



# Oppilaiden kokemuksia yksinäisyydestä ja yhteisöllisyydestä kouluympäristössä - School to Belong -ohjelma osana koulun arkea



Laurea-ammattikorkeakoulu

**Oppilaiden kokemuksia yksinäisyydestä ja yhteisöllisyydestä  
kouluympäristössä - School to Belong -ohjelma osana koulun  
arkea**

Jenna Alén & Anna Jantunen  
Sosionomi (AMK)  
Opinnäytetyö  
Huhtikuu, 2025

Jenna Alén, Anna Jantunen

**Oppilaiden kokemuksia yksinäisyydestä ja yhteisöllisyydestä kouluympäristössä - School to Belong -ohjelma osana koulun arkea**

Vuosi 2025 Sivumäärä 83

---

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli kartoittaa yläkoulu- ja lukioikäisten oppilaiden kokemuksia yksinäisyydestä ja yhteisöllisyydestä kouluympäristössä sekä selvittää, miten oppilaat kuvaavat School to Belong -ohjelman näkyvyyttä ja merkitystä osana koulun arkea. Opinnäytetyö toteutettiin yhteistyössä HelsinkiMission kanssa, joka toimii ohjelman valtakunnallisena koordinoijana. Työn tarkoituksena oli tuottaa oppilaslähtöistä ymmärrystä ohjelman kehittämisen ja koulujen yhteisöllisyyttä vahvistavan työn tueksi.

Tietoperustassa tarkasteltiin yksinäisyyden ja yhteisöllisyyden ilmiöitä koulukontekstissa. Keskeisiksi viitekehyksiksi valikoituivat Peplau ja Perlmanin (1998) yksinäisyysteoria, McMillanin ja Chavisin (1986) yhteisöllisyyden teoria sekä Shierin (2001) osallisuuden portaat. Opinnäytetyössä käytettiin laadullisia tutkimusmenetelmiä ja aineisto kerättiin teemallisilla ryhmähaastatteluilla kahdessa eri oppilaitoksessa yhteensä 19 oppilaalta. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tulosten perusteella yhteisöllisyys ei näyttäytynyt koko koulun laajuisena ilmiönä, vaan rajoittui usein luokkatasolle tai kaveripiireihin. Yksinäisyys koettiin moniulotteisesti fyysisenä, sosiaalisena ja emotionaalisenä, ja sen vaikutukset ulottuivat hyvinvointiin ja koulumotivaatioon. School to Belong -ohjelma ei ollut useimmille oppilaille tuttu, mutta sen teemoja pidettiin tärkeinä. Kehittämisehdotuksina nousivat ohjelman näkyvämmäksi tuominen, oppilaiden osallistamisen lisääminen sekä koulu yhteisön tietoisuuden vahvistaminen yksinäisyyteen, yhteisöllisyyteen ja moninaisuuteen liittyvissä aihealueissa. Tuloksia voidaan hyödyntää yksinäisyyttä ennaltaehkäisevän ja yhteisöllisyyttä edistävän School to Belong -ohjelman kehittämisessä.

Jenna Alén, Anna Jantunen

**Students' Experiences of Loneliness and Sense of Community in the School Environment -  
The School to Belong Programme as Part of Everyday School Life**

Year

2025

Pages

83

---

The aim of this Bachelor's thesis was to explore the experiences of upper secondary and lower secondary school students regarding loneliness and sense of community within the school environment, and to examine how students perceive the School to Belong programme as part of everyday school life. The study was carried out in cooperation with HelsinkiMissio, which coordinates the programme nationally. The purpose of this thesis was to produce student-centred knowledge to support the development of the programme and promote school community wellbeing.

The theoretical framework of this thesis focused on loneliness and sense of community in the school context. Key theories included Peplau and Perlman's (1998) theory of loneliness, McMillan and Chavis's theory (1986) of sense of community, and Shier's (2001) Pathways to Participation. This Bachelor's thesis applies qualitative research methods and is based on theme-based group interviews conducted in two educational institutions with a total of 19 students. The data were analyzed using inductive content analysis.

The results indicated that the sense of community was often limited to class or peer groups and did not extend to the school as a whole. Loneliness was experienced in multiple ways, and students' wellbeing and school motivation were affected. The School to Belong programme was largely unknown to students, but its themes were considered important. Development suggestions included increasing programme visibility, involving students more actively, and strengthening school faculty's awareness of issues related to loneliness, sense of belonging and diversity. The results can be applied to support the development of a more inclusive and community-oriented school environment.

Keywords: loneliness, sense of community, participation, school community

## Sisällys

1	Johdanto .....	7
2	School to Belong -ohjelma .....	8
2.1	School to Belong -ohjelman rakenne .....	9
2.2	School to Belong -ohjelman yksinäisyyskysely 2024.....	11
3	Nuoruuden kehitysvaiheet - fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset muutokset .....	12
4	Yksinäisyys nuoruudessa .....	14
4.1	Emotionaalinen yksinäisyys .....	16
4.2	Sosiaalinen yksinäisyys .....	17
4.3	Fyysinen yksinäisyys.....	18
4.4	Ostrakismi .....	18
5	Yhteisöllisyys ja osallisuus kouluympäristössä .....	20
5.1	Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki .....	23
5.2	Opiskeluhuollon henkilökunta .....	24
6	Ryhmädynamiikka ja ryhmäytyminen nuorten yhteisöllisyyden tukena.....	24
7	Moninaisuus oppilaiden keskuudessa .....	25
7.1	Sukupuolen moninaisuus .....	26
7.2	Kulttuurinen moninaisuus .....	27
7.3	Rasismi ja syrjintä.....	28
8	Opinnäytetyön toteutus .....	29
8.1	Opinnäytetyön tutkimuskysymys.....	30
8.2	Haastattelurunko oppilaiden ryhmähaastatteluihin .....	31
8.3	Haastattelun toteutustapa.....	33
8.4	Aineiston analyysin toteutustapa .....	36
8.5	Tutkimusetiikka.....	37
9	Tulokset.....	39
9.1	Yhteisöllisyys ja osallisuus koulussa .....	39
9.2	Sosiaalisen tuen merkitys koulussa .....	41
9.3	Yksinäisyyden kokemukset.....	42
9.4	School to Belong -ohjelma .....	44
10	Johtopäätökset .....	45
11	Pohdinta .....	54
	Lähteet .....	62
	Kuviot.....	68
	Taulukot.....	69
	Liitteet.....	70

## 1 Johdanto

Viime vuosina nuorten yksinäisyys on noussut merkittäväksi yhteiskunnalliseksi haasteeksi, jolla on laaja-alaisia vaikutuksia heidän hyvinvointiinsa, mielenterveyteensä ja oppimiskykyynsä. Kouluterveyskyselyn (2023) mukaan noin 16 % lapsista ja nuorista kokee itsensä yksinäiseksi. Kouluympäristössä yksinäisyys voi vähentää oppilaiden halua osallistua sosiaalisiin tilanteisiin ja heikentää koulumenestystä, mikä korostaa koulujen roolia yksinäisyyden tunnistamisessa ja sen vaikutusten lieventämisessä. Yksinäisyydellä on kauaskantoisia seurauksia yksilön elämänlaatuun ja osallisuuteen, jo lapsuudessa nuoruudessa koetut yksinäisyyden kokemukset voivat vaikuttaa kielteisesti koulunkäyntiin ja pahimmillaan johtaa jopa koulun keskeyttämiseen. (HelsinkiMissio, 2024a, 8.)

School to Belong -ohjelma on kehitetty vastaamaan oppilaiden yksinäisyyden kokemuksiin tarjoamalla tukea koulu yhteisössä ja vahvistamalla yhteisöllisyyttä osana koulun arkea. HelsinkiMission vuoden 2024 yksinäisyyskyselyn mukaan 17 % oppilaista ja opiskelijoista kokee haitallista yksinäisyyttä, ja jatkuvaa yksinäisyyttä kokevien määrä on kasvanut kolmessa vuodessa 5,5 prosentista 7,4 prosenttiin. Kyselytulokset osoittivat kuitenkin, että toisen asteen oppilaitoksissa, joissa on toteutettu School to Belong -ohjelman mukaista yksinäisyyden vähentämistyötä, jatkuvaa yksinäisyyttä kokevien määrä oli pienempi kuin muissa oppilaitoksissa. Tämä viittaa siihen, että yhteisöllisellä työllä voidaan vähentää nuorten yksinäisyyttä ja vahvistaa heidän osallisuuttaan koulu yhteisössä. (HelsinkiMissio 2024b.)

Tämän opinnäytetyön tavoitteena on ymmärtää oppilaiden kokemuksia yksinäisyydestä, yhteisöllisyydestä sekä School to Belong -ohjelmasta haastatteluiden avulla. Tutkimuskysymyksenä on: "Millaisia kokemuksia oppilailla on yksinäisyydestä ja yhteisöllisyydestä koulu ympäristössä ja miten he kuvaavat School to Belong -ohjelmaa osana koulun arkea?" Työn toimeksiantaja on HelsinkiMissio, ja työn tarkoituksena on selvittää, miten ohjelma toimii käytännössä oppilaiden näkökulmasta ja millaisia kokemuksia se on synnyttänyt. Lisäksi tutkielma voi lisätä tietoisuutta siitä, kuinka koulut voivat tukea nuorten hyvinvointia ja tarjota turvallisen ympäristön, jossa jokainen voi tuntea itsensä hyväksytyksi.

Tämä opinnäytetyö on laadullinen tutkielma, jonka teoreettinen viitekehys pohjautuu Shierin (2001) osallisuuden portaisiin, Peplaun ja Perlmanin (1998) yksinäisyyden subjektiivisuuteen ja sosiaalisiin odotuksiin, McMillanin ja Chavisin (1986) yhteisöllisyyden teoriaan sekä muihin aiheen keskeisiin lähikäsitteisiin. Työssä käytetään sekä termejä nuori että oppilas/opiskelija. Termi nuori viittaa yksilöön laajemmassa kehityksellisessä merkityksessä, kun taas oppilas ja opiskelija viittaavat koulu- ja opiskelukontekstiin. Termien käyttö määräytyy asiayhteyden mukaan.

## 2 School to Belong -ohjelma

Yhteistyö HelsinkiMission ja School to Belong -ohjelman kanssa käynnistyi, kun otimme heihin yhteyttä toiveenamme saada aihe nuorten hyvinvointiin liittyvästä teemasta. HelsinkiMissiolla ilmeni ajankohtainen tarve syventää ymmärrystä School to Belong -ohjelmasta oppilaiden omien kokemusten kautta, erityisesti laadullisen aineiston muodossa. Suunnittelupalaverissa heidän toimistollaan sovimme opinnäytetyön aiheeksi ohjelmaan osallistuneiden oppilaiden kokemusten tutkimisen. Sovimme työn aikataulutuksesta siten, että se valmistuu keväällä 2025. Yhteistyö virallistettiin Laurea-ammattikorkeakoulun järjestelmässä, ja lisäksi laadimme erillisen hakemuksen toimeksiannosta HelsinkiMissiolle.

Opinnäytetyön toimeksiantaja HelsinkiMissio on sosiaalialan järjestö, jonka tehtävänä on vähentää yksinäisyyttä ja lisätä hyvinvointia eri elämänvaiheissa. Järjestö on toiminut jo 140 vuoden ajan ja on poliittisesti sekä uskonnollisesti sitoutumaton. HelsinkiMissio auttaa yksinäisyydestä kärsiviä ympäri Suomen tarjoamalla maksuttomia palveluja, jotka on todettu vaikuttaviksi ja hyvinvointia vahvistaviksi. HelsinkiMissio toimii lähes sadan ammattilaisen ja tuhannen vapaaehtoisen voimin, ja sen apu tavoittaa vuosittain kymmeniätuhansia ihmisiä. HelsinkiMissio pyrkii vähentämään yksinäisyyden kielteisiä vaikutuksia tarjoamalla tukea ja yhteisöllisiä ratkaisuja kaikenikäisille. Nuorille suunnattuja palveluita ovat esimerkiksi kriisipiste, joka tarjoaa 12-29-vuotiaille keskusteluapua erilaisiin elämäntilanteisiin. Tämän lisäksi nuorille on tarjolla myös tukisuhteita vapaaehtoisen tukiparin kanssa. (HelsinkiMissio 2025b.)

HelsinkiMission vuonna 2022 käynnistämä School to Belong -ohjelma toteutetaan yhteistyössä Opetushallituksen, Turun yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen sekä Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintoviraston kanssa. Ohjelma tarjoaa ratkaisuja yksinäisyyden kitkemiseen strategiselta tasolta arkisiin toimintoihin samalla lisäten tietoisuutta kouluissa koetuista ilmiöistä. Lukuvuonna 2023-2024 School to Belong -ohjelmaan osallistui yhteensä 108 oppilaitosta. Ohjelmaa toteutetaan kolmen lukuvuoden sykleissä, alkaen ja päättyen yksinäisyyskyselyyn, jonka tuloksia seurataan oppilaiden yksinäisyyden kokemusten kannalta. Ohjelmaan sisältyy esimerkiksi koulutuksia ja luentoja oppilaille, koulun henkilökunnalle sekä huoltajille. (HelsinkiMissio 2025a, 5-7.)

Kyselyn pohjalta laaditaan oppilaitoskohtaiset raportit, jotka toimitetaan oppilaitoksille syyslukukauden aikana. Oppilaitokset laativat näiden raporttien pohjalta yksinäisyysstrategian, jonka toteuttamiseen tarjotaan erilaisia työkaluja. Oppilaitos, joka sitoutuu ohjelman toteuttamiseen ja yksinäisyysstrategian käyttöönottoon, saa School to Belong -sertifikaatin osoituksena pitkäjänteisestä työstä yksinäisyyden vähentämiseksi ja koulu yhteisön hyvinvoinnin tukemiseksi. Tavoitteena on luoda ympäristö, jossa jokainen nuori kokee olonsa turvalliseksi ja hyväksytyksi. Ohjelma perustuu menetelmiin, joiden tehokkuus on vahvistettu kansainvälisissä tutkimuksissa. Näitä menetelmiä ovat varhainen puuttuminen, sosiaalisten taitojen

kehittäminen, myönteisen asenneilmapiirin luominen sekä yksinäisyyden kokemusta ylläpitävien ajatusvääristymien käsittely. (HelsinkiMissio 2024a, 18.)

## 2.1 School to Belong -ohjelman rakenne

School to Belong -ohjelma on valmiiksi strukturoitu, monialainen ja pitkäkestoiseksi suunniteltu toimintamalli, joka on kohdennettu yläkouluille ja toisen asteen oppilaitoksille (HelsinkiMissio 2025a, 11). Ohjelman ytimessä on ajatus, että yksinäisyys ei ole vain yksilön ongelma, vaan koko kouluyhteisön haaste, jota voidaan ratkoa yhteistyöllä ja tietoisilla toimintamalleilla (HelsinkiMissio 2025a, 9). Sen toteutus perustuu laajalti sähköisiin materiaaleihin, joiden avulla voidaan tehokkaasti kouluttaa ja sitouttaa eri toimijaryhmiä. Lisäksi ohjelmaan kuuluu yhteisöllisiä tempauksia, jotka edistävät oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja tukevat koulun yhteishengen kehittämistä. Ohjelman vaikuttavuutta seurataan yksinäisyyskyselyllä, jonka avulla voidaan arvioida sen onnistumista ja tarpeellisia kehitystoimenpiteitä. (HelsinkiMissio 2025a, 11.)

Ohjelma toteutetaan kolmen lukuvuoden aikana, ja sen rakenne on suunniteltu asteittain syventäväksi. Ensimmäisenä vuonna käynnistysvaiheessa toteutetaan yksinäisyyskysely, jonka avulla kartoitetaan kouluyhteisön tilanne ja tarpeet. Tähän vaiheeseen kuuluu myös strategia-työkalu, Kick off -tapahtuma sekä muut ohjelman alkuvaiheen tapahtumat, jotka luovat perustan myöhemmille vaiheille. Toisena vuonna ohjelmassa keskitytään syventäviin työpaketteihin, joiden avulla yksinäisyyteen liittyviä teemoja käsitellään systemaattisesti koulutusten ja materiaalien avulla. Yhteisölliset tapahtumat tukevat tätä prosessia, varmistaen että kouluyhteisössä syntyy osallistavia ja yhteisöllisyyttä vahvistavia rakenteita. Kolmantena vuonna ohjelman sisällöt ja materiaalit jatkuvat, ja lopuksi toteutetaan uudelleen yksinäisyyskysely, jonka avulla voidaan arvioida ohjelman vaikutuksia ja sen käytännön toteutusta. (HelsinkiMissio 2025a, 11.)

Oppilaitoksille, nuorille ja huoltajille on tarjolla sähköinen materiaalipankki, joka tukee ohjelman toteuttamista ja sen tavoitteiden saavuttamista. Nuorille suunnattuihin koulutuksiin kuuluu ”Minä ja muut” -koulutus, joka käsittelee yksinäisyyttä ja kaverisuhteita, sekä ”Minä riitän!” -itsemyötätuntokoulutus. Huoltajille tarjotaan koulutusta yksinäisyydestä huoltajan näkökulmasta. Koulun henkilökunnalle on saatavilla koulutuksia nuorten yksinäisyyden tunnistamisesta ja puheeksiotosta, yhteisöllisyyden vahvistamisen työkaluista, itsemyötätunnosta sekä ohjelman jalkauttamisesta ja muutoksen tekemisestä. (HelsinkiMissio 2025a, 12-13.)

Lisäksi henkilökunnalla on käytössään kolme valmista oppituntia sekä ryhmäytymismateriaali. Vastuuoppilaille on tarjolla pienryhmämateriaali, joka tukee heidän rooliaan kouluyhteisön vahvistamisessa. Työpakettien avulla koulun henkilökunta kykenee arvioimaan opetuksen ja vuorovaikutuksen tasoa, koulun fyysistä ympäristöä sekä koulupoissaolojen ennaltaehkäisyä. (HelsinkiMissio 2025a, 12-13.)

Alla oleva taulukko esittää School to Belong -ohjelman opiskelijan vuosikelloa lukuvuonna 2023-2024. Ohjelma on jaettu kuukausittain siten, että teemat ja tapahtumat vaihtelevat. Ohjelma käynnistyy vuosittain lukuvuoden alussa, eli elokuussa, ryhmäytymistä tukevilla tehtävillä, ja muina kuukausina käsitellään esimerkiksi itsemyötätuntoa, yksinäisyyttä ja kaverisuhteita. Helmikuun ja maaliskuun aikana järjestetään ystäväviikko ystävänpäivän tienoilla, ja loppukevään ohjelma koostuu oppaista ja tehtäväkirjoista. (HelsinkiMissio 2025a, 29.)

Taulukko 1: School to Belong -ohjelman opiskelijan vuosikello lukuvuodelle 2023-2024 esittäen oppilaille suunnatut tapahtumat, luennot ja oppitunnit elokuusta toukokuuhun. (Mukaillen HelsinkiMissio 2025a, 29.)

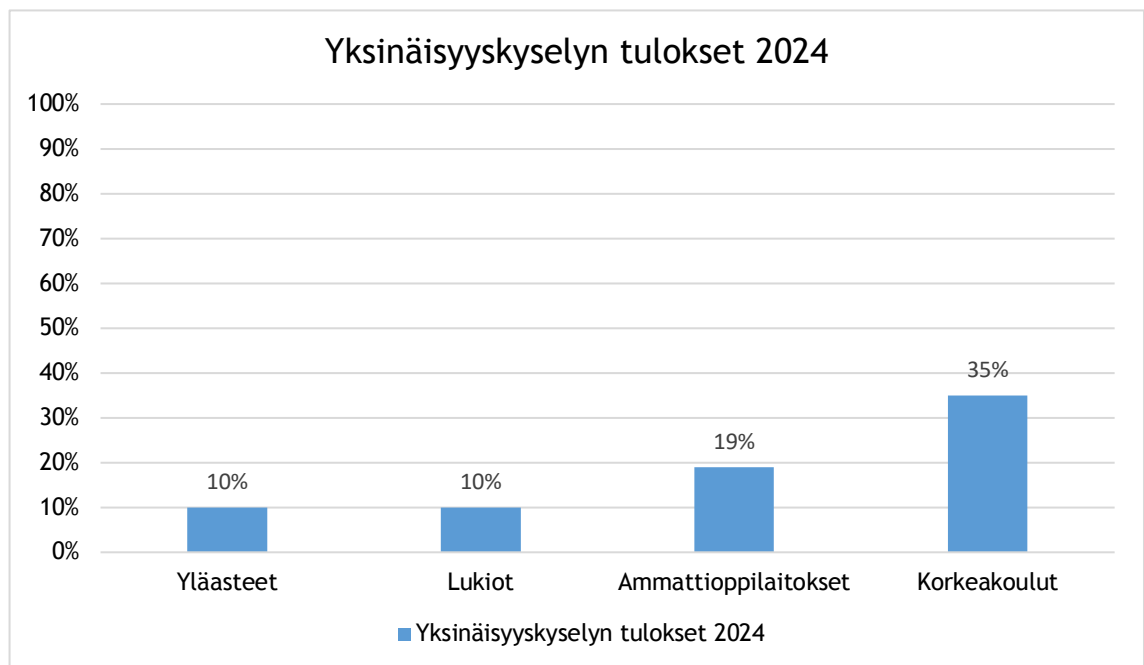
Elokuu 2023	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kick off -tapahtuma</li> <li>- Ryhmäytymistehtävät oppitunneilla</li> <li>- Pienryhmämateriaali vastuuoppilaille</li> </ul>
Syys-lokakuu 2023	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ystävyys-oppitunti</li> <li>- Luento nuorille: Minä ja muut - yksinäisyys kaverisuhteissa</li> </ul>
Marras-joulukuun 2023	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Yksinäisyys-oppitunti</li> <li>- Luento nuorille: Minä riitän! - itsemyötätunnon voimaa</li> </ul>
Tammikuu 2024	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Itsemyötätunto-oppitunti</li> </ul>
Helmi-maaliskuu 2024	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kaveriviikko (ystävänpäivä)</li> </ul>
Huhti-toukokuu 2024	<ul style="list-style-type: none"> <li>- HelsinkiMission muu materiaali: Kertomuksia yksinäisyydestä -opas, Minä riitän -opas ja Yksinäisyys -tehtäväkirja</li> </ul>

School to Belong -ohjelman tavoitteena on varmistaa, ettei yksinäisyyttä lakaista maton alle, vaan siihen puututaan systemaattisesti ja johdonmukaisesti koko koulu yhteisön toimesta. Ohjelmassa painotetaan erityisesti nuorten omaa roolia muutoksentehtäjinä, mikä tarkoittaa, että heillä on aktiivinen osuus toimintojen suunnittelussa ja toteutuksessa. Tämä lähestymistapa vahvistaa nuorten toimijuutta ja osallisuutta sekä tukee myönteisen koulukulttuurin kehittymistä. Kun koulun henkilökunta, oppilaat ja huoltajat yhdistävät voimansa yksinäisyyden torjumiseksi, syntyy vahvempi ja tuetumpi oppimisympäristö, jossa jokainen oppilas voi tuntea olevansa osa yhteisöä. School to Belong -ohjelma vastaa koulu yhteisön tarpeeseen lisätä tietoisuutta yksinäisyyden vaikutuksista ja tarjota konkreettisia ratkaisuja, jotka edistävät oppilaiden hyvinvointia, sosiaalista integraatiota ja oppimisen edellytyksiä pitkäjänteisesti. (HelsinkiMissio 2025a, 9.)

## 2.2 School to Belong -ohjelman yksinäisyyskysely 2024

School to Belong -ohjelman vuoden 2024 yksinäisyyskysely tuo esiin nuorten yksinäisyyden laajuuden ja siihen vaikuttavia tekijöitä eri koulutusasteilla. Vuonna 2024 yksinäisyyskyselyyn osallistui kaiken kaikkiaan 3503 oppilasta sekä opiskelijaa yläkouluista, toisen asteen oppilaitoksista sekä korkeakouluista. Kyselyn mukaan 17 % oppilaista ja opiskelijoista kokee yksinäisyyttä, ja jatkuva yksinäisyys on kasvanut viime vuosina. Vuonna 2022 jatkuvan yksinäisyyden osuus oli 5,5 %, mutta vuonna 2024 luku on noussut 7,4 %:iin. (HelsinkiMissio 2024b.) Tulokset viittaavat siihen, että yksinäisyyden kokemukset ovat yleistyneet viime vuosina ja nuorten sosiaaliset verkostot saattavat olla aiempaa haavoittuvaisempia muuttuvien sosiaalisten rakenteiden ja vuorovaikutustapojen vuoksi.

Yksinäisyyden kokemukset vaihtelevat merkittävästi koulutusasteittain. Yläkouluissa ja lukioissa yksinäisyyttä kokee 10 % oppilaista, kun taas ammattioppilaitoksissa vastaava luku on 19 % ja korkeakouluissa jopa 35 % (HelsinkiMissio 2024b). Tämä saattaa liittyä erilaisiin sosiaalisiin ympäristöihin sekä opiskeluvaiheiden nivelkohtiin, joissa ryhmäytyminen voi olla haasteellista. Lisäksi kysely osoittaa, että yksinäisyyden kokemukset ovat yleisempiä sukupuolivähemmistöihin kuuluvilla opiskelijoilla: miehistä 12 %, naisista 19 % ja muista/en halua määrittellä -kategoriassa 28 % kokee yksinäisyyttä (HelsinkiMissio 2024b.).



Kuvio 1. HelsinkiMission School to Belong -ohjelman vuoden 2024 yksinäisyyskyselyn tulokset oppilaitoksista, jotka ovat ohjelmassa mukana jaoteltuna koulutusmuotojen mukaisesti prosenttiosuuksien kuvastaen yksinäisten oppilaiden määrää. (Mukaillen HelsinkiMissio 2024b.)

Tulosten perusteella yhteisöllisillä toimenpiteillä on merkitystä yksinäisyyden vähentämisessä. Kyselyyn vastanneiden oppilaitosten välillä havaittiin ero siinä, miten yhteisöllinen yksinäisyystyö vaikuttaa jatkuvan yksinäisyyden kokemuksiin. Toisen asteen oppilaitoksissa, joissa on toteutettu yksinäisyystyötä, jatkuva haitallinen yksinäisyys on 5,8 %, kun taas muissa oppilaitoksissa luku on 7,2 %. (HelsinkiMissio 2024b.) Tämä viittaa siihen, että yhteisöllisyyttä tukevat toimet, kuten ryhmätoiminta ja vertaistuki, voivat edistää opiskelijoiden hyvinvointia ja vähentää yksinäisyyden kokemuksia.

Tulokset tukevat tarvetta kehittää yksinäisyyden ehkäisyyn keskittyviä toimenpiteitä eri koulutusasteilla, erityisesti perus- ja toisella asteella, joissa ohjelma on jo käytössä. Koska korkeakouluissa ohjelma on vasta pilotointivaiheessa, tarkastelumme keskittyy nuoriin ja heidän kokemuksiinsa kouluympäristössä. Tavoitteena on varmistaa, että jokaisella opiskelijalla on mahdollisuus kokea kuuluvansa osaksi yhteisöään.

### 3 Nuoruuden kehitysvaiheet - fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset muutokset

Nuoruus on elämänvaihe, joka sijoittuu lapsuuden ja aikuisuuden väliin ja kattaa yleensä 12-22 ikävuoden välisen ajan. Se on intensiivisen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen kehityksen aikaa, jolloin nuori itsenäistyy, rakentaa identiteettiään ja omaksuu uusia rooleja yhteiskunnassa. Murrosiässä tapahtuvat hormoni-toiminnan muutokset käynnistävät fyysisen kasvupyrähdysten ja samanaikaisesti tunne-elämä sekä ajattelun kehitys etenevät. (Hietala, Kaltiainen, Metsärinne & Vanhala 2010, 39-41.) Nuoruus voidaan jakaa varhaisnuoruuteen, keskinuoruuteen ja myöhäisnuoruuteen, joissa jokaisessa on omat kehitystehtävänsä. Varhaisnuoruudessa suhde omaan kehoon muuttuu, keskinuoruudessa suhde vanhempiin ja muihin aikuisiin hakee uutta muotoaan, ja myöhäisnuoruudessa identiteetti alkaa vakiintua. Nuoruus päättyy yleensä aikuisen persoonallisuuden eheytymiseen ja itsenäisen elämän aloittamiseen. (Aaltola-Setälä & Marttunen 2007, 207-208.)

Minäkuvan ja itsetunnon kehitys on muuttuvaa sekä monimutkaista, joten sosiaalinen tuki perheeltä, koululta ja yhteisöltä on ratkaisevaa nuoren hyvinvoinnin kannalta (Kuther 2023, 406). Nuoruusiässä vertaissuhteet ja sosiaalinen tuki korostuvat, jolloin nuoret alkavat turvautua enemmän ikätovereihinsä kuin vanhempiinsa. Sosiaalinen hyvinvointi perustuu kykyyn muodostaa ja ylläpitää ihmissuhteita sekä tuntea yhteenkuuluvuutta yhteisöönsä. Ihmissuhteet ja perheen tuki ovat keskeisiä suojaavia tekijöitä nuoren mielenterveydelle, mutta toisaalta sosiaalinen eristäytyminen, kiusaaminen ja syrjäytyminen voivat heikentää hyvinvointia ja lisätä mielenterveysongelmien riskiä. (Müller & Lehtonen 2015, 73-76.)

Fyysiset muutokset, kuten kasvupyrähdys, sukukypsyyden saavuttaminen ja hormonaaliset vaihtelut, voivat aiheuttaa epävarmuutta ja vaikuttaa minäkuvaan. Fyysinen terveys vaikuttaa

myös mielenterveyteen, sillä esimerkiksi liikunta tukee psyykkistä hyvinvointia, kun taas univaje ja epäterveellinen ruokavalio voivat lisätä väsymystä ja ahdistuneisuutta. Nuoruudessa myös päihdekokeilut voivat alkaa, ja varhainen päihteiden käyttö lisää riskiä pitkäaikaisiin ongelmiin. (Aaltola-Setälä & Marttunen 2007, 207-208, 210-211.) Yksinäisyys voi aiheuttaa stressitilan, joka vaikuttaa kehon hormonitasapainoon ja heikentää yleistä terveyttä. Lisäksi ympäristö ja kulttuuri muokkaavat aivojen toimintaa, mikä näkyy esimerkiksi siinä, miten erilaiset elintavat ja fyysiset aktiviteetit vaikuttavat hyvinvointiin. (Müller & Lehtonen 2015, 73-76.)

Nuoruus on itsenäistymisen aikaa, jolloin psyykkisten voimavarojen merkitys korostuu. Tämä elämänvaihe tuo mukanaan suuria muutoksia ja paineita, kuten tulevaisuuden epävarmuuden, opiskeluvaihto ja yhteiskunnan odotukset. Tunnetilat voivat vaihdella voimakkaasti sekä stressinsietokyky joutuu koetukselle. Varhainen tuki voi estää ongelmien pahenemisen, sillä suurin osa mielenterveyden häiriöistä, kuten masennus, ahdistuneisuus ja käyttöhäiriöt saavat alkunsa nuoruudessa. (Aaltola-Setälä & Marttunen 2007, 207-208.) Laajemmat yhteiskunnalliset ja globaalit ilmiöt, kuten ilmastonmuutos ja taloudellinen epävarmuus, voivat heikentää nuorten tulevaisuudenuskoa ja lisätä psyykkistä kuormitusta (Kosloff, Larivaara, Rotko & Vormo 2020, 21-23). Näiden haasteiden keskellä on tärkeää, että nuorilla on keinoja käsitellä stressiä ja että tuki on saatavilla, jotta he voivat rakentaa vahvan pohjan hyvinvoinnilleen ja selviytyä itsenäistymisen mukanaan tuomista haasteista.

Psyykinen hyvinvointi liittyy mielen tasapainoon ja ihmisen kykyyn käsitellä tunteitaan sekä sopeutua elämän muutoksiin. Kehityksen kannalta yksinäisyys ei ole aina kielteistä vaan hetkittäinen yksinolo voi auttaa itsenäistymisessä ja identiteetin rakentamisessa. Pitkäaikainen yksinäisyys sen sijaan voi aiheuttaa jatkuvaa stressiä, joka horjuttaa sekä mielen että kehon tasapainoa. Aivojen toiminta mukautuu vuorovaikutukseen muiden kanssa, ja sosiaalisten kontaktien puute voi vaikuttaa haitallisesti sekä psyykkiseen hyvinvointiin että aivoterveeseen. (Müller & Lehtonen 2015, 73-76.)

Yksinäisyyden on todettu olevan yhteydessä sekä psyykkisiin että fyysisiin ongelmiin, kuten masennukseen ja kehon sairastumiseen. Neuropsykologi John Cacioppon tutkimusten mukaan yksinäisyys voi heikentää immuunijärjestelmää ja lisätä sydän- ja verisuonitautien riskiä. Pitkäaikainen ja voimakas yksinäisyys nuoruudessa voi ennustaa myöhempää masennusta ja muita mielenterveysongelmia, mikä korostaa varhaisen puuttumisen ja yhteisöllisyyden tukemisen merkitystä. (Junttila 2015, 115-116.) Erityisesti nuorilla yksinäisyyden kokemukset voivat jäädä pitkäkestoisiksi, mikä vaikeuttaa myöhemmin sosiaalisten suhteiden muodostamista. Nuoruudessa koetulla yhteenkuuluvuudella on keskeinen rooli suojaavana tekijänä ja sen vahvistaminen voi ehkäistä syrjäytymistä sekä edistää nuorten kokonaisvaltaista hyvinvointia. (Aarnio, Autio & Hiltunen 2012, 119-120.)

#### 4 Yksinäisyys nuoruudessa

Yksinäisyys on subjektiivinen kokemus, jossa nuori tuntee itsensä erilliseksi muista riippumatta sosiaalisten kontaktien määrästä. Se voi olla tilapäistä tai pitkäkestoista ja liittyä esimerkiksi elämäntilanteisiin tai kehitysvaiheisiin. (Perlman & Peplau, 1998.) Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen Kouluterveyskyselyn (2023) mukaan yksinäisyyttä kokee 15 % peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilaista, 15,9 % lukiolaisista ja 16,5 % ammatillisten oppilaitosten opiskelijoista. Nämä luvut osoittavat, että yksinäisyys on merkittävä ja laajalle levinnyt ilmiö nuorten keskuudessa.

Yksinäisyys ei ole pelkästään fyysistä yksinoloa, vaan ennen kaikkea kokemus ulkopuolisuudesta ja sosiaalisten yhteyksien puutteesta. Se voi ilmetä myös tilanteissa, joissa ihminen on muiden seurassa mutta ei tunne kuuluvansa joukkoon. (Junttila 2015, 13-20.) Kyseessä on moniulotteinen ilmiö, jossa ihmissuhteiden määrä, laatu tai syvyys eivät vastaa henkilön tarpeita tai odotuksia. Toisin kuin vapaaehtoinen yksinolo, yksinäisyyteen liittyy kaipuu merkityksellisiin sosiaalisiin yhteyksiin, joita ei ole saatavilla. (Junttila & Karlsson 2024.) Lisäksi voidaan puhua fyysisestä yksinäisyydestä, joka liittyy läheisyyden ja kosketuksen puutteeseen. Se voi tarkoittaa esimerkiksi tilannetta, jossa ihminen kaipaa fyysistä kontaktia, mutta ei saa sitä riittävästi. (Mielenterveystalo 2025.)

Perlman ja Peplau (1998) tarkastelevat yksinäisyyttä sosiaalisten suhteiden ja odotusten välisenä ristiriitana. Heidän Discrepancy-mallinsa mukaan yksinäisyys syntyy, kun henkilön todelliset ihmissuhteet eivät vastaa hänen omia sosiaalisia tarpeitaan tai odotuksiaan. Tämä korostaa sitä, että yksinäisyys on subjektiivinen kokemus - kaksi ihmistä voi olla samankaltaisessa sosiaalisessa tilanteessa, mutta vain toinen voi tuntea itsensä yksinäiseksi. Yksinäisyyden kokemus ei siis riipu pelkästään siitä, kuinka monta ihmissuhdetta henkilöllä on, vaan siitä, kokeeko hän nämä suhteet merkityksellisiksi ja täyttävätkö ne hänen tarpeensa. Ihmisten odotukset ihmissuhteista muotoutuvat sekä yksilöllisten tarpeiden että kulttuuristen ja yhteiskunnallisten normien pohjalta, jotka määrittävät, millaisia ja kuinka tiiviitä ihmissuhteita pidetään riittävinä. (Perlman & Peplau, 1998.)

Discrepancy-mallin mukaan yksinäisyys voidaan jakaa kahteen päätyyppiin:

1. Emotionaalinen yksinäisyys syntyy, kun henkilöllä ei ole läheistä ja syvällistä ihmissuhdetta, kuten elämäkumppania tai hyvin läheistä ystävää. Tämäntyyppinen yksinäisyys liittyy usein kiintymyssuhteisiin ja niiden menetykseen.
2. Sosiaalinen yksinäisyys puolestaan johtuu laajemman sosiaalisen verkoston puutteesta tai siitä, ettei henkilö koe kuuluvansa mihinkään ryhmään tai yhteisöön.

Näiden kahden yksinäisyyden muodon välillä on eroja, mutta ne voivat myös kietoutua yhteen ja voimistaa toisiaan, mikä tekee yksinäisyyden kokemuksesta erityisen raskaan (Junttila

2015, 22). Discrepancy-malli osoittaa, että yksinäisyyden tunne voi syntyä siitä, etteivät ihmissuhteet vastaa henkilön tarpeita ja odotuksia, vaikka henkilöllä olisi sosiaalisia kontakteja. Esimerkiksi henkilö, joka kaippaa läheistä ihmissuhdetta tai ryhmään kuulumisen tunnetta, voi tuntea yksinäisyyttä, vaikka hänellä olisi ympärillään ihmisiä. (Perlman & Peplau 1998.)

Yksinäisyys on ilmiö, joka koskettaa yhä useampia nuoria ja sen kokeminen voi vaihdella merkittävästi yksilöiden välillä. Nuorten yksinäisyyden taustalla voi olla monia tekijöitä, kuten sosiaalisten taitojen puute, epävarmuus omasta asemasta vertaisryhmässä tai kokemus ulkopuolisuudesta. Nuoruus on keskeinen identiteetin rakentamisen ja itsenäistymisen vaihe, jolloin yhteys muihin ihmisiin, ja erityisesti ikätovereihin, on nuorten psyykkisen hyvinvoinnin kannalta ratkaisevaa. Sosiaalinen hyväksyntä, yhteenkuuluvuuden tunne ja läheiset ystävyyssuhteet tukevat nuorten emotionaalista kehitystä ja kokonaisvaltaista hyvinvointia. (Mielenterveystalo 2024.) Junttilan (2016a) mukaan yksinäisyys sisältää samat peruskokemukset kuin aikuisilla: ahdistavan mielipahan, ikävystymisen, vieraantumisen sekä syrjäytymisen tunteen, mikä heikentää itsearvostusta.

Yksinäisyyden kokemus yleistyy erityisesti siirtymävaiheissa, kuten siirryttäessä alakoulusta yläkouluun ja edelleen toiselle asteelle. Kouluterveyskyselyn mukaan noin 16 prosenttia lapsista ja nuorista kokee itsensä yksinäiseksi, ja ilmiön vaikutukset voivat olla kauaskantoisia. Yksinäisyys heikentää opiskelumotivaatiota, lisää opintojen keskeyttämisriskiä ja vaikuttaa kielteisesti nuoren itsetuntoon sekä mielenterveyteen. Pitkittyessään yksinäisyys voi johtaa myös sosiaaliseen ulossulkemiseen eli ostrakismiin, joka on erityisen vahingollinen ilmiö ja saattaa olla taustatekijä jopa vakavissa väkivaltatilanteissa. (HelsinkiMissio 2025a, 9.)

Yksinäisyys ei kuitenkaan aina ole negatiivista. Myönteinen yksinolo voi tarjota mahdollisuuden rauhoittumiseen, itsereflektioon ja henkiseen palautumiseen. Ongelmaksi se muodostuu silloin, kun yksinolo ei ole vapaaehtoista, vaan johtuu torjutuksi tulemisesta tai sosiaalisen yhteenkuuluvuuden puutteesta. Varhaiset vuorovaikutussuhteet, erityisesti perheessä, vaikuttavat siihen, miten nuori myöhemmin kokee yksinäisyyden ja yhteisöllisyyden. (Müller & Lehtonen 2016, 85-86.) Pitkittynyt yksinäisyys voi lisätä mielenterveysongelmien riskiä ja vaikeuttaa kehitystä, mikä voi altistaa syrjäytymiselle. Persoonallisuuden piirteet, kuten aleksitymia eli vaikeus tunnistaa ja ilmaista tunteita, voivat lisätä yksinäisyyden kokemusta, sillä tunteiden käsittely ja jakaminen muiden kanssa on tällöin haastavaa. Yksinäisyys voi siis olla sekä myönteinen että haitallinen kokemus riippuen sen syistä ja kestosta. (Junttila 2015, 36-37.)

Yksinäisyys nuoruudessa voi olla joko tilapäistä tai kroonista. Tilapäinen yksinäisyys voi ilmetä esimerkiksi elämänmuutosten, kuten koulun vaihtamisen tai uudelle paikkakunnalle muuttamisen yhteydessä. Krooninen yksinäisyys puolestaan liittyy usein pitkäkestoiisiin sosiaalisiin ja emotionaalisiin haasteisiin, kuten alhaiseen itsetuntoon, ahdistuneisuuteen tai masennukseen. Pitkittynyt yksinäisyys voi johtaa vakaviin terveysvaikutuksiin, kuten univaikeuksiin,

stressin lisääntymiseen ja mielenterveysongelmien kehittymiseen. Lisäksi pitkittynyt yksinäisyys voi vaikuttaa merkittävästi yksilön toimintakykyyn ja sosiaaliseen osallisuuteen, mikä tekee siitä merkittävän yhteiskunnallisen haasteen. (Turunen 2020.)

#### 4.1 Emotionaalinen yksinäisyys

Emotionaalinen yksinäisyys nuoruudessa tarkoittaa sitä, että nuorella voi olla ympärillään perhe, ystäviä ja sosiaalisia verkostoja, mutta häneltä puuttuu läheinen ihmissuhde, jossa kokee tulevansa ymmärretyksi ja kuulluksi. Tällöin yksinäisyys ei johdu fyysisestä eristäytyneisyydestä, vaan emotionaalisen tuen puutteesta eli kaipuusta jonkun läsnäoloon. (Junttila 2015, 40.) Nuoruudessa perheen merkitys muuttuu, jolloin itsenäistymisen myötä suhde läheisiin voi etäännyä. Jos nuori kokee, ettei häntä ymmärretä tai hänen ajatuksiaan oteta vakavasti, emotionaalinen yksinäisyys voi syventyä. Perheen sisäiset ristiriidat, seksuaalisen suuntautumisen tai arvojen poikkeaminen odotuksista voivat entisestään vahvistaa tätä kokemusta. Vaikka perhe olisi fyysisesti läsnä, emotionaalisen yhteyden puute voi tehdä yksinäisyydestä erityisen syvää. (Hietala ym. 2010, 46-47.)

Emotionaalinen yksinäisyys ei kuitenkaan rajoitu perhesuhteisiin, vaan se voi liittyä myös kaverisuhteisiin. Nuori voi kuulua johonkin ryhmään, mutta silti tuntee, ettei hänellä ole ketään, jonka kanssa jakaa ajatuksiaan ja tunteitaan avoimesti. (Perlman & Peplau 1998.) Koska emotionaalinen yksinäisyys perustuu syvien ihmissuhteiden puutteeseen eikä pelkästään sosiaalisten kontaktien määrään, se voi ilmetä myös silloin, kun nuori on muiden ihmisten ympäröimänä mutta ei koe todellista yhteyttä heihin (Hietala ym. 2010, 46-47).

Pitkittyessään emotionaalinen yksinäisyys voi aiheuttaa vakavia psyykkisiä seurauksia, kuten masennusta, ahdistuneisuutta ja itsetuhoisia ajatuksia (Hietala ym. 2010, 46-47). Se voi myös heikentää itsetuntoa ja lisätä psyykkistä kuormitusta, erityisesti nuoruusiässä, jolloin ihmissuhteet ovat keskeisiä identiteetin ja sosiaalisen itseluottamuksen kehitykselle (Peplau & Perlman 1998). Yksinäisyys lisää ihmisen tarvetta hoivalle, erityisesti silloin, kun se liittyy muihin kuormittaviin tunteisiin, kuten masennukseen, ahdistukseen tai uupumukseen (Kontunen & Katila 2012, 118).

Emotionaalisesti yksinäinen nuori voi kokea syvää merkityksettömyyttä ja epätoivoa. Yksinäisyyden tunne voi syventyä entisestään, jos ympäristö ei tue tai huomioi hänen tarpeitaan. Eriytyisen vahingollista emotionaalinen yksinäisyys on silloin, kun ihminen kaipaa läheisyyttä mutta ei löydä ketään, johon voisi turvautua. Yksinäisyyden tunnistaminen ja siihen puuttuminen ovat keskeisiä keinoja ehkäistä nuorten hyvinvoinnin heikkenemistä. (Junttila 2016b, 54-56.)

## 4.2 Sosiaalinen yksinäisyys

Sosiaalinen yksinäisyys tarkoittaa tilannetta, jossa yksilö kokee, ettei hänellä ole riittävästi merkityksellisiä ihmissuhteita tai yhteisöä, johon hän voisi tuntea kuuluvansa. Se eroaa tilapäisestä yksinolosta siinä, että sosiaalinen yksinäisyys liittyy subjektiiviseen kokemukseen ihmissuhteiden puutteellisuudesta tai niiden riittämättömyydestä täyttämään kuulumisen tarpeen. Tämä voi näkyä esimerkiksi koulussa, harrastuksissa tai muissa sosiaalisissa ympäristöissä niin, että nuori kokee jäävänsä ulkopuoliseksi, vaikka hänellä olisi jonkinlaisia sosiaalisia kontakteja. (Hietala ym. 2010, 46-47.)

Nuoruus on erityisesti elämänvaihe, jossa tarve kuulua joukkoon on voimakas, ja jos nuori ei löydä paikkaansa vertaisryhmässä, yksinäisyyden kokemus voi muodostua musertavaksi ja vaikuttaa negatiivisesti itsetuntoon ja psyykkiseen hyvinvointiin. Yksinäisyys ei riipu pelkästään ihmissuhteiden määrästä, vaan ennen kaikkea niiden laadusta. Esimerkiksi koulussa tai vapaaajalla nuorella voi olla päivittäin sosiaalisia kontakteja, mutta jos suhteet jäävät pinnallisiksi, yksinäisyyden kokemus voi silti olla vahva. (Perlman & Peplau, 1998.)

Sosiaalisen yksinäisyyden taustalla voi olla monia syitä, kuten muutto uudelle paikkakunnalle, perheen taloudelliset haasteet, vanhemmuuden puutteet, sosiaalisten taitojen vaikeudet tai kiusaamiskokemukset (Hietala ym. 2010, 46-47). Nuoruudessa sosiaaliset suhteet vaikuttavat merkittävästi itsetuntoon ja identiteetin rakentumiseen. Jos nuori kokee toistuvasti jäävänsä ulkopuolelle, hän voi alkaa kyseenalaistaa omaa arvoaan ja kelpaavuuttaan muille. Tämä voi johtaa itseluottamuksen heikkenemiseen, sosiaaliin pelkoihin sekä negatiiviseen kierteeseen, jossa nuori alkaa vältellä sosiaalisia tilanteita ja vetäytyä entisestään. Pitkittyessään sosiaalinen yksinäisyys voi lisätä mielenterveysongelmien, kuten masennuksen ja ahdistuneisuuden, riskiä sekä kasvattaa syrjäytymisen todennäköisyyttä (Junntila 2016b, 54-56). Lisäksi se voi vaikuttaa fyysiseen terveyteen altistamalla stressille, unettomuudelle ja heikentämällä elintapoja.

Kaikki yksinäiset nuoret eivät kuitenkaan ole sosiaalisesti eristäytyneitä. Monet osallistuvat koulun tapahtumiin, harrastuksiin tai työelämään, mutta kokevat silti ulkopuolisuutta, erityisesti silloin kun he eivät tunne kuuluvansa ryhmään aidosti, vaikka näennäisesti olisivat osa sitä. Sosiaalinen yksinäisyys voi olla näkymätöntä, mikä vaikeuttaa sen tunnistamista ja siihen puuttumista. Pitkittyessään yksinäisyyden kierre voi johtaa vetäytymiseen ja vähentää mahdollisuuksia solmia uusia ihmissuhteita, mikä edelleen syventää yksinäisyyden kokemusta. (Junntila 2015, s. 34-39.) Perlman ja Peplau (1998) korostavat, että yksinäisyys voi muuttua pysyväksi olotilaksi, jos siihen ei puututa ajoissa. Sen vuoksi varhainen tunnistaminen ja tukitoimenpiteet ovat keskeisiä ehkäisykeinoja.

### 4.3 Fyysinen yksinäisyys

Fyysinen yksinäisyys tarkoittaa tilannetta, jossa henkilöllä ei ole riittävästi mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja fyysiseen läheisyyteen, mikä voi vaikuttaa haitallisesti hyvinvointiin. Nuorilla tämä voi ilmetä esimerkiksi kasvokkaisten kohtaamisten ja merkityksellisten ihmissuhteiden puuttumisena, mikä heikentää sekä psyykkistä että fyysistä hyvinvointia. Digitaalinen maailma voi pahentaa yksinäisyyden kokemusta, sillä sosiaalisen median vertaispaine ja jatkuva vertailu muihin voivat lisätä ulkopuolisuuden tunnetta. Vaikka verkossa tapahtuva vuorovaikutus voi tarjota tärkeän yhteyden muihin, se ei aina korvaa fyysistä läsnäoloa ja kehollista viestintää, jotka ovat olennaisia syvien ja merkityksellisten ihmissuhteiden rakentamisessa. (Mielenterveystalo 2024.)

Fyysisen kosketuksen puute on merkittävä tekijä yksinäisyyden kokemuksessa. Kosketuksella on todettu olevan monia hyvinvointia tukevia vaikutuksia, kuten stressitasojen alentaminen, unen laadun parantaminen ja ahdistuksen lievittäminen, ja sen puute lisää mielenterveysongelmien riskiä sekä vaikeuttaa sosiaalista integroitumista. (Väestöliitto 2022.) Nuorten yksinäisyys on yhteydessä moniin hyvinvointiongelmiin. Yksinäiset nuoret kärsivät muita useammin psykosomaattisista oireista, kuten päänsärystä, vatsakivuista ja hermostuneisuudesta. Lisäksi yksinäisyys on yhteydessä lisääntyneeseen lääkkeiden käyttöön, kuten kipulääkkeiden ja unilääkkeiden tarpeeseen, mikä voi viitata pyrkimykseen hallita yksinäisyyteen liittyviä psyykkisiä ja fyysisiä oireita. (Lyyra, Junntila, Tynjälä & Välimaa 2019.)

Fyysisen yksinäisyyden pitkäaikaisvaikutukset ulottuvat myös fyysiseen terveyteen. Elovainio ja Komulainen (2023) korostavat, että yksinäisyys ja sosiaalinen eristyneisyys lisäävät riskiä kohonneeseen verenpaineeseen, sydän- ja verisuonisairauksiin sekä ennenaikaiseen kuolleisuuteen. Nuoruudessa koettu fyysinen yksinäisyys voi vaikuttaa myöhempisiin elintapoihin ja mielenterveyteen, mikä edelleen kasvattaa terveysriskejä pitkällä aikavälillä. Yksinäisyyden kokemus nuoruudessa voi myös heikentää sosiaalisten suhteiden rakentamista myöhemmässä elämässä, mikä voi ylläpitää eristyneisyyttä ja altistaa mielenterveysongelmille. Turvallisten ihmissuhteiden ja fyysisen vuorovaikutuksen merkitys korostuu erityisesti nuoruudessa, sillä ne vaikuttavat kokonaisvaltaisesti psyykkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin. (Mielenterveystalo 2024.)

### 4.4 Ostrakismi

Ostrakismi, eli sosiaalinen ulkopuolelle jättäminen, voi olla joko tahallista tai tahatonta. Se ei ole yhtä näkyvää kuin suora kiusaaminen, mutta sillä voi olla vakavia psyykkisiä ja sosiaalisia seurauksia. Nuorten kohdalla ulkopuolisuuden kokemus on erityisen haitallista, sillä nuoruus on kehitysvaihe, jossa yhteenkuuluvuuden tunne ja sosiaalinen hyväksyntä ovat keskeisiä psykologisia perustarpeita. Kun nuori kokee jäävänsä ryhmän ulkopuolelle koulussa tai vapaa-

ajalla, hän voi alkaa kyseenalaistaa omaa arvoaan ja merkitystään yhteisössä. Pitkittynyt ostrakismi voi johtaa yksinäisyyteen, mielenterveysongelmiin ja syrjäytymiseen. (Junttila 2023.)

Hyljeksityksi joutunut nuori voi reagoida tilanteeseen eri tavoin: osa pyrkii takaisin ryhmään mukautumalla muiden odotuksiin, kun taas toiset vetäytyvät ja menettävät halun osallistua sosiaalisiin tilanteisiin. Jatkuva pitkittynyt ostrakismi voi johtaa siihen, että nuori kokee itsensä merkityksettömäksi ja välttelee vuorovaikutusta, mikä kasvattaa riskiä mielenterveysongelmiin, kuten masennukseen ja ahdistukseen. (Junttila 2023.) Lisäksi ulkopuolisuuden kokemus voi vaikuttaa nuoren käyttäytymiseen ja sosiaaliseen toimintaan siten, että yhteenkuuluvuuden tarvetta aletaan täyttää haitallisilla keinoilla. Tällöin kasvaa riski hakeutua esimerkiksi jengeihin tai väkivaltaisiin yhteisöihin, jotka tarjoavat näennäistä hyväksyntää ja turvaa. Äärimmillään pitkittynyt ostrakismi voi näkyä myös vakavien tekojen, kuten koulusurmien, taustalla. (Valli 2024.)

Eduskunnan Sivistysvaliokunnan (2021) mukaan ostrakismin vaikutukset voivat näkyä nuoren elämässä kahdella tavalla: sisäänpäin kääntyneenä oireiluna, kuten ahdistuneisuutena ja masennuksena, tai ulospäin suuntautuvana käyttäytymisenä, kuten aggressiona, rikollisuutena tai radikalisoitumisena. Radikalisoituminen tarkoittaa prosessia, jossa yksilön ajattelu ja käyttäytyminen muuttuvat äärimmäisiksi ja yhteiskunnan normeja haastaviksi. Se voi olla ideologista, poliittista tai uskonnollista, ja äärimmillään johtaa väkivaltaiseen ekstremismiin. (Raitanen 2024, 7.) Nuoruusiässä sosiaalinen ympäristö ja vertaissuhteet vaikuttavat voimakkaasti identiteetin kehitykseen. Jos nuori kokee itsensä hylätyksi, hän voi yrittää osoittaa arvonsa haastamalla auktoriteetteja tai hakeutumalla ryhmiin, jotka tarjoavat yhteenkuuluvuuden tunnetta, vaikka ne kannustaisivat sääntöjen rikkomiseen tai antisosiaaliseen käyttäytymiseen. (Valli 2024.)

Ostrakismin tunnistaminen on haasteellista, koska se ei aina näy ulospäin, ja siksi siihen puuttuminen voi olla vaikeaa. Suomessa on kuitenkin alettu kiinnittää enemmän huomiota nuorten yksinäisyyden ja ostrakismin ennaltaehkäisyyn. Esimerkiksi Right to Belong -tutkimuskonsortio tutkii keinoja tukea nuorten sosiaalista hyvinvointia ja vähentää ulkopuolisuuden kokemuksia. (Junttila 2023.) Kouluilla, nuorisotyöllä ja sosiaali- ja terveystieteiden ammattilaisilla on merkittävä rooli tämän tavoitteen edistämiseksi. Yhdenvertaisuuslain (1325/2014) mukaan oppilaitoksilla on velvollisuus edistää yhdenvertaisuutta ja ehkäistä syrjintää, ja lain 6 § velvoittaa laatimaan yhdenvertaisuussuunnitelman, joka sisältää myös keinoja puuttua ostrakismiin. Vaikka ostrakismi ei aina ole tietoinen syrjinnän muoto, se voi muodostua sellaiseksi, jos se kohdistuu esimerkiksi oppilaan taustaan, sukupuoleen tai etniseen identiteettiin. Siksi oppilaitosten tehtävänä on rakentaa kouluyhteisö, jossa jokainen oppilas voi kokea osallisuutta ja yhteenkuuluvuutta. On tärkeää, että nuorten kanssa työskentelevät ammattilaiset osaavat tunnistaa ostrakismin merkit ja tarjota tukea tilanteissa, joissa nuoren sosiaalinen hyvinvointi on uhattuna.

## 5 Yhteisöllisyys ja osallisuus kouluympäristössä

Lasten ja nuorten osallisuus tarkoittaa kokemusta kuulumisesta ja mahdollisuudesta vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Se sisältää sekä konkreettisia osallistumisen tapoja että subjektiivisen kokemuksen siitä, että oma ääni tulee kuulluksi. Osallisuus ilmenee arjen ihmissuhteissa, yhteisöissä ja yhteiskunnallisissa rakenteissa. Se edellyttää luottamusta, tiedonsaantia ja valinnanvapautta, ja sen vahvistaminen edellyttää monipuolisia keinoja lasten ja nuorten äänen esiin tuomiseksi. Lasten ja nuorten osallisuuden vahvistaminen vaatii tietoisia tekoja, jotka eivät rajoitu pelkästään osallistumismahdollisuuksien tarjoamiseen, vaan myös kulttuurin luomiseen, jossa heidän äänensä, toiveensa ja tarpeensa huomioidaan aidosti päätöksenteossa ja arjen käytännöissä. (Stenvall 2020, 20-25.)

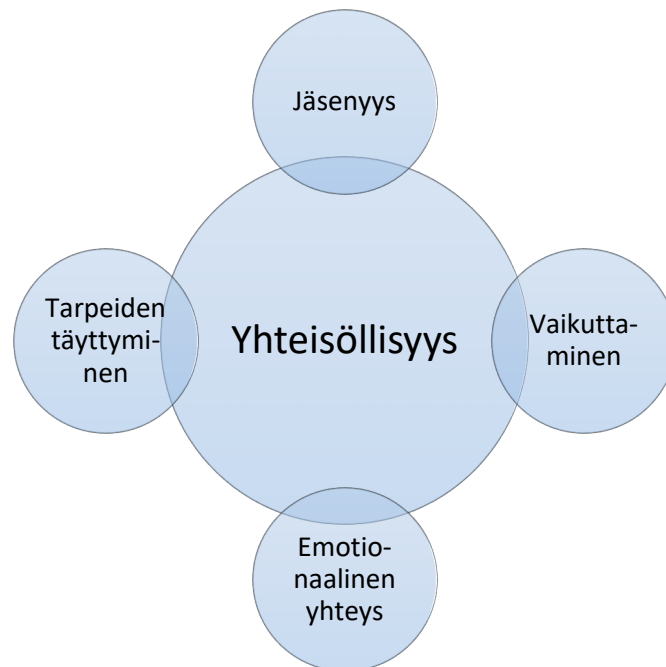
Koulu on yksi merkittävimmistä yhteisöistä, johon lapset ja nuoret kuuluvat. Yhteisöllisyys koulussa luo osallisuuden, turvallisuuden ja merkityksellisyden kokemuksia, jotka ovat tärkeitä jokaiselle oppilaalle. Se auttaa vahvistamaan sosiaalisia taitoja, tukee oppimista ja edistää hyvinvointia. Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan automaattisesti koe kuuluvansa osaksi yhteisöä, erityisesti yksinäisyyttä kokeville tai syrjään jääville oppilaille koulun sosiaalinen ympäristö voi tuntua haastavalta. Yhteisöllisyyden vahvistaminen kouluissa vaatii tietoista työtä sekä aikuisilta että oppilailta. (Opetushallitus 2025a.)

Ryhmätoiminnot, vertaistuki ja osallistavat opetusmenetelmät voivat lisätä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta ja vahvistaa heidän yhteenkuuluvuuden tunnettaan. Opettajat ja koulun muu henkilökunta voivat edistää yhteisöllisyyttä tukemalla myönteistä ilmapiiriä, puuttamalla yksinäisyyteen ja ulkopuolisuuden kokemuksiin sekä tarjoamalla tilaisuuksia, joissa jokainen voi tuntea itsensä tärkeäksi osaksi yhteisöä. (Opetushallitus 2025a.) Koulussa opiskeluhuoltoryhmällä on vastuu tukea koulun yhteisöllisyyttä ja oppilaiden osallisuuden mahdollisuuksia. Yhteisöllisyys ennaltaehkäisee sosiaalisten ongelmien syntymistä ja parantaa oppilaiden hyvinvointia, oppimista ja osallisuutta. (Fagerlund-Jalokinos, Hietanen-Peltola, Järvinen & Laitinen 2019, 11-30.)

McMillanin ja Chavisin (1986) yhteisöllisyyden teoria (Sense of Community) määrittelee yhteisöllisyyden neljän osa-alueen kautta. Nämä neljä keskeistä osa-aluetta ovat jäsenyys, vaikuttaminen, tarpeiden täyttyminen ja jaettu emotionaalinen yhteys. Yhteisön jäsenyyden tunne syntyy siitä, että yksilö tuntee kuuluvansa ryhmään ja kokee olevansa hyväksytty, tähän sisältyvät esimerkiksi turvallisuus, yhteenkuuluvuus, emotionaalinen side sekä ryhmän jakamat normit ja säännöt. (McMillan & Chavis 1986.) Esimerkiksi kouluyhteisössä jäsenyyttä voi vahvistaa se, että oppilailta on mahdollisuus rakentaa merkityksellisiä ihmissuhteita ja he kokevat olevansa osa koulun sosiaalista rakennetta.

