



TUULIKKI KURTELIUS – KRISTIINA KUMPULAINEN

## Alakouluikäisten lasten kokemuksia yksinäisyydestä

Kurtelius, Tuulikki – Kumpulainen, Kristiina. 2021. ALAKOULUIKÄISTEN LASTEN KOKEMUKSIA YKSINÄISYYDESTÄ. *Kasvatus* 52 (2), 194–208.

Tässä artikkelissa tutkitaan alakouluikäisten lasten kokema yksinäisyyttä. Tutkimusaineistona ovat kolmansien luokkien oppilaiden (n = 22) vapaamuotoiset kirjoitukset ja piirustukset heidän omista yksinäisyyden kokemuksistaan. Aineisto tuotettiin syksyllä 2016 äidinkielen oppitunnin aikana. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ja tulkita, minkälaisia merkityksiä lasten tuottama aineisto kertoo yksinäisyydestä. Tutkimusaineisto tuotettiin lapsinäkökulmaisesti ja sitä tarkasteltiin teoriaohjaavan fenomenologisen tutkimusperinteen mukaisesti. Aineiston analyysissä hyödynnettiin Hymelin, Tarullin, Hayden Thomsonin ja Terrell-Deutschin kehittämää kvalitatiiviseen tutkimukseen sopivaa analyysimallia, jossa lasten omat käsitykset ja kokemukset yksinäisyydestä on jaoteltu kolmeen toisiinsa kietoutuvaan ulottuvuuteen: affektiivisiin, kognitiivisiin ja vuorovaikutuksen kontekstiin liittyviin kokemuksiin. Lasten kertomukset ja kuvat viestittivät yksinäisyyden liittyvän vahvasti emotionaalisiin kokemuksiin sekä vertaissuhteissa ilmenneisiin ongelmiin. Yksinäisyys näyttäytyi lasten muistikuvissa moniulotteisena ja kontekstisidonnaisena ilmiönä, jossa he tasapainottelevat puutteellisilla vuorovaikutustaidoilla. On tärkeää ymmärtää lasten kokemuksilleen antamia merkityksiä, kun pohditaan varhaista puuttumista yksinäisyyden vähentämiseksi.

Asiasanat: yksinäisyys, lapsilähtöisyys, vuorovaikutus, kokemuksellisuus

### Johdanto

Lasten kokema yksinäisyys on noussut näkyväksi ilmiöksi aikuisten kokeman yksinäisyyden rinnalle (ks. Asher 1990; Asher, Hymel & Renshaw 1984; Coie 1990). Ihmisellä on perustarve yhteenkuuluvuuteen toisten kanssa,

mutta iästä riippumatta vertaissuhteiden solmiminen ja ylläpitäminen saattaa myös olla ongelmallista. Kokemus yksinäisyydestä voi horjuttaa hyvinvointia ja aiheuttaa tunteen sosiaalisesta ulkopuolisuudesta. Kokemukseen liittyy usein kasvanut epävarmuus omasta

itsestä ja siitä, onko riittävän hyvä muiden silmissä (Hymel, Tarulli, Hayden Thomson & Terrell-Deutsch 1999; Parkhurst & Hopmeyer 1999). Oman lähipiirin lisäksi ei-toivottuja mahdollisuuksia eristäytymiseen ystävistä ja vertaisryhmistä voivat luoda myös yhteiskunnassa vallitsevat olosuhteet. Pandemioiden kaltaiset tilanteet saattavat pitkittyessään edesauttaa sosiaalista vieraantumista ja synnyttää yksinäisyyttä.

Tutkimusten mukaan erityisesti lasten ja nuorten yksinäisyyden synnyssä ryhmän ulkopuolelle jääminen on merkittävä tekijä (Burgess, Ladd, Kochenderfer, Lambert & Birch 1999; Nangle, Erdley, Newman, Mason & Carpenter 2003; Parker, Saxon, Asher & Kovacs 1999; Qualter, Brown, Munn & Rotenberg 2010). Toistuvat kokemukset siitä, että ei ole hyväksytty, voivat synnyttää kielteisen ajattelumallin omista mahdollisuuksista solmia ja ylläpitää sosiaalisia suhteita (Junttila 2016; Lau & Gruen 1992). Osalle lapsista yksinäisyys voi olla satunnainen, normaaliin arkeen liittyvä kokemus, mutta toisille se voi ajan kuluessa muuttua krooniseksi ja vaikuttaa pitkittyessään negatiivisesti erityisesti psyykkiseen kehitykseen (Junttila & Vauras 2009; Qualter ym. 2010; Sharabi, Levi & Margalit 2013).

Asherin ja kumppaneiden (1984) tutkimus osoitti, että jopa kymmenen prosenttia yhdysvaltalaisista alakouluikäisistä lapsista koki yksinäisyyttä aina tai lähes aina. Samankaltaisiin tuloksiin lasten yksinäisyyden yleisyydestä on päädytty myös muissa tutkimuksissa (esim. Asher & Paquette 2003; Galanaki 2004). Tutkimustulosten mukaan yksinäisyyden katsottiin olevan kytköksissä sekä torjuntaan vertaisryhmässä ja uhriksi joutumiseen että yksilön aggressiiviseen tai häiriökäyttäytymiseen ja ujouteen (Asher ym. 1984; Rotenberg 1999). Lapset, jotka raportoivat kokeneensa enemmän yksinäisyyttä kuin toiset, olivat muita vähemmän hyväksytyjä ja suosittuja sekä joutuivat todennäköisemmin vertaisten torjumiksi (ks. Cassidy & Asher 1992; Hymel ym. 1999; Rubin, Hymel, Lemare & Rowden 1989).

Suomessa asuvien lasten parissa tehdyissä yksinäisyystutkimuksissa (ks. Junttila 2010; Junttila & Vauras 2009; Kauko 2018; Lempinen, Junttila & Sourander 2018) on havaittu, että yksinäisyyden esiintyvyys ja yleisyys ovat yhteneväisiä kansainvälisten tutkimusten kanssa (ks. Asher ym. 1984; Asher & Paquette 2003; Cassidy & Asher 1992; Galanaki 2004). Lempinen ja kumppanit (2018) tutkivat kahdeksanvuotiaiden lasten yksinäisyyttä ja ystävyyssuhteita 24 vuoden ajan eri ajanjaksoina. Noin 20 prosenttia tutkituista lapsista ilmoitti kokevansa yksinäisyyttä ajoittain, viidellä prosentilla yksinäisyys oli läsnä aina. Tutkimustulosten mukaan psyykkinen oireilu, kuten käytöksen ja tunne-elämän ongelmat, yhdistyivät voimakkaasti yksinäisyyteen. Kaukon (2018) tutkimuksessa lapset liittyivät koulun jälkeisten iltapäivien yksinäisyyden erityisesti kavereiden puuttumiseen. Junttilan (2010) lasten sosiaaliseen kompetenssiin ja yksinäisyyteen liittyvässä tutkimuksessa taas havaittiin, että mitä nuoremmista lapsista on kyse, sitä merkityksellisemmäksi tyydyttävien kavereiden syntymisessä nousee lasten sosiaalinen kyvykyys vertaissuhteiden solmimiseen.

Huoli lasten ja nuorten yksinäisyydestä on herättänyt myös monien järjestöjen kiinnostuksen. Neljän vuoden välein tehtävän WHO-koululaistutkimuksen vuoden 2018 kyselyaineiston perusteella itsensä koki yksinäiseksi jopa noin 60 prosenttia tutkimuskyselyyn osallistuneista suomalaisista nuorista. Noin 17 prosenttia koki yksinäisyyttä hyvin usein tai melko usein. Usein koettu yksinäisyys oli yleisempää tytöillä (22 %) kuin pojilla (11 %) (ks. Lyyra, Junttila, Tynjälä & Välimaa 2019). MLL:n vanhemmille tekemän Vanhemman ääni -nettikyselyn (2019) mukaan lasta koskevista huolista suurimmiksi nousivat lapsen kokemana yksinäisyys ja kavereisuhteet (MLL 2019). THL:n joka toinen vuosi järjestämän kouluterveyskyselyn perusteella kaikilla kouluasteilla tyttöjen yksinäisyys oli yleisempää kuin poikien. Yksinäisyyden tunne oli myös lisääntynyt hieman verrattuna aiempaan mittauskertaan (THL 2019).

Pahimmillaan yksinäisyyden aiheuttamat haitalliset seuraukset, kuten syrjään vetäytyminen, ahdistuneisuus, masentuneisuus tai jopa itsetuhoisuus, voivat saada alkunsa jo varhaislapsuudessa ja kuormittaa ihmistä koko elinajan (Junttila 2016). Siksi onkin tärkeää tunnistaa yksinäinen lapsi ajoissa ja kohdentaa yhteiskunnan voimavaroja jo varhaisessa ikävaiheessa yksinäisyyden lieventämiseen. Oikein ajoitetuilla interventioilla voidaan auttaa lasta selviytymään yksinäisyydestä ja käsittelemään yksinäisyyden aiheuttamaa hätää. (Qualter 2003). Pamela Qualterin ja tutkijakollegoiden (2010) kahdeksan vuotta kestäneen lasten yksinäisyyteen liittyvän pitkittäistutkimuksen tulokset nostavat esiin sen, että yksinäisyyden lievitys lapsuudessa voi tarjota suojan nuoruuden ja jopa aikuisuuden mäsennusta vastaan.

Tässä artikkelissa keskitytään analysoimaan sitä todellisuutta, jota kolmasluokkalaisten lapset ilmentävät yksinäisyydestä. Tutkimusaineiston tuottamisessa lähtökohtana oli lapsinäkökulmainen tutkimus, jonka tarkoituksena on tuoda esiin mahdollisimman monia eri näkökulmia tutkittavasta aiheesta ja pyrkiä tavoittamaan myös lasten hiljaiset ja näkymättömät viestit (ks. Karlsson 2012). Tutkittavat lapset kirjoittivat ja piirsivät vapaasti omista yksinäisyyden kokemuksistaan draama-avusteisen, vuorovaikutustaitoja käsittelevän äidinkielen oppitunnin aikana. Aineiston analyysissä hyödynnettiin Shelley Hymelin ja kumppaneiden (1999) kehittämää kolmiulotteista analyysimallia, jossa lasten omat kokemukset yksinäisyydestä ohjasivat mallin syntyä. Hymelin ja kumppaneiden (1999) ja tämän tutkimuksen aineistojen samankaltaisuus mahdollisti pitkälti tutkimusaineiston temaattisen ryhmittelyn kyseisen mallin mukaisesti. Analyysimalliin tehdyt muutokset on esitelty aineiston analyysiosiossa taulukon 1 ohessa. Tässä artikkelissa haetaan vastausta kysymykseen, minkälaisia merkityksiä kolmasluokkalaisten lasten tuottama kirjoitus- ja kuva-aineisto antaa yksinäisyydelle.

## Teoreettisia lähtökohtia

Yksinäisyyden kasvualustana voidaan pitää universaalia yhteenkuuluvuuden tarvetta eli halua vahvistaa sosiaalisia suhteita sellaisten yksilöiden kanssa, jotka välittävät (Baumeister & Leary 1995). Kun näissä ystävyys-suhteissa ilmenee ongelmia, on uhka ystävyttä ylläpitävien siteiden katkeamisesta aina olemassa. Tämä voi aiheuttaa ihmiselle surua ja ahdistusta, tunteen ulkopuolisuudesta. (Parkhurst & Hopmeyer 1999.) Yleensä yksinäisyystutkijat tekevät eron *yksinäisyyden* ja *yksin olemisen* käsitteiden välillä (ks. Peplau & Perlman 1982; Russell, Cutrona, McRae & Gomez 2013). Ihminen voi tuntea yksinäisyyttä sosiaalisen verkoston sisälläkin, kun taas vapaaehtoisuuteen perustuva yksin oleminen voi tuottaa ihmiselle myös hyvän olon tunteen (Russell ym. 2013).

Yksinäisyys on näyttäytynyt kautta aikojen moniulotteisena ilmiönä, jota tutkijat ovat määritelleet eri tavoin (ks. Bowlby 1980; Cassidy & Berlin 1999; Cutrona 1982; Parkhurst & Hopmeyer 1999; Peplau, Mireli & Morasch 1982; Rokach 2013; Terrell-Deutsch 1999; Weiss 1973). Weissin kehittämässä mallissa yksinäisyys määritellään joko sosiaalisesti tai emotionaaliseksi kokemukseksi. Sosiaalinen yksinäisyys on Weissin (1973) mukaan seurausta sosiaalisen verkoston puuttumisesta, kun taas emotionaalisessa yksinäisyydessä koetaan läheisen ystävän puuttuvan. Vaikka Weissin sosiaalisten tarpeiden teoriaksi kutsuttu malli on laajalti käytetty ja hyväksyty erityisesti lasten yksinäisyyttä tutkittaessa (esim. Junttila & Vauras 2009; Qualter & Munn 2002; Salo, Junttila & Vauras 2019), sitä on myös kritisoitu (ks. Lazarus 1991; Parkhurst & Hopmeyer 1999). Mallia kritisoineet tutkijat eivät halua määritellä lasten yksinäisyyden kokemuksia pelkästään Weissin käyttämällä kahtiajaolla, vaan heidän mielestään emotionaalinen yksinäisyys toimii kaikissa kokemuksissa yläkäsitteenä. Se sisältää toisaalta yksilön tietoisuuden omasta yksinäisyydestään sekä ystävyys-suhteisiin

liittyvät toteutumattomat toiveet ja toisaalta kaipuun toisten läheisyyteen sekä tunnetason kokemuksen yksin jäämisestä (ks. Parkhurst & Hopmeyer 1999).

Kognitiivisten prosessien teorian (Peplau ym. 1982; Peplau & Perlman 1979) kannattajien mielestä taas yksinäisyys ei niinkään kumpua täyttymättömistä toiveista saada ystäviä kuin muutoksista ja pettymyksistä jo olemassa olevissa suhteissa. Tämä määritelmä korostaa kognitiivista, älyllistä lähestymistapaa yksinäisyyteen ja jättää tunnekokemuksen huomioimisen vähemmälle (ks. Terrell-Deutsch 1999). Käsitteellisistä eroavaisuuksista huolimatta yksinäisyyden tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että 1) yksinäisyys on seurausta yksilön sosiaalisissa suhteissa ilmenneistä puutteista, 2) yksinäisyys on subjektiivinen kokemus, jota pitää tulkita vain yksilön omien näkökulmien ja havaintojen perusteella ja 3) yksinäisyys kokemuksena on aina epämiellyttävä ja ahdistava. (Terrell-Deutsch 1999).

Kasvanut tietoisuus siitä, että aikuisten ja nuorten lisäksi myös päiväkotij- ja alakoului-ikäiset lapset voivat kokea yksinäisyyttä, on lisännyt tutkijoiden mielenkiintoa ja tarvetta kehittää uusia teoreettisia lähestymistapoja lasten yksinäisyyden tutkimukseen (ks. Rotenberg 1999). Monet aikaisemmat tutkimukset (ks. Asher & Paquette 2003; Cassidy & Asher 1992; Marcoen, Coossens & Gaes 1987; Peplau & Cutrona 1980; Russell ym. 1980; Schinka, van Dulmen, Mata, Bossarte & Swahn 2013) ovat kartoittaneet lasten yksinäisyyden esiintyvyyttä ja siihen liittyviä kokemuksia pääsääntöisesti kyselytutkimusten ja haastattelujen avulla. Vaikka näinkin saatu tutkimustieto on relevanttia, se on kuitenkin kerätty tutkijan näkökulmasta. Yksinäisyystutkimuksen kannalta onkin tärkeää pureutua myös siihen tietoon, mitä lapsi tuottaa spontaanisti, ilman tutkijan ennalta määrittämiä tarkkoja rajoituksia (ks. Hymel ym. 1999). Tällaista tutkimusta on kuitenkin niukasti saatavilla. Tämä tutkimus täydentää nykyistä tutkimustietoa lasten yksinäisyydestä tuomalla lapsen oman näkökulman vahvasti esiin.

## Tutkimuksen kuvaus

Tutkimus toteutettiin syksyllä 2016 eteläsuomalaisessa peruskoulussa. Tutkimuskohteena olivat koulun kolmasluokkalaiset oppilaat kahdesta eri luokasta (n = 22). Tutkimuksen aihepiiriä käsiteltiin äidinkielen oppitunnilla, jolla pohdittiin kouluikäisten lasten kaverisuhteita ja yksin jäämistä. Tämä ensimmäisen kirjoittajan luokassaan tuottama materiaali toimi tutkimusaineistona. Tehtävänä oli kirjoittaa vapaasti omista yksinäisyyden kokemuksista koulussa, kotona tai muussa lapsen elinympäristössä. Kirjoitelmaan sai liittää myös kokemuksesta kertovan kuvan. Jokainen sai kirjoittaa ja piirtää sen verran kuin halusi, ja myös tyhjä paperi oli mahdollista palauttaa. Työskentelyn jälkeen siirryttiin lukemaan kirjaa. Tehtävää edeltänyt draamatarina, Ystävänä valas (Owens & Barber 1998), ja siihen liittyvä draamaharjoitus virittivät oppilaita ajattelemaan tunnin tematiikkaa eli yksinäisyyttä (ks. Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson 2010). Pedagogisen draaman menetelmät, joiden avulla eläydytään tarinan henkilöiden maailmaan, olivat oppilaille jo entuudestaan tuttuja eri oppitunneilla tehdyistä ilmaisuharjoituksista. Lopullinen päätös aineiston käytöstä tutkimustarkoitukseen samoin kuin tutkimusluvan pyytäminen huoltajilta ja oppilailta toteutettiin myöhemmin, kun tutkimuksen jatkotyöstämisen tarkka ajankohta ja tavoitteet olivat selkiytyneet.

