

## LASTEN KOKEMUKSIA AAMU- JA ILTAPÄIVÄTOIMINNASTA

Jaana Paloviita ja Jaana Tiira-Salonen

Opinnäytetyö, syksy 2011

Diakonia-ammattikorkeakoulu

Diak Pohjoinen, Oulu

Sosiaalialan koulutusohjelma

Sosionomi (AMK) /

Sosionomi (AMK) + lastentarhanopettajan virkakelpoisuus

## TIIVISTELMÄ

Paloviita, Jaana & Tiira-Salonen, Jaana. Lasten kokemuksia aamu- ja iltapäivätoiminnasta. Diak Pohjoinen, Oulu, syksy 2011. 56 s., 4 liitettä.

Diakonia-ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelma, sosionomi (AMK) /  
Diakonia-ammattikorkeakoulu, Sosiaalialan koulutusohjelma, sosionomi (AMK) + lastentarhanopettajan virkakelpoisuus.

Opinnäytetyön tarkoituksena oli kuvata lasten kokemuksia Muhoksen kunnan järjestämästä aamu- ja iltapäivätoiminnasta ja siihen liittyviä toiveita. Opinnäytetyön tavoitteena oli hyödyntää sen tuloksia toiminnan lapsilähtöisyyden kehittämiseen. Muhoksella toimintaa järjestetään kuudessa ryhmässä, joissa oli keväällä 2011 yhteensä 65 lasta. Aamu- ja iltapäivätoiminnan piiriin kuuluvat ensimmäisellä ja toisella luokalla olevat alakoulun oppilaat ja sen tavoitteena on tukea lapsen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Aineisto kerättiin käyttäen teemahaastattelua ja eläytymismenetelmää. Aineistoa saatiin yhteensä kahdeksalta lapselta.

Tulosten mukaan lapset askartelivat, pelasivat, ulkoilivat ja leikkivät kavereiden kanssa. Lapset tekivät läksyjä ja söivät välipalaa. Levähtämiseen oli järjestetty mahdollisuus. Lasten mielestä parasta oli kavereiden kanssa leikkiminen. Lapset pitivät peleihin ja leikkeihin osallistuvista ohjaajista. Komentelevat ohjaajat koettiin tylsiksi. Aamu- ja iltapäivätoiminnan sisältö tuki lasten motorisia, sosiaalisia ja kognitiivisia taitoja.

Tulokset osoittivat lasten toivovan aamu- ja iltapäivätoimintaan tekemistä. Askartelua toivottiin olevan jopa nykyistä enemmän. Ohjaajien toivottiin tarvittaessa järjestävän ja keksivän tekemistä lasten puolesta. Välipalalle toivottiin terveellistä ja täyttävää ruokaa, mutta myös herkkuja. Tulosten perusteella lasten voidaan todeta olevan tyytyväisiä Muhoksen kunnan järjestämään aamu- ja iltapäivätoimintaan. Kysymällä lasten mielipiteitä toiminnan sisällöstä voidaan lisätä toiminnan lapsilähtöisyyttä ja lasten osallisuutta. Ajankohtaiseksi jatkotutkimusaiheeksi ehdotamme lasten vertaissuhteiden tukemista aamu- ja iltapäivätoiminnassa.

Asiasanat: Aamupäivätoiminta, iltapäivätoiminta, lapsen kokemukset, vertaiset, leikki, keskilapsuus, kvalitatiivinen tutkimus

## ABSTRACT

Paloviita, Jaana and Tiira-Salonen, Jaana

Children's experiences of the morning and afternoon activities.

56 p., 4 appendices. Language: Finnish. Oulu, Autumn 2011.

Diaconia University of Applied Sciences. Degree Programme in Social Services.

Degree: Bachelor of Social Services /

Diaconia University of Applied Sciences. Degree Programme in Social Services.

Degree: Bachelor of Social Services + Kindergarten Teacher Qualification

The meaning of the thesis was to describe children's experiences of the morning and afternoon activities organised by the municipality of Muhos, Finland. In addition, the meaning was to survey children's desires concerning the activities. The aim of the thesis was to profit from the results in children-based developing of the activities. In Muhos, the activities are held in six groups. In spring 2011, 65 children participated in the activities. Among the morning and afternoon activities are students of the first and second grades of comprehensive school. The aim of morning and afternoon activities is to support the holistic wellbeing of the child. The material was collected using theme interview and the writing of empathy-based stories. Eight children participated.

According to the results, children made handicrafts, played games, went outside and played with friends. They made homework and ate snacks. A chance of resting was given. In children's opinion, the best thing to do was to play with friends. Children wished for instructors who participated in games and plays. Bossy instructors were dull. The content of morning and afternoon activities supported children's motoric, social and cognitive development.

The results show that children wished to have things to do in the morning and afternoon activities. More handicrafts were desired. The instructors were expected to arrange and invent activities on behalf of the children when necessary. Healthy and filling food but also delicacies were wished for a snack. Based on the results, it is safe to say that children are satisfied with the morning and afternoon activities organised by the municipality of Muhos. By asking children's opinions of the content of the activities it is possible to increase the children-based perspective and the involvement of the children. As a topical further research subject we suggest the supporting of peer relationships in morning and afternoon activities.

Keywords: morning activities, afternoon activities, children's experiences, peers, play, middle childhood, qualitative research

## SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ .....	2
ABSTRACT .....	3
1 NÄKÖKULMIA AAMU- JA ILTAPÄIVÄTOIMINNAN TUTKIMISEEN .....	5
2 KOULULAISTEN AAMU- JA ILTAPÄIVÄTOIMINTA .....	7
3 AAMU- JA ILTAPÄIVÄTOIMINTAAN OSALLISTUJAT .....	10
3.1 Osallistujien kehitysvaihe .....	10
3.2 Luovat ja leikkivät osallistujat .....	12
3.3 Osallistujat ja vertaissuhteet .....	16
4 LAPSET YHTEISKUNNALLISINA TOIMIJAINA JA VAIKUTTAJINA .....	18
4.1 Lapsuudentutkimus .....	18
4.2 Lapsen osallisuus ja lapsilähtöisyys .....	19
5 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTTAMINEN .....	21
5.1 Opinnäytetyön tarkoitus ja tavoite .....	21
5.2 Teemahaastattelu .....	22
5.3 Eläytymismenetelmä .....	24
5.4 Tutkimusprosessi .....	24
5.5 Aineiston analyysi .....	26
6 TULOKSET .....	29
7 OPINNÄYTETYÖN LUOTETTAVUUS .....	31
8 OPINNÄYTETYÖN EETTISYYS .....	34
9 JOHTOPÄÄTÖKSET .....	37
10 POHDINTA .....	40
LÄHTEET .....	43
LIITE 1: Tiedote vanhemmille .....	49
LIITE 2: Haastattelukysymykset ja kehyskertomus .....	50
LIITE 3: Teemoiteltu aineisto .....	51
LIITE 4: Vastaukset tutkimuskysymyksiin .....	55

## 1 NÄKÖKULMIA AAMU- JA ILTAPÄIVÄTOIMINNAN TUTKIMISEEN

Aamu- ja iltapäivätoiminta on tärkeä osa monen pienen koululaisen elämää. Siellä voi viettää aikaa esimerkiksi leikkien, pelaten ja askarrellen muiden lasten tai ohjaajien kanssa. Halutessaan lapsella on mahdollisuus tehdä läksyjä tai vain levätä. Aamu- ja iltapäivätoiminta on suureksi avuksi perheille. Aina ei ole mahdollista kuljettaa lasta kouluun aamulla sopivasti koulupäivän alkaessa ja hakea häntä pois niin, ettei lapsen tarvitse viettää iltapäivän tunteja kotona yksin. Tähän koulun ja vanhempien työssä käymisen yhteensovittamiseen aamu- ja iltapäivätoiminta tuovat helpotusta.

Opinnäytetyömme lähtökohtana oli se, että aamu- ja iltapäivätoiminnan tulee olla lapsilähtöistä. Sen sisältöjen tulee kummuta mahdollisuuksien mukaan toiminnan pääkäyttäjien, siis lasten, toiveista. Aikuisten on lapsia helpompaa saada äänensä kuuluviin, käydä keskustelua ja esittää ajatuksiaan siitä, miten he haluavat lasten viettävän aikansa aamu- ja iltapäivätoiminnassa ja mikä on heille hyväksi. Lapset pyrkivät tekemään sitä, mitä haluavat, mutta aikuiset päättävät tarjolla olevista resursseista. Tasavertaisesti myös lasten omia ajatuksia kuulemalla ja niihin reagoimalla kasvatamme lasten osallisuutta toiminnassa.

Tarkoituksemme oli kuvata lasten kokemuksia aamu- ja iltapäivätoiminnasta ja siihen liittyviä toiveita. Opinnäytetyö tehtiin yhteistyössä Pohjois-Pohjanmaalla sijaitsevan Muhoksen kunnan kanssa, jossa aamu- ja iltapäivätoimintaan osallistuvien lasten määrä on lisääntynyt viime vuosina. Tavoitteenamme oli, että yhteistyötahomme voi hyödyntää tämän opinnäytetyön kautta saatuja tietoja kehittäessään aamu- ja iltapäivätoimintaansa entistä lapsilähtöisemmäksi. Työllä vastataan kunnan tarpeeseen saada tietoa lasten kokemuksista ja toimintaan kohdistuvista toiveista. Perusopetuslaissa on määrätty, että kunnan tulee arvioida aamu- ja iltapäivätoimintaansa. Tässä opinnäytetyötämme voidaan käyttää apuvälineenä. Pääyhteistyökumppanimme toimi Muhoksen kunnan johtava koulunkäyntiavustaja, joka on lisäksi aamu- ja iltapäivätoiminnan esimies.

Lapsen osallisuuden ja lapsilähtöisyyden näkökulmien korostamisen lisäksi aihevalintaamme vaikutti mielenkiinto aamu- ja iltapäivätoimintaa kohtaan. Se houkuttelee yhte-

nä mahdollisena työympäristönä valmistuttuamme sosionomeiksi. Lisäksi toisella meistä opinnäytetyön tekijöistä on kokemuksia palvelun tarpeellisuudesta oman lapsen osallistuttua toimintaan kyseisessä kunnassa. Tämän perusteella Muhoksen kunta tuntui luonnolliselta valinnalta yhteistyökumppaniksemme.

## 2 KOULULAISTEN AAMU- JA ILTAPÄIVÄTOIMINTA

Yhä useamman kouluikäisen lapsen kumpikin vanhempi käy kokopäiväisesti töissä. Tästä syystä on katsottu tarpeelliseksi järjestää koululaisille iltapäivähoitoa. (Sauli & Kainulainen 2001, 45.) Pienten lasten vanhemmat tekevät viikossa enemmän työtunteja kuin lapsettomat parit. Ilta-, yö- ja viikonlopputyö ovat erityisesti pienten lasten vanhemmille tyypillisiä. (Launonen & Pulkkinen 2004, 47.)

Lasten aamu- ja iltapäivätoimintaa on toteutettu Suomessa pitkään. Jo 1900-luvun alussa kouluissa järjestettiin kerhotoimintaa, jonka tavoitteena oli koulun päättäneiden nuorten sivistäminen. Koulujen yhteydessä toimivia kerhoja nimitettiin nuorisokerhoiksi vuoteen 1958 saakka, jolloin uusi kansakouluasetus määritteli puitteet uudelleen. 1970–1990-luvuilla iltapäivätoimintaa järjestettiin kunnallisesti kouluilla sekä päiväkodeilla. Kuitenkin 1990-luvulla ollut lama supisti tarjontaa huomattavasti. Kun vuonna 1996 subjektiivinen päivähoito-oikeus laajentui koskemaan kaikkia alle kouluikäisiä lapsia, kunnallisessa päivähoidossa olleiden koululaisten iltapäivähoitopaikkojen määrä väheni entisestään. (Rajala i.a., 7.)

1990-luvun lopulla käytiin vilkasta keskustelua koululaisten yksinäisistä iltapäivistä ja iltapäivätoiminnan tärkeydestä. Apuun tulivat muun muassa järjestöt, seurakunnat ja vanhempaintoimikunnat. Projekteilla ja vapaaehtoistyöllä oli suuri merkitys toiminnan järjestämisessä. Opetusministeriö asetti vuonna 1997 työryhmän selvittämään toiminnan muotoja sekä etsimään yhteistyömuotoja peruskoulujen kerhotoiminnan kehittämiseksi. Vuonna 2002 opetusministeriön perustama työryhmä teki ehdotuksen valtioneuvoston periaatepäätökseksi koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan kehittämislinjoista ja määrittäi aamu- ja iltapäivätoiminnan joko päivittäiseksi toiminnaksi tai kerhotoiminnaksi. Syksyllä 2004 astuivat voimaan aamu- ja iltapäivätoimintaa ohjaava lainsäädäntö sekä Opetushallituksen hyväksymät aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet. (Rajala i.a., 8.)

Lapsen perusturvallisuudesta, omatoimisuudesta, temperamentista ja tahdosta riippuu, milloin lapsi on valmis tulemaan suoraan koulusta kotiin ja olemaan siellä yksin. Aamu- ja iltapäiväkerho antavat lapsen vanhemmille apua arjen aikataulujen luomiseen. (Ky-

rönlampi-Kylmänen 2010, 41.) Aamu- ja iltapäivätoimintaa järjestämällä pyritään vähentämään lasten yksin ilman turvallista aikuista viettämää aikaa ennen ja jälkeen koulupäivän. Toiminnan järjestämiseen liittyvät ratkaisut, toimintatavat ja -ympäristö tulee järjestää asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Aamu- ja iltapäivätoiminnassa huolehditaan toimintaympäristön turvallisuudesta ja siitä, että lapset eivät joudu kiusaamisen, häirinnän tai väkivallan kohteiksi. (Opetushallitus 2011, 6.)

Valtakunnallisesti peruskoulun aamu- ja iltapäivätoiminnassa on mukana noin 44 000 lasta. Ensimmäisen vuosiluokan oppilaista noin puolet osallistuu toimintaan. (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta i.a.) Perusopetuslakiin (1998) on lisätty vuonna 2003 luku, joka käsittelee aamu- ja iltapäivätoimintaa. Opetushallitus päättää aamu- ja iltapäivätoiminnan tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä ja valmistelee perusteet yhdessä Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen kanssa. Kunnan tulee arvioida aamu- ja iltapäivätoimintaansa sekä osallistua toimintansa ulkopuoliseen arviointiin. Arvioinnin tarkoituksena on turvata toiminnan tavoitteiden toteutuminen. Keskeiset tulokset arvioinnista tulee julkistaa. (Perusopetuslaki 1998.)

Kunta voi järjestää aamu- ja iltapäivätoimintaa itse, yhdessä muiden kuntien kanssa tai hankkimalla palvelut muualta joko julkiselta tai yksityiseltä palvelujen tuottajalta. Palvelut voi hankkia myös antamalla avustusta palvelujen tuottajalle. Kunnan tulee hyväksyä aamu- ja iltapäivätoimintaa varten toimintasuunnitelma. Toimintaa tulee tarjota ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaille sekä kaikkien vuosiluokkien erityisoppilaille kunnan päättämässä laajuudessa. (Perusopetuslaki 1998; Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta i.a.) Vaikka aamu- ja iltapäivätoiminta on osa perusopetusta, lapsi ei ole toiminnassa oppilaan asemassa (Opetushallitus 2011, 5). Aamu- ja iltapäivätoimintaan osallistuminen on lapsille vapaaehtoista. Toimintaa voidaan järjestää koulun työvuoden aikana arkisin pääsääntöisesti kello 7–17 välisenä aikana. (Perusopetuslaki 1998.)

