



Turun yliopisto
University of Turku

ARKI LASTEN TARINOISSA

4.-LUOKKALAISTEN NÄKEMYKSIÄ HYVÄSTÄ JA HUONOSTA ARKIPÄIVÄSTÄ

Meri Nikkari
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Heinäkuu 2020

NIKKARI, MERI: Arki lasten tarinoissa: 4.-luokkalaisten näkemyksiä
hyvästä ja huonosta arkipäivästä

Tutkielma, 72 s., 4 liites.
Kasvatustiede
Heinäkuu 2020

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisena 4.-luokkalaisten lapset hahmottavat hyvän ja huonon arkipäivän. Aihetta lähestyttiin tutkimalla sitä, millaisia tarinoita he arjesta kirjoittavat. Erityistä huomiota kiinnitettiin siihen, millaisia asioita ja tapahtumia he tarinoissaan liittävät hyvään arkipäivään ja millaisia huonoon arkipäivään. Lapsi nähtiin tässä tutkimuksessa aktiivisena, merkityksiä luovana lapsuuden asiantuntijana lapsitutkimuksen esittämän näkökulman mukaisesti.

Tämän tutkimuksen teoreettisessa taustassa lapsen arkea ja hyvinvoinnin rakentumista tarkasteltiin perheen, koulun, vapaa-ajan ja lainsäädännön kautta. Kyseiset arjen tekijät nähdään keskeisinä lapsen arjessa teorioissa ja aiemmissä tutkimuksissa. Tämän tutkimuksen aihe lasten omasta tavasta ymmärtää arkea on kuitenkin jäänyt aiemmissä tutkimuksissa vähemmälle huomiolle.

Tämä tutkimus oli otteeltaan laadullinen, fenomenografinen tutkimus, jossa tiedonkeruumenetelmänä käytettiin eläytymismenetelmää. Kahden kehyskertomusvariaation avulla 20 lasta kirjoitti tarinan hyvästä ja 17 lasta huonosta arkipäivästä. Tutkimusaineisto analysoitiin pääosin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin, mutta analyysia täydennettiin kvantifioimalla tarinoissa esiintyviä arjen tekijöitä.

Tutkimustulosten mukaan lasten hyvä arkipäivä rakentui positiivisista sosiaalisista suhteista, mielekkästä tekemisestä, onnistumisen kokemuksista, sujuvista rutiineista ja ulkoisista olosuhteista, kuten hyvästä säästä. Huonoon arkipäivään yhdistettiin haastavat sosiaaliset suhteet, kipu ja loukkaantumiset, arjen sujumista vaikeuttavat tapahtumat kuten unohdukset ja sotkut, puutteelliset rutinit ja ulkoisista olosuhteista huono sää. Jokainen lapsi kirjoitti tarinassaan myös koulusta, joka tuli tarinoissa esiin monien edellä mainittujen teemojen yhteydessä. Tulokset olivat pääosin samansuuntaisia aiempien tutkimusten kanssa painottuen sosiaalisten suhteiden, koulun ja vapaa-ajan merkityksiin lapsen arjessa. tarinat koostuivat keskenään samankaltaisista teemoista, mikä osoitti lasten näkevän arjen keskeiset asiat monimerkityksellisinä, sekä iloa tuottavina että toisinaan huolta aiheuttavina.

Asiasanat: arki, lapsi, lapsinäkökulma, perhe, koulu, sosiaaliset suhteet

Sisällysluettelo

1	JOHDANTO	7
2	HYVINVOINTIA TUKEVA ARKI	9
2.1	Tutkimuksen lähtökohdat	9
2.1.1	Hyvinvoinnin ulottuvuudet	9
2.1.2	Lapsen arjen jäsentely	10
2.1.3	Lapsinäkökulmainen tutkimus antaa puheenvuoron lapsille	11
2.2	Arki elämän tukipilarina	12
2.2.1	Perheen merkitys lapsen arjessa	13
2.2.2	Lapsi viettää ison osan arjestaan koulussa	15
2.2.3	Harrastukset, kaverit ja media mukana lapsen vapaa-ajalla	17
2.2.4	Lainsäädäntö pyrkii turvaamaan lapsiperheiden ja lapsen arkea	20
3	TUTKIMUSONGELMAT	22
4	TUTKIMUSMENETELMÄ	23
4.1	Tutkimusjoukko	23
4.2	Eläytymismenetelmä tiedonkeruumenetelmänä	24
4.3	Tiedonkeruun suorittaminen	26
4.4	Tutkimusaineiston kuvaus	28
4.5	Tutkimusaineiston analyysi	29
5	TULOKSET	33
5.1	Hyvä arkipäivä lasten tarinoissa	33
5.1.1	Positiiviset sosiaaliset suhteet	33
5.1.2	Mielekäs tekeminen	37
5.1.3	Onnistumisen kokemukset	38
5.1.4	Sujuvat rutiinit	39
5.1.5	Ulkoiset olosuhteet	41
5.2	Huono arkipäivä lasten tarinoissa	41
5.2.1	Haastavat sosiaaliset suhteet	42
5.2.2	Kipu ja loukkaantumiset	44
5.2.3	Arjen sujumista vaikeuttavat tapahtumat	45
5.2.4	Puutteelliset rutiinit	47
5.2.5	Ulkoiset olosuhteet	49
6	POHDINTA	50
6.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	55
6.2	Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset	58

LÄHTEET.....	60
LIITTEET	73
Liite 1. Tutkimuslupalomake.....	73
Liite 2. Aineistonkeruulomakkeet	74
Kehyskertomus 1	74
Kehyskertomus 2.....	75
Liite 3. Esimerkki teeman “positiiviset sosiaaliset suhteet” muodostuksesta	76

Kuviot

KUVIO 1. Tutkimusongelmat ja niiden ympärille muodostetut teemat	32
--	----

1 JOHDANTO

Jokainen ihminen elää arkea (Heller 1984, 3). Arkielämää voidaan pitää eräänlaisena ko-koavana käsitteenä, jonka alle sijoittuvat yksilön työ- ja perhe-elämä sekä vapaa-aika vuorovaikutuksessa yhteiskunnan rakenteiden ja yleisen ilmapiirin kanssa (Salmi 2004, 11). Arjen valinnat, vaihtuvat tilanteet ja ihmissuhteet ovat yhdessä monen muun tekijän kanssa rakentamassa yksilön jokapäiväistä elämää ja hyvinvointia (Kyrönlampi-Kylmänen 2010a, 15). Arkielämää pidetään tärkeänä tutkimuksellisenä näkökulmana ja sitä tutkimalla voidaan saavuttaa tietoa siitä, miten ihmiset arjessaan toimivat, millaisia merkityksiä he arjen eri tekijöille antavat ja mitkä asiat tuottavat ja toisaalta uhkaavat hyvinvointia arjen toimissa. Arjen tutkimuksessa tulisikin kuulla arjen toimijoita. (Repo 2009, 25–28.) Heistä jokaisella, aikuisella ja lapsella, on omanlaisensa käsityksensä ja kokemuksensa arjesta (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 11).

Lasten arkea ja hyvinvointia koskevat käsitykset ovat pitkään rakentuneet aikuisten näkökulmasta käsin aikuisia kiinnostavista ilmiöistä, ja lasten omat kokemukset ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Vaikka reilun kolmen vuosikymmenen ajan näkemys lapsista asiantuntijoina on ollut lapsitutkimuksen myötä yleisesti hyväksyttyä, edelleen iso osa siitä tiedosta, mikä tiedeyhteisöllä on lasten arjesta ja hyvinvoinnista, ei ole peräisin lapsilta. (Fattore, Fegter & Hunner-Kreisel 2018, 386–387; Mashford-Scott, Church & Tayler 2012, 238.) Aikuinen ja lapsi katsovat arjen kulkua kuitenkin erilaisin silmin, ja lapsen näkökulman ymmärtämiseksi on tarpeellista kysyä lapsen arjen kokemuksista suoraan lapsilta (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 11).

Tasapainoinen ja mielekäs arki niin kotona, koulussa kuin muissa ympäristöissä mahdollistaa lapsen hyvän kehityksen ja mielekkään lapsuuden (Pulkkinen 2002, 14). Lapsuus nähdäänkin nykyajan tutkimuksessa tärkeänä vaiheena itsessään, eikä ainoastaan yhtenä välivaiheena kohti aikuisuutta, ja siksi on tärkeää kiinnittää huomio lasten kokemuksiin lapsuudesta sitä eletessä (Ben-Arieh 2005, 574–576). Kertoessaan arjestaan lapsi voi avata omaa ajatteluaan ja toimintaansa, joiden avulla hän luo omaa todellisuuttaan. Hän voi kertoa itselleen merkittävistä asioista, jotka ovat rakentamassa arkea ja hyvinvointia (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 29, 195), ja tuoda esiin asiantuntijuuttaan tämän päivän lapsuudesta (Karlsson 2010, 125).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, millaisena 4.-luokkalaisten lapset hahmottavat hyvän ja huonon arkipäivän. Tutkimusmenetelmänä käytetään eläytymismenetelmää, joka antaa lapsille mahdollisuuden kertoa arjesta ja siihen liittyvistä tekijöistä vapaasti ja lapsilähtöisesti. Tutkimuksessa tavoitellaan lasten ääntä ja selvitetään heidän näkemyksiään sekä arjen iloa ja hyvinvointia tuottavista tekijöistä että pahaa mieltä aiheuttavista, hyvinvointia mahdollisesti uhkaavista tekijöistä.

2 HYVINVOINTIA TUKEVA ARKI

2.1 Tutkimuksen lähtökohdat

2.1.1 *Hyvinvoinnin ulottuvuudet*

Hyvinvointi on moniulotteinen käsite, ja sen merkitys on usein erilainen arkipuheessa verrattuna tutkijoiden käyttämään kieleen. Arkipuheessa hyvinvointi yhdistetään usein ajatuksiin mielihyvystä ja nautinnosta, onnellisuudesta sekä vauraudesta (Ben-Arieh, Casas, Frønes & Korbin 2014, 1–2), kun taas tutkijat usein ymmärtävät hyvinvoinnin kattavammin niin, että se sisältää sekä ihmisen aineellisen perustan että terveyden, ihmisen vuorovaikutussuhteet, sosiaalisen identiteetin ja ihmisen subjektiiviset näkemykset omasta elämästään (Karvonen 2019, 96; Statham & Chase 2010, 5). Fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvointiulottuvuuden rinnalle on usein nostettu myös materiaallinen hyvinvointi etenkin empiirisissä tutkimuksissa (Minkkinen 2015, 22).

Lapsen hyvinvoinnin käsitteellistäminen on ollut tutkimuskirjallisuudessa hajanaista, mutta määritelmistä on löydettävissä edellä mainittuja hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Amerijckx ja Humblet (2013, 404–410) toteavat kirjallisuuskatsauksessaan, että lapsen hyvinvointiin yhdistetään sekä terveyteen ja perhe-elämään liittyviä tekijöitä että taloudellisia ja poliittisia tekijöitä. Lapsen hyvinvoinnin moniulotteisuudesta samaa mieltä ovat myös Ben-Arieh ja tutkijakollegat (Ben-Arieh ym. 2014, 3–4), jotka esittivät, että lapsen hyvinvointiin vaikuttavat sekä jokapäiväinen arki ja siihen liittyvät tekijät että yhteiskunnallisen tason poliittinen ja taloudellinen päätöksenteko. Myös lapsen omaa toimijuutta oman hyvinvointinsa rakentumisessa korostetaan (Minkkinen 2015, 26). Tässä tutkimuksessa keskitytään lapsen hyvinvoinnin osa-alueista jokapäiväiseen arkeen lasten näkökulmasta. Tutkimuksessa keskitytään erityisesti lasten omiin käsityksiin arjesta ja tarkastellaan niitä ulottuvuuksia, jotka lasten kuvailemana ovat rakentamassa arkipäivää hyväksi ja hyvinvointia tuottavaksi tai huonoksi ja hyvinvointia heikentäväksi.

2.1.2 *Lapsen arjen jäsentely*

Lapsen arjen rakentumista ja arjen tekijöitä on jäsenneilty tässä tutkimuksessa Allardtin (1976) hyvinvointiteorian ja Bronfenbrennerin (1979) ekologisen kasvatusteorian avulla. Allardtin teoriassa käsitys hyvinvoinnista lähtee inhimillisistä perustarpeista, ja siksi se soveltuu myös yksilöllisten arjen tilanteiden tarkasteluun (Allardt 1976; Bardy 2008, 230). Allardtin mukaan ihminen on hyvinvoiva, kun hänellä on mahdollisuus tyydyttää kaikki keskeiset tarpeensa hyvinvoinnin kolmella ulottuvuudella. Elintaso-ulottuvuuteen Allardt luettelee muun muassa terveyden, taloudelliset resurssit, asuinolosuhteet, työllisyyden sekä koulutuksen. Kyseiset tekijät ovat perustavanlaatuisia hyvinvoinnin muodostumisessa ja kaikki ihmiset tarvitsevat niitä. Yhteisyyssuhteet-ulottuvuuteen sisältyvät sosiaaliset verkostot esimerkiksi perheeseen ja ystäviin, työtovereihin sekä paikallisyhteisöön. Yhteisön jäsenenä ihminen saa sekä olla huolenpidon kohteena että osoittaa itse huolenpitoa muita kohtaan. Itsensä toteuttamisen muodot -ulottuvuuteen Allardt lukee muun muassa yksilön mahdollisuudet harrastuksiin ja vapaa-ajan viettoon sekä yksilön osakseen saaman arvostuksen. Ulottuvuudet ovat yhteydessä toisiinsa, ja mikään niistä ei korvaa toista jokaisen sisältäessä muista poikkeavaa itseisarvoa. (Allardt 1976, 21–23, 38–47.)

Bronfenbrennerin ekologinen kasvatusteoria, tunnetaan myös nimellä ekologinen systeemiteoria (Härkönen 2008, 21), taas käsittelee ihmisen kehittymistä vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Bronfenbrenner (1979) näkee ympäristön rakentuvan sisäkkäisistä, erilaajuisista kehistä, jotka hän on nimennyt mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemiksi. Ihminen on syntymästään lähtien tiiviissä vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, ja teoriassa lapsi nähdään monen eri yhteisön, kuten perheen, naapuruston ja koulu-yhteisön kokonaisvaltaisena jäsenenä. Lapsen mikrosysteemiin, eli välittömään ympäristöön, jossa lapsi on aktiivisesti osallisena, nähdään kuuluvaksi etenkin perhe, koti, koululuokka sekä vertaiset. Mesosysteemillä viitataan kahden tai useamman ympäristön välisiin suhteisiin, joissa lapsi on aktiivinen toimija, kuten koulun ja kodin, tai perheen ja naapuruston väliseen vuorovaikutukseen. Ekso- ja makrosysteemeihin kuuluvat muun muassa lapsen vanhempien työelämä ja ympäröivä yhteiskunta sekä vallitsevan kulttuurin arvot ja tavat. Ekso- ja makrosysteemit vaikuttavatkin lapseen välillisesti etenkin vanhempien toiminnan kautta. (Bronfenbrenner 1979, 22–26.)

Edellä esitellyt Allardtin (1976) ja Bronfenbrennerin (1979) teorit luovat kuvaa lapsen arjen ja hyvinvoinnin rakentumisesta. Kun lapsen elinympäristö (koti, koulu, sosiaaliset suhteet, yhteiskunta) tarjoaa lapselle mahdollisuudet tyydyttää inhimilliset perustarpeensa liittyen muun muassa terveyteen ja ravintoon, kotioloihin, koulunkäyntiin, sosiaalisiin verkostoihin ja vapaa-ajanviettoon, on lapsella mahdollisuus elää hyvinvointia tukevaa arkea. Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys keskittyy tarkastelemaan erityisesti lapsen välitöntä ympäristöä liittyen perheen, koulun, kavereiden ja vapaa-ajan merkityksiin lapsen arjessa. Tutkimuksessa tarkastellaan lisäksi lainsäädännön keinoja tukea lapsen arkea välillisesti.

2.1.3 *Lapsinäkökulmainen tutkimus antaa puheenvuoron lapsille*

Tässä tutkimuksessa noudatetaan lapsinäkökulmaista tutkimusperinnettä. Lapsinäkökulmainen tutkimus on osa lapsitutkimusta, joka aktivoitui 1980-luvulla tarkoituksenaan nostaa lapset ja heidän ajatuksensa esiin siihen mennessä kovin aikuiskeskeisellä tutkimuskentällä (Alanen 2009, 9; Karlsson 2005, 173–174). Lapsitutkimuksessa lapset nähdään aktiivisina toimijoina omassa elämässään, ja lasten kokemukset ja asiantuntijuus koetaan arvokkaina tiedonlähteinä tämän päivän lapsuudesta (Karlsson 2010, 125). Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita lasten omista ajatuksista tämän päivän lapsuudesta ja lapsen arjen tekijöistä, jotka ovat muodostamassa arkipäivää. Lähtökohtana on, että lasten arjen asiantuntijuutta arvostetaan ja tavoitteena on tuoda lasten ääni mukaan arjesta käytävään keskusteluun.

Lapsinäkökulmaisessa tutkimusperinteessä lapset osallistuvat tiedon tuottamiseen – kuunnellaan lasten viestejä, kokemuksia, näkökulmia ja analysoidaan heidän tapojaan toimia ja ilmaista asioita yhteiskunnallinen, sosiaalinen, kulttuurinen ja historiallinen konteksti huomioiden (Karlsson 2012, 23–24). Tässäkin tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita lasten tuottamasta tiedosta, ja hyödynnetään yhtä lapsitutkimukselle ominaista aineistotyyppiä, eli lasten omia tuotoksia (ks. Karlsson 2010, 127). Lapset kirjoittavat tätä tutkimusta varten tarinoita hyvän tai huonon arkipäivän asioista ja tapahtumista. Kuten lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa, tässäkin tutkimuksessa on olennaista pohtia, miten lapset itse arjen asioita ja ilmiöitä merkityksellistävät (ks. Karlsson 2010, 125–126).

2.2 Arki elämän tukipilarina

Hellerin (1984, 3) mukaan jokaisella ihmisellä, riippumatta ympäröivästä yhteiskunnasta tai kulttuurista, on oma jokapäiväinen elämänsä. Se on jokaisella ihmisellä omanlaistaan, mutta ympäri maailman on havaittavissa tiettyjä samankaltaisuuksia. Jokaisen tulee mahdollistaa omaan jokapäiväiseen elämäänsä esimerkiksi unta ja ravintoa. Ihmisten arkea sävyttävät biologisten perustarpeiden lisäksi tarpeet perusturvallisuuteen, sosiaalisiin kanssakäymisiin ja itsensä toteuttamiseen (Maslow 1943, 372–385). Kyseiset ihmisistä yhdistävät piirteet vaihtelevat kuitenkin suuresti ihmisen rakentaessa omaa arkeaan välittömässä elinympäristössään tarpeidensa tyydyttämiseksi. Arki onkin kontekstisidonnaista ja elää ajassa (Kyrönlampi-Kylmänen 2010a, 17).

Arkitodellisuus rakentuu ihmisten päivittäisissä toimissa ja käytännön tavoissa. Niihin voivat kuulua muun muassa henkilökohtainen päivärytmi, työhön, kouluun ja vapaa-aikaan liittyvät toiminnot, harrastukset, kotityöt, musiikin kuuntelu, ystävät ja sosiaalinen media. (Trend 2007, 2; Lindfors 2011, 21.) Arkea tuotetaan kotiympäristön arkisten askareiden lisäksi myös työelämässä sekä luovassa toiminnassa (Burkitt 2004, 211–212). Arki liittyy aina ihmisen välittömään sekä sosiaaliseen että fyysiseen toimintaympäristöön, joita ovat esimerkiksi koti, työ, koulu, luonto ja harrastukset (Lindfors 2011, 21). Jokisen (2005, 11) mukaan arki yhdistetään usein juuri kotiin ja perheeseen, erityisesti lapsiperheissä.

Lapsiperheiden kuvaillaan tänä päivänä olevan usein jatkuvassa liikkeessä, jossa tapahtumat seuraavat toisiaan lakkaamatta. Arkeen kuuluu erilaisten tunteiden kirjoja, ilmapiirin luomista sekä jatkuvaa arjen käytäntöjen aikatauluttamista ja yhteensopivan rytmien löytämistä. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010a, 16.) Arkielämän käsitteeseen liitetäänkin monesti ajatus toistoa korostavasta jokapäiväisyydestä ja rutiineista (Korvela 2003, 6). Päivästä, viikosta ja kuukaudesta toiseen tapahtuu samoja asioita, kuten lähtö töihin ja kouluun, ruokaileminen ja nukkumaanmeno. Arjen rutiinit ovat ihmisen hyvinvoinnille keskeisiä. Rutiinit tuovat tukea ja ennustettavuutta arkipäiviin ja lisäävät erityisesti lasten turvallisuuden tunnetta. (Kyrönlampi-Kylmänen 2010a, 15–17).

Perheiden ja lasten arkipäivien ja viikonloppujen sisältöä on kartutettu ajankäytön tutkimuksilla. Ne auttavat hahmottamaan perheen ja lapsen arjen rakentumista, ja selvittävät

mitä toimintoja arkeen kuuluu ja kuinka paljon niihin käytetään aikaa. (Pääkkönen 2010, 13.) Ajankäyttötutkimusten tarkastelu etenkin lasten osalta auttaa hahmottamaan lasten arkea ja sen sisältöä. Pääkkönen (2010) on tutkinut väitöskirjassaan 10–18 -vuotiaiden lasten ajankäyttöä. Tutkimuksen tulosten mukaan lapsen arkeen kuuluu 8–10 tunnin yöunet, koulupäivä ja tunnin verran kotitehtävien tekoa. Vapaa-ajasta kuluu jopa kolmannes television ääressä, ja liikkumiseen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen käytetään aikaa noin tunti. Myös yksinolo ja yhteinen aika iltaisin perheen kanssa ovat osa lapsen arkea. (Pääkkönen 2010, 84–88.)

2.2.1 *Perheen merkitys lapsen arjessa*

Lapsen arjen lähiympäristössä keskeisimpänä ovat koti ja sinne paikantuva perhe. Kodin voidaan nähdä edustavan sosiaalista, fyysistä ja kulttuurista ympäristöä, jossa perhe asuu yhdessä. (Kallio 2010, 217.) Kodin tehtävä on tarjota lapselle arjessa tunne siitä, että hän on turvassa, hänestä huolehditaan ja häntä rakastetaan (Pulkkinen 2002, 14).

Kotiin paikantuvat lapsen läheisimmät ihmissuhteet (Kyrönlampi-Kylmänen 2010b, 205). Kyrönlampi-Kylmänen (2007, 164–165, 194) väitöskirjan mukaan lapset kaipaavat arjessaan erityisesti kiireetöntä yhdessäoloa vanhempiensa kanssa, ja iloitsevat läheisistä hetkistä perheen kanssa, joissa arjen asioita tehdään yhdessä. Lapsen tarve yhdessäoloon vanhempiensa kanssa korostuu myös Marjasen ja Poikolaisen (2012) tutkimusraportissa, jossa kerrotaan alakoululaisten lasten kaipaavan vanhemmiltaan läsnäoloa, tukea, rakkautta, lohtua ja turvallisuutta (Marjanen & Poikolainen 2012, 27–30). Myös sisarusten kanssa vietetään paljon aikaa etenkin lapsuudessa ja sisarussuhteen laadulla on todettu olevan merkittäviä vaikutuksia lapsen fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin (Buist, Dekovic & Prinzie 2013, 101). Helavirran (2006, 213) tutkimusaineistossa, jossa lapset käsittelivät hyvää ja huonoa elämää, sisarussuhteet toivat lapsille ensinnäkin hoivaamisen ja hoivatuksi tulemisen iloa, mutta toisaalta myös huolia esimerkiksi sisaruksen terveyteen tai vastoinikäymisiin liittyen.

Perheessä vallitseva hyvä ilmapiiri ja toimivat vuorovaikutussuhteet ovat etenkin lapsen sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta keskeisiä (Mullan & Higgins 2014, 63). Lapsen ja vanhemman välisessä vuorovaikutussuhteessa tärkeää on luottamuksen ja turvallisuuden tunne (Sinkkonen 2012, 269), ja lapsen tunne siitä, että

vanhempi on hänestä ja hänen asioistaan kiinnostunut. Lapselle onkin tärkeää saada kertoa aikuiselle sekä arjessa iloa tuottavista että mieltä painavista asioista. (Hellsten 2009, 135–136.) Vuonna 2019 toteutetun kouluterveyskyselyn mukaan lähes 85 prosenttia 4.–5. -luokkalaisista koki pystyvänsä keskustelemaan vanhempiensa kanssa omista asioista usein, kun taas 2,3 prosenttia ei pystynyt keskustelemaan asioistaan vanhemmilleen juuri koskaan (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019). Yksikään lapsi tuskin välttyy kailta jännitteiltä vuorovaikutuksessa vanhempiinsa, mutta mikäli ongelmat keskusteluyhteydessä pitkittyvät, ne voivat aiheuttaa lapselle ahdistusta, stressiä tai masennusta (Ladd 2005).

Perheen materiaallinen hyvinvointi perustuu riittäviin taloudellisiin resursseihin, joilla pyritään turvaamaan perheen toimeentulo (Salmi & Lammi-Taskula 2014, 38.) Perheen hyvät taloudelliset resurssit mahdollistavat lapselle muun muassa ravinnon, mielekkäitä harrastuksia ja positiivisia vuorovaikutussuhteita (Kalland 2013). Hyvä taloudellinen toimeentulo voi ylläpitää myös hyvää ilmapiiriä kotona, kun toimeentulo-ongelmat eivät kuormita perheen arkea (Salmi & Kestilä 2019, 24).

Lapsiperheiden vanhempien korkeasta työllisyysasteesta (Salmi & Närvi 2017, 12) huolimatta lapsiperheillä toimeentulo-ongelmat ovat selvästi yleisempiä verrattuna koko väestöön. Vuonna 2017 toimeentulo-ongelmista kärsi lapsiperheistä lähes joka neljäs. (Salmi & Kestilä 2019, 7.) Sen lisäksi, että perheen heikot taloudelliset resurssit heijastuvat muun muassa lasten ravintoon ja harrastusmahdollisuuksiin (Kalland 2013), ne voivat osaltaan olla vaikuttamassa myös lapsen sosiaalisiin suhteisiin. Hakovirran ja Rantalaihion (2012) tutkimuksen mukaan lapsen heikot kulutusmahdollisuudet voivat johtaa jopa kaveripiiristä sulkemiseen tai muuhun kiusaamiseen. (Hakovirta & Rantalaiho 2012, 114–116.) Alakoululaisten perheiden toimeentulokokemuksista ja hyvinvoinnin eroista tehty raportti tiivistää, että vanhempien ja lasten hyvinvointi on kokonaisuudessaan heikompa perheissä, joissa toimeentulo on vanhemman arvion mukaan hankalaa (Salmi & Kestilä 2019, 3).

Perhe nähdään aiemmissa tutkimuksissa keskeisenä lapsen tasapainoisen ja turvallisen arjen rakentumisessa. Lapsen arkea ja hyvinvointia tukeva kotiympäristö muodostuu lämpimästä ilmapiiristä, jossa kaikki otetaan huomioon ja yhdessäololle annetaan aikaa

(Hellsten 2009, 135; Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 165). Kodissa tarvitaan myös johdonmukaisia rutiineja tukemaan lapsen hyvinvointitaitojen opettelua – lapsi tulee opettaa esimerkiksi syömään säännöllisesti ja nukkumaan riittävästi (Matilainen 2008, 33). Riittävät taloudelliset resurssit taas mahdollistavat perheen toimeentulon, riittävän ravinnon ja mielekkäät vapaa-ajanviettomahdollisuudet (Kalland 2013).

2.2.2 *Lapsi viettää ison osan arjestaan koulussa*

Lapsi viettää merkittävän osan arjestaan koulu- ja luokkayhteisössä, ja koululla onkin suuri rooli lapsen hyvinvoinnin ja turvallisen arjen edistäjänä (Ahtola 2016, 12). Koulunkäynti on lakiin kirjattu lapsen oikeus, mutta myös velvollisuus (Perusopetuslaki 1998/628, 25§). Perusopetuksen tehtävänä on tarjota lapselle mahdollisuus laajan yleisivistyksen perustan muodostamiseen. Tehtävänä on myös ohjata lasta löytämään omat vahvuutensa ja tukea lapsen tunnetta omasta kyvykkyydestään. (Opetushallitus 2014, 18.) Kouluarjessa merkityksellisiä ovat myös vuorovaikutussuhteet, joiden avulla ja joissa lapsi oppii ja kehittyy (Ahtola 2016, 14).

Etenkin alakoululaisten lasten näkemyksiä koulun arjesta on tutkittu Suomessa vielä vähän (Kivioja & Puroila 2017, 41). Kivioja ja Puroila (2017) täydensivät tutkimuskenttää selvittämällä tutkimuksessaan, millaisena 4. -luokalla olevat lapset kokevat koulumaailman ja mikä kouluarjessa on heille merkityksellistä. Aineisto kerättiin tutkimuksessa lapsilähtöisesti antamalla lapsille tehtäväksi suunnitella kouluun liittyviä pöytäteatteriesityksiä. Lasten esityksissä nousivat esille vahvimmin kiusaaminen, koulun järjestykset sekä koulu fyysisenä tilana. (Kivioja & Puroila 2017, 42–43, 45.) Kiusaaminen ilmeni tarinoissa fyysisenä ja verbaalisena, ja kiusaajana toimivat sekä oppilaat että yhdessä tarinassa myös opettaja. Koulun järjestyksistä lapset nostivat esityksissä esille esimerkiksi lukujärjestyksen, istumisjärjestyksen ja puhumiskäytännöt, ja koulupäivä rytmittyi oppituntien ja välituntien vaihtelun kautta. Ympäristöistä lapsille merkityksellisiksi osoittautuivat koulun fyysinen tila, välitunnit sekä sosiaalinen ympäristö ja lapsen oma paikka kouluyhteisössä. Vähemmälle huomiolle esityksissä jäivät oppitunnit sekä opettava opettaja. (Kivioja & Puroila 2017, 46–50.)

Helavirta (2006) taas kartoitti tutkimuksessaan 3.- ja 7. -luokkalaisten lasten käsityksiä hyvästä ja huonosta elämästä, ja sai lasten kirjoittamista tarinoista selville lasten antavan

paljon painoarvoa koululle omassa arjessaan ja hyvinvoinnissaan. Koulumaailma nousikin esiin tarinoissa vahvimpana teemana. Toisin kuin Kiviojan ja Puroilan (2017) tutkimuksessa, Helavirran tutkimuksessa lapset kertoivat kouluelämästään erityisesti koulumenestyksen kautta. Lasten tarinoissa koulu merkityksellistyi myös kouluviihtyvyyden, sääntöjen ja fyysisen tilan kautta, samoin kuin Kiviojan ja Puroilan tutkimuksen tuloksissa. Kouluelämään liitettiin tarinoissa myös sosiaaliset suhteet, jotka nähtiin toisaalta positiivisina ja arkea piristävinä, mutta myös uhkana hyvinvoinnille mikäli tarinoissa kärsittiin kiusaamisesta tai vertaissuhteiden puutteesta. (Helavirta 2006, 208–210.)

Kiusaamisteeman korostuminen sekä Helavirran (2006) että Kiviojan ja Puroilan (2017) tutkimuksissa osoittaa sen merkityksellisyyden lapsen kokemusmaailmassa, ja muistuttaa kiusaamisen olemassaolosta koulujen kiusaamisen vastaisesta työstä huolimatta (ks. Mäntylä, Kivelä, Ollila & Perttola 2013, 15). Koulu on lapselle vertaissuhdemahdollisuuksiensa puolesta merkityksellinen arjen ympäristö (Harinen & Halme 2012, 4.), jossa koululuokka muodostuu lapsille tärkeäksi vertaisryhmäksi (Salmivalli 1998, 12). Silloin kokemus luokkayhteisön ulkopuolelle jäämisestä, kiusaamisesta, syrjinnästä tai yksinäisyydestä voi aiheuttaa pahaa mieltä lapselle siinä hetkessä, ja jättää syvän arven yksilön hyvinvointiin myös myöhempää elämää ajatellen (Halme, Hedman, Ikonen & Rajala 2018, 17, 30). Perusopetuslakiin on kirjattu jokaisen oikeus käydä koulua turvallisissa oloissa niin, että kiusaamista tai muita häiriöitä ei esiinny (Perusopetuslaki 30.12.2013/1267, 29§). Lasten hyvinvoinnin ja arjen mielekkyyden kannalta olisikin tärkeää, että koulu- ja luokkayhteisöissä pyritään luomaan sellaista toimintakulttuuria, jossa hyvinvointia ja turvallista arkea edistetään (Opetushallitus 2014, 26). Lapsi odottaa ja kaipaa aikuiselta tukea erityisesti sellaisissa tilanteissa, jossa häntä kiusataan (Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 192). Kiviojan ja Puroilan (2017, 47) tutkimuksessa lasten esityksissä nähtiinkin toivoa, kun sekä opettaja että rehtori puuttuivat koulukiusaamistilanteisiin.

Opettajan ja oppilaan välisen suhteen merkitystä lapselle on tutkittu laajasti (Virta & Lintunen 2012, 32). Opettaja-oppilassuhteen laadulla (mitattuna esimerkiksi luottamuksen, emotionaalisen tuen ja ohjauksen näkökulmasta) on todettu olevan merkitystä muun muassa oppilaan koulumenestykseen (Hamre & Pianta 2001), kouluviihtyvyyteen (Kim & Kim 2012), sekä suosioon toveripiirin keskuudessa (Hughes, Cavell & Willson 2001). Luottamus opettajan ja oppilaan välillä on lapsen näkökulmasta myös muodostamassa

turvallista oppimisympäristöä (Jukarainen, Syrjäläinen & Värri 2012, 248). Kun lapsi luottaa opettajaansa, ja siihen, että opettaja ottaa mahdolliset ongelmatilanteet vakavasti, turvautuu hän herkemmin opettajan apuun myös niiden ratkaisemiseksi, esimerkiksi kiusaamistilanteissa (Cortes & Kochenderfer-Ladd 2014, 345). Minkkinen (2011) korostaa kin opettaja-oppilassuhteen tärkeyttä kouluarjessa, ja pitää tärkeänä, että opettajalla on riittävästi herkkyyttä ja aikaa kohdata lapsi luottamuksen rakentamiseksi (Minkkinen 2011, 80). Opettajan johdolla luokkayhteisö rakentaa sitä kontekstia, jossa jokapäiväinen oppiminen tapahtuu ja sosiaaliset suhteet vertaisryhmän sekä opettajan kanssa toteutuvat (Hughes & Chen 2010, 285).

2.2.3 *Harrastukset, kaverit ja media mukana lapsen vapaa-ajalla*

Stebbinsin (2017, 19) mukaan vapaa-aika ymmärretään yleisesti töiden, koulun tai muiden velvollisuuksien ulkopuolella vietettävänä aikana. Vapaa-aika käsitteenä herättää ihmisissä usein miellyttäviä tunteita, ja siihen yhdistetään oman mielenkiinnon mukaisia, positiivisia aktiviteetteja (Žumárová 2015, 779). Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksessä lapset nostivat vapaa-aikaa koskevissa maininnoissa esille harrastukset, kaverit, turvallisen elinympäristön, yhdessäolon perheen kanssa sekä median (Tuononen 2008, 25). Tässä tutkimuksessa lasten vapaa-aikaa arkena tarkastellaan edellä mainittua selvitystä mukaillen harrastusten, kaverien ja median kautta. Vuoden 2016 lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimuksen mukaan vapaa-ajan määrän kokee sopivaksi enemmistö (n. 80%) 10–14-vuotiaista lapsista (n=256) (Merikivi, Myllyniemi & Salasuo 2016, 51–52).

Harrastukset. Lähes 90 prosentilla 4.–5. -luokkalaisista (n=97813) lapsista on jokin harrastus vapaa-ajalla (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2019). Harrastus voidaan määritellä miksi tahansa aktiviteetiksi, jota itse pitää harrastuksena. Harrastukset tarjoavat usein mahdollisuuden sosiaaliseen vuorovaikutukseen, itseilmaisuun, monipuoliseen innostavaan toimintaan ja omien vahvuuksien kehittämiseen. Mielekäs harrastus voi kohottaa lapsen itsetuntoa ja antaa lapselle tärkeän kokemuksen joukkoon kuulumisesta. Harrastusten positiiviset vaikutukset heijastuvatkin arkeen ja rakentavat hyvinvointia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 5–6, 20.) Harrastuksen ilo merkityksellistyi lapsille ja nuorille erityisesti menestyksen ja voittamisen kautta Helavirran (2006) tutkimuksessa. Menestyminen toi iloa ja toimi myös sosiaalisen arvostuksen ja hyväksynnän lähteenä, kun taas menestymättömyys harrastuksissa koettiin hyvän elämän uhkakuvana. (Helavirta

2006, 214–215.) Menestymättömyyden lisäksi harrastusmahdollisuuksien niukkuus, tai mahdottomuus osallistua kaveripiirin kanssa samoihin harrastuksiin esimerkiksi taloudellisen tilanteen vuoksi voi aiheuttaa ulkopuolisuuden tai yksinäisyyden kokemuksia ja täten vaikuttaa lapsen hyvinvointiin heikentävästi (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017, 20, 27).

Kaverit. Vuoden 2017 kouluterveyskyselyn mukaan jopa 90 prosenttia 4.–5. -luokkalaisista tapaa kavereita vapaa-ajallaan koulupäivän jälkeen vähintään kerran viikossa (Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos 2019). Lapset ja nuoret näkevätkin kavereiden kanssa vietetyn ajan tärkeänä (Tuononen 2008, 25). Kaverisuhteisiin liittyvä ilo koostuu lasten ja nuorten mukaan kavereiden olemassaolosta ja määrästä, kavereiden kanssa toimimisesta, uusien kaverisuhteiden luomisesta ja kaverin myönteisistä luonteenpiirteistä (Helavirta 2006, 211). Goswamin (2012) tutkimuksen mukaan positiiviset kaverisuhteet vaikuttavat sosiaalisista suhteista toiseksi eniten lapsen subjektiiviseen hyvinvointiin heti perhesuhteiden jälkeen. Kaverit tukevat lapsen sosiaalista ja emotionaalista kehitystä ja vertaisilta saatu tuki ja tunne ryhmään kuulumisesta kohottavat lapsen tunnetta hyvinvoinnistaan. (Goswami 2012, 583–584.)

Toisaalta, negatiivisilla kaverisuhteilla on lapsen subjektiivista hyvinvointia heikentävä vaikutus (Goswami 2012, 584). Tutkimustulos on linjassa aiemman tutkimuksen (Ladd, Kochenderfer & Coleman 1996, 1115) kanssa, jossa huomattiin negatiivisilla kaverisuhteilla olevan yhteys heikentyneeseen hyvinvointiin ja etenkin yksinäisyyden tunteeseen, joka taas heikentää hyvinvoinnin kokemusta entisestään. Kavereiden puute sekä kavereihin liittyvät huolet ja konfliktit nousivat esiin myös Helavirran (2006) tutkimuksen aineistossa uhkana lasten kuvailemalle hyvälle elämälle (Helavirta 2006, 211).

Kaverisuhteilla on siis suuri merkitys yksilön fyysiselle, psyykkiselle ja sosiaaliselle hyvinvoinnille. Kavereiden avulla lapsi rakentaa käsitystä itsestään suhteessa toisiin sekä omaksuu arvoja ja asenteita. Kaverisuhteet, joissa osapuolet hyväksyvät toisensa, viettävät aikaa erilaisten tekemisten parissa ja joissa vallitsevat luottamuksen ja kiintymyksen tunteet, ovat palkitsevia, tuovat iloa arkeen ja tukevat lasten hyvinvointia. Suhteet, joissa on yksipuolista kiusaamista, alistamista ja kielteisiä tunteita taas saattavat aiheuttaa pahoinvointia arjessa ja muodostaa riskin lapsen psykososiaaliselle hyvinvoinnille. (Pörhölä 2008, 94–95.)

Media. Media käsitteenä on laaja, mutta yleisluontoisesti sillä tarkoitetaan sekä laitteita, kuten tietokone, televisio ja älypuhelin, että niillä käytettäviä ja tuotettavia sisältöjä, kuten elokuvat ja pelit. Myös internet, sosiaalinen media ja verkkopalvelut ovat osa mediaa. (Merikivi ym. 2016, 17.) Medialaitteet ja median käyttötavat ovat tiiviisti rakentuneet osaksi lasten arkea (Mulari & Vilmilä 2016, 125). Haasio (2016, 11) käyttää nimitystä diginatiivit kirjoittaessaan nykyajan lapsista ja nuorista, joille älypuhelimet ja tietokoneet ovat arkipäivää ja välttämättömyyksiä jo lapsesta asti. He ovat kasvaneet digitekniiikan ympäröimänä, ja ovat jo alakouluikään mennessä monipuolisia mediankäyttäjiä (Martsola & Mäkelä-Rönholm 2006, 31–32).

Vuonna 2016 noin 80 prosentilla 9–10 -vuotiaista ja lähes jokaisella 11–14 -vuotiaalla lapsella oli älypuhelin päivittäisessä käytössä vapaa-ajalla (Merikivi ym. 2016, 18). Lapset käyttävät älypuheliniaan muun muassa internetin käyttöön, musiikin kuunteluun, videoiden katseluun ja yhteydenpitoon kavereiden kanssa viestisovellusten avulla. Nuorten keskuudessa myös sosiaalisen median sovellukset, kuten YouTube ja Instagram, ovat yleisesti käytössä. (Mulari & Vilmilä 2016, 126–127.) Lapset voivatkin olla yhteydessä toisiinsa yhä helpommin älypuhelinien tarjoamien sovellusten avulla, ja rakentaa median suomien mahdollisuuksien ja yhteisten mielenkiinnonkohteiden kautta lasten yhteistä kulttuuria (Paavonen ym. 2011, 1563). Älypuhelininkin yleisemmässä käytössä on televisio (89%), joka on jo pitkään ollut suosituin vapaa-ajanviettotapa lasten ja nuorten parissa (Pääkkönen 2010, 85). Muita yleisesti lasten ja nuorten käytössä olevia medialaitteita ovat taulutietokone (72%), pelikonsolit (67%) ja radio (67%) (Merikivi ym. 2016, 18). Mediatarjonta toimii tärkeänä tiedonlähteenä ja auttaa laajentamaan lapsen maailmankuvaa. Mediasisällöt voivat myös tuottaa lapsille älyllisiä haasteita ja kehittää lasten kognitiivisia, motorisia ja sensorisia taitoja. (Paavonen ym. 2011, 1563.)

Median tarjoamien mahdollisuuksien ja positiivisten vaikutusten kääntöpuolena on ollut huoli median vaikutuksista lasten ja nuorten hyvinvointiin. Rungas media-altistus ja ikätasolle sopimattomat sisällöt esimerkiksi television, pelikoneiden ja internetin välityksellä voivat altistaa lapsen somaattisille, psyykkisille tai sosiaalisille ongelmille, peloille sekä keskittymiskyvyn heikentymiselle. (Paavonen ym. 2011, 1569.) Lasten ja nuorten runsaan mediankäytön on myös pelätty olevan pois muista aktiviteeteista, kuten liikunnasta tai kasvokkaisesta sosiaalisesta kanssakäymisestä. Pääkkösen (2010) tutkimuksen

mukaan liikunta ja sosiaalinen kanssakäynti on kuitenkin säilyttänyt asemansa lasten arkipäivissä, vaikka mediankäyttö on lisääntynyt. (Pääkkönen 2010, 14, 85–86.) Etenkin internet ja sosiaalinen media ovat mahdollistaneet myös uuden väylän kiusaamiselle. Verkkokiusaaminen sijoittuu kasvokkain tapahtuvan aggressionpurun sijaan virtuaali-maailmaan (Slonje & Smith 2008, 147), ja sen muotoja ovat esimerkiksi kiusatun haukkuminen tai kiusallisen kuvan jakaminen julkisella sivustolla tai viestiketjuissa (Pörhölä & Kinney 2010, 84–85).

2.2.4 *Lainsäädäntö pyrkii turvaamaan lapsiperheiden ja lapsen arkea*

Lapsiasiavaltuutetun eduskunnalle antaman kertomuksen mukaan suurin osa lapsista, nuorista ja lapsiperheistä Suomessa voi hyvin, mutta osa kohtaa merkittäviä vaikeuksia ja hyvinvoinnin puutetta – eriarvoisuus onkin ollut Suomessa kasvussa jo vuosia (Bardy, Sauli & Järventie 2018, 25). Tasa-arvoon on pyritty hyvinvointiyhteiskunnan keinoin muun muassa tarjoamalla samanlaiset lähtökohdat ja mahdollisuudet kaikille esimerkiksi päivähoidon, koulujärjestelmän, terveydenhuollon, lapsilisien ja muiden sosiaaliturvien muodossa (Bardy ym. 2018, 24–25). Eriarvoisuuden vähentämisen pyrkimyksistä huolimatta muun muassa tuloerot eri tuloluokkien välillä ovat kasvaneet, ja joka kymmenes lapsi Suomessa elää kovin heikossa taloudellisessa tilanteessa, mikä voi johtaa jopa syrjäytymiseen yhteiskunnassa tavallisena pidetystä elämäntavasta. Eriarvoisuus on tutkimuksissa yhdistetty myös esimerkiksi mielenterveysongelmiin sekä perheväkivaltaan ja rikollisuuteen. Edelleen, erilaisista lähtökohdista tulevien lasten ja nuorten hyvinvoinneissa on eroja esimerkiksi sairastavuudessa, ja ongelmat usein seuraavat sukupolvelta toiselle. (Bardy ym. 2018, 24–25.)

Suomen perustuslakiin on kirjattu, että julkisen vallan tulee tukea perheiden mahdollisuuksia turvata lapsen hyvinvointi (Suomen perustuslaki 11.6.1999/731, 19§). Lapsiperheet ovat olleet yhteiskuntapoliittisen keskustelun aiheena 2000-luvulla etenkin lapsiperheiden toimeentulon, työn ja perhe-elämän yhdistämisen, lasten ja nuorten palveluiden kehittämisen ja lasten ja perheiden oman toimijuuden ja osallisuuden vahvistamisen kautta (Ristikari ym. 2018, 10). Lapsiperheet kärsivät esimerkiksi selvästi enemmän toimeentulo-ongelmista muuhun väestöön verrattuna (Salmi & Kestilä 2019, 7), ja valtio pyrkiikin erilaisia tukitoimia kehittämällä tukemaan yhä moninaisempien perheiden toi-

meentuloa (Valtioneuvoston kanslia 2019, 146–147). Työn ja perhe-elämän yhdistäminen taas voidaan kokea haastavaksi esimerkiksi työelämän kasvavien paineiden, kuten kiristyvän kilpailun ja globalisaation myötä, mikä vaikuttaa vanhempien ajankäyttöön ja sitä kautta lapsiperheiden arkeen ja lasten hyvinvointiin (Salmi & Lammi-Taskula 2014, 38–40, 49–50). Valtiotasolla tavoitteena onkin seuraavien vuosien aikana edelleen parantaa työn ja perheen yhteensovittamista (Valtioneuvoston kanslia 2019, 146–147). Edellä mainitut keinot ovat esimerkkejä julkisen vallan pyrkimyksistä turvata perheiden hyvinvointia, joka on todettu avaintekijäksi lapsen hyvinvoinnin turvaamisessa (Ristikari ym. 2018, 11).

Suomessakin tunnustettu YK:n lapsen oikeuksien sopimus velvoittaa asettamaan lasten edun etusijalle kaikissa päätöksissä (Yleissopimus lapsen oikeuksista. 60/1991). Lapsen hyvinvointi tulee turvata ja lasta tulee kuulla – nämä asiat on kirjattu sekä Suomen perustus-, lastensuojelu- että nuorisolakiin lasten oikeuksien sopimuksen lisäksi (Suomen perustuslaki 11.6.1999/731; Lastensuojelulaki 13.4.2007/417; Nuorisolaki 21.12.2016/1285; Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991). Lasten ja nuorten osallisuutta on myös pyritty vahvistamaan esimerkiksi lisäämällä perustuslakiin lasten oikeuksien sopimuksen mukainen oikeus lapselle vaikuttaa itseään koskeviin asioihin (Suomen perustuslaki 11.6.1999/731, 6§). Lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja oikeuksien toteutumisen seurantaan varten Suomeen luotiin lapsiasiavaltuutetun virka vuonna 2005. Lapsiasiavaltuutetun tehtävänä on varmistaa, että lasten ja nuorten oikeudet otetaan huomioon yhteiskunnallisessa keskustelussa ja päätöksenteossa, ja lisäksi hän raportoi valtioneuvostolle vuosittain kyseisen tavoitteen onnistumisesta. Lapsiasiavaltuutettu yhdessä lapsiasiavaltuutetun kanssa voi edistää oikeuksien toteutumista esimerkiksi osallistamalla yhteiskunnalliseen keskusteluun, tekemällä tarpeelliseksi nähtyjä aloitteita ja selvittämällä lasten kokemuksia ja mielipiteitä. (Lapsiasiavaltuutettu 2019.)

3 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, millaisia tekijöitä neljännellä luokalla olevat lapset yhdistävät hyvään ja huonoon arkipäivään. Tutkimuksessa tavoitellaan lasten ääntä ja pureudutaan heidän näkemyksiinsä sekä arjen iloa ja hyvinvointia tuottavista tekijöistä että arjessa huolta ja murhetta aiheuttavista, hyvinvointia mahdollisesti uhkaavista tekijöistä. Lasten käsitysten selvittäminen ja heidän äänensä esille tuominen on hyvinvointitutkimuksissa vielä melko harvinaista (Fattore, Fegter & Hunner-Kreisel 2018, 386–387), vaikka lapsen näkökulma on tärkeä tekijä lapsen arjen ja kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ymmärtämisessä (Ben Arie 2005; Kyrönlampi-Kylmänen 2007, 195). Tutkimusongelmiin vastataan analysoimalla lasten eläytymismenetelmällä tuotettuja tarinoita. Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

1. Millaisista tekijöistä muodostuu hyvä arkipäivä lasten tarinoissa?
2. Millaisista tekijöistä muodostuu huono arkipäivä lasten tarinoissa?

4 TUTKIMUSMENETELMÄ

4.1 Tutkimusjoukko

Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukkona toimi yhden varsinaissuomalaisen alakoulun 4.-luokkalaiset lapset. Koulun kahdelta neljänneltä luokalta kaikki tutkimusluvan (ks. Liite 1) saaneet lapset osallistuivat tutkimukseen (N=37). Tutkimukseen osallistui 25 tyttöä (68 %) ja 12 poikaa (32 %). Kato tutkimuksessa oli neljä tutkittavaa (9,8%). Kolme lasta ei palauttanut tutkimuslupalomaketta, ja yksi tutkimusluvan saaneista ja tutkimukseen osallistuvista lapsista jätti vastaamatta tehtävänantoon ja palautti tyhjän lomakkeen.

Tämän tutkimuksen otannassa hyödynnettiin soveltuvuusotantaa (convenience sampling), jolla tarkoitetaan tässä yhteydessä sitä, että tutkimusjoukko valittiin lähellä sijaitsevista kouluista (ks. Bhattacharjee 2012, 69). Tutkimusjoukkoa etsittiin syksyllä 2019 lähettämällä sähköposti seitsemän varsinaissuomalaisen alakoulun rehtorille ja suoraan koulujen neljännen luokan opettajille. Sähköpostissa tutkija esitteli itsensä ja tutkimuksensa aiheen sekä kysyi mahdollisuutta tulla keräämään aineistoa koululle. Sähköpostissa kerrottiin myös aineistonkeruun toteuttamisesta käytännössä ja liitteeksi oli lisätty oppilaiden huoltajille jaettava tutkimuslupalomake. Sähköpostiin vastasi kolme rehtoria, joista yksi antoi luvan tutkimuksen toteuttamiseen. Tutkimukseen valikoitunut alakoulu sijaitsi alle 10 000 asukkaan maaseutukunnassa lähellä kaupunkia.

Tämän tutkimuksen tutkimusjoukkoon valittiin neljännellä luokalla olevia, keskimäärin 10-vuotiaita lapsia. Päätöksen taustalla oli kiinnostus tutkia juuri alakouluikäisiä lapsia, ja hyödyntää tutkimusmenetelmänä eläytymismenetelmää. 10-vuotiaat lapset elävät vielä pääsääntöisesti lapsuuttaan ennen noin 11-vuotiaana alkavaa esinuoruutta (Nurmi 1998, 257). 10-vuotiailla lapsilla ajateltiin myös olevan paremmat valmiudet osallistua eläytymismenetelmällä toteutettavaan tutkimukseen nuorempiin lapsiin verrattuna, sillä eläytymismenetelmä vaatii osallistujilta taitoa kirjoittaa ja ilmaista omia ajatuksiaan ja näkemyksiään kirjallisesti (Eskola ym. 2017, 170). 10-vuotiaiden lasten tarinoiden ajateltiin olevan ikäistään nuorempien tarinoita johdonmukaisempia ja sisällöltään rikkaampia ja näin soveltuvan paremmin eläytymismenetelmätutkimukseen.

4.2 Eläytymismenetelmä tiedonkeruumenetelmänä

Tämä tutkimus on laadullinen, fenomenografinen tutkimus. Fenomenografista tutkimusotetta mukaillen tutkimuksen tarkoituksena oli yrittää ymmärtää ja mielekkäästi tulkita lasten käsityksiä arkipäivän rakentumisesta niiden merkitysten kautta, joita lapset sille antoivat (Denzin & Lincoln 2011, 3.; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 161). Lapsille annettiin mahdollisuus kertoa omista ajatuksistaan liittyen hyvään ja huonoon arkipäivään ja siihen, millaisista asioista ja tapahtumista arkipäivät muodostuvat. Tutkimuksessa suosittiin metodia, jossa vastaajien ääni pääsi esille ja joka mahdollisti vapaan kerronnan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2016, 164). Tutkimus toteutettiin eläytymismenetelmällä, joka on laadullinen tiedonkeruumenetelmä.

Eläytymismenetelmässä vastaajille annetaan tutkimustilanteessa lyhyt kehyskertomus, jonka tarkoituksena on johdattaa vastaajaa kirjoittamaan lyhyt tarina aiheeseen liittyen. Kehyskertomuksesta riippuen vastaajaa voidaan pyytää mielikuvituksensa avulla jatkaamaan kehyskertomuksessa kerrottua tarinaa tai kertomaan mitä on tapahtunut ennen kehyskertomuksessa kuvailtua tilannetta. (Eskola ym. 2017, 267; Eskola & Wallin 2015, 56.) Eläytymismenetelmä on potentiaalinen valinta, kun tarvitaan tietoa esimerkiksi tietyn ilmiön laajuudesta tai ihmisen ajattelun logiikasta, sillä menetelmä antaa vastaajille mahdollisuuden käyttää vastauksissaan sekä omaa ajatteluaan että mielikuvitustaan vapaasti, eikä rajaa niitä niin kuin strukturoidummat menetelmät (Eskola & Suoranta 1998, 116–118). Menetelmän avulla voidaan siis selvittää laajemmin ihmisten näkemyksiä tietyistä ilmiöistä. Sen sijaan, että selvitettäisiin mitä ilmiö on, eläytymismenetelmän avulla tarkastellaan mitä ilmiö voisi olla. (Eskola ym. 2017, 268; Eskola & Wallin 2015, 65.) Siksi tässä tutkimuksessa, jonka keskiössä olivat lasten näkemykset arkipäivän rakentumisesta, eläytymismenetelmän käyttö oli perusteltua.

Mahdollisuus käyttää tarinoiden kirjoittamisessa sekä omia kokemuksia että mielikuvitusta voidaan toisaalta nähdä eläytymismenetelmän vahvuutena, toisaalta haasteena. Mahdollisuus mielikuvituksen käyttöön lisää menetelmän eettistä hyväksyttävyyttä, kun vastaajien ei tarvitse kirjoittaa tarinoissaan omista kokemuksistaan, vaan siitä, mikä vastaajan mielestä voisi olla mahdollista. (Wallin ym. 2015, 255). Toisaalta mielikuvituksen käyttö voidaan nähdä myös menetelmän haasteena, sillä voi herätä kysymys kirjoitettujen

tarinoiden aitoudesta. Tulee muistaa, että saaduista vastauksista ei voi vetää suoria johtopäätöksiä siitä, miten vastaaja itse oikeasti toimisi kehyskertomuksen kuvailemassa tilanteessa, tai tässä tutkimuksessa, mitä lapset oikeasti todellisuudessa toteaisivat hyvän tai huonon arkipäivän sisällöstä. Tarinat kun voivat olla täysin mielikuvituksen tuotetta. (Eskola & Suoranta 1998, 116; Wallin ym. 2015, 255.) Vaikka tämän tutkimuksen aineiston tarinat eivät olisikaan olleet totuudenmukaisia, ne olivat silti tutkimuksen kannalta merkityksellisiä. Tarinat kuvasivat joka tapauksessa sitä, millaisia arkipäivät voisivat olla, ja tutkimuksen tarkoituksena olikin kuvata arjen tekijöitä yleisesti lasten näkökulmasta.

Tutkija luo eläytymismenettelmissä käytettyjä kehyskertomusversioita yleensä 2–4 kappaletta, joissa tutkittavaa aihetta käsitellään eri näkökulmista. Kun kehyskertomuksessa muutetaan jotain tiettyä tekijää, voidaan tutkia, miten kyseinen tekijä vaikuttaa tutkittavien kirjoittamiin vastauksiin. (Wallin, Helenius, Saaranen-Kauppinen & Eskola 2015, 249.) Tässä tutkimuksessa kehyskertomusversioita luotiin tutkimusperinteen mukaisesti kaksi kappaletta (ks. jäljempänä; ks. Liite 2). Kehyskertomukset suunniteltiin tämän tutkimuksen tutkimusongelmien pohjalta niin, että tutkimuksessa käytettyjen kahden kehyskertomuksen välisenä yhtenä muuttujana toimi adjektiivi, joka määritteli kirjoittaako vastaaja hyvästä vai huonosta arkipäivästä. Tutkimuksessa selvitettiin, miten kyseinen muuttuja (hyvä/huono) vaikutti lasten kirjoittamiin tarinoihin. Tavoitteena oli saada tietoa siitä, miten hyvän ja huonon arkipäivän aktiviteetit ja tapahtumat eroavat toisistaan lasten näkökulmasta. Tutkimuksessa käytetyt kehyskertomukset ohjasivat lapsia kirjoittamaan mitä Alville oli tapahtunut päivän mittaan ennen kehyskertomuksessa kuvailtua tilannetta. Tässä tutkimuksessa käytetyt kehyskertomukset olivat seuraavat:

Kehyskertomus 1: Alvilla on takanaan mukava arkipäivä. Kerro Alvin päivän tapahtumista ja asioista, jotka toivat Alville hyvän mielen.

Kehyskertomus 2: Alvilla on takanaan huono arkipäivä. Kerro Alvin päivän tapahtumista ja asioista, jotka aiheuttivat Alville paha mieltä.

Hyvä kehyskertomus on selkeä ja helposti lähestyttävä rajaamatta aihetta liian kapeaksi tai syöttämättä vastaajalle liikaa valmiita näkemyksiä (Wallin ym. 2015, 255). Tässä tutkimuksessa kehyskertomuksista pyrittiinkin luomaan mahdollisimman selkeät ja ytimekkäät. Toinen kehyskertomus ohjasi kirjoittamaan hyvästä, toinen huonosta arkipäivästä

sen enempää syöttämättä näkemyksiä siitä, mitä asioita tai tapahtumia kyseisiin arkipäiviin kuuluisi. Näin pyrittiin saamaan selville juuri lasten omia ajatuksia ja näkemyksiä. Vaarana tosin oli, että kehyskertomukset jäisivät liian pelkistetyiksi ja avoimiksi, jolloin ei välttämättä olisi saatu toivotun kaltaisia vastauksia tutkimusongelmiin (Eskola ym. 2017, 276). Varmistus tämän tutkimuksen kehyskertomusversioiden toimivuudelle saatiin esitestaamalla kehyskertomusversiot ennen tutkimusaineiston keruuta kuudella, 4.-luokalla olevalla lapsella erään järjestön tapaamisessa. Esitestaus pienellä ryhmällä riitti, sillä jo muutamasta vastauksesta näkee, miten kehyskertomus toimii suhteessa tutkimusongelmiin (Eskola & Suoranta 1998, 116). Tämän tutkimuksen kehyskertomukset todettiin toimiviksi esitestauksesta saatujen tarinoiden sisällönanalyyysien perusteella. Tarinoissa esiteltiin niitä tekijöitä, jotka lasten mielestä kuuluivat joko hyvään tai huonoon arkipäivään, ja näin tarjosivat vastauksia tämän tutkimuksen tutkimusongelmiin.

Kehyskertomuksen päähenkilölle valittiin sukupuolineutraali nimi. Sen ajateltiin luovan vastaajille mahdollisuuden samaistua kehyskertomuksen päähenkilön tilanteeseen omasta sukupuolesta riippumatta, jolloin tarinan kirjoittaminen olisi mielekkäämpää. Sukupuolineutraali nimi antaa vastaajalle mahdollisuuden päättää, millaisen henkilön näkökulmasta hän aikoo tarinansa laatia (Eskola ym. 2017, 274). Toisaalta vastaajan ei sukupuolineutraalilla nimellä kirjoittaessaan tarvitse ottaa kantaa sukupuoleen, mikäli ei halua (Wallin ym. 2015, 254).

4.3 Tiedonkeruun suorittaminen

Aineisto kerättiin marraskuussa 2019. Tutkija oli sopinut tutkimukseen valitun alakoulun luokanopettajien kanssa sopivan päivän ja ajan, jolloin aineistonkeruu onnistuisi ja koko luokka olisi oppitunnilla paikalla. Aineistonkeruu kannattaakin toteuttaa sellaisessa tilanteessa, jossa ryhmä on kokoontunut ja varautunut kirjoittamaan (Eskola & Suoranta 1998, 115). Aikaa ohjeiden antamiseen ja tutkimuslomakkeen täyttämiseen oli varattu 45 minuuttia kummallekin luokalle. Tutkija oli päättänyt ennen aineistonkeruutilannetta, että yksi luokka vastaa vain yhteen kehyskertomusversioon. Ensimmäisenä vuorossa olevan luokan lapset kirjoittivat siis hyvästä, toisena vuorossa olevan luokan lapset huonosta arkipäivästä. Tutkija teki kyseisen päätöksen, jotta ohjeiden anto luokissa olisi selkeämpää ja lapset tietäisivät varmasti, mistä aiheesta heidän tuli kirjoittaa.

Aineistonkeruutilanteessa tutkija esitteli ensin itsensä ja kertoi myös opinnoistaan ja tutkimuksen aiheesta. Tutkija painotti tutkimukseen osallistuvien tärkeyttä tutkimukselle ja sitä, että jokainen vastaus on merkittävä. Tutkija antoi selkeät ohjeet esittelemällä aineistonkeruulomakkeen (ks. Liite 2), jonka yläosassa oli kehyskertomus ja sen alla rajattu tila lapsen vastaukselle. Tutkija luki kehyskertomuksen ääneen ja kertoi, että tarkoituksena on kirjoittaa kehyskertomuksessa esiteltyä tilannetta edeltäneestä ajasta, eli koko arkipäivän tapahtumista. Ensimmäistä luokkaa ohjeistettiin kirjoittamaan hyvästä, toista luokkaa huonosta arkipäivästä. Kehyskertomus ei syöttänyt näkemyksiä siitä, mitä kaikkea arkipäivä voisi pitää sisällään. Tutkija halusi kuitenkin varmistaa, että jokainen lapsi ymmärtää tehtävänannon tutkimukselle sopivan aineiston saavuttamiseksi, ja siksi kävi osallistujien kanssa läpi, mitä arkipäivä tarkoittaa. Tutkija kysyi lapsilta vastauksia arkipäivän määrittelyyn, ja yhdessä päädyttiin siihen, että arkipäivällä tarkoitetaan päiviä, joina käydään koulua ja vietetään vapaa-aikaa koulun jälkeen. Lapset määrittivät arkipäiviksi viikonpäivät pois lukien viikonlopun. Tutkija pyrki arkipäivän määrittelyllä muistuttamaan lapsia kirjoittamaan nimenomaan arkipäivästä, jolloin tarinoiden tapahtumissa ei näkyisi yleisesti ottaen ei-arkisia asioita, kuten huvipuistopäiviä tai lomamatkoja ulkomaille. Tutkimuksen tarkoituksena kun oli kerätä lasten ajatuksia nimenomaan arjesta ja arkipäiviin liittyvistä tapahtumista. Toki kehyskertomus ja eläytymismenetelmä tiedonkeruumenetelmänä antoivat lapsille mahdollisuuden käyttää mielikuvitusta ja kertoa esimerkiksi huvipuistovierailusta koulupäivän jälkeen näin halutessaan. Näin tutkija koki, että arkipäivän määrittely ei sitonut tai ohjannut lapsia stereotyyppiseen kerrontaan arkipäivän kuluista ja tapahtumista. Kehyskertomukseen liittyvän ohjeistuksen lisäksi lapsia pyydettiin täyttämään aineistonkeruulomakkeeseen taustatietona oma sukupuoliensa. Tutkija muistutti vielä tutkimukseen osallistuvien anonymiteetistä ja sen jälkeen jakoi lapsille lomakkeet. Kun lapsi oli kirjoittanut tarinansa valmiiksi, hän sai piirtää aineistonkeruulomakkeen toiselle puolelle. Tunnin lopuksi kaikki aineistonkeruulomakkeet kerättiin lapsilta samanaikaisesti.

Tutkimus toteutettiin lasten omissa luokissa perinteisessä luokkaympäristössä. Lapset istuivat jokainen omalla paikallaan ja pulpetit oli siirretty erilleen muista. He saivat heti aineistonkeruulomakkeiden jakamisen jälkeen tehtävänannosta hyvin kiinni, eikä tutkijan tarvinnut antaa lisäohjeita alkutunnin ohjeistuksen jälkeen. Yksi lapsista tosin ei omien sanojensa mukaisesti tiennyt mitä kirjoittaa, ja tutkija kannusti häntä muutaman kerran

tunnin aikana henkilökohtaisesti. Tunnin lopussa kyseinen lapsi palautti tyhjän lomakkeen. Tunneilla säilyi työrauha alusta loppuun asti ja lapset käyttivät tarinan kirjoittamiseen aikaa keskimäärin noin 25 minuuttia. Muutama lapsi käytti koko tunnilla jäljellä olevan ajan tarinan kirjoittamiseen, eli noin 35 minuuttia. Tarinalle oli varattu aineistonkeruulomakkeessa rajattu tila (ks. Liite 2), joka oli lähes poikkeuksetta riittävä. Vain kahta tarinaa oli jatkettu aineistonkeruulomakkeen toiselle puolelle.

Eläytyessään tarinoihin aineistonkeruun aikana tutkittaville saattaa nousta tunteita pintaan. Clark (2005, 497) kannustaakin tutkijoita tutkimusaineiston keruun jälkeen pitämään pienen niin sanotun jälkiselvityksen, ja keskustelemaan tutkimuksesta tai muista aiheista tutkittavien kanssa. Tällä tavoin tutkija voi erityisesti negatiivisten asioiden käsittelyn jälkeen rauhoitella tutkittavia ja auttaa heitä irrottautumaan tutkimuksen mahdollisesti aiheuttamasta negatiivisesta tunnetilasta. Tämän tutkimuksen aineistonkeruutilanteissa huonosta arkipäivästä kirjoittaneiden lasten kanssa keskusteltiin lomakkeiden keruun jälkeen. Tutkija käytti pienen hetken tunnin lopussa kertoakseen omista ja kyselläkseen lapsilta heidän sen päiväisistä kivoista suunnitelmistaan. Jälkiselvitys toi hymyjä lasten kasvoille ja voitiin päätellä lasten mahdollisten negatiivisten ajatusten kaikonneen siltä osin.

4.4 Tutkimusaineiston kuvaus

Tutkimusaineisto koostui 37 lasten kirjoittamasta tarinasta. Tarinoissa lapset kuvailivat joko hyvän tai huonon arkipäivän tapahtumia ja asioita, jotka tuovat hyvää tai aiheuttavat pahaa mieltä. Lapset kirjoittivat tarinat käsin A4 -kokoiselle aineistonkeruulomakkeelle (ks. Liite 2).

Tässä tutkimuksessa hyvän arkipäivän kehyskertomusvariaatioon saatiin 20 vastausta, ja huonon arkipäivän kehyskertomusvariaatioon 17 vastausta. Yleensä 15–25 vastausta yhtä kehyskertomusvariaatiota kohden riittää aineiston saturoitumiseen, jonka jälkeen aineisto alkaa toistaa itseään eikä tuota tutkimusongelmien kannalta enää tarpeellista uutta tietoa. Eläytymismenetelmäaineiston ei siis tarvitse olla kovin suuri tuodakseen esiin kaiken sen tiedon, mikä oli kyseisten kehyskertomusten avulla saatavissa. (Eskola ym. 2017, 285; Tuomi & Sarajärvi 2009, 87–88). Tämän tutkimuksen aineistomäärä koettiin riittäväksi,

sillä aineistosta oli havaittavissa aineiston riittävydestä kertovan ohjenuoran mukaisia suurempia kokonaisuuksia, joita uudet tarinat vain vahvistivat (Eskola ym. 2017, 285).

Hyvään arkipäivään liittyvästä 20 tarinasta lyhin oli 56 sanan ja pisin 146 sanan mittainen. Keskimäärin hyvän arkipäivän tarinat sisälsivät 96 sanaa. Huonon arkipäivän 17 tarinasta taas lyhin oli 57 sanan ja pisin 182 sanan mittainen. Keskimäärin huonon arkipäivän tarinat sisälsivät 113 sanaa. Huonosta arkipäivästä kirjoittaneet lapset tuottivat siis keskimäärin pidempiä tarinoita verrattuna hyvästä arkipäivästä kirjoittaneisiin.

Tässä tutkimuksessa osallistujien nimiä ei kerätty vaan tutkimus toteutettiin anonymiteettiä kunnioittaen. Eläytymismenetelmätutkimuksissa aineisto kerätään usein anonyymina, ja tämä nähdäänkin etuna erityisesti arkaluonteisia asioita käsitellessä (Wallin ym. 2015, 255). Taustatiedoksi tämän tutkimuksen aineistonkeruulomakkeessa kysyttiin ainoastaan lapsen sukupuolta. Sukupuolella ei tässä tutkimuksessa kuitenkaan nähty olevan merkitystä tutkimusten tulosten kannalta ja siksi se jätettiin huomiotta tutkimuksen tuloksia analysoidessa.

4.5 Tutkimusaineiston analyysi

Eläytymismenetelmällä kerättyä aineistoa voi lähteä tarkastelemaan lähes millä tahansa laadullisen aineiston analyysimenetelmällä. Heti aineistonkeruun päätyttyä, ennen lopullisen analyysimenetelmän valintaa, suositellaan kuitenkin aineistonkeruulomakkeiden lajittelua kehyskertomusversioittain ja niiden numerointia. (Eskola ym. 2017, 287–288.) Tutkija noudatti tutkimuskirjallisuudessa annettua neuvoa ja antoi jokaiselle tutkittavana olevalle tarinalle koodin, esimerkiksi *Tarina 1*, heti aineistonkeruun jälkeen. Hyvästä arkipäivästä kertovat tarinat koodattiin numeroilla 1–20, huonosta arkipäivästä kertovat tarinat taas numeroilla 21–37. Koodauksen jälkeen jokainen tarina kirjoitettiin puhtaaksi sähköiseen muotoon. Sähköisessä muodossa tarinat ovat ensinnäkin selkeästi luettavissa ja helposti saavutettavissa, ja analysoinnin edetessä tarinoihin voidaan hyödyntää esimerkiksi värikoodausta. Samalla kunnioitetaan alkuperäistä aineistoa ja sen luettavuuden säilymistä.

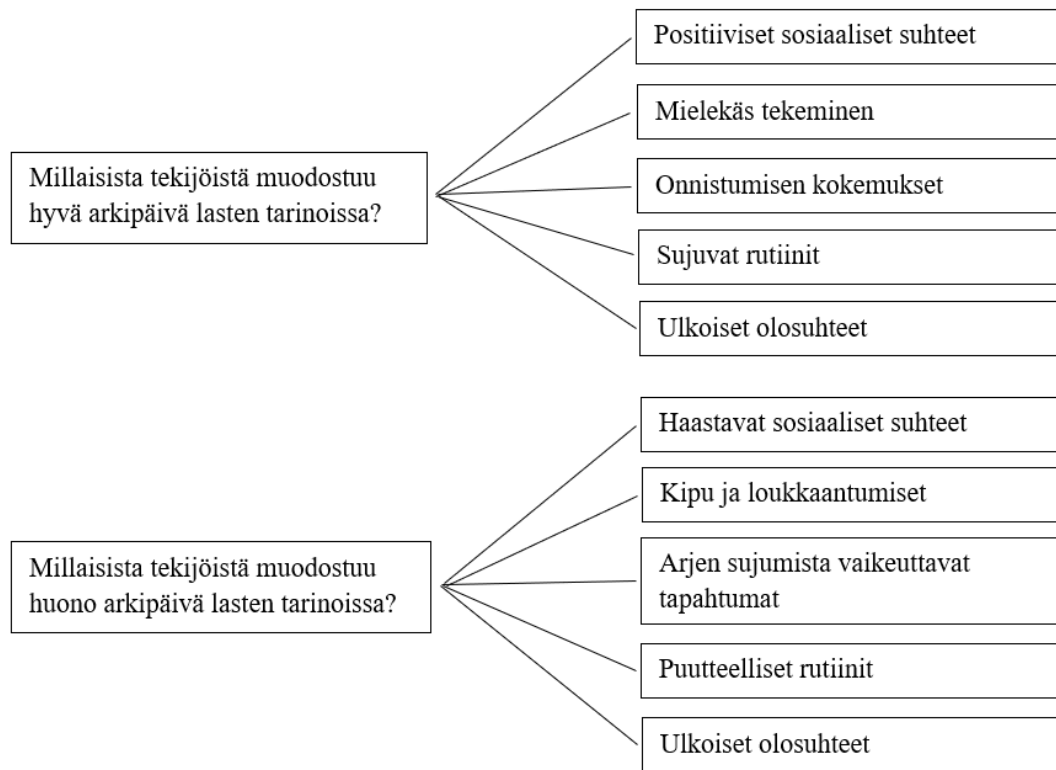
Eläytymismenetelmän luonne tuottaa jo yhden luokittelutavan aineistolle, sillä luettavana on vähintään kahden eri kehyskertomusversion tarinoita. Tässäkin tutkimuksessa aineistoa lähestyttiin kehyskertomusversioittain. Aineistoon tutustuminen aloitettiin lukemalla kokonaan hyvästä arkipäivästä kertovat tarinat, minkä jälkeen tutustuttiin huonosta arkipäivästä kertoviin tarinoihin. Jo muutamalla lukukerralla tutkija onnistui löytämään viitteitä monissa tarinoissa toistuvista teemoista ja muodostamaan mielessään alustavia yhteyksiä tarinoista nousevien teemojen ja aikaisemman tiedon välille. Aineistoon tutustumisen pohjalta tutkimusaineiston analyysitavaksi valittiinkin teoriaohjaava sisällönanalyysi.

Tässä tutkimuksessa teoriaohjaava sisällönanalyysi todettiin sopivaksi aineistoanalyysimenetelmäksi sen toisaalta aineistolähtöisyyden mutta myös teoriaan yhdistävän luonteensa ansiosta. Teoriaohjaava sisällönanalyysi sisältää piirteitä sekä aineistolähtöisestä että teorialähtöisestä sisällönanalyysistä ollen näin ikään kuin sekoitus näitä kahta laadullisen analyysin muotoa. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä tutkimusaineisto voidaan, aivan kuin aineistolähtöisessä sisällönanalyysissäkin, kerätä vapaasti ilman, että teoria ja aikaisemmin tunnettu tieto määrittäisivät tarkasti aineistonkeruun toteuttamista ja aineistonanalyysi voi olla aluksi aineistolähtöistä. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä aineisto kuitenkin yhdistetään aikaisempaan teoreettiseen viitekehykseen analyysin loppuvaiheessa teorialähtöisen sisällönanalyysin tavoin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–99). Eläytymismenetelmän kautta saatua aineistoa on hyödyllistä lähteä analysoimaan aineistolähtöisesti sen uusia tarinoita ja mahdollisesti uusia näkökulmia luovan olemuksensa myötä. Näin annetaan aineistolle, ja eritoten sen tuottaville vastaajille, mahdollisuus luoda uutta ja tuoda toivottu oma ääni esiin ilman teorian ohjaavaa vaikutusta. Toisaalta on kiehtovaa etsiä aineistosta yhteyksiä aiempaan tietoon ja teoriaa voidaan myös käyttää apuna aineistoanalyysin etenemisessä. Aineistosta saadun tiedon yhdistäminen aiempaan tietoon ja teoreettiseen viitekehykseen ei silti estä uuden tiedon syntymistä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97.) Teoriaohjaava sisällönanalyysi palvelee parhaiten tämän tutkimuksen tavoitetta selvittää lasten näkemyksiä arjesta ja sen eri puolista kunnioittamalla aineiston uutuusarvoa sekä huomioimalla aiemman teorian ja sen hyödyn aineiston analysoinnissa ja tulkinassa.

Aineistoon tutustumisen jälkeen jatkettiin tarinoiden huolellista lukemista ja aloitettiin teemoittelu. Sitä lähdettiin toteuttamaan aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jossa kerätystä aineistosta pyritään tutkimusongelmittain löytämään erilaisia teemoja kolmen vaiheen avulla (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113). Ensin toteutettiin aineiston pelkistäminen eli redusointi, joka tässä tutkimuksessa tarkoitti tutkimukselle oleellisen tiedon etsimistä tarinoista ja oleellisten alkuperäisilmaisujen pelkistämistä eli kirjoittamista ikään kuin yleisempään muotoon. Redusointi aloitettiin hyvän arkipäivän tarinoista, joista koodattiin tutkimusongelmaan olennaisesti liittyvät ilmaukset. Ne siirrettiin Excel-tiedostoon, jonka jälkeen huonon arkipäivän tarinoiden kohdalla toimittiin samoin. Esimerkiksi alkuperäisilmaus ” Sen jälkeen hänen äiti teki ruokaa.” pelkistettiin muotoon ”perhe, yhdessäolo, ruokailu”.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin toisessa vaiheessa pelkistetyt ilmaukset klusteroitiin eli ryhmiteltiin samankaltaisuuksien perusteella ja näin muodostettiin erilaisia luokkia ja alaluokkia. Esimerkiksi edellä mainittu alkuperäisilmaus liitettiin alaluokkaan ”perhe”. Luokkien muodostamista seurasi aineistolähtöisen analyysin kolmas vaihe eli abstrahointi, joka tarkoittaa tutkimuksesta nousseen valikoidun tiedon perusteella tapahtuvaa käsitteellistämistä. Esimerkiksi alaluokat ”perhe”, ”kaverit”, ”muut henkilöt” ja ”lemmit” muodostivat abstrahoinnin kautta laajemman hyvän arkipäivän aineistoa kuvaavan teeman ”positiiviset sosiaaliset suhteet”. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113.) Liitteessä 3 on esitetty yksityiskohtaisempi esimerkki teeman muodostuksesta (ks. Liite 3).

Tulosten analysointikeinona käytettiin myös kvantifiointia, sillä sen todettiin tuovan mielenkiintoisia lisähavaintoja tuloksiin. Kvantifiointi on osa sisällön erittelyä, jossa aineistoa kuvataan määrällisesti jonkin sisällön tekijän osalta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105–107.) Tässä tutkimuksessa kvantifioitiin esimerkiksi tarinoissa esiintyvien aiheiden toistuvuutta. Tämä helpotti teemoittelua sisällön analysointivaiheessa. Lopulliset tutkimusongelmien ympärille muodostetut teemat on esitetty kuviossa 1 (ks. Kuvio 1).



KUVIO 1. Tutkimusongelmat ja niiden ympärille muodostetut teemat

Tässä tutkimuksessa molempien tutkimusongelmien ympärille muodostettiin siis viisi teemaa, jotka kuvaavat lasten käsityksiä hyvän ja huonon arkipäivän tekijöistä. Teemat kytkeytyivät aiempiin tutkimuksiin etenkin sosiaalisten suhteiden ja rutiinien osalta.

5 TULOKSET

Tutkittavana olevista hyvän ja huonon arkipäivän tarinoista oli löydettävissä samanlaisia tekijöitä riippumatta kehyskertomuksesta. Esimerkiksi kaikki lapset olivat kirjoittaneet tarinassaan koulusta. Tarinoissa kerrottiin koulussa olevista sosiaalisista kontakteista, opituntien sisällöistä ja koulumenestyksestä. Vapaa-ajasta eli ajasta koulun ulkopuolella kirjoitettiin 35 tarinassa (95%). Vapaa-aikaa hallitsivat erilaiset aktiviteetit, päivittäiset rutiinit sekä sosiaaliset kontaktit. Perheenjäsenistä ja kavereista oli maininta 31 tarinassa (84%). Mediasta taas kerrottiin joka kolmannessa tarinassa (35%). Edellä mainituista tekijöistä kirjoitettiin kuitenkin eri valossa riippuen kehyskertomuksesta. Hyvänä arkipäivänä sosiaaliset kontaktit olivat positiivisia, rutiinit sujuivat ja päivään kuului onnellisia tapahtumia. Huonon arkipäivän tarinoissa taas tapahtui esimerkiksi kiusaamista, rutiinit olivat puutteellisia ja päivään saattoi kuulua paljonkin turhautumista aiheuttavia tapahtumia. Seuraavaksi esitellään tarkemmin tutkimuksen tulokset. Ensimmäisenä tarkastellaan hyvän arkipäivän ja toisena huonon arkipäivän tarinoista muodostettuja teemoja.

5.1 Hyvä arkipäivä lasten tarinoissa

Kehyskertomustarinan hyvästä arkipäivästä kirjoitti 20 lasta (54%). Lasten kirjoittamista tarinoista eriteltiin viisi teemaa, joista hyvä arkipäivä muodostuu: positiiviset sosiaaliset suhteet, mielekäs tekeminen, onnistumisen kokemukset, sujuvat rutiinit sekä ulkoiset olosuhteet.

5.1.1 *Positiiviset sosiaaliset suhteet*

Kaikki 20 lasta kertoivat tarinassaan sosiaalisista tilanteista tai mainitsivat sosiaalisista kontakteista. Kavereista kerrottiin 15 tarinassa, mikä kattaa 75 prosenttia kaikista hyvän arkipäivän tarinoista. Perheenjäsenistä taas mainitsi 65 prosenttia lapsista 13 tarinassa. Muita henkilöitä, kuten opettaja tai julkisuuden henkilö, mainittiin neljässä tarinassa (20%). Kaverit olivat tarinoissa mukana luomassa sekä kivaa koulupäivää että vapaa-aikaa. Perheellä oli suuri rooli vapaa-ajalla ja esimerkiksi ruokailujen yhteydessä. Hyvänä arkipäivänä sosiaaliset tilanteet olivat kaikin puolin positiivisia.

Kaikki hyvästä arkipäivästä kirjoittaneet lapset kertoivat tarinassaan koulupäivästä. Koulupäivä merkityksellistyi hyvän arkipäivän tarinoissa etenkin sosiaalisten suhteiden kautta. Yli puolet (55%) lapsista kirjoitti koulun yhteydessä koulukavereista, joiden kanssa vietettiin aikaa muun muassa pelaamalla välitunneilla näin luoden yhdessä kivaa koulupäivää. Hyvän arkipäivän tarinoissa kavereiden kanssa ei tullut riitoja.

Kun hän saapui koulun pihaan, hän tuli vielä onnellisemmaksi, koska näki kavereit. -- Välitunnilla he kiipeilivät, juoksivat ja leikkivät--. (Tarina 17)

Alvi meni aamulla kouluun. Koulussa hän tapasi parhaat ystävänsä. He leikkivät yhdessä kunnes kello soi. (Tarina 12)

Ei tule kavereiden kanssa riitaa. (Tarina 15)

Koulupäivistä kirjoittaessaan lapsista 75 prosenttia kertoi tarinoissaan välituntien lisäksi oppituntien sisällöistä. Opettaja mainittiin kuitenkin vain kolmessa tarinassa (15%). Opettajan kerrottiin ohjaavan luokan toimintaa, ja yhdessä tarinassa opettaja palkitsi oppilaan hyvästä ja avuliaasta toiminnasta.

Kun opettaja tuli luokkaan, hän sanoi, että tänään koulussa katsottaisiin elokuvaa. (Tarina 1)

Välitunti alkoi ja hän näki pallon puussa. Hän haki haravan varastosta ja heitti sen puuhun. Pallo tuli alas ja Alvi sai karkkipussin opelta. (Tarina 4)

Kouluun liittyen tarinoissa kerrottiin myös koulumatkoista, joita kuljettiin usein yhdessä. Koulumatkasta kerrottiin 12 hyvän arkipäivän tarinassa (60%). Näistä tarinoista jopa yhdeksässä matka kouluun sujui joko kaverin tai perheenjäsenen kanssa. Yhdessä tarinassa päähenkilö sai kyydin itse artisti Pyhimykseltä.

Alvin äiti vei Alvin kouluun. (Tarina 1)

Koulun loputtua Alvi lähti kotiin parhaan kaverinsa kanssa. (Tarina 5)

Alvin näki matkalla limusiinin, jonka sisällä oli Pyhimys. Pyhimys avasi limusiinin ikkunan ja kysyi Alvinilta haluatko kyydin kouluun. Alvin vastasi tottakai haluan. Pyhimys vei Alvinin kouluun. (Tarina 13)

Hyvänä arkipäivänä kaverit olivat seurana myös koulun jälkeen. Kahdeksassa tarinassa (40%) kerrottiin vapaa-ajan vietosta kavereiden kanssa, jossa kavereita yhdistivät mielekkäät aktiviteetit ja yhteiset kokemukset. Tarinoissa ohjelmana oli muun muassa vierailua sisäleikkipuistossa, lautapeliä pelaamista ja yhteisiä harrastuksia.

Minun kaverikin tuli meille leikkimään ja pelaamaan. (Tarina 10)

He menivät hoploppiin autolla. Kun he olivat hoplopissa he maksoivat itsensä sisään. Hoplopissa oli tosi kivaa. Hoplopin jälkeen he menivät Alvinille. Alvinilla he pelasivat lautapelejä. (Tarina 11)

Alvi ja Alvin kaveri pyöräilivät Alvin luokse. He söivät välipalan ja tekivät läksyt. Sitten he lähtivät yhdessä harrastukseen. (Tarina 17)

Perheen rooli hyvän arkipäivän muodostumisessa oli suuri erityisesti koulupäivän jälkeen. Kahdessa tarinassa (60%) vietettiin vapaa-aikaa perhepiirissä. Eritoten ruokailut perheen kanssa osoittautuivat tärkeiksi, sillä jopa yhdeksässä (45%) tarinassa kerrottiin yhteisestä ruokailuhetkestä. Tarinoissa perheen kokoontuminen ruokapöydän ääreen mahdollisti kivoja keskusteluita perheenjäsenten välillä. Aikaa vietettiin myös median parissa neljässä tarinassa (20%) elokuvia ja televisiota katsellen, ja liikunnan parissa käymällä kävelyillä ja uimassa.

Kun Alvin vanhemmat tulivat kotiin, he söivät yhdessä illallista. Sitten he katsoivat elokuvan. (Tarina 2)

Sen jälkeen hänen äiti teki ruokaa. Ruokaa syödessä he juttelivat kaikkea hauskaa. -- Harkkojen jälkeen Alvi ja hänen perheensä katsoi yhdessä telkkaria. Myöhemmin illalla he menivät saunaan. (Tarina 5)

Isä yllätti Alvin viemällä hänet uimaan Caribiaan. (Tarina 14)

Alvin vanhemmat tulivat sisarukset tulivat kotiin. Kaikki söivät päivärüuan yhdessä ja lähtivät kävelemään ulos. Kun he tulivat kotiin he menivät syömään iltapalaa. Sitten he menivät katsomaan televisiota.

Ydinperheen ulkopuolella aikaa vietettiin myös muiden sukulaisten kanssa. Tarinoissa serkut nauttivat mediasta, tanssivat ja kertoivat tarinoita toisilleen. Mummolassa käytiin syömässä ja esittelemässä perheen uutta lemmikkiä.

--kunnes ovikello soi. Siellä oli serkkuni. Ensin serkkuni kanssa pelattiin Skylanderssia siihen asti kun isi tuli kotiin ja vei meidät katsomaan elokuvaa nimeltä sonic. Kun kello oli seitsemän minä ja serkkuni laitettiin musiikkia ja tanssittiin. Puolen tunnin päästä söimme sipsiä ja karkkia ja leikittiin sokkoa. Kun kello oli yhdeksän kerroimme hassuja tarinoita. (Tarina 6)

Kun koira oli hankittu Alvi ja äiti meni mummolaan syömään. Mumminkin mielestä koira oli suloinen. (Tarina 14)

Perhepiiriin voidaan katsoa kuuluvaksi myös eläimet. Lemmikit olivatkin osana hyvää arkipäivää viidessä tarinassa (25%). Niistä neljässä uusi lemmikki toi paljon iloa päivään. Yhdessä tarinassa päähenkilö yllätettiin heti aamulla pienellä koiranpennulla. Toisessa tarinassa päähenkilön kauan mielessä ollut haave kissanpennusta toteutettiin syntymäpäivän kunniaksi. Kolmannessa uusi lemmikki löytyi sattumalta koulumatkalla.

Aamulla isä ja äiti tulivat kotiin. Niillä oli yllätys minulle. Oli kiire kouluun mutta minä halusin nähdä yllätyksen. Se oli koiranpentu. Tosi pieni ja suloinen. Annoin koiralle nimeksi Tico. Lähdin kouluun. Tunnilla mä en ajatellut mitään muuta kun että pääsen koulusta. Leikkimään Ticon kanssa. (Tarina 7)

Alvi odotti kotiin pääsyä koska he olivat menossa hakemaan kissan pentua, koska Alvilla oli kymmenvuoden täyttö ja hän on haaveillut aina kissan pennusta. Sen jälkeen ilta kului kissan rapsuttamisella. (Tarina 8)

Kotimatalla Alvin näki laatikon jossa oli pikkupupuja. Laatikon vieressä oli kyltti, joka kertoi, että pupuja saisi ottaa. Alvin halusi pupun. Niinpä pupu ja Alvin jatkoivat matkaa. (Tarina 16)

Jokainen lapsi kertoi hyvän arkipäivän tarinassaan kontaktista joko kaverin, perheen, sukulaisen tai lemmikin kanssa. Sosiaaliset suhteet toivat päivään yhteisiä kokemuksia ja mielekästä tekemistä ja olivat näin luomassa hyvää arkipäivää.

5.1.2 *Mielekäs tekeminen*

Kavereiden ja muiden sosiaalisten kontaktien kanssa vietetyn ajan lisäksi hyvän arkipäivän tarinoissa viihdyttiin omassa seurassa tehden itselle mielekkäitä aktiviteetteja yhdeksässä tarinassa (45%). Päivän päätteeksi tarinoissa esimerkiksi luettiin kirjaa (10%) tai käytettiin puhelinta (5%).

Illalla Alvi luki mukavaa kirjaa. (Tarina 1)

Kun pääsin kotiin tein läksyjä ja katsoin puhelinta, kunnes oli jo ilta. (Tarina 3)

Joka kolmannessa tarinassa (30%) vietettiin aikaa harrastuksissa. Harrastukseksi tässä tutkimuksessa tulkittiin aktiviteetti, jota lapsi itse tarinassaan kuvaili harrastukseksi. Niihin kuuluivat muun muassa jalkapallo ja ratsastus. Harrastuksen kuvailtiin yhdessä tarinassa tuovan päivään iloa jo heti herätessä.

Alvi harrastaa ratsastamista. (Tarina 2)

Alvi oli juuri herännyt. Hän oli onnellinen, koska tänään oli hänen harrastuksensa. (Tarina 17)

Vapaa-ajalla harrastusten lisäksi koottiin legoja (5%) tai katsottiin elokuvaa (15%). Elokuvan katselu koettiin mielekkääksi myös koulussa. Joka neljäs hyvän arkipäivän tarina sisälsi maininnan elokuvan katselusta oppitunnilla.

--meni rakentamaan Legoja. Hän rakensi pari tuntia kunnes äiti tuli kotiin. (Tarina 6)

Koulussa oli tänään elokuvapäivä eli luokassa ei opiskeltu vaan katsottiin elokuvaa ja herkuteltiin. (Tarina 14)

Hyvä arkipäivä sisälsi tarinoissa mielekästä tekemistä sekä kotona että koulussa. Kotona mielekkäitä aktiviteetteja olivat kirjan lukeminen, puhelimen käyttö, legojen rakentaminen sekä elokuvan katselu. Koulussa mieleisiksi aktiviteeteiksi oppitunneilla elokuvan katselun lisäksi mainittiin hyvät keskustelut, lukeminen, piirtäminen ja videoiden katselu.

5.1.3 *Onnistumisen kokemukset*

Joka kolmannessa hyvän arkipäivän tarinassa (35%) kerrottiin onnistumisesta. Onnistumisia tapahtui sekä koulussa, harrastuksissa että kavereiden kanssa leikkiessä. Hyvästä koulumenestyksestä iloittiin kahdessa tarinassa (10%). Yhdessä tarinassa iloa toi erinomainen koetulos ja siitä saatu palkinto, toisessa taas oltiin tyytyväisiä omaan työpanokseen ja sitä seuranneeseen onnistumiseen kokeessa.

Ensimmäisellä tunnilla Alville annettiin matikankoe ja hän sai kympin. -- Kun koulupäivä loppui Alville oli ostettu yllätys kympin kokeesta ja se oli puhelin. (Tarina 4)

Alvilla oli koe ja hän oli lukenut siihen paljon. Alvi oli iloinen siitä että hänen kokeensa meni hyvin. (Tarina 12)

Onnistumisia koettiin koulussa myös tavallisilla oppitunneilla. Lähes puolissa tarinoista (45%) kerrottiin hyvän arkipäivän koostuvan koulun osalta lempioppiaineista, ja juuri onnistumisen kokemukset ja tunteet omasta taitavuudesta tekivät tietyistä oppiaineista tarinoiden päähenkilöiden suosikkeja.

--uusi tunti alkoi. Tämä tunti oli matematiikkaa. Alvi oli tosi hyvä matematiikassa. Siksi hän sai tehtävät valmiiksi nopeasti. Alvin mielestä tunti tuntui tosi lyhyeltä. (Tarina 12)

*Alvilla oli s**ä**b**ä** liikunnassa. Alvi rakastaa s**ä**b**ä**. Sitten heill**ä** oli matematiikkaa. Alvi tykk**ä** s**ä**it**ä**kin. (Tarina 8)*

Harrastukset olivat joka kolmannessa tarinassa vapaa-ajan ohjelmana, ja mahdollistivat lis**ä** onnistumisen kokemuksia.

*Alvi l**ä**hti treeneihin. Treeneiss**ä** Alvi teki kolme maalia. (Tarina 1)*

*Alvi pit**ä** ratsastuksesta, koska Alvi on siin**ä** taitava. (Tarina 2)*

My**ö**s kavereiden kanssa koettiin onnistumisia. Esimerkiksi yhteinen p**ä**m**ä**tr**ä** ja sen saattaminen toi hyv**ä** mielt**ä**.

*--Alvi ja h**ä**nen kaverinsa j**ä**iv**ä**t rakentamaan lumilinnaa loppuun. Lumilinnasta tuli hieno. (Tarina 20)*

Hyv**ä**n**ä** arkip**ä**iv**ä**n**ä** sai kokea onnistumisen iloa joko itsekseen tai yhdess**ä** kavereiden kanssa. Onnistumisten her**ä**tt**ä**m**ä**t positiiviset tunteet olivat luomassa hyv**ä** mielt**ä** ja hyv**ä** arkip**ä**iv**ä**n**ä**.

5.1.4 *Sujuvat rutiinit*

Yhdest**ä** tai useammasta rutiinista mainittiin jopa 18 tarinassa (90%). Lasten hyv**ä**n arkip**ä**iv**ä**n tarinoista eriteltiin yhdeks**ä**n eri rutiinia: aamupala, peseytyminen, pukeutuminen, koulurepun pakkaaminen, kotiteht**ä**v**ä**t, v**ä**lipala, p**ä**iv**ä**llinen, iltapala sek**ä** nukkumaanmeno. Hyv**ä**n arkip**ä**iv**ä**n tarinat sis**ä**lsiv**ä**t keskim**ä**arin nelj**ä** rutiinia. Tarinoissa rutiineista kerrottiin melko neutraaliin s**ä**v**y**yn, mutta tarkasti.

Aamupalaa nautittiin 14 tarinassa (70%). Aamupalalle mentiin heti her**ä**tess**ä**, ja hyv**ä**n arkip**ä**iv**ä**n**ä** se koostui useasti lempiherkkuista.

*Alvi k**ä**v**ä**li portaita alas. H**ä**n katsoi hyllyyn. Hyllyss**ä** oli h**ä**nen suosikkimurojansa. H**ä**n kaatoi muroja kulhoon ja s**ö**i ne. (Tarina 1)*

Alvilla oli aamupalaksi vohveleita ja mansikka hilloa. (Tarina 14)

Alvin piti syödä aamupala. Hän söi puuroa, leipää ja joi maitoa. (Tarina 17)

Aamupalan lisäksi ennen kouluun lähtöä peseydyttiin (30%), pukeuduttiin (30%) ja pakattiin koulureppu (15%). Rutiinit olivat luomassa sujuvaa aamua.

Kun Alvi oli pukeutunut hän meni syömään aamupalaa. Aamupalan jälkeen hän pesi hampaat ja harjasi hiukset. Hänen oli aika lähteä kouluun ja niin Alvi laittoikin takin, pipon, lapaset ja toppatakin päällensä. (Tarina 19)

Koulupäivän jälkeen tärkeitä rutiineja olivat välipala ja kotitehtävien teko, joista molemmat mainittiin kahdeksassa tarinassa (40%). Hyvänä arkipäivänä koulusta sai vain vähän tai ei ollenkaan kotitehtäviä.

Sitten tehdään läksyt ja syödään välipala. Läksyt voivat olla vaikeita tai helppoja. Jos ne ovat vaikeita niin voit pyytää vanhemmilta apua. (Tarina 15)

Alvi lähti kotiin hänelle ei tullut läksyä koska hän ehti tehdä kaikki läksyt tunnilla. (Tarina 19)

Päivällinen mainittiin yhdeksässä (45%) ja iltapala seitsemässä tarinassa (35%). Hyvänä arkipäivänä aamupalan lisäksi myös päivällinen ja iltapala olivat usein herkullisia. Illalla ruokailujen jälkeen hampaiden pesu oli myös tärkeä rutiini, ja mainittiin kuudessa tarinassa (30%). Nukkumaanmenoajasta kerrottiin kellontarkasti kuudessa tarinassa (30%).

He söivät iltaruoksi pinaattilettuja ja iltapalaksi lettuja. (Tarina 20)

Nyt Alvi söi iltapalan ja pesi hampaat. Hän sanoi kissoille ja koirille hyvää yötä ja meni itsekin nukkumaan. (Tarina 10).

Sitten kello 21:00 oli nukkumaan meno aika, koska Alvilla oli tosi pitkä päivä takanaan. (Tarina 8)

Sujuvat rutiinit olivat iso osa hyvää arkipäivää lasten tarinoissa. Niistä kerrottiin monipuolisesti ja tarkasti, eivätkä ne tuottaneet päivään ongelmia vaan päinvastoin olivat tuottamassa iloa esimerkiksi perheen yhteisen päiväruuan muodossa.

5.1.5 *Ulkoiset olosuhteet*

Sosiaalisten kontaktien, mielekkäiden aktiviteettien, onnistumisten ja sujuvien rutiinien lisäksi hyvää arkipäivää oli tarinoissa luomassa myös sää. Kahdessa tarinassa (10%) mainittiin sään olevan mieluinen. Hyvä päivä valkeni tarinoissa kuumana ja aurinkoisena.

Alvi käveli kouluun kuumana päivänä. (Tarina 14)

Alvi heräsi aurinkoiseen aamuun pirteänä. (Tarina 20)

Hyvä arkipäivä lasten tarinoissa muodostui siis viidestä laajasta teemasta, jotka sisälsivät paljon yksityiskohtaista vaihtelua tarkemmassa tarkastelussa. Positiiviset sosiaaliset suhteet esimerkiksi perheenjäseniin ja kavereihin toivat arkipäivään iloa muun muassa keskustelujen ja muiden yhteisten aktiviteettien kautta. Hyvänä arkipäivänä mielekästä tekemistä keksittiin myös itse. Vapaa-ajalla ohjelmaan kuuluivat muun muassa harrastukset ja media. Medialaitteista ja sisällöistä kerrottiin yhteensä 10 tarinassa (50%). Myös onnistumisen kokemukset koulussa ja harrastuksissa olivat tärkeässä roolissa hyvän arkipäivän tarinoissa. Rutiinit olivat mukana rytmittämässä arkipäivää lähes jokaisessa tarinassa. Säällä oli myös osansa arkipäivän mielekkyyteen. Kyseiset viisi teemaa maalaavat kuvan siitä, millaisena tarinat kirjoittaneet lapset käsittävät hyvän arkipäivän.

5.2 **Huono arkipäivä lasten tarinoissa**

Kehyskertomustarinan huonosta arkipäivästä kirjoitti 17 lasta (46%). Tarinoista eriteltiin viisi teemaa, joista huono arkipäivä muodostui: haastavat sosiaaliset suhteet, kipu ja loukkaantumiset, arjen sujumista vaikeuttavat tapahtumat, puutteelliset rutiinit sekä ulkoiset olosuhteet.

5.2.1 *Haastavat sosiaaliset suhteet*

Huonosta arkipäivästä kertovissa tarinoissa jokainen lapsi kirjoitti koulusta. Kun hyvän arkipäivän tarinoissa kerrottiin koulupäivän oppitunneista ja kivoista leikeistä välitunnilla, huonoa koulupäivää hallitsivat koulukiusaaminen ja yksinäisyys. Seitsemässä tarinassa (41%) kirjoitettiin koulukiusaamisesta, joka ilmeni muun muassa haukkuina, tönäisyinä ja pilkkaamisena. Kiusaamista tapahtui yhdessä tarinassa myös virtuaalisesti. Koulukiusaaminen aiheutti tarinoissa pahaa mieltä ja yksinäisyyden tunnetta.

Hän tuli aamulla kouluun ei niin hienoissa vaatteissa kun muut, niin häntä alettiin kiusaamaan. Häntä haukuttiin niin paljon että hänelle tuli pahamieli. Hänen kaverinsa näki haukkumista ja tönimistä mutta ne eivät menneet väliin. (Tarina 23)

Välitunnilla tytöt ja pojat kiusasivat Alvia ja haukkuivat häntä. Alvi pahoitti mieltänsä ja oli yksin. (Tarina 25)

Kun Alvi näki hänen luokkatovereidensa tulevan häntä kohti ilkeät silmät kasvoilla, Alvi päätti mennä piiloon, mutta hän ei ehtinyt. Kolmikko vain huusi: - Kauhea takki! ja lähti pois. Alville tuli paha mieli, mutta hän oli niin ujo ettei uskaltanut kertoa opettajalle. Alville oli tullut koulussa tosi paha mieli. (Tarina 31)

Koululla hän huomasi, että hänen paras kaverinsa Matti, oli leikkimässä muiden kanssa päinvastoin kuin muina aamuina, Matti odotti häntä koulun portilla. Kellot soivat, ja Alville kävi ilmi, että Matin toiseksi paras kaveri, joka oli kateellinen Alville, oli saanut Alvin tilin ja lähettänyt Matille viestiä Alvin tilillä, että hän on tyhmä. (Tarina 32)

Yksinäisyydentunnetta koettiin myös, kun kaverit eivät tulleetkaan kouluun.

Kun olin koulussa vihdoinkin huomasin, että kaverini ei tullut kouluun. Olin siis koko päivän yksin. (Tarina 27)

Vertaissuhteiden puutteella ja negatiivisilla vertaissuhteilla esimerkiksi koulukiusaamistilanteissa oli siis tarinoista päätellen yhteyttä kokemukseen huonosta arkipäivästä. Pahan mielen ja yksinäisyyden kokemukset ilmenivät tarinoista selkeästi. Negatiiviset vertaissuhteet olivat kuitenkin lähes poikkeuksetta näkyvissä vain koulupäivän aikana. Harrastuksissa tapahtuneesta kiusaamisesta ei kirjoitettu tarinoissa lainkaan, ja muuten vapaaajalla tapahtuvasta kiusaamistilanteesta kirjoitettiin yhdessä tarinassa.

Vapaa-ajasta eli ajasta koulun ulkopuolella kirjoitettiin 15 huonon arkipäivän tarinassa (88%). Kun 85 prosentissa hyvän arkipäivän tarinoista vietettiin vapaa-aikaa joko perheen kanssa ruokaillen, ystävien kanssa leikkien tai lemmikkiä silittäen, huonon arkipäivän tarinoissa vietettiin aikaa usein yksin. Kymmenessä tarinassa (59%) mainittiin sosiaalisista kontakteista vapaa-ajalla, mutta kyseessä oli monessa tarinassa muun muassa pettymyksen tai huolen tuottaminen vanhemmille. Lemmikit olivat vapaa-ajan seurana kolmessa tarinassa (18%), mutta lähinnä aiheuttamassa huolta sairastumisillaan ja vaivaa aiheuttamallaan sotkuilla.

Alvi juoksi ja tiputti puhelimensa maahan ja se meni rikki. Sitten Alvi juoksi itkien kotia päin ja kertoi mitä tapahtui. Äiti suuttui. (Tarina 24)

Oli jo yö kun Alvi pääsi kotiin vanhemmat olivat ollu huolissaan. (Tarina 29)

Äiti kertoi, että minun koirani nimeltään Täplä oli joutunut lääkäriin. Täplällä oli kova kuume. Silloin minua suretti todella paljon. (Tarina 27)

Kun hän nousi hän huomasi kissan pissanneen hänen matolle. (Tarina 30)

Perheen kanssa vietetystä erillisestä laatuajasta ruokailuineen tai yhteisine saunomisineen ei kerrottu yhdessäkään huonon arkipäivän tarinassa. Useassa tarinassa (24%) kerrottiin kuitenkin päivän päätteeksi tapahtuneesta keskusteluhetkestä, jossa haettiin ikään kuin tukea vanhemmilta huonosta arkipäivästä selviytymiseen.

Alvi kertoi äidille mitä tapahtui ja äiti halasi Alvia. Alville tuli hiukan parempi olo. (Tarina 24)

Kotona Alvi kertoi kaikki murheet äidilleen. Äiti sanoi, että hänellekin on käynyt sellaista. Siitä Alville tuli parempi mieli. (Tarina 31)

Vanhemmilta saatu tuki ja lohtu paransi päähenkilön mieltä tarinoissa. Aikuisilta saatu tuki helpotti oloa myös koulukiusaamistilanteissa. Koulukiusaamisesta kerrotuista seitsemästä tarinasta kahdessa kiusaamistilanne ratkesi, kun opettajalta pyydettiin apua.

Opettaja otti kiusaajien vanhempoihin yhteyttä kiusaaminen loppui ja Alvi oli iloinen. (Tarina 23)

Nyt mennäänkö kertomaan opettajalle. Alvi vastasi: - Joo, mennään vaan. Opettaja lupaa puhua kiusaajien kanssa. (Tarina 26)

Huonon arkipäivän sosiaaliset kontaktit eivät siis olleet tarinoita tulkiten ainoastaan negatiivisia. Huonoistakin arkipäivistä tuli hieman parempia, kun tapahtumista pääsi keskustelemaan esimerkiksi turvallisen aikuisen kanssa. Tarinoista päätellen sosiaalisia kontakteja ja yhteistä ajanviettoa kontaktien kanssa oli kuitenkin reilusti vähemmän huonon kuin hyvän arkipäivän tarinoissa.

5.2.2 *Kipu ja loukkaantumiset*

Lähes puolet huonon arkipäivän tarinoista (47%) sisälsi tapahtumia, jotka aiheuttivat kipua ja fyysisiä naarmuja. Pyörällä kaatuminen (18%) ja yllättävä kompastuminen tai liukastuminen (29%) olivat yleisimmin mainittuja vastoinkäymisiä.

Alvi alkoi pyörällä ja kaatui ojaan jossa on nokkosia. (Tarina 21)

Koulun jälkeen Alvi kompastui kiveen ja kaatui. Alville tuli haava polveen. (Tarina 24)

Kun olin vihdoon päässyt kotiin niin liukastuin kivilattialle ja löin pääni siihen. (Tarina 33)

Vakavin fyysinen loukkaantuminen tapahtui tarinassa, jossa käsi murtui päähenkilön pudotessa kiipeilytelineestä. Samassa tarinassa astuttiin myös legon päälle. Muita yksittäisiä kivuliaita tapahtumia olivat muun muassa keinusta putoaminen, sormen satuttaminen vasaralla ja käden lyöminen sängyn reunaan. Yhdessä tarinassa kerrottiin myös äkillisestä sairastumisesta.

Aamulla Alvi heräsi ja astui legon päälle. -- Välitunnilla Alvi kaatui uudestaan sekä tippui kiipeilytelineestä ja mursi kätensä. (Tarina 37)

Oli välitunti, ja Alvi meni keinumaan. Keinu meni rikki ja Alvi putosi. Auts! -- Piti käyttää vasaraa käsityötunnilla, jotta saataisiin ruuvi kiinni puunpalaan. Alville tapahtui taas pahasti nimittäin hän löi sormensa. (Tarina 28)

Kun hyppäsin sängyltä alas niin kaaduin niin että käteni osui sängyn laitaan. Se sattui todella paljon. (Tarina 33)

Kotona Alvin tuli kipeäksi ja makasi koko loppu päivän. (Tarina 31)

Tarinoissa tuli paljon mainintoja kivusta ja loukkaantumisista ja näin ollen voidaan todeta niiden olleen vaikuttamassa kokemukseen huonosta arkipäivästä. Ne eivät kuitenkaan tarinoiden perusteella kirvoittaneet pahaa mieltä niin merkittävästi kuin esimerkiksi kiusaaminen ja yksinäisyyden kokeminen. Tarinoissa kiusaamisen ja yksinäisyyden kokemuksesta kerrottaessa käytettiin enemmän sanallisia ilmauksia todentamaan huonoa oloa esimerkiksi käyttämällä toteamusta ”paha mieli” (viidessä tarinassa seitsemästä, 71%), kun taas fyysisten loukkaantumisten kohdalla harvemmin kuvailtiin tapahtumia sanallisesti kivun kokemuksella (kahdessa tarinassa kahdeksasta, 25%).

5.2.3 *Arjen sujumista vaikeuttavat tapahtumat*

Huonon arkipäivän tarinoissa tapahtui useita harmillisia tapahtumia, jotka vaikeuttivat arjen sujumista, veivät aikaa tai turhauttivat. Yhteensä 12 huonon arkipäivän tarinassa (71%) kerrottiin vähintään yhdestä arkea hankaloittavasta tapahtumasta.

Kahdeksassa tarinassa (47%) unohdukset aiheuttivat murhetta. Läksyt olivat jääneet tekemättä kolmessa tarinassa (18%), ja yksittäisissä tarinoissa unohtuivat avaimet ja aamupala.

Koulussa tarkistettiin läksyt ja Alvi huomasi, että ei ollut muistanut tehdä läksyjä. (Tarina 22)

Kun Alvi oli menossa sisälle hän huomasi että ovi oli lukossa ja avaimet sisällä. (Tarina 25)

Alvi oli väsynyt aamupalalla ja unohti kokonaan syödä. (Tarina 35)

Unohdusten lisäksi huonona arkipäivänä arkea hankaloittivat erilaiset sotkut. Seitsemässä tarinassa (41%) mainittiin sotkuista, joita aiheuttivat muun muassa lattialle tippunut leipä ja koulun ruokatarjottimet sekä mutainen koira.

Hän tekee leivän ja leipä tippuu rasvapuoli alaspäin. (Tarina 21)

Koulun ruokalassa hän pudotti vahingossa tarjottimensa ja kaikki ruuat levisivät lattialle. -- Kotimatalla hän kompastui koirankakkaan. Hän yritti saada sitä jlastaan pois, mutta se ei lähtenyt. (Tarina 22)

Alvi oli pihalla ja koiransa Kirppu tuli ja hyppi päälensä ja Alvi tuli mutaiseksi. (Tarina 24)

Tavaroiden rikkoutumisesta kärsittiin kolmessa tarinassa (18%). Ainakin yhdessä tapauksessa rikkoutunut herätyskello oli kuitenkin korjattavissa, ja ongelma ratkesi. Huolta sen sijaan tuotti koulukirjojen silppuuntuminen.

Oli aamu ja Alvi nousi sängystään ja huitasi vahingossa herätyskelloa päin ja se meni rikki. Alvi korjasi sen --. Sitten Alvi teki läksyt. Kirppu tuli ja repi kirjat silpuksi. Alvi pelästyi että oppettaja suuttuisi. Alvia harmitti hirveästi. (Tarina 24)

Illalla Alvin sähköhammasharja oli rikki. Suihku ei toiminut. (Tarina 36)

Huonoon arkipäivään yhdistettiin useassa tarinassa jopa monta harmillista tapahtumaa, jotka jollain tavalla vaikeuttivat päivää. Huonona arkipäivänä asiat eivät sujuneet niin kuin päähenkilö olisi toivonut, ja vaikeudet sekoittivat päivän rutiineja.

5.2.4 *Puutteelliset rutiinit*

Yhdestä tai useammasta rutiinista mainittiin jopa 15 huonon arkipäivän tarinassa (88%). Lasten huonon arkipäivän tarinoista eriteltiin kahdeksan eri rutiinia: aamupala, peseytyminen, pukeutuminen, koulurepun pakkaaminen, kotitehtävät, välipala, iltapala sekä nukkumaanmeno. Osassa tarinoista rutiineista kerrottiin neutraalisti ja luettelomaisesti. Useassa tarinassa kuitenkin poikettiin hyvän arkipäivän tarinoissa nähdyistä, sujuvista rutiineista. Monesti huonona arkipäivänä rutiinit takkusivat tai niitä ei ollut ollenkaan.

Huonon arkipäivän tarinoissa ruokailut olivat joko neutraaleja tai negatiivisia kokemuksia. Aamupalasta kerrottiin 11 tarinassa (65%), mutta se oli usein puutteellinen.

Kun Alvin oli siivonnut hän meni syömään hän huomasi ettei ollut voita leivän päälle. (Tarina 30)

Olin ottamassa lempi murojani. Mutta kun olin kaatamassa muroja niin huomasin, että ne oli jo loppu. (Tarina 33)

Kouluruoasta mainittiin vain kahdessa tarinassa (12%), ja niissäkin negatiiviseen sävyyn.

Ruokalassa olisi tänään ruusukaali-keittoa. Yäk! Alvi ei syönyt ollenkaan, vaikka opettaja pyysi. (Tarina 28)

Iltapäivällä välipalaa syötiin vain kahdessa (12%) ja iltapalaa yhdessä (6%) tarinassa. Päivällistä esimerkiksi perheen kanssa ei nautittu yhdessäkään tarinassa. Ero on suuri hyvän päivän tarinoihin verrattuna, joissa päivällistä syötiin 45 prosentissa tarinoista.

Kiireestä mainittiin seitsemässä tarinassa (41%), ja kiireen tunnetta koettiin etenkin aamuisin. Koulusta myöhästyttiin tai meinattiin myöhästyä joka kolmannessa tarinassa (35%).

Aamulla Alvi heräsi, hän huomasi että herätyskello ei ollut mennyt päälle ja hän oli nukkunut pommiin. Alvi oli kohta myöhässä koulusta. (Tarina 25)

Aamulla kun Alvi herää, hän huomaa nukkuneensa pommiin. Kun Alvi käpyttelee keittiöön, hänen äitinsä huuta, että on kiire ja hoputtaa häntä. (Tarina 26)

Peseytyminen mainittiin vain yhdessä tarinassa (6%), kun hyvän arkipäivän tarinoissa se mainittiin joka kolmannessa (30%). Ennen kouluun lähtöä reppu pakattiin kolmessa tarinassa (18%) ja pukeutuminen viidessä (29%). Koulun jälkeen kotitehtäviä tehtiin seitsemässä tarinassa (41%). Huonoon arkipäivään liitettiin tarinoissa myös väsymystä. Väsymys näytti olevan yksi syy huonoon arkipäivään ja puutteellisiin rutiineihin jaksamisen ollessa vähäistä. Edellisen yön huonot unet tai päivän päätteeksi kärsitty unettomuus nukkumaanmenon jälkeen mainittiin neljässä tarinassa (24%).

Alvi oli nukkunut yöllä huonosti, ja siksi hän oli herätessään kärtyinen. -- Kun hän tuli kotiin hän olisi vain halunnut nukkua, mutta Alvin piti tehdä läksyt, pakata kassi harrastuksiin ja vielä mennä harrastuksiin. Kun hän meni pyörällä säbäpeleihin, niin hän oli sielläkin tosi väsynyt. (Tarina 31)

Illalla kello kolmelta Alvi sai vasta unta ja heräsi uudestaan neljältä. (Tarina 37)

Rutiinit olivat huonon arkipäivän tarinoissa joko neutraaleja, puutteellisia tai niistä ei ollut mainintoja. Huonon arkipäivän tarinoissa rutiineja oli keskimäärin kaksi, kun hyvän arkipäivän tarinoissa rutiineja oli keskimäärin neljä yhtä tarinaa kohden.

5.2.5 *Ulkoiset olosuhteet*

Huonoa arkipäivää oli tarinoissa luomassa myös epämiellyttävä sää. Yhdessä tarinassa (6%) kerrottiin sateisesta ilmasta. Välillisesti säästä kerrottiin lisäksi kahdessa tarinassa (12%), joissa pakkaneen oli muokannut maastoa ja aiheutti ongelmia.

Menin kouluun pyörällä. Satoi tosi kovaa. (Tarina 27)

Koulussa välitunnilla Alvi kaatui jäiselle maalle --. (Tarina 36)

Huono arkipäivä lasten tarinoissa muodostui siis viidestä teemasta, jotka hyvän arkipäivän tarinoiden tavoin sisälsivät paljon yksityiskohtaista vaihtelua tarkemmassa tarkastelussa. Huonona arkipäivänä sosiaalisissa suhteissa esiintyi ongelmia, kuten kiusaamista, suuttumusta ja yksinäisyyden kokemuksia. Kaikki sosiaaliset suhteet eivät kuitenkaan olleet negatiivisia – vanhemmilta ja opettajilta saatiin apua ja lohtua joka kolmannessa tarinassa (35%). Fyysinen kipu oli osa huonoa arkipäivää melkein puolissa tarinoista, ja unohdukset, sotkut sekä tavaroiden rikkoutumiset vaikeuttivat arjen sujumista 12 tarinassa (71%). Huonona arkipäivänä rutiineja oli vähemmän kuin hyvänä arkipäivänä. Myös säällä oli osansa huonon arkipäivän muodostumisessa muutamassa tarinassa. Kyseiset viisi teemaa kertovat lapsen näkökulmasta, millaisista tekijöistä huono arkipäivä rakentuu.

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, millaisia tekijöitä 4.-luokkalaiset lapset yhdistivät hyvään ja huonoon arkipäivään. Tutkimuksessa tavoiteltiin lasten ääntä ja tarkasteltiin heidän näkemyksiään arjessa iloa tuottavista, hyvinvointia tukevista tekijöistä sekä huolta aiheuttavista, hyvinvointia mahdollisesti heikentävistä tekijöistä. Tämän tutkimuksen päätulokset esittelivät lapsen hyvän ja huonon arkipäivän tekijöitä. Tässä tutkimuksessa lasten hyvä arkipäivä muodostui positiivisista sosiaalisista suhteista, mielekkästä tekemisestä, onnistumisen kokemuksista, sujuvista rutiineista ja ulkoisten olosuhteiden puolesta hyvästä säästä. Huonoon arkipäivään liitettiin haastavat sosiaaliset suhteet, kipu ja loukkaantumiset, arjen sujumista vaikeuttavat tapahtumat kuten unohdukset ja sotkut, puutteelliset rutiinit ja ulkoisista olosuhteista huono sää. Jokainen lapsi sisällytti tarinaansa koulupäivän, joka merkityksellistyi lapsille edellä mainittujen tekijöiden lisäksi oppituntien sisältöjen ja koulumenestyksen kautta. Vapaa-ajasta kirjoitti 95 prosenttia lapsista, ja siihen liitettiin edellä mainittujen teemojen mukaisesti erilaisia aktiviteetteja, päivittäisiä rutiineja sekä sosiaalisia kontakteja.

Tässä tutkimuksessa tarinat hyvästä ja huonosta arkipäivästä rakentuivat kovin samanlaisista teemoista. Kumpaankin päivään yhdistettiin koulu, sosiaalisia suhteita sekä rutiineja. Arjen keskeiset asiat eivät olleet lasten käsityksissä mustavalkoisesti joko iloa tuottavia tai huolta aiheuttavia, vaan arjen tekijät nähtiin monimerkityksellisinä. Myös Helavirran (2006) tutkimuksessa tarinat hyvästä ja huonosta elämästä koostuivat keskenään samanlaisista teemoista, ja hänen mukaansa samateemaisuuden voi nähdä muistutuksena elämän ilmiöiden dynaamisuudesta. Arjen keskeisten asioiden tilat voivat vaihdella myönteisestä ongelmalliseen. (Helavirta 2006, 218.)

Kyrönlampi-Kylmänen (2007, 165) huomasi haastatellessaan päiväkotikäisiä lapsia arjen kokemuksista, että lapset eivät kaivanneet päiviinsä elämystä elämyksen perään. Vaikka tähän tutkimukseen osallistuneet lapset olivat jo kouluikäisiä, tulokset Kyrönlampi-Kylmänen tutkimuksen tulosten kanssa ovat yhtäläisiä. Tässä tutkimuksessa lasten tarinat arkipäivistä muodostuivat lähes poikkeuksetta tavanomaisista asioista, ja arjen ilot syntyivät elämysten sijaan hyvin todennäköisistä, arkisista tapahtumaketjuista. Tarinoissa

arkipäivän iloa toivat muun muassa kavereiden kanssa leikkiminen, harrastukset ja perheen yhteinen ajanvietto, jotka kaikki voidaan nähdä tyypillisiksi arkipäivän tapahtumiksi.

Sosiaalinen hyvinvointi nousi esiin merkittävänä arjen tekijänä lasten tarinoissa sekä hyvänä että huonona arkipäivänä. Sosiaalisista suhteista oli kerrontaa jopa 84 prosentissa kaikista tarinoista. Hyvän arkipäivän tarinoissa sosiaaliset suhteet olivat kaikin puolin positiivisia ja iloa tuottavia. Erityisesti perheen kanssa vietetty vapaa-aika koettiin merkitykselliseksi ja mainittiin 60 prosentissa hyvän arkipäivän tarinoista. Tarinoista aistittava ilo perheestä myötäilee aiempien tutkimusten (Kyrönlampi-Kylmänen 2007; Marjanen & Poikolainen 2012) tuloksia siitä, että lapset iloitsevat yhteisistä aktiviteeteista perheen kanssa ja kaipaavat vanhemmiltaan kiireetöntä läsnäoloa. Perheen läsnäolon merkitystä lapsen hyvinvoinnille korostaa edelleen tämän tutkimuksen tulos siitä, että huonon arkipäivän tarinoissa ei ollut mainintoja perheen yhteisestä ajanvietosta paria keskusteluhetkeä lukuun ottamatta, ja nekin saivat päähenkilön tarinoissa paremmalle mielelle. Lapset linkittivät siis perheen yhteisen ajanvieton täysin iloa ja hyvää mieltä tuottavaksi, hyvän arkipäivän tekijäksi.

Sosiaalisten suhteiden osalta lapset kertoivat tarinoissaan myös kaverisuhteista, ja tämän tutkimuksen tulokset kavereiden vaikutuksista arkipäivän mielekkyyteen vastasivat Goswamin (2012, 583–584) tutkimuksen tuloksia siitä, että positiivisilla kaverisuhteilla on subjektiivista hyvinvointia kohottava vaikutus, kun taas negatiiviset kaverisuhteet heikentävät yksilön hyvinvointia. Hyvän arkipäivän tarinoissa kaverit olivat mukana sekä koulussa että vapaa-ajalla, ja iloa lapsille toivat erityisesti yhteiset aktiviteetit, kuten välituntileikit sekä vapaa-ajan pelit ja harrastukset. Hyvänä arkipäivänä kavereiden kanssa ei riideltä, eikä ketään kiusattu, toisin kuin huonona arkipäivänä. Koulukiusaamisesta, yksinäisyydestä ja niistä aiheutuvasta mielipahasta kirjoitettiin jopa 41 prosentissa huonon arkipäivän tarinoista. Tämä tutkimus muistuttaa Kiviojan ja Puroilan (2017) tutkimuksen rinnalla koulukiusaamisen olevan edelleen lapsen kokemusmaailmassa merkityksellinen, lapsen arkea ja hyvinvointia vakavasti uhkaava ongelma, jonka kitkemiseksi kiusaamisen ehkäisemiseen on kiinnitettävä kouluissa yhä enemmän huomiota (ks. Mäntylä ym. 2013, 15).

Toisin kuin Kyrönlampi-Kylmäsen (2007) tutkimuksessa, tässä tutkimuksessa lapset eivät kertoneet tarinoissaan vakavista laiminlyönneistä. Huonon arkipäivän tarinoissa kotona ei esimerkiksi esiintynyt merkittävää riitelyä, väkivaltaa tai päihteidenkäytön aiheuttamia ongelmia. Ehkä tutkimusjoukkoon kuuluvilla lapsilla ei ollut kokemusta tai käsitystä senkaltaisesta toiminnasta. Samalla kun hyvinvointia mitataan edelleen usein negatiivisten indikaattorien ja pahoinvoinnin kautta (Poikolainen 2014, 4), on hyvä muistaa suuren osan lapsista ja nuorista voivan hyvin ja elävän hyvinvoivissa perheissä (Bardy, Sauli & Järventie 2018, 25). Vakavien laiminlyöntien puute tarinoissa saattaa olla yhteydessä myös tutkimuksen toteutuspaikkaan kaupunkia lähellä sijaitsevassa maaseutukunnassa, jossa yleisesti ottaen monien objektiivisten mittarien mukaan elää enemmän hyvinvoivia ihmisiä verrattuna esimerkiksi kaupunkien keskustoihin tai lähiöihin (Saarinen, Airio, Kaikkonen & Luoma 2013). Toisaalta, vaikka lapsella olisikin kokemus vakavasta laiminlyönnistä tai käsitys ilmiön olemassaolosta, hän on voinut päättää olla kirjoittamatta siitä. Orasen (2001) mukaan erityisesti turvallisuuden tunne auttaa lasta kertomaan vaikeista asioista (Oranen 2001, 81–82). Ehkä tähän tutkimukseen osallistuneet lapset eivät kokeneet aineistonkeruutilannetta tarpeeksi turvalliseksi vaikeista aiheista kirjoittamiseen. Voi myös olla, että lapsilla ei ole sanoja ahdistaville tapahtumille tai ajatuksille (Palmer, Brown, Rae-Grant & Loughlin 1999, 262), ja siksi niistä kirjoittaminen on vaikeaa, vaikka käsitys niiden olemassaolosta olisikin.

