

EKALUOKKALAISTEN AAMUT JA ILTAPÄIVÄT

LASTEN KOKEMINA

Hilkka Koret

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Varhaiskasvatuksen laitos

Kevät 2005

TIIVISTELMÄ

KORET, Hilikka. Ekaluokkalaisten aamut ja iltapäivät lasten kokemina. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. 2005. 122 sivua.

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla ensimmäistä luokkaa koulua käyvien lasten hyvinvoinnin kokemuksia ja näkemyksiä koskien heidän vapaa-aikaansa aamuisin ja iltapäivisin kouluajan ulkopuolella ilman omien vanhempien läsnäoloa. Tavoitteena oli tutkia, mikä ekaluokkalaistille on merkityksellistä ja mitä he omasta mielestään tarvitsevat ennen ja jälkeen koulupäiviensä. Näihin tavoitteisiin liittyen selvitettiin sitä, minkälaisia ovat lasten koulupäivien aamut ja iltapäivät, miten voimavarat tulevat esiin lasten aamuissa ja iltapäivissä ja miten lasten käytettävissä olevat voimavarat ovat yhteydessä lasten aamujen ja iltapäivien hyvinvointiin.

Tutkimus perustuu monitieteisen lapsuustutkimuksen traditioon, jonka mukaan lapsuus nähdään ajasta, paikasta ja kulttuurista riippuvaisena konstruktiona ja lapset aktiivisina ympäristönsä toimijoina ja muokkaajina. Yhtenä tutkimuksen pyrkimyksenä oli myös tuoda kuuluville lasten ääntä yhteiskunnassamme. Siten aineistonkeruumenetelmäksi valittiin ekaluokkalaisten teemahaastattelu. Aineisto kerättiin erään peruskoulun ensimmäiseltä vuosiluokalta haastatteleamalla 11 lasta (5 poikaa ja 6 tyttöä), joiden aamut tai iltapäivät kuluivat erossa omista vanhemmista. Haastattelut nauhoitettiin ja analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin menetelmällä.

Tutkimustulosten mukaan ekaluokkalaisten elämänpiiri muodostuu lasten lähellä olevien aikuisten ja toisten lasten sosiaalisesta verkostosta. Aikuiset luovat puitteet lasten aamuihin ja iltapäiviin ja ovat turvana lasten taustalla. Vertaisryhmä osoittautui ekaluokkalaistille erittäin merkitykselliseksi. Yhdessä lapset hyödyntävät käytössään olevia sosiaalisia, kulttuurisia ja aineellisia voimavarojaan. Lasten kokemukset ja toiveet aamujensa ja iltapäiviensä suhteen olivat yksilöllisiä. Lasten todellisen hyvinvoinnin muodostavat käytettävissä olevat voimavarat ja lapsen kokema tyytyväisyys näihin olosuhteisiinsa.

Lasten lähipiirillä on ratkaiseva asema lasten hyvinvoinnin rakentumisessa. Aikuiset tuovat turvaa lasten elämään ja kaverit yhteenkuuluvuuden tunnetta. Lapsille fyysisiä puitteita tärkeämpiä näyttävät olevan sosiaaliset suhteet ja tekeminen. Niihin lapset haluavat myös itse vaikuttaa. Kuitenkin lasten vaikutusmahdollisuudet ovat rajalliset. Aikuiset vetävät yleiset linjat, joiden sisällä lapset voivat vaikuttaa yksityiskohtiin. On kuitenkin tärkeää muistaa, että lapset ovat yksilöitä, jotka kokevat olosuhteensa omalla yksilöllisellä tavallaan Siksi aamu- ja iltapäivätoiminnan kehittämisessä tulisi luoda erilaisia malleja, joissa lasten osallisuus, keskinäinen vuorovaikutus ja toiminta voisi toteutua turvallisissa puitteissa.

Avainsanat: lapsuus, lapsuuden sosiologia, aamu- ja iltapäivätoiminta, lasten vapaa-aika, lasten asema, lapsiperheet

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 LAPSIPERHEIDEN ARKI.....	7
2.1 Vanhempien perhe- ja työelämän yhteensovittaminen	7
2.2 Kouluikäisten lasten vapaa-aika	9
2.3 Katsaus koululaisille järjestettyyn aamu- ja iltapäivätoimintaan	12
2.3.1 Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan kehitys vuosituhanen vaihteessa	13
2.3.2 Koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaan liittyvät käsitteet	14
2.3.3 Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan sisällöt	17
2.3.4 Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta tutkimuksen kohteena	19
3 TAVOITEENA LASTEN HYVINVOINTI	22
3.1 Lasten hyvinvoinnin tarkastelun lähtökohdat.....	22
3.2 Lapset yhteiskunnan suojelussa	24
3.3 Lasten hyvinvointi, kulttuuri ja yhteiskunnan muutokset	26
3.4 Lapset osallisina yhteiskunnassa	28
3.4.1 Näkemys lapsuudesta sosiaalisena konstruktiona.....	28
3.4.2 Osallisuuden määrittely	29
3.4.3 Lasten oikeus osallisuuteen yhteiskunnassa	31
3.4.4 Lasten osallisuuden toteutuminen yhteiskunnassa	31
3.5 Lapset hyvinvointinsa asiantuntijoina	32
3.5.1 Lapsilähtöisten hyvinvointi-indikaattoreiden kehittäminen	33
3.5.2 Lasten hyvinvoinnin kriteeristön laatutekijät	34
3.6 Yhteiskunnalliset voimavarat lasten toiminnan edellytyksenä	37
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	39
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	41
5.1 Monitieteinen lapsuustutkimus lasten äänitorvena	41
5.2 Tutkimusryhmän esittely	43
5.3 Aineistonkeruumenetelmä	45
5.4 Tutkijan rooli	47
5.5 Aineiston analyysi	48
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET	51
6.1 Lasten aamut ennen kouluunlähtöä	51
6.2 Lasten iltapäivät	54
6.3 Sosiaaliset voimavarat.....	57
6.3.1 Lähipiirin saavutettavuus	59
6.3.2 Lasten kokemukset lähipiirin saavutettavuudesta ja yhteenkuuluvuudesta	60
6.3.3 Huolenpito ja kokemus välitetyksi tulemisesta	62
6.3.4 Aikuisen asema lasten aamuissa ja iltapäivissä	63
6.3.5 Lasten yksinolo	65
6.4 Kulttuuriset voimavarat	67
6.4.1 Esineellinen toiminta	70
6.4.2 Symbolinen toiminta	72
6.4.3 Koetut toiminnan edellytykset ja niiden esteet	74
6.4.4 Lasten vaikutusmahdollisuudet	77

6.4.5 Lasten mahdollisuudet vaikuttaa oman iltapäivätoimintansa muotoon	82
6.5 Aineelliset voimavarat	83
6.5.1 Lasten käytettävissä olevat tilat aamuisin ja iltapäivisin	85
6.5.2 Lasten käytettävissä olevat toimintavälineet	86
6.5.3 Lasten käsityksiä koulutiensä turvatekijöistä	87
6.6 Inhimilliset voimavarat	88
6.7 Lasten aamujen ja iltapäivien hyvinvoinnin kuvaus.....	92
7 POHDINTA	99
7.1 Tutkimustulosten tiivistelmä	99
7.2 Tulosten tarkastelu.....	102
7.3 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu	108
7.4 Ekaluokkalaiset aamujensa ja iltapäiviensä asiantuntijoina	111
LÄHTEET	113
Liite 1 : Haastattelukysymykset	120
Liite 2: Aineiston luokitteluesimerkki	122

JOHDANTO

Pienten koululaisten aamut ja iltapäivät ovat olleet julkisen keskustelun aiheena viime vuosina. Koska lapsiperheissä vanhemmilla on vaikeuksia yhdistää työ- ja perhe-elämä, viettävät monet pienet koululaiset useita tunteja päivässä erillään vanhemmistaan joko yksin, kavereiden kanssa tai toisten aikuisten seurassa. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan puitteet saivat vahvistusta vuonna 2004, kun toiminta lakisääteistettiin perusopetuslaissa (628/1998). Nyt on menossa toiminnan muotojen ja sisältöjen kehittämistyö, jota ohjaavat Opetushallituksen (2004) laatimat koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen ekaluokkalaisten aamuja ja iltapäiviä heidän hyvinvointinsa näkökulmasta. Teoreettisena lähtökohtana tarkastelussani on Kiilin (1998) kehittämä lasten hyvinvointikriteeristö, joka puolestaan pohjautuu Allardtin (1998, 38-41) hyvinvointi-indikaattoreihin. Yhteiskunnassamme vallitsee yksimielisyys siitä, että lasten hyvinvointi on turvattava. Kysymys onkin mielipiteiden taustalla olevista arvoista ja käsityksistä. Viime vuosisadan kuluessa lapsuus on kehittyneissä maissa opittu ymmärtämään elämänvaiheeksi, jolloin lapset perheen, päivähoidon ja koulun suojissa, kasvatuksen ja koulutuksen turvin kehittyvät kohti päämääräänsä - aikuisuutta ja sen oikeuksia, velvollisuuksia ja vastuita (Alanen 2001b, 160). Tämän mukaan lasten edun tulkitsijoita ovat lasten ympärillä olevat aikuiset. Nyt elämme kuitenkin muutoksen aikaa. Lapsuus on alettu nähdä ajasta, paikasta ja kulttuurista riippuvaisena konstruktiona ja lapset aktiivisina ympäristönsä toimijoina ja muokkaajina (James & Prout 1997, 8). Tämän näkemyksen myötä on noussut esille

vaatimus lasten äänen kuulemisesta yhteiskunnassa. Lasten osallisuus on uusi asia, jota ei tiedosteta tarpeeksi. Lapsilla ei ole vaikutuskanavia, joiden avulla he pystyisivät tuomaan esille omaa näkökulmaansa. Uusi monitieteinen lapsuustutkimus on ottanut yhdeksi tehtäväkseen lasten näkökulman esilletuomisen. (Kinos & Virtanen 2001, 140, 150.) Työni taustalla on uusi sosiologinen näkemys lapsesta aktiivisena toimijana ja osallisena omassa sosiaalisessa maailmassaan. Pitkän työurani aikana päiväkodissa olen tutustunut lapsilähtöisiin toimintaperiaatteisiin ja tarkastellut lasten asemaa omissa elämänpiireissään. Halu laajentaa ymmärrystä lasten asemasta yhteiskunnassa on herättänyt kiinnostukseni tutkimusaiheeni kohtaan. Tällä tutkimuksella haluan tuoda kuuluviin lasten ääntä yhteiskunnassamme.

Jotta koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta palvelisi mahdollisimman hyvin niin lapsia, perheitä kuin yhteiskuntaakin, sen kehittämisessä on oltava mukana kaikki nämä osapuolet. Asiantuntijat, yleinen mielipide ja vanhemmat ovat tuoneet esille huolensa lasten aamujen ja iltapäivien sujumisesta ilman aikuisen läsnäoloa. Lapsilta itseltään ei juurikaan ole kysytty, miten he aamunsa ja iltapäivänsä kokevat ja mitä he niissä pitävät merkityksellisenä. Tämän päivän ekaluokkalaiset elävät tämän päivän lapsuutta, joten heidän näkemyksensä tuovat tärkeää tietoa aamu- ja iltapäivätoiminnan kehittämiseen.

Aikaisemmat koululaisten vapaa-aikaa ja iltapäivätoimintaa koskevat tutkimukset ovat kohdistuneet hieman vanhempien koululaisten kokemuksiin iltapäivistään, itse toiminnan organisaatioon sekä iltapäiväkerholaisten kouluasenteisiin ja sosiaalisuuteen. Koska aamu- ja iltapäivätoimintaa tarvitsevat eniten koulunsa aloittavat lapset, tarvitaan myös heitä koskevaa tutkimustietoa lisää. Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on kuvailla ensimmäistä luokkaa koulua käyvien lasten hyvinvoinnin kokemuksia ja näkemyksiä koskien heidän vapaa-aikaansa aamuisin ja iltapäivisin kouluajan ulkopuolella ilman omien vanhempien läsnäoloa. Tavoitteenani on tutkia, mikä ekaluokkalaisille on merkityksellistä ja mitä he omasta mielestään tarvitsevat ennen ja jälkeen koulupäivien.

2 LAPSIPERHEIDEN ARKI

2.1 Vanhempien perhe- ja työelämän yhteensovittaminen

Suomalaisessa yhteiskunnassa niin naisten kuin miestenkin osallistuminen työelämään kodin ulkopuolella on tavanomaista. Stakesin raportissa Bardy, Salmi ja Heino (2001, 48-50) kuvaavat suomalaisten lapsiperheiden suhdetta työelämään. Tutkimusten mukaan lasten vanhemmat ovat Suomessa mukana työvoimassa selvästi useammin kuin vanhemmat muualla maailmassa yleensä. Äidit säätelevät työssäkäyntiään lapsen iän mukaan. Heidän työssäkäyntinsä on vähäistä (45 prosenttia) 1 - 2-vuotiaiden lasten perheissä, mutta lasten tullessa kouluikään äitien työssäoloaste on jo lähes 70 prosenttia.

Vanhempien työhön käyttämä aika vie suuren osan perheen elämästä. Työ on yleensä kokopäivätyötä. Vanhempien työssäkäyntiä käsittelevässä katsauksessa Kartovaara ja Sauli (2000,127) toteavat, että työajan pituuden vaihtelemisen sijaan työn ja perheen yhteensovittamisen keinona käytetään työllisyyden vaihtelua. Vaikka perheet kaipaavat lisää yhteistä aikaa, eivät lyhyemmät työpäivät houkuttele vanhempia. Pulkkinen (2002,150 - 151) arvelee, että lyhennetyn työajan vähäiseen hyväksikäyttöön vaikuttavat muun muassa lapsiperheiden taloudellinen tilanne, uralla etenemisen kykytyminen kokopäivätyöhön sekä pelko työmäärän suhteellisesta lisääntymisestä lyhennetyllä työajalla ja pienemmällä palkalla. Sen sijaan ylitöiden

tekeminen on yleistä varsinkin isien ja vanhempien lasten äitien keskuudessa (Bardy ym. 2001, 51).

Ylitöiden tekemiseen on useita syitä. Osa vanhemmista tekee niitä lisäansioiden vuoksi. Lapsiperheiden taloudellinen asema on heikentynyt 1990-luvulla. Pienituloisten lapsiperheiden määrä on kasvanut, kun taas suurituloisten joukossa heitä on yhä vähempi. Toisaalta asumiskulut ovat nousseet palkkatuloja enemmän erityisesti muuttovoittoalueilla. (Bardy ym. 2001, 33-34.) Lisäksi ylitöistä on tullut yksi osa työelämää. Työ on mitoitettu niin tiukasti, että siitä ei suoriudu ilman ylitöitä. Myös osa työnantajista edellyttää ylitöiden tekemistä. (Bardy ym. 2001, 51.) Toisaalta työ ei ole enää tiukasti sidottu työpaikkaan. Työtä tuodaan kotiin ja vapaa-ajalle niin, että kotona ollessakin aikaa perheelle jää entistä vähemmän. (Pulkkinen 2002, 150.)

Perhepoliittisten tukien avulla yhteiskunta pyrkii helpottamaan lapsiperheiden asemaa siten, että lasten hoidosta ja kasvatuksesta ei aiheudu liiallista rasitusta perheille. Tukia annetaan tulonsiirtojen ja palvelujen muodossa. (Bardy ym. 2001, 41.) Hoitovapaat tuovat helpotusta lapsiperheiden elämään. Vanhempainlomakauden jälkeen pienten lasten vanhemmilla on mahdollisuus jäädä hoitovapaalle hoitamaan alle 3-vuotiasta lastaan tai hankkia lapselleen päivähoitopaikka. Subjekttiivinen päivähoito-oikeus takaa alle kouluikäiselle lapselle turvallisen hoidon vanhempien työssäkäynnin tai opiskelun ajaksi. (Laki lasten päivähoidosta 36/1973; Työsopimuslaki 55/2001.) Perheiden mahdollisuudet huolehtia pienten koululaistensa hoidosta kouluajan ulkopuolella paranivat elokuussa 2004, kun kunnille säädettiin velvollisuus järjestää aamu- ja iltapäivätoimintaa ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaille sekä kaikille erityisopetuksessa oleville oppilaille (Perusopetuslaki 628/1998). Samalla myös vanhempien mahdollisuus järjestellä työaikojaan parani, kun lakisääteinen oikeus osittaiseen hoitovapaaseen eli lyhennettyyn työpäivään piteni lapsen ensimmäisestä lukukaudesta kahteen ensimmäiseen lukuvuoteen (Työsopimuslaki 55/2001). Tähän asti mahdollisuutta lyhennettyyn työpäivään ovat käyttäneet kuitenkin hyvin harvat vanhemmat. Vain runsaat tuhat perhettä vuosittain on ollut osittaisen hoitovapaan piirissä. (Bardy ym. 2001, 52.)

2.2 Kouluikäisten lasten vapaa-aika

Vanhempien työpäivät ja lasten koulupäivät ovat eri mittaisia. Mitä pienemmästä koululaisesta on kyse sitä enemmän hän viettää aikaansa koulun ulkopuolella ilman omien vanhempiensa seuraa. Koulutyön ulkopuolinen aika voidaan määritellä lasten vapaa-ajaksi (Alanen & Bardy 1990, 83). Siten lasten ajanvietto ennen ja jälkeen koulupäivän vanhempien ollessa työssä on osa lasten päivittäistä vapaa-aikaa. Tämä osa lasten vapaa-ajasta on muodostunut ongelmaksi monessa perheessä ja se on ollut julkisen keskustelun aiheena 1990-luvun lopusta asti. Vaikka nyt aamu- ja iltapäivätoiminnan puitteista on määräykset, jatkuu keskustelu lasten aamujen ja iltapäivien sisällöstä.

Pienten koululaisten ajankäytöstä löytyy tietoa niukasti. Näyttää siltä, että aamut ennen koulun alkua ovat lähes tutkimatonta aluetta. Kuitenkin monet perheet joutuvat tilanteeseen, jossa 7-vuotias lapsi viettää aikaansa yksin aamuisin, kun vanhemmat ovat lähteneet työhön. Yleisesti alakouluikäisten lasten vapaa-aikaa on kartoitettu ja tutkittu jonkin verran. Helsingissä ja Jyväskylässä on tehty selvityksiä kouluikäisten lasten iltapäivien ajankäytöstä. (Huolenpitoa ja harrastuksia, 1998; Selvitys oppilaiden iltapäivän ajankäytöstä Jyväskylässä, 1998). Kiilin (1998; 2000) pilottitutkimus lasten ja nuorten hyvinvointi-indikaattoreiden kehittämisestä sekä tutkimus kortepohjalaisten lasten ja nuorten kokemuksista hyvinvoinnistaan sivuavat lasten ajankäyttöä aamuisin ja iltapäivisin. Alasen (2001a) tutkimus lapsuudesta sukupolvisidonnaisena tilana valottaa 9 - 10-vuotiaiden lasten jokapäiväistä elämää keskisuomalaisessa kaupungissa. Hänen tutkimuksessaan lasten toiminta näyttäytyy neljän lapsille ominaisen elämänalueen - perheen, kaveripiirin, koulun ja henkilökohtaisten harrastusten - kautta, mutta ei keskity pelkästään lasten vapaa-aikaan. Helsinkiläisten neljäsluokkalaisten todellisia ja toiveiden iltapäiviä on tutkinut Pennanen (2000) pro gradu -työssään. Laajempi tutkimus suomalaisten lasten vapaa-ajasta näyttää kuitenkin puuttuvan. Osa edellä mainituista tutkimuksista kuvaa 9 - 12-vuotiaiden koulupäivän ulkopuolista ajankäyttöä, joten ne antavat vain suuntaviivoja ekaluokkalaisten kyseisestä ajankäytöstä.

Yhdysvalloissa lasten vapaa-ajantoimintaa koskevia tutkimuksia on useita, joista esimerkkeinä tässä on kolme tutkimusta. Näitä tutkimuksia tarkasteltaessa on kuitenkin otettava huomioon sikäläisen kulttuurin ja koulujärjestelmän erilaisuus suhteessa

Suomeen. Yhdysvalloissa lapset elävät huomattavasti valvotummissa olosuhteissa kuin Suomessa. Toisaalta taas lapset aloittavat koulun Yhdysvalloissa nuorempina kuin Suomessa. Powell, Peet ja Peet (2002) ovat selvittäneet peruskouluasteella olevien lasten koulun ulkopuolisten harrastusten vaikutusta lasten koulumenestykseen. McHale, Crouter ja Tucker (2001) ovat tutkineet keskilapsuuden vaiheessa olevien 10 - 12-vuotiaiden vapaa-ajan toimintojen yhteyttä sopeutumiseen varhaisessa nuoruusiässä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli osoittaa lasten toiminnan merkitys lasten kehitykselle. Erityistä huomiota tutkimuksessa kiinnitettiin lasten vapaa-ajantoiminnan sosiaaliseen kontekstiin: toimintaan vertaisryhmissä ilman aikuisen valvontaa sekä aikuisen seurassa tapahtuvaan toimintaan. Tutkimuksessa tarkasteltiin myös lasten senhetkisen sopeutuneisuuden vaikutusta vapaa-ajantoimintojen valintaan. Miller, O'Connor ja Wolfson Sirignano (1995) ovat selvittäneet tutkimuksessaan, mitä 4 - 7-vuotiaat lapset tekevät kouluajan ulkopuolella. Tutkimuksessa painotetaan lapsille järjestetyn toiminnan tärkeyttä lasten kehityksen kannalta. Näissä kolmessa yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa käy ilmi huoli lasten yksinolosta ilman aikuisen seuraa. Tutkimuksissa korostetaan myös järjestetyn toiminnan tärkeyttä lapsen kehityksen kannalta.

Tutkimusten mukaan kaverit ovat lapsille hyvin tärkeitä. Kavereiden kanssa vietetään aikaa sekä kotona, ulkona että kavereiden luona (Pennanen 2000, 51). Millerin ym.(1995, 1251) tutkimuksessa 4 - 7-vuotiaat amerikkalaislapset kuluttivat television katselun jälkeen toiseksi eniten aikaansa kavereiden kanssa leikkimiseen, mitä pidetään tutkimuksessa lasten sosiaalisuutta kehittävänä tekijänä. Alasen (2001a, 132, 134) tutkimuksessa kavereiden merkitys oli erilainen eri lapsille. Toisille ystäväpiiri ja sosiaaliset suhteet olivat keskeisiä elämässä. Toisille kavereiden ja kaverisuhteiden laatu oli sen sijaan merkityksellistä.

Kaverisuhteet nähdään osittain myös haitallisina lapsille. McHalén ym. (2001, 1774 - 1775) tutkimuksen mukaan kavereiden kanssa ulkona oleskelu ja leikkiminen on yhteydessä huonoon koulumenestykseen ja käyttäytymisongelmiin, kun taas lapsille järjestetyt toiminnot kuten urheilu ja muut harrastukset ovat lasta eniten kehittäviä vapaa-ajan muotoja. Myös Pulkkinen (2002, 19) vetoaa amerikkalaiseen tutkimukseen (Richardson 1993), joka osoittaa, että yli kymmenen tuntia viikossa ilman aikuisen valvontaa olevat alle 15-vuotiaat lapset ovat suuressa vaarassa joutua päihteiden

käyttäjiksi. Pulkkinen näkee lasten iltapäivät vetelehtimisenä koulutyön ja harrastusten välillä sekä lapset keskenään jopa huonona seurana toisilleen (Pulkkinen 2002, 13-14).

Toisaalta lapset kaipaavat myös yksinoloa. Pennasen (2000, 63) tutkimuksessa neljäsluokkalaiset liittivät yksinoloon selvästi enemmän positiivisia kuin negatiivisia tunteita. Alanen (2001a, 134) toteaa, että erityisesti oppimiseen orientoituneet lapset viihtyvät välillä omissa oloissaan eivätkä koe silloin yksinäisyyttä. Myöskään Kiilin (1998, 50-51; 2000, 31) haastattelemat ekaluokkalaiset eivät pitäneet fyysistä yksinoloa pelkästään pelottavana tai epämukavana asiana. He saattoivat myös nauttia siitä. Joitakin lapsia yksinolo taas pelotti ja pitkästyi. Kiili näkeekin yksinolossa erilaisia merkityksiä silloin, kun sitä tarkastellaan lasten näkökulmasta. Vilkkaan koulupäivän jälkeen on luonnollista, että lapset kaipaavat omaa rauhaa ja tilaa. Lasten yksinololle on luotava Kiilin mukaan sellaiset puitteet, joiden sisällä lapsella on hyvä olla yksin. Pulkkinen taas lähestyy lasten yksinoloa aikuisen silmin. Vaikka lapset haluaisivat olla yksin, aikuisen läsnäolo on hänen mielestään tarpeen lasten sosiaalisen käyttäytymisen ja eettis-emotionaalisen ohjauksen kannalta. (Pulkkinen 2002, 29.)

Koti näyttää olevan lapsille tärkeä paikka silloinkin, kun siellä ei ole vanhempia. Kodin saaminen omaan haltuun tuntuu lapsista tärkeältä (Kiili 1998, 51; Solberg 1997, 139). Myös tässä suhteessa lapset ovat erilaisia. Osa lapsista viihtyy ulkona kavereiden kanssa, kun taas toisille kotona ja kavereiden luona sisällä puuhailu on tärkeää (Alanen 2001a, 133). Lapset pitävät kotia paikkana, jossa he saattavat viettää aikaansa koulun jälkeen kavereiden kanssa, koska kotona on välineitä kuten televisio, videot ja tietokone, joita lapset käyttävät vapaa-aikanaan. Kotona voi myös syödä välipalaa ja herkutella. Vapaa-ajan viettämisessä onkin siirrytty ulkoa sisälle. (Kyttä 2003, 99; Pennanen 2000, 70, 80; Solberg 1997, 140.)

Mielenkiintoisen näkökulman lasten ulkona olemiseen luo Kyttä (2003) väitöskirjassaan lasten vapaasta liikkumisesta ulkona ja ympäristön tarjoamista mahdollisuuksista lapsille. Tutkimuksessaan Kyttä ei ole keskittynyt pelkästään lapsille rakennettuihin paikkoihin, kuten leikkikenttiin ja koulun pihoihin, vaan hän on laajentanut näkökulmaansa myös muihin ympäristöihin, jotka ovat merkityksellisiä lapsille. Lasten toimintaympäristö ulottuu kotipihaan ulkopuolelle esimerkiksi metsiin ja naapurustoon, joista lapset löytävät toimintamahdollisuuksia. Kyttä sanookin, että parhaimmat lasten ympäristöt eivät ole suunnittelijoiden tekemiä vaan ne syntyvät lasten omasta toiminnasta. (Kyttä 2003, 99 - 101, 107.) Kyttän tutkimuksessa

lapsiystävällisimmän ympäristön tarjoavat maaseutupaikkakunnat. Lapset ovat ulkona eniten pienissä kaupungeissa ja maaseudulla. Myös sosiaalisella turvallisuudella on merkitystä lapsiystävällisen ympäristön luomisessa. Sosiaaliset verkosto ja yhteenkuuluvuuden tunne edistävät lasten edellytyksiä hyödyntää ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia. Yhteinen vastuu lapsista lisää lasten sosiaalista turvallisuutta. (Kytä 2003, 104 - 105.) Lasten vapaa liikkuminen ulkona on viimeisten vuosikymmenien aikana muuttunut rajoittuneemmaksi johtuen lasten ympäristössä olevien uhkatekijöiden lisääntymisestä. Esimerkiksi kun vanhemmat kuljettavat lapsiaan yhä enempi kouluun ja vapaa-ajan harrastuksiin, rajoittavat he samalla lastensa vapaata liikkumista ulkona. (Kytä 2003, 99 - 103.)

Lasten omatoimisen ajankäytön sisältöihin näyttää kuuluvan tutkimusten valossa sekä rentoutumista että hyödyllistä tekemistä. Pelkän oleskelun lisäksi koululaisten aika kuluu välipalaa syödessä, televisiota katsellessa, läksyjä tehdessä, tietokoneella pelatessa, leikkiessä ja liikuntaa harrastaessa (Pennanen 2000, 48). Millerin ym. (1995, 1251) tutkimuksessa yhdysvaltalaislasten vapaa-aikaa kuluu eniten television katseluun, kavereiden kanssa leikkimiseen ja läksyjen tekemiseen. Solbergin (1997, 129) tutkimuksessa nousee esille lasten työtehtävät kotona. Solberg toteaa, että länsimaisessa kulttuurissa lapset ja työ liitetään harvoin yhteen. Työ kuuluu tavallisesti aikuisuuteen, kun taas lapsuus nähdään leikin ja sosialisointin aikana. Solbergin tutkimuksessa kuitenkin ilmeni, että vanhemmilta jäävät usein huomaamatta työtehtävät, joita lapset tekevät yksin kotona ollessaan. He suorittavat pikkuaskareita, kuten ruuan lämmittämistä, puhelimeen vastaamista ja nuorempien sisarusten päivähoitosta hakemista. Näin he edistävät osaltaan perheen hyvinvointia. (Solberg 1997, 132, 140.)

2.3 Katsaus koululaisille järjestettyyn aamu- ja iltapäivätoimintaan

Kaikki koululaiset eivät kuitenkaan kuluta aikaansa koulutyön ulkopuolella yksin tai kavereiden kanssa. Osa lapsista viettää aamunsa ja iltapäivänsä heille järjestetyn toiminnan parissa. Koska lakisääteinen aamu- ja iltapäivätoiminta on vasta

käynnistynyt, tarkkoja lukuja toimintaan osallistuvien lasten määrästä ei ole vielä saatavilla. Kuntien omien ennakoilmoitusten mukaan syyslukukaudella 2004 aloitti aamu- ja iltapäivätoiminnan koko maassa 51,5 prosenttia ensimmäisen luokan oppilaista ja 30,4 prosenttia toisen luokan oppilaista (Aamu- ja iltapäivätoimintaan osallistuminen 2004). Lisäksi osa lapsista osallistuu koulujen kerhotoimintaan yhtenä tai useampana päivänä viikosta (Koulun kerhotoiminta – nykytila ja kehitystarpeet 2004, 7).

2.3.1 Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan kehitys vuosituhaten vaihteessa

Maassamme koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta on ollut vilkkaan selvitystyön kohteena viimeisten vuosien aikana. 1990-luvun lopulla herännyt huoli pienten koululaisten turvattomuudesta iltapäivistä on johtanut lakisääteiseen koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaan vuoden 2004 elokuun alusta alkaen. Opetusministeriön asettama peruskoulun kerhotoiminnan laatua ja laajuutta selvittänyt työryhmä esitti muistiossaan (1998) sivistyspoliittisena tavoitteena, että jokaisella peruskoululaisella olisi mahdollisuus osallistua koulupäivinä ohjattuun ja riittävän monipuoliseen kerhotoimintaan koulutyön jälkeen (Pietilä 2002, 4). Muistiota seurasi Opetushallituksen kolmivuotinen Peruskoulun kerhotoiminnan kehittämishanke 1999 - 2001. Hankkeen tehtävänä oli kehittää erilaisia hyväksi koettuja ratkaisumalleja kerhotoiminnan järjestämiseksi ja lisäämiseksi kunnan eri hallintokuntien, koulujen, kotien, eri yhteisöjen ja yritysten yhteistyönä. (Pietilä 2002, 4-5.) Tämän jälkeen opetusministeriö asetti vuonna 2001 työryhmän laatimaan ehdotusta valtioneuvoston periaatepäätökseksi aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämisestä (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen 2002). Selvitystyön perusteella koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaa koskevat säädökset lisättiin perusopetuslakiin (628/1998).

Näin kaikilla peruskoulun ensimmäisen ja toisen vuosiluokan sekä erityisopetuksessa olevilla oppilaille on mahdollisuus osallistua kunnan organisoimaan aamu- ja iltapäivätoimintaan. Kunta voi järjestää toiminnan itse, yhteistyössä toisen kunnan kanssa tai hankkia sen ulkopuoliselta palveluntuottajalta päättämässään laajuudessa. (Perusopetuslaki 1136/2003). Toimintaa tulee tarjota kuitenkin vähintään 570 tuntia koulun työvuoden aikana. Päivittäinen toiminta-aika on kello 7.00 ja 17.00

välillä. (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2004, 4.) Myös aamu- ja iltapäivätoiminnan henkilöstön ammattitaidolle on asetettu koulutusvaatimukset takaamaan toiminnan laatua. Tarkoituksena on, että lasten ohjaajat ovat lasten hoitoon ja kasvatukseen perehtyneitä, alalle soveltuvia henkilöitä. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 115/2004.) Aamu- ja iltapäivätoiminnan lisäksi koulujen kerhotoimintaa ollaan kehittämässä 1990-luvun laman jäljiltä. Koulujen toimintasuunnitelmaan sisältyvät opettajien ohjaamat kerhot tarjoavat harrastusmahdollisuuksia kaikille peruskoulun oppilaille. Kerhotoimintaa ei kuitenkaan ole kaikissa kouluissa. Varsinkin pienissä kouluissa on puutetta kerhoista. (Koulun kerhotyö – nykytila ja kehitystarpeet 2005, 3-7.)

2.3.2 Koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaan liittyvät käsitteet

Aamu- ja iltapäivätoiminnan tulo lainsäädännön piiriin on selkiyttänyt toiminnan määrittelyä. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta on määritelty perusopetuslaissa (628/1998) peruskoulun ensimmäisen ja toisen vuosiluokan sekä erityisopetuksen oppilaille tarkoitetuksi toiminnaksi. Tavoitteena on huolehtia lapsen aamu- ja iltapäivätoiminnasta koulupäivän ulkopuolella ja tarjota lapsen kehitystä tukevaa toimintaa ja turvallisen aikuisen läsnäoloa (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2004, 4). Opetushallituksen (2002) opetusministeriölle tekemässä lasten ja nuorten aamu- ja iltapäivätoiminnan selvityksessä jaotellaan toiminta lisäksi luonteeltaan hoivatyypiseksi tai kerhotyypiseksi. (Svedlin, Hotari & Lyra-Katz. 2002, 9.) Koulun kerhotoiminta luetaan siten myös osaksi aamu- ja iltapäivätoimintaa. Se on kirjattu perusopetuslakiin (628/1998) ja se tavoitteet on määritelty Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004). (Koulun kerhotyö – nykytila ja kehitystarpeet 2005, 5.)

Aamu- ja iltapäivätoimintaa voidaan tarkastella kolmesta eri ulottuvuudesta. Ensimmäinen ulottuvuus on toiminnan ajallinen laajuus, sillä toiminnan päivittäinen ja viikoittainen tuntimäärä vaihtelevat eri toimintamuodoissa. Toinen ulottuvuus muodostuu toiminnan sisällöstä. Toiminta voi olla turvallista olemista aikuisen valvonnassa tai eriasteista harrastamista. Vastuu on toiminnan kolmas ulottuvuus, sillä

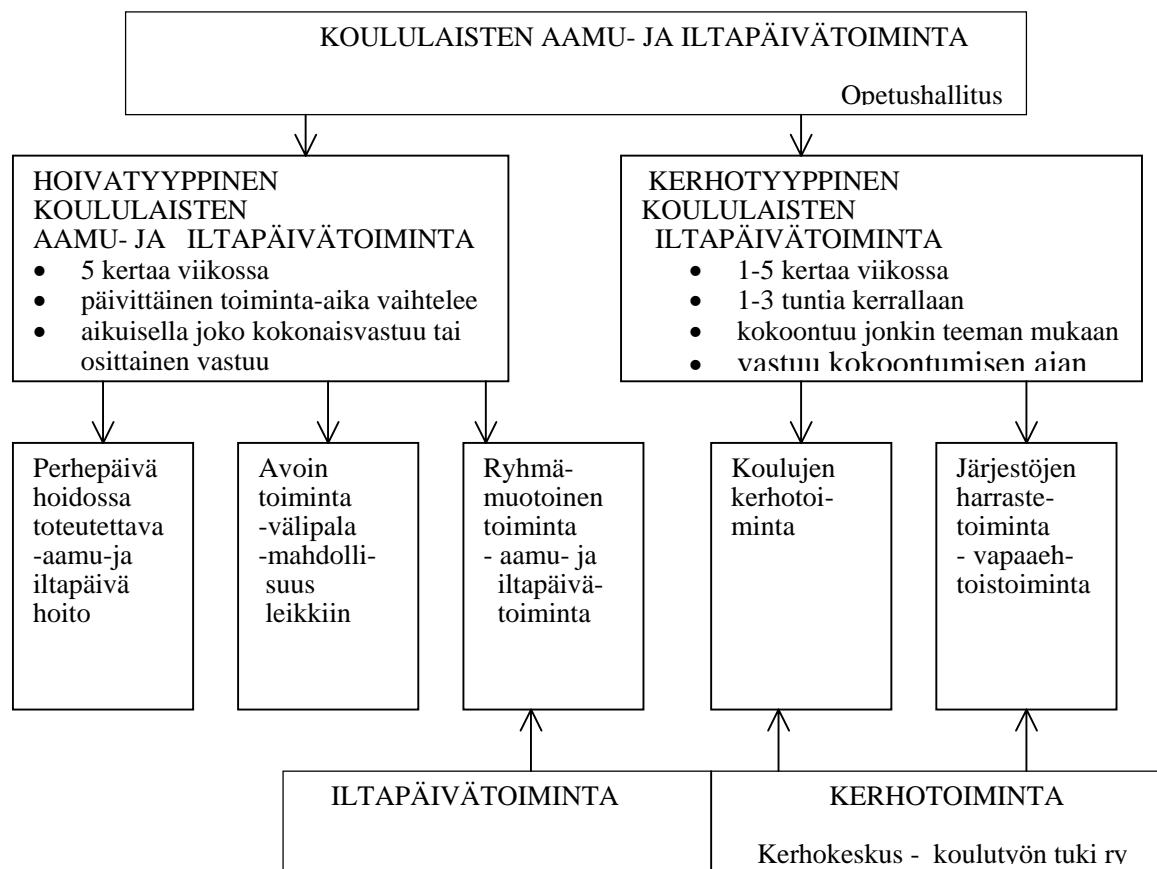
vastuu lapsesta on erilainen eri toimintamuotoja ohjaavilla aikuisilla. Näitä ulottuvuuksia yhdistelemällä aamu- ja iltapäivätoiminnassa käytetään käsitteitä hoivatyypinen ja kerhotyypinen toiminta. (Svedlin ym. 2002, 9-10.) Kerhokeskus – koulutyön tuki asettaa ensimmäisen ja toisen vuosiluokan sekä erityisopetuksen oppilaille tarkoitetun aamu- ja iltapäivätoiminnan ja kerhotoiminnan rinnakkaisiksi yläkäsitteiksi. Lisäksi se organisoii kerhotoimintaa myös 3. - 9.-luokkalaisille. (Koulun kerhotyö – nykytila ja kehitystarpeet 2005, 3; Pietilä 2004, 7 – 8.)

Hoivatyypisessä aamu- ja iltapäivätoiminnassa on kyse Eerolan ja Koiviston (2001) mukaan yleensä kaikkina arkipäivinä tapahtuvasta toiminnasta, jonka sisältö on vaihtelevaa. Tässä toiminnassa lapsesta huolehditaan kokonaisvaltaisesti. Helsingin kaupungin koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaa selvittänyt työryhmä on jaotellut hoivatyypisen toiminnan avoimeen ja ryhmämuotoiseen toimintaan. Avoimessa toiminnassa lapselle tarjotaan välipala ja mahdollisuus leikkiin. Aikuinen luodellu tytykset turvalliselle toiminnalle, mutta ei ota kokonaisvastuuta lapsesta. Toimintapaikka on kohtauspaikka, jossa lapset voivat käydä piipahtamassa, syömässä välipalaa ja jossa on aikuinen läsnä. Ryhmämuotoisessa toiminnassa ohjaaja vastaa lapsiryhmästään kokonaisvaltaisesti. (Svedlin ym. 2002, 9.) Näissä määrittelyissä ulottuvuutena on aikuisen kantama vastuu lapsista. Kerhokeskuksen selvityksissä iltapäivätoiminnalla tarkoitetaan päivittäistä koulun jälkeen tapahtuvaa lasten hoivatyypistä kerhotoimintaa, joka voi sisältää myös harrasteita. (Järvinen 2002, 1; Koulun kerhotyö – nykytila ja kehitystarpeet 2005, 3). Päivähoitoasetuksen (628/1998) mukaan perhepäivähoidoryhmään voidaan sijoittaa osapäiväisesti yksi perusopetuksen piirissä oleva lapsi. Perhepäivähoidon luonteen mukaisesti tällaisessa aamu- ja iltapäivätoiminnassa korostuu hoiva ja huolenpito.

Kerhotyypisellä toiminnalla tarkoitetaan Opetushallituksen (2002) selvityksessä Eerolan ja Koiviston (2001) mukaan iltapäiväkerhoja, jotka kokoontuvat jonkin tietyn teeman puitteissa. Kerhotyypistä toimintaa voi olla päivittäin tai vain kerran viikossa. Yleensä kerhot kokoontuvat 1 - 3 tuntia kerrallaan. (Svedlin ym. 2002, 10.) Koulujen kerhotoiminta voi liittyä koulun opetussuunnitelmaan ja sillä on yhtenevät kasvatustavoitteet koulun kanssa, mutta varsinaista opetustoimintaa kerhotoiminta ei koulussa ole. Koulun kerhon ohjaajana voi toimia opettaja tai joku muu aikuinen. Kerhoon voivat osallistua kyseisen koulun oppilaiden lisäksi muutkin lapset. (Koivisto 2000, 9; Svedlin ym. 2002, 10.) Kerhokeskuksen selvityksessä kerhotoimintaan

kuuluvaksi mainitaan erikseen vielä järjestöjen lapsille suuntaama harrastetoiminta, joka on vapaaehtoistoiminnan piirissä (Järvinen 2002,5).

Lakisääteisellä aamu- ja iltapäivätoiminnalla tarkoitetaan edellä mainittuja käsitteitä käyttäen pääsääntöisesti hoivatyypistä ryhmätoimintaa. Kuitenkin myös muunlainen toiminta on mahdollista. Lain voimantulon jälkeen ei vielä ole tehty selvityksiä eri toimintamuotojen käytöstä. Kuviossa 1 kuvaan edellä mainittujen koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan muotojen kokonaisuutta. Siinä olen yhdistänyt Opetushallituksen ja Kerhokeskus – koulutyön tuki ry:n määritelmät aamu- ja iltapäivätoiminnasta. Päivähoidon järjestämisen iltapäivähoidon olen sisällyttänyt Opetushallituksen (2002) työryhmän määritelmään hoivatyypisenä toimintana, vaikka sitä ei selvityksessä erikseen mainitakaan.



