

Kyläkoulumalli aamu- ja iltapäivätoiminnassa

Ohjaajan näkökulma koulujen aamu- ja iltapäivätoimintaan
Lempäälän kyläkouluilla

Tampereen Yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Pro gradu -tutkielma
Satu Hellstén
2008

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Tampereen toimipaikka

HELLSTÉN SATU: Kyläkoulumalli aamu- ja iltapäivätoiminnassa
Ohjaajan näkökulma koulujen aamu- ja iltapäivätoimintaan Lempäälän kyläkouluilla

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 73 sivua + 2 liitesivua.
Huhtikuu 2008

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajien käsitteitä aamu- ja iltapäivätoiminnasta sekä esioppilaiden osallistumisesta koulujen aamu- ja iltapäivätoimintaan. Tutkimuksella pyritään kartoittamaan kokemuksia kyläkoulumallisesta toiminnasta ja samalla selvittämään, millä edellytyksillä esikoululaiset voisivat osallistua koko Lempäälän kunnan alueella koulujen aamu- ja iltapäivätoimintaan päivähoidon sijaan.

Aineisto kerättiin haastatteluin kuudelta kyläkoululta Lempäälässä. Jokaisella koululla toimi kaksi ohjaajaa, jotka haastateltiin pareittain. Luonteeltaan tutkimus on kvalitatiivinen ja tutkimuksellisenä lähestymistapana on käytetty fenomenografiaa. Tutkimuksen teoriaosuudessa läpikäydään aamu- ja iltapäivätoiminnan historiaa ja nykymuotoisen toiminnan perusteita, kyläkoulumallin idea sekä aikaisempia tutkimuksia.

Tutkimus osoittaa, että kun kyseessä on ryhmäkooltaan pienet aamu- ja iltapäivätoiminnan ryhmät, esioppilaiden integroiminen koulujen aamu- ja iltapäivätoimintaan on sujunut hyvin. Isompien ryhmien kohdalla henkilökuntaa kuitenkin kaivattaneen lisää, mikäli joukossa on paljon esioppilaita. Ohjaajat myös kokevat, että toiminnassa saavutetaan sille asetetut tavoitteet hyvin. Kyläkouluilta saatujen positiivisten tulosten valossa myös isompien koulujen esioppilaiden siirtyminen koulujen aamu- ja iltapäivätoiminnan piiriin ei liene mahdotonta.

Avainsanat: aamu- ja iltapäivätoiminta, esioppilaat, kerhotoiminta, fenomenografia

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	1
2 AAMU- JA ILTAPÄIVÄTOIMINTA.....	3
2.1 Kerhotoiminnasta aamu- ja iltapäivätoiminnaksi	3
2.2 Aamu- ja iltapäivätoiminnan lähtökohdat	7
2.3 Aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen	8
2.3.1 Toimintaympäristö	10
2.3.2 Henkilöstö.....	10
2.3.3 Toimintasuunnitelma	11
2.4 Aamu- ja iltapäivätoiminnan tavoitteet.....	12
2.4.1 Kodin ja koulun kasvatustyön tukeminen.....	13
2.4.2 Tunne-elämän ja sosiaalisen kehityksen tukeminen.....	14
2.4.3 Eettisen kasvun tukeminen.....	16
2.4.4 Osallisuuden edistäminen, tasa-arvon lisääminen ja syrjäytymisen ennaltaehkäiseminen.....	17
2.5 Aamu- ja iltapäivätoiminnan sisältö	18
2.6 Kyläkoulumalli Lempäälän aamu- ja iltapäivätoiminnassa	20
2.7 Aikaisempia tutkimuksia	21
3 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	26
4 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN PERUSTA	27
4.1 Fenomenografia	27
4.2 Tutkimuksen kulku.....	29
4.3 Haastattelu aineiston hankintamenetelmänä	30
4.4 Tutkimusaineiston kerääminen	32
4.5 Aineiston käsittely ja analyysi	33
5 TULOKSET	37
5.1 Aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen kouluilla.....	37
5.2 Aamu- ja iltapäivätoiminnan tavoitteet ja niiden saavuttaminen	40
5.3 Eri-ikäiset ja erityiset lapset aamu- ja iltapäivätoiminnassa	47
5.4 Kodin, koulun ja toiminnan välinen yhteistyö	52
5.5 Aamu- ja iltapäivätoiminnan kehittäminen	54
5.6 Yhteenveto tuloksista	57
6 LUOTETTAVUUS	60
7 POHDINTA.....	64
LÄHTEET	69
LIITTEET.....	74

1 JOHDANTO

*"Olipa kerran pikku nytyi nytyäinen,
hän ihan yksin asui taloan,
ja talo oli myöskin yksinäinen."
(Tove Jansson 1979, 3.)*

Tove Jansson on kirjoittanut sadun yksinäisestä Nytyistä. Nytyi lienee kaikille tuttu hahmo lapsuudesta. Kukapa ei tuntisi sääliä yksinäistä Nytyitä kohtaan? Aamu- ja iltapäivätoiminta on nykypäivän ratkaisu pikku Nytyiemme hyvinvoinnin takaamiseen. Aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämisen peruslähtökohtana on ollut juuri ajatus siitä, että pienen koululaisen ei tarvitsisi viettää aamu- ja/tai iltapäiviään yksin koulutuntien ulkopuolella vanhempien ollessa töissä (Opetushallitus 2004). Yksinolo isossa talossa saattaa olla monelle alaluokkien oppilaalle pelottavaa ja epämiellyttävää.

1990-luvulla naisten työssäkäynnin lisääntyä perheen arki muuttui ja samalla myös kouluikäisten lasten iltapäivät muuttuivat. Aiemmin kouluilla tarjotut kerhotoiminnat supistuivat laman vaikutuksesta minimiin ja näin ollen kouluilla ei ollut lapsille paikkaa koulupäivän jälkeisten tuntien viettämiseen. Lapsien yksinolosta kotona tai kavereiden luona tuli yleinen käytäntö, koska vanhemmilla ei ollut mahdollisuutta esimerkiksi lyhennettyyn työpäivään. Vanhemmat rohkaisivat lapsiaan olemaan reippaita ja koittamaan selviytymään yksin iltapäivistään. (Pulkkinen 2008)

Pulkkinen (2008) mukaan noin neljäsosa yksin aamu- ja/tai iltapäiviään kotona aikaa viettävistä lapsista tunsi olevansa liikaa yksin. Kuulun myös itse näihin 1990-luvun alkupuolen koululaisiin. Koulupäivän jälkeen odotti muutaman tunnin yksinolo vanhempien työstä kotiutumiseen asti. Siihen aikaan nuorisotalolla järjestettiin kerhoja kerran viikossa, mutta muutoin iltapäivä tuli viettää yksin tai yhdessä ystävän kanssa. Valitettavan usein myös ystäväpiirissä suurimmalla osalla oli sama tilanne ja iltapäivät vietettiin ilman aikuisen valvontaa ja läsnäoloa. Omat vanhempani yrittivät valvoa iltapäiviäni siten, että koulusta päästyäni soitin äidille töihin. Tämä saattoi kuitenkin olla ainut kontakti aikuiseen ihmiseen koko iltapäivän aikana. Pulkkinen (2008) tote-

aakin lasten olleen jätettyinä varsin usein ”oman onnensa nojaan” jo ensimmäiseltä luokalta lähtien.

Aamu- ja iltapäivätoiminta on nykyisessä muodossaan vielä varsin nuori. Aihetta on vasta vähän tutkittu, joten lisää tutkimuksia varmasti kaivataan. Tutkimukseni aiheena on aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen Lempäälässä ja erityisesti toiminnan järjestäminen kyläkouluilla. Lempääläisillä kyläkouluilla myös esioppilaat osallistuvat ensimmäisen ja toisen luokan oppilaiden kanssa koulujen aamu- ja iltapäivätoimintaan. Selvitän tutkimuksessa, miten kyläkouluilla toimintaa ohjaavat ohjaajat kokevat aamu- ja iltapäivätoiminnan ja miten esioppilaiden osallistuminen vaikuttaa toiminnan järjestämiseen. Tarkoitus on samalla miettiä mahdollisuutta toteuttaa koko kunnan alueella vastaavaa toimintaa, missä esioppilaat osallistuisivat koulujen aamu- ja iltapäivätoimintaan. Tutkimus on toteutettu yhteistyössä Lempäälän kunnan sivistystoimen kanssa. Omalta kannaltani aiheen kiinnostavuutta lisää se, että osassa kouluista opettajat vastaavat ainakin osin aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämisestä.

2 AAMU- JA ILTAPÄIVÄTOIMINTA

2.1 Kerhotoiminnasta aamu- ja iltapäivätoiminnaksi

Aamu- ja iltapäivätoiminta on nykyisessä muodossaan varsin tuore ilmiö suomalaisessa yhteiskunnassa. Aamu- ja iltapäivätoiminnan juuret voidaan kuitenkin nähdä koulujen kerhotoiminnassa, jonka perusta on luotu jo 1800-luvulla. Kerhotoiminta koululaitoksessa katsotaan alkaneen jo 1920-luvulla. (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen 2002, 1.) Koulujen kerhotoiminnan yhtenä tehtävänä 1900-luvun alkupuolella oli koulunsa päättäneiden sivistäminen. Vuonna 1946 opetussuunnitelmakomitea kuvasi kerhotoiminnan olevan keino sosiaaliselle kasvulle. Sosiaalinen kasvu oli yksi koulukasvatuksen päämääristä. (Rajala 2006, 7.) Varsinaisen kerhotoiminnan voidaankin nähdä alkaneen vuonna 1946.

1940–1950-luvuilla kerhotoiminta lisääntyi tasaisesti. Kansakoulu-uudistus 1950-luvulla antoi kerhotoiminnalle uusia mahdollisuuksia. (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen 2002, 1.) Vuoteen 1958 asti kerhotoimintaa kutsuttiin nuorisokerhoiksi, kunnes kansakouluasetuksen myötä alettiin puhua oppilaskerhoista. (Rajala 2006, 7., Nuori Suomi 2002.) 1960-luvulla kerhotoimintaan suunnattiin varoja ja se vaikutti yhdessä lainsäädännössä toiminnan kasvuun. Peruskoulun lainsäädäntöön lisättiin oppilas- ja nuorisokerhojen järjestäminen. (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen 2002, 1.)

Kerhotoiminnalle asetettiin yhtenevät tavoitteet koulujen kasvatustavoitteiden kanssa. Kerhotoiminta sai olla osa koulun opetussuunnitelmaa ja kerhoja voitiin käyttää oppiaineiden syventämiseen. Kerhotoiminnan tarkoitus ei kuitenkaan ollut antaa opetusta sellaisissa asioissa, jotka kuuluivat koulun oppimäärään. Kerhotoiminnan tuli olla maksutonta. (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen 2002, 1.) Koulun kerhotoiminnan katsottiin täydentävän koulun kasvatus- ja opetustehtävää sekä lisäävän oppilaiden koulumotivaatiota (Selvitys eduskunnan sivistysvaliokunnalle 2006, 4.)

1980-luvun voidaan katsoa olleen kerhojen kulta-aikaa. Kerhotoimintaan osoitettiin lisävaroja ja se lisäsi kerhojen määrän kasvua (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen 2002, 1). Peruskouluissa ja lukioissa oli oppilaskerhoja 1990-luvun alussa liki kaksikymmentätuhatta ja kerhotoiminnan piirissä arviolta yli 300 000 oppilasta. (Nuori Suomi 2002; Lindroos ym. 2002, 1.; Svedlin, Hotari & Lyra-Katz 2002, 8.) Rajalan (2006, 7) mukaan koululaisten iltapäivätoiminta 1970-luvulta 1990-luvun alkupuolelle asti oli kunnallista ja se järjestettiin kouluilla kerhoina ja päivähoidon puolella ryhmätoimintana. Pienimpien koululaisten kohdalla iltapäivätoimintaa oli 1980-luvulla ja 1990-luvun alkupuolella tarjolla päiväkotien yhteydessä (Pohjola 2006, 392). Sen mahdollisti vuonna 1973 voimaan tullut laki (Varhaiskasvatustyöryhmän muistio 1999, 20).

Kerhotoiminta supistui laman johdosta nopeasti 1990-luvun alkupuolella. 1992–1993 kerhojen määrä putosi reiluun 9000 kerhoon ja kerhotoiminnan piirissä oli enää 150 000 oppilasta. Kunnat yrittivät kohentaa talouttaan muun muassa kerhotoiminnan kustannuksella. (Svedlin ym. 2002, 8.) 1990-luvun puolivälistä lähtien kerhotoiminta on kääntynyt lievään kasvuun (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen 2002, 1).

Subjekttiivisen päivähoiton laajentaminen koskemaan kaikkia alle kouluikäisiä lapsia vuonna 1996, vähensi dramaattisesti päivähoiton puolella olleiden koululaisten iltapäivätoiminnan paikkoja (Rajala 2006, 7). Koska kerhotoiminta supistui ja päivähoiton iltapäivähoitopaikat eivät riittäneet enää koululaisille, ei kaikille iltapäivähoitoa tarvitseville kyetty tarjoamaan paikkaa. Kerhotoiminnan järjestäminen siirtyi kolmannen sektorin harteille (kuten urheiluseuroille ja seurakunnille). (Pohjola 2006, 392.; Svedlin ym. 2002, 8.; Nuori Suomi 2002)

Kolmannen sektorin tarjonta ei kuitenkaan yksin riittänyt poistamaan ongelmaa oppilaiden yksinäisistä iltapäivistä. 1990-luvun loppupuolella aihe nousi esiin eduskuntaa myöten ja ratkaisua pienten koululaisten yksinäisten iltapäivien poistamiseen etsittiin kerhotyöryhmän avulla. (Pohjola 2006, 392.) Kerhotyöryhmä perustettiin 1997 selvittämään kerhotoiminnan tilaa ja laatua. Vuonna 1998 työryhmä teki ehdotuksen kerhotoiminnan kehittämiseksi yhteistyössä paikallisten järjestöjen, yhteisöjen ja yritysten kanssa (OPM 1998:3, Svedlin ym. 2002, 8 mukaan). Pyrkimyksenä oli järjestää

kerhotoimintaa siten, että jokaisella koululaisella olisi mahdollisuus koulupäivinä osallistua ohjattuun ja monipuoliseen kerhotoimintaan varsinaisen koulutyön jälkeen. Päävastuu kerhojen järjestämisestä siirrettiin kunnille, mutta tavoitteen saavuttamiseksi ehdotettiin tiiviin yhteistyön järjestämistä myös kodin, koulun, kunnan eri toimien sekä muiden yhteistyötahojen kanssa. (Selvitys eduskunnan sivistysvaliokunnalle 2006, 4.) Merkittäviä kansallisia lisävoimavaroja ei kuitenkaan siinä tilanteessa ollut mahdollista asettaa, joten kerhotyöryhmä ”piti tärkeänä sellaisten iltapäiväkerhojen järjestämistapojen löytämistä ja kehittämistä, joilla olisi voitu entistä tehokkaammalla yhteistyöllä saada aikaan laadukasta ja laajaa toimintaa” (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen 2002, 2).

Tavoitteet saavuttaakseen kerhotyöryhmä ehdotti, että valmistelut kerhotoiminnan elvyttämiseksi aloitettaisiin vuonna 1998 ja seuraavana vuotena kokeilut (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen 2002, 2). Vuosina 1998 ja 1999 aloitettiin monia iltapäivätoiminnan hankkeita, mutta iltapäivätoimintaa ei kuitenkaan ollut vielä riittävästi tarjolla (Nuori Suomi 2002). Lisäksi toiminnan pyörittämisessä oli ongelmia eikä näin ollen ongelmaa yksinäisistä iltapäivistä ollut vielä ratkaistu. Eri tahojen tottumattomuus yhteistyöhön vaikeutti kerhotoiminnan järjestämistä. Kunnissa eri hallintokunnat olivat tottuneet vastaamaan vain omista tehtävistään. Lisäksi ongelmana oli koulujen vähäinen kokemus toimimisesta yhteistyössä paikallisten yritysten ja yhteisöjen kanssa. Opetusministeriön asettama työryhmä totesi kerhotoiminnan järjestämisen vaativan lisäksi paikkakuntaakohtaisia suunnitelmia muun muassa kerhotoiminnan vastuukysymyksistä sekä kerho-ohjaajien rekrytoinnista. (Pietilä 2002, 4.)

Erilaisten kokeilujen perusteella kerhotyöryhmä pyrki selvittämään toiminnan rahoitustarvetta. Työryhmä myös ehdotti selvitettäväksi seuraavassa valtioneuvoston vahvistamassa koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa, minkälaisilla edellytyksillä koulupäivän aikana olisi mahdollista järjestää ohjattua ja sopivan monipuolista kerhotoimintaa koululaisille. Kerhotyöryhmän saavutuksena voidaan nähdä sekä määrärahojen myöntäminen koululaisten kerhotoimintaan (esimerkiksi erilaisiin liikunnallisiin ohjelmiin ja harrastekerhoihin) että Opetushallituksen kerhotoiminnan kehittämishankkeen käynnistyminen. (Koululaisten

aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen 2002, 2.; Selvitys eduskunnan sivistysvaliokunnalle 2006, 4.)

Kerhotoiminnan kehittämishankkeen tavoitteena oli visio 2000-luvun koulusta, joka olisi koko päivän avoinna oleva toimintakeskus. Toimintakeskuksessa koululaiset voisivat kehittää itseään omien harrastustensa ja taipumustensa mukaan koulutyön ohella. Lisäksi tavoitteena oli löytää hyviä ja toimivia malleja kerhotoiminnan järjestämiseen. Toisena hankkeena käynnistyi Yhteinen iltapäivä-ryhmittymä, joka muodostui osasta alkuperäiseen kerhotyöryhmään osallistuneista tahoista. (Pietilä 2002, 5-6.) Myös Yhteinen iltapäivä-hankkeen tavoitteena oli kehittää koululaisten iltapäivätoimintaa (Selvitys eduskunnan sivistysvaliokunnalle 2006, 4).

Vuonna 2001 opetusministeriö asetti työryhmän laatimaan ehdotuksen valtioneuvoston periaatepäätökseksi aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämisestä. (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen 2002, 1.) Elokuussa 2002 työryhmä teki ehdotuksen ja määritteli aamu- ja iltapäivätoiminnan luonteen. Toiminta olisi joko päivittäistä kaikkina koulupäivinä ensisijaisesti 1. ja 2. vuosiluokan oppilaille sekä erityisopetukseen siirretyille perusopetuksen oppilaille järjestettyä tai kerhomuotoista vähintään kerran viikossa 1-3 tuntia kerrallaan sisällöllisesti suunniteltua toimintaa. Lisäksi työryhmä ehdotti, että koulun kehittämistä toimintakeskukseksi jatketaan. Aamu- ja iltapäivätoimintaa tarjottaisiin koulupäivän ulkopuolella kunkin koululaisen ja hänen perheensä tarpeen mukaan. (Selvitys eduskunnan sivistysvaliokunnalle 2006, 5.)

Selvitysten perusteella hallitus valmisti lainsäädännön aamu- ja iltapäivätoiminnasta vuonna 2003. Aamu- ja iltapäivätoimintaa tulisi tarjota syksystä 2004 lähtien 1. ja 2. luokan oppilaille sekä erityisopetukseen otetuille tai siirretyille koululaisille. Toiminnassa tuli hyödyntää valmiita hyväksi koettuja malleja ja toimintaa tuli arvioida. Lait astuivat voimaan 1.8.2004, jonka jälkeen kunnat olivat velvoitettuja järjestämään aamu- ja iltapäivätoimintaa sitä tarvitseville ja siihen oikeutetuille koululaisille. (Selvitys eduskunnan sivistysvaliokunnalle 2006, 6.)

2.2 Aamu- ja iltapäivätoiminnan lähtökohdat

Lindroos (2006, 5) kirjoittaa esipuheessaan aamu- ja iltapäivätoiminnan olevan merkittävä yhteiskunnallinen uudistus, jonka lähtökohtana on lapsen hyvinvoinnin turvaaminen muuttuvassa perhe- ja työelämässä. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteiden mukaan ”yhteiskunnallisena lähtökohtana on turvallisen kasvuympäristön tarjoaminen lapselle ennen ja jälkeen koulupäivän” (Opetushallitus 2004, 5). Ajatuksena on pyrkiä vähentämään pienten koululaisten yksinäisiä aamuja ja/tai iltpäiviä.

Pulkkisen ja Launosen (2005, 21) mukaan yksinäiset iltpäivät ovat seurausta siitä, että perinteisesti Suomessa koulun tehtävä on rajautunut tietyn oppituntimäärän tarjoamiseen koululaisille. Kokopäivätyössä käyvien vanhempien työaika on usein puolta pidempi, joten lapsen yksinolo saattaa venyä jopa tuntien mittaiseksi. 1. ja 2. vuosiluokan oppilaan minimiviikkotuntimäärä on 19 tuntia, kun taas vanhempien työviikko usein on noin 40 tuntia. Pahimmillaan lapsi saattaa viettää jopa 20 tuntia yksin vailla aikuisen valvontaa ja ohjausta. (Pulkkinen & Launonen 2005, 21.)

Aamu- ja iltapäivätoiminnan tarkoituksena on auttaa vanhempien kasvatustyötä tarjoamalla perustan hyvälle vapaa-ajanvietto tavoille sekä tukea lapsen kasvuun ja kehitykseen. Toiminnalla pyritään myös ennaltaehkäisemään riskitekijöitä, jotka liittyvät lasten yksinoloon ja valvomattomaan ajankäyttöön. (Opetushallitus 2004, 5.) Tavoitteena lapsiperheiden palveluissa on omaksua lapsi- ja perhelähtöiset kasvatuksen tavoitteet, yhteistyökäytännöt sekä toimintatavat (Selvitys eduskunnan sivistysvaliokunnalle 2006, 6). Toiminnan kautta pyritään lisäksi edistämään yhteiskunnallisen tasa-arvoa ja syrjäytymisen ehkäisemistä (Opetushallitus 2004, 5). Laadukkaalla aamu- ja iltapäivätoiminnalla voidaankin Uotin (2006, 9) mukaan edistää lasten hyvinvointia sekä keskinäistä tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta yhteiskunnassa. Toiminnalla voidaan myös lisätä lasten osallisuutta ja näin ollen pienentää syrjäytymisriskiä.

