

Elisa Sutela

**OMAEHTOINEN LIIKUNTA LASTEN  
KOKEMANA**  
4–5-vuotiaiden lasten kokemuksia omaehtoisesta  
liikunnasta varhaiskasvatuksessa

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Pro gradu-tutkielma  
Huhtikuu 2023

# TIIVISTELMÄ

Elisa Sutela: Omaehtoinen liikunta lasten kokemana – 4–5-vuotiaiden lasten kokemuksia omaehtoisesta liikunnasta varhaiskasvatuksessa

Pro gradu- tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma, varhaiskasvatus

Huhtikuu 2023

---

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia 4–5-vuotiaiden lasten kokemuksia omaehtoisesta liikunnasta ja heidän mahdollisuuksistaan omaehtoiseen liikuntaan. Lasten fyysinen aktiivisuus on laskussa ja päivittäiset fyysisen aktiivisuuden suositukset toteutuvat yhä harvemmalla lapsella. Lasten fyysinen aktiivisuus näyttäytyy suurimmaksi osaksi fyysisesti aktiivisena leikkinä sekä omaehtoisena liikuntana, joten näihin panostaminen päiväkotipäivän aikana lisäisi lasten fyysisen aktiivisuuden kokonaismäärää. Tutkimalla omaehtoista liikuntaa tarkemmin, voidaan lisätä ymmärrystä sen merkityksistä osana liikuntakasvatusta. Erityisesti lasten omien kokemusten kuuleminen antaa arvokasta tietoa omaehtoisen liikunnan kehittämiseksi.

Tutkimus on lapsinäkökulmainen tutkimus, jossa tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia lapsilla on omaehtoisesta liikunnasta varhaiskasvatuksessa ja millaisina he kokevat mahdollisuutensa omaehtoiseen liikuntaan. Tutkimusaineisto rakentuu yhden pirkanmaalaisen päiväkodin 4–5-vuotiaiden lasten pienryhmähaastatteluista. Tutkimukseen osallistui 27 lasta. Lapsia osallistettiin tutkimuksen tekoon hyödyntämällä valokuvausta ja piirtämistä pienryhmähaastattelujen keskustelun herättäjänä. Kerätty aineisto analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia mukaillen.

Tutkimustulosten mukaan lasten kokemukset omaehtoisesta liikunnasta liittyivät fyysiseen ympäristöön, erilaisiin liikkumistilanteisiin, mielikuvituksellisuuteen sekä aikuisten rooliin. Näihin pääluokkiin kuuluviin kokemuksiin liitettiin niin myönteisiä kuin kielteisiäkin kokemuksia, jolloin kyseiset tekijät koettiin joko omaehtoisen liikunnan mahdollistajina tai rajoittajina.

Lasten kokemusten mukaan fyysisen ympäristön ominaisuudet ja sen rajoitteet sekä liikuntavälineet vaikuttavat lasten kokemuksiin omaehtoisesta liikunnasta. Omaehtoista liikuntaa lapset kokivat tapahtuvan leikeissä sisällä ja ulkona, siirtymätilanteissa sekä päiväkodin lähiympäristössä tiettyinä niille tarkoitettuina aikoina. Lasten kokemusten mukaan omaehtoinen liikunta ei aina kuitenkaan vaatinut välineitä tai tietynlaista tilaa, sillä lapset kokivat pystyvänsä omaehtoiseen liikuntaan mielikuvituksen avulla.

Aikuisten roolin lapset kokivat ristiriitaisina. Toisaalta aikuinen toi turvaa ja heidän toivottiin osallistuvan lasten leikkeihin enemmän, toisaalta aikuinen koettiin myös omaehtoisen liikunnan rajoittajana. Lisäksi tutkimustulokset osoittavat, että lapsilla ei ole kovin paljon kokemuksia mahdollisuuksista omaehtoisen liikunnan suunnitteluun ja toteutukseen. Tutkimustulosten valossa heillä kuitenkin olisi paljon kiinnostusta ja ideoita omaehtoisen liikunnan kehittämiseksi.

Tutkimustulokset antavat varhaiskasvatuksen henkilöstölle arvokasta tietoa omaehtoisesta liikunnasta lasten näkökulmasta. Tutkimustuloksia tarkastelemalla voidaan pohtia, kohtaavatko varhaiskasvatuksen henkilöstön omat kokemukset siitä, millaisena lapset sen kokevat. Tätä pohtimalla voidaan herättää keskustelua omaehtoisen liikunnan asemasta päiväkodin arjessa ja pohtia sen kehittämistä.

Avainsanat: omaehtoinen liikunta, fyysinen aktiivisuus, osallisuus, kokemus, lapset, varhaiskasvatus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# ABSTRACT

Elisa Sutela: Physically active play as experienced by children – Experiences of children aged 4–5 years with physically active play in early childhood education

Master's thesis

Tampere University

Master's programme in educational studies, early childhood education

April 2023

---

The purpose of this study was to explore 4–5-year-old children's experiences of physically active play and their opportunities to play physically. The amount children participate in physical activities is decreasing and the daily recommendations for physical activity are being fulfilled in a fewer number of children. Children's physical activity appears mostly as physically active play, why it should be concentrated on when children attend day-care. This would thus increase children's physical activity. A closer study of physically active play can help to increase understanding of its significance as part of the physical education. In particular, hearing children's own experiences provides valuable information for the development of physically active play.

The study is child-centered, which is aimed at exploring children's experiences in physically active play in early childhood education as well as to explore how they experience their opportunities for physically active play. The study consists of interviews with small groups of children aged between 4 and 5 in one of the day-care centres in Pirkanmaa region. A total of 27 children participated in the study. Children were involved in the research by using photography and drawing to provoke discussion in small group interviews. The data was analyzed in line with the content analysis.

According to the results of the study, children's experiences of physically active play related to their physical environment, different movement situations, imaginativeness and the role of adults. The main themes were experienced both as positive and negative, in which case the factors were perceived as either enablers or constraints of physically active play.

According to the children, the characteristics of the physical environment, its limitations, as well as the equipment affect how they experience physically active play. Children experienced they were able to participate in physically active play during outdoor and indoor play, during transitions, as well as in the day-care centres surroundings at certain times that were intended for them. However, according to the children's experiences, physically active play did not always require equipment or a certain type of space, as the children felt they were able to play using their own imagination.

Children found the role of adults contradictory. On the other hand, the adult brought security and was hoped that they would participate more in children's play, but on the other hand the adult was also perceived as constraint on physically active play. In addition, the results of the study show that children have little experience of the opportunities in planning and implementing physically active play. However, in the light of the results, they would have a lot of interest and ideas for developing physically active play.

The results of this study provide early educators with valuable information about physically active play from the perspective of children. When examining the results, it is possible to consider whether the experiences of the early educators meet the children's experiences. Reflecting on this can stimulate debate on the role of physically active play in the everyday life of day care and consider its development.