Aamu- ja iltapäivätoiminnan perustana ovat perusopetuksen arvot eli ihmisoikeus, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Toiminnan tulee edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. Sen lähtökohdaksi on tarjota lapselle turvallinen kasvu-ympäristö. Keskeisenä tarkoituksena on tukea lapsen kasvua ja kehitystä tukien samalla myös perhettä ja koulua kasvatustehtävissään.



Aamu- ja iltapäivätoiminnan tehtävänä on kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen. Siihen kuuluvat lapsen vapaa-ajan toiminnan ohjaaminen, kasvun ja kehityksen tukeminen, koulunkäynnin ja oppimisen tukeminen sekä varhainen puuttuminen ja sosiaalinen vahvistaminen. (Opetushallitus 2011, 5.)

Aamu- ja iltapäivätoiminnan tulee tarjota lapsille monipuoliset mahdollisuudet osallistua ohjattuun ja virkistävään toimintaan. Lisäksi toiminnan tulee mahdollistaa lepo rauhallisessa ympäristössä ammattitaitoisen ja tehtävään soveltuvan henkilön valvonnassa. (Perusopetuslaki 1998.) Lapset tarvitsevat aikuisen turvaa, läsnäoloa ja ohjausta. Tästä syystä aamu- ja iltapäivätoiminnassa tulee olla riittävä määrä kelpoisuuden omaavia ohjaajia, joilla on osaamista ja ammattitaitoa. (Opetushallitus 2011, 6.)

Ohjaajien kelpoisuusvaatimuksista säädetään valtioneuvoston asetuksella, jonka mukaan aamu- ja iltapäivätoiminnassa ohjaajana voi toimia

- 1) henkilö, joka on suorittanut tehtävään soveltuvan korkeakoulututkinnon, opistoasteen tutkinnon, ammatillisen perustutkinnon tai sitä vastaavat aiemmat opinnot, ammattitutkinnon tai erikoisammattitutkinnon ja jolla on koulutuksen yhteydessä hankittu tai kokemuksella osoitettu taito toimia lapsiryhmän ohjaajana taikka
- 2) henkilö, jolla on kelpoisuus antaa luokanopetusta, esiopetusta, erityisopetusta tai aineenopetusta tai toimia oppilaanohjaajana. (Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta 2004.)

Aamu- ja iltapäivätoiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa hyödynnetään moniammatillisen työyhteisön tietojen ja taitojen lisäksi perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä. Pyrkimyksenä on lisätä tuntemusta lapsista auttaen heidän tarpeidensa tunnistamista. Tämä parantaa toiminnan laatua. (Opetushallitus 2011, 6.)

Muhoksella aamu- ja iltapäivätoimintaa tarjotaan kunnan järjestämänä kouluilla. Sekä lukuvuonna 2009–2010 että 2010–2011 Hyrkin koululla toimi yksi aamu- ja yksi iltapäivätoiminnan ryhmä. Kirkonkylän koululla toimi kumpanakin lukuvuonna kolme ryhmää. Kaikissa näissä ryhmissä lapsimäärä on kasvanut edellisvuoteen verrattuna. Vuonna 2010 aloitti kokonaan uusi iltapäivätoiminnan ryhmä Korivaaran koululla. Lisäksi Nuorten Ystävät ry tarjoaa erityisoppilaiden iltapäivätoimintaa. (Muhoksen kunnan koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta 2009, 2; Muhoksen kunnan koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta 2010, 2.)

### 3 AAMU- JA ILTAPÄIVÄTOIMINTAAN OSALLISTUJAT

#### 3.1 Osallistujien kehitysvaihe

Lapsuus on elämän tärkein vaihe, koska sen aikana muotoutuu ihmisen persoonallisuus. Hyvinvointi aikuisena riippuu paljolti siitä, minkälaiset lapsuuden kasvuolosuhteet ovat olleet. Lapsuus on yksilön kasvun, kehityksen ja oppimisen aikaa. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 23.) Lapsuutta elämänvaiheena voidaan tarkastella muun muassa fyysisen, kognitiivisen ja sosiaalisen kehityksen kautta. On määritelty, että ikävuodet 7–12, jotka sijoittuvat varhaislapsuuden ja murrosiän väliin, kuuluvat keskilapsuuteen (Kinnunen 2001, 7). Opinnäytetyössämme huomio kiinnittyy tämän ikäluokan lapsiin. Tämän kappaleen tietoja on siksi rajattu käsittelemään lähinnä keskilapsuuden kehitystehtäviä.

Keskilapsuudessa lapsi on utelias ja tiedonhaluinen tavoitellessaan yhä laajempaa osaamista ja tietämistä. Tänä aikana lapsi voi kehittää suurenkin määrän taitoja ja valmiuksia, mikäli niille on olemassa riittävät edellytykset. (Rödstam 1992, 64.) Perimä antaa rajat motorisen kehityksen mahdollisuuksille, mutta ympäristön virikkeet, yksilön persoonallisuus ja motivaatio motoristen taitojen harjoitteluun vaikuttavat kaikki siihen, millaisia motorisia taitoja henkilö lopulta hallitsee. Motorisella kehityksellä tarkoitetaan liikkeiden kehitystä, joka määräytyy pitkälti keskushermoston, luuston ja lihaksiston kehityksen mukaan. (Vilén ym. 2008, 136.)

Kouluikään tullessaan lapsen hienomotoriset sekä käden ja silmän yhteistyötä vaativat taidot kehittyvät selvästi. Päivään kuuluu paljon piirtämistä, kirjoittamista ja askartelua. (Mäkelä 2009, 67.) Karkeamotoriikka taas harjaantuu leikkien myötä muun muassa juoksemisen ja kiipeilyn kautta. Tässä vaiheessa saavutetut onnistumisen kokemukset luovat pohjaa lapsen myöhemmälle käsitykselle itsestään aktiivisena toimijana. Lapsi harjoittaa taitoja, joita alkaa myöhemmin arvioida jopa ammatinvalinnan kannalta. Motoriset kyvyt ja liikuntataidot antavat itsevarmuutta. (Vilén ym. 2008, 144.)

Lapsen kognitiivista kehitystä säätelevät sekä ympäristö että perimä. Kognitiivisella kehityksellä tarkoitetaan havaitsemiseen, muistiin, ajatteluun, kieleen ja oppimiseen eli tiedolliseen osa-alueeseen liittyvää kehitystä. Lapsi hakee itse aktiivisesti oppimiskokemuksia. Uusien taitojen ja tietojen oppiminen edellyttää, että ympäristö tarjoaa riittävästi virikkeitä. Pääsääntöisesti seitsemänvuotiaana lapsi oppii lukemaan ja kirjoittamaan, osaa laskea yksinkertaisia päässälaskutehtäviä ja on kiinnostunut oppimisesta. (Vilén ym. 2008, 144–146.) 7–12-vuotiaana kyky soveltaa loogista ajattelua kasvaa voimakkaasti. Raja todellisuuden ja mielikuvituksen välillä tarkentuu. Lapsi alkaa oppia lainalaisuuksia ja asiayhteyksiä. Toiminta on tietoisempaa ja lapsi oppii erottamaan ajatukset teoista, mikä ilmenee lisääntyneenä itsenäisenä pohdiskeluna. (Rödström 1992, 38–40.)

Sekä hyväksytyksi tuleminen että ystävyys-suhteiden solmiminen ovat merkittäviä lapsuusiän kehitystehtäviä. Se, miten lapsi näissä tehtävissä onnistuu, nähdään osoituksena lapsen sosiaalisista kyvyistä. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 103.) Sosiaalisella kehityksellä, joka liittyy tiiviisti myös persoonallisuuden kehitykseen, viitataan muun muassa vuorovaikutustaitoihin ja kykyyn toimia muiden kanssa. Sosiaalinen kehitys sisältää rooleja ja arvoja, joita lapsi alkaa omaksua lähiympäristöstään. Erityisesti lapsen vanhemmilla on vaikutusta lapsen sosiaaliseen kehitykseen. Kiintymyssuhde ja kotoa opitut mallit vaikuttavat siihen, miten lapsi alkaa hahmottaa itseään muiden kanssa ja miten hän oppii sosiaalisia taitoja. Vanhemmilta opitut arvot ja asenteet vaikuttavat siihen, miten lapsi alkaa kohdata muita ihmisiä. (Vilén ym. 2008, 156.) Kun riippuvuus aikuisista vähenee keskilapsuudessa, kavereiden taholta tulevan kritiikin merkitys kasvaa (Rödström 1992, 27).

Ystävyys-suhteet ovat tärkeitä sosiaalisten tapojen oppimisessa. Vertaisten kanssa toimiminen on tärkeää sekä tulevaisuudessa tarvittavien taitojen, lapsen arjen sujumisen että sosiaalisen identiteetin rakentumisen kannalta. Sosiaalista identiteettiään lapsi rakentaa muun muassa vertailemalla itseään muihin. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 95–96.)

Journal of School Health -lehdessä julkaistun, Yhdysvalloissa tehdyn tutkimuksen mukaan koulutuntien ulkopuoliset aktiviteetit, kuten kerhot, urheilujoukkueet ja muu liikunta, vaikuttivat myönteisesti lasten sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Koulut olivat

suurin koulutuntien ulkopuolisia aktiviteetteja järjestävä taho. Tutkimuksen tulosten mukaan ne 6–11-vuotiaat lapset, jotka olivat vuoden aikana olleet mukana sekä liikunta-että kerhotoiminnassa, olivat sosiaalisilta taidoiltaan kehittyneempiä kuin lapset, jotka eivät olleet osallistuneet mihinkään toimintaan. Vertailussa ei kuitenkaan havaittu eri ryhmien välistä eroa ongelmakäyttäytymisen yleisyydessä. Tutkimuksessa tähdennetään sitä, että koulut ovat tärkeässä osassa luodessaan lapsille mallia terveellisistä käyttäytymismalleista. (Howie, Lukacs, Pastor, Reuben & Mendola 2010.)

Yhtenä sosiaalisen sopeutumisen merkinä pidetään sitä, miten lapsi tulee toimeen toisten lasten kanssa (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 103). Jotta lapsi oppisi vuorovaikuttamaan muiden lasten kanssa hyväksyttävästi, on hänen opetettava empatiaa eli kykyä ymmärtää toisten tunteita ja eläytyä niihin. Lapsella on kyky oppia empatiaa vuorovaikutuksessa muiden kanssa vauvasta saakka. Kun lapselle tulee hyvä kokemus siitä, että hän on tullut kuulluksi ja ymmärretyksi, hän oppii huomaamaan toisten tarpeet ja vastaamaan niihin. Empatian opettelussa auttaa, että lapselle on asetettu selvät rajat. (Vilén ym. 2008, 157.)

Jos sosiaalinen kehitys etenee normaalisti ja lapsi kasvaa turvallisessa ympäristössä sekä tunnetasolla että fyysisesti, hänen pitäisi seitsemänvuotiaana osata toimia isoissa ryhmissä. Hän tarvitsee kuitenkin myös yksilöllistä huomiota. Hän osaa leikkiä pienellä kaverijoukolla melko itsenäisesti, on kiinnostunut yhdessä harrastamisesta ja uusien taitojen oppimisesta sekä kavereiden että vanhempiensa kanssa. Erityisesti uuden oppimisessa hän tarvitsee kuitenkin kannustusta ja tukea. (Vilén ym. 2008, 158–160.)

### 3.2 Luovat ja leikkivät osallistujat

Leikin tunnusmerkkejä ovat muun muassa vapaaehtoisuus, nautinnollisuus, leikin erottaminen todellisuudesta ja leikkijöiden yhteisymmärrys. Leikki voi parantaa lapsen luottamusta niin omiin kykyihinsä kuin itseensä. Leikissä hän voi käsitellä niitä asioita, joita ei ehkä muuten osaa puheeksi sanoiksi. (Järvinen, Laine & Hellman-Suominen 2009, 65–66.) Leikin syntyminen edellyttää tunnetta perusturvallisuudesta. Ennen kuin leikki voi alkaa, lapsen on saatava purkaa turvalliselle aikuiselle päivän kokemuksiaan ja mahdollista turhautumistaan. (Hintikka 2009, 143.)

Lapsuus lyhenee ja omaehtoinen leikki vähenee. Vielä alakoulussa lapset pyrkivät leikkimään, vaikka tiedollista osaamista painotetaan jo huomattavasti. Lasten halutaan kehittyvän ja oppivan uutta yhä nuorempina. (Järvinen ym. 2009, 65–66.) Lapsen optimaalisen kehityksen kannalta on tärkeää, että hän saa keskilapsuudessa edelleen leikkiä. Vapaalle leikille on oltava tilaa, eikä lapsen vapaa-aikaa saisi täyttää vain ohjatuilla harrastuksilla, läksyillä ja kokeisiin valmistautumisilla. Leikkiessään lapsi oppii sosiaalisia ja kognitiivisia taitoja, tunteiden säätelyä ja luovuutta. (Bergen & Fromberg 2009, 426–427.)

Leikki on lapselle luontainen tapa toimia, minkä takia lapsi leikkii aina saadessaan siihen mahdollisuuden. Se on lapsen omaehtoista aktiivista toimintaa. Leikkiminen on tärkeää lapsen kokonaisvaltaisen kehittymisen kannalta, koska leikkiessään lapsi oppii asioita itsestään, toisista ja ympäristöstä. Lapsen on hyvä antaa käyttää leikissään monipuolisesti erilaisia välineitä ja materiaaleja. Leikissä hän harjoittelee arjen perustoimintoihin liittyviä, omatoimisuutta lisääviä taitoja, mutta ilman vaativaa ponnistelua. Oppimisessa olennaisia seikkoja ovat oppijan omat pyrkimykset ja mielenkiinto. (Ritkala, Ojanen, Sivén, Vihunen & Vilén 2009, 200–201.) Lapsen leikin ja luovuuden maailmassa on merkityksiä, jotka ovat aikuisille tuntemattomia. Aikuisten tuntemat merkitykset liittyvät usein oppimiseen ja tulevaisuuteen. (Vornanen 2001, 35.)

Leikkiessään lapsi oppii moraalialia (Järvinen ym. 2009, 66). Moraaliin vaikuttavat arvot, tunteet ja käyttäytyminen. Esimerkiksi arvomaailmassa ihminen voi ajatella, ettei ketään saa lyödä. Hän saattaa kuitenkin lyödä loukatuksi tullessaan, mikäli pettymysten hallinta on hänelle vaikeaa. Voimakas pelkokin saa ihmiset usein toimimaan eri tavalla. Esimerkiksi lapsi, joka pelkää rangaistusta, voi valehdella, vaikka tietäisi valehtelemisen olevan väärin. (Vilén ym. 2008, 158.)

Leikkiminen vertaisten kanssa vaatii sivistyneisyyttä ja sosiaalisuutta. Sivistyneisyyttä on yksinkertaisimmillaan esimerkiksi se, ettei toista saa purra tai lyödä. Sosiaalisia taitoja jo hallitsevat lapset opettelevat, miten ystäviä saadaan ja miten ystävyysuhteita ylläpidetään. Muiden lasten kanssa leikki muuttuu yksin leikkimistä kiinnostavammaksi, koska he tuovat mukanaan uusia tapoja, joissa vaaditaan neuvottelukykä. (Jones & Cooper 2006, 90–91.)