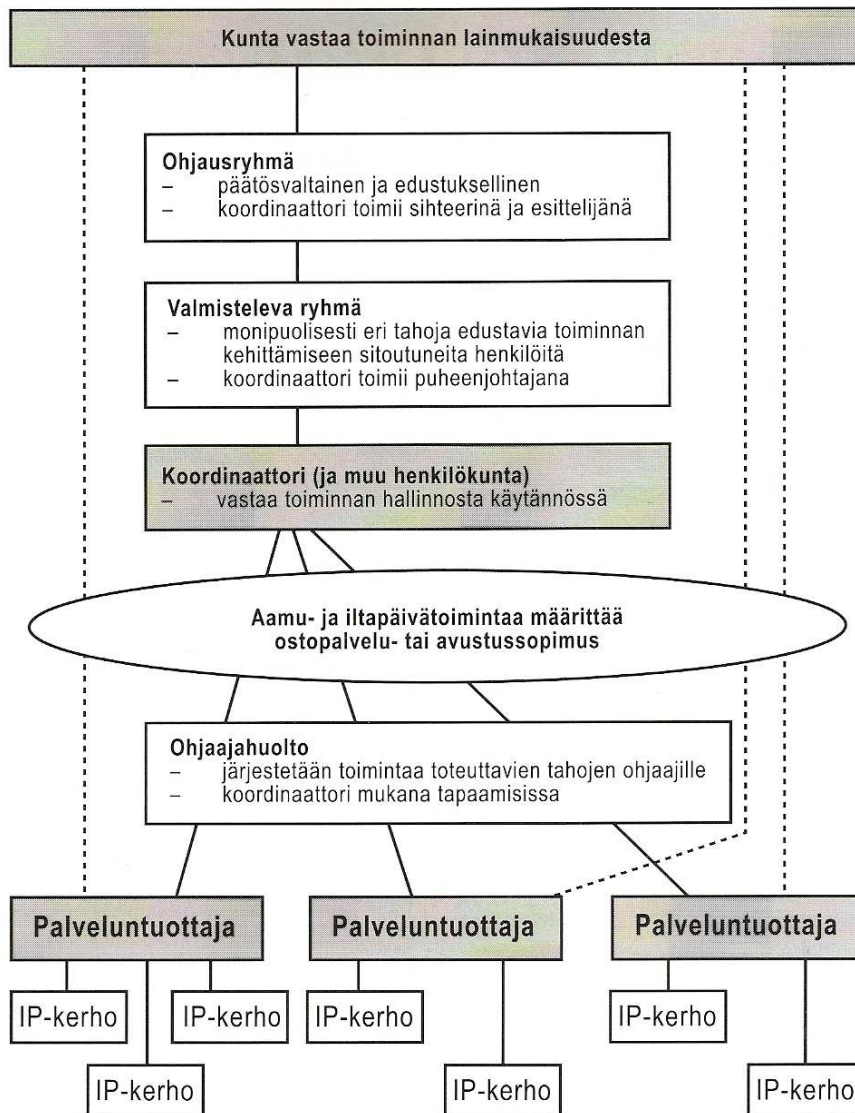
Yhtenä lähtökohtana aamu- ja iltapäivätoiminnalle on muodostaa jatkumo varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kasvatustehtävälle. Perusopetuksen yleiset kasvatustavoitteet toimivat myös aamu- ja iltapäivätoiminnan lähtökohtana. Laadukas vapaa-

ajan toiminta painottuu aamu- ja iltapäivätoiminnassa, mikä antaa toiminnalla oman erityisluonteen. (Opetushallitus 2004, 5-6.) Parkkisen (2006, 15) mukaan koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteissa painotetaan myös sitä, että vaikka itsenäisyys vähitellen lisääntyy lapsuudessa ja varhaisnuoruudessa, tarvitsee lapsi vielä aikuisen turvaa, ohjausta sekä läsnäoloa.

Aamu- ja iltapäivätoiminnassa lähtökohtana on painottaa lapsen omia kokemuksia. Suunnittelussa tulee huomioida yksilölliset ja yhteisölliset näkökulmat sekä sosiaaliseseen kasvuun liittyvät näkökohdat. Toiminnan tavoitteena ovat lapsen tarpeet huomioidavan, monipuolisen ja virkistävän toiminnan tarjoaminen. Lisäksi on annettava mahdollisuus lepoon ja itsekseen oloon. Mikäli varsinaisen koulupäivän aikana on tapahtunut jotain erityistä, tulisi myös se mahdollisuuksien mukaan huomioida toiminnassa. (Opetushallitus 2004, 6.)

2.3 Aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen

Aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämisestä vastaavat kunnat. Kuntien on mahdollista järjestää toimintaa itse tai hankkia se palveluna erilaisilta julkisilta tai yksityisiltä palveluntuottajilta. (Opetushallitus 2004, 6.) Ostopalveluina toimintaa järjestävät esimerkiksi julkiselta sektorilta seurakunnat ja yksityiseltä puolelta urheiluseurat (Selvitys eduskunnan sivistysvaliokunnalle 2006, 10). Kunta voi ostopalvelujen lisäksi myös olla avustamassa toiminnan järjestäjiä (Palve 2006, 20). Kunta voi luovuttaa esimerkiksi tiloja toiminnan käyttöön, vaikka itse toiminta olisi hankittu ostopalveluna. Kunnan toteuttaessa itse toimintaa, on sen mahdollista hyödyntää kunnan eri toimialoja sekä muiden toimijoiden palveluja (Opetushallitus 2004, 6). Kunnan tarjoamaa toimintaa voidaan Uotin (2006, 11) mukaan täydentää yksityisen ja kolmannen sektorin tarjoamilla palveluilla. Näin voidaan toimia esimerkiksi siten, aamu- ja iltapäivätoiminnassa tarjottavaa kerhotoimintaa vetämään voidaan palkata ulkopuolinen ohjaaja.



Kuvio 1 Iltapäivätoiminnan malli (Eerola 2004, 8)

Koulun työvuoden aikana tulee tarjota aamu- ja iltapäivätoimintaa 570 tuntia kullekin toimintaan osallistuvalla lapsella. Toimintaa järjestetään pääsääntöisesti arkipäivisin klo 7.00–17.00. (Opetushallitus 2004, 5.) Mikäli toimintaa järjestetään koulupäivinä, keskimäärin sitä on 3 tuntia päivässä. Monet kunnat järjestävät toimintaa kuitenkin huomattavasti valtionosuuteen oikeuttavaa tuntimäärää laajemmin, jotta se auttaisi parhaalla mahdollisella tavalla vanhempien työajan, lasten koulunkäynnin ja perheiden vapaa-ajan yhteensovittamisessa. (Uoti 2006, 10.)

2.3.1 Toimintaympäristö

Aamu- ja iltapäivätoimintaa koskevassa lainsäädännössä ei ole määräystä siitä, missä toimintaa tulee järjestää. Koulu on usein luontevin paikka toiminnan järjestämiselle. (Selvitys eduskunnan sivistysvaliokunnalle 2006, 10.) Tällöin lasten ei tarvitse siirtyä toisaalle koulupäivää ennen ja/tai jälkeen. Koska toimintaa tarjotaan koulupäivän ulkopuolella, löytyy kouluilta usein tarvittavat tilat. Alakoulun oppilaiden koulupäivät päättyvät yleensä klo 15 mennessä, jonka jälkeen koulun tilat usein ovat tyhjiään ennen iltakäyttäjiä. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteiden (Opetushallitus 2004, 6) mukaan aamu- ja iltapäivätoimintaa voidaan järjestää myös muissa toimintaan soveltuvissa toimintaympäristöissä ja tiloissa.

Parhaiten soveltuva paikka toiminnan järjestämiselle voidaan päättää paikallisesti lapset, perheet ja järjestävä taho huomioon ottaen. Kuitenkin tulee huomioida ne lapset, joilla on oikeus koulumatkaetuun, että tämän edun hyödyntäminen on mahdollista. (Selvitys eduskunnan sivistysvaliokunnalle 2006, 10.) Aamu- ja iltapäivätoiminnan tilojen ja välineiden tulee olla turvallisia. Kuntien on lisäksi huolehdittava, ettei lapsi joudu kiusatuksi, väkivallan tai häirinnän kohteeksi. Toimintaympäristöä suunniteltaessa tulee huomioida turvallisuuden lisäksi toiminnan luonne ja tarkoitus, lasten kiinnostuksen kohteet ja monipuolisuus toiminnassa. (Opetushallitus 2004, 6.)

2.3.2 Henkilöstö

Aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjauksesta tulee vastata ammattitaitoisen ja tehtävään soveltuva henkilökunta (Opetushallitus 2004, 6). Lapsen kasvun ja kehityksen tukemisessa sekä iltapäivätoiminnan kehittämisessä ohjaajien ammattitaidolla ja osaamisella on tärkeä merkitys. Suunnitelmallisen aamu- ja iltapäivätoiminnan edellytys on ammattitaitoinen sekä tarkoituksenmukaiseen työsuhteeseen palkattu henkilöstö. (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen 2002, 11.) Henkilöstöä tulee olla riittävä määrä ryhmän kokoon nähden (Selvitys eduskunnan sivistysvaliokunnalle 2006, 12). Ryhmien koosta päättää kunta.

Aamu- ja iltapäivätoimintaa ohjaamaan kelpoinen henkilö on suorittanut soveltuvan tutkinnon (korkeakoulututkinto, opistoasteen tutkinto, ammatillinen perustutkinto tai sitä vastaavat aikaisemmat opinnot, ammattitutkinto tai erikoisammattitutkinto) ja joka omaa koulutuksen yhteydessä hankitun tai kokemuksella osoitetun taidon toimia lapsi ryhmän ohjaajana. Ohjaajana voi toimia myös henkilö, jolla on luokanopettajan, esiopettajan, erityisopettajan, aineenopettajan tai oppilaanohjauksen kelpoisuus. Heinäkuun loppuun 2009 asti aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajaksi on kelpoinen myös, mikäli henkilöllä on koulutuksen tai kokemuksen kautta hankittu riittävä taito lapsiryhmän ohjaamiseen ja soveltuvuus tehtävään. (Selvitys eduskunnan sivistysvaliokunnalle 2006, 12–13.)

Aamu- ja iltapäivätoiminnan pyörittämisestä kunnassa vastaa koordinaattori. Koordinaattori vastaa niin kunnassa järjestettävän toiminnan ohjauksesta, toiminnasta tiedottamisesta kuin toiminnan arvioinnista ja kehittämisestä. Koordinaattorilla tulee olla työn vaatimuksia vastaava koulutus ja osaaminen. Kunnan koko ja toiminnan järjestämistapa vaikuttavat vaatimustasoon. Koordinaattorin tulee toimia yhteistyössä kunnan eri hallintokuntien sekä seurakunnan ja järjestöjen kanssa. Koordinaattori neuvoo ja ohjaa ohjaajia heidän työssään ja vastaa täydennyskoulutuksen ja työnohjauksen järjestämisestä aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajille. (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen 2002, 22.)

2.3.3 Toimintasuunnitelma

Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteissa (2004, 13) mainitaan kunnan olevan velvoitettu laatimaan ja hyväksymään toimintasuunnitelman. Toimintasuunnitelman tulee sisältää muun muassa seuraavat asiat:

- toiminnan tavoitteet ja laajuus
- toiminnan järjestämisen periaatteet
- toiminnan koordinointi
- yhteistyö eri hallintokuntien kanssa
- yhteistyö toiminnan järjestäjien ja toteuttajien kanssa
- yhteistyö kotien kanssa
- yhteistyö koulun kanssa

- toimintaan hakeminen ja valintaperusteet
- sisällölliset painotukset
- toiminta-aika
- arviointi. (Opetushallitus 2004, 13)

Parhaan tuloksen saavuttamiseksi toimintasuunnitelma tulisi laatia yhteistyössä koordinaattorin ja palveluntuottajien kanssa. Koordinaattorin olisi myös hyvä huomioida lasten, heidän vanhempiensa ja eri yhteistyötahojen esittämät mielipiteet ja toiveet. Siitä, miten koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet ohjaavat toiminnan järjestämistä kussakin kunnassa, kannattaa keskustella paikallisesti. Toimintasuunnitelmaan kannattaa kirjata myös toimintatavat tavoitteiden suhteen sekä konkreettiset tavat, kuinka yhteistyö kotien kanssa toteutetaan (esimerkiksi tiedotus, tapaamiset sekä palautekyselyt). Lisäksi lain mukaan kuntien tulee arvioida tarjoamaansa toimintaa, joten toimintasuunnitelmasta tulee käydä ilmi, kuinka arvioinnit toteutetaan ja julkistetaan. (Eerola 2004, 10.) Toimintasuunnitelman lisäksi aamu- ja iltapäivätoimintaa tarjoavissa yksiköissä laaditaan niin kausi kuin viikkosuunnitelmia, joista käy ilmi erilaiset sisällöt ja tavoitteet toimintasuunnitelmaa yksityiskohtaisemmin.

2.4 Aamu- ja iltapäivätoiminnan tavoitteet

Lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja terveyden tukeminen sekä pohjan luominen hyvälle kasvulle on aamu- ja iltapäivätoiminnan yleinen tavoite. (Opetushallitus 2004, 7). Parkkisen (2006, 15) mukaan ”on tärkeää, että tavoite ohjaa kokonaisvaltaisesti kaikkea aamu- ja iltapäivätoimintaa ja kaikkia toiminnan järjestämisessä ja toteuttamisessa mukana olevia”. Neljäksi päätavoitteeksi koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteissa (Opetushallitus 2004, 7-10) on nimetty 1) kodin ja koulun kasvatustyön tukeminen, 2) tunne-elämän ja sosiaalisen kehityksen tukeminen, 3) eettisen kasvun tukeminen sekä 4) osallisuuden edistäminen, tasa-arvon lisääminen ja syrjäytymisen ennaltaehkäiseminen.

2.4.1 Kodin ja koulun kasvatustyön tukeminen

Aamu- ja iltapäivätoiminnan tavoitteeksi on asetettu kodin ja koulun kasvatustyön tukeminen. Tarkoitus on saada kodin, koulun ja toiminnan toteuttajan välinen yhteistyö jäsentymään luontevasti osaksi aamu- ja iltapäivätoimintaa. (Opetushallitus 2004, 7.) Launonen (2006, 43) kirjoittaa sen edellyttävän ”riittävää tutustumista kodin ja koulun kasvatuspäämääriin, olosuhteisiin sekä päivittäisiin käytäntöihin”. Yhteisten toimintamallien rakentaminen kodin, koulun ja aamu- ja iltapäivätoiminnan kesken on oleellista luotaessa lapselle kasvuympäristöä, joka edistää hänen suotuisaa kehitystään (Launonen 2006, 43; Opetushallitus 2004, 7).

Ohjaajien tulee tutustua mahdollisimman hyvin jokaiseen lapseen yksilönä, hänen vanhempiinsa ja kodissa vallitseviin kasvatuksellisiin olosuhteisiin, jotta kodin kasvatustyön tukeminen olisi mahdollista. Keskusteluyhteyden luominen vanhempiin mahdollistaa yhteisten pelisääntöjen muodostamisen, kuten esimerkiksi mihin aikaan lapsi tulee ja lähtee toiminnasta, tehdäänkö läksyt vasta kotona tai keneen otetaan yhteyttä hätätilanteessa. Lisäksi vanhemmille on hyvä kertoa, minkälaista tietoa lapseen liittyen aamu- ja iltapäivätoiminnassa tarvitaan. (Launonen 2006, 43–47.) Ensimmäinen vastuu lapsen kasvatuksesta on kuitenkin huoltajalla, vaikka aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaaja on vastuussa lapsen kasvatuksesta yhteisön jäsenenä (Opetushallitus 2004, 7).

Keskinäiseen kunnioitukseen ja tasa-arvoisuuteen perustuva yhteistyö on edellytyksenä kodin ja koulun kasvatustyölle, jolle ominaista on yhteinen vastuu ja mielenkiinto lapsen kehitystä kohtaan. Mahdollisten ongelmatilanteiden kohtaamiselle avoin ja luottamuksellinen vuorovaikutus kodin, koulun ja toiminnan välillä luo pohjaa. (Opetushallitus 2004, 7.) Launosen (2006, 44) mukaan arjen käytänteet sujuvat parhaiten, kun menettelytavat on yhteisesti sovittu. Eri toimijoiden välisellä vuorovaikutuksella pyritään lisäämään lapsen tuntemusta ja edesauttaa siten hänen tarpeidensa tunnistamista (Launonen 2006, 44). Näin ollen lapsen parhaan tulee olla yhteinen tavoite ja pyrkimykset tavoitteen saavuttamiseen yhtenevät. Tämän yhteisen päämäärän saavuttamisen tulee näkyä yksittäistä lasta koskevissa asioissa ja niiden hoidossa. (Ope-

tushallitus 2004, 7.) Launosen (2006, 47) mukaan aamu- ja iltapäivätoiminta voikin parhaimmillaan tukea merkittävästi kodin ja koulun välistä yhteistyötä.

Aamu- ja iltapäivätoiminnan suunnittelun tulee tapahtua yhteistyössä kodin ja koulun kanssa (Opetushallitus 2004, 7). Vanhemmilla tulee olla mahdollisuus esittää kysymyksiä ja toiveita toiminnan suhteen. Yhteistyön aloittaminen on luontevaa jo keväällä kouluun ilmoittautumisen yhteydessä, jolloin ohjaaja voi olla mukana kertomassa toiminnasta ja siihen liittyvistä asioista (Launonen 2006, 43). Keväällä esitettyjä toiveita ja kommentteja on mahdollista huomioida seuraavan kauden toimintaa suunniteltaessa. Yhteistyötä myös edistää, mikäli vanhemmat oppivat hahmottamaan lapsensa opettajat ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajat heti koulunkäynnin alkaessa läheisinä yhteistyökumppaneina (Launonen 2006, 43).

2.4.2 Tunne-elämän ja sosiaalisen kehityksen tukeminen

Aamu- ja iltapäivätoimintaan osallistuvan lapsen tunne-elämän tukeminen on yksi toiminnan tavoitteista. Jokaisen lapsen tulee kokea olevansa hyväksyty ja arvostettu omana itsenään. Häntä ohjataan ilmaisemaan tuntemuksiaan sekä opettelemaan niiden säätelyä. (Opetushallitus 2004, 8.) Jaraston ja Sinervon (1999, 19–20) mukaan lapsi lukee aikuisten kasvoilta, kelpaako hän omana itsenään vai ei. Lisäksi lapsen saattaa olla vaikea kokea olevansa hyväksyty, jos ympäröivä maailma kertoo muuta. Terveen itsetunnon rakentuminen ei onnistu ilman oman arvon ja merkityksen kokemuksia. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteissa (2004, 8) painotetaan, että lapsen itsetunnon kehittymiseen tarvitaan osallistumisen iloa ja onnistumisen kokemusten korostusta. Lasta tulisi perustellusti rohkaista ja kiittää. Itsetunnon kehittyessä lapsi oppii luottamaan omiin taitoihinsa. Itsetunto kehittyy vuorovaikutuksessa lasta ympäröivien aikuisten ja ikätovereidensä seurassa arkipäivien elämässä (Jarasto & Sinervo 1999, 20). Aamu- ja iltapäivätoiminnassa pyritäänkin tarjoamaan vapaa-ajan harrastuksia, jotka tukevat lapsen persoonallisuuden kasvua (Opetushallitus 2004, 8).

Lasten yhteistoimintaa edistämällä tuetaan tunne-elämää ja sosiaalista kehitystä. Toiminnassa tarjotaan toverisuhteita ja niiden kautta opistaan sosiaalista vuorovaiku-

tusta. (Opetushallitus 2004, 8.) Vertaissuhteilla on merkittävä vaikutus lapsen sosiaaliseen ja tunne-elämän kehitykseen. Lapsella tulee olla mahdollisuus kanssakäymiseen ikätovereidensa kanssa niin ohjatusti kuin vapaamminkin. Olennaista on, että näiden toverisuhteiden kautta lapsi voi saada riittävästi myönteisiä kokemuksia. Pysyvissä ryhmissä saaduilla kokemuksilla on vaikutusta lapsen myöhempään kehitykseen. (Salmivalli 2006, 40.) Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteiden (2004, 8.) mukaan pysyvillä ihmissuhteilla edistetään lapsen kokemusta turvallisuudesta kuin myös mahdollistetaan ohjaajalle lapsen kehityksen tukeminen. Salmivallin (2006, 40) mukaan aikuiset voivat tukea monin tavoin myönteisiä vertaiskokemuksia. Ohjaajat voivat rohkaista lapsia muodostamaan kaverisuhteita sekä ohjaajat voivat myös vaikuttaa lapsiryhmässä vallitsevaan ilmapiiriin sekä ryhmän normeihin.

Lapset tarvitsevat toveripiirin hyväksyntää ja ryhmään kuulumisen tunteen. Tuleva sosiaalinen käyttäytyminen muovautuu ryhmässä omaksuttujen asenteiden ja sääntöjen kautta. Lisäksi ryhmän kautta mahdollistuu lasten oman keskinäisen kulttuurin muodostuminen sekä heidän omista tarpeistaan kumpuava tekeminen. (Opetushallitus 2004, 8.) Lapset myös oppivat vertaissuhteissa enemmän asioita kuin usein tullaan ajatelleeksi. Monissa asioissa vertaiset ovat parhaita opettajia. Vertaissuhteet tarjoavat mahdollisuuden yhteistyön harjoittamiseen ja samalla opitaan tulemaan toimeen tasavertaisessa suhteessa toisten kanssa. Vertaissuhteiden kautta lapset oppivat vastavuoroisuutta sekä toisten huomioonottamista. Lapsen oma kuva rakentuu vertaissuhteiden avulla. Vertaisten kohtelu vaikuttaa niin lapsen omaan käsitykseen itsestään kuin myös käsitykseen toisista ihmisistä. (Salmivalli 2006, 40–41.) Lapsen omantunnon käsitys kehittyy paljon juuri ensimmäisen ja toisen kouluvuoden aikana. Näiden vuosien aikana lapselle selkiytyy oma suhde opettajiin ja vanhempiin sekä oppilastovereihin. Koulun aloittamiseen asti asiat ja ratkaisut ovat paljolti tapahtuneet vanhempien päätösten ja ratkaisujen mukaan, mutta nyt lapsi joutuu itse päättämään monista asioista, rajoista sekä sisäisistä yllykkeistään. (Esko 1999, 25–26.)

Yhteiset säännöt ja rajat aamu- ja iltapäivätoiminnassa antavat lapselle kokemuksen turvallisuudesta ja välittämisestä. Lapsilla tulee olla mahdollisuus ikätasonsa mukaisesti ottaa osaa yhteisten sääntöjen ja sopimusten tekoon. Yhdessä pohdittujen sopimusten avulla lapsen on mahdollista oppia hallitsemaan omia tunteitaan sekä hyväksyä toisten oikeudet. (Opetushallitus 2004, 8.) Mikäli toiminnassa ilmenee ongel-

mia, esimerkiksi kiusaamista tai sääntöjen noudattamattomuutta, on ohjaajien helppo puuttua asiaan, koska yhdessä lasten kanssa on laadittu kaikkia toimintaan osallistuvia koskevat yhteiset säännöt.

2.4.3 Eettisen kasvun tukeminen

Aamu- ja iltapäivätoiminnan eettiseksi lähtökohdaksi on määrätty Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 määritelty perusopetuksen arvopohja. Sen lisäksi koti ja koulu sopivat yhdessä kasvatuksellisista periaatteista. Jokainen lapsi tulee nähdä arvokkaana yksilönä, joka on vastuussa oman ikä- ja kehitysvaiheensa mukaisesti itsestään sekä teoistaan. (Opetushallitus 2004, 8-9.) Pulkkinen (2002, 114) mukaan yksi kouluikäisen lapsen merkittävistä kehitystehtävistä on juuri moraalinen kehitys sekä käsityksen muodostuminen oikeasta ja väärästä. Kehitys tapahtuu kahdessa vaiheessa: 1) moraalisten rajoitusten omaksuminen 2) moraalisen suhteellisuustajun kehittyminen. Lapsen moraalinen arviointi muuttuu prosessin kautta joustavammaksi ja yhteisten sääntöjen sopiminen sekä muuttaminen onnistuvat lapselta. (Pulkkinen 2002, 114.)

