

Mikko Leikkanen

# **VARHAISKASVATUSIKÄISTEN LASTEN LIKUNNALLINEN IDENTITEETTI**

Lastentarhanopettajien käsityksiä liikunnallisen identiteetin  
rakentumisen tukemisesta

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Pro gradu -tutkielma  
Kesäkuu 2019

# TIIVISTELMÄ

Mikko Leikkanen: Varhaiskasvatusikäisten lasten liikunnallinen identiteetti. Lastentarhanopettajien käsityksiä liikunnallisen identiteetin rakentumisen tukemisesta.

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Kesäkuu 2019

---

Tässä laadullisessa tutkimuksessa selvitettiin, mitä käsityksiä lastentarhanopettajilla on varhaiskasvatusikäisten lasten liikunnallisen identiteetin rakentumisen tukemisesta. Liikunnallinen elämäntapa alkaa urautua jo varhaislapsuudessa. Liikunnalla on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia esimerkiksi terveyteen, oppimiseen, tarkkaavaisuuteen ja toiminnanohjaukseen. Varhaiskasvatusikäisten lasten myönteinen suhtautuminen liikkumista kohtaan luo hyvän pohjan liikunnallisen ja terveellisen elämäntavan rakentumiselle.

Tutkimusaineisto koostui viiden lastentarhanopettajan yksilohaastatteluista. Tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajat työskentelivät eräässä pirkanmaalaisessa kunnassa joko päiväkotitai esiopetusryhmissä. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina, joita varten oli koostettu haastattelurunko. Analyysimenetelmänä käytettiin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jossa teemoittelun jäsentelyssä hyödynnettiin tutkimushaastattelun runkoa. Laajempaan teoreettiseen viitekehykseen toimi sosiaalinen konstruktionismi.

Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan lasten liikunnallisen identiteetin rakentumista voidaan tukea kasvattajan pedagogisella toiminnalla ja varhaiskasvatuksen toiminnan rakenteilla. Kasvattajan pedagogisen toiminnan tärkeimmät teemat liikunnallisen identiteetin rakentumisen tukemisessa ovat lasten kohtaaminen, lasten psyykkisten ja taidollisten tekijöiden huomioiminen sekä vertaisten vaikutuspotentiaalın hyödyntäminen. Varhaiskasvatuksen toiminnan rakenteiden näkökulmasta tärkeimpiä teemoja ovat liikunnallisen varhaiskasvatuksen järjestäminen, liikkumista tukevat käytännöt työyhteisössä sekä yhteistyö perheiden kanssa. Tutkimustulokset ovat pääosin linjassa viimeisimpien samaa aihepiiriä käsittelevien tutkimusten kanssa. Tämän tutkimuksen pohjalta vaikuttaa siltä, että lastentarhanopettajat ovat tietoisia toimenpiteistä, joita tarvitaan tukemaan liikunnallisen identiteetin rakentumista. He myös tunnistavat olemassa olevia haasteita, joita liikunnallisen identiteetin rakentumisen vahvistamiseen liittyy.

Avainsanat: varhaiskasvatus, identiteetti, fyysinen aktiivisuus, liikunta, sosiaalinen konstruktionismi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>IDENTITEETIN RAKENTUMINEN JA LASTEN SOSIALISAATIO</b> .....	<b>7</b>
2.1	IDENTITEETIN RAKENTUMINEN .....	7
2.2	SOSIALISAATION JA INDIVIDUALISAATION KULTTUURI .....	10
<b>3</b>	<b>LASTEN LIIKKUMINEN JA FYYNINEN AKTIIVISUUS</b> .....	<b>15</b>
3.1	LIIKKUMINEN JA FYYNINEN AKTIIVISUUS VARHAISKASVATUKSESSA .....	15
3.2	VARHAISKASVATUKSEN FYYNISTÄ AKTIIVISUUTTA OHJAAVAT ASIAKIRJAT .....	21
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>24</b>
4.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	24
4.2	METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT .....	25
4.2.1	<i>Laadullinen tutkimus</i> .....	25
4.2.2	<i>Sosiaalinen konstruktionismi</i> .....	26
4.3	AINEISTON KERÄÄMINEN .....	29
4.4	TEORIAOHJAAVA SISÄLLÖNANALYYSI .....	35
<b>5</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>39</b>
5.1	KASVATTAJIEN PEDAGOGINEN TOIMINTA .....	39
5.2	VARHAISKASVATUKSEN TOIMINNAN RAKENTEET .....	43
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>51</b>
6.1	JOHTOPÄÄTÖKSET JA JATKOTUTKIMUSIDEAT .....	51
6.2	EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS.....	60
<b>7</b>	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>64</b>

# 1 JOHDANTO

Liikkumattomuus on koko maailmassa yksi suurimmista tarttumattomien sairauksien aiheuttajista (WHO 2018). Vähäisellä liikkumisella on selkeitä yhteyksiä moniin sairauksiin, kuten kakkostyyppin diabetekseen, ylipainoon ja sydän- ja verisuonitauteihin (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016a, 13). Liikuntatottumukset ja liikunnallinen elämäntapa alkavat urautua jo 3-vuotiaana (OKM 2016a), joten on äärimmäisen merkittävää saada jo varhaiskasvatusikäiset lapset kiinni terveellisiin elämäntapoihin ja liikunnallisiin tottumuksiin. Jos lapsi pitää liikkumisesta jo pienenä, on hyvä mahdollisuus, että hän jatkaa liikkumista myös läpi elämänkaaren. Tärkeää on päästä kiinni niihin tekijöihin, miksi jotkut lapset kokevat, etteivät pidä liikkumisesta, ja ovat sen takia fyysisesti passiivisia suuren osan päivistään. Fyysinen aktiivisuus on ollut yhteydessä parempiin motorisiin taitoihin, kognitiiviseen kehitykseen ja psykososiaaliseen terveyteen (Carson ym. 2017). Lapsuuden fyysisellä aktiivisuudella on löydetty myönteisiä vaikutuksia koulumenestykseen myöhemmässä vaiheessa elämää (Kari 2018). Liikunnan on osoitettu olevan yhteydessä myös oppimiseen, tarkkaavaisuuteen ja toiminnanohjaukseen (ks. esim. Syväoja ym. 2012; Asunta 2019), joten varhaiskasvatuksen rooli asenteiden sekä terveyttä ja hyvinvointia edistävien valintojen välittäjänä on ilmeinen.

Kokon ja Hämylän (2015) LIITU-tutkimuksessa on esitelty lasten ja nuorten liikuntakäyttäytymisen tutkimustuloksia ja yhtenä tuloksena on havainto nuorista, jotka eivät koe itseään liikunnallisiksi eli eivät näe itseään ”liikunnallisina tyyppeinä” (ks. Hirvensalo, Liukkonen, Jaakkola & Sääkslahti 2015). Kuten yllä todettiin, liikunnallinen elämäntapa alkaa urautua jo kolmevuotiaana. Siksi fyysistä aktiivisuutta edistävää elämäntapaa tulee tukea jo varhaiskasvatuksessa. Tutkimusaiheen kohdistaminen alle kouluikäisiin on täten luonnollinen ratkaisu. Yhtenä tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteista onkin tutkia lastentarhanopettajien käsityksiä, miten varhaiskasvatus voi mahdollisesti vaikuttaa liikunnallisen identiteetin rakentumisen tukemiseen.

Varhaiskasvatuksen piirissä olevien lasten prosentuaalinen lukumäärä on ollut nousussa, vaikkakin OECD:n (2017) mukaan suomalaisten osallistumisprosentti varhaiskasvatukseen on huomattavasti muita Pohjoismaita alhaisempi. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen mukaan vuonna 2014 varhaiskasvatuksen piirissä oli noin 63 prosenttia 1–6-vuotiaista lapsista (Alila ym. 2014, 38). Vuonna 2016 lukema oli 68 prosenttia. Muutosta selittää osin myös tilastointitavan muutos, sillä vuodesta 2015 tilastoihin on sisällytetty myös palvelusetelillä varhaiskasvatukseen osallistuneet. (THL 2017.) Kokko ja Hämylä (2015, 6) toteavat, että yhteiskunnan rakenteelliseen kehittämiseen tulee panostaa, sillä fyysinen aktiivisuus on yleisesti vähäistä ja rakenteiden kehittämisellä on mahdollista vaikuttaa kaikkien lasten elämään. He korostavat koulun roolia koko ikäluokan tavoittavana ympäristönä. Varhaiskasvatukseen osallistuu Suomessa suurin osa alle kouluikäisistä lapsista, joten myös varhaiskasvatus voidaan asettaa samaan asemaan koulun kanssa. Esiopetus on ollut velvoittavaa 1.8.2015 lähtien (Perusopetuslaki 628/1998, muutossäädös 2014/1040), ja tämän muutoksen myötä esiopetuksellakin tavoitetaan koko ikäluokka.

Koivula, Siippainen ja Eerola-Pennanen (2017, 14) toteavat, että tämän päivän lasten elämässä tulisi miettiä kasvattajien ja lasten rooleja. Lasten osallisuutta on korostettu kasvavissa määrin, ja se näkyy vahvasti esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018). Kasvattajien tehtävänä on myös ohjata lasten mielenkiintoa ja opettaa heille monipuolisesti erilaisia asioita. Koivula ym. (2017, 14) kehottavatkin pohtimaan tätä tasapainoilua lasten osallisuuden, omaehtoisuuden ja toimijuuden sekä näiden kasvattajilta tulevien ”pakotteiden” välillä. Tässä tutkimuksessa mielenkiintoinen tutkimusaiheen valintaan vaikuttanut tekijä on ollut kysymys siitä, onko mahdollista suunnata lasten mielenkiintoa kohti fyysistä aktiivisuutta ja liikunnallista tekemistä. Tavallaan koko varhaiskasvatus instituutiona perustuu siihen, että yritetään tietoisesti kehittää lapsen oppimista ja taitoja monipuolisesti eli yritetään vaikuttaa taitoihin ja osaamiseen. Lapsen oppimista ja kehitystä varten uusittiin varhaiskasvatustilain vuonna 2018. Samana vuonna laadittiin myös uudet varhaiskasvatussuunnitelman perusteet koko valtakunnan tasolla. Asiakirja sisältää monipuolisesti ja seikkaperäisesti tavoitteita siitä, mihin suuntaan suomalaista varhaiskasvatusta halutaan kehittää. Kunnat laativat omat

varhaiskasvatussuunnitelmansa kevään 2019 aikana valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman pohjalta.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) liikkuminen nähdään läpileikkaavana toimintana. Terveellinen ja kestävä elämäntapa on osa varhaiskasvatussuunnitelman arvoperustaa. Varhaiskasvatustoiminnassa tulee huomioida laajasti niin ihmisoikeudet, sosiaaliset suhteet kuin kulttuuriset aspektit. Laaja-alaiseen osaamiseen sisältyy itsestä huolehtiminen ja arjen taidot. Pedagogisessa toiminnassa painottuvat erilaiset oppimisen alueet, joista yksi on *Kasvan, liikun ja kehityn*. Tavoitteena on luoda lapselle elämäntapa, joka arvostaa terveyttä ja hyvinvointia. Fyysinen aktiivisuus on yksi osa tätä kokonaisuutta.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää lastentarhanopettajien käsityksiä siitä, miten alle kouluikäisten lasten liikunnallisen identiteetin rakentumista voidaan tukea varhaiskasvatuksessa. Tutkielma on kasvatustieteellinen, joskin siinä on vaikutteita sosiaalipsykologiasta sekä sosiologiasta. Identiteetin juuret ovat sosiaalipsykologiassa. Sosiokonstruktivistisen tiedonkäsityksen mukaan tieto rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (ks. esim. Burr 2015, 11).

Tutkimuksessa on seitsemän lukua, joista kokonaisuus muodostuu. Johdantoluvun jälkeen toisessa ja kolmannessa luvussa käsittelen tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia sosialisointin, identiteetin rakentumisen sekä fyysisen aktiivisuuden näkökulmista. Luvut sisältävät keskeisiä käsitteitä, teoreettisen viitekehyksen tarkempaa esittelyä ja aiempia tutkimuksia. Luvussa neljä esittelen tutkimuksen toteuttamisen kokonaisuuden, kuten tutkimustehtävän, tutkimuskysymykset sekä aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät. Viidennessä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset. Kuudes luku on pohdintaluku, joka sisältää myös johtopäätöksiä, luotettavuuden ja eettisyyden arviointia ja jatkotutkimusideoita. Tutkimuksen lopussa seitsemäntenä osiona on lähdeluettelo ja liitteenä haastatteluissa käytetty kysymysrunko.

# 2 IDENTITEETIN RAKENTUMINEN JA LASTEN SOSIALISAATIO

## 2.1 *Identiteetin rakentuminen*

Sana identiteetti on alun perin lähtöisin latinan kielestä ja se tarkoittaa samana pysymistä (Ropo 2015b, 26). Identiteetti ja minuus ovatkin olleet eri tieteissä pinnalla tällä vuosituhanella (Saastamoinen 2006). Identiteetti- ja minuuskeskustelut ja pohdinnat ovat lisääntyneet mahdollisesti sen vuoksi, että ihmisten muuttuvassa arjessa pohditaan yhä enemmän sitä, keitä me olemme. Käsitteiden määrittelyt ovat kuitenkin ongelmallisia. Saastamoinen määrittelee minuuden yksilön refleksiiviseksi tietoisuudeksi itsestään. Identiteetti on yksilön ja muiden tekemä määritelmä kysymysten “kuka minä olen” tai “keitä me olemme” perusteella. Hän mainitsee myös identiteettityön käsitteen. Sillä tarkoitetaan, etteivät identiteetit ole annettuja, vaan niitä työstetään ja pohditaan moniin asioihin peilaten. Kaikki lähtee valinnan mahdollisuuksista, joita on tarjolla. (Saastamoinen 2006, 170.) Näitä valinnan paikkoja ovat esimerkiksi opiskelu, harrastukset, asuinpaikka ja ammatti. Markkinayhteiskunta myös antaa jatkuvasti ihmisille erilaisia identiteetteihin liittyviä syöttejä, joihin tarttua. Aiemmin identiteetti oli enemmän annettua, sillä synnyttiin tiettyyn tilanteeseen ja syntymä määritteli jo pitkälti tulevaa elämän kulkua ja valintoja. Yksilön valinnanvapaus oli hyvin rajattua. (Rautio 2006, 19–20.) Nykypäivänä medially on suuri merkitys ihmisten minäkuvaan ja toiveisiin, millainen kukin haluaisi olla. Myös erilaiset kauneushanteet ja pukeutumistyyli saavat vaikuttavuutta ja vahvistusta median kautta. Trendit leviävät sosiaalisen median kautta räjähdysmäisen nopeasti ja muokkaavat merkittävästi ajan ihanteita. Nikander (2001, 287) toteaa Kenneth Gergenin nimittäneen tätä sosiaalseksi saturaatioksi. Kun yksilö saa valtavasti ärsykeitä ja tietoa, hänellä on useita käyttäytymisen tai identiteetin malleja, joista voi valita. Tämä johtaa kuitenkin siihen, että minuutemme on “miehitetty”. Valmiiden mallien ja yksilön todellisten reaktioiden suhde hämärtyy, kun yksilö

voi aina valita erilaisista representaatioista tilanteeseen sopivan valmiin käyttäytymismallin. (Nikander 2001, 287–288.)

Jo Erik Eriksonista (1968) asti on vallinnut käsitys, että identiteetin rakentuminen on sosiaalinen prosessi (ks. esim. Erikson 1968, 22; Burr 2010, 87; Breakwell 2014, 25; Jenkins 2014; Ropo 2015a, 21; Zerbe, Härtel, Ashkanasy & Petitta 2017). Jo termi prosessi viittaa siihen, että kyseessä ei ole mikään yksittäinen tapahtuma tai oivallus. Identiteetti voidaan nähdä laajempaa käsitteenä kuin minäkäsitys, sillä se on sidonnainen eri tilanteisiin ja siihen kytkeytyy myös sosiaalinen ulottuvuus (Liebkind, Mähönen & Jasinskaja-Lahti 2015, 167). Burr (2010, 87) kuvailee identiteettiä Saastamoisen (2006) tavoin käsitykseksi siitä, kuka minä olen. Tämä käsitys riippuu merkittävästi siitä sosiaalisesta kontekstista, jossa yksilö milloinkin toimii (ks. myös Ross, Papouliatzi & Hegstrup 2005, 4). Kontekstit voivat olla itse valitsemiamme tai sellaisia, joiden jäseniä haluaisimme olla. Ryhmät voivat muodostua monin erilaisin perustein, kuten esimerkiksi harrastus-, kerho- tai yhdistystoiminnan perusteella. Ryhmän rakenteeseen voi vaikuttaa myös kansalaisuus- ja sukulaissuhteet. Yksilöllä on mahdollisuus ryhmiin kuulumisen seurauksena torjua, tavoitella tai hyväksyä tarjottuja identiteettejä. Identiteetti ja minuus liittyvät läheisesti toisiinsa ja kun minuudesta tulee arvotettava ja määriteltävä kohde, se muuttuu identiteetiksi (Saastamoinen 2006, 172). Burrin (2010, 87) mukaan identiteetti ei synny pelkästään yksilön ominaisuuksista vaan sosiaalisista prosesseista, joita yksilön ja toisten ihmisten välillä on. Korhonen ja Helenius (2005, 45) puolestaan kuvailevat identiteettiä tietoisuudeksi toimivasta minästä (*consciousness of the acting self*). Ross ym. (2005, 4) kuitenkin muistuttavat, että identiteettien määrittelemisen ei ole nyky-yhteiskunnissa helppoa. Yksilön käsitys itsestään muokkautuu ja muuttuu jatkuvasti. On mahdollista, että se jopa korvautuu jollain täysin uudella. Zygmunt Bauman (2004, 48–49) on esittänyt palapelivertauksen identiteetin rakentumisesta seuraavasti:

*Palapelin ratkaiseminen on lopputulosorientoitunutta; aloitat sen tekemisen ikään kuin maaliviivalta, sillä tiedät miltä työsi pitäisi näyttää ja tiedät, että sinulla on kaikki palat, joita loppuun saattamiseen tarvitset. Identiteetti rakentuu sen sijaan eri keinoin. Sen voidaan sanoa olevan keino-/välineorientoitunut. Et aloita niin, että tiedät lopputuloksen, mutta omaksumiesi palojen avulla yrität rakentaa jotain itseäsi miellyttävää. Teet siis kokeiluja niillä, mitä sinulla on. Identiteetin rakentamisen prosessi ohjautuu päämäärän järkevyyden mukaan eli yksilö selvittää, miten*



*houkuttelevia eri saavutettavissa olevat lopputulemat ovat.* (Bauman 2004, 48–49.)

Henri Tajfel (1981, 254–255) on kehittänyt sosiaalisen identiteetin teorian, jonka mukaan ryhmän jäsenyys vaikuttaa merkittävästi muodostuvaan identiteettiin. Teorian kolme eri vaihetta ovat kategorisoiminen, sosiaalinen identiteetti ja vertaileminen. Ryhmällä tarkoitetaan kahta tai useampaa yksilöä, jotka jakavat käsityksen kuulumisesta samaan sosiaaliseen kategoriaan (Turner 1982, 15). Deschamps (1982, 87) kuitenkin huomauttaa, että edellä mainittu määritelmä itsessään ei ole riittävä, sillä mikään ryhmä ei ole yksinään olemassa, vaan se on olemassa aina vain suhteessa muihin ryhmiin. Yksilö tekee jatkuvasti vertailua oman ryhmän ja muiden ryhmien välillä. Tämä vertailu kuuluu osaksi yleistä sosialisatioprosessia. (Tajfel 1981, 255.) Kategorisointi jaottelee maailman ymmärrettäviin luokkiin (Abrams & Hogg 1990, 2). Näitä luokkia voivat olla esimerkiksi sukupuolet tai kansalaisuudet (Tajfel 1981, 132). Yksilöt ovat aina yhteydessä sosiaalisiin rakenteisiin eri kategorioiden jäseninä (Abrams & Hogg 1990, 4). Sosiaalinen identiteetti voidaan nähdä osana minäkäsitystä. Sosiaalisen identiteetin kokemisen seurauksena on oman ryhmän korostaminen ja suosiminen, sillä ryhmään kuuluminen on yksilön omanarvontunnon äärimmäisen tärkeää (Turner 1982, 17, 21.) Yksilö muodostaa käsityksensä itsestään sosiaaliseen ryhmään kuulumisen kautta. Siihen prosessiin liittyy myös paljon yksilön ryhmää kohtaan tuntemaa emotionaalista merkittävyyttä, ja ryhmän jäsenyys voi vaikuttaa identiteetin rakentumiseen joko myönteisesti tai kielteisesti. (Tajfel 1981, 254.)

Identiteetin käsitteeseen kuuluu kahtiajako henkilökohtaiseen ja sosiaaliseen identiteettiin. Henkilökohtaisella identiteetillä tarkoitetaan käsityksiä niistä ominaisuuksista, joiden kautta yksilö erottuu muista. Sosiaalinen identiteetti rakentuu sosiaalisen ryhmän yhteisten ominaisuuksien pohjalta. Eron henkilökohtaisen ja sosiaalisen identiteetin välillä voi havainnollistaa käsiteasettelun kautta. Henkilökohtainen identiteetti on *minä vastaan muut* ja sosiaalinen identiteetti *me vastaan he*. Ihminen määrittelee ja luokittelee itseään aina suhteessa muihin, ja sekä henkilökohtainen että sosiaalinen identiteetti ovat seurausta tästä toiminnasta. Identiteetteihin liittyy aina vertailua ja yksilön valinnat riippuvat yksilön motivaatiosta omaksua kyseinen identiteetti ja yksilön arviosta identiteetin soveltuvuudesta tiettyyn ympäristöön tai tilanteeseen.

Identiteetit ovat usein määriteltävissä hierarkkisesti abstraktiotasojen mukaan, esimerkiksi eurooppalainen ja suomalainen. Tällöin suomalaisuus sisältyy eurooppalaiseen identiteettiin. Kaikki identiteetit eivät kuitenkaan rakennu hierarkkisesti. Sosiaaliseen identiteettiin voi kuulua monia eri jäsenryhmien identiteettejä, kuten sukupuoli, kieli, uskonto, ikä tai ammatti. (Liebkind ym. 2015, 184.)

Burr (2010, 107–109) nostaa esiin leimaamisen teorian, jonka Becker on kehittänyt 1960-luvulla. Leimaamisella tarkoitetaan yksilön sosiaalisesti poikkeavaa käytöstä ja leiman omaksumista. Toisin sanoen se voi vaikuttaa identiteettiin, kun ihminen tarkastelee itseään ikään kuin leiman läpi ja alkaa uskoa siihen itsekkin. (Burr 2010, 107–109.)

## *2.2 Sosialisatian ja individualisaation kulttuuri*

Jotta voi ymmärtää yhteiskuntaa teoreettiselta kannalta, on todellisuus ymmärrettävä sekä objektiivisesta että subjektiivisesta näkökulmasta. Näkökulmien tulkinnassa ja ymmärtämisessä oleellista on ottaa huomioon vastavuoroisuus ulkoistamisen ja sisäistämisen kesken. Kun yksilö syntyy, hän ei ole automaattisesti yhteiskunnan jäsen, mutta sosiaalistumispyrkimyksen ja -prosessin avulla hän kasvaa osaksi yhteiskuntaa. Tämä prosessi antaa valmiudet toimia vuorovaikutuksessa yhteiskunnan eri toimijoiden kesken ja se vaatii kokonaisvaltaista perehdyttämistä. Samaistumme jatkuvasti toinen toisiimme ja määrittelemme toinen toisillemme yhteisiä tilanteita. (Berger & Luckmann 1994, 147–149.)

