



**TURUN
YLIOPISTO**

Metodi yksinäisyyden ehkäisyyn - kaveripuulla kavereita

Kokeellinen interventiotutkimus yksinäisyyden vähentämisestä peruskoulun
kolmannen vuosiluokan oppilailla

Kasvatustiede
Pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Ida-Maria Mäki
Olivia Leino

Ohjaaja:
Psykologian dosentti, yliopiston lehtori Timo Ruusuvirta

10.4.2022

Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Ida-Maria Mäki ja Olivia Leino

Otsikko: Metodi yksinäisyyden ehkäisyyn - kaveripuulla kavereita. Kokeellinen interventiotutkimus sosiaalisen yksinäisyyden vähentämisestä kolmannen vuosiluokan oppilailla.

Ohjaaja: Psykologian dosentti, yliopiston lehtori Timo Ruusuvirta

Sivumäärä: 49 sivua, 5 liitesivua

Päivämäärä: 10.4.2022

Tutkimuksen tarkoituksena oli kokeellisesti selvittää todellisessa luokkahuoneympäristössä, vähentääkö viikon kestävä kaveripuu -interventio alakouluikäisten lasten sosiaalista yksinäisyyttä koulun välitunneilla. Yksinäisyyttä mitattiin tutkimuksessa neljän muuttujan avulla: yksin oleminen, yhdessä oleminen, sosiaalisten suhteiden määrä ja subjektiivinen yksinäisyyden kokemus.

Tutkimus toteutettiin eräässä satakuntalaisessa peruskoulussa kahdessa kolmannen vuosiluokan rinnakkaisryhmässä. Tutkimus toteutettiin marraskuussa 2021 toteuttamalla ensin koeryhmällä varsinainen kaveripuu -interventio, sekä samanaikaisesti kontrolliryhmällä läksypuu -interventio. Molemmat interventiot kestivät yhden viikon. Ensimmäisen viikon jälkeen interventiot vaihdettiin päittäin koeryhmän ja kontrolliryhmän välillä. Aineisto kerättiin kontrolloituna kyselynä. Sekä koeryhmä että kontrolliryhmä täyttivät kyselyn yhteensä neljä kertaa, aina ennen ja jälkeen kummankin intervention.

Tutkimus pohjautuu kvalitatiiviseen lähestymistapaan. Tutkimuksen tulokset analysoitiin kuitenkin tutkimuksen laadun takaamiseksi kvantitatiivisesti IBM SPSS tilasto-ohjelmalla. Kuvailimme tunnuslukuista keski- ja hajontaluvut, ja sitten muodostimme Cronbachin alpha -testillä summamuuttujat. Dikotomisten muuttujien osalta teimme ristiintaulukoinnin sekä McNemarin testin. Luokitteluasteikkolisilla muuttujilla teimme Wilcoxon signed rank -testin, jolla mittasimme p-arvon. Ennen ja jälkeen kaveripuu -intervention verratuissa tuloksissa yksin olemisen sekä yhdessä olemisen määrä välitunneilla ei muuttunut tilastollisesti merkitsevästi. Myöskään kavereiden kanssa vietetyn ajan ja kavereiden määrän osalta ei saavutettu tilastollisesti merkitseviä tuloksia. Vaikka kaveripuu -interventio ei kyseisellä metodilla ja kestolla saavuttanut tilastollisesti merkitseviä tuloksia, tutkimuksen vertaisinterventio tuotti kuitenkin merkitsevän tuloksen. Siten voidaan osoittaa interventioiden mahdollinen toimivuus oppimisympäristöissä.

Avainsanat: sosiaalinen yksinäisyys, yksinäisyyden vähentäminen, interventio

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Yksinäisyys	8
2.1	Yksinäisyyden perusta	8
2.2	Opetussuunnitelman, perusopetuslain ja Maailman terveysjärjestön näkökulmia yksinäisyyteen	10
2.3	Yksinäisyyden tutkimustaustaa	11
2.4	Sosiaalinen yksinäisyys lapsilla	13
2.5	Sosiaalisten suhteiden vaikutus yksinäisyyteen ja hyväksytyksi tuleminen	14
2.5.1	Lasten sosiaalisten vertaissuhteiden luominen	14
2.6	Yksinäisyyden vähentäminen ja ehkäiseminen koulutusjärjestelmissä	16
2.6.1	Yksinäisyys kouluympäristöissä	16
2.6.2	Interventiot ja koulun toimintakulttuuri	17
3	Tutkimustehtävä ja tutkimuksen toteutus	20
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	20
3.2	Tutkimuksen toteutus	21
3.3	Kaveripuu metodina yksinäisyyden vähentämiseen	22
3.4	Läksypuu metodina läksyjen tekemisen muistamiseen ja motivointiin	24
3.5	Kahden intervention yhtälö	24
4	Tutkimusmetodi	25
4.1	Aineiston keruu	25
4.2	Aineiston analyysi	26
5	Tulokset	29
5.1	Katsaus aineistoon	29
5.2	Käsiteltävien muuttujien vähentäminen	32
5.3	Muuttujien väliset yhteydet	33
5.4	Keskiarvojen vertailua	33
6	Johtopäätökset	38

7	Pohdinta	38
8	Lähteet	44
	Liitteet	50
	Liite 1. Kaveripuu	50
	Liite 2. Kaveripuun oheismateriaali	51
	Liite 3. Läksypuun oheismateriaali	52
	Liite 4. Suostumuslomake	53
	Liite 5. Läksypuun kyselylomake	54
	Liite 6. Kaveripuun kyselylomake	55

1 Johdanto

Yksinäisyys on aiheena ajankohtainen, koronapandemian vuoksi jopa ajankohtaisempi kuin ennen. Aihe on jatkuvan keskustelun alla mediassa. Joka kymmenes suomalaislapsi kärsii yksinäisyydestä. Pandemia-aika selvästi vähensi lasten mahdollisuutta tavata vapaa-ajalla muita ikäisiään. Toisaalta koronapandemia ei pidemmällä aikavälillä lisännyt merkittävästi lasten kokemaa yksinäisyyttä. Sen sijaan pandemia aiheutti muutoksen siinä, että yksinäisyyden riskejä ja mahdollisia vaikutuksia lapsen kasvuun ymmärretään entistä paremmin. (Helsingin Sanomat 29.5.2021.) Mannerheimin Lastensuojeluliiton (2021) mukaan yksinäisyyden kokemukset lapsilla ovat jo pitkään olleet keskeisimpiä aiheita lasten ja nuorten puhelimessa ja chatissa. Usein kuluneiden vuosien poikkeusolot ovat entisestään heikentäneet lasten tilannetta.

Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat sosiaalinen yksinäisyys, välituntiyksinäisyys, sosiaaliset suhteet ja interventio. Sosiaalisella yksinäisyydellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa Russellin, Cutronan, Rosen ja Yurkon mukaan (1984) yksinäisyyttä, joka on lapsen sosiaalisten verkostojen puuttumista. Sosiaaliseen yksinäisyyteen liittyy vahvasti ulkopuolisuuden tunne. Tässä tutkimuksessa välituntiyksinäisyys on määritelty tarkoittamaan koulun välitunneilla koettua sosiaalista yksinäisyyttä sekä konkreettisesti yksin olemista välitunneilla. Sosiaalisilla suhteilla tarkoitetaan sellaista elämänlaatuun vaikuttavaa ihmissuhdetta myönteinen vaikutus yksilön hyvän elämän kokemiseen (Kelly, Duff, Kelly, Power, Brennan, Lawrol & Loughrey, 2017). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lasten välisiä vertaissuhteita, joissa lapset ovat sosiaalisesti vuorovaikutuksessa. Interventiolla tarkoitetaan tietyllä ajanjaksolla toteutettavaa kokeilua, jonka tarkoituksena on kokeilla erilaisia käytännön menetelmiä, joiden tarkoituksena on edistää jotakin tiettyä asiaa (Hott, Berkeley, Fairfield & Shora, 2017). Tässä tutkimuksessa interventio on intensiivijakso, jolloin oppimisympäristöä ja toimintamalleja on suunnitellusti muutettu tietyn teeman mukaiseksi ennalta määritetyn ajanjakson ajaksi.

Erityisesti sosiaalinen yksinäisyys alakouluikäisillä lapsilla on todettu suhteellisen pysyväksi. Tämän pysyvyyden on todettu olevan vielä suurempaa yläkouluikäisten keskuudessa. Poikien kokema vahva emotionaalinen yksinäisyys on nostettu esille tutkittaessa niin ala- kuin yläkouluikäisiäkin. Yksinäisyyden on tutkittu olevan osittain periytyvää, jolloin vanhempien kokema yksinäisyys on saattanut heijastua heidän kyvykkyyden tunteisiinsa vanhempana

olemisessa. Tämä taas on edelleen ennustanut heidän lastensa vahvemmin koettua yksinäisyyttä. (Junttila, 2010.)

Lasten yksinäisyyden tunteeseen liittyy usein monia surullisia tunteita, kuten tyhjyyden, arvottomuuden, ahdistuksen ja pelon tunteita. Hankalien tunteiden lisäksi yksinäisyys altistaa lapset huomiotta jättämiselle, kiusaamiselle, negatiivisille kommenteille ja uhkauksille. (Page, Scanlan & Deringer, 1994, 107.) Yksinäisyyden on todettu korreloivan vahvasti myöhemmän iän masennuksen kanssa. Yksinäisyyden tuottamasta masennuksesta voi seurata itsetunnon heikentymistä, alhaista mielialaa, itsesyytöksiä sekä pahimmassa tapauksessa lisääntyntä itsemurhan riskiä. (Qualter, Brown, Munn & Rotenberg, 2010, 497.) Yksinäisyys on erittäin vakava ja moniulotteinen ongelma, jolla on kauaskantoisia seurauksia myöhempään elämään. On siis täysin perusteltua sanoa, että lasten yksinäisyyden ennaltaehkäisemisen ja vähentämisen eteen on tehtävä töitä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) ei suoraan mainita sanaa ”yksinäisyys”. Opetussuunnitelmassa painotetaan kuitenkin kaikkien yhteistä vastuuta oppilaan koulupäivästä, sekä oppimista ja hyvinvointia edistävän koulupäivän järjestämistä. Näin voidaan todeta, että opetussuunnitelma velvoittaa opettajia takaamaan oppilaille hyvinvointia edistävän koulupäivän. Hyvinvointia edistävässä koulupäivässä jokainen oppilas kuuluu johonkin yhteisöön, eikä joudu kokemaan yksinäisyyttä tai kiusatuksi tulemistä.

Yksi suositeltu keino ennaltaehkäistä ja vähentää yksinäisyyttä kouluissa on erilaisten interventioiden toteutus (Zhu, Huebner & Tian, 2019). Sosiaalisen yksinäisyyden ja erityisesti välitunneilla ilmenevän yksinäisyyden ehkäisemiseen sekä vähentämiseen ehdotamme ratkaisuksi kaveripuu -interventiota. Kaveripuu on konkreettinen itsetehty puu (ks. Liite 1), jonka tarkoituksena on muuttaa koulun toimintakulttuuria siten, että mahdollisuus uusien sosiaalisten vertaissuhteiden solmimiseen kasvaisi sekä vertaissuhteiden määrä lisääntyisi. Merkittävää kaveripuussa on se, että se ei leimaa oppilaita yksinäisiksi, vaan ennemmin antaa mahdollisuuden tutustua entistä helpommin uusiin potentiaalisiin kavereihin.

Tässä tutkimuksessa kaveripuu -intervention toimivuutta testataan vertaisintervention rinnalla todellisessa kouluympäristössä (läksypuu, ks. Liite 2). Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa siitä, lisääkö kaveripuu -interventio koulussa oppilaiden sosiaalisten suhteiden lukumäärää sekä vähentääkö se oppilaiden yksinäisyyden kokemusta. Tutkimus on toteutettu

kokeellisella tutkimusmenetelmällä vertaamalla kahden intervention vaikutuksia mitattaviin muuttujiin.

Tutkimuksen teoriaosuudessa tarkastelemme laajemmasta näkökulmasta lasten sosiaalisten suhteiden vaikutusta yksinäisyyteen ja hyväksytyksi tulemiseen, sekä lasten vertaissuhteiden luomista yleisesti. Perustelemme yksinäisyyden ennaltaehkäisyn ja vähentämisen tärkeyttä katsauksella aiempiin tutkimuksiin yksinäisyyden seurauksista. Lisäksi käsittelemme aiempia koulujärjestelmissä toteutettuja yksinäisyyden vähentämisen ja ehkäisemisen keinoja.

Lasten sosiaalisten suhteiden luominen alakoulussa on ensiarvoisen tärkeää. Sosiaaliset suhteet elämässä lisäävät myönteisyyttä, elämän merkityksellisyyttä ja ne jopa muodostavat elämän tarkoituksen (Çağlar Özdoğan, 2021, 19). Useat aiemmat tutkimukset puhuvat interventioiden puolesta (Zhu, Huebner & Tian, 2019; Page, Scanlan & Deringer, 1994). Ehdotammekin kaveripuu -intervention olevan yksi konkreettinen keino opettajien metodipankkiin tai osaksi koko koulun toimintakulttuuria. Sen avulla koulutusjärjestelmissä tai lasten parissa työskentelevät voivat arjessa helpottaa lasten sosiaalisten suhteiden muodostumista ja niiden lisäämistä koulun välitunneilla. Yksikin uusi syntynyt ystävyysuhde voi olla lapsen henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin kulmakivi.

2 Yksinäisyys

2.1 Yksinäisyyden perusta

Alakouluikäisten lasten sosiaalinen yksinäisyys on todettu suhteellisen pysyväksi. Tämän pysyvyyden on todettu olevan vielä suurempaa yläkouluikäisten nuorten keskuudessa. Poikien kokema vahva emotionaalinen yksinäisyys on nostettu esille tutkittaessa niin ala- kuin yläkouluikäisiäkin. Yksinäisyyden on tutkittu olevan osittain periytyvää, jolloin vanhempien kokema yksinäisyys on saattanut heijastua heidän kyvykkyyden tunteisiinsa vanhempana olemisessa. Tämä taas on edelleen ennustanut heidän lastensa vahvemmin koettua yksinäisyyttä. (Junttila, 2010.)

Sosiaaliset suhteet ovat ihmiselämän perusta, koska ihminen on pohjimmiltaan sosiaalinen kokonaisuus (Russell, Letitia & Carolyn, 1980, 472; Çağlar Özdoğan, 2021, 19). Pagen, Scanlanin ja Deringerin (1994) mukaan lapsilla on luontainen tarve emotionaaliseen läheisyyteen ja ihmissuhteisiin. Sosiaaliset suhteet ja niiden välittämät kokemukset vaikuttavat lapsen hyvinvointiin ja terveyteen. Kun ihmissuhteissa ilmenee häiriöitä, syntyy yksinäisyyttä. Jos lapsella on huonoja sosiaalisia kokemuksia, ne näyttäytyvät jo lapsuudessa ja vaikuttavat koko loppuelämään (Vanhalst, 2019, 1548). Sosiaalisten suhteiden puuttuessa ihminen alkaa usein oireilla psyykkisesti. Yksinäisyyden on havaittu olevan vahvasti yhteydessä moniin fyysisiin ja psyykkisiin sairauksiin, kuten masennukseen, itsetuhoisuuteen ja muihin mielenterveysongelmiin. (Russel ym., 1984, 1313.)

On yksiselitteisesti osoitettu, että yksinäisyys on merkittävä uhkakuva lasten ja nuorten hyvinvoinnille. Yksinäisyys voi aiheuttaa lapselle tai nuorelle ahdistuksen kokemusta sekä asettaa riskin sairastua myöhemmässä elämässään masennukseen. Pahimmassa tapauksessa yksinäisyys korreloi vahvasti masennusoireiden kanssa. Usein yksinäisyys nähdään polkuna, jota pitkin ahdistus johtaa ajan kuluessa masennukseen. (Ebesutani, Fierstein, Viana, Trent, Young & Sprung, 2015, 223–225.) Yksinäisyyden tuottaman masennuksen tuntomerkkejä on kirjattu olevan muun muassa itsetunnon sekä mielialan heikkeneminen, itsesyytökset sekä itsemurhan kohonnut riski (Qualter ym., 2010, 497).

Jokaisella ihmisellä on luontainen psykologinen tarve kokea sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Jos tämä tarve ei tyydyty, voi tuloksena olla yksinäisyyttä. Yksinäisyys määritellään

subjektiiviseksi kokemukseksi, jossa sosiaalinen verkosto on joko laadultaan epätydyttävä tai määrältään sekä kooltaan riittämätön. Psykkisten vaikutusten lisäksi yksinäisyyden on tutkittu johtavan myös fyysisiin vaikutuksiin. Yksinäisten ihmisten keskuudessa on todettu olevan jopa lisääntyntä kuolleisuutta. Merkittävää on se, että yksinäisyyden kokeminen voi vaikuttaa ihmiseen negatiivisesti siten, että olemassa olevat, valmiiksi jo vähäiset sosiaaliset kontaktit kärsivät. (Böger, Huxhold & Dubow, 2018, 181.) Yksinäisyyden seuraukset ovat useimmiten elinikäisiä, mutta ne eivät välttämättä pysy samanlaisina koko yksilön elinkaaren ajan. On nimittäin selvitetty, että yksinäisyyden aiheuttamat seuraukset voivat vaihdella yksilön iän mukaan. Eliniän aikana yksilön ikäkohtaiset elinolot, resurssit sekä roolit vaihtelevat, ja niiden mukana myös yksinäisyyden jättämät vaikutukset ovat moninaisia. (Böger ym, 2018, 181.)

Lapsilla yksinäisyyden tunteeseen liittyy usein vahvasti tyhjyyden, arvottomuuden, ahdistuksen sekä pelon tunteita. Useimmiten lapset, jotka kokevat itsensä yksinäisiksi viettävät suurimman osan päivästä myös objektiivisesti yksin, eli erillään muista. Eristyksissä olo altistaa nämä lapset huomiotta jättämiselle, kiusaamiselle, negatiivisille kommentteille ja uhkauksille. (Page, Scanlan & Deringer, 1994, 107.) Lisäksi yhtenä ajankohtaisista tuloksista Yksinäisyyden ja sosiaalisen ahdistuksen oireiden on havaittu korreloivan vahvasti keskenään. Siitä voi syntyä noidankehä, jolla tarkoitetaan yksinäisyyden lisäävän sosiaalisen ahdistuksen oireita ja samoin sosiaalisen ahdistuksen lisäävän yksinäisyyttä entisestään. (Vanhalst, 2019.)

Yksinäiset lapset, joilla ei ole ystäviä, ovat erityisen alttiita erilaisille ongelmille. Yksinäiset lapset ovat usein fyysisesti vähemmän aktiivisia kuin lapset, joilla on ystäviä. Lisäksi he todennäköisesti kokevat myöhemmässä elämässään ongelmia sopeutua yhteisöihin, kuten paikkakuntaan, työyhteisöön tai naapurustoon. Kyseiset ongelmat heikentävät huomattavasti henkistä ja fyysistä hyvinvointia. (Page, Scanlan & Deringer, 1994, 107.) Yksinäisyys on rinnastettavissa hylkäämisen kokemukseen. Kun oppilas jää yksin, hän voi kokea olevansa ikätovereiden hylkäämä. Kyseinen kokemus voi lisätä sosiaalista vetäytymistä entisestään, sekä aggressiota, itsetuhoisuutta ja älyllisen suorituskyvyn alenemista. (Rutland, Abrams & Cameron, 2007, 45.)

Sosiaaliset suhteet vaikuttavat elämänlaatuun kokonaisvaltaisesti. Ne lisäävät elämän ja koettujen myönteisten tunteiden merkitystä. Siten voidaan todeta yksinäisyyden vähentävän

elämän merkityksellisyyden kokemusta. On havaittu, ettei ihminen koe elämäänsä arvokkaaksi ja merkitykselliseksi, mikäli hänen elämästään puuttuu sosiaalisia suhteita. (Çağlar Özdoğan, 2021, 19.) Kun ihminen kokee elämänsä merkitykselliseksi hän useimmin myös arvostaa ja näkee vaivaa sosiaalisten suhteiden eteen. Elämän merkityksellisyyden kokeminen edesauttaa lisäksi myös uusien sosiaalisten suhteiden luomisessa (Çağlar Özdoğan, 2021, 19). Nämä syyt toimivat tämän tutkimuksen perustana siihen, miksi sosiaalisten suhteiden luomiseen tulee panostaa jo alakoulun aikana.

On havaittu, että yksinäisyyteen vaikuttavat heikot sosiaaliset taidot, negatiiviset mielikuvat itsestä, reagoimattomuus sosiaalisissa tilanteissa ja sopimattomien itsensä esiintuomisen mallien käyttö (Russell ym. 1984, 1313). Muita tekijöitä, jotka voivat luoda lapselle yksinäisyyden kokemuksia ovat vanhemman tai muun lapselle läheisen ja merkittävän henkilön kuolema, vanhempien avioero, kodin sisäiset konfliktit, koulussa tapahtuvat konfliktit, muutto uudelle paikkakunnalle, koulun vaihtaminen, jonkin tärkeän asian, kuten ystävän tai lemmikin menettäminen tai jos lapsen leikkikaverit toistuvasti hylkäävät tavalla tai toisella (Page, Scanlan & Deringer, 1994).

Edellä kerroimme, että yksinäisyys korreloi masennusoireiden kanssa. Tämän lisäksi masennusoireet on yhdistetty Ebesutanin ym. (2015) tutkimuksessa sosiaalisten taitojen puutteeseen sekä vaikeuksiin luoda ja ylläpitää sosiaalisia suhteita. Tällöin voidaan todeta, että lasten ja nuorten masennusoireet voivat pahentaa yksinäisyyttä entisestään. Myös muiden syiden aiheuttamat masennusoireet nuorilla voivat aiheuttaa yksinäisyyttä.

2.2 Opetussuunnitelman, perusopetuslain ja Maailman terveysjärjestön näkökulmia yksinäisyyteen

Yksinäisyys vaikuttaa kiistämättä kouluikäisen lapsen hyvinvointiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 34) on kokonainen luku nimeltä “Oppimista ja hyvinvointia edistävä koulutyön järjestäminen” sekä alalukuna “Yhteinen vastuu koulupäivästä”. Yksinäisyyden vähentäminen, ehkäiseminen ja lasten sosiaalisten suhteiden luomiseen panostaminen ovat opetussuunnitelmassa vaadittuja itsestänselvyyksiä. On siis perusteltua tutkia aihetta ja pyrkiä luomaan entistä enemmän sosiaalisten suhteiden luomiseen perustuvia metodeja sekä interventioita. Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman

perusteissa (2014, 34) mainitaan usein sana “toimintakulttuuri” hyvinvoinnin yhteydessä. Toimintakulttuurin muuttaminen tai siihen tehtävät hyvinvointia tukevat lisäykset ovat keskeinen keino eri asioiden saavuttamiselle. Koulu on organisaatio, joka tavoittaa valtaosan väestön nuorista. Siksi koulu on paikka, jossa sosiaalisten suhteiden syntymiseen tulee panostaa.

Opetussuunnitelman lisäksi perusopetuslain asetusten pykälä 3§ koskee oppilashuoltoa. Oppilashuollolla kyseisessä pykälässä tarkoitetaan sanatakkasti: “opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa oppilaitosyhteisössä”. Lisäksi laki määrittelee tämän toiminnan ennaltaehkäisevänä tekijänä. (L 1287/2013, 3§.) Koululaisten hyvinvointiin panostetaan ainakin byrokraattisesti. On siis aiheellinen kysymys, miksi lapsista silti 10–20 prosenttia on tavalla tai toisella yksinäisiä (Junttila, 2015, 29).

Myös Maailman terveysjärjestö WHO (2014) näkee mielenterveyden toisena nousevana kansanterveyden etusijalla olevana asiana. Masennus on maailmassa yksi yleisimpiä sairauksien aiheuttajia. Erityisesti WHO kannustaa nuorille suunnattuihin interventioihin, jotka ehkäisevät terveyttä heikentävää käytöstä. Interventioita suositellaan nuorille itselleen sekä ympäristöihin, joissa nuoret elävät, kasvavat ja oppivat.

2.3 Yksinäisyyden tutkimustaustaa

Psykologian tieteenala perustelee yksinäisyystutkimusta sillä, että yksinäisyys todella on yleinen ja ahdistava ongelma monille ihmisille. Yksinäisyyteen liittyviä tutkimuksia on tehty paljon. Ongelmallista niissä on se, että yksinäisyys on subjektiivinen kokemus, jota on hyvin vaikea mitata ja lisäksi siihen on hyvin vaikeaa vaikuttaa tutkimuksen keinoin. (Russell, Letitia & Carolyn, 1980, 472.) Yksinäisyyttä ovat tutkineet eri tieteenalojen edustajat eri aikakausina ja erilaisissa ympäristöissä. Junttila on koornut eri aikakausien tutkijoiden määritelmistä neljä yhteistä yksinäisyyden piirrettä: 1) yksinäisyyden tunne johtuu sosiaalisten suhteiden määrällisestä tai laadullisesta puutteesta, 2) yksinäisyys on aina subjektiivinen kokemus, 3) yksinäisyyden tunteeseen ei vaikuta sosiaaliset verkostot tai välimatkat ja 4) yksinäisyys on aina epämiellyttävä ja ahdistava kokemus. (Junttila, 2015, 18.)

Ennen yksinäisyys -käsitteen lähempää tarkastelua on hyvä erottaa käsite yksinolemisen käsitteestä. Junttila jakaa käsitteet fyysisyyden ja psyykkisyyden käsitteiden avulla. Yksin oleminen on fyysistä ja yksinäisyys psyykkistä erillisyyttä. Käsitteet ovat läsnä usein yhtäaikaaisesti, mutta vain yksinäisyyden psyykinen kokemus on kiistämättä epämieluisa kokemus. (Junttila, 2015, 23.) Ihminen voi siis kokea yksinäisyyttä sekä fyysisesti ollessaan yksin, että silloin kun hän on muiden ihmisten seurassa. Lisäksi yksinäisyys voidaan jaotella hetkelliseen sekä pitkäkestoiseen yksinäisyyteen. Osa lapsista kokee yksinäisyyttä vain ajoittain jonkin ohimenevän tapahtuman tai tunnelman seurauksena. Osa lapsista taas kokee yksinäisyyttä jatkuvasti, jolloin yksinäisyydestä tulee elämänlaatua häiritsevää. (Page, Scanlan & Deringer, 1994.)

Tässä tutkimuksessa lähestymme yksinäisyyden käsitettä yksinäisyystutkimukselle tyypillisellä näkökulmalla jakamalla yksinäisyys Weissin (1973) jaottelun mukaisesti emotionaaliseen ja sosiaaliseen yksinäisyyteen. Russell ym. (1984) esittävät Weissiin (1973) nojautuen, että emotionaalinen yksinäisyys on läheisen ihmisen tai kiintymyssuhteen puuttumista. Tällaista yksinäisyyttä voidaan kokea tilanteessa, jossa esimerkiksi puoliso tai vanhempi on kuollut ja henkilö kokee, ettei hänellä ole enää ketään. Sosiaalinen yksinäisyys on taas verkoston puuttumista. Henkilö ei tällöin kuulu mihinkään ryhmään tai tunne olevansa osa yhteisöä. Tällaiseen yksinäisyyteen kuuluu usein vahvasti ulkopuolisuuden tunne. (Russell ym. 1984, 1314.) Valitsimme tutkimuksen lähestymistavaksi Weissin jaottelun, sillä sen on havaittu mahdollistavan laajemman ymmärryksen yksinäisyyden luonteesta eri ihmisillä (Baarsen ym. 2001, 132). Yksinäisyyden syvempi ymmärtäminen taas mahdollistaa ratkaisujen luomisen, sillä jos yksinäisyyttä halutaan lievittää, on sen luonne tunnistettava (Dahlberg ja McKee 2014).

Kasvatustieteessä yksinäisyys määritellään usein negatiiviseksi olotilaksi. Negatiivinen tila tulee henkilön olemassa olevien sosiaalisten suhteiden tason ja sen sosiaalisten suhteiden tason erosta, jonka yksilö haluaisi saavuttaa. (Çağlar Özdoğan, 2021, 19.) Junttila (2015, 13) määrittelee yksinäisyyden negatiiviseksi psyykkiseksi olotilaksi, mutta huomioi määritelmässä myös ihmisen kokeman ahdistuksen määrällisesti tai laadullisesti puutteellisista ihmissuhteista. Junttila kuvailee yksinäisyyttä konkreettisesti lamaannuttavaksi tunteeksi siitä, ettei ole ketään kenen kanssa puhua tai ketään kenen ihminen uskoo ymmärtävän omia ajatuksia, tunteita ja toiveita. Yksinäisyyttä on tunne siitä, että on ulkopuolinen, kelpaamaton ja kuulumaton muiden joukkoon.

2.4 Sosiaalinen yksinäisyys lapsilla

Suurin osa lapsista ystävystyy helposti koulumaailmassa, ja nauttivat sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ikäistensä kanssa. Tällaiset lapset ovat usein sosiaalisesti päteviä, jolloin he ymmärtävät ihmissuhteiden kehitystä ja sitä etteivät mahdolliset vaikeudet välttämättä ratkea nopeasti. On kuitenkin lapsia, joilla ei ole ystäviä. Nämä lapset kokevat yksinäisyyttä ja heitä usein yhdistää toive ystävän saamisesta sekä kokemus siitä, ettei kukaan voi ymmärtää sitä yksinäisyyden tunnetta, mitä he kokevat. (Page, Scanlan & Deringer, 1994, 107–112.)

Yksinäisyyttä kuvataan useissa määritelmissä yksilön subjektiivisena, epämiellyttävänä kokemuksena, mutta se voidaan määritellä myös objektiivisemmin yksilön sen hetkisenä tilanteena. Yksinäisyyttä voidaan kuvailla tilanteena, jossa läheisyys on toivottua, mutta sitä ei ole saavutettu. Yksinäisyyden tilanteessa sosiaalisten suhteiden määrä ei ole yhtä suurta, kuin mitä odotettaisiin ja toivottaisiin. (De Jong Gierveld & Van Tilburg, 2006, 583.)

Sosiaalisen yksinäisyyden erityispiirteitä ovat usein ahdistus sosiaalisia tilanteita kohtaan. Tällöin lapsi kokee sosiaaliset tilanteet usein uhkaaviksi ja siten käyttäytyy niitä välttelevästi. (Zhu, Huebner & Tian, 2019, 577.) On hyvä huomioida, että subjektiivinen yksinäisyys ei aina näyttäydy samoin kuin objektiivinen yksinäisyys. Yksinäisyys on ihmisen henkilökohtainen kokemus. Ihminen voi olla muiden ihmisten ympäröimänä ja näyttäytyä kuin hän olisi osa tiettyä ryhmää, mutta kokea itsensä silti subjektiivisesti yksinäiseksi. (Vanhalst, 2019, 1549.)

Lapsella voi olla läheinen perhe, joka suojaa häntä emotionaaliselta yksinäisyydeltä. Sosiaalinen yksinäisyys on lapsilla useimmiten kavereiden puutetta. On aiempaa tutkimusnäyttöä siitä, että sosiaalinen yksinäisyys on usein yleisempää maahanmuuttajataustaisilla nuorilla kuin kantaväestöllä. Lisäksi on havaittu, että sosiaalinen yksinäisyys voi vähentyä oppilaiden siirtyessä alakoulusta yläkouluun ja yläkoulusta lukioon, sillä ylemmillä opiskeluvuosilla oppilasaines on moninaisempaa sekä oppilaat usein sekoittuvat enemmän ja siten tutustuminen yli luokkarajojen on helpompaa. (Diehl, Jansen, Ishchanova & Hilger-Kolb, 2018, 8–11.)

Sosiaalista yksinäisyyttä yksinäiset lapset kokevat koulumaailmassa usein välitunneilla. Välitunnit ovat taukoja muun koulutyön ohessa, jossa lapsilla on tilaa ja aikaa vapaalle leikille. Vapaa leikki on luonnollinen tapa lapsille harjoittaa sosiaalisia taitojaan yhdessä muiden lasten kanssa. Leikin onkin todettu olevan tärkeä osa lapsen kehitystä ja hyvinvointia, sekä keino saavuttaa sosiaalisia, kognitiivisia ja emotionaalisia virstanpylväitä. (Barros, Silver & Stein, 2009, 431–435).

2.5 Sosiaalisten suhteiden vaikutus yksinäisyyteen ja hyväksytyksi tuleminen

Positiiviset sosiaaliset suhteet voivat toimia suojana masennuksen kehittymiselle lapsilla ja nuorilla. Tämä linkittyy yksinäisyyteen siten, että masennus aiheuttaa yksinäisyyttä ja positiiviset suhteet ehkäisevät sekä masennusta että yksinäisyyttä. (Ebesutani ym. 2015, 225.) Siksi positiivisiin ihmissuhteisiin ja ystävyysuhteisiin kannustaminen on alakoulussa ensiarvoisen tärkeää.

Sosiaaliset tilanteet lapsena voivat johtaa vertaisten hyväksynnän tai hylkäämisen kokemukseen. Tällä tarkoitetaan vertaisten mieltymystä tai epämieltymystä, jota ryhmä viestii yksittäistä jäsentä kohtaan. Jos ryhmä viestii epämieltymystä ja aiheuttaa hylkäämisen kokemuksen lapselle, voi hänelle kehittyä ihmisten välinen stressi (*interpersonal stress*). Lasten sosiaalinen hylkääminen voi johtaa yksinäisyyden kokemukseen ja myöhempään masennukseen. (Qualter, Brown, Munn & Rotenberg, 2009, 494.)

Lapsen saamiin vuorovaikutuksen kokemuksiin ja sitä kautta yksinäisyyteen vaikuttaa muiden lasten hyväksyntä. Muiden hyväksyntään vaikuttavat monet lapsen henkilökohtaiset ominaisuudet, kuten fyysinen ulkonäkö, johon sisältyy esimerkiksi hygienia ja puhtaus. Myös menestys akateemisissa suorituksissa tai urheilussa, sekä sosiaalinen taitavuus voivat vaikuttaa positiivisesti muiden hyväksyntään. (Page, Scanlan & Deringer, 1994.)

2.5.1 Lasten sosiaalisten vertaissuhteiden luominen

On havaittu, että lasten vertaissuhteet ovat keskeinen osa-alue heidän sosiaalista kompetenssiaan. Kahdenkeskiset ystävyysuhteet sekä vertaisryhmät ovat mukana

muodostamassa lapsen sosiaalisia kokemuksia. Vertaisryhmässä lapsella on mahdollisuus osoittaa kyvykkyytensä sekä kehittyä yksilönä. Kokemukset hyvistä ystävyyssuhteista sekä vertaisryhmistä tukevat lapsen itsearvostuksen rakentumista sekä vuorovaikutustaitojen kehitystä. (Neitola, 2011).

Jo pienillä lapsilla on jonkinlainen ymmärrys sosiaalisesta maailmasta ja vuorovaikutuksesta. Pieni vauva odottaa saavansa vastareaktion vuorovaikutuksen toiselta osapuolelta. Lapset käyttävät vuorovaikutusta tiedon välineenä siitä, miten yhteiskunnassa kuuluu toimia, eli miten ihmiset tuntevat, toimivat ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Lieberman, Kertin, Kinzler & Shaw, 2019, 2.) Lasten myönteiset ihmissuhteet muiden saman ikäisten kanssa voivat edistää varhaista sosiaalista ja akateemista kehitystä (Perry, Donohue & Weinstein, 2007). Minkkinen (2015, 76) on havainnut väitöskirjassaan sosiaalisten suhteiden kulkevan käsi kädessä alakoululaisten hyvinvoinnin kanssa.

Keskeisenä osana lasten väliseen sosiaalisten suhteiden luomiseen ja sosiaalisten suhteiden luomisen vaikeuteen liittyy sosiaalinen kompetenssi. Sosiaalinen kompetenssi määritellään taidoksi ymmärtää sosiaalisia tilanteita, tehdä niistä tilannekohtaisia tulkintoja ja toimia tavalla, joka edesauttaa omien ja yhteisten päämäärien saavuttamista muita loukkaamatta. Sosiaalinen kompetenssi edistää sosiaalisten suhteiden luomista ja se kehittyy ainoastaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Siksi heikko sosiaalinen kompetenssi asettaa yksinäiset lapset erityisen vaikeaan asemaan yksinäisyydestä eroon pääsemisessä. (Junttila, 2015, 70–80.)

Myönteisiin ihmis- ja ystävyyssuhteisiin lapsuudessa vaikuttaa varhaislapsuuden aikana tapahtuneet vuorovaikutuskokemukset. Lapsuuden aikana lapset oppivat olemaan vuorovaikutuksessa eri ihmisten kanssa eri tavoin. Jos lapsi ei varhaislapsuuden aikana saa positiivisia vuorovaikutuskokemuksia, hän todennäköisesti kärsii negatiivisista seurauksista myöhemmässä elämässä. Näitä negatiivisia seurauksia voivat olla vetäytyminen omiin oloihin, yksinäisyys, sekä masennuksen ja ahdistuksen kokemukset. Opettajilla on monia mahdollisuuksia ja keinoja auttaa lapsia kehittämään omia vuorovaikutustaitojaan sekä luomaan sosiaalisia suhteita. (Ostrosky & Meadan, 2010, 104.)

2.6 Yksinäisyyden vähentäminen ja ehkäiseminen koulutusjärjestelmissä

2.6.1 Yksinäisyys kouluympäristöissä

Edellä kuvatusta teoriataustasta voidaan päätellä yksinäisyyden olevan surullista ja hyvin haitallista niin yksilön kuin yhteiskunnankin tasolla. Kaikki edellä mainittu toimii perusteluna tämän tutkimuksen toteutuksen tärkeydelle. Kaikki keinot ratkaista yksinäisyyttä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ihmisen elämää ovat tärkeitä ja tarpeellisia. Koulumaailmassa yksinäisyys ei ole oppitunteja häiritsevä ongelma. Kuitenkin yksinäisyys luetaan kansansairaudeksi. Se koskettaa joka viidettä suomalaista joskus ja joka kymmenettä usein. Jatkuvasti yksin suomalaisista on joka kahdeskymmenes. (Assulin, 2016.) Jos tämän suhteuttaa noin kahdenkymmenen oppilaan koululuokkiin, löytyy jokaisesta suomalaisesta luokkahuoneesta ainakin yksi itsensä jatkuvasti yksinäiseksi kokeva lapsi tai nuori. Usein yksinäisyyttä kokevia olisi tämän tilaston mukaan kaksi, ja joskus yksinäisyyttä kokevia jopa neljä oppilasta yhdessä luokkahuoneessa.

Russell ym. (1984) esittävät Weissiin (1973) nojautuen, että sosiaalisen ja emotionaalisen yksinäisyyden vähentämiseen tai jopa poistamiseen käytettävät keinot ovat erilaisia. Emotionaalinen yksinäisyys vaatii uuden emotionaalisen ihmissuhteen syntymistä. Alakoululaisilla tällainen voi olla turvallinen opettaja tai isovanhempi. Tärkeintä on, että lapsi kokee, että hänellä on edes yksi läheinen aikuinen, joka välittää hänestä. Sosiaalinen yksinäisyys korjaantuu liittymällä sosiaaliseen ystävyysuhteiden verkostoon, joka tarjoaa sosiaalisen integraation tunteen. (Russell ym. 1984, 1314.) Alakoulussa tämä tarkoittaa sitä, että lapsi kokee, että hänellä on ystäviä. Tämä tutkimus kohdistuu nimenomaan alakouluikäisten lasten sosiaalisen yksinäisyyden kokemukseen. Otamme tässä teoriassa huomioon kuitenkin molemmat yksinäisyyden muodot, sillä niiden on havaittu korreloivan keskenään. Voidaan siis olettaa, että jos ihminen kokee emotionaalista yksinäisyyttä, hän kokee todennäköisesti myös sosiaalista yksinäisyyttä, ja toisinpäin. (Russell ym. 1984, 1317.)

Oppilaat viettävät koulussa yli puolet hereillä oloajastaan. Viimeaikaiset tutkimukset osoittavat, että maailmanlaajuisesti hyvät psykososiaaliset kouluympäristöt edistävät terveyttä, hyvinvointia ja positiivista sosiaalista kehitystä, sekä estävät oppilaita keskeyttämästä koulua. (Larsen ym. 2018.) Aiemmissä tutkimuksissa, joissa on yhdistetty näkökulmat yksinäisyydestä sekä yksinäisyyden haitallisista seurauksista osoittavat, että

kasvatusjärjestelmien on puututtava yksinäisyyteen ja niihin on sisällytettävä interventioita ja erilaisia strategioita yksinäisyyden vähentämiseksi ja ennaltaehkäisemiseksi. (Page, Scanlan & Deringer, 1994, 107.)

Yksinäisyyden ehkäisy on helpompaa kuin jo syntyneen yksinäisyyden vähentäminen, sillä yksinäisyydestä eroon pääseminen on vaikeaa. Monet yksinäisyydestä aiheutuvat oireet käyvät ajan kuluessa entistä enemmän yksilöä itseään vastaan. Kielteiset ajatukset ja odotukset kohdistuvat yksinäisillä lapsilla muihin ihmisiin, mutta myös heihin itseensä. Yksinäinen lapsi alkaa helposti syyttää itseään omasta ahdistuksestaan ja yksinäisyydestään. Jo alakouluikäinen lapsi voi ajatella, että yksinäisyys johtuu omasta negatiivisesta ominaisuudesta, piirteestä tai käyttäytymisestä. Yksinäisyyden ja negatiivisten ajatusten voimistuessa lapsi voi alkaa kontrolloida omaa käyttäytymistään, jolloin uusien sosiaalisten suhteiden luominen muuttuu entistä vaikeammaksi. (Junttila, 2015, 79–83.)

2.6.2 Interventiot ja koulun toimintakulttuuri

Kuten aiemmin totesimme, jopa Maailman terveysjärjestö WHO kannustaa erilaisten interventioiden toteuttamiseen lasten oppimisympäristöissä mielenterveyden sairauksien ehkäisemiseksi (WHO, 2014, 6). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 26) koulun toimintakulttuuri määritellään yhteisön historiallisesti sekä kulttuurisesti muotoutuneeksi tavaksi toimia. Toimintakulttuuri on kokonaisuus, joka rakentuu muun muassa vuorovaikutuksesta, ilmapiiristä ja arkikäytännöistä. Toimintakulttuuria voidaan opetussuunnitelman mukaan kehittää sekä muuttaa. On tärkeää tiedostaa, että toimintakulttuuri vaikuttaa sen piirissä oleviin riippumatta siitä, tunnistetaanko sen merkitys ja vaikutukset vai ei.

Opetusministeriön mukaan (2007) koulun toimintakulttuurin tulisi olla myös yhteisöllistä ja oppilaiden osallisuutta tukevaa. Toimintakulttuuriin vaikuttavat pedagogiset käytännöt, ja koulun toimintakulttuuri taas vaikuttaa merkittävästi koulun kasvatukseen. (Nousiainen & Piekkari, 2007, 10.) Erilaiset pedagogiset ratkaisut, kuten yksinäisyyttä ehkäisevät interventiot, voisivat muuttaa koko koulun toimintakulttuuria yksinäisyyttä ehkäiseväksi. Samoin nämä pedagogiset ratkaisut ja interventiot mahdollistaisivat toimintakulttuurin muutoksen entistä yhteisöllisemmäksi ja lasten hyvinvointia tukevammaksi.

Koulun toimintakulttuurin toimintatavat ovat usein tiedostamattomia (Kattilakoski, 2018, 35). Siksi yksinäisyyttä ehkäisevien toimintakulttuuriin muotoutuneiden tapojen tulisi olla koulun henkilökunnan tiedossa. Ellei koulun henkilökunta tiedosta erilaisia keinoja, interventioita ja pedagogisia tapoja yksinäisyyden ehkäisemiseen, ei niiden sisällyttäminen koulun toimintakulttuuriin tapahdu itsestään. On ehdotettu, että avuttomuuden ja toivottomuuden tunteiden vähentäminen tulisi olla yksinäisyyttä ehkäisevien ja vähentävien interventiostrategioiden pääkohde koulujärjestelmissä. Avuttomuus ja toivottomuus tunteina heikentävät nuoren selviytymiskeinoja yksinäisyydestä, ja estävät sosiaalista osaamista sekä riittävien selviytymiskeinojen muodostumista. (Page, Scanlan & Deringer, 1994.)

On tutkittu, mistä turvallisuudentunne koulussa syntyy ja mitkä asiat koulussa eniten pelottavat. Tämän pohjalta on havaittu, että eniten koululaisia pelottavat kouluuyhteisöön sekä sen ihmissuhteisiin liittyvät kielteiset kokemukset. Koulun toimintakulttuurin ja yhteisön aiheuttamat negatiiviset kokemukset ovat yksi suurimpia koululaisten pelkoja. Tähän liittyy vahvasti kiusatuksi joutuminen, yksinäisyys ja se, että kaverit jättävät yksin. (Virta, Asanti, Junttila, Koivusilta, Koski & Virta, 2011, 124.)

Zhu, Huebner ja Tian (2019) kannustavat käyttämään kouluissa erilaisia interventioita yksinäisyyden ja sosiaalisen ahdistuksen vähentämiseen. He kuitenkin suosittelevat erottelemaan kokevatko oppilaat sosiaalista ahdistusta, yksinäisyyttä vai molempia ja toteuttamaan interventioita, jotka keskittyvät juuri kyseiseen oireeseen. Monet yksinäisyyden vähentämisen strategioista ja interventioista perustuvat yksinäisyyden tunteen vähentämiseen eli ongelman poistamiseen, eikä ongelman syntymisen estämiseen tai lieventämiseen. Ratkaisuksi on ehdotettu erilaisia strategioita, joiden avulla oppilaat voivat pohtia yksinäisyyden tunnetta, kuten tunnetaitoharjoitteita, vertaistuen luomista ja päiväkirjametodeja. (Page, Scanlan & Deringer, 1994.)

Clarke (2018) on esittänyt välituntiyksinäisyyden estämiseksi kaveripenkki -innovaatiota. Kaveripenkin ideana on, että lapset, jotka eivät välitunneilla tiedä kenen kanssa leikkisivät, voivat mennä kaveripenkille istumaan ja siten osoittaa olevansa seuraa vailla. Muiden tarkoituksena on käydä pyytämässä penkillä istuvia mukaan leikkeihin ja peleihin. (Clarke, 2018, 9.) Kaveripenkki eroaa kaveripuusta siten, että se leimaa yksinäiset yksinäisiksi. Kaveripuussa kaikki ovat lähtökohtaisesti samanarvoisia. Yksinäiset eivät erotu joukosta, vaan tutustuminen koskee kaikkia oppilaita. Kaikesta huolimatta Clarke kuitenkin osoittaa

tutkimuksessaan, että kaveripenkin läsnäolo on edistänyt yhteisöllisyyttä ja merkityksellisyyttä, mikä johtaa positiiviseen identiteetin muodostumiseen ja kasvattaa osallistuvia kansalaisia (Clarke, 2018, 19). Clarke siis osoittaa, että yksinäisyyttä ehkäisevät ja estävät innovaatiot sekä interventiot todella toimivat koulumaailmassa. Lisäksi hän ehdottaa kaveripenkin kaltaisia innovaatioita lasten leikkikentille ja välitunneille ympäristömaata, koska niiden avulla voidaan muuttaa leikkikenttien sekä välituntien ilmapiiriä yhteisöllisemmäksi, ja siten parantaa koko yhteiskunnan hyvinvointia (Clarke, 2018, 19).

Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että yksinäisyyteen suunnattuja interventiomalleja on kehitetty ja tutkittu suhteellisen vähän. Rook (1984) ehdottaa, että koulutusjärjestelmät voisivat tarjota interventioita, joissa korostetaan sosiaalisten suhteiden merkitystä ja tarjotaan tietoa siitä, miten saada ystäviä. Hän esittää yksinäisyyden korjaamiseen tähtääville interventioille jotakin seuraavista kolmesta tavoitteesta: 1) yksinäisyyden vakavien seurausten estäminen, 2) yksinäisyyden lievittäminen auttamalla luomaan tyydyttäviä ihmissuhteita tai 3) yksinäisyyden ennaltaehkäiseminen, esimerkiksi sosiaalisten ympäristöjen, kuten koulun, suunnittelu sellaiseksi, että se tukee sosiaalisten suhteiden muodostumista. (Rook, 1984, 47.) Tämän tutkimuksen kaveripuu -interventiossa yhdistyvät Rookin tavoitteista tavoitteet kaksi ja kolme. Kaveripuu -interventio pyrkii vähentämään jo syntynyttä yksinäisyyttä sekä ennaltaehkäisemään sitä muuttamalla luokan toimintatapoja, vaikkemme ennaltaehkäiseviä tuloksia pystykään tässä tutkimuksessa mittaamaan.

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen toteutus

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa siitä lisääkö kaveripuu ja sen sisältämä toiminta koulussa oppilaiden sosiaalisten suhteiden määrää välitunneilla, sekä vähentääkö se alakoululaisten kokemaa sosiaalista yksinäisyyttä. Tavoitteena on myös selvittää, onko pedagogisella lyhyellä interventiojaksolla vaikutusta niinkin suuren ilmiön kuin sosiaalisen yksinäisyyden vähentymiseen. Mittaamme sosiaalista yksinäisyyttä tässä tutkimuksessa kolmasluokkalaisten oppilaiden kavereiden lukumäärällä, ajanvietolla sekä yksin että yhdessä sekä yksinäisyyden kokemuksella. Kaikki mittaukset keskittyvät oppilaiden välitunneilla viettämään aikaan. Toivomme, että tutkimus tavoittaa opetusalan henkilöstöä, jotta tutkimuksen avulla voisi jakaa tietoa interventioista koululaisten yksinäisyyden ehkäisemisen ja vähentämisen strategiana ja toimintakulttuurin muutoksen keinona. Tarkoituksena on testata riittääkö kouluviikon pituinen interventio muuttamaan oppilaiden sosiaalista yksinäisyyttä välitunneilla. Lisäksi toivomme tutkimustulosten antavan perustelut kaveripuun hyödyntämiselle tulevaisuuden työelämässä omassa opetuksessamme, sekä todisteen kaveripuun toimivuudesta, jonka varjolla voimme suositella kaveripuuta muille kasvatus- ja opetusjärjestelmissä työskenteleville.

Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat kysymykset:

Voiko kaveripuu -interventiolla saavuttaa tilastollisesti merkitseviä tuloksia lasten yksinäisyyden vähentymisessä?

Voiko viikon pituisella interventiolla saada aikaan muutosta alakouluikäisten lasten toiminnassa?

3.2 Tutkimuksen toteutus

Koeasetelman mukaisesti tutkimus tehtiin toteuttamalla kaksi interventiojaksoa kahdessa eri luokkaryhmässä. Tällaista koeasetelmaa tarvitaan, kun pyritään tutkimaan sitä, miten jonkin tekijän muutos vaikuttaa samankaltaisissa ryhmissä. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Yläne & Paavilainen, 2020, 180.) Eri luokkahuoneiden ryhmät olivat samalla vuosiluokalla ja niiden välinen ryhmäkoko, ero tyttöjen ja poikien välillä, sekä toteutettava interventio olivat mahdollisimman lähellä toisiaan luotettavien tulosten saamiseksi. Ennen tutkimuksen alkua veimme luokkiin tutkimukseen käytettävät materiaalit, kaveri- ja läksypuun, sekä oheismateriaalit (ks. Liitteet 2 & 3). Tutkimuksen koeryhmä sai ensimmäisenä interventiona käyttöönsä kaveripuun, kun taas kontrolliryhmälle toteutettiin interventiona läksypuu. Läksypuun ideana on motivoida oppilaita läksyjen tekemiseen ja parantaa oppilaiden prosentuaalista läksyjen tekemistä.

Ennen tutkimuksen aloittamista hankimme tutkimuksen toteuttamiseen tarvittavat luvat kyseiseltä koululta, tutkittavien luokkien opettajilta, sekä oppilaiden vanhemmilta että oppilailta itseltään. Tutkimuksen ensimmäisellä viikolla molempien ryhmien oppilailla teetettiin kyselylomakkeet, joiden kysymyksiin oppilaat vastasivat itsenäisesti. Tutkimusdatan keruu toteutettiin kontrolloituna kyselynä, jonka muotona oli informoitu kysely. Jaoimme kyselylomakkeet tutkittaville henkilökohtaisesti tutkittavien omassa luokkahuoneessa. Kerroimme tutkittaville henkilökohtaisesti tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkittavien iän vuoksi luimme myös kyselylomakkeiden kysymyksen ääneen. Kyselylomake sisälsi sekä avoimia että monivalintakysymyksiä, riippuen saatavan tiedon luonteesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 191–201.) Kyselylomakkeiden kysymykset olivat tietoisesti muotoiltu ajankäyttöä koskeviksi. Suoraan yksinäisyyteen kohdistuvat kysymykset olisivat olleet epäeettisiä. Koeryhmä täytti kaveripuuta koskevan kyselylomakkeen (ks. Liite 5) ennen intervention aloittamista, ja intervention jälkeen uudestaan saman lomakkeen. Kontrolliryhmä täytti läksypuuta koskevan lomakkeen (ks. Liite 6) ennen interventiota sekä saman lomakkeen intervention jälkeen.

Kun interventioiden käyttö ja toteutustapa oli ohjeistettu oppilaille, suorittivat oppilaat yhdessä luokanopettajiensa kanssa interventiot seuraavan kahden viikon aikana. Koeryhmä aloitti kaveripuun -interventiosta ja kontrolliryhmä läksypuun -interventiosta. Viikon interventiojakson jälkeen, toistettiin intervention aloituspäivänä täytetyt kyselylomakkeet

tuloksien vertailua varten. Tämän jälkeen interventiot vaihdettiin toisinpäin, eli koeryhmällä toteutettiin läksypuu -interventio ja kontrolliryhmällä kaveripuu -interventio. Jälleen kerättiin tutkimusdataa kyselylomakkeilla, ennen sekä jälkeen interventioiden.

3.3 Kaveripuu metodina yksinäisyyden vähentämiseen

Kaveripuun tarkoitus on muuttaa koulun toimintakulttuuria aktivoimalla oppilaita. Kaveripuu on kehitetty vähentämään sekä ehkäisemään alakouluikäisten oppilaiden kokemaa yksinäisyyden tunnetta, sekä lisäämään lasten sosiaalisten suhteiden määrää välitunneilla. Tavoitteena on tutustuttaa yhä useampi oppilas toisiinsa ja rohkaista solmimaan uusia kaverisuhteita oppilaiden välille. Ihannetilanteessa jokaiselle löytyisi koulusta kaveri, jonka kanssa viettää aikaa välitunnilla, mutta myös mahdollisesti laajentaa kaverisuhde jatkumaan ja kestäämään myös kouluajan ulkopuolella.

Konkreettisesti kaveripuu on koulun tiloihin itse rakennettava puu, joka koostuu rungosta, oksista sekä lehdistä. Puu voi olla seinälle kiinnitetty pahvista tehty puu, tai vaikkapa kolmiulotteisesti rakennettu lattialla seisova puu. Lehdet kiinnittyvät puuhun esimerkiksi sinitarralla tai pienillä pyykkipojilla. Kaveripuun voi tehdä yhdessä koko luokan voimin, jolloin se voi lisätä hyvää luokan sisäistä yhteishenkeä yhteisen tekemisen kautta. Ekologisuuden puitteissa sama puu voi kiertää joko oppilaiden tai opettajan mukana luokittain, mikäli vaihdoksia tapahtuu.

Ennen kaveripuu-toiminnan alkua puussa ei vielä ole lehtiä. Kaveripuu-toimintaan osallistumiseen halukkaat oppilaat saavat lehden, johon he kirjoittavat oman nimensä ja käyvät kiinnittämässä lehden puuhun nimipuoli alaspäin. Kaveripuu-toiminta luokassa alkaa siten, että sovitaan joka päivälle yksi "kaverivälitunti", joka on päivittäin samaan aikaan. Tätä välituntia varten opettaja tai muu tehtävään vastuutettu henkilö arpoo aina ennen kyseistä välituntia uudet kaveriparit tai -ryhmät. Arpominen tapahtuu siten, että puusta otetaan satunnaisesti kaksi lehteä ja niissä lukevista nimistä muodostetaan kaveripari. Lehtiä voidaan arpoa myös ryhmittäin esimerkiksi parittoman osallistujamäärän vuoksi. Kyseisen arvotun kaveriparin on tarkoitus kaverivälitunnilla viettää yhdessä aikaa haluamansa aktiviteetin parissa. Seuraavana koulupäivänä arvotaan jälleen uudet kaveriparit.

Kaveripuu-toiminnassa erityistä on, että se pyrkii ennaltaehkäisemään sosiaalista yksinäisyyttä ja lisäämään oppilaiden välisiä sosiaalisia suhteita jo ennen varsinaisten ongelmien tai yksinäisyyden kokemusten syntymistä. Kaveripuu ei myöskään leimaa oppilaita yksinäisiksi, vaan siihen voivat osallistua kaikki oppilaat. Osana koulun toimintakulttuuria kaveripuu voisi toimia luokkarajat ylittävänä oppilaiden tutustumiskeinona. Sille voitaisiin sopia tietty paikka koulurakennuksesta ja sen valmistamiseen voisi osallistua koko koulu. Näin mahdollisesti koko koulun yhteisöllisyys kehittyisi, lasten väliset sosiaaliset suhteet lisääntyisivät yli luokkarajojen ja sosiaalisen yksinäisyyden kokemuksen vähenisivät.

Tässä tutkimuksessa kaveripuu toteutettiin koronapandemian sekä tutkimuksen aikataulutuksen puitteissa vain yhdessä luokkahuoneessa kerrallaan. Näin myös uusien sosiaalisten suhteiden luominen tapahtui vain yhden ryhmän oppilaiden sisällä, sekä toimintakulttuurin mahdollinen muutos koski myös vain yhden luokkahuoneen sisäisiä käytäntöjä.



Kuva 1. Kaveripuun prototyyppi.

Kuva: Ida-Maria Mäki



Kuva 2. Kaveri- ja läksypuun oheismateriaalit

Kuva: Ida-Maria Mäki

3.4 Läksypuu metodina läksyjen tekemisen muistamiseen ja motivointiin

Läksypuu on konkreettinen luokan seinälle itsetehty puu, johon on kiinnitetty paperista leikattuja lehtiä. Läksypuu-toiminnan tarkoitus tässä tutkimuksessa on toimia vertaisinterventiona, joka motivoi kotitehtävien tekemiseen. Pitkäaikaisessa käytössä läksypuun avulla voidaan muuttaa koko luokan tai koulun toimintakulttuuria kannustavammaksi kotitehtävien tekemisen suhteen. Läksypuun idea perustuu lehtien keräämiseen. Yhden lehden voi saada aina yhdestä päivästä, jolloin oppilas on muistanut tehdä kaikki päivän kotitehtävät. Viikon päätteeksi opettaja käy läpi viikon aikana kertyneet lehdet. Tämän tehtävän opettaja voi myös vastuuttaa oppilaille. Opettaja voi halutessaan palkita oppilaat haluamallaan tavalla viikon päätteeksi. Kouluviikon päätteeksi samat lehdet kiinnitetään takaisin puuhun, jotta ne ovat käytettävissä taas seuraavan viikon lehtien kerryttämiseen.

3.5 Kahden intervention yhtälö

Kahden intervention toteuttamisen näkökulmasta tarkoitus on, että kumpikin interventio olisi hyödyllinen kaikille intervention kohteille. Näin tutkimuksen toteuttaminen todellisessa luokkahuoneympäristössä on eettistä, koska molempien ryhmien lapset hyötyvät interventioista. Interventioita vaihdettiin koeryhmän ja kontrolliryhmän kesken päittäin, jotta tutkimukseen saatiin tietoa kummastakin ryhmästä ja kummankin intervention roolista.