Kouluikäisen lapsen todellisuudentaju on kehittynyt ja hänen kykynsä ajatella ja havainnoida tunteitaan ovat muuttuneet. Tämän ikäiset lapset leikkivät mielellään samaa sukupuolta olevien lasten kanssa. Sääntöleikit ja pelit ovat kouluikäisellä yhä keskeisemmässä asemassa omantunnon ja sosiaalisuuden kehittymisen myötä. Säännöt peleissä ja leikeissä luovat lapsien kaipaamaa kontrollia. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 84.)

Nancy Kingin (Bergen & Fromberg 2009, 427) mukaan lapset laskevat jonkin toiminnan leikiksi silloin, kun se on heille vapaaehtoista. Vastaavasti toiminnot nähdään työnä silloin, kun ne ovat aikuisten lapsille valitsemia. Leikin arvostaminen on samalla lapsen arvostamista (Järvinen ym. 2009, 66). Lapsella on leikkiin oikeus, joka tunnustetaan kansainvälisesti Yhdistyneiden Kansakuntien lapsen oikeuksien sopimuksessa (UNICEF 2009).

Lapset ovat luontaisesti luovia. Lapsen synnynnäiset lahjat kehittyvät kokemusten kautta. (Einon 2003, 8–9.) Pienet koululaiset piirtävät, askartelevat, rakentavat ja maalaavat mielellään. Taidekasvatus voi olla osa aamu- ja iltapäivätoimintaa. Yhtä hyvin sitä voidaan järjestää esimerkiksi kerhoina tai osana kunnan kulttuuri- ja nuorisotyötä. Paikalliset olosuhteet, kuten kulttuuritarjonta ja ohjaajien koulutustaustat, määrittävät tarjontaa. Parhaimmillaan taide on läsnä arkipäivässä monipuolisesti. Taidetta opitaan itse tekemällä. Omat taidekokemukset tuottavat iloa ja rohkaisevat ilmaisemaan ajatuksia ja tunteita persoonallisesti. (Grönholm i.a, 74–75.)

Piirtämisen kehitys on yhteydessä lapsen tapaan hahmottaa maailmaa, joten piirroksia on mahdollista käyttää apuna lapsen älyllisen kehityksen arvioinnissa. Viktor Lowenfeld (Vilén ym. 2008, 142–143) on määritellyt piirtämisen kehitysluokituksen. Se alkaa 2–4 vuoden ikäisenä riimustelukaudella, jolloin piirroksissa ei yleensä vielä ilmene tunnistettavia hahmoja. 4–7-vuotias elää kaaviokautta edeltävää kautta, jossa riimustelu kehittyi edelleen esittäväksi kuvaamiseksi. 7–9-vuotiaana kaaviokaudella lapsi alkaa käyttää toistuvasti tietyissä merkityksissä kuvallisia symboleja.

Käsityö on luovaa toimintaa. Yhdessä muiden kanssa toimiessa se on vuorovaikutuksen väline, joka luo yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta. Käsityön avulla voidaan parantaa minäkuvaa ja eheyttää psyyken rakennetta. Kiireisen elämäntavan keskellä käsityö voi toimia rentoutumisen välineenä. Käsityössä huomio kiinnittyy toimintaan, mikä auttaa

keskittymään ja voi näin myös parantaa keskittymiskykyä. Käsityö voi lisätä valmiuksia ja mahdollisuuksia selvitä elämässä ja osallistua yhteiskunnan toimintaan. Käsityö voi auttaa ihmistä hyötymään ja löytämään oman paikkansa. (Pöllänen i.a.)

Kädentaidot auttavat ja tukevat lapsen kehitystä. Karkea- ja hienomotoristen taitojen harjoitus vaikuttaa lapsen tiedolliseen kehitykseen. Vaikutukset ilmenevät lisääntyneinä valmiuksina hankkia, käsitellä ja varastoida tietoa. Ne ilmenevät myös äidinkielen parantuneena hallintana ja käyttötaitona. Käsityössä pitäisi olla mahdollisuus kiireettömään luovaan toimintaan, pysähtymiseen ja elämysten kokemiseen. Valmistaessaan tuotetta lapsi kokee myös ongelmia ja ratkaisee niitä. (Pöllänen i.a.)

Taiteellisen toiminnan keskeisin tehtävä lasten kohdalla on, että sen kautta he saavat ilmaista omaa sisäistä maailmaansa ja jakaa kokemuksiaan toisten kanssa. Kun lapsen annetaan ilmaista itseään vapaasti taiteen keinoin ja aikuinen vastaanottaa nämä ilmaiset, luodaan vuorovaikutusta, jonka määrittäjänä toimii lapsi. Lapsen taiteen vastaanottajana aikuinen pääsee osalliseksi lapsen ajatusmaailmasta. (Pääjoki 2011, 112.)

Taiteella ja leikillä on paljon yhteneväisyyksiä. Erityisesti silloin on kyse leikin kaltaisesta toiminnasta, kun tekeminen itsessään on asian ydin eikä lopputuloksella ole niinkään merkitystä. Monipuoliset materiaalit leikkivälineinä ohjaavat lasta luovuuteen. Lapsen taiteellisen toimijuuden mahdollisuuksia rajoittavat ne materiaalit ja välineet, jotka hänellä on käytössään. (Pääjoki 2011, 113.) Parhaat materiaalit ovat sellaisia, jotka sopivat moneen eri käyttötarkoitukseen ja joita voi muunnella (Bergen & Fromberg 2009, 429).

Luovuutta edistää se, että lasta rohkaistaan ilmaisemaan tunteitaan ja mielipiteitään sekä arvioimaan ajatuksiaan. Hänen pitää antaa olla utelias. Lapsen pitää antaa olla omaperäinen. Hänen luovia ajatuksiaan ei saisi tyrmätä. Harjoittelumahdollisuuksia, joissa lapsi saa ilmaista itseään vapaasti, tulee tarjota runsaasti. (Einon 2003, 9, 13.)

### 3.3 Osallistujat ja vertaissuhteet

Yksi tärkeimmistä ihmisen olemassaoloon ja kehitykseen liittyvistä seikoista on se, että hän saa elää yhdessä toisten ihmisten kanssa. 7–12-vuotiaan lapsen kohdalla tämä merkitsee yhteenkuuluvuutta sekä aikuisiin että vertaisiinsa (Rödström 1992, 113). Vertaisella tarkoitetaan lapsen kanssa samalla tasolla sosiaalisessa, kognitiivisessa tai emotionaaliossa kehityksessä olevaa henkilöä. Lapsi omaksuu vertaistensa kanssa tietoja, taitoja ja asenteita sekä kokee asioita, jotka vaikuttavat lapsen välittömän sopeutumisen ja hyvinvoinnin lisäksi pitkälle hänen tulevaisuuteensa. Lapsen persoonallisuuden kehityksen kannalta on välttämätöntä, että hänellä on varhaislapsuudessa ja leikki-ikäisenä voimakas tunnesuhde vanhempiinsa. Kypsyminen ja itsenäistyminen edellyttävät kuitenkin vähittäistä irrottautumista vanhemmista. Iän myötä vertaissuhteiden merkitys korostuu. (Salmivalli 2008, 15; Kinnunen 2001, 16–17.)

Lapsi oppii vertaisten välisessä vuorovaikutuksessa tarkastelemaan itseään sekä subjektina että objektina. Kouluiästä eteenpäin vertaisryhmään kuuluminen on erityisen tärkeää. Ryhmän ulkopuolelle jääminen johtaa helposti tunne-elämän ongelmiin ja alemmuudentunteisiin. Vertaistensa kanssa lapsi joutuu perustelemaan omia näkemyksiään ja kehittää vuorovaikutustaitojaan. (Salmivalli 2008, 17.) Lapsi oppii myötäelämistä ja harjaantuu tietämään, mistä toinen henkilö pitää ja mistä ei pidä. Hän oppii vastavuoroisuutta ja sitä, miten käyttäytyminen vaikuttaa toiseen. Vertaisten kanssa toiminta opettaa myös luottamaan, pettymään ja jakamaan salaisuuksia. (Kinnunen 2001, 147.)

Erilaiset ryhmät tarjoavat lapselle mahdollisuuden hankkia ystäviä ja suosiota sekä rakentaa kumppanuutta ja luottamusta. Lapsille mukanaolo on usein tärkeämpää kuin toiminnan sisältö tai päämäärä. Lasten toiminta vertaistensa ja kavereiensa kanssa on luovaa ja innovatiivista. Yhdessä leikkien lapset luovat omaa kulttuuriaan soveltamalla aikuisilta saamaansa tietoa omiin ryhmätoimintoihinsa. 7–13-vuotiaat lapset ovat tarkkoja pukeutumisesta, kielenkäytöstä ja käyttäytymisestä. Heille ystävyyssuhteet opettavat ennen kaikkea käyttäytymisen normeja. Koulumaailmassa lapsille tulee yhä tärkeämmäksi se, millaisen vaikutelmat vertaiset heistä saavat. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 90–99.) Vääränlainen vaikutelma voi pahimmillaan johtaa kiusaamiseen.



Kiusaamisen määritellään olevan yhteen ja samaan henkilöön toistuvasti kohdistuvaa, tahallisen vihamielistä käyttäytymistä. Systemaattisuuden ja toistuvuuden lisäksi kiusaamiselle ominaista on osapuolten epätasaväkisyys. Kiusaaminen on vallan tai voiman väärinkäyttöä. (Salmivalli 2003, 11.) Jatkuva kiusattuna oleminen haavoittaa lasta syvästi. Kiusattu tuntee häpeää ja huonommuutta. Kiusaamisen jatkuessa uhrin itseluottamus kärsii eikä lapsi usko selviytyvänsä vertaissuhteissaan, vaan voi päätyä suojaamaan itseään eristäytymällä muista. Muut ihmiset voivat alkaa vaikuttaa pelottavilta ja heihin suhtaudutaan epäluuloisesti. Usein lapsen tulkinta on, että kiusatuksi joutuminen on hänen syytään ja hänessä on jotakin vikaa. (Kinnunen 2001, 154.)

Ystävyysuhteet suojaavat kiusaamiselta ja ovat merkityksellisiä lapsen hyvinvoinnin ja kouluviihtymisen kannalta. Ystävyysuhteella tarkoitetaan vastavuoroista sekä myönteistä, läheistä ja tasavertaista suhdetta. Ystävyysuuhde on tasapainoinen. Se edistää lapsen myönteistä kehitystä, mikäli siihen ei liity dominoivaa käyttäytymistä tai torjuntaa. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto i.a.)

## 4 LAPSET YHTEISKUNNALLISINA TOIMIJOINA JA VAIKUTTAJINA

### 4.1 Lapsuudentutkimus

Lapsuudentutkimuksen keskeinen pyrkimys on lasten ymmärtäminen yhteiskunnan ja yhteisöjen jäsenenä ja toimijoina. Lisäksi lapsuudentutkimuksella pyritään lisäämään lapsuuden ymmärtämistä osana yhteiskuntaa, sen rakenteita ja kulttuuria. Lapsuus käsitetään yksilön kasvun, kehityksen ja yhteiskuntaelämän harjaantumisen vaiheeksi. Monet sekä kansalliset että kansainväliset taloudelliset, sosiaaliset, kulttuuriset ja rakenteelliset muutokset välittyvät yhä suuremmin lapsuuteen, lasten elämään ja kokemuksiin. Tutkijoilta vaaditaan kykyä kuunnella lapsia ja lähestyä heidän kokemustietoaan yhtenä tärkeänä tiedonlähteenä. (Alanen 2009, 9–20.)

Lapsuudentutkimuksen tärkein lähtökohta on, että lapset ovat sosiaalisia toimijoita ja osallistujia. He antavat oman osuutensa yhteiskunnalle omalla osallistumisellaan. Usein osallisuus jää näkymättömäksi, mutta lapsuudentutkimuksen yhtenä tehtävänä onkin tehdä lasten osallisuutta näkyväksi. Lapset rakentavat lapsuuttaan myös itse. Lapsuuden instituutiot sekä avaavat että rajaavat lasten osallistumisen tapoja ja toimintamahdollisuuksia. Näitä instituutioita ovat muun muassa perhe, päivähoito ja koulu. (Alanen 2009, 22.)

Lapsuudentutkimuksessa kiinnitetään huomiota lapsen ja lapsuuden näkyviksi tulemiseen sekä lapseen yhteiskunnallisena subjektina. Lapset tulee nähdä aktiivisina osallisina omaan elämäänsä. He ovat oman ympäristönsä ja omien yhteiskuntiensa rakentajia ja määrittäjiä. Lapsuudentutkimus yhdessä muuttuneen yhteiskunnallisen todellisuuden kanssa haastavat miettimään uudella tavalla lapsuutta, lapsen kohtaamista ja kuulluksi tulemistä. Lapsuus on itsenäinen vaihe elämässä ja lapsella on runsaasti resursseja käytettävissään. Lapsuudentutkimuksessa onkin mietittävä, miten lapsen näkökulma tulee esille ilman, että sitä tukahdutetaan aikuisten kysymyksillä ja tulkinnoilla. (Eskelinen & Kinnunen 2001, 14, 18.)

## 4.2 Lapsen osallisuus ja lapsilähtöisyys

Lapsen osallisuudella tarkoitetaan sitä, että lapsella on mahdollisuus olla mukana määrittämässä, toteuttamassa ja arvioimassa hänen etujensa turvaamiseksi tehtävää työtä. Identiteetin kehittymisen kannalta on tärkeää, että lapsella on mahdollisuus olla osallisena asioiden käsittelyssä itselleen merkittävässä yhteisöissä. Osallistumisen kautta opitaan olemaan ja elämään yhdessä. Osallisuudessa vastavuoroisuus on tärkeää. Osallistuminen on konkreettista toimintaa, jossa osallisuus toteutuu. Osallisuudesta ei voida puhua, mikäli lapselle ei synny tunnetta, että hänelle tärkeät asiat ovat tulleet kuulluiksi. (Sosiaaliportti 2010.)

Lasten osallisuus ei ole pelkästään aktiivisuutta, vaan vuorovaikutusta ja vastavuoroisuutta. Näin lasten osallisuus osallistaa myös vanhempia, jotka liittyvät lasten elämänpääpiiriin. Aikuisten tuleekin edistää vuorovaikutusta ja luoda osallistumisen mahdollisuuksia lapsille. Lapsilla on myös oikeus olla osallistumatta. He saavat pitää osaa maailmastaan omanaan, aikuisilta suljettuna silloin, kun se ei haittaa heidän terveyttään ja kehitystään. (Vornanen 2001, 36–37.)

Lasten osallisuutta ja heidän kuulemistaan on alettu korostaa yhteiskunnan eri palveluissa, kuten päiväkodissa ja koulussa. Osallisuus liittyy vahvasti yhteisöllisyyteen. Lasten osallisuuden mahdollistaminen osoittaa luottamusta heitä kohtaan. Uudenlaisen toimijuuden kautta lapset voivat kehittää omaa osaamistaan ja osoittaa omaa kyvykkyyttään. Lasten näkemysten kuuleminen ja aloitteellisuuden mahdollistaminen auttavat aikuisia näkemään lapset osaavina toimijoina. (Turja 2011, 46, 52.)