Eettisen ajattelun suhteen lapsi tarvitsee aikuisen ohjausta. Aamu- ja iltapäivätoiminnassa pyritään siihen, että lapsi oppii vuorovaikutustaitoja ja kehittää niitä koko ajan jatkuvana prosessina. (Opetushallitus 2004, 9.) Lapsen eettisen kasvun tukeminen vaatiikin vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Lasta tulee ohjata asioiden näkemiseen toisen kannalta ja hänellä tulee olla mahdollisuus vuorovaikutukseen toisten lasten kanssa. Perustan lapsen moraalille kehitykselle antavat keskustelut periaatteellisista kysymyksistä opettajien, vanhempien ja muiden aikuisten kanssa sekä aikuisten antama oma esimerkki. (Pulkkinen 2002, 115.) Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteiden (Opetushallitus 2004, 9) mukaan erityisen tärkeää eettisen kasvun tukemisessa onkin aikuisen antama malli käyttäytymisestä, keskinäisten vuorovaikutussuhteiden syntyminen sekä erilaiset eettiset kysymykset, jotka nousevat esiin arkipäivän tilanteista. (Opetushallitus 2004, 9.)

Vastuullisuuden ja vastavuoroisuuden ymmärtäminen on eettisen kasvun tavoite. Lapsen huomio aamu- ja iltapäivätoiminnassa kiinnitetään vastuuseen niin omasta

hyvinvoinnista ja terveellisistä elämäntavoista kuin toisten hyvinvoinnista ja siihen liittyvistä oikeuksista ja velvollisuuksista. Lisäksi lapsen huomiota kiinnitetään tietoisuuteen oman käyttäytymisen aiheuttamista seurauksista ja tunteista niin itselle kuin toisille. Lapsella on myös vastuu annettujen ohjeiden noudattamisesta sekä ryhmän toimintaan liittyvien sopimusten kiinnipitämisestä. Toiminnassa pyritään lapsen huomio kohdistamaan myös suhtautumisesta ympäristöön ja luontoon. (Opetushallitus 2004, 9.) Vastuuseen omasta käyttäytymisestä lasta voi opettaa esimerkiksi roolinoton avulla. ”Tavoitteena on selvittää lapselle harmia, jonka hänen käyttäytymisensä aiheutti, rohkaista lasta kuvittelemaan itsensä uhrin asemassa ja vaatia lasta lohduttamaan tai auttamaan uhria” (Pulkkinen 2002, 115). Lasta voidaan auttaa ymmärtämään tilanne toisen ihmisen kannalta osoittamalla oman toiminnan seuraukset sekä toisten tarpeet ja toiveet. Lapsella tulee kuitenkin olla oikeus myös erehtyä ja epäonnistua ja siltikin tuntea itsensä hyväksytyksi omana itsenään. (Pulkkinen 2002, 115–116.)

Yhteisöllinen ilmapiiri on aamu- ja iltapäivätoiminnan tavoitteena. Ilmapiiriin tulisi heijastaa arvoja eettisestä vastuusta, luottamuksesta ja huolenpidosta. Aamu- ja iltapäivätoiminnassa lapselle opetetaan menettelytapoja, joiden avulla voidaan käsitellä mahdollisia ristiriitatilanteita myönteisesti ja rakentavasti. Ryhmän vuorovaikutus, tilanteisiin liittyvät keskustelut, taiteen mahdollisuudet ja esteettiset kokemukset sekä toiminnallisuus ovat keinoja, joita hyödynnetään eettistä kasvua tuettaessa. (Opetushallitus 2004, 9.)

2.4.4 Osallisuuden edistäminen, tasa-arvon lisääminen ja syrjäytymisen ennaltaehkäiseminen

Aamu- ja iltapäivätoiminnassa lapsilla tulee olla mahdollisuus osallistua toiminnan suunnitteluun. Lasten tulee myös tulla kuulluiksi ja mahdolliset toiveet ja aloitteet ottaa huomioon. Toiminnassa täytyy pyrkiä luomaan tilanteita, joiden kautta lisätään lapsen kokemuksia osallisuudesta. Mikäli ryhmään kuuluu eri kulttuureista tulevia lapsia tai erityistä tukea tarvitsevia, on heidän osallisuuden toteutuminen tärkeää. (Opetushallitus 2004, 10.)

Valanteen (2006, 78) mukaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen osallisuutta pohdittaessa ei ole syytä vähätellä yhdessäolon merkitystä toisten lasten kanssa. Aamu- ja iltapäivätoiminnan kautta voidaan syventää yhteisöllisyyttä ja mahdollistaa kaverisuhteita koulupäivän ulkopuolella. Erityistä tukea tarvitseva lapsi saattaa tarvita enemmän aikaa ja mahdollisuuksia kaverisuhteiden luomiseen, eikä tarkoin suunniteltu koulupäivä välttämättä anna siihen mahdollisuuksia. Aamu- ja iltapäivätoiminnan merkitys erityistä tukea tarvitsevalle lapselle saattaa olla yksilön kannalta suuri. Aamu- ja iltapäivätoiminta voi olla lapselle paikka, jossa hän saa tunteen merkityksellisyydestä osana lapsiryhmää ja voi kokea itsensä tärkeänä ihmisyhteisössä. (Valanne 2006, 78.) Myös toista kulttuuria edustavalla lapsella saattaa olla samankaltaisia ongelmia. Aamu- ja iltapäivätoiminnan kautta lapsi saattaa löytää kavereita ja kanavan tulla kuulluksi.

Aamu- ja iltapäivätoiminnan tavoitteena on tasa-arvoisuuden lisääminen yhteiskunnassa. Jokaisen toimintaan osallistuvan lapsen tulee saada oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista tukea ja ohjausta. Sukupuoltenväliset erot kehityksessä ja tarpeissa huomioidaan toimintaa suunniteltaessa ja toteutettaessa. Osallisuudella ja tasa-arvolla ennaltaehkäistään syrjäytymistä. Syrjäytymistä aiheuttavat tekijät pyritään havaitsemaan mahdollisimman varhain. Erityistä huomiota kiinnitetään lapsen tukemiseen ja tarvittavan tuen järjestämiseen. (Opetushallitus 2004, 10.) Varhaista puuttumista on esimerkiksi kiusaamiseen puuttuminen ja rohkaisu kaverisuhteiden muodostamiseen. Ohjaajalla on merkittävä vastuu ryhmäytymisen onnistumisesta. Koska toiminta on myös vapaa-muotoisempaa kuin koulutyöskentely, saattaa aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajalla olla jopa parempi mahdollisuus tarkkailla toimintaan osallistuvien lasten käyttäytymistä kuin heidän opettajallaan. Näin ollen myös ongelmatilanteisiin puuttuminen voi olla nopeampaa.

2.5 Aamu- ja iltapäivätoiminnan sisältö

Aamu- ja iltapäivätoiminnan omalle sisällölliselle erityisluonteelle ominaista on toiminnan monipuolisuus, vapaaehtoisuus sekä tarvelähtöisyys. Yksityiskohtaisten sisältöjen määrittelystä ja valitsemisesta vastaavat toiminnan järjestäjä ja toteuttaja. Aamu- ja iltapäivätoiminnan yksityiskohtaisiin sisältöihin vaikuttavat painotukset, käy-

tännön mahdollisuudet, toteuttajien omat vahvuudet, tarjonta sekä paikalliset olosuhteet. Sisältöjä suunniteltaessa tulee huomioida toiminnalle asetetut tavoitteet ja niiden saavuttaminen. (Opetushallitus 2004,11.)

Toiminnan tulee muodostua lapsen kannalta monipuoliseksi ja ehyeksi kokonaisuudeksi. Toiminnassa tulee tarjota niin sosiaalista vuorovaikutusta, vireyttä edistävää liikuntaa ja ulkoilua, esteettisiä kokemuksia kuin mahdollisuuden omatoimiseen tekemiseen, lepoon ja rentoutumiseen. (Opetushallitus 2004,11.) Eerolan (2004, 20) mukaan aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteissa vireyttä edistävän liikunnan ja ulkoilun osuus on vahvasti mukana. Perusteet mahdollistavat myös liikunnan järjestämisen tavoitteellisena harrastustoimintana. Aamu- ja iltapäivätoiminnalle asetettuja tavoitteita voidaan edistää liikunnan kautta, esimerkiksi liikkumalla lapsi oppii oman kehonsa hallintaa ja erilaisten liikuntasuoritusten kautta voidaan saavuttaa onnistumisen kokemuksia. (Eerola 2004, 20.) Aamu- ja iltapäivätoiminnan sisällöt voivat liittyä erilaisiin tavoitteellisiin harrastuksiin ja liikunnan lisäksi muuhunkin kehitystä tukevaan toimintaan, kuten käden taitoihin, musiikkiin, kielelliseen ja kuvallisen ilmaisuun sekä arkiaskareisiin. Sisältöihin voivat kuulua myös tiedolliset aihepiirit. Lapsen aamu- ja iltapäivätoimintaa voivat olla myös koulun kerhotoiminta ja taiteen perusopetus. (Opetushallitus 2004, 11.)

Valittaessa sisältöjä aamu- ja iltapäivätoimintaan tulee erityisen huomion kohteena olla leikki, luova toiminta ja myönteiset elämykset (Opetushallitus 2004, 11). Aamu- ja iltapäivätoiminta on lapsen vapaa-ajalla tapahtuvaa toimintaa. Määritelmällisesti toiminta on lasten vapaa-aikaa, mutta ei kuitenkaan vapaata aikaa, koska toiminnalla on selkeitä kasvatuksellisia tavoitteita. Lähtökohdiltaan aamu- ja iltapäivätoiminta pyrkii mahdollistamaan lapselle kaiken sen, minkä hyvä kotiympäristökin. (Pohjola 2006, 393–395.) Lapsen tarpeet ja omat toiveet otetaan aamu- ja iltapäivätoiminnan sisältöjä suunniteltaessa huomioon. Lasten ja ohjaajien välinen keskustelu lapsia kiinnostavista ja heille iloa tuottavista toiminnoista vaikuttaa käytännön toteutukseen toiminnan sisällöistä. (Opetushallitus 2004, 11.)

Aamu- ja iltapäivätoiminnassa voidaan järjestää aikaa myös koulutyöhön liittyvien tehtävien tekemiseen (Opetushallitus 2004, 11). Esimerkiksi läksyjen teko iltapäivätoiminnassa on mahdollista. Launonen (2006, 44) ei kuitenkaan ole varma, onko läk-

syjen teko iltapäivätoiminnassa ainoastaan hyvä asia. Hänen mukaansa vanhemmat saattavat vieraantua lapsensa koulunkäynnistä. Joillekin lapsille läksyjen teko voi kuitenkin sopia paremmin iltapäivätoiminnassa, sillä he saattavat olla illalla liian väsyneitä tai heidän ei ole mahdollista saada tukea vanhemmiltaan läksyjen teossa. Opettajan ja vanhempien tulee yhdessä neuvotellen miettiä oikea paikka ja aika läksyjen tekoon. (Launonen 2006, 44.) Aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajien varsinaiseen työnkuvaan kotitehtävien teon valvominen ei kuitenkaan kuulu.

2.6 Kyläkoulumalli Lempäälän aamu- ja iltapäivätoiminnassa

Lempäälän kunnan kyläkouluilla käytössä on aamu- ja iltapäivätoiminnan malli, josta käytetään nimeä kyläkoulumalli. Poikkeuksellista tälle mallille on esikoululaisten osallistuminen koulujen aamu- ja iltapäivätoimintaan yhdessä ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaiden kanssa. Esikoululaisten päivähoiton järjestämisestä varsinaisen koulupäivän ulkopuolella on siis vastuussa kunnan sivistystoimi. Myös kunnan isommilla kouluilla esioppilaat ovat olleet kouluilla. Esiopettaja on vastannut isompien koulujen esikouluopetuksesta ja esioppilaiden päivähoidosta vastuussa ovat olleet päivähoiton henkilökunta, joka on tullut hoitamaan esioppilaita koulun tiloihin. Kyläkouluilla päivähoiton henkilökunta ei ole päivähoitoa tullut vetämään, vaan aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajat ovat vastanneet myös esikoululaisten hoidosta. Aamu- ja iltapäivätoiminnassa on myös jonkin verran muita eroavaisuuksia pienten ja isojen koulujen välillä, kuten esimerkiksi ryhmäkoot vaihtelevat koulun koon mukaan huomattavasti ja isommilla kouluilla aamu- ja iltapäivätoiminnassa säilyvät samat vuosiluokkajaot kuin opetuksessa – ensimmäisen luokan oppilaat ja toisen luokan oppilaat omina ryhminään.

Toimintaa järjestetään maanantaista perjantaihin klo 7.00–17.00 koulujen työaikoina. Esikoululaisille on tarvittaessa järjestetty hoitopaikka koulujen loma-aikoina päivähoidosta. Aamu- ja iltapäivätoimintaa järjestään kouluilla, ja sen tarkoituksena on vähentää lasten yksinoloa tilanteissa, joissa lapsen koulupäivä on lyhyt ja vanhemmat ovat työssä. Toimintaa tarjotaan enintään yhdeksäksi tunniksi päivässä - eli lapsi, joka tulee aamulla klo 7.00, tulisi hakea viimeistään klo 16.00. Tilapäisesti lapsi voi olla pidemmän päivän, mutta siitä tulee sopia yhdessä toiminnan ohjaajien kanssa.

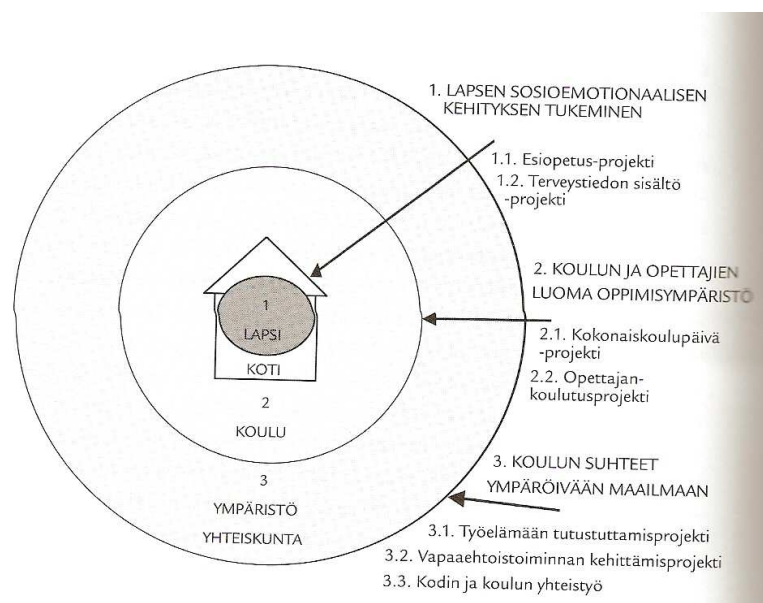
(Lempäälän kunta/Sivistyslautakunta 2006, 3–7.) Esikoululaisilla on ollut mahdollisuus kymmeneen tuntiin päivässä.

Aamu- ja iltapäivätoiminnan sisällöt vaihtelevat jonkin verran yksiköittäin. Kahtena päivänä viikossa iltapäivän ohjelmassa on harrastuskerhotoiminta. ”Kerhojen tavoitteena on tarjota lapsille mahdollisuus virkistävään harrastustoimintaan jo iltapäivän aikana. Harrastuskerhot tarjoavat lukuvuoden aikana kokonaisuuden, joka sisältää monipuolista, vaihtuvaa toimintaa, kuten liikuntaa, askartelua, musiikkia, ilmaisutaitoa tms.” (Lempäälän kunta/Sivistyslautakunta 2006, 3–7.) Kaikilla kouluilla ei ole samantyyppisiä kerhoja, vaan kerhot vaihtelevat vetäjien kiinnostuksen ja mahdollisuuksien mukaan.

2.7 Aikaisempia tutkimuksia

Ehetytty koulupäivä

Aamu- ja iltapäivätoimintaa nykyisessä muodossaan on ohjaajan näkökulmasta tutkittu vasta varsin vähän. Ennen lainsäädännön vahvistumista Suomessa oli käynnissä useita hankkeita, joiden avulla aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämistä ja siihen liittyviä asioita pyrittiin selvittämään. Yksi hankkeista oli MUKAVA-hanke. Muistuttaa kasvatusvastuusta -projekti suoritettiin vuosien 2002–2005 aikana ja se sisälsi seitsemän osaprojektia.

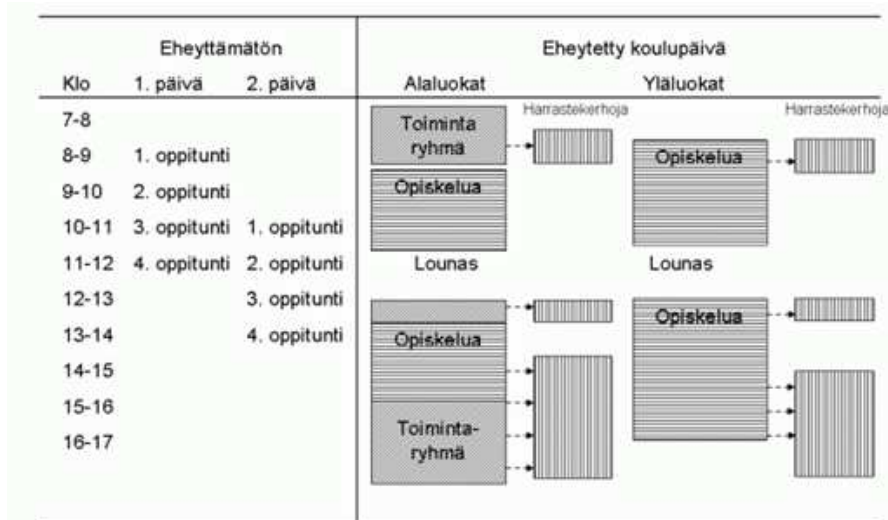


Kuvio 2 MUKAVA-hankkeen toiminnan osa-alueet (Pulkkinen 2002, 244.)

Aamu- ja iltapäivätoimintaan liittyvä osaprojekti oli kokonaiskoulupäivä-projekti. Projektin tavoitteena oli löytää keinot eheytetyn koulupäivän toteuttamiseen. Koulupäivän rakennetta ja toimintaa pyrittiin uudistamaan seuraavasti:

- vähentämällä aikaa, jonka lapset ja varhaisnuoret joutuvat viettämään aamu- ja iltapäivisin vailla aikuisen läsnäoloa,
- luomaan perustaa hyvälle vapaa-ajanviettotavoille ja säännölliselle harrastustoimintaan osallistumiselle koulujen kerho- ja harrastustoimintaa lisäämällä,
- lisäämällä oppilaiden koulussa viihtymistä ja vahvistamalla koulun sosiaalista pääomaa. (Pulkkinen & Launonen 2005, 35.)

Tutkimukseen valittiin vuosiluokkien 1-6 kouluja neljä ja vuosiluokkien 7-9 kouluja kolme. Ne sijaitsivat neljässä eri kunnassa ja niissä kaikissa oli aiemmin jo kokeiltu kokonaiskoulupäiväideaa. Kokonaiskoulupäivä-projektin nimi muutettiin eheytytyksi koulupäiväksi ja sen tavoitteena oli löytää tasapaino koulutyön, rentoutumisen ja omaehtoisen toiminnan sekä harrastamisen kesken. Oppituntien ulkopuolisen toiminnan ajoittaminen klo 7:n ja 17:n välille nähtiin järkevimmäksi vaihtoehdoksi, sillä silloin oppilailla oli suurin tarve ohjattuun ja valvottuun vapaa-ajan toimintaan vanhempien käydessä töissä. Tarkoitus ei kuitenkaan ollut, että sama oppilas viettäisi koulussa koko tuon ajan, vaan perheen tarpeiden mukaan ohjattuun ajanviettoon olisi mahdollisuus osallistua kyseisellä aikavälillä. Lasten biologisen rytmin mukaan harrastetoimintaa järjestetään harkitusti jo päivätuntien oppituntien lomassa aikaan, jolloin lapsen aktiivisuustaso on korkealla. (Pulkkinen & Launonen 2005, 16–19.) Kuviossa 3 esitellään ehdotus eheytetyn koulupäivän rakenteesta.



Kuvio 3 Visio eheytytyksestä koulupäivästä (Pulkkinen & Launonen 2005, 18.)

Kokeilukoulujen toiminnanohjaajilta kerättiin aineistoa kyselylomakkein. Kouluohjaaja oli vastuussa vapaa-ajantoiminnan järjestämisestä. Ohjaajat kertoivat oman paikkansa löytymisen olleen ainakin alussa hankalaa, sillä koulun eri ammattiryhmien roolit eivät heihin sopineet. Oman paikan löytymiseen vaikutti pitkälti ohjaajan oma aktiivisuus. Kouluohjaajien työnkuva ei kuitenkaan ollut kaikille opettajillekaan selvä, vaan heillä yritettiin teettää heille kuulumattomia töitä. Aamutoiminnan järjestäminen koululla koettiin hyödylliseksi muun muassa siksi, että yksi siirtymä aamutoiminnasta koululle jäi pois. (Pulkkinen & Launonen 2005, 140–143.)

Oppilaiden ja ohjaajan välinen suhde koettiin rennommaksi kuin oppilaan ja opettajan välinen. Erityisesti nuoremmat oppilaat kokivat välittävän aikuisen läsnäolon tarpeelliseksi. Valvottu aamu- ja iltapäivätoiminta oli ohjaajien mukaan ennen kaikkea vapaata yhdessäoloa turvallisen aikuisen seurassa. Kouluohjaajien kokemukset osoittivat, että samassa rakennuksessa toimivat henkilöt oppivat tuntemaan lapsen paremmin ja myös viestit kulkeutuivat nopeasti henkilökunnan välillä. Koulunkäyntiavustajan ja aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan roolin yhdistämisessä koettiin vaaraksi, että yhtämittäisestä päivästä tulee liian raskas. Koulun jälkeisen toiminnan ohjaajat kokivat siten, että se tulisi järjestää lasten herkkyyksi omiin tarpeisiin säilyttäen eikä toiminta saisi olla liian ohjattua. Erityisesti pienempien lasten kannalta tällainen luova vapaus antoi mahdollisuuden omien mielikuvitusleikkien käyttöönottoon. Oman työnsä kehittämiseen ohjaajat kaipasivat vertaistukea ja pienimmillä kouluilla sen saaminen edellytti muiden kunnan alueella toimivien ohjaajien kokoontumista. (Pulkkinen & Launonen 2005, 143–145.)

Hyvä lapsuus

Nykyisen muotoista aamu- ja iltapäivätoimintaa ohjaajan näkökulmasta on tutkinut Kirsi Pohjola (2006). Hänen tutkimusaineistonsa perustui 116 ohjaajan haastatteluun. Artikkelissaan (2006, 389–401) hän esittelee tuloksia hyvää lapsuutta rakentavien teemojen - vapaa-ajan, levon, leikin, tunne-elämän ja sosiaalisuuden - valossa. Tutkituista ryhmistä puolessa ohjaajat pitivät leikkiä tärkeänä ja antoivat sille jonkin verran tilaa. Alle puolessa ryhmistä leikille annettiin tilaa ja sen tärkeyttä korostettiin. Joukossa oli kuitenkin myös ryhmiä, joissa vapaalle leikille ei ollut aikaa. Ohjaajat kokivat lasten päivien olevan jo tarpeeksi kiireisiä, joten aamu- ja iltapäivätoiminnan tulisi olla kiirevapaata vyöhykettä. Ohjaajat halusivat ikään kuin vapauttaa lapset kiireestä ja

liiallisesta ohjelmallisuudesta. Levon mahdollisuus toiminnan aikana oli kuitenkin vain noin viidennessä haastatelluista ryhmistä. Neljäsosassa oli rauhoittumishetki, joka kuitenkin ei lähde lapsen tarpeesta lepoon, vaan toimii ikään kuin kokoontumisena ennen ohjattua toimintaa. (Pohjola 2006, 390–396.)

Tutkituista yli sadasta ryhmästä vain muutamassa lapsia kuullaan Perusteet asiakirjan edellyttämällä tavalla. Heitä ei kuulla toimintasuunnitelmaa varten, mutta heidän toiveitaan ja ajatuksiaan huomioidaan päivittäisessä elämässä. Viidelletoista prosentille haastatelluista lasten kuuleminen tuli yllätyksenä ja ikään kuin uutena asiana. Muissa ryhmissä lapsia kuultiin ainakin satunnaisesti. Lasten sosioemotionaalisen kehityksen huomioimiseen toiminnassa vain runsas neljäsosa osasi esittää konkreettisia esimerkkejä toteutukseen. 32 % vastanneista ei ymmärtänyt kysymystä, mikä kuvasti koulutustaustan vaikutusta ohjaajan käsitykseen hyvästä lapsuudesta suhteessa tunteisiin ja sosiaalisuuteen. (Pohjola 2006, 396–397.)

Ohjaajan ammattiprofiili

Anne Vuorinen (2004) on tutkinut ohjaajan roolia aamu- ja iltapäivätoiminnassa pro gradu -tutkielmassaan. Tutkimukseen osallistui 66 ohjaajaa neljästä eri kunnasta. Ohjaajat näkivät eri taustamuuttujista riippumatta ammattitaitoa koskevat käsitykset melko samankaltaisina. Eniten aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajat kokivat tarvitsevänsä organisointi- ja ongelmanratkaisutaitoja. Erilaisten ammattispesifisten taitojen valmiudet nähtiin tärkeimpänä ominaisuutena, mutta työ lasten ja perheiden kanssa vaatii moninaisten ammattispesifisten valmiuksien lisäksi myös yleisiä työelämävalmiuksia. Vuorovaikutusosaaminen sekä lasten että aikuisten kanssa korostuu aamu- ja iltapäivätoiminnassa, joten kuuntelutaidon ja suullisen viestintätaidon merkitys korostuu ohjaajan työssä. Erimielisyyksien ja ristiriitatilanteiden hallinnan taidot koettiin myös erittäin tärkeiksi ominaisuuksiksi suunnittelu- ja organisointitaitojen ohella. (Vuorinen 2006, 55–56.)

Ohjaajan työ Vuorisen (2006, 56) mukaan edellyttää vastuuntuntoisuutta ja kykyä arvostaa sekä kunnioittaa jokaista lasta omana yksilönään. Ohjaajalla tulee olla taito kohdata lapsi kuin myös kyky hallita ryhmää. Lapsille tulee järjestää turvallisten rajojen puitteissa toimintaa ja sen tulee olla lapsilähtöistä. Monet ohjaajista kokivat toimivansa ”varaäiteinä” – hoivan ja suojan tarjoajina sekä sisällöllisesti rikkaan toiminnan

järjestäjinä. Ohjaajalta edellytetään myös riipeyttä päätöksien tekoon ja herkkyyttä aistia lasta ja hänen tarpeitaan. Ohjaajan ammattiroolin tulisi suuntautua ennen kaikkea kasvatuksellisiin sekä opetuksellisiin kysymyksiin. Tulevaisuuden haasteina ohjaajat näkivät jatkuvan yhteiskunnan muutoksen ja sen myötä ammattitaidon ylläpitämisen. Ohjaajien tulisi olla monialaosaajia, jotka kykenevät huomioimaan lasten erityistarpeet ja kehittävät kerhotoimintaa ja omaa kasvatustietoisuuttaan. Tutkimuksen mukaan ohjaajan työ edellyttääkin laaja-alaista ja kokonaisvaltaista ammatin hallintaa, jossa ammattispesifiset tiedot ja taidot korostuvat. Lisäksi aamu- ja iltapäivätoimintaa liittyy kasvatustietoisuus, sillä ohjaaja on tukemassa kasvatuskumppanina vanhempien rinnalla kodin kasvatustehtävää. (Vuorinen 2006, 56–57.)

3 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Aamu- ja iltapäivätoimintaan osallistuva oppilas viettää suuren osan päivästä koulussa. Aamuisin oppilaalle järjestetään tarvittaessa toimintaa Lempäälässä kello 7.00 alkaen ja iltapäivätoimintaa koulupäivän loppumisesta aina kello 17.00 asti. (Lempäälän kunta/Sivistyslautakunta 2006, 7.) Esikoululaisten osalta aamun ensimmäiset ja viimeiset tunnit kuluvat päivähoitossa, mikä kuitenkin järjestetään koulun tiloissa. Tutkimuksessa käsitellään esikoululaisten mahdollisuutta osallistua koulujen aamu- ja iltapäivätoimintaan koko Lempäälän alueella kyläkoulumallin mukaisesti.

Tarkoitus on selvittää, kuinka ohjaajat kokevat kyläkoulumallin toteuttamisen sekä kuinka aamu- ja iltapäivätoiminta sopii vaihtoehdoksi esioppilaiden päivähoitolle. Tutkimuksen kohderyhmäksi olen valinnut kyläkoulumallisen aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajat, sillä heillä on varmasti ajantasaisin parhain tieto aamu- ja iltapäivätoiminnasta kouluilla.

Tutkimuksen ydinkysymykset ovat seuraavanlaisia:

Kuinka aamu- ja iltapäivätoiminta on järjestetty kyläkouluilla?

Kuinka aamu- ja iltapäivätoimintaa järjestävien yksiköiden ohjaajat kokevat toiminnan ja sille asetetut tavoitteet? Minkälaisia kokemuksia kyläkoulumallia toteuttavissa yksiköissä on saatu?

Miten esioppilaiden osallistuminen näkyy aamu- ja iltapäivätoiminnassa? Vaatiiko esioppilaiden osallistuminen muutoksia aamu- ja iltapäivätoiminnan toteuttamiseen?

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN PERUSTA

4.1 Fenomenografia

Fenomenografia sanana tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista. Yleisesti se tutkii ihmisten käsityksiä ja kokemuksia jostakin ilmiöstä. Tutkimuksen kohteena on siis se, miten ympäröivä maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. (Ahonen 1994, 114; Metsämuuronen 2001, 22.) Se on 1980-luvun alussa Göteborgin yliopistossa syntynyt tutkimusmenetelmä, jonka isänä yleisesti pidetään tutkija Ference Martonia. Termiä fenomenografia on kuitenkin käytetty aiemminkin ja siihen voidaan yhdistää muun muassa seuraavat henkilöt: Sonneman, Needleman ja Piaget.

Marton työtovereidensa kanssa alkoi tutkia oppimista, ja sitä miksi toiset oppivat paremmin kuin toiset. He olivat sitä mieltä, että meidän täytyy ensin ymmärtää, miten ihmiset kokevat ongelmia, tilanteita ja maailmaa, jotta voisimme päästä selville siitä, miten he käsittelevät niitä. Siis kyky toimia tietyllä tavalla heijastaa kykyämme kokea jotakin tietyllä tavalla. Martonin aloittama tutkimus opiskelijoiden oppimiskäsityksistä on edelleen yksi tärkeimmistä tutkimuskohteista kasvatustieteen alalla. (Niikko 2003, 10–11.) Fenomenografinen tutkimus on Pohjoismaiden lisäksi vakiinnuttanut asemansa muun muassa Iso-Britanniassa ja Australiassa (Ahonen 1994, 115).

Tieteenfilosofiselta taustaltaan fenomenografialla on monia yhtymäkohtia fenomenologian kanssa. Fenomenologisessa filosofiassa tarkastellaan asioita tai tapahtumia sellaisena kuin ne ilmenevät tietoisuudelle. Yhteisten käsitteiden, kuten ilmiö ja käsitys, kautta fenomenografialla on ontologisesti ja epistemologisesti fenomenologisia perusteita. Se ei kuitenkaan ole fenomenologista filosofiaa eikä filosofisen metodin soveltamista. (Niikko 2003, 12–23.) Erona fenomenologiaan fenomenografiassa ei ajatella olevan objektiivista todellisuutta, josta ihminen muodostaisi kuvausten ja representaatioiden avulla subjektiivisen maailmansa. Tutkimuksen lähtökohtana on, että on olemassa vain yksi maailma, josta ihmiset muodostavat erilaisia tulkintoja (Niikko

2003, 14; Ahonen 1994, 116). Keskeisenä käsitteenä on *intentionaalisuus*, joka tarkoittaa maailman kuvaamista sellaiseksi kuin tietty ihmisryhmä sen kokee. Siinä tietoisuus on suuntautunut jotakin muuta kuin itseä kohden. (Niikko 2003, 16–17.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa tehdään ero sen välille miten asiat ovat ja miten niiden oletetaan olevan. Puhutaan niin sanotuista ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmista. Ensimmäisen asteen näkökulman katsotaan olevan maailman kuvausta sellaisena kuin se on. Toisen asteen näkökulmassa ollaan kiinnostuneita henkilön tavasta kokea maailmaa. Koska fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita siitä, miten jokin ryhmä kokee tietyn asian, on perusteltua käyttää toisen asteen näkökulmaa. Tarkoituksena on tulkita toisen ihmisen käsityksiä ilman, että omat mielipiteet vaikuttavat tutkimuksen tulkintaan. (Niikko 2003, 24–25.)

Keskeisiä käsitteitä fenomenografiassa ovat kokemus ja käsitys. Eri ihmiset antavat erilaisia sisältöjä ilmiöille sen mukaan, miten he sen käsittävät ja kokevat. Käsitykset muodostuvat sisäisistä vuorovaikutussuhteista uskomusten, sisäisten imperatiivien, odotusten ja kokemusten välillä. Käsityksen ajatellaan ilmentävän ihmisen ja ympäristön välistä suhdetta, kun taas kokemus ilmentää objektin ja subjektin suhdetta subjektin eli ihmisen näkökulmasta. Tarkoituksena ei ole selvittää miksi käsitykset ovat erilaisia, vaan kuvata niiden erilaista kirjoa. Käsitys-termiä käytetään fenomenografiassa tarkoittamaan yksilöiden tapaa kokea todellisuuden tietty ulottuvuus. (Niikko 2003, 24–29). Metsämuurosen (2003, 174) mukaan ihmisten käsitykset saattavat poiketa toisistaan riippuen ihmisten erilaisista taustoista – iästä, kouluttautumisesta, sukupuolesta sekä kokemuksista. Fenomenografian kannalta voidaankin sanoa olevan vain yksi maailma, josta jokainen luo oman käsityksensä (Metsämuuronen 2003, 175).

Fenomenografisessa tutkimuksessa voidaan henkilöiltä löytää moninkertainen määrä käsityksiä ilmiöstä verrattuna hakuteoksista löytyviin määrittelyihin. Käsitys on dynaaminen ilmiö eli ihminen muuttaa käsityksiään joskus useaan kertaan lyhyessäkin ajassa (Metsämuuronen 2003, 175). Käsitys ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin mielipide. Käsitys on lujempaa tekoa: ihmisen itselleen tietyistä perusteista rakentama kuva jostakin asiasta. Käsitys on konstruktio, jonka varassa ihminen edelleen jäsentää uutta asiaa koskevaa informaatiota. (Ahonen 1994, 117.) Niikon (2003, 28) mu-

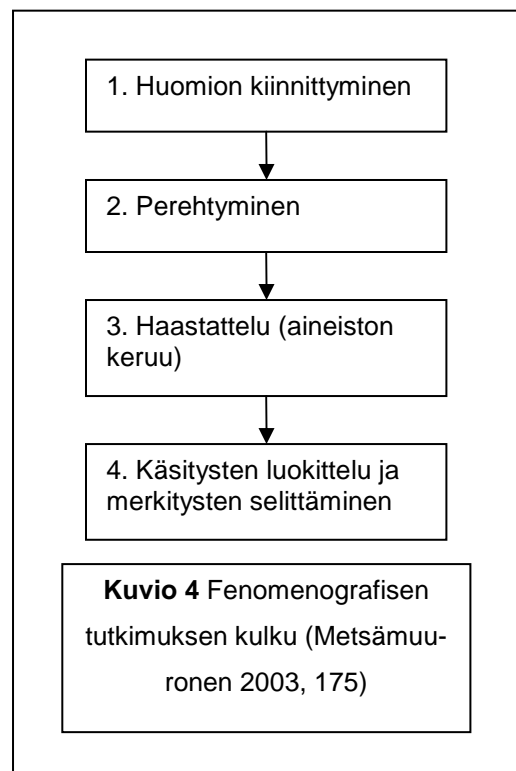
kaan ”fenomenografinen tutkimus on tapa kokea ja käsittää jotakin”. Yksilöt nähdään fenomenografiassa erilaisten tapojen kantajina, jotka ymmärtävät, käsittävät ja kokevat tutkittavat ilmiöt kukin omalla tavallaan. Tausta-ajatuksena fenomenografiassa on, että eri tutkittavat antavat erilaisia selityksiä ilmiöille. (Niikko 2003, 27-28).

4.2 Tutkimuksen kulku

Fenomenografinen tutkimus lähtee siitä, että ihminen on tietoinen olento, joka tietoisesti rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja osaa kielellään ilmaista tietoisesti käsityksensä (Ahonen 1994, 121–122). Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä tekemään käsitykset ymmärrettäviksi niiden omissa aidoissa ajatteluuyhteyksissä. Tutkija tulee lähteä ihmisen toiminnan monisäikeisyydestä eikä siksi tule tyytyä ennalta muodostettuihin muuttujiin selittääkseen, miksi joillakin henkilöillä on tietynlaisia käsityksiä.

Pääsääntöisesti fenomenografinen tutkimus etenee kuten muutkin kvalitatiiviset tutkimukset aina aiheen valinnasta ja kirjallisuuteen tutustumisesta aina aineiston keruuseen ja tulkintaan asti. Metsämuuronen (2003, 175) esittelee Ahosen (1994, 115) mallin fenomenografisen tutkimuksen kulusta.

Aluksi tutkija kiinnostuu jostakin asiasta tai käsitteestä, johon hän kokee liittyvän erilaisia käsityksiä. Sen jälkeen tutkija perehtyy valitsemaansa aiheeseen teorian kautta ja pyrkii jäsentämään alustavasti siihen liittyviä näkökulmia. Tämän jälkeen tutkija kerää aineistoa aiheeseensa liittyen esimerkiksi haastattelemalla valitsemiaan henkilöitä, joilta hän kuulee erilaiset käsitykset asiasta tai käsitteestä. Lopuksi tutkija luokittelee saamansa käsitykset niiden merkitysten perusteella ja ne pyritään selittämään kokoamalla ne abstraktisempiin merkitys-



luokkiin. (Metsämuuronen 2003, 175.) Toisin sanoen aineistosta etsitään laadullisesti toisistaan poikkeavia käsityksiä, joiden perusteella laaditaan kuvauskategorioita (Tervakari 2005, 5).

4.3 Haastattelu aineiston hankintamenetelmänä

Sitä, miten ilmiö näyttäytyy henkilölle, voidaan tutkia esimerkiksi avoimella kyselylomakkeella, havainnoimalla tai vaikkapa henkilön tekemän piirustuksen avulla. Suomessa tavallisin aineistonkeruumenetelmä laadullista tutkimusta tehtäessä on kuitenkin haastattelu (Eskola & Suoranta 1998, 85). Haastattelutilanteessa tutkija tulkitsee tutkittavan ajatuksia, sanoja ja eleitä oman tietoisuutensa kautta. Haastattelutilanne on täten intersubjektiiivinen. Haastattelun rakenteelle on tärkeää, että se etenee keskustelun antamaan suuntaan. Jotta tutkijan ja haastateltavan välille syntyisi luottamuksellinen suhde, on tutkijan johdatettava haastattelun kulkua haastateltavan ehdoilla. Lisäksi intersubjektiiivisen luottamuksen edellytyksenä on, että tutkija tiedostaa omat lähtökohtansa ja niiden vaikutuksen aineiston tulkintaan. (Ahonen 1994, 136–142; Niikko 2003, 30–32).

Haastattelun suurena etuna on sen joustavuus. Haastattelutilanteessa on mahdollista saada vastausten taustalla olevat motiivit ja esittää tarkentavia lisäkysymyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 34.) Lisäksi haastattelija pystyy huomioimaan haastateltavan eikielellisen viestinnän ja mahdollisesti löytämään sen avulla vastauksen sanomaa tukevia elementtejä. Fenomenografisessa tutkimuksessa on haitaksi, jos haastateltava tuntee olevansa ikään kuin opettajan kuulusteltavana ja pyrkii sanomaan sen, mitä muistaa oppikirjoista eikä sitä, mitä todella ajattelee. Tutkija voikin rohkaista haastateltavaa kertomaan kaiken mieleen tulevan, vaikka haastateltava ei olisikaan täysin varma siitä, liittykö se kysymykseen.

Useimmiten haastattelu nauhoitetaan, jolloin tutkija voi keskittyä haastattelutilanteessa enemmän haastateltavaan ja hänen sanomisiinsa eikä kaikki aika kulu vastausten ylöskirjoittamiseen. Haastattelun jälkeen käyty keskustelu litteroidaan, eli kirjoitetaan puhtaaksi. Litterointi tapahtuu sana sanalta puhutun kielen mukaisena. Joskus on tarpeen merkitä ylös myös esimerkiksi tauot, huokaukset ja puhetavat. Yksi hyvä kei-

no litteroinnin apuna on pitää haastattelupäiväkirjaa. Siitä voi helposti palauttaa mieleen haastattelun aikaiset tunnelmat ja sattumukset. (Ahonen 1994, 141)

Teemahaastattelu

Haastattelun voi toteuttaa useammallakin eri tavalla. Valitsin haastattelumuodoksi teemahaastattelun, josta käytetään myös nimeä puolistrukturoidun haastattelumenetelmä. Näkemykset teemahaastattelun rakenteesta vaihtelevat, yhtä ja oikeaa määritelmää ei vielä ole lyöty lukkoon. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat samat kaikille haastateltaville, mutta valmiit vastausvaihtoehdot puuttuvat (Eskola & Suoranta 1998, 86). Jokainen haastateltava saa ilmaista vastauksensa omin sanoin.

Teemahaastattelussa ”haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan.” (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.) Haastattelua varten rakennetaan runko teemoista, jotka haastattelussa halutaan nostaa esiin. Haastattelurunkoon voi laatia myös muutamia apukysymyksiä. Haastattelun teemat pohjautuvat tutkittavasta ilmiöstä ennalta tiedettyyn (Tuomi & Sarajärvi 2003, 77–78). Hahmotellut teemat ja apukysymykset eivät kuitenkaan välttämättä esiinny haastattelussa samassa järjestyksessä tai sanamuodossa. Tutkija elää haastattelun kulun mukaan ja suunniteltu runko auttaa palaamaan haluttuihin aiheisiin, jos haastattelu lähtee suunniteltujen aihealueiden ulkopuolelle. Haastattelija vastaa itse, että kaikki suunnitellut aihealueet tulevat läpikäytyä, mutta eri haastateltavien kanssa aihealueen käsittelyn laajuudet saattavat vaihdella. (Eskola & Suoranta 1998, 86.)

Teemahaastattelulle on erityisen tärkeää, että haastateltavat on valikoitu siten, että haastateltavilta on mahdollista saada aineistoa tutkittavasta ilmiöstä. Haastateltavien löytämiseksi saattaa joutua näkemään jonkin verran vaivaa, mutta esimerkiksi jonkin taustayhteisön kautta voi löytää sopivia haastateltavia edustamaan haluttua kohdejoukkoa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 83.) Omalla kohdallani taustayhteisönä toimi Lempeälän kunnan sivistystoimi, jonka alaisuudessa haastatellut henkilöt työskentelivät.

4.4 Tutkimusaineiston kerääminen

Tutkimus toteutettiin toukokuussa 2007 Lempäälän kunnan kuudella kyläkoululla: Kelho, Kuokkala, Lastunen, Mattila, Nurmi ja Säijä. Näissä kouluissa, Kuokkalaa lukuun ottamatta, toteutettiin aamu- ja iltapäivätoiminnassa kyläkoulumallia. Kuokkalassa kyläkoulumalli otettiin aamu- ja iltapäivätoiminnan käyttöön vasta syksyllä 2007. Kohdekoulut sain Lempäälän kunnan sivistystoimen kautta.

Tutkimusaineisto koottiin parihaastatteluin. Olin yhteydessä koulujen aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajiin ennen haastatteluja sähköpostin ja puhelimen välityksellä. Haastatteluiden osalta myös kunnan aamu- ja iltapäivätoiminnan koordinaattorit olivat kouluille yhteydessä. Olin yhteydessä myös koulujen rehtoreihin, jotta he olivat tietoisia käynneistäni kouluilla. Kävin jokaisella koululla haastattelemassa aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajia, ja aikataulullisista syistä haastattelut toteutettiin siten, että molemmat ohjaajat olivat samaan aikaan haastateltavina. Haastatteluun olin hahmotellut kysymysrunгон (ks. Liite 1), jonka pyrin käymään läpi jokaisessa haastattelussa. Annoin haastattelun edetä soljuvana keskusteluna, joten kysymysten järjestys vaihteli haastatteluittain. Haastattelut nauhoitettiin, mutta tein muistiinpanoja myös kirjallisesti haastattelujen aikana. En pitänyt varsinaista haastattelupäiväkirjaa (ks. Ahonen 1994, 141), mutta tilanteessa tehdyt muistiinpanot auttoivat myöhemmin haastattelua käsiteltäessä palauttamaan mieleen haastattelutilanteen. Yhteensä haastatteluja tuli kuusi kappaletta ja haastateltavia oli 12 henkilöä. Haastattelujen kestot vaihtelivat puolesta tunnista tuntiin. Haastateltavat tiesivät haastattelun koskevan aamu- ja iltapäivätoimintaa, mutta haastattelun runkoa he eivät saaneet etukäteen. Tällä halusin varmistaa, että vastaukset tulisivat haastateltavilta mahdollisimman spontaanisti.

Tutkimukseni aihealueena oli aamu- ja iltapäivätoiminta, joten mielestäni oli perusteltua haastatella aamu- ja iltapäivätoiminnan ammattilaisia. Aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajat tietävät varmasti parhaiten, mitä koulujen aamu- ja iltapäivätoiminta pitää sisällään juuri heidän koulullaan. Haastattelujen kohdekoulujen valinta painottui nimenomaan kouluihin, joissa toteutetaan kyläkoulumallista aamu- ja iltapäivätoimintaa. Kuokkalan koulun kohdalla haastattelussa poikkeuksellisesti haastateltavat ker-

toivat odotuksistaan tulevasta kyläkoulumallisesta toiminnasta, koska heidän koululaan ei kyläkoulumalli ollut tilanahtauden vuoksi vielä käytössä. Muilla Lempäälän suuremmilla kouluilla kyläkoulumallin käyttöönottoa vasta harkittiin ja muutoinkin aamu- ja iltapäivätoiminta poikkeaa isoimmilla kouluilla jonkin verran kyläkoulujen toiminnasta.

Haastateltavien taustat vaihtelivat jonkin verran iästä ja työkokemuksesta riippuen. Ohjaajista yksitoista oli naisia ja yksi mies. Nuorin haastatelluista oli lukion jälkeistä välivuotta viettänyt ylioppilas ja muut haastatellut olivat olleet jo pidempään työelämässä. Oppisopimuksella lastenhoitajaksi kouluttautuvia joukossa oli neljä, lähihoitajia kolme, koulunkäyntiavustajia kaksi, yksi puusepäksi opiskeleva sekä yksi lapsi- ja perhetyönohjaaja. Kolme ohjaajista oli ollut mukana vasta vuoden verran, muut pidempään. Seitsemän ohjaajaa oli ollut mukana alusta asti aamu- ja iltapäivätoiminnan alkamisesta 2004. Yhteistä kaikille, yhtä ohjaajaa lukuun ottamatta, oli toimiminen kouluavustajana koulupäivän ajan. Yksi ohjaajista oli varsinaisen koulupäivän ajan keittiöllä töissä.

4.5 Aineiston käsittely ja analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa kerätty aineisto pyritään jäsentämään selkeäksi kokonaisuudeksi etsimällä merkitykselliset osat kokonaisuudesta. Aineiston sisältämän informaation tiivistämisellä (Bogdan & Biklen 1998, 157) pyritään laadullisen aineiston informaatioarvon kasvattamiseen (Eskola & Suoranta 1998, 138). Aineiston analyysiprosessi etenee perusteellisen aineistoon tutustumisen kautta varsinaiseen analyysiin ja tulkintaan. Vaiheita on kuitenkin vaikea erottaa toisistaan, koska ne kietoutuvat monin tavoin yhteen. (Eskola & Suoranta 1998, 146–153.) Analyysi on aineiston lukemisen ja merkityksellisten ilmausten ja reflektoinnin jatkuva kehä. Tämä merkitsee olennaisten piirteiden etsimistä aineistosta. (Niikko 2003, 34.)

Fenomenografinen analyysi ei ole luonteeltaan kovin strukturoitu. Analyysin lähtökohdaksi on aineisto ja analyysi on aina sidottu aineistoon. Fenomenografiselle analyysille ei ole yhtä yksiselitteistä ja selkeästi määriteltyä, yhtä ja tiettyä menettelytapaa, vaan se noudattaa suurella määrällä kvalitatiivisille ihmistieteille ominaisia yleisiä piir-

teitä. Analyysi jatkuu koko aineiston keruu- ja käsittelyajan. Aineisto koetetaan jakamaan merkityksellisiin osiin kadottamatta kokonaisuuden ideaa. Tärkeää on sisällön erilaisten ulottuvuuksien jatkuva vertailu. (Niikko 2003, 30–33).

Aineiston analysointiin valitsin fenomenografisen aineiston sisällön analyysin. Sisällönanalyysi on tekstianalyysi, jota voidaan käyttää uuden tiedon tuottamiseen ja piilevien tosiasioiden sekä uusiennäkemysten esille tuomiseen. Aineiston käsittely alkoi litteroinnilla. Vaikka haastatteluja ei lukumääräisesti ollut kovinkaan montaa, niiden litterointi oli ennakoitua työläämpää. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 135) mukaan aineistoa saattaa silti olla runsaasti. Kuudesta haastattelusta kertyikin liki 100 sivua litteroitua tekstiä. Kun haastattelut oli saatu purettua nauhalta, alkoi niiden lukeminen. Aineiston huolellinen lukeminen useaan kertaan on analysoinnin ensimmäinen vaihe (Larsson 1986, Niikko 2003, 33 mukaan). Lukemisen kautta pyritään löytämään tutkittavien kokonaiskäsitykset suhteessa tutkimusongelmiin. Ilmauksia etsittäessä valitaan analyysiyksikkö, joka voi olla ”sana, lause, tekstin kappale, puheenvuoro tai koko haastattelu” (Niikko 2003, 33). Ahosen (1994, 145) mukaan tutkija ei yleensä tulkitse merkityksiksi teoreettisen viitekehyksen ja ongelmanasettelun ulkopuolelle jäävien ilmaisujen sisältöjä. Koska haastattelutilanteessa itsekin kehotin kertomaan kaiken, mitä mieleen tulee, joutuu analyysivaiheessa rajamaan aihealueen ulkopuolelle jääviä ilmauksia pois aineistosta. Tällöin aineistoa pelkistetään eli karsitaan aineistosta kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen pois (Tuomi & Sarajärvi 2003, 111).

Analysoitaessa aineistoa on huomioitava, että samalla haastateltavalla voi olla useampia tapoja ymmärtää tutkittava ilmiö. Analyysissä ei pyritä määrittelemään haastateltavaa yksilöä tai sitä miten hän on käsityksiinsä päätenyt. Huomio keskitetään ilmauksista hahmoteltuihin merkityksiin välittämättä siitä, keneltä ilmaus on peräisin tai ovatko ilmaukset samalta tutkittavalta. Tutkittavien väliset rajat hylätään. (Niikko 2003, 33.) Niikko (2003, 29) toteaaakin fenomenografisen tutkimuksen olevan kiinnostunut ennen kaikkea ajattelun sisällöistä kuin itse ajatteluprosessista tai havainnoista ajatteluun liittyen.

Analyysin toisessa vaiheessa etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään aineistosta löytyneitä merkityksellisiä ilmauksia ryhmittäin tai teemoittain. Ryhmittely tehdään vertaamalla merkityksellisiä ilmauksia keskenään samanlaisuuksia ja erilaisuuksia sekä rajata-

pauksia ja harvinaisuuksia etsien. Analyysissä yritetään ymmärtää merkitykselliset ilmaukset huomioimalla tutkijan asettamat tutkimusongelmat. Tutkija pyrkii asettamaan tutkittavan asemaan yrittäen nähdä ilmiön ja tilanteen tutkittavan silmillä. Analyysissä tutkija asettaa sivuun eli pyrkii poissulkemaan omat esioletuksensa niin hyvin kuin se on mahdollista. Esioletuksia, joita tutkijan tulee pyrkiä poissulkemaan, ovat muun muassa persoonallinen tieto ja uskomukset tutkittavasta ilmiöstä. (Niikko 2003, 34–35.) Esioletusten poissulkeminen saattaa kuitenkin olla vaikeaa tutkijalla olevien oman ilmiöön liittyvän tiedon ja kokemuksen vuoksi. Aineiston lajitteluvaihetta tehdessäni merkitsin kynällä haastatteluiden reunaan aihealueita, joista kulloinkin puhuttiin. Tällöin tuloksia kuvatessa oli helpompi löytää haettava kohta haastattelutekstistä.

Kolmannen vaiheen analysoinnissa muodostaa kategorioiden ja kategoriarajojen määrittelemisen. Merkitysyksiköitä verrataan koko aineiston merkitysten joukkoon. Erilaiset merkitysryhmät, jotka analysoinnin tuloksena saadaan, käännetään kategorioiksi. (Niikko 2003, 36.) Tulkittu merkitys voi muodostua sellaisenaan kategoriaksi. Usein tutkija kuitenkin pelkistää ja yhdistää merkityksiä, mikäli hän havaitsee merkityksissä yhteisiä ajatuslementtejä. (Ahonen 1994, 145.) Jokaiselle merkitykselle pyritään löytämään sopiva kategoria, joten tutkija saattaa joutua muuttamaan kategoriointiaan. Kategorioiden rajat määritetään siten, etteivät eri kategoriat ole limittäin toistensa kanssa. Näin muodostuu kategoriasysteemi, jossa jokainen kategoria liittyy muihin kategorioihin. (Niikko 2003, 36.) Ylitulkitseminen on vaarana kategorioita muodostettaessa. Tutkija saattaa joutua kiusaukseen pakottaa joitakin ilmauksia sellaisiin merkityskategorioihin, joihin ne eivät välttämättä sopisi. Tulkittavien ilmaisut kannattaakin pitää jatkuvasti esillä analyysiä tehtäessä. Laadullinen tutkimus kohdistuu usein pieneen määrään tutkittavia, joten merkityskategorioiden edustavuutta ryhmässä – esimerkiksi ikäluokassa – ei voida määritellä. Merkitysluokkia tukevien ilmaisujen lukumäärä ei ole oleellista, vaan tutkija on kiinnostunut merkitysten laadullisesta erilaisuudesta. (Ahonen 1994, 127, 146–147.)

Analyysin voi päättää jo tähän alatasen kategorioiden joukkoon, mutta silloin tulokset saattavat jäädä vaatimattomiksi. Neljäntenä analyysivaiheena kategoriat pyritään teoreettisista lähtökohdista käsin yhdistämään ylemmän tason kuvauskategorioiksi. (Niikko 2003, 36.) Kuvauskategoriat ovat yleisemmin käsityksiä selittäviä, ne vievät

merkityksen abstraktimmalle tasolle. Ylemmän tason kategoriat muodostavat tutkijan oman selitysmallin tutkittavalle asialle. (Ahonen 1994, 128.)

5 TULOKSET

Tutkimuksen analyysivaiheessa koodasin tutkittavat haastattelujärjestyksen mukaan H1, H2, ..., H12. Jokaisen lainauksen lopusta löytyy haastattelulle annettu numero. Tällä pyrin siihen, että lukijan on mahdollista tunnistaa tuloksissa esitettyjen lainausten vastaaja, kun samaa haastateltavaa lainataan uudelleen. Koska vastaajan sukupuolella tai muullakaan ominaisuudella ei tämän tutkimuksen kannalta ole merkitystä, halusin näin varmistaa tutkittavien henkilöllisyyden pysymisen salassa. Väliotsikot kuvaavat aineistosta syntyneitä kategorioita seuraavasti: isompi otsikko on yläkategoria, johon alakategoriat sisältyvät. Kerättyä aineistoa ei käsitellä haastattelurungonmukaisesti, sillä aihealueet limittyivät joiltakin osin ja fenomenografisessa kategorioinnissa päällekkäisyydet pyritään poistamaan.

5.1 Aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen kouluilla

Selvitin tutkimuksessani, kuinka aamu- ja iltapäivätoimintaa kyläkouluilla järjestetään. Pääsääntöisesti perusrunko aamu- ja iltapäivätoimintaan oli kaikilla kyläkouluilla sama ja se noudatteli pitkälti Lempäälän kunnan sivistyslautakunnan laatimaa toimintasuunnitelmaa. Aamu- ja iltapäivätoimintaa järjestettiin kaikilla kouluilla aamuisin klo 7.00 lähtien iltapäivän klo 17 asti perheiden tarpeiden mukaan. Kaikilla kouluilla toimintaa ohjaamassa oli kaksi ohjaajaa, jotka vuorottelivat aamu- ja iltavuorossa. Yhdellä koululla iltapäivissä oli apuna harjoittelija ryhmän suuruudesta johtuen. Toiminnan järjestämistä koskevissa vastauksissa keskeisimmiksi kategorioiksi muodostui toimintaympäristö, ryhmien koko sekä kouluavustajana toimiminen ohjaajantyön ohessa.

Toimintaympäristö

Kaikkien koulujen toimintaympäristö sijoittui koulualueelle. Koulun pihapiirissä pysyminen koettiin erittäin hyväksi ja helpottavaksi tekijäksi, jotta lasten ei tarvitse siirtyä aamu- ja iltapäivätoimintaan pois koulun alueelta. Tällöin vältetään ylimääräisiltä siirtymiltä. Yksi ohjaajista pohti siirtymistä toisaalle toiminnan ajaksi seuraavasti:

...et emmä välttämättä haluis niinku, et meillä olis erillinen tila. Jos me toimittas nyt ruksalla, en mä haluis, et meidän lapset joutuu niinkun, ensinnäkin ne aamulla tulee sinne... Ja sit ne tulee koulupäiväks tänne. Ja taas ku koulu loppuu, niin tuliskin tonne ruksalle... Se tarttis olla niinku tässä samassa tilassa, et se ei saa olla niinku missään kilometrin päässä... (H5)

Kahdessa kouluista toiminnalle oli varattu omat tilat. Muilla kouluilla toimintaa tarjottiin muun muassa esiopetukselle varatuissa tiloissa. Kaikilla kouluilla hyödynnettiin myös salia ja muita koulupäivän päätteeksi vapautuneita tiloja tarpeen mukaan.

Koko talo on ihan vapaassa käytössä oikeestaan koulupäivän jälkeen. (H2)

Me saadaan käyttää koulun puolen tiloja, jos halutaan. Mutta lapsenhan ei tykkää... Koska ne haluaa tulla iltikseen. (H7)

Ongelmia omien tilojen puutteen vuoksi oli lähinnä säilytystilojen suhteen ja erityisesti syksyisin pienempien koululaisten kanssa, koska heillä oli vaikeuksia ymmärtää milloin koulupäivä päättyy ja toiminta alkaa. Haastateltava pohti omien tilojen puutetta seuraavasti:

Siis se ois ihanaa, ku siihen sä voisit säilyttää kaikkia omia tavaroita. Ja sehän ois ihanaa, et ois joka koululla ne... Ja se ois sit taas selkeempi toisaalta niille lapsille se... Mut aamuks ainakin olis helpompaa, kun ne tietäis selkeesti, et me voidaan leikkiä, nyt ei tarvikaan kysyä leikkimiseen lupaa ja niinku näin. (H6)

Ryhmäkoko

Koska tutkimuksen kohteena oli kyläkoulujen aamu- ja iltapäivätoiminta, pysyivät myös toiminnan ryhmäkoot melko pieninä. Aamutoimintaa ei kaikilla kouluilla ollut tarpeen edes joka päivä välttämättä järjestää, enimmillään lapsia aamutoiminnassa

oli eräällä koululla 13. Iltapäivätoiminnan ryhmäkoot vaihtelivat kuudesta kahteenkymmeneenkahteen.

Pienen ryhmäkoon haastateltavat kokivat useimmiten positiiviseksi asiaksi. Eri asioissa oli helpompi joustaa ja lasten toiveita on mahdollisuus paremmin huomioida, kun lasten lukumäärä on pienempi.

Täällä on niin pienet ryhmät... että tosi hyvin pystyy toteuttamaan ihan henkilökohtasiakin visioitaan... (H12)

Pulmatilanteita pieni ryhmä koko aiheutti esimerkiksi pelejä pelatessa. Eräissä aamu- ja iltapäivätoiminnan ryhmässä oli vain kaksi poikaa, jolloin pelien pelaaminen (sähly, jalkapallo) jäi vähemmälle. Toisinaan toiminnassa oli vain yksi lapsi, jolloin mielekkään tekemisen keksiminen koettiin hankalaksi.

Täällä on joskus ongelmana se, että tänne jää yks ja se on tunnin. Niin totta kai se on tylsää. (H11)

Avustajana toimiminen

Yhtä ohjaajaa lukuun ottamatta toimivat kaikki aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajat kouluavustajana koulupäivän ajan. Kysyttäessä kokemuksia avustajana toimimisesta suurin osa koki avustajan työn omaa työnkuvaansa monipuolistavana tekijänä.

Mää tykkään siitä, että päivä rytmittyy niin erilailla, ku sul on kaks hommaa. Ja ne on eri roolit. Avustajana sä oot avustaja ja tässä sä oot niinku se, joka on vastuussa ja päättää. (H12)

Joukossa oli kuitenkin myös ohjaajia, joille avustajantyö aamu- ja iltapäivätoiminnan ohessa oli toisinaan melko rankkaa.

Joo, täytyy sanoa, että välillä on niin kiristetty piippuun, että mulla on niin paljon töitä tossa päivällä. (H2)

Osa haasteltavista työskenteli koko päivän samojen lasten parissa, ollen esimerkiksi ykkös-kakkosluokan avustajana. Kokemukset kuitenkin jakautuivat jonkin verran puolesta ja vastaan. Toisaalta oli hyvä, että samat aikuiset pysyivät koko päivän lapsen mukana, jolloin esimerkiksi informaation kulku opettajalta ohjaajien kautta vanhemmille toimi paremmin. Toisaalta taas eräs ohjaaja koki helpommaksi toimia avustajana isompien koululaisten luokissa.

... kun on tosiaan saman ryhmän kanssa avustajanakin, niin tota tai samoissa ryhmissä. Niin sillain sää näät niitä lapsia enemmän ja sit sä tiedät jo niinkun, osaa valmiiks iltapäivässä varautua esimerkiksi, jos on ollu koulupäivän aikana jotain hankalia, niin osataan sitten. (H6)

...nyt tää vuosi on eka, kun mä oon noitten ihan isojen kanssa. Ja mä koin sen niin, et tota se on huomattavasti, jaksaa paljon paremmin, ku noitten isojen kanssa vääntää, ku sen että sä oot kahdeksan tuntia jatkuvasti noitten pienten kanssa. (H9)

Ohjaajat myös kokivat tuntevansa lapset paremmin, kun olivat myös koulupäivän aikana tekemisissä heidän kanssaan.

Tuntee niinkun ennestään sitten, ku tähän tullaan. (H3)

5.2 Aamu- ja iltapäivätoiminnan tavoitteet ja niiden saavuttaminen

Selvitin tutkimuksessani myös, minkälaisia tavoitteita ohjaajat kokevat aamu- ja iltapäivätoiminnalla olevan. Turvallisuus esiintyi kaikkien haastateltavien vastauksissa. Turvallisuuden lisäksi tavoitteina nähtiin koulutyön tukeminen, mahdollisuus lepoon ja vapaaseen leikkiin, kaverisuhteiden luominen sekä virikkeellisen toiminnan järjestäminen. Ohjaajat myös nostivat esiin toiminnan lapsilähtöisyyden yhdeksi tavoitteeksi, sillä aamu- ja iltapäivätoiminta käsitettiin ohjaajien kesken lapsen vapaa-ajaksi.

Turvallisuus

Turvallisuuden tärkeyttä korostettiin aikuisen läsnäolon tarjoamisella, jotta lapsen ei tarvitsisi viettää aikaansa yksin kotona kouluajan ulkopuolella. Tällöin mahdollistetaan vanhempien työssäkäynti ilman huolta missä lapsi aikaansa viettää koulupäivän ulkopuolella ja muistaako lapsi lähteä aamulla oikeaan aikaan kouluun.

No siis me ollaan turvallisia läsnäolevia aikuisia niinku, että lapsilla on turvallinen paikka, missä ne on aikuisten seurassa aamuisin ja iltapäivisin sitten koulun lisäksi tai koulun jälkeen. Tai ennen koulua, miten se nyt menee. (H6)

Eikä aamulla tarvi yksin lähtee kouluun. (H3)

...vanhemmilla on mahdollisuus käydä töissä... Että lapsilla on turvattu tää iltapäivä. (H1)

Turvallisuuden tunnetta ohjaajat lisäsivät asettamalla rajoja ja pitämällä toimintaympäristön turvallisena. Turvallisuuden tunnetta lisäävinä tekijöinä haastateltavat mainitsivat myös tuttujen paikkojen ja aikuisten merkityksen. Lisäksi vanhempien on helppo tulla koululta hakemaan ja mahdollisesti myös aamulla tuomaan koululle, sillä etäisyydet kotien ja kyläkoulujen välillä saattoivat olla jopa kymmenenkin kilometriä. Turvallisuutta lisää myös ylimääräisten siirtymien poisjääminen.

Se mikä must on täällä just hyvä, et järjestetään omilla kouluilla. Niin on tutut aikuiset, tutut paikat ja tilat. Ja sit just se, että vanhempien on helppo tosta tulla sit hakeen. (H6)

Vapaa leikki ja lepo

Haastateltavista moni painotti aamu- ja iltapäivätoiminnan olevan lapsen vapaata aikaa. Tällöin liiallinen ohjaus oli heidän mielestään jätettävä pois, sillä lapsen ”työpäivä” päättyy koulupäivän päättyessä.

Koska mun käy välillä niitä, toisaalta siis lapsiakin sit sillain sääliks, jos niitten tarvii yhdeksästä viiteen asti tsempata. Koko ajan kauheesti tekemistä, niin ei sekään hyvä oo. (H9)

Lähes kaikkien haastateltujen vastauksissa korostui vapaan leikin merkitys. Vapaan toiminnan mahdollisuus koettiin hyväksi vastapainoksi koulutyölle. Eräässä vastauksessa myös painotettiin leikin olevan lapsen päätyö.

...koulu on koulua, ne on koko päivän tehny töitä. Niin mun mielestä ilta-päivätoiminnassa sitten ne saa niinku myöskin levähtää sen puolesta, että ne saa oikeesti sitä vapaata leikkiä kunnolla. Ja saa itse toteuttaa. (H12)

... me yritetään tää asia kuitenkin pyhittää tälle levolle ja tällaselle vapaalle. Että lapsi saa niinku huilata ton koulupäivän päälle... Meillä pojat varsinkin haluaa paljon pelata ja ne saa käyttää salia hyvin paljon vapaasti. (H1)

Mahdollisuus lepo hetkeen oli myös tärkeää ohjaajille. Ohjaajat järjestivät lepo hetken useimmiten heti koulupäivän päätyttyä esimerkiksi lukemalla heille kirjaa tai rentoutumisharjoituksella salissa. Minimissään lepo hetkeen käytettiin 15 minuuttia aikaa, mutta lapsella oli mahdollisuus lepäillä myöhemminkin päivän aikana niin halutesaan. Osalle lapsista rauhoittuminen ei aina ole kuitenkaan mieluista.

...lapsetkin on jo niin, ettei ne aina haluis sitä lepo hetkee. Että siihen vähän niinku yritetään, että ne kuitenkin sen koulupäivän päättäs yks viistoista minuuttia tai tämmönen... Tulis sitä rauhoittumistakin.. Se on aika kapasiteetti kuitenkin, mikä tuo päässä jyllää koko päivän niin... Semmosta rentoo... että siinä kuitenkin niinku aivot lepäis. (H1)

Lapsilähtöisyys

Aamu- ja ilta päivätoiminnan ohjaajat painottivat toiminnan lähtevän suurelta osin lapsista itsestään. Lapset saavat hyvin paljon vaikuttaa toiminnan sisältöön ja tehdä turvallisuuden rajoissa melkein mitä tahansa aina askartelusta pallopeleihin. Lapset

esittävät päivittäin toiveitaan, joita ohjaajat huomioivat mahdollisuuksien mukaan. Lapset ovat saaneet olla mukana päättämässä, esimerkiksi mitä leluja tai tavaroita hankitaan määrärahoilla. Kaikkien toiveiden toteuttaminen ei tietenkään ole aina mahdollista, mutta lapsilla on kuitenkin oikeus esittää toiveitaan. Toiminnallisia toiveita on helpompi toteuttaa ja niihin lapset pääsevätkin melko hyvin vaikuttamaan.

Ja aika usein määkin kysyn, että mitä te haluisitte tehdä. (H6)

Ollaan enemmän ulkona, jos ne halua olla enemmän ulkona. Tai jos on hieno sää, niin me mennään ulos vaikkei ne haluiskaan. Niinku se nyt menee vähän tällain maalaisjärjen mukaan, että... (H12)

Me pyritään siihen, että se lähtee niiden omista tarpeista ja mitä ne haluaa tehdä... (H4)

Siis sillain, et jos ne keksii jonkun hyvän jutun, sen kun tekee. (H9)

Lapset myös antavat palautetta pitkin päivää ohjaajille. Useimmiten palaute koskee tekemistä eli lapsi ei haluaisi osallistua johonkin aktiviteettiin tai sitten lapsi toivoo jotakin tiettyä ohjelmaa. Koska aamu- ja iltapäivätoiminnalle ominaista on sen vapaamuotoisuus, ei ketään pakoteta osallistumaan.

Et eihän niitä nyt väkisin oteta tähän askarteleen tai väkisin sit tonne heitteleen palloa tai mitään. (H7)

...en mää pitänyt niille luontokerhoo, vaikka mää ajattelin, ku ei ne kiinnostunu siitä. Et niinku lapsistahan tää lähtee. (H12)

Koulu- ja kasvatustyön tukeminen

Kysyttäessä ohjaajien käsityksiä toiminnan koulutyötä tukevista tavoitteista monet ohjaajista mainitsivat mahdollisuuden kotitehtävien tekemiseen. Ohjaajilla ei kuitenkaan ole velvoitetta tarkistaa kotitehtäviä, vaan se jää vanhempien tehtäväksi. Kotitehtävien teko aamu- ja iltapäivätoiminnassa koettiin kuitenkin kaksipiippuiseksi asiaksi. Halutessaan lapsella on mahdollisuus tehdä tehtävät heti koulupäivän pää-

tyttyä iltapäivätoiminnan aikana, mutta osan ohjaajista mielestä kotitehtävien teko kuului ehdottomasti kotiin.

Läksyjä saa tehdä... meidän ei, esimerkiksi läksyjä me ei tarkisteta. Et se ois just vanhemmat... et he tietäisivät, mitä lapsi tekee koulussa ja näin. (H6)

...kun ne pitää vapaa-ajan tässä kohtaa, niin ne jaksaa sitten iltaruuan jälkeen kotona tehdä läksyt, kun vanhemmat on kotona. (H5)

Aamu- ja iltapäivätoiminnassa on kuitenkin mukana myös lapsia, jotka haluavat tehdä ensin läksyt pois. Joissakin tapauksissa kotoa on toivottu, että lapsi tekisi kotitehtävät jo toiminnan aikana. Harvinaisempaa on, että lapsi jatkaisi koulupäivän aikana keskenjääneitä töitään toiminnassa. Eräs haastateltava kuitenkin kertoi, että joskus oppilas on haettu jatkamaan jokin työ loppuun. Toisessa koulussa taas opettaja oli pyytänyt jatkamaan käsitöitä, jos vain mahdollista. Yleisesti toiminta kuitenkin pyhitettiin vapaalle toiminnalle, jolloin oppilas sai halutessaan jatkaa koulutöitään, mutta siihen ei kuitenkaan ollut pakko ryhtyä.

...kyllä me on vähän tehty, autettu sitten tosiaan, jos oppilas tarvii sitä apua sitten niissä läksyjen teossa. Jos sitten on paljon jäänyt rästiin tai siinä mielessä. (H1)

Joskus joku kaino pyyntö, et jos vaan kerkiätte tai on kiinnostusta, niin voisitte tehdä ton ja ton. (H12)

...tai siis nytkin haettiin yks, et se meni koulun puolelle jatkaan, kun siltä oli jäänyt kesken. Niin se haettiin täältä. (H9)

Kasvatustyötä tukemaan ohjaavat ottivat toiminnassa esiin esimerkiksi kerhoissa tehtäviä, joissa oppilas joutui odottaman vuoroaan tai tekemään yhteistyötä toisten lasten kanssa. Erilaisilla peleillä ja leikeillä pyrittiin kehittämään esimerkiksi vastavuoroisuutta. Lisäksi toiminnassa pyrittiin lapsen omatoimisuuden lisäämiseen. Kolmannesta luokasta lähtien yleisopetuksessa olevalla lapsella ei ole enää mahdollisuutta osal-

listua aamu- ja iltapäivätoimintaan, joten toiminnassa pyrittiin tukemaan lapsen kasvua itsenäisemmäksi.

... sä opit odottaa vuoroos ja antaa vuoro ja niinku. Ja kun sä suutut, sä opit käsitteleen sun tunteita...Ja siihenhän sitä koko ajan pyritään, että ne oppis enempi ja enempi ottaa vastuuta ittestään. (H7)

Että sen takia me ei täällä yritetä, että me ollaan tässä ripirinnan ihan koko ajan vierekkäin, vaan he tietää missä me ollaan. Että he sitten osaa tulla hakeen, jos me satutaan oleen keittiössä ja he leikkii muualla. (H2)

...yleisen sosiaalisuuden kehittäminen... Käytöstopojen opettaminen, ihan tämmösiä perusasioita niinku. (H5)

Kyläkouluilla oppilaiden välimatkat niin kouluun kuin myös kavereiden luokse venyvät usein melko pitkiksi. Mahdollisuutta kavereiden kanssa toimimiseen ei välttämättä koulupäivän ulkopuolella ole ilman vanhempien kuljetusapua. Aamu- ja iltapäivätoiminta mahdollistaa kavereiden kanssa olemisen myös ennen koulupäivää ja sen jälkeen. Haastateltavat pitivätkin niin kaverisuhteiden luomisessa kuin ylläpitämisessä aamu- ja iltapäivätoimintaa oivallisena paikkana. Myös syrjintää pyrittiin toiminnan kautta kitkemään.

...yritetään, että ne on, kaikki on kaikkien kavereita. Ja otetaan toiset mukaan leikkiin. (H4)

...täällä saa olla kavereitten kanssa. (H10)

...tää on niinku oikeestaan ehkä ainookin paikka toisille, että saavat leikkiä. (H5)

Virikkeellinen toiminta

Kerhotoimintaa kyläkoulujen aamu- ja iltapäivätoiminnassa järjestettiin pääsääntöisesti kahtena iltapäivänä viikossa. Osassa kouluista kerhoja vetämässä oli myös toiminnan ulkopuolinen vetäjä (esimerkiksi 4H-kerhosta, paikallisesta urheiluseurasta

tai joku koulun opettajista). Useimmiten vetovastuu kuitenkin oli aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan vastuulla.

...ja sitten iltapäivällä meillä on maanantaisin ja torstaisin nää kerhot, ohjatut kerhotoiminnat. Ulkopuolelta tulee aina maanantaisin sitten ohjaaja... Niit on neljä kerhojaksoo. Ne on melkein saman mittasia, siinä 8 tai 9 kerhokertaa ja sit vaihtuu jakso. (H3)

Eräs haastatelluista koki kuitenkin kerhonvetäjänroolin omaksumisen hankalaksi. Ulkopuolisen ohjaajan hyväksyminen vaikutti olevan lapsille helpompaa, kuin aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajan muuttuminen ”kerhotädiksi”.

Et siinä on vähän jännä juttu siinä, kun me ite vedetään ne torstain kerhot, meidän saada se kerhotädin rooli jotenkin... Kun me mennään, et nyt alkaa kerho, niin ”etkä mikään kerhotäti oo”. Tällain. (H3)

Kerhojen aihepiirit vaihtelivat kokkikerhosta liikuntakerhoon ja luontokerhosta askarteluun. Useimmiten kerhotoiminnan sisällöt liittyivät taito- ja taideaineiden sisältöihin. Kerhotoimintaa käytettiin myös tukemaan koulutyötä. Eräs haastatelluista kuvasi seuraavasti pitämänsä kerhoa:

Sitten nää liikuntakerhot mitä ollaan pidetty, niin mulla ainakin on ollu sillai koululiikuntaa tukevaa. Et kun on ollu luistelua, niin määkin pidän luistelua. (H11)

Kerhopäivien lukumäärää kukaan ohjaajista ei kasvattaisi. Kaksi päivää viikossa oli maksimimäärä ja osassa kouluista niistäkin päivistä oli jonkin verran tingitty. Kevätjaksolla varsinaista kerhotoimintaa parilla koululla ei juuri ollut, vaan se oli korvattu esimerkiksi silloin tällöin järjestettävällä ohjatulla liikunnalla tai lasten toiveiden mukaisesti eri aktiviteetein. Kerhotoimintaan osallistuminen on vapaa-ehtoista, mutta koska paikalla on silloin vain yksi ohjaaja, käytännössä kaikki osallistuvat yhdessä kerhoihin.

Vapaaehtoinen kerho, muistetaan se. Et kerhotkaan sitten, niin siellä iltapäivätoiminnassa ei oo pakollisia. Mut eihän me koskaan olla sitä sanottu. (H11)

Kerhotoiminnan järjestäminen koettiin kuitenkin tärkeäksi osaksi aamu- ja iltapäivätoimintaa. Kerhotoiminnalla lapsille pyritään tarjoamaan mahdollisuus erilaisiin harrastuksiin. Joukossa olikin lapsia, jotka osallistuivat aamu- ja iltapäivätoimintaan vain kerhopäivinä. Kun kerhoja ja harrastusmahdollisuuksia tarjotaan omalla koululla, ei vanhempien tarvitse lähteä enää iltaisin kuljettamaan lapsia eri harrastuksiin. Osalle lapsista aamu- ja iltapäivätoiminnan tarjoamat puitteet ovat ainoa mahdollisuus erilaisten harrastusten toteuttamiseen.

Ja senhän takia me yritetään nyt järjestää kaikille kaikkia, ettei sitten lapsilla ois sitä iltapäivällä, että sitä vietäs joka paikkaan. Sitten sekin on lapsille stressaavaa, jos niitä pitää juosta joka päivä jossain harrastuksessa. Että sen takia me yritetään täällä niinku ja antaa niille se mahdollisuus tehdä sitä, mitä ne haluaa. (H1)

Kerhotoiminnan ulkopuolellakin ohjaajat antoivat vinkkejä esimerkiksi askarteluun ja pihaleikkeihin lasten niitä kysyessä. Lapsille annetaan mahdollisuus toiminnan puitteissa toteuttaa itseään ja saada virikkeitä esimerkiksi taito- ja taideaineiden harrastamiseen.

Vinkkejä annetaan, jos he kysyy. Siis silloin vapaina päivinä. Mutta tota ja kaikkia materiaaleja he tietää, että saa ottaa. (H1)

...toki me sanotaan, jos joku tulee kysyyn, et ”mulla on tylsää, mitä mä voisin tehdä”. (H6)

5.3 Eri-ikäiset ja erityiset lapset aamu- ja iltapäivätoiminnassa

Kyläkouluilla toimintaan osallistuu ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaiden lisäksi myös esiopetuksen oppilaat. Selvitin ohjaajien käsityksiä siitä, kuinka esioppi-

laiden osallistuminen näkyy aamu- ja iltapäivätoiminnassa ja mitä esioppilaiden osallistuminen edellyttää ohjaajilta. Lisäksi selvitin, onko kyläkoulujen aamu- ja iltapäivätoiminnassa mukana erityistä tukea tarvitsevia lapsia ja kuinka tällaiset erityislapset toiminnassa huomioidaan.

Eri-ikäiset lapset

Kyläkouluilla eri-ikäiset lapset ovat tekemisissä toistensa kanssa päivittäin, sillä kyläkouluilla on käytössä yhdysluokat. Samalla luokalla saattaa olla jopa kolmen vuosiluokan oppilaita. Yleisin yhdistelmä oli nolla-ykkösluokka ja nolla-ykkös-kakkosluokka. Tällöin aamu- ja iltapäivätoimintaan osallistuu samoja lapsia kuin koulupäivän aikana luokassa työskentelee.

Tällä hetkellähän me ollaan kaikki samassa luokassa koulun puolella. Nolla-ykkönen-kakkonen... Niin ne jo siinä kasvaa niinku yhteen, niin se on niinku sama ku tullaan tänne. (H8)

Mahdollisuutta leikkiä vain oman ikäisten lasten kanssa ei pienimmillä kouluilla juuri ole. Lähistöllä ei välttämättä asu saman ikäisiä, joten lapset ovat jo pienestä pitäen tottuneet leikkimään eri-ikäisten kanssa. Aamu- ja iltapäivätoiminnassa luokkarajat unohtuvat ja kaikki leikkivät keskenään.

Niin ja sitten ku täällä ollaan pienellä kylällä, niin täällä ei voi vaan kato sitä, että mä oon vaan ikäisten kanssa. Saattaa olla, että luokalla on kaks. Toinen asuu ihan ja toinen asuu, et voi olla kymmenen kilometriä väliä. Niin sulla ei oo kavereita, jos et sä voi ottaa pienempiä tai isompia kavereikseks. (H9)

...tää on vaan yks pikkunen koulu, missä jokainen tuntee jokaisen. Eli eskarit on jo kavereita melkein kutostenkin kanssa... (H11)

Eri-ikäisyys näkyy ohjaajien mukaan lähinnä lainsäädännön asettamissa toimissa. Esiluokkalaista ei saa päästää toiminnasta lähtemään yksin kotiin, mutta ensimmäisen ja toisen luokan oppilaan saa vanhempien luvalla kotiin lähettää. Lisäksi esikou-

lulaisilla on oikeus olla 10 tuntia päivässä (koulupäivän ja toiminnan yhteenlaskettu aika), mutta koululaisella mahdollisuus on vain yhdeksään tuntiin.

Eikä niitä sillain huomaa, mutta ainut että meidän täytyy ottaa päivähoitolaki huomioon niinku heijän kanssa...(H6)

Esioppilaat

Kysyttäessä esioppilaiden sulautumisesta aamu- ja iltapäivätoiminnan ryhmään, totesi moni ohjaajista esioppilaiden menevän mukana kitkatta. Ongelmia on lähinnä ollut syksyisin, kun sekä koulumaailma että aamu- ja iltapäivätoiminta on vielä täysin uutta. Esioppilaat koettiin aluksi melko pieniksi ja aroiksi, mutta lukuvuoden mittaan ryhmän sisäinen dynamiikka elää ja esioppilaat pääsevät paremmin toimintaan mukaan.

Onhan ne tosi pieniä, ku ne syksyllä tulee. Ne on tosi pieniä, ihan mini-ihmisiä. Et ne kasvaa hirveesti eskarilaiset ton vuoden aikana. (H11)

Arkuus ja pienuus kuitenkin unohtuvat nopeasti niin oppilailta kuin ohjaajiltakin. Esioppilaat omaksuvat helposti isommiltaan asioita ja pääsevät ohjaajien mukaan hyvin nopeasti mukaan.

Ne on niinku, että ne ottaa niin paljon mallia sitten taas näistä kakkosista ja näistä isommista täällä. (H1)

Kyllähän se on, että kun syksyllä ne hirveän äkkiä oppii, tulee koululaisiks tosi nopeesti. (H2)

Esioppilaat tulee kuitenkin ohjaajien mukaan huomioida esimerkiksi kerhoja tai muita toiminnan sisältöjä suunniteltaessa. Esioppilaiden keskuudessa on muun muassa lukutaidottomuutta ja muutoinkin erilaiset taidot (esimerkiksi kädentaidot) ovat vasta kehittymässä. Kakkosluokan oppilas osaa jo melko paljon enemmän kuin vasta koulutiensä aloittanut esioppilas. Tällöin toimintaa hieman eriytetään kehitystasojen mukaan ja esioppilaita autetaan enemmän. Pääsääntöisesti esioppilaat noudattavat muutoin kuitenkin samaa ohjelmaa kuin ykkös-kakkosetkin.

Et ainoo mihinkä jouduttiin kattoon sillon vähäsen, on kokkikerhon aloittaminen... se oli oikeestaan ainoo semmonen, mihin täyty ottaa enemmän huomioon sitä, että on lukutaidottomuutta ja kaikki nää tämmöset... (H5)

Se tässä nolla-ykkös-kakkosessa on huonoo, et ne on niin, se saattaa olla niin hirvee se haitari. Et saattaa olla hyvin kehittyneitä kakkosia ja sit taasen hyvin sellaisia, jotka jää esimerkiks eskariin toiseen kertaan... Niin täytyy kattoo se homma, et se on niinku kaikkia kiinnostava... (H9)

Helpottaa, joitain tiettyjä asioita täytyy tietenkin helpottaa... Ni vähän kevyempiä töitä ja enemmän auttaa. (H12)

Suurin osa ohjaajista koki, että esioppilaita varten ei varsinaisesti tarvitse lisäkoulutusta, vaan esimerkiksi kokemukset omien lasten hoidosta auttavat selviytymään. Tietenkin koulutus on eduksi. Osa painottikin sitä, että esioppilas ei kuitenkaan niin paljon eroa ykkösluokkalaisesta ja koska he lisäksi käyvät koulua samassa luokassa. Aikaisemmin päiväkodissa työskennellyt haastateltava kuitenkin edellyttäisi jonkin näköistä perehtyneisyyttä lapsuuteen ennen kouluikää. Ainoastaan mikäli ryhmäkoko aamu- ja iltapäivätoiminnassa on suuri, kaivattiin esioppilaille esimerkiksi omaa avustajaa, joka muokkasi toimintaa pienimmille sopivammaksi.

...olen sitä mieltä, että kyllä parempi on, että on jonkinlainen käsitys tai ois omia lapsia edes, vaikei ois koulutusta... Homma ei toimi, jos ei oo tietynlaista otetta. Jos ei tiedä, miten lasten kanssa toimitaan. (H2)

Ei ne sen kummempia ihmisiä oo. Mitä eroo loppuviimeks on eskarilla ja ykkösellä niinku? Muuta ku se osaa enempi matikkaa ja äikkää. Mut muuten niinku, tekee yhtä hulluja. (H12)

Erityisoppilaat

Ohjaajien mukaan aamu- ja iltapäivätoiminta on hyvä paikka havainnoida lasten käyttäytymistä. Erityistä tukea tarvitsevia lapsia voidaan tunnistaa vapaan toiminnan

kautta jopa paremmin kuin koululuokassa. Lausunnon saaneita oppilaita ryhmissä ei juuri ollut, mutta muutoin tukea tarvitsevia aina silloin tällöin.

No vapaassa toiminnassahan ne tulee paremmin esiin kun koulutoiminnassa. Mun mielestä siinä tulee enemmän ne henkilökohtaset... se vapaa leikki on mun mielestä semmonen, missä sen näkee kaikista parhaiten sen kehityseron. (H5)

Tässä on niin paljon aikaa ja mahdollisuuksia havainnoida lapsia, että kyllä siinä aika paljon tekee johtopäätöksiä. Niittenkin pohjalta aika paljon keskustellu opettajien kanssa, et miten ne siä eri tilanteissa käyttäytyy. (H12)

Yksi haastatelluista kuitenkin mainitsi, ettei hän ollut edes tullut ajatelleeksi asiaa. Hänen mukaansa erityislasten havaitseminen kuului jonkun muun tehtäviin.

Mää taas en oo ottanu sitä sillä tavalla. Se on muitten palkkojen alla havainnoida ja tulkita ja etsiä niitä... Joo on siihen varmaan hyvä mahdollisuus. Mulle ei oo ees tullu mieleen tällanen asia. (H11)

Yksi ohjaajista myös kaipasi lisäkoulutusta erityislasten kanssa toimimiseen. Lisäksi kävi ilmi, että tieto lapsen diagnoosista ei välttämättä kulkeudu aamu- ja iltapäivätoimintaan. Tällöin ohjaajan on vaikeampi suhtautua lapseen ja lapsi saattaa turhaan leimautua esimerkiksi häiriköksi, kun ohjaajalla ei ole tietoa kuinka lapseen tulisi suhtautua. Varsinaisia tukitoimia ei aamu- ja iltapäivätoiminnassa kuitenkaan ole järjestetty.

Joo se olis kauheen helppo ottaa huomioon... Jos olis tietoinen siitä, että lapsella on lausunto. Että ku ollaan vuosi menty, niin toukokuussa tulee julki, että lapsella on lausunto... kun on taas eri tapoja, millä niitä käsitellään... Niin sitten kun nää on tiedossa, niin on paljon helpompi. (H9)

5.4 Kodin, koulun ja toiminnan välinen yhteistyö

Kysyin ohjaajilta myös aamu- ja iltapäivätoiminnan kytköksistä koteihin ja koulumaailmaan. Ohjaajilla oli jonkin verran toisistaan eroavia käsityksiä yhteistyön muodoista ja laadusta. Selvitin, kuinka yhteydenpito eri toimijoiden välillä hoidetaan ja millaisissa asioissa koteihin ollaan yhteydessä.

Koulu ja toiminta

Aamu- ja iltapäivätoiminnan pitäminen koulusta täysin erillään on mahdotonta. Toiminta tapahtuu koulun tiloissa ja koulutehtävien teko ei ollut täysin poissuljettua aamu- ja iltapäivätoiminnassa. Useimmat ohjaajat kokivat koulun ja toiminnan välisen yhteistyön melko hyväksi ja osa jopa saumattomaksi. Kaikissa haastatteluissa kävi ilmi, että yhteistyötä tehdään muun muassa jakamalla materiaaleja puolin ja toisin.

Että meillä on samat tavarat ja kaikki mitä ostetaan, on myös koulun käytössä ja mitä koululla on meidän käytössä. (H11)

En määhän ainakaan pärjäisi, jos ei jotain saisi nappia tuolta aina hakea välillä tai jotain pientä... sit ollaan puolin ja toisin. Että kyllä määhän oon ottanut sitten meiltä joskus jotain paperia tohon päivällä esikouluun. Että kun tiedän, että sitä on just semmosta mitä tarvitaan. (H1)

Materiaalien lisäksi yhteistyötä tehtiin esimerkiksi kerhojen kanssa. Joissakin kouluissa opettaja saattoi vetää jonkin kerhon. Opettajien kanssa myös keskusteltiin lasten asioista. Lisäksi kaikki ohjaajat yhtä lukuun ottamatta olivat päivän aikana myös koulun käytettävissä avustajana.

Ja sillain niinku, että jos pitää opettajien kans esimerkiks jostain puhua, niin niille voi kyllä puhua ja niiltä voi kysyä, ja saadaanko käyttää, saadaanko tehdä. (H7)

Koti ja toiminta

Kodin ja toiminnan välisen yhteistyön ohjaajat kokivat melko positiivisesti. Isoa osaa vanhemmista ohjaajat näkivät päivittäin ja usein päivän päätteeksi vaihdettiin muutama sana esimerkiksi päivän kulusta. Tiiveintä kanssakäymisenä oli esikoululaisten vanhempien kanssa, koska esioppilaat tuli noutaa koululta. Isompien lasten vanhempia ei välttämättä nähty yhtä usein.

No päivittäin nähdään... Kun tää on kuitenkin kyläkoulu, niin niitä näkee tässä muuten. Et sillain, et kyllä mun mielestä me nähään niitä hyvin ja mun mielestä vanhemmat sitten hyvin osaavat hakee meidät, jos niinkun on jotain asiaa. (H6)

Keväällä vähemmän enää tulee niinku suullista, mutta tossa esimerkiks syksyllä niitä tullaan hakeen ja viedään, niin aina vaihtaa pari sanaa päivän kulusta. (H11)

Vanhempiin oltiin yhteydessä myös sähköpostin ja puhelimen välityksellä. Vanhemmat ilmoittivat esimerkiksi poissaoloista tekstiviestein. Muita syitä yhteydenottoihin oli muun muassa "törttöilyt". Lapset myös pyysivät lupaa lähteä aikaisemmin kotiin, jolloin vanhemmilta lupa varmistettiin puhelimitse. Tiedonvälitykseen käytettiin myös reissuvihkoja ja tiedotteita.

Soitellaan tai lähetellään tekstareita ja vanhemmatkin aktiivisesti ilmottaa lasten poissaoloista ja kaikesta...pojat törttöilee, niistäkin tulee aina mejän laittaa. Ja lasten, joo ne soittaa itekin sitten. Niillä on just näitä, kun ne on jo koululaisia, niin ne sitten tätä kysyy, voinko jo lähtee... Ja sit hän soittaa äitille. (H4)

Me tiedotetaan noista, mitä niinkun on ja pistetään reissuvihkon kautta sitten viestiä, jos on muutoksia toiminnassa... (H6)

Vanhemmat esittävät jonkin verran toiveita toiminnan suhteen ja antavat joskus myös palautetta. Vanhemmilta kerätään palaute joka kevät ja syksyisin lapsen ilmoittautumisen yhteydessä voi esittää toiveita esimerkiksi kerhoista. Yleisesti ottaen toiveita ja

palautetta tulee kuitenkin varsin vähän ja vanhemmat vaikuttavatkin melko tyytyväisiltä toimintaan.

Ei oo kyllä tullut moitteita. (H11)

Ja sit jotain mielipiteitä tai toiveita noista kerhoista, et mitä kerhoja. Mut eihän kaikkia voida toteuttaa yhen toiveen perusteella sitten. (H4)

...niin mä oon niin onnellinen siitä, et näillä lapsilla on se mahdollisuus tähän. Ja samanlaista kiitosta on kuulunut myös vanhemmilta. (H5)

Koska ohjaajat toimivat päivän ajan avustajina ja näin ollen ovat mukana lapsen koulupäivässä, pystyvät ohjaajat välittämään myös niin viestiä opettajalta vanhemmille kuin vanhemmilta opettajalle. Eräs ohjaajista totesikin, että vanhemmilla ei välttämättä ole mahdollisuutta tavata opettajaa, jos lapsi haetaan toiminnasta neljän aikaan ja opettajan työpäivänsä päätteeksi lähtenyt kiireellä kotiin. Eräs haastatelluista kertoi haluavansa vastata vanhempien kysymyksiin päivän kulusta.

Jos me toimittas jossain muussa paikassa oikeesti, niin meillä ei ois sitä informaatioo... vaan mieluummin sitten oikeesti kattoo sillain, että tietää mitä kuuluu. (H5)

5.5 Aamu- ja iltapäivätoiminnan kehittäminen

Aamu- ja iltapäivätoimintaa oli kyläkouluilla pyöritetty tutkimusta tehdessä kolme vuotta. Sinä aikana toiminta oli muotoutunut nykyiseen malliinsa. Tähän malliin suurin osa ohjaajista oli varsin tyytyväisiä. Ohjaajat myös kokivat, että heille on annettu melko ”vapaat kädet” toteuttaa toimintaa ja tarttua matkan varrella epäkohtiin, mikäli sellaisia ilmenee.

...jos me jotain huomataan, se on sit kaiken aikaa. Löysätään... (H7)

Se riippuu niin vetäjästä tai ei tää oo mikään ihme muottiin valettu homma mun mielestä. (H12)

...on hyvin vapaata ollut tää toiminta. Se antaa sillain vapaat kädet sitten sille uudelle ajattelulle. (H1)

Kehittämiskohteiksi nähtiin retkien järjestäminen, suunnittelun organisointi, henkilökunnan lisääminen, toiminnan laajentaminen isompiin oppilaisiin ja aamupalan tarjoaminen myös muille kuin esioppilaille.

Retket

Kyläkoulut sijaitsivat melko kaukana Lempäälän keskustasta. Koska julkista liikennettä ei juuri ole, ei mahdollisuutta retkien tekoon järjesty. Laki kieltää lasten kuljettamisen omilla autoilla, joten retkeä ei voi tehdä kuin johonkin lähiympäristöön jalkaisin. Ohjaajat kuitenkin haluaisivat viedä lapsia esimerkiksi kirjastoon.

Ku me ei oikeestaan päästä täältä mihinkään, ku me ei enää saada. Ku bussi, busseilla on hyvin huono mennä. Sitten omilla autoilla ei saa kuskata. (H9)

No täältä on vähä vaikea lähtee retkelle. Tää on vähän kauempana, että tota. Ei olla tästä käyty kyllä muuta ku tossa luonnossa. (H11)

Toiminnan laajentaminen kolmasluokkalaisiin

Osa ohjaajista myös laajentaisi aamu- ja iltapäivätoimintaa koskemaan myös kolmasluokkalaisia.

...kolmasluokkalainenkin saattais viä kaivata sitä aikuisen tukee. (H1)

Mää ottasin vielä ehkä kolmoset tähän lisäksi, koska ne on kans aika pieniä.

Kolmasluokkalaisten osallistumisen tulisi kuitenkin olla lähtöisin lapsesta itsestään. Lapsi saisi omaehtoisesti osallistua toimintaan, mutta päätös osallistumisesta ei saisi

tulla vanhemmilta. Muutoin toimintaan osallistuminen saattaa tuntua liian pakonomaiselta.

Kyllä se on tietenkin vähän niinku persoon kysymys, että ei kaikki kaipaa. Mutta on semmoisia lapsia, jotka ei halua olla yksin kotona. (H1)

Suunnittelu-aikaa

Periaatteessa kouluilla oli varattu tunti yhteistä suunnittelu-aikaa viikossa ohjaajille. Käytännössä se ei kuitenkaan aina onnistunut. Suunnittelua jouduttiin tekemään omalla ajalla tai toiminnan ohessa, jolloin keskustelua on vaikea käydä häiriintymättä ja samalla kuitenkin lapsia valvoen.

...siis suunnittelu-aikaa kyllä sitä välillä kaipais. Ettei sitä tarvis kotona tehdä. (H9)

Meillä ei oikeestaan oo siis... Muuta ku työajan ulkopuolella. Ei oo sellasta hijasta hetkee. (H10)

Toisaalta osalle suunnitteluajan puuttuminen ei aiheuttanut ongelmia ja aikaa saataisiin järjestyseen tarvittaessa.

Määkin oon taas sitten ihan erilainen työntekijä. Että mää revin melkein puoliks enemmän hatusta ku suunnittelemalla. Et sen mää tiedän, et jos jotain suunnittelee, niin se ei pidä kutiaan. (H11)

Kaksi ohjaajista koki, että päällä on jatkuva kiire. He kaipasivat yhteistä suunnittelu-hetkeä, jolloin ehtisivät kunnolla keskustella lapsista ja tulevista kerhoista.

...ku aina semmonen kiire päällä tavallaan, et pitäis olla sitä suunnittelu-aikaa niinku ja jutella keskenään. (H3)

Henkilökuntaa lisää

Henkilökuntaa varsinaisesti aamu- ja iltapäivätoimintaa vetämään ei niinkään kaivattu lisää, mutta osassa kouluista oli kolme luokkaa ja vain kaksi avustajaa. Toinen avus-

tajista toimii pienimmillä ja toinen kahdessa muussa luokassa. Tällöin kaivattiin yhtä avustajaa lisäksi koulun puolelle, jotta toimintaa ohjaaville päivystä ei muodostuisi liian rankkaa.

Siis kaiken kaikkiaanhan esimerkiks täällä meidän talossa pitäis olla yks lisää vielä. Koulunkäyntiavustajien tarve on kuitenkin niin suuri. (H2)

Lisäksi eräässä toiminnanyksikössä kaivattiin yhtä kiertävää varahenkilöä, joka tuntisi talon tavat ja olisi helppo kutsua paikalle sijaistamaan esimerkiksi sairastapauksissa. Koska jos paikalle hälytetään vieras henkilö, hän aiheuttaa ohjaajien mielestä lähinnä lisää kaaosta, kun vakituisen ohjaajan aika kuluu sijaista ohjeistaessa. Kauimmaisille kouluille sijaisen saaminen on lisäksi erityisen hankalaa.

Ois semmonen vaki varaihminen. On kauheet paineet, ettei voi jäädä kotiin, jos on vähän kipee. Ku sit toinen joutuu painaan aamusta iltaan. (H9)

Aamupala

Esioppilaille tarjotaan aamutoiminnassa aamupala. Osa haastatelluista tarjoaisi aamupalan myös ykkös-kakkosluokkalaisille. Koululaisen päivä käynnistyisi paremmin, kun huolehdittaisiin aamupalan syömisestä. Toisinaan ohjaajat törmäsivät lapsiin, jotka eivät olleet kotona aamupalaa syöneet.

...että olis se aamupala. Että tietäis, että se lapsi syö silloin aamullakin ja mitä se syö... ens vuonnakin kuitenkin ne esikoululaiset tulee, niin siinä samalla vois sitten kyllä syödä ne ykköset ja kakkosetkin. (H1)

5.6 Yhteenveto tuloksista

Kaiken kaikkiaan ohjaajat olivat hyvin tyytyväisiä kyläkoulumalliseen toimintaan. Ryhmäkoot olivat tarpeeksi pieniä, jolloin toteutuksen suhteen oli melko vapaat kädet. Tällöin myös lasten huomioiminen oli helpompaa. Lasten esittämien toiveiden toteuttaminen oli monelle ohjaajalle tärkeää - lapsia vartenhan toimintaa ennen kaikkea järjestetään. Toiminnan voidaankin sanoa olevan varsin lapsilähtöistä. Tätä tuki-

vat myös ohjaajien lausumat vapaan leikin osuudesta ja levon mahdollisuudesta. Osa ohjaajista painottikin aamu- ja iltapäivätoiminnan olevan lapsen vapaa-aikaa, jolloin liiallinen ohjaus ei ole hyväksi. Lapsilla tulee olla mahdollisuus omaan vapaa-seen toimintaan esimerkiksi leikkeihin ja peleihin, jotka ovat lapsesta itsestä lähtöisin. Kahdesti viikossa järjestetylle kerhotoiminnalle oli kuitenkin perusteensa. Kerhoja tarjoamalla pyrittiin antamaan lapsille mahdollisuus harrastaa jo päivän aikana ja tarkoituksena oli mahdollisimman monipuolisesti tarjota kaikille mieleistä ja virikkeellistä tekemistä.

Toiminnalle eduksi koettiin sen sijoittuminen kouluympäristöön, jolloin voitiin karsia turhia siirtymiä. Vain kahdessa toimintayksikössä aamu- ja iltapäivätoiminnalla oli omat tilat, mutta erityisesti iltapäivisin oli kaikissa yksiköissä mahdollista hyödyntää laajasti koulun tiloja. Kouluille sijoittuminen mahdollisti myös materiaalien yhteishankintaa sekä lainausta puolin ja toisin. Määrärahojen ollessa rajalliset on koulun tarvikkeiden lainauksesta suuri apu monessa yksikössä. Aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajat olivat tiiviisti yhteydessä niin kotiin kuin kouluunkin. Yhteistyötä tehtiin opettajien kanssa ja saattoipa joku opettajista vetää kerhojakin. Toiminnanohjaajat myös välittivät viestejä opettajilta vanhemmille ja edesauttoivat näin myös kodin ja koulun välistä yhteistyötä.

Kyläkouluille poikkeuksellista oli esioppilaiden osallistuminen toimintaan. Ohjaajien mukaan esioppilaat integroituivat lähes kitkatta ryhmään ja muutenkin vuosiluokkien väliset rajat unohtuivat toiminnan aikana. Toimintaa jouduttiin joissakin tilanteissa, kuten kädentaitoa vaativissa töissä, kuitenkin eriyttämään esikoululaisille paremmin sopivaksi. Oman ikäisten lasten seuraan ei välttämättä kyläkouluilla ole mahdollisuutta, joten siellä on luonnollista toimia eri-ikäisten lasten kanssa. Mikäli joukossa oli erityistä tukea tarvitsevia lapsia, heidätkin oli helppo ryhmään sulauttaa. Toiminta antoi myös mahdollisuuden havaita erilaisuutta esimerkiksi vapaan toiminnan kautta. Varsinaisia tukitoimia erityislapsille ei kuitenkaan toiminnassa ollut, mutta pienet ryhmäkoot olivat myös tässä eduksi.

Ohjaajat kokivat saavuttavansa toiminnalle asetetut tavoitteet hyvin. Päättävöitteeksi kaikki nimesivät lasten yksinolon poistamisen ja turvan tarjoamisen. Ohjaajien käsitysten mukaan turvallisuutta loi turvallinen ympäristö ja läsnä olevat aikuiset. Tällöin

myös vanhempien oli helpompi käydä työssä, kun ei tarvinnut huolehtia lapsen yksinolosta koulupäivän ulkopuolella. Lisäksi tavoitteeksi nähtiin kasvatus- ja koulutyön tukeminen. Koulutyötä ei kuitenkaan pyritty tukemaan liian koulumaisella toiminnalla, vaan se oli lapsen oma valinta, tekeekö hän esimerkiksi läksyt tai keskenjääneitä koulutehtäviään aamu- ja iltapäivätoiminnan aikana.

Ohjaajien käsitysten mukaan toiminta pyöri hyvin ja sen kautta pystyttiin auttamaan perheiden arkea. Kehittämisideoita oli vain vähän, sillä ohjaajat muokkasivat toimintaa tarvittaessa ja siihen heillä oli melko vapaat kädet. Muutaman ohjaajan mielestä toimintaa tulisi laajentaa koskemaan myös kolmasluokkalaisia. Lisäksi kaivattiin mahdollisuutta ohjaajien yhteiselle suunnitteluajalle ja mahdollisuutta järjestää retkiä. Toiminnassa tarjottavan välipalan lisäksi osa haluaisi tarjota myös mahdollisuuden aamupalaan. Henkilökunta riittää tällä hetkellä toiminnan pyörittämiseen, mutta avustajana toimimisen helpottamiseksi koulupäiviin kaivattiin lisäksi yhtä avustajaa niillä kouluilla, joissa oli koko koulun käytössä vain kaksi avustajaa.

6 LUOTETTAVUUS

Laadulliseen tutkimukseen, kuten kaikkeen tutkimukseen, liittyy mahdollisia virhelähteitä tutkimuksen eri vaiheissa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija joutuu koko ajan pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja ottamaan kantaa samanaikaisesti analyysin kattavuuteen ja tekemänsä tutkimuksen luotettavuuteen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksensa keskeisenä tutkimusvälineenä on tutkija itse. Luotettavuuden arviointi koskeekin kvalitatiivisesta tutkimuksesta poiketen koko tutkimusprosessin arviointia. (Eskola & Suoranta 1998, 208, 210–211.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole yksiselitteistä tapaa. Ahosen (1994, 129) mukaan kvalitatiivisen aineiston ja siitä tulkittujen merkitysten ja merkityskategorioiden luotettavuus on riippuvainen kahdesta asiasta: ”siitä miten ne vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisussa tarkoittamia merkityksiä ja toiseksi missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia”. Kysymys on siis tulkintojen validiteetista. Validiteetti merkitsee aineiston kohdalla aitoutta. Tutkimuksen aineisto on aitoa silloin, kun tutkittavat puhuivat tai ilmaisivat itseään muutoin samasta asiasta tutkijan oletuksen mukaisesti. Lisäksi aineiston tulee olla relevanttia teoreettisten käsitteiden suhteen, jotka ovat ongelmanasettelun taustalla. (Ahonen 1994, 129.)

Tulkitut merkitykset ja merkityskategoriat ovat valideja silloin, kun ne vastaavat tutkimushenkilön tarkoittamaa eli tutkija ei ole ylitulkinnut aineistonsa ilmaisuja. Koska merkitysten tulkintaan vaikuttavat tutkittavan lisäksi aina tutkijan mielessä vaikuttavat merkitykset, on tulkinnan ja päättelyn validiteetin riskitekijänä tutkimuksen intersubjektivisuus, mikäli tutkija ei tiedosta omia merkityksiään ja käytä niitä hallitusti. Toiseksi tulkittujen merkitysten tulee olla relevantteja tutkimusten teoreettisten lähtökohtien suhteen, jotta johtopäätökset ovat valideja. (Ahonen 1994, 129–130.) Saatujen tulosten tulisi vastata mahdollisimman tarkasti tutkittavien alkuperäisiä käsityksiä ilmiöstä (Lincoln & Guba 1985, 294–296).

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit koskevat aineiston ja kategorioiden validiteettia tutkimushenkilöiden tarkoitusten sekä tutkimuksen teoreettisten lähtökoh-

tien suuntaan (Ahonen 1994, 130). Seuraavassa taulukossa esitellään fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit lyhyesti pääpiirteissään:

	AINEISTO	KATEGORIAT
AITOUS	koskeeko aineisto tutkijan ja tutkittavien kannalta samaa asiaa	vastaavatko kategoriat tutkittavien tarkoittamia merkityksiä
RELEVANSSI	onko aineisto relevanttia tutkimuksen teorian kannalta	ovatko kategoriat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta

Taulukko 1 Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit (Ahonen 1994, 130.)

Aitouden kriteeri täytyy, mikäli aineiston hankinnassa vallitsee yhteisymmärrys ja intersubjektiivinen luottamus. Relevanssi vaatii toteutuakseen tutkijan pitämään teoreettiset lähtökohdansa johdonmukaisesti mielessään. Koska tutkija itse on tutkimuksensa ”mittari”, ei laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voi tarkistaa tutkimusta toistamalla. Eri tutkijalla ja tutkittavalla vuorovaikutus sekä intersubjektiivinen luottamus toteutuvat eri tavoin. (Ahonen 1994, 130.) Toistettavuuden ongelmasta Sandberg (1996, Niikon 2003, 40 mukaan) fenomenografisen tutkimuksen lähtökohdaksi, että tutkimuksen kategorisoinnit ovat tutkijan konstruktioita, joten on aina mahdollisuus toisen tutkijan päätyä erilaiseen luokitteluun. Ei myöskään liene aiheellista vaatia alkuperäisen tutkijan löydösten toistettavuutta (Säljö 1988, Niikko 2003, 40 mukaan).

Jo aineistoa kerätessä pyritään virhelähteet minimoimaan. Eri menetelmiin liittyy erilaisia riskejä. Laadullisen tutkimuksessa vähäinen vastaaminen saattaa olla ongelma – erityisesti postikyselyissä. Lisäksi tutkittavat eivät välttämättä tiedä tutkittavasta asiasta tarpeeksi, jolloin vastaukset saattavat olla kovin niukkoja. Kyselyyn saattaa myös vastata toinen henkilö tai vastaaja saattaa ottaa mallia vastauksiin joltakin toiselta vastaajalta. Kyselyyn verrattuna haastattelun järjestäminen saattaa olla hankalampaa ja aikaa vievää. Haastattelun etuna kuitenkin on, että haastateltavat voidaan valita siten, että heillä on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 76.) Omaan tutkimukseeni haastateltavat valikoin aamu- ja iltapäivätoiminnan parissa

päivittäin työskentelevät ohjaajat. Näin halusin varmistaa, että haastateltavilla todella on kokemuksia ja käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä.

Jyringin (1977, 11) mukaan haastattelussa tutkijalla on mahdollisuus tarkentaa kysymyksiään ja oikaista väärinkäsityksiä. Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä on ennen kaikkea joustava. Kysymykset voidaan esittää tutkijan haluamassa järjestyksessä siten, että tutkija seuraa keskustelun kulkua ja käy suunnittelemansa teemat läpi haastatteluun parhaiten sopivimmassa järjestyksessä. Haastattelun aikana tutkija pystyy myös havainnoimaan, miten haastateltava asian ilmaisee – ilmeneekö vastustavasta esimerkiksi huvittuneisuus tai ymmärtämättömyys. Haastattelussa tutkijalla saattaa kuitenkin olla vaikutusta vastaamiseen ja näin ollen haastattelussa piilee myös virhemahdollisuus. Tutkija saattaa tulkita puutteellisen vastauksen omien odotustensa mukaisesti tai vastaus on annettu erilaisella sävytyksellä kuin tutkija on oletanut. (Jyrinki 1979, 11–13.) Jotta itse saisin mahdollisimman oikean kuvan haastateltavien ilmauksista, nauhoitin kaikki haastattelut. Tällöin niihin pystyy aina palaamaan uudestaan tulkintoja tehdessä ja tarkistamaan, kuinka haastateltava asian nauhalla ilmaisee ja näin pyrkiä välttämään ylitulkintaa. Haastattelun aikana pyrin keskittymään ja ohjailemaan haastattelua siten, että kaikki aihealueet tulivat suunnitellusti läpikäytyä – tosin joustavassa järjestyksessä.

Haastattelutilanteet toteutettiin vastaajien työpaikoilla. Tilanteet pyrittiin luomaan mahdollisimman rauhallisiksi ja useimmiten näin onnistuttiinkin. Haastattelut toteutettiin parihaastatteluin yhtä työparia kerrallaan haastatellen. Tällöin oli mahdollista saada enemmän tietoa ja kokemuksia kerralla, kuin vain toista haastatteleamalla. Vaarana kuitenkin piilee, että uskaltaako haastateltavat sanoa toistensa läsnä ollessa kaiken sen, mitä mahdollisesti olisivat yksilöhaastattelussa sanoneet. Toisaalta nyt haastateltavat pystyivät tukemaan ja täydentämään toistensa vastauksia. (Eskola & Suoranta 1998, 94–97.) Kyseessä oli melko tiiviisti yhteistyötä tekevät työparit, joten uskon haastattelutilanteiden avoimuuden säilyneen melko hyvin.

Käyttämäni tutkimusmenetelmät olivat mielestäni sopivat aiheeseen nähden. Tutkimuksen kohteena olivat haastateltavien käsitykset aamu- ja iltapäivätoiminnasta omassa toimintayksikössään. Yleisemmin fenomenografiaa on käytetty lasten ajattelun ja oppimisen tutkimuksessa, mutta nykyisin myös aikuisten käsitykset ovat yhä

useammin tutkimuskohteena. Tutkimustulosten vahvistaminen olisi ollut mahdollista esimerkiksi toimintaa havainnoimalla. Sitä ei kuitenkaan ollut mahdollisuus ajallisesti toteuttaa. Lisäksi tutkijan saapuminen ryhmää tarkkailemaan olisi saattanut vaikuttaa esimerkiksi toiminnan laatuun tai lasten käyttäytymiseen hetkellisesti, jolloin kertahavainnointi ei olisi antanut oikeaa kuvaa, vaan havainnointikertoja olisi tarvittu useampia. Tutkimuksen reliabiliteettia pohdittaessa on todennäköistä, että joku toinen tutkija olisi päätenyt samankaltaisiin tuloksiin. Myös erilaisten variaatioiden ilmeneminen olisi todennäköistä, sillä jokainen tutkija konstruoi itse omien käsitystensä kautta kategorisoinnit. Lempäälän kuntaa varten keräsin aineistoa kyselylomakkein myös muiden koulujen ohjaajilta sekä tulevien esikoululaisten lasten huoltajilta. Tutkielmaani varten aineistoa tuli rajata ja relevantein aineisto koostui kyläkoulujen ohjaajien haastatteluista.

7 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, kuinka aamu- ja iltapäivätoimintaa Lempääläisillä kyläkouluilla järjestetään ja minkälainen käsitys ohjaajilla oli toiminnalle asetetuista tavoitteista sekä esioppilaiden osallistumisen vaikutuksista toiminnan luonteeseen. Tutkimukseen osallistui aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajia, joilla oli varsin erilaisia taustoja. Pyrin tuomaan esille eri ohjaajien käsityksiä ja niiden eroja sekä pohtimaan, mistä mahdolliset erot johtuvat. Pyrin heijastamaan saamiani tuloksia myös kokoamaani teoriataustaan.

Tutkimukseni mukaan kyläkoulujen aamu- ja iltapäivätoiminnan toteutukseen vaikuttaa hyvin paljon ohjaajan käsitykset toiminnalle asetetuista tavoitteista. Valtakunnallisesti asetetut tavoitteet heijastuivat ohjaajien vastauksista, tosin eri yksiköiden ohjaajat painottivat hieman eri tavoitteita. Tärkeimmäksi tavoitteeksi kaikki ohjaajat kuitenkin asettivat lasten yksinolon vähentämisen. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi tarjotaan perheille mahdollisuus turvalliseen paikkaan, missä lapsi voi vapaa-aikaansa ohjatusti viettää. Tällöin myös vanhemmat voivat käydä työssä ilman pelkoa siitä, missä lapsi vanhempien töissä ollessa liikkuu. Suurin osa ohjaajista myös korosti turvallisuuden näkökulmaa – lapsella on lähellä läsnä oleva aikuinen turvallisessa ympäristössä. Näin voidaan vähentää lasten erilaisten pelkotilojen syntymistä ja myös ennaltaehkäistä vääriin poluille joutumista. Pulkkinen (2008) mukaan lasten yksinolon määrä saattaa lisätä lasten ongelmakäyttäytymistä ja vaikeuksia koulussa. Luotaessa turvallinen ja välittävä yhteisö aamu- ja iltapäivätoimintaan voidaan ennaltaehkäistä ongelmien syntyä. Pulkkinen (2008) esitteli myös Mahoneyn (1997) tutkimustuloksia, joiden perusteella voidaan todeta ohjattuun toimintaan osallistumisen vähentävän esimerkiksi päihteiden käyttöä tulevaisuudessa.

Suurin osa ohjaajista painotti toiminnan toteutuksen lähtevän lapsista. Lapsilähtöisyyttä kuvastivat lasten toiveiden kuunteleminen ja huomioiminen mahdollisuuksien mukaan. Lapsia ei periaatteessa pakotettu osallistumaan kaikkeen ohjattuun toimintaan. Toisinaan henkilökunnan vähyys ajoi tilanteisiin, joissa muita vaihtoehtoja ohjattun toiminnan lisäksi ei tarjottu. Lapsille annettiin mahdollisuus toteuttaa itseään esi-

merkiksi vapaan leikin kautta. Toisin kuin Pohjolan (2006) tutkimuksissa, joissa kaikki ohjaajat eivät antaneet lapsille mahdollisuutta vapaaseen toimintaan, korostui tutkimuksessani vapaan leikin osuus aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjaajien keskuudessa. Mikäli aamu- ja iltapäivätoiminta on liian ohjattua, saattaa se Pohjolan (2006, 394) mukaan johtaa leikkien muuttumiseen aikuisjohtoisiksi ja ohjelmallisiksi oppimistilanteiksi, jolloin lasten omatoimisten vertaisleikkien synty estyy. Vertaistuki ja -toiminta ovat kuitenkin yksi olennainen osa lapsen kehitystä ja kasvua. Monesti lapsi oppii juuri vertaistuen kautta toisiin samastuen enemmän kuin osataan kuvitella. Tämä kävi myös ilmi tutkimuksesta esioppilaiden mallintaessa vanhempien koululaisten toimintaa.

Yhdessä haastattelussa vastaajat korostivat aamu- ja iltapäivätoiminnan olevan lapsen vapaa-aikaa, jolloin sen ei tule olla liian ohjelmallista muulloin kuin kerhoaikaan. Vapaata toimintaa painottaneilla ohjaajilla oli enemmän kokemusta ohjaamisesta ja myös omia lapsia, jolloin käsitys vapaan toiminnan tärkeydestä oli syntynyt omien kokemusten kautta. Nykyään lapsilla on monesti useita harrastuksia, joihin lapsia iltan jälkeen kuljetetaan. Niinpä kerhotoimintaa tarjoamalla osa ohjaajista koki vähentävänsä tarvetta harrastaa iltaisin, jolloin perheille jäisi enemmän yhteistä aikaa. Tätä ajatusta tuki myös Pulkkinen ja Launosen (2005) kokonaiskoulupäivän idea. Kerhotoimintaa ei kuitenkaan kaikilla kouluilla järjestetty tarkan suunnitelmallisesti, vaan lasten toiveita huomioitiin kerhoja pidettäessä. Joissakin yksiköissä kerhot olivat jääneet lähes kokonaan pois ja tilalla oli esimerkiksi ohjattua pelailua.

Ohjaajien esittämät tavoitteet löytyvät kaikki Opetushallituksen (2004) aamu- ja iltapäivätoiminnalle asettamista perusteista. Toimintaa toteutettaessa sille asetetut tavoitteet koettiin saavutettavan pääsääntöisesti hyvin. Tavoitteiden saavuttamista edesauttaa ryhmien pieni koko, mutta myös ohjaajien kiinnostus lasten parasta kohtaan. Ennen kaikkea toimintaa tarjotaan lapsen parhaaksi ja hänen hyvinvointiaan tukien. Aamu- ja iltapäivätoimintaa toteutettaessa ohjaajan rooli korostuu. Toiminnan muoto muodostuu ohjaajan näkemysten pohjalta yhteistyössä vanhempien ja lasten kanssa. Ohjaajan toimiikin usein monialaosajana (ks. Vuorinen 2006), jonka tehtäviin kuuluu niin turvallisen ympäristön luominen, ongelmatilanteiden ratkaiseminen sekä vanhempien ja koulun välissä toimiminen. Ohjaajan tulee kyetä eriyttämään ja

ottamaan huomioon lapset yksilöinä henkilökohtaisine tarpeineen. Kuinka sitten esioppilaiden osallistuminen vaikuttaa toimintaan?

Kokemukset esioppilaiden osallistumisesta koulujen aamu- ja iltapäivätoimintaan olivat kauttaaltaan positiivisia. Suurin osa ohjaajista koki esioppilaiden sekoittuvan hyvin joukkoon - jopa niin hyvin, ettei heitä oikeastaan edes erottanut vanhemmista toimintaan osallistuvista koululaisista. Toisaalta taas osalle esioppilaiden osallistuminen aiheutti ongelmia ohjelmaa suunniteltaessa, koska kehitystasojen erot esioppilaiden ja tokaluokkalaisten välillä olivat joissakin asioissa kovin suuret. Ohjaajan käsitukseen vaikutti esioppilaiden määrä toiminnassa. Toisissa yksiköissä joukossa oli vain kaksi esikoululaista, toisessa ryhmässä esioppilaita saattoi olla kymmenen. Esioppilaiden osallistumista aamu- ja iltapäivätoimintaan kuitenkin puoltaa se, että esioppilaat kyläkouluilla ovat koulupäivät yhdysluokassa ykkösten ja osassa jopa kakkostenkin kanssa. Tällöin tuntuisi oudolta kuljettaa muutama esioppilas esimerkiksi päivähoitoon muualle koulupäivän päätteeksi. Yhdysluokkaopetusta tutkinut Peltonen (2003) kirjoittaa eri-ikäisten lasten yhdessä olemisen olevan eduksi sosiaalisia taitoja harjoiteltaessa. Yhdysluokkaopetuksen on koettu poistavan kilpailua ja lisäävän yhteistyötä. Lisäksi eri-ikäisten lasten leikkiessä yhdessä muodostuu leikeistä monimuotoisempia. (Peltonen 2003) Periaatteessa esioppilaiden integroimisen koulujen aamu- ja iltapäivätoimintaan voidaan katsoa olevan lapsille hyväksi ja edesauttavan kasvatuksellisia tavoitteita.

Mikäli ryhmäkoot pysyvät suhteellisen pieninä, ei esioppilaiden osallistumiselle ole estettä. Kaikki ohjaajista olivat sitä mieltä, että esikoululaiset tulee pitää koulujen aamu- ja iltapäivätoiminnan piirissä. Suuremmissa ryhmissä esikoululaisia varten tulisi palkata oma ohjaaja tai avustaja toiminnan sujumista helpottamaan. Tein myös Lempäälän kuntaa varten kyselyn isompien koulujen ohjaajille esikoululaisten osallistumisesta toimintaan. Esioppilaiden siirtoa kannatettiin ainoastaan siinä tapauksessa, etteivät nykyiset ryhmäkoot enää kasva ja henkilökuntaa sekä tiloja saataisiin lisää. Esioppilaiden siirtymisen koettiin selkeyttävän toiminnan rakennetta, sillä esioppilaat kävivät esikoulua pääsääntöisesti kouluilla. Tällöin olisi loogista siirtää koko esioppilaita koskeva toiminta sivistystoimen alaisuuteen ja esioppilaat aamu- ja iltapäivätoiminnan piiriin. Syksystä 2008 lähtien Lempäälässä koko kunnan alueella esioppilaat osallistuvatkin koulujen aamu- ja iltapäivätoimintaan.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioin kappaleessa kuusi. Luotettavuutta laadullisessa tutkimuksessa voidaan arvioida myös siirrettävyyden kriteerillä. Siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, missä määrin saatuja tuloksia voidaan siirtää toiseen yhteyteen. (Lincoln & Guba 1985, 296–298.) Tutkimuksen siirrettävyyden parantamiseksi pyrin raportoimaan tutkimukseni aineistoa ja tutkimuksen kulkua siten, että lukija voi pohtia tulosten siirrettävyyttä muihin asiayhteyksiin sekä tehdä omat päätelmänsä tutkimuksen siirrettävyyden luotettavuudesta. Kuvailin myös tutkimusjoukkoa antamalla haastateltavista tarvittavat perustiedot. Haastateltavista annettiin ainoastaan perustiedot, koska tutkimuseettiset seikat tuli huomioida. Tutkimuseettiset seikat tuli huomioida myös suorien haastattelulainauksien käytössä. Kuitenkin pyrin käyttämään riittävän pitkiä lainauksia, jotta lukija voi vakuuttua tehtyjen tulkintojen aitoudesta. Tämän tutkimuksen tulokset ohjaajien kokemuksista ja käsityksistä olivat samansuuntaisia kuin aiemmat tutkimukset. Toisaalta myös eroavaisuuksia löytyi ja niitä selittää muun muassa se, että osa aiemmista tutkimuksista on toteutettu ennen aamu- ja iltapäivätoiminnan lainsäädännön vahvistumista.

Tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa tulee huomioida myös tutkijassa itsessään tapahtuvat muutokset. Haastattelutekniikka kehittyi haastatteluja tehdessä, joten viimeisissä haastatteluissa tarkentavien lisäkysymysten tekeminen oli jo helpompaa. Omien esioletusten poissulkeminen oli ajoittain vaikeaa. Myös luokittelu ja kuvauskategorioiden nimeäminen olivat mielestäni haasteellisia. Mielessä oli kuva, mistä kategoriassa pohjimmiltaan oli kysymys, mutta asian nimeäminen kuvaavasti oli hankalaa. Lisäksi joukossa oli merkityksiä, joiden sijoittaminen sopivaan kategoriaan ei ollut aina yksiselitteistä. Tein tutkimusta ajankohtana, jolloin muut opiskeluun liittyvät asiat sekä työnteko vaativat osan huomiosta ja käytettävissä olleesta ajasta. Tutkimuksen teon kannalta työn edistymisen hitaus ja keskeytyminen ajoittain haittasivat keskeisten osien liittämistä eheäksi kokonaisuudeksi. Opin kantapään kautta tutkimustyön vaativan yhtäjaksoista aikaa ja keskittymistä, jolloin työnteko ei keskeydy liian pitkiksi ajanjaksoiksi. Kaiken kaikkiaan tutkimusprosessi on ollut kasvattava kokemus niin tutkijana kuin myös ihmisenä. Tämä oli ensimmäinen tämän laajuinen tutkimukseni ja tällä hetkellä myös niin voimavaroja kuluttanut, että seuraavaa tutkimusprosessia en ainakaan kovin pian tule aloittamaan.

Lisätutkimuksen aiheita

Tämän tutkimuksen tulokset perustuvat ohjaajien julkilausumiin. Tätä tutkimusta voisi jatkaa havainnoimalla aamu- ja iltapäivätoimintaa eri yksiköissä ja näin selvittää, ovatko ohjaajien käsitykset enemmän mielipiteiden tasolla vai perustuvatko ne käytännön mukanaan tuomiin kokemuksiin. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia mahdollisuutta aamu- ja iltapäivätoiminnan laajentamiseen myös kolmasluokkalaisia koskeväksi. Löytyisikö toiminnan laajentamiseen tarvetta perheistä vai onko laajennustarve vain ohjaajan käsitys turvallisemman vapaa-ajan luomisesta? Tutkimukseni aiheeseen liittyvä jatkotutkimus aihe voisi myös olla Lempäälän kunnan isompien koulujen ohjaajille suunnattu tutkimus esioppilaiden osallistumisesta koulujen aamu- ja iltapäivätoimintaan, kun nyt jatkossa myös siellä esioppilaat kuuluvat toiminnan piiriin.

LÄHTEET

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West-Point Oy.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1998. Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods. Third Edition. USA: Ally and Bacon.

Eerola, R. 2004. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan käsikirja. Nuori Suomi ry. Helsinki: Yliopistopaino.

Esko, M. 1999. Näkökulmia ekaluokkalaisten vanhempien maailmaan. Teoksessa: Lehtovaara-Limnell, P. 1999. Kuka on mun kaa? Lasten keskus. Hämeenlinna: Karisto Oy. 23–27.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

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

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja Kirjoita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Jansson, T. 1979. Kuka lohduttaisi Nytyitä? Porvoo: WSOY.

Jarasto, P. & Sinervo, N. 1999. Näkökulmia pienen koululaisen maailmaan. Teoksessa: Lehtovaara-Limnell, P. 1999. Kuka on mun kaa? Lasten keskus. Hämeenlinna: Karisto Oy. 18–22.

Jyrinki, E. 1977. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.

Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen. 2002. Opetusministeriön työryhmien muistioita 29:2002. Opetusministeriö. Helsinki: Yliopistopaino.

Lincoln, Y. & Guba, E. 1985. Naturalistic enquiry. Beverly Hills, CA : Sage Publications.

Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Viro.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Pohjola, K. 2006. Pidentetty lapsuus? Lapsuuden luonnetyypin määrittäminen aamu- ja iltapäivätoiminnassa. Janus vol. 14, 4/2006, 389-401.

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

Pulkinen, L. & Launonen, L. 2005. Eheytetty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulupäivän uudistamiseen. Helsinki: Edita.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.

Painamattomat lähteet

Launonen, L. 2006. Aamu- ja iltapäivätoiminta kodin ja koulun kasvatustyön tukijana. Teoksessa: Rajala, R. (toim.) 2006. Lapsen parhaaksi – tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan. Opetushallitus. 43–48. Saatavilla:
<http://www.edu.fi/julkaisut/lapsenparhaaksi.pdf>. Luettu 13.3.2008

Lempäälän kunta/Sivistyslautakunta. 2006. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta Lempäälässä. Toimintasuunnitelma. Saatavilla:
<http://www.lempaala.fi/@Bin/35550/APIP+TOIMINTASUUNITELMA+3+2006.pdf>.
Luettu 3.3.2008

Lindroos, K. 2006. Esipuhe. Teoksessa: Rajala, R. (toim.) 2006. Lapsen parhaaksi – tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan. Opetushallitus. 5–6. Saatavilla:
<http://www.edu.fi/julkaisut/lapsenparhaaksi.pdf>. Luettu 13.3.2008

Nuori Suomi. 2002. Aamu- ja iltapäivätoiminnan lähihistoria. Liikkuva iltapäivä. Saatavilla: <http://www.nuorisuomi.fi/lahihistoria>. Luettu 13.3.2008

Opetushallitus. 2004. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet. Saatavilla:
http://www.oph.fi/ops/apip/apip_perusteet.pdf. Luettu 21.8.2007

Palve, L. 2006. Kunnan vastuu aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäjänä ja järjestämistavat. Teoksessa: Rajala, R. (toim.) 2006. Lapsen parhaaksi – tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan. Opetushallitus. 19–20. Saatavilla:
<http://www.edu.fi/julkaisut/lapsenparhaaksi.pdf>. Luettu 13.3.2008

Parkkinen, H. 2006. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet ohjausasiakirjana. Teoksessa: Rajala, R. (toim.) 2006. Lapsen parhaaksi – tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan. Opetushallitus. 14–18. Saatavilla:
<http://www.edu.fi/julkaisut/lapsenparhaaksi.pdf>. Luettu 13.3.2008

Peltonen, T. 2003. Maaseudun pienten koulujen pedagogiikkako vai varjopedagogiikka Suomessa. Maaseudun uusi aika 3/2003. Saatavilla:
<http://www.mua.fi/lehti/2003/peltonen.pdf>. Luettu 27.4.2008

Pietilä, A. (toim.) 2002. Peruskoulun kerhotoiminnan kehittämishanke 1999-2001. Loppuraportti. Opetushallitus, Moniste 3/2002. Saatavilla:
<http://www.edu.fi/julkaisut/kerhohanke.pdf>. Luettu 18.3.2008

Pulkkinen, L. 2008. Aamu- ja iltapäivätoiminta ja kouluhyvinvointi. Hyvinvointia kouluun - Suomalaisen Tiedeakatemian 100-vuotisjuhlasymposium Jyväskylässä 8.–9.2.2008. Jyväskylän yliopisto, videotallenne. Saatavilla: <http://moniviestin.jyu.fi/ohjelmat/erillis/agoracenter/hyvinvointi/perjantai/pulkkinen>. Katsottu 21.2.2008

Rajala, R. (toim.) 2006. Lapsen parhaaksi – tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan. Opetushallitus. Saatavilla: <http://www.edu.fi/julkaisut/lapsenparhaaksi.pdf>. Luettu 13.3.2008

Salmivalli, C. 2006. Vertaissuhteet ja lapsen sosioemotionaalinen kehitys. Lapsen parhaaksi – tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan. Opetushallitus. 40–42. Saatavilla: <http://www.edu.fi/julkaisut/lapsenparhaaksi.pdf>. Luettu 13.3.2008

Selvitys eduskunnan sivistysvaliokunnalle aamu- ja iltapäivätoiminnan laajuuden, laadun sekä palvelutarjonnan monipuolisuuden kehittymisestä sekä lain vaikutuksista palvelun rahoitukseen ja hintaan. 2006. Opetusministeriö. Saatavilla: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/yleissivistaevae_koulutus/aamu-ja_iltapaeivaetoiminta/tiivistelmae_aamu-ja_iltapaeivaetoiminnasta_liitteet/apipSelvitys230506.pdf. Luettu 13.3.2008

Svedlin, R., Hotari, A-M. & Lyra-Katz, A. 2002. Selvitys lasten ja nuorten aamu- ja iltapäivätoiminnasta. Opetushallitus, Moniste 8/2002. Saatavilla: http://www.edu.fi/julkaisut/aamu_ja_iltapaivatoiminta.pdf. Luettu 21.2.2008

Tervakari, A.-M. 2005. Fenomenografia. Tampereen teknillinen yliopisto. www-dokumentti, haettu 14.1.2007. http://matriisi.ee.tut.fi/hmopetus/hmjatkosems04/liitteet/JOS_hypermedia_Tervakari180305.pdf

Uoti, A. 2006. Aamu- ja iltapäivätoiminta Suomessa. Teoksessa: Rajala, R. (toim.) 2006. Lapsen parhaaksi – tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan. Opetushallitus. 9–13. Saatavilla: <http://www.edu.fi/julkaisut/lapsenparhaaksi.pdf>. Luettu 13.3.2008

Valanne, E. 2006. Aamu- ja iltapäivätoiminnan merkitys erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle. Teoksessa: Rajala, R. (toim.) 2006. Lapsen parhaaksi – tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan. Opetushallitus. 77–79. Saatavilla: <http://www.edu.fi/julkaisut/lapsenparhaaksi.pdf>. Luettu 13.3.2008

Varhaiskasvatustyöryhmän muistio. 1999. Sosiaali- ja terveysministeriö, työryhmämuistio 1999:4. Saatavilla: <http://pre20031103.stm.fi/suomi/pao/varhais1/kasvatusv.pdf>. Luettu 13.3.2008

Vuorinen, A. 2006. Ohjaajalla on keskeinen rooli aamu- ja iltapäivätoiminnassa – ammattitaidolle moninaisia haasteita! Teoksessa: Rajala, R. (toim.) 2006. Lapsen parhaaksi – tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan. Opetushallitus. 55–57. Saatavilla: <http://www.edu.fi/julkaisut/lapsenparhaaksi.pdf>. Luettu 13.3.2008

LIITTEET

LIITE 1 Haastattelurunko ohjaajien haastatteluun

Haastattelu kysymyksiä AP-/IP-vastaaville kyläkoulumallia toteuttavissa kouluissa.

- Taustatiedot: koulutus, kauanko ohjaajana?
- Kerro minkälaista aamu- ja iltapäivätoiminta koulullanne on ja minkälaiset tavoitteet sille on asetettu.
 - o Miten se on järjestetty? Ryhmäkoko?
 - o Kuka toiminnasta vastaa?
 - o Mitä se pitää sisällään?
 - o Miten tavoitteet on saavutettu?
- Kuinka toiminta tukee lapsen kasvua ja koulutyötä?
 - o Mihin toiminnalla pyritään?
 - o Mitä piirteitä tietyt toiminnat tukevat? Miten?
- Kuinka eri-ikäiset huomioidaan aamu- ja iltapäivätoiminnassa? Eroavatko esikoululaiset 1-2-luokkalaisista?
 - o Onko sama ohjelma?
 - o Onko jotakin erityistä huomioitavaa?
 - o Miten vaikuttaa ohjaajien toimintaan? Kuka ohjaa? Ohjaajien koulustausta?
 - o Miten on sujunut? Omia kokemuksia nykyisestä toiminnasta?
 - o Voidaanko toiminnan avulla tunnistaa erityistä tukea tarvitsevia lapsia? Onko joukossa vaikeita lapsia?
- Aamu- ja iltapäivätoiminnan hyödyt
 - o Mihin toiminta vaikuttaa?
 - o Onko toiminta kannattavaa? Saavutetaanko tavoitteet?

- Millainen vaikutus toiminnalla on lapsen koulunkäyntiin?
 - esikoululaiset vs. 1-2-luokkalaiset
- Pelkkää päivähoitoa?

- Yhteistyö huoltajien kanssa?
 - Vanhemmilta saatu palaute?
 - Minkälaisissa asioissa ollaan yhteydessä ja kuinka usein? Pohdi jonkun tietyn oppilaan kautta.
 - Onko ristiriitaisuuksia ilmennyt? Tavoitteet vs. odotukset?
 - Lasten palaute?

- Toiminnan kehittäminen?
 - Onko toiminnassa parannettavaa? Jos on, niin mitä muuttaisit?
 - Muita kehitysideoita? Uusia toimintamalleja?