Keywords: physically active play, physical activity, participation, experience, children, early childhood education

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

# SISÄLLYS

|                     |   |           |
|---------------------|---|-----------|
| <b>1</b>            | <b>JOHDANTO</b> .....   | <b>6</b>  |
| <b>2</b>            | <b>LIIKKUVA LAPSI</b> .....   | <b>8</b>  |
|                     | 2.1 Liikunnan ja fyysisen aktiivisuuden merkitys lapsen kasvulle ja kehitykselle..... | 10        |
|                     | 2.2 Fyysiseen aktiivisuuteen vaikuttavat tekijät.....                                 | 13        |
|                     | 2.3 Liikunta ja sen tukeminen varhaiskasvatuksessa .....                              | 16        |
|                     | 2.4 Omaehtoisen liikunnan tärkeys varhaiskasvatuksessa.....                           | 19        |
| <b>3</b>            | <b>LASTEN TOIMIJUUS JA OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA</b> .....                      | <b>23</b> |
|                     | 3.1 Lapsinäkökulmainen tutkimus .....   | 23        |
|                     | 3.2 Lapsen toimijuus ja osallisuus.....   | 25        |
| <b>4</b>            | <b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....                                    | <b>29</b> |
| <b>5</b>            | <b>METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT</b> .....  | <b>30</b> |
|                     | 5.1 Laadullinen tutkimus .....  | 30        |
|                     | 5.2 Fenomenologia .....   | 31        |
|                     | 5.3 Lasten kokemusten tutkiminen.....   | 32        |
| <b>6</b>            | <b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....   | <b>34</b> |
|                     | 6.1 Aineiston hankinta ryhmähaastatteluin .....                                       | 34        |
|                     | 6.2 Ryhmähaastattelujen kulku .....   | 37        |
|                     | 6.3 Aineiston kuvaus .....  | 40        |
|                     | 6.4 Aineiston analyysi .....  | 41        |
| <b>7</b>            | <b>TUTKIMUSTULOKSET</b> .....   | <b>44</b> |
|                     | 7.1 Lasten kokemukset omaehtoisesta liikunnasta varhaiskasvatuksessa.....             | 44        |
|                     | 7.1.1 Kokemukset fyysisestä ympäristöstä omaehtoiseen liikuntaan liittyen .....       | 45        |
|                     | 7.1.2 Liikkumistilanteet, joissa omaehtoista liikuntaa tapahtuu .....                 | 49        |
|                     | 7.1.3 Mielikuvituksen merkitys omaehtoisessa liikunnassa .....                        | 51        |
|                     | 7.1.4 Aikuisten rooli .....   | 52        |
|                     | 7.2 Lasten kokemukset mahdollisuuksistaan omaehtoiseen liikuntaan .....               | 55        |
|                     | 7.2.1 Lasten mahdollisuudet leikinvalinnassa.....                                     | 55        |
|                     | 7.2.2 Lasten vaikuttamismahdollisuudet.....   | 57        |
| <b>8</b>            | <b>POHDINTA</b> .....   | <b>59</b> |
|                     | 8.1 Tulosten pohdinta.....  | 59        |
|                     | 8.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....  | 63        |
|                     | 8.3 Jatkotutkimusideat .....  | 68        |
|                     | <b>LÄHTEET</b> .....  | <b>69</b> |
|                     | <b>LIITTEET</b> .....   | <b>81</b> |
|                     | Liite 1: Saatekirje ja lupalomake .....   | 81        |
|                     | Liite 2: Haastattelukysymysten runko.....   | 82        |
| <br><b>TAULUKOT</b> |   |           |
|                     | <b>TAULUKKO 1. YHTEENVETO HAASTATTELUISTA</b> .....                                   | <b>40</b> |

|                    |   |           |
|--------------------|---|-----------|
| <b>TAULUKKO 2.</b> | <b>LASTEN KOKEMUKSET OMAEHTOISESTA LIIKUNNASTA<br/>VARHAISKASVATUKSESSA .....</b> | <b>45</b> |
| <b>TAULUKKO 3.</b> | <b>LASTEN KOKEMUKSET MAHDOLLISUUKSISTAAN OMAEHTOISEEN<br/>LIIKUNTAAN 55</b>       |           |

**KUVIOT**

|                 |   |           |
|-----------------|---|-----------|
| <b>KUVIO 1.</b> | <b>ESIMERKKI ANALYYSIN ETENEMISESTÄ .....</b> | <b>43</b> |
|-----------------|---|-----------|

# 1 JOHDANTO

Liikkuminen ja fyysinen aktiivisuus ovat lapsille ominaista, ja liikunnallinen elämäntapa muovautuu lapsuudesta lähtien. Liikunnallinen elämäntapa ja riittävä fyysinen aktiivisuus ennustavat liikunnallisempaa ja terveellisempää aikuisuutta, jolla on täten myös yhteiskunnallista vaikutusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2016:21; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016:22; Tammelin, 2017) Muun muassa Boothin, Rowlandsin ja Dollmanin (2015) sekä Dollmanin, Nortonin ja Nortonin (2005) toteuttamat aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet lasten fyysisen aktiivisuuden muuttuneen huonompaan suuntaan muutaman vuosikymmenen aikana. Fyysisen aktiivisuuden on todettu olevan yhteydessä muun muassa lasten lisääntyvään ylipainoon, luuston kehitykseen, kognitiivisten taitojen kehitykseen, fyysiseen toimintakykyyn, motorisiin taitoihin ja aikuisiällä mahdollisesti heikentyneeseen terveyteen ja terveysongelmiin. (OKM, 2016:22) Jotta lasten vähentyvään fyysiseen aktiivisuuteen saadaan muutosta, on toimia tehtävä jo varhaislapsuudesta lähtien (Sääkslahti, Soini, Mehtälä, Laukkanen & Iivonen, 2013).

Varhaiskasvatuksen tehtävänä on lapsen kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, Opetushallitus [OPH], 2022; Sääkslahti, 2018). Lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä tuetaan monipuolisilla oppimisympäristöillä, jotka koostuvat muun muassa fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta ulottuvuudesta. Oppimisympäristöjen tulisi ohjata ja tukea lasta fyysiseen aktiivisuuteen ja monipuoliseen liikkumiseen. Koska varhaiskasvatus kattaa suuren osan lapsen päivästä, eivätkä kaikki lapset liiku tarpeeksi vapaa-ajallaan, on varhaiskasvatuksella suuri rooli fyysisen aktiivisuuden ja liikunnallisen elämäntavan tukijana. (OPH, 2022) Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisemien varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositusten (2016:22) mukaan alle kahdeksanvuotiaiden lasten tulisi liikkua monipuolisesti vähintään kolme tuntia

päivässä. Tämä kolmetuntinen suositus koostuu kevyestä ja reippaasta liikunnasta sekä raskaasta fyysisestä aktiivisuudesta. Päiväkodin arjessa fyysistä aktiivisuutta vähentää eniten opettajajohtoiset ryhmätuokit sekä odotustilanteet. Fyysinen aktiivisuus on korkeimmillaan liikuntaa sisältävissä, ohjatuissa sääntöleikeissä sekä omaehtoisessa leikissä. (OKM, 2016:21) Näin ollen liikuntaa sisältävien sääntöleikkien lisääminen päiväkodin arkeen sekä omaehtoisen leikin ja liikunnan tukeminen nostaisi lasten fyysistä aktiivisuutta.

Lasten liikunnasta ja fyysisestä aktiivisuudesta löytyy jo melko paljon tutkimustietoa varsinkin aikuisten sekä varhaiskasvatuksen suunnittelun ja toteutuksen näkökulmasta, mutta itse lasten näkökulmasta tutkimusta on vähän. (Soini, Kettunen, Mehtälä, Sääkslahti, Tammelin, Villberg & Poskiparta, 2012). Kokemukseni mukaan myöskään lasten omaehtoisesta liikunnasta päiväkotiympäristössä on vain vähän tutkimusta. Lasten ääni ja heidän näkemyksensä olisi kuitenkin tärkeä ottaa huomioon, sillä heidän vuokseen varhaiskasvatusta toteutetaan ja kehitetään. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) painotetaan lasten näkemysten ja mielipiteiden kuuntelua sekä niiden arvostusta. Lapsi nähdään aktiivisena toimijana, mikä tulee ottaa huomioon toiminnan suunnittelussa ja toteuttamisessa.

Näin ollen haluan tutkimuksessani keskittyä nimenomaan lasten kokemuksiin. Varhaiskasvatusta toteutetaan pääosin aikuisten toimesta, mutta tosiasiaa aikuisten ja lasten näkökulmat voivat olla hyvinkin erilaiset. Lasten näkökulmia tutkimalla voidaan saada hyvin tärkeää tutkimustietoa ja sitä kautta arvokasta tietoa fyysisesti aktiivisemmän varhaiskasvatuksen kehittämiseksi. Lisäksi voidaan saada laajempaa kuvaa lasten fyysisestä aktiivisuudesta.