Vuoden 2019 alkupuolella oppilaille kerrottiin tutkimuksen kulusta tarkemmin. Myös huoltajia tiedotettiin asiasta Wilman välityksellä ja heille toimitettiin suljetuissa kirjekuorissa kirjallinen tutkimuslupapyyntö, jossa korostettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta sekä tutkittavien anonyymiyden säilyttämistä. Tutkimusluvan tutkimusaineiston käyttöön antoi kaksi kolmasosaa huoltajista. Lisäksi lupa koulussa tehtävään tutkimukseen saatiin työnantajalta ja koulun rehtorilta. Huoltajille tarjottiin mahdollisuus saada joko kirjallisesti tai suullisesti lisätietoa tutkimuksesta. Huoltajia luvattiin

myös informoida tutkimuksen tuloksista ja sen etenemisestä. Tutkimukseen osallistumiseen sai luvan 22 kolmansien luokkien oppilasta, joista 11 oli poikia ja 11 tyttöjä. Kaikki palauttivat sekä kirjoitelmat että niihin liittyvät piirustukset. Aineiston tekstiosuuden pituus vaihteli puolesta sivusta yhteen kokonaiseen A4-sivuun. Suurimmalla osalla eli 19 oppilaalla oli kokemuksia yksinäisyydestä, pojista yhdeksällä ja tytöistä kymmenellä. Lapset kirjoittivat kokemuksistaan useimmiten kertomuksen muodossa.

Tutkimuksen vahvuutena, mutta samalla myös sen rajoituksena voidaan pitää tutkittavien ja tutkijan välistä oppilas-opettajasuhdetta. Tuttu opettaja ja konteksti on voinut tuoda tuntitilanteeseen turvallisuutta, mutta myös vaikuttaa joidenkin oppilaiden kirjallisten ja kuvallisten tuotosten sisältöihin niin, että osa kokemuksista on jätetty kertomatta. Vuosia kestäneen luottamussuhteen rakentuminen oppilaiden, opettajan sekä huoltajien välille onkin ollut merkittävä lähtökohta henkilökohtaisen aineiston tuottamiselle ja käyttämiselle tutkimustarkoituksiin. Muutamat oppilaat saivat luvan tutkimukseen huoltajilta, mutta eivät halunneet osallistua siihen. Lasten mielipiteitä kunnioitettiin, eikä heidän tuottamaansa tietoa sisällytetty tutkimustuloksiin. Tutkimuksen luotettavuutta lisäsi tutkijan reflektiivinen ote tutkittaviin: omien tunteiden ja reaktioiden huomioiminen ja kirjaaminen sekä niiden analysointi. Jäsentynyt teoreettinen viitekehys ohjasi aineiston keruuta ja vahvisti sen teoreettista edustavuutta (ks. Eskola & Suoranta 2005).

Tutkimusaineistosta tehdyt tulkinnat ja päätelmät ovat samansuuntaisia aikaisempien yksinäisyyden tutkimusten kanssa ja näin yleistettävissä koskemaan myös muita samankäisiä lapsia, joilla on samankaltainen kokemusmaailma. Tutkimusta ohjasi fenomenologinen tutkimusstrategia niin, että oppilaiden subjektiiviset kokemukset yksinäisyydestä sekä niiden perusteella muodostettu ymmärrys yksinäisyydestä ilmiönä nostettiin tutkimuksessa keskeisiksi. Tavoitteena oli saavuttaa

tutkittavien kokemukset ja ilmaisujen merkitykset mahdollisimman autenttisina ja ottaa nämä ilmaisumuodot tutkimuksen perustaksi (ks. Laine 2015).

### Aineiston analyysi

Analyysi toteutettiin Shelley Hymelin ja kumppaneiden (1999) kehittämän analyysimallin avulla (ks. taulukko 1), jossa lasten yksinäisyyden kokemukset on ryhmitelty teemoittain niin, että niiden avulla pystytään erottelemaan tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet (ks. Alasuutari 2011). Tässä mallissa kokemukset on luokiteltu kolmeen ulottuvuuteen. *Affektiivinen ulottuvuus* kuvaa emotionaaliselle yksinäisyyden kokemukselle luonteellisia ilmaisuja. *Kognitiivinen ulottuvuus* sisältää erilaisia sosiaalisten suhteiden ilmentymiä, jotka aiheuttavat lapselle yksinäisyyttä. *Vuorovaikutuksen kontekstit* taas käsittävät ne fyysiset ja psyykkiset ympäristöt ja tilanteet, joissa lapsi kokee yksinäisyyttä. Tutkimusaineiston lukemisen jälkeen se järjestettiin käyttämällä tämän kolmiulotteisen mallin mukaista teemoittelua.

Aineistosta tehdyille tulkinnoille etsittiin abduktiivisen, teoriaohjaavan lähestymistavan mukaisesti vahvistusta Hymelin ja kumppaneiden (1999) analyysimallista (ks. Tuomi & Sarajärvi 2002). Kunkin teeman esimerkeiksi valitut sitaatit havainnollistavat tutkittavien todellisuutta ja perustelevat tästä tutkimuksesta tehtyjä tulkintoja (ks. Alasuutari 2011). Alkuperäisestä mallista jätettiin pois ilmaisut, jotka eivät tulleet tässä tutkimuksessa esille, kuten "luotettavan ystävän puuttuminen", "odotukset hoivasuhteesta" ja "fyysiset ja psyykkiset siirtymät". Analyysissa todellisuuden kuvaaminen perustui yksilön subjektiivisten ja sosiaalisesti rakentuneiden yksinäisyyden kokemusten tulkintaan ja ymmärtämiseen.

Seuraavaksi esitellään lasten tuottamaa kirjallista aineistoa peilaamalla sitä Hymelin ja kumppaneiden (1999) analyysimalliin. Sen jälkeen pureudutaan kuva-aineistoihin liittyviin analyysimenetelmiin, ja lopuksi

TAULUKKO 1. Kolmiulotteinen analyysimalli (Hymel ym. 1999)

| AFFEKTIIVINEN<br>ULOTTUVUUS<br>(Affective dimension)                                       | KOGNITIIVINEN<br>ULOTTUVUUS<br>(Cognitive dimension)   | VUOROVAIKUTUKSEN<br>KONTEKSTIT<br>(Interpersonal contexts)  |
|--|--|---|
| TUNNEILMAISUT<br>(Emotion terms)<br><br>METAFORISET ILMAISUT<br>(Metaphorical expressions) | SOSIAALISTEN SUHTEIDEN<br>ILMENTYMÄT (Relational<br>provisions)<br>• Kaverisuhteet (Companion-<br>ship)<br>• Mukaan ottaminen (Inclusion)<br>• Tunnetuki (Emotional support)<br>• Toisen arvon tunnustaminen<br>(Enhancement of worth)<br><br>YKSINÄISYYS JA YKSIN<br>OLEMINEN (Loneliness vs. being<br>alone) | FYYSINEN ERILLÄÄN OLO<br>(Physical separation)<br>• Menetyks (Loss)<br>• Väliaikainen poissaolo<br>(Temporary absence)<br><br>PSYKKINEN VÄLIMATKA<br>(Psychological distancing)<br>• Ristiriita (Conflict)<br>• Torjuminen (Rejection)<br>• Katkennut luottamussuhde<br>(Broken loyalties)<br>• Poissulkeminen (Exclusion)<br>• Huomiotta jättäminen (Being<br>ignored) |

vertaillaan kolmiulotteisen analyysimallin avulla koko tutkimusaineistosta saatuja tuloksia keskenään.

Affektiiviseen ulottuvuuteen liittyvät tunneilmaisut ja vertauskuvalliset ilmaisut yksinäisyydestä näyttäytyivät lasten kirjoituksissa usein kielikuvan "tuntuu" (*emotion terms*; Hymelin ja kumppaneiden käyttämät termit) välityksellä: "ei tuntunut kivalta", "tuntui pahalta", "tuntui pahalta ja hirveältä". Tämä kertoo siitä, että lapset ovat tietoisia omista tunteistaan tai ainakin siitä, että yksinäisyys on luonteeltaan tunnekokemus (ks. Hymel ym. 1999). Metaforisia tunneilmaisuja (*metaphorical expressions*) esiintyi aineistossa vain yksi: "Minusta yksinäisyys tuntuu säteeltä."

Kognitiivisen ulottuvuuden sosiaalisten suhteiden ilmentymistä kaverisuhteet (*companionship*) mainittiin useimmin lasten yksinäisyyden kuvauksissa. Puutetta kaverista, jonka kanssa voisi viettää aikaa tai jutella, kuvattiin tunneilmaisulla:

"...mutta kukaan ei voinut olla kanssani. Silloin minusta alkoi tuntua ettei olisi edes ystäviä."

"Pelästyin että minulla ei ollut enää kavereita. Se tuntui kamalalta."

Kun lapset tulkitsivat kavereiden puuttumisen vertaisten tai perheenjäsenten negatiivisten toimien seuraukseksi, heidän selityksissään kuvastui yhteenkuulumisen tarve. Tämä liittyi usein kokemuksiin mukaan ottamisesta (*inclusion*):

"On tuntunut pahalta kun ei ole päässyt mukaan leikkeihin kun ei ole osannut tehdä jotain."

"Kun kukaan ei vaan huomannut minua vaikka sanoivatkin että pääsen mukaan."

Tunnetuki (*emotional support*) on tutkijoiden käyttämä termi ajatukselle, että ihmisellä ei ole ketään läheistä ystävää, jolle voi kertoa luottamuksellisesti henkilökohtaisia asioita ja jolta voi saada tukea ja ymmärrystä. Tätä ajatusta lähinnä oli seuraava esimerkki: "Tässä olen istumassa koulun penkillä yksin kukaan ei ole lähellä. Kuulin muitten leikkien äänet ja kukaan ei ollut lähellä." Toisen arvon tunnustamisessa (*enhancement of worth*) heijastui yksilön huoli

siitä, onko riittävän arvokas omana itsenään tai ovatko omat ajatukset merkityksellisiä muiden silmissä: "Kukaan ei ole kuunnellut minua."

Yksin olemisen ja yksinäisyyden (*loneliness* vs. *being alone*) merkitysten erosta keskusteltiin draamatarinan yhteydessä tunnilla. Kolmasluokkalaisten näyttivät ymmärtävän käsitteiden vastakohtaisuuden, mikä myös näkyi osassa kirjoituksista. Vapaaehtoisuuteen perustuva yksin oleminen tuotti kirjoittajille positiivisia ja ehyttäviäkin kokemuksia:

"Halusin kerran olla yksin, kun kotona oli siivouspäivä... Tuntui hyvältä, kun pääsin olemaan yksin."

"Silloin minulla oli huono päivä, joten halusin miettiä ja olla yksin."

Vuorovaikutuksen kontekstin näkökulmasta yksinäisyyttä käsiteltiin sekä konkreettisesti fyysisenä erona että psyykkisenä välimatkana johonkin läheiseen henkilöön. Näiden yläkäsitteiden alle sisällytettiin erilaisia vertaisiin, perheeseen tai laajempaan sosiaaliseen kenttään liittyviä tilanteita, joita lasten yksinäisyyden kokemuksista nousi esille.

Fyysinen erillään olo (*physical separations*) voidaan tässä tutkimuksessa jakaa kahteen osa-alueeseen: menetykseen ja väliaikaiseen poissaoloon. Temaattisesti näitä luokitteluja yhdistävät tilannesidonnaiset seuraukset. Toisin sanoen lapsi ei voi olla fyysisen välimatkan vuoksi hetkellisesti tai pidempiaikaisesti yhteydessä kavereihinsa tai muihin läheisiinsä.

Menetyks (*loss*) liittyy usein itselle läheisen, luotettavan henkilön menettämiseen. Menetyks kuvattiin peruuttamattomaksi: "Olinhan myös 90-vuotiaan ukkini hautajaisissa. Minulla ei ollut kavereita eikä ukkia... Se oli hirveää!" Menetystä kuvattiin myös muunlaiseksi rajoitukseksi sosiaalisten suhteiden ylläpitämiselle: "Olen aina yksin, kun lähden lomalle, silloin tuntuu tylsältä ja yksinäiseltä." Erillään olo piirtyi lapsen mieleen myös kokemuksena, joka voidaan tulkita jopa hylätyksi tulemisen tunteeksi: "Äiti lähti konserttiin illalla. Jouduin jäämään 5v. yksin kotiin 3 tunniksi."

Väliaikainen poissaolo (*temporary absence*) kuvaa tilanteita, joissa lapset voivat kokea yksinäisyyttä tutussa ympäristössä usein seurauksena, ettei heillä ole mitään tekemistä ja he kokevat itsensä pitkästyneiksi. Tämä kokemus liittyi usein vanhempien tai sisarusten lyhytaikaiseen kotoa poissaoloon tai kaverin kotiinlähtöön:

"Olin yksin kun äiti oli töissä ja isä ja isovelji koulussa."

"Minulla oli tosi yksinäistä ja tylsää. Kun siinä makoilin sängyssäni. Eikä kukaan ehtinyt olla kanssani."

"En tykkää olla yksin kotona."

Näissä tilanteissa yksinäisyyttä tai tylsistymistä yritettiin lieventää esimerkiksi etsimällä muita ystäviä: "...Menin takaisin kotiin, päätin että soitan toiselle kaverille mutta hän ei vastannut joten päätin soittaa kolmannelle kaverille mutta hänkään ei vastannut. Se tuntui kurjalta."

Psyykkinen välimatka (*psychological distancing*) käsittää ne sosiaaliset tilanteet, jotka lapsi tulkitsee yksinäisyyden aiheuttajiksi. Yksinäisyys ei siis ole fyysisen välimatkan tulos vaan ennemmin ystävyysuhteissa havaittujen ongelmien seuraus (ks. Hymel ym. 1999). Psykkiseen välimatkaan liittyy viisi alakäsitettä, jotka ovat ristiriita, torjunta, rikkoutunut luottamussuhde, poissulkeminen ja huomiotta jättäminen.

Ristiriita (*conflict*) kuvaa niitä tilanteita, joissa yksinäisyyden kokemukset kumpuavat riidoista tai sanaharkoista ystävien, sisarusten tai vanhempien kanssa. Riitelyn katsotaan olevan vastavuoroista silloin, kun kaikki osapuolet ovat tilanteessa osallisina. Riidat koettiin usein ahdistaviksi, koska ne voivat saada aikaan sekasortoa aiemmin positiivisena koettuun ystävyysuhteeseen:

"Yksi kaverini häiritse minua tosi paljon, kun meillä oli vieraat niin hän kirjoitti viestejä koko ajan...niin sitten hän suuttui että kirjoitin sille."

"Minä hluan olla yksin silloin kun on ollut riitaa ja kun harmittaa."

Torjuntaa (*rejection*) pidetään räikeimpänä psyykkisen etäännyttämisen muotona. Siihen liittyy usein verbaalista nimittelyä ja ärsyttämistä sekä ei-verbaalista tarkoituksellista häirintää. Toisin kuin ristiriidoissa torjumistilanteet olivat yksisuuntaisia ja ne kohdistuivat usein suoraan ennalta valittuun henkilöön, jolla on vähän mahdollisuuksia torjua niitä:

”Kysyin miksi te menite minua piiloon siten yksi niistä vastasi koska olet tyhmä ja minä jouduin jäädä yksin.”

”Minulle sanottiin että liikaa porukaa et voi tulla mukaan.”

Tutkimuksessa lapset kertoivat, että heitä olivat torjuneet pääsääntöisesti samanikäiset ja samaa sukupuolta olevat vertaiset.

Katkennut luottamussuhde (*broken loyalties*) sisältää kaksi erilaista tapaustyyppiä. Ensimmäisessä tyyppissä toinen lapsi niin sanotusti ”ottaa pois” lapsen ystävän. Aiempi ystävyysuhde on silloin rakoillut, ja luottamus kaverusten välillä on alkanut horjua. Lähtenyt yksilö ei ole enää kyennyt tarjoamaan yksin jääneelle lapselle sitä sosiaalista ja emotionaalista tukea, jota lapsi oli tottunut ystävältään odottamaan. (Ks. Hymel ym. 1999.) Toinen tapaustyyppi liittyy tilanteisiin, joissa kiinteässä ystäväporukassa on kolme jäsentä. Aika ajoin yksi jäsenistä joutuu ryhmän ulkopuolelle. Tämän kaltaisia kokemuksia oli aineistossa useita:

”Silloin jää yksin jos kaverit sanoo että voisi olla välkällä ja sitten sanoo että lupasi jo toiselle silloin se ei tunnu kivalta.”

”Jäin yksin koska kaverini halusivat olla kahdestaan. He eivät sanoneet miksi minä en saa tulla mukaan.”

”Olin kerran hakemassa kaveria. Se ei halunnut olla varman munkansa koska se hallus olla sen toisen kaverin kansa se tuntu kurjalta.”

Poissulkemisessa (*exclusion*) yksinäisyys liittyy tilanteisiin, joissa lapset kokevat jääneensä sellaisen ryhmän ulkopuolelle, johon olisivat halunneet liittyä. Aina näissä tilanteissa ei

käy selville, onko lapsi tarkoituksella haluttu sulkea pois ryhmästä, vaikka lapset usein kokivat näin:

”Jouduin olemaan yksin, kun ne, joiden kanssa halusin olla, leikkivät leikkiä jota minä en halunnut eivätkä ehtineet kuunnella. Se ei tuntunut kivalta.”

”Kerran välitunnilla leikin hippaa kavereiden kanssa sitten kaikki meni etsimään yhtä tyyppiä ja minulle sanottiin että mun pittää jäädä sitten kun kaikki tuli minulle sanottiin että voin jo lähteä. Ja sitten mua ei päästetty leikkiin mukaan.”

”Olin kerran leikkimässä kavereitteni kanssa ja he juoksivat karkuun menin koulunpenkille istumaan tuntui tosi kurjalta melkein itkin. He eivät ottaneet minua mukaan.”

Huomiotta jättäminen (*being ignored*) yksinäisyyden tunteen aiheuttajana on seurausta siitä, että lapselle tärkeät ihmiset eivät ole läsnä eivätkä ota häntä huomioon (ks. Hymel ym. 1999). Joskus lapsen tarpeet, ajatukset ja mielipiteet eivät ole toisten mielestä tarpeeksi tärkeitä, jotta ne takaisivat kiinnostuneen yleisön: ”Kun välitunnilla menin kavereiden luokse ja kysyin ’pääsenkö mukaan’ mulle sanottiin ’joo’ mutta kukaan ei huomannut minua ja sen jälkeen kaikki juoksivat pois.”

#### *Kuvat yksinäisyyden ilmentäjinä*

Tutkittavien piirustuksia on käytetty erityisesti lapsia tutkittaessa, jolloin heidän kokemustaan voidaan lähestyä tavalla, joka ei edellytä sanallistamista (Guillemin & Drew 2010). Lasten piirustuksissa yksinäisyyden kokemus pelkistyy yksilölliseksi näkemykseksi todellisuudesta (ks. kuvat).

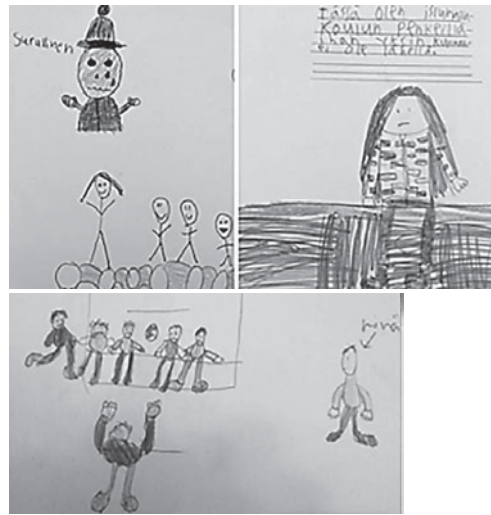
Niitä pidetäänkin porttina lasten kokemuksiin ja käsityksiin lähes universaalisti (ks. Kiilakoski & Rautio 2015). Malchiodi (1998) erottaa kolme tapaa, joiden avulla lapset lähestyvät hahmojen piirtämistä: muistot, mielikuvituksen ja elämän. Tässä tutkimuksessa piirretyt muistikuvat yksinäisyyden kokemuksista asettuvat vuoropuheluun kirjoitetun aineiston kanssa. Kuvia ei analysoida yksittäisen piirtämisen metodologiaa käsittelevän teorian avulla. Kuva-analyysilla on lähinnä tutkimusta



täydentävä merkitys. Fenomenologisen lähestymistavan mukaisesti haetaan vastauksia siihen, miten piirtäminen avaa yksinäisen kokemusmaailmaa ja tuo sen uudelleen läsnä olevaksi (ks. Kiilakoski & Rautio 2015).

Lasten ystävyysuhteita piirustusten avulla tutkineet Bombi, Pinto ja Cannoni (2007) ovat todenneet, että erityisesti kielellisen tuottamisen rajalliset taidot voivat estää lasta ilmaisemasta itseään kirjallisesti tarkasti ja ymmärrettävästi. Ei-verbaalinen ilmaisu, kuten piirtäminen, on lapsille tutumpi ja monesti mieluisampi itseilmaisun muoto, eikä se juuri rajoita lapsen luovaa ilmaisua. Lasten negatiivisia tunnemuistoja tutkinut Derry (2005) havaitsi, että piirtämisen avulla aikaisempi ahdistavakin tunnekokemus reflektoituu lapsen mielessä luontevammin kuin kirjoittamalla. Kuvallinen esitys voi myös avata ulkopuoliselle tarkkailijalle verbaalista esitystä tunnistettavammin sen, mistä on kysymys (Bombi ym. 2007).

Lasten kehitykseen liittyvät seikat näkyvät myös heidän tavassaan kuvata yksinäisyyttä. Piirustuksista ja maalauksista hahmottuu iän myötä tunneilmaisuuksiin tarvittavia piirtämisen strategioita, jotka liittyvät kokoon ja muotoon sekä värien ja viivojen käyttöön (ks. Kim 2009). Lapset voivat myös systemaattisesti muuttaa värien käyttöä sen mukaan, miten se sopii kuvaamaan piirrettävän hahmon sen hetkistä tunnetilaa (Burkitt, Barrett & Davis 2004). Misailidin, Bonotin ja Savvan (2012) tutkimuksessa vanhempien lasten piirustuksissa voitiin jo nähdä erilaisia graafisia elementtejä, jotka kuvastavat yksinäisyyteen liittyviä tunnekokemuksia. Picard, Brechet ja Baldy (2007) kutsuvat näitä elementtejä ei-kuvalisiksi vihjeiksi, joiden avulla tutkija voi tehdä kuvista päätelmiä. Esimerkiksi tummat värit, roikkuvat viivat tai objektien pieni koko voivat ilmaista negatiivisia tunteita, kuten surua. Psykkinen mieliala voi heijastua kuvissa esimerkiksi pilvinä tai sateena, jotka eivät kirjaimellisesti liity tunteiden ilmaisuun mutta joiden voidaan katsoa epäsuorasti merkitsevän surun tunnetta (ks. Picard ym. 2007).



Lasten piirustuksia yksinäisyydestä

## Tutkimuksen tulokset

Seuraavaksi esittelemme tutkimuksen päätulokset Hymelin ja kumppaneiden (1999) analyysimallia hyödyntäen. Tutkimusaineiston jaottelu kolmiulotteiseen analyysimalliin (taulukko 1) ei ole normatiivinen vaan suuntaa antava. Toisin sanoen valinnat kokemusten sijoittelusta olisivat voineet ohjautua useamman kuin yhden ulottuvuuden alle. Lapset esimerkiksi käyttivät tunneilmaisuja (taulukko 1: affektiivinen ulottuvuus) myös erotilanteissa (taulukko 1: vuorovaikutuksen kontekstit), mutta kuvasivat kokemuksissaan voimakkaammin vuorovaikutuksellisia elementtejä kuin tunnekokemuksia, ja sillä perusteella kokemukset asettuivat tiettyyn ulottuvuuteen. Koska ulottuvuuksien sisällöt ovat luonnollisessa vuorovaikutuksessa keskenään, myös tulosten tulkinnassa ja analyysissä liikutaan sujuvasti näiden osien välillä.

Yksinäisyyden tunneilmaisujen perusteella lapset mielsivät yksinäisyyden selkeästi *affektiiviseen ulottuvuuteen* liittyväksi tunnekokemukseksi, joka aiheutti kokijalle usein mielipahaa tai surullisen olon. Emotionaaliset kokemukset yksinäisyydestä ilmaistiin yleensä negatiivisten kielikuvien välityksellä: "tuntuu pahalta", "ei tunnu kivalta", "tuntuu kamalalta";

"Yksin jääminen tuntui pahalta ja hirveältä." Lapset ilmaisivat kuvissaan surua kyynelillä ja surumielisillä tai pettyneen oloisilla ilmeillä. Osa lapsista oli piirtänyt hahmot tikku-ukoisiksi, mutta korostanut kuitenkin kasvojen yksityiskohtia ja ilmeitä. Hahmojen viestittämää tunnetilaa tuotiin esille myös väreillä. Lapset mielsivät omien elämäkokemustensa perusteella tummat värit suruun ja mielihahaan liittyviksi sävyiksi. Ulkopuolelle jätetyillä hahmoilla vaatteiden värityksessä oli enemmän tummia sävyjä kuin muilla kuvassa olijoilla.

