



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

## **Iltapäivätoiminta lapsen ja perheen arjen sekä hyvinvoinnin tukijana**

**Esimerkkinä Grani Tenniksen Tennis- ja mailapelikoulu**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteiden maisteriohjelma  
Luokanopettajan opintosuunta  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Toukokuu 2022  
Jannica Almén

Ohjaaja: Heikki Ruismäki



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma		
Tekijä - Författare - Author Jannica Almén		
Työn nimi - Arbetets titel Iltapäivätoiminta lapsen ja perheen arjen sekä hyvinvoinnin tukijana		
Title After-school clubs as a supporter of the daily life and well-being of the child and family		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Heikki Ruismäki	Aika - Datum - Month and year Toukokuu 2022	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 88 s + 5 liites
Tiivistelmä - Referat – Abstract Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, minkälainen merkitys koulun jälkeisellä iltapäivätoiminnalla on lapsen ja perheen arjen sekä hyvinvoinnin tukemisessa. Tavoitteena on tuoda esille laadukkaaseen iltapäivätoimintaan kuuluvia tekijöitä, joilla arkea ja hyvinvointia tuetaan. Iltapäivätoimintaa sekä sen yhteyksiä hyvinvoinnin tukemiseen liittyen on tutkittu vähän. Aiemmat tutkimukset ovat kuitenkin osoittaneet, että lapsen ja vanhempien välisellä hyvinvoinnilla on vahva yhteys. Jonkun perheenjäsenen hyvinvointi tai pahoinvointi vaikuttaa siis muuhunkin perheeseen. Iltapäivätoiminnalla on aiempien tutkimusten mukaan suuri merkitys vanhempien työ- ja perhe-elämän yhdistämisessä sekä lapsen yksinäisen ajan vähentämisessä koulupäivän jälkeen. Iltapäivätoiminnalla on myös tärkeä merkitys lapsen sosiaalisten suhteiden ja terveellisten elämäntapojen vahvistamisessa.  Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Aineisto kerättiin teemahaastatteluina haastatteleamalla kahdeksaa Grani Tenniksen järjestämään Tennis- ja mailapelikoulu - iltapäiväkerhoon osallistuvien lasten vanhempaa. Tutkimusasetelma oli fenomenografinen, eli tavoitteena oli ymmärtää ja kuvata vanhempien antamia merkityksiä tutkittavalle ilmiölle. Aineisto analysoitiin hyödyntäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jossa teoriana toimi tutkielman teoreettinen viitekehys.  Tutkimuksessa nousi esille iltapäivätoiminnan tärkeä merkitys lapsen ja perheen arjen rytmittämisessä sekä hyvinvoinnin tukemisessa. Toiminta mahdollistaa vanhemmille täysipäiväisen työssä käymisen. Vanhemmat kokivat tärkeäksi, että lapsella on jokin turvallinen paikka, jossa voi viettää aikaa koulupäivän jälkeen vanhempien ollessa vielä töissä. Vanhempien hyvinvointia tukee se, että arkea ei kuormita ylimääräinen suunnittelu liittyen lapsen yksinäisen ajan vähentämiseen. Lapsen ja vanhempien hyvinvoinnilla koettiin olevan myös vahva yhteys. Iltapäivätoiminta tukee erityisesti lapsen sosiaalista, psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia. Iltapäivätoimintaa tulisi Suomessa vanhempien mukaan kuitenkin kehittää niin, että ohjaajia on riittävästi ja heillä on taitoa toimia erilaisten lasten ja tuen tarpeiden kanssa. Jokaiselle lapselle tulee tasa-arvoisesti varmistaa turvallinen paikka kehittyä ja kasvaa. Koska iltapäivätoiminta on maksullista, sitä tulisi kehittää myös niin, että sen hyödyntäminen olisi mahdollista jokaiselle sitä tarvitsevalle perheelle ja lapselle.		
Avainsanat - Nyckelord iltapäivätoiminta, iltapäiväkerho, lapsen hyvinvointi, perheen hyvinvointi		
Keywords after-school club, child well-being, family well-being		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Jannica Almén		
Työn nimi - Arbetets titel Iltapäivätoiminta lapsen ja perheen arjen sekä hyvinvoinnin tukijana		
Title After-school clubs as a supporter of the daily life and well-being of the child and family		
Oppiaine - Läroämne - Subject Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Heikki Ruismäki	Aika - Datum - Month and year May 2022	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 88 pp. + 5 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>The purpose of this Master's thesis was to find out what kind of role after-school clubs play in supporting the daily life and well-being of the child and family. The objective is to highlight the factors that are part of a high-quality after-school club. After-school clubs, as well as its connections with well-being support, have been little studied. However, previous research has shown that there is a strong connection between child and parental well-being. So, the well-being or ill-being of someone affects other family members as well. According to previous research, after-school clubs play a large role in combining parents' work and family life, as well as reducing a child's lonely time after school. After-school clubs also play an important role in strengthening the child's social relations and healthy lifestyle.</p> <p>The study was conducted as a qualitative study. The data were collected as themed interviews by interviewing eight parents of children attending Tennis- ja mailapelikoulu -after-school club organized by Grani Tennis. The research setting was phenomenographic, meaning the goal was to understand and describe the meanings given by parents to the phenomenon being studied. The data was analyzed using theory-driven content analysis in which the theoretical framework of the thesis served as the theory.</p> <p>The study's results highlighted the important role of after-school clubs in organizing the daily life of the child and the family and in supporting everyone's well-being. They allow parents to work full-time. While working, it is important to have a safe place for their child to spend time after school. Parental well-being is supported by the fact that the daily life is not burdened with additional planning in relation to reducing the child's lonely time. The well-being of the child and parents was also perceived to have a strong connection. After-school clubs particularly support the child's social, psychological, and physical well-being. After-school clubs in Finland, however, should be still developed more so that there are enough instructors that have the skills to work with different children and supporting their needs. It should be ensured that every child has equally a safe place to develop and grow. As after-school clubs are fee-required, they should also be developed so that every family has the possibility to use them in their daily life.</p>		
Avainsanat - Nyckelord iltapäivätoiminta, iltapäiväkerho, lapsen hyvinvointi, perheen hyvinvointi		
Keywords after-school club, child well-being, family well-being		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

# Sisällys

1	JOHDANTO .....	1
2	LAPSEN OIKEUDET .....	4
3	LAPSEN HYVINVOINTI.....	6
3.1	Hyvinvointi käsitteenä .....	6
3.2	Lapsen hyvinvoinnin ulottuvuudet .....	8
3.2.1	Materiaalinen hyvinvointi .....	9
3.2.2	Psyykinen hyvinvointi .....	10
3.2.3	Sosiaalinen hyvinvointi .....	10
3.2.4	Fyysinen hyvinvointi sekä liikunnallisten harrastuksien merkitys .....	12
3.2.5	Osallisuus, toimijuus ja osallistuminen .....	14
3.3	Yhteenveto.....	16
4	LASTEN ILTAPÄIVÄTOIMINTA SUOMESSA .....	19
4.1	Iltapäivätoiminnan perusteet.....	19
4.2	Iltapäivätoiminnan järjestämisen ja tutkimisen tarve.....	22
4.2.1	Iltapäivätoiminnan luominen .....	22
4.2.2	Iltapäivätoiminnan tarve lapsen näkökulmasta .....	23
4.2.3	Iltapäivätoiminnan tarve perheen näkökulmasta.....	25
4.2.4	Iltapäivätoiminnan tutkimisen ja kehittämisen tarve.....	27
4.3	Yhteenveto.....	30
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	33
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	35
6.1	Tutkimusmenetelmät .....	35
6.1.1	Laadullinen tutkimus ja fenomenografia.....	35
6.1.2	Teemahaastattelu .....	36
6.2	Aineiston hankinta .....	38
6.2.1	GT Tennis- ja mailapelikoulu .....	38
6.2.2	GT iltapäiväkerhon vanhempien haastattelu.....	39
6.3	Aineiston analyysimenetelmät.....	41
7	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA .....	45
7.1	Laadukkaan iltapäivätoiminnan ydinasiat.....	45
7.2	Iltapäivätoiminnan merkitys perheen arjessa ja hyvinvoinnissa .....	48
7.2.1	Iltapäivätoiminta vanhempien työssäkäynnin mahdollistajana .....	48

7.2.2	Iltapäiväkerhon merkitys helppona harrastuksena arjessa .....	51
7.2.3	Iltapäivätoiminnan yhteistyö kodin kanssa .....	52
7.2.4	Yhteenveto .....	54
7.3	Iltapäivätoiminnan merkitys lapsen hyvinvoinnin tukemisessa .....	55
7.3.1	Ohjaajien merkitys iltapäivätoiminnassa .....	55
7.3.2	Iltapäivätoiminta lapsen fyysisen aktiivisuuden tukijana .....	59
7.3.3	Iltapäivätoiminta lapsen sosiaalisten suhteiden tukijana .....	62
7.3.4	Kun iltapäivätoiminta ei tue lapsen ja perheen arkea tai hyvinvointia ..	65
7.3.5	Vanhempien toiveita Suomen iltapäivätoiminnan kehittämiseksi .....	68
7.3.6	Yhteenveto .....	70
8	LUOTETTAVUUS .....	72
9	POHDINTAA .....	75
	LÄHTEET .....	79
	LIITTEET .....	1

## KUVIOT JA TAULUKOT

### KUVIOT

Kuvio 1. Iltapäivätoiminnan kehittämisen tarpeet..... 29

### TAULUKOT

Taulukko 1. Laadukkaan iltapäivätoiminnan ydinasiat..... 46

# 1 Johdanto

Aamu- ja iltapäivätoiminta on merkittävä osa monen lapsen ja perheen arkea sekä hyvinvoinnin tukemista. Viimeisimmän opetushallituksen selvityksen mukaan lukuvuonna 2016–2017 perusopetuslain (628/1998) mukaisesti toteutettuun toimintaan osallistui noin 54 000 lasta, mikä tarkoitti noin 42 % ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaista. Ohjattua toimintaa järjestettiin vuoden aikana lapsille noin 4,2 miljoonaa tuntia. (Holappa, ym., 2018, 9.) Tässä tutkielmassa olen valinnut näkökulmaksi tarkemmin ainoastaan iltapäivätoiminnan käsittelemisen, joten jatkossa toiminnasta käytetään ainoastaan nimitystä iltapäivätoiminta. Käsitellyt aiheet ovat kuitenkin varmasti jollain tasolla yleistettävissä myös aamupäivätoimintaan.

Iltapäivätoiminta on perusopetuslaissa (628/1998) turvattu koulun jälkeinen kerhotoiminta alakoululaisille lapsille. Ensisijaisesti sitä tarjotaan ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaille. Tavoitteena on tukea kodin ja koulun kasvatustyötä tarjoamalla lapsille turvallinen paikka koulupäivän jälkeen, jossa voi ohjatusti viettää aikaa muiden lasten kanssa. Toiminnalla tuetaan lapsen kasvua, oppimista ja osallisuutta sekä tunne-elämän ja sosiaalisten taitojen kehitystä. Lapsilla tulee olla monipuoliset mahdollisuudet virkistävään toimintaan sekä toisaalta myös rauhoittumiseen koulupäivän päätteeksi turvallisten aikuisten valvonnassa. (OPH, 2011, 5–9; Perusopetuslaki 628/1998, luku 8 a, 42 a–b §.)

Kunta vastaa iltapäivätoiminnan toteuttamisesta. Toimintaa voidaan toteuttaa esimerkiksi yhteistyössä muiden kuntien kanssa tai palvelut voidaan hankkia julkiselta tai yksityiseltä palvelun tuottajalta. Uusimpia toiminnan järjestäjiä ovat urheilujärjestöt, jolloin toiminnan sisällöt voivat painottua enemmän liikunnallisuuteen ja erilaisiin harrastuksiin. (Perusopetuslaki 628/1998, luku 8 a, 42 a–b §; Strandell, 2012, 26; Uoti, 2006, 11–13.) Hyödyntämällä lasten harrastuneisuutta tuetaan lapsen fyysistä aktiivisuutta ja ohjausta terveellisiin elämäntapoihin. Monipuolisesta liikunnasta tulisi saada mahdollisimman varhain positiivisia kokemuksia lapsuudessa. (Fogelholm, 2011, 84; Hirvensalo & Lintunen, 2011, 13–14.)

Iltapäivätoiminnan lähtökohtana on lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukeminen. Tässä tutkielmassa lapsen hyvinvointi määritellään hyödyntämällä Minkkisen (2013; 2015) luomaa lapsen hyvinvointimallia, jossa hyvinvointi jaetaan materiaaliseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja fyysiseen hyvinvoinnin ulottuvuuteen. Mallia on täydennetty tarkastelemalla myös osallisuutta, jota korostetaan myös YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989) osana lapsen hyvinvoinnin tukemista. Lapsen oikeuksien tulisi toteutua kaikissa lapsia koskevissa toiminnoissa arjessa, kuten harrastuksissa (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista, 1989, 11–12).

Sen lisäksi, että iltapäivätoiminta tukee lapsen arkea ja hyvinvointia, se tukee samalla myös perheen arjen järjestämistä ja perheen hyvinvointia. Lapsen ja perheen hyvinvoinnilla on tutkitusti vahva yhteys, eli jonkun perheenjäsenen hyvinvointi tai pahoinvointi vaikuttaa myös toisiin. Suomessa alakoululaisten koulupäivät ovat vielä suhteellisen lyhyitä, ja tavallisesti suomalaisten lapsiperheiden molemmat vanhemmat ovat täysipäiväisesti töissä. Lapsen koulupäivän jälkeen jää siis useamman tunnin pituinen väli, jonka hän olisi yksin, jos iltapäivätoimintaa ei olisi. (Lehto & Blocker, 2009, 101–102; Määttä & Rantala, 2016, 8.) Tämä on ollut alun perin iltapäivätoiminnan luomisen syy, eli kasvanut huoli lasten yksinäisistä ja valvomattomista iltapäivistä. Iltapäivät voivat helposti muuten täyttyä passiivisesta virkistystoiminnasta ja ruutuajan kasvamisesta. Huolta on viime aikoina lisännyt myös lasten kasvava levottomuus koulussa sekä lasten ja nuorten liikkumattomuus. (Määttä & Rantala, 2016, 8; OKM, 2021, 18–20; Valtioneuvosto, 2021, 31–32.)

Vaikka iltapäivätoiminta on merkittävä osa monen lapsen lapsuutta sekä perheiden arjen ja hyvinvoinnin tukemista, siitä ei ole tehty paljon tutkimusta Suomessa tai kansainvälisesti (Lehto, 2021, 13; Strandell, 2012, 17). On tärkeää selvittää, minkälaista on laadukas iltapäivätoiminta ja mistä tekijöistä se koostuu. Näin voidaan myös saada tietoa, miten se voi parhaiten tukea kaikkia lapsia ja perheitä, jotka toimintaa arjessaan tarvitsevat.



Tämän pro gradu -tutkielman tehtävänä on selvittää, minkälaisena vanhemmat kokevat iltapäivätoiminnan merkityksen arjen ja perheen hyvinvoinnin tukemisessa. Tavoitteena on myös tarkemmin tutkia, minkälaisin tavoin vanhempien näkökulmasta iltapäivätoiminta tukee heidän lapsensa hyvinvointiaan ja jaksamistaan arjessa. Tutkimuskysymyksiin vastataan pohjautuen aikaisempaan tutkimustietoon sekä kerättyyn haastatteluaineistoon. Aineisto on kerätty haastattelemalla Grani Tenniksen järjestämään Tennis- ja mailapelikoulu -iltapäiväkerhoon osallistuvien lasten vanhempia. Iltapäiväkerho on Espoossa toimiva liikunnallinen iltapäiväkerho 1.–3.-luokkalaisille lapsille. Kiinnostus aiheeseen on syntynyt omista kokemuksistani kyseisen iltapäiväkerhon ohjaajana sekä siitä, että iltapäivätoiminnan ja hyvinvoinnin välisiä yhteyksiä ei ole paljoa tutkittu.

## 2 Lapsen oikeudet

YK:n lapsen oikeuksien sopimus on vuonna 1989 hyväksytty kansainvälinen ihmisoikeussopimus, joka astui voimaan Suomessa vuonna 1991. Sopimus koskee kaikkia alle 18-vuotiaita. Sopimusta noudattamalla pyritään luomaan lapsiystävällinen yhteiskunta, jossa edistetään ja suojellaan lapsen oikeuksien toteutumista. (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista, 1989, 4–5.) Lapsen oikeuksien sopimuksessa huomio lasten hyvinvointiin liittyen painottuu sekä nykyhetkeen että tulevaisuuteen. Sopimuksessa painotetaan, miten lapsen hyvinvointia voidaan tukea nykyhetkessä ja miten silloin tuetaan samalla lapsen kehitystä kohti aikuisuutta. (Minkkinen, 2015, 17–18.)

Lapsen oikeuksien sopimus rakentuu neljän niin kutsutun yleisperiaatteen varaan, jotka ovat syrjimättömyys, lapsen edun huomioiminen, oikeus elämään ja kehittymiseen sekä lapsen näkemyksen kunnioittamiseen (Stenvall, 2018, 22). Lapsen tulee saada kasvaa ympäristössä, jossa hänen etunsa, tarpeensa ja hyvinvointinsa otetaan aina huomioon. Lapsella on oikeus tasapainoiseen elämään, johon kuuluu muun muassa oikeus koulunkäyntiin, lepoon ja leikkiin. Lapsen mielipiteitä tulee kunnioittaa ja antaa hänelle mahdollisuus osallistua itseä koskevaan päätöksentekoon iän ja kehitystason mukaisesti. Valtion tulee myös tukea vanhempia lasten kasvatuksessa. (Aula & Sauli, 2011, 18–19; YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista, 1989, 4–20.)

Suomen valtioneuvosto on vuonna 2021 julkaissut kansallisen lapsistrategian, joka perustuu YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen. Visiona on luoda lapsi- ja perhemyönteinen Suomi, joka kunnioittaa lapsen oikeuksia ja tukee heidän osallisuuttaan yhteiskunnassa. Lapset ja heidän tarpeensa tulee huomioida johdonmukaisesti kaikissa heitä koskevissa päätöksissä ja toiminnassa. Myös perheiden ja lasten moninaiset elämäntilanteet ja tarpeet tulee tunnistaa syrjinnän ja eriarvoisuuden torjumisessa sekä ehkäisemisessä. (Valtioneuvosto, 2021, 11–15.)

Lapsistrategiassa korostetaan aktiivisen yhteistyön merkitystä varhaiskasvatuksen, esi- ja perusopetuksen sekä kodin välillä. Näin voidaan tukea sekä lapsen että perheen pitkäkestoista hyvinvointia. Yhteistyöhön kuuluu niin sanotun turvaverkon rakentaminen, jotta arjen kuormitus ei ala vaikuttamaan negatiivisesti lapsen hyvinvointiin. Perheiden hyvinvointia edistävät muun muassa joustavat mahdollisuudet sovittaa yhteen työ ja perhe lasten eri ikävaiheissa. Lapsistrategiassa linjataan, että yhteensovittamisessa tulee huomioida koko lapsuusaika, ja perheille tulee tarjota erilaisia tukimuotoja tähän liittyen. Yksi näistä on iltapäivätoiminnan tarjoaminen lapsille, joka on osa perusopetusta. Lapsistrategiassa korostetaankin iltapäivätoiminnan merkitystä lapsen ja perheen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemiseen liittyen. (Valtioneuvosto, 2021, 27–28.)

### 3 Lapsen hyvinvointi

Tässä luvussa käsitellään hyvinvointia ensin yleisesti ja miten se määritellään. Yleisen käsittelyn jälkeen siirrytään tarkemmin lapsen hyvinvoinnin määrittelyyn sekä minkälaisista ulottuvuuksista se koostuu. Tarkastelussa hyödynnetään etenkin Minkkisen (2013; 2015) luomaa hyvinvointimallia lapsen hyvinvoinnista.

#### 3.1 Hyvinvointi käsitteenä

Hyvinvointi on hyvin moniulotteinen ja monitasoinen ilmiö, jota on tutkittu paljon eri tieteenalioilla. Hyvinvoinnin ulottuvuudet eri tutkimuksissa vaihtelevat kuitenkin paljon riippuen tutkimusintressistä ja mittaustavasta. Hyvinvoinnille ei siksi ole edelleenkaan yksimielistä määritelmää ilmiön moniulotteisuudesta johtuen. Koska hyvinvointitutkimuksen piirissä on ollut vaikea luoda yksimielinen käsitys aikuisten hyvinvoinnista, lapsen hyvinvoinnin määrittelemine on ollut vielä haastavampaa. (Aula & Sauli, 2011, 27; Minkkinen, 2015, 14, 20–23.) Monet aikaisemmat tutkimukset lapsen hyvinvoinnista perustuvat lasten kuulemisen sijaan aikuisten määritelmiin ja näkökulmiin. Aikuisten hyvinvointiin kohdistettuja tutkimuksia ei siksi pidetä suoraan hyvinä malleina kuvaamaan lapsen hyvinvointia. (Minkkinen, 2015, 15.) Ilmiön moniulotteisuuden lisäksi haastetta lapsen hyvinvoinnin määrittelylle on luonut myös myös lasten moniulotteinen monikasvu- ja kehitysprosessi, joka tulisi ottaa määrittelyssä huomioon (Forssén ym., 2002, 81).

Hyvinvointi on vahvasti sekä yhteiskuntaan että aikaan kiinnittyvää ja muuttuvaa. Hyvään ja tavoiteltavaan elämään liittyvät kulttuuriset arvot sekä normit. Myös yhteiskunnallinen tilanne vaikuttaa siihen, miten hyvinvointi kussakin ajassa määritellään ja käsitetään. Näistä syistä lapsuuden ymmärtäminen ja määrittelemine vaihtelee myös vahvasti ajan ja kulttuurin mukaisesti. (Helavirta, 2011, 19, 26.) Hyvinvointitutkimuksessa on paljon kansainvälisesti hyödynnetty Allardt'n alun perin vuonna 1972 julkaisemaa hyvinvointiteoriaa, johon viitataan edelleen 2010-luvulla (Uusitalo & Simpura, 2020, 584).

Allardtin hyvinvointiteoriassa määritellään hyvinvointi tilaksi, jossa ihmisen kaikki perustarpeet täyttyvät. Perustarpeet jaetaan kolmeen hyvinvoinnin ulottuvuuteen, jotka ovat elintaso (*having*), sosiaaliset suhteet (*loving*) ja itsensä toteuttaminen (*being*). Elintason ulottuvuuteen kuuluu materiaaliset tarpeet, jotka ovat välttämättömiä selviytymisen kannalta. Näitä ovat esimerkiksi tulot, asumistaso, koulutus, työllisyys ja terveys. Sosiaalisiin suhteisiin taas kuuluu ihmisen tarve kuulua joukkoon ja luoda erilaisia sosiaalisia verkostoja ympärilleen. Viimeiseen hyvinvointiulottuvuuteen, eli itsensä toteuttamiseen, kuuluu ihmisen tarve saada olla oma itsensä ja aktiivinen toimija omassa lähiympäristössään. Nämä tarkoittavat esimerkiksi mahdollisuutta ilmaista omia mielipiteitään, tulla kuulluksi sekä osallistua itseään koskevaan päätöksentekoon. (Allardt, 1993, 2–5; Uusitalo & Simpura, 2020, 581.)

Allardtin (1972) hyvinvointiteorian kaltaiset aikuislähtöiset hyvinvointimääritelmät eivät kuitenkaan sellaisenaan sovellu suoraan kuvaamaan lapsen hyvinvointia ja sen tutkimista (Minkkinen, 2015, 23–24). Esimerkiksi materiaalsen hyvinvointiulottuvuuden sisällyttämistä lasten hyvinvointitutkimukseen on kritisoitu. Materiaalinen hyvinvointi ei suoraan kerro, kuinka hyvin lapsi voi. Mooren ja muun tutkimusryhmän (2008) mukaan se on enemmänkin kontekstitekijä lasten hyvinvoinnissa kuin oma ulottuvuutensa. (Moore ym., 2008, 24–25.) Myös Burtonin ja Phippsin (2010, 222–223) mukaan esimerkiksi perheen palkkatason yhteys lapsen hyvinvointiin ja elämään tyytyväisyyteen on heikompi kuin aikuisen palkkatason yhteys omaan hyvinvointiin. Minkkinen (2015) painottaa kuitenkin myös, että elintärkeiden materiaalsen resurssien puute vaikuttaa suoraan lapsen hyvinvointiin, jos lapsi elää esimerkiksi huonoissa asumisololoissa. Materiaalsen hyvinvoinnin kaltaista ulottuvuutta täytyy kuitenkin lähestyä eri tavalla lasten kuin aikuisten kohdalla. Lapset tarvitsevat paljon ulkopuolista aikuisten tukea ja huolenpitoa perustarpeidensa täyttämässä. Lapsilla ei myöskään ole samanlaista asemaa yhteiskunnassa, eivätkä he voi yhtä lailla päättää itseään koskevista asioista kuten aikuiset. (Minkkinen, 2015, 17, 22–23.)

Lapsia koskevassa hyvinvointitutkimuksessa on laajasti ja kansainvälisesti alettu käyttämään perustana lapsen oikeuksia ja niiden toteutumista. Viimeaikaiset

tutkimukset lasten hyvinvoinnista ovat yhä enemmän painottuneet esimerkiksi lasten itse tuottamaan tietoon, sillä lapsen oikeus tulla kuulluksi on yksi keskeinen oikeus lapsen oikeuksien sopimuksessa. Tietoa lasten kokemuksista haetaan siis vanhempien ja opettajien ohella suoraan myös heiltä itseltään. (Aula & Sauli, 2011, 29–30; Poikolainen, 2014, 5–6.) Lapset nähdään aktiivisina toimijoina omassa ympäristössään, joiden ajatuksia, mielipiteitä ja kokemuksia pidetään itsessään arvokkaina tiedonlähteinä (Lehto, 2021, 65–66).

Huomio kiinnittyy usein hyvinvointitutkimuksissa kuitenkin edelleen pääosin hyvinvointia uhkaaviin tekijöihin. Nämä voivat lapsen kohdalla olla esimerkiksi ongelmalliset kasvu ympäristöt, terveysongelmat ja kouluvaikeudet. Tällaista tietoa tarvitaan esimerkiksi sosiaalipoliittisten tukitoimien suunnittelua varten. Samalla tuotettu kuva lapsen hyvinvoinnista on kuitenkin hyvin yksipuolinen ja pahoinvointiin painottuva. Tämän vuoksi tarvitaan myös tutkimusta siitä, mikä lisää lapsen hyvinvointia, jotta näitä asioita voidaan tukea ja vahvistaa lapsen arjessa. (Lippman ym., 2011, 426; Poikolainen, 2014, 3–4.) Nykyään halutaan lapsia koskevassa tutkimuksessa korostaa myös, että lapsuus on itsessään arvokas ajanjakso lapsen elämässä. Se ei ole vain tulevaisuutta ja aikuisuutta varten valmistava vaihe. (Burton & Phipps, 2010, 217.) Lapsen oikeuksien sopimus tukee tätä näkemystä hyvin. Sopimuksessa nostetaan esille positiivisen kautta lapsen oikeuksia ja siten hyvinvointia tukevia asioita sekä nyt ja tulevaisuudessa. Lapsen oikeuksien toteutuessa lasta tuetaan saavuttamaan oma täysi potentiaalinsa. (Lippman ym., 2011, 426–428; Stenvall, 2018, 23.)

### **3.2 Lapsen hyvinvoinnin ulottuvuudet**

Seuraavissa alaluvuissa tarkastellaan tarkemmin lapsen hyvinvointiin kuuluvia ulottuvuuksia. Jaottelussa käytetään hyödyksi Minkkisen (2013; 2015) luomaa lapsen hyvinvointimallia (*The Structural Model of Child Well-Being*). Malli on luotu kuvastamaan kokonaisvaltaisesti lapsen hyvinvointiin ja kehitykseen kuuluvia ulottuvuuksia sekä niiden välisiä suhteita. Malli perustuu useisiin yleisesti tunnettuihin teoreettisiin näkökulmiin lapsen hyvinvoinnista, kuten Allardtin

(1972) hyvinvointiteoriaan, joita on sovellettu paljon etenkin empiirisissä tutkimuksissa. (Minkkinen, 2013, 548; Minkkinen, 2015, 60.)

Minkkinen (2013; 2015) jakaa lapsen hyvinvoinnin neljään ulottuvuuteen: materiaaliseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja fyysiseen. Hän määrittelee hyvinvoinnin Allardtia (1972) mukaillen tilaksi, jossa lapsen tilanne on useammin positiivinen kuin negatiivinen. Hyvinvointi on myös jatkuvasti muuttuva tila, johon vaikuttavat lapsen kehitys sekä jokaiseen hyvinvointiulottuvuuteen kuuluvat erilaiset yksilölliset, ihmisten väliset, yhteisölliset ja kulttuuriset tekijät. Eri ulottuvuudet ja tekijät ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. (Minkkinen, 2013, 548–549; Minkkinen, 2015, 25, 61.) Minkkinen (2013; 2015) hyvinvointimallia on tässä tutkielmassa täydennetty tarkastelemalla lopuksi myös lapsen osallisuutta ja siihen kuuluvia lähikäsitteitä. Osallisuutta korostetaan usein myös muissa lasten hyvinvointia koskevissa tutkimuksissa sekä esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS, 2014). Osallisuus on myös yksi lapsen perusoikeuksista Lapsen oikeuksien sopimuksessa, jonka tulisi toteutua lapsen arjen ympäristöissä (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista, 1989, 11–12).

### **3.2.1 Materiaalinen hyvinvointi**

Lapsen saama hoiva ja huoltajien taloudellinen tilanne ovat kaikista merkittävien tekijä lapsen materiaaliselle hyvinvoinnille, ja sillä on suora ja selkeä yhteys lapsen fyysiseen hyvinvointiin ja terveyteen (Minkkinen, 2013, 551; Väänänen, 2013, 25). Lapsen kasvuolosuhteilla on tutkimusten mukaan myös vaikutusta lapsen hyvinvointiin tulevaisuudessa ja myöhempään selviytymiseen elämässä (Forssén ym., 2002, 83). Lapsen materiaalinen hyvinvointi koostuu vahvasti hänen asumisolostaan, johon kuuluu muun muassa riittävän ravinnon saaminen ja asumistaso. Materiaaliseen hyvinvointiin kuuluu myös sellaiset välttämättömät tavarat ja asiat, joita voidaan pitää standardina lapsen elämässä ja siinä yhteiskunnassa ja kulttuurissa, jossa hän elää. Näitä ovat esimerkiksi tarpeellinen vaatetus sekä hygieniatuotteet. (Minkkinen, 2013, 551; Minkkinen, 2015, 61–62.)

Materiaalisten resurssien puute voi heijastua lapselle arkielämän niukkuutena ja aiheuttaa perheelle negatiivista painetta. Useiden kansainvälisten tutkimusten mukaan perheen pitkäaikainen heikko taloudellinen tilanne voi olla yhteydessä lapsen heikkoon fyysiseen, psyykkiseen, sosiaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen. (Forssén ym., 2002, 89–90.) Esimerkiksi rauhattomilla ja turvattomilla ympäristöillä on todettu olevan negatiivinen vaikutus lasten kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille (Kallinen ym., 2021, 14–15). Ne voivat tutkimusten mukaan aiheuttaa lapselle psyykkistä pahoinvointia ja ahdistusta (Helavirta, 2011, 25).

### **3.2.2 Psyykinen hyvinvointi**

Psyykinen hyvinvointi koostuu psyykkisestä terveydestä ja sisältää sekä emotionaalisen että kognitiivisen hyvinvoinnin. Ne pitävät sisällään muun muassa itsesäätelytaidot, itsetuntemuksen, resilienssin ja ongelmanratkaisutaidot. Ne ennustavat myös lapsen myöhempää psyykkistä hyvinvointia. Psyykkiseen hyvinvointiin vaikuttavat myös lapsen omat subjektiiviset kokemukset ja arviot omasta itsestään, voinnistaan, sosiaalisista suhteistaan, onnellisuudestaan ja elämäntyytyväisyydestään. Psyykinen hyvinvointi on vahvasti yhteydessä jokaiseen muuhun ulottuvuuteen ja toimii välittävänä tekijänä niiden välillä. Esimerkiksi erilaiset fyysiset aistimukset ja ihmissuhdekokemukset välittyvät lapselle sisäisten tuntemuksien ja tulkintojen kautta. (Minkkinen, 2013, 550–551; Minkkinen, 2015, 63–64.) Lapsi oppii myös erilaisia tärkeitä psyykkisen hyvinvoinnin taitoja, kuten itsesäätelyä ja itsetuntemusta, erilaisten vuorovaikutussuhteiden ja -kokemusten kautta (Forssén ym., 2002, 83).

### **3.2.3 Sosiaalinen hyvinvointi**

Lapsen hyvinvointiin vaikuttaa vahvasti hänen sosiaalinen kasvuympäristönsä. Lapsen saama tuki ja hoiva edistävät sekä lapsen fyysistä, psyykkistä, sosiaalista että materiaalista hyvinvointia. Sosiaalinen kasvuympäristö on siten välttämätön osa lapsen kehitystä ja kokonaisvaltaista hyvinvointia. Erilaisilla



vuorovaikutussuhteilla ja -kokemuksilla on tärkeä merkitys myös kognitiivisten taitojen oppimisessa. Ne opettavat lapselle paljon erilaisia sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja, jotka ovat myös osa psyykkistä hyvinvointia. (Minkkinen, 2013, 551; Minkkinen, 2015, 28–30; Mäkelä & Sajaniemi, 2016, 26.) Tutkimuksissa nousee monesti lapselle tärkeimmiksi sosiaalisiksi ympäristöiksi erityisesti perhe, koulu, harrastukset sekä ystäväverkosto. Ystävien ja muiden tärkeiden sosiaalisten suhteiden merkitys nousee erityisesti lasten itse kertomana monesti kaikista tärkeimmäksi tekijäksi heidän hyvinvointiaan koskevissa tutkimuksissa. (Lippman ym., 2011, 431–434, 445; Minkkinen, 2015, 28–30.)

Erilaiset sosiaaliset ja emotionaaliset taidot ovat osittain yksilön persoonallisista ominaisuuksista riippuvaisia, mutta niiden kehittymiseen vaikuttavat vahvasti lapsuuden ympäristön sosiaaliset tekijät (Forssén ym., 2002, 83–84). Lapsen kyvyllä hankkia ja ylläpitää ystävyysuhteita onkin todettu olevan ennustava tekijä lapsen sosiaaliselle hyvinvoinnille. Ystävyysuhteiden merkitys lisääntyy lapsen iän karttuessa. (Forssén ym., 2002, 94.) Yhteiset keskustelut ystävien kanssa ja yhdessä toimiminen auttavat lasta rakentamaan kuvaa omasta itsestä, yhteiskunnasta ja maailmasta. Vertaissuhteiden kautta saadaan opettavaisia kokemuksia myös muiden huomioimisesta ja omien tunnereaktioiden säätelystä. (Salmivalli, 2006, 40–41.) Lapselle ja ihmiselle ylipäätään on tärkeää kokea, että on osa jotain joukkoa, jossa tulee hyväksytyksi ja arvostetuksi. Aikuisilla on vastuu siitä, että lapsen arjen sosiaaliset ympäristöt tarjoavat sosiaalisuuden kokemuksia, joissa harjoitellaan yhdessä toimimista ja muiden huomioon ottamista. Aikuisten tulee myös toimia esimerkkinä ja oikeudenmukaisesti selvittää yhdessä lasten kanssa ne ristiriidat, joista lapset eivät omilla neuvottelu- ja sovittelutaidoillaan vielä selviä. (Mäkelä & Sajaniemi, 2016, 31–34.)

Lapsen sosiaaliseen hyvinvointiin ja sosiaalisiin ympäristöihin kuuluvat oleellisesti myös turvallisuuden tunne sekä kuulluksi, arvostetuksi ja ymmärretyksi tuleminen. Kallisen ja muun tutkimusryhmän (2021) mukaan kokemus turvallisuudesta rakentuu myönteisistä ja arvostavista kanssakäymisistä läheisten ihmisten kanssa. (Kallinen ym., 2021, 10–14.) Myös Kallion ja muun tutkimusryhmän (2013) mukaan jokainen lapsi kaipaa myönteistä

tunnistamista jokapäiväisessä arjessa. Myönteinen tunnistaminen tarkoittaa tunnistetuksi tulemistä ja tunnustuksen saamista, joka kehittää lapsen itsekunnioitusta, itsearvostusta ja itsetuntoa. (Kallio ym., 2013, 53–56.) On siksi tärkeää, että lapsilla on ympärillään aikuisia, joille voi kertoa omista toiveistaan, haaveistaan, ajatuksistaan, mielipiteistään ja huolistaan. Turvallisia aikuisia olisi hyvä olla useampi eri arjen ympäristöissä, kuten kotona, koulussa ja harrastuksissa. Turvalliset aikuiset vahvistavat lasta sekä sosiaalisesti että älyllisesti. Tunne turvallisesta aikuisesta rakentuu kokemuksista, joissa aikuinen on lapsen mielestä ollut aidosti läsnä ilman muita häiriötekijöitä. Kielteisiin kokemuksiin liittyvät monesti puhelimet ja älylaitteet, jotka tekevät lapsen mielestä esimerkiksi vanhemmista herkästi poissaolevia. (Kallinen ym., 2021, 7–14; Mäkelä & Sajaniemi, 2016, 26.)

### **3.2.4 Fyysinen hyvinvointi sekä liikunnallisten harrastuksien merkitys**

Fyysinen hyvinvointi rakentuu lapsen terveydestä, fyysisestä toimintakyvystä sekä fysiologisten perustarpeiden täyttymisestä (Minkkinen, 2013, 550; Minkkinen, 2015, 61). Lippmanin ja muun tutkimusryhmän (2011, 435–439) mukaan lapsen fyysiseen hyvinvointiin kuuluu myös terveelliset elämäntavat, kuten terveellinen ruokavalio ja liikuntatottumukset. Näitä tulisi lapselle opettaa jo varhain, ja Fogelhommin (2011, 82) mukaan vanhempien tuki ja oma aktiivisuus edistävät myös lapsen fyysistä aktiivisuutta. Fyysiseen hyvinvointiin liitetään usein vahvasti etenkin liikunta sekä sen terveydelliset vaikutukset ihmisen hyvinvoinnille. On kuitenkin muistettava, että vaikka tutkimuksissa monesti korostetaan liikunnan positiivisia vaikutuksia, se voidaan myös kokea kielteisenä esimerkiksi negatiivisten kokemusten vuoksi. (Ojanen & Liukkonen, 2017, 214–215.) Tässä luvussa päähuomio on kuitenkin liikunnan positiivisissa vaikutuksissa lapsen hyvinvoinnille ja miten myönteistä suhtautumista liikuntaa kohtaan voidaan tukea.

Tutkimusten mukaan liikunta ehkäisee muun muassa elintapasairauksien syntyä sekä edistää terveellisten elämäntapojen omaksumista, yleistä toimintakykyä ja jaksamista (Grénman ym., 2018, 94–95; Ojanen & Liukkonen, 2017, 211, 220).

Liikunta yhdistetään fyysisen hyvinvoinnin lisäksi usein myös psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin, sillä liikunta on hyväksi sekä keholle että mielelle ja antaa hyvät mahdollisuudet sosiaaliseen yhdessä toimimiseen. Liikunnan onkin todettu edistävän kokonaisvaltaisesti koettua hyvinvointia, hyvää oloa ja mielialaa. Se edistää myös myönteisten tulkintojen tekemistä itsestä liittyen esimerkiksi minäkuvaan, pystyvyyden tunteeseen sekä oman kehon tuntemiseen. (Grénman ym., 2018, 94–95; Koski, 2017, 94–102.)

Tutkimusten mukaan liikunta on edellytys lapsen normaalille fyysiselle kasvulle ja kehitykselle (Berg & Piirtola, 2014, 32). Nykyinen liikkumissuositus 7–17-vuotiaille on vähintään 60 minuuttia päivässä monipuolista, reipasta ja rasittavaa liikkumista (OKM, 2021, 11). Fogelholmin (2011, 84) mukaan kriittisin aika lapsen liikuntataitojen, liikkuvuuden ja liikehallinnan kehittymiselle on kymmenen ensimmäistä elinvuotta. Varhain lapsuudessa opitut terveelliset elämäntavat ovat myös yhteydessä myöhempiin nuoruuden ja aikuisuuden terveellisiin elämäntapoihin. Liikunnasta voi kehittyä ihmiselle elämäntapa sen sijaan, että se olisi aina ennalta suunniteltua fyysistä aktiivisuutta. Tällöin voidaan puhua liikunta-aktiivisuudesta, joka lasten ja nuorten kohdalla tarkoittaa usein harrastuksia ja vapaa-ajalla tapahtuvaa jokapäiväistä liikkumista. (Hirvensalo & Lintunen, 2011, 13–14.)

Liikunnalliseen elämäntapaan liitetään usein myös käsite liikunnan lukutaito, joka Lundvallin (2015) sekä Silvermanin ja Mercierin (2015) mukaan tarkoittaa yksilön halua ja kykyä ylläpitää omaa fyysistä aktiivisuuttaan. Liikunnan lukutaitoa tulisi heidän mukaansa oppia jo lapsena erilaisissa arjen ympäristöissä. Liikunnan lukutaidon opettaminen edistää ja kehittää lapsen itseluottamusta sekä tietoa ja taitoa koko elämän kestoiseen fyysiseen aktiivisuuteen. (Lundvall, 2015, 3–4; Silverman & Mercier, 2015, 2.)

Harrastukset ovat tärkeä osa lapsen elämää, ja lapset liikkuvat ja harrastavat aikuisia aktiivisemmin. Liikunnalliseen elämäntapaan kasvattamisen lisäksi ne ovat myös tärkeä mahdollisuus lapselle kokea osallisuutta ja laajentaa omaa sosiaalista piiriään. (Aula & Sauli, 2011, 50–51.) Suomessa lapset ja nuoret ovat aktiivisia harrastajia, ja alakoululaisista 88 %:lla on jokin viikoittainen harrastus.

Sukupuolten välillä ei ole eroa harrastuneisuudessa. (Määttä, 2021, 9.) Harrastuksien kautta lapsella on enemmän turvallisia aikuisia elämässä, minkä tärkeyttä korostetaan liittyen myös lapsen sosiaaliseen hyvinvointiin (ks. luku 3.2.3). Harrastukset tukevat myös vertaissuhteiden luomista ja ehkäisevät syrjäytymistä. Toiminnan tulisi harrastuksissa olla lapsilähtöistä, jossa toteutuu lasten osallisuus sekä jokaisen taitotason huomioiminen. (Valtioneuvosto, 2021, 25, 31–32.)

### **3.2.5 Osallisuus, toimijuus ja osallistuminen**

Täydennän Minkkisen (2013, 2015) mallia lapsen hyvinvoinnista käsittelemällä erikseen myös osallisuutta sekä sen lähikäsitteitä toimijuutta ja osallistumista. Monissa tutkimuksissa niitä käytetään limittäin tai jopa toistensa synonyymeina. Ne voidaan kuitenkin selkeästi erottaa toisistaan. (Stenvall, 2018, 62.) Osallisuudella tarkoitetaan kuulumista johonkin, joka syntyy yksilön ja yhteisön välisessä suhteessa erilaisista kokemuksista, tunteista ja yhdessä olemisesta. (Nivala & Ryyänen, 2013, 26; Stenvall, 2013, 75.) Toimijuus tarkoittaa halua kokea ja toimia aktiivisesti. Toimijuus kehittää pystyvyyden tunnetta siitä, että itseä koskeviin asioihin on mahdollista aidosti halutessaan vaikuttaa. (Kumpulainen ym., 2010, 23–25; Stenvall, 2018, 16.) Osallistuminen puolestaan tarkoittaa aktiivista tekemistä ja toimimista, eli konkreettista osan ottamista johonkin (Nivala & Ryyänen, 2013, 26; Stenvall, 2013, 75).

Kokemukset osallisuudesta, toimijuudesta ja osallistumisesta voivat täydentää toisiaan, mutta ne eivät välttämättä toteudu aina samanaikaisesti. Stenvallin (2018, 6) mukaan toimijuus vaatii toteutuakseen kokemuksen kuulumisesta johonkin eli osallisuuden. Lapsi voi tuntea toimijuutta ja osallisuutta esimerkiksi silloin, kun hän tuntee olevansa osa jotain yhteisöä, jossa on mahdollista myös aidosti halutessaan vaikuttaa ja olla mukana päätöksenteossa. Esimerkiksi lapsi kokee harrastustoiminnassa, että hän on osa ryhmää, jossa hänen ideansa ja mielipiteensä otetaan huomioon toiminnan toteutuksessa. Osallistuminen taas tarkoittaa aktiivista toimimista, jossa toimijuuden ja osallisuuden tunne joko toteutuu tai ei. (Stenvall, 2013, 75–76.)

Lapsen arjessa on myös paljon tilanteita, joihin on pakko osallistua, vaikka hän ei välttämättä haluaisi. Lapsi ei silloin silti tunne niissä erityistä toimijuutta tai osallisuutta (Stenvall, 2013, 75–76). Lehto (2018) muistuttaa omassa lasten osallisuutta koskevassa tutkimuksessaan, että esimerkiksi lasten halua osallistua koulun jälkeiseen ohjattuun harrastustoimintaan ei tule siksi pitää itsestäänselvyytenä. Lapsi ei välttämättä koe toimintaa omakseen, eikä hän silloin myöskään koe toimintaa itselleen merkitykselliseksi tai koe toiminnassa osallisuuden tunnetta. (Lehto, 2018, 77–78.) Tunne osallisuudesta voi myös vaihdella, sillä kaikki toiminta esimerkiksi harrastuksissa ei välttämättä ole koko ajan yhtä mielekästä tai kiinnostavaa kaikille (Kiili, 2006, 37).

Lehto (2018) painottaa kuitenkin myös, että osallisuuden tunteen vahvistaminen ja osallistavan pedagogiikan käyttö tulisi olla kaiken lapsia koskevan toiminnan perusta. (Lehto, 2018, 78.) Osallistava pedagogiikka on bell hooksin (1994) kehittämä opettamisen ja oppimisen pedagoginen työkalu. Osallistavassa pedagogiikassa pyritään erilaisilla pedagogisilla ratkaisuille mahdollistaa kaikkien tasa-arvoinen osallistuminen, vaikuttaminen ja tiedon rakentaminen yhteisesti. Osallistavassa pedagogiikassa on kyse kokonaisvaltaisesta henkisestä kasvusta. Sen avulla voidaan tutkimusten mukaan tukea mahdollisimman tasa-arvoisesti jokaisen hyvinvointia ja kokonaisvaltaista kasvua. (Vuorikoski, 2014, 189–192, 199–200; Lehto, 2018, 78.)

Kallisen ja muun tutkimusryhmän (2021) sekä Thomasin (2007) mukaan lasten tietämystä ja osallistumista hyödynnetään kuitenkin edelleen nykypäivänä rajallisesti, vaikka siihen on pyritty panostamaan yhä enemmän viime vuosien aikana. Lasten osallistamisella on haluttu edistää muun muassa lapsen tunnetta omasta vaikutusvallasta ja omanarvontunnosta yhteiskunnassa. (Kallinen ym., 2021, 14–15; Thomas, 2007, 199–200.) Osallisuus on myös yksi lapsen perusoikeuksista Lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989), joka velvoittaa kehittämään valtakunnallisesti lasten osallisuutta (Kiili, 2006, 12). Kallinen ja muut tutkijat (2021) arvelevat lasten tietämyksen ja osallisuuden vähäisen hyödyntämisen johtuvan siitä, että aikuiset päättävät usein hyvin vahvasti lapsen

arjen rakenteista ja toiminnoista. Se voi siksi estää lapsen päätöksentekoon osallistumisen. (Kallinen ym., 2021, 12.)

Kokemukset osallisuudesta, toimijuudesta ja osallistumisesta ovat merkittävä osa myös lapsen hyvinvointia. Lasten tietämystä ja halua osallistua tulisi tästä syystä arvostaa ja käyttää hyödyksi heidän hyvinvointinsa edistämisessä. Parhaimmat mahdollisuudet ovat lapsen arjen ympäristöt, kuten koti, koulu ja harrastukset. Tämän toteutumisella on aikuisilla merkittävä rooli ja vastuu, sillä aikuiset määrittelevät paljolti edelleen sen, missä määrin lapsen osallistuminen on mahdollista. Lapsen arjen ympäristöjen tulisi rohkaista lapsia ja antaa heille mahdollisuus tuottaa tietoa ja toimia asiantuntijoina. (Kiili, 2006, 26; Kallinen ym., 2021, 12–15, 18.) Edellytyksenä kuitenkin on, että lapsia kohdellaan aktiivisina subjekteina, eikä esimerkiksi vain aikuisten suojelun, kasvatuksen tai koulutuksen kohteena (Kumpulainen ym., 2010, 27–28).

### 3.3 Yhteenveto

Hyvinvointi on moniulotteinen ja monitasoinen ilmiö, jota on tutkittu paljon, mutta jolle ei ole yksimielistä määritelmää. Aikuisiin verrattuna lasten hyvinvoinnin määrittelemisen on ollut vielä haastavaa, koska aikuisten hyvinvointitutkimuksia ei voida suoraan soveltaa lapsiin. (Minkkinen, 2015, 14, 20–23; Aula & Sauli, 2011, 27.) Monet aikaisemmat tutkimukset lasten hyvinvoinnista perustuvat aikuisten määritelmiin. Nykyään halutaan myös painottaa lasten itse tuottamaa tietoa esimerkiksi vanhempien tai opettajien tarjoaman tiedon ohella. Tämän lisäksi lapsen hyvinvoinnin perustana ajatellaan kansainvälisesti olevan lapsen oikeudet ja niiden toteutuminen lapsen arjen ympäristöissä, kuten koulussa, kodissa ja harrastuksissa. (Aula & Sauli, 2011, 29–30; Poikolainen, 2014, 5–6; Minkkinen, 2015, 15.)

Minkkinen (2013; 2015) on luonut lapsen hyvinvointimallin, joka kuvastaa kokonaisvaltaisesti lapsen hyvinvointiin ja kehitykseen kuuluvia ulottuvuuksia sekä niiden välisiä suhteita. Malli perustuu yleisesti tunnettuihin teoreettisiin näkökulmiin lapsen hyvinvoinnista. Mallissa lapsen hyvinvointi jaetaan neljään

ulottuvuuteen, jotka ovat materiaallinen, psyykkinen, sosiaalinen ja fyysinen hyvinvointi. Lapsen hyvinvointi määritellään ulottuvuuksien avulla tilaksi, jossa lapsen tilanne on useammin positiivinen kuin negatiivinen. (Minkkinen, 2013, 548–549; Minkkinen, 2015, 25, 60–61.) Materiaaliseen hyvinvoinnin ulottuvuuteen kuuluvat muun muassa lapsen kasvuolosuhteet sekä asumisolot. Psyykkinen hyvinvointi koostuu psyykkisestä terveydestä, joka sisältää myös emotionaalisen ja kognitiivisen hyvinvoinnin. Myös lapsen omat subjektiiviset kokemukset omasta hyvinvoinnista ovat osa psyykkistä hyvinvointia. Sosiaaliseen hyvinvointiin kuuluu vahvasti lapsen sosiaalinen kasvuympäristö sekä lapsen saama tuki ja hoiva. Tärkeitä lapsen sosiaalisia ympäristöjä ovat perhe, koulu, harrastukset ja ystäväverkosto. (Lippman ym., 2011, 431–434; Minkkinen, 2013, 550–551; Minkkinen, 2015, 61–66.)

Fyysinen hyvinvointi koostuu lapsen terveydestä, fyysisestä toimintakyvystä ja fysiologisten perustarpeiden täyttymisestä (Minkkinen, 2013, 550; Minkkinen, 2015, 61). Fyysiseen hyvinvointiin kuuluu oleellisesti myös terveelliset elämäntavat, kuten terveellinen ruokavalio ja liikuntatottumukset. Liikunta on olennaisesti yhteydessä myös psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin, ja se tukee erittäin kokonaisvaltaisesti lapsen hyvinvointia. (Fogelhom, 2011, 82; Grénman ym., 2018, 94–95; Koski, 2017, 94–102.) Lapsen harrastukset ovat tärkeässä merkityksessä tukemassa lapsen liikuntataitojen oppimista, sosiaalisia taitoja sekä osallisuutta (Aula & Sauli, 2011, 50–51; Hirvensalo & Lintunen, 2011, 13–14).

Osallisuus on yksi keskeinen lapsen oikeus YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa. Osallisuuteen liitetään usein myös toimijuus ja osallistuminen. Toimijuus tarkoittaa halua kokea ja toimia aktiivisesti. Osallistuminen taas tarkoittaa konkreettista osan ottamista johonkin, eli aktiivista tekemistä ja toimimista. Osallisuus puolestaan tarkoittaa kokemuksia kuulumisesta johonkin, jossa on mahdollisuus toimia ja osallistua. (Nivala & Rynänen, 2013, 26; Stenvall, 2013, 75; Stenvall, 2018, 16, 62.) Osallistavan pedagogiikan tulisi olla perustana kaikessa lapsia koskevassa toiminnassa. Osallistavassa pedagogiikassa pyritään mahdollistamaan kaikille tasa-arvoinen osallistuminen toimintaan, jossa kaikkia kuullaan, arvostetaan ja tuetaan. Kokemukset

osallisuudesta, toimijuudesta ja osallistumisesta ovat merkittävä osa lapsen hyvinvointia, sillä niiden avulla tuetaan muun muassa lapsen itsetuntoa, henkistä kasvua, pystyvyyden tunnetta ja yhdessä toimimista. (Kallinen ym., 2021, 12–15, 18; Vuorikoski, 2014, 189–192, 199–200.)



## 4 Lasten iltapäivätoiminta Suomessa

Tässä luvussa tarkastellaan Suomen iltapäivätoiminnan järjestämistä sekä siihen kuuluvia asioita, joiden tulisi toiminnassa toteutua. Tarkastelu aloitetaan perehtymällä Opetushallituksen (2011) luomaan Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteisiin. Lopuksi pohditaan iltapäivätoiminnan järjestämisen tarvetta lapsen ja perheen näkökulmasta sekä miksi aikaisempien tutkimusten perusteella aihetta on tärkeä tutkia.

### 4.1 Iltapäivätoiminnan perusteet

Perusopetuslain (628/1998) luvussa 8 a säädetään lapsen oikeudesta iltapäivätoimintaan. Toiminnan tavoitteena on tukea kodin ja koulun kasvatustyötä sekä lapsen tunne-elämän kehitystä ja eettistä kasvua. Iltapäivätoiminnan tehtävänä on myös edistää lasten hyvinvointia ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa, ennaltaehkäistä syrjäytymistä sekä lisätä lasten osallisuutta. Lapsella tulee iltapäivätoiminnassa olla ammattitaitoisten aikuisten valvonnassa monipuoliset mahdollisuudet osallistua ohjattuun ja virkistävään toimintaan sekä lepoon ja rauhoittumiseen. (Perusopetuslaki 628/1998, luku 8 a, 48 a–b.)

Kunta vastaa lain mukaisesta iltapäivätoiminnan toteuttamisesta ja sen toimintasuunnitelman hyväksymisestä. Kunta voi järjestää toimintaa joko itse, yhdessä muiden kuntien kanssa tai hankkia palvelut julkiselta tai yksityiseltä palvelujen tuottajalta. Toiminnasta voidaan määrätä kuukausimaksu. (Perusopetuslaki 628/1998, luku 8 a, 48 a–b, f §.) Palvelun järjestäjinä voivat esimerkiksi olla peruskoulu, urheilujärjestöt, seurakunta ja leikkipuistot. Näistä erityisesti urheilujärjestöt ovat uusi toimija koululaisten iltapäivätoiminnan järjestämisessä. Toiminta voi silloin olla enemmän harrastuspohjaista ja painottua tiettyjen urheilu- ja liikuntalajien harrastamiseen. (Uoti, 2006, 11–13; Strandell, 2012, 26.)

Opetushallitus (OPH, 2011) on julkaissut perusopetuslaissa (628/1998) säädetyistä sisällöistä Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet, joista tutkielmassa käytetään jatkossa nimeä ”iltapäivätoiminnan perusteet”. Iltapäivätoiminnan perusteissa linjataan perusopetuslain mukaisesti, että iltapäivätoiminnan lähtökohtina tulee olla turvallisen kasvuympäristön tarjoaminen sekä lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen. Toimintaan kuuluu muun muassa lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen, vapaa-ajan toiminnan ohjaaminen sekä lapsen sosiaalinen vahvistaminen. (OPH, 2011, 5–9.)

Iltapäivätoiminta on erityinen siitä, että se perustuu vapaaehtoisuuteen ja sijoittuu lasten vapaa-aikaan. Iltapäivätoiminnan avulla pyritään vähentämään lapsen yksinäistä aikaa ilman turvallisia aikuisia koulupäivän jälkeen sekä ohjaamaan vähitellen aktiiviseen, terveelliseen ja kestäväan elämäntapaan. Toimintaan tulee muun muassa kuulua monipuolista liikkumista ja ulkoilua, terveellinen välipala sekä mahdollisuus rauhoittumiseen ja lepoon. Yhteistyö lapsen kodin kanssa on tärkeää, ja iltapäivätoiminnan perusteissa korostetaan kasvatuskumppanuuden merkitystä yhdessä lapsen huoltajien kanssa. Yhteistyö mahdollistaa jokaisen lapsen yksilöllisten tarpeiden huomioimisen. Näin saadaan lapsen päivästä kasvatuksellinen ja ehyt kokonaisuus, joka tukee kokonaisvaltaisesti lapsen hyvinvointia. (OPH, 2011, 16–19.)

Iltapäivätoimintaa tulee tarjota ensisijaisesti ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaille. Lapset, joilla on erityisen tuen päätös, ovat oikeutettuja iltapäivätoimintaan kunnan ja toiminnan järjestäjän määritellyn laajuuden mukaisesti. Osallistuminen myöhemmilläkin vuosiluokilla voi siis olla mahdollista. Toiminnan suunnittelussa tulee huomioida lasten ikä, kehitysvaihe sekä erilaiset yksilölliset tarpeet. Erityislasterien kohdalla korostuu usein etenkin toiminnan ja ajankäytön selkeys sekä rutiinien merkitys. Liikunta, pelit ja leikit ovat kaikille hyviä keinoja harjoitella sääntöjen noudattamista, itsesäätelyä, yhdessä toimimista sekä myönteistä vuorovaikutusta. (OPH, 2011, 9–18.)

Iltapäivätoiminnan ohjaajilla on tärkeä rooli ja vastuu antaa esimerkkiä tavoitteiden mukaisesta toiminnasta omalla toiminnallaan ja ohjaamisellaan.

Jokaisella lapsella on oikeus onnistumisen kokemuksiin sekä kasvuympäristöön, jossa jokainen kokee tulevansa hyväksytyksi ja arvostetuksi. Lasten itsetunnon kehitystä ja omiin taitoihin luottamista tukee ohjaajien myönteinen vuorovaikutus, läsnäolo sekä tasa-arvoinen kannustaminen ja rohkaisu. Osallisuuden tunne syntyy lapsille silloin, kun toiminnassa on mahdollista tulla kuulluksi sekä osallistua toiminnan yhteiseen suunnitteluun sekä toteutukseen. (OPH, 2011, 8–13.)

Iltapäivätoiminnan ohjaajalta ei edellytetä Suomessa mitään erityistä koulutusta, vaan pätevyudeksi kelpaa myös kokemuksella osoitettu taito toimia lapsiryhmän ohjaajana (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 986/1998, 9 a §). Karhuvirran ja Kuusiston (2013) mukaan on tärkeää, että iltapäivätoiminnan ohjaajilta edellytetään tehtävään soveltuvaa koulutustaustaa, -tasoa tai kokemusta. Näin voidaan varmistaa, että ohjaajat pystyvät tarkoituksenmukaisesti hyödyntämään ja soveltamaan lasten kanssa erilaisia pedagogisia päätöksiä ja ryhmänohjaustaitoja. (Karhuvirta & Kuusisto, 2013, 20.)

Iltapäivätoiminnan ohjaajilta edellytetään myös tavoitteiden mukaista toiminnan toteuttamista sekä kykyä ja valmiutta lasten tasa-arvoiseen osallistamiseen, kohtaamiseen, kuuntelemiseen ja innostamiseen. Lasten innostamiseen vaikuttaa merkittävästi myös ohjaajien oma harrastuneisuus ja innostuneisuus. Karhuvirran ja Kuusiston (2013) mukaan nämä ovat keskeisiä kerhotoiminnan laadukkuuden indikaattoreita. (Karhuvirta & Kuusisto, 2013, 20.) Pohjolan (2006) mukaan iltapäiväkerho-ohjaajien koulutustausta on monesti kirjava riippuen iltapäivätoiminnan sisällöistä. Koulutustausta voi esimerkiksi olla jonkin kasvatusalan korkeakoulututkinto, liikunnanohjaajan, lastenohjaajan, lähihoitajan tai koulunkäyntiavustajan tutkinto. (Pohjola, 2006, 395.)