Oman kokemukseni mukaan omaehtoinen liikunta varhaiskasvatuksessa on jäänyt taka-alalle. Tässä tutkimuksessa paneudutaan omaehtoiseen liikuntaan varhaiskasvatuksessa lasten liikkumisen tukemiseksi. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää lasten kokemuksia omaehtoisesta liikunnasta varhaiskasvatuksessa sekä heidän kokemuksia mahdollisuuksistaan omaehtoiseen liikuntaan. Tutkimuksessa tutkitaan varhaiskasvatushenkilöstön sijaan lasten kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä.

## 2 LIIKKUVA LAPSI

Asanti ja Sääkslahti (2010) toteavat liikkumisen ja leikkimisen olevan lapselle hyvin ominaisia tarpeita. Liikkuminen mahdollistaa lapsen normaalin kasvun ja kehityksen, motoristen taitojen kehittymisen, ja on samalla edellytys uusien asioiden oppimiselle. Motoristen taitojen kehitys on vahvasti yhteydessä psyykkiseen, sosiaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen. Liikkumisen avulla lapsi kokee, näkee ja oppii uutta tiedostamattaan. (Rintala, 2005) Pullin (2013) mukaan liikkumista pidetään yhtenä lapsen perustarpeista riittävän unen ja ravinnon rinnalla. Yksi liikunnan tärkeimmistä tehtävistä on myös tuottaa lapselle iloa, oivalluksia, innostumista, onnistumista ja epäonnistumista. Yhdistyneiden kansakuntien (YK) lapsen yleissopimuksessa ei suoranaisesti viitata lasten liikuntaan ja liikunnan merkitykseen, mutta sopimuksen monet artikkelit sivuavat aihetta. Lapselle kuuluu muun muassa oikeus elää mahdollisimman terveenä (60/1991 §24), oikeus leikkiin, lepoon ja vapaa-aikaan (60/1991 §31), oikeus elämään, henkiinjäämiseen ja kehittymiseen (60/1991 §6) sekä oikeus ilmaista mielipiteitään heihin liittyvissä asioissa ja osallistua toiminnan suunnitteluun (60/1991 §12). (OKM, 2016:22) Näin ollen liikunta kuitenkin tukee muiden oikeuksien toteutumista.

Liikunnalla tarkoitetaan tahdonalaista toimintaa, jossa käytetään omia lihasvoimia liikkumiseen. Liikunta edellyttää hermo- ja lihasjärjestelmän ja usein myös hengitys- ja verenkiertoelimistön lisääntyntä toimintaa sekä eri aistien yhteistyötä. Liikunta näyttäytyy lapsilla motorisina taitoina, leikkimisenä, liikkumisena ja liikunnan harrastamisena. (Pönkkö & Sääkslahti, 2017; Sääkslahti, 2018) Lapsen liikuntataitojen kehittyminen riippuu pitkälti siitä, kuinka paljon ja monipuolisesti lapsi liikkuu. Kun lapsen liikuntataidot kehittyvät paremmiksi, lapsi alkaa etsiä vaikeampia tehtäviä ja haastaa itseään uudella tavalla. Uuden oppimisen riemu ruokkii liikkumista enemmän ja enemmän, ja tämä mahdollistaa vähitellen liikunnallisen elämäntavan muodostumisen. (Stodden, Goodway, Langendorfer, Robertson, Rudisill, Garcia & Garcia, 2008).

Sääkslahden (2018) mukaan liikunnallinen elämäntapa on omien lihasvoimien käyttämistä, itsenäistä tekemistä ja pitkien paikallaanolojen välttämistä. Lapsella liikunnallinen elämäntapa näkyy hakeutumisena liikunnallisten leikkien pariin sekä kiinnostumisesta liikunnallisesti haastavampiin tehtäviin. Liikunta voi olla lapsilla omaehtoista, ohjattua, ennalta suunnittelematonta tai ääritapauksessa jopa kilpaurheilua (Asanti & Sääkslahti, 2010).

Yhdeksi liikunnan alakäsitteeksi mielletään fyysinen aktiivisuus, joka on hyvin läheinen käsite liikunnan kanssa ja monesti niistä puhutaankin yhdessä. Fyysinen aktiivisuus kuitenkin korostaa liikuntaa enemmän liikkumisen fysiologisia vaikutuksia (Asanti & Sääkslahti, 2010). Caspersen, Powell ja Christenson (1985) määrittelevät fyysisen aktiivisuuden olevan lihaksilla tuotettua liikettä, jossa kuluu energiaa. Janssen ja LeBlanc (2010) jakavat fyysisen aktiivisuuden kuormittavuuden mukaan kevyeen, reippaaseen sekä voimakkaasti kuormittavaan fyysiseen aktiivisuuteen. Fyysinen aktiivisuus on kokonaisvaltaista käyttäytymistä, joka pienellä lapsella näyttäytyy useimmiten leikkinä (Dwyer, Baur & Hardy, 2009; Timmons, Naylor & Pfeiffer, 2007). Pellegrinin, Dupuiksen ja Smithin (2007) mukaan lapsi oppii fyysisesti aktiivisen leikin kautta monenlaisia taitoja, kuten päätöksentekoa, ongelmanratkaisua, vuorovaikutusta, ryhmässä työskentelyä sekä kestävien ihmissuhteiden rakentamista.

Sääkslahti kumppaneineen (2013) mittasivat tutkimuksessaan kolmivuotiaiden päiväkotilasten fyysistä aktiivisuutta ja tulosten mukaan 3-vuotiaiden päiväkotilasten fyysinen aktiivisuus oli pääsääntöisesti erittäin kevyttä eikä Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset (2016:21) toteutuneet läheskään kaikilla. Booth ym. (2015) puolestaan toteavat tutkimuksessaan lasten elintapojen muuttuneen normaalin kasvun ja kehityksen kannalta huonompaan suuntaan viime vuosikymmenien aikana, mikä johtuu päivittäisen fyysisen aktiivisuuden vähenemisestä. Huoli fyysisen aktiivisuuden vähenemisestä ja lasten terveydestä on noussut esiin myös esimerkiksi 2006–2008 vuosina toteutetussa Lasten terveysseurannan kehittäminen –hankkeessa (LATE-hanke). Tutkimuksen tulokset osoittavat lasten ylipainon sekä muidenkin sairauksien ja vammojen lisääntyneen. (Mäki, 2010) Tulokset sivuavat Boothin ja kumppaneiden (2015) mukaisesti ajatusta siitä, että lasten fyysinen aktiivisuus on terveyden kannalta hyvin tärkeää, ja siksi sen väheneminen on saatava loppumaan.

