

Pidennetty lapsuus?

Lapsuuden luonnetyyppien määrittäminen aamu- ja iltapäivätoiminnassa

Kirsi Pohjola: *YTT, erikoistutkija, koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto*
kirsi.pohjola@ktl.jyu.fi

Janus vol. 14 (4) 2006, 389-401

Janus

Tiivistelmä

Huoli lapsuuden lyhenemisestä on keskusteluttanut jo parin viime vuosikymmenen aikana. Suomessa se on ilmennyt pääasiassa huolena lasten oletetusta yksinolosta koulupäivän jälkeen ilman aikuisseuraa. Julkinen keskustelu tihentyi vuosituhannen vaihteessa, ja laki aamu- ja iltapäivätoiminnasta astui voimaan 2004. Tässä artikkelissa lapsuuden luonnetyyppiä, sen sisältöä ja toivottavia ominaisuuksia, tutkitaan iltapäivälapsuuden osalta. Artikkelin pohjautuu kahteen tutkimusaineistoon: aamu- ja iltapäivätoimintaa ohjaavaan asiakirjaan Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet ja ohjaajien haastatteluihin. Sekä ohjaajien haastatteluista, yhteensä 116 haastattelua kymmenellä paikkakunnalla, että asiakirjan sisällöistä analysoidaan niitä kulttuurisia puhetapoja, joilla hyvää (iltapäivä)lapsuutta rakennetaan viiden teeman valossa, vapaa-ajan, levon, tunne-elämän, sosiaalisuuden ja leikin suhteen. Lopuksi pohditaan, miten iltapäivälapsuuden luonnetyyppi on suhteutettavissa keskusteluun siitä, millaista aikaa elämme ja millaisia ihmisiä aikakautemme suosii.

Abstract

During the last few years there has been a lot of discussion about the so called disappearance of childhood. In the Finnish context the phenomenon is manifested mainly through the worry over the time the schoolchildren spend without adult's supervision. A reform concerning the school-aged children established in 2004 by a law of morning and afternoon activities. The article deals with the question what kind of social character of the childhood can be analyzed in the light of four different themes: the leisure-time, the emotional life, the social aspects and play, at first, through the official guidelines of the activities (The Finnish National Board of Education is responsible to define the contents of activities) for the morning and afternoon clubs and the second, through the interviews made in ten municipalities, 116 interviews of supervisors all together. Finally, the social character of the "after-school-childhood" is considering to the prevailing norms.

Johdanto

Huoli lapsuuden lyhenemisestä esiintyy niin julkisessa kuin akateemisessa keskustelussa. Ilmaisu lyhenevä lapsuus lanseerattiin jo 1980-luvulla Neil Postmanin (1982) samannimisessä teoksessa, jossa television ja kuvaohjelmien katsottiin lyhentävän lapsuutta. Lapsuuden ly-

henemisen huoli ilmenee hyvinkin erityyppisillä toimijoilla, myös kriittiseen kasvatusajatteluun lukeutuvilla: "Lapsuus ja nuoruus häviävät, kun mainonta tuhoaa mielikuvituksen näyttämällä kaiken jo varhaisella iällä; mitään siitä, minkä

”Pidennetty lapsuus...”

joutaisi kuvittelemaan ja löytämään itse, ei jää jäljelle” (Kupiainen & Suoranta 2005, 302).

Huoli lapsuuden lyhenemisestä kohdistui voimallisesti pienten koululaisten yksinäisiin tai yksinäisiksi pelättyihin iltapäiviin. Varsinaista tutkittua tietoa asiasta ei ollut, vaan ainoastaan yleisiä käsityksiä siitä, missä ja keiden seurassa lapset koulupäivän jälkeistä aikaa viettivät. Wyness (2000) kritisoikin ”lapsuus on kriisissä” keskustelua, että siitä puuttuu idea ja tietoisuus, missä lapset todellisuudessa ovat. Lapset eivät ole välttämättä löydettävissä yksinomaan sieltä missä ja mihin aikuiset mielikuvissaan tai ammattilaiset teorioissaan heidät sijoittavat. Lapset myös luovat omia tilojaan ja merkityksellistä toimintaa, tänä päivänä yhä enemmän medioiden parissa.

Kasvatuksessa on kysymys siitä, keitä tai minkälaisia kasvatettavista halutaan tehdä, ja se on aina tavoitteellista toimintaa (Tomperi ym. 2005, 7). Laajemmin ilmiö liittyy kysymykseen aikakauden luonteesta, keitä me olemme ja millaista elämää elämme (Jokinen 2006, 8). Kasvatustavoitteiden sisällöt kertovat, minkälaisia ominaisuuksia haluamme lapsissamme vahvistaa, jotta he mahdollisimman hyvin vastaisivat aikakauden luonnetyyppin vaateisiin. 2000-luvulla aamu- ja iltapäivätoiminta uutena kasvatusintituutiona on osaltaan määrittelemässä lasten luonnetyyppiä. Koskettaahan se lähes puolta ensimmäistä ja toista luokkaa käyvistä lapsista, tulevaisuudessa todennäköisesti yhä suurempaa osaa koululaisia, kun tavoitteeksi on poliittisissa keskusteluissa asetettu lain ulottaminen myös kolmasluokkalaisia koskeväksi.

Tässä artikkelissa lapsuuden luonnetyyppiä, sen sisältöä ja toivottavia ominaisuuksia, kuten kestoa, tutkitaan koululapsuuden, ja vielä tarkemmin rajattuna ”iltapäivälapsuuden” osalta. Huoli koululaisten iltapäivistä kohdistui nimenomaan lapsen yksin pärjäämiseen. Suotavana ei pidetty, että seitsemän ja kahdeksan vuotta vanhat lapset ovat ilman aikuisten valvontaa. Tämän kat-

sottiin olevan merkki lapsuuden lyhenemisestä. Artikkelin lopussa pohditaan, miten tutkimusaineistoista nouseva lapsuuden luonnetyyppi on suhteutettavissa keskusteluun siitä, millaista aikaa elämme ja millaisia ihmisiä aikakautemme suosii.

Tutkimusaineisto

Perusopetuslain (48a 3§) mukaan Opetushallitus päättää aamu- ja iltapäivätoiminnan tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä. Nämä on koottu *Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteisiin* (Opetushallitus, Määräys 5/011/2004). Kyseinen asiakirja toimii artikkelin toisena tutkimusaineistona. Sen sisältöä analysoidaan yhteiskunta- ja lapsuustutkimuksen valossa siten, minkälainen lapsuuden luonnetyyppi teksteistä rakentuu. Jatkossa kyseiseen asiakirjaan viitataan termillä *Perusteet asiakirja*.

Toisesta tutkimusaineistosta, ohjaajien haastatteluista, analysoidaan niitä kulttuurisia puhetapoja, joilla hyvää (iltapäivä)lapsuutta rakennetaan viiden teeman – vapaa-ajan, levon, tunne-elämän, sosiaalisuuden ja leikin suhteen – valossa. Haastattelujen aihealue oli tätä laajempi (esimerkiksi järjestäjätahot ja toimintatilat, ks. liitteenä oleva haastattelurunko), mutta tässä artikkelissa keskitytään kyseisiin teemoihin, koska ne valottavat parhaiten tutkimuskysymystä lapsuuden luonteesta ja sen määrittämisestä. Näiden kahden tutkimusaineiston lisäksi koottiin tutkimustautan rakentamiseksi kolmen kaupungin aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjausryhmien pöytäkirjat.