Lapsilähtöisessä kasvatustavassa tärkeitä asioita ovat luottamus, lämpimyys, rajojen asettaminen ja kiinnostus lapsen toimintaa kohtaan. Lasta pidetään yksilöllisenä persoonana, jonka tarpeet ja mielipiteet otetaan huomioon ja jota ei koskaan hylätä tunneta-solla. Lapsi tarvitsee rakastavaa huolenpitoa, valvontaa ja turvallisia rajoja. Lapsen on hyvä saada paljon onnistumisen kokemuksia ja kiitosta. Rankaisua ei pidä käyttää ainoana kasvatustavaksi. Lapsilähtöinen kasvatustapa edistää lapsen sopeutumista yhteiskuntaan ja suoriutumista esimerkiksi koulussa. Lisäksi se tukee itsetuntoa. (Hermanson 2008.)

Aamu- ja iltapäivätoiminnan tavoitteena on olla osallistavaa ja lapsilähtöistä. Osallisuus ja tasa-arvo ehkäisevät syrjäytymistä. Toiminnassa on luotava tilanteita, jotka lisäävät lapsen tunnetta osallisuudesta. Lapselle on annettava mahdollisuus kertoa toiveitaan ja tulla kuulluksi. Lapsella on oikeus osallistua toiminnan suunnitteluun. (Parkkinen i.a, 16.)

## 5 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Opinnäytetyön tarkoitus ja tavoite

Opinnäytetyömme tarkoituksena oli kuvata lasten kokemuksia Muhoksen kunnan järjestämästä aamu- ja iltapäivätoiminnasta ja siihen liittyviä toiveita. Tavoitteena oli hyödyntää opinnäytetyömme tuloksia toiminnan lapsilähtöiseen kehittämiseen.

#### TUTKIMUSKYSYMYKSET:

1. Mitä lapset tekevät aamu- ja iltapäivätoiminnassa?
2. Mistä lapset pitävät aamu- ja iltapäivätoiminnassa?
3. Mistä lapset eivät pidä aamu- ja iltapäivätoiminnassa?
4. Millaista sisältöä lapset toivovat aamu- ja iltapäivätoimintaan?

Valitsimme lähtökohdaksemme laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen, koska siten voimme parhaiten tuoda esiin lasten kokemuksia. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan pyrkimyksenä on tavoittaa tutkittavien näkökulma tutkittavasta ilmiöstä. Tutkittavaksi valitaan kohde, jonka kautta tarkasteltavana olevaan ilmiöön voidaan perehtyä mielekkäästi ja syvällisesti. (Kiviniemi 2001, 68.) Lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja pyrkimyksenä mahdollisimman kokonaisvaltainen kohteen tutkiminen. Laadullisella tutkimuksella on mahdollisuus tavoittaa lasten ääni ja kokemukset heidän omien kertomustensa avulla. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 157–161.)

Lapsen kvalitatiivisen haastattelun tavoitteena on ymmärtää, miten lapsi jäsentää maailmaansa, sen tapahtumia ja toimintaansa. Lapsen haastattelu on vuorovaikutustilanne, johon sekä haastattelija että lapsi tuottavat sisältöä. Näin ollen lapsen ääni ei tule sellaisenaan kuuluviin vaan tutkimustilanne ja henkilöt yhdessä muokkaavat sitä. Tärkeintä on huomioida lapsen kehitystaso ja toimia tilanteessa lapsen kielellä. (Alasuutari 2009, 162.)

## 5.2 Teemahaastattelu

Teemahaastattelu on yksi laadullisen tutkimuksen käytetyimmistä aineistonkeruumenetelmistä. Siinä tarkoituksena on kysyä ihmisiltä suoraan, mitä he ajattelevat jostakin asiasta. Kyseessä on keskustelu, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja usein tutkijan ehtoilla. Tutkija pyrkii vuorovaikutuksessa saamaan esille tutkittavaan aiheeseen liittyviä asioita. Teemahaastattelussa edetään etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien, tarkentavien kysymysten mukaan. Etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehukseen. Kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käydään läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelevat haastattelusta toiseen. (Eskola & Vastamäki 2007, 25–28; Tuomi & Sarajärvi 2003, 77–79.)

Kun haastattelun teemoja valitaan, on olennaista pitää mielessä tutkimustehtävä, johon haetaan vastausta (Eskola & Vastamäki 2007, 34). Lapsia haastatellessa kysymykset on hyvä liittää lapsen arkipäivään liittyviin asioihin. Esimerkiksi voidaan kysyä lapsen tavallisesta päivästä tai siitä, mitä hän on tehnyt viime aikoina. Tämä helpottaa usein lapsen vastaamista. (Alasuutari 2009, 158.) Sellaisia kysymyksiä, joihin voi vastata vain kyllä tai ei ja kysymyksiä, jotka vaativat hyvin yksityiskohtaista vastausta, tulee lapsia haastatellessa välttää (Dockrell, Lewis & Lindsay 2000, 55).

Teemamme nousivat lapsen arkipäivästä ja Opetushallituksen asettamista aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteista. Ensinnäkin tärkeiksi nousivat lasten kokemukset, kuten mikä on kivaa ja mikä tylsää aamu- ja iltapäivätoiminnassa. Halusimme tietää, mitkä olivat aamu- ja iltapäivätoiminnassa olevien lasten eniten suosimia toimintoja tai tuntuuko jokin asia tylsältä ja pakolliselta. Halusimme tietää kavereista ja ohjaajista, miten lapset kokevat heidät ja mitä asioita heihin liittyen ottavat esiin. Lisäksi lasten arkeen aamu- ja iltapäivätoiminnassa kuuluvat lepo, läksyt ja välipala. Halusimme kuulla, kuinka toimivina lapset pitävät näihin asioihin liittyviä käytäntöjä ja toivoisivatko he niihin muutoksia. (Liite 2.) Haastattelutilanteissa kysymysten asettelu ja järjestys vaihtelivat haastattelusta toiseen riippuen siitä, kuinka paljon lapsi kertoi omatoimisesti ja mistä hän halusi puhua. Pyrimme kuitenkin kysymään kaikilta lapsilta samat asiat.

Teemahaastatteluaineiston analyysin kohdalla ensimmäinen tehtävä on järjestää aineisto teemoittain. Käytännössä se tapahtuu niin, että jokaisesta vastauksesta etsitään teemaan

liittyvä kohta. Tämän jälkeen aineisto järjestetään uudestaan, mutta sitä ei vielä karsita. Teemoittamisen jälkeen analysoidaan. Tutkija lukee aineistonsa läpi riittävän monta kertaa ja esittää siitä tulkintansa. Tässä vaiheessa on hyvä tehdä muistiinpanot esimerkiksi käsin aineiston reunaan ja korostaa tekstistä kohdat, jotka vaikuttavat kiintoisilta ja merkittäviltä. Analyysin tehtävänä on tiivistää aineistoa eli järjestää ja jäsentää se esimerkiksi tematisoimalla tai tyyppittelemällä niin, ettei mitään olennaista jää pois vaan informaatioarvo kasvaa. Lopuksi tutkijan on vielä poimittava tärkeimmät kohdat aineistostaan. (Eskola 2001, 143–152.)

Teemahaastattelun runkoa voidaan käyttää aineiston koodauksen apuvälineenä. Aineistosta seulotaan esiin haastattelurungon avulla kohtia, jotka kertovat kyseisistä asioista. Tässä kohdin aletaan tehdä tulkinnallista työtä, jossa täytyy olla jo valmis perustelemaan, mikä määrittää sen, että juuri kyseinen kohta on merkityksellinen. (Eskola & Suoranta 2008, 152.)

Tematisointi on usein ensimmäinen lähentyminen aineistoon. Aineistosta voi nousta esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Tällöin on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä aineistosta. Tekstistä on ensin pyrittävä löytämään ja erottelemaan tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet. Teemoittain järjestetyt vastauksista irrotetut sitaatit eivät välttämättä osoita vielä kovin pitkälle menevää analyysia ja johtopäätöksiä. Teemoittelu vaatii onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka tutkimustekstissä näkyy näiden lomittumisena toisiin. (Eskola & Suoranta 2008, 174–175.)

Tutkimuksen tarkoituksesta riippuu, nostaako tutkija esiin mielenkiintoisimpia kohtia vai kuvaako hän tasapuolisesti kaikkia asioita. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään yleensä ensimmäiseen vaihtoehtoon, jolloin tutkijan on päätettävä, mitkä asiat ovat mielenkiintoisia ja nostettava ne esiin. Tutkija kirjoittaa auki omien analyysiensa parhaat palat eli omin sanoin muotoillut tulkinnat siitä, mitä aineistossa on. Tällöin yhdistyvät aineistoesimerkit ja tutkijan ajattelu. Seuraavan vaiheen tavoitteena on synnyttää ensimmäinen, vielä hiomaton ja aukollinen, läpikirjoitettu versio koko työstä. Viimein teksti hiotaan ja editoidaan lopulliseksi tekstiksi. (Eskola 2001, 143–152.)

### 5.3 Eläytymismenetelmä

Halusimme kerätä aineistoa haastattelujen lisäksi käyttämällä eläytymismenetelmää eli antamalla lasten kirjoittaa antamiemme kehyskertomusten pohjalta. Menetelmä otettiin mukaan haastatteluja täydentämään siltä varalta, että emme saisi tarpeeksi haastateltavia lapsia tai jos lapset olisivat kovin harvasanaisia. Joillekin lapsille voi olla helpompaa ilmaista itseään kirjoittamalla kuin puhumalla. Suunnittelimme, että ne lapset, jotka osaavat jo kirjoittaa, voisivat kirjoittaa annettujen kahden kehyskertomuksen pohjalta tarinan. Käyttämämme kehyskertomukset ovat nähtävillä liitteessä 2.

Eläytymismenetelmä sopii monenikäisille vastaajille. Siinä kirjoitetaan pieniä esseitä tai lyhyehköjä tarinoita tutkijan antamien ohjeiden mukaan. Vastaajalle annetaan lyhyt kehyskertomus, joka orientoi häntä kirjoittamaan kehyskertomuksen synnyttämien mielikuvien pohjalta. Kirjoittaja joko vie kehyskertomuksessa kuvattua tilannetta eteenpäin tai kertoo, mitä ennen kuvailtua tilannetta on tapahtunut. Menetelmässä keskeistä on vaihtelun vaikutuksen selvittäminen. Peruskehyskertomuksesta luodaan vähintään kaksi eri variaatiota, jotka eroavat toisistaan yhden keskeisen seikan suhteen. Variointi erottaa eläytymismenetelmän monesta muusta tiedonhankintamenetelmästä ja korostaa sen erityisluonnetta. (Eskola 2007, 71–75.)

Kehyskertomuksen tulee olla onnistunut, jotta eläytymismenetelmällä kerätystä aineistosta saadaan käyttökelpoista. Kehyskertomuksen on pureuduttava tavoiteltavaan ongelmaan. Usein tavoitteena on luoda mahdollisimman lyhyt kehyskertomus siksi, että pitkä kertomus antaa monenlaisia vihjeitä, joiden sekaan variaatio voi hukkaa kokonaan. Pitkässä kehyskertomuksessa vastaajat kiinnittävät huomiota eri asioihin. Vastustilanteesta on luotava sellainen, että tilanteeseen eläytymiselle ja vastaamiselle on oma tilanteensa ja riittävästi aikaa. (Eskola 2007, 72–76.)

### 5.4 Tutkimusprosessi

Jaoin lapsille lupalomakkeen sisältävät tiedotteet kotiin vietäviksi maaliskuussa 2011. (Liite 1.) Palautusaikaa lomakkeelle oli viikko ja aikaa aineiston keruuseen noin



kaksi viikkoa. Pyysimme palauttamaan allekirjoitetun lupalomakkeen aamu- tai iltapäivätoiminnan ohjaajille. Lupalomakkeen palautti 11 lasta, joista kahdeksan oli saanut luvan osallistua tutkimukseen ja kolme ei. Lisäksi kolmella halukkaalla lapsella lomake oli jäänyt palauttamatta, jolloin iltapäivätoiminnan ohjaaja soitti ja kysyi suullisen luvan vanhemmilta. Kaikki kolme saivat luvan.

Keräsimme aineiston kuudella teemahaastattelulla, joihin osallistui seitsemän lasta. Yksi lapsi kirjoitti luomamme kehyskertomuksen pohjalta omista kokemuksistaan. Haastattelu- ja kirjoitusaineistoa saimme siis yhteensä kahdeksalta lapselta. Kaikki lapset olivat koulussa joko ensimmäisellä tai toisella luokalla ja he olivat 7–9-vuotiaita. Tyttöjä oli yhteensä viisi, joista kolme oli seitsemänvuotiaita, yksi kahdeksanvuotias ja yksi yhdeksänvuotias. Poikia oli yhteensä kolme, joista yksi oli seitsemän, yksi kahdeksan ja yksi yhdeksän vuotta vanha.

Aineisto kerättiin Muhoksen Kirkonkylän koulun iltapäivätoiminnan tiloissa. Aamupäivätoiminta järjestetään koulun kellarikerroksen kotitalousluokassa. Iltapäivätoiminta alkaa myös alakerran kotitalousluokasta, mutta toiminta hajautuu kolmeen ryhmään kun ensimmäisen kerroksen esiopetusluokat vapautuvat. Esiopetusluokkia on kaksi ja ne ovat iltapäivätoiminnan käytettävissä kaikkine tavaroineen. Lisäksi iltapäivätoiminta hyödyntää koulun liikuntasalia sekä kirjastoa ja tarpeen mukaan myös muita luokkatiloja. Iltapäiväkerholaiset ulkoilevat koulun pihalla.

Molemmat käynnit tehtiin iltapäivällä. Aamupäivätoiminnassa mukana olevat lapset osallistuivat kaikki myös iltapäivätoimintaan, jolloin aineiston keruu aamupäivällä ei ollut tarpeen. Ensimmäisellä kerralla olimme kumpikin paikalla ja teimme haastattelut yhdessä. Toisella käyntikerralla aikataulullisista syistä vain toinen työn tekijöistä oli paikalla. Mielestämme lasten puheeseen ei vaikuttanut se, oliko haastattelihoita yksi vai kaksi. Ne lapset, jotka halusivat haastatteluun, olivat joka tapauksessa innokkaita eivätkä juuri ujostelleet. Kaikki haastattelut kestivät noin kymmenen minuuttia. Tallensimme kaikki haastattelut nauhureille, joita oli käytössä kaksi molempina päivinä.

Ensimmäisellä kerralla ensimmäiset haastattelut suoritettiin samassa tilassa toimintaan osallistuvien lasten kanssa. Tästä aiheutui välillä melua, mutta se ei kuitenkaan tuntunut häiritsevän lapsia. Myös kirjoittamalla osallistunut lapsi oli kirjoittaessaan samassa

luokkatilassa muiden kanssa. Loppuajasta lapset ja ohjaajat siirtyivät eri tiloihin, jolloin saimme haastatella rauhassa. Toisella haastattelukerralla haastattelut suoritettiin iltapäivätoiminnalle osoitettujen tilojen viereisessä huoneessa, jossa tapahtui yksi ulkopuolinen keskeytys.

Kotoa saadun luvan jälkeen lapset saivat itse päättää, osallistuvatko he haastatteluihin tai kirjoittamiseen. Osa lapsista ei halunnut osallistua ollenkaan. Joko heitä alkoi ujostuttaa tai heillä oli jotain mielenkiintoisempaa tekemistä. Pari lasta taas halusi ehdottomasti osallistua, vaikka lupalomaketta ei ollut palautettu. Asia hoitui kotiin soittamalla ja lapset saivat osallistua. Osa lapsista olisi halunnut tulla uudestaan haastateltavaksi, koska se oli heidän mielestään kivaa. Kuitenkin pitäydyimme siinä, että haastattelimme jokaista lasta yhden kerran.