## *2.1 Liikunnan ja fyysisen aktiivisuuden merkitys lapsen kasvulle ja kehitykselle*

Tammelinin (2017) mukaan riittävällä liikunnalla ja fyysisellä aktiivisuudella on runsaasti positiivisia vaikutuksia lapsen kasvulle ja kehitykselle. On myös kuitenkin otettava huomioon, että vähäinen liikunta ja fyysinen aktiivisuus puolestaan voivat aiheuttaa merkittäviä terveydellisiä ongelmia. Vuori (2005) esittää, että liikunnan positiiviset vaikutukset saattavat näkyä vasta vuosia lapsuuden jälkeen, joten vähäisellä liikunnalla lapsuudessa voi olla kauaskantoisia seurauksia terveydelle ja toimintakyvylle. Liikunta on välttämätöntä lapsen normaalille fyysiselle kasvulle ja kehitykselle. Koska lapsen kasvu ja kehitys ovat kokonaisvaltaista, sitä voidaan tarkastella fyysisen kasvun ja motorisen kehityksen lisäksi niin psyykkiseltä, kognitiiviselta kuin sosioemotionaaliselletkin ulottuvuudelta. (Timmons ym., 2007)

Tammelin, Iljukov ja Parkkari (2015) toteavat optimaalisen kasvun ja kehityksen vaativan monipuolista liikuntaa, josta lihaksisto, jänteet, hermosto, nivelsiteet, hengitys- ja verenkiertoelimistö sekä hormonaalinen kypsyminen hyötyvät. Liikunta on vahvasti yhteydessä lasten luuston ja lihaksiston kasvuun sekä voimistumiseen, ja jotta luut kasvavat ja vahvistuvat, tarvitaan luuston kasvualueille painetta ja tärähdyksiä. Näin ollen erilaiset hyyt, voimaa sekä suunnanmuutoksia vaativat leikit ja pelit ovat hyväksi lapsille. (Poitras, Gray, Borghese, Carson, Chaput, Janssen & Tremblay, 2016) Liian vähäisen kasvuiän liikunnan vuoksi luusto ei välttämättä kehity riittävän tiheäksi, mikä lisää osteoporoosin riskiä myöhemmällä iällä (Tammelin ym., 2015). Sääkslahti (2018) toteaa myös lasten lihasten ja jänteiden kehittymisen sekä vahvistumisen edellyttävän kuormittavaa liikuntaa. Lihasten tehtävänä on mahdollistaa tahdonalainen liikkuminen sekä tasapainon ja maan vetovoiman vastustaminen. Jänteiden tehtävänä taas on pitää luut ja nivelet paikallaan liikuttaessa ja osallistua erilaisten tärähdysten vaimentamiseen. (Malina, Bouchard & Bar-Or, 2004)

Sääkslahden (2018) mukaan hermoston tehtävänä on kuljettaa ja käsitellä erilaisia aistiviestejä sekä kehon sisäpuolelta että sen ulkopuolelta. Hermoston toimintaa ohjaa aivot, ja aivojen kehittymisen kannalta tärkeää on altistaa niitä monipuolisille aistimuksille eri aistien kautta. Lasten hermosto kehittyy sitä tiheämmäksi ja tehokkaammaksi, mitä enemmän se saa merkityksellisiä aistimuksia. (Ayres, 2008) Monipuolisen liikunnan kautta lasten on mahdollista saada näitä erilaisia aistikokemuksia. Lasten leikit ovat usein kovatempoisia ja vaativat nopeita pyrähdyksiä, mikä aiheuttaa hengitys- ja verenkiertoelimistön kuormittumisen, hengityksen tihenemisen ja sykkeen nousemisen. Hengitys- ja verenkiertoelimistön normaali kehitys edellyttää tällaista keuhkojen ja sydämen rasitusta, ja siksi olisi tärkeää mahdollistaa lapselle vauhdikasta liikkumista päivittäin. (Sääkslahti, 2018) Pönkkö ja Sääkslahti (2017) toteavat lapsen hengitys- ja verenkiertoelimistön olevan hyvällä tasolla, kun lapsi jaksaa tehdä lapselle ominaisia asioita arjessa myös pidemmän aikaa keskittyen.

Haapala, Pulakka, Haapala ja Lakka (2016) toteavat tutkimuksessaan, että liian vähäinen ja yksipuolinen liikunta voivat altistaa erilaisille elintapasairauksille jo lapsuudessa, kuten ylipainolle, sydän- ja verisuonitaudeille sekä diabetekselle. Heidän mukaansa erityisesti lisääntyneen kakkostyyppin diabeteksen on todettu johtuvan lapsilla nimenomaan fyysisen aktiivisuuden vähenemisestä. Vuori (2005) ehdottaa, että mikäli liikunnan avulla halutaan ehkäistä sairauksia, sen on oltava säännöllistä ja jatkuvaa koko eliniän ajan. Kalaja (2017) myös huomauttaa, että toimintakyvyn kehittymistä ei voi varastoida, vaan se vaatii säännöllistä, riittävän usein tapahtuvaa sekä tarpeeksi intensiivistä liikuntaa. Fyysisen aktiivisuuden lisääminen ja fyysisen passiivisuuden vähentäminen riittävän unen ja terveellisen ruokavalion ohella ovatkin osa terveyttä edistäviä elämäntapoja (Haapala ym., 2016). Tammelin (2017) on todennut lapsuuden liikunnallisen elämäntavan ja omaksutun fyysisen aktiivisuuden ennustavan suhtautumista liikuntaan aikuisuudessa. Näin ollen olisi tärkeää, että liikunnallinen elämäntapa alkaisi kehittyä jo lapsuudessa.

Gallahue, Ozmun ja Goodway (2012) esittävät, että kun fyysiset edellytykset, havaintotoiminnot sekä hermostollinen kehitys ovat riittävän pitkälle kehittyneitä ja lapsi on päässyt harjoittelemaan liikkumista monipuolisessa ympäristössä, pääsevät motoriset perustaidot kehittymään. Malinan ym. (2004) mukaan motorinen kehitys on lapsen fyysisten ominaisuuksien ja liikkumista

mahdollistavien kehitysprosessien etenemistä, ja ne kehittyvät ympäristön ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa. Jotta lapsen hienomotoriset taidot voivat kehittyä, on tämän hallittava suurilla lihasryhmillä tuotettuja motorisia taitoja. (Gallahue ym., 2012)

Cleland Donnelly, Mueller ja Gallahue (2017) sekä Gallahue ym. (2012) jakavat motoriset taidot tasapaino-, liikkumis- ja välineenkäsittelytaitoihin. Näitä taitoja kutsutaan motorisiksi perustaidoiksi, sillä ne esiintyvät luonnostaan erilaisina toimina ihmisten arjessa (Iivonen, Laukkanen, Haapala & Reunamo, 2016). Motorisiksi perustaidoiksi mielletään kävely, juoksu, hyppääminen, kiinnittäminen, heittäminen sekä potku- ja lyöntiliikkeet (Gallahue ym., 2012; Malina ym., 2004). Sääkslahden (2018) mukaan motoristen taitojen automatisoituminen tulisi tapahtua ennen kouluikää. Fyysisesti aktiivisten lasten motoriset taidot kehittyvät jatkuvasti, sillä liikkumista ja leikkimistä on paljon, ja näin ollen heidän liikuntataitonsa ovat parempia ja monipuolisempia kuin vähemmän liikkuvilla (Iivonen & Sääkslahti, 2014). Vaikka motorista kehitystä ohjaa osittain geeniperimä, on myös ympäristön liikkumismahdollisuuksilla hyvin merkittävä vaikutus siihen, millaisiin taitotasoihin lapsi motoristen taitojen osalta kykenee (Malina ym., 2004).

Pönkön ja Sääkslahden (2017) mukaan lasten aktiivinen ja monipuolinen toiminta muovaavat myös kognitiivisia toimintoja. Sääkslahti (2018) jakaa kognitiivisiin toimintoihin kuuluvaksi esimerkiksi muistitoiminnot, havaitsemisen ja kielen. Kaikki nämä taidot ovat avainasemassa lasten motoristen taitojen oppimisen ja kehittymisen lisäksi hänen tavoissaan aistia, liikkua, tunkea sekä kokea kehollisia tuntemuksia. Liikkuessaan itsenäisesti lapsi rakentaa toiminnastaan mielikuvia ja muistijälkiä eri aistien avulla, jolloin asioiden muistaminen ja mieleen palauttaminen helpottuu eri asiayhteyksissä sekä uudenlaisissa tilanteissa. Tällöin lapsi oppii sanojen merkityksiä liikkumisen ja kehollisten tuntemusten yhteydessä. (Sääkslahti, 2018)

Ayresin (2008) mukaan havaitsemiseen liittyvillä prosesseilla on suuri merkitys motoriikan, tietojen sekä taitojen oppimisessa, joten puutteellisilla liikuntataidoilla on todettu olevan yhteyttä erilaisiin oppimisen ongelmiin sekä heikkoon kehonhahmotukseen, tasapainoon, tilan hahmottamiseen ja aistitoimintoihin. Oppimisen edellytyksiä sekä aistitoimintojen yhteistyötä on

mahdollista näin ollen parantaa monipuolisella liikunnalla jo varhaisina elinvuosina (Rintala, 2005).