Tutkimusta varten käytiin läpi yhteensä kymmenen kunnan toimintaryhmät, joista haastateltiin yhteensä 116 ohjaajaa. Ryhmissä oli yhteensä 2 088 lasta. Rungas kolmannes ryhmistä sijaitsi Jyväskylän seudulla (37 %), noin kolmannes Kuopiossa (30 %) ja näitä hieman pienempi osuus Lahdessa (26 %), loput pienemmällä paikakunnilla (ks. taulukko 1). Toiminnan järjestäjät

”Pidennetty lapsuus...”

jakaantuivat kolmeen tahoon: kunnilla, seurakunnilla ja yhdistyksillä oli suunnilleen yhtä suuri osuus toimintaryhmistä.

Taulukko 1. Paikkakunta

	N	%
Jyväskylä	15	12,9
Jyväskylän mlk	17	14,7
Korpilahti	1	0,9
Muurame	7	6,0
Kuopio	35	30,2
Sipoo	4	3,4
Sievi	3	2,6
Lahti	30	25,9
Soini	1	0,9
Laukaa	3	2,6
Yhteensä	116	100

Aineisto koottiin strukturoidulla kyselylomakkeella puhelinhaastatteluina syksyn 2004 ja tammikuun 2005 aikana. Tiedot kysyttiin vastuuohjaajalta (muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta), jolla on ensikäden tieto konkreettisesta päiväankulusta ja toiminnan sisällöistä. Haastattelut kestivät keskimäärin 30 minuuttia. Kysymykset laadittiin Opetushallituksen Koulu-laisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet määräsasiakirjan (5/911/2994) pohjalta. Perusteet sisältävät viisi lukua, joissa käsitellään toiminnan järjestämisen lähtökohtia, tavoitteita ja sisältöä.¹ Haastattelussa kysyttiin yleisiä tietoja ryhmästä, järjestäjätahosta, lasten lukumäärästä, toimintatiloista, päiväohjelmasta, toiminnan suunnittelusta ja yhteistyöstä koulun ja vanhempien kanssa sekä myös tiedot ohjaajista.

Kyselylomakkeen kysymyksistä suurin osa oli avoimia, koska niiden avulla saatiin monipuolisempaa tietoa kuin valmiiden vastausvaihtoehtojen avulla. Haastattelu eteni keskusteluna, joka salli vapaamuotoisen vastaamisen. Vastaukset luokiteltiin jälkeenpäin siten, että luokat kattoivat mahdollisimman hyvin vastauksissa esiintyvän vaihtelun. Luokiteltuja vastauksia käsiteltiin

pääasiassa jakaumia tarkastelemalla ja ristiintaulukoimalla².

Lapsuuden epätasainen historia

Lapsuus määritellään ennen kaikkea ikä- ja kehitysvaiheena (Lallukka 2003, 15) ja tätä tukee kasvatus- ja koulutusjärjestelmä. Käsitteet lapsuudesta, sen kestosta ja sisällöistä vaihtelevat ajallisesti, kulttuurisesti ja sosiaalisesti tarkasteltuina. Lapsuus on vaihdellut myös luokkaseman mukaan: köyhien lapset ovat olleet ”vähemmän lapsia” kuin varakkaiden (emt., 30), ja esimerkiksi Suomessa pitkälle toiseen maailmansotaan saakka lapsetkin tekivät palkkatyötä. Lapsuutta on pidetty pitkälti universaalina ilmiönä ja sosiokulttuurisista vaihteluista riippumattomana. Sen sitominen aikaan ja paikkaan on uuden lapsuustutkimuksen tulosta. (Ks. Alanen 1992; Corsaro 1997.) Lapsuus on kulttuurinen konstruktio, johon pyritään vaikuttamaan ja sitä pyritään konstruoimaan eri tavoin. Sille tuotetaan merkitysisältöjä niin mediassa, kasvatus- ja koulutuspolitiikassa kuin kasvatus-, kehityspsykologisessa ja sosiologisessa keskustelussa, viime vuosina myös aamu- ja iltapäivätoiminnalla.

Jälkimodernina aikana ikäkausien rajat ovat jollain osin hämärtyneet, mutta samanaikaisesti rajoja myös tuotetaan eri tavoin (Mikkola 2002, 20). Mietola ja Lappalainen (2005, 116) toteavat, että lapsuuden kriisiä koskevassa suomalaisessa keskustelussa rakennetaan ja vahvistetaan essentiaalista kuvaa lapsuudesta, lapsen tarpeista ja näitä tarpeita vastaavasta hoidosta, johon on vastattu muun muassa iltapäivätoiminnan institutionalisoinnilla. Institutionalisoitumiseen puolestaan liittyy hoivatehtävien ammatillistuminen (Metso 2004, 25), kuten on käynyt pienten koululaisten iltapäivien osalla.

MacIntyre (2004) toteaa, että nykyistä moraalista ajattelua luonnehtii emotivismin pohjaviire, ja viittaa tällä siihen, kuinka moraalilauseet

”Pidennetty lapsuus...”

ilmenevät yksilöiden hyväksynnän tai paheksunnan *tunteiden* ilmaisemisessa ja toisiin ihmisiin vaikuttamisessa. 1990-luvun lopun julkinen keskustelu lasten yksinäisiksi oletetuista iltapäiväistä käy esimerkkinä uuden moraalisen järjestyksen luomisesta tunnepitoisen vaikuttamisretoriikan keinoin. Tuolloin syntyivät tyhjän kodin ja yksinäisen lapsen konstruktiot, jotka myös alkoivat elää totuuksina (Strandell & Forsberg 2005, 613). Ylipäättään lapsuus tuntuu saaneen erityisen poliittisen painoarvon viime vuosien aikana. Huolestuneisuus sosiaalisesta järjestyksestä, kokemus epävarmuudesta ja muutoksesta kanavoidaan tai verhotaan useissa tapauksissa huoleksi lapsista.

Ennen Strandellin ja Forsbergin tutkimusta ei suomalaisessa keskustelussa, edes akateemisessa, ole juuri esiintynyt kriittisiä äänenpainoja kunnallistettua aamu- ja iltapäivätoimintaa kohtaan. Ylipäättään tutkimusta aiheesta on vähän. Poikkeuksen tekee Hakamäen ja Laineen (2005) raportti lasten liikunnallisista iltapäiväistä. Myöskään toiminnan sisällöistä ei Suomessa juuri käydy keskustelua, ainakaan kriittiseen sävyyn. Julkinen keskustelu on keskittynyt pikemminkin yksinolon määrään kuin toiminnan sisältöihin. Esimerkiksi yhdysvaltalaisutkija Anita Iltta Gareyn (2002) mukaan Kalifornian osavaltiossa iltapäivätoiminnan sisällöt ovat kiistelly kysymys.

Suomen osalta perusopetuslain muutos aamu- ja iltapäivätoiminnan osalta (2003/1136) toi koulukulttuuriin uudenlaisen paitsi koulupäivää niin myös lapsuutta määrittävän lisän. Tätä edelsi kiivas yhteiskunnallinen keskustelu valvottujen iltapäivien puolesta ja vastaan. Kun OECD (2001) maaraportissaan huomautti aiheesta, asetti opetusministeriö työryhmän selvittämään ongelman laajuutta sekä esittämään ratkaisuvaihtoehtoja. Yhteiskunnallinen keskustelu tihentyi ja johti melko nopeasti uuden lain syntymiseen. Laki lasten aamu- ja iltapäivätoiminnasta astui voimaan 1.8.2004. Tosin jo 1980-luvulla ja

1990-luvun alkupuolella pienten koululaisten iltapäivähoitoa oli tarjolla etenkin päiväkotien yhteydessä. Tilanne heikkeni 1990-luvun laman seurauksena ja taloudellisten säästötoimien yhteydessä. (Pulkkinen 2002, 24-25.) Iltapäivätoiminta jäi tuolloin pitkälti kolmannen sektorin harteille, ja uusia toimintaryhmiä perustettiin tarpeen jatkuvasti kasvaessa. Järjestäjinä ovat olleet muun muassa seurakunnat, MLL, urheiluseurat ja vanhempainyhdistykset. Iltapäivätoiminta on ollut kolmannelle sektorille yhteiskunnallisesti merkittävä toimintakenttä, koska ennen lakimuutosta se ei suinkaan ollut hyvinvointiyhteiskunnan palveluja täydentävää, vaan pikemminkin ensisijainen toiminnan ja organisoimisen vastuunkantaja. Vähitellen kunnat tulivat mukaan toimintaa tukevana osapuolena, harvemmin palvelun itse järjestäjänä. Kunnat rahoittivat esimerkiksi välipaloja ja tarjosivat tiloja. Vähitellen, yhteiskunnallisen keskustelun myötä ja taloudellisten panosten suurentuessa, kunnat halusivat edustuksensa iltapäivätoiminnan hallinnolliseen organisaatioon. Kunnat asettivat edustajiaan ohjaus- ja johtoryhmiin, useimmiten puheenjohtajan paikalle. (Pulkkinen ym. 2006, 4-5.)

Minkälaisena lapsuus määrittyy aamu- ja iltapäivätoiminnan ta-voitteissa?

Opetushallituksen Perusteet asiakirjan mukaan aamu- ja iltapäivätoiminnan normitettuihin lähtökohdina ovat *turvallisuus, laadukas vapaa-aika* sekä *tunne- ja sosiaaliseen kasvuun* liittyvät näkökohdat, mihin liittyvät *kiireettömän ilmapiirin luominen* ja *ihmissuhteiden pysyvyys* sekä mahdollisuus *lepoon* ja *itseksensä oloon*. Toiminnassa painotetaan erityisesti *leikkiä* ja *luovaa toimintaa*, ja että sisällöissä on otettava huomioon lasten tarpeet ja *omat toiveet*. Lisäksi mainitaan *yhteistyö kotien ja koulujen kanssa*, minkä tarkoituksena on lapsen tunteminen. Myös *eettisen kasvun* tukeminen ja osallisuuden edistäminen sekä se,

”Pidennetty lapsuus...”

että sisällöissä on otettava huomioon lasten omat toiveet tulevat esiin Perusteissa. Mukana on lisäksi erityisopetusta koskeva osuus (Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet, 5-12). Seuraavassa analysoidaan Perusteet asiakirjan lapsikuva ennen kaikkea yhteiskuntatutkimuksellisen keskustelun valossa.

Turvallisuutta ja riskejä

Perusteet asiakirjassa todetaan, että aamu- ja iltapäivätoiminnan yhteiskunnallisena lähtökohtana on *turvallisen* kasvuympäristön tarjoaminen lapselle ennen ja jälkeen koulupäivän. Toiminnan tarkoituksena on ennaltaehkäistä *riskitekijöitä*, jotka liittyvät lapsen valvomattomaan ajankäyttöön ja yksinoloon.

Turvattomuuden lisääntyminen on yksi nyky sosiologian keskeisiä teemoja (Bauman 1996; Sennett 2002). Turvallisuus ja turvattomuuden ehkäiseminen ovat myös hyvää lapsuutta määrittäviä tekijöitä. Esimerkiksi Yhdysvalloissa käydään vilkasta keskustelua lapsuuden ja turvallisuuden suhteesta (Brown & Ing 2003). Voidaan jopa sanoa, että aikakauttamme luonnehtii pelon kulttuuri (Furedi 2005), suhtautumistapa, joka saa ihmiset näkemään yhä useammat asiat riskeinä. Kysymys on ennen kaikkea riskitietoisuudesta, ei niinkään tosiasiallisista tapahtumista. Barbalett (2001, 158-160) puolestaan puhuu sosiaalisesta pelosta, joka syntyy, kun suuri joukko pelkää samaa asiaa, kuten lasten turvattomuutta. Samalla he luovat emotionaalista ilmapiiriä, jossa esimerkiksi lasten turvallisuuteen ja turvattomuuteen liittyvistä asioista aletaan käydä yhä moraalisemmin latautunutta keskustelua.

Perusteet asiakirjassa lasten keskenään viettämä aika koetaan riskinä. Metso (2004, 25) toteaa, että keskeisenä ajatuksena lapsikeskustelussa näyttää olevan häiriöiden ja riskien torjunta. Ennen aamu- ja iltapäivätoimintaa koskevan lain voimaantuloa julkisuudessa esitettiin argumentti, jossa kuvattiin kuinka jo neljä tuntia vii-

kossa ilman aikuisen valvontaa lisää päihteiden käytön riskiä (Strandell & Forsberg 2005, 610). Riskitietoisuutta tuotettiin tutkimustuloksilla ja auktoriteetteihin viittaamalla. Kehityksellisenä riskinä nähtiin ennen kaikkea lasten digitaalisten medioiden käyttö. Lapset haluttiin turvaan median vaikutuspiiristä aikuisten valvontaan, iltapäiväkerhoihin, joissa tarjotaan ”persoonallisuutta tukevia harrastuksia”. Strandell ja Forsberg (2005, 611, 617) ilmaisevat asian niin, että ilman valvontaa lapset ikään kuin pysähtyvät toimittomuuteen tai ajautuvat huonoon toimintaan. Julkisesta keskustelusta seurasi, että ”kulttuurinen selviö turvallisuukseen” muuntui turvattomuudeksi ja riskiksi. Uudeksi sosiaalseksi ja kulttuuriseksi malliksi lasten perimmäisen turvallisuuden tunteen rakentajana nostettiin valvottu iltapäivätoiminta.

Suomalaisen lapsuuden turvallisuuskeskustelulle onkin luonteenomaista, että turvattomuus nähdään ennen kaikkea psyykkisinä kehitysriskeinä, ei niinkään fyysisinä uhkina. Aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteiden hyvä lapsuus on turvattua ja ehkäisee ennen kaikkea kehityksellisiä riskejä.

Kehittävää vapaa-aikaa

Aamu- ja iltapäivätoiminta on määritelmällisesti lasten vapaa-aikaa, mutta ei vapaata aikaa, koska sillä on kasvatuksellisia tavoitteita. Ylipäätään lapsuus on ”lapsen edun” nimissä pedagogisoitu siten, että lasta arvioidaan sen mukaan seurako hänen käyttäytymisensä normatiivista kehitystarinaa. (Metso 2004, 25.) Iltapäivätoiminnan tulee olla Perusteet asiakirjan mukaan ”kasvuympäristö, joka edistää lapsen *suotuisaa* kehitystä ja luo perustaa *hyville vapaa-ajanviettoavaille*.” Kehityspsykologisen tutkimustiedon valossa suotuisan kehityksen ja hyvien harrastusten nähdään tukevan toinen toisiaan. (Ks. Vandell & Pierce 2004.)