## 4.2 Iltapäivätoiminnan järjestämisen ja tutkimisen tarve

### 4.2.1 Iltapäivätoiminnan luominen

Lasten iltapäivätoimintaa on järjestetty niin kauan, kun koulutkin ovat olleet olemassa (Lehto & Blocker, 2009, 101). Julkisessa keskustelussa on jo vuosikymmen sitten oltu huolissaan siitä, että pienten lasten yksinäinen ajankäyttö kotona koulupäivän jälkeen luo lapsille turvattomuutta. Tarve lasten valvotulle iltapäivätoiminnalle on syntynyt huolesta liittyen erityisesti lasten hyvinvointiin ja valvomattomaan ajankäyttöön. Huoli on alun perin syntynyt 1990-luvun taloudellisen laman aikaisista säästötoimista, joiden vuoksi koululaisten iltapäivätoimintaa supistettiin. Lama aiheutti yhteiskunnan eriarvoistumista sekä hyvinvointierojen suurenemista etenkin lapsiperheiden ja lasten kohdalla. Erityisesti hyvinvoinnin polarisoitumiseen liittyvässä huolipuheessa korostuivat lasten liian vähäinen fyysinen aktiivisuus ja siihen liittyvät terveysongelmat. (Lehto, 2021, 12; Ristikari ym., 2018, 12–13; Strandell, 2012, 11–12.)

Iltapäivätoiminnan tarjonta alkoi laman jälkeen kasvaa uudelleen 2000-luvulla, ja vuonna 2004 astui voimaan uudistettu laki koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämisestä perusopetuslakiin (628/1998) pohjautuen. Lapsipolitiikassa haluttiin lasten suojelemisen painottamisen sijaan yhä kokonaisvaltaisemmin huomioida lasten kaikki elämänalueet, joiden tulee perustua YK:n lapsen oikeuksien toteutumiseen. (Alanen ym., 2004, 157–158; Strandell, 2012, 12–13.) Esimerkiksi oikeus osallistua sekä olla aktiivinen tekijä ja toimija ovat lasten olennainen oikeuksia lasten suojelemisen lisäksi (Kumpulainen ym., 2010, 27–28).

Toisaalta lasten yksilöllisyyden ja aktiivisemmän roolin korostaminen on lisännyt myös epävarmuutta lasten asemasta yhteiskunnassa. Huolta on aiheuttanut muun muassa lasten liian usein ja toistuva yksinolo kotona. Suomessa lasten koulupäivät ovat suhteellisen lyhyitä, ja alakoulussa lapset pääsevät koulusta yleensä klo 12–14 välillä. Tyypillisesti lapsiperheiden vanhemmat ovat molemmat täyspäiväisesti töissä, eikä mikään laki kiellä lasten jättämistä kotiin ilman

valvontaa. (Määttä & Rantala, 2016, 8; Pulkkinen, 2004, viitattu lähteessä Lehto & Blocker, 2009, 101–102.)

Lapsen aktiivisen roolin korostaminen yhteiskunnassa on samalla edelleen lisännyt tarvetta lisätä lasten kontrollia ja valvomista. Lasten yksinäiset iltapäivät voivat helposti esimerkiksi täytyä lapsille sopimattomasta sisällöstä sekä valvomattomasta sosiaalisen median käytöstä. (Strandell, 2012, 11–15, 37.) Lehdon ja Blockerin (2009, 98) mukaan vanhempien poissaolo ja lasten valvonnan puute johtavat herkästi passiiviseen virkistystoimintaan, kuten lisääntyvään ruutuaikaan. Viime vuoden 2021 koululaisten terveystutkimuksen tuloksissa kävi muun muassa ilmi, että lisääntyvä internetin käyttö huolestuttaa vanhempien lisäksi myös yhä useampaa lasta ja nuorta. Tämä ilmenee esimerkiksi haasteina rajata internetin käyttöä sekä univaikeuksina. (Määttä, 2021, 20.) Huolta lasten hyvinvoinnista on lisännyt nykyään myös lasten lisääntyvä levottomuus koulussa (Määttä & Rantala, 2016, 8) sekä lasten ja nuorten liikkumattomuus (OKM, 2021, 18–20; Valtioneuvosto, 2021, 31–32).

#### **4.2.2 Iltapäivätoiminnan tarve lapsen näkökulmasta**

Iltapäivätoiminnan tarve lasten kannalta tulee hyvin esille iltapäivätoiminnan perusteissa (OPH, 2011). Lasten iltapäivätoiminta on osa lasten hyvinvointipalveluja, sillä kerhotoiminta on monelle lapselle tärkeä osa lapsuuden rakentumisen paikkoja. Toiminnassa tuetaan lapsen sosiaalisia suhteita sekä niiden ylläpitämistä. Toiminnassa tapahtuva liikuntakasvatus puolestaan on osa lapsen terveyden, kasvun ja siten hyvinvoinnin tukemisen paikkoja. Tärkeää on myös lapsen jaksamisen tukeminen koulupäivän päätteeksi, joka voi liikunnallisuuden lisäksi tarkoittaa vapaa-aikaa rauhoittumiselle, läksyjen tekemistä, omaa vapaata leikkiaikaa sekä terveellisen välipalan syömistä. (Lehto, 2021, 5; Parkkinen, 2006, 15–16.) Lapset tarvitsevat iltapäiväänsä tasapainoisen kokonaisuuden kehittävää harrastustoimintaa ja rauhoittavaa toimintaa. Ennen kaikkea he tarvitsevat myös myönteisiä elämyksiä, sosiaalisten ja tunnetaitojen harjaannuttamista sekä yksinäisen ja valvomattoman ajan minimoimista (Pohjola, 2006, 399).

Koska kunta vastaa lasten iltapäivätoiminnan toteuttamisesta, se voidaan Karhuvirran ja Kuusiston (2013) sekä Stenvallin (2009) mukaan nähdä kunnan strategisena elementtinä erityisesti lasten fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tukemisessa. Iltapäivätoiminta tasoittaa lasten hyvinvointieroja sekä parhaimmillaan ehkäisee syrjäytymistä, kun kerhotoiminnassa kiinnitetään huomiota lasten fyysiseen aktiivisuuteen, myönteisten kokemusten tukemiseen, osallisuuden toteuttamiseen sekä yhteisöllisyyden lisäämiseen. Lapsen kokemukset kuulluksi ja arvostetuksi tulemisesta sekä vaikuttamisen mahdollisuuksista ovat avain lapsen osallisuuden tukemiseen sekä iltapäiväkerhoharrastuksessa viihtymiseen ja sen jatkamiseen. (Karhuvirta & Kuusisto, 2013, 12, 19–23; Stenvall, 2009, 80.) On tärkeää, että lapsi kokee pystyvänsä ilmaista mielipiteensä sekä tehdä valintoja, jotka otetaan toiminnassa huomioon (Lehto, 2021, 6).

Liikunnallisten iltapäiväkerhojen merkitys korostuu lapsilla, jotka eivät ole yhtä fyysisesti aktiivisia kuin muut lapset, jotta suositeltu liikunnan määrä toteutuu (Lehto & Blocker, 2009, 97, 105). Iltapäivätoiminnan sisältö voi liittyä esimerkiksi erilaisiin tavoitteellisiin harrastuksiin, kuten erilaisiin liikuntalajeihin. Tämä on hyvä mahdollisuus hyödyntää lasten luontaista harrastuneisuutta. Parhaimmillaan lapsi voi löytää oman mieleisen harrastuksen iltapäivätoiminnan kautta. (Lehto, 2021, 5; Karhuvirta & Kuusisto, 2013, 6–9.)

Iltapäivätoiminnan toteutuksessa tulee kuitenkin huomioida lasten ikä ja taso. Erityisesti leikki- ja lapsilähtöinen toiminta on lapsille ominainen tapa oppia, ja sen merkitys korostuu myös lasten iltapäivätoiminnassa. Iltapäivätoiminta, jossa yhdistyy monipuolisesti liikunta, pelit ja leikit, edistää merkittävästi lapsen oppimista, kehitystä ja hyvinvointia. (Mäkelä & Sajaniemi, 2016, 26; OPH, 2011, 14.) Leikkilähtöinen toiminta on myös hyvä keino sääntöjen noudattamisen, yhdessä toimimisen sekä oman toiminnan ja tunteiden säätelyn harjoitteluun (Karhuvirta & Kuusisto, 2013, 6–9; OPH, 2011, 9, 12–14). Lapsilähtöisen toiminnan merkitys korostuu myös tavoitteellisen harrastamisen ohella, jota iltapäivätoiminta ei yleensä ole (Stenvall, 2009, 80–81).

Iltapäivätoiminta on erityisesti lasten sosiaalisten taitojen vahvistamiseen myös hyvä väylä. Toiminnassa tulee esimerkiksi tukea ryhmässä toimimista, kaverisuhteiden luomista, toisten arvostamista ja erilaisuuden hyväksymistä. Näiden merkitys on erittäin tärkeä lasten sosiaaliseen hyvinvointiin liittyen (ks. luku 3.2.2.) Niiden merkitys korostuu myös lapsen myöhemmälle kehitykselle suhteellisen pysyvissä ryhmissä, jota myös iltapäiväkerhon muodostama ryhmä lapsen arjessa on. (Salmivalli, 2006, 40.) Toiminta laajentaa myös lapsen elämäänsä kuuluvien turvallisten aikuisten määrää, joiden tehtävänä on omalla toiminnallaan tukea lapsen hyvinvointia, kasvua ja kehitystä. Iltapäivätoiminnalla on myös arvokas merkitys lapsen tuen tarpeiden tukemisessa toimiessaan yhtenä kasvatuskumppanina kodin ja koulun lisäksi. (Aula & Sauli, 2011, 50–51.)

Tärkeää on iltapäivätoiminnassa lapsen myönteinen tunnistaminen, joka mahdollistaa aidon lapsen tutustumisen. Tämä tarkoittaa lapselle tunnustamisen antamista positiivisen kautta hänelle itselleen merkityksellisissä asioissa. Lapset pitävätkin usein itse tärkeänä hyviä vetäjiä iltapäivätoiminnan laatua arvioidessaan. Tämän lisäksi he arvostavat vaihtelevaa ja liikunnallista toimintaa, mukavia tiloja ja kavereiden mukanaoloa. Iltapäiväkerhon tulee olla sekä fyysisesti että sosiaalisesti turvallinen paikka jokaiselle lapselle. (Lehto, 2021, 6; Karhuvirta & Kuusisto, 2013, 19–23.) Iltapäivätoimintaa voidaankin pitää Halmen ja Perälän (2014, 216–217) mukaan lasten hyvinvoinnin sosiaalisena investointina, sillä toiminta lisää lasten toimintakykyä ja tukee siten elämässä pärjäämistä.

#### **4.2.3 Iltapäivätoiminnan tarve perheen näkökulmasta**

Yksi keskeisin tekijä lapsen hyvinvoinnin perustalle on hänen perheensä (Forssén ym., 2002, 88). Perheiden hyvinvointia arjessa edistää etenkin joustavat mahdollisuudet sovittaa yhteen työ ja perhe-elämä lasten eri ikävaiheissa. Perheille tulee tarjota erilaisia tukimuotoja tähän liittyen. Yksi tukimuodoista on iltapäiväkerhotoiminnan järjestäminen ja tarjoaminen perheiden tueksi. (Valtioneuvosto, 2021, 27–28.) Halmeen ja Perälän (2014, 217) mukaan iltapäivätoiminta on yksi perheen arjen edistävästä tukimuodoista. Koska

iltapäivätoiminnalla on tärkeä osansa lasten hyvinvoinnin tukemisessa, se heijastuu myös koko perheen hyvinvoinnin tukemiseen. Kasvatuskumppanuus kodin ja koulun kanssa on siksi tärkeä osa iltapäivätoimintaa. (Eskelinen & Lehto, 2011, 11; Lammi-Taskula & Karvonen, 2014, 15; OPH, 2011, 16.)

Tyypillisesti eniten lapsiperheiden vanhempia huolettaa lapsen fyysiseen kasvuun, liikuntaan, ruokailuun ja lepoon liittyvät asiat. Huolenaiheina voivat myös olla lapsen sosiaaliset suhteet, tunne-elämään liittyvät kysymykset sekä ruutuaika. (Halme & Perälä, 2014, 217–218.) Salmen ja Lammi-Taskulan (2014b) mukaan jännitteitä perhe-elämälle luovat usein myös työstä johtuva ajanpuute sekä huoli omasta jaksamisesta vanhempana (Salmi & Lammi-Taskula, 2014b, 40). Osa-aikainen työskentely ei ole kovin yleistä lapsiperheissä Suomessa, vaan lapsiperheiden molemmat vanhemmat ovat yleensä täysipäiväisesti töissä. Kouluikäisten lasten äitien työllisyysaste on lähes sama (n. 80 %) kuin isien. Myös ylitöiden tekeminen suhteellisen säännöllisesti on tavallista. (Tilastokeskus, 2018, 6; Salmi & Lammi-Taskula, 2014a, 30–33.)

Ansiotyö ja perhe-elämä ovat molemmat keskeisiä alueita elämässä ja siten myös hyvinvoinnin osatekijöitä. Molemmat vaativat fyysisiä ja henkisiä voimavaroja, ja työajan ja perheajan järjestämisen tavat vaikuttavat merkittävästi perheen voimavaroihin. (Salmi & Lammi-Taskula, 2014b, 38–40.) Vanhempien huolten kasaantuminen voi olla merkittävä kuormittava tekijä lapsen ja perheen terveydelle ja hyvinvoinnille sekä lapsen kasvuun ja kehitykselle (Halme & Perälä, 2014, 221). Iltapäivätoiminta tulee siis avuksi perheen arjen järjestämisessä vastaan monin eri tavoin. Vaikka vanhempien työajat voivat olla joustavia ja etätönmahdollisuudet lisääntyvät, iltapäivätoiminnasta voi olla suuri apu monelle perheelle lapsen yksinäisen ajan vähentämiseksi koulupäivän jälkeen. Kun lapsi on päivän aikana saanut koulun jälkeen levätä, harrastaa, liikkua, leikkiä, syödä välipalaa, olla kavereiden kanssa sekä jutella tuttujen ja turvallisten aikuisten kanssa, on myös kotiutuminen päivän päätteeksi huomattavasti rauhallisempaa. (Hurme, 2006, 50.)

Iltapäivätoiminnan etuna moniin muihin harrastuksiin verrattuna on myös lapsen sinne helppo kulkeminen suoraan koulupäivän jälkeen. Iltapäivätoimintaa



pyritään järjestämään lähellä lasta, jolloin lapsi voi esimerkiksi jäädä suoraan koulun tiloihin iltapäiväkerhoon. Jos lapsi osallistuu jonkun muun toimijan iltapäivätoimintaan, jota järjestetään muualla kuin lapsen omassa koulussa, iltapäiväkerhon ohjaat hakevat yleensä lapset itse koululta. (Hurme, 2006, 49; Uoti, 2006, 11.) Muihin harrastuksiin kulkeminen voi monissa perheissä olla hankalaa tai jopa mahdotonta järjestää, mikä voi vähentää arjessa liikunnan harrastamista. Tällä voi olla pitkäaikaiset vaikutukset hyvinvointi- ja terveyseroihin aikuisuudessa. (OKM, 2021, 14–21; Valtioneuvosto, 2021, 31–32.)

Lapsen arkiympäristön ja sosiaalisten suhteiden laajeneminen ja lisääntyminen voivat merkittävästi edistää lapsen ymmärtämistä ja tuntemista myös vanhempien näkökulmasta. Iltapäivätoiminta voi parhaimmillaan siis tarjota hyvät mahdollisuudet lapsen uudenlaiseen kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen kodin ja koulun ulkopuolella. (Karhuvirta & Kuusisto, 2013, 9.) Vanhemmat korostavat yleensä toiminnan merkitystä muun muassa lapsen sosiaalisen kanssakäymisen ja uuden oppimisen kannalta. Myös sitä arvostetaan, että lapsi saa liikuntaa, virikkeitä sekä mielekästä ajanvietettä, mikä tasapainottaa koulunkäyntiä. Arkea helpottaa näiden lisäksi se, että vanhemmat tietävät, missä lapsi on ja keiden kanssa. (Paajanen, 2001, 41–42.) Iltapäivätoiminta on Lindforsin (2006, 5) mukaan paras mahdollinen tuki lapsen koulunkäynnin, vanhempien työelämän ja perheiden vapaa-ajan yhteensovittamiseksi koulun ulkopuolella. Sen lisäksi, että iltapäivätoiminta tukee lasten hyvinvointia, se tukee samalla koko perheen arkea ja hyvinvointia (Halme & Perälä, 2014, 216; Ristikari ym., 2018, 3).

#### **4.2.4 Iltapäivätoiminnan tutkimisen ja kehittämisen tarve**

Lehdon ja Beckerin (2009, 105) mukaan iltapäiväkerhojen rooli tulee tunnistaa vahvana lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja kehityksen tukijana. Tätä painotetaan myös Suomen lapsistrategiassa iltapäivätoiminnan kehittämiseen liittyen (ks. luku 2; Valtioneuvosto, 2021, 27–28). Opetushallitus on viimeksi vuonna 2018 tehnyt selvityksen Suomen aamu- ja iltapäivätoiminnan tilasta ja kehittämistarpeista. Selvityksen mukaan toimintaa tarjotaan lähes kaikissa

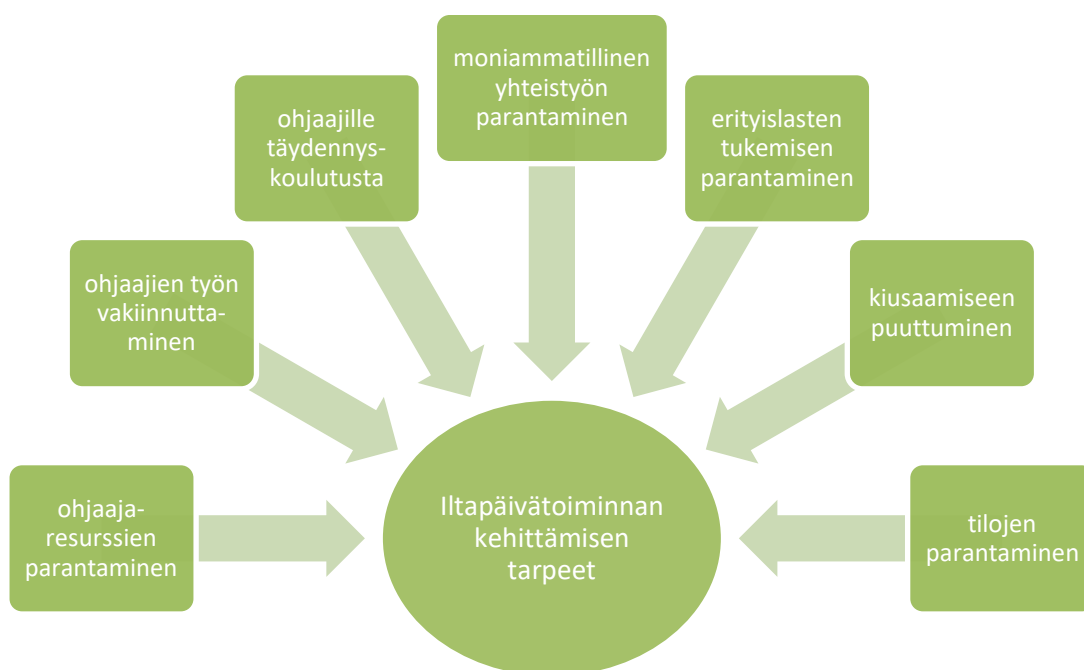
Suomen kunnissa. Lukuvuonna 2016–2017 toimintaan osallistui noin 54 000 lasta, joka on noin 42 % ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaista. Erityisen tuen oppilaita toiminnassa raportoitiin olevan noin 6 %. (Holappa ym., 2018, 5–9.)

Lasten ja vanhempien tyytyväisyys iltapäivätoimintaan on yleisesti korkealla tasolla. Valtaosa lapsista viihtyy iltapäivätoiminnassa hyvin. Toiminnan merkityksellisyydessä korostuu erityisesti lasten kaverisuhteet, osallisuus sekä aikuisten ja lasten välinen kohtaaminen. Lapset sekä vanhemmat arvostavat, että lapsilla on paikka, joka on turvallinen ja jossa on tarpeeksi kavereita ja pääsee mukaan yhteisiin leikkeihin. Se on samalla paikka, jossa tulee nähdyksi, kohdatuksi ja hyväksytyksi. Iltapäivätoiminnassa luotetaan siihen, että aikuiset huomaavat ja huolehtivat, että kukaan ei jää tahtomattaan yksin. Myös lapsilähtöisen harrastustoiminnan ja aktiviteettien lisäämistä osaksi toimintaa sopivassa suhteessa arvostetaan, ja niiden koetaan lisäävän toiminnan laadukkuutta. Valtaosa vanhemmista on sitä mieltä, että suomalainen iltapäivätoiminta on ensiarvoisen tärkeää sekä lasten että perheiden hyvinvoinnin ja jaksamisen tukemisessa. Se mahdollistaa myös arjen toteutumisen, jossa vanhemmat pystyvät tehdä täysipäiväistä työpäivää. (Holappa ym., 2018, 11–12, 16, 21.)

Lapsiryhmien suuruus sekä erityistä tukea tarvitsevien lasten huomioiminen ja tarpeisiin vastaaminen iltapäivätoiminnassa herättävät kuitenkin huolta. Paikkoja iltapäivätoimintaan ei selvityksen mukaan ole tarpeeksi tarjolla kaikille sitä tarvitseville perheille ja lapsille. Selvityksen mukaan kaikki ohjaajat eivät myöskään ole riittävän tietoisia iltapäivätoiminnan perusteiden sisällöistä sekä toiminnan laatuun ja ohjaajien vastuuseen liittyvistä kriteereistä. Haasteita on tuottanut henkilöstön osaaminen, moniammatillinen yhteistyö sekä toimitilojen riittävyys ja laatu. Lapset ja huoltajat eivät myöskään selvityksen mukaan ole tarpeeksi päässeet osaksi toiminnan suunnittelua, mikä lisää heidän osallisuuden tunnettaan. (Holappa ym., 2018, 9.) Pieni vähemmistö lapsista kokee myös voimakasta ulkopuolisuutta toiminnassa. He eivät esimerkiksi koe, että heillä on tarpeeksi toiminnassa kavereita tai tule aikuisten kohtaamiksi ja huomatuiksi. Tämä on iso riski heidän hyvinvoinnilleen tulevaisuudessa, sillä

sosioemotionaalisen oppimisen ja hyvinvoinnin ongelmat alkavat ja voimistuvat yleensä juuri alakouluikässä. Ongelmat voivat lopulta muuttua pitkäaikaisiksi. (Holappa ym., 2018, 11–14, 30–31.)

Opetushallitus esittää selvityksessään kehitysehdotuksia iltapäivätoiminnalle (Kuvio 1.), jotka liittyvät erityisesti edellä mainittujen lasten tilanteen parantamiseen. Vaikka alan ohjaajilla näyttää selvityksen mukaan olevan hyvät perusvalmiudet toiminnan ohjaamiseen, tulisi moniammatillista yhteistyötä ja täydennyskoulutustarjontaa lisätä. Ohjaajille tulisi antaa tukea ja täydennyskoulutusta erityisesti tukea tarvitsevien lasten ohjaamisessa sekä kiusaamisen ja yksin jäämisen havaitsemisessa ja puuttumisessa. Näiden lisäksi ohjaajan työn arvostusta ja vakiintuneisuutta tulisi myös parantaa, sillä ammatilla voi Opetushallituksen selvityksen mukaan olla jopa hieman negatiivinen maine. Syitä ovat esimerkiksi juuri ohjaajien kouluttamattomuus sekä työn osa- ja määräaikaisuus. Ohjaajan työtä ei välttämättä pidetä oikeana ammattina, vaan jonain tilapäisratkaisuna. Myös tilojen parantaminen sekä ohjaajien resurssipuutteeseen puuttuminen ovat asioita, joihin tulisi panostaa enemmän kaikkien lasten turvallisuuden ja viihtymisen takaamiseksi. (Holappa ym., 2018, 11–21.)



Kuvio 1. Iltapäivätoiminnan kehittämisen tarpeet

Iltapäivätoimintaa tulisi siis kokonaisvaltaisesti kehittää osana varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen jatkumoa. Aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet vuodelta 2011 tulisi myös päivittää. Siinä ei muun muassa kuvata riittävän selkeästi, miten erityislasten huomioiminen ja tukeminen tulisi toiminnassa toteuttaa. Mainintoja ei myöskään ole siitä, miten kiusaamista ja yksinäisyyttä ehkäisevää toimintakulttuuria voidaan kehittää. (Holappa ym., 2018, 30–31.)

Suomessa sekä kansainvälisesti on tutkittu huomattavan vähän koululaisten iltapäivätoimintaa ja sen merkitystä lasten ja perheiden hyvinvoinnin tukemisessa. Tutkimuksen kentällä on tähän liittyen edelleen suuri aukko siitä huolimatta, että lasten iltapäivätoiminta on merkittävä lapsuuden rakentumisen paikka ja perheiden arjen tukemisen keino. Se on myös syvällisesti muokannut käsitystä ja ajattelua lapsesta ja lapsuudesta sekä ollut osana järjestämässä lasten vapaa-ajan ajankäyttöä. Tutkimuksen puutteellisuuden syynä voi olla haaste sijoittaa se kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuskenttään. Iltapäivätoiminta rajautuu koulututkimuksen ulkopuolelle, eikä se myöskään täysin sisälly vapaa-ajan tutkimuksen piiriin. (Lehto, 2021, 13; Strandell, 2012, 17.) Strandell (2012, 17–18) arvioi syyksi myös sen, että sitä saatetaan pitää näistä syistä johtuen vähempiarvoisena tutkimuksen kohteena. Toiminnan merkitystä ja laadukkuutta tulisi tutkia sekä lasten, vanhempien ja palvelun järjestäjien näkökulmasta (Stenvall, 2009, 80).

### **4.3 Yhteenveto**

Lasten koulun jälkeisestä iltapäivätoiminnan järjestämisestä säädetään perusopetuslaissa (628/1998). Lapsella on oikeus iltapäivätoimintaan, jossa tuetaan hänen kasvuaan, kehitystään ja oppimistaan sekä hänen kokonaisvaltaista hyvinvointiaan. Toimintaan tulee kuulua monipuolisesti liikkumista ja ulkoilua, terveellinen välipala sekä mahdollisuus rauhoittumiseen ja lepoon. Erityisesti merkitys lasten sosiaalisten suhteiden ja fyysisen aktiivisuuden tukijana on suuri. Samalla toiminta rytmittää myös lapsen iltapäivää ja tukee

koulupäivästä palautumista. Toimintaa tulisi toteuttaa lapsi- ja leikkilähtöisesti, jossa toimitaan yhdessä muiden kanssa ja huomioidaan jokaisen tasa-arvoinen osallistuminen. Samalla tuetaan myös lapsen itsesäätelyä, itsetuntoa ja toiminnanohjausta. (Karhuvirta & Kuusisto, 2013, 12, 19–23; Stenvall, 2009, 80; OPH, 2011, 6–9, 16–19.)

Iltapäivätoiminnalla pyritään vähentämään lapsen yksinäistä aikaa koulupäivän jälkeen ilman turvallisia aikuisia. Samalla tuetaan perheen arkea tarjoamalla apua työn ja perheen yhteensovittamiseksi. Iltapäivätoiminta on suoraan koulun jälkeen tapahtuvaa harrastustoimintaa, joka ei vaadi vanhemmilta ylimääräistä kyyditsemistä. Lasten koulupäivät ovat etenkin alakoulussa vielä suhteellisen lyhyet ja vanhemmat ovat monesti molemmat kokopäivätyössä. (Hurme, 2006, 49; Lehto & Blocker, 2009, 101–102; Uoti, 2006, 11.) Yhteistyö kodin kanssa on tärkeää, ja tavoitteena on kasvatuskumppanuuden muodostaminen lapsen kasvatuksessa. Lapsi voi viettää iltapäiväkerhossa lähes yhtä paljon aikaa kuin koulussa, joten se on yksi merkittävä lapsuuden rakentumisen paikoista. Yhteistyöllä pyritään myös varmistamaan, että jokaisen lapsen erityispiirteet ja tarpeet otetaan toiminnassa huomioon. (Määttä & Rantala, 2016, 8; OPH, 2011, 6–7.)

Valtaosa lapsista viihtyy iltapäivätoiminnassa hyvin ja vanhemmat pitävät toiminta ensiarvoisen tärkeänä osana arjen järjestämistä. Toiminnalla on merkittävä vaikutus sekä lasten että perheiden jaksamisen ja hyvinvoinnin tukemisessa. (Holappa ym., 2018, 16.) Etenkin ohjaajilla on suuri merkitys iltapäivätoiminnan toteuttamisessa ja sen laadukkuudessa. Suomessa ohjaajille ei ole mitään yhtenäistä koulutusta, joten ohjaajien taustat voivat vaihdella hyvinkin paljon. Ohjaajilla tulisi kuitenkin olla vähintään kokemuksen kautta osoitettu taito toimia lasten kanssa. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 986/1998, 9 a §; Pohjola, 2006, 395.)

Valitettavasti kuitenkin viimeisimmän Opetushallituksen tekemästä selvityksestä liittyen iltapäivätoiminnan kehittämisen tarpeisiin selviää, että toiminnassa pitäisi pyrkiä huomioimaan paremmin tukea tarvitsevat lapset. Ohjaajille tulisi tarjota tähän liittyen lisäkoulutusta ja perehdytystä. Huolta on myös aiheuttanut ohjaajien

resurssipuute ja kyky puuttua kiusaamistilanteisiin. (Holappa ym., 2018, 30–32.) Iltapäivätoimintaa ei ole tutkittu paljoa Suomessa tai kansainvälisesti, mutta sen merkitys lapsen ja perheen arjen sekä hyvinvoinnin tukemisessa tulisi tunnistaa nykyistä vahvemmin. Näin toimintaa voitaisiin kehittää vielä paremmin vastaamaan jokaisen lapsen ja perheen tarpeita heidän tukemisessaan. (Lehto, 2021, 13; Stenvall, 2009, 80; Strandell, 2012, 17.)

## 5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän pro gradu -tutkielman tutkimustehtävänä on selvittää koulun jälkeisen iltapäivätoiminnan merkitystä lapsen ja perheen arjen sekä hyvinvoinnin tukemisessa. Aihetta tarkastellaan iltapäivätoimintaan osallistuvien lasten vanhempien näkökulmasta. Kiinnostus aiheeseen on syntynyt omista kokemuksistani iltapäiväkerhon ohjaajana. Kiinnostusta on lisännyt myös se, että kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten mukaan lasten iltapäivätoimintaa on tutkittu suhteellisen vähän sekä Suomessa että kansainvälisesti (Lehto, 2021, 13; Strandell, 2012, 17).

Aikaisempien tutkimusten mukaan iltapäivätoiminta on koulun ohella monelle lapselle tärkeä lapsuuden rakentumisen paikka, jota tulisi tutkia huomattavasti enemmän lapsen hyvinvoinnin ja kasvun tukemisen näkökulmasta. Myös toiminnan merkitys perheiden arjen ja lasten kasvattamisen tukena tulee vahvemmin tunnistaa (esim. Lehto & Blocker, 2009; Stenvall, 2009; Strandell, 2012; Ristikari ym., 2018; Lehto, 2021).

Nykyään lasten hyvinvointitutkimuksessa keskitytään yhä enemmän lasten omiin kokemuksiin ja heidän itse tuottamaansa tietoon (Lehto, 2021, 65). Kuitenkin tämän tutkielman aiheeseen liittyvän aiemman tutkimuksen puutteellisuuden vuoksi myös vanhempien näkökulmien tutkiminen on myös relevanttia (Stenvall, 2009, 80). Lapsen ja vanhempien hyvinvoinnilla on tutkitusti myös vahva yhteys (Halme & Perälä, 2014, 216). Päätös vanhempien haastattelemisesta perustui myös siihen, että samalla saataisiin tietoa iltapäivätoiminnan merkityksestä perheen arjessa.

Tutkimuskysymyksiksi asetettiin:

1. Millä tavoin koulun jälkeinen iltapäivätoiminta tukee perheen arkea ja hyvinvointia?
2. Millä tavoin vanhempien mielestä iltapäivätoiminta tukee heidän lapsensa hyvinvointia?

Tutkimuskysymyksiin vastataan hyödyntämällä kvalitatiivisen tutkimuksen metodeja haastattelemalla Grani Tenniksen järjestämän Tennis- ja mailapelikoulu -iltapäiväkerhon vanhempia. Kyseinen iltapäiväkerho on Espoossa toimiva liikunnallinen iltapäiväkerho 1–3.-luokkalaisille (ks. lisää luvusta 6.2). Aineisto analysoitiin hyödyntämällä teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä.



## 6 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa kerrotaan hyödynnetyistä tutkimusmenetelmistä liittyen fenomenografisen tutkimuksen toteutukseen sekä aineiston hankkimisesta teemahaastatteluihin. Lopuksi avataan tarkemmin aineiston analyysiprosessia hyödyntäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä.

### 6.1 Tutkimusmenetelmät

#### 6.1.1 Laadullinen tutkimus ja fenomenografia

Tutkimus on toteutettu kvalitatiivisin eli laadullisin menetelmin. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tyypillisesti pyrkiä ymmärtämään tarkasteltavaa ilmiötä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta. Tutkimuksessa ollaan silloin kiinnostuneita tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden kokemuksista, ajatuksista, tunteista sekä erilaisista merkityksistä, joita he antavat tutkittavalle ilmiölle. Laadullinen tutkimus on monesti aineistolähtöistä, eli tutkimuksessa pyritään tekemään johtopäätöksiä aineistosta käsin. Tutkimuksessa hyödynnetään silloin aineistossa esiintyviä käsitteitä, sanoja ja lauseita, joita esimerkiksi haastateltavat käyttävät. Näitä hyödynnetään myös vuoropuhelua käydessä tutkimuksen teorian kanssa, kun aineistoa analysoidaan ja tulkitaan. (Juuti & Puusa, 2020, 9–11.) Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten iltapäivätoimintaan osallistuvien lasten vanhemmat kokevat toiminnan merkityksellisyyden omassa arjessaan ja hyvinvoinnissaan. Tämän lisäksi tavoitteena on selvittää, miten vanhemmat kokevat iltapäivätoiminnan tukevan heidän lapsensa hyvinvointia.

Tutkimusasetelmana tutkimuksessa hyödynnetään fenomenografiaa. Metsämuurosen (2008, 34) mukaan fenomenografia tarkoittaa tutkittavan ilmiön kuvaamista ja siitä kirjoittamista. Tarkastelukohteena ovat erilaiset ihmisten käsitykset tutkittavasta ilmiöstä, jotka pohjautuvat ihmisten omiin kokemuksiin, ajatuksiin ja arvoihin. Tavoitteena tutkimuksessa on kuvailla näitä erilaisia käsityksiä sekä analysoida, ymmärtää ja vertailla niitä toisiinsa. (Huusko &

Paloniemi, 2006, 163; Larsson & Holmström, 2007, 56.) Metsämuuronen (2008) kertoo Ahosen (1994) viitaten, että fenomenografinen tutkimus alkaa siitä, että tutkija perehtyy ensin itse tutkittavaan ilmiöön ja jäsentää siihen liittyvät teoreettiset lähtökohdat. Tämän jälkeen tutkija esimerkiksi haastattelee eri henkilöitä, jotka ilmaisevat omia käsityksiään ilmiöstä. Lopulta tutkija analysoi ja luokittelee erilaisia ilmenneitä käsityksiä pyrkien lopulta muodostamaan niistä kokoavia merkitysluokkia ja johtopäätöksiä. (Ahonen, 1994, viitattu lähteessä Metsämuuronen, 2008, 34–36.) Tämän tutkimuksen teossa on toimittu juuri näin, eli olen ensin itse perehtynyt aiheeseen teoreettisen viitekehyksen kirjoittamisen avulla. Tämän jälkeen aineisto on kerätty haastattelemalla vanhempia iltapäivätoimintaan liittyen.

Fenomenografiaa ei tule sekoittaa fenomenologiaan, jossa mennään fenomenografista tutkimusasetelmaa syvemmälle ilmiön kuvaamisessa ja tarkastelussa. Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita siitä, miten tietty ryhmä ihmisiä ymmärtää jonkun ilmiön ja minkälaiset erilaiset kokemukset ovat näiden käsityksien taustalla. Fenomenologiassa puolestaan tavoitteena tutkia ja selvittää tarkemmin ilmiön rakenteita ja sen merkitystä, jolloin siitä voidaan luoda yhteneväinen ja kokonaisvaltainen kuvaus. (Huusko & Paloniemi, 2006, 164–165; Larsson & Holmström, 2007, 55–58, 61–63.) Haastattelut ovat yksi tyypillinen aineiston hankintamenetelmä fenomenografisessa tutkimuksessa. Keskeistä aineistonkeruussa on, että kysymyksenasettelut ovat riittävän avoimia, jotta erilaiset ihmisten käsitykset voivat tulla aineistosta esille. Oletuksena fenomenografiassa on, että jokainen yksilö rakentaa käsityksensä aikaisempien kokemustensa ja tietojensa pohjalta. (Huusko & Paloniemi, 2006, 164.)

### **6.1.2 Teemahaastattelu**

Haastattelut ovat yksi hyvin tavanomainen laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä. Haastattelun lajeja on monia erilaisia, jotka eroavat toisistaan lähinnä strukturointiasteen perusteella. Strukturointiaste tarkoittaa, kuinka paljon tutkija voi itse haastatteluja haastattelutilanteessa ohjata ja kuinka vahvasti ne perustuvat ennalta määritettyihin haastattelukysymyksiin. (Hirsjärvi &

Hurme, 2008, 43–44; Puusa, 2020, 99, 106.) Haastattelun eri lajit jaetaan perinteisesti kysymysten esittämistavan ja strukturointiasteen mukaan strukturoituun, puolistrukturoituun sekä avoimeen haastatteluun. Teemahaastattelu on yksi puolistrukturoidun haastattelun muodoista. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 47–48; Hyvärinen, 2017, 17.)

Teemahaastattelu on hyvin monikäyttöinen eri ilmiöiden tutkimiseen. Se on aineiston hankintamenetelmänä lähtökohtaisesti hyvin vapaamuotoinen ja joustava. Tämän ansiosta menetelmä sallii tutkijan ohjailun haastattelussa valittujen haastatteluteemojen ympärillä. Menetelmässä ollaan kiinnostuneita selvittämään haastateltavan kokemuksia, uskomuksia ja tulkintoja tutkittavaan ilmiöön ja siitä muodostettuihin teemoihin liittyen. Haastattelut eivät esimerkiksi strukturoidun haastattelun tavoin välttämättä etene johdonmukaisesti ennalta määriteltujen kysymysten mukaisesti, vaan haastateltavaa kannustetaan puhumaan aihepiiristä vapaasti. Tutkijan on tärkeä pyrkiä olemaan haastattelutilanteessa valpas sekä herkkä sille, että mitkä teemat ovat kullekin haastateltavalle olennaisia. Jotkin teemat saattavat korostua tärkeämpänä kuin toiset riippuen esimerkiksi haastateltavan omista kokemuksista tarkasteltavaan ilmiöön liittyen. (Leinonen ym., 2017, 68; Puusa, 2020, 99, 106–108.) Teemahaastattelut muistuttavat Alasuutarin (2011, 113) mukaan usein suhteellisen luonnollista keskustelutilannetta.

Ennen teemahaastattelujen toteuttamista tutkijan tulee tutustua ilmiöön aiempien tutkimusten ja kirjallisuuden pohjalta, joiden pohjalta on luotu tutkimuksen teoreettinen viitekehys. Tutkijan tulee tietää ilmiön keskeiset elementit ja tekijät, joiden avulla hän luo siitä kokonaiskuvan ja olennaiset teemat haastattelujen runkoa varten. (Puusa, 2020, 106–108.) Teemojen suunnittelun tavoitteena on jakaa ilmiö pienempiin osa-alueisiin, joiden sisältöä ja merkityksiä pyritään ymmärtämään haastattelukysymysten avulla. Teemahaastatteluissa käydään läpi kaikki valitut teemat, mutta niiden järjestys ja käsittelyn laajuus voi vaihdella haastattelujen välillä. Tämä riippuu edelleen siitä, minkälaiset asiat korostuvat kussakin haastattelussa ja mihin suuntaan haastattelua ohjataan ja viedään haastateltavan ja haastattelijan toimesta. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 66–68; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 100.)

Haastattelutilanteeseen liittyen Puusa (2020) muistuttaa, että tutkijan on huolehdittava haastattelun aikana käytetystä käsitteistöstä. Haastattelijan ja haastateltavan täytyy puhua samaa kieltä ja samoista asioista. Tutkijan tulee siksi luoda tutkimuksen teoreettinen viitekehys huolella, jotta hänellä on riittävä ymmärrys ilmiöstä ja siihen liittyvistä käsitteistä. Muuten haastateltavan vastaukset eivät välttämättä aidosti liity tutkijan valitsemiin teemoihin ja tutkimusaiheeseen. (Puusa, 2020, 108.) Tuomi ja Sarajärvi (2018) nimeävätkin haastattelun hyödyntämisen eduksi sen joustavuuden, eli haastattelutilanteessa on mahdollista tehdä tarkentavia kysymyksiä. Näin tutkija voi varmistaa, että hän on ymmärtänyt oikein haastateltavan ajatukset. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 85.) Myös Hirsjärvi ja Hurme (2008, 48–49) sekä Hyvärinen (2017, 23–25) korostavat, että tavoitteena on haastattelutilanteessa työskennellä yhdessä haastateltavan kanssa, jotta saataisiin luotua yhteisesti rakennettu ymmärrys tutkimusaiheesta. Itseäni yhteisen kielen käyttämisessä haastateltavien kanssa auttoi huomattavasti oma taustani ohjaajana iltapäiväkerhossa, jonka kautta haastateltavat ja siten tutkimuksen aineisto on hankittu.

## **6.2 Aineiston hankinta**

### **6.2.1 GT Tennis- ja mailapelikoulu**

GT Tennis- ja mailapelikoulu, josta jatkossa käytetään myös nimitystä ”GT iltapäiväkerho”, on Grani Tennis ry:n (GT) ylläpitämä liikunnallinen iltapäiväkerho, jossa myös itse toimin yhtenä ohjaajana. GT on vuonna 1974 perustettu kauniaislainen tennisseura, johon kuuluu noin 750 jäsentä ja on siten yksi Suomen suurimmista tennisseuroista (GT, 2021, 2). Seuran omistama mailapelihalli sijaitsee Ymmerstan kaupunginosassa Espoossa. GT iltapäiväkerhon toiminta on kaksikielistä, ja sitä järjestetään lähikoulujen 1.–3.-luokkalaisille klo 12–16 välillä jokaisena koulupäivänä. Kautena 2021–2022 iltapäivätoimintaan osallistuu yhteensä noin 65 lasta seudun lähikouluista 2–5 kertaa viikossa. Päivittäin lapsia iltapäivätoimintaan osallistuu noin 20–40, ja suurin osa heistä on ensimmäisellä luokalla. (GT, 2022, 3.)

Ohjaajia iltapäiväkerhossa on päivittäin 3–5 paikalla, joista yksi on nimetty toiminnan vastuuohjaajaksi. Koulusta tullessa lapsille tarjotaan hallilla terveellinen välipala, jonka jälkeen heillä on vapaata aikaa leikkimiseen, rauhoittumiseen, mailapeliin pelaamiseen ja läksyjien tekoon. Ohjattua liikuntaa pienemmissä ryhmissä ohjaajien kanssa on päivittäin klo 14–15, jonka jälkeen lasten kanssa lähdetään ulos läheiseen puistoon leikkimään. Iltapäiväkerhon tiloihin kuuluu kaksi tenniskenttää ja kolme padelkenttää. Pääpaino ohjatussa toiminnassa on tennikseen tutustumisessa ja harjoittelemisessa, mutta mailapelihalli mahdollistaa myös padelin, squashin ja sulkapallon pelaamisen. Iltapäivätoimintaa laajennettiin kautena 2021–2022 lisäämällä iltapäivätoiminnan lajeihin myös käsipallon ja tanssin, joita ohjaavat viikoittain omat kokeneet ohjaajat. (GT, 2022, 3.)

GT Tennis- ja mailapelikoulu on osa Kauniaisten kaupungin tarjoamaa lakisääteistä iltapäivätoimintaa. Toiminnan suunnittelu on toteutettu yhteistyössä Kauniaisten kaupungin opetuspäälliköiden kanssa, jotka ovat hyväksyneet iltapäiväkerhon toimintasuunnitelman. Toiminnan tavoitteena on innostaa ja kannustaa lapsia liikunnalliseen ja terveelliseen elämäntapaan turvallisessa ympäristössä, jossa korostuu ilo, onnistumisen kokemukset, leikkimielisyys ja yhdessä tekeminen. Tavoitteena on myös monipuolisesti tutustua erilaisiin mailapeleihin ja liikunnan lajeihin sekä antaa liikuntasuosittelun mukainen annos liikuntaa päivän aikana jokaisen lapsen taitotasot huomioiden. Yhteistyö vanhempien kanssa on tärkeä osa toimintaa, mikä tarkoittaa avointa, luottamuksellista ja säännöllistä yhteydenpitoa kodin ja ohjaajien kesken. (GT, 2022, 5–7.)

### **6.2.2 GT iltapäiväkerhon vanhempien haastattelu**

Tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelemalla GT Tennis- ja mailapelikoulu -iltapäiväkerhon lasten vanhempia. Kaikille iltapäiväkerhoon osallistuvien lasten vanhemmille lähetettiin haastattelukutsu (liite 1). Haastatteluun osallistui yhteensä kahdeksan (N=8) vanhempaa. Yhden lapsen molemmat vanhemmat

osallistuivat haastatteluun, jotka haastateltiin erikseen eri aikoina. Haastattelut toteutettiin etänä Teams-sovelluksessa maaliskuussa 2022. Haastattelut tallennettiin Teamsin omalla tallennustyökalulla. Haastatteluihin ja niiden tallentamiseen pyydettiin ennen haastattelujen aloittamista tutkimuslupa (liite 2). Haastattelut kestivät noin 30–50 minuuttia per haastattelu.

Teemahaastattelujen teemat luotiin tutkielman teoreettista viitekehystä hyödyntäen, kuten Hirsjärvi ja Hurme (2008) sekä Puusa (2020) suosittelevat. Käsiteltäviksi teemoiksi valikoituvat siten iltapäivätoiminta, lapsen hyvinvointi sekä lapsen oikeudet. Iltapäivätoimintaan liittyen käsiteltiin muun muassa perheiden syitä käyttää iltapäivätoimintaa, vanhempien käsityksiä laadukkaasta iltapäivätoiminnasta sekä minkälaisia asioita tai taitoja he toivovat lapsensa oppivan iltapäiväkerhossa. Lasten hyvinvointiin liittyen käsiteltiin muun muassa vanhempien käsityksiä siitä, mistä lapsen hyvinvointi koostuu, miten heidän lapsensa hyvinvointia voidaan iltapäivätoiminnassa tukea ja minkälainen suhde heidän mielestään on lapsen ja perheen hyvinvoinnin välillä.

Lapsen oikeuksiin liittyen haastatteluissa käsiteltiin lyhyesti YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen neljää yleisperiaatetta, jotka ovat syrjimättömyys, lapsen edun huomioiminen, oikeus elämään ja kehittymiseen sekä lapsen näkemyksen kunnioittamiseen. Tarkoituksena oli selvittää, mitä vanhemmat ajattelevat lapsen oikeuksien tarkoittavan ja miten he toivovat niiden käytännössä toteutuvan lapsen arjessa ja iltapäivätoiminnassa. Haastatteluissa käsiteltiin lyhyesti myös tarkemmin GT Tennis- ja mailapelikoulua, jossa haastateltavien lapset käyvät iltapäiväkerhossa. Luotuja teemoja ja haastattelukysymyksiä (liite 3) käytettiin haastattelujen runkona. Tämä auttoi varmistamaan sen, että haastatteluista saataisiin tutkittavan ilmiön sekä tutkimusongelman kannalta olennaista tietoa. Näin saatua tietoa voidaan tuloksia analysoidessa tulkita myös teoreettisen viitekehysten avulla. (Puusa, 2020, 108.)

Jokaiselta vanhemmalta kysyttiin jokaisen haastattelun alussa muutama taustatietokysymys, joista luotiin taustatietotaulukko (liite 4). Haastateltavat vanhemmat anonymisoitiin taustatietotaulukkoa ja tutkimuksen analyysia varten tunnistetiedoilla V1–V8. Vanhemmat V1 ja V2 ovat saman lapsen vanhempia.

Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden vanhempien lapset käyvät GT Tennis- ja mailapelikoulu -iltapäiväkerhossa 2–5 kertaa viikossa. Lapset ovat ensimmäisen (N=4), toisen (N=2) ja kolmannen vuosiluokan (N=1) oppilaita. Osa lapsista käy osan viikosta tai on aikaisemmin käynyt myös oman koulun iltapäiväkerhossa. Osalla lapsista (N=3) on myös vanhempia sisaruksia, jotka ovat ennen heitä myös osallistuneet GT iltapäiväkerhoon, mikä on vaikuttanut perheen Grani Tenniksen iltapäivätoiminnan käytön jatkamiseen. Kaikki tutkimukseen osallistuneiden perheiden lapset käyvät joko ohjatussa harrastustoiminnassa liikunnallisen GT iltapäiväkerhon ohella tai harrastavat omatoimisesti perheen kanssa liikuntaa. Tutkimukseen osallistuneet perheet ovat siis muutenkin liikunnallisia.

Teemojen ja kysymysten käsittelyjärjestys vaihtelivat haastateltavien vastauksien mukaan. Pyrin aina kuunnellessani samalla pohtimaan, että mikä teema ja mitkä kysymykset sopisivat seuraavaksi käsiteltäviksi. Tavoitteena oli, että haastattelussa ei hypittäisi liikaa aiheesta toiseen, vaan seuraava kysymys liittyisi aina jollain tavalla edellä käsiteltyyn aiheeseen. Tämä helpottui mitä useamman haastattelun olin pitänyt. Eri haastatteluissa painottui myös erilaiset teemat. Jossain haastattelussa saattoi esimerkiksi painottua muita vahvemmin lapsen hyvinvoinnin pohtiminen ja iltapäivätoiminnan merkitys sen tukemisessa. Jossain toisessa haastattelussa saattoi taas muihin verrattuna vahvemmin painottua aikaisemmat kokemukset erilaisista iltapäiväkerhoista ja kuinka niiden on koettu vaikuttavan perheen arjen ja hyvinvoinnin tukemiseen. Käsittelyjärjestyksen vaihtelevuus sekä eri teemojen painottumien haastattelujen välillä ovat tyypillisiä teemahaastatteluun kuuluvia piirteitä (esim. Leinonen ym., 2017; Hirsjärvi & Hurme, 2008; Puusa, 2020).

### **6.3 Aineiston analyysimenetelmät**

Aloitin tutkimusaineiston käsittelyn ja analysoinnin heti viimeisen haastattelun pitämisen jälkeen. Hirsjärvi ja Hurme (2008) suosittelivat toimimaan näin, koska silloin aineisto on vielä tuore ja hyvin tutkijan muistissa. Käsittely aloitettiin aineiston litteroimisella eli puhtaaksikirjoittamisella. (Hirsjärvi & Hurme, 2008,

135, 138.) Litterointi on aineiston analyysin ensimmäisen vaihe. Litteroinnin tarkkuusaste riippuu asetetuista tutkimuskysymyksistä ja analyysitavoista. Esimerkiksi diskursiivisessa analyysissä tai keskusteluanalyysissä ja niihin kuuluvassa litteroinnissa tutkimuskohteena on myös itse haastattelu. Haastattelua pidetään vuorovaikutustilanteena, jossa tapahtuvaa puhetta analysoidaan puheen sisältöjen lisäksi. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään kuitenkin sisällönanalyysiä. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on siis puheen sisältö eikä niinkään erilaiset tavat, joilla haastateltavat puhetta tuottavat. Litteroinnissa ei silloin ole tarpeen litteroida esimerkiksi taukoja, äänenpainoja tai huokauksia. (Ruusuvuori & Nikander, 2017, 366–371.) Litteroinnista jätettiin myös pois sanojen toistoa ja erilaiset puhekieliset täytesanat. Tämän lisäksi litterointivaiheessa tekstistä jätettiin kaikki tunnistetiedot pois, kuten vanhempien ja lasten nimet sekä lasten käymien koulujen nimet. Litteroitua tekstiä haastatteluista tuli kirjainkoolla 12, fontilla Arial ja rivivälillä 1,5 yhteensä 103 sivua.

Hyödynsin litteroinnin valmistumisen jälkeen aineiston analyysissä sisällönanalyysiä, jota voi Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Analyysissä on tärkeä pohtia tarkasti, mikä aineistossa on omien tutkimuskysymysten kannalta olennaista. Kaikki mikä ei ole olennaista, jätetään pois tutkimuksesta. Aineiston olennaisten asioiden luokittelu, teemoittelu tai tyypittely riippuu siitä, minkälaista sisällönanalyysiä tehdään. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 152–154.) Eskola (2001; 2007) jakaa sisällönanalyysin aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen analyysiin (viitattu lähteessä Tuomi & Sarajärvi, 2018, 159).

Tässä tutkimuksessa hyödynsin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tutkimuksen teoria toimii analyysin apuna, jolloin aikaisempi tieto ilmiöstä auttaa ja ohjaa, minkälaisia asioita aineistosta nostetaan esille. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole testata mitään ennalta valittua teoriaa ilmiöstä oman aineiston kanssa, mikä olisi osa teorialähtöistä analyysiä. Teoriaohjaavassa analyysissä analyysi on teorian sijaan aineistolähtöistä, mutta tutkimuksen teoria auttaa hahmottamaan tutkimuksen kannalta olennaisia asioita aineistosta. Jos analyysi olisi puhtaasti aineistolähtöistä, analyysiin ei saisi



ollenkaan vaikuttaa aikaisemmat tiedot ja teoriat tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 155–164.)

Hyödynsin tässä tutkimuksessa apuna tutkielman teoreettista viitekehystä tehdessäni teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Aineistoa analysoidessa hyödynsin teoreettisesta viitekehystä esiintyvää käsitteistöä ja aikaisempaa tutkimustietoa näihin teemoihin liittyen. Teoriaohjaavan analyysin valitseminen tuntui luontevalta, koska myös teemahaastattelujen teemat ja kysymykset oli luotu tutkielman teoreettisen viitekehysten pohjalta. Haastatteluja pitäessä ja myöhemmin litterointia tehdessä huomasin myös paljon yhtymäkohtia teorian kanssa. Analyysia aloittaessani pyrin kuitenkin pitämään mieleni avoinna, että en liikaa analysoisi teorian valossa aineistoa. Teoriaohjaava analyysi mahdollistaa myös sellaisten asioiden nostamisen aineistosta, jotka ovat niin sanotusti uusia, joita ei ole teoreettista viitekehystä luodessa tullut ilmi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 158–159).

Käytin teoriaohjaavaa analyysia tehdessäni hyödykseni aineiston teemoittelua, pelkistämistä, ryhmittelyä ja käsitteellistämistä (liite 5). Teemoittelussa tutkitaan, mitä kustakin teemasta on aineistossa sanottu. Teemoittelun avulla aineistoa pilkotaan ja ryhmitellään erilaisten aihepiirien mukaan. Näin voidaan myös vertailla eri teemojen esiintymistä aineistossa. Teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin kuuluu, että teemat ja teoreettiset käsitteet tuodaan valmiina aineiston analyysiin tutkimuksen teoriasta. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 156, 192.)

Hyödynsin teemoittelussa siksi teoreettisessa viitekehyksessä luomiani teemoja, joita hyödynsin myös teemahaastattelujen suunnittelemisessa. Laajempia teemoja olivat siten iltapäivätoiminta Suomessa ja sen merkitys lapsen ja perheen arjen sekä hyvinvoinnin tukemisessa. Tarkasteluun on yhdistetty myös lapsen oikeudet ja niiden toteutuminen lapsen arjessa. Aineistoa käytiin ensin läpi lukemalla ja maalamalla sieltä eri väreillä ajatuskokonaisuuksia, jotka liittyivät johonkin näistä teemoista. Seuraavaksi analysointi aloitettiin redusoimalla eli pelkistämällä aineistosta valittuja ajatuskokonaisuuksia lyhyiksi kuvauksiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 176–178, 192–193). Pelkistetyt ajatuskokonaisuudet listattiin allekkain omaan Excel-tiedostoonsa.

Redusoimisen jälkeen seurasi aineiston klusterointi eli pelkistettyjen ajatuskokonaisuuksien ryhmittely (ks. liite 5). Samaa aihetta koskevat ajatuskokonaisuudet ryhmiteltiin saman alaluokan alle, jotka nimettiin sisältöä kuvaavalla käsitteellä. Käsitteet tuotiin jälleen tutkimuksen teoreettisesta viitekehystä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 176–179.) Alaluokiksi syntyi lapsen fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen, perheen arjen tukeminen, ohjaajien merkitys iltapäivätoiminnassa, iltapäivätoiminnan tilat ja sisältö sekä toiveet iltapäivätoiminnan kehittämiseksi.

Pelkistettyjen ajatuskokonaisuuksien ryhmittelyä seurasi tämän jälkeen aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen yläluokkiin (ks. liite 5). Yläluokat olivat alun perin valitut teemat teoreettisesta viitekehystä, eli lapsen oikeudet, lasten hyvinvointi ja lasten iltapäivätoiminta. Haastatteluissa hyvinvointiin liittyvä sisältö painottui kuitenkin vahvasti sen pohtimiseen iltapäivätoiminnan kautta, joten yläluokiksi muodostui ainoastaan lapsen oikeudet ja lasten iltapäivätoiminta. Eri lapsen hyvinvoinnin ulottuvuudet sijoittuvat iltapäivätoiminnan alaluokkiin.

Koko aineiston yhdistäväksi luokaksi muodostui iltapäivätoiminnan merkitys lapsen arjen ja hyvinvoinnin tukemisessa sekä sitä kautta myös merkitys perheen arjen ja hyvinvoinnin tukemisessa (ks. liite 5). Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat juuri nämä kaksi kokonaisuutta, joten aineiston analyysin koettiin onnistuvan.

## 7 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä luvussa esitetään tutkimustulokset. Tulosten käsittely aloitetaan ensin esittelemällä lyhyesti vanhempien ajatuksia liittyen laadukkaaseen iltapäivätoimintaan ja mitä sen tulisi heidän mielestään pitää sisällään. Vanhempien vastaukset toimivat hyvinä pohjustuksina myöhemmille alaluvuille, joissa käsitellään tarkemmin iltapäivätoiminnan merkitystä perheen ja lapsen arjessa sekä hyvinvoinnin tukemisessa. Tulosten esittämisessä hyödynnetään tutkielman teoreettista viitekehystä sekä analysoitua aineistoa ja siitä poimittuja sitaatteja. Sitaateissa käytetään välillä termiä ”iltis”, joka on puhekielinen ilmaus iltapäiväkerholle.

### 7.1 Laadukkaan iltapäivätoiminnan ydinasiat

Olin haastatteluja varten koonnut listan asioista, joiden tulisi toteutua iltapäivätoiminnassa. Lista pohjautui Opetushallituksen (2011) luomaan iltapäivätoiminnan perusteisiin, jota olin myös täydentänyt vastaamaan paremmin GT Tennis- ja mailapelikoulun iltapäivätoimintaa. Lisäsin sinne siksi ohjatun, liikunnallisen sekä harrastuksiin painottuvan toiminnan, kaksikielisyyden, lapsen tuttujen kaverien mukanaolon sekä mahdollisuuden tutustua muiden lähikoulujen lapsiin.

Jokaisessa haastattelussa pyysin vanhempia valitsemaan listalta noin kolme asiaa iltapäivätoimintaan liittyen, joita he erityisesti arvostavat osana iltapäivätoimintaa. Tarkoituksena ei kuitenkaan ollut, että valitsematta jääneet kohdat olisivat yhtään sen vähempiarvoisia ja tärkeitä. Valinnoista pystyy kuitenkin päättelemään, mitkä tietyt asiat nousevat erityisesti vanhempien nostamana oleellisena osana laadukasta iltapäivätoimintaa. Vastaukset koottiin taulukkoon (Taulukko 1). Muutaman vanhemman oli haastava valita kolmatta kohtaa kahden vaihtoehdon väliltä, joten osalla valintoja taulukossa on yhteensä neljä. Tässä alaluvussa käydään lyhyesti läpi vanhempien valintoja, ja seuraavissa luvuissa niitä käsitellään tarkemmin tutkimuskysymyksiin liittyen.

Taulukko 1. Laadukkaan iltapäivätoiminnan ydinasiat

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8
sijainti lähellä			x	x				
ohjattu (liikunnallinen/harrastuksiin painottuva) toiminta	x	x	x	x	x	x	x	x
vapaa-aika (omat leikit, rauhoittuminen, läksyjen teko)								x
toiminnan kaksikielisyys (suomi/ruotsi)			plussaa	plussaa			plussaa	
terveellinen välipala				x		x	x	
ulkoilu		x		x		x	x	
ohjaajien koulutustausta/kokemus	x	x					x	x
yhteistyö vanhempien kanssa	x	x			x	x		
lapsen tutut kaverit mukana			x		x			
mahdollisuus tutustua muiden lähikoulujen lapsiin								

Kaikista suosituin valinta vanhempien vastauksissa oli ohjattu liikunnallinen ja harrastuksiin painottuva toiminta (N=8). Tämä ei ole yllätys, sillä GT iltapäiväkerhon toiminnan sisällöt ovat monipuolisesti erilaisiin liikuntalajeihin painottuvia. Tämän lisäksi kaikkien haastateltavien vanhempien mukaan liikunta on asia, jota pidetään perheessä tärkeänä. Vanhempien lapsista viidellä on liikunnallisen iltapäiväkerhon lisäksi muitakin ohjattuja harrastuksia, kuten jääkiekkoa, partiota, jalkapalloa ja uintia (ks. liite 4). Kahdella lapsella (V6 ja V8 lapset) ei ollut muuta pysyvää ja ohjattua harrastusta iltapäiväkerhon ohella. Perheissä harrastetaan omatoimisesti kuitenkin paljon liikuntaa. Toinen näistä lapsista osallistuu myös GT:n iltapäiväkerhossa kerran viikossa järjestettävälle tanssitunnille, johon on saanut erikseen ilmoittautua kauden alussa.

Ohjatun toiminnan lisäksi suosittuja valintoja olivat ulkoilu (N=4), ohjaajien koulutustausta ja/tai kokemus (N=4), yhteistyö vanhempien kanssa (N=4) ja terveellinen välipala (N=3). Sijainti ei luultavasti saanut kovin paljon nostoja valintoja tehdessä, koska sen saatetaan katsoa olevan eräänlainen oletusarvo iltapäivätoiminnalle. Iltapäivätoimintaa pyritäänkin lähtökohtaisesti järjestää lähellä lasta, jotta se ei vaadi ylimääräistä kyyditsemistä vanhemmilta. Jos lapsi osallistuu iltapäiväkerhoon, jota järjestetään jossain muualla kuin lapsen omalla koululla, iltapäiväkerho-ohjaajat yleensä hakevat itse lapset kerhoon lähikouluista. (Hurme, 2006, 49; Uoti, 2006, 11.) Tämä toteutuu myös GT:n iltapäiväkerhossa, eli lapset haetaan kouluilta, jotka ovat kauempana kuin aivan välittömässä läheisyydessä. Vanhemmat, jotka valitsivat sijainnin yhdeksi valinnakseen (N=2), perustelivat valinnan juuri tällä. Jos iltapäiväkerho olisi kauempana, johon ei järjestettäisi esimerkiksi hakua iltapäiväkerhon puolesta, sellaista tuskin päätettäisiin perheessä hyödyntää.

*Mä valitsen nyt ton sijainnin sen takia, koska vaikka olis kuinka kiva idea, niin tuskin me oltaisiin sitten kuitenkaan valittu iltapäiväkerhoa, jos olisi pitänyt mennä jonnekin pidemmälle. (V3)*

*Nyt mä ylenkatson tätä sijaintia [ja jätän sen valitsematta], koska se on tässä GT:n tapauksessa niin mahtava. (V8)*

Vanhemmilta kysyttiin haastatteluissa myös, että lisäisivätkö he taulukkoon jotain muuta. Ohjaajiin liittyen vanhemmat lisäisivät koulutaustan ja kokemuksen ohelle myös osaamisen toimia erilaisten lasten kanssa sekä ohjaajien riittävän määrän suhteessa lapsiryhmän kokoon. Iltapäivätoiminnalla tulisi olla käytössään myös laadukkaat ja turvalliset tilat sekä materiaalit.

Seuraavissa luvuissa käsitellään tarkemmin taulukossa 1. näkyviä asioita, kuten ohjaajien, liikunnallisuuden, yhteistyön vanhempien kanssa ja sosiaalisten suhteiden merkitystä osana iltapäivätoimintaa. Erityisesti taulukossa valitut asiat muodostuivat selkeästi tärkeimmiksi asioiksi osana sekä lapsen että perheen arjen ja hyvinvoinnin tukemista.

## 7.2 Iltapäivätoiminnan merkitys perheen arjessa ja hyvinvoinnissa

Tässä luvussa vastataan tutkimuskysymykseen yksi, eli minkälainen merkitys vanhempien mielestä iltapäivätoiminnalla on perheen arjen sekä vanhempien hyvinvoinnin tukemisessa.

### 7.2.1 Iltapäivätoiminta vanhempien työssäkäynnin mahdollistajana

Suomen valtioneuvosto (2021) nimeää iltapäivätoiminnan järjestämisen ja tarjoamisen perheille yhdeksi perheen hyvinvointia edistäväksi tekijäksi. Toiminta mahdollistaa etenkin perheen ja työn yhteensovittamisen. (Valtioneuvosto, 2021, 27–28.) Ensisijainen syy kaikilla haastatteluun osallistuneilla vanhemmilla (N=8) iltapäivätoiminnan hyödyntämiseen on, että he käyvät töissä. Tämä on hyvin tavallista Suomessa, eli tyypillisesti suomalaislapsiperheiden molemmat vanhemmat ovat täysipäiväisesti töissä. Tämän lisäksi lasten koulupäivät alakoulussa ovat vielä suhteellisen lyhyitä. (Pulkinen, 2004, viitattu lähteessä Lehto & Blocker, 2009, 101–102.) Lapsen koulupäivän jälkeen jää siis useamman tunnin tyhjä väli, kun vanhemmat pääsevät töistä ja voisivat olla lapsensa kanssa kotona.

*Iltapäivätoiminnan hyödyntäminen oli varmaan ainoa vaihtoehto, jos ja kun haluttiin, että molemmat vanhemmat tekee täyttä työpäivää. Mun on vaikea nähdä mitään muuta ratkaisua. (V1)*

*Ensisijainen syy on se, että ei voisi ajatella lapsen olevan yksin koulupäivän jälkeen. - - Koulupäivät on aika lyhyitä kuitenkin, niin sinne jää pitkä aika tyhjää sen jälkeen. (V3)*

Iltapäivätoiminnan merkitystä arjen järjestämisessä korostettiin etenkin myös erityislapsen kohdalla. Vanhemmat V2 ja V1 ovat saman lapsen vanhempia, jotka korostavat iltapäiväkerhon olevan merkittävä arjen tukija ja työssä käymisen mahdollistaja. Heillä on aikaisempaa kokemusta lapsen koulun omasta iltapäivätoiminnasta, joka ei lopulta heidän kohdallaan tukenut lapsen koulun jälkeistä iltapäivää ja perheen arkea sillä tavalla, miten sen pitäisi (lisää myöhemmin luvussa 7.3.4).

*Koulupäivät on niin lyhyitä, ja oma lapsi kun on autismin kirjoilla oleva asperger-lapsi ja nyt ADHD-diagnoosi saatu myös - - siihen rinnalle, niin hän ei oikein vielä pärjää pitkiä aikoja yksikseen ja tarvii aikuisen ohjausta erityisesti tunnesäätelyssä ja toiminnanohjauksessa. - - Muuten olisi niin pitkiä aikoja sitten ilman sitä tukea ja turvaa mitä tarvitsisi, niin se oli selvää, että täytyy hakea iltapäiväkerhoon. (V2)*

*Meidän tapauksessa ihan mahdoton kuvitella, et pystyttäisiin tekemään täyttä työpäivää ilman iltapäiväkerhoa. - - Me ei oltais voitu jatkaa tuota mihin se meni viime syksynä [koulun iltapäiväkerhon kanssa]. Et meistä olisi varmaan toisen pitänyt jäädä pois töistä, jos se olisi sellaisena jatkunut, ja olla kotona lapsen kanssa. (V1)*

Jos iltapäivätoimintaa ei olisi ollenkaan, olisi vanhempien hyvin haastavaa järjestää lapsen iltapäivä niin, että hänen ei tarvitsisi olla yksin. Tämä on alun perinkin ollut iltapäivätoiminnan luomisen syy. Huoli lasten yksinäisestä ja valvomattomasta ajankäytöstä lisäsi tarpeen iltapäivätoiminnan kehittämiseksi. (Lehto, 2021, 12; Ristikari ym., 2018, 12–13; Strandell, 2012, 11–12.) Myös iltapäivätoiminnan perusteissa (OPH, 2011, 6) linjataan, että toiminnalla pyritään vähentämään lapsen yksinäistä aikaa ilman turvallisten aikuisten läsnäoloa ja ohjausta.

Jos toimintaa ei olisi, vastaavaa ajanvietettä olisi haastava vanhempien itse järjestää. Mahdollisuuksien mukaan vanhemmat pyrkisivät saamaan apua esimerkiksi isovanhemmilta, lapsen kavereiden perheiltä tai palkkaamalla lastenhoitajan. Myös lapsen vanhemmat sisarukset voivat olla apuna, ettei hänen tarvitsisi olla yksin. Yksi toisen vuosiluokan oppilaan vanhempi (V5) kertoo kuitenkin siitä, kuinka iltapäivät ilman iltapäiväkerhoa vaativat enemmän suunnittelua. Hänen lapsensa on kolmena päivänä viikossa iltapäiväkerhossa. Kahtena päivänä hän ei osallistu, koska yhtenä päivänä koulu loppuu myöhemmin ja toisena päivänä lapsella on muita harrastuksia, jolloin hän ei ehdi iltapäiväkerhoon.

*Aika haastavaa ja kamalaa kuvitellakin sellaista tilannetta. - - Mun vanhemmat pystyisi varmaan olla avuksi, asuu tässä aika lähellä, - - niin tulisi tänne sitten laittamaan jotain välipaloja. - - Tai lapsen kavereiden perheiden kanssa yritettäisiin jotain rinkiä sitten järjestää. (V3)*

*Mä soittelen sinne kotiin ja koko ajan on vähän kuin itsellä valmiudet siinä iltapäivän aikana. - - Niitä päiviä sitten suunnittelen niin, ettei olisi siellä itekseen.*

*- - Se on semmoista sovittelua, et sitten kun on iltistä niin ei tarvii miettiä sitä ollenkaan. Voi keskittyä itse töihin. (V5)*

Erityisesti korona-aika on myös tuonut etätyömahdollisuudet moneen perheeseen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että se mahdollistaisi lapsen kanssa ajan viettämisen samaan tapaan kuin vanhempien työpäivän päättymisen jälkeen. Iltapäiväkerho on paikka, jossa lapsi muun muassa saa välipalan sekä mahdollisuuden liikkua ja leikkiä yhdessä muiden kanssa. Se tuo tärkeää rytmiä iltapäivään, jota muuten ei välttämättä olisi. Kotiutumista pidetäänkin yleensä rauhallisempina iltapäiväkerhon jälkeen, kun lapsi on kerhossa saanut liikkoa, purkaa energiaa ja tavata kavereita (Hurme, 2006, 50). Työ ja perhe-elämä ovat molemmat keskeisiä osa-alueita vanhemman elämässä, ja työajan ja perheajan järjestäminen vaikuttavat merkittävästi vanhempien perheen voimavaroihin ja hyvinvointiin (Halme & Perälä, 2014, 221).

Etätyöskentelyyn liittyen haastatteluissa nousi esille myös, että lapsien on vaikea hahmottaa kotona työskentelevän vanhemman ja vapaa-ajalla olevan vanhemman eroa. Koska vanhemmat tarvitsevat hiljaisuutta taustalle kotiin, tulee lapselle helposti myönnettyä myös ruutu- ja peliaikaa enemmän. Samaa tulisi tehtyä, jos iltapäivätoimintaa ei olisi, ja lapsi viettäisi koulun jälkeen aikaa kotona yksin ilman vanhempia. Iltapäivätoiminta mahdollistaa vanhemmille siis selkeän työajan, olivat he etätöissä tai työpaikalla. Tämä nousee esille myös aikaisemmissa tutkimuksissa iltapäivätoiminnan tarpeeseen liittyen. Vanhempien poissaolo ja kyvyttömyys olla läsnä lapsen kanssa työpäivän ajan johtavat herkästi lapsen passiiviseen virkistystoimintaan, kuten ruutuajan lisääntymiseen (Lehto & Blocker, 2009, 98; Strandell, 2012, 11–15). Koululaisten terveystutkimuksissa on viime vuosina havaittu internetin käytön lisääntyvän yhä nuorempien lasten kohdalla (Määttä, 2021, 20).

*Vanhempi tarvitsee myös sen työrauhan. Eihän 6–8-vuotias vielä ymmärrä sitä, et sä et voi koko ajan rampata kysymässä, et mitä välipalaa on ja voitko sä tulla auttaa mua läksyissä ja miksei kaveri vastaa puhelimeen... - - Mulle iltapäivätoiminta mahdollistaa sen, et on selkeästi työaika. (V4)*

*Valitettavasti tulee sitä peliaikaakin silloin annettua, jos on itsellä jotain työkokouksia, eikä pysty olemaan siinä silloin lapselle läsnä ja tarvitsisi hiljaisuutta taustalle. Meillä ollaan myös huomattu, että se pelaaminen stimuloi vähän liikaa, sitten jää vähän kierrokset päälle - -. (V2)*



*Hän varmaan olisi television orja [ilman iltapäivätoimintaa]. (V7)*

Valtioneuvoston (2021) julkaisemaan lapsistrategiaan liittyen (ks. luku 2) lapsi- ja perhemyönteisyys Suomessa tarkoittaa vanhempien mielestä erityisesti siis sitä, että vanhempien työssä käyminen mahdollistetaan. Perheiden arkea tukee se, kun lapselle on järjestettyä, suunniteltua ja mielekästä toimintaa koulupäivän jälkeen. Iltapäivätoiminta on yksi oleellinen tapa arjen järjestämisessä, joka mainitaan myös lapsistrategiassa erikseen (Valtioneuvosto, 2021, 27–28). Työ- ja perheajan järjestämisen tukeminen vaikuttaa siis keskeisesti perheen voimavaroihin ja hyvinvointiin arjessa (Salmi & Lammi-Taskula, 2014b, 38–40).

### **7.2.2 Iltapäiväkerhon merkitys helppona harrastuksena arjessa**

Lapsen harrastuksiin kulkeminen voi olla monissa perheissä hyvin haastava tai jopa mahdotonta järjestää. Liikkumattomuudella lapsuudessa ja nuoruudessa voi olla pitkäaikaiset vaikutukset hyvinvointi- ja terveyseroihin myöhemmin aikuisuudessa (OKM, 2021, 14–21; Valtioneuvosto, 2021, 31–32). Iltapäiväkerhon eduksi koetaan monesti, että toimintaa pyritään järjestämään lähellä lapsia suoraan koulupäivän jälkeen. Kerhoon siirtyminen ei vaadi vanhemmalta ylimääräistä kyyditsemistä, jota muut harrastukset saattavat vaatia. (Hurme, 2006, 49; Uoti, 2006, 11.) Haastatteluissa vanhemmat kertoivat arvostavansa juuri näitä asioita, eli tärkeää on iltapäiväkerhon sijainti lähellä koulua ja mahdollisuus saada lapselle jotain ohjattua toimintaa heti koulupäivän jälkeen. Se ei vie aikaa myöskään perheen yhteiseltä ajalta esimerkiksi iltaisin tai viikonloppuisin, kun vanhemmillakin on vapaa-aikaa.

*Muut harrastukset ei pysty täyttämään sitä aukkoa koulupäivän jälkeen, koska on vaikea saada järjestettyä ne niin, et alkaisi juuri heti sillon koulun jälkeen. (V1)*

*On tavallaan kuin harrastus, mitä tapahtuu koulupäivän jälkeen, eikä ota aikaa pois lasten ja vanhempien yhteiseltä ajalta. (V8)*

*Se on hienoa, että pääsee kokeilemaan ihan konkreettisesti näitä eri lajeja - -, jos ne olis ilta- tai viikonloppuaikaan - -, niin sitten ei välttämättä tulisi vietyä enää sinne tennistunnille. (V3)*

Vaikka iltapäivätoiminta voidaan mieltää tietynlaiseksi harrastustoiminnaksi (Karhuvirta & Kuusisto, 2013, 20–22), haastatteluissa korostettiin myös sen eroa tyypilliseen harrastustoimintaan. Vaikka esimerkiksi GT iltapäiväkerhon sisällöt korostuvat muun muassa tenniksen, käsipallon ja padelin pelaamiseen sekä muihin liikunnallisiin leikkeihin, kyse ei ole tavoitteellisesta harrastuksesta. Tärkeintä vanhemmille on, että lapsella on jokin turvallinen paikka koulupäivän jälkeen, jossa on lapsille mielekästä tekemistä yhdessä muiden kanssa. Arkea helpottaakin usein vanhemman näkökulmasta se, että vanhempi tietää missä ja keiden kanssa lapsi on (Paajanen, 2001, 41–42). Muuten vaihtoehtona olisi, että lapsi olisi yksin kotona tai jossain muualla viettämässä aikaa ilman aikuisten läsnäoloa ja ohjausta.

*Koulupäivän jatkeeksi oli kiva saada jotain sellasta ohjattua, mukavaa tekemistä, joka on myös sellanen paikka, missä näkisi kavereita samalla. (V5)*

*Toinen vaihtoehto olisi, et lapsi tulee kotiin, tekee läksyt ja on siellä yksin ja katselee kun vanhemmat tekee työtä siinä sivussa. - - Tärkeää on, et siellä on mielekästä tekemistä, - - ja siinä saa jotain sellaista, mistä lapset tykkää. - - Iltis on tavallaan enemmän, kun vaan yks tunti harrastusta. (V6)*

### **7.2.3 Iltapäivätoiminnan yhteistyö kodin kanssa**

Iltapäivätoiminnan perusteissa (OPH, 2011) korostetaan yhteistyön merkitystä iltapäivätoiminnan ja kodin välillä. Tavoitteena on kasvatuskumppanuus, joka perustuu avoimeen ja luottamukselliseen vuorovaikutukseen. Yhteistyön merkitystä korostetaan etenkin erityislasten huomioimiseen liittyen, eli miten toiminnassa voitaisiin pyrkiä ottamaan huomioon erilaisten yksilölliset tuen tarpeet. (OPH, 2011, 6–9.)

Haastatteluissa neljä vanhempaa kahdeksasta nosti yhteistyön yhdeksi merkittäväksi laadukkaan iltapäivätoiminnan asiaksi (ks. Taulukko 1). Kaikki vanhemmat kuitenkin pitävät yhteistyötä erittäin oleellisena osana iltapäivätoimintaa. Yhteistä kasvatuskumppanuutta iltapäivätoiminnan ja kodin välillä pidetään myös aikaisemmissa tutkimuksissa ja kirjallisuudessa merkittävänä osana vanhempien ja lasten hyvinvoinnin tukemista (Eskelinen & Lehto, 2011, 11; Lammi-Taskula & Karvonen, 2014, 15). Yhteistyön avulla

vanhemmat ovat tietoisia myös siitä, miten lapsella sujuu iltapäiväkerhossa. Etenkin mahdollisiin haasteisiin liittyen vanhemmat toivovat saavansa tietoa mahdollisimman nopeasti, jotta niistä voidaan myös kotona jutella. Myös yhtä tärkeää on tietää, jos kaikki iltapäiväkerhossa sujuu hyvin.

*Mä koen, että se on tosi tärkeää ja se, että se on vastavuoroista tietojenvaihtoa. - - jos on ollut jotain vaikeuksia esimerkiksi niin niitä on helpompi lähteä ratkaisemaan, kun mahdollisimman nopeasti tiedetään. Pystytään myös ennaltaehkäisevästi puuttumaan asioihin. - - ollaan semmoisessa kasvatuskumppanuudessa, - - ja yhdessä vaikutetaan tosi isosti lapsen kehitykseen ja voimavaroihin. (V2)*

*Kyllä se on aika tärkeää mun mielestä vanhempien tietää, et miten siellä iltiksessä sujuu. Vaikka sujuisi kaikki ihan hyvinkin - -, sekin on aika tärkeä tieto, et kaikki menee ihan ok. (V4)*

Yhteistyön merkitys korostuu myös siinä mielessä, että vanhemmat tietävät, mitä iltapäiväkerhossa on viime aikoina tehty. Haastatteluissa nousi esille, että lapsella voi olla haasteita itse kertoa sen tarkemmin, minkälaisia harjoituksia kerhossa on esimerkiksi tehty. Kun vanhemmat itse tietävät enemmän, mitä kerhossa on tehty, niistä on helpompi lapsen kanssa jutella kotona. Näin voidaan myös saada arvokasta tietoa ohjaajien näkökulmasta, eli minkälaisia asioita kotona nousee esille liittyen esimerkiksi lapsen omiin kokemuksiin tai toiveisiin ja ideoihin. Vastavuoroinen tietojen jako kodin kanssa tukee lasten osallisuuden toteuttamista iltapäivätoiminnassa, jossa lasten toiveet, ideat ja osallistuminen suunnitteluun mahdollistetaan (Lehto, 2018, 78; OPH, 2011, 6–9).

*Lapsi kertoo yleensä aina sen, et mitä lajia oli ja kenen ryhmässä oli eli kenen aikuisen kanssa oli, - - ja sit et ketkä tuli ulos puistoon kavereista - -. Vähemmän kertoo, et minkälaisia harjoituksia on tehty - -. Niistä on ehkä vaikeampi kertoa. (V3)*

*Silloin tällöin joku meili tai joku muu on kiva, et mitä kaikkea on tehty, niin sitten voi lapselta ihan eri tavalla kysyä, että hei teillä olikin squashia yks päivä, minkälaista se oli? (V7)*

#### 7.2.4 Yhteenveto

Vanhempien ensisijainen syy käyttää iltapäivätoimintaa on työssä käymisen ja selkeään työajan mahdollistaminen. Lapsilla koulupäivät loppuvat aikaisin, jolloin koulupäivän jälkeen jää useamman tunnin tyhjä väli ennen kuin vanhemmat pääsevät töistä. Jos iltapäivätoimintaa ei olisi, tulisivat lapset tyhjiin kotiin yksin tai katselisivat, kun vanhemmat tekevät etänä töitä. Osan kohdalla iltapäivätoiminta ylipäätään mahdollistaa vanhempien työssä käymisen, kun ei tarvitse varautua olemaan kotona lapsen kanssa heti koulupäivän jälkeen. Lapset tarvitsevat turvallisten aikuisten läsnäoloa ja ohjausta, jota vanhemmat eivät esimerkiksi edes etätöitä tehdessä pysty tarjoamaan. Osa vanhemmista pystyisi ehkä hyödyntämään esimerkiksi isovanhempia apuna lapsen hoitoon, mutta samankaltaista ohjattua toimintaa se ei kuitenkaan ollenkaan olisi iltapäiväkerhoon verrattuna.

Iltapäivätoiminta on selkeästi monelle perheelle suuri tuki arjessa. Se tukee samalla sekä lapsen että vanhempien hyvinvointia, kun arkeen saa tietyn toimivan rutiinin. Vanhemmat arvostavat, että lapsella on heti koulupäivän jälkeen turvallinen paikka, johon tulla viettämään aikaa ja liikkumaan kavereiden kanssa. Iltapäiväkerho on ikään kuin harrastus, jota on heti koulupäivän jälkeen. Tyypilliseen harrastustoimintaan verrattuna erona kuitenkin on, että sinne siirtyminen ei vaadi vanhemmilta erikseen kyyditsemistä eikä se vie aikaa perheen yhteiseltä ajalta. Kyseessä ei myöskään ole tavoitteellinen harrastustoiminta, vaan tarkoituksena on tarjota ennen kaikkea mukavaa tekemistä koulupäivän päätteeksi. Yhteistyötä vanhempien ja ohjaajien välillä pidetään myös tärkeänä. Ohjaajat saavat arvokasta tietoa vanhemmilta, miten lasta voidaan parhaiten huomioida ja tukea iltapäivätoiminnassa. Vanhemmat puolestaan tietävät, miten lapsella iltapäiväkerhossa sujuu.

## 7.3 Iltapäivätoiminnan merkitys lapsen hyvinvoinnin tukemisessa

Tässä luvussa vastataan tutkimuskysymykseen kaksi, eli minkälainen merkitys iltapäivätoiminnalla on vanhempien näkökulmasta lapsen hyvinvoinnin tukemisessa.

### 7.3.1 Ohjaajien merkitys iltapäivätoiminnassa

Iltapäivätoiminnan keskeisessä osassa ovat ohjaajat. Ohjaajilta edellytetään kykyä pystyä tarkoituksenmukaisesti toimimaan erilaisten lasten kanssa sekä hallitsemaan ryhmän ohjaamista. Ohjaajilta edellytetään myös valmiutta lasten tasa-arvoiseen kohtaamiseen, kuuntelemiseen, osallistamiseen ja innostamiseen. Nämä ovat Karhuvirran & Kuusiston (2013) mukaan ohjaajiin liittyen iltapäivätoiminnan keskeisiä laadukkuuden tekijöitä. (Karhuvirta & Kuusisto, 2013, 20.) Nämä ovat myös asioita, jotka nousivat vanhempien haastatteluissa oleellisina esille. Iltapäiväkerhon ohjaaja on aikuinen, jota lapsi näkee eniten arjessa vanhempien ja opettajien ohella, mikä tekee hänestä yhden tärkeän aikuisen osana lapsen kasvatusta.

*Mistä se lapsen peruspäivä koostuu, on että kotona on vanhemmat - -, sitten on opettaja, ja sitten on myös se iltiksen ohjaaja. Nehän on ne aikuiset ketä hän näkee eniten siinä arjessaan, niin kyllä sillä mun mielestä on ihan valtavan iso merkitys. (V3)*

*Merkitys on tosi iso. En mä oikeastaan muuta osaa sanoa. - - Sitä tärkeyttä mä en voi oikeastaan laittaa missään muussa mielessä pienemmäksi vanhempiin verrattuna kuin siinä, että se kokonaismäärä, mitä lasten kanssa vietetään, on lyhyempi. (V8)*

Tärkeää vanhempien mielestä on, että iltapäiväkerhon ohjaajat ovat lapsille aidosti läsnä sekä kannustavat ja kohtaavat lapset tasa-arvoisesti. Lapsen hyvinvoinnin ja jaksamisen tukemiseen liittyen vanhemmat toivovat, että iltapäiväkerhon ohjaajat ovat valmiita kuuntelemaan ja selvittämään iltapäivän aikana sattuvia tilanteita yhdessä lasten kanssa. Näin ohjaajat saavat myös vastavuoroisesti kunnioitusta lapsilta takaisin. Tutkimusten mukaan kuulluksi, arvostetuksi ja ymmärretyksi tuleminen ovat osa lapsen sosiaalisen ja psyykkisen

hyvinvoinnin tukemista. Ne luovat lapselle myös turvallisuuden tunnetta arjen eri ympäristöissä, joissa hän toimii. (Forssén ym., 2002, 83; Kallinen ym., 2021, 7–14; Minkkinen, 2015, 63–64.)

Jokainen lapsi kaipaa myönteistä tunnistamista ja kohtaamista jokapäiväisessä arjessa, joilla tuetaan lapsen itsekunnioitusta, itsearvostusta ja itsetuntoa. Myönteisellä tunnistamisella ja kohtaamisella tuetaan lapsen psyykkistä hyvinvointia. (Kallio ym., 2013, 53–54.) Tarve korostuu myös etenkin erityislapsen kohdalla. Kuulluksi, arvostetuksi ja ymmärretyksi tuleminen ovat myös osa lapsen oikeutta tulla tasa-arvoisesti kohdatuksi (Stenvall, 2018, 22; YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista, 1989, 4–20).

*Mun mielestä kaikki lähtee siitä, että on aikaa ja ymmärrystä kuulla ja aistia lapsen kunkin hetkistä vointia ja miten hän kokee eri asiat. Se on pohja sille, että pystyy parhaiten tukea lapsen hyvinvointia ja sitten se lähtee siitä rakentumaan. (V8)*

*Kun on lapsi neuropsykiatrisen diagnoosin saanut, niin vielä tulee erityisesti korostuneesti tarve sille, että tulee ymmärretyksi, kuulluksi ja hyväksytyksi. (V1)*

*Monesti se tulee monenkertaisena sitten takaisin, kun pystyy ottamaan sen ajan siihen toisen kuuntelemiseen. - - Jos aikuinen ei kunnioita sen lapsen näkemystä tai sitä lasta, niin miksi se lapsi kunnioittaisi sitä aikuista. (V2)*

Vanhemmat painottavat myös lapsen osallisuuden tukemista ohjaajien vastuuna osana iltapäivätoimintaa. Heidän mielestään on tärkeää, että ohjaajat kunnioittavat lapsen näkemyksiä ja mielipiteitä. Osallisuus ja lapsen näkemyksien kunnioittaminen ovat myös osa lapsen perusoikeuksia lapsen oikeuksien sopimuksessa (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista, 1989). Osallisuutta painotetaan paljon myös lapsen sosiaalisen ja psyykkisen hyvinvoinnin tukemiseen liittyen.

Osallisuuden tunne tulee lapselle siitä, että hän kokee tulevansa kuulluksi ja yhteisen toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen on mahdollista osallistua. Samalla se kehittää myös lapsen toimijuutta, eli halua osallistua ja toimia aktiivisena jäsenenä osana yhteisöä. Lasten tietämystä ja halua osallistua tulisi arvostaa ja käyttää hyödyksi, sillä se kehittää lapsen minäpystyvyyden tunnetta, itsetuntoa, kuulumista yhteisöön sekä lisää samalla toiminnan mielekkyyttä ja

lapsilähtöisyyttä. (Kumpulainen ym., 2010, 23–25; Lehto, 2018, 77–78; Nivala & Ryytänen, 2013, 26; Stenvall, 2018, 16.) Osallistavan pedagogiikan hyödyntäminen on Vuorikosken (2014, 199–200) mukaan lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukemista. Osallisuuden toteutumisella on aikuisilla kuitenkin merkittävä vastuu. Lapsille tulee antaa mahdollisuus esittää ideoita, osallistua ja toimia ikään kuin asiantuntijoina (Kiili, 2006, 26; Kallinen ym., 2021, 12–15; OPH, 2011, 9–16).

*Lapset voisivat vuorotellen esimerkiksi olla vetämässä jotain harjoitteita - - ja muokata niitä mieleisekseen. - - Annetaan tavallaan mahdollisuus ja tähän kannustettaisiin, että lapsi ottaisi vastuun siitä tilanteesta ja siitä harjoitteesta ja muista lapsista. Ohjaajat olisi fasilitaattorina siinä, että lapsi saa toteuttaa itseään. (V7)*

*Lapsen näkemyksen kunnioittamiseen liittyen mun mielestä aika paljonkin kysytte GT iltiksessä lapsilta ja on tilanteita, kun he saa itse vaikuttaa siihen, että mitä tehdään. En usko, että heillä semmoinen kokemus siellä, että joku vaan koko ajan määräisi - -, vaan he on osana sitä porukkaa siellä. (V3)*

Edellytyksenä kuitenkin lasten tasa-arvoiseen kohtaamiseen ja osallistamiseen on, että osaavia ohjaajia on riittävä määrä suhteessa lapsimäärään. Tähän liittyen vanhemmat pitävät myös tärkeänä, että ohjaajat eivät vaihtuisi moneen kertaan lukuvuoden aikana. Lapsi kiintyy aikuisiin, joita hän näkee paljon arjessaan. Jos vaihtuvuutta ohjaajissa on paljon, ei ohjaajan ja lasten välinen suhde ehdi syventyä tarpeeksi. Lapselle tunne turvallisesta aikuisesta muodostuu siitä, että aikuisella on aikaa ja halua olla läsnä lapsen kanssa (Mäkelä & Sajaniemi, 2016, 26).

Ohjaajien koulutustaustaan liittyen vanhemmilta nousi hieman eriäviä mielipiteitä, eli onko iltapäivätoiminnan ohjaajilta tarve edellyttää jotain tiettyä koulutustaustaa vai ei. Valtaosa vanhemmista oli sitä mieltä, että jokin tietty koulutustausta tai tutkinto ei ole välttämätön. Tärkeintä on, että ohjaajat oppivat tuntemaan lapset mahdollisimman hyvin ja osaavat selkeästi lasten kanssa toimia.

*Kyllä mä uskon, että monet aikuiset ilman koulutusta hyvin sitä iltapäivätoimintaa pystyy tekemään. - - Tärkeää on ohjaajien hyvä tuntuma siinä toiminnassa - - eikä olisi liikaa vaihtuvuutta ohjaajista, että he oppisi tuntemaan ne lapset syvällisesti ja sen toiminnan syvällisesti. (V6)*

Toisaalta haastatteluissa tuli esille kokemuksia myös siitä, että ohjaajien koulutustaustasta on ollut selkeää hyöty iltapäivätoiminnassa. Sopiva koulutustausta voi olla apuna etenkin erityislapsen kanssa toimimisessa. Taustalla vanhemmalla on aikaisemmat kokemukset ohjaajista, jotka joko tulevat tai eivät tule oman lapsen kanssa hyvin toimeen. Toimivuuden kannalta yhteisenä tekijänä on ollut koulutustausta.

*Perustuen nyt ihan omaan kokemukseen - -, niin joidenkin aikuisten kanssa homma toimii ja toisten kanssa se ei toimi. - - Näiden kanssa, jossa se on toiminut, niin mun mielestä usein yhdistävä tekijä on se, että on hiukan parempi akateeminen koulutustausta. - - Koulutetuimmilla tuntuu, että ymmärrystä on enemmän ja myöskin mielenkiintoa ja kykyä sopeuttaa omaa toimintaa lapsen mukaan. (V1)*

Suomessa iltapäiväkerhon ohjaajilla ei ole mitään yhtenäistä koulutustaustaa, ja monesti se saattaa tästä syystä olla hyvin kirjavakin (Pohjola, 2006, 395). Ohjaajilta tulisi kuitenkin vähintään edellyttää tietynlaista kokemuksen kautta osoitettua taitoa toimia lapsiryhmän ohjaajana (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 986/1998, 3 a, 9 a §). Yhteistä kaikkien vanhempien kommentteissa olikin, että koulutustausta huolimatta ohjaajista tulisi välittyä aito lasten kanssa olemisen ja heihin tutustumisen halu. Lapsen arkiympäristöjen turvalliset aikuiset, eli lapsen saama tuki, turva ja hoiva, tukevat lapsen sosiaalista, psyykkistä ja fyysistä hyvinvointia (Lippman ym., 2011, 431–434; Minkkinen, 2013, 551; Minkkinen, 2015, 28–30; Mäkelä & Sajaniemi, 2016, 26). Edelleen tärkeää kuitenkin on, että iltapäivätoiminnassa on riittävät resurssit jokaisen lapsen yksilölliseen kohtamiseen.

*Tärkeää on, että ohjaaja on selkeästi ollut lasten kanssa tekemisissä ja haluaa olla. Joskus on ehkä aistunut, ei teidän kerhossa nimenomaan, vaan muissa yksiköissä, niin ehkä vähän sellaista, että onko ne siellä sydämen halusta vai onko ne tekemässä töitä. Eli asenne lapsiin ja lasten kanssa olemiseen on se oleellinen asia. (V7)*



### 7.3.2 Iltapäivätoiminta lapsen fyysisen aktiivisuuden tukijana

GT Tennis- ja mailapelikoulun iltapäivätoiminta painottuu selkeästi liikunnallisiin sisältöihin. Tavoitteena on innostaa ja kannustaa lapsia liikunnalliseen ja terveelliseen elämäntapaan ympäristössä, jossa painottuu erilaisten liikuntalajien harrastaminen, yhdessä tekeminen ja leikkimielisyys. (GT, 2022, 6–7.) Samoja asioita korostetaan iltapäivätoiminnan perusteissa (OPH, 2011), eli lapsia tulee ohjata kestävään ja terveelliseen elämäntapaan. Toimintaan tulee kuulua monipuolista liikkumista, ulkoilua ja terveellinen välipala. Mahdollisuus rauhoittumiseen on myös tärkeää. Ohjaamiseen tulee kuulua lapsilähtöiset toimintatavat, jossa huomioidaan lasten ikä, kehitysvaihe sekä erilaiset yksilölliset tarpeet. (OPH, 2011, 6–10, 14.) Kaikki vanhemmat (N=8) nostivat iltapäivätoiminnan ohjatun sisällön painottumisen liikuntaan ja erilaisiin harrastuksiin yhdeksi tärkeimmäksi asiaksi, jota he henkilökohtaisesti erityisesti arvostavat. Terveellinen välipala nostettiin kolmessa haastattelussa erikseen yhdeksi tärkeimmäksi asiaksi ja ulkoilu neljässä (ks. Taulukko 1).

*Liikunnallisuus oli meidän se pääperiaate iltapäiväkerhoa valittaessa, että siihen panostetaan. - - Mun mielestä myös on tärkeää, että välipala olisi terveellinen, - - olisi oikeasti sitä hedelmää ja ruisleipää, annetaan ravitsevaa ruokaa eikä hirveästi sokeria siihen päivään. (V6)*

*Kyllä se ulkoilumahdollisuus mun mielestä on aika tärkeätä, kun on koko päivän joka tapauksessa aika paljon sisällä koulussa ja joutuu istumaan hiljaa paikoillaan. (V4)*

Lapsen fyysinen hyvinvointi rakentuu lapsen terveydestä, fyysisestä toimintakyvystä sekä fysiologisten perustarpeiden täyttymisestä (Minkkinen, 2013, 550; Minkkinen, 2015, 61). Siihen kuuluvat siten terveelliset elämäntavat, kuten liikunnan harrastaminen ja terveellinen ruokavalio (Lippman ym., 2011, 435–439). Tukemalla lasten harrastuneisuutta voidaan lapsia tutustuttaa erilaisiin vapaa-ajan harrastuksiin iltapäivätoiminnassa. Parhaimmillaan lapsi voi löytää oman mieleisen harrastuksensa iltapäivätoiminnan kautta. (Karhuvirta & Kuusisto, 2013, 6–9.) Lasten kohdalla harrastukset ovat tärkeä osa elämää, ja ne ovat sen vuoksi myös tärkeä mahdollisuus tukea lasten liikkumista ja hyvinvointia (Aula & Sauli, 2011, 50–51).

Kaikki tutkimukseen osallistuneet vanhemmat arvostavat liikuntaa ja sen tärkeyttä arjessa. Liikunnan tärkeys lapsen iltapäivätoiminnassa korostui siitä huolimatta, että nykyinen lasten liikkumissuositus päivässä (ks. luku 3.2.3) toteutuisi kaikkien kohdalla ilmankin iltapäiväkerhoa. Lähes kaikilla lapsilla on arjessa muitakin liikunnallisia harrastuksia tai he harrastavat liikuntaa omatoimisesti perheen kanssa (ks. liite 4). Iltapäiväkerhossa tapahtuva liikunta on kuitenkin hyvää lisää arkeen, etenkin heti koulupäivien jälkeen (ks. myös luku 7.1.2 iltapäivätoiminnan merkityksestä helppona harrastuksena arjessa). Lapset joutuvat koulussa viettämään paljon aikaa sisällä, joten tarve energian purkamiseen koulupäivän jälkeen voi monella olla suuri. Virkistävä, liikunnallinen ja mielekäs ajanviete tasapainottaa hyvin lapsen koulunkäyntiä ja tukee lapsen jaksamista (Paajanen, 2001, 41–42).

*Tärkeää on, että oikeasti on sitä vastapainoa sille, että koulussa joutuu paljon istumaan ja olemaan paikoillaan. Monelle lapselle se on vaikeaa kuitenkin, vaikka ei olisi edes ADHD-diagnoosia - -. Liikunnallinen puoli on hyväksi, että pystyy sitä energiaa kanavoimaan johonkin hyvään. (V2)*

*Se tuntuu aika vähäiseltäkin se 60 minuuttia liikuntaa päivässä - -. Meidän lapset kävelee kouluun ja takaisin ja sit on välkät koulussa - -, että jos ei tekisi mitään muuta niin siitäkin se jo aikalailla täytyisi. (V3)*

Vanhemmat painottavat liikuntaan panostamisen tarpeen myös siitä syystä, että esimerkiksi omaan lapsuuteen verrattuna vapaa-ajan viettämisen tavat ovat muuttuneet. Spontaania liikkumista on yleisesti vähemmän, ja tilalle on tullut erilaiset sosiaaliset mediat, älylaitteet ja konsoleilla pelaaminen. Syyksi arvioitiin myös olevan se, että harrastukset ja niihin kyyditseminen aloitetaan lasten ollessa yhä nuorempia. Omatoiminen liikkuminen niiden ulkopuolella voi tästä syystä vähentyä, kun aikaa tai jaksamista sille jää vähemmän. Iltapäivätoiminnassa tapahtuva liikkuminen on helppo tapa saada vielä lisää fyysistä aktiivisuutta päivään. Iltapäivää rytmittävät kerhossa myös muu siihen kuuluva toiminta, kuten välipala ja ulkoilu.

*Mikä kans pelottaa, et jos se lapsi olisi yksin kotona, niin sehän istuisi näiden eri mediavälineiden äärellä tunteitolkulla, jos sitä ei mitenkään rytmittäisi jotkut välipalat tai iltis - -. (V4)*

*Jotenkin kun vertaa siihen, et miten omassa lapsuudessa oli, niin sellanen spontaani liikunta kuten pihapelit ja tämmöiset, niin se on jotenkin kadonnut*

*semmoinen kulttuuri. - - Kyllä niinku tuntuu - -, että harrastukset aloitetaan nuorempana ja vanhemmat kuskaa niihin - -, sitten niiden ulkopuolella ei ehkä ole omatoimista liikkumista. Siinä voi olla syy-seuraus-ketju myöskin, että - - sitä tyhjää aikaa ei jää niin paljon - -. (V1)*

*Koulussa ei välttämättä saa liikuntaa niin paljon eikä kotona, kun sitten tulee jo ilta. Kyllä se iltapäiväkerho on ehdottomasti yksi paikka, missä sitä fyysistä hyvinvointia tuetaan. (V7)*

Fyysisestä aktiivisuudesta ja liikkumisesta tulisi saada mahdollisimman varhain positiivisia kokemuksia. Olisi tärkeää, että liikunnallinen elämäntapa opittaisiin mahdollisimman varhain. Varhain opitut terveelliset elämäntavat ovat yhteydessä myöhempään aikuisuuden terveellisiin elämäntapoihin. (Fogelholm, 2011, 84; Hirvensalo & Lintunen, 2011, 13–14, 20–21.) Lapsen oppiessa liikunnan lukutaidon, hän haluaa ja kykenee itse ylläpitämään omaehtoisesti omaa fyysistä aktiivisuuttaan nyt ja myöhemmin elämässä (Lundvall, 2015, 3–4; Silverman & Mercier, 2015, 2). Liikunta on fyysisen hyvinvoinnin lisäksi yhteydessä myös psyykkiseen hyvinvointiin. Liikunta on hyväksi sekä keholle että mielelle tuottaen hyvää oloa, kohottaen mielialaa ja parhaimmillaan luoden onnistumisen kokemuksia omasta itsestä (Grénman ym., 2018, 94–95; Koski, 2017, 94–102; Ojanen & Liukkonen, 2017, 211, 220). Vanhemmat toivovat, että iltapäivätoiminnan avulla tuetaan lapsen liikkumisesta saamaa iloa ja hyvän olon tunnetta, mikä vaikuttaisi liikkumisen jatkamiseen myös omaehtoisesti myöhemmin.

*Tässä jotenkin vanhempana on ajatellut, että kunpa lapset saisi sen liikkumisen ilon. Et vaikka ne harrastukset sitten vaihtuisi tai loppuisi jossain vaiheessa, että he kuitenkin nauttisi siitä liikkumisesta ja jatkaisi sitä. (V3)*

Vaikka GT iltapäiväkerhon sisällöt painottuvat liikuntaan ja erilaisiin liikuntalajeihin, peleihin ja leikkeihin, vanhemmat painottavat myös lapsen jaksamisen huomioimisen merkitystä. Iltapäivätoiminnan perusteissa (OPH, 2011) linjataan, että iltapäivätoiminnan tulee tarjota turvallinen kasvuympäristö, jossa tuetaan lapsen jaksamista ja hyvinvointia. Lapsen näkemyksien kunnioittaminen, joka on yksi lapsen oikeuksista (YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista, 1989; Stenvall, 2018, 22), tarkoittaa vanhempien mielestä muun muassa sitä, että iltapäivätoiminnassa otetaan lapsen jaksamisen taso huomioon. Lapsen energiantaso voi vaihdella riippuen päivästä koulussa. Levon

merkitys ja mahdollisuus rauhoittumiselle sekä vapaaseen leikkiin ovat myös osa lapsen fyysisen hyvinvoinnin tukemista (Lippman ym., 2011, 435–439; Minkkinen, 2013, 550; Minkkinen, 2015, 61). Eli vaikka lajitaitoja ja niiden oppimista arvostetaan, se ei ole iltapäiväkerhon päätavoite. Tärkeämpää on lapsen viihtyminen ja jaksamisen tukeminen arjessa koulupäivän jälkeen.

*Lapsen näkemyksen kunnioittaminen on tärkeää. Esimerkiksi jos jonain päivänä joku laji tai toiminto ei maistu, niin sitä ei väkisin tyrkytetä. Varsinkin kun kyse on vapaaehtoisesta iltapäivätoiminnasta, niin sen pitäisi olla miellyttävä ja rento kokemus. (V4)*

*Pienelle lapselle jo koulupäivä on ihan riittävän kuormittava. - - niin iltapäiväkerhon tietty tavoitteellisuus on kuitenkin toissijaista, että sen iltapäiväkerhon pitää tukea lapsen jaksamista. (V8)*

### **7.3.3 Iltapäivätoiminta lapsen sosiaalisten suhteiden tukijana**

Lapsen sosiaalisella kasvuympäristöllä on merkittävä vaikutus lapsen kehitykselle ja hyvinvoinnille. Erilaiset vuorovaikutussuhteet ja -kokemukset opettavat muun muassa itsesäätelyä, muiden huomioimista ja yhdessä toimimista. Nämä ovat osa myös lapsen psyykkistä hyvinvointia. Lapsi oppii muun muassa säätlemään omia tunteitaan ja käyttämään ongelmanratkaisutaitoja ryhmässä liittyen esimerkiksi erilaisiin ristiriitatilanteisiin. Tutkimuksissa lapsen tärkeimmiksi sosiaalisiksi ympäristöiksi nousee yleensä kodin ja koulun ohella myös harrastukset. (Lippman ym., 2011, 431–434, 445; Minkkinen, 2013, 551; Minkkinen, 2015, 28–30; Mäkelä & Sajaniemi, 2016, 26.)

Täten voidaan myös todeta, että iltapäivätoiminta, jossa lapsi viettää useamman tunnin viikossa, on myös merkittävä sosiaalinen ympäristö lapsen arjessa. Toiminta tukee lapsen sosiaalista ja psyykkistä hyvinvointia. Liikunnallisuuden ohella vanhemmat korostavat erityisesti kavereiden merkitystä ja sosiaalisten suhteiden tukemista iltapäivätoiminnassa. Iltapäiväkerho on paikka, jossa voi ohjatusti viettää aikaa ja harrastaa yhdessä muiden kanssa. On tärkeää, että lapsen sosiaalisuutta tuetaan, sillä lapsen kyvyllä hankkia ja ylläpitää ystävyys-suhteita on todettu olevan ennustava tekijä lapsen sosiaaliselle hyvinvoinnille (Forssén ym., 2002, 94).

*Mä toivon, et lapsi oppii ryhmässä toimimista - - ja toisen asemaan asettumista. - - Myös et se on semmoista rentoa yhdessäoloa, mukavaa tekemistä ja sellaista, josta tulee positiivinen olo niin itsestä kuin muista, että on mukava toimia muiden kanssa. (V2)*

*Ehkä mä itse kaikista eniten toivon, et lapsi oppii niitä sosiaalisia taitoja siellä iltiksessä. - - Siellä saa aina nähdä niitä kavereita erilaisessa ympäristössä kuin koulussa, niin mun mielestä se tukee lapsen sosiaalista hyvinvointia. (V3)*

Lapsen tutut kaverit mukana iltapäivätoiminnassa nostettiin kahdessa haastattelussa erikseen yhdeksi asiaksi, jota vanhemmat erityisesti arvostavat (ks. Taulukko 1). Kaverien merkitys ja yhdessä toimimisen oppiminen korostuivat kuitenkin monessa haastattelussa. Kaverit ovat tärkeitä liittyen iltapäivätoiminnan aloittamiseen ja jatkamiseen erityisesti silloin, jos lapsi käy iltapäiväkerhossa jossain muualla kuin omassa koulussa. Kavereiden merkitys nousee usein myös lasten itse kertomana kaikista tärkeimmäksi tekijäksi lapsen hyvinvointiin liittyen (Lippman ym., 2011, 431–434; Minkkinen, 2013, 551; Minkkinen, 2015, 28–30).

Ohjaajilla on vastuu toimia roolimallina ja tukea lasten vuorovaikutustaitojen oppimista, omien tunteiden ja toiminnan säätelyä, ryhmässä toimimista sekä yhteisten sääntöjen noudattamista. Ohjaajilla on myös velvollisuus auttaa lapsia selvittämään ristiriitatilanteita, joista lapset eivät vielä itse selviydy ilman ulkopuolista apua. (Mäkelä & Sajaniemi, 2016, 31–34; OPH, 2011, 9–16; ks. myös luku 7.2.2 ohjaajien merkityksestä iltapäivätoiminnassa.) Syrjimättömyyteen ja kiusaamiseen liittyen ohjaajilla on myös vastuu niihin puuttumisesta. Tärkeää on, että iltapäiväkerho on paikka, johon lapsen on turvallista tulla. Syrjimättömyys on yksi lapsen oikeuksien neljästä yleisperiaatteesta (Stenvall, 2018, 22). Kokemus turvallisesta ympäristöstä rakentuu myönteisistä ja arvostavista vuorovaikutuskokemuksista muiden ihmisten kanssa, joiden kanssa lapsi on tekemisissä (Kallinen ym., 2021, 10–14).

*Kavereihin varmaan paremmin tutustuu ja suhteet pysyy yllä, kun hekin käy siellä. - - Se on vaikuttanut siihen, että alun pitäen aloitti GT iltapäiväkerhossa ja myös siihen jatkamiseen, että kaveritkin on mukana. (V8)*

*Onhan se iso asia, että siellä on aikuisia ja muita lapsia, jotka kuuntelee ja on aikaa kohdata. Vanhempana se on sellainen asia, jota ajattelee, että ei ole yksin vastuussa siitä, miten se iltapäivä menee. Ei ole huolta siitä, että lapsi joutuu yksin selviytymään ehkä vaikeistakin tilanteista, mitä siellä iltapäivän aikana tulee. (V4)*

Vanhemmat toivovat myös lapsen näkemysten kunnioittamista liittyen lapsen jaksamiseen olla sosiaalinen. Jos lapsi kertoo tai jotenkin osoittaa kaipaavansa enemmän aikaa rauhassa olemiselle, sitä tulee tukea iltapäivätoiminnassa. Samaa toivottiin myös ohjattuihin liikunnallisiin sisältöihin (ks. luku 7.2.3). Lasta ei saisi painostaa liikaa osallistumaan ja olemaan aktiivinen tai sosiaalinen, jos se ei jonain hetkenä tue hänen jaksamistaan. Lapsen psyykkiseen hyvinvointiin kuuluu lapsen omat subjektiiviset kokemukset ja arviot omasta itsestään ja voinnistaan, joita aikuisten tulisi arvostaa ja ottaa huomioon (Minkkinen, 2013, 550–551).

*Mun mielestä tärkeintä on ymmärrys siitä lapsen tilanteesta ja osata oikeassa mittakaavassa ohjata - -. Jonain toisena hetkenä lapsi jaksaa olla paljon sosiaalisempi - - ja jonain toisena tarvitsee sitä omaa rauhoittumista, niin silloin sitä tulisi kyetä tukea. (V8)*

Iltapäivätoiminnan kaksikielisyyttä ei nostettu missään haastattelussa erikseen asiaksi, jota erityisesti arvostetaan iltapäivätoiminnan laatuun liittyen. Se nostettiin kuitenkin esille kolmessa haastattelussa positiivisena lisänä osana toimintaa (ks. Taulukko 1). Kaksikielisyyttä ei mainita erikseen iltapäivätoiminnan perusteissa (OPH, 2011). Se lisättiin kuitenkin listalle haastatteluissa käsiteltävien asioiden joukkoon, koska GT iltapäiväkerhoon osallistuu myös kaksikielisiä lapsia. Osa GT iltapäiväkerhon ohjaajista on myös kaksikielisiä. Muutkin lapset kuulevat siis ruotsin kieltä osana iltapäivätoimintaa. Tämäkin on osa lapsen sosiaalisten taitojen tukemista, eli erilaisten ihmisten kanssa ryhmässä toimimista (Salmivalli, 2006, 40).

*Tietysti kaksikielisyys on ihanaa. Se ei nyt välttämättä ole se tärkein, mut se on musta ihanaa, et lapset altistuu sille ja se tuo sellaista bonusta täälläpäin. - - Et näkee ja kuulee muutakin kieltä puhuttavan ja altistuu sille. (V4)*

### 7.3.4 Kun iltapäivätoiminta ei tue lapsen ja perheen arkea tai hyvinvointia

Osalla vanhemmista on aikaisempia kokemuksia iltapäiväkerhoista, jotka eivät ole olleet niin positiivisia (N=4, joista kaksi saman lapsen vanhempia). Kokemukset sijoittuvat koulujen omiin iltapäiväkerhoihin. Vaikka tutkimuksessani sisällöt ovat vahvasti painottuneet positiivisen kautta iltapäivätoiminnan merkitykseen hyvinvoinnin tukemisessa, koin myös tärkeäksi tuoda esille hieman sen vastakohtaa. Eli minkälaisia vaikutuksia iltapäivätoiminnalla voi olla, kun se ei tarkoituksenmukaisesti tue lapsen ja perheen arkea tai hyvinvointia.

Valitettava totuus on, että jos lapsen iltapäivässä ei jokin kohta toimi, se heijastuu lapsen ja koko perheen jaksamiseen ja hyvinvointiin kuormittavana tekijänä. Kaikki vanhemmat (N=8) kokivat, että yhteys lapsen ja vanhemman hyvinvoinnin välillä on suuri, joten jonkun perheen jäsenen vaikeudet vaikuttavat myös kaikkiin muihinkin. Iltapäivätoiminnalla voi siis olla suuret vaikutukset, että tukeeko se lapsen ja perheen hyvinvointia, kuten sen tulisikin, vai aiheuttaako se ylimääräistä kuormitusta arjessa.

*Mä sanoisin, että se hyvinvoinnin yhteys on äärettömän suuri. - - Jos vanhemmat ei voi hyvin, se valitettavasti heijastuu lapsiinkin, ja sitten toisaalta, jos lapsi ei voi hyvin, niin kyllä se heijastuu tosi voimakkaasti myös vanhempiin. (V8)*

*Ainakin meidän kokemus oli se, että ekalla ja tokalla luokalla oman lapsen kohdalla iltapäivätoiminnan ongelmat olivat isossa osassa. Kun siellä tuli ongelmia, ne heijastui kaikkeen muuhunkin, et alkoi olemaan koulussa ongelmia ja kotona ongelmia. - - Meillä meni viime syksyllä todella pahaksi se tilanne, että lapsi oli ihan paniikissa siitä kuormittuneisuudesta erityisesti siellä iltapäiväkerhossa. (V1)*

*Siellä koulussa ei enää sitä iltapäiväkerhoa saatu millään toimimaan. Meille soiteltiin päivittäin ja pyydettiin hakemaan lapsi kesken pois, ja tietenkin me ollaan molemmat kokopäivätoiminnassa, niin se oli aika vaikeaa tehdä töitä. Lapsi oli monesti tosi kierroksilla ja kuormittunut niistä tapahtumista, se haittasi tosi paljon myös meidän muiden kokonaisvaltaista hyvinvointia - -. (V2)*

Negatiiviset kokemukset kohdistuivat iltapäivätoiminnan strukturoimattomuuteen sekä ohjaajien resurssipuutteeseen, kouluttamattomuuteen ja/tai osaamattomuuteen toimia erilaisten lasten kanssa. Haastatteluissa vaikeimmat kokemukset iltapäivätoiminnasta, joka ei lapsen tai perheen arkea ja hyvinvointia tukenut, ovat erityislapsen kohdalla (V1 ja V2). Strukturoimattomuus tarkoitti muun muassa, että iltapäivätoiminnassa ei ollut mitään tiettyä rutiinia tai

aikataulua. Tutkimusten mukaan rutiinit ovat monelle lapselle tärkeitä arjessa, mutta erityislapsilla tarve korostuu vielä enemmän. Tärkeää on toiminnan ja ajankäytön selkeys ja ennustettavuus. (Määttä & Rantala, 2016, 63; OPH, 2011, 14.) Ohjaajien resurssipuute, kouluttamattomuus ja/tai osaamattomuus huomioida erilaiset lapset vaikuttavat paljon siihen, miten tasapuolisesti lapsia kyetään huomioimaan ja tukemaan. Riskinä voi jopa olla vaaratilanteiden syntyminen iltapäivätoiminnassa sekä omalle että muille lapsille.

*Toiminta oli strukturoimatonta ja uskoisin myös, että vetäjät ei ollut kovin koulutettuja ja heissä oli paljon vaihtuvuutta. Ryhmissä ja ryhmien toiminnassa oli myös vaihtuvuutta ja sekavuutta. - - puoli tuntia oltiin sisällä, ja just ku oltiin saatu leikit käyntiin, niin piti mennä ulos, siellä oltiin taas puoli tuntia ja sitten taas piti mennä sisään. Sellaista ramppaamista. (V1)*

*Jos ei mitään erityistä tukea pysty sinne iltapäiväkerhon puolelle järjestää, niin ne perheet, jotka oikeasti sitä tukea ja turvaa tarvitsee silloin vielä koulupäivän jälkeenkin, niin he ei voi sitä ottaa vastaan sen takia, koska se ei ole sen tasoista, että voisi luottaa siihen, että oma lapsi ja muiden lapset on silloin turvallisessa paikassa. - - Se on ihan oikeasti iso ongelma sitten, kun ajattelee sitä, että se voi vaarantaa kaikkien muiden lasten turvallisuuden, jotka siellä iltapäiväkerhossa on. (V2)*

Lapsen, jolla on neuropsykiatrisia haasteita (nepsy-lapsi), huomioimiseen liittyen vanhemmat (V1 ja V2) olivat myös itse paljon yhteydessä ohjaajiin. Tavoitteena oli selittää, että miten iltapäivätoiminnassa voitaisiin paremmin ottaa lapsen tuen tarpeet huomioon sekä tukea hänen jaksamistaan ja rauhallista käyttäytymistään. Samoilla keinoilla tuettaisiin yhtä lailla myös kaikkien muidenkin lasten iltapäivää. Yksi tällainen keino olisi selkeän struktuurin luominen kerhon iltapäivään. Kovin isoista tai erityistä muutoksista ei siis olisi ollut kyse. Vanhemmat olivat pystyneet hankkimaan jopa ylimääräistä apua kouluttamaan iltapäiväkerhon henkilökuntaa, mutta sen ei koettu auttavan tai tuoneen mitään konkreettisia muutoksia toimintaan.

*Mehän yritettiin noita kaikkia asioita sinne viestiä. Ja selitettiin myöskin, että nää asiat ei pelkästään ole hyödyksi nepsy-lapselle, vaan ihan kaikki lapset hyötyy niistä ihan samoista asioista. Meillä oli toimintaterapeutteja ja muita tukihenkilöitä kouluttamassa sitä iltapäiväkerhoa, mutta sitten se viesti ei kuitenkaan mennyt sillä lailla perille, että se olisi näkynyt siellä käytännössä. (V1)*

Myös muilla vanhemmilla oli kokemuksia kiusaamisesta ja koulun iltapäiväkerhon ohjaajien osaamattomuudesta huomioida lapsen jaksaminen (V8),



resurssipuutteesta (V5) sekä vaihtuvuudesta (V6). Resurssien puute vaikuttaa esimerkiksi kiusaamiseen puuttumiseen. Kiusaaminen ikään kuin hyväksytään silloin osaksi toimintaa. Ohjaajien jatkuva vaihtuvuus taas vaikeuttaa lapsen ja ohjaajien turvallisen vuorovaikutussuhteen syntymiseen. Iltapäiväkerhon ohjaajan työstä on myös vanhemmilla herkästi sellainen kuva, että se on väliaikainen työ, johon ei välttämättä sitouduta pitkäksi aikaa.

*Meillä lapsista nuorempi on vielä voimakkaammin herkemmin aistiva lapsi, - - hän kuormittuu tosi paljon siitä kaikesta välituntien hälinästä ja tällaisesta, sen takia hänellä jäikin ekalla luokalla koulun iltapäiväkerhon kokeilu tosi lyhyeen. - - Mulla on vähän sellainen epäily, että ne ohjaajat - - ei välttämättä osaa niin ajatella ja huomioida lapsen jaksamista. (V8)*

*Sieltä koulusta tuli kaikenlaista viestiä, muun muassa että vanhemmille tiedoksi, että iltapäiväkerhossa kiusataan, ja resurssit on niin pienet, että siihen ei pystytä puuttumaan. (V5)*

*Koulun iltapäiväkerhossa helposti tulee uusia ohjaajia ja toiset lähtee, niillä on jotain matkasuunnitelmia tai ulkomaan opiskelua tai muuta. - - Että kyllä ihan selvästi sellainen tilapäinen työ ehkä se iltapäiväkerho siellä koulussa. (V6)*

Kaikki tässä luvussa esille tulleet huomiot iltapäivätoiminnan puutteista ja kehittämisen kohteista eivät ole mitenkään uusia. Kaikki edellä mainitut asiat nousivat esille myös viimeisimmässä Opetushallituksen raportissa liittyen iltapäivätoiminnan kehittämisen tarpeisiin (ks. kuvio 1; Holappa ym., 2018). Vaikka valtaosa vanhemmista ja lapsista on tyytyväisiä iltapäivätoimintaan Suomessa, se ei kuitenkaan kaikkien kohdalla toteudu niin kuin sen pitäisi. Selvityksessä korostuu erityisesti lapsiryhmien suuruus ja ohjaajien resurssipuute. Ohjaajille tulisi myös tarjota koulutusta ja tukea erityistä tukea tarvitsevien lasten huomioimisessa sekä kiusaamiseen puuttumisessa iltapäivätoiminnassa. Iltapäiväkerho-ohjaajan työtä tulisi myös vakiinnuttaa esimerkiksi siihen soveltuvalla koulutuksella ja työsuhteen päivittämisellä vakituiseksi työsuhteeksi, mikä lisäisi samalla myös sen arvostusta. (Holappa ym., 2018, 9–21, 30–31.)

### 7.3.5 Vanhempien toiveita Suomen iltapäivätoiminnan kehittämiseksi

Vanhemmilta kysyttiin haastattelujen päätteeksi yleisiä toiveita iltapäivätoiminnan kehittämiseksi Suomessa. Ensisijaisesti heräsi toive siitä, että iltapäivätoiminnan hyödyntäminen tulisi varmistaa kaikille sitä tarvitseville perheille. Iltapäivätoiminta on monelle perheelle suuri ja korvaamaton apu lapsen iltapäivän järjestämiselle, kun vanhemmat ovat itse vielä töissä ja lapsi pääsee koulusta aikaisin. Samalla toiminta tarjoaa parhaimmillaan lapselle mielekästä tekemistä yhdessä kavereiden kanssa, jossa osaavat ohjaajat ovat tukena ja turvana iltapäivän aikana. Jotta toimintaan osallistuminen olisi mahdollista kaikille, sitä tulisi taloudellisesti pyrkiä tukemaan. Väliinpuotoamista iltapäivätoimintaan osallistumisesta tulisi välttää mahdollisimman hyvin, jotta ei synny tilannetta, jossa suurin osa suomalaisten perheiden lapsista on iltapäiväkerhossa, mutta pieni osa ei.

*Suomella kun on vahvuutena tasa-arvoisuus, niin vielä sen vahvistaminen, jos jollain ei ole taloudellisia resursseja osallistua esimerkiksi tennisiltikseen, niin silti se heille mahdollistettaisiin. - - Olisi esimerkiksi jotain iltapäiväseleitä, joka mahdollistaisi kaikille sen haluamansa iltapäiväkerhomuodon. (V7)*

*Koska tän tyyppinen toiminta on tosi tärkeää, ilman muuta valtion ja kaupungin ja julkisen tahon pitää olla sitä rahoittamassa ja organisoimassa - -. Siinä tulee tietysti sekin, että jos suurin osa on jossain iltapäivätoiminnassa, sitten rupee olemaan myös toinen porukka, joka ei ole koskaan ollut missään. - - Tulee niin kuin kahden kerroksen väkeä, se on varmaan aika iso ongelma kaupungeille. Semmoista pitää välttää loppuun asti. (V4)*

Iltapäivätoiminnan toteuttamiseen liittyen vanhemmat toivovat myös yhä enemmän tehtävän yhteistyötä erilaisten tahojen kanssa, kuten urheiluseurojen kanssa. Virikkeellistä sekä monipuolista ja liikunnallista toimintaa arvostetaan, mikä nousi esille myös viimeisimmässä iltapäivätoiminnan selvityksessä (OPH, 2018, 21). Toiveeksi haastatteluissa esitettiin myös, että eri iltapäiväkerhot voisivat tehdä yhteistyötä keskenään. Se monipuolistaisi toiminnan sisältöjä vielä entisestään ja laajentaisi lasten sosiaalisia piirejä.

*Ne ryhmät iltapäiväkerhossa saisi mennä ehkä vielä enemmänkin sekaisin. - - Se avartaisi ihan hirveästi lapsia - -, jos tehtäisiin esimerkiksi retkiä toisiin iltapäiväkerhoihin. Vaikka, että ensi viikolla mennäänkin joka päivä tutustumaan kuvaamataitoiltapäiväkerhoon, ja siellä ehkä opittaisiin jotain uutta ja ihan toisia ja uusia toimintamalleja. (V7)*

Pientä huolta vanhemmissa herätti myös se, miten lapsen iltapäivä järjestetään silloin, kun hän ei enää hieman vanhempana osallistu iltapäiväkerhoon. Iltapäivätoiminta on kouluissa turvattu ensisijaisesti ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaille (OPH, 2011, 21). GT Tennis- ja mailapelikouluun on mahdollista osallistua myös kolmannella luokalla. Heitä on kuitenkin selvästi vähemmistö toiminnassa mukana, ja enemmistö lapsista on ensimmäiseltä luokalta. Vaikka toimintaa tarjotaan myös vanhemmille lapsille, he eivät välttämättä enää koe toimintaa niin omakseen, kun suurin osa lapsista on nuorempia. Vastaavaa iltapäivätoimintaa voisi siis kehittää myös vanhemmille alakouluikäisille lapsille, joka ei kuitenkaan ihan ole verrattavissa tavalliseen harrastustoimintaan. Toiminnassa tulisi edelleen painottua lapsi- ja leikkilähtöinen harrastaminen.

*Ei ne kolmoset vaan tosiaan tunnu hirveän isoilta - -, niin kenen kanssa ne sitten viettää sen monta tuntia koulun jälkeen. Se on mun mielestä aika pitkä aika niille vähän isommillekin lapsille. - - Se olisi mahtavaa, jos urheiluseurat tai vastaavat toimijat järjestäisi jotain vastaavaa myös näille isoimmille koululaisille - - heti koulun jälkeen. (V3)*

Ohjaajiin liittyen vanhemmat toivovat, että jokaisessa iltapäiväkerhossa ohjaajia olisi riittävästi suhteessa lapsimäärään. Toiminnan laatu kärsii merkittävästi, jos lapsia otetaan enemmän vastaan, kuin mitä oikeasti pystyttäisiin lapsia toiminnassa pitämään. Silloin ei myöskään voida iltapäiväkerhopaikkaa tarjota perheille, jotka sitä eniten tarvitsevat. Laatu ei silloin enää vastaa sitä, mitä sen tulisi olla. Myös ohjaajien kykyä toimia erilaisten lasten ja tuen tarpeiden kanssa tulee tukea. Tukeminen voi liittyä täydennyskoulutukseen, pätevyysvaatimukseen tai ainakin sen varmentamiseen, että kaikilla ohjaajilla todella on kokemuksen kautta hankittu taito toimia lasten kanssa. Nämä ovat edelleen asioita, joita Opetushallitus esittää omassa raportissaan kehitettäväksi Suomen iltapäivätoimintaan liittyen (ks. kuvio 1; Holappa ym., 2018).

*Mä toivoisin, että tulisi ne pätevyysvaatimukset samaan tyyliin kuin mitä varhaiskasvatuksen puolella on. (V1)*

*Jos on suuri lapsimäärä, niin kyllä pitäis olla sen resurssin riittävä, että pystyttäisiin turvaamaan sitä, ettei sitä kiusaamista tarkoituksellisesti sallita. Mun mielestä sen pitäisi olla ihan itsestään selvä juttu. (V5)*

*Iltapäivätoiminnasta pitäisi tehdä vaikka kuinka paljon selvityksiä ja miettiä sitä, että mitkä on ne oikeat tavat järjestää iltapäivätoimintaa. Tämähän on todella merkittävässä roolissa monen perheen elämässä, - - ja on oleellinen osa lapsen kasvatusta. (V2)*

### 7.3.6 Yhteenveto

Iltapäivätoiminta tukee erityisesti lapsen sosiaalista, fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia. Iltapäiväkerhossa pääsee ohjatusti viettämään aikaa kavereiden ja muiden lasten kanssa. Lapsen arkea ja hyvinvointia tukee vanhempien mukaan rutiinien jatkuminen koulupäivän jälkeen. Iltapäiväkerho on paikka, jossa saa välipalan, liikkua, leikkiä ja ulkoilla. Ohjattu ja mielekäs vapaa-aika on vanhempien mielestä paljon parempi ajanviettotapa koulupäivän jälkeen, kun vaihtoehtona olisi esimerkiksi kotona yksin oleminen. Vanhemmat toivovat, että lapsi saa iltapäivätoiminnan kautta positiivisia kokemuksia omasta itsestään, yhdessä toimimisesta ja liikunnasta. Toiminta tukee muun muassa lapsen itsesäätelyä, itsetuntoa, toiminnanohjausta ja muiden huomioimisen taitoa. Lapsen fyysisen aktiivisuuden tukemisen toivotaan vahvistavan liikunnasta saatua iloa, mikä kannustaisi liikkumiseen ja sen ylläpitämiseen myöhemmässäkin elämässä.

Koska iltapäivätoiminta on monelle perheelle ja heidän lapsilleen niin tärkeää arjen ja hyvinvoinnin tukemisessa, vanhemmat toivovat, että samankaltaista toimintaa järjestettäisiin myös hieman vanhemmille lapsille. Tärkeää olisi, että lapsi pystyisi myös myöhemminkin osallistumaan johonkin harrastustoimintaan suoraan koulupäivän jälkeen, joka olisi edelleen matalalla kynnyksellä toteutettavaa harrastamista lapsi- ja leikkilähtöisesti.

Keskeisessä osassa toimintaa ovat ohjaajat, joita tulisi olla riittävä määrä suhteessa iltapäivätoiminnan lapsimäärään. Ohjaaja on aikuinen, jota lapsi näkee eniten arjessaan omien vanhempien ja opettajien ohella. Iltapäiväkerhon ohjaajalla on siksi tärkeä osansa lapsen kasvatuksessa, ja tavoitteena tulisi olla yhteisen kasvatuskumppanuuden luominen yhdessä vanhempien kanssa. Vanhemmat toivovat, että iltapäiväkerhon ohjaajilla on kiinnostusta ja aikaa

kohdata jokainen lapsi yksilönä. Ohjaajat eivät myöskään saisi vaihtua liian usein lukuvuoden aikana, jotta lapset ja ohjaajat pystyisivät tutustumaan lukuvuoden aikana riittävän hyvin toisiinsa. Lapsen osallisuutta ja psyykkistä hyvinvointia tuetaan, kun hän kokee tulevansa kuulluksi, ymmärretyksi ja arvostetuksi. Osallisuuteen liittyen vanhemmat toivovat myös, että lapsia osallistetaan iltapäivätoiminnan suunnitteluun. Lasten ideoita ja toiveita tulee kuunnella ja pyrkiä ottamaan huomioon. Ne ovat myös osa lapsen oikeuksien toteutumista iltapäivätoiminnassa.

Ohjaajilla tulee olla osaamista ja kokemusta erilaisten lasten kanssa toimimisesta ja tuen tarpeiden huomioimisesta. Suurin osa vanhemmista oli sitä mieltä, että iltapäiväkerhon ohjaajilta ei tarvitse edellyttää mitään tiettyä koulutustaustaa. Erityislapsen kohdalla taas ohjaajien työhön soveltuvaa koulutustaustaa pidettiin tärkeänä. Perheen aikaisempien kokemusten mukaan se on ollut apuna heidän lapsensa kanssa toimeen tulemisessa. Tässä toisaalta auttaa myös, jos ohjaajalla on aikaisempaa kokemusta erilaisten lasten kanssa työskentelemisestä. Yhtenäistä kaikkien vanhempien vastauksissa oli, että iltapäiväkerhon ohjaajalla tulee olla aitoa halua ja kokemusta toimia lasten kanssa. Vanhemmat toivovat, että iltapäiväkerhon ohjaaja osaa ottaa lapsilähtöisesti kaikki tasa-arvoisesti mukaan toimintaan mukaan sekä huomioida jokaisen taitotason ja jaksamisen sekä lasten omat ideat ja toiveet.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet vanhemmat toivoivat, että iltapäivätoiminta mahdollistettaisiin kaikille sitä tarvitseville lapsille ja perheille. Monelle perheelle se on ehdoton arjen sujuvuuden ja tukemisen keino. Toiminnassa tulee kuitenkin kyetä ottamaan erilaiset tuen tarpeet huomioon, jotta iltapäiväkerho olisi turvallinen paikka kaikille siellä käyville lapsille. Myös ohjaajien riittävä määrä suhteessa iltapäivätoiminnan lapsimäärään tulee varmistaa, jotta jokaisen lapsen tasa-arvoinen huomioiminen olisi mahdollista. Syrjimättömyyteen ja kiusaamiseen puuttuminen on myös vahvasti yhteydessä siihen, että ohjaajia on tarpeeksi. Vanhempien toiveet liittyen Suomen iltapäivätoiminnan kehittämiseen ovat hyvin yhteneväiset Opetushallituksen viimeisimmän aiheeseen liittyvän selvityksen kanssa (Holappa ym., 2018).

## 8 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa käsitellään yleensä tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia. Validiteetilla tarkoitetaan, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattukin. Reliabiliteetti puolestaan tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta. Kaikki valitut ja tehdyt päätökset tutkimusprosessin aikana tulisi kirjoittaa ja perustella lukijalle selkeästi, eli mitä on tehty ja miksi on päätetty toimia tietyllä tavalla. (Aaltio & Puusa, 2020, 170–172; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 240, 248, 275.) Tutkimus on pyritty toteuttamaan nojautuen hyvään tieteelliseen käytäntöön, johon kuuluvat muun muassa tutkijan rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimustuloksia arvioidessa (TENK, 2012, 6). Tutkimusprosessia on pyritty avaamaan mahdollisimman selkeästi ja avoimesti alusta loppuun asti. Tutkimus pohjautuu teoreettiseen viitekehykseen, jossa on hyödynnetty lukuisia eri lähteitä ja aikaisempaa tutkimustietoa tutkittavaan ilmiöön liittyen. Aineiston keruu- ja analysointimenetelmät ovat selitetty auki, jotta tutkimus olisi mahdollista toistaa. Aineiston analysoinnista koottiin myös taulukko (ks. liite 5), johon tutkimustulokset perustuvat.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan omat tulkinnat ja johtopäätökset aineistosta ovat väistämätön osa tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 239). Koska aineistonkeruumenetelmänä on käytetty haastatteluita, haastatteluaineisto koostuu haastateltavien henkilöiden subjektiivisista ja omakohtaisista tulkinnoista tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan tehtävänä on silloin tehdä tulkintoja haastateltavien tulkinnoista. Vaikka tutkimusaineistoa pyritään kuvaamaan mahdollisimman objektiivisesti ja kunnioittaen haastateltavien antamaa tietoa, tutkijan tekemä analyysi on lopulta hänen omaa puhettaan aineistosta. Täysin autenttisesti aineistoa ja haastateltavien tulkintoja ei siis voida kuvata. (Puusa, 2020, 99.)

Omiin tulkintoihini vaikuttavat varmasti myös jollain tasolla oma taustani GT iltapäiväkerhon ohjaajana. Tutkimukseen osallistuneet vanhemmat ja etenkin heidän lapsensa ovat itselleni tuttuja, joten minulla on väistämättä myös omat tulkintani siitä, minkälaisia esimerkiksi heidän lapsensa ovat. Haastattelut olivat myös ensimmäiset haastatteluni, joita olen koskaan pitänyt, mikä voi vaikuttaa

saatuihin tutkimustuloksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 275). Toisaalta yhteinen tausta GT:n iltapäivätoiminnasta auttoi myös mielestäni yhteisen kielen käytössä haastattelutilanteessa sekä luomaan haastattelutilanteesta suhteellisen rennon vuorovaikutustilanteen. Aaltio ja Puusa (2017, 173) mainitsevatkin tutkijan oman esiymmärryksen, joka perustuu esimerkiksi omakohtaiseen tietoon ja kokemukseen, myönteiseksi avuksi tiedon hankinnassa liittyen yhteisen kielen käyttöön sekä haastattelujen rakentamiseen ja toteuttamiseen.

Myös Leinosen ja muun tutkimusryhmän (2017, 71) mukaan haastatteluissa vuorovaikutus on väistämätön ja luonnollinen osa luotettavan aineiston keräämistä. Teemahaastattelut mahdollistivat hyvin haastattelujen ohjaamisen haastateltavien kannalta merkityksellisten teemojen ja aiheiden äärellä. Ohjaaminen tekee haastattelutilanteesta vielä autenttisemmän vuorovaikutustilanteen (Aaltio & Puusa, 2020, 174). Yhteinen tausta haastateltavien kanssa auttoi myös itseäni ymmärtämään, että minkälaisiin kokemuksiin vanhempien kokemukset pohjautuvat erityisesti niiden koskiessa GT:n iltapäivätoimintaa. Pyrin kuitenkin tietoisesti tyhjentämään mieleni ennen jokaista haastattelua, jotta pystyisin toimimaan mahdollisimman objektiivisesti haastattelutilanteissa ilman suuria ennakkokäsityksiä etenkin haastateltavien lapsiin liittyen. Aineiston analyysissä puolestaan auttoi, kun haastateltavat vanhemmat ja muut tunnistetiedot anonymisoitiin. Aineistoa läpikäydessä ja analysoitaessa en enää suoraan yhdistänyt heitä tuntemiini henkilöihin.

Saadut tutkimustulokset ovat hyvin yhteneväiset tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanssa, minkä teoriaohjaava sisällönanalyysi mahdollisti hyvin. Aineistosta oli suhteellisen helppo nostaa sellaisia asioita esille, jotka korostuvat myös aikaisemmissa tutkimuksissa. Tuloksien luotettavuutta on pyritty lisäämään hyödyntämällä aineistosta valittuja sitaatteja sekä viittauksia teoreettiseen viitekehykseen (Aaltio & Puusa, 2020, 175; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 252). Koin edelleen myös oman taustani iltapäivätoiminnan ohjaamisesta avuksi oleellisten asioiden löytämisessä iltapäivätoiminnan toteuttamiseen liittyen. Minulla on itselläniakin tietyt oletukset ja käsitykset laadukkaasta iltapäivätoiminnasta ja mitä sen tulisi pitää sisällään. Vanhempien pohtiessa esimerkiksi ohjaajien riittävyyden merkitystä suhteessa lapsimäärään pystyn myös omien

kokemuksieni kautta ymmärtämään sen, miksi ohjaajien riittävyys on niin tärkeää. Kytkemällä havainnot kuitenkin myös teoriaan pyrin takaamaan sen, että havainnot ovat myös teoriapitoisia, eli samaa on havaittu myös aikaisemmissa tutkimuksissa. Luotettavuutta omassa tutkimuksessani lisää myös se, että tutkimukseen osallistui yhteensä kahdeksan vanhempaa, jolloin aineisto mahdollisti samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien tekemistä ja vertailua. (Aaltio & Puusa, 2020, 173–175.)

On kuitenkin huomioitava, että laadullinen tutkimus ei tuota yleistettävää tietoa. Tarkoituksena on tuottaa ymmärrystä lisäävää ja hyödyllistä tietoa liittyen tutkittavaan ilmiöön. Tavoitteena on kuvastaa mahdollisimman hyvin tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden käsityksiä ja kokemusmaailmaa, joita tutkija analysoi suhteessa aikaisempaan tutkimustietoon. On mahdollista, että joku toinen tutkija voisi päätyä eri tutkimustuloksiin samaa aineistoa käsiteltäessä. Jos kuitenkin tutkimusprosessissa on selkeästi ja tarkasti kuvattu valittuja metodeja sekä avattu perustellusti tehtyjä johtopäätöksiä, ne lisäävät tutkimuksen luotettavuutta ja toistettavuutta. (Aaltio & Puusa, 2020, 179–180.)



## 9 Pohdintaa

Tämän tutkimuksen avulla pyrin selvittämään, minkälainen merkitys lasten koulun jälkeisellä iltapäivätoiminnalla on perheen ja lapsen arjen sekä hyvinvoinnin tukemisessa. Tavoitteena oli kuvata vanhempien kokemuksia ja käsityksiä iltapäivätoiminnasta, jotka perustuivat liikunnallisen Grani Tenniksen järjestämään Tennis- ja mailapelikoulu -iltapäiväkerhon hyödyntämiseen. Osalla vanhemmista oli myös kokemuksia lapsen koulun omasta iltapäivätoiminnasta. Kerättyä aineistoa analysoitiin teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä, jolloin saatuja tuloksia käsiteltiin tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen nojautuen.

Selkeät teemat koko tutkielman aikana ovat olleet lapsen hyvinvoinnin eri ulottuvuudet, lasten iltapäivätoiminta ja sen yhteys hyvinvoinnin tukemiseen sekä lasten oikeuksien toteutuminen lapsen arjessa. Alun perin iltapäivätoiminnan käsittely oli rajattu perheen arjen ja lapsen hyvinvoinnin tukemiseen, mutta vanhempien vastauksissa korostui vahvasti lapsen ja koko muun perheen hyvinvoinnin välinen yhteys. Tästä syystä muokkasin alkuperäisiä tutkimuskysymyksiä sekä myös koko tutkielman nimeä vastaamaan iltapäivätoiminnan merkitystä myös perheen hyvinvoinnissa.

Vaikka tutkimusta iltapäivätoimintaan ja sen yhteyksistä hyvinvoinnin tukemiseen on tehty vähän, tutkimustulokset olivat hyvin yhteneväisiä aikaisempien tutkimusten kanssa. Lapsen hyvinvointiin liittyen iltapäivätoiminta painottuu erityisesti sosiaalisen, fyysisen ja psyykkisen hyvinvoinnin tukemiseen. Vanhemmille on tärkeää, että lapsella on jokin turvallinen ja mielekäs paikka koulupäivän jälkeen, jossa voi viettää useamman tunnin ohjatusti yhdessä muiden lasten ja aikuisten kanssa. Iltapäiväkerho on parhaimmillaan paikka, jossa on turvallisia aikuisia, joilla on aikaa, halua ja osaamista kuunnella ja kohdata erilaiset lapset tasa-arvoisesti. Samalla lapsella on ympärillään myös muita lapsia ja kavereita, joiden kanssa harjoitellaan muun muassa ryhmässä toimimista, toisen huomioimista sekä omaa toiminnanohjausta ja tunteiden säätelyä. Vanhempien mielestä osaavat ohjaajat sekä lapsen jaksamisen ja sosiaalisten taitojen tukeminen mielekkäällä ja liikunnallisella toiminnalla olivat tärkein osa iltapäivätoimintaa ja sen laadukkuutta.

Vaikka kaikki tutkimukseen osallistuneiden vanhempien lapset ovat muutenkin liikunnallisia ja harrastavat arjessa muutakin liikuntaa, iltapäivätoiminta koettiin tärkeänä lisänä lapsen fyysisen hyvinvoinnin tukemista. Positiiviset kokemukset liikunnasta ja terveellisistä elämäntavoista varhain lapsuudessa ovat tärkeitä, jotta ne kannustaisivat myös niiden jatkamiseen myöhemmässä elämässä. Liikunnallisuuden merkitys kuitenkin korostuisi varmasti vielä enemmän sellaisten lasten kohdalla, jotka eivät muuten harrastaisi organisoitua liikuntaa vapaa-ajallaan. Esimerkiksi Lehto (2021) on tutkinut kohdennetun liikuntakerhon merkitystä liikkumattomien lasten hyvinvoinnin tukemisessa. Kyseisessä tutkimuksessa liikunnan lisääminen havaittiin merkittäväksi osaksi lasten terveys- ja hyvinvointierojen tasaamista. (Lehto, 2021, 7–8.) Onkin valitettavaa, että vaikka lapset yleisesti Suomessa ovat varsin aktiivisia harrastajia, lasten mahdollisuudet harrastaa vapaa-ajalla ovat vahvasti jakautuneet perheiden sosioekonomisen aseman mukaan. Tällä voi olla pitkäaikaiset vaikutukset hyvinvointi- ja terveyseroihin aikuisuudessa. (OKM, 2021, 14–21; Valtioneuvosto, 2021, 31–32.)

Opetushallitus on julkaissut tammikuussa 2022 noin 2,9 miljoonan euron erityisavustustuen koulun aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämistä ja kehittämistä varten. Tavoitteena on erityisesti koronapandemiasta johtuen tukea lasten ja nuorten hyvinvointia kohdentamalla tuki sellaisille alueille, joissa on tarjolla vähän harrastetoimintaa. Tuella halutaan parantaa lasten ja nuorten jaksamista, vahvistaa tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä mahdollistaa luova yhdessä toimiminen muiden kanssa. (OPH, 2022.) Lasten terveys- ja hyvinvointierojen tasaamiseen liittyen Valtioneuvoston (2021, 31–32) julkaisemassa Lapsistrategiassa linjataan myös, että koulun yhteydessä sekä sen läheisyydessä tapahtuvaa maksullista ja maksutonta lasten harrastustoimintaa tulee lisätä. Näin voidaan myös vastata omassa tutkimuksessani ilmenneeseen vanhempien huoleen siitä, miten lapsen koulupäivän jälkeinen aika järjestyy silloin, kun hän ei enää vanhempana osallistu iltapäivätoimintaan. Koulupäivän jälkeinen tyhjä aika on edelleen esimerkiksi 3. ja 4. luokkaiselle pitkä aika olla yksin ilman aikuisia.

Iltapäivätoiminta on merkittävässä osassa perheen arjen järjestämistä. Toiminta mahdollistaa vanhemmille selkeän työajan ja tukee näin vanhempien jaksamista arjessa. Samalla toiminta lisää vanhempien turvallisuuden tunnetta siitä, että vanhempien ollessa vielä töissä lapsi on paikassa, jossa hänestä pidetään huolta. Iltapäivätoiminnan liikunnallisuus on hyvä lisä arjessa myös siinä mielessä, että se ei vaadi erikseen kyyditsemistä vanhemmilta, kuten muiden harrastuksien kohdalla saattaa olla. Tutkimukseen osallistuneiden vanhempien oli hyvin haastava kuvitella, miten sellaisessa tilanteessa toimisi, jos iltapäivätoimintaa ei olisi ollenkaan olemassa tai tarjolla.

Tutkimustulokset olivat kuitenkin valitettavan yhtenäisiä aikaisempaan tutkimustietoon myös siinä mielessä, että jos iltapäivätoiminta ei toimi niin kuin sen pitäisi, voivat sen negatiiviset vaikutukset lapsen ja perheen hyvinvoinnille olla hyvin suuret. Osalla tutkimukseen osallistuneista vanhemmista oli aikaisempia kokemuksia iltapäiväkerhoista, joissa on ilmennyt ohjaajien resurssipuutetta ja osaamattomuutta toimia erilaisten lasten kanssa ja heidän tuen tarpeisiin vastaamisessa. Tutkimuksessa ilmeni myös kokemuksia kiusaamisesta, johon iltapäivätoiminnassa ei ole pystytty puuttumaan resurssipuutteesta johtuen.

Nämä ovat asioita, jotka ilmenivät myös viimeisimmässä Opetushallituksen selvityksessä liittyen Suomen aamu- ja iltapäivätoiminnan kehittämisen tarpeisiin (Holappa ym., 2018). Samankaltaisia tuloksia on tullut myös sitä edeltävässä Opetushallituksen selvityksessä (Iivonen, 2009). Vaarana on lapsen ja koko perheen arjen ja hyvinvoinnin kuormittuminen. Iltapäiväkerho ei silloin ole se lapsen hyvinvointia tukeva paikka, jossa hänen tarpeensa ja turvallisuutensa kyetään takaamaan ja ottamaan huomioon. Onkin huolestuttavaa, että yli kymmenen vuoden sisällä tähän ei ole edelleenkään pystytty puuttumaan riittävän tehokkaasti.

Vaikka itse olen oman kokemukseni kautta iltapäiväkerhon ohjaajana arvostanut toiminnan merkitystä lapsen kasvatuksessa ja arjessa, tämän tutkimuksen tekeminen on vahvistanut sitä entisestään. Ymmärrän nykyään toiminnan merkityksen paremmin myös lapsen ja koko perheen hyvinvoinnin tukemisen

kannalta. Mieleeni haastatteluista jäi etenkin yhden vanhemman kommentti toimivan iltapäivätoiminnan sekä ohjaajien merkityksestä lapsen arjessa: *”Lapsen kanssa kun tuossa yksi päivä juteltiin - - niin hän sanoitti kans itse sitä, että hän ei tarvitse yhtään lisää aikuisia, kunhan on joku aikuinen, joka kuuntelee ja ymmärtää”*. Jos osaavia ohjaajia ei kuitenkaan ole tarpeeksi toiminnassa, tämän erittäin tärkeän toiveen täyttäminen on ymmärrettävästi myös erittäin haastavaa. Oletusarvona tulisi kuitenkin olla, että tämä lapsen toive on mahdollista iltapäivätoiminnassa toteuttaa.

Suomen iltapäivätoiminnalla on selkeästi oma tärkeä osansa lasten ja perheiden arjessa sekä hyvinvoinnin tukemisessa. Tutkimustietoa tulisi kuitenkin edelleen lisätä tähän liittyen esimerkiksi erilaisiin iltapäiväkerhoihin liittyen. Tässä tutkimuksessa tutkittiin liikunnallista iltapäivätoimintaa, mutta olisi kiinnostavaa selvittää, olisivatko tulokset samanlaiset johonkin muunlaiseen sisältöön painottuvan iltapäivätoiminnan kohdalla. Esimerkiksi Kuosmanen (2022) on tutkinut taidekasvatuksen merkitystä lapsen hyvinvoinnin tukena. Hän pitää taidekasvatusta lapsen hyvinvoinnin perustana. Tutkimuksen perustana hän on myös hyödyntänyt lapsen oikeuksien sopimusta, Allardtin (1976) hyvinvointimallia sekä lapsen osallisuuden painottamista osana lapsen hyvinvointia (Kuosmanen, 2022, 242–243), joita käytettiin hyödyksi myös tässä tutkimuksessa.

Tulisi myös tutkia, miten iltapäivätoimintaa voitaisiin kehittää vastaamaan paremmin jokaisen lapsen ja perheen tarpeita sekä hyvinvointia. Kehittäminen voisi tämän ja aikaisempien tutkimuksen perusteella liittyä esimerkiksi toiminnan sisältöjen monipuolistamiseen sekä ohjaajien pätevyysvaatimusten tarkentamiseen. Iltapäivätoiminnan järjestämistä tulisi myös kehittää niin, että sen hyödyntäminen olisi kaikille sitä tarvitseville perheille mahdollista taloudellisista resursseista huolimatta. Iltapäivätoiminnan tulisi olla kaikille siellä käyville ja sitä tarvitseville lapsille tasa-arvoisesti turvallinen paikka kasvaa ja kehittyä.

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2017). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät, s. 169–180. Gaudeamus.
- Alanen, L., Sauli, H. & Strandell, H. (2004). Children and childhood in a welfare state. The case of Finland. Teoksessa A-M. Jensen (toim.), *Children's Welfare in Ageing Europe*, s. 143–210. Norwegian Centre for Child Research.
- Allardt, E. (1993). Having, Loving, Being: An Alternative to the Swedish Model of Welfare Research. In *The Quality of Life*. Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/0198287976.003.0008>
- Aula, M. & Sauli, H. (2011). Lasten hyvinvoinnin kansalliset indikaattorit. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, 3.
- Berg, P. & Piirtola, M. (2014). Lasten ja nuorten liikuntatutkimus Suomessa : tutkimuskatsaus 2000-2012. Liikuntatieteellinen Seura.
- Burton P. & Phipps S. (2010). In *Children's Voices*. Teoksessa S. B. Kamerman, S. Phipps & A. Ben-Arieh (toim.). *From Child Welfare to Child Well-Being. Children's Well-Being: Indicators and Research*, vol 1. Springer, Dordrecht, s. 217–228. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-3377-2\\_13](https://doi.org/10.1007/978-90-481-3377-2_13)
- Eskelinen, K., & Lehto, S. (2011). Well-being in the documents governing morning and afternoon activities and after-school clubs for schoolchildren. Teoksessa H. Ruismäki, & I. Ruokonen (toim.), *Arts and Skills — Source of Well-being: Third International Journal of Intercultural Arts Education*, s. 111–134. Research Report; No. 330.  
 Saatavilla: <http://hdl.handle.net/10138/28051>

- Fogelholm, M. (2011). Lapset ja nuoret. Teoksessa M. Fogelholm, I. Vuori & T. Vasankari (toim.), *Terveysliikunta*, (s. 76–87). 2. uud. p. Hki: Duodecim, 2011:205-211.
- Forssén, K., Laine, K., & Tähtinen, J. (2002). Hyvinvoinnin tekijät ja uhat lapsuudessa. Teoksessa K. Juhila, H. Forsberg & I. Roivainen (toim.), *Marginaalit ja sosiaalityö*, s. 81–104. SoPhi, Jyväskylän yliopisto.
- Grénman M., Oksanen A., Löyttyniemi E., Räikkönen J. & Kunttu K. 2018. Mikä opiskelijoita liikuttaa? – Liikunnan merkitykset ja niiden yhteys koettuun hyvinvointiin ja liikunnan määrään. *Liikunta & Tiede* 55 (2–3), s. 94–101.
- GT. (2021). Seuran esittely. Grani Tennis. Saatavilla: <http://granitennis.fi/fi/grani-tennis-ry/seuran-esittely/> Viitattu 14.2.2022.
- GT. (2022). Tennis- ja mailapelikoulu toimintasuunnitelma 21–22. Grani Tennis.
- Halme, N. & Perälä, M-L. (2014). Lapsiperheiden huolet ja avunsaanti. Teoksessa J. Lammi-Taskula & S. Karvonen (toim.), *Lapsiperheiden hyvinvointi 2014*, s. 216–227. THL.
- Helavirta, S. (2011). Lapset hyvinvointitiedon tuottajina. University of Tampere. Saatavilla: <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/66827>
- Hirsjärvi, & Hurme, H. (2008). Tutkimushaastattelu : teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirvensalo, M. & Lintunen, T. (2011). Life-course perspective for physical activity and sports participation. *European Review of Aging and Physical Activity*. 8. s. 13–22. <https://doi.org/10.1007/s11556-010-0076-3>
- Holappa, A. S., Hyvönen, S., Junttila, N., Keskinen, N., Kola-Torvinen, P., & Palve-Kaunisto, L. (2018). Aamu- ja iltapäivätoiminnan tila ja kehittämistarpeet. Opetushallituksen raportit ja selvitykset, 12.
- Hurme, O. (2006). Vanhempainliiton puheenvuoro. Teoksessa R. Rajala (toim.), *Lapsen parhaaksi - tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan*, s.

48–50. Edita Prima Oy. Saatavilla:

<https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/rajala-r-lapsen-parhaaksi-2006.pdf>

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2). s. 162–173.

Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa A-L. Aho, M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*, s. 67–87. Vastapaino.

Iivonen, E. (2009). Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan lainsäädännön toimivuus, toiminnan laatu ja muutostarpeet. 1458-8102.

Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.

Kallinen, K., Nikupeteri, A., Laitinen, M., Lantela, L., Turunen, T., Nurmi, H., & Leinonen, J. (2021). Lasten arjen hyvinvoinnin tekijät. *Kasvatus & Aika* (Verkkolehti), 15(2). <https://doi.org/10.33350/ka.80332>

Kallio, K. P., Stenvall, E., Bäcklund, P. & Häkli, J. (2013). Arjen osallisuuden tukeminen syrjäytymisen ehkäisemisen välineenä. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa?: lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*, s. 48–60. Gaudeamus.

Karhuvirta, T. & Kuusisto, R. (2013). Kerhotoiminnan laatu -hyvästä kerhosta osallistuvaan ja hyvinvoivaan kouluun. Kerhokeskus. Koulutyöntuki ry. Sastamala: Vammalan kirjapaino Oy.

Kiili, J. (2006). Lasten osallistumisen voimavarat: tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13311/9513924009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Koski, P. (2017). Liikuntasuhde ja liikuntakasvatus. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka*, s. 83–110. Jyväskylä, Finland: PS-kustannus.
- Kumpulainen, K., Krokfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J., & Rajala, A. (2010). Oppimisen sillat-kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: Cicero Learning, Helsingin yliopisto.
- Kuosmanen, S. (2022). Taidetarina: Tutkimus varhaiskasvatuksen taidekasvatuksesta. Helsingin yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7869-5>
- Lammi-Taskula, J., & Karvonen, S. (2014). Johdanto. Teoksessa J. Lammi-Taskula & S. Karvonen (toim.), *Lapsiperheiden hyvinvointi 2014*. THL.
- Larsson, J. & Holmström, I. (2007). Phenomenographic or phenomenological analysis: does it matter? Examples from a study on anaesthesiologists' work, *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2:1, 55-64, <https://doi.org/10.1080/17482620601068105>
- Lehto, S. (2018). Osallistava pedagogiikka liikuntakasvatuksessa : Tapauksena koulun liikuntakerhot. Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, Vuosikerta 19, s. 59–81. <https://doi.org/10.30675/sa.70187>
- Lehto, S. (2021). Koulun kerhotoiminta lapsuuden hyvinvointia rakentamassa : tapaustutkimus koulun kohdennetuista liikuntakerhoista. Helsingin Yliopisto.
- Lehto, S. & Blocker, E. (2009). The Function of After-school Sports Clubs in Mobilizing Inactive Children. Teoksessa H. Ruismäki, & I. Ruokonen (toim.), *Arts Contact Points between Cultures: 1st International Journal of Arts Education Conference Book*, s. 97–110. University of Helsinki. Saatavilla: [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/14969/RR312\\_verkkoversio.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/14969/RR312_verkkoversio.pdf?sequence=2&isAllowed=y)



- Leinonen, M., Otonkorpi-Lehtoranta, K. & Heiskanen, T. (2017). Kyselyhaastattelu. Teoksessa A-L. Aho, M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvaori, J. (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*, s. 67–87. Vastapaino.
- Lindfors, K. (2006). Esipuhe. Teoksessa R. Rajala (toim.), *Lapsen parhaaksi - tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan*, s. 5–6. Edita Prima Oy. Saatavilla: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/rajala-r-lapsen-parhaaksi-2006.pdf>
- Lippman, L. H, Moore, K. A., & McIntosh, H. (2011). Positive Indicators of Child Well-Being: A Conceptual Framework, Measures, and Methodological Issues. *Applied Research in Quality of Life*, 6(4), s. 425–449. <https://doi.org/10.1007/s11482-011-9138-6>
- Lundvall, S. (2015). Physical literacy in the field of physical education e A challenge and a possibility, *Journal of Sport and Health Science*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jshs.2015.02.001>
- Metsämuuronen, J. (2008). Laadullisen tutkimuksen perusteet. 3. uud. p. Helsinki: International Methelp. Print.
- Minkkinen, J. (2011). Opettaja ja lasten hyvinvointi. Teoksessa A. Oksanen & M. Salonen (toim.), *Toiminnallisia loukkuja: Hyvinvointi ja eriarvoisuus yhteiskunnassa*, s. 63–91. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Tampere.
- Minkkinen, J. (2013). The Structural Model of Child Well-Being. *Child Indicators Research*, 6(3), s. 547–558. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9178-6>
- Minkkinen, J. (2015). Lapsen hyvinvointimalli : lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa. (Acta Universitatis Tamperensis; No. 2063). Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9822-0>
- Moore, Theokas, C., Lippman, L., Bloch, M., Vandivere, S., & O'Hare, W. (2008). A Microdata Child Well-Being Index: Conceptualization, Creation,

and Findings. *Child Indicators Research*, 1(1), s. 17–50.

<https://doi.org/10.1007/s12187-007-9000-4>

- Mäkelä, J. & Sajaniemi, N. (2016). Vertaissuhteet muovaavat lasten aivoja. Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa?: lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*, s. 26–34. Gaudeamus.
- Määttä, P. & Rantala, A. (2016). Tavallisen erityinen lapsi : onnistuneen yhteistyön arvoitusta ratkomassa. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus. Print.
- Määttä, S. (2021). Kouluterveyskysely 2021. Katsaus lasten ja nuorten hyvinvointiin ja terveyteen Helsingissä. Helsingin kaupunki, kaupunginkanslia ja kaupunkitieto. Tilastoja 2021:12. Saatavilla: [https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/21\\_10\\_26\\_Tilastoja\\_12\\_Maatta.pdf](https://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/21_10_26_Tilastoja_12_Maatta.pdf)
- Nivala, E. & Ryyänen, S. (2013). Kohti sosiaalipedagogista osallisuuden ideaalia. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja*, 14(21), s. 9–41.
- Ojanen, M. & Liukkonen, J. (2017). Liikunta ja psyykinen hyvinvointi. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka*, s. 211–230. Jyväskylä, Finland: PS-kustannus.
- OKM. (2021). Liikkumissuositus 7–17-vuotiaille lapsille ja nuorille. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:19. Saatavilla: [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162984/OKM\\_2021\\_19.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162984/OKM_2021_19.pdf)
- OPH. (2011). Perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2011:1. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/131412\\_po\\_aamu\\_ja\\_iltapaivatoiminnan\\_perusteet\\_2011.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/131412_po_aamu_ja_iltapaivatoiminnan_perusteet_2011.pdf)

- OPH. (2022). Koulun kerhotoiminnan järjestäminen ja kehittäminen 2022. Opetushallitus. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/funding-release/koulun-kerhotoiminnan-jarjestaminen-ja-kehittaminen-2022> Viitattu 28.2.2022.
- Paajanen, P. (2001). Lapsen vapaa-aika huoltajan silmin. Väestöliitto.
- Parkkinen, H. (2006). Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet ohjausasiakirjana. Teoksessa R. Rajala (toim.), *Lapsen parhaaksi - tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan*, s. 14–18. Edita Prima Oy. Saatavilla: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/rajala-r-lapsen-parhaaksi-2006.pdf>
- Pohjola, K. (2006). Pidentetty lapsuus? Lapsuuden luonnetyypin määrittäminen aamu- ja iltapäivätoiminnassa. *Janus* 14 (4), s. 389–401.
- Poikolainen, J. (2014). Lasten positiivisen hyvinvoinnin tutkimus – metodologisia huomioita. *Nuorisotutkimus*, 32(2), s. 3–22.
- POPS. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, s. 99–112. Gaudeamus.
- Ristikari, T., Keski-Säntti, M., Sutela, E., Haapakorva, P., Kiilakoski, T., Pekkarinen, E., Kääriälä, A., Aaltonen, A., Huotari, T., Merikukka, M., Salo, J., Juutinen, A., Pesonen-Smith, A. & Gissler, M. (2018). Suomi lasten kasvuympäristönä. Kahdeksantoista vuoden seuranta vuonna 1997 syntyneistä. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 210.

- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*, s. 367–378. Tampere: Vastapaino, 2017. Print.
- Salmi, M. & Lammi-Taskula, J. (2014a). Lapsiperheiden vanhemmat työelämässä. Teoksessa J. Lammi-Taskula & S. Karvonen (toim.), *Lapsiperheiden hyvinvointi 2014*, s. 26–36. THL.
- Salmi, M. & Lammi-Taskula, J. (2014b). Työn ja perheen yhteensovittaminen hyvinvoinnin tekijänä. Teoksessa J. Lammi-Taskula & S. Karvonen (toim.), *Lapsiperheiden hyvinvointi 2014*, s. 38–51. THL.
- Salmivalli, C. (2006). Vertaissuhteet ja lapsen sosioemotionaalinen kehitys. Teoksessa R. Rajala (toim.), *Lapsen parhaaksi - tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan*, s. 40–42. Edita Prima Oy. Saatavilla: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/rajala-r-lapsen-parhaaksi-2006.pdf>
- Silverman, S. & Mercier K. (2015). Teaching for physical literacy: Implications to instructional design and PETE, *Journal of Sport and Health Science*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jshs.2015.03.003>
- Stenvall, E. (2009). "Sellast ihan tavallist arkee" : Helsinkiläisten 3.-6.-luokkalaisten arki ja ajankäyttö. Helsingin kaupungin tietokeskus. Saatavilla: [https://www.hel.fi/hel2/Tietokeskus/julkaisut/pdf/09\\_02\\_27\\_Tutkimus\\_2\\_Stenvall.pdf](https://www.hel.fi/hel2/Tietokeskus/julkaisut/pdf/09_02_27_Tutkimus_2_Stenvall.pdf)
- Stenvall, E. (2013). Osallistu, osallista, ole osallinen – mistä oikein on kyse?. *Alue Ja Ympäristö*, 42(1), s. 75–76. Saatavilla: <https://aluejaymparisto.journal.fi/article/view/64770>
- Stenvall, E. (2018). Yhteiskunnallinen osallisuus ja toimijuus: Lasten osallistuminen, kansalaisuus ja poliittisuus arjen käytäntöinä. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. Saatavilla:

<https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/104221/978-952-03-0820-9.pdf?sequence=1>

- TENK. (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla: [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- THL. (2021). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Kouluterveyskysely tuo esille monia huolestuttavia seikkoja helsinkiläislasten ja -nuorten hyvinvoinnista. Helsingin kaupunki. Saatavilla: <https://www.hel.fi/uutiset/fi/kaupunginkanslia/kouluterveyskysely-tuo-esille-monia-huolestuttavia-seikkoja-helsinkilaislasten-ja-nuorten-hyvinvoinnista> Viitattu 15.1.2022.
- THL. (2022). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Kouluterveyskysely. Saatavilla: <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely>
- Thomas, N. (2007). Towards a theory of children's participation. *International Journal of Children's Rights* 15:2, s. 199–218.
- Tilastokeskus. (2018). Työvoimatutkimus. Perheet ja työt vuonna 2018. Helsinki. Saatavilla: [https://www.stat.fi/til/tyti/2018/14/tyti\\_2018\\_14\\_2019-11-14\\_fi.pdf](https://www.stat.fi/til/tyti/2018/14/tyti_2018_14_2019-11-14_fi.pdf)
- Tuomi, & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Uoti, A. (2006). Aamu- ja iltapäivätoiminta Suomessa. Teoksessa R. Rajala (toim.), *Lapsen parhaaksi - tukea ja laatua aamu- ja iltapäivätoimintaan*, s. 9–13. Edita Prima Oy. Saatavilla: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/rajala-r-lapsen-parhaaksi-2006.pdf>

- Uusitalo, H. & Simpura, J. (2020). Erik Allardt hyvinvoinnin tutkijana. *Yhteiskuntapolitiikka* 85 (5-6), s. 579–587.
- Valtioneuvosto. (2021). Kansallinen lapsistrategia. Komiteamietintö. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:81. Helsinki. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-777-5>
- Vuorikoski, M. (2014). Bell hooksin osallistavan pedagogiikan lupaus ja rajat. Teoksessa J. Saarinen, H. Ojala & T. Palmu (toim.), *Eroja ja vaarallisia suhteita: Keskustelua feministisestä pedagogiikasta*. Kasvatusalan tutkimuksia 65. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, s. 183–214.
- Väänänen, R. (2013). Perheen rakenteen, dynamiikan ja arvojen merkitys lapsen psyykkiselle hyvinvoinnille. Doctoral dissertation, Itä-Suomen yliopisto.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. (1989). Unicef. Saatavilla: [https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS\\_A5fi.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/LOS_A5fi.pdf)

# Liitteet

## LIITE 1. Haastattelukutsu

Hei!

Jannica täällä, yksi GT iltapäiväkerhon ohjaajista. Olen myös viidennen vuoden luokanopettajaopiskelija Helsingin yliopistosta, valinnaisina opintoina opiskelen erityispedagogiikkaa.

Teen iltapäiväkerhon ohella pro gradu -tutkielmaani iltapäivätoimintaan liittyen. Olen erityisesti kiinnostunut siitä, että miten teidän vanhempien mielestä ja näkökulmasta koulun jälkeinen iltapäivätoiminta tukee perheen arkea sekä lasten hyvinvointia.

Lähetänkin teille kaikille vanhemmille kutsun osallistua tukemaan pro gradu -tutkielmaani osallistumalla n. 30 min kestoiseen haastatteluun. Haastattelu voidaan toteuttaa etänä tai tennishallilla kasvokkain yhteisesti sovittuna ajankohtana mielellään nyt maaliskuun alussa.

Haastattelut äänitetään ja litteroidaan tutkimuksen analyysia varten. Tutkielmassani mainitsen GT Tennis- ja mailapelikoulun nimeltä, mutta muuten haastattelut anonymisoidaan täysin. Yksittäisiä vastaajia tai lapsia ei voida lopullisesta opinnäytetyöstä tunnistaa. Kerättyä tietoa käsitellään luottamuksellisesti ja käytetään vain tätä tutkielmaa varten.

Jos kiinnostuit olemaan mukana tukemassa opinnäytetyötäni, niin vastaathan tähän viestiin. Jos sinulla on jotain kysyttävää, vastaan niihin myös mielelläni.

Ystävällisin terveisin

Jannica Almén

## LIITE 2. Tutkimuslupa

### SUOSTUMUS OSALLISTUA HAASTATTELUTUTKIMUKSEEN

Annan luvan käyttää äänitettyä haastattelumateriaalia pro gradu -tutkielmaa varten, joka käsittelee iltapäivätoiminnan merkitystä perheen arjen ja lapsen hyvinvoinnin tukemisessa.

Osallistuminen tutkimukseen on vapaaehtoista. Osallistujalla on tutkimuksen aikana oikeus kieltäytyä vastasta kysymykseen ja keskeyttää haastattelu. Sekä haastateltavan että haastattelussa käsiteltyjen muiden henkilöiden henkilöllisyys pysyvät anonyymina koko tutkimusprosessin ajan. Haastattelusta kerätyt tiedot ovat luottamuksellisia ja tulevat ainoastaan tämän tutkimuksen käyttöön. Haastateltavalla on oikeus saada tutkimuksen tekijältä lisätietoa tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa.

Tutkimuksen tekijä Jannica Almén

---

Haastateltava

---



## LIITE 3. Haastattelukysymykset

### TAUSTATIEDOT

1. Millä luokka-asteella lapsesi on?
2. Mistä kaikista iltapäiväkerhoista on kokemusta (koulun iltapäiväkerho, GT iltapäiväkerho)?
3. Kuinka kauan lapsesi on osallistunut iltapäiväkerhotoimintaan ja kuinka monta kertaa viikossa? Onko perheessä muitakin sisaruksia, jotka ovat osallistuneet iltapäivätoimintaan?
4. Onko lapsellasi muita harrastuksia? Jos on, niin mitä ja kuinka usein?

### LASTEN ILTAPÄIVÄTOIMINTA

5. Miksi olette päätyneet käyttämään koulun jälkeistä iltapäivätoimintaa?
6. Mitkä tekijät vaikuttivat siihen, että minkä iltapäiväkerhon valitsitte lapsellenne?
7. Minkälainen on mielestäsi hyvä ja laadukas iltapäiväkerho?
8. Minkälainen merkitys seuraavilla asioilla mielestäsi on iltapäiväkerhossa? Mitkä asiat koet tärkeimmiksi? Valitse 3.
  - Iltapäiväkerhon sijainti / tarvittaessa ohjaajat hakevat lapset koulusta
  - Ohjattu (liikunnallinen/harrastuksiin painottuva) toiminta
  - Vapaa-aika (omat leikit, rauhoittuminen, läksyjen teko)
  - Toiminnan kaksikielisyys (suomi/ruotsi)
  - Terveellinen välipala
  - Ulkoilu
  - Ohjaajien koulutustausta/kokemus
  - Yhteistyö vanhempien kanssa
  - Lapsen tuttujen kaverien mukanaolo
  - Mahdollisuus tutustua muiden lähikoulujen lapsiin
9. Minkälainen on mielestäsi hyvä iltapäiväkerhon ohjaaja? Minkälainen rooli hänellä on lapsen elämässä muiden arkiympäristöjen aikuisten ohella (vanhemmat, opettajat)?
10. Minkälainen merkitys iltapäivätoiminnalla on mielestäsi lapsesi hyvinvoinnin tukemisessa? Miten hänen hyvinvointiaan ja kasvuaan voidaan parhaiten toiminnassa tukea?

11. Jos lapsille järjestettyä iltapäivätoimintaa ei olisi, mitä lapsesi tekisi koulun jälkeen niinä päivinä, jolloin hän yleensä osallistuu iltapäiväkerhoon?
12. Minkälainen merkitys iltapäivätoiminnalla on vanhempien työn ja perhe-elämän yhteensovittamisessa? Miten toiminta vaikuttaa perheen arkeen ja hyvinvointiin?

### **LASTEN HYVINVOINTI**

13. Mistä mielestäsi koostuu lapsen hyvinvointi? Mistä tietää, että lapsi voi hyvin?
14. Miten lapsen arjen ympäristöissä voidaan mielestäsi tukea lapsen hyvinvointia? Minkälaista toimintaa se edellyttää?
15. Mistä mielestäsi koostuu perheen hyvinvointi? Mitkä tekijät siihen vaikuttavat?
16. Minkälainen suhde on lapsen ja perheen hyvinvoinnin välillä?

### **LAPSEN OIKEUDET**

17. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen ajatellaan rakentuvan neljän yleisperiaatteen varaan (listattu alla). Mitä nämä mielestäsi käytännössä tarkoittavat? Millä tavoin toivot näiden toteutuvan lapsesi kohdalla hänen arkiympäristöissään, kuten iltapäiväkerhossa?
  - Syrjimättömyys
  - Lapsen edun huomioiminen
  - Oikeus elämään ja kehittymiseen
  - Lapsen näkemyksen kunnioittaminen
18. Suomen valtioneuvosto on vuonna 2021 julkaissut kansallisen lapsistrategian, joka perustuu YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen. Visiona lapsistrategiassa on lapsi- ja perhemyönteisen Suomen luominen, joka kunnioittaa lapsen oikeuksia ja lasten osallisuutta sekä tukee perheitä lasten kasvatuksessa. Mitä tämä mielestäsi tarkoittaa? Minkälainen on lapsi- ja perhemyönteinen Suomi?
19. Onko jotain, mitä mielestäsi tulisi Suomessa mielestäsi kehittää, jotta lapsistrategian mukainen visio Suomesta saavutettaisiin?

## GT TENNIS- JA MAILAPELIKOULU

20. Yhdeksi tavoitteeksi Opetushallituksen julkaisemassa Aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteissa (2011) on asetettu aktiiviseen ja terveelliseen elämäntapaan ohjaaminen, johon kuuluu muun muassa fyysiseen aktiivisuuteen kannustaminen. Nykyinen liikkumissuositus lapsille on 60 minuuttia reipasta liikuntaa päivässä. Minkälainen merkitys iltapäiväkerholla on tämän tavoitteen saavuttamisessa oman lapsesi kohdalla?
21. Minkälaisia asioita lapsesi yleensä kertoo kotona iltapäiväkerhosta? Mitä olet kuullut, että mitä me yleensä kerhossa teemme?
22. Minkälaisia asioita tai taitoja toivot, että lapsesi oppii iltapäiväkerhossa? Miten lastasi voidaan parhaiten tukea näiden asioiden tai taitojen oppimisessa?
23. Näkyykö iltapäiväkerhossa opitut asiat lapsesi vapaa-ajalla muuten? Haluaako hän harrastaa samoja asioita iltapäiväkerhon ulkopuolisella ajalla?
24. Minkälaisena olet itse vanhemman näkökulmasta kokenut GT iltapäiväkerhon?

## LOPETUS

25. Iltapäivätoimintaa ei ole paljoa tutkittu Suomessa eikä kansainvälisesti. Syyksi on arvioitu muun muassa se, että sitä on haastava sijoittaa kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuskenttään. Iltapäivätoiminta rajautuu koulututkimuksen ulkopuolelle. Se ei myöskään täysin sisälly vapaa-ajan tutkimuksen piiriin, kun kyse on ohjatutusta vapaa-ajasta. Näistä syistä johtuen sen saatetaan ajatella olevan vähempiarvoinen tutkimuksenkohde. Herättääkö tämä jotain ajatuksia? Minkälaisia?
26. Onko sinulla jotain toiveita, miten lasten iltapäivätoimintaa tulisi mielestäsi yleisesti Suomessa kehittää (tai GT iltapäiväkerhoa)?

## LIITE 4. Haastateltavien taustatiedot

	Millä luokalla lapsesi on?	Mistä kaikista iltapäiväkerhoista lapsellasi on kokemusta?	Kuinka kauan lapsesi on osallistunut iltapäivätoimintaan?	Kuinka monta kertaa viikossa lapsesi osallistuu iltapäiväkerhoon?	Onko lapsellasi muitakin harrastuksia?	Onko perheessä muita sisaruksia, jotka ovat myös osallistuneet iltapäivätoimintaan?
V1	2. luokalla	Koulun iltapäiväkerho, GT Tennis- ja mailapelikoulu	1. luokka ja 2. luokan syksy koulun iltapäiväkerhossa, 2. luokan keväällä vaihtoi GT iltapäiväkerhoon	5 kertaa	Jääkiekko ja partio	Ei
V2						
V3	1. luokalla	GT Tennis- ja mailapelikoulu	1. luokan syksystä lähtien	4 kertaa	Jalkapallo	Vanhempi sisarus on ollut myös GT Tennis- ja mailapelikoulussa
V4	1. luokalla	GT Tennis- ja mailapelikoulu	1. luokan syksystä lähtien	4 kertaa	Jalkapallo	Vanhempi sisarus on ollut myös GT Tennis- ja mailapelikoulussa
V5	2. luokalla	GT Tennis- ja mailapelikoulu	1. luokan syksystä lähtien	3 kertaa	Kilpauinti	Vanhempi sisarus on ollut myös GT Tennis- ja mailapelikoulussa, kokeili ensin muutaman kuukauden myös koulun iltapäiväkerhoa
V6	1. luokalla	Koulun iltapäiväkerho, GT Tennis- ja mailapelikoulu	1. luokan syksystä lähtien	Koulun iltapäiväkerhossa 3 kertaa, GT Tennis- ja mailapelikoulu 2 kertaa	Ei pysyviä, mutta käynyt uintikursseilla jännyt kokeilee käsipalloa	Ei
V7	1. luokalla	Ei	1. luokan syksystä lähtien	3 kertaa	Partio, aloittanut juuri myös sirkusteatterin	Ei
V8	3. luokalla	Koulun iltapäiväkerho, GT Tennis- ja mailapelikoulu	1. luokka koulun iltapäiväkerhossa, aloitti GT iltapäiväkerhossa 3. luokan syksyllä	2 kertaa	Ei ohjattua, mutta harrastaa omatoimisesti perheen kanssa mm. uintia	Nuorempi sisarus on lyhyen ajan kokeillut koulun iltapäiväkerhoa

## LIITE 5. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin luokittelu aineistosta

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA (TEEMA)	YHDISTÄVÄ TEKIJÄ			
kuulluksi ja ymmärretyksi tuleminen	lapsen psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen	LAPSEN OIKEUDET ARJEN YMPÄRISTÖISSÄ	ILTAPÄIVÄTOIMINNAN MERKITYS LAPSEN JA PERHEEN ARJEN SEKÄ HYVINVOINNIN TUKEKEMISESSA			
huomioidaan yksilölliset tuen tarpeet						
kohdatuksi ja hyväksytyksi tuleminen sellaisena kuin on						
lapsen luovuuden ja oman itsensä toteuttamisen tukeminen						
lapsella turvallinen paikka koulupäivän jälkeen	perheen arjen tukeminen	LAADUKAS ILTAPÄIVÄTOIMINTA				
työssäkäynnin mahdollistaminen						
helpottaa lasta rauhoittumaan illaksi kotiin kerhon jälkeen						
iltapäivätoiminta on helppo harrastus heti koulupäivän jälkeen						
kaverisuhteiden ylläpitäminen ja uusiin lapsiin tutustuminen	lapsen sosiaalisen hyvinvoinnin tukeminen			LAADUKAS ILTAPÄIVÄTOIMINTA		
opettaa ryhmässä toimimista, toisen asemaan asettumista, sääntöjen noudattamista						
monipuolinen ja lapsille mielekäs toiminta heti koulupäivän jälkeen	lapsen fyysisen hyvinvoinnin tukeminen				LAADUKAS ILTAPÄIVÄTOIMINTA	
terveellinen välipala						
ohjaajat roolimalleja esim. opettajien ja vanhempien ohella	ohjaajien merkitys lapsen psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tukemisessa					LAADUKAS ILTAPÄIVÄTOIMINTA
ohjaajien halu kuunnella, ymmärtää ja olla läsnä lapsille						
tarpeeksi ohjaajia suhteessa lapsimäärään						
ohjaajien koulutus/kokemus/osaaminen						
erityislusten ja tuen tarpeiden huomioiminen						
ohjaajat eivät vaihdu lukuvuoden aikana						
yhteistyö vanhempien kanssa						
kielikylpy plussaa	toiminnan tilat ja sisältö					
toiminta strukturoitua, mutta tarpeen mukaan joustetaan						
laadukkaat, viihtyisät ja turvalliset kerhotilat						
sijainti lähellä koulua ja kotia						
mahdollistetaan kaikille perheille iltapäivätoiminnan hyödyntäminen	toiveita iltapäivätoiminnan kehittämiseksi Suomessa		LAADUKAS ILTAPÄIVÄTOIMINTA			
valtion ja kaupungin tuki ja rahoitus toiminnan kehittämiseen						
organisointi yhdessä eri toimijoiden kanssa - toiminnan monipuolistaminen						
erityislapsille turvataan iltapäivätoiminta						