Sääkslahti (2018) toteaa monenlaisten liikuntatilanteiden herättävän lapsella erilaisia tunnekokemuksia, ja niiden kautta lapsen on mahdollista oppia tunnistamaan eri tunteita sekä oppia säätelemään ja ilmaisemaan niitä. Leikit ryhmässä tai joukkueessa opettavat lapselle vuorovaikutustaitoja, sääntöjen noudattamista ja lisää yhteenkuuluvuudentunnetta. Tasapainoinen vuorovaikutus edellyttää psyykkistä tasapainoa ja tunnetta olla ihailtu ja hyväksyty. Näin ollen aikuisella on merkittävä rooli lapsen pätevyiden ja hyväksytyksi tulemisen kokemuksen tukijana. (Sääkslahti, 2018) Pellegrinin ja kumppaneiden (2007) mukaan terve itsetunto rakentuu fyysisen kokemuksen pätevyiden lisäksi kehollisen ilmaisun kautta. Lapsi ilmaisee omia ajatuksia ja tunteita leikkien sekä liikkuen, ja samalla ne tarjoavat lapselle mahdollisuuden päästä kokemukseen flow-tilasta.

## *2.2 Fyysiseen aktiivisuuteen vaikuttavat tekijät*

Liikunnalla ja fyysisellä aktiivisuudella on todettu olevan merkittäviä vaikutuksia lapsen kokonaisvaltaiselle kasvulle ja kehitykselle. Fyysinen ja liikunnallinen aktiivisuus on kuitenkin monen muuttujan summa, sillä ihminen kohtaa elämänsä aikana toistuvasti tämän toimintaan ja kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä. Fyysiseen aktiivisuuteen vaikuttavia tekijöitä voidaan havaita sekä yksilöstä itsestään että ympäröivästä maailmasta. (Malina ym., 2004) Malina kumppaneineen (2004) ovatkin todenneet lasten fyysisen aktiivisuuden olevan yhteydessä niin fyysiseen, sosiaaliseen, psykologiseen kuin biologiseenkin ympäristöön.

Lasten fyysiseen aktiivisuuteen vaikuttaa vahvasti fyysinen ympäristö (Malina ym., 2004). Kytän, Brobergin ja Kahilan (2009) mukaan lapsuuden fyysinen ympäristö voidaan jakaa rakennettuun ja rakentamattomaan ympäristöön. Rakennettuun ympäristöön ajatellaan kuuluvan muun muassa koti, päiväkot, lähiliikunta- ja viheralueet sekä kävely- että pyörätiet. Rakentamattomaan ympäristöön lukeutuu muun muassa metsät, pellot, kivet, pensaat, vesi, jää ja lumi. Myös rakentamattomia ympäristöä sivuavilla

vuodenajoilla ja säätiloilla voi olla vaikutusta fyysiseen aktiivisuuteen. Kodin ja eri aktiviteettien etäisyys sekä liikkumistapa kyseisiin paikkoihin vaikuttavat lasten fyysisen aktiivisuuden määrään (Sallis, Howell, Hofstetter, Elder, Caspersen, Hackley & Powell (1990). Malinan ym. (2004) mukaan myös erilaiset tilaratkaisut, välineet ja laitteet vaikuttavat liikkumisen ja aktiivisuuden mahdollisuuksiin, ja sitä kautta ovat yhteydessä lasten fyysisen aktiivisuuden tasoon sekä energiankulutukseen. Turvallinen, monipuolinen ja liikkumiseen houkutteleva ympäristö ovat näin ollen fyysiseen aktiivisuuteen vaikuttavia tekijöitä.

Nupposen, Halmeen, Parkkisenniemen, Pehkosen ja Tammelinin (2010) tekemän tutkimuksen mukaan Suomessa liikunta-aktiivisuudessa on havaittu olevan jonkin verran eroja asuinpaikasta riippuen. Liikuntapalveluiden ja liikuntapaikkojen saavutettavuus sekä esteettömyys nousevat tärkeiksi tekijöiksi fyysisen aktiivisuuden mahdollistamiseksi kaikille. Myös harrastusmahdollisuudet vaihtelevat paljon kaupunkien ja haja-asutusalueiden kesken. Haja-asutusalueilla etäisyydet harrastuksiin voivat olla pitkiä, eikä mahdollisuudet ole yhtä monipuolisia kuin kaupungeissa, joten kaikilla ei ole samanlaista mahdollisuutta seurojen harrastustoimintaan. Näin ollen voidaan todeta, että ympäristö, jossa lapsi on kasvanut ja kehittynyt, on muovannut lapsen liikuntakäyttäytymistä ja fyysistä aktiivisuutta joko positiiviseen tai negatiiviseen suuntaan. Sääkslahti (2018) kuitenkin muistuttaa, että pelkästään monipuolinen fyysinen ympäristö tai otolliset olosuhteet eivät aina ole riittäviä, vaan ne vaativat lisäksi kasvattajalta sallivaa ja kannustavaa suhtautumista lapsen kokeilemiselle ja tutkimiselle.

Malinan ym. (2004) mukaan fyysiseen aktiivisuuteen vaikuttaa fyysisen ympäristön lisäksi psykologiset tekijät. Itseensä ja omiin taitoihinsa luottavan lapsen on todettu olevan fyysisesti aktiivisempi lapsi, sillä itseluottamus ja vahva minäpystyvyyden tunne antavat tukea fyysisiin kykyihin. Erilaiset koetut haasteet, kuten rajoitettu pääsy liikuntamahdollisuuksiin tai liikuntavälineiden puuttuminen ovat yhteydessä fyysisen aktiivisuuden tasoon. Vastakohtaisesti myös onnistumisenkokemukset ja myönteiset liikuntakokemukset vaikuttavat usein positiivisesti fyysiseen aktiivisuuteen (Sääkslahti, 2018). Itseluottamus ja minäpystyvyyden tunne ovat vahvasti yhteydessä fyysiseen käyttäytymiseen niin lapsena kuin vanhempanakin. (Malina ym., 2004)

Lapsen fyysiseen aktiivisuuteen vaikuttaa kaikki häntä ympäröivät ihmiset kuten kasvattajat, vanhemmat ja muu lähipiiri. Heidän käyttäytymisensä, arvonsa, asenteensa ja kulttuurinsa vaikuttavat osaltaan siihen, kuinka paljon ja monipuolisesti lapsi liikkuu. (Malina ym., 2004; Sallis ym., 1990) Sääkslahden (2018) mukaan nyky maailmassa myös ympäröivällä yhteiskunnalla, medialla ja ystävillä voi olla merkittävä vaikutus fyysiseen aktiivisuuteen. Muuttuvassa yhteiskunnassa erityisesti televisiot ja tietokoneet haastavat lasten fyysistä aktiivisuutta (Fogelholm, 2011). Yksi tärkeimmistä sosiaalisista tekijöistä on sosioekonominen asema, joka fyysisen aktiivisuuden suhteen voi toimia sitä heikentävänä tai edistävänä tekijänä. (Malina ym., 2004; van der Horst, Paw, Twisk & van Mechelen, 2007) Aikuisella on merkittävä rooli liikuntakasvatuksessa, joten aikuisen vallankäyttöä tulee pohtia tarkkaan lasten vapaa-ajan määrittämisessä. Sääkslahden ym. (2015) mukaan liiallinen aikuisen säätely ja ohjaaminen saattavat tukahduttaa lapsen toiminnan leikillisyyden. Tällöin ulkoapäin määritellyt tavoitteet syrjäyttävät lapsen liikunnan omaehtoisuuden sijaan.

