

**MERI-TOPPILASSA ASUVIEN LASTEN KOKEMUKSIA JA
KEHITTÄMISIDEOITA ASUINYMPÄRISTÖSTÄÄN**

Elo Susanna & Hyvönen Mirja
Opinnäytetyö
Syksy 2013

TIIVISTELMÄ

Oulun seudun ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma

Tekijät: Susanna Elo & Mirja Hyvönen

Opinnäytetyön nimi: Meri-Toppilassa asuvien lasten kokemuksia ja kehittämideoita asuinympäristöstään

Työn ohjaajat: Päivi Onkalo ja Pirkko Pietilä

Työn valmistumislukukausi ja -vuosi: Syksy 2013

Sivumäärä: 55 + 10 liitesivua

Tutkimuksessa kuvailemme Kulttuurikerhossa käyvien lasten kokemuksia omasta asuinympäristöstään sekä sitä, millaisia asuinympäristöönsä liittyviä kehittämissuhteita lapsilla on.

Tutkimuksemme tavoitteena oli tuottaa lasten kokemuksiin perustuvaa tietoa, jota yhteistyökumppanimme Mannerheimin Lastensuojeluliiton Pohjois-Pohjanmaan piiri ry. voi hyödyntää kehittäessään toimintaansa Meri-Toppilan alueella.

Viitekehys on luotu ammattikirjallisuuden sekä ajankohtaisten tutkimusten perusteella. Käsittelemme siinä asuinympäristön merkitystä lapsen hyvinvoinnille sekä tarkastelemme lasta asuinympäristönsä aktiivisena toimijana.

Tutkimuksemme on laadullinen lapsitutkimus. Aineisto kerättiin teemahaastattelulla hyödyntäen piirtämistä haastattelujen tukena. Syntyneet piirrookset eivät kuitenkaan toimineet tutkimusaineistona. Haastattelimme kolmea Kulttuurikerhoa käyvää, alakouluikäistä lasta. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Tutkimustuloksista käy ilmi, että lasten kokemukset jakaantuivat kertomuksiin siitä, millaisena asuinympäristö lapselle näyttäytyy, sekä siihen, miten lapsi siellä toimii. Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että kokemukset asuinympäristöstä olivat monimuotoisia ja sisälsivät sekä positiivisia että negatiivisia ajatuksia. Yhteistä kokemuksille oli se, että ne kuvattiin hyvin arkisidonnaisesti.

Tuloksissa korostuivat leikki, vertais- ja muut ihmissuhteet, luonnon läheisyyden kaipuu, liikkumisen rajat, asuinympäristön erot lapsille ja aikuisille sekä harrastustoiminta. Yhtenä suurena johtopäätöksenä tuloksista ilmeni lasten kaipuu aikuisten sekä lasten yhteiseen toimintaan asuinympäristössään.

Asiasanat: lapsi, kokemukset, lapsen hyvinvointi, asuinympäristö, kehittäminen, Mannerheimin lastensuojeluliitto.

ABSTRACT

Oulu University of Applied Sciences
Degree Program in Social Services

Authors: Susanna Elo & Mirja Hyvönen

Title of thesis: Experiences of Children Living in Meri-Toppila and Development Proposals Related to Residential Area

Supervisors: Päivi Onkalo & Pirkko Pietilä

Term and year when the thesis was submitted: Autumn 2013

Number of pages 55 + 10 appendix pages

The purpose of our study was to describe children's experiences and development proposals related to Meri-Toppila. Our partner in cooperation was Mannerheim League for Child Welfare. The aim of this study was to produce information on children's experiences that can help our partner in cooperation to develop their activities and services.

The theoretical framework of this study was based on the theory that residential area has an influence on children's welfare and activity.

Our study was a qualitative study and the data were collected with theme – based interviews. We interviewed four children. The data was analyzed with the data – driven content analysis.

The results showed that children's experiences were divided into two categories: how they saw and felt the residential area they were living in and what possibilities they had for activities in their residential area. The results showed that children's experiences were diverse and they described them in everyday life context.

Children's well-being requires more time and activities from their parents. Therefore residential areas should provide more activities for the whole families.

Keywords: Children, experiences, children's welfare, residential area, development, Mannerheim League for Child Welfare.

Sisällysluettelo

JOHDANTO	5
1 ASUINYMPÄRISTÖN MERKITYS LAPSEN HYVINVOINNILLE	8
2 LAPSI AKTIIVISENA TOIMIJANA ASUINYMPÄRISTÖSSÄÄN	11
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	15
3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät	15
3.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	16
3.3 Tutkimusmenetelmä	18
3.4 Kohderyhmä ja aineiston keruu	19
3.5 Aineiston analyysi	22
4 KULTTUURIKERHOSSA KÄYVIEN LASTEN KOKEMUKSIA ASUINYMPÄRISTÖSTÄÄN	25
4.1 Lapsi asuin ympäristönsä kuvailijana	25
4.2 Lapsi toimijana asuin ympäristössään	28
5 JOHTOPÄÄTÖKSET	32
6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	38
6.1 Tutkimuksen luotettavuus	38
6.2 Tutkimuksen eettisyys	40
6 POHDINTA	43
LÄHTEET	48
LIITTEET	56

JOHDANTO

Tämän hetken yhteiskunnallisissa keskusteluissa ihmisten, erityisesti lasten hyvinvointi on keskeisellä sijalla. Hyvinvointia voidaan määritellä sekä yhteiskunnalliselta taholta hyvän elämän normien kautta, että yksilön omasta henkilökohtaisesta kokemuksesta (Lindfors 2011, 19.) Koska Suomi nähdään hyvinvointiyhteiskuntana, jota poliittiset päätökset ohjaavat, on keskeistä suunnata taloudelliset resurssit hyvinvoinnin kannalta oleellisiin kohteisiin. Poliittisessa päätöksenteossa tämä on huomioitu muun muassa nykyisessä hallitusohjelmassa, joka kiinnittää erityistä huomiota lasten ja nuorten sekä perheiden hyvinvointiin esimerkiksi luomalla turvallisia kasvuympäristöjä. (Hallitusohjelma 2011,62.) Lapsuudessa koetut elinolot, perhetekijät sekä ympäristöt ovat oleellisia yhteiskuntaan kiinnittymisen kannalta ja vaikuttavat kokonaisvaltaisesti yksilön myöhempäänkin hyvinvointiin. Kodin lisäksi lasten hyvinvoinnin tukemisessa merkittäviä tahoja ovat päiväkodit, koulut ja kerhot. (Paananen, Ristikari, Merikukka & Gissler 2012, 3, 37)

Suomessa lasten hyvinvoinnin toteutumista seuraa lapsiasiavaltuutettu muun muassa Opetus - ja kulttuuriministeriön työryhmän laatimien indikaattoreiden valossa. Indikaattoreiden pohjana on kuusi lapsuuden hyvinvoinnin ulottuvuutta; materiaallinen elintaso, terveys ja hyvinvointi, koulu ja oppiminen, turvallinen kasvuympäristö, osallistuminen ja sosiaalinen toiminta sekä yhteiskunnan tarjoama tuki ja suojelu. Niillä seurataan muun muassa YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen toteutumista, arvioidaan hallituksen asettamien tavoitteiden toteutumista lasten hyvinvoinnin edistämiseksi, tuetaan kuntia lasten hyvinvoinnin seurannassa sekä tavoitellaan tietoon perustuvaa lapsipolitiikan johtamista. (Laki lapsiasiavaltuutetusta 1221/2004, 2 §; Opetus - ja kulttuuriministeriö 2011: 3, 8.)

Lasten hyvinvointia tuetaan valtakunnallisesti erilaisilla sosiaalialan kehittämishankkeilla, kuten Hyvinvointi 2015 -ohjelmalla, jossa sosiaalialan haasteita tarkastellaan elämänkaarinäkökulman kautta. Ohjelmassa on asetettu pitkän aikavälin tavoitteita hyvinvointipolitiikan saralta ja hyvinvoinnin nähdään koostuvan useista eri tekijöistä, kuten toimeentulosta, terveydestä, asumisesta, puhtaasta ympäristöstä,

turvallisuudesta, itsensä toteuttamisesta ja läheisistä ihmissuhteista. Elämänkaaren näkökulmasta voidaan havaita suurimman osa ihmisistä käyvän läpi samat elämänsä vaiheet kuitenkin niin, että jokainen kokee nämä omassa elämässään subjektiivisesti. Ohjelmassa painotetaan lapsuuden hyvinvointiin yleisesti kuuluviksi tekijöiksi turvallisten ihmissuhteiden ja huolenpidon lisäksi myös leikin tärkeyttä. (Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus 2007: 3, 9, 11.)

Poliittisen päätöksenteon ja kehittämishankkeiden lisäksi järjestöt ovat merkittävässä asemassa hyvinvoinnin lisäämisessä ja toimintatapojen kehittämisessä. Sosiaali- ja terveydenhuollossa hyvinvointipalvelujen tuottajina järjestöt ovat merkittävässä roolissa. 2000-luvun alussa kuntien sosiaalihuollon palvelutuotannosta yli 17 prosenttia tuottivat yleishyödylliset järjestöt. Yhdistykset ja säätiöt toimivat alue- ja paikallistasolla merkittävinä tuottajina ja palvelujen kehittäjinä. Palvelut täydentävät tai jopa korvaavat julkisia palveluita. Ne ovat näin vahvasti yhdistyneet kunnan ja valtion palvelujärjestelmään. (Murto 2003, 67-68.) Vuoden 2012 järjestöbarometrin mukaan kunnissa suhtaudutaan järjestöjen toimintaan myönteisesti, mutta niiden ammatillista ja kokemusasiatuntijuutta ei hyödynnetä tarpeeksi sosiaali- ja terveysaloilla. Järjestöjen viesti kunnille onkin strategisen kumppanuuden vahvistaminen ja kehittäminen. (Peltosalmi, Hakkarainen, Särkelä & Eronen 2012, 6, 167.)

Mannerheimin Lastensuojeluliitto on yksi lasten hyvinvoinnin ja osallisuuden eteen töitä tekevä järjestö, joka on kaikille avoin, monien eri tahojen kanssa yhteistyötä tekevä kansalaisjärjestö. Oulussa toimii Mannerheimin Lastensuojeluliiton Pohjois-Pohjanmaan piiri ry. Yksi järjestön keskeisistä arvoista on lasten ja lapsuuden arvostus. Lapsen näkökulman huomioon ottaminen on yksi toimintaperiaatteista, jolla pyritään lapsen osallisuuteen ja näkyvyyden parantamiseen yhteiskunnassa. (MLL:n Pohjois-Pohjanmaan piiri 2012, hakupäivä 19.8.2012.) Mannerheimin Lastensuojeluliiton Pohjois-Pohjanmaan piiri ry. on mukana kaupungin sosiaali- ja terveysalan toimijoiden sekä sosiaali- ja terveysalan järjestöjen yhteisessä ESKO - hankkeessa. Hanke on jaettu kolmeen osahankkeeseen, joista yksi on Mannerheimin Lastensuojeluliiton Pohjois-Pohjanmaan piiri ry:n hallinnoima Voimaperhe-hanke. Hankkeen tarkoituksena on kehittää ehkäisevän työn alueellisia toimintamalleja ja työmenetelmiä sekä edistää lapsiperheiden hyvinvointia, ehkäistä lasten ja nuorten psyykkisen kehityksen häiriintymistä ja vahvistaa vanhemmuutta. Oulun Meri - Toppila toimii pilottialueena

näille toimintamalleille. Pilottialueelle on kehitetty järjestölähtöistä, matalan kynnyksen toimintaa. Näistä yksi on Kulttuurivoimalan Kulttuurikerho, jonka kanssa yhteistyössä tämä tutkimus toteutettiin. (Oulun kumppanuuskeskus 2012, hakupäivä 31.8.2012 ; Sarvela & Martikainen, tapaaminen 24.9.2012.)

Lapsilta suoraan kysyttäessä omasta asuinalueesta voidaan saada selville tietoa, jonka avulla voidaan kohdistaa käytettäviä voimavaroja tarpeita vastaavasti (Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2012:5, 4). Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvailla Meri-Toppilan Kulttuurikerhossa käyvän alakouluikäisen lapsen kokemuksia sekä kehittämisideoita omasta asuinympäristöstään. Tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa kokemuspohjaista tietoa yhteistyökumppanillemme Mannerheimin Lastensuojeluliiton Pohjois-Pohjanmaa piiri ry.:lle heidän toimintansa kehittämiseksi.

1 ASUINYMPÄRISTÖN MERKITYS LAPSEN HYVINVOINNILLE

Lapsen asuinympäristön sekä hänen hyvinvointinsa välisiä yhteyksiä tarkasteltaessa on ensin luotava käsitys hyvinvoinnista (Pajukoski 2002, 54). Hyvinvointi tarkoittaa eri ihmisille eri asioita, se on siis ihmisen omaan kokemukseen perustuvaa arviointia omasta hyvästä elämästä. Hyvinvointi on vahvasti sidoksissa myös kulttuuriin sekä yhteiskuntaan. Muutokset edellä mainituissa vaikuttavat hyvinvoinnin kokemisen lisäksi siihen, millaisia resursseja ympäröivä maailma voi yksilölle tuottaa hyvinvoinnin muodostamiseen ja tukemiseen. (Pajukoski 2002, 54-55.)

Sosiaalipsykologisesta näkökulmasta hyvinvoinnista puhuttaessa voidaan viitata hyvin moniin asioihin, kuten terveyteen ja toimintakykyyn, elinoloihin, yksilön sijoittumiseen yhteiskunnassa tai hänen kykyynsä ja motivaatioonsa toimia yhteisöissään. Hyvinvointi koostuu eri ihmisillä eri tekijöistä, kuten mielenterveydestä, onnesta tai turvallisuudesta. Kokemus elämän mielekkyydestä nivoutuu näihin hyvinvoinnin eri tekijöihin. Sosiaalipsykologiassa käytetäänkin käsitettä kokemuksellinen hyvinvointi, joka kuvaa hyvinvointia yksilön arviona suhteestaan itseensä ja maailmaan juuri tällä hetkellä. Hyvinvointi on paikka-, aika- ja tilannesidonnaista, sillä tällä hetkellä koettu suhteutetaan omaan menneisyyteen sekä odotettavissa olevaan tulevaisuuteen. Näin ollen monet tekijät sekä muuttavat että ylläpitävät hyvinvoinnin kokemusta. (Suoninen, Lahikainen & Pirttilä- Backman 2010, 291-292.) Anu Raijas (2008) on pohtinut keinoja subjektiivisen, kokemuksellisen hyvinvoinnin mittaamiseen. Hän lähestyykin hyvinvointia käsitteen arjen hyvinvointi- avulla, jonka kautta hyvinvointia tarkastellaan ihmisen elämän käytännön tekemisestä ja kokemisesta käsin. Arjen hyvinvoinnin tutkiminen on Raijaksen mukaan objektiivisten eli mitattavissa olevien elinolojen sekä toiminnan tuottaman hyvinvoinnin yhdistelmä. Objektiivisesti mitattavat elinolot luovat näin edellytykset yksilön toiminnalle, joka on osaltaan luomassa koettua hyvinvointia. (Raijas 2008, 15, 22.)

Susanna Helavirta (2011) on kerännyt laajassa tutkimuksessaan kokemuksellista hyvinvointitietoa lapsilta. Subjektiivisen hyvinvoinnin tutkimisen haasteeksi hän on kuvaillut jo lähtökohtaa - kuinka kuvailla itse hyvinvointia, koska se on käsitteenä niin

monimuotoinen, moneen suuntaan venyvä sekä ilmiö, jolla ei ole selviä rajoja. (Helavirta 2011, 46) Helavirta muistuttaa hyvinvoinnin sisältävän kaksi sanaa: hyvin ja vointi. Näin sanoiksi purettuna se ohjautuu voimakkaasti kokemukselliseen suuntaan ja kyse onkin ihmisen voimisesta. (Helavirta 2011, 18.) Lasten ikihyvä -hankkeessa kerättiin lapsilta kokempohjaista hyvinvointitietoa. Lasten tuottamat aineistot osoittivat, että lasten hyvinvointia koetaan ja sitä rakennetaan kodin lisäksi koulussa, sekä vapaa- ajan ympäristöissä. Viisi hyvän elämän ja hyvinvoinnin rakentamisen kannalta tärkeintä asiaa lapsilta saadun aineiston perusteella olivat läheiset ihmiset ympärillä, perustarpeet, vanhemmat, perhe ja koti. Asuinalueet ja ympäristö oli sijalla 14. Tulosten perusteella psykofyysinen ja emotionaalinen hyvinvointi aikaansaavat positiivisen hyvinvoinnin, joka koostuu neljästä isosta teemasta: kodin positiivinen ilmapiiri, positiiviset kaverisuhteet, koulun positiivinen ilmapiiri sekä hyvinvointia tukeva vapaa- aika. (Marjanen & Poikolainen 2012, 41, 27, 26.)

Kansallinen syntymäkohortti 1987- pitkittäistutkimus on seurannut 1987 syntyneitä lapsia vuoteen 2008 asti hyvinvoinnin näkökulmasta. Tutkimuksen tuloksissa käy ilmi, että lapsuuden olosuhteet eivät suoraan ennalta määrää myöhempää hyvinvointia, mutta lapsuudessa luodaan perustaa yksilön myöhemmin kokemalle hyvinvoinnille. Tutkimus puoltaa näkemystä siitä, että lapsen kehityksellä on suunta, jota jatkuvasti luodaan arjessa. Ympäristö toimii tämän kehityksen vahvistajana tai heikentäjänä. (Paananen, Ristikari, Merikukka & Gissler 2012, 41). Hyvinvointi ja ympäristö ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Kokemus omasta asuinympäristöstä vaikuttaa mielenterveyteen ja sitä kautta kokonaisvaltaisesti koettuun hyvinvointiin. (Tapaninen, Kauppinen & Kivinen 2002, 26.) Ympäristöpsykologit Aura, Horelli ja Korpela (1997, 15-17) kuvailevat ympäristöä fyysis-sosiaalisena muodostelmana, johon kytkeytyy myös kulttuurinen ympäristö symboleineen, kielineen, merkityksineen, normeineen ja sääntöineen. Ihmisten muodostamat yhteisöt toimivat luonnon ympäristön ja rakennetun ympäristön puitteissa. (Aura, Horelli & Korpela 1997, 15-17.) Anneli Junton (2012, 20) mukaan rakennetut asuinympäristöt eivät yleisesti tarjoa lapsen kehityksen edellyttämiä toimintamahdollisuuksia tai riittävää yhteisöllisyyttä vaan asuinympäristöt palvelevat parhaiten aikuisten tarpeita.

Lapsuuden asuinympäristöt ovat erityisen merkityksellisiä siksi, että niihin liittyy voimakkaita tunnesiteitä. Lapsena luodut mielikuvat omasta asuinympäristöstä kulkevat

mukana koko elämän, muodostaen näin pohjaa tulevaisuuden tarpeille ja toiveille. (Strandell 2003, 28.) Myös Liisa Horelli (1992, 4) painottaa asuinympäristön laatua ja sen vaikutusta lapsen toimintakykyyn sekä siihen, kuinka oivaltava aikuinen hänestä myöhemmin kehittyy. Kaivola & Rikkinen (2003, 9) lisäävät, että oman elinympäristön tutkiminen turvallisten olosuhteiden vallitessa edistää myös kykyä oppia itse ymmärtämään siinä vallitsevaa järjestystä. Lisäksi tämä kehittää tilantajua sekä luo pohjaa myöhemmälle ympäristökäyttäytymiselle. (Kaivola & Rikkinen 2003, 9.) Lasten hyvinvointiin, juurtumiseen sekä viihtyvyyteen vaikuttaa myös kokemus ympäristön visuaalisuudesta. Tämä edesauttaa lasta kiinnostumaan ympäristöstään. Se minkälaisen visuaalisen vaikutelman alue luo, vaikuttaa siihen minkälainen tunne alueesta lapselle syntyy, kokeeko hän sen miellyttänä vai vieraannuttavana. (Strandell 2003, 33.)

Sosiaaliset suhteet ovat kiinteästi yhteydessä koettuun hyvinvointiin, sillä erilaiset ihmiset, ryhmät ja yhteisöt voivat tarjota mahdollisuuksia täyttää omia voimavaroja (Suoninen, Lahikainen & Pirttilä-Backman 2010, 310). Sosiaalisen kehityksensä tueksi alakouluikäinen, 7- 12- vuotias keskilapsuuttaan elävä lapsi, tarvitsee sellaisia yhteisöjä, joissa hänen läsnäolonsa huomataan ja jossa hänen panoksensa on tärkeä. Myös perusturvallisuudentunne vahvistuu, kun lapsi tuntee kuuluvansa muihin. Alakouluikäinen lapsi suuntautuukin entistä vahvemmin kohti ikätovereitaan eli vertaisiaan. (Katajamäki 2005, 72; Pulkkinen 2002, 112-113). Lapsen vertaissuhteilla tarkoitetaan samanikäisten, suunnilleen samalla kehitystasolla olevien keskenään luotuja suhteita. Vertainen on yleensä ikätoveri, joka ei kuitenkaan välttämättä ole täsmälleen samanikäinen. Vertaissuhteissa opitaan tietoja, taitoja ja asenteita. Lisäksi näissä suhteissa koetaan asioita, jotka vaikuttavat paitsi lasten välittömään sopeutumiseen, myös heidän tulevaisuuteensa. (Salmivalli 2005, 15.) Alakouluikäisellä lapsella mielenkiinto toimintaa ja tietoa kohtaan näkyy vertaissuhteiden lisäksi harrastustoiminnan tärkeytenä sekä niihin osallistumisena (Rödström 1992, 69). Harrastustoimintoihin osallistuminen laajentaa asuinympäristössä lapsen toimintasädetä eli sitä missä hän liikkuu ja toimii (Junto 2012, 28).

2 LAPSI AKTIIVISENA TOIMIJANA ASUINYMPÄRISTÖSSÄÄN

Suomalaisten lasten arki on muuttunut ja sitä myötä myös toimintamahdollisuudet, tarpeet ja resurssit ovat muutoksessa (Lindfors 2011, 19). Marketta Kytän (2008) ympäristöpsykologista tutkimusotetta hyödyntävässä väitöskirjassa kerrotaan arjen muutokseen vaikuttaneen myös yhteiskunnan kaupungistumisen, joka on johtanut siihen, että yhä useampi lapsi kasvaa urbaanissa ympäristössä (Kytä 2008, 3).

Meri- Toppila on osa Oulun Toppilan kaupunginosaa. 1.1.2013 Toppilan alueella asui 3773 asukasta. Toppila muodostaa yhdessä Alppilan, Koskelan ja Taskilan kanssa Koskelan suuralueen, jolla asuu yhteensä 10 574 asukasta. (Oulun kaupunki 2013, 23, 25.) Meri-Toppila herätti rakentamisen alkuaikoina 1990- luvulla ihmetystä, sillä asuinalue rakennettiin tyhjillään olevalle, ränsistyneelle tehdasalueelle Toppilan turvevoimalan läheisyyteen. Asuinalueella oli ennestään vain kaksi kerrostaloa. Alueen suljetut sisäpihat, parkkitalot sekä vierä vieressä olevat kerrostalot edustivat aivan uudenlaista rakennuskulttuuria Oulussa. (Hyvönen 2003, 11.) Koskelan suuralueen leikki-ikäisistä enemmistö asuu Toppilan kaupunginosassa (Ollila 2007, 43). Meri-Toppilassa sijaitsevat Meri- Toppilan päiväkotit, Toppilan nuoristotalo sekä Terva-Toppilan koulu, jotka ovat mukana alueellisessa kehittämistyössä alueen lasten ja lapsiperheiden hyvinvointia tukevassa Voimaperhe- hankkeessa. (Lapsiperheiden hyvinvointia edistävää alueellista toimintaa järjestö- kuntayhteistyöllä 2012, 19.)

Mannerheimin Lastensuojeluliiton Pohjois-Pohjanmaan piiri ry. on ollut Meri – Toppilan alueen toiminnan kehittämisessä yhteistyössä muun muassa Kulttuurivoimalan Kulttuurikerhossa, jonka tavoitteena on lasten ja nuorten innostaminen, osallistuminen ja sitouttaminen alueen toimintaan. Kulttuurikerho järjestää omaehtoista iltapäivätoimintaa lapsille ja sen toimintamuotona hyödynnetään muun muassa taidetyöpajoja, jotka tarjoavat mahdollisuuden tutustua asuinalueeseensa, toisiinsa sekä itseensä taiteen ja kulttuurin menetelmin. Taidetyöpajojen avulla lapsille tarjotaan mahdollisuus omaehtoiseen toimintaan asuinympäristönsä kehittämiseksi ja sen viihtyvyyden lisäämiseksi. Lapsilla on myös mahdollisuus saada ohjausta ja opetusta

omien luovien toimintaideoiden tai projektien toteuttamiseen. Koska toiminnalla tavoitellaan lasten innostamista, osallistumista ja sitouttamista, taidetyöpajat toteutetaan pidempinä projekteina. Työpajatoiminnan halutaan juurtuvan alueelle pysyväksi toimintamalliksi, jonka mahdollistaa tiivis yhteistyö alueen eri toimijoiden kesken. Yhteistyössä on Voimaperhe- hankkeen lisäksi muun muassa Auta lasta ry., alueen koulut, Koskelan suuralueen yhteistyöryhmä, Toppilan omakotitaloyhdistys sekä Kulttuurivoimalan muut Meri- Toppilaan kohdistuvat hankkeet. Taidetyöpajojen tukikohtana toimii asukastupa Alvari Meri- Toppilassa, mutta työpajojen tiimoilta lasten on mahdollista tutkia omaa asuinympäristöä ja sen tarjoamia mahdollisuuksia laajemminkin taiteen ja kulttuurin keinoin. (Sarvela 29.4.2012, sähköpostikeskustelu.)

Lapsen tutustuessa ympäristöönsä aistiensa ja kehonsa avulla hän kykenee myös vähitellen muodostamaan käsitteitä, joiden avulla hän voi ymmärtää maailmaa ja itseään osana sitä. Ympäristön ja lapsen välinen kommunikaatio kehittää näin lapsen kykyä pukea kokemuksiinsa ja elämyksiinsä sanoiksi sekä kehittää myös hänen sisäisessä maailmassa tapahtuvaa pohdintaa. (Rödström 1992, 10.) Asuin ympäristön tarjoamat toimintamahdollisuudet joko tukevat, edistävät tai hidastavat lapsen kehitystä (Horelli 1992, 8). Lasten yksi yhteinen kehitystehtävä on itsensä ja ympäristöä koskevan ajattelun kehittäminen. Tämä tarkoittaa tarvetta useiden eri osa-alueiden samanaikaiseen kehittämiseen, niin kykyjen, tiedon kuin valmiuksienkin osalta. Samalla lapsi kehittää suhteitaan muihin sekä yhteiskuntaan. (Rödström 1992, 21.) Lasta ympäröivä todellisuus rakentuu tutkimisen kautta. Hän osallistuu omaan kehitykseensä toiminnallaan ja tulkinnoillaan. Tällöin esimerkiksi toiminta sosiaalisessa ja fyysisessä ympäristössä ohjaa lapsen kehitystä. Lapsi oppii lähiympäristössä toimimisen kautta myös toimimaan yhteiskunnassa. (Horelli 1992, 7-8.) Aktiivisessa ja dynaamisessa ihmiskäsityksessä lapsi nähdäänkin ympäristöönsä ja itseensä vaikuttavana subjektina. Hän siis säätelee ympäristösuhdettaan (Horelli 1982, 34). Lapsen asuin ympäristön kautta hänelle viestittyy käsitys aikuisena toimimisesta sekä aikuisten maailmasta (Horelli & Vepsä 1995, 6). Toisin sanoen lapsi muodostaa käsitteitä maailmasta sekä ympäristöstä ensin konkreettisesti kokeilemalla ja toimimalla, sitten ajatuksissaan pohdiskelemalla (Rödström 1992, 63).

Asuin ympäristö on lapselle samalla myös leikki ympäristö (Strandell 2003, 30). Alakouluikäisen maailmassa leikki onkin vielä tärkeässä roolissa. Dunderfelt (1997, 84,

86) kuvaa leikkiä suureksi lahjaksi, joka on kaikenikäisille lapsille sosiaalisten taitojen oppimista, omien sisäisten kykyjen harjaannuttamista sekä harjoittelua suhtautumaan ympäröivään maailmaan. Ensimmäiset kouluvuodet ovat vielä ikään kuin jatketta varhaislapsuudelle. Dunderfelt kuvaakin tätä ajanjaksoa lapsuudessa kaudeksi, jolloin tietynlainen mystiikka on vielä läsnä; esimerkiksi luonto näyttäytyy lapselle salaperäisellä tavalla ja herättää lapsen sisällä syviä tunteita. Vaikka lapsen tietoisuus on edelleen kuvien ja tunnelmien kyllästävä, rinnalle kehittyy asteittain käsitteellisempi ajattelu. (Dunderfelt 1997, 84, 86.)

Leikillä lapset hankkivat kokemuksia asuinympäristöstään. Ympäristössä liikkuaan lapset leikkivät lähes koko ajan. Liikkuminen onkin lapsille leikistä ja toiminnasta toiseen siirtymistä. Tärkeät paikat ja toiminnat, joita leikin kautta löydetään, hahmottavat lapselle omaa aluettaan. Kun asuinympäristössä on riittävän laaja ja monipuolinen leikkiympäristö, se tukee sekä lapsen kehitystä että itsenäistymistä. (Strandell 2003, 30.) Leikkimisen lapset sijoittavat sinne, minne se parhaiten soveltuu. Lapset voivat kuvitteellisesti luoda leikkipaikkoja paikkoihin, joihin niitä ei ole ennalta suunniteltu. (Karimäki 2003, 49.) Horelli (2003,9) pitää lapsen liikkumista ja leikkimistä rajoittavina tekijöinä lapsille asetettuja kieltoja, vanhempien pelkoja, lapsen omaa tietämystä ja pelkoja sekä ympäristössä ilmeneviä todellisia vaaroja. Marketta Kyttä (2008, 1, 5) toteaa, että ilman vapaan tutkimisen ja liikkumisen mahdollisuutta lapsen emotionaalisen siteen kehittyminen hänen asuinympäristöönsä voi vaarantua. Lapsiystävällisen ympäristön keskeisiksi piirteiksi hän kiteyttääkin lasten itsenäisen liikkumisen mahdollisuudet omassa lähiympäristössään, sekä lasten ympäristöstä löytämät tarjoumat, eli toimintamahdollisuudet. (Kyttä 2008, 1, 5.)

Lasten tärkein leikin toteuttamispaikka on piha. Pihapiirin viihtyisyyteen vaikuttavat sen tarjoamat tilat, monipuolisen tekemisen tarjoaminen sekä kavereiden läsnäolo. Ihannepiha tarjoaa leikin mahdollistamista eri-ikäisille sekä kohtaamispaikkaa kaiken ikäisille. (Horelli & Vepsä 1995, 38.) Lapsen kehitystä tukee turvallisista tapahtumapaikoista muodostuva asuinympäristö, jossa voi seikkailla. Asuinympäristön tapahtumapaikkoja voi olla esimerkiksi kauppa, koulu ja kirjasto. Nämä paikat ovat aikuistenkin tunteita, mutta lapsi lisää tapahtumapaikoiksi niin kutsuttuja epävirallisia, leikkiään monipuolistavia paikkoja, kuten metsikköjä, roskiksia tai jännittäviä piilopaikkoja. (Horelli & Vepsä 1995, 38-39.) Kaivolana ja Rikkisen (2003, 10) mukaan

kaupungistuneet lapsuuden asuinympäristöt rajoittavat lasten mahdollisuuksia laajentaa maailmansa rajoja oman tutkimushalunsa ohjaamina. Aikuisten suunnittelemat ympäristöt määrittelevät leikin paikkoja ja liian harvoin lasten mielipiteitä alueista huomioidaan. (Kaivola & Rikkinen 2003,10.)

Sanomalehti Kaleva (Manninen 2013, 3) uutisoi 20.8.2013 tutkijatohtori Pauliina Raution tutkimuksesta, joka on osa Oulun ja Helsingin yliopistojen Lasten ja nuorten omaehtoinen liikkuminen kaupunkialueilla -tutkimusta. Tutkimus alkoi vuonna 2011 ja se päättyy 2015. Rautio on havainnoinut viiden oululaisen leikki-ikäisen lapsen liikkumista. Hänen mukaansa lasten omaehtoiset leikkialueet ovat vähentyneet kaupunkialueella ja tämä on kapeuttanut lasten liikkumareviiriä. Tutkimuksessa mukana olleet lapset olivat kokeneet, että aikuiset kokevat heidän leikkimisensä usein häiriötekijäksi. Kun omaehtoiset leikkialueet vähenevät, lapset ohjataan harrastuksiin, harrastepuistoihin sekä leikkikentille, eli aikuisten lapsille määrittelemille alueille. Artikkelissa haastateltiin myös nuorisotutkija Tomi Kiilakoskea, joka pitää lisääntyntä yhteiskunnallista turvallisuudenhakuisuutta syynä lasten reviirien kapeutumiseen. Aikuiset voivatkin nähdä ympäristössä myös riskejä, jotka eivät ole todellisia. Kiilakoski korostaa turvallisuutta tärkeänä lapsen perusoikeutena, mutta sitä liian pitkälle tavoiteltaessa syrjäytetään helposti muita lapsen oikeuksia, kuten oikeutta vapaaseen leikkimiseen. (Manninen 2013,3.) Horellin (1992, 4-5) mukaan lasten tulisikin päästä itse aktiivisesti määrittelemään ja tuomaan julki tavoitteitaan asuinympäristöään kohtaan, sillä vain lapsilta itseltään löytyy tietoa heidän omista tarpeistaan. Näin ollen lasten osallistuminen ympäröivän todellisuuden suunnitteluun on yhteiskunnallinen haaste. (Horelli 1992, 4-5.) Lasten osallistumisella voidaan estää ongelmia ja luoda hyvinvointia. Osallistumista parhaiten mahdollistavat toimintakentät ovat yhteisöt, jotka ovat lasta itseään lähellä. Näihin voidaan laskea asuinalueet, päiväkodit, koulut ja erilaiset vapaa-ajan toiminnot. (Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2012:5, 4; Satka 2005, 26.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa kokemuspohjaista tietoa yhteistyökumppanillemme Mannerheimin Lastensuojeluliiton Pohjois-Pohjanmaan piiri ry.:lle, joka on Voimaperhe-hankkeessaan kiinnostunut Meri-Toppilan alueen lasten hyvinvoinnista. Tutkimus on osa palveluiden kehittämistä ja sen tavoitteena on kuvailla Meri-Toppilan Kulttuurikerhossa käyvän lapsen kokemuksia omasta asuinympäristössään sekä hänen ideoitaan asuinympäristönsä kehittämiseksi.

Tutkimustehtävät ovat:

- 1.) Millaisia kokemuksia Kulttuurikerhon lapsilla on Meri-Toppilasta asuinympäristönä?
- 2.) Millaisia ideoita Kulttuurikerhon lapsilla on Meri-Toppilan asuinympäristön kehittämiseksi?

Oppimistavoitteemme tässä tutkimuksessa pohjautuvat sosionomin (AMK) kompetensseihin. (Sosiaaliportti, hakupäivä 14.9.2012). Tutkimuksessamme korostuvat eettinen osaaminen sekä kriittinen ja osallistava yhteiskuntaosaaminen. Tutkimuksemme kohderyhmänä ovat lapset, ja tutkimus toteutetaan haastattelemalla. Tavoitteenamme onkin ottaa lapsi ja lapsuuden erityisyys huomioon haastattelemalla lasta tilaa antaen ja kohtaamalla hänet aidosti. Tavoitteenamme on myös tutkimuksemme eri vaiheiden opettelulla, kerätyn aineiston sekä tutkitun tiedon peilaamisella syventää ymmärrystämme sekä ammatillista osaamistamme lapsista, lapsuudesta sekä lasten hyvinvoinnista. Tutkimuksessa mukana olevien yhteistyökumppaneiden kanssa tapahtuvan yhteistyön avulla tavoitteenamme on oppia tulevaan ammattiin tarvittavia yhteistyötaitoja. Kolmannella sektorilla on sosiaalialalla merkittävä rooli kehittämistyössä. Tutkimuksessamme korostuu kolmannen sektorin hanketyöskentelyyn ja sitä kautta kehittämiseen tutustuminen.

3.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimuksemme valitsimme kvalitatiivisen eli laadullisen lähestymistavan, sillä tutkimamme ilmiön lähtökohtana on Kulttuurikerhossa käyvän lapsen todellisesta elämästä syntyneiden kokemustietojen kuvaaminen. Laadulliselle tutkimukselle ei ole olemassa yhtä tietynlaista määritelmää (Tuomi & Sarajärvi 2004, 8). Laadullinen tutkimus määrittää ja ohjaa koko tutkimusprosessia, sen eri vaiheiden toteutuksia ja näkökulmia (Eskola & Suoranta 1996, 10-11). Esimerkiksi Rasmussenin, Ostergaardin & Beckmannin (2006, 93-94) mukaan sille on ominaista muokkautuvuus - ei ole olemassa tiettyä tapaa suorittaa tutkimusta, vaan tutkimus joustaa tutkimuksen lähtökohdista ja kohteista riippuen. Myös Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2006, 155) määrittävät laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluvan prosessin muokkaantumisen sen edetessä, sekä tietynlaisen ennakoimattomuuden. Tässä tutkimuksessa viitekehys ja tutkimustehtävät muokkaantuivat prosessin edetessä, eli ne tarkentuivat valmiin aineiston tarkastelun jälkeen. Aineisto auttoi yhdessä viitekehysten kanssa ymmärtämään, mistä ilmiöstä tässä tutkimuksessa on kysymys. Kiviniemi (2007, 71, 74) toteaaakin, että laadullisessa tutkimuksessa esimerkiksi tutkimustehtävä voi täsmentyä tutkimuksen edetessä, tutkijan oman tutkimusilmiötä koskevan tietoisuuden lisääntyessä. Laadullisessa tutkimuksessa annetaan tilaa kentältä saatavalle aineistolle, jonka avulla teoriaa jäsennetään. Tässä tutkijalla on tutkimuksen kulkua ohjaamassa teoreettiset käsitykset tutkittavasta ilmiöstä, mutta myös omat ilmiöstä olevat kokoajan kehittyvät käsitteelliset näkemykset. Käsitettä ei siis välttämättä luoda kokonaan aineistosta. Teoria ja aineisto ovat pikemminkin vuorovaikutuksellisessa suhteessa.

Varto (1992, 26) lähestyy laadullista tutkimusta tutkijan roolista. Hänen mukaansa laadullisella tutkimuksella on kohteena yleensä ihminen sekä ihmisen maailma. Erityispiirteeksi laadulliselle tutkimukselle hän mainitsee sen, että sekä tutkija että tutkimuksen kohde ovat ihmisiä. Tämä johtaa siihen, ettei tutkija voi tehdä tutkimusta ikään kuin ulkopuolelta, vaan kaikki hänen ajatuksensa ja käsityksensä ohjaavat tutkimuksen toteutusta. (Varto 1992, 26.) Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (1997, 165) toteavat tutkijan rooliin kuuluvan myös laadulliseen tutkimukseen sopivan menetelmän valinnan. Valitun menetelmän avulla tutkittavien äänen ja näkemyksen tulee päästä esille.

Tämä tutkimus pohjautuu lapsitutkimuksen näkemykseen, jossa lapsi nähdään aktiivisena toimijana sekä oman elämänsä asiantuntija (ks. Ritala-Koskinen 2001, 147). Lasten arkielämän tarkasteleminen ja sitä kautta sen ymmärtäminen luo mahdollisuuksia heidän tarpeidensa tunnistamiseen ja arjen olosuhteiden kehittämiseen (Lindfors 2011, 19). Lasten hyvinvoinnin selvittämiseksi ja sen edistämiseksi aikuisten tulisi selvittää lasten omia kokemuksia hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä. Lasten tulisi voida osallistua oman hyvinvointinsa määrittämiseen. Aikuisen antama kokemus kuulluksi tulemisesta, näkemisestä ja arvostamisesta on erityisen tärkeää lapsen hyvinvoinnin rakentumisessa. (ks. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2012:5, 4.)

Laadullisella tutkimuksella voidaan ottaa huomioon lapsen tapa tuottaa tietoa, sillä se on joustava ja sen avulla voidaan jättää tilaa lapsen omalle kerronnalle. Sen avulla voidaan tuoda esiin lasten ääni, heidän havaintonsa ja kokemuksensa tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi & Hurme 2001, 27). O'Reillyn, Ronzonin & Dogran (2013, 165) mukaan laadullinen tutkimusmetodi kuvaa lapsen elämän ilmiöitä monipuolisesti ja yksityiskohtaisesti. Rasmussen, Ostergaard & Beckmann (2006, 93-94) pitävät kvalitatiivisen tutkimuksen avaintekijänä tutkittavien omin sanoin kertomista ajatuksistaan ja kokemuksistaan ilman tutkijan ohjailua. Heidän mukaansa kvalitatiivinen tutkimus pyrkii siis menemään syvällisemmin aiheeseen - siihen mitä yksilö on tutkittavasta asiasta mieltä (Rasmussen, Ostergaard & Beckmann 2006, 93-94). Susanna Helavirta (2011, 39) erottaa lapsia koskevan hyvinvointitiedon joko lapsia koskevaksi tai lasten tuottamaksi. Lapsia koskeva hyvinvointi tuotetaan aikuisten taholta, yleensä tilastollisin menetelmin. Tällöin tutkitaan usein hyvinvoinnin ulkoisia olosuhteita ja tuotetun tiedon luonne on hyvin yleiskatsauksellista ja keskimääräisyyttä mittaavaa. Lasten tuottama hyvinvointitieto kerätään puolestaan suoraan lapsilta. Tällöin tilastolliset menetelmät ovat toissijaisia, sillä kerätty tieto on aineistosta nousevaa, kokemukset ja merkitykset huomioivaa. Tiedon luonne on yksityiskohtaisempaa, ei mitattavissa olevaa ja joskus jopa ristiriitaista. (Helavirta 2011, 39.) Tässä tutkimuksessa lapsilta itseltään kysytään kokemuksia ja kehittämisideoita niin, että heille jätetään tilaa kertoa asioista omalla tavallaan, sekä otetaan huomioon heidän oma kiinnostuksensa keskusteltavaa asiaa kohtaan.

3.3 Tutkimusmenetelmä

Tutkimusmenetelmänä oli teemahaastattelu, sillä sen avulla päästään lähelle lapsen elämysmaailmaa, sekä hänen käsityksiään ja mieltymyksiään (Hirsjärvi & Hurme 2008, 128, 48.) Haastattelut nähdään ylipäättänsä menetelminä, joilla haastateltava voidaan nähdä subjektina, jolle täytyy antaa mahdollisuus kertoa mahdollisimman vapaasti itseään koskevista asioista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1998, 201). Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa haastattelu kohdennetaan ennalta valittuihin teemoihin. Tärkeintä on keskeisten teemojen varassa eteneminen ja keskusteleminen eikä niinkään yksityiskohtaisten kysymysten esittäminen. Teemahaastattelulla voidaan tutkia kaikkia yksilön ajatuksia, tunteita, uskomuksia ja kokemuksia. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 47-48.) Teemahaastattelu sisältää työvaiheina haastattelurungon, sekä itse haastattelutilanteen suunnittelun, esihaastattelut, haastatteluiden alulle laittamisen ja ohjaamisen, sekä haastateltavan motivoimisen ja haastattelun ylläpidon. Tärkeänä osana on myös haastattelijan roolin oppiminen ja sisäistäminen. (Eskola & Suoranta 1996,64).

Teemahaastattelun toteutimme yksilöhaastatteluna, joka on yleisin tapa toteuttaa haastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61). Aineiston keruussa lapsilta yksilöhaastattelun avulla tulee Graue & Walshin (1998, 112-113) mukaan muistaa siihen liittyvä haaste, koska haastattelutilanteesta voi tulla helposti lapselle jäykkä ja luonnoton. Alakouluikäisellä ei myöskään välttämättä ole paljon kokemusta aikuisen kanssa keskustelemisesta. Ainoat kokemukset kotiympäristön ulkopuolella voivat rajoittua koulumaailmaan, jossa opettaja haluaa oikeita tai tiettyjä vastauksia, mihin ei tutkimusta tehtäessä tähdätä. (Graue & Walsh 1998, 112-113.)

Teemarungon loimme viitekehyksen perusteella, jossa käsittelemme lapsen asuinympäristön ja hyvinvoinnin yhteyksiä. Tämän ympärille rakentuu koko tutkimus ja sitä myötä myös haastattelu (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Teemahaastattelussa asioita käsiteltiin jokaisen henkilökohtaisen kokemuksen kautta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 47). Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2009, 185) huomauttavat, että teemahaastattelun aineiston laatua voidaan parantaa hyvällä teemarungolla, joka lisää tutkimuksen luotettavuutta. Hirsjärvi & Hurme (2008, 72) pitävät hyvän teemarungon ja sisällön kannalta hyödyllisenä esihaastatteluja, joista saadaan kuva haastateltavan

kohdejoukon kokemuksista, sanavalinnoista tai haastattelun kulusta. Tästä syystä esihaastatteluun valitun tulisi olla tutkittavien kanssa mahdollisimman samankaltainen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 72.) Suoritimme esihaastattelut kahdelle alakouluikäiselle lapselle ennen teemarungon lopullista muotoutumista voidaksemme varmistaa teemojen sekä valittujen menetelmien toimivuuden. Esihaastatteluissa huomasimme, että meidän tulee ottaa teemarunkoon mukaan vertaissuhteet, sillä keskustelut ohjautuivat asuinympäristöön vertaissuhteiden kautta. Esihaastatteluissa muut teemat osoittautuivat jo toimiviksi, sillä ne ohjasivat ja pitivät keskustelun halutussa aiheessa.

Teemarunkomme (liite 1) nojasi löyhästi Marketta Kytän (2008, 1) tekemiin havaintoihin lapselle parhaasta fyysisestä asuinympäristöstä, joka syntyy hänen mukaansa silloin, kun lapsella on mahdollisuus liikkua itsenäisesti asuinympäristössään sekä löytää ympäristöstään tarjoutuvia eli toimintamahdollisuuksia. Tutkimuksemme tehtiin sosiaalialan kontekstissa, joten katsoimme tarpeelliseksi ottaa mukaan myös sosiaalisen näkökulman. Tämän vuoksi teemarungossa on mukana lasten kokemat vertaissuhteet asuinympäristössään. Fyysisen ympäristön teemoina olivat lapsen toimintamahdollisuudet sekä lapsen vapaa liikkuminen. Toimintamahdollisuuksissa kartoitimme lapsen kokemuksia siitä, miten hänen asuinympäristönsä vastaa lapsen tarpeisiin ja millaisia mahdollisuuksia hänellä on osallistua asuinympäristössään. Vapaan liikkumisen- teemassa lapsi sai kertoa siitä, missä ja miten hän liikkuu ja leikkii. Vertaissuhteista keskustellessa lapset saivat kuvailla toimintaa asuinympäristössään sen kautta, mitä, missä ja kenen kanssa he toimivat. Tulevaisuus ja toiveet - teemassa keskityimme lapsen näkemykseen hänen asuinympäristönsä tulevaisuudesta sekä siihen liittyvistä toiveista. Lapsi sai vapaasti kertoa kehittämisideoitaan eikä niiden tullut liittyä haastatteluissa läpi käytyihin teemoihin.

3.4 Kohderyhmä ja aineiston keruu

Tutkimuksemme aineiston kerääminen toteutettiin Kulttuurivoimalan Kulttuurikerhossa Oulun Meri-Toppilassa. Haastateltavan kriteerinä oli alakouluiän lisäksi osallistuminen Kulttuurikerhon toimintaan, sillä yhteistyökumppanimme Mannerheimin lastensuojeluliitto Pohjois – Pohjanmaan piiri ry. haluaa tarjota toimintaa erityisesti

alakouluikäisille lapsille ja yhtenä toiminnan paikkana on Kulttuurivoimalan Kulttuurikerho.

Ennen haastattelujen suorittamista olimme mukana yhdellä Kulttuurikerhon toimintakerralla esittelemässä itsemme sekä kertomassa ja keskustelemassa lasten kanssa tulevasta tutkimuksesta. Tällä saimme heidät kiinnostumaan tutkimuksesta ja siihen osallistumisesta (ks. O`Reilly, Ronzoni & Dogra 2013, 39). Kerhon ohjaajat kertoivat aluksi paikalla oleville lapsille, että olemme tulossa tekemään haastatteluja kahden ja kolmen viikon päästä. Sen jälkeen esittelimme itsemme lapsille sekä kerroimme mahdollisimman selkeästi, mitä haastatteluun osallistuminen tuo mukanaan sekä miten tutkimus suoritetaan. Tutkimustamme varten jaoimme lapsille osallistumisluvat (liite 2) ja kerroimme, että lapset saavat täyttää ne kotonaan yhdessä vanhempansa kanssa. Osallistumislupaun tarvittiin niin lapsen kuin huoltajan allekirjoitus sekä merkintä sen päivän kohdalle, jolloin lapsi voi osallistua haastatteluun. Lupalapussa kerroimme vanhemmille tutkimuksesta ja siihen osallistumisesta sekä informoimme heitä siitä miten ja mihin lupa tulisi toimittaa. Kerhon ohjaajien suosituksesta sovimme, että lapset palauttavat ne täytettyinä mukanaan Kulttuurikerholle. Saimme takaisin kolme lupalappua eli kaikilta niiltä lapsilta, jotka olivat mukana esittelykerrallamme. Lisäksi Kulttuurikerhon ohjaajat tavoittivat haastateltavaksi vielä yhden lapsen, joka ei ollut esittelykerralla mukana kerhossa.

Ennen varsinaisia haastatteluja suoritimme kaksi esihaastattelua, jotka valmensivat meitä varsinaisia haastattelutilanteita varten. Huomasimme muun muassa asioista jutteleminen olevan haastavaa ilman varsinaista suorien kysymysten esittämistä. Esihaastatteluissa havaitsimme myös, että lapsen oli helppo puhua piirroksensa kautta. Esihaastattelut auttoivat ymmärtämään, että lasten tapa kertoa asioista on hyvin yksilöllistä ja he voivat hypätä aiheesta toiseen hyvinkin nopeasti. Vaikka olimme tietoisia jo etukäteen aikuisen vaikeudesta keskittyä kuuntelemaan lasta aidosti, oli meidän silti aluksi vaikea antaa lapselle tarpeeksi tilaa kertoa. Ensimmäisen haastattelun aikana huomasimme, ettemme malttaneet odottaa lapsen vastausta, vaan esitimme liian nopeasti lisäkysymyksiä. Toisessa haastattelussa olimme jo tietoisia tästä ja osasimme antaa lapsen omalle kerronnalle enemmän aikaa.

Kesäkuussa 2013 suoritimme neljä varsinaista haastattelua. Haastateltavien määrä jäi pieneksi, sillä kerhon osallistujamäärä oli tutkimusta tehdessämme pieni. Puusa & Juuti (2011, 55) kuitenkin toteavat, että kokemuksia tutkittaessa on laatu haastateltavien lukumäärää ratkaisevampaa. Aineistoa kerätessä haastateltavien määrä riippuikin tutkimuksen tarkoituksesta ja tavoitteista. Kaikissa haastatteluissa kumpikin tutkijoista toimi haastattelijana. Haastattelut toteutettiin kerhon kahtena eri toimintakertana niin, että yksi lapsista oli kerrallaan haastateltavana ja muut lapset olivat sillä välin mukana Kulttuurikerhon ohjatussa toiminnassa. Lisäksi yhden lapsen haastattelun toteutimme kerhoajan ulkopuolella Kulttuurikerhon tiloissa. Saimme Kulttuurikerhon ohjaajilta käyttöömmme toimistotilan, jossa oli mahdollista haastatella ilman häiriötekijöitä. Haastattelut kestivät 20-26 minuuttia. Tallentamiseen käytimme jokaisessa haastattelutilanteessa kahta nauhuria.

Haastattelun alkaessa kyselimme lapselta hänestä itsestään ja jutustelimme yleisesti häntä kiinnostavista asioista. Tällä teimme haastattelutilanteesta lapselle vähemmän jännittävän ja rennomman. Tavoitteenamme oli myös huomioida lapsi yksilöllisesti osoittamalla kiinnostusta häntä kohtaan, kuten O'Reilly, Ronzoni & Dogra (2013, 204) ohjeistavat. Jutustelun jälkeen keskustelimme lapsen kanssa siitä, mitä hänen mielestään asuinympäristö tarkoittaa. Sen jälkeen annoimme lapselle piirustusvälineet ja pyysimme häntä piirtämään kuvan omasta asuinympäristöstään. Piirtäminen antoi lapselle tilaa miettiä vastauksiaan rauhassa. Lapsen piirtäessä ja piirroksen myötä syntynyt keskustelu toivat myös hänen mielikuvituksensa osaksi haastattelua (ks. Karlsson 2012, 45). Vaikka lasten piirrokset eivät toimineetkaan tutkimuksen aineistona, ne toivat kuitenkin haastatteluihin syvyyttä sekä helpottivat kommunikointia.

Jokainen haastattelutilanne oli ainutlaatuinen, eikä toistunut samalla tavalla kuin edeltävä haastattelu. Vältimme suoraviivaista kysymistä ja enemmänkin keskustelimme lapsen kanssa. Tarvittaessa esitimme kuvailevia kysymyksiä tilanteissa, joissa lapsen vastaus jäi meille epäselväksi. Haastattelutilanteen jälkeen kiitimme lasta sekä haastattelusta että piirroksista ja juttelimme vielä asioista, jotka olivat lapsella mielessä. Kun kaikki haastattelut oli suoritettu, kokoonnuimme lasten kanssa ja kiitimme vielä kaikkia yhteisesti. Lisäksi keskustelimme yhdessä haastatteluista ja annoimme lapsille pienet palkinnot, sillä halusimme lapsille jäävän haastatteluista sekä koko tutkimukseen

osallistumisesta tunteen, että heitä sekä heidän kertomaansa arvostettiin ja pidettiin tärkeänä.

Haastattelua ohjannut teemarunko (liite 1) oli tarkoituksenmukaisesti suhteellisen väljä, sillä liiaksi rajatut teemat olisivat voineet ohjata lapsia ja heidän vastauksiaan. Karlssonin (2012,45) mukaan lapsella voikin olla haastattelussa mielessä jokin itselle merkittävä asia, joka voi jäädä kertomatta haastattelun ollessa liian strukturoitu. Lapsi sai vapaasti kertoa kokemuksistaan ja siitä, minkä hän koki tärkeäksi (ks. Karlsson 2012, 45 - 46). Teemahaastattelu on menetelmänä joustava, sillä sen avulla voidaan käydä teemarungon aiheet läpi ottaen huomioon jokaisen lapsen henkilökohtaiset kiinnostukset teemojen sisällöistä sekä lasten tavat kertoa asioista. Jokaisen haastattelun ei tarvitse edetä teemojensa puolesta samassa järjestyksessä, vaan haastattelua ohjataan kuitenkin niin, että kaikki lapsen kertoman kannalta oleelliset teemat tulevat läpikäytyiksi. Lasta haastatellessa täytyy pystyä menemään välillä ohi aiheen, jotta lapsi saa taukoja haastattelusta ja pystyy kertomaan itselle tärkeistä asioista. Taukoja hyödyntämällä myös keskittyminen parantuu. (Turtiainen 2001, 173.)

Haastattelut sujuivat kaiken kaikkiaan hyvin. Tunnelma oli jokaisessa haastattelutilanteessa aluksi hieman jännittynyt. Oletimme sen johtuvan uudesta tilanteesta sekä siitä, ettemme olleet lapsille ennalta tuttuja. Huomatessamme tunnelman olevan jännittynyt, rentoutimme tilannetta juttelemalla lapsen kanssa häntä kiinnostavista asioista sekä hänen piirroksistaan. Tämä oli toimiva keino tilanteen rentouttamisessa. Yksi merkittävä tekijä haastattelujen onnistumisen suhteen oli lapsen motivointi ja kiinnostuksen ylläpitäminen. Haastattelutilanteissa se tarkoitti keskustelua herättävien lisäkysymyksien esittämistä esimerkiksi silloin, kun lapsi vastasi ettei hän osannut kertoa keskusteltavasta aiheesta.

3.5 Aineiston analyysi

Analysoimme aineiston aineistolähtöisellä sisällönanalyysilla. Muun muassa Eskolan ja Suorannan (1999, 153) mukaan näin analysoidessa tutkijan olemassa olevat etukäteistiedot ja – olettamukset tiedostetaan, mutta ne eivät saa häiritä aineistosta itsestään nousevia teemoja (Eskola & Suoranta 1999, 153.) Sisällönanalyysilla pyritään

tutkittavan ilmiön kuvaamiseen yleisessä sekä tiivistetyssä muodossa ja siinä etsitään merkityksiä aineistosta muodostetusta tekstistä. Aineisto järjestetään selkeään ja tiiviiseen muotoon säilyttäen kuitenkin sen sisältämä informaatio. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi pohjaa tulkintaan sekä päättelyyn ja siinä edetään aineistosta kohti tutkittavaa ilmiötä. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 105, 110, 115.)

Analyysimme alkoi nauhoitettujen haastattelujen litteroinnilla, eli kirjoitimme ne auki tekstimuotoon. Litteroimme haastattelut heti niiden suorittamisen jälkeen, jotta litteroitavaa aineistoa ei kertynyt liikaa yhdelle kerralle. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2009, 185) pitävät tätä menettelyä myös aineiston laatua ja luotettavuutta lisäävänä tekona. Jaoimme haastatteluaineiston niin, että kumpikin litteroi kaksi haastattelua. Litteroidessamme poistimme lasten nimet sekä heidän mainitsemiensa henkilöiden nimet aineistosta. Nimien poistaminen helpotti neutraalia suhtautumista aineistoa kohtaan. Haastatteluiden litterointiin kului aikaa yhteensä noin 12 tuntia ja niistä auki kirjoitettua tekstiä tuli 56 sivua, fontilla 12 ja rivivälillä 1. Litteroinnin jälkeen luimme aineistoa läpi useaan otteeseen tutustuaksemme siihen perusteellisesti. Hirsjärvi & Hurme (2001, 143) pitävätkin hyvän analyysin pohjana riittävää aineistoon tutustumista. Etsimme aineistoon tutustumisen jälkeen sieltä erilaisia aiheita sekä asiakokonaisuuksia tutkimustehtäviimme liittyen. Tämän jälkeen aloimme muodostaa aiheista analyysiyksiköitä, jotka olivat joko muutaman sanan mittaisia tai kokonaisia lauseita. Tämä tapahtui tulostamalla litteroidut aineistot ja yliviivamalla valikoidut yksiköt. Näin aineistoa redusoidessamme eli pelkistäessämme saimme aineistosta tutkimustehtävien kannalta epäoleellisen pois ja aineisto tiivistyi (Tuomi & Sarajärvi 2012, 109).

Klusterointivaiheessa pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin omiksi luokikseen ja nimettiin sisältöä kuvaavasti (ks. Tuomi & Sarajärvi 2012, 110). Ajatuskokonaisuuksista muodostimme suurelle paperille ryhmiä eli luokkia. Alaluokkia muodostui useamman luokittelun seurauksena 35 kappaletta ja ne nimettiin sisällön mukaan, kuten **kavereiden ja leikin tärkeys** sekä **lasten oikeus leikkiin**. Jatkoimme analyysia yhdistämällä nämä valmiit alaluokat samankaltaisiin aihekokonaisuuksiin muodostaen näin yläluokat. Yläluokkien muodostus vaati sen, että alaluokkia järjesteltiin useampaan otteeseen. Yläluokkia muodostui lopuksi kuusi kappaletta ja ne nimettiin sisältönsä mukaan, kuten *leikkiminen ja vertaissuhteet* sekä *lasten näkemykset asuinympäristön*

eroista lapsille ja aikuisille. Tuomi & Sarajärvi (2013, 111) kuvaavat abstrahoinnin olevan käsitteellistämistä, jossa aineistosta erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto ja siitä muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Klusterointivaihe on jo osa tätä prosessia. Abstrahoidessa edetään alkuperäisistä aineistosta otetuista ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Luokituksia yhdistellään abstrahoinnissa niin kauan kuin se vaan on mahdollista aineiston sisällön näkökulmasta. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 111.) Abstrahoinnissa havaitsimme yläluokkien jakautuvan selkeästi kahteen eri kategoriaan, joista muodostui kaksi pääluokkaa, jotka nimettiin lapsi asuinympäristönsä kuvailijana ja kokijana sekä lapsi toimijana asuinympäristössään. Pääluokat vastaavatkin tutkimustehtäviimme ja ne ovat nähtävissä luokittelukaaviossa (liite 3). Abstrahoinnin tuloksena syntyivät käsitteet: 1. Toimijuus sekä 2. Kokemuksellisuus. Kokemuksellisuudessa keskitytään lasten kokemukseen asuinympäristöstä heidän havaintojensa perusteella, eli millainen se lasten näkökulmasta on. Toimijuudessa taas kokemuksia kuvaillaan toiminnan kautta, eli millaista toimintaa asuinympäristössä on tarjolla ja mitä lapset siellä tekevät.

4 KULTTUURIKERHOSSA KÄYVIEN LASTEN KOKEMUKSIA ASUINYMPÄRISTÖSTÄÄN

4.1 Lapsi asuin ympäristönsä kuvailijana

Asuin ympäristönsä lapset hahmottivat konkreettiseksi maantieteelliseksi paikaksi pääsääntöisesti oman kodin läheisyydessä sijaitsevien, tuttujen paikkojen kautta. Asuin ympäristöksi he nimesivät muun muassa oman piha, kotikadun tai paikan jossa asutaan. Lisäksi sen kerrottiin olevan paikka, jossa muutetaan taloon ja sinne otetaan tavaraa. Toisaalta lapset näkivät oman asuin ympäristönsä hyvin laajana alueena, johon kuuluivat itselle merkitykselliset paikat, vaikka ne olisivatkin maantieteellisesti kaukana. Vaikka lapset kuvailivat asuin ympäristöä monin eri tavoin, kävi myös ilmi ettei omaa asuin ympäristöä osattu kuvailla lainkaan. Asuin ympäristöä lapset määrittivät myös sen mukaan mitä siellä on - se on muun muassa paikka, jossa voi nähdä paljon ihmisiä liikkeellä tai ostoksilla. Asuin ympäristöä hahmottaessaan kaikki lapset mainitsivat kotinsa olevan kerrostalossa. Kotinsa lapset kertoivat olleen joko aina Meri - Toppilassa - joskin eri taloissa, tai jollain muulla asuin alueella.

Lasten puheissa korostui asuin ympäristön visuaalisuuden merkitys. Oman asuin ympäristön ulkoinen olemus nähtiin pääsääntöisesti tylsänä. Tämä ilmeni värien, leikkivälineiden ja kasvillisuuden puuttumisena. Kehittämiseksi lapset ehdottivat värien käytön lisäämistä asuin ympäristössä, muun muassa taloihin voisi lasten mukaan lisätä värejä. Lasten mukaan yksi merkittävä esteettisyyttä vähentävä tekijä asuin ympäristössä oli asfaltti, jota he ajattelivat olevan Meri-Toppilassa liikaa. Myös asfaltissa olevat halkeamat häiritsivät lasten leikkimistä, erityisesti pyöräilyä.

“No, täällä on tylsää, ei oo mittään sellasia värejä ja sellasia juttuja, tavaroita ja niin, vaan on tylsää.”

Lapset kuvailivat konkreettisen asuin ympäristön lisäksi sitä, miltä Meri - Toppilassa tuntuu asua. Esimerkiksi leikkivälineiden puuttuminen kuvailtiin tunteiden kautta, sillä

leikkimisen mahdollisuuksien väheneminen oli aiheuttanut pahaa mieltä. Lapset olivat tietoisia siitä, että leikkivälineet oli muun muassa poltettu tahallisesti ja tämä aiheutti heille turvattomuuden tunnetta. Muina lapsille turvattomuutta lisäävinä tekijöinä mainittiin meteli, humalaiset ihmiset, yksin oleminen sekä varkaudet. Varkauksista kertoessaan lapsia hämmensi se, että he tiesivät jopa joidenkin lasten varastaneen. Kun lapsilla oli herännyt tuntemuksia, etteivät he haluaisi asua Meri- Toppilassa, oli heidän mukaansa syynä näihin ajatuksiin turvattomuuden lisäksi asuinympäristön tylsyys. Toisaalta kun lapset mainitsivat etteivät haluaisi asua Meri- Toppilassa, he lisäsivät sen olevan “ihan hyvä ja kiva, kun saa leikkiä kavereiden kanssa.” Myös abstrakteissa toiveissa asuinympäristön tulevaisuuden suhteen näkyi asioita, jotka herättivät negatiivisia tunteita lapsissa. Näitä olivat muun muassa toiveet siitä, että ei esiintyisi kiusaamista, varastamista ja ettei jätettäisi ketään leikkien ulkopuolelle. Lasten mukaan asuinalueen viihtyisyyttä voitaisiin parantaa myös karkkikaupalla, johon saisi aina mennä. Lasten mielestä oli tärkeää saada joskus herkkuja.

“Että mä saisin mennä aina jonneki karkkikauppaan...Täällä sattais karkkeja ja keksejä taivaalta.”

Lasten kokemuksissa luonnon merkitys ja sen kaipuu olivat merkittävässä osassa. Selkeimmin kehittämistä kaivattiin asuinympäristön viihtyisyyden parantamiseksi. Lapset ehdottivat kasvien ja kasvillisuuden lisäämistä, sillä he mainitsivat useaan otteeseen itselleen tärkeiksi kukat, puut, ruohikon sekä erilaiset marjapensaat. Näitä ei kuitenkaan asuinympäristö tarjonnut niissä määrin, kuin mitä lapset olisivat itse toivoneet. Luonto korostui lasten puheissa niin toiminnan toteuttamispaikkana kuin visuaalisena tekijänä. Tästä esimerkkinä mainittiin muun muassa kukkien istuttaminen. Se oli lasten mukaan tärkeää toimintana, mutta myös esteettisyyden lisääjä asuinympäristössä. Oma asuinympäristöä verrattiin myös maaseutuun. Maaseudun koettiin tarjoavan lapsille enemmän tekemistä, sillä siellä voi tehdä enemmän asioita sekä liikkua vapaammin ja laajemmin luonnossa. Maaseudulla oli myös mahdollisuuksia ajaa traktorilla tai moottorikelkalla. Maaseudussa lapset näkivät etuna kaupunkiin verrattuna järvien läheisyyden sekä eläinten läsnäolon. Eläimet tulivat puheisiin myös lemmikeistä ja leikeistä kerrottaessa. Lapset pitivät lemmikkejä tärkeinä itselleen mutta ne nähtiin myös toiminnan lisääjinä, kuten toive koirasta, jonka kanssa

voisi ulkoilla. Eläimet olivat myös lasten leikkien aiheina, eläinleikkejä leikittiin erityisesti puistoalueilla.

“No, enemmän leikkijuttuja, niin värikkäitä asioita ja kasvattaisin kasveja, jotka on lapsille kivoja.-- että (lapset) osaa leikkiä ja sitten pitää niinku, saa vaikka istuttaa kukkia.”

“Mä tykkään olla enemmän mun mummolassa, joka on maalla. Siellä voi liikkua vapaasti pellolla. Tehä kaikkea mitä haluaa. Sitten voi lypsää lehmiä jos uskaltaa...”

Lapset kokivat Meri - Toppilan olevan erilainen paikka lapsille ja aikuisille. He kuvailivat lapsilla olevan Meri- Toppilassa aikuisia enemmän mahdollisuuksia toiminnalle. Toimintaa kuvattiin leikillä, kavereiden kanssa olemisella ja yleisellä tekemisellä. Lapset kertoivat kokevansa lapsen roolin hyvänä, sillä silloin saa leikkiä ja tehdä enemmän ”juttuja” kuin aikuisena. Aikuisten elämää kuvailtiin tylsemmäksi, sillä lasten mukaan aikuiset eivät voi tai saa leikkiä. Toisaalta kävi ilmi, että aikuiset saavat tehdä mitä haluavat, esimerkiksi olla omien kavereidensa kanssa. Eroa aikuisten ja lasten välillä oli myös siinä, missä ja miten toimitaan. Aikuisten toiminta nähtiin passiivisena, pääsääntöisesti sisätiloissa tapahtuvana, kun taas lasten toiminta tapahtui heidän mukaansa suurimmaksi osaksi varsinkin säiden salliessa ulkotiloissa. Lasten toiveissa olikin, että asuinympäristö tarjoaisi enemmän konkreettista tekemistä, jota voisi tehdä yhdessä aikuisten kanssa.

“Aika erilainen (asuinympäristö), ku aikuiset ei enää niinku leiki ja sillä lailla. Aikuisilla on varmaan aika tylsää täällä, niille kaikki leikkipaikat on vaan sellasia istumisjuttuja ja vahtimisjuttuja.”

“No niillä (lapsilla) on todella hauskaa, ne saa olla kaverien kanssa ja missä tahansa. Niin ja ne vielä leikkii.”

4.2 Lapsi toimijana asuinympäristössään

Leikkiminen ja vertaissuhteet olivat suuressa roolissa lasten kertomassa läpi koko tutkimusaineiston, ylipäättään läheiset ihmissuhteet koettiin merkittäviksi. Erityisesti näistä mainittiin perhe ja kaverit. Asuinympäristöön kaivattiin myös enemmän kauempana asuvien sukulaisten läsnäoloa. Lasten mukaan heillä on kivaa silloin, kun he saavat käydä kaverilla ja leikkiä. Kaveriton asuinympäristö koettiin tylsäksi ja sellaiseksi, jossa “ei voi tehdä juttuja”. Lapsilla oli myös kokemuksia koulupäivän jälkeisistä hetkistä, jolloin ei ole kavereita tai tekemistä.

“No on aika paljon (tekemistä), mutta ei ole yleensä koulun jälkeen. Ei oo usein mitään kavereita koulun jälkeen.”

Kavereiden kanssa leikittiin kotona, pihalla, kaverin luona, puistoissa ja koulun pihalla. Lapset kertoivat ulkona leikkimisen olevan yleisempää kuin sisällä leikkimisen, mutta vuodenaika vaikutti siihen, missä ja mitä leikittiin. Ulkona leikittiin poliisileikkejä, salapoliisileikkejä, etsijäleikkejä, majan rakentamista, eläinleikkejä sekä lumileikkejä. Lapset kuvailivat myös salapaikoissa leikittävistä leikeistä, joista aikuiset eivät saaneet tietää. Talvileikeistä puhuttaessa lapset kuvailivat paksujen vaatteiden päälle laittamisen olevan kurjaa, mutta ulkona leikittiin tästä huolimatta. Sisäleikkejä leikittiin enemmän talvella kuin kesällä. Vuodenajasta ja paikasta riippumatta leikkimistä kuvailtiin tapahtuvan joka paikassa, missä vain on kaveri tai kavereita.

“Talvella voi tehdä sellasia lumienkeleitä ja lumiukkoja. Ja taas talvella on jotaki eri, sellasia puistoja auki. Ja taas kesällä on ne uimarannat auki ja ne kaikki ja alkaa jäätelökioskit aukeamaan, ja siellä voi vaikka poimia äidille kukkia.”

Puistoissa leikittiin erityisesti kavereiden kanssa ja sinne mentiin usein yhteisestä sopimuksesta. Niissä käytiin joskus myös vanhemman kanssa. Lähellä olevat puistot lapset kokivat mielekkäiksi leikkipaikoiksi, sillä niissä mahdollistui monipuoliset leikit. Lapset mainitsivat hyödyntävänsä leikeissään muun muassa puistoissa olevia kukkuloita. Puistoissa leikkimisestä kertoessaan lapset kuvailivat, ettei niissä ollut usein muita leikkijöitä. Lapset muistelivat itselleen aiemmin merkityksellisiä leikkipaikkoja,

jollainen oli esimerkiksi vanhan päiväkodin metsäinen piha. Asuinympäristöön toivottiin enemmän leikki- ja toimintamahdollisuuksia, kuten parempia pihaleikkipaikkoja tai sisäleikkitiloja, joita voisi hyödyntää erityisesti talvella. Pihaleikkipaikoilta toivottiin taas parempaa soveltuvuutta myös isommille lapsille.

“On (koulun pihalla tekemistä) . Ja siellä on jalkkiskenttä ja korikenttä, mut se korikenttä on mennä rikki.--Ne korit on mennä rikki.... Voi siellä silti pelata, siinä on leikisti kori!”

“No ku siellä oli semmonen kiva metsä, joka on sitä päiväkotia vielä. Siellä oli aina kiva leikkiä.--mutta mä en tiää, saanko mä mennä sinne, se on aika sen kaupan lähellä.”

Asuinympäristön merkityksellisinä toimintapaikkoina lapsille näyttäytyivät puistojen lisäksi erilaiset pihat. Näistä tärkeimmiksi mainittiin kaverin piha, oma piha ja koulun piha. Koulun pihalla leikittiin aktiivisesti myös kouluajan ulkopuolella, kuten koulun tiloissa järjestettävän iltapäiväkerhotoiminnan aikana. Lapset kertoivat käyttäneensä aikuisten luvalla iltapäiväkerhon tavaroita leikeissään, vaikka eivät varsinaiseen toimintaan olisi osallistuneetkaan. Koulun piha oli myös ensisijainen paikka, kun pelattiin jalkapalloa tai koripalloa. Lasten puheista kävi ilmi, että koulun pihalla olevista leikkivälineistä oli osa rikki, mutta he olivat kuitenkin hyödyntäneet näitä tarjolla olevia välineitä leikeissään ja korjanneet niissä olevia puutteita kuvittelemalla ne ehjiksi. Kotitalojen pihat sekä niillä olevat leikkivälineet puolestaan koettiin puutteellisiksi lasten omiin tarpeisiin nähden. Leikkivälineitä ei välttämättä ollut tarpeeksi tai ne oli poltettu eikä tilalle oltu saatu uusia. Tämä vähensi lasten mukaan oman kotipihan miellyttävyyttä sekä sen käyttöä leikeissä.

“Puistot ja kaverit ja koti ja... kaikki koulut ja leikit, jutut ja niin, semmoset asiat (tulee asuinympäristöstä mieleen).--No usein (leikin) koulun pihalla ja omalla pihalla, koska mun kaverit usein, kun mä saan olla niillä.”

“No määhän haluan meidän pihalle kivemman leikkipaikan, ku siellä poistettiin, ennen siellä oli kiipeilyteline ja iso liukumäki, mutta nyt siellä on vaan pikku liukumäki ja vain hiekkaa, siellä ihmeen hiekkalaatikko. -- No sinne olis pitänyt tehdä, niin niin sinne semmosia kivempia paikkoja niin, mut niillä ei ollu rahaa.--No kyllä varmaan joku päivä tulee, jos kerran niillä ei ollu rahaa, niin ne haluaa korjata sen. Ku tehny liian tylsän pihan.”

Lapset mainitsivat harrastavansa eri asioita, esimerkiksi partiota ja sanataidetta. Osa harrastuksista oli kauempana kodista ja näin ollen itsenäisesti niihin kulkeminen ei onnistunut. Alueella sijaitsevista harrastusmahdollisuuksista mainittiin kerhot ja nuorisotalo. Nuorisotalon toiminnasta mainittiin mieleen painuvina sen järjestämät retket, joita oli tehty muun muassa Hoplopiin. Lapsilla oli monipuolisesti toiveita harrastuksista, joita he halusivat harrastaa. Liikunnallisista harrastustoiveista lapsen mainitsivat tanssin, baletin, tenniksen, jalkapallon ja golfin. Piirtäminen, maalaaminen sekä musiikki mainittiin myös harrastustoiveissa, vaikka lapset kertoivat harrastavansa niitä kotonakin. Lapset harrastivat tällä hetkellä kerhossa käymistä ja esittivät kerhotoimintaan liittyviä kehittämisideoita, kuten vaatteiden muokkausta sekä luontoaiheisen toiminnan lisäämistä kerhoissa. Lapset mainitsivat myös halustaan osallistua iltapäiväkerhotoimintaan, sillä he olivat kuulleet, että siellä on joskus tehty lättyjä eikä siellä tarvitse mennä välitunnin aikana aina ulos. Lisäksi iltapäiväkerhoon osallistuminen tarjoaisi koulun jälkeen enemmän tekemistä.

“No on tämä paikka, jossa on hyvä harrastaa esimerkiksi. Määhän tykkään harrastaa kerhoja. Tykkään oppia uutta ja tykkään kirjoittaa ja tehdä läksyjä. Mä haluaisin harrastaa laulua ja tanssia.”

“Määhän haluaisin harrastaa aika paljon, arvaa mitä?--Tennistä ja haluan vielä harrastaa jalkista. Jalkkis on hyvä.--ja sitten haluaisin harrastaa golfia.”

Lapset määrittivät hyvin vaihtelevasti niitä maantieteellisiä rajoja, joiden sisällä he saavat liikkua. Aikuiset olivat määritelleet alueen, jossa lapset saivat liikkua vapaasti. Heille oli konkretisoitu muun muassa tien, rakennuksen tai kaupunginosan avulla niitä

paikkoja, joihin ei saa mennä. Toisaalta lapset eivät osanneet kuvailla missä he saavat liikkua, kun taas toisaalta he kertoivat saavansa liikkua missä halusivat. Lapset kertoivat myös jättävänsä menemättä sellaisiin paikkoihin, joita eivät tunne tai tiedä. Lapsilla oli myös paikkoja, joihin he osaisivat mennä itseksensä, mutta joihin heillä ei ollut lupaa mennä. Lisäksi oli paikkoja, joihin sai mennä vain aikuisen kanssa. Lapset liikkuvat asuinympäristössään pääsääntöisesti pyörällä sekä kävellen. Lapset kulkivat myös vanhemman kanssa henkilöautolla muun muassa harrastuksiin ja kaupungille. Busseja käytettiin harvemmin; sillä liikuttiin lähinnä viikonloppuisin, kaupungille sekä ”tärkeisiin juttuihin”, kuten syntymäpäiville.

“-- Mää saan mennä minne mää haluan, mutten semmoseen paikkaan, mitä mää en tiä.”

“No en mää nyt minne sattuu saa mennä...mutta saan mää mennä melkein aina johonkin mihin mää haluan, mutta yleisesti mää meen puistoon.”

Lapset kuvailivat myös kokemuksia asuinympäristössä tapahtuneista eksymisistä sekä eksymisten seurauksista. Paikat, joihin oli joskus eksytty, olivat kiellettyjä tapahtuneen jälkeen aikuisten taholta. Joko oma tai kaverin eksyminen oli ollut pelottava kokemus ja lapset olivat varoittaneet toisiaan paikoista, joihin voi eksyä. Keskinäisten keskustelujen seurauksena he olivat muun muassa nimenneet ne paikat uusilla nimillä.

*“No en ainaskaan yhelle kadulle saa mennä ku, mä kutsun sitä *****kaduksi. oon eksyny yhesti sinne, päästiin pois sieltä.”*

“-- No mää sanoin ainaskin sille, ettei saanu mennä sinne. Mää sanoin sille, että se on vaarallista, kun oon yhesti pienenä sinne eksyny, mutta ite löysin kotiin.”

5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksemme tavoitteena oli kuvailla Meri-Toppilan Kulttuurikerhossa käyvän lapsen kokemuksia omasta asuinympäristöstään sekä hänen kehittämisideoitaan siihen. Tutkimuksessamme selvisi, että lasten kokemukset jakaantuivat kertomuksiin siitä, millaisena asuinympäristö lapselle näyttäytyy, sekä siihen, miten lapsi siellä toimii. Tutkimuksemme tulokset osoittavat, että kokemukset asuinympäristöstä olivat monimuotoisia ja sisälsivät sekä positiivisia että negatiivisia ajatuksia. Yhteistä kokemuksille oli se, että ne kuvattiin hyvin arkisidonnaisesti. Tuloksista selvisi lasten arvostavan ja toivovan asuinympäristöltään hyvin samansuuntaisia asioita, joita esimerkiksi Strandell (2003, 31) on havainnut tärkeäksi lapselle hyvässä asuinympäristössä. Tässä tutkimuksessa Strandellin määrittelyistä lapsen hyvän asuinympäristön rakentajana näkyivät leikittävyys, turvallisuus, luonnonläheisyys, salaperäisyys, esteettisyys, muokattavuus, mahdollisuus aikuisten että lasten kanssakäymiseen sekä aktiivinen toiminta ja sosiaalinen kanssakäyminen kaikkina vuodenaikoina. (ks. Strandell 2003, 31).

Tässä tutkimuksessa merkittävänä asiana lasten kokemuksissa näyttäytyivät arki ja sen tärkeys lapsille. Tämä tarkoitti sitä, että lapset keskittivät asuinympäristönsä kuvailemisen kodin ja koulun läheisyyteen eli sinne, missä heidän arkensa tapahtuu. Lasten kerronta painottui siihen, mitä heille oli lähiviikkoina tai -päivinä tapahtunut, ne olivat siis hyvin tähän hetkeen ja lähimenneisyyteen sidonnaisia. Saman havainnon on tehnyt Laura Stenvall (2009, 28) lasten arkea kuvailevassa tutkimuksessaan, jossa lapset kertoivat arkensa tapahtumista hyvin lyhyeen ajanjaksoon kiinnittyvästi. Myös lasten asuinympäristöön liittyvät toiveet olivat hyvin arkisidonnaisia, ja ne liittyivät enimmäkseen kodin läheisyydessä olevien leikki- ja toimintapaikkojen korjaamiseen ja parantamiseen. Lasten arkeen kuuluivat vahvasti läheiset ihmiset – perhe ja kaverit. Ihmissuhteet kietoutuivat lasten hyviin kokemuksiin asuinympäristöstään, ja ihmissuhteiden vähyys vaikutti negatiivisesti kokemuksiin asuinympäristöstä.

Lapset kuvasivat asuinympäristöään usein tunteidensa kautta. Se, miltä siellä tuntuu asua ja leikkiä, oli merkittävää. Lasten kertoessa leikkipaikkojen puutteista sekä

epäsiisteydestä mukaan tuli paljon negatiivisia tunteita. Strandell (2003, 34, 38) painottaa, ettei hoitamaton ja viimeistelemätön ympäristö vastaa lasten toiveisiin ja tarpeisiin, sillä se voi luoda heille turvattomuuden tunnetta. Vaikka lapset kaipaavat leikkeihinsä ympäristöltään jännittävyttä, karttavat he kuitenkin epäsiisteyttä. Liian valmiiksi suunnitellut leikkipaikat eivät kuitenkaan jätä lapsen oivaltamiselle ja mielikuvitukselle tilaa. (Strandell 2003, 34, 38.) Myös Horellin (1982, 216) mukaan liian valmiit leikkipaikat eivät tarjoa lapselle tarpeeksi haastetta, ja näin lapset vaihtavat toimintansa aktiivisempaan paikkaan, kuten kaduille ja parkkipaikoille. Tutkimuksemme mukaan lapset käyttävät mielikuvitusta apuna, muun muassa korjaamaan rikkinäisistä leikkivälineistä johtuvia puutteita. Lapset ottivat siis asuinympäristönsä haltuunsa olemassa olevine ehtoineen.

Lasten esittämistä toiveissa suuressa roolissa oli toimintamahdollisuuksien lisääminen asuinympäristöön sekä eri-ikäisten lasten tarpeiden huomioon ottaminen leikkipaikkoja suunniteltaessa. Strandellin (2003, 30-31) mukaan lasten huomioon ottaminen ympäristön suunnittelussa ja toteuttamisessa antaa lapselle tunteen hänen merkityksellisyydestään. Lasten toiveet eivät ole kovin suuria resursseja vaativia, vaan enemmänkin jo olemassa olevan ehostamista, kuten leikkipaikkojen kunnostamista ja muokkaamista kaiken ikäisten lasten tarpeita vastaavaksi. Ymmärrettävästi rikkinäiset ja puutteelliset leikkipaikat luovat lapsille tunnetta epäviihtyisästä asuinympäristöstä ja paikkojen keskeneräisyys heikentää kiinnittymistä ympäristöön.

Kytän, Brobergin ja Kahilan (2009) tutkimuksessa todettiin viheralueiden lisäävän lasten kokemusta paikan miellyttävyydestä sekä jopa lisäävän heidän kokemustaan paremmasta terveydestä. Tämän tutkimuksen mukaan luontoa ei ole tätä nykyä hyödynnetty tarpeeksi Meri-Toppilassa. Luonto löytyy kyllä läheltä, mutta asuinrakennusten muodostamassa ympäristössä se ei ole suoraan näkyvissä. Luonnon läheisyys oli lasten toiveissa suuressa roolissa, ja lapset korostivat sen merkitystä viihtyvyydelleen ja hyvinvoinnilleen. Vaikka lapset mainitsivat luonnon toiminnan mahdollistajana puistoissa, he kokivat sen puuttuvan esteettisenä asiana kotiensa suorasta läheisyydestä. Esteettisyyden kaipuun lisäksi lapset ottivat itse haastatteluissa esille oman asuinympäristönsä vertaamisen maaseutuun. He kokivat sen itselleen paremmaksi paikaksi leikkiä ja toimia sekä nauttivat luonnon läheisyydestä. Lasten asuinympäristöön tarvittaisiinkin konkreettista viheralueiden lisäämistä eli luonnon

lähemmäs tuomista suoraan asuintalojen läheisyyteen. Koska lapset mainitsivat useaan otteeseen marjapensaat, yhtenä alueen kehittämiseksi voitaneen esittää hyötykasvien lisäämistä asuinympäristöön. Niiden avulla lisättäisiin asuinympäristön miellyttävyyttä sekä lasten kiinnostusta ympäristöään kohtaan. Lisäksi hyötykasveilla luotaisiin mielekästä toimintaa niiden hoitamisen muodossa. Laajemmin tarkasteltuna tällä lisättäisiin lasten osallistumista asuinympäristönsä luomiseen ja sen ylläpitämiseen.

Strandell (2003, 30-31) pitää kodin lähiympäristön tarjoamia leikki- ja liikkumismahdollisuuksia oleellisena osana lapsen elämänlaadun ja hyvinvoinnin kannalta. Leikki on lapsille tärkeää, sillä sen avulla lapsi voi ikään kuin ottaa maailmaa haltuun ja käsitellä erilaisia asioita. Leikki on lapsille jopa elämänehto; se saa elämän tuntumaan elämisen arvoiselta. (Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008: 20, 7.) Tässä tutkimuksessa lapset kokivat asuinympäristön tarjoavan leikille suhteellisen hyvät puitteet heidän arjessaan. Lapset pitivät ulkona leikkimistä itselleen tärkeämpänä kuin sisällä leikkimistä. Voimmekin päätellä ulkona olevan enemmän tekemistä ja inspiraatiota toimintaan. Ulkona leikkiminen korostui lasten kokemuksissa myös vuodenaiksidonnaisuuden tähden, sillä puistojen ja ulkotilojen käyttö kesällä on aktiivisempaa kuin esimerkiksi talvella.

Toppilan kaupunginosassa on kolme leikkipuistoa, joista Meri-Toppilan keskusleikkipuisto sijaitsee Meri-Toppilassa. Puisto sijaitsee Meri-Toppilan viihtyisällä viheralueella ja palvelee eri ikäryhmiä. Oulun kaupunki on suunnitellut peruskorjaavansa keskuspuistoa vuonna 2016. (Ollila 2007, 43-44.) Leikkipuistoja ei voida pitää täysin samana, kuin lasten määrittelemää aluetta ”puisto”, sillä se voi käsitteenä olla rakennettua leikkipuistoa huomattavasti laajempi, tai sillä ei välttämättä tarkoiteta edes rakennettua leikkipuistoa. Kodin lähellä olevat puistot mainittiin useimmin toimintapaikoista kerrottaessa, eli ne ovat lapsille tärkeitä ja usein käytettyjä. Puistot olivat selvästi tarjonneet lapsille kokemuksia leikkimisestä sekä paikkojen tutkimisesta. Tämä näkyi esimerkiksi mainintana salapaikkojen löytämisestä sekä majojen rakentamisesta. Marketta Kyttä (2008, 6) toteaa, että lapset eivät liiku ja toimi ulkona, ellei ympäristö motivoi heitä siihen näyttäytymällä kiinnostavana ja inspiroivana.

Tämän tutkimuksen mukaan puistot eivät kuitenkaan toimineet aina spontaanina leikin paikkana, vaan sinne mentiin yleensä yhteisestä sopimuksesta kavereiden kanssa. Lapset kokivat, ettei puistoissa ollut paljon muita leikkijöitä. Tästä voidaan päätellä, että vertaissuhteet tai niiden puuttuminen olivat asioita, jotka vaikuttivat yleisesti lapsen kokemukseen omasta asuinympäristöstään ja hyvinvoinnistaan. Vertaisuus ja leikki kytkeytyivät lasten kertomassa tiiviisti yhteen. Muun muassa Rödström (1992, 76) toteaa, että vertaissuhteet ovat lapsille tärkeimpiä tekijöitä viihtyisässä ja motivoivassa asuinympäristössä (Rödström 1992, 76). Laura Stenvallin (2009, 78) tutkimuksen tuloksissa ilmenee samankaltaisuutta, hänen mukaansa 3.–6.-luokkalaisten lasten hyvä arki määrittyy vapaan ja turvallisen tekemisen mukaan. Toiminnan halutaan tapahtuvan paikoissa, joihin on helppo mennä ja sitä halutaan tehdä niiden ihmisten kanssa, jotka koetaan läheisiksi.

Lapset kuvasivat Meri - Toppilan olevan erilainen paikka lapsille ja aikuisille. Lapset kokivat olevansa onnekkaammassa asemassa, sillä lapsilla on leikki - minkä taas koettiin puuttuvan aikuisten maailmasta ja toiminnasta. Leikki ja sen mahdollisuudet olivat selvästi lasten mukaan heille merkittävä etu. Heidän näkökulmastaan Meri-Toppila oli aikuisille tylsä ja heillä oli siellä vähän mahdollisuuksia toimia. Jos aikuiset toimivat, he toimivat enimmäkseen toisten aikuisten kanssa. Lasten kokemuksen mukaan asuinympäristö oli siis jokseenkin jakaantunut lasten ja aikuisten alueisiin. Tällä hetkellä asuinalueelle tarvittaisiin enemmän toimintapaikkoja, jotka eivät olisi rajattu vain tietyille ikä - tai ihmisryhmälle. Muun muassa Tomi Kiilakoski näkee ongelmaksi tietyille ihmisryhmille tarkoitettut alueet. Hänen mukaansa eri sukupolvien kohtaaminen kasvattaa suvaitsevaisuutta ja tämä vahvistuisi, jos asuinympäristöissä olisi tarjolla kaikenikäisten kohtaamispaikkoja. (Manninen 2013, 3.) Myös Strandell (2003, 34-35) on korostanut lapsille merkityksellisenä kontakteja ympäristössään niin lasten, kuin aikuistenkin kanssa. Myös hänen mukaansa on tarvetta sellaisille paikoille, joissa kaikenikäiset ihmiset voisivat kohdata.

Kaikilla lapsilla oli kokemuksia erilaisista harrastuksista. Harrastukset sijaitsivat kauempana lasten kotien läheisyydestä. Lähiympäristössä oli kuitenkin tarjolla kerhomahdollisuuksia, joita lapset käyttivätkin ahkerasti. Lapsille harrastustoimintojen tarjoaminen ja niiden hyödyntäminen voidaankin nähdä sekä yksilötasolla että yhteiskunnallisesti merkittävänä sijoituksena. Vuosina 2000-2002 toteutettu ETGACE

(Education and Training for Governance and Active Citizenship in Europe) –tutkimus osoitti, että aktiiviseksi kansalaiseksi sosiaalistutaan varmimmin, kun lapsi on varhaisesta vaiheesta asti seuraamassa aktiivisten kansalaisten toimintaa sekä osallistuu itse siihen. Aktiivisuuden tukemisen lisäksi lasten arvot, tiedot ja taidot pääsevät kehittymään harrastuksissa. (Laitinen & Nurmi 2007, 16-17.) Lapset kaipaavat harrastusten lisäksi myös enemmän yhteistä toimintaa aikuisten kanssa. Tämän kokemuksen voi osittain selittää Rödstitin (1992, 78-86) mukaan alakouluikäisen kehitysvaiheella sekä sen aiheuttamilla muutoksilla lasten ja aikuisten välisessä sosiaalisessa suhteessa. Kouluikäisellä lapsella on luonnollinen tarve ottaa hieman etäisyyttä aikuisista, jolloin aikuiset voivat saada lapsesta kuvan, että tämä kykenee ja haluaa toimia jo itsenäisesti. Silti lapsella on edelleen suuri tarve aikuisen turvalliseen läsnäoloon, sekä mahdollisuuteen tulla autetuksi ympäröivän maailman jäsentämisessä. (Rödstit 1992, 78-86.) Johtopäätöksenä voidaan ajatella että perheille tulisi tarjota toimintapaikkoja, joita aikuiset ja lapset voisivat yhdessä hyödyntää. Perheitä voisi myös ohjata yhteiseen tekemiseen, esimerkiksi koko perheelle kohdennettuihin harrastuksiin. Tämä vaatisi myös perheiden aktivointia, jotta toimintamahdollisuuksia hyödynnettäisiin.

Hille Koskela (2011, 25) pitää mahdollisena, että urbaani ympäristö on luonut ihmisille mielikuvia uusista uhkista, joilta lapsia pyritään suojelemaan, esimerkiksi asettamalla liikkumisrajoituksia. Tämä suojeleminen voi kuitenkin myös kaventaa lapsen toimintamahdollisuuksia ja turvallisuuden tunnetta. Marketta Kytän (2008, 5) mukaan nämä lapsille asetetut liikkumisrajoitukset johtavatkin kielteisiin vaikutuksiin lasten fyysisessä kunnossa sekä motorisessa, sosiaalisessa ja kognitiivisessa kehityksessä. Tämän tutkimuksen mukaan liikkuminen Meri-Toppilassa oli lasten kokemuksen mukaan melko vapaata. Liikkumisen rajoista kysyminen oli joillekin lapsista hieman hämmentävää, mikä kertoo osaltaan siitä, etteivät lapset aina tienneet minne he saavat mennä ja eivät saa mennä, mutta toisaalta myös siitä, että kysymys oli hankala ymmärtää. Se oli lapsille asia, jota he eivät itse aktiivisesti mieti tai koe tärkeäksi. Kuitenkin lasten kokeman mukaan he eivät menneet alueille joita eivät ennalta tienneet tai jotka olivat kiellettyjä. Tätä perusteltiin eksymisillä, joita he olivat itse kokeneet tai joku kaveri oli kokenut. Eksymisistä kerrottaessa tuli ilmi, että lapset olivat varoittaneet toisiaan niistä paikoista jonne oli eksytty. Tämän perusteella voidaan ajatella, ettei

aikuinen ole aina tietoa antava taho asuinympäristön mahdollisista vaarapaikoista, vaan lapset ohjeistavat myös toisiaan ja luovat siten keskenään tunnetta turvallisuudesta.

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

6.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksemme luotettavuuden varmistaminen tapahtui tekemällä tutkimus läpinäkyväksi, eli kerromme tutkimuksen lukijalle mahdollisimman tarkasti kuinka tutkimuksen jokainen vaihe on toteutettu. Tällöin lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkimusprosessia ja sen tuloksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232; Aaltio & Puusa 2011, 155; Tuomi & Sarajärvi 2002, 137-138.) Näitä jokaista vaihetta itsessään tarkastelimme myös luotettavuuden kannalta. Tämä tarkoitti jokaisen vaiheen yhteensopivuuden ja johdonmukaisuuden tarkastelua. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 140.) Tutkimuksen kesto ylittyi aiemmin suunnitellusta, sillä omat henkilökohtaiset syymme estivät välillä tutkimuksen toteuttamista. Yhden vaiheen myöhästyminen viivytti näin koko tutkimusta. Toisaalta pitkä aika mahdollisti taukojen myötä aiheen "uudelleen näkemisen" (ks. Tuomi & Sarajärvi 2013, 140-41).

Tutkimuksen luotettavuuden varmistaminen vaati ajatustyötä alusta lähtien. Kahden tutkijan työssä pystyimme kuitenkin hyödyntämään yhteistä keskustelua ja pohdintaa. Tietoperusta luotiin hankkimalla sekä lukemalla laajasti monipuolista tutkimusaihetta käsittelevää kirjallisuutta. Lähdekirjallisuuden suhteen olimme kuitenkin kriittisiä, varsinkin internet-lähteiden kohdalla, jossa voi joskus olla epäselvää lähteen alkuperä ja totuudenmukaisuus. (ks. Saaranen- Kauppinen & Puusniekka 2006) Luotettavuutta varmistimme selvittämällä kaikkien lähteiden alkuperän sekä käyttämällä mahdollisimman ajankohtaisia lähteitä.

Tutkimusmenetelmän valinnassa huomioimme sen soveltuvuuden lapsen kokemusten selvittämiseen ja kirjallisuuden perusteella päädyimme teemahaastatteluun. Yhteistyökumppanimme Mannerheimin Lastensuojeluliiton Pohjois-Pohjanmaan piiri ry. ehdotti meille Kulttuurikerhoa tutkimuksen toteuttamispaikaksi, sillä tutkimuksemme tukisi heidän keskinäistä yhteistyötään. Kulttuurikerhossa meille tarjottiin mahdollisuutta kysyä heidän toiminnassaan mukana olevia lapsia haastateltaviksi.

Esihaastatteluilla varmistimme tutkimuksen luotettavuutta testaamalla teemarungon toimivuuden sekä tarkastelemalla omia haastattelutekniikoitamme lapsia haastatellessa. Esihaastattelut osoittivat, että teemarunkoa tuli vielä parantaa lisäämällä siihen teema; vertaissuhteet. Haastattelutekniikkaa meidän tuli vielä myös hioa ennen varsinaisia haastatteluja, jotta se sopisi paremmin yhteen lasten kerronnan kanssa. Tähän esimerkkinä lisäkysymyksien esittäminen, eli minkä verran ja missä tahdissa niitä tuli esittää. Lapset tarvitsivat tilaa kerronnalleen, mutta myös lisäkysymyksiä tarkentamaan omia vastauksiaan. Itse haastattelutilanteissa tiedostimme, että on olemassa riski lähteä ohjailemaan lapsia. Karlssonin (2005, 8-9) mukaan kyseessä on käsityslukko, jota voidaan estää kuuntelemalla lasta vastavuoroisesti, eli asettumalla kuuntelutilanteessa lapsen asemaan ja ymmärtämällä kerrottua asiaa haastateltavan lapsen näkökulmasta. (Karlsson 2005, 8-9.) Tutkijoina sekä aikuisina tehtävänämmä oli varmistaa epäselvissä tilanteissa, että lapsen kertoma oli ymmärretty oikein.

Haastattelut nauhoitimme kahdella nauhurilla, joilla varmensimme tallennuksen onnistumisen esimerkiksi, jos toiseen nauhuriin olisi tullut jokin vika. Testasimme myös nauhureiden toimivuuden ennen jokaisen haastattelun alkua (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184). Nauhurit mahdollistivat samalla meidän keskittymisen haastateltavan lapsen kuunteluun ja aitoon läsnäoloon. Litteroinnin toteutimme heti haastattelut tehtyämme, jotta haastattelutilanne oli vielä tuoreena mielessämme (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 185). Litteroinnissa pyrimme tarkkuuteen, joka on oleellista luotettavuuden kannalta. Jos toisella meistä jäi joku kohta haastattelunauhasta epäselväksi, tarkistimme sen vielä toiselta nauhurilta. Kävimme myös litteroinnit yhdessä läpi ja tarkistimme mahdollisia virheitä. Tässä vaiheessa yksi kohta haastattelusta oli jäänyt molemmissa nauhureissa epäselväksi, mahdollisesti pöydälle huonosti asetettujen nauhureiden takia. Tämä saattoi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen.

Analyysimentelmämme aineistolähtöinen sisällönanalyysi oli perusteltu menetelmä, sillä se on sopiva menetelmä haastattelumateriaalin systemaattiseen ja objektiiviseen analysoimiseen (Tuomi & Sarajärvi 2012, 103). Hyödynsimme tutkijatriangulaatiota (ks. Saaranen- Kauppinen & Puusniekka 2006) läpi koko tutkimuksen, erityisesti analyysivaiheen luotettavuutta varmistaessa. Analyysin luokitteluvaiheessa oli tärkeää, että meillä oli kahden tutkijan mielipiteet ja näkökulmat ohjaamassa toimintaa, sillä

vain tutkijoiden omat ajatukset ovat tukena, kun aineistosta itsestään muodostetaan luokkia.

Koska laadullisen tutkimuksen menetelmillä pyritään syvälliseen näkökulmaan tutkimusaiheesta, ei sitä voida yleistää esimerkiksi koko populaation tasolle (Rasmussen, Ostergaard & Beckmann 2006, 93-94). Vaikka tutkimuksemme ei tähtää yleistettävään tietoon, se pyrkii lisäämään ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tiedostamme haastateltavien lasten kokemusten edustavan Kulttuurikerhossa käyvien, tutkimuksessa mukana olevien lasten kokemuksia. Näin ollen ne eivät edusta koko Meri-Toppilan alueen lasten kokemuksia, saati laajempaa lapsiryhmää.

6.2 Tutkimuksen eettisyys

Eettisyyden tarkastelu leikkaa läpi koko tutkimusprosessin ja sitä tulee pohtia jokaisen valinnan kohdalla. Tässä tutkimuksessa näihin valintoihin vaikuttavat tutkijoiden arvolähtökohdat, omat kokemukset sekä kulttuurin ja yhteiskunnan näkemykset lapsuudesta ja lapsena olemisesta. Ne määrittävät sitä, miten tutkittavia ilmiöitä ymmärretään. (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 152 ; O'Reilly, Ronzoni & Dogra 2013, 2- 3.) Tutkimusta tehdessämme mietimme jokaisen valinnan vaikutusta niin tutkittaviin lapsiin kuin tutkimuksen lopputulokseenkin. Jo tutkimusaiheen valinnassa meidän oli pohdittava mikä vaikutus tällä olisi tutkimukseen osallistuvilla lapsilla (ks. Tuomi & Sarajärvi 2013, 129). Emme halunneet tutkimuksen aiheuttavan lapsille negatiivista kokemusta. Jouduimme siis tarkkaan miettimään tutkimuksen asettelua. Huomioimme myös O'Reillyn, Ronzonin & Dogran (2013, 27) sekä Aarnoksen (2010, 172) lapsinäkökulmaisen tutkimuksen huomiot siitä, miten tutkimus on lapselle aina kokemuksena merkittävä. Tällöin tutkijan vastuulla on millainen kokemus tutkimuksesta lapselle muodostuu.

Ymmärtääksemme tutkimaamme ilmiötä meidän oli muodostettava tutkimukselle tietoperusta, jota selvitimme kirjallisuuden ja aiempien tutkimusten kautta. Meidän tuli ottaa huomioon lähteiden totuudenmukaisuus, mutta myös niiden oikein merkitseminen, jotta kävisi selväksi mikä osa on jo aiemmin muiden tutkijoiden selvittämää tietoa ja mikä on meidän omaa päättelyämme. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyvät

tieteelliset käytännöt ohjeistavat kunnioittamaan ja ottamaan huomioon muiden tutkijoiden työ omassa tutkimuksessa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6).

O'Reillyn, Ronzonin & Dogran (2013, 39) mukaan tutkijoiden tulee arvostaa lapsen kykyä tehdä itsenäisiä päätöksiä, sekä arvostaa lasten ja vanhempien valinnan vapautta tutkimukseen osallistumisen suhteen. Huomioimme tämän erityisesti tutkimukseen osallistumisesta kysyttäessä. Informoimme lapsia ja vanhempia tutkimuksen vapaaehtoisuudesta ja mahdollisuudesta lopettaa tutkimus missä vaiheessa hyvänsä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 131.) Lapsille tämä kerrottiin mennessämme esittelemään heille itsemme ja kertomaan tutkimuksesta, mutta myös haastattelujen alussa. Vanhempia taas informoitiin lasten koteihinsa toimittamissa lupalapuissa. Lupalapuissa kysyttiin lupa niin lapselta kuin vanhemmaltakin, koska tutkimukseen osallistuvat olivat alaikäisiä.

Tutkijan omat teot tai kysymykset eivät saa loukata lapsia tai heidän vanhempiaan. Tuleekin ottaa huomioon, että lapsia tai heidän vanhempiaan ei saa asettaa fyysiseen tai psyykkiseen vaaraan. Valmistautumalla näihin ennakkolta voidaan minimoida riskejä. (O'Reilly, Ronzoni & Dogra 2013, 40.) Mietimme etukäteen mahdollisia riskejä esimerkiksi haastattelua tehtäessä. Ymmärrämme asuinympäristön merkityksen lapsen hyvinvoinnille, emmekä halunneet sen näyttäytyvän lapselle negatiivisessa valossa. Siksi sanallisen ja sanattoman viestintämme haastattelutilanteessa tuli olla mahdollisimman neutraalia.

O'Reillyn, Ronzonin & Dogran (2013, 40) mukaan tutkijoiden tulee huomioida muun muassa se, millä tavoin tutkimustulokset raportoidaan ja millaisia seurauksia niillä on tutkittaville. Tutkijat eivät saa luvata tutkittaville mitään sellaista, mitä eivät kykene toteuttamaan. (O'Reilly, Ronzoni & Dogra 2013, 40.) Tuloksia kirjoitettaessa huolehdimme, että raportoimme kaiken mahdollisimman totuudenmukaisesti, mutta samalla meidän oli mietittävä, miten tulokset vaikuttaisivat tutkimuksessa mukana olleisiin lapsiin. Huolehdimme myös siitä, ettei yhteistyötahoillemme koidu minkäänlaista harmia tutkimuksestamme. Tässä kohdassa oli pohdittava myös tutkimuksen tarkoitusta ja sitä, vastasivatko tulokset tutkimustehtäviin. Tutkimuksessamme yksi tärkeimmistä eettisyyttä varmistavista toiminnoista oli tutkittavien ja heidän vanhempiensa anonymiteetin suojeleminen (Hirsjärvi, Remes &

Sajavaara 1997, 29). Missään tutkimuksen vaiheessa tutkittavien tai heidän vanhempiensa henkilöllisyys ei paljastu. Tutkimukseen liittyvät dokumentit tuhoaan tutkimuksen valmistumisen jälkeen.

6 POHDINTA

Tutkimuksemme onnistui saavuttamaan sille asettamamme tavoitteet. Aineistosta saimme tulosten kautta muodostettua johtopäätökset sekä vastaukset tutkimustehtäviimme. Tutkimus toi mukanaan riittävästi haasteita, ja haasteellisuus osaltaan kiinnitti meitä paremmin tutkimusprosessiin. Tutkimuksen kesto ylittyi asetetusta tavoitteesta, mutta ajallisesti pitkä prosessi mahdollisti huolellisen keskittymisen tutkimuksen vaiheiden pohtimiseen sekä niiden toteuttamiseen. Pohtimisen tukena hyödynsimme läpi tutkimuksen tutkijatriangulaatiota, eli kumpikin tutkija osallistui tutkimuksen jokaiseen vaiheeseen. Yhteistyön tekeminen parhaimmillaan rikastuttaa tutkimuksen tekemistä, sillä toisen tutkijan näkökulmat ja tuki tuovat siihen oman lisänsä. Toisaalta yhdessä tekeminen voi asettaa tutkimukselle myös omia haasteita. Tässä tutkimuksessa yhteistyö voidaan nähdä sekä tutkimuksen kulkua parantavana että heikentävänä asiana. Positiivisena puolena oli toisen tutkijan tuki sekä jatkuva tutkijoiden välinen dialogi. Negatiivisena puolena näimme sen, että kumpikin koki hankaluutta tutkimuksen rajaamisen kanssa. Eteneminen ei siis ollut ajoittain kovin suoraviivaista ja loogista, vaan uhkasi välillä rönsyillä liiaksi pois tutkittavasta aiheesta. Tutkimuksemme vahvuutena on oma kiinnostuneisuutemme ja sitoutuneisuutemme tutkittavaa aihetta kohtaan. Toivomme tämän välittyneen myös tutkimuksen lukijoille.

Tutkijatriangulaation lisäksi tutkimusprosessissa hyödynnettiin yhteistyötä moneen suuntaan. Yhteistyökumppanina tutkimuksessamme toimivat Mannerheimin Lastensuojeluliiton Pohjois- Pohjanmaan piiri ry:n Voimaperhe - hankkeen projektipäällikkö Hannakaarina Sarvela sekä hankkeen projektikehittäjä Airi Martikainen, jotka auttoivat meitä huomioimaan yhteistyökumppanimme näkemykset ja toiveet tutkimuksesta. Lisäksi saimme heiltä ideoita tutkimukseen. Haastatteluiden järjestelyissä sekä käytännön asioissa teimme yhteistyötä Kulttuurikerhon ohjaajien kanssa, heistä erityisesti Senni Luosujärven kanssa. Yhteistyö edesauttoi tutkimuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, kehitti yhteistyötaitojamme sekä tarjosi enemmän näkökulmia tutkimusprosessin eri vaiheiden pohtimisessa. Yhteistyön tekeminen on

myös vahvistanut näkemyksiämme kolmannen sektorin tärkeydestä sekä kehittämistyössä että kunnallisten palvelujen täydentäjänä.

Lapsitutkimuksen ajatellaan yleisesti aiheuttavan erilaisia haasteita tutkimukselle ja sen toteuttamiselle. Näiden haasteiden tiedostaminen ennakkoon tuki ja mahdollisti lapsen aidon kohtaamisen aineistoa kerättyä. Tässä tutkimuksessa tämä näkyi tavassa kohdata lapsi sekä haastattelun valmistamisessa, siihen valmistautumisessa ja sen toteuttamisessa. Lapsen ja lapsuuden näemme erityisenä ja suojeltavana asiana, sillä tiedostamme roolimme aikuisina ja lapsina olevan erilaiset keskenään. Tutkimusta tehdessä huomasimme, että useat lapsitutkimuksessa huomioitavat asiat ovat tärkeitä minkä tahansa ihmisryhmän kanssa tutkimusta tehtäessä, kuten tilan antaminen haastateltavalle sekä hänen aito kuuntelunsa. Tutkimuksessa tärkeäksi nousikin mielestämme tutkijan rooli, eli kuinka tutkijana otetaan tutkittava huomioon.

Tutkimuksemme sujuvuuden kannalta esihaastatteluiden suorittaminen oli tärkeää. Teimme ensimmäistä kertaa haastattelua tutkimustarkoitukseen, joten oli ehdottoman tärkeää ”harjoitella” ennen varsinaisia haastatteluja. Tällöin varsinaisissa haastatteluissa ei kulunut turhaan aikaa haastattelutekniikan harjoitteluun. Lisäksi opimme ymmärtämään lapsen tapaa kertoa ja olla mukana haastattelutilanteessa. Piirtäminen osoittautui esihaastatteluissa käyttökelpoiseksi menetelmäksi haastattelun tukemisessa, sillä tarinan karatessa liian kauas tutkimusaiheesta pystyimme ohjaamaan lasta kertomaan piirroksestaan ja sitä kautta asuinympäristöstään. Jos olisimme suorittaneet vielä useamman haastattelun, niiden laatu olisi todennäköisesti parantunut entisestään. Kummankin tutkijan läsnäolosta haastattelutilanteessa oli hyötyä, sillä jos toiselta jäi jotakin olennaista huomaamatta, pystyi toinen tämän huomattessaan suuntaamaan haastattelua haluttuun suuntaan. Lisäksi haastattelun luonne muuttui enemmän keskusteleväksi kahden haastattelijan läsnä ollessa. Tässä tuli kuitenkin huomioida tietoisesti lapsen pääroolissa pysyminen, vaikka haastattelijoina olikin kaksi. Teemahaastattelujen ansiosta saimme rikkaan aineiston, josta saadut tulokset vastaavat asetettuihin tutkimustehtäviin.

Aloitteleville tutkijoille yksi tutkimuksen haastavimmista osioista oli aineiston analysointi. Oikean analysointimenetelmän sekä analyysivaiheen suorittaminen vaati aikaa, sillä sovelsimme monia erilaisia tekniikoita parhaimman lopputuloksen

varmistamiseksi. Aloitimme aluksi luokittelemalla aineiston teemarungon mukaisesti, joka kuitenkin jätti lasten laajasti kuvaillut kokemukset liian kaavamaisiksi ja suppeiksi. Päädyimmekin vaihtamaan teemoitteluun luokitteluun. Toinen suuri muutos oli pääluokan *kehittämisideat* poistaminen. Aluksi lasten kertomat asuinympäristönsä kehittämisideat olivat omana pääluokkana, mutta pohdinnan ja ohjauksen jälkeen totesimme, että tutkimuksen lukijalle on loogisempaa lukea kehittämisideat niissä konteksteissa, joissa ideat olivat virinneet haastatteluissa. Tämä ratkaisu selkiytti sekä aineiston raportointia että jäsenystä. Ennen analyysivaihetta ajattelimme, ettemme käyttäisi tuloksissa lasten kertomia sitaatteja varmistaaksemme anonymiteetin säilymisen. Kun analyysin loppuvaiheessa mietimme, kuinka saisimme lasten äänen vielä paremmin esille, oli sitaattien käyttäminen varteen otettava vaihtoehto. Valitsimme tutkimustuloksiin aineistosta sellaisia sitaatteja, joista lapsen henkilöllisyys ei ole vaarassa paljastua. Sitaattien mukaan ottaminen toi mielestämme lasten kertomaa paremmin esille kuin pelkkä oma raportointimme.

Oppimistavoitteemme perustuivat sosionomin (AMK) kompetensseihin. Näistä omiksi tavoitteiksimme tähän tutkimusprosessiin asetimme eettisen osaamisen sekä kriittisen ja osallistavan yhteiskuntaosaamisen. Eettinen osaaminen tarkoittaa sosiaalialan arvojen ja ammattieettisten periaatteiden sisäistämistä ja niiden mukaisesti toimimista. Sosiaalialalla on kyettävä eettiseen reflektioon sekä ottamaan huomioon yksilön ainutkertaisuus ja pystyttävä toimimaan tilanteissa, joissa on arvoristiriitoja. Omalla toiminnalla tulisi edistää tasa-arvoa sekä suvaitsevaisuutta ja pyrkiä ehkäisemään huono-osaisuutta. Eettisyyden tarkastelu sisälsi siis suuriakin pohdintoja, niin tutkimuksen kulkuun liittyvissä asioissa kuin omissa arvoissamme. Koska teimme tutkimusta lasten kanssa, tuli meidän ottaa huomioon lapsuuden erityisyys ja sen suojeleminen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tämä vaati meiltä paljon keskustelua näkemyksistämme ja arvoistamme sekä huomion kiinnittämistä lapsen ajatteluun ja toimintatapoihin. Pohdimme eettisyydestä keskustellessamme myös, voimmeko tuoda kuvailuja suoraan lasten äänellä, sillä tulkitsemme aineistoa kuitenkin aina oman näkökulmamme kautta. Tämän vuoksi kiinnitimme erityistä huomiota tulosten raportointitapaan, jotta niistä kuuluisi lapsen kertoma mahdollisimman sen kaltaisena, kuin lapset kokemuksensa kertoivat.

Kriittinen ja osallistava yhteiskuntaosaaminen vaatii kykyä osata analysoida muun muassa huono-osaisuutta sekä epätasa-arvoa tuottavia rakenteita ja prosesseja niin alueellisella, kansallisella kuin kansainväliselläkin tasolla. Tämä osaaminen tulee näkyä myös kansalaisten osallisuuden tukemisessa sekä kyvyssä osallistua vaikuttamistyöhön yhteistyössä asiakkaiden ja muiden toimijoiden kanssa. Tässä tutkimusprosessissa tämä osaaminen välittyi lasten hyvinvoinnin tutkimisella, sillä perehdyimme laajasti lasten hyvinvoinnin syntymekanismeihin ja siihen vaikuttaviin asioihin. Tutkimus vahvisti ennako-oletustamme siitä, että asuinympäristöllä on merkitystä lapsen hyvinvointiin. Tällä tutkimuksella haluttiin olla vaikuttamassa yhteistyökumppanimme jatkotoimintaan lasten hyvinvoinnin tukemisessa tuomalla lasten kokemuksia asuinympäristöstään kuuluville. Yhteistyökumppanimme hankkeisiin tutustuessamme saimme laajaa ymmärrystä käynnissä olevista hanketoiminnoista sekä Pohjois-Pohjanmaalla että valtakunnallisesti. Onnistuimme vastaamaan asettamiimme oppimistavoitteisiin tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksen tekeminen sai pohtimaan syvemmin sitä, millä tavalla lapsi saa ja voi näkyä asuinympäristössään. Ovatko lapset edelleen ympäristöissä ja niiden suunnittelussa “välttämätön paha”, vaikka jo pitkän aikaa on tiedostettu se, kuinka lapset hyötyisivät monella tapaa esimerkiksi päästessään mukaan suunnitteluun? Kuten olemme edellä todenneet, lasten toiveet asuinympäristönsä parantamisesta olivat hyvin vähäisiä resursseja vaativia. Miellyttävän ja motivoivan asuinympäristön luomiseen tarvittaisiin rahallisten resurssien sijaan enemmän kekseliäisyyttä ja luovuutta, jota lapsilta itseltään kyllä löytyy. Lasten ja aikuisten tekemä yhteistyö asuin- ja leikkiympäristöjen suunnittelussa yhdistäisi lasten luovat ideat sekä aikuisten asettamat reunaehdot, kuten rahalliset resurssit, ja suunnittelulla pystyttäisiin tähtäämään yhteiseen etuun huomioon ottaen kuitenkin eri ihmisryhmien tarpeet.

Oulun kaupungin suunta leikkipaikkojen kehittämisessä on vähentää leikkipaikkoja ja tehdä jäljelle jäävistä hienompia ja isompia. Tämän tutkimuksen valossa leikin mahdollistavien paikkojen karsiminen ja keskittäminen kauemmas kodin läheisyydestä ei palvele lasten etua. Tämä vaikuttaa erityisesti pieniin lapsiin, joiden liikkumasäde on pieni. Tosin pienten lasten toimintapaikat edellyttävät aikuisen läsnäoloa ja aikuisia todennäköisesti viehättää enemmän suuremmat, paljon toimintaa, sosiaalisia kontakteja ja palveluja, kuten kahviloita, tarjoavat leikkipaikat. Lasten näkökulmasta asiat voivat

olla kuitenkin toisin. Isoissa ja toiminnan kannalta pitkälle mietityissä leikkipuistoissa tila luovalle leikille voi olla vähäistä. Voivatko isot lapsimäärät keskitetyissä puistoissa, joissa monta lasta jonottaa samanaikaisesti aikuisen luomaan piilopaikkaan, olla haitta lapsen itsenäisen leikin luomiselle?

Tutkimusta tehtäessä heräsi ajatus myös siitä, että vanhemman tapa suhtautua omaan asuinympäristöönsä heijastuu myös lapsen kokemukseen siitä. Alueelliseksi kehittämiseksi ehdotamme yhteisöllisen toiminnan tarjoamista sekä siihen ohjaamista. Tutkimuksemme mukaan lapset kaipaavat yhteistä tekemistä erityisesti vanhemman kanssa. Ehdotamme esimerkiksi alakouluikäiselle ja hänen perheelleen suunnattua kerhotoimintaa, joka on avointa ja maksutonta. Kerhotoiminnan tulisi olla matalan kynnyksen toimintaa, ja se tarjoaisi eri sisällöin perheille yhteistä tekemistä. Sisältö suunniteltaisiin yhdessä kerholaisten kanssa. Kerhotoiminnan avulla olisi myös mahdollista tutustuttaa lasta vanhemman kanssa omaan asuinympäristöön, jolla lisättäisiin perheiden asuinympäristöön kiinnittymistä.

Jatkotutkimusaiheeksi esitämme tutkimuksen tekemistä kokemuksista keräämällä omasta asuinympäristöstään samalla alueella, mutta eri kohderyhmille. Tällä saataisiin laajempaa näkemystä asuinympäristön merkityksestä asukkaiden arkeen ja hyvinvointiin. Olisi tärkeää tietää kokemuksia ja kehittämisideoita laajemmin, sillä yleinen hyvinvointi asuinympäristössä rakentuu sen kaikkien asukkaiden hyvinvoinnista ja heijastuu siten myös kaikille asukkaille.

LÄHTEET

Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO. 153-167.

Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Juva: PS-kustannus. 3.uudistettu ja täydennetty painos.172-189.

Aura, S., Horelli, L. & Korpela, K. 1997 Ympäristöpsykologian perusteet. Porvoo: WSOY.

Dunderfelt, T. 1997. Elämäkaaripsykologia. Lapsen kasvusta yksilön henkiseen kehitykseen. 9. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.

Eskola, J & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin Yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.

Graue, M & Walsh, D. 1998. Studying children in context. Theories, methods and ethics. Thousand oaks, London: Sage publications. International, educational and professional publisher.

Hallitusohjelma 2011. 2011. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 22.6.2011. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.

Helavirta, S. 2011. Lapset hyvinvointitiedon tuottajina. Acta Universitatis Tamperensis 1669. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S. Remes, P & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy

Hirsjärvi, S. Remes, P & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. 3 - 4. Painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2006. Tutki ja kirjoita. 12. painos. Helsinki: Tammi.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. painos. Helsinki: Tammi.

Horelli, L. 1982. Ympäristöpsykologia. Espoo: Weilin+Göös.

Horelli, L. 1992. Lapset ympäristön tutkijoina. Menetelmäopas kasvattajille. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.

Horelli, L. 2003. Lapset ympäristön valloittajina. Teoksessa P. Sassi & T. Tarkkonen (toim.) Lapsi ja kasvuympäristö. Puheenvuoroja ja kirjavinkkejä. Helsinki: Cultura oy. 4-12.

Horelli, L. & Vepsä, K. 1995. Ympäristön lapsipuolet. Helsinki: Itsenäisyyden juhluvuoden lastenrahaston säätiö.

Hyvönen, E. 2003. Meri-Toppila paikkana asukkaiden mielikuvissa: asuinalueen ekososiaalista tarkastelua. Teoksessa A.-M. Puroila (toim.) Asuminen, osallisuus ja hyvinvointi Toppilassa. Pohjois- Suomen sosiaalialan osaamiskeskus: Pohjois-Suomen sosiaalialan osaamiskeskuksen julkaisusarja 7/2003. 3-71.

Junto, A. 2012. Asuminen ja elinympäristö lapsen hyvinvoinnin kannalta. Lastensuojelun kesäpäivät. 12.6.2012. Iisalmi. pdf. aineisto. Hakupäivä. 16.9.2013. www.iskl.fi/files.1384/Anneli_Junton_esitys.pdf

Kaivola, T. & Rikkinen, H. Nuoret ympäristössään. 2003. Lasten ja nuorten kokemusmaailma ja ympäristömielikuvat. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 36. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.

Karimäki, R. 2003. Missä lapset leikkivät. Teoksessa P. Sassi & T. Tarkkonen (toim.) Lapsi ja kasvu ympäristö. Puheenvuoroja ja kirjavinkkejä. Helsinki: Cultura oy. 49-59.

Karlsson, L. 2005. Tie osallisuuteen. Osallisuus yhdessä lasten kanssa. Teoksessa T. Stenius & L. Karlsson (toim.) Yhdessä lasten kanssa - seikkailu osallisuuteen. Mannerheimin lastensuojeluliitto. 8-11.

Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki.(toim.) Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura. 17-67.

Katajamäki, E. 2005. Terve lapsi ja nuori. Kouluikäinen, murrosikäinen ja nuori. Teoksessa P. Koistinen, S. Ruuskanen & T. Surakka (toim.) Lasten ja nuorten hoitotyön käsikirja. Helsinki: Tammi. 52-116.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 70-86.

Koskela, H. 2011. Riittävän turvallista lapsellesi? Teoksessa E. Aalto, M. Alasuutari, T. Heino, T. Lamponen & N. Rutanen (toim.) Suojeltu lapsuus? Raportti Lapsuudentutkimuksen päiviltä 2011. Tampere: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 23-28.

Kyttä, M. 2008. Lapsille paras fyysinen ympäristö. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008- lapsella on oikeus osallistua.

Kyttä, M., Broberg, A. & Kahila, M. 2009. Lasten liikkumista ja terveyttä edistävä urbaani ympäristö. Yhdyskuntasuunnittelu vol. 47: 2.6. www.yss.fi/yks2009-2kyttayms.pdf hakupäivä Rantala. (toim.) Näyn & kuulun. Lapsen etu ja osallisuus. Helsinki: LK-kirjat/Lasten keskus Oy. 13-24.

Laitinen, M. & Nurmi, K.E. 2007. Aktiivinen kansalaisuus ja sen oppiminen. Teoksessa Arola P. & Sallila P. Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. 11-35. Saarijärvi: Saarijärven offset Oy.

Laki lapsiasiavaltuutetusta 21.12.2004/1221.

Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2012:5. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2012. 2012. Lasten ja nuorten kunta luo hyvinvointia. Opas kuntapäätäjille sekä lasten ja nuorten palveluiden kehittäjille.

Lapsiperheiden hyvinvointia edistävää alueellista toimintaa järjestö- kuntayhteistyöllä 2012. [bin.directo.fi/@Bin/c71c7a7c71680cd3cefb3ce57a6fd5dd/1381672771/application/pdf/238123/Martikainen Kestilä Lapsiperheiden hyvinvointia edistävää alueellista toimintaa järjestö-kuntayhteistyöllä.pdf](http://bin.directo.fi/@Bin/c71c7a7c71680cd3cefb3ce57a6fd5dd/1381672771/application/pdf/238123/Martikainen%20Kestil%C3%A4%20Lapsiperheiden%20hyvinvointia%20edist%C3%A4v%C3%A4%C3%A4%20alueellista%20toimintaa%20j%C3%A4rjest%C3%B6-kuntayhteisty%C3%B6ll%C3%A4.pdf).

Lindfors, E. 2011. Hyvä arki lasten ja nuorten arvioimana. Teoksessa P. Marjanen & E. Lindfors (toim.) Lapsen ja nuoren hyvä arki. Vantaa: Laurea- ammattikorkeakoulun julkaisusarja B.41. 18-38.

Manninen, M. 2013. Lapsen leikkireviiri kutistuu. Kaleva. Nro 226.

Marjanen, K. & Poikolainen, J. 2012. Lasten ikihyvä- hyvinvoiva lapsi kuntapalveluissa. Loppuraportti. (toim.) Helsingin yliopisto & Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. http://jaana-poikolainen.sivustot.fi/files/jaana-poikolainen/Lasten_Ikihyva__Raportti_2012.pdf

MLL:n Pohjois-Pohjanmaan piiri 2012. Arvot, periaatteet ja päämäärät. Hakupäivä 19.8.2012. <http://pohjois-pohjanmaa.mll.fi/tietoja-piirista/arvot-periaatteet-ja-paamaarat/>

Murto, L. 2003. Sosiaali- ja terveysjärjestöt hyvinvointipalvelujen tuottajina. Teoksessa J. Niemelä & V. Dufva (toim.) Hyvinvoinnin arjen asiantuntijat. Sosiaali- ja terveysjärjestöt uudella vuosituhannella. Juva: PS-kustannus. 64-86.

Ollila, H. 2007. Leikkipuistojen kehittämissuunnitelma. Oulun kaupunki: Tekninen keskus.

Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2011:3. 2011. Lasten hyvinvoinnin kansalliset indikaattorit. Tavoitteena tietoon perustuva lapsipolitiikan johtaminen. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Oulun kaupunki. Oulun kaupungin tilastollinen vuosikirja 2012. 2013. Konsernipalvelut. Oulu: Oulun kaupunki.

Oulun kumppanuuskeskus 2012. Esko, tukea arkeen- hyvinvointia elämään. Hakupäivä 31.8.2012. <http://www.kumppanuuskeskus.fi/esko/voimaperhe/>

O'Reilly, M., Ronzoni, P. & Dogra, N. 2013. Research with children. Theory & practice. London: SAGE Publications Ltd.

Paananen, R., Ristikari, T., Merikukka, M., Rämö A. & Gissler M. 2012. Lasten ja nuorten hyvinvointi Kansallinen syntymäkohortti 1987 –tutkimusaineiston valossa. Raportti 52. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Pajukoski, M. 2002. Hyvinvointi toiminnan kohteena. Teoksessa: A. Tapaninen, T. Kauppinen, K. Kivinen, H. Kotilainen, M. Kurenniemi & M. Pajukoski. (toim.) Ympäristö ja hyvinvointi. Stakes. Helsinki: WSOY. 54-85.

Peltosalmi, J., Hakkarainen, T., Särkelä, R. & Eronen, A. 2012. Järjestöbarometri 2012. Helsinki: SOSTE.

Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä - sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.

Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Mitä laadullinen tutkimus on? Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO. 47-58.

Raijas, A. 2008. Arjen hyvinvointi ja mahdollisuudet sen mittaamiseen. Työselosteita ja esitelmiä 2008: 110. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus.

Rasmussen, E., Ostergaard, P. & Beckmann, S. 2006. Essentials of social science research methodology. Odense M: University Press of Southern Denmark.

Ritala-Koskinen, A. 2001. Lasten haastattelu tutkijan haasteena. Teoksessa. A. Kangassalo & J. Suoranta. (toim.) Lasten tietoyhteiskunta. Tampere: Tampere university press. 145-170.

Rödström, M. 1992. Lapsen kehitys 7- 12 vuotta. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Saaranen- Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV- Menetelmäopetuksen tietovaranto. Verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. Hakupäivä 22.2.2013.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS -kustannus.

Satka, M. 2005. Lasten yhteiskunnallinen osallistuminen ja yhteisöllisyyteen kasvaminen. Teoksessa T. Tulva (toim.) Lapsen kasvuympäristö ja sosiaaliset taidot. Saarijärvi: OKKA-säätiö. 17-28.

Sarvela, H. Sähköpostikeskustelu. 29.4.2012.

Sarvela, H. & Martikainen, A. Tapaaminen 24.9.2012.

Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2007:3. Hyvinvointi 2015- ohjelma. Sosiaalialan pitkän aikavälin tavoitteita. Helsinki: 2007.

Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2008:20. Lapsella on oikeus osallistua. Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2008. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Sosiaaliportti. 2012. Sosiaalialan ammattikorkeakouluverkosto. ETC - kompetenssit. Hakupäivä 14.9.2012. http://www.sosiaaliportti.fi/fi-fi/sosiaalialanamkverkosto/sosiaaliala_ammattikorkeakouluissa/sosionomi_amk_tutkinto/ects_kompetenssit/

Stenvall, E. 2009. "Sellast ihan tavallist arkee". Helsingiläisten 3. - 6.-luokkalaisten arki ja ajankäyttö. Tutkimuksia 2. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.

Strandell, C. 2003. Lapsiystävällinen ympäristö. Teoksessa P. Sassi & T. Tarkkonen (toim.) Lapsi ja kasvuympäristö. Puheenvuoroja ja kirjavinkkejä. Helsinki: Cultura Oy. 28-42.

Suoninen, E., Laihikainen, A. R. & Pirttilä- Backman, A.-M. 2010. Hyvinvointi ja pahoinvointi. Teoksessa E. Suoninen, A.-M. Pirttilä- Backman, A. R. Laihikainen & M. Ahokas. (toim.) Arjen sosiaalipsykologia. Helsinki: WSOYpro Oy. 291-319.

Tapaninen, A., Kauppinen, T., Kivinen, K. 2002. Mitä yhteistä ympäristöllä on hyvinvoinnin kanssa. Teoksessa: A. Tapaninen, T. Kauppinen, K. Kivinen, H. Kotilainen, M. Kurenniemi & M. Pajukoski. (toim.) Ympäristö ja hyvinvointi. Stakes. Helsinki: WSOY. 19-54.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Jouni Tuomi, Anneli Sarajärvi ja Kustannusosakeyhtiö Tammi .

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.-3. uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 9. uudistettu laitos. Helsinki: kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turtiainen, P. 2001. Lapsen kuulemisen mahdollisuudet ja rajoitukset haastattelututkimuksen näkökulmasta. Teoksessa: M. Kangassalo & J. Suoranta (toim.) Lasten tietoyhteiskunta. Tampere: Tampere university press. 170-18

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

LIITTEET

LIITE 1: Teemahaastattelun runko

LIITE 2: Osallistumislupa

LIITE 3: Luokittelukaavio

LIITE 4: Opinnäytetyön yhteistyösopimus

LIITE 1

TEEMAHAASTATTELUN RUNKO

- toimintamahdollisuudet
- vapaa liikkuminen
- vertaissuhteet
- tulevaisuus & toiveet

HYVÄT LAPSET JA VANHEMMAT!

On lasten oikeus kuulua ja näkyä! Mitä enemmän aikuiset kysyvät lapsilta heidän kokemuksista asuinympäristöstään, sitä tietoisemmiksi tulemme siitä, mikä lapselle on tärkeää.

Teemme opinnäytetyötä, jossa tutkimme Kulttuurikerhossa käyvien lasten kokemuksia omasta asuinalueestaan. Tarkoituksena on myös selvittää, millaisia kehittämisideoita lapsilla on omaa asuinalueensa koskien.

Haastattelemme lapsia kulttuurikerhon tiloissa kerhon aikana. Luomme haastattelutilanteista lapsille miellyttäviä ja haastattelun pääosassa on lapsi. Haastattelussamme kysymme esimerkiksi, missä lapset leikkivät ja millaisia ajanviettopaikkoja he Meri-Toppilaan toivoisivat. Lisäksi lapset saavat piirtäen ja kuvasta keskustellen kuvailla asuinalueitaan.

Tämän kirjeen loppuosaan on liitetty haastattelulupa, jolla te voitte suostua tai kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen. Haastatteluissa saamamme tiedot ovat luottamuksellisia eikä niistä voi tunnistaa yksittäistä lasta. Nauhoitamme haastattelut ja tutkimuksen valmistumisen jälkeen haastattelunauhut tuhoataan. Tutkimuksessa mukana olemisen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Tutkimustulosten pohjalta tehdään opinnäytetyö, joka on valmistuttuaan luettavissa Theseus-tietokannassa. (www.theseus.fi).

Mikäli haluatte kysyä meiltä lisää työstämme, ottakaa yhteyttä allaoleviin sähköpostiosoitteisiin.

Ystävällisin terveisin sosionomi-opiskelijat Oulun seudun ammattikorkeakoulusta

Mirja Hyvönen

Susanna Elo

OSALLISTUMISLUPA

Lapsen nimi: _____

Lapsi täyttää:

Voin osallistua haastatteluun torstaina 25.4.2013 tai 2.5.2013 (alleviivatkaa sopiva päivä/päivät)

En osallistu haastatteluun

Lapsen allekirjoitus ja päivämäärä

Vanhempi täyttää:

Annan luvan haastatella lastani tutkimukseen

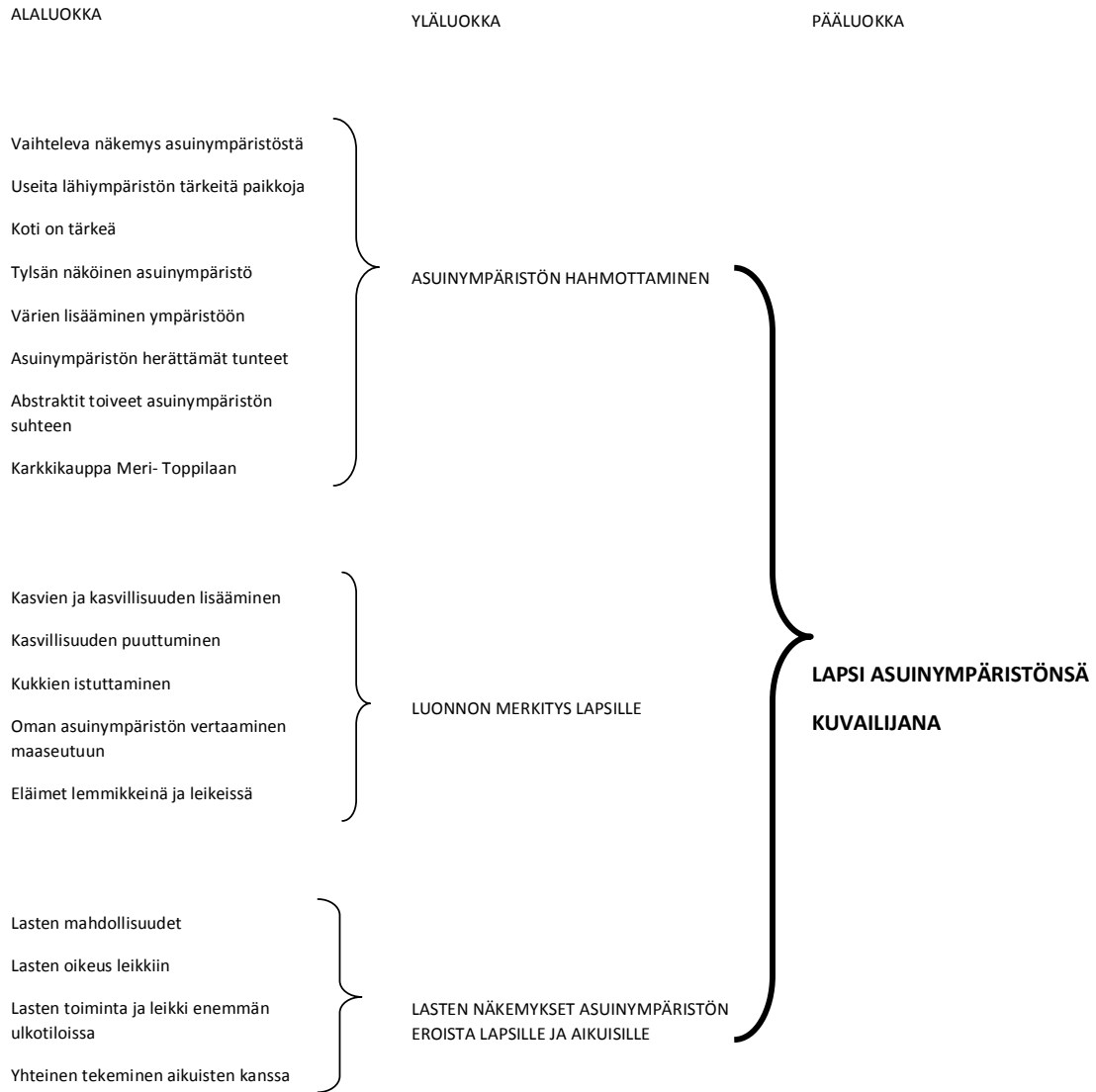
En anna lupaa haastatella lastani tutkimukseen

Vanhemman allekirjoitus ja päivämäärä

Palautuskuori toimitetaan postitse Kulttuurikerhoon 10.4.2013 mennessä.

KIITOS VAIVANNÄÖSTÄNNE!

LIITE 3. LUOKITTELUKAAVIO



ALALUOKKA

YLALUOKKA

PÄÄLUOKKA

Kavereiden ja leikkien tärkeys

Sukulaisia lähemmäs omaa kotia

Ilman kavereita tylsää

Monta erilaista leikkipaikkaa

Puistot leikkien mahdollistajina

Monipuoliset leikit

Leikkipaikat soveltuvimmiksi kaiken ikäisille lapsille

LEIKKIMINEN JA VERTAISUHTEET

Pihat toimintapaikkana

Koulun pihan käyttö aktiivista vapaa-ajalla

Leikkivälineiden puuttellisuus

Harrastukset koulun jälkeen

Harrastusmahdollisuuksien lisääminen

Toiveissa iltapäiväkerhoon osallistuminen

ASUINYMPÄRISTÖ VAPAA-AJAN TOIMINNASSA

Pyöräily ja käveleminen yleistä

Autolla harrastuksiin

Bussilla liikkuminen harvinaista

Erilaiset annetut ja koetut liikkumisen rajat

Eksymiskokemukset

LIKKUMINEN ASUINYMPÄRISTÖSSÄ

LAPSI TOIMIJANA
ASUINYMPÄRISTÖSSÄÄN



OPINNÄYTETYÖN YHTEISTYÖSOPIMUS

I Toimijat		
Tekijä I (Opiskelija)	Etinimi Mira Huovonen	Sukunimi Huovonen
	Osoite	Sähköpostiosoite
	Puhelinnumero	Koulutusohjelma Sosiaalialan ko.
Tekijä II (Opiskelija)	Etinimi Susanna	Sukunimi Elo
	Osoite	Sähköpostiosoite
	Puhelinnumero	Koulutusohjelma Sosiaalialan ko.
Tekijä III (Opiskelija)	Etinimi	Sukunimi
	Osoite	Sähköpostiosoite
	Puhelinnumero	Koulutusohjelma
Toimeksi- antaja I	Organisaation nimi MLL:n Pohjois-Pohjanmaan piiri ry. /VOIMAPERHE	
	Työn ohjaaja/yhteyshenkilö Hannakaarina Saarela	Osoite
	Puhelin	Sähköposti
Toimeksi- antaja II	Organisaation nimi	
	Työn ohjaaja/yhteyshenkilö	Osoite
	Puhelin	Sähköposti



Toimeksi- antaja III	Organisaation nimi	
	Työn ohjaaja/ytteyshenkilö	Osoite
	Puhelin	Sähköposti
Oulun seudun ammatti- korkeakoulu I	Yksikön nimi OAMK, Sosiaali- ja terveysalan yksikkö	
	Ohjaava opettaja Paini Onkalo	Osoite Kiviharjuntie 8, 90220 Oulu
	Puhelin	Sähköposti Paini.Onkalo@oamk.fi
Oulun seudun ammatti- korkeakoulu II	Yksikön nimi OAMK, Sosiaali- ja terveysalan yksikkö	
	Ohjaava opettaja Pirkko Pietilä	Osoite Kiviharjuntie 8, 90220 Oulu
	Puhelin	Sähköposti Pirkko.Pietila@oamk.fi
Oulun seudun ammattikorke- koulu III	Yksikön nimi	
	Ohjaava opettaja	Osoite
	Puhelin	Sähköposti
Opinnäytetyön ohjaus ja vastuu	Vastuu opinnäytetyön tekemisestä ja tuloksista on Tekijällä. Ammattikorkeakoulun vastuu rajoittuu opinnäytetyön tavanomaiseen ohjaukseen.	
	Toimeksiantaja sitoutuu antamaan Tekijän käyttöön kaikki opinnäytetyön tekemisessä tarvittavat julkiset tiedot ja aineistot sekä ohjaamaan opinnäytetyötä toimeksiantajaorganisaation näkökulmasta. Jos opinnäytetyön tekeminen edellyttää salassa pidettävien tietojen tarkastelemista, laaditaan siitä tarvittaessa erillinen salassapitosopimus.	
Tulosten julkistaminen ja luottamuksellisuus	Opinnäytetyö on kokonaisuudessaan julkinen. Mikäli opinnäytetyö sisältää liikesalaisuuksia tai muita julkisuuslaissa salassa pidettäviksi määrättyjä tietoja, on opinnäytetyön raportti laadittava niin, että tietojen luottamuksellisuus säilyy. Tarvittaessa salassa pidettävät tiedot on jätettävä työn tausta-aineistoon. Opinnäytetyö raportoidaan ammattikorkeakoulujen verkkokirjasto Theseukseen (http://www.theseus.fi) tai Oulun seudun ammattikorkeakoulun Intraan. Opinnäytetyötoimijat päättävät raportointitavan opinnäytetyön valmistuttua.	
	Tekijä, Toimeksiantaja ja Ohjaava opettaja sitoutuvat pitämään salassa kaikki opinnäytetyön tekemisessä ja sitä edeltävissä tai sen jälkeisissä neuvotteluissa esiin tulevat luottamukselliset tiedot ja asiakirjat sekä pidättäytymään käyttämästä hyväkseen toisen osapuolen ilmaisia luottamuksellisia tietoja ilman erillistä lupaa.	
II Suunnitelma		
Opinnäytetyö	Aihe/työnimi Meri-Toppilan Kulttuurikerhon lasten kokemusten arvioinnin järjestäminen	
	Kehittämis-/tutkimustehtävän tavoite ja tulos Tavoitteena tutkia, millä tavoin Kulttuurikerhossa käyvät lapset kokivat oman arvioinnin ja millä tavoin lapset on sen kehittämiseksi.	



Keskeiset menetelmät <i>toiminnallinen työmaavastus</i>	
Toimeksiantaja maksaa opiskelijalle tai ammattikorkeakoululle työn tekemisestä	<input type="checkbox"/> Kyllä <input checked="" type="checkbox"/> Ei
Opinnytetyölle on nimetty ohjaajaksi työelämän edustaja	<input checked="" type="checkbox"/> Kyllä <input type="checkbox"/> Ei
Toimeksiantaja hyödyntää opinnytetyön tuloksia toiminnassaan	<input checked="" type="checkbox"/> Kyllä <input type="checkbox"/> Ei
Tarkempi selvitys opinnytetyösuunnitelmassa _____, 20__	
Allekirjoitus	Hyväksyn opinnytetyön toteutuksen ja ohjauksen Toimijat ja Suunnitelma –kohdissa esitetyllä tavalla.
Päivämäärä <i>21.03.2013</i>	Ohjaavan opettajan I allekirjoitus <i>Orni Oksanen / PAVI OXENKO</i>
Päivämäärä <i>21.03.2013</i>	Ohjaavan opettajan II allekirjoitus <i>Pirkko / PIRKKO PIETTU</i>
Päivämäärä _____, 20__	Ohjaavan opettajan III allekirjoitus
III Sopimusehdot	
Oikeudet tuloksiin ja muuhun opinnytetyöhön liittyvään aineistoon, laitteisiin ja sovelluksiin	<p>Valitaan A, B, C tai D.</p> <p>A <input checked="" type="checkbox"/> Käyttöoikeuden luovutus (ei muunteluoikeutta) Tekijänoikeus opinnytetyön tuloksiin kuuluu opinnytetyön Tekijälle (Opiskelija). Tekijä myöntää Toimeksiantajalle rinnakkaisen käyttöoikeuden opinnytetyöhön ja siihen liittyvään aineistoon. Toimeksiantaja saa valmistaa opinnytetyöstä kopioita, esittää ja näyttää aineistoa ja levittää opinnytetyöstä tehtyjä kappaleita. Toimeksiantajalla ei ole oikeutta muuttaa opinnytetyötä ilman Tekijän lupaa. Muusta käytöstä on sovittava erikseen kirjallisesti.</p> <p>Toimeksiantaja ei voi siirtää tämän sopimuksen mukaista käyttöoikeutta kolmannelle osapuolelle. Käyttöoikeus on voimassa _____, 20__ saakka.</p> <p>Tekijä luovuttaa Oamkille rinnakkaisen käyttöoikeuden opinnytetyöhön ja siihen liittyvään materiaaliin ilman erillistä korvausta. Käyttöoikeus sisältää oikeuden säilyttää opinnytetyö ja siihen liittyvä materiaali sekä käyttää sitä opetus- ja tutkimustoiminnassa, kirjastopalveluissa, toimintansa esittelyssä ja markkinoinnissa ja muussa tavanomaisessa toiminnassaan.</p> <p>B <input type="checkbox"/> Käyttöoikeuden luovutus (sisältää muunteluoikeuden) Tekijänoikeus opinnytetyön tuloksiin kuuluu opinnytetyön Tekijälle (Opiskelija). Tekijä myöntää Toimeksiantajalle rinnakkaisen käyttöoikeuden opinnytetyöhön ja siihen liittyvään aineistoon. Toimeksiantaja saa valmistaa opinnytetyöstä kopioita, esittää ja näyttää aineistoa ja levittää opinnytetyöstä tehtyjä kappaleita sekä tehdä siihen levittämisen ja yleisön saataville saattamisen kannalta tarpeelliset muutokset. Muusta käytöstä on sovittava erikseen kirjallisesti.</p> <p>Toimeksiantaja ei voi siirtää tämän sopimuksen mukaista käyttöoikeutta kolmannelle osapuolelle. Käyttöoikeus on voimassa _____, 20__ saakka.</p> <p>Tekijä luovuttaa Oamkille rinnakkaisen käyttöoikeuden opinnytetyöhön ja siihen liittyvään materiaaliin ilman erillistä korvausta. Käyttöoikeus sisältää oikeuden säilyttää opinnytetyö ja siihen liittyvä materiaali sekä käyttää sitä opetus- ja tutkimustoiminnassa, kirjastopalveluissa, toimintansa esittelyssä ja markkinoinnissa ja muussa tavanomaisessa toiminnassaan.</p> <p>C <input type="checkbox"/> Taloudelliset tekijänoikeudet luovutetaan kokonaan toimeksiantajalle Tekijä (Opiskelija) luovuttaa Toimeksiantajalle kaikki opinnytetyöhön ja sen tuloksiin liittyvät taloudelliset tekijänoikeudet. Toimeksiantajalla on oikeus luovuttaa tämän sopimuksen mukaiset oikeudet edelleen kolmannelle osapuolelle. Tekijää kuulematta ja tehdä levittämisen ja yleisön saataville saattamisen kannalta tarpeelliset muutokset.</p> <p>Oikeuksiensirtoon sisältyy, mutta ei rajoitu, kaikki oikeudet muuntaa, välittää, esittää julkisesti ja levittää tallennettuna, siirtää se toiselle medialle ja valmistaa kopioita (myös otelaita) esittämistä, myyntiä, vuokraamista tai muuta levittämistä varten hyödyntämällä sähköistä, analogista- tai digitaaliteknologiaa, cd- ja dvd-formaatteja, multimediaa, printtimediaa, tietoverkkoja ja videovuokrausjärjestelmiä ja muita vastaavia teknologisia ratkaisuja jakelutavasta riippumatta.</p> <p>Tekijä vakuuttaa, että hänellä on oikeus luovuttaa kaikki edellä mainitut oikeudet, ja että kyseiset oikeudet eivät Tekijän parhaan tiedon mukaan loukkaa kolmannen osapuolen oikeuksia.</p> <p>Toimeksiantaja luovuttaa Oamkille rinnakkaisen käyttöoikeuden opinnytetyöhön ja siihen liittyvään materiaaliin ilman erillistä korvausta. Käyttöoikeus sisältää oikeuden säilyttää opinnytetyö ja siihen liittyvä materiaali sekä käyttää sitä opetus- ja tutkimustoiminnassa, kirjastopalveluissa, toimintansa esittelyssä ja markkinoinnissa ja muussa tavanomaisessa toiminnassaan.</p> <p>D <input type="checkbox"/> Tekijänoikeuksista sovitaan erikseen Tekijä ja Toimeksiantaja ovat sopineet opinnytetyön ja sen tulosten tekijänoikeuksista luovuttamisesta seuraavaa:</p>



Korvaukset	Valitaan E, F tai G. E <input type="checkbox"/> Korvauksena tehdystä työstä ja/tai tekijänoikeuksien luovuttamisesta Toimeksiantaja maksaa Tekijälle _____ € korvauksen _____,20 _____ mennessä. F <input type="checkbox"/> Korvauksesta on sovittu erikseen. G <input checked="" type="checkbox"/> Tekijälle ei makseta korvauksia tehdystä työstä eikä tekijänoikeuksien luovuttamisesta. Työsuhde Mahdollisesta työsuhhteesta Toimeksiantaja ja Tekijä sopivat erikseen. Opinnäytetyötä tekevät opiskelijat ovat Oulun seudun koulutuskuntayhtymän/Oulun seudun ammattikorkeakoulun tapaturmavakuutuksen piirissä, mikäli heillä ei ole työsuhdetta opinnäytetyön Toimeksiantajaan.	
Opinnäytetyön kustannukset	Opinnäytetyöstä mahdollisesti aiheutuvien kustannusten (aineistojen hankinta, raaka-aineet, matkat, työkorvaus jne.) korvaamisesta sopivat Toimeksiantaja ja Tekijä keskenään. Ammattikorkeakoulu ei vastaa yksittäisen opinnäytetyön kustannusten korvaamisesta.	
Allekirjoitukset	Olemme sopineet opinnäytetyön toteutuksesta ja ohjauksesta tässä sopimuksessa sovitulla tavalla. Opinnäytetyön arvioitu valmistumisaika on _____,12,2013.	
	Päivämäärä 10.4.2013	Tekijän I (Opiskelijan) allekirjoitus
	Päivämäärä 10.4.2013	Tekijän II (Opiskelijan) allekirjoitus
	Päivämäärä _____,20_____	Tekijän III (Opiskelijan) allekirjoitus
	Päivämäärä 10.4.2013	Toimeksiantajan I allekirjoitus
	Päivämäärä _____,20_____	Toimeksiantajan II allekirjoitus
	Päivämäärä _____,20_____	Toimeksiantajan III allekirjoitus