### 5.5 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin aloitimme litteroimalla haastattelut eli muunsimme nauhurilla olevan puheen sanatarkaksi kirjoitukseksi. Jos haastattelijan kiinnostus kohdistuu haastattelussa esiin tuleviin asiasisältöihin, ei kovin yksityiskohtainen litterointi ole tarpeen (Ruusuvuori 2010, 424–425). Lapsia haastatellessa on osattava huomioida lasten toiminnallisuus. Lapset saattavat hyödyntää kerronnassaan lelujaan, kehoaan ja ilmeitään. (Alasuutari 2009, 146.) Meidän oli esimerkiksi huomioitava litteroinnissa, että osaan kysymyksistä vastaus oli tullut vain nyökkäämällä.

Emme merkinneet katseita tai eleitä litteroituun aineistoon, paitsi ne muutamat nyökkäykset, jotka olivat merkittäviä myöhemmin aineiston luettavuuden kannalta. Jaoimme äänitetyt haastattelut keskenämme niin, että kummallekin tekijälle oli yhtä monta haastattelua aukikirjoitettavaksi. Lisäksi kirjoitimme puhtaaksi saamamme lyhyen kirjoitelman ja siirsimme sen aineistoon litteroitujen haastattelujen jatkoksi. Käsittelimme sitä samoin kuin muuta aineistoa. Litteroitua tekstiä tuli 31 sivua.

Kun aineiston analyysin perustana on litteroitu tekstiaineisto, litteroinnin avulla tavoitetaan vain pieni osa haastattelutilanteesta tarjolla olevasta informaatiosta (Ruusuvuori

2010, 427). Päätimme, että opinnäytetyössämme litteroidun aineiston pohjalta tehtävä analyysi riittää, emmekä enää litteroinnin jälkeen palanneet kuuntelemaan äänitettyjä haastatteluja. Mielestämme nauhurille tallentunut puhe oli pääosin selvää ja litterointi onnistui sanatarkasti. Jotkut kohdat vaativat useampaa kuuntelukertaa, jotta sanamuoto tuli varmasti oikein. Jotkin sanat jäivät epäselviksi taustamelun takia. Nämä epäselvät tai kokonaan muiden äänien alle peittyneet kohdat merkitsimme katkoviivalla.

Koska litterointi on aina tulkintaa, on alkuperäisen nauhoitteen säilyttäminen ja jatkokäytön ja uudelleen litteroinnin mahdollistaminen tärkeää (Ruusu vuori 2010, 428). Poistamme äänitiedostot sen jälkeen, kun opinnäytetyömme on valmis, arvioitu ja esitetty myös yhteistyökumppanille. Emme koe tarpeellisena säilyttää nauhoitteita sen pidempään, koska haastattelujen oleellinen sisältö on esitelty tässä työssä. Luotamme litterointimme riittävään tarkkuuteen.

Litteroinnin jälkeen ryhdyimme koodaamaan aineistoa. Teimme päätöksen, että käytämme teemahaastattelun teemoja hyväksemme ja etsimme niiden perusteella merkittäviä asioita haastatteluista. Merkitsimme tasapuolisesti aineistostamme jokaisen teemoihimme liittyvän maininnan jättämättä yhtäkään mainintaa pois. Merkitsimme eri väreillä eri teemat. Esimerkiksi haastattelukohta:

*Haastattelija: Onko joku semmoinen asia, jota tykkäät tehdä kaikista eniten ap:ssa tai ip:ssä?*

*Lapsi: Leikkiä kavereiden kanssa.*

Lapsen vastauksesta löytyy teemoittelun mukaisesti kahden eri teeman alaisuuteen kuuluvat kohdat, ensinnäkin kiva asia eli leikkiminen kavereiden kanssa ja toiseksi ylipäänsä kaverit. Maininta kavereista liittyi siis myös teemoittelun kaveri-kohtaan, johon keräsimme kaikki jotakin kavereihin liittyvää asiaa sisältävät kohdat.

Seuraavasta esimerkistä erotimme sekä välipalaan liittyvän asian että toiveisiin viittavan asian:

*Haastattelija: Oisko joku semmonen lempijuttu, mikä ois tosi kiva jos se ois välipalalla?*

*Lapsi: No varmaan jäätelöä, tai sitten jotakin omenaa tai jotaki semmoisia nii hedelmiä.*

Tämän jälkeen kirjoitimme jokaisen teeman alle listan teemaan kuuluvista asioista, jotka mainittiin. Tässä vaiheessa emme välittäneet toistosta ja samankaltaisista vastauksista, vaan kirjoitimme kaikki maininnat järjestelmällisesti muistiin. Listoissamme esiintyi esimerkiksi tylsien asioiden alla rauhallisesti oleminen, istuminen, pomottaminen, kiusaaminen, riehuminen kieltäminen, se, ettei pääse välitunnille sekä vähäinen tekeminen. Listausten jälkeen kävimme listat läpi tiivistäen ja pelkistäen niitä. Poimimme kunkin asian esiintymään listassa vain kertaalleen. Esimerkiksi mukavien asioiden listassa luki leikkiminen ja askarteleminen moneen kertaan. (Liite 3.)

Tiivistämisen ja pelkistämisen jälkeen otimme esiin tutkimuskysymyksemme, joiden pohjalta aloimme lukea näitä tiivistettyjä listoja ja etsiä vastauksia kysymyksiimme. Listat oli edelleenkin teemoitettu haastattelukysymystemme mukaan. Tutkimuskysymykset ovat nähtävillä liitteessä 2. Tutkimuskysymysten mukaan ryhmitellyt vastaukset ovat liitteessä 4.

## 6 TULOKSET

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni oli, mitä lapset tekevät aamu- ja iltapäivätoiminnassa. Tulosten mukaan lapset viettivät paljon aikaa kavereidensa kanssa. Tämän lisäksi tärkeiksi asioiksi nousivat askartelu ja leikkiminen. Lapset askartelivat sekä omatoimisesti että ohjaajan kanssa. Lapset myös piirsivät ja värityivät paljon. Lapsille tärkeää oli vapaa leikki, johon heillä oli mahdollisuus sekä sisällä että ulkona. Aamu- ja iltapäivätoiminnassa oli erilaisia leluja ja välineitä, joita lapset hyödynsivät. He kertoivat pelaavansa sekä toistensa että ohjaajien kanssa. Osa lapsista teki joskus myös niin sanottuja höpöjuttuja:

*Haastattelija: Mitä te teette ulkona?*

*Lapsi: Siellä saa tehdä mitä vaan, mennä vaikka pelaa jalkapalloa sinne areenalle, mutta ei saa mitään nii höpöjuttuja tehdä.*

*Haastattelija: Mitä on ne höpöjutut mitä ei saa tehdä?*

*Lapsi: Ei kirroilla, eikä hakata toisia eikä sellasta.*

Halutessaan lapset tekivät läksyjä iltapäivätoiminnassa. Jotkut lapset lepäsivät joko aamulla tai iltapäivällä. Lähes kaikki haastatteluihin osallistuneet lapset söivät välipalaa iltapäivätoiminnassa.

Toinen tutkimuskysymyksemme oli, mistä lapset pitävät aamu- ja iltapäivätoiminnassa. Lapset kertoivat pitävänsä kavereiden kanssa touhuamisesta. He tekivät niitä asioita kavereiden kanssa, joita tekisivät toiminnassa muutenkin. Lapsia kannusti tulemaan toimintaan mukaan juurikin kavereiden paikalla oleminen. Osa lapsista kertoi sen olevan mukavaa, että sai osallistua aamu- ja iltapäivätoimintaan. Välipala koettiin mukavana asiana. Jotkut lapset mainitsivat myös höpöjuttujen kieltämisen olevan hyvä juttu.

Kivoiksi asioiksi lapset mainitsivat askartelutarvikkeiden riittävyyden ja monipuolisuuden. Ohjaajia keuhuttiin, koska he leikkivät, askartelivat ja pelasivat lasten kanssa. Ohjaajien rauhallisuutta arvostettiin.

*Haastattelija: Millainen ohjaaja on kiva?*

*Lapsi: Semmoinen rauhallinen ja mukava, joka antaa tehdä ja leikkiä ja kaikkea sellaista.*

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä haimme vastausta siihen, mistä lapset eivät pidä aamu- ja iltapäivätoiminnassa. Lapset eivät pitäneet yksin olemisesta. Tyksiksi koettiin ne hetket, jolloin itse piti olla pitkään toiminnassa ja kavereita ei ollut paikalla. Myös kiusaamista tapahtui ainakin yhden lapsen maininnan mukaan. Sen sanottiin olevan tylsää ja inhottavaa.

Osa lapsista koki ikävänä asiana sen, ettei saanut askarrella niin paljon kuin haluaisi tai juuri joitakin tiettyjä asioita. Aina ei päässyt välitunnille silloin, kun haluaisi. Ikäväksi koettiin tekemättömyys ja rauhassa istuminen sekä pomottaminen. Lasten mukaan heidän ohjaajansa aamu- ja iltapäivätoiminnassa eivät kuitenkaan olleet pomottavia. Lapset kertoivat pomottamisen tarkoittavan esimerkiksi sitä, kun ohjaaja käskää istua hiljaa paikallaan. Pomottavuuden lisäksi myös komentelevaa ohjaajaa pidettiin tylsänä.

Neljäs tutkimuskysymyksemme oli, millaista sisältöä lapset toivovat aamu- ja iltapäivätoimintaan. Lapset toivoivat voivansa askarrella enemmän. Yksi lapsi toivoi pehmolelujen askartelua. Ohjaajien puuttumista kiusaamiseen toivottiin. Yksi lapsi toivoi mahdollisuutta pelata pelikonsolilla. Uusien taitojen opetteluakin kaivattiin:

*Haastattelija: Oisko joku leikki tai touhu mikä ois tosi kiva ip:ssä?*

*Lapsi: Ottaa sinko.*

*Haastattelija: Jasso. Miksi?*

*Lapsi: Siksi ku tahtoo oppia käyttämään.*

Muuten toiveet liittyivät välipalaan. Lapset toivoivat välipalalla olevan herkkuja, esimerkiksi jäätelöä, sipsiä ja limsaa. Osa lapsista toivoi tarjolle terveellistä ruokaa, kuten hedelmiä ja osa taas kunnon kouluruokaa, koska lounaan jälkeen ehti välillä tulla kova nälkä uudestaan välipala-aikaan mennessä.

## 7 OPINNÄYTETYÖN LUOTETTAVUUS

Kaikissa tutkimuksissa pyritään arvioimaan tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Tulosten luotettavuus ja pätevyys voivat vaihdella siitä huolimatta, että tutkimuksissa pyritään välttämään virheiden syntymistä. Luotettavuuden arvioinnissa on mahdollista käyttää monia erilaisia mittaus- ja tutkimustapoja. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 133.)

Laadullisen tutkimuksen kohdalla tarkka selostus tutkimuksen kaikkien vaiheiden toteuttamisesta parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Olosuhteet, joissa aineisto on tuotettu, tulee kuvata selvästi ja totuudenmukaisesti. Aineiston analyysissa luokittelujen tekeminen on keskeistä. Tulosten tulkinnassa on kerrottava, millä perusteella tulkintoja esitetään ja mihin päätelmät perustuvat. (Hirsjärvi ym. 2009, 227–228.) Olemme kuvailleet ympäristön ja tilanteet, joissa aineisto on kerätty. Olemme lisänneet liitteiksi sekä teemahaastattelun kysymykset, kehyskertomusten alut että teemojen ja tutkimuskysymysten mukaan luokitellut aineistot. Analyysimme pohjautuu näihin liitteisiin.

Lapsen ja aikuisen välinen valtaero voi olla haastattelutilanteessa sekä etu että haitta. Etuna voidaan nähdä se, että aikuinen voi kysyä lapselta millaisia kysymyksiä haluaa ja lapsen odotetaan vastaavan kysymyksiin rehellisesti. Toisaalta tilanne voi muodostua sellaiseksi, että lapsi olettaa aikuisen jo tietävän oikean vastauksen ja vastaa varovasti tarkkaillen, hyväksytäänkö hänen vastaustaan. Lapsi voi yrittää antaa sellaista tietoa, jollaista olettaa haastattelijan haluavan saada. Jos lapsi vastaa usein ”en tiedä” tai ”en muista”, voi tämä olla merkki siitä, että hän ei tiedä, mikä on oikeanlainen vastaus. Tätä voidaan ehkäistä sillä, että haastattelija rajaa selkeästi oman roolinsa ulkopuolelle arkipäivän ihmisistä. Haastattelija on kiinnostunut lapsen kokemuksista ja tavasta nähdä asioista aidosti ilman kontrollipyrkimyksiä. (Alasuutari 2009, 152–153.)

Haastattelutilanteistamme yksi oli sellainen, jossa lapsi vastasi etenkin aluksi kaikkeen ”en tiedä”. Haastattelija yritti tällöin esittää jonkin verran tarkentavia kysymyksiä ja lopulta lapsi rentoutui. Tavoitteena haastatteluissa oli olla johdattelematta lapsia mihinkään tiettyyn suuntaan, joten esimerkiksi kovin tarkkojen vaihtoehtojen antamista vältettiin. Tarkoituksena oli saada lapset itse kertomaan omia ajatuksiaan omilla sanoillaan.

Tähän toisaalta auttoi teemahaastattelun runko, mutta toisaalta kysymyksiin olisi voinut miettiä tarkennuksia sellaisia hetkiä varten, jolloin lapsi oli kovin harvasanainen vastauksissaan. Olisimme esimerkiksi voineet muistuttaa lasta sanomalla uudestaan, että hän voi vapaasti kertoa omia ajatuksiaan, eikä kysymyksiin ole olemassa oikeaa tai väärää vastausta.

Kaikki haastattelut kestivät noin kymmenen minuuttia. Olisimme voineet kysyä samoja asioita useammalla tavalla, jolloin olisimme ehkä voineet saada enemmän erilaisia vastauksia. Kuitenkin halusimme saada niin laajasti eri aiheista tietoa, että emme kyenneet aikarajan puitteissa keskittymään kovin pitkäksi aikaa samaan aiheeseen. Lapset alkoivat väsyä ja lopetella itse haastattelua noin kymmenen minuutin kuluttua, emmekä kokeneet järkeväksi pitkittää tilanteita. Halusimme, että lapsille jää positiivinen kokemus tilanteesta. Emme myöskään halunneet johdatella heitä kysymysten asetteluilla, mistä syystä yritimme kysyä mahdollisimman avoimia kysymyksiä. Lapselle ei saa jäädä haastattelusta ahdistavaa tunnetta ja häntä on suojeltava liian vaikeilta kysymyksiltä (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 25).

Aineiston keruussa on käytettävä lapselle ominaista kieltä, jotta kommunikaatio lapsen kanssa onnistuu. Lähtökohtana lapsen kielen tavoittamisessa on, että haastattelija kuulee ja tunnistaa lapsen tapaa puhua ja sovittaa oman puheensa lapsen tarjoamiin kuvaamisen tapoihin ja ilmaisuihin. Tämä tarkoittaa muun muassa lapsen kehityksellisen tason huomioimista. (Alasuutari 2009, 154.) Tämän pyrimme huomioimaan kysymysten asettelussa puhumalla esimerkiksi kivoista ja tylsistä asioista. Nämä sanat olivat mielestämme lapsille sisällöltään tuttuja ja herättävät heissä mielikuvia.