Aikakauden luonnetta kuvaa se, että harrastusten kautta uskotaan saavutettavan lisäresursseja

”Pidennetty lapsuus...”

erottautua muista. Sosiologisessa viitekehyses- sä harrastuksien on tulkittu tulleen entistä tärkeämmäksi keskiluokkaisille kodeille. Brownin (1995, 43) mukaan keskiluokkaiset vanhemmat pitävät lastensa karismaattisten ominaisuuksien kehittämistä tärkeänä. Metson (2004, 182) tutkimuksessa vanhemmat näkivät harrastukset ennen kaikkea hyvän itsetunnon ja sosiaalisten taitojen kasvattajana. Siten aikaisemmista vapaa-ajan ympäristöistä tulee oppimisympäristöjä, ja samalla kasvatuksen alue laajenee (Strandell & Forsberg 2005, 619). Ajankäyttöä pitää tehostaa ja ”vapaa” aika täyttää hyvillä ja kehittäville harrastuksilla. Perusteet asiakirjan lapsuus auttaa kehittämään lapsen yksilöllisiä ja persoonallisia ominaisuuksia aikakauden vaateiden mukaisesti.

Tunne-elämä ja sosiaalisuus

Aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteissa tunne-elämä on keskeisellä sijalla. Lasta ohjataan ilmaisemaan erilaisia tunteita ja oppimaan niiden säätelyä. Tunnetaitojen ohella jälkimodernin yhteiskunnan vaateet painottavat yhä vahvemmin sosiaalista osaamista. Sanotaan, että epäroivässä kasvatuskulttuurissa arvojen siirtämisen sijaan keskitytään lapsen varustamiseen sosiaalisilla kyvyillä, joiden avulla hänen oletetaan ja toivotaan selviävän ennakoimattomassa tulevaisuudessa. (Kalliala 1999, 276.) Sosiaaliset taidot näyttelevät yhä merkittävämpää osaa. Jotta koulussa, peräti jo päiväkodissa ja sittemmin opiskelu- ja työmaailmassa, tulisi toimeen muiden kanssa, on oltava perillä omista tunteistaan. Tärkeimmäksi on tullut taito toimia vuorovaikutussuhteissa ja kyky omaksua uusia tapoja nopeasti vaihtuvissa tilanteissa (Jokinen & Saaristo 2002, 228).

Voidaan ajatella, että koulu on vähemmän lapsuutta ja enemmän tuloksellisuutta, itsekontrollia, mittaamista ja auktoriteettisuhteita. Suomalaiseen opettajankoulutukseen ei juuri ole sisällynyt tunteiden työstämisen taitoja. Opettajankoulutuksessa on tiedostettu sosioemotionaalista kehitystä koskevan aineksen riittämättömyys opetus suunnitelmissa (Rasku-Puttonen &

Rönkä 2004, 182). Aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteissa on reagoitu lasten tunteiden ja sosiaalisten taitojen ohjaamisen yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen tilaukseen. Perusteet asiakirjan hyvässä lapsuudessa tunteet ja sosiaaliset taidot ovat työstämisen kohteena ja paikkaamassa tätä osin kouluopetuksen puutteita.

Leikki ja myönteiset elämykset

Aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet asiakirjassa tärkeimmäksi sisällöksi nostetaan leikki, ikään kuin kehitystavoitteiden voimakkaan korostamisen vastineeksi. Tekstissä mainitaan myös luova toiminta ja myönteiset elämykset. Aikakauttamme ei suotta kutsuta elämyskulttuuriksi. (Suoranta 2003, 9.)

Leikki, ainakaan vapaa leikki, ei välttämättä ole yksioikoisesti sovitettavissa lapsikeskeiseen kasvatuskäytäntöön, minkälaiseksi aamu- ja iltapäivätoiminnan sisältö on luokiteltavissa. Lapsikeskeiseksi luokiteltava kasvatuskäytäntö pikemminkin saattaa vähentää lapsen leikin tilaa ja vastaavasti lisätä aikuiskeskeisyyttä. Leikistä tulee ohjelmallista ja suunnitelmille alisteista, ja aikuisjohtoisuus estää vertaisleikkien omatoimisen synnyn ja kehittymisen. Corsaro (1997, 18) väittää suorasanaisesti koulujen iltapäiväaktiiviteettien kaventavan lapsuuden omaehtoista aluetta. Kun varhaisempina vuosikymmeninä kotipihojen leikit jätettiin kasvatustoimenpiteiden ulkopuolelle ja lapsen omaan kasvuun luotettiin, on nykyään myös lasten vapaasta ajasta ja vapaasta leikistä tullut osa kasvatus- ja oppimisympäristöä.

Kaiken kaikkiaan Aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet tekstin mukainen aamu- ja iltapäivätoiminnan hyvä lapsuus on kiireettömyyttä, mikä voi olla paikoin vaikeasti sovitettavissa kehitysvaateiden kanssa. Rauhallisuus on muistikuva oikeanlaisen lapsuuden ajoista ennen tehokkuuden vaateita. Aamu- ja iltapäivätoiminta lähtökohdissaan lupaa lapselle monipuolisen kasvuympäristön, kehittävää ja iloa tuottavaa

”Pidennetty lapsuus...”

toimintaa, lepoa, yhdessäoloa ja yksinoloa. Se ikään kuin pyrkii mahdollistamaan kaiken sen hyvän minkä kotiympäristökin, kuten levon ja yksin olemisen, mutta kehittään ja ilman riskejä.

Ohjaajien puhetta hyvästä lapsuudesta

Iltapäivätoiminnan ohjaajille ei ole vielä olemassa olevaa yhtenäistä koulutusta tai ammatititkintoa. Myöskään pätevyysvaatimuksiin ei toiminnan alkuvaiheessa ollut selkeää linjausta. Ohjaajien koulutus osoittautuikin kirjavaksi. Taulukossa 2 oleva koulutusluokitus on tehty niiden tutkintojen ja ammattinimikkeiden mukaan, joita haastatteluissa esiintyy. Vastuuohjaajien koulutus luokiteltiin siten, että ylimpään luokkaan sijoittuivat lastentarhanopettajan tai muun kasvatusalan yliopistollisen tutkinnon tai ammattikorkeakoulun suorittaneet. Heitä oli vajaa kymmenesosa vastuuohjaajista. Toiseen luokkaan sijoittuivat keskiasteen tutkinnon sekä lastenohjaajien, lastenhoitajien, kouluavustajien, koulunkäyntiavustajien ja lähihoitajien tutkinnot. Kolmas luokka käsitti vastuuohjaajat, joilla ei ollut mitään alaan liittyvää koulutusta; heitä oli vastuuohjaajista viidesosa. Ohjaajista alle kymmenen prosenttia oli miehiä.

Taulukko 2. Vastuuohjaajien koulutus

	N	%
Korkea	8	7,1
Keskiaste	84	74,3
Ei koulutusta	21	18,6
Yhteensä	113	100

Seuraavassa esitetään ohjaajien luomaa aamu- ja iltapäivätoiminnan lapsikuvaa ja analysoidaan haastattelun osia, joissa ohjaajat pohtivat toiminnan luonnetta, ohjatun ja vapaan ajan suhdetta, leikin ja levon osuutta, tunne- ja sosiaalisia taitoja sekä lasten kuulemista.

Ohjaajat keskustelivat mielellään iltapäivätoiminnasta, sen luonteesta ja merkityksestä pienten koululaisten elämässä. Siinä, minkälaista iltapäivälapsuuden tulee olla, on vielä tulkinnallista liikkumatilaa. Toiminnan vakiintumattomuus antaa tilaa keskusteluille, kun taas koulupäivä ja koululapsuus ovat kulttuurisesti sementoituneita.

Leikki

Iltapäivätoiminta poikkeaa luonteeltaan koulusta, jossa osallistumisesta ja tuntiaktiivisuuden vaateista ei jousteta lapsen jaksamisen tai tarpeiden mukaan. Iltapäivätoiminnan ohjelmaa sitä vastoin pyritään toteuttamaan lasten jaksamista ja vireystilaa kuunnellen, niin toimintaa määrittävien perusteiden kuin myös ohjaajien haastattelujen mukaan. Paikoin ohjaajat ovat puolustuskannalla ”yleisiä vaateita vastaan”, joilla he viittaavat liikaan ohjelmallisuuteen, ja painottavat riittävää vapautta ja tilaa leikille. He perustelevat lasten oikeutta ”vapaaseen leikkiin” ikään kuin toimisivat vastoin normeja ja odotuksia antaessaan aikaa ei-ohjatulle leikille. Puheista kuultaakin paikoin huono omatunto.

Kaikista tutkituista ryhmistä noin puolessa ohjaajat pitivät leikkiä tärkeänä, mutta samanaikaisesti kokivat tekevänsä jossain määrin väärin antaessaan sille tilaa. Hieman pienemmässä osassa, alle puolessa ryhmistä, ohjaajat antoivat leikille tilaa hyvin ja tietoisesti ja sen tärkeyttä korostaen.

Taulukko 3. Vapaan leikin osuus

	N	%
Hyvä, harkittu vapaus, tilaa leikille	49	43,0
Leikille annetaan tilaa hieman epäroiden	55	48,2
Täysi ohjelma, ei vapaata leikkiä	10	8,8
Yhteensä	116	100

Vapaa leikki toteutui lähes kaikissa ryhmissä, vaikka ohjaavat valittavat toimintasuunnitelmien

”Pidennetty lapsuus...”

paineita. Seuraavassa esimerkissä ohjaaja suhtautui leikkiin hyvin keskeisenä asiana.

”Hirveän paljon vapaata leikkiä, koska vanhemmat on sitä kauheasti toivoneet. Lapset tulee sinne kun saa niin paljon leikkiä, saavat rentoutua koulun jälkeen, ei samaa askartelua kuin koulussa. Lapset ovat huomanneet, että saa leikkiä.”

Leikki oli keskeisellä sijalla ohjaajien puheissa ja vielä niin, että se sai etuliitteen vapaa, vapaa leikki. Leikki ja vapaus mielletään vahvasti yhteen, lapsen omana aikana ja tilana. Hyvää lapsuutta määrittää ohjaaja-aineistojen mukaan riittävä mahdollisuus leikkiin ja vapauteen, mikä nähdään paikoin vastakkaisena kouluajalle ja koulussa tapahtuvalle tekemiselle. Ohjaajien haastattelussa kuulee, kuinka lapset halutaan ikään kuin vapauttaa liiallisesti ohjelmallisuudesta ja kiireestä.

Kiire nouseekin keskeiseksi hyvää lapsuutta rajoittavaksi ilmiöksi ohjaajien haastatteluissa. Ohjaajat kokevat, että kiire, mikä aiheutuu sekä tilojen vakiintumattomuudesta että ohjaajien työsuhteiden lyhydestä, on haitaksi lapsille. Kuvaavaa on, että monet haastatellut ohjaajat eivät vielä joulukuussa tienneet, jatkuuko heidän tai ohjaajakollegoiden työsuhte vuoden alussa. Ohjaajien työsuhteiden ja siten lasten aikuiskontaktien pysyvyys on alhaista ja huolestuttavaksi koetaan, että tilapäisten, lyhyiden ihmissuhteiden määrä on jatkuvasti lisääntynyt. (Lahikainen 2004, 184.)

”Lapset ovat levottomia ja kiireisiä, heijastuu aikuisista.”

”Tärkeänä näen että toiminta jatkuisi, jatkuuus lasten kannalta. Tuntuu että lasten levottomuus lisääntynyt.”

Ohjaajat kokevat, että lapset ovat jo valmiiksi kiireen läpäisemiä, jolloin iltapäivätoiminnan pi-

tää olla heidän näkemyksensä mukaan kiirevapaata vyöhykettä, aivan kuten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet edellyttävät.

Lepo

Toisin kuin leikki, lepo ja yksinolo eivät ohjaajien haastatteluissa sisälly yhtä selvästi perustointiaan. Yli puolessa tutkituista ryhmistä lepoa tai yksin olemisen mahdollisuutta ei mainita päiväohjelman yhteydessä eikä muuallakaan haastatteluissa. Yhtälailla järjestöjen, seurakunnan ja urheiluseurojen lapsityö on painottunut tekemiseen, aktiivisuuteen, toimeliaisuuteen, askarteluun ja liikkumiseen, ei lepäämiseen, joten on ymmärrettävää, että ennen aamu- ja iltapäiväohjaajien ammatillistumisen vakiintumista toiminnassa toteutuu se lapsityön malli, mikä on ohjaajien taustalla.

Taulukko 4. Lepo

	N	%
Lepo kuuluu ohjelmaan	21	18,4
Lepo mainitaan ohimennen	29	25,4
Ei mahdollisuutta lepoon	64	56,1
Yhteensä	116	100

Vajaassa viidesosassa tutkituista ryhmistä lapsilla on mahdollisuus lepoon. Neljäsosassa rauhoittumistukio kuuluu iltapäivän ohjelmaan, mutta se on luonteeltaan lähinnä yhteen kokoontumista ennen ohjattua ohjelmaa tai välipalaa, eikä siten lähde lapsen omasta jaksamisesta tai levon tarpeesta. Yli puolessa haastatteluissa levosta ei puhuta lainkaan. Yksinoloa ei mainita yhdessäkään haastattelussa.

Tunnetty

Ohjaajien puheet lasten tunnemaailmasta ja sosiaalisuudesta vaihtelivat paljon. Yhtäältä oli harkittua ammattimaista kuvausta tunnetystä, toisaalla puhe oli hyvin ohuesti pedagogista.

”Pidennetty lapsuus...”

Seuraavissa lainauksissa kuuluu ammatillinen ote:

”Kannustetaan puhumaan asioista, draamalla tunnejuttuja esiin.”

”Ohjausta lasten itsenäiseen ristiriitojen selvittämiseen.”

”Kerran kuukaudessa keskustelufoorumi, missä puhutaan vuorotellen yhdestä asiasta.”

Seuraavissa haastatteluoitteissa pedagoginen osaaminen on vähäisempää:

”Pojilla aina pikkuisen kinginpaikkaa. Puututaan, joskus tuntuu että liikaakin, kun heti ovat valittamassa.”

”Ei pakoteta esiintymään.”

”Hyvin leikkivät keskenään, mutta kaikki vain eivät mene mukaan.”

Runsas neljäsosa ohjaajista antoi perusteltuja ja konkreettisia esimerkkejä lasten sosioemotionaalisen kehityksen huomioonottamisessa. Ohjaajat pohtivat ryhmänsä lasten sosiaalisia- ja tunnetaitoja sekä keinoja edesauttaa niitä.

Taulukko 5. Tunne-elämä ja sosiaaliset taidot

	N	%
Perusteltu vastaus, konkreettisia esimerkkejä	29	28,2
Pyritään huomioimaan, mutta ymmärretään kapeasti	41	39,8
Kysymystä ei edes ymmärretä	33	32,0
Yhteensä	116	100

Kolmannekselle ohjaajista kysymys tunnetaitojen ei auennut lainkaan. Vastauksena saattoi olla väistelevä toteamus, että ”meidän ryhmässä ei ole mitään ongelmia” tai ”lapset ovat ryhmässä

kilttejä”. Kuvaavaa haastattelussa oli myös pitkä hiljaisuus. Aihetta ei selvästi ollut aikaisemmin edes mietitty tässä ryhmässä.

Vähemmän koulutetut ohjaajat puhuivat tunnetaidoista kiltteytenä, kun taas koulutetummat käyttivät ajassa olevaa terminologiaa. Ohjaajan koulutustaustalla oli vaikutusta siihen, minkälaisena hyvä lapsuus suhteessa tunteisiin ja sosiaalisuuteen näyttäytyi. Enemmän koulutetuilla tunteet ja sosiaalisuus ovat keskeisemmässä osassa kuin vähemmän koulutetuilla, jotka näkevät hyvän lapsuuden enemmän ”luonnonmukaisena”.

Lasten kuuleminen

Yli sadasta tutkitusta iltapäivätoimintaryhmästä vain muutamassa lasten näkemyksiä kuullaan Perusteet asiakirjan edellyttämällä tavalla.

”Sääntöjuna, missä yhdessä keskustellen muotoillaan kerhotoiminnan säännöt ja ’eettiset ohjeistukset’, joihin lapset tekemällä sitoutetaan.”

”Kerran kuussa kerhokokous. Joku lapsista vuorotellen puheenjohtajana, käydään läpi edellisen kuun kivoja ja ei-kivoja juttuja, kuunnellaan uusia ideoita ja ehdotuksia.”

Sitä vastoin lapsia ja heidän toiveitaan ja näkemyksiään kuullaan päivittäisessä elämässä, vaikkakaan ei toimintasuunnitelmien mittakaavassa. Lasten toiveita kuunneltiin reilussa kolmasosassa tutkituista ryhmistä, ja se oli tietoista tai systemaattista. Lähes puolessa lapsia kyllä kuultiin, mutta satunnaisesti. Lopuissa viidessätoista prosentissa lasten näkemyksien huomioiminen tuli ohjaajille haastattelujen yhteydessä uutena asiana. Kysymyksen esittäminen oli hämmentävä tilanne, koska he eivät selvästikään olleet ajatelleet lasten osallisuuden mahdollisuutta toiminnan sisällön suunnittelussa.

”Pidennetty lapsuus...”

Taulukko 6. Lapsen näkökulman kuuleminen

	N	%
Lasten kuuleminen tietoinen osa toimintaa	42	37,8
Lasten toiveita kuullaan, mutta satunnaisesti	52	46,8
Asia tulee ohjaajalle uutena	17	15,3
Yhteensä	116	100

Seuraavassa ohjaaja kuvaa yhtäältä aamu- ja iltapäivätoiminnan ohjelmallisuuden ja toisaalta lasten kuulemisen tasapainoilun haasteita.

”... kaikki kirjata ylös, kädentaidot, liikunta ym. Sanoin että ei lapset jaksa. Sitten vielä kirjataan arviointiin, että ei toteutunut, kun lapset halusi muuta.”

Toisessa haastattelussa ohjaaja kuvaa, kuinka laatu sekoitetaan määrään:

”Pitää korostaa laatua, mutta sen ei pitäisi tarkoittaa liikaa monipuolisuutta... ei liikaa [tekemistä], koska lapset kärsii.”

Lapsen parhaan määrittäminen liittyy ohjaajien koulutukseen ja tuottaa erilaisen ihanteellisen lapsen luonnetyyppin. Voidaankin ajatella van Maanen & Levering (1996, 150) tavoin, että herkkyyks aistia lapsuuden tilaa liittyy lapsen näkemisen kykyyn, ja tämä puolestaan harjaantuu koulutuksen myötä. Tutkimusaineistossa ne ohjaajat, joilla oli heikoin koulutus tai ei pätevyyttä lainkaan, eivät kuunnelleet lasten toiveita toiminnalle tai ylipäättään nähneet toiminnassa mitään kehittämisen varaa. Koulutukseen liittyy myös se huomio, että vähemmän koulutetut eivät nähneet lapsuuden parasta samalla tapaa ohjelmallisena. Koulutetummille ohjaajille lapsuus oli painotetummin kehittämisprojekti. Ohjaajien haastatteluista muotoutuu kuva lapsen parhaasta, missä ohjelmaa ei suunnitella liian tarkasti, vaan hyvään lapsuuteen kuuluu vapaus

ja spontaanisuus. Tämä ilmenee myös kritiikkinä koulua kohtaan, ennen kaikkea koulun ohjelmallisuutta ja leikin vähyyttä kohtaan. Lasten ei myöskään uskota viihtyvän koulussa.

Tarvitsevuus lapsuuden pidentäjänä

Instituutiot ovat aina osaltaan muokanneet yksilöiden identiteettejä ja siten myös lapsuuden laatua ja kestoa. Läpi koululaitoksen historian on pyritty vaikuttamaan oppilaiden luonnetyyppiin, kuten 1944 ilmestyneessä *Kansakoulun opetusopissa*. Siinä koulun päätehtäväksi mainitaan ”muovata lapsen käytöstottumuksia ja kehittää hänen mielenlaatuaan”. (Simola 1999, 54.)

Aikaisempina vuosikymmeninä lapsia kasvatettiin ahkeruuteen, pitkäjänteisyyteen ja vanhempien kunnioittamiseen (Jokinen & Saaristo 2002, 395-396). Tänä päivänä, jota kuvataan niin jälki- kuin myöhäismodernina aikakautena, kasvatuksen tavoitteet ovat muuttuneet. Aamu- ja iltapäivätoimintaa ohjaavan asiakirjan lapsikuvaa voi luonnehtia sosiaalseksi, myönteiseksi ja itsetietoiseksi. Ohjaajien puheista analysoituva hyvä lapsuus ja sen sisällöt poikkeavat tästä ainakin osin. Ohjaajien käsitykset hyvästä lapsuudesta ja toiminnot, joita he työssään toteuttavat, pidentäytyvät esimodernin ominaisuuksissa. Ohjaajille tärkeimpinä hyvää lapsuutta määrittävinä tekijöinä ovat kiireettömyys, vapaus, spontaanisuus ja ylipäättään lapsi lähempänä luonnontilaa. Aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet asiakirjassa rakentuu lapsuuskuva, mikä sitä vastoin vastaa jälkimodernin aikakauden luonnetyyppin ominaisuuksia. Luonnetyyppin, myös lapsuuden osalta, voi kiteyttää tunteitaan työstäväksi, sosiaalseksi ja persoonallisia vahvuuksia harjaannuttavaksi yksilöksi. Kyseiset ominaisuudet ovatkin tarpeen, koska sanotaan, että (jälki)modernille yksilölle on ominaista kuuluminen useisiin sosiaalisiin piireihin. Myöhäismodernia kuvaillaan yksilöllisten projektien muodostamaksi maailmaksi, joka on sosiaalsesti kompleksoitunut ja jossa elämä on

”Pidennetty lapsuus...”

täynnä satunnaisuuksia. (Jokinen 2005, 25.) Perinteisesti lapsen kuulumista moniin yhteisöihin ja vaihtuviin (aikuis)suhteisiin ei katsota myönteisenä asiana, vaan pikemminkin hyvinvoinnin esteenä. (Lahikainen 2004, 184.)

Ohjaajien puheissa lapsen paras pidättäytyy esimodernin ihanteissa, ainakin mitä tulee pysyvyyden ihanteisiin ja elämäntulon ennakoitavuuteen. Sitä vastoin Perusteet asiakirjan lapsityyppi käy yksiin Richard Floridan (2002) näkemyksiin siitä, millaisia ihmisiä aikakautemme edellyttää. Hän väittää, että taloudellisesti kasvavat alueet suosivat ihmistyyppiä, jonka elämässä painottuvat luovuus, yksilöllisyys, kokemusten ja elämysten etsiminen sekä suvaitsevaisuus. Nämä kaikki ovat ominaisuuksia, joilla on huomattavasti yhtymäkohtia Perusteet asiakirjan lapsikuvan kanssa. Painotetaanhan niissä yksilöllisten ominaisuuksien vahvistamista harrastuksilla, luovaa toimintaa ja myönteisiä elämyksiä. Bellah (1996, 27-48) tutkijakollegoineen väittävätkin, että yhteisöä tärkeämpänä on alettu kokea omaa minuutta kehittävät harrastukset ja erilaiset itseilmaisulliset harrastukset. Nämä tekijät ovat keskeisenä Perusteet asiakirjassa Yksilöllistymistä voidaankin pitää hallitsevana aikalaisdiskurssina. (Gronow 2004, 237.)

Sitä mukaa kun Suomi on keskiluokkaistunut ja eurooppalaistunut, on aikuisen huolenpidon ja läsnäolon vaatimus ulottunut aina vain vanhempiin lapsiin, ensin alle kolmevuotiaisiin, sitten alle kouluikäisiin, nyt myös pieniin koululaisiin (Julkinen ym. 2004, 171). Kansallisen sisällön lapsuuden tilaan tuo se, että suomalaisen yhteiskunnan hyvinvointimallin seurauksena lasten hyvinvointi on varsin tiukasti riippuvaista aikuisten työelämän vaihteluista, jotka ovat viime vuosina olleet globalisaation, työtahdin kiihtymisen ja yleisen yhteiskunnallisen työ- ja tuottavuusilmapiirin muutoksessa. (Lahikainen ym. 2005, 408.) Olisi-kin suotavaa, että hyvän lapsuuden ja lapsuuden luonnetyyppien rakentaminen olisi avoin prosessi, missä eri tieteenalojen näkemykset, yhtä lailla

kehityopsykologian kuin uuden lapsuustutkimuksen näkökulmat, kävisivät dialogia. Yhteiskunnallinen keskustelu lapsen parhaasta ja lapsuuden luonteesta, vapaudesta ja hoivasuhteista on tärkeää, koska lasten kasvuympäristön valinta on vanhempien päätettävissä. Tulevaisuudessa on yhä enemmän kyse siitä, ”ostavatko” vanhemmat lapsilleen eheytytyn koulupäivän vai osapäiväkoulun.

Hyvän (iltapäivä)lapsuuden sisältönä näyttää kaiken kaikkiaan olevan pienten koululaisten tarvitsevuuden lisääminen. Lasten odotetaan tarvitsevan niin kehittäväää harrastustoimintaa, sosiaalisten ja tunnetaitojen harjaannuttamista, myönteisiä elämyksiä kuin yksinoloa. Tähän liittyy yksinäisyyden minimoiminen, missä aika ilman aikuiseuraa täytetään yksilöllisten vahvuuksien kehittämisellä. Onko sillä lapsuutta pidentävä vai pikemminkin lyhentävä vaikutus, ei yksiselitteisesti voi vastata. Aikakausi tuntuisi suosivan luovaa, itsenäistä ja yksilöllistä ihmistyyppiä, ja näyttää sille, että myös kasvatuksen päämäärät määritellään samansuuntaisesti. Lapsen pitää antaa olla lapsi, mutta vain tietyin ehdoin. Lapsuuden pidentäminen näyttää paradoksaalisesti edellyttävän hyvin kontrolloitua ja institutionaalista lapsuutta, jotta se olisi yhdenmukainen yhteiskunnan kovan ytimen suosiman luonnetyyppien kanssa.

Viitteet

¹ Asiakirja on löydettävissä internetistä sivulta www.oph.fi/ops/apip/apip_perusteet.pdf.

² Tulosten tilastollinen osuus on kokonaisuudessaan luetavissa julkaisussa Aamu- ja iltapäivätoiminnan ensiaskeleet (Pulkkinen ym. 2006).

Kirjallisuus

Alanen, Leena (1992) *Modern Childhood? Exploring the 'child question' in sociology*. Institute for Educational Research. Publication series A. Research reports 50. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
Barbalet, Jack M. (ed.) (2002) *Emotions and Sociology*. Oxford: Blackwell Publishing.

”Pidennetty lapsuus...”

- Bauman, Zygmunt (1996) *Postmodernin lumo*. Tampere: Vastapaino.
- Bellah, Robert & Madsen, Richard & Sullivan, William & Swidler, Ann & Tipton, Steven (1996) *Habits of the heart. Individualism and Commitment in American Life*. Updated Edition with a New Introduction. Berkeley, Los Angeles & London: University of California Press.
- Brown, Philip (1995) Cultural capital and social exclusion: some observations on recent trends in education, employment and the labour market. *Work, Employment and Society* 9, 29-51.
- Brown, Richard & Ing, Marsha (2003) A Method Link After School Program Activities to Academic Outcomes. Paper presented at the 2003 Annual Meeting of the American Educational Research Association in Chigago.
- Corsaro, William (1997) *The sociology of childhood*. California: Pine Forge Press.
- Florida, Richard (2002) *The Rise of the Creative Class. And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life*. New York: Basic Books.
- Furedi, Frank (2005) *Politics of fear*. London: Continuum.
- Garey, Anita Ilta (2002) Social Domains and Concepts of Care. Protection, Instruction, and Containment in After-School Programs. *Journal of Family Issues* 23 (6), 768-788.
- Gonow, Jukka (2004) "Modernin yhteiskunnan mahdollisuus: sosiaalinen eriytyminen ja esteettisen arvostelukyvyyn kehkeytyminen. Teoksessa Keijo Rahkonen (toim.) Sosiologia nykykeskusteluja. Helsinki: Gaudeamus, 237-290.
- Hakamäki, Matti & Laine, Kaarlo (2005) Liikunnallisen iltapäivätoiminnan hankkeiden 2004-2005 käynnistyminen. Jyväskylä: Likes.
- Halden, Gunilla (1994) *Föräldrarnas tankar om barn*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Jokinen, Kimmo & Saaristo, Kimmo (2002) *Suomalainen yhteiskunta*. Porvoo: WSOY.
- Jokinen, Kimmo (2005) Yksinäisten sanat. Kirjoituksia omasta tilasta, erillisyydestä ja yksinolosta. Jyväskylän yliopisto: Nykykulttuurin tutkimuslaitoksen julkaisuja 84.
- Jokinen, Kimmo (2006) Kulttuurintutkimus aikalaisdiagnoosina: talous, luovuus ja yhteisö. *Nykykulttuuri*. 7-33.
- Julkunen, Rajja & Nätti, Jouko & Anttila, Timo (2004) *Aikanyrjähdys. Keskioukka työn puristuksessa*. Tampere: Vastapaino.
- Kalliala, Marjatta (1999) *Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan perusteet. Määräys 5/011/2004. Opetushallitus.
- Kupiainen, Reijo & Suoranta, Juha (2005) Kaikki mikä kimaltaa... Medialukutaito brändihoukutusten vastavoimana. Teoksessa Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski & Tomi Kiilakoski (2005) *Kenen kasvatus?* Tampere: Gaudeamus, 287-308.
- Laine, Kaarlo & Hakamäki, Matti (2005) Liikunnallisen iltapäivätoiminnan kehittämishankkeet 2004-2005. Jyväskylä: Likes.
- Lallukka, Kirsi (2003) *Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6-12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lahikainen, Anja-Riitta (2000) *Turvallisuus identiteettikysymyksenä*. Teoksessa Pauli Niemelä & Anja-Riitta Lahikainen (toim.) *Inhimillinen turvallisuus*. Tampere: Vastapaino, 61-89.
- Lahikainen, Anja-Riitta & Korhonen, Piia & Kraav, Inger & Taimalu, Merle (2004) *Lasten turvattomuuden muutokset Suomessa ja Virossa*. Teoksessa Risto Alapuro & Ilkka Arminen (toim.) *Vertailevan tutkimuksen ulottuvuuksia*. Helsinki: WSOY.
- Lahikainen, Anja-Riitta & Hietala, Pentti & Inkinen, Tommi & Kangassalo, Marjatta & Kivimäki, Riikka & Mäyrä, Frans (2005) *Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan*. Tampere: Gaudeamus.
- van Maanen, Max & Levering, Bas (1996) *Childhood's secrets. Intimacy, Privacy and Self Reconsidered*. New York: Teacher's Collage, Columbia University.
- MacIntyre, Alasdair (2004) *Hyveiden jäljillä. Moraaliteoreettinen tutkimus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Metso, Tuija (2004) *Koti, koulu ja kasvatus. Kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatustieteen tutkimuksia 19.
- Mietola, Reetta & Lappalainen, Sari (2005) "Hullunkurisia perheitä" Perheen saamat merkitykset kasvatuksen kentällä. Teoksessa Tuukka Tomperi & Marjo Vuorikoski & Tomi Kiilakoski. (2005) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisen kasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino, 112-135.
- Mikkola, Henna (2002) *Sukupolvettomat? Nuoret ikäpolvensa kuvaajina*. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 73. Jyväskylän yliopisto.
- Polatnik, M. Rivka (2002) *Too Old for Child Care? Too Young for Self-Care. Negotiating After-School Arrangements for Middle School*. *Journal of Family Issues*, 23 (6), 728-747.
- Postman, Neil (1982) *The disappearance of childhood*. New York: Laurel.
- Pulkkinen, Lea (2002) *Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Keuruu: PS-kustannus.
- Pulkkinen, Lea & Pohjola, Kirsi & Kotamäki, Nina & Launonen, Leevi (2006) *Aamu- ja iltapäivätoiminnan ensiaskeleet*. Jyväskylän yliopiston perhetutkimuskeskuksen julkaisuja 16.
- Rasku-Puttonen, Helena & Rönkä, Anna (2004) *Opettajankoulutuksen tehtävä koulukulttuurin muutoksessa*. Teoksessa Leevi Launonen & Lea Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-kustannus, 175-185.

”Pidennetty lapsuus...”

Sennett, Richard (2002) Työn uusi järjestys: miten uusi kapitalismi kuluttaa ihmisen luonnetta. Tampere: Vastapaino.
 Simola, Hannu (1999) Hienotunteisuuden dilemma. Käytännöitymisen arvostelu suomalaisessa kansanopetuksessa. Teoksessa Tarja Tolonen (toim.) Suomalainen koulu ja kulttuuri. Tampere: Vastapaino, 51-78.
 Strandell, Hannele & Forsberg, Hannele (2005) Kohti kurinalaista lapsuutta? Kysymys pienten koululaisten iltapäivien (uudelleen) määrittelystä. Yhteiskuntapolitiikka 70 (6), 610-623.
 Suoranta, Juha (2003) Kasvatus mediakulttuurissa. Tampe-

re: Vastapaino.

Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo & Kiilakoski, Tomi (2005) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.

Vandell, Deborah Lowe & Pierce, Kim M. (2004) After-School Programs That Improve (Versus Undermine) Children's Academic Performance and Emotional Well-Being. University of Wisconsin, October 23, 2004.

Wyness, Michael G. (2000) Contesting Childhood. London: Taylor & Farmer.

Liite I. Haastattelulomake, aamu- ja iltapäivätoiminta

I YLEISET TIEDOT

1. Toimintaryhmän nimi
2. Paikkakunta
3. Toiminnan ajankohta
4. Järjestäjätaho
5. Minä vuonna toiminta on aloitettu
6. Kuinka kauan olette olleet mukana toiminnassa

II TOIMINNASSA MUKANA OLEVAT

7. Kuinka monta tyttöä ja poikaa toiminnassa on mukana tällä hetkellä?

III TOIMITILAT

8. Missä toimintapiste sijaitsee?
9. Toimintatilojen koko neliönä
10. Onko tila kokoaikaisesti toiminnan käytössä?
11. Siirtyvätkö lapset päivän aikana tilasta toiseen?
12. Kuvaile tilaa.
13. Mitä muita tiloja on käytössä?
14. Miten arvioit tilan edut toiminnan eli lasten kannalta.
15. Miten arvioit tilan puutteet toiminnan eli lasten kannalta.

IV AAMU- JA ILTAPÄIVÄTOIMINNAN SISÄLTÖ

16. Päiväohjelma
17. Onko teillä sellaista ohjattua toimintaa, johon kaikkien lasten odotetaan osallistuvan?
18. Voivatko lapset itse ehdottaa yhteistä toimintaa?
19. Onko tytöille ja pojille suunnattua erilaista toimintaa?
20. Onko lapsille tarjolla kerhotoimintaa iltapäivän aikana?
21. Käyvätkö lapset tästä ryhmästä kerhoissa?

V TOIMINNAN SUUNNITTELU JA YHTEISTYÖ

22. Onko toiminnalla yhteistyötä koulun kanssa?
23. Kuvaile yhteistyötä vanhempien kanssa.
24. Kiinnitetäänkö toiminnassa tietoisesti huomiota lasten tunne-elämän ja sosiaalisten taitojen tukemiseen?
25. Onko teillä käytössä ohjeistuksia?
26. Minkälaista on yhteistyö muiden aamu- ja iltapäivätoimintaryhmien kanssa?
27. Mitä muuta tulee mieleen: Mitä kehittämismahdollisuuksia näette?

VI OHJAAJIEN TIEDOT

Sukupuoli, ikä, koulutus, ammattinimike, työaika, bruttopalkka, työskenteleekö ohjaaja myös koululla