*Kognitiiviseen ulottuvuuteen* kuuluvat kaverisuhteet, mukaan ottaminen, tunnetuki ja toisen arvon tunnustaminen. Tähän ulottuvuuteen liitettyä kaveriverkostoa kuvattiin sekä piirustuksissa että kirjoituksissa konkreettisesti erillisyytenä, välimatkana vertaisiin; "kukaan ei ole lähellä", "en päässyt mukaan". Osassa kuvista lapsi oli kokonaan yksin, osassa tila oli jaettu niin, että yksinäisen positio oli kuvan reunassa ja kuvassa keskityttiin muihin hahmoihin ja ympäristön kuvaukseen. Usein yksinäinen oli kääntänyt selkänsä ja katseensa pois päin toisaalla iloitsevista kavereista. Katse oli suunnattu alaspäin tai kotona sängyllä maata oman huoneen kattoon. Yksin jäänyt oli asemoinut itsensä paikalleen pysähtyneeksi, mitä korosti kavereiden vauhdikkaaksi kuvattu liikkuminen erilaisissa aktiviteeteissa. Hahmot olivat keskenään muuten samankaltaisia, mutta lähes kaikissa kuvissa yksinäinen oli kaukana muista, jopa paperin toiselle puolelle piirrettynä. Näin lapsen voidaan ajatella viestivän konkreettisesti omaa ulkopuolisuuttaan, tunnetta siitä, että on yksin, piilossa toisten katseilta, eikä kukaan välitä. Lapsen sisäinen tietoisuus yksinäisyydestä näyttäytyi myös vertauskuvana näkymättömyydestä. Ympäristön äänet ja tapahtumat rekisteröityivät yksinäisen mielessä tilanteiksi, joissa hänet oli unohdettu kaiken keskelle yksin, eikä kukaan huomannut tai halunnut pyytää mukaan. Vertaisen näkökulmasta huomiotta jättäminen voi myös heijastaa hänen omaa helpotuksen tunnettaan siitä, että ei ole itse yksinäisen paikalla vaan turvallisesti osana muuta

kaveriporukkaa. Tunnetuen osoittaminen yksin jääneelle voi lapsilla leikin tiimellyksessä myös unohtua.

*Vuorovaikutuksen kontekstien* ulottuvuudessa fyysinen ero eli menetys tai väliaikainen poissaolo toi esille kuoleman aiheuttaman eron ja yksin jäämisen lopullisuuden. Yhdessä piirustuksessa lapsi istuu ukin haudan äärellä ja lohduttaa itseään toteamalla, että "ehkä hän halusi pois.". Tekstissä ukin kuolema ja kavereiden puute rinnastetaan keskenään samanarvoisiksi kokemuksiksi, jotka aiheuttavat lapselle voimakasta surua ja ahdistusta. Myös väliaikainen vanhemman poissaolo näyttäytyi toisen lapsen tekemässä kuvassa ja kertomuksessa tilanteena, jossa pitkä, usean tunnin loputtomalta tuntuva odotus kasvattaa yksin jätetyn hylätyksi tulemisen tunnetta.

Psyykinen välimatka eli ristiriita, torjunta, katkennut luottamussuhde, poissulkeminen tai huomiotta jättäminen korostui tilanteissa, joissa lapsi koki, että häntä ei otettu mukaan leikkeihin tai peleihin tai hänet suljettiin pois ryhmästä, johon hän olisi halunnut liittyä: "Halusin olla heidän kanssaan, mutta he eivät halunneet minua mukaan." Tutkittavat kokivat sosiaalisten suhteiden tasapainoa horjuttavia ristiriitoja kaikessa sosiaalisessa elämässään. Riitaiset kokemukset olivat lasten mielestä usein häiritseviä ja jopa ahdistavia. Yksisuuntaisen torjunnan kohteeksi joutuneella ei usein ole mahdollisuutta, rohkeutta tai kykyä reagoida tilanteeseen, varsinkin jos torjujana on ryhmä. Tämän kaltaisen torjunnan on tutkimuksissa (ks. Asher 1990; Coie 1990; Hymel ym. 1999) todettu olevan kokemuksena erityisen satuttava: "Siten kaikki muutkin alkoivat minua vastaan ja siten minut jätettiin yksin." Kuvissa tätä torjuntaa oli haluttu korostaa piirtämällä pelkästään yksinäinen hahmo kuvan keskelle, vaikka kokemus olisi ollut välituntitilanteesta, jossa pihalla on yhtä aikaa kymmeniä lapsia. Tässä tutkimuksessa torjuntaa ilmeni vain vertaisten välillä: "Minä olin yksin kun kaverini joutui mennä kauppaan. Hän sanoi odota M. tässä... odotin ja odotin odotin. Mutta menin kotiin. Enkä mennyt ulos enään."

Yhden kuvan oheen leikeistä poissuljettu kirjoitti, että "tässä kaksi kaveriani eivät ole päästäneet minua leikkiin mukaan". Kuvassa yksinäinen tuijottaa tyhjää tilaa paperin toisessa reunassa ja pilvi leijailee yläreunassa; kaverit kuvassa ei kuitenkaan näy. Ehkä kokemus on ollut niin satuttava, että heitä ei ole haluttu tuoda konkreettisina hahmoina näkyviin muistuttamaan tapahtuneesta. Ratkaisun taustalla on voinut olla myös tiedostamaton tarve suojella itseä muistojen aiheuttamalta negatiiviselta tunnekokemukselta. Noin joka kolmas oppilas raportoi, että yksin jäämisen taustalla oli luottamussuhteen katkeaminen, jolloin yksin jätetyn sosiaalinen ja emotionaalinen tuki ei enää ollut vastaajien mielestä riittävä: "E. kysy tuletko meille ja J. sano joo voin ja jäin yksin mua suretti." Huomiotta jättäminen liittyi usein isomman joukon ulkopelitulanteisiin, joihin joko tahallisesti tai tahattomasti jätettiin ottamatta huomioon osa mukaan pyrkivistä: "...kun ei päästetty mukaan, se oli tosi kurjaa." Näissä tilanteissa yksinäisen pahaa oloa todennäköisesti lisäsi se, että ulkopuolelle jäämistä oli todistamassa ryhmä vertaisia.

## Diskussio

Tässä tutkimuksessa haettiin vastausta kysymykseen, minkälaisia merkityksiä kolmasluokkalaisten lasten tuottama kirjoitus- ja kuva-aineisto rakentaa yksinäisyydestä. Vaikka tämän tutkimuksen osallistujamäärä oli selvästi pienempi kuin Hymelin ja kumppaneiden (1999) tutkimuksessa ja aineistojen keruussa käytettiin erilaisia menetelmiä, oli tuloksissa myös paljon samankaltaisuuksia. *Ensinnäkin* merkittävä lähtökohta molempien tutkimusten tulosten tarkastelussa oli se, että lapset saivat suhteellisen vapaasti ilmaista oman näkökulmansa yksinäisyydestä, ilman tutkijoiden asettamia tarkkoja rajoituksia. Lapsilähtöisten menetelmien avulla kerätty tutkimustieto laajentaa ja monipuolistaa kuvaa lasten kokemasta yksinäisyydestä (ks. Hymel ym. 1999; Parkhurst & Hopmeyer 1999; Pelpau ym. 1982). *Toiseksi* tuloksissa tuli esiin se,

että lapset kokivat yksinäisyyttä erilaisissa sosiaalisissa kohtaamisissa ja konteksteissa. *Kolmanneksi* molemmissa tutkimuksissa yksinäisyys näyttäytyi moniulotteisena ilmiönä: lasten kokemukset vaihtelivat sen mukaan, miten voimakkaasti ja minkälaisissa tilanteissa ja ympäristöissä he kokivat yksinäisyyttä. *Neljänneksi* lapset kuvasivat kokemuksiaan usein emotionaalisen sanallisen, kirjallisen ja kuvallisen ilmaisun keinoin (affektiivinen ulottuvuus). *Viidenneksi* tuloksissa korostuivat vertaissuhteissa ilmenneet ongelmat (kognitiivinen ulottuvuus) sekä psyykkiseen välimatkaan ja konkreettisiin erotilanteisiin liittyvät seikat (vuorovaikutuksen konteksti).

