

Anna Saastamoinen

Sanna Sirniö

”SE ON SEMMOSTA ARKIPÄIVÄÄ”

**Liikunta esiopetusryhmän kuvaamana ja
toteuttamana**

Varhaiskasvatustieteen
pro gradu-tutkielma
Lukukausi 2012
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

Tiivistelmä. *Saastamoinen, Anna & Sirniö, Sanna. 2012. ”SE ON SEMMOSTA ARKIPÄIVÄÄ”. Liikunta esiopetusryhmän kuvaamana ja toteuttamana. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 120 sivua + liitteet.*

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli liikunnan vankka asema suomalaisessa yhteiskunnassa, ja siihen latautuvat positiiviset merkitykset. Yhteiskunnassamme puhutaan nykyään paljon lasten liikunnan vähentymisestä, liikuntamahdollisuuksien muuttumisesta sekä ohjatun liikunnan lisääntymisestä. Liikunta on käsitteenä monimuotoinen, ja sillä on sekä itseisarvoisia että välineellisiä tehtäviä. Esiopetuksessa toteutettavalla liikuntakasvatuksella on merkittävä rooli lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisessa ja liikunnallisen elämäntavan omaksumisessa. Lapsi kohtaa liikunnan yksilöllisen liikuntasuhteensa kautta, minkä pohjalta hän toteuttaa omaa liikunnallisuuttaan.

Tässä etnografisessa tapaustutkimuksessa tarkasteltiin esiopetuksessa toteutettavaa liikuntaa. Puheissa tutulle liikunnan käsitteelle kaivattiin konkreettista kuvausta, mitä kaikkea se pitää sisällään ja mistä se oikeastaan muodostuu. Tutkimuksella selvitettiin esiopetusryhmän aikuisten ja lasten kuvauksia liikunnasta, ja havainnoitiin liikunnan toteutumista arjessa. Aikuisten ja lasten näkemyksiä selvitettiin ryhmissä toteutetuilla teemahaastatteluilta. Tarkoituksena oli luoda eri menetelmiä yhdistäen kuvaa liikunnan ilmiöstä ja sen merkityksestä esiopetuksessa. Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että liikunta ja liikkuminen ovat sidoksissa toisiinsa, sillä liikunta pitää sisällään erilaisia liikkumismuotoja: tavoitteellinen liikkuminen, toiminnallinen liikkuminen, siirtymäliikkuminen ja luonnollinen liikkuminen. Tulosten mukaan liikunta ilmenee aina toimintana, siihen osallistuu vähintään yksi toimija ja se toteutuu tietyssä kontekstissa. Liikunta toimintana, liikunnan toimijat ja esiopetuksen konteksti ovat aineistosta löydetty liikunnan peruselementit, joita ilman liikunta ei toteudu.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että liikunta saa merkityksensä sekä yhteiskunnallisten rakenteiden että yksilöllisten liikuntasuhteiden kautta. Tutkimus tuo liikunnan entistä merkittävämpään asemaan varhaiskasvatuksen kentällä, sillä se osoittautuu olevan keskeinen osa kaikkea esiopetuksessa toteutettavaa arjen toimintaa. Liikuntaa määrittävät liikkumismuodot ja liikunnan elementit antavat uudenlaisen näkökulman lähestyä liikunnan monia mahdollisuuksia sekä välineitä ilmiön tarkasteluun.

Avainsanat: liikunta, liikkuminen, esiopetus, liikuntasuhde, etnografia, liikuntakasvatus, liikkumismuodot, liikunnan elementit

Keywords: physical education, movement, pre-school education, physical activity relationship, ethnography, forms of movement, elements of physical education

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 LIIKUNTA KULTTUURISENA ILMIÖNÄ	8
2.1 Liikunnan monimuotoisuus.....	9
2.2 Liikunnan rooli suomalaisessa yhteiskunnassa	12
2.3 Yksilön liikuntasuhde.....	16
3 ESIOPETUS LASTEN LIIKUNTAYMPÄRISTÖNÄ	19
3.1 Esiopetuksen konteksti.....	20
3.2 Esiopetuksen liikuntaympäristö	22
3.2.1 Fyysinen ympäristö.....	22
3.2.2 Sosiaalinen ympäristö	24
3.3 Liikuntakasvatus esiopetuksessa.....	26
3.3.1 Liikuntakasvatuksen toteuttaminen.....	28
3.3.2 Liikuntakasvattaja ja liikuntaan kasvaja	31
4 LIIKUNTA KULTTUURISENA ILMIÖNÄ ESIOPETUKSESSA	34
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	37
5.1 Tutkimuksen tarkoitus.....	37
5.2 Etnografinen lähestymistapa	38
5.3 Aineistonkeruu	40
5.3.1 Haastattelut.....	41
5.3.2 Havainnointi.....	46
5.4 Aineiston analyysi.....	47
5.5 Aineistonkeruun luotettavuus ja eettisyys.....	51
6 LIIKUNTA MONIMUOTOISENA LIIKKUMISENA ESIOPETUKSEN ARJESSA ...	57
6.1 Ohjattu ja omaehtoinen liikunta yksilöllisesti.....	58
6.2 Liikunta kasvattajana	64
6.3 Liikunnan liikkumismuodot.....	67
7 LIIKUNNAN ELEMENTIT ESIOPETUKSESSA	75
7.1 Liikunta toimintana	76
7.2 Liikunnan toimijat.....	78

7.3 Liikunta esiopetuksen kontekstissa	84
7.3.1 Ympäristötekijät	84
7.3.2 Toimintakulttuuriset rakenteet	86
8 LIIKUNTA ESIOPETUKSESSA	90
9 POHDINTA	92
9.1 Tulosten tarkastelua	93
9.1.1 Liikunnan elementit yksilöllisen liikuntasuhteen näkökulmasta	94
9.1.2 Liikuntakasvatuksen mahdollisuuksia	99
9.1.3 Tutkimuksen yhteenveto	102
9.2 Tutkimuksen luotettavuus	104
9.3 Jatkoa liikunnan tutkimuksen kentällä	109
LÄHTEET	112
LIITTEET	121

1 JOHDANTO

Lapsuuden liikunnan vähentyminen puhuttaa paljon nykypäivänä, sillä lasten liikkumatiilan katsotaan kaventuneen ja muuttuneen entistä rajoittavammaksi. Tällainen muutos ei sovi yhteen sen kanssa, että lapsuus on liikkumisen aikaa ja lapsi löytää itsensä liikkumisen avulla. Liikkuminen on lapselle keino kohdata ympäröivä maailma, se tuottaa mielihyvää ja on itsessään tärkeää. Lasta ei motivoi liikkumaan kunnosta tai terveydestä huolehtiminen, vaan se tulee häneltä luonnostaan (Zimmer 2002, 13; Karvinen & Norra 2002, 9-10; Autio & Kaski 2005, 99). Tämä lapselle luontainen liikkuminen vahvistaa monipuolisesti hänen hyvinvointiaan ja kokonaisvaltaista kehitystään, ja on siksi myös tärkeä tutkimuskohde.

Suomalaisten lasten yksi keskeisistä elinympäristöistä on esiopetus, sillä lähes kaikki lapset osallistuvat esiopetukseen ennen koulun aloitusta. Esiopetuksen yksi keskeisistä osa-alueista on fyysisen ja motorisen kehityksen tukeminen, joten sillä on suuri merkitys lasten liikkumisen suuntaajana. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 16; Vilèn ym. 2011, 509.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella, mitä liikunta on nimenomaan esiopetuksessa: millaisia merkityksiä se saa esiopetusryhmän lasten ja aikuisten kuvauksissa ja arjen toteutuksessa. Näyttäisi siltä, ettei liikuntaa ole varhaiskasvatuksen kentällä aikaisemmin tutkittu kyseisestä näkökulmasta, joten tutkimusaiheemme on siten ajankohtainen ja uraa uurtava.

Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että lasten ja nuorten liikuntatoiminnan laadulliseen kehittämiseen ja omatoimisten liikuntaedellytysten parantamiseen on tarvetta panostaa (Telama 2000, 73). Tämä on kuitenkin haaste kasvatusinstituutioille, sillä vaikka Suomessa on liikuntaan virittäviä ympäristöjä ja tilaa liikkua, lapsuuden olosuhteet ja mahdollisuudet liikkumiseen ovat muuttuneet ajan myötä (Karvinen, Rätty & Rautio 2010, 18). Heinilän (2010, 170) mukaan yhteiskunnassamme on kasvamassa niin sanottu istuva ihmistyyppi, mikä näkyy esimerkiksi liikunnan vähenemisenä ja median käytön lisääntymisenä. Näihin muuttuviin tilanteisiin reagoiminen vaatisi yhä enemmän koko lapsen elinpiiriin kuuluvien henkilöiden yhteistä panosta, kuten tiivistä kodin ja päivähoiton yhteistyötä.

Liikuntaympäristöjä suunnitellaan pitkälti aikuisten maailmasta käsin, jolloin liikuntapaikat voivat olla lasten näkökulmasta liian kaukana omasta asuinympäristöstä tai ne ovat turvattomia. Aikuisilla on merkittävä rooli nimenomaan lasten liikuntaympäristön luojina ja muokkaajina (Karvinen ym. 2010, 18), ja tätä roolia tarkastelemme tässä tutkimuksessa lähemmin liikuntakasvattajuuden näkökulmasta. Lisäksi nostamme esiin lasten roolin liikuntaan kasvajina, sillä myös lapset ovat aktiivisia liikunnan toimijoita. Haastatteleimme ja havainnoimme tässä tutkimuksessa sekä esiopetusryhmän aikuisia että lapsia, joten tutkimuksemme kannalta on keskeistä huomioida yksilöiden henkilökohtainen suhde liikuntaan. Koski (2004, 190, 195) toteaaakin, että liikunta virittää kaikissa jonkinlaisia mielikuvia, jotka vaikuttavat liikuntakäyttäytymiseemme. Kyse on yksilön aikaisempiin kokemuksiin perustuvasta liikuntasuhteesta, jonka muodostumiselle luodaan pohja lapsuudessa, mutta joka muotoutuu läpi elämän.

Lasten liikunnasta on annettu erilaisia suosituksia, joiden taustalla on huoli alle kouluikäisten lasten liikunnan laadun heikentymisestä (Iivonen 2008, 13, 37). Esimerkiksi Laukkasen (2007) tekemä tutkimus vahvistaa, että tämä huoli lasten liikkumisen määrästä ja laadusta on aiheellinen. Tutkimukset (mm. McKenzie ym, 2002; Sääkslahti 2005; Halme 2008) ovat osoittaneet, että alle kouluikäisten lasten liikkumisen määrän ja laadun sekä motorisen kehityksen välillä vallitsee yhteys. Gallahue & Ozmun (2006, 5) toteavat, että motorinen kehitys on läpi elämän jatkuvaa muutosta motorisessa toiminnassa, joka

muodostuu liikkumiselle asetettujen vaatimusten, yksilön biologisten ominaisuuksien ja ympäristön olosuhteiden välisessä vuorovaikutuksessa. Onkin tärkeää tarkastella lasten liikuntaa kokonaisuutena, johon vaikuttavat vahvasti liikkuja itse, kasvattajat sekä ympäristö, jossa liikuntaa toteutetaan.

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on aikaisempien tutkimusten puute liikunnan ilmiöstä ja esiopetuksen näkökulmasta. Lasten liikkumista on nimittäin aikaisemmin tutkittu lähinnä lasten motorisen kehityksen, liikunta-aktiivisuuden ja liikunnan kehitysohjelmien vaikutusten näkökulmista (mm. Iivonen 2008; Sääkslahti 2005). Myöskään päiväkodin toimintatapojen tai käytänteiden osuutta lasten liikunnassa ei ole vielä juuri tarkasteltu (Dowda, Pate, Trost, Almeida & Sirard, 2004, 184). Se, mitä arkikielessä tuttu liikunnan käsite käytännössä tarkoittaa ja miten liikunta ilmenee esiopetuksen arjessa, ovat siis jääneet pitkälti tähänastisten tutkimusten ulkopuolelle. Näistä syistä lähestymme liikuntaa mahdollisimman aineistolähtöisesti ja pyrimme tarkastelemaan sitä, mitä liikunta ylipäättään on esiopetuksessa. Tällä tutkimuksella pyrimme avartamaan liikunnan toteuttamisen mahdollisuuksia arjen eri tilanteissa sekä tuomaan esiin liikunnan monimuotoisuutta.

Teoreettinen viitekehysemme rakentuu kahdesta osasta, joissa luodaan pohjaa tutkimuksellemme kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten perusteella. Viitekehysten ensimmäisessä osassa tarkastelemme liikunnan monimuotoista käsitettä yhteiskunnan ja yksilön näkökulmasta, kun taas toisessa osassa lähestymme liikuntaa esiopetuksesta käsin. Teoreettisen viitekehysten jälkeen kerromme oman tutkimuksemme tarkoituksesta, etnografisesta tutkimusotteesta tutkimuksemme lähtökohtana ja käytännön toteutuksesta. Tutkielman tulosluvuissa esittelemme tulokset, kun taas pohdinnassa tarkastelemme niitä teorian valossa ja kokoamme tutkimuksemme keskeisen annin. Viimeisenä pohdimme vielä koko tutkimuksen luotettavuutta sekä esittelemme jatkotutkimusmahdollisuuksia.

2 LIIKUNTA KULTTUURISENA ILMIÖNÄ

Liikunnalla on suomalaisessa kulttuurissa vankka asema, eikä sen kohtaamiselta voi yhteiskunnassamme välttyä. Se on yksi keskeinen elämänaalue, joista ollaan laajasti kiinnostuneita ja joihin on nähty tarpeellista suunnata ihmisten huomiota. Liikuntaan suhtaudutaan yhteiskunnassamme hyvin positiivisesti, ja näin ollen myös monet sen yksittäisistä merkityksistä ovat latautuneet myönteisiksi. (Koski 2004, 190, 199–200.)

Kun tarkastellaan liikuntaa käsitteenä, huomataan, ettei sitä ole määritelty kirjallisuudessa kovinkaan selkeästi. Liikunnasta puhutaan usein sille annettujen tehtävien kautta, ja se saa erilaisia merkityksiä toisaalta yhteiskunnallisesti ja toisaalta yksilöllisesti. Suomalaisessa yhteiskunnassa liikunnan tärkeyttä perustellaan fyysisen kunnon, terveyden ja toimintakyvyn säilyttämisellä ja parantamisella, sillä liian vähäinen liikkuminen aiheuttaa yhteiskunnalle suuria terveystaloudellisia kustannuksia. Yhteiskunnan koneellistumisen myötä ihmisten fyysinen aktiivisuus on alkanut vähentyä, jolloin liikunnan harrastamisen merkitys on korostunut. Jotta ihmisten fyysinen toimintakyky säilyy, liikunnan harrastamisesta on tullut lähes välttämätöntä. (Laakso 2007, 19.)

Yksilötasolla liikunnan rooli korostuu fyysisen hyvinvoinnin kohottamisessa, sekä kokonaisvaltaisen elämänlaadun parantamisessa (Laakso 2007, 19). Jokaisella ihmisellä onkin jonkinlainen suhde liikuntaan, vaikka se ei ilmenisi jonkin tietyn lajin

harrastamisena. Kosken (2004, 190) mukaan liikunta on kulttuurisesti rakentuva sosiaalinen maailma, johon voi halutessaan kurkistaa tai jonka pohjalta voi rakentaa koko oman identiteettinsä.

Tässä luvussa lähestymme liikunnan ilmiötä ja siihen liittyviä ulottuvuuksia eri näkökulmista. Luomme näin kirjallisuuden ja aikaisemman tutkimuksen pohjalta kehystä esiopetuksessa toteutettavan liikunnan tutkimiselle. Aluksi pyrimme määrittelemään liikunnan käsitettä sekä kuvaamme sen saamia merkityksiä ja tehtäviä. Tämän jälkeen tarkastelemme liikunnan roolia suomalaisessa yhteiskunnassa erityisesti lapsuuden liikunnasta lähtöisin. Lopuksi lähestymme liikunnan ilmiötä yksilön näkökulmasta kuvaamalla yksilöllisen liikuntasuhteen ja sen muodostumisen kautta liikunnan yhteyttä jokaisen ihmisen elämään.

2.1 Liikunnan monimuotoisuus

Liikunta on käsitteenä monimuotoinen, ja sitä määritellään erilaisista näkökulmista. Liikunta nähdään sosiaalisena maailmana, joka pitää sisällään eri liikuntamuotoja, penkkiurheilua ja vallitsevaa liikuntamuotia (Lehmuskallio 2007, 17). Fysiologisesti määriteltynä liikunta on sitä vastoin tahdonalaista, hermoston ohjaamaa toimintaa, joka aiheuttaa liikettä ja liikkumista. Liikunta vaatii energiaa ja samalla myös kuluttaa sitä. (Vuori ym. 2011, 618.) Kirjallisuudessa (mm. Numminen 2000; Nupponen ym. 2010) puhutaan liikunta -käsitteen rinnalla liikkeestä, fyysisestä aktiivisuudesta ja liikkumisesta. Liike (mm. Shumway-Cook ja Woollacot 2001) ja fyysinen aktiivisuus (mm. Vuori ym. 2011) on määritelty osittain itsenäisiksi alueiksi, mutta liikuntaa ja liikkumista ei ole aikaisemman tutkimuksen perusteella juurikaan eroteltu toisistaan. Käytämmekin tässä teoriaosuudessa liikuntaa ja liikkumista käsitteinä rinnakkain, ja pureudumme niiden väliseen suhteeseen tarkemmin tämän tutkimuksen tulosten esittelyn yhteydessä.

Liikuntaa määritellään jaotteleamalla sitä osa-alueisiin, kuten työ-, harraste-, arki- ja hyötyliikuntaan. Liikuntaa voidaan siis tarkastella sen pääasiallisen tarkoituksen mukaan,

sillä se toteutuu yksilön eri elämän alueilla. (Vuori ym. 2011, 618–619.) Zacheus (2008, 29) lisää liikunnan osa-alueisiin muun muassa kilpaurheilun, organisoidun liikunnan, omaehtoisen liikunnan sekä kaupallistuneen liikunnan. Näiden lisäksi puhutaan leikin merkityksestä osana liikuntakulttuuria. Jokaisella liikunnan osa-alueella on oma tarkoitus ja tehtävä, ja ne painottuvat eri tavoin eri elämänvaiheissa. Kukin niistä on omalta osaltaan tärkeä, ja eri osa-alueet ovat myös yhteydessä toisiinsa. (Heinilä 2010, 180–181) Tällaiset liikunnan osa-aluejaottelut kertovat sen, että liikunta on hyvin laaja käsite, eikä sitä voida yksiselitteisesti määritellä ja rajata. Tässä tutkimuksessa huomio kiinnittyy esiopetuksen liikuntaan, joka pitää sisällään osia useasta eri edellä määritellystä liikunnan osa-alueesta.

Liikkuminen voidaan nähdä inhimillisen elämän perusilmiönä, eikä se liity suoranaisesti eteenpäin liikkumiseen. Liikuntaa voidaankin määritellä sille annetuilla erilaisilla *merkityksillä*, jotka ovat riippuvaisia elinolosuhteista, yksittäisistä tilannetekijöistä sekä yksilön iästä. (Zimmer 2002, 14; Karvinen & Norra 2002, 9.) Zimmerin (2002, 14) esittelemän Grupen (1982) jaottelun mukaan liikkumisen merkitykset erotellaan neljään merkitysulottuvuuteen, jotka kertovat siitä, millaisia tarkoituksia liikunnalla on. Ensinnäkin liikkumisella voi olla niin sanottu *välineellinen merkitys*, jolloin liikkuminen nähdään työvälineenä jonkin asian saavuttamiseksi. Tällainen liikkuminen huomataan yleensä vasta, kun keho väsyy ja antaa siten merkkejä omasta liikkumisesta. Toisaalta liikkumisella voi olla *aistillinen ja kokemuksellinen merkitys*, mikä tarkoittaa liikkumisella saatavia tietoja omasta kehosta ja ympäristöstä.

Liikkumisella on myös *sosiaalinen merkitys*, jolloin liikkumalla otetaan yhteyttä toisiin ihmisiin tai ilmaistaan itseä. Liikkumisen *omakohtainen merkitys* puolestaan tarkoittaa yksilön mahdollisuutta oppia tuntemaan ja toteuttamaan itseään liikkumisen kautta. (Zimmer 2002, 14–15.) Myös Polvi (2008, 29) toteaa, että nykypäivänä liikunta nähdään yksilön kannalta merkityksellisenä sekä itsen että yhteisön jäsenenä kehittymisessä. Liikuntaan liittyy siis usein sosiaalinen motiivi, sillä liikunnallisen toiminnan kautta on mahdollisuus kuulua johonkin ryhmään, tuntea yhteenkuuluvuutta sekä edistää sosiaalisia vuorovaikutustaitoja (Hakala 1999, 102; Polvi 2008, 29).

Edellä esiteltyjen liikunnan osa-alueiden ja merkitysten lisäksi liikunnan käsitettä voidaan määritellä erilaisten liikunnan *tehtävien* kautta. Tässä tarkastellaan liikuntaa toisaalta itseisarvoisesti tärkeänä elämysten ja kokemusten lähteenä, toisaalta välineenä saavuttaa tiettyjä muita tavoitteita (Telama 2000, 58). Hakala (1999, 116) tarkoittaa liikunnan *itseisarvoisella* tehtävällä sitä, että lapselle tarjotaan sellaiset liikunnalliset tiedot ja taidot, että hän pystyy osallistumaan yhteiskunnan liikuntakulttuuriin ja myöhemmin jopa kehittämään sitä. Itseisarvoisella liikkumisella voidaan tarkoittaa myös liikunnan harrastamista ilman sen suurempia päämääriä. Laakso (2007, 21) toteaaakin, että liikunta voi olla jollekin tärkeää ihan vain liikkumisen vuoksi, jolloin liikunta näyttäytyy liikkujalle esteettisen kokemuksen muodossa. Tällöin liikunnan tehtävä korostuu nimenomaan rentoutumisessa, arjesta irrottautumisessa ja ilon tuottamisessa. Liikunta lisää myös liikkujan sisäistä tyydytystä. (Vuori 2003, 30.)

Numminen (2000, 49–52) toteaa, että vaikka varhaislapsuuden liikunta on tärkeää itsessään, se edesauttaa myös kokonaisvaltaisesti lapsen kehitystä. Liikunnalla pyritäänkin useimmiten jonkin tavoitteen saavuttamiseen, jolloin liikunnalla on *välineellinen* tehtävä (Vuori 2003, 12). Myös Zimmer (2002, 14) puhui tavallaan liikunnan välineellisestä tehtävästä esitellessään liikunnan merkitysulottuvuuksia (ks. edellä). Hakalan (1999, 114) mukaan yksinkertaisimmillaan kuvattuna liikunnan välineellisenä tehtävänä on lapsen fyysis-motorisen toimintakyvyn kehittäminen. Lapsen kasvun, kehityksen ja terveyden kannalta päivittäinen liikkuminen on välttämätöntä, sillä liikunta vahvistaa luustoa, antaa lihaksistolle sen tarvitsemaa kuormitusta sekä kehittää motorisia perustaitoja ja liikkeenhallintaa (Numminen 2000, 49; Vuolle 2000, 39; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 16). Lapsuuden liikunta edistää oman kehon tuntemusta, lapsen toimintavalmiuksia ja liikunnallista aktiivisuutta (Karvisen 1994, 7; Koljonen 2005, 79).

Päivittäinen liikkuminen on siis välttämätöntä lapsen fyysiselle kasvulle, mutta samanaikaisesti se tukee myös laajemmin lapsen hyvinvointia ja kehitystä (Numminen 2000, 49; Vuolle 2000, 39). Varsinaisen liikkumaan oppimisen lisäksi liikunnan välineellinen tehtävä näkyy muun muassa lapsen itsetunnon ja sosiaalisen kanssakäymisen

tukemisena. Liikunnalla voidaan edistää myönteistä suhtautumista itseä ja toisia kohtaan. (Karvinen 1994, 7; Vilèn ym. 2011, 509–510.) Liikunta tarjoaa myös mahdollisuuden ilmaista tunteita monipuolisesti eleiden ja liikkumisen kautta, joten sitä voidaan hyödyntää tunteiden tunnistamisen, nimeämisen ja hallinnan opettelussa (Numminen 2000, 51; Huisman & Nissinen 2005, 33).

Telaman (2000, 73) mukaan lapsi saa liikunnan kautta monenlaisia aistikokemuksia ja elämyksiä sekä oppii havaitsemaan ja ymmärtämään aineellista ympäristöä. Liikunnan välineellinen tehtävä on edistää myös havainto- ja hienomotoristen taitojen kypsymistä ja toimia näin lasten oppimisvalmiuksien kehittäjänä. Liikkuminen aktivoikin niitä aivojen osia, jotka ovat yhteydessä ajatteluun, ja näin ollen liikuntaa voidaan hyödyntää välineenä opettaessa erilaisia muita esiopetuksen sisältöalueita kuten matemaattisia tai lukemaan oppimisen taitoja. (Numminen 2000, 50–51; Huisman & Nissinen 2005, 32–33.) Autio ja Kaski (2005, 99) toteavat kokoavasti, että liikkuminen on lapselle luontainen toimintatapa, joka tukee kehitystä kokonaisvaltaisesti ja edistää eheän persoonallisuuden kehitystä.

Olemme tässä luvussa esitelleet, miten liikuntaa määritellään eri osa-alueiden, merkitysten ja tehtävien kautta, sillä halusimme tuoda esiin liikunnan monimuotoisuutta. Liikunnan käsitettä voidaan siis lähestyä useasta eri näkökulmasta, emmekä näin ollen ole sitoutuneet yhteen tiettyyn ajattelutapaan. Tutkimuksemme tarkoituksena onkin tarkastella liikuntaa ilman ennako-oletuksia, ja siten omalta osaltaan selkiyttää liikunnan käsitettä ja tarkastella sitä nimenomaan esiopetuksen kontekstissa. Seuraavaksi lähestymme liikuntaa sekä suomalaisen yhteiskunnan että yksilön näkökulmasta.

2.2 Liikunnan rooli suomalaisessa yhteiskunnassa

Liikunnalla on yhteiskunnallisesti positiivinen merkitys ja arvo, joten myös liikuntaan liitetyt merkitykset yhdistyvät usein myönteisiin asioihin, kuten dynaamisuuteen, aktiivisuuteen, nuorekkuuteen ja terveellisuuteen (Koski 2004, 193–194). Parhaimmillaan liikunta tasapainottaa ja rytmittää yksilön elämää sekä lisää yhteenkuuluvuutta sosiaalisiin

ryhmiin (Vuolle 2000, 37). Liikunta nähdään tärkeänä elämänalueena ja jokainen valtio järjestää omalla tavallaan systeemin, jonka avulla tätä elämänaluetta tuetaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Suomessa erityisesti perheet, koulu ja päivähoito ovat merkittävässä roolissa liikuntakulttuuriin kasvamisessa. (Heikkala & Koski 1999, 7–8.) Tämä tutkimus kohdistuu päivähoiton piirissä toteutettavaan esiopetukseen, mikä on yksi keskeisistä lasten liikunnan tarjoajista. Esiopetus on kuitenkin osa laajempaa yhteiskunnallista kehystä, joten tarkastelemme tässä liikuntaa liikuntakulttuurissa tapahtuneiden muutosten ja suomalaisen yhteiskunnan näkökulmasta.

Liikuntakulttuurilla on ollut merkittävä osa kansakuntamme elämässä (Heinilä 2010, 167). Ennen liikunta oli keskeinen osa työtä, mutta nykyään liikunta toteutuu yhä enemmän harrastuksena (Vuori 2003, 13). Heinilän (2010, 26–27) mukaan suomalaista liikuntakulttuuria on aikojen kuluessa leimannut tietynlainen jäsentymättömyys, jota hallitsee eri ilmenemismuodoissaan kilpaurheilun piirteet. Eriytymättömyys on näkynyt selvimmin tietynlaisena yhtenäisyytenä koululiikunnassa ja sotilasurheilussa. Viimeaikaisten muutosten myötä kilpaurheilu ja kuntoilu näyttävät kuitenkin vähitellen eriytyneen toisistaan, ja näin ollen muutkin liikuntakulttuurimme keskeiset osa-alueet erottuvat entistä itsenäisemmiksi.

Suomalaisten liikunnalle on tyypillistä luonnollisuus ja ympäristön merkitys liikkumisen suuntaajana. Suomessa ympäristöolosuhteet vaihtelevat runsaasti, mikä selittää osaltaan liikuntakulttuurimme monimuotoisuuden. Suomalaiset harrastavatkin useimmiten sellaisia liikuntamuotoja, jotka soveltuvat hyvin suomalaiseen ympäristöön. Luonteenomaista on myös se, ettei liikkumiseen tarvita välttämättä kalliita välineitä ja varusteita. Toisaalta tässä on tapahtunut muutoksia kaupallistumisen mukanaan tuoman välineellistymisen ja teknistymisen myötä. (Vuolle 2000, 28, 192.)

Liikunnan merkitys korostuu nyky-yhteiskunnassa, sillä teknistymisen myötä elinolosuhteet ovat kaventaneet liikkumatilaa erityisesti lasten kohdalla (Taylor & Kuo 2006, 124). Kaupungistuminen ja sitä kautta toiminnallisen ympäristön muuttuminen ovat vaikuttaneet lasten liikuntakulttuurin erilaistumiseen (Itkonen & Pietilä 1994, 20).

Yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset näkyvätkin nykypäivän lasten ja nuorten elämässä erilaisina kokemusmaailmoina, sekä liikuntakäyttäytymisen erilaisina toimintatapoina ja merkityksinä (Zacheus, Tähtinen, Koski, Rinne & Heinonen 2003, 33–38). Clark'n (2005, 498) mukaan kaikki lapset eivät saa ulkoilla niin usein ja paljon kuin haluavat. Zimmer (2002, 17) toteaaakin, että lasten liikunta ja sen toteuttamisen paikat ovat muuttuneet rajoittavimmiksi muun muassa asumis- ja liikenneolosuhteiden muuttuessa. Lapsilta ei nykypäivänä puutu niinkään järjestettyjä leikki- ja pelipaikkoja, vaan he ovat vailla tilaa, joka tarjoaa mahdollisuuden toimia omaehtoisesti. Lapsen päivä sisältääkin paljon liikettä rajoittavia tekijöitä, kuten kieltoja, ohjeita ja esteitä, ja liikuntaan liittyvät turvallisuuskysymykset nousevat usein esiin aikuisten puheissa. (Taylor & Kuo 2006, 124.)

Nykyään lasten elinympäristössä on tarjolla runsaasti erilaisia virikkeitä, jotka rohkaisevat lapsia joko liikkumista lisääviin tai sitä vähentäviin ajankäyttötapoihin. Lasten elämä on usein tarkasti aikataulutettua, eikä spontaanille liikkumiselle jää välttämättä aikaa. (Iivonen 2008, 116.) Lisääntyneen mediakulutuksen myötä lapsen kehitykselle tärkeä toiminnallisuus ja liikkuminen ovatkin vähentyneet ja vaatimukset tiedollisen osaamisen suhteen ovat jatkuvasti kasvaneet (Pulli 2001, 6; Karvinen & Norra 2002, 9). Taylorin & Kuon (2006, 124) mukaan mediaa ja tietokoneita ei voida kuitenkaan pitää ainoina lasten liikkumisen pysäyttäjinä, sillä myös lapsuuden instituutiot ja aikuiset rajoittavat osaltaan lasten liikkumista. Lasten liikkuminen on muuttunut yhä enemmän aikuisten säätelemäksi, joten lasten elämä täyttyy yhä enemmän ohjatuista toiminnoista ja aikaa omaehtoiseen liikkumiseen ulkona jää vähemmän (Karvinen & Norra 2002, 9).

Liikunta ulottuu hyvin laajalle yhteiskunnan järjestelmiin ja Heikkala (2000, 131) korostaa, ettei liikunta jää pelkästään varsinaisiin liikunnan instituutioihin, vaan levittäytyy myös muihin instituutioihin, kuten taiteeseen, teatteriin ja tanssiin. Liikunta ja siihen kytkeytyvät merkitykset näyttävät Kosken (2004, 193–194) mukaan myös laajasti eri elämäntilanteilla ja asiayhteyksissä, vaikka nämä eivät edes suoranaisesti liittyisikään liikuntaan. Galtung (1991) pitääkin liikuntaa yhtenä kulttuurimme vahvimista rakenteista. Suomalaiseen

kulttuuriin liittyy vahvasti liikunnallisuuden arvostaminen ja liikunnallisuuden nähdään olevan sosiaalisesti suotavaa (Hakala 1999, 101).

Suomalaisille tyypillinen harrastus on monipuolinen ulkoilu, ja siihen liittyy paljon kohtuullisesti kuormittavaa liikuntaa. Tavallisia suomalaisten ulkoiluharrastuksia ovat kävely, pyöräily, hiihto ja uinti. (Vuori ym. 2011, 623.) Tutkimusten mukaan liikunta erimuodoissaan onkin suomalaisten tärkein harrastus ja harrastuslukemat ovatkin maailman korkeimpien joukossa (Koski 1996; Koski 2004, 200). Karvinen ja Lehto (2003, 3) toteavatkin, että liikunnasta ja urheilusta muodostuu Suomen suurin kansanliike. Tuhannet lapset, nuoret ja aikuiset harrastavat omia lajejaan ja kehittävät omia taitojaan lähes päivittäin eri urheiluseuroissa. Liikunnan merkityksestä suomalaisessa yhteiskunnassa kertoo osin myös se, että liikunnasta on säädetty lukuisia lakeja. Liikunnan edellytykset ovat osa kansalaisten perusoikeuksia, ja ne näkyvät Suomen perustuslaissa. Oikeus liikuntaan tulisikin nähdä osana kansalaisten peruspalveluja. (Terveyttä edistävän liikunnan kehittämistoimikunnan mietintö 2001, 34–35.)

Liikuntalaki (1998) on tärkeä osa väestön hyvinvoinnin ja terveyden edistämistä. Liikuntalain mukaan lasten ja nuorten kasvua ja kehitystä tulee tukea liikunnan avulla. Liikuntalain yhtenä tavoitteena on myös liikuntaharrastuksen lisääminen liikunnallisesti passiivisten väestöryhmien keskuudessa. (Liikuntalaki 1054/1998.) Liikunta voidaankin nähdä hyvinvointipolitiikan välineenä, jolloin sillä on suuri merkitys yksilöiden työkyvyn ja terveyden ylläpitämisessä. Vaikka hyvinvointi merkitsee ihmisille eri asioita, ei voida sivuuttaa sitä asiaa, että monet suomalaiset kansantaudit kytkeytyvät tavalla tai toisella liikunnan puutteeseen. (Terveyttä edistävän liikunnan kehittämistoimikunnan mietintö 2001, 35–36.) Vuoren (2003, 5) mukaan liikuntaa lisäämällä voidaankin ehkäistä sairastavuutta ja työkyvyttömyyttä, pienentää terveydenhuollon kuluja sekä lisätä terveyttä ja hyvinvointia.

2.3 Yksilön liikuntasuhde

Liikunnan yhteiskunnallisen roolin lisäksi tarkastelemme, millainen rooli liikunnalla on yksilölle. Tämä on tutkimuksemme keskiössä, sillä lähestymme esiopetuksen liikuntaa yksilöiden kokemusten kautta. Koski (2004, 190) puhuu *liikuntasuhteen* käsitteestä, jolla tarkoitetaan sitä suhdetta, joka kuvaa asennoitumistamme liikuntaan ja sen sosiaaliseen maailmaan sekä kulttuurisiin merkityksiin. Zacheus (2008, 27–28) pitää liikuntasuhteen käsitettä monipuolisena, sillä se kuvaa liikunnan fyysisen puolen lisäksi myös sen ei-fyysistä puolta. Liikuntasuhteella ei tarkoitetaakaan pelkästään liikunnan harjoittamista, vaan myös muuta tietoista ja tiedostamatonta asennoitumista ja suhtautumista liikuntakulttuuriin (Lehmuskallio 2007, 18). Liikuntasuhteeseen kuuluu henkilön tiedot ja käsitykset liikuntakulttuurin eri osa-alueista, ja sillä on myös laajempia vaikutuksia yksilön elämään esimerkiksi yksilön identiteetin rakentumisessa (Koski 2004, 190–191; Koski 2008, 151).

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme, millaisia merkityksiä yksilöt antavat liikunnalle esiopetuksessa. Jokaisella on jonkinlainen suhde liikuntaan, vaikkei sitä itse aktiivisesti harrastaisikaan. Näin ollen myös tutkittavat tuovat mukanaan tutkimukseen henkilökohtaisen liikuntasuhteensa. Tässä esittelemme liikuntasuhteen eri osa-alueita, joita ovat *omakohtainen liikunta*, *liikunnan seuraaminen*, *liikunnan tuottaminen* sekä *liikuntakulttuuristen merkitysten kuluttaminen*. (Koski 2004, 192; Koski 2008, 158; Zacheus 2008, 28.) Näiden esittelyn jälkeen käsittelemme liikuntasuhteen rakentumista yksilön oman elämänhistorian kautta.

Liikuntasuhteen yksi osa-alue on *omakohtainen liikunta*. Sillä tarkoitetaan ihmisten konkreettisia liikuntasuorituksia, joita ovat erilaiset liikuntaharrastukset ja arkiliikunta. *Liikunnan seuraamisen* kautta kohdatut liikunnan merkitykset koostuvat puolestaan liikunnan seuraamisesta ilman omaa fyysistä osallistumista liikkumiseen. Toisaalta liikuntasuhde muodostuu myös *liikunnan tuottamisen* kautta, jolloin yksilö on mukana esimerkiksi organisoidussa liikuntatoiminnassa, kuten urheiluseuratoiminnassa. *Liikuntakulttuuristen merkitysten kuluttamisella* viitataan osa-alueeseen, jossa liikunta ja siihen liitetyt merkitykset näkyvät elämässä muuten kuin liikunnan harrastamisena. Tällöin

ihminen voi ilmentää suhtautumistaan liikuntaan esimerkiksi pukeutumalla urheilullisesti. (Koski 2004, 192–194; Zacheus 2008, 26–27.)

Liikuntasuhteen osa-alueet painottuvat yksilöillä eri tavoin, joten jokaisella on omanlaisensa suhde liikunnan sosiaaliseen maailmaan: toisella painottuu esimerkiksi liikunnan tuottamisen sijaan enneminkin liikunnan seuraaminen (Koski 2004, 190–191). Yksilön liikuntasuhdetta ei voida siis määritellä pelkästään liikkumisen kautta, vaan huomioon tulee ottaa myös yksilön liikuntahistoria ja mahdolliset liikuntakäyttäytymiseen liittyvät merkittävät tapahtumat elämänsä aikana (Zacheus 2008, 27–28).

Nykyajan länsimaisissa yhteiskunnissa ei voi välttyä liikunnan sosiaaliseen maailmaan liittyviltä kulttuurisilta merkityksiltä, joten liikuntasuhteen rakentuminen alkaa jo elämänsä alkupuolella (Koski 2004, 195; Koski 2008, 160). Arjen keskeiset elämäntoiminnot, ja niitä tarkemmin jäsentävä elämäntyyli, luovat pohjaa kunkin yksilön liikuntaharrastuneisuudelle ja liikuntakiinnostukselle. Nämä tekijät selittävät osin sitä, miksi joillekin muodostuu aivan erilainen suhde liikuntaan kuin toisille. (Vuolle 2000, 31.) Lapsuudessa omaksutut säännölliset liikuntatottumukset siirtyvät suurella todennäköisyydellä osaksi myöhempiä elämäntapoja (Vuori ym. 2011, 147). Myös Malina (1996) on liikunnallisuuden jatkuvuutta käsittelevien tutkimusten perusteella todennut, että liikunnan harrastamisella tai harrastamattomuudella lapsuudessa ja nuoruudessa on vaikutusta myöhempien elämänvaiheiden liikuntaan. Erityisesti lapsuuden liikkumaton elämäntapa näkyy liikkumattomuutena myös aikuisuudessa. (Malina 1996, 49–52; Karvonen ym. 2010, 8.)