Vaikuttaessaan yhteisön jäsenet kokevat, että he voivat sekä vaikuttaa ryhmään, mutta myös, että ryhmä vaikuttaa heihin, tällainen vastavuoroisuus luo tunnetta kuulluksi tulemisesta ja

osallistumisesta (McMillan & Chavis 1986). Kouluyhteisössä tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilaiden mielipiteitä huomioidaan koulun päätöksenteossa tai että heillä on mahdollisuus vaikuttaa koulun toimintaan. Teorian mukaan yksilön tarpeet täyttyvät, kun yhteisö tarjoaa jäsenilleen jotain hyödyllistä, kuten tukea, resursseja tai yhteenkuuluvuuden tunnetta (McMillan & Chavis 1986). Tämä voi tarkoittaa koulussa esimerkiksi sitä, että oppilaat saavat emotionaalista ja sosiaalista tukea, heillä on mahdollisuuksia oppimiseen ja itsensä kehittämiseen, sekä he kokevat saavansa arvostusta. Viimeinen osa-alue, eli jaettu emotionaalinen yhteys syntyy kokemusten, vuorovaikutuksen ja onnistumisen kautta. (McMillan & Chavis 1986). Esimerkiksi kouluyhteisössä yhteiset tapahtumat, juhlat, koulun perinteet ja tiivis luokkayhteisö voivat lisätä tätä tunnetta. Alla oleva kuvio visualisoi yhteisöllisyyden teorian neljä osa-alueetta.



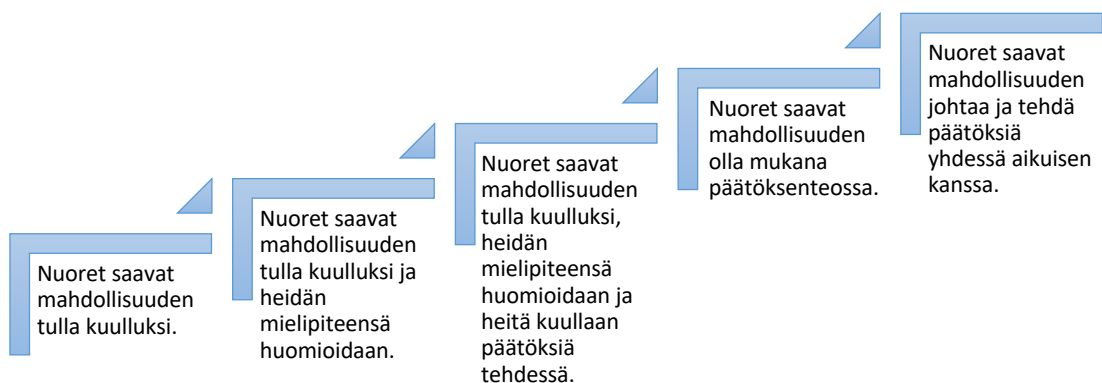
Kuvio 2. McMillanin ja Chavisin (1986) yhteisöllisyyden teoria kuvattuna yhteisöllisyyden muodostuessa neljästä eri osa-alueesta: jäsenyydestä, vaikuttamisesta, emotionaalisesta yhteydestä ja tarpeiden täyttymisestä. (Mukaillen McMillan & Chavis 1986.)

Kouluissa opettajilla on merkittävä rooli oppilaiden osallisuuden ja yhteisöllisyyden vahvistamisessa. Opettajan tarjoama tiedollinen, emotionaalinen ja välineellinen tuki vaikuttaa myönteisesti oppilaiden kokemukseen koulusta ja heidän sitoutumiseensa koulutyöhön. Erityisesti myönteinen palaute ja kannustava opettaja-oppilassuhde ovat yhteydessä parempaan motivaation ja kouluhyvinvoinnin tasoon. Opettajan kyky rakentaa myönteisiä suhteita oppilaisiin ja luoda luokkayhteisöön avoin, kannustava ilmapiiri tukee oppilaiden tunnetta kuulumisesta. Kun koulussa panostetaan yhteisöllisyyteen ja oppilaiden osallisuuteen, voidaan ennaltaehkäistä yksinäisyyttä, syrjäytymistä ja koulumotivaation laskua. Opettajalta saatu tuki

heijastuu myös oppilaiden keskinäisiin vuorovaikutussuhteisiin. (Ahtiainen, Heikonen, Hotulainen, Lindfors & Oinas 2022.)

Osallisuus on keskeinen tekijä yksilön hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden kokemuksessa. Se tarkoittaa mahdollisuutta vaikuttaa omaan elämäänsä, osallistua päätöksentekoon ja kokea itsensä merkitykselliseksi yhteisön jäsenenä. Erityisesti lasten ja nuorten kohdalla osallisuuden toteutuminen edellyttää tietoisia rakenteita ja toimintamalleja, jotka mahdollistavat heidän aktiivisen osallistumisensa. Yksi laajasti käytetty malli osallisuuden arvioimiseen ja edistämiseen on Harry Shierin (2001) osallisuuden portaat (Pathways to Participation), joka jakaa osallisuuden viiteen eri tasoon ja tunnistaa kolme vaihetta osallisuuteen sitoutumisessa. (Shier 2001, 107-117.)

Shierin osallisuuden portaiden viisi tasoa kuvaavat lasten ja nuorten osallistumisen asteita syvenemistä. Ensimmäisellä tasolla nuoret voivat ilmaista mielipiteensä, mutta tätä ei aktiivisesti edistetä. Toisella tasolla aikuiset tukevat nuorten mielipiteiden ilmaisua esimerkiksi tarjoamalla turvallisia keskustelutilanteita ja soveltuvia viestintämenetelmiä. Kolmannella tasolla nuoren näkemyksiä ei ainoastaan kuulla, vaan ne otetaan myös huomioon päätöksenteossa. Neljännellä tasolla nuoret ovat mukana päätöksenteossa yhdessä aikuisten kanssa, jolloin heillä on todellista vaikutusvaltaa. Viidennellä ja korkeimmalla tasolla nuoret ja aikuiset jakavat päätöksentekovallan ja vastuun tasavertaisina toimijoina. (Shier 2001, 107-117.) Alla oleva kuvio esittää Shierin osallisuuden portaat osallisuuden kasvaessa vasemmalta oikealle.



Kuvio 3. Shierin osallisuuden portaat (Pathways to Participation, 2001) kuvaten lasten ja nuorten osallisuuden muotoja. (Mukaillen Shier 2001.)

## 5.1 Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki

Opiskeluhoolto on keskeinen osa koulujen ja oppilaitosten toimintaa. Sen tavoitteena on edistää oppilaiden ja opiskelijoiden hyvinvointia, terveyttä sekä oppimis- ja koulunkäyntikykyä. Suomessa opiskeluhooltoon säätelee oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013), joka tuli voimaan vuonna 2014 ja jonka tarkoituksena on varmistaa tarvittava tuki oppimisympäristössä. Laki kattaa perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen sekä velvoittaa koulutuksen järjestäjät huolehtimaan opiskeluhoitopalveluista. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.)

Opetuksen ja oppilaitosten toimintaan sisältyvä opiskeluhoolto jakautuu yhteisölliseen ja yksilökohtaiseen tukeen. Yhteisöllinen opiskeluhoolto keskittyy koko kouluyhteisön hyvinvointiin ja ennaltaehkäisevään työhön, kuten kiusaamisen ehkäisyyn, turvallisen oppimisympäristön luomiseen ja koulun ilmapiirin kehittämiseen. (Opetushallitus 2025.) Lain mukaan yhteisöllinen opiskeluhoolto ei ole pelkästään oppilashuollon asiantuntijoiden tehtävä, vaan siihen osallistuu koko koulun henkilökunta. Tämä tarkoittaa, että myös opettajilla, rehtoreilla ja muulla henkilöstöllä on velvollisuus edistää kouluyhteisön hyvinvointia ja tunnistaa tilanteita, joissa opiskelijat tarvitsevat tukea. Yksilökohtainen tuki puolestaan tarkoittaa oppilaan tai opiskelijan saamaa henkilökohtaista apua, johon sisältyvät kouluterveydenhuolto, psykologin ja kuraattorin palvelut sekä moniammatillinen yhteistyö. Nämä palvelut ovat vapaaehtoisia ja perustuvat luottamuksellisuuteen, mikä tarkoittaa, että opiskelija tai hänen huoltajansa voi halutessaan kieltäytyä tarjotusta avusta, mutta huoltajalla ei ole oikeutta kieltää alaikäistä käyttämästä opiskeluhoollon palveluista. (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.)

Koulutuksen järjestäjillä on velvollisuus varmistaa, että opiskeluhoitopalvelut ovat yhdenvertaisesti kaikkien oppilaiden ja opiskelijoiden saatavilla. Siksi se edellyttää riittäviä resursseja ja saavutettavuutta erityisesti koulupsykologien ja kuraattorien palveluissa. Opiskeluhoolto perustuu moniammatilliseen yhteistyöhön koulun henkilökunnan, opiskeluhoollon asiantuntijoiden, huoltajien ja muiden tarpeellisten tahojen välillä. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2025.) Lain mukaan opiskelijoilla ja heidän perheillään on myös oikeus osallistua palvelujen suunnitteluun ja toteutukseen (MLL 2023).

Oppilas- ja opiskeluhoitolaki (1287/2013) vahvistaa koulun kasvatustehtävää sekä edistää opiskelijoiden psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista hyvinvointia. Se on osa laajempaa säädöskokonaisuutta yhdessä perusopetuslain (628/1998), lukiolain (714/2018) ja ammatillista koulutusta koskevan lain (531/2017) kanssa, jotka ohjaavat oppilaitosten toimintaa. Opiskeluhoollolla on keskeinen rooli koulukiusaamisen, mielenterveysongelmien ja erityisesti yksinäisyyden ehkäisyssä, sillä se mahdollistaa varhaisen tuen ja puuttumisen tilanteisiin, joissa oppilas kokee sosiaalista ulkopuolisuutta (Opetushallitus 2025).

## 5.2 Opiskeluhuollon henkilökunta

Opiskeluhuollon henkilökunnan tarkoituksena on edistää ja ylläpitää oppilaiden ja opiskelijoiden oppimista, psyykkistä ja fyysistä terveyttä sekä sosiaalista hyvinvointia kouluyhteisössä (Jalonen, Laasanen & Salminen 2024). Opiskeluhuollon henkilöstö muodostuu opiskeluhoitopalveluiden ammattilaisista, joita ovat kouluterveydenhoitajat, lääkärit, psykologit ja kuraattorit. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) mukaisesti nämä palvelut muodostavat sosiaali- ja terveydenhuollon palvelukokonaisuuden, jonka järjestämisestä vastaavat hyvinvointialueet sosiaali- ja terveydenhuollon järjestämislain (612/2021) mukaisesti. Opiskeluhoitopalvelujen sisältöä sekä hyvinvointialueiden yhteistyövelvoitteita säädellään lisäksi terveydenhuoltolaissa (1326/2010, 15 a § - 17 a §) ja sosiaalihuoltolaissa (1301/2014, 27 c §). (Mannerkoski & Ruponen 2024, 12.)

Opiskeluhoito toteutuu kahdella tasolla: yhteisöllisenä opiskeluhoitona ja yksilökohtaisena opiskeluhoitona. Yhteisöllinen opiskeluhoito keskittyy koko oppilaitosyhteisön hyvinvoinnin edistämiseen ja sen toteuttamisesta vastaa ensisijaisesti koulutuksen järjestäjä. Yksilökohtainen opiskeluhoito puolestaan kattaa opiskeluhoitopalvelut, kuten koulu- ja opiskeluterveydenhuollon sekä psykologi- ja kuraattoripalvelut, joita hyvinvointialueet järjestävät. Lisäksi yksilökohtaiseen opiskeluhoitoon kuuluu monialainen asiantuntijaryhmä, joka tarjoaa tukea opiskelijalle hänen suostumuksellaan. (Mannerkoski & Ruponen 2024, 12.)

## 6 Ryhmädynamiikka ja ryhmäytyminen nuorten yhteisöllisyyden tukena

Ryhmädynamiikka kuvaa ryhmän sisäisiä vuorovaikutussuhteita ja voimia, jotka vaikuttavat jäseniin sekä koko ryhmän toimintaan. Ryhmä ei toimi yksilöllisten päätösten pohjalta, vaan sen käytännöt muodostuvat vuorovaikutuksessa. Ryhmän jäsenet hahmottavat nopeasti asemansa suhteessa muihin, mikä vaikuttaa sekä yhteenkuuluvuuden tunteeseen että yksilölliseen toimintaan. (Kopakkala 2011, 37-38.) Ryhmän kehittyminen tapahtuu vaiheittain, mikä muovaa vuorovaikutusta ja rakennetta (EHYT 2015, 24).

Vuorovaikutus rakentuu ryhmässä usein kahdenvälisen keskustelujen varaan, vaikka se saattaa ulospäin näyttäytyä koko ryhmän viestintänä. Normit, säännöt ja johtajuus ohjaavat toimintaa ja muokkaavat ryhmän jäsenten rooleja ja päätöksentekoa. (Kopakkala 2011, 38.) Yksilöt pyrkivät löytämään edullisen asemansa, mutta joutuvat samalla sopeutumaan yhteisiin toimintamalleihin. Tästä syystä se voi tukea ryhmän toimivuutta, mutta samalla rajoittaa yksilöllistä ajattelua. (MLL 2012, 15-16.)

Ryhmädynamiikalla on merkitystä kaikenlaisissa ryhmissä, mutta erityisesti nuorten keskuudessa, sillä sosiaaliset suhteet ovat keskeinen osa identiteetin rakentumista ja hyvinvointia. Nuoruudessa ryhmään kuulumisen voi tarjota turvaa ja tukea, mutta se voi myös altistaa

ostrakismille eli ulossulkemiselle, ja kyseinen ilmiö korostuu erityisesti kouluyhteisöissä. Ryhmän ilmapiiri ja normit voivat joko vahvistaa tai heikentää yhteenkuuluvuuden tunnetta, ja mikäli ryhmässä syntyy ulossulkevia käytäntöjä, yksilöt voivat jäädä syrjään ja kokea yksinäisyyttä. (Opetushallitus 2025.)

Toimivat ryhmät panostavat aktiivisesti yhteenkuuluvuuden vahvistamiseen ja keskittyvät jäsentensä kannalta merkityksellisiin asioihin. Tällöin ryhmän suorituskykyä tai yksittäisten jäsenten toimintaa ei arvioida, vaan huomio kohdistuu ryhmän keskinäisiin suhteisiin ja niiden vahvistamiseen. Ryhmäyttäminen on prosessi, jossa tietoisilla toimenpiteillä tuetaan ryhmän vuorovaikutusta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Se toimii ryhmän huoltamisena ja kehittämisenä, parantaen ilmapiiriä sekä lisäten turvallisuuden tunnetta. Käytännössä ryhmäyttäminen onnistuu parhaiten toistuvien tapaamisten kautta, joissa vahvistetaan ryhmän yhteistä vuorovaikutusta ja yhteistyötaitoja. (EHYT 2015, 12, 26.)

Erityisesti kouluympäristössä sosiaalisten suhteiden ja ryhmädynamiikan tukeminen on tärkeä keino yksinäisyyden ehkäisemiseksi. Kiinnittyminen vertaisryhmään ja kouluyhteisöön edistää oppilaiden hyvinvointia ja osallisuuden kokemusta. Ryhmäytymisprosessiin voidaan vaikuttaa kannustamalla myönteiseen vuorovaikutukseen, edistämällä avoimuutta sekä varmistamalla, että jokainen oppilas tulee nähdyksi ja kuulluksi. Ryhmän toiminnan tukemiseksi on kehitetty erilaisia menetelmiä, kuten aktiivisia osallistumismenetelmiä, ryhmäyttämisharjoituksia sekä yhteisöllisyyttä vahvistavia toimintamalleja. (MLL 2012, 7-8.)

Kun ryhmän sisäisiä mekanismeja tunnustetaan ja niihin vaikutetaan tietoisesti, voidaan luoda turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri, joka ehkäisee yksinäisyyttä ja tukee hyvinvointia. Ryhmän dynamiikan ymmärtäminen ja sen jatkuva kehittäminen auttavat varmistamaan, että jokainen jäsen tuntee kuuluvansa joukkoon. Näin ollen se vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta myös pitkällä aikavälillä ja vähentää yksinäisyyden kokemuksia. (EHYT 2015, 12.)

## 7 Moninaisuus oppilaiden keskuudessa

Moninaisuus näkyy kouluympäristössä erityisesti kulttuurin ja sukupuolen kautta, mutta myös erilaisten taustojen, kokemusten ja identiteettien monimuotoisuutena. Oppilaat muodostavat moninaisen ryhmän, jossa jokaisella on omat yksilölliset tarpeensa, näkemyksensä ja kokemuksensa. Koulun yhteisöllisyys rakentuu siitä, että jokainen oppilas voi tuntea olevansa hyväksytty ja arvostettu omana itsenään.

Moninaisuuden myönteisenä puolena on mahdollisuus oppia toisiltaan, laajentaa ymmärrystä eri kulttuureista ja vahvistaa vuorovaikutustaitoja. Erilaiset taustat voivat rikastuttaa oppimisympäristöä ja edistää avoimuutta sekä empatiaa. Toisaalta moninaisuuden käänköpuolena kouluissa voi esiintyä rasismia, syrjintää ja sukupuoleen liittyvää epäasiallista kohtelua. On

tärkeää, että koulu yhteisö tunnistaa ja käsittelee moninaisuuden liittyviä kysymyksiä aktiivisesti. Se tarkoittaa turvallisen tilan luomista, jossa jokaisella oppilaalla on mahdollisuus tulla nähdyksi ja kuulluksi ilman pelkoa syrjinnästä. Opetuksen ja koulun käytänteiden tulisi tukea yhdenvertaisuutta, kulttuurista ymmärrystä ja inklusiivisuutta, jotta jokainen oppilas voi kokea koulun aidosti yhteisölliseksi ja omakseen.

### 7.1 Sukupuolen moninaisuus

Sukupuoliroolit ovat kulttuurien ja normien pohjalta rakentuneita oletuksia siitä, miten eri sukupuolten tulisi käyttäytyä ja miltä eri sukupuolten tulisi näyttää. Sukupuoli ja sukupuoliroolit tarkoittavat eri asiaa - sukupuoli pysyy samana rooleista riippumatta. Sukupuoliroolit eivät voi määrittää kenenkään sukupuolta, vaan sukupuoliroolit rakentuvat sukupuolen päälle. (Nousiainen 2020, 83-86.) Sukupuoli on moninainen ja yksilöllinen kokemus, joka ei rajoitu vain kahteen perinteiseen kategoriaan, mieheen ja naiseen. Sukupuolen moninaisuus kattaa sekä enemmistön että vähemmistöt, tuoden esiin sen, kuinka monimutkainen ja monitulkintainen ilmiö sukupuoli on. Sen määrittely ainoastaan binääriseksi kadottaa suuren osan sukupuolen eri ulottuvuuksista ja yksilöiden kokemuksista. (Opinvoimala 2025.)

Syntymässä määritelty sukupuoli perustuu ensisijaisesti ulkoisiin anatomisiin piirteisiin, mutta ei huomioi esimerkiksi kromosomaalisia tai hormonaalisia tekijöitä. Juridinen sukupuoli on väestörekisteriin merkitty sukupuolimerkintä, joka ei kaikissa maissa mahdollista sukupuolen moninaisuuden huomioimista. Sukupuoli-identiteetti puolestaan tarkoittaa yksilön sisäistä kokemusta omasta sukupuolestaan, joka voi olla mies, nainen, muunsukupuolinen tai sukupuoleton. Ihmiset, joiden sukupuoli-identiteetti tai sukupuolen ilmaisu poikkeaa syntymässä määritellystä sukupuolesta, kuuluvat transihmisten yhteisöön. (Opinvoimala 2025.)

Transihmisyyden alla on useita identiteettejä, kuten transsukupuolisuus, muunsukupuolisuus ja transvestisuus. Cissukupuolinen taas on henkilö, jonka sukupuoli-identiteetti vastaa syntymässä määriteltyä sukupuolta. Sukupuolen moninaisuus sisältää myös ei-binääriset sukupuoli-kokemukset. Ei-binäärisiin identiteetteihin kuuluvat esimerkiksi muunsukupuolisuus, sukupuollettomuus ja intersukupuolisuus. Sukupuoli-identiteetin monimuotoisuus kertoo siitä, kuinka ihmiset voivat kokea ja ilmaista sukupuoltaan monin eri tavoin, ilman rajoittumista perinteisiin mieheyden ja naiseuden määritelmiin. (Opinvoimala 2025.)

Sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuus on osa inhimillistä kirjoa, ja se ilmenee monin eri tavoin. Sukupuoli-identiteetti muodostuu yksilöllisesti, eikä sitä voida aina asettaa perinteiseen mies-nais-jaotteluun. Samoin seksuaalinen suuntautuminen on monimuotoista, eikä sitä voi yksiselitteisesti rajata muutamaaan määritelmään. Koulu yhteisön tehtävänä on luoda turvallinen ja hyväksyvä ympäristö jokaiselle oppilaalle, riippumatta heidän sukupuolestaan tai seksuaalisesta suuntautumisestaan. Tasa-arvolaki ja yhdenvertaisuuslaki edellyttävät kouluja tunnistamaan ja huomioimaan sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuuden osana opetusta

ja koulun toimintakulttuuria. (Sillanpää 2021, 73-77.) Tämä tarkoittaa sitä, että koulun on aktiivisesti pyrittävä purkamaan haitallisia normeja ja stereotyyppioita sekä edistämään yhdenvertaisuutta kaikessa toiminnassaan. Sukupuolitietoinen ja moninaisuutta arvostava koulukulttuuri tukee oppilaiden hyvinvointia ja identiteetin kehitystä, mikä on olennaista heidän tulevaisuuden hyvinvoinnilleen ja itsetuntemukselleen.

Kielessä ja käsitteissä tapahtuvat muutokset heijastavat yhteiskunnallisia ja tieteellisiä murroksia. Sukupuolen moninaisuuteen liittyvät termit eivät ole pysyviä, vaan ne kehittyvät ajan myötä ja voivat vaihdella eri kulttuurien ja kielialueiden välillä. Keskustelu terminologiasta on tärkeää, sillä se auttaa tunnistamaan materiaalisia ja kulttuurisia eroja sekä purkamaan sosiaalisia hierarkioita. (Kähkönen & Wickman 2015.) Käsitteiden määrittelyllä on myös käytännön vaikutuksia esimerkiksi koulutuksessa ja opiskeluhollossa, missä oikean terminologian käyttö voi edistää yhdenvertaisuutta ja sukupuolen moninaisuuden tunnistamista.

## 7.2 Kulttuurinen moninaisuus

Kulttuurinen moninaisuus on laaja ja moniulotteinen ilmiö, joka voidaan ymmärtää sekä kuvailevasta että normatiivisesta näkökulmasta. Kuvailevasti se viittaa yhteiskunnalliseen todellisuuteen, jossa yhteisöt koostuvat erilaisista yksilöistä ja ryhmistä, joilla on omat kielensä, uskontonsa ja elämäntapansa. Normatiivisessa mielessä kulttuurinen moninaisuus nähdään arvokkaana ja tavoiteltavana asiana, jota tuetaan esimerkiksi opetussuunnitelmien ja lainsäädännön kautta yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon edistämiseksi. (Jokikokko 2021, 5-15.)

Perinteisesti kulttuurista moninaisuutta on tarkasteltu erityisesti etnisyyden ja kielen näkökulmasta, mutta liian suppea määrittely voi johtaa stereotyyppioihin ja yleistykseen. Kulttuurit eivät ole muuttumattomia, vaan ne kehittyvät jatkuvasti historiallisen ja sosiaalisen kontekstin vaikutuksesta. Kasvatusympäristöissä kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen on keskeistä, sillä se ei rajaudu vain etnisiin taustoihin, vaan kattaa myös muun muassa sukupuolen, sosioekonomisen aseman ja arvomaailman. Koulutuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kulttuuri-identiteetin rakentumista ja vahvistaa heidän kykyään kohdata ja arvostaa erilaisia kulttuurisia taustoja. (Jokikokko 2021, 5-15.)

Intersektionaalinen näkökulma tarjoaa keinoja ymmärtää, kuinka eri taustatekijät, kuten sukupuoli, etnisuus, vammaisuus ja sosioekonominen asema, vaikuttavat yksilön asemaan yhteiskunnassa. Identiteetti on dynaaminen ja moniulotteinen, eikä sitä tule määritellä yksittäisten ominaisuuksien perusteella. Koulutuksen keskeinen tehtävä on tukea oppilaiden itseilmaisua ja identiteetin rakentumista ilman kategorisointia tai lokeroimista. Kulttuurinen moninaisuus kouluyhteisössä edellyttää interkulttuurista kompetenssia, johon kuuluu itsereflektio, empatia ja moninaiset vuorovaikutustaidot. Opetuksessa on tärkeää välttää stereotyyppioita ja mahdollistaa oppilaiden yksilölliset kokemukset kulttuuri-identiteetistään. Koulutuksen tulisi

edistää yhdenvertaisuutta, demokratiaa ja ihmisoikeuksia sekä tukea oppilaiden kasvua aktiivisiksi toimijoiksi monimuotoisessa yhteiskunnassa. (Jokikokko 2021, 5-15.)

### 7.3 Rasismi ja syrjintä

Rasismi tarkoittaa ihmisten eriarvoista kohtelua heidän etnisen taustansa, ihonvärinsä, kansalaisuutensa, kulttuurinsa, äidinkielenä tai uskontonsa perusteella. Se voi näkyä arjessa monin eri tavoin, kuten ulossulkemisena, nimittelynä, rasistisina kommentteina, alentavana suhtautumisena tai fyysisenä väkivaltana. Usein rasistisen käyttäytymisen taustalla on tiedon puutetta, pelkoa, stereotyyppisiä käsityksiä ja ennakkoluuloja, jotka voivat vahvistaa syrjiviä asenteita ja rakenteita. Rasismien kokeminen voi vaikuttaa vakavasti yksilön hyvinvointiin. Se voi heikentää turvallisuuden tunnetta, vaikeuttaa positiivisen minäkuvan rakentumista ja rajoittaa tulevaisuuden mahdollisuuksia. Lisäksi rasismi ei vaikuta vain sen kohteisiin, vaan sillä on laajempia yhteiskunnallisia seurauksia, kuten vastakkainasettelun lisääntyminen ja yhteiskunnan yhteisöllisyyden heikentyminen. (MLL 2025a.)

Suomen yhdenvertaisuuslaissa (1325/2014) todetaan, että ketään ei saa syrjiä iän, alkuperän, kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, poliittisen toiminnan, ammattiyhdistystoiminnan, perhesuhteiden, terveydentilan, vammaisuuden, seksuaalisen suuntautumisen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Syrjintä on kielletty riippumatta siitä, perustuuko se henkilön omaan tai toista koskevaan tosiasiaan tai oletukseen. (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014.)

Etnisten suhteiden neuvottelukunta (ETNO) toteutti syyskuussa 2023 laajan dialogisarjan, jossa nuoret ja aikuiset keskustelivat nuorten kohtaamasta rasismista, häirinnästä ja niiden vaikutuksista elämään. Keskustelut järjestettiin 16 eri paikkakunnalla ympäri Suomea, ja niihin osallistui 143 henkilöä, joista 70 oli nuoria tai nuoria aikuisia. Dialogien perusteella piirtyy kuva Suomesta, jossa rasismi on monille nuorille arkipäivää ja vaikuttaa heidän hyvinvointiinsa, itsetuntoonsa ja tulevaisuudenuskoonsa. (Henttonen & Kareinen 2023, 9-12.)

Nuorten kertomukset osoittavat, että rasismi ilmenee monin eri tavoin: se voi olla avointa nimittelyä ja solvaamista, mutta myös rakenteellista syrjintää, kuten vaikeuksia saada työtä tai asuntoa ulkomaalaisen nimen perusteella. Erityisesti kouluissa ja oppilaitoksissa nuoret kokevat rasismia niin oppilaiden kuin henkilökunnankin taholta. Julkisissa tiloissa ja joukkoliikenteessä kohtaamiset tuntemattomien ihmisten kanssa voivat sisältää vihamielistä kielenkäyttöä tai uhkaavaa käytöstä. Nuoret kuvaavat myös, kuinka rasismia saatetaan normalisoida esimerkiksi ”läppänä” tai huumorina, vaikka se aiheuttaa syvää pahoinvointia ja ulkopuolisuuden kokemuksia. (Henttonen & Kareinen 2023, 13-17.)

Dialogeissa nousi esiin varsinkin kouluissa ja opinto-ohjauksessa koettuja ennakkoluulojen ja negatiivisten asenteiden vaikutusta nuoriin. Nuoret kohtaavat kouluympäristössä sekä avointa

että rakenteellista rasismia, mikä vaikuttaa heidän koulutuspolkuihinsa ja tulevaisuudenuus-  
koonsa. Opettajien ja oppilaiden syrjivä käytös sekä rasismin normalisoituminen opetustilan-  
teissa voivat heikentää opiskelumotivaatiota ja johtaa jopa opintojen keskeyttämiseen. Erityi-  
sesti opinto-ohjauksessa on havaittu rakenteellista syrjintää, jossa nuoria ohjataan kiinnos-  
tuksenkohteitaan alemmille koulutusasteille. Tiedostava ja kannustava opinto-ohjaus voi kui-  
tenkin vahvistaa nuorten uskoa omiin kykyihinsä. Koulutusjärjestelmän on kiinnitettävä enem-  
män huomiota syrjiviin käytäntöihin ja koulutettava ammattilaisia purkamaan rakenteellista  
syrjintää, jotta kaikilla nuorilla olisi yhtäläiset mahdollisuudet edetä omien tavoitteidensa  
mukaisesti. (Henttonen & Kareinen 2023, 18-19.) ETNON dialogisarjan tulokset kuvaavat rasis-  
min nykytilannetta ja siihen puuttumisen tärkeyttä.

## 8 Opinnäytetyön toteutus

Tämän opinnäytetyön toteutus perustuu laadulliseen tutkimusmenetelmään, jossa pyritään  
ymmärtämään ilmiötä sen omassa asiayhteydessä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009,  
52). Tutkielman tavoitteena on tuoda esiin oppilaiden kokemuksia yksinäisyydestä ja yhteisöl-  
lisyydestä kouluympäristössä sekä heidän näkemyksiään School to Belong -ohjelmasta osana  
koulun arkea. Tutkielma toteutettiin ryhmähaastatteluina kahdessa oppilaitoksessa.

Tutkimusmenetelmän valinta perustuu laadullisen tutkimuksen peruseriaatteisiin, joissa tie-  
donkeruu ja analyysi muotoutuvat tutkimuskohteen ehdoilla, mahdollistavat syvällisen tarkas-  
telun ja tukevat tutkittavien kokemusten ja merkitysten ymmärtämistä (Anttila 2014,  
8.2.2.5). Tässä tutkielmassa keskeisessä roolissa ovat oppilaiden omat kokemukset ja heidän  
tapansa kuvata koulu yhteisössä ilmenevää yhteisöllisyyttä ja yksinäisyyttä.

Tutkielman toteutus eteni useassa vaiheessa. Ensin määriteltiin tutkimuskysymys, joka ohjasi  
koko tutkimusprosessia ja aineistonkeruumenetelmien valintaa. Tutkimuslupaprosessin alussa  
tutkimuslupaa haettiin oppilaitoksissa suoritettaviin haastatteluihin, sillä Helsingin kaupungin  
kasvatuksen ja koulutuksen toimialaan liittyvä tutkimus edellyttää siihen virallista lupaa opin-  
näytetyön suorittamiseen kasvatus- ja koulutusympäristössä (Helsingin kaupunki 2025).

Valikoituihin oppilaitoksiin oltiin yhteydessä alustavasta aikataulusta ennen tutkimusluvan  
saamista Helsingin kaupungilta. Tutkimuslupa myönnettiin noin kuukauden kuluttua hakemuk-  
sen jättämisestä. Tämän jälkeen suunniteltiin ja testattiin haastattelurunko koehaastattelu-  
jen avulla, minkä perusteella sitä tarkennettiin varmistamaan, että kysymykset tukivat tutki-  
muksen tavoitteita. Varsinainen aineistonkeruu suoritettiin teemahaastatteluina 4-5 oppilaan  
ryhmissä, ja haastattelujen litteroinnin jälkeen aineisto analysoitiin induktiivisella sisäl-  
lönanalyysillä.

Eettiset periaatteet ovat olleet keskeinen osa tämän tutkielman toteutusta. Osallistujien anonymitteetti ja vapaaehtoisuus on pyritty varmistamaan kaikissa tutkimusvaiheissa, ja aineisto on käsitelty huolellisesti tutkimusetiikan mukaisesti. Tämän tutkielman luotettavuutta vahvistavat systemaattinen analyysiprosessi, tarkka dokumentointi ja tutkimuskysymyksen johdonmukainen ohjaaminen analyysissa. Seuraavissa alaluvuissa käsitellään tutkimusmenetelmän valintaa, tutkimuskysymystä, haastattelurungon suunnittelua, aineistonkeruuta, analyysiprosessia ja tutkielman eettisiä periaatteita.

### 8.1 Opinnäytetyön tutkimuskysymys

Tämän opinnäytetyön tutkimuskysymys on: "Millaisia kokemuksia oppilailta on yksinäisyydestä ja yhteisöllisyydestä kouluympäristössä ja miten he kuvaavat School to Belong -ohjelmaa osana koulun arkea?" Tämä kysymys ohjaa tutkielmaa selvittämään, millaisia kokemuksia oppilailta on yksinäisyydestä ja yhteisöllisyydestä kouluissa sekä miten School to Belong -ohjelma näyttäytyy oppilaiden arjessa. Laadullisen tutkielman onnistuminen edellyttää huolellisesti muotoiltua tutkimuskysymystä, sillä se ohjaa koko tutkimusprosessia ja määrittää, millaista tietoa tutkimuksessa pyritään hankkimaan. Hyvin muotoiltu tutkimuskysymys auttaa rajaamaan tutkimuksen aiheen ja varmistamaan, että kerättävästä aineistosta voidaan löytää vastauksia asetettuun kysymykseen. (Elo, Kajula, Tohmola & Kääriäinen 2022, 217.)

Lisäksi tutkimuskysymys toimii pohjana aineistonkeruumenetelmän ja analyysitavan valinnalle, jotta tutkimus etenee johdonmukaisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Tutkimuskysymykset ovat erityisen keskeisessä asemassa sisällönanalyysissä, jossa aineistoa tarkastellaan ja tulkitaan niiden pohjalta. Kun aineisto on kerätty ja muutettu kirjalliseen muotoon, sitä analysoidaan systemaattisesti tutkimuskysymyksen ohjaamana. Tämä edellyttää, että tutkimuskysymykset ovat selkeitä, yksiselitteisiä ja riittävän täsmällisiä, jotta aineistosta voidaan johtaa niihin vastaavia havaintoja. (Elo, Kajula, Tohmola & Kääriäinen 2022, 217.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskysymykset muotoillaan tyypillisesti avoimiksi, jotta ne mahdollistavat tutkittavan ilmiön syvällisen tarkastelun. Usein kysymykset alkavat kartoittavilla kysymyssanoilla, kuten millainen, mikä tai mitkä, sillä ne ohjaavat tutkimusta kuvailemaan ja jäsentämään ilmiötä sen sijaan, että vastaukset rajautuisivat ennalta määriteltyihin kategorioihin. Selkeät ja tarkoituksenmukaiset tutkimuskysymykset varmistavat, että tutkimusprosessin jokainen vaihe tukee kokonaisuuden ymmärtämistä ja tulosten hyödyntämistä käytännössä. (Elo, Kajula, Tohmola & Kääriäinen 2022, 217.)

Valittu tutkimuskysymys on laadulliseen tutkielmaan soveltuva, sillä se on avoin ja mahdollistaa ilmiön syvällisen tarkastelun. Sen avulla voidaan saada ymmärrystä siitä, miten oppilaat kuvailevat ohjelmaa ja millä tavoin se mahdollisesti muovaa koulujen sosiaalista ilmapiiriä. Lisäksi kysymys antaa mahdollisuuden havainnoida, kuinka ohjelma tukee yksinäisyyden tunnistamista ja millaisia käytännön toimia koulu yhteisöt voivat sen avulla kehittää. Koska

tutkielman tavoitteena on ymmärtää ilmiötä kokonaisvaltaisesti, tutkimuskysymyksen avulla pyritään kartoittamaan sekä ohjelman vahvuuksia että mahdollisia kehityskohteita. Kysymys ei rajoitu pelkästään ohjelman vaikutusten kuvaamiseen, vaan se mahdollistaa myös kouluyhteisöjen kokemusten ja tarpeiden tunnistamisen. Tämä on erityisen tärkeää, jotta saadaan selville, kuinka ohjelma tukee erilaisia oppilaita ja minkälaisia rakenteita tarvitaan sen vaikuttavuuden varmistamiseksi.

## 8.2 Haastattelurunko oppilaiden ryhmähaastatteluihin

Haastattelurunkoa suunniteltaessa on ensin perehdyttävä huolellisesti tutkimusaiheeseen ja sen keskeiseen kirjallisuuteen. Tämän pohjalta määritellään tutkimuksen näkökulma ja valitaan keskeiset teemat, joihin haastattelu keskittyy. Haastattelijan rooli ei ole ainoastaan kysyä valmiita kysymyksiä, vaan myös ohjata keskustelua siten, että haastateltavan kokemukset ja näkemykset tulevat esiin mahdollisimman rikkaasti ja monipuolisesti. Ei ole suositeltavaa aloittaa haastattelua teknisillä taustakysymyksillä, sillä ne voivat ohjata keskustelua liian faktapohjaiseksi ja rajoittaa haastateltavan vapaata kerrontaa. (Hyvärinen, Suoninen & Vuori 2021.)

Haastattelurungon suunnittelussa on tärkeää varmistaa, että kysymykset ovat avoimia ja mahdollistavat monipuoliset vastaukset. Liian yksityiskohtaiset ja ennalta määritellyt kysymykset voivat rajoittaa haastattelun joustavuutta ja estää uusien, tutkimuksen kannalta merkittävien näkökulmien esiin nousun. Lisäksi haastattelukysymysten tulisi välttää yksittäisiin faktoihin keskittyviä suljettuja kysymyksiä, jotka voivat ohjata haastateltavaa lyhyisiin ja pintapuolisiin vastauksiin. (Hyvärinen, Suoninen & Vuori 2021.) Esimerkiksi kysymysten muotoilulla on suuri merkitys: sen sijaan että kysyttäisiin, milloin jokin tapahtui, voidaan kysyä, millaisena haastateltava koki kyseisen tapahtuman.

Vaikka haastattelurunko on oleellinen osa toimivaa haastattelua, on haastattelijan tärkein tehtävä kuunnella ja osoittaa kiinnostuksensa haastateltavan kertomusta kohtaan. Hyvä haastattelijä mukautuu haastateltavan vastauksiin ja jatkaa keskustelua niistä esiin nousevien aiheiden perusteella. Vuorovaikutus rakentuu sekä sanallisesta että sanattomasta viestinnästä, kuten nyökkäilystä, myötäilevistä äännähdyksistä ja tiivistävistä kysymyksistä, jotka osoittavat haastateltavalle, että hänen kokemuksensa ja näkemyksensä ovat arvokkaita. (Hyvärinen, Suoninen & Vuori 2021.) Haastattelijan ei myöskään tule kiirehtiä uusien kysymysten esittämisessä, vaan antaa haastateltavalle aikaa jatkaa aiheesta ilman turhia keskeytyksiä. Näin ollen hyvänkin haastattelurungon tulee olla muovautumiskelpoinen ja mahdollistaa haastateltavan kokemusten esiin tuleminen.

Tämän tutkielman haastattelurungon (Liite 1) kokoaminen eteni vaiheittain. Muodostimme ensin teemoja, jotka parhaiten vastaavat tutkielman aiheeseemme. Tämän jälkeen valitsimme teemoista neljä oleellisinta, jotta haastattelurungosta ei tule liian pitkä. Teemoiksi

valikoituivat: 1. Yhteisöllisyys ja osallisuus koulussa, 2. Sosiaalisen tuen merkitys koulussa, 3. Yksinäisyyden kokemukset ja 4. School to Belong -ohjelma. Teemojen järjestys määräytyi sen mukaan, että jokainen teema ikään kuin johdatteli seuraavaan, päätyen viimeiseen teemaan, jonka sisältö käsitteli aihealueiltaan kaikkia muita teemoja School to Belong -ohjelman muodossa.

Teemojen valmistumisen jälkeen aloimme hahmottelemaan sopivia kysymyksiä kuhunkin teemaan. Tässäkin prosessissa aloitimme suuremmalla määrällä kysymyksiä, ja karsimme niistä suuren osan jättäen jäljelle kysymykset, jotka parhaiten tukivat tutkielman tavoitetta ymmärtää oppilaiden yksinäisyyden ja yhteisöllisyyden kokemuksia sekä School to Belong -ohjelmaa osana kouluympäristöä. Kysymykset pyrittiin pitämään mahdollisimman avoimina ja selkeinä, säilyttäen kuitenkin tärkeimmät käsitteet. Toimeksiantaja antoi meille paljon vapautta ja luottamusta työn toteuttamisessa, ja saimme mahdollisuuden rakentaa tutkimuskysymyksen ja haastattelurungon itsenäisesti. Toimitimme nämä HelsinkiMissiolle kommentoitavaksi ennen aineistonkeruuta, ja saimme myönteistä palautetta haastattelurungon sisällöstä ja tutkimuskysymyksen muotoilusta.

Haastattelurungon rakentamisen jälkeen hyödynsimme mahdollisuutta koehaastatteluun. Toitimme koehaastattelun Aseman Lasten Walkers -kahvilassa Kampissa, jossa haastatelimme kolmea nuorta, jotka olivat iältään kohderyhmämme mukaisia. Ennen haastattelua kerroimme osallistujille sen tarkoituksesta sekä siitä, että heidän vastauksiaan ei tallenneta tai käytetä opinnäytetyössämme. Tavoitteenamme oli arvioida haastattelukysymysten soveltuvuutta ja teemojen merkityksellisyttä nuorten näkökulmasta. Koska koehaastatteluun osallistuneiden nuorten oppilaitoksissa ei ollut käytössä School to Belong -ohjelmaa, he vastasivat vain kolmeen ensimmäiseen teemaan: yhteisöllisyys ja osallisuus koulussa, sosiaalisen tuen merkitys koulussa sekä yksinäisyyden kokemukset. Saatua palaute vahvisti käsitystämme siitä, että haastattelurunko oli toimiva. Osallistujat kokivat kysymykset ajankohtaisiksi ja tärkeiksi, mutta eivät liian henkilökohtaisiksi, mikä antoi heille mahdollisuuden itse määrittellä, kuinka laajasti halusivat vastata.

Koehaastattelussa kokeilimme myös hyödyntää orientoivana elementtinä tunnekortteja, joiden avulla haastateltavat pystyivät refleктоimaan omaa tunnetilaansa ennen ja jälkeen haastattelun. Haastateltavat saivat valita abstrakteista kuvakorteista heitä puhuttelevan kortin sekä ennen haastattelua että sen jälkeen. Halutessaan he saivat kertoa valitsemastaan kortista ja sen herättämistä tunteista. Myös me haastattelijat osallistuimme tunnekorttityöskentelyyn valitsemalla omat korttimme ja kertomalla niistä, mikä osaltaan loi kannustavan ja luottamuksellisen ilmapiirin. Lyhyt tunnekorttityöskentely osoittautui toimivaksi menetelmäksi, joten päätimme sisällyttää sen myös varsinaisiin haastatteluihin.

Koehaastattelun pohjalta teimme tarkennuksia haastattelurungon käytännön toteutukseen. Osallistujat ehdottivat, että kysymykset olisi hyvä tulostaa näkyville, jotta niiden seuraaminen olisi helpompaa. Lisäksi havaitsimme, että jotkut käsitteet, kuten "osallisuus", saattoivat vaatia lisäävausta, joten varauduimme selkeyttämään kysymyksiä tarvittaessa. Vaikka haastattelurungossa oli paljon kysymyksiä, ne oli rakennettu tukemaan toisiaan jatkumona, mikä mahdollisti sujuvan keskustelun etenemisen.

Rungon tarkka läpikäyminen ei ollut edellytys haastattelun onnistumiselle, vaan se toimi enemmän ohjeellisena rakenteena, jonka avulla voitiin varmistaa, että kaikki olennaiset teemat käsitellään. Haastattelutilanteessa kysymykset esitettiin joustavasti, ja haastattelija pysyi tarvittaessa muokkaamaan niiden järjestystä tai syventämään keskustelua haastateltavan antamien vastausten perusteella. Lisäksi kysymysten määrä mahdollisti sen, että haastattelijalla oli valmiiksi aineistoa tukevia lisäkysymyksiä, mikäli oppilaiden vastaukset jäivät lyhyiksi tai keskustelu ei edennyt odotetulla tavalla.

Näiden koehaastattelun avulla saimme myös käsityksen siitä, kuinka pitkään varsinaisten haastattelujen toteuttaminen kestäisi. Tämä auttoi meitä aikatauluttamaan haastattelut niin, että ne oli mahdollista toteuttaa koulupäivän aikana ilman, että ne kuormittaisivat liikaa oppilaita tai keskeyttäisivät heidän opiskelurytmiään. Näiden havaintojen pohjalta haastattelurungon lopullinen versio muotoutui siten, että se tarjosi riittävästi joustavuutta keskustelulle mutta säilytti samalla tutkimuksen tavoitteiden kannalta olennaiset teemat ja kysymykset. Pienillä tarkennuksilla varmistimme, että haastattelutilanteet etenivät luontevasti ja tukivat laadukkaan aineiston keräämistä. Koehaastattelun perusteella tehdyt muutokset vahvistivat myös tutkimuksen luotettavuutta ja varmistivat, että varsinainen aineistonkeruu sujui mahdollisimman sujuvasti ja tarkoituksenmukaisesti.

### 8.3 Haastattelun toteutustapa

HelsinkiMission keskeinen rooli tutkimusprosessin alkuvaiheessa oli sopivien oppilaitosten kartoittaminen. Heidän valittuaan oppilaitokset, otimme itse niihin yhteyttä ja vastasimme haastatteluiden järjestämisestä. Tutkimusaineisto kerättiin ryhmähaastatteluiden avulla kahdesta oppilaitoksesta, jotka sijaitsevat Helsingissä. Tutkimuksessa mukana olevat oppilaitokset ovat lukio ja yläaste, ja haastateltavia oppilaita oli yhteensä yhdeksäntoista. Sekä oppilaitokset että haastateltavat pysyvät anonyymeinä tutkimuksen eettisyyden ja luottamuksellisuuden takaamiseksi. Ryhmähaastattelut tarjoavat mahdollisuuden syvälliseen vuorovaikutukseen ja oppilaiden näkökulmien laajaan kartoittamiseen, mikä tukee tutkimuksen tavoitteita ymmärtää yhteisöllisyyden ja yksinäisyyden kokemuksia kouluympäristössä.

Aineistonkeruun menetelmäksi valitsimme yhdessä HelsinkiMission kanssa teemalliset ryhmähaastattelut, jotka antavat meille joustavan rakenteen ohjata keskustelua ennalta määriteltujen teemojen, kuten yksinäisyyden kokemusten, sosiaalisen tuen merkityksen ja

yhteisöllisyyden, ympärille. Teemahaastattelu mahdollistaa nuorten äänen esille tuomisen heidän omasta näkökulmastaan, sillä jokaisella haastateltavalla on mahdollisuus kertoa avoimesti ja syvällisesti omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan (Alasuutari 2014, 149-150). Haastattelukehitys auttaa meitä varmistamaan, että kaikki tutkimuksen kannalta olennaiset aiheet käsitellään samalla kun haastateltavat saavat vapauden ilmaista itseään henkilökohtaisesti.

Lähetimme molemmille oppilaitoksille haastattelukutsun (Liite 3), jossa kerroimme haastattelun tarkoituksesta, vapaaehtoisuudesta, anonymiteetistä ja käytännön järjestelyistä. Oppilaitokset välittivät kutsun edelleen oppilaille. Kutsussa mainitsimme, että haastattelu kestää noin 60 minuuttia ja toteutetaan ryhmämuotoisena. Korostimme myös, että osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, ja haastattelun sai keskeyttää milloin tahansa ilman syytä.

Toimeksiantajamme suositteli haastatteluun 15 vuoden ikärajaa, sillä 15 vuotta täyttäneet voivat osallistua ilman huoltajan suostumusta. Tämä selkeytti ja nopeutti tutkimuksen etenemistä, koska erillisiä lupia ei tarvittu, yksin oppilaan suostumus riitti. Kun osallistujia oli riittävästi, sovimme haastattelujen ajankohdat yhteistyössä oppilaitosten kanssa. Järjestimme haastattelut koulupäivän aikana niin, ettei osallistuminen kuormittanut oppilaita liikaa tai keskeyttänyt heidän opiskelupäiväänsä haitallisesti.

Haastattelutilanteen aluksi kertosimme läpi keskeiset asiat: haastattelun tarkoituksen, vapaaehtoisuuden ja anonymiteetin. Äänitimme haastattelut nauhoittamalla, jotta pystyimme palata aineistoon analyysivaiheessa. Toteutimme haastattelut siten, että toinen meistä haastatteli ja toinen teki samalla muistiinpanoja haastattelusta. Valitsimme tämän työjaon, jotta osallistujat voisivat keskittyä keskusteluun ilman painetta usean haastattelijan läsnäolosta.

Aloitimme haastattelut orientoivalla tunnekorttiharjoituksella, jonka jälkeen siirryimme teemahaastattelun kysymyksiin. Tunnekortit voivat toimia työvälineenä tunteiden käsittelyssä monin eri tavoin: niiden avulla voidaan esimerkiksi esitellä itsensä, käydä keskustelua erilaisista tunteista tai reflektoida haastattelun aikana syntyneitä tuntemuksia. Kortit tarjoavat konkreettisen keinon hahmottaa tunteita ja niiden ilmenemistä eri tilanteissa, mikä puolestaan voi helpottaa tunteiden hallintaa ja käsittelyä erilaisissa tilanteissa. (Ensi- ja turvakotien liitto 2021.)

Esitimme kysymykset sekä suullisesti että kirjallisesti tulostettuna, jotta osallistujat pystyivät halutessaan lukemaan ne itse. Ohjasimme keskustelua kevyesti ja varmistimme, että jokainen halukas sai mahdollisuuden osallistua. Emme velvoittaneet ketään vastaamaan, mutta rohkaisimme osallistujia kommentoimaan käsiteltävää aihetta. Haastattelutilanteessa haastattelijan tehtävänä on myös tunnistaa tilanteet, joissa on tarpeen esittää tarkentavia kysymyksiä tai pyytää haastateltavaa selventämään käyttämänsä käsitteistöä. Onnistuneessa haastattelussa olennaista ei ole se, että se etenee tarkasti ennalta määritellyn rakenteen mukaan, vaan se, että haastateltava kokee olonsa turvalliseksi ja saa tilaisuuden kertoa kokemuksistaan omalla

tavallaan. Vaikka haastattelu ei etenisi suunnitellusti, se voi silti tuottaa arvokasta aineistoa, ja jopa tutkimuksen kannalta merkittävimmät havainnot voivat syntyä tilanteissa, jotka haastattelijan näkökulmasta vaikuttavat poikkeavilta tai yllättäviltä. (Hyvärinen, Suoninen & Vuori 2021.)

Etenimme haastatteluissa teemojen mukaisesti ja esitimme lisäkysymyksiä tarkentaaksemme vastauksia ja varmistaaksemme, että ymmärsimme asiat oikein. Esimerkiksi, kun oppilaat mainitsivat termin, jota emme ymmärtäneet, kysyimme tarkentavasti, mitä sillä tarkoitettiin. Näin varmistimme, että vastaukset tulkittiin oikein. Haastattelutilanteessa osoitimme aktiivista kuuntelua ja arvostusta, mikä edisti luottamuksellista ilmapiiriä. Haastattelun päätteeksi pyysimme osallistujia antamaan palautetta. Monet kokivat tärkeäksi tulla kuulluiksi ja pitivät haastattelua miellyttävänä kokemuksena. Lopuksi oppilaat valitsivat vielä tunnekortit kuvaamaan omaa tunnetilaansa haastattelun jälkeen.

Aineistonkeruun menetelmäksi valikoitui ryhmähaastattelut, koska ne mahdollistavat monipuolisen vuorovaikutuksen ja kollektiivisen merkityksenannon tarkastelun. Ryhmähaastattelun etuna on, että keskustelutilanne voi herättää osallistujissa muistoja ja näkökulmia, jotka eivät välttämättä nousisi esiin yksilöhaastatteluissa. Lisäksi ryhmädynamiikka voi parhaimmillaan tukea osallistujia ilmaisemaan ajatuksiaan luontevammin, erityisesti silloin, kun aihe koskettaa henkilökohtaisia kokemuksia, kuten yksinäisyyttä ja yhteisöllisyyttä kouluyhteisössä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Haastatteluryhmien koon valinnassa huomioimme keskustelun sujuvuuden ja tallennuksen laadun, sillä liian suuri ryhmä voi estää kaikkia osallistumasta tasapuolisesti keskusteluun.

Luontevaksi ryhmäkooksi osoittautui 4-5 oppilaan ryhmät, sillä jokaisella oppilaalla oli riittävästi aikaa ja tilaa vastata, mutta yksittäisen oppilaan vastaamatta jättäminen ei keskeyttänyt haastattelun kulkua. Koska tutkielma käsittelee nuorten kokemuksia, on tärkeää, että haastattelutilanne on mahdollisimman turvallinen ja kannustava, jotta osallistujat voivat puhua avoimesti. Tämän takia oppilaat saivat itse muodostaa haastatteluryhmät varmistaen, että ryhmä on oppilaiden omaehtoisesti muodostama, eikä ryhmän sisäinen dynamiikka estä oppilaiden välistä vuorovaikutusta.

Lisäksi varmistimme, että haastattelutilanteessa luodaan rento ilmapiiri, joka tukee nuorten kokemusten jakamista ja ryhmäkeskustelun syventymistä. Näin ryhmähaastattelu toimii paitsi aineistonkeruun menetelmänä myös keinona havainnoida, miten nuoret käsittelevät yksinäisyyteen ja yhteisöllisyyteen liittyviä kokemuksiaan vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Haastatteluiden jälkeen olimme yhteydessä toimeksiantajaan ja jaoimme kokemuksia prosessin kuluista sekä alustavia havaintoja aineistosta.

#### 8.4 Aineiston analyysin toteutustapa

Induktiivinen eli aineistolähtöinen sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen menetelmä, jossa aineistoa analysoidaan systemaattisesti, jotta tutkittavasta ilmiöstä saadaan käsitteellisesti ymmärrys. Menetelmässä edetään yksittäisistä havainnoista kohti laajempia teoreettisia käsitteitä, jotka perustuvat aineiston sisältämään tietoon ilman ennalta määriteltyä teoreettista viitekehystä. Induktiivinen sisällönanalyysi koostuu kolmesta päävaiheesta: aineiston pelkistämisestä, klusteroinnista ja abstrahoinnista. (Sarajärvi & Tuomi 2011, 108-112.)

Redusoinnissa, eli pelkistämisessä aineistosta karsitaan tutkimuskysymyksen kannalta epäolennainen tieto ja etsitään merkityksellisiä ilmaisuja. Tämä voi tapahtua esimerkiksi alleviivaamalla keskeisiä ilmauksia ja ryhmittelemällä ne aihepiireittäin. Klusteroinnissa eli ryhmitelyssä pelkistetyt ilmaisut jaetaan alaluokkiin, jotka yhdistetään edelleen yläluokiksi ja lopulta kokoavaa käsitettä kuvaaviksi pääluokiksi. Abstrahointi on prosessi, jossa näistä luokituksista muodostetaan teoreettisia käsitteitä, joiden avulla tutkittavaa ilmiötä voidaan jäsentää ja ymmärtää laajemmin. Analyysiprosessi on iteratiivinen, eli tutkija palaa useasti aineistoon ja vertailee muodostamia käsitteitä alkuperäiseen dataan varmistaakseen, että abstrahointi heijastaa aineiston sisältöä. Tämä varmistaa, ettei analyysin lopputulos ole irrallaan tutkittavasta ilmiöstä. (Sarajärvi & Tuomi 2011, 108-112.)

Aineiston käsittelyprosessi eteni systemaattisesti useassa vaiheessa. Ensin kuuntelimme huolellisesti kaikki haastatteluiden äänitallenteet ja kävimme läpi haastatteluiden aikana tehdyt muistiinpanot, jonka jälkeen litteroimme koko saadun aineiston sähköiseen muotoon. Litteroidun aineiston laajuus oli huomattava, kattaen useita kymmeniä sivuja. Tämän jälkeen siirryimme analyysivaiheeseen, jossa lähdimme tunnistamaan tutkimuksen kannalta oleellisimpia oppilaiden vastauksia tutkielman teemojen ja tutkimuskysymysten näkökulmasta. Jaotelimme aineistoa kategorioihin, kuten esimerkiksi ”yksinäisyyden kokemukset” ja ”yhteisöllisyyttä estävät tekijät”. Teksti käytiin läpi useaan otteeseen, kunnes tutkielman kannalta oleelliset tiedot oli saatu poimittua. Valitun aineiston pohjalta työstimme redusointitaulukot (Liitteet 4-7), joiden avulla aineistoa yhä tiivistettiin ja teemoitettiin edelleen analyysia varten.

Luotettavuus on keskeinen käsite laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysissä, sillä se määrittää, kuinka johdonmukaisesti ja toistettavasti analyysi voidaan suorittaa. Tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi analyysiprosessin on oltava systemaattinen ja läpinäkyvä, jotta muut tutkijat voivat toistaa sen samoilla menetelmillä ja päätyä samanlaisiin tuloksiin. Luotettavuus voidaan jakaa kolmeen pääkategoriaan: stabiiliuteen, toistettavuuteen ja tarkkuuteen. Stabiilius viittaa siihen, kuinka pysyvä analyysin lopputulos on ajallisesti. Tämä tarkoittaa, että jos samaa aineistoa analysoidaan useita kertoja samalla menetelmällä, tulosten tulisi pysyä samankaltaisina. Toistettavuus liittyy siihen, miten hyvin analyysi voidaan toistaa eri

tutkijoiden toimesta. Kun analyysimenetelmät ja luokitteluperusteet on määritelty tarkasti, eri tutkijat voivat analysoida saman aineiston ja päätyä yhteneviin tuloksiin. Tarkkuus puolestaan tarkoittaa sitä, kuinka hyvin analyysi vastaa tutkimuksen tavoitteita ja kuinka virheetöntä tulkintaprosessi on. (Krippendorff 2019, 277-281.)

Sisällönanalyysissä luotettavuutta pyritään lisäämään tarkalla aineiston käsittelyllä. Tämä sisältää esimerkiksi litteroidun ja äänitallenteena olevan aineiston rinnakkaisen tarkastelun, merkityksellisten ilmausten systemaattisen tunnistamisen sekä analyysin etenemisen huolellisen dokumentoinnin. Lisäksi useamman tutkijan suorittama aineiston vertailu voivat vähentää yksilöllisten tulkintavirheiden vaikutusta. Vaikka luotettavuus on välttämätön ehto pätevälle tutkimukselle, se ei yksin riitä takaamaan tutkimuksen oikeellisuutta. Luotettavuus varmistaa analyysin johdonmukaisuuden, mutta se ei takaa, että tulokset vastaavat tutkittavaa ilmiötä kattavasti ja oikein. Tämän vuoksi sisällönanalyysin luotettavuutta ei tule tarkastella irrallaan muista tutkimuksen laadun arvioinnin kriteereistä. (Krippendorff 2019, 277-281.)

## 8.5 Tutkimusetiikka

Tämän opinnäytetyön eettisyys pohjautuu tutkimusetiikan keskeisiin normeihin, jotka on määritelty tutkimuksen luotettavuuden, oikeudenmukaisuuden ja vastuullisuuden varmistamiseksi. Eettinen tutkimus edellyttää hyvän tieteellisen käytännön noudattamista, mikä tarkoittaa rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta kaikissa tutkimusvaiheissa, eli aineiston käsittelyssä, analysoinnissa ja tulosten raportoinnissa. Tutkielman tekijän vastuulla on tunnistaa ja välttää mahdolliset intressiristiriidat sekä ilmoittaa sidonnaisuutensa avoimesti. Tämä korostaa tutkimuksen riippumattomuutta ja puolueettomuutta, jotka ovat keskeisiä hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. (Hallamaa, Launis, Lötjönen & Sorvali 2006, 31-46.)

Tähän opinnäytetyöhön liittyy myös velvollisuus varmistaa tutkimuksen turvallisuus ja arvioida sen vaikutuksia. Tutkielman tekijän tulee pohtia työnsä yhteiskunnallisia, ympäristöllisiä ja mahdollisesti myös kulttuurisia vaikutuksia. Ennen tutkielman suorittamista tulee selvittää ja ennakoita, ettei tutkielman mikään vaihe vahingoita ketään yksilö- tai yhteisötasolla. Tutkielman tulee olla riippumaton taloudellisista, poliittisista tai ideologisista vaikuttimista, mikä on oleellista puolueettomien ja totuudenmukaisten tulosten saavuttamiseksi. Tutkielman tekijän tulee olla tietoinen siitä, miten ja mihin hänen tuottamaansa tietoa käytetään. Tämä vastuullisuuden vaatimus tarkoittaa, että tutkielman tekijän on arvioitava, miten tutkimustulokset mahdollisesti vaikuttavat yhteiskuntaan ja ympäristöön. Tiedon jakaminen ilman asianmukaista arviointia voi johtaa eettisiin ongelmiin, erityisesti tilanteissa, joissa tuloksia voidaan tulkita tai käyttää väärin. (Hallamaa ym. 2006, 40-45.) Tämä opinnäytetyö pyrkii noudattamaan näitä eettisiä periaatteita ja luo perustaa tutkimukselle, joka edistää tieteenalan kehitystä eettisesti kestäväällä tavalla.

Opinnäytetyössämme huomioidaan myös Talentian määrittelemät sosiaalialan ammattieettiset arvot, jotka ohjaavat eettisesti kestäväää ja ammattimaista toimintaa sosiaalialalla. Näihin arvoihin kuuluu ihmisarvon kunnioittaminen, mikä korostaa jokaisen ihmisen oikeutta arvostavaan ja yksilölliseen kohteluun. Oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon periaatteet varmistavat, että kaikki asiakkaat saavat tasavertaista kohtelua, ja että työssä pyritään aktiivisesti vähentämään syrjintää ja eriarvoisuutta. Lisäksi itsemääräämisoikeuden ja osallisuuden tukeminen on keskeistä; asiakkaiden tulee saada osallistua ja vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin. Vastuullisuus ja ammatillisuus edellyttävät sosiaalialan ammattilaisilta jatkuvaa työn arviointia ja osaamisen kehittämistä, mikä on tärkeää myös opinnäytetyön tutkimusprosessin luotettavuuden kannalta. Luottamuksellisuuden noudattaminen varmistaa asiakastietojen suojaamisen ja luottamuksellisen asiakassuhteen, mikä on olennainen osa sosiaalialan työtä. (Talentia 2022, 7-17.) Näiden arvojen huomioiminen tukee sitä, että opinnäytetyö toteutetaan alan eettisten periaatteiden mukaisesti ja että tutkimus edistää sosiaalialan asiakastyön periaatteita käytännössä.

Käytännön tasolla tutkimusetiikan noudattaminen näkyy tässä tutkielmassa siten, että haastattelutilanteissa varmistettiin osallistujille turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri. Haastattelut toteutettiin rauhallisessa ympäristössä, ja osallistujille korostettiin, että heidän vastauksensa käsitellään nimettömänä ja luottamuksellisesti. Tietosuojaan kiinnitettiin erityistä huomiota, ja kaikki kerätty aineisto säilytettiin suojatusti, jotta ulkopuolisilla ei ollut pääsyä osallistujien antamiin tietoihin. Osallistujilla oli mahdollisuus kysyä lisätietoa haastattelun aikana, ja heille annettiin mahdollisuus kieltäytyä vastaamasta yksittäisiin kysymyksiin tai keskeyttää osallistumisensa ilman perusteluja. Tutkimuksen vapaaehtoisuus korostettiin ennen haastattelua, ja jokaiselle osallistujalle annettiin riittävästi aikaa tehdä tietoinen päätös osallistumisestaan.

Aineistonkeruussa, eli ryhmähaastatteluissa noudatettiin tarkkuutta ja huolellisuutta. Haastatteluissa esitettiin tarkentavia kysymyksiä, jotta osallistujien vastaukset tulkittiin heidän tarkoittamassaan merkityksessä. Tarvittaessa haastatteluissa avattiin keskeisiä termejä ja varmistettiin, että osallistujat ymmärsivät kysymykset yhdenmukaisesti. Tämä paransi aineiston luotettavuutta ja vähensi väärinymmärrysten riskiä. Tutkimuksen analyysivaiheessa vastauksia tulkittiin huolellisesti ja niiden sisältöä kunnioittaen. Analyysivaiheessa on pyritty varmistamaan, ettei vastauksia ylitulkita tai aseteta asiayhteydestään irrotettuun valoon. Analyysin luotettavuutta tukee se, että aineisto on käyty läpi useaan otteeseen, ja tutkielman tekijöinä olemme tarkastelleet aineistoa sekä erikseen ja yhdessä, ja verranneet havaintojamme, jotta pystymme varmistamaan havaintojen objektiivisuuden.

Lisäksi tuloksia käsitellessä on otettu huomioon, miten ne voivat vaikuttaa kouluyhteisöön. Tämän takia tutkielman oppilaitokset anonymisoitiin yhteisymmärryksessä HelsinkiMission kanssa, jotta vastauksia ei voida yhdistää tiettyyn kouluun. Tämä estää sen, että tulosten

pohjalta voitaisiin tehdä suoria johtopäätöksiä yksittäisistä oppilaitoksista tai että niille aiheutuisi kielteisiä seurauksia tutkimuksen perusteella. Näiden eettisten käytäntöjen avulla on pyritty varmistamaan, että tutkimusprosessi toteutettiin rehellisesti, vastuullisesti ja osallistujien sekä oppilaitosten hyvinvointia kunnioittaen.

## 9 Tulokset

Tässä osiossa esittelemme aineiston tuottamat tulokset redusoituna eli pelkistettynä, jotta tutkimuksen kannalta olennaiset teemat ja merkitykset nousevat esiin selkeästi. Aineisto on järjestetty myös teemojen mukaisesti taulukoihin (Liitteet 4-7), joissa esitetään alkuperäinen ilmaus, pelkistetty ilmaus, alakategoria ja yläkategoria. Aineisto on käsitelty ja esitetty kokonaisuutena, eikä yksittäisten ryhmien tai oppilaiden vastauksia ole eroteltu anonyymiteetin turvaamiseksi.

Sukupuolen moninaisuuden tunnistaminen ja ymmärtäminen ovat keskeisiä yhdenvertaisuuden ja jokaisen yksilön oikeuden toteutumisen kannalta. Vaikka esimerkiksi Helsinki Mission School to Belong -ohjelman kyselyissä oppilaat on jaettu tytöiksi ja pojiksi, tässä opinnäytetyössä emme tee sukupuolittavia erotteluja. Emme myöskään kerää, päättelee tai analysoi haastateltavien sukupuolia, koska emme ole hankkineet tähän liittyvää dataa. Näin varmistamme tasa-arvoisen ja sukupuolineutraalin lähestymistavan, kunnioittaen haastateltavien yksityisyyttä ja itsemääräämisoikeutta.

### 9.1 Yhteisöllisyys ja osallisuus koulussa

Ensimmäinen teema (Liite 4) käsittelee oppilaiden kokemuksia yhteisöllisyydestä ja osallisuudesta koulussa. Tarkoituksena on selvittää, millaisena oppilaat kokevat koulun ilmapiirin, kuinka vahvasti he tuntevat kuuluvansa osaksi kouluyhteisöä sekä mitkä tekijät tukevat tai heikentävät yhteisöllisyyden tunnetta. Lisäksi tarkastellaan, millaisia vaikutuksia kouluympäristöllä on yhteisöllisyyden rakentumiseen ja mitä oppilaat itse voivat tehdä vahvistaakseen kouluyhteisön yhteenkuuluvuutta.

Moni oppilas kuvaa koulun yleistä ilmapiiriä avoimeksi, mutta samalla yhteisöllisyyttä pidetään heikkona. Yhteisö ei näyttäyty kaikille samanlaisena, vaan se rajoittuu pienempiin ryhmiin tai omiin kaveripiireihin. Oppilaiden mukaan yhteisöllisyyttä vaikeuttaa jakautuminen porukoihin sekä se, ettei ilmapiiri aina ole avoin tai hyväksyvä. Erityisesti välituntien aikana ollaan enimmäkseen vain oman kaveripiirin kanssa, mikä vahvistaa ulkopuolisuuden kokemuksia.

*”Koulun ilmapiiri on aika avoin, mut yhteisö ei oo niin vahva.”*

*”Yhteisöllisyys on pienen piirin kokemus, mut ryhmäytymistäki on.”*

*”Meiän koulus ei oo avoin ja hyväksyvä ilmapiiri ja oppilaat on jakautunu porukoihin.”*

*”Välitunneil ei puhuta muille, ku omille kavereille.”*

Yhteisöllisyyttä tukevinä tekijöinä nousee esiin koulun järjestämät tapahtumat sekä fyysiset tilat, joissa oppilaat voivat olla yhdessä. Tapahtumat tuovat yhteenkuuluvuuden tunnetta ja niihin osallistuminen koetaan tärkeänä osallisuuden vahvistajana. Osa oppilaista kuitenkin toivoo enemmän tapahtumia ja ryhmäyttämistä myös oman luokan ulkopuolella, mitkä voisivat vahvistaa laajempaa yhteisöllisyyden tunnetta. Lisäksi oppilaat tuovat esiin, ettei vastuu yhteisöllisyydestä kuulu pelkästään heille, vaan myös opettajilla on tärkeä rooli sen edistämisessä.

*”Tapahtumis on sellanen olo et kuuluu yhtee ja kaikki voi osallistuu.”*

*”Voitais osallistuu paremmin tapahtumiin, nii sit vois olla enemmän yhteisöllisyyttä ja ystävällisyyttä.”*

*”Meiä koulu ei oo yhteisölline, kosk tapahtumii on liian vähä ja ollaa vaan oman luokan keske.”*

*”Olis hyvä et ryhmädyttäis välillä myös muiden luokkalaisten kesken eikä vaan omien.”*

*”En koe et yhteisöllisyys on meiän vastuulla, opejenki pitäis tehdä enemmän.”*

Koulurakennuksen fyysinen ympäristö nousee esiin sekä yhteisöllisyyden mahdollistavana että rajoittavana tekijänä. Joissakin tiloissa oppilaat kokevat voivansa olla yhdessä, kun taas toiset alueet, kuten tietty koulun pääty, koetaan turvattomana ja aluetta vältellään.

*”Koulus on yhteisii tiloja mis voi olla.”*

*”Tääl koulus on pääty, mihi muut ei uskalla mennä, ku siel on gangstaporukkaa.”*

Yhteenvetona aineistosta voidaan todeta, että yhteisöllisyys koulussa rakentuu monista arjen tekijöistä. Oppilaiden kokemukset osoittavat, että avoin ilmapiiri ei yksin riitä vaan tarvitaan aktiivisia toimia, jotka lisäävät yhteenkuuluvuutta sekä vähentävät jakautumista. Tapahtumat, ryhmäytyminen ja turvalliset yhteiset tilat voivat edistää yhteisöllisyyttä, kun taas porukoihin jakautuminen, vähäinen vuorovaikutus eri ryhmien välillä ja turvattomiksi koetut alueet voivat heikentää sitä. Oppilaat toivovat, että koulun aikuiset ottaisivat enemmän vastuuta yhteisöllisyyden kehittämisestä ja osallisuuden mahdollistamisesta kaikille.

## 9.2 Sosiaalisen tuen merkitys koulussa

Toisessa teemassa (Liite 5) tarkastellaan oppilaiden näkemyksiä koulun tarjoamasta sosiaalisesta tuesta ja oppilashuollon palveluista. Tavoitteena on selvittää, kuinka hyvin oppilaat tuntevat koulun tukipalvelut, kuinka helposti he kokevat saavansa apua ja millaista tukea he itse pitävät tärkeimpänä. Lisäksi teemassa käsitellään oppilaiden ajatuksia yksinäisyyttä kokevan oppilaan tukemisesta ja koulun roolista sosiaalisen tuen edistämisessä.

Osa oppilaista kertoo, että oppilashuollon palvelut ovat nykyisin helposti tavoitettavissa ja niiden sijainti on tuttu. Toiset kuitenkin kokevat, että tukea oli vaikea saada, koska palvelut ovat ruuhkautuneita tai niihin pääsee vain tietyin perustein. Oppilaat kuvaavat, ettei koulu aina tunnista kaikkia tuen tarpeessa olevia. Tämä saa osan oppilaista olemaan hakematta apua, vaikka he sitä haluaisivatkin. Joillain on myös kokemus siitä, ettei apua uskalleta hakea.

*”Nykyää ne on iha hyvin tavotettavissa ja tiiän mist ne löytyy.”*

*”Tuntuu, et ne tukee vaa niitä keil on oikee diagnoosi.”*

*”Ei tääl tunnisteta kaikkii ketkä tarttis apuu.”*

*”Sinne pääsy on vaikeaa, koska niiden palvelut on ylibuukattui.”*

*”En mä uskalla hakee apuu vaik haluisin.”*

Oppilaat kaipaavat enemmän tukea koulun arjessa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Luokanvalvojat ja opettajat nähdään tärkeinä, mutta liian kiireisinä. Heidän aktiivisempi läsnäolonsa voisi oppilaiden mukaan vaikuttaa yksinäisyyden ja tuen puutteen kokemuksiin.

*”Luokanvalvojilla ei oo tarpeeks aikaa toimii tukena kaikille oppilaille.”*

*”Opettajien aktiivinen osallistumine vähentäis yksinäisyyttä.”*

Vertaisryhmien merkitys korostuu monien kommentteissa. Kaverit, ystävät ja oma yhteisö muodostavat oppilaille tärkeimmän tukiverkon. Sosiaalisten suhteiden kautta koettu tuki näyttäytyy usein konkreettisempänä ja merkityksellisempänä kuin virallinen koulun tarjoama tuki. Erityisesti yläkoulussa kaverit nähdään jopa perhettä tärkeämpinä.

*”Frendit ja perhe on tärkein tukiverkko.”*

*”Yläasteella tarvii enemmän omii kavereita kuin omaa perhettään, ois tosi tärkeitä, et kaikki löytäis kavereita.”*

Oppilaat nostavat esiin myös vertaistuen muodot, kuten esimerkiksi tukioppilaat, jotka voivat auttaa yksinäisiä oppilaita ja tarjota seuraa. Kuulluksi tuleminen ja konkreettinen apu koulu-tehtävissä ovat oppilaille keskeisiä kokemuksia hyvästä tuesta.

*”Tukarit voi lähestyy yksinäisii ja antaa seuraa.”*

*”Mulle on tärkeintä et mua kuunnellaa ja tuun kuulluks.”*

*”Koulutehtävis konkreettinen apu on tärkeint.”*

Yhteenvetona aineisosta tulee ilmi, että oppilaat näkevät sosiaalisen tuen merkityksen koulussa monitasoisena. He tunnistavat tuen tarpeen niin virallisissa palveluissa kuin arjen vuorovaikutuksessakin. Tukea voi tarjota opettaja, luokanvalvoja, tukioppilas tai ystävä. Oppilaat kuitenkin toivovat, että koulu tunnistaisi paremmin tuen tarpeessa olevat, mikä loisi matalamman kynnyksen hakea apua. Erityisesti vertaissuhteet ja tunne kuulluksi tulemisesta nousevat keskeisiksi hyvinvointia tukeviksi tekijöiksi. Tulokset korostavat tarvetta lisätä opettajien läsnäoloa, vahvistaa yhteisöllisiä rakenteita ja varmistaa oppilashuollon saavutettavuus kaikille.

### 9.3 Yksinäisyyden kokemukset

Kolmas teema (Liite 6) keskittyy yksinäisyyden kokemuksiin koulussa ja sen vaikutuksiin oppilaiden hyvinvointiin. Tarkoituksena on selvittää, miten oppilaat ymmärtävät yksinäisyyden käsitteen, missä määrin he ovat itse kokeneet yksinäisyyttä ja millaisia seurauksia sillä voi olla koulunkäyntiin, mielialaan ja sosiaalisiin suhteisiin. Lisäksi tarkastellaan yksinäisyyden ja omaehtoisen yksin olemisen välistä eroa sekä sitä, miten koulussa puhutaan yksinäisyydestä ja kuinka hyvin sen ehkäisyyn panostetaan.

Aineistosta tulee ilmi, että yksinäisyydestä puhutaan koulussa vain vähän. Varsinkin yksinäisyyden käsittely arjisella tasolla on vähäistä, ja yksinäisyys nähdään enemmän tilastona, kuin konkreettisena ilmiönä. Tämä tuo esiin oppilaiden kokemuksen yksinäisyyden vähäisestä käsittelystä.

*”Yksinäisyydestä puhutaa koulus liia vähä, lähinnä vaa kyselyis.”*

*”Yksinäisyyttä ei käsitellä tääl koulun arjes, pelkästää tilastona.”*

Oppilaiden kertoman mukaan yksinäisyys tarkoittaa esimerkiksi ulkopuolisuuden tunnetta. Yksinäisyys voi myös tarkoittaa sitä, ettei ole ketään, kenelle puhua. Nuorten elämässä kaverisuhteiden muutokset voivat aiheuttaa hetkellistä tai pysyvää yksinäisyyttä. Yhdeksi yksinäisyyden taustatekijäksi oppilaat tunnistavat koulukiusaamisen.

*”Se voi meinaa sitä et ei oo ketää kelle puhuu.”*

*”Kaverikuviot voi mennä uusiks ja yksinäisyyden tunne voi syntyä siitä.”*

*”Koulukiusaaminen on aiheuttanut yksinäisyyttä.”*

Aineistosta nousee esiin myös vapaaehtoisen ja tahattoman yksinäisyyden ero. Oppilaat tunnistavat, että itse valittu oma hetki voi olla tarpeen, ja se ei tarkoita samaa asiaa, kuin yksin jääminen. Yksinäisyyden ja yksinolon välillä on ero, ja yksinäisyys voi olla kaksijakoinen tunnus. Jos yksinäisyys ei ole omaehtoista, niin kyseessä voi olla tahaton tai tahallinen sosiaalinen ulossulkeminen, jossa oppilas jätetään ulkopuolelle.

*”Jos on hetken yksin niin se ei tarkoita mitään huonoa.”*

*”Tykkään olla yksin kun haluan olla yksin, mutta jos jään yksin niin sitten se on huono tunne.”*

*”Silloin kun minut jätettiin kaveriporukasta ulkopuolelle, niin musta tuntui tosi yksinäiseltä.”*

Oppilaat tunnistavat yksinäisyyden moniulotteiset vaikutukset hyvinvointiin, jaksamiseen ja koulumotivaatioon. Yksinäisyys voi saadun aineiston perusteella syventyä siten, ettei yksinäisyyttä kokeva oppilas enää jaksa pyrkiä omin keinoin yksinäisyydestä pois. Oppilaat tunnistavat myös yksinäisyyden hengenvaaralliset seuraukset, viitaten sen tekemään henkiseen tuhoon.

*”Se voi vaikuttaa jaksamiseen, mielialaa ja itsetuntoa.”*

*”Tulee sellainen olo et tekee mieli jäädä yksin, eikä ees yrittää.”*

*”Jos minulla on yksinäinen olo niin tuntuu et koulu menee huonosti eikä oo motivaatio.”*

*”Yksinäisyys voi tappaa.”*

Yhteenvetona aineistosta nousee esiin, että yksinäisyys on oppilaille vahva ja monisyinen kokemus, joka liittyy ennen kaikkea ulkopuolisuuden ja sosiaalisen yhteyden puutteeseen. Oppilaiden mukaan yksinäisyyttä ei käsitellä koulun arjessa riittävästi, vaan se näyttäytyy lähinnä tilastollisena ilmiönä. Yksinäisyys voi syntyä esimerkiksi kaverisuhteiden muutoksista tai kiusaamisesta. Oppilaat tekevät selkeän eron omaehtoisen yksinolon ja tahattoman yksinäisyyden välillä. Sosiaalinen ulossulkeminen nousee esiin yksinäisyyden erityisen raskauttavana muotona. Yksinäisyyden vaikutukset näkyvät muun muassa mielialassa, jaksamisessa ja koulumotivaatiossa. Pitkittyessään yksinäisyys voi passivoida oppilasta ja heikentää hyvinvointia merkittävästi. Aineistossa viitataan myös sen mahdollisiin vakaviin seurauksiin. Oppilaat toivovat, että yksinäisyydestä puhuttaisiin koulussa enemmän ja että siihen puututtaisiin

varhaisessa vaiheessa. Heidän kokemuksensa korostavat tarvetta lisätä koulu yhteisön osallisuutta ja psyykkistä turvallisuutta.

#### 9.4 School to Belong -ohjelma

Neljäs teema (Liite 7) käsittelee oppilaiden kokemuksia School to Belong -ohjelmasta ja sen mahdollisista vaikutuksista koulu yhteisössä. Tarkoituksena on selvittää, kuinka tunnettu ohjelma on oppilaiden keskuudessa, millaisia hyötyjä sillä voisi olla yksinäisyyden vähentämisessä ja yhteisöllisyyden vahvistamisessa sekä millainen rooli koulun henkilökunnalla on ohjelman toteutuksessa. Lisäksi teemassa tarkastellaan oppilaiden näkemyksiä siitä, mitä aiheita ohjelmassa tulisi käsitellä ja kuinka moninaisuus ja kulttuurinen ymmärrys ovat esillä koulun arjessa.

Aineiston perusteella Helsinki Mission School to Belong -ohjelma ei ole oppilaille ainakaan nimeltään tai sisällöltään tuttu. Oppilaat kertovat, että opettajien rooli ja aktiivisuus koulun erilaisissa toiminnoissa, kuten esimerkiksi School to Belong -ohjelman toteuttamisessa on vaihteleva, mikä osaltaan voi vaikuttaa oppilaiden tietoisuuteen ohjelmaa kohtaan.

*”Siis häh mikä se ohjelma on? Ei kyllä näy tääl mitenkää.”*

*”Opejen rooli on keskeine, mut niiden oma motivaatio osallistumisee vaihtelee.”*

Kun oppilaille kerrotaan ohjelmasta, he tuovat esiin, että tämänkaltaisen toiminta voisi auttaa yksinäisiä ja tarjota mahdollisuuden keskustella aiheista, joista koulussa ei muutoin keskustella. Oppilaat näkevät ohjelmassa myös potentiaalia yhteisöllisyyden lisäämisessä koulu ympäristössä. He toivovat ohjelman teemoiksi erityisesti yksinäisyyden käsittelyä, mielenterveyden tukemista ja kiusaamiseen puuttumista. Lisäksi oppilaat pitävät tärkeänä, että ohjelmassa käsitellään rasismia, syrjintää ja seksuaalivähemmistöihin liittyvää tietoisuutta.

*”Kyl tälläne ohjelma vois auttaa yksinäisii saamaa kavereit.”*

*”Ohjelma vois tarjoo mahdollisuuden keskustella sellasist aiheist mist ei muuten puhuta.”*

*”Uskon, et tää ohjelma vois lisää meidän koulun yhteisöllisyyttä.”*

*”Tärkeit teemoi ois ainaki yksinäisyys, mielenterveys ja kiusaamine.”*

*”Ohjelmas tulis käsitellä rasismii ja syrjintää ja seksuaalivähemmistöi.”*

Oppilaat nostavat esiin tarpeen käsitellä moninaisuutta, kulttuurista ymmärrystä ja seksuaalivähemmistöihin liittyviä teemoja, koska he kokevat koulussa esiintyvän epätasa-arvoista kohtelua. He kertovat tilanteista, joissa opettajat ovat käyttäneet rasistisia ilmauksia tai kohdelleet eri taustoista tulevia oppilaita eri tavoin.

*”Ollaan kuultu opejen sanovan rasistisii ilmauksii ja ne on kohdellu eri kulttuuritaustasii oppilait eri tavoil.”*

Oppilaat kokevat, että opettajien ahdasmieliset asenteet voivat heijastua myös oppilaisiin. Heidän mukaansa opettajat eivät aina puutu riittävästi kiusaamiseen, rasismiin tai syrjintään. Aineistosta nousee kuitenkin esiin myös toisenlaisia kokemuksia. Osa oppilaista kokee, että koulussa kaikki ovat tasa-arvoisia kulttuurisesta taustasta riippumatta.

*”Opejen ahdasmielisyys vaikuttaa myös oppilaisiin.”*

*”Opettajat kääntää katseensa pois eikä puutu mihinkään. Tuntuu, ettei ketään kiinnosta.”*

*”Ei oo väliä mistä kulttuurista tuut, meidän koulussa kaikki on samanarvoisia.”*

Yhteenvetona aineistosta nousee esiin, että School to Belong -ohjelma ei ole oppilaille tuttu, mikä voi liittyä koulun henkilökunnan vaihtelevaan rooliin ohjelman toteutuksessa. Oppilaat näkevät ohjelmassa kuitenkin potentiaalia yksinäisyyden vähentämisessä ja yhteisöllisyyden vahvistamisessa. He toivovat, että ohjelma tarjoaisi turvallisen tilan käsitellä teemoja, jotka jäävät koulun arjessa vähälle huomiolle, kuten yksinäisyyttä, mielenterveyttä ja kiusaamista. Kokonaisuudessaan oppilaat toivovat koululta enemmän avoimuutta, kulttuurista ymmärrystä ja konkreettisia toimia yhdenvertaisuuden edistämiseksi.

## 10 Johtopäätökset

Tässä osiossa esitämme tutkimuksen keskeiset johtopäätökset ja tarkastelemme niitä suhteessa tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Myös johtopäätökset muodostettiin aluksi itsenäisesti siten, että kumpikin tutkielman tekijä analysoi aineistoa ja teki omat päätelmänsä tutkimustuloksista. Tämän jälkeen vertasimme johtopäätöksiämme toisiinsa, mikä mahdollisti niiden kriittisen tarkastelun ja varmisti, että ne perustuivat aineistoon mahdollisimman riippumattomasti ja systemaattisesti. Näin pyrimme minimoimaan yksittäisten tulkin-tojen vaikutusta ja vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta.

Johtopäätöksiä tarkastellaan suhteessa tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen, joka koostuu Shierin (2001) osallisuuden portaista, Peplau ja Perlmanin (1998) yksinäisyyden subjektiivisuudesta ja sosiaalisista odotuksista sekä McMillanin ja Chavisin (1986) yhteisöllisyyden teoriasta. Shierin osallisuuden portaat tarjoavat hyödyllisen viitekehyksen koulu yhteisön osallisuuden arviointiin, sillä ne kuvaavat eri tasoja, joilla oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa ympäristöönsä. Jos osallisuus jää matalalle tasolle, esimerkiksi vain mielipiteiden kuulemiseen ilman todellista vaikutusvaltaa, sen vaikutus yksinäisyyden vähentämisessä voi olla rajallinen.

Peplaun ja Perlmanin teoria auttaa ymmärtämään yksinäisyyttä psykologisena kokemuksena, joka syntyy, kun yksilön sosiaaliset suhteet eivät vastaa hänen odotuksiaan. Tämä teoria tarjoaa näkökulmia siihen, miten koulu yhteisön toimintamallit voivat joko ehkäistä tai vahvistaa yksinäisyyden kokemuksia. McMillanin ja Chavisin yhteisöllisyyden teoria tarjoaa viitekehyksen siihen, miten yhteisöllisyyden eri osa-alueet, eli jäsenyys, vaikuttaminen, tarpeiden täyttämisen ja jaettu emotionaalinen yhteys ilmenevät koulu yhteisössä. Tämä teoria auttaa havainnoimaan, miten yksinäisyyttä vähentävä ohjelma voi tukea yhteisöllisyyden kokemusta ja vahvistaa oppilaiden sosiaalista yhteenkuuluvuutta.

#### Teema 1. Yhteisöllisyys ja osallisuus koulu yhteisössä:

Ensimmäisen, eli ”yhteisöllisyys ja osallisuus koulu yhteisössä” -teeman tutkimusaineiston perusteella koulun yhteisöllisyyden kokemus oli oppilaiden keskuudessa vaihteleva ja monin paikoin ristiriitainen. Tämä viittaa siihen, että yhteisöllisyys ei ole kaikille oppilaille tasavertainen kokemus, vaan se rakentuu pitkälti yksilön omien suhteiden ja ryhmien kautta. Oppilaat toivoivat enemmän ryhmäytymistä, myös luokkarajojen yli. Monet oppilaat kokivat, että muut oppilaat eivät ole helposti lähestyttävissä, ja osa kertoi jopa pelkäävänsä toisia oppilaita. Tämä vähentää mahdollisuuksia muodostaa uusia sosiaalisia suhteita ja syventää tunnetta ulkopuolisuudesta.

Osallisuuden kokemus oli vaihtelevaa myös vastuunjaon näkökulmasta. Osa oppilaista koki, että yhteisöllisyyden ylläpito ja kehittäminen ovat heidän omalla vastuullaan, kun taas toiset näkivät sen enemmän opettajien tai koulun henkilöstön tehtävänä. Tämä osoittaa, että osallisuuden kokemus ei ole itsestäänselvyys, vaan se rakentuu vuorovaikutuksessa koulun rakenteiden ja toimijoiden kanssa. Opettajien rooli yhteisöllisyyden edistäjänä nousi esiin, sillä oppilaat kokivat, että opettajat eivät aina ole aidosti mukana koulun yhteisissä tilanteissa tai osallistu oppilaiden kanssa rakentuvaan vuorovaikutukseen.

Koulun fyysinen ympäristö ei noussut vahvasti esiin yhteisöllisyyttä tukevana tekijänä. Vaikka tiloja, joissa voi olla yhdessä, on olemassa, niitä ei juurikaan mainittu haastatteluissa. Lisäksi turvattomiksi koetut alueet, kuten tietty pääty koulussa, jonne kaikki oppilaat eivät uskalla mennä, heikensivät joidenkin oppilaiden kokemusta koulun ilmapiiristä ja turvallisuudesta, mikä osaltaan vaikutti myös yhteisöllisyyden tunteeseen. Yhteiset tapahtumat ja aktiviteetit puolestaan koettiin tärkeiksi yhteenkuuluvuuden vahvistajiksi, mutta niiden määrää pidettiin liian vähäisinä. Tämä korostaa sitä, että oppilaat kaipaavat enemmän yhteisiä kokemuksia ja tilaisuuksia. Oppilaat kuvasivat, että koulussa on todella paljon oppilaita. Tämä koettiin sekä positiivisena, että negatiivisena asiana - toisaalta, jokainen oppilas voi löytää itselleen kaltaista seuraa, mutta toisaalta suuri oppilasmäärä myös hankaloittaa yhteisöllisyyden tunnetta.

Johtopäätökset tukevat käsitystä siitä, että koulu yhteisön yhteisöllisyyden kokemus on vahvasti yksilöllinen ja rakentuu vaihtelevasti eri oppilaiden kesken. Tulkintoja voidaan jäsentää seuraavien teoreettisten näkökulmien avulla: Shierin (2001) osallisuuden portaat kuvaavat viittä osallisuuden tasoa, alkaen nuorten kuulemisesta ja edeten tasoihin, joissa heillä on vaikutusvaltaa päätöksentekoon. Tässä tutkielmassa osa oppilaista koki, että yhteisöllisyyden edistäminen ei kuulu heille, vaan on opettajien vastuulla. Tämä viittaa osallisuuden matalaan tasoon, jossa oppilaita ehkä kuullaan, mutta heidän vaikutusmahdollisuutensa ovat vähäiset. Oppilaiden toiveet lisätä yhteisiä tapahtumia kuitenkin osoittavat halua osallistua aktiivisemmin koulu yhteisön kehittämiseen, mutta jos tätä ei tueta, jäädään edelleen osallisuuden portaiden alemmille askelmille. Jotta yhteisöllisyys voisi vahvistua, oppilaille tulisi tarjota tilaisuuksia nousta korkeammille osallisuuden tasoille, esimerkiksi mahdollistamalla heidän osallistumisensa toiminnan suunnitteluun ja päätöksentekoon.

Peplau ja Perlmanin (1998) yksinäisyysteoria selittää yksinäisyyttä tilanteena, jossa yksilön sosiaaliset suhteet eivät vastaa hänen odotuksiaan. Yhteisöllisyyden rajoittuminen oman luokan tai porukan sisäiseksi tunteeksi voi luoda ulkopuolisuuden kokemuksia, etenkin jos oppilas ei löydä paikkaansa näistä ryhmistä. Vaikka oppilas ei suoraan sanoisi olevansa yksinäinen, tällaiset tilanteet voivat silti lisätä yksinäisyyden tunnetta tai vähentää halua olla mukana koulun yhteisessä toiminnassa.

McMillanin ja Chavisin (1986) yhteisöllisyyden teoria tarjoaa neljä keskeistä osa-aluetta, joiden kautta voidaan tarkastella koulu yhteisön toimivuutta: jäsenyys, vaikuttaminen, tarpeiden täytyminen sekä jaettu emotionaalinen yhteys. Tutkielman perusteella nämä ulottuvuudet eivät kaikilta osin toteudu oppilaiden kokemuksissa. Jäsenyyden tunne näyttää monilla oppilaille jäävän rajalliseksi, sillä yhteisöllisyys ei ulotu koko koulu yhteisöön. Tällöin koulun yhteisöllisyys näyttäytyy suljettuna eikä kaikille saavutettavana. Vaikuttamisen kokemus puolestaan oli heikko: monet oppilaat eivät kokeneet voivansa vaikuttaa esimerkiksi tapahtumien järjestämiseen ja määrään tai koulun sosiaaliseen ilmapiiriin, mikä heikentää tunnetta kuulumisesta ja yhteisestä vastuunkannosta.

Tarpeiden täytyminen, kuten sosiaalisen tuen ja turvallisuuden kokemukset, jäi monilla osin puutteelliseksi, etenkin silloin, kun koulun tiloissa esiintyi turvattomuuden tunnetta tai kun oppilaat eivät kokeneet ympäristöään kannustavaksi. Jaettu emotionaalinen yhteys, joka voi syntyä yhteisten kokemusten, kuten tapahtumien tai koulun yhteisten perinteiden kautta, oli aineiston mukaan rajallista. Oppilaat kokivat yhteiset aktiviteetit tärkeiksi yhteisöllisyyden rakentajina, mutta niiden vähyys rajoitti mahdollisuutta luoda yhteisiä tunnekokemuksia koko koulun tasolla. Näin ollen McMillanin ja Chavisin (1986) teorian valossa voidaan todeta, että koulun yhteisöllisyyden eri osa-alueet eivät vielä kaikilta osin toteudu, mikä heikentää oppilaiden kokemusta yhteenkuuluvuudesta koulu yhteisössä.

## Teema 2. Sosiaalisen tuen merkitys koulussa:

Toisen, eli ”sosiaalisen tuen merkitys koulussa” -teeman aineiston perusteella oppilaiden kokemukset koulussa saadusta sosiaalisesta tuesta vaihtelivat suuresti. Osa oppilaista koki, että oppilashuollon palvelut ovat nykyään aiempaa saavutettavampia, ja tähän vaikuttivat muun muassa henkilöstömuutokset, kuten uuden kuraattorin aktiivinen ote. Toisaalta osa oppilaista kertoi, että vaikka he tunnustavat tarvitsevansa apua, tukea ei ole aina saatavilla esimerkiksi palveluiden ruuhkautumisen vuoksi.

Joillakin oppilailla oli kokemus siitä, että ilman virallista diagnoosia ei saa tarvittavaa tukea, mikä voi luoda kokemuksen ulkopuolisuudesta ja siitä, ettei omaa tuen tarvetta oteta vakavasti. Myös opettajien ja luokanvalvojien rooli tuen tarjoamisessa nousi esiin, mutta samalla oppilaat kokivat, ettei henkilökunnalla ole riittävästi aikaa kohdata yksittäisiä oppilaita yksilöllisesti. Useat oppilaat toivoivat, että opettajat osallistuisivat aktiivisemmin koulun sosiaaliseen elämään, sillä tämä voisi helpottaa yksinäisyyden havaitsemista ja vähentää sitä.

Yhtenevä havainto oli se, että suurimmalle osalle oppilaista tärkein tukiverkosto muodostui ystävistä ja perheestä. Oppilaiden kokemus siitä, että ystävät ovat jopa perhettä tärkeämpi tukiverkosto kuvastavat sitä, että nuoruudessa vertaissuhteet koetaan välttämättömiksi. Tuen muodoista erityisesti kuunteleminen ja kuulluksi tuleminen nousivat tärkeimmiksi muodoiksi oppilaiden näkökulmasta. Kun kyse oli koulutehtävistä, konkreettinen apu koettiin tehokkaimpana tukena. Nämä havainnot kertovat siitä, että oppilaat arvostavat empaattista kohtaamista ja käytännönläheistä tukea tilanteen mukaan.

Osa oppilaista toi esiin, että koulun tarjoama tuki ei aina tavoita kaikkia apua tarvitsevia. Kaikkien tuen tarpeessa olevien oppilaiden tunnistaminen koettiin vaikeaksi, mikä hankaloittaa tuen tarjoamista juuri niille, jotka sitä eniten tarvitsisivat. Lisäksi oppilaat kertoivat, että vaikka apua olisi tarjolla, sen hakeminen voi olla vaikeaa - joskus kyse on rohkeudesta, joskus pelosta tulla leimatuksi. Moni oppilas nimesi tukioppilaat mahdollisena ratkaisuna yksinäisyyden vähentämiseen, koska heidän koettiin olevan helpommin lähestyttäviä kuin aikuiset. Tämä korostaa sitä, että tuki koulussa ei ole pelkästään aikuisten vastuulla, vaan myös vertaisilla voi olla merkittävä rooli sosiaalisen tuen tarjoamisessa ja yksinäisyyden ehkäisyssä.

Oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta tuesta koulussa voidaan ymmärtää syvällisemmin tarkastelemalla niitä valitun teoreettisen viitekehyksen kautta: Peplau ja Perlmanin (1998) yksinäisysteorian mukaan yksinäisyys syntyy silloin, kun ihmisen kokemat sosiaaliset suhteet eivät vastaa hänen toiveitaan tai odotuksiaan. Tämä näkyy tutkimusaineistossa erityisesti siinä, että monet oppilaat kokivat tarvitsevansa tukea, mutta eivät saaneet sitä - joko palveluiden ylikuormituksen, vaikeasti lähestyttävien aikuisten tai diagnoosivaatimusten vuoksi. Näissä tilanteissa sosiaalisen tuen puuttuminen voi vahvistaa yksinäisyyden kokemusta, vaikka oppilas olisi itse valmis hakemaan apua.

Lisäksi avun hakemisen vaikeus voi estää tilanteen helpottumisen, vaikka halua vuorovaikutukseen olisikin. Oppilaiden nostama huoli siitä, että ilman diagnoosia ei saa apua, kertoo juuri tällaisesta odotusten ja todellisuuden ristiriidasta, jota Peplau ja Perlman korostavat yksinäisyyden ytimessä. Myös nuoruudessa vertaissuhteet nousevat keskeiseksi osaksi sosiaalista kehitystä ja tuen kokemusta. Oppilaiden kokemus siitä, että ystävät ovat jopa perhettä tärkeämpi tukiverkosto, kuvastaa nuoruusiän vahvaa tarvetta kuulua vertaisryhmään, tukien Peplau ja Perlmanin (1998) yksinäisyyden teoriaa.

McMillanin ja Chavisin (1986) yhteisöllisyyden teoriaan pohjautuen tutkimusaineiston perusteella juuri tarpeiden täyttyminen nousi haasteelliseksi. Kun oppilaat kokevat, ettei heidän yksilöllisiä tarpeitaan, kuten henkistä tukea, kuulluksi tulemista tai turvallista ympäristöä tunnusteta tai niihin ei vastata, yhteisöllisyyden tunne heikkenee. Lisäksi emotionaalisen yhteyden puuttuminen koulun aikuisiin tai koko kouluuyhteisöön voi vahvistaa ulkopuolisuuden tunnetta. Opettajien aktiivisemmän läsnäolon toivominen sekä tukioppilaiden roolin arvostaminen korostavat tarvetta rakentaa emotionaalisesti merkityksellisiä ja helposti lähestyttäviä suhteita, jotka tukevat yhteisöllisyyden kokemusta.

Shierin (2001) osallisuuden portaat puolestaan tarjoavat näkökulman siihen, millä tasolla oppilaiden osallistuminen ja vaikutusmahdollisuudet koulussa toteutuvat. Vaikka tutkimuksessa ei varsinaisesti pyydetty oppilaita arvioimaan omaa osallisuuttaan, monet viitteet osoittavat, että oppilaat jäävät helposti passiivisiksi palveluiden vastaanottajiksi. Jos esimerkiksi koulun aikuiset eivät aktiivisesti tunnista tai huomioi yksilöllisiä tuen tarpeita, oppilaille ei anneta mahdollisuutta osallistua oman hyvinvointinsa edistämiseen. Tämä voi sijoittua Shierin mallin alemmille tasoille, kuten "nuoret kuullaan, mutta heillä ei ole vaikutusvaltaa". Tuen tarpeessa olevien oppilaiden osallisuutta voitaisiin vahvistaa esimerkiksi tarjoamalla enemmän tilaa tulla kuulluksi ja osallistua tuen suunnitteluun, etenkin silloin, kun he itse kokevat tuen vaikeaksi tavoittaa.

### Teema 3. Yksinäisyyden kokemukset koulussa:

Kolmannessa, eli "yksinäisyyden kokemukset koulussa" -teeman aineistosta käy ilmi, että yksinäisyys on monimuotoinen ja usein näkymätön ilmiö, joka jää kouluuyhteisössä liian vähälle huomiolle. Oppilaiden mukaan yksinäisyydestä puhutaan koulussa liian vähän, ja se käsitellään lähinnä tilastollisesti esimerkiksi kyselyiden tulosten kautta. Tällöin yksinäisyys ei saa konkreettista tilaa arjen vuorovaikutuksessa tai koulun rakenteissa, mikä vaikeuttaa sen tunnistamista ja ennaltaehkäisyä. Oppilaat kuvasivat yksinäisyyttä sisäisenä tunteena, joka voi ilmetä myös ryhmässä ollessa, ei siis pelkästään fyysisenä yksin olemisena. Yksinäisyyden ytimessä oli kokemus siitä, ettei ole ketään, jolle puhua tai jonka kanssa jakaa asioita.

Useat oppilaat kertoivat myös siitä, kuinka kaverisuhteiden muutokset, erityisesti nuoruudessa, voivat johtaa yksinäisyyden tunteisiin. Myös kiusaaminen nousi esiin merkittävänä

yksinäisyyttä aiheuttavana tekijänä. Monet oppilaat tekivät selkeän eron omaehtoisen yksinolon ja ei-toivotun yksinäisyyden välillä. Hetkellinen yksinolo nähtiin neutraalina tai jopa rauhoittavana tilana, kun taas yksinäisyys kuvattiin emotionaalisesti kuormittavana ja ulkopuolisuutta vahvistavana kokemuksena. Tämä osoittaa, että yksinäisyys ei ole aina näkyvää eikä yksinkertaisesti havaittavissa pelkän fyysisen yksinolon perusteella. Myös ostrakismi eli sosiaalinen ulossulkeminen ilmeni aineistossa kokemuksina, joissa oppilaat jäivät ulkopuolelle kaveriporukoista tai heitä ei otettu mukaan ryhmän toimintaan. Näissä tilanteissa yksinäisyys koettiin erityisen vahvana ja kielteisenä tunteena. Tämä tukee aiempaa Peplau ja Perlmanin (1998) tutkimustietoa siitä, että yksinäisyys ei synny pelkästä fyysisestä yksin olemisesta, vaan siitä, ettei tunne yhteenkuuluvuudesta tai hyväksytyksi tulemisesta täyty.

Oppilaat tunnistivat yksinäisyyden vaikutukset hyvinvoinnin eri osa-alueilla. Sen koettiin heikentävän mielialaa, jaksamista ja itsetuntoa, ja joissain tapauksissa se johti sosiaalisesta vuorovaikutuksesta vetäytymiseen tai uskoon siitä, ettei oma tilanne voi muuttua. Yksinäisyyden pitkittyessä saatettiin menettää toivo ja luovuttaa aktiivinen yritys löytää yhteyttä muihin. Lisäksi yksinäisyys vaikutti koulumotivaatioon - oppilaat kuvasivat sen heikentävän oppimishalua ja kouluun sitoutumista. Äärimmäisissä tapauksissa yksinäisyyden seuraukset voivat olla vakavia, ja oppilaat toivat esiin myös hengenvaarallisia seurauksia, kuten psyykkistä pahoinvointia ja itsetuhoisia ajatuksia. Yksinäisyyden monisyisyys ja sen vaikutukset oppilaan arkeen osoittavat, että kyseessä ei ole vain henkilökohtainen tunne, vaan ilmiö, joka kytkeytyy tiiviisti koulu yhteisön toimintaan ja ilmapiiriin.

Yksinäisyyden kokemuksia voidaan tarkastella syvällisemmin teoreettisen viitekehyksen avulla, joka auttaa ymmärtämään, miksi ja miten yksinäisyys syntyy. Peplau ja Perlmanin (1998) yksinäisyysteoria näkyi vahvasti aineistossa: oppilaat kokivat yksinäisyyttä jopa silloin, kun he olivat muiden seurassa, jos he eivät kokeneet olevansa aidosti osa ryhmää tai jos heillä ei ollut ketään, jolle puhua. Näissä tilanteissa yksinäisyys ei ole fyysistä vaan emotionaalista ja kokemuksellista, mikä tekee siitä vaikeammin havaittavaa ulkopuolelle. Kun sosiaalinen yhteys puuttuu tai katkeaa, esimerkiksi kaverisuhteiden muuttuessa tai kiusaamisen vuoksi yksinäisyyden tunne voi syventyä. Teorian mukaan yksinäisyys ei siis ole vain seurausta yksinolosta, vaan esimerkiksi siitä, että ihmisen vuorovaikutustarpeet eivät täyty.

McMillanin ja Chavisin (1986) yhteisöllisyyden teoriaan pohjautuen, aineistosta korostui juuri tarpeiden täyttyminen ja emotionaalisen yhteyden puuttuminen yksinäisyyttä kokevilta oppilailta. Oppilaat kaipasivat, että yksinäisyyttä käsiteltäisiin koulussa avoimemmin ja arjen tasolla, ei pelkästään tilastoina tai kerran vuodessa kyselyinä. Kun yksinäisyys jää näkymättömäksi, se voi viedä oppilailta tunteen siitä, että heidän kokemuksensa ovat merkityksellisiä tai että he kuuluvat koulu yhteisöön. McMillanin mukaan emotionaalinen yhteys syntyy yhteisestä merkityksellisestä vuorovaikutuksesta - jos koulussa ei ole tilaa tällaiselle yhteydelle, yksinäisyyden kokemukset voivat helposti jäädä piiloon ja kroonistua.

Shierin (2001) osallisuuden portaat auttavat ymmärtämään, miksi yksinäisyyden käsittely voi jäädä pinnalliseksi koulu yhteisössä. Oppilaiden kertoma siitä, että yksinäisyyttä käsitellään lähinnä tilastoina eikä siihen reagoida konkreettisesti, viittaa siihen, että osallisuus jää usein portaiden alemmille tasoille. Jos oppilaita ei aidosti osallisteta yksinäisyyttä ennaltaehkäisevän toiminnan suunnitteluun tai toteutukseen, voi tunne ulkopuolisuudesta edelleen vahvistua. Oppilaat kaipaavat mahdollisuuksia tulla aidosti kohdatuksi ja kuulluksi, ei vain nimellisesti, vaan niin, että heidän kokemuksensa johtavat toimenpiteisiin.

#### Teema 4. School to Belong -ohjelma:

Viimeisen, eli ”School to Belong -ohjelma” -teeman aineiston perusteella School to Belong -ohjelma ei ole heille juurikaan tuttu, eikä se näyttäyty koulun arjessa näkyvänä tai merkityksellisenä osana. Suurin osa oppilaista ei tiennyt, mitä ohjelma sisältää, tai eivät olleet tietoisia sen toteuttamisesta omassa koulussaan. Osa oppilaista tunnisti ohjelman joitain osa-alueita näistä kerrottaessa. Tästä huolimatta, kun ohjelman teemoista keskusteltiin, monet oppilaat kokivat ne tärkeiksi ja ajankohtaisiksi. Tämä voi olla seurausta siitä, että ohjelman teemat vaikuttavat huomaamattomina taustatekijöinä.

Yhteisöllisyyden näkökulmasta oppilaat korostivat, että opettajien ja muiden aikuisten rooli on ratkaiseva. Heidän osallistumisensa ja suhtautumisensa ohjelmaan tai sen teemoihin koettiin keskeiseksi sen vaikuttavuuden kannalta. Oppilaat toivat esiin, että opettajien motivaation ja sitoutumisen taso vaihtelee, mikä vaikuttaa siihen, millä tavalla ohjelman sisältö tai sen tavoitteet toteutuvat. Tämä havainto nostaa esiin tarpeen tarjota koulun henkilöstölle enemmän tukea, työkaluja ja tietoa yhteisöllisyyden edistämiseksi ja yksinäisyyden ehkäisemiseksi koulu yhteisössä.

Osalla oppilaista oli tunne, että opettajat eivät puutu koulussa ilmenevään häiritsevään tai syrjivään käytökseen riittävästi, vaan kääntävät katseensa pois tilanteista, joissa olisi tarvetta aikuisen tuelle. Tämä koettiin välinpitämättömyytenä ja osallisuuden vähättelynä. Lisäksi osa oppilaista koki opettajien suhtautumisen ahdasmieliseksi tai eriarvoistavaksi, ja kertoi tilanteista, joissa opettaja on kohdellut oppilaita eri-arvoisesti etnisen taustan takia. Oppilaiden mukaan koulussa saatettiin myös käyttää loukkaavia ilmaisuja, kuten vammaisuuteen tai seksuaaliseen suuntautumiseen liittyviä haukkumasanoja, joita ei aina käsitelty aikuisen toimesta. Tämä viittaa siihen, että vaikka School to Belong -ohjelma tukisi tasa-arvoista koulu ympäristöä, niin osa koulun henkilökunnasta ja oppilaista ei välttämättä sitoudu näihin arvoihin.

Vaikka käytännön kokemukset ohjelmasta olivat vähäisiä, oppilaat uskoivat, että ohjelma voisi parhaimmillaan auttaa yksinäisyyden tunnistamisessa ja vähentämisessä, tarjota tilaa tärkeille keskusteluille sekä lisätä yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Erityisen merkityksellisinä oppilaat pitivät ohjelman teemoista yksinäisyyttä, mielenterveyttä ja

kiusaamista, eli aiheita, joiden käsittelyä he toivoivat lisää koulun arkeen. Lisäksi rasismi, kulttuurinen moninaisuus ja seksuaalivähemmistöt nousivat esiin teemoina, joita oppilaat kokivat tärkeiksi, mutta joiden käsittely koulussa oli heidän mielestään puutteellista. Osa oppilaista toi esiin kokemuksia epäasiallisesta kohtelusta, erityisesti etniseen taustaan liittyen, ja koki, että opettajat eivät aina puuttuneet tilanteisiin riittävän aktiivisesti. Oppilaat tunnistiivat koulussa esiintyvän rasismien, ja toivoivat keinoja sen kitkemiseen.

Oppilaat näkivät myös kulttuuriset tapahtumat ja moninaisuuden huomioimisen mahdollisuuksina lisätä yhteisöllisyyttä. Näiden teemojen käsittely osana School to Belong -toimintaa voisi heidän mukaansa tukea monimuotoisempaa ja osallistavampaa kouluyhteisöä. Vaikka ohjelma ei ollut oppilaille arjessa tuttu, sen taustalla olevat tavoitteet ja teemat koettiin merkityksellisiksi. Oppilaat ilmaisivat vahvaa halua käsitellä koulussa enemmän yhteisöllisyyttä tukevia, yksinäisyyttä vähentäviä ja yhdenvertaisuutta edistäviä aiheita, joiden toteuttamiseen School to Belong -ohjelma voisi tarjota toimivan kehyksen, edellyttäen, että se tehdään näkyvämmäksi ja osallistavaksi osaksi koulun arkea.

Oppilaiden kokemukset School to Belong -ohjelmasta osoittavat, että vaikka ohjelman periaatteet ja tavoitteet koettiin merkityksellisiksi, sen näkyvyys ja vaikuttavuus koulun arjessa jäivät heikoksi. Näitä havaintoja voidaan tarkastella valitun viitekehyksen avulla, joka avaa, miksi ohjelman vaikutukset eivät toteudu toivotulla tavalla: Shierin (2001) osallisuuden portaat tarjoavat hyödyllisen näkökulman oppilaiden osallistumiseen ohjelman toteutuksessa. Mallin mukaan osallisuus rakentuu asteittain: aluksi oppilaita kuullaan, mutta vasta ylemmillä tasoilla he pääsevät vaikuttamaan päätöksiin ja toimimaan aktiivisina osallisina. Aineistossa näkyi, että vaikka oppilaat kokivat ohjelman teemat tärkeiksi, he eivät olleet tietoisia sen sisällöstä tai osallistuneet sen toteuttamiseen. Tämä viittaa siihen, että ohjelman osallisuus on jäänyt portaiden alemmille tasoille, eikä oppilaille ole annettu todellista mahdollisuutta osallistua tai vaikuttaa. Jos oppilaat saisivat enemmän vastuuta ja tilaa olla mukana ohjelman suunnittelussa ja toteutuksessa, se voisi lisätä heidän kokemustaan merkityksellisyydestä ja yhteisöllisyydestä.

McMillanin ja Chavisin (1986) yhteisöllisyyden teoria korostaa, että yhteisöllisyyden kokemukseen vaikuttavat jäsenyys, vaikuttaminen, tarpeiden täyttyminen ja jaettu emotionaalinen yhteys. Oppilaiden kertomukset osoittavat, että ohjelma ei tällä hetkellä vahvista näitä ulottuvuuksia riittävästi. Kun ohjelma ei ole oppilaiden tiedossa eikä osana arkea, se ei luo kokemusta jäsenyydestä tai vaikuttamisesta. Lisäksi tarpeiden täyttyminen, kuten halu käsitellä yksinäisyyttä, kiusaamista tai moninaisuutta, jää toteutumatta, jos ohjelman sisältö ei tule konkreettisesti osaksi kouluarkea. Oppilaat kuitenkin toivat esiin, että ohjelma voisi luoda emotionaalisesti merkityksellisiä keskusteluja ja lisätä yhteisöllisyyttä, jos se toteutettaisiin aktiivisesti ja johdonmukaisesti.

Aineistossa esiin nousseet kokemukset opettajien toiminnasta vaikuttivat merkittävästi oppilaiden kokemuksiin osallisuudesta ja yhteisöllisyydestä. Oppilaat kuvasivat tilanteita, joissa aikuiset eivät puuttuneet syrjivään tai loukkaavaan käytökseen, ja osa koki, että heidän hyvinvointinsa jäi vaille huomiota. Tällaiset kokemukset voivat heikentää oppilaan tunnetta siitä, että hän kuuluu kouluyhteisöön ja että hänen tarpeensa ja hyvinvointinsa otetaan vakavasti. Nämä kokemukset liittyvät suoraan McMillanin ja Chavisin (1986) yhteisöllisyyden teoriaan, jossa keskeisiä osa-alueita ovat kuulumisen tunne ja tarpeiden täyttymisen kokemus - molemmat tärkeitä yksilön yhteisöllisyyden kokemuksen rakentumisessa, jotka eivät tässä kohtaa täyty.

Shierin (2001) osallisuuden portaiden näkökulmasta oppilaiden kokemukset osoittivat, että heidän ääntään ei aina kuulla eikä heidän hyvinvointiinsa liittyvissä asioissa tarjota vaikuttamisen mahdollisuuksia. Kun oppilaat kokevat, ettei heitä kuunnella tai puolusteta, se voi heikentää heidän motivaatiotaan osallistua aktiivisesti kouluyhteisöön. Tällöin osallisuus jää matkalle tasolle, eikä kouluyhteisö toimi aidosti vuorovaikutteisena ja turvallisena ympäristönä. Toisaalta aineistossa oli myös kokemuksia tasa-arvoisuudesta ja yhdenvertaisesta kohtelusta, mikä osoittaa, että yhteisöllisyyden toteutuminen ei ole koulussa yksiselitteistä. Kokemukset voivat vaihdella suuresti riippuen esimerkiksi ryhmadynamiikasta, opettajan toiminnasta ja oppilaan omasta asemasta kouluyhteisössä. Tämä korostaa tarvetta kehittää kouluyhteisöjä siten, että jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus kokea itsensä kuuluvaksi, kuulluksi ja arvostetuksi. School to Belong -ohjelma voisi toimia tärkeänä välineenä tämän kuilun kuromisessa umpeen - erityisesti, jos se tarjoaa tilaa tunteiden sanoittamiseen ja yhteyden luomiseen muiden kanssa.

Tämän opinnäytetyön tutkimuskysymys oli: "Millaisia kokemuksia oppilailla on yksinäisyydestä ja yhteisöllisyydestä kouluympäristössä ja miten he kuvaavat School to Belong -ohjelmaa osana koulun arkea?" Aineiston perusteella oppilaiden kokemukset yksinäisyydestä ja yhteisöllisyydestä ovat moniulotteisia ja osin ristiriitaisia. Yhteisöllisyyttä esiintyy kouluyhteisöissä, mutta se rajoittuu usein omaan kaveriporukkaan tai luokkayhteisöön, eikä ulotu koko koulun tasolle. Koulu koetaan yhteisöllisyyden mahdollistajana lähinnä silloin, kun aikuiset, erityisesti opettajat, ovat aktiivisesti mukana luomassa avoimen ja turvallisen ilmapiirin. Yksinäisyyttä taas koettiin sekä fyysisenä ulkopuolisuutena että sisäisenä tunteena, jolle ei aina ole tilaa koulun arjessa. Yksinäisyys vaikutti oppilaiden mielialaan, koulumotivaatioon ja itsetuntoon, ja sen seuraukset tunnistettiin vakavina.

School to Belong -ohjelma ei oppilaiden mukaan näy koulussa arjen tasolla, eikä sen sisältö ole heille tuttu. He uskoivat, että ohjelma voisi parhaimmillaan lisätä yhteisöllisyyttä, tarjota tilaa yksinäisyyden ja mielenterveyden käsittelylle sekä edistää avoimempaa keskustelua syrjintään ja moninaisuuteen liittyvistä aiheista. Ohjelman vaikuttavuuden kannalta keskeisessä roolissa nähtiin opettajien ja koulun henkilökunnan sitoutuminen sekä se, miten aidosti

oppilaat otetaan mukaan ohjelman toteutukseen. Voidaan todeta, että oppilaille on paljon arvokasta tietoa koulun sosiaalisesta ilmapiiristä ja heillä on myös valmiuksia osallistua yhteisöllisyyttä vahvistavaan kehittämiseen - kunhan siihen tarjotaan sopiva mahdollisuus.

## 11 Pohdinta

Tässä pohdintaluvussa tarkastellaan opinnäytetyön keskeisiä havaintoja laajemmassa kontekstissa ja pohditaan niiden merkitystä koulu yhteisön kehittämisen, yksinäisyyden vähentämisen ja yhteisöllisyyden vahvistamisen näkökulmista. Luvussa käsitellään opinnäytetyön hyödynnettävyyttä erityisesti toimeksiantajan ja kouluarjen käytäntöjen kannalta, sekä arvioidaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Lisäksi esitetään kehittämissuhteita, joiden avulla koulu yhteisöjä voitaisiin tukea toimimaan entistä osallistavampina ja turvallisempina ympäristöinä kaikille oppilaille.

Pohdinnassa tuodaan esiin myös jatkotutkimuksen mahdollisuuksia ja tarpeita, sillä tutkimuksen myötä nousi esiin monia kysymyksiä ja ilmiöitä, joita olisi syytä tarkastella syvällisemmin tulevaisuudessa. Samalla reflektoidaan tutkielman tekijöiden omaa roolia ja oppimisprosessia. Opinnäytetyön tekeminen on ollut oppimismatka, joka on tarjonnut mahdollisuuden syventyä ajankohtaiseen ja yhteiskunnallisesti merkittävään aiheeseen, mutta myös kehittää omaa ammatillista ajattelua ja identiteettiä. Tavoitteena on pohtia, kuinka tutkielman tuloksia voidaan soveltaa koulu ympäristöissä arjen käytäntöjen tasolla, sekä arvioida, miten luotettavia ja merkityksellisiä nämä tulokset ovat suhteessa tutkimusasetelmaan ja aineistoon. Tarkastelun keskiössä ovat oppilaiden omat kokemukset, se, mitä he ovat halunneet tuoda esiin, ja se, mitä heidän viestinsä kertoo koulu yhteisöjen nykytilasta ja kehittämistarpeista.

Ennen tutkimustulosten tarkempaa pohdintaa on tärkeää huomioida, millaisen vastaanoton tulokset saivat ja miten niitä aiotaan hyödyntää jatkossa. Projektin loppuvaiheessa kutsumme HelsinkiMission yhteyshenkilön osallistumaan arvioimaan seminaariimme maaliskuussa 2025. Tilaisuudessa saimme kiittävää palautetta työn sisällöstä sekä yhteistyön sujuvuudesta. Toimeksiantaja arvosti erityisesti tutkimusaineiston monipuolisuutta ja moninaisuuden esiin nousemista. Toimeksiantajan arvio opinnäytetyön hyödyllisyydestä oli merkittävä, sillä HelsinkiMissio aikoo hyödyntää opinnäytetyömme tuloksia School to Belong -ohjelman kehittämissuhteissa, ja meidät kutsuttiin myös esittelemään tuloksia heidän asiantuntijatiimilleen Helsingissä. Lisäksi toimitamme opinnäytetyön Turun yliopistolle HelsinkiMission toiveesta, sillä yliopisto seuraa School to Belong -ohjelman tutkimusta osana tutkimuskonsortiota. Koko prosessi oli molemmin puolin arvostava, merkityksellinen ja asiantunteva, ja yhteistyö toteutui sujuvasti.

Tutkimuskysymys "Millaisia kokemuksia oppilailla on yksinäisyydestä ja yhteisöllisyydestä kouluympäristössä ja miten he kuvaavat School to Belong -ohjelmaa osana koulun arkea?" ohjasi opinnäytetyön rakennetta, aineiston analyysia ja tulosten muotoilua. Kysymykseen saatiin aineistosta selkeitä ja monipuolisia vastauksia, jotka avasivat nuorten kokemusten kirjoja ja toivat esiin sekä haasteita että vahvuuksia koulu yhteisön toiminnassa. Samalla aineisto osoitti, että yksinäisyyden ja yhteisöllisyyden kokemukset ovat usein ristiriitaisia ja sidoksissa esimerkiksi koulun ilmapiiriin, opettajien toimintaan sekä vertaisryhmissä tapahtuvaan vuorovaikutukseen.

Vaikka tutkimuskysymykseen saatiin vastauksia, nousi aineistosta esiin myös ilmiöitä, joita alkuperäinen kysymyksenasettelu ei tavoittanut täysin. Esimerkiksi kokemukset syrjinnästä, ostrakismista ja osallisuuden epätasa-arvosta koulun arjessa kytkeytyvät olennaisesti yhteisöllisyyteen, mutta niiden esiin nouseminen kertoo ilmiön moniulotteisuudesta. Tämä osoittaa, että koulu yhteisöjen tarkastelussa ei voida keskittyä vain näkyviin rakenteisiin, vaan myös niihin kokemuksiin, jotka jäävät sanattomiksi tai marginaaliin. Tutkimuskysymys toimi siis tärkeänä suunnannäyttäjänä, mutta sen rinnalle nousi kysymyksiä, jotka voisivat olla tulevaisuudessa omien tutkimustensa aiheita.

Tulokset osoittavat, että vaikka koulussa voi ulospäin näyttäytyä yhteisöllinen ilmapiiri, moni oppilas kokee ulkopuolisuutta, yksinäisyyttä tai tuen puutetta. Tilanteissa, joissa oppilaat jäävät normiryhmien ulkopuolelle, voi syntyä omia "yhteisöjä", joiden käyttäytyminen ei enää seuraa koulun tai yhteiskunnan normeja. Tämä voi olla seurausta ostrakismista, eli ulkopuolelle jäämisen kokemuksesta, joka vaikuttaa oppilaan sosiaaliseen sijoittumiseen ja turvallisuudentunteeseen. Toimeksiantajan, Helsinki Mission School to Belong -ohjelman näkökulmasta tutkielma voi toimia peilinä sille, miltä koulun ilmapiiri, osallisuuden mahdollisuudet ja tukirakenteet näyttävät nuorten silmin. Lisäksi tuloksia voidaan hyödyntää koulun arjen kehittämisessä esimerkiksi lisäämällä konkreettisia keinoja osallisuuden ja yhteisöllisyyden vahvistamiseen.

Näiden havaintojen pohjalta olisi tärkeää pohtia, miten koulu voisi tukea yhteisöllisyyttä myös luokkien ja vakiintuneiden sosiaalisten ryhmien ulkopuolella. Oppilaat kuvasivat, kuinka yhteisöllisyys rakentuu usein pienyhteisöissä, kuten kaveriporukoissa, mikä voi sulkea osan oppilaista ulkopuolelle. Koulut voisivat kehittää toimintaansa siten, että ne tarjoaisivat mahdollisuuksien uusien yhteisöjen syntymiselle esimerkiksi oppilaiden kiinnostuksen kohteiden perusteella.

Ryhmyttämistä ei tarvitsisi sijoittaa ainoastaan luokkarakenteeseen, vaan sen voisi toteuttaa esimerkiksi teemojen, harrastusten tai omien arvojen mukaan. Myös kouluarkeen helposti sovitettavat, lyhyet ja toistuvat kohtaamiset, kuten esimerkiksi välitunneilla järjestettävät erilaiset pelit, liikuntapisteet tai kulttuurikerho voisivat tukea tätä sosiaalista integraatiota.

Välitunneilla voisi syntyä uusia yhteyksiä, mikäli koulun aikuiset ja tukioppilaat rohkaisisivat oppilaita ylittämään tavanomaisia ryhmärajoja. Turvalliset ja avoimet tilat sekä sosiaaliset tilanteet, joissa oppilas saa tulla kohdatuksi, voivat vahvistaa yhteisöllisyyden kokemusta. Tällä tavoin pienyhteisöjen tukeminen voisi toimia siltana kohti laajempaa kouluyhteisöllisyyttä ja ehkäistä eriytymistä sekä ulkopuolisuuden kokemuksia.

School to Belong -ohjelman osalta havaittiin, että vaikka ohjelman sisältö ei ollut kaikille oppilaille nimeltä tuttu, sen vaikutus koulun toimintaan saattoi silti näyttäytyä epäsuorasti esimerkiksi teemojen ja ryhmäytämisen kautta. Tämä osoittaa, että yhteisöllisyyttä vahvistavien toimintojen ei tarvitse aina olla näkyvästi brändättyjä ohjelmia, vaan arjessa tapahtuva kohtaaminen, ryhmäytyminen ja keskustelut voivat olla yhtä merkityksellisiä.

Koska tutkimus perustuu laadulliseen aineistoon ja oppilaiden subjektiivisiin kokemuksiin, tuloksia ei voida yleistää valtakunnallisiksi totuuksiksi. Ne kuitenkin tarjoavat arvokasta tietoa koulun arjen ilmiöistä oppilaiden näkökulmasta. Kokemukset esimerkiksi opettajien toiminnasta, tukioppilaiden roolista, turvallisuudentunteesta tai ryhmäytymisestä voivat vaihdella koulukohtaisesti. Yhden koulun sisälläkin kokemukset voivat olla ristiriitaisia, mikä korostaa yksilöllisten näkökulmien huomioimisen tärkeyttä.

Tutkielman eettisyys pyrittiin huomioimaan koko prosessin ajan. Oppilaille taattiin anonyymi-teetti, vapaaehtoisuus ja mahdollisuus kieltäytyä vastaamasta. Haastattelut toteutettiin rauhallisessa ja turvallisessa ympäristössä, ja osallistujia kohdeltiin kunnioittavasti ja tasavertaisesti. Erityistä huomiota kiinnitettiin siihen, että oppilaille oli riittävästi aikaa ymmärtää haastattelun tarkoitus, ja heidän oli mahdollista keskeyttää osallistuminen missä vaiheessa tahansa ilman perusteluja.

Aineiston analyysissä pyrittiin objektiivisuuteen, ja tutkijan omat näkemykset ja ennako-oletukset pyrittiin tietoisesti pitämään erillään tulkinnoista. Oman kokemuksen ja taustan reflektointi oli kuitenkin tärkeä osa tutkimusprosessia, sillä tutkielman tekijöillä oli aiempaa henkilökohtaista ja ammatillista kokemusta koulumaailmasta sekä yksinäisyyden ilmiöstä. Näitä kokemuksia ei nähty tutkimuksen esteenä, vaan voimavarana, kunhan ne tunnistettiin ja pidettiin erillään varsinaisesta aineistosta. Reflektointia tehtiin jatkuvasti myös tutkielmaparin kanssa vertailemalla havaintoja ja näkemyksiä, mikä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen luonteeseen kuului myös sensitiivisten aiheiden käsittely, kuten yksinäisyyden, syrjinnän ja osattomuuden kokemukset. Tämän vuoksi tutkielman tekijöiltä vaadittiin erityistä eettistä herkkyyttä ja tilannetajuja. Haastatteluissa luottamuksen rakentamiseen kiinnitettiin huomiota, ja keskusteluilmapiiiristä pyrittiin tekemään mahdollisimman avoin ja turvallinen. Myös analyysivaiheessa varottiin ylitulkintaa ja huolehdittiin siitä, ettei oppilaiden kokemuksia esitetty yksinkertaistettuina tai vääristyneinä. Teoriaviitekehysten hyödyntäminen auttoi jäsentämään havaintoja luotettavasti ja perustellusti. Tutkielman tekijän rooli ei ollut

vain tiedonkerääjä, vaan myös kuuntelija ja tulkitsija, ollen vastuussa siitä, että oppilaiden ääni välittyy tutkimuksen kautta rehellisesti, arvostavasti ja rakentavasti.

Oppilaat kertoivat koulussa esiintyvistä epäkohdista, kuten opettajien passiivisuudesta syrjivien puheiden suhteen, sekä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden puutteista. Vaikka osa kokemuksista oli myönteisiä, ne eivät poista tarvetta laajemmalle tarkastelulle: miksi kaikki oppilaat eivät koe kuuluvansa joukkoon? Miksi koulussa yhä kuullaan syrjiviä ja loukkaavia ilmauksia? Näiden kokemusten esiin nostaminen on tärkeä osa koulu yhteisön kehittämistä. Esimerkiksi Yhteiset Lapsemme ry:n tarjoamat moninaisuuskoulutukset tarjoavat koulu yhteisöille konkreettisia välineitä vuorovaikutuksen ja ymmärryksen vahvistamiseen. Tällaiset koulutukset voivat edistää turvallisempaa ilmapiiriä, vähentää väärinymmärryksiä ja lisätä sekä oppilaiden että henkilökunnan kokemusta yhteenkuuluvuudesta. (Yhteiset Lapsemme 2025.) On tärkeää, että koulun ammattilaiset tunnistavat oman roolinsa yhteisöllisyyden rakentajina ja sitoutuvat jatkuvaan ammatilliseen kehittämiseen.

Yksi keskeinen kehittämiskohde olisi vastuuoppilaiden roolin vahvistaminen osana ohjelman toteuttamista. Vastuuoppilaina voisivat toimia esimerkiksi halukkaat tukioppilaat, jotka ovat motivoituneita edistämään koulun yhteisöllisyyttä ja ehkäisemään yksinäisyyttä. Oppilaiden roolin vahvistaminen lisäisi osallisuuden kokemusta ja voisi tehdä ohjelmasta konkreettisempää ja oppilaslähtöisempää. Tukioppilaiden toimintaan olisi mahdollista sisällyttää koulutusta yksinäisyyden tunnistamisesta, vertaiskohtaamisesta ja ryhmien ulkopuolelle jäämisen ilmiöstä. Tämä toiminta tukisi myös Mannerheimin Lastensuojeluliiton suosituksia. Tukioppilastoitinnan vahvistaminen voi osaltaan parantaa koulun ilmapiiriä ja tarjota matalan kynnyksen kohtaamisia, joita oppilaat kokevat merkityksellisiksi. Toiminnan vaikuttavuus korostuu silloin, kun se kytketään osaksi koulun laajempaa yhteisöllisyystyötä ja moniammatillista yhteistyötä esimerkiksi oppilashuollon kanssa. (MLL 2025b.)

Opettajien osallistaminen ohjelmaan on tärkeää, mutta vaatii kouluilta rakenteellista tukea. Ihanteellista olisi, että tämänkaltaiseen yhteisöllisyyttä edistävään toimintaan varattaisiin työaika, mutta koska tämä ei monissa kouluissa ole mahdollista, tulee huomioida myös opettajien jaksaminen ja resurssit. Silti opettajien ja vastuuoppilaiden yhteistyö voisi olla avainasemassa, esimerkiksi teemaviikkojen suunnittelu, kouluhyvinvointiteemoihin liittyvät tunnintai tapahtumien järjestäminen voidaan toteuttaa jaetulla vastuulla.

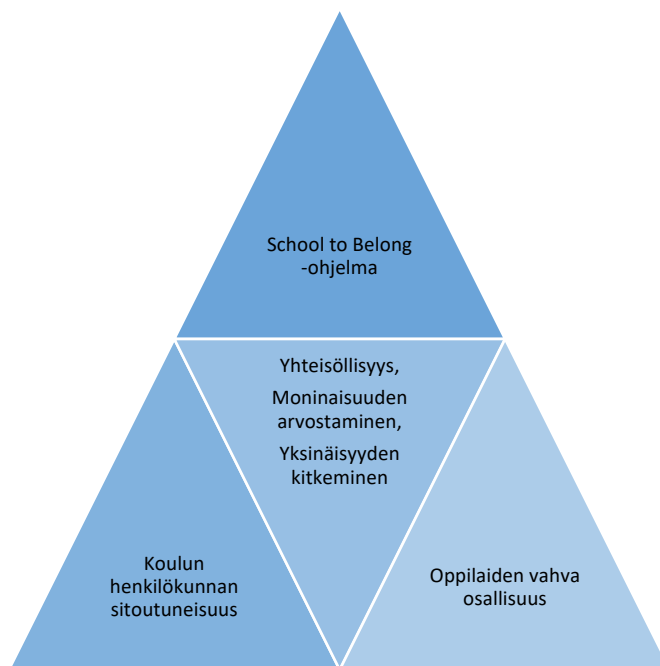
Ohjelman kehittämiseksi olisi tärkeää, että se olisi enemmän esillä arjen tasolla. Tällä hetkellä oppilaat eivät tunnista ohjelmaa koulunsa toiminnassa. Olisi tärkeää, että School to Belong ei jäisi "seinälle liimatuksi posteriksi", vaan olisi aito osa oppituntien sisältöjä, ryhmänohjaustunteja ja koulun tapahtumia. Tämä vaatii motivaatiota ja resursseja kouluilta, eikä School to Belong -ohjelma voi täysin itse vaikuttaa siihen, miten ohjelmaa toteutetaan. Lopuksi tärkeää on oppilaiden osallistaminen ohjelman arviointiin ja kehittämiseen.

Esimerkiksi palautelomakkeet, keskustelupiirit tai ideaseinät voisivat toimia kanavana sille, että ohjelman sisältö pysyy ajan tasalla ja vastaa juuri kyseisen koulun tarpeita. Näin ohjelmasta muodostuu aidosti koulu- ja oppilaslähtöinen eikä ulkopuolelta ohjattu paketti.

Moninaisuuden, turvallisuuden ja yhdenvertaisuuden käsittely ohjelmassa on ehdottomasti tärkeää säilyttää ja vahvistaa. Oppilaiden palautteissa nousi esiin tarve käsitellä rasismia, seksuaali- ja sukupuolivähemmistöihin kohdistuvaa syrjintää, sekä erilaisuuden hyväksymistä. Näiden teemojen käsittelyyn voisi sisällyttää oppilaiden tuottamia sisältöjä, kuten projekteja, postereita, työpajoja tai kampanjoita, jolloin oppilaat pääsisivät itse vaikuttamaan siihen, millaista sanomaa koulussa jaetaan.

Moninaisuuteen liittyen me tutkielman tekijöinä pohdimme omaa rooliamme sen parempaan huomioimiseen. Tiedotuskirje (Liite 3) laadittiin oppilaille vain suomeksi, eikä siinä mainittu mahdollisuutta osallistua haastatteluun englanniksi. Tämä saattoi rajata pois esimerkiksi ne oppilaat, joiden suomen kielen taito on heikko. Olisi ollut perusteltua tarjota tiedote myös englanniksi ja mahdollistaa osallistuminen myös muulla kielellä. Vaikka pelkkä englannin kielen tarjoaminen ei olisi täysin poistanut kielellisten osallistumisen esteitä, tämänkaltaiset käytännön ratkaisut tukevat osaltaan inklusiivisempaa tutkimusotetta. Jatkossa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että kaikki oppilaat voivat yhdenvertaisesti osallistua tutkimukseen kielitaustasta riippumatta.

Alla oleva kuvio havainnollistaa School to Belong -ohjelman aineistoista saatujen havainnointien mukaista ideaalia toteutumista kouluympäristöissä. Ohjelman vaikuttava ja kestävä toteutus edellyttää kolmea keskeistä elementtiä: ohjelman rakenteellista tukea oppilaitoksille, koulun henkilökunnan sitoutuneisuutta pitkäjänteiseen yksinäisyyden ehkäisyyn ja yhteisöllisyyden rakentamiseen sekä oppilaiden vahvaa osallisuutta arjen toiminnassa. Näiden tekijöiden toteutuessa muodostuu kouluympäristö, jossa korostuvat yhteisöllisyys, moninaisuuden arvostaminen ja yksinäisyyden aktiivinen kitkeminen. Kuvio tiivistää nämä elementit ja osoittaa, miten ne yhdessä mahdollistavat koulu yhteisön myönteisen kehityksen.



Kuvio 4. School to Belong -ohjelman toimintamalliehdotus haastatteluiden luoman aineiston perusteella koottuna kuvaten ohjelman luoman perustan, oppilaiden osallisuuden sekä koulun henkilökunnan sitoutuvuuden tärkeyden luoden yhteisöllisen ja moninaisen kouluympäristön.

Tämän opinnäytetyön tekeminen vaati kykyä hallita laajaa tietomäärää ja rakentaa siitä selkeää, jäsenneltyä ja merkityksellisen kokonaisuuden. Prosessin aikana korostui erityisesti taito erottaa oleellinen tieto epäoleellisesta, sekä kyky säilyttää punainen lanka läpi koko työn. Tutkielman työstäminen yhdessä tarjosi mahdollisuuden työnjaon suunnitteluun oman kiinnostuksen ja vahvuuksien mukaan, mikä vahvisti yhteistyötä ja teki prosessista sujuvan ja mielekkään. Haastattelutilanteet olivat erityisen opettavaisia - ne toivat konkreettisesti esiin oppilaiden äänen, ja antoivat meille mahdollisuuden harjoitella kuuntelemista aidosti läsnäolien, reflektoiden ja tarkentaen.

Omien ennako-oletusten tiedostaminen ja niistä irrottautuminen oli keskeinen osa oppimisprosessia. Emme suhtautuneet nuoriin kielteisesti, mutta kannoimme huolta siitä, kiinnostaisiko ketään osallistua haastatteluihin. Positiivinen yllätys olikin se, kuinka moni oppilas halusi osallistua ja kuinka merkityksellistä sanottavaa heillä oli. Nämä kohtaamiset olivat yksi opinnäytetyöprosessin antoisimmista ja koskettavimmista osista - ne kasvattivat meitä paitsi opiskelijoina, myös ihmisinä ja tulevana ammattilaisina.

Opinnäytetyön toteutus ja sen tuottama aineisto ovat tukeneet sosionomin ammatillista kehittymistä erityisesti osallisuuden, yhteisöllisyyden ja yksinäisyyden ilmiöiden ymmärtämisessä kouluyhteisön kontekstissa. Sosionomikoulutuksessa keskeisiä osaamisalueita ovat yksilön, perheen ja yhteisön hyvinvoinnin, osallisuuden ja toimintakyvyn edistäminen sekä turvallisuuden vahvistaminen (Laurea-ammattikorkeakoulu 2025). Koulutuksessa painottuvat sekä

ihmisten välisten suhteiden että yhteiskunnallisten rakenteiden tarkastelu - näkökulmat, jotka ovat olleet vahvasti esillä myös opinnäytetyöprosessin aikana.

Aineiston analysointi on tarjonnut mahdollisuuden syventää teoreettista ymmärrystä ja soveltaa opintojen sisältöjä käytännönläheisesti. Työ on vahvistanut osaamista sosiaalialan keskeisillä teema-alueilla, kuten lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämässä, osallisuuden tukemisessa ja moninaisuuden huomioimisessa. Opinnäytetyöprosessin kautta on ollut mahdollista kehittää myös valmiuksia tarkastella ilmiöitä rakenteellisesta ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta, mikä tukee laaja-alaisesti sosionomin ammatillista kasvua.

Opinnäytetyö syvensi ymmärrystämme koulu yhteisön dynamiikasta, monimuotoisuudesta ja osallisuuden merkityksestä nuorten hyvinvoinnille. Ymmärsimme, että yksinäisyys ei aina näy ulospäin, ja että osallisuus ei synny pelkästä puheenvuoron antamisesta, se vaatii tilan luomista, kuulemista ja vallan jakamista. Yhteisöllisyys puolestaan rakentuu arkisista teoista, tiloista ja kohtaamisista. Tämä prosessi on vahvistanut motivaatiotamme toimia nuorten äänen esiin tuojina ja turvallisen koulukulttuurin rakentajina. Ennen kaikkea opimme, kuinka tärkeää on olla se aikuinen, joka kysyy: "Miten sinä voit?" - ja myös pysähtyy kuuntelemaan vastausta.

*Lopuksi*

*Haluamme kiittää HelsinkiMissiota tämän opinnäytetyön mahdollistamisesta ja aktiivisesta yhteistyöstä. Kiitämme myös ryhmähaastatteluihin osallistuneita oppilaita ja oppilaitoksia, jotka mahdollistivat aineiston synnyn, sekä Laurea-ammattikorkeakoulua ja erityisesti opinnäytetyömme ohjaajaa arvokkaasta ohjauksesta. Kiitämme lämpimästi myös kaikkia, jotka ovat tukeneet tämän tutkielman onnistumista.*

*Toivomme, että opinnäytetyömme tuo aidosti esiin oppilaiden oman äänen - ja että heidän kokemuksensa otetaan vastaan arvokkaana tietona, jonka eteen ollaan valmiita työskentelemään yhdessä, koko yhteiskuntana.*

*Sinulle - teille kaikille, jotka nyt tai joskus olette kokeneet yksinäisyyttä, ulkopuolisuutta tai syrjintää: kokemuksenne on tärkeä. Emme voi luvata, että paremmat ajat saapuvat heti, mutta voimme luvata, että pyrimme omalla työllämme lisäämään tietoisuutta, ymmärrystä ja toivoa.*

*Vaikka polkusi olisi kivinen,  
 ilman ketään, jota kädestä pitää,  
 vaikka matkasi olisi mutkainen,  
 ilman määränpäättä pysyvää,  
 vaikka askeleesi olisivat raskaat,  
 vaikka et jaksaisi enää jatkaa,  
 vaikka et uskoisi parempaan -  
 kuljethan silti itseesi uskoen,  
 muutokseen toivoen  
 ja muistaen,  
 että ansaitset kuitenkin kaiken sen,  
 josta iltaisin niin haaveilet.*

- J. Alén

## Lähteet

- Aalto-Setälä, T. & Marttunen, M. 2007. Nuoren psyykkinen oireilu - häiriö vai normaalia kehitystä? *Duodecim* 123 (2), 207-213. Viitattu 13.3.2025. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/b943bdcc-1608-4894-984c-6082f973b18f/content>
- Aarnio, K., Autio, S. & Hiltunen, V. 2012. *Skeema 2. Kehityspsykologia*. Porvoo: Bookwell Oy.
- Ahtiainen, R., Heikonen, L., Hotulainen, R., Lindfors, P & Oinas, S. 2022. Yläkoulun opettajien yhteisöllisyys ja oppilaiden kokemukset opettajalta saadusta tuesta koronapandemian aikana. *Kasvatus*. Viitattu 11.3.2025. <https://doi.org/10.33348/kvt.125522>
- Alasuutari, P. 2014. *Laadullinen tutkimus 2.0*. 5. painos. Riika: InPrint.
- Anttila, P. 2014. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. *Metodix - metoditietämystä kaikille*. Viitattu 30.3.2025. <https://metodix.fi/2014/05/17/anttila-pirkko-tutkimisen-taito-ja-tiedon-hankinta/>
- EHYT 2015. Ryhmän ohjaajan käsikirja. Teoksessa Selin, A., Maunu, A., Kannussaari, K. & Heikonen, L. (toim.) *Ryhmäilmiö*. 2. täydennetty painos. Pori: Brand ID.
- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A. & Kääriäinen, M. 2022. Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*. Viitattu 10.3.2025. <https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128987>
- Elovainio, M. & Komulainen, K. 2023. Yksinäisyys, sosiaalinen eristyneisyys ja terveys. *Duodecim* 139 (7). 571-576. Viitattu 15.3.2023. <https://www.duodecimlehti.fi/duo17628>
- Ensi- ja turvakotien liitto 2021. *Tunnekortit nuorille*. Viitattu 11.3.2025. <https://ensijaturvakotienliitto.fi/violary/wp-content/uploads/sites/31/2021/08/tunnekortit-nuorille-WEB.pdf>
- Fagerlund-Jalokinos, S., Hietanen-Peltola, M., Järvinen, J. & Laitinen, K. 2019. Toisella asteella toimien - opas oppilaitoksen opiskeluhoitoyhmälle. *THL - Ohjaus 10/2019*. Helsinki: PunaMusta.
- Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. 2006. *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Hakkapaino.
- Helsingin kaupunki 2025. Kasvatuksen ja koulutuksen toimialaan liittyvät tutkimukset. Viitattu 2.4.2025. <https://www.hel.fi/fi/paatoksenteko-ja-hallinto/tietoa-helsingista/tietosuoja-ja-tiedonhallinta/tutkimusluvut/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimialaan-liittyvat-tutkimukset>

HelsinkiMissio 2024a. School to Belong -ohjelma. Viitattu 6.11.2024. <https://www.helsinki.fi/schooltobelong/>

HelsinkiMissio 2024b. School to Belong -Yksinäisyyskysely 2024. Viitattu 27.2.2025. [https://www.helsinki.fi/wp-content/uploads/2024/11/School-to-Belong-yksinaisyyskysely\\_2024\\_02.pdf](https://www.helsinki.fi/wp-content/uploads/2024/11/School-to-Belong-yksinaisyyskysely_2024_02.pdf)

HelsinkiMissio 2025b. Usein kysytyt kysymykset. Viitattu 18.2.2025. <https://www.helsinki.fi/usein-kysytyt-kysymykset/>

Henttonen, E. & Kareinen, J. 2023. ”Kukaan ei synny vihaamaan.” Nuorten dialogit rasismista ja syrjinnästä. Oikeusministeriö. Viitattu 21.2.2025. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165318/OM\\_2023\\_34\\_SO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165318/OM_2023_34_SO.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Hietala, T., Kaltiainen, T., Metsärinne, U. & Vanhala, E. 2010. Nuori ja mieli. Helsinki: Tammi.

Hyvärinen, M., Suoninen, E. & Vuori, J. 2021. Haastattelut. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 10.3.2025. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-aineistot/haastattelut/>

Jalonen, H., Laasanen, M. & Salminen, J. 2024. Moniammatillinen yhteistyö opiskeluhollossa - tasapainoilua jännitteiden välillä. Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti. Viitattu 11.3.2025. <https://doi.org/10.23990/sa.128756>

Jokikokko, K. 2021. Kulttuurinen moninaisuus osaksi koulun arkea ja käytänteitä. Opas opettajalle kulttuurisen moninaisuuden huomioimiseen perusopetuksessa. Opetushallitus. Viitattu 22.2.2025. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/OpeOpas-KuTi-Mat%20%281%29.pdf>

Juhila, K. 2021. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 10.2.2025. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/mita-on-laadullinen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>

Junttila, N. & Karlsson, L. 2024. Yksinäisyys. Lääkärikirja Duodecim. Viitattu 8.11.2024. <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk01408/yksinaisyys>

Junttila, N. 2015. Kavereita nolla. Lasten ja nuorten yksinäisyys. Helsinki: Tammi.

Junttila, N. 2016a. Lasten ja nuorten yksinäisyys. Teoksessa Saari, J. (toim.) Yksinäisten Suomi. Helsinki: Gaudeamus, 149.

Junttila, N. 2016b. Sosiaalinen ja emotionaalinen yksinäisyys. Teoksessa Saari, J. (toim.) Yksinäisten Suomi. Helsinki: Gaudeamus, 54-56.

Junttila, N. 2023. Ostrakismi satuttaa ja sairastuttaa. Acatiimi 2/2023. Viitattu 6.3.2025. <https://acatiimi.fi/wp-content/uploads/2023/04/acatiimi.pdf>

Kontunen, J. & Katila, H. 2012. Interpersonaalinen psykoterapia. Teoksessa Huttunen, M.O. & Kalska, H. (toim.) Psykoterapiat. Porvoo: Bookwell, 118.

Kopakkala, A. 2011. Porukka, jengi, tiimi: Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.

Kosloff, A., Larivaara, M., Rotko, T. & Vormaa, H. 2020. Kansallinen mielenterveysstrategia ja itsemurhien ehkäisyohjelma vuosille 2020-2030. Sosiaali- ja terveysministeriö. Viitattu 21.2.2025. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162053/STM\\_2020\\_6.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162053/STM_2020_6.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

Krippendorff, K. 2019. Content Analysis. An Introduction to Its Methodology. Fourth edition. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Kuther, T. L. 2023. Lifespan development. Lives in context. Third edition. SAGE publications.

Kähkönen, L. & Wickman, J. 2015. Sukupuolen moninaisuus ja queer-näkökulmat. Suomen Queer-tutkimuksen Seuran lehti. Viitattu 11.3.2025. <https://journal.fi/sqs/article/view/50793>

Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017.

Laurea-ammattikorkeakoulu 2025. Sosionomikoulutus. Viitattu 3.4.2025. <https://www.laurea.fi/koulutus/sosiaali--ja-terveysala/sosionomi/>

Lukiolaki 714/2018.

Lyyra, N., Junttila, N., Tynjälä, J. & Välimaa, R. 2019. Nuorten yksinäisyys on yhteydessä lisääntyneeseen oireiluun ja lääkkeiden käyttöön. Lääkäri-lehti 32/2019 74, 1670-1675. Viitattu 15.3.2025. <https://www.laakarilehti.fi/tieteessa/alkuperaistutkimukset/nuorten-yksinaisyys-on-yhteydessa-lisaantyneeseen-oireiluun-ja-laakkeiden-kayttoon/>

Mannerkoski, M. & Ruponen, A. 2024. Valtioneuvoston selvitys opiskeluhuollon kokonaisuudesta 2024. Valtioneuvosto. Viitattu 24.2.2025. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165963/VN\\_2024\\_58.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165963/VN_2024_58.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

McMillan, D. & Chavis, D. 1986. Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23. Viitattu 20.3.2025. [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1%3C6::AID-JCOP2290140103%3E3.0.CO;2-I](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/1520-6629(198601)14:1%3C6::AID-JCOP2290140103%3E3.0.CO;2-I)

Mielenterveystalo 2024. Yksinäisyyden omahoito-ohjelma. Viitattu 8.11.2024. <https://www.mielenterveystalo.fi/fi/omahoito/yksinaisyyden-omahoito-ohjelma/mita-yksinaisyys>

Mielenterveystalo 2025. Yksinäisyys ja ikääntyminen. Viitattu 15.3.2025. <https://www.mielenterveystalo.fi/fi/elamankaari-ja-mielenterveys/yksinaisyys-ja-ikaantyminen>

MLL 2012. Kuulun! Välineitä ryhmän toiminnan tukemiseen. Viitattu 26.2.2025. <https://omaoppilaskunta.fi/wp-content/uploads/sites/14/2019/06/Kuulun-Välineitä-ryhmän-toiminnan-tukemiseen.pdf>

MLL 2023. Oppilas- ja opiskelijahuolto ja lasten oikeudet. Viitattu 17.2.2025. <https://www.mll.fi/ammattilaisille/lasten-oikeudet/lasten-oikeudet-koulussa/oppilas-ja-opiskelijahuolto-ja-lasten-oikeudet/>

MLL 2025a. Mitä rasismi on? Kokemukseni rasismista. Viitattu 21.2.2025. <https://www.mll.fi/tehtavat/mita-rasismi-kokemukseni-rasismista-rasismi-ja-vihapuhe/>

MLL 2025b. Tukioppilastoiminta. Viitattu 3.4.2025. <https://www.mll.fi/ammattilaisille/kouluille-ja-oppilaitoksille/tukioppilastoiminta/>

Müller & Lehtonen 2015. Yksinäisyys, aivot ja mieli. Teoksessa Saari, J. (toim.) *Yksinäisten Suomi*. Helsinki: Gaudeamus, 54-56.

Müller & Lehtonen 2015. Yksinäisyys, aivot ja mieli. Teoksessa Saari, J. (toim.) *Yksinäisten Suomi*. Helsinki: Gaudeamus, 54-56, 85-86.

Opetushallitus 2025a. Kaverisuhteet, yhteisöllisyys ja yksinäisyys. Viitattu 26.2.2025. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/kaverisuhteet-yhteisollisyys-ja-yksinaisyys>

Opetushallitus 2025b. Opiskeluhoolto. Viitattu 17.2.2025. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/opiskeluhoolto>

Opinvoimala 2025. Sukupuolen moninaisuus. Viitattu 17.2.2025. <https://www.opinvoimala.fi/sivu/sukupuolen-moninaisuus>

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.

Perlman, D. & Peplau, L. A. 1998. Loneliness. Teoksessa Friedman, H.S. (toim.) Encyclopedia of Mental Health vol 2. 571-581. Viitattu 15.3.2025. <https://peplau.psych.ucla.edu/wp-content/uploads/sites/141/2017/07/Perlman-Peplau-98.pdf>

Perusopetuslaki 628/1998.

Raitanen, J. 2024. Kansallinen väkivaltaisen radikalisoitumisen ja väkivaltaisen ekstremismin ennaltaehkäisy ja torjunnan toimenpideohjelma 2024-2027. Sisäministeriö. Viitattu 12.3.2025. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165760/SM\\_2024\\_12.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/165760/SM_2024_12.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Saaranen-Kauppinen A. & Puusniekka, A. 2009. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoar- kisto. Viitattu 30.3.2025. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoarquivo/julkaisut/kvalimotv.pdf?>

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietova- ranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarquivo. Viitattu 16.3.2025. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>

Sarajärvi, A. & Tuomi, J. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 8. painos. Helsinki: Tammi.

Shier, H. 2001. Pathways to participation: Openings, Opportunities and obligations, Children & Society. Viitattu 21.2.2025. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/chi.617>

Sillanpää, S. 2021. Kulttuurinen moninaisuus osaksi koulun arkea ja käytänteitä. Opas opetta- jalle kulttuurisen moninaisuuden huomioimiseen perusopetuksessa. Viitattu 22.2.2025. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/OpeOpas-KuTiMat%20%281%29.pdf>

Sosiaali- ja terveysministeriö 2025. Opiskeluhoitopalvelut. Viitattu 17.2.2025. <https://stm.fi/opiskeluhoitopalvelut>

Stenvall, E. 2020. Osallisuutta ja osallistumista. Osa 1: Osallisuuden lähtökohdat kansallisessa lapsistrategiassa. Sosiaali- ja terveysministeriö. Viitattu 21.2.2025. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162410/STM\\_2020\\_27\\_r.pdf?](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162410/STM_2020_27_r.pdf?)

Talentia 2022. Arki, arvot ja etiikka. Sosiaalialan ammattihenkilön eettiset ohjeet. Viitattu 8.11.2024. <https://talentia.lukusali.fi/#/reader/4fb08bf6-d9e1-11ed-bdad-00155d64030a>

THL 2023. Kouluterveyskysely 2023: Sosiaaliset suhteet - tuntee itsensä yksinäiseksi. Viitattu 15.3.2025. [https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk2/nuoret/fact\\_ktk2\\_nuoret?](https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk2/nuoret/fact_ktk2_nuoret?)

Turunen, J. 2020. Yksinäisyys - modernin ajan epidemia. Lääkärilehti. Viitattu 8.11.2024. <https://www.laakarilehti.fi/ajassa/verkkokommentti/yksinaisyys-ndash-modernin-ajan-epidemia/>

Valli 2024. Lausunto luonnoksesta Yhteiskunnan turvallisuusstrategiaksi 2024. Viitattu 11.3.2025. <https://www.valli.fi/lausunto-luonnoksesta-yhteiskunnan-turvallisuusstrategiaksi-2024-yts2024-lausunto-luonnoksesta/>

Väestöliitto 2022. Kosketus on tärkeää. Viitattu 15.3.2025. <https://www.vaestoliitto.fi/uploads/2022/04/b6cfc4b0-kosketuksen-merkityksesta.pdf>

Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014.

Yhteiset Lapsemme ry 2025. Koulutukset kasvatusalan ammattilaisille. Viitattu 3.4.2025. <https://www.yhteisetlapsemme.fi/antirasistinen-tyo/yrityksille-ja-yhteisoille/>

Julkaisemattomat lähteet

HelsinkiMissio 2025a. School to Belong -ohjelman käsikirja.

## Kuviot

Kuvio 1. HelsinkiMission School to Belong -ohjelman vuoden 2024 yksinäisyyskyselyn tulokset oppilaitoksista, jotka ovat ohjelmassa mukana jaoteltuna koulutusmuotojen mukaisesti prosenttiosuuksien kuvastaen yksinäisten oppilaiden määrää. (Mukaillen HelsinkiMissio 2024b.) .....	11
Kuvio 2. McMillanin ja Chavisin (1986) yhteisöllisyyden teoria kuvattuna yhteisöllisyyden muodostuessa neljästä eri osa-alueesta: jäsenyydestä, vaikuttamisesta, emotionaalisesta yhteydestä ja tarpeiden täyttymisestä. (Mukaillen McMillan & Chavis 1986.) .....	21
Kuvio 3. Shierin osallisuuden portaatt (Pathways to Participation, 2001) kuvaten lasten ja nuorten osallisuuden muotoja. (Mukaillen Shier 2001.) .....	22
Kuvio 4. School to Belong -ohjelman toimintamalliehdotus haastatteluiden luoman aineiston perusteella koottuna kuvaten ohjelman luoman perustan, oppilaiden osallisuuden sekä koulun henkilökunnan sitoutuvuuden tärkeyden luoden yhteisöllisen ja moninaisen kouluympäristön. .....	59

## Taulukot

Taulukko 1: School to Belong -ohjelman opiskelijan vuosikello lukuvuodelle 2023-2024 esittäen oppilaille suunnatut tapahtumat, luennot ja oppitunnit elokuusta toukokuuhun. (Mukaihen HelsinkiMissio 2025a, 29.) .....	10
Liite 4: Taulukko 2: Yhteisöllisyys ja osallisuus koulussa -teeman oppilaiden ryhmähaastattelujen aineiston redusointi. (Ryhmähaastattelut 1-4 2025.) .....	75
Liite 5: Taulukko 3: Sosiaalisen tuen merkitys koulussa -teeman oppilaiden ryhmähaastattelujen aineiston redusointi. (Ryhmähaastattelut 1-4 2025.) .....	77
Liite 6: Taulukko 4: Yksinäisyyden kokemukset -teeman oppilaiden ryhmähaastattelujen aineiston redusointi. (Ryhmähaastattelut 1-4 2025.) .....	79
Liite 7: Taulukko 5: School to Belong -ohjelma -teeman oppilaiden ryhmähaastatteluiden aineiston redusointi. (Ryhmähaastattelut 1-4 2025.) .....	81

## Liitteet

Liite 1: Haastattelurunko .....	71
Liite 2: Suostumuslomake .....	73
Liite 3: Tiedotuskirje osallistujille .....	74
Liite 4: Taulukko 2: Yhteisöllisyys ja osallisuus koulussa -teeman oppilaiden ryhmähaastattelujen aineiston redusointi. (Ryhmähaastattelut 1-4 2025.) .....	75
Liite 5: Taulukko 3: Sosiaalisen tuen merkitys koulussa -teeman oppilaiden ryhmähaastattelujen aineiston redusointi. (Ryhmähaastattelut 1-4 2025.) .....	77
Liite 6: Taulukko 4: Yksinäisyyden kokemukset -teeman oppilaiden ryhmähaastattelujen aineiston redusointi. (Ryhmähaastattelut 1-4 2025.) .....	79
Liite 7: Taulukko 5: School to Belong -ohjelma -teeman oppilaiden ryhmähaastatteluiden aineiston redusointi. (Ryhmähaastattelut 1-4 2025.) .....	81

## Liite 1: Haastattelurunko

### Johdantokysymys

- Mikä tunnekortti kuvaa tämänhetkistä tunnetilaasi?

### Teema 1. Yhteisöllisyys ja osallisuus koulussa

- Millainen on koulun ilmapiiri? Tuntuuko se avoimelta ja hyväksyvältä kaikille?
- Millaisista tilanteista tai tapahtumista teille tulee tunne, että kuulutte joukkoon?
- Miten kouluympäristö tukee oppilaitoksen yhteisöllisyyttä?
- Millaiset asiat estävät yhteisöllisyyden tunteen syntymistä koulussa?
- Mitä te itse voitte tehdä lisätäkseen yhteisöllisyyttä koulussa?

### Teema 2. Sosiaalisen tuen merkitys koulussa

- Minkälaista henkilökuntaa koulunne oppilashuoltoon kuuluu, ja ovatko he helposti tavoitettavissa?
- Kenen puoleen voitte kääntyä, jos tarvitsette tukea tai koette itsenne yksinäiseksi?
- Miten yksinäisyyttä kokevaa ihmistä voisi mielestänne lähestyä ja tukea?
- Millainen tuki on teille tärkeintä: kuunteleminen, neuvot vai konkreettinen apu, vai jokin muu?
- Mitä mieltä olette siitä, miten koulu tukee oppilaita, jotka kokevat yksinäisyyttä? Voisiko jotain tehdä paremmin?

### Teema 3. Yksinäisyyden kokemukset

- Koetteko, että yksinäisyydestä puhutaan riittävästi koulussa? Mitä tilanteita tulee mieleen, joissa yksinäisyydestä on puhuttu tai jätetty puhumatta?
- Mitä yksinäisyys mielestänne tarkoittaa? (esim. fyysistä, henkistä tai sosiaalista)?
- Oletteko joskus tunteneet itsenne yksinäiseksi koulussa? Jos olette, millaisessa tilanteessa se tapahtui?
- Mitä ajattelette yksinäisyyden vaikutuksista, esim. mielialaan, jaksamiseen ja kaverisuhteisiin?
- Yksinäisyys voi olla joko epätoivottu olotila, tai omaehtoisesti toivottua yksin olemista. Oletteko joskus halunneet olla yksin koulussa siten, että se on ollut tietoisesti valittu päätös?

### Teema 4. School to Belong -ohjelma

- Näkökö School to Belong -ohjelma koulussanne? Millaisissa tilanteissa olette huomanneet ohjelman vaikutuksia koulussanne? Mitä muuta tiedätte ohjelmasta?

- Oletteko nähneet konkreettisia esimerkkejä siitä, miten ohjelma on vaikuttanut oppilaiden välisiin suhteisiin? / \*Miten uskotte, että tämänkaltaisen ohjelma voisi vaikuttaa oppilaiden välisiin suhteisiin?
- Onko ohjelmasta mielestänne ollut hyötyä yksinäisyyden vähentämisessä tai yhteisöllisyyden lisäämisessä? / \*Uskotteko, että tämänkaltaisesta ohjelmasta voisi olla hyötyä yksinäisyyden vähentämisessä tai yhteisöllisyyden lisäämisessä?
- Mitkä teemat olisivat mielestänne ajankohtaisia ohjelmassa?
- Miten opettajat ja henkilökunta osallistuvat ohjelman toteutukseen koulussanne? Mitä mieltä olette heidän roolistaan? / \*Millainen rooli koulun henkilökunnalla on oppilaille tärkeiden teemojen esiin tuomisessa?
- Onko ohjelmassa mielestänne käsitelty esimerkiksi moninaisuutta tai kulttuurista ymmärrystä tarpeeksi? / \*Onko koulussanne käsitelty esimerkiksi moninaisuutta tai kulttuurista ymmärrystä tarpeeksi?

Haastatteluiden aikana tuli ilmi, ettei oppilaat olleet laajasti tietoisia School to Belong ohjelmasta, joten haastattelun neljättä teemaa piti muuttaa haastattelun aikana. **Päivitetyt kysymykset on merkitty \*-merkillä.**

Avoin keskustelu

- Palautetta, näkemyksiä, kokemuksia ja pohdintoja
- Mikä tunnekortti kuvaa haastattelun jälkeistä tunnetilaasi?

Liite 2: Suostumuslomake



**AMMATTIKORKEAKOULU**  
*University of Applied Sciences*

---

Sosiaalialan koulutusohjelma , Tikkurilan kampus

## **SUOSTUMUS OPINNÄYTETYÖHÖN OSALLISTUMISEEN**

Minua on pyydetty osallistujaksi opinnäytetyöhön, jonka toteuttavat Laurea-ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijat Jenna Alén ja Anna Jantunen. Tutkimuksen tarkoituksena on kerätä ja analysoida oppilaiden vastauksia HelsinkiMission toteuttamaan School to Belong -ohjelmaan. Osallistumiseni tutkimukseen on täysin vapaaehtoista, ja voin halutessani keskeyttää osallistumiseni missä vaiheessa tahansa ilman perusteluja.

### **Tietojen käsittely ja luottamuksellisuus**

Tutkimus toteutetaan noudattaen tutkimuseettisen neuvottelukunnan määrittelemää hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuksen aikana kerättyjä tietoja käsitellään luottamuksellisesti ja EU

tietosuojasetuksen (GDPR) mukaisesti. Antamiani vastauksia käytetään vain tähän tutkimukseen, ja tulokset raportoidaan siten, ettei yksittäisiä henkilöitä voida tunnistaa. Tietoni anonymisoidaan analyysin yhteydessä, eikä henkilötietoja kerätä, joten tutkimusrekisteriä ei synny. Vastaukset säilytetään ainoastaan niin kauan kuin tutkimuksen kannalta on tarpeellista. Minulle on annettu kirjallista tietoa tutkimuksen sisällöstä, tavoitteista sekä haastattelurungosta, ja olen tietoinen siitä, että osallistuminen ei aiheuta minulle kustannuksia. Lisäksi tiedonkeruumenetelminä voidaan käyttää haastattelua, videointia, valokuvausta tai ääninauhoituksia, jotka ovat vain tutkimuksen käyttöön.

### **Suostumus**

Allekirjoituksellani annan suostumukseni osallistua tähän opinnäytetyöhön ja siihen liittyvään tietojen käsittelyyn yllä mainituin ehdoin.

---

Päiväys ja paikka

---

Opinnäytetyöhön osallistuvan haastateltavan allekirjoitus ja nimenselvennys

---

Opinnäytetyön tekijän/tekijöiden allekirjoitus ja nimenselvennys

(Vastaaajien tiedot eivät tule näkyviin, suostumuslomakkeet kansioidaan ja säilytetään lukitussa tilassa Laureassa)

### Liite 3: Tiedotuskirje osallistujille

Hyvä opiskelija,

Olemme toteuttamassa opinnäytetyötä, joka liittyy School to Belong -ohjelman arviointiin ja kehittämiseen. Tavoitteemme on selvittää, miten ohjelma tukee yhteisöllisyyden vahvistamista ja yksinäisyyden tunnistamista kouluympäristössä. Tämä opinnäytetyö tehdään yhteistyössä oppilaitoksenne kanssa.

Osana tutkimusta järjestämme ryhmähaastatteluja, joihin kutsumme vapaaehtoisia, 15-vuotta täyttäneitä opiskelijoita. Haastattelujen tarkoituksena on kartoittaa opiskelijoiden kokemuksia yksinäisyydestä sekä näkemyksiä siitä, miten koulun yhteisöllisyyttä voidaan parantaa. Haastattelut toteutetaan ryhmämuotoisesti, ja keskustelut pidetään luottamuksellisina.

Haastattelujen järjestelyt:

- Haastattelut järjestetään koulun tiloissa kevään 2025 aikana.
- Haastattelun kesto on noin 60 minuuttia.
- Osallistuminen on täysin vapaaehtoista, ja osallistujat voivat halutessaan keskeyttää osallistumisensa missä vaiheessa tahansa.

Tietosuoja ja anonymiteetti:

Kaikki kerätty tieto käsitellään luottamuksellisesti, eikä yksittäisiä osallistujia voida tunnistaa raportissa tai tutkimustuloksista. Aineisto säilytetään tietoturvallisesti, ja se hävitetään tutkimuksen valmistuttua tietoturvallisesti.

Lisätietoja:

Jenna Alén, [jenna.alen@student.laurea.fi](mailto:jenna.alen@student.laurea.fi) & Anna Jantunen, [anna.jantunen@student.laurea.fi](mailto:anna.jantunen@student.laurea.fi)

Kiitos, että olette mukana tukemassa aihetta, joka edistää lasten ja nuorten hyvinvointia koulu yhteisöissä.

Ystävällisin terveisin,

Jenna Alén & Anna Jantunen

Laurea-ammattikorkeakoulu



**AMMATTIKORKEAKOULU**  
*University of Applied Sciences*

Liite 4: Taulukko 2: Yhteisöllisyys ja osallisuus koulussa -teeman oppilaiden ryhmähaastattelujen aineiston redusointi. (Ryhmähaastattelut 1-4 2025.)

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alakategoria	Yläkategoria
<i>"Koulun ilmapiiri on aika avoin, mut yhteisö ei oo niin vahva."</i>	Ilmapiiri avoin, mutta yhteisö ei vahva.	Ilmapiiri ja yhteisöllisyys	Osallisuus ja yhteisöllisyys
<i>"Meiän koulus ei oo avoin ja hyväksyvä ilmapiiri ja oppilaat on jakautunu porukoihin."</i>	Oppilaat jakautuvat porukoihin, eikä ilmapiiri ole avoin.	Porukoihin jakautuminen	Osallisuus ja yhteisöllisyys
<i>"Tääl on jonki verra yhteisöllisyyttä, mut kaikki ei oo varmastikkaa samaa mieltä."</i>	Yhteisöllisyyttä on, mutta eri kokemuksia asiasta.	Eriävät kokemukset yhteisöllisyydestä	Osallisuus ja yhteisöllisyys
<i>"Tapahtumis on selanen olo et kuuluu yhtee ja kaikki voi osallistuu."</i>	Tapahtumat lisäävät yhteisöllisyyden tunnetta.	Yhteenkuuluvuuden lisäävät tekijät	Osallisuus ja yhteisöllisyys
<i>"Yhteisöllisyys on pienen piirin kokemus, mut ryhmäytymistäki on."</i>	Yhteenkuuluvuus syntyy kaveriporukoissa, mutta ryhmäytyminen on jonkin verran.	Ryhmäytymisen haasteet	Osallisuus ja yhteisöllisyys
<i>"Koulus on yhteisii tiloja mis voi olla."</i>	Koulu tukee yhteisöllisyyttä fyysisillä tiloilla.	Kouluympäristön merkitys	Kouluympäristön vaikutus
<i>"Välitunneil ei puhuta muille ku omille kavereille."</i>	Välitunneilla ollaan vaan omien kavereiden kanssa.	Välituntien dynamiikka	Yhteisöllisyyden estävät tekijät

<i>"Meiä koulu ei oo yhteisölline, kosk tapahtumii on liian vähä ja ollaa vaan oman luokan keske."</i>	Tapahtumia ja yhteistyötä eri luokkien välillä on liian vähän.	Tapahtumien ja yhteistyön puute	Yhteisöllisyyden estävät tekijät
<i>"Tääl koulus on pääty, mihi muut ei uskalla mennä, ku siel on gangstaporukkaa."</i>	Koulussa on alue, jota oppilaat välttelevät, koska siellä kokoontuu tietty porukka.	Turvattomuuden kokemus koulussa.	Yhteisöllisyyden estävät tekijät
<i>"Olis hyvä et ryhmädyttäis välillä myös muiden luokkalaisten kesken eikä vaan omien."</i>	Ryhmäytyminen myös muiden kuin oman luokan kanssa.	Ryhmäytyminen	Yhteisöllisyyttä edistävät tekijät
<i>"Meil on iso koulu, nii aina löytyy joku joka on samanlainen."</i>	Samankaltaisuuden kokeminen koulussa.	Kuulumisen tunne	Yhteisöllisyyttä edistävät tekijät
<i>"Voitais osallistuu paremmin tapahtumiin, nii sit vois olla enemmän yhteisöllisyyttä ja ystävällisyyttä."</i>	Yhteisöllisyyttä voitais lisätä osallistumisella ja ystävällisyydellä.	Osallistumisen merkitys	Yhteisöllisyyden tukeminen
<i>"En koe et yhteisöllisyys on meidän vastuulla, opejenki pitäis tehdä enemmän."</i>	Oppilaat eivät yksin koe vastuuta yhteisöllisyydestä, vaan odottavat aikuisilta toimia.	Vastuun osittainen siirtäminen aikuisille	Yhteisöllisyyden tukeminen

Liite 5: Taulukko 3: Sosiaalisen tuen merkitys koulussa -teeman oppilaiden ryhmähaastattelujen aineiston redusointi. (Ryhmähaastattelut 1-4 2025.)

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alakategoria	Yläkategoria
<i>"Nykyää ne on iha hyvin tavotettavissa ja tiian mist ne löytyy."</i>	Oppilashuolto on paremmin saatavilla.	Oppilashuollon saatavuus	Sosiaalisen tuen merkitys
<i>"Sinne pääsy on vaikeaa, koska niiden palvelut on ylibuukattui."</i>	Oppilashuoltopalvelut ovat ylikuormitettuja.	Oppilashuollon haasteet	Sosiaalisen tuen merkitys
<i>"Tuntuu et, ne tulee vaa niitä keil on oikee diagnoosi."</i>	Oppilashuolto painottuu diagnoosin saaneisiin.	Oppilashuollon kohdentaminen	Sosiaalisen tuen merkitys
<i>"Luokanvalvojalla ei oo tarpeeks aikaa toimii tukena kaikille oppilaille."</i>	Luokanvalvojilla ei ole riittävästi aikaa tukea oppilaita.	Luokanvalvojan tuki	Sosiaalisen tuen merkitys
<i>"Opettajien aktiivinen osallistuminen vähentäis yksinäisyyttä."</i>	Opettajien aktiivinen rooli vähentäisi yksinäisyyttä.	Opettajien roolin merkitys	Sosiaalisen tuen merkitys
<i>"Frendit ja perhe on tärkein tukiverkko."</i>	Kaverit ja perhe ovat ensisijainen tukiverkko.	Perheen ja kavereiden merkitys	Sosiaalisen tuen merkitys
<i>"Yläasteella tarvii enemmän omii kavereita kuin omaa perhettä, ois tosi tärkeä, et kaikki löytäis kavereita."</i>	Ystävien merkitys korostuu yläkouluissa.	Ystävyysuhteet ja sosiaalinen tuki	Sosiaalisen tuen tarve

<i>"Tukarit voi lähestyy yksinäisiä ja antaa seuraa."</i>	Tukioppilaat voivat auttaa yksinäisiä.	Tukioppilaiden rooli	Sosiaalisen tuen merkitys
<i>"Mulle on tärkeintä et mua kuunnella ja tuun kuulluks."</i>	Kuunteleminen on tuen tärkein muoto.	Kuuntelemisen merkitys	Sosiaalisen tuen merkitys
<i>"Koulutehtävis konkreettinen apu on tärkeint."</i>	Konkreettinen apu helpottaa koulunkäyntiä.	Konkreettisen avun merkitys	Sosiaalisen tuen merkitys
<i>"Ei tääl tunnisteta kaikkii ketkä tarttis apuu."</i>	Koulu ei tunnista kaikkia tuen tarpeessa olevia.	Tuen tarpeen tunnistamisen puutteet	Sosiaalisen tuen merkitys
<i>"En mä uskalla hakee apuu vaik haluisin."</i>	Avun hakeminen koetaan vaikeaksi.	Avun hakemisen haasteet	Sosiaalisen tuen merkitys

Liite 6: Taulukko 4: Yksinäisyyden kokemukset -teeman oppilaiden ryhmähaastattelujen aineiston redusointi. (Ryhmähaastattelut 1-4 2025.)

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alakategoria	Yläkategoria
<i>"Yksinäisyydestä puhutaan koulussa liian vähä, lähinnä vain kyselyis."</i>	Yksinäisyydestä puhutaan koulussa vain vähän.	Yksinäisyys koulussa	Yksinäisyyden kokemukset
<i>"Yksinäisyyttä ei käsitellä täällä koulun arjessa, pelkää tilastona."</i>	Yksinäisyys nähdään tilastona, ei konkreettisenä ilmiönä.	Yksinäisyyden käsittely koulussa	Yksinäisyyden kokemukset
<i>"Yksinäisyys tarkoittaa sitä et oot yksin vaan oisit muiden seurassa."</i>	Yksinäisyys tarkoittaa ulkopuolisuuden tunnetta.	Ulkopuolisuuden tunne	Yksinäisyyden kokemukset
<i>"Se voi meinaa sitä et ei oo ketää kelle puhuu."</i>	Yksinäisyys voi tarkoittaa, ettei ole ketään, kenelle puhua.	Yksinäisyyden syyt	Yksinäisyyden kokemukset
<i>"Kaverikuviot voi mennä uusiksi ja yksinäisyyden tunne voi syntyä siitä."</i>	Kaverisuhteiden muutokset voivat aiheuttaa yksinäisyyttä.	Sosiaaliset muutokset ja yksinäisyys	Yksinäisyyden kokemukset
<i>"Koulukiusaaminen on aiheuttanut yksinäisyyttä."</i>	Kiusaaminen voi johtaa yksinäisyyteen.	Kiusaamisen vaikutus yksinäisyyteen	Yksinäisyyden kokemukset
<i>"Jos on hetken yksin niin se ei tarkoita mitään huonoa."</i>	Hetkellinen yksinolo ei ole sama kuin yksinäisyys.	Ero yksinäisyyden ja yksinolon välillä	Yksinäisyyden kokemukset
<i>"Tykkään olla yksin kun haluan olla yksin, mut jos jään"</i>	Vapaaehtoisen ja tahattoman yksinäisyyden ero.	Yksinäisyyden kaksijakoisuus	Yksinäisyyden kokemukset

<i>yksin niin sitten se on huono tunne.”</i>			
<i>”Sillon ku mut jätettiin kaveriporukasta ulkopuolelle, nii musta tuntu tosi yksinäiseltä.”</i>	Kaveriporukasta ulkopuolelle jääminen aiheuttaa yksinäisyyttä.	Ulkopuolelle jättäminen	Yksinäisyyden kokemukset
<i>”Se vaikuttaa jaksamiseen, mielialaa ja itsetuntoa.”</i>	Yksinäisyys voi vaikuttaa mielialaan ja jaksamiseen.	Yksinäisyyden vaikutukset hyvinvointiin	Yksinäisyyden kokemukset
<i>”Tulee sellane olo et tekee mieli jäädä yksin, eikä ees yritetään.”</i>	Yksinäisyys voi johtaa vetäytymiseen ja epävarmuuteen.	Yksinäisyyden psykologiset vaikutukset	Yksinäisyyden kokemukset
<i>”Välil on kiva olla yksin ja rauhottuu.”</i>	Tietoinen yksinolo voi olla tarpeellista rauhoittumiselle.	Omaehtoinen yksinolo	Yksinäisyyden kokemukset
<i>”Jos mul on yksinäinen olo nii tuntuu et kouluki menee huonosti eikä oo motivaatio.”</i>	Yksinäisyys voi heikentää koulumotivaatiota.	Yksinäisyyden vaikutus oppimiseen	Yksinäisyyden kokemukset
<i>”Yksinäisyys voi tappaa.”</i>	Yksinäisyys voi olla hengenvaarallista ja johtaa vakaviin seurauksiin.	Yksinäisyyden vakavuus ja hengenvaarallisuus	Yksinäisyyden kokemukset

Liite 7: Taulukko 5: School to Belong -ohjelma -teeman oppilaiden ryhmähaastatteluiden aineiston redusointi. (Ryhmähaastattelut 1-4 2025.)

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alakategoria	Yläkategoria
<i>"Siis häh mikä se ohjelma on? Ei kyllä näy tääl mitenkää."</i>	Ohjelma ei ole oppilaiden tiedossa, eikä se näy koulussa.	Ohjelman tunnettuus	School to Belong -ohjelma
<i>"Opejen ja aikuisten rooli yhteisöllisyyden tukemisessä on tärkeintä."</i>	Opettajien rooli on ratkaiseva yhteisöllisyyden tukemisessä.	Ohjelman vaikutus - aikuiset	School to Belong -ohjelma
<i>"Kyl tälläne ohjelma vois auttaa yksinäisiä saamaan kavereita."</i>	Ohjelma voisi auttaa yksinäisiä saamaan kavereita.	Ohjelman mahdollinen hyöty - yksinäisyys	School to Belong -ohjelma
<i>"Ohjelma vois tarjoo mahdollisuuden keskustella sellasist aiheist mist ei muuten puhuta."</i>	Ohjelma voisi tarjota tilaisuuden vaikeille keskusteluille.	Ohjelman mahdollinen hyöty - keskustelu	School to Belong -ohjelma
<i>"Uskon, et tää ohjelma vois lisää meidän koulun yhteisöllisyyttä."</i>	Ohjelma voisi lisätä yhteenkuuluvuuden tunnetta.	Ohjelman mahdollinen hyöty - yhteenkuuluvuus	School to Belong -ohjelma
<i>"Tärkeit teemot ois ainaki yksinäisyys, mielenterveys ja kiusaaminen."</i>	Ohjelmassa tulisi käsitellä yksinäisyyttä, mielenterveyttä ja kiusaamista.	Tärkeät teemat - yksinäisyys, mielenterveys ja kiusaaminen	School to Belong -ohjelma
<i>"Ohjelmas tulis käsitellä rasismii ja syrjintää ja seksuaalivähemmistöi."</i>	Rasismi, syrjintä ja seksuaalivähemmistöt tulisi ottaa esiin ohjelmassa.	Tärkeät teemat - syrjintä, seksuaalivähemmistöt ja rasismi	School to Belong -ohjelma

<i>"Opejen rooli on keskeine, mut niiden oma motivaatio osallistumisee vaihtelee."</i>	Opettajien sitoutuminen ohjelmaan vaihtelee.	Opettajien rooli ohjelmassa	School to Belong -ohjelma
<i>"Ei meidän koulus puhuta tarpeeks moninaisuudest ja kulttuurisest ymmärryksest tai seksuaalivähemmistöist."</i>	Koulussa ei käsitellä moninaisuutta riittävästi.	Moninaisuuden käsittely koulussa	School to Belong -ohjelma
<i>"Ollaan kuultu opejen sanovan rasistisii ilmauksii ja ne on kohdellu eri kulttuuritaustasii oppilait eri tavoil."</i>	Oppilaat ovat kokeneet opettajien rasistista käytöstä.	Oppilaiden kokemukset rasistisista ilmauksista	Koulun ilmapiiri ja tasa-arvo
<i>"Opettajien ahdasmielisyyys vaikuttaa myös oppilaisiin."</i>	Opettajien kielteiset asenteet heijastuvat oppilaisiin.	Opettajien vaikutus ilmapiiriin	Syrjintää ylläpitävät rakenteet
<i>"Opettajat eriarvoistaa ja joillain on ennakkoluuloja."</i>	Opettajien ennakkoluulot ja eriarvoistava käytös.	Eriarvoinen kohtelu	Syrjintää ylläpitävät rakenteet
<i>"Opettajat kääntää katseensa pois eikä puutu mihinkään. Tuntuu, ettei ketään kiinnosta."</i>	Opettajat eivät puutu epäasialliseen käytökseen.	Puuttumattomuus	Syrjintää ylläpitävät rakenteet
<i>"Kulttuuritapahtumat edistää koulus yhteisöllisyyttä."</i>	Kulttuuritapahtumat voivat lisätä yhteisöllisyyttä.	Kulttuuritapahtumien merkitys	School to Belong -ohjelma

<p><i>"Ei oo väliä mistä kulttuurista tuut tai kuulutko johonkin vähemmistöön, meidän koulussa kaikki on samanarvoisia."</i></p>	<p>Kaikki ovat samanarvoisia taustasta riippumatta.</p>	<p>Yhdenvertaisuuden kokemus</p>	<p>Turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri</p>
<p><i>"Koulus kuulee n-sanaa ja homoille sanotaan 'tapa ittes'."</i></p>	<p>Loukkaava ja syrjivä kielenkäyttö koulussa.</p>	<p>Syrjivä puhe, rasismi</p>	<p>Turvattomuuden kokemukset</p>
<p><i>"Ja käytetään haukkumasanoina sanoja, jotka ei oo ees haukkumasanoja, niinku 'vammanen'."</i></p>	<p>Epäsopivien sanojen käyttö haukkumasanoina.</p>	<p>Loukkaava kielenkäyttö</p>	<p>Turvattomuuden kokemukset</p>