Karlingin, Ojasen, Sivénin, Vihusen ja Vilénin (2009) mukaan yksilölliset erot fyysisessä aktiivisuudessa ja liikkumistaidoissa voidaan osin selittää perintötekijöiden ja elinympäristön vaikutuksen eroavaisuuksilla. Hakkarainen (2009) toteaa kasvun ja kehittymisen taustalla vaikuttavan perintötekijöiden eli geenien lisäksi ravitsemus, hormonit ja elinympäristön ärsykkeet. Vanhemmilta peritty genotyyppi eli perimä määrittää lapsen tietynlaiset mahdollisuudet kasvuun ja kehitykselle. On tärkeää muistaa, ettei kasvun ja kehityksen piirteet määräydy ainoastaan genotyypin mukaan, vaan siihen vaikuttaa osaltaan myös fenotyyppi. Fenotyypillä tarkoitetaan kehon toiminnallista ja rakenteellista ilmaisua, ja se rakentuu perimän ja ympäristön vuorovaikutuksen tuotoksena. Biologisina osatekijöinä fyysiseen aktiivisuuteen vaikuttavat myös terveyden tila sekä seksuaalisen kehityksen taso (Malina ym., 2004).

Halmeen (2008) mukaan 3-vuotiaalla iällä on suurempi merkitys lapsen fyysiseen suoriutumiseen ja fyysiseen aktiivisuuteen kuin sukupuolella. Tätä tukee myös Paten, McIverin, Dowdan, Brownin ja Addyn (2008) tekemä havainto siitä, että 3–5-vuotiaat lapset ovat fyysisesti aktiivisempia kuin sitä vanhemmat lapset. On kuitenkin tärkeä huomata, että kaikki lapset varhaisiässä eivät siltikään liiku niin paljon kuin pitäisi tai heidän on luultu liikkuvan (Pate ym., 2008; Soini

ym., 2012). Sääkslahden ja kumppaneiden (2013) mukaan sukupuolierojen tarkastelun sijaan tärkeämpää olisi kiinnittää huomiota ennemminkin yksilöiden eroihin. Halme (2008) toteaa fyysismotorista suorituskyykyä mittaavassa tutkimuksessaan jo 3–4-vuotiaiden välisien juoksunopeuksien eroavan merkittävästi toisistaan. Näin varhaisessa vaiheessa havaitut erot kertovat siitä, kuinka paljon kasvatuksella ja ympäristöllä on merkitystä perimän lisäksi. Yksilölliset erot suorituskyyvyssä ja liikunnallisissa taidoissa näkyvät erityisesti ryhmässä tapahtuvissa liikuntaleikeissä, jolloin esimerkiksi hitaammat jäävät helpommin nopeiden lasten jalkoihin.

Pate ym. (2008) ovat kuitenkin havainneet lapsen sukupuolella olevan pieniä vaikutuksia fyysiseen aktiivisuuteen, sen intensiteettiin sekä näiden yksilölliseen tarpeeseen. Poikien on todettu leikkivän vauhdikkaampia leikkejä keskenään (Pate ym., 2008), kun taas tytöt leikkivät enemmän hienomotoriikkaa vaativia ja rauhallisempia leikkejä poikiin verrattuna (Iivonen ym., 2016). Nupponen (2012) ja Soini (2012) kumppaneineen ovat tehneet havainnon, jossa sukupuolten välisen eron on myös todettu lisääntyvän lasten vanhetessa. Lisäksi fyysinen aktiivisuus vähenee iän myötä, mikä voi mahdollisesti selittyä nuorten yksilöllisestä murrosiän kehityksestä (Nupponen ym., 2010). Koska Pate ym. (2008) tutkimuksen mukaan sukupuolten väliset erot olivat 4-5-vuotiailla vain pieniä ja muuttuivat merkitsevämmiksi vasta kouluiässä, ei tässä tutkimuksessa keskitytä omaehtoisen liikunnan sukupuolieroihin.

### *2.3 Liikunta ja sen tukeminen varhaiskasvatuksessa*

Varhaiskasvatus on tavoitteellista, suunnitelmallista ja pedagogista toimintaa, joka edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista (Reunamo & Kyhälä, 2016). Varhaiskasvatuksen tavoitteita ohjaa Varhaiskasvatussuunnitelman (2022) perusteet, jossa on määritelty tavoitteet myös liikuntaa ja fyysistä kehitystä varten. Iivosen (2008) mukaan kodin ulkopuolella toteutettavaan varhaiskasvatukseen osallistuu yli kolme neljäsosaa 4–5-vuotiaista lapsista, joten varhaiskasvatus on hyvin merkittävässä asemassa lapsen liikunnallisen elämäntavan tukijana ja liikuntakasvatuksen toteuttajana. Pate ym. (2008) ovat todenneet lapsen fyysisen aktiivisuuden määrän olevan korkeampi lapsen osallistuessa päiväkodissa toteutettavaan

varhaiskasvatukseen verrattuna kotona tai muussa varhaiskasvatuksessa olevaan lapseen. Vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) muodostaa lähtökohdat ja perusteet liikuntakasvatukselle, jää merkittävä osa vastuusta kasvatuksen ja opetuksen toteuttajalle. Varhaisvuosien liikuntakasvatuksen päätavoitteina pidetään karkeamotoriikan, motoristen perustaitojen ja yleisten oppimisvalmiuksien kehittymisen lisäksi myönteisen käsityksen muodostamista omasta kehosta sekä itsestä liikkujana. (Pönkkö & Sääkslahti, 2017) Elinikäisen ja positiivisen liikuntasuhteen luominen on myös yksi tärkeä tavoite, ja se on mahdollista saavuttaa luomalla lapsille positiivisia ja innostavia liikuntakokemuksia (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti, 2017).

Lasten varhaisvuosien fyysiselle aktiivisuudelle on laadittu omat suosituksensa, missä kiinnitetään huomiota alle kahdeksanvuotiaiden lasten fyysisen aktiivisuuden määrään ja laatuun, ohjatun liikunnan ja liikuntakasvatuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ympäristön merkityksiin (Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016). Näiden suositusten mukaan varhaiskasvatuskäisen lapsen tulisi liikkua vähintään kolme tuntia päivässä. Tähän tavoitteeseen ei kuitenkaan pääse kuin 10-20% alle kouluikäisistä lapsista (OKM 2016:22). Reunamon ja Kyhälän (2016) mukaan suurimmaksi ongelmaksi lasten liikkumisessa on muodostunut se, että lapset, jotka tarvitsisivat liikuntaa eniten, liikkuvat liian vähän. Lisäksi liikkumismahdollisuudet eivät ole riittävän monipuolisia, eikä liikkumista ole integroitu luontevasti varhaiskasvatuspäivän kokonaisuuteen. Paten ym. (2008) mukaan vanhemmat luulevat lastensa päiväkotipäivien olevan usein aktiivisempia, mitä ne todellisuudessa ovat, eivätkä sen vuoksi välttämättä tarjoa lapsille liikkumismahdollisuuksia tai kannusta liikkumiseen päiväkotipäivän jälkeen. Tämän vuoksi varhaiskasvatuksen tulisi rakentaa päiväkotipäivän rakenne, sisä- ja ulkoympäristöt sekä toiminnan sisällöt mahdollistaen lapsille monipuoliset liikkumismahdollisuudet päiväkotipäivän aikana (Opetushallitus, 2022:2). Näin lapsella on mahdollisuus fyysiseen aktiivisuuteen ainakin päiväkodissa, mikäli siihen ei kotona ole mahdollisuuksia.

