusideoiden toteuttamista voidaan perustella tämänhetkisen uutisoinnin kautta. Koronatilanne lisää koulun roolia lasten ja nuorten hyvinvoinnin tukemisessa, johon tulisi kiinnittää yhä enemmän huomiota. (Honkanen 2022.) Tulevaisuudessa olisi syytä selvittää tarkemmin yksinäisyydelle altistavia tekijöitä, jotta näitä voitaisiin ennaltaehkäistä tehokkaammin. Pohdittavia teemoja voisi olla esimerkiksi: Millaiset yksinäisen oppilaan sosiaaliset taidot ovat? Ennustavatko yksinäisen luonteenpiirteet yksinäisyyden kokemista? Miten kulttuuritekijät ja perhetausta voivat vaikuttaa yksinäisyyteen? Miten koronapandemia näkyy yksinäisyyden kokemusten määrässä?

Myös sosiaalinen media on nykypäivänä vahvasti osa lasten ja nuorten elämää ja avaa uuden näkökulman yksinäisyystutkimukselle. Erilaiset sovellukset, pelit ja keskustelupalstat voivat olla tie löytää kavereita ja saada juttuseuraa. Media on myös mahdollistanut ystävyysuhteiden ylläpitämisen, kun kasvokkain näkeminen ei tämänhetkisessä tilanteessa ole välttämättä ollut mahdollista. Toisaalta internet luo pelottavat mahdollisuudet kiusaamiselle tai huijatuksi tulemiselle siellä mahdollisen anonyymisti toimimisen kautta. Tämän vuoksi jatkossa olisi hyvä tutkia, ovatko yksinäiset kokeneet sosiaalisen median auttaneen vai pahentaneen heidän kokemaansa yksinäisyyttä ja millä tavoin.

Tutkittaessa yksinäisyyttä monista eri näkökulmista, on mahdollista kerätä luokanopettajille ja kouluyhteisöille uusimmat ja toimivimmat työkalut tilanteen korjaamiseksi.

Lähteet

- Ahtola, A. (2016). Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa A. Ahtola. (toim.) Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS- Kustannus, 12–20.
- Alitolppa-Niitamo, A. & Leinonen, E. (2013). Perhe, nuoret ja maahanmuutto. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, S. Fågel & M. Säävälä (toim.) Olemme muuttaneet - ja kotiudumme. Maahan muuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä. Helsinki: Väestöliitto ry, 96–116.
- Berguno, G., Leroux, P., McAinsh, K., & Shaikh, S. (2004). Children's Experience of Loneliness at School and its Relation to Bullying and the Quality of Teacher Interventions. *The Qualitative Report*, 9(3), 483–499.
- Blomberg, S. (2010). Tunnetaitoinen opettaja – hyvinvoiva oppilas. Teoksessa H. Juuso, M. Kielinen, L. Kuure & A. Lindh (toim.) Koulun kehittämisen haaste. Näkökulmia harjoittelukouluissa tapahtuvaan tutkimukseen. Oulun yliopiston kehittämissyksikön julkaisuja. *Dialogeja* 13, 39-53.
- Collins, N. L. & Miller, L. C. (1994). Self-disclosure and liking. *Psychological Bulletin*, 116, 457– 475.
- Deal Holtz, K. (2007). *Psychodynamic Theory Advances in Social Work*. Vol. 8. No 1. (Spring 2007) Indiana University School of Social Work, 184–195.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. (2005). Monenlainen tapaustutkimus. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisuja 4: 2005.
- Eriksson, P. & Kovalainen, A. (2016). *Qualitative methods in business research*. London: SAGE Publications Inc.
- Fox, K. (1998). Lapsen näkökulmia liikunnassa- liikuntakasvatuksen psykologinen ulottuvuus. Teoksessa E-L. Sarlin, H. Sarlin, T. Lintunen, J. Liukkonen & A. Pönkkö. (toim.) *Motivaatio ja minäkäsitys koululiikunnassa ja urheilussa*. Vuokatin

liikuntapsykologinen seminaari. Oulun Yliopisto: Kajaanin opettajankoulutuslaitos, 1–3.