Jos olisimme toteuttaneet vain yhden intervention, olisi riskinä ollut tiettyjen tulosten saaminen, koska samoja kysymyksiä olisi toistettu. Kontrolliryhmän luomisella koeryhmän lisäksi, kahdella interventiolla sekä niiden päittäin vaihtamisella pyrimme tutkimuksen tulosten luotettavuuden lisäämiseen. Interventiot olivat keskenään hyvin samanlaisia, mutta niiden vaikutus kohdistui eri asiaan. Kaveripuu -intervention oli tarkoitus kohdistua sosiaaliseen käyttäytymiseen ja läksypuu -intervention oppilaiden motivaation ja konkreettisesti kotitehtävien tekemiseen. Alku- ja loppumittauksen eron kautta operationalisoimme, eli muutimme käsitteet mitattavaan muotoon ja selvitimme, onko interventioilla tilastollisesti merkitsevää vaikutusta alakouluikäisten lasten sosiaaliseen yksinäisyyteen tai kotitehtävien tekemiseen.

4 Tutkimusmetodi

4.1 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin marraskuussa vuonna 2021 erään satakuntalaisen peruskoulun kolmannen vuosiluokan oppilailta. Aineisto kerättiin kontrolloituna kyselynä. Valitsimme aineistonkeruun menetelmäksi kyselylomakkeet, koska ne mahdollistivat tiedon saamisen useammalta oppilaalta samanaikaisesti. Otimme myös huomioon, että subjektiivinen yksinäisyys ei aina näyttäydy samoin kuin objektiivinen yksinäisyys. Yksinäisyys on ihmisen henkilökohtainen kokemus. Ihminen voi olla muiden ihmisten ympäröimänä ja näyttäytyä kuin hän olisi osa tiettyä porukkaa, mutta kokea itsensä silti subjektiivisesti yksinäiseksi. (Vanhalst, 2019, 1549.) Siksi näimme kyselylomakkeet parhaaksi keinoksi saada luotettavia tuloksia, kun keräsimme aineiston anonyymisti suoraan oppilailta ilman välillisiä toimijoita.

Molempien interventioiden kyselylomakkeet sisälsivät viisi kysymystä. Kaikista kysymyksistä yhdeksän on strukturoituja kysymyksiä ja yksi kysymys koskien välituntekemistä on avoin kysymys. Yksi kysymys jätettiin avoimeksi, koska meillä ei ollut riittävää aiempaa tietämystä oppilaiden välituntiaktiiviteeteista. Kysymysten teema liittyi suoraan toteutettavaan interventioon: joko läksyjen tekemiseen tai yksinäisyyteen. Kaikki kysymykset, lukuun ottamatta kaveripuun kyselylomakkeen ensimmäistä kysymystä, oli muotoiltu määrälliseen muotoon. Kysymykset oli muotoiltu kolmasluokkalaisille helposti ymmärrettäviksi ja sopivan yksinkertaisiksi. Oikean vastausvaihtoehdon pystyi valitsemaan useimmiten ympäröimällä. Yksinäisyyteen liittyvät kysymykset olivat eettisyyden vuoksi naamioitu ajanviettoon liittyviksi. Ainoastaan yksi kysymys kohdistui suoraan yksinäisyyden kokemukseen. Läksypuun kysymykset kohdistuivat kotitehtävien teon mielekkyyteen, uuvuttavuuteen, ajankäyttöön sekä kotitehtävien muistamiseen.

Toteutimme kyselylomakkeiden käytön siten, että loimme kaksi interventiota: 1) kaveripuu -intervention ja 2) läksypuu -intervention. Läksypuu -intervention tavoitteena oli parantaa kaveripuu -intervention luotettavuutta siten, että se osoittaisi kaveripuun toimivuuden kaveripuun metodien vuoksi. Epäilimme, että minkä tahansa intervention toteuttaminen alakoulussa voisi muuttaa lasten välituntikäyttäytymistä. Siksi loimme vertaisintervention.

Kahden intervention vuoksi tarvitsimme myös kaksi erillistä otantaa. Koska tutkimuksen kohteena olivat lapset, koimme heille helpoimmaksi valita ryhmän luokittain. Kyseisen koulun 3A -luokasta tuli näin ”otanta A” ja 3B -luokasta ”otanta B”. Kutsumme tässä tutkimuksessa ”otanta A” -ryhmää varsinaiseksi koeryhmäksi ja ”otanta B” -ryhmää kontrolliryhmäksi.

Molemmat interventiot kestivät yhden kouluviikon, eli viisi arkipäivää. Toteutimme interventiot siten, että veimme niihin liittyvät materiaalit ja välineet henkilökohtaisesti luokkahuoneisiin, ja lomakkeiden täytön jälkeen ohjeistimme interventioviikon toimintatavat, säännöt sekä ohjeet. Annoimme lapsille mahdollisuuden kysyä, mikäli heillä olisi jotain kysyttävää interventiosta, ja vastasimme esille nousseisiin kysymyksiin. Ensimmäisellä kerralla näytimme myös malliesimerkin joko läksy- tai kaveripuun toiminnasta. Esimerkiksi kaveripuu -intervention aloituksessa arvoimme ensimmäisen päivän kaveriparit valmiiksi, jotta luokalle olisi mahdollisimman selkeää, miten heidän tulee toimia seuraavina päivinä.

Aineisto kerättiin yhteensä neljä kertaa. Aineiston kerääminen tapahtui aina ennen uuden intervention alkua, sekä sen päätyttyä. Toteutimme aineiston keruun aina kontrolloituna kyselynä siten, että menimme itse paikalle ja ohjeistimme kyselylomakkeiden täytön ja luimme kysymykset oppilaille ääneen. Puolesta välissä tutkimusta interventiot vaihdettiin ryhmien kesken ja uuden intervention kyselyt toteutettiin molemmille ryhmille uudestaan. Aineiston keräämisen jälkeen aineisto analysoitiin.

4.2 Aineiston analyysi

Tutkimusaineiston analyysi on toteutettu sekä laadullisen että määrällisen analyysin menetelmin. Aineisto on kerätty laadullisesti, mutta vertailun ja tilastollisten analyysien mahdollistamisen vuoksi tulokset ovat muutettu määrälliseen muotoon. Tutkimuksen analyysimenetelmänä on käytetty riippuvuussuhteiden analyysia, tarkemmin varianssianalyysia. Tutkimuksen analyysi on toteutettu tilastollisten tunnuslukujen ja testien avulla. Tutkimuksen analyysimenetelmä toteutettiin varianssianalyysin ei-parametrisellä vastineella Wilcoxonilla, sillä muuttujiin ei sisällynyt Gaussin käyrän mukaista normaalijakaumaoletusta.

Ennen tarkempaa aineiston analyysin kuvaamista selvennämme, että kutsumme aineiston analyysissa tutkittavia ryhmiä nimellä pääryhmät. Pääryhmiä tutkimuksessa on yhteensä kaksi. Annoimme niille arvot 1 ja 2. Koeryhmä on numero 1 ja kontrolliryhmä numero 2. Ennen aineiston analyysia tarkistimme myös jokaisen vastauslomakkeen ja poistimme mahdolliset tyhjät lomakkeet. Tämän jälkeen kävimme vastaukset vielä uudestaan läpi lomake lomakkeelta ja arvioimme puuttuvat tiedot sekä mahdolliset virheet.

Tutkimuksen tulokset analysoitiin viidessä eri vaiheessa: 1) vastauslomakkeiden numerointi, 2) operationalisointi ja muuttujien muodostaminen, 3) havaintomatriisin teko, 4) tunnuslukujen kuvailu sekä 5) tilastollisten testien teko. Tulosten analysointi aloitettiin vastauslomakkeiden numeroinnilla ja nimeämisellä. Numeroimme lomakkeet vastaajien mukaisesti juoksevilla numeroinnilla ja nimesimme ne intervention mukaisesti, sekä lisäsimme perään joko “ennen” tai “jälkeen” sanan jotta tiesimme, milloin kyselyyn oli vastattu, esimerkiksi “kaveripuu ennen interventiota, vastaaja numero 18”. Teimme numeroinnin, jotta pystyimme syöttämään tietoja yksi vastaaja kerrallaan tilasto-ohjelmaan, sekä jotta pystyisimme tarvittaessa tarkistamaan yksittäisiä havaintoyksiköitä. Lomakkeiden numeroinnin ja merkitsemisen jälkeen analysoimme aineiston IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Statistics 24 -tilastoanalyysiohjelmalla. Tämä aloitettiin siten, että aineisto operationalisoitiin, sekä siitä muodostettiin mitattavat muuttujat. Tilastollisina analyysimenetelminä käytimme summamuuttujia, ristiintaulukointia, Wilcoxon signed rankia, sekä McNemarin -testiä. Tulosten analyysia varten nimikoimme kyselylomakkeella olleet kysymykset muuttujiksi. Seuraavassa taulukossa on kuvattu kysymykset, ja niistä muodostetut muuttujat.

Loimme datamatriisin muuttujien muodostamisen jälkeen. Kirjasimme datan matriisiin suoraan vastauslomakkeista. Puuttuvat havainnot jätimme kokonaan pois analyysista. Puuttuvilla havainnoilla ei ollut muita taustasyitä, kuin se että oppilas osallistui vain toiseen mittaukseen ja toisen oli poissa. Kirjasimme ja tallensimme jokaisen havaintoyksikön ($n=35$) kaikki tiedot datamatriisiin lukuun ottamatta kaveripuu -lomakkeen ensimmäistä laadullista kysymystä. Teimme tallennuksen kahteen kertaan, koska tarkistimme sekä kirjattavan luvun että kirjauksen

Taulukko 1.

Muuttujien muodostaminen

Kysymys	Muuttuja
<i>Kuinka usein vietät aikaa välitunnilla kaverin kanssa?</i>	ajanvietto yhdessä
<i>Kuinka monen kaverin kanssa yleensä leikit yhden välitunnin aikana?</i>	kavereiden lukumäärä
<i>Kuinka usein olet välitunneilla yksin?</i>	ajanvietto yksin
<i>Oletko kokenut itsesi yksinäiseksi?</i>	yksinäisyyden kokemus
<i>Kuinka monena päivänä viikossa (5 koulupäivää) muistat tehdä läksyt?</i>	läksyjen muistaminen
<i>Kuinka monena päivänä viikossa (5 koulupäivää) unohdat tehdä läksyt?</i>	läksyjen unohtaminen
<i>Kuinka paljon aikaa käytät läksyjen tekemiseen päivässä?</i>	ajankäyttö
<i>Läksyjen tekeminen tuntuu kivalta...</i>	kivuus
<i>Läksyjen tekeminen tuntuu uuvuttavalta...</i>	uuvuttavuus

5 Tulokset

Tutkimuksen tarkoituksena on saada selville vähentääkö kaveripuu -interventio lasten kokemuksia yksinäisyydestä alakoulussa ja toimiiko kyseinen interventio kyseisellä pituudella vertaissuhteiden määrän lisäämisessä alakoulun välitunneilla. Tässä tulososiossa on pyritty yhdistämään tutkimustehtävän perusta, eli alkuperäinen tutkimusongelma, tutkimuksen avulla saadut tulokset, eli vastaukset alkuperäiseen tutkimusongelmaan sekä tutkijoiden erittelevä ja arvioiva lähestymistapa tutkimuksen kokonaiskuvan luomiseksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2007, 262.)

Vaikka tutkimus on laadullinen, niin paras tapa luotettavien tulosten saamiseen oli niiden määrällinen tarkastelu tilasto-ohjelman avulla. Myös yksi tutkimuksen tutkimuskysymyksistä on määrällinen: “Lisääntykö oppilaiden sosiaalisten suhteiden määrä välitunneilla kaveripuu -intervention myötä?”. Siksi myös tutkimustulosten analyysi tuli tehdä määrällisesti. Kysymyslomakkeiden kysymysten operationalisoinnin jälkeen tutkimuksen tulokset ja niiden tilastollinen merkitsevyys mitattiin IBM SPSS -tilasto-ohjelmalla.

5.1 Katsaus aineistoon

Kuvailimme aineistosta useampia tunnuslukuja, sillä vain yksi tunnusluku ei välttämättä anna riittävän tarkkaa tietoa aineistosta (Vilka, 2007, 119). Keskiluvuista mittasimme mediaanin, moodin sekä keskiarvon. Hajontaluvuista poimimme keskiarvon keskivirheet (standard error of mean), jotka on kuvattu kaveri- sekä läksyyn osalta erikseen seuraavissa taulukoissa 3 ja 4.

Ajanvietto yhdessä -muuttujan mittauksissa sekä mediaani että yleisin arvo, eli moodi, ennen ja jälkeen intervention on viisi (=aina). Kolmasluokkalaiset siis kertovat viettävänsä kaikki välitunnit aina kavereiden kanssa, eikä interventiolla ollut vaikutusta tulokseen.

Ensimmäisellä mittauskerralla jokainen arvo on välillä 3–5 (joskus, usein tai aina) ja toisella mittauskerralla välillä 2–5 (harvoin, joskus, usein tai aina). Keskiarvo ensimmäisellä mittauskerralla on 4,62 ja toisella mittauskerralla 4,52.

Kavereiden lukumäärää tarkasteltaessa sekä ennen että jälkeen interventioiden tehdyissä mittauksissa mediaani on viisi. Myös yleisin yksittäinen vastausvaihtoehto on viisi. Ensimmäisellä mittauskerralla jokainen arvo on välillä 2–12 ja toisella mittauskerralla jokainen arvo on välillä 1–13. Keskiarvo ensimmäisellä mittauskerralla on 5,49 ja toisella 5,71.

Ajanvietto yksin -muuttujan kysymys oppilaille oli: “kuinka usein vietät välitunneilla aikaa yksin?”. Kyseisen muuttujan osalta mittauksissa mediaani on ennen, että jälkeen muuttujan kaksi (=harvoin). Myös yleisin yksittäinen vastausvaihtoehto on kaksi. Molemmilla mittauskerroilla jokainen arvo on välillä 1-3 (=ei koskaan, harvoin tai joskus). Keskiarvo ensimmäisellä mittauskerralla on 1,68 ja toisella 1,66.

Läksypuun keskiluvut on kirjattu seuraavaan taulukkoon ($n=32$).

Taulukko 2.

Läksypuu intervention keskiluvut

Muuttuja	Mediaani	Moodi	Keskiarvo	Hajonta
Läksyjen muistaminen 1	6.00	6.00	5.84	5–6
Läksyjen muistaminen 2	6.00	6.00	5.77	4–6
Läksyjen unohtaminen 1	1.00	1.00	1.41	1–6
Läksyjen unohtaminen 2	1.00	1.00	1.39	1–6
Ajankäyttö 1	15.00	15.00	17.3	5–45
Ajankäyttö 2	15.00	15.00	15.9	5–45
Kivuus 1	3.00	3.00	3.03	1–5
Kivuus 2	3.00	3.00	3.31	2–5
Uuvuttavuus 1	2.90	3.00	3.00	1–5

Taulukko 3.

Kaveripuun muuttujien hajontaluvut (keskiarvon keskivirheet)

Muuttuja	Ennen interventiota	Intervention jälkeen
Ajanvietto yhdessä	.095	.128
Kavereiden lukumäärä	.399	.514
Ajanvietto yksin	.109	.114
Yksinäisyyden kokemus	.066	.084

Taulukko 4.

Läksyyn muuttujien hajontaluvut (keskiarvon keskivirheet)

Muuttuja	Ennen interventiota	Intervention jälkeen
Läksyjen muistaminen	.065	.087
Läksyjen unohtaminen	.173	.166
Ajankäyttö	1.682	1.920
Kivuus	.158	.158
Uuvuttavuus	.212	.184

5.2 Käsiteltävien muuttujien vähentäminen

Tutkimuksessa laskettiin summamuuttujia, jotta saimme useiden erillisten, mutta samaa ilmiötä mittaavien muuttujien arvot (Kvantimotv, 2009). Tilastollisten tunnuslukujen jälkeen tarkistimme muuttujien reliabiliteetin Cronbachin alpha -testin avulla. Mittasimme testin avulla, kuinka hyvin yksinäisyys -teemaan liittyvät kysymykset mittasivat samaa asiaa. Valitsimme muuttujiksi ajanvieton yhdessä, ajanvieton yksin ja kavereiden lukumäärän. Cronbachin alpha -kerroin on 0,510. Alpha on pienempi kuin 0,6, joten muuttujia ei voida yhdistää. Kaveripuun muuttujien osalta ainoastaan “ajanvietto yhdessä” ja “kavereiden lukumäärä” muodostivat riittävän korkean kertoimen: 0,669. Ajanvietto yhdessä ja kavereiden lukumäärä -muuttujat voidaan siis yhdistää summamuuttujaksi. Läksypuun muuttujien “läksyjen unohtaminen” ja “läksyjen uuvuttavuus” osalta Cronbachin alphan -kertoimeksi saatiin 0,829. Nämä kaksi muuttujaa saimme korkean arvon vuoksi yhdistettyä summamuuttujaksi. Muut läksypuun muuttujat eivät saavuttaneet alphan kerrointa, joka olisi ollut suurempi kuin 0,6. (Merenluoto, 2004, 18–19.)

Taulukko 5.

Tutkimusaineistosta muodostetut summamuuttujat

summamuuttuja	osiot	osioiden lukumäärä	alpha	korrelaatiot
Sosiaaliset suhteet	Ajanvietto yhdessä Kavereiden lukumäärä	2	0.669	0.085–1.000
Läksyjenteon kuormittavuus	Läksyjen uuvuttavuus Läksyjen unohtaminen	2	0.829	0.357–1.000

5.3 Muuttujien väliset yhteydet

Ristiintaulukoinnilla analysoimme muuttujat, joihin oli alkuperäisessä kysymyslomakkeessa ainoastaan kaksi vastausvaihtoehtoa. Tällaisia muuttujia tutkimuksessa oli vain yksi: yksinäisyyden kokemus. Ristiintaulukointi mahdollisti kahden tai useamman muuttujan välisiä riippuvuuksia sekä niiden välisiä selittäviä yhteyksiä (Vilkka, 2021, 145–146).

Toteutimme ristiintaulukoinnin muuttajilla “yksinäisyyden kokemus 1” ja “yksinäisyyden kokemus 2”. Ristiintaulukko osoittaa, että ennen interventiota yksinäisyyttä koki vastaajista 2,9 %. Intervention jälkeen 17,1 % vastasi kokeneensa itsensä joskus yksinäiseksi. Seuraavaksi tarkistamme ryhmien välisen eron McNemar -testin avulla.

Tarkistimme ristiintaulukoinnin tuloksen tilastollisen merkitsevyyden McNemar -testin avulla. Tutkimuksen mittausten otokset olivat parittaiset, eli aineisto kerättiin samoilta henkilöiltä aina kahteen kertaan. Siksi teimme McNemar -testin, joka osoitti, että ($p=0,083$) tulos on tilastollisesti merkitsevä, mikä tarkoittaa sitä, että nollahypoteesi jää voimaan.

5.4 Keskiarvojen vertailua

Wilcoxon signed rank on ei-parametrinen vastine varianssianalyysille. Wilcoxon testin tarkoituksena oli saada selville muuttujien p-arvot. Päädyimme Wilcoxon -testiin varianssianalyysin tai pelkkien t-testien sijaan, koska Wilcoxonin käyttö ei edellytä normaalisuuskajauksen oletusta ja sopii pienemmällekin otoskoolle. (Tähtinen & Isoaho, 2001, 87–88.) Lasten kokeman sosiaalisen yksinäisyyden ei voida olettaa noudattavan normaalisuuskajauksia, koska yksinäisyys ei automaattisesti kosketa tiettyä prosentuaalista osuutta jokaisesta luokkahuoneesta. Lisäksi yksinäisyyttä todennäköisesti kokee luokasta vain murto-osa. Tässä tutkimuksessa Wilcoxon signed rank -testin tulokset osoittivat, että yksinoleminen määrä ei muuttunut intervention aikana ($ka.=1,67$, $Z=,000$, $p=1,000$). Näin ollen tulos ei ole tilastollisesti merkitsevä. Myöskään yhdessä muiden kanssa vietetty aika eikä kavereiden lukumäärä välitunneilla tuottanut tilastollisesti merkitsevää tulosta.

Yhdessä vietetty aika ei lisääntynyt ($ka.=4,57$, $Z=-1,342$, $p=,180$). Kavereiden lukumäärä ei kasvanut merkittävästi intervention aikana ($ka.=5,6$, $Z=-,447$, $p=,655$). Ajanvietto yksin ei

muuttunut intervention aikana (*keskiarvo*=1,67, *Z*=-,477, *p*=.655). Myöskään yksinäisyyden kokeminen ei kokenut tilastollisesti merkitsevää muutosta (*keskiarvo*=1,77, *Z*=.000, *p*=1,000).

Wilcoxon signed rank -testi osoitti, että yhden kouluviikon kestävä kaveripuu -interventio ei aiheuttanut tilastollisesti merkitsevää muutosta kummallakaan ryhmällä oppilaiden yksin olemisessa koulun välitunneilla (*Z* = .000, *p* = 1.000). Itseasiassa yksin olemisen mediaani oli kaksi (= harvoin) sekä ennen interventiota että sen jälkeen. Testi osoitti, että kaveripuu -intervention muuttujista mikään muuttuja ei noudata normaalisuusjakautuneisuusoletusta ($p \leq 0.05$). Myöskään ajanvieton ja kavereiden määrän osalta ei saavutettu tilastollisesti merkitseviä tuloksia.

Läksypuu -intervention osalta Wilcoxonin signed rank -testi osoitti, että yhden kouluviikon kestävä läksypuu -interventio ei aiheuttanut tilastollisesti merkitsevää muutosta kummallakaan koeryhmällä läksyjen teon kivuudessa, läksyjen muistamisessa tai unohtamisessa, eikä läksyihin käytettävässä ajassa (*Z*=-1,050, *p*=.294). Läksyjen teon uuvuttavuus -muuttujan osalta Wilcoxon signed rank -testi osoitti, että oli merkitsevä (*Z* = -2,221, $p < 0,026$) ennen läksypuu -interventiota sekä läksypuu -intervention jälkeen mitattujen tulosten välillä. Läksyjen teon uuvuttavuuden mediaani oli ennen läksypuu -interventiota 2 ja läksypuu intervention jälkeen läksyjen teon uuvuttavuuden mediaani oli 3. Läksyjen teon uuvuttavuus kasvoi läksypuu -intervention aikana. Läksyjen teon koettu kivuus ei kuitenkaan vähentynyt intervention aikana.

Taulukko 6.

Läksypuun muuttujien Z- ja p-arvot

Muuttuja	Z	p
Läksyjen muistaminen	-0.659	.510
Läksyjen unohtaminen	-.277	.782
Ajankäyttö	-1.050	.294
Kivuus	-1.165	.244
Uuvuttavuus	-2.221	.026

Läksypuu -intervention tulokset osoittivat “uuvuttavuus” -muuttujan antavan tilastollisesti merkitsevän tuloksen ($ka.=2,5$, $Z= -2,221$, $p=,026$).

Kaveripuun kyselylomakkeessa tutkittiin myös alakouluikäisten lasten välituntitoimintaa. Emme kuitenkaan ottaneet tuloksia mukaan tutkimuksen pohdintaan, koska kaveripuu ei tuottanut tilastollisesti merkitsevää tulosta. Alla kuitenkin taulukot tuloksista.

Taulukko 7.a

Koeryhmän kaveripuu -intervention vastaukset (tekivät kaveripuun 1. interventiona)

Muuttuja	Ennen interventiota	Intervention jälkeen
välituntiaktiiviteetti	Jalkapallo	Jalkapallo
	Koripallo	Koripallo
	Zombiehippa	Zombiehippa
	Sokkoleikki	Sokkoleikki
	Jutteleminen	Jutteleminen
	Pelien pelaaminen	Tavallinen hippa
	Käsillä seisominen	Kiru
	Leikkiminen	leikkiminen
	Kanankakan pelaaminen	
Yhteensä	9 eri aktiiviteettia	8 eri aktiiviteettia

Taulukko 7.b

Koeryhmän "välituntiaktiiviteetti" -muuttujan vastauksien lukumäärä

välituntiaktiiviteetti	Ennen interventiota (n=18)	Intervention jälkeen (n=15)
Jalkapallo	10	8
Koripallo	6	1
Zombiehippa	4	2
Sokkoleikki	1	1
Pelien pelaaminen	1	
Käsillä seisominen	1	
Kanankakan pelaaminen	1	
Jutteleminen	1	1
Leikkiminen	1	3
Kiru		1
Tavallinen hippa		1
Yhteensä	26 eri aktiiviteettia	19 eri aktiiviteettia

Taulukko 8.a

Kontrolliryhmän kaveripuu -intervention vastaukset (tekivät kaveripuun 2. interventiona)

Muuttuja	Ennen interventiota	Intervention jälkeen
välituntiaktiiviteetti	Leikkiminen	Leikkiminen
	Jalkapallo	Jalkapallo
	Hämähäkkikeinu	Hämähäkkikeinu
	Kavereiden kanssa oleminen	Kavereiden kanssa oleminen
	Älykellolla pelaaminen	Älykellolla pelaaminen
	Pelaaminen	Pelaaminen
	Kirkonrotta	Alapihalla oleminen
	Jutteleminen	Kiipeileminen
		Kaikenlainen tekeminen
Yhteensä	8 eri aktiiviteettia	10 eri aktiiviteettia

Taulukko 8.b

Kontrolliryhmän "välituntiaktiiviteetti" -muuttujan vastauksien lukumäärä

välituntiaktiiviteetti	Ennen interventiota (n=16)	Intervention jälkeen (n=15)
Leikkiminen	9	9
Jalkapallo	3	2
Hämähäkkikeinu	2	1
Jutteleminen	2	1
Kirkonrotta	1	
Pelaaminen	1	1
Älykellolla pelaaminen	1	1
Kavereiden kanssa oleminen	1	3
Kiipeileminen		1
Alapihalla oleminen		1
Kaikenlainen tekeminen		1
Yhteensä	29 eri aktiiviteettia	29 eri aktiiviteettia

6 Pohdinta

Tutkimuksen teoriataustassa suositeltiin interventioita yksinäisyyden ehkäisyn ja vähentämisen metodeiksi lasten ja nuorten oppimisympäristöissä sekä kasvatusjärjestelmissä (Zhu, Huebner & Tian, 2019; Page, Scanlan & Deringer, 1994). Aiempaa tutkimustietoa eri pituisten yksinäisyyttä ehkäisevien interventioiden testaamisesta kasvatusjärjestelmissä ei kuitenkaan ole paljoa (Rook, 1984, 47). Tutkimuksen tulokset tukevat aiempaa teoriaa interventioiden hyödyntämisestä yksinäisyyden ehkäisemisessä sekä vähentämisessä, mutta myös tuovat esille sen, että interventioiden keston on syytä kiinnittää huomiota. Interventioiden on oltava riittävän pitkäkestoisia, jotta lasten ja nuorten kokemassa yksinäisyydessä näkyy positiivisia seurauksia.

Maailman terveysjärjestö WHO, sekä monet aiemmat tutkimukset, joita esittelimme teorialuvussa, kannustavat erilaisten interventioiden toteuttamiseen lasten yksinäisyyden vähentämiseksi ja yksinäisyydestä johtuvien seurauksien ehkäisemiseksi (WHO, 2014, 6; Page, Scanlan & Deringer, 1994, 107). Tällä tutkimuksella voimme osoittaa, että interventioita todella tarvitaan ja ne toimivat, sillä läksypuu -interventio tuotti tilastollisesti merkitsevän tuloksen.

Lasten kokema yksinäisyys, yksin ja yhdessä vietetty aika sekä sosiaalisten suhteiden lukumäärä ei kuitenkaan muuttunut merkittävästi tässä tutkimuksessa toteutetun intervention aikana. Lasten kokeman sosiaalisen yksinäisyyden on jo aiemmin todettu olevan suhteellisen pitkäaikaista. Tämän lisäksi yksinäisyyden on tutkittu olevan ainakin osittain periytyvää. (Junttila, 2010.) Se todistaa kuinka juurtunut osa ihmistä yksinäisyys voi olla. Tämä voi olla selittävä tekijä sille, miksi kaveripuu -interventio sen pituisena interventiona, kuin se tässä tutkimuksessa toteutettiin, ei saanut aikaan merkittäviä muutoksia lasten kokemassa yksinäisyydessä, tai objektiivisesti katsottuna edes yksin olemisessä. Toisin kuin kotitehtävien tekemistä ja siihen liittyviä toimintatapoja ja tuntemuksia on huomattavasti helpompi muuttaa lyhyenkin interventiojakson avulla.

Kotitehtävien tekemiseen kulutetun ajan ja motivaation tason voi siis ajatella olevan alati muuttuvaa osa-aluetta oppilaan elämässä, kun taas yksinäisyyden kokemukset ovat luonteeltaan pysyvämpiä. Läksypuu -intervention aikana oppilaat saivat ikään kuin välittömän

palkinnon tehdyistä läksyistä, kun saivat kerätä itselleen puista lehtiä. Lehtien kerääminen on saattanut myös tuottaa jonkinlaista kilpailua luokkatovereiden kesken ja lisätä tätä myötä motivaatiota kotitehtävien muistamiseen. Kaveripuu taas ei suoranaisesti tarjonnut palkintoja. Uusien kavereiden kanssa välituntien viettämisen voisi silti nähdä välillisenä palkintona uusien ystävyssuhteiden solmimiseen. Pohdimme myös sitä, onko kaveripuu saattanut tuntua joistakin oppilaista jännittävältä, tai tuntunut jopa epämiellyttävältä kokemukselta, kun on vietetty välitunteja myös hieman vieraampien luokkatovereiden kanssa.

Yksinäisyys ilmiönä on niin syvä ja pysyvä, että herää kysymys kuinka pitkä interventio tarvittaisiin, jotta todellista ja pysyvää muutosta saataisiin aikaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 26) painotetaan koulun toimintakulttuuria, joka rakentuu arkikäytännöistä sekä yhteisistä tavoista toimia. Toimintakulttuuri on historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutunut, mutta sitä voidaan kehittää tai muuttaa yksinäisyyttä vähentäväksi sekä ehkäiseväksi. Toimintakulttuuri vaikuttaa kaikkiin sen piirissä oleviin, ja siten sosiaalisiin suhteisiin panostava toimintakulttuuri kehittäisi koko koulua kohti lasten yksinäisyyden ennaltaehkäisyä.

Tutkimus on ensisijaisesti laadullinen, eikä otosta ole suhteutettu koko populaatiota kuvaavaksi. Tutkimuksen otokseksi valittiin kaksi erään raumalaisen peruskoulun kolmannen vuosiluokan luokkaa. Koko populaatioon verrattuna otos on hyvin pieni, eikä siten edustava. Tästä syystä tuloksia ei voida yleistää koko populaatioon. Läksypuun merkitsevä tulos osoitti kuitenkin interventioiden toimivuuden, ja näin ollen interventioilla voisi olla paikka esimerkiksi koululaisten motivaation kasvattamisessa.

Tutkimuksen sisäisen validiuden, eli luotettavuuden, pyrimme osoittamaan toistettavuudella. Kaveripuu ja läksypuu -interventiot voidaan toteuttaa uudestaan, ja testata niiden vaikutusta tekemillämme kyselylomakkeilla. Tutkimuksen instrumentaatio on validi, sillä mittavälineissä eli kyselylomakkeissa ei tapahtunut muutoksia tutkimuksen aikana. Tutkimuksen toteutuksen aikajakso oli verrattain lyhyt, joten emme usko, että maturaatiota olisi ollut mahdollista tapahtua. Emme kuitenkaan voi olla täysin varmoja ylimääräisten tekijöiden vaikutuksesta tutkimuksen tuloksiin, sillä tutkimus toteutettiin luokkahuoneissa ilman tutkijoiden läsnäoloa. Vastuu tulosten luotettavuudesta on osittain myös luokanopettajalla. Uskomme kuitenkin, että tutkimus toteutettiin luokassa ohjeidemme mukaisesti. Pyrimme varmistamaan tämän sillä, että ohjeistimme kaveripuu ja läksypuu -interventioiden toiminnan luokissa itse, ja

vastasimme oppilaiden esittämiin kysymyksiin. Eksperimentaalista mortaliteettia, eli koehenkilöiden katoa tapahtui tutkimuksen aikana noin 2–3 oppilaan kohdalla ryhmästä riippuen. Vallitsevasta pandemiatilanteesta johtuen todennäköistä olisi ollut jopa suurempi kato. Emme kuitenkaan usko alle 7 prosentin kadon vaikuttavan merkittävästi tutkimuksen tuloksiin. (Soininen & Merisuo-Storm, 2009, 162.)

Tutkimuksen ulkoinen validius pyrittiin takaamaan erityisesti kontrolliryhmällä ja läksypuu - interventiolla. Yksittäinen interventio olisi voinut vaikuttaa tuloksiin positiivisesti, mutta kaksi toteutettua interventiota sekä interventioiden vaihtaminen kontrolliryhmän ja pääasiallisen ryhmän välillä parantavat tutkimuksen ulkoista validiutta. Kahta interventiota ja sekä koe- että kontrolliryhmää vuorottain testaamalla voidaan saavuttaa luotettavampia tuloksia. On hyvä huomioida, että jokainen oppilasryhmä on kuitenkin erilainen ja jokaisessa oppilasryhmässä ja koulussa yksinäisyyttä koetaan eri tavoin. Tutkimuksen ulkoista validiutta heikentää se, ettei tutkimuksen perusjoukosta ole otettu otantaa vaan näyte, sillä valitsimme tutkimuksen osallistujiksi kaksi rinnakkaisluokkaa eräästä raumalaisesta alakoulusta. Tutkimuksen tulokset ovat täten suuntaa antavia, mutta eivät täysin yleistettävissä koko perusjoukkoon. Ulkoista validiutta saattavat heikentää myös testauksen aiheuttamat seuraukset. Osa tutkittavista oli tutkijoille tuttuja ja on epäselvää, uskalsivatko kaikki tutkittavat vastata kysymyksiin rehellisesti. Osa tutkittavista saattoi myös haluta miellyttää tutkijoita ja vastata ennemmin siten, miten he olettavat, että tutkijat toivovat heidän vastaavan. Pyrimme kuitenkin pitämään lomakkeiden täyttötilanteet mahdollisimman selkeinä ja samanlaisina jokaisena kertana. (Soininen & Merisuo-Storm, 2009, 162.)

Tutkimuksen reliabelius pyrittiin takaamaan siten, että toimimme samalla tavalla sekä kontrolliryhmän että pääasiallisen tutkimusryhmän kanssa. Emme tehneet muutoksia kesken tutkimuksen, ja lomakkeet olivat samat molemmille ryhmille. Reliabeliutta heikentävät mahdollisesti eri opettajat, jotka keräsivät tuloksia hieman eri tavoin. Emme näe tällä kuitenkaan mahdollista vaikutusta tuloksiin. Yksi tavoite kuitenkin oli toteuttaa interventiot siten, ettei tutkittavan luokan opettajalle kerry tutkimuksesta ylimääräistä työtä. Lisäksi pyrimme tutkimuksessa objektiivisuuteen, eli siihen, että pyrimme kirjaamaan ja analysoimaan tutkimuksen tulokset sellaisina kuin tutkittavat ovat ne lomakkeisiin kirjanneet. Pyrimme tulosten analysoimisessa sekä johtopäätösten tekemisessä yksimielisyyteen. Epäselvät tulokset kirjaamme epäselvinä tuloksina, emmekä pyri vaikuttamaan vastauksiin. (Soininen & Merisuo-Storm, 2009, 162.)

Tutkimuksen eettisyyteen on kiinnitetty huomiota koko tutkimusprosessin ajan. Erityisesti lapsia tutkittaessa eettisyyden rooli korostuu. Ennen tutkimuksen aloittamista hankimme kirjallisen suostumuksen lapsilta itseltään, lasten vanhemmilta sekä lasten opettajilta. Kerroimme lapsille mahdollisuudesta keskeyttää tutkimus halutessaan, milloin vain, ilman mitään seurauksia. Osallistuminen oli jokaiselle vapaaehtoista. Kerroimme tutkittaville lapsille mitä tutkimme, miten tutkimme ja miten heidän vastauksiaan sekä tietoja säilytetään. Vanhemmille kerroimme tutkimuksesta ja siihen liittyvistä eettisistä asioista kirjallisesti. Huolehdimme myös kyselylomakkeiden asianmukaisesta säilytyksestä ja hävittämisestä. Interventioiden osalta huomioimme eettisyyden siten, että interventiot toteutettiin lasten ehdoilla, sekä siten että tutkittavat saivat niistä iloa sekä hyötyä. Vaikka vertaisintervention tarkoitus oli vain parantaa tutkimuksen luotettavuutta, toteutimme sen silti eettisesti ja pyrimme tekemään siitä mahdollisimman mielekkään kokonaisuuden.

Tutkimuksen laatu ja tiedeyhteisön toimintatapojen noudattaminen, eli rehellisyys, on pyritty takaamaan yleisellä huolellisuudella koko tutkimusprosessin ajan, sekä tieteellisen tiedon vaatimusten mukaisella tutkimuksen suunnittelulla, toteutuksella ja raportoinnilla (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen, 2020, 152).

Monet aiemmat tutkimukset ja niissä käytetyt interventiot yksinäisyyden vähentämiseksi keskittyvät jo syntyneeseen yksinäisyyden kokemukseen. Erilaiset strategiat sekä interventiot keskittyvät usein yksinäisten lasten ominaisuuksien, kuten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen tai yksinäisyyden kokemuksen käsittelemiseen esimerkiksi vertaistuen tai päiväkirjametodin avulla. (Zhu, Huebner & Tian, 2019; Page, Scanlan & Deringer, 1994.) Olettamuksena tällöin on, että yksinäisyyttä syntyy joka tapauksessa ja sen negatiivisia seurauksia voi lieventää. Tämä tutkimus pyrki tarttumaan yksinäisyyden ennaltaehkäisemiseen. Opetetaan lapset luomaan uusia sosiaalisia suhteita, ja leikkimään kaikkien kanssa jo ennen kuin yksinäisyyttä esiintyy. Toki tarkoituksena on edellä mainitun lisäksi jo syntyneen yksinäisyyden vähentäminen. Erilaisilla ennaltaehkäisevillä interventioilla voimme kuitenkin vähentää yksinäisten oppilaiden määrää kouluissa. Siksi suosittelemme yksittäisiä opettajia tai jopa kokonaisia kouluja muuttamaan koko luokan tai koulun toimintakulttuuria sellaiseksi, että tutustuminen toisiin oppilaisiin on entistä luonnollisempaa sekä helpompaa.

Jatkotutkimukseksi ehdotamme yksinäisyyden ehkäisemiseen ja vähentämiseen kehitettyjen interventioiden testaamista pidemmällä interventiojaksolla, sekä suuremmalla näytteellä. Ehdotamme myös kaveripuu -toiminnasta pysyvää osaa koko koulun toimintakulttuuriin, jolloin uusien ihmissuhteiden luominen onnistuisi mahdollisesti jopa yli luokkarajojen. Näin tutkimuksen tulos voisi olla tilastollisesti merkitsevä ja silloin tutkimuksella voitaisiin vakuuttaa yksinäisyyttä ehkäisevien interventioiden tarve koulujärjestelmiin. Mielenkiinnolla tutkisimme myös itse entistä syvällisemmin lasten sosiaalisten suhteiden muotoutumista sekä erilaisten interventioiden vaikutusta niiden syntyyn. Olisi tieteellisesti merkittävää saada selville tarkkoja tilastollisia tuloksia siitä, kuinka paljon interventioilla voidaan vähentää alakouluissa esiintyvää yksinäisyyttä. Tarkat luvut aiheesta puhuisivat yksinäisyyden puolesta ja saisivat todennäköisesti suurempaa muutosta aikaan.

Edellisten jatkotutkimusehdotusten lisäksi olisi erittäin ajankohtaista, sekä lasten ja nuorten mahdollisesti muuttuneen hyvinvoinnin tilan kannalta aiheellista ottaa huomioon koronapandemian vaikutukset yksinäisyyteen. Pandemia-aikana sosiaaliset kontaktit ovat vähentyneet, mikä on osaltaan lisännyt yksinäisyyttä. Sosiaalinen eristäytyminen on saanut aikaan negatiivisia psyykkisiä vaikutuksia siinä määrin, että on puhuttu jopa mielenterveyskriisin kehittymisestä. (Rumas, Shamblaw, Jagtap & Best, 2021, 1.) Tähän aiheeseen kannanottaminen vaatii kuitenkin erilaisten pitkittäistutkimusten ja meta-analyyysien valmistumista, jotta todella voidaan nähdä, miten koronapandemia on vaikuttanut maailmanlaajuisen pandemian aikana eläneisiin ja kehittyneisiin lapsiin ja nuoriin, sekä heidän yksinäisyytensä kokemuksiin.

Kaveripuu -intervention tulokset eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Tuloksista voidaan todeta vain, että viikon kestävä kaveripuun tapainen interventiojakso ei ole riittävä muuttamaan lasten yhdessä- sekä yksinolon määrää välitunneilla, yksinäisyyden kokemusta tai sosiaalisten suhteiden parissa vietettyä aikaa. Tulos ei kuitenkaan johdu siitä, ettei asetelma toimisi, sillä läksypuu -interventio tuotti tilastollisesti merkitsevän tuloksen. Jatkotutkimusta ajatellen kaveripuun testaaminen pidemmällä aikavälillä voisi tuottaa tilastollisesti merkitsevämpiä tuloksia.

Kaveripuu -intervention tuloksilla ei voida sanoa olevan merkittäviä vaikutuksia. Sillä, että toisesta interventiosta saimme yhden merkitsevän tuloksen, voimme perustella interventioiden merkittävyyttä lasten kasvatusjärjestelmissä. Interventioiden käyttö sekä varsinkin

interventioiden tutkiminen aiemmin on ollut vähäistä. Eri pituisten interventioiden hyötyjä tulisi selvittää enemmän. Tämä tutkimus osoittaa, ettei viikon kestävä interventio kaveripuun muodossa muuta yksinäisyyden kokemusta. Tulosten myötä ei kuitenkaan pidä hylätä interventioita osana sosiaalisen yksinäisyyden ehkäisyä kasvatustilanteissa, sillä pelkästään interventioihin ja erilaisiin toiminnallisiin jaksoihin lapset osallistuvat usein innoissaan, ja ne voivat tehdä muutosta esimerkiksi lasten sosiaalisissa suhteissa.

7 Lähteet

- Assulin, A. (16.11.2016). *Joka viides suomalainen kärsii siitä: A2 Yksinäisyys-ilta kysyy, miksi yksinäisyys tappaa*. Yle Uutiset | yle.fi. <https://yle.fi/uutiset/3-9293580>
- Baarsen, B., van Snijders, T.; Smit, J. & van Duijn, M. (2001). Lonely but not alone: Emotional isolation and social isolation as two distinct dimensions of loneliness in older people. *Educational and Psychological Measurement*, 61(1): 119–135. Luettu: 15.12.2021. file:///home/chronos/u-d291099fa60802f644e5653cfcdd91b155b94e42/MyFiles/Downloads/Lonely_but_Not_Alone_Emotional_Isolation_and_Socia.pdf
- Barros, R. M., Silver, E. J., & Stein, R. E. (2009). School recess and group classroom behavior. *Pediatrics*, 123(2), 431-436. Luettu 12.1.2022. file:///home/chronos/u-d291099fa60802f644e5653cfcdd91b155b94e42/MyFiles/Downloads/school_recess_classroom_behavior.pdf
- Böger, A.; Huxhold, O. & Dubow, E.F. (2018). Do the antecedents and consequences of loneliness change from middle adulthood into old age? *Developmental psychology*, 54(1), 181–197). Luettu 15.1.2022. <https://web-s-ebshost-com.ezproxy.utu.fi/ehost/detail/detail?vid=0&sid=c41b7e43-201e-4afa-8525-3c004d77406b%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWVvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=2017-51821-001&db=pdh>
- Çağlar Özdoğan, A. (2021). Subjective well-being and social-emotional loneliness of university students: The mediating effect of the meaning of life. *Journal of Pedagogical Research*, 5(1): 18–30. Luettu 7.1.2022. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1289002.pdf>
- Clarke, K.M. (2018). Benching Playground Loneliness: Exploring the Meanings of the Playground Buddy Bench. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(1): 9–21. Luettu 12.1.2022. <https://web-p-ebshost-com.ezproxy.utu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=8d1a691e-ee52-4540-8694-e2943f00c8bb%40redis>
- Dahlberg, L. & McKee, K. (2014). Correlates of social and emotional loneliness in older people: Evidence from an English community study. *Aging ja Mental Health*, 18(4): 504–514. Luettu 7.1.2022. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13607863.2013.856863>