Kuten Zacheus (2008, 30) on todennut, lapsuudessa luodut liikunnan harrastamisen lähtökohdat vaikuttavat yksilön myöhempään liikuntasuhteen rakentumiseen. Näin ollen lapsen elämänsäpiiriin kuuluvilla yhteisöillä, kuten perheellä ja päivähoitolla, on merkittävä rooli lasten huomion suuntaamisessa liikuntaan. Kosken (2004, 195–197) mukaan liikuntaan virittäytyminen voi tapahtua erilaisten välineiden avulla, käymällä seuraamassa liikuntatapahtumia sekä tutustumalla erilaisiin liikuntapaikkoihin. Lapsi aistii hyvin nopeasti, miten vanhemmat ja muut läheiset aikuiset suhtautuvat liikuntaan. Perheen

liikuntakulttuuri ja vanhempien asenteet vaikuttavatkin sekä lapsen liikunnan määrään, laatuun että liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen (Vilén ym. 2011, 510). Karvisen ym. (2010, 8) mukaan nimenomaan vanhempien konkreettinen malli liikunnallisesta elämäntavasta motivoi lasta liikkumaan.

Liikuntasuhteen muovautuminen jatkuu myös kouluiässä, jolloin vertailu muihin liikkujiin korostuu, ja näin oma liikunnallisuus saa jälleen uudenlaista vertailupintaa (Zacheus 2008, 30). Kontaktit liikunnan ja urheilun merkityksiin muuttuvat vertaisten kanssa leikkiessä, sillä liikunnalliset leikit sisältävät paljon sääntöjä ja normeja sekä erilaisia tunteita, joihin liikuntakulttuurin merkityksiä latautuu vahvasti. Toisaalta lapsen liikuntasuhde muokkautuu omakohtaisten liikuntakokemusten ja vertaisten lisäksi myös muun muassa esineiden ja television kautta. (Koski 2004, 195–197.)

Edellä esitetty kuvaus lapsuuden liikuntakokemusten vahvasta vaikutuksesta myöhemmän liikuntasuhteen rakentumiseen on ollut myös kritiikin kohteena (Zacheus 2008, 34–35), joten täysin suoraviivaista päätelmää liikunnallisen elämäntavan jatkuvuudesta ei voida esittää. Vuolle (2000, 31) muistuttaakin, että myös yhteiskunnan luomat yleiset harrastusedellytykset sekä yksilön omat elintavat vaikuttavat liikuntaharrastuneisuuteen ja lajivalintoihin koko elämän ajan. Liikuntasuhdetta ei voida siis pitää muuttumattomana. Yksittäisen ihmisen suhtautuminen liikunnan sosiaaliseen maailmaan vaihtelee elämänkaaren aikana, ja jokainen yksilö määrittää tätä suhdetta toistuvasti ja usein hyvin tiedostamattaan. (Koski 2004, 190.)

3 ESIOPETUS LASTEN LIKUNTAYMPÄRISTÖNÄ

Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä tärkeämmäksi liikkuminen muodostuu (Pulli 2001, 26). Lapsen liikkumiseen vaikuttavat tekijät voidaan jakaa kolmeen osatekijään: lapsen yksilöllisyyteen, itse toimintaan ja ympäristöön (Shumway-Cook & Woollacot 2001, 4; Larkin & Parker 2002, 236–237). Edellisessä luvussa määrittelimme liikunnan monimuotoista käsitettä yhteiskunnallisesti ja lapsen yksilöllisen liikuntasuhteen kautta. Tässä luvussa puolestaan paneudumme tarkemmin ympäristöön, jossa liikuntaa toteutetaan. Kuten Brassard ja Boehm (2007, 100) toteavat, ympäristö vaikuttaa monella tapaa lapsen kehitykseen ja toimintaan. Esiopetus muodostaa kodin ohella yhden lapsen keskeisistä kasvu ympäristöistä, sillä lähes kaikki lapset Suomessa osallistuvat esiopetukseen ennen koulun aloitusta (Lummelahti 1995, 13; Vilén ym. 2011, 511). Esiopetus sisältää erilaisia ympäristöjä, jotka voidaan karkeasti jakaa fyysisiin ja sosiaalisiin ympäristöihin (Hakala 1999, 103). Yksi keskeisistä esiopetuksen sisältöalueista on puolestaan liikuntakasvatus, jolla tarkoitetaan kasvatusta itse liikuntaan ja liikunnan avulla (Heikkala & Koski 1999, 9; Heinilä 2010, 27). Tässä luvussa tarkastelemmekin esiopetuksen kontekstia, liikuntaympäristöä ja liikuntakasvatusta sekä näihin liittyviä erilaisia tekijöitä, jotka vaikuttavat lasten liikkumiseen.

3.1 Esiopetuksen konteksti

Esiopetuksen järjestäminen pohjautuu opetushallituksen vahvistamiin esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2010) ja perusopetuslakiin (628/1998). Näiden mukaisesti jokainen kunta on velvollinen järjestämään lapsille maksutonta esiopetusta oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna. Esiopetusta tulee toteuttaa turvallisessa ympäristössä yhteistyössä lasten perheiden kanssa, ja esiopetukseen osallistuville lapsille tulee taata mahdollisuus käyttää samanaikaisesti päivähoitopalveluja. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 9.)

Esiopetusta järjestetään joko päiväkodissa tai koulussa (Perusopetuslaki 628/1998). Tämä tutkimus kohdistuu päiväkodissa toteutettavaan esiopetukseen, joten seuraavaksi esittelemme esiopetusta tässä kontekstissa. Päiväkotia pidetään instituutiona, jolla on vakiintuneita sosiaalisia käytäntöjä ja toistuvia toimintatapoja, esimerkiksi selkeä päivärutiini. Siellä on erilaisia toimijoita ja rooleja, joista voidaan poimia keskeisimmiksi lapset, kasvattajat ja vanhemmat. (Alasuutari 2009, 55–57.) Käytännöt, toimintatavat ja toimijat päiväkodin rakenteina ovat tärkeä osa esiopetuksen kontekstia. Ne muokkaavat esiopetuksessa toteutettavaa toimintaa ja näin ollen myös lasten liikkumista.

Päiväkodissa toteutettava esiopetus on hyvin kokonaisvaltaista ja eri-ikäiset lapset toimivat paljon yhdessä. Toisaalta toiminnan suunnittelu tapahtuu kuitenkin osittain ikäryhmittäin ja perustuu lasten yksilöllisyyteen. (Lummelahti 1995, 13.) Tässä tutkimuksessa esiopetusryhmään kuului muutamia viisivuotiaita, jotka toimivat samassa ryhmässä esiopetusryhmän kuusivuotiaiden kanssa. Lapset ja aikuiset toimivat paljon yhdessä muiden ryhmien kanssa, jolloin ikäryhmät eivät sitoneet vain oman ryhmän sisällä tapahtuvaan toimintaan. Kun tarkastellaan yleisesti päiväkodin yhteydessä toteutettavaa esiopetusta, onkin tärkeää huomioida, ettei esiopetusryhmä ole irrallaan muusta päiväkodin toiminnasta, vaan osa kokonaisuutta.

Esiopetusta pidetään eräänlaisena yhdistävänä siltana varhaiskasvatuksen ja alkuopetuksen välillä. Sen tarkoituksena on vahvistaa kuusivuotiaiden kouluvalmiuksia sekä tukea lapsen

kokonaisvaltaista kehitystä. Tavoitteena on edistää lapsen kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuulliseen jäsenyyteen yhteiskunnassa. Lasta ohjataan toimimaan vastuullisesti, noudattamaan yhteisiä sääntöjä sekä arvostamaan muita ihmisiä. Vaikka esiopetus nähdään useimmiten kouluun valmistautumisena kynätehtävien ja istumisen kautta, siihen kuuluu myös paljon muuta toimintaa, joka rakentuu erilaisista sisältöalueista. Yksi keskeisistä sisältöalueista on lasten fyysisen ja motorisen kehityksen tukeminen. Tämän lisäksi esiopetuksella on keskeinen tehtävä lapsen psyykkisen, sosiaalisen, kognitiivisen ja emotionaalisen kehityksen tukemisessa ja seuraamisessa. Tukemalla näin lapsen kehitystä kokonaisvaltaisesti pyritään ennaltaehkäisemään mahdollisia vaikeuksia kehityksen eri osa-alueilla. (Perusopetuslaki 628/1998; Pulli 2001, 11, 21; Brotherus 2004, 5; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 6, 12, 16.)

Brassard ja Boehm (2007) ovat jakaneet esiopetuksen oppimisympäristön fyysisiin ja struktuurisiin tekijöihin, ihmissuhde- ja vuorovaikutustekijöihin sekä opastaviin tekijöihin. Nämä kaikki vaikuttavat monipuolisesti lasten kehitykseen, oppimiseen ja käyttäytymiseen. *Fyysisiä ja struktuurisia* tekijöitä ovat esiopetuksen tilat, niiden sisustus ja järjestely, sekä materiaalien saatavuus ja sijoittaminen tilaan. Käytettävissä olevat tilat ja välineet vaikuttavat lasten sitoutumiseen meneillään olevaan toimintaan. *Ihmissuhde- ja vuorovaikutustekijöihin* liittyy esiopetusryhmän rakenne sekä ryhmän sisäiset suhteet. Ryhmässä on erilaisia sitoumuksia ja velvollisuuksia, jotka näkyvät yksilöiden kohtaamisissa. Ryhmän rakenteeseen liittyviä tekijöitä ovat esiopetusryhmän koko sekä aikuisten lukumäärä suhteessa lasten määrään. Lasten lukumäärä ryhmässä vaikuttaa nimenomaan leikkiympäristön muotoutumiseen ja lasten välisiin suhteisiin. Isommissa lapsiryhmissä voi näkyä esimerkiksi toiminnan suuntaamisena vähemmän liikkumista vaativiin toimintoihin. Pienryhmissä puolestaan lasten mielikuvitusleikeille voi olla enemmän tilaa, jolloin toiminta saattaa muodostua liikunnallisesti aktiivisemmaksi. *Opastaviin* tekijöihin kuuluu esiopetuksen siirtymät, rutiinien säännöllisyys, käytettävä kieli sekä kasvattajan koulutus. Esiopetusryhmän aikuisten ohjeilla ja toimintatavoilla on merkittävä rooli nimenomaan lasten liikkumismahdollisuuksien toteutumisessa erityisesti erilaisissa siirtymätilanteissa. Jokainen näistä edellä mainituista esiopetuksen

oppimisympäristön tekijöistä vaikuttaa esiopetuksen ympäristön muotoutumiseen ja siten siellä toteutettavaan toimintaan. (Brassard & Boehm 2007, 106–110.) Seuraavassa luvussa siirrymme tarkastelemaan esiopetuksen liikuntaympäristön muodostumista.

3.2 Esiopetuksen liikuntaympäristö

Esiopetusikäisten lasten keskeisimpiä liikuntaympäristöjä ovat koti, oma piha, sen lähiympäristö ja päiväkotiki (Karvinen ja Norra 2002, 21). Kun puhumme tässä tutkimuksessa esiopetuksen liikuntaympäristöstä, tarkoitamme nimenomaan päiväkotiympäristössä toteutettavaa esiopetuksen liikuntaa. Vaikka lapsen yksilölliset piirteet, kuten perinnölliset tekijät, vaikuttavat lapsen liikunnalliseen kehitykseen ja oppimiseen sekä liikkumisen ilmenemiseen, myös lapsen ympäristöllä on merkittävä rooli liikunnallisessa kehityksessä (Shumway-Cook & Woollacot 2001, 4; Larkin & Parker 2002, 236–237). Koljonen (2005, 79) korostaa, että ympäristön tulisi tukea lapsen liikunnallista kehitystä, jotta liikuntakokemukset eivät jäisi puutteellisiksi ja rajallisiksi.

Liikunnallisuutta tukevaan ympäristöön, josta käytämme tässä tutkimuksessa nimitystä *liikuntaympäristö*, sisältyy sekä *fyysinen* että *sosiaalinen* ympäristö. Parhaimmillaan liikuntaympäristössä siis yhdistyvät sekä tarvittavat tilat ja liikuntavälineet että turvallinen, tehtäväsuuntautunut ilmapiiri ja myönteiset asenteet liikuntaa kohtaan. Liikuntaympäristöllä on mahdollista luoda puitteet yhteistoiminnalle, turvalliselle itsensä ylittämiseksi sekä pettymysten ja menestymisen käsittelylle. (Hakala 1999, 103–104.) Telaman (2000, 55–57) mukaan liikunta voidaankin nähdä eräänlaisena kasvun ja kehityksen ympäristönä. Lapsen ja ympäristön välinen vuorovaikutussuhde ei ole passiivinen, vaan lapsi on aktiivinen toimija ja ympäristönsä muokkaaja (Pönkkö & Pönkkö 2006, 42).

3.2.1 Fyysinen ympäristö

Esiopetuksen *fyysisellä ympäristöllä* tarkoitetaan päiväkodin tiloja, jotka voidaan jakaa sisä- ja ulkotiloihin. Tavallisimpia fyysisiä tiloja, joissa esiopetuksen liikuntaa toteutetaan,

ovat liikuntasali, päiväkodin piha, metsä, luistelu- ja urheilukenttä sekä hiihtomaastot. Näillä tiloilla on merkityksellinen rooli esiopetuksen ja näin ollen myös esiopetuksen liikunnan toteutuksessa. (Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005, 26; Alasuutari 2009, 66.) Fyysiseen ympäristöön liittyy kiinteästi myös erilaiset välineet, joilla on fyysisten tilojen lisäksi merkittävä rooli lasten liikkumista aktivoivana tekijänä (Pönkkö & Pönkkö 2006, 42).

Erilaiset fyysiset tilat motivoivat lasta liikuntaan, leikkiin, peleihin sekä lapselle luonteenomaiseen riehumiseen. Lapsille annetaan mahdollisuuksia energian purkamiseen ja omaehtoiseen tilan valloittamiseen. Monipuoliset ja vaihtelevat ympäristöt pitävät yllä liikkumismotivaatiota ja houkuttelevat lapsia toiminnallisuuteen ja oppimiseen. (Hakala 1999, 98–99; Pönkkö & Pönkkö 2006, 42.) Fyysinen ympäristö vaikuttaakin lapsen liikkumiseen ja motoriseen kehitykseen (Malina, Bouchard & Bar-Or 2004, 208, 473). Jotta liikuntaympäristö tukisi lasten motorista kehitystä kokonaisvaltaisesti, sen tulee olla myös riittävän haastava ja virikkeellinen. Haasteiden kautta lapsi oppii erilaisia liikkeitä ja saa mahdollisuuden kokea vaihtelevia liikkumistilanteita. (Larkin & Parker 2002, 236; Nieminen 2006, 22.) Ympäristön haasteellisuuden lisäksi liikuntaympäristön tulee olla myös turvallinen ja lapsen kannalta mahdollisimman hallittava (Pönkkö & Pönkkö 2006, 42).

Liikuntaympäristöä voidaan jakaa sen perusteella, kuinka paljon ympäristöjä on muokattu. Vuolle (2003) erottaa liikuntaympäristöstä luonnonympäristön ja rakennetun ympäristön. Luonnonympäristössä liikunta tapahtuu ulkona joko rakentamattomassa luonnossa, esimerkiksi metsässä tai tietyillä liikuntapaikoilla, kuten kuntopoluilla, laduilla ja ulkokentillä. Rakennettu liikuntaympäristö puolestaan sisältää liikuntasalit ja -hallit. Tässä tutkimuksessa esiopetusikäiset lapset kuuluvat siihen sukupolveen, joille liikuntaan sosiaalistuminen tapahtuu usein rakennetun liikuntaympäristön kautta. Erityisesti kaupungistumisella on ollut tärkeä merkitys tässä sosiaalistumisprosessissa. (Vuolle 2003, 10–11, 15.)

Alasuutari (2009, 67) toteaa, että eri ympäristöille ja tiloille on usein määritelty tiettyjä käyttötarkoituksia (esim. tilat ruokailulle, nukkumiselle ja liikuntatuokiolle), jotka näkyvät

myös erilaisina rajoituksina ja sääntöinä (esim. kaikissa sisätiloissa ei saa juosta). Vaikka tiloja rajataan, ympäristö tulee järjestää siten, ettei se rajoita liikaa lasten liikkumista ja välineiden käyttöä (Lummelahti 1995, 19). Koska liikkuminen ulkona muodostaa tärkeän osan suomalaisten lasten päivittäisestä liikkumisesta, säätila ja vuodenaajat rajoittavat liikkumista: pakkasella ja sateella ulkoilu usein vähenee (Pönkkö & Pönkkö 2006, 42; Pönkkö & Sääkslahti 2011, 148). Toisaalta Iivonen (2008, 43) huomauttaa, että vuodenaikojen vaihtelu tarjoaa lapselle myös monipuolisia mahdollisuuksia harjaannuttaa motorisia taitoja erilaisissa ympäristöissä eri aikoina. Useissa tutkimuksissa (Sallis ym. 2000; Sääkslahti 2005; Iivonen 2008) onkin todettu, että alle kouluikäiset lapset ovat sitä aktiivisempia, mitä enemmän he viettävät aikaa ulkona. Ulkona lapsella on enemmän tilaa leikkiä ja liikkua. Jotta fyysinen ympäristö tukisi liikunnan toteutumista mahdollisimman hyvin, sen tulisi olla tarpeeksi tilava. Lasten liikunnan toteutumisessa merkittävää on kuitenkin se, että tällainen tilava liikuntaympäristö on myös tarpeeksi vaihteleva ja monipuolinen. Piha-alueilla tulisikin olla myös tilaa lasten omaehtoiselle liikkumiselle, sekä liikuntavälineiden käyttömahdollisuus. (Pönkkö & Pönkkö 2006, 42; Pönkkö & Sääkslahti 2011, 148.)

Kuten edellä olemme esitelleet, liikuntaympäristöstä erotellaan useimmiten tiettyjä tiloja tai ympäristöjä, ja harvemmin puhutaan siirtymistä näiden välillä. Lasten liikkuminen ei rajoitu ainoastaan erikseen suunnitelluille alueille tai paikoille, vaan lapsi laajentaa liikkumistaan myös näiden alueiden ulkopuolelle lähes aina, kun se on mahdollista. Liikuntaympäristöjä tulee siis tarkastella laajemmin, jolloin lapsen arkiympäristö ja päivän toiminnot, kuten erilaiset siirtymät, ovat osa liikunnan toteuttamisen kokonaisuutta. (Hirvaskoski 2006, 34.) Tällainen laajempi liikuntaympäristöjen tarkastelu oli lähtökohtana myös tässä tutkimuksessa, sillä emme rajanneet tutkittavan esiopetusryhmän käyttämiä liikuntaympäristöjä etukäteen.

3.2.2 Sosiaalinen ympäristö

Esiopetuksen liikuntaympäristö koostuu fyysisen ympäristön lisäksi *sosiaalisesta ympäristöstä*. Polven (2008, 31) mukaan liikuntaa tulisi tarkastella sosiaalisena

ympäristönä, joka perustuu yhteistoimintaan ja vuorovaikutukseen. Liikunta tarjoaa yksilölle vaihtelevia kokemuksia, kuulumista sosiaaliseen yhteisöön sekä vaikuttamismahdollisuuksia (Karvinen ym. 2010, 4). Tutkimukset osoittavat, että liikunnan terveysvaikutusten jälkeen tärkeimmät syyt liikunnan harrastamiselle ovat liikunnan tuottamat elämykset ja yhdessäolo. Liikunnalla tavoitellaankin tietynlaista yhteenkuuluvuutta erilaisten ryhmien ja yksilöiden välille. (Vuori 2003, 42.)

Liikunnan sosiaaliset vaikutukset ovat riippuvaisia liikunnan vuorovaikutustilanteiden järjestämisestä sekä yksilön omista kokemuksista (Telama 2000, 57). Huomiota tulee kiinnittää liikuntaympäristön kokonaisuuteen, johon liittyvät muun muassa seuraavat pedagogiset ratkaisut: oppimiseen annettava aika ja yksilöllisyys, sekä oppimisilmapiirin turvallisuus ja kannustavuus (Autio & Kaski 2005, 65, 89). Lasten omaehtoinen liikkuminen sisällä ja ulkona sisältää paljon vuorovaikutustilanteita, joissa voidaan harjoitella toisen huomioon ottamista ja auttamista, vuoron odottamista, itsehillintää ja konfliktien sopimista (Pönkkö & Pönkkö 2006, 43).

Kasvattajien taidot, asenteet ja vertaisryhmät ovat keskeisiä sosiaalisen ympäristön tekijöitä, jotka vaikuttavat liikuntaympäristön ilmapiiriin (Hakala 1999, 103). Erityisesti kasvattajat ovat vastuussa lasten liikuntaympäristön kehittämisestä siten, ettei se estä lasta liikkumasta ja harjoittelemasta kehittymässä olevia perusliikuntataitoja (Pönkkö & Pönkkö 2006, 42). Liikuntaympäristössä tulisi vallita positiivinen ja tehtäväsuuntautunut motivaatioilmapiiri, jossa arvostetaan lapsen yksilöllistä kehitysrytmiä ja lasta kannustetaan yrittämään ja yhteistyöhön (Hirvensalo 2003, 11). Lasten liikunnalle ei tule asettaa vielä suuria odotuksia tai vaatimuksia menestyksestä, sillä ne saattavat aiheuttaa lapsessa turvattomuutta, passiivisuutta ja toiminnasta vetäytymistä. Jos lapsi ei koe olevansa riittävän taitava, saattaa seurauksena olla lapsen itsearvostuksen ongelmia. Ympäristön arvostukset ja vaatimukset vaikuttavat siis merkittävästi lapsen itsetunnon kehittymiseen. (Hakala 1999, 106.) Liikunnan kohdalla olisikin tärkeää, että lasta arvostetaan hänen omista liikuntasuorituksistaan, eikä hänen liikunnallisia taitoja verrata muiden lasten taitoihin (Autio & Kaski 2005, 108).

Lapsen aikaisemmat liikuntakokemukset vaikuttavat vahvasti lapsen odotuksiin ja käsityksiin liikunnasta, sekä siihen, miten hän ymmärtää ja kokee liikuntatilanteet (Hakala 1999, 71). Toisin sanoen lapsen liikuntasuhde on aina mukana liikuntatilanteissa (Koski 2004, 190). Laasonen (2005, 135) mukaan keskeistä on taata lapsen onnistumisen kokemukset, sillä jatkuvat epäonnistumiset ja heikkouden tunteet vähentävät motivaatiota. Onnistumisen kokemukset liikunnassa myötävaikuttavat myös vahvasti lapsen itsetunnon ja -luottamuksen kehittymiseen (Autio & Kaski 2005, 92). Heikosta motivaatiosta seuraa liikunnan välttämistä, mikä puolestaan estää motoristen taitojen ja myönteisen minäkuvan kehittymisen. Lopputuloksena voi olla epävarmuus, suoritusheikkous ja itsetunnon heikkeneminen. (Koljonen 2005, 79–80.) Tällöin joudutaan helposti noidankehään, jossa negatiiviset odotukset toteutuvat, sillä pelokas lapsi ei kykene suuntaamaan tarkkaavaisuuttaan onnistumista tukeviin tekijöihin. Lapsen suorituspainee kasvavat, jos hänen tulee suoriutua tehtävistä, joihin hän ei koe pystyvänsä. (Hakala 1999, 72.)

Positiiviset odotukset puolestaan mahdollistavat liikuntatilanteesta nauttimisen ja oppimisen (Hakala 1999, 72). Uuden taidon oppiminen kohottaa itsetuntoa ja kannustaa harjoittelemaan lisää samalla, kun positiiviset kokemukset lisäävät lapsen omaehtoista liikkumista. Kun lapsi oppii hallitsemaan liikkeitään, hän uskaltaa käyttää taitojaan myös muissa tilanteissa ja liikkumisen pelko vähenee. (Laasonen 2005, 135.) Tällöin lapsen on myös helpompi hyväksyä epäonnistumiset väliaikaisena osana kehittymistä, jolloin keskittyminen harjoitteluun on mahdollista, mikä todennäköisesti tuottaa lisää onnistumisen kokemuksia (Hakala 1999, 72; Autio & Kaski 2005, 92).

3.3 Liikuntakasvatus esiopetuksessa

Lapsen kehityksen kannalta on tärkeä tarjota lapselle välittömiä kokemuksia oman kehon ja toiminnan kautta (Koljonen 2005, 78). Tämä voi tapahtua lasten liikuntakasvatuksella, joka on yksi esiopetuksen keskeisistä osa-alueista. Sen tarkoituksena on turvata lasten päivittäinen liikunnantarve sekä tarjota lapsille mahdollisuus nauttia liikunnan tuottamasta hyvinolontunteesta (Hakala 1999, 105).

Liikuntakasvatus on laaja käsite, johon voidaan liittää kaikki sellainen toiminta, joka tarkastelee liikuntaa kasvatuksen näkökulmasta. Sitä toteutetaan myös epävirallisesti ja osin tiedostamattakin esimerkiksi kotona tai erilaisissa harrastusryhmissä. (Laakso 2007, 16.) Hakalan (1999, 105) mukaan liikuntakasvatusta on perinteisesti toteutettu erillisillä liikuntatuokioilla, mutta Zimmer (2002, 110–111) tarkentaa, ettei liikuntakasvatuksella viitata ainoastaan itsenäiseen oppiaineeseen. Sillä tarkoitetaan ohjattua liikuntatoimintaa, joka sisältää myös lasten ideoiden ja kiinnostuksen kohteiden huomioimista toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Tässä tutkimuksessa liikuntakasvatuksella ei tarkoiteta ainoastaan ohjattua liikuntaa, vaan se koskee myös lasten omaehtoista liikkumista sekä esiopetuksen muuta toimintaa. Vaikka kirjallisuudessa käytetään liikuntakasvatukseen liittyen monenlaisia käsitteitä muun muassa fyysinen kasvatus, tässä tutkimuksessa puhumme selkeyden vuoksi vain liikuntakasvatuksesta. Se pitää sisällään lasten fyysisen kasvatuksen, mutta sillä on myös muita ulottuvuuksia, joista kerromme tarkemmin tässä luvussa.

Liikkuminen on yksi lapsen elämän perustarpeista, ja niinpä liikuntakasvatus on yksi varhaiskasvatuksen keskeisistä osa-alueista (Karvonen, Siren-Tiusanen & Vuorinen 2003, 95). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2010, 16) mukaan päivittäinen monipuolinen liikunta ja liikuntakasvatus ovat välttämättömiä lapsen kasvuun ja kehitykselle. Niiden kautta lasta voidaan ohjata ymmärtämään, millainen merkitys liikunnalla on ihmisen terveydelle ja hyvinvoinnille. 1900-luvulta lähtien liikuntakasvatuksen on katsottu kasvattavan toisaalta liikuntaan ja toisaalta liikunnan avulla, mikä käytännössä tarkoittaa luvussa 2.1. esitettyjen liikunnan itseisarvoisten ja välinearvoisten tehtävien tavoittelua. *Liikuntaan kasvattamisella* pyritään luomaan lapselle pysyvä kiinnostus ja harrastuspohja liikuntaan, sekä tarjoamaan lapselle mahdollisuus kunkin ikäkauden ja kehitysvaiheen toimintojen riittävään harjoitteluun. Keskeisintä liikuntakasvatuksessa kuitenkin on, että lapset edelleen nauttivat ja iloitsevat liikunnan tuomasta hyvän olon tunteesta. (Numminen 2000, 49; Pönkkö & Pönkkö 2006, 42; Laakso 2007, 19–21; Heinilä 2010, 27.) Liikuntakasvatuksen keskeisin tavoite on siis säilyttää

tämä liikkumisen ilo, jolloin lapsen on mahdollista ohjautua elinikäisen liikunnan pariin (Graham, Holt/Hale & Parker 2010, 4).

Kun liikuntakasvatusta tarkastellaan *liikunnan avulla kasvattamisen* näkökulmasta, tarkoitetaan, että liikuntakasvatuksella voidaan tavoitella terveyden ja kunnossa pysymisen ohella myös muita tavoitteita, kuten edistää sosiaalisia vuorovaikutustaitoja tai eettistä ajattelua (Laakso 2007, 21; Polvi 2008, 29; Heinilä 2010, 27). Yleisesti sanottuna alle kouluikäisten lasten liikuntakasvatuksella pyritään kehittämään lapsen tapoja käyttää omaa kehoaan uusien asioiden ja tehtävien oppimisessa (Sääkslahti 2007, 39–40). Liikuntakasvatuksella voidaan lisätä lasten omia osallistumismahdollisuuksia, ja tavoitteena on vahvistaa lapsen tunnetta siitä, että hän on kykenevä ja osaava toimija (Hakala 1999, 93; Koljonen 2005, 79).

3.3.1 Liikuntakasvatuksen toteuttaminen

Liikuntakasvatuksessa opettaminen sidotaan tarkoituksenmukaiseksi ja mielekkääksi osaksi laajempaa lapselle merkityksellistä esiopetuksen oppimisympäristöä. Liikuntakasvatuksessa yhdistyy mahdollisuus ongelmanratkaisuun, omaan ajatteluun sekä uusien taitojen tutkiskeluun ja opittujen taitojen soveltamiseen. Oleellista ei siis niinkään ole määrä, kuinka paljon uutta taitoa harjoitellaan, vaan laatu, miten taitoa harjoitellaan. (Hakala 1999, 68; Vuori ym. 2011, 160.) Karvosen (2000, 25) mukaan liikuntakasvatukseen tulee tarjota monipuolisia liikuntamahdollisuuksia, sillä lapsen elimistö ei ole vielä valmis yksipuoliseen liikuntaan. Vaihtelevilla liikunta- ja aistikokemuksilla voidaan tukea lapsen toimintaa kokonaisvaltaisemmin kuin keskittymällä vain tietyn lajitaidon harjoittamiseen (Koljonen 2005, 81). Lapsen kehitystä tukeva liikuntakasvatus on pedagogisesti monipuolista toimintaa, siinä toteutetaan lasten omia ideoita ja siihen sisältyy leikkimistä (Karvonen 2000, 26).

Liikuntakasvatuksen toteuttamisessa voidaan käyttää vaihtelevasti edellisessä luvussa esiteltyjä päiväkodin fyysisiä ympäristöjä, eli kaikkia tiloja käytävistä liikuntasaleihin (Karvonen ym. 2003, 95). Fyysisissä ympäristöissä on kuitenkin aina läsnä myös

sosiaalisen ympäristön ulottuvuus (ks. luku 3.2), joka muotoutuu Telaman (2000, 67) mukaan pitkälti liikuntakasvatuksessa käytettävien ohjausmenetelmien kautta. Ohjausmenetelmiin liittyy toiminnan yhteistoiminnallisuus, vuorovaikutteisuus, kilpailuhenkisyys sekä se, miten paljon toiminta aktivoi osallistujia omatoimisuuteen ja päätöksentekoon. Liikunnallista kehittymistä voidaan tukea liikuntatilanteilla, joihin liittyy lapsen omaa vapaata aikaa, leikkimielisyyttä, reipasta toiminnallisuutta sekä tilaa omien ratkaisujen tekemiselle (Hakala 1999, 104).

Lasten liikuntakasvatuksessa voidaan siis käyttää vaihtelevia sisältöjä liikuntaleikeistä yksittäisiin liikuntalajeihin. Liikuntaleikit toimivat tehokkaana liikuntakasvatuksen menetelmänä, sillä ne luovat kiinnostusta liikuntaan ja tuottavat liikunnan iloa. Liikuntaleikeissä on mahdollista harjoitella erilaisia liikehallintatekijöitä, sekä voimankäytön ja suoritusnopeuksien säätelyä ilman liian kuormittavaa raskautta. Tärkeää onkin, että liikuntakasvatuksen kautta lapsi saa mahdollisuuksia liikunnalliseen itseilmaisuun, liikkeiden omatoimiseen tutkimiseen sekä oman kehon toiminnallisuuden opetteluun erilaisissa tilanteissa. (Zimmer 2002, 16; Karvonen ym. 2003, 65–65; Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005, 10.)

Varhaiskasvatuksen liikunnan suosituksissa (2005) on määritelty erilaisia alle kouluikäisten lasten liikunnan toteuttamiseen liittyviä suosituksia, jotka liittyvät lapsuuden liikunnan määrään, laatuun, suunnitteluun, toteutukseen, välineistöön, ympäristöihin ja yhteistyöhön. Suositusten mukaan lapsille tulee järjestää tavoitteellista liikuntakasvatusta päivittäin niin, että arjen liikkumisen lisäksi lapsilla olisi vähintään kahden tunnin ajan sellaista reipasta liikuntaa, joka hengästyttää. Lapsille luodaan liikuntaan houkutteleva ympäristö, mikä tarkoittaa liikuntaan liittyvien esteiden poistamista ja turvallisen liikkumisen opettamista eri ympäristöissä. Keskeistä on tarjota riittävästi liikunnan perusvälineitä, jotka ovat lasten saatavilla myös omaehtoisen toiminnan aikana. (Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005, 3; Pönkkö & Sääkslahti 2011, 136.) Perinteisiä lapsuudessa käytettäviä liikuntavälineitä ovat erilaiset ja erikokoiset pallot, hernepussit, vanteet ja hyppynarut. Liikuntavälineet motivoivat lapsia liikkumaan, sekä tuovat liikuntaa vaihtelua ja uusia

elämyksiä, joten niillä voidaan kehittää lasten luovuutta sekä aistien ja lihasten yhteistoimintaa. Konkreettisuutensa ansiosta liikuntavälineet auttavat lapsia keskittymään ja ymmärtämään paremmin toiminnan idean ja tavoitteen. (Karvonen ym. 2003, 159–161.)

Monipuolisen liikuntakasvatuksen takaamiseksi esiopetuksen päivärhythmi suunnitellaan siten, että se mahdollistaa lasten liikkumisen sekä sisällä että ulkona, omaehtoisesti ja ohjatusti. *Ohjattua* liikuntaa ovat päivän aikana toteutettavat erimittaiset liikuntahetket esimerkiksi aamuvoimistelun, taukojumpan tai liikuntatuokion muodossa. Ohjatussa liikunnassa on mahdollisuus integroida liikuntatehtäviä esiopetuksen muihin sisältöalueisiin, kuten musiikkiin tai äidinkieleen. Liikuntatuokiolle määritelläänkin yleiset tavoitteet, joita toteutetaan jaetuissa lapsiryhmissä yksilöiden tarpeet huomioiden. (Pönkkö & Sääkslahti 2011, 142.)

Liikuntatuokion toteutuksessa olisi keskeistä, että se suunnitellaan kullekin lapsiryhmälle sopivaksi eikä siihen sisälly liikaa odottamista ja jonottamista (Autio & Kaski 2005, 63). Tämä ei kuitenkaan näillä näkymin vielä toteudu päiväkodin liikuntakasvatuksessa, sillä esimerkiksi Laukkasen (2007) tutkimuksen mukaan lapsilla kuluu tuokion liikunta-ajasta keskimäärin yli puolet seuraamiseen ja odottamiseen, ja aktiivista toimintaa oli vain hyvin vähän aikaa. Näyttääkin siltä, etteivät päiväkodissa toteutetut ohjatut liikuntatuokiot välttämättä vastaa liikuntakasvatukselle asettuja tavoitteita (Vives-Rodriguez 2005). Ohjatun liikunnan lisäksi lapselle tulisi siis antaa mahdollisuuksia myös *omaehtoiseen* liikunnalliseen toimintaan ja leikkiin, etteivät lapset olisi vain passiivisia kuluttajia, vaan myös aktiivisia toimijoita (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 16). Omaehtoisen liikunnan toteutuksen kannalta keskeiseksi nousevat myönteinen ja rohkaiseva ilmapiiri, virikkeiden antaminen sekä tilaan ja ympäristöön sopivien välineiden tarjoaminen. Tärkeää on myös aikuisten ja lasten väliset sopimukset liittyen tiloihin, ajankohtiin ja välineisiin. (Pönkkö & Sääkslahti 2011, 142.)

Vaikka esiopetuksen liikuntakasvatusta toteutetaan tavallisesti ryhmissä, tavoitteena on lähteä liikkeelle lasten yksilöllisyydestä, erilaisista oppimistavoista sekä tuettava jokaisen oppilaan henkilökohtaista kasvua (Hakala 1999, 107; Polvi 2008, 33). Liikuntakasvatuksen

toteutuksessa pyritään huomioimaan kunkin lapsen kehitysvaiheen luomat edellytykset ottaa vastaan ohjausta ja opetusta (Vuori ym. 2011, 159). Lasta motivoiva liikuntakasvatus on lapsilähtöistä, silloin kun lapsi otetaan mukaan niin toteutukseen, suunnitteluun kuin tavoitteiden asettamiseenkin. Liikuntatilanteista tulisikin tehdä avoimen keskustelun kautta ikään kuin yhteinen projekti. (Hakala 1999, 115; Hirvensalo 2003, 11.) Liikuntakasvatuksen toteuttaminen vaatii lapsiryhmältä yhteisiä keskusteluja ja suunnittelua niin, että kaikille lapsille voidaan tarjota monipuolisia virikkeitä ja mahdollisuuksia päivittäiseen liikuntaan (Pönkkö & Pönkkö 2006, 42).

Edellä mainittujen näkökulmien lisäksi, myös lasten vanhemmat tulee ottaa aktiivisesti mukaan tavoitteellisen liikuntakasvatuksen suunnitteluun ja toteutukseen (Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset 2005, 3; Pönkkö & Sääkslahti 2011, 136). Yhteistyö vanhempien kanssa voi toteutua esimerkiksi vanhempien tai yhteisten liikuntatapahtumien merkeissä (Karvonen ym. 2003, 96). Tekemällä yhteistyötä vanhempien kanssa on mahdollista taata lasten liikunnalle hyvät edellytykset myös esiopetuksessa.

3.3.2 Liikuntakasvattaja ja liikuntaan kasvaja

Tämän tutkimuksen kohteena ovat esiopetusryhmän aikuiset ja lapset, joten seuraavassa tarkastelemme heidän roolejaan liikuntakasvatuksessa. Hakalan (1999, 40) mukaan, liikuntakasvatus on jatkuvaa vuorovaikutusta, jossa aikuinen liikuntakasvattaja ja liikuntaan kasvava lapsi kohtaavat ja vaikuttavat toinen toisiinsa. Koska suuri osa suomalaisista lapsista viettää päivänsä päivähoidossa, *liikuntakasvattajat* ovat avainasemassa lasten liikunnan mahdollistajina (Vilén ym. 2011, 511). Liikuntakasvattajilla tarkoitamme siis tässä tutkimuksessa nimenomaan esiopetusryhmän aikuisia. Kasvattajilla on paljon valtaa ja vastuuta lapsiryhmän asenteiden ja käyttäytymisen muokkaamisessa, sillä he pitkälti määrittelevät ryhmän normit ja rajat sekä luovat ilmapiiriä (Karvonen ym. 2003, 88–89). Varhaiskasvatuksen liikunnan suosituksissa (2005, 3) korostetaan kasvattajan asemaa liikuntaan houkuttelevien oppimisympäristöjen järjestäjänä ja ympäristöön liittyvien esteiden poistajina, jolloin lasten omaehtoiselle liikunnalle tarjoutuu mahdollisuus.

Liikuntakasvattajat nousevatkin merkityksellisiksi juuri mielekkäiden ja asteittain vaikeutuvien oppimisympäristöjen luojina (Sääkslahti 2007, 40). Kasvattaja toimii liikuntakasvatuksessa eräänlaisena taustatukena ja ohjaajana, sillä lapset eivät aina kykene itsenäisesti löytämään sopivaa toimintaa. Kasvattaja tarjoaa lapsille vaihtoehtoja sekä luo mahdollisuuksia toteuttaa luonnollista tarvetta liikkumiseen. (Numminen 2000, 52; Karvonen ym. 2003, 87, 91.) Liikuntakasvattajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja taidot vaikuttavat liikuntakasvatuksen toteutumiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen (Autio & Kaski 2005, 63). Esimerkiksi kasvattajan oma liikunnallisuus saattaa lisätä hänen käsitystään liikuntakasvatuksen tärkeydestä ja näkyä tavoitteellisen liikuntakasvatuksen toteuttamisena. Aikuinen voi ammatitaidollaan luoda kasvatustilanteisiin positiivista ilmapiiriä ja lisätä lapsen uskoa itseensä. (Hakala 1999, 41, 103; Iivonen 2008, 50.)

Aution ja Kasken (2005, 64–65) mukaan liikuntakasvattajalta odotetaan aitoutta ja luotettavuutta, sillä lapsi rakentaa ohjauksesta tekemiensä tulkintojen kautta luottamusta toisaalta ohjaajaan, toisaalta itseensä ja omiin kykyihinsä. Aikuisen on pyrittävä ymmärtämään lapsen henkilökohtaisia tunteita ja kokemuksia kussakin tilanteessa, jotta hän voi luoda lapselle merkityksellisiä liikuntatilanteita (Karvonen ym. 2003, 87; Koljonen 2005, 81). Kun kasvattaja luo liikuntatilanteita, joiden merkityksen ymmärtämiseen lapsella on kehitystasonsa mukaisesti mahdollisuudet, tilanteesta tulee omakohtainen ja lapsen kiinnostus osallistua ja oppia kasvaa (Hakala 1999, 69; Vuori ym. 2011, 159–160).

Edellä mainitun lisäksi liikuntakasvattaja on vastuussa turvallisen liikuntaympäristön järjestämisestä, mikä tarkoittaa sekä rakenteeseen että kasvatukseen liittyvää turvallisuutta. Kun kasvattaja asettaa liikunnalle turvalliset rajat ja osoittaa välittävänsä lapsista, lapset voivat tuntea olonsa turvalliseksi ja myös vanhemmat voivat luottaa kasvatukseen ja lastensa hyvinvointiin. (Autio & Kaski 2005, 65–66.) Lasten liikkumisinto ei ole siis riippuvainen ainoastaan ympäristöön liittyvistä tekijöistä, vaan riippuu pitkälti myös aikuisista, heidän ominaisuuksistaan ja ohjaustavoistaan. Merkityksellistä on aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus, joka perustuu lapsen kunnioittamiseen ja huomioimiseen. (Karvonen ym. 2003, 86.) Nummisen (2000, 50) mukaan onkin tärkeää, että kasvattaja

pystyy tarkkailemaan lapsen toimintaa ja mielenkiinnonkohteita. Näin hänellä on paremmat mahdollisuudet luoda sellaisia puitteita, joissa lapsi pystyy liikkumaan vapautuneesti. Karvonen (2000, 27) painottaa lasten toiminnan havainnoinnin lisäksi lapsilta kysymistä, kun kasvattaja tarkastelee lapsen liikkumiselle ja liikunnalle antamia merkityksiä.

Näin ollen, vaikka liikuntakasvattajalla on merkittävä rooli liikuntakasvatuksen järjestäjänä, liikuntakasvatuksen lähtökohtana on *liikuntaan kasvava* lapsi ja hänen kokonaisvaltainen hyvinvointinsa (Pönkkö & Sääkslahti 2011, 139). Lapsilla on suuri liikkumisen tarve, joten lapselle on tarjottava päivän aikana riittävästi tilaisuuksia liikuntaan sekä tuettava toimimaan liikuntatilanteissa omatoimisesti, aloitteellisesti ja yhteistoiminnallisesti (Karvonen 2000, 24; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010, 16). Vaikka esiopetusikäiset nähdään usein luonnostaan hyvin aktiivisina ja paljon liikkuvina, liikunnallisuus ei ole kuitenkaan itsestään selvää (Pate, McIver, Dowda, Brown & Addy, 2008, 439). Kuten Laukkasen (2007) tutkimus osoittaa, lasten liikunnallinen aktiivisuus vaihtelee paljon sekä lasten kesken että toimintojen välillä. Saman toiminnan sisällä lapset saattavat olla eri tavoin aktiivisia ja myös yksittäinen lapsi vaihtelee omaa aktiivisuuttaan.

Liikuntakasvatuksen tarkoituksena on motivoida lasta keksimään itse erilaisia liikkumistapoja, tukea omien liikkeiden tiedostamisessa sekä kehittää aikuisen tukemana liikettä eteenpäin (Vilén ym. 2011, 509). Polven (2008, 29–31) mukaan liikuntakasvatus tarjoaa eräänlaisen aktiivisen ja yhteistoiminnallisen ympäristön lapsen persoonallisuuden ja sosiaalisuuden kehittymiselle, sillä liikuntakasvatus kehittää lasta kokonaisuudessaan, ei ainoastaan motorisia taitoja. Lapsi tulee liikuntatilanteeseen aina kokonaisuutena, johon sisältyy fyysisen minän lisäksi lapsen tunteet, kokemukset, asenteet ja odotukset - lapsen oma liikuntasuhde. Pää tavoitteena on, että varhaisvuosien aikana lasta tuetaan muodostamaan myönteinen suhde omaan kehoonsa, mikä edistää myönteisen käsityksen muodostumista itsestä liikkujana (Pönkkö & Sääkslahti 2011, 139). Myönteinen minäkäsitys ja itseluottamus auttavat kehittymään samalla, kun hänen oppimismotivaationsa lisääntyy. Tämä edellyttää kuitenkin, että lapsi kokee olevansa arvostettu ja hyväksyty taidoistaan riippumatta. (Autio & Kaski 2005, 90–92.)

4 LIIKUNTA KULTTUURISENA ILMIÖNÄ ESIOPETUKSESSA

Olemme tässä tutkimuksemme teoreettisessa viitekehyksessä luoneet kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten kautta pohjaa oman tutkimuksemme toteuttamiselle. Olemme tarkastelleet tutkittavaa ilmiötä, eli liikuntaa esiopetuksessa, useasta näkökulmasta ja pyrkineet tuomaan esiin sen, mitä siitä jo tiedetään. Tutkimuksemme lähtökohtana on se, että lasten ja nuorten liikkumisen väheneminen, sekä sen vaikutukset kansan terveyteen tulevaisuudessa puhuttavat paljon nyky-yhteiskunnassa (Hirvaskoski 2006, 34). Esiopetusikäiset lapset viettävät valtaosan päivästänsä esiopetuksessa, joten sillä on suuri merkitys lasten liikkumisen muokkaamisessa (Vives-Rodriguez 2005, 157). Tässä luvussa kokoamme aikaisemmin esitetystä teoriasta yhteen oman tutkimuksemme kannalta keskeisiä näkökulmia, ja kuvaamme liikuntaa kulttuurisena ilmiönä esiopetuksen kentällä.

Tarkastelemme esiopetuksen liikuntaa tässä tutkimuksessa kulttuurisena ilmiönä toisaalta yhteiskunnan ja toisaalta yksilön näkökulmasta. Yhteiskunnallisen aspektin tutkimukseemme tuo se tosiasia, että tarkastelu tapahtuu yhteiskunnan järjestämässä instituutiossa, eli esiopetuksessa. Liikunta onkin yhteiskunnassamme keskeisessä asemassa rakentamassa merkityksiä (Koski 2004, 193–194). Yhteiskunnallisesti sen tärkeyttä perustellaan fyysisen kunnan ja toimintakyvyn kehittämällä ja säilyttämällä, sillä

liikunnalla saavutettujen terveysvaikutusten merkitys on taloudellisesti hyvin suuri. Tutkimuksessamme tarkastelimme esiopetuksen liikuntaa kuitenkin ensisijaisesti yksilöiden näkökulmasta. Yksilötasolla korostuu fyysisen hyvinvoinnin lisäksi liikunnan rooli kokonaisuudessaan elämän laadun parantumisessa ja sosiaalisten kokemusten saamisessa. (Laakso 2007, 19.) Liikunta voi antaa yksilön elämään kokemuksellisuutta, tarkoitusta ja eräänlaisen kiinnekohdan, mikä lisää positiivista itsearvostusta (Hirvensalo 2003, 11). Lapsille liikkuminen on ominainen kokemismuoto ja keino ilmaista itseään, joten tässä tutkimuksessa paneudumme siihen, miten lapset itse kuvaavat ja ilmentävät liikuntaa.

Kirjallisuuden mukaan liikunnalla voidaan saavuttaa erilaisia vaikutuksia, joista osa ilmenee välittömästi yksilön elämässä, ja suuri osa näkyy vielä pitkänkin ajan jälkeen (Vuori ym. 2011, 146). Lapset eivät liiku pitääkseen yllä fyysistä kuntoa, vaan liikunta on heille itseisarvo. Itseisarvoisen tehtävän lisäksi lapsuuden liikunnalla on välineellinen tehtävä, ja nykyään puhutaankin liikuntakasvatuksesta, jolla lasta voidaan kasvattaa liikuntaan ja liikunnan avulla (Numminen 2000, 49; Laakso 2007, 18, 21). Kuten olemme kirjallisuuden pohjalta kuvanneet, lapsi oppii pitkälti aistitoimintojen ja motoristen toimintojen välityksellä, ja siksi liikuntakasvatuksella on merkittävä rooli esiopetuksessa myös muiden kuin fyysisten tavoitteiden saavuttamisessa (Autio & Kaski 2005, 54; Heinilä 2010, 27). Liikunnan kokonaiskuvaa ajatellen on siis tärkeä tarkastella liikuntaa laajemmin kuin pelkästään fyysisten tavoitteiden saavuttamisena. Liikuntakasvatus on arvokas tapa tarjota lapsille kokemuksia, jotka johtavat oppimiseen monella eri kasvatuksen osa-alueella (Vives-Rodriguez 2005, 157). Syvennymmekin tutkimuksessamme tarkastelemaan liikuntakasvatuksen toteutumista ja tehtäviä esiopetuksen kulttuurisena ilmiönä lasten ja aikuisten näkökulmasta.

Liikuntakasvatuksen toteuttamisessa on keskeistä huomioida, että se vaikuttaa suuresti yksittäisen lapsen kokemukseen liikunnasta. Jokaiselle muodostuu yksilöllinen liikuntasuhde jo lapsuudessa, ja se ennustaa liikunnallisuuden toteutumista myös myöhemmin elämässä (Zacheus 2008, 30). Nostamme liikuntasuhteen käsitteen esiin, sillä

niin tutkittavat kuin me itse tutkijoina tuomme mukaan tutkimukseen omat henkilökohtaiset liikuntasuhteemme. On mielenkiintoista nähdä, miten yksilöiden liikuntasuhteet ilmenevät esiopetuksen arjessa. Eri osapuolten liikuntasuhteet yksin ja yhdessä suuntaavat mahdollisesti sekä tutkimuksemme toteuttamista että tuloksia, joten ne ovat osa tutkimusprosessiamme.

Liikuntaa ei voida Niemisen (2006, 22) mukaan pitää pelkästään yksilön sisäisestä motivaatiosta kumpuavana toimintana, vaan myös ympäristö vaikuttaa liikunnan toteutumiseen tarjoamalla mahdollisuuksia ja virikkeitä tai asettamalla sille esteitä. Tässä tutkimuksessa liikuntaan vaikuttava liikuntaympäristö muodostuu esiopetuksen kontekstista, joka on kirjallisuudessa jaoteltu fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön. Näin ollen myös aikuisten rooli lapsen liikkeelle suotuisan ympäristön muokkaajana sekä positiivisten ja merkityksellisten liikuntakokemusten luojana korostuu (Karvinen & Norra 2002, 9–10). Aikuisen tehtävä liikuntakasvattajana on turvata lasten mahdollisuus monipuoliseen liikuntaan erilaisissa ympäristöissä ja kaikkina vuodenaikoina (Iivonen 2008, 116–117). Tällä tutkimuksella pyrimme selvittämään, millaisena esiopetusryhmän aikuisen rooli lasten liikunnassa toteutuu niin aikuisten omien kuvausten kuin heidän arjen toimintansa mukaan.

Kuten olemme edellä kuvanneet, liikunnalla on selkeät perusteet ja lasten liikuntakasvatus on yksi keskeinen kasvatuksen osa-alue myös esiopetuksessa. Liikuntakasvatus muotoutuu osaltaan niin esiopetuksen toiminta-ajatuksen, kasvattajien kuin lasten omien tarpeiden ja odotusten mukaan (Hakala 1999, 71, 115). Nämä ovat ne liikunnan kulttuuriset tekijät, jotka ovat merkityksellisiä tämän tutkimuksen kannalta. Tämä viitekehys toimii pohjana omalle tutkimuksellemme, jonka toteuttamista kuvaamme seuraavassa luvussa.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan liikuntaa esiopetuksessa. Tarkoituksena ei ollut tehdä laajaa kartoitusta, vaan syventyä aiheeseen monipuolisesti erilaisia menetelmiä käyttäen. Selvitimme haastattelemalla yhden esiopetusryhmän aikuisten ja lasten näkemyksiä liikunnasta, sekä havainnoimme liikunnan toteutumista arjessa. Tässä luvussa kuvaamme tutkimusongelman ja -otteen sekä esittelemme tarkemmin tutkimuskohdetta, -menetelmiä ja aineistonkeruun toteutusta. Luvun lopussa kerromme vielä aineiston analysoinnista sekä pohdimme tutkimuksen toteuttamisen luotettavuutta ja eettisyyttä.

5.1 Tutkimuksen tarkoitus

Liikunta on ilmiönä hyvin laaja ja se koskettaa meitä kaikkia. Esiopetus on yksi keskeisistä lasten kasvuympäristöistä, joten sillä on merkittävä rooli myös lasten liikunnallisessa kasvattamisessa (Iivonen 2008, 13). Lasten liikkuminen on nykypäivänä muuttunut yhä enemmän aikuisten ohjaamaksi (Karvinen & Norra 2002, 9). Ohjatun liikunnan lisäksi lapselle tulisi kuitenkin tarjota mahdollisuuksia myös omaehtoiseen liikunnalliseen toimintaan ja leikkiin. Päivittäinen monipuolinen liikunta on välttämätöntä lapsen tasapainoiselle kasvulle, kehitykselle ja terveydelle. (Esiopetuksen opetussuunnitelman

perusteet 2010, 16.) Tämä herättää kuitenkin kysymyksen, mitä se liikunta esiopetuksen arjessa sitten tarkoittaa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella liikuntaa sekä kuvattuna että toteutettuna. Lähestymme liikuntaa ilman ennakko-oletuksia ja määrittelemme sen esiopetuksen arjen kautta. Tarkastelemme liikunnan merkitystä ja toteutumista sekä liikunnan taustalla olevia tekijöitä. Käytännössä siis tutkimme, miten, missä ja milloin lapset liikkuvat esiopetuspäivän aikana. Nämä eivät kuitenkaan ole suoranaisesti tutkimuskysymyksiä, vaan tarkoituksena on rakentaa näiden kautta kokonaisvaltaista kuvaa esiopetuksessa toteutettavasta liikunnasta. Emme halunneet rajata tutkimuskysymyksellä mitään pois liikunnan laajasta ilmiöstä, vaan tiivistimme tutkimuksen tarkoituksen yhteen kysymykseen:

- Mitä liikunta on esiopetuksessa?

5.2 Etnografinen lähestymistapa

Tämä on laadullinen eli kvalitatiivinen tapaustutkimus. Kuten yleisesti laadullisessa tutkimuksessa, tavoitteenamme on kohteen kokonaisvaltainen tutkiminen. Tarkoituksenamme on ymmärtää tutkittavia heidän omista lähtökohdistaan ja tavoitella heidän näkemyksiään: kuinka he ajattelevat ja toimivat jokapäiväisessä elämässään. Laadullinen tutkimus on tyypillisesti induktiivista, eli siinä edetään yksittäisistä havainnoista yleistyksiin. Tutkijoina pyrimmekin lähtemään liikkeelle alkuperäisistä havainnoista käsin ja tarkastelemaan aineistoa monitahoisesti ja yksityiskohtaisesti. Kaikki näkökulmat ovat tutkimisen arvoisia ja jokaista tapausta käsitellään ainutlaatuisena. (Patton 2002, 47–48, 55; Taylor & Bogdan 1998, 7–9.) Tapaustutkimuksessa tuotetaan yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa jostain yksittäisestä tapauksesta (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159).

Tutkimuksessamme on etnografisia piirteitä, sillä keräsimme aineistoa viettämällä aikaa tutkimuspäiväkodissa ja havainnoimalla esiopetuksen arkea. Tutustuimme siis itse

tutkimuskohteeseen ja lähestyimme sitä kokonaisvaltaisesti ilman ennakko-oletuksia. Etnografisesta tutkimuksesta tekee erityisen tutkijan fyysinen läsnäolo sekä vuorovaikutus tutkimuskohteen kanssa. Keskiössä on sosiaalisen suhteen luominen ja ylläpitäminen tutkittaviin, mikä mahdollistaa tutkijalla pääsyn tutkittavien sosiaaliseen maailmaan. Tällainen arjen tutkiminen ja kiinnittyminen tutkittavien kontekstiin ovat keskeisiä etnografisen tutkimuksen piirteitä. Etnografisen tutkimuksen tavoitteena on tarkastella ihmisen toimintaa ja siihen liittyviä sosiaalisia sisältöjä. Pyrkimyksenä on analysoida kulttuurisia prosesseja sekä toimijoiden niille antamia merkityksiä. Tavoitteena ei siis ole testata hypoteeseja, osoittaa muuttujien välisiä suhteita tai pyrkiä yleistettäviin teorioihin. (Lappalainen 2007, 9–10; Emond 2006, 124; Coffey 1999, 56.) Sen sijaan tutkimuksemme tavoitteena on tarkastella nimenomaan yhtä esiopetusryhmää: miten liikuntaa kuvataan ja miten se näkyy arjessa. Etnografisen tutkimuksen kohdentuminen vain tiettyihin tapauksiin mahdollistaakin syvällisen ja perusteellisen aineiston saamisen (Hammersley & Atkinson 2007, 3).

Lappalainen (2007, 9) määrittelee etnografian tutkimusprosessia jäsentäväksi teoriaksi eli metodologiaksi. Tutkimussuunnitelma on aluksi väljä, ja näin ollen myös aineistoon kerätään monenlaista materiaalia (Emond 2006, 126). Hammersley ja Atkinson (2007) toteavatkin, että etnografisessa tutkimuksessa aineistonkeruuta ei ole strukturoitu eikä sitä toteuteta tarkan ennalta määritellyn kehikon mukaisesti. Myös meidän tutkimuksessamme aineistonkeruuta strukturoitiin vain osittain: toteutimme havainnoinnin vapaamuotoisesti ja rakensimme tutkimuksemme haastattelukysymykset osittain havaintojemme pohjalta. Tiivistetysti voidaan sanoa, että etnografia on kenttätyönä toteutettavaa tapaustutkimusta, joka on sidoksissa aikaan, paikkaan sekä tiettyyn fyysiseen ja sosiokulttuuriseen kontekstiin (Gobo 2011, 16). Etnografinen tutkimusprosessi on hyvin laaja, joten pro gradu -tasoisessa työssä sitä ei ole mahdollista täysin noudattaa. Omassa tutkimuksessamme etnografiset piirteet näkyvät lähinnä aineistonkeruussa ja siinä, että aineisto on koko tutkimuksen lähtökohta.

5.3 Aineistonkeruu

Keräsimme tutkimusaineiston loka-marraskuussa 2011, kun olimme saaneet luvat tutkimuksen toteuttamiseen. Tutkimuskohteenamme oli keski-suomalaisen päiväkodin esiopetusryhmä, johon kuului lastentarhanopettaja, lastenhoitaja sekä 16 lasta. Lapsista 12 oli virallisesti esiopetusikäistä, mutta myös neljä seuraavan vuoden esiopetusikäistä lasta osallistui tutkimukseen tasavertaisesti. Ryhmää tutkittiin kokonaisuutena, sillä lapset toimivat pääsääntöisesti yhdessä eikä heidän toimintansa eronnut liikunnan osalta. Vaikka tutkimuksen otos oli suhteellisen pieni, sitä analysoitiin mahdollisimman perusteellisesti. Laadullisessa tutkimuksessa tieteellisyyden kriteerinä onkin aineiston laatu, ei sen määrä (Eskola & Suoranta 2008, 18).

Tutkittava päiväkotikiitos kuului yksityiseen päiväkotikiitoketjuun, ja sen painopistealueita olivat seikkailukasvatus, liikunta ja musiikki. Kaiken kaikkiaan päiväkodissa oli 45 lasta, jotka oli jaettu kolmeen lapsiryhmään. Lapsiryhmät toimivat kuitenkin hyvin paljon yli ryhmärajojen ja esimerkiksi vapaan leikin aikana lapset saivat valita, missä ja kenen kanssa leikkivät. Kyseinen päiväkotikiitos valikoitui tutkimukseen, koska toinen tutkijoista oli aikaisemmin työskennellyt siellä. Hän kertoi henkilökunnalle tutkimuksesta, ja he osoittivat kiinnostusta aiheesta kohtaan. Näin ollen tämä päiväkotikiitos oli luonnollinen valinta tutkimuskohteeksi.

Tarkoituksenamme oli rakentaa esiopetuksen liikunnasta mahdollisimman monipuolinen kuva tarkastelemalla sitä erilaisista näkökulmista. Nykyään korostetaan lasten oikeuksia, heidän näkemystensä kuuntelua sekä uskotaan yhä enemmän lasten kykyyn osallistua myös tutkimuksen tekemiseen (Dunphy 2005, 81). Lapsuuden tarkastelu ja heidän näkemystensä tavoittelu vaatii kuitenkin monipuolisten tutkimusmenetelmien käyttöä (Punch 2002, 322). Tutkimuksessamme tarkastelimme esiopetuksen liikuntaa haastatteleamalla sekä esiopetusryhmän aikuisia että lapsia ja havainnoimalla heidän toimintaansa käytännössä. Voidaan puhua menetelmällisestä triangulaatiosta, sillä käytimme tutkimuksessamme eri aineistonkeruumenetelmiä (Denzin 1970, 307–308). Yhdistämällä haastattelun ja havainnoinnin meidän oli mahdollista saada monipuolisempaa sisällöllistä tietoa aiheesta.

Olimme päiväkodilla yhteensä seitsemänä päivänä, joiden aikana havainnoimme ryhmän toimintaa. Havainnoinnin alussa haastattelimme esiopetusryhmän aikuisia ja havainnoinnin lomassa kuutta 2-3 lapsen ryhmää. Lopuksi haastattelimme aikuisia vielä toisen kerran. Seuraavaksi kuvaamme aineistonkeruuta yksityiskohtaisemmin.

5.3.1 Haastattelut

Valitsimme haastattelun tutkimusmenetelmäksi, sillä molemminpuolisen vuorovaikutuksen ansiosta meillä oli mahdollisuus päästä lähemmäs haastateltavien näkemyksiä. Haastattelut ovat luonteeltaan sosiaalisia kohtaamisia, joissa osallistujat rakentavat yhdessä näkemystä toiminnastaan, kokemuksistaan, tunteistaan ja ajatuksistaan (Rapley 2007, 16). Yleisesti haastattelua voidaan pitää joustavana menetelmänä, sillä se tarjoaa mahdollisuuksia tiedonhankinnan suuntaamiseen tilanteen vaatimalla tavalla. Haastattelija voi esittää tarkentavia lisäkysymyksiä, mitä ei voi tehdä esimerkiksi lomakekyselyssä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–35.) Lisäksi haastateltavat saavat mahdollisuuden pyytää tarkennusta, jos eivät ymmärrä esitettyä kysymystä. Kuten Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 12) kuvaavat, haastattelun lähtökohtana on kaikkien osapuolten osallistuminen tiedon tuottamiseen. Tämä edellyttää kuitenkin sellaisen ilmapiirin luomista, jossa tutkittavat uskaltavat rohkeasti tuoda esiin omia todellisia mielipiteitään (Valtonen 2005, 226).

Tässä tutkimuksessa haastattelut olivat muodoltaan puolistrukturoituja teemahaastatteluja, joissa esitettävien kysymysten muotoilua ja järjestystä oli mahdollista vaihdella. Yleisesti teemahaastattelussa haastattelija tarjoaa aihepiirit, mutta keskustelu pidetään teeman puitteissa melko vapaana (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11). Tutkimuksemme haastatteluissa oli tarkoituksena saada haastateltavat kuvaamaan, mitä kaikkea esiopetuksessa toteutettava liikunta heidän mielestään on. Suunnittelimme haastatteluteemoja etukäteen aikaisempien tutkimusten ja teoretiedon pohjalta. Lisäksi jaoin vastualueet: toinen meistä pyrki huolehtimaan tarkemmin siitä, että kaikki haastatteluteemat tuli käsiteltyä, kun taas toinen keskittyi enemmän kuuntelemaan vastauksia ja esittämään tarkentavia kysymyksiä. Tällainen työnjako on tavallista myös Ronkaisen ym. (2011, 116) kuvaamalle kahden haastattelijan toteuttamalle

ryhmähaastattelulle, jossa toinen haastattelija ohjaa keskustelua tiettyyn aiheeseen toisen tarkkaillessa ja osallistuessa tarpeen mukaan.

Toteutimme lasten haastattelut ryhmähaastatteluina ja aikuisten haastattelut parihaastatteluna, joka on yksi ryhmähaastattelun muoto. Ryhmähaastattelua voidaan pitää eräänlaisena keskusteluna, jolle on ominaista sen vapaamuotoisuus ja melko spontaani kommentointi. Haastateltaville tarjotaan turvallinen ympäristö, jossa he voivat kertoa ajatuksistaan ja uskomuksistaan. Ryhmähaastatteluilla pyrimmekin lisäämään mahdollisuuksia monipuoliseen ajatusten vaihtoon ja vuorovaikutukseen sekä antamaan haastateltaville mahdollisuuden pohtia yhdessä esitettyjä kysymyksiä. (Madriz 2000, 835; Hirsjärvi & Hurme 2000, 61.)

Voidaan ajatella, että näkemykset liikunnasta vaikuttavat liikunnan toteuttamiseen. Halusimmekin haastatella esiopetusryhmän aikuisia, sillä heillä on vastuu ryhmän toiminnan suunnittelusta. Toisaalta halusimme haastatella myös lapsia ja saada näin kokonaisvaltaisempaa kuvaa siitä, mitä esiopetuksen liikunnalla ymmärretään. Lasten näkemysten huomioimisesta on tullutkin tärkeä osa lapsuuden tutkimuksia ja käytäntöä (Clark 2005, 490). Tutkimuksemme tavoite ohjasi jo osaltaan kuuntelemaan lapsia, kun halusimme tarkastella esiopetuksen liikuntaa mahdollisimman monesta näkökulmasta. Se, että lapsia pidetään vakavasti otettavina tiedonantajina ja heidän näkemyksiään kuullaan, ei vähennä aikuisten roolin tärkeyttä. Lasten kuulemisen myötä hyväksymme kuitenkin sen, etteivät aikuisten näkemykset ole ainoita oikeita. (Darbyshirea, Schillera & MacDougallb 2005, 467.)

Aikuisten haastattelut

Toteutimme aikuisten haastattelut parihaastatteluina, joihin osallistui esiopetusryhmän lastentarhanopettaja ja lastenhoitaja. Haastattelimme heitä ennen ryhmän toiminnan havainnointia ja havainnoinnin jälkeen. Nauhoitimme haastattelut. Ensimmäisellä haastattelulla (liite 1) halusimme luoda pohjaa havainnoinnille sekä selvittää aikuisten näkemyksiä esiopetuksen liikunnasta. Haastattelu kesti yhden tunnin ja 14 minuuttia, mikä oli litteroituna tekstinä 26 sivua. Kaikki litteraatiot on kirjoitettu rivivälillä 1,5. Toisella

haastattelulla (liite 2) pyrimme puolestaan syventämään aikaisemmalla haastattelulla ja havainnoinnilla keräämäämme aineistoa. Tämä haastattelu kesti 46 minuuttia ja oli litteroituna 22 sivua.

Haastattelimme esiopetusryhmän aikuisia ensimmäisenä aineistonkeruupäivänä lasten päiväunien aikaan. Haastattelun pääteemoja olivat liikunnan rooli esiopetuksessa sekä liikuntaan liittyvät rajoitukset ja mahdollisuudet. Korostimme haastattelun alussa, että haluamme kuulla nimenomaan haastateltavien omia kokemuksia ja ajatuksia, jotka liittyvät toimintaan esiopetusryhmässä. Haastattelu toteutettiin erillisessä huoneessa, jonne järjestimme pöydän ja tuolit ympyrän muotoon. Tällöin osapuolten oli mahdollista nähdä toistensa ilmeet ja saada katsekontakti, mikä ei olisi ollut mahdollista, jos olisimme istuneet vierekkäin (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 91). Lisäksi pyrimme tällä järjestelyllä luomaan tasa-arvoisen tilanteen, jossa keskustelu olisi luontevampaa eikä tilanne tuntuisi kuulustelulta.

Haastattelimme aikuisia toisen kerran aineistonkeruun viimeisenä päivänä. Haastattelu toteutettiin samalla periaatteella kuin ensimmäinenkin ja jälleen lasten päiväunien aikaan rauhallisessa toimistotilassa. Toisessa haastattelussa esitimme yksityiskohtaisempia kysymyksiä pohjautuen tekemiimme havaintoihin. Lisäksi syvensimme ensimmäisen haastattelun teemoja ja keskustelimme erityisesti liikunnan ja liikkumisen suhteesta. Yhteenvetona voidaan sanoa, että molemmat haastattelut sujuivat hyvin ja keskustelu pysyi aiheessa. Tunnelma haastattelutilanteissa oli rento ja miellyttävä. Haastateltavat tuntuivat ymmärtävän kysymyksemme ja kertoivat avoimesti toiminnastaan ja näkemyksistään. Mielestämme haastatteluissa vallitsi yhteisymmärrys: me haastattelijoina tuimme ja täydensimme toisiamme samoin kuin haastateltavat keskenään.

Lasten haastattelut

Haastattelimme aikuisten lisäksi esiopetusryhmän lapsia viidessä pienryhmässä. Ryhmiin osallistui kahdesta kolmeen lasta, ja jokaisessa ryhmässä oli sekä tyttöjä että poikia. Yhteensä haastattelimme 14 lasta, joten kaksi ryhmän lapsista jäi haastatteleematta, sillä he eivät olleet paikalla haastattelupäivinä. Lapsille on tärkeä kertoa ennen haastattelua, miksi haastattelu tehdään ja varmistaa lapsen vapaaehtoinen osallistuminen (Ritala-Koskinen 2001,

153). Lapset valikoituivatkin haastatteluun sen mukaan, ketkä olivat paikalla ja halukkaita kyseisellä hetkellä. Emme siis olleet suunnitelleet ryhmäkokoontia etukäteen, vaan otimme huomioon tilannetekijät: emme häirinneet esimerkiksi lapsia, jotka olivat keskittyneitä muihin puuhiin. Halusimme haastatella useampaa lasta kerrallaan, koska meitä oli kaksi haastattelijaa. Tällöin tilanne oli tasa-arvoisempi ja lapset pystyivät saamaan toinen toisiltaan ideoita vastauksiinsa. Kuten Einarsdottir (2007, 200) toteaa, ryhmässä lapset saattavat olla vapautuneempia kuin kahdestaan aikuisen kanssa. Päiväkodissa lapset ovat tottuneet toimimaan usein yhdessä, joten ryhmähaastattelu voi siten olla luonnollinen tapa haastatella lapsia. Ryhmässä lapset saavat turvaa vertaisista, he voivat keskustella keskenään aiheesta ja antaa toisilleen tukea vastaamisessa.

Hammersleyn & Atkinsonin (2007, 108–109) mukaan etnografisessa tutkimuksessa haastattelut voidaan toteuttaa havainnoinnin yhteydessä. Omassa tutkimuksessamme haastattelimme lapsia havainnoinnin lomassa kahtena eri päivänä päiväkodin liikuntasalissa. Valitsimme liikuntasalin haastattelutilaksi, ja pyrimme näin lieventämään aikuisten ja lasten välisiä valtaeroja. Tutkimusta tehdessä täytyikin huomioida, että usein tutkimuksessa käytettävät tilat ovat vahvasti aikuisten kontrolloimia, ja näissä tiloissa lapset saattavat kokea painetta vastata tietyllä aikuisten odottamalla tavalla. Haastattelijan tuleekin vakuuttaa lapset siitä, ettei ole olemassa oikeita vai vääriä vastauksia. (Punch 2002, 328.) Toteutimme tutkimuksessamme yhteensä viisi lasten haastattelua, joista kukin kesti keskimäärin puoli tuntia. Litteroitua tekstiä lasten haastatteluista tuli kokonaisuudessaan 62 sivua.

Ensin teimme esihaastattelun, jossa testasimme haastattelutilanteen ja kysymysten toimivuutta yhdelle kolmen lapsen ryhmälle. Haastattelurunkoa, kysymysten asettelua ja järjestystä, onkin aina hyvä testata esihaastattelulla, jolla saadaan tietoa myös haastattelun keskimääräisestä pituudesta (Hirsjärvi ja Hurme 2000, 72). Haastattelutilannetta ja -kysymyksiä on tärkeä testata myös siksi, että lapset voivat ymmärtää kysymykset eri tavoin kuin tutkija on ne tarkoittanut (Scott 2008, 104). Esihaastattelun jälkeen teimme pieniä muutoksia muutamaa haastattelukysymyksiin ja käytännönjärjestelyihin: vaihdoimme

muun muassa nauhurin paikkaa haastattelutilassa ja pohdimme uudelleen joidenkin haastattelukysymysten muotoa. Seuraavana päivänä toteutimme varsinaiset haastattelut, joihin lapset tulivat kolmessa kolmen hengen ryhmässä ja yhdessä kahden hengen ryhmässä. Lopullisessa tulosten analysoinnissa käytimme myös esihaastattelun, sillä se oli sisällöltään tasavertainen muiden haastattelujen rinnalle.

Kun tutkija pohtii lasten tutkimiseen liittyviä järjestelyjä, etusijalla tulee olla lasten osallistumismahdollisuudet (Conroy & Harcourt 2009, 160). Jos tutkijat ovat tutkittaville lapsille ennestään vieraita, lapsia on hyvä lähestyä toiminnallisten menetelmien kautta (Punch 2002, 330). Tutkimuksessamme toteutimme lasten haastattelut toiminnallisessa muodossa, ja pyrimme näin lisäämään lasten luottamusta meihin. Valitsemamme toiminnallinen muoto oli liikunnallinen leikki, sillä liikkuminen on lapselle luontainen tapa toimia (Karvinen & Norra 2002, 9). Orientoitumalla haastatteluihin leikin kautta, tavoittelimme rentoa ja avointa tunnelmaa sekä lapsille tuttua päiväkodin tilannetta. Lisäksi halusimme liikkumisella ja leikkimisellä tarjota lapsille mahdollisuuden ilmaista näkemyksiään eri tavoin, sillä lasten voi olla vaikea antaa haluamiaan vastauksia pelkästään verbaalisesti. Huomasimmekin, että jo alkuleikin aikana lapset kertoivat tutkimuksen kannalta olennaista tietoa. Lasten erilaisia kommunikointityylejä tuleekin kunnioittaa ja heille tulee tutkimuksessa antaa mahdollisuuksia ilmaista näkemyksiään omalla tyylillään siten, että he voivat pysyä niin sanotusti mukavuusalueellaan (Grover 2004, 90). Lasten haastattelussa onkin tärkeää välttää liian monimutkaisia käsitteitä ja toisaalta taas lasten aliarvioimista yksinkertaistuksilla (Alderson 2008, 278). Pyrimme käyttämään lasten kanssa mahdollisimman ymmärrettävää arkikieltä, mutta toisaalta emme kuitenkaan luopuneet tietyistä tutkimuksemme kannalta keskeisistä käsitteistä. Varsinaisten haastattelujen lisäksi keskustelimme vastaavista teemoista lasten kanssa havainnoinnin lomassa ja kirjasimme muistiinpanoja, jotka rikastuttivat aineistoamme.

Aineistonkeruun ajan meillä oli mukana pehmolelu Jeppe-jääkarhu, jonka avulla kerroimme toiminnastamme ja joka oli mukana lasten haastatteluissa. Lasten haastattelut (liite 3) alkoivat liikunnallisella leikillä, jonka jälkeen keskustelimme yhdessä leikistä ja

sen herättämistä tuntemuksista. Esitimme haastattelukysymykset sillä periaatteella, että Jeppe oli ikään kuin tutustumassa esiopetukseen. Pyysimme lapsia kertomaan Jepelle, millaista liikunta on esiopetuksessa ja millaisia mieltymyksiä heillä on. Haastattelujen lopuksi lapset saivat vielä halutessaan liikkua salissa ja näyttää Jepelle taitojaan.

5.3.2 Havainnointi

Haastattelujen lisäksi keräsimme aineistoa havainnoimalla esiopetusryhmän toimintaa yhteensä seitsemänä päivänä ja havainnointimuistiinpanoja tuli yhteensä litteroituna 47 sivua. Havainnointi sopii menetelmänä hyvin päiväkotiryhmän tutkimiseen, koska sillä voidaan saada monipuolista ja yksityiskohtaista tietoa arjen muuttuvista tilanteista. Havainnoinnin avulla on mahdollista kytkeä haastattelusta saatu tieto sen kontekstiin (Grönfors 2010, 157–158). Myös Hammersley ja Atkinson (2007, 102) toteavat, että havainnointi- ja haastatteluaineistojen yhdistäminen tukee tutkittavan ilmiön ymmärtämistä, sillä aineistoja voidaan käyttää toistensa tukena. Tutkimuksessamme haastattelut muodostivat ikään kuin pohjan ilmiön tarkasteluun ja havainnoimalla hankimme aiheesta syvempää tietoa.

Etnografiseen havainnointiin liittyy oleellisesti se, että tutkittavaa ryhmää havainnoidaan heidän jokapäiväisessä ympäristössään (Emond 2006, 124, Silverman 2011, 114). Havainnointimme kohteena oli liikunnan toteutuminen päiväkodin esiopetusryhmässä, joten tutkimuskohteemme luonnollinen ympäristö oli päiväkotia. Välillä vietimme päiväkodissa kokonaisia päiviä, mutta useimmiten olimme paikalla vain aamupäivät. Kuljimme esiopetusryhmän lasten mukana ja olimme yleensä molemmat samassa tilassa havainnoimassa. Esimerkiksi ulkoilutilanteessa ja vapaan leikin aikana sijoituimme kuitenkin eri paikkoihin, koska silloin myös lapset hajaantuivat laajemmalle alueelle. Kirjasimme havainnot ylös kynä-paperi -tekniikalla omiin havainnointivihkoihimme. Merkitsimme tilanteista muistiin, keitä oli paikalla, mitä tehtiin sekä missä ja milloin toiminta tapahtui. Lisäksi poimimme suoria lainauksia niin lasten kuin aikuisten puheesta. Pyrimme kiinnittämään havainnoinnissa huomiota muun muassa seuraaviin näkökulmiin:

missä ja milloin lapset liikkuvat, mikä motivoi liikkumaan ja mikä puolestaan rajoittaa liikkumista.

Yleisesti ottaen havainnointi voidaan toteuttaa joko avoimena tai salaisena. Jos havainnointi tapahtuu salaisesti, tutkimukseen osallistujat eivät ole lainkaan tietoisia tutkimuksesta. (Emond 2006, 125.) Me toteutimme havainnoinnin avoimena ja informoimme koko päiväkotia tutkimuksestamme. Kerroimme heti ensimmäisenä päivänä päiväkodin yhteisessä aamukokoontumisessa, keitä olemme, miksi olemme päiväkodilla sekä missä, milloin ja mitä me käytännössä teemme. Kuten Holmes (1998, 15–16) toteaa, pelkkä vanhemmilta saatu tutkimuslupa ei yksin riitä lasten tutkimiseen, joten pyysimme lapsilta kirjalliset havainnointiluvat. Kerroimme lapsiryhmälle tarkemmin havainnoinnistamme, jonka jälkeen lapset saivat kirjoittaa nimensä paperiin, jos heitä sai havainnoida. Jokainen lapsi antoi luvan havainnointiin ja havaintojen kirjaamiseen.

Havainnoinnissa tutkija voi olla joko pelkästään havainnoijan roolissa tai osallistua eri astein tutkimuskohteen toimintaan (Flick 2006, 216). Gobon (2011, 16) mukaan etnografisessa tutkimuksessa havainnointi on useimmiten osallistuvaa, mutta me pyrimme tutkimuksessamme kuitenkin pysymään mahdollisimman pitkälti ulkopuolisen havainnoijan roolissa. Tämä antoi mahdollisuuden havainnoida tilanteita yksityiskohtaisemmin ja kirjata havaintoja samanaikaisesti. Välillä lapset ottivat meihin kontaktia, kyselivät kirjoituksistamme ja pyysivät apua tai lupaa johonkin asiaan. Vastasimme heidän kysymyksiinsä ja autoimme tarvittaessa, mutta muuten jättäydyimme toiminnan ulkopuolelle ja seurasimme sivusta.

5.4 Aineiston analyysi

Alasuutari (2011, 44) kuvaa laadullista tutkimusta arvoituksen ratkaisemiseksi. Arvoituksen ratkaisemiseen tarvitaan työkalu eli kyseiselle tutkimukselle ja aineistolle sopiva analyysimenetelmä. Jokainen laadullinen tutkimus on aina ainutkertainen, joten myös tutkimuksessa käytettävä analyysimenetelmä on ainutlaatuinen. Yleisesti ottaen laadullisessa tutkimuksessa analyysin tarkoitus on selkeyttää ja tiivistää aineistoa sekä

tuottaa siten uutta tietoa. (Eskola & Suoranta 2008, 137; Patton 2002, 432–434, 453.) Laadullisen analyysin peruseriaate on muotoilla yksittäisistä havainnoista yleisiä, mahdollisesti koko aineistoon päteviä sääntöjä tai teorioita (Alasuutari 2011, 41). Denzinin ja Lincolnin (2003, 5-6) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkija ikään kuin kokoaa palasista eri tutkimusmenetelmiä käyttäen uudenlaisen kokonaisuuden. Tutkijan onkin pohdittava, millaisia erilaisia tekniikoita ja toimintatapoja aineiston analyysissä tulee näin hyödyntää.

Tässä tutkimuksessa käytimme analyysimenetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Krippendorff (2004, 18, 82) kuvaa sisällönanalyysiä tieteelliseksi työkaluksi, joka tarjoaa uusia näkökulmia ja kasvattaa tutkijan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Yksinkertaisimmillaan sanottuna sisällönanalyysissä etsitään tekstistä tehtyjen päätelmien kautta vastausta tutkimuskysymyksiin. Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymyksemme on, mitä liikunta on esiopetuksessa. Kysymys antoi analyysillemme suunnan, mutta lopulliseen muotoonsa se muokkaantui vasta analyysin aikana.

Analyysin tekeminen kuvataan usein vaiheittain eteneväksi prosessiksi: lähdetään liikkeelle aineistosta ja sen kuvaamisesta, jonka jälkeen luokitellaan ja yhdistellään aineistosta löydettyjä teemoja tutkittavan ilmiön selittämiseksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 223). Yleisesti ottaen aineistonkeruuta, analyysiä ja tulosten tulkintaa ei kuitenkaan voida erottaa toisistaan itsenäisiksi tutkimuksen osiksi, sillä ne kulkevat tutkimusprosessissa limittäin (Lappalainen 2007, 13). Aineiston analyysin voidaan ajatella alkavan osittain jo kentällä aineistoa kerätessä, jolloin tehdään erilaisia päätöksiä ja rajauksia (Palmu 2007, 144; Patton 2002, 436). Tästä syystä tutkijan onkin tärkeää kirjata aineistonkeruun aikana ylös ajatuksiaan, havaintojaan ja alustavia tulkintojaan (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 13). Kirjoitimme aineistonkeruun aikana tutkimuspäiväkirjaa, joka oli myöhemmin apuna analyysin teossa ja helpotti suuren aineistomassan käsittelyä analyysin edetessä.

Aloitimme varsinaisen analyysin litteroimalla huolellisesti sekä haastattelu- että havainnointiaineistot, eli muutimme ne helpommin hallittavaan muotoon (Ruusuvuori ym. 2010, 13). Litteroinnilla tarkoitetaan käytännössä aineiston läpikäymistä, puhtaaksi

kirjoittamista, erottelua, rajaamista sekä tutkimuksen kannalta merkityksellisten asioiden yhteen kokoamista (Silverman 2011, 58–59; Tuomi & Sarajärvi 2011, 92–93). Koska tutkimuskysymyksemme oli laaja, ja vaati monipuolista käsittelyä, emme halunneet jättää tässä vaiheessa mitään aineistoa pois. Litteroimme ensin yhdessä toisen aikuisten haastatteluista ja sovimme litteroinnissa käytettävät merkintätavat: ajanmerkitseminen, tauot, äänensävyyn muutokset, päällekkäin puhuminen jne. Päätimme myös tutkittavien merkitsemisessä käytettävät koodit, jotta heidän anonymiteettinsä säilyi. Tämän jälkeen jaoin keskenämme jäljellä olevien aineistojen litteroimisen. Vaikka työskentelimme analysoinnin eri vaiheissa välillä erikseen, toteutimme aineiston analyysin pääasiassa yhdessä. Saatoimme siis käsitellä samaa aineistoa erikseen ja tehdä omia merkintöjä, minkä jälkeen keskustelimme aiheesta ja teimme siitä yhteiset päätelmät.

Aineistolähtöisen analyysin tarkoituksena on luoda teoreettinen kokonaisuus aineistosta käsin ilman tutkijan ennakko-oletuksia. Aikaisemmat tutkimukset, havainnot tai teoriat eivät ohjaa analyysiä, vaan analyysiyksiköt poimitaan suoraan aineistosta tutkimuksen tehtävänasettelun mukaisesti. Analyysin alussa tuleekin olla avoin sille, mitä aineistossa ilmenee, jotta tutkijalla on mahdollisuus löytää aineistosta jotain uutta ja yllättävää. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 95; Patton 2002, 67.) Litteroinnin jälkeen aloitimme analysoinnin lukemalla aineistoa läpi ja pyrimme hahmottamaan, mitä aineistosta ylipäätään löytyy. Analyysin aluksi onkin tärkeä pohtia, mikä aineistossa kiinnostaa ja valita sieltä selkeästi rajattu ilmiö (Tuomi & Sarajärvi 2011, 92). Kuten Hammersley ja Atkinson (2007, 167) toteavat, varsinkin analyysin alussa on olennaista löytää sellaisia käsitteitä, jotka auttavat ymmärtämään, mitä aineistossa tapahtuu. Lähdimmekin liikkeelle aikuisten haastatteluista, sillä uskoimme saavamme niistä jonkinlaisen kehyksen tutkittavan ilmiön tarkasteluun. Aikuisten haastatteluja oli helpointa lähestyä, sillä ne olivat rakenteeltaan selkeitä ja etenivät pääasiassa haastatteluteemojen mukaisesti. Aikuisten haastattelut silmäilyämme, otimme rinnalle myös lasten haastattelut. Laadullisen tutkimuksen analyysissä edetäänkin usein tutkijan oman intuition mukaan ja merkitään aineistosta yleisiä teemoja (Ronkainen ym. 2011, 124). Käydessämme haastatteluaineistoja läpi merkitsimme litteroitujen tekstien marginaaleihin eri väreillä spontaaneja huomioitamme siitä, mitä aineisto sisältää.

Etnografisessa tutkimuksessa haastattelu- ja havainnointiaineistoja on kuitenkin hyvä analysoida rinnakkain, sillä haastattelumateriaali on aina sidoksissa siihen aineistokokonaisuuteen, josta kulloinenkin kenttä muodostuu (Huttunen 2010, 40, 43). Tämän vuoksi otimme hyvin pian myös muut aineistot käsittelyyn, ettemme sortuneet aineistojen vertailuun tai tulkitsemaan tutkittavien haastatteluvastauksia heidän toimintaympäristöstään irrallisina. Analyysimme eteni siten, että ensin tarkastelimme tiettyä aihetta haastatteluaineistossa, jonka jälkeen täydensimme sitä havainnointiaineistolla. Välillä analyysi eteni myös toisin päin: katsoimme, miten havainnointiaineistosta nostamamme asia näkyi haastatteluaineistossa. Tällainen niin sanottu aineistojen vuoropuhelu auttoi meitä kokoamaan analyysimme lopuksi tutkimuksemme kannalta keskeisimmät käsitteet kokonaisuuksiksi.

Analyysin seuraava vaihe oli aineistolle sopivan luokittelu- tai koodaussysteemin kehittäminen (Pattonin 2002, 463). Jatkoimme siis analyysiä esittämällä aineistolle tutkimusaiheemme kannalta oleellisia kysymyksiä, jotka palvelivat tutkimuksemme tarkoitusta: miten, missä ja milloin lapset liikkuvat. Kokosimme aineistosta löydettyjä yhteisiä käsitteitä erilaisiin luokkiin, mikä käytännössä tarkoitti alustavien marginaalihuomioiden käsittelyä, tarkentamista ja järjestelyä. Tässä vaiheessa luokat muodostuivat esiopetuksen liikunnan toteutuksesta, sen taustalla vaikuttavista tekijöistä, liikunnan herättämistä tunteista, liikuntapaikoista, tiloista ja välineistä sekä muista liikuntaan tarvittavista asioista. Pattonin (2002, 67) mukaan on tärkeää tarkastella sitä, miten nämä alustavat luokittelut soveltuvat tutkittavaan ilmiöön. Pyrimmekin pysymään tutkittavan ilmiön sisällä rajaamalla aineistoa tutkimuskysymyksemme mukaisesti ja poimimalla aineistosta vain tutkimuksemme kannalta olennaisen tiedon. Tutkimuksessa tuleekin rajata raportoitavaksi vain ne ilmiöt, jotka ovat tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisia ja joihin tutkimusongelmat keskittyvät (Tuomi & Sarajärvi 2011, 92).

Luokittelu eteni toistuvina jaksoina eli aina jokaisen aineiston lukukerran jälkeen määrittelemämme luokat muokkaantuivat sekä täsmentyivät selkeämmiksi ja helpommin hallittaviksi kokonaisuuksiksi. Käytännössä tämä tarkoitti luokkien tiivistämistä ja

tarkentamista sen perusteella, mitkä asiat esiintyivät aineistossamme toistuvasti. Ruusuvuoren ym. (2010, 19, 25) mukaan alustavia luokkia vertailemalla ja pohtimalla niihin sopivia jäsentämisperiaatteita analyysi täsmentyy vähitellen tuloksiksi. Pelkkä aineiston luokittelu ei siis riitäkään, vaan aineistosta on systemaattisesti läpikäyden saatava irti jotain sellaista, joka ei suoraan käsitteiden luokitteluista tule ilmi. Seuraavaksi etenimme analyysissämme tuotettujen alustavien luokkien laajempaan käsitteellistämiseen eli teemojen muodostamiseen. Keskustelimme tekemistämme löydöistä, yhdistelimme luokkia toisiinsa ja muodostimme niistä lopulta seuraavat teemat: liikunnan rooli esiopetuksessa, liikunnan tehtävät, liikkumismuodot ja liikunnan elementit. Näistä kokosimme tutkimuksemme tulosluvut.

Tutkimusta voidaan pitää aina tulkintojen tuloksena, sillä jokainen aineisto voi mahdollistaa monia erilaisia tulkintoja. Vaikka on olemassa yleisiä määritelmiä, miten aineistoa luokitellaan ja teemoitellaan, jokainen tutkija tekee kuitenkin omat ratkaisunsa oman esiyymmärryksen ja rajaamansa tutkimustehtävän pohjalta. (Patton 2002, 432; Punch 2002, 329.) Tässä tutkimuksessa me tutkijoina rakensimme aineistomme pohjalta kuvaa liikunnan ilmiöstä esiopetuksessa. Haastattelu- ja havainnointiaineistot mahdollistivat tutkittavan ilmiön monipuolisen tarkastelun, ja tekivät samalla analyysistä monivaiheisen prosessin. Tulkinnat syntyivätkin tämän prosessin myötä esitettäviksi tuloksiksi.

5.5 Aineistonkeruun luotettavuus ja eettisyys

Tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa tulee arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja ottaa huomioon eettiset näkökulmat (Silverman 2011, 109). Tässä luvussa pohdimme näitä tutkimuksen toteutuksen kannalta ja koko tutkimuksen luotettavuutta tarkastelemme tutkielman viimeisessä luvussa. Luotettavuuskysymyksiä voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta. Koska tutkimusaiheemme ei ollut arkaluontoinen, keskeisimpiä luotettavuuden ja eettisyyden teemoja ovat tässä tutkimuksessa tutkimusluvut, aineistonkeruu, tutkijan rooli sekä lapsuuden tutkimukseen liittyvä problematiikka.

Tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvät läheisesti tutkimuslupa-asiat. Tutkimukseen on aina hankittava luvat jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa eli ennen aineistonkeruuta (Ronkainen ym. 2011, 126). Pyysimme tutkimukseemme kirjalliset tutkimusluvut (liite 4) sekä tutkimuspäiväkodista että päiväkodin omistajilta. Ylempien tahojen lisäksi luvat kysyimme haastateltavilta ja havainnoitavilta itseltään, eli esiopetusryhmän aikuisilta ja lapsilta. Koska lapset ovat kykeneviä antamaan tietoa tutkimuksessa, he ovat myös kykeneviä vaikuttamaan omaan osallistumiseensa. (Strandell 2010, 96–97.) Lapsia ei saakaan kohdella vain tutkimuksen objekteina, vaan heitä täytyy arvostaa ihmisinä ja aktiivisina toimijoina (Roberts 2008, 264). Kuitenkin kun tutkitaan alaikäisiä lapsia, täytyy tutkimuslupa pyytää myös heidän huoltajiltaan (Strandell 2010, 98). Jaoin tutkimustutkittavien lasten huoltajille tutkimuslupa-anomukset (liite 5) etukäteen. Kerroimme niissä tutkimuksestamme ja kysyimme, saako lapsi osallistua tutkimukseen. Saimme luvat tutkimuksen toteuttamiseen kaikilta osapuolilta.

Kävimme ennen aineistonkeruuta tutkimuspäiväkodissa keskustelemassa tutkittavien kanssa tutkimuksen toteuttamisesta, sillä tutkittavia on tiedotettava kaikesta tutkimukseen liittyvistä asioista avoimesti ja rehellisesti (Eskola & Suoranta 2008, 56). Kerroimme heille, miten aineistonkeruu toteutetaan, mitä heiltä odotamme sekä vastasimme heidän tutkimusta koskeviin kysymyksiinsä. Huomiota on kiinnitettävä tutkimuksen totaaliseen vapaaehtoisuuteen ja sitä on painotettava myös tutkittaville. Aina tutkimuslupaa kysyttäessä tulee varmistaa, että tutkittava ymmärtää tutkimuksen tarkoituksen ja sen, mihin hän on lupautumassa. (Strandell 2010, 97.) Lisäksi tutkittaville on painotettava, että heillä on halutessaan oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen, missä tahansa vaiheessa (Gray 2004, 235). Vaikka olimme kysyneet tutkittavilta luvat aineistonkeruuseen jo aikaisemmin, varmistimme vielä aina ennen varsinaisia aineistonkeruutilanteita tutkittavien halukkuuden osallistua: kysyimme saammeko tulla havainnoimaan heidän toimintaansa, ja haluavatko he osallistua haastatteluun kyseisellä hetkellä. Kerran yksi esiopetusryhmän tytöistä kieltäytyi osallistumasta haastatteluun, mutta halusi toisena päivänä osallistua. Ei siis riitä, että luvat kysytään vain tutkimuksen alussa, vaan niitä on pidettävä yllä tutkimuksen edetessä (Formosinho & Araujo 2006, 28). On tärkeää pyytää lapsilta luvat aina konkreettisessa

tilanteessa (Strandell 2010, 97), ja siksi kysyimmekin luvat vasta juuri ennen havainnointia ja haastattelua.

Tutkimuslupien hankinta on tärkeää myös onnistuneen haastattelun ja luotettavan aineiston kannalta, sillä tutkijan ja tutkimukseen osallistujan välillä tulee vallita luottamuksellinen suhde (Grover 2004, 87; Ritala-Koskinen 2001, 154). Tutkittavien on voitava luottaa tutkijoihin ja kerättävän aineiston käyttötarkoituksiin, sillä keskeinen eettinen näkökulma aineistonkeruussa on, ettei tutkittaville koidu tutkimuksesta minkäänlaista haittaa eikä tutkimus vahingoita tutkittavaa millään tasolla (Conroy & Harcourt 2009, 160; Gray 2004, 235). Allekirjoittamissamme tutkimusluvuissa lupasimme pitää salassa tutkittavien henkilöllisyyden ja käyttää aineistoa vain tutkimustarkoitukseen. Tutkimuksessa kerättyjen tietojen käsittelyssä ja raportoinnissa kaksi keskeisintä asiaa onkin luottamuksellisuus ja anonymiteetti (Eskola & Suoranta 2008, 56). Muutimme tutkittavan päiväkodin ja tutkittavien henkilöiden oikeat nimet jo litterointi vaiheessa, jolloin sovimme näille tietyt koodit ja merkintätavat. Säilytimme aineistoa suojatusti, ja se oli ainoastaan meidän käytettävissämme. Tutkimuskohteeseemme liittyvät tiedot eivät siis tulleet ilmi missään tutkimuksemme vaiheessa. Näin ollen tutkittavien oli turvallista osallistua tutkimukseemme ja kertoa luottamuksellisesti tutkittavasta ilmiöstä. Myös tutkimuksen raportoinnissa pyrimme kuvamaan asiat tutkittavia kunnioittavasti ja totuudenmukaisesti.

Tutkimuspaikan ja -kohteen valinta on aina metodologisesti ja eettisesti merkityksellinen, sillä niiden valtasuhteet, rakenteet ja jännitteet vaikuttavat koko tutkimusprosessiin ja sen tuloksiin (Strandell 2010, 100). Valitsimme tutkimuskohteemme esiopetusryhmän lapset ja aikuiset, sillä koimme, että he ovat tutkimamme ilmiön, eli esiopetuksen liikunnan, asiantuntijoita. Laadulliselle tutkimukselle onkin usein ominaista, että tutkimusjoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotantaa käyttäen (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Saamaamme aineistoon saattoi kuitenkin vaikuttaa se, että tutkittavat tiesivät tutkimusaiheemme etukäteen. He saattoivat siis muokata toimintaansa liikuntapainotteisemmaksi ja tuoda haastatteluissa esiin enemmän positiivista puolia esiopetuksen liikunnasta kuin, mitä ne

todellisuudessa olisivat. Tutkijoina meidän on kuitenkin mahdotonta arvioida aineiston totuudellisuutta, sillä meille tutkittava ilmiö näyttäytyi saamamme aineiston valossa.

Kaikki tutkimuksemme haastateltavat ryhmät muodostuivat samasta esiopetusryhmästä, joten haastateltavat toimivat päivittäin samassa ympäristössä ja olivat toisilleen entuudestaan tuttuja. Eskola ja Suoranta (2008, 96) toteavatkin, että ryhmähaastattelussa haastateltavien on oltava mahdollisimman homogeeninen ryhmä, jotta käytettävä käsitteistö ja esitettävät kysymykset ovat ymmärrettävissä. Tutkimuksessamme haastateltavat olivat toisilleen entuudestaan tuttuja, joten he uskalsivat tuoda esiin omia näkemyksiään ja tunnelma haastattelutilanteessa oli avoin. Niin aikuisille kuin lapsillekin tulee antaa haastatteluissa riittävästi aikaa pohtia esitettyjä kysymyksiä (Conroy & Harcourt 2009, 161). Tämä oli pyrkimyksemme, mutta välillä olimme hieman malttamattomia, emmekä odottaneet vastatusta riittävän pitkään. Pyrimme esittämään haastattelukysymykset aina selkeästi ja yksiselitteisesti, ja pääosin haastateltavat vaikuttivat ymmärtäneen kysymyksen niin kuin olimme tarkoittaneet. Kuunnellessamme haastatteluja jälkikäteen huomasimme kuitenkin, ettemme olleet aina esittäneet riittävästi tarkentavia lisäkysymyksiä, joilla olisimme voineet tarkentaa joidenkin asioiden merkitystä.

Pyrimme toteuttamaan tutkimuksemme haastattelut mahdollisimman rentoina ja keskustelunomaisina. Haastattelijoina kuitenkin päätimme haastattelun etenemisestä, aihepiirien käsittelystä ja tavallaan säätelimme koko vuorovaikutusta. Haastattelu ei voikaan koskaan olla täysin keskustelu, sillä haastattelijalla on siinä aina eräänlainen kontrolli. (Rapley 2007, 26.) Haastattelijalla päätetään useimmiten sen, missä ja milloin haastattelu tapahtuu ja millaisista asioista haastattelussa keskustellaan (Hammersley ja Atkinson 2007, 120). Aineistonkeruuta suunnitellessamme otimme kuitenkin huomioon myös tutkittavien aikataulut ja heidän toiveensa aineistonkeruun ajankohdasta ja esimerkiksi haastattelutiloista. Itse haastattelutilanteessa esitimme haastateltaville kysymyksiä, joiden pohjalta keskustelimme melko vapaamuotoisesti ja haastateltavilla oli mahdollisuus vaikuttaa haastattelun kulkuun. Välillä keskustelu rönsyili hieman ohi tutkimusaiheen, mutta tämä lähinnä rentoutti tilannetta ja pääpiirteittäin pysyimme asiassa.

Tilat, joissa tutkimuksemme haastattelut toteutettiin, olivat rauhallisia, eikä havaittavia häiriötekijöitä ollut. Joidenkin haastattelujen aikana viereisestä tilasta kuului ääniä, mikä saattoi hieman häiritä keskittymistä haastatteluun. Oletettavasti tämä ei kuitenkaan vaikuttanut haastattelun antiin. Scottin (2008, 92) mukaan erityisesti lapsia haastateltaessa on tärkeää kiinnittää huomiota haastattelupaikan valintaan. Lapsen ajattelu on usein sidoksissa kontekstiin, niinpä haastattelutila voi vaikuttaa saatuihin vastauksiin. Tutkimuksessamme lasten haastattelut toteutettiin päiväkodin salissa, jossa oli näkyvillä paljon erilaisia liikuntavälineitä. Tämä näkyi haastatteluissa siten, että esillä olevia liikuntavälineitä mainittiin haastatteluissa useammin kuin muita välineitä.

Punch (2002, 325) muistuttaa, että aikuisten valta-asemasta johtuen, lapset ovat usein tottuneet siihen, ettei heitä oteta vakavasti, eivätkä he voi ilmaista näkemyksiään vapaasti. Lapset yrittävät helposti miellyttää aikuisia, mikä saattaa vaikuttaa heidän antamiinsa vastauksiin haastattelutilanteessa. Valtasuhdetta tasapainottaakseen tutkija voi lasten haastattelutilanteessa käyttää pari- tai ryhmähaastattelua, mikä lieventää auktoriteettieroja (Strandell 2010, 107). Tekemissämme lasten haastatteluissa lapsia oli enemmän kuin haastattelijoina, joten emme havainneet, että tilanteessa olisi ollut tulosten kannalta merkittävää auktoriteettieroja. Haastatteluissa lapset vaikuttivat vapautuneilta ja kertoivat mielestämme avoimesti näkemyksistään. Toisaalta lapset kyllä saattoivat vaikuttaa toistensa vastauksiin ja tilanteessa olemiseen. Välillä lapset esimerkiksi myötäilivät muiden vastauksia, ja yhden lapsen tekemä liike tarttui usein muihinkin.

Haastattelujen lisäksi toinen aineistonkeruumenetelmämme oli havainnointi, jonka toteutimme kynä-paperi -tekniikalla. Ennen aineistonkeruuta epäilimme havainnoinnin hyödyllisyyttä, mutta huomasimme kuitenkin heti aloitettuumme, että se täydentää haastatteluja ja antaa uusia näkökulmia aiheeseen. Ronkainen ym. (2011) painottavat, että havaintojen kirjaaminen tulee tehdä heti havainnointitilanteessa tai mahdollisimman pian sen jälkeen. Itse kirjasimme havaintoja ylös sekä havainnointien aikana että täydensimme niitä havainnointien jälkeen. Pyrimme erottelemaan selkeästi, mitkä ovat tekemiämme suoria havaintoja ja mitkä niistä tehtyjä tulkintoja. (Ronkainen ym. 2011, 115.) Kirjoitimme

havainnointivihkon oikealle sivulle varsinaiset havainnot ja vasemmalle sivulle niistä tehtyjä tulkintoja ja omia lisäyksiä.

Välillä havainnoinnin yhteydessä tuli riittämättömyyden tunne, sillä huomasimme, ettei huomiokykymme ollut täysin riittävä havainnointitilanteessa: emme ehtineet kirjoittaa ylös kaikkea, mitä näimme ja kuulinne. Näissä tilanteissa videokamera olisi ollut tarpeellinen, jotta olisimme saaneet tallennettua vielä yksityiskohtaisempaa aineistoa. Havainnointi onkin aina jossain määrin valikoitunutta, sillä jouduimme valitsemaan tietyt toiminnot, joita seurasimme ja havainnoinnin ulkopuolelle jäi aina toimintaa, jota emme voineet huomioida. (Silverman 2011, 117, 129.) Toisaalta etunamme oli kuitenkin se, että meitä oli kaksi havainnoijaa, jolloin saimme taltioitua tavallaan tuplamäärän aineistoa yksin tehtyyn havainnointiin verrattuna.

Tutkijan rooliin liittyy haaste roolissa pysymisestä ja siitä poistumisesta. Lapsia havainnoidessa lapset saattavat hakea tutkijalta emotionaalista läheisyyttä, kuten syliä. Tällöin astutaan ulos sekä tutkijan että tutkittavan roolista. Välillä havaintojemme kirjoittamista vaikeutti se, kun lapset tulivat syliin, halusivat leikkiä ja jutella meidän kanssa tai pyysivät meiltä tarvitsemiaan välineitä toimintoihinsa. Emme osallistuneet tilanteisiin oma-aloitteisesti, mutta tarvittaessa huomioimme lapset ja heidän tarpeensa. Joskus lapset kyselivät, mitä kirjoitamme havainnointivihkoihimme, ja tällöin kerroimme heille rehellisesti. Lapsille onkin vastattava avoimesti kaikkiin tutkimusta ja tutkijan läsnäoloa koskeviin kysymyksiin. Erityisen hankalaksi tutkija saattaa kokea puuttumattomuuden rajan vetämisen, sillä hän näkee havainnoijana tilanteita, joita ryhmän muut aikuiset eivät välttämättä huomaa. Tällaisissa tilanteissa tutkijan on tehtävä ratkaisu, vaatiiko tilanne aikuisen puuttumista niin paljon, että tutkijan on luovuttava havainnoijan roolistaan ja osallistuttava. (Strandell 2010, 97, 100–102.) Kohtasimme aineistonkeruun aikana muutamia tilanteita, jolloin oli vaikea olla puuttumatta lasten toimintaan. Tällaisia hetkiä oli usein esimerkiksi lasten omatoimisten pukemistilanteiden ja vapaan leikin aikana. Vaikka jouduimme ajoittain poistumaan havainnoijan roolista, pääasiassa saimme olla pelkästään ulkopuolisina havainnoijina sekä aikuisten että lasten puolesta.

6 LIIKUNTA MONIMUOTOISENA LIKKUMISENA ESIOPETUKSEN ARJESSA

Tässä ja seuraavassa luvussa tarkastelemme esiopetuksessa toteutettavaa liikuntaa tekemiemme aikuisten ja lasten haastattelujen sekä havainnointien pohjalta. Olemme käsitelleet aineistoja rinnakkain, sillä tarkoituksenamme ei ollut verrata niitä keskenään. Tavoitteena oli muodostaa liikunnasta kokonaisvaltainen kuva tarkastelemalla sitä useasta eri näkökulmasta. Tutkimuksemme tukee teoreettista viitekehystämme, sillä tuloksemme osoittavat, että yhteiskunnallisesti itsestäänselvyytenä ja tärkeänä pidettävä liikunta on hyvin monimuotoinen ilmiö.

Tässä luvussa esittelemme keskeisimpiä tuloksia siitä, miten aikuiset ja lapset kuvasivat liikuntaa sekä miten liikunta näkyi arjessa. Haastateltavat määrittelivät liikuntaa erilaisista näkökulmista ja yksilöllisistä lähtökohdistaan. Liikunta näkyi keskeisenä osana esiopetuksen arkea, eikä sen merkitystä kyseenalaistettu. Liikunta kuvattiin tutkimuksessamme eräänlaisena kasvattajana, eli liikunnan hyödyllisyyttä perusteltiin erilaisilla tehtävillä. Tutkimuksessamme pohdittiin myös liikunnan ja liikkumisen suhdetta. Aineistomme mukaan liikunta ja liikkuminen ovat tiukasti sidoksissa toisiinsa, sillä liikunta pitää sisällään erilaisia liikkumismuotoja.

Tekstimme tukena on aineisto-otteita, joilla havainnollistamme tuloksia. Käytämme otteissa seuraavanlaisia merkintätapoja kuvaamaan, mistä aineistosta on milloinkin kyse: Lyhenne AH tarkoittaa aikuisten haastattelua ja LH lasten haastattelua. Numero lyhenteen perässä kertoo sen, monennestako haastattelusta on kyse. Havainnointiotteisiin olemme merkinneet havainnointipäivän ja ajankohdan. Kaikki lasten nimet on muutettu, ja aikuiset on merkitty aineisto-otteisiin lyhenteillä A1 ja A2, jotta heidän henkilöllisyytensä pysyy salassa. Kun puhumme yleisesti haastateltavista, tarkoitamme sekä aikuisia että lapsia. Meidät haastattelijoina on merkitty aineisto-otteisiin lyhenteillä H1 ja H2. Olemme kirjanneet hakasulkeisiin [] aineisto-otteiden ymmärtämistä helpottavia tarkennuksia, kun taas sisällön kannalta epäolennaiset aineisto-otteiden osiot olemme korvanneet merkillä - -.

6.1 Ohjattu ja omaehtoinen liikunta yksilöllisesti

Tutkimamme esiopetusryhmän aikuiset ja lapset lähestyivät liikunnan monimuotoista käsitettä omien yksilöllisten kokemustensa pohjalta. Liikuntaa määriteltiin aineistossamme ohjatun ja omaehtoisen liikunnan sekä näiden välisen suhteen kautta. Pohjaa liikunnan käsitteen määrittelylle luotiin yhteiskunnan liikuntakulttuurin *muutosta* pohtimalla.

Ennen liikunta kuului ikään kuin huomaamattomana osana arjen eri tilanteisiin. Se oli enemmänkin hyötyliikuntaa, jolloin paikasta toiseen siirryttiin nykyistä useammin kävellen tai esimerkiksi hiihtäen. Aikuiset kuvasivat myös, että ennen liikkuminen oli jossain määrin vapaampaa:

A2: - - et sillen ku ite ollu lapsi ni sitähan vaan mentiin tuolla metikössä ja nykyään ite niinku äitinäkin aattelee voinko mä nyt tota lasta yksin laskee tonne isoon metsään, et täytyyhän sinne vähintää yks aikuinen olla mukana, ku ennen ainaki ite muistan et mentiin lapsena niinku ni siellä lähimetsässä liikuttiin keskenää ja ei siellä ollu aikuinen mukana

AH2

Aikuisten mukaan lasten liikkumatila on nykypäivänä kaventunut ja liikunta on jossain määrin rajatumpaa kuin ennen. Liikunnasta tehdään usein liian vaikeaa, ja sitä on

lähdeittävä harrastamaan tiettyä aikana tiettyyn paikkaan. Liikunnassa onkin lisääntynyt huomattavasti *ohjattu liikunta*:

A1: niin ni ehkä se on enemmän sitte tänä päivänä yleisesti ottaen sitäki että että viiään se lapsi sinne harrastukseen ja se siellä sitte liikkuu sen tunnin ja sitte se viiään kotiin - -

AH2

Ohjattu liikunta näkyi tutkimassamme esiopetusryhmässä lähinnä liikuntatuokioina. Haastatteluissa liikunta rinnastettiin vahvasti ohjattuihin liikuntatuokioihin, joilla harjoitettiin liikunnan perustaitoja ja tutustuttiin erilaisiin liikuntalajeihin. Sekä lapset että aikuiset kuvasivat, että liikunnan olemassaolo tiedostetaan usein vasta silloin, kun sille on sanallistettu tai kuvitettu jokin konkreettinen hetki tai paikka: esiopetusryhmässä oli tapana merkitä liikuntatuokiot seinällä olevaan päiväohjelmaan liikuntaa tarkoittavalla kuvalla. Liikuntatuokiot korostuivat tutkittavien liikuntakuvauksissa:

A1: - - ku meillä on sitte nää ohjatut hetket ni sillohan onko se niinku nyt sitte sillo enemmän liikuntaa ja muuten se on sitte vaa semmosta liikkumista

AH2

H1: no millon te liikutte täällä eskarissa

Tommi: öö

Niina: no silloin ku on hetki

- -

Tommi: niin ja silloin ku sinne [taululle] ilmestyy

LH3

Vaikka liikuntaa määritellään edellisissä aineisto-otteissa ohjattujen liikuntatuokioiden kautta, liikunta näkyi esiopetuksessa muulloinkin. Aikuiset painottivat *omaehtoisen liikunnan* merkitystä ja sitä, että liikunnasta pyrittäisiin tekemään mahdollisimman helposti saavutettavaa ja toteutettavaa. Omaehtoinen liikunta voi olla tehokkuudeltaan yhtä raskasta ja monipuolista kuin ohjattu liikunta. Omaehtoisessa liikunnassa lapsilla on kuitenkin enemmän mahdollisuuksia itse ohjata toimintaa, sillä se ei vaadi toteutuakseen aikuista. Lapset kuvasivat liikuntaa arkipäiväisenä asiana, joka liittyy lähes kaikkeen toimintaan päivän aikana:

Taru: tiettekö mikä muukin on reenaamista
 H1: no
 Taru: katselee metsässä mitä tapahtuu
 H2: hmm seki voi olla
 Taru: juoksee paljon oravan perässä ja katselee
 LH5

Kuten edellisestä aineisto-otteesta voidaan huomata, liikkuminen ei välttämättä ole jatkuvaa juoksemista, vaan se sulautuu myös muuhun toimintaan. Aikuiset totesivat haastatteluissa, että liikunta on tiedostamaton osa koko esiopetuksen arkea, eikä sen olemassaoloa aina edes huomaa:

A2: jotenki se on semmosta arkipäivää tai sellasta niinku, nii no arkipäivää
 AH2
 A1: - - mutta sitte taas meillä täällä yritetään sitte sitä että sitä ois niinku koko päivä sitä jotaki tekemistä, muutaki ku että se on nyt sitte se hetki sille
 AH2

Haastatteluissa kuvattiin, että lapsille tulisi luoda monipuolisia liikkumismahdollisuuksia arjen eri tilanteissa, ja havaintomme osoittavat, että liikunta oli keskeinen osa kaikkea esiopetuksessa toteutettavaa toimintaa. Aineistomme perusteella voidaan todeta, että liikkuminen on esiopetuksessa lähes jatkuvaa ja liikkumattomuudelle löytyy aina jokin syy. Tämä tulee ilmi myös seuraavassa havainnointiotteesta:

Tytöt ulkoleikeissä

Kaksi tyttöä leikkii ämpäreillä päiväkodin pihassa. He ovat olleet kauan lähes paikoillaan ja toinen tyttö sanoo toiselle: ”Älä liiku niin paljon. Täytyy olla tarkkana että ei astu lumen päälle kun se kuluu”.

Havainnointipäivä 5, aamupäivä

Edellä kuvatussa tilanteessa tytöt keräsivät ämpäreihin lunta, ja toiminnassa oli hyvin vähän liikkumista. Kuten aineisto-otteesta näkyy, liikkumattomuudelle oli kuitenkin selkeä syy (”lumi kuluu”). Tämän perusteella voimme todeta, että liikunnalla on merkittävä rooli arjen toiminnassa silloinkin, kun ei varsinaisesti liikuta. Niin ohjatut kuin lasten omaehtoisetkin toiminnot näyttäisivät rakentuvan esiopetuksessa aina jossain määrin liikunnan ympärille,

sillä havaintojemme mukaan tilanteissa tuli poikkeuksetta esiin, millainen liikkuminen on kulloinkin mahdollista: miten voi liikkua vai saako liikkua ollenkaan.

Ohjattua ja omaehtoista liikuntaa ei voitu tutkimuksessamme selkeästi erottaa toisistaan, sillä ne sekoittuivat keskenään esiopetuksen arjessa ja sisälsivät keskenään samanlaisia piirteitä. Vaikka ohjattu liikunta oli pääasiassa aikuisen johtamaa ja sisälsi paljon ohjeita ja sääntöjä, siinä otettiin huomioon myös lasten toiveita ja taitoja. Aikuiset pohtivat haastatteluissa ohjatun ja omaehtoisen liikunnan suhdetta, ja totesivat, että molempia niitä tarvitaan:

A2: no se hiihto on aika hyvä esimerkki et ensin harjoitellaan yhdessä jotain tiettyä et kaikki tekee ja sitte niinku tunnin päätteeksi ni ni hiihtäkää vapaasti, tulee vähä molempia

AH1

Aineistomme osoittaa, että lapsilta odotetaan kykyä toimia ohjeiden mukaisesti, mutta toisaalta heidän tulee kehittää myös omaa liikunnallista luovuuttaan. Tämä näkyi havainnoinneissamme siten, että ensin aikuiset antoivat lapsille yhteiset toimintaohjeet, minkä jälkeen lapset saivat kehitellä omia liikkumistyylyjä. Aikuisten haastatteluissa nousi esiin myös näkökulma, jonka mukaan lasten omaehtoinen liikunta perustuu alun perin ohjattuun liikuntaan:

A1: - - ensinhän se on joku ohjannu ja neuvonu ja kertonu että mitenkä se tapahtuu mitäki ja sitte ne saattaa sitä toteuttaa omassa tekemisessään - - ne on monesti semmosia juttuja että mitä on joskus jo jossakin toisessa open tekemässä tempuradassa ollu, että osasia erilaisista, ja sitte ne keksii ite lisää ja että siinä on niinku sitä on joskus ohjattu ja se on sitte muuttunu semmoseks ohjaamattomaks

AH2

Edellisen haastatteluotteen mukaan ohjatusta liikunnasta tulee lasten keskinäisessä toiminnassa omaehtoista liikuntaa. Ohjattu liikunta ja aikaisemmat kokemukset siis muokkaavat ja antavat sisältöjä lasten omaehtoiseen liikuntaan. Lapset eivät välttämättä kuitenkaan itse määrittele omaehtoista liikuntaa liikunnaksi. Aikuiset pohtivatkin haastattelussa, että lasten saattaa olla vaikea erotella, mikä on liikuntaa ja mikä ei:

A1: - - jos ne juoksee pallon perässä tuolla pihalla, että onko se sitä liikuntaa niitten omasta mielestä, että ei välttämättä oo, et se on vaan pelaamista

AH2

Kuten aineisto-ote osoittaa, liikunta saa eri yhteyksissä vaihtelevia merkityksiä ja riippuu paljon *yksilön kokemuksesta*. Lapset esimerkiksi kuvasivat haastatteluissa, että leikkiminenkin voi olla liikuntaa, mutta aikuiset eivät yhdistäneet näitä kahta toisiinsa. Lapset pohtivat liikunnan käsitettä myös erilaisten toimintamuotojen kautta:

Riku: juoksukilpailu
 H2: juoksukilpailu hmm
 Riku: se on laji eikä harrastus tai se on laji et miss on harrastusta
 H2: mistäs sen tietää onko se laji vai harrastus
 Riku: en minä tiedä, se on siinä kyse, Pekka sen tietää
 Pekka: ai minkä

LH2

Edellisessä otteessa esiopetusikäinen poika pohtii lajin ja harrastuksen suhdetta. Poika toteaa niiden olevan eri asioita, mutta hän ei osaa kuvata, miten ne eroavat toisistaan. Vastaavanlaisia pohdintoja käytiin sekä lasten että aikuisten haastatteluissa, kun he määrittelivät liikunnan käsitettä. Aikuisten haastatteluissa liikuntaa kuvattiin seuraavasti:

H2: mitä on liikunta teidän mielestä
 A1: no eikö se oo aikalailta semmosta kaikkien ihan semmosta perus hyötyliikuntaaki -
 - sitte ku sulle tulee vähä hiki tai sitte siellä se oma sydän pompottaa vähä niinku kovempaa niin sitte niinku on ollu enemmän sitä varsinaista liikuntaa

AH1

Liikunta jaetaan edellisessä aineisto-otteessa hyötyliikuntaan ja varsinaiseen liikuntaan. Näitä ei kuitenkaan laiteta keskenään paremmuusjärjestykseen, eikä puhuta niin sanotusta oikeasta tai väärästä liikunnasta. Sen sijaan liikuntaa määriteltiin aineistossamme monesta näkökulmasta, ja sille annettiin merkittävä rooli esiopetuksen arjessa. Aikuiset kuvasivatkin liikuntaa toimintana, johon jokaisen tulisi jollain tasolla pyrkiä:

A1: - - et meillä on siinä sit niinku jo niinku tämmönen ammatillinen haaste saaha sitten myös ne lapset liikkumaan, samalla lailla ku meillä on sitte tavallaan haaste myös sitten ne jotka liikkuis koko ajan ja niin paljon ku mahdollista, saaha välillä niinku rauhoittumaanki --

AH1

Vaikka päätavoitteena on saada lapset liikkumaan, aikuiset totesivat lasten tarvitsevan päivän aikana myös rauhoittumishetkiä. Havainnoimallamme esiopetusryhmällä oli päivittäin lepoa hetki ulkoilun jälkeen ja yksittäisiä rentoutushetkiä ohjattujen toimintojen lomassa. Lasten tulee siis liikkua, mutta toisaalta ei kuitenkaan liikaa.

Aineistomme perusteella voidaan ajatella, että liikunta määrittyy yksilön ja hänen kokemustensa perusteella, kuten seuraava ote lasten haastattelusta osoittaa:

Santeri: Hypintää ja riehumista tietysti, se on hyvää liikuntaa mulle

LH3

Edellisessä haastatteluotteessa liikunta ilmenee lapselle hyppimisenä ja riehumisena. Tämä korostaa liikunnan kokemuksen yksilöllisyyttä, sillä kukaan muu lapsista ei maininnut riehumista liikunnaksi. Lapset kuvasivat usein liikunnan olevan sitä, mitä he osaavat tehdä ja missä he ovat taitavia – liikunnassa halutaan onnistua. Aina tilaisuuden tullen lapset osoittivat omaa osaamistaan sekä toisille lapsille että aikuisille. Lasten arvostus liikuntaa kohtaan näkyi myös liikuntataitojen vertailuna ja eräänlaisena kilpailemisena. Tuomalla esiin omia liikuntataitojaan lapset pyrkivät saamaan muilta arvostusta, mutta toisaalta he kertoivat myös epäonnistumisen kokemuksista:

Tommi: viimeks oli latuja, niin mä en päässy siitä [hiihtämään] mä en päässy yhen kerran sitä yhtä kohtaa siit läpi sitä ylämäkee sillon ku se oli isona

H2: ai hiihtäen

Tommi: niin ku mä en osannu mennä siitä, en haaralteen enkä tällee niinku yhteen, niin mä en päässy mihinkää

LH3

Niin epäonnistumisen kuin onnistumisen kokemukset luovat joko positiivisia tai negatiivisia odotuksia tulevia liikuntatilanteita kohtaan. Onnistumisen kokemusten tavoittelu nousee yhdeksi keskeiseksi liikunnan tehtäväksi, joita esittelemme seuraavassa luvussa.

6.2 Liikunta kasvattajana

Edellisessä luvussa esitellyn liikunnan määrittelyjen lisäksi liikunnan ilmiötä lähestyttiin liikunnan tehtävien kautta. Liikunnan tehtävät perustelevat liikunnan hyödyllisyyttä ja tuovat esiin sen merkitystä esiopetuksessa. Aineistoomme nojaten liikunnasta voidaankin puhua eräänlaisena *kasvattajana*, jolla on erilaisia *tehtäviä*. Haastateltavat kuvasivat, että liikunnan keskeinen tehtävä on tukea lapsen fyysistä kehitystä ja kehittää lapsen kuntoa:

H2: - - onkos se semmonen liikkuminen sitte tärkeätä
 Santeri: on että kasvaa vähän luusto ja lihas
 Niina: maidostaki kasvaa luut
 Santeri: ja kasvaa sitte enemmän jos käy liikuntaa
 - -
 Santeri: kasvaa ihminen
 Niina: suukin kasvaa silmät kasvaa

LH3

Kuten edellinen haastatteluote osoittaa, liikuntaa pidetään tärkeänä lapsen kokonaisvaltaisen kasvun kannalta. Tämä ei kuitenkaan ollut ainoa liikunnan tehtävä, vaan liikunnan hyödyt tiedostettiin laajemmin. Haastatteluissa korostettiin ennemminkin liikunnallisuuteen kasvattamista, kuin yksittäisten liikuntataitojen oppimista. Haastateltavien mukaan esiopetuksen liikunnalla ei siis pyritä saavuttamaan tiettyä taitotasoa, vaan kokeilemaan mahdollisimman monipuolisia liikuntatapoja. Lapsista ei ole tarkoitus kouluttaa huippu-urheilijoita, vaan sytyttää heissä kipinä liikkumiseen, lisätä heidän liikunnallista aktiivisuutta ja tukea sen pysyvyyttä:

A1: - - lapselle tulis kuitenkin vähä semmosta innostusta ku että se lapsi ei oo yhtään innostunu että sille tulis vähä niinku sellanen pikku into - -

AH1

A1: - - ettei sille jää semmonen ajatus mieleen että yäk että liikunta on kauheeta että se on semmonen ajatus että jes se on mukava asia että sitähan mä voin jatkaa vaikka koko elämän sitä harrastusta - -

AH1

Kuten edellisistä haastatteluotteista voidaan huomata, aikuiset nostivat haastatteluissa yhdeksi liikunnan tehtäväksi tuottaa liikunnan riemua. Tekemiemme havainnointien

mukaan tämä aikuisten määrittelemä tavoite liikunnasta ilon tuottajana toteutuikin esiopetuksen arjessa, sillä lapset selvästi nauttivat liikkumisesta. Esiopetuksen liikunnan tehtävänä näyttää siis olevan positiivisten liikkumiskokemusten tarjoaminen, ja siten lasten itsetunnon kehityksen tukeminen sekä liikkumismotivaation säilyttäminen. Näiden tavoittelussa on keskeistä lasten kokemus liikunnan mielekkyydestä ja vapaaehtoisuudesta:

H1: no onko se liikunta sitten tärkeää
 Ville: on
 Taru: sellanen jos on vaikka ei oo mitään tekemistä nii voi reenata ihan rennosti
 H2: okei hmm miksihän se liikunta on sitten tärkeää osaatteko te sanoa
 Taru: jos tahtoo ni voi liikkua

LH5

H2: mutta hei onkos se liikunta sitte teidän mielestä tärkeää
 Pekka: jos on kivaa

LH2

Kuten lapset haastatteluissa totesivat, liikkumisen tulee perustua omaan liikkumismotivaatioon ("jos tahtoo") sekä liikkumisen mielekkyyteen ("jos on kivaa"). Näiden lisäksi aineistossamme kuvattiin liikuntaa kasvattajana myös muiden asioiden oppimisessa, sillä liikunnan avulla lapset voivat oppia uusia asioita ja liikunnalla voidaan käsitellä meneillä olevaa esiopetuksen teemaa. Aikuiset yhdistivät liikunnan esiopetuksen eri osa-alueisiin, ja totesivat, että yhtenä liikunnan tehtävänä on harjoittaa esimerkiksi lasten matemaattisia taitoja ja tukea lukemaan oppimista:

A1: -- ettei se oo vaan sitte se kynä ja paperi, ne semmoset tavuttamiset ja sellaset jutut, niin kyllä niitä on niinku liikunnassaki kyllä

AH2

Aikuiset totesivat liikunnallisen osaamisen tukevan monipuolisesti lasten kokonaisvaltaista oppimista. He kertoivat, että esimerkiksi karkeamotoriikan kehitys tukee hienomotoriikan kehitystä, mikä puolestaan auttaa kirjoittamaan oppimisessa. Edellä mainittujen näkökulmien lisäksi liikuntaa kuvattiin haastatteluissa sosiaalisten taitojen ja käytöstapojen kasvattajana. Liikunnalla voidaan myös oppia noudattamaan sanallisia ohjeita:

A1: - - on sitä että tulee se ohje ja toimitaan sen ohjeen mukaan koska sehän niinku nyt joka asiassa pitää vähä niinku osata toimia myös niitten ohjeitten mukaan - - mutta sitte myös sitä että mietippä miten voisit tehdä sitte sitä ja niinku omalla tavallas

AH1

Kuten haastatteluote osoittaa, liikunta tarjoaa mahdollisuuden myös lasten oman luovuuden kehittämiseksi ja itseilmaisulle. Aineistomme mukaan liikunnalla onkin eräänlainen tehtävä tunteiden ilmaisussa ja ryhmän yhteishengen kohottamisessa. Esiopetusryhmän yhteisillä liikuntatuokioilla, erityisesti erilaisissa peleissä, ilmaistiin paljon niin onnistumisen kuin epäonnistumisenkin tunteita. Ilmapiiiri oli kuitenkin koko ajan positiivinen ja ryhmän yhteishenki vahva, sillä sekä aikuiset että lapset kannustivat toisiaan, vaikka joku joskus epäonnistui.

Jo esiteltyjen liikunnan tehtävien lisäksi tutkimuksemme osoittaa, että liikunta toimi lasten energian purkajana. Usein havainnoimiemme toimintatuokioiden alussa oli jokin liikunnallinen leikki tai laulu, jolla purettiin niin sanottu ylimääräinen energia. Myös ulkoilua hyödynnettiin mahdollisuutena liikkua aktiivisesti, jotta lasten olisi helpompi keskittyä toimintaan sisällä: esimerkiksi erään ulkoilun päätteeksi aikuinen ohjeisti lapsia juoksemaan päiväkodin pihaa ympäri ennen sisälle menoa, jotta lapset jaksaisivat keskittyä esiopetustehtäviin.

Haastattelujen perusteella yksi liikunnan keskeisistä tehtävistä on valmistaa lasta tulevaan. Esiopetuksen liikunnalla pyritäänkin luomaan valmiuksia koulua varten, sillä koululaisten oletetaan omaavan tietynlaisia taitoja:

A1: ehkä sen takia sitte että ku nää lapset menee kouluun että niillä ois sitte jotaki tuntumaa siihen että mitenkä se sitten vaikka se hiihtäminen tai luistelu tapahtuu

AH1

Aikuisten mukaan esiopetuksen liikunnan tulisi olla mahdollisimman monipuolista, että se antaisi lapsille kokemuksia tulevaisuutta varten. Esiopetuksen liikunnan monipuolisuutta perusteltiin kuitenkin myös toisenlaisesta näkökulmasta. Aikuiset määrittivät esiopetuksen liikunnan tehtäväksi tarjota lapselle riittävästi virikkeitä, jotta perheille jäisi enemmän yhteistä aikaa iltaisin, kun lasten ei enää tarvitsisi käydä monenlaisissa

harrastuksissa. Vaikka esiopetuksen liikunnan hyödyllisyyttä on tässä luvussa perusteltu erilaisista näkökulmista, aikuiset totesivat, ettei liikunta saa kuitenkaan nousta liian hallitsevaksi:

- H1: - - millainen rooli sillä liikunnalla on esikoulussa teidän mielestä
 A1: - - liikunta on tärkeä asia, se on meillä niinku siellä alitajunnassa mutta silti sitä ei että se nyt olis jollain korkeemmalla pallilla sitte se liikunta ku jotku muut asiat, että se ei niinku täällä sillain kuitenkaa oo vaikka sitä onki paljo
 A2: ja että sitä vaan yritetään niille lapsille tuua sitä viestiä että liikkua voi joka paikassa melkein millon vaa että siitä kasvais semmonen niinku arkielämän asia
 AH1

Edellinen aineisto-ote kuvaa kokoavasti liikunnan tehtäviä esiopetuksessa. Tutkimuksemme osoittaa, että liikunta kuuluu luonnollisena osana esiopetuksen arkeen ja ilmenee siellä eri muodoissa. Tätä kuvaamme tarkemmin seuraavassa luvussa.

6.3 Liikunnan liikkumismuodot

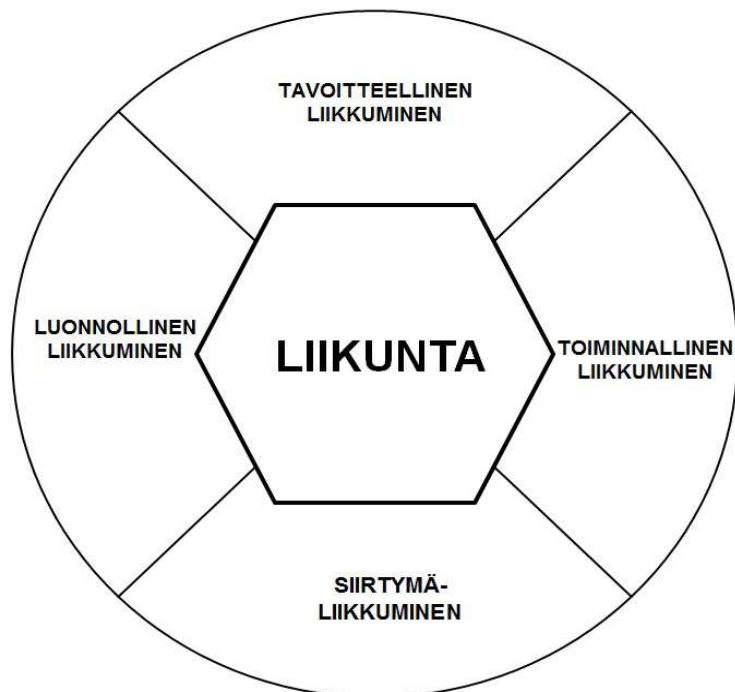
Tutkimuksemme osoittaa, että liikunta näkyy esiopetuksessa päivittäin ja liittyy lähes kaikkeen toimintaan. Kuten edellisissä luvuissa esittelimme, liikunta ilmeni aineistossamme monin eri tavoin. Tutkittavat eivät välttämättä kuvanneet jotain toimintaa liikunnaksi, mutta heidän toiminnassaan oli kuitenkin nähtävissä erilaista liikkumista. Sekä lapset että aikuiset pohtivat liikunnan ja liikkumisen eroa, mutta heidän oli vaikea määritellä käsitteitä tarkasti, saati tehdä selvää eroa niiden välille:

- A2: liikunta liikkumisesta
 H2: nii onko ne eri asia
 A1: no onhan ne tietysti vähä eri asia et sillai toisaalta mutta taas
 A2: jos liikkuu paikasta toiseen vaikka, nii sä voit vaan niinku mennä kävellen mut sitku sä lähet niinku harrastamaan liikuntaa ni sithän sä lähet niinku harrastaa sitä ja syke nousee ja tulee hiki ja jotain tämmöstä
 A1: mut se jos me esimerkiks mennään tonne isoon metsään ku me liikutaan sinne, mutta sitte siinä tulee myös sitä liikuntaa ku ne lapset sinne kulkee ja sitte niitten osan ainakin, ei kaikkien, mutta sitte syke nousee sillai että pukkaa vähä hikeeki, että se on sitte ku me sinne liikutaan ni liikuntaahan se on seki, tää oli vaikee kysymys tällee niinku analysoitavaks
 AH2

H2: - - mitä se liikunta tarkoittaa tiitöteks te
 Niina: et me liikutaan niinku vaikka

LH3

Kuten edellisestä lasten haastatteluotteesta voidaan huomata, liikunta on liikkumista. Aineistomme osoittaa, että liikunta muodostuu eri muotoisesta liikkumisesta, joten jaoin sen neljään *liikkumismuotoon*: tavoitteellinen liikkuminen, toiminnallinen liikkuminen, siirtymäliikkuminen ja luonnollinen liikkuminen. Liikkumismuodoissa liikkumisen intensiivisyys vaihtelee, mutta ne eivät ole keskenään hierarkkisia. Ne ovat osittain päällekkäisiä ja voivat toteutua samanaikaisesti, sillä yksi liikkumismuoto voi pitää sisällään muita muotoja. Ei myöskään voida olettaa, että jokin liikkumismuodoista olisi enemmän liikuntaa kuin toinen, vaan ne muodostavat yhdessä liikunnan kokonaisuuden. Kuvaamme liikunnan ilmiötä esiopetuksessa aineistomme pohjalta muodostetulla kehämallilla (kuvio 1), joka havainnollistaa liikunnan ja liikkumisen suhdetta.



KUVIO 1 Liikunnan kehämalli

Kehämalli antaa raamit liikunnan ilmiölle, joka määrittyy kokonaisuudessaan, kun siihen yhdistetään yksilön kokemus liikunnasta. Kaikki eivät koe liikuntaa samalla tavalla, sillä se, minkä toinen kokee siirtymäliikkumiseksi, voi toisen kokemana olla esimerkiksi tavoitteellista liikkumista. Kehämalli siis kuvaa, millaisista erilaisista liikkumismuodoista liikunta rakentuu, ja seuraavaksi tarkastelemme lähemmin kutakin liikkumismuotoa.

Tavoitteellinen liikkuminen

Tutkimuksemme mukaan liikunta liittyy vahvasti kaikkeen esiopetuksen toimintaan, mutta liikunnalle voidaan määritellä myös tietty aika ja paikka sekä selkeät tavoitteet. Määrittelimme tämän liikkumismuodon *tavoitteelliseksi liikkumiseksi*. Tavoitteellisessa liikkumisessa on useimmiten kyse ohjatuista liikuntatuokiosta, jolloin liikunta erottuu selkeästi omaksi toiminnakseen.

A1: - - ohjatut hetket ni sillohan onko se niinku nyt sitte silloin enemmän liikuntaa ja muuten se on sitte vaa semmosta liikkumista

AH2

A1: - - on meillä sitte erikseen semmosia jotain liikunta varsinaisia touhujaki jollon on sitä liikuntaa pelkästään ihan niinku miettitty sitä

AH1

Tavoitteellinen liikkuminen on useimmiten sitä näkyvintä liikkumista, joka tiedostetaan liikunnaksi. Vaikka tavoitteellinen liikkuminen liittyy aineistossamme vahvasti ohjattuihin liikuntatuokioihin, myös lasten omaehtoinen liikunta voi olla tavoitteellista. Tavoitteellinen liikunta ei siis ole aina aikuisten ohjaamaa, vaan myös lapset itse asettavat liikunnalle erilaisia tavoitteita. Omaehtoisessa liikkumisessa lasten on mahdollista itse määrittää liikkumisen tavoite ja intensiteetti, he voivat joko liikkua tai olla liikkumatta. Ohjatuilla liikuntatuokiolla puolestaan aikuiset määrittävät toiminnan kulun ja tavoitteen, ja lasten tulee pääasiassa toimia näiden mukaan. Havainnointimme siis osoittaa, että tavoitteellista liikkumista on monenlaista, ja se määrittyy pitkälti sen mukaan, kuka asettaa liikkumiselle tavoitteita. Liikkumisen tavoitteita ovat edellisessä luvussa esittelemämme liikunnan tehtävät, mutta liikkumisella voi olla myös yleisempi tavoite: saada lapset liikkumaan.

Kuten seuraavasta aineisto-otteesta huomataan, sekä lapsilla että aikuisilla on tavoitteena lasten liikkuminen, mutta heidän näkemyksensä liikkumisen toteutumisesta vaihtelevat:

Vapaata leikkiä salissa

Neljä tyttöä ja kaksi poikaa ovat päiväkodin salissa. Tytöt alkavat pyöriä käsi kädessä vauhdikkaasti. Pojat alkavat pelata sählyä. Aikuinen tulee myös saliin ja esittää lapsille kysymyksiä heidän toiminnastaan.

Aikuinen: ”mikä homma tytöillä?”

Tytöt: ”pyöriminen”

Aikuinen: ”nyt te voisitte tytöt kyllä ottaa muun homman”

Aikuinen tuo tytöille hyppynarut ja hyppii tyttöjen kanssa.

Aikuinen sanoo pojille: ”tässä törpöistä pelikenttä, voitte pujotella”

Havainnointipäivä 6, aamu

Edellinen aineisto-ote kuvaa tilannetta, johon aikuinen tuli juuri, kun lapset alkoivat liikkua omatoimisesti ja liikkuminen oli vauhdikasta. Aikuisen tavoitteena oli lasten liikkumisen jatkuminen, mutta hän teki liikkumisesta rajatumpaa ja järjestelmällisempää. Lapset muokkasivat liikkumistaan aikuisen ohjaamaan suuntaan, jolloin liikkuminen kuitenkin jatkui ja tavoite toteutui. Niin ohjatut liikuntatuokiot kuin lasten omaehtoinen liikkuminenkin sisälsivät paljon pysähdyksiä, kuten vuoron odottamista ja säännöistä neuvottelua. Liikkuminen ei siis aina ole tauotonta, vaikka pääasiassa tavoitteellisessa liikkumisessa on pyrkimyksenä lasten liikkumisen jatkuminen.

Toiminnallinen liikkuminen

Aineistomme osoittaa, että esiopetuksen liikuntaan liittyy keskeisesti yhdessä tekeminen ja leikkiminen. Lapset kehittivät toimiessaan lähes poikkeuksetta jonkin pelin tai leikin, joista muodostui merkittävä osa lasten päivittäistä liikkumista. Nimesimme tämän liikkumismuodon *toiminnalliseksi liikkumiseksi*. Toisin kuin tavoitteellisessa liikkumisessa toiminnallisessa liikkumisessa liikkuminen ei ole itse tarkoitus, vaan se tulee ikään kuin huomaamattaan jonkin muun toiminnon yhteydessä. Tällöin liikkuminen ei useinkaan ole tiedostettua, vaan osa lasten vapaata leikkiä tai aikuisten ohjaamaa toimintaa:

Vapaata leikkiä

Kaksi poikaa ryömii edestakaisin kahden huoneen välillä.

Poika: ”Me mennään ilmastointiputkea pitkin”.

Havainnointipäivä 4, aamu

A1: niinku tänäänki ku meillä oli se muskari ni eihän meillä se tanssikohta ei ollu liikuntaa, se oli liikkumista sen musiikin mukaan taikka vapaalla tyylillä

AH2

Edelliset aineisto-otteet osoittavat, ettei toiminnallista liikkumista välttämättä määritellä liikunnaksi. Lapset eivät käytä varsinaisesti liikkumista kuvaavia käsitteitä, kuten ryöminen tai tanssiminen, vaan liikkumisesta kerrotaan erilaisilla mielikuvilla ”me mennään ilmastointiputkea pitkin”. Toiminnallisessa liikkumisessa meneillä oleva toiminto määrittää liikkumisen muotoa ja intensiteettiä:

Neljä tyttöä leikkii kissoja kotileikkihuoneessa

Maisa nostaa ja auttaa Riikkaa kulkemaan. Mira kiipeilee pöydän alle ja sitten päälle. Tytöt konttailee toistensa perässä ja leikkii ’jahtausta’: kiipeilee tuolien ja pöydän yli, ryömii niiden alta, nostelee tavaroita - - Aikuinen käy antamassa siivouskäsken.

Mira: ”voih täytyy siivota”.

Kaikki alkaa kerätä tavaroita - - Aikuinen tulee tarkastamaan siivouksen.

Aikuinen: ”Riikka miten oot noin hikinen!”

Havainnointipäivä 4, iltapäivä

Edellinen aineisto-ote kuvaa lasten vapaassa leikissä ilmenevää toiminnallista liikkumista. Lapset rankentavat leikin yhteydessä eräänlaisen tempuradan, ja liikkuvat leikissä aktiivisesti. Toiminnallinen liikkuminen sekoittuu siis muun toiminnon lomaan ja on luonnollinen osa esiopetuksen arkea.

Siirtymäliikkuminen

Tutkimuksemme mukaan esiopetuksen arkeen kuuluu paljon liikkumista paikasta toiseen. Tutkimamme esiopetusryhmä liikkui meneillä olevien toimintojen mukaan sekä päiväkodin sisällä että ulkona. Sisällä ryhmä siirtyi tilasta toiseen arjen toimintojen, kuten toimintatuokioiden ja ruokailujen mukaan. Ulkona ryhmä puolestaan liikkui joko päiväkodin pihassa tai lähti esimerkiksi läheiseen puistoon tai metsään. Nämä liikkumiset olivat esiopetuksen arkeen kuuluvia siirtymiä ja tässä tutkimuksessa puhumme *siirtymäliikkumisesta*. Siirtymät sisälsivät aineistossamme paljon erilaista liikkumista:

Ruokailuun siirtyminen

Aikuinen päästää lapsia yksitellen käsipesulle ja syömään. Lapset lähtee tilasta juosten, tasajalkaa tai yhdellä jalalla hyppien, laukaten, kontaten, kääpiökävelyä, x-hyppyjä jne.

Havainnointipäivä 4, aamupäivä

Kuten edellisestä aineisto-otteesta näkyy, siirtymäliikkumisella oli tutkimuksessamme aina jokin tietty päämäärä ja siirtymän tarkoituksena oli siirtyä edellisestä toiminnasta seuraavaan. Näin ollen voidaankin todeta, ettei siirtymäliikkuminen ole itsetarkoitus, vaan lähinnä keino, joka vie toimintaa eteenpäin. Vaikka liikkuminen tuli esiopetusryhmän siirtymissä jossain määrin automaattisesti, siirtymäliikkuminenkin tiedostettiin liikunnaksi:

A2: - - onhan se niitä siirtymisiä arkipäivässä - - sehän on liikuntaa - -

AH1

Haastatteluissa siirtymien kuvattiin olevan osa esiopetuksen liikuntaa. Esiopetusryhmän siirtymät tapahtuivat yhtenä ryhmänä, pienemmissä ryhmissä tai lapset liikkuvat itsenäisesti. Siirtymäliikkuminen oli riippuvainen kustakin tilanteesta, ajasta, paikasta ja tilanteeseen osallistujista, joiden mukaan siirtymät muodostuivat. Siirtymäliikkumiseen liittyikin tutkimuksessamme tiettyjä rajoituksia. Esimerkiksi sisätilojen siirtymissä kulkemista oli pitkälti rajoitettu, minkä myös lapset tiedostivat:

H2: miten täällä päiväkodissa voi liikkua

Taru: kävellen ja sitten vähän vähän kovaa vauhtia kantapäillä

LH5

Edellisessä haastatteluotteessa Taru selvästi tiedostaa, ettei sisällä saa juosta. Turvallisuuden säilyttäminen ja ryhmänhallinta olivatkin merkittäviä tekijöitä määrittämään, millaista liikkuminen oli siirtymissä. Erityisen näkyviksi rajoitukset tulivat silloin, kun lähdettiin päiväkodin pihan ulkopuolelle. Tällöin esiopetusryhmä liikkui yhtenä ryhmänä ja lapsilta vaadittiin siirtymisen ajan jonossa kävelemistä.

Aineistomme osoittaa, että esiopetuksen arkeen kuuluu erilaisia, eikä siirtymäliikkumisella näin ollen tarkoiteta ainoastaan siirtymisiä paikoista tai toiminnoista toisiin. Myös yksittäiset toimintatuokiot ja lasten leikit sisälsivät siirtymäliikkumista, kuten välineiden tai

lelujen hakemista. Tällaiset toimintojen sisällä tapahtuvat siirtymät olivat pituudeltaan ja kestoltaan usein lyhyempiä kuin toiminnasta toiseen siirtymiset.

Luonnollinen liikkuminen

Edellä esiteltyjen liikkumismuotojen lisäksi tutkimuksessamme ilmeni liikkumista, joka tuli esiin erityisesti tilanteissa, joissa lasten odotettiin olevan paikallaan. Havainnointiemme mukaan lapset liikkuvat paikallaan ollessaankin, sillä esimerkiksi kädet ja jalat liikkuvat koko ajan. Nimesimme tämän liikkumismuodon *luonnolliseksi liikkumiseksi*. Tutkimuksemme mukaan luonnollinen liikkuminen on tapahtumahetkellä tiedostamatonta sekä lapsille että aikuisille. Haastatteluissa luonnollinen liikkuminen näkyi esimerkiksi seuraavasti:

H1:	no millos te ette liiku päiväkodissa tai eskarissa
Riku:	ei millonkaa
Pekka:	sillo ku me liikutaan aina, aina ku me kävellään ja aina ku me syyään ni me liikutetaan käsiä
Riku:	nii se on siinä kyse
--	
Pekka:	nii ja aina meillä liikkuu silmäripset

LH2

Luonnollinen liikkuminen on siis pienempi eleistä ja huomaamattomampaa, kuin muiden liikkumismuotojen liikkuminen. Havainnoidessamme esiopetusryhmän toimintaa, huomasimme, että lasten liikkuminen lisääntyi silloin, kun lapset eivät enää jaksaneet keskittyä meneillään olevaan toimintaan, halusivat huomiota tai innostuivat:

Yhteinen kokoontuminen ennen ruokaa

Lapset istuvat lattialla, liikehtivät ja vaihtelevat asentoja koko ajan. He tutkivat aikuisen kanssa karttaa ja etsivät sieltä eri maita: lapset kyselevät innoissaan, missä on mikäkin maa ja aikuinen näyttää sen kartalta. Kun lapset haluavat puheenvuoron, he viittaavat, huitovat kädellään ilmaa ja nousevat usein polvilleen tai seisomaan.

Havainnointipäivä 4, aamupäivä

Luonnollinen liikkuminen on siis liikkumista, joka tulee lapsilta ikään kuin luonnostaan – siihen ei pyritä. Luonnolliseen liikkumiseen lukeutuukin kaikenlainen liikkuminen, jota emme ole edellä luokitelleet muihin liikkumismuotoihin. Toisaalta luonnollinen

liikkuminen on liikkumista, jota sisältyy kaikkiin liikkumismuotoihin. Luonnollista liikkumista ei suoranaisesti määritelty haastatteluissa liikunnaksi, mutta kokonaisuudessaan tutkimuksemme osoittaa, että se muodostaa yhden liikkumismuodoista ja on näin ollen keskeinen osa liikunnan ilmiötä.

7 LIIKUNNAN ELEMENTIT ESIOPETUKSESSA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä on liikunta esiopetuksessa. Tulokset kuitenkin osoittavat, ettei liikuntaa voi erottaa päiväkodin muusta toiminnasta omaksi kokonaisuudekseen. Esiopetuksen liikuntaa on tarkasteltava moniulotteisena ilmiönä, joka koostuu erilaisista elementeistä. Liikunnassa on tutkimuksemme mukaan läsnä aina kolme peruselementtiä, joita ilman liikunta ei toteudu. Esiopetuksessa nämä peruselementit ovat *liikunta toimintana*, *liikunnan toimijat* sekä *esiopetuksen konteksti*. Peruselementteihin sisältyy useampia yksityiskohtaisia elementtejä, jotka olemme koonneet taulukkoon 1.

TAULUKKO 1 Liikunnan elementit esiopetuksessa

LIIKUNNAN ELEMENTIT ESIOPETUKSESSA	
LIIKUNTA TOIMINTANA	
• Liikkumismuodot	Tavoitteellinen liikkuminen, toiminnallinen liikkuminen, siirtymäliikkuminen, luonnollinen liikkuminen
• Liikuntatoiminnot	Liikuntalajit, liikuntataidot, liikkumistavat, liikuntaleikit
LIIKUNNAN TOIMIJAT	
• Lapset	Lasten ikä, yksilöllisyys, sosiaalinen ulottuvuus
• Päiväkodin aikuiset	Liikuntaympäristöjen järjestäminen, lasten motivointi
• Vanhemmat	Kodin liikuntakulttuuri, vanhempien odotukset
ESIOPETUKSEN KONTEKSTI	
• Ympäristötekijät	Vuodenajat, sääolosuhteet, paikat
• Toimintakulttuuriset rakenteet	Ideologia, teemat, päivärytmi, tilat ja välineet

Taulukosta on nähtävissä elementtien sisällöt sekä niiden väliset suhteet. Tiivistetysti voidaan sanoa, että liikunta ilmenee aina jonkinlaisena toimintana, siihen osallistuu vähintään yksi toimija ja se toteutuu tietyssä kontekstissa. Näitä kuvaamme tarkemmin tässä luvussa.

7.1 Liikunta toimintana

Esiopetuksen liikunta ilmenee tutkimuksessamme *toimintana*, jota kuvaa edellisessä luvussa esittelemämme liikkumismuodot. Esiopetuksessa liikunta on erimuotoista liikkumista, jonka intensiteetti ja tavoite vaihtelevat meneillä olevan toiminnan mukaan. Liikunnan ilmeneminen toimintana tuli näkyviin myös toimintaa kuvaavien ilmaisujen kautta. Seuraavassa haastatteluotteessa kuvataan, miten liikunta rakentui arjen toimintana:

A2: niin mutta kyllähän se lapselle on sitä arkielämässä olevaa ne juoksee paikasta toiseen - - hyppimisiä ja pomppimisia ja kiipeemistä puistossa kiipeilytelineeseen niin kaikki sehän on liikuntaa - -

AH1

Esiopetuksessa arki on jatkuvaa liikkumista, jonka intensiteetti vaihtelee. Yleisesti ottaen lasten liikkuminen oli tutkimuksessamme joko omaehtoista tai ohjattua, mutta pääasiassa omaehtoisesta liikkumista oli enemmän. Lapsille luontaista toimintaa oli juokseminen. Jos juoksemista ei kielletty, lapset liikkuiivat lähes poikkeuksetta juosten:

A2: - - ja harvoin lapsi kävelee aika usein se juoksee - -

AH1

Kävelytaitojen seuraaminen kentällä

Lapset seisovat jonossa päiväkodin lähikentällä. Aikuiset seuraavat ja kirjaavat ylös lasten kävelytaitoja, kun lapset kävelevät vuorotellen viivojen välisen matkan.

Aikuinen: ”nyt kävellään”

Lapsi: ”saanko mä ees hölkätä”

Kun lapset ylittävät kävelyn jälkeen merkityn viivan, jokainen heistä alkaa juosta.

Havainnointipäivä 2, aamupäivä

Edellisten aineisto-otteiden perusteella voidaan todeta, että lapsille on ominaisempaa juokseminen kuin käveleminen. Tekemissämme haastatteluissa liikuntaa määriteltiin monenlaisilla toiminnan käsitteillä, kuten seuraavasta lasten haastatteluotteesta tulee ilmi:

Tommi: nii niinku juostaan tai, juostaan tai tehään temppuja
 Santeri: tai jos me jumpataan sillee jos me kuntoillaan
 Niina: vaikka hyppimistä tai laukkaamista tai yhdellä jalalla hyppimistä

LH3

Yhteensä lapset liittivät haastatteluissa liikuntaan 74 erilaista toiminnan käsitettä (liite 6), liikuntatoimintoa, jotka jaoimme liikuntalajeihin, liikuntataitoihin, liikkumistapoihin sekä liikuntaleikkeihin. Selvästi keskeisimpiä *liikuntalajeja* lasten puheissa olivat erilaiset pallopelit, kuten jalkapallo ja pesäpallo, jotka näkyivät vahvasti myös havainnoineissamme. Muita lasten usein mainitsemia liikuntalajeja olivat jumppa ja luistelu, jotka kuvasivat enemmänkin lasten omia mieltymyksiä ja harrastuksia. Lapset puhuivat haastatteluissa erilaisista *liikuntataidoista*, joista keskeisimpinä voidaan mainita käsillä ja päällä seisoista.

H2: - - mitä se liikunta oikeen tarkoittaa - -
 Mira: käsilläseisoista mä osaan

LH1

Kuten edellisestä haastatteluotteesta tulee ilmi, lasten esiin nostamat liikuntataidot olivat tavallisesti lasten jo osaamia taitoja, joita haluttiin tuoda esiin tai taitoja, joita he halusivat oppia. Yleisimpiä lasten mainitsemia *liikkumistapoja* olivat juokseminen, pomppiminen ja käveleminen, jotka kuvasivat esimerkiksi lasten tapaa liikkua paikasta toiseen tai muun toiminnan sisällä. Lisäksi lapset liittivät liikuntaan erilaisia *leikkejä*, kuten hippa. Liikuntaa kuvaavat leikit näkyivät havainnoineissamme pääosin lasten omaehtoisessa toiminnassa.

Lapset toivat siis liikuntaa esiin pitkälti yksittäisinä liikuntatoimintoina, ja aikuiset puolestaan kuvasivat liikuntaa lähinnä yleisemmällä tasolla (liite 7). He puhuivat liikunnasta laajemmilla käsitteillä, kuten pelaaminen, sisäliikunta ja liikuntatouhut. Yhteensä liikuntaa kuvaavia yleisen tason käsitteitä esiintyi aikuisten haastatteluissa 20 erilaista, kun taas lasten haastatteluissa näitä käsitteitä esiintyi vain viisi. Tämä on eräänlainen osoitus lasten konkreettisesta ajattelusta, joka on sidoksissa arjen ajankohtaisiin

tapahtumiin. Aikuiset kuvasivat liikuntaa laajempaan kokonaisuuteen ja mainitsivat yksittäisiä liikuntatoimintoja 29 erilaista – mikä on huomattavasti vähemmän lasten mainitsemiin nähden. Aikuisten mainitsemista liikuntatoiminnoista hiihto tuli esiin korostetuimmin muiden liikuntatoimintojen jäädessä selkeästi vähemmälle huomiolle. Lukuisten esiopetuksen hiihtoon liittyvien esimerkkien kautta aikuiset osoittivat, että hiihto on yksi esiopetuksen liikuntaa monipuolisesti kuvaava toiminta.

Tässä luvussa olemme esitelleet liikunnan ilmenemistä monenlaisena toimintana. Tutkimuksemme kuitenkin osoittaa, että toiminta tulee näkyväksi vasta liikunnan toimijoiden kautta. Käytämme tässä liikunnan toimija -käsitettä kuvaamaan niitä henkilöitä, jotka joko toteuttavat liikuntaa liikkumalla tai vaikuttavat jossain määrin sen toteutumiseen.

7.2 Liikunnan toimijat

Toinen liikunnan peruselementti on *liikunnan toimijat*, joihin sisältyy yksityiskohtaisempia liikkumista muokkaavia elementtejä. Liikunnassa on aina vähintään yksi toimija, mutta puhuttaessa päiväkodin kentästä, toimijoita on yleensä useita: *lapset*, jotka liikkuvat paljon ryhmissä, sekä *aikuiset*, jotka ohjaavat ryhmien toimintaa ja määrittelevät pitkälti liikunnan toteutumista. Lisäksi tutkimuksemme osoittaa, että myös lasten *vanhemmat* ovat liikunnan toimijoita, jotka vaikuttavat esiopetuksen liikunnan taustalla. Toimijoita on siis erilaisia, ja ne tuovat liikuntaan sosiaalisen ulottuvuuden.

Lapset liikunnan toimijoina näkyi tutkimuksessamme liikkumisen kautta: lapset osoittautuivat aktiivisiksi liikkujiksi ja oman liikkumisensa ohjaajiksi. Lapsiin liittyviä liikunnan elementtejä ovat lasten *ikä*, heidän *yksilöllisyytensä* sekä *sosiaalinen ulottuvuus*. *Iän* merkitys tuli ilmi aineistossamme erilaisina liikkumismahdollisuuksina:

A1: keinupoltista, se on vähä niinku semmonen - - oma erityisoikeus sillon ku niillä on se niitten oma ulkoilu niin ne pystyy sitä pelaan, muuten tohon keinualueelle ei oo lupa mennä ku pienethän menee töllöileen ihan siihen eteen että siinä sattuu haavereita, että sillon ku on vaan nää isommat siinä pihalla niin ne saa sitä pelata

AH1

Kuten edellisestä aineisto-otteesta voidaan huomata, lasten ikä näkyy tiettyinä toiminnallisina etuuksina. Esiopetusikäisille lapsille annettiin enemmän vapautta liikkumiseen ja aikuiset luottivat, että he pystyvät toimimaan jo jossain määrin itsenäisemmin kuin nuoremmat lapset. Myös lasten jaksamista perusteltiin iällä, sillä esiopetusikäisten ajateltiin jaksavan keskittyä kauemmin kulloinkin meneillään olevaan toimintaan. Toisaalta lapsilta odotettiin myös jonkin asteista fyysistä jaksamista, mikä tuli esiin silloin, kun suunniteltiin liikkumista päiväkodin ulkopuolelle:

Matka puistoon

Esiopetusryhmä (12 lasta) on lähdössä retkelle lähipuistoon.

Aikuinen: ”kohta kun lähetään ni kävellään silleen reippaasti alkulämmittelyks”.

Esiopetusryhmä kävelee parijonossa aikuisen johdattamana. Matkaa on noin parisataa metriä pyörätietä pitkin. Lapsia vaaditaan kulkemaan tien reunassa ja varomaan pyöräilijöitä.

Havainnointipäivä 2, aamupäivä

Esiopetusikäisten lasten ajateltiin jo jaksavan kävellä kauempaan sijaitsevaan kohteeseen, kuten puistoon, metsään tai luistinradalle. Vaikka ikä vaikuttaa lasten liikkumismahdollisuuksiin, aineistomme osoittaa, etteivät lapset ikäryhmän sisällä ole kuitenkaan samanlaisia liikkujia. Aikuisten mukaan esiopetusikäiset olivat heidän ryhmässään yleisesti ottaen melko liikkuvaisia, mutta toisaalta aikuiset korostivat myös lasten *yksilöllisyyttä*. Tämä näkyi havainnoinneissa muun muassa siten, että toiset lapset hakeutuivat enemmän liikunnallisiin toimintoihin kuin toiset. Ulkoilutilanteissa tämä tuli ilmi siten, että tietyt lapset menivät lähes aina suoraan pelaamaan, kun taas toiset valitsivat vähemmän liikkumista sisältävää toimintaa, kuten leikkimökissä leikkimisen. Aikuiset toivat haastatteluissa esiin, että lasten yksilöllisyys ja voimavarat ovat liikunnan toteuttamisen lähtökohtana. Seuraavassa aineisto-otteessa aikuiset kuvaavat, miten lasten yksilöllisyys huomioidaan liikunnassa:

A2: monella voi olla kynnyskysymys just jos tehään jotai niinku yksilönä että ei halua olla se porukan ensimmäinen joka esimerkiks hyppää sitä pituutta tai niin nii sitte ehkä voi vähä kattoo sieltä lapsijoukosta sen rohkeimman lapsen alottamaan sitä hommaa ni sit monesti käykin niin että sitten ne vähä passiivisemmatkin sieltä vaan tulee ja jää

AH1

Lasten yksilöllisyys huomioitiin liikunnan toteutuksessa antamalla lapsille vaihtoehtoja yhteisen toiminnan sisällä. Esiopetusryhmässä oli tietyt ohjatut toiminnot, joihin kaikkien oli osallistuttava, mutta joihin lapsilla oli myös mahdollisuus vaikuttaa. Lapset saivat vaikuttaa liikkumisen määrään ja muotoon omien mieltymysten ja osaamisen mukaan. Aikuiset kertoivat, että esimerkiksi hiihdossa kaikki hiihtävät ensin saman lenkin, jossa harjoitellaan yhdessä jotain tiettyä taitoa, kuten ylämäkeen nousua. Tämän jälkeen lapsilla on mahdollisuus hiihtää vapaammin omien taitojen ja kiinnostuksen mukaan itselle sopivan haasteellisia latuja pitkin. Aikuisten haastatteluissa lasten yksilöllisyys liikkujina tuli ilmi myös siitä näkökulmasta, että lapset motivoituvat eritavoilla: se, mikä saa toiset liikkumaan, ei motivoi välttämättä kaikkia.

A1: - - niin ku vaikka joukkuelajit, ne ei vaan halua, ei niitä kiinnosta potkia vaikka jotaki pallo semmosessa porukassa, että ne tykkää ite tehdä sen, liikkua sillai yksilöllises- taikka yksilönä ja itekseen - -
AH1

Kuten edellä olemme esitelleet, lasten ikä ja yksilöllisyys ovat keskeisiä toimijoihin liittyviä liikunnan elementtejä. Tämän lisäksi tutkimuksessamme tulee ilmi, että toimijoiden luoma *sosiaalinen ulottuvuus* liittyi vahvasti yksittäisen toimijan liikkumiseen. Havainnointiemme mukaan lapset liikkuvat useimmiten yhdessä toisten lasten kanssa: kun yksi lähti liikkeelle, toiset yleensä seurasivat häntä. Myös lapset itse liittivät kaverit omaan liikkumiseensa:

Mari: siihen [hippaan] voi ottaa myöski kavereita mukaa
LH4

Tytöt salissa hyppimässä hyppynaruilla

Mira: ”epistä mä saan vaan kaks, kyllä mäkin osaan”

Maisa: ”kato kato näin”

Mira: ”kyllä mäkin osaan”

Havainnointipäivä 6, aamu

Esiopetusryhmän sisäiset suhteet ja sosiaalinen paine näkyivät aineistossamme siten, että liikkuminen muotoutui pitkälti vertaisten toiminnan mukaan. Lapset ottivat muista lapsista mallia omaan liikkumiseen ja toisaalta myös kannustivat toisiaan liikkumisessa. Toisten

lasten liikkuminen sai usein myös muut lapset liikkumaan, kun taas liikkumattomuus vähensi lasten liikkumista:

A1: - - jos ite oliskin ihan kiva mennä siihen mukaan mut sitte ku kattoo että ahaa toi kaveri ei nyt teekkään tota ni en määkään sitte tee että siinä on niinku sitte molemmin puolin, ja semmoset lapset jotka ottaa semmosta mallia kaveristaan että ei viitti tehä ni ei ne kyllä kauheen helposti tee vaikka ope niinku kovasti kannustaiski ku se on sitte niin vahva kuitenkin se kaverin malli ja kaverin tämmönen tuki tavallaan

AH2

Lapset tulevat ulos

Lapset tulevat yksitellen ulos. Osa menee mukaan aikuisen ohjaamaan leikkiin, osa vaeltelee ja tarkkailee muita lapsia. Jotkut selvästi odottavat kaveria ja lähtevät yhdessä leikkimään kaverin saavuttua ulos. Riku tulee ulos, ottaa pallon ja juoksee kentälle. Muut pojat suuntaavat välittömästi Rikun perässä kentälle.

Havainnointipäivä 6, aamupäivä

Edellisessä aineisto-otteessa näkyy, että vertaisten merkitys lasten liikkumiseen vaikuttavana elementtinä saattaa joissain tilanteissa painottua vahvempana kuin aikuisten merkitys. Tämän lisäksi esiopetusryhmän lapsilla oli keskenään vaihteleva määrä vaikutusvaltaa toisten lasten liikkumiseen. Vaikutusvaltaisten lasten sanallinen ehdotus tai toiminnallinen malli sai suuren osan muistakin lapsista liikkumaan, kun taas joidenkin lasten vastaaviin motivointiyrityksiin muut eivät reagoineet niin vahvasti.

Tutkimuksemme mukaan lasten antaman mallin lisäksi liikkumiseen vaikuttaa aikuisten toiminta. Myös *aikuiset* ovat siis liikunnan toimijoita, joiden rooli näkyi pääasiassa lasten liikuttajina. Aikuiset toimivat liikuntaympäristöjen järjestäjinä ja loivat erilaisia mahdollisuuksia lasten liikkumiselle. Seuraavissa haastatteluotteissa lapset kuvaavat liikunnan toteutumisen ja aikuisten toiminnan suhdetta esiopetuksessa:

H1: millon te liikutte
Tommi: - - opet keksii aina jotaki semmosta liikuntaa

LH3

H2: koska te saatte liikkua
Maisa: no jos on vaikka liikuntapäivä
Mira: tai ku haluu
H2: saako sillon liikkua ku haluaa

Maisa: no ei

Mira: ei kauheen hyvin

Maisa: niin koska pitää kysyä opelta lupa jos haluaa esim hyppiä trampalla tai tehdä temppurataa

LH1

Se, milloin päiväkodissa liikutaan, riippuu aineistomme mukaan usein aikuisista ja heidän suunnittelemaasta ohjelmasta. Aikuiset suunnittelevat ohjattuja liikuntatuokiota, joilla heidän roolinsa lasten liikuttajina tulee selkeästi esiin. Havainnoimillamme liikuntatuokioilla oli tietty rakenne ja tavoite, ja tuokioilla toimittiin pääasiassa aikuisen johdolla. Lapset kertoivat haastatteluissa, että esiopetuksessa liikutaan silloin, kun ”opet sanoo että pitää liikkua” (LH3). Myös aikuiset itse korostivat rooliaan lasten liikuttajina, kun kysyimme heiltä, mikä saa lapset liikkumaan:

A2: - - aikuisen malli, jos aikuiset on täällä kauheen flegmaattisia ja semmosia ni eihän se innosta niitä lapsia kauheesti liikkumaan et kyllä se monesti varsinkin semmosten passiivisten lasten kohalla ni kyllä se aikuisen heittäytyminen ja semmonen ni on monelle se aika ratkasevakin sitte et saa sen innostuksen

AH2

Tutkimuksemme siis osoittaa, että esiopetusryhmän aikuisten tarjoamalla mallilla on merkittävä rooli lasten motivoimisessa liikuntaan. Aikuiset kannustivat lasta liikkumaan toiminnallisella mallilla, sanallisesti sekä molemmilla tavoilla yhtä aikaa. Aikuisten haastatteluissa todettiin, että henkilökunnan asenteella ja motivaatiolla on merkitystä myös liikunnan monipuolisuuden toteutumisessa. Kuten edellä jo totesimme, aikuisten rooli liikunnan toimijana tuli ilmi erityisesti ohjatuilla liikuntatuokiolla. Sen lisäksi heidän toimintansa näkyi lasten liikkumisessa omaehtoisen toiminnan aikana, jolloin he vaikuttivat lähinnä liikunnan taustalla. Aikuiset valvoivat ja muokkasivat toimintaa siten, että lasten liikkuminen pysyi niin sanotusti sallittujen rajojen puitteissa:

Lapset leikkivät salissa

Aikuinen: ”Hei pojat, täällä saa liikkua, mutta se ei voi olla tollasta tössöilyä - - nyt kun täällä juostaan ja osa haluaa pelata sähköä, jaetaan tila puoliksi ettei käy vahinkoa”

Havainnointipäivä 5, aamu

Aikuiset osoittivat usein puheellaan kannustavansa liikkumiseen lasten omaehtoisen toiminnan aikana, mutta joutuivat samalla rajoittamaan toimintaa tilan pienuuden tai liiallisen metelin takia. Kuten edellisestä havainto-otteesta voidaan huomata, aikuiset pyrkivät liikkeen jatkumiseen tietyissä rajoissa. Toisin sanoen aikuiset tukivat lasten liikkumista, vaikka joutuivat sitä välillä myös rajoittamaan esimerkiksi turvallisuus syistä. Aikuisilla on merkittävä rooli turvallisten liikkumisympäristöjen luojina, sillä kaiken päiväkodin toiminnan lähtökohtana on lasten turvallisuus. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että aikuisten on otettava liikunnan toteutuksessa huomioon muun muassa tilan ja lapsimäärän tuomat rajoitteet.

Vaikka keskitymme tutkimuksessamme päiväkodissa toteutettavaan esiopetuksen liikuntaan, aineistossamme näkyy myös lasten *vanhemmat* liikunnan toimijoina. Esiopetusryhmän aikuiset perustelivat lasten liikkumista monesti sillä, mihin lapset ovat kotona tottuneet ja millainen liikuntakulttuuri perheessä on:

A2: jos ne on pienestä asti tottunu siihen että aina käyään tuolla lenkillä ja hiihtämässä ja harrastetaan ja hirveesti ni kyllähän se lapsi vaan oppii siihen ja siitä seki niinku kasvaa siihen liikuntaan eri lailla - -

AH2

Vanhemmat vaikuttavat siis osaltaan lasten liikunnallisuuteen, ja sen myötä myös esiopetuksen liikuntaan. Vanhempien rooli tuli näkyväksi esiopetusryhmän aikuisille esitettyinä toiveina ja odotuksina:

A1: - - sitten ne vanhemmat sitte haluais että jotaki semmosta perustaitoo - - yksi äiti toivois että sen lapselle tulis kuitenkin vähä semmosta innostusta ku että se lapsi ei oo yhtään innostunu että sille tulis vähä niinku sellanen pikku into - -

AH1

Kuten edellisistä aineisto-otteista huomataan, vanhempien odotukset esiopetuksen liikuntaa kohtaan eivät olleet kuitenkaan vaativia, vaan ne voitiin ottaa huomioon liikunnan toteutuksessa. Tutkimuksemme osoittaa, että erilaiset toimijat muokkaavat kukin osaltaan esiopetuksen liikuntaa ja toistensa toimintaa. Lapset yksilöllisinä liikkujina ja aikuiset

pääasiassa liikuttajina ja liikunnan taustatoimijoina tekevät liikunnan näkyväksi ja tuovat siihen sosiaalisen ulottuvuuden.

A2: et se on, kuitenkin tää on lapsilähtöistä se liikkuminen ja liikunta et me vaan annetaan niitä mahdollisuuksia

AH1

Tiivistetysti voidaan siis sanoa, että lapset ovat liikunnan päätoimijoita ja aikuiset liikunnan mahdollistajia, jotka luovat liikkumiselle ympäristön esiopetuksessa.

7.3 Liikunta esiopetuksen kontekstissa

Tässä luvussa olemme esitelleet, miten esiopetuksessa toteutettava liikunta ilmenee toimintana toimijoiden kautta. Toiminnasta ja toimijoista muodostuu kaksi liikunnan keskeistä peruselementtiä, joita ei voida aineistomme mukaan erottaa niitä ympäröivästä kontekstista. Tässä tutkimuksessa liikunnan kontekstin muodostaa esiopetus, ja se onkin liikunnan kolmas peruselementti. *Esiopetuksen konteksti* muodostuu erilaisista pienemmistä elementeistä, jotka liittyvät *ympäristötekijöihin* ja päiväkodin *toimintakulttuuriin rakenteisiin*. Kontekstin elementit luovat liikunnalle tietynlaisen ympäristön, joka vaikuttaa liikunnan toteutumiseen. Seuraavaksi tarkastelemme niitä esiopetuksen kontekstin elementtejä, jotka olivat tässä tutkimuksessa merkityksellisiä liikunnan toteutumisen kannalta.

7.3.1 Ympäristötekijät

Esiopetuksen konteksti on tutkimuksemme mukaan vahvasti sidoksissa suomalaisiin *ympäristötekijöihin*. Suomessa *vuodenajat* ja *sääolosuhteet* vaihtelevat paljon ja vaikuttavat siihen, millaista esiopetuksen liikunta on, sekä missä ja milloin sitä toteutetaan. Niin lasten kuin aikuistenkin haastatteluissa puhuttiin erilaisista talviliikuntalajeista (hiihto, luistelu, lumikenkäily ja laskettelu), mikä kertoo suomalaisuuden merkityksestä liikunnan toteuttamisessa. Vaihtelevat sääolosuhteet mahdollistavat monenlaisten liikuntalajien kokeilemisen, mutta toisaalta ne myös osittain rajoittavat liikkumista. Esimerkiksi talvella

lumen ja pakkasen ansiosta voidaan harrastaa talviliikuntalajeja, mutta liian kylmä pakkasen saattaa estää ulkona liikkumisen kokonaan. Sää, pääasiassa kylmyys ja sade, mainittiinkin haastatteluissa useaan otteeseen liikuntaa rajoittavaksi elementiksi:

A1: no viime vuonna oli sillain että oli ne kauheet pakkaset ni se sitte jäi [luistelu]- -
AH1

Vaikka säästä puhuttiin pääasiassa liikuntaa rajoittavana tekijänä, aikuiset totesivat, että oikeanlaisilla varusteilla (vaatteilla, kengillä ym.) liikkuminen on mahdollista säällä kuin säällä. Vuodenajat ja sää olivat merkittäviä liikunnan elementtejä, sillä tutkimamme esiopetusryhmä ulkoili paljon. Ulkoilu liitettiin haastatteluissa vahvasti liikuntaan, sillä aikuiset totesivat ulkona olevan enemmän mahdollisuuksia liikkumiseen kuin sisätiloissa:

A2: no ulkoilua on enempi - - jossa tietysti tulee sitä liikkumistaki enempi - -
AH2

H2: millasta muuta se liikunta voi olla
Mira: ulkoileminen
LH1

Myös havainnointiaineistomme osoittaa, että ulkona lasten liikkuminen voi olla vapaampaan ja jossain määrin myös monipuolisempaa, koska siellä on enemmän tilaa sekä mahdollisuus hyödyntää erilaisia maastoja. Haastateltavat mainitsivat ulkona olevia *paikkoja*, joissa ryhmän kanssa liikuttiin. Myös paikat heijastavat omalta osaltaan suomalaista ympäristöä, sillä selkeimmin paikoista nostettiin esiin metsä:

H2: ootteko te käyny jossain muualla ku tossa pihassa
Topi: ollaan me oltu metsässä ja puistossa tai metsässä
H1: no mitä te teette siellä metsässä yleensä
Topi: liikutaan ja syödään
Mari: ja siellä tehään myös majoja
LH4

Haastateltavat kertoivat käyvänsä metsässä retkillä ja hyödyntävänsä sitä liikkumispaikkana. Toinen keskeinen liikkumispaikka ulkona oli puisto, joka sijaitsi metsän

tavoin tutkimamme päiväkodin lähiympäristössä. Aineistossa tulikin ilmi, että paikkojen etäisyys päiväkodista vaikuttaa merkittävästi liikunnan sisältöön:

A1: - - paljohan meillä on ollu tätä mettäki tässä ihan meidän vieressä ja sitte tuolla meidän lähellä on semmonen puisto, isompi metsä jota, aika paljo ollaan ylipäätään metsässä - -

AH1

A1: - - se on nii pitkän kävelymatkan päässä sitte se koulunkenttä että se on sitte jo kauhee lenkki ku kävelee sinne ja sitte luistelee ja tulee sitte vielä takasikki - -

AH1

Kuten edellä esitetyistä aineisto-otteista näkyy, päiväkodin lähellä olevat liikkumispaikat mahdollistivat niissä liikkumisen, kun taas kaukana olevia paikkoja, kuten luistinrataa, oli vaikeampi hyödyntää esiopetuksen liikunnassa. Aikuisten mukaan liikkumispaikkojen valinnassa tulee sijainnin lisäksi ottaa huomioon lasten voimavarat ja liikunnan mielekkyyden säilyminen. Toisaalta tuli myös ilmi, että käytettävissä olevat resurssit vaikuttavat mahdollisuuksiin hyödyntää erilaisia liikkumispaikkoja:

A1: - - lapsia on sitte ihan kuletettu tonne jäähallille - - mut seki aina vähä sit riippuu vuodesta että ja tietysti sekin on kustannuskysymys sitte että ku niitä kuskataan jollaki linkillä

AH1

Kaukana oleviin liikkumispaikkoihin siirtyminen vaatii sekä ajallista että rahallista panostusta, joten niiden käyttö ei ole aina mahdollista. Aineiston perusteella voimmekin todeta, että käytettävissä olevat paikat muokkaavat lasten liikkumista ja ovat yksi liikunnan ympäristöllisistä elementeistä. Edellä esittelimme ulkona olevia liikkumispaikkoja, mutta tutkimuksemme osoittaa, että myös sisällä voi liikkua. Sisätilat olemme liittäneet päiväkodin toimintakulttuurisiin rakenteisiin, joita käsittelemme seuraavassa luvussa.

7.3.2 Toimintakulttuuriset rakenteet

Edellä mainittujen ympäristöllisten elementtien lisäksi esiopetuksen kontekstiin liittyy keskeisesti päiväkodin *toimintakulttuuriset rakenteet*. Tässä tutkimuksessa liikuntaan vaikuttavia toimintakulttuurisia elementtejä olivat päiväkodin *ideologia* ja *teemat* sekä

esiopetuksen *päivärytmi, tilat ja välineet*. Nämä luovat liikkumismahdollisuuksia, mutta toisaalta ne myös rajoittavat lasten liikkumista. Seuraavaksi kuvaamme tarkemmin niitä päiväkodin toimintakulttuurisia rakenteita, jotka olivat keskeisiä tämän tutkimuksen aineistossa.

Päiväkodin oma *ideologia* tuli esiin selkeänä toiminta-ajatuksena ja yhteisenä punaisena lankana. Tutkimamme päiväkodin painopistealueet (liikunta, musiikki ja seikkailukasvatus) näkyivät vahvasti sekä esiopetusryhmän toiminnassa että aikuisten ja lasten puheissa. Koko päiväkotitoimi toimi paljon yhdessä, ja erityisesti aikuisten haastatteluissa korostui me-henki sekä vahva sitoutuminen ja luottamus omaan toimintaan. Yhteisöllisyydestä kertookin se, että aikuiset puhuivat niin sanotuista ”meidän liikuntalajeista”, kuten lumikenkäilystä. Ideologiaan kuului myös arvostus liikuntaa kohtaan, mikä näkyi muun muassa panostamisena päiväkodin henkilökunnan täydennyskoulutukseen: osa työntekijöistä oli suorittanut tai suorittamassa lasten liikunnan ammattitutkintoa. Ideologia ilmenikin liikunnassa henkilökunnan motivoituneisuutena ja toiminnan tavoitteellisuutena.

Tutkimassamme päiväkodissa oli määritelty vuodelle tietty *teema*, joka muodostaa yhden esiopetuksen toimintakulttuurisista elementeistä. Kuluvan vuoden teemana oli ”Takaisin luontoon”, ja toimintaa toteutettiin tämän teeman mukaisesti. Esiopetusryhmässä oli määritelty jokaiselle kuukaudelle teeman mukaisesti jokin eläin ja muita asioita, jotka liittyvät Suomen luontoon ja vuodenaikoihin. Näitä asioita käsiteltiin myös liikunnan avulla, joten teema vaikutti osaltaan liikunnan toteutumiseen ja liikkumispaikkoihin:

A1: aika paljo ollaan ylipäättään metsässä mut nyt sitte vielä enemmän ku on tää tämmönen teema erikseen niin ollaan tuolla pöpelikössä enemmän tai vähemmän

AH1

Kuten edellinen aineisto-ote aikuisten haastattelusta osoittaa, teema liittyy laajasti esiopetuksen toimintaan. Toisaalta teemaa käsiteltiin myös yksittäisillä tuokioilla. Erään havainnoimamme tuokion teemaeläimenä oli jänis, ja sitä käsiteltiin monipuolisilla menetelmillä: keskustelemalla, piirtämällä sekä liikkumalla kuin jänikset. Teema siis muokkaa osaltaan esiopetuksen liikunnan sisältöä sekä toimii liikuntaan motivoijana.

Tutkimuksemme mukaan lapsen päivä esiopetuksessa on hyvin aikataulutettua ja usein ennalta suunniteltua. Keskeiset raamit esiopetuksen liikunnalle luokin *päivärytmi*, joka rakentuu pääasiassa ruokailujen, ulkoilujen ja lepohetkien ympärille. Päivärytmin muotoutumisen taustalla ovat lasten perustarpeet, jotka täytyy tyydyttää, ja joiden luomaan kehikseen liikuntaa ja muuta toimintaa suunnitellaan. Vaikka päivärytmit ovat perusrakenteeltaan lähes samanlaisia, niiden käytännön toteutumista muokkaavat erilaiset tilannetekijät, kuten käytettävissä oleva aika:

A1: me sitte vähä katotaan sitte aina tilanteen mukaankin että aina mitenkä toimitaan

--

A2: sillan on vähä aikaa enempi lähtee [ulos]

AH1

Esiopetuksen päivärytmiin liittyviä tilannetekijöitä olivat muun muassa toimijoiden vireystila, henkilökunnan muutokset sekä lasten lukumäärä suhteessa aikuisten määrään. Esiopetuksen päivä sisälsi myös paljon odottamista ja jonottamista, mikä vaikutti osaltaan lasten liikkumismahdollisuuksiin. Sekä haastattelu että havainnointiaineistot osoittavat, että lapset ovat sisäistäneet esiopetuksen päivärytmin hyvin ja tietävät, milloin mikäkin toiminta on mahdollista. Tästä kertoo muun muassa seuraava haastatteluote:

A1: ne tietää että siinä niinku touhujen jälkeen taikka ohjatun toiminnan jälkeen ni siinä on se aika lyhyt se aika ja sillo laitetaan tota nukkaria valmiiks ni ne tietää sen jo että sillan ei ruveta vaikka kysyä että voidaanks pelata sählyä

AH2

Päivärytmi on sidoksissa päiväkodin *tiloihin*: käytettävissä olevat tilat muokkaavat päivärytmiä, ja päivärytmi puolestaan vaikuttaa siihen, mitä tiloja voidaan milloinkin käyttää (esimerkiksi päivälevon aikana). Päiväkodin tilat ovat osa esiopetuksen toimintakulttuurisia rakenteita ja muodostavat näin yhden liikunnan elementeistä. Liikunta on riippuvainen ympäröivästä tilasta, sillä se pitkälti määrittää, millaista liikuntaa siellä on mahdollista toteuttaa. Selkeä näkökulma kaikissa tekemissämme haastatteluissa oli, että liikuntaan tarvitaan iso tila. Kun lapsilta kysyttiin, missä päiväkodissa voi liikkua, he vastasivat poikkeuksetta päiväkodin salin ja perustelivat sitä koolla: ”tää on isoin huone täällä”. Toisaalta havainnoinneissa ja lasten haastatteluissa tuli ilmi, että myös päiväkodin

pienemmissä tiloissa, kuten kotileikkihuoneessa, on mahdollista liikkua. Aineistomme mukaan tiloihin liittyy läheisesti *välineet*, sillä tietty tila sisältää tiettyjä välineitä ja mahdollistaa siten tietynlaista liikuntaa:

Mari: täällä [salissa] voi pelata kyllä sählyä ku tuolla on sählymailatki

LH4

Edellisessä aineisto-otteessa mainittujen sählymailojen lisäksi eniten mainittuja liikuntavälineitä olivat pallo ja hyppynaru. Aikuiset myös muistuttivat, ettei liikuntavälineiden tarvitse olla uusimpia ja hienoimpia, vaan niitä voi tehdä myös kierrätysmateriaaleista. Toisaalta liikunnan toteutumiseen ei välttämättä tarvita lainkaan välineitä:

H2: joo no sitte ku te liikutte niin mitäs siihen tarvitaan että voi liikkua

Mira: hengittämistä ja virtaa

H2: minkälaista virtaa

Mira: semmosta että on virkee

LH1

Tommi: eii ihan aina mut joskus tarvii

H2: millon ei tarvitse

Niina: no jos vaikka hyppii

Tommi: niin ja

Niina: laukkaamiseen ei tarvita eikä eikä voimisteluun

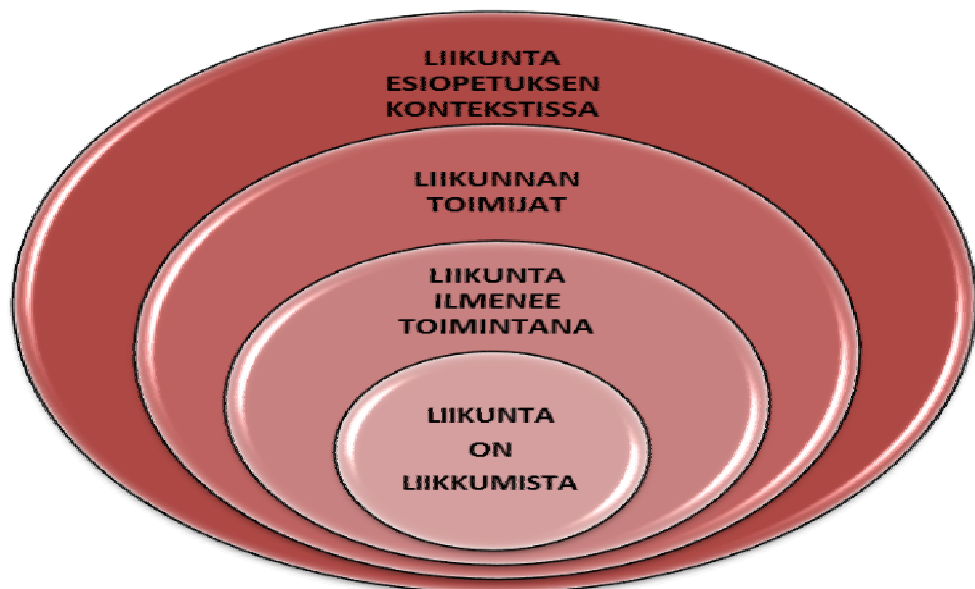
Santeri: siihen tarvitaan vaan suorastaan jalkoja

LH3

Lapset totesivat haastatteluissa, että liikunnan toteutumiseen riittää joskus vain oma keho: jalat, kädet ja pää sekä hengittäminen ja virta. Aikuiset puolestaan kuvasivat, että pelkästään iso tila voi motivoida lasta liikkumaan. Tutkimuksemme osoittaa, että esiopetuksen konteksti määrittää pitkälti sen, millaisena liikunta toteutuu. Edellä esiteltyjen kontekstin elementtien luoma ympäristö yhdessä toimijoiden kanssa antaa liikunnan toiminnalle muodon. Näitä liikunnan peruselementtejä ei voida nähdä arjessa toisistaan erillisinä, vaan ne muodostavat yhdessä esiopetuksen liikunnan kokonaisuuden.

8 LIIKUNTA ESIOPETUKSESSA

Tällä tutkimuksella selvitettiin, mitä liikunta on esiopetuksessa. Tulokset kertovat liikunnan merkityksestä, tehtävistä ja käytännön toteutumisesta, sekä niistä elementeistä, joista liikunta muodostuu. Tutkimuksemme keskeiset tulokset kiteytyvätkin seuraavassa esiopetuksen liikuntaa kuvaavassa koontikuviossa (kuvio 2).



KUVIO 2 Liikunta esiopetuksessa

Koontikuvio (kuvio 2) tiivistää esiopetuksen liikunnan kokonaisuutta, joka muodostuu neljästä sisäkkäisestä kerroksesta. Liikunta näyttäytyy ulospäin yhtenäisenä ilmiönä, jolla on tutkimuksemme mukaan merkittävä rooli esiopetuksessa. Liikunta osoittautui sekä itsessään tärkeäksi että eräänlaiseksi kasvattajaksi muiden asioiden oppimisessa. Emme halunneet kuitenkaan jäädä tässä tutkimuksessa tarkastelemaan liikuntaa vain ulkoapäin, vaan halusimme päästä syvemmälle ja selvittää, mistä liikunta muodostuu. Tutkimuksemme kohdistuikin siis itse liikuntaan, eli koontikuvion sisältämiin kerroksiin.

Koontikuvion uloin kerros kuvaa sitä kehikkoa, jossa liikunta tapahtuu. Tässä tutkimuksessa liikuttiin esiopetuksen kontekstissa, jossa on lukuisia yksittäisiä liikuntaan vaikuttavia elementtejä. Olemme jakaneet nämä karkeasti esiopetuksen ympäristöön ja toimintakulttuurisiin tekijöihin. Liikunnan toimijat puolestaan toimivat esiopetuksen kontekstin asettamissa puitteissa, ja luovat liikuntaan sosiaalisen ulottuvuuden liikkumalla tai muokkaamalla liikuntaa esimerkiksi ympäristöjärjestelyin. Tutkimuksemme mukaan liikunta tulee näkyväksi toiminnan ja toimintaa kuvaavien ilmaisujen kautta. Koontikuvion sisin kerros kuvaakin sitä, miten liikunta lopulta ilmenee erilaisina liikkumismuotoina, jotka olemme kuvanneet aikaisemmin liikunnan kehämallilla (kuvio 1).

Tässä tutkimuksessa olemme kuvanneet liikuntaa monesta näkökulmasta ja antaneet raamit esiopetuksen liikunnan ymmärtämiselle. Tutkimuksemme osoittaa, että liikunta on monitahoinen ilmiö, joka ilmenee erimuotoisena liikkumisena ja koostuu useista elementeistä. Elementit ovat aina läsnä, mutta niiden ilmenemismuoto riippuu kustakin tilanteesta ja vaikutukset yksilön kokemukseen vaihtelevat. Jokainen kokeekin liikunnan aina omista lähtökohdistaan käsin, emmekä näin ollen voi yksiselitteisesti määrittellä, mitä liikunta on esiopetuksessa. Liikunta määrittyy vasta, kun siihen lisätään yksilön oma kokemus.

9 POHDINTA

Tutkimuksemme lähti liikkeelle ajatuksesta, että liikunta on yhteiskunnallisesti merkittävä ilmiö ja erityisesti lasten liikunnan väheneminen puhuttaa paljon nykypäivänä. Kuten olemme esittäneet tutkimuksemme teoreettisessa viitekehyksessä, liikunnan hyödyllisyyttä perustellaan lukuisista näkökulmista ja sen toteutukseen on annettu erinäisiä suosituksia. Nämä eivät kuitenkaan ota suoranaisesti kantaa liikunnan sisältöön, joten meitä kiinnosti lähteä selvittämään tarkemmin, mitä tämä puheista tuttu liikunta käytännössä on: mitä kaikkea se pitää sisällään ja mistä se oikeastaan muodostuu.

Varhaiskasvatuksen asiantuntijoina kiinnostuksenkohteenamme oli päivähoiton kenttä ja nimenomaan esiopetuksessa toteutettava liikunta. Pyrimme tuomaan liikunnan konkreettiselle tasolle muodostamalla siitä kokonaisvaltaisen käsityksen yksilöiden kuvausten perusteella. Tarkastelemalla liikunnan toteutumista arjessa avarsimme sen monimuotoisia toteuttamismahdollisuuksia. Tutkimuksemme keskiö näytti muodostuvan yksilöiden henkilökohtaisista liikuntasuhteista, joiden pohjalta liikuntaa kuvattiin ja joiden näkökulmasta olemme tutkijoina itse liikuntaa tarkastelleet.

Seuraavaksi nostamme esiin tutkimuksemme keskeiset tulokset teoreettisen viitekehysten ja aikaisempien tutkimusten valossa. Tuomme esiin tutkimuksemme antia

varhaiskasvatuksen kentälle ja tutkimukselle. Tarkastelemme myös tutkimustamme koskevia luotettavuuskysymyksiä erilaisten luotettavuuden kriteerien näkökulmasta. Viimeisenä esitämme, millaiset lähtökohdat tutkimuksemme antaa jatkotutkimukselle ja tiivistämme tutkimuksen pohjalta nousseita jatkotutkimusideoita.

9.1 Tulosten tarkastelua

Liikuntaa ei ole aikaisemmassa kirjallisuudessa selkeästi määritelty. Liikunnan rinnalla puhutaan usein liikkumisesta, eikä näitä kahta ole käsitteinä juurikaan eroteltu toisistaan. Tämä tutkimus kuitenkin osoittaa, että vaikka *liikunta* ja *liikkuminen* ovat toisiinsa tiukasti sidoksissa, ne eivät ole keskenään synonyymeja. Olemme kuvanneet tätä liikunnan kehämallilla, jossa kaikki neljä *liikkumismuotoa* ovat liitoksissa toisiinsa ja muodostavat yhdessä liikunnan monimuotoisen ilmiön. Liikunta on liikkumista, joka ilmenee eri muodoissa ja jonka intensiteetti vaihtelee meneillä olevan toiminnan ja sen tavoitteiden mukaan. Liikkumismuotojen ilmeneminen riippuu myös aina yksilön omasta *liikuntasuhteesta*, eli siitä, miten hän itse kokee liikunnan kussakin tilanteessa.

Tutkimuksemme mukaan liikunta on jossain määrin aina läsnä ja kaiken esiopetuksen toiminnan keskiössä. Kuten Zimmer (2002) kuvaa, liikunta ei kuitenkaan aina liity vain eteenpäin liikkumiseen, eikä viittaa liikuntaan ainoastaan urheilullisessa mielessä. Liikkuminen voi olla näkyvyydeltään myös hyvin pientä ja osittain tiedostamatonta, kuten liikunnan kehämallin luonnollinen liikkuminen osoittaa. Liikunta tuli esiin esiopetuksen arjessa silloinkin, kun toiminnan tavoitteena oli liikkumattomuus. Liikkumattomuudelle nimittäin löytyi aina selkeä syy, joka saattoi olla yhtä hyvin aikuisen kuin lapsen itsensä määrittämä. Näyttäisi siis, että esiopetuksen arki rakentuu liikkumisen varaan siten, että kussakin tilanteessa toiminta määritellään sen mukaan, miten siinä on mahdollista liikkua, vai vaatiiko tilanne pikemminkin liikkumattomuutta.

9.1.1 Liikunnan elementit yksilöllisen liikuntasuhteen näkökulmasta

Liikunta vaatii toteutuakseen aina tietyn *kontekstin* ja vähintään yhden *toimijan*, joka ilmentää liikuntaa *toimintana*. Nämä ovat tuloksissamme esitetyt liikunnan *peruselementit*, jotka ovat kaikki tiukasti sidoksissa toisiinsa. Elementtien suuri määrä tarjoaa liikunnan ilmiön tarkasteluun erilaisia lähtökohtia ja näkökulmia. Tutkimuksemme tarkoituksena ei ollut määritellä, millaista olisi niin sanottu oikeanlainen liikunta, mutta muodostamalla käsityksen liikunnan elementeistä, voimme muokata niitä kussakin tilanteessa liikuntaa paremmin mahdollistaviksi. Koska näyttäisi siltä, että liikunta on riippuvainen kaikista elementeistä, voidaan olettaa, ettei vain yhtä elementtiä muuttamalla saada aikaan merkittäviä muutoksia. Elementit painottuvat ja ilmenevät arjen tilanteissa eri tavoin, mutta jokainen niistä on merkityksellinen, ja kaikki ne täytyy huomioida, jos halutaan vaikuttaa liikunnan toteutumiseen.

Liikunta ilmeni tutkimuksessamme toimintana eli liikkumismuotoina, joihin vaikutti esiopetuksen toimintojen sisällöt ja tavoitteet. Liikunta määrittyi siis hyvin pitkälti esiopetuksen kontekstin pohjalta, joten voidaan olettaa, että jos liikuntaa olisi tutkittu toisenlaisessa ympäristössä, liikunnan elementit ja liikkumismuodot olisivat olleet hyvin erilaisia kuin tässä tutkimuksessa. Liikuntaa määriteltiin tutkimuksessamme myös erilaisilla toimintaa kuvaavilla ilmauksilla, jotka laajuudellaan ja vaihtelevuudellaan kertovat liikunnan ilmiön monimuotoisuudesta. *Liikuntatoiminnot* heijastavat osaltaan myös nykyajan harrastuspainotteista liikuntakulttuuria, sillä kuvauksissa esiintyneiden liikuntalajien määrä oli huomattavasti suurempi muihin kuvauksiin nähden. Liikunta yhdistetään puheissa siis vahvasti liikuntalajeihin ja harrastamiseen, vaikka toiminnan tasolla se näyttäisi liittyvän kaikkiin arjen toimintoihin.

Esiopetusryhmän aikuiset puhuivat liikunnasta pääasiassa yleisillä käsitteillä, kun taas lapset erittelivät useampia yksittäisiä liikuntatoimintoja. Tämä ja liikunnalle annetut erilaiset merkitykset kertovat liikunnan kokemisen yksilöllisyydestä ja erilaisista rooleista liikunnan toteutumisessa. Aikuiset toimivat liikunnassa suunnittelemalla ja luomalla lasten liikunnalle puitteet, sekä erittelemällä tavoitteita, joihin liikunnalla pyritään. Lapset

puolestaan ovat itse aktiivisia liikunnan ilmaisijoita, ja tarkastelevat liikuntaa sen toimimisen näkökulmasta. Lasten ajattelu näyttäisi olevan konkreettisempaa ja sidoksissa suoraan arjessa tapahtuvaan liikkumiseen. Aikuiset puolestaan lähestyvät liikuntaa laajempaan ja käsitteellisempään kokonaisuutena.

Aikuiset kuvasivat liikunnan merkitystä suoraan antamalla sille erinäisiä *tehtäviä*, kun taas lasten kuvauksissa liikunnan merkitys tuli ilmi epäsuoremmin. Lasten puheista paistoi arvostus liikunnallisia taitoja kohtaan, sillä he toivat esiin osaamia taitoja, kertoivat liikunnassa epäonnistumisen kokemuksistaan ja vertasivat omia liikuntataitojaan toisten lasten taitoihin. Voidaan ajatella, että lapset rakensivat liikunnan merkitystä näiden kuvausten kautta ja aikuiset puolestaan puhuivat laajemmin liikunnan hyödyistä. Yhdistämällä nämä aikuisten ja lasten toisiaan täydentävät kuvaukset, pääsimme lähemmäksi liikunnan monimuotoista ilmiötä. Molemmat kuvaustavat myös tukevat teoriassa ja aikaisemmassa tutkimuksessa esiin tullutta näkemystä liikunnan tärkeydestä ja monipuolisista eduista.

Tutkimuksemme mukaan aikuiset ja lapset näyttäisivät siis tarkastelevan liikuntaa erilaisista näkökulmista. Lasten liikkuminen saattaa näyttäytyä tietyissä tilanteissa aikuisille epäjärjestyksenä tai riehumisena, joten lasten liikkumista rajoitetaan. Aikuisilla on ehkä pyrkimys ylläpitää tiettyä järjestystä ja hallita tilanteita, jolloin lasten omaehtoiselle liikkumiselle jää rajoitettu tila ja aika. Tutkimuksemme osoittaa, että rajoitukset ovat osa esiopetuksen *toimintakulttuurin*. Kuten Karvonen ym. (2003) toteavat, kasvattajalla on paljon valtaa ja ennen kaikkea vastuuta lapsiryhmän toiminnasta, sillä aikuiset määrittelevät yhteiskunnan asettamien raamien puitteissa esiopetusryhmän normit. Vastuu näkyy myös aikuisten velvollisuutena taata lasten turvallisuus, eikä siitä voida tinkiä. Karvinen & Norra (2002) kuitenkin pohtivat, rajoitetaanko lasten liikuntaa jopa liikaa turvallisuussyistä. Tilanteita voitaisiinkin tarkastella enemmän lasten toiminnan näkökulmasta ja miettiä, onko rajoittaminen aina perusteltua. Voisiko aikuinen joskus vähentää hallintaansa esiopetuspäivän aikana, ja antaa lapsille vapaammat mahdollisuudet toteuttaa itseään liikkumalla?

Vaikka tarkastelemme aikuisten ja lasten erilaisia näkökulmia liikuntaan, emme voi yleistää tämä tarkoittavan, että kaikki aikuiset ja kaikki lapset kokisivat liikunnan samalla tavalla. Jokaisella tutkittavalla on henkilökohtainen liikuntasuhde, jonka läpi liikuntaa tarkastellaan ja ilmennetään eri tilanteissa. Tässä tutkimuksessa yksilöiden liikuntasuhteet tulivat näkyväksi juuri näiden edellä kuvattujen erilaisten liikuntakuvasten ja toteutuneen toiminnan kautta. Tuloksemme ovat ikään kuin yhdistelmä eri henkilöiden liikuntasuhteista, joihin lasketaan mukaan myös meidän tutkijoiden omat liikuntasuhteet. Olemme nimittäin tulkinneet näkemäämme ja kuulemaamme omien liikuntasuhteidemme kautta, vaikka pyrkimyksemme oli lähestyä tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman objektiivisesti.

Liikunnan ilmeneminen toimintana toteutui yksilöllisten toteuttamismuotojen esiopetuksen toimintakulttuurin puitteissa. Niin tutkimuksessamme kuin kirjallisuudessa (mm. Vuori ym. 2011) tulee voimakkaasti esiin liikunnan *kontekstisidonnaisuus* ja *ympäristötekijöiden* vaikutus esiopetusryhmän liikkumista suuntaavana elementtinä. Liikunnan ilmeneminen ulkoiluna ja luonnossa liikkumisena ilmentää vahvasti *suomalaista kulttuuria*, jossa sääolosuhteet ja vuodenaikojen vaihtelu ovat merkittäviä liikunnan elementtejä. Nämä toimivat toisaalta lasten liikuntaa rajoittavina, toisaalta sitä mahdollistavina. Jos liikuntaa olisi tarkasteltu toisenlaisessa kontekstissa ja kulttuurissa, liikunnan elementit olisivat olleet oletettavasti hyvin erilaiset.

Päiväkoti on instituutio, jolla on vakiintuneita sosiaalisia käytäntöjä ja toistuvia toimintatapoja, jotka toivat oman ulottuvuutensa meidän tutkimukseemme muokkaamalla lasten liikunnan toteutumista. Toimintatavat tulivat esiin esiopetuksen toimintakulttuurisina rakenteina, kuten selkeänä päivärutminä. Esiopetuksen arki noudattaa tutkimuksemme mukaan tiettyä kaavaa, jota rytmittävät pääasiassa ruokailut, ulkoilut ja lepoaikat. Nämä pohjautuvat lasten perustarpeisiin, jotka täytyy olla tyydytetty ennen kuin liikuntaa tai esiopetuksen muita sisältöalueita voidaan toteuttaa. Vaikka esiopetuksen konteksti oli täynnä liikuntaa muokkaavia ja rajoittavia elementtejä, ne eivät kuitenkaan estäneet lapsia

liikkumasta ajoittain myös omaehtoisesti. Esiopetus näyttäytyikin enemmän *monipuoliseen liikkumiseen mahdollistajana* kuin rajoittajana.

Alasuutari (2009) erottelee päiväkodin keskeisiksi toimijoiksi lapset, kasvattajat ja lasten vanhemmat. Nämä ovat myös meidän tutkimuksessamme keskeisiä esiopetuksen liikunnan toimijoita, ja muodostavat liikunnan sosiaalisen ympäristön. Esiopetusryhmän aikuisten eli *liikuntaan kasvattajien* rooli lasten liikunnan mahdollistajina ja rajoittajina tuli selvästi esiin, joten heidän rooliaan lasten liikunnan toteutumisessa ei voida vähätellä. Iivonen (2008) kuitenkin pohtii, pitävätkö itse liikunnalliset kasvattajat päiväkodin liikuntakasvatusta tärkeämpänä ja tiedostavat paremmin liikunnan merkityksen lapsen myönteisen kasvun ja kehityksen tukemisessa, kuin liikuntaa vähemmän harrastavat kasvattajat. Kasvattajan liikunnallisuus saattaa näkyä halukkuutena ja ammattitaitona toteuttaa tavoitteellista ja määrätietoista liikuntakasvatusta niin, että se tukee monipuolisesti kaikkien lasten kehitystä. Oman tutkimuksemme pohjalta emme voi juurikaan ottaa kantaa tähän näkökulmaan, sillä tulosten analysoinnissa ei huomioitu esiopetusryhmän aikuisten taustoja. Tutkimuksemme enemmin osoittaa, että kuka tahansa voi olla liikuntaan kasvattaja. Puhumme tässä yhteydessä nimenomaan liikuntaan kasvattajista, sillä se on varhaiskasvatuksen kentälle ehkä parhaiten soveltuva käsite. *Liikuntakasvattaja* -käsite saattaa aiheuttaa kasvattajille paineita ja epävarmuutta omasta pätevyydestä, kun taas tutkimuksemme tuloksissa käytetty *lasten liikuttaja* -käsite ei huomio riittävästi lasten aktiivisuutta.

Tutkimuksessamme näkyi liikuntaan kasvattajien ohella selkeästi myös lasten aktiivinen rooli *liikuntaan kasvattajina*. Kuten Pate ym. (2008) toteavat ja tutkimuksemme osoittaa, esiopetusikäiset nähdään usein luonnostaan hyvin aktiivisina ja paljon liikkuvina. Toisaalta lasten *yksilöllinen* liikunnallisuus saattaa kuitenkin vaihdella, eikä esiopetusikäisten liikunnallisuus ole näin ollen täysin itsestään selvää, niin kuin Laukkasenkin (2007) tutkimus osoittaa: jotkut lapset liikkuvat huomattavasti enemmän kuin toiset, ja myös yksittäisen lapsen liikunnallisuus saattaa muuttua jopa yhden liikuntatuokion aikana. Vaikka emme suoranaisesti tutkineet näitä yksilöllisiä vaihteluita, ne tulivat esiin

havainnoidessamme esiopetusryhmän toimintaa. Vaihtelut kertovat liikunnan ilmiön tarkastelun kannalta keskeisestä yksilöllisestä liikuntasuhteesta (Koski 2004), joka nousi tutkimuksessamme merkittävään asemaan rakentaessamme kuvaa liikunnan ilmiöstä esiopetuksessa.

Tutkimuksemme osoittaa, että lasten yksilöllisen liikkumisen kannalta on oleellista kiinnittää huomiota liikuntaan motivointiin. Lapsille onkin perusteltua tarjota mahdollisuuksia erilaiseen liikkumiseen siten, että liikunta kohtaa lapsen liikuntasuhteen. Tällä tavoin on mahdollista tuoda esiin lapsen vahvuudet liikkujana ja saada lapsi motivoitua ohjautumaan myös omaehtoisesti liikunnan pariin. Mielestämme tämä näkemys kiteytyy hyvin Vuoren ym. (2011) ajatukseen: *liikunnan tulee olla lapsia varten*, eikä lasten liikuntaa varten.

Yksilöllisen liikuntasuhteen muodostuminen alkaa jo varhain lapsuudessa, joten myös haastattelemamme aikuiset totesivat esiopetuksen liikunnan yhdeksi tavoitteeksi kasvattaa lapsia liikunnallisuuteen ja tukea liikunnallisen elämäntavan omaksumista. Vuolteen (2000) mukaan lapsuuden liikunta on yhteydessä aikuisiän liikuntatottumuksiin, jolloin voidaan todeta liikuntaharrastuneisuuden olevan ainakin jossain määrin pysyvä elämäntapa. Tämä näkökulma sai tukea meidän tutkimuksestamme, sillä tekemissämme aikuisten haastatteluissa perheiden ja vanhempien liikuntatottumusten todettiin vaikuttavan lasten liikkumiseen ja liikuntaan asennoitumiseen. Tämä herätti meissä kuitenkin kysymyksen, onko perheessä toteutettava liikunta aina suoraan yhteydessä lapsen liikkumiseen. Voisiko lapsuuden liikuntakokemuksilla olla toisaalta myös päinvastaiset vaikutukset myöhempään liikunnallisuuden toteutumiseen: lapsena erilaisiin liikuntaharrastuksiin viety lapsi, ei myöhemmällä iällä halua enää harrastaa liikuntaa? Emme voi siis tehdä yksiselitteistä johtopäätöstä liikunnallisuuden jatkuvuudesta, sillä siihen vaikuttaa aina myös lapsen yksilöllisyys ja omat kokemukset.

Kaikkien liikunnan elementtien vaikutus lasten liikkumiseen näkyi tutkimuksessamme siinä, miten, missä ja milloin lapset liikkuivat. Lasten liikkumisen yksilölliset vaihtelut sekä kulloinenkin fyysinen ja kulttuurinen elinympäristö selittävät Iivosen (2008) mukaan osin

sitä, miksi liikunnan tutkiminen on haasteellista, ja miksi eri liikunnan tutkimuksista saadut tulokset vaihtelevat niin paljon. Liikuntaa tarkasteltaessa tulisikin huomioida aina kaikki liikunnan elementit, ja niihin yhdistettynä jokaisen yksilöllinen suhde liikuntaan. Tutkimuksemme ei siis anna yleispätevää määritelmää liikunnalle, vaan pikemminkin välineitä sen tarkasteluun.

9.1.2 Liikuntakasvatuksen mahdollisuuksia

Kansan hyvinvointi perustuu Heinilän (2010) mukaan pitkälti lasten ja nuorten *liikuntakasvatuksen* varaan. Niinpä sen tulisi olla liikuntakulttuurimme kehityksen keskiössä. Ennen liikkuminen oli pitkälti vapaamuotoista ja liittyi arjen askareisiin. Työnteon muuttuessa enemmän toimistotyöksi ja koneiden korvatussa ihmisten fyysisen työnteon, päivittäinen liikkuminen on vähentynyt ja alkanut näkyä ihmisten fyysisen kunnan heikentymisenä. Liikunta onkin nykypäivänä noussut uuteen arvoon, ja sen määrään ja toteutukseen on alettu kiinnittää enemmän huomioita. Myös tutkimuksessamme keskeiseksi noussut liikuntakasvatus kertoo liikunnan merkityksestä paitsi esiopetuksessa myös yhteiskunnassa yleensä.

Lasten liikunnassa on aikaisemmin painottunut vapaa liikkuminen, mutta kaupungistumisen myötä liikkumatila on kaventunut, ja liikunta on muuttunut enemmän harrastuksenomaiseksi ja ohjatuksi. Sekä kirjallisuuden että tekemämme tutkimuksen perusteella näyttäisi siltä, että aikuiset ohjaavat lasten liikkumista ja luovat liikkumaan houkuttelevia ympäristöjä myös silloin, kun kyse on lasten *omaehtoisesta liikkumisesta*. Tämä herättää kysymyksen, luotetaanko lasten itseohjautuvuuteen ja omaan aktiivisuuteen riittävästi. Asiaa voidaan pohtia myös siitä näkökulmasta, miten esiopetuksessa toteutettava liikuntakasvatus vastaa näihin muuttuviin tilanteisiin nyky-yhteiskunnassa, jossa pyritään korostamaan lapsia aktiivisina toimijoina, ei niinkään passiivisina vastaanottajina. Karvinen ym. (2010, 11) toteavat, että arkikäytäntöjen muuttaminen liikuntaa mahdollistaviksi on esiopetuksen arjessa koko työyhteisön haaste. Tutkimassamme päiväkodissa koko päiväkodin henkilökunta osoittautui sitoutuneen lasten liikunnan monipuoliseen

toteuttamiseen. Aikuiset korostivat esiopetuksen arjessa toteutettavaa liikuntakasvatusta, jota luonnehtii luova toteuttaminen ja erilaisten liikkumismahdollisuuksien tarjoaminen.

Liikuntakasvatus rinnastetaan hyvin usein *ohjattuihin liikuntatuokioihin*, joista muodostuu kuitenkin vain pieni osa lapsen esiopetusta. Laukkanen (2007) on tutkinut lasten liikuntaa videoimalla päiväkotien ohjattuja liikuntatuokioita, joita tulosten mukaan järjestettiin päiväkodeissa keskimäärin kerran viikossa noin 42 minuutin pituisina tuokioina. Lasten toimintaa tarkastelemalla todettiin, että yksittäisellä lapsella kului liikunta-ajasta keskimäärin yli puolet (63 %) muuhun kuin aktiiviseen toimintaan, kuten odotteluun. Tekemiemme havaintojen mukaan lasten ohjatuilla liikuntatuokioilla oli ajoittain odottelua, mutta itse aktiivinen toimintaosuus oli tehokasta ja tuokiot oli rakennettu siten, että kaikilla oli mahdollisuus liikkua. Lapset joutuivat odottamaan lähinnä silloin, kun aikuiset ohjeistivat toimintaa, mikä kertoo siitä, että odottelu on välttämätön osa ohjattuja liikuntatuokioita. Ohjattuja liikuntatuokioita kritisoidaan usein liiasta odottelusta, mutta eihän liikuntatuokioillakaan liikkuminen voi olla täysin tauotonta. Havaintojemme mukaan liikuntatuokioilla on mahdollista huomioida lasten yksilöllisyys siten, että jokainen lapsi liikkuu pääosin suunnitellun toiminnan mukaisesti, mutta sen sisällä annetaan yksilöille valinnanvaraa oman taito- ja tahtotason mukaan.

Niin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2010) kuin tämäkin tutkimus osoittavat, että ohjatun liikunnan lisäksi lapsille tulee järjestää mahdollisuus omaehtoiseen liikkumiseen. Myös Vives-Rodriguez (2005) muistuttaa, etteivät pelkästään kasvattajien ohjaamat monipuolisetkaan liikuntatuokiot välttämättä riitä vastaamaan liikuntakasvatuksen tavoitteisiin, eivätkä yhteiskunnan liikuntakulttuurin haasteisiin. Liikuntakasvatus tulisi olla ennen kaikkea *liikuntaan kasvattamista* arjen eri tilanteissa, jolloin pohditaan keinoja lapsen oman liikunnallisuuden tukemiseksi ja yhdistetään liikunta myös opetussuunnitelman tasolla muihin esiopetuksen osa-alueisiin. Näin liikuntakasvatus olisi monipuolista ja lapsen arkeen linkittyvää aktiivista toimintaa.

Tutkimuksemme pohjalta voidaan siis tehdä johtopäätös, jonka mukaan liikuntakasvatuksessa tulisi toteuttaa sopivassa määrin sekä ohjattua että omaehtoista

liikuntaa. Hyvin toteutettuna ohjatut liikuntatuokiot tuovat lasten liikkumiseen monipuolisuutta, sillä ne ovat selkeine tavoitteineen tarkkaan mietittyjä kokonaisuuksia, jotka tukevat lasten kehitystä. Lasten omaehtoisella liikunnalla puolestaan voidaan varmistaa, ettei liikkuminen vaadi lapselta jatkuvaa keskittymistä, eikä kuormita liikaa. Tällaisen liikuntakasvatuksen toteutus tukisi myös *erilaisia liikkujia*, sillä jokaisen lapsen omaa liikunnallisuutta pystyttäisiin tukemaan lapsen itsensä valitsemien toimintojen kautta. Toteuttamalla liikuntakasvatusta monipuolisesti esiopetuksen eri osa-alueilla, liikkuminen voi siirtyä myös laajemmin lapsen muille elämänaloille. Näin voidaan todennäköisesti vastata niihin haasteisiin, joita Heinilän (2010) mainitsema istuva ihmistyyppi yhteiskunnassamme aiheuttaa.

Edellä tarkastelemamme esiopetuksen liikuntakasvatuksen taustalla vaikuttaa Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset (2005). *Suosituksissa* on määritelty lasten liikunnan määrään, laatuun ja ympäristöön liittyviä suosituksia, jotka pohjautuvat ajatukseen, että liikkuminen on lapselle ominainen tapa toimia. Tätä ajatusta noudattaen lasten liikunnalle annetut suositukset ovat melko yleisiä, eikä niissä juurikaan huomioida lasten yksilöllisiä eroja. Onkin oleellista pohtia, mihin suositukset perustuvat ja tuleeko niitä ottaa kirjaimellisesti. Esimerkiksi suositus lasten kahden tunnin hengästyttävästä arjen liikunnasta ei ota kantaa siihen, mitä on hengästyttävä arjen liikunta. Kuten tutkimuksemmekin osoittaa, lapset ovat yksilöllisiä liikkujia, jotka saavat päivittäisen liikkumisannoksensa eri tavoin. Lapsi voi hengästyä jo kävellessään paikasta toiseen, kun taas toinen lapsi tarvitsee hengästyäkseen pitempijaksoista aktiivista liikkumista. Toisin sanoen suositusten merkityksellisyyttä voisi tarkastella kussakin tilanteessa ja kunkin lapsen kohdalla erikseen peilaten suositusten taustoihin. Tämän tutkimuksen tuloksena syntyneitä kehämallin liikkumismuotoja voidaan pitää osaltaan tarkentavana vastauksena liikunnan suosituksiin.

Monipuolisuus niin liikuntamuodoissa, välineissä kuin kasvattajien ammatillisessa osaamisessakin nousi suositusten ja aineistomme mukaan keskeiseksi tavoitteeksi liikunnan toteuttamisessa. Kun kysyimme esiopetusryhmän aikuisilta haastattelussa, millaista

ihanteellinen liikunta olisi esiopetuksessa, he toivat esiin toivomuksia, jotka parantaisivat nykyistä liikunnan toteutusta entisestään. Aikuiset toivoivat vaihtelevien liikuntapaikkojen käyttömahdollisuutta sekä liikunnan ammattilaisia toteuttamaan liikuntakasvatusta. Näiden mahdollisuuksien toteutumista ei kuitenkaan pidetty ehdottomina niin sanotun onnistuneen liikuntakasvatuksen toteuttamiseksi. Tutkimuksemme osoittaa, ettei paljon puhuttava resurssipula yllä vielä nykypäivänäkään lasten liikunnan toteuttamisen esteeksi, kun liikuntakasvattajalla on kekseliäisyyttä ja luovuutta sekä halua toteuttaa liikuntaa. Toisin sanoen monenlaiset toiveet kertovat liikunnan merkityksellisyydestä esiopetuksessa, ei tyytymättömyydestä nykyiseen liikuntakasvatukseen.

9.1.3 Tutkimuksen yhteenveto

Liikuntakulttuurin merkitykset eivät ole pysyviä, vaan muuttuvat yhteiskunnan kehityksen mukana. *Muutokset* vaikuttavat pitkällä tähtäimellä lasten liikunnan toteutumiseen ja tuovat mukanaan mahdollisia kehityskohteita. (Heinilä 2010.) Vaikka nykyään puhutaankin paljon lasten liikunnan vähentymisestä ja lapsuuden olosuhteiden muuttumisesta, tutkimuksemme osoittaa, etteivät muutokset ole aina välttämättä uhka liikunnan toteutumiselle. Nämä muutokset näkyvät muun muassa lisääntyneenä tietoisuutena liikunnan eri mahdollisuuksista, jolloin yhä useampi pystyy ilmentämään vapaasti omaa suhdettaan liikuntaan. Kosken (2008) mukaan tarvitsemme muuttuvan yhteiskunnan keskellä keinoja kohdata muutoksia. Voidaan ajatella, että tiedon ja koulutuksen lisääntyminen antavat osaltaan tukea monipuolisen liikunnan toteuttamiseen. Tutkimuksemme tukee myös ajatusta, ettei spontaania liikunnan toteuttamista tule unohtaa, vaan se on yhtä tärkeää, kuin tarkkaan suunnitellut ja toteutetut liikunnan kokonaisuudet. Tämä on keskeistä erityisesti yksilöllisen liikuntasuhteen ja liikkumismuotojen näkökulmasta.

Tutkimuksemme tulokset kertovat liikuntakulttuurin muutoksesta sen, että järjestetty liikunta lasten vapaa-ajan liikuntamuotona on saanut jalansijaa jo esiopetusikäisten lasten liikunnassa. Varhaiskasvattajien koulutukseen on suositeltu tehtäväksi toimenpiteitä, jotka antaisivat kasvattajille nykyistä enemmän valmiuksia toteuttaa liikuntaa myös päiväkodeissa (Laukkanen 2007). Tällaiset ammatilliset valmiudet yhdessä esiopetuksen

toimintakulttuurin kehittämisen kanssa voisivat tarjota valmiuksia vielä monipuolisempaan liikunnan toteuttamiseen esiopetuksen arjessa niin ohjatuilla liikuntatuokioilla kuin omaehtoisinkin toiminnan aikana.

Tekemissämme havainnoinneissa huomasimme, että lapset liikkuvat päiväkodin kaikissa tiloissa ja liikkuminen oli lähes jatkuvaa. Välillä liikunta oli selkeästi toiminnan *itsetarkoitus*, kun taas toisessa tilanteessa se tapahtui ikään kuin *huomaamatta*. Tällaista jatkuvaa liikkumista eri muodoissaan kuvaavat tutkimuksemme perusteella määrittäneet liikkumismuodot. Liikkuminen on keskeinen osa arkea, ja liikkua voi melkein missä ja milloin vain. Tutkimuksemme suuri anti onkin *liikunnan toteuttamismahdollisuuksien moninaisuus*, ja sanoma siitä, ettei liikuntakasvatuksen toteuttaminen ole vaikeaa. Tämä tutkimus voi toimia ikään kuin lohdutuksen sanana päiväkoteihin, ettei liikunnan toteuttamisen kynnys olisi liian suuri: liikuntaa voi toteuttaa erilaisissa ympäristöissä, pienilläkin resursseilla ja arjen eri toimintojen yhteydessä, jolloin resurssit ja aikataulut eivät muodostu esteeksi esiopetuksen liikunnalle. Jotta liikunta olisi luonnollinen osa esiopetuksen arkea, aikuisten tulisi ohjaamisen lisäksi luottaa siihen, että lapset ovat myös itse *kykeneviä* hakeutumaan erilaisiin liikuntatilanteisiin. Näiden tilanteiden huomaaminen voi auttaa aikuisia liikunnan toteuttamisessa, kun he näkevät erilaisia liikkumismahdollisuuksia lapsen arjen toiminnasta.

Tutkimuksemme vahvisti ajatusta liikunnan tärkeydestä ja merkityksestä yhteiskunnassa, mutta se ei muodostunut tutkimuksemme keskeisimmäksi tulokseksi. Tällä tutkimuksella halusimme lisätä liikunnan näkyvyyttä ja ihmisten tietoisuutta esiopetuksen liikunnasta, ja täten mahdollisesti kehittää liikunnan asemaa esiopetuksen kentällä. Liikunnan toteuttaminen esiopetuksessa kietoutuu yhteiskunnallisten puitteiden sekä kasvattajan ja lapsen liikuntasuhteiden ympärille. Yhteiskunta määrittää liikunnalle erilaisia tehtäviä ja tavoitteita, jotka näkyvät muun muassa liikunnan suositusten muodossa. Nämä yhteiskunnalliset määritteet rakentavat liikunnan roolia esiopetuksessa ja vaikuttavat toisaalta myös yksilön liikkumiseen. Tutkimalla esiopetuksessa toteutettavaa liikuntaa

voidaan edistää sekä sen *itseisarvoisia* että *välineellisiä* tehtäviä lasten kehityksen tukemisessa.

Voidaan ajatella, että yhteiskunnan luoma kuva liikunnasta, ja sen tarjoamat mahdollisuudet liikunnan toteuttamiseen, näkyvät vahvasti yksittäisen ihmisen liikkumisessa. Se, miten liikunta lopulta vaikuttaa yksilöön, vaihtelee sen mukaan, millainen liikuntasuhde on muodostunut liikunnan kohtaamisissa. Olemme tällä tutkimuksella muodostaneet käsitystä siitä, mitä liikunta on esiopetuksessa. Emme kuitenkaan voi antaa liikunnalle yksiselitteistä määritelmää, sillä niin meidän tutkimuksemme kuin Koskenkin (2004) mukaan liikunta perustuu aina yksilön kokemukseen ja henkilökohtaiseen liikuntasuhteeseen. Tämä teki tutkimusaiheesta tutkijan näkökulmasta haastavan, mutta sitäkin kiehtovamman. Tiivistetysti voidaan sanoa, että tutkimuksemme antaa pohjan liikunnan käsitteen ymmärtämiselle ja tuo esiin sen monimuotoisuutta.

9.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista prosessiluonteisuus, sillä tutkimuksen eri vaiheita työstetään rinnakkain (Kiviniemi 2010, 70). Myös tutkimustehtävä ja tavoite tarkentuvat usein lopulliseen muotoonsa vasta tutkimuksen edetessä. Tutkijan on huolehdittava, että tutkimuskysymys asetetaan tarkoituksenmukaisesti, ja aineisto pystyy vastaamaan siihen. Tutkimus on aina kokonaisuus, jonka jokaisella osa-alueella on oma roolinsa tutkimuskysymykseen vastaamisessa. (Hammersley & Atkinson 2007, 24–25; Ronkainen ym. 2011, 140–141.) Myös laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tulee tarkastella kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Tämän tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on käytetty Lincolnin ja Guban (1985, 301–327) neljää luotettavuuden kriteeriä, joita ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistettavuus.

Uskottavuus (credibility) lähestyy tutkimuksen luotettavuutta siitä näkökulmasta, miten todelliselta tutkittavasta ilmiöstä luotu kuva vaikuttaa. Tämä tarkoittaa osaltaan tutkijan

rakentamien tulkintojen ja tutkittavien käsityksien vastaavuutta. (Lincoln & Guba 1985, 301–316; Eskola & Suoranta 2008, 211.) Liikunta oli tutkimuskohteena haastava, koska yksilöt hahmottavat ja ilmentävät liikuntaa monin eri tavoin. Lasten kanssa tehtävän tutkimuksen kiistanalainen kysymys kiteytyykin siihen, missä määrin aikuisen tutkijan on mahdollista päästä osalliseksi lasten maailmaa (Lappalainen 2007, 66). Haastattelemalla lapsia pyrimme saavuttamaan lasten näkemyksiä liikunnasta, mutta kuten Punch (2002, 324–325) kuvaa, emme voi koskaan täysin ymmärtää maailmaa lasten näkökulmasta. Tutkijan eettiseen vastuullisuuteen kuuluukin kertoa, että tutkimuksessa saatu tieto on vain rajallista ymmärrystä ilmiöstä, eikä niin sanottua puhdasta tietoa (Ronkainen ym. 2011, 153).

Lincolnin ja Guban (1985, 301) mukaan laadullisen tutkimuksen uskottavuutta tukee aineistonkeruun huolellinen toteuttaminen ja erilaiset triangulaation muodot. Tässä tutkimuksessa triangulaatio liittyy sekä menetelmä- että tutkijatriangulaatioon. Tutkimusprosessin luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkimusmenetelmä valitaan tutkittavan ilmiön ja tavoitteena olevan tiedon mukaan (Anttila 2005, 470). Pyrimme vastaamaan tutkimamme ilmiön asettamiin haasteisiin yhdistämällä eri tutkimusmenetelmiä: aikuisten ja lasten haastattelut sekä havainnoinnin. Ronkaisen ym. (2011, 140) mukaan tutkimuksen luotettavuuden kannalta on oleellista perustella eri aineistojen käyttö sekä niiden välinen suhde. Käytimme tutkimuksessamme aineistoja vuorovaikutteisesti siten, että ne tukivat ja täydensivät toisiaan: tarkensimme havainnoinneilla saamiamme tietoja haastatteluissa ja toisaalta liitimme havainnointien kautta haastattelujen annin niiden aitoon kontekstiin. Aineistojen nauhoittaminen ja litteroiminen mahdollisti niihin palaamisen ja asioiden tarkistamisen vielä aineistonkeruun jälkeen, mikä lisäsi merkittävästi myös analyysin uskottavuutta ja siten koko tutkimuksen luotettavuutta. Yhdessä nämä kaikki mahdollistivat kokonaisvaltaisemman ja realistisemmän ymmärryksen rakentamisen esiopetuksessa toteutettavasta liikunnasta. (Huttunen 2010, 43.)

Tutkimuksessamme on menetelmätriangulaation ohella kyse myös eräänlaisesta tutkijatriangulaatiosta, sillä työskentelimme molemmat saman tutkimusongelman ympärillä (Denzin 1970, 301). Toteutimme kaikki tutkimuksen vaiheet yhdessä, ja pyrimme muodostamaan tutkittavasta ilmiöstä johdonmukaisen kokonaisuuden tarkastelemalla tutkittavaa ilmiötä yhteisten periaatteiden mukaisesti. Koimme tärkeäksi keskustella havainnointiin ja haastatteluihin liittyvistä huomioistamme mahdollisimman pian tilanteiden jälkeen. Keskustelujen ohessa kirjasimme ylös tekemiämme havaintoja ja ajatuksia. Havaintomme täydensivät hyvin toisiaan, sillä huomiomme oli kiinnittynyt usein samoihin asioihin, vaikka olimme tehneet osittain myös erilaisia huomioita.

Tutkimuksen eettisyyteen liittyy oleellisesti tutkittavien informoiminen kaikista tutkimukseen liittyvistä asioista avoimesti (Eskola & Suoranta 2008, 56). Tämä saattoi kuitenkin heikentää osaltaan tutkimuksemme uskottavuutta, sillä kun tutkittavat tiesivät etukäteen meidän tutkivan nimenomaan liikuntaa, he saattoivat muokata toimintaansa ja sanomaansa aiheen kannalta edulliseen suuntaan. Näin ollen tutkimuksemme ei välttämättä anna täysin totuudenmukaista kuvaa liikunnan toteutumisesta esiopetuksessa.

Siirrettävyys (transferability) viittaa tulosten siirrettävyyteen muihin vastaaviin tutkimuskonteksteihin, eli kuvaa, miten hyvin tutkimus olisi uudelleen toteutettavissa ja yleistettävissä. Jotta tutkimuksen siirrettävyyttä voitaisiin parantaa, on oleellista kuvata aineistoa, menetelmiä ja analyysin toteuttamista mahdollisimman tarkasti. Siirrettävyyden arviointi tapahtuukin koko tutkimusprosessia arvioimalla. (Lincoln & Guba 1985, 316; Eskola & Suoranta 2008, 211–212.) Tässä tutkimuksessa pyrimme lisäämään siirrettävyyden mahdollisuutta kirjoittamalla tutkimuksen lähtökohdat ja näkökulmat auki perustellen niiden merkitystä oman tutkimuksemme kannalta (Ronkainen ym. 2011, 140). Olemme raportoinnissa havainnollistaneet tutkimuksemme tuloksia aineisto-otteilla, joiden avulla lukijalla on mahdollisuus saada selkeämpi käsitys tutkimuksen kontekstista sekä tehdä omia johtopäätöksiä tulosten siirrettävyydestä. Laadullisessa tutkimuksessa tulosten siirrettävyydellä ei tarkoiteta niiden suoraa yleistämistä laajempaan kohderyhmään. Kyse on ennemminkin siitä, että tutkija kuvaa tutkimuskontekstin ja esittämiensä

perustelujen välisen yhteyden mahdollisimman tarkasti, jotta lukija voi itse arvioida, millaisissa tilanteissa ja tutkimusjoukoissa tulokset saattaisivat päteä. (Lincoln & Guba 1985, 316.) Se, että tutkimuksen teoreettinen viitekehys, aineistonkeruu, analyysi ja tulokset muodostavat johdonmukaisen kokonaisuuden, on myös tutkimuksessamme tärkeä luotettavuutta lisäävä tekijä.

Tässä tutkimuksessa siirrettävyyden mahdollisuus oli melko vähäinen, sillä tutkimuskohteena oli yksi esiopetusryhmä. Yleisesti laadullisessa tutkimuksessa ei uskota siirrettävyyden suureen mahdollisuuteen, koska sosiaalinen todellisuus on niin monimuotoinen ja sidoksissa aina tiettyyn ympäristöön (Eskola ja Suoranta 2008, 211). Tämä tutkimus toteutettiin sellaisessa esiopetusryhmässä, jonka toiminta-ajatukseen sisältyi liikunnan painottaminen. Tämä painotus saattoi vaikuttaa saamaamme kuvaan liikunnasta ja rajoittaa osaltaan siirrettävyyttä muihin päiväkoteihin. Eri kontekstissa toteutettu vastaava tutkimus saattaisi antaa erilaisia tuloksia. Alasuutari (2011, 209) muistuttaa, että laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä on ottaa kohteeksi ilmiö, jonka suhteen yleistäminen ei ole ongelma. Pyrkimyksenä on pikemminkin ilmiön selittäminen ja kuvaaminen. Tutkimamme ilmiön siirrettävyyden tueksi olemme pohdinnassa tuoneet tulokset laajempaan tarkasteluun, mikä lisää Ronkaisen ym. (2011, 141) mukaan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, ja siten myös koko tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimusta tehdessämme pyrimme tiedostamaan taustojemme vaikutukset tutkimuksemme kokonaisuuteen kaikissa tutkimuksen toteuttamisen vaiheissa. Tutkijan onkin oleellista muistaa, että hän on aktiivisen osallistumisensa kautta itse tutkimuksensa keskeisin tutkimusväline ja samalla myös luotettavuuden kriteeri. (Hammersley ja Atkinson 2007, 15–17; Eskola ja Suoranta 2008, 210.) Tutkijoina emme siis voineet ulkoistaa itseämme tutkimusprosessista, vaan teimme tutkimustyötä omilla persoonillamme ja tunteillamme. Tutkijan ja kenttätöön välistä suhdetta kuvataan usein vuorovaikutteiseksi, sillä kenttätö vaikuttaa aina tutkijaan, hänen kokemuksiin ja näkemyksiin, kun tutkija samanaikaisesti muokkaa tutkimuksen kenttää ja kerättävää aineistoa. (Flick 2006, 16; Coffey 1999, 1.) Tutkijan olisi pyrittävä objektiivisuuteen, mutta tämä voi olla haastavaa erityisesti, kun

kyseessä on etnografinen ja lasten kanssa tehtävä tutkimus. Kenttätöitä tehtäessä tutkijan ja lasten välille syntyy helposti sosiaalisia siteitä ja läheisyyttä, jolloin myös tunteet ovat mukana tutkimuksessa. (Koivula 2010, 162; Strandell 2010, 100.) Tutkijan onkin reflektoitava toimintaansa useasta näkökulmasta: tiedostettava omien arvojen ja kiinnostuksen kohteiden vaikutukset tutkittavaan ilmiöön, sekä toisaalta arvioitava tutkimuskohteen vaikutuksia itseensä (Pole & Morrison 2003, 29; Hammersly ja Atkinson 2007, 15–16).