Tässä tutkimusaineistossa kokemukset yksinäisyydestä heijastuivat pääasiassa muistoina lähimenneisyydestä, mutta mukana oli myös joitakin vuosien takaisia tapahtumia. Yksinäisyyttä ei koettu vain vertaisten kanssa koulussa, vaan kokemukset ulottuivat myös muuhun lapsen sosiaaliseen elämään, kuten perheeseen (ks. Burgess ym. 1999), vapaa-ajan kavereihin, koulumatkoihin, harrastuskavereihin ja valmentajiin:

"Joskus ennen treenejä jouduin olemaan yksin koska isi ei päässyt ajoissa..."

"Olin yksinäinen, kun parhaat kaverit olivat matkoilla..."

"Olen yksin koulumatkoilla"

"Olen joskus ollut yksin treeneissä. Se tuntui pahalta."

Erityisesti torjunnan aiheuttama psyykkinen etäännyttäminen koettiin ahdistavaksi: "Minut syrjäytetään leikin ulkopuolelle jos joku ei halua minua mukaan." Myös fyysinen erillään olo aiheutti osassa tutkittavissa yksin jäämisen kokemuksen:

"On tuntunut yksinäiseltä kotona."

"En tykkää olla kotona yksin."

Tunnetuen tarvetta eli kaipuuta läheisestä luotettavasta ystävästä ei kirjoituksissa tullut suoraan esille. Kokemus siitä, ettei ole arvokas muiden silmissä, taas löytyi muutamista

teksteistä "...he eivät halunneet minua mukaan...seurasin heitä. Lopulta luovutin."

Tutkimuksen keskeisinä löydöksinä voidaan pitää kolmasluokkalaisten lasten toisaalta voimakasta tarvetta tulla hyväksytyksi sosiaalisissa verkostoissa ja toisaalta pelkoa jäämisestä kokonaan yksin, toisten hylkäämäksi. Yksinäisyyden kokemukset jättivät tutkimuksessa mukana olleisiin lapsiin muistijäljen, jonka he pystyivät kertomusten ja piirrosten välityksellä palauttamaan mieliinsä hyvinkin tarkkarajaisesti. Yksittäisten lasten kertomuksissa ja kuvissa erottui kokemuksen aiheuttama sekä fyysinen että psyykinen olotila, johon yksinäinen oli tahtomattaan joutunut, eikä hänellä ollut siinä hetkessä keinoja selviytyä tilanteesta. Kontekstin vaihtuminen ei vaikuttanut lasten kokemuksiin: yksinäisyyttä ilmeni niin koulussa, kotona kuin harrastuksissakin. Koulu- ja harrastusympäristöissä korostuivat kavereiden väliset suhteet, kotona yksinäisyyden taustalla olivat myös aikuisten toimintaan liittyvät ratkaisut.

## Pohdinta

Tämä tutkimus avasi lasten määrittelemän näkökulman yksinäisyyteen. Näin vapaamuotoisesti koululaisten arjesta kerättyä aineistoa ei ole aikaisemmin käytetty lasten yksinäisyyden tutkimuksissa. Aineiston tuottamista eivät ohjanneet tutkijan rajaamat tarkat aihealueet, kontekstit eivätkä kysymykset. Yksinäisyys kokemuksena näyttäytyi tässä tutkimusaineistossa tarkkarajaisina, jopa vuosien takaisina muistikuvina. Sen voi ajatella kuvastavan toisaalta kokemuksen merkityksellisyyttä lapselle itselleen ja toisaalta myös mahdollisuutta tulla kuulluksi ja näkyväksi aikuisten silmissä.

Lapset kuvasivat kokemuksiaan heille ominaisin tavoin yksityiskohtaisesti, usein toiminnan kautta, ja nostivat esiin konkreettisia tilanteita omasta maailmastaan, johon aikuisilla ei ole aina pääsyä. Tutkija-opettajalle osasta kertomuksia ja kuvia peilautui oppilaiden keskinäisiä ristiriitaisia tapahtumia menneisyydestä, jotka ovat aikuiselta jääneet silloin

huomaamatta tai jotka aikuinen on kuvitellut ratkaistuksi. Tämä nostaa esiin sen tosiasian, että aikuisen ohjauksellisesta tuesta huolimatta lapset eivät aina koe tulevansa kuulluksi ja huomatuksi. Koska kokeminen on aina subjektiivista, se myös haastaa ilmiön tutkimista ja ymmärtämistä. Aineiston perusteella näyttää siltä, että lapsilla ei juuri ole keinoja selvitä yksinäisyyden kokemuksista pelkän ulkoisen tuen turvin.

Tutkimuksen tulokset lasten kokemasta yksinäisyydestä, sen ilmentymistä ja ulottumisesta sosiaaliseen ympäristöön ovat yhteneväisiä tutkimuksen teoreettisen viitekehyksenä käytetyn Hymelin ja kumppaneiden (1999) tutkimuksen kanssa. Samanikäiset lapset eri puolilla maailmaa näyttävätkin kamppailevan verrattain samanlaisten yksinäisyyden kokemusten kanssa. Tämä huomio tukee ajatusta analyysimallin käytöstä vastaavanlaisissa jatkotutkimuksissa, joissa halutaan syventää ymmärrystä lasten yksinäisyydestä.

Jatkossa huomiota olisi kiinnitettävä myös siihen, miten lasten näkökulmia yksinäisyydestä voitaisiin paremmin hyödyntää yksinäisyyden aiheuttamien negatiivisten vaikutusten torjumisessa. Erityisesti koulujen ja opettajien olisi opittava kuulemaan lapsen omaa ääntä, vaikka se olisi hiljainen tai näkymättömissä. Ystävyysuhteita ylläpitävät vuorovaikutustaidot ja tunnetaidot eivät myöskään kehity, ellei niitä harjoitella systemaattisesti. Omien kokemusten esille tuominen ja eläytyminen vertaisten kokemuksiin esimerkiksi tarinateatterin menetelmien avulla voisivat laajentaa yksinäisyyden tutkimusta tunnetaitoihin ja niiden merkitykseen vuorovaikutussuhteiden rakentumisessa. Seurantatutkimus lasten yksinäisyyden ilmentymistä sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen ja muutoksen näkökulmasta toisi myös ajallista perspektiiviä jatko-tutkimukseen.

## Lähteet

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uud. painos. Tampere: Vastapaino.

- Asher, S. R. 1990. Recent advances in the study of peer rejection. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.) *Peer rejection in childhood*. Cambridge Studies in Social and Emotional Development. Cambridge: Cambridge University Press, 3–13.
- Asher, S. R., Hymel, S. & Renshaw, P. D. 1984. Loneliness in children. *Child Development* 55 (4), 1456–1464. <https://doi.org/10.2307/1130015>
- Asher, S. R. & Paquette, J. A. 2003. Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science* 12 (3), 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01233>
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. 1995. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin* 117 (3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bombi, A. S., Pinto G. & Cannoni, E. 2007. Pictorial Assessment of Interpersonal Relationship (PAIR): An analytic system for understanding children's drawings. Firenze: Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/978-88-8453-465-1>
- Bowlby, J. 1980. Attachment and loss. Vol 3: Loss: Sadness and depression. New York: Basic Books.
- Burgess, K. B., Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., Lambert, S. F. & Birch, S. H. 1999. Loneliness during early childhood: The role of interpersonal behaviors and relationships. Teoksessa K. J. Rotenberg & S. Hymel (toim.) *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 109–134. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511551888.006>
- Burkitt, E., Barrett, M. & Davis, A. 2004. The effect of affective characterizations on the use of size and colour in drawings produced by children in the absence of a model. *Educational Psychology* 24 (3), 315–343. <https://doi.org/10.1080/0144341042000211670>
- Cassidy, J. & Asher, S. R. 1992. Loneliness and peer relations in young children. *Child Development* 63 (2), 350–365. <https://doi.org/10.2307/1131484>
- Cassidy, J. & Berlin, L. J. 1999. Understanding the origins of childhood loneliness: Contributions of attachment theory. Teoksessa K. J. Rotenberg & S. Hymel (toim.) *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 34–55. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511551888.003>
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Kupersmidt, J. B. 1990. Peer group behavior and social status. Teoksessa S. R. Asher & J. D. Coie (toim.) *Peer rejection in childhood*. Cambridge Studies in Social and Emotional Development. Cambridge: Cambridge University Press, 17–59.
- Cutrona, C. E. 1982. Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. Teoksessa L. A. Pappalau & D. Perlman (toim.) *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. Wiley Series on Personality Processes 36. New York, NY: Wiley-Interscience, 291–309.
- Derry, C. 2005. Drawings as a research tool for self-study: An embodied method of exploring memories of childhood bullying. Teoksessa C. Mitchell, S. Weber & K. O'Reilly-Scanlon (toim.) *Just who do we think we are? Methodologies for autobiography and self-study in teaching*. London: Routledge Falmer, 34–46.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E. & Robinson, C. 2010. Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research* 8 (2), 175–192. <https://doi.org/10.1177/1476718X09345412>
- Galanaki, E. 2004. Are children able to distinguish among the concepts of aloneness, loneliness, and solitude? *International Journal of Behavioral Development* 28 (5), 435–443. <https://doi.org/10.1080/01650250444000153>
- Guillemin, M. & Drew, S. 2010. Questions of process in participant-generated visual methodologies. *Visual Studies* 25 (2), 175–188. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2010.502676>
- Hymel, S., Tarulli, D., Hayden Thomson, L. & Terrell-Deutsch, B. 1999. Loneliness through the eyes of children. Teoksessa K. J. Rotenberg & S. Hymel (toim.) *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 80–106. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511551888.005>
- Junttila, N. 2010. Social competence and loneliness during the school years: Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission. *Annales Universitatis Turkuensis B* 325.
- Junttila, N. 2016. Lasten ja nuorten yksinäisyys. Teoksessa J. Saari (toim.) *Yksinäisten Suomi*. Helsinki: Gaudeamus, 149–163.
- Junttila, N. & Vauras, M. 2009. Loneliness among school-aged children and their parents. *Scandinavian Journal of Psychology* 50 (3), 211–219. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2009.00715.x>
- Kauko, O. 2018. Lasten yksinäisyys perhesiirtymässä: Lasten merkityksenantoa tutkimassa. *Acta Universitatis Tamperensis* 2437.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Kasvatusalan tutkimuksia 57. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–52.
- Kiilakoski, T. & Rautio, P. 2015. Viivojen jäljet. Piirtäminen aineiston tuottamisen menetelmänä. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M. L. Böök & A.-V. Kärjä (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 123, Tiede, 77–88.
- Kim, M. 2009. Socialization on children's visual expressions: The socio-cultural meaning and function of Korean child's depiction of negative emotions in drawings. A dissertation in Art Education. The Pennsylvania State University, College of Arts and Architecture.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola

- (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 4. uud. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Lau, S. & Gruen, G. E. 1992. The social stigma of loneliness: Effect of target person's and perceiver's sex. *Personality and Social Psychology Bulletin* 18 (2), 182–189. <https://doi.org/10.1177/0146167292182009>
- Lazarus, R. S. 1991. *Emotion and adaptation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Lempinen, L., Junttila, N. & Sourander, A. 2018. Loneliness and friendships among eight-year-old children: Time-trends over a 24-year period. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 59 (2), 171–179. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12807>
- Lyyra, N., Junttila, N., Tynjälä, J. & Välimaa, R. 2019. Nuorten yksinäisyys on yhteydessä lisääntyneeseen oireiluun ja lääkkeiden käyttöön. *Lääkärelehti* 74 (32), 1670–1675.
- Malchiodi, C. A. 1998. *Understanding children's drawings*. New York, NY: Guilford.
- MLL. 2019. Vanhemman ääni -kysely: Raportti vanhemmuutta kuormittavista huolista. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto. [https://cdn.mll.fi/prod/2019/09/30110304/MLL\\_Vanhemman\\_aani\\_kysely\\_2019.pdf](https://cdn.mll.fi/prod/2019/09/30110304/MLL_Vanhemman_aani_kysely_2019.pdf). (Luettu 10.11.2019.)
- Marcoen, A., Goossens, L. & Caes, P. 1987. Loneliness in pre-through late adolescence: Exploring the contributions of a multidimensional approach. *Journal of Youth and Adolescence* 16 (6), 561–577. <https://doi.org/10.1007/BF02138821>
- Misailidi, P., Bonoti, F. & Savva, G. 2012. Representations of loneliness in children's drawings. *Childhood* 19 (4), 523–538. <https://doi.org/10.1177/0907568211429626>
- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Newman, J. E., Mason, C. A. & Carpenter, E. M. 2003. Popularity, friendship quantity, and friendship quality: Interactive influences on children's loneliness and depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* 32, 546–555. [https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3204\\_7](https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3204_7)
- Owens, A. & Barber, K. 1998. Ystävänä valas. Teoksessa A. Owens & K. Barber. *Draama toimii*. Suom. J.-P. Kaijainen & P. Korhonen. Helsinki: JB-kustannus, 51–53.
- Parker, J. G., Saxon, J. L., Asher, S. R. & Kovacs, D. M. 1999. Dimensions of children's friendship adjustment: Implications for understanding loneliness. Teoksessa K. J. Rotenberg & S. Hymel (toim.) *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 201–222. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511551888.010>
- Parkhurst, J. T. & Hopmeyer, A. 1999. Developmental change in the sources of loneliness in childhood and adolescence: Constructing a theoretical model. Teoksessa K. J. Rotenberg & S. Hymel (toim.) *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 56–79. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511551888.004>
- Peplau, L. A., Miceli, M. & Morasch, B. 1982. Loneliness and self-evaluation. Teoksessa L.A. Peplau & D. Perlman (toim.) *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. Wiley Series on Personality Processes 36. New York, NY: Wiley-Interscience, 135–151.
- Peplau, L. A. & Perlman, D. 1979. *Blueprint for a social psychological theory of loneliness*. Teoksessa M. Cook & G. Wilson (toim.) *Love and attraction: An international conference*. Oxford: Pergamon, 101–110.
- Peplau, L. A. & Perlman, D. 1982. *Theoretical approaches to loneliness*. Teoksessa L.A. Peplau & D. Perlman (toim.) *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. Wiley Series on Personality Processes 36. New York, NY: Wiley-Interscience, 123–134.
- Picard, D., Brechet, C. & Baldy, R. 2007. Expressive strategies in drawing are related to age and topic. *Journal of Nonverbal Behavior* 31 (4), 243–257. <https://doi.org/10.1007/s10919-007-0035-5>
- Qualter, P. 2003. Loneliness in children and adolescents: What do schools and teachers need to know and how can they help? *Pastoral Care in Education* 21 (2), 10–18. <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00257>
- Qualter, P., Brown, S. L., Munn, P. & Rotenberg, K. J. 2010. Childhood loneliness as a predictor of adolescent depressive symptoms: An 8-year longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry* 19, 493–501. <https://doi.org/10.1007/s00787-009-0059-y>
- Qualter, P. & Munn, P. 2002. The separateness of social and emotional loneliness in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 43 (2), 233–244. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00016>
- Rokach, A. 2013. *Loneliness updated: An introduction*. Teoksessa A. Rokach (toim.) *Loneliness updated: Recent research on loneliness and how it affects our lives*. London: Taylor & Francis, 1–6.
- Rotenberg, K. J. 1999. *Childhood and adolescent loneliness: An introduction*. Teoksessa K. J. Rotenberg & S. Hymel (toim.) *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 3–8. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511551888.001>
- Rubin, K. H., Hymel, S., Lemare, L. & Rowden, L. 1989. Children experiencing social difficulties: Sociometric neglect reconsidered. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement* 21 (1), 94–111. <https://doi.org/10.1037/h0079775>
- Russell, D. W., Cutrona, C. E., McRae, C. & Gomez, M. 2013. Is loneliness the same as being alone? Teoksessa A. Rokach (toim.) *Loneliness updated: Recent research on loneliness and how it affects our lives*. London: Taylor & Francis, 9–23.
- Russell, D., Peplau, L. A. & Cutrona, C. E. 1980. The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology* 39 (3), 472–480. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.3.472>
- Salo, A.-E., Junttila, N. & Vauras, M. 2019. Social and emotional loneliness: Longitudinal stability, interdependence, and intergenerational transmission among boys

- and girls. *Family Relations* 69 (1), 151–165.  
<https://doi.org/10.1111/fare.12398>
- Schinka, K. C., van Dulmen, M. H. M., Mata, A. D., Bossarte, R. & Swahn, M. 2013. Psychosocial predictors and outcomes of loneliness trajectories from childhood to early adolescence. *Journal of Adolescence* 36 (6), 1251–1260. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.08.002>
- Sharabi, A., Levi, U. & Margalit, M. 2013. Children's loneliness, sense of coherence, family climate and hope: Developmental risk and protective factors. Teoksessa A. Rokach (toim.) *Loneliness updated: Recent research on loneliness and how it affects our lives*. London: Taylor & Francis, 65–87.
- Terrell-Deutsch, B. 1999. The conceptualization and measurement of childhood loneliness. Teoksessa K. J. Rotenberg & S. Hymel (toim.) *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, 11–33.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511551888.002>
- THL. 2019. Kouluterveyskyselyn tulokset. <https://thl.fi/kouluterveyskysely/tulokset>. (Luettu 20.3.2020.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Weiss, R. S. 1973. *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. Cambridge, MA: MIT Press.

*Saapunut toimitukseen 20.3.2019*

*Hyväksytty julkaistavaksi 20.12.2020*