- De Jong Gierveld, J. & Van Tilburg, T. (2006). A 6-item scale for overall, emotional and social loneliness: confirmatory tests on survey data. *Research on aging*, 28(5): 582–598. Luettu 17.1.2022. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.utu.fi/doi/10.1177/0164027506289723>
- Diehl, K., Jansen, C., Ishchanova, K. & Hilger-Kolb, J. (2018). Loneliness at Universities: Determinants of Emotional and Social Loneliness among Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9): 1–14. Luettu 16.1.2022. <https://www.mdpi.com/1660-4601/15/9/1865>
- Ebesutani, C., Fierstein, M., Viana, A.G., Trent, L., Young, J. & Sprung, M. (2015). The role of loneliness in the relationship between anxiety and depression in clinical and school-based youth. *Psychology in the Schools*, 52(3): 223–234. Luettu 12.1.2022. <https://web-p-ebsohost-com.ezproxy.utu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=8d1a691e-ee52-4540-8694-e2943f00c8bb%40redis>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hott, B., Berkeley, S., Fairfield, A. & Shora, N. (2017). Intervention in School and Clinic: An Analysis of 25 Years of Guidance for Practitioners. *Learning Disability quarterly*, 40(1): 54–64. Luettu 10.4.2022. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.utu.fi/doi/pdf/10.1177/0731948716629793>
- Jaakkola, M. (29.5.2021). Päiväkoti-ikäisten lasten yksinäisyys huolettaa monia vanhempia. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000008009369.html>
- Junttila, N. (2010). *Social competence and loneliness during the school years. Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission*. Väitöskirja. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja. 1–84. Luettu 5.10.2021 osoitteessa: <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/59283/AnnalesB325Junttila.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Junttila, N. (2015). *Kavereita nolla. Lasten ja nuorten yksinäisyys*. Helsinki: Tammi.
- Kattilakoski, R. (2018). *Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa. Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta*. University of Jyväskylä. Väitöskirja. Luettu 16.1.2022. https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tohtorikoulu/kasvatustieteiden-tohtoriohjelma/valmistuneet-vaitoskirjat/978-951-39-7440-4_vaitos08062018.pdf

- KvantiMOTV. (2009). Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. Menetelmäopetuksen tietovaranto. *Summamuuttuja*. Luettu 3.2.2022.
<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/summamuuttujat/summamuuttuja.html>
- Kelly, M.E., Duff, H., Kelly, S., McHugh Power, J.E., Brennan, S., Lawlor, B.A. & Loughrey, D.G. (2017). The impact of social activities, social networks, social support and social relationships on the cognitive functioning of healthy older adults: a systematic review. *Systematic reviews*. 6(259). Luettu 10.4.2022.
<https://systematicreviewsjournal.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/s13643-017-0632-2.pdf>
- Larsen, T., Urke, H.B., Holsen, I., Anvik, C.H., Olsen, T., Waldahl, R.H., Antonsen, K.M., Johnson, R., Tobro, M., Brastad, B. & Hansen, T.B. (2018). COMPLETE – a school-based intervention project to increase completion of upper secondary school in Norway: study protocol for a cluster randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 18(340). Luettu 16.1.2022.
<https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-018-5241-z>
- Liberman, Z., Kertin, E., Kinzler, K & Shaw, A. (2019). (Un)common knowledge: Children use social relationships to determine who knows what. *Developmental Science*, 6(23). Luettu: 10.1.2022. <https://web-s-ebsohost.com.ezproxy.utu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=ed4cb021-491e-4ebe-86c7-ad013659f769%40redis>
- Mannerheimin lastensuojeluliitto. (23.8.2021). *Korona-aika nosti lahjoitusintoa: MLL pystyy laajentamaan lasten ja nuorten chatin aukioloaikoja*.
https://www.mll.fi/tiedotteet/korona-aika-nosti-lahjoitusintoa-mll-pystyy-laajentamaan-lasten-ja-nuorten-chatin-aukioloaikoja/?post_date=20210823121201
- Merenluoto, K. (2004). Lyhyt SPSS käyttöopas graduntekijälle.
- Minkkinen, J. (2015). *Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Luettu 10.2.2022. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/97204/978-951-44-9822-0.pdf?sequence=1>
- Neitola, M. (2011). *Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen - vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat*. Väitöskirja. Turun yliopisto. Luettu <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/72512/AnnalesC324Neitola.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Nousiainen, L. & Piekkari, U. (2007). *Osallistuva oppilas-yhteisöllinen koulu. Toimivan oppilaskunnan opas*. Opetusministeriö. Luettu 16.1.2022.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79402/opm32.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ostrosky, M.M. & Meadan, H. (2010). Helping Children Play and Learn Together. *The National Association for the Education of Young Children*, 104–107. Luettu 11.1.2022. <https://web-p-ebSCOhost-com.ezproxy.utu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=141d5a81-a072-42af-b3cf-80772f048360%40redis>
- Page, R.M., Scanlan, A., & Deringer, N. (1994). Childhood loneliness and isolation: Implications and strategies for childhood educators. *Child Study Journal*, 24(2): 107–118. Luettu 11.1.2022. <https://web-p-ebSCOhost-com.ezproxy.utu.fi/ehost/detail/detail?vid=8&sid=141d5a81-a072-42af-b3cf-80772f048360%40redis&bdata=JnNpdGU9ZWVhc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=EJ495317&db=eric>
- Perry, K., Donohue, K & Weinstein, R. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology*, 45(3): 269–292. Luettu: 11.1.2022. <https://www-sciencedirect-com.ezproxy.utu.fi/science/article/pii/S0022440507000209>
- Perusopetuslaki 30.12.2013/1287.
- POPS. (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Qualter, P., Brown, S.L., Munn, P. & Rotenberg, K.J. (2009). Childhood loneliness as a predictor of adolescent depressive symptoms: an 8-year longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(6): 493–501. Luettu 9.10.2021.
https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/20301/ssoar-eurchildadolpsych-2009-6-qualter_et_al-childhood_loneliness_as_a_predictor.pdf?sequence=1
- Qualter, P., Brown, S., Munn, P. & Rotenberg, K. (2010) Childhood loneliness as a predictor of adolescent depressive symptoms: an 8-year longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(6), 1285–1286. Luettu 5.10.2021. <https://search-proquest-com.ezproxy.utu.fi/docview/356857729/fulltextPDF/D935906163414927PQ/1?accountid=14774>
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2020). *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: Sanoma Pro.

- Rook, K.S. (1984). Promoting social bonding: Strategies for helping the lonely and socially isolated. *American Psychologist*, 39(12): 1389–1407. Luettu 11.1.2022. https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=L2pBpPoo-pwC&oi=fnd&pg=PA47&ots=6ULNudhUUUV&sig=0RgS34rrh4j6EqG5BkxKH3DOVLY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Rumas, R., Shamblaw, A. L., Jagtap, S. & Best, M.W. (2021). Predictors and consequences of loneliness during the COVID-19 pandemic. *Psychiatry research*, 300(113934): 1–8. Luettu 17.1.2022. <https://www.sciencedirect.com.ezproxy.utu.fi/science/article/pii/S0165178121002316>
- Russell, D., Cutrona, C.E., Rose, J. & Yurko, K. (1984). Social and Emotional Loneliness: An Examination of Weiss's Typology of Loneliness. College of Medicine, University of Iowa. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(6): 1313–1321. Luettu 10.1.2022. <file:///home/chronos/u-d291099fa60802f644e5653cfcdd91b155b94e42/MyFiles/Downloads/RusselPeplauCutrona80.pdf>
- Russell, D., Letitia, A & Carolyn, E. (1980). The Revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and Discriminant Validity Evidence. University of California, Los Angeles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3): 472–480. Luettu 9.1.2022. <file:///home/chronos/u-d291099fa60802f644e5653cfcdd91b155b94e42/MyFiles/Downloads/RusselPeplauCutrona80.pdf>
- Rutland, A., Dominic, A. & Cameron, L. (2007). Children's attitudes towards nonconformists: Intergroup relations and social exclusion in middle childhood. *International Journal on School Disaffection*, 4(2): 45–52. Luettu 11.1.2022. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ853207.pdf>
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. (2009). *Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet*. Turun yliopisto: Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Tähtinen, J. & Isoaho, H. (2001). *Tilastollisen analyysin lähtökohtia. Ensiaskeleet kvantitaiaineiston käsittelyyn, analyysiin ja tulkintaan SPSS-ohjelmaympäristössä*. Julkaisusarja C, Oppimateriaalit: 13. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Vanhalst, J. (2019). Loneliness and Social Anxiety Across Childhood and Adolescence: Multilevel Meta-Analyses of Cross-Sectional and Longitudinal Associations. *Developmental Psychology*, 55(7): 1548–1565. Luettu 4.1.2022. <https://web-s->

[ebSCOhost-com.ezproxy.utu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=0b21cc2d-8dff-421d-a012-8a0f363a07cf%40redis](https://web-p-ebSCOhost-com.ezproxy.utu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=0b21cc2d-8dff-421d-a012-8a0f363a07cf%40redis)

Vilkka, H. (2021). *Näin onnistut opinnäytetyössä. Ratkaisut tutkimuksen umpikujiin.*

Jyväskylä: PS-kustannus.

Vilkka, H. (2007). *Tutki ja mittaa. Määrällisen tutkimuksen perusteet.* Helsinki: Tammi.

Virta, M., Asanti, R., Junntila, N., Koivusilta, L., Koski, P. & Virta, A. (2011). Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa? 120–134. Teoksessa: Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämishaasteita. Tampereen yliopisto. Luettu 16.1.2022.

https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/65529/kohti_turvallisempaa_oppilaitosta_2012.pdf?sequen#page=120

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

Journal of Personality and Social Psychology, 46(6), 1313–1321. Luettu

10.1.2022. <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.46.6.1313>

World Health Organization. (2014). Health for the world's adolescents: A second chance in the second decade. Luettu 12.1.2022.

https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/112750/WHO_FWC_MCA_14.05_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zhu, X., Huebner, E.S. & Tian, L. (2019). A Person-Centered Longitudinal Analysis of Adolescents' Loneliness and Social Anxiety: Clusters, Predictors, and Outcomes.

American Psychological Association, 39(5): 576–589. Luettu 20.1.2022. <https://web-p-ebSCOhost-com.ezproxy.utu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=71ae6349-9f0e-437b-8160-08afc97e477f%40redis>

Liitteet

Liite 1. Kaveripuu



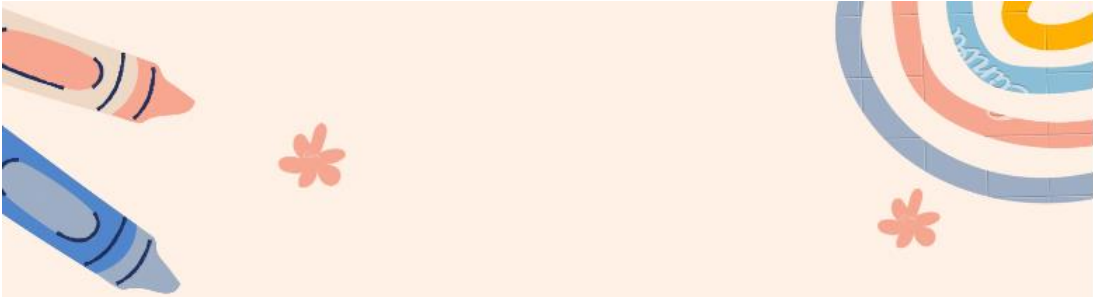
Liite 2. Kaveripuun oheismateriaali

Opettaja (tai joku muu) arpoo puusta kaksi nimeä, ja nämä henkilöt viettävät pitkän välitunnin yhdessä. Joka päivä arvotaan siis uusi kaveripari ennen pitkää välituntia.

KAVERI- PUU

Muistakaa aina kiinnittää nimilaput takaisin puuhun, jotta ne ovat seuraavaa päivää varten valmiina!

Liite 3. Läksypuun oheismateriaali




Jos olet muistanut tehdä päivän läksyt, saat hakea puusta yhden lehden päivän päätteeksi. Viikon aikana sinulla on siis mahdollisuus kerätä yhteensä 5 lehteä.

LÄKSYPUU



Kerää lehdet talteen pulpettiisi, jotta ne voidaan viikon päätteeksi laskea. Ida ja Olivia tulevat keräämään lehdet takaisin, jotta toinen luokka saa ne käyttöönsä.



Liite 4. Suostumuslomake

Hei sinä kolmasluokkalainen sekä kotiväki,

olemme viimeisen vuoden luokanopettajaopiskelijoita ja teemme tällä hetkellä Pro gradu - tutkielmaa liittyen uudenlaiseen innovaatioon, Kaveripuuhun. Kaveripuun tarkoituksena on lisätä jokaiselle oppilaille kavereita koulussa, ja vähentää yksinäisyyttä. Tutkimme Kaveripuun toimivuutta käytännössä Rauman Normaalikoulun kolmannen vuosiluokan oppilaille. Tutkimus toteutetaan kahtena eri viikon pituisena interventiona: Kaveripuu -interventio ja Läksypuu -interventio. Luokkaan rakennetaan konkreettinen puu, jonka tarkoituksena on motivoida uusien kavereiden kanssa toimiseen välitunneilla tai läksyjen tekemiseen.

Tutkimuksen tulokset kerätään kyselylomakkeilla, jotka tutkimukseen huoltajilta luvan saaneet ja itse suostuneet oppilaat täyttävät sekä ennen että jälkeen interventioiden.

Tässä tutkimuksessa kerättäviä tietoja säilytetään vain Ida-Maria Mäen ja Olivia Leinon lukituissa tiloissa ja salasanalla suojatuissa laitteissa. Kyselylomakkeet hävitetään tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Tutkimuksessa ei kerätä henkilötietoja.

Lisätiedot liittyen tutkimukseen:

Ida-Maria Mäki, immaki@utu.fi, 0400 5454 22

Olivia Leino, olulei@utu.fi, 050 5952 077

Tutkimuksen vastuhenkilö: Timo Ruusuvirta, timruu@utu.fi, 029 450 3562

Allekirjoituksellani vahvistan, että lapseni _____ (nimi) saa osallistua tähän tutkimukseen, mikäli hän vapaaehtoisesti itse haluaa siihen osallistua.

Allekirjoitus

Päiväys (ja tarvittaessa kellonaika)

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tähän tutkimukseen (lapsen allekirjoitus).

Liite 5. Läksypuun kyselylomake

Läksypuu

Vastaa alla oleviin kysymyksiin.

1. Kuinka monena päivänä viikosta (5 koulupäivää) muistat tehdä läksyt? Ympyröi.

0 1 2 3 4 5

2. Kuinka monena päivänä viikosta (5 koulupäivää) unohdat tehdä läksyt? Ympyröi.

0 1 2 3 4 5

3. Kuinka paljon aikaa käytät läksyjen tekemiseen päivässä? Ympyröi.

0min 5min 10min 15min 20min 25min 30min 35min 40min 45min 50min 55min
60min

4. Läksyjen tekeminen tuntuu kivalta... (Ympyröi.)

ei koskaan harvoin joskus usein aina

5. Läksyjen tekeminen tuntuu uuvuttavalta... (Ympyröi.)

ei koskaan harvoin joskus usein aina

Liite 6. Kaveripuun kyselylomake

Kaveripuu

Vastaa alla oleviin kysymyksiin.

1. Mitä teet yleensä välitunneilla?

2. Kuinka usein vietät aikaa välitunnilla kaverin kanssa? Ympyröi.

en koskaan harvoin joskus usein aina

3. Kuinka monen kaverin kanssa yleensä leikit yhden välitunnin aikana? Ympyröi.

0 --- 1 --- 2 --- 3 --- 4 --- 5 --- 6 --- 7 --- 8 --- 9 --- 10 --- 11 --- 12 --- 13 --- 14 --- 15

4. Kuinka usein olet välitunneilla yksin? Ympyröi.

en koskaan harvoin joskus usein aina

5. Oletko kokenut itsesi yksinäiseksi välitunnilla?

kyllä ei