Soinin ja Sääkslahden (2017) mukaan jopa puolet lapsen kokonaisaktiivisuudesta muodostuu päiväkotipäivän aikana. Patekumppaneineen (2008) ovat kuitenkin todenneet, että lapset ovat suurimman osan päiväkotipäivästään fyysisesti passiivisia. Tämän tapaisia tuloksia ovat

saaneet myös Reunamo ja Kyhälä (2016) tutkimuksessaan, jossa tutkittiin lasten keskimääräistä fyysistä aktiivisuutta päiväkodissa klo 8.00–16.00 välisenä aikana. He ovat jakaneet fyysisen aktiivisuuden kuormittavuuden kolmiportaisesti matalaan (istuminen, syöminen, kynän käyttö ym.), kohtuulliseen (kävely, koko vartalon liikkeet ym.) sekä korkeaan kuormittavuuteen (riipeä liikunta, jonkin verran juoksua, fyysinen ponnistelu ym.). Tulosten mukaan korkeasti kuormittavaa fyysistä aktiivisuutta oli päiväkotipäivän aikana noin 10%, kohtuullisesti kuormittavaa 29% ja matalasti kuormittavaa noin 61% ajasta. Näin ollen voidaan todeta, että merkittävin osa päiväkotipäivästä vietettiin matalan fyysisen aktiivisuuden toiminnoissa.

Lasten päiväkotipäivän passiivisuuteen on yhteydessä muun muassa vapaan leikin ja ulkoilun vähäinen määrä, välineiden puute ja tilojen rajoitukset (Pate ym., 2008). Lisäksi Soinin ja Sääkslahden (2022) mukaan lasten fyysisen aktiivisuuden tasoa vähentää toistuva lasten leikkiin puuttuminen, varhaiskasvatuksen henkilöstön käynnistämät toiminnot sekä heidän läsnäolo. Tämä osoittaa sen, että aikuisten läsnä ollessa tai lasten osallistuessa ohjattuun toimintaan aktiivisuus on vähäisempää (Soini, 2015). Aikuisen kannustuksella ja rohkaisulla voidaan kuitenkin lisätä lapsen fyysisen aktiivisuuden määrää ja kuormittavuutta (Brown, Pfeiffer, McIver, Dowda, Addy, & Pate, 2009; Paakkinen, 2011). Varhaiskasvatuksen henkilöstö toimii roolimallina lapselle, jolloin on hyvä pohtia, mihin sävyyn liikunnasta puhutaan ja minkälaista esimerkkiä lapsille näytetään. Varhaiskasvatuksen henkilöstön on pohdittava muun muassa omia arvojaan, asenteitaan, ohjaustyylejään, sitoutumistaan, kokemuksiaan, kehitysideoitaan ja omaa käyttäytymistään voidakseen toimia fyysisen aktiivisuuden edistäjänä päiväkodissa. (Sääkslahti, 2018) Asanti ja Sääkslahti (2010) toteavat, että fyysisen aktiivisuuden edistäjä innostaa, kannustaa, rohkaisee, ohjaa liikunnalliseen toimintaan sekä ottaa jokaisen liikkujan huomioon ja toimii turvana lapselle. Tämä ei tarkoita, että varhaiskasvatuksen työntekijän tulisi liikunnallisen elämäntavan ja fyysisen aktiivisuuden edistäjänä olla esimerkiksi entinen kilpaurheilija, sillä lasten kanssa pärjää pitkälti omalla asenteella, kannustavalla ilmapiirillä ja monipuolisia liikkumismahdollisuuksia luomalla.

Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet lasten ulkoleikkien olevan fyysisesti kuormittavampia sisäleikkeihin verrattuna (Gubbels, Kremers, van Kann, Stafleu,

Candel, Dagnelie, Thijs & de Vries, 2011; Nupponen ym., 2010; Reunamo, Hakala, Saros, Lehto, Kyhälä & Valtonen, 2014), ja suurin osa lasten liikkumisesta tapahtuu nimenomaan ulkoilun aikana (Reunamo & Kyhälä, 2016). Nupposen ym. (2010) mukaan lapset käyttävät motorisia taitoja ulkoleikeissä monipuolisemmin kuin sisäleikeissä. Fyysisen aktiivisuuden näkökulmasta myös lasten vapaa leikki kuormittaa ohjattua leikkiä enemmän (Paakkinen, 2011). Vaikka ohjatuissa liikuntatuokioissa aika kuluu helposti oman vuoron odottamiseen tai toisten lasten seuraamiseen liikkumisen sijaan, sitoutuneisuuden ohjattuun liikuntaan on kuitenkin havaittu olevan varsin korkea (Laukkanen, 2007). Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulee järjestää lapsille monipuolista ja tavoitteellista liikuntakasvatusta tarjoten lapsille mahdollisuuksia liikkumiseen sisällä ja ulkona sekä ohjatusti että omaehtoisesti (Pönkkö & Sääkslahti, 2017).

#### *2.4 Omaehtoisen liikunnan tärkeys varhaiskasvatuksessa*

Liikkuminen, leikkiminen ja tutkiminen ovat lapselle ominaisia tapoja toimia ja oppia uutta (OKM, 2016:21). Varhaislapsuuden liikkuminen on pääsääntöisesti fyysisesti aktiivista leikkiä (Dwyer ym., 2009) sekä omaehtoista liikuntaa (Sääkslahti, 2018). Omaehtoisella liikkumisella tarkoitetaan liikkumista, joka kumpuaa yksilön omasta halusta ja mielenkiinnosta (Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus [STM], 2005; Finne, 2017). Koska vain harvoilla alle kouluikäisillä lapsilla varhaislapsuuden päivittäiset liikuntasuositukset täyttyvät pelkästään ohjatulla liikunnalla, omaehtoisen liikunnan merkitys on päivän aikana suuri. Laasosen (2005) mukaan myös uusien liikuntataitojen oppiminen vaatii paljon harjoittelua ja toistoja, eikä oppimiseen välttämättä riitä pelkästään ohjattuihin liikuntatilanteisiin käytetty oleva aika. Näin ollen taitoja on harjoitettava myös itsenäisesti. Koska onnistumiset ja positiiviset kokemukset lisäävät omaehtoista liikuntaa, on varhaiskasvatuksen henkilöstön sekä vanhempien pohdittava tarkkaan liikuntaympäristöjen rakentamista ja lasten kiinnostuksen kohteiden huomioimista. Päiväkodin arjessa omaehtoista liikuntaa tapahtuu pääosin leikeissä ja ulkoilussa, mutta myös arkipäivän siirtymä- ja hoitotilanteissa (STM, 2005; Sääkslahti, 2018).

Koska lasten fyysisen aktiivisuuden on todettu olevan hyvin passiivista päiväkotipäivän aikana (ks. Pate ym., 2008), tulisi omaehtoiseen liikuntaan panostaa entistä enemmän. Sääkslahden (2018) mukaan varhaiskasvatuksen omaehtoista liikuntaa voidaan tukea lapsen kasvattajien yhteisellä suunnittelulla ja toimintaperiaatteiden luomisella sekä liikkumiseen ja liikuntaan houkuttelevan päiväkotiympäristön muokkaamisella. Omaehtoisen liikunnan suunnittelussa ja yhteisten toimintaperiaatteiden sopimisen kulmakivenä on, että kaikilla lasta ympäröivillä aikuisilla on omaehtoisen liikunnan suhteen yhtenevät periaatteet, arvot ja säännöt. Näin omaehtoisen liikunnan suunnittelu ja toteutus ovat johdonmukaisia ja selkeitä niin aikuisille kuin lapsillekin.