Primaarisosialisatioksi nimitetään lapsuuden prosessia, jonka aikana yksilöstä tulee yhteiskunnan jäsen. Puolestaan sekundaarisosialisatioksi voidaan laskea kaikki tätä seuraavat tapahtumaketjut, joissa yksilö on vuorovaikutuksessa yhteiskuntansa muiden sektorien kanssa. (Berger & Luckmann 1994, 149.) Veli-Matti Värri (2004, 150–151) toteaa, että lasten ja vanhempien välinen suhde muotoutuu itsestään, sillä vanhemmilla on kasvatus- ja auttamisvastuu lapsestaan. Päiväkodissa kasvattajan ja lapsen välinen suhde rakentuu lapsi-vanhempi-suhteen sijaan rooliperustaisesti. Suhde voi syntyä esimerkiksi, kun lapsi ilmoitetaan varhaiskasvatukseen ja kasvattaja on saanut töihin vaadittavan tutkinnon tai pätevyyden itselleen. Päiväkodin kasvattaja

sitovat kuitenkin monet samat kasvatukselliset ja eettiset periaatteet kuin vanhempiakin. (Värri 2004, 150–151.) Bergerin ja Luckmannin (1994, 149) mukaan primaari- ja sekundaarisosialisaatiota verrattaessa voidaan todeta yksilön näkökulmasta primaarisosialisaation olevan näistä kahdesta pääsääntöisesti tärkeämpi, sillä primaarisosialisaatio on pohjana kaikelle sekundaarisosialisaatiolle. Yksilön sosiaalistamisesta vastaavat merkitykselliset toiset. Yksilö ei voi itse vaikuttaa siihen, keitä nämä merkitykselliset toiset yksilölle ovat. Siihen, mitä merkitykselliset toiset valikoiden yksilölle välittävät, vaikuttaa sekä merkityksellisten toisten yhteiskunnallinen asema että yksilölliset elämänpiirteet, jotka muokkautuvat elämän aikana. Primaarisosialisaatio on paljon pelkkää kognitiivista oppimista enemmän. Yksilön (lapsen) ja merkityksellisten toisten välillä tapahtuu paljon emotionaalisella tasolla, mutta voidakseen sisäistää asioita merkityksellisiltä toisilta yksilön on pystyttävä samaistumaan. Vasta samaistumisen kautta itsensä tunnistaminen ja subjektiivinen identiteetin rakentuminen ovat mahdollisia. Yksilö omaksuu toisten roolien ja asenteiden lisäksi myös heidän maailmansa. Identiteetistä puhuttaessa tulee ymmärtää, että identiteetti paikantuu aina tiettyyn objektiiviseen maailmaan ja kaikki identiteetin mukailu on tehtävä sen maailman rajoissa. (Berger & Luckmann 1994, 149–151.)

Sekundaarisosialisaation edellytyksenä on, että yksilö hankkii itselleen kulloiseenkin rooliin sopivaa tietoa, kuten välttämätöntä sanavarastoa. Myös kunkin institutionaalisen alueen merkityskenttien sisäistäminen on tärkeää. Yksilön tulee myös omaksua erilaisia tunnelataumia ja hankkia tietoa merkityskenttiä luonnehtivista tekijöistä. Kuten mainittua, sekundaarisosialisaatio pohjautuu primaarisosialisaatioon, joten se kohdistuu jo siihen mennessä muotoutuneeseen minuuteen ja omaksuttuun maailmaan. Subjektiivinen todellisuus ei voi siis kehittyä tyhjästä, ja kaikki tulevat sisällöt on rakennettava jo olemassa olevan vakiintuneen todellisuuden varaan. (Berger & Luckmann 1994, 157, 159.)

Sekundaarisosialisaatio ei vaadi onnistuakseen samanlaista samastumisen astetta merkityksellisiin toisiin kuin primaarisosialisaatio, vaan ainoastaan sen vähimmäismäärän, joka ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa on välttämätöntä. Sekundaarisosialisaatiossa roolit eivät ole yksilöityjä, ja tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että opettajan jakamaa tietoa voi jakaa myös joku

toinen opettaja. Jokaisella opettajalla on silti toki omat erityispiirteensä, joiden mukaan heitä voidaan luokitella, mutta pääperiaate on silti sama, eli he ovat kaikki mahdollisia tiedonjakajia. (Berger & Luckmann 1994, 160–161.) Tämän tutkimuksen intressin eli lasten liikunnallisen identiteetin rakentumisen tukemisen kannalta on myönteistä se, että sekundaarisosialisaatiossa tapahtuva tiedonjako on mahdollista opettajasta tai muusta kasvattajasta riippumatta. Tämä voi antaa avaimia laajamittaiseen liikkumisen edistämiseen.

Berger ja Luckmann (1994) puhuvat primaariryhmän ja sekundaariryhmän merkityksistä yksilön todellisuuden vahvistamisessa. Jos ihmiset eivät ole yksimielisiä esimerkiksi yksilön identiteetistä, yksilöllä on yhdenmukaisuuden ongelma ja täytyy päättää, kenen näkemys otetaan huomioon. Yksi ratkaisuvaihtoehto on se, että merkityksellisten toisten status otetaan pois ja haetaan uusia henkilöitä, jotka vahvistavat yksilön todellisuutta. (Berger & Luckmann 1994, 170–171.)

Lasten liikunnallisen identiteetin rakentumisen näkökulmasta edellä mainitut kaksi eri sosialisointivaihetta ovat kiehtovia. Toisaalta primaarisosialisaatio painottaa merkityksellisten toisten merkitystä, ja ennen sekundaarisosialisaatiota on jo muotoutunut minuutta ja sosiaalisia merkityksiä. Toisin sanoen, jos merkitykselliset toiset ovat vahvasti liikunnallisen elämäntavan ja fyysisen aktiivisuuden puolestapuhujia, sama sosiaalinen todellisuus on siirrettävissä myös lapselle. Toisaalta sekundaarisosialisaatiossa puhutaan tiedonjaosta, joka on mahdollista kasvattajasta riippumatta eli liikuntamyönteisyyttä voi viestittää lapselle kuka tahansa lapsen kanssa toimiva sekundaarisosialisaatioon kuuluva.

Sosialisoinnin muotojen käsitteparina on individualisaation kulttuuri. Nykyisin yksilön valintojen vapautta ja palvelutarjontaa korostetaan. Esimerkiksi opintoja voidaan suunnitella yksilöllisemmin ja joustavammin. Vertaisten ja yhteisöllisyyden merkitys on useiden tutkimusten kautta osoitettu, mutta yksilöllisyyden painottaminen on korostunut myös nykypäivän varhaiskasvatuksessa (Koivula & Eerola-Pennanen 2017, 259). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) korostetaan lapsen yksilöllisyyttä ja yksilöllisiä ominaisuuksia. Toiminnan suunnittelussa tulisi aina ottaa huomioon jokaisen lapsen erityispiirteet. Sosialisoinnin ja individualisaation välille ei kuitenkaan voida tehdä mustavalkoista vastakkainasettelua.

Parhaimmillaan yhteisö tukee yksilöä ja yksilö yhteisöä. Voitaisiin puhua enemmän toisiaan tukevista kulttuurin muodoista. Koski (2008, 153) toteaaakin, että muiden meihin yhdistämät diskurssit määrittävät sitä, keitä ja mitä me olemme. Sen lisäksi vielä merkittävämmiin itsemme määrittelyyn vaikuttavat itse itsemme kanssa käsiteltävät diskurssit. Käsitely itsestämme muodostuu siis sekä muiden että omista käsityksistä. Itsensä reflektointi on tavallaan osa individualisaatiota. Kosken (2008) mukaan yksilön käyttäytymistä on yhä haastavampi ennustaa sen perusteella, miten ryhmä käyttäytyy.

Nykyisessä yhteiskunnassamme satelee potentiaalisia merkityksiä yksilölle. Potentiaalisilla merkityksillä tarkoitetaan eri kanavien kautta tarjolla olevia virikkeitä, joille yksilö antaa kulloinkin merkityksen. Vaikuttamisyriksiä tapahtuu median, mainonnan ja brändien kautta jatkuvasti. Näiden yritysten motiivina on saada yksilö tarttumaan ja syventymään yritysten haluamiin merkityksiin. Tietty kulttuurisesti rakennettu sosiaalinen maailma, kuten esimerkiksi fyysinen aktiivisuus, on tavallaan merkitysten verkko. Olemme mukana toisissa sosiaalisissa maailmoissa enemmän kuin toisissa, ja usein jopa tiedostamatta uusinnamme näitä suhteita uudestaan. Positiot voivat myös vaihdella elämän mittaan. Yksilöllä on mahdollisuus valita, haluaako rakentaa koko identiteetin tietyn sosiaalisen maailman kehukseen, vai haluaako olla osa sitä vain satunnaisesti. (Koski 2008, 153.)

Koivula, Siippainen ja Eerola-Pennanen (2017, 15) nostavat lasten keskinäiset vertaissuhteet tärkeimmiksi vuorovaikutussuhteiksi päiväkodissa lasten näkökulmasta. Vertaissuhteet rakentuvat yhteistoiminnan – kuten yhteisen leikin – kautta. Reunamo ym. (2014) tutkivat fyysisen aktiivisuuden dynamiikkaa päiväkodissa ja esiopetuksessa. Myös heidän havaintojensa mukaan ympäristön ja erityisesti vertaisten merkitys on valtava fyysisen aktiivisuuden lisäämisen näkökulmasta. Tutkimuksessa nostetaan yhdeksi tärkeäksi jatkotavoitteeksi fyysisen aktiivisuuden kehittäminen panostamalla liikkumisen mahdollisuuksien tarjoamiseen ja motoristen taitojen kehittämiseen monipuolisen toiminnan avulla. Reunamo ym. (2014, 33) toteavat, että Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen (*The zone of proximal development*) ajatusta on laajennettava, kun kokonaisuutta pohditaan fyysisen aktiivisuuden näkökulmasta. He käyttävätkin termiä *the zone of proximal PA* (physical activity), jolla tarkoitetaan vertaisten avulla

potentiaalisesti saavutettavan fyysisen aktiivisuuden ja lapsen oman fyysisen aktiivisuuden välistä tilaa.

Koivulan ja Eerola-Pennasen (2017, 249) mukaan yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden vastakkainasettelua tulisi vähentää, ja korostaa pikemminkin niiden välistä yhteyttä. Varsinkin päiväkotikontekstissa tapahtuva pienen lapsen oppimisen ja kasvuympäristön ymmärtäminen vaatii käsitteiden näkemistä rinnakkaisina ja toisiaan tukevinä. Lapset toimivat sekä yksilöinä että lapsiryhmän jäseninä, ja nämä molemmat ovat lapselle merkityksellisiä. Ne kumpikin ovat sidoksissa sosiaalisten suhteiden muodostamisen ja ylläpitämisen pyrkimyksiin. (Koivula & Eerola-Pennanen 2017, 264.)

# 3 LASTEN LIIKKUMINEN JA FYYSINEN AKTIIVISUUS

## 3.1 Liikkuminen ja fyysinen aktiivisuus varhaiskasvatuksessa

Opetus- ja kulttuuriministeriön (2016a, 6) varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositusten mukaan fyysinen aktiivisuus käsittää laajasti käytännössä kaikenlaisen liikunnan sekä sisällä että ulkona. Esimerkkejä fyysisen aktiivisuuden piiriin laskettavista ja kuormitukseltaan eritasoisista liikuntamuodoista ovat esimerkiksi erilaiset kotityöt, retket, leikit, ohjatut liikuntatuokiot sekä kaikenlaiset muut aktiviteetit. Fogelholmin (2005, 20) mukaan fyysiseksi aktiivisuudeksi katsotaan *”mikä tahansa lihassupistusten aikaansaama kehon liike, joka muuttaa energiankulutusta lepotilaa suuremmaksi.”*

Fyysisen aktiivisuuden ja liikunnan määritelmät ovat hyvin samankaltaisia. Fyysinen aktiivisuus voidaan nähdä yläkäsitteenä, jonka alle liikunta sijoittuu. Tammelin ja Karvinen (2008, 90) määrittävät liikunnan tahtoon perustuvaksi, energiankulutusta lisääväksi ja hermoston ohjaamaksi lihasten toiminnaksi. Liikunnalla pyritään ennalta mietittyihin tavoitteisiin, sekä näitä tavoitteita palveleviin liikesuorituksiin. Toiminnasta saatavat elämykset ovat myös yksi liikunnan tavoitteista. Liikunta nähdään osana fyysistä aktiivisuutta (Tammelin & Karvinen 2008, 88). Fogelholm (2005, 28) kuvailee liikuntaa sellaiseksi fyysiseksi aktiivisuudeksi, joka on suunnitelmallista ja säännöllistä. Liikunnan tarkoituksena on kunnon tai terveyden ylläpito tai edistäminen. Liikunnalla on myönteisiä vaikutuksia vireystilaan, keskittymiskykyyn, tarkkaavaisuuteen sekä muistiin. Näiden kognitiivisiin prosesseihin kohdistuvien myönteisten vaikutusten myötä voidaan todeta, että liikunta edistää myös oppimista. (Syväoja ym. 2012.) Liikunta vahvistaa tuki- ja liikuntaelimistöä, sekä ehkäisee ylipainoa, kakkostyyppin diabetesta ja muita verenkiertoelinsairauksia (OKM 2016a, 13).

Liikunta nähdään keskeisenä hyvinvoinnin edistäjänä, jonka kansanterveydelliset ja -taloudelliset vaikutukset on tunnustettu laajasti (ks. esim.

Vasankari & Kolu 2018). Sen yhteiskunnallinen merkitys on kasvanut, ja huoli lasten vähäisestä liikkumisesta sekä pitkän tähtäimen vaikutuksista on noussut (Tähtinen, Koski & Kaljonen 2007, 7, 28). Liikuntaa on tutkittu verrattain paljon, mutta tutkimukset painottuvat pääosin liikuntamäärien tai sisältöjen tutkimukseen (esim. Kokko & Hämylä 2015; Mäkikokkila 2016). Liikunnallista identiteettiä koskevaa tutkimusta ei ole löytynyt tällä nimenomaisella käsitteellä. Lähelle liikunnallisen identiteetin käsitettä osuvat kuitenkin liikunnallisen elämäntavan (Kettunen & Ojala 2013), liikuntapäätöksen (Kunnari 2011) ja liikuntasuhteen (Koski 2008) käsitteet. Kaiken kaikkiaan liikuntaa ja identiteettiä yhdessä – tai niiden lähikäsitteitä – käsittelevät tutkimukset ovat painottuneet peruskouluun (ks. myös Berg & Piirtola 2014). Aiemmin myös ajateltiin, että identiteetti muodostuu ja muotoutuu merkittävästi vasta kouluikäisenä lähempänä murrosikää (mm. Erikson 1968). Mahdollisesti osittain tämän vuoksi aiheesta ei ole vielä niin paljoa tutkimusta alle kouluikäisten lasten osalta. Tässä tutkimuksessa liikunnallisella identiteetillä tarkoitetaan Vanttajan ym. (2017, 18) määrittelyn mukaisesti yksilön muodostamaa käsitystä itsestään ja muista liikkumisen ja liikunnan kontekstissa. Käsitykseen vaikuttaa sosiaalisen konstruktionismin ajatusten mukaisesti merkittävästi myös sosiaalinen ympäristö. Rovon (2015a, 21) mukaan identiteetti ei synny itsestään, vaan se rakentuu merkityksistä, joita yksilö muodostaa eri vuorovaikutussuhteissa. Rakentumiseen liittyvät myös kulttuuriset ja yhteisölliset ulottuvuudet, sekä moraalien ja etiikan kehittyminen sosiaalistumisprosessissa kohti kansalaistumista.

Tässä tutkimuksessa liikunnallisen identiteetin omaksunut yksilö on myönteisesti ja motivoituneesti fyysiseen aktiivisuuteen suhtautuva, omaehtoisesti ja säännöllisesti liikkuva sekä monipuolisia liikkumistaitoja harjoittava henkilö. Liikunnallinen identiteetti eroaa Kosken (2008) liikuntasuhteen käsitteestä siinä, että liikuntasuhde – myönteinen tai kielteinen – on kaikilla. Sen sijaan liikunnallinen identiteetti voi muodostua vain niin, että liikunta ja liikkuminen rakentuvat myönteiseksi osaksi omaa itseä.

Kosken (2008, 151, 157) liikuntasuhteen käsite perustuu siihen ajatukseen, että kaikilla on olemassa jonkinlainen suhde liikuntaan, ja suhde voi olla ihmisestä riippuen joko positiivinen tai negatiivinen. Urheilu ja fyysinen aktiivisuus ovat siis kulttuurinen osa elämää. Liikuntasuhde (*physical activity relationship*) sisältää kuitenkin enemmän kuin vain käyttäytymisen ulottuvuuden. Yksilö on tekemisissä



fyysisen aktiivisuuden sosiaalisen maailman ja sen kulttuuristen merkitysten kanssa kiinnittäen kokonaisuuteen merkityksiä näissä kohtaamisissa. Sosiaalinen maailma sisältää liikuntakulttuuria kohtaan vallitsevat asenteet ja suhteet, yksittäiset liikuntasuoritukset ja sosiaalisen maailman merkitykset. Myös oppiminen muuttaa suhtautumista asioihin. Koski (2008, 157) nostaa esimerkin lapsiaan liikuntaharrastukseen kuljettavista vanhemmista, jotka eivät aluksi tiedä lapsensa lajista juuri mitään. Vähitellen he pääsevät liikunnan ja lajin sosiaaliseen maailmaan sisään ja oppivat sen maailman kulttuurisia merkityksiä. Näiden kulttuuristen merkitysten kohtaaminen alkaa liikuntakulttuuriin sosiaalistuessa jo varhaislapsuudessa. Silloin lapsi liikkuu fyysisesti ensimmäisiä kertoja ja saa siitä positiivista palautetta sosiaaliselta ympäristöltään. (Koski 2008, 160.)

Kettusen ja Ojalan (2013) laadullisena tapaustutkimuksena toteutettu fenomenografisia piirteitä sisältävässä pro gradu -tutkielmassa tutkittiin liikuntaa opettavien luokanopettajien käsityksiä liikunnalliseen elämäntapaan kasvattamisesta. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia käsityksiä opettajilla on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esiintyvistä liikunnallisen elämäntavan ja omaehtoisen harrastuneisuuden käsitteistä. Tutkimus pureutui myös siihen, mikä on opettajan merkitys lasten liikunnalliseen elämäntapaan kasvattamisessa sekä omaehtoisen harrastuneisuuden edistämässä. Tutkimuksessa esitellään myös liikunnallisen elämäntavan omaksumisen malli, jossa kaikki tekijät ovat vastavuoroisessa suhteessa toisiinsa. Mallin mukaan koululiikunnassa liikunnallisen elämäntavan omaksumisessa on neljä päätekijää, jotka ovat toiminta, taito, tunne ja tieto. Nämä päätekijät pohjautuvat kolmelle eri taustatekijälle, joita ovat yksilö sekä sosiaalinen ja fyysinen ympäristö. Koulun tehtävä on järjestää lapsille monipuolista liikuntaa, ja sitä kautta lapset saavat myönteisiä liikunnan kokemuksia. Tutkijoiden mukaan rooleja ja käytännön keinoja suurempi merkitys on kuitenkin yksilön omalla valinnalla ja tahdolla. Liikunnallinen elämäntapa oli käsitteenä opettajille haastava ymmärtää. Liikunnanopettajat eivät tehneet juurikaan eroa liikunnalliseen elämäntapaan kasvattamisen ja yleisen liikunnan edistämisen välillä. (Kettunen & Ojala 2013.) Tässä tuloksessa on nähtävissä samaa problematiikkaa, johon haluan omassakin tutkimuksessani syventyä. Liikunnallinen elämäntapa tai identiteetti nähdään liian usein vain liikunnan lisäämisenä. Tämä ajatus ei ota lainkaan huomioon, mitä tapahtuisi sen jälkeen, jos tämä liikunnan lisääjä – ohjaaja tai

järjestäjä – lähtisi yksilön elämänpiiristä pois. Silloin yksilön oma suhtautuminen nousee entistä suurempaan arvoon.

Soini (2015) on väitöskirjassaan tutkinut 3-vuotiaiden lasten fyysistä aktiivisuutta. Suomessa saatuja tuloksia myös verrataan Hollannin ja Australian havainnoimalla ja mittaamalla saatuihin tuloksiin. Tulosten mukaan 3-vuotiaiden lasten päivittäinen aktiivisuus päiväkodissa oli pääosin hyvin kevyttä. Soinin mukaan aamupäivät olivat iltapäiviä fyysisesti aktiivisempia aikoja. Suomalaisilla lapsilla oli hollantilaisia enemmän mitattua kevyen intensiteetin aktiivisuutta ja vähemmän vähintään kohtuullisesti kuormittavaa fyysistä aktiivisuutta. Suomalaiset lapset viettivät noin 20 minuuttia australialaisia lapsia enemmän vähän kuormittavissa fyysisissä aktiviteeteissa.

Reunamo ja Kyhälä (2016) esittelevät varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositusten tieteellisten perusteiden julkaisussa Reunamon orientaatioprojektin tuloksia. Projektissa havainnoitiin päiväkotilasten fyysistä aktiivisuutta ja sen yhteyttä erilaisiin konteksteihin, kuten aikuisten toimintaan, lapsen sitoutuneisuuteen ja sosiaalisiin orientaatioihin. Tulosten mukaan yksilöiden välillä on suuria eroja fyysisen aktiivisuuden määrässä. Toisessa ryhmässä reipasta liikkumista oli päiväkotipäivän aikana lasta kohden keskimäärin vain 4,8 minuuttia, kun taas toisessa ryhmässä määrä oli peräti 163 minuuttia. Ulkoilutilanteisiin liittyi eniten reipasta fyysistä aktiivisuutta. Fyysinen aktiivisuus oli yleensä suurinta silloin, kun aikuinen ei ollut läsnä eli lapsi toimi vertaisten kanssa. Reunamo ja Kyhälä korjaavat vanhoja käsityksiä, joiden mukaan liikkuminen on vain aikuisjohtoista. Heidän mukaansa liikkumista pitäisi saada tasaisemmin pitkin päivää, ja sitä tulisi integroida eri toimintoihin aiempaa monipuolisemmin. Liikkumattomuuden syitä voi olla monia erilaisia ja niihin vaikuttavat esimerkiksi ikä ja motoriset taidot. Myönteiset ja toisten lasten kanssa yhdessä saadut liikuntakokemukset ovat lapsille erittäin arvokkaita. (Reunamo & Kyhälä 2016.)

Karvosen, Nikanderin ja Piiraisen (2016) artikkeli kertoo tutkimuksesta, jossa selvitettiin fyysisen aktiivisuuden merkitystä elämäntavassa. Tutkimuksessa haastateltiin vanhuksia, ja kaikissa haastatteluissa lapsuus oli merkittävästi läsnä. Liikunnalliseen elämäntapaan nähtiin vaikuttavan esimerkiksi perheen tavat, arvot ja asenteet. Perheen lisäksi myös opettajalla koettiin olevan suuri merkitys liikunnalliseen elämäntapaan kasvamisessa. Tämä havainto on

ristiriidassa Lehmuskallion (2011) 11–12- ja 15–16-vuotiaita koskevan tutkimuksen kanssa, jonka mukaan opettaja mainittiin yhtenä suurimpana liikuntakiinnostusta vähentävänä tekijänä. Karvosen, Nikanderin ja Piiraisen (2016) tutkimuksessa mainitaan myös termi positiivinen liikuntaidentiteetti, mutta termiä ei itsessään avata enempää.

Vanttaja ym. (2015) ovat tutkineet nuorten terveystietoisuutta ja liikunta-aktiivisuutta. Tulosten mukaan istuminen on lisääntynyt, ja aktiivisuus heikentynyt kaikissa ikäryhmissä lapsista vanhuksiin. Sekä tässä, että Karvosen ym. (2015) tutkimuksessa oli yhtäläisyytenä havainto siitä, että negatiiviset liikuntakokemukset vaikuttavat mahdollisesti liikunta-aktiivisuutta vähentävästi myöhemmässä elämänvaiheessa. Reunamo, Saros ja Ruismäki (2012) tutkivat päiväkotilasten fyysisen aktiivisuuden määriä. Tutkimustulosten mukaan ne lapset, joilla oli heikot motoriset taidot, olivat fyysisesti vähemmän aktiivisia. Puolestaan ne lapset, joilla oli vain vähän tai ei lainkaan ongelmia motorisissa taidoissa, olivat fyysisesti kaikkein aktiivisimpia. Toisin sanoen ne lapset, jotka saavat vähiten fyysisesti aktiivista toimintaa, tarvitsisivat sitä eniten.

Kokko ja Hämylä (2015) ovat toimittaneet valtion liikuntaneuvoston raportin LIITU-tutkimuksesta, jossa tutkitaan lasten ja nuorten liikuntakäyttäytymistä Suomessa. Tutkimusryhmänä ovat viides-, seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaiset lapset ja nuoret. Raportti on monipuolinen ja sisältää tutkimustietoa monesta eri näkökulmasta. Etenkin Hirvensalon, Liukkosen, Jaakkolan ja Sääkslahden (2015) osio ”Koettu liikunnallinen pätevyys ja koetut esteet” on tutkimukseni kannalta relevantti. Hirvensalon ym. artikkeli pureutuu niihin syihin ja esteisiin, miksi lapset ja nuoret eivät harrasta liikuntaa. Artikkelin mukaan huomattava osa raportoiduista liikunnan esteistä liittyi siihen, että lapset ja nuoret eivät näe itseään ”liikunnallisina tyyppinä”, ja eivät siitä syystä pidä liikunnan harrastamisesta (Hirvensalo ym. 2015, 42–46). Tutkimukseni pyrkii lisäämään ymmärrystä liikunnallisen identiteetin rakentumisen tukemisen keinoista, jotta yksilöille voisi rakentua liikunnallinen identiteetti jo nuorena. Sitä kautta he näkisivät itsensä liikunnallisina myös myöhemmissä elämänvaiheissa. Tämä puolestaan saattaisi nostaa yhä useampien liikunta-aktiivisuutta. Tiedostan kuitenkin, että näin suuret tavoitteet eivät ole saavutettavissa vain tutkimukseni avulla, eikä laadullinen tutkimus pyrikään tilastollisiin yleistyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Tarkoitukseni on tuoda lisää tutkimustietoa myös vähemmän

tutkitusta varhaiskasvatuksen liikkumisen kontekstista. Valtion liikuntaneuvoston raportti on koostettu peruskouluikäisten lasten tutkimuksista, mutta liikunnallisen pätevyyden ja koettujen esteiden tuntemukset rakentuvat sosiaalisen konstruktionismin ajatuksen mukaisesti jo olemassa olevan tiedon päälle. Täten suhtautumiseen vaikuttaa yksilön koko siihenastinen historia. Tässä mielessä havainnot ovat huomioitavissa myös varhaiskasvatuksen kontekstiin.

Nykyään lapset ovat passiivisempia kuin ennen, ja liikuntapolarisaatio on lisääntynyt (Reunamo & Kyhälä 2016). Syväoja (2014) muistuttaa väitöskirjassaan, että passiivisuudessa on eroja kognition ja oppimisen näkökulmista. Hän toteaa, että kognition kannalta myös liikkumaton aika voi olla hyödyllistä eli kaikki liikkumattomuus ei ole samanarvoista, kun katsotaan asiaa kognition näkökulmasta. Monessa yhteydessä on kuitenkin todettu, että toiminnallinen oppiminen on hyödyllistä (ks. esim. Reunamo & Kyhälä 2016; Shams & Seitz 2008, Moilanen 2017). Liikunta ja oppiminen ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa, joten voitaisiinko kognitiivisesti hyödyllisen liikkumattoman ajan määrää vähentää, ja silti mahdollisesti saavuttaa samantasoista tai parempaa kognitiivista kehitystä käyttämällä liikkumisen menetelmiä kognition kehittämisessä?

Heikot motoriset taidot ovat yhteydessä fyysisen aktiivisuuden määrään. Motorisilla taidoilla tarkoitetaan opittua, tahdonalaista ja määrätietoista yhden tai useamman ruumiinosan liikuttamista (Gallahue & Ozmun 2006, 15). Motoriset perustaidot jaotellaan liikkumis-, tasapaino- ja välineenkäsittelytaitoihin (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 48). Motoristen taitojen kehittyminen on tärkeää fyysisesti aktiivisen elämän kannalta (Rintala, Sääkslahti & Iivonen 2016). Reunamon, Saroksen ja Ruismäen (2012) tutkimushavaintojen mukaan fyysisesti vähiten aktiivisia olivat ne lapset, joilla oli ongelmia motorisissa taidoissa. Motorisesti heikkojen lasten osuus on kasvanut viime vuosikymmeninä. Lasten kokonaisvaltainen kehitys ja motorinen oppiminen tarvitsevat säännöllistä ja ohjattua liikuntaa. Lasten kehontuntemuksen ja -hallinnan sekä motoristen perustaitojen kehittäminen on yksi varhaiskasvatuksen perustehtävistä. (OKM 2016a, 20; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 48.) Goodway, Ozmun & Gallahue (2013, 89–90) muistuttavat, että motoriset taidot eivät muutu tai kehity automaattisesti iän myötä, vaan ne vaativat paljon toistoja ja harjoituksia. Kehitystä tapahtuu, kun uudet taidot rakentuvat olemassa

olevien taitojen päälle. Vahvoilla motorisilla taidoilla on lisäksi myönteisiä vaikutuksia oppimiseen (Tandon, Tovar, Jayasuriya, Welker, Schober, Copeland, Dev, Murriel, Amso & Ward 2016). Motorisilla taidoilla on yhteys myös lasten ja nuorten liikuntatapaturmiin. Liian vähäinen fyysinen aktiivisuus, ja sen seurauksena heikot motoriset taidot ovat osasyitä tapaturmien taustalla. (OKM 2016a, 20.)

Fyysinen aktiivisuus eroaa liikunnasta, harrastamisesta, urheilusta ja kilpaurheilusta. Liikuntaan tai liikunnan harrastamiseen liittyy usein jonkinlaista seuratoimintaa, ja fyysinen aktiivisuus rajoittuu vain harjoitusten ajalle. Fyysisen aktiivisuuden lisäämisen tarkoituksena on kuitenkin lisätä monipuolista liikkumista pitkin päivää eli kiinnittää lapsia liikunnalliseen tekemiseen. Urheilu ja kilpaurheilu ovat oma lohkonsa, sillä ne ovat tavoitteellisia ja mukaan tulee toisia vastaan kilpaileminen ja vertailu. Etenkin varhaiskasvatuskäisten liikkuminen toteutuu parhaimmillaan erilaisiin tekemisiin integroituna, eikä sitä pysty yhtä selkeästi erottamaan muusta toiminnasta, kuin harrastamisen ja urheilun. Urheiluharrastukset ja kilpaurheilu ovat pääsääntöisesti aina fyysisesti aktiivista toimintaa, mutta fyysinen aktiivisuus ei tapahdu aina urheiluharrastuksen kautta tai ole tavoitteellista kilpaurheilua.

### *3.2 Varhaiskasvatuksen fyysistä aktiivisuutta ohjaavat asiakirjat*

Lait ja säädökset muodostavat perustan, jonka pohjalta myös erilaisia varhaiskasvatuksen asiakirjoja laaditaan. Varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 3 §) mainitaan, että varhaiskasvatuksella pyritään lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen, terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseen. Toiminnassa on huomioitava myös lasten ikä- ja kehitysvaiheet. Lapsille tulee tarjota esimerkiksi liikkumiseen perustuvaa, pedagogisesti tarkoituksenmukaista ja monipuolista toimintaa, joka mahdollistaa myös positiiviset oppimiskokemukset. Varhaiskasvatusympäristön on oltava oppimista edistävä, kehittävä ja terveellinen. Liikuntalain (390/2015) tavoitteena on tarjota kasvavassa määrin liikuntamahdollisuuksia eri väestöryhmille, sekä edistää hyvinvointia ja terveyttä. Lain tarkoituksena on lisäksi lasten ja nuorten kasvun ja kehityksen edistäminen. Liikuntalaki velvoittaa myös kuntia ja sitä kautta kuntien varhaiskasvatusta sitoutumaan annettuun lakiin.

Uusin varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) on valtakunnallinen varhaiskasvatusta ohjaava velvoittava asiakirja, toisin kuin vuoden 2005 (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005) versio. Se velvoittaa kuntia, kuntayhtymiä tai muita palveluntuottajia laatimaan omat varhaiskasvatussuunnitelmat valtakunnallisen asiakirjan pohjalta. Dokumentin arvopohjassa todetaan myös, että yksi varhaiskasvatuksen tehtävistä on terveyttä edistäviin ja hyvinvointia lisääviin elämäntapoihin kasvattaminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 21). ”Kasvan, liikun ja kehityn” on yksi varhaiskasvatuksen pedagogiikan osa-alueista. Siihen sisältyy liikkumisen, ruokakasvatuksen, terveyden ja turvallisuuden aspektit. Tavoitteena on, että lapsi oppii arvostamaan terveyttä ja hyvinvointia, sekä luoda pohja liikunnallisen elämäntavan omaksumiselle. Lapsia kannustetaan liikuntaan ympäri vuoden, ja kasvattajien tulee sekä ohjata liikuntaa, että tarjota mahdollisuuksia lasten omaehtoiseen liikuntaan. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 47.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 23–25) korostuu yhtenä varhaiskasvatuksen tavoitteena laaja-alaisen osaamisen kehittäminen. Laaja-alaista osaamista on mahdollista edistää pedagogiikan keinoin, ja siihen sisältyy tiedot, taidot, arvot, asenteet ja tahto. Yksi laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksista on itsestä huolehtiminen ja arjen taidot. Hyvinvointi, turvallisuus ja kestävä elämäntapa ovat tämän osaamisalueen keskeisiä teemoja. Lasten kanssa käsitellään levon, ravinnon ja liikkumisen merkitystä kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja kehittymiseen.

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016a) on koonnut varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tueksi julkaisun ”Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä – varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset”. Asiakirja on laadittu kaikkien alle kahdeksanvuotiaiden lasten liikunnan, terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseen jollain tapaa osallistuville, kuten esimerkiksi varhaiskasvatushenkilöstölle, vanhemmille ja terveydenhuollon ammattilaisille. Suositukset pohjautuvat laajaan, teoreettiseen ja kansainväliseen tutkimuskatsantoon. Tieteelliset perusteet on julkaistu omana julkaisunaan nimellä ”Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille” (OKM 2016b). Suositusten mukaan (OKM 2016a, 14) lasten tulisi olla päivittäin fyysisesti aktiivisia vähintään kolme tuntia. Arjen aktiviteetit eli esimerkiksi auto- ja palikkaleikit, pukeminen ja ruokailut kerryttävät fyysisen

aktiivisuuden määrää. Kaksi tuntia päivässä tulisi olla reipasta ulkoilua ja muuta kevyttä liikuntaa, kuten kävelyä, tasapainoilua, luistelua ja polkupyöräilyä. Tunti päivittäisestä liikkumisesta tulisi olla vauhdikasta fyysistä toimintaa, kuten kiipeilyä, uintia, hiihtoa, juoksua ja hyppelyä. Reunamo ym. (2014, 34) ovat todenneet, että jo pelkästään halu laatia kansalliset suositukset kertoo fyysisen aktiivisuuden ilmeisistä hyödyistä.

# 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

## 4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa selvitän lastentarhanopettajien käsityksiä siitä, miten varhaiskasvatusikäisten lasten liikunnallisen identiteetin rakentumista voidaan tukea varhaiskasvatuksessa. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- 1) Mitä käsityksiä lastentarhanopettajilla on varhaiskasvatusikäisten liikunnallisen identiteetin rakentumisen tukemisesta varhaiskasvatuksessa?
- 2) Mitä käsityksiä lastentarhanopettajilla on varhaiskasvatuksen rakenteiden roolista liikunnallisen identiteetin rakentumisen tukemisessa?

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatusikäisillä tarkoitetaan sellaisia lapsia, jotka eivät ole aloittaneet koulua ja ovat alle kouluikäisiä, eli pääsääntöisesti alle 7-vuotiaita. Esiopetusikäiset lasketaan tässä tutkimuksessa varhaiskasvatusikäisten piiriin. Varhaiskasvatuksen käsite pitää sisällään sekä esiopetuksen että päiväkodin toiminnat.

Näkemykseni mukaan lasten liikkumisen määrää voidaan lisätä sillä, että järjestetään lisää ohjattua liikuntaa, tai laitetaan erilaisia liikuntavälineitä vapaaseen käyttöön. Kokemukseni perusteella välineitä käyttävät pääasiassa ne lapset, joilla on omaehtoinen halu liikkua. On suuri tutkimuksellinen motiivi pureutua niihin tekijöihin, joilla saataisiin myös vähemmän liikkuvia lapsia innostumaan liikkumisesta ja haluamaan liikuntaa myös omaehtoisesti.



## 4.2 Metodologiset lähtökohdat

### 4.2.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimukseni on laadullisesti toteutettu empiirinen tutkimus. Olen käyttänyt aineistonkeruumenetelmänä puolistrukturoituja teemahaastatteluja, ja analysoinut aineiston käyttäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, 26) toteavat, empiiriseen tutkimukseen kuuluu aina tarkka selostus tutkimuksen aineistonkeruun ja analyysin metodeista. Kirjatut metodit vaikuttavat tutkimuksen lukijan arviointiin tutkimuksen luotettavuudesta ja uskottavuudesta. Tässä luvussa käyn läpi tutkimukseni teon eri vaiheet.

Kvalitatiivinen tutkimus kohdistuu laadullisiin kokonaisuuksiin ja prosesseihin, joita ei kokeellisesti mitata esimerkiksi määrällisesti tai esiintymistiheyden näkökulmasta. Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii vastaamaan kysymyksiin, kuinka sosiaalisia kokemuksia luodaan ja mitä merkityksiä niille annetaan. (Denzin & Lincoln 2000, 8.) Tuomen ja Sarajärven (2018, 25) mukaan laadullinen tutkimus vaatii aina teoriaa tuekseen. Kaikki tieto on aina jossain määrin subjektiivista, sillä tutkija tekee päätelmät omasta positioistaan käsin, eikä tieto täten voi olla täysin objektiivista. Tutkijan on hyvä tiedostaa, että tutkijan subjektiviteetti vaikuttaa aina myös tutkimuksen tuloksiin. Varto (1992, 14–15) puhuu merkitysten kietoutuneisuudesta. Tällä hän tarkoittaa sitä, että tutkija ja tutkittava ovat kumpikin osa samaa merkityksistä koostuvaa kokonaisuutta. Tämä kietoutuneisuus on läsnä koko tutkimuksen teon ajan jokaisessa vaiheessa aina tutkimuskysymyksen valinnasta tulosten tulkitsemiseen saakka, sillä se on erottamaton osa myös ihmisenä olemista, toimimista ja ymmärtämistä. Varto (1992, 24) erottaa elämismaailman ja luonnollisen maailman toisistaan, sillä elämismaailma koostuu merkityksistä, ja luonnollinen maailma luonnontapahtumista. Koko elämysmaailma koostuu ihmisten kautta syntyvistä merkityksistä, jotka ovat täten aina riippuvaisia ihmisistä. Merkitykset ilmenevät esimerkiksi suunnitelmina, yhteisöjen ja ihmisen toimina ja päämäärien asettamisina. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole myöskään mahdollista päästä ulkopuolisen tarkkailijan rooliin, sillä tutkija toimii aina osana sitä merkitysyhteyttä, jossa hän tutkimusta tekee. (Varto 1992, 24, 26.)

Varto (1992, 56) kuvaa ihmisten maailmaa merkitysten maailmaksi. Laadullisen tutkimuksen kohdalla merkitykset näyttäytyvät suhteina eli merkityskokonaisuuksina. Merkitysten maailma on myös yksilöllinen, sillä merkityksiä on niin valtavasti, ettei se maailma voi millään olla jokaiselle ihmiselle samanlainen. Merkityksille ovat ominaista moninaisuus ja monikerroksisuus. Merkityssuhteessa ovat aina läsnä ihmismieli, kokemuksen kohde, kieli, sekä sisältö mielessä, joka auttaa ymmärtämään asian tietyllä tavalla. Tutkimukselle näiden kaikkien edellä mainittujen tekijöiden olemassaolo on välttämätöntä.

#### 4.2.2 Sosiaalinen konstruktionismi

Tutkimukseni laajempänä teoreettisena viitekehyksenä toimii sosiaalinen konstruktionismi, joka voidaan nähdä sateenvarjokäsitteenä sisällyttäen alleen useat uudet ihmisyyttä ja sosiaalista elämää käsittelevät lähestymistavat, kuten diskurssianalyysin, kriittisen psykologian ja poststrukturalismin (Burr 2015, 1). Sosiaalisen konstruktionismin mukaan tieto ei ole ulkopuolista, vaan tieto rakentuu ihmisen toimesta erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa ja vuorovaikutussuhteissa (Kauppila 2007, 47). Sosiaalinen konstruktionismi painottaa sosiaalisen vuorovaikutuksen dynamiikkaa, eli kyse on ennemminkin prosesseista kuin rakenteista (Burr 2015, 11). Ajattelemme helposti, että olemme ainutlaatuisia yksilöitä omine ajatuksinemme, mielipiteinemme ja käsityksinemme. Kuitenkin nämä esimerkiksi yksilön, ajattelun ja käsityksen käsitteet ovat yhteisiä, sosiaalisia konstruktioita – kategorioita, jotka on rakennettu kielen avulla. Näin ollen subjektiviteettimme eli ymmärryksemme ja kokemuksemme itsestämme ja toisistamme, sekä siitä keitä olemme, on sosiaalisesti rakennettu. (Burr 2010, 136.) Oppiminen on niin ulkoista kuin sisäistä reflektiota, identiteetin kehitystä ja itseohjautuvuutta sisältävä laaja-alainen prosessi, joka tähtää siihen, että ihminen luo itse tiedolle sisäisen merkityksen, eikä pyri etsimään sitä ulkopuolelta. (Kauppila 2007, 48, 51.) Burrin (2010, 141) mukaan sosiaalisen konstruktionismin sisällä vaihtelee näkemys subjektin vaikutusmahdollisuuksista. Jyrkimmin suhtautuvat näkevät yksilön vain diskurssien tuotteena vailla mahdollisuutta päättää tekemisistään. Osa puolestaan kokee, että ihminen sekä rakentuu diskursseissa että rakentaa niitä itse. Tämä mahdollistaa myös tarjottujen subjektiasemien torjumisen tai

hyväksymisen. Burr (2015, 11–12) toteaa, että tiedon määritelmät eivät ole mustavalkoisia, eli tietoa ei käsitetä niin, että yksilöllä joko on sitä tai ei. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan tieto nähdään rakentuvan ihmisten yhteistoiminnan seurauksena.

Sosiaalinen konstruktionismi on sekoitettu puheissa monesti sosiaaliseen konstruktivismiin. Termien taustat ja merkitykset ovat kuitenkin olleet erilaiset. Gergenin (2011) mukaan aiemmin tieteessä konstruktivismi määritettiin yksilön mielessä tapahtuviksi kognitiivisiksi prosesseiksi. Kuten tässä tutkimuksessa on jo mainittu, konstruktionismi painottaa sosiaalisia prosesseja yksilöllisten sijaan. Gergenin (2011) mukaan käsitteiden välillä ei kuitenkaan ole enää selkeää rajanvetoa. Konstruktivistit liittävät yksilön mielelliset käytännöt sosiaalisissa prosesseissa rakentuviksi, ja täten konstruktivismi sulautuu sosiaaliseen konstruktionismiin rinnastettavaksi. Hacking (2009, 76–77) on myös huomannut käsitteiden sekoittumisen, mutta hänen mielestään konstruktivismi tulisi jättää vain matematiikan käyttöön, ja konstruktionismilla viitata näihin sosiaalisiin todellisuuden rakentumisen prosesseihin.

Burrin (2015, 10–11) mukaan syntyessämme maailmaan käsitteelliset reunaehdot ja kategoriat ovat jo olleet olemassa omaksuttuina. Ymmärryksemme maailmasta rakentuu niiden pohjalta. Jokainen yksilö muodostaa kuitenkin itse käsityksensä itselleen merkitysten kautta. Näitä merkityksiä ilmentää aina jokaisen kieli. Ajattelu edellyttää kieltä, sillä kielen avulla ajattelu käsitteellistetään. Kielen ja ajattelun suhde onkin herättänyt psykologian tutkimuksen piirissä paljon ristiriitaista keskustelua. Valtaosa näkee kielen ennemminkin välittömäksi ajattelun ilmaisuksi kuin sen toteutumisen ehdoksi. Burr (2015, 11) kuitenkin kokee, että kieli on enemmän kuin pelkkä ilmaisun väline, sillä maailma rakentuu ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta. Saastamoinen (2006, 178) nostaa yhdeksi sosiaalisen konstruktionismin vahvuudeksi ja ongelmaksi liiallisen kieleen keskittymisen. Siinä piilee se vaara, että ei tiedetä, mikä ihmisen osuus on toimijana ja muuttajana kulttuurissa. Hän toteaaakin kysyvästi, että menetämmekö jotain, jos kaikki ilmiöt pelkistetään vain kielellisiksi.

Gergenin (1985) mukaan sosiaalisessa konstruktionismissa on kyse ilmiöiden ja prosessien selittämisestä, joita ihmiset kuvailevat, kertovat tai kokevat elämässään. Tiedon sosiaaliseen tuottamiseen liittyy olennaisesti kieli.

Sosiaalisesti jaettua tietoa rakennetaan ja uusinnetaan kielen avulla. Kielen käytön ympärille rakentuu myös erilaisia ymmärtämisen tapoja, joista on nähtävissä aina, mitkä ovat keskeisiä asioita ihmisten välisissä suhteissa. (Nikander 2001, 283.) Kokeellisen tutkimuksen näkökulmasta totuus rakentuu nousevien faktojen ympärille. Gergen huomauttaa, että kokeellinen psykologia tulkitsee ja ymmärtää vääristyneesti sekä teorian ja metodin että kielen ja todellisuuden. Hänen mukaansa kokeesta saatu aineisto ei välitä sellaisenaan faktoja, vaan tarkastelua tulee tehdä jonkin teorian kautta. Gergen ei ole ehdottomasti kokeellista tutkimusta vastaan, mutta sosiaalisen konstruktionismin linja säilyttää aineiston monimuotoisempana ja sosiaalisesti rikkaampana. Tavoitteena ovat arjen diskurssit ja niiden kautta luotujen todellisuuksien ymmärtäminen. Tieteellinen totuus tulkitaan siis sosiaalisen vuoropuhelun kautta, eikä sitä oteta valmiina empiirisenä tai objektiivisena faktana (Nikander 2001, 284–285, 288.) Gergenin (1985, 267) mukaan maailmaa ei tulisi ottaa valmiiksi annettuna tai itsestään selvänä. Ymmärrys muodostuu sosiaalisista yhteistyöprosesseista ihmisten kesken, jotka kokevat monia muotoja muodostumisprosessien aikana. Esimerkiksi lapsuutta ei aikanaan nähty omaksi merkittäväksi elämänvaiheeksi. (Gergen 1985, 267.) Sittemmin lapsuus on koettu yhä mielenkiintoisemmaksi ja vaikuttavammaksi vaiheeksi sen sijaan, että se nähtäisiin vain osana matkaa aikuisuuteen (Alanen 2009, 14).

Laadullisessa tutkimuksessa tuodaan aina ontologisen erittelyn kautta näkyväksi se, miten tutkimus on laadullinen. Esimerkiksi tutkimuksen kohteena voi olla kahdessa eri tutkimuksessa ihminen, mutta toisen tutkimuksen tulokulma on fysiologinen, kun vastaavasti toinen tutkimuskohde on tajunnallinen. Edellä mainittu johtaa siihen, että fysiologinen tutkimus tutkii elintoimintoja, ja tajunnallinen tutkimus merkityksiä. Tuloksena tästä ontologisesta erittelystä on ihmiskäsitys – mitä ihminen on, mitkä ovat ihmiselle erottamattomia ominaisuuksia, ja miten ihmiset eroavat muista ilmiöistä. Ihmisen olemista katsotaan sekä yksilönä, että suhteessa ympäristöönsä. (Varto 1992, 30–31.) Tämän tutkimuksen perustana on fenomenologinen ihmiskäsitys, jonka avainkäsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. Jokaisella yksilöllä on henkilökohtainen elämän todellisuutensa, ja kokemus muodostuu vuorovaikutuksessa yksilön ja tämän oman todellisuuden välillä. Ihmistä tulee tulkita aina niin, että tuo elämän todellisuuden ja yksilön suhde huomioidaan.

Merkitykset vaikuttavat kokemusten muotoutumiseen, ja niiden tutkimiseen liittyy oletus, että ihmisten toiminta on suurimmilta osin tarkoituksenmukaista, eli suhde todellisuuteen on täynnä merkityksiä. Yksilön näkeminen yhteisöllisenä on yksi fenomenologian periaatteista. Todellisuus rakentuu merkityksistä, jotka ovat peräisin yhteisöstä, johon kuulumme ja johon meidät kasvatetaan. (Laine 2010, 28–30; Tuomi & Sarajärvi 2018, 40.) Ihmistä tulee aina ymmärtää suhteessa maailmaansa eli esimerkiksi isänä, opettajana tai oppilaana. Fenomenologiassa lähdetään myös siitä perusajatuksesta, että kaikki merkitsee ihmiselle jotain eli todellisuus ei voi koskaan olla neutraalia materiaalia. Yksilöperspektiivi on vahvemmin esillä fenomenologiassa kuin yhteinen, mutta yhteisöllä on silti merkittävä rooli yksilön maailmasuhteen muodostumisessa. Jokainen yksilö elää omasta merkitysnäkökulmastaan käsin samalla, kun monet muut yhteisön jäsenet ovat silti usein hyvin samanlaisia suhteessa omaan maailmaansa. (Laine 2018, 30–32.)