Haastattelujen rinnalla toisena vaihtoehtona käyttämiämme kehyskertomuksia (liite 2) pidämme onnistuneina. Olimme suunnitelleet niin, että ne lapset, joilla kirjoitus olisi jo jokseenkin sujuvaa, saisivat kertoa kirjoittamalla kokemuksistaan ja epävarmemmat kirjoittajat tulisivat haastateltavaksi. Kertomukset eivät lyhydessään johdatelleet lasta antamaan mitään ennaltamäärätyn kaltaista vastausta. Kertomusten onnistuneisuutta osoittaa parhaiten se, että sekä haastatteluissa että kirjoittamalla tuotetussa aineistossa esiin nousi hyvin samankaltaisia asioita. Kuitenkin vain yksi lapsi innostui kirjoittamisesta. Oletamme tämän johtuvan siitä, että lapset saavat kirjoittaa koulussa paljon, mutta haastateltavaksi pääseminen on harvinaisempaa.



Aineisto kerättiin ensimmäisellä kerralla perjantai-iltapäivänä, jolloin iltapäiväkerhossa oli elokuvahetki. Tämä saattoi vaikuttaa siihen, miten lapset jaksoivat vastailta kysymyksiin, koska osalla oli kiire päästä jatkamaan elokuvan katsomista. Joillakuilla elokuva meni kiinnostavuudessaan kokonaan haastattelun edelle. Näille lapsille tarjottiin mahdollisuutta osallistua haastatteluun seuraavalla viikolla, jolloin osa oli edelleenkin innokkaita, mutta osa ei halunnut lopulta osallistua ollenkaan. Olettaisimme siis, ettei siitä ollut suurta haittaa, että menimme tekemään haastatteluja juuri kyseisenä iltapäivänä. Kaikkien lasten haastattelut kestivät suunnilleen saman ajan huolimatta siitä, mitä he olivat tehneet ennen haastattelua tai mitä lähtivät tekemään sen jälkeen.

Ensimmäisissä haastatteluissa, jotka teimme samassa tilassa muiden paikalla olevien iltapäivätoimintaan osallistuvien lasten kanssa, muut lapset aiheuttivat välillä häiriötä leikeistään syntyvällä melulla. Haastateltavina olevia lapsia tämä ei mielestämme häirittänyt, mutta litterointivaiheessa huomasimme nauhureille tallentuneen taustamelun olevan meille jonkin verran häiriöksi. Epäselvissä kohdissa varmistimme kummankin nauhurin äänitteet kuuntelemalla, mitä lapsi sanoi. Kahdesta yksittäisestä vastauksesta jäi joitakin sanoja kuulematta taustamelun takia. Muiden lasten leikeistä aiheutuva melu oli kuitenkin niin hetkellistä, ettemme lähteneet vaihtamaan paikkaa kesken haastattelun. Vähän ajan päästä muut lapset poistuivat kokonaan toiseen tilaan, koska he lähtivät katsomaan elokuvaa.

Opinnäytetyössämme käsitelimme aineistoa erittelemättä lapsia iän tai sukupuolen mukaan. Tähän syinä olivat ne, että lasten kokemukset ja esiin tuomat asiat olivat hyvin toistensa kaltaisia sukupuoleen ja ikään katsomatta. Vastaukset olivat hyvin samantyyppisiä. Päätimme myös, että haastatteluiksi riittävät ne, jotka teimme kahdella kerralla. Uskoimme, että lisähaastattelut eivät olisi enää tuoneet mitään uutta aineistoomme. Toisaalta yksi koehaastattelu olisi ollut hyvä suorittaa ennen varsinaisia haastatteluita ja testata, millaisilla sanamuodoilla saataisiin runsaimmat vastaukset. Haastatteluja tehdesämme koimme kuitenkin, että koehaastattelu ei olisi tarpeellinen eivätkä meidän ajalliset resurssimme olisi tuolloin riittäneet sen toteuttamiseen.

## 8 OPINNÄYTETYÖN EETTISYYS

Tutkimusta tehdessä lähtökohtana on aina ihmisarvon kunnioittaminen. On jokaisen tutkijan omalla vastuulla tuntea tiedon hankintaan ja julkistamiseen liittyvät tutkimuseettiset peruseriaatteet. Tutkimuksen teossa on noudatettava hyvää tieteellistä käytäntöä. (Hirsjärvi ym. 2009, 23–25.) Lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa pätevät samat eettiset ohjeet kuin aikuisillakin. Kunnioitusta osoitetaan osallistujia, heidän toimintaansa ja tutkijoiden heille asettamia tehtäviä kohtaan sekä siinä, miten tutkijoiden tarvitsemaa tietoa käsitellään. (Lindsay 2000, 19.)

Tutkimustyön kaikissa vaiheissa on vältettävä epärehellisyttä. Ensinnäkin toisten tekstejä ei saa plagioida eli lainata ilman, että käy ilmi, kenen tekstiä lainataan. Toisekseen tutkija ei saa plagioida itseään eli omia, aikaisempia tutkimuksiaan, koska se on tiedeyhteisön harhaanjohtamista. Rehellisyttä noudatetaan tulosten esittämisessä. Niitä ei kritiikittömästi yleistetä, sepitetä eikä kaunistella. Raportointi ei saa olla puutteellista eikä harhaanjohtavaa. Tämä huomioidaan esimerkiksi siinä, että käytetyt menetelmät selostetaan huolellisesti. Tuloksia ei vääristellä havaintoja muokkaamalla, vaan havainnot tehdään niillä menetelmillä ja tavoilla, jotka tutkimusraportissa on ilmoitettu. Tutkimusryhmän kaikki jäsenet on mainittava julkaistavassa työssä eikä yhteistyönä tehtyjä tutkimuksia saa julkaista vain omalla nimellä. (Hirsjärvi ym. 2009, 25–27.) Opinnäytetyössämme olemme merkinneet selvästi esiin kaikki muista lähteistä poimitut tiedot Diakonia-ammattikorkeakoulun (2010) kirjallisten asetusten mukaisesti. Aineiston antamat tulokset on kerrottu rehellisesti ja kattavasti. Koko opinnäytetyöprosessi menettelyineen ja päätöksineen on selostettu tässä raportissa.

Eettiset ratkaisut alkavat tutkimusaiheen valinnasta. On pohdittava, kenen ehdoilla aihe valitaan ja miksi tutkimukseen ryhdytään. (Hirsjärvi ym. 2009, 24.) Opinnäytetyömme aihe valittiin yhdessä Muhoksen kunnan aamu- ja iltapäivätoiminnan esimiehen kanssa. Halusimme, että työmme on hyödyksi työelämälle ja että sitä voidaan käyttää suunniteltaessa aamu- ja iltapäivätoimintaa.

Aiheen rajaaminen on tärkeää. Aihe on kyettävä selvittämään lapsille ja heidän huoltajilleen selvästi, jotta he tietävät, mihin osallistuvat. (Aarnos 2007, 170–171.) Alusta alkaen on tärkeää tiedostaa, että saatua aineistoa käytetään ja säilytetään niin, ettei se päädy mihinkään muuhun kuin sovittuun tarkoitukseen (Diakonia-ammattikorkeakoulu 2010, 12). Keräsimme aineiston lapsilta nimettöminä. Kaikki keräämämme materiaali tuhoetaan opinnäytetyön valmistuttua, eikä sitä käytetä mihinkään muuhun. Tiedotimme lasten vanhempia opinnäytetyöstämme keväällä 2011 ennen haastatteluja. Tiedotteessa kerroimme, että aineisto kerätään ilman tunnistetietoja, sitä ei tule käsittelemään kukaan ulkopuolinen ja että työn valmistumisen jälkeen materiaali hävitetään. (Liite 1.)

Joidenkin kysymysten kohdalla haastatteluissa lapsen vastaus sisälsi etunimeltä mainitun henkilön. Nämä kohdat litteroimme myös sanatarkasti, mutta jäsentäessämme teemoiteltua aineistoa (liite 3) poistimme nimet. Tästäkin seikasta johtuen olemme säilyttäneet litteroidun haastatteluaineiston niin, etteivät sitä näe muut kuin itse opinnäytetyön tekijät.

Tutkittaessa lapsia on tärkeää huolehtia lapsiystävällisyydestä ja tutkimuksen etiikasta koko tutkimusprosessin ajan. Tutkimukseen osallistuminen ei saa häiritä lapsia millään tavoin vaan osallistumisen tulisi olla hauskaa ja arkipäiväistä. Lapselta ja vanhemmalta on pyydettävä suostumus. Vanhemmalla on oikeus kieltää lapsen osallistuminen esimerkiksi tilanteissa, jotka koskettavat hänen senhetkistä elämäntilannettaan läheisesti. (Aarnos 2007, 170–171.) Pelkästään vanhemmilta saatu lupa osallistua tutkimukseen ei kanna pitkälle. On saatava suostumus myös lapsilta, koska heitä ei voi pakottaa osallistumaan, jos he eivät halua tai ymmärrä tutkijan tarkoituksia. Lasten suostumus lunastetaan vastaamalla lasten esittämiin kysymyksiin sen lisäksi, että lapsilta kysytään lupa olla paikalla. (Strandell 2010, 96–97.) Tämä toteutui opinnäytetyössämme siten, että jokainen lapsi sai kotoa saadun luvan jälkeen itse päättää, haluaako lopulta osallistua.

Lasten haastatteluissa luottamuksellisuus on tärkeää. Luottamuksellisuutta lisää se, että asioista tiedotetaan riittävästi ja tehdään selkeät sopimukset. Lapselle on kerrottava selvästi ja tarkasti, miten lapsen kertomia tietoja käytetään ja miksi haastattelija on paikalla. (Alasuutari 2009, 147–148.) Lasten olisi hyvä tutustua tutkimuksen tekijöihin jo etukäteen ja voida havainnoida toimintaa etukäteen. Myös aineistonhankinnan sovittami-

nen lapsen ajattelun kehitysvaiheeseen ja hänen itseilmaisunsa tyyliin on lapsiystävällisyyttä. (Aarnos 2007, 171.)

Kerätessämme aineistoa emme mitenkään pakottaneet lapsia osallistumaan. Heille, jotka halusivat osallistua, annoimme mahdollisuuden kertoa kokemuksiaan joko suullisesti tai kirjallisesti. Olisimme toivoneet useamman lapsen osallistuvan kirjoittamalla, mutta kunnioitimme heidän valintojaan osallistua haluamallaan tavalla.

Toimittaessamme huoltajille menevät tiedotteet koululle kerroimme samalla tuolloin paikalla olleille lapsille alustavasti, mitä aiomme tehdä. Näin lapsilla oli mahdollisuus jo alkaa pohtia, haluavatko he osallistua ja mitä he kertoisivat meille aamu- ja iltapäivätoiminnasta. Lisäksi toinen meistä opinnäytetyön tekijöistä oli osalle lapsista ulkonäöltä tuttu ja he tunnistivat hänet yhden toimintaan osallistuvan lapsen äidiksi. Tämä ei kuitenkaan tullut ilmi enää haastattelutilanteissa, eivätkä lapset ihmetelleet asiaa tai puhuneet siitä haastattelujen aikana. Kiinnitimme muutenkin huomiota siihen, että toisen opinnäytetyön tekijän lapsi oli mukana sen koulun aamu- ja iltapäivätoiminnassa, jossa keräsimme aineistomme. Päätimme, että mikäli hän on paikalla aineistonkeruupäivänä ja haluaa osallistua haastatteluun, häntä haastattelee vain toinen työn tekijöistä yksinään, ei hänen äitinsä. Näin haastattelutilanne pysyisi neutraalina.

Yhdessä haastattelutilanteessa tuli ilmi iltapäivätoiminnassa tapahtuva kiusaaminen. Kyseinen lapsi puhui meille avoimesti asiasta ja kysyttäessä, toivooko hän meidän tekemän asialle jotain ja puhuvan siitä ohjaajille, hän toivoi sitä. Näin ollen päätimme, että kerromme ohjaajille sen verran yhden haastattelun sisällöstä. Muuten emme kertoneet iltapäivätoiminnan ohjaajille haastattelujen sisällöistä.

## 9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Aamu- ja iltapäivätoiminta Muhoksen Kirkonkylän koululla vastasi pääosin osallistujien toiveita ja sille asetettuja tavoitteita. Toiminnot tukivat keskilapsuuttaan elävien osallistujien motoristen, kognitiivisten ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Lapsilla oli mahdollisuus toteuttaa itseään luovasti sekä yksin että yhdessä vertaistensa kanssa. Lapset osallistuivat toimintaan mielellään.

Vertaissuhteilla on suuri merkitys lapsen hyvinvointiin ja sopeutumiseen. Kaverit nousivat haastattelemiemme lasten keskuudessa yhdeksi tärkeimmistä asioista koulun aamu- ja iltapäivätoiminnassa. Esimerkiksi Henna-Kaisa Laho (2011, 107–109) on tutkinut lasten vertaissuhteita kirjallisuuden perusteella. Hän toteaa tutkimuksessaan, että koulun olisi hyvä panostaa vuorovaikutustaitojen opettamiseen, vaikka vanhemmillä onkin tässä suuri merkitys. Hän toteaa, että vuorovaikutustaitoja on jo pyritty kehittämään päiväkodeissa ja koulussa erilaisilla ohjelmilla, kuten roolileikeillä, tarinoilla sekä yhteisillä aktiviteeteilla. Myös Hilikka Koret (2005, 111–112) on tutkimuksessaan nostanut esiin vertaissuhteiden merkityksen lapselle. Näiden tietojen pohjalta ehdotamme jatkotutkimusaiheeksi sitä, miten aamu- ja iltapäivätoiminnassa tuetaan lasten vertaissuhteita.

Pidämme tärkeänä sitä, että peruskoulun aamu- ja iltapäivätoimintaan panostetaan. Vaikka toiminta on muodoltaan erilaista kuin varsinaiset koulutunnit, on sekin lapselle kehittävää ja opettavaista. Kuten toiminnan perusteissa (Opetushallitus 2011) on sanottu, aamu- ja iltapäivätoimintaan osallistuessaan lapsi ei ole oppilaan asemassa, vaikka olisikin edelleen kouluympäristössä. Opinnäytetyössämme lapset mainitsivat, etteivät päässeet välitunnille aina halutessaan. Aamu- ja iltapäivätoiminnassa välitunteja ei kuitenkaan ole, vaan lapset ulkoilevat tiettyinä aikoina, jotka poikkeavat koulun välituntiajoista. Tämä voi viitata siihen, etteivät lapset välttämättä hahmota, millä kaikilla tavoin aamu- ja iltapäivätoiminta eroaa koulusta, koska paikka on fyysisesti sama.

Rajoja asettavat ja luotettavat ohjaajat toivat aamu- ja iltapäivätoimintaan turvallisuutta. Koska toiminnassa on esiintynyt kiusaamista, on ohjaajien panostettava siihen, että tä-

mä saadaan loppumaan. Näin aamu- ja iltapäivätoiminta tiloineen säilyvät lapsille turvallisen kasvuympäristönä ja vanhemmat kokevat lapsensa olevan hyvässä hoidossa. Kuten perusopetuslaissa (1998) säädetään, toiminnan tulee edistää lasten hyvinvointia ja tasa-arvoisuutta, ennaltaehkäistä syrjäytymistä ja lisätä osallisuutta. Tämä tavoite velvoittaa kaikkia aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämisessä ja toteuttamisessa mukana olevia henkilöitä (Opetushallitus 2011, 8). Vanhempien kokemuksia siitä, onko toimintaympäristö heidän mielestään turvallinen lapselle, voisi mielestämme tutkia.