Sääkslahti (2018) tarkastelee omaehtoiselle liikunnalle suotuisan päiväkotiympäristön muokkaamista kolmesta näkökulmasta, mitkä hyvin suunniteltuina ja toteutettuina lisäävät lasten omaehtoista liikuntaa. Ensimmäinen tarkastelun kohde on fyysinen ympäristö. Sen suunnittelussa tulee ottaa huomioon erilaiset ympäristöt, joita päiväkotipäivän aikana voidaan hyödyntää eri vuodenaikoina. Näihin tiloihin kuuluu sisä- ja ulkotilojen lisäksi päiväkodin lähiympäristö. Ulkotiloissa liikkumaan innostaa muun muassa tasaiset pelialueet, kiipeämiseen ja temppuilemiseen tarkoitetut telineet ja puut, tasapainoa haastavat paikat sekä metsämaastossa liikkuminen. Sisätiloissa huomiota tulee kiinnittää huonekalujen sijoitteluun ja tilojen käyttöön, sillä erilaiset ratkaisut voivat joko lisätä tai rajoittaa lasten aktiivisuutta. Myös erilaiset välineet houkuttelevat liikkumiseen, mikäli niitä on ja ne ovat helposti lasten saatavilla. Huomionarvoista on myös se, että liikkumiseen houkuttelevan esineen tai asian ei aina tarvitse olla alun perin liikuntaan tarkoitettu, vaan mielikuvitus voi löytää sille uuden liikunnallisen käyttötarkoituksen. (Sääkslahti, 2018)

Toinen näkökulma omaehtoisen liikunnan tukemiseen on psyykkisen ympäristön muokkaaminen (Sääkslahti, 2018). Sääkslahden (2018) mukaan lapsi tarttuu hyvin usein ympäristön tarjoamiin liikkumismahdollisuuksiin. Valitettavan usein kuitenkin varhaiskasvatuksen henkilöstön säännöt ja periaatteet rajoittavat liikaa lasten liikkumismahdollisuuksia (Pönkkö & Sääkslahti, 2017). Sen sijaan, että lasten liikkumista rajoitettaisiin liiallisilla säännöillä tai rajoituksilla, tulisi varhaiskasvatuksen henkilöstön keskittyä kannustamaan lapsia aktiiviseen leikkiin. Lasten toiveiden kuuntelu, turhien kieltojen purkaminen, itsenäisyyden tukeminen sekä lasten aktivoiminen ja

kehuminen auttavat henkilöstöä kannustavan ilmapiirin luomisessa. (Sääkslahti, 2018)

Fyysisen sekä psyykkisen ympäristön muokkaamisen lisäksi omaehtoisen liikunnan tukemisessa tulisi pohtia sosioemotionaalista ympäristöä (Sääkslahti, 2018). Reunamon ym. (2014) mukaan on tärkeää ottaa huomioon, että ystävät ja muut vertaiset ovat erittäin merkityksellisiä lapsen fyysiseen aktiivisuuteen ja omaehtoiseen liikuntaan liittyviä tekijöitä. Muiden lasten läsnäolo, ystävän hyväksyntä ja vertaistuki kannustavat lasta fyysiseen aktiivisuuteen. vastavuoroiset kohtaamiset kehittävät lapsen sosioemotionaalisia taitoja, yhteisöllisyyden kokemuksia ja parhaassa tapauksessa luovat myös uusia ja monipuolisia leikkejä (OKM, 2016:21). Näin ollen varhaiskasvatuksen henkilöstön on muokattava leikkiympäristöjä niin, että lapset pystyvät erilaisissa kokoonpanoissa leikkien tyydyttämään fyysisen aktiivisuuden tarvetta ja tukemaan motoristen taitojen kehittymistä. (Sääkslahti, 2018)

Huomionarvoista omaehtoisen liikunnan käsitteessä on, ettei sille ei löydy varsinaista vastinetta kansainvälisessä tutkimuskentässä. Omaehtoisen liikunnan sijaan tutkimuksissa käsitettä aktiivinen leikki (active play), jota muun muassa Booth (2015), Brockman (2011) ja Dwyer (2009) kumppaneineen tutkimuksissaan käyttävät. Soini (2015) puolestaan puhuu tutkimuksessaan fyysisesti aktiivisesta leikistä (physically active play). Nimensä mukaisesti tutkimuksissa puhutaan aktiivisesta tai fyysisesti aktiivisesta leikistä, jotka viittaavat siihen, että lasten omaehtoinen liikunta on pitkälti vapaata leikkiä (Booth ym., 2015; Brockman ym., 2011; Dwyer ym., 2009). Suomessa omaehtoinen liikunta käsitetään leikkiä laajempänä kokonaisuutena, ja sen ainutlaatuisuuden vuoksi omaehtoisen liikunnan tutkimus on mielenkiintoista.

On muistettava, että omaehtoinen ja ohjattu liikunta muodostavat liikuntakasvatuksen kokonaisuuden varhaiskasvatuksessa (Pönkkö & Sääkslahti, 2017). Ne tukevat toinen toisiaan. Tässä tutkimuksessa keskitytään omaehtoiseen liikuntaan varhaiskasvatuksessa ja siihen mielletään lasten liikkuminen vapaassa, siirtymätilanteissa ja ulkoilussa jättäen ohjattu liikunta ulkopuolelle. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) painotetaan lasten näkemysten ja mielipiteiden kuuntelua ja niiden arvostusta. Niiden pohjalta lapset nähdään aktiivisina toimijoina, ja ne on otettava huomioon toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa. Lasten kokemusten tutkiminen omaehtoisesta

liikunnasta herättää toivottavasti varhaiskasvatuksen henkilöstön pohtimaan omaehtoisen liikunnan mahdollisuuksia ja toteutumista omassa päiväkotiryhmässä, ja sitä kautta auttaa kehittämään ympäristöä fyysistä aktiivisuutta tukevaksi.

# 3 LASTEN TOIMIJUUS JA OSALLISUUS VARHAISKASVATUKSESSA

Alasen (2009) mukaan lapsen asema yhteiskunnassa on viime vuosikymmenten aikana muuttunut merkittävästi passiivisesta roolista aktiiviseksi toimijaksi. Varhaiskasvatusta ohjaavassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) oppimiskäsitys rakentuu ajatuksesta, jossa lapsi on aktiivinen ja osallistuva toimija. Lapsen toimijuus ja osallisuus ovat nousseet tärkeiksi käsitteiksi yhteiskunnassa ja etenkin varhaiskasvatuksessa. Näiden käsitteiden lähtökohtana toimii Varhaiskasvatuslaki (540/2018) sekä YK:n lapsen oikeuksien sopimus (60/1991). Lapsen oikeuksien sopimus vuonna 1989 hyväksytty ihmisoikeussopimus, joka ratifioitiin Suomessa vuonna 1991. Sopimuksessa veloitetaan toteuttamaan lapsen etua kaikessa lapsia koskevissa päätöksissä ja asioissa (60/1991 §12). Lapsilla on sopimuksen mukaan oikeus myös suojeluun ja osallisuuteen (60/1991 §13). (Lapsen oikeuksien sopimus, 60/1991) Lasten toimijuus ja osallisuus ovat lähtökohtina myös tälle tutkimukselle, ja seuraavissa kappaleissa käydään läpi lapsinäkökulmaista tutkimusta yleisesti sekä lasten toimijuuden ja osallisuuden roolia varhaiskasvatuksessa.

## 3.1 Lapsinäkökulmainen tutkimus

Lapsuudesta ja lapsista on puhuttu jo pitkään eri tieteenaloilla, vaikka itsenäiseksi tieteenalaksi se on vielä nuori (Alanen, 2009). Viimeisen parinkymmenen vuoden aikana lapsuudentutkimus on noussut tutkimuskentällä merkittävästi ja muodostunut keskustelun myötä monitieteelliseksi mielenkiinnonkohteeksi (Alanen, 2009; Alasuutari, 2005). Karilan, Kinoksen ja Virtasen (2001) mukaan lapsuuden tutkimiseen kohdistuva kiinnostus perustuu kahteen näkökulmaan. Lapsuus nähdään sekä investointina tulevaisuuteen että tärkeänä, suojelua

vaativana elämänvaiheena. Alasen (2009) mukaan monitieteellinen lapsuudentutkimus pyrkii ymmärtämään lapsia yhteiskunnan toimijana sekä osana sen rakenteita ja kulttuuria. Aikuisten tapaan lasten ajatellaan olevan toimivia subjekteja sekä muuttuvia toimijoita, sillä lapset syntyvät, kasvