



Oikarinen Minna & Pelkonen Essi

Liikuttavat oppimisympäristöt päiväkodissa – Esiopetusikäisten kokemuksia

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma

Varhaiskasvatus

2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Liikuttavat oppimisympäristöt päiväkodissa – Esiopetusikäisten kokemuksia (Minna Oikari-
nen & Essi Pelkonen)

Pro gradu -tutkielma, 69 sivua, 4 liitesivua

Huhtikuu 2023

Monipuolinen liikkuminen ja riittävä fyysinen aktiivisuus ovat välttämättömiä alle kouluikäisen lapsen kokonaisvaltaiselle kehitykselle. Fyysisessä aktiivisuudessa on merkittäviä eroja lasten välillä. Viidenes lapsista ei saavuta varhaiskasvatuksella tavoitteeksi asetettua kahden tunnin fyysisen aktiivisuuden määrää varhaiskasvatuspäivän aikana. Esiopetus on merkittävässä asemassa lasten päivittäisen liikunnan mahdollistajana ja liikunnallisen elämäntavan rakentajana. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen liikuntaolosuhteilla on yhteys myös päiväkodissa olevien lasten motoristen taitojen kehitykseen. Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitetään lasten kokemuksia esiopetuksen ja sitä täydentävän varhaiskasvatuksen liikuntaympäristöistä. Lasten kokemusten kuuleminen ja siitä saadun tiedon hyödyntäminen varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kehittämisessä on tärkeää.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää esikouluikäisten lasten kokemuksia esiopetuspäivän aikana tapahtuvasta liikunnasta sekä liikunnan mahdollistavista oppimisympäristöistä. Tutkimuksessa tarkastellaan, millaisia liikuntaleikkejä lapset esiopetuspäivän aikana leikkivät ja millaisissa fyysisissä ympäristöissä lapset liikkuvat. Tutkimuksella pyritään vahvistamaan liikuntaa tukevien oppimisympäristöjen kehittämistä varhaiskasvatuksessa, sekä kuulla lasten kokemuksia heitä koskevissa asioissa.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena ja siinä hyödynnettiin fenomenologista lähestymistapaa. Aineisto koostuu 11 esikouluikäisen lapsen parihaastattelusta ja yhdestä yksilöhaastattelusta. Haastateltavia esikoululaisia oli yhteensä 23. Haastattelut toteutettiin teemahaastattelun keinoin ja haastattelun tukena käytettiin kuvia. Haastatteluaineisto kerättiin syksyllä 2022 kahdessa erilaisessa ympäristössä sijaitsevassa päiväkodissa lasten esikoulupäivän aikana. Haastatteluaineiston analyysi tehtiin käyttäen teoriasidonnaista sisällönanalyysia.

Tutkimustulokset osoittivat, että lasten omiin kokemuksiin perustuen lapset liikkuvat esiopetuksessa monipuolisissa ympäristöissä. Liikunta on motoristen perustaitojen kehittymisen näkökulmasta monipuolisinta päiväkodin omassa liikuntasalissa. Myös aikuisen suunnittelema ja ohjaama liikunta painottuu liikuntasalissa tapahtuvaan liikuntaan. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että lapset ovat fyysisesti aktiivisia päiväkodin omalla piha-alueella omaehtoisen leikin aikana. Liikuntaan innostavat telineet ja välineet lisäävät fyysisistä aktiivisuutta. Esiopetuksessa lapsille tärkeitä oppimisympäristöjä ovat myös päiväkodin luonnonvaraiset ja rakennetut lähiympäristöt. Tutkimustulokset ovat linjassa aiempien tutkimustulosten kanssa.

Avainsanat: esiopetus, varhaiskasvatus, fyysinen aktiivisuus, liikunta, oppimisympäristöt

Sisältö

1. Johdanto	4
2. Alle kouluikäisten lasten liikkuminen	7
2.1 Alle kouluikäisen lapsen motorinen kehitys	8
2.2 Alle kouluikäisen lapsen fyysinen aktiivisuus	11
2.3 Liikuntakasvatus varhaiskasvatuksessa	14
2.4 Liikuntakasvatus ohjaavissa asiakirjoissa	15
3. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt	18
3.1 Päiväkoti fyysisenä tilana	18
3.2 Varhaiskasvatuksen sosiaaliset ja didaktiset oppimisympäristöt	20
3.3 Varhaiskasvatuksen paikalliset oppimisympäristöt	21
3.4 Oppimisympäristöt liikkumisen mahdollistajana.....	23
4. Tutkimuksen toteutus	26
4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	26
4.2 Tutkimuksen lähestymistapa.....	27
4.3 Aineiston keruu.....	29
4.4 Aineiston analyysi	34
4.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	43
5. Tutkimustulokset	47
5.1 Motoristen perustaitojen harjoittelu päiväkodin ympäristöissä	47
5.1.1 Päiväkodin liikuntasali liikuntaympäristönä.....	47
5.1.2 Päiväkodin sisätilat liikuntaympäristönä.....	50
5.1.3 Päiväkodin piha-alue liikuntaympäristönä	53
5.1.4 Päiväkodin lähiympäristö liikuntaympäristönä	55
5.1.5 Muu lähiympäristö liikuntaympäristönä	57
5.2 Fyysistä aktiivisuutta lisäävät tekijät päiväkodissa.....	58
5.2.1 Omaehtoinen leikki ja ulkona leikkiminen	59
5.2.2 Fyysisen ympäristön tarjoamat mahdollisuudet.....	60
5.2.3 Telineet ja välineet	61
6. Pohdinta	63
6.1 Johtopäätökset.....	63
6.1.1 Liikuntasali monipuolisen liikunnan ympäristönä	63
6.1.2 Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt fyysisen aktiivisuuden mahdollistajina.....	65
6.2 Lopuksi.....	67
Lähteet	70

1. Johdanto

Opetus- ja kulttuuriministeriön laatima Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset (2016) määrittelevät, että alle kouluikäisen lapsen tulisi liikkua vähintään kolme tuntia päivittäin, jotta lapsen suotuisa kasvu ja kehitys mahdollistuisivat ja liikunnallinen elämäntapa tulisi osaksi lapsen arkea. Kolmesta tunnista kahden tunnin ajan suositellaan sisältävän reipasta liikuntaa ja yhden tunnin ajan voimakkaasti kuormittavaa liikuntaa (Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset, 2016, s. 13–14). Piilo-tulosraportin mukaan 4–6-vuotiailla fyysisen aktiivisuuden suositus toteutui yli 90 prosentilla lapsista, mutta yhden tunnin reippaan liikunnan suositukseen ylsi vain 46–85 prosenttia lapsista (Sääkslahti, Mehtälä & Tammelin, 2021, s. 193–194). Pulli (2013) kirjoittaa, kuinka pienillä lapsilla liikkuminen on samankaltainen kehityksellinen tarve kuin ravinto ja riittävä uni. Lapsille liikkuminen ja oman kehon käyttö on luontaista, ja aikuisen tehtävänä on mahdollistaa monipuolinen päivittäinen liikkuminen ja kannustaa liikunnan ilon etsimiseen (Pulli, 2013, s. 7). Fyysisessä aktiivisuudessa on merkittäviä eroja lasten välillä ja erityisesti kohtuukuormitteisen fyysisen aktiivisuuden tasot jäävät alhaisiksi (Kyhälä, 2023).

Ruokonen, Norra ja Karvinen (2009) esittävät, että Nuori Suomi -selvityksen mukaan päiväkodit ovat erityisasemassa alle kouluikäisten lasten riittävän liikunnan tukemisessa. Julkaisussa todetaan, että lasten riittävä fyysinen aktiivisuus edellyttää, että lähiympäristö kannustaa päivittäiseen liikuntaan. Varhaiskasvatuksessa päivittäiset ulkoiluhetket, ohjatut toiminnot ja siirtymätilanteet ovat hyviä mahdollisuuksia lasten liikunnan lisäämiseen (Ruokonen ym., 2009, s. 6–8). Varhaiskasvatus on merkittävässä asemassa lasten päivittäisen liikunnan mahdollistajana ja rakentajana (Kyhälä, Reunamo, Valtonen & Ruismäki, 2020).

Opetushallituksen (OPH, 2016) laatimassa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että esiopetuksen tehtävänä on tarjota lapsille monipuolisia liikkumisen kokemuksia sekä ohjatun liikunnan että päivittäisen omaehtoisen liikkumisen kautta. Esiopetuksessa luodaan pohjaa liikunnalliselle elämäntavalle ja vahvistetaan lasten motoristen taitojen kehittymistä (OPH, 2016, s. 37–38). OPH:n (2022) laatimassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa kirjoitetaan, että varhaiskasvatuksen oppimisympäristöillä tarkoitetaan lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta tukevia tiloja, välineitä, paikkoja ja käytäntöjä. Oppimisympäristöjen tulee kannustaa liikkumiseen, leikkiin, tutkimiseen ja ilmaisuun (OPH, 2022, s. 34–35).

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen eli Karvin (2019) tutkimuksessa varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumisesta päiväkodeissa selviää, että suunnitelmallista, lapsia hengästyttävää liikuntaa toteutettiin alle viidennessä tutkimukseen vastanneiden ryhmissä. Julkaisusta käy ilmi, että puolessa ryhmistä ei ollut liikuntavälineitä lasten vapaassa päivittäisessä käytössä. Varhaiskasvatuksen liikuntakasvatukseen kiinnitettiin tutkimuksen mukaan kuitenkin huomiota ja sen toteutumista osattiin arvioida (Karvi, 2019, s. 90–91, 157). Sääkslahden ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa selvitettiin päiväkotien liikuntaolosuhteiden yhteyttä lasten motorisiin taitoihin. Tutkimuksen tulosten mukaan päiväkotien liikuntaolosuhteissa oli merkittäviä eroja. Sekä lasten käytössä olevat liikuntaympäristöissä ja niiden hyödyntämisessä havaittiin eroavaisuuksia. Tutkimus osoitti sen, että liikuntaolosuhteilla on yhteys päiväkodissa olevien lasten motorisiin taitoihin (Sääkslahti ym., 2018). Lasten kokemuksia varhaiskasvatuksen liikunnasta on tutkittu vähemmän. Osana Piilo-hankkeen tutkimusta (Sääkslahti ym., 2021) on tehty lasten haastatteluja, joissa lapset kertoivat kuvaparien avulla omista käsityksistään liikunnasta ja liikkumisestaan.

Tässä pro gradu -tutkimuksessa tutkimme lasten kokemuksia esiopetuksen ja esiopetusta täydentävän varhaiskasvatuksen fyysisistä liikuntaympäristöistä. Selvitimme, millaisissa ympäristöissä lapset esiopetus- ja päiväkotipäivän aikana liikkuvat, ja mitkä tekijät vaikuttavat lasten fyysiseen aktiivisuuteen esiopetuksessa. Haastatteleamalla lapsia aiheesta saimme arvokasta tietoa heidän kokemuksistaan. Roos (2015, s. 22) kirjoittaa, että lasten kokemuksista saatua tietoa voidaan käyttää varhaiskasvatustoiminnan kehittämisessä ja arvioinnissa.

Esiopetusta säätelevät perusopetuslaki (21.8.1998/628) sekä OPH:n (2016) laatima Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Päiväkodissa tai perhepäivähoidossa järjestettävään esiopetukseen sovelletaan myös varhaiskasvatuslakia (13.7.2018/540) sekä OPH:n (2022) laatimia varhaiskasvatussuunnitelman perusteita. Käytämme päiväkodissa järjestettävästä lakisääteisen esiopetusajan lisäksi tapahtuvasta varhaiskasvatuksesta termiä esiopetusta täydentävä varhaiskasvatus. Tätä termiä käytetään myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022, s. 64).

Tutkielman alussa esittelemme tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ja teoreettista viitekehystä. Ensimmäisessä luvussa käsittelemme alle kouluikäisen lapsen motorista kehitystä ja määrittelemme fyysisen aktiivisuuden käsitteen. Perehdymme myös varhaiskasvatuksen liikuntaan ja sitä ohjaaviin asiakirjoihin. Kolmannessa luvussa tarkastelemme varhaiskasvatuksen oppimis-

ympäristöjä Mannisen ja kollegoiden (2007) oppimisympäristöjaottelua hyödyntäen. Syvennymme erityisesti lasten esiopetuspäivän aikaiseen liikuntaan vaikuttaviin tekijöihin. Myöhemmin tutkimuksessamme esittelemme tutkimuksen toteutusta, aineiston keruun vaiheita ja analyysiä. Tutkimus toteutettiin laadullisena ja käytimme analysoinnissa teoriasidonnaista sisälönanalyysiä. Tässä luvussa pohdimme myös tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Esitämme tutkimustulokset luvussa viisi vastaten ensin esiopetuksen liikuntaympäristöjä koskevaan tutkimuskysymykseen ja toisessa alaluvussa fyysistä aktiivisuutta koskevaan tutkimuskysymykseen. Tutkielman viimeinen luku käsittelee tutkimustulosten perusteella tekemiämme johtopäätöksiä sekä niiden suhdetta aiempiin tutkimustuloksiin. Hyödynnämme tämän tutkimuksen teoriaosuudessa Pelkosen (2019) kandidaatintyötä ”Alle kolmevuotiaiden lasten liikuntakasvatus päiväkodissa” sekä Lehtiniemen ja Oikarisen (2021) kandidaatintyötä ”Liikunnan myönteinen vaikutus ADHD-diagnosoitujen lasten oppimiseen”.

Pro gradu -tutkimus on toteutettu yhteistyössä Oulun kaupungin Puoli päivää pihalla -hankkeen kanssa. Vuosina 2020–2023 järjestetyn Puoli päivää pihalla -hankkeen tavoitteena on lisätä liikuntaa varhaiskasvatuspäivään, vahvistaa henkilöstön osaamista ja myönteistä ilmapiiriä, lisätä luonnon ja ulkotilojen käyttämistä oppimisympäristöinä ja varmistaa jokaisen lapsen mahdollisuus monipuoliseen ulkoiluun ja liikunnan iloon joka päivä, sekä kehittää perheliikuntaa yhdessä kolmannen sektorin kanssa (Oulun kaupunki, 17.4.2023).

2. Alle kouluikäisten lasten liikkuminen

Tässä luvussa käsitellään alle kouluikäisten lasten liikkumista. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastellaan alle kouluikäisten lasten motorisen kehityksen peruselementtejä ja perehdytään motoristen perustaitojen oppimiseen. Toisessa alaluvussa avataan fyysisen aktiivisuuden käsitettä sekä sitä, millaisia fyysisen aktiivisuuden muotoja alle kouluikäisten lasten liikkumisessa tunnustetaan. Luvut 2.3 ja 2.4 painottuvat liikuntakasvatuksen muotoihin ja järjestämiseen varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.

Liikunnalla tarkoitetaan energiankulutusta lisäävää tarkoituksenmukaista hermoston ohjaamaa lihasten toimintaa, jolla tähdätään ennalta harkittuihin tavoitteisiin, tavoitteita palveleviin liikesuorituksiin tai liikunnan tuottamiin elämyksiin (Liikkumissuositus 7–17-vuotialle lapsille ja nuorille, 2021, s. 13). Liikuntaa voi toteuttaa monipuolisissa ympäristöissä sekä erilaisissa yhteisöissä ja se voi olla ohjattua, omaehtoista sekä käynnistyä spontaanisti (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2017).

Fyysinen aktiivisuus on kaikkea lihasten tahdonalaista energiankulutusta lisäävää toimintaa ja kaikki liikunta on fyysistä aktiivisuutta (Liikkumissuositus 7–17-vuotiaille lapsille ja nuorille, 2021, s. 13). Lapsen fyysinen aktiivisuus on fyysisesti aktiivista leikkiä, tapa tutkia ympäristöä ja omaa kehoa (Korhonen, Sääkslahti & Tammelin, 2021, s. 13). Liikkumisen käsitteellä tarkoitetaan kaikenlaista fyysistä aktiivisuutta, kuten leikkejä, pelejä, liikuntaa, urheilua, omatoimista ja koulupäivän aikana liikkumista sekä aktiivisia siirtymiä (Liikkumissuositus 7–17-vuotiaille lapsille ja nuorille, 2021, s. 13).

Tässä tutkimuksessa keskitymme lasten liikuntaan, joka on Sääkslahden (2018) mukaan kaikkea sellaista käyttäytymistä, jossa lapsi tuottaa itse liikkeen tai joutuu käyttämään asennon säilyttämiseen lihashermojärjestelmän aktiivista toimintaa sekä kognitiivisia toimintojaan. Tunnistamme tutkimuksessa käsitteiden määritelmät ja eroavaisuudet, mutta lapsia haastateltaessa käytimme vain liikunnan käsitettä selkeyden ja lapsilähtöisyyden vuoksi, sillä arkisessa käytössä sillä tarkoitetaan usein myös liikkumista sekä fyysistä aktiivisuutta.

Liikkuessaan lapsi tutkii, testaa, vertailee ja tekee johtopäätöksiä pelien, leikkien ja kisailujen muodossa (Pönkkö & Sääkslahti, 2017). Lapsilla luontainen liikkuminen ja liikunnallinen elämäntapa näkyvät omin lihasvoimin kulkemisena yhtäjaksoisen paikallaan pysymisen välttämisenä ja useimmiten valintoina, jolloin lapsi valitsee mieluummin fyysisesti aktiivisemmän ta-

van tehdä asioita (Sääkslahti, 2018). Fyysisesti passiiviset ajanviettotavat, kuten television katselu ja yhtäjaksoiset istumisjaksot omaksutaan suhteellisen pysyvinä ominaisuuksina jo varhaislapsuudessa (Soini & Sääkslahti, 2022). Yhtä lailla myös fyysisesti aktiivinen elämäntapa omaksutaan Jaakkolan ja kollegoiden (2017) mukaan usein jo lapsuudessa, ja tästä syystä kasvatusympäristöjen merkitys liikunnallisen elämäntavan edistäjinä korostuu.

Alle kouluikäisten lasten liikkumista on tutkittu Suomessa viime vuosina laajasti esimerkiksi Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisessä tiedekunnassa ja Helsingin yliopistossa. Tutkimukset ovat koskeneet esimerkiksi lasten motorisia taitoja (esim. Laukkanen ym., 2020; Niemistö, Finni, Cantell, Korhonen & Sääkslahti, 2020; Sääkslahti, ym. 2018) ja lasten fyysistä aktiivisuutta, joissa tutkimusmenetelmät ovat olleet monipuolisia (esim. Kyhälä, 2023; Sääkslahti ym., 2021). Tutkimukset ovat osoittaneet sen, että varhaiskasvatuksella on merkittävä rooli lasten liikkumisen mahdollistajana, ja varhaiskasvatus voi joko mahdollistaa tai estää lasten liikkumista (esim. Kyhälä ym., 2020; Sääkslahti ym., 2018).

2.1 Alle kouluikäisen lapsen motorinen kehitys

Motoriseksi kehitykseksi kutsutaan niitä prosesseja, jossa lapsi oppii ja omaksuu uusia liikuntataitoja ja liikemalleja (Soini & Sääkslahti, 2022). Näissä kehitysprosesseissa lapsi oppii aluksi tahdonalaista liikkumista ja myöhemmin tapahtuu motoristen taitojen laadullista kehitystä (Sääkslahti, 2018). Motoristen taitojen oppiminen on usein implisiittistä, ja tapahtuu osana lasten luonnollisia toimintoja, kuten leikkimistä ja liikkumista, ettei lapsi huomaa motorisen kehityksen tapahtuvan (Donnelly, Mueller & Gallahue, 2017).

Motoriset perustaidot ovat liikkumisen taitoja tai niiden yhdistelmiä, joita ihminen tarvitsee jokapäiväisessä elämässä selviytymiseen (Sääkslahti, 2018). Jaakkolan (2017) mukaan motoriset perustaidot voidaan jakaa tasapainotaitoihin, liikkumistaitoihin ja välineenkäsittelytaitoihin. Tasapainotaitoihin kuuluu esimerkiksi kääntyminen, heiluminen sekä taivuttaminen ja liikkumistaitoihin kuuluu esimerkiksi käveleminen, juokseminen, kiipeäminen ja hyppääminen (Jaakkola, 2017). Donnelly ja kollegat (2017) jakavat tasapainotaidot staattisiin ja dynaamisiin tasapainotaitoihin. Staattiset tasapainotaidot ovat kykyjä havaita kehon osien suhteen muutokset ja kykyä mukautua nopeasti ja tarkasti kehon vakauden muutoksiin kompensoivilla liikkeillä. Dynaamiset tasapainotaidot ovat kykyä hallita kehoa sen liikkuessa ohjaamalla painoa toiminnan vaatimalla tavalla esimerkiksi siirtämällä painoa käsistä jalkoihin lapsen liikkuessa karhukävelyä (Donnelly ym., 2017).

Liikkumistaidot ovat taitoja, joita tarvitaan itsenäiseen liikkumiseen paikasta toiseen (Sääkslahti, 2018). Välineenkäsittelytaitoihin sisältyy esimerkiksi heittäminen, potkaiseminen ja kiinni ottaminen (Jaakkola, 2017). Donnellyn ja kollegoiden (2017) mukaan välineenkäsittelytaidot voidaan jakaa hienomotorisiin ja karkeamotorisiin käsittelytaitoihin. Karkeamotoriset taidot edellyttävät suurten lihasryhmien liikettä, kuten vieritystä, työntämistä, vetämistä ja pomputtelua. Hienomotorisia käsittelytaitoja ovat esimerkiksi kynän ja saksien käyttö, johon tarvitaan kehon pienempien lihasryhmien käyttöä (Donnelly ym., 2017). Ensin kehittyvät karkeamotoriset taidot ja sitten vasta hienomotoriset taidot (Sääkslahti, 2018). Monipuolisemmat luokittelut löytyvät taulukosta 1, joka perustuu Donnellyn ja kollegoiden (2017) sekä Jaakkolan (2017) tutkimuksiin. Hyödynnämme tätä motoristen perustaitojen luokittelua myös tutkimuksemme aineiston analyysin teoriapohjana.

TAULUKKO 1. Motoriset perustaidot (Donnelly ym., 2017; Jaakkola, 2017).

Motoriset perustaidot		
Tasapainotaidot	Liikkumistaidot	Välineenkäsittelytaidot
kääntyminen	käveleminen	heittäminen
ojentaminen	juokseminen	kiinniottaminen
taivuttaminen	ponnistaminen	potkaiseminen
pyörähtäminen	loikkaaminen	kauhaiseminen
heiluminen	hyppääminen esteen yli	iskeminen
kieriminen	laukkaaminen	lyöminen ilmasta
pysähtyminen	liukuminen	pomputteleminen
väistyminen	harppaaminen	kierittäminen
tasapainoilu	kiipeäminen	potkaiseminen ilmasta

Jaakkolan (2017) mukaan motorinen kehitys on lapsuudessa nopeimmillaan ja kehittymisen prosessi tapahtuu perimän ja kasvuympäristön yhteisvaikutuksessa. 3–8-vuotiaat lapset kuuluvat motoristen perustaitojen oppimisen vaiheeseen (Donnelly ym., 2017). Jaakkolan (2017) mukaan tämä vaihe on erityisen tärkeä niin sanotun motoriikan kivijalan kehittymisen kannalta, joka toimii perustana muiden lajitaitojen sekä uusien liikuntataitojen oppimiselle. Tällöin lapsen on hyvä saada monipuolisia liikuntakokemuksia ja päästä harjoittelemaan erilaisia taitoja (Jaakkola, 2017). 3–6-vuotiaana lapsi oppii tyypillisesti seisomaan yhdellä jalalla, kävelemään

kapealla alustalla, hyppäämään ja juoksemaan taitavammin, sekä käsittelemään palloja monipuolisesti (Soini & Sääkslahti, 2022). Motoriset perustaidot olisi hyvä olla hallinnassa esikouluikässä tai kouluun siirryttäessä (Sääkslahti, 2018).

Motorisen oppimisen tutkimuksessa keskitytään mitattavuuden sijaan tarkastelemaan harjoitusten ja kokemuksen aiheuttamiin suhteellisen pysyviin muutoksiin motorisessa käyttäytymisessä (Donnelly ym., 2017). Salpa (2007) kirjoittaa, että jokainen lapsi kehittyy omaan tahtiinsa ja saavuttaa uusia liikkumisen taitoja yksilöllisessä rytmisessä. Lapsen kehitystä tutkiessa on voitu asettaa normaalin kehityksen kaavioita, joiden avulla kehityksen viivästymät tai puutteet voidaan huomata ja kehitystä voidaan tukea oikeaan suuntaan. Salpa esittää, että normaalin kehityksen vaihtelu on kuitenkin suuri, ja kehitysnopeus vaihtelee sekä lasten välillä että yksilön kasvun aikana. Kehitys on aina päällekkäistä ja valmistavaa: kun lapsi oppii uuden motorisen taidon, on hän samalla oppinut paljon muitakin taitoja. Nämä taidot taas ovat välttämättömyyksiä seuraavan taidon oppimiselle (Salpa, 2007, s. 9–10).

Jokainen motorinen toiminto perustuu ympäristön moniaistiseen havaitsemiseen (Donnelly ym., 2017). Jaakkola (2017) kuvailee tätä ekologisen teorian kautta, jonka mukaan motoristen taitojen oppiminen sekä liikkeiden koordinoituminen syntyvät vuorovaikutuksessa oppijan ja tämän oppimisympäristön välillä. Hän kuvailee ekologisen teorian perusilmiöitä kahden käsitteen kautta: kehon vapausasteet ja kehon itsejärjestäytyminen. Näillä tarkoitetaan sitä, että teorian mukaan päätöksenteko on osa liikuntataitojen oppimisprosessia, eli ennen varsinaista liikuntasuoritusta tapahtuu paljon ympäristön havaitsemiseen ja päätöksentekoon liittyvää ajattelua. Hänen mukaansa vasta päätöksentekoprosessin jälkeen tapahtuu varsinainen liikuntasuoritus. Oppimisympäristön virikkeet ja niiden tuomat havainnot kannustavat lasta kokeilemaan yhä haastavampia motorisia toimintoja (Jaakkola, 2017). Koska havaitsemisella on merkittävä rooli tietojen, taitojen ja motoriikan oppimisessa, liikuntataitojen puutteellisuudella on löydetty olevan yhteyksiä oppimisen haasteisiin, kuten heikompaan tasapainoon, puutteelliseen kehon ja tilan hahmottamiseen sekä koordinaatiokykyihin (Pönkkö & Sääkslahti, 2017).

Piilo-hankkeessa oli tarkoituksena kehittää lasten liikunnan ilon, fyysisen aktiivisuuden ja motoristen taitojen seuranta (Sääkslahti ym., 2021). Iivonen ja kollegat (2021) esittävät, että Piilo-hankkeen tavoitteena oli löytää keskeiset ja mahdollisimman luotettavasti mitattavat taidot motorisen kehityksen mittaamiseksi. Heidän mukaansa mahdollisimman monipuolisen kuvan saamiseksi 4–6-vuotiaiden lasten motorisista taidoista, tulisi tulkita kaikkia motorisia perustaitoja,

eli aiemmin mainittuja tasapainotaitoja, liikkumistaitoja ja välineenkäsittelytaitoja. Näiden lisäksi he esittävät kehonhahmotustaidot erillisenä kategoriana (Iivonen ym., 2021). Sillä tarkoitetaan suuntien hahmottamisen ja tarpeellisen voimankäytön arvioimisen taitoja (Sääkslahti, 2018).

Niemistö (2021) selvitti väitöskirjatutkimuksessaan suomalaisten päiväkotilasten motorisia perustaitoja, lasten koettua motorista pätevyyttä sekä tutkimukseen osallistuvien lasten perheiden sosioekonomisten taustojen yhteyttä lasten motorisiin taitoihin. Tutkimuksen päätulos oli, että lasten motoriset taidot kehittyvät iän myötä, mutta koettu motorinen pätevyys puolesta laskee iän kasvaessa. Niemistön tutkimuksesta selvisi myös, että maaseudulla asuvat lapset ovat motorisilta taidoiltaan parempia kuin kaupunkiympäristössä asuvat lapset, ja he ulkoilevat päiväkotipäivän jälkeen enemmän kuin kaupungissa asuvat lapset. Yksi tutkimuksen merkittävä tulos oli, että motorisissa taidoissa on eroa sukupuolten välillä. Pojat ovat vahvempia välineenkäsittelytaidoissa ja työt liikkumis- ja osittain tasapainotaidoissa (Niemistö, 2021).

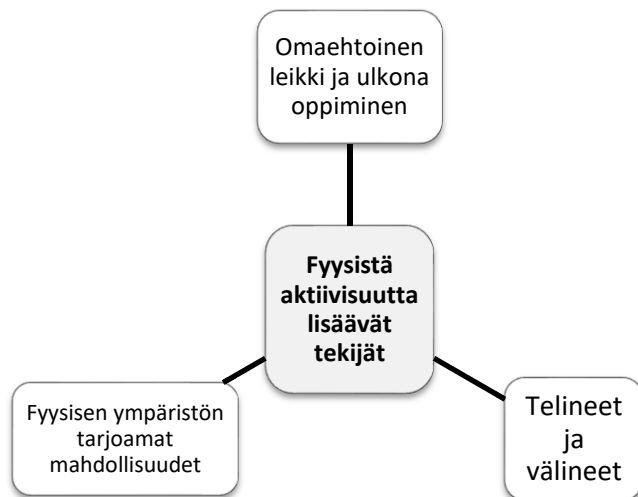
Piilo-tutkimuksen (Sääkslahti ym., 2021) tulokset ovat samansuuntaisia Niemistön (2021) tutkimuksen kanssa. Piilo-tulosraportista selviää, että vanhempien lasten motoriset taidot niin liikkumistaidoissa, tasapainotaidoissa kuin välineenkäsittelytaidoissa ovat paremmat, kuin nuorempien lasten. Myös sukupuolten väliset erot tulevat esille Piilo-tulosraportissa: pojat onnistuivat heitto-kiinniottotehtävässä tyttöjä paremmin, kun taas tytöt olivat selvästi parempia staattisessa tasapainossa, yhdellä jalalla hyppelyssä ja vuorohyppelyssä (Sääkslahti ym., 2021, s. 196).

2.2 Alle kouluikäisen lapsen fyysinen aktiivisuus

Soini ja Sääkslahti (2022) esittävät, että fyysinen aktiivisuus on luonnollinen osa jo pienen lapsen kokemisen ja toimimisen tapoja. Heidän mukaansa lapsi oppii fyysisen aktiivisuuden ja kokeilun kautta tunnistamaan ja ymmärtämään ympäristöään, havainnoimaan omaa kehoaan sekä käyttämään motorisia taitoja. Erityisesti pienten lasten fyysinen aktiivisuus on eri tasoilla kuormittavaa leikkiä, matkojen liikkumista ja erilaista touhuamista sisä- ja ulkotiloissa (Soini & Sääkslahti, 2022). Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositusten (2016) mukaan lasten fyysinen aktiivisuus on varhaiskasvatuksessa suurinta omaehtoisen ja vapaan leikin aikana sekä ohjattujen liikunnallisten sääntöleikkien aikana. Ulkona lapset ovat aktiivisempia kuin sisällä (Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset, 2016, s. 29), josta kerrotaan tarkemmin myöhemmässä teoriaosuudessa.

Sääkslahden (2018) mukaan 4–6-vuotiaiden lasten motoristen taitojen kehittyessä ja monipuolistuessa myös fyysisen aktiivisuuden määrä lisääntyy. Samalla myös yksilöiden väliset erot alkavat kasvaa erityisesti tyttöjen ja poikien välillä, joten on tärkeää, että aikuiset kannustavat kaikkia lapsia fyysiseen aktiivisuuteen (Sääkslahti, 2018). Lapsuusiässä hermosto kehittyy nopeasti, joten on tärkeää, että kaikessa tekemisessä saadaan monipuolisia motorisia harjoitteita (Kalaja, 2017). Ympäristön vaikutuksella tunnistetaan geneettisiin tekijöihin nähden suuri vaikutus lasten fyysisen aktiivisuuden kehitykseen ja vahvistumiseen (Fisher, Smith, Jaarsweld, Sawyer & Wardle, 2015). Lapsen sosiaalinen ympäristö eli hänen perheensä ja muut läheiset, vaikuttavat sekä tietoisesti että tiedostamatta suurella määrällä siihen, kuinka fyysisesti aktiivinen lapsesta kasvaa (Jaakkola ym., 2017).

Sääkslahti (2018) esittää kolme fyysistä aktiivisuutta lisäävää tekijää, joista ensimmäinen kategoria on omaehtoinen leikki ja ulkona leikkiminen. Hänen mukaansa lapset, jotka leikkivät päivittäin paljon ulkona ovat fyysisesti aktiivisempia kuin sisällä aikaa viettävät lapset. Ulkona mahdollistuu erilaisten välineiden käyttäminen, joita ei sisätiloissa pysty rajallisen tilan vuoksi käyttämään (Sääkslahti, 2018). Toinen fyysistä aktiivisuutta lisäävä tekijä on Sääkslahden (2018) mukaan fyysisen ympäristön tuomat mahdollisuudet. Hänen mukaansa esimerkiksi metsässä maaston epätasaisuus sekä puissa kiipeily ja kivien päällä hyppely ovat toimintoja, jotka lisäävät kehon kuormitusta, jolloin energian kulutus lisääntyy ja fyysisen aktiivisuuden intensiteetti kasvaa. Sääkslahti korostaa, että ympäristön tarjoamat elementit innostavat lapsia kokeilemaan, tutkimaan ja leikkimään, eli toimii kannustimena aktiivisempaan toimintaan. Kolmas fyysistä aktiivisuutta lisäävä kategoria on hänen mukaansa telineet ja välineet. Sääkslahti esittää, että vaikka lapsi ei välttämättä tarvitse leikkeihinsä välineitä, niillä on silti fyysistä aktiivisuutta lisäävä vaikutus. Esimerkiksi erilaiset leikkivälineet kuten vanteet, narut, nauhat, mailat ja pallot kannustavat leikkeihin ja pelaamiseen ja tällöin innostuvat liikkumiseen (Sääkslahti, 2018). Fyysistä aktiivisuutta lisäävät tekijät löytyvät kuvioista yksi. Käytämme tätä teoriapohjana tutkimuksen teoriasidonnaisessa aineiston analyysissä.



KUVIO 1. Fyysistä aktiivisuutta lisäävät tekijät (Sääkslahti, 2018).

Kyhälä (2023, s. 15) näkee fyysisen aktiivisuuden monitahoisena käyttäytymisenä, jota voidaan mitata sekä tarkastella eri tavoilla riippuen tutkimuksen tavoitteesta. Hän on määrittänyt fyysisen aktiivisuuden intensiteettiä, eli kuormittavuutta käyttämällä Puhl'in, Greavesin, Hoytin ja Baranowskin (1990) kehittämää viisiportaista aktiivisuuden kuormittavuuden luokittelumallia eli CARS-observointimittaria. He ovat määrittäneet tasot portaittain niin, että ensimmäinen porttas on lepotaso ja viides porttas on erittäin rasittavaa fyysistä aktiivisuutta (Puhl ym., 1990, s. 33). Kyhälä (2023) on yhdistänyt omassa tutkimuksessaan kaksi alinta tasoa paikallaanoloa kuvaavaksi tasoksi ja kaksi ylintä tasoa vähintään kohtuukuormitteiseksi fyysiseksi tasoksi. Keskimmaiselle tasolle hän sijoittaa tutkimuksessaan kevyen aktiivisuuden (Kyhälä, 2023, s. 22–23). Hyödynnämme näitä Kyhälän (2023) määritelmiä ja tutkimuksessamme tarkoitamme liikunnan käsitteellä sellaista fyysistä aktiivisuutta, joka on vähintään kohtuukuormittavalla fyysisellä tasolla. Kohtuukuormittavalla tarkoitetaan reipasta fyysistä aktiivisuutta, kuten kävelyä, pyöräilyä ja liikunta- ja hippaleikkejä (Kyhälä, 2023, s. 24).

Mehtälä ja kollegat (2021) osallistuivat Piilo-tutkimuksen tekemiseen, jossa mitattiin 4–6-vuotiaiden lasten fyysistä aktiivisuutta vuosina 2020–2021 sekä koko päivän, että seitsemän tunnin varhaiskasvatuspäivän aikana. Piilo-tulosraportin mukaan 5–6-vuotiaat liikkuvat varhaiskasvatuspäivän aikana 154–158 minuuttia, josta reipasta fyysistä aktiivisuutta oli 46–50 minuuttia, kevyttä liikuntaa keskimäärin 108–109 minuuttia ja paikallaan oloa keskimäärin 272–287 minuuttia eli noin viisi tuntia. Tulosraportissa ilmenee, että 4–6-vuotiaista lapsista 93–99 prosenttia ylitti Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositusten (2016) määrittämän kolmen tunnin

suosituksen koko päivän osalta (Mehtälä ym., 2021 s. 63–70). Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositus (2016) on määrittänyt päiväkotipäivän fyysisen aktiivisuuden tavoitteeksi kaksi tuntia, joka toteutui tulosraportin mukaan 82 prosentilla 4–6-vuotiaista lapsista (Mehtälä ym., 2021, s. 67).

2.3 Liikuntakasvatus varhaiskasvatuksessa

Sääkslahti (2018, s. 153) määrittelee liikuntakasvatuksen toiminnaksi, jossa liikuntaan liittyviä asioita, toimintaa ja ilmiöitä tarkastellaan kasvatuksen näkökulmasta. Jaakkola ja kollegat (2017) kirjoittavat, että liikuntakasvatuksella pyritään tukemaan lasten kokonaisvaltaista suotuisaa kehitystä sekä kannustamaan aktiiviseen elämäntapaan. Liikuntataitojen oppiminen, fyysisen toimintakyvyn kehittäminen sekä positiivisten liikkumiskokemusten luominen ovat tärkeitä liikuntakasvatuksen tavoitteita (Jaakkola ym., 2017, s. 15). Zimmerin (2001) määritelmän mukaan liikuntakasvatus on suunniteltua, ohjattua ja säännöllistä liikuntatunnin kaltaista toimintaa, jossa annetaan tilaa myös lasten ideoille. Liikuntaleikit hän määrittelee lasten leikkilanteissa syntyväksi toiminnaksi, jonka järjestämisessä lapsilla itsellään on päävastuu. Liikunnallinen tarjonta puolestaan on aikuisen valmistamaa ja mahdollistamaa lasten vapaata liikunnallista toimintaa, jonka reunaehdot aikuinen on ennalta määritellyt (Zimmer, 2001, s. 111).

Varhaiskasvatuksen liikuntakasvatuksen tavoitteet voidaan jakaa kahteen osaan: oppia liikkumaan ja oppia liikunnan avulla (Sääkslahti, 2018, s. 16). Laakso (2007, s. 19) täsmentää, että liikuntaan kasvattamisella tarkoitetaan liikunnan itseisarvon korostamista, liikunnallisten taitojen kehittämistä ja fyysisestä kunnosta huolehtimista. Pönkö ja Sääkslahden (2017) mukaan lapsi tarvitsee normaaliin fyysiseen kasvuun ja kehitykseen riittävästi liikkumisen mahdollisuuksia. He kuvailevat, kuinka lapsen lihaksisto, luusto ja hengitys- ja verenkiertoelimistö sekä muut kehon toiminnat kehittyvät ja vahvistuvat liikkumalla, ja lapsi saa edellytyksiä arkielämän fysiikkaa vaativiin tilanteisiin. Liikkumisen mahdollisuuksien myötä lapsen motoriset perustaidot harjaantuvat, jonka jälkeen myös hienomotorisia taitoja vaativat tehtävät, kuten kynän käyttö, mahdollistuvat (Pönkkö & Sääkslahti, 2017).

Laakso (2007) kirjoittaa, että liikunnan avulla voidaan järjestää erinomaisia mahdollisuuksia kognitiivisten taitojen ja sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseen. Laakson mukaan liikunta aktivoi aivotoimintoja ja edistää oppimista. Näiden lisäksi liikunnassa on myös esteettinen ja luovuutta edistävä puoli (Laakso, 2007, s. 21–22). Pönkkö ja Sääkslahti (2017) esittävät, että

erilaiset liikunnalliset pelit, leikit ja kisailut antavat hyviä mahdollisuuksia lisätä lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta ja harjoitella vuorovaikutusta ja tunteiden säätelyä, sekä yhteisten sääntöjen noudattamista. Heidän mukaansa kokeileminen, tutkiminen, vertaileminen ja syy-seuraussuhteiden pohtiminen kehittävät muistia ja helpottavat asioiden mieleen palauttamista eri yhteyksissä ja tilanteissa. He selventävät, että kun lapsi liikkuu itsenäisesti, hän käyttää kaikkia aistejaan ja luo vahvoja muistijälkiä. Lapsen sosioemotionaaliset taidot kehittyvät, kun hän saa harjoitella tunteiden käsittelyä ja ilmaisua hyväksyvässä ja kannustavassa ilmapiirissä sekä keuhollisia ilmaisuja tukena käyttäen (Pönkkö & Sääkslahti, 2017).

Sääkslahti ja kollegat (2018) totesivat päiväkotien liikuntaolosuhteita käsittelevässä tutkimuksessaan, että päiväkodeissa on erilaisia liikuntakasvatuksen suunnitelmia. Tutkimukseen osallistuneista päiväkodeista 54 prosentilla oli oma liikuntakasvatuksen vuosisuunnitelma. Vuosisuunnitelmien lisäksi päiväkodeissa oli esimerkiksi ryhmäkohtaisia liikuntasuunnitelmia, viikoittaisia liikuntatuokiosuunnitelmia ja esimerkiksi Ilo kasvaa liikkuen -ohjelman liikuntasuunnitelma. Tutkimuksen mukaan 19 prosentilla päiväkodeista ei ollut minkäänlaista liikuntakasvatuksen suunnitelmaa (Sääkslahti ym., 2018). Sääkslahti ja kollegat (2018) huomauttavat, että tutkimuksen teon aikaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Sosiaali- ja terveysalan tutkimuskeskus [STAKES], 2005) ei vielä ollut velvoittava asiakirja, joka saattoi vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin.

2.4 Liikuntakasvatus ohjaavissa asiakirjoissa

Varhaiskasvatuslaki (13.7.2018/540) kirjaa varhaiskasvatuksen tavoitteisiin jokaisen lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen, terveyden ja hyvinvoinnin edistämisen. Laissa määrätään, että varhaiskasvatuksessa tulee toteuttaa monipuolista leikkiä, taiteita ja liikkumiseen pohjaavaa pedagogista toimintaa (Varhaiskasvatuslaki, 13.7.2018/540, 3 §). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2016, s. 30) kirjataan, että esiopetusta toteutetaan oppimiskokonaisuuksina, joiden lähtökohtana ovat lasten luontaiset tavat toimia ja oppia. Oppimiskokonaisuudet on ryhmitelty Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa viiteen opetuksellisesti toisiinsa liittyvään osioon: Ilmaisun monet muodot, Kielen rikas maailma, Minä ja meidän yhteisömme, Tutkin ja toimin ympäristössäni sekä Kasvan ja kehityn. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2016) Kasvan ja kehityn -osiossa avataan liikunnan, ruokakasvatuksen, kuluttajuuden, terveyden ja turvallisuuden pedagogisia tavoitteita. Esiopetuksen

yhdeksi tavoitteeksi nostetaan lasten liikunnan ilon ja innostuksen kasvattaminen, kehonhallinnan vahvistaminen, motoristen taitojen, liikkumistaitojen ja välineenkäsittelytaitojen harjoittelu, sekä yhdessä toimimisen taitojen kehittäminen leikkien ja pelien kautta (OPH, 2016, s. 37–38).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022) liikuntakasvatuksen tavoitteet ovat samankaltaisia kuin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2016). Liikkumiseen liittyvä oppimisen alue on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa nimeltään Kasvan, liikun ja kehityn, ja siinä määritellään liikkumisen, ruokakasvatuksen, terveyden ja turvallisuuden pedagogisia tavoitteita (OPH, 2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2022) vastaa muulla tavalla Esiopetussuunnitelman perusteiden (2016) tavoitteita, mutta sen lisäksi kirjataan, että varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee havainnoida lasten motorisia taitoja suunnitelmallisesti. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa painotetaan myös säännöllisen liikunnan merkitystä kokopäiväpedagogiikan mukaisesti, eli että lapsen varhaiskasvatuspäivä tulee suunnitella niin, että lapset voivat nauttia liikkumisesta eri toimintojen aikana niin sisä- kuin ulkotiloissa (OPH, 2022). Varhaiskasvatuksen osalta kirjataan myös, että liikunnan tapojen tulee monipuolisia: kestoaltaan ja rasitukseltaan vaihtelevia, niin ohjattua kuin omaehtoista, yksin ja yhdessä tapahtuvaa liikkumista (OPH, 2022, s. 59).

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu Iloa, leikkiä ja yhteistä tekemistä: Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset (2016) sisältää tutkittuun tietoon perustuvat ohjeistukset siitä, kuinka paljon ja millaista liikuntaa alle kahdeksanvuotiaiden lasten arkeen tulisi sisältyä. Suositukset on tarkoitettu luettavaksi ja käytettäväksi varhaiskasvatuksen henkilökunnalle, lasten vanhemmille, terveydenhuollon ammattilaisille sekä muille lasten parissa työskenteleville. Suositusten mukaan liikkuminen on lapselle luontaista, ja fyysinen aktiivisuus edistää useita lapselle elintärkeitä asioita: motorisia taitoja, uusien asioiden oppimista, onnistumisen elämyksiä, yhteisiä ilon kokemuksia sekä kokonaisvaltaista hyvinvointia ja terveyttä. Suosituksissa on konkreettisia ohjeita pienten lasten fyysisen aktiivisuuden lisäämiseen ja liikkumaan kannustamiseen (Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset, 2016).

Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksissa (2016) linjataan, että alle kahdeksanvuotiaan lapsen tulisi olla fyysisesti aktiivinen vähintään kolme tuntia päivässä. Julkaisussa selvennetään, että kolmen tunnin liikkumisen täytyy olla monipuolista ja kuormittavuudeltaan vaihtelevaa: tunti vauhdikasta fyysistä aktiivisuutta, kuten hippaleikkiä, hiihtoa tai kiipeilyä ja kaksi

tuntia reipasta ulkoilua tai kevyttä liikuntaa, kuten kävelyä, polkupyöräilyä tai keinumista. Näiden lisäksi lapsen arkeen kuuluu julkaisun mukaan rauhallista touhuilua ja riittävästi unta ja lepoa. Tekstissä kerrotaan, että pitkiä paikallaolojaksoja tulisi välttää, koska lapsi toimii luontaisesti liikkuen ja tutkien. Näihin tavoitteisiin päästäkseen varhaiskasvatushenkilöstön pitäisi suositusten mukaan huolehtia, että lasten päivittäiseen ulkoiluun kuuluu liikunnallisia sääntöleikkejä ja ulkoilu on toiminnallista. Henkilöstön tulisi huomioida erityisesti ne lapset, jotka eivät luontaisesti liiku niin paljon kuin muut, ja innostaa myös heitä toiminnallisiin leikkeihin (Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset, 2016, s. 6–7, 14–15).

3. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt

Tässä luvussa tarkastellaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen oppimisympäristöjä ja niiden merkitystä lasten fyysisen aktiivisuuden mahdollistajana. Mannisen ja kollegoiden (2007, s. 9) mukaan oppimisympäristön käsitettä, merkitystä ja asemaa eri koulutusasteilla olevien lasten, nuorten ja aikuisten oppijoiden oppimisen näkökulmasta on alettu korostaa viime vuosikymmenien aikana. Oppimisympäristöajattelussa voidaan pureutua paitsi opetusta antavien instituutioiden tiloihin, myös oppimisen ajattelutapoihin ja käytäntöihin (Manninen ym., 2007, s. 7). Granö, Hiltunen ja Jokela (2018, s. 5–7) kirjoittavat, että opettajan valinnat oppimisympäristön suhteen tulevat olla tietoisia, oppilaiden tarpeet ja toiminnan tavoitteet huomioivia. Oppimisympäristö käsittää fyysisten toimintaympäristön valintojen lisäksi pohdinnan siitä, millaista pedagogiikkaa ja millaisia menetelmiä oppilaiden kanssa käytetään (Granö ym., 2018, s. 6–7).

Kirjoitamme tässä luvussa päiväkodin oppimisympäristöistä hyödyntämällä Mannisen ja kollegoiden (2007) oppimisympäristöjaottelua: oppimisympäristö fyysisenä, sosiaalisena, teknisenä, paikallisena ja didaktisena ulottuvuutena. Koska tutkimuksemme keskittyy päiväkodin liikuntaympäristöihin ja fyysisen aktiivisuuden mahdollistamiseen, emme käsittele oppimisympäristön teknistä näkökulmaa. Teknisellä näkökulmalla tarkoitetaan tieto- ja viestintäteknologian tuomia mahdollisuuksia ja ympäristöjä oppimiseen (Manninen ym. 2007, s. 40).

3.1 Päiväkoti fyysisenä tilana

Oppimisympäristön tarkastelun fyysisen, sosiaalisen, teknisen ja didaktisen ulottuvuuden näkökulmista luotsasivat ensin Pieters, Breuer ja Simons (1990). He kirjoittavat, kuinka oppimisympäristön tulee olla sellainen, että oppijan oppiminen mahdollistuu. Heidän mukaansa tehokas oppimisen ympäristö antaa siinä olevalle toimijalle mahdollisuuden tutkia ja ratkaista opetettavia asioita itse (Pieters ja kollegat, 1990). Manninen ja kollegat (2007) selventävät, että fyysisellä näkökulmalla tarkoitetaan oppimisympäristöä tilana ja rakennuksena. Tällöin huomio kiinnitetään arkkitehtuuriin ja tilasuunnitteluun, sekä esimerkiksi huonekalujen asetteluun ja valaistukseen (Manninen ym., 2007, s. 15–16, 36–38).

Turvallisten ja terveellisten päiväkotij- ja koulurakennusten suunnittelua ja rakentamista ohjaavat useat määräykset ja ohjeet. OPH (1.4.2023) kirjaa, että päiväkotij- ja koulurakennusten tulee

olla toiminnan kannalta tarkoituksenmukaisia, viihtyisiä, virikkeellisiä ja äänimaailmaltaan sopivia. OPH ohjeistaa, että turvallisuuden näkökulmasta on huomioitava esimerkiksi tarkoituksenmukainen mitoitus, kiinteiden kalusteiden ominaisuudet, tilajärjestelyt, sisusteet, opasteet ja palo- ja pelastusturvallisuuden ratkaisut. Päiväkodin pinta-alasta OPH ei anna tarkkaa ohjetta, vaan tilan riittävyttä voidaan arvioida esimerkiksi toimivan ilmanvaihdon ja turvallisuuden perusteella. Tilasuunnittelulla on merkittävä rooli mitoituksen laskemiseen: hyvin suunnitellut monitilaratkaisut, joustavat ryhmämuodostukset ja käytävä- ja aulatilojen kriittinen tarkastelu mahdollistavat tilatehokkaan päiväkotij- ja koulurakennussuunnittelun (OPH, 1.4.2023).

Esimerkiksi Oulun seudun ympäristötoimen (2020) laatiman päiväkodin tai muun päivähoitotilan suunnitteluohjeen mukaan tilojen suunnittelussa tulee huomioida esimerkiksi riittävä pinta-ala, eteisten sijainti ja varustelu, pintamateriaalien laatu, lepotilat ja hygieniamääräykset. Ohjeen mukaan lasten tiloissa tulee olla lattian hyötypinta-alaa 4–10 m² / lapsi, ja pohjapiirustuksiin tulee merkitä, mille henkilömäärälle lepo- ja ryhmähuoneiden ilmanvaihto on mitoitettu. Päiväkodissa tulee olla sänky jokaiselle lepoa tarvitsevalle lapselle, ja vuodevaatteille ja patjoille tulee olla asiallinen säilytys (Oulun seudun ympäristötoimi, 2020). Suunnitteluohje määrää päiväkodin piha-alueesta, että pihan on oltava turvallinen ja leikkivälineiden ja niiden asennusten tulee olla standardien mukaisia. Ohjeen mukaan piha-alue pitää aidata, tai sen täytyy olla muuten turvallinen. Ohjeessa ei määrätä piha-alueen kokoa, mutta esimerkiksi leikkivälineiden alustan materiaalista, keinujen turva-alueen rajaamisesta ja piha-alueen valaistuksesta annetaan ohjeet (Oulun seudun ympäristötoimi, 2020).

Mannisen ja kollegoiden (2007) mukaan tutkittu tieto fyysisen tilan merkitystä oppimiselle ei välttämättä saavuta niitä tahoja, jotka ovat suunnittelemassa ja päättämässä koulurakentamisesta. Rakennussuunnittelu pohjaa usein yhteiskunnallisiin tarpeisiin ja sillä hetkellä ajankohtaisena pidettyyn didaktiikkaan, kuten erilaisiin oppijakeskeisiin työmuotoja korostaviin didaktisiin suuntauksiin (Manninen ym., 2007, s. 63–64). Kuuskorpi (2012) toteaa tutkimuksessaan, että fyysisten oppimisympäristöjen suunnittelussa ja rakentamisessa korostuvat perinteiset tilaaja-tuottaja-mallin suunnitteluprosessit. Hän jatkaa, että koulurakennusten käyttäjillä, eli opettajilla ja oppilailla on kuitenkin erilaisia tarpeita ja odotuksia niin opetustiloja kuin kaluste- ja laiteratkaisuja ajatellen. Käytännössä käyttäjien tulee kuitenkin lähinnä sopeutua annettujen fyysisten ympäristöjen tuomiin mahdollisuuksiin ja rajoituksiin (Kuuskorpi, 2012, s. 170–172).

Tässä tutkimuksessa emme selvittäneet, millaisia fyysisiä tiloja ja ympäristöjä tutkimuspäiväkodeilla oli käytössään. Tutkimuksen analyysi- ja tulososioissa mainitut tutkimuspäiväkotien fyysiset ympäristöt ovat haastatteluissa lasten kertomuksissa esille tulleita ympäristöjä.

3.2 Varhaiskasvatuksen sosiaaliset ja didaktiset oppimisympäristöt

Manninen ja kollegat (2007) kirjoittavat, että sosiaalinen oppimisympäristö käsittää oppimista tukevat vuorovaikutukselliset näkökulmat. Heidän mukaansa sosiaalista oppimisympäristöä voidaan kuvata myös oppimisilmapiirin kautta. Hyvä oppimisilmapiiri sisältää esimerkiksi avoimuuden, kunnioituksen, luottamuksen ja mielihyvän elementtejä (Manninen ym., 2007, s. 38–42). Salminen (2022) esittää, että päiväkodin arki on täynnä vuorovaikutustilanteita, joissa lapsi ja päiväkodin henkilöstö muodostavat pedagogista oppimisen ympäristöä. Salmisen mukaan opettajajohtoisuus korostaa opetuksen suunnitelmallisuutta ja opetuksen lopputulosta, kun taas lapsilähtöisessä työskentelyssä painotetaan lapsen ja aikuisen välistä arvostavaa ja kunnioittavaa vuorovaikutusta (Salminen, 2022, s. 172–173). Didaktisen oppimisympäristön näkökulma korostaa vuorovaikutuksen sijaan opettajan tavoitteellista ja suunnitelmallista oppimisympäristöihin, materiaaleihin ja välineisiin liittyvää suunnittelua (Manninen ym., 2007, s. 41).

Varhaiskasvatuslaki (13.7.208/540, 10 §) määrää, että varhaiskasvatusympäristön tulee olla terveellinen, turvallinen, kehittävä ja oppimista edistävä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2022) linjaa, että varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä ovat ne tilat, paikat, yhteisöt, käytännöt, välineet ja tarvikkeet, joilla lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta tuetaan. Perusteiden mukaan oppimisympäristöjen tulee mahdollistaa lasten luontaisen uteliaisuuden, tutkimisen, oppimisen halun ja liikkumisen toteutuminen niin, että laadukas varhaiskasvatus toteutuu. Oppimisympäristöt muuntuvat tarpeen mukaan, ja niiden suunnittelussa ja rakentamisessa huomioidaan lasten tarpeet, mielenkiinnon kohteet ja yhdenvertaisuus (OPH, 2022, s. 34).

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2016) ohjaava kerronta on hyvin samankaltaista: oppimisympäristöiksi käsitetään tilat, paikat, välineet, yhteisöt ja käytännöt, joilla tuetaan lasten kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Joustavat ja monipuoliset oppimisympäristöt mahdollistavat leikin ja luovan oppimisen, sekä kannustavat niin rauhalliseen ja kiireettömään työskentelyyn kuin aktiiviseen ja toiminnalliseen oppimiseen (OPH, 2016, s. 22–23). Kyrönlampi ja Sirkko (2020) huomauttavat, että esiopetuksen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on kaikkialla esikoulun ympäristöissä tapahtuvaa kokonaisvaltaista ja prosessinomaista oppimista. Raittilan ja Siippaisen (2022) mukaan oppimisympäristö-käsitteen sijaan

voidaan puhua pedagogisesta toimintaympäristöstä silloin, kun ympäristö käsitetään muokkautuvan arjen vuorovaikutustilanteissa siinä elävien ihmisten välillä. He jatkavat, että varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön vaikuttavat aina myös tiedostamattomat, kulttuuriset ja arvopohjaiset valinnat (Raittila & Siippainen, 2022).

Kuukka (2015) havaitsi tutkimuksessaan, kuinka päiväkodin tilajärjestelyt näyttäytyvät paitsi sosiaalisten toimintojen järjestämisenä, myös lasten käyttäytymiseen vaikuttavana hallintatekniikkana. Kuukan tutkimuksen mukaan niin ohjatuille tilanteille kuin lasten vapaalle toiminnalle on aikuisten taholta ennalta asetettu sille tarkoitettu tila, aika ja käytössä olevat välineet. Tilajärjestelyjä perustellaan turvallisuuden ja fyysisen aktiivisuuden mahdollistamisen näkökulmilla (Kuukka, 2015, s. 100–101). Kyrönlampi ja Sirkko (2020) kirjoittavat, että erityisesti alkuopetukseen siirryttäessä luokkatilat ovat usein opettajajohtoisia paikkoja. Heidän mukaansa esiopetuksessa leikki tuo lapselle enemmän toiminnallista vapautta omissa ympäristöissään. On vaarana, että leikki jää yksipuoliseksi ja kapeaksi, mikäli toiminta on hyvin aikataulutettua ja oppimisympäristöt vähävirikkeisiä (Kyrönlampi & Sirkko, 2020).

Raittila ja Siippainen (2022) esittävät, että varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagoginen toimintaympäristö ei ole muuttumaton, tietynlaiseksi rakennettu pysyvä ympäristö, jossa kasvatusta ja opetustyötä toteutetaan. Tämän sijaan he kirjoittavat, kuinka varhaiskasvatustyöympäristö muodostuu aina niiden aikuisten ja lasten kautta, jotka siinä toimivat. Tämän vuoksi luettelomaisen oppimisympäristökuvailun sijaan kasvatustieteellisissä tutkimuksissa pedagogisia toimintaympäristöjä voisi tutkia esimerkiksi erilaisten tilakäsitteiden kautta (Raittila & Siippainen, 2022). Niinistö ja Granö (2018) käyttävät tutkimuksessaan käsitettä tilannesidonnainen pedagogiikka. Tilannesidonnaisella pedagogiikalla he tarkoittavat ymmärrystä siitä, että oppiminen tapahtuu vuorovaikutteisissa prosesseissa ihmisten ja ympäristöjen välillä. Oppiminen on osa lapsen jokapäiväistä elämää, eikä sitä voi rajata tiettyihin paikkoihin tai tilanteisiin (Niinistö & Granö, 2018, s. 181–182).

3.3 Varhaiskasvatuksen paikalliset oppimisympäristöt

Manninen ja kollegat (2007) avaavat oppimisympäristön paikallista näkökulmaa koulun pihan ja lähiympäristön, leikkiympäristöjen, luonnon, rakennetun lähiympäristön ja työn kautta. Lähiympäristöjä voidaan heidän mukaansa käyttää opettajajohtoisiin oppimishetkiin, liikuntakasvatukseen, leikkiin ja esimerkiksi kotiseutukulttuuriin tutustumiseen. Metsät ja luonto ovat osa maalaisympäristössä sijaitsevien koulujen luontaista lähiympäristöä, kun taas kaupunkialueella

rakennetut lähiympäristöt, kuten leikkipuistot ovat usein helpommin saatavilla (Manninen ym., 2007, s. 93–107).

OPH:n (2022) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet kirjaavat, että varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjä ovat myös luonto, leikkipuistot, muut rakennetut ympäristöt ja pihat. Näitä ympäristöjä tulee hyödyntää oppimisen paikkoina sekä liikunta- ja luontoelämyksissä (OPH, 2022, s. 35). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2016) mainitaan lähiluonnon ja rakennetun ympäristön lisäksi eri yhteistyökumppaneiden tarjoamat mahdollisuudet. Näitä ovat esimerkiksi erilaiset kulttuuri- ja liikuntatoimen sekä kirjaston oppimisympäristöt (OPH, 2016, s. 45).

Reunamo, Virkki ja Hietala (2014) toteavat, että ulkoilu kuuluu jokaiseen suomalaiseen päiväkotipäivään. Heidän mukaansa luonto ja sen tutkiminen ovat tärkeä osa varhaiskasvatusta. Lasten kanssa tutkitaan ja pohditaan luonnon ilmiöitä, tutustutaan lähiympäristöön ja opetellaan niin luonnossa liikkumista kuin luonnon kunnioittamista (Reunamo ym., 2014, s. 115). Kettunen ja Laine (2018) korostavat varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen roolia lasten luontosuhteen vahvistamisessa. He jatkavat, että opetuksen järjestäminen luonnossa paitsi lisää lasten luontokokemuksia ja edistää ihmisen henkistä ja fyysistä hyvinvointia, myös mahdollistaa oppimisen monipuoliset työtavat. Ulkona oppiminen edistää toiminnallista, taiteellista ja tutkimuksellista oppimista ja lisää päivittäistä fyysistä aktiivisuutta (Kettunen & Laine, 2018). Luonnon monimuotoisuuden käyttäminen paitsi oppimisessa myös lasten leikissä on tärkeää lasten toimijuudelle (Kyrönlampi & Sirkko, 2020).

Suomen Ladun (2023) mukaan varhaiskasvatuksen henkilöstön ulko-opetuksen ja luontoliikunnan osaamista kehitetään esimerkiksi Suomen Ladun järjestämien koulutusten kautta. Suomen Ladun verkkosivujen mukaan Suomen Latu on ulkoilujärjestö, jonka tavoitteena on edistää kaikenikäisten suomalaisten ulkoilua ja liikunnallista elämäntapaa ympäri vuoden. Suomen Latu järjestää esimerkiksi Luonto toimintaympäristönä- ja Metsämörriohjaajan koulutuksia sekä Luonnossa kotonaan -koulutuksia (Suomen Latu, 2023). Myös Liikkuva varhaiskasvatus -ohjelma (2023) kannustaa ja tukee varhaiskasvatustyksiköitä säännölliseen liikkumiseen, ulkoiluun ja retkeilyyn. Ohjelman keskeinen tavoite on mahdollistaa kaikille lapsille riittävä fyysinen aktiivisuus ja liikkumisen ilo päivittäin, ja tukea aktiivisen toimintakulttuurin rakentamista varhaiskasvatukseen (Liikkuva varhaiskasvatus, 2023).

Toteutimme tutkimuksen yhteistyössä Puoli päivää pihalla -hankkeen kanssa. Oulun kaupungin (17.4.2023) nettisivujen mukaan Puoli päivää pihalla -hankkeen yhtenä tavoitteena on tukea

päiväkoteja hyödyntämään monipuolisesti erilaisia oppimisympäristöjä varhaiskasvatuksessa, sekä vahvistaa henkilöstön osaamista ja myönteistä ilmapiiriä ulkotoimintaan. Hankkeen myötä varhaiskasvatuksen toimintakulttuuria kehitetään liikunnalliseen suuntaan, ja ulkona oppimisen pedagogiikkaa vahvistetaan (Oulun kaupunki, 17.4.2023).

Sankala-Sivula (8.9.2020) kirjoittaa Mun Oulu -verkkomediassa ilmestyneessä artikkelissaan, että Puoli päivää pihalla -hankkeen liikunnan lisäämisen liittyvien tavoitteiden lisäksi toivotaan, että opetuksellisissa tilanteissa alettaisiin hyödyntää ulkoympäristöjä enemmän. Myös säännöllisen retkeilyn jalkauttaminen kuuluu hankkeen tavoitteisiin (Sankala-Sivula, 8.9.2020). Oulun kaupungin (17.4.2023) nettisivujen mukaan Puoli päivää pihalla -hankkeeseen osallistuvat vaiheittain kaikki Oulun kaupungin kunnalliset päiväkodit. Henkilöstön pedagogista osaamista vahvistetaan hankkeen organisoimilla koulutuksilla ja yhteisillä tapahtumilla (Oulun kaupunki, 17.4.2023). Kyhälä (2023, s. 105) toteaa, että varhaiskasvatuksen henkilöstön riittävä liikunta-pedagoginen koulutus on tärkeää, jotta toteutettava liikuntakasvatus olisi laadukasta.

3.4 Oppimisympäristöt liikkumisen mahdollistajana

Nuori Suomen julkaisussa (2009) todetaan, että liikunnallinen varhaiskasvatusympäristö tukee lasten luontaista halua liikkumiseen, omien taitojen kehittymiseen ja uusien asioiden oppimiseen (Ruokonen ym., 2009, s. 8). Moilanen, Kämppi, Laine ja Blom (2017) kirjoittavat, että koulussa, jossa on liikunnallinen toimintakulttuuri, liikkuminen kuuluu luonnollisena osana jokaiseen koulupäivään. Kyhälän (2023) tutkimuksen tuloksista selviää, että oppimisympäristöllä on suuri merkitys lapsen fyysiselle aktiivisuudelle. Hän toteaa, että lasten yksilölliset tarpeet, kiinnostusten kohteet ja motoriset taidot tulisi huomioida jo oppimisympäristöä suunniteltaessa. Sopivan haastava toiminta ja saatavilla olevat liikuntavälineet innostavat liikkumaan ja lisäävät liikunnallisia onnistumisen kokemuksia (Kyhälä, 2023, s. 104). Kyhälän, Reunamon ja Ruismäen (2012) mukaan varhaiskasvatuksen fyysistä aktiivisuutta voidaan lisätä hyvällä suunnittelulla ja pedagogisilla valinnoilla, jossa huomioidaan lasten aloitteet, ideat ja sosiaaliset tarpeet. Vaikka liikuntaopetus on tärkeää, niin lapsen omat aloitteet lasten luomissa ympäristöissä näyttävät lisäävän fyysistä aktiivisuutta enemmän kuin opettajajohtoiset toiminnot (Kyhälä ym., 2012).

Sääkslahti (2018) jakaa liikuntaympäristöt kolmeen ulottuvuuteen: fyysinen, psyykinen ja sosioemotionaalinen ympäristö. Fyysiseen ympäristöön kuuluvat paitsi erilaiset leikkiin ja oppimiseen tarkoitetut sisä- ja ulkotilat, myös tilojen kalustus ja liikuntaan innostavat välineet.

Psyykkistä liikuntaympäristöä hän kuvaa kasvattajien luoman liikuntaan innostavan tai lasten liikuntaa rajoittavan ilmapiirin kautta. Varhaiskasvatuksen henkilöstö voi Sääkslahden mukaan kehuilla ja aktiivisella kannustuksella tukea ja aktivoida lapsen liikunnallisuutta ja liikunnallisten taitojen kehittymistä. Sosioemotionaalaisella liikuntaympäristöllä hän tarkoittaa aikuisen konkreettista tukea lasten yhteisille liikunnan kokemuksille. Tällaista tukea on esimerkiksi aikuisen myönteinen suhtautuminen lapsiryhmän fyysisesti aktiiviseen leikkiin ja mukaan heittäytyminen niin, että myös lasten sosioemotionaaliset taidot voivat kehittyä (Sääkslahti, 2018). Myös lasten keskinäisellä vuorovaikutuksella on vähintään kohtuukuormittavaa liikuntaa lisäävä vaikutus (Kyhälä, 2023, s. 31).

Kuukan (2015) tutkimuksen mukaan erityisesti päiväkodin ulkotilat nähdään lasten fyysisen aktiivisuuden säätelyn tiloina. Hän esittää, että toisaalta ulkotilat mahdollistavat lasten energian oikeanlaisen purkamisen liikunnan kautta, ja toisaalta ulkoilusta saatu energia auttaa lapsia jaksamaan sisätiloissa. Hän jatkaa, että lapset liikkuvat myös silloin, kun päiväkodin senhetkinen toiminta tapahtuu pienessä, rajatussa tilassa. Tällaista paikallaan tapahtuvaa oheisliikettä on esimerkiksi jalkojen heiluttelu, asennon vaihtaminen tai venyttely (Kuukka, 2015, s. 101). Soini ja Sääkslahti (2022) toteavat, että päiväkodin henkilöstö voi riittävillä resursseilla ja ammattitaidolla lisätä lasten liikkumista päiväkotipäivään. Esimerkiksi ulkoilu-aikaa voisi lisätä pieniä aikuisjohtoisia ohjatun liikunnan hetkiä (Soini & Sääkslahti, 2022, s. 141–142).

Reunamo ja Hausalo (2014) esittävät myös, että päiväkodissa aikuisilla on lapsia liikuntaan aktivoiva vaikutus. Heidän tutkimuksensa mukaan reipas liikunta on päiväkotipäivän aikana suurimmillaan ohjatun ulkotoiminnan aikana. Käytännössä ohjattua ulkotoimintaa on kuitenkin niin vähän, ettei sen tuomilla positiivisilla vaikutuksilla ole merkitystä lasten kokonaisliikkumisen määrään. Reunamo ja Hausalo korostavat lastenvälisiä eroja liikkumisessa. Aikuisilla on merkittävä rooli erityisesti vähän liikkuvien lasten liikkumisen edistäjinä (Reunamo & Hausalo, 2014, s. 156). Soinin (2015) tutkimuksessa ilmenee, että vaikka päiväkodin henkilöstön kannustavilla kehoituksilla oli fyysistä aktiivisuutta lisäävä vaikutus lasten toimintaan, tutkimuksessa tehtyjen havaintojen mukaan opettajajohtoisia leikkejä tai fyysisesti aktiivisiin leikkeihin osallistumista ilmeni vain vähän. Tuloksissa ilmeni, että aikuisten osallistumisella oli jopa fyysistä aktiivisuutta heikentävä vaikutus (Soini, 2015), josta voidaan todeta, ettei aikuisen läsnäolo ole aina yksiselitteisesti fyysistä aktiivisuutta lisäävää, vaikka moni tutkimus korostaakin sen merkitystä.

Sääkslahden ja kollegoiden (2018) tutkimuksesta selviää, että päiväkotien liikuntaympäristöillä on yhteyttä myös lasten motorisiin taitoihin. Tutkimuksen mukaan erityisesti ulkoliikuntaympäristöjen ominaisuudet, kuten piha-alueen koko vaikuttaa lasten välineenkäsittelytaitojen kehittymiseen. Myös päiväkodin oma liikuntasali ja riittävät liikuntavälineet nähtiin merkittävänä tekijöinä lasten motoristen taitojen kehittämisessä varhaiskasvatuksessa (Sääkslahti ym., 2018). Karvin (2019) selvityksestä ilmenee, että varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee ympäristötekijät merkityksellisinä lasten liikkumisen ja liikuntakasvatuksen toteutumisen kannalta. Selvityksen mukaan erityisesti ulkona toimiminen edistää monipuolista liikuntaa. Huonosti liikuntaan soveltuvat sisätilat sen sijaan estivät liikunnallisen toiminnan (Karvi, 2019, s. 89–91).

Aerila, Rönkkö ja Grönman (2018) kirjoittavat, että parasta ympäristöä oppimiselle ei voi nimetä, sillä erilaisilla lapsilla on erilaisia tarpeita myös oppimisympäristön suhteen. Voidaan kuitenkin sanoa, että hyvä oppimisympäristö korostaa lapsen aktiivisuutta, on motivoiva ja tukee lapsen kasvua niin kognitiivisesta kuin emotionaalisesta näkökulmasta (Aerila ym., 2018, s. 271–272). Pönkön ja Sääkslahden (2017) mukaan hyvä leikki- ja liikuntaympäristö on sellainen, joka vastaa lapsen fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin kehitystarpeisiin. Ympäristöllä on suuri merkitys erityisesti pienen lapsen liikkumisessa (Pönkkö & Sääkslahti, 2017).

4. Tutkimuksen toteutus

Tässä tutkimuksessa selvitimme esikouluikäisten lasten kokemuksia esikoulupäivän aikana tapahtuvasta liikunnasta sekä sitä, millaista liikuntaa eri päiväkodin liikuntaympäristöissä tapahtuu. Toteutamme tutkimuksen laadullisena ja hyödynnämme fenomenologista lähestymistapaa. Fenomenologisessa tutkimuksessa pohditaan ilmiöitä tutkittavien henkilöiden kokemusten kautta (Juuti & Puusa, 2020).

Aineistomme koostuu parihaastatteluina ja yhtenä yksilöhaastatteluna toteutetuista teemahaastatteluista. Haastattelimme 23 esikouluikäistä lasta heidän päiväkotipäivänsä aikana. Kun haluaa tietää mitä yksilö ajattelee tai miksi hän käyttäytyy tietyllä tavalla, haastattelu on hyvä metodi kysyä sitä häneltä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Käytämme aineiston analysoinnissa teoriasidonnaista sisällönanalyysiä hyödyntämällä teoritietoa aineiston analysoinnissa. Hyödynnämme tässä teoritietoa lasten motorisesta kehityksestä ja fyysisestä aktiivisuudesta sekä varhaiskasvatuksen oppimisympäristöistä. Keräsimme aineiston syksyllä 2022.

4.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme tarkoitus oli selvittää esikouluikäisten lasten kokemuksia päiväkodin liikuntaympäristöistä. Me molemmat olemme koulutukseltamme varhaiskasvatuksen opettajia, joten meillä on ennakkotietoa varhaiskasvatuksen käytännöistä ja olemme perehtyneet ajankohtaisiin lapsuusiän liikuntasuositukseen ja liikuntakasvatuksen teoritietoon, sekä varhaiskasvatusta ja esiopetusta määrittäviin asiakirjoihin. Eerola-Pennanen, Vuorisalo ja Raittila (2022) kirjoittavat varhaiskasvatuksen muutoksesta lasta, pedagogiikkaa ja osallisuutta korostavaan suuntaan. Lapsen äänen kuuleminen ja lasten kokemusten tutkiminen on merkittävä osa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kehittämistyötä (Eerola-Pennanen ym., 2022). Tutkielmassamme haluamme korostaa lasten näkökulmaa ja lapsilähtöisyyttä, ja tämä näkyy myös runsaiden haastattelunäytteiden muodossa. Myös Roos (2015) korostaa, että lasten äänen lisääminen aikuisperspektiivin rinnalle on ensiarvoisen tärkeää.

Tällä tutkimuksella haluamme kuulla lapsia ja selvittää, miten he kokevat liikunnan mahdollisuudet ja liikuntaympäristöt varhaiskasvatuksessa. Tutkimme sitä, miten ja missä päiväkodin fyysisissä ympäristöissä lapset liikkuvat, millaisia liikuntaleikkejä lapset leikkivät ja mitkä tekijät vaikuttavat lasten fyysisen aktiivisuuden toteutumiseen päiväkotiympäristöissä.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Missä päiväkodin fyysisissä ympäristöissä lapset liikkuvat?
2. Mitkä tekijät lisäävät lasten fyysistä aktiivisuutta esiopetuksessa?

Fyysisillä ympäristöillä tarkoitamme päiväkodin eri sisä- ja ulkotiloja sekä lähiympäristöä luvussa kolme esitetyn oppimisympäristöajattelun mukaisesti.

4.2 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla, ymmärtää ja tulkita ihmisten kokemuksia heidän omassa todellisuudessaan (Lichtman, 2013, s. 17). Valitsimme tutkimustavaksi laadullisen tutkimuksen, koska sen avulla pystymme vastaamaan asettamiimme tutkimuskysymyksiin kuunnellen lasten yksilöllisiä kokemuksia. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009) mukaan laadullinen tutkimus nähdään kokonaisvaltaisena tiedonhankintana, joka on koottu käyttäen metodeja, joka nostaa esille tutkittavien näkökulman. Ihmiset ovat suosittu tutkimuskohde laadullisessa tutkimuksessa (Hirsjärvi ym., 2009, s. 164).

Aaltola (2018) kuvaileekin tiedettä yhtenä dialogin muotona ihmisen sekä tämän ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa. Laadullisella tutkimuksella halutaan usein antaa ääni jollekin tietyille ihmisryhmälle (Hakala, 2018), eli meidän tutkimukseemme haluamme antaa äänen esi-kouluikäisille lapsille. Juutin ja Puusan (2020) mukaan tutkittavien kokemukset, ajatukset, tunteet ja näihin liittyvät merkitykset ovat keskeisiä tutkimuksen eri vaiheissa, ja tutkimuksessa on tavoitteena antaa tutkittavasta ilmiöstä teoreettisesti mielekäs tulkinta. Huhtisen ja Tuomisen (2020) mukaan laadullisella tutkimuksella ei siis tavoitella täydellistä objektiivisuutta, vaan tunnustetaan ihmisen kokemuksellisuus ja tilannesidonnaisuus tutkimuksen teossa. Yksi tärkeimpiä tavoitteita laadullisessa tutkimuksessa on merkityksien luominen (Huhtinen ja Tuominen, 2020). Laadullinen tutkimus sopii näillä perusteilla hyvin tutkimukseemme, sillä tutkimuksellinen mielenkiintomme kohdistuu lasten kertomiin ajatuksiin ja kokemuksiin.

Kiviniemi (2018) korostaa laadullista tutkimusta myös tutkijan oppimisen prosessina. Tutkimuksen etenemisen vaiheet sekä tutkimustehtävää ja aineistonkeruuta koskevat ratkaisut voivat muodostua tarkemmin vasta tutkimuksen edetessä, joten on olennaista, että tutkija tunnistaa ajattelunsa muutokset tutkimuksen edetessä ja on valmis tutkimuksellisiin uudelleenlinjauksiin

(Kiviniemi, 2018). Tässä tutkimusprosessissa meitä tutkijoita on kaksi, joten keskinäinen tiedonjako, keskustelu ja yhteinen linja tutkimuksen etenemisen suhteen on ollut tärkeä osa tutkimusta. Kostere ja Kostere (2021) tuovat esille, että tutkija arvostaa tutkittavan henkilökohtaisten kokemusten selvittämistä ja ymmärtämistä. Niin kvalitatiivisessa kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan täytyy selvittää omat ennakko-oletukset ja käsitykset, jotta uuden ymmärryksen ja tiedon synty mahdollistuu (Kostere & Kostere, 2021). Tuomme aiempaa tietoamme esille tutkimuksen teoriaosuudessa. Olemme selvittäneet niin lasten liikkumiseen, motoristen taitojen kehittymiseen kuin varhaiskasvatuksen oppimisympäristöihin liittyvää aiempaa tutkimustietoa. Kirjoittamalla tutkielman teoriaosuutta olemme tehneet näkyväksi omat aiemmat tietomme ja käsityksemme tutkittavasta aiheesta.

Hyödynnämme tutkimuksessamme fenomenologista tutkimusmetodia. Tutkimuksen metodologialla pyritään avaamaan tutkijan oletuksia tutkimuksen kohteiden luonteesta sekä siitä käsityksestä, kuinka ilmiötä on mahdollista tutkia (Juuti & Puusa, 2020). Kukkolan (2018) mukaan kokemusta tutkittaessa ollaan kiinnostuneita kokemuksen sisällöistä, niiden jäsentelyistä sekä teemoittelusta. Jäsennellyn ja luokitellun tutkimusaineiston pohjalta nousee tuloksena kokemuksen erilaisia sisältöjä, rakenteita ja yhteneväisyyksiä (Kukkola, 2018). Kokemuksen tutkimuksessa ei ole tarkoituksena luetella mitä kaikkea ihmiset kokevat, vaan kuvailla kuinka he kokevat todellisuuden (Miettinen, Pulkkinen & Taipale, 2010). Fenomenologinen tutkimusmetodi ei ole suoranaisesti väline tutkimuksen tekemiseen, mutta sen perusteita voi hyödyntää esimerkiksi tutkimuskysymysten kohdentamisessa sekä tutkimusmenetelmien ja -tapojen analysoinnissa (Huhtinen & Tuominen, 2020).

Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on kuvailla jonkin tietyn ihmisryhmän kokemuksia tietystä aiheesta tai ilmiöstä (Lichtman, 2013, s. 84). Fenomenologia nähdään kuvailevana tieteenä (Miettinen ym., 2010) ja ilmiö tai asia pyritään kuvaamaan sillä tavalla kuin tutkittavat henkilöt sen itse kokevat (Huhtinen & Tuominen, 2020). Laineen (2018) mukaan fenomenologinen ajattelu perustuu filosofiseen oletukseen, että yksilöt ovat aina yhteisöllisiä olentoja ja tieto yksilöstä kertoo aina jotain yleistä tietoa ympäröivästä yhteiskunnasta. Hänen mukaansa, kun ihmistä tutkitaan fenomenologisesti, tutkitaan ihmisen käsityksiä suhteessa häntä ympäröivään maailmaan. Näillä käsityksillä tarkoitetaan hänen aiempia kokemuksiansa, käsityksiä, arvoja ja tapoja tuntea. Laine korostaa, että kokemukset rakentuvat aina merkityksistä, jotka muodostuvat aina yhteisön vaikutuksessa siinä ympäristössä, jossa yksilö elää (Laine, 2018). Lapset voivat esimerkiksi kokea tietyn ilmiön eri tavalla kuin päiväkodin henkilöstö ja muut aikuiset kokevat ne, koska aikuisten ajattelua ja toimintaa ohjaa hänen oma kokemusmaailmansa.

Fenomenologisen ihmiskäsityksen ydinelementtien: kehollisuuden, tajunnallisuuden sekä situationalisuuden ajatellaan vaikuttavan yhtä lailla sekä aikuisissa että lapsissa (Rusanen, 2008, s. 18). Aarnoksen (2018) mukaan fenomenologia sopii hyvin lasten tutkimiseen, sillä sen taustalla on myös käsitys lapsen kyvyistä kuvata kokemuksiaan liitettynä omaan kokemusmaailmaansa ja muodostaa kokemuksista merkityksiä samalla kuin aikuisetkin. Kun tutkitaan lasten kokemuksia, tulee tarkastella erityisesti sitä, kuinka tutkittava aihe näkyy lasten kokemusmaailmassa ja kuinka lapsia pyydetään kertomaan kokemuksistaan (Aarnos, 2018).

4.3 Aineiston keruu

Tutkimuksemme aineisto koostuu 12 haastattelusta. Haastattelimme tutkimuksessamme 23 lasta kahdesta eri esikouluryhmästä. Toteutimme haastattelut yhtä lukuun ottamatta parihaastatteluina. Haastattelimme lapsia sekä päiväkodista, joka sijaitsee lähellä kaupunkia, että päiväkodista, joka sijaitsee maaseudulla. Pidimme tärkeänä, että haastateltavat lapset tulevat lähiympäristöltään erilaisista päiväkodeista. Tavoitteena oli, että tutkittavilla lapsilla olisi kerrottavaa mahdollisimman monista päiväkotien käyttämistä liikuntaympäristöistä. Emme eritelleet tai valikoineet haastateltavia sukupuolen mukaan, sillä emme koe sen olevan olennaista tutkimustehtävämme kannalta. Tutkittavat lapsiryhmät valikoituivat yhteistyössä Oulun kaupungin Puoli päivää pihalla -hankkeen kanssa. Hankkeen koordinaattori ehdotti meille kahta päiväkotia sen mukaan, että niissä molemmissa oli esikouluryhmät ja päiväkodit sijaitisivat erilaisissa ympäristöissä. Otimme itse yhteyttä tutkimuspäiväkotien johtajiin ja heidän luvallaan suoraan esikouluryhmien henkilökuntaan.

Käytimme haastattelumuotona teemahaastattelua. Teemahaastattelu sopii lasten haastatteluun, sillä Eskolan, Lättin ja Vastamäen (2018) mukaan siinä ei ole ennalta määrätty tarkkaa kysymysten muotoilua tai järjestystä, vaan haastattelu toteutetaan suunnitellun aihepiirin tai teeman sisällä ja kysymysten painotukset voivat vaihdella. Teemahaastattelun voi aloittaa vain kysymällä mitä haastateltavat tietävät aiheesta, antaa haastateltavan kertoa siitä vapaasti ja esittää jatkokysymyksiä niistä asioista, joista haastateltavalla riittää kokemusta ja kerrottavaa (Eskola ym., 2018). Raittila, Vuorisalo ja Rutanen (2017) ehdottavat, että lapsia haastateltaessa puhuttaessa puhuttaisiin lasten haastattelun sijaan lasten kanssa tapahtuvasta keskustelusta. Tällä he korostavat sitä, että vuorovaikutustilanteen tulee olla sellainen, että lasten ajatukset saataisiin esille mahdollisimman lapsilähtöisesti. Heidän mukaansa hyvä tutkimushaastattelu sisältää välitöntä ja avointa vuorovaikutusta, jossa tutkija hallinnoi keskustelun tavoitteita ja teemoja

(Raittila ym., 2017). Ryhmähaastatteluissa lapset tuottavat yhdessä aineistoa, jolloin on olemassa riski, että kaikkien ääni ei pääse kuuluviin tasavertaisesti. Esimerkiksi Roos (2015) totesi tämän ilmiön väitöskirjassaan tutkiessaan lasten kerrontaa päiväkotiarjesta haastatteleamalla lapsia.

Eskola ja kollegat (2018) kuvailevat haastattelua tutkimusmenetelmänä tiedonkeruutilanteeksi, joka nauhoitetaan ja jonka kautta tutkija pyrkii selvittämään haastateltavan ajatuksia, kokemuksia ja ymmärrystä tutkimusaiheesta. Lasten haastattelut ovat usein keskustelunomaisia ja vastavuoroisia (Kallinen & Pirskanen, 2022), jota pidetään olennaisina piirteinä myös fenomenologiselle haastattelulle (Laine, 2018). Alankon (2021) mukaan haastattelu on aina vuorovaikutuksellinen tilanne, joten siihen liittyy monia erityiskysymyksiä. Paitsi haastattelun teemojen ja kysymysten tarkoituksenmukaisuutta, tutkijan täytyy pohtia myös haastattelutilannetta, vuorovaikutuksen ja vallan kysymyksiä sekä kielellisiä haasteita (Alanko 2021). Herkkä ja intensiivinen läsnäolo on perusta kokemusmaailman perustuvassa haastattelussa (Granfelt, 2017). Varhaiskasvatuksen opettajan työkokemuksen myötä tiesimme, että lasten kiinnostus keskusteltavaan aiheeseen täytyi pysyä yllä, jotta keskustelu jatkuisi ja haastattelu onnistuisi. Pidimme tärkeänä sitä, että haastatteluissa pysyisi lasta kuuleva ja lasten kokemusta arvostava ilmapiiri.

Ennen tutkimushaastattelujen aloitusta teimme kaksi koehaastattelua meille tutussa päiväkodissa. Haastateltavat lapset olivat toiselle meistä entuudestaan tuttuja. Toteutimme koehaastattelut haastatteleamalla lapsia yhdessä. Koehaastattelulla testasimme haastattelurungon sopivuutta ja reflektoimme omaa toimintaamme. Erityisesti kiinnitimme huomiota kysymysten muotoiluun ja siihen, millaiset kysymykset innostavat lapsia keskusteluun sekä siihen, kuinka kauan yksi haastattelu kestää. Raittila ja kollegat (2017) suosittelevat koehaastatteluja erityisesti silloin, jos haastattelijalla ei ole aiempaa kokemusta lasten kanssa työskentelystä. Koehaastattelu tuo tutkijalle varmuutta ja antaa tietoa siitä, ovatko haastatteluteemat tai kysymykset ymmärrettäviä ja tutkimusaiheeseen sopivia (Raittila ym., 2017).

Koimme koehaastattelut tärkeinä ja hyödyllisinä. Koehaastattelun jälkeen totesimme, että riittävän aineiston saamiseksi meille riittää vähempi haastattelumäärä, kuin tutkimussuunnitelma- vaiheessa suunniteltu 20 haastattelua. Toinen tekemistämme koehaastatteluista kesti 20 minuuttia 49 sekuntia ja toinen 19 minuuttia 42 sekuntia. Esikouluikäisen lapsen haastattelun hyväksi kestoksi arvioidaankin noin 15–20 minuuttia (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Koehaastattelujen jälkeen huomasimme myös, että lapselle tehtävä teemahaastattelu on hyvin keskustelunomaista,

joka oli myös yksi tavoitteistamme. Työkokemuksemme varhaiskasvatuksen opettajina oli vahvuutena haastatteluissa ja lasten kohtaaminen ja heidän kanssaan keskustelu on meille luontevaa ja mieluisaa. Koehaastattelut sujuivat hyvin, mutta päätimme, että aiemmasta suunnitelmasta poiketen toteutamme varsinaiset haastattelut yksin, emmekä haastattele lapsia parina. Strandell (2010) esittää, että lapsia haastateltaessa onkin hyvä, että lapsia on enemmän kuin haastattelevia aikuisia, sillä se hälventää lapsen ja aikuisen välistä valta-asetelmaa ja tällöin lapsen luonnollinen tapa puhua pääsee paremmin esiin.

Tutkimusprosessiin osallistumisen tulee olla lapselle luontevaa ja mieluisaa, ja parhaimmillaan tutkimuskohteena oleminen opettaa lasta tuntemaan itseään paremmin (Aarnos, 2018). Kallisen ja Pirskasen (2022) mukaan tutkijan ja haastateltavan lapsen välistä valtasuhdetta voidaan hälventää liittämällä kysymyksiä lasten arkipäivään ja kokemusmaailmaan. Heidän mukaansa eroja ei kuitenkaan kannata korostaa liikaa, jotta lasten asiantuntijuuden merkitys pysyy haastattelun keskiössä. Haastattelija pyrkii ymmärtämään lasten maailmaa ja edistämään heidän osallisuuttaan ja vaikutusmahdollisuuksiaan (Kallinen & Pirskanen, 2022). Lähtökohtana on nykyinen ymmärrys lapsesta toimijana, joka voi osallistua aktiivisesti lapsuutta käsitteleviin keskusteluihin ja oman elämänsä pohdintoihin esimerkiksi haastattelujen kautta (Hyvärinen & Pösö, 2018).

Keräsimme aineiston haastatteleamalla lapsia yhtä lukuun ottamatta parihaastatteluina. Yksi lapsi jäi ilman paria, ja esikouluryhmän henkilöstön suosittelemana haastattelimme häntä yksilöhaastatteluna. Lapsi itse oli innokas osallistumaan haastatteluun, ja haastattelu onnistuikin hyvin. Hyödynsimme keskustelun tukena Papunetin (<https://papunet.net/>) kuvatyökalulla koottuja liikuntakuvia (liite 3). Kallinen ja Pirskanen (2022) esittävät, että parihaastatteluissa haastatellaan yhtäaikaisesti kahta lasta ja sen vahvuutena on vuorovaikutteisuus osallistujien kesken. Ihanteellisinta olisi, että parihaastattelussa kaikki haastateltavat osallistuvat keskusteluun tasavertaisesti, mutta riskinä on, että lasten väliset valta-asetat ohjailevat vastaamista (Kallinen & Pirskanen, 2022).

Haastattelun erityiskysymykset korostuvat meidän tutkimuksessamme, kun haastattelimme esikouluikäisiä lapsia. Halusimme luoda haastattelutilanteeseen turvallisen ja innostavan tilan ja välttää minkäänlaista johdattelua, mikä edellytti meiltä suunnitelmallisuutta kysymysten asetelun, käyttämämme kielen sekä sosiaalisen tilan suhteen. Helavirran (2011) mukaan lasten haastatteluissa tutkijan täytyy sovittaa kysymyksensä lapsen kielelliselle taito- ja ymmärrystasolle. Lapsen puhe on usein polveilevaa ja rönsyilevää, ja tämä vaatii tutkijalta herkkää korvaa

lapsen kertomuksille ja taitoa kysyä sopivia jatkokysymyksiä (Helavirta, 2011). Muotoilimme haastattelukysymykset tutkimuskysymyksiin ja haastateltavien ikään peilaten. Teimme haastattelukysymyksistä lyhyitä, selkeitä ja positiivisen sävyisiä, jotta lasten olisi helppo ja miellyttävä vastata niihin. Jotta saadaan lapset tuottamaan omaa kerrontaa, tutkijan tulee osata esittää ymmärrettäviä kysymyksiä ja kerrontapyyntöjä (Raittila ym., 2017).

Korkmanin (2018) mukaan haastatteluissa eritellään yleensä neljä kysymystyyppiä: avoimet kysymykset, ohjaavat kysymykset, vaihtoehto- tai kyllä-ei-kysymykset ja johdattelevat kysymykset. Hän kertoo, että avoimet kysymykset tukevat lasten monisanaista kerrontaa, mutta kysymyksessä kannattaa kuitenkin viitata keskusteltavaan teemaan, jotta lapsen on helpompi pysyä haastattelun aiheessa. Ohjaavilla kysymyksillä voidaan tarkentaa jo saatua tietoa. Vaihtoehtokysymysten ja johdattelevien kysymysten avulla ei hänen mukaansa saada luotettavia haastattelutuloksia. Pieni lapsi voi arvata tai aavistaa kysymykseen toivotun vastauksen, vaikka hän ei ymmärtäisi kysymystä tai hänellä ei olisi kokemusta kysytystä asiasta (Korkman, 2018, s. 37–39). Käytimme haastatteluissa paljon avoimia kysymyksiä. Huomasimme kuitenkin, että ohjaavat kysymykset, kuten Korkmanin (2018, s. 38) mainitsevat miksi, mitä ja milloin -kysymykset suuntasivat lasten kerrontaa tutkimuskysymysten suuntaan. Käytimme siis runsaasti myös ohjaavia kysymyksiä tarkennetun tiedon saavuttamiseksi.

Aarnoksen (2018) mukaan lapsiystävällisyyttä lisää se, että haastateltavan kasvot ovat tutut. Toisessa tutkimuspäiväkodissa haastateltavista lapsista lähes kaikki olivat toiselle meistä tuttuja työn puolesta, joten jaoimme haastattelut niin, että toinen meistä haastatteli tutut lapset. Osa lapsista oli vasta aloittanut tutkimuspäiväkodissa, jolloin muodostimme esikoulun henkilöstön kanssa lapsista sellaiset parit, että ainakin toinen lapsista tunsi haastattelijan ennalta. Myönteistä haastattelutilannetta tukee se, että lapsilla on riittävästi aikaa tutustua haastattelijaan, mikäli hän on vieras aikuinen (Aarnos, 2018). Menimme haastattelupäivän aamuna ryhmään hyvissä ajoin, ja ehdimme leikkiä, pelata ja viettää aikaa haastatteluun tulevien lasten kanssa yli tunnin ennen haastattelujen aloittamista. Koemme, että nämä yhteiset aamuhetket toivat haastatteluihin rentoutta ja luottamusta niin haastattelijan kuin lasten näkökulmasta.

Haastattelimme lapsia kasvotusten lasten omassa päiväkodissa päiväkotipäivän aikana heille tutussa rauhallisessa tilassa turvallisen tilanteen luomiseksi. Haastatteluajalla ja -paikalla on iso merkitys, sillä kertomus samasta kokemuksesta voi olla täysin eri kontekstin mukaan (Kallinen & Pirskanen, 2022). Hyödynsimme haastatteluparien muodostamisessa ja tilan valinnassa päi-

väkodin henkilöstön ajatuksia, sillä he tunsivat lapset sekä päiväkodin aikataulut ja tilat. Kiersimme molemmissa päiväkodeissa esikoulun tilat, liikuntasalin ja pintapuolisesti muita tiloja ennen haastattelujen alkua. Pystyimme hyödyntämään näkemäämme haastattelujen aikana, esimerkiksi liikuntasaliin liittyvissä kysymyksissä.

Toteutimme haastattelut kahdessa esikouluryhmien omissa pienissä huoneissa ja kahdessa terapiakäyttöön tarkoitettussa ryhmän ulkopuolella olevassa huoneessa. Kaikki tilat olivat rauhallisia, lasten keskittymisen ja äänittämisen kannalta sopivia. Kallinen ja Pirskanen (2022) tuovat esille, että päiväkotit tai koulut voidaan nähdä myös haitallisena haastattelutilana, sillä lapsi voi kokea päiväkodissa suoritettavat toiminnot pakollisina. Kerroimme kaikille lapsille haastattelun alussa, mitä haastattelu ja tutkimus koskevat ja annoimme mahdollisuuden kysymyksille.

Käytimme kuvia haastattelun tukena erilaisilla tavoilla. Osassa haastatteluista lähdimme liikkeelle kysymällä, onko kuvissa jotain lapsille tuttua leikkiä tai liikuntaa, tai onko eskarissa tehty jotain kuvissa näkyvää liikuntaa. Osassa haastatteluista kerroimme, että kuvat esittävät päiväkodin ympäristöjä, kuten piha, käytävä ja jumppasali ja kysyimme, onko eskarissa tällaisia paikkoja. Aineiston hankinta on hyvä sovittaa lapsen kehitysvaiheeseen ja itseilmaisun määrään (Aarnos, 2018). Kallisen ja Pirskasen (2022) mukaan erilaiset visuaaliset menetelmät mahdollistavat puheen lisäksi laajemman itsensä ilmaisun. Haastattelu on heidän mukaansa puheeseen perustuva menetelmä, jolloin visuaalisilla ja osallistavilla menetelmillä voidaan monipuolistaa lapsen tapaa kertoa. Useiden menetelmien yhtäaikaishallinnalla tutkija saa rakennettua laajempaa kuvaa haastateltavan kerronnasta (Kallinen & Pirskanen, 2022). Haastattelijalla on hyvä hallita haastattelutekniikoita sekä tuntea käsiteltävä teema hyvin, jotta hän osaa haastattelutilanteessa myös tulkita haastattelun avoimuutta ja ilmapiiriä (Aarnos, 2018). Tekemissämme haastatteluissa kuvien merkitys oli suuri. Koemme, että kuvat hyödynsivät jokaista lasta kertomaan kokemuksistaan: puheliaat lapset jäsensivät kerrontaa kuvien avulla, ja pohdiskelevat lapset tuottivat kerrontaa helpommin, kun he pystyivät tukeutumaan kuvien antamiin vinkkeihin.

Aarnos (2018) esittää, että haastattelijalla voi vaikuttaa myönteisen haastattelutilanteen syntyyn luomalla vastavuoroisen, kuuntelevan ja lasta huomioivan tunnelman. Lapsia haastateltaessa kysymysten osalta on hyvä edetä lapsen ehdoilla ja rupertella myös niitä näitä, etteivät lapset väsy tai ahdistu liiallisista kysymyksistä (Aarnos, 2018). Me annoimme tutkimustilanteessa lasten liikkua vapaasti, koska ajattelimme sen luovan rentoa ja avointa tunnelmaa haastattelutilanteeseen. Osa lapsista istui paikallaan keskittyen tarkasti haastatteluun, mutta osa lapsista halusi samalla esimerkiksi kiipeillä. Kirjasimme myöhemmin litterointiin, mikäli lapsen liikkuminen

vaikutti äänenlaatuun jollain tavalla. Lasten liikkuminen ei tehnyt kuitenkaan äänityksistä epäselviä, vaan saimme taltioitua lasten puheet hyvin. Annoimme lasten myös vapaasti kertoa, mikäli he innostuivat kertomaan haastattelun ulkopuolisista asioista, kuten perheestään tai vapaa-ajan harrastuksistaan. Kun lapsi oli kertonut asiansa, ohjasimme keskustelun lempeästi takaisin haastattelun aihealueisiin esimerkiksi kuvien avulla.

Haastattelut sujuivat kaikkienensa hyvin ja pääsääntöisesti suunnitelmien mukaan. Yhteistyö tutkimuspäiväkotien kanssa oli onnistunutta. Meidät tutkijat otettiin lämpimästi vastaan, ja henkilöstöllä oli aikaa keskustella kanssamme haastatteluun sopivista tiloista ja lapsista. Toisessa päiväkodissa teimme haastattelut yhden aamupäivän aikana, toisessa useana päivänä iltapäivisin. Molemmissa päiväkodeissa lapset olivat tietoisia, että haastatteluja tehdään, ja henkilöstö irrotti haastatteluun tulevan lapsen haastattelun ajaksi muusta toiminnasta. Kaksi lasta eri haastattelutilanteissa halusi keskeyttää haastattelun. Toisessa haastattelutilanteessa lapsi halusi päästä katsomaan lapsiryhmässä pyörivää elokuvaa ja toisessa tilanteessa lapsi halusi mieluummin mennä leikkimään. Kaikissa muissa haastatteluissa lapset olivat mielellään ja kuulimme lasten kysyvän henkilöstöltä, kuka pääsee seuraavaksi. Haastateltavat saivat haastattelun jälkeen Puoli päivää pihalla -hankkeen heijastimen ja tarran. Lapsille on hyvä antaa jokin pieni muisto haastattelutilanteesta ja osoittaa tällä tavalla kiitollisuutta haastatteluun osallistumisesta (Aarnos, 2018).

4.4 Aineiston analyysi

Kerromme tässä aluvuossa aineiston analyysistä, jonka toteutimme Eskolan (2018) esittämän teoriasidonnaisen sisällönanalyysin keinoin. Käytimme myös Tuomen ja Sarajärven (2018) ohjeita teoriaohjaavan sisällönanalyysin vaiheista. Täydennämme analyysin raportointia haastattelujen litteroinneista poimituista tekstinäytteistä, joissa L1–L23 tarkoittavat haastateltavia lapsia ja H haastattelijaa. Tekstinäytteissä käytettävät nimet eivät ole lasten oikeita nimiä, vaan nimet on muutettu anonymiteetin suojaamiseksi.

Aineiston käsittelyn vaiheita ovat luokittelu, analysointi ja tulkinta, jotka liittyvät toisiinsa mutta niiden painotus ja vaiheet vaihtelevat riippuen tutkimuskysymyksestä sekä tutkijan tulkinnoista ja valinnoista (Ruusuvaara, Nikander ja Hyvärinen, 2017). Eskolan (2018) mukaan on monia tapoja analysoida laadullista tutkimusaineistoa. Hän esittää, että analyysitavan valinnassa käännyttään jälleen tutkimuksen tarkoituksen puoleen: mitä varten aineisto on kerätty. Myös tutkijan ja aineiston suhde teoriaan täytyy selvittää (Eskola, 2018). Tuomi ja Sarajärvi

(2018) kirjoittavat, että sisällönanalyysissä pyritään luomaan tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä sanallinen ja selkeä kuvaus. Heidän mukaansa aineistona toimivasta tekstistä etsitään paitsi kuvausta ja kerrontaa, myös inhimillisiä merkityksiä. Onnistunut sisällönanalyysi ei tuota ainoastaan hyvin järjestettyä aineistoa, vaan aineistosta nostettujen merkitysten ja tiedon perusteella vedettyjä johtopäätöksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Salon (2015) mukaan sisällönanalyysiä on kritisoitu sen yksinkertaisesta käytöstä. Tällöin aineistoa on analysoitu määrälliseen tapaan esimerkiksi laskemalla sanojen toistumistiheyksiä. Hän esittää, että sisällönanalyysissä mekaanisen kategorisoinnin sijaan aineistoa voisi tutkia teorian kanssa. Sama aineisto näyttäytyy eri valossa, kun teoreettinen viitekehys aineiston ympärillä vaihtuu (Salo, 2015). Merkityskokonaisuudet jäsenyivät tutkimuskysymysten mukaan ja ilmiöitä voidaan jaotella pienempiin kokonaisuuksiin eri näkökulmista (Laine, 2018).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) jakavat laadullisen tutkimusaineiston analyysitavat aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. Heidän mukaansa teorialähtöisessä sisällönanalyysissä tutkimusaineisto luokitellaan valmiin teorian perusteella koottuihin kategorioihin, ja aineistosta poimitaan tähän analyysirunkoon sopivat sisällöt. Tuomi ja Sarajärvi (2018) esittävät, että teoriaohjaava sisällönanalyysi sen sijaan etenee aineiston ehdolla, ja aiempi teoria tai teoriat tuodaan mukaan analyysiin käsitevaiheessa. He jatkavat, että empiirisestä tutkimusaineistosta etsitään tutkimuskysymysten kannalta oleellinen tieto ja aineisto luokitellaan. Yläluokat tuodaan analyysiin valmiina, tutkimuksen teoriasta ohjattuna (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Eskola (2018) selittää, että teoriasidonnaisessa analyysissä aineiston analyysi ei suoraan pohjautu teoriaan, mutta siinä on selkeitä teoreettisia kytkentöjä. Teoriasidonnaisessa analyysissä käytetään usein useita eri aiheisiin liittyviä käsitteitä, teorioita ja tutkimustuloksia (Eskola, 2018).

Tutkimme lasten kokemuksia päiväkodin liikuntaympäristöistä ja fyysistä aktiivisuutta lisäävistä tekijöistä. Teorialukumme koostuu alle kouluikäisen lapsen liikkumiseen, varhaiskasvatuksen liikuntakasvatukseen ja päiväkodin oppimisympäristöihin liittyvästä tiedosta ja tutkimuksista. Käytämme tutkimuksen taustalla siis useita teorioita ja tutkimustuloksia. Aineiston analyysi etenee aineiston ehdolla, mutta se on vahvasti sidottu aiempaan teoriaan oppimisympäristöistä ja liikunnasta. Tämän vuoksi valitsimme tutkimukseemme teoriasidonnaisen sisällönanalyysin.

Aloitimme aineiston analyysin litteroimalla aineiston, eli muuttamalla nauhoitetut haastattelut kirjalliseen muotoon Word-tiedostoon, jotta sitä on Ruusuvuoren ja kollegoiden (2010) mukaan

helpompi tarkastella ja analysoida. Nikanderin (2010) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tunnustetaan litteroinnin rooli myös teoreettisena toimintana. Aineiston käsittelyssä tutkija tekee ratkaisuja, jotka kertovat tutkijan teoreettisesta aiemmasta tiedosta ja tutkittavaan ilmiöön liittyvistä oletuksista ja kuinka sitä on mielekäs lähteä tutkimaan (Nikander, 2010). Tutkimuksen näkökulma eli tutkimustehtävä rajaa ja ohjaa tietyssä määrin, mitkä merkitykset ja merkityskokonaisuudet ovat aineistossa olennaisia (Laine, 2018).

Litteroidessa jätimme aineistosta pois aiheesta poikkeavat keskustelut ja kommentit, sekä usein toistuvat täytesanat. Ruusuvuoren (2010) mukaan litteroinnin tarkkuus voidaan valita tutkimusongelman ja lähestymistavan perusteella. Jos tutkimus kohdistuisi haastattelun vuorovaikutukseen, tutkijan on hyvä litteroida puheenvuorojen pitämien taukojen pituudet sekä erilaiset puhumisen tavat ja sävyt (Ruusuvuori, 2010). Meidän tutkimuksellinen mielenkiintomme kohdistuu lasten ilmaisemiin kokemuksiin ja kertomuksiin, joten emme nähneet näin yksityiskohtaista litterointia tarpeellisena. Teimme litterointia molemmat tahoillamme. Koska litteroimme haastatteluja yksin, ja litterointien piti analysointia ajatellen olla samoilla tarkkuusperiaatteilla litteroitu, kävimme keskustelua litteroinnin tarkkuudesta sekä ennen litterointien aloittamista että litterointien aikana. Päätimme, että epäselvissä tilanteissa litteroimme aineiston tarkasti, ja myöhemmin aineiston analysoinnin aikana jätämme pois tutkimustehtävien kannalta epäolennaisia kerrontaa. Myös Eskola (2018) suosittelee, että aineisto litteroidaan huolellisesti, jolloin aineistoon perehtyminen mahdollistuu jo litterointivaiheen aikana.

Pidimme liikunnan määritelmän haastattelujen aikana väljänä, jotta saisimme lapsilta mahdollisimman paljon kerrontaa. Lapset yhdistivätkin haastatteluissa liikuntaan myös sellaisia asioita, joista emme tämän tutkimustehtävän kannalta olleet kiinnostuneita, kuten toimintaa, joka ei ollut fyysiseltä aktiivisuudeltaan vähintään kohtuukuormittavaa. Esitimme tällaisissa tilanteissa lapsille täydentäviä kysymyksiä, jotta lasten kerronta tarkentuisi.

”No mitä aikuisen ohjaamaa liikuntaa on ollu ryhmätilassa?” H

”Matikkaa” L22

*”Niinpä, voiko olla matikkaa liikunnalla, liikuntamatikkaa? Millasta se on? Ker-
tokaa ihmeessä.” H*

”No semmosta että miten kovaa pyörä menee.” L1

”Tai sitte, arvaa miten se oli liikuntaa. Koska siinä piti melkeen koko ajan kääntää sivua.” L22

Esimerkissä hyödynsimme Korkmanin (2018, s. 38) ajatusta ohjaavien kysymysten merkityksestä lasten haastatteluissa. Hänen mukaansa ohjaavilla kysymyksillä voidaan tarkentaa lapset kerronnan epäselvyyksiä tai saada lisätietoa kerrotusta asiasta.

Haastatteluissa ei tullut juurikaan pitkiä taukoja, vaan lapsilla oli paljon kerrottavaa. Haastattelutilanteessa lapset saivat myös liikkua, joten kirjoitimme litterointeihin, jos lapset tekivät jotain, joka heikensi äänen laatua. Toimimme itse sekä haastattelijoina että litteroijina, joten meidän oli helppo muistaa ja kirjoittaa ylös haastatteluiden erityispiirteitä. Lasten elekielet, kuten kuvan osoittaminen, nyökkäykset ja pään pudistamiset sanoitimme itse haastattelun aikana litteroinnin helpottamiseksi ja paremman ymmärryksen saamiseksi. Merkitsimme eleet sulkuihin litterointeihin selkeyden vuoksi.

”Ainaki tässä käyty... (osoittelee kortteja)” L17

”Eli oot käyny jumppasalissa ja metsässä ja käytävällä?” H

”Joo käytävällä aina kävelty sinne ruokasaliin...” L17

Ruusuvuori ja kollegat (2017) tuovat esille, että tyypillisesti haastattelututkimuksessa on hyvä toteuttaa aineistoon tutustumista ja alustavaa analyysia jo mahdollisimman varhain aineistonkeruuvaiheessa, ettei kynnys aineistonkeruuvaiheesta analysointiin kasva liian suureksi. Koska teimme tutkimusta yhdessä, keskustelimme ja jaoimme ajatuksiamme koko tutkimusprosessin ajan toisillemme. Kirjasimme haastattelujen jälkeen muistiinpanoja ja mieleen tulleita ajatuksia ja kysymyksiä ylös jaetulle tiedostolle niin, että näimme toistemme pohdinnat. Kävimme säännöllistä keskustelua erityisesti litterointiprosessin aikana. Vaikka teimme itse haastattelut ja siksi tiesimme, mitä lapset haastatteluissa kertoivat, huomasimme litteroinnin aikana aineistosta sellaisia asioita, mitkä haastattelujen aikana eivät olleet jääneet mieleen. Nämä huomiot olivat tärkeitä aineiston analysoinnissa ja tulkinnessa.

Haastattelut kestivät yhteensä 3 h 25 min. Lyhin haastattelu oli kestoaltaan 9 min 11 s ja pisin oli kestoaltaan 23 min 33 s. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä noin 90,5 sivua, kun fonttina oli Times New Roman, fonttina 12 ja rivivälinä 1,5.

Litteroinnin jälkeen jatkoimme aineiston analyysiä. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi koostuu litteroinnin jälkeen kolmesta vaiheesta: pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely ja abstrahointi eli käsitteellistäminen. Pelkistämisen vaiheessa aineistosta etsitään ensin kaikki alkuperäisilmaukset, jotka vastaavat tutkimustehtävään, jonka jälkeen ilmaukset pelkis-

tetään lyhyiksi, informatiivisiksi ilmauksiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Eskolan (2018) mukaan haastattelulla kerätty aineisto järjestetään litteroinnin jälkeen teemoittain. Aineistosta kerätään eri teemoihin liittyvä kerronta esimerkiksi värein koodaamalla, ja tekstinkäsittelyohjelman leikkaa ja liimaa -toimintoa apuna käyttämällä (Eskola, 2018). Berg ja Lune (2014) painottavat, että hyvä sisällönanalyysi osoittaa aineistosta aukottomasti kaikki ne kohdat, jotka vastaavat tutkimusongelmaan. Analyysiä voidaan tehdä koodauksen avulla: määritellään koodit, joiden mukaan aineistosta etsitään haluttuja ilmaisuja (Berg & Lune, 2014).

Seuraavaksi analysoimme aineistoa värikoodauksella ja tekstinkäsittelyohjelman kopioi ja liitä -toiminnon avulla. Koska valitsimme analyysitavaksi teoriasidonnaisen sisällönanalyysin, aloimme luokitella aineistoa tutkimuskysymystemme mukaisesti. Etsimme siis aineistosta liikuntamuotoja ja liikuntaympäristöjä koskevat ilmaisut. Käytännössä erottelimme tekstistä paitsi selkeästi teemahaastattelun apukysymyksiin annetut vastaukset, myös lapsen rönsyilevänkin kerronnan ohella esiopetuksen ja päiväkodin liikkumista koskevat ilmaisut. Koska lapset vastasivat haastattelussa sujuvasti lomittain sekä liikuntamuotoihin että liikuntaympäristöihin liittyviin kysymyksiin, käytimme analysoinnissa kahta värikoodia: sinisellä tummensimme liikuntamuotoja ja pinkillä liikuntaympäristöjä. Selkeyden vuoksi käytämme seuraavissa esimerkeissä pinkin värin sijaan alleviivausta.

”Sit me ollaan leikitty myös ulkona, nii poliisia ja rosvoa.” L7

”No kiipeillä tässä kiipeilyhuoneessa. Ja täällä kiipeilyhuoneessa muutenki pystyy tehdä kaikkia, mahalauoillaki pystyy mennä.” L8

Jotkut ilmaisut, kuten ”pyöräretki” sisälsivät tulkintamme mukaan sekä liikuntamuodon että liikuntapaikan. Tummensimme nämä ilmaisut molemmilla väreillä. Vaikka lasten kerronta oli paikoittain poukkoilevaa, oli liikuntamuotoja ja liikuntaympäristöjä koskevat ilmaisut helppo löytää. Sellaisen pitkän kerronnan, joka meni selkeästi ohi tutkimusaiheen, olimme jättäneet aineistosta pois jo litterointivaiheessa. Vaikka haastattelut olivat eri mittaisia ja lasten kerronta oli lapsen mukaan runsasta tai vähäsanaisempaa, löysimme jokaisesta haastattelusta useita liikuntamuotoja ja liikuntaympäristöjä kuvaavia ilmaisuja.

Kun olimme etsineet aineistosta liikuntamuotoja ja liikuntaympäristöjä kuvaavat ilmaisut, päätimme keskittyä ensin liikuntamuotoihin. Pelkistimme aineistosta löydetty liikuntamuotoja koskevat ilmaisut, ja kokosimme ne taulukkoon. Suurin osa aineistosta esiin nostetuista ilmaisuista olivat lyhyitä ja informatiivisia sellaisenaan, joten pelkistystä ei juurikaan tarvinnut tehdä. Pel-

kistysvaiheessa karsimme pois sellaiset ilmaisut, jotka eivät mielestämme olleet liikuntamuotoja, mutta jotka olimme nostaneet aineistosta esille. Karsimme aineistoa myös sellaisten lasten kuvailemien leikkien osalta, joita emme ymmärtäneet, emmekä olleet varmoja, olisiko leikki luokiteltavissa liikuntaleikiksi. Taulukossa 2 on esimerkkejä pelkistetyistä ja pois jääneistä ilmaisuista.

Taulukko 2. Pelkistettyjä ja analyysistä pois jätettyjä ilmaisuja.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>”sellanen et joku juoksee ympäri toisten ulkopuolella ja toiset sisäpuolella”</i>	juoksuleikki
<i>”semmosta leikkiä, että joku ope laskee kolmeen yhteen, nii kaikki lapset juoksee puuhun, kuka ei kerkiä, se joutuu huutamaan”</i>	puuhippa
<i>”pelata et kumpi on eka tai nopeutta”</i>	-
<i>”vedetään sitä lautta, ja jossa vedetään siitä narusta”</i>	-

Kun liikuntamuotoja kuvaavat ilmaisut oli pelkistetty, taulukoimme aineistosta esiin nostetut liikuntaympäristöt. Tässä vaiheessa huomasimme, että analyysin kannalta on järkevää yhdistää liikuntamuotoja kuvaavat pelkistetyt ilmaukset suoraan liikuntaympäristöjä kuvaavien ilmausten alle samaan taulukkoon. Teimme Word-tiedostoon uuden taulukon, jonka vaakariville asetimme liikuntaympäristöt ja pystysarakkeelle liikuntamuodot lasten kerronnan mukaisten liikuntaympäristöjen alle. Tämä taulukointi oli Tuomen ja Sarajärven (2018) ohjeiden mukaista ryhmittelyä.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan ryhmittelyssä eli klusteroinnissa samankaltaiset tai eroavat käsitteet ryhmitellään ja yhdistetään alaluokiksi. Alaluokat nimetään esimerkiksi tutkittavan asian ominaisuuden tai piirteen mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Ryhmittelimme liikuntamuodot lasten kerronnassa nousseiden liikuntaympäristöjen mukaan, eli nimesimme alaluokat aineistosta nousseilla liikuntaympäristöjä tarkoittavilla ilmaisuilla, kuten ”liikuntasali”. Oppimisympäristöjä käsittelevän teoriapohjan hyödyntäminen ryhmittelyvaiheessa tukee Eskolan (2018) mallia teoriasidonnaisesta analyysistä.

Alasuutari (2011) kirjoittaa, että vaikka taulukoinnilla voidaan pyrkiä osoittamaan määrällisiä tutkimustuloksia, taulukointi on myös laadullisen tutkimuksen analyysissä oiva tapa esitellä

tutkimusaineistoa. Taulukko 3 toimii esimerkkinä siitä, miten liitimme liikuntamuodot liikuntaympäristöjen kanssa samaan taulukkoon.

Taulukko 3. Esimerkki ryhmittelystä.

<u>käytävä</u>	<u>päiväkodin piha</u>	<u>liikuntasali</u>
kävellä pyörimistä punnertaa pukea	pelata jalkapalloa hyppiminen liukumäki leikkiä hippaa	pelataan sählyä kiivetään puolapuilla juokseminen tempurata

Tässä vaiheessa analyysiä aineistosta löydettyjä liikuntaympäristöjä oli 17. Jatkoimme luokitte-
telua Tuomen ja Sarajärven (2018) oppien mukaan niin, että muodostimme aineistosta nous-
seista liikuntaympäristöjen alaluokista viisi yläluokkaa taulukossa 4 esitetyllä tavalla.

Taulukko 4. Liikuntaympäristöjen luokittelu.

Alaluokat	Yläluokat
käytävä ryhmätila alakerta pikkuhuone kiipeilyhuone nukkari	Päiväkodin sisätilat
liikuntasali jumppasali	Liikuntasali
päiväkodin piha	Päiväkodin piha
metsä kenttä leikkipuisto pyöräretket kävelyretket	Lähiympäristö
uimahalli jäähalli liikuntahalli	Muu ympäristö

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä yläluokkien muo-
dostamisessa ja nimeämisessä voidaan käyttää teoriapohjaa. Analyysissä muodostamamme ylä-
luokat ovat vahvasti teoriaohjaavat. Päiväkodin sisätilat ja liikuntasali ovat Mannisen ja kolle-

goiden (2007) oppimisympäristöjaottelua mukaillen varhaiskasvatuksen fyysisiä oppimisympäristöjä, ja päiväkodin piha, lähiympäristö ja muu ympäristö varhaiskasvatuksen paikallisia oppimisympäristöjä.

Liikuntaympäristöjen luokittelussa jokaisen alaluokan sisälle kuuluvat liikuntamuodot siirtyivät kokonaisuudessaan uuteen yläluokkaan. Esimerkiksi yläluokkaan ”Päiväkodin sisätilat” siirtyivät kaikki käytävälle, ryhmätilaan, alakertaan, pikkuhuoneeseen, kiipeilyhuoneeseen ja nukkariin liitetyt liikuntamuodot. Ryhmän käytössä olevaa erillistä lepohuonetta nimitetään päiväkodin arkikielessä ”nukkariksi” eli nukkahuoneeksi. Koska lapset kertoivat samoista tai samankaltaisista liikuntamuodoista eri tiloissa, tuli taulukkoon liikuntaympäristöjen luokittelun jälkeen toistoa. Esimerkiksi ”jalkapallo” mainittiin sekä käytävällä, että nukkarissa. Seuraavaksi siis poistimme taulukosta päällekkäisyydet.

Nyt aineisto oli analysoitu niin, että litteroidusta aineistosta oli nostettu, pelkistetty ja luokiteltu viisi liikuntaympäristöä. Näiden liikuntaympäristöjen sisälle oli aineistosta poimittu kaikki erilaisia liikuntamuotoja kuvaavat ilmaisut, jotka oli pelkistetty. Liikuntamuotoja kuvaavia ilmaisuja oli jokaisessa liikuntaympäristössä useita, osassa jopa kymmeniä. Niinpä myös liikuntamuotoja oli syytä ryhmitellä. Alasuutarin (2011) mukaan pelkistämisen kautta saatua havaintomäärää kannattaa tarvittaessa karsia yhdistämällä havaintoja esimerkiksi jonkin yhteisen piirteen tai nimittäjän mukaan. Yhdistelimme sellaisia liikuntamuotoja, jotka olivat selkeästi samankaltaista liikuntaa, kuten erilaiset hippaleikit. Taulukossa 5 on esimerkkejä liikuntasaliin liitettyjen liikuntamuotojen ryhmittelystä.

Taulukko 5. Esimerkkejä liikuntasalin liikuntamuotojen ryhmittelystä.

Alaluokat	Yläluokat
hippaa banaanhippaa vessanpönttöhippaa	Hippaleikit
juoksuleikkiä aloituspiiri juoksua	Juoksuleikit
nallepaini nassikkapaini	Paini
puolapuut kiivetä puolapuilla mennä puolapuita	Kiivetä puolapuita
laudasta liukumäkeä ylös ja alas	Kiivetä liukumäkeä

penkistä liukumäki laskettu liukumäkeä miniliukumäki	Laskea liukumäkeä
hyppiä hyppynarua leikkiä laseria	hyppiä hyppynarua
leikkiä trampoliinilla hyppiä trampoliinilla tramppa	hyppiä trampoliinilla

Teimme saman luokittelun jokaisen liikuntaympäristön sisällä oleville liikuntamuodoille. Aineiston analyysissä on tärkeä tarkkailla, että alkuperäisen aineiston ääni on selkeästi kuultavissa myös analyysin loppuvaiheessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän vuoksi emme jatkaneet liikuntamuotojen ryhmittelyä pidemmälle. Koska halusimme selvittää, miten lapset liikkuvat esiopetuspäivän aikana, erilaisten liikuntamuotojen monipuolisuus tuli näkyä myös analyysin loppuvaiheessa. Tuomi ja Sarajärvi (2018) kirjoittavat, että alaluokkien ja yläluokkien määrä riippuu analysoitavasta aineistosta. Halusimme säilyttää lasten kerronnan monipuolisuuden, joten emme yhdistäneet esimerkiksi ”hyppiä hyppynarua” ja ”hyppiä trampoliinilla” yhdeksi yläluokaksi ”hyppiä”. Nyt myös analyysin ollessa valmis aineistosta selviää, että lapset käyttivät hyppimiseen erilaisia liikuntavälineitä.

Analyysin tuloksena saimme viisi liikuntaympäristöä, joihin jokaiseen sisältyy useita erilaisia liikuntamuotoja. Alasuutari (2011) muistuttaa, että laadullisen aineiston analyysin perimmäinen tavoite on selvittää tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset löydöt. Totesimme, että olimme pysyneet aineiston analyysissä tutkimuskysymystemme äärellä, ja löytäneet aineistosta tutkimustehtävään vastaavat tulokset.

Laadullisen tutkimuksen analyysissä voidaan käyttää aineiston määrällistä laskemista ja tulosten esittämistä lukumäärien avulla kvantitatiivisen tutkimuksen tavoin (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Alasuutari, 2011; Eskola, 2018). Tuomi ja Sarajärvi (2018) kirjoittavat, että sisällönanalyysissä aineistoa voidaan kvantifoida, jolloin aineistosta lasketaan jonkin asian esiintymiskerrat. Usein laadullinen aineisto on niin pieni, ettei tulosten määrien laskeminen ja esittäminen tuo juurikaan lisäarvoa tutkimukselle, mutta osassa tutkimuksista tulosten kuvailu on selkeämpää kvantifoinnin avulla (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Myös Eskola (2018) huomauttaa, että laadullisen tutkimuksen tuloksia voidaan esittää hyödyntämällä aineistossa esiintyvien ilmausten määrällistä laskemista. Esimerkiksi ilmaisun yleisyys tai poikkeavien tapausten esille nostami-

nen voivat tuoda lisäarvoa tutkimustulosten esittämiseen (Eskola, 2018). Esittelemme tutkimusaineistomme analyysin tuloksia luvussa viisi. Vaikka tutkimuksemme on laadullinen tutkimus, esittelemme tuloksia osittain myös määrällisesti selkeyttämään tulosten esittelyä. Nostamme esille esimerkiksi ilmausten yleisyyttä tai poikkeavuutta.

4.5 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi kuuluu tärkeänä osana laadullisen tutkimuksen toteutukseen (Aaltio & Puusa, 2020). Juutin ja Puusan (2020) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tulee pohtia uskottavuuden, luotettavuuden ja eettisyyden käsitteiden kautta, jotka ovat käsitteinä toisiinsa kietoutuvia ja haastavasti määritettävissä. Uskottavuudella tarkoitetaan heidän mukaansa sitä, miten tosiksi tutkimuksen tulokset koetaan ja että tutkimuksen aineisto on kerätty ja analysoitu asianmukaisesti ja huolellisesti. Luotettavuudella viitataan heidän mukaansa siihen, kuinka tutkija todentaa ammattitaitoaan sen kautta, millä tutkimusmenetelmillä ja lähestymistavoilla hän on valinnut tutkimusongelman tai -ongelmien ratkaisemiseksi. Tutkimuksen eettisyyttä pohtiessa arvioidaan sitä, kuinka eettisiä periaatteita on noudatettu ja onko tutkimuksen tavoitteena ollut ainoastaan hyvien asioiden toteutuminen tutkimuksen kohteena oleville ihmisille (Juuti & Puusa, 2020).

Koska tutkimuksemme aineisto kerättiin haastattelemalla lapsia, on muistettava, että lapset kertovat heille merkityksellisistä ja mieleenpainuvista kokemuksista, joten tutkimustulokset eivät ole välttämättä täysin toistettavissa. Korkmanin (2018) mukaan ihmisen muistiin ja muistinvaraiseen kerrontaan liittyy paljon epävarmuuksia. Hän kirjoittaa, että muistiin jäävät merkitykselliset ja tunteita herättävät kokemukset, ja muistoista voi jäädä pois epäolennaiselta tuntuvia yksityiskohtia. Erityisesti alle kouluikäiset lapset sekoittavat eri muistisisältöjä yhteen (Korkman, 2018, s. 34–36). Tämä on tekijä, joka voidaan tutkimuksessamme asettaa kriittisen tarkastelun kohteeksi. Tutkimusta voisi täydentää haastattelemalla samalla kaavalla myös useampia esikoululaisia tai haastattelemalla varhaiskasvatuksen henkilöstöä varhaiskasvatuksen oppimisympäristöistä ja siellä tapahtuvasta liikunnasta. Lisäksi tutkimusta voisi rikastaa havainnoimalla haastateltuja lapsia heidän esikoulupäivänsä ja täydentävän varhaiskasvatuksen aikana. Tutkimustulokset ovat kuitenkin täysin linjassa vastaavien tutkimusten kanssa (esim. Kyhälä, 2023), mikä lisää tutkimuksemme uskottavuutta.

Laine (2018) kuvaa tutkijan toimintaa kriittisyyden ja reflektiivisyyden käsitteiden kautta. Tutkijan tulee olla kriittinen omille tulkinnoilleen sekä reflektoida omia lähtökohtiaan, ettei omalla

ajattelullaan ohjaa tutkimuksen kulkua epätietoisesti ajattelunsa värittämään suuntaan (Laine, 2018). Meidän lähtökohdistamme tämä voisi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että aiempi tietomme ja kokemuksemme lasten kasvatuksesta ja opettamisesta voisi ohjata lapsia vastaamaan tietyllä tavalla haastattelutilanteessa, tai että tulkitsemme lasten kertomia kokemuksia tietystä opitusta näkökulmasta. Pyrimme välttämään tätä refleктоimalla omaa toimintaamme, sekä keskustelemalla tutkimuksen toteutuksen aikana ajatuksistamme, sekä kirjaamalla jatkuvasti ajatuksiimme tutkimusprosessin aikana.

Kiviniemi (2018) kirjoittaa, kuinka selkeä, avoin ja koko tutkimustyön läpäisevä raportointi on merkittävä osa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijan valintojen perustelevuus, aineistonkeruuta ja sen analysointia koskevien ratkaisujen merkitseminen sekä tutkijan omien ennakkokäsitysten selvittäminen jättävät lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimuksen uskottavuutta (Aaltio & Puusa, 2020; Kiviniemi, 2018). Olemme tässä pro gradu -tutkimuksessa kertoneet, miksi päiväkodin liikuntaympäristöjen tutkiminen lasten kokemana on tärkeää. Olemme selvittäneet ennakkotietomme ja kirjoittaneet, miten toteutamme tutkimusaineiston keruun. Eskola ja Suoranta (1998) muistuttavat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa riittävää aineiston koosta on tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta mahdotonta määritellä. Aineiston määrän sijaan merkityksellisempää on aineiston tarkka analysointi ja siitä raportointi (Eskola & Suoranta, 1998).

Olemme perehtyneet Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiin periaatteisiin ja noudatimme näitä periaatteita parhaan osaamisemme mukaan koko tutkimuksen ajan. Yleisten eettisten periaatteiden mukaan: 1. tutkijan tulee kunnioittaa tutkittavien ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta, 2. tutkija suhtautuu kunnioittavasti kulttuuri-perintöä ja luonnon monimuotoisuutta kohtaan, ja 3. tutkija ei tuota tutkimuksellaan haittaa tutkittaville ihmisille, yhteisöille tai muille tutkimuksen kohteille (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, luku 3.1.).

Koska haastattelimme tutkimuksessamme lapsia, se edellytti meiltä erityisen tarkkaa suhtautumista eettisiin toimintatapoihin. Strandellin (2010) mukaan eettinen huolellisuus lapsia tutkitessa perustuu käsitykseen lapsuudesta haavoittuvana yksilönä, jolloin valta lasten suojelemisesta on lasta ympäröivillä aikuisilla. Tämä korostuu erityisesti aineistonkeruuvaiheessa, jossa tutkija konkreettisesti kohtaa lapset ja on tekemisissä heidän kanssaan (Strandell, 2010).

Tutkimusta määriteltäessä on määriteltävä henkilötietojen käyttötarkoitus (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, luku 3.5.), joka meidän tapauksessamme on tieteellinen tutkimus. Rajasimme keräämämme henkilötiedot ainoastaan tutkimuskysymyksen tarpeen mukaan, joten kysyimme lapsilta ja luvan antaneilta ainoastaan etu- ja sukunimen. Nimien kerääminen helpotti meitä aineiston analyysivaiheessa. Äänitimme haastattelut puhelimella ja siirsimme ne Oulun yliopiston tunnusten takana olevaan Officeen One Drive -kansioon, jotta pääsimme molemmat käsittelemään niitä. Aineisto ei ole nähtävillä kellekkään muulle kuin meille kahdelle ja poistamme aineiston, kun tutkielma on julkaistu. Noudatimme koko ajan ennen tutkimuksen toteutusta laatimaamme aineistohallintasuunnitelmaa.

Lasten haastatteluun on hyvä valmistautua huolehtimalla tutkimuslupa- ja suostumusasiat, sopimalla haastattelutila ja -aika, laatimalla haastattelurunko ja apukysymykset sekä tutustumalla lapsiin ennakkoon (Raittila, Vuorisalo & Rutanen, 2017). Aloitimme aineiston keruun vasta kun olimme saaneet tutkimusluvan tutkimuskaupungin sivistys- ja kulttuuripalveluista. Lisäksi pyysimme kirjallisen hyväksynnän tutkimuksen toteutukseen opinnäytetyön ohjaajalta, tutkimuspäiväkotien johtajilta, haastateltavien lasten huoltajalta (liite 1: Tutkimuslupa vanhemmille) ja suullisen hyväksynnän tutkittavalta lapselta itseltään.

Molemmissa tutkimuspäiväkodeissa ryhmien henkilöstö oli lähettänyt ennen tutkimusluvan pyytämistä huoltajille tiedotteen, jossa kerrottiin tutkimuksestamme ja haastattelujen toteutuksesta. Toisessa päiväkodissa jaoimme lupalaput jokaisen lapsen lokeroon, ja pyysimme henkilöstön kautta huoltajia palauttamaan täytetyn lupalapun lapsen ryhmään. Toisessa päiväkodissa menimme itse ennalta sovittuna ja huoltajille tiedotettuna päivänä lapsiryhmään, esittelimme itsemme huoltajalle heidän tuodessaan lasta esiopetukseen, ja pyysimme samalla tutkimuslupaa. Tutkimuksen lupalapussa luki haastattelun aihepiiristä sekä aineiston keruusta ja käsitteystä. Olimme myös valmiina vastaamaan mahdollisiin kysymyksiin.

Kuten olemme aiemmin tuoneet esille, lapset saivat päättää osallistumisestaan itse ja he voivat halutessaan keskeyttää haastattelun, mikä perustuu myös Tutkimuksen eettisiin periaatteisiin (Tutkimuseettisen neuvottelukunta, 2019, luku 3.2.). Kallinen ja Pirskanenkin (2022) pitävät tärkeänä, että vaikka päiväkoti-ikäisiä lapsia haastatella suostumus haastattelusta pyydetään vanhemmalta, täytyy tutkijan aina varmistaa lapsen oma hyväksyntä osallistumiselle. Heidän mukaansa tutkijan on tärkeää paitsi kertoa tutkimuksesta lapsentasoisesti ja painostamatta, myös tarkkailla lapsen jaksamista haastattelun aikana (Kallinen & Pirskanen, 2022). Kerroimme lapsille kaikkien haastattelujen alussa, että meillä on lupa haastattelun toteuttamiseen

heidän huoltajaltaan. Korostimme, että lapset saavat itse valita, haluavatko he osallistua haastatteluun ja että he voivat lopettaa haastattelun heti, kun haluavat. Kaikki lapset, joiden huoltajilta saimme luvan, halusivat osallistua haastatteluun.

Tutustuimme meille tuntemattomiin lapsiin etukäteen haastattelupäivän aamuna. Lapsiryhmän varhaiskasvatuksen henkilöstö esitteli meidät lapsille ja osallistuimme omatoimisesti heidän vapaaseen toimintaansa ryhmätilassa. Kerroimme lapsille sekä aamulla että haastattelun alussa, millaista tutkimusta teemme. Kerroimme myös, että lapset saavat puhua haastattelussa niistä asioista, joista itse haluavat, ja että haastattelun voi lopettaa heti, kun lapset haluavat. Tutkijoiden vastuulla puolestaan on keskeyttää tutkimus silloin, kun tutkimukseen osallistuminen ei ole lapsen edun ja tahdon mukaista (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje, 2019, luku 3.3.). Toimimme myös esille, että jos haastattelu keskeytetään, niin meillä on lupa käyttää jo kerättyä aineistoa tutkimuksessamme, jotta saamme riittävästi materiaalia tutkimuksen jatkamiseksi. Kun havainnoimme lapsissa väsymystä tai kyllästymistä, kysyimme, haluavatko he vielä jatkaa juttelua, vai lopetetaanko haastattelu. Usein lapset kertoivat vielä jonkin asian, jonka jälkeen haastattelu päätettiin. Haastattelijan onkin hyvä hallita haastattelutekniikka niin hyvin, että kykenee samanaikaisesti tulkitsemaan haastattelutilannetta ja lasten jaksamista (Aarnos, 2018). Olimme sopineet nämä haastattelujen toimintatavat etukäteen, jotta toteutimme haastattelut samoja periaatteita noudattaen.

Kuten kerroimme aiemmin, tutkimuksemme yhteistyöpäiväkodit valikoituivat Puoli päivää pihalla -hankkeen kautta. Emme selvittäneet, milloin yhteistyöpäiväkodit ovat olleet mukana hankkeessa, tai millaista lisäkoulutusta päiväkotien henkilöstö on hankkeen myötä saanut. Puoli päivää pihalla -hankkeen tavoitteena on esimerkiksi tukea päiväkotien liikuntavastaavia tehtävissään, tukea erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämistä luonnossa ja ulkona, ja vahvistaa lapsen oikeutta jokapäiväiseen liikuntaan ja ulkoiluun (Oulun kaupunki, 17.4.2023). Voidaan olettaa, että koska päiväkodit ovat olleet hankkeessa mukana, päiväkotien henkilöstö on saanut koulutusta ja osaamisen vahvistamista lasten liikuntaan tai erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen. Hankkeen myötä saatu henkilöstön mahdollinen lisäkoulutus voi vaikuttaa yhteistyöpäiväkotien liikuntakasvatukseen ja sitä kautta tutkimuksemme tuloksiin.

5. Tutkimustulokset

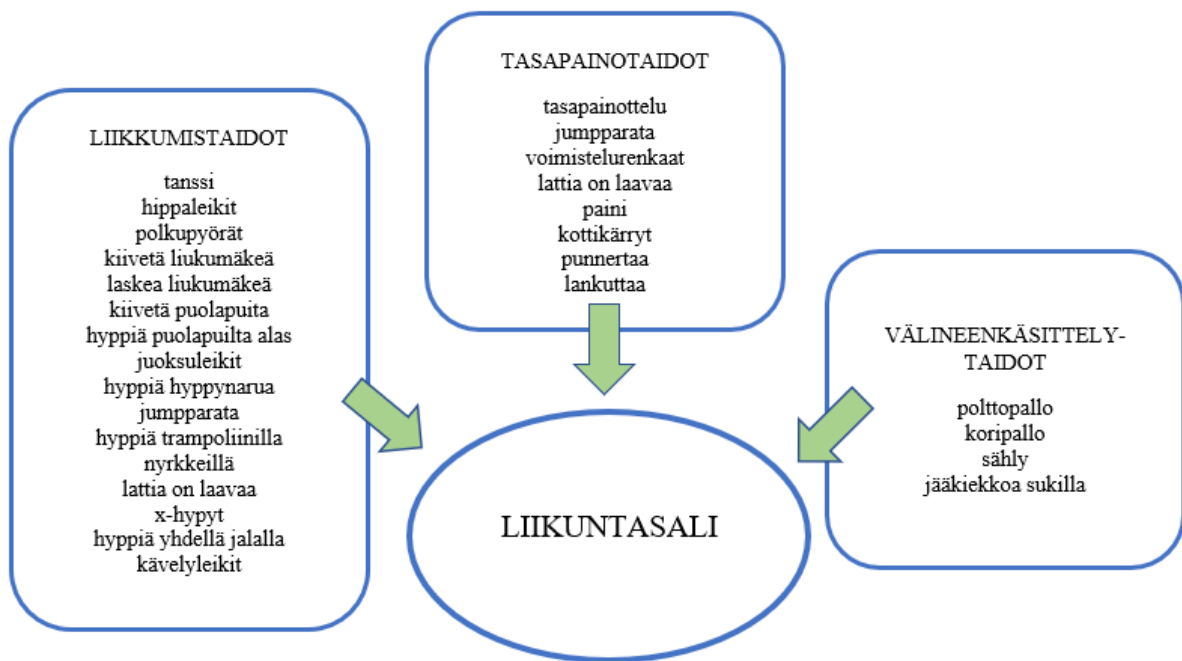
Tässä luvussa esittelemme haastatteluissa ilmenneitä tuloksia lasten kokemuksista esiopetuksen ja varhaiskasvatuksen liikuntaympäristöistä. Ensimmäinen alaluku vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, millaisissa liikuntaympäristöissä lapset päiväkodissa liikkuvat. Esittelemme tulokset peilaten lasten kertomaa motorisiin perustaitoihin. Toisessa alaluvussa kerromme, millaisista liikuntaan kannustavista tekijöistä lapset kertovat. Toinen alaluku näin ollen vastaa tutkimuskysymykseen kaksi; Mitkä tekijät lisäävät lasten fyysistä aktiivisuutta päiväkodissa?

5.1 Motoristen perustaitojen harjoittelu päiväkodin ympäristöissä

Tässä luvussa tulosten tarkastelu on jaettu neljään osaan. Ensimmäiseksi tarkastelemme päiväkodin sisätiloissa tapahtuvaa liikuntaa niin, että liikuntasaliin liitetty liikunta on yhtenä osa-alueena ja muihin sisätiloihin liitetty liikunta toisena osa-alueena. Näiden jälkeen tarkastelemme päiväkodin ulkotiloissa tapahtuvaa liikuntaa niin, että päiväkodin oma piha-alue muodostaa yhden liikuntaympäristön ja muu lähiympäristö toisen. Viidennessä alaluvussa tarkastelemme lasten kerronnassa muuhun ympäristöön liitettyä liikuntaa.

5.1.1 Päiväkodin liikuntasali liikuntaympäristönä

Kaikki haastatteluihin osallistuneet lapset kertoivat, että he ovat esikoulussa käyneet päiväkodin omassa liikuntasalissa liikkumassa. Liikuntasali oli lähes kaikissa haastatteluissa myös ensimmäinen paikka, josta lapset kertoivat. Lasten kerronnan mukaan liikuntasalissa harjoiteltiin kaikkia motorisia perustaitoja: liikkumistaitoja, tasapainotaitoja ja välineenkäsittelytaitoja. Monipuolisimmin harjoiteltiin liikkumistaitoja. Lapset kertoivat esimerkiksi erilaisista hippaleikeistä ja muista juoksuleikeistä, hyppynaruleikeistä, puolapuista ja tanssista. Lähes jokaisessa haastatteluissa kerrottiin jumppa- tai tempuradoista, joissa tasapainoteltiin, kiipeiltiin ja hypittiin. Jumpparadoilla harjoiteltiin sekä liikkumistaitoja että tasapainotaitoja. Liikuntasalissa myös painittiin, punnerrettiin ja leikittiin ”lattia on laavaa”. Välineenkäsittelytaitoja liikuntasalissa harjoiteltiin pelaamalla polttopalloa, koripalloa, sählyä ja jääkiekkoa sukilla. Kuviossa kaksi esitellään, mitä motorisia perustaitoja harjoittavaa liikuntaa lapset kertoivat liikuntasalissa toteutuneen.



KUVIO 2. Liikuntasalissa harjoitettavat motorisia perustaitoja kehittävät liikuntamuodot.

Tutkimukseen osallistuvat lapset kertoivat, että liikuntasalissa leikitään erilaisia liikuntaleikkejä, pelataan pallopelejä ja harjoitellaan liikuntataitoja erilaisilla jumpparadoilla. Liikuntasaliin liitetty kerronta oli pääosin monisanaista ja kuvailevaa.

”No yleensä ainaki varmaan jotain temppuratoja ja sitte ehkä jotain kiipeilyjutuja ja pelejä, ja myös joskus rakennetaan majoja palikoista” L3

”Siellä saa juosta, koska me leikitään hippaa siellä aina joskus. Joku tulee aina vaan et ”kuka on hippaa?” Sitten ollaan ennen oltu tasapainoa --ja sitten leikitty tällasia kottikärryä. Ja sitten siel on ennen ollu semmonen pikkutramppa ni ollaan leikitty pikkutrampalla ja sitte ollaan kiivetty tikapuista. Rentouduttu.” L18

Lähes jokainen lapsi mainitsi jonkun juoksu- tai hippaleikin, jota liikuntasalissa leikitään. Liikuminen liikuntasalissa on lasten kertomista päätellen fyysisesti kuormittavaa liikuntaa.

Lapset kertoivat, että liikuntasalissa käydään säännöllisesti omalla liikuntasalivuorolla. Lapset osasivat nimetä päivän, jolloin on oman ryhmän liikuntasalivuoro. Toisessa tutkimuspäiväkodissa liikuntasalia käytettiin myös lepotilana. Tällöin lapsille oli haastatteluista päätellen selvää, että silloin liikuntasalissa ei leikitä liikuntaleikkejä, vaan levätään. Yhdessä haastattelussa haastateltava lapsi kertoi, että liikuntasalissa saa käydä joskus myös perjantaisin oman vuoron ulkopuolella pelaamassa jalkapalloa.

Tutkimusaineiston mukaan liikuntasalissa liikunta on aikuisen ohjaamaa ja usein myös aikuisen suunnittelemaa. Joskus lapset saavat valita, mitä liikuntaleikkejä salissa leikitään. Muihin liikuntaympäristöihin lapset eivät liittäneet aikuisen ohjaavaa roolia yhtä vahvasti, kuin liikuntasaliin. Molemmissa tutkimuspäiväkodeissa oli yksi liikuntamuoto, joka ilmeni usein liikuntasaliin liitettyssä kerronnassa. Kaupunkipäiväkodissa tämä oli ”laser”-hyppynaruleikki ja maaseutupäiväkodissa paini. Lasten kerronnan mukaan näihin leikkeihin liittyi aikuisen intensiivinen ohjaus ja mukanaolo.

”Aina maanantaisin jumppasalissa. No onko sillon aikuinen suunniteltu sinne aina jonku jumpan, vai päätättekö te itse, mitä saa tehdä?” H

”Aikuinen suunnittelee jumpan.” L10

”Okei. Mitä sinne voi vaikka suunnitella?” H

”No, jotain voi vaikka suunnitella jotain polttopalloo. Tai laseria.” L10

Jokaisessa haastattelussa lapset kertoivat, että liikuntasalissa on joskus jumppa- tai tempuratoja. Lapset nimesivät tempuradoilla käytettäviä välineitä, kuten puolapuut, patjat ja voimistelurenkaat. Sen sijaan lapset eivät nimenneet välineenkäsittelytaitoja harjoitettavia liikuntavälineitä monipuolisesti. Useassa haastattelussa kerrottiin, että liikuntasalissa pelataan sählyä tai polttopalloa, yhdessä haastattelussa mainittiin koripallo ja yhdessä jääkiekko sukilla. Muita pallo- tai mailapelejä haastatteluissa ei liitetty liikuntasaliin.

Kahdessa haastattelussa tuli ilmi, että pallopelejä pelaavat päiväkodissa vain pojat. Vaikka tutkimuksessa emme eritelleet sukupuolia kysymysten asettelussa tai aineiston analyysissä, haastateltavat lapset toivat erot itse esille.

”Laskettu liukumäkeä, pelattu jalkapalloa. Eli. Pojat! Ei tyttöjä!” L18

”Ai tytöt ei pelaa jalkapalloa?” H

”Ei! Pojat pelaa melkee aina.” L18

”No mitäs ne tytöt tekkee?” H

”No tytöt leikkii kotista tai sitten ne voi laskee liukumäkeä tai sitte ne voi kiipeillä kiipeilytelineessä.” L18

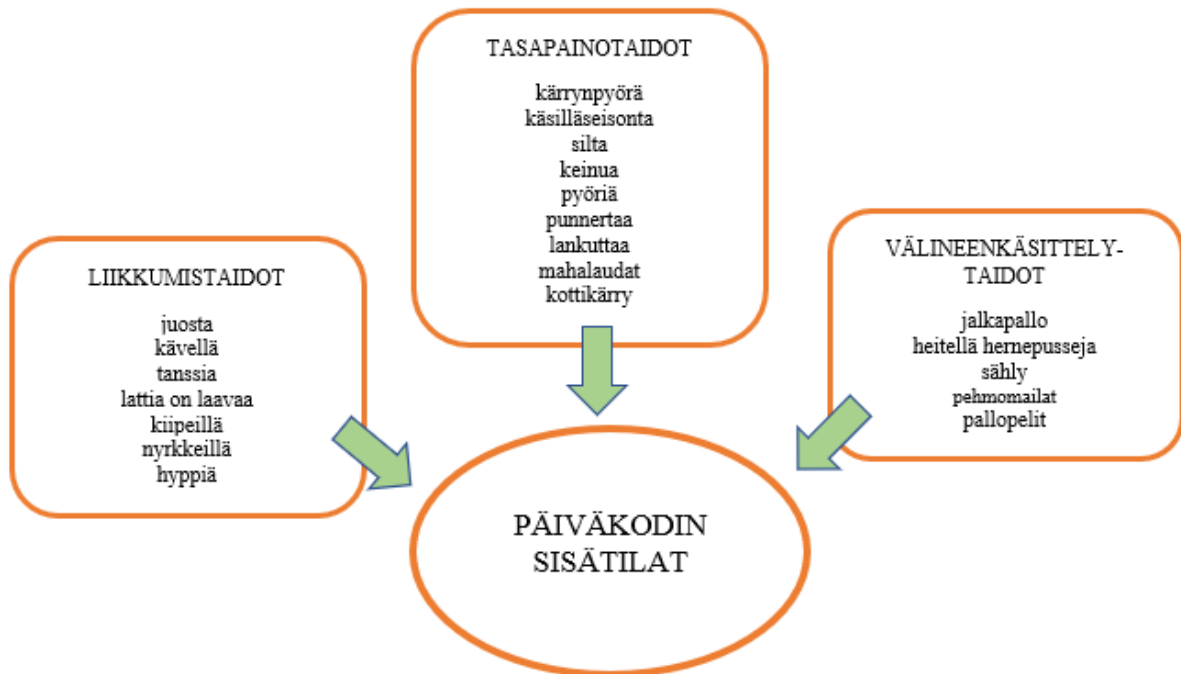
Myös toisessa haastattelussa, jossa sukupuoliero pallopeleissä tuli esille, kyseessä oli jalkapallon pelaaminen. Lapsi totesi, että vain pojat pelaavat jalkapalloa, eikä hän itse pelaa sitä, koska

on tyttö. Näiden kahden haastattelun lisäksi yhdessä haastattelussa lapsi totesi, että pojat eivät tanssi balettia. Muissa haastatteluissa ei ilmennyt sukupuoli- jaotteluun viittaavaa kerrontaa.

Tutkimuksen tuloksissa selvisi, että liikuntasalissa liikkuminen on monipuolista, ja liikuntasali oppimisympäristönä on lapsille mieluisa. Liikuntasalissa liikkuminen oli usein suunniteltua ja ohjattua toimintaa, jossa aikuiset ovat mukana.

5.1.2 Päiväkodin sisätilat liikuntaympäristöinä

Tutkimusaineiston mukaan myös päiväkodin muissa sisätiloissa liikutaan. Haastatteluaineistosta selvisi, että päiväkodin sisätiloissa voi liikkua käytävällä, lepohuoneessa eli ”nukkarissa” ja erilaisissa ryhmätiloissa, kuten pikkuhuoneessa tai kiipeilyhuoneessa. Liikkuminen ei ollut lasten kertoman mukaan muissa tiloissa yhtä monipuolista eikä vauhdikasta kuin liikuntasalissa. Muissa sisätiloissa korostui tasapainotaitoja kehittävä liikunta, kuten erilaiset pienellä alueella tehtävät voimisteluliikkeet. Myös välineenkäsittelytaitoja tulosten mukaan sisätiloissa harjoiteltiin, kuten hernepusien heittelyä ja pallopelejä. Kuviossa kolme esitellään päiväkodin muissa sisätiloissa kuin liikuntasalissa motorisia perustaitoja harjoittavat liikuntamuodot.



KUVIO 3. Päiväkodin muissa sisätiloissa kuin liikuntasalissa harjoitettavat motorisia perustaitoja kehittävät liikuntamuodot.

Haastatteluissa kävi ilmi, että lapsilla oli selkeä käsitys siitä, millainen liikunta päiväkodin sisätiloissa on toivottavaa. Lasten kerronnasta päätellen päiväkodin sisätiloissa voi liikkua, mutta vauhdikasta fyysistä aktiivisuutta lisäävät liikuntaleikit eivät kuulu sisätiloihin.

”No voi siellä jotain punnertaa tai jotain semmosta rauhallista, että ei juoksuleikkejä voi” L3

”Ei voi. Meillä on niin pienet tilat niin se on ihan mahoton” L22

Juoksuleikkien mahdottomuutta sisätiloissa lapset perustelivat esimerkiksi sillä, että se aiheuttaa meteliä, joka häiritsee pienempien lasten unta ja sillä, että juostessa voi törmäillä toisiin.

Vaikka lapset mielsivät haastattelujen alussa liikunnan erityisesti liikuntasalissa ja ulkona tapahtuvaksi toiminnaksi, myös sisätiloihin liittyvää kerrontaa alkoi haastattelujen edetessä tulla. Toisessa tutkimuspäiväkodissa oli sisätiloissa huone, jota lapset nimittivät kiipeilyhuoneeksi. Tämän päiväkodin jokainen lapsi mainitsi kiipeilyhuoneen yhdeksi liikuntaympäristöksi.

”Tota, voiko siellä käytävällä tai ryhmähuoneessa, onko siellä jotaki liikuntajuttuja?” H

”Ei.” L5

”Ok. Onko teillä täällä sisällä ollenkaa vaikka palloja, tai kiipeilyjuttuja?” H

”On, meillä on kiipeilyhuone.” L5

Lasten kertoman mukaan kiipeilyhuone oli liikkumiseen tarkoitettu huone. Kiipeilyhuoneessa kiipeiltiin kiipeilyseinässä, pelattiin pallopelejä ja leikittiin liikuntaleikkejä. Yhdessä haastattelussa kerrottiin, että kiipeilyhuone on lasten keskuudessa tykätty leikkipaikka, jossa moni lapsi haluaa leikkiä. Kiipeilyhuoneessa oli paljon liikuntavälineitä, jotka olivat lasten vapaassa käytössä. Liikuntavälineitä oli vaihdeltu, ja yhdessä haastattelussa kerrottiin, että lapset olivat saaneet toivoa, mitä liikuntavälineitä kiipeilyhuoneeseen seuraavaksi otetaan. Kiipeilyhuoneessa oli käytössä esimerkiksi pehmomailat, joita lapset eivät yhdessäkään haastattelussa kertoneet käytettävän liikuntasalissa tai muissa ympäristöissä.

Toisessa tutkimuspäiväkodissa lasten leikkitilana oli myös nukkarari, eli lapsiryhmän erillinen lepo huone. Haastattelujen mukaan nukkarissa paitsi rakennellaan legoilla, myös leikitään liikuntaleikkejä. Nukkarisiin lapset liittivät juoksuleikkejä, jalkapalloa, heittelyleikkejä ja voimistelua. Nukkarissa leikittiin siis monipuolisesti motorisia perustaitoja kehittäviä liikuntaleikkejä.

Haastattelussa selvisi, että kiipeilyhuoneen ja nukkarin lisäksi päiväkodin sisätiloissa liikutaan jonkin verran käytävällä ja jonkin verran muissa huoneissa. Käytävällä tapahtuvaan liikuntaan lapset liittivät rauhallista, lähes paikallaan tapahtuvaa liikuntaa, kuten käsilläseisontaa. Käytävällä myös kävellen. Päiväkodin muissa huoneissa tehdään pääosin erilaisia esikoulutehtäviä ja leikitään rauhallisia leikkejä.

”Voi täällä silleen hirveesti leikkii ku täällä on hirveesti papereita johon voi piirtää sitte tääl on...” L18

”Onks jotain liikuntaleikkejä?” H

”Voi leikkiä vaikka palapeleillä.” L18

Lasten kerronta päiväkodin sisätiloissa tapahtuvasta liikunnasta oli osittain ristiriitaista. Useassa haastattelussa kerrottiin, että esimerkiksi käytävällä ei voi juosta. Toisaalta yhdessä haastattelussa lapset pohtivat, että ennen käytävällä sai pelata jalkapalloa, mutta enää ei saa. Eräässä haastattelussa lapsi vastasi, että päiväkodin ryhmähuoneissa ei voi tehdä minkäänlaista liikuntaa. Haastattelija oli kuitenkin nähnyt, että huoneessa heiteltiin aamulla hernepusseja, ja tarkensi kysymystään. Tämän jälkeen lapsi sanoi, että ryhmähuoneessa voi heitellä hernepusseja.

”Joo. Ja hei nyt aamullahan joku leikki siellä yhdessä huoneessa niillä hernepusseilla.” H

”Nii. Niitä saa vaa heitellä. Jos vaa ei menis toisten naamoihin.” L4

Haastatteluista käy ilmi, että yksikin liikuntaan kannustava tila voi lisätä ja monipuolistaa lasten liikuntaa päiväkodissa. Esimerkiksi välineenkäsittelytaitoja kehittävää liikuntaa haastateltavat lapset kertoivat tapahtuvan sisätiloissa yhtä poikkeusta lukuun ottamatta ainoastaan kiipeilyhuoneessa.

”No voiko täällä, tota, kiipeilyhuoneessa tehdä muuta liikuntaa, ku kiipeillä?” H

”Voi potkia palloa!” L1

”Voi liukua, voi tehdä näin!” L2

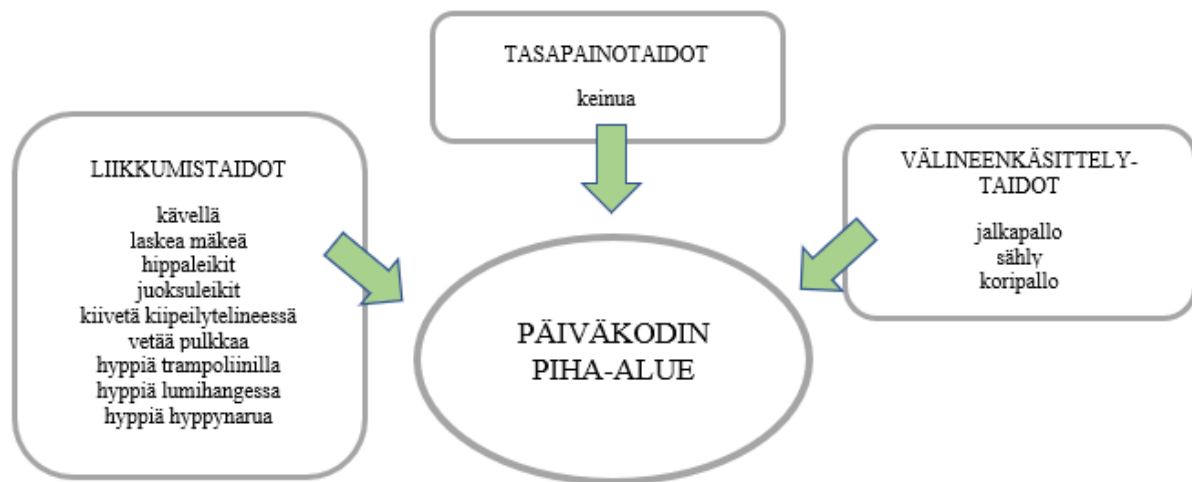
”Ja sitte nuilla rakentaa” L1

Päiväkodin muissa sisätiloissa tapahtuvaa liikuntaa kuvailtiin haastattelussa harvasanaisemmin kuin liikuntasalissa tapahtuvaa liikuntaa. Lapset pohtivat kerronnassaan sitä, mikä toiminta on liikuntaa ja sitä, millainen liikkuminen on sallittua. Lasten kerronnasta päätellen myös

muissa sisätiloissa kuin liikuntasalissa harjoitellaan monipuolisesti kaikkia motorisia perustaitoja.

5.1.3 Päiväkodin piha-alue liikuntaympäristönä

Tutkimuksessa selvisi, että lapset liikkuvat paljon päiväkodin piha-alueella. Molemmissa tutkimuspäiväkodeissa on oma piha-alue, jossa lapset ulkoilevat päivittäin. Lasten kerronnassa ulkona korostuivat vauhdikkaat juoksuleikit, hyppiminen ja lumileikit, sekä rakennettuun piha-alueeseen liittyvät kiipeily- ja liukumäkileikit. Piha-alueeseen ei juurikaan liitetty tasapainotaitoja harjoittavia liikuntamuotoja. Välineenkäsittelytaidoista päiväkodin piha-alueella harjoitetaan tutkimuksen mukaan jalkapalloa, sählyä ja koripalloa. Kuviossa neljä esitellään päiväkodin piha-alueen motorisia perustaitoja kehittävät liikuntamuodot.



KUVIO 4. Päiväkodin piha-alueella harjoitettavat motorisia perustaitoja kehittävät liikuntamuodot.

Päiväkodin piha-alueella leikityt liikuntaleikit ovat haastattelujen mukaan usein juoksuleikkejä. Lapset mielsivät piha-alueen paikaksi, jossa vauhdikas liikkuminen oli sallittua ja toivottavaa. Lapset nimesivät useita hippaleikkejä ja kuvasivat monisanaisesti ja tarkasti leikkien sääntöjä ja kulkua.

”No siellä ainaki lasketaan liukumäkeä. Siellä voi ainaki juosta.” L1

Vauhdikkaat liikuntaleikit ovat lasten kerronnan mukaan lasten keskinäisiä ja omaehtoisia leikkejä. Leikin saa päättää itse, eivätkä aikuiset aineiston mukaan juurikaan suunnittele, ohjaa tai

osallistu piha-alueen leikkeihin. Kerronnassa kävi ilmi, että lapset leikkivät ulkona niitä leikkejä, mistä itse pitivät. Osassa haastatteluissa lapset kertoivat erilaisista rauhallisista rooleikeistä, kuten kioskileikistä, kun taas osa lapsista leikkii kertomansa mukaan ulkona vauhdikkaita hippa- ja juoksuleikkejä.

”No leikittekö te sitä -- leikkiä aikuisten vai lasten kanssa?” H

”Öö, lasten kanssa.” L1

”Joo. No leikkiikö joskus aikuinen teidän kans ulkona?” H

”Ei.” L2

Lasten kertomuksista selvisi, että päiväkodin piha-alueen rakennettua leikki- ja liikuntaympäristöä hyödynnetään runsaasti liikuntaleikeissä. Jokaisessa haastattelussa kerrottiin päiväkodin omalla piha-alueella olevasta kiipeilytelineestä tai liukumäestä ja siinä leikkimisestä.

”No hmm, keinua. Ja sitte me pystytään myös tuota, kiipeillä. Meillä on tuota, tuo liukumäki ja tuo kiipeilyt yhdessä.” L5

Eräissä haastattelussa lapsi kuvasi tarkasti, miten kiipeilytelineessä saa kiipeillä. Lapsi tiesi, miksi toisen telineen päälle saa kiivetä, ja toisen ei. Toisessa haastattelussa tuli esille, että liukumäestä ei saa laskea liukurilla, koska muuten tulee liian kova vauhti, joka voi aiheuttaa vaaratilanteita. Lapset siis tiedostivat turvallisuuden asettamat rajat piha-alueen liikunnalle.

Teimme haastattelut talvella, joka käy ilmi haastattelujen tuloksista. Kaikissa haastatteluissa kerrottiin talviliikunnasta tai lumileikeistä. Toisen tutkimuspäiväkodin pihalla on lasten kertoman mukaan pieni mäki, josta voi talvella laskea pulkalla tai liukurilla. Tämä mäki mainittiin lähes jokaisessa haastattelussa. Haastatteluissa myös kerrottiin, että piha-alueella voi hyppiä lumessa, kaivaa lunta, leikkiä lumisotaa tai vetää toisia pulkassa. Yksi lapsi kertoi päiväkodin pihalla järjestetystä tapahtumasta, johon oli kutsuttu myös vanhemmat. Tapahtumassa oli ollut talvisia tehtäviä ja leikki, jossa vanhempi ja lapsi olivat vetäneet toisia pulkassa.

”Ainaki talvella ku on tehny kovan työn että tulee iso lumivuori ja on kaadettu kaikki puut edestä ni voi laskea.” L22

”Lumesta voi tehdä kuutioita ja lumisotaa.” L21

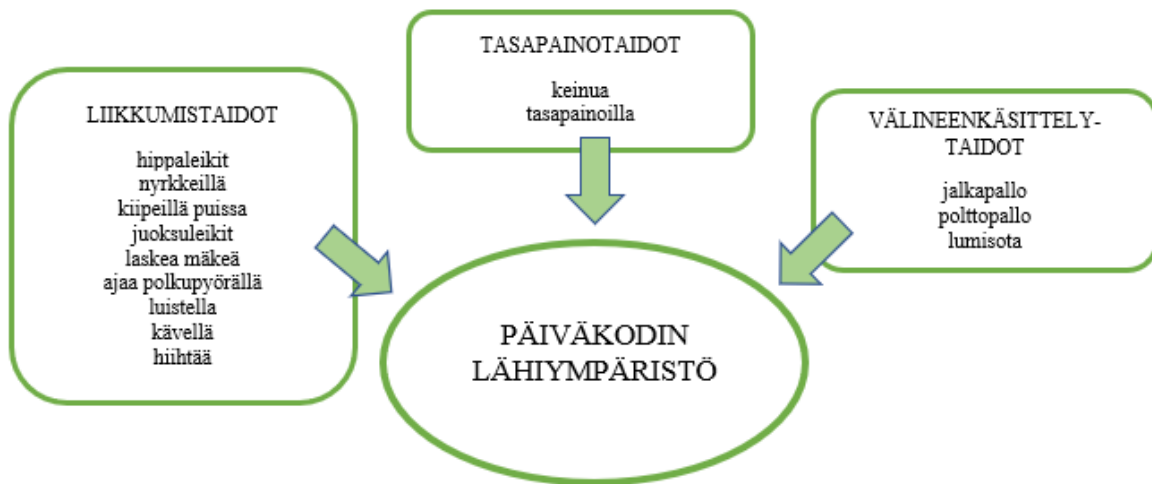
Myös vuodenajan aiheuttamia rajoitteita tuli haastatteluissa ilmi. Lapset kertoivat, että hypynarua ei voi hyppiä talvella ulkona. Osassa haastatteluista kerrottiin, että päiväkodin pihalla

ei ole hyppynaruja ollenkaan. Yhdessä haastattelussa todettiin, että trampoliini on nostettu varastoon ja useassa haastattelussa, että keinut on laitettu talveksi pois. Polttopalloa pelataan lasten mukaan vain kesällä, koska talvella on hankala piirtää rajoja lumeen. Yhdessä haastattelussa kerrottiin, että palloja ei ole piha-alueella talvella käytössä laisinkaan.

Tutkimuksen mukaan päiväkodin piha-alueella harjoitetaan välineenkäsittelytaitoja pelaamalla jalkapalloa, sählyä ja koripalloa. Koripallo mainittiin yhdessä haastattelussa, jalkapallo ja sähly useassa haastattelussa. Myös välineenkäsittelytaitoja harjoitettiin lasten keskinäisessä pelaamisessa. Toisessa tutkimuspäiväkodissa mainittiin muutamassa haastattelussa nimeltä yksi aikuinen, jonka kanssa lapset pelaavat jalkapalloa tai sählyä. Kahdessa haastattelussa kerrottiin, että ulkona jalkapalloa pelaavat vain pojat. Yhdessä haastattelussa lapsi pohti, että jalkapallo on kesäharrastus ja jääkiekko on talviharrastus.

5.1.4 Päiväkodin lähiympäristö liikuntaympäristönä

Tutkimuksen mukaan lapset liikkuvat myös päiväkodin lähiympäristössä. Jokaisessa haastattelussa ilmeni, että heti päiväkodin rajojen ulkopuolella on liikuntaympäristöjä, joita lapset pääsevät säännöllisesti käyttämään. Molemmissa tutkimuspäiväkodeissa päiväkodin välittömässä läheisyydessä oli kenttä, leikkipuisto tai leikkipuistoja sekä luonnonvaraista lähiympäristöä kuten metsää. Kaupunkialueella olevassa tutkimuspäiväkodissa lähiympäristöön kuului pyöräteitä, ja maaseudulla olevassa tutkimuspäiväkodissa lapset mainitsivat hiihtoladun ja luistelun. Lähiympäristöissä harjoitettiin runsaasti erilaisia liikkumistaitoja. Tasapainotaitoja harjoitettiin metsässä kaatuneilla puunrungoilla. Välineenkäsittelytaitoja harjoitettiin kentällä pallopeleissä. Kuviossa viisi esitellään päiväkodin lähiympäristössä tapahtuvaa motorisia perustaitoja vahvistavaa liikuntaa.



KUVIO 5. Päiväkodin lähiympäristössä harjoitettavat motorisia perustaitoja kehittävät liikuntamuodot.

Päiväkodin lähiympäristön liikuntaympäristöihin kuuluu rakennettuja ja luonnonvaraisia liikuntaympäristöjä. Kahden tutkimuspäiväkodin aineiston suurimmat eroavaisuudet koskivat päiväkodin lähiympäristön liikuntaympäristöjä. Kaupunkiympäristössä sijaitsevan päiväkodin lapset kertoivat jokaisessa haastattelussa lähiympäristöön tehdyistä pyöräretkistä. Pyöräilyä harjoitellaan ensin päiväkodin pihalla tai kentällä, jonka jälkeen pyöräretkiä tehdään leikkipuistoihin tai muihin liikuntaympäristöihin, kuten jäähallille. Vaikka haastattelut tehtiin talvella, jolloin pyöräilystä oli kulunut jo aikaa, retket tulivat esille jokaisessa haastattelussa.

”No ootteko te käyny puistossa eskarin kanssa?” H

”Joo, kymmenen tuhatta kertaa.” L14

”Joo, millä te menitte sinne?” H

”Pyöräillen ollaan menty ja kävellen.” L14

Maaseutuympäristössä sijaitsevan tutkimuspäiväkodin haastatteluissa pyöräretkiä ei mainittu. Sen sijaan erityisesti maaseutupäiväkodissa olevat lapset kertoivat luonnonvaraisessa lähiympäristössä liikkumisesta. Heidän kertomansa mukaan metsässä leikitään liikuntaleikkejä, tehdään tehtäviä ja syödään eväitä.

”Jos on puu kaatunu nii sit se on lautapuu. Aina kun siinä hyppii ni se on vähä niinku lautakeinu” L22

”Yks kerrallaan yks saa käyä siinä pomppimassa. Siinä ei tarvi olla kaveri jos se puu on sillee taipunu, niin se on vähä niinku tasapainoiluteline” L21

Myös kaupunkiympäristössä olevan päiväkodin lapset kertoivat metsäretkistä. Heidän koke-
mustensa mukaan retket eivät kuitenkaan ole säännöllisiä, kuten maaseutupäiväkodissa. Kau-
punkiympäristöpäiväkodin lasten kerronta metsäretkien liikunnasta ei myöskään ollut yhtä mo-
nipuolista, kuin maaseutupäiväkodin haastatteluissa. Esimerkiksi tasapainotaitojen harjoitte-
lusta kertoivat ainoastaan maaseutupäiväkodin lapset.

Talviurheilu kuului lasten puheissa myös päiväkodin lähiympäristöstä kerrottaessa. Jokaisessa
haastattelussa mainittiin mäenlasku, joka usein liitettiin päiväkodin rajojen ulkopuolelle suun-
natulla retkellä tapahtuvaksi. Hiihto mainittiin yhdessä haastattelussa ja päiväkodin lähikentällä
tapahtuva luistelu neljässä haastattelussa.

Molempien tutkimuspäiväkotien välittömässä läheisyydessä oli kenttä, jolla pelataan kesäisin
jalkapalloa ja polttopalloa ja talvella luistellaan. Kenttä mainittiin lähes jokaisessa haastatte-
lussa, mutta siellä tapahtuvasta liikunnasta lapset kertoivat lyhyesti ja harvasanaisesti. Tulosten
mukaan kentällä pelataan pääosin jalkapalloa.

Päiväkodin lähiympäristössä tapahtuvaan liikuntaan kuului liikuntapaikkaan siirtyminen. Haas-
tatteluissa selvisi, että lapset mielsivät liikunnaksi sekä retkipaikkaan kävelyn tai pyöräilyn, että
retkipaikalla liikkumisen. Lähiympäristössä toimiminen on haastattelujen perusteella fyysisesti
aktiivista toimintaa, ja päiväkodin lähiympäristöt ovat säännöllisessä käytössä esiopetuksen lii-
kuntaympäristöinä.

5.1.5 Muu lähiympäristö liikuntaympäristönä

Tutkimuksen mukaan päiväkodin liikuntasalin, muiden sisätilojen, piha-alueen ja lähiympäris-
tön lisäksi lapset liikkuvat esiopetuksessa myös muissa ympäristöissä. Näitä liikuntaympäris-
töjä ovat tämän tutkimuksen tulosten mukaan liikuntahalli, jäähalli ja uimahalli. Muiden liikun-
taympäristöjen käyttö korostui kaupunkialueella olevan tutkimuspäiväkodin lasten haastatte-
luissa. Jokaisessa kaupunkialueella olevan tutkimuspäiväkodin haastattelussa mainittiin joko
päiväkodin lähikentällä oleva liikuntahalli, uimahalli tai jäähalli.

Tutkimuksessa selvisi, että esikoululaiset käyvät uimahallissa kaikille esikoululaisille kuulu-
valla uintiviikolla kerran vuodessa yhden viikon ajan. Toisessa tutkimuspäiväkodissa uinti-
viikko oli ollut ennen haastatteluja, toisessa päiväkodissa uintiviikko oli tulossa. Molempien
tutkimuspäiväkotien lapset kertoivat uintiviikosta. Molemmista päiväkodeista uimahalliin kul-
jettiin linja-autolla, ja uimaopettajana toimi joku muu, kuin päiväkodin oma aikuinen.

Maalaisympäristössä sijaitsevan päiväkodin lasten haastatteluista ei ilmennyt muita liikuntaympäristöjä, kuin aiemmissa alaluvuissa esiteltyt liikuntaympäristöt ja uintiviikolla vierailtu uimahalli. Kaupunkiympäristössä sijaitsevan päiväkodin lapset sen sijaan kertoivat jokaisessa haastattelussa lähistöllä olevan liikuntahallin sekä jäähallin käytöstä. Liikuntahallilla lapset kertoivat käyneensä pelaamassa sählyä ja tanssimassa. Sählyä pelattiin oman esiopetusryhmän lasten ja aikuisten kanssa, mutta tanssinopettajat olivat päiväkodin ulkopuolisia aikuisia.

Kaupunkiympäristössä sijaitsevassa päiväkodissa tehdyissä haastatteluissa ilmeni useaan otteeseen esille jäähallille tehdyt luistelukäynnit. Lasten mukaan jäähallille mentiin syksyllä omilla pyörillä toisen esiopetusryhmän kanssa, ja jäähallilla luisteltiin ryhmän omien aikuisten johdolla. Jäähallikäynneistä kerrottiin lähes jokaisessa haastattelussa.

”Ja me mentii pyörällä sinne, ja siellä oli oikeesti Kärppien areena!” L18

Tutkimuksen aineistosta kokonaisuudessaan selviää, että motorisia perustaitoja harjoitellaan esiopetuksessa monipuolisesti useassa eri liikuntaympäristössä. Aikuisen suunnittelemaa ja ohjaamaa liikuntaa on erityisesti liikuntasalissa, jossa motorisia perustaitoja harjoitellaan monipuolisimmin. Liikuntasalissa pelataan, leikitään hippaleikkejä ja jumpataan tempuradoilla. Päiväkodin muissa sisätiloissa motoristen perustaitojen harjoittelu ja fyysinen aktiivisuus keskittyvät lepoahuoneeseen ja liikkumiseen erikseen varattuun tilaan. Muissa huoneissa toiminta on rauhallista leikkiä ja tehtävien tekemistä. Päiväkodin piha-alueella motorisia perustaitoja harjoitellaan vauhdikkaiden juoksu- ja liikuntaleikkien kautta. Lumileikit, mäenlasku ja rakennetut leikkiympäristöt korostuvat päiväkodin piha-alueen liikunnassa. Päiväkodin lähiympäristöä hyödynnetään liikuntaan ja oppimiseen säännöllisesti. Lähiympäristössä retkeillään metsissä, pyöräillään ja käydään leikkipuistoissa. Päiväkodin välittömässä läheisyydessä olevien ympäristöjen sekä kauempana olevien liikuntapaikkojen hyödyntämiseen vaikuttaa päiväkodin sijainti.

5.2 Fyysistä aktiivisuutta lisäävät tekijät päiväkodissa

Kuvaamme tässä alaluvussa, millaisia fyysistä aktiivisuutta lisääviä tekijöitä lapset toivat esille haastatteluissa. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastellaan omaehtoista leikkiä ja ulkona leikkimistä fyysisen aktiivisuuden näkökulmasta lasten kokemuksiin perustuen. Tämän jälkeen ku-

vaamme millaisia mahdollisuuksia päiväkodin fyysinen ympäristö tarjoaa fyysisen aktiivisuuden lisäämiseksi lasten kertomana. Viimeisessä alaluvussa tarkastellaan mitä lapset kertovat liikkueessaan käyttämistään telineistä ja välineistä.

5.2.1 Omaehtoinen leikki ja ulkona leikkiminen

Tutkimukseen osallistuneiden lasten kerronnasta käy ilmi, että liikkumista tapahtuu aikuisen ohjaamana lähinnä päiväkodin liikuntasalissa ohjatulla liikuntatuokiolla. Muu liikunta ja fyysinen aktiivisuus korostuvat lasten kertoman mukaan omaehtoisen leikin ja ulkona leikkimisen aikoina.

Tutkimusaineiston mukaan ulkona leikitään monipuolisesti juoksuleikkejä, kuten hippaleikkejä ja lasten omia liikunnallisia sääntöleikkejä. Ulkona myös pelataan, hypitään hyppynarua ja pyöräillään. Ulkoleikit tulivat esille aina haastattelun alkuvaiheessa, usein heti liikuntasalissa kerrotun liikunnan jälkeen. Ulkona liikkumiseen ei kuulunut liikunnan luvallisuuteen liittyvää pohdintaa juurikaan, vaan lapset kertoivat liikunnan kuuluvan jokapäiväiseen ulkoiluun.

Haastatteluissa selvisi, että paitsi vauhdikkaissa hippa- ja juoksuleikeissä, myös monissa muissa ulkoleikeissä lapset ovat fyysisesti aktiivisia. Lapset kertoivat leikkivänsä ulkona esimerkiksi piiloleikkiä ja päiväkodin piha-alueen mökin ympärillä leikittäviä kotileikkejä. Isolla piha-alueella leikittynä piiloleikki on fyysisesti aktiivisempaa kuin pienissä sisätiloissa leikittynä. Ulkoilu koettiin mielekkääksi ja tärkeäksi osaksi esiopetuspäivää.

“Mitä muuta te haluatte kertoa päiväkodin liikunnasta?” H

“Mä en tiiä onko Raunin mielestä, mutta musta on kiva että me käyään täällä pihalla aina.” L18

Ulkoleikkeihin liittyvät myös erilaiset lumileikit ja talvipuuhat. Lapset kertoivat mäenlaskusta, lumessa hyppimisestä ja pulkan vetämisestä.

Sisällä lapset kertoivat leikkivänsä päiväkodin eri tiloissa. Sisäleikeiksi mainittiin esimerkiksi legoilla rakentelu, palapelien teko ja piirtäminen. Sisällä fyysisesti aktiiviset liikuntaleikit yhdistettiin lepohuoneeseen ja kiipeilyhuoneeseen. Yhdessä haastattelussa lapset kertoivat, kuinka he valitsevat sisällä leikkiaikana haluamansa leikin seinällä olevasta leikkitaulusta. Jokaiseen leikkipaikkaan mahtuu kuitenkin vain tietyn verran leikkijöitä, joten mieluisaan leikkipaikkaan ei aina pääse.

“Okei. Saatteko te ite valita, millon te aina leikitte liikuntaleikkejä vaikka nukkarissa tai täällä kiipeilyhuoneessa tai --“ H

“Me saahaan vaan yleensä. Ja sitte tuohon leikkitaluun me valitaan myös leikkipaikka.” L7

--

“No mitkä, tota, leikkipaikat on suosittuja?” H

“Kiipeilyhuone on tosi suosittu.” L7

“Ja nukkari, ja öö käytävän pää.” L8

Kuten esimerkistä ilmenee, fyysistä aktiivisuutta mahdollistavat leikkipaikat ovat lasten keskuudessa suosituimmat.

5.2.2 Fyysisen ympäristön tarjoamat mahdollisuudet

Haastatteluaineiston perusteella lapset liikkuvat monipuolisissa ympäristöissä. Erityisesti maaseudulla olevan päiväkodin haastateltavat lapset toivat esille päiväkodin lähistöllä olevan metsän liikkumisympäristönä. Kaupunkialueella olevan päiväkodin haastateltavat lapset taas kertoivat muissa ympäristöissä saaduista liikuntakokemuksista.

Haastatteluissa ilmeni, että metsässä retkeily on fyysisesti aktiivista, sillä metsässä kävellään, tehdään majoja ja kiipeillään puissa.

“Siellä on kaks semmosta painavaa, sellasta kantoa vai mitä ne on, sellasia paljeja, sit siellä on paljo painavia kiviä.” L3

Lapset kertoivat, että retkeily on heidän mielestään liikuntaa.

“Mitä leikkejä metsässä tykkäät tehdä?” H

“Mää tiiän! Tehä majoja! Kepeistä!” L23

“Joo ihan totta ja se on liikuntaa se majojen rakentelu. Siinä pitää kävellä ja kannella niitä kepejä ympäri metsää” H

“Joo siitä saa paljon energiaa. Isoja kepejä, ei pieniä.” L23

Metsässä retkeilyn lisäksi haastatteluissa ilmeni toistuvasti lumileikit ja mäenlasku. Päiväkodin pihalla tai lähiympäristössä oli mäkiä, joihin tehtiin retkiä pulkkien ja liukurien kanssa.

Kahdessa haastattelussa lapsi mainitsi, että ryhmässä oli ollut käytössä kaupungin omistama eri päiväkoteja kiertävä Muksubussi. Muksubussi on sähköavustettu polkupyörä, jolla varhaiskasvatuksen henkilöstö voi kuljettaa lapsia esimerkiksi lähiympäristössä.

5.2.3 Telineet ja välineet

Tutkimuksessa käy ilmi, että lapset käyttävät päiväkodissa liikkueessaan monipuolisesti erilaisia telineitä ja välineitä. Telineet ja välineet korostuivat kerronnassa päiväkodin liikuntasalin ja päiväkodin piha-alueen liikunnassa.

Jokaisessa haastattelussa lapset toivat esille liikuntasalin liikuntaympäristönä. Kaikissa haastatteluisissa lapset myös kertoivat yhdestä tai useasta välineestä, jota liikuntasalissa käytetään. Tällaisia välineitä olivat esimerkiksi voimistelurenkaat, puolapuut, patjat ja erilaiset pallot. Lapset tiesivät, että liikuntasaleissa on välinevarastot, joissa välineitä säilytetään. Välinevarastoa hallinnoivat aikuiset, ja liikuntasalissa käytettiin pääosin aikuisten valitsemissa välineissä.

Liikuntavälineitä käytettiin liikuntasalissa monipuolisesti ja lapsia liikkumaan innostavalla tavalla. Useassa haastattelussa kerrottiin Lattia on laavaa -leikistä, jossa erilaisista liikuntavälineistä tehtiin esteitä ja ratoja, joita pitkin lapset kiipeilivät. Yksi lapsi kertoi, miten Lattia on laavaa -leikissä omalla lisäpalalla voi helpottaa radalla selviytymistä. Toinen lapsi selitti, miten voimistelurenkaan voi kiinnittää puolapuihin niin, että sen läpi voi yrittää pujotella. Liikuntavälineiden avulla liikuntatuokiolle saatiin leikillisyyttä ja monipuolisuutta.

Haastatteluisissa selvisi, että liikuntavälineitä on käytössä jonkin verran myös päiväkodin sisätiloissa. Erityisesti kiipeilyhuoneessa olevista liikuntavälineistä kerrottiin. Pallot, mailat, maha-laumat ja muut välineet olivat lasten vapaassa käytössä. Lasten kertoman mukaan välineitä myös käytettiin paljon ja monipuolisesti.

Tutkimuksessa selvisi, että lapset käyttävät päiväkodin piha-alueella olevia kiipeily- ja mäenlaskutelineitä. Telineissä kiipeillään turvallisuuden sallimissa rajoissa. Piha-alueen liikuntavälineiden käyttöön vaikuttavat vuodenaajat. Keinuja, trampoliinia tai hyppynaruja ei käytetä talviaikaan. Yhdessä haastattelussa kerrottiin, että myöskään pallot eivät ole talvisin lasten piha-käytössä.

“Mutta palloja ei oo ulkona, jos on talvi.” L11

“Aa, eikö oo yhtään ulkona palloa? Okei, onko teillä kesällä siellä palloja varastossa?” H

“On.” L11 & L12

“Mutta ei oo talvisin.” L11

“No onko, tota, voiko talvella sitte pelata jotaki mailapelejä, vai onko neki kesäpelejä?” H

“Kesäpelejä.” L11

“Talvella ei voi pelata mailapelejä.” L12

Kuten esimerkistä käy ilmi, lapset mielsivät pallot ja mailat vain kesäkäyttöön soveltuviksi välineiksi. Muissa haastatteluissa lapset eivät eritelleet pallopelejä kesä- tai talvilajeiksi.

6 Pohdinta

Tässä pro gradu -tutkimuksessa tutkittiin lasten kokemuksia esiopetuksen liikuntaympäristöistä ja lasten fyysistä aktiivisuutta lisäävistä tekijöistä. Tässä luvussa esittelemme tutkimuksen johtopäätökset ja vertaamme niitä aiempien tutkimusten tuloksiin, sekä esitämme jatkotutkimusehdotuksia. Lopuksi pohdimme, millaisia lasten haastattelut olivat pedagogisena tilanteena ja millaisia erityishuomioita kaipaavia asioita haluamme tutkimuksestamme nostaa esille.

6.1 Johtopäätökset

Tutkimuksemme keskeisinä tuloksina voidaan todeta, että esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa käytetään monenlaisia oppimisympäristöjä mahdollistamaan lasten fyysistä aktiivisuutta. Aikuisen ohjaamaa liikuntaa on esiopetuksessa liikuntasalissa viikoittain. Muissa ympäristöissä lasten liikunta liittyy ulkoiluun, vapaaseen leikkiin ja retkeilyyn.

6.1.1 Liikuntasali monipuolisen liikunnan ympäristönä

Tutkimuksemme mukaan lasten esiopetuspäivän aikainen liikunta on monipuolisinta liikuntasalissa, jossa erityisesti liikkumistaitoja harjoitellaan eri leikkien ja välineiden avulla. Liikkumistaitojen lisäksi tasapainotaitoja harjoitellaan melko monipuolisesti. Myös Kuukan (2015) tutkimuksessa havaittiin, että jumppasalin ohjatut liikuntatuokiot telineratoineen ja liikuntaleikkeineen kannustivat vauhdikkaaseen ja monipuoliseen liikuntaan.

Sääkslahden ja kollegoiden (2018) tutkimuksen mukaan noin joka kolmannessa suomalaisessa päiväkodissa ei ole omaa liikuntasalia. Oma liikuntasali mahdollistaisi sen, että liikkuminen ja toiminnallisuus olisi osa päiväkodin suunniteltua ja tavoitteellista toimintaa säännöllisesti (Sääkslahti ym., 2018). Molemmissa tähän tutkimukseen osallistuvissa tutkimuspäiväkodeissa oli oma liikuntasali. Salissa käytiin pääsääntöisesti kerran viikossa omalla ryhmälle määritetyllä vuorolla. Tutkimuksemme tulosten perusteella voidaan todeta, että aikuisen ohjaamaa liikuntaa on esiopetuksessa pääsääntöisesti liikuntasalissa.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan esiopetuksen liikunnassa harjoitellaan monipuolisesti ja säännöllisesti motorisia perustaitoja erilaisissa ympäristöissä (OPH, 2016, s. 38). Perusteet ei ohjaa tai suosittele ohjatulle liikunnalle tarkempaa viikoittaista tunti- tai ker-

tamäärää. Myöskään varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2022) ei aseta ohjatulle liikunnalle tarkkoja aika- tai kertamäärytyksiä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa todetaan, että ohjatulla liikunnalla on tärkeä rooli lasten kehityksessä ja motorisessa oppimisessa, ja että liikuntakasvatukseen tulee olla säännöllistä ja tavoitteellista (OPH, 2022, s. 50). Piilotulosraportista selviää, että 54 prosenttia päiväkodeista järjesti ohjattua liikuntaa 2–4 kertaa viikossa (Kämppe, Inkinen & Laine, 2021, s. 176). Koska aikuisen suunnittelemasta ja ohjaamasta tavoitteellisesta liikuntakasvatuksesta ei aseteta tarkkoja tunti- tai kertamäärytyksiä, jää ohjaavien asiakirjojen tulkinta ja ohjatun liikunnan suunnittelu jokaisen varhaiskasvatus- ja esiopetusryhmän henkilöstölle. Myös Kyhälä (2023) toteaa, että henkilöstön ammatillinen vapaus saattaa lisätä lasten paikallaanoloa ja rajoittaa liikkumista päiväkotipäivän aikana.

Välineenkäsittelytaitoja kehittävää liikuntaa liikuntasalissa mainittiin tutkimusaineistossa vain neljän lajin kautta: polttopallo, koripallo, sähly ja jääkiekko sukilla. Niemistön (2021) tutkimuksen mukaan tyttöjen ja poikien motorisissa taidoissa on hienoista eroa: poikien välineenkäsittelytaidot ovat hieman tyttöjä paremmat, ja tyttöjen liikkumis- ja osittain tasapainotaidot ovat hieman vahvemmat kuin pojilla. Kansainvälisen tutkimustiedon mukaan erot eivät liity sukupuolten fyysisiin tai biologisiin eroavaisuuksiin, vaan syitä motorisiin taitoeroihin tulisi pohtia eri näkökulmista (Niemistö, 2021). Samanlaiset sukupuolten keskinäiset erot todettiin myös Rintalan, Sääkslahden ja Iivosen (2016) tutkimuksessa. Meidän tutkimuksemme emme eritelleet haastattelukysymyksissä tai tulosten analysoinnissa lasten kokemuksia liikunnasta tai liikuntaympäristöissä sukupuolten mukaan. Silti kolmessa haastatteluissa lapset toivat eroja esiin omassa kerronnassaan. Kahdessa näistä erot koskivat nimenomaan välineenkäsittelyyn liittyvää liikuntaa. Aiempiin tutkimuksiin peilaten voidaan todeta, että jo varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa sukupuolten välisiä eroja motorisissa taidoissa tulisi pyrkiä tasoittamaan, ja välineenkäsittelytaitoja harjoittavia liikuntamuotoja tulisi mahdollistaa kaikille lapsille säännöllisesti.

Pönkkö ja Sääkslahti (2017) kirjoittavat, että 6–8-vuotiaana lasten välineenkäsittelytaidot vakiintuvat, pallonkäsittely on sujuvaa ja lapsi soveltaa taitojaan eri pallopeleissä. Myös Rintala ja kollegat (2016) toteavat, että motoriset perustaidot tulisi vakiinnuttaa ennen kouluikää. He esittävät tutkimuksessaan, että poikia kannustetaan mahdollisesti enemmän erilaisten pallopelien pariin kuin tyttöjä (Rintala ym., 2016). Meidän tutkimuksemme perusteella välineenkäsittelytaitojen monipuoliseen harjoitteluun tulisi kiinnittää huomiota esiopetuksessa. Erilaiset välineenkäsittelytaitoja kehittävät pelit ja leikit tulisi suunnata kaikille lapsille esimerkiksi niin, että vauhdikkaan pelaamisen ohelle suunnitellaan rata- tai pistetyöskentelyä, jossa jokainen

lapsi voi harjoitella oman välineensä kanssa ilman paineita pärjätä yhteisessä pelissä. Myös Pönkkö ja Sääkslahti (2017) suosittelivat, että välineenkäsittelyharjoituksissa lapset tulisi jakaa pienempiin ryhmiin ja jokaiselle lapselle tulisi antaa mahdollisuus harjoitella omalla välineellään.

Tutkimuksemme tulosten mukaan aikuisen ohjaamaa liikuntaa oli runsaasti liikuntasalissa. Muissa ympäristöissä aikuisen ohjaus tai osallistuminen lasten liikkumiseen oli poikkeuksellista. Kyrönlampi ja Sirkko (2020) toteavat, että lapset eivät asettele vastakkain aikuisen suunnittelemaa toimintatuokiota ja leikkiä, vaan suunniteltu toiminta ja leikki voivat tukea toisiaan ja vahvistaa lasten toimijuutta monipuolisesti. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen liikunnassa liikunnalliset pelit ja leikit ovat osa liikuntakasvatusta (OPH, 2016, s. 38; OPH, 2022, s. 50). Esimerkiksi aikuisen suunnittelemat yhteiset hippaleikit tai jalkapallopelein käynnistäminen ulkoilun aikana voisi olla osa suunniteltua ja tavoitteellista liikuntakasvatusta esiopetuksessa. Aikuisen aktiivinen rooli liikuntaleikkien aloittamisessa ja niihin kannustamisessa vahvistaisi myös kaikkien lasten tasapuolista ohjausta fyysisesti aktiiviseen toimintaan. Näin myös ne lapset, jotka eivät omaehtoisen leikin ja ulkoilun aikana hakeudu liikuntaleikkeihin, voivat innostua liikkumaan aktiivisen aikuisen kannustamana.

6.1.2 Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt fyysisen aktiivisuuden mahdollistajina

Tutkimuksemme mukaan päiväkodin piha-alueella ja lähiympäristöissä liikutaan monipuolisesti ja usein. Lasten liikunta päiväkodin piha-alueella on omaehtoista ja siihen kuuluu erilaisia liikuntaleikkejä ja -pelejä. Kuukan (2015) tutkimuksessa selvisi, että päiväkodissa olevat lapset pitivät ulkoilusta siksi, että siellä mahdollistui sellainen fyysinen aktiivisuus, mikä ei muissa päiväkodin tiloissa ollut mahdollista. Liikkumisen mahdollisuuksien lisäksi lapsia viehätti oman kehon rajojen kokeilu ja taitojen testaaminen (Kuukka, 2015). Meidän tutkimuksemme tukee tätä tulosta: päiväkodin piha-alue mahdollistaa vauhdikkaan fyysisen aktiivisuuden ja sellaisten taitojen harjoittelun, mitä päiväkodin sisätiloissa ei voi harjoitella.

Tutkimuksessamme selvisi, että liikuntavälineiden käyttöön päiväkodin piha-alueella vaikuttavat vuodenaajat. Talviaikaan piha-alueen leikkeihin kuuluvat mäenlasku, pulkkaleikit ja lumi-leikit. Pallopelit ja hyppynaru kuuluvat enemmän kesäaikaan. Kyhälä (2023) esittää, että erilaiset lasten käytössä olevat liikuntavälineet ja lelut lisäävät lasten fyysisen aktiivisuuden kuormittavuutta. Välineiden turvallinen käyttö edellyttää sitä, että niiden käyttöä harjoitellaan yhdessä lasten kanssa (Kyhälä, 2023, s. 99). Meidän tutkimusaineistostamme ei selvinnyt, miksi

liikuntavälineiden käyttöä rajoitettiin talviaikaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022, s. 50) todetaan, että liikuntavälineitä tulee olla lasten käytössä omaehtoisen leikin ja liikunnan aikana. Turvalliset ja monipuoliset liikuntavälineet voisivat lisätä lasten fyysistä aktiivisuutta ja monipuolista motoristen perustaitojen harjoittelua ulkoleikeissä niin kesä- kuin talvikaudella. Esimerkiksi erilaiset lasten saatavilla olevat pallot voivat kannustaa pallopeleihin ja -leikkeihin myös talvella.

Tutkimuksemme toteutettiin kahdessa erilaisessa ympäristössä olevassa päiväkodissa: toinen päiväkotikiikotti oli kaupunkialueella, ja toinen maaseudulla. Tutkimustuloksissa selkein ero kaupunkialueen päiväkodin ja maaseutualueen päiväkodin välillä oli lähiympäristön hyödyntäminen liikkumisympäristöinä. Kaupunkialueen tutkimuspäiväkodissa lähiympäristöä hyödynnettiin erityisesti rakennetun ympäristön kautta. Lasten kanssa harjoiteltiin pyöräilyä, ja pyöräretkiä tehtiin leikkipuistoihin ja esimerkiksi jäähallille. Maaseudulla olevassa päiväkodissa luonnonvaraista lähiympäristöä käytettiin säännöllisesti ja aktiivisesti oppimisympäristönä. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että esiopetuksen lähiympäristöjä voi hyödyntää monipuoliseen liikuntaan.

Päiväkodin sisätiloissa huomattava osa lasten toiminnasta on hyvin kevyttä fyysistä aktiivisuutta (Sääkslahti ym., 2018). Toisessa tutkimuksemme osallistuneessa tutkimuspäiväkodissa oli sisätiloissa erikseen liikuntaan tarkoitettu huone. Tämä lisäsi lasten liikkumisen mahdollisuuksia esiopetuspäivän aikana. Huone oli kahden esiopetusryhmän yhteiskäytössä, ja esiopetuspäivään kuuluu omaehtoisen leikin lisäksi ohjattua opetusta ja muuta toimintaa. Tutkimuksen mukaan kiipeilyhuonetta käytettiin vain omaehtoisen leikin aikana, ei esimerkiksi tavoitteellisilla esiopetustuokioilla. Leikkiaikana lasten käytössä oli leikkitaulu, jonka avulla lapset valitsivat haluamansa leikkitalan. Kiipeilyhuoneeseen pääsi leikkimään siis silloin, kun siellä ei ollut muita leikkijöitä.

Tutkimuksemme tuloksista ilmeni, että päiväkodin muissa sisätiloissa liikkuminen oli pääosin fyysisesti kevyttä ja liikkumiseen mahdollistava tila rajattu. Liikunnalliset leikit mahdollistuvat monipuolisimmin silloin, kun lapsilla oli mahdollista leikkiä kiipeilyhuoneessa. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että liikkumiseen tarkoitettut päiväkodin sisätilat lisäävät lasten fyysistä aktiivisuutta esiopetuspäivän aikana. On kuitenkin sanottava, että fyysinen aktiivisuus mahdollistuu vain, jos lapsilla on mahdollisuus käyttää tiloja riittävästi.

6.2 Lopuksi

Liikuntakasvatus on yksi esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisällöistä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet velvoittaa esiopetuksen henkilöstöä toteuttamaan säännöllistä ja tavoitteellista liikuntakasvatusta eri ympäristöjä hyödyntäen (OPH, 2016, s. 37–38). Estola, Uitto ja Karikoski (2020) kirjoittavat, että viralliset opetussuunnitelmat luovat raamit, joiden pohjalta opetusta ja kasvatusta toteutetaan. Jokaisessa lapsiryhmässä painottuvat kuitenkin juuri kyseisten lasten tarpeet, jotka varhaiskasvatuksen opettaja ammattitaitonsa ja oman osaamisensa puitteissa huomioi opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa (Estola ym., 2020).

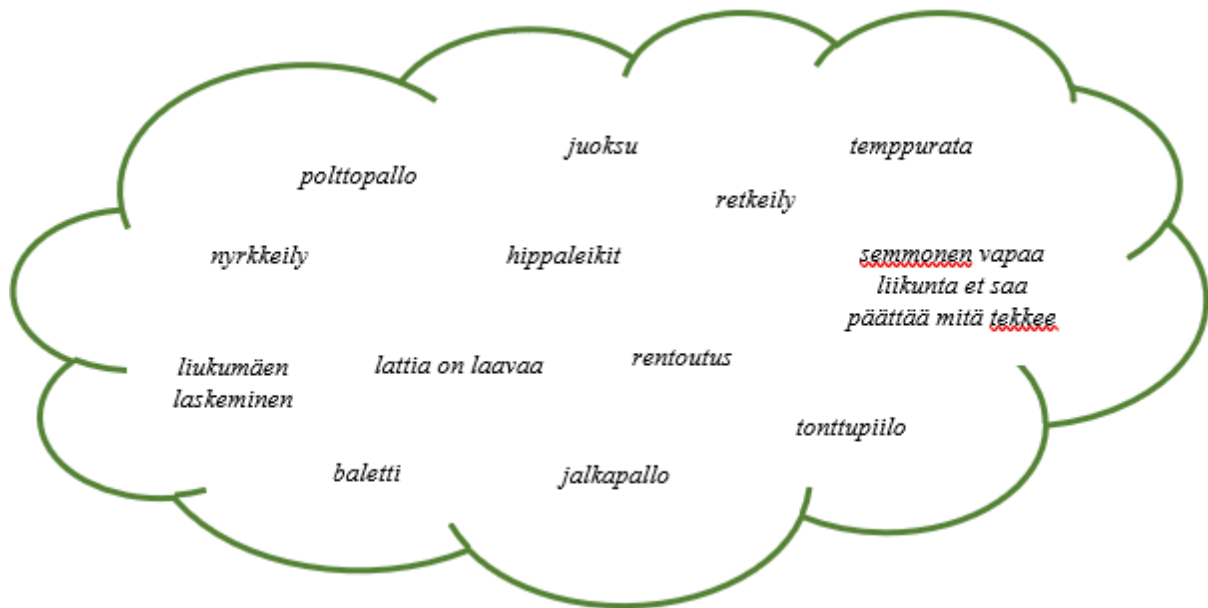
Haastattelimme tässä tutkimuksessa lapsia heidän kokemuksistaan esiopetuksen liikuntaympäristöistä. Emme tiedä, mitkä pedagogiset painotusalueet tutkimuspäiväkotien esiopetusryhmissä on, tai millaisia yksilöllisiä tarpeita lapsilla on. Emme voi tämän tutkimuksen perusteella tehdä johtopäätöksiä siitä, onko tutkimuspäiväkotien liikuntakasvatus tai lasten fyysinen aktiivisuus ollut riittävää tai opetussuunnitelmien mukaista. Tutkimustamme voisi jatkaa selvittämällä, miten esiopetuksen tai varhaiskasvatuksen henkilöstön kokemukset liikuntakasvatuksesta vertautuvat saman päiväkodin lasten kokemuksiin. Olisi mielenkiintoista selvittää, ovatko lasten mieleen jääneet merkitykselliset liikuntakokemukset aikuisten ennalta suunnittelemissa ja tavoitteellisissa liikuntatuokioissa, vai muita esiopetuksen arjen liikunnallisia hetkiä.

Suomessa viime vuosina alle kouluikäisten liikkumista ovat tutkineet esimerkiksi Kyhälä (2023) erilaisia fyysisen aktiivisuuden mittareita hyödyntäen ja Niemistö (2021) keskittyen lasten motorisiin taitoihin. Tämä tutkimus antaa äänen lapselle, koska lasten kokemusten kuuleminen heitä itseään koskeissa asioissa on lapsen oikeus ja aikuisen velvollisuus (Hyvärinen & Pösö, 2018). Tutkimuksessamme painottuu fyysisen oppimisympäristön merkitys lasten liikkumisen lisääjänä, ja tutkimusta voisi jatkaa sosiaalisen oppimisympäristön näkökulmasta. Aikuisten aktiivinen rooli lasten leikeissä näkyy merkittävänä fyysistä aktiivisuutta lisäävänä tekijänä esimerkiksi Kyhälän (2023) väitöskirjassa. Tätä aihetta voisi jatkojalostaa tutkimalla, mitkä tekijät edistävät tai haittaavat kasvattajien aktiivista roolia lasten leikeissä. Keräsimme tätä tutkimusta varten haastatteluaineiston 23 lapselta. Jo kerättyä aineistoa voisi tarkastella myös lasten keskinäisten suhteiden näkökulmasta. Olisi kiinnostavaa tutkia, millaiseen liikuntaan lapset liittävät yhdessä tekemistä, ja miten lasten keskinäiset suhteet edistävät tai vähentävät esikoulupäivän aikaista fyysistä aktiivisuutta.

Olemme molemmat toimineet varhaiskasvatuksen opettajan työssä, ja lasten kohtaaminen ja heidän kanssaan keskustelu on meille luontevaa. Pidimme tutkimuksen toteutusvaiheessa tärkeänä sitä, että haastatteluissa pysyisi lasta kuuleva ja lasten kokemusta arvostava ilmapiiri. Jokaisessa haastattelussa keskustelimme lasten kanssa siitä, mikä on liikuntaa. Emme määritelleet liikunnan käsitettä haastattelujen alussa tarkasti, koska emme halunneet rajoittaa lasten kerrontaa liian tiukalla määrittelyllä. Haastattelujen aikana tuli esille tilanteita, joissa saimme pohdita yhdessä lasten kanssa, mikä on liikuntaa ja mikä ei. Lasten ajatukset olivat perusteltuja, ja keskustelut mielenkiintoisia. Vastasimme haastattelutilanteessa lapsen kerrontaan liikunnan yhteydessä sattuneeseen tapaturmaan esimerkiksi seuraavasti: *”Joo. No liikunta onki semmosta, että liikkussa monesti sattuu pieniä vahinkoja ja muksauksia ja mustelmia, mutta sitte ne taidot karttuu. Ku ahkerasti liikkuu, nii sitte lapset oppii ja aikuiset uusia taitoja ja temppuja, sitte sattuu vähemmän vahinkoja.”* Toisessa haastattelussa vastasimme lapsen pohdintaan hengästymisestä seuraavalla tavalla: *”Nii. Mutta se on hyvä asia, jos se sydän lyö kovasti nii se vahvistaa sitte, se liikunta vahvistaa teijän lihaksia ja sydäntä ja luustoa ja koko kehoa.”* Esimerkiksi nämä keskustelut lisäsivät yhteistä ymmärrystämme liikunnasta ja sen hyödyistä.

Pohdimme yhteisesti myös turvallisuuteen ja sukupuolirooleihin liittyviä asioita. Kun lapset kertoivat, että esimerkiksi liukumäessä ei saa laskea liukurilla, me haastattelijat toimimme omat ajatuksemme siitä, miksi liukurilla laskeminen liukumäessä ei ehkä olisi turvallista. Keskustelimme liikunnan haasteista ja mahdollisuuksista. Pysähdyimme haastatteluissa myös perinteisiä sukupuolirooleja koskeviin keskustelunavauksiin tasa-arvokasvatuksen näkökulmasta esimerkiksi seuraavassa keskustelussa: *”Miks tuo poika tuossa kuvassa leikkii balettia. Tytöthän tekee balettia, ei pojat voi”* L22 *”Miks pojat ei voi tanssia balettia?”* H *”Se näyttää vähän tylsältä”* L22 *”Aijaa. Linnanjuhlassa oli just yks miespuolinen balettitanssija. Se oli oikein palkittu tanssija. -- Niin siis kyllä kaikki tytöt ja pojat voi tanssia balettia. Tai sitten kuvassa voi olla lyhyt-hiuksinen tyttö, eihän me tiedetä kuka kuvassa on.”* H. Koemme, että nämä tilanteet olivat hyviä oppimisen hetkiä lapsille ja meille haastattelijaille. Yhteinen keskustelu ja uuden ymmärryksen luominen on osa esiopetuksen oppimiskäsitystä (OPH, 2016, s. 16), joten mielestämme haastattelut olivat hyvä pedagoginen lisä lasten esiopetuspäivään.

Koska tutkimuksemme ensisijainen tavoite oli saattaa esiin lapsen ääni, kysyimme haastattelujen lopussa lasten ajatuksia siitä, millainen liikunta olisi eskarissa mukavaa. Lasten vastaukset olivat hyvin moninaisia. Osassa vastauksista lapsi toivoi samoja liikuntaleikkejä tai -pelejä, joita esiopetuksessa on aiemminkin leikitty. Osa lapsista toivoi sellaisia liikuntamuotoja, joita ei vielä ollut päässyt kokeilemaan. Lasten toiveet on koottu kuvioon 6.



KUVIO 6. Lasten toiveita esiopetuksen liikuntaan.

Tämä tutkimus kokoaa lasten ajatuksia liikkumisesta päiväkodissa. Jokainen varhaiskasvatuksessa työskentelevä voi hyödyntää tutkielman tuloksia, kun kehitetään päiväkodin oppimisympäristöjä ja lapsiryhmien toimintaa fyysiseen aktiivisuuteen kannustaviksi. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat ensiarvoisen tärkeässä roolissa alle kouluikäisten lasten monipuolisen ja riittävän fyysisen aktiivisuuden mahdollistajina (Soini & Sääkslahti, 2022), ja tutkimuksemme tulokset vahvistavat tätä entisestään.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. [E-kirja]. Helsinki: Gaudeamus.
- Aaltola, J. (2018). Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. [E-kirja]. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alanko, A. (2021). *Laadullisen tutkimuksen aineistosta* [PowerPoint -esitys]. Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulun yliopisto.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. [E-kirja]. Tampere: Vastapaino.
- Aarnos, E. (2018). Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. [E-kirja]. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aerila, J.-A., Rönkkö, M.-L. & Grönman, S. (2018). Matkalla kotikaupungin menneisyyteen: Esiopetuksen eheyttävä oppimisprosessi museoympäristössä. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.), *Suhteessa maailmaan: Ympäristöt oppimisen avaajina*. Lapland University Press. Haettu osoitteesta https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63608/Suhteessa_maailmaan.pdf?sequence=9&isAllowed=y
- Berg, B. L. & Lune, H. (2014). *Qualitative research methods for the social sciences*. Eighth edition, Pearson new international edition. [E-kirja]. Harlow: Pearson Education.
- Donnelly, F. C., Mueller, S. S. & Gallahue, D. L. (2017). *Developmental Physical Education for All Children: Theory into Practice*.ampaign, Illinois: Human Kinetics.
- Eerola-Pennanen, P., Vuorisalo, M. & Raittila, R. (2022). Johdatus varhaiskasvatukseen. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. [E-kirja]. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. [E-kirja]. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. [E-kirja]. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. [E-kirja]. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E., Uitto, M. & Karikoski, H. (2020). Suhteet lapsiin työn ytimessä – opettajana esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. [E-kirja]. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fisher, A., Smith, L., Jaarsveld, C.H.M., Sawyer, A. & Wardle, J. (2015). Are Children's Activity Levels Determined by their Genes or Environment? A Systematic Review of Twin Studies. *Preventive Medicine Reports*. Vol 2. 548–553. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2015.06.011>
- Granfelt, R. (2017). Vankeuden värittämä haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvaori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. [E-kirja]. Tampere: Vastapaino.
- Granö, P., Hiltunen, M. & Jokela, T. (2018). Johdanto oppimisen tilanteisiin ja paikkoihin. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.), *Suhteessa maailmaan: Ympäristöt oppimisen avaajina*. Lapland University Press. Haettu osoitteesta https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63608/Suhteessa_maailmaan.pdf?sequence=9&isAllowed=y
- Hakala, J. (2018). Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. [E-kirja]. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helavirta, S. (2011). *Lapset hyvinvointitiedon tuottajina*. (Väitöskirja). Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/66827/978-951-44-8604-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. [E-kirja]. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. [E-kirja]. Helsinki: Gaudeamus.
- Hyvärinen, S. & Pösö, T. (toim.). (2018). Johdanto. Teoksessa *Lasten haastattelu lastensuojelussa* (s. 7–28). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Iivonen, S., Niemistö, D., Laukkanen, A., Kulmala, J., Mehtälä, A., Viholainen, H., ... Sääkslahti, A. (2021). Motoriset taidot. Teoksessa A. Sääkslahti, A. Mehtälä & T. Tammelin (toim.), *Piilo-Pienten lasten liikunnan ilon, fyysisen aktiivisuuden ja motoristen taitojen*

- seuranta*. (s. 75–87). Kehittämisvaiheen 2019–2021 tulosraportti. Likes. Haettu osoitteesta https://static.jamk.fi/likes/Piilo_tulosraportti.pdf
- Jaakkola, T. (2017). Liikuntataitojen oppiminen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka*. [E-kirja]. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.). (2017). Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa *Liikuntapedagogiikka* [E-kirja]. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juuti, P. & Puusa, A. (toim.). (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. [E-kirja]. Helsinki: Gaudeamus.
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [Karvi]. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa*. Julkaisut 15:2019. Haettu osoitteesta https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/09/KARVI_1519.pdf
- Kalaja, S. (2017). Fyysinen toimintakyky ja kunto. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka*. [E-kirja]. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kallinen, K. & Pirskanen, H. (2022). *Lasten ja nuorten tutkimushaastattelu*. [E-kirja]. Helsinki: Gaudeamus.
- Kettunen, A. & Laine, A. (2018). Ulkona oppiminen innostaa. Teoksessa A. Laine, M. Elonheimo & A. Kettunen (toim.), *Loikkaa ulkoluokkaan – opas ulkona opettamiseen* (s. 6–9). Ulvila: Plusprint. Haettu osoitteesta <https://ulkoluokka.fi/wp-content/uploads/2020/01/ulkoluokka-nettiin.pdf>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. [E-kirja]. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korhonen, N., Sääkslahti, A. & Tammelin, T. (2021). Johdanto. Teoksessa A. Sääkslahti, A. Mehtälä & T. Tammelin (toim.), *Piilo–Pienten lasten liikunnan ilon, fyysisen aktiivisuuden ja motoristen taitojen seuranta*. Kehittämisvaiheen 2019–2021 tulosraportti. (s. 13–14). Likes. Haettu osoitteesta https://static.jamk.fi/likes/Piilo_tulosraportti.pdf
- Korkman, J. (2018). Lapsen haastattelu sosiaalisen ja kognitiivisen kehityksen näkökulmasta. Teoksessa S. Hyvärinen & T. Pösö (toim.), *Lasten haastattelu lastensuojelussa* (s. 29–43). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kostere, S. & Kostere, K. (2021). *The Generic Qualitative Approach to a Dissertation the Social Sciences: A Step by Step Guide*. Routledge. <https://doi.org/10.124152.oulu.fi:9443/10.4324/9781003195689>

- Kukkola, J. (2018). Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI*. Rovaniemi: Lapland University Press. Haettu osoitteesta https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63420/Kokemuksen_tutkimus_VI_Toikkanen_Virtanen_pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kuukka, A. (2015). *Lapset, ruumiillisuus ja päiväkodin järjestys. Tutkimus ruumiillisuuden merkityksestä lasten päiväkotiarjessa*. (Väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 536. Haettu osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/46835/978-951-39-6299-9_vaitos03102015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kuuskorpi, M. (2012). *Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila*. (Väitöskirja). Turku: Turun yliopisto. Haettu osoitteesta <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/76724/vaitoskirja2012Kuuskorpi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kyhälä, A-L., Reunamo, J. & Ruismäki, H. (2012). Physical Activity and Learning Environment Qualities in Finnish Day Care. *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 45, 247–256. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.564>
- Kyhälä, A-L. (2023). *Lasten fyysinen aktiivisuus ja varhaiskasvatuksen mahdollisuudet sen edistämisessä*. (Väitöskirja). Helsinki: Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 163. Haettu osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/356293/Kyh%c3%a4l%c3%a4_Aнна-Liisa_dissertation_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kyhälä A-L., Reunamo, J., Valtonen, J., & Ruismäki H. (2020). Ajankäyttö ja vähintään kohtuukormitteinen fyysinen aktiivisuus lasten toiminnoissa varhaiskasvatuksessa. *Liikunta & Tiede* 57(4), 71–78. Haettu osoitteesta https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/319689/lt_4_2020_s71_78.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kyrönlampi, T. & Sirkko, R. (2020). Lasten toimijuuden tukeminen esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa T. Kyrönlampi, K. Mäkitalo & M. Uitto (toim.), *Esi- ja alkuopetuksen käsikirja*. [E-kirja]. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kämppi, K., Inkinen, V. & Laine, K. (2021). Varhaiskasvatustyksikön toimintakulttuuri ja olosuhteet. Teoksessa A. Sääkslahti, A. Mehtälä & T. Tammelin (toim.), *Piilo – Pienten lasten liikunnan ilon, fyysisen aktiivisuuden ja motoristen taitojen seuranta*. Kehittämisvaiheen 2019–2021 tulosraportti (s. 171–178). Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 398. Likes.

- Jyväskylä 2021. Haettu osoitteesta https://www.likes.fi/wp-content/uploads/2021/09/Piilo_tulosraportti-1.pdf
- Laakso, L. (2007). Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. (s. 16–24). Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. [E-kirja]. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laukkanen, A., Bardid, F., Lenoir, M., Lopes, V. P., Vasankari, T., Husu, P., & Sääkslahti, A. (2020). Comparison of motor competence in children aged 6–9 years across northern, central, and southern European regions. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 30(2), 349–360. <https://doi.org/10.1111/sms.13578>
- Lehtiniemi, O. & Oikarinen, M. (2021). *Liikunnan myönteinen vaikutus ADHD-diagnosoitujen lasten oppimiseen*. Kandidaatin tutkielma. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Oulun yliopisto
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education. A User's Guide*. (3.p.) Los Angeles: Sage.
- Liikkumissuositus 7–17-vuotiaille lapsille ja nuorille*. (2021). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:19. Helsinki. Haettu osoitteesta https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162984/OKM_2021_19.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Liikkuva varhaiskasvatus. (2023). Haettu osoitteesta <https://liikkuvavarhaiskasvatus.fi/liikkuva-varhaiskasvatus/>
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.
- Mehtälä, A., Soini, A., Reunamo, J., Kyhälä, A–L., Iivonen, S., Hakonen, H., Hartikainen, J., Kulmala, J., Lindfors, H. & Tammelin, T. (2021). Suorien havainnointi- ja kiihtyvyyssmittausmenetelmien vertailu yksilötasolla varhaiskasvatusyksikössä. Teoksessa A. Sääkslahti, A. Mehtälä & T. Tammelin (toim.), *Piilo – Pienten lasten liikunnan ilon, fyysisen aktiivisuuden ja motoristen taitojen seuranta* (s. 56–59). Kehittämisympäristön 2019–2021 tulosraportti. Likes. Haettu osoitteesta https://static.jamk.fi/likes/Piilo_tulosraportti.pdf
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.). (2010). Johdanto. Teoksessa *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. (9–22). Helsinki: Gaudeamus.

- Moilanen, N., Kämppi, K., Laine, K. & Blom, A. (2017). Liikkuva koulu – liikunnallista toimintakulttuuria luomassa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka*. [E-kirja]. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Niemistö, D. (2021). Motorisissa taidoissa eroja Suomen eri osissa. *Liikunta ja tiede*, 58(4), 42–44. Haettu osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/78286/Niemisto_L%2526T_2021v4s42-44.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Niemistö, D., Finni, T., Cantell, M., Korhonen, E., & Sääkslahti, A. (2020). Individual, Family, and Environmental Correlates of Motor Competence in Young Children: Regression Model Analysis of Data Obtained from Two Motor Tests. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), Article 2548. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072548>
- Niinistö, H. & Granö, P. (2018). Tilannesidonnainen oppiminen lapsen kokemana. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.), *Suhteessa maailmaan: Ympäristöt oppimisen avaajina*. Lapland University Press. Haettu osoitteesta https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/63608/Suhteessa_maailmaan.pdf?sequence=9&isAllowed=y
- Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. [E-kirja]. Tampere: Vastapaino.
- Opetushallitus. [OPH]. (2016). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. [OPH]. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_0.pdf
- Opetushallitus. [OPH]. (1.4.2023). *Turvallinen ja terveellinen päiväkotij- ja koulurakennus*. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/turvallinen-ja-terveellinen-paivakoti-ja-koulurakennus>
- Oulun kaupunki. (17.4.2023). Varhaiskasvatuksen kehittämis- ja hanketoiminta. Puoli päivää pihalla -hanke. Oulun kaupunki. Haettu osoitteesta <https://www.ouka.fi/oulu/paivahoito-ja-esiopetus/varhaiskasvatuksen-hanketoiminta>

- Oulun seudun ympäristötoimi. (2020). *Suunnitteluohjeita päiväkodin perustamiseen*. Laadittu 21.12.2020. Haettu osoitteesta <https://www.ouka.fi/documents/64417/21753816/P%C3%A4iv%C3%A4kotien+perustamisohje+2020.pdf/f95408e5-424a-4e45-8972-2fbc9a93599>
- Pelkonen, E. (2019). *Alle kolmevuotiaiden lasten liikuntakasvatus päiväkodissa*. Kandidaatin tutkielma. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Oulun yliopisto.
- Perusopetuslaki. (21.8.1998/628). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pieters, J., Breuer, K. & Simons, P. (toim.). (1990). *Learning Environments: An Introduction*. Teoksessa *Learning Environments. Recent Research in Psychology*. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-84256-6_1
- Puhl, J., Greaves, K., Hoyt, M. & Baranowski, T. (1990). Children's Activity Rating Scale (CARS): Description and Calibration. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61(1), 26–36. <https://doi.org/10.1080/02701367.1990.10607475>
- Pulli, E. (2013). *Lupa liikkua: liikuntaleikkejä ja -tuokioita varhaiskasvatukseen*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Pönkkö, A. & Sääkslahti, A. (2017). Liikuntapedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka*. [E-kirja]. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Reunamo, J., Virkki, S. & Hietala, M. (2014). Oppimisympäristön kehittäminen. Teoksessa J. Reunamo (toim.), *Varhaiskasvatuksen kehittäminen: Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja* (s. 93–119). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Reunamo, J. & Hausalo, H. (2014). Lasten fyysinen aktiivisuus päivähoidossa. Teoksessa J. Reunamo (toim.), *Varhaiskasvatuksen kehittäminen: Kehitystehtäviä ja ratkaisumalleja* (s. 144–161). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Raittila, R. & Siippanen, A. (2022). Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. [E-kirja]. Tampere: Vastapaino.
- Raittila, R., Vuorisalo, M. & Rutanen, N. (2017). Lasten haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. [E-kirja]. Tampere: Vastapaino.
- Rintala, P., Sääkslahti, A. & Iivonen, S. (2016). 3–10-vuotiaiden lasten motoriset perustaidot. *Liikunta ja tiede*, 53(6), 49–55. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201701021021>

- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. (Väitöskirja). Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy. Haettu osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/96477/978-951-44-9691-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruokonen, R., Norra, J. & Karvinen, H. (2009). *Valtakunnallinen selvitys päiväkotien liikuntaolosuhteista*. Nuori Suomi ry. Haettu osoitteesta http://www.lahiliikuntapaikat.fi/files/lahiliikuntapaikat/Liitetiedostot/Paivakotiselvitys_nettilaatu.pdf
- Rusanen, E. (2008). *Esiopetus lapsen silmin: tutkimus kokemuksesta, tiedon transferoitumisesta ja metatietoisuudesta*. Helsinki: Palmenia, Helsinki University Press.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.). (2017). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa *Tutkimushaastattelun käsikirja*. [E-kirja]. Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. [E-kirja]. Tampere: Vastapaino.
- Salminen, J. (2022). Kasvattaja lasten kehityksen ja oppimisen tutkijana. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. [E-kirja]. Tampere: Vastapaino
- Salo, U-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (s. 166–190). Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Salpa, P. (2009). *Lapsen liikkumisen kehitys: ensimmäinen ikävuosi*. Helsinki: Tammi.
- Sankala-Sivula, H. (8.9.2020). Lisää ulkoilua ja retkeilyä lapsille päiväkodeissa. MunOulu.fi. Oulun kaupungin verkkomedia. Haettu osoitteesta <https://www.munoulu.fi/artikkeli/-/id/lisaa-ulkoilua-ja-retkeilya-lapsille-paivakodeissa>
- Soini, A. (2015). *Always on the Move? Measured Physical Activity of 3-year-old Preschool Children*. (Väitöskirja). Studies in Sports, Physical Activity Education and Health, 216. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44987/1/978-951-39-6029-2_vaitos15012015.pdf
- Soini, A. & Sääkslahti, A. (2022). Fyysinen aktiivisuus lapsen kasvun ja kehityksen tukena. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. [E-kirja]. Tampere: Vastapaino.
- Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. [STAKES]. (2005). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Oppaita 56. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy. Haettu osoitteesta <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 162. Haettu osoitteesta https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/lasten_ja_nuorten_tutkimuksen_etiikka_web.pdf
- Suomen Latu. (2023). Varhaiskasvatusyhteistyö. Haettu osoitteesta <https://www.suomenlatu.fi/ulkoile/lastentoiminta/varhaiskasvatusyhteistyö.html>
- Sääkslahti, A. (2018). *Liikunta varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sääkslahti, A., Niemistö, D., Nevalainen, K., Laukkanen, A., Korhonen, E. & Juutinen-Finni T. (2018). Päiväkotien liikuntaolosuhteiden yhteys lasten motorisiin taitoihin. *Liikunta & Tiede* 56 (2–3), 77–83. Haettu osoitteesta https://www.lts.fi/media/lts_vertaisarvioidut_tutkimusartikkelit/2019/lt_2-3_19_tutkimusartikkeli-saakslahti_lowres.pdf
- Sääkslahti, A., Mehtälä, A. & Tammelin, T. (toim.). (2021). *Piilo – Pienten lasten liikunnan ilon, fyysisen aktiivisuuden ja motoristen taitojen seuranta*. Kehittämisvaiheen 2019–2021 tuloraportti. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 398. Likes. Jyväskylä 2021. Haettu osoitteesta https://www.likes.fi/wp-content/uploads/2021/09/Piilo_tulosraportti-1.pdf
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. [E-kirja]. Helsinki: Kustanneosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki. Haettu osoitteesta https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf
- Varhaiskasvatuslaki. (13.7.2018/540). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset. (2016). *Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä. Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:21. Haettu osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75405/OKM21.pdf>
- Zimmer, R. (2001). *Liikuntakasvatuksen käsikirja: Didaktis-metodisia perusteita ja käytännön ideoita*. Hämeenlinna: Nuori Suomi ry & Suomen psykomotoriikkayhdistys.

Liite 1 Tutkimuslupa vanhemmille

Hei!

Olemme Minna Oikarinen ja Essi Pelkonen. Olemme opiskelleet Oulun yliopistossa varhaiskasvatuksen opettajiksi, ja jatkamme nyt opintoja kasvatustieteen maisteriksi. Teemme pro gradu -tutkielmaa yhteistyössä Puoli päivää pihalla -hankkeen kanssa. Tutkimme lasten kokemuksia päiväkodin liikuntaympäristöistä. Olemme kiinnostuneita siitä, millaisia liikunnallisia leikkejä lapset leikkivät, ja miten lapset kuvailevat päiväkodin sisä- ja ulkotiloja liikunnan näkökulmasta.

Tutkimusta varten haastattelemme esikouluikäisiä lapsia oululaisissa päiväkodeissa. Haastattelut toteutetaan 3–4 lapsen ryhmähaastatteluina. Haastattelut tehdään esikoulupäivän aikana päiväkodin tiloissa. Osa tai kaikki tutkimusluvan saaneet lapset haastatellaan. Myös lapsilta kysytään lupa ja he saavat keskeyttää haastattelun halutesaan. Haastattelut nauhoitetaan äänitallenteiksi.

Käsitlemme haastatteluaineistoja huolellisesti ja luottamuksellisesti. Ne tulevat vain tämän tutkimuksen käyttöön ja aineistot poistetaan heti kun gradu on valmis. Missään vaiheessa tutkimukseen osallistuvien henkilöllisyys ei tule muiden tietoon. Kaikki tulokset esitetään nimettöminä ja tunnistamattomina.

Mikäli haluatte lisätietoja, ottakaa rohkeasti yhteyttä! Voitte palauttaa lupalapun allekirjoitettuna lapsen esikoulu-ryhmään.

Ystävällisin terveisin

Minna Oikarinen ja Essi Pelkonen

TUTKIMUSLUPA

Olen lukenut tiedotteen tutkimuksesta ja tällä allekirjoituksella

___ annan luvan ___ en anna lupaa lapseni _____

haastatteluun osallistumiselle Minna Oikarisen ja Essi Pelkosen (Oulun yliopisto) pro gradu -tutkielmaa varten.

Vanhemman allekirjoitus

Aika

Paikka

Liite 2 Haastattelurunko

Hei, me olemme Minna ja Essi. Me haastattelemme teitä, koska meitä kiinnostaa tietää, mitä liikuntaleikkejä ja liikunnallisia asioita te täällä eskarissa teette. Me haluaisimme myös tietää, että mitä liikunnallista tekemistä eskarin eri sisä- ja ulkotiloissa voi tehdä.

Tämä haastattelu nauhoitetaan puhelimella (näytä puhelin), että me voimme myöhemmin muistella, mitä asioita te kerroitte. Voitte kertoa asioista niin paljon kuin haluatte, ja vastata kysymyksiin sillä tavalla, kuin haluatte. Kukaan ulkopuolinen ei saa koskaan kuunnella näitä haastatteluja.

Kuvien läpikäyminen

Mitä sinun mielestäsi on liikunta?

Mitä liikuntaleikkejä ja liikkumistapoja näet kuvissa?

Mitä tiloja näet kuvissa?

Liikunta eskarissa

Mitä liikuntaleikkejä olet leikkinyt eskarissa?

Missä olet leikkinyt liikuntaleikkejä?

Kerro aikuisen ohjaamasta / opettamasta liikunnasta.

Kerro siitä, kun leikitte liikuntaleikkejä toisten lasten kanssa.

Millaista liikuntaa teillä on eskarituokioilla / leikkiaikana / ulkoilussa?

Liikuntaympäristöt

Kerro eskarin sisätiloista. Mitä huoneita teillä on? Onko teillä jumppasali, käytävä, eteinen, ryhmätila, nukkarit / lepohuone?

Missä sisätiloissa voi leikkiä liikunnallisia leikkejä? Mitä?

Mitä teette jumppasalissa, käytävällä, ryhmätilassa, nukkarissa / lepohuoneessa?

Kerro eskarin ulkotiloista. Millainen piha teillä on? Käyttekö retkillä, missä?

Lasten toiveita













Millainen liikunta olisi eskarissa kivaa?

Missä tiloissa haluaisit eskarissa tehdä liikunnallisia asioita?

Liite 3 Haastattelun tukena käytettävät kuvat

<p>uida</p> 	<p>hyppiä</p> 	<p>hyppiä trampoliinilla</p> 
<p>juosta</p> 	<p>kottikärryt</p> 	<p>mindfulness</p> 
<p>nyrkkeillä</p> 	<p>pallopelit</p> 	<p>pyöräillä</p> 
<p>retkeillä</p> 	<p>tanssia</p> 	<p>tasapainoharjoittelu</p> 

ku.vaihtokalu.papunenet.net

<p>kiivetä</p> 	<p>laskiainen</p> 	<p>liukumäki</p> 
<p>pelata jalkapalloa</p> 	<p>leikkiä</p> 	<p>päiväkoti</p> 
<p>liikuntasali</p> 	<p>metsä</p> 	<p>käytävä</p> 
<p>luokkahuone</p> 	<p>leikkipuisto</p> 	<p>leikki</p> 

kuvatyokalu.papunet.net