Berger ja Luckmann (1994, 25, 31) toteavat, että tiedonsosiologian pitäisi keskittyä tutkimaan todellisuuden yhteiskunnallista rakentumista, ja arkitiedon tulee olla siinä keskeinen tutkimuskohde aatteiden sijaan. Ei ole olemassa myöskään mitään tietoisuuden perustasoa, vaan voimme tavoittaa ainoastaan tietoisuuden jostakin. Tietoisuus voi olla joko osa subjektiivista todellisuutta tai se voi kuulua ulkoiseen maailmaan. Molempiin pätee kuitenkin sama ajatus siitä, että tietoisuus ei ole irrallinen osa, vaan aina yhteydessä johonkin.

### *4.3 Aineiston kerääminen*

Aineisto on kerätty haastattelemalla viittä lastentarhanopettajaa yksilöhaastatteluin. Eskolan ja Suorannan (2014, 18) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tärkeintä on aineiston laatu ja sen mahdollisimman perusteellinen käsittely. Haastateltaviksi on valittu lastentarhanopettajat, koska heillä on ensisijainen pedagoginen vastuu varhaiskasvatusryhmän toiminnasta, suunnittelusta, tavoitteiden saavuttamisesta, arvioinnista ja kehittämisestä (ks. myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 18). Uudistetussa varhaiskasvatuslaissa (540/2018) päiväkotihenkilöstön nimikkeet ovat uudistuneet ja lastentarhanopettajista puhutaan joko varhaiskasvatuksen opettajina tai sosionomeina. On kuitenkin huomioitava, että aineistonkeruun

aikana kaikkien haastateltujen nimikkeenä on ollut lastentarhanopettaja. Käytän tätä nimikettä tässä tutkimuksessa.

**TAULUKKO 1.** Haastatteluja ja haastateltavia koskevat tiedot.

	Sukupuoli	Nimike	Ryhmä	Työkokemus	Haastattelu- paikka	Haastattelun pvm	Kesto	Koodi
1	Nainen	LTO	3-5 v.	17 v.	LTO:n työpaikka	17.2.2017	32min 44s	H1
2	Nainen	LTO	1-3 v.	6 v.	LTO:n työpaikka	24.2.2017	23min 25s	H2
3	Nainen	LTO	EO	20 v.	LTO:n työpaikka	27.2.2017	56min 31s	H3
4	Nainen	LTO	EO	38 v.	LTO:n työpaikka	10.3.2017	67min 53s	H4
5	Nainen	LTO	1-5 v.	3 v.	LTO:n koti	9.8.2018	29min 33s	H5

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää lastentarhanopettajien käsityksiä siitä, miten liikunnallisen identiteetin rakentumista voidaan tukea, ja mikä on varhaiskasvatuksen rakenteiden rooli siinä prosessissa. Tutkimuksessa on aiheellista ja perusteltua käyttää lastentarhanopettajia haastateltavina. Heillä on käytännön työkokemusta varhaiskasvatuksessa toimimisesta. Kuten Gergen (2003, 15) toteaa, on sosiokonstruktionismi kiinnostunut ihmisten käsityksistä omassa elämänpiirissä. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita nimenomaan lastentarhanopettajien käsityksistä liikunnallisen identiteetin rakentumisen ilmiöstä, sillä he pohjaavat käsityksensä tähänastisiin kokemuksiin omasta elämästään ja työstään varhaiskasvatuksessa. Tutkimukseen osallistuvilla lastentarhanopettajilla on varhaiskasvatuksen työkokemusta kolmesta vuodesta lähes 40 vuoteen. Saman yhteisön jäsenet jakavat yhteisiä merkityksiä, joten aina, kun tutkitaan yksilön kokemuksia, saadaan selville myös jotain yleistä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40). Kaksi lastentarhanopettajaa työskenteli haastatteluhetkellä esiopetusryhmässä, yksi 1–5-vuotiaiden, yksi 1–3-vuotiaiden ja yksi 3–5-vuotiaiden ryhmässä. Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja kyselylomake on esitettävä haastattelevalle yhtä lastentarhanopettajaa. Tämän perusteella kyselyrunkoon on tehty tarvittavat muutokset. Esitestaus toimi

tutkijalle myös hyvänä valmistautumisena varsinaisiin tutkimushaastatteluihin. Hyvärinen (2017, 37) toteaaakin, että haastattelemista on hyvä harjoitella.

Haastattelu on pohjimmiltaan vuorovaikutusta, joka tapahtuu haastattelijan ja haastateltavan välillä. Haastattelun valmisteluun ja haastattelutilanteen läpivientiin vaikuttavat aina haastattelijan valitsema teoreettinen ja metodologinen pohja. Haastattelu saattaa usein muistuttaa arkista keskustelua, mutta osallistujat ovat selkeästi haastattelijan ja haastateltavan rooleissa. Arkikeskustelussa tämänkaltaisia rooleja ei ole. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 13, 22–23.) Haastattelu ja keskustelu eroavat merkittävästi toisistaan myös siinä, että haastattelulla on aina ennalta suunniteltu tavoite, ja sen tarkoituksena on kerätä informaatiota päätetystä asiasta (Hirsjärvi & Hurme 2011, 42). Haastattelija ei pysty milloinkaan täysin irrottautumaan omasta kokemuspohjastaan haastattelutilanteessa, eikä mikään haastattelu voi täten olla kokonaan objektiivinen (Alasuutari 2005, 149). Hirsjärvi ja Hurme (2011, 41) tarkentavat haastattelun etymologiaa ja huomauttavat, että haastattelu perustuu olennaisesti käsitteisiin, merkitykseen ja kieleen. Haastattelulla on välillinen rooli laajassa tutkimusprosessissa, ja prosessikokonaisuus nivoutuu kielen kanssa tiiviisti yhteen. Lisäksi haastattelutilanteeseen tullessaan sekä haastattelija että haastateltava tuovat mukanaan omat kokemushistoriansa, jotka vaikuttavat tulkintoihin. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 41.)

Haastattelut ovat siis vuorovaikutustilanteita ja ne perustuvat kielenkäyttöön. Haastateltava yrittää käsitteiden kautta selittää suhdettaan maailmaan eli välittämään merkityksiä. Ontologisen tarkastelun kautta kieli on merkityksellinen, sillä ihminen voi toteuttaa itseään yli fyysisen maailman rajojen. Aktiivisena subjektina yksilö ottaa kantaa ja on aloitteellinen, eli on tietoinen toimija. Tutkijan on myös hyvä tunnistaa oma roolinsa haastattelijana. Haastateltavan vastaukseen vaikuttavat aina edelliset kysymykset ja vastaukset sekä haastattelijan läsnäolo. Tutkijan on myös tärkeä huomioida, että vaikka haastattelu tapahtuu samalla kielellä, ilmauksissa saattaa esiintyä epäselvyyttä ja haastateltava saattaa tarkoittaa eri asiaa, kuin mitä haastattelija olettaa. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48–49, 53.)

Olen käyttänyt tutkimuksessa puolistrukturoitua teemahaastattelua, jossa käsitellään strukturoitujen haastattelujen tapaan samoja aihepiirejä ja teemoja, tosin järjestys ja muotoilu voivat olla erilaisia (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11).

Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 48) mukaan teemahaastattelulla voidaan tutkia kaikkia yksilön kokemuksia, tunteita ja uskomuksia ilman, että pitää olla jokin kokeellisesti saatu yhteinen kokemus taustalla. Kvale (2007, 1, 7) toteaa, että keskustelujen kautta opimme tuntemaan toisia ihmisiä sekä heidän kokemuksiinsa ja ajattelutapojaan. Hän nimittääkin kvalitatiivista haastattelua tiedon rakennustyömaaksi.

Haastattelujen runko rakentui ennalta valittujen teemojen varaan tutkimuskysymysten operationalisoinnin pohjalta. Operationalisoinnilla tarkoitetaan tutkittavien teemojen muokkaamista empiiriseen muotoon (Eskola & Suoranta 2014, 78). Lähdin haastatteluissa liikkeelle kysymällä ensin yleisiä liikkumisen käytäntöjä haastateltavien päiväkodeissa ja ensisijaisesti ryhmissä, joissa he työskentelevät. Tämä toimi samalla myös orientaatiovaiheena tutkimusaiheen syvällisempään käsittelyyn. Yleisten liikkumisen käytäntöjen kautta siirryimme käsittelemään lasten liikuntataitoja, mielenkiinnonkohteita ja motivaatioita nykypäivän päiväkotiarjessa esimerkiksi ulko- ja sisäliikunnan osalta. Tässä yhteydessä keskusteluun tuli mukaan myös yksi tämän tutkimuksen kannalta oleellisimmista teemoista, eli miksi lastentarhanopettajien käsitysten mukaan lapset pitävät tai eivät pidä liikunnasta tai liikkumisesta. Tätä seurasi kokonaisuus, jossa painottuivat konkreettiset esimerkit vastausten ja ilmiöiden havainnollistajina. Käsittelimme esimerkkejä, joissa kasvattaja tai muu lapsen ympäristöön kuuluva on omalla toiminnallaan saanut lapsen innostumaan liikkumisesta. Esimerkit saattoivat olla joko haastateltavan omaa tai joidenkin muiden toimintaa koskevia. Kolmas osio oli pääsääntöisesti tulevaisuusorientoitunut, ja keskustelut käsittelivät muun muassa toiminnan vaikuttamismahdollisuuksia, muutoksen tarpeita ja visiointia optimaalisesta liikkumisympäristöstä. Samalla käsiteltiin myös haastateltavien omia motiiveja ja arvoja liikkumisen edistäjinä.

Aloitin aineistonkeruuprosessin joulukuun 2016 alussa ottamalla yhteyttä erään pirkanmaalaisen kunnan päiväkotien johtajiin saadakseni mahdollisia haastateltavia tutkimukseeni. Valitsin nämä päiväkodit sattumanvaraisesti kunnan internetsivujen kautta. Kerroin tiivistetysti tutkimuksen aiheesta ja tarkoituksesta, sekä liitin ohien myös saatekirjeen, jossa oli lisätietoa tutkimuksesta ja omat yhteystietoni mahdollisia lisäkysymyksiä ja yhteydenottoja varten. Pyysin johtajilta ryhmässä toimivien lastentarhanopettajien yhteystietoja,



jotta voisin ottaa heihin itse yhteyttä. Osa päiväkodinjohtajista antoikin yhteystiedot, mutta osa jatkoi viestini suoraan lastentarhanopettajille, joten en nähnyt kenelle viestini lähetettiin. Tämän vuoksi pystyin ainoastaan jäämään odottamaan yhteydenottoa heiltä. Tämä vaikeutti haastateltavien hankkimista, sillä en pystynyt laittamaan näille lastentarhanopettajille muistutusviestiä siinä tapauksessa, että mitään vastausta ei kuulunut. Haastateltavien hankkiminen osoittautui yllättävän vaikeaksi. Laitoin kaikkiaan lähes 50 haastattelupyynnön kunnan lastentarhanopettajille, mutta vain kaksi vapaaehtoista ilmoittautui. Vain yksi vastasi, että osallistuminen ei sovi hänen aikatauluihinsa. Kaikki muut jättivät vastaamatta kokonaan, ja tämä pitkitti sekä haastateltavien hankkimista että tutkimusluvan hakemista. Muut haastateltavat sain tuttavieni tai heidän tuttaviansa kautta. Jälkikäteen ajateltuna soitto olisi voinut olla nopeampi tapa saada haastateltavia tutkimukseen, mutta yhteystietoja ei ole missään julkisesti saatavilla. Se olisi myös todennäköisesti vienyt käytettävissä olevaa työresurssia enemmän kuin sähköpostin käyttö. Soittamalla olisi voinut käydä myös niin, että joku suostuu haastateltavaksi vasten tahtoaan, mutta ei kehtaa kieltäytyä. Tämä olisi ollut vastoin tutkimuksen etiikkaa. Tutkimuslupahakemus saapui hyväksyttynä 24.1.2017. Aloitin haastateltavien kartoittamisen jo ennen varsinaista tutkimuslupahakemusta, sillä tutkimusluvan hakulomakkeessa pyydettiin tutkimukseen osallistuvien yhteystietoja.

Haastatteluista neljä suoritettiin vuoden 2017 helmi-maaliskuun aikana. Viides haastattelu suoritettiin elokuussa 2018. Haastattelupaikkoina neljän ensimmäisen haastateltavan kohdalla toimivat lastentarhanopettajien työpaikat ja viides haastattelu toteutettiin haastateltavan kotona. Eskola ja Vastamäki (2007, 28–29) ovatkin todenneet, että haastattelupaikalla on merkitystä tutkimuksen onnistumisen kannalta. Haastateltava ei saisi kokea oloaan epävarmaksi ja tästä syystä tutut ja turvalliset paikat, kuten tässä tapauksessa haastateltavien työpaikat tai koti, luovat haastattelulle luottamuksellisen ilmapiirin. Tällöin vastaaja pystyy rentoutumaan ja on todennäköisesti mahdollista päästä lähemmäksi haastateltavaa kuin epävarmoissa olosuhteissa. Koin, että järjestämällä haastattelut lastentarhanopettajien työpaikoilla tai kotona, haastattelu kuormittaa mahdollisimman vähän päiväkotitai esiopetusryhmän ja haastateltavan arkea, ja haastateltavia on myös helpompi saada osallistumaan tutkimukseen.

Haastatteluiden aluksi puhuimme haastateltavien kanssa haastattelutilannetta keventävistä arkisista asioista, jotta tutustuisimme hieman ja haastateltavat kokisivat olonsa kotoisaksi ja luonnolliseksi. Hyvärinen (2017, 39) pitääkin epävirallista ja tavanomaista keskustelua hyvänä tapana aloittaa haastattelu. Halusin myös luoda kuvaa lastentarhanopettajan toimintakontekstista jo ennen haastattelua. Huomasin, että myös itse jännitin haastattelutilanteita jonkin verran. Olin tavannut haastateltavista kaksi jo aiemmin, ja kolme muuta haastateltavaa olivat itselleni uusia tuttavuuksia. Haastateltavat vaikuttivat olevan selkeästi hyvin mielellään mukana tutkimuksessa ja se helpotti haastattelun läpivientiä. Toki haastateltavat olivat alusta alkaen lähteneet vapaaehtoisesti mukaan. Olin jo yhteydenottovaiheessa kertonut, mitä aihetta tutkin ja mitä haastattelu tulee koskemaan. Haastatteluiden aluksi kertosin kuitenkin uudestaan, mitä tutkimuksessani tutkin ja sanoin, että haastateltava saa halutessaan milloin vain olla vastaamatta kysymykseen tai keskeyttää haastattelun. Olin jo saatekirjeessä ensimmäisen yhteydenoton yhteydessä kertonut, että haastattelut äänitetään. Pyysin lupaa haastatteluiden äänitykseen vielä uudestaan ja kaikki suostuivat siihen. Lisäksi kerroin, että anonymiteettiä kunnioitetaan eikä lopullinen työ sisällä mitään tunnistetietoja, mistä vastaajia voisi mahdollisesti tunnistaa. Haastattelut kestivät keskimäärin 42 minuuttia. Lyhin haastattelu oli 23 minuuttia 25 sekuntia ja pisin 67 minuuttia ja 53 sekuntia. Kaiken kaikkiaan nauhoitettua aineistoa kertyi 210 minuuttia ja 6 sekuntia.

Hirsjärvi ja Hurme (2011, 124) mainitsevat aloittelevien tutkijoiden virheeksi sen, että kysymykset luetaan melko suoraan kysymysluettelosta, eikä kuunnella haastateltavaa tarpeeksi. Minulla oli haastatteluissa mukana laatimani kysymysrunko, ja etenimme pääsääntöisesti kysymys-vastaus-periaatteella. Käsitelimme kaikki suunnittelemani teemat, mutta joissakin tapauksissa jätin kysymyksiä kysymättä joko ajanhallinnallisista syistä, tai sitten vastaaja oli jo oma-aloitteisesti vastannut niihin jonkin toisen kysymysaiheen tiimoilta. Teemojen varassa eteneminen onkin teemahaastattelun yksi keskeisistä ominaispiirteistä (Hirsjärvi & Hurme 2011, 48). Kiinnitin kuitenkin erityistä huomiota siihen, että annan haastateltavalle riittävästi aikaa miettimiseen ja kysymyksiin vastaamiseen. Esitin myös lisäkysymyksiä aina, kun koin sen haastateltavan vastauksen perusteella sen aiheelliseksi (ks. myös Roulston 2010, 12). Tuomi ja Sarajärvi (2018, 85) toteavatkin, että tutkimushaastattelun

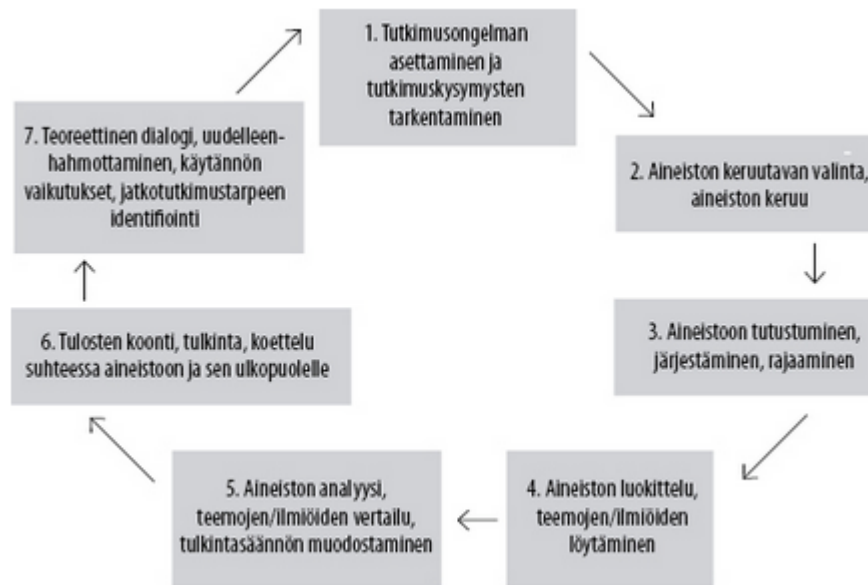
hyvä puoli metodina on sen joustavuus. Tutkimuksen osapuolilla on mahdollisuus kysyä, tarkentaa ja selventää asioita ja näkökulmia. Tämä vaatii haastattelijalta kykyä olla läsnä ja kuunnella, mitä haastateltava kertoo. Jokainen haastattelu on omanlaisensa, sillä ikinä ei voi tietää etukäteen, mitä haastateltavat vastaavat. (Roulston 2010, 15.) Osittain syynä tarkkaan tutkimuskysymysten järjestysten noudattamiseen oli myös se, että olin suunnitellut kysymykset huolella teemoittain. Koin luontevaksi edetä haastattelussa teemojen mukaan. Ruusuvuoren ja Tiittulan (2017, 53) mukaan haastattelu voi edetä rakenteellisesti arkikeskustelun lisäksi kysymys-vastaus-kuittaus-periaatteella, jota tämänkin tutkimuksen haastatteluissa käytettiin. Kyseisen haastattelutekniikan käyttö vahvistaa haastattelijan roolia keskustelun ohjaajana ja hän voi sen johdosta määritellä, milloin seuraavaan kysymykseen siirrytään.

Haastattelujen jälkeen litteroin aineiston eli muutin sen kirjoitettuun muotoon (ks. myös Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 222). Suoritin litteroinnin kevään 2017 aikana neljän ensimmäisen haastattelun osalta, ja viidennen haastattelun litteroin elokuussa 2018. Kirjoitin haastattelut sanasta sanaan, niin kuin ne olivat tallenteelle äänittyneet. En merkinnyt kuitenkaan äänenpainoja tai taukojen pituuksia, sillä ne eivät olleet relevantteja tutkimukseni kannalta. Kirjoitin ensin haastatteluissa ilmenevät nimet ja paikat niin kuin ne tallenteella ovat, mutta litteroinnin jälkeen käsittelin aineiston niin, että tunnistetiedot poistuivat aineistosta. Yksi anonymisoinnin keino on nimien korvaaminen pseudonimillä (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 419) eli esimerkiksi Matista tulee Kimmo ja Korpilahdesta Hirsikylä. Korvasin sekä ihmisten nimet että esimerkiksi joidenkin liikuntahallien nimet peitenimillä, tai halleista puhutaan yleisesti vain liikuntahalleina erittelemättä niitä toisistaan. Edellä mainituista jälkimmäistä anonymisoinnin keinoa kutsutaan kategorisoinniksi (Ranta & Kuula-Luumi 2017, 419). Litteroitua aineistoa tuli koon 12 fontilla ja 1,5 rivivälillä yhteensä 82 sivua.

#### *4.4 Teoriaohjaava sisällönanalyysi*

Tämän tutkimuksen analyysimenetelmänä käytän sisällönanalyysia. Se on monipuolinen ja kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä käytettävä analyysimenetelmä. Sisällönanalyysi voi olla joko yksittäinen metodi tai eri analyysikokonaisuuksiin liitettävissä oleva väljä teoreettinen kehys. Menetelmän

tarkoituksena on saada tiivistetty yleismuotoinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Vaarana tässä analyysimenetelmässä piilee se, että käsittely jää vain aineiston järjestämiseksi, eikä tutkija tee johtopäätöksiä lainkaan. Teoriaohjaavassa analyysissä on kyse useimmiten abduktiivisesta päättelystä eli tutkija analysoi aineistoa sekä valmiina olevan teorian pohjalta että aineistolähtöisesti. Teoriaohjaava analyysi sisältää myös teoreettista taustaa, mutta teorian osuus ei painotu yhtä voimakkaasti kuin teorialähtöisessä analyysissä. Teoria voi pikemminkin toimia apuna analyysin etenemisessä. Aikaisempi teoria siis vaikuttaa taustalla, mutta teoriaohjaava analyysi ei pyri testaamaan tiettyä teoriaa, vaan tuomaan esiin uusia näkökohtia. Kun tutkija prosessoi ja analysoi aineistoa, teoria ja aineistolähtöisyys vaihtelevat. Tutkija pyrkii käsittelemään aineistoa sekä pakonomaisesti että luovasti, jolloin saadaan aikaan jotain uutta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 96–97, 103.) Haastattelijan on otettava huomioon haastatteluja tulkitessaan myös se mahdollisuus, että kysymyksenasettelut ovat voineet johdatella tai ohjata vastauksia johonkin suuntaan (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 10). Varto (1992, 63) toteaa, että tutkija toimii vain ja ainoastaan sen ymmärryksen varassa, joka hänellä on. Ei ole mitään objektiivista tasoa, jonka avulla kysymyksiä, teemoittelua ja ymmärrystä voisi prosessoida. Tutkimus ja esimerkiksi aineiston lukutapa pohjautuu aina tutkijan omiin lähtökohtiin. Tässä tutkimuksessa on edetty Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010) analyysimallia mukaillen, tukeutuen myös Tuomen ja Sarajärven (2018) huomioihin.



**KUVIO 1.** Haastattelun analyysin vaiheet. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010)

Aineistoja on tutkimuksen toteutustavasta riippuen erilaisia. Kun haastattelu on pääasiallinen aineistonkeruumenetelmä, saa tutkija useimmiten käyttöönsä monipuolisen ja laajan materiaalin. (Ruusuvuori ym. 2010, 11.) Tuomen ja Sarajärven (2018, 104) mukaan analyysissä on kyse siitä, että ensin pitää päättää, mikä aineistossa on kiinnostavaa, ja pitäytyä vahvasti siinä kiinni. Tämän jälkeen aineisto tulee käydä läpi ja merkitä aineistosta kaikki päätettyyn ja kiinnostavaan aihealueeseen kuuluvat asiat. Analyysiä työtetään jatkuvasti tutkimuksen edetessä. Erityisesti haastattelujen ja litteroinnin jälkeen kävin aineistoa useaan kertaan läpi saadakseni vahvan yleiskatsauksen haastattelumateriaalista. Arvioin myös materiaalin kautta kriittisesti tutkimuskysymyksiäni. Tutkimusaineistoa tulee käsitellä jatkuvasti pohtien, mitkä osiot mahdollistavat dialogin tutkimuskysymysten kanssa (ks. myös Ruusuvuori ym. 2010, 12). Vaikka aineistosta löytyisi mitä tahansa mielenkiintoista, on valittuun aiheeseen kuulumattomat asiat jätettävä tutkimuksen ulkopuolelle ja otettava materiaalista irti kaikki mahdollinen (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Kun aineiston rajaus on tehty, kerätty aineisto luokitellaan, teemoitellaan tai tyyppitellään (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aluksi silmäilin ja hahmotin kokonaisuuksia ja vähitellen tein merkintöjä teemoista ja havainnoista, joita aineistosta oli nostettavissa. Ruusuvuori ym. (2010, 15) muistuttavatkin, että aineistosta ei

itsestään nouse havaintoja, vaan kaikki huomiot ja päätelmät ovat tutkijan työstämiä. Kirjasin kommentit Excel-taulukkoon lyhyessä kuvaavassa muodossa, ja aloin järjestellä niitä tutkimuskysymysten mukaan. Tutkimuskysymykset ohjaavat lähestymistapaa ja aineistosta tehtäviä tulkintoja (Ruusuvuori ym. 2010, 15). Tässä vaiheessa suoritin myös kriittistä arviointia poiminnostani siitä näkökulmasta, miten relevantteja ne ovat tutkimukseni tavoitteen kannalta, ja karsin joitakin epäolennaisia poimintoja pois. Pelkästään poiminnat aineistosta ei kuitenkaan ole vielä analyysiä, vaan sen tarkoituksena on auttaa jäsentämään tuloksia. Tutkija perkaa usein aineistoa pienempiin osiin kysymyksiä jakamalla. Näin voi aineistoa käydä läpi tietystä perspektiivistä. (emt. 2010, 18.) Poimintojen jälkeen luokittelin havaintoja pieniin ryhmiin ja etsin yhtäläisyyksiä. Kävin aineistoa läpi kahdesta eri näkökulmasta. Toinen kysymys koski lastentarhanopettajien näkemyksiä kasvattajan toiminnasta ja toinen rakenteellisia tekijöitä, joita lasten varhaiskasvatusympäristöön kuuluu. Nämä kaksi tulokulmaa auttoivat jäsentämään aineistosta yläteemat ja alateemat. Tulokset muodostuivat vähitellen, kun arvioin laadittujen teemojen suhdetta toisiinsa ja tarkensin niitä huomioiden keskenään yhteneväiset periaatteet (ks. myös Ruusuvuori ym. 2010, 25). Tulosten kirjoittamisen jälkeen peilasin pohdinta- ja johtopäätösosiossa tuloksia aiempaan tutkimukseen, teoriaan ja omiin pohdintoihin tutkimuksen aihepiiriin liittyen. Pohdinnan seurauksena muotoutuivat myös jatkotutkimusideat, jotka on esitelty tutkimuksen lopussa. Sen jälkeen arvioin tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta.

# 5 TULOKSET

Tutkimustulosten mukaan varhaiskasvatusikäisten lasten liikunnallisen identiteetin rakentumisen tukemiseen liittyy lastentarhanopettajien mielestä merkittävästi kasvattajien pedagoginen toiminta ja varhaiskasvatuksen toiminnan rakenteet (ks. Taulukko 2). Kasvattajien pedagogista toimintaa selittäviksi alateemoiksi on jäsentynyt lasten kohtaaminen, lasten psyykkisten ja taidollisten tekijöiden huomioiminen sekä vertaisten vaikutuspotentiaalin hyödyntäminen. Varhaiskasvatuksen rakenteiden alateemoiksi muodostuivat liikunnallisen varhaiskasvatuksen järjestäminen, liikkumista tukevat käytänteet työyhteisössä sekä yhteistyö perheiden kanssa.

**TAULUKKO 2.** Lastentarhanopettajien käsityksiä varhaiskasvatusikäisten liikunnallisen identiteetin rakentumisen tukemiseen vaikuttavista tekijöistä.

<b>Kasvattajien pedagoginen toiminta</b>	<b>Varhaiskasvatuksen toiminnan rakenteet</b>
Lasten kohtaaminen	Liikunnallisen varhaiskasvatuksen järjestäminen
Lasten psyykkisten ja taidollisten tekijöiden huomioiminen	Liikkumista tukevat käytänteet työyhteisössä
Vertaisten vaikutuspotentiaalin hyödyntäminen	Yhteistyö perheiden kanssa

## 5.1 Kasvattajien pedagoginen toiminta

Ensimmäinen tutkimuskysymys koskee lastentarhanopettajien käsityksiä kasvattajien pedagogisesta toiminnasta liikunnallisen identiteetin rakentumisen tukemisessa. Tämän teeman alateemoiksi tutkimuksen perusteella jäsentyivät lasten kohtaaminen, lasten psyykkisten ja taidollisten tekijöiden huomioiminen sekä vertaisten vaikutuspotentiaalin hyödyntäminen.

Lasten kohtaamisen alateemassa eniten keskusteluissa tuli esiin havainnoinnin ja kuuntelun merkitys, lasten kokonaisvaltainen tunteminen sekä aikuisen apu tavoitteiden saavuttamisessa ja asteittainen avun vähentäminen taitojen karttuessa. Auttamisesta ja tukemisesta voidaan puhua myös Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen termillä. Lähikehityksen vyöhykkeen koettiin auttavan lasta oppimaan taitoja ja saamaan sitä kautta onnistumisen kokemuksia:

*“– – Se, että olin siinä läsnä ja autoin ja näytin, että laita käsi tähän ja laita jalka tähän. Ja sit ku se lapsi uskaltanut siihen, se rupeski niinku, ei enää tarvinnu olla siinä, että kyllä siis sen ne tarvii, sitä kannustusta siihen ja se, että sä oot auttamassa siinä – –” (H1)*

Onnistumisen kokemusten kautta lähikehityksen vyöhyke linkittyy myös lasten psyykkisten ja taidollisten tekijöiden alateemaan, jossa yhtenä asiana haastateltavat mainitsivat myönteiset liikuntakokemukset. Myös kasvattajien läsnäolo koettiin liikkumisen edistämiseksi tärkeäksi.

Tutkimuksessa mukana olevien lastentarhanopettajien käsitysten mukaan kasvattajalla täytyy olla kykyä tarttua ja heittäytyä spontaanisti erilaisiin toimintoihin. Samoin liikkeiden mallintaminen, esimerkkinä toimiminen ja lasten taitotason mukaan vähitellen eteneminen koettiin tärkeiksi tekijöiksi. Lapset täytyy tuntea kokonaisvaltaisesti ja räätälöidä heille erilaisia tapoja osallistaa heitä mukaan toimintaan. Lasten yksilöllisyys on otettava toiminnassa huomioon, sillä kaikkien lasten kanssa ei toimi samat toimintatavat;

*“– – esimerkiksi jos mennään saliin, sun ei kannata ottaa semmosta lasta, joka inhoo kontaktia, tai joka on arka tai ujo. Ni ethän sä sitä ota ensimmäisenä pelaan nyt mitään jalkapalloa tai salibandya, missä on se vaara, et joku osuu suhun ja sun täytyy ite mennä pallon perässä ja saattaa olla joku muukin ja siinä voi käydä vahinkoo, vaan sillonhan sun täytyy aloittaa tämmösten lasten kanssa erityyppisistä asioista.” (H1)*

Kasvattajilla täytyy olla kärsivällisyyttä, kun lapset opettelevat uusia taitoja. Tulee myös välttää leimaamista, koska sillä voi olla huomattava merkitys lasten itsetunnon ja minäpystyvyyden kokemuksiin.

*” – – mä kasvatan sitä pikkuhiljaa sitä rengasta ja hän sanelee ne ja se vie aikaa. Ne kysyy, että te ootte puol vuotta jo käyny eikö mitään tapahdu. Sillä ajalla ei oo siinä kohti siinä mittarimielessä ei saa olla, vaan se pitää antaa sille lapselle se hänen aikansa. Ei minun aikani vaan hänen aikansa ottaa.” (H4)*



Myönteisen asenteen viestittäminen lapsille liikkumista kohtaan koettiin lastentarhanopettajien mielestä merkittäväksi, etteivät lapset muodosta itselleen asennetasolla kielteistä suhtautumista jopa jo ennen kuin ovat jotain liikunnallista aktiviteettia kokeilleetkaan. Kasvattajan oma innokkuus koettiin myös tärkeäksi ominaisuudeksi. Innokkuuden lisäksi lapsia motivoi, kun kasvattaja on aktiivisesti itsekin toiminnassa mukana. Lasten liikkumisen näkökulmasta polarisaatio on lisääntynyt eli ne lapset, jotka ovat liikkuneet paljon, liikkuvat vielä aiempaa enemmän. Puolestaan ne lapset, jotka ovat olleet fyysisesti passiivisia, liikkuvat aiempaa vähemmän. Jotta kasvattaja voi tukea lasten liikunnallisen identiteetin rakentumista eri keinoin, lasten joukosta on havainnoimalla löydettävä varsinkin kaikista passiivisimmat lapset, jotka eivät ilman ulkopuolista tukea liiku juuri lainkaan. Osa lapsista ei ole välttämättä koskaan liikkunut hengästyttävällä intensiteetillä;

*“ – – tää tyyppi ku lapset on sillai, että mitä kauheeta multa valuu otsasta tämmöstä jotain märkää, että mitä tää niinku. Että tätäki iha oikeesti on. – – ”*  
(H1)

Teknologiasta puhuttiin hieman vaihtelevasti. Yhden lastentarhanopettajan mukaan liikkumisesta pitää tehdä niin mielenkiintoista, että lapset eivät kaipaakaan teknologiaa. Toinen lastentarhanopettaja puolestaan näki teknologian mahdollisuutena lisätä lasten liikkumista. Eri laitteet ovat melko tuttuja ja jo pienemmillekin lapsille. Kuten edellä mainittiin, tämä aihe herättää varhaiskasvatuksessa ristiriitaisia ajatuksia;

*“ – – selkeesti lapsille tuttuja kaikki tämmöset puhelimet ja tabletit ja muut. Ei oo siis aina huono juttu mun mielestä. Ku on nykyää olemassa niihinki kaikenlaisii tanssipelejä ja tanssileikkejä ja liikuntaa tulee sitä kautta. Mut yhä pienemmille tommoset on nykyää jo aika tuttuja. Tiedän et osa suhtautuu nii et ei sais olla mitää digijuttuja ja haluu vähä vältelläki niitä mut jotenki näyttäs vähä siltä, että ne on aika vahvana tullu jäädäksee. Et ei täs oikee auta varmaa muu ku koittaa ottaa niistä se hyöty irti. En mä sano et itekkä tykkään ajatuksesta et lapsi tuijottaa ruutuu päivät pitkät mut se voi selkeesti olla innostava juttu monille, ni se vois olla yks tapa saada sitä liikuntaa lisää.”*  
(H5)

Tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajien suhtautuminen teknologiaan vaihteli. Osa haastateltavista koki hyvänä asiana sen, että päiväkotiki on se paikka, missä voidaan toimia ilman digitaalisuuden houkuttimia. Toisaalta, kuten yllä oleva esimerkki osoittaa, teknologialla nähtiin myös myönteisiä mahdollisuuksia.

Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan kasvattajien pedagogisella toiminnalla on vaikutusta myös lapsen psyykkisiin ja taidollisiin tekijöihin. Liiallinen kieltäminen koettiin motivaatiota vähentäväksi tekijäksi. Myös lasten liikunnalliset taidot voivat vaikuttaa motivaatioon joko myönteisesti tai kielteisesti. Toisin sanoen mitä taitavampi lapsi on motorisesti, sitä motivoituneempi hän on liikunnalliseen tekemiseen. Kuten edellä mainittiin, myönteiset kokemukset ovat tutkimuksen mukaan yhteydessä liikunnalliseen identiteettiin. Voi siis olla, että motoristen taitojen harjoittelu parantaa fyysisiä ominaisuuksia. Tämä puolestaan helpottaa liikunnallisten aktiviteettien tekemistä, joka johtaa minäpystyvyyden ja osaamisen kokemuksiin. Oppiminen ja edistyminen ovat seurausta tästä tapahtumaketjusta, ja ne ominaisuudet koetaankin liikunnallista identiteettiä tukeviksi. Lasten tulisi saada olla mukana vaikuttamassa tekemisten sisältöihin.

Osallisuus sitouttaa lapsia ja sitä kautta lapsi kokee toiminnan motivoivampana. Kasvattajan pedagogiseen ammattitaitoon kuuluu kyky aistia, mikä osa toiminnasta on kasvattajasta lähtevää ja milloin kannattaa osallistaa myös lapset päätöksentekoon. Lastentarhanopettajilta tuli haastatteluissa esiin vahvasti se kokemus, että lapset innostuvat heille mielekkäistä asioista eniten ja täten kiinnittyvät käynnissä olevaan toimintaan paremmin. Lasten tulisi lisäksi saada kokea liikkumisesta leikin ilon tunteita ilman suorituspainetta. Ilon lisäksi haastatteluissa mainittiin myös pettymyksen sieto ja monet erilaiset tunteet. Liikkumisen kautta lapsi voi oppia käsittelemään eri tunteita ja suhtautumaan uudella tavalla esimerkiksi häviämiseen:

*“– – sitte jos missä ni liikunnassahan tulee tunteita laidasta laitaan. Toi häviäjäporukka muuten oppi tänään enemmän. No miks? No ku se on vaikeempaa aina se, et se on nii paljon tyhmempää se häviäminen, tosi tylsää. – – Että aattele, mäkin melkein poljen jalkaa. Sit et hienoo, sä kestit sen. – –” (H3)*

Lapset toimivat päiväkodissa ja esiopetuksessa jatkuvasti vertaisten kanssa vähintään fyysisesti samoissa tiloissa. Lastentarhanopettajien mukaan vertaisissa on valtavasti niin sanottua vaikutuspotentiaalia. Kun vertaisten sanat ja teot saadaan kanavoitua oikein toisia lapsia kohtaan, sillä saattaa olla mielettömän suuri merkitys yksittäisen lapsen kehitykselle. Lastentarhanopettajat kokivat, että vertaisilta saadut kannustukset, kehu ja rohkaisut ovat todella

motivoivia lapsille. Eräs haastateltavista on käyttänytkin vertaisten kannustamista tietoisena keinona antaa positiivista palautetta lapsille alla olevin sanoin.

*“ – – Ite oon sanonu että käy kehumassa sitä, et kato ny ku se osas ton. Et siinä ku taistellaan niiden tunteiden kanssa, että no joo en mä oo tässä hyvä ja en mä osaakka tätä. – – ” (H3)*

Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan sosiaalinen motivaatio on yksi tekijä, mikä saa lapset liikkumaan. He haluavat olla erilaisissa toiminnoissa mukana, sillä sitä kautta on mahdollista saada kavereita ja sosiaalista hyväksyntää. Kolikon kääntöpuolena on se, että kiusaaminen vähentää motivaatiota liikkumista kohtaan. Jos lapsi ei osaa tai ei pärjää, vertaiset voivat kiusata ja kohdella huonosti. Tähän kasvattajan voi olla mahdollista vaikuttaa suunnittelemalla ja toteuttamalla pitkäjänteisesti motorisia taitoja kehittäviä aktiviteetteja. Motoristen taitojen oppiminen ja niiden kehittyminen saattaa vähentää kiusaamista, sillä taitavat lapset hyväksytään helpommin porukkaan. Vertaisten merkitys näkyy taitojen oppimisessa, sillä myös vertainen voi kasvattajan tapaan toimia toisen lapsen kanssa Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeellä auttavana ja tukea tarjoavana henkilönä;

*“ – – se on nyt ollu täs meillä tosi kivaa, et nyt on osa pojista hoksannu niitä ku ne maaliharjotuksia tekee ja näyttää toisillensa, että miten niitä voi tehdä. – – Että se joka osaa tehdä niitä ni neuvoo, et miten se ny vois tapahtua. Ja se kuka siä maalivahtina seisoo ni ne antaa neuvoo, et mitä sun kannattaa tehdä, ku se pallo sieltä tulee. – – ” (H4)*

## 5.2 Varhaiskasvatuksen toiminnan rakenteet

Toinen tutkimuskysymys kohdentui varhaiskasvatuksen toiminnan rakenteisiin koko yksikön tasolla. Toisin sanoen selvitettiin lastentarhanopettajien käsityksiä siitä, miten koko yksikkö voi tukea omilla reunaehdoillaan ja suunnittelullaan lasten liikunnallisen identiteetin rakentumista. Tähän kokonaisuuteen alateemoiksi nimettiin liikunnallisen varhaiskasvatuksen järjestäminen, liikkumista tukevat käytänteet työyhteisössä ja yhteistyö perheiden kanssa.

Liikunnallisen varhaiskasvatuksen järjestämistä koskevista keskusteluista eniten lastentarhanopettajien mainitsemat teemat olivat arjen liikunnan lisääminen ja kielloista keskusteleminen. Arjen liikunnalla tarkoitetaan pitkin päivää pienissä osissa järjestettävää liikunnallista toimintaa, jolloin liikkumista

tapahtuu pilkottuna moneen kertaan päivän aikana ja sitä kautta koko toimintaa saadaan muutettua liikunnallisemmaksi. Varhaiskasvatuspäivät sisältävät usein paljon siirtymiä ja odottamista, joten niitäkin hetkiä tulisi hyödyntää myös liikkumisen ja motoristen taitojen kehittämisen näkökulmasta. Lapset tottuvat siihen tekemiseen, mitä heille mahdollistetaan, ja se saattaa joskus aiheuttaa hämmennystä, kun ryhmään tulee uusi työntekijä ja opitut toimintatavat eivät enää pädekään.

*“– – yks opiskelija sano, että ku noi hyppii tonne vessaan, ni hän sit kielsi, että tossa käytävällä ei saa hyppiä. Ja mä sitte, että ne hyppii ku siinä on ollu se rata, mutta nyt ku en ehtiny sitä tekeen. Eliikkä sillon mä olin päässy siihen tavoitteeseen, että ihan sitä arjen pikkuliikuntaa, että rappusissa saa mennä niin ettei tarvi pitää kaiteesta kiinni ja saa mennä hyppimällä vessaan. Välillä mentiin tasapainoillen. – – tekee niitä pikkuhommia, mitä pystyy tekeen. – – tuolla ryhmän katossa näkyy tommonen pallo tua ylhäällä, se on sellanen narun päässä. Se laitetaan roikkuun, sitte ku menee sinne, saa tosta joko kädellä tai sitte hypätä.. semmosta pikkujuttuja millä lisätään niitä joka päivä täällä sitä liikkumista.” (H4)*

Kielloista keskusteleminen nousi haastatteluissa puheenaiheeksi sekä työyhteisön sisällä tärkeänä asiana että myös perheiden kanssa tehtävän yhteistyön osana. Työyhteisön näkökulmasta niin sanottua kieltokulttuuria on olemassa, vaikkakin asioista keskustellaan nykyään enemmän kuin ennen. Talojen sisällä saattaa kuitenkin olla eroja toiminnan reunaehtojen asettamisesta ja se saattaa myös hämmentää lapsia, kuten yllä olevasta uuden työntekijän esimerkistä voi päätellä. Yksi lastentarhanopettajista totesi, että lapset esimerkiksi juoksevat luonnostaan paikasta toiseen, ja aikuiset ovat niitä, jotka ovat rajoittamassa sitä luonnollista liikettä ja liikkumista.

*“– – Että kyllä siinä, se huonoin on ehkä se, että älä kiipee sinne, älä.. Alkaa aina sillä, että älä sitä älä tätä, että se on ehkä se. Ettei saa tehdä sitä ja ennemmin miettii sitä mitä saa tehdä – –.” (H3)*

Turvallisuus oli useimmiten termi, jonka vastinparina sallimista käytettiin. Toisin sanoen usein kieltoja perustellaan turvallisuuteen pohjaten. Lasten kohtaamiseen sisältynyt lasten yksilöllinen tunteminen liittyy myös kieltokulttuuriin. Kun tiedetään lasten taidot ja kyvyt, voidaan toimintaa sovittaa taitotasolle sopivaksi;

*“– – semmonen ylivarjeleminen ja suojeleminen, että on joku ikäraja, että alle kolmevee ei saa kiivetä johonki telineeseen. No miksei saa? Kun niissä on*

*hirveitä eroja, jos sä oot kiivenny paljon nii sä oot siinä ihan taitava. Jos et sä saa kiivetä ku vasta sitte, ku just tekis kauheesti mieli kiivetä, ni sitte tullaan sanoon, että älä ny mee sinne. Et sä saa vielä, sä oot alaikänen.” (H3)*

Fyysisen ympäristön houkuttelevuus koettiin yksilöiden liikkumiseen vaikuttavaksi tekijäksi. Välineistö ja sen saatavuus sekä esimerkiksi pihojen ja lähiympäristön hyödyntäminen nähtiin keskeisesti vaikuttavan lasten innostukseen liikkua. Monipuolinen liikuntavälineistö saattaa aktivoida lapsia myös välillisesti ilman liikkumisen itseistarkoitusta. Lapset siis liikkuvat ilman, että he välttämättä tiedostavat sitä liikkumiseksi tai liikunnaksi. Fyysisen ympäristön houkuttelevuus liittyy myös arjen liikunnan keinoihin. Esimerkiksi teippaamalla muotoja lattiaan ja kiinnittämällä narusta hämähäkin verkkoja ovenpieleen voidaan tehdä lapsen ympäristöstä hänelle kiinnostava. Piharatkaisut ja vaihtelevat maastot tulee hyödyntää niin, että ne kehittävät monipuolisesti erilaisia motorisia taitoja. Mitä houkuttelevampi ympäristö lapsille tarjotaan, sitä todennäköisemmin lapset motivoituvat toimimaan fyysisesti aktiivisesti. Yksi lastentarhanopettajista totesikin, että jos fyysinen ympäristö on houkutteleva ja kannustaa liikkumaan, ei aina tarvita motivointia kasvattajan toimesta. Toisen lastentarhanopettajan mukaan toisaalta kasvattajat myös välillä perustelevat vähäistä fyysistä aktiivisuutta huonoilla tiloilla. Tilanteeseen tyytymisen sijaan kasvattaja voisi suunnitella toiminnan pedagogisesti niin, että ulkona liikuttaisiin vauhdikkaammin kuin sisällä. Pienissäkin sisätiloissa olisi mahdollista harjoittaa toisenlaisia ominaisuuksia kehittäviä fyysisen aktiivisuuden toimintoja, kuten pöydän ali konttaamista ja esteiden yli kiipeämistä. Ulkona tapahtuva toiminta koettiin liikkumiseen kannustavammaksi kuin sisällä tapahtuva. Siellä fyysinen aktiivisuus on usein omatoimisempaa ja -ehtoisempaa. Ulkona on lisäksi valmiina motorisia taitoja haastavia maastoja, jolloin taitoja tulee harjoitettua metsäretken lomassa huomaamatta. Ulkotila on parempi paikka energianpurulle etenkin vilkkaampien lasten kohdalla. Ulkona syntyy myös enemmän leikki-ideoita ja liikunnallista puuhaa on enemmän kuin sisällä. Haastateltavien käsitysten mukaan tämä koettiin johtuvan ulkona syntyvästä vapauden tunteesta, käytettävissä olevasta isommasta tilasta ja siitä johtuvista hieman löyhemmistä toiminnan reunaehdoista. Yksi lastentarhanopettajista koki lapsille uusien liikuntatilojen käytön lapsia innostavana, kun taas toisessa haastattelussa uudella tilalla nähtiin päinvastainen vaikutus;

*“ – en mä tiä mikä siinä liikuntahallissaki on, ku alkaa semmonen kiljuminen ku pääsee sinne isoon tilaan, ja sitte ku se on uus, ni uutuudenviehätys ni kauhee meuhka.” (H3)*

*“ – toi sali on niille vähän vielä uus juttu, että osa siellä vähän istuu ja ihmettelee sitä paikkaa vielä.” (H2)*

Lastentarhanopettajien näkemysten mukaan liikunnallista varhaiskasvatusta järjestettäessä huomioon otettavia asioita ovat toiminnan systemaattisuus, suunnitelmallisuus ja toiminnallisuus. Leikki on varhaiskasvatuksessa ensisijainen menetelmä myös fyysistä aktiivisuutta sisältävissä toiminnoissa. Toisin sanoen harjoiteltava taito verhotaan mukavaan tekemiseen. Toiminnallisuutta ja fyysistä aktiivisuutta on suositeltavaa integroida monipuolisesti varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden eri oppimisen alueiden käsittelyyn. Integrointi edesauttaa kokonaisvaltaisempaa toimintaa. Musiikki nousi puheenaiheeksi useammassa haastattelussa sen ja liikkumisen välisen myönteisen yhteyden kautta.

*”Meil on ajatus et toteutetaa liikun.. siis musiikin kautta liikuntahetkiä paljon ja semmosii musiikkilaululeikkejä et sitä kautta tulee sit semmosta kokonaisvaltasta liikuntaa. Yks teema meidän päiväkodissa onki musiikki nii sen kautta tehhä myös niitä liikuntajuttuja paljon. – – ” (H5)*

Musiikki rytmittää liikuntaa ja antaa tempoa, ja toisaalta hyvät motoriset taidot auttavat myös musiikissa rytmin löytämiseen. Monipuolisuus toiminnassa kehittää karkea- ja hienomotoriikkaa, jotka ovat yhteydessä minäpystyvyyden ja osaamisen kokemuksiin. Nämä puolestaan kannustavat ja motivoivat osallistumaan erilaisiin liikunnallisiin toimintoihin. Se motivoi yksilöä, että kokee olevansa hyvä jossain.

Lastentarhanopettajat kokevat, että liikkumista tukevat käytänteet työyhteisössä rakentuvat osittain toimintaa raamittavista ja velvoittavista tekijöistä sekä työyhteisön sisäisistä toimintatavoista ja sopimuksista. Selkeä toiminnan raamittaja on luonnollisesti varhaiskasvatussuunnitelmat perusteet (2018), joka on toimintaa määrittävä ja velvoittava asiakirja. Yhdessä haastateltujen lastentarhanopettajien päiväkodeista on laadittu liikkumisen vuosisuunnitelma, joka velvoittaa koko taloa. Muutaman haastateltavan mukaan työyhteisössä tulisi olla itsestään selvää, että jokainen kasvattaja vie omalla

toiminnallaan myös fyysistä aktiivisuutta eteenpäin ja järjestää toimintaa, joka kehittää lasten taitoja.

*”– – Se ei oo enää mikään, ei oo sillai että jos haluat ni voit, vaan kaikki ohjaa. Ja yleensäki siis jo varhaiskasvatuksessa kun tuli ne uudet lait ja säädökset, ni ei oo mitää vapaaehtosta, vaan kaikki, kaikki ohjaa sitä liikuntaa.” (H3)*

Keskusteluista tuli kuitenkin selkeästi ilmi, että koko talon sitouttaminen liikkumisen edistämiseen koetaan haasteelliseksi. Päiväkodissa saattaa olla yksi liikkumisen edistämisen osaaja. Tämä johtaa toisinaan siihen, että yhden osaavan ja aktiivisen työntekijän toiminnan vuoksi muut työyhteisössä eivät osallistu paljoa liikkumisen edistämiseen. Haastatteluissa nousi puheeksi myös se näkökulma, että jokaisen vahvuusalueita tulee hyödyntää erilaisissa asioissa. Lastentarhanopettajien näkemyksissä oli kuitenkin tulkittavissa se toive, että liikkumisen edistämiseen osallistuisi laajamittaisemmin koko työyhteisö, ja tätä kautta vaikuttavuutta olisi mahdollista lisätä. Yksin tekemisen dilemma näkyy seuraavassa esimerkissä:

*“– – mähän vein eri ryhmät sinne hallille, mistä seuras se, että no joo ne sai kivoja liikuntajuttuja siellä ja kaikki pääsi mukaan. Mutta siinä tulikin taasen se, että nää muut aikuiset ei välttämättä olleet ees käyneet siellä hallilla. Eli tavallaan se virhe iteltä siinä, että sit ois pitäny aina vaatia, että nyt tuut sä, eri tyyppi mun mukaan, nyt sä, nyt sä. Sit siinä tulee helposti, että siinä on ne, et ku sä oot jossain hyvä ni sä teet sen – –”. (H3)*

Varhaiskasvatukseen on määritelty valtioneuvoston asetuksessa (1 §, 753/2018) tietty suhdeluku eli kuinka monta kasvattajaa tulee olla tiettyä lapsimäärää kohden. Tutkimuksen perusteella yksi lastentarhanopettaja koki haasteita henkilöstöresurssien osalta yksilön tukemisen näkökulmasta. Toisin sanoen kasvattaja haluaisi antaa yksilöllisempää tukea lapsille, mutta nykyisten resurssien ei koeta riittävän muun lapsiryhmän toiminnan järjestämiseksi näissä yksilöllisen tuen tapauksissa. Toisen lastentarhanopettajan ryhmässä on pyritty vastaamaan tähän haasteeseen jakamalla lapset pienryhmiin, ja täten he ovat ainakin kokeneet, että aikuisen aikaa ja tukea on ollut järjestettävissä. Heidänkin kohdallaan nousi kuitenkin puheeksi myös arjen hektisyyden haastavuus aika ajoin. Täytyy aina huomioida ryhmä- ja lapsikohtaiset erot päiväkotien välillä, eli tilanteet eivät ole välttämättä suoraan verrattavissa toisiinsa.

Jo aiemmin käsiteltiin koko työyhteisön mukaan saamista. Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan johtajan sitoutuminen ja toimet liikkumisen lisäämiseksi ovat tärkeässä roolissa työyhteisön kokonaisuuden kannalta. Johtaja voi omalla esimerkillään tai työporukan kesken toteutettavilla liikuntahaasteilla kannustaa myös henkilöstöään terveellisempään ja liikunnallisempaan elämäntapaan. Tällä voi olla vaikutusta myönteiseen suhtautumiseen liikkumista kohtaan ja se voi näkyä myös asennemuutoksena kasvatustoiminnassa. Liikkumisen lisäämisen tukitoimet voivat kohdistua esimerkiksi joko liikuntavälinehankintoihin, kasvattajayhteisöön tai pedagogisen toiminnan suunnitteluun lapsille. Lastentarhanopettajien mukaan kasvattajien suunnitteluyhteistyö koettiin ensiarvoisen tärkeäksi tekijäksi työyhteisön sisäisten toimintatapojen kehittämisessä. Toinen huomionarvoinen asia on tiedon jakaminen kasvattajien kesken. Hyvien käytäntöjen ja kokemusten jakaminen koko työyhteisölle voi edistää liikkuvampaa varhaiskasvatusta, ja tekemisen mielekkyyden kautta lasten motivaatio kasvaa toiminnallista ja liikunnallista tekemistä kohtaan. Tiedon jakamisen kautta myös ne kasvattajat, joilla liikunnalliset toiminnot eivät ole vahvuusalueena, saavat ideoita ja vinkkejä siitä, mitä kaikkea lasten kanssa voisi tehdä. Tiedon jakamista korostettiin myös eri sidosryhmien kesken esimerkiksi liikunnanohjaajien ja lastentarhanopettajien välillä. Liikunnanohjaajat tuovat oman osaamisensa toiminnan sisältöjen osalta, ja lastentarhanopettaja voi antaa liikunnanohjaajalle pedagogista tukea ja ohjeistusta;

*” – – mä oon ottanu itse sen näkökulman, mä en puutu siihen opettamiseen kuinka kuperkeikka opetetaan, mä puutun yleensä siihen, mä otan sen oman roolin lastentarhanopettajan siinä, että mitä tehdään hallinnassa ja miten koet lapsen. Eli sen lapsen näkökulma tavallaan siihen. Eli miten hän kokis aikuisen ja miten hän sanoo ja kuinka sanoo ja mitä sitte tehdään ku laps ei onnistu tai jotain. Että mennää niinku tavallaan meillä se eli mitä me niinku hallitaan. Liikunnanohjaajanki on hyvä tietää mut eihän se oo heidän se psykologinen ja kasvatuksellinen juttu. Ni se tulee niinku mun puoleltani. – –” (H4)*

Kolmas alateema varhaiskasvatuksen toiminnan rakenteiden teemassa on yhteistyö perheiden kanssa. Kasvatus on kokonaisvaltaista toimintaa ja se vaatii kaikkien lasta kasvattavien tahojen kommunikaatiota ja yhteisistä linjoista sopimista. Tuloksissa on jo käsitelty kieltoja työyhteisön ja päiväkodissa tapahtuvan toiminnan osalta, mutta kielloista keskusteleminen voidaan nostaa



yhdeksi merkittäväksi teemaksi myös vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön osalta. Lastentarhanopettajat kokevat, että vaihtelevat sallitut toimintatavat kotona ja päiväkodissa saattavat olla hämmentäviä niin lapsille kuin vanhemmillekin, kuten seuraavasta esimerkistä voidaan todeta.

*“ – olin eskarilla, ni kerran yks äiti tuli kauheeta vauhtia pysäkiltä, että annoiksää kiivetä sen tonne!? Ja mä sitte, että millä se pääsee alas, mä sitte tahallaan matkin, että no katotaan kuinkahan hän pääsee alas. Poikahan tuli sieltä ihan näppärästi, mutta ku äiti oli, ite pelkäs sitä ni oli sillee, että älä vaan kiipee sinne, ettet sä putoo. Mutta yllättävän vähän sattuu mitään. Ja mitä paremmat motoriset taidot sitä vähemmän sattuu.” (H3)*

Kieltäminen vanhempien toimesta koettiin näkyvän myös päiväkodin arjessa, sillä joistakin lapsista huomaa, että heidän ei ole annettu tehdä tiettyjä asioita. Kiipeilemisen kohdalla se näkyy esimerkiksi uskalluksen puutteena lähteä kiipeilytelineisiin. Osalle kiipeilytelineet voivat olla vieraita ja lapsi ei tiedä, mitä niillä voisi tehdä. Kuten yllä olevasta esimerkistä nähdään, lasten taidot voivat olla paljon kehittyneemmät, kuin mitä vanhemmat ajattelevat.

Vaikka keskustelu saattaa käydä vanhempien ja kasvattajien välillä usein enemmän sen ympärillä, mitä lapsilta kielletään, myös tekemiseen kannustaminen ja motivointi ovat lastentarhanopettajien käsitysten mukaan tärkeitä keinoja liikunnallisen identiteetin rakentumisen tukemisessa. Vanhemmilta saatu myönteinen palaute ja rohkaisu ovat lapselle todella merkittäviä asioita, kun taas pakottamisen koetaan vähentävän motivaatiota. Perheiden kanssa olisi hyvä käydä keskustelua myös siitä, että vaatavuustaso suhteutettaisiin aina lasten taitoihin. Lapsi ei saisi kokea tavoitteita saavuttamattomiksi. Tekeminen ei saisi myöskään olla liian helppoa. Sopiva vaatavuustaso pitää motivaatiota yllä parhaiten.

Lastentarhanopettajien näkemysten mukaan vanhempien tavat ja tottumukset vaikuttavat lapsen toimintaan ja suhtautumiseen. Rungas autolla liikkuminen ja lasten kuljettaminen paikasta toiseen nousi esiin useammassa haastattelussa. Sekä hyötyliikunnan että mallin antamisen näkökulmasta autoilun vähentäminen tai ainakin vanhempien kanssa aiheesta keskusteleminen koettiin haastateltavista tärkeänä. Myös vanhempien haluttomuus hankkia liikuntavälineitä lapselleen herättää aika ajoin ihmetystä. Yhden haastateltavan mukaan kyseessä on toisinaan taloudellisten seikkojen sijaan arvovalinta.

*”– et jotkut ei raaski ostaa, että onks teillä se kännykkä mallia.. – – En mä sitte siinä kohtaa mut en mä vanhempana sano, että mä ny tuomitse ketään enkä mitää, mut jos on niinku kauheen kalliit kännykät ja pelivermeet ni mä rohkenen epäillä, että siitä olis varaa ostaa ne liikuntavälineekki. En niinku halua ketään syyllistää siis, mutta se vaan joskus herättää sillai ajatuksia, että ihan oikeesti kun miettii, mutta jokainen perheän tekee ne omat valinnat, että mitä ostetaan ja mitä jätetään ostamatta.” (H3)*

Liikkumisen mahdollistamisen eli esimerkiksi välinehankintojen tekemisen lisäksi lastentarhanopettajat pitävät tärkeänä sitä, miten eri lajeista tai liikkumisesta ylipäättään puhutaan lapsille. Aina silloin tällöin päiväkotien henkilökunta käy keskustelua vanhempien kanssa siitä, minkä viestin vanhempi antaa omalle lapselleen sanomalla ääneen, kuinka on aina inhonnut hiihtoa tai luistelua. Yksi lastentarhanopettajista pyrkiikin aina viemään seuraavaa viestiä vanhemmille;

*“– – anna se mahis että sun laps saattaaki tykätä jostain semmosesta tekemisestä mistä et ite oo välttämättä tykänny.” (H3)*

Sosiaalinen ympäristö voi siis saada lapsen motivaation ja innostuksen katoamaan. Vanhemmat saattavat tehdä tätä myös tiedostamattaan. Näin ollen avoin keskustelu esimerkiksi vanhempainilloissa olisi suotavaa, jotta yhteistyö vanhempien ja varhaiskasvatushenkilöstön välillä olisi lapsen näkökulmasta mahdollisimman yhtenäistä.

# 6 POHDINTA

## *6.1 Johtopäätökset ja jatkotutkimusideat*

Tutkimuksen tarkoituksena on ollut selvittää lastentarhanopettajien käsityksiä siitä, miten varhaiskasvatuksessa voidaan tukea varhaiskasvatusikäisten lasten liikunnallisen identiteetin rakentumista. Vanttaja ym. (2017) ovatkin todenneet, että tutkimusta yksilön ja liikkumisen välisestä elämän mittaisesta suhteesta tulisi lisätä. Fyysisen aktiivisuuden tai fyysisen passiivisuuden tottumukset omaksutaan jo pienenä lapsena, ja näillä totumuksilla on kauaskantoisia vaikutuksia myöhempään vaiheeseen elämää. Tämän vuoksi fyysisesti aktiivinen elämäntapa olisi hyvä omaksua jo varhain, sillä se luo vahvan pohjan fyysisesti aktiiviselle elämäntavalle myös jatkossa. (Soini & Sääkslahti 2017, 129–130.) Kuten edellisessä luvussa kävi ilmi, on tulokset jaettu haastattelujen perusteella kahteen eri yläteemaan. Liikunnallisen identiteetin rakentumista voidaan siis lastentarhanopettajien käsitysten mukaan tukea kasvattajien pedagogisen toiminnan ja varhaiskasvatuksen toiminnan rakenteiden avulla. Tässä tutkimuksessa ei mitattu eikä tutkittu lasten liikkumisen määriä, vaan sosiaalista kokonaisuutta varhaiskasvatuksessa, jonka kautta voi olla mahdollista päästä vaikuttamaan lapsen valintoihin ja asioihin, joita hän pitää mielekkäinä. Tulokset mukailevat monilta osin muitakin viime vuosina julkaistuja tutkimustuloksia lasten liikkumisen edistämisen tematiikassa.

Tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että lastentarhanopettajilla on selkeä kuva siitä, millä toimenpiteillä liikunnallisen identiteetin rakentumista voidaan tukea. He osaavat myös tunnistaa haasteita, joita tukiprosessiin liittyy. Monet haastatteluissa ilmenneet yleiseen liikuntahalukkuuteen ja liikunnallisen identiteetin rakentumisen tukemiseen liittyvät tekijät tarvitsevat eri osa-alueita toteutuakseen. Ne ovat kuin saman ketjun lenkkejä. Joten vaikka aineisto on luokiteltu ja sittemmin teemoiteltu tiettyjen teemojen kokonaisuuksiksi, sisällöt limittyvät toisiinsa monilta osin. Tämän tutkimustiedon perusteella voidaan siis

todeta, että liikunnallisen identiteetin rakentumisen tukitoimenpiteet ovat lastentarhanopettajien käsitysten mukaan monen osan summa ja prosessiin tarvitaan useiden tekijöiden panosta yhdessä.

Tämän tutkimuksen tuloksiin sisältyy monia vuonna 2016 päivitettyjen valtakunnallisten varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositusten (OKM 2016a) osa-alueita. Perheen merkitys liikkuvan elämäntavan edistämässä on yksi iso teema suosituksissa. Tämän tutkimuksen mukaan yhteistyö perheiden kanssa on merkittävää liikunnallisen identiteetin rakentumisen tukemiseksi. Muita yhtäläisiä havaintoja ovat lapsen osallisuuden korostaminen, monipuolinen tekeminen ja taitojen kehittäminen, ympäristön hyödyntäminen ja rikastaminen, välineistön tarjoaminen lasten käyttöön sekä ohjatun liikunnan merkitys. Myös Sääkslahti ym. (2018) toteavat, että fyysisellä ympäristöllä on suuri merkitys motoristen taitojen kehittymiselle ja fyysisen aktiivisuuden määrälle. Suosituksissa (OKM 2016a) todetaan lisäksi, että lasten oikeudet ovat aikuisten velvollisuuksia. Tässä tutkimuksessa sama aihepiiri nousi keskusteluissa sitä kautta, kun lastentarhanopettajat kertoivat varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden velvoittavuudesta ja kaikille kuuluvasta vastuusta eri osa-alueiden toteuttamisessa.

Reunamo ym. (2014, 34) korostavat, että lapsille liikkumisen mahdollistaminen on tapa, jolla motorisia taitoja on mahdollista parantaa. Hyvien motoristen taitojen on nähty olevan yhteydessä kasvaneisiin fyysisen aktiivisuuden määriin. Kolmen ja kuuden ikävuoden välissä on otollisin aika vaikuttaa lasten motorisiin ja havaintomotorisiin taitoihin (Asunta ym. 2016, 39). Nämä havainnot alleviivaavat tässäkin tutkimuksessa esiin noussutta kasvattajan pedagogisen taidon ja toiminnan merkitystä lapsen taitojen harjoittajana ja tekemisen mahdollistajana. Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan kasvattajan täytyy luoda lapsille riittävästi monipuolisia mahdollisuuksia liikkumiseen ja toiminnalliseen tekemiseen, jotta motoriset taidot kehittyvät ja sitä kautta kynnyks fyysiseen aktiivisuuteen madaltuu. Reunamo ym. (2014, 45) kuitenkin muistuttavat, että lapsilla on erilaisia tarpeita, ja kaikille eivät toimi samat menetelmät. Yksilöllisen taitotason havainnointi ja tunteminen mahdollistaa lapselle sopivan haasteellisen, motivoivan ja mielekkään tekemisen (Asunta ym. 2016, 41). Tämän tutkimuksen tulosten mukaan leikki on varhaiskasvatuksessa pääasiallinen menetelmä, jota sovelletaan lasten tarpeiden mukaan. Myös Dwyer,

Baur & Hardy (2009) toteavat, että aktiivinen leikki on fyysisen aktiivisuuden kannalta ensiarvoista. Oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta leikin voidaan sanoa olevan tärkeintä toimintaa varhaislapsuudessa (Turja 2017, 153). Leikki sisältää fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen ulottuvuuden ja se kehittää lasta monipuolisesti mielikuvituksellisuuden ja luovuuden kautta (Koivula & Laakso 2017, 123). Lapset oppivat leikin kautta esimerkiksi sosiaalisia ja itsesäätelyn taitoja, kielellisiä ja matemaattisia taitoja sekä riskien arviointia (Jensen ym. 2019).

Tutkimustulosten mukaan fyysisen aktiivisuuden näkökulmasta kasvattajan läsnäolo on lapsille tärkeää. Tämä näkemys on ristiriidassa aiempaan tutkimukseen, sillä Reunamon ja Kyhälän (2016) tutkimuksessa lapset olivat fyysisesti aktiivisempia silloin, kun aikuinen ei ollut läsnä. Reunamo ym. (2014, 45) kokevat, että kasvattajien rooli ei voi olla vain liikkumisen lisääjä tai tarjoaja, vaan lapsia tulisi kasvattaa kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kulttuuriin ja herättää lapset pohtimaan omaa terveyttään. Myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2018, 25) on kirjattu varhaiskasvatuksen tavoitteeksi itsestä huolehtiminen sekä terveyden ja kestäväen elämäntavan mukaiset valinnat. Näistäkin kirjauksista voidaan huomata, miten yhä enemmän nykypäivän kasvatuskäsitteet pyrkii käsittelemään ja ymmärtämään lasta holistisen ajatuksen mukaisesti yhtenä kokonaisuutena, jonka säikeet ulottuvat laajalle ja menevät ristikkäin monen asian kohdalla. Kuten tässäkin tutkimuksessa selvisi, toiminnassa pyritään yhä enemmän integroimaan eri oppimisen alueita toisiinsa. Niiden on huomattu tukevan ja auttavan toisiaan, niin kuin tämän tutkimuksen maininnat esimerkiksi musiikin ja liikkumisen yhdistämisestä viestivät. Jensen ym. (2019) kuitenkin näkevät, että oppimisen toteutumiseksi lapsi tarvitsee laadukkaita vuorovaikutuksellisia kohtaamisia sekä kasvattajien että vertaisten kanssa.

Bruner (2003, 169) toteaa, että kasvatus voidaan nähdä keinona auttaa lapsia luomaan merkityksiä ja rakentamaan todellisuutta. Pyrkimyksenä on edistää lasten sopeutumista maailmaan. Opettaminen ja oppiminen ovat mahdollisia, koska ihmiset ovat intersubjektiivisiä olentoja. Tällä tarkoitetaan ihmisten kykyä ymmärtää toisten ajattelua kielen, eleiden tai muiden keinojen avulla. Kieli onkin keskeisessä roolissa sosiaalisessa konstruktionismissa. Kielen avulla yksilöt käsitteellistävät muodostettuja merkityksiä. (Burr 2015, 11–12.)

Todellisuus rakentuu näistä merkityksistä, joita yksilöt luovat sosiaalisissa yhteisöissään (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40). Tässä tutkimuksessa on tutkittu lastentarhanopettajien käsityksiä varhaiskasvatusikäisten lasten liikunnallisen identiteetin rakentumisen tukemisesta. Käsitysten mukaan lasten ja kasvattajien sekä kasvattajien keskinäinen vuorovaikutus varhaiskasvatuksessa ovat liikunnallisen identiteetin rakentumisen tukemisessa merkittäviä. Varhaiskasvatus on kehollista ja kokonaisvaltaista toimintaa (ks. myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018). Siksi kieli ja eleet ovat vuorovaikutuksen keinoina välttämättömiä. Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan esimerkiksi myönteisen asenteen viestittäminen liikkumista kohtaan ja lasten osallistaminen päätöksentekoon koetaan liikunnallisen identiteetin rakentumisen tukemiselle tärkeiksi. Kielen avulla on myös mahdollista sanoittaa esimerkiksi pettymyksen tunteita ja keskustella lasten kanssa, mistä tunteet johtuvat, ja tätä kautta lisätä lasten ymmärrystä. Lastentarhanopettajien mukaan myös vanhemmat voivat välittää lapsille tahallisesti tai tahattomasti kielteisiä viestejä esimerkiksi lajeista, joista he eivät itse pidä. Lapset ymmärtävät näitä viestejä, ja niillä voi olla vaikutusta lasten suhtautumiseen liikkumiseen yleisesti tai joidenkin lajien osalta. Lastentarhanopettajien käsitykset siis vahvistavat sosiaalisen konstruktionismin näkemystä siitä, että kieli on välttämätön osa merkitysten välittämistä ja todellisuuden rakentamista. Sekä kasvattajien että perheiden tulisi kaikessa lapsiin liittyvässä vuorovaikutuksessa pohtia, mitä merkityksiä välittää kielen ja eleiden kautta lapsille.

Koski (2008, 161) kritisoi julkisia toimijoita ja yleistä keskustelua keskittymisestä liiaksi vain lopputulokseen. Hän itse korostaa moniulotteisen prosessin tärkeyttä, joka edeltää yksilön lopullista fyysisen aktiivisuuden lisäämiseen johtavaa käytöksen muutosta. Hän kirjoittaa tämän tutkimuksen kannalta yhden merkittävän huomion vähän liikkuvien ja passiivisten lasten liikkumaan innostamiseksi. Havainto linkittyy myös koko liikunnallisen identiteetin kokonaisuuteen. Koski (2008, 161) esittää, että liikunta-aktiivisuuden merkitykset olisivat yhtä lailla opittavissa, sisäistettävissä ja merkityksellistettävissä, kuin esimerkiksi kielten oppiminen. Yksilö ei kokisi liikuntaa velvoittavana asiana, vaan fyysisesti aktiivinen elämäntapa rakentuisi myönteiselle suhtautumiselle liikuntaa kohtaan.

*“ – liikunnan onnistunut integraatio osana terveyden yhtälöä, aktiivinen elämä vaatii operationaalisten siteiden lisäksi myös kognitiivisia ja emotionaalisia siteitä, jotta merkityksiä voidaan vahvistaa ja kasvattaa fyysisen aktiivisuuden prioriteettia” (Koski 2008, 61).*

Tällä tarkoitetaan sitä, että autetaan passiivisia lapsia kokemaan liikunta arvokkaana liittämällä se joihinkin osa-alueisiin, jotka yksilö jo kokee merkityksellisinä (Koski 2008, 161). Tämä ajatusmalli tukee tämän tutkimuksen tuloksia ja sulautuu osaksi uusia varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (2018), jossa oppimisen alueiden tarkoituksena on nimenomaan integroida sisältöjä toisiinsa. Tämän ajatuksen kautta liikunta ja muu fyysinen aktiivisuus voitaisiin nähdä enemmänkin keinona järjestää tai ohjata toimintaa, kuin ainoana ensisijaisena tarkoituksena.

Lastentarhanopettajien käsitysten mukaan vertaisten vaikutuspotentiaalin hyödyntäminen on yksi tapa tukea liikunnallisen identiteetin rakentumista. Lehdon, Reunamon ja Ruismäen (2012, 279–280) mukaan lapset ovat fyysisesti kaikista aktiivisimpia silloin, kun ovat vertaisten kanssa vuorovaikutuksessa. Jos puolestaan sosiaaliset kontaktit ovat vähäisempiä, fyysinen aktiivisuus on vähäisempää. Lehdon ym. (2012) havainnot ovat linjassa tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Yksi lastentarhanopettajista oli tietoisesti käyttänyt vertaisia palautteenannossa kehottamalla vertaisia kehumaan toisiaan. Sosiaalinen vuorovaikutus vertaisten kesken saa parhaimmillaan aikaan myönteistä ilmapiiriä. Vertaisten kehusta ja tuesta on eniten hyötyä ujoille ja vetäytyneille lapsille, sillä myönteinen vuorovaikutus parantaa heidän itseluottamustaan. (Lehto ym. 2012, 281.) Varhaiskasvatuksen kontekstissa voi leimaamisella olla kauaskantoiset vaikutukset (ks. myös Burr 2010, 107–109). Liikunnallinen identiteetti voi johtaa fyysiseen hyvinvointiin ja fyysinen passiivisuus esimerkiksi ylipainoon ja lihavuuteen. Jos lapsi leimataan päiväkodissa lihavaksi, hän saattaa kokea alemmuuden tunnetta ja kyvyttömyyttä. Sen vaikutukset tulevat mahdollisesti näkymään fyysisen aktiivisuuden osalta haluttomuutena, kun yksilön kyvykkyyden ja itseluottamuksen tunteet ovat leimaamisen myötä hävinneet.

Yhteiskunnallisessa keskustelussa lasten liikkumattomuus ja huoli lasten ja nuorten terveydestä ovat nousseet viime vuosina laajamittaisemmin pinnalle. Valtioneuvoston selonteon mukaan koko suomalaisen väestön liikkumattomuus maksaa vuositasolla miljardeja euroja (Vasankari & Kolu 2018). Tässä

tutkimuksessa todettiin, että paljon liikkuvat lapset liikkuvat aiempaa enemmän ja vähän liikkuvat aiempaa vähemmän. Polarisaatio noteerataan, ja tiedostetaan, että vähiten liikkuvat lapset tulisi tavalla tai toisella saada fyysisesti aktiivisemmiksi. Olisi myös ensiarvoisen tärkeää tunnistaa kaikista passiivisimmat lapset. (Reunamo & Kyhälä 2016.) Vanttaja ym. (2017) toteavat, että keskustelu ei saa kuitenkaan mennä vähän liikkuvia syyllistäväksi. Heidän mukaansa liikunnalle ei saisi tulla velvoitteen tai pakon leimaa, vaan motivoiminen pitäisi rakentaa myönteisten puolien kautta. Tämän tutkimuksen tuloksissa on nähtävissä Vanttajan ym. (2017) tutkimuksen kaltaisia sisältöjä. Tekemisen tarjoama ilo ja sosiaaliset ulottuvuudet ovat yhdet tärkeimmistä liikunnan ja liikkumisen motivaatiotekijöistä. Lastentarhanopettajat kokivat kaverisuhteet ja vertaisten merkityksen oleellisena liikunnallisen identiteetin rakentumisen tukiprosessissa. Myös Soini ja Sääkslahti (2017, 138) toteavat, että lasten kaverisuhteet ovat merkittävässä roolissa fyysisen aktiivisuuden näkökulmasta.

Vanttajan ym. (2017) mukaan liikunta on vain yksi harrastus muiden lisäksi, ja on vain hyväksyttävä, että liikunta ei ole kaikkien mieleen. Arkikokemuksieni mukaan liikuntaa ajatellaan hyvin vahvasti lajien kautta, sillä liikuntaa on opetettu esimerkiksi kouluissa hyvin pitkään lajeittain. Nyt tämä ajatustapa on kuitenkin muuttumassa, kuten uudesta perusopetuksen opetussuunnitelmasta (2014) voidaan todeta. Lajirajoja rikotaan ja opetuksen tulisi olla erilaisten taitojen opettamista. Voisimmeko olla näkemättä liikuntaa harrastuksena ja toteuttaa fyysistä aktiivisuutta aina integroituna muuhun toimintaan? Toisin sanoen liikuntaa ei ajateltaisi liikuntana, vaan se toteutuisi ikään kuin muun toiminnan toteuttamisen sivutuotteena. Tämä vaatisi suurta toimintatapojen muokkausta ja avoimuutta uuden opettelulle. Tutkimuksen alussa kirjoitin, että LIITU-tutkimuksen artikkelissa (Hirvensalo ym. 2015) vastaajat kokivat, että eivät ole liikunnallisia tyyppejä. Voisimmeko päästä yhteiskunnallisesti siihen tilanteeseen, että esimerkiksi pyörällä kulkeminen olisi sosiaalinen normi, eikä pyörällä kulkijoita nähtäisi "arkiliikkujina" tai "hyötyliikuntaa harrastavina" vaan niin sanotusti normaaleina? Toisaalta voidaan pohtia, missä määrin lapsen identiteettiin on mahdollista vaikuttaa niin, että tapahtuva identiteetin kehitys on kuitenkin loppujen lopuksi lapsen oman itsenäisen tahdon tulosta? Voiko käydä niin, että yritetään miellyttää kasvattajaa tai vanhempia ja omaksutaankin



identiteetti, joka ei ole oikeasti osa itseä? Kuten Berger ja Luckmann (1994, 149, 170–171) ovat todenneet, yksilö ei voi valita sosialisatioprosessiin kuuluvia merkityksellisiä toisia. He ovat esittäneet, että merkityksellisten toisten status voitaisiin ottaa pois ja hakea uusia todellisuuden vahvistajia. Jos yksilö ei kuitenkaan voi valita merkityksellisiä toisia, miten hän voi hankkia uusia todellisuuden vahvistajia? Onko näiden todellisuuden vahvistajien edes tarkoitus muuttua uusiksi merkityksellisiksi toisiksi? Toisin sanoen, toimivatko nämä uudet todellisuuden vahvistajat aina sekundaariryhmän positioista? Jos lapsen sisarukset tai vanhemmat eivät pidä lasta liikunnallisena, voiko hän lopettaa näkemästä perheensä merkityksellisinä toisina ja ottaa tilalle jotkut muut – kuten kaverit – jotka vahvistavat lapsen käsitystä itsestään liikunnallisena?

Edelliseen kappaleeseen viitaten voidaan identiteetin omaksumisen asiaa tarkastella laajemmasta yhteiskunnallisesta perspektiivistä. Nykymaailmassa mietitään asioita paljon individualistisesta näkökulmasta – puhutaan yksilöstä ja siitä, mitä mahdollisuuksia yksilöllä on eri asioihin. Myös identiteetin kehitys on nähty olevan sidoksissa yksilöön ja subjektiviteettiin. Erään keskustelun lomassa puhuttiin tanskalaisista ja paikallisesta mentaliteetista, infrastruktuurista, tavoista, pyöräteistä ja päiväkotirakentamisen visuaalisuudesta. Yksi keskustelija totesi, että tanskalaiset ovat liikkuvaa kansaa. Mitä tämä liikkuva kansa tarkoittaa yleismielessä keskellä tätä yksilökeskeisyyttä painottavaa kulttuuria? Kyseessä voisi nähdä olevan yksittäisten ihmisten yksittäisiä valintoja, joita valtio tai kaupunki tukee omilla tukitoimillaan lisätäkseen esimerkiksi pyörällä liikkumisen mahdollisuuksia. Sitä kautta yhä useampi kiinnittyy niihin sosiaalisiin normeihin, että pyörällä käydään töissä ja päiväkodeista rakennetaan visuaalisia ja motorisia taitoja haastavia toimintaympäristöjä. Liikunnallisuus on tullut osaksi normia eli jotain, mikä on jäänyt elämään ja ottanut tuulta alleen yhä useamman yksilön tehdessä liikunnallista elämäntapaa tukevia valintoja. Kukaan ei syntyessään tiedä, että haluaa alkaa kulkemaan pyörällä töihin aikuisiällä. Nämä kaikki ovat sosiaalisen ympäristön muokkaamia ja tuottamia kokonaisuuksia. Voisiko liikunnallisesta identiteetistä tullakin yksilötason sijaan instituutioiden yhteistoiminnan tuloksena yhteiskunnallinen identiteettitekijä – eli Liebkindin ym. (2015) mukaan osa sosiaalista identiteettiä? Jotain, johon halutaan tietoisesti kasvaa ja kasvattaa. Uusimman LIITU-tutkimuksen (Kokko & Martin 2019) mukaan lapset ja nuoret kokivat neljä vuotta sitten enemmän liikuntaan liittyviä

merkityksellisiä asioita kuin vuonna 2018. Kokko ja Martin (2019) nostavatkin esiin kysymyksen siitä, ovatko digitaaliset virikkeet syrjäyttämässä liikunnan elämyksellisyyttä tarjoavana kanavana.

Reunamon ym. (2012) tutkimuksessa yhtenä tarkasteltavana teemana oli lasten ja kasvattajien välinen suhde ja sen vaikutus fyysiseen aktiivisuuteen. Heidän mukaansa kasvattajavetoisen ulkotoiminnan aikana fyysinen aktiivisuus oli korkeimmalla, mutta määrä koko fyysisen aktiivisuuden ajasta oli vain noin kolmen prosentin luokkaa. Täten merkittävämmäksi tekijäksi fyysisen aktiivisuuden määrän näkökulmasta muodostui se, että lapset saavat olla itse aktiivisia ja heitä ei rajoiteta ja kielletä tekemästä asioita. Turjan ja Vuorisalon (2017, 43) mukaan aikuisella onkin suuri merkitys lapsen toimijuuden ja osallisuuden toteutumisessa. Reunamon ym. (2012) mukaan myös kasvattajavetoista fyysiseen aktiivisuuteen pyrkivää toimintaa pitäisi lisätä. Tässä tutkimuksessa kasvattajien rooli fyysisen aktiivisuuden lisääjänä ja liikunnallisen identiteetin rakentumisprosessissa nähtiin niin ikään tärkeänä. Yhtenä isona teemana haastatteluissa korostuivat kieltojen ja sääntöjen uudelleenarviointi sekä sallivuuden lisääminen. Tämä koski sekä varhaiskasvatuksessa tapahtuvaa toimintaa että perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä. Varhaiskasvatushenkilöstön ja perheiden täytyy jakaa samat intressit niin, että molemmat osapuolet haluavat toimia yhdensuuntaisesti. Laukkasen ym. (2016) mukaan perheitä tulisi tukea fyysisen aktiivisuuden mahdollistamisessa. Tukea voitaisiin tarjota esimerkiksi auttamalla fyysistä aktiivisuutta estävien tekijöiden havainnoinnissa sekä ohjata vanhempia asettamaan tavoitteita myös fyysisen aktiivisuuden näkökulmasta. Reunamoon ym. (2012) verrattuna tässä tutkimuksessa kasvattajan rooli toiminnan vetäjänä ja ohjaajana koettiin merkittävämmäksi. Reunamon ym. (2012) tutkimuksessa kasvattajan rooli oli välillisempi. Myös Kyhälä ym. (2012, 250–251) toteavat, että aikuiset eivät välttämättä suoranaisesti lisää lasten fyysistä aktiivisuutta. He korostavat aikuisten merkitystä uuden oppimisessa myös fyysisen aktiivisuuden saralla. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi uusien pelien ja leikkien opettamista, joita opittuaan lapset voivat pelata ja leikkiä niitä myöhemmässä vaiheessa myös keskenään. Voiko kuitenkin olla, että ei ole vielä löydetty oikeita tapoja järjestää lapsille liikuntaa ja sen vuoksi lapsi on fyysisesti aktiivisempi, kun kasvattaja ei ole läsnä? Kasvattajien merkitys ja lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisen vahvuusaste

ovat keskeisiä teemoja varhaiskasvatuksen toiminnan suunnittelussa, joita tulisi pyrkiä kehittämään.

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on tällä hetkellä tärkein asiakirja, jonka mukaan asetetaan tavoitteita ja lapsen kasvua seurataan. Myös varhaiskasvatuslaissa lukee, että jokaiselle lapselle tulee laatia henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, § 23). Ryhmäkohtaisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatiminen on kunnille ja päiväkodeille vapaaehtoista, mutta niihin voisi hyvin kirjata lasten varhaiskasvatussuunnitelmien ja kunnan varhaiskasvatussuunnitelman pohjalta jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet huomioonottavaa toimintaa koko ryhmän toiminnan suunnittelun pohjaksi. Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa näkyy tällä hetkellä voimakkaasti lapsi ja lapsen yksilöllinen huomioiminen. Ryhmäkohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman laatiminen olisi tapa integroida jokaisen lapsen varhaiskasvatussuunnitelma yhdeksi ryhmätason suunnitelmaksi. Näin varmistettaisiin, että toiminnan suunnittelu on dokumentoitua, toiminta on lakien ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaista ja se olisi myös suunnitelmallista. Lapsen henkilökohtaisen ja ryhmäkohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman kautta myös liikkumisen edistämisen näkökulmia voitaisiin ottaa paremmin esiin, sillä uusi valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelma ei kannusta - hieman kärjistäen ilmaisten - ”kaikki lapset tekevät kaikkea” -ajatteluun, vaan jokaiselle tulisi suunnitella ikä- ja kehitystasolle sopivaa pedagogista ja suunnitelmallista toimintaa.

Tässä tutkimuksessa on tutkittu lastentarhanopettajien käsityksiä siitä, miten kasvattaja voi varhaiskasvatuksessa tukea lasten liikunnallisen identiteetin rakentumista ja miten varhaiskasvatuksen rakenteilla on mahdollista vaikuttaa tähän prosessiin. Kuten tämä tutkimus on osoittanut, liikunnallinen identiteetti on monisyinen kokonaisuus. Lasten kasvun ja kehityksen kannalta kodin ja varhaiskasvatuksen välinen yhteinen tavoite ja yhdenmukaisuus ovat välttämättömiä. Tutkimuksessa on käsitelty varhaiskasvatuksen ja perheiden välistä yhteistyötä. Vielä tarvittaisiin lisää tutkimustietoa arjesta varhaiskasvatuksen ulkopuolella. Esimerkiksi diskurssianalyysin keinoin voisi selvittää, miten huoltajat viestivät ja puhuvat liikkumisesta sekä millaisia piiloviestejä lapsille lähetetään joko tietoisesti tai tiedostamatta. Tämän näkyväksi

tekeminen voisi olla merkityksellistä tietoa niin huoltajille kuin myös varhaiskasvatukselle, sillä sitä kautta saisi uusia näkökulmia keskusteltavaksi ja pohdittavaksi. Toinen jatkotutkimusidea on, että tutkittaisiin laajamittaisemmin, millainen päiväkotien dynamiikka liikkumisen edistämisen näkökulmasta on. Tutkimustietoa on tullut viime vuosina ja tulee varmasti jatkuvasti lisää, eli koko ajan tiedetään paremmin, mitä asioita tulisi tehdä ja huomioida varhaiskasvatuksessa. Tutkimisen arvoista tarkasteltavaa olisi, miten nämä havaitut asiat toteutuvat ja keiden toimesta – eli kasautuuko vastuu yhä yksittäisten asiasta innostuneiden harteille vai onko mukana koko ryhmä tai työyhteisö, ja millaisilla toimilla kasvattajia saataisiin sitoutettua paremmin mukaan.

## *6.2 Eettisyys ja luotettavuus*

Kaikkiin tutkimuksiin sisältyy useita eettisiä ratkaisuja ja niitä tulee vastaan jokaisessa tutkimuksen vaiheessa – ei vain tutkimuksen jälkeen (Hirsjärvi & Hurme 2011, 19; Varto 1992, 34; Kuula 2011, 11; Kvale 2007, 29). Tutkimus ja etiikka ovat sidoksissa toisiinsa kaksisuuntaisesti. Tutkimustulokset vaikuttavat tutkijan eettisiin ratkaisuihin ja etiikka on läsnä tutkijan tekemissä päätöksissä pitkin tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 147.) Tärkeimmiksi eettisiksi periaatteiksi Hirsjärvi ja Hurme (2011, 20) mainitsevat luottamuksellisuuden, yksityisyyden, seuraukset ja informointiin perustuvan suostumuksen. Näiden lisäksi eettisiä kysymyksiä ovat esimerkiksi se, miten tutkija toimii ammatti-ihmisenä tai kuinka hän käyttää valtaa. Varto (1992, 34) muistuttaa, että jokainen päätös tai teko mitä tutkija tekee, on eettinen toimi. Tutkijan tulee tarkkaan miettiä, mitä vaikutuksia tai seurauksia tutkimukseen osallistuville haastateltaville voi osallistumisella aiheutua (Kvale 2007, 31).

Tutkimusta tehtäessä ihmisten itsemääräämisoikeutta tulee kunnioittaa eli ihmiset saavat itse täysin vapaasti päättää, osallistuvatko he tutkimukseen. Päätöstä varten tutkijan on kerrottava mahdolliselle tutkimukseen osallistujalle riittävän kattavat perustiedot tutkimuksesta, kuten mihin tietoja käytetään, kuinka kauan tutkimukseen osallistuminen vie aikaa ja mitä osallistuminen konkreettisesti tarkoittaa. Vapaaehtoisuutta pidetään nykyisin äärimmäisen tärkeänä tekijänä tutkimuksen teossa. Toisin sanoen osallistujilla täytyy olla tieto

jo ennen tutkimukseen suostumista, että he voivat milloin tahansa olla osallistumatta, peruuttaa tai keskeyttää osallistumisensa. (Kuula 2011, 61–62, 107.) Yhteydenottovaiheessa laitoin saatekirjeeseen kuvauksen tutkimuksesta. Lisäksi kerroin, että etsin tutkimukseeni haastateltavia, ja sanoin haastattelun kestävän maksimissaan yhden tunnin. Ilmoitin, että osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Lisäksi sanoin jokaisen haastattelun alussa, että haastateltavalla on milloin tahansa oikeus olla vastaamatta tai keskeyttää haastattelu. Itsemääräämisoikeus ja vapaaehtoisuuden periaate pätee myös haastattelujen aikana (Kuula 2011, 107). Saatekirjeessä oli myös yhteystietoni mahdollisia lisäkysymyksiä varten. Yhteystietojen antaminen onkin yksi ehdottomimmista asioista informointiin liittyen (Kuula 2011, 104). Kukaan tutkimukseen osallistuneista ei kuitenkaan ottanut yhteyttä kysyäksään tarkentavia kysymyksiä. Vuoden 1999 henkilötietolain jälkeen on pidetty tärkeänä informoida tutkimukseen osallistujia myös aineiston käsittelystä (emt. 2011, 99). Kerroin jo saatekirjeessä, että aineistoa saattaa lukea minun lisäksi myös ohjaajani ja tarkastajat. Täsmensin kuitenkin, että heilläkin on vaitiolovelvollisuus. Haastattelututkimusta tehtäessä on hyvä informoida mahdollisia haastateltavia etukäteen siitä, mitä aihetta haastattelu koskee. Sitä kautta voidaan saada mahdollisimman paljon tietoa, kun haastateltava on ehtinyt orientoitumaan aiheeseen. Haastattelun avulla pyritäänkin saamaan mahdollisimman kattavasti informaatiota valitusta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–86.) Informoin tutkimukseen osallistuneita haastateltavia tutkimukseni aiheesta jo yhteydenottovaiheessa. Lisäksi vielä haastattelutilanteen aluksi kertosin, mitä aihetta tutkimushaastattelu koskee.

Tutkijan tulisi tutkimustilanteessa aina pyrkiä toimimaan mahdollisimman neutraalisti ja objektiivisesti. Tutkija ei saa ilmaista omia näkökantojaan tai tunteitaan liian voimakkaasti, vaan hänen tulee toimia tutkimuksen periaatteiden mukaisesti eli sitoutumattomasti ja riippumattomasti. (Kuula 2011, 155.) Kaikkien haastatteluiden kohdalla toimin tämän asian suhteen tarkkana – jälkikäteen ajateltuna jopa liiankin tarkkana. Haastattelut eivät aina sujuneet niin keskustelunomaisesti kuin olin ne alun perin tarkoittanut, sillä haastateltavan vastauksen jälkeen vältin ohjaamasta tai johdattelemasta haastateltavaa mihinkään suuntaan. Haastatteluiden luonne oli siis enemmänkin se, että sain pitkiä vastauksia ja olisi ollut mielenkiintoista vastata ja jatkaa samaan suuntaan,

mutta jouduin pidättäytymään tutkijan roolissani ja tyydyin nyökkäämään tai kuittaamaan vastauksen muutamalla sanalla. Tämä saa myös aineiston näyttämään siltä, että hypimme liikaa aiheesta toiseen.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 149–150) asettavat hyvän tutkimuksen vaatimukseksi eettisen kestävyuden, joka on myös luotettavuuden toinen puoli. Siihen liittyy lisäksi laatuvaatimus. Eettisyyden tulisi kulkea läpi tutkimuksen ja se kiertyy osaksi kaikkia tutkimuksen vaiheita ja tutkijan tekemiä päätöksiä. Tutkijan tulee olla sitoutunut toimimaan eettisten periaatteiden mukaisesti. Opetus- ja kulttuuriministeriö on asettanut tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ja neuvottelukunta on asettanut hyvän tieteellisen käytännön. HTK-ohjeistuksen (TENK 2013) mukaisesti tutkimus *”voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen tulokset uskottavia vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla.”*

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida seuraavien periaatteiden mukaisesti. Ensinnäkin, tutkijan tulee tarkasti ilmaista mitä tutkii ja miksi. Myös omaa suhdetta tutkimukseen on hyvä käsitellä, eli miksi kokee tutkimuksen tärkeäksi ja ovatko ajatukset muuttuneet tutkimusprosessin aikana. Aineistonkeruun osalta arvioidaan, miten tutkija erittelee käyttämänsä metodit ja niiden tarkoituksenmukaisuuden. Tutkijan tulee kertoa, miten tutkimuksen tiedonantajat on valikoitu, miten yhteydenotot ovat tapahtuneet ja kuinka monta henkilöä on tutkimusta varten haastateltu. Toisaalta on äärimmäisen tärkeää säilyttää täydellinen anonymiteetti, ettei tutkija missään tutkimuksen vaiheessa paljasta haastateltavien tietoja. Tärkeitä tutkimusraportissa avattavia seikkoja ovat myös tutkimuksen kesto ja tutkija-tiedonantaja-suhde. Tutkijan täytyy kertoa avoimesti koko aineistonkäsittelyprosessi, eli miten analysoitiin ja miten tuloksiin ja päätelmiin päädyttiin. Tutkimusraportin tulisi olla mahdollisimman selkeä kuvaus, jotta lukija saa kokonaiskuvan toteutetusta tutkimuksesta ja sen eri vaiheista. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 163–164.) Tässä tutkimuksessa on neljännessä luvussa selostettu yksityiskohtaisesti tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheet ja varmistettu osallistujien täydellinen anonymiteetti koko tutkimusprosessin ajan.

Tunnistamattomuus on yksi tutkimuksen keskeisiä tekijöitä. Siihen liittyy olennaisesti anonymiteetin varmistaminen eli tunnistetietojen poistaminen tai muuttaminen. On tapauskohtaista, kuinka paljon anonymisointia on tarpeen

suorittaa. Tutkija on vastuussa sen arvioinnista, kuinka paljon aineistosta tulee suojata, muuttaa tai poistaa. Tutkimusoikeudelliselta kannalta tunnistamattomuus toteutuu, kun yksittäistä henkilöä ei voida helposti ja kohtuullisin kustannuksin tunnistaa tutkimuksesta. Tutkimuksessa on huomioitava, että yksilöiden sijaan myös ryhmiä tai paikkakuntia on suojeltava anonymiteetillä mahdollisilta vahingoilta. (Kuula 2011, 200, 204–205.) Tutkimuksessani lupasin haastatteluun osallistuneille, että tutkimus ei tule sisältämään mitään tunnistetietoja, mistä haastateltavat voitaisiin tunnistaa. Lisäksi puhun tutkimusalueena vain Pirkanmaasta eli jätän raportoimatta, missä nimenomaisessa kaupungissa tutkimus on toteutettu. Vaikka aineisto ei ole luokiteltavissa arkaluontoiseksi ja mahdollisesti kaupungin paljastaminenkaan ei olisi vahingollista, haluan pitäytyä tiukasti anonymiteetissä koskien sekä yksittäisiä vastaajia, että kaupunkia, jossa tutkimus on toteutettu. Uskon, että anonymiteetin takaaminen on antanut hedelmällisemmän aineiston. Eräs haastateltavista totesikin kesken haastattelun, että voi tiettyjä asioita kertoa, sillä ryhmää tai henkilöä ei tulla tunnistamaan lopullisesta tutkimuksesta. Kuula (2011, 208) muistuttaa, että myös tutkimusaineiston säilyttäminen tulee tapahtua niin, että ulkopuoliset eivät voi päästä siihen käsiksi ja yksityisyyden suoja ei vaarannu. Tutkimusaineistoa on säilytetty tutkijan omalla tietokoneella salasanasuojauksen takana. Aineistoa on käsitelty vain yksityisissä oloissa, joten kukaan ulkopuolinen ei ole voinut päästä aineistoon käsiksi. Toisin kuin tutkimusjulkaisusta, aineistosta ei ole välttämätöntä poistaa tunnistetietoja. On kuitenkin hyvän käytännön mukaista muuttaa ainakin aineistossa esiintyvät nimet pseudonyymeiksi eli peitenimiksi. Tutkimuskokonaisuuden ja prosessin hallinta helpottuu, kun muutokset aineistoon tehdään mahdollisimman pian litteroinnin jälkeen. (Kuula 2011, 214–215.) Tässä tutkimuksessa on muutettu kaikki tunnistamisen mahdollistavat nimet ja paikannimet peitenimiksi heti litteroinnin jälkeen. Viittaukset työkavereihin tai paikkoihin, joissa haastateltava oli ryhmineen vierailut, on muutettu tunnistamattomiksi. Haastateltavilta ei pyydetty mitään taustatietoja ennen tutkimusta. Tutkijalla on ollut ainoastaan haastateltavien yhteystiedot. Ainoat tunnistettavat tiedot ovat ilmenneet tutkimushaastattelujen aikana eri vastausten yhteydessä. Tutkimuksessa ilmenevien esimerkkisitaattien osalta on varmistettu, että niistäkään ei ole mahdollista tunnistaa haastateltavia tai tutkimuskaupunkia.

# 7 LÄHTEET

- Abrams, D. & Hogg, M. A. 1990. An introduction to the social identity approach. Teoksessa D. Abrams & M. A. Hogg. *Social Identity Theory. Constructive and Critical Advances*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf. 1–9.
- Alanen, L. 2009. Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lapsuuden toiminta*. Tampere: Vastapaino. 9–30.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvoori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 145–162.
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H-M., Polvinen, M., Laaksonen, R. & Lamberg, K. 2014. Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014/12. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75258/tr12.pdf?sequence=1&i>. Viitattu 30.6.2018.
- Asunta, P. 2019. Motorisen oppimisen vaikeudet tulee tunnistaa varhain. *Liikunta ja tiede* 56 (1). 20–23. Verkossa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201903061753>. Viitattu 14.6.2019.
- Asunta, P., Viholainen, H., Ahonen, T., Rintala, P. & Cantell, M. 2016. Motorisen oppimisen vaikeudet. Julkaisussa Opetus- ja kulttuuriministeriö. *Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:22. 38–43. Verkossa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-411-5>. Viitattu 1.6.2019.
- Bauman, Z. 2004. *Identity. Conversations with Benedetto Vecchi*. Cambridge: Polity Press.
- Berg, P. & Piirtola, M. 2014. Lasten ja nuorten liikuntatutkimus Suomessa. *Tutkimuskatsaus 2000–2012*. Liikuntatieteellisen Seuran tutkimuksia ja selvityksiä nro 10. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry: Verkossa:



[http://www.lts.fi/sites/default/files/page\\_attachment/lts-lasten\\_ja\\_nuorten\\_liikuntatutkimus\\_suomessa\\_www.pdf](http://www.lts.fi/sites/default/files/page_attachment/lts-lasten_ja_nuorten_liikuntatutkimus_suomessa_www.pdf). Viitattu 11.11.2016.

- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suom. ja toim. V. Raiskila*. Helsinki: Gaudeamus.
- Breakwell, G. M. 2014. Identity Process Theory: clarifications and elaborations. Teoksessa R. Jaspal & G. M. Breakwell (ed.) *Identity Process Theory. Identity, Social Action and Social Change*. New York: Cambridge University Press. 20–38.
- Bruner, J. 2003. The Culture of Education. Teoksessa M. Gergen & K. J. Gergen (ed.) *Social Construction. A Reader*. London: SAGE Publications Ltd. 169–181.
- Burr, V. 2010. *Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä*. Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Burr, V. 2015. *Social Constructionism*. Third edition. New York: Routledge.
- Carson, V. Lee, E.-Y., Hewitt, L., Jennings, C., Hunter, S., Kuzik, N., Stearns, J., Unrau, S. P., Poitras, V., Gray, C., Adamo, K., Janssen, I., Okely, A., Spence, J., Timmons, B., Sampson, M. & Tremblay, M. 2017. Systematic review of the relationships between physical activity and health indicators in the early years (0–4 years). *BMC Public Health*. Verkossa: <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4860-0>. Viitattu 1.6.2019.
- Denzin, D. K. & Lincoln, Y. S. 2000. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (ed.) *Handbook of Qualitative Research*. Second Edition. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc. 1–29.
- Deschamps, J-C. 1982. Social identity and relations of power between groups. Teoksessa H. Tajfel. *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press. 85–98.
- Dwyer, G., Baur, L. & Hardy, L. 2009. The challenge of understanding and assessing physical activity in preschool-age children: Thinking beyond the framework of intensity, duration and frequency of activity. *Journal of Science and Medicine in Sport*. Volume 12, Issue 5. Verkossa: <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2008.10.005>. Viitattu 1.6.2019.

- Erikson, E. 1968. Identity. Youth and Crisis. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 10. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 25–43.
- Fogelholm, M. 2005. Lihaksen energiantuotanto ja energia-aineenvaihdunta. Teoksessa M. Fogelholm & I. Vuori (toim.) Terveysliikunta. Fyysinen aktiivisuus terveyden edistämiseksi. Helsinki: Duodecim. 20–32.
- Gallahue, D. L. & Ozmun, J. C. 2006. Understanding Motor Development. Infants, Children, Adolescents, Adults. Sixth Edition. New York: McGraw-Hill.
- Gergen, K. J. 1985. The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist* 40:3. 266–275.
- Gergen, K. J. 2003. Knowledge as Socially Constructed. Teoksessa M. Gergen & K. J. Gergen (ed.) *Social Construction. A Reader*. London: SAGE Publications Ltd. 15–17.
- Gergen, K. 2011. The Self as Social Construction. *Psychological Studies*, Volume 56, Issue 1. 108–116.
- Goodway, J. D., Ozmun, J. C. & Gallahue, D. L. 2013. Motor development in young children. Teoksessa O. N. Saracho & B. Spodek (ed.) *Handbook of research on the education of young children*. 3rd edition. New York: Routledge. 89–101.
- Hacking, I. 2009. Mitä sosiaalinen konstruktionismi on? Suom. I. Koskinen. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, S. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirvensalo, M., Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Sääkslahti, A. 2015. Koettu liikunnallinen pätevyys ja koetut esteet. Julkaisussa S. Kokko & R. Hämylä (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa*. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2014. Valtion liikuntaneuvosto. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2015:2. 39–46. Verkossa:

- [http://liikuntaneuvosto.fi/files/347/VLN\\_liituraportti\\_150317.pdf](http://liikuntaneuvosto.fi/files/347/VLN_liituraportti_150317.pdf). Viitattu 12.11.2016.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 11–45.
- Jenkins, R. 2014. Social Identity. Fourth Edition. New York: Routledge.
- Jensen, H., Pyle, A., Zosh, J. M., Ebrahim, H. B., Scherman, A. Z., Reunamo, J. & Hamre, B. K. 2019. Play facilitation: the science behind the art of engaging young children (white paper). The LEGO Foundation. Verkossa: [https://blogs.helsinki.fi/orientate/files/2019/03/Play-Facilitation-White-Paper\\_WEB.pdf](https://blogs.helsinki.fi/orientate/files/2019/03/Play-Facilitation-White-Paper_WEB.pdf). Viitattu 2.6.2019.
- Kari, J. 2018. Lifelong Physical Activity and Long-Term Labor Market Outcomes. Jyväskylä Studies in Business and Economics 184. Akateeminen väitöskirja: Jyväskylän yliopisto. Verkossa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7326-1>. Viitattu 1.6.2019.
- Karvonen, L., Nikander, R. & Piirainen, A. 2016. Fyysisen aktiivisuuden merkitys elämäntapassa. Liikunta & Tiede 53 (1). 1/2016. 68–74. Verkossa: [http://www.lts.fi/sites/default/files/page\\_attachment/lt\\_1-16\\_tutkimusartikkelit\\_karvonen\\_lowres.pdf](http://www.lts.fi/sites/default/files/page_attachment/lt_1-16_tutkimusartikkelit_karvonen_lowres.pdf). Viitattu 10.11.2016.
- Kauppila, R. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kettunen, R. & Ojala, I. 2013. Kohti liikunnallista elämäntapaa – opettajien käsityksiä liikunnalliseen elämäntapaan kasvattamisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö. Verkossa: <http://docplayer.fi/212444-Kohti-liikunnallista-elamantapaa-opettajien-kasityksia-liikunnalliseen-elamantapaan-kasvattamisesta.html>. Viitattu 23.10.2016.
- Koivula, M. & Eerola-Pennanen, P. 2017. Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino. 249–264.
- Koivula, M. & Laakso, M-L. 2017. Lapsen varhainen kehitys kommunikaation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmista. Teoksessa M. Koivula, A.

- Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino. 108–128.
- Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (toim.) 2017. Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino.
- Kokko, S. & Hämylä, R. (toim.) 2015. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2014. Valtion liikuntaneuvosto. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2015:2. Verkossa: [http://liikuntaneuvosto.fi/files/347/VLN\\_liituraportti\\_150317.pdf](http://liikuntaneuvosto.fi/files/347/VLN_liituraportti_150317.pdf). Viitattu 12.11.2016.
- Kokko, S. & Martin, L. (toim.) 2019. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1. Verkossa: [https://www.jyu.fi/sport/vln\\_liitu-raportti\\_web\\_28012019-1.pdf](https://www.jyu.fi/sport/vln_liitu-raportti_web_28012019-1.pdf). Viitattu 1.6.2019.
- Korhonen, R. & Helenius, A. 2005. Becoming a cultural personality through the early years. Teoksessa P. Papoulia-Tzelepi, P. Hegstrup & A. Ross (ed.) Emerging Identities among Young Children: European Issues. Stoke on Trent: Trentham Books. 45–53.
- Koski, P. 2008. Physical activity relationship (PAR). International review for the sociology of sport. 43/2. 151–163.
- Kunnari, A. 2011. Liikuntapääoma ja holistinen ihmiskäsitys liikuntaa opettavan työssä. Akateeminen väitöskirja: Lapin yliopisto. Verkossa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201110061176>. Viitattu 4.11.2016.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kvale, S. 2007. Doing Interviews. Qualitative Research Kit. London: SAGE Publications Ltd.
- Kyhälä, A-L., Reunamo, J. & Ruismäki, H. 2012. Physical Activity and Learning Environment Qualities in Finnish Day Care. Procedia – Social and Behavioral Sciences. Volume 45. Verkossa: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.561>. Viitattu 23.5.2019.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2.

- Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 28–45.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 29–50.
- Laukkanen, A., Määttä, S., Reunamo, J., Roos, E., Soini, A. & Mäki, P. 2016. Perheen tärkeä rooli. Julkaisussa Opetus- ja kulttuuriministeriö. Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:22. 22–26. Verkossa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-411-5>. Viitattu 1.6.2019.
- Lehmuskallio, M. 2011. Ei VilleGalle vaan vertaiset, valmentajat ja vanhemmat – lasten ja nuorten näkemyksiä liikuntakiinnostukseensa vaikuttajista. Liikunta & Tiede 48 (6). 24–31.
- Lehto, S., Reunamo, J. & Ruismäki, H. 2012. Children’s peer relations and children’s physical activity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 45. 277–283.
- Liebkind, K., Mähönen, T. A. & Jasinskaja-Lahti, I. 2015. Ihmisen minuus ja identiteetti. Teoksessa K. Helkama, R. Myllyniemi, K. Liebkind, J. Ruusuvoori, J-E. Lönnqvist, N. Hankonen, T. A. Mähönen, I. Jasinskaja-Lahti & J. Lipponen. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita. 166–189.
- Liikuntalaki 390/2015. Verkossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2015/20150390>. Viitattu 8.11.2016.
- Moilanen, H. 2017. Opetuksen liikunnallistaminen. Projektitutkija, Jyväskylän yliopisto. Hyvinvointiareena-seminaarin asiantuntijaluento 14.9.2017, Helsinki.
- Mäkikokkila, P. 2016. ”Liikun enemmän kesällä, koska on paljon aikaa.” Tutkimus yhden yläkoulun oppilaiden liikuntatottumuksista. Liikuntakasvatuksen laitoksen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Verkossa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/49838/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201605182610.pdf?sequence=1>. Viitattu 14.11.2016.

- Nikander, P. 2001. Kenneth Gergen. Konstruktionistinen ja postmoderni sosiaalipsykologia. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O-H. Ylijoki. Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät. Tampere: Vastapaino. 275–298.
- OECD. 2017. Europe at a Glance 2017. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. Verkossa: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>. Viitattu 30.6.2018.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014/96. Verkossa: [https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Viitattu 25.5.2019.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016a. Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä. Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:21. Verkossa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-410-8>. Viitattu 17.11.2016.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016b. Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:22. Verkossa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-411-5>. Viitattu 15.11.2016.
- Papoulia-Tzelepi, P., Hegstrup, S. & Ross, A. (ed.) 2005. Emerging Identities among Young Children: European Issues. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Perusopetuslaki 628/1998. Verkossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#a12.12.2014-1040>. Viitattu 30.6.2018.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino. 413–426.
- Rautio, P. 2006. Historiallista johdattelua minä- ja identiteettitutkimukseen. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) Minuus ja identiteetti. Tampere: Tampere University Press. 11–22.
- Reunamo, J., Hakala, L., Saros, L., Lehto, S., Kyhälä, A-L. & Valtonen, J. 2014. Children's physical activity in day care and preschool. Early Years. An International Research Journal. Volume 34:1. 32–48. Verkossa: <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.843507>. Viitattu 1.6.2019.

- Reunamo, J. & Kyhälä, A-L. 2016. Liikkuminen varhaiskasvatuspäivän osana. Julkaisussa Opetus- ja kulttuuriministeriö. Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:22. 54–60. Verkossa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-411-5>. Viitattu 2.6.2019
- Reunamo, J., Saros, L. & Ruismäki, H. 2012. The amount of physical activity in Finnish day care. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 45. 501–506. Verkossa: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.587>. Viitattu 16.7.2018.
- Rintala, P., Sääkslahti, A. & Iivonen, S. 2016. 3-10-vuotiaiden lasten motoriset perustaidot. *Liikunta ja tiede* 53 (6). 49–55.
- Ropo, E. 2015a. Identiteetin rakentuminen opetuksessa. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. Tampere University Press:. 19–25.
- Ropo, E. 2015b. Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen & J. Heinström (toim.) *Identiteetistä informaatiolukutaitoon. Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija*. Tampere: Tampere University Press. 26–47.
- Ross, A., Papouliatou-Tzelepi, P. & Hegstrup, S. 2005. Developing young identities in contemporary Europe. Teoksessa P. Papouliatou-Tzelepi, P. Hegstrup & A. Ross. *Emerging Identities among Young Children: European Issues*. Stoke on Trent: Trentham Books. 1–8.
- Roulston, K. 2010. Asking Questions and Individual Interviews. Teoksessa K. Roulston. *Reflective Interviewing: A Guide to Theory and Practice*. London: SAGE Publications Ltd. 9–32.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 9–38.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2017. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 46–86.

- Saastamoinen, M. 2006. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina. Teoksessa P. Rautio & M. Saastamoinen (toim.) Minuus ja identiteetti. Tampere: Tampere University Press. 168–178.
- Shams, L. & Seitz, A.R. 2008. Benefits of multisensory learning. Trends in Cognitive Sciences. Volume 12, Issue 11. 411–417. Verkossa: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006>. Viitattu 22.7.2018.
- Soini, A. 2015. Always on the move? Measured Physical Activity of 3-Year-Old Preschool Children. Akateeminen väitöskirja: Jyväskylän yliopisto. Verkossa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6029-2>. Viitattu 10.2.2019.
- Soini, A. & Sääkslahti, A. 2017. Fyysinen aktiivisuus lapsen kasvun ja kehityksen tukena. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino. 129–144.
- Syvöja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. 2012. Liikunta ja oppiminen. Tilannekatsaus – Lokakuu 2012. Muistiot 2012:5. Opetushallitus ja LIKES-tutkimuskeskus. Verkossa: [http://www.utbildningsstyrelsen.fi/download/144729\\_Liikunta\\_ja\\_oppiminen\\_2.pdf](http://www.utbildningsstyrelsen.fi/download/144729_Liikunta_ja_oppiminen_2.pdf). Viitattu 30.6.2018.
- Syvöja, H. 2014. Physical activity and sedentary behaviour in association with academic performance and cognitive functions in school-aged children. LIKES – Research Reports on Sport and Health 292. Akateeminen väitöskirja: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: LIKES – Research center for Sports and Health Sciences. Verkossa: [http://www.likes.fi/filebank/1427-Dissertation\\_Heidi\\_Syvaoja\\_tiivis.pdf](http://www.likes.fi/filebank/1427-Dissertation_Heidi_Syvaoja_tiivis.pdf). Viitattu 13.2.2017.
- Sääkslahti, A., Niemistö, D., Nevalainen, K., Laukkanen, A., Korhonen, E. & Juutinen-Finni, T. 2018. Päiväkotien liikuntaolosuhteiden yhteys lasten motorisiin taitoihin. Liikunta & Tiede 56 (2–3). 77–83.
- Tajfel, H. 1981. Human groups and social categories. Studies in social psychology. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tammelin, T. & Karvinen, J. (toim.) 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille. Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008. Verkossa: [http://www.ukkinstituutti.fi/filebank/1477-Fyysisen\\_aktiivisuuden\\_suositus\\_kouluikäisille.pdf](http://www.ukkinstituutti.fi/filebank/1477-Fyysisen_aktiivisuuden_suositus_kouluikäisille.pdf). Viitattu 15.11.2016.



- Tandon, P. S., Tovar, A., Jayasuriya, A. T., Welker, E., Schober, D. J., Copeland, K., Dev, D. A., Murriel, A. L., Amso, D. & Ward, D. S. 2016. The relationship between physical activity and diet and young children's cognitive development: A systematic review. Preventive Medicine reports. Volume 3: June 2016.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2017. Varhaiskasvatus 2016. Tilastoraportti 29/2017. Verkossa: <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe201709068505>. Viitattu 30.6.2018.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Turja, L. 2017. Oppimisen ja kehityksen haasteet. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino. 145–162.
- Turja, M. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. 36–55.
- Turner, J. 1982. Towards a cognitive redefinition of the social group. Teoksessa H. Tajfel. Social identity and intergroup relations. Cambridge: Cambridge University Press. 15–40.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Verkossa: [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). Viitattu 24.6.2018.
- Tähtinen, J., Koski, P. & Kaljonen, A. 2007. Kaupunkilaisperheiden pikkulapset liikkeessä. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisuja A: 207. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 753/2018. Verkossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180753>. Viitattu 1.5.2019.
- Vanttaja, M., Tähtinen, J., Koski, P., Zacheus, T. & Nevalainen, A. 2015. Nuorten terveystietoisuus ja liikunta-aktiivisuus. Sosiaalilääketieteellinen

- aikakauslehti 2015: 52. 130–143. Verkossa:  
<http://ojs.tsv.fi/index.php/SA/article/view/52494/16296>. Viitattu 3.11.2016.
- Vanttaja, M., Tähtinen, J., Zacheus, T. & Koski, P. 2017. Liikkumattomuuden jäljillä. Pitkittäistutkimus vähän liikuntaa harrastavien nuorten liikuntasuhteesta ja liikunta-aktiivisuuden muutoksesta. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 194. Unigrafia: Helsinki. Verkossa:  
[http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/liikkumattomuuden\\_jaljilla\\_verkko.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/liikkumattomuuden_jaljilla_verkko.pdf). Viitattu 25.5.2019.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Verkossa:  
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>. Viitattu 22.12.2018.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Oppaita 56. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (Stakes). Verkossa:  
<http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/7eef5448-e8a3-4887-ab97-19719ea74066>. Viitattu 9.11.2016.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2018. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Verkossa:  
[https://www.oph.fi/download/195244\\_Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet19.12.2018.pdf](https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf). Viitattu 19.1.2019.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Vasankari, T. & Kolu, P. (toim.) 2018. Liikkumattomuuden lasku kasvaa – vähäisen fyysisen aktiivisuuden ja heikon fyysisen kunnon yhteiskunnalliset kustannukset. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 31/2018. Verkossa: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-535-8>. Viitattu 2.6.2019.
- Värri, V.-M. 2004. Hyvä kasvatust – kasvatust hyvään. Akateeminen väitöskirja: Tampereen yliopisto. Tampere: Tampere University Press. Verkossa:  
<http://urn.fi/URN:ISBN:951-44-5558-4>. Viitattu 13.1.2019.
- World Health Organization (WHO). 2018. Global action plan on physical activity 2018–2030: more active people for a healthier world. Geneva: World Health Organization. Verkossa:  
<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272722/9789241514187-eng.pdf?ua=1>. Viitattu 16.6.2019.

Zerbe, W. J., Härtel, C. E., Ashkanasy, N. M. & Petitta, L. (ed.) 2017. Emotions and Identity. Research on Emotions in Organisations. Volume 13. Warrington: Emerald Publishing Limited.

Haastattelurunko

1. Millaista lasten liikunta on päiväkodissasi? Mitä he tekevät, millaisissa ryhmissä jne?
  2. Mitä eroja on lasten halukkuudessa sisä- ja ulkoliikunnan välillä? Millaisia?
  3. Millaisia liikkujia lapset ovat nykypäivänä?
  4. (Mikä on liikuntaa/fyysistä aktiivisuutta päiväkodissa?)
  5. Mitkä tekijät vaikuttavat lapsen innostukseen ja haluun liikkua?
  6. Miksi osa lapsista ei pidä liikunnasta lainkaan?
  
  7. Mitä kokemuksia sinulla on, mitä vaikutuksia opettajalla tai muulla kasvattajalla on ollut lapsen haluun liikkua? (Muistatko omalta työuralta/onko muita esimerkkejä?) Myönteisiä/kielteisiä?
  8. Millaisilla käytännön keinoilla päiväkotiliikunnassa, sekä muussa kasvatustyössä ja -toiminnassa voidaan mielestäsi edistää lasten omaehtoista harrastuneisuutta ja halua liikkumiseen?
  9. Millainen on oman näkemyksesi mukaan vertaisten merkitys liikunnallisuuteen/ haluun liikkua? Kasvattajien merkitys? Fyysisen ympäristön merkitys?
  10. Mihin asioihin lasten liikuntakasvatuksessa kannattaa keskittyä?
  11. Suunnittelevatko lapset itse päiväkodissasi liikuntaa? Jos kyllä, niin miten käytännössä?
  
  12. Onko päiväkodillanne liikuntasuunnitelmaa tms. asiakirjaa?
  13. Miten päiväkodissasi pyritään edistämään sitä, että lapsi haluaisi liikkua?
  14. Mitä asioita haluaisit mahdollisesti muuttaa nykyisissä toimintakäytännöissä tms.? (Jotta lapsi haluaisi liikkua entistä enemmän?)
  15. Miten koet voivasi vaikuttaa päiväkotisi liikunnan edistämisen linjoihin? (toimintakulttuuri, opetussuunnitelma, mahdolliset työryhmät jne.)
  16. Mitkä tekijät ohjaavat sinua lasten liikuttajana? (Mitkä sinun motiivejasi ja arvojesi, miksi haluat liikuttaa lapsia?)
  17. Jos sinulla olisi rajattomat resurssit, mitä tekisit, jotta omassa päiväkotiyhteisössäsi voitaisiin vielä nykyistä tehokkaammin edistää lasten omaehtoista harrastuneisuutta ja halua liikkumiseen? Vai oletko tyytyväinen nykyiseen tilanteeseen?
- Haluaisitko vielä lisätä tai sanoa jotain?