KUVIO 1 Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan muotoja

Oma tutkimukseni sijoittuu edellä mainitussa kuviossa ryhmämuotoiseen iltapäivätoimintaan, joka on luonteeltaan hoivatyypistä. Koska tutkin lasten kokemuksia aamuista ja iltapäivistä ilman omien vanhempien läsnäoloa, määrittelen

lasten aamut ja iltapäivät koskemaan kaikkea lasten toimintaa, joka tapahtuu ennen ja jälkeen koulupäivän vanhempien ollessa työssä tai opiskelemassa. Siksi tutkimukseni sisältää myös lasten omaehtoisen toiminnan kokonaan ilman aikuisen läsnäoloa kotona tai kodin lähipiirissä.

2.3.3 Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan sisällöt

Selvitysten mukaan koululaisille järjestetyssä aamu- ja iltapäivätoiminnassa sisällöt ovat olleet moninaisia. Tähän asti keskeisinä periaatteina päivittäisessä toiminnassa ovat olleet aikuisen läsnäolo, sosiaaliset suhteet, ohjattu toiminta ja lasten omaehtoinen puuhastelu (Svedlin ym. 2002, 11,15). Hoivatyypinen iltapäivätoiminta ei sitoudu yleensä mihinkään teemaan vaan sen sisällöt koostuvat monipuolisesta tekemisestä. Kerhoissa lapsilla on mahdollisuus leikkiin, lepoon, oppimiseen, liikkumiseen, hauskan pitoon, kokeilemiseen ja keksimiseen. Seurakuntien iltapäiväkerhotyö on luonteeltaan kasvatuksellista ja hoidollista, johon sisältyy kristillinen näkökulma. (Koivisto 2000, 33; Svedlin ym. 2002, 21 - 23.) Kerhotyypisessä toiminnassa liikunnan osuus on huomattava. Kaikissa Peruskoulun kerhotoiminnan kehittämishankkeessa mukana olleiden kuntien raporteissa on ainakin jossain määrin mukana liikuntajärjestöt tai kunnan liikuntatoimi (Pietilä 2002). Toinen keskeisesti esille nouseva sisältöalue kerhoissa on taide. Kerhotietokannan keräämissä tilastoissa erilaisia taidekerhoja on neljännes kerhoista. Muita kerhojen aihealueita ovat muun muassa kädentaidot, tietotekniikka, yhteisöllisyys ja yhteiskunta, luonto, kielet, kotitalous ja uskonnot. (Järvinen 2002, 9.)

Koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintatoiminnasta aamutoiminnan osuus on selvityksissä jäänyt suurelta osin huomiotta. Sen sisältöön ja laatuun ei juurikaan ole puututtu. Syynä tähän saattaa olla se, että pääasiallinen tarve kohdistuu iltapäivätoimintaan ja aamutoiminnan tarve on vähäisempää (Lasten aamu- ja iltapäivätoiminta 2004). Opetushallituksen selvityksessä on mainittu vain, että jotkut tahot tarjoavat tarvittaessa myös aamutoimintaa (Svedlin ym. 2002, 21). Joissakin kouluissa kerhotoimintaa järjestetään myös ennen koulupäivän alkua ja siten saadaan vähennettyä lasten yksinäisiä aamuja (Pietilä 2005, 8). Vaikka aamutoiminnan kysyntä

on vähäisempää, se on merkityksellistä niille lapsille, jotka sitä tarvitsevat. Aamuisin ekaluokkalainen voi joutua olemaan erossa vanhemmistaan jopa kolme tuntia ennen koulun alkua. Se, miten lapsi sen ajan viettää ja miten hän sen koee, on lapsen elämässä merkittävä asia.

Uusissa koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan valtakunnallisissa perusteissa toiminnan järjestämisen yhteiskunnallisena lähtökohtana on turvallisen kasvuympäristön tarjoaminen lapsille ennen ja jälkeen koulupäivän. Lasten laadukas vapaa-aika on nostettu tärkeäksi painotusalueeksi kasvatustoiminnan rinnalle. Tavoitteena on tarjota lapsille heidän tarpeensa huomioon ottavaa, monipuolista ja virkistävää toimintaa sekä suoda myös mahdollisuus lepoon ja itsekseen olemiseen. Toiminnan perusteissa pidetään tärkeänä kodin ja koulun kasvatustyön, lapsen tunne-elämän ja sosiaalisen kehityksen sekä eettisen kasvun tukemista. Lisäksi tavoitteena on lasten osallisuuden edistäminen, tasa-arvon lisääminen ja syrjäytymisen ennaltaehkäiseminen. Aamu- ja iltapäiväkerhoissa lapsilla tulee olla mahdollisuus itse osallistua toiminnan suunnitteluun sekä tulla kuulluksi. Ohjaajien tehtävänä on luoda tilanteita, jotka lisäävät lasten osallisuuden kokemuksia. Sisältöjen suunnittelussa on otettava huomioon, millainen toiminta kiinnostaa lapsia ja mikä tuottaa heille iloa. (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2004.)

Iltapäivätoiminnassa on jo aikaisemmin ollut paljon niitä sisältöjä, joita uudet toiminnan perusteet painottavat. Uutena näkökulmana on tuotu esille korostetusti lasten oikeus osallistua aamujen ja iltapäiviensä suunnitteluun. Pennasen (2000, 69 - 73) tutkimuksen ja edellä mainittujen selvitysten perusteella voi todeta, että lasten toiveet ja iltapäivätoiminnan käytännöt eivät ole täysin kohdanneet. Esimerkiksi lasten toiveet herkuttelusta, television ja videoiden katselusta eivät iltapäivätoiminnassa ole toteutuneet. Samoin lasten toiveet arkisista puuhista kotona sekä omasta rauhasta ovat ilmiöitä, joita ei ole tarkasteltu lasten näkökulmasta. Jotta toiminnassa toteutettaisiin valtakunnallisia aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteita, tulisi näihin näkökohtiin kiinnittää erityistä huomiota toimintaa kehitettäessä.

2.3.4 Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta tutkimuksen kohteena

Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnasta noussut keskustelu sai aikaan useita selvityksiä lasten iltapäivätoiminnan tilasta, mutta varsinaisia tutkimuksia toiminnasta on tehty vähän. Siitari (2000) on lisensiaattitutkielmassaan tarkastellut iltapäivätoimintaa ala-asteella. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää syrjäytymisen ehkäisemiseen pyrkivässä ”iltis”-iltapäivätoiminnassa mukana olevien ensimmäisen, toisen ja kolmannen luokan oppilaiden kouluasenteita ja sosiaalisuutta. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin vanhempien odotuksia ja kokemuksia iltiksestä sekä lasten kokemuksia iltis-toiminnasta. Lapsista runsaat puolet viihtyi iltapäiväkerhossa, mutta heistä lähes puolet epäili haluaan osallistua seuraavana vuonna toimintaan. Viidennes lapsista halusi lopettaa iltapäiväkerhossa käymisen. Kokemuksiaan aikuisista iltapäiväkerhossa lapset kuvasivat sekä positiivisina että negatiivisina. Tytöistä vajaa neljännes ja pojista vajaa puolet koki aikuisten käytöksen epäystävällisenä. Lasten mielestä aikuiset eivät myöskään olleet tarpeeksi heidän kanssaan. Useimmiten lapsilla oli kavereita iltiksessä, mutta joukossa oli myös niitä, joilla ei ollut yhtään kaveria. Huolestuttavana Siitari koki sen, että yli puolet lapsista kertoi tullessa kiusatuksi kerhossa. Lapset olivat yleensä tyytyväisiä ”iltiksen” toimintaan ”Iltiksen” lopettaneista lapsista kolmannes ei ollut pitänyt kerhon toimintaa tarpeeksi mielekkäänä eikä kiinnostavana. Neljännes lopettaneista kertoi syyksi kavereiden puuttumisen iltapäiväkerhosta. (Siitari 2000, 53 - 54.)

Koivisto (2000, 4) on pro gradu -tutkielmassaan lähestynyt koululaisten iltapäiväkerhotoimintaa yhteiskunnallisesta ja koulutuspoliittisesta näkökulmasta. Hän on pyrkinyt muodostamaan kerhotoimintailmiöstä ymmärrettävää kokonaisuutta, selkiyttämään sen käsitteistöä ja erittelemään merkityksiä. Tutkimuksessaan Koivisto on kuvaillut kerhotoiminnan kehittymistä, sen olemusta ja merkitystä sekä toteuttamisvaihtoehtoja, mahdollisuuksia ja kehittämisenäkemyksiä.

Muissa Pohjoismaissa yhteiskunnan organisoimalla koululaisten iltapäivätoiminnalla on pitkät perinteet. Esimerkiksi Ruotsissa iltapäivätoiminnan juuret ulottuvat aina 1800-luvun loppupuolelle. Iltapäiväkotien (fritidshem) tehtävät ovat muuttuneet aikojen kuluessa. Nykyisin ruotsalaisessa iltapäivätoiminnassa tavoitteena on hyvän huolenpidon yhdistyminen pedagogiseen toimintaan. Toiminnan organisaatio palvelee perheiden ja lastensuojelun tarpeita, kun taas toiminnan sisältö ja

toimintamuodot lähtevät lasten tarpeista, kehityksestä ja kiinnostuksesta. (Finns fritid? En utvärdering av kvalitet i fritidshem 2000, 6.) Ruotsin opetushallitus onkin iltapäivätoiminnan laatua koskevissa arvioinneissaan ottanut huomioon vanhempien ja henkilökunnan mielipiteiden lisäksi myös lasten näkökulman. 1990-luvulla iltapäiväkotien ja koulun yhteistyö on lisääntynyt oleellisesti ja niitä molempia säätelee nykyisin koululait (Finns fritids... 2000, 7, 11). Tämän vuoksi koulun ja iltapäivätoiminnan yhteistyö on tällä hetkellä yksi kiinnostuksen kohde Ruotsissa.

Söderlund (2000) on väitöskirjatutkimuksessaan selvittänyt Bronfenbrennerin ekologisen teorian näkökulmasta opettajien ja iltapäiväkerho-ohjaajien yhteistyön merkitystä lasten kehityksen, oppimisen ja viihtymisen kannalta. Yhtenä tutkimuksen lähtökohtana olivat lasten elämykset ja kokemukset. Tutkimuksen tuloksina todettiin, että yhteistyön muodolla ei ole merkitystä lasten oppimistuloksiin ja viihtyvyyteen. Sen sijaan lasten asuinalueella oli merkitystä lasten viihtyvyydelle sekä koulussa että iltapäiväkerhossa. Monikulttuurisilla alueilla asuvat lapset suhtautuivat positiivisemmin molempiin paikkoihin kuin keskikaupungilla ja lähiöissä asuvat lapset. Toisaalta lasten itseluottamus näytti kehittyvän paremmaksi iltapäiväkerhossa kuin kotona ja kavereiden kanssa ollessa. (Söderlund 2000, 188 - 189.) Tutkimuksessa selvitettiin myös tutkimukseen osallistuneiden kolmas- ja kuudesluokkalaisten lasten iltapäiväkerhомуistoja. Niissä kaverisuhteet nousivat tärkeiksi. Ne korostuivat sekä parhaina että ikävinä muistoina. Tekemisistä retket ja iltapäiväkerhossa vietetyt yöt sekä teematapahtumat olivat jääneet lapsille parhaiksi muistoiksi. Tavallisesta toiminnasta tytöt muistivat mukavimpina askartelun, piirtämisen, maalaamisen, roolileikit ja pelien pelaamisen. Poikien mukavimpina muistoina olivat erilaiset liikunnalliset pelit. Myös aikuisten kanssa yhdessä toimimista ja aikuisten lapsiin kohdistamaa hyvää kohtelua muisteltiin lämmöllä. Ikävien muistojen lista oli lapsilla paljon lyhyempi kuin mukavien muistojen. Ikävänä lapset muistivat ulkoilu- ja tekemispakon sekä yhteiset kokoontumiset. Lapsilla oli myös muihin lapsiin ja aikuisiin liittyviä ikäviä muistoja. Aikuisten osoittama epäreilu kohtelu, tiukkuus, väärät syytökset ja jopa lyöminen(!) olivat jääneet lasten mieliin. Lasten keskuudessa pelko lyödyksi tai kiusatuksi tulemisesta, leikeistä ulkopuolelle jääminen ja yksinäisyys yleisiä negatiivisia muistoja iltapäiväkerhosta. (Söderlund 2000, 181 - 184.)

Koululaisten iltapäivätoiminta on tutkimuksen kohteena myös muualla Euroopassa. Isossa-Britanniassa koululaisten iltapäivähoito on laajentunut nopeasti

1990-luvulla. Smith ja Barker (2000) ovat tutkineet lasten kokemuksia iltapäivähoidosta Englannissa ja Walesissa. Heidän kiinnostuksensa kohteena on ollut erityisesti iltapäiväkerhojen vaikutus lasten sosiokulttuurisiin prosesseihin kuten sukupuolirooleihin, iän mukaiseen käyttäytymiseen ja etniseen identiteettiin. Smith ja Barker tutkivat ilmiötä lasten näkökulmasta. Tutkimus päättyi siihen tulokseen, että iltapäiväkerhoista on Isossa-Britanniassa tulossa yhä merkittävämpiä lapsuuden ympäristöjä, joissa lasten sukupuoli, etninen tausta ja ikä vaikuttavat sosiaalisesta ja fyysisestä tilasta käytävään kamppailuun. Kerho-ohjaajat osallistuvat lasten valtasuhteiden määrittelyyn säätelemällä niitä aikuisen vallan turvin. Vaikka iltapäiväkerhot ovat aikuisten lapsille rakentamia, määrittelemiä ja kontrolloimia instituutioita, lapset luovat kuitenkin kerhoissa tapahtuvan toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta omia merkityksiään näille instituutioille. (Smith & Barker 2000, 324 - 331.)

Elämä eri puolilla maailmaa näyttää muuttuneen siten, että työ- ja perhe-elämän yhdistäminen on perheille vaikeaa. Useissa maissa onkin lapsiperheitä tukemaan järjestetty koululaisille iltapäivätoimintaa. Tätä toimintaa ja sen vaikutuksia lapsiin on myös tutkittu. Kunkin maan yhteiskunnallinen historia ja kulttuuri ovat vaikuttaneet sekä toiminnan kehittämiseen että tutkimuksen näkökulmiin. Kuitenkin uutena piirteenä viime aikaisissa tutkimuksissa voidaan nähdä uuden sosiologisen lapsuusnäkökulman esille nostama lasten näkökulma (vrt. Pennanen 2000; Smith & Barker 2000; Söderlund 2000;).

3 TAVOITEENA LASTEN HYVINVOINTI

Koululaisten iltapäivätoimintaa koskevissa puheenvuoroissa kyse on lasten edun ensisijaisuudesta ja hyvinvoinnin edistämisestä. Lapsen etu on käsite, jota olemme tottuneet korostamaan. Onhan lapsuuden historiassa 1900-luku nimetty lasten vuosisadaksi, jolloin lasten ihmisoikeuksia parannettiin ja syntyi varmuus siitä, että lapsilla on oikeus hyvään lapsuuteen (Alanen 2001b, 160, 162). Kuitenkin lasten hyvinvointia voidaan lähestyä eri näkökulmista ja lasten etua tulkita eri tavoilla. Törrösen mukaan lasten edun arvioiminen onkin eettistä ja moraalista toimintaa (Törrönen 1994, 60). Täten sitä voidaan pitää sopimuksenvaraisena asiana, johon vaikuttavat yhteiskunnassa vallitsevat arvot sekä käsitys lapsista ja lapsuudesta.

3.1 Lasten hyvinvoinnin tarkastelun lähtökohdat

Yhtenä lähtökohtana lasten hyvinvoinnin tarkastelussa pidetään yleisesti Yhdistyneiden Kansakuntien lapsen oikeuksien yleissopimusta vuodelta 1989. Se on maailmassa ensimmäinen lapsen ihmisoikeuksia käsittelevä asiakirja, jonka ovat Suomen lisäksi ratifioineet kaikki maailman valtiot Somaliaa ja Yhdysvaltoja lukuun ottamatta. (Alanen 2001b, 160; Unicef 2005). Yleisinä periaatteina sopimuksessa ovat lapsen suojele-

syrynnältä, lapsen edun ensisijaisuus, lapsen oikeus elämään, henkiinjäämiseen ja kehittymiseen sekä lapsen mielipiteen huomioonottaminen (Lapsen oikeuksien sopimus 1989). Sopimuksen lasten oikeuksien sisältöä on konkretisoitu kolmen ulottuvuuden avulla, jotka ovat lasten hoito- ja suojelunäkökulma (*Protection*), lasten oikeus osallistumiseen ja osallisuuteen (*Participation*) sekä lasten osuus yhteiskunnallisista voimavaroista (*Provision*) (Heiliö, Lauronen ja Bardy 1993, 12). Näihin ulottuvuuksiin voidaan peilata nykyajan käsityksiä lasten hyvinvoinnista ja lasten eduista.

Toisen lähtökohdan lasten hyvinvoinnin tarkastelulle luo Allardtin (1998) 1970-luvulla kehittänyt hyvinvointimalli, jota myös Kiili (1998) on käyttänyt omassa lasten hyvinvointia koskevassa tarkastelussaan. Allardt (1998, 38 - 39) tarkastelee hyvinvointia aineellisen elintason lisäksi myös sosiaalisten suhteiden, yhteisyyden ja itsensä toteuttamisen näkökulmasta. Hän jakaa hyvinvoinnin kolmeen käsitteeseen *Having*, *Loving* ja *Being*. Elintaso edustaa *Having*-, yhteisyyssuhteet *Loving*- ja ihmisenä oleminen *Being*-kategoriaa. Hyvinvoinnin tulkintakehikkona on perinteisesti käytetty jakoa objektiiviseen ja subjektiiviseen hyvinvointiin. Allardt (1998, 39 - 40, 47) on tutkinut sekä objektiivista että subjektiivista hyvinvoinnin näkökulmaa. Objektiivisella hyvinvoinnilla pyritään määrittelemään ja arvioimaan hyvinvoinnin ulkoisia ehtoja kun taas subjektiivinen hyvinvointi tarkoittaa ihmisen omaa kokemusta hyvinvoinnistaan. Hänen mukaansa hyvinvoinnin tutkimuksessa on hyvä yhdistää erilaisia periaatteita, sillä ihmiset kehittävät kokonaisvaltaisia suhtautumistapoja elämään ja elinolosuhteisiinsa. Suhtautumistavat syntyvät ihmisten eri elämäntilanteissa ja niihin vaikuttavat myös ihmisten erilaiset tarpeet. Myös Williams ja Popay (1999, 178 - 179) ovat nostaneet esille omassa hyvinvointimallissaan ihmisten henkilökohtaiset selviytymiskeinot ja niiden merkityksen.

Lasten hyvinvoinnin tulkinnoissa voidaan tarkastella, millä tavalla Lasten oikeuksien sopimuksen kolme ulottuvuutta hoito ja suojelu (*Protection*), osuus yhteiskunnallisista voimavaroista (*Provision*) ja oikeus osallistumiseen ja osallisuuteen (*Participation*) sekä hyvinvoinnin kategoriat *Having*, *Loving* ja *Being* näyttäytyvät. Toisaalta tarkastelun kohteena voidaan pitää hyvinvoinnin objektiivisia ja subjektiivisia lähtökohtia; sitä määritelläänkö lasten hyvinvointia objektiivisten vai subjektiivisten indikaattoreiden pohjalta.

3.2 Lapset yhteiskunnan suojelussa

Yleensä lapsuus ymmärretään tilana, joka johtaa johonkin päämäärään - aikuisuuteen. Koska lapsuus on määritelty yksilön kasvun, kehityksen ja yhteiskuntaan sopeutumisen ajaksi, ovat lapset myös muiden kasvatuksen, suojelemisen ja kontrollin kohteita. Vanhemmille, aikuisille ja yhteiskunnalle on annettu velvollisuus valvoa, suojella, hoitaa ja kasvattaa lapsia. (Alanen 2001b, 162.) Myös Riihelä (1996, 64) on lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa tutkiessaan todennut, että päivähoitossa lapsen velvollisuutena on noudattaa sääntöjä, antautua kasvatettavaksi ja kouluvalmennettavaksi. Hänen velvollisuutensa on myös viettää päivänsä turvallisesti vanhempien työssäkäynnin aikana. Tällaisiin näkemyksiin pohjautuvat nykyisin vallalla olevat koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perustelutkin, jotka painottavat pienten lasten tarvitsemaa turvallisuutta ja huolenpitoa. Näissä perusteluissa korostuu lapsen oikeuksien sopimuksen näkökulma lasten oikeudesta suojeluun ja huolenpitoon. Toisaalta aikuisten valta suhteessa lapseen näkyy lasten edun määrittelyssä. Alasen (2001b, 159) mukaan yleisessä keskustelussa enemmistö hyväksyy lasten edun mukaisena heidän vajaavaltaisuutensa ja aikuisten sekä lasten välisen sukupolvisuhteen hierarkkisyyden.

Jenks (1996) kirjoittaa, että lapsuudesta on tullut 1900-luvulla tarkimmin kontrolloitu ikäkausi ihmisen elämässä. Lasten keskeinen asema nyky-yhteiskunnassa on johtanut heidät uudenlaisen kontrollin piiriin. Kontrolli ilmenee lukemattomina projekteina, joiden kohteeksi lapset ovat joutuneet. Yleensä projektin tarkoituksena on suojella lapsia erilaisilta vaaroilta ja varmistaa heidän normaali kehityksensä. Hänen mukaansa sosiaalinen kontrolli voi olla myös yksilön tilan manipulointia. Lapsille on määritelty tietty paikka tietyissä olosuhteissa, joissa heitä voidaan kontrolloida. (Jenks 1996, 68, 76.) Tämä näkökulma korostuu koululaisten iltapäivätoimintaa ja koulun toiminnan laajentamista aktiivisesti ajavan Pulkkinen (2002, 13 - 15) kannanotoissa, joskin hän tuo esille myös aikuisen saatavilla olon tärkeyden lapsille. Hänen mielestään lasten etu on olla aikuisen silmälläpidon ja ohjauksen alla. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan tehtäväksi nousee näin kontrolli ja lasten kehityksen varmistaminen lasten edun nimissä.

Lasten edun määrittelyyn liittyvät kiinteästi lasten tarpeet. Niiden tyydyttäminen on yleisesti nähty vanhempien tehtävänä. Galtungin (1980) ja von Wrightin (1984) mukaan tarve heijastaa sellaisia välttämättömyyksiä, joita ilman ihminen kärsii (Allardt 1998, 40). Pienten lasten vanhempien on suhteellisen helppo tyydyttää lastensa perustarpeet, koska yhteiskunta tukee heitä muun muassa perhevapaiden muodossa. Mutta lasten kasvaessa tuki vanhemmille vähenee ja lasten tarpeet törmäävät työelämän vaatimuksiin. Nyt onkin alettu yhä voimakkaammin vaatia yhteiskunnalta lisää tukea vanhemmille ja panostusta koululaisten aamu- ja iltapäivien turvallisuuden takaamiseksi.

Lasten tarve turvalliseen kasvuympäristöön on yleisesti tiedostettu asia. Monet tutkijat ovat huolestuneita nykyaikana lasten kasvuympäristön turvattomuudesta. Pulkkinen (1996, 41 - 43) esittää uhkakuvia, joita välinpitämättömyys lapsia ja nuoria kohtaan voi aiheuttaa. Hänen mukaansa lasten jättäminen oman onnensa nojaan altistaa heidät epäsosiaaliselle käyttäytymiselle ja pahimmassa tapauksessa rikollisille teille. Lahikainen (2001, 24) näkee turvallisuuden ja turvattomuuden suhteellisina ilmiöinä. Niitä molempia halutaan kokea itse säädeltyinä, sopivina annoksina. Eri ihmiset eri ikäisinä haluavat kokea niitä ehkä eri määriä. Turvallisuus ei siis kasaannu lineaarisesti eikä sitä voi kuvata määrällisenä jatkumona. Täydellinen turvallisuus ikävystyttää ihmistä. Kuitenkin Lahikainen korostaa lasten puutteellista kykyä hallita turvattomuuttaan, ja siksi tarvitaan lainsäädännöllisiä keinoja vastaamaan lasten hoivan ja huolenpidon tarpeeseen. Bardy (2001) puolestaan korostaa lasten tarvetta aikuiseen, joka on vastuussa erityisesti heistä. Hän näkee keskeisenä lasten hyvinvointia uhkaavana tekijänä sen, että aikuisresurssit ovat vähentyneet lasten ympärillä. Lapset ovat keskenään eriarvoisessa tilanteessa siinä suhteessa, missä määrin heillä on lähettyvillään luotettavia ja heistä kiinnostuneita ihmisiä. (Bardy ym. 2001, 69, 142.)

3.3 Lasten hyvinvointi, kulttuuri ja yhteiskunnan muutokset

Käsitykset lasten asemasta, tarpeista ja edusta vaihtelevat kulttuurista toiseen. Lasten tarpeita määrittelevät sekä yleismaailmallinen tieto ihmisestä että sosiaalisen ympäristön kulttuurisesti latautuneet käsitykset ihmissuhteista. Näiden pohjalta muovautuvat kunkin kulttuurin käsitykset lapsen parhaasta. (Woodhead 1997, 63, 73.) Eri kulttuureista esimerkkinä toimii Solbergin (1997) tutkimus, jossa hän on tutkinut norjalaisen lapsuuden rakentumista ja nimenomaan norjalaisten kouluikäisten lasten perheiden tapaa määritellä, mitä merkitsee olla lapsi heidän perheessään. Solbergin mukaan perhe-elämän riippuvuus materiaalisista ja kulttuurisista tekijöistä, vaikuttaa myös perheen määrittelyyn lapsuudesta. Naisten työssäkäynti on lisännyt lasten itsenäistä oleskelua kotona. Tutkimuksessa norjalaiset vanhemmat olivat suhteellisen tyytyväisiä lastensa itsenäisyyteen ja uskoivat kouluikäisten lastensa selviävän iltapäivistään hyvin. Saman tutkimuksen osa, joka selvitti lasten arkipäivän elämää ensimmäisinä kouluvuosina osoitti, että norjalaiset lapset halusivat ja olivat kykeneviä huolehtimaan itsestään. Solbergin mielestä muissa maissa norjalainen asenne saattaa vaikuttaa välinpitämättömältä. On kuitenkin otettava huomioon norjalainen kulttuuri, jossa on syvälle juurtunut tapa lasten leikkimisestä ulkona tovereidensa kanssa. Äitien kotonaolo ei välttämättä ole merkinnyt heidän olemistaan lastensa kanssa. Äidit ovat olleet sisällä ja lapset ulkona. He ovat olleet erillään kuten nytkin. Nyt he ovat vain vaihtaneet paikkaa; lapset ovat kotona ja äidit työssä. (Solberg 1997, 130 - 131.) Suomalaisessa kulttuuriperinteessä on havaittavissa samanlaisia piirteitä lasten ulkona leikkimisestä kuin Norjassa.

Solbergin mainitsemaan materiaaliin tekijöihin viittaavat myös amerikkalaiset Miller, O'Connor ja Wolfson Sirignano (1995, 1266) tutkimuksessaan, joka käsittelee köyhien asuntoalueiden lasten vapaa-ajan toimintoja. Vanhemmat ovat tavallaan olosuhteiden pakosta tyytyväisiä lastensa itsenäiseen kouluajan ulkopuoliseen ajanviettoon mutta toisaalta he haluaisivat lastensa osallistuvan enemmän kerhomuotoiseen toimintaan. Myös Suomessa monet vanhemmat ovat joutuvat luottamaan pienten koululaistensa selviytymiseen aamuistaan ja iltapäivistään, koska järjestettyä iltapäivätoimintaa ei ole ollut riittävästi eikä vanhemmilla ole ollut tarvittavaa tukiverkostoa lähetyvillä.

Käsitys lapsuudesta muuttuu myös yhteiskunnallisten tarpeiden ja intressien myötä. Esimerkiksi Isossa Britanniassa naisten työelämään siirtyminen on saanut aikaan iltapäivätoiminnan lisääntymistä 1990-luvulla. Naisten työelämään saamisen edellytyksenä on lastenhoidon järjestäminen. Havaittuaan iltapäivätoiminnan merkityksen taloudelliselle kasvulle poliittiset päättäjät laativat kansallisen lastenhoidon strategian 1998, jonka tarkoituksena on ulottaa iltapäivätoiminnan palvelut kaikkiin Ison Britannian kuntiin. Näin iltapäivätoiminnan nopea kasvu on vaikuttanut Isossa Britanniassa lapsuuden sosiaaliseen ja kulttuuriseen maailmaan. Lapset viettävät aikaansa yhä enempi instituutioissa, joita määrittelee aikuisten hoito ja suojele. (Smith & Barker 2000, 316 - 317.) Suomessa sama koettiin päinvastaisena 1990-luvun laman yhteydessä, jolloin työttömyyden myötä päivähoitoa purettiin paikka paikoin voimakkaastikin. Toimenpiteitä perusteltiin sillä, että työttömien lapset eivät tarvitse päivähoitopaikkaa vaan heidän paikkansa on kotona.

Lasten hyvinvointia voidaan siis määritellä hyvin eri tavoin riippuen määrittelijän näkökulmasta. Kun lapset nähdään yhteiskunnan suojelussa oleviksi, kohti aikuisuutta kehittyviksi tulevaisuuden kansalaisiksi, nousee lasten hyvinvoinnin määrittelyssä etusijalle lasten oikeus suojeleluun ja huolenpitoon. Jotta lapsista kasvaisi mahdollisimman hyviä kansalaisia, heidän etunsa mukaista on olla kasvatettavana ja kontrolloitavana. Koska lapset ovat vasta kehittymässä kohti täyttä aikuisuutta, ei heitä pidetä luotettavina kertomaan omasta elämästään (Kirmanen 1999, 197). Siksi heidän tarpeitaan tulkitsevat asiantuntijat ja lapsia lähellä olevat aikuiset. Lisäksi on muistettava, että lasten hyvinvoinnin määrittelyyn vaikuttaa voimakkaasti vallitseva kulttuuri ja sen näkemys lapsesta. Myös yhteiskunnassa vallitseva tilanne ja sen muutokset määrittävät lasten hyvinvointia.

3.4 Lapset osallisina yhteiskunnassa

3.4.1 Näkemys lapsuudesta sosiaalisena konstruktiona

Lapsuus on käsite, joka on vuosisatojen aikana muuttunut täydellisestä olemattomuudesta suojelun ja hoivan keskipisteeksi. Lasten ja lapsuuden tutkimusta ovat hallinneet perinteisesti kehityspsykologia, pediatria sekä kasvatustiede, joiden näkemykset lapsuudesta ja lasten kehityksestä ovat olleet korostuneesti esillä. Siten ne ovat vaikuttaneet myös yleiseen suhtautumiseen lapsiin ja lapsia koskeviin asioihin. Toisaalta yhteiskuntatieteissä lapsuus on ollut itsenäisenä ilmiönä suhteellisen tuntematon. Lapsi on liitetty kiinteästi osaksi perhettä ja kasvatusta. (Alanen 2001b, 162,164; Lehtinen 2000, 14.)

Eri tieteenaloilla suhtautuminen massiiviseen aikuiskeskeisyyteen sekä lasten ja lapsuuden asemaan yhteiskunnassa on muuttunut vähitellen kriittiseksi (Alanen 2001b, 165). James ja Prout (1997) ovat tarkastelleet uuden sosiologisen lapsuustutkimuksen syntyvaiheita. Heidän mukaansa sosiaalitieteiden piirissä alettiin kritisoida tapaa selittää lapsen sosiaalista todellisuutta biologisista lähtökohdista. Vähitellen tiedostettiin, että lapsuus voi vaihdella eri aikoina eri ympäristöissä. Perinteinen malli lapsen kehityksestä ja sosialisatiosta alkoi horjua. Fenomenologit ja interaktionistit antoivat lapsille sosialisatiotapahtumassa aktiivisemmän roolin. He näkivät lapset kykenevinä tulkitsemaan sosiaalista maailmaa ja hallitsemaan omaa kulttuuriaan. Siten sosialisatio alettiin nähdä merkityksellisenä sosiaalisena vuorovaikutustapahtumana. Näin sosiologinen lapsuustutkimus sai uuden suunnan. Lapsuus nähtiin erityisenä sosiaalisena todellisuutena ja lapsi sosiaalisena toimijana omassa ympäristössään. (James & Prout 1997, 14 - 15.)

Vähitellen lapsuuden kehityksellisen näkemyksen rinnalle on syntynyt näkemys lapsuudesta sosiaalisena konstruktiona, joka Jamesin ja Proutin (1997,8) mukaan ei ole yksiselitteinen eikä universaali ominaisuus jollekin ihmisryhmälle, vaan erityinen yhteisön rakenteellinen ja kulttuurinen osa. Lapsuutta ei voi erottaa täysin muista yhteiskunnan muuttujista, kuten sosiaaliluokasta, sukupuolesta tai etnisestä taustasta. Toisaalta lasten sosiaalisia suhteita ja kulttuuria pitää tutkia irrallaan aikuisten

näkökulmista. Lapset ovat ja heidät pitää myös nähdä aktiivisina osallistujina omassa sosiaalisessa elämässään, ihmissuhteissa ja yhteisöissä. Lapsuus on muuttuva rakenne, jota lapset myös itse muuttavat. Jenks (1996, 60) toteaa, että lapsuus nähdään yhä edelleen muuttavana elämänjaksona, jonka päämäärä on aikuisen rationaalinen elämä. Myös hänen mielestään lapsuus pitää nähdä osana kutakin aikakautta siten, että lapsuus on osa vallitsevaa yhteiskuntaa ja se heijastaa yhteiskunnan sen hetkistä tilaa. Lapsuus on historiallinen ja kulttuurinen kokemus, jonka merkitys on sen kontekstissa.

Uuden lapsuusnäkemysten myötä lapsen asemaa yhteiskunnassa on alettu korostaa eri näkökulmista. Lapsilähtöisessä yhteiskunnallisessa tutkimuksessa lapset nähdään yhteiskunnallisina toimijoina, tasavertaisina muiden kanssa eikä vain muiden toimijoiden ja yhteiskunnallisten muutosprosessien kohteina (Alanen 2001b, 160; Alanen & Bardy 1990, 11 - 12; Kiili 1998, 16). Samoin nykyisessä lapsipolitiikassa lasta pidetään itsenäisenä subjektina, jolla on periaatteessa samat oikeudet kuin aikuisella. Lapsuus ei ole pelkästään kasvamista aikuiseksi vaan se on myös itsenäinen elämänvaihe, joka sinällään on arvokasta. (Lastensuojelusta kohti lapsipolitiikkaa 1995, 5.) Kun tähän asti näkemys lapsesta vajaan yhteiskunnan suojelussa kehittyvästä tulevaisuuden kansalaisena on ohjannut lapsen edun tulkitsijaksi aikuiset, on uusi lapsuuskäsitys nostanut lapset esille oman elämänsä tulkitsijoina.

3.4.2 Osallisuuden määrittely

Osallisuus yhteiskunnassamme on noussut haasteeksi laajemminkin kuin vain lasten näkökulmasta. Sisäasianministeriön osallisuushankkeen 1998 - 2001 tavoitteena oli kansalaisten osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksien lisääminen paikallishallinnossa. (Kettunen & Osenius 2002,8; Kohonen & Tiala 2002, 5.) Hankkeen yksi painopistealue oli lasten ja nuorten osallistuminen ja osallisuus heitä koskevaan päätöksentekoon (Gretschel & Kohonen 2002, 69 - 79). Hankkeen ensimmäisen vaiheen raportin toimittaneet Kohonen ja Tiala (2002, 6) lähestyvät osallisuus-käsitettä sen kontekstin kautta. He näkevät osallisuuden monitahoisena asiana, jota on vaikea määrittellä yksiselitteisesti. Heidän mukaansa osallisuus voi liittyä edustuksellisen demokratian kehittämiseen, omaehtoiseen kansalaistoimintaan, kansalaisaktivismiin tai

järjestötoimintaan. Osallisuus voi merkitä myös erilaisia rooleja kuten kansalaisuus kunnan asukkaana, asiakasosallisuus palvelujen käyttäjänä ja kunnallishallinnon osallisuus paikallishallinnon kehittäjänä.

Hughes (1998) mukaan lasten osallisuuden perimmäinen tarkoitus on ottaa lapset mukaan yhteisöihin siten, että he oppivat ymmärtämään, keitä me olemme, mihin me kuulumme ja miten me elämme (Bardy ym. 2001, 125). Silloin tarkastelussa liitetään yhteen osallisuuden peruslähtökohdat ja osallisuuden konteksti. Ihmisajalle on tyypillistä tarve ymmärtää ja kokea elämänsä merkityksellisenä osana laajempaa yhteisöä. Näihin peruskysymyksiin vastaus löytyy sieltä, missä ihmiset kohtaavat päivittäin. (Bardy ym. 2001, 123.)

Osallisuus liitetään kirjallisuudessa myös käsitteeseen autonomia. Artikkelissaan Tulkittu lapsi Törrönen (1994) tarkastelee sosiaalityöntekijöiden tulkintoja lapsen edun toteutumisesta eri elämäntilanteissa. Hän lähestyy lapsen etua muun muassa lapsen oikeutena autonomiaan, jonka hän määrittelee lapsen oikeudeksi olla osallisena omaan elämäänsä ja kulttuuriinsa siten, että häntä kuunnellaan ja hänen toiveitaan kunnioitetaan. Autonomia merkitsee osapuolia kunnioittavaa vuorovaikutusta. Läheisten ihmisten kanssa lapsi voi jakaa kokemuksiaan ja toteuttaa itseään sekä vastata hänelle asetettuihin odotuksiin. Toisaalta Törrönen muistuttaa, että autonomia ei tarkoita lapsen unohtamista tai vastuun siirtämistä lapselle vaan se nostaa lapsen kuvainnollisesti aikuisen silmien korkeudelle. Lapsi on silloin yksilö, joka ei ole vain suhteessa johonkin vaan jolla on oma identiteetti. Lapsen edun vastaisia ovat taas tilanteet, joissa lapsi ihmisenä joko henkisesti, fyysisesti tai sosiaalisesti sivuutetaan. (Törrönen 1994, 54, 67.)

Eri määrittelyissä korostuu ihmisen sosiaalinen luonne. Osallisuus liittyy kiinteästi siihen kontekstiin, jossa eletään. Osallisuus nähdään eri osapuolia kunnioittavana vuorovaikutuksena, jossa kaikilla on oikeus tulla kuulluksi. Sekä Bardy ym. (2001, 123) että Törrönen (1994, 54) korostavat lasten elämänpiirissä mukana olevien läheisten ihmisten merkitystä lasten osallisuudelle. Tässä tutkimuksessa osallisuus määritellään lapsen oikeudeksi kuulua täysivaltaisena jäsenenä oman elämänpiirinsä yhteisöihin ja tulla kuulluksi häntä koskevissa asioissa, siten että hänen mielipiteitään ja toiveitaan kunnioitetaan kuitenkin siirtämättä vastuuta päätöksenteosta lapselle.

3.4.3 Lasten oikeus osallisuuteen yhteiskunnassa

Lapsen oikeuksien sopimuksen (1989) myötä on alettu nostaa esille suojelun ja huolenpidon sekä voimavarojen lisäksi myös lasten oikeutta osallisuuteen yhteiskunnassa. (Alanen 2001b, 160, 161.) Lasten oikeuksien sopimuksen 12 artiklan mukaan lapsella on oikeus joko itse tai hänen edustajansa kautta ilmaista näkemyksensä häntä koskevasta asiasta. Lapsen ikä ja kypsyyden huomioon ottaen hänen mielipiteensä on huomioitava häntä koskevassa päätöksenteossa. (Lapsen oikeuksien sopimus 1989.) Tästä johtuen myös suomalaisessa lapsia koskevassa lainsäädännössä (esimerkiksi Lastensuojelulaki 683/1983) keskeisinä periaatteina on lapsen subjektiivisuus omia oikeuksiaan kohtaan sekä lapsen oikeus tulla kuulluksi häntä koskevissa asioissa (Lastensuojelusta kohti lapsipolitiikkaa 1995, 7).

Lasten aktiivinen osallisuus on alkanut korostua myös kasvatusinstituutioiden toimintaa säätelevissä asiakirjoissa. Esiopetuksen opetussuunnitelman valtakunnallisissa perusteissa (2000) lapsilähtöisyys on yksi esiopetuksen perusperiaatteita. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) nousevat esille oppilaan aktiivisuus, mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimisprosessiinsa sekä vastuullisen mielipiteen muodostamisen ja itsenäisten valintojen tukeminen. Nyt myös koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaa säätelevissä asiakirjoissa lasten osallisuus on esillä muun muassa toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2004; Perusopetuslaki 1136/2003). Näin lasten osallisuus on liitetty myös yhteiskunnan toteuttamaan kasvatustyöhön.

3.4.4 Lasten osallisuuden toteutuminen yhteiskunnassa

Vaikka vaatimukset lasten kuulemisesta ja heidän mielipiteidensä huomioon ottamisesta ovat olleet jo pitkään kirjattuina, on lasten asema yhteiskunnassa pysynyt edelleen marginaalisena. Asian tiedostamisesta huolimatta muutoksen yltäminen käytännön toimintaan on hidasta. Tutkimusten mukaan 1990-luvulla lasten näkymättömyys on korostunut sosiaalityössä ja perhepalveluissa. Lapset ovat harvoin esillä omalla äänellään, sillä aikuiset puhuvat heidän puolestaan. (Bardy ym. 2001,91.) Kinos (1998,

526) on todennut, että päivähoidon tulevaisuuden organisointiin vaikuttavat valtio, markkinavoimat, asiantuntija-ammattikunnat sekä kansalaiset ja päivähoidon aikuisasiakkaat omine intresseineen. Näin on käynyt myös lasten aamu- ja iltapäivätoimintaa koskevassa keskustelussa. Siinä näkökulmiaan ovat esittäneet monet tahot, mutta lasten ääni on hukkunut jonnekin. Riihelä (1996, 5) kiteyttää analyysinsä lapsi-instituutioissa lasten ja aikuisten välisestä kohtaamisesta ajatukseen, että ammatillinen ja lapsitutkimuksellinen käsitteistö lasten neuvonnan, kasvatuksen ja opetuksen alueella on kehittynyt siten, että se turvaa aikuisten vaikutusmahdollisuudet mutta heikentää lasten osallistumismahdollisuuksia. Samoin Smith ja Barker (2000, 316 - 317) toteavat omassa tutkimuksessaan lasten kokemuksista iltapäiväkerhoista Englannissa ja Walesissa, että aikuisten määritelmät iltapäiväkerhoista rajoittavat lasten toimijuutta niissä. Kerhot ovat aikuisten luomia paikkoja, joissa lapsia vaaditaan toimimaan aikuisten toivomalla tavalla. Lapsilta kysytään harvoin, mitä he haluaisivat tehdä. Kerhot on tehty lapsille mutta ne eivät ole lasten tekemiä. Lapsi-instituutioissa ei yleensä odoteta lasten omaehtoisuutta vaan pääpaino on siinä, mitä aikuiset määrittävät lapsen parhaaksi (Riihelä 1996, 65).

Näkökulmien hitaasta muutoksesta huolimatta vuosituhannen vaihteessa lasten osallisuus alkaa näkyä yhteiskunnassamme. Sisäasianministeriön osallisuushanke 1998 - 2001 on tuottanut käytäntöjä, joissa myös lapsia ja nuoria aktivoidaan mukaan vaikuttamaan ja osallistumaan oman ympäristön ja itseään koskevien asioiden hoitoon (Kohonen & Tiala 2002).

3.5 Lapset hyvinvointinsa asiantuntijoina

Uudenlaisen näkemyksen myötä ollaan uusien kysymysten edessä. Tiedämmekö mitä lapsuus nykypäivänä on? Jenksin (1996) mukaan olemme menettämässä otteen lapsuudesta, koska emme tiedä mitä lapset ovat emmekä siten pysty ymmärtämään emmekä määrittelemään, mitä he tarvitsevat (Nybell 2001, 217). Myös Alanen (2001b, 166 - 167) toteaa, että yhteiskunnassamme puuttuu tietoa siitä, miten suomalaislapset

voivat omissa elinympäristöissään, millaista on lapsena ja nuorena oleminen, mitkä ovat lasten ja nuorten keinoja selvittää elämästä perheessä, koulussa ja sosiaalisissa suhteissaan ja mitä kaikkea lapset ja nuoret saavat aikaan elinympäristöissään.

Lasten yksilöllisyys sekä lasten ja aikuisten välinen erilaisuus ovat näkökohtia, jotka myös tulisi ottaa huomioon lapsia koskevien asioiden käsittelyssä. Perinteisissä hyvinvointitutkimuksissa ihmiset määrittellään usein jonkin yhden kategorian mukaan esimerkiksi vanhoiksi tai lapsiksi. Mikäli tarkasteluissa ei oteta riittävästi huomioon hyvinvoinnin subjektia, saattavat tällaiset yksilölliset, ”objektiiviset” luokittelut jäädä liian yleisiksi luonnehdinnoiksi ihmisten moniulotteisesta hyvinvoinnista. (Williams & Popay 1999, 179.) Bardy ym. (2001, 132) ja Strandell (1995, 149) taas korostavat, että lasten ja aikuisten näkökulmat asioihin ja elinympäristöön ovat erilaisia, koska asioilla on erilaiset merkitykset eri ikäisille. Eri ikäiset tekevät havaintojaan yhteiskunnassa eri asemista. Siksi on tärkeää, että aikuisten toimenpiteiden lisäksi myös lapset voivat vaikuttaa yksilöinä ja vertaisryhminä omaan ja yhteiseen elämäänsä. Lasten näkökulman esiin tuominen lapsia koskevissa asioissa ei ole kuitenkaan itsestäänselvyys. Kiili (1998, 7, 9) toteaa, että yhteiskunnassamme ei vielä osata eikä ehkä halutakaan kuulla lasta. Toisaalta lasten osallisuuden esteenä on puute siitä tiedosta, miten lapset osallistuvat ja kokevat oman osallisuutensa. Lapsilla ei ole vielä vakiintuneita vaikuttamiskanavia.

3.5.1 Lapsilähtöisten hyvinvointi-indikaattoreiden kehittäminen

Subjektiiivista näkökulmaa lasten hyvinvointitutkimukseen on tuonut Kiili (1998), joka on kehittänyt lasten ja nuorten omaa näkökulmaa kunnioittavaa hyvinvoinnin mittaristoa. Sen tärkeimpänä päämääränä on tuoda lapsia ja nuoria koskevaan tutkimukseen, havainnointiin ja päätöksentekoon heidän omat kokemuksensa ja näkemyksensä mahdollisimman laajasti ja monipuolisesti (Kiili 2000, 5). Lasten hyvinvointi-indikaattoreiden kehittämisen perustaksi Kiili on ottanut Lasten oikeuksien sopimuksen (1989) ”kolmen kovan P:n periaatteen” ulottuvuudet: lasten suojelu ja hoito (Protection), osuus yhteiskunnallisista voimavaroista (Provision) sekä oikeus osallistumiseen ja osallisuuteen (Participation). Nämä ulottuvuudet hän on liittänyt

osaksi Allardtin hyvinvoinnin kolmea eri indikaattorityyppiä ja muokannut Allardtin hyvinvointi-indikaattoreita lapsilähtöisemmiksi. Loving-kategorian korvaa *Belonging*-kategoria, jolla pyritään mittaamaan lasten osallisuutta, yhteisyyttä ja kuulumisen tunnetta. *Having*-kategoria mittaa voimavaroja, Being-kategoria on muokattu *Doing*-kategoriaksi, jolla pyritään mittaamaan lasten ja nuorten todellisuudessa käyttämiä voimavaroja. (Kiili 1998, 17.) Hyvinvointitutkimusten liiallista pirstoutumista pelkkien osatekijöiden mittaamiseen Kiili on pyrkinyt välttämään lasten ja nuorten hyvinvointi-indikaattoreiden kehittämisessä eriyttämällä subjektiivisen ja objektiivisen tiedon sekä tarkastelemalla lasten hyvinvointia lasten oikeuksien ”kolmen kovan P:n” periaatteen avulla (Kiili 1998, 22).

3.5.2 Lasten hyvinvoinnin kriteeristön laatutekijät

Yhdistäessään lasten oikeuksien sopimuksen ulottuvuudet ja Allardtin hyvinvoinnin jaottelun Kiili on kehittänyt lasten hyvinvoinnin kriteeristön, joka koostuu kolmesta laatutekijästä. Jokainen laatutekijä sisältää vielä objektiiviset ja subjektiiviset tekijät. Varsinaiset hyvinvointi-indikaattorit muodostetaan ristiintaulukoimalla esitetyt laatutekijät objektiivisten ja subjektiivisten tekijöiden kanssa (taulukko 1).

Taulukko 1 Lasten hyvinvoinnin kriteeristö (Kiili 1998, 23)

LAATUTEKIJÄT	objektiivinen	subjektiivinen
protection (hoito- ja suojelunäkökulma) belonging (loving)	- yksinolo - lähiverkostot - turvallisuus (kiusaaminen, väkivalta) - terveys ja terveyden ylläpitojärjestelmät - riskit (esim. liikenne)	- välitetyksi tulemisen tunne - yksinäisyys - uhat, pelot - arvostuksen tunne - koettu terveys - kuulumisen, yhteisyyden tunne (kaverit, koti, koulu, vapaa-aika)
provision (osuus yhteiskunnallisista voimavaroista) having	- pääsy tiloihin (koti, päiväkotit, koulu, asuinalue ym.) - harrastusmahdollisuudet (aika, tila, taloudelliset seikat) - pääsy kulutuksen piiriin - pääsy tietoyhteiskunnan piiriin - pääsy koulutukseen (esim. erityisopetus) - talous ja oma raha - perhemahdollisuudet (vanhempien saatavilla olo ym.)	- mielenkiintoinen tekeminen (omaehtoinen ja haluttu) - tilan ja tietoyhteiskunnan koettu saavutettavuus - koulunkäynti - vaikutusmahdollisuudet omaan rahaan - kulutuksen merkitys - vanhempien ja lähipiiriin koettu saavutettavuus
participation (oikeus osallistumiseen ja osallisuuteen, voimavarojen käyttöönotto) doing (being)	- vaikutusmahdollisuudet lapsille ja nuorille tärkeissä asioissa - toimintamahdollisuudet eri elämäntilanteissa * perhe * koulu * päiväkotit * vapaa-aika	- koetut vaikutusmahdollisuudet - mihin, miten ja miksi haluaisi vaikuttaa - selviytyminen eri elämäntilanteissa

Protection – Belonging -indikaattori koostuu lasten oikeuksien hoito- ja suojelunäkökulmasta, joka korostaa lapsista huolehtimista, etenkin turvattomissa ja riskiolosuhteissa elävistä lapsista. Toisaalta lainsäädäntö ja lasten oikeuksien sopimus edellyttävät lasten kuulemista lapsia koskevissa kysymyksissä. Dolevin ym. (1997) mukaan lasten omat kokemukset ja mielipiteet sosiaalisista suhteistaan ja yhteisöstään tuovat arvokasta tietoa lasten arkielämästä, esimerkiksi läheisyyden ja hyväksynnän tunteesta, syrjinnästä, ennakkoluuloista sekä syrjäytymisestä (Kiili 1998, 20). Belonging- kategorian alueeseen kuuluu lasten välittömän lähiyhteisön lisäksi myös muita yhteisöjä. Tämän kategorian avulla voidaan siten tarkastella lasten osallisuutta sekä kuulumisen ja yhteisyyden tunnetta lapsen eri elämäntilanteissa esimerkiksi kotona,

koulussa ja vapaa-aikana, johon myös koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta kuuluvat. (Allardt 1998, 43; Kiili 1998, 20.)

Provision – Having-indikaattori kuvaa lasten osuutta yhteiskunnallisista voimavaroista. Se määritellään lasten käytettävissä oleviksi taloudellisiksi, sosiaalisiksi ja sivistykselliseksi oikeuksiksi (Lastensuojelusta kohti lapsipolitiikkaa 1995, 21). Perhepoliittiset tuet edustavat taloudellisia voimavaroja, joita yhteiskunta tukieessaan perheitä käyttää lasten hyväksi. Tämä perhepolitiikan osa korostaa hyvinvoinnin resurssinäkökulmaa, joka on tyypillistä pohjoismaiselle hyvinvointitutkimukselle (Allardt 1998, 38, 40). Kuitenkin samoin kuin Allardt, Kiili näkee tärkeänä osana lasten voimavaroja sosiaaliset suhteet, joiden saavutettavuudella ja laadulla on tärkeä merkitys lasten hyvinvoinnille. Tätä osa-aluetta on mahdollisuus kohentaa lapsilta hankittavalla subjektiivisella tiedolla. Kiili (1998, 18) onkin pyrkinyt *Having*- indikaattorin avulla hankkimaan tietoa lasten sosiaalisista, aineellisista, kulttuurisista ja hallinnallisista voimavaroista. Tarkasteluissaan hän korostaa lasten omaa kokemusta.

Participation - Doing-indikaattori tarkoittaa lasten osallistumista voimavarojen käyttöönottoon. Strandell (1995) toteaa, että lasten hyvinvointi ei riipu vain aikuisten antamista voimavaroista ja huolenpidosta vaan myös siitä, että aikuiset kuuntelevat lapsia ja ottavat huomioon heidän näkemyksiään ja pyrkimyksiään (Kiili 1998, 19). Allardt (1998) korostaa ihmisen tarvetta identiteetin muodostamiseen. Hyvinvointia tutkittaessa on yksilön itsensä toteuttamisen lisäksi otettava huomioon hänen käsityksensä omista kyvyistä, omasta taustasta ja omista ryhmäjäsenyyksistä. (Allardt 1998, 45.) Voimavarojen käyttöönotossa on kyse lasten käsityksistä omista selviytymiskeinoistaan. Kiili toteaa, että mittariston laadinnassa haasteellista oli muodostaa kysymyksiä lasten osallisuuden ja osallistumisen mittaamiseen, koska lapsilla ja nuorilla on vähän vakiintuneita, yhteiskunnallisia toimintamalleja, joilla he saisivat äänensä kuuluviin ja pystyisivät vaikuttamaan omiin asioihinsa. *Doing*-kategoriassa pyritäänkin hahmottamaan kokonaisvaltaisesti lasten osallistumista voimavarojen käyttöönottoon eri elämäntilanteissa sekä niissä olevia rajoituksia ja mahdollisuuksia. (Kiili 1989, 19 - 20.)

Laatutekijöiden sisällä objektiivinen tieto toimii hyvinvoinnin kokemisen ja muuttumisen kehyksenä kun taas subjektiivinen tieto kertoo tyytyväisyydestä tai tyytymättömyydestä objektiivisiin olosuhteisiin. Kiilin tutkimuksessa objektiivinen tieto perustuu lapsilta ja nuorilta kerättävään tietoon esimerkiksi aineellista voimavaroista,

kavereista ja perheen rakenteesta. Se ei kuitenkaan sellaisenaan kerro lasten ja nuorten kokemuksista, sillä lasten elämässä tapahtuu asioita kuten esimerkiksi muutto ja avioero, joita ei useinkaan arvioida lasten ja nuorten näkökulmasta. Siksi mittaristossa painotetaan lasten omia kokemuksia ja subjektiivista tietoa erilaisista, lapsen elämään vaikuttavista tekijöistä ja tapahtumista. (Kiili 1998, 18, 22; Kiili 2000, 4.)

3.6 Yhteiskunnalliset voimavarat lasten toiminnan edellytyksenä

Lasten hyvinvointikriteeristöstä voi havaita, että yhteiskunnalliset voimavarat ja mahdollisuus niiden käyttöönottoon ovat keskeisiä laatutekijöitä myös lasten elämässä. Näistä yhteiskunnallisista voimavaroista tutkijat ovat käyttäneet käsitettä pääoma. Bourdieu (1986, 241, 243, 247 - 249) näkee pääoman sosiaaliseen maailmaan liittyvänä toiminnan edellytyksenä, joka toimii lisääntyvänä voimavarana antaen haltijalleen mahdollisuuksia selviytyä erilaisissa tilanteissa. Pääomaa esiintyy kolmessa perusmuodossa: taloudellisessa, kulttuurisessa ja sosiaalisessa. Nämä perusmuodot jakautuvat omiin alalajeihinsa. Taloudellinen pääoma merkitsee rahaa ja omistusoikeuksia. Kulttuurinen pääoma voi esiintyä ruumiillistuneessa, esineellistyneessä tai institutionaalistuneessa muodossa. Se voi ilmetä yksilön ruumiin ja mielen ominaisuuksina, kulttuurisina hyödykkeinä ja ihmisten tekeminä tavaroina sekä koulutukselle ja oppiarvoille annettuina merkityksinä. Esineellisessä muodossa ilmenevä kulttuurinen pääoma on sidoksissa taloudelliseen pääomaan. Sosiaalinen pääoma muodostuu pysyvistä, kestävästä sosiaalisista verkostoista, joissa yksilöllä on erilaisia tuttavuus- ja arvostussuhteita. Sosiaalinen pääoma mahdollistaa haltijansa käyttämään myös muita voimavaroja. Toisaalta pääomaa sosiaalisessa maailmassa voidaan löytää myös Bourdieun kolmen pääoman perusmuodon ulkopuolelta. Hänen teoriansa ei ole suljettu vaan se pikemminkin kannustaa kehittämään uusia kuhunkin kontekstiin sopivia pääoman lajeja. (Lehtinen 2000, 44, Tulkki 1996, 29.)

Coleman (1988, 98-101, 109 - 110) tarkastelee omassa tutkimuksessaan lasten ja nuorten koulun keskeyttämiseen vaikuttavina tekijöinä perheiden taloudellista,

sosiaalista ja inhimillistä pääomaa. Hän mainitsee myös fyysisen pääoman, joka tarkoittaa esimerkiksi koulutuksessa käytettäviä työkaluja ja välineitä. Taloudellisen pääoman Coleman liittyy perheiden varallisuuteen ja tuloihin. Inhimillinen pääoma kiinnittyy taas yksilön ominaisuuksiin. Se ilmenee hänen hallitseminaan tietoina ja taitoina. Inhimillistä pääomaa muodostuu yksilön kehityksessä ja oppimisessa, joka mahdollistaa hänen toimimisensa tilanteissa uudella tavalla. Sosiaalinen pääoma ilmenee ihmisten välisissä suhteissa, mutta se ei voi kiinnittyä toimijoihin itseensä eikä fyysisiin olosuhteisiin. Kuitenkin Coleman korostaa sosiaalista pääomaa ihmisten voimavarana. Kuten fyysinen ja inhimillinenkin pääoma myös sosiaalinen pääoma on tuottavaa. Sen avulla voidaan saavuttaa päämääriä, joita ilman sitä ei saavutettaisi. Sosiaalisen pääoman keskeisinä tekijöinä Coleman mainitsee sosiaaliset verkostot, luottamuksen ja normit. Ne kytkeytyvät toisiinsa ja sisältävät sosiaalisten rakenteiden piirteitä sekä helpottavat sosiaalista toimintaa. Coleman korostaa perheen sisäisen sosiaalisen pääoman merkitystä lapsen kehitykselle. Sosiaalisena pääomana perheessä hän pitää lasten ja vanhempien välistä vuorovaikutusta. Vanhempien aktiivinen läsnäolo lastensa elämässä tukee myös lasten inhimillisten voimavarojen kasvua.

Suomalaisessa sosiologisessa lapsuustutkimuksessa Lehtinen (2000, 43 - 45) on käyttänyt lähtökohtanaan muun muassa Bourdieun ja Colemanin pääoman käsitteitä tutkiessaan lasten toimintaresursseja päiväkotiympäristössä. Hän näkee toimintaresurssit voimavaroina, joita lapsella on käytössään omassa toimijuudessaan eri tilanteissa. Lasten käyttämiä toimintaresursseja ovat erilaiset inhimilliset, kulttuuriset ja sosiaaliset resurssit. Kulttuurisiin resursseihin Lehtinen on sisällyttänyt myös materiaalisen kulttuurin tuotteet kuten erilaiset tavarat ja rahan. Todellisuudessa voimavarat esiintyvätkin usein yhteenkietoutuneina, eikä niitä voi yksiselitteisesti erottaa toisistaan. Toisaalta sosiaalista toimijuutta voidaan tarkastella usean eri toimintaresurssin näkökulmasta ja näin tehdä näkyväksi lasten halussa olevia toimintaresursseja eri tilanteissa. (Lehtinen 2000, 106 - 107.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Lapset ja aikuiset tarkastelevat asioita ja elinympäristöään eri näkökulmista, koska heidän asemansa yhteiskunnassa on erilainen (Bardy ym. 2001, 132, Strandell 1995, 151). Aikuisten asettamat kriteerit lasten hyvinvoinnille eivät aina kohtaa lasten hyvinvoinnin kokemuksia. Toisaalta lapsetkaan eivät ole yhteneväinen ihmisryhmä. He ovat keskenään erilaisia ja kokevat elämänsä ja olosuhteensa kukin omalla tavallaan. Se mikä toiselle lapselle tuo hyvinvointia voi toiselle merkitä tyytymättömyyttä. Siksi objektiiviset hyvinvoinnin kriteerit kertovat vasta lasten elämän olosuhteista. Jotta lasten todellisesta hyvinvoinnista saataisiin tietoa, täytyy heidän päästä itse kertomaan kokemuksistaan vallitseviin olosuhteisiinsa.

Lapsiväestölle äänen antaminen on uuden lapsuustutkimuksen yksi tehtävä. Näin lapsilla on mahdollisuus päästä osalliseksi siihen sosiaaliseen maailmaan, jossa he elävät. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ensimmäistä luokkaa koulua käyvien lasten hyvinvoinnin kokemuksia ja näkemyksiä koskien heidän vapaa-aikaansa aamuisin ja iltpäivisin kouluajan ulkopuolella ilman omien vanhempien läsnäoloa. Tavoitteena on tutkia, mikä ekaluokkalaisille on merkityksellistä ja mitä he omasta mielestään tarvitsevat enne ja jälkeen koulupäivien.

Tutkimusprosessin aikana tutkimustehtävä tarkentui seuraaviksi tutkimusongelmiksi. Tutkimusongelmat koostuvat kolmesta pääongelmasta. Toisen pääongelman olen jakanut vielä kahteen alaongelmaan. Kahden viimeisen tutkimusongelman muodostamisessa olen yhdistänyt Kiilin(1998)

hyvinvointikriteeristön laatutekijöitä sekä Lehtisen (2000) Bourdieun (1986) ja Colemanin (1988) teorioista johtamia lasten toimintaresursseja.

Pääongelmat ja alaongelmat

1. Minkälaisia ovat lasten koulupäivien aamut ja iltapäivät?

2. Miten voimavarat tulevat esiin lasten aamuissa ja iltapäivissä?
 - 2.1. Mitkä voimavarat ovat lasten käytössä?
 - 2.2. Mitä voimavaroja lapsilta puuttuu?

3. Miten lasten käytettävissä olevat voimavarat ovat yhteydessä lasten hyvinvointiin?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Monitieteinen lapsuustutkimus lasten äänitorvena

Monitieteisellä lapsuustutkimuksella, joka koostuu useiden tieteenalojen tutkimusintresseistä, on merkittävä osuus lasten kokemusten ja näkemysten esille tuomisessa (Lehtinen 2000, 15, 199). James ja Prout (1997, 8, 28 - 29) määrittelevät lapsuuden uuden sosiologisen paradigman yhdeksi peruspilariksi laadullisessa lapsuustutkimuksessa. Se antaa lapselle suoran äänen ja enemmän osallisuutta tutkimustiedossa kuin kokeellinen ja survey-tutkimus. Sosiaalitieteet eivät ole vain neutraaleja lapsuuden kommentoijia, vaan ne ovat mukana rakentamassa ja muuttamassa lapsuutta. Muutoksen tueksi tarvitaan paljon lisää empiiristä tutkimusta lapsista suhteessa yhteiskuntaan. Myös Kinos ja Virtanen (2001, 150) näkevät lapsilähtöisen tiedon tuottamisen yhtenä muotona yhteiskunnallisen äänen antamisessa lapsiväestölle. Informanteina lapset pystyvät itse osallistumaan lapsuuden määrittämiseen ja löytämiseen. Lapsena oleminen ei ole vain biologinen tila vaan se on suhteessa sen hetkiseen todellisuuteen. Ihmisen suhde todellisuuteen on täynnä merkityksiä, joiden kautta myös kokemukset muotoutuvat. (Laine 2001, 27-28.)

Tämän tutkimuksen teoriaosassa esitetyistä tutkimuksista hyviä esimerkkejä äänen antamisesta lapsille ovat muun muassa Kiilin (1998, 2000) tutkimukset lasten ja nuorten hyvinvointi-indikaattorien kehittämiseksi, Alasen (2001a) tutkimus

suomalaislasten arkielämästä sekä Solbergin (1997) tutkimus norjalaislasten elämästä. Lasten kunnioittamista ja äänen antamista lapsille edustaa Smithin ja Barkerin (2000) tutkimus iltapäiväkerhojen merkityksestä lasten toiminnalle ja käyttäytymiselle Isossa-Britanniassa. Sen lisäksi, että tutkimuksessa pidettiin kiinni lasten omasta suostumuksesta tutkimukseen osallistumisen suhteen, lapsilta pyydettiin myös ehdotuksia näkökohdista, joita tutkimusprojektissa tulisi painottaa. Lisäksi lapset otettiin mukaan tutkimusmenetelmien valintaan ja aineiston keräämiseen. Jopa aineiston analyysissä kysyttiin lasten mielipiteitä tutkijoiden tulkinnoista. Tässä tutkimuksessa tutkijat saivat arvokasta tietoa lapsinäkökulmasta koko tutkimusprosessissa. (Smith & Barker 2000, 318 - 320.)

Lasten itsensä kokemaa arkea valottamalla voi Lehtisen (2000, 199) mukaan löytyä avaimia myös lasten ja nuorten ongelmakäyttäytymiseen, kun taas lasten ja nuorten näkeminen vain toimenpiteiden kohteena ei johda pitkälle. Lasten näkökulman korostamisessa voidaan nähdä vaarana lasten lisääntyvä vallankäyttö suhteessa aikuisiin. Äänen antaminen lapsille ja heidän toimijuutensa esille tuominen ei suinkaan merkitse aikuisen kasvatustuon tai asiantuntijuuden murenemistä vaan päinvastoin korostaa aikuisen vastuuta lapsen arjesta. (Lehtinen 2000, 200.)

Oma kiinnostukseni lasten elämän todellisuutta kohtaan on johtanut minut uuden lapsuustutkimuksen jäljille. Työssäni lasten parissa olen havainnut lasten äänen kuulumattomuuden tässä yhteiskunnassa. Siksi olen valinnut tutkimusotteekseni laadullisen tutkimuksen, jolla lasten ääntä voidaan saada kuuluville. Toisaalta tutkimusintressi määrittelee tutkimuksen tutkimusotetta. Kun pyritään ymmärtämään ilmiöitä sinänsä, laadullinen tutkimus luo siihen edellytykset. (Strauss & Corbin 1990, 36 - 27.) Lapsuustutkimuksen kentässä tutkimukseni asettuu kasvatustutkimuksen piiriin. Lähestyn ekaluokkalaisten aamuja ja iltapäiviä lasten hyvinvoinnin näkökulmasta. Perustan lasten hyvinvoinnille luovat objektiivisesti määriteltävissä olevat olosuhteet. Todellisen hyvinvoinnin määrittelee lasten subjektiivinen kokemus näistä olosuhteista.

5.2 Tutkimusryhmän esittely

Tutkimusryhmäksi valitsin eteläsuomalaisesta pienehköstä kaupungista erään peruskoulun ensimmäisen luokan oppilaita. Koulu sijaitsee kaupungin laidalla olevan uuden asunto-alueen läheisyydessä. Asuntoalueen hallitseva asumismuoto on pientaloasuminen ja alueella asuu paljon lapsiperheitä. Koulumatkaa lapsilla on noin kilometri. Koulussa on 340 oppilasta ja kolme ensimmäistä luokkaa. Tutkimusryhmän luokassa oli 23 oppilasta. Heistä 10 oli poikia ja 13 tyttöjä.

Koulun läheisyydessä on kaksi iltapäiväkerhoa, joissa osa tutkimusryhmän lapsista oli koulupäivän jälkeen. Molemmat iltapäiväkerhot ovat hoivatyypisiä, ryhmämuotoisia kerhoja. Koulun pihapiirin iltapäiväkerho on kaupungin sosiaalitoimen ylläpitämä. Tutkimusajankohtana kerhossa työskenteli kolme työntekijää, joista kaksi oli työvoimahallinnon työllistämää henkilöä. Vastuuohjaajalla ei ollut hoito- ja kasvatustalon peruskoulutusta. Kerhorakennuksen tilat ovat isot ja avarat. Ne koostuvat yhdestä isosta ja korkeasta salista, kahdesta pienemmästä huoneesta sekä eteisestä ja keittiöstä. Kerhossa oli 26 ekaluokkalaista. Tutkimusryhmän lapsista kuusi oli tässä iltapäiväkerhossa. Kerhon toiminta-aika on kello 12.00 - 17.00. Aamutoimintaa tässä kerhossa ei ole lainkaan.

Toinen koulun läheisyydessä oleva iltapäiväkerho on noin 700 metrin päässä koulusta sijaitseva seurakunnan kerho. Kerhossa työskenteli kaksi ohjaajaa, joista toisella oli nuorisohjaajan ja toisella perhepäivähoitajan koulutus. Kerhon tilat ovat seurakuntatalossa. Kerholaisten käytössä on yhteinen toimintahuone, partiokolo, eteinen ja talon toisessa päässä oleva sali, jota käytetään ruokailutilana välipalan aikaan. Salin vieressä on myös keittiö, jossa ohjaajat valmistavat välipalan. Iltapäiväkerhon toiminta-aika on kello 12.00 - 16.30. Aamutoimintaa ei tässäkään kerhossa ole. Kerhossa oli 14 kerholaista, joista kymmenen oli ekaluokkalaisia ja neljä tokaluokkalaisia. Kahdeksan tutkimusryhmän lasta kävi tätä kerhoa.

Kuukautta ennen haastatteluja lähetin lasten mukana heidän vanhemmilleen kirjallisen pyynnön saada haastatella lapsia. Suostumuksensa vanhemmat ilmaisivat palauttamalla kirjeen liitteenä olleen lomakkeen allekirjoitettuna. Lomakkeessa luvan lisäksi kysyin myös lasten aamujen ja iltapäivien järjestelyjä perheissä. Vanhempien tuli valita lomakkeessa esitetyistä vaihtoehdoista se, joka parhaiten kuvasi heidän lapsensa

olinpaikkaa ja seuraa aamuisin ja iltapäivisin. Sain kaikilta perheiltä vastauksen kyselyyni ja myös luvan haastatella lapsia. Vanhempien luvan lisäksi pidin kuitenkin viimekädessä ratkaisevana lasten omaa suostumusta haastatteluun. Sitä kysyin lapsilta haastattelujen alkaessa. Käden nostolla lapset ilmaisivat halunsa osallistua haastatteluun. Sen jälkeen pyysin niitä lapsia nostamaan kätensä, jotka eivät halunneet tulla haastatelluiksi. Kolme lasta ei halunnut osallistua haastatteluun, joten en haastatellut heitä. Koska kaikki muut lapset halusivat innokkaasti tulla haastatelluiksi, lupasin käydä kaikkien kanssa nauhoitettavan keskustelun. Keskustelut olivat lyhyempiä kuin varsinaiset haastattelut mutta käsittelivät samaa aihetta. Tähän ratkaisuun päädyin, koska halusin viestittää lapsille, että heidän kaikkien ajatukset olivat minulle aikuisena tärkeitä (Tauriainen 2000, 156). Myös näistä keskusteluista sain arvokasta tietoa lasten elämästä mutta en käyttänyt niitä aineistona tutkimuksessani.

Haastateltavia lapsia valitessani kriteerinä pidin aluksi sitä, että lapset olivat sekä aamuisin että iltapäivisin erossa vanhemmistaan. Vanhemmilta haastatteluluvan yhteydessä saamani tiedon perusteella huomasin, että lapsista hyvin harvat olivat aamuisin kokonaan ilman aikuisen seuraa. Jouduin muuttamaan valintakriteerejä niin, että lapset olivat joko aamuisin tai iltapäivisin erossa vanhemmistaan. Tutkimusryhmästä valitsin haastateltavaksi 11 lasta, joista kuusi oli tyttöä ja viisi poikaa. Haastateltavat lapset nimesin seuraavasti: Paavo, Lotta, Mika, Assi, Janna, Saila, Niilo, Maiju, Oskari, Pete ja Kerttu. Vanhempien ilmoituksen mukaan aamujaan yksin tai sisarusten seurassa vietti neljä lasta. Kuusi lapsista oli aina aamuisin vanhempiensa seurassa ja yksi lapsi oli joko vanhempiensa seurassa, yksin tai sisarusten seurassa. Iltapäivisin kolme lapsista oli kotona joko yksin, sisarusten kanssa tai aikuisen seurassa. Lapsista kolme oli kaupungin ja viisi seurakunnan iltapäiväkerhossa.

Tutustuessani tutkimusryhmään pohdin haastatteluun valittavien lasten ominaisuuksia. Huomasin, että lapset olivat muun muassa kommunikaatioaidoiltaan hyvin erilaisia. Mietin, miten nämä taidot vaikuttavat haastattelutilanteeseen ja informaatioon, jota haastateltavilta saan. Hyvät kommunikaatioaidot omaava lapsi on tietysti parempi informantti kuin kommunikaatioaidoiltaan heikompi lapsi. Kuitenkin kun oli kyse lasten oikeudesta tulla kuulluksi, koin tärkeäksi että lapsilta saatua informaatiota ei arvoteta heidän taitojensa mukaan. Lapsiin kohdistuneen vaatimuksen sijaan kohdistin vaatimukseni itseeni haastattelijana.

5.3 Aineistonkeruumenetelmä

Tämän tutkimuksen yhtenä pyrkimyksenä on lasten äänen esille tuominen. Siksi aineiston keruumenetelmäksi valitsin juuri lasten haastattelun. Haluttaessa tietoa lasten kokemuksista ja näkemyksistä, sitä saadaan parhaiten lapsilta itseltään. Haastattelussa lapset antavat uskottavia vastauksia silloin, kun heiltä kysytään heille merkityksellisistä asioita ja tapahtumista heille sopivalla tavalla (Holmes 1998, 23; Scott 2000, 99). Vaikka ymmärretyksi tuleminen ja ymmärtäminen onkin lasten haastattelussa joskus vaikeaa, se ei saisi kuitenkaan olla esteenä lasten haastattelulle. Tilanteet, joissa lapset tulevat kuulluksi tai jäävät kuulematta, ovat mukana rakentamassa lasten asemaa yhteiskunnassa ja näyttämässä lapsille heidän paikkansa. Esimerkiksi lasten kokemukset sosiaalisista maailmoistaan ja vertaisryhmistään eivät ole olleet mielenkiinnon kohteina, koska sosialisointi tavoitteena on ollut tuottaa kulttuurisesti taitavia aikuisia (Holmes 1998, 2).

Haastattelumenetelmän valinnassa on suuri merkitys lapsen iällä. Mitä nuorempi lapsi on sitä vapaamuotoisempi haastatteluasetelman tulee olla. Kuitenkin jo 7-vuotiaille lapsille on mahdollista toteuttaa puolistrukturoituja haastatteluja. (Scott, 2000, 101.) Oman tutkimusryhmäni lapset olivat 7-vuotiaita. Koska halusin korostaa haastattelutilanteissa luontevaa ilmapiiriä ja keskustelevuutta, valitsin haastattelumenetelmäksi puolistrukturoidun haastattelun, josta käytän nimitystä teemahaastattelu. Teemahaastattelussa aihepiirit on määritelty etukäteen, mutta strukturoidulle haastattelulle ominaiset kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Teemat luovat haastattelulle rajat, mutta tarkan strukturoidun rakenteen puuttuminen antaa haastateltaville mahdollisuuden hyvinkin vapaaseen mielipiteen ilmaisuun. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.) Portfoliot ja lasten haastattelut ovat hyviä lapsilähtöisiä tapoja tavoitella lasten omaa näkökulmaa (Tauriainen 2000, 51). Myös omat kokemukseni portfolioyöskentelystä lasten kanssa ja erityisesti niihin liittyvä lasten ajatusten kuunteleminen ovat vahvistaneet käsitystäni haastattelusta tehokkaana lasten näkökulman valottajana. Nimenomaan keskustelujen vapaamuotoisuus, oma aito läsnäolo ja lapsen mielipiteiden kuunteleminen ovat avanneet minulle ikkunoita lasten maailmaan.

Konkreettisuus ja toiminnallisuus ovat lapsille ominaisia piirteitä. Siksi lasten haastatteluissa erilaisten apuvälineiden käyttäminen voi edistää asian hahmottamista. Esimerkiksi kuvamateriaali herättää lasten mielenkiintoa, auttaa heitä ymmärtämään ja tuottaa merkityksellisempiä vastauksia. (Dovenborg & Pramling 1985, 37; Harter ja Pike 1984, 1970; Thomas & O'Kane 2000, 825.) Haastattelua varten valmistin valokuvista kuvasarjan lasten aamuista ja iltapäivistä helpottamaan haastateltavien orientoitumista aiheeseen. Tällainen virike haastattelussa voidaan nähdä kulttuurituotteena, joka konkretisoi tutkimuskohteen keskustelutilanteessa. Oma kuvasarjani toimi tarinana lasten aamuista ja iltapäivistä. Tarinan rakentamisessa käytin apuna kahdeksanvuotiaan tytön ja pojan asiantuntijuutta ekaluokkalaisten aamuista ja iltapäivistä. Yhdessä heidän kanssaan valmistin kuvamateriaalin, josta valitsi kuvat tarinaan. Lapset esittelivät ekaluokan aamujensa ja iltapäiviensä toimintaa ja esiintyivät kumpikin tarinan kuvissa. Näin kuvasarjasta muodostui näiden kahden lapsen ja itseni välisen diskurssin välittämä semioottinen merkki. (Törrönen 2001, 205 - 207.) Tytöille ja pojille oli omat kuvatarinat, jotta haastateltavat lapset saattoivat samaistua paremmin kuvien tapahtumiin (Harter & Pike 1984, 1972). Harjoittelin haastattelua neljän esihaastattelun avulla. Kaksi ensimmäistä haastattelua tein koulun ulkopuolella tutuille lapsille. Näissä haastatteluissa testasin nauhurin toimintaa ja kuvatarinoiden käyttöä. Kehittelin myös haastattelurunkoa. Kaksi viimeistä esihaastattelua tein tutkimusryhmän oppilaille. Niiden tarkoituksena oli viimeistellä haastattelun toteuttamista.

Toteutin haastattelut koulussa, henkilökunnalle tarkoitettussa pienessä työtilassa. Työtila oli lasten koululuokan läheisyydessä. Se oli rauhallinen eikä siellä ollut muita virikkeitä häiritsemässä lasten keskittymistä. Haastattelut kestivät kunkin lapsen kohdalta noin 20 minuuttia. Haastattelujen aluksi kerroin lapsille tarkoituksestani nauhoittaa haastattelut. Pyysi lapsilta siihen lupaa, ja ennen varsinaista haastattelua nauhoitimme lasten kanssa pienen otteen, jonka kuuntelimme välittömästi. Sen jälkeen lapset saivat päättää nauhoituksesta. Kaikki lapset suostuivat nauhoitukseen, eikä se tuntunut häiritsevän heitä. Haastattelun alussa kysyin lasten taustatietoja lasten iästä, perheestä ja tärkeistä ihmisistä. Sitten katselimme lasten aamuja koskevat kuvat. Lapset saivat lukea halutessaan kuvien alla olevat tekstit, jotka olin kirjoittanut tavuittain. Toisten lasten kanssa kävimme kuvat läpi pelkästään keskustelemalla. Kuvien katselun jälkeen esitin lapsille kysymyksiä heidän omista aamuistaan. Sen jälkeen kävimme läpi kuvatarinana iltapäiviä koskevan osan ja käsittelimme iltapäiviä koskevat kysymykset.

Jaoin kysymykset yleisluontoisiin pääkysymyksiin ja niitä selventäviin jatkokysymyksiin (Liite 1). Kysymykset olivat pääsääntöisesti avoimia, kuvailevia kysymyksiä. Joukossa oli myös yleisinä kysymyksinä suljettuja kysymyksiä, joilla päästiin aiheeseen esimerkiksi näin: ” *Onko koulumatkasi sinun mielestä turvallinen?*”. Jatkokysymykset näihin olivat avoimia ” *Mikä siinä on turvallista?*” Kuvailevien kysymysten lisäksi oli myös perusteluja vaativia kysymyksiä. (Dovenborg & Pramling 1985, 35 - 37.) Kysyin esimerkiksi, miltä yksinolo aamuisin tuntuu. Jos lapsi vastasi, että kivalta, kysyin, mikä siinä on kivaa. Kysymyksillä selvitin lasten vallitsevia olosuhteita ja heidän tyytyväisyyttään olosuhteisiinsa. Näin pyrin saamaan tietoa sekä lasten objektiivisista että subjektiivisista hyvinvoinnin osa-alueista. (Allardt 1998, 41; Kiili 1998, 18.)

5.4 Tutkijan rooli

Allumin sekä (1991) Bellin, Caplan ja Karimin (1993) mukaan tutkijan sukupuoli, ikä sosiaalinen tausta samoin kuin persoona ja tunteet vaikuttavat myös tutkimustilanteessa (Holmes 1998, 4, 7). Erityisesti lasten haastatteluissa lapsen ja aikuisen välinen suhde on tutkijan kannalta hyvin haasteellinen. Se on harvoin tasapuolinen. Aikuinen on haastattelutilanteessakin tilanteen ja tehtävän määrittelijä. Siksi aikuisen asema saattaa vaikuttaa lapsen vastauksiin ja mielipiteisiin. Haastattelijan onkin tärkeää luoda luottamuksellinen suhde lapsen ja itsensä välille (Dovenborg & Pramling 1985, 27).

Luottamuksellisen suhteen rakentamista lapsiin pyrin edesauttamaan sillä, että vietin aikaa tutkimusryhmän luokassa kaksi viikkoa (Alanen 2001a, 131). Molempien osapuolten tutustuminen toisiinsa on tärkeää silloin, kun tutkija tulee lasten elämänpiiriin ulkopuolelta (Corsaro 1985, 12-28). Olin ensin viikon vain tutustumassa lapsiin ja toisen viikon aikana suoritin haastattelut. Ensimmäisen viikon aikana seurailin lasten toimintaa luokassa ja välitunneilla. Kävin tutustumassa myös molempiin iltapäiväkerhoihin. Lapset kokivat hyvin tärkeäksi sen, että he saivat esitellä iltapäiväkerhonsa minulle.

Oman asemani tutkijana koululuokassa määrittelin Finen ja Sandströmin (1988) sekä Jamesin (1998) mukaan mielenkiintoiseksi aikuisystäväksi. Tässä roolissa en kantanut täydellistä aikuisen vastuuta kuten opettaja mutta en ollut myöskään täysin vastuun ulkopuolella. (Thomas & O’Kane 2000, 827.) Kerroin lapsille, että olin kiinnostunut heidän arkipäivistään ja tulisin haastattelemaan heitä heidän aamuistaan ja iltapäivistään. Kerroin myös, että en ole opettaja, harjoittelija enkä koulunkäyntiavustaja mutta autan heitä tarvittaessa luokassa. Pysin pysymään myös mahdollisimman paljon pois opettajanhuoneesta, joka on yksi vallan merkki koulumaailmassa. Aina aikuisen asemasta irrottautuminen ei ollut kuitenkaan helppoa. Oman kasvattajan roolin poissulkeminen edellytti vahvaa oman tilanteen tiedostamista varsinkin silloin, kun olin paikalla lasten välisissä konfliktitilanteissa. Joihinkin lasten ristiriitaisiin tilanteisiin jouduin puuttumaan tilanteen vaarallisuuden vuoksi. Omasta mielestäni sain rakennettua suhteen lapsiin luottamukselliseksi. Sitä kuvaa Sofian huudahdus läksiäiskekereitäni viettäessämme: ” *Ota mut mukaan sinne, minne sääkin menet.*” Oma kokemukseni lastentarhanopettajana auttoi minua vuorovaikutussuhteen luomisessa lapsiin.

5.5 Aineiston analyysi

Analyysimenetelmäksi valitsin sisällönanalyysin. Laadullisen aineiston sisällönanalyysin tarkoituksena on luoda ilmiöstä sanallinen kuvaus ja esittää sen tuoma informaatio organisoidussa, tiivistetyssä muodossa, josta teoreettisten käsitteiden muodostaminen ja johtopäätösten tekeminen on mahdollista. Yleensä kuitenkin tutkimuksen taustalla on jonkinlainen teoreettinen viitekehys, joka ohjaa tutkijan toimintaa. Tästä taustasta tutkijan on hyvä olla tietoinen, sillä siitä hän luo joko uutta teoriaa tai laajentaa jo olemassa olevaa teoriaa oman aineistonsa avulla. (Miles & Huberman 1984, 11; Strauss & Corbin 1990, 49.)

Oman teoreettisen viitekehykseni muodosti monitieteinen lapsuuskäsitys ja lasten hyvinvoinnin kriteeristö. Analyysini muotoutui osittain aineistolähtöiseksi, koska itselläni ei ollut aluksi tiedossa niitä luokkia, mitä aineistosta löytyisi. Tarkoitukseni oli löytää aineistosta uusia kategorioita ja luokitella niitä edelleen. Koska analyysin

seuraavissa vaiheissa käytin luokittelussa apunani Kiilin (1998) lasten hyvinvointikriteeristöä ja Lehtisen (2000) lasten toimintaresursseja, tuli analyysiini myös teoreettisia kytkentöjä. Tällaisen teoriasidonnaisen analyysin yhteydessä puhutaan abduktiivisesta päättelystä, jossa aineistolähtöisyys ja valmiit mallit vuorottelevat. (Strauss & Corbin 1990, 49 - 50; Tuomi & Sarajärvi 2002, 98 - 99.)

Aineistonkeruun jälkeen tallensin nauhoitetut haastattelut kirjalliseen muotoon. Litteroitua materiaalia tuli 56 sivua. Luettuani aineiston läpi useaan kertaan aloin tehdä aineistolle tutkimustehtävän mukaisia kysymyksiä, joiden avulla tein alustavan luokittelun aineistosta. Tällaiset kysymykset avaavat tutkijalle aineistoa. Ne auttavat löytämään mahdollisia luokkia, ominaisuuksia ja ulottuvuuksia. (Strauss & Corbin 1990, 77.) Ensimmäiseen tutkimusongelmaan vastaaminen vaati lasten aamujen ja iltapäivien kuvailua. Aineistolle esittämieni kysymysten ja alustavan luokittelun perusteella sain aineistosta yleiskuvan, jonka avulla pystyin kertomaan, minkälaisia lasten aamut ja iltapäivät olivat. Kuvailin lasten olinpaikkoja, seuraa sekä tekemisiä aamuisin ja iltapäivisin. Kahden esimerkkitapauksen avulla pyrin valottamaan tarkemmin lasten aamuja ja iltapäiviä. Lasten henkilöllisyyden suojaamiseksi muutin kaikkien haastateltavien nimet. Samoin paikkojen nimet muutin siten, että lasten todellinen elinympäristö ei käy esimerkeistä selville.

Tutkittuani aineistoa ja verrattuani sitä lasten hyvinvointikriteereihin nousi aineistosta näkyvästi esille lasten käytettävissä olevat voimavarat. Näitä toisen tutkimusongelmani ilmiöitä aloin analysoida aineiston tarkemman luokittelun avulla. Milesin ja Hubermanin (1994, 10 - 12) mukaan laadullisen aineiston analyysi voidaan jakaa kolmivaiheiseksi prosessiksi, johon kuuluvat aineiston pelkistäminen, ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen. Lähdin liikkeelle aineiston alkuperäisilmaisujen pelkistämisestä yksittäisiksi ilmaisuiksi. Ne löysin aineistolle tekemieni kysymysten avulla. Analyysiyksikkönä oli yksi sana tai useamman sanan ajatuskokonaisuus. Tämän jälkeen ryhmittelin pelkistetyt ilmaukset samaa asiaa tarkoittaviin alaluokkiin ja sain tiivistettyä yksittäiset tekijät yleisempiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 112 - 113.) Pelkistettyjen ilmauksien luokittelun jälkeen jatkoin ryhmittelyä alaluokkien yhdistämisellä yläluokkiin. Näiden luokkien muodostamisessa käytin apuna Kiilin (1998, 23) lasten hyvinvointikriteeristöä. Yläluokkien muodostamisen jälkeen etenin teoreettisten käsitteisiin, joiden muodostamisessa hyödynsin Lehtisen (2000) tutkimuksesta lasten toimintaresursseja. Pääluokkaa muodostaessani käytin

toimintaresurssien sijasta käsitettä voimavarat. Lehtisen tutkimuksesta poiketen otin käyttööni myös aineellisten voimavarojen luokan. Näistä luokitteluista on esimerkkejä liitteessä 2. Aineiston tuottaman tiedon selkiyttämiseksi ja johtopäätöksien teon helpottamiseksi muodostin luokituksista tulostaulukot, joissa näkyvät pääluokat, yläluokat ja alaluokat (Miles & Huberman 1994, 91). Nämä taulukot ovat tutkimustuloksia esittelevässä kappaleessa.

Ryhmitellessäni pelkistettyjä ilmauksia alaluokkiin havaitsin, että aineistossa ilmenee sekä lasten käytössä olevia voimavaroja että niitä voimavaroja, joita lapsilla ei ole. Otin luokituksessa tämän huomioon siten, että taulukoissa esiintyy sekä lasten voimavarojen että niiden puutteiden luokkia. Koska tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lasten aamujen ja iltapäivien todellista hyvinvointia, aineiston analyysissä otin huomioon lasten objektiivisen ja subjektiivisen hyvinvoinnin. Luokittelussa ne näkyvät lasten kuvaamina voimavaroina sekä heidän kokemuksinaan voimavaroistaan.

Todellisuudessa lapsilla olevat voimavarat eivät ole irrallisia ilmiöitä vaan kontekstista riippuvia resursseja, joiden merkitys vaihtelee näkökulmasta riippuen. Siten yksittäinen pelkistetty ilmaus saattoi kuulua kahteen erilliseen voimavaran luokkaan. Esimerkiksi lapsen yksinolo saattoi merkitä lähipiiriin saavuttamattomuutta ja siten sosiaalisten voimavarojen puutetta, mutta tietyssä tilanteessa lapsen vaikutusmahdollisuuden kautta kulttuurista voimavaraa. Olen tarkastellut lasten esille nostamia ilmiöitä useamman voimavaran näkökulmasta. Näin olen saanut näkyväksi voimavarojen erilaisen merkityksen eri lapsille.

Lopuksi analysoin lasten käytettävissä olevien voimavarojen suhdetta lasten hyvinvointiin. Yksilön hyvinvointi muodostuu Allardtin (1998, 40) mukaan objektiivisista saatavilla olevista voimavaroista ja olosuhteista sekä subjektiivisesta tyytyväisyydestä tai tyytymättömyydestä vallitseviin olosuhteisiin. Havainnollistaakseni lasten asemaa todellisen hyvinvoinnin kentässä muodostin objektiivisten voimavarojen ja lasten subjektiivisten kokemusten välisen nelikentän, jolle sijoitin lapset. Nelikenttä on kuvio, jonka avulla tutkija voi kuvata aineistoa kahden tutkittavan ulottuvuuden suhteen (Miles & Huberman 1994, 181). Lasten nelikenttään sijoittumiseen vaikuttivat lasten kertomusten mukaiset voimavarat ja niiden puutteet sekä lasten tyytyväisyys vallitseviin olosuhteisiin.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Lasten haastattelut toivat esille lasten toiminnan ja kokemusten kirjon aamuisin ja iltapäivisin. Keskeiseksi aiheeksi nousivat lasten käytettävissä olevat voimavarat ja niiden puutteet. Lapset kertoivat, mitä voimavaroja heillä oli saatavilla ja mitä heiltä puuttui. He kertoivat myös käytettävissä olevien voimavarojen merkityksestä itselleen sekä siitä, mitä voimavaroja he kaipasivat lisää.

Osuus yhteiskunnallisista voimavaroista Provisio - Having on yksi lasten hyvinvoinnin laatutekijöistä. Ne määritellään lasten käytettävissä oleviksi taloudellisiksi, sosiaalisiksi ja sivistyksellisiksi oikeuksiksi (Lastensuojelusta kohti lapsipolitiikkaa 1995, 21). Aineistossa lasten voimavarat eivät kuitenkaan rajoittuneet pelkästään tähän kategoriaan. Lasten omat kokemukset ja mielipiteet voimavaroista ja niiden käyttöönotosta liittivät voimavarat myös hyvinvoinnin kriteeristön Protection – Belonging -kategoriaan sekä Participation - Doing -kategoriaan, jotka kuvaavat lasten suojelua, osallisuutta ja yhteisyyttä sekä osallistumista voimavarojen käyttöönottoon.

6.1 Lasten aamut ennen kouluunlähtöä

Kaikki haastatteluun osallistuneet lapset viettivät aamunsa ennen kouluunlähtöä kotona. Silloin he olivat enimmäkseen perheenjäsentensä seurassa. Lasten aamut koostuivat

vanhempien ja sisarusten kanssa olostä sekä yksinolosta. Koko aamua ei ollut kukaan haastateltavista yksin. Yksinolo oli satunnaista. Yleensä lapset kertoivat olevansa joskus yksin: ”...ja joskus ku ne kummatki on menny ni jo kaheksaksi ni sit mä oon yksin.” Kaikilla lapsilla oli vanhempia sisarusia, joiden kanssa he olivat ainakin osan aikaa aamuisin, kun vanhemmat lähtivät töihin aikaisemmin.

Tässä tutkimuksessa lasten aamuaskareet olivat jaettavissa kahteen osaan: varsinaisiin aamutoimiin ja muihin aamupuuhiiin. Aamutoimet sisälsivät ne askareet, joita ihmiset yleensä aamuisin ennen kouluun ja töihin lähtöä tekevät. Aamupuuhat liittyivät taas vapaaseen olemiseen. Aamutoimista haastatteluissa esille nousi aamupala. Suurimalle osalle lapsista vanhemmat tai isot sisarukset laittoivat aamupalan valmiiksi. Vain kaksi lasta otti aamupalan itse. Aamupesu ei kuulunut yleisesti lasten rutiineihin. Se kuitattiin usein hampaiden pesulla ja jotkut lapsista eivät käyneet lainkaan aamuisin pesulla. Pukeutuminen tapahtui myös omatoimisesti. Repun pakkaamisesta lapset huolehtivat enimmäkseen itse. Osalle lapsista vanhemmat kuitenkin tekivät sen. Reppu pakattiin edellisenä iltana tai aamulla. Tyttöjen aamutoimiin kuului myös hiusten laittamista.

Muista aamupuuhista yleisin oli televisionkatselu. Yhdestätoista lapsesta vain yksi ei kertonut katsovansa televisiota aamuisin. Lasten vastauksista ei voi päätellä televisionkatselun määrää, mutta televisio näytti kuitenkin liittyvän heidän normaaliin aamurutiiniinsa: ”Ekaks mä herään ja sit katon televisioo.” Lapset mainitsivat myös leikkivänsä aamuisin. Kuitenkaan he eivät eritelleet leikkejään tarkemmin. Muita puuhia olivat pojilla Play Stationin pelaaminen ja Aku Ankan lukeminen. Tytöt taas kokosivat palapelejä, kuuntelivat satukasetteja ja askartelivat. Aamupuuhat olivat riippuvaisia ajasta. Niitä tehtiin, mikäli oli aikaa.

Vanhempien rooli aamuisin tuntui olevan turvan tuoja ja huolehtija. Vanhemmat laittoivat lapselleen aamupalan, pakkasivat repun, huolehtivat lapsen kouluunlähdistä ja joskus myös veivät lapsensa kouluun. Muuten lapset eivät kertoneet tekevänsä aamuisin mitään vanhempiensa kanssa yhdessä. Sisarusten kanssa lapset sen sijaan leikkivät, katsoivat televisiota tai tekivät muuta mielenkiintoista. Seuralaisina suunnilleen samanikäiset sisarukset korostuivat lasten vastauksissa, kun taas huomattavasti vanhemmat sisarukset olivat näkymättömiä. Niilo kertoi viettävänsä aamunsa pari vuotta vanhemman veljen kanssa, mutta vanhempien läsnäolosta hän oli epävarma:

H: ”Kotona; sää oot kotona. Kenen kanssa sää oot siellä kotona?”

N: ”Isoveljen kaa.”

H: ”Sillon ku sää heräät aamulla, ni onko iskä ja äiti jo lähteny?”

N: ”Ei... joku on lähteny. Toi äiti nukkuu usein kauan.”

H: ”Ahaa”.

N: ”Ni joskus se sitten lähtee töihin mua ennen, ku mää oon nukkunu.”

H: ”Aha. Onko isä lähteny töihin ku sää heräät?”

N: ”On yheksältä aina.” (H7)

Perheiden koirilla oli myös rooli lasten seuralaisena. Lapset kertoivat leikkivänsä koiran kanssa. Toisaalta koirat olivat lasten turvana yksinolon hetkinä. Lasten kaverit olivat harvoin toistensa luona aamuisin. Näissä tapauksissa he tulivat hakemaan toisiaan kouluun. Silloin lapset saattoivat puuhata jotain pientä, jos ehtivät: ”No joskus vaihellaan vähän tarroja, kaikkee semmosta .”

Useimmilla lapsilla tieto kouluunlähdestä riippui siitä, olivatko he yksin kotona vai jonkun perheenjäsenen kanssa. Jos lapset olivat perheenjäsenen seurassa, joku sanoi heille, milloin täytyy lähteä kouluun. Jos he taas olivat yksin, yleensä äiti ilmoitti puhelimitse kouluun lähdestä. Kellosta ajan tarkistaminen tuntui olevan lapsille vielä epävarmaa. Vaikka lapset tarkkailivat kelloa kouluunlähdon yhteydessä, vain pari lasta luotti pelkästään kellon katsomiseen.

Koulumatkansa lapset kulkivat yleensä kävellen. Joitakin lapsia vanhemmat saattoivat kouluun tai kuljettivat autolla, jos se sopi heidän työaikoihinsa. Sisarusten tiet erkanivat viimeistään koulumatkalla. Vain muutama lapsi kulki sisaruksensa kanssa. Saila kertoi sisaren kanssa kulkemisesta näin:

H: ”Millä sä menet kouluun?”

S: ”Kävellen.”

H: ”Kenen kans sää kuljet kouluun?”

S: ”Yksin, jos ei Milla tuu aina perässä Roosin kaa.” (H6)

Kavereiden seura oli puolestaan hyvin tärkeää lapsille. Koulumatkalla he hakeutuivat yleensä toistensa seuraan. Kuitenkin suurin osa lapsista kertoi kulkevänsä ainakin joskus yksin kouluun. Vuorovaikutuksen tärkeys kavereiden kanssa näkyi haastatteluissa. Kaikki lapset, jotka kulkivat toisten seurassa, kertoivat juttelevänsä toisten lasten kanssa koulumatkalla. Keskustelujen sisällöstä lapset eivät kuitenkaan kertoneet.

Esimerkki ekaluokkalaisen aamusta:

Paavo on 7-vuotias poika, jonka perheeseen kuuluu äiti, isä ja pari vuotta vanhempi isosisko Niina. Aamunsa Paavo viettää äidin ja siskon kanssa. Jos äiti lähtee

aikaisemmin töihin Paavo ja Niina ovat keskenään kotona. Silloin kun Niina menee kahdeksaksi kouluun, Paavo on vähän aikaa yksin ennen kuin koulukaveri Kaisa tulee häntä hakemaan.

Aamuisin Paavo kertoo heräämisen jälkeen katsovansa televisiota ja menevänsä sitten syömään. Äiti tai Niina antavat hänelle yleensä aamupalan. Joskus hän ottaa sen itse. Aamupalan jälkeen Paavo pistää vaatteet päälleen. Pesulla hän ei kerro käyvänsä lainkaan. Repun hän on pakannut jo edellisenä päivänä. Aamulla Paavo ei ehdi puuhailemaan paljon. Television katselun lisäksi hän lukee Aku Ankkoja. Varsinkin yksin ollessaan hän kertoo nauttivansa Akku Ankkojen lukemisesta, koska Niina ei ole häntä häiritsemässä. Toisaalta hän kertoo aamuisin leikkivänsä Niinan kanssa. Tosin leikit jäävät kesken, koska Niinan täytyy lähteä aikaisemmin kouluun.

Vaikka Paavo kertoo tuntevansa kellon, äiti ilmoittaa hänelle kouluunlähdöstä puhelimitse. Toisaalta myös Kaisan tulo on merkki kouluunlähdöstä. Matkalla kouluun Paavo hakee Pekkaa. Pekan seura on niin tärkeää hänelle, että Kaisa saa jäädä joukosta, jos hän ei halua tulla mukaan poikien kanssa. Paavo kulkee koulumatkansa aina jonkun kaverin kanssa. Koulumatkalla he yleensä vain kävelevät ja juttelevat.

6.2 Lasten iltapäivät

Lasten iltapäivien järjestelyissä perheet olivat käyttäneet erilaisia tapoja. Sekä tytöistä että pojista neljä oli iltapäiväkerhossa. Kaksi tyttöä oli iltapäivät aina kotona ja yksi pojista meni koulusta äitinsä työpaikalle ja sieltä myöhemmin kotiin. Osa iltapäiväkerhoa käyvistä lapsista oli koulun jälkeen aina kerhossa kun taas osa heistä oli välillä myös kotona. Iltapäiväkerholaisista kolme kävi kaupungin ylläpitämää iltapäiväkerhoa. Viisi lasta oli puolestaan seurakunnan iltapäiväkerhossa. Kotona olevista tytöistä toinen oli perheen koiran kanssa kunnes äiti tuli töistä ja toinen oli osan iltapäivästä isonsiskonsa kanssa. Iltapäiväkerhosta lapset tulivat kotiin joko kävellen, toisten lasten tai isojen sisarustensa hakemana tai autolla vanhempiensa kanssa.

Lapset olivat iltapäiväkerhossa luonnollisesti koko ajan toistensa seurassa. Kotona lapset viettivät aikaansa naapurustossa olevien lasten kanssa, sisarusten kanssa tai yksin. Aikuisten organisoimassa harrastustoiminnassa ja koulussa lasten iän ja sukupuolen yhteen sitoutuminen on vahvaa. Ikäkohtainen samanlaisuuden vaatimus on, että lapset ovat vain samaa sukupuolta olevien kanssa. (Lallukka 2003, 159.) Aineistossa lasten kaverit olivat yleensä samaa sukupuolta kuin he itse, ja iltapäiväkerhosta muistettiin useimmin samaa sukupuolta olevat lapset. Kotona ollessaan tytöt olivat tyttöjen kanssa ja pojat poikien kanssa. Koululaiset käyttivät arkikielessä usein luokka-astetta iän synonyymina (Lallukka 2003, 145). Myös Oskari kuvasi iltapäiväkerholaisia luokka-asteittain: *”Siellä on neljä tokaluokkalaista.”* Aikuiset olivat näkymättömiä myös iltapäivisin lasten kertomuksissa. Vain Oskari kertoi oma-aloitteisesti kerhossa olevan aikuisia. Muut kertoivat heistä vasta erikseen kysyttäessä.

Iltapäiväkerhossa kaverisuhteissa ilmeni lasten välillä myös ongelmia. Noin puolet haastateltavista kertoi kohtaavansa kerhossa lapsia, joiden kanssa he eivät tulleet toimeen. Ongelmat koettiin joko kiusaamisena tai häirintänä. Toisten lasten riehuminen ja höpöttäminen häiritsi joitakin lapsia. Kotona lasten kaverit tuntuivat olevan mieluisia eivätkä lapset kertoneet ongelmista kavereiden suhteen. Jotkut kyllä kertoivat viihtyvänsä välillä myös yksin omissa oloissaan.

Lasten iltapäiviin mahtui monenlaista toimintaa. Osittain se oli samaa sekä kotona että iltapäiväkerhossa. Molemmissa kerhoissa lapsilla oli mahdollisuus leikkiä. Joidenkin lasten mielestä se ei kuitenkaan kuulunut heidän tekemisiinsä. Kerttu vastasi seuraavasti leluja koskevaan kysymykseen:

H: ”Onko siellä muita leluja joilla voi leikkiä?”

K: ”Jotai nukkeja ja semmosia.”

H: ”Leikittäks te niillä?”

K: ”En (hymähtää) Sitten me mennään pihalle. Siellä on kyllä hyppynaru. Mää en kyllä kuitenkaan hypi sillä.” (H11)

Jotkut lapset taas pitivät leikkiä parhaimpana tekemisenä kerhossa. Kotona leikkiminen liittyi kavereiden kanssa olemiseen. Yleensä kotona tai jonkun luona oltiin leikkimässä. Assi kertoo iltapäivän toimistaan näin:

H: ”Ketä siellä kotona on sillon, ku sää menet kotiin?”

A: ”No ei ketään... paitsi naapurit. Sitte ku mää syön, sit ku mää tota niin oon tota tehny läksyt, ni sitt mä meen naapuriin leikkimään.” (H4)

Pelaaminen oli poikien suosiossa. Heidän mukaansa iltapäiväkerhossa pelataan sählyä, jääkiekkopeliä ja bingoa. Tyttöjen ainoa maininta pelaamisesta oli yleinen: ”*pelataan joskus jotain*”. Kotona pelaaminen liittyi lapsilla tietokoneisiin ja pelikonsoleihin, joita iltapäiväkerhossa ei ollut. Tyttöjen lempipuuha iltapäiväkerhossa näytti olevan piirtely ja askartelu. Kotona askartelu liittyi tyttöjen yksinoloon ja omiin juttuihin. Iltapäiväkerhossa lapsilla oli lisäksi ryhmän yhteistä tekemistä. Molemmissa kerhoissa oli askarteluhetkiä. Lapset mainitsivat myös laulamisen, kirjojen lukemisen ja penkillä istumisen yhteiseksi tekemiseksi. Iltapäiväkerhossa tarjottiin lapsille välipala, joka syötiin yhdessä. Kotona lapset ottivat itse välipalansa.

Läksyjen teko oli mahdollista molemmissa kerhoissa, mutta lapset tekivät kertomansa mukaan läksynsä yleensä kotona. Läksyt hoidettiin pian koulusta tulon jälkeen ennen kuin vanhemmat tulivat kotiin. Läksyjen teko olikin toisille lapsille osa niistä tehtävistä, joita vanhemmat olivat heille antaneet. Oman huoneen siivoaminen, koiran ulkoiluttaminen ja äidille soittaminen olivat myös tällaisia tehtäviä.

Oleiluakin lapset harrastivat jonkin verran. Seurakunnan kerhossa sohva oli miellyttävä istuskelu- ja loikoilupaikka, kuten Maiju kertoi:

*H: ”Onko sulla siellä iltapäiväkerhossa jotain mielipaikkaa, missä sää paljon oleskelet?”
M: ”No jos mulla ei oo mitään tekemistä ni mä vähän istun sohvalla.” (H8)*

Kotona ollessaan lasten viihtyivät television ääressä ja kuuntelivat musiikkia. He soittivat joskus myös vanhemmilleen töihin pyytääkseen vanhemmilta lupaa johonkin tai selvittääkseen jotain asiaa. Pete kävi myös äitinsä työpaikalla.

Ulkona lapset olivat sekä kotona että iltapäiväkerhossa. Kaupungin kerhossa ulkoiltiin lasten mukaan maanantaina. Seurakunnan kerhossa ulkoilua ei määritelty niin tarkasti. Kotona ulkoiluun liittyi kavereiden kanssa olemista. Lasten toimintapiiri ulottui kotipihaa kauemmas esimerkiksi puistoon.

Esimerkki ekaluokkalaisten iltapäivästä:

Kerttu on kolmilapsisen perheen nuorimmainen, jonka isot sisarukset ovat jo yläkouluiikäisiä. Iltapäivisin Kerttu menee yleensä seurakunnan iltapäiväkerhoon ja on siellä kello 15.00 saakka. Joskus hän menee suoraan kotiin, kun isommat sisarukset ovat kotona.

Iltapäiväkerhossa Kertulla on kavereita, joskaan hän ei mainitse ketään erityisesti nimeltä. Hänen mielestään lapset ovat kerhossa kivoja, eikä häntä ole koskaan siellä kiusattu. Aikuisia Kerttu ei muista nimeltä. Heitä on kuitenkin kaksi ja he ovat Kertun

mielestä ihan kivoja paitsi silloin, kun ei ole mitään tekemistä. Paikkana iltapäiväkerho on myös ihan kiva. Mitään lempipaikkoja kerhossa Kerttu ei osaa sanoa. Välineitä iltapäiväkerhossa on Kertun mielestä riittävästi. Hän mainitsee pelit, lelut, piirustus- ja askarteluvälineet. Mennessään kerhoon Kerttu kertoo ryhtyvänsä piirtelemään. Leluja kerhossa on, mutta Kerttu ei niillä leiki. Sen sijaan ulkona ”liikkiksellä” on kiva kiipeillä. Kerhossa on Kertun mukaan joskus myös yhteistä tekemistä, esimerkiksi laulamista. Siitä Kerttu ei oikein välitä mutta osallistuu, koska on pakko. Kerhossa Kerttu syö myös välipalaa. Kertun mukaan kerhossa aikuiset antavat luvan tekemiseen, mutta lapset saavat päättää, millä he leikkivät. Kerhosta Kerttu lähtee kotiin yhdessä samaan aikaan lähtevien lasten kanssa.

Kotona Kerttu kertoo viihtyvänsä television ääressä. Hänen mielestään yksiolo on kivaa, kun saa tehdä rauhassa omia juttuja. Silloin hän tekee myös läksynsä. Kertulla on kotona turvanaan kuitenkin vanhemmat sisarukset, joilta voi tarvittaessa pyytää apua. Hänellä on mahdollisuus myös soittaa vanhemmilleen töihin. Jos hänelle tulee asiaa hän soitteleekin heille. Kavereita Kerttu ei käsityksensä mukaan saa tuoda kotiin mutta kavereiden luo hän saa mennä, jos vain ilmoittaa siitä perheenjäsenilleen.

6.3 Sosiaaliset voimavarat

Sosiaaliset voimavarat liittyvät ihmisten sosiaalisiin suhteisiin. Ne ilmenevät sosiaalisina verkostoina ja ihmisten välisinä vuorovaikutussuhteina. Sosiaalisten suhteiden lisäksi niiden laatu ja saavutettavuus ovat hyvin tärkeitä voimavaroja lasten hyvinvoinnin kannalta. Tietoa voimavarojen näistä osa-alueista on mahdollisuus saada lapsilta hankittavan subjektiivisen tietouden avulla. (Kiili 1998, 18.) Tässä tutkimuksessa sosiaaliset voimavarat liittyivät vahvasti lasten perheisiin ja koulun kaverisuhteisiin. Aineistossa tuli esille sekä voimavarat että niiden puutteet, samoin kuin lasten tyytyväisyys ja tyytymättömyys kyseisiin voimavaroihin. Taulukossa 2 kuvataan niitä sosiaalisia voimavaroja, jotka esiintyivät aineistossa. Taulukon

vasemmanpuoleinen sarake kuvaa olemassa olevia voimavaroja ja oikeanpuoleinen sarake voimavarojen puutetta.

Taulukko 2 Lasten sosiaaliset voimavarat

Lähipiirin saavutettavuus - perheen läsnäolo - kavereiden läsnäolo - isovanhempien läsnäolo - muun aikuisen läsnäolo - lemmikkieläimen läsnäolo - puhelinyhteys perheenjäseneen	Lähipiirin saavuttamattomuus - yksinolo - kavereiden puute
Lähipiirin koettu saavutettavuus - perheenjäsenen koettu läsnäolo - kavereiden koettu läsnäolo - turvallinen olo	Lähipiirin koettu saavuttamattomuus - yksinäisyys - turvaton olo
Yhteenkuuluvuuden kokemus - mieluisa seura - yhdessä tekeminen	Yhteenkuulumattomuuden kokemus - epämieluisa seura - ristiriidat - häirityksi tuleminen
Huolenpito - perheenjäsen huolehtii lapsesta - muu aikuinen huolehtii lapsesta	
Välitetyksi tulemisen kokemus - tunne huolenpidosta	

Lähipiirin saavutettavuus nousi aineistossa keskeiseksi lasten voimavaraksi. Kiilin (1998, 21) mukaan lasten elämän tärkeisiin verkostoihin kuuluvat myös erilaiset kerhot ja vapaa-ajan harrasteyhteisöt. Siksi laajensin lasten lähipiiriin kuuluvaksi perheen ja isovanhempien lisäksi myös kaverisuhteet ja muut ihmissuhteet iltapäiväkerhoissa. Aikuisten asema lasten aamuissa ja iltapäivissä nousi mielenkiintoisella tavalla esille. Lemmikkieläimien luokittelu sosiaalisesti voimavaraksi saattaa olla kiistan alaista, mutta aineistossa lasten läheinen suhde perheiden koiriin näyttäytyi niin ilmeisenä, että päädyin aineellisen tai kulttuurisen voimavaran sijaan luokittelemaan lemmikkieläimet lapsille sosiaalisesti voimavaraksi. Toisaalta lasten perhekuvauksissa on paikka myös lemmikkieläimille, sillä lapset kokevat ne sinänsä merkityksellisinä itselleen (Ritala-Koskinen 2001, 126). Lähipiirin saavuttamattomuudesta kertoivat yksinolo ja kavereiden puute

Lasten subjektiivista kokemusta lähipiirin saavutettavuudesta ja yhteenkuuluvuudesta kuvaa heidän tyytyväisyytensä ja tyytymättömyytensä sosiaalisiin suhteisiin. Ne ilmenivät lasten puheissa perheenjäsenten ja kavereiden koettuna läsnäolona sekä turvallisuuden tunteena. Yhteenkuuluvuuden kokemus ilmeni lapsille

mieluisana seurana ja yhdessä tekemisenä, me-henkenä. Lähipiirin koettu saavuttamattomuus näkyi lasten yksinäisyytenä ja turvattomana olona. Yhteenkuulumattomuuden kokemus tuli esille kuvauksina epämieluisasta seurasta, ristiriidoista ja häirityksi tulemisesta. Huolenpitoa kuvasti perheenjäsenen tai jonkun muun aikuisen lapsesta huolehtiminen. Lapsen tunne itseensä kohdistuvasta huolenpidosta ilmaisi puolestaan lapsen kokemusta välitetyksi tulemisesta. Huolenpidon puutetta tai kokemusta siitä, ettei kukaan välitä lapsesta, ei aineistossa ilmennyt lainkaan.

6.3.1 Lähipiirin saavutettavuus

Lähipiirin saavutettavuus ilmeni perheenjäsenten, kavereiden ja lemmikkieläinten läsnäolona lapsen seurassa ja perheenjäsenen puhelimen avulla yhteyden saamisena. Perheenjäsenten läsnäolo korostui aamuisin ennen kouluunlähtöä. Kotona oli kaikkien lasten kanssa ainakin toinen vanhemmista tai sisaruksia. Kaverit tulivat mukaan koulumatkalla. Oskari kuvaakin lasten koulumatkaa näin: *"No siin matkall tulee kaverit. Mä keräydyn ryhmään ja sit me kävellään niitten kaa."* Iltapäivät olivat kavereiden läsnäolon aikaa niin iltapäiväkerhoissa kuin kotonakin. Lapset viettivät suurimman osan iltapäivistään toisten lasten kanssa. Tosin iltapäiväkerhoissa läsnä oli muutama aikuinenkin. Koulun jälkeen myös sisarukset tulivat kotiin ja olivat ainakin osittain lasten seurana kotona. Assin mukaan isonsiskon kanssa *"tehään jotain hauskaa"* koulun jälkeen. Lotta kertoo kotona odottavansa vähän aikaa ennekuin isosisko tai äiti tulee kotiin:

H: "No jos sää meet koulusta suoraan kotiin, ni ketä siellä on?"

L: "Joskus ei ketään, joskus mun pitää vähän aikaa oottaa, joskus mun pitää kauan oottaa ja joskus siel on jo Inna tai äiti kotona." (H2)

Kaikille ei kuitenkaan riittänyt seuraa. Pete tuntui olevan paljon yksikseen. Koulumatkat hän kulki yksin ja iltapäivisin tultuaan äidin työpaikalta hän oleili kotona yksin. Hänen kaverisuhteitaan ja lähipiirin saavuttamattomuutta kuvaa seuraava esimerkki:

H: "Ootko sä usein kavereiden kans teillä tai kavereiden luona?"

P: "En."

H: ”Miksi?”
 P: ”No ku viimeks ku mä sovittiin ton mikä se olikaan...”
 H: ”Onko se joku sun kavero?”
 P: ”... täältä.”
 H: ”Et sä muista nimeä? No mitä te sovitte?”
 P: ”Että tavataan toss. Kun me tavattiin, kato mulla oliki akku tyhjä. Sit mun piti mennä kotiin soittamaan, ja nyt se oli Mikon kans kadonnu.”
 H: ”Ihan tosi? Kenelle sä soitit kotoo?”
 P: ”Äitille”
 H: ”Kysytkö sä äidiltä jotain?”
 P: ”Jo.”
 H: ”Mitä?”
 P: ”Mää menen sinne. Mut se olikin menny jo siit. (huudahtaa)” (H10)

Yksinolo kotona merkitsi lapsille lähipiirin saavuttamattomuutta varsinkin silloin, jos lapset eivät saaneet tarvittaessa edes puhelinyhteyttä vanhempinsa tai isompiin sisaruksiinsa. Tällaiset tilanteet näyttivät olevan kuitenkin harvinaisia. Vain Lotta kertoi olevansa joskus aamuisin ja iltapäivisin yksin kotona eikä hän tiennyt äidin puhelinnumeroa. Hänelläkin oli hätävarana mahdollisuus hakea apua naapurin perheestä.

H: ”No jos sulle tulee joku hätä tai ongelma, ku sä oot yksin kotona, ni keneltä sä pyydät apua?”
 L: ”Mmm äitiltä ja joskus Innalta, jos Inna on kotona ja äiti ei.”
 H: ”Soitatko sä äitille?”
 L: ”Ei mulla oo vielä kännykkää.”
 H: ”Niin mutta soitak sää kotoa?”
 L: ”En mä tiedä äitin kännykkänumeroa.”
 H: ”Eli jos sulle tulee joku hätä, jos äiti ei oo kotona, ni sä et voi soittaa äitille?”
 L: ”En vaa mä meen joskus... noo joskus mä voin mennä Virtasille.”
 H: ”Onko se teijän naapuri?”
 L: ”Joo.” (H2)

6.3.2 Lasten kokemukset lähipiirin saavutettavuudesta ja yhteenkuuluvuudesta

Aamuisin vanhempien ja sisarusten kanssa lasten mielestä oli kiva olla, kun ei tarvinnut olla yksin eikä silloin pelottanut. Assi kertoi, että ”Siskon kaa on kiva, ku ei oo yksin.” Sailan kommentti äidin ja isän kanssa olemisesta aamulla kuvaa hänen turvallista oloaan: ”Ihan kivalta sekin tuntuu. No se on rauhallist vähän, ku iskä nukkuu, jos se menee yöks töihin. Ja äiti pakkaa ja koht me lähetään.”

Kavereiden koettua läsnäoloa kuvastavat lasten maininnat siitä, että heillä itsellään on kavereita iltapäiväkerhossa. Toisaalta Lotan ilmaisu koulumatkasta kertoo kavereiden tärkeydestä lapsille: ”Joskus on semmonen ikävä, että haluaa toisten seuraa

ja sitten oottaa vaan koko ajan, että joku tulee vastaan.” Yhteenkuuluvuuden kokemus puolestaan korostaa lasten mieltymyksiä sosiaalisissa suhteissa. Pelkkä kavereiden läsnäolo ei riitä, vaan puhutaan mieluisista kavereista ja heidän kanssaan yhdessä tekemisestä. Paavon kertomus koulumatkastaan kuvastaa mieluisan seuran tärkeyttä *”Jos Kaisa ei halua hakee Pekkaa, niin mä meen sit yksin hakeen. Mä kuljen Pekan kaa, ku mää haen hänet. Joskus Kaisa ei tuu mun kans, mut mää haen Pekan.*” Pekan seura oli Paavolle niin tärkeää, että Kaisa, joka haki Paavoja kotoa, sai jäädä, jos ei suostunut kulkemaan Pekan kanssa. Toisaalta yhdessä tekeminen kuvastaa myös yhteenkuuluvuuden tunnetta. Lasten ilmaisut: *”...ja nyt mää ja Janna tehdään sellasta kirjepostilaatikkoo.”* ja *”...sit muitten poikien kans ku me pelataan sählyä.”* korostivat juuri näiden lasten yhteisyyttä.

Lähipiirin saavuttamattomuuden kokemus oli läsnä silloin, kun lapset kokivat yksinäisyyttä ja turvatonta oloa. Assin mielestä koulumatka oli kiva, koska silloin pääsi pois tyhjästä kodista. Tämä kuvastaa hänen turvattomuuttaan ja kokemustaan lähipiirin saavuttamattomuudesta. Samoin ilmaisu *”on ikävää olla yksinään”* kertoo lähipiirin saavuttamattomuuden kokemuksesta. Yhteenkuuluvuuden kokemus kuvastui epämieluisana seurana, ristiriitoina lasten välillä ja häirityksi tulemisen kokemuksina. Lotta oli joutunut mielestään väärään iltapäiväkerhoon, koska melkein kaikki hänen kaverinsa olivat toisessa kerhossa. Tästä johtuen Lotan mielestä omassa kerhossa hänellä ei ollut juuri lainkaan kavereita eikä siten siellä ollut kiva olla. Osa lapsista taas koki, ettei tule toimeen kaikkien kerholaisten kanssa ja se tuntui epämiellyttävältä.

Kiusaaminen oli ilmiö, jonka tulkitsin kahdella eri tavalla. Se liittyi sekä lähipiirin saavuttamattomuuden että yhteenkuuluvuuden kokemukseen. Varsinaiseksi kiusaamiseksi määrittelin kiusaamistilanteen, jolloin lapsi pelkäsi ja tunsu turvatonta oloa. Pelko liittyi kiusaamistilanteeseen myös inhimillisten voimavarojen puutetta. Jotkut lapsista olivat kokeneet lähipiirin saavuttamattomuutta, kun he koulumatkoillaan olivat pelänneet toisten koululaisten heihin mahdollisesti kohdistamaa kiusaamista. Paavo ja Mika kertoivat pelänneensä joskus isoja koululaisia. Paavosta tilanne oli tuntunut vain jotenkin uhkaavalta. Mika oli kokenut kiusaamista:

H: ”Onk sun koulumatka sun mielestä turvallinen?”

M: ”Ei.”

H: ”Ei oo turvallinen. Onko se vaarallinen?”

M nyökkää.

H: ”On?”

M: ”Ainaski mun mielestä.”

H: ”Sun mielestä. Mikä siinä on vaarallista?”
 M: ”No ku se... jos jotkut tulee vaik vastaan ja sit ne kiusaa.”
 H: ”Ai sua pelottaa, ett ne kiusaa sua.”
 M: ”Nii.”
 H: ”Onko ne toiset koululaisia vai aikuisia tai nuoria?”
 M: ”Yy... koululaisia.”
 H: ”Onko sua joskus kiusattu?”
 M nyökkää..
 H: ”Miten ne kiusaa?”
 M: ”Joten... Ne haukkuu.” (H3)

Ekaluokkalaisista puolet kertoi tulleensa kiusatuksi iltapäiväkerhossa. Heidän kertomustensa mukaan kiusaaminen oli lasten välistä nahistelua, jonka he kokivat epämieluisana. Paavon mielestä hän ei tullut toimeen Oskarin kanssa: ”...ku hää riehuu siellä niin paljon.” Niilo taas kertoi, että kerhossa oli poika, joka kiusasi häntä ja hänen parasta kaveriaan: ”Se poika tiätsä koittaa tehdä joskus tämmötti (pyörittää käsiä kasvojen edessä).” Lotan mielestä kiusaamista oli se, kun pojat kättivät häntä leikkeihinsä.

6.3.3 Huolenpito ja kokemus välitetyksi tulemisesta

Huolenpidolla tässä yhteydessä tarkoitan tilanteita, joissa joku perheenjäsenistä tai joku muu aikuinen huolehti konkreettisesti lapsen asioista aamuisin tai iltapäivisin. Aamuisin huolenpito oli aamupalan tarjoamista lapselle, lapsen repun pakkaamista ja huolehtimista lapsen kouluunlähdestä sekä lapsen kuljettamista kouluun. Maijun aamuissa äiti on mukana huolehtimassa lapsen kouluun valmistautumisesta.

H: ”Kenen kanssa sää oot siellä?”
 M: ”No joskus mun äiti tai isä on siellä ja sit mun isosisko ja Janna tulee meille ennen ku me lähetään kouluun.”
 H: ”Millon sää pakkaat repun?”
 M: ”No äiti tekee sen yleensä illalla.”
 H: ”Mistä sää tiedät, millon sun pitää lähtee kouluun?”
 M: ”No kun mä katon kelloa.”
 H: ”Sää tunnet jo kellon?”
 M nyökkää..
 H: ”No entä sillo, ku äiti on kotona, katoko sää sillonkin kellosta?”
 M: ”No sillon se sanoo, että nyt te voisitte lähtä kouluun.” (H8)

Huolenpito iltapäivisin oli sitä, kun kerhon ohjaajat selvittelivät lasten ristiriitoja ja häiritsemistapauksia. Erityisesti häirityksi tulleen lapsen kannalta aikuisen puuttuminen asiaan oli huolenpitoa. Huolenpidon puute ei tullut esille aineistossa. Lasten kokemus

välitetyksi tulemisesta puolestaan välittyi vain vähän aineistossa, mutta Oskarin lausahdus kiteyttää lapsen tunteen huolenpidosta: *”Äidin kans on kiva olla, ku se tekee mulle ruokaa.”* Lapsista kukaan ei myöskään kertonut kokevansa, että heistä ei välitettäisi. Tosin Peten huudahduksesta kavereiden lähdettyä *”...mut se olikin menny jo siit!”* välittyi loukkaantumisen tunne, joka voi kuvastaa myös kokemusta välittämisen puutteesta.

6.3.4 Aikuisen asema lasten aamuissa ja iltapäivissä

Aikuisten asema lasten voimavarana tuli esille kaksijakoisena. Toisaalta heidät koettiin tärkeinä, toisaalta he olivat näkymättömiä lasten kertomuksissa. Yhtä lasta lukuun ottamatta kaikki kertoivat viettävänsä ainakin osan aamuistaan vanhempiensa kanssa. Äiti oli yleensä se, jonka lapset mainitsivat aamuistaan. Kaikkien lasten mielestä vanhempien kanssa oleminen tuntui kivalta. Vanhempien läsnäolo merkitsi lapsille turvallisuutta ja huolenpitoa. Lasten mielestä oli kiva, kun sai olla äidin kanssa eikä tarvinnut olla yksin. Toisaalta vanhemmat huolehtivat usein lasten aamupalasta ja kouluunlähdestä. Kuitenkaan lapset eivät kertoneet tekevänsä mitään erityistä vanhempiensa kanssa aamuisin. Aamupuuhat olivat lasten itsenäistä toimintaa tai sitten sisarusten kanssa toimimista. Vanhemmat olivat tässä suhteessa hyvin näkymättömiä. Jotkut lapsista toivoivat voivansa olla aamuisin enemmän vanhempiensa kanssa, mutta mitään erityistä he eivät vanhempiensa kanssa tekisi. Lotan ja Peten esimerkit kertovat lasten toiveista:

H: *”Kenen kanssa sää haluaisit olla aamuisin, jos sää saisit olla kenen kanssa vaan?”*

L: *”Äitin”*

H: *”Mitä te tekisitte yhdessä äidin kanssa aamuisin?”*

L: *”No äiti aiankin lukis vaan lehtee.”*

H: *”Mikä siitä tekee mukavan ku äiti on kotona?”*

L: *”No sillä lailla ettei tunnu niin..., tuntuu ihan erilaiselta, että vaik se ois sisko koton tai ihan yksin ni tuntuu ihan erilaiselta.” (H2)*

H: *”Kenen kanssa sää haluaisit olla aamuisin kotona?”*

P: *”Äitin kans... ja iskäni.”*

H: *”Mitä te tekisitte äitin kans yhdessä aamusin?”*

P: *”Ei mittään... muuta ku...”*

H: *”Onko sulla jotain mielessä?”*

P: *”No eei...”*

H: *”Te olisitte vaan?”*

P: *”Nii.” (H10)*

Myös aikuistuvat sisarukset olivat lapsille olemassa mutta suhteellisen näkymättömissä. Viidellä lapsella oli murrosikäisiä tai aikuistuvia sisaruksia perheessään. Heidän läsnäolonsa tuntui lapsille olevan etäistä. Isot sisarukset huolehtivat vanhempien tapaan lasten aamupalasta ja kouluunlähdestä, jos olivat paikalla. Muuten lapset tiesivät sisarustensa elämästä vähän. Saila kertoi sisaruksistaan näin:

” Toinen meni yläasteelle se Milla ja Susanna on jo töissä. Se meni tonne uudelle huoltoasemalle. Timo, sekin on töissä. En tiedä missä, koskaan ei kerro mitään..” (H6)

Iltapäivisin vanhemmat olivat lasten saavutettavissa puhelimella. Toiset lapset kertoivat soittavansa usein vanhemmilleen. Assi kertoi jopa tehtävänään olevan soittaa äidille. Useat lapset kertoivat myös mahdollisessa hätätilanteessa soittavansa vanhemmille. Lapset soittivat vanhemmilleen tultuaan koulusta tai iltapäiväkerhosta. Kaikki lapset eivät kuitenkaan pystyneet soittamaan.

Iltapäivisin aikuisina lasten seurassa oli iltapäiväkerhojen ohjaajat. Toisessa kerhossa oli kolme aikuista ja toisessa kaksi. Lapset kertoivat heistä vähän. Vain Oskari kertoi oma-aloitteisesti iltapäiväkerhossa olevista aikuisista. Muut lapset kertoivat heistä vasta kysyttäessä. Kaikki eivät edes muistaneet kerhon aikuisten nimiä:

H: ”Entäs ketä aikuisia siellä on?”

K: ”En mä muista niitä nimiä.”

H: ”Kuinka monta aikuista siellä on?”

K: ”Kaks.”

H: ”Kaks aikuista”

K: ”Mut ainaki siellä miss me ollaan ni siellä on vaan kaks jotka päästää niitä...” (H11)

Lapset kokivat aikuiset iltapäiväkerhossa toiminnan mahdollistajina ja ristiriitojen selvittäjinä. Häirityksi itsensä kokeneet lapset olivat kaikki pyytäneet apua aikuisilta. Heidän mielestään aikuiset olivat myös heitä auttaneet. Ainostaan Lotan mielestä aikuisten puuttuminen ristiriitatilanteisiin ei aina auttanut. Vain Niilo kertoi jonkun aikuisista puuhailevan hänen kanssaan. Muuten aikuisten ja lasten maailmat tuntuivat lasten puheiden mukaan olevan erillään. Oskarin maininta television katselusta on esimerkki lasten ja aikuisten etäisyydestä: *” Ei ainaskaan katota telkkaria eikä kuunnella musaa. Ne halua olla varmaan rauhassa siellä ne aikuiset.”* Niilo kuvaa taas oman kerhonsa aikuisten toimintakulttuuria näin: *”Yks vaan... kaks... kaks vaan pelaa. Se yks ei pelaa, ku se on niitten johtaja.”*

Lapsilla oli aikuisista positiivisia ja negatiivisia kokemuksia. Kivaa aikuisissa oli se, että he keksivät tekemistä, antoivat tehdä kaikenlaista, esimerkiksi näytelmiä, päästivät lapset joskus ulos, pelasivat lasten kanssa eivätkä suuttuneet helposti. Tylsää lasten mielestä oli se, että aikuiset määrälivät, pistivät lapset odottamaan ja ottivat joskus kädestä liian kovasti kiinni. Aikuiset olivat myös silloin tylsiä, kun joutuivat erimielisyyksiin lasten kanssa tai kun lapsilla ei ollut tekemistä. Oskarin kertomus aikuisten kanssa tulleista erimielisyyksistä heijastaa lapsen kokemaa epäoikeudenmukaisuutta.

H: ”Mikäs niissä on tylsää?”

O: ”No ku meillä tulee aika usein riitaa.”

H: ”Aikuisten kans?”

O: ”Riitaa.”

H: ”Mistä teille tulee riitaa?”

O: ”No ku mä aina teen siel jotain, ja sit ne joutuu tekeen semmotti ja tämmötti. Ja tota ni mä en halua rukoilla, ku pitää välill rukoilla esimerkiks ruokarukous.”(H9)

Muita aikuisia lasten iltapäivissä olivat kotona olevat naapurit. Mika mainitsi naapuriperheen vanhemmat perheen ulkopuolisiksi tärkeiksi ihmisiksi itselleen. Assi taas kertoi viettävänsä aikaa naapurissa. Hän ,samoin kuin Lotta ja Sailakin, kertoi hätätapauksessa pyytävänsä apua vanhemmiltaan tai naapurilta: ”*No soitan äidille tai meen naapuriin*”.

6.3.5 Lasten yksinolo

Pienten koululaisten yksinolo aamuisin ja iltapäivisin on herättänyt paljon keskustelua viime vuosina. Tähänkin tutkimukseen osallistuneista lapsista lähes kaikki kertoivat joskus olevansa yksin kotona joko ennen kouluunlähtöä tai koulun jälkeen. Suurimmaksi osaksi lapset olivat yksin aamuisin, kun vanhemmat olivat menneet töihin ja isommat sisarukset lähtivät aikaisemmin kouluun. Aineistosta ei käy selville tarkkoja aikoja lasten yksinololle, koska ekaluokkalaisten ajanmääreet olivat vielä epätarkkoja. Lasten kertomukset yksinolostaan poikkesivat myös vanhempien tutkimusluvan yhteydessä antamista tiedoista lasten yksinolon suhteen. Aineistosta käykin ilmi enemmän lasten kokemus kuin todellinen tieto yksinolosta. Lasten kokemus yksinolosta näytti olevan hyvin subjektiivinen. Paavo kertoi ensimmäiseksi viettävänsä aamut yksin,

vaikka myöhemmin kävi ilmi, että hän ei ollut joka päivä yksin ja silloinkin yksinolo kesti noin viisitoista minuuttia:

H: "No tuota missä sä oot aamusin ennen kouluun lähtöä?"

P: "Yksin kotona, ellei Niinalla oo kymmenen aamuu ja äiti menee vähän... on kaupungill töiss."

H: "Jouduuk sää olemaan kauan yksin kotona?"

P: "No Niinalla on yleensä kaheksan tai yhdeksän tai kymmenen aamuja, ni silloin ku on kaheksan, ni Kaisa tulee vartti yli kaheksan hakemaan ni Niina ehtii vartiks olla ...vaan vähän aikaa." (H1)

Yksinolo sosiaalisten voimavarojen näkökulmasta on lähipiirin saavuttamattomuutta mutta toisaalta se voidaan nähdä myös kulttuurisena voimavarana; lasten mahdollisuutena omaan rauhaan. Noin puolet joskus yksin olevista lapsista koki yksinolon kurjana, kun taas toinen puoli koki yksinolon mukavana. Yksinolon negatiivista tuntemusta lapset perustelivat sillä, että yksin ei keksi mitään tekemistä. Yksin olemisen tietoisuus aiheutti lapsille ikävän tunteen. Joku koki hiljaisuuden epämiellyttäväksi, kun taas toista pelotti kotona kuuluvat äänet. Sailaa puolestaan hermostutti koiran ääntely:

H: "No miltä se tuntuu olla yksin kotona?"

S: "No ei kovin hauskalta."

H: "Tuntuu vähän kurjalta. Mikäs siinä on kurjaa?"

S: "No kukaan muu ei oo kotona ja sit Tessu koko ajan vinkuu. Mää en kestä sitä." (H6)

Pelkoa aiheutti myös ajatus siitä, että joku vieras tulee sisälle. Pelottavat televisio-ohjelmat olivat myös pelon aiheuttajia sekä epävarmuus siitä, mihin lapsen iltapäivällä piti mennä.

Kaikkia lapsia yksinolo ei pelottanut. Yksinolo voi tarjota myös mahdollisuuden omaan rauhaan ja itsemääräämiseen. Positiivisesti asian kokeneista lapsista oli mukavaa, kun sai tehdä rauhassa, mitä halusi eikä tarvinnut noudattaa muiden toivomuksia. Yksin oli kiva olla, kun isosisko ei ollut kättämässä leikkiin vaan sai lukea rauhassa Aku Ankkoja. Mika oli mielissään, kun ei tarvinnut tehdä, mitä vanhemmat pyysivät. Pete piti yksinolosta siksi, että sai katsella televisiosta lastenohjelmia. Kerttu oli sitä mieltä, että hänen ei tarvinnut pelätä, koska hän tiesi, että ei ole mitään pelättävää.

Lasten kokemukset yksinolosta vaihtelivat myös ajankohdittain. Molemmat tytöt, jotka olivat iltapäivisin yksin kotona, kokivat aamuiset yksinäiset hetket kurjina, mutta iltapäivällä yksinolo ei ollut kurjaa. Päinvastoin he näyttivät jopa nauttivan omasta

rauhasta. Assi kertoi pelkäävänsä aamuisin yksin kotona mutta iltapäivällä yksinolo ei tuntunut hänestä miltään:

H: "No mikä siinä ihan yksin olossa sit on kurjaa?"

A: "No ku ei oo ketään ku alakerrasta ja kaikista semmosia ääniä."

H: "Kuuluu semmosia ääniä. Pelottako sua joskus kotona aamuisin?"

A: "No joskus."

H: "Pelottaako ne äänet sua?"

A: "Juu."

H: "Ahaa. Miltä tuntuu olla yksin kotona iltapäivällä?"

A: "No ei sen kummalliselta."

H: "Ootko sää kauan yksin kotona?"

A: "No en". (H4)

6.4 Kulttuuriset voimavarat

Kulttuuristen voimavarojen kirjo on hyvin laaja yhteiskunnassa. Ne kietoutuvat ihmisten arkielämän ympärille sekä materiaalisessa että symbolisessa muodossa. (Lehtinen 2000, 122.) Tässä aineistossa kulttuuriset voimavarat liittyivät lasten toimintaan. Ne tulivat esille itse lasten toimintana sekä heidän toiminta- ja vaikutusmahdollisuuksina. Haastattelussa lapset kuvasivat toimintaansa aamuisin ja iltapäivisin sekä kertoivat myös toiminnan puutteista. Lasten subjektiivinen kokemus voimavaroista tuli esille heidän tyytyväisyytenään tai tyytymättömyytenään toiminnan edellytyksiinsä ja vaikutusmahdollisuuksiinsa. Seuraava taulukko 3 kuvaa aineistossa esiintyvien lasten kulttuurisia voimavaroja.

Taulukko3 Lasten kulttuuriset voimavarat

Esineellinen toiminta - lelujen käyttö - pelien käyttö - askarteluvälineiden käyttö - median käyttö - tietotekniikan käyttö - läksyjen teko - ulkovälineiden käyttö	Esineellisen toiminnan puute - lelujen käyttö - median käyttö - tietotekniikan käyttö
Symbolinen toiminta - kokoontuminen - sisäleikit - yhteisleikit - ulkoleikit - oleskelu - puuhailu lemmikkieläinten kanssa - vertaisryhmän keskustelu	Symbolisen toiminnan puute - leikkikaverit - sisäleikit - ulkoleikit
Koetut toiminnan edellytykset - oma rauha - mielenkiintoinen tekeminen - tarvittavat välineet - aika	Koetut toiminnan esteet - oman rauhan puute - tekemisen puute - toimintavälineiden puute - ajan puute - epämieluisa tekeminen - mieluisan tekemisen rajoitus
Vaikutusmahdollisuudet - neuvottelu - itse määrääminen	Vaikutusmahdollisuuksien esteet - aikuisen määräysvalta - lapsille annetut tehtävät - fyysinen koskemattomuuden rikkominen
Koetut vaikutusmahdollisuudet - koettu itsemäärääminen	Koetut vaikutusmahdollisuuksien esteet - koettu aikuisen määräysvalta - lapsille annetut tehtävät - koettu fyysinen koskemattomuuden rikkominen
Terveyden ylläpitäminen - ravinto - siisteys - liikunta	Terveyden ylläpitämisen puute - siisteyslaiminlyönti

Lasten esineellinen ja symbolinen toiminta kuvaavat lasten käytössä olevia toimintamahdollisuuksia. Esineellisen ja symbolisen toiminnan puutteet kuvaavat puolestaan niitä toimintoja, joita lasten mukaan heillä ei ollut tai joihin liittyi rajoituksia. Se miksi sama toiminta esiintyy taulukossa sekä olemassa olevana että puutteena, johtuu toiminnan erilaisuudesta eri paikoissa ja eri lasten erilaisista käsityksistä.

Esineellisellä toiminnalla tarkoitetaan erilaisten lapsille suunnattujen välineiden käyttöä (Lehtinen 2000,122). Pelien käyttöön liittyi pelaaminen lautapeleillä ja erilaisilla pelivälineillä kuten sählymailoilla. Askarteluvälineiden käyttöön olen

luokitellut varsinaisten askarteluvälineiden lisäksi piirustusvälineiden ja muovailuvahojen käytön. Pelaamisen tietokoneilla ja pelikonsoleilla luokittelin tietotekniikan käytöksi. Median käytön luokkaan sisältyvät lehtien lukeminen, television katselu sekä musiikin ja satukasettien kuuntelu.

Symbolinen toiminta edustaa erilaisia suhteellisen pysyviä toimintamalleja, rooleja, arvoja ja merkityksiä. Ne jäsentävät lasten sosiaalista toimintaa. (Lehtinen 2000, 122.) Tässä aineistossa symbolinen toiminta käsittää lasten kulttuuriin liittyvän yhteen kokoontumisen ja lasten välisen vuorovaikutuksen. Lisäksi symbolista toimintaa ovat erilaiset lasten leikit ja puuhailu lemmikkieläinten kanssa. Yhteisleikeillä tarkoitetaan tässä yhteydessä lapsille järjestettyä yhteistä aikuisen johtamaa toimintaa iltapäiväkerhossa. Leikkikaveri symbolisen toiminnan puutteena merkitsee leikin mahdollistajan puuttumista. Koetut toiminnan edellytykset –luokassa oma rauha, mielenkiintoinen tekeminen ja tarvittavat välineet ilmensivät lasten tyytyväisyyttä toimintamahdollisuuksiinsa. Näiden puute sekä lisäksi tekemisen puute ja mielenkiintoisen tekemisen rajoitukset koettuina toiminnan esteinä kertoivat lasten tyytymättömyydestä toimintamahdollisuuksiinsa.

Vaikutusmahdollisuudet ovat myös yksi kulttuuristen voimavarojen muoto. Ne tulivat esille aineistossa vaikuttamisen välineinä ja niiden esteinä. Vaikuttamisen välineinä lapsilla oli neuvottelu ja itse tekemisistään määrääminen. Vaikuttamisen esteenä oli taas aikuisen määräysvalta, lapsille annetut tehtävät sekä lapsen fyysiseen koskemattomuuden rikkominen. Lasten kokema tyytyväisyys ja tyytymättömyys vaikutusmahdollisuuksiinsa, samoin kuin joissakin tilanteissa lasten tyytyväisyys tai tyytymättömyys vallitsevaan tilanteeseen, kuvastivat lasten subjektiivista kokemusta asiasta. Esimerkiksi perheiden valitessa lastensa iltapäivätoiminnan muotoa lasten toiveiden ja vanhempien päätösten yhteneväisyyden tulkitsin lasten tyytyväisyydeksi vaikutusmahdollisuuksiinsa.

Yhtenä kulttuurisena voimavarana lasten aamuissa ja iltapäivissä näkyi terveyden ylläpitäminen, jota voidaan pitää suomalaisen yhteiskuntaan kuuluvana kulttuurisena voimavarana. Terveyden ylläpitäminen näkyi lasten aamutoimissa ravinnosta ja siisteydestä huolehtimisena sekä iltapäivisin ravinnosta ja liikunnasta huolehtimisena. Vaikka terveyden ylläpitäminen on yksi perusvoimavara lasten hyvinvoinnissa, en ottanut sitä kuitenkaan tarkemman tarkastelun kohteeksi. Tässä tutkimuksessa mielenkiintoni kohdistuu enemmän lasten sosiaaliseen maailmaan ja henkiseen

hyvinvointiin. Toisaalta terveyden ylläpitäminen laajana ilmiönä olisi kokonaan oman tutkimuksensa arvoinen asia.

6.4.1 Esineellinen toiminta

Esineellinen toiminta kulttuurisena voimavarana on kiinteästi yhteydessä aineellisiin voimavaroihin, sillä käytössä olevat toimintamateriaalit mahdollistavat esineellisen toiminnan. Yhteiskuntamme taloudellinen hyvinvointi on lisännyt myös lasten aineellisia voimavaroja ja siten mahdollistanut esineellisen toiminnan runsauden.

Aamuisin lasten kulttuuristen voimavarojen hyödyntäminen tapahtui kotona aamupuuhissa. Esineellinen toiminta oli silloin etusijalla. Eniten lapset hyödynsivät mediaa. Television katselu kuului lähes jokaisen lapsen aamuihin. Lisäksi jotkut lapset lueskelivat sarjakuvalehtiä ja kuuntelivat satukasetteja. Muuten esineellinen toiminta jakaantui tietotekniikan, pelien, lelujen ja askarteluvälineiden käyttöön. Esineellisen toiminnan puutteita lapset eivät maininneet lainkaan. Pennasen (2000, 48) tutkimuksessa helsinkiläisten neljäsluokkalaisten iltapäivissä esineellistä toimintaa edustivat television katselu, liikunnan harrastaminen, leikki, tietokonepelit, välipalan syöminen, läksyjen teko, musiikin kuuntelu ja lukeminen. Heidän toimintansa keskittyi kotiin ja sen ympäristöön. Toimintamuodoissa ei ole suuria eroja neljäs- ja ekaluokkalaisten välillä. Ympäristö vain on erilainen. Ekaluokkalaisilla esineellinen toiminta jatkui koulupäivän jälkeen iltapäiväkerhoissa ja kotona.

Toimintamahdollisuudet tuntuivat olevan hyvät myös iltapäivisin. Toiminnassa esiintyi kuitenkin eroja kodin ja kerhojen välillä. Pelien ja askarteluvälineiden käyttö korostui iltapäiväkerhoissa. Lapset mainitsivat erilaisten pelien pelaamisen useammin iltapäiväkerhossa kuin kotona. Poikien mukaan iltapäiväkerhossa pelataan sählyä, jääkiekkopeliä ja bingoa. Varsinkin sählyn pelaaminen voidaan osittain rinnastaa neljäsluokkalaisten liikuntaharrastuksiin. Askartelu oli runsaampaa iltapäiväkerhossa kuin kotona. Kerhossa oli yhteisiä askartelutuokioita. Kymmenen lapsista kertoi, että iltapäiväkerhossa askarrellaan. Kaikki tytöt kertoivat askartelevansa, piirtelevänsä tai muovailevansa kerhossa. Askarteluvälineiden avulla lapset tekivät myös omia tuotoksia

kuten piirustuksia, koristeita ja käyttöesineitä. Neljäsluokkalaisten tutkimuksessa askartelu ei esiintynyt lainkaan omana käsitteenään (Pennanen 2000, 48).

Median käyttö oli puolestaan kotona monipuolisempaa. Iltapäiväkerhossa lapset eivät kertoneet kuuntelevansa musiikkia eivätkä katselevansa televisiota. Oskarin mukaan ainakaan toisessa kerhossa niihin ei ollut edes mahdollisuutta. Median käyttöön kerhossa liittyi lehtien ja kirjojen lukeminen. Lapsilla ei ollut myöskään iltapäiväkerhoissa mahdollisuutta pelata tietokoneilla eikä pelikonsoleilla. Kotona osa sekä tytöistä että pojista kertoi pelaavansa niillä. Myös television katselu kuului iltapäivien ohjelmaan. Leikkiminen esiintyi lasten puheissa, mutta käyttämiään leikkivälineitä lapset mainitsivat vähän (autorata, käsinuket, peitot). Päinvastoin Jenna ja Kerttu huomauttavat, etteivät leiki ainakaan nukeilla:

H: ”No mistä toiminnasta sä pidät eniten iltapäiväkerhossa?”

J: ”Ehkä piirtäminen.”

H: ”Onko semmosta, mistä sä et pidä?”

J: ”Nukeill leikkimisestä. (H5)”

H: ”Onko siellä muita leluja joilla voi leikkiä?”

K: ”Jotai nukkeja ja semmosia.”

H: ”Leikittäks te niillä?”

K: ”En (hymähtää) Sitten me mennään pihalle.” (H11)

Tyttöjen vastaukset voivat olla pyrkimystä pois lapsuudesta. Varsinkin Kertun hymähdys kuvasti halveksuntaa moista toimintaa kohtaan. Lallukan (2003, 116) tutkimuksessa lapset sitoivat leikin lapsuuteen ja toisaalta jo kahdeksanvuotiaat pohtivat sitä, olivatko he lapsia tai jotain muuta. Leikki saattaakin aiheuttaa alakouluikäisille lapsille ristiriitaisia tilanteita. Toisaalta leikki on heille tärkeää mutta toisaalta lapset haluaisivat olla jo isoja. Kuitenkin vielä neljäsluokkalaisetkin kertoivat leikkivänsä kotona koulun jälkeen esimerkiksi rakenteluleikkejä (Pennanen 2000, 48, 50, 60). Iltapäiväkerhoissa oli mahdollisuus myös läksyjen tekoon, mutta harvat haastatellut lapset kuitenkin tekivät kerhossa läksyjä. Sen sijaan kotiin tultuaan useimmat lapset tekivät läksyt heti.

Kotona olevista esineellisen toiminnan puutteista lapset eivät maininneet lainkaan. Iltapäiväkerhossa puutteita olivat musiikin kuuntelu ja television katselu: ”*Ei ainakaan katota telkkaria ja kuunnella musaa.*” Tietokoneella pelaaminen oli toiminta, jota lasten mukaan iltapäiväkerhossa ei myöskään voinut tehdä. Iltapäiväkerhossa esineelliselle toiminnalle oli asetettu myös rajoituksia. Keskustelu Paavon kanssa on esimerkkinä tällaisesta rajoituksesta:

H: ”Onko jotain tekemistä, mitä sää et saa tehdä siellä, vaikka sää haluaisit?”

P: ”Noo ehkä usein sillon, ku me mennään ulos, ni määhän haluaisin lukee Aku Ankkaa.” (H1)

6.4.2 Symbolinen toiminta

Symbolinen toiminta on voimavara, jonka puitteissa lapset toimivat usein yhdessä. Yhdessä oleminen ja yhdessä tekeminen ovat osa lasten kulttuuria. Siten symbolinen toiminta tukee lasten sosiaalisia suhteita ja verkostoja. Lasten koulumatkoilla kulttuurisena voimavarana symbolinen toiminta näkyi lasten kokoontumisena yhteen. Lähes kaikki lapset kulkivat koulumatkansa ainakin osittain kavereiden kanssa. He kävivät hakemassa toisiaan kotoa, kohtasivat koulumatkalla ja odottelivat, että joku tulisi vastaan. Kokoonnuttuaan yhteen lapset jatkoivat matkaansa jutellen keskenään. Muuta toimintaa koulumatkoilla ei lasten mukaan ollut. Juttelun aiheista lapset kertoivat hyvin ylimalkaisesti. Tätä kuvaa Kertun kommentti: ”*Me jotenkin jutellaan siinä matkalla - semmosta.*”. Kouluun liittyvät asiat olivat kuitenkin yksi keskustelun aihe. Se, miksi lapset olivat niin ylimalkaisia juttelun aiheista puhuttaessa, voi kuvastaa lasten ja aikuisten maailmojen erillisyyttä. Lapset eivät ehkä halunneet paljastaa sitä osaa maailmastaan aikuiselle. Eri instituutioissa aikuisten ja lasten vuorovaikutusta ohjaavat ikä- status- ja toimintanormit, joihin lasten vapaa-ajan asiat eivät sovellu (Lehtinen 2000, 69).

Kokoontuminen yhteen jatkui koulupäivän jälkeen, kun lapset lähtivät kotiin tai iltapäiväkerhoon. Matkat kuljettiin yleensä yhdessä. Iltapäiväkerhossa olevien lasten kokoontuminen oli ulkoapäin määritelty, koska lapille oli varattu paikka tietystä kerhosta. Kotona kokoontuminen oli enempi lapsista lähtevää. He pystyivät hakemaan paremmin mieleistään seuraan. Symbolisen toiminnan muotoja iltapäiväkerhossa olivat lasten sisä- ja ulkoleikit, joissa lasten leikki ilmeni yhteisenä puuhailuna. Toiminnassa ei välttämättä ole välineitä mukana. Sisäleikeissä lasten yhteinen puuhailu oli roolileikkejä, kuvitteluleikkejä ja sääntöleikkejä. Poikien riehuminen olen luokitellut myös sisäleikkeihin kuuluvaksi, sillä riehumisessa on usein lasten näkökulmasta kyse leikistä. Ulkoleikkejä lapset eivät eritelleet tarkemmin. He kertoivat vain olevansa ulkona.

Kotona sisä- ja ulkoleikit saivat alkunsa yhteen kokoontumisesta. Assi meni aina naapuriin leikkimään. Paavo kertoi iltapäiväkerhosta tulon jälkeen pyytävänsä sisarensa kanssa kavereita heille leikkimään. Kotona symbolinen toiminta oli kavereiden kanssa olemista. Leikkien sisältöä eivät lapset tarkemmin kertoneet. Oleskelu onkin yksi symbolisen toiminnan muoto ja siten kulttuurinen voimavara. Paavo määrittelee oleskelua toimintamallina näin: *”No ehkä lepään samall tavall, ku meidän iskä.”* Lasten oleskeluun näyttää liittyvän usein jotain tekemistä. Iltapäiväkerhossa kaksi lasta kertoi viihtyvänsä sohvalla. Toinen heistä lueskeli siinä sarjakuvia ja toinen vain istuskeli. Kotona oleskeluun liittyi yksikseen puuhailua, välipalan syömistä ja television katselua ja koiran kanssa puuhailua. Kavereiden kanssa oleskelussa on merkityksellistä lasten keskeinen vuorovaikutus. Sama ilmiö oli havaittavissa myös Pennasen (2000, 48) tutkimuksen neljäsluokkalaisten oleskelussa.

Molemmissa iltapäiväkerhoissa oli myös aikuisten lapsille järjestämää yhteistä toimintaa. Lasten mukaan toiminta oli laulua, lukemista, askartelutuokioita ja penkillä odottamista. Lisäksi ulkona oltiin kaikki yhdessä. Toisessa kerhossa yhteinen toiminta oli välipalan yhteydessä: *”Noo siellä on aina sillä lailla välipalan jälkeen yhteinen ohjelma, ja opet aina määrää, mitä siellä pitää tehdä siin ohjelmass.”* Toisessa kerhossa yhteistä toimintaa näytti olevan harvemmin: *”En mä tiedä. Joskus me mennään kaikki kokoon, kaikki yhteen ja sitten me jotenki lauletaan tai jotain semmosta.”*

Symbolisen toiminnan puutteet tulivat enimmäkseen esille lasten tyytymättömyytenä toimintaan. Mutta joitakin mainintoja toiminnan rajoituksista lasten puheissa vilahteli. Sisäleikkejä oli iltapäiväkerhossa rajoitettu siten, että juoksuleikit oli kielletty. Toisaalta ulkoleikkejä rajoitti se, että ulos mentiin vain tiettyyn aikaan kaikki yhdessä. Kotona olevien lasten toimintaa rajoitti lasten toiminta-alue. Esimerkiksi metsään ei Lotta saanut mennä leikkimään. Myös kavereiden luo menoa ja kavereiden kotiin tuomista oli osittain rajoitettu. Petellä toiminnan esteenä oli kavereiden puute:

H: ”Pelaatko sää sählyä, vai pelaatko sää jotain muuta?”

P: ”Mää tykkäisin...jos olis joku isovelji vaikka pelaamassa mun kans”.

H: ”Eikö sun isoveljet pelaa sun kans?”

P: ”No ei ku Roope on tuoll tehtaalla ja iskäki ja sit äiti on töissä. Ja sitten Sami on Koulussa”. (H10)

6.4.3 Koetut toiminnan edellytykset ja niiden esteet

Koetut toiminnan edellytykset kuvaavat lasten mielipidettä hyvistä toiminnan edellytyksistä. Lasten mukaan oma rauha, mielenkiintoinen tekeminen ja tarvittavat välineet lisäävät heidän tyytyväisyyttä. Nämä näkökohdat kävivät esille, kun lapsilta kysyttiin, mikä heidän mielestään oli kivaa ja kurjaa tietyissä asioissa sekä mistä toiminnoista he erityisesti pitivät. Aika esiintyi myös yhtenä toiminnan edellytyksenä lasten puheissa, vaikka he eivät sitä varsinaisesti maininneet tyytyväisyyden lähteenä. Lisäksi lapsilta kysyttiin toiveita koskien aamujen ja iltapäivien toimintaa.

Oma rauha oli voimavara, joka vilahteli lasten puheissa. Lapset näkivät sen voimavarana erilaisissa tilanteissa. Jonkun mielestä aamuinen yksinolo soi oman rauhan tehdä omia juttuja. Silloin toiset perheenjäsenet eivät olleet häiritsemässä. Vaikka koulumatkalla lapset mielellään kokoontuivat yhteen, yksin kulkeminen koettiin välillä mukavaksi. Usean lapsen mielestä rauhallisuus ja yksin oleminen oli tässä tilanteessa kivaa. ”*Joskus haluaa olla yksin...*” ja ”*kiva kun saa ajatella omia asioita*” kuvaavat lasten ajatuksia. Rauhassa leikkiminen ja yksin puuhailu oli joidenkin lasten mieluisinta tekemistä. Kerttu kertoi kotona yksin puuhailustaan näin:

H: ”Kenen kans sää mieluiten puuhailisit koulun jälkeen?”

K: ”En mä tiedä. Yleensä mä oon vaan yksin kotona, ja se on musta mukavaa.”

H: ”Mikä siinä on mukavaa?”

K: ”En mä tiedä, ku saa olla rauhassa ja semmosta. Voi tehdä omia juttuja ja sitten voi piirtää rauhassa ja semmosta.” (H11)

Mikan mielestä iltapäiväkerhossa mukavinta on rauhassa leikkiminen:

H: ”Mistä sää pidät iltapäiväkerhossa? Mikä tekeminen on kivaa?”

M: ”Yym en mä tiää.”

H: ”Mistä sä tykkäät? Sano joku esimerkki.”

M: ”Ku saa rauhassa leikkiä”. (H3)

Toinen lasten tyytyväisyyttä lisäävä tekijä oli mielenkiintoinen tekeminen. Mielenkiintoisen tekemisen kirjo oli lähes yhtä suuri kuin lasten lukumäärä. Tämä kuvastaa lasten erilaisuutta. Iltapäiväkerhossa lapset kokivat mukavana tekemisenä askartelun, piirtämisen, pelaamisen, rauhassa leikkimisen, loikoilun ja ulkona olemisen. Kotona lasten mielestä oli mukavaa toisten lasten kanssa sisällä leikkiminen, television katselu, pelien pelaaminen ja yksin puuhailu. Ulkona oleminen ja pelaaminen kiinnosti poikia, mutta askartelun ja piirtämisen kannalla oli sekä tyttöjä että poikia. Leikkiminen oli poikien mieleen ja television katselun mukavimmaksi tekemiseksi määritteliävät

tytöt. Pelaaminen ja ulkoleikit liitetään perinteisesti poikien mielipuuhiin. Askartelu ja piirtäminen on usein ajateltu olevan tyttöjen juttuja samoin kuin sisällä leikkiminen. Enempi kuin tyttöjen ja poikien erilaisuutta lasten mieltymykset tekemisen suhteen kuvaavat lasten erilaisuutta yleensä.

Mielenkiintoinen tekeminen liittyi myös aikuisiin siten, että osa lapsista koki heidät mielenkiintoisen tekemisen mahdollistajina. Lasten mielestä aikuiset olivat kerhossa kivoja, koska he järjestivät lapsille tekemistä: *"Aikuisissa on kivaa jotain semmosta, et ne tekee meille jotain, mitä me voidaan tehdä."* , *"Ne on kivoja, ku siellä saa tehdä ainakin näytelmiä."* ja *"No se niis on kivaa, ett joskus pääsee ulos."* Kotona taas sisarukset olivat merkityksellisiä lapsille mielenkiintoisen tekemisen suhteen. Varsinkin samaa ikäluokkaa olevat sisarukset olivat lasten leikkikavereita ja mukana yhteisissä puuhissa: *"Isonveljen kans on kiva olla vähän sen takii, ku voi leikkii."* Tämä kertoo samanikäisten lasten merkityksestä toisilleen. Myös kotona yksin oleminen mahdollisti mielenkiintoisen tekemisen. Osa lapsista koki yksinolon mukavana siksi, että silloin kotona *"saa tehdä, mitä huvittaa"*.

Tyytyväisyyttä lisäsivät myös tarvittavat välineet. Pete oli tyytyväinen kotona olevaan tietokoneeseen, jolla voi kuunnella myös musiikkia. Mika taas esitteli iltapäiväkerhon väripeliä, jolla oli hauska leikkiä. Lasten toiveet tekemisen suhteen olivat vähäiset. Tytöt eivät osanneet toivoa mitään tekemistä lisää. Pelaaminen ja pyssyleikit olivat poikien toivelistalla. Jos he saisivat päättää, iltapäiväkerhossa pelattaisiin "pleikkarilla" tai muilla uusilla peleillä. Lisäksi Niilo halusi lisää aikuisen kanssa pelaamista. Oskarin toive oli: *"Katottais telkkuu ja pelattais jotain ja sit sais jotain keittiöss vaikk leipoo ja..."*

Lapset kokivat tyytymättömyyttä, jos toiminnan edellytyksissä oli esteitä. Iltapäiväkerhossa isossa ryhmässä oman rauhan saaminen on yleensä vaikeaa. Jotkut lapsista kokivatkin oman rauhan puuttumisen iltapäiväkerhossa epämiellyttävänä. Lasten rauhaa ei niinkään rikkonut lasten normaali toiminta vaan toisten lasten riehuminen ja höpöttäminen. Myös toisten lasten jatkuva leikkiin kinuaminen koettiin oman rauhan puutteena. Lottaa se häiritsi siinä määrin, että hän koki sen kiusaamisena, johon ei aikuisiltakaan saanut aina apua:

H: *"Onko sua kiusattu siellä?"*

L: *"On."*

H: *"Miten?"*

L: *"Noo sillä lailla, siel aina pojat kiusaa mua."*

- H: ”Pojat kiusaa sua. Ootko sää kertonu jollekin?”
 L: ”Oon mää opelle kertonu, mut ne vaan aina jatkaa.”
 H: ”Omia puuhiaan vai?”
 L: ”Ei ku ne jatkaa kiusaamista.”
 H: ”Se ei auta vaikka aikuiselle kertoo, niinkö?”
 L: ”Mm-m.”
 H: ”Puuttuuko se aikuinen siihen kiusaamiseen?”
 L: ”No joskus se puuttuu.”
 H: ”Miltä se tuntuu ku ne vaan jatkaa sitä kiusaamista?”
 L: ”Ei se tunnu kivalta. No ku ne vaan koko ajan jankkaa, ett tuu nyt meijjän leikkiin. Ne vaan haluaa, että mää tuun niitten leikkiin, ku mää haluan tehdä joskus omaakin juttua.” (H2)

Lisäksi tekemisen puute koettiin epämieluisana. Iltapäiväkerhossa tekemisen puute aiheutti pitkästymistä ja lisäsi lapsen tyytymättömyyttä: ”*No ku mää oon tehny kaiken jo sata kertaa.*” Myös yksiolo aiheutti joillekin lapsille tekemisen puutetta ja se koettiin epämielilyttävänä. Koska tekemisen puutteen taustalla oli turvattomuutta, voidaan ajatella, että pelokkaassa mielentilassa lapsi ei voinut hyödyntää kulttuurisia voimavarojaan.

Kolmas toiminnan esteenä koettu tekijä oli toimintavälineiden puute. Kun kerhossa ei ollut tietokonetta, televisiota eikä pelikonsoleita, jäivät pojat kaipaamaan pelaamista ja television katselua. Samoin välineiden koettu riittämättömyys aiheutti tekemisen puutetta. Kotona olevat toimintavälineiden puutteet eivät esiintyneet lasten puheissa.

Iltapäiväkerhossa lapset kohtasivat myös epämieluisaa tekemistä, johon heidän täytyi osallistua, vaikka eivät olisi halunneet. Yhteiset toimintahetket koettiin lasten keskuudessa usein vastenmielisinä. Joidenkin mielestä niiden ohjelma oli tylsää: ”*Mää en tykkää kyl siit yhteisest ohjelmast, koska joskus siellä on jotain tosi, tosi, tosi tyhmää.*” Jotkut taas eivät pitäneet siitä, että tekeminen piti suorittaa tiettyyn aikaan. Paavo kertoi pitävänsä askartelusta, mutta se ei ollut kivaa, kun täytyi askarrella yhdessä kaikkien muiden kanssa:

- H: ”Onko siellä ip-kerhossa jotain semmosta, mitä sun täytyy tehdä vaikka et haluais?”
 P: ”No meijjän pitää tehdä sillon jos askarrelaan, meijjän pitää askarrella.”
 H: ”Sillon pitää kaikkien askarrella. Miltä se tuntuu, ku pitää askarrella?”
 P: ”No sit ku mää oon vähän aikaa tehny sitä, ni se tuntuu ihan kivalta.” (H1)

Samoin määrättyyn aikaan ulos meneminen oli joidenkin mielestä tylsää. Rukoilemisen ja laulamisen kokivat jotkut lapsista negatiivisena. Myös Söderlundin (2000,182) tutkimustulokset lasten epämielilyttävistä muistoista iltapäiväkerhosta olivat samanlaisia. Toisaalta epämielilysten tekemisten joukkoon kuului sellaisiakin, joita ei ollut pakko tehdä. Kaikki lapset eivät edes keksineet iltapäiväkerhosta mitään

epämiellyttävää tekemistä. Janna ei pitänyt nukeilla leikkimisestä ja Mika keksi pohdinnan jälkeen lehtien lukemisen epämieluisaksi.

H: ”Rauhassa leikkiminen on kivaa. No onko joku josta sää et pidä?”

M: ”En mä tiä.”

H: ”Sano joku esimerkki, mistä sä et pidä.”

M: ”Lukee esimerkiks noit lehtii.” (H3)

Kotona yksin oleminen oli osalle lapsista epämieluisaa. Muuta epämieluisaa kotona olosta lapset eivät juuri maininneet. Ainoastaan Lotta piti tylsänä siivoamista, jota hänen mielestään kotona oli liikaa, eikä hän olisi halunnut läksyjäkään tehdä. Aamuisin lasten toimintaa rajoittava tekijä näytti olevan aika. Ajanpuutteen vuoksi he eivät ehtineet leikkiä kunnolla. Paavon haastattelussa nousi ajanpuute esille seuraavasti:

H: ”Mut sä äsken sanoit, että sä et Niinan kans välitä leikkiä aamulla, miksi?”

P: ”No ku Niinalla tulee kiire, ku en mää ehdi aamulla ku vähä aikaa leikkii, jos Niinalla on yheksän aamu ni hän lähtee aika aikasin. Mun pitää ehtii tehdä aamuaskareet.” (H1)

Myös mieluisan tekemisen rajoitukset aiheuttivat lapsissa tyytymättömyyttä. Yhteinen tekeminen rajoitti lasten mielestä sitä tekemistä, josta he pitivät, koska silloin täytyi muu tekeminen jättää. Ulkoileminen oli Oskarin mielestä vähentynyt iltapäiväkerhossa. Hän olisi halunnut ulkoilla enemmän. Paavo taas olisi halunnut ulkoilla omien mieltymystensä mukaan. Yksi mieluisan tekemisen rajoite oli kielto tiettyihin tiloihin menemisestä. Toisessa kerhossa olevaan huoneeseen pääsivät pelaamaan vain kolmasluokkalaiset ja sitä vanhemmat.

6.4.4 Lasten vaikutusmahdollisuudet

Lasten keinoina vaikuttaa itseään koskeviin asioihin nousivat neuvottelu ja itsemäärääminen. Vaikutusmahdollisuuksien esteitä oli aikuisen määräysvalta ja siihen liittyen lapsille annetut tehtävät sekä lasten fyysisen koskemattomuuden rikkominen. Mainintoja suoranaista neuvotteluista ei aineistossa paljoa esiinny. Toisaalta neuvottelu voi ilmetä myös epäsuorasti, toiminnan kautta. Lapset eivät automaattisesti alistu vanhempiensa määräyksiin. He voivat toiminnallaan koetella vanhempien asettamia rajoja. Tästä esimerkkinä oli Lotan metsään ja tielle menemisen kielto ja Kertun vanhempien ohje käyttää turvallisempaa reittiä kouluun:

L: "Ulkona mää en saa mennä ilman lupaa metsään enkä mihinkään tielle."

H: "Vaikka sää haluaisit?"

L: "Niin."

H: "Sun täytyy pyytää lupa siihen."

L: "Mut kyllä mää joskus kuitenkin meen kaverii saattaa sinne." (H2)

H: "Sä kuljet pelkkää kävelytieta. Onko siellä mitään vaarallisia kohtia?"

K: "On yks autotie, joka on nopein reitti myös."

H: "Kuljetko sää sitä nopeinta reittiä?"

K: "En, koska mä en saa kulkee sieltä."

H: "Mikset sä saa kulkee sieltä?"

K: "Koska siellä kulkee autoja, ni se on vaarallinen."

H: "Haluaisitko sä kulkee sieltä?"

K: "Joo."

H: "Mut sä tottelet vanhempia. Vai kuljetko sä koskaan sitä tietä?"

K: "En mä oikeen (hymähtää)." (H11)

Lotta käytti joskus äidin kielloista huolimatta kiellettyä reittiä. Hän koetteli ehkä äidin asettamien rajojen ehdottomuutta ja niistä seuraavia rangaistuksia. Samoin Kertun salaperäisyys paljasti hänen toimintansa vanhempien asettamien rajojen suhteen.

Lasten aamut kuulostivat heidän puheissaan hyvin omatoimisilta. He puhuivat paljon minämuodossa eivätkä maininneet juuri lainkaan asioita, joita joku olisi antanut heille tehtäväksi, eikä heitä tuntunut kukaan paljon ohjailevankaan. Yksinolo aamuisin soi lapsille mahdollisuuden vaikuttaa omiin tekemisiinsä. Viisi haastatelluista lapsista koki yksinolon kivaksi sen vuoksi, että he saivat silloin päättää itse mitä tekivät. Toisaalta jotkut lapset joutuivat olemaan yksin aamuisin vastentahtoisesti eivätkä kokeneet tilanteessa valinnan vapautta. Aamupuuhansa lapset valitsivat itse. Aamutoimista aamupala ja aamupesä olivat joillekin lapsille sellaisia, joihin he voivat itse vaikuttaa. Toisille taas aamupalan antoivat muut perheenjäsenet: "Ei, mää ihan ku mää oisin joku kuningatar, ku kaikki tekee mun puolesta joka asian." Aamupesällä kaikki lapset eivät jaksaneet aina käydä.

Koulumatkalla kaverien valinnan voisi olettaa olevan lasten itsensä päätettävissä. Kaverien valintaan vaikutti kuitenkin sekä aikuiset että lapset itse. Kertun koulumatkakavereihin vaikutti äidin ohje kävellä, vaikka toiset menisivätkin autolla.

H: "Meetkö sää koskaan yksin?"

K: "No joskus menen, jos joku menee autolla ja äiti on sanonu, että jos ei sada ni ei sitten kannata mennä autollakaan kouluun niin ett voi kävellä, niin kyllä mää joskus menen sitten yksin." (H11)

Toisaalta lapset neuvottelivat myös keskenään, kenen kanssa kouluun mennään ja ketä haetaan mukaan. Mika kertoi, kuinka hän sai kavereita koulumatkallaan:

H: ”No mitä muuta te teette koulumatkalla, ku kävelette ku sää meet kavereiden kanssa?”
 M: ”Pyydän jotkut muut kaverit.”
 H: ”Haetteko te muita kavereita kotoa?”
 M nyökkää. (H3)

Jotkut kulkivat aina mieluisien kavereiden kanssa, toisille kaverit tuntuivat valikoituvan sattumanvaraisesti, eivätkä he kotoa lähtiessään tiesivät, kenen kanssa kouluun menivät. Kaverit tulivat matkan varrelta. Jotkut lapsista joutuivat kulkemaan välillä myös yksin kouluun, vaikka eivät siitä aina pitäneet.

Lasten iltapäivät oli järjestetty jo koulun alkaessa syksyllä eikä niistä yleensä neuvoteltu päivittäin. Lapsista Janna oli ainoa, joka sai valita joka päivä, mihin hän koulun jälkeen meni. Hänen äitinsä oli kotona usein ja Jannaa päätti kavereiden perusteella, menikö iltapäiväkerhoon vai kotiin. Jos kaverit menivät iltapäiväkerhoon, hänkin meni.

H: ”No sit iltapäivät. Mihin sää meet koulusta ku sää pääset?”
 J: ”Mä meen ilttikseen tai sit mä saan valita meenks mä ilttikseen vai meenks mä kotiin Suoraan.”
 H: ”Onks äiti kotona ku sä meet kotiin?”
 J: ”Juu.”
 H: ”Minne sä tänään meet?”
 J: ”Kotiin tai iltapäiväkerhoon.”
 H: ”Mistä sä tiedät meetkö sä kottiin vai iltapäiväkerhoon?”
 J: ”Mä yleensä valitsen, jos joku kaveri menee iltapäiväkerhoon, ni sit mäkin meen.” (H5)

Lotta puolestaan neuvotteli aamuisin äidin kanssa puhelimesta, menisikö hän iltapäivällä kerhoon vai kotiin. Se, miten hän pystyi asiaan vaikuttamaan, ei käynyt vastauksesta ilmi.

H: ”Mistäs sää saat selville, pitääks sun mennä iltapäiväkerhoon?”
 L: ”No ku äi.. sitte aina äiti soittaa, että onko kello soinu ja ett pitääkö mun niin ku läht... ett onks kello soinu, niin ku kellon pitää soida ennen sillon, ku mä lähen ni sit samalla me aina selvitetään ne kaikki asiat.” (H2)

Iltapäiväkerhossa lasten olinpaikkoja oli rajoitettu niin, etteivät lapset voineet käyttää kaikkia tiloja mielensä mukaan. Kaikista kielletyistä tiloista lapset eivät olleet kiinnostuneita, mutta joihinkin paikkoihin he olisivat halunneet päästä. Varsinkin toisen kerhon ”nuorisohuoneeseen” pääsyn estäminen harmitti kerhossa olevia ekaluokkalaisia. Sinne saivat mennä vain kolmasluokkalaiset ja sitä vanhemmat. Niilo kertoi iltapäiväkerhosta paikkana näin:

H: ”No minkälainen paikka se iltapäiväkerho sun mielestä on?”
 N: ”Sellanen, siellä on se kiva paikka.”
 H: ”Se on kiva paikka?”
 N: ”Se on vaan tyhmä, ku mä oisin vähän isompi ni joku kolmas joku neljäsluokkalainen, ni

sitten mää pääsisin sinne yhteen paikkaan. Se ku saa pelata sitä yhtä isoa.”
H: ”Onko se se nuorisohuone?”
N: ”On.”
H: ”Joo, sinne sää haluaisit päästä?”
N: ”Ni.” (H7)

Oskari olisi halunnut olla myös keittiössä, mutta sinne lapset eivät saaneet mennä. Molemmissa kerhoissa keittiö miellettiin aikuisten paikaksi. Ulkona olemiseen kaikki lapset eivät olleet tyytyväisiä. He olisivat itse halunneet päättää ulkoilun ajankohdastaan. Kotona ulkoilu oli pääosin lasten päätettävissä. Lottaa oli kielletty menemästä metsään ja tielle. Muut lapset eivät kertoneet mistään rajoituksista. Assi kertoi menevänsä naapuriin oman halunsa mukaan ja Saila kertoi, että ei tarvinnut ulkona mitään rajoituksia, koska osasi olla varovainen. Kotona sisällä lapsilla ei tuntunut olevan rajoituksia olinpaikkansa suhteen vaan koko koti oli heidän käytössään. Saila mietti, että ullakolle hän ei saisi varmaan mennä mutta ei toisaalta halunnutkaan, koska siellä oli hiiriä.

Kavereiden valinta riippui siitä, missä lapset viettivät iltapäivänsä. Iltapäiväkerhossa lasten kaveripiiri oli aikuisten määrittelemä, koska iltapäiväryhmien valinnan tekevät aikuiset. Kotona kaveripiiriin lapsilla oli enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa. He pystyvät liikkumaan kodin ympäristössä vapaammin kuin iltapäiväkerhossa olevat lapset. Toisaalta iltapäiväkerho rajoitti kotona olevien ja iltapäiväkerhossa olevien lasten yhdessäoloa. Lapset olivat kuitenkin enimmäkseen tyytyväisiä kaverisuhteisiinsa iltapäiväkerhossa. Mika, Janna, Niilo ja Maiju saivat olla yhdessä haluamiensa kavereidensa kanssa. Toisetkin tuntuivat olevan tyytyväisiä, vaikka parhaat kaverit eivät olleet samassa paikassa. Ainoastaan Lotta oli selvästi tyytymätön siihen, ettei voinut olla haluamiensa kavereiden kanssa. Kotona iltapäivisin olleille lapsille koti oli usein käytössä myös kavereiden kanssa olemiseen. Useat lapsista saivat tuoda kavereita vapaasti kotiinsa. Joidenkin täytyi neuvotella asiasta vanhempien kanssa puhelimitse. Lotta kertoi, että hänen täytyi pyytää lupa kavereiden tuomiseen kotiin, eikä heille aina saanut tuoda kavereita. Kertun käsityksen mukaan hänellä ei ollut lupaa olla kavereiden kanssa kotona.

Lasten kertomukset vapaasta liikkumisesta kodin ulkopuolella olivat ristiriidassa kavereiden luo pääsyn suhteen. Vaikka lapset kertoivat, että heillä ei ollut juurikaan rajoituksia kodin ympäristössä, useimmat heistä joutuivat pyytämään luvan mennessään kavereiden luo. He eivät todennäköisesti mieltäneet luvan pyytämistä liikkumisen rajoitteeksi, vaan neuvotteluksi vanhempien kanssa. Janna ei tarvinnut lupaa

mennessään kavereiden luo. Muut lapset kertoivat neuvottelevansa asiasta vanhempiensa kanssa. Osalle vanhemmista riitti lapsen ilmoitus: ” *Mun täytyy ensin sanoa, mihin mä menen. Ne voi ihmetellä, miss mä olen.* ” Osan lapsista täytyi pyytää lupa menemiseen. Kaikki lapset kertoivat saavansa yleensä mennä kavereiden luo.

Lasten oleminen oli kotona odotetusti vapaampaa kuin iltapäiväkerhossa. Kotona lapset saivat valita tekemisensä suhteellisen vapaasti, joskin heillä oli joitakin vanhempien antamia tehtäviä. Vaikka ekaluokkalaisilla ei ollut vielä paljon päivittäisiä tehtäviä, oli isommille sisaruksille annettu vastuuta pienemmistään huolehtimisessa. Niiloa esimerkiksi haki isovelji tai sisko iltapäiväkerhosta:

H: ”Millä sää menet iltapäiväkerhosta kotiin?”

N: ”Mä meen joskus mun iskä tulee hakeen vai mun isosisko tulee hakeen mua pyörällä, mää sen takana ni sitten mä, jos mun isovelji tulee ni mä meen sittenki takana ja mun iskä voi isoveljelle soittaa että saa tulla kävellen jo kotiin.” (H7)

Jotkut lapset olivat saaneet tehtäväkseen läksyjen tekemisen heti kotiin tultuaan. Toiset kertoivat tekevänsä läksyt omasta aloitteestaan. Lasten tehtäviin kuului myös oman huoneen siivoamista ja koiran ulkoiluttamista. Assin tehtävä oli soittaa äidille koulusta tultuaan. Vastentahtoisena tehtävät koki Lotta, jonka mielestä siivoamista oli liikaa eikä hän halunnut tehdä läksyjä ollenkaan. Paavo oli sopeutunut tehtäväänsä ja perusteli tehtävän tekemistä turhalta huudolta säästymisellä. Muuten kotona lapset eivät joutuneet tekemään mitään vastentahtoisesti. He saivat mielestään myös tehdä kaikkea, mitä halusivat.

Iltapäiväkerhossa aikuisten vaikutus lasten tekemisiin oli suurempaa. Lasten mielestä aikuiset määräsivät yleensä yhteisestä tekemisestä ja lapset saivat vaikuttaa puolestaan omaan puuhailuunsa kerhossa. Joidenkin lasten mielestä aikuiset määräsivät kerhossa aina. Toisten mielestä he määräsivät yleensä. Jotkut lapsista eivät osanneet määrittellä aikuisten määräysvaltaa. Kertun mielestä vaikutusmahdollisuudet toteutuvat seuraavasti:

H: ”Kuka siellä iltapäiväkerhossa päättää, ett mitä tehdään?”

K: ”En mä oikeen tiedä.”

H: ”Onko ne aikuiset vai lapset, jotka päättää?”

K: ”Joskus aikuiset sanoo, että voidaan askarella tai ei.”

H: ”Saako lapset päättää mistään asioista?”

K: ”Lapset saa sanoo, että millä ne leikkii ja semmosta.” (H11)

Yhteinen tekeminen koettiin pakolliseksi. Lasten mukaan yhteisiin tekemisiin oli kaikkien osallistuttava. Muita pakollisia tehtäviä ei lapsilla iltapäiväkerhossa tuntunut olevan. Aikaa oli myös omille puuhilleen, jotka lapset kokivat mukaviksi. He kertoivat

voivansa itse päättää, mitä silloin tekivät. Kertun mielestä lapset saivat sanoa, millä he leikkivät. Paavo kertoi, että joskus lapset saavat päättää, mennäänkö ulos ja Jannan mielestä lapset päättävät siitä, paljonko he ottavat ruokaa. Joidenkin mielestä kerhon aikuiset olivat myös siitä kivoja, että he järjestivät lapsille tekemistä, antoivat lasten tehdä kaikenlaista. Oskari koki ikävinä aikuisten ja hänen väliset ristiriidat, jotka syntyivät hänen toiminnastaan. Aikuiset joutuivat rajoittamaan hänen toimintaansa.

6.4.5 Lasten mahdollisuudet vaikuttaa oman iltapäivätoimintansa muotoon

Lasten mukaan vanhemmat olivat päättäneet heidän iltapäiviensä olinpaikasta, mutta myös heiltä oli kysytty mielipidettä. Vai yksi lapsi kertoi itse ilmoittaneensa, missä iltapäivisin halusi olla. Muiden mielestä vanhemmat olivat tehneet päätöksen. Puolet lapsista oli keskustellut asiasta vanhempiansa kanssa, tai heiltä oli ainakin kysytty mielipidettä. Parin lapsen mukaan heidän mielipidettään ei oltu kysytty. Loput lapsista eivät muistaneet tai osanneet sanoa, oliko heitä kuultu asiassa. Vanhempien päätös oli suurimmassa osassa lasten toiveiden mukainen. Kolmen lapsen toiveet olivat ristiriidassa vanhempien tekemien päätösten kanssa.

Kun lapsilta kysyttiin, mitä he haastatteluhetkellä olisivat valinneet iltapäivätoiminnakseen, lasten sen hetkinen toive ja vallitseva tilanne oli Mikan, Assin ja Jannan kohdalla täysin sopusoinnussa. Mika ja Janna viihtyivät iltapäiväkerhossa ja Assi kotona. Lotan, Sailan ja Maijun haastatteluhetken toive ja tilanne olivat osittain sopusoinnussa keskenään. Lotta olisi halunnut olla kotona ja hän menikin joskus suoraan kotiin koulusta. Iltapäiväkerhossa Lotta ei viihtynyt. Saila olisi valinnut haastatteluhetkellä kavereiden luona olemisen ja joskus kavereiden kanssa kotona olemisen. Valintaansa hän perusteli sillä, ettei tarvitse olla ihan yksin. Maiju taas olisi jakanut iltapäivänsä kodin ja iltapäiväkerhon kesken. Nyt hän oli aina iltapäiväkerhossa. Neljän lapsen kohdalla tilanne ja toive olivat ristiriidassa keskenään. Paavo, joka oli iltapäiväkerhossa, olisi halunnut olla kavereiden luona ja kotona kavereiden kanssa. Niilo olisi viihtynyt paremmin kotona isonveljen kanssa kuin iltapäiväkerhossa. Oskari olisi ollut kavereiden kanssa iltapäiväkerhon sijasta, ja Pete olisi halunnut olla papan

luona eikä yksin kotona. Kertun toive ei käynyt täysin selville, mutta hän tuntui viihtyvän iltapäiväkerhossa ja kotona.

Verrattaessa lasten koulun alussa olleita toiveita ja haastatteluhetken toiveita seitsemällä lapsella ne eivät olleet muuttuneet. Paavo ei halunnut vielääkään olla iltapäiväkerhossa. Mika viihtyi edelleen iltapäiväkerhossa samoin kuin Assi kotona ja Janna iltapäiväkerhossa. Niilo ei halunnut syksyllä iltapäiväkerhoon eikä halunnut sinne vielääkään samoin kuin Oskari. Kertunkaan mielipide ei ollut koulun alusta muuttunut. Hän ei halunnut olla edelleenkään yksin kotona. Kuitenkin hän menisi iltapäiväkerhon sijaan kavereiden luo. Lotta taas halusi syksyllä iltapäiväkerhoon mutta ei viihtynyt siellä enää. Saila ei enää halunnut olla pelkästään kotona, ja Maiju taas haluaisi iltapäiväkerhon lisäksi olla välillä kotona. Peten koulun alun toive ei käynyt selvästi esille. Hän kertoi haluavansa olla kioskillä äidin luona, mutta kysyttäessä, missä hän nyt olisi, jos saisi päättää, hän vastasi haluavansa olla papan luona.

6.5 Aineelliset voimavarat

Aineelliset voimavarat liittyvät lasten käytettävissä oleviin materiaalsiin puitteisiin. Ne ovat lasten elämässä toimintaa mahdollistavia osatekijöitä. Aineistosta käy esille sekä olemassa olevat aineelliset voimavarat että niiden puutteet. Kysymällä lapsille mieluisia paikkoja ja tekemisiä saatiin selville lasten tyytyväisyyttä olemassa oleviin voimavaroihin. Lasten toiveita kysymällä selvitettiin taas lasten tyytymättömyyttä näihin voimavaroihin. Taulukossa 4 kuvataan aineistossa esille tulleita lasten aineellisia voimavaroja.

Taulukko4 Lasten aineelliset voimavarat

Käytössä olevat tilat <ul style="list-style-type: none"> - perheen järjestämä paikka - yhteiskunnan järjestämä paikka - kodin sisätilat - naapuri - iltapäiväkerhon sisätilat - ulkotilat kodin lähellä - iltapäiväkerhon ulkotilat 	Tilojen käytön rajoitukset <ul style="list-style-type: none"> - kielletyt sisätilat kotona - kielletyt sisätilat iltapäiväkerhossa - kielletyt ulkotilat kodin lähellä - kielletyt ulkotilat iltapäiväkerhossa
Toimintavälineet <ul style="list-style-type: none"> - lelut - pelit -askarteluvälineet - media - tietotekniikka - lasten tuotokset - koulukirjat - huonekalut - puhelin - ulkovälineet 	Puuttuvat toimintavälineet <ul style="list-style-type: none"> - media - tietotekniikka
Tyytyväisyys tiloihin <ul style="list-style-type: none"> - huonekalut - sisätila kotona - sisätila iltapäiväkerhossa - ulkotila kodin lähellä - miellyttävä tila 	Tyytymättömyys tiloihin <ul style="list-style-type: none"> - tilojen pienuus - tilojen riittämättömyys - kielletyt tilat
Tyytyväisyys toimintavälineisiin <ul style="list-style-type: none"> -toimintavälineiden riittävyys 	Tyytymättömyys toimintavälineisiin <ul style="list-style-type: none"> - pelit - tietotekniikka - media - kulkuväline - toimintavälineiden riittämättömyys
Ympäristön turvatekijät <ul style="list-style-type: none"> - liikenneonnettomuudet - välimatkat - turvallinen koulutie 	Ympäristön riskit <ul style="list-style-type: none"> - vaaralliset paikat - kulkuvälineet - vaarallinen koulutie

Lasten käytössä olevat tilat olivat joko kotona tai iltapäiväkerhossa. Näiden puitteissa lapsilla oli käytössään erilaisia tiloja sekä sisällä että ulkona. Lisäksi kotona lapset viettivät aikaansa myös naapureiden luona ja kodin läheisyydessä olevissa ulkotiloissa kuten puistossa ja metsässä. Tilojen käytön rajoitukset liittyivät ajankohtaan, lasten ikään ja turvallisuuteen. Toimintavälineillä tarkoitetaan niitä esineitä, joita lapset käyttivät toiminnassaan tai joita he mainitsivat heillä olevan. Kuten kulttuuristen voimavarojenkin kohdalla olen luokitellut mediaan kuuluvaksi television, kasetti- ja cd-soittimet sekä lehdet. Samoin tietotekniikan luokkaan luokittelin tietokoneet ja pelikonsolit. Aineellisena voimavarana kaikilla lapsilla oli myös ravinto aamu- ja välipalojen muodossa, mutta niitä tässä tutkimuksessa ei tarkastella.

Kysyttäessä lasten mielipidettä koulumatkansa turvallisuuteen, sitä lisääviin ja vähentäviin tekijöihin, nousi aineistosta esille lasten käsitys ympäristön turvatekijöistä

ja riskeistä. Aineellisiin voimavaroihin liittyen lasten mielestä ympäristön turvatekijöitä olivat turvallisuutta lisäävät liikenneratkaisut, lyhyet välimatkat ja yleensä turvallinen koulutie. Riskeinä he mainitsivat koulutiellä olevat vaaralliset paikat, kulkuvälineet ja yleensä vaarallisen koulutien.

6.5.1 Lasten käytettävissä olevat tilat aamuisin ja iltapäivisin

Aamuisin kaikki lapset olivat kotona. Lapset kertoivat olevansa muun muassa keittiössä, olohuoneessa ja omassa huoneessaan. Iltapäivisin lapset viettivät aikaansa joko kotona tai toisessa iltapäiväkerhoista. Yksi lapsista meni koulusta usein äitinsä työpaikalle kioskimyymälään ja sieltä myöhemmin kotiin. Toisessa kerhossa lapset kuvasivat heidän käytössään olevan salin, läksyjentekohuoneen ja eteisen. Kerhossa oli lasten mukaan vielä yksi huone, joka oli tarkoitettu isommille koululaisille, keittiö, yläkamari sekä siivouskomero. Niihin lapsilla ei ollut lupa mennä. Toisessa kerhossa taas oli lasten mukaan yksi iso huone, eteinen ja partiokolo, joissa lapset saivat olla. Lisäksi lapset kävivät syömässä välipalaa talon toisessa päässä olevassa salissa. Kerhuhuoneistoon kuului vielä päiväkerhuhuone ja keittiö, joihin lapsilta oli pääsy kielletty. Molemmissa kerhoissa oli myös lapille tarkoitettu ulkotila. Toinen kerho oli koulun pihapiirissä, ja lapset ulkoilivat koulun pihalla. Toisessa kerhossa lasten ulkoilualue oli kerhon läheisyydessä oleva leikkikenttä. Ulkona lapset olivat kaikki yhdessä aikuisten valvonnassa.

Kotona lapset saivat käyttää vapaasti kaikkia sisätiloja. He kertoivat oleskelevansa omassa huoneessa, keittiössä, olohuoneessa ja television ääressä, joka saattoi olla myös muualla kuin olohuoneessa. Kodin ulkopuolella lapset olivat pihalla ja kavereiden luona naapurissa. Lapset kertoivat olevansa välillä myös puistossa. Metsäpolkua joku lapsista käytti kulkureittinä. Neljäsluokkalaisten lasten toiminta-alue oli laajempi Pennasen (2000, 51) tutkimuksessa. He liikkuvat kaupoissa, ostoskeskuksissa ja harrastuspaikoilla. He käyttivät myös julkisia kulkuvälineitä. Ekaluokkalaisten reviiiri rajoittui selvästi vielä lähemmäs kotia. Toki on otettava huomioon, että Helsinki neljäsluokkalaisten kotikaupunkina tarjoaa hyvin erilaisen toimintaympäristön kuin pienehkö kaupunki ekaluokkalaisille. Kotona lapsilla tuntui olevan vähemmän

rajoituksia tilojen käytön suhteen kuin iltapäiväkerhossa. Rajoitukset koskivat lähinnä ulkotiloja, metsää ja teitä. Saila ei keksinyt muuta kiellettyä paikkaa kuin katon, jonne hän ei edes halunnut mennä. Lasten tyytyväisyys tai tyytymättömyys kodin tiloihin ei tullut esille. Iltapäiväkerhojen tiloihin lapset olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä. Muutama lapsista kuvasi tiloja viihtyisiksi mutta ahtaiksi: *"No se miss me ollaan se on aika pieni mut kyll sinne mahdutaan."* Oskari olisi halunnut kerhoonsa hieman lisää avaruutta. Mika ja Niilo halusivat päästä isojen lasten huoneeseen pelaamaan. Mieluisten paikkojen nimeäminen iltapäiväkerhossa oli lapsille vaikeaa. Siellä mieluisaksi paikaksi joku lapsista mainitsi toisessa kerhossa yhteisen huoneen ja toisessa isoille lapsille tarkoitetun huoneen. Lisäksi pari lasta kertoi lempipaikakseen yhteisen huoneen sohvan. Maiju kuvaili iltapäiväkerhoa näin:

H: "No entäs ne huoneet, minkälaisia ne on?"

M: "No se miss me ollaan se on aika pieni mut kyll sinne mahdutaan."

H: "Haluaisitko sää että ne ois erilaisia?"

M: "En."

H: "Onko sulla siellä iltapäiväkerhossa jotain mielipaikkaa, missä sää paljon oleskelet?"

M: "No jos mulla ei oo mitään tekemistä ni mä vähän istun sohvalla." (H8)

Kotona taas lempipaikkoja lapsilla olivat oma huone, olohuone, television ympäristö ja ulkona puiston suuri kivi.

6.5.2 Lasten käytettävissä olevat toimintavälineet

Aineelliset voimavarat liittyvät läheisesti yhteen kulttuuristen voimavarojen kanssa lasten toimintavälineiden ja esineellisen toiminnan suhteen. Esineellinen toiminta toteutetaan toimintavälineillä ja siten näitä kahta voimavaraa on välillä vaikeaa erottaa toisistaan. Usein välineet esiintyvät lasten puuhien yhteydessä. Aamuisin käytetyin esine näytti lapsille olevan televisio. Lisäksi lasten välineisiin kuuluivat sarjakuvalehdet, kasettisoittimet, satukasetit, pelikonsolit ja askarteluvälineet. Iltapäiväkerhossa lasten käytössä olleet välineet olivat perinteisesti lapsille tarkoitettuja tavaroita. Erilaiset pelit tulivat lasten mieleen useimmiten. Lapset mainitsivat erityisesti jääkiekkopelin ja sählymailat. Tytöt mainitsivat askarteluvälineet, joihin kuuluivat myös piirustusvälineet ja muovailuvahat. Lisäksi lapset mainitsivat myös kirjat ja sarjakuvalehdet. Lapset kertoivat sekä kotona että iltapäiväkerhossa leikkivänsä, mutta

varsinaisista leluista he kertoivat vähän. Iltapäiväkerhossa leluista lapset mainitsivat nuket, käsinuket, legot ja majaleikkivarusteet. Nuket eivät kuitenkaan näyttäneet kiinnostavan tyttöjä. Tavaroita, joita kerhossa lasten mukaan ei ollut, olivat kasetti- ja cd-soitin, televisio, tietokone ja pelikonsoli. Lisäksi jotain pelejä lapset kertoivat kerhosta puuttuvan. Kotona lasten käytössä olevina välineinä lapset mainitsivat television, tietokoneen, pelikonsolin, autoradan, piirustusvälineet ja lautapelin.

Lapset olivat myös käytössä oleviin välineisiinsä suhteellisen tyytyväisiä. Varsinkin tytöistä harva toivoi iltapäiväkerhoon lisää tavaroita: *”En mä oikeen halua mitään, muuten siellä on vähän liikaa kaikkee.”* Tosin Lotta oli selkeästi sitä mieltä, että iltapäiväkerhossa oli välineitä liian vähän.

H: ”Mitä sä kaipaisit sinne iltapäiväkerhoon?”

L: ”Enemmän tavaroita.”

H: ”Enemmän tavaroita?”

L: ”No ku mä oon tehny kaiken jo sata kertaa.” (H2)

Poikien toiveet kohdistuivat tietotekniikkaan ja mediaan. Heillä toivelistalla olivat pelikonsolit, televisio ja soittimet. Lisäksi pojat kaipasivat kerhoon joitakin muita uusia pelejä.

Muita lasten käytössä olevia välineitä olivat puhelimet. Puhelimenä käytettiin kotona olevaa puhelinta. Kännykkä tuntui olevan harvinainen käyttöesine lapsilla. Vain Pete kertoi omasta kännykästään. Pari lasta mainitsi, ettei heillä ole vielä omaa kännykkää. Muut eivät edes puhuneet kännykästä. Kännykkä ei myöskään ollut kenenkään toiveena. Syksyn tullen lasten polkupyörät oli siirretty talviteloille. Saila kertoi, ettei hän käytä talvella pyörää lainkaan. Lapset saattoivat kyllä kulkea jonkin sellaisen isomman lapsen kanssa, joka kulki pyörällä, mutta kyydissä olemisesta he eivät maininneet mitään.

6.5.3 Lasten käsityksiä koulutiensä turvatekijöistä

Koulutiensä turvallisena koki suurin osa lapsista. Vain Mikan mielestä koulutie oli vaarallinen. Lotta ja Niilo eivät osanneet tarkasti kertoa kantaansa. Kysyittäessä lapsilta mikä heidän mielestään lisää turvallisuutta koulumatkalla, nostivat lapset esille turvallisuutta lisäävinä tekijöinä oman toiminnan liikenteessä, liikenne- ja lyhyet

välimatkat. Omina mahdollisuuksinaan lisätä turvallisuutta lapset näkivät ajoradalta pois pysymisen, kävely- ja suojatien käyttämisen, tien reunassa kulkemisen, liikenteen seuraamisen ja yleisen varovaisuuden: ”*No ku mä en kulje autotiellä.*” ja ”*No ku tota ni se mikä siin on, ku kävellään suojatietä ja voi kävellä sitä kävelytietä.*”

Aineellisina voimavaroina koulutien turvallisuudessa lapset näkivät liikenneratkaisuista vähäiset tienlytykset, lyhyet koulumatkat sekä autojen hyvän näkyvyyden: ”*Mut yleensä auto tulee niin kaukaa, ett mä ennätän mennä tien yli.*” Vaaratekijöiksi lapset näkivät vaaralliset paikat ja kulkuvälineet. Tien ylitys oli joidenkin lasten mielestä yksi koulumatkan vaaratekijöistä. Myös autotie yleensä katsottiin vaaralliseksi. Kovalla vauhdilla liikkuvat autot olivat lasten mielestä vaarallisia samoin kuin pyörätiellä ja koulupihalla kulkevat pyöräilijät: ”*...paitsi sit ku mennään tohon koulun pihalle, ku sielt Koivulasta tulee niit pyörii.*” Kaikki lapset eivät nähneet koulumatkallaan mitään vaarallista.

6.6 Inhimilliset voimavarat

Lasten inhimilliset voimavarat ovat lasten yksilöllisiä ominaisuuksia, jotka ilmenevät lasten omaksumina tietoina ja taitoina ja auttavat heitä selviämään erilaisista tilanteista (Lehtinen 2000, 107). Koska tutkimukseni tehtävänä ei ole tarkastella lasten inhimillisiä voimavaroja kokonaisuudessaan, olen nostanut aineistosta esille vain niitä voimavaroja, joiden avulla lapset selviytyvät aamuistaan ja iltapäivistään. Tietoja lasten subjektiivisesta kokemuksesta taitojensa riittävydestä tai riittämättömyydestä sain selville vain vähän. Taulukko 5 selvittää lasten inhimillisiä voimavaroja tässä aineistossa.

Taulukko5 Lasten inhimilliset voimavarat

Kommunikaatiotaidot - ymmärtää kysymyksen - osaa antaa vastauksen - osaa kertoa elämästään	Kommunikaatio taitojen puutteet - ei ymmärrä kysymystä - ei osaa antaa vastausta - ei osaa kertoa elämästään
Sosiaaliset taidot - onnistuu luomaan kaverisuhteita - yhteistyökykyinen	Sosiaalisten taitojen puute - kaverisuhteiden luominen epäonnistuu - joutuu ristiriitatilanteisiin
Selviytymiskeinot - toimintamalli	Selviytymiskeinojen puute - toimintamallin puute - epätietoisuus
Omatoimisuus - huolehtii itsestään - huolehtii tavaroistaan - huolehtii kouluunlähdestä - huolehtii tehtävistään	Omatoimisuuden puute - ei huolehdi tavaroistaan - ei huolehdi tehtävistään
Kyvykkyyden kokemus -varmuuden tunne	Kyvyttömyyden kokemus - pelon tunne - epävarmuuden tunne - hermostuneisuus

Itse haastattelutilanne tuotti tietoa lasten *kommunikaatiotaidoista*, kuten kyvystä ymmärtää kysymyksiä, antaa vastauksia ja kertoa sanallisesti elämästään. Nämä taidot kuvaavat osaltaan lasten kykyä selviytyä erilaisista tilanteista itsenäisesti. Haastatteluissa kommunikaatiotaitojen erilaisuus tuli esille lasten ja haastattelijan välisessä vuorovaikutuksessa. Kuitenkin on muistettava, että kysymysten ymmärtämiseen vaikuttaa myös haastattelijan taito tuottaa lapsille ymmärrettäviä kysymyksiä, joten tulkinnan teossa tämän luokan suhteen on oltava varovainen. Tulkinnan kommunikaatiotaitojen puutteesta olen tehnyt vain niiden lasten kohdalla, jotka ymmärsivät kysymyksen väärin useasti, tai eivät osanneet kertoa toiminnastaan tai mielipiteistään juuri lainkaan. Heidän vastauksensa olivat usein: ”En määhän tiedä.”

Lasten *sosiaalisista taidoista* kertoi heidän kavereidensa määrä ja kuvaukset tekemisistä yhdessä kavereiden kanssa. Paavo kertoi, että hänen paras kaverinsa ei ollut samassa iltapäiväkerhossa hänen kanssaan, mutta hänellä oli muitakin kavereita. Samoin koulumatkansa hän kertoi kulkevänsä aina kavereiden kanssa. Paavo kertoi myös kavereiden ja hänen yhteisistä puuhista kavereiden kanssa sekä iltapäiväkerhossa että kotona. Hänen kaveripiiriinsä kuului sekä poikia että tyttöjä. Lotta taas oli joutunut eri iltapäiväkerhoon kuin suuri osa hänen luokastaan. Tämän vuoksi Lotalla ei ollut juurikaan kavereita iltapäiväkerhossa. Hän koki myös toisten leikkipyynnöt itsensä kiusaamisena. Koulumatkankin Lotta kulki osittain ilman seuraa, vaikka odotti toisten tulevan häntä vastaan. Nämä kaksi esimerkkiä kuvastavat lasten erilaista kykyä sopeutua tilanteisiin, hankkia kavereita ja toimia yhteistyössä heidän kanssaan. Paavon

sosiaaliset taidot tuottivat hänelle kaveriseuraa ja yhteistä tekemistä. Hän ei myöskään kertonut joutuvansa ristiriitoihin toisten kanssa. Lotta puolestaan ei löytänyt kaverisuhteita omien lempikavereidensa lisäksi. Hän koki myös toisten lasten kontaktirytykset ristiriitatilanteina. Lasten sosiaalisista taidoista aineisto antaa vain osittaista tietoa, mutta joidenkin lasten kohdalla varsinkin sosiaalisten taitojen puute näkyi kavereiden puutteena ja ristiriitatilanteina.

Lasten inhimillisiä voimavaroja ilmensivät tilanteet, joista he selviytyivät itsenäisesti. *Selviytymiskeinoina* lapsilla oli erilaisia toimintamalleja, jotka olivat aikuisten lapsille antamia ohjeita eri tilanteita varten tai lasten itsensä kehittämää toimintoja tilanteisiin, joista heidän tuli selvitä. Esimerkiksi Oskari turvautui koiransa läheisyyteen ollessaan yksin aamuisin: ”*Ku meidän koira on siin lähellä, ni mä silitän sitä.*” Jotkut taas keskittyivät omaan tekemiseen, kuten lukemiseen tai television katseluun. Aineistossa lapsille annetut toimintamallit liittyivät lähinnä lasten kouluun lähtemiseen aamuisin. Kouluunlähtötilanteessa lapsilla oli muun muassa ohjeena soittaa äidille ja tarkistaa koulunlähdön ajankohta tai seurata kellosta viisareiden asentoa. Kun viisari olivat oikeassa kohdassa, oli aika lähteä kouluun:

H: ”No mistä sä tiedät millon pitää lähtä kouluun?”

S: ”No ku se on niin kertaan mulle tavuttanu mä tiedän kato ku mun täytyy silloin ku molemmat viisarit on sen kaheksan päällä mä tiedän.” (H6)

Toimintamallina voidaan pitää myös koulumatkalla kulkemista. Lapsia oli neuvottu kulkemaan kävelyteitä ja pysymään pois autotieltä sekä käyttämään suojatietä tienylityksessä.

Selviytymiskeinojen puutteet liittyivät kiinteästi sosiaalisten voimavarojen lähipiirin saavuttamattomuuteen. Puutteet tulivat esille tilanteissa, joissa lähipiiri ei ollut lasten saavutettavissa. Kaikilla lapsilla ei ollut keinoja esimerkiksi selviytyä yksinolostaan aamuisin. Silloin yksinolo aiheutti pelkoa ja epämiellyttävää tunnetta. Kysyttäessä Assilta, mitä hän teki aamuisin kotona yksin ollessaan hän vastasi odottavansa, että pääsee pois tyhjästä kodista:

H: ”No teek sää jotain muita aamutoimia?”

A: ”Odotan.”

H: ”Sää odottelet. Mitä sää odottelet?”

A: ”Et äiti soittaa sit pääsen lähtemään.”

H: ”Miltä se yksin kouluun kulkeminen tuntuu?”

A: ”No ihan kivalta ku pääsi kotoo pois.” (H4)

Assi ei osannut muuta, kuin odottaa äidin puhelinsoittoa. Hänellä ei ollut selviytymiskeinoa tilanteeseen. Lasten tekemisen puute yksin kotona ollessaan kertoi myös selviytymiskeinojen puutteesta. Samoin Sailan hermostuminen koiran vinkumiseen aamuisin viestitti epävarmuutta. Kun olo on epävarma, kaikki ylimääräinen saattaa ärsyttää. Yhtenä selviytymiskeinon puutteena tuli esille lapsen tietämättömyys päivän kulusta. Kun Lotta ei aamulla tiennyt, mihin hän iltapäivällä menisi, se aiheutti hänelle epätietoisuutta ja huolta. Vaikka äiti soitti hänelle ennen kouluun lähtöä ja he sopivat iltapäivän ohjelman, asia häiritsi Lotan aamujen viettoa.

Lasten selviytymiskeinojen hallinta johtaa lasten *omatoimisuuteen* eri tilanteissa. Kun lapsi kokee selviytyvänsä tilanteista, hän alkaa omatoimisesti huolehtia itsestään, tavaroistaan ja tehtävistään. Omatoimisuuden puute puolestaan kuvastaa lapsen kyvyttömyyttä toimia itsenäisesti tilanteissa. Toisaalta aikuisen huolenpito sosiaalisena voimavarana ehkäisee lasten omatoimisuuden taidon esille tulemistä. Asiaa pitääkin tarkastella siitä näkökulmasta, kuinka suurta omatoimisuutta ekaluokkalaisilta vaaditaan. Omatoimisuuden puutteeksi olen tässä aineistossa tulkinnut omista tavaroista ja tehtävistä huolehtimatta jättämisen. Sen sijaan aamupalasta ja kouluun lähtemisestä huolehtiminen ei mielestäni vielä kuulu ekaluokkalaisten vastuulle. Yksinoloa olen käsitellyt erillisenä ilmiönä enkä siksi ole liittänyt sitä omatoimisuuteen, vaikka se sellaisena voidaan nähdä.

Lasten omatoimisuus ilmeni kotona tapahtuvassa toiminnassa. Aamutoimet lapset suorittivat hyvin omatoimisesti. He söivät ja joskus myös ottivat aamupalan itse, pukeutuivat ja kävivät pesulla itsenäisesti ja puuhailivat omia puuhiaan itsekseen. Tavaroistaan lapset huolehtivat siten, että osa lapsista pakkasi koulureppunsa itse. Joku kertoi myös huolehtivansa itse kouluunlähdöstä. Suurimmassa osassa tapauksia lasten kouluunlähdöstä huolehti kuitenkin joku perheenjäsenistä lähettämällä lapsen kouluun tai ilmoittamalla lapselle kouluunlähdöstä puhelimitse. Omatoimisuutta kuvastaa myös lasten itsenäinen kouluun kulkeminen. Se on lapsille annettu tehtävä, jonka ekaluokkalaistenkin odotetaan yleensä selvittävän. Haastatelluista lapsista kaikki suoriutuivat tästä tehtävästä joko yksin, yhdessä tai vanhemman sisaruksen osittaisella avustuksella. Iltapäivisin lasten omatoimisuudesta kertoi heidän läksyjen tekeminen. Vain yksi lapsi kertoi tekevänsä läksyt yhdessä äidin kanssa. Kaikki muut kertoivat selviytyvänsä niistä itsenäisesti. Kotona omatoimisuutta kuvasti lasten välipalan syöminen. Molemmat tytöt, jotka viettivät iltapäivänsä aina kotona ottivat itse

välipalansa. Iltapäiväkerhossa lasten omatoimisuus ei tullut esille erilaisista asioista huolehtimisen muodossa. Läksyjä kertoi kerhossa tekevänsä vain kolme lapsista. Hekin tekivät niitä satunnaisesti. Välipalasta huolehti iltpäiväkerhossa kerhon ohjaajat.

Lasten oma kokemus kyvyistään tuli esille joko varmuuden tunteena tai epävarmuuden, pelon ja hermostuneisuuden tunteena. Tutkin asiaa kysymällä lapsilta, miltä yksinolo kotona tuntuu ja mikä siinä on kivaa tai tylsää. Lapset jotka kokivat yksinolon positiivisena, eivät pelänneet olla yksin eikä heillä ollut muutenkaan epävarmuuden tunnetta. Heidän mielestään yksinolo oli kivaa tai se ei tuntunut ”miltään”:

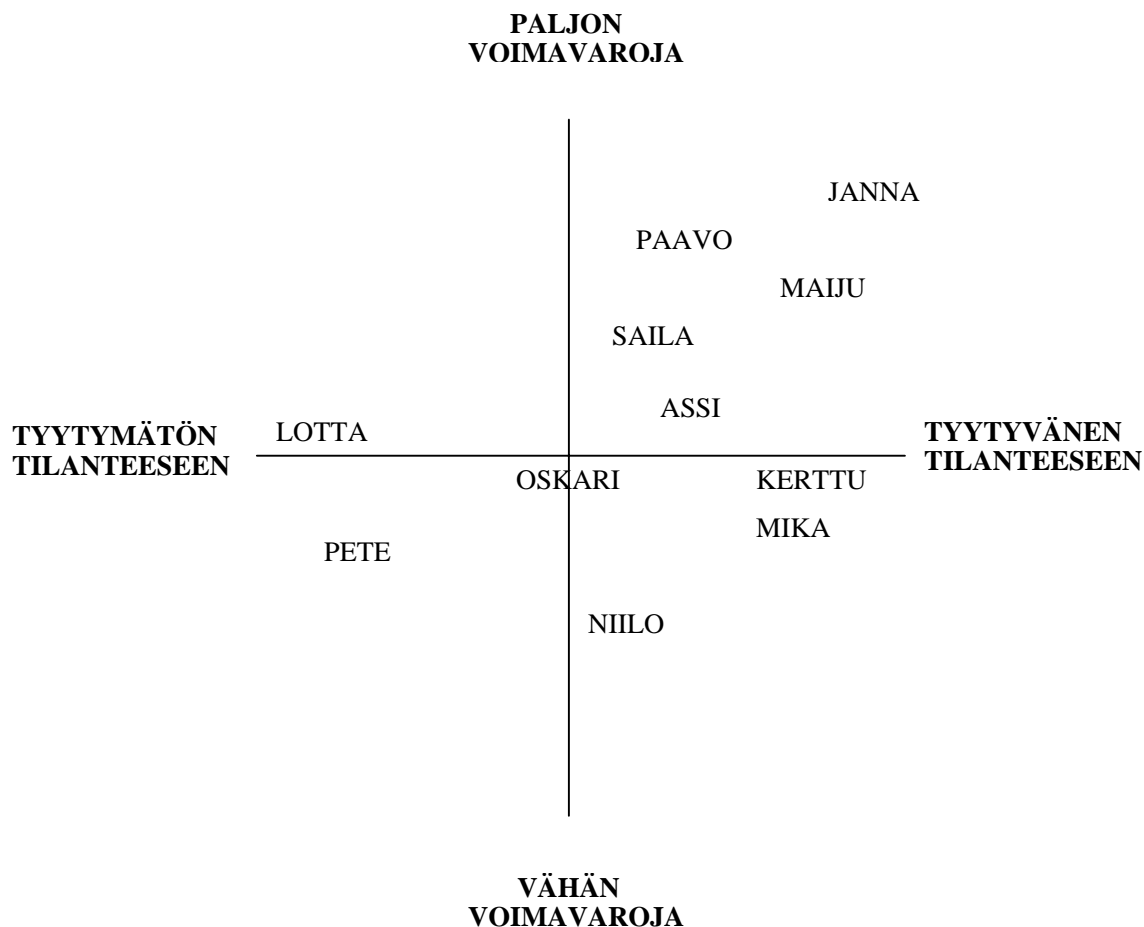
H: ”Just. No miltä se yksin olo tuntuu aamusin?”

P:” Noo ei miltään ku mä katon vaan telkkaria tai luen Aku Ankkaa.” (H1)

Kyvyttömyyden lapset kokivat outojen äänien, hiljaisuuden pelkona sekä epävarmuutena siitä, mitä pitää tehdä.

6.7 Lasten aamujen ja iltpäivien hyvinvoinnin kuvaus

Lasten todellisen hyvinvoinnin selvittämisessä ei riitä pelkästään objektiivisten laatutekijöiden tutkiminen. Tässä aineistossa pelkät voimavarat eivät kerro kaikkea lasten hyvinvoinnista. Lasten erilaisuus korostui aineistossa siten, että samat voimavarat saattoivat merkitä eri lapsille erilaista hyvinvoinnin kokemusta. Toisaalta voimavarojen määrä ei yksin kuvaa lasten hyvinvoinnin tilaa. Rinnalle tarvitaan myös lasten subjektiivisia kokemuksia käytössään olevista voimavaroista. Alla olevaan hyvinvoinnin nelikenttää kuvaavaan kuvioon 2 olen hahmotellut lasten asemat käytössä olevien voimavarojen ja heidän voimavaroihin kohdistuvan tyytyväisyytensä suhteen.



Kuvio 2 Lapset voimavarojen ja tyytyväisyyden mukaan tyyteltynä

Tutkimusaineistosta arvioin kunkin lapsen käytössä olevien voimavarojen määrän. Arvion tein voimavaraluokittelujen pohjalta jakaen arvion kolmeen osaan. Arvioin erikseen aamuisin, koulumatkalla ja iltapäivisin lasten käytössä olleet voimavarat. Voimavaroista kiinnitin huomiota erityisesti sosiaaliin, kulttuurisiin ja inhimillisiin voimavaroihin. Koska aineelliset voimavarat liittyvät kiinteästi kulttuurisiin voimavaroihin, en huomionut niitä erikseen tässä arvioinnissa. Toisaalta aineelliset voimavarat eivät erotelleet lapsia, sillä kaikilla lapsilla esille tulleet aineelliset puitteet olivat kunnossa. Inhimillisten voimavarojen arvioinnissa käytin luokittelun lisäksi tukena omia havaintojani lasten käyttäytymisestä luokassa ja haastattelutilanteessa. Voimavarat näyttivät kasautuvan tietyille lapsille. Ne joilla oli inhimillisiä voimavaroja, omistivat myös paljon sosiaalisia ja kulttuurisia voimavaroja. Vähän inhimillisiä voimavaroja omaavilla lapsilla ei ollut sosiaalisia voimavarojakaan paljon. Lasten tyytyväisyyttä arvioin sen mukaan, miltä lapsista tuntui aamuisin seura, yksinolo,

koulumatka sekä iltapäivisin kaverisuhteet, aikuiset omat vaikutusmahdollisuudet ja yleisesti miten tyytyväisiä he olivat iltapäivätoimintansa järjestelyihin.

Nelikentän ensimmäiseen lohkoon sijoittuivat ne viisi lasta, joilla oli paljon voimavaroja käytössään ja jotka olivat tilanteeseensa tyytyväisiä. Näillä lapsilla oli paljon inhimillisiä voimavaroja. He osasivat toimia tilanteissa omatoimisesti ja heillä oli sosiaalisia taitoja sekä kykyä kommunikoida toisten ihmisten kanssa. Heillä oli käytössään myös sosiaalisia voimavaroja kaikissa tilanteissa. Samoin heillä oli kulttuurisia voimavaroja. Näytti siltä, että inhimillisten voimavarojensa avulla lapset pystyivät hyödyntämään muitakin voimavarojaan:

H: "Just, no mistä sä tiedät, millon sun pitää lähtee kouluun?"

P: "No ku Kaisa tulee tai äiti soittaa."

H: "Se on hyvä merkki, joo. Tunnetko sää vielä kelloa?"

P: "Juu-u, mä osasin kolmevuotiaasta, ku pappa opetti." (H1)

H: "No millä sä menet kouluun?"

J: "Joskus äiti tuo kouluun puoleen väliin."

H: "Juu, entäs muuten, jos ei äiti tuo?"

J: "Sit mä kävelen Maijul, ku Maiju tulee aina mun kans, ni sit me kävellään Maijun kans koko matka." (H5)

Voimavarojen suhteen parhaimmassa tilanteessa näytti olevan Janna. Hän vietti aamut äitinsä kanssa ja hänellä oli aina seuraa koulumatkoillaan. Iltapäivisin hän saattoi valita menikö kotiin vai iltapäiväkerhoon kavereiden kanssa. Janna oli tyytyväinen kaverisuhteisiinsa ja viihtyi hyvin iltapäiväkerhossa. Paavolla ja Maijulla oli myös hyvin voimavaroja. He olivat aamuisin kotona joko vanhempien tai sisarusten kanssa. Joskus he joutuivat olemaan myös yksin mutta eivät kokeneet sitä epämiellyttävänä:

M: "No joskus mun äiti tai iskä on siellä ja sit mun isosisko, ja Janna tulee meille ennen ku me lähetään kouluun."

H: "Sää oot äitin ja isän kanssa. Ootko sää koskaan yksin kotona tai ehtiikö äiti ja iskä lähteä töihin...?"

M: "No joskus mä oon yksin kotona."

H: "Miltä se tuntuu, ku äiti ja iskä lähtee töihin ja sää jäät yksin kotiin?"

M: "Mmm... emmä tiedä."

H: "Tuntuuko se kivalta vai kurjalta?"

M: "Kivalta."

H: "Mikä siinä on kivaa?"

M: "Ku saa olla yksin ja tehdä mitä haluaa."

H: "No onko siinä jotain kurjaa?"

M: "No ei". (H8)

Koulumatkalla heillä oli mieluista seuraa ja iltapäiväkerhossa oli myös useampia kavereita ja turvallisia aikuisia. Maiju oli tilanteeseensa tyytyväinen. Hieman tyytymättömyyttä hänellä ilmeni toisten lasten suhteen iltapäiväkerhossa. Hän olisi myös halunnut olla välillä kotona iltapäivisin. Paavo oli muuten tyytyväinen

tilanteeseensa, mutta iltapäiväkerhossa jotkut lapset häiritsivät häntä riehumisellaan. Aikuisten määräysvalta harmitti häntä myös jonkin verran. Paavo olisi haastatteluhetkellä ollut mieluummin kotona kavereiden kanssa kuin iltapäiväkerhossa. Kummatkaan lapset eivät oman käsityksensä mukaan olleet saaneet vaikuttaa iltapäivätoimintansa muotoon.

Sailan ja Assin voimavarojen määrää vähensi lähipiirin läsnäolon vähäisyys. Aamuisin tytöt olivat joskus yksin kotona. Useammin he olivat kuitenkin vanhempiansa tai sisarusten kanssa. Koulumatkalla heillä oli toisinaan kavereita mutta ei aina. Molemmat tytöt viettivät iltapäivänsä kotona. Aluksi he olivat yksin. Sailalla oli perheen koira seuranaan. Oleskeltuaan kotona tytöt hakivat seuraa joko naapurista tai kodin läheisyydestä. Kummallakin työllä oli mahdollisuus liikkua vapaasti kodin läheisyydessä. He olivat saaneet vaikuttaa myös iltapäivätoimintansa muotoon:

H: "No sillon ku sää alotit koulun käynnin, ni kuka päätti et sää tuut suoraan koulusta kotiin?"

A: "No ei kukaan. Mä ite."

H: "Sä ite sait päättää sen? Kysyttiinkö sulta, et mitä sä haluat tehdä koulun jälkeen, et mihin sää haluat mennä koulun jälkeen? Kysykö äiti tai isä?"

A: "Ei."

H: "No te ette paljon keskustellu siitä?"

A: "Eei." (H4)

Tytöt olivat suhteellisen tyytyväisiä tilanteeseensa. Assin tyytyväisyyttä vähensi selvästi yksinolo aamuisin. Hän koki ne pelottavana ja odotti koko ajan pääsyä pois kotoa. Muuten Assi oli tyytyväinen oloonsa. Iltapäivisin hän viihtyi yksin kotona ja nautti myös naapureiden läsnäolosta. Saila puolestaan ei pitänyt yksinoloa aamuisin niin epämiellyttävänä. Kuitenkin hänestäkään yksinolo aamulla ei ollut kovin kivaa. Iltapäivisin Saila kaipasi enempi kavereiden seuraa. Hän olisikin lisännyt iltapäiviinsä enempi kavereiden kanssa olemista.

Toisen lohkon sijoittuivat vähän voimavaroja omistavat mutta tyytyväisiä tilanteeseensa olevat lapset. Tätä ryhmää kuvasti mielestäni inhimillisten voimavarojen vähyys, joka heijastui myös muihin voimavaroihin. Lapsista kenelläkään ei ollut erittäin vähän voimavaroja. Kaikkien turvallisuus oli taattu aikuisten läsnäololla. Lapset saattoivat olla lyhyitä aikoja aamuisin yksin, mutta pääsääntöisesti heillä oli joku perheenjäsenistä seuranaan. Sosiaalisten voimavarojen puute näkyi kaveripiirin vähäisyytenä, jonka vuoksi myös kulttuuriset voimavarat jäivät osin vähäisiksi. Kaikki näistä lapsista olivat iltapäiväkerhossa. Kerttu vietti aamunsa äidin ja murrosikäisten isojen sisarusten seurassa. Hänen huolenpitonsa oli järjestetty hyvin. Kuitenkaan hänellä

ei ollut isoista sisaruksista seuraa. Koulumatkatkin Kerttu kulki osittain yksin. Iltapäivisin Kertulla ei ollut ketään erityistä kaveria kerhossa vaan hän oli yleensä toisten lasten kanssa. Kertun sivustaseuraajan rooli tulee esiin hänen kertoessaan kotimatkastaan:

H: "Millä sää meet iltapäiväkerhosta kotiin?"

K: "Kävellen."

H: "Kenen kanssa sää meet?"

K: "Ne jotka joskus lähtee kolmelta, ni mä lähden sillon." (H11)

Kertun inhimillisten voimavarojen määrä tuli esille haastattelutilanteessa. Hän ymmärsi kysymykset usein väärin ja alkoi kertoa aivan muuta asiaa, mitä oli kysytty. Kuitenkin hän osasi kuvailla elämäänsä. Tilanteeseensa Kerttu oli tyytyväinen. Hän tuntui viihtyvän yksikseen ja puuhailevan mielellään omia juttujaan. Hän ei osannut kertoa, kummassa paikassa hän haluaisi olla mieluummin, kotona vai iltapäiväkerhossa:

H: "Jos sä saisit itse päättää, missä sä olisit aamuisin ja iltapäivisin, ni missä sä olisit?"

K: "Varmaan kotona tai sit leikkimäs kavereitten luona."

H: "Olisitko sää iltapäiväkerhossa?"

K: "Joo, koska siellä olis kivaa." (H11)

Oskari sijoittui nelikentän keskelle. Toisaalta hänellä oli sosiaalisia voimavaroja, mutta kuitenkin hän oli kaveripiirin reunamilla. Oskarilla oli aamuisin turvanaan vanhemmat ja aikuistuvat sisarukset, mutta seuraa heistä ei pojalle ollut. Koulumatkalla Oskari hakeutui mielellään kavereiden joukkoon. Joskus yhdessäolo onnistui, mutta ristiriitojakin oli. Oskari kertoi koulumatkalla syntyneistä erimielisyyksistä.

H: "Mitä te kavereiden kanssa teette koulumatkalla?"

O: "No jutellaan ja samalla kävellään ja sit tota ni välillä voi tulla jotain pikkuriitoja."

H: "Pikkuriitoja?"

O: "Ni, mutt se asia selvitetään aina sitte heti." (H9)

Myös toiset lapset kertoivat Oskarin häiritsevän heitä esimerkiksi iltapäiväkerhossa. Oskarin sosiaalisia taitoja kuvaa myös hänen kuvauksensa yhteenotoista kerhonohjaajien kanssa. Hän mainitsi myös useita puutteita iltapäiväkerhon kulttuurisissa voimavaroissa. Omasta asemastaan huolimatta Oskari koki omistavansa kavereita iltapäiväkerhossa, vaikka ei heitä nimennytkään. Sosiaalisten taitojen puute aiheutti Oskarille tilanteita, jotka lisäsivät hänen tyytymättömyyttään iltapäivätoimintaansa. Hän olisi halunnut jäädä pois iltapäiväkerhosta.

Mika ja Niilo erottautuivat lapsiryhmästä inhimillisten voimavarojensa suhteen selvästi. Heillä oli usein vaikeuksia ymmärtää kysymyksiä ja heidän vastauksensa olivat yksipuolisia. Aikuisten läsnäolo oli pokien iltapäivissä taattu iltapäiväkerhotoiminnalla.

Aamuisin molemmat pojat kertoivat olevansa isomman sisaruksen kanssa. Tosin Niilon kertomuksesta ei käynyt täysin selville, olivatko vanhemmat aamuisin kotona. Koulumatkalla pojat tuntuivat kaipaavan kavereita, mutta kavereiden läsnäolo oli vaihtelevaa. He tuntuivat olevan tilanteiden vietävissä. Iltapäivisin pojat olivat yhdessä iltapäiväkerhossa ja viihtyivät toistensa seurassa. Muita kavereita he eivät oikein saaneet leikkeihinsä. Heitä molempia oli myös kiusattu iltapäiväkerhossa.

H: "No onko sua kiusattu?"

M: "On."

H: "Miten?"

M: "Semmotti et ku mä olin jossain piilossa, ni joku tönäs sen sohvan mun päälle." (H3)

H: "Se kiusaa sua? No miten se kiusaa sua?"

N: "Se kiusaa Mikaakin. Se joskus tiät sä koittaa tämmöt tehä, tämmötti."

H: "Pyörittää..."

N: "Ni, käsi." (7)

Sekä Mika että Niilo kertoivat, että heiltä oli kysytty, halusivatko he mennä iltapäiväkerhoon. Mika oli halunnut ja viihtyi edelleen iltapäiväkerhossa. Niilo puolestaan ei ollut halunnut iltapäiväkerhoon ja olisi haastattelun aikaankin viettänyt iltapäivänsä mieluummin veljensä kanssa.

Kolmas hyvinvoinnin lohko kertoo lapsista, joilla on voimavaroja mutta jotka ovat tyytymättömiä tilanteeseensa. Tälle alueelle sijoittui vain Lotta. Hänellä oli sekä sosiaalisia, kulttuurisia että inhimillisiä voimavaroja kohtuullisesti, mutta häntä kuvasti yleinen tyytymättömyys olosuhteisiinsa. Aamuisin hän oli äidin ja isonsiskon kanssa kotona. Joskus hän oli myös yksin. Yksin olemisesta hän ei pitänyt, koska silloin ei ollut mitään tekemistä. Hän kohtasi kaverit koulumatkoilla, mikäli heitä tuli vastaan. Iltapäivisin Lotta oli iltapäiväkerhossa, mutta suurin osa luokasta oli toisessa kerhossa. Tämä tuntuikin Lotasta olevan ratkaiseva syy hänen viihtymättömyyteensä iltapäiväkerhossa. Toisaalta hän meni joskus myös koulusta suoraan kotiin, jossa hänellä oli kavereita. Kavereiden puute iltapäiväkerhossa voi kertoa Lotan puutteellisista sosiaalisista taidoistaan. Hän ei osannut solmia kaverisuhteita muihin kuin mieluisiin kavereihin. Kokemus sosiaalisten voimavarojen puutteesta tuntui ehkäisevän hänen kykyään hyödyntää kulttuurisiakaan voimavaroja:

H: "Ketä siellä iltapäiväkerhossa on?"

L: "Ei siel oo paljon mun vakinaisia kavereita oikein paljon."

H: "Ei oo oikein paljon."

L: "Vähän." (H2)

L: "Ei siel oo paljon kaikkee. Siel on vaan yksi iso huone ja sit on eteinen, sit on läksyjentekohuone, sit on keittiö ja sit on semmonen nuorisohuone ja sit on joku siel ylhäällä"

joku pieni kammari, mut ei sinne saa lapset mennä.”
H: ”Mitä sä kaipaisit sinne iltapäiväkerhoon?”
L: ”Enemmän tavaroita, ku mä oon tehny kaiken jo sata kertaa.” (H2).

Lotta oli halunnut syksyllä iltapäiväkerhoon mutta ikävien kokemusten johdosta ei enää siellä viihtynyt.

Neljänteen lohkoon sijoittui ainoastaan Pete. Hänellä oli vähän voimavaroja ja hän oli tyytymätön tilanteeseensa. Hänen inhimilliset voimavaransa näyttivät olevan Mikan ja Niilon tapaan vähäiset. Vaikka vanhemmat olivat huolehtineet hänen aamuistaan ja iltapäivistään erilaisilla järjestelyillä, tuntui hän vaeltelevan yksinään. Aamuisin Pete oli isän ja isonveljen kanssa kotona ja joskus myös yksin. Koulumatkat hän kulki yksin ilman kavereita. Iltapäivisin Pete meni koulusta äidin työpaikalle ja sieltä myöhemmin kotiin, jossa oli taas yksin. Kavereita Petellä ei tuntunut olevan lainkaan. Kulttuuriset voimavarat rajoittuivat esineelliseen toimintaan kotona. Sitä, oliko hänen mielipidettään kysytty iltapäivätoiminnan suhteen, Pete ei osannut sanoa. Tyytymättömyys olosuhteisiin ilmeni Peten kaipuuna vanhempien huolenpitoon ja isovanhempien läsnäoloon. Lisäksi hän mainitsi toiveensa leikkikavereiden läsnäolosta. Pete kertoi toiveistaan näin:

H: ”Miltä se tuntuu kulkea yksin kouluun?”
P: ”Eei miltään”
H: ”Ei miltään, onko se kiva vai kurjaa?”
P: ”Kivaa.”
H: ”Mikä siinä on kivaa?”
P: ”Ku saa kulkea yksin, paitsi mä tykkäisin, ett iskäki veis.”
H: ”Onko joku muu ku iskä, jonka kanssa sä haluaisit kulkea kouluun?”
P: ”Äiti...ja sitten papan ja mummun.” (H10)

Nelikenttä kertoo lasten hyvinvoinnin kokonaisuudesta. Jannan, Paavon, Maijun, Sailan, Assin, Kertun ja Mikan tilanne oli siinä mielessä hyvä, että he olivat suhteellisen tyytyväisiä tilanteeseensa. Heillä oli kohtuullisesti voimavaroja ja heidän turvallisuudestaan oli huolehdittu hyvin. Varsinkin Kertulle ja Mikalle iltapäiväkerho tuntui olevan hyvä ratkaisu. Oskarin ja Niilon tilanteessa sosiaaliset voimavarat olivat varmistettu turvallisuuden osalta. Kaverisuhteet heillä oli kuitenkin puutteelliset ja sen vuoksi he olivat osittain tyytymättömiä tilanteeseensa. Lotalla taas oli voimavaroja mutta hän ei ollut tyytyväinen tilanteeseensa. Hän olisi ehkä kaivannut itselleen lisää vaikutusmahdollisuuksia omaan elämäänsä. Hänen hyvinvointinsa subjektiivinen osa ei toteutunut. Huolestuttavimmassa tilanteessa lapsista oli Pete, jolla ei ollut voimavaroja eikä hän ollut tyytyväinen olosuhteisiinsa. Hänen aamujen ja iltapäivien hyvinvointinsa oli heikkoa.

7 POHDINTA

7.1 Tutkimustulosten tiivistelmä

Tutkimustulosten perusteella lasten aamujen ja iltapäivien hyvinvointiin vaikuttaa kolme keskeistä tekijää: lapset itse, lasten lähipiirissä olevat aikuiset sekä toiset lapset. Näiden toimijuuden kautta voidaan tarkastella kaikkia neljää ekaluokkalaisten käytössä olevaa (sosiaalista, kulttuurista, aineellista ja inhimillistä) voimavaraa ja myös niiden puutetta. Tulokset osoittavat myös, että pelkkien objektiivisten voimavarojen korostaminen antaa puutteellisen kuvan lasten hyvinvoinnista. Jotta hyvinvoinnin todellinen tila saadaan selville, tarkastelun kohteeksi täytyy ottaa myös lasten subjektiiviset kokemukset käytössään olevista voimavaroista.

Aikuiset loivat puitteet ekaluokkalaisten aamuille ja iltapäiville järjestämällä lasten olinpaikat ja olosuhteet. Tässä tutkimuksessa aikuiset olivat lapsille turvaverkkona sekä kotona että iltapäiväkerhossa. Mikäli vanhemmat eivät olleet paikalla, lasten lähellä oli iltapäiväkerhon ohjaajat, aikuistuvat sisarukset tai naapurissa asuvat aikuiset. Kuitenkin lasten ja aikuisten maailmat olivat selvästi erillään toisistaan. Lasten mukaan aikuiset olivat läsnä, mutta eivät lasten kanssa. Tämä ilmeni sekä kotona että iltapäiväkerhossa. Kuitenkin lapset kaipasivat aikuisten seuraa. Varsinkin aamuisin osa lapsista olisi halunnut olla enemmän vanhempiansa kanssa. Pelkkä vanhempien läsnäolo olisi tuonut heille turvaa. Iltapäiväkerhossa lapset toivoivat aikuisten olevan

enemmän mukana heidän puuhissaan. Lapsilla oli aikuisista sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia. Varsinkin iltapäiväkerhossa aikuiset olivat kivoja, kun he keksivät tekemistä, päästivät lapset ulos, pelasivat heidän kanssaan eivätkä suuttuneet helposti. Toisaalta aikuisten ikäviin ominaisuuksiin kuului määrääminen, lasten odotuttaminen ja joskus liian kovat otteet.

Lasten ja aikuisten välisissä suhteissa konkretisoitui myös lasten mahdollisuudet vaikuttaa omaan elämänpiiriinsä. Vaikuttamisen keinoina lapset pitivät itsemääräämistä ja vanhempien kanssa neuvottelua. Vanhempien suunnitellessa lastensa iltapäiviä puolet lapsista oli saanut kertoa mielipiteensä iltapäiviensä viettotavoista. Aamuisin lapset päättivät tekemisistään aika itsenäisesti. Vanhempiensa kanssa lapset neuvottelivat oman toiminta-alueensa laajuudesta, kavereiden luo menosta tai kavereiden kotiin tuomisesta sekä joissakin tapauksissa iltapäiväkerhoon menosta. Iltapäiväkerhossa vallanjako oli selkeämpi. Aikuisilla oli määräysvalta kerhossa. Pääsääntöisesti lasten mielestä aikuiset päättivät yhteisestä tekemisestä ja lapset omista puuhistaan aikuisten asettamien rajojen puitteissa. Kaikissa tapauksissa tämä ei miellyttänyt lapsia. Varsinkin pakolliset yhteisleikit ja yhtä aikaa ulos menemiset harmittivat heitä. Toisaalta myös tilojen käytön iän mukaiset rajoitukset olivat lasten mielestä epäoikeudenmukaisia.

Toiset lapset muodostivat ekaluokkalaisten elämään tärkeän sosiaalisen verkoston. Aamuisista koulumatkoista lähtien kaverit kuuluivat lasten arkipäiviin. Yhteen kokoontuminen näyttikin olevan keskeinen symbolisen toiminnan muoto, jota lapset toteuttivat aamuisin koulumatkoilla ja iltapäivisin kokoontuessaan koulun jälkeen yhteen. Kotona olevat lapset saivat valita kaverinsa vapaammin kuin iltapäiväkerhossa, jossa lasten oli toimittava siellä olevien muiden lasten kanssa. Toisaalta iltapäiväkerho rajoitti myös kotona olevien lasten kaveripiiriä, koska osa kavereista oli kerhossa. Yhdessä kavereidensa kanssa ekaluokkalaisten hyödynsivät kulttuurisia ja aineellisia voimavarojaan symbolisessa ja esineellisessä toiminnassa. Iltapäiväkerhossa tytöt askartelivat, piirtelivät ja leikkivät teatterileikkejä. Pojat puolestaan pelasivat erilaisia pelejä ja leikkivät. Kotona lapset katselivat televisiota, leikkivät ja puuhailivat yhdessä ulkona ja sisällä. Kuitenkaan kenen tahansa kaverin kanssa oleminen ei taannut lasten tyytyväisyyttä. Yhteenkuuluvuuden tunne oli tärkeä tekijä kaverisuhteissa. Kaverisuhteet heijastuivat lasten koko aamujen ja iltapäivien tyytyväisyyteen. Kun lapsella oli mieluisia kavereita ympärillään, hän oli yleensä tyytyväinen olemiseensa.

Kavereiden puutteesta kärsivät lapset olivat suhteellisen tyytymättömiä kaikkeen muuhunkin toimintaan sekä kotona että iltapäiväkerhossa.

Viime kädessä lapsi yksilönä on kuitenkin oman hyvinvointinsa keskiössä. Lapsen henkilökohtaiset, inhimilliset voimavarat auttavat häntä muiden voimavarojen käyttöönotossa. Inhimillisistä voimavaroista selviytymiskeinot ja omatoimisuus auttoivat lasten itsenäistä toimintaa aamuisin ja iltapäivisin ja näin vapauttivat lasten energiaa muiden voimavarojen käyttöön. Sosiaalisissa tilanteissa taas lasten kommunikaatio- ja sosiaalisilla taidoilla oli merkitystä. Näissä taidoissa kyvykkäät lapset pystyivät paremmin toimimaan sosiaalisissa tilanteissa ja hyödyntämään sosiaalisia ja kulttuurisia voimavarojaan. Kuitenkin lapsen kokemus käytössään olevista voimavaroista määrittelee lopulta lapsen hyvinvoinnin tason. Lapset kokevat yksilöllisesti erilaiset tilanteet tyydyttävinä tai epätydyttävinä. Yksinolo jakoi lasten kokemukset. Toisille lyhytkin yksinolo oli epämiellyttävää ja ahdistavaa. He kertoivat tilanteeseen liittyvän turvattomuutta ja pelkoa. Toiset taas kokivat yksinolon mahdollisuutena omaan rauhaan ja tekemiseen. Heille yksinolo lisäsi omia vaikutusmahdollisuuksia. Yksinolon kokemus oli myös tilannesidonnainen. Aamuisin yksinolo tuntui epämiellyttävämmältä kuin iltapäivisin. Lapset kokivat myös kaverisuhteet omalla yksilöllisellä tavallaan. Toisille lapsille vain tietyt kaverit toivat tyydytystä. Toiset hyödynsivät vertaisryhmäänsä laajemmin. Iltapäiväkerhoissa toisten lasten riehakkuus häiritsi useita lapsia. Toimintaympäristöönsä lapset olivat suhteellisen tyytyväisiä. Kotona olevista puitteista lapset eivät maininneet mitään puutteita. Iltapäiväkerhojen toimintaan ja välineistöön tytöillä ei ollut juurikaan toivomuksia. Pojat kaipasivat kerhoihin median ja tietotekniikan käyttömahdollisuuksia.

Tarkasteltaessa lasten hyvinvointia sekä objektiivisten että subjektiivisten laatutekijöiden näkökulmasta saatiin esille hyvinvoinnin kenttä, jonka neljään eri lohkoon lapset sijoittuivat. Suurin osa lapsista oli ainakin osittain tyytyväisiä olosuhteisiinsa, vaikka kaikilla ei voimavaroja ollutkaan paljon. Kaksi lasta oli selvästi tyytymättömiä oloonsa. Toisella heistä voimavarat olivat puutteelliset. Kaikilla lapsilla voimavaroja oli niin, että heidän turvallisuutensa oli taattu. Sitä oli varmistettu aikuisten saavutettavuudella. Voimavarat näyttivät kasautuvan tietyille lapsille. Ne, joilla oli inhimillisiä voimavaroja, omistivat myös sosiaalisia ja kulttuurisia voimavaroja. Inhimillisten voimavarojen vähyys heijastui puolestaan sosiaalisiin ja kulttuurisiin voimavaroihin. Aineellisia voimavaroja kaikilla lapsilla oli ympärillään hyvin.

7.2 Tulosten tarkastelu

Yhteiskunnassamme tarvitaan tietoa siitä, miten lapset ja nuoret voivat omissa elinympäristöissään ja mitkä ovat heidän keinojaan selvitä elämästään perheessä, koulussa ja sosiaalisissa suhteissaan (Alanen 2001b, 166-167). Tämän tiedon esille saaminen edellyttää lasten ja nuorten aitoa kuulemista ja heidän mielipiteidensä kunnioittamista (Alanen 2001b, 173; Kinon & Virtanen 2001, 151). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt saamaan esille lasten äänen hyvinvointinsa asiantuntijoina. Tuloksissa ei näy se faktatieto, jota olemme aikuisilta tottuneet kuulemaan, vaan lasten aito kokemus koulupäiviensä aamuista ja iltapäivistä. Ekaluokkalaisten elämänpiiri on vielä pieni. Se muotoutuu perheen, kavereiden, koulun ja iltapäiväkerhon ympärille. Tämä sosiaalisiin voimavaroihin kuuluva lähipiiri on myös ratkaisevassa asemassa lasten aamujen ja iltapäivien hyvinvoinnin rakentamisessa. Lähipiirin aikuisten ja toisten lasten kanssa lapset muodostavat sosiaalisen verkon, jossa he hyödyntävät käytössään olevia sosiaalisia, kulttuurisia, aineellisia ja inhimillisiä voimavaroja.

Aikuisten merkitys lasten elämässä on luonnollisesti tärkeä. He ovat itse sosiaalisena voimavarana lapsille ja lisäksi muiden voimavarojen mahdollistajina. Aikuisilla on ratkaiseva asema ekaluokkalaisten aamujen ja iltapäivien rakentamisessa. He luovat niihin aineelliset puitteet ja määrittelevät vahvasti myös niiden toimintakulttuuria. Aikuisten läsnäolo ja saavutettavuus merkitsevät osaltaan lasten oikeuksien *Protection - Belonging* -näkökulman toteutumista (Kiili 1998, 23). Kuitenkin aineistossa on havaittavissa samanlaista lasten ja aikuisten maailmojen erillisyyttä, mihin Solberg (1997, 130 - 131) viittaa norjalaisena kulttuurisena ilmiönä. Aikuiset toimivat lapsille turvaverkkona mutta pysyvät lasten aamujen ja iltapäivien taustavaikuttajina. Iltapäivätoiminnan osalta tulos herättää kysymyksen siitä, käsitetäänkö *Protection* - näkökulma joissakin tapauksissa riittäväksi iltapäivätoiminnan perusteluksi. Jenksin (1996, 76) käsitys lapsille järjestettyjen paikkojen tehtävästä sosiaalisena kontrollina saa myös vahvistusta. Lasten näkökulmasta ilmiö on kaksijakoinen. Vaikka lapset kaipaavat aikuisten läheisyyttä, ei heidän etäisyytensä näytä välttämättä häiritsevän lapsia. Aikuisten fyysinen läsnäolo tuo turvaa lapsille mutta etäisyys antaa heille tilaa omaan toimintaan. Näin sosiaalinen ja kulttuurinen

voimavara toimivat rinnakkain lasten arjessa. Samoin myös turvallisuuden ja turvattomuuden kokemukset näyttäytyvät suhteellisina ilmiöinä (Lahikainen 2001, 24).

Lasten osallisuus elämänpiirinsä yhteisöissä (*Participation - Doing*) näkyy heidän toiminta- ja vaikutusmahdollisuuksinaan (Kiili 1998, 19). Näitä mahdollisuuksia säätelemällä aikuiset määrittelevät lasten kulttuurisia voimavaroja. Myös Bardy ym. (2001, 123) sekä Törrönen (1994, 54) korostavat lasten lähipiirissä olevien aikuisten merkitystä lasten osallisuuden mahdollistajina. Kotona lasten toimintamahdollisuudet ovat laajempia kuin iltapäiväkerhossa. Vanhemmat suovat lapsilleen mahdollisuuden toimia ja liikkua suhteellisen vapaasti. Kotona vaikutusmahdollisuuksinaan lapset kokevat itsemääräämisen ja neuvottelun. Iltapäiviensä suunnitteluun lapset olivat päässeet myös mukaan. Kuitenkaan kaikilta ei mielipidettä oltu kysytty, vaan aikuiset olivat tehneet päätöksensä todennäköisesti omien lapsensa etua koskevien arvioidensa mukaan. Neuvottelu on muutakin kuin suoraa sanallista vuorovaikutusta. Usein lapset käyttävät neuvottelumenetelmänään vanhempien asettamien rajojen kokeilua (Solberg 1997, 127). Tällaista ilmeni aineistossani keskusteltaessa lapsille luvallisista liikkumisen rajoista. Kyttä (2003, 100) toteaa myös omassa tutkimuksessaan, että lasten toiminta-ala ulottuu usein luvallista aluetta laajemmalle.

Iltapäiväkerhoissa lasten osallisuus toiminnan määrittelijänä on rajoitetumpaa. Säännöt ovat selkeät ja neuvottelunvaraa ei näytä paljon olevan. Smith ja Barker (2000, 316 - 317) näkevät iltapäiväkerhot aikuisten luomina paikkoina, joissa lapsia vaaditaan toimimaan aikuisten määräämällä tavalla. Samoin Riihelän (1996, 65) mukaan lapsi-instituutioissa lasten tehtävä on toimia aikuisten ohjeiden mukaan. Myös omassa aineistossani valta-asetmat ovat selkeät. Lasten mielestä aikuiset määräävät lähes kaikesta. Lasten vaikutusmahdollisuudet jäävät oman toiminnan määrittämiseen annetuissa puitteissa. Toiminnan määrittelijöinä ja säätelijöinä aikuiset pitävät määräysvallan itsellään ja samalla määrittelevät myös lasten etua. Lisäksi määräysvaltaan nojaten he säätelevät lasten keskinäisiä valtasuhteita lapsiyhteisössä (Smith & Barker 2000, 324 - 331). Esimerkiksi aikuisen ratkoessa lasten välisiä ristiriitoja hän osallistuu lasten asemien määrittelyyn ryhmässä. Toisaalta on myös huomioitava, että aikuinen toimii tällaisessa tilanteessa sosiaalisena voimavarana huolehtiessaan lasten turvallisuudesta.

Lasten mielipiteet aikuisista keskittyivät iltapäiväkerhon ohjaajiin. Kokemukset olivat sekä lapsi- että tilannekohtaisia. Toisten lasten mielestä aikuiset olivat pelkästään

kivoja kun taas toiset kokivat aikuiset välillä myös tylsiksi. Samansuuntaisia tuloksia ovat saaneet Siitari (2000,53) ja Söderlund (2000,183) omista tutkimuksissaan. Iltapäiväkerhossa lapset kokevat aikuiset pääsääntöisesti myönteisinä. Kuitenkin he kohtaavat myös aikuisten osoittamaa epäystävällisyyttä ja epäoikeudenmukaisuutta. Liian kovat fyysiset otteetkaan eivät ole täysin vieraita lapsille. Lapsille aikuisten epämieluisuus näyttäytyy tilanteissa, joissa aikuiset käyttävät valta-asemaansa toiminnan ja suhteiden määrittelyssä. Pakolliset yhteisleikit ja ulos menemiset rajoittavat lasten toimintamahdollisuuksia ja siten osallistumista voimavarojen käyttöönottoon (Participation – Doing). Lisäksi epäoikeudenmukaiset rangaistukset aiheuttavat vastenmielisyyttä aikuisia kohtaan.

Aineellisten voimavarojen näkökulmasta aikuiset ovat lapsille toiminnan mahdollistajia ja toimintakulttuurin säätelijöitä. Aineellisten voimavarojen kautta aikuiset tarjoavat lapsille osuutta yhteiskunnallisista voimavaroista (*Provision - Having*). Lasten aineelliset olosuhteet ovat yhteiskunnassamme suhteellisen hyvät. Lasten näkökulmasta puutteita löytyy vain iltapäiväkerhojen tietotekniikan ja audiovisuaalisten laitteiden osalta. Nykyaikana lapset ovat tottuneet median ja tietotekniikan hyödyntämiseen, ja niistä on tullut lasten arkipäivän toimintavälineitä. Siksi näiden välineiden puuttuminen iltapäiväkerhoista rajoitti lasten toimintamahdollisuuksia. Tutkimusaineistosta nousi esille myös lasten käsitykset koulutiensä turvallisuudesta. Lasten fyysinen ympäristö muodostaa aineellisten voimavarojen kentän, johon koulutie myös kuuluu. Lähes kaikki lapset kokivat koulutiensä turvallisenä, vaikka vaaratekijöitäkin oli. Lasten käsitykset turvallisuutta lisäävistä ja vähentävistä tekijöistä ovat yhteneviä yleisen käsityksen kanssa. Turvallisuutta lisäävinä tekijöinä lapset näkevät jalankulkijoille tarkoitetut omat väylät ja suojatiet sekä lyhyet välimatkat, jolloin liikenteessä ei tarvitse kulkea paljon. Vaaratekijöitä lasten mielestä ovat vilkkaasti liikennöidyt tiet ja nopeasti liikkuvat autot. Ekaluokkalaisten kannalta myös koulujen pihat ovat vaarallisia aamuisin, kun isommat koululaiset tulevat polkupyörillä kouluun. Tämän aineiston perusteella, polkupyörät näyttävätkin olevan lasten mielestä suurempi vaara liikenteessä kuin autot.

Toisten lasten seura osoittautui lapsille erittäin merkitykselliseksi. Useissa aikaisemmissa tutkimuksissa todetaan myös kavereiden suuri merkitys lapsille (ks. Pennanen 2000, 51; Siitari 2000, 53; Söderlund 2000, 183). Vertaisryhmä toimii sosiaalisena voimavarana lapsille sekä aamuisin että iltapäivisin ja kuvaa lasten

hyvinvointikriteeristön Belonging – aluetta, jonka avulla voidaan tarkastella lasten osallisuutta sekä kuulumisen ja yhteisyyden tunnetta (Kiili 1998, 20). Allardt (1998, 42) puolestaan korostaa, että yhteisyyssuhteiden avulla ihmiset rakentavat elämäänsä ja sosiaalista maailmaansa. Aamuisin suunnilleen samanikäisten sisarusten seura on lapsille keskeistä. Useita vuosia vanhemmat sisarukset toimivat aikuisten tavoin lasten taustalla turvaverkkona. Koulumatkat näyttävät olevan lasten kulttuuriin liittyviä yhteen kokoontumisen areenoita. Silloin sisarusten seura vaihtuu kavereiden seuraksi. Lallukka (2003, 155) toteaa, että sisarusten välinen ikähierarkkisuus näkyy koulussa vanhempien sisarusten välttelynä suhteessaan nuorempiin sisaruksiinsa. Tässä tutkimuksessa erkaneminen tapahtui jo koulumatkalla. Koulumatkoilla lapset neuvottelevat sosiaalisista suhteistaan, siitä kenen kanssa kuljetaan, hakemalla kavereita kotoa ja odottelemalla heitä matkan varrella. Ryhmään mukaan pääseminen on kuitenkin tärkeää. Vaikka koulumatkalla lasten oletetaan puuhailevan monenlaisia asioita, kertoivat lapset itse koulumatkoihin kuuluvan yhteen kokoontumisen lisäksi vain juttelua.

Iltapäivät ovat lapsilla vertaisryhmässä toimimisen aikaa. Kotona lasten mahdollisuudet valita seuransa ovat paremmat kuin iltapäiväkerhossa. Iltapäiväkerhossa on sopeuduttava läsnä olevien lasten seuraan. Kuitenkaan kenen tahansa lapsen seura ei tyydyttänyt kaikkia. Alanen (2001, 132, 134) toteaa tutkimuksessaan, että kavereiden merkitys on erilainen eri lapsille. Toisille laaja ystäväpiiri ja sosiaaliset suhteet ovat keskeisiä elämässä. Toisille kavereiden ja kaverisuhteiden laatu on sen sijaan merkityksellistä. Saman suuntaisia havaintoja voi tehdä tämänkin tutkimuksen tuloksista. Lasten kokema kavereiden laatu näyttää vaikuttavan heidän yleiseen tyytyväisyyteensä aamuisin ja iltapäivisin.

Tyytyväisyyttä iltapäiväkerhossa vähentää oman rauhan puute, jonka lapset kokevat häiritsevänä tekijänä ja toimintansa esteenä, jopa kiusaamisena. Kiilin (1998, 49 - 51) tutkimuksessaan haastattelemissa päiväkotilapsista ja ekaluokkalaisista päiväkotilapset käsittivät kaikenlaisen nahistelun ja tönimisen kiusaamiseksi. Heidän kokemuksensa kiusaamisesta liittyivät päiväkodissa tai kotona sisarusten kanssa tapahtuvaan nahisteluun. Ekaluokkalaiset käsittivät kiusaamisen huomattavasti vakavammaksi ja systemaattisemmaksi. Oman tutkimukseni ekaluokkalaisten kuvaukset kiusaamisesta olivat päiväkotilasten tapaan lasten välistä nahistelua, jonka he kokivat epämieluisana. Puolet lapsista kertoi tullessa kiusatuksi iltapäiväkerhossa. Ehkä

päiväkotilasten ja iltapäiväkerholaisten samanlaiset kokemukset kiusaamisesta liittyvät valvonnan alaisuuteen. Molemmissa paikoissa aikuiset valvovat lapsia ja puuttuvat selkeisiin kiusaamistapauksiin. Iltapäiväkerhossa tapahtunut kiusaaminen voidaankin nähdä tässä yhteydessä häirityksi tulemisena, koska tilanteet olivat lasten mielestä epämiellyttäviä mutta eivät aiheuttaneet heille turvattomuutta. Siten ne heijastavat enemmän yhteenkuulumattomuuden kuin lähipiirin saavuttamattomuuden kokemusta. Kiusaamisen määrittelyminen lievemmäksi ei kuitenkaan vähennä lasten epämieluisan kokemuksen arvoa.

Kulttuuristen voimavarojen suhteen lasten yhdessä oloa voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta. Toisaalta lapset hyödyntävät yhdessä kulttuurisia voimavaroja, mutta toisaalta he ovat toiminnan mahdollistajia toisilleen. Läsnaolollaan he mahdollistavat yhteisen symbolisen toiminnan, ja yhdessä he toteuttavat esineellistä ja symbolista toimintaa. Aamuisin media television katselun muodossa on lasten keskeinen kulttuurinen voimavara. Yhdessä puuhailu lasten symbolisena toimintana edustaa myös kulttuurisia voimavaroja. Iltapäivisin lasten puuhailu ovat samansuuntaisia kuin Pennasen (2000), Siitarin (2000), ja Söderlundin (2000). tutkimuksissa. Kotona korostuvat ulkona oleminen, median ja tietotekniikan hyödyntäminen kun taas iltapäiväkerhossa lapset puuhailevat perinteisempien toimintojen ympärillä. Näitä ovat tyttöillä muun muassa piirtely, askartelu ja teatterileikit ja pojilla liikunnalliset pelit, muut pelit ja erilaiset leikit. Pelkkää oleskelua näyttää ekaluokkalaisten elämässä olevan vähän. Oleskeluun lapset liittyvät yleensä jotain puuhailua, kuten sarjakuvien lukemista ja television katselua tai kavereiden kanssa juttelua. Pulkisen (2002, 13) näkemys lasten oleskelusta vetelehtimisestä ei lasten näkökulmastaan ole sitä.

Tutkimus osoitti sen, että lapset eivät muodosta mitään homogeenista ryhmää. He ovat persoonallisuudeltaan, kyvyiltään ja taustoiltaan erilaisia yksilöitä, jotka kokevat elämänsä ja olosuhteensa omalla yksilöllisellä tavallaan. Lasten inhimilliset voimavarat näyttävät osaltaan ohjaavan kulttuuristen ja sosiaalisten voimavarojen määrää ja hyödyntämistä. Tämän on tutkimuksessaan todennut myös Lehtinen (2000, 168). Sosiaalisia voimavaroja paljon omaavat lapset omistavat myös inhimillisiä ja kulttuurisia voimavaroja. Inhimillisten ja kulttuuristen voimavarojen puutetta seuraa sosiaalisten voimavarojen puute. Myös lasten kokemus olosuhteistaan on yksilöllistä. Lasten mielenkiinnon suuntautuminen ohjaa heidän toimintapyrkimyksiään (Alanen 2001a, 132 - 135). Siten yksinolo, kaverisuhteet, toimintaympäristö ja sen luomat

mahdollisuudet koetaan eri tavalla. Samoin kuin Kiilin (1998, 51) ja Pennasen (2000, 63) tutkimuksissa, käy tässäkin tutkimuksessa ilmi se, että yksinolo on toisille lapsille epämiellyttävä ja pelottavakin tilanne, kun taas toisille se tuo omaa rauhaa ja toimintamahdollisuuksia. Kiilin (1998, 50 - 51) tutkimuksen mukaan yksinolo ekaluokkalaisille voi olla sekä negatiivinen että positiivinen kokemus. Yksinolon mukavia puolia on lasten mielestä se, että saa kodin omaan haltuun, saa olla rauhassa sisaruksilta ja voi tehdä aikuisten kieltämiä asioita. Epämukavaa yksinolossa on puolestaan se, että ei ole kavereita, yksinolo pelottaa eikä ole mitään tekemistä. Oma tutkimukseni tuotti samanlaisia tuloksia. Aamuisin yksinolo tuntuu lapsista kuitenkin epämiellyttävämmältä kuin iltapäivisin.

Lasten keskinäisissä suhteissa inhimilliset voimavarat näkyvät kaveripiirin laajuudessa. Kommunikaatio- tai muilta sosiaalisilta taidoiltaan heikommilla lapsilla kaverisuhteita oli vähän, tai he asettuivat lasten sosiaalisen ryhmän reunamille tai tulivat kokonaan syrjäytetyksi. Kaverisuhteiden tärkeyttä kuvaa se, että niiden puuttuminen heijasti lapsen yleistä tyytymättömyyttä. Toimintaympäristöönsä ja sen mahdollistamiin toimintoihin lapset suhtautuvat myös hyvin moninaisella tavalla. Joillekin lapsille ympäristöllä ei näytä olevan suurtakaan merkitystä. Toiset lapset tekevät tarkkoja huomioita. Itse toiminnassa lasten mieltymykset hajaantuvat lähes koko toimintamahdollisuuksien kirjoon. Omat vaikutusmahdollisuudet miellyttävät lapsia ja pakollisuus ja yhteiset tekemiset aiheuttavat tyytymättömyyttä.

Tutkimustulos tukee Allardtin (1998, 40) ja Kiilin (1998, 18) näkemystä siitä, että ihmisten todellisen hyvinvoinnin tutkimisessa on otettava huomioon sekä objektiiviset hyvinvoinnin kehystekijät että yksilöiden subjektiiviset kokemukset näistä kehystekijöistä. Samoissa olosuhteissa olevilla lapsilla on hyvinkin erilaisia kokemuksia ympärillään olevista tekijöistä.

7.3 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tarkastelun kohteena on tutkimuksen kokonaisuus ja sen johdonmukaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135). Olen pyrkinyt luomaan tutkimuksestani kokonaisuuden, jossa tutkimuksen eri osat liittyvät johdonmukaisesti toisiinsa. Tutkimukseen liittyvissä ratkaisuihin olen pitänyt mielessäni luotettavuuden näkökohdat. Yhtenä arvioinnin lähtökohtana on tutkimuksen totuusarvo. Silloin tarkastellaan tutkimuksen taustalla olevia näkemyksiä totuuden luonteesta. (Tynjälä 1991, 387 - 388.) Omassa tutkimuksessa en ole pyrkinyt saavuttamaan objektiivista totuutta vaan valottamaan yhtä näkökulmaa ekaluokkalaisten aamuihin ja iltapäiviin liittyvään ilmiöön. Sensitiivisyyttäni suhteessa lasten näkökulmaan ovat edesauttaneet pitkä kokemukseni lasten parissa työskentelystä sekä aikaisempien opintojen myötä kasvanut kiinnostus lasten osallisuuteen heidän sosiaalisissa ympäristöissään (Strauss & Corbin 1990, 43, 46).

Arvioitaessa tutkimuksen vastaavuutta tarkastellaan, kuinka hyvin tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuudesta vastaavat alkuperäisiä konstruktioita (Tynjälä 1991, 390). Tutkimuksen vastaavuutta pyrin parantamaan muun muassa valmistautumalla ja paneutumalla huolellisesti kenttätööhön. Siten pääsin paremmin selville haastateltavien merkitysperspektiiveistä ja ajatusmaailmasta. Haastattelun valmistelun aloitin kesällä 2003 ja haastattelut suoritin samana syksynä. Haastattelua tehdessäni otin huomioon lasten erilaiset taidot ymmärtää kysymyksiä ja tuoda esille ajatuksiaan (Dovenborg & Pramling 1995, 35 - 40). Harjoittelin myös haastattelurungon käyttöä tutkimuksen ulkopuolisten ekaluokkalaisten kanssa. Valmistin haastatteluihin valokuvista virikekuvamateriaalin. Sen teossa käytin apuna kahden kahdeksanvuotiaan koululaisen asiantuntijuutta. Tynjälä (1991, 393) korostaa, että tutkimusaineistoon sisälle pääseminen edellyttää tutkimusympäristöön ja tutkittaviin henkilöihin tutustumista etukäteen. Ennen haastatteluja vietin viikon tutkimusryhmän luokassa tutustumalla lapsiin, heidän opettajaansa ja muuhun kouluympäristöön. Kävin myös molemmissa iltapäiväkerhoissa, joissa haastateltavia lapsia oli. Aikaisempi kokemukseni vuorovaikutuksesta lasten kanssa auttoi löytämään yhteisen kielen lasten ja itseni välille. Lisäksi nauhoitin haastattelut varmistaakseni

informaation säilymisen analyysiä varten. Se edesauttoi myös tutkimuksen vastaavuuden saavuttamista.

Borg ja Gall (1989, 405) käyttävät tutkimuksen vastaavuudesta käsitettä sisäinen validiteetti. Sisäisen validiteetin kannalta he näkevät ongelmallisena tutkimusprosessin aikana tutkimuskohteessa tapahtuvat muutokset. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnassa on tutkimukseni aikana tapahtunut lainsäädännöllisiä muutoksia. Tämän vuoksi kävin tutkimuksen teoreettisen osuuden uudelleen läpi empiirisen osuuden jälkeen ja korjasin muutoksiin liittyvät kohdat. Samalla sain lisää syvyyttä teoreettisen ja empiirisen osuuden yhdistämiseen.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan subjektiivisuus on Lincolnin ja Guban (1985) mukaan väistämätön ilmiö. Siksi tutkijan viitekehyksen vaikutus tutkimukseen on tärkeää tuoda esille. Lisäksi Lincoln ja Guba siirtävät tutkimuksen neutraalisuuden vaatimuksen tutkijasta tutkimusaineistoon. Tutkimuksen vahvistettavuus saavutetaan, kun eri menetelmin varmistetaan tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta. Siksi on tärkeää, että tutkimusmenettelyt dokumentoidaan tarkasti. (Tynjälä 1991, 392.) Tutkimusraportissa olen selvittänyt omaa taustaani ja suhdettani lapsuustutkimukseen. Siten olen tuonut esille omaa viitekehystäni tutkimuksen taustalla. Jotta tutkimusaineistoon liittyvä vahvistettavuus omassa raportissani toteutuisi, olen pyrkinyt esittämään tutkimuksen kulun ja aineiston tuottamat tulokset mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Tutkimustulosten luotettavuutta olisi lisännyt useampien menetelmien käyttö (triangulaatio) aineistoa kerättyäessä (ks. Borg & Gall 1989, 393). Haastattelun toteuttaminen ja analysointi laadullisilla menetelmillä on niin vaativa suoritus, että aloittelevana tutkijana resurssini eivät riittäneet monipuolisempaan aineiston keruuseen. Pystyin kuitenkin hyödyntämään koululuokassa tutkimuspäiväkirjaani tekemiä havaintoja lapsista, heidän sosiaalisista suhteistaan ja käyttäytymisestään kahden viikon aikana, jonka vietin tutkimusryhmässä.

Aineiston analyysin vaiheessa havaitsin aineistoni luokittelun ongelman. Lasten käytössä olevia voimavaroja on vaikea luokitella yksiselitteisesti tiettyihin luokkiin. Tämä analyysin tulinnanvaraisuus voidaan nähdä luotettavuusongelmana tutkimuksessani. Lasten käytössä olevien voimavarojen yhteen kietoutuminen tuo toisaalta esille ilmiön monitahoisuuden, jonka eri näkökulmia olen pyrkinyt aineistosta löytämään. Silti kulttuuristen ja aineellisten voimavarojen yhdistäminen olisi voinut selkiyttää analyysiä. Milesin ja Hubermanin (1994, 91 - 92) mukaan riittävän selkeästi

ja keskitetysti rakennettu tutkimustulosten esitys, joka on muodostettu systemaattisesti vastamaan tutkimusongelmiin lisää analyysin luotettavuutta. Analyysivaiheessa muodostin aineistosta taulukoita (Liite 2), joissa voimavarat näkyvät luokiteltuina pelkistetyistä ilmaisuista ala- ja yläluokkien kautta pääluokkiin. Niillä sain selkeyttä analyysiini. Myös tutkimustulosten esittelyssä käytin taulukoita ja kuviota, joista lukijan on helppo nähdä tutkimuksessa esille tulleet lasten voimavarat ja niiden puutteet sekä lasten sijoittuminen hyvinvoinnin kentälle.

Tutkimuksen eettisyyttä ajatellen kunnioitin lasten oikeutta päättää osallistumisestaan tutkimukseen. Vanhempien antaman tutkimusluvan lisäksi viime kädessä lapset itse päättivät osallistumisestaan haastatteluun. Omaa rooliani tutkin koko kenttätöön ajan tutkimuspäiväkirjan avulla. Haastateltavia valitessani kriteerinäni oli lasten oleminen aamuisin tai iltapäivisin ilman aikuisen seuraa. Periaatteenani pidin Thomasin ja O'Kanenen (2000, 826) tavoin sitä, että jokaisen yksilön mielipide ilmiön tutkimisen kannalta on merkityksellinen. Tämä asetti vaatimuksia itselleni haastattelijana. Näihin vaatimuksiin vastasin lasten empaattisella huomioon ottamisella ja haastattelukysymysten monipuolisuudella.

Jotta tutkimuksen siirrettävyyttä voidaan arvioida, tutkijan on kuvattava riittävästi sekä tutkimusympäristöä että aineistoa. Siten tutkimuksen lukija voi arvioida, miten tutkimustulokset ovat siirrettävissä muihin konteksteihin. (Tynjälä 1991, 390.) Tutkimusraportissani olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusryhmää ja sen toimintaympäristöä mahdollisimman tarkasti. Borg ja Gall (1989, 404) kehottavat varovaisuuteen laadullisen tutkimuksen tulosten yleistämisessä. Tutkimukseen osallistuneiden lasten kotipaikka oli eteläsuomalainen pienehkö kaupunki. Asuinympäristönä se tarjoaa lapsiperheille erilaiset elinolosuhteet kuin esimerkiksi suurkaupungin asumalähiö. Siten tutkimuksen tuloksia ei voi suoraan siirtää mihin tahansa ekaluokkalaisten maailmaan. Silti se antaa tietoa suomalaisen ekaluokkalaisten elämästä koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaa koskevaan keskusteluun.

7.4 Ekaluokkalaisten aamujensa ja iltapäiviensä asiantuntijoina

Ekaluokkalaisten elämänpiiri on vielä pieni. Se muotoutuu perheen, kavereiden, koulun ja iltapäiväkerhon ympärille. Tämä lähipiiri on myös ratkaisevassa asemassa lasten hyvinvoinnin rakentamisessa. Lähipiirin aikuisten ja toisten lasten kanssa ekaluokkalaisten muodostavat sosiaalisen verkoston, jossa he hyödyntävät käytössään olevia sosiaalisia, kulttuurisia, aineellisia ja inhimillisiä voimavaroja.

Aikuiset tuovat turvaa lasten elämään. He luovat puitteet ja läsnäolollaan varmistavat lasten suojelun ja huolenpidon. Lasten suhde aikuisiin onkin kaksijakoinen. Toisaalta lapset tarvitsevat aikuisia tuekseen, mutta toisaalta he kaipaavat mahdollisuuksia olla oman elämänsä subjekteja. Lasten epämieluisat kokemukset aamuisista yksinolon hetkistä kertovat turvallisuuden tarpeesta. Tekemisen vapauden korostaminen aikuisten ollessa poissa kuvaa taas halua vaikuttaa omaan elämäänsä. Se miten nämä näkökulmat pystyttäisiin ekaluokkalaisten arjessa toteuttamaan, on mielestäni yksi aamu- ja iltapäivätoiminnan kehittämisen kulmakivi. Lasten yksin tai keskenään oleminen turvallisissa puitteissa tuo lapsille huolenpidon ja suojelun lisäksi uusia toiminta- ja vaikutusmahdollisuuksia.

Vertaisryhmä on lapsille erityisen tärkeä. Kotona samanikäiset sisarukset ja kodin ulkopuolella kaverit jakavat lasten kanssa heidän arkensa. Hyvät kaverisuhteet vaikuttavat lasten kaikinpuoliseen tyytyväisyyteen. Kun lapsella on ympärillään kavereita, joiden kanssa hän tuntee yhteenkuuluvuutta, hän pystyy paremmin hyödyntämään myös muita ympärillään olevia voimavaroja. Lapset ovat kuitenkin yksilöitä. Toiset kaipaavat koko ajan elämää ympärilleen, toiset viihtyvät omissa oloissaan. Nämä lasten erilaiset toiveet osoittavat sen, että iltapäivätoiminnan tulisi olla monimuotoista, jossa sekä kaverisuhteet että oma rauha otettaisiin huomioon. Oman rauhan vaatimus on kirjattu jo koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteisiin. Toiminnan lähtökohtana mainitaan, että lapsella tulee olla myös mahdollisuus lepoon ja itsekseen oloon. (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet 2004.)

Fyysisiin puitteisiinsa lapset tuntuvat sopeutuvan suhteellisen hyvin. He eivät kiinnitä niihin suurta huomiota. Ainoa selkeä toive lapsilla oli median ja tietotekniikan saaminen iltapäiväkerhoon. Kotona nämä laitteet ovat jo lähes kaikilla lapsilla saatavilla. Tätä ilmiötä kannattaa pohtia uuden lapsuuskäsityksen näkökulmasta. Vaikka

kasvattajana aikuinen voi pitää median ja tietotekniikan vaikutusta lapsiin liiallisena ja jopa haitallisena, ne ovat osa tämän päivän lasten elämää ja kuuluvat siten nykyajan lapsuuteen. Enemmän kuin niiden kieltämistä, pitäisi harkita lapsille niiden tiedostavan käytön opettamista.

Puitteita tärkeämpiä näyttävät kuitenkin olevan sosiaaliset suhteet ja itse tekeminen. Niihin lapset haluavat myös vaikuttaa. Vaikutusmahdollisuudet ekaluokkalaisilla ovat kuitenkin hyvin rajalliset. Vaikka periaatteet lasten osallisuudesta ja kuulemisesta itseään koskevissa asioissa on kirjattuna lakeihin ja lasten palveluja sääteleviin asiakirjoihin, toteutuu lasten arjessa usein perinteinen vallanjako. Aikuiset pitävät langat käsissään ja lapset vaikuttavat pieniin yksityiskohtiin. Kuitenkin kuuntelemalla lasten ajatuksia ja ottamalla heidät mukaan toiminnan suunnitteluun ja arviointiin voidaan lisätä lasten tyytyväisyyttä ja sitä kautta myös todellista hyvinvointia. On myös muistettava, että aamut ja iltapäivät ovat lapsille vapaa-aikaa, jolloin ihmisellä tulisi olla oikeus vapautua ainakin osasta velvollisuuksiaan ja päättää omista tekemisistään.

Jatkotutkimuksen kannalta tämä tutkimus jätti avoimia kysymyksiä aikuisten ja lasten maailmojen erillisyydestä. Vaikka aikuisten paikka toisinaan on olla taustalla tukemassa lapsia, tarvitsevat lapset myös heidän aitoa läsnäoloaan. Aikuisten fyysinen läsnäolo ei aina merkitse lasten ja aikuisten maailmojen kohtaamista. Tämän vaikutelman sain lasten kertomuksista aamuistaan ja iltapäivistään. Tämä ilmiö sekä sen vaikutus lasten elämään voisi olla yksi jatkotutkimuksen aihe. Asiaa voisi tutkia sekä kodin että iltapäivätoiminnan kannalta. Toisaalta lasten yksilölliset kokemukset yksinolostaan herättivät kysymyksiä turvallisen kasvuympäristön ominaispiirteistä. Meillä aikuisina on näkemys siitä, mikä on lapselle turvallista, mutta jatkotutkimukseen haluaisin tuoda samanlaista lapsinäkökulmaa, jota itse olen tässä tutkimuksessa pyrkinyt esittämään.

LÄHTEET

- Aamu- ja iltapäivätoimintaan osallistuminen 1.8.2004 alkaen kuntien oman ilmoituksen mukaan. Opetusministeriö 28.4.2004. Saatavilla www-muodossa <URL: <http://www.minedu.fi/opm/koulutus/kuvat/Ap-ip-laanit.pdf>. > 7.2.2005.
- Alanen, L. 2001a. Childhood as a generational condition: children's daily lives in a central Finland town. Teoksessa L. Alanen & B. Mayall (toim.) *Conceptualizing child-adult relations*. London: Routledge Falmer, 128-143.
- Alanen, L. 2001b. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä – sosiologia ja sukupolvijärjestys. Teoksessa A. Sankari & J. Jyrkämä (toim.) *Lapsuudesta vanhuuteen – iän ja elämäntien sosiologiaa*. Tampere: Vastapaino, 159-184.
- Alanen, L. & Bardy, M. 1990. Lapsuuden aika ja lasten paikka. Tutkimus lapsuudesta yhteiskunnallisena ilmiönä. *Sosiaalhallituksen julkaisuja 1990:12*. Helsinki: Sosiaalhallitus.
- Allardt, E. 1998. Hyvinvointitutkimus ja elämänpolitiikka. Teoksessa J. P. Roos & T. Hoikkala (toim.) *Elämänpolitiikka*. Tampere: Gaudeamus, 34-53.
- Allum, K. 1991. On conducting educational research in the field. The evolution on an ethnographic experience from passive to active to participant observation. Eric document reproduction service no. ed 334224.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 115/2004.
- Bardy, M., Salmi, M. & Heino, T. 2001. Mikä lapsiamme uhkaa? Suuntaviivoja 2000-luvun lapsipoliittiseen keskusteluun. *Raportteja 263*. Helsinki: Stakes.
- Bell, D., Caplan, P. & Karim, W. (toim.) 1993. *Gendered fields. Women, men & ethnography*. London: Routledge.
- Borg, W. & Gall, J. P. 1989. *Educational research*. New York: Longman.
- Bourdieu, P. 1986. The form of capital. Teoksessa J. G. Richardson (toim.) *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, 241-258.
- Coleman, J.S. 1988. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology* 94, 95-120.
- Corsaro, W.A. 1985. *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.

- Dolev, T. & Habib, J. 1997. A conceptual framework for developing indicators of the state of children in society. Teoksessa Ben-Arieh & Wintersberger (toim.) Monitoring and measuring the state of children- beyond survival. Eurosocial report 62/1997. European Center. Vienna.
- Dovenborg, E. & Pramling, I. 1985. Att förstå barns tankar. Metodik för barn intervjuer. Stockholm: Liber.
- Eerola, R. & Koivisto, K. 2001. Suomalaisia iltapäivätoiminnan malleja. Helsinki: Nuori Suomi ry.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman valtakunnalliset perusteet 2000. Määräys 64/001/2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Fine, G. & Sandstrom, K. 1988. Knowing children. Participant observation with minors. London: Sage.
- Finns fritids? En utvärdering av kvaliteten i fritidshem. 2000. Skolverkets rapport nr 186. Diari nr 1999: 2947.
- Galtung, J. 1980. The basic needs approach. Teoksessa K. Lederer, J. Galtung & D. Antal. Human needs, olegschlager. Cambridge, Massachusetts: Gunn & Hain Publishers.
- Gretschel, A. & Kohonen, K. 2002. "Minkä nuorena oppii sen vanhana taitaa" - Lasten ja nuorten osallisuuskokemuksia ja -käytäntöjä. Teoksessa K. Kohonen & T. Tiala. Kuntalaiset ja hyvä osallisuus. Lupaavia käytäntöjä kuntalaisten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien edistämiseksi. Helsinki: Sisäasiainministeriö. Suomen Kuntaliitto, 69-82.
- Harter, S. & Pike, R. 1984. The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. Child Development 55, 1970-1982.
- Heiliö, P-L., Lauronen, E. & Bardy, M. (toim.) 1993. Politics of childhood and children at risk. Eurosocial report 45/1993. Vienna.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holmes, R.M. 1998. Fieldwork with children. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Hughes, J. 1998. Thinking about children. Teoksessa G. Scarre (toim.) Children, parents and politics. Cambridge University Press, 36-51.
- Huolenpitoa ja harrastuksia. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaa selvittävän

- työryhmän raportti. 1998. Helsingin kaupunki. Opetusvirasto.
- James, A. 1998. Researching children's competence. Methods and models. Teoksessa M. Woodhead, D. Faulkner & K. Littleton. Making sense of social development. London: Routledge.
- James, A. & Prout, A. 1997. A new paradigm for sociology of childhood? Provenance, promise and problems. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Falmer Press, 7-33.
- Jenks, C. 1996. Childhood. London, New York: Routledge.
- Järvinen, M. 2002. Kerhot netissä. Selvitys kerhotoiminnan volyymeista opetusministeriön aamu- ja iltapäivätoiminnan työryhmää varten. Tilanne 23.4.2002. Helsinki: Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. Saatavilla www-muodossa <URL:<http://www.kerhonetti.net/taw/kerhonetti/home.nsf>> 10.11.2002.
- Kartovaara, L. & Sauli, H. 2000. Suomalainen lapsi. Väestö 2000:7. Helsinki: Tilastokeskus.
- Kettunen, P. & Osenius, J. 2002. Kohti osallistumisen uutta aikaa. Osallisuushankkeen II-vaiheen arviointiraportti. Helsinki: Sisäasiainministeriö.
- Kiili, J. 1998. Lapset ja nuoret hyvinvointinsa asiantuntijoina. Raportti hyvinvointi-indikaattoreiden kehittämisestä. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitoksen työpapereita no.105. Jyväskylän yliopisto.
- Kiili, J. 2000. Kortepohjalaisten lasten ja nuorten kokemuksia hyvinvoinnistaan. Jyväskylän opetussosiaalinen keskus. Julkaisusarja 1.
- Kinos, J. 1998. Päiväkoti – kolmekymmenvuotinen kiistakapula ja taistelutanner. Kasvatus 29 (5), 524-534.
- Kinos, J. & Virtanen, J. 2001. Lapsilähtöisen varhaiskasvatuksen kivijalka lapsuuden sosiologiassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 136-157.
- Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena. Kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 199-217.
- Kohonen, K. & Tiala, T. (toim.) 2002. Kuntalaiset ja hyvä osallisuus. Lupaavia käytäntöjä kuntalaisten osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksien

- edistämiseksi. Helsinki: Sisäasiainministeriö. Suomen Kuntaliitto.
- Koivisto, K. 2000. Nuorison sivistämisestä turvallisiin iltapäiviin. Perusopetuksen kerhotoiminta muutoksessa. Helsinki: Kerhokeskus – koulutyön tuki ry.
- Koulun kerhotyö – nykytila ja kehitystarpeet. 2004. Kerhokeskus-koulutyöntuki. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <URL:http://www.kerhonetti.net/easydata/customers/kerhonetti/files/liitetiedostot/kyselyselvitys_03112004.pdf> 7.2.2005.
- Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen. 2002. Työryhmän muistio 2002:29. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Kyttä, M. 2003. Children in outdoor contexts. Affordances and independent mobility in the assessment of environmental child friendliness. Teknillinen korkeakoulu. Helsinki University of technology.
- Lahikainen, A-R. 2001. Lasten kuuntelemisesta ja sen esteistä. Teoksessa I. Järventie & H. Sauli (toim.) Eriarvoinen lapsuus. Helsinki: Wsoy, 21-46.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tukia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-Kustannus, 26-43.
- Laki lasten päivähoitosta 36/1973.
- Lallukka, K. 2003. Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6-12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 215.
- Lasten aamu- ja iltapäivätoiminta. 2004. Helsinki: Opetusministeriö. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <URL:<http://www.minedu.fi/opm/koulutus/asiakirjat/apiptoiminta.pdf>> 7.2.2005.
- Lapsen oikeuksien sopimus 1989. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) URL:http://www.unicef.fi/_media/pdf/Lasten_oik_sopimus.pdf> 8.2.2005.
- Lastensuojelulaki 683/1983.
- Lastensuojelusta kohti lapsipolitiikkaa. 1995. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle 2/1995. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Söphi.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills, CA: Sage.

- McHale, S., Crouter, A. & Tucker, C. 2001. Free-time activities in middle childhood: Links with adjustment in early adolescence. *Child Development* 72, 1764-1778.
- Miles, M.B. & Huberman, M.A. 1994. *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. 2. painos. London: Sage.
- Miller, B., O'Connor, S. & Wolfson Sirignano, S. 1995. Out-of school time: A study of children in three low-income neighborhoods. *Child Welfare Journal of the Child Welfare League of America* 74, 1249-1280.
- Nybell, A. 2001. Meltdowns and containments: Constructions of children at risk as complex systems. *Childhood* 8(2), 213-230.
- Pennanen, H. 2000. Neljäsluokkalaisten koululaisten iltapäivät Helsingissä: todellisuus ja toiveet. Helsingin kaupunki. Opetusvirasto.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Määräys 1/011/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 628/1998.
- Pietilä, A. (toim.) 2002. Peruskoulun kerhotoiminnan kehittämishanke 1999-2001. Loppuraportti. Moniste 3/2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Pietilä, A. (toim.) 2004. Kerhotoiminta – näkökulmia koulun kerhojen kehittämiseen. Helsinki: Opetushallitus. Kerhokeskus – koulutyön tuki. Saatavilla [www-muodossa <URL:http://www.kerhonetti.net/easydata/customers/kerhonetti/files/pdf_liitteet/koulun_kerhotoiminta_julkaisut.pdf>](http://www.muodossa.com/URL:http://www.kerhonetti.net/easydata/customers/kerhonetti/files/pdf_liitteet/koulun_kerhotoiminta_julkaisut.pdf) 8.2.2005.
- Powell, D.R., Peet, S. H. & Peet, C. E. 2002. Low-income children's academic achievement and participation in out-of-school activities in 1st grade. *Journal of Research in Childhood Education* 16 (2), 202-211.
- Pulkkinen, L (toim.). 1996. *Lapsesta aikuiseksi*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Pulkkinen, L. 2002. *Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Päivähoitoasetus 628/1998.
- Richardson, J.L., Radziszewska, B., Dent, C. & Flay, B. R. 1993. Relationship between after-school care of adolescence and substance use, risk taking, depressed mood and academic achievement. *Pediatrics* 92, 32-38.
- Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille. Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. *Tutkimuksia* 66. Helsinki: Stakes.

- Ritala-Koskinen, A. 2001. Mikä on lapsen perhe? Tulkintoja lasten uusperhesuhteista. Helsinki: Väestöliitto.
- Scott, J. 2000. Children as respondents. The challenge for quantitative methods. Teoksessa P. Christensen & A. James. Research with children. Perspectives and practices. London, New York: Falmer Press, 98-119.
- Selvitys oppilaiden iltapäivän ajankäytöstä Jyväskylässä 1998. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A5.
- Siitari, J. 2000. Iltapäivätoiminta ala-asteella. Iltis-oppilaiden kouluasenteet ja sosiaalisuus sekä oppilaiden kokemukset ja vanhempien odotukset ja kokemukset. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Linsensiaattityö.
- Smith, F. & Barker, J. 2000. Contested spaces. Children's experiences of out of school care on England and Wales. *Childhood* 7(3), 315-333.
- Solberg, A. 1997. Negotiating childhood: Changing constructions of age for norwegian children. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Falmer Press, 126-143.
- Strandell, H. 1995. Mikä on lasten hyvinvointia? Tiedontarpeen kartoitus. *Stakes* 25/1995. Helsinki: Stakes.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. London: Sage.
- Svedlin, R., Hotari, A-M. & Lyra-Katz, A. 2002. Selvitys lasten ja nuorten aamu- ja iltapäivätoiminnasta. *Moniste* 8/2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Söderlund, A. 2000. Barn i skola och fritidshem. En studie kring samverkan. Stockholm: HLS Förlag.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research.
- Thomas, N. & O'Kane, C. 2000. Discovering what children think. *Connections between research and practice. British Journal of Work* 30, 819-835.
- Tulkki, P. 1996. Valtion virka tai teollinen työ? Insinöörikoulutus sosiaalisena ilmiönä 1802-1939. Koulutussosiologian Tutkimuskeskus. Raportteja 38. Turun yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.

- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-397.
- Työsopimuslaki 55/2001.
- Törrönen, J. 2001. Haastattelemisen virikkeillä. Virike johtolankana, pienoismaailmana ja/tai provosoijana. *Sociologia* 38 (3), 205-217.
- Törrönen, M. 1994. Tulkittu lapsi. Teoksessa M. Törrönen (toim.) *Lapsen etu viidakon laki*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 54-71.
- Unicef. 2005. Mikä on lapsen oikeuksien sopimus? Saatavilla www-muodossa: <URL: http://www.unicef.fi/tietoatoiminnasta/lastenoikeuksien_sopimus.shtml> 12.2.2005.
- von Wright, G.H. 1984. Tarpeesta. *Ajatus*, Suomen filosofisen yhdistyksen vuosikirja 41.
- Williams, F. & Popay, J. 1999. Balancing polarities. Developing a new framework for welfare research. Teoksessa F. Williams, J. Popay & A. Oakly (toim.) *Welfare search. A critical review*. London: UCL Press, 156-183.
- Woodhead, M. 1997. Psychology and the cultural construction of children's needs. Teoksessa A. James & A. Prout (toim.) *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press, 63-84.

Liite 1

HAASTATTELUKYSYMYKSET

Kysy suluisissa olevat kysymykset tarvittaessa.

Taustatiedot:

Kuinka vanha olet nyt?

Ketä perheeseesi kuuluu?

- (ovatko sisaresi/ veljesi sinun pikku- tai isoja siskoja/veljiä)
- asutteko te kaikki samassa talossa?
- onko sinulla muita tärkeitä ihmisiä?
- missä he asuvat?

Aamut

1. Missä olet aamuisin ennen kouluun lähtöä?
 - kenen kanssa olet ennen kouluunlähtöä?
 - entä, kun vanhemmat lähtevät töihin?
 - lähdetkö heidän mukanaan vai jäätkö vielä kotiin?
2. (Miltä yksinolo aamuisin tuntuu?)
 - jos kivalta TM mikä siinä on kivaa?
 - jos kurjalta TM mikä siinä on kurjaa?
 - pelottaako sinua koskaan aamuisin?
 - kuinka kauan olet yksin kotona?
 - (jos vanhemmat kotona, miltä tuntuu olla kotona äidin/isän kanssa?)
3. Mitä teet ennen kouluunlähtöä kotona?
 - (ehditkö puuhailta muuta aamutoimien lisäksi?)
4. Kenen kanssa haluaisit olla aamuisin?
 - mitä tekisitte yhdessä?
5. Mistä tiedät, milloin sinun pitää lähteä kouluun?
 - (mistä tiedät, että kello on (8.30)?)
6. Millä menet kouluun? (kävelen, pyörällä, bussilla)
 - kenen kanssa kuljet?
 - (jos yksin, miltä se tuntuu?
 - ”kivalta” TM mikä siinä on kivaa?
 - ”kurjalta” TM mikä siinä on kurjaa?)
 - mitä muuta teette koulumatkalla kuin kävelette?
 - kenen kanssa haluaisit kulkea koulumatkasi?
 - mikä hänen kanssaan on niin kivaa?
7. Onko koulumatkasi sinun mielestä turvallinen?
 - mikä siinä on turvallista?
 - mikä siinä on vaarallista?
 - mitä pitää tehdä, ettei satu vahinkoja?
 - onko sinua joskus pelottanut koulumatkalla? mikä

Iltapäivät

8. Kun pääset koulusta, minne menet?

- ketä siellä on?
 - minkälaisia he mielestäsi ovat?
 - lapset
 - TM onko sinulla siellä kavereita?
 - TM onko siellä joku, jonka kanssa et tule toimeen?
 - TM onko sinua kiusattu siellä?
 - aikuiset
 - TM mikä heissä on kivaa?
 - TM mikä tylsää?
 - minkälainen paikka ip-kerho on?
 - TM minkälaisia tavaroita siellä on?
 - TM haluaisitko jotain lisää?
9. Onko sinulla kotona/ ip-kerhossa jotain mielipaikkaa?
- saatko olla siellä silloin, kun haluat?
 - jos et, niin miksi?
 - mihin et saa kotona/ ip-kerhossa mennä, vaikka haluaisit?
 - saatko tuoda kavereita kotiisi iltapäivisin?
 - saatko mennä kavereiden luo iltapäivisin?
 - oletko usein teillä tai kavereiden luona iltapäivisin?
10. Kenen kanssa puuhaillet koulun jälkeen?
- kenen kanssa haluaisit olla?
11. Mitä asioita teet/teette kotona/ip-kerhossa ?
- (oletko ulkona?)
 - mistä toiminnasta pidät ip-kerhossa?
 - mistä et pidä?
 - (kuka määrää, mitä ip-kerhossa tehdään?)
 - onko sinulla kotona tehtäviä, joita sinun täytyy iltapäivisin tehdä? mitä?
 - (mitä sinun täytyy tehdä, vaikka et haluaisi? TM miltä se tuntuu?)
 - mitä et saa tehdä, vaikka haluaisit? TM miltä se tuntuu?)
 - jos saisit päättää, mitä ip-kerhossa vielä tehtäisiin, mitä tekisitte?
12. Jos sinulle tulee jokin hätä tai ongelma, keneltä pyydät apua?
- keneltä haluaisit apua?
 - voitko soittaa vanhemillesi/ käydä heidän työpaikallaan?
 - TM pystyvätkö he mielestäsi auttamaan sinua puhelimessa?
 - TM miten he voivat auttaa?
 - (soitatko muuten vanhemmille?)
 - mitä vahinkoja sinulle voisi kotona sattua?
13. Millä menet ip-kerhosta kotiin?
- milloin menet kotiin?
 - (kenen kanssa?)
 - (onko äiti tai isä kotona, kun menet kotiin?)
14. Kun aloitit koulun, kuka päätti, että menet koulusta kotiin/ip-kerhoon?
- kysyttiinkö sinun mielipidettäsi asiaan?
 - kuka mielestäsi osaa parhaiten päättää, missä sinun on hyvä olla aamuisin/ iltapäivisin?
 - jos saisit itse päättää, missä olet aamuisin/iltapäivisin, missä olisit?

Liite 2

Aineiston luokitteluesimerkki

Lasten kokemuksia yksinolosta aamuisin

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
sisko ei häiritse	oma rauha	koetut toimintamahdollisuudet	kulttuurinen voimavara
ei tarvitse totella	koettu itsemäärääminen	vaikutusmahdollisuus	kulttuurinen voimavara
saa tehdä mitä haluaa	mielenkiintoinen tekeminen	koetut toimintamahdollisuudet	kulttuurinen voimavara
saa katsoa televisiota	mielenkiintoinen tekeminen	koetut toimintamahdollisuudet	kulttuurinen voimavara
saa lukea Aku Ankkaa	mielenkiintoinen tekeminen	koetut toimintamahdollisuudet	kulttuurinen voimavara
ei pelota	varmuuden tunne	kyvykkyyden kokemus	inhimillinen voimavara
ei ole pelättävää	varmuuden tunne	kyvykkyyden kokemus	inhimillinen voimavara
ikävä olla yksin	yksinäisyys	lähipiirin koettu saavuttamattomuus	sosiaalinen voimavara
ei ole mitään tekemistä	tekemisen puute	koetut toimintamahdollisuuksien esteet	kulttuurinen voimavara
kuuluu outoja ääniä	pelon tunne	kyvyttömyyden kokemus	inhimillinen voimavara
koiran vinkuminen hermostuttaa	hermostuneisuuden tunne	kyvyttömyyden kokemus	inhimillinen voimavara
hiljaisuus pottaa	pelon tunne	kyvyttömyyden kokemus	inhimillinen voimavara
ei osaa sanoa	ei osaa antaa vastausta	kyvyttömyyden kokemus	inhimillinen voimavara
epätietoisuus mihin mennä	epävarmuus	kyvyttömyyden kokemus	inhimillinen voimavara
joku voi tulla	pelon tunne	kyvyttömyyden kokemus	inhimillinen voimavara