Tässä tutkimuksessa koulu hahmottui lapsille tärkeäksi osaksi arkipäivää, ja se mainittiin jokaisessa 37 tarinassa. Koulupäivä rakentui lasten tarinoissa monista tekijöistä, ja niitä käsiteltiin monen tässä tutkimuksessa muodostetun teeman alla tarkemmin. Koulupäivästä kerrottiin lasten tarinoissa etenkin sosiaalisten suhteiden, oppituntien sisältöjen ja koulumenestyksen kautta. Tutkimuksen tulokset koulupäivässä merkityksellisistä tekijöistä myötäilevät aiempia tutkimuksia sosiaalisten suhteiden (Helavirta 2006; Kivioja & Puroila 2017) ja koulumenestyksen osalta (Helavirta 2006). Aiemmistä tutkimuksista poiketen, tässä tutkimuksessa lapset korostivat oppituntien sisältöjen merkityksellisyyttä hyvän tai huonon arkipäivän muodostumisessa. Lempioppiaineista ja oppituntien aktiviteeteista kerrottiin yhteensä 19 tarinassa (51%), joista hyvän arkipäivän tarinoita oli viisi-toista. Poikkeava havainto oppituntien sisältöjen merkityksellisyydestä lasten arkipäivän rakentumisessa nostaa esille opettajan merkityksen lapsen arkipäivässä. Opettajalla on vastuu oman opetusryhmänsä toiminnasta, oppimisesta ja hyvinvoinnista (Opetushallitus 2014, 34), ja siten oppituntien sisällöistä. Opettajalla on siis tämän tutkimuksen tuloksen

perusteella mahdollisuus vaikuttaa lapsen kokemukseen arkipäivän mielekkyydestä opituntien sisältöjä suunnitellessaan.

Vapaa-ajasta kirjoitettiin tässä tutkimuksessa 95 prosentissa tarinoista, ja sosiaalisten suhteiden lisäksi harrastukset yhdistettiin tärkeäksi osaksi erityisesti hyvän arkipäivän vapaa-aikaa. Joka kolmannessa (35%) hyvän arkipäivän tarinassa kirjoitettiin harrastuksista ja niiden tuomasta ilosta, kun taas huonon arkipäivän tarinoista vain yhdessä (5%) kerrottiin harrastuksesta, johon oli pakko raahautua väsyneenäkin. Tämän tutkimuksen tulos harrastusten näyttäytymisestä lasten tarinoissa erityisesti iloa tuottavana on yhtäläinen Helavirran (2007, 214) tutkimustulosten kanssa. Sekä tässä että Helavirran tutkimuksessa harrastuksiin yhdistettiin myös erityisesti onnistumisen kokemukset.

Tässä tutkimuksessa media ei ollut lasten arkipäivän tarinoissa niin suuressa roolissa kuin olisi voinut olettaa esimerkiksi lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimuksen (Merikivi ym. 2016) tai lasten ajankäyttötutkimuksen perusteella (Pääkkönen 2010). Tässä tutkimuksessa esimerkiksi puhelimen käytöstä kirjoitettiin yhteensä vain neljässä tarinassa (11%), kun lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimuksen mukaan jopa 80 prosentilla 9–10 -vuotiaista on älypuhelin päivittäisessä käytössä vapaa-ajalla (Merikivi ym. 2016, 18). Tässä tutkimuksessa myös television katselusta vapaa-ajalla kirjoitettiin vain neljässä tarinassa (11%), vaikka televisio on medialaitteena älypuhelimtakin yleisemmässä käytössä lasten ja nuorten parissa (Merikivi ym. 2016, 18), ja television katselu on ollut suosituin lasten ja nuorten vapaa-ajanviettotapa jo pitkään (Pääkkönen 2010, 85). Kahdessa tarinassa (5%) kirjoitettiin pelaamisesta, mutta tarinoista ei pystytty päättämään, onko kyse videopeleistä pelikoneella vai esimerkiksi lautapeleistä. Tämän tutkimuksen tulokset lasten ja nuorten medialaitteiden ja -sisältöjen käytöstä arkipäivinä eivät siis vastaa aiempia tutkimuksia ja artikkeleita siitä, että medialaitteet ja median sisällöt olisivat lasten arjessa aktiivisessa käytössä päivittäin. (vrt. esim. Mulari & Vilmilä 2016, 126; Haasio 2016, 11). Syy tämän tutkimuksen poikkeavaan tulokseen lasten median käytöstä voi löytyä esimerkiksi tutkimusten erilaisesta kysymyksenasettelusta, sillä esimerkiksi lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimuksessa median käyttöä selvitettiin suorilla kysymyksillä, kun taas tässä tutkimuksessa lapset saivat itse valita mitä teemoja he tuovat tarinoissaan esiin. Lapset eivät ehkä kokeneet mediaa kovin tärkeänä osana hyvää tai huonoa arkipäivää verrattuna muihin teemoihin, ja halusivat enemmän keskittyä muista tekijöistä kirjoittamiseen. Voi myös olla, että osa lapsista kokee medialaitteet ja -sisällöt hyvin arkisiksi,

ehkä jopa itsestään selviksi osiksi arkea ja tämän tutkimuksen kysymyksenasettelu ääripäineen (hyvä ja huono) sai lapset ajattelemaan muita kuin tuiki tavallisia iltoja puhelimen tai television parissa.

Rutiineista kirjoitettiin jopa 89 prosentissa kaikista tämän tutkimuksen tarinoista. Rutiineiksi tässä tutkimuksessa määriteltiin aamu- ja iltapala, välipala, päivällinen, peseytyminen, pukeutuminen, koulurepun pakkaaminen, kotitehtävien teko ja nukkumaanmeno. Tämän tutkimuksen tulokset tukevat osaltaan käsitystä siitä, että sujuvat rutiinit tukevat ihmisen arkea ja sitä kautta hyvinvointia ja niiden puute taas voi olla syy lapsen tai nuoren kokemiin haasteisiin (Kyrönlampi-Kylmänen 2010a, 17). Tutkimusaineistosta nimittäin havaittiin, että hyvän arkipäivän tarinat sisälsivät enemmän mainintoja rutiineista kuin huonon arkipäivän tarinat – hyvän arkipäivän tarinat sisälsivät keskimäärin neljä, huonon arkipäivän tarinat kaksi rutiinia. Rutiineista myös kirjoitettiin eri sävyyn riippuen kehyskertomusvariaatiosta. Esimerkiksi hyvän arkipäivän tarinoissa iltapesu ja nukahtaminen sujuivat ongelmitta, kun taas huonona arkipäivänä suihku ja sähköhammasharja olivat rikki ja nukahtaminen oli vaikeaa. Tässä tutkimuksessa arjen rutiinit olivat siis tukemassa lasten hyvää arkipäivää ja hyvinvointia (ks. Kyrönlampi-Kylmänen 2010a, 15–17), kun taas rutiinien puuttuminen ja niihin liittyvät haasteet olivat osaltaan muodostamassa huonoa arkipäivää.

Kun hyvän ja huonon arkipäivän tarinoita tarkasteltiin laajemmin hyvinvoinnin näkökulmasta, havaittiin, että lasten tarinoissa esiintyvät Allardtin (1976) hyvinvointiteorian kaikki kolme hyvinvoinnin ulottuvuutta (elintaso, yhteisyysuhteet, itsensä toteuttamisen muodot). Hyvinvointiulottuvuuksien esiintyminen lasten arkipäivän tapahtumista kertovissa tarinoissa tukee ajatusta siitä, että yksilön hyvinvointi rakentuu muun muassa yksittäisten arjen valintojen, vaihtuvien tilanteiden ja ihmissuhteiden kautta jokapäiväisessä elämässä (ks. Kyrönlampi-Kylmänen 2010a, 15). Elintaso-ulottuvuus tuli esille tarinoissa koulutukseen, kotiin ja terveyteen liittyvien teemojen kautta. Yhteisyysuhteet-ulottuvuus ilmeni tarinoissa perheen ja kavereiden läsnä- tai poissaolona. Itsensä toteuttamisen muodot -ulottuvuus taas näyttäytyi tarinoissa vapaa-ajanviettona ja harrastuksina, sekä esimerkiksi yksilön osakseen saaman arvostuksen puutteena koulukiusaamistilanteissa. Kaikissa hyvän arkipäivän tarinoissa yhtä lukuun ottamatta oli löydettävissä Allardtin

teorian kaikki kolme hyvinvoinnin ulottuvuutta. Tulos tukee Allardtin teoriassa esitettävää näkemystä siitä, että ihminen voi hyvin, kun hän saa tyydyttää inhimilliset perustarpeensa hyvinvoinnin kolmella ulottuvuudella (Allardt 1976).

Huomionarvoista on, että tässä tutkimuksessa huonon arkipäivän tarinat eivät olleet pelkästään negatiivisia, vaan tarinoihin sisältyi myös positiivisia käänteitä. Esimerkiksi huonon arkipäivän jälkeen murheiden jakaminen vanhempien kanssa lohdutti tarinan päähenkilöä ja toi tälle paremman mielen. Myös uusi tuttavuus toi paremman mielen tarinan päähenkilölle tämän kokiessa yksinäisyyttä välitunnilla tai joutuessaan jälki-istuntoon. Voidaan pohtia, miksi lapset nostivat positiivisiakin asioita esille huonon arkipäivän tarinoissa, vaikka tehtävänantona oli nimenomaan kertoa pahaa mieltä aiheuttavista asioista. Lapselle on ensinnäkin tärkeää saada kertoa aikuiselle arjen tapahtumista (Hellsten 2009, 135–136). Ehkä lapset pyrkivät kirjoitustilanteessa suojelemaan itseään negatiivisten ajatusten aiheuttamalta mielipahalta, ja kuvittelivat vanhemman tarinoihin lohduttamaan ja antamaan tukea. Lapset ovat myös voineet kokea empatiaa tarinoidensa päähenkilöitä kohtaan ja halunneet keksiä tälle huonoon päivään myös positiivisia tapahtumia. Tutkimustulos voi kertoa niin ikään siitä, että lapset eivät ajattele arkipäivää mustavalkoisesti joko kokonaan hyvänä tai pahana, vaan heillä on käsitys siitä, että huono päivä voi muuttua paremmaksi. Tarinoista päätellen lapsi voi halutessaan tukea omaa hyvinvointiaan omalla toiminnallaan esimerkiksi kertomalla päivän tapahtumista vanhemmalleen, ja näin saada tältä kaipaamaansa tukea ja lohtua (ks. myös Marjanen & Poikolainen 2012, 29), tai lähestymällä uusia ihmisiä kokiessaan yksinäisyyttä. Minkkinen (2015, 26) korostaa lapsen omaa toimijuutta hyvinvointinsa rakentajana, ja tämän tutkimuksen tulos tukeekin ajatusta siitä, että lapsi kokee pystyvänsä vaikuttamaan oman arkipäivänsä mielekkyyteen, ja että hänellä on tapoja tukea omaa hyvinvointiaan.

6.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tämän tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta on pyritty lisäämään hyvää tieteellistä käytäntöä ja tutkimuksen eettisiä periaatteita noudattamalla (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6–7; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 7). Tämän tutkimuksen toteuttamisessa ja sen raportoinnissa on pyritty noudattamaan erityistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi (Hirsjärvi ym. 2016, 232–233). Tut-

kimusjoukon ja tiedonkeruumenetelmän valinta, aineiston tuottamisen olosuhteet sekä aineistoanalyysin vaiheet on kerrottu mahdollisimman selkeästi ja totuudenmukaisesti, ja näin on esitelty ne keinot, joilla tuloksiin on päädytty (Tuomi & Sarajarvi 2009, 157).

Tutkimuksen fenomenografisen luonteen johdosta tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä. Laadullisen tutkimuksen tulosten luotettavuutta voidaan arvioida sen mukaan, miten tuloksia ja tulkintoja on perusteltu. On tärkeää ymmärtää, että samalla kun tuloksien ja tulkintojen on oltava perusteltuja, ne eivät ole lopullisia, sillä usein aineisto on monipuolista ja siitä on mahdollista tehdä monia erilaisia tulkintoja. Tämän tutkimuksen tuloksia pyrittiin perustelemaan kuvailemalla mahdollisimman läpinäkyvästi käytettyjä menetelmiä ja poimimalla tutkimusaineistosta suoria sitaatteja tehtyjen tulkintojen tueksi. (Aaltio & Puusa 2011, 155, 158–159; Hirsjärvi ym. 2016, 232–233.)

Tutkimusaineistonkeruussa hyödynnettiin tutkijan itse luomia kehyskertomuksia, jotka esitettiin ennen aineistonkeruuta. Esitestaajat vastasivat iältään tutkimukseen osallistuvia lapsia, ja esitestauksen perusteella voitiin todeta kehyskertomuksien olevan sekä kieleltään lapsille sopivia että tutkimuksen tavoitteisiin vastaavia ja täten sopivan aineistonkeruuseen. Esitestausta lisää tutkimusmenetelmän luotettavuutta, mutta tulee kuitenkin huomioida, että kyseiset kehyskertomukset luotiin tätä tutkimusta varten, eli niitä ei ole testattu tai todettu toimiviksi aiemmissä tutkimuksissa.

Tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli tuoda lasten ääni mukaan arjen hyvinvoinnista käytävään keskusteluun. Tutkija ei halunnut kadottaa lasten ääntä aineistoa analysoidessaan, vaan mietti keinoja, miten tuoda kokemukset ja tarinat mahdollisimman aitoina ja juuri niille osoitetuissa merkityksissään esille tuloksissa. Perttulan (2005) mukaan tutkija voi löytää vastaajien äänen ja kokemusmaailman aineistosta ikään kuin elämällä uudestaan vastaajien eletyn tai tuotetun kokemuksen. Tutkijan on onnistuakseen tunnistettava ja pyrittävä sulkemaan mielestään omat tutkittavaan ilmiöön yhdistetyt merkityssuhteet. Tutkijan tulee lähestyä aineistoa siis mahdollisimman ennakkoluulottomasti ja niin, etteivät omat ajatukset, luodut merkitykset ja oletukset tutkittavaa ilmiötä kohtaan nouse esiin. (Perttula 2005, 143–145.) Tutkija on tässä tutkimuksessa pyrkinyt analysoimaan ja tulkitsemaan tuloksia niin, että vastaajien tarinoiden tapahtumat, niille asetetut merkitykset ja tunteiden kirjo ovat tulleet esille niin kuin ne oli tarkoitettu, ilman tutkijan omien aja-

tusten ja merkityssuhteiden sekoittumista aineistoon. Tällä pyrittiin tutkimuksen uskottavuuden lisäämiseen luotettavuuden kriteerinä. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 211–212.) Voidaan kuitenkin kyseenalaistaa tutkijan omien merkityssuhteiden ja oletusten poissulkemisen onnistuneisuus tuloksia analysoitaessa tutkijan ollessa sekä tutkimusasetelman luoja että tulkitsija (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136). Tutkijan oma kokemusmaailma on voinut vaikuttaa tulosten analysointiin ja tulkintaan, ja aineiston tulkinta saattaisi olla erilainen, mikäli toinen tutkija toteuttaisi sen uudelleen. Aineistosta tehdyt tulkinnat voisivat olla erilaisia myös siinä tapauksessa, mikäli niistä olisi voinut keskustella vastaajien kanssa aineistonkeruutilanteessa.

Tutkimukseen osallistuminen on aina vapaaehtoista ja tutkittavien tulee aina antaa suostumus tutkimukseen osallistumiselle. Tutkimuksesta tulee olla myös mahdollisuus kieltäytyä missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 8–9; Karlsson 2012, 47; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Tässä tutkimuksessa tutkimusjoukko koostui alaikäisistä lapsista, joiden huoltajilla on ensisijainen päätösvalta lapsen tutkimukseen osallistumisesta (Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 8.4.1983/361). Ennen tutkimuksen toteuttamista oppilaiden huoltajille lähetettiin tutkimuslupalomake (Ks. Liite 1), jolla huoltajat saivat antaa luvan lapselleen osallistua tutkimukseen. YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen 12 artiklassa turvataan lasten oikeus saada vaikuttaa heitä koskeviin asioihin kehitystä vastaavasti (Yleissopimus lapsen oikeuksista, 60/1991), joten oli toivottavaa, että huoltajat keskustelivat tutkimukseen osallistumisesta lapsensa kanssa, ja ottivat tämän mielipiteet huomioon. Tämän tutkimuksen aineistonkeruutilanteessa alaikäisen itsemääräämisoikeutta ja vapaaehtoisuuden periaatetta noudatettiin kuitenkin vielä niin, että tutkimukseen osallistumisesta sai kieltäytyä missä vaiheessa tahansa, vaikka huoltaja olisikin jo antanut oman suostumuksensa (ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 10).

Ennen tutkimusaineiston keruuta tutkimukseen osallistuville lapsille kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta, tavoitteista ja etenemisestä. Jo tutkimuslupaa pyydettyä lapsille ja heidän huoltajilleen kerrottiin, että tutkimus toteutetaan anonyyminä, eli tutkimukseen osallistuvien lasten nimiä ei kerätä, eikä tutkimustuloksista voi tunnistaa yksittäistä lasta. Anonymiteetistä muistutettiin vielä ennen tutkimusaineiston keruuta. Tutkimuksesta kerrottiin osallistujille selkeästi ja mahdollisimman tarkasti, ja osallistujilla oli mahdollisuus kysyä lisätietoa missä tahansa vaiheessa aineistonkeruuta. Tällä pyrittiin varmistamaan,

että lapsi tietää tutkimuksen tarkoituksen ja että tutkimuksesta ei voi selvittää lapsen henkilöllisyyttä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 9.)

Lapsia tutkittaessa tulee miettiä tarkasti, millaisia tutkimusmenetelmiä käyttää. Menetelmän tulee mahdollistaa tutkimusaineiston keruun juuri tutkimusongelmiin liittyen, olla eettinen ja sen tulee huomioida tutkittavien tarpeet ja ominaispiirteet. (Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson 2010, 181.) Tässä tutkimuksessa tiedonkeruumenetelmänä käytettiin eläytymismenetelmää, ja tarvittavat kehyskertomukset suunniteltiin tutkimusongelmien pohjalta näin varmistaen tutkimusaineiston tarjoavan tutkimusongelmia vastaavia tuloksia. Tähän tutkimukseen osallistuneet lapset kirjoittivat kehyskertomukseen sopivan tarinan käyttäen omaa ääntään ja omia kokemuksiaan tai mielikuvitustaan. Eläytymismenetelmä tiedonkeruumenetelmänä vaatii osallistujalta kykyä kirjoittaa ja ilmaista omia ajatuksiaan, käsityksiään tai mielikuvituksen tuotoksiaan kirjallisesti (Eskola ym. 2017, 170). Tarinan kirjoittaminen on kuitenkin osallistujan tarpeita ja ominaispiirteitä huomioivaa niin, että tarinan pituus, tarkka sisältö ja esimerkiksi lauserakenteet eivät ole ennalta määrättyjä. Tutkimukseen osallistunut lapsi sai siis tuottaa tarinaa omien taitojensa puitteissa.

6.2 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset

Tämä tutkimus esitteli lasten näkemyksiä arkipäivän merkityksellisistä tekijöistä, ja niiden vaikutuksista arkipäivän mielekkyyteen. Tutkimus tarjosi tietoa siitä, mitkä arjen tekijät olivat lasten näkökulmasta tuottamassa arkipäiviin iloa ja hyvinvointia ja toisaalta aiheuttamassa huolta ja murhetta näin uhaten heidän hyvinvointiaan. Lasten sujuvan arjen ja hyvinvoinnin turvaamiseksi tehdään töitä perheiden lisäksi myös esimerkiksi kouluissa ja tämän tutkimuksen tarjoama tieto tukeekin kaikkia osapuolia pyrkimyksissään mahdollistaa lapselle turvallinen, hyvinvointia edistävä arki. Tämän tutkimuksen tulos perheen yhteisen ajanvieton merkityksestä lapselle voi esimerkiksi johdattaa vanhempia pohtimaan työn ja perhe-elämän yhdistämistä ja ajankäyttöä uudelleen perheen hyväksi. Jokapäiväiset rutiinit osoittautuivat tässä tutkimuksessa lapsille tärkeiksi arjen tekijöiksi, ja tulos antaakin lasten kanssa toimiville aikuisille muistutuksen rutiinien merkityksestä lapsille, lasten turvallisuuden tunteelle ja hyvinvointitaitojen kehitykselle (ks. Kyrönlampi-Kylmänen 2010a, 15–17; Matilainen 2008, 33). Huonon arkipäivän tarinoissa

esiintyneet koulukiusaaminen ja yksinäisyys taas muistuttavat opettajia ja kouluja kyseisten ilmiöiden olemassaolosta ja merkityksellisyydestä lapsen kokemusmaailmassa. Koulukiusaamisen ja yksinäisyyden ehkäisemiseen tulisikin kiinnittää kouluissa yhä enemmän huomiota.

Tämä tutkimus toteutettiin kaupunkia lähellä sijaitsevassa maaseutukunnassa. Kyseisillä alueilla asuu monien mittareiden mukaan onnellisempia, enemmän hyvinvoivia ihmisiä kuin esimerkiksi kaupungin keskustoissa tai lähiöissä (Saarinen, Airio, Kaikkonen & Luoma 2013). Hyvinvointia eri asuinalueilla kartuttavat objektiiviset mittarit ovat usein aikuiskeskeisiä ja mittaavat esimerkiksi alueiden työttömyysastetta, mutta kuten tässäkin tutkimuksessa on todettu, muun muassa vanhempien työllisyys vaikuttaa lapsen arkeen välillisesti (Kalland 2013; Salmi & Kestilä 2019, 24). Myös asuinalueiden tarjoamat palvelut terveydenhoidosta harrastusmahdollisuuksiin voivat vaihdella ja näin heijastua lapsen arkeen. Olisikin mielenkiintoista toteuttaa vertaileva tutkimus esimerkiksi siitä, miten kaupungin lähiössä ja maaseudulla asuvien lasten näkemykset arjen tekijöistä eroavat.

LÄHTEET

Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 153–166.

Ahtola, A. 2016. Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa A. Ahtola (toim.) Psykykkinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–20.

Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 9–30.

Allardt, E. 1976. Hyvinvoinnin ulottuvuuksia. Porvoo: WSOY.

Amerijckx, G. & Humblet, P. 2013. Child Well-Being: What Does It Mean? *Children & Society* 28, 404–415.

Bardy, M. 2008. Hyvinvoinnin ulottuvuudet – perheen ja yhteiskunnan suhteissa. Teoksessa J. Lammi-Taskula, S. Karvonen & S. Ahlström (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi 2009. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 226–242.

Bardy, M., Sauli, H. & Järventie, J. 2018. Lapset yhteiskunnassa ja yhteiskunta lapsuudessa – eilisestä ylihuomiseen. Teoksessa Lapsiasiavaltuutettu. Lapsiasiavaltuutetun kertomus eduskunnalle 2018. K 5/2018 vp. Viitattu 16.4.2020. http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2018/02/LA_eduskuntakertomus_2018_netti_SU.pdf

Bhattacharjee, A. 2012. *Social Science Research. Principles, Methods and Practices*. Published under the Creative Commons Attribution 3.0 License.

Ben-Arieh, A. 2005. Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being. *Social Indicators Research* 74: 573–596.

Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. 2014. Multifaceted concept of child well-being. Teoksessa A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (toim.) *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. 2. painos. Dordrecht: Springer, 1–27.

Broberg, M. 2010. Uusperheen voimavarat ja lasten hyvinvointi. Väitöskirja. Turun yliopisto. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 52/2010. Helsinki: Väestöliitto.

Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Buist, K., Dekovic, M. & Prinzie, P. 2013. Sibling relationship quality and psychopathology of children and adolescents: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review* 33, 97–106.

Burkitt, I. 2004. The time and space in everyday life. *Cultural Studies* 18, 139–159.

Clark, A. 2005. Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care* 175(6), 497.

Cortes, K. & Kochenderfer-Ladd, B. 2014. To Tell or Not to Tell: What Influences Children's Decisions to Report Bullying to Their Teachers? *School Psychology Quarterly* 29(3), 336–348.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2011. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. 4. painos. California: SAGE Publications, 1–19.

Dinisman, T., Montserrat, C. & Casas, F. 2012. The subjective well-being of Spanish adolescents: Variations according to different living arrangements. *Children and Youth Services Review* 34, 2374–2380.

Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M., Saarinen, S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. 2017. Eläytymismenetelmä 2017: Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille. Teoksessa J. Eskola, T. Mäenpää & A. Wallin (toim.) Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa. Tampere: Tampere University Press, 266–293.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino

Eskola, J. & Wallin, A. 2015. Eläytymismenetelmä: Perusteet ja mahdollisuudet. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 56–69.

Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E. & Robinson, C. 2010. Research with children: methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research* 8(2), 175–192.

Fattore, T., Fegter, S. & Hunner-Kreisel, C. 2018. Children's Understandings of Well-Being in Global and Local Contexts: Theoretical and Methodological Considerations for a Multinational Qualitative Study. *Child Indicators Research* 12(2), 385–407.

Forssén, K., Laine, K. & Tähtinen, J. 2002. Hyvinvoinnin tekijät ja uhat lapsuudessa. Teoksessa K. Juhila, H. Forsberg & I. Roivainen (toim.) *Marginaalit ja sosiaalityö*. Sopi 65. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 81–104.

Goswami, H. 2012. Social Relationships and Children's Subjective Well-Being. *Social Indicators Research* 107(3), 575–588.

Haasio, A. 2016. Koukussa nettiin. Lapset, nuoret ja verkon vaarat. Helsinki: Avain.

Hakovirta M. & Rantalaiho, M. 2012. Taloudellinen eriarvoisuus lasten arjessa. *Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia* 124. Helsinki: Kela.

Halme, N., Hedman, L., Ikonen, R. & Rajala, R. 2018. Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017. Kouluterveyskyselyn tuloksia. Työpaperi 15/2018. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 8.4.2020

https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136748/URN_ISBN_978-952-343-115-7.pdf?sequence=1

Hamre, B. & Pianta, R. 2001. Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development* 72(2), 625–638.

Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu 56. Helsinki: Suomen Unicef. Viitattu 27.4.2020. http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisu/Hyva_paha_koulu.pdf

Helavirta, S. 2006. Lasten hyvä ja huono elämä eläytymistarinoiden valossa. Teoksessa H. Forsberg, M. Törrönen & A. Ritala-Koskinen (toim.) *Lapset ja sosiaalityö*. Jyväskylä: PS-kustannus, 195–219.

Helavirta, S. 2011. *Lapset hyvinvointitiedon tuottajina*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1669.

Heller, Agnes. 1984. *Everyday life*. London: Routledge & Kegan Paul.

Hellsten, T. 2009. *Vanhemmuus. Vastuullista vallankäyttöä*. Uudistettu painos. Helsinki: WSOY.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2016. *Tutki ja kirjoita*. 21. painos. Helsinki: Tammi.

Hughes, J., Cavell, T., & Willson, V. 2001. Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301

Hughes, J. & Chen, Q. 2010. Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology* 32(5), 278–287.

Härkönen, U. 2008. Teorian ja tutkimuskohteen vuorovaikutus – Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria ihmisen kehittymisestä. Teoksessa A. Niikko, I. Pellikka & E. Savolainen (toim.) *Oppimista, opetusta ja monitieteisyyttä. Kirjoituksia Kuninkaankartanonmäeltä*. Joensuun yliopisto, 21–39.

Ikonen, R. & Helakorpi, S. 2019. Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2019. Tilastoraportti 33/2019. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Viitattu 20.4.2020. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019091528281>

Jokinen, E. 2005. *Aikuisten arki*. Helsinki: Gaudeamus.

Jukarainen, P., Syrjäläinen, E. & Värri, V-M. 2012. Kohti turvallista ja hyvinvoivaa koulua – Valvontaa, vastuuta ja elämää erilaisuuden kanssa. *Kasvatus* 43(3), 244–253.

Kalland, M. Lapsen asema nykypäivän suomalaisessa yhteiskunnassa. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim* 129(13): 1387–1391.

Kallio, K. 2010. Missä lapsuus tapahtuu? Teoksessa K. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään? Julkaisuja 105*. Helsinki: Lapsuudentutkimuksen seura ja Nuorisotutkimusverkosto, 215–227.

Kanste, O., Halme, N. & Perälä, M-L. Viidesluokkalaisten oppilaiden näkemyksiä hyvinvoinnista, kouluyhteisöstä ja palveluista. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Raportti 1/2017.

Karlsson, L. 2005. Lapset tiedon ja kulttuurin tuottajina. Teoksessa S. Hänninen, J. Karjalainen & T. Lahti (toim.) *Toinen tieto. Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta*. Saarijärvi: Stakes, 173–194.

Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Julkaisuja 105. Helsinki: Lapsuudentutkimuksen seura ja Nuorisotutkimusverkosto, 121–141.

Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–63.

Karvonen, S. 2019. Koetun hyvinvoinnin tila tunnuslukujen valossa. Teoksessa L. Kestilä & S. Karvonen (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2018*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 96–100.

Kestilä, L. & Martelin, T. 2019. Suomen väestörakenne ja sen kehitys. Teoksessa L. Kestilä & S. Karvonen (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2018*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 26–45.

Kim, D. & Kim, J. 2013. Social Relations and School Life Satisfaction in South Korea. *Social Indicators Research* 112(1), 105–127.

Kivioja, I. & Puroila, A-M. 2017. Alakoulun arkea lasten kertomana. *Kasvatus & Aika* 11(1), 41–53.

Korvela, P. 2003. *Yhdessä ja erikseen – perheenjäsenten kotona olemisen ja tekemisen dynamiikka*. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto. *Stakes. Tutkimuksia* 130.

Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. *Arki lapsen kokemana – Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus*. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 111.

Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2010a. *Lapsen hyvä arki*. Helsinki: Kirjapaja.

Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2010b. *Päiväkoti ja koti lasten kohtaamispaikkana*. Teoksessa K. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* Julkaisuja 105. Helsinki: Lapsuudentutkimuksen seura ja Nuorisotutkimusverkosto, 197–212.

Ladd, G. 2005. Children's peer relations and social competence: A century of progress. Yale University Press.

Ladd, G., Kochenderfer, B. & Coleman, C. 1996. Friendship Quality as a Predictor of Young Children's Early School Adjustment. *Child Development* 67, 1103–1118.

Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta. 8.4.1983/361. Viitattu 18.4.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1983/19830361>

Lapsiasiavaltuutettu. 2019. Lapsiasiavaltuutetun toimintasuunnitelma vuodelle 2020 – Maapallon tulevaisuus ja lasten oikeudet. Toimintasuunnitelma 2020 LAPS/67/2019. Viitattu 15.4.2020. <http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2015/04/Lapsiasiavaltuutetun-toimintasuunnitelma-2020.pdf>

Lastensuojelulaki. 13.4.2007/417. Viitattu 9.6.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417#a417-2007>

Lindfors, E. 2011. Hyvä arki lasten ja nuorten arvioimana. Teoksessa P. Marjanen & E. Lindfors (toim.) Lapsen ja nuoren hyvä arki. Laurea-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B-41. Helsinki: Edita Prima Oy, 18–37.

Marjanen, K. & Poikolainen, J. 2012. Lasten Ikihyvä – hyvinvoiva lapsi kuntapalveluissa. Kehittämisen- ja tutkimushanke. Loppuraportti. Helsingin yliopisto, Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Viitattu 4.4.2020. https://www.researchgate.net/publication/303944594_Lasten_Ikihyva_-_hyvinvoiva_lapsi_kuntapalveluissa

Martsola, R. & Mäkelä-Rönholm, M. 2006. Lapsilta kielletty. Kuinka suojella lasta mediatraumalta. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Mashford-Scott, A., Church, A. & Tayler, C. 2012. Seeking Children's Perspectives on their Wellbeing in Early Childhood Settings. *International Journal of Early Childhood* 44(3), 231–247.

Maslow, A. H. 1943. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review* 50, 370–396.

Matilainen, T. 2008. *Lapsi elää rutiineista. Helppo ja hyvä arki*. Jyväskylä: Gummerus.

Merikivi, J., Myllyniemi, S. & Salasuo, M. 2016. *Media hanskassa. Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2016*. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Valtion liikuntaneuvosto, Nuorisosiain neuvottelukunta ja Nuorisotutkimusverkosto.

Minkkinen, J. 2011. *Opettaja ja lasten hyvinvointi*. Teoksessa A. Oksanen & M. Salonen (toim.) *Toiminnallisia loukkuja: hyvinvointi ja eriarvoisuus yhteiskunnassa*. Tampere: Tampere University Press, 63–87.

Minkkinen, J. 2015. *Lapsen hyvinvointimalli. Lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 2063.

Mulari, H. & Vilmilä, F. 2016. *Medioitunutta vapaa-aikaa – Näkökulmia vuorovaikutukseen ja mediaharrastuksiin*. Teoksessa J. Merikivi, S. Myllyniemi & M. Salasuo (toim.) *Media hanskassa. Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2016*. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Valtion liikuntaneuvosto, Nuorisosiain neuvottelukunta ja Nuorisotutkimusverkosto, 125–136.

Mullan, K. & Higgins, D. 2014. *A safe and supportive family environment for children: key components and links to child outcomes*. Occasional Paper No. 52. Canberra: Australian Government, Department of Social Services.

Mäntylä, N., Kivelä, J., Ollila, S. & Perttola, L. 2013. *Pelastakaa koulukiusattu! Kunnallisan kehittämissäätiön Tutkimusjulkaisu-sarjan julkaisu nro 70*.

Nuorisolaki. 21.12.2016/1285. Viitattu 9.6.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2016/20161285?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=nuorisolaki#a1285-2016>

Nurmi, J-E. 1998. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehitys kontekstissään. 1.–3. painos. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY, 256–274.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 8.4.2020 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Jokaiselle lapselle ja nuorelle mahdollisuus mieleiseen harrastukseen -työryhmän raportti. Viitattu 9.4.2020 https://minedu.fi/documents/1410845/4449678/Jokaiselle+lapselle+ja+nuorelle+mahdollisuus+mieleiseen+harrastukseen_raportti.pdf/50642077-c9ac-4687-b591-fddfae1246a0

Oranen, M. 2001. Taistelut ja tulokset. Lasten kokemuksia jakamassa. Teoksessa M. Oranen (toim.) Perheväkivallan varjossa. Raportti lapsikeskeisen työn kehittämistä. Helsinki: Ensi- ja turvakotien liiton julkaisu 30.

Paavonen, J., Roine, M., Korhonen, P., Valkonen, S., Pennonen, M., Partanen, J. & Lahikainen, R. 2011. Media ja lasten hyvinvointi. Duodecim 127(15), 1563–1570.

Palmer, S., Brown, R., Rae-Grant N. & Loughlin, M. 1999. Responding to Children's Disclosure of Familial Abuse: What Survivors Tell Us. Child Welfare 78(2), 259–282.

Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tie-teenteoria. Teoksessa J. Perttula & Latomaa, T (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115–162.

Perusopetuslaki. 21.8.1998/628. Viitattu 10.4.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P25>

Perusopetuslaki. 30.12.2013/1267. Viitattu 9.4.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P29>

Poikolainen, J. 2014. Lasten positiivisen hyvinvoinnin tutkimus – metodologisia huomioita. *Nuorisotutkimus* 32(2), 3–22.

Pulkkinen, L. 2002. Koti, koulu ja yksityinen elämänpiiri hyvän elämän ankkureina. Teoksessa A. Rönkä & U. Kinnunen (toim.) *Perhe ja vanhemmuus. Suomalainen perhe-elämä ja sen tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–29.

Pääkkönen, H. 2010. *Perheiden aika ja ajankäyttö*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 976. Tutkimuksia 254. Helsinki: Tilastokeskus.

Pörhölä, M. 2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä – Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa Autio, M., Eräranta, K. & Myllyniemi, S. (toim.) *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja 2008*. Julkaisuja 84. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimus-verkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta, Stakes, 94–104.

Pörhölä, M. & Kinney, T. 2010. *Bullying: Context, Consequences, and Control*. Barcelona: Editorial Aresta.

Repo, K. 2009. *Lapsiperheiden arki*. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1479.

Ristikari, T., Keski-Säntti, M., Sutela, E., Haapakorva, P., Kiilakoski, T., Pekkarinen, E., Kääriälä, A., Aaltonen, M., Huotari, T., Merikukka, M., Salo, J., Juutinen, A., Pesonen-Smith, A. & Gissler, M. 2018. *Suomi lasten kasvuympäristönä. Kahdeksantoista vuoden seuranta vuonna 1997 syntyneistä*. Raportti 7/2018. Helsinki: Terveystieteiden tutkimuskeskus, Nuorisotutkimusverkosto, Helsingin yliopisto, Oikeusministeriö, Oulun yliopisto.

Saarinen, A., Airio, I., Kaikkonen, R. & Luoma, M-L. 2013. Onnellisuus erityyppisillä asuinalueilla. *Yhteiskuntapolitiikka* 78(5), 520–532.

Salmi, M. 2004. Arkielämä kokoaa yhteen työn ja perheen. Teoksessa M. Salmi & J. Lammi-Taskula (toim.) Puhelin, mummo vai joustava työaika? Työn ja perheen yhdistämisen arkea. Helsinki: Stakes, 11–28.

Salmi, M. & Kestilä, L. 2019. Toimeentulokokemukset ja hyvinvoinnin erot alakoulu-
laisten perheissä. Työpaperi 22/2019. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Salmi, M. & Lammi-Taskula, J. 2014. Työn ja perheen yhteensovittaminen hyvinvoinnin
tekijänä. Teoksessa J. Lammi-Taskula & S. Karvonen (toim.) Lapsiperheiden hyvinvointi
2014. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 38–51.

Salmi, M. & Närvi, J. 2017. Johdanto. Teoksessa M. Salmi & J. Närvi (toim.) Perheva-
paat, talouskriisi ja sukupuolten tasa-arvo. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 8–
35.

Salmi, M., Närvi, J. & Lammi-Taskula, J. Köyhyys, toimeentulokokemukset ja hyvin-
vointi lapsiperheissä. Teoksessa S. Karvonen & M. Salmi (toim.) Lapsiköyhyys Suo-
messä 2010-luvulla. Työpaperi 30/2016. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 13–
44.

Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Gaudeamus.

Sinkkonen, J. 2012. Mitä lapsi tarvitsee hyvään kasvuun. Helsinki: WSOY.

Slonje, R. & Smith, P. 2008. Cyberbullying: Another main type of bullying? Scandi-
navian Journal of Psychology 49(2), 147–154.

Statham, J. & Chase, E. 2010. Childhood Wellbeing: A brief overview. Childhood Well-
being Research Centre. Briefing Paper 1. (https://www.researchgate.net/publication/242676811_Childhood_Wellbeing_A_Brief_Overview)

Stebbins, R. 2017. Leisure's legacy: Challenging the common sense view of free time.
Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Suomen perustuslaki 11.6.1999/731. Viitattu 14.5.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731#L2P6>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2018. Kouluterveyskysely: Perheen yhteinen aika heijastuu vahvasti lapsen hyvinvointiin ja oppimiseen. Viitattu 20.4.2020. <https://thl.fi/fi/-/kouluterveyskysely-perheen-yhteinen-aika-heijastuu-vahvasti-lapsen-hyvinvointiin-ja-oppimiseen>

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2019. Kouluterveyskyselyn tulokset 2017 ja 2019. Perusopetus 4. ja 5. luokka. Viitattu 15.4.2020, 20.4.2020, 21.04.2020. https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_perustulokset2

Trend, D. 2007. Everyday Culture. Finding and Making in a Changing World. Boulder: Paradigm Publishers.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 9. uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuononen, P. 2008. Asiaa aikuisille! Lapset ja nuoret kertovat omien oikeuksiensa toteutumisesta Suomessa. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 4:2008. Viitattu 7.5.2020. <http://lapsiasia.fi/wp-content/uploads/2015/04/asiaa-aikuisille.pdf>

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Viitattu 18.4.2020. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf

Törrönen, M. 2014. Everyday happiness. The everyday life and well-being of families with children. Helsinki: Unigrafia.

Valtioneuvoston kanslia. 2019. Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. Viitattu 10.4.2020. http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN_2019_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Virta, J. & Lintunen, T. 2012. Vuorovaikutustaitojen soveltaminen koulussa nostaa esille opettaja-oppilassuhteen jännitteitä. *Kasvatus* 43(1), 31–43.

Virta, M., Asanti, R., Junttila, N., Koivusilta, L., Koski, P. & Virta, A. 2012. Mistä syntyy turvallisuuden tunne koulussa? Teoksessa E. Lindfors (toim.) *Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Oppilaitosten turvallisuuden ja turvallisuuskasvatuksen tutkimus- ja kehittämissaasteita*. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö, 120–134.

Wallin, A., Helenius, J., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. 2015. Eläytymismenetelmän ensimmäiset kolme vuosikymmentä: menetelmällisestä erikoisuudesta vakiintuneeksi tutkimusmetodiksi. *Kasvatus* 46(3), 247–259.

Yleissopimus lapsen oikeuksista. 60/1991. Viitattu 18.4.2020. https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2#idp447868160

Žumárová, M. 2015. Computers and children's leisure time. *Social and Behavioral Sciences* 176, 779–786.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupalomake

Hyvä huoltaja,

Olen Turun opettajankoulutuslaitoksen maisterivaiheen opiskelija. Luokanopettajan opintoihini sisältyy pro gradu -tutkielman tekeminen, ja haluaisin kerätä tutkimusaineistoni lapsenne luokalta.

Toivon, että lapsenne voisi osallistua tutkimukseen, jossa tutkitaan lasten käsityksiä arjesta. Tutkimus toteutetaan oppitunnin aikana kirjallisena tehtävänä, jossa oppilaat kirjottavat arjesta pienen kuvitteellisen tarinan.

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Tutkimukseen osallistuvien lasten nimiä ei kerätä, eikä tutkimustuloksista voi tunnistaa yksittäistä oppilasta.

Pyydän, että täyttäisitte oheisen huoltajan suostumuksen ja palauttaisitte sen lapsenne opettajalle --- mennessä.

Mikäli haluatte lisätietoja tutkimuksesta, voitte ottaa minuun yhteyttä. Alla yhteystietoni.

Ystävällisin terveisin,
Meri Nikkari
puh. -----
sähköpostiosoite: -----

Leikkaa tästä ja palauta opettajalle --- mennessä

Suostun, että lapseni _____ osallistuu tutkimukseen.
(lapsen nimi)

En suostu, että lapseni _____ osallistuu tutkimukseen.
(lapsen nimi)

Päiväys

Huoltajan allekirjoitus

Liite 3. Esimerkki teeman “positiiviset sosiaaliset suhteet” muodostuksesta