Edellisessä kappaleessa on kyse tutkimuksen *varmuudesta* (dependability), jota voidaan siis lisätä ottamalla huomioon tutkijan ennakoasenteiden vaikutus tutkimusprosessiin (Lincoln & Guba 1985, 316–317). Toiselle tutkijoista tutkittava esiopetusryhmä oli ennestään osittain tuttu, sillä hän oli aikaisemmin työskennellyt lyhyen aikaa kyseisessä päiväkodissa. Tämä kuitenkin tuskin vaikutti tutkimuksemme tuloksiin, sillä pyrimme suhtautumaan tutkimuskohteeseemme ja keräämäämme aineistoon mahdollisimman ennakkoluulottomasti ja avoimesti. Tällainen toimintatapa palveli aineistolähtöisen tutkimuksen ja etnografisen tutkimusotteen ideaa. Pyrimme lisäämään tutkimuksemme varmuutta myös ottamalla analyysiin mukaan vain sellaiset asiat, jotka tulivat suoraan ilmi aineistossa, emmekä vääristäneet tietoja omien ennako-oletustemme mukaan. Lisäksi toimme aineistosta peittelemättä esiin kaikki keskeiset tutkittavaan ilmiöön liittyvät näkökulmat. Tämä on Pattonin (2002, 533) mukaan keskeistä tutkimuksen analyysin luotettavuuden kannalta, sillä analyysi ei saa muovata tai vääristää tuloksia.

Vahvistettavuus (confirmability) luotettavuuden kriteerinä liittyy koko tutkimusprosessin toteutuksen arviointiin. Tällä tarkoitetaan osittain myös sitä, miten tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. (Lincoln & Guba 1985, 319, 232; Eskola & Suoranta 2008, 212.) Kun tarkastelimme tuloksiamme aikaisemman tutkimuksen ja teoreettisen viitekehyksen valossa, niistä löytyi paljon yhtäläisyyksiä. Tutkimuksemme vahvistaa aikaisempaa käsitystä liikunnan tärkeydestä ja monimuotoisuudesta. Liikuntaa ei kuitenkaan ole ennen tarkasteltu juuri samoista lähtökohdista kuin tässä tutkimuksessa, joten vahvistuvuus on tältä osin melko vähäistä.

Emme voikaan olettaa, että tutkimuksemme toisi esiin täyden totuuden liikunnan toteutumisesta esiopetuksen arjessa. Tutkimus kuvaa liikuntaa juuri tässä nimenomaisessa kontekstissa ja laajempi yleistäminen vaatisi runsaasti lisätutkimusta aiheesta. Toisaalta, vaikka tutkimuksemme kohdistui vain esiopetusryhmään, voidaan olettaa, että tulokset ovat osittain sovellettavissa myös muihin päiväkodin ryhmiin. Tämä oletus perustuu siihen, että päiväkodin toiminta oli hyvin pitkälti samankaltaista kaikilla lapsiryhmillä.

7.3 Jatkoa liikunnan tutkimuksen kentällä

Liikunnan käsitteen moniulotteisuudesta johtuen sitä on tarve määritellä. Tässä tutkimuksessa tarkastelimme esiopetuksessa toteutettavan liikunnan saamia merkityksiä sekä lasten ja aikuisten kuvauksissa että arjen toteutuksessa. Tutkimuksemme anti varhaiskasvatuksen kentälle kiteytyy ajatukseen, että liikunta on keskeinen osa kaikkea esiopetuksen arjen toimintaa, eikä sen toteuttaminen vaadi kasvattajilta niin paljon kuin usein saatetaan luulla. Liikunta ilmenee toimintana erilaisten liikkumismuotojen kautta, ja se vaatii toteutuakseen tietyn kontekstin ja toimijoita. Niin ohjatulla kuin lasten omaehtoisella liikunnalla on paikkansa esiopetuksessa. Jokainen liikkumismuoto on arvokas liikunnan toteutumisessa ja kaikkia niitä tulisi tukea arjen eri tilanteissa. Kuten aikaisemmatkin tutkimukset osoittavat, liikunta on yksi keskeisistä osa-alueista varhaiskasvatuksen kentällä, ja siksi sillä on myös selkeä tutkimusarvo.

Suoritettuumme aineistonkeruun pohdimme, onko aineistoa riittävästi vastaamaan tutkimuskysymykseemme, mitä on liikunta esiopetuksessa. Aineistoon perehtymisen jälkeen huomasimme kuitenkin, että se on sisällöllisesti hyvin rikas ja monipuolinen. Siitä olisi voinut tehdä useammankin tutkimuksen keskittymällä yksittäisiin esiopetuksessa toteutettavan liikunnan osa-alueisiin. Tutkimuksemme toimii siis lähtökohtana liikunnan ilmiön ymmärtämiselle ja on osaltaan osoitus aiheen piirissä vallitsevasta tutkimuksen puutteesta. Tutkimus tarjoaa ikään kuin kartoittavaa tietoa esiopetuksessa toteutettavasta liikunnasta, sillä emme rajanneet tutkimusilmiötä tarkasti, vaan tarkastelimme sitä useista näkökulmista erilaisilla menetelmillä. Tämä teki tutkimuksesta osittain haastavaa, sillä

emme voineet keskittyä vain tiettyyn liikunnan osa-alueeseen. Tässä olisi jatkotutkimuksen paikka, sillä liikuntaa voisi tarkastella elementtien näkökulmasta keskittymällä vain yhteen niistä kerrallaan. Jos rajaisi liikunnan ilmiöstä selkeästi yhden osa-alueen, siitä olisi mahdollista saada syvällisempää tietoa ja aineistoa olisi helpompi hallita kuin tarkastelemalla kaikkia osa-alueita samanaikaisesti.

Vaikka tutkimme liikuntaa esiopetuksen kontekstissa, voidaan ajatella, että löytämämme liikunnan elementit pätevät osittain myös muihin ympäristöihin. Tästä ei kuitenkaan ole varmuutta ennen kuin asiaa tutkitaan erilaisissa konteksteissa. Tutkimustamme vastaavaa kartoitusta liikunnan muodostumisesta olisi tarpeen tehdä tulosten yleistettävyyden selvittämiseksi. Lisätutkimus todennäköisesti selkeyttäisi liikunnan ilmiötä ja saattaisi tuoda siitä esiin vielä täysin uusia elementtejä tai muita puolia. Emme uskokaan, että tämä tutkimus kertoisi vielä koko totuutta edes esiopetuksessa toteutettavasta liikunnasta, vaan aihetta olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin.

Yksi tutkimuksemme löydöistä oli yksilöllinen liikuntasuhde, jonka kautta jokainen tarkastelee ja ilmentää liikuntaa. Tämä ei ollut alkuperäinen tutkimuskohteemme, mutta osoittautui merkittäväksi osaksi liikunnan tutkimusta. Liikuntasuhdetta olisikin kiinnostavaa tutkia tarkemmin ja selvittää, millaisia liikuntasuhteita lapsilla on, miten ne ovat muotoutuneet ja miten niitä tehdään näkyväksi. Tutkimuksista saatavan tiedon kautta kasvattajat voisivat paremmin ymmärtää lasten liikunnallisuutta ja yksilöllisiä vaihteluita, sekä toisaalta oman liikuntasuhteensa vaikutuksia lasten liikuntaan kasvatuksessa.

Tutkimuksemme tuo liikunnan entistä merkittävämpään asemaan varhaiskasvatuksen kentällä, sillä se osoittautui keskeiseksi osaksi kaikkea esiopetuksessa toteutettavaa toimintaa. Tästä kertoo tutkimuksemme nimeksi valittu aineisto-ote ”se on semmosta arkipäivää”. Ote tiivistää tutkimuksemme sanoman: liikunta on luonnollinen osa esiopetuksen arkea. Liikunta tulisikin nähdä laajempaan ilmiönä, eikä vain yksittäisinä tuokioina ja hetkinä muiden toimintojen seassa. Pohdimmekin, voisiko esiopetuksen ja koko päivähoiton toimintaa tarkastella kaiken kaikkiaan kokonaisuutena, jaottelematta sitä yksittäisiin osa-alueisiin. Liikunnan sulautuminen osaksi kaikkea esiopetuksen toimintaa

näyttäisi toteutuvan osittain jo toiminnan tasolla, mutta ei ehkä ole vielä kovinkaan tiedostettua. Tuomalla tutkimuksellamme esiin liikunnan merkitystä ja monimuotoisia toteuttamistapoja, voimme osaltamme edistää liikunnan asemaa esiopetuksessa ja koko varhaiskasvatuksen kentällä.

LÄHTEET

- Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 54–69.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alderson, P. 2008. Children as researchers: Participation rights and research methods. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) *Research with children. Perspectives and practices*. London: Falmer Press, 276–290.
- Anttila, P. 2005. *Ilmaisu, teos, tekeminen ja tutkiva toiminta*. Hamina: Akatiimi Oy.
- Autio, T. & Kaski, S. 2005. *Ohjaamisen taito. Liikunta tukemassa lapsen ja nuoren kasvua*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Brassard, M. R. & Boehm, A. E. 2007. *Preschool assessment. Principles and practices*. New York: Guilford Press.
- Brotherus, A. 2004. *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Clark, A. 2005. Listening to and involving young children: a review of research and practise. *Early child development and care*. 175, 6, 489–505.
- Coffey, A. 1999. *Ethnography self. Fieldwork and the representation of identity*. London: Sage.
- Conroy, H. & Harcourt, D. 2009. Informed agreement to participate: beginning the partnership with children in research. *Early child development and care*, 179 (2), 157–165.
- Darbyshirea, P., Schillera, W. & MacDougallb, C. 2005. Extending new paradigm childhood research: meeting the challenges of including younger children. *Early child development and care*. 175, 6, 467–472.
- Denzin, N. K. 1970. *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago: Aldine publishing company.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2003. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage, 1-45.

- Dowda, M., Pate, R. R., Trost, S. G., Almeida, M. J. C. A. & Sirard, J. R. 2004. Influences of preschool policies and practices on children`s physical activity. *Journal of Community Health*, 29 (3), 183–196.
- Dunphy, E. 2005. Effective and ethical and interviewing of young children in pedagogical context. *European Early Childhood Education Research Journal* 13 (2) 79—95.
- Einarsdottir, J. 2007. Research with children: methodological and ethical challenges. *European early childhood education research journal*, 15 (2), 197–212.
- Emond, R. 2006. Ethnographic research methods with children and young people. Teoksessa S. Greene & D. Hogdan (toim.) *Researching children`s experience. Methods and approaches*. London: Sage, 123–139.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2010. Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. painos. Tampere: Vastapaino.
- Flick, U. 2006. *An introduction to qualitative research*. Third edition. London, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications.
- Formosinho, J. & Araujo S. B. 2006. Listening to children as a way to reconstruct knowledge about children: some methodological implications. *European early childhood education research journal*, 14 (1), 21–32
- Gallahue, D.L. & Ozmun, J.C. 2006. *Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults*. (6th ed.) New York, NY.: McCraw-Hill.
- Galtung, J. 1991. The sport system as a metaphor for the world system. Teoksessa F. Landry, M. Landry & M. Yerles (toim.) *Sport, the third millenium*. Quebec: University of Laval Press, 147–156.
- Gobo, G. 2011. *Ethnography*. Teoksessa D. Silverman. *Qualitative research*. 3rd edition. Thousand Oaks (CA): Sage, 15–34.
- Graham, G., Holt/Hale, S. A. & Parker, M. 2010. *Children moving: A reflective approach to teaching physical education*. 8. painos. Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education.
- Gray, D. E. 2004. *Doing research in the real world*. London: Sage.
- Grover, S. 2004. Why won`t they listen to us? On giving power and voice to children participating in social research. *Childhood* 11, 1, 81–93.
- Grupe, O. 1982. *Bewegung, spiel und leistung im sport*. Hofmann. Schorndorff.

- Grönfors, M. 2010. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus, 124–141.
- Hakala, L. 1999. *Liikunta ja oppiminen: mitä merkitystä on kuperkeikalla?* Jyväskylä: PS-kustannus. Gummerus.
- Halme, T. 2008. Fyysismotorinen suorituskyky ja sitä selittävät tekijät 3–8-vuotiailla lapsilla. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 207*. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 2007. *Ethnography. Principles in practice*. 3rd edition. Milton Park: Routledge.
- Heinilä, K. 2010. *Liikunta- ja urheilukulttuurimme eilen – tänään – huomenna*. Espoo: Kalevi Heinilä.
- Heikkala, J. & Koski, P. 1999. Reaching out for new frontiers. The Finnish physical culture in transition in the 1990's. University of Jyväskylä. Department of social sciences of sport.
- Heikkala, J. 2000. Liikunnan järjestökentän muutokset ja toimintaympäristö. Teoksessa H. Itkonen, J. Heikkala, K. Ilmanen & P. Koski. *Liikunnan kansalaistoiminta – muutokset, merkitykset ja reunaehdot*. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu no: 152. Helsinki, 119–134.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, P., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirvaskoski, K. 2006. Lähiympäristön käyttö ja havainnointi. Teoksessa Iloa lähiliikunnasta. Oulun lääninhallituksen lähiliikuntaprojektin loppuraportti. Oulun lääninhallitus, julkaisu 110.
- Hirvensalo, M. 2003. Opetussuunnitelmalla on merkitystä. *Liikunta & Tiede* 2, 10–11.
- Holmes, R. 1998. *Fieldwork with children*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Huisman, T. & Nissinen, A. 2005. Oppiminen, oppimistyylit ja liikunta. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi*. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–46.

- Huttunen, L. 2010. Tiheä kontekstointi: haastattelu osana etnografista tutkimusta. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 39–63.
- Iivonen, S. 2008. Early Steps –liikuntaohjelman yhteydet 4-5-vuotiaiden päiväkotilasten motoristen perustaitojen kehitykseen. *Studies in sport, physical education and health* 131. Jyväskylän yliopisto.
- Itkonen, H. & Pietilä, M. 1994. Liikunnan virittävät vuodet. Varhaislapsuuden liikuntakasvatuskokeilu. Helsinki: TUL.
- Karvinen, J. 1994. Alle kouluikäisten liikunnan perusteet: koulutusmateriaali päivähoitohenkilöstölle. Nuori Suomi ry.
- Karvinen, J. & Norra, J. 2002. Lasten liikuntapaikkojen suunnittelu. Nuori Suomi ry. Helsinki: Opetusministeriön liikuntapaikkajulkaisu 83.
- Karvinen, J. & Lehto, J. 2003. Lasten urheilun perusteet. Suomen Liikunta ja Urheilu ry. Helsinki: SLU-julkaisusarja 7/03.
- Karvinen, J., Rätty, K. & Rautio, S. 2010. Haasteena liikkumattomat lapset ja nuoret. Helsinki: Lauttasaaren Reprotalo Oy.
- Karvonen, P. 2000. Hyppää pois! Lapsen motoriikan arviointi ja kehittäminen. Helsinki: Tammi.
- Karvonen, P., Siren-Tiusannen, H. & Vuorinen, R. 2003. Varhaisvuosien liikunta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. *Studies in education, psychology and social research* 390. Jyväskylän yliopisto.
- Koljonen, M. 2005. Psykomotorisen harjaannuttamisen mahdollisuudet. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–92.
- Koski, P. 1996. Elämäntyyli tutkimus: Liikunta on suomalaisten tärkein harrastus. *Liikunta ja tiede* 33 (5), 22-27.
- Koski, P. 2004. Liikuntasuhde – liikunnan kohtaaminen kulttuurillisesti rakentuvana sosiaalisena maailmana. Teoksessa K. Ilmanen (toim.) *Pelit ja kentät*. Kirjoituksia

- liikunnasta ja urheilusta. Tutkimuksia 3/2004. Jyväskylän yliopisto: Liikunnan sosiaalitieteiden laitos, 189–208.
- Koski, P. 2008. Physical Activity Relationship (PAR). *International Review for the Sociology of sport* 42 (2), 151–163. English (U.S.)
- Krippendorff, K. 2004. *Content analysis: An introduction to its methodology*. 2nd edition. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Laakso, L. 2007. Liikuntakasvatuksen ja liikuntapedagogiikan perusteet. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 16–24.
- Laasonen, K. 2005. Liikkumisen iloa Sherborne-menetelmällä. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 129–153.
- Lappalainen, S. 2007. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologina. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Larkin, D & Parker H. E. 2002. Task-Specific intervention for children with developmental coordination disorder: a systems view. Teoksessa S. Cermak & D. Larkin . *Developmental Coordination disorder*. Canada: Delmar, Thomson learning, Inc., 234–247.
- Laukkanen, A. 2007. Ohjattu liikunta päiväkodissa. *Liikunta & Tiede* 44 (1), 31–35.
- Lehmuskallio, M. 2007. Liikuntakulutus kaupunkilaislasten ja –nuorten liikuntasuhteessa. Turun yliopisto: sarja C osa 163.
- Liikuntalaki. 1998. Liikuntalaki 1054/1998.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Lummelahti, L. 1995. *Lapsikeskeinen esiopetus*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Madriz, E. 2000. Focus groups in feministic research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2nd edition. Thousand Oaks: Sage, 835–850.
- Malina, R., Bouchard, C. & Bar-Or, O. 2004. *Growth, maturation, and physical activity*. 2nd edition. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Malina, R. M. 1996. Tracking of physical activity and physical fitness across the lifespan. *Research quarterly for exercise and sport* 67 (3), 48–57.

- McKenzie, T., Sallis, J., Broyles, S., Zive, M., Nader, P., Berry, C. & Brennan, J. 2002. Childhood movement skills: predictors of physical activity in Anglo American and Mexican American adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 73 (3), 238–244.
- Nieminen, R. 2006. Lähiliikuntaympäristö –teoria ja käytäntö. Teoksessa Iloa lähiliikunnasta. Oulun lääninhallituksen lähiliikuntaprojektin loppuraportti. Oulun lääninhallitus, julkaisu 110.
- Numminen, P. 2000. Millainen merkitys liikunnalla on varhaislapsuudessa? Teoksessa M. Miettinen (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi - miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu II: tutkimuskatsaus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö, 49–53.
- Nupponen, H., Halme, T., Parkkisenniemi, S., Pehkonen, M. & Tammelin, T. 2010. Lapsuuden Suomen -tutkimus: 3-12-vuotiaiden lasten liikunta-aktiivisuus. Yhteenvedo vuosien 2001-2003 menetelmistä ja tuloksista. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 239. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES.
- Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 137–150.
- Pate, R. R., McIver, K., Dowda, M., Brown, W. H. & Addy, C. 2008. Directly Observed Physical Activity Levels in Preschool Children. *Journal of School Health*, 78 (8), 438–444.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd edition. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Perusopetuslaki. 1998. Suomen säädöskokoelma n:o 628/98.
- Pole, C. & Morrison, M. 2003. *Ethnography for education*. Berkshire: Open University.
- Polvi, S. 2008. Toimitaan yhdessä. Prososiaalisuuden edistäminen osana liikuntakasvatusta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Raportteja 2/2008.
- Pulli, E. 2001. Opi liikkuen, liiku leikkien. Liikuntaa esiopetukseen. Tampere: Tammi.
- Punch, S. 2002. Research with children: the same or different from research with adults? *Childhood* 9, 321—341.

- Pönkkö, A. & Pönkkö, H. 2006. Alle kouluikäisten liikunnasta. Teoksessa Iloa lähiliikunnasta. Oulun lääninhallituksen lähiliikuntaprojektin loppuraportti. Oulun lääninhallitus, julkaisu 110.
- Pönkkö, A. & Sääkslahti, A. 2011. Liikkuva lapsi. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. PS-kustannus, 136–150.
- Rapley, T. 2007. Interviews. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (toim.) Qualitative research practice. London: Sage, 15–33.
- Ritala-Koskinen, A. 2001. Mikä on lapsen perhe? Tulkintoja lasten uusperheistä. Väestötutkimuslaitoksen julkaisusarja D 38. Helsinki: Väestöliitto.
- Roberts, H. 2008. Listening to children: and hearing them. Teoksessa P. Christensen & A. James (toim.) Research with children. Perspectives and practices. 2nd edition. London: Falmer Press, 260–275.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOY.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9-36.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Vastapaino.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–169.
- Sallis, J.F., Prochaska, J.J. & Taylor, W.C. 2000. A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine & Science in Sports & Exercise* 32 (5), 963–975.
- Scott, J. 2008. Children as respondents. The challenge of quantitative methods. Teoksessa P. Christensen & A. James. (toim.) Research with children. Perspectives and practices. London: Falmer Press, 87–108.
- Shumway-Cook, A. & Woollacot M. 2001. Motor control. Theory and practical applications. USA: Lippincott Williams & Wilkins. L.
- Silverman, D. 2011. Interpreting qualitative data. 4th edition. London: Sage Publications.

- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Langström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusseura ry, Nuorisotutkimusverkosto, 92–112.
- Sääkslahti, A. 2005. Liikuntaintervention vaikutus 3–7-vuotiaiden lasten fyysiseen aktiivisuuteen ja motorisiin taitoihin sekä fyysisen aktiivisuuden yhteys sydän- ja verisuonitautien riskitekijöihin. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 104.
- Sääkslahti, A. 2007. Liikunta varhaiskasvatuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. WS Bookwell Oy: Porvoo, 32–41.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. 1998. *Introduction to qualitative research methods. A guidebook and resource*. 3rd edition. Canada: John Wiley & Sons, Inc.
- Taylor, A. F. & Kuo, F. E. 2006. Is contact with nature important for healthy child development? State of the evidence. Teoksessa C. Spencer & M. Blades (toim.) *Children and their environments*. Cambridge: Cambridge University Press, 124–140.
- Telema, R. 2000. Kuinka liikunta ja urheilu tukevat kasvua ja sosiaalista kehitystä kouluiässä? Teoksessa M. Miettinen (toim.) *Haasteena huomisen hyvinvointi - miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu II: tutkimuskatsaus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124*. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissektori, 55–79.
- Terveyttä edistävän liikunnan kehittämistoimikunnan mietintö. Sosiaali- ja terveysministeriön komiteamietintö 2001:12. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, S. 2011. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Tammi.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Vastapaino, 223–241.
- Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset. 2005. Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2005:17. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, opetusministeriö, Nuori Suomi ry.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes oppaita 56. Helsinki: Stakes.

- Vilén, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Sivén, T., Neuvonen, S. & Kurvinen, A. 2011. Lapsuus – erityinen elämänvaihe. Helsinki: WSOY.
- Vives-Rodriguez, M.A. 2005. Preschool physical education: a case study of the factors that influence movement instruction to preschool children. The Florida State University. College of education. Dissertation. Saatavissa osoitteessa: <http://diginole.lib.fsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5560&context=etd>
- Vuolle, P. 2000. Liikunnan merkitys rakentuu elämänkaarella. Teoksessa M. Miettinen (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi - miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu II: tutkimuskatsaus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissätiö, 23–46.
- Vuolle, P. 2003. Ympäristökasvatus, elämyspedagogiikka, luontoliikunta; kasvua kestävään kehitykseen. Teoksessa L. Lovén. Ympäristökasvatus. Seminaari Kolin kansallispuistossa 18.–19.4.2002. Metsäntutkimuslaitoksen tiedonantoja 887. Joensuun tutkimuskeskus.
- Vuori, I. 2003. Lisää liikuntaa. Helsinki: Edita.
- Vuori, I., Taimela, S. & Kujala, U. (toim.) 2011. Liikuntalääketiede. Helsinki: Duodecim.
- Zacheus, T., Tähtinen, J., Koski, P., Rinne, R. & Heinonen, O. J. 2003. Miten elämänkaari jäsentää liikuntakäyttäytymistä? Liikunta ja tiede 40 (5-6), 33–38.
- Zacheus, T. 2008. Luonnonmukaisesta arkiliikunnasta liikunnan eriytymiseen. Suomalaiset liikuntasukupolvet ja liikuntakulttuurin muutos. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta lingua fennica edita. 268.
- Zimmer, R. 2002. Liikuntakasvatuksen käsikirja. Didaktis-metodisia perusteita ja käytännön ideoita. Hämeenlinna: LK-kirjat.

LIITE 1

Aikuisten ensimmäinen haastattelu

Päiväkodin ja esiopetusryhmän kuvausta.

Miten liikunta näkyy teidän esiopetusryhmässä?

- Millaista liikuntaa? Miten liikutaan? Milloin liikutaan?

Nykyään keskustellaan paljon liikunnan merkityksestä ja siitä, että liikutaan liian vähän. Sanotaan, että päivittäinen monipuolinen liikunta on välttämätöntä lapsen tasapainoiselle kasvulle, kehitykselle ja terveydelle.

- Mutta, mitä se liikunta sitten on teidän mielestä?

Lähes kaikki suomalaiset lapset käyvät esiopetuksessa ennen koulun aloitusta:

- Millainen rooli liikunnalla on esiopetuksessa teidän mielestä?
 - Mikä on liikunnan merkitys esiopetuksessa?
 - Mikä liikunnan toteutumisessa on tärkeää? Mitä siihen tarvitaan?
- Missä liikunta toteutuu esiopetuksessa?
- Milloin liikunta on mahdollista?
 - Liikuntaa mahdollistavia ja rajoittavia tekijöitä?

Kuvitellaan tilanne: Poika ei ole ollut aikaisemmin päivähoitossa ja aloittaa nyt esiopetuksen. Vanhemmat tulevat tutustumaan päiväkotiin. Vanhemmat ovat kiinnostuneita, millaista liikuntakasvatus on teidän esiopetuksessa. Kertokaa heille esiopetuksenne liikuntakasvatuksesta.

- Miten liikuntakasvatusta teillä toteutetaan?
- Mitkä ovat liikuntakasvatuksen tavoitteet? Miksi?

Pojan äiti ei pidä liikuntaa lainkaan tärkeänä. Hänen mielestään on oleellista keskittyä vain tiedollisten taitojen, esimerkiksi lukemistaitojen opettamiseen. Mitä sanoisitte äidille?

- Mitkä ovat keskeisiä liikuntataitoja esiopetusikäiselle?

Isä puolestaan haluaa pojasta kilpaurheilijan. Hän toivoo mahdollisimman paljon mahdollisimman monipuolista liikuntaa päivittäin. Hän haluaa erityisesti kehittää pojan lihaskuntoa ja kestävyyttä, joten hän ehdottaa kuntopiiriä ja juoksulenkkejä. Mitä sanoisit isälle?

- Onko teillä kokemusta vastaavanlaisesta tilanteesta omassa työssä? Millaista?

Sanotaan, että ”Lapsille ominainen tapa toimia on liikkua ja leikkiä”.

- Mitä mieltä te olette?

Kuvatkaa, millaista olisi mielestänne ihanteellinen liikunta esiopetuksessa?

Haluatteko vielä lisätä tai kysyä jotain?

LIITE 2

Aikuisten toinen haastattelu

- Millaista on eskareiden vapaaleikki? Mieluisimmat puuhat? Lasten ja aikuisten sijoittuminen tiloihin?
- Milloin saliin saa mennä? (tarvitseeko aikuisen luvan?)
- Miten lasten liikkuminen on teidän mielestä muuttunut? Päiväkodissa?
- Eroaako *liikunta* teidän mielestä *liikkumisesta*?
 - Millä tavalla? Miksi? Missä menee raja?
- Millaista on lasten omaehtoinen liikunta? Entä ohjattu liikunta?
 - Mitä yhteistä on omaehtoisella ja ohjatulla liikunnalla?
- Mitkä tekijät vaikuttavat lasten liikkumiseen?
 - Vertaisten merkitys?
 - Mikä motivoi lasta liikkumaan?
- Mistä johtuu, että jotkut lapset liikkuu enemmän kuin toiset?
 - Voiko lapsi liikkua liikaa?
 - Milloin pitää rajoittaa, miksi?
- Millaista on monipuolinen liikunta?
 - Mitä kaikkea siihen sisältyy?
 - Mitä sen toteutumiseen vaaditaan?
 - Millainen on tilojen merkitys liikunnan toteutumisessa?
 - Millainen tila houkuttelee lasta liikkumaan?
 - Mikä sen toteutumista rajoittaa?
- Kuka on riittävän pätevä lasten liikuntakasvattajaksi?
 - Millaisia ominaisuuksia hän tarvitsee?
- Mitkä ovat teidän päiväkodin vahvuudet liikuntakasvatuksessa?
- Mitä mieltä olette lasten liikunnan arvioinnista?
 - Miten toteutate arviointia?
- Mitkä ovat liikunnan perustaitoja eskareilla?
- Mitä mieltä olette liikunnan integroimisesta muuhun toimintaan?

LIITE 3

Lasten haastattelu

Leikki (maa-meri-laiva)

- Miltä nyt tuntuu? Miksi?
- Mitä äsken tehtiin?

Jeppe kuuli sanan liikunta.

- Mitähän se tarkoittaa?
- Millaista liikunta on?
- Onko liikunta tärkeää? Miksi?
- Miksi pitäisi liikkua?
 - Millä tavalla/Miten? Missä? Milloin?
 - Kenen? Miksi?

Liikutteko te eskarissa?

- Miten te liikutte? Millaista liikuntaa teillä on?
- Missä te liikutte: sisällä? ulkona? vain omassa päiväkodin pihassa?
- Milloin te liikutte? Kenen kanssa? Miksi?
- Voiko jossain muualla liikkua?
 - Missä? Mitä te teette? Kenen kanssa? Milloin?

Mitä tarvitaan, että voi liikkua?

- Jotain tavaroita/välineitä/varusteita?

Miltä liikunnan jälkeen tuntuu/Millainen olo on liikunnan jälkeen? Miksi?

Jokainen saa kertoa vuorotellen:

- Harrastatko jotain liikuntaa? Millaista? Miten muuten liikut?
- Millaista liikuntaa haluaisit harrastaa? Miten olisi mahdollista? Miksi et voisi?
- Missä liikuntaa voi harrastaa? Eskarissa, muualla?

Miten tykkäät liikkua? (Millaisesta liikunnasta tykkäät?)

- Voitko liikkua näin eskarissa/tehdä sitä eskarissa?

Millainen liikkuminen on kivaa? Miten haluaisit liikkua?

Miten et tykkää liikkua? Millainen liikkuminen ei ole kivaa?

Kuka päättää miten ja milloin liikutaan? Eskarissa, muualla?

- Saatko itse päättää jotain joskus?
- Saatko liikkua silloin, kun haluat? (Miksi et?)

Mitenkäs te osaatte liikkua? Näyttäkää Jepelle!

- Osaatteko jotain ”temppuja”?

Haluaisitteko te oppia jotain muuta/lisää? Mitä te haluaisitte oppia?

- Mitä olisi tärkeä osata? (Millaiset taidot ovat tärkeitä?)

LIITE 4

Tutkimuslupa-anomus

Pro gradu -tutkielman alustava nimi:

Esiopetuksen liikunta kerrottuna ja toteutettuna

Tutkimuksen toteuttaja	Jyväskylän yliopisto
Tutkimuksen tekijät	Anna Saastamoinen, yhteystiedot Sanna Sirniö, yhteystiedot
Tutkimuksen ohjaaja	Raija Raittila, yhteystiedot
Tutkimuksen kuvaus	Tutkimuksessa tarkastellaan aikuisten ja lasten näkemyksiä esiopetuksen liikunnasta. Toisena kiinnostuksenkohteena ovat ne ympäristöt, joissa liikuntaa toteutetaan.
Tutkimusaineiston keruu	X- päiväkotia. Aineisto kerätään loka-marraskuussa 2011 havainnoimalla esiopetusryhmää sekä haastatteleamalla ryhmän aikuisia ja lapsia.
Tutkimusaineiston suojaus	Tutkimusaineistoa käytetään pro gradu -tutkielman tekemiseen. Se on ainoastaan tutkijoiden ja ohjaustyön niin vaatiessa ohjaajan käytettävissä. Tutkimusaineisto anonymisoidaan ja säilytetään muilta suojattuna. Kerätty aineisto tuhotaan opinnäytetyön valmistumisen jälkeen.

Sitoudumme siihen, että emme käytä saamiamme tietoja muuhun kuin tutkimustarkoitukseen. Emme myöskään käytä saamiamme tietoja tutkimukseen osallistuvien tai siihen liittyvien vahingoksi, halventamiseksi taikka sellaisten etujen loukkaamiseksi, joiden suojaksi on säädetty salassapitovelvollisuus. Emme luovuta henkilötietoja sivulliselle. Käytämme tietoja vain edellä määriteltynä aikana sekä suojaamme, säilytämme ja hävitämme tiedot edellä kuvatusti.

Jyväskylässä ____/____20____

Tutkimuslupa myönnetty:

Paikkakunta ____/____20____

Allekirjoitus

LIITE 5

Tutkimuslupa-anomus lasten vanhemmille

Hei!

Olemme Jyväskylän yliopiston varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijoita. Teemme Pro Gradu-tutkielmaa, jossa tutkimme esiopetusikäisten lasten liikuntaa sekä aikuisten että lasten näkökulmasta. Tarkoituksenamme on luoda käsitys siitä, miten ja missä lapset liikkuvat esikoulun aikana.

Keräämme tutkimusaineiston X-päiväkodissa loka-marraskuussa 2011. Tarkoituksenamme on havainnoida koko esiopetusryhmää sekä haastatella ryhmän aikuisia ja osaa lapsista. Havainnoimme ryhmän toimintaa ja toteutamme haastattelut havainnointipäivien aikana. Lapsia haastatellaan toiminnallisesti noin kolmen hengen ryhmissä ja haastattelut on tarkoitus nauhoittaa. Otamme lapsia mukaan haastatteluun huomioiden tilannetekijät ja lasten oman halukkuuden.

Pyydämme Teiltä lupaa lapsenne havainnointiin sekä mahdolliseen haastatteluun. Lasten henkilöllisyys ei tule missään tutkimuksen vaiheessa ilmi, sillä tutkimusaineisto anonymisoidaan ja säilytetään muilta suojattuna. Kerätty aineisto on ainoastaan meidän ja ohjaustyön niin vaatiessa ohjaajamme käytettävissä. Kaikkia tietoja käsitellään luottamuksellisesti, ja kerätty aineisto tuhoetaan opinnäytetyön valmistumisen jälkeen.

Pyydämme Teitä palauttamaan alla olevan vastauslomakkeen viimeistään perjantaina 21.10.2011.

Halutessanne voitte ottaa meihin yhteyttä ja esittää tutkimusta koskevia kysymyksiä.

Syysterveisin,

Anna Saastamoinen
yhteystiedot

Sanna Sirniö
yhteystiedot

Suuret kiitokset Teille ja mukavaa syksyn jatkoa!

Vastauslomake:

Lastamme saa havainnoida: Kyllä___ Ei___

Lastamme saa haastatella: Kyllä___ Ei___

Lapsen nimi: _____

Paikka ja aika

Huoltajan allekirjoitus

LIITE 6

Liikuntatoiminnot esiopetusryhmän lasten mukaan

Numero liikuntatoiminnon perässä kertoo, jos toiminto mainittiin useamman kuin yhden kerran.

Liikuntalajit:

jalkapallo 11
 pesäpallo 10
 jumppa 9
 koripallo 9
 sähly 8
 jääkiekko 6
 luistelu 5
 pyöräily 4
 lenkkeily 4
 painojen nosto 4
 trampoliinilla
 hyppiminen 4
 golf 4
 tennis 4
 temppurata 3
 käsipallo 3
 amerikkalainen
 jalkapallo 3
 hiihto 3
 uinti 3
 baseball 2
 voimistelu 2
 sirkuskoulu 2
 tanssi 2
 laskettelu
 kiipeily
 vedessä juoksu
 juoksukilpailu
 tangolla tanssi
 baletti
 thainyrkkeily
 yleisurheilu
 breakdance
 pituushyppy
 keilaaminen
 sulkapallo
 squash
 lentopallo
 pingis
yht. 37

Liikuntataidot:

käsilläseisonta 6
 päälläseisonta 4
 punnerrukset 2
 kärrynpyörä 2
 temppujen
 tekeminen 2
 yhdellä jalalla
 hyppiminen 2
 voltti 2
 vatsalihakset 2
 venyttely 2
 tuplakierre
 päällä
 pyöriminen
 sivuvoltti
 tasapainoilu
 kuperkeikka
 spagaatti
yht. 15

Liikkumistavat:

juokseminen 16
 pomppiminen 8
 käveleminen 8
 laukkaaminen 3
 hiippailu 2
 sammakkohyppy
 jänishyppy
 kantapäillä
 kävely
 varpailla kävely
 pepulla
 pyöriminen
 loikkiminen
yht. 11

Liikuntaleikit:

hippa 6
 riehuminen 3
 lumipallosota
 vesisota
 metsässä katselu
 "taikinat räjähtää"
 maa-vesi-laiiva
 majan teko
 oravan perässä
 juoksu
 hyppiä renkailla
 vesipuisto
yht. 11

**Yhteensä lasten
 kuvaamia
 liikuntatoimintoja
 oli 74.**

**Liikuntaa
 yleisesti
 kuvaavat
 käsitteet:**
 reenaaminen 3
 ulkoilu
 kuntoilu
 liikkuminen
 leikkiminen
yht. 5

LIITE 7

Liikuntatoiminnot esiopetusryhmän aikuisten mukaan

Numero liikuntatoiminnon perässä kertoo, jos toiminto mainittiin useamman kuin yhden kerran.

Liikuntalajit:

hiihto 12
 sähly 6
 luistelu 4
 juoksu 4
 tempurata 3
 lumikenkäily 2
 jalkapallo 2
 mäenlasku
 pyöräily
 tanssitunti
 aerobic
 uinti
 kiipeily
 telinevoimistelu

yht. 14

Liikuntataidot:

kiipeilytelineessä kiipeily 2
 pallon potkaisu 2
 vatsalihakset
 selkälihakset
 punnertaminen
 x-hyppy

yht. 6

Liikkumistavat:

hyppiminen 3
 lenkkeily

yht. 2

Liikuntaleikit:

hippa
 vakoilu
 poliisi ja rosvo
 keinupolttopallo
 traktorinrenkailla hyppiminen
 hyppynarulla hyppiminen
 maitopurkkien kaataminen pepuilla

yht. 7

Liikunta yleisesti kuvaavat käsitteet:

pelaaminen 11
 liikuntatestit 3
 sisäliikunta
 liikuntatouhut
 omaehtoinen liikkuminen
 metsässä olo
 vapaa liikunta
 päivittäinen liikunta
 alkujumppa
 palloilu
 kuntopiiri
 harrastukset
 retket
 ulkoilu
 talviliikuntalajit
 perusrheilu
 hyötyliikunta
 siirtymät
 liikuntalajit
 pihapelit

yht. 20

**Yhteensä aikuisten kuvaamia
 liikuntatoimintoja oli 29.**