Ehdotamme selvittämään, kuinka yleistä kiusaaminen on aamu- ja iltapäivätoiminnassa sekä millaisin keinoin siihen puututaan. Koulukiusaamista on kyllä tutkittu, mutta aamu- ja iltapäivätoiminta eroaa kuitenkin osittain toiminnoiltaan ja ympäristöltään muusta koulupäivästä. Lapset saattavat hajaantua enemmän ympäri tiloja kuin tavallisessa koululuokassa, mikä voi osaltaan vaikeuttaa lasten valvontaa. Ohjaajien valmiuksia toimia kiusaamistilanteissa olisi hyvä kartoittaa. Mikäli kiusaamisen vastaisissa toiminnoissa huomataan puutteita, olisi luotava yhtenäiset käytänteet siitä, miten tilanteet hoidetaan. Kiusaamisella voi olla suuri merkitys pitkälle tulevaisuuteen ja sillä voi olla vaikutuksia lapsen asemaan ryhmässä (Lämsä 2009, 70–71).

Kouluissa on valtava määrä erilaisia lapsia. Lasten tunnekokemuksissa ja sosiaalisissa taidoissa on eroja, eikä mikään koti ole toisensa kaltainen. Koulu ei voi puuttua kodin sisäisiin asioihin, mutta omilla keinoillaan se voi tukea lapsen kehitystä ja toimia lapsen myönteistä kehitystä suuntaavana voimavaratekijänä. Sen lisäksi, että koulu tukee lasta tiedollisessa oppimisessa, se voi tukea myös sosioemotionaalista kehitystä tarjoamalla luotettavia ja pysyviä aikuissuhteita sekä edistämällä lapsen kuulumista toveriyhteisöön. (Launonen & Pulkkinen 2004, 56.) Aamu- ja iltapäivätoiminnalla muun koulutoiminnan ohessa on tässä tärkeä rooli. Siellä lapset viettävät aikaansa vapaamuotoisemmin kuin koulutunneilla. Koulupäivän lyhyillä välitunneilla ei ehdi luoda leikkejä niin pitkällisesti kuin ehkä ainakin iltapäivätoiminnassa on mahdollista. Läsnäolo kaverien kanssa on tiiviimpää, koska ollaan poissa oppitunneilta.

Kuten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteissa edellytetään, lapsilla on Kirkonkylän koulun aamu- ja iltapäivätoiminnassa mahdollisuus levätä rauhassa niin halutessaan. Pohjaa hyvälle vapaa-ajanviettotavoille luodaan muun muassa leikkimällä, pelaamalla, askartelemalla ja ulkoilemalla. Uskomme, että lapsen harjoittellessa näitä taitoja koulu-

päivänsä yhteydessä, hän ei passivoidu vapaa-ajallaankaan. Hän osaa ja haluaa tehdä kotona muutakin kuin jäädä paikalleen television tai tietokoneen ääreen. Tarjolla olevien välipalojen avulla hän oppii myös syömään säännöllisesti ja terveellisesti.

Lapset toivoivat uuden oppimista aamu- ja iltapäivätoimintaan. Lapsia on kuunneltava ja heidän mielipidettään kysyttävä toimintaa suunniteltaessa. Näitä ehdotuksia voitaisiin soveltaa käytäntöön resurssien mukaan. Tällä lisätään lasten osallisuutta ja lapsilähtöisyyttä.

## 10 POHDINTA

Vuonna 2002 Jyväskylän yliopistossa tutkittiin aamu- ja iltapäivätoiminnan kehittämisen tarpeita. Silloin mietittiin, että lasten tarpeita pitäisi pitää lähtökohtana toiminnan suunnittelussa. Toiminta ei saa olla suorittamista, eikä siinä saa olla osallistumispakkoa, vaan lapsella tulee olla oikeus päättää, mihin hän toiminnassa osallistuu. (Korkalainen 2003, 38.) Tätä ajatusta pyritään toteuttamaan myös Muhoksella. Opinnäytetyöllämme on haluttu vastata tähän tarpeeseen. Saamiemme tulosten mukaan lapset ovat tyytyväisiä ja toiminta on pääsääntöisesti lapsilähtöistä. Kuitenkin lapsia voi aina osallistaa enemmän toimintaa suunnitellessa ja toteuttaessa.

Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteissa (Opetushallitus 2011, 6–7) sanotaan, että toimintaa suunnitellaan ja toteutetaan yhteistyössä työntekijöiden ja perheiden kanssa. Kaikessa tähdätään lapsen hyvinvointiin ja kasvatuskumppanuutta harjoitetaan. On hämmästyttävää, että vaikka aamu- ja iltapäivätoiminnan keskiössä ovat lapset, heiltä itseltään ei juurikaan kysytä mielipidettä. Lapsen ääntä ei ole haluttu tai kenties osattu ottaa mukaan edes kansallisissa ohjeistuksissa. Kuitenkaan lapsen mielipiteen kysyminen ei olisi kovin vaikeaa. Toiminnan perusteiden mukaan (Opetushallitus 2011, 9) on tärkeää, että lapsi kokee olevansa arvostettu ja hyväksytty. Tätä tunnetta varmasti lisääisi se, että lapset pääsisivät iälleen ja kehitykselleen sopivalla tavalla mukaan suunnittelemaan sitä toimintaa, johon osallistuvat.

Lapsi viettää suuren osan arjestaan koulussa, joten hänen mielipiteensä kysyminen on tärkeää (Kyrönlampi-Kylmänen 2010, 23). Pienillä koululaisilla arkipäivästä iso osa kuluu koulun lisäksi aamu- ja iltapäivätoiminnassa. Tämän vuoksi lapsen äänen esiin tuomiseen toiminnassa pitää panostaa. Lasten toiveiden ja kokemusten kartoittamista olisi tehtävä säännöllisesti, jotta juuri sillä hetkellä toiminnassa mukana olevat lapset voisivat vaikuttaa toiminnan suunnitteluun. Mielestämme olisi tarkoituksenmukaista haastatella lapsia vuosittain. Aamu- ja iltapäivätoiminnan arviointia ei toteuteta Suomessa järjestelmällisesti, mutta toiminnan laadukkaan kehittämisen kannalta arviointi olisi tärkeää (Harju i.a., 91).



Hilkka Koret (2005, 64) mainitsee tutkimuksessaan, etteivät lapset muistaneet välttämättä iltapäivätoiminnan ohjaajien nimiä. Lapset kokivat myös, että aikuiset eivät juuri puuhailleet heidän kanssaan. Aikuiset toimivat lapsille vain toiminnan mahdollistajina ja ristiriitatilanteiden ratkaisijoina. Tämä eroaa omasta aineistostamme, jossa lapset kertoivat ohjaajien olevan mukavia ja pelaavan heidän kanssaan. Luonnollisesti ohjaajat loivat mahdollisuuksia esimerkiksi askarteluun, mutta lapset kokivat kuitenkin heidän olevan osa aamu- ja iltapäivätoimintaa. Haastattelujemme perusteella lapset kokivat olonsa pääosin turvalliseksi aamu- ja iltapäivätoiminnassa. Lasten kokemusten mukaan aikuiset olivat siellä heitä varten.

Aikuiset olivat Koretin (2005, 65) tutkimuksen mukaan kivoja, kun antoivat tehdä kaikenlaista ja tylsiä, kun kielsivät ja määräisivät. Antti Takala (2000, 55) taas pohtii tutkimuksessaan, onko ohjaajilla niin suuri vaikutus lapseen, etteivät lapset koe heitä tylsiksi lainkaan. Oma aineistomme tarjoaa sekä eriäviä että samanlaisia näkemyksiä. Ohjaajia tarvittiin keksimään tekemistä, auttamaan ja osallistumaan lasten puuhailuun. Ilman niitä ohjaajien toimia, joita lapset pitivät ikävinä, ei toiminnasta tulisi mitään. Vaikka lapset eivät pitäneet tiukasta kurin- ja järjestyksenpidosta, joskus se on välttämätöntä. Meidän aineistossamme lapset kertoivat ohjaajien olevan pääosin mukavia, vaikka osa haastatelluista osasi myös kuvailla melko tarkkaan, millainen ohjaaja olisi tylsä. Omia ohjaajiaan lapset eivät kuitenkaan pitäneet tylsinä.

Opetushallituksen (2011, 5–6) tänä syksynä antamissa uusissa aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteissa painotetaan varhaista puuttumista, sosiaalista vahvistamista ja sitä, etteivät lapset joudu kohtaamaan toiminnassa kiusaamista, häirintää tai väkivaltaa. Tämä osoittaa mielestämme sitä, miten yhteiskunnan muutokset heijastuvat lapsen maailmaan kaikkialla. Ohjaajilta vaaditaan laaja-alaista osaamista, herkkyyttä aistia lapsen tutkimuksia ja aikaa kuunnella hänen ajatuksiaan. Aamu- ja iltapäivätoiminnassa olo on vapaamuotoisempaa kuin koulussa muuten. Tästä lapsilla mahdollisesti olevasta vapautunteesta johtuen aamu- ja iltapäivätoiminnan ympäristössä ohjaaja joutuu ehkä kommentamaan lujemmin kuin opettaja vastaavassa tilanteessa koulupäivän aikana.

Opinnäytetyömme tuloksia tullaan hyödyntämään toiminnan kehittämiseen Muhoksen kunnan järjestämässä aamu- ja iltapäivätoiminnassa. Toimitamme valmiin opinnäytetyöraporttimme aamu- ja iltapäivätoiminnan esimiehelle. Käymme marraskuussa 2011

kertomassa opinnäytetyömme tuloksista aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajien kokouksessa. Näin he saavat tiedon siitä, mistä lapset pitävät toiminnassa ja mihin he toivoisivat muutosta.

## LÄHTEET

- Aarnos, Eila 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 170–183.
- Alasuutari, Maarit 2009. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Johanna Ruusuvaara & Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 2. painos. Tampere: Vastapaino, 145–162.
- Alanen, Leena 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa Leena Alanen & Kirsti Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Bergen, Doris & Fromberg, Doris Pronin 2009. Play and Social Interaction in Middle Childhood. *Phi Delta Kappan* 90 (6), 426–430. Viitattu 5.10.2011. Saatavissa <http://www.nelliportaali.fi>, EBSCO Academic Search Premier -aineisto.
- Diakonia-ammattikorkeakoulu 2010. Kohti tutkivaa ammattikäytäntöä. Opas Diakonia-ammattikorkeakoulun opinnäytetöitä varten. 5. uudistettu painos. Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. C, Katsauksia ja aineistoja 17. Helsinki: Diakonia-ammattikorkeakoulu.
- Dockrell, Julie; Lewis, Ann & Lindsay, Geoff 2000. Researching children's perspectives: a psychological dimension. Teoksessa Ann Lewis & Geoff Lindsay (toim.) *Researching Children's Perspectives*. Buckingham: Open University Press, 46–58.
- Einon, Dorothy 2003. Luova lapsi. Kannusta lasta käyttämään luontaisia lahjojaan ja löytämään luovuuden monet muodot. Hämeenlinna: Karisto.
- Eskelinen, Juha & Kinnunen, Petri 2001. Lapsuuden loppu vai uusi lapsuus. Teoksessa Maritta Törrönen (toim.) *Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. Pelastakaa Lapset – Räddä Barnen*, 10–19.
- Eskola, Jari 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle* tutki-

- muksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, Jari 2007. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 71–86.
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana 2007. Teemahaastattelu: Opite ja opetukset. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–43.
- Grönholm, Inari i.a Taidekasvatusta aamu- ja iltapäivätoimintaan. Teoksessa Riitta Rajala (toim.) Lapsen parhaaksi – tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan. Opetushallitus, 71–75. Viitattu 4.10.2011. [http://www.oph.fi/download/47281\\_lapsenparhaaksi.pdf](http://www.oph.fi/download/47281_lapsenparhaaksi.pdf)
- Harju, Heidi i.a. Aamu- ja iltapäivätoiminnan arviointi. Teoksessa Riitta Rajala (toim.) Lapsen parhaaksi – tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan. Opetushallitus, 91–93. Viitattu 14.11.2011. [http://www.oph.fi/download/47281\\_lapsenparhaaksi.pdf](http://www.oph.fi/download/47281_lapsenparhaaksi.pdf)
- Hermanson, Elina 2008. Lapsilähtöinen kasvatus ja curling-vanhemmuus. Viitattu 27.1.2011. [http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p\\_artikkeli=lok00034](http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=lok00034)
- Hintikka, Maija 2009. Leikki, lapsuuden tärkein asia. Teoksessa Timo Jantunen & Raija Lautela (toim.) Kuningasvuosi. Leikin kultaa-aika. Helsinki: Tammi, 140–163.
- Hirsjärvi, Sirkka; Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Howie, LaJeana D.; Lukacs, Susan L.; Pastor, Patricia N.; Reuben, Cynthia A. & Mendola, Pauline 2010. Participation in Activities Outside of School Hours in Relation to Problem Behavior and Social Skills in Middle Childhood. *Journal of School Health* 80 (3), 119–125. Viitattu 7.10.2011. Saatavissa <http://www.nelliportaali.fi>, EBSCO Academic Search Premier -aineisto.

- Jones, Elizabeth & Cooper, Renatta M. 2006. *Playing to get smart*. New York: Teachers College.
- Järvinen, Mervi; Laine, Anne & Hellman-Suominen, Kirsi 2009. *Varhaiskasvatusta ammattitaidolla*. Helsinki: Kirjapaja.
- Kinnunen, Saara 2001. *Keskilapsuuden tärkeät vuodet*. 3. painos. Helsinki: Karas-sana.
- Kiviniemi, Kari 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.
- Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta i.a. Aamu- ja iltapäivätoiminta on vankassa kasvussa. Viitattu 16.9.2010. <http://apip.fi/?id=148>
- Koret, Hilikka 2005. *Ekaluokkalaisten aamut ja iltapäivät lasten kokemina*. Pro gradu -tutkielma. Varhaiskasvatuksen laitos. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 5.10.2011.  
[https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18193/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-2005441.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18193/URN_NBN_fi_jyu-2005441.pdf?sequence=1)
- Korkalainen, Paula 2003. *Näkökulmia koululaistan aamu- ja iltapäivätoiminnan kehittämistarpeisiin ja ongelmiin*. Koululaisten aamu- ja iltapäivähoidon tila vuonna 2002. Pro gradu -tutkielma. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 5.10.2011.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/7767/G0000472.pdf?sequence=1>
- Kyrönlampi-Kylmänen, Taina 2010. *Lapsen hyvä arki*. Helsinki: Kirjapaja.
- Laho, Henna-Kaisa 2011. *Lasten viestintäkäyttäytyminen ja vertaissuhteet*. Pro gradu -tutkielma. Viestintätieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 5.10.2011.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/27080/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-2011052610922.pdf?sequence=1>
- Launonen, Leevi & Pulkkinen, Lea 2004. *Kasvuyhteisö lapsen kannalta*. Teoksessa Leevi Launonen & Lea Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–56.
- Lindsay, Geoff 2000. *Researching children's perspectives: ethical issues*. Teoksessa Ann Lewis & Geoff Lindsay (toim.) *Researching Children's Perspectives*. Buckingham: Open University Press, 3–20.

- Lämsä, Anna-Liisa 2009. Kiusaamisen muodot ja ulottuvuudet. Teoksessa Anna-Liisa Lämsä (toim.) *Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkisen hyvinvointiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 59–74.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto i.a. Vertais- ja kaverisuhteiden merkitys kiusaamisen kannalta. Viitattu 5.9.2011.  
<http://www.mll.fi/kasvattajille/kiusaaminen/vertaissuhteet/>
- Muhoksen kunnan koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta 2009. Toimintakertomus 2009.
- Muhoksen kunnan koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta 2010. Toimintakertomus 2010.
- Mäkelä, Jukka 2009. Vuorovaikutus ja aivojen kehittyminen lapsuudessa. Teoksessa Timo Jantunen & Raija Lautela (toim.) *Kuningasvuosi. Leikin kultuuri-aika*. Helsinki: Tammi, 60–72.
- Opetushallitus 2011. Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet. Viitattu 24.10.2011.  
[http://www.oph.fi/download/131412\\_po\\_aamu\\_ja\\_iltapaivatoiminnan\\_perusteet\\_2011.pdf](http://www.oph.fi/download/131412_po_aamu_ja_iltapaivatoiminnan_perusteet_2011.pdf)
- Parkkinen, Hely i.a. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet ohjausasiakirjana. Teoksessa Riitta Rajala (toim.) *Lapsen parhaaksi – tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan*. Opetushallitus, 14–18. Viitattu 4.10.2011.  
[http://www.oph.fi/download/47281\\_lapsenparhaaksi.pdf](http://www.oph.fi/download/47281_lapsenparhaaksi.pdf)
- Perusopetuslaki 1998/628, 21.8.1998. Viitattu 15.11.2011.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pääjoki, Tarja 2011. Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa Eeva Hujala & Leena Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 109–121.
- Pöllänen, Sinikka i.a. Käsityö-oppiaine lapsen ja nuoren kasvussa ja kehityksessä. Viitattu 3.10.2011.  
[http://www.kaspaikka.fi/savonlinna/sinikka\\_pollanen/kasityo-oppiaineen-merkitys.pdf](http://www.kaspaikka.fi/savonlinna/sinikka_pollanen/kasityo-oppiaineen-merkitys.pdf)
- Rajala, Riitta (toim.) i.a. Historia. Teoksessa Riitta Rajala (toim.) *Lapsen parhaaksi – tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan*. Opetushallitus, 7–8. Viitattu 14.11.2011. [http://www.oph.fi/download/47281\\_lapsenparhaaksi.pdf](http://www.oph.fi/download/47281_lapsenparhaaksi.pdf)

- Ritmala, Marjo; Ojanen, Tuija, Sivén, Tuula, Vihunen, Riitta & Vilén, Marika 2010. Lapsen aika. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Ruusuvuori, Johanna 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Rödström, Monica 1992. Lapsen kehitys 7–12 vuotta. Helsinki: Otava.
- Salmivalli, Christina 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, Christina 2008. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sauli, Hannele & Kainulainen, Sakari 2001. Yhteiskunnan muutos ja lapsiperheet. Teoksessa Maritta Törrönen (toim.) Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapolitiittinen puheenvuoro. Pelastakaa Lapset – Räddä Barnen, 42–57.
- Sosiaaliportti 2010. Lasten osallisuus. Lastensuojelun käsikirja. Viitattu 27.1.2011. <http://www.sosiaaliportti.fi/fi-FI/lastensuojelunkasikirja/hallinto/lapsenosallisuus/>
- Strandell, Harriet 2010. Etnografinen kenttätö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Hanna Lagström, Tarja Pösö, Niina Rutanen & Kaisa Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura, 92–112.
- Takala, Antti 2000. Koululaisten iltapäivätoiminta Jyvässeudulla vanhempien ja lasten arvioimana. Pro gradu –tutkielma. Varhaiskasvatuksen laitos. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 5.10.2011. Pdf ladattavissa osoitteessa <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/18150>
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.–2. painos. Helsinki: Tammi.
- Turja, Leena 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Eeva Hujala & Leena Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.
- UNICEF 2009. Yleissopimus lapsen oikeuksista. Viitattu 7.10.2011. [http://www.unicef.fi/Lapsen\\_oikeuksien\\_sopimus\\_koko](http://www.unicef.fi/Lapsen_oikeuksien_sopimus_koko)
- Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta 115/2004. 19.2.2004. Viitattu 24.1.2011. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040115>

- Vilén, Marika; Vihunen, Riitta, Vartiainen, Jari; Sivén, Tuula, Neuvonen, Sohvi & Kurvinen, Auli 2008. Lapsuus. Erityinen elämänvaihe. 1.–3. painos. Helsinki: WSOY.
- Vornanen, Riitta 2001. Lasten hyvinvointi. Teoksessa Maritta Törrönen (toim.) Lapsuuden hyvinvointi. Yhteiskuntapoliittinen puheenvuoro. Pelastakaa Lapset – Räddä Barnen, 20–41.



## LIITE 1: Tiedote vanhemmille

## TIEDOTE VANHEMMILLE

Hei,

olemme Diakonia-ammattikorkeakoulun Oulun yksikön opiskelijoita tutkintonimikkeillä sosionomi (AMK) ja sosionomi (AMK) + lastentarhanopettajan virkakelpoisuus. Teemme opinnäytetyötä Muhoksen kunnan aamu- ja iltapäivätoiminnasta. Tarkoituksenamme on kartoittaa lasten kokemuksia ja toiveita toiminnasta, jotta Muhoksen kunnan aamu- ja iltapäivätoimintaa voitaisiin kehittää entistä lapsilähtöisemmäksi.

Aineiston aiomme kerätä haastattelemalla lapsia aiheesta. Vaihtoehtoisesti lapsi voi kirjoittaa pienen tarinan siitä, millainen on tai ei ole kiva päivä aamu- ja iltapäivätoiminnassa. Osallistuminen opinnäytetyöhömmme on vapaaehtoista.

Haastattelemme lapsia kevään 2011 aikana. Nauhoitamme lasten haastattelut ilman tunnistetietoja, samoin kirjoitukset kerätään lapsilta ilman tunnistetietoja. Kirjaamme muistiin vain sukupuolen ja iän. Haastattelumateriaalia sekä kertomuksia käsittelemme vain me allekirjoittaneet. Työ tulee valmistumaan vuoden 2011 loppuun mennessä, minkä jälkeen kaikki kerätty materiaali hävitetään.

Pyydämme nyt teiltä vanhemmilta suostumusta lapsenne osallistumiselle opinnäytetyöhömmme. Jokainen lapsi päättää viime kädessä itse, haluaako osallistua haastatteluun tai kirjoittamiseen. Kysymme siis myös jokaiselta lapselta itseltään halua osallistua haastatteluun.

Toivoisimme, että palauttaisitte alla olevan osion aamu- tai iltapäivätoiminnan ohjaajille \_\_\_\_\_ mennessä. Vastaaamme mielellämme lisätiedusteluihin asiasta.

Terveisin,

sosionomi (AMK) –opiskelija Jaana Paloviita, jaana.paloviita@student.diak.fi  
 sosionomi (AMK) +lastentarhanopettajan virkakelpoisuus –opiskelija Jaana Tiira,  
 jaana.tiira@student.diak.fi

Opinnäytetyön ohjaaja opettaja Susanna Helavirta, susanna.helavirta@diak.fi

## PALAUTETTAVA OSIO

Lapseni \_\_\_\_\_  
 saa \_\_\_\_\_ ei saa \_\_\_\_\_ osallistua haastatteluun, jolla kerätään opinnäytetyön aineistoa.

Päiväys \_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus \_\_\_\_\_

PALAUTUS \_\_\_\_\_ MENNESSÄ AAMU- TAI ILTAPÄIVÄTOIMINNAN  
 OHJAAJILLE

## LIITE 2: Haastattelukysymykset ja kehyskertomus

Millaista aamupäivä-/iltapäivätoiminnassa on?

Mistä pidät / et pidä aamu-/iltapäivätoiminnassa?

Mitä haluaisit / et haluaisi tehdä aamu-/iltapäivätoiminnassa?

Minkälainen ohjaaja on / ei ole mukava?

Teetkö läksyt iltapäiväkerhossa?

Millaisia leikkejä leikit sisällä/ulkona?

Onko aamu-/iltapäivätoiminnassa kivoja leluja ja pelejä? Millaisia?

Onko sinulla kavereita aamu-/iltapäivätoiminnassa? Mitä teette yhdessä?

Lepäätkö koskaan aamu-/iltapäivätoiminnassa? Missä?

Syötkö iltapäivätoiminnassa välipalaa? Mitä haluaisit syödä?

1. Minulla on ollut tosi kiva päivä aamu- ja iltapäivätoiminnassa.
2. Minulla on ollut huono päivä aamu- ja iltapäivätoiminnassa.

### LIITE 3: Teemoiteltu aineisto

- Kaverit/vertaiset:
  - kiva, kun paljon leikkikavereita/ paljon kavereita
  - askartelu
  - piirtäminen
  - leikkiminen (koiraa, hamsteria, eläinlääkäri, legoilla, majan tekeminen, kotista, indiä, nukeilla)
  - pelaaminen
  - ulkona hippaa, jalkapalloa, kiipeilytelineissä
  - läksyjen tekeminen
  - tylsää, jos ei ole kaverit paikalla
  - kiusaaminen tylsää
- Lepääminen:
  - ei tarvetta/halua levätä
  - lepopaikka löytyy (patjoilla voi levätä sekä ylä- että alakerran ap/ip-tiloissa)
  - joskus lepää
  - leporauha on
- Läksyt:
  - teen joskus, jos kaveri mukana
  - en tee
  - rauha tehdä
  - pöytä sitä varten
  - ei tarvitse apua
  - joskus
  - aina, kun tulee
- Mukavat asiat:
  - askartelu (pääsiäisnoidat, itse keksityt, ohjaajien keksimät, pääsiäisjutut ja rimpsut, tarvikkeita on hyvin

- leikki sisällä (kotis, pukeutumisleikit, tytöt poikien leluilla, indi, eläinleikit (esim. koiria, hamstereita), puiset eläimet, muoviset eläimet, eläinlääkärileikit pienillä eläimillä, legot, majan rakentaminen, nuket, pokémonit, littlest pet shopit)
- leikki ulkona (jalkapallo, kaikki leikit kelpaa, kiipeilytelineessä kiipeily, mäenlasku, super mario, hyppiminen ja pomppiminen, loikka, peili)
- kivat tilat leikille
- kaverit (kavereiden kanssa leikkiminen ja pelaaminen, on paljon leikkikavereita)
- piirtäminen, värittäminen (esim. tusseilla)
- pelaaminen (hampurilaispeli, Afrikan tähti, Inkan aarre, lautapelit, Uno, kaikki pelit on kivoja)
- välipala
- mukava tulla
- elokuvien katsominen
- höpöjuttujen kieltäminen (riehuminen, juokseminen, huutaminen)
- leluja riittää
- Toiveet / mitä haluaisit tehdä ap:ssä/ ip:ssä:
  - askarrella enemmän
  - välipalalla herkkuja (mansikkajäätelöä, karkkia, jäätelöä, popcornia, sipsiä, kakkuja, Coca-Colaa)
  - pelata X-Boxia
  - tehdä pehmoleluja
  - välipalalla koulun ruokia
  - välipalalla terveellistä ruokaa (hedelmää, jogurtti)
  - tilata pizza
  - hakea hampurilaisia
  - ottaa sinko mukaan
- Tylsät asiat:
  - ei pääse välitunnille
  - ei saa askarrella tiettyjä juttuja/tarpeeksi
  - ei saa riehua tai tehdä muita höpöjuttuja (kiroilla)

- vähän tekemistä
- tylsää olla kiusattu
- jos pitää vaan istua
- rauhallisesti oleminen
- pomottaminen (ei saa liikahtaa, pitää vaan istua)
- jos ei ole kavereita ja pitää olla pitkään ip:ssä
- Välipala:
  - syö välipalan
  - joskus syö
  - sitä mitä on tarjolla
  - jogurttia
  - vanukasta
  - näkkäriä
  - leipää
  - porkkanaa ja lanttua
  - luumua ja omenaa
- OHJAAJA (millainen ohjaaja ap:ssä / ip:ssä on kiva)
  - joku tietty ohjaaja (lapsi sanoi nimen), kaikki ohjaajat
  - sellainen, joka värittää
  - sellainen, joka leikkii
  - keksii askartelujuttuja, on ehdotuksia, askartele
  - pelaa (esim. lautapelejä)
  - lukee kirjaa
  - ei suutu
  - antaa askarrella
  - keksii tekemistä, jos on tylsää
  - rauhallinen
  - mukava
  - antaa tehdä ja leikkiä

- antaa itse keksiä
- OHJAAJA (millainen ohjaaja on tylsä)
  - ”Semmonen, joka pomottaa kun vähän liikahtaa että pitäis vaan istua ja ei sais liikahtaa”
  - ei leiki
  - ”Semmonen joka komentelee koko ajan pikkujutuista”
  - ei kukaan
- OHJAAJA ( sekalaiset)
  - Lapsi kertonut ohjaajille, että häntä kiusataan ip:ssä/ap:ssä. Ei muista, mitä kaikkea ohjaajat ovat tehneet, ainakin ovat sanoneet että ei saa. Haluaisi, että ohjaajat vielä puuttuvat kiusaamiseen.
  - Jotkut ohjaajat kivoja, jotkut ei

#### LIITE 4: Vastaukset tutkimuskysymyksiin

##### 1. Mitä lapset tekevät aamu- ja iltapäivätoiminnassa?

- askartelu (omatoimisesti ja ohjaajan kanssa)
- piirtäminen, värittäminen (myös ohjaajien kanssa)
- leikkiminen (sisällä ja ulkona, yksin ja kaverien/ohjaajien kanssa)
- pelaaminen (myös ohjaajien kanssa)
- läksyt
- lepääminen
- välipalan syöminen
- elokuvien katsominen
- höpöjutut

##### 2. Mistä lapset pitävät aamu- ja iltapäivätoiminnassa?

- kaverit, leikkikaverit
- askartelu
- piirtäminen, värittäminen
- leikkiminen (ulkona ja sisällä)
- pelaaminen
- välipalan syöminen
- paikalle tuleminen
- elokuvat
- se, että höpöjutut on kielletty
- lelujen ja askartelutarvikkeiden riittävyys
- joistakin tietyistä tai kaikista ohjaajista
- ohjaajasta, joka värittää, leikkii, askartelee, pelaa, lukee kirjaa, ei suutu, keksii teke-  
mistä, jos on tylsää mutta antaa myös keksiä itse, on mukava ja rauhallinen, antaa tehdä  
ja leikkiä

### 3. Mistä lapset eivät pidä aamu- ja iltapäivätoiminnassa?

- siitä, jos paikalle ei ole kavereita ja pitää olla pitkään
- kiusaaminen
- ei pääse välitunnille
- ei saa askarrella tiettyjä juttuja / ei saa askarrella tarpeeksi
- ei saa tehdä höpöjuttuja
- jos on tylsää tai vähän tekemistä
- jos pitää vain istua, olla rauhallisesti
- pomottaminen
- ohjaajasta, joka ei leiki tai komentelee koko ajan pikkujutuista

### 4. Millaista sisältöä lapset toivovat aamu- ja iltapäivätoimintaan?

- askarrella enemmän
- herkkuja, kouluruokaa, terveellistä ruokaa välipalalle
- pelata X-boxia
- tehdä pehmoleluja
- tilata pizza
- hakea hampurilaisia
- ottaa sinko mukaan ja oppia käyttämään sitä
- että ohjaajat puuttuvat kiusaamiseen