- 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.
- Halme, M., Santalahti, P., Marttunen, M. & Perälä, M-L. (2015). “Ettei kenenkään tarvitsisi olla ilman ystävää...” Ystävättä olemisen yhteys nuorten hyvinvointiin liittyviin tekijöihin. *Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Tutkimuksesta tiiviisti*, 30: Syyskuu 2015.
- Hautamäki, T. & Jousmäki, H. (2021). Kouluilla on keinoja vähentää lasten ja nuorten yksinäisyyttä. *Verkkolehti. SeAMK*. Viitattu 15.2. <https://lehti.seamk.fi/hyvinvointi-ja-luovuus/kouluilla-on-keinoja-vahentaa-lasten-ja-nuorten-yksinaisyytta/>
- Harinen, P. & Halme, J. (2012). Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen Unisef. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Heiskanen, T. (2011). 150 puhelin numeroa, mutta ei ketään kenelle soittaa. Teoksessa: T. Heiskanen & L. Saaristo (toim.) *Kaiken keskellä yksin. Yksinäisyyden syyt, seuraukset ja hallintakeinot*. Jyväskylä: PS-kustannus, 77–95.
- Heu, LC., Hansen, N., van Zomeren, M., Levy, A., Ivanova, TT., Gangadhar, A. & Radwan, M. (2020). Loneliness across cultures with different levels of social embeddedness: A qualitative study. *Pers Relationship*, 1–27.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2014). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hoikkala, T. & Paju, P. (2013). *Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys*. Helsinki: Gaudeamus.

- Honkanen, T. (2022). Jokaiselle oppilaalle on taattava hyvä oppimisympäristö tarvittavan tuen kera. Turun Sanomat. 118. vuosikerta- nro. 88/2022 (40694/1905).
- Huurre, T., Santalahti, P., Anttila, N. & Björklund, K. (2015). Mielenterveyden ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen edistämisen menetelmät ja käytännöt peruskouluissa. Terveiden ja hyvinvoinninlaitos, Tutkimuksesta tiiviisti, 5/2015.
- Hylander, I. (2016). Opettajien psykologinen konsultaatio. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS- Kustannus, 298–318.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 5–58.
- Itkonen, T. & Talib, M-T. (2013). Aito yhdenvertaisuus koulussa. Syrjinnän vastainen pedagogiikka. Sisäasiainministeriön julkaisu 24/2013.
- Joronen, K. & Häkämies, A. (2010). Prosessidraamalla tunnetaitoja. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print, 138–159.
- Joutsamo, I., Karppinen, A. & Nordin, K. (2007). Psykologina perusopetuksessa. Teoksessa S. Raninen & T. Takalo (toim.) Psykologina koulussa. Helsinki: Edita Prima Oy, 41–50.
- Juhila, K. (2021). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Tietoarkisto. Viitattu 8.4.2021. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>
- Junttila, N. (2010). Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print, 33–52.
- Junttila, N. (2015). Kavereita nolla. Lasten ja nuorten yhtenäisyys. Helsinki: Tammi.

- Junttila, N., Jyrkkä, J. & Tolmunen, T. (2016). Lääkkeitä yksinäisyyteen. Psyhyke ja lääke. SIC! Lääketietoa Fimeasta, 22–25.
- Junttila, N. (2022). Lasten ja nuorten yksinäisyys on lisääntynyt jo pitkään - pandemia on heikentänyt tilannetta entisestään. Turun Yliopisto Uutiset. Viitattu 24.3.2022. <https://www.utu.fi/fi/ajankohtaista/uutinen/lasten-ja-nuorten-yksinaisyys-on-lisaantynyt-jo-pitkaan-pandemia-on>
- Kangasniemi, J. (2008). Yksinäisyyden kokemisen avainkomponentit Yleisradion tekstitelevisiion Nuorten palstan kirjoituksissa. Väitöskirja. Jyväskylän Yliopisto. Department of Arts and Culture Studies.
- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa: A. Ahtola (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 115–146.
- Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A-L., Olin, N., Aalto, V. & Ervasti, J. (2022). Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa. Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana. Työterveyslaitos. Vantaa: Punamusta.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2017). Hyvä itsetunto. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Kiilakoski, T. (2012). Koulu nuorten näkemänä ja kokemana. Tilannekatsaus. Marraskuu 2012. Muistiot 2012: 6. Opetushallitus.
- Klemola, U. & Mäkinen, T. (2014). Tunne- ja vuorovaikutustaitoja oppii harjoittelemalla: pedagogisia poimintoja opettajalle. Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja, 2014 (4), 32–34.
- Koski, A. (2010). Kouluikäisten ohjattu vertaistuki. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print, 182–196.

- Kurki, L., Nivala, E. & Sipilä-Lähdekorpi, P. (2006). Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: FINN LECTURA Ab.
- Kuusela, M. & Lintunen, M. (2010). Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print, 119–137.
- Kyllönen, S., Hirvonen, R., Ahonen, P. & Kiuru, N. (2017). Yksinäisyyden, omaehtoisen yksinolon ja vanhemmille uskoutumisen yhteydet varhaisnuorten kouluviihtyvyyteen. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 2017, Vol. 27, No. 3. Niilo Mäki - säätiö. 25–39.
- Laajasalo, T. (2016). Hiljennä häirikkö hyvällä. Tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa: A. Ahtola (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 147–168.
- Laine, T. (2004). Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Väitöskirja. Tampereen yliopisto: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Laine, K. (2005). Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otavan kirjapaino oy.
- 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, Englanti: Cambridge University Press.
- Laursen, B. & Hartl, A. C. (2013). Understanding loneliness during adolescence: developmental changes that increase the risk of perceived social isolation. *Journal of Adolescence* 36 (6), 1261–1268.
- Linnankylä, P., Brunell, V. & Kankaanranta, M. (1996). Miten oppilaat kokevat koulun? Kouluelämän laatu ja sen kehittyminen 90-luvulla. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A.

- Linström & S. Lipsanen (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? 2. tarkistettu painos. Opetushallitus. Arviointi 1/96. Helsinki: Yliopistopaino, 241–265.
- Lyyra, N., Välimaa, R., Leskinen, E., Kannas, L. & Heikinaro-Johansson, P. (2016). Koululaisten yksinäisyys. *Kasvatus* 47 (1), 34–47.
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (2021). Ryhmyttäminen peruskoulussa. Viitattu 17.2.2022. <https://www.mll.fi/ammattilaisille/kouluille-ja-oppilaitoksille/ryhmayttaminen/ryhmayttaminen-peruskoulussa/>
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. (2022). Tukioppilastoiminta. Viitattu 17.2.2022. <https://docplayer.fi/22089025-Mll-tukioppilastoiminta.html>
- MTV-uutiset. (2022). Lasten ja nuorten yksinäisyys kuuluu auttavan puhelimen linjalla: “Huonosti voivat nuoret pitäisi tavoittaa aivan välittömästi”. Viitattu 24.3.2022. <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/lasten-ja-nuorten-yksinaisyys-kuuluu-auttavan-puhelimen-linjalla-huonosti-voivat-nuoret-pitaisi-tavoittaa-aivan-valittomasti/8352862#gs.uymzq5>
- Mäenpää, T. (2010). Koululaisen ja perheen osallisuus kouluterveydenhuollossa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print, 59–76.
- Nevalainen, V. (2009). *Yksinäisyys*. Porvoo: Edita Publishing Oy.
- Nivala, E. (2006). Koulukuraattori nuoren maailmassa. Teoksessa L. Kurki, E. Nivala ja P. Sipilä-Lähdekorpi (toim.) *Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa*. Helsinki: FINN LECTURA Ab, 101–160.

- Nurmi, J. & Soininen, M. (2005). Kouluviihtyvyys tutkimusilmiönä. Teoksessa T. Merisuo-Storm & M. Soininen (toim.) Opettajuuden jäljillä – Varhaiskasvatuksesta aikuiskasvatukseen. Turun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan julkaisuja B: 74, 227–250.
- Ojanen, M. & Liukkonen, J. (2017). Liikunta ja psyykinen hyvinvointi. Teoksessa T. Jaakola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 215–233.
- Ollila, A. (2008). Kerrottu tulevaisuus. Alueet ja nuoret, menestys ja marginaalit. Acta Universitatis Lapponiensis 141. Lapin yliopistokustannus ja Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 85, Rovaniemi.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Next Print Oy.
- Orell, M. (2020). Kodin ja koulun yhteistyö. Oletus yhteisestä ymmärryksestä? Väitöskirja. Turun Yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta.
- Paju, P. (2016). Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 108, Tiede. Helsinki.
- Peplau, L. A., & Caldwell, M. A. (1978). Loneliness: A cognitive analysis. *Essence: Issues in the Study of Ageing, Dying, and Death*, 2(4), 207–220.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Gaudeamus Oy, 75–85.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). KvaliMOTV-menetelmä-opetuksen tietovaranto. PDF-verkkojulkaisu. Tampereen yliopisto: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.

- Salmivalli, C. (2016). Kiusaamisen vähentäminen - mahdotontako? Teoksessa A. Ahtola. (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS- Kustannus, 79–114.
- Schumuck, R. A & Schumuck, P. A. (1992). *Group Processes in the Classroom*. Iowa: Wm. C. Brown Publishers.
- Siniharju, M. (2003). Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999. Väitöskirja. Helsingin Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 242. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sinkkonen, J. (2004). Kiintymyssuhdeteoria - tutkimuslöydöksistä käytännön sovelluksiin. *Duodecim* 2004; 120:1866–1873.
- Suontausta-Kyläinpää, S. (2010). Yhteistyö kouluyhteisössä ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print, 95–118.
- Szentes, E., Horváth, Z-I. & Harangu, K. (2020). The Role of Humour in Teaching: Teacher Training Students' Image of Teacher and Views on Teaching. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 12, 2 (2020) 84–98.
- Säävälä, M. (2013). Maahanmuuttajakoti ja koulu yhteistyössä. Teoksessa A. Alitolppa-Niitamo, S. Fågel & M. Säävälä (toim.) *Olemme muuttaneet - ja kotiudumme. Maahanmuuttaneen kohtaaminen ammatillisessa työssä*. Helsinki: Väestöliitto ry, 117–133.
- Sønderby, L.C. (2013). Loneliness: An Integrative Approach. *Journal of Integrated Social Sciences*, 2013–3(1): 1–29.
- Terveyden ja hyvinvoinninlaitos. (2021). Kouluterveyskysely: Iso osa lapsista ja nuorista on tyytyväisiä elämäänsä - yksinäisyyden tunne on yleistynyt. Viitattu 29.3.2022. <https://www.sttinfo.fi/tiedote/kouluterveyskysely-iso-osa-lapsista-ja-nuorista-on-tyytyvaisia-elamaansa-yksinaisyyden-tunne-on-yleistynyt>.

[tyytyvaisia-elamaansa-yksinaisyyden-tunne-on-yleistynyt?publisherId=69817778&releaseId=69918948](https://www.yle.fi/uutiset/3-6303987)

Tiikkainen, P. (2011). Yksinäisyys teorioiden valossa. Teoksessa: T. Heiskanen & L. Saaristo (toim.) Kaiken keskellä yksin. Yksinäisyyden syyt, seuraukset ja hallintakeinot. Jyväskylä: PS-kustannus, 59–76.

Toivonen, S. (2012). Yksinäinen lapsi: Mä en kelpaa mihinkään. Yle Uutiset. Viitattu 24.3.2022. <https://yle.fi/uutiset/3-6303987>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3. Viitattu 30.3.2022. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5., uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Turunen, J. (2020). Yksinäisyys - modernin ajan epidemia. Lääkärilehti. Viitattu 24.3.2022. <https://www.laakarilehti.fi/ajassa/verkkokommentti/yksinaisyys-ndash-modernin-ajan-epidemia/>

Uusivirta, E. (2007). Sisältöä ja työvälineitä yksilötapaamisiin. Teoksessa S. Raninen & T. Takalo (toim.) Psykologina koulussa. Helsinki: Edita Prima Oy, 121–135.

Vilka, H. (2021). Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS- kustannus.

Virta, A. & Tuittu, A. (2013). Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyssölä. (toim.) Maailman osaavin kansa 2020 - Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja

päämäärät. Opetushallitus. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset 2013: 8. Tampere: Juvenes Print - Suomen yliopistopaino Oy, 116–131.

Virta, M., Asanti, R., Junttila, N., Koivusilta, L., Koski, P., Virta, A. & Turun Yliopisto. (2011). Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa? Teoksessa E. Lindfors (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. OPTUKE – verkoston I tutkimus- ja kehittämissymposium Hämeenlinnassa 8. - 9.2.2011. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteen yksikkö.

Virtanen (2015). Kuusi askelta tunnetaitajaksi. Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Weiss, R. S. (1973). Loneliness. The experience of emotional and social isolation. Cambridge, MA: The MIT press.

Liitteet

Liite 1. Saateviesti

Kutsu Pro gradu tutkielmaan osallistumiseen liittyen luokassa havaitsemaasi yksinäisyyteen!

Hei,

olemme kaksi neljännen vuoden luokanopettajaopiskelijaa Turun yliopistosta, Rauman yksiköstä. Teemme tällä hetkellä Pro gradu -tutkielmaa, aiheenamme luokanopettajien pedagogiset keinot puuttua luokassa havaittuun sosiaaliseen yksinäisyyteen.

Tutkimuksemme on kaksivaiheinen, joista ensimmäiseen kuuluu vapaasti kirjoitettu kirjallinen tapauskuvaus ja toisessa vaiheessa toteutamme Zoom -haastattelun tämän pohjalta. Toivoisimme haastattelun toteutuvan toukokuun aikana henkilökohtaisesti sovittuna aikana.

Tutkimukseen osallistumisen ehtona on se, että sinulla on jakaa meille tapauskuvaus oppilaan yksinäisyydestä, sekä tilanteeseen puuttumisesta. Samalla saat itse varmasti oivalluksia luokan dynamiikasta ja esimerkiksi ryhmäyttämistä.

Toivomme matalalla kynnyksellä osallistumista ja avoimuutta oman kokemuksen jakamiseen. Tutkimusaineistoa kuvataan täysin anonymisti. Jokaisesta tarinasta on meille varmasti hyötyä!

Paljon jaksamista kevääseen ja aurinkoisia päiviä!

Ota rohkeasti yhteyttä,

Kiittäen,

Pirita Nurmi pimanur@utu.fi, puh. xxx

Tiina Stenberg thmste@utu.fi, puh. xxx

Liite 2. Tapauskuvauksen kirjallinen ohjeistus

Pro gradu -tutkielma 2021

Pirita Nurmi & Tiina Stenberg

Tapauskuvaus luokanopettajan pedagogisista keinoista puuttua luokassa havaitsemaansa sosiaaliseen yksinäisyyteen.

Pyydämme sinua kuvailemaan oman kokemuksesi perusteella luokassa havaitsemasi tapauksen, jossa huomasit jonkun oppilaan jäävän yksinäiseksi.

Tässä muutamia apukysymyksiä tapauskuvauksen kirjoittamiseen: Miten havaitsit tapauksen tai miten tapaus ilmeni? Millaista oppilaan yksinäisyys oli ulkopuolelta havaittuna? Miten muut oppilaat kohtelivat häntä? Miten lähdit selvittämään tapausta? Miten tilanne ratkesi?

Tapauskuvauksen saat kirjoittaa täysin omaehtoisesti, omalla tulkintatavallasi. Toivomme sinun hyödyntävän apukysymysten teemoja. Kirjoitelman pituuden saat itse määrittää.

Kirjoita tähän tapauskuvauksesi:

Liite 3. Haastattelun ohjeistus

Moikka!

Kiitos tapauskuvauksesta, olemme käyneet sen nyt läpi graduparini kanssa. Seuraava tutkimuksen vaihe on haastattelu, johon voit oheisen linkin kautta varata itsellesi sopivan ajan:

https://doodle.com/poll/y3vgwzuefyitakga?utm_source=poll&utm_medium=link

Varaus tapahtuu Doodle -sovelluksen kautta, johon olemme listanneet meille sopivia aikoja. Valitse ajoista itsellesi sopiva ja kirjoita avautuvaan vastauskenttään oma nimesi. Muut osallistujat eivät näe nimeäsi, sillä se on asetettu salaiseksi tiedoksi.

Haastatteluajaksi on varattu kokonaisuudessaan tunti, mutta haastattelun arvioitu kesto on n. 30 minuuttia. Haastattelut tallennetaan analysointia varten ja ne poistetaan heti gradun valmistuttua.

Mikäli ajoista ei löydy sopivaa, olethan sähköpostilla yhteyksissä meihin. Myös päiväajat sopivat meille, jos sinulla on hyppytunteja. Tarvittaessa haastatteluja voidaan toteuttaa myös kesällä tai ensi syksynä.

Jos sinulle herää kysymyksiä, olethan yhteyksissä meihin!

Ystävällisin terveisin,
Tiina Stenberg, puh. xxx
Pirita Nurmi, puh. xxx

Liite 4. Teemahaastattelun runko

Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Yksinäisyys:

1. Mitä yksinäisyys mielestäsi on?

1a. Miten määrittelisit sosiaalisen ja emotionaalisen yksinäisyyden?

2. Millaiset taustatekijät voivat johtaa yksinäisyyteen?

2a. Millaiset sisäiset tekijät voivat vaikuttaa yksinäisyyteen?

2b. Millaiset ulkoiset tekijät voivat vaikuttaa yksinäisyyteen?

2c. Mistä tekijöistä luulet tapauskuvauksen lapsen yksinäisyyden johtuvan?

Yksinäisyyden havainnointi:

1. Mistä asioista yksinäisyyden voi mielestäsi havaita ulkoapäin?

2. Kerroit tapauskuvauksessa, että luokallasi on (on ollut) yksinäinen oppilas. Mikä sai sinut puuttumaan tilanteeseen?

2a. Missä vaiheessa tilanteeseen puututtiin?

2b. Koitko puuttuneesi tilanteeseen tarpeeksi ajoissa?

3. Millaisiksi koit omat valmiutesi kohdata yksinäinen oppilas?

2a. Miten kokemuksesi voivat vaikuttaa toimintaasi jatkossa?

Pedagogiset keinot yksinäisyyteen puuttumiseen:

1. Millaisia pedagogisia keinoja käytät yksinäisyyden vähentämiseksi luokassa?

1a. Millä keinoin pyrit havaitsemaan jokaisen luokan oppilaista?

1b. Koetko, että keinoista huolimatta osa jää huomioimatta?

1 c. Mistä tämä saattaa johtua?

2. Millaiseksi koet luokkasi ilmapiirin?

2a. Millaiseksi koet vuorovaikutussuhteen oppilaidesi kanssa?

2b. Millaista oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus on?

3. Mitä keinoja kohdistit mainitsemasi yksinäisen oppilaan auttamiseen?

3a. Mitkä keinoista koit toimivina?

3b. Kun mietit jälkikäteen, millaisia keinoja olisit voinut vielä hyödyntää käyttämäsi/käyttämiesi keinojen lisäksi?

4. Miten käsittelit tilannetta oppilaan kanssa?

4a. Miten oppilas itse reagoi asiasta puhumiseen?

4b. Miten oppilas kuvaili tunteitaan?

4c. Selvisikö sinulle keskustelun avulla, oliko yksinäisyys oppilaan oma valinta vai ei?

5. Miten tilanteesta keskusteltiin kodin kanssa?

5a. Miten kotiväki toimi tilanteen edistämiseksi?

6. Millainen toimintamalli koulussanne on yleisesti näihin tilanteisiin?

6a. Mikäli ei ole, millaista toimintamallia voisit itse suositella kokemustesi perusteella

6b. Koitko saavasi tukea koulun muulta henkilökunnalta? Jos kyllä, niin keneltä ja minkälaista?

6 c. Miltä muilta tahoilta voisit saada apua yksinäisyystapauksiin?

7. Onko sinulla vielä lisättävää aiheeseen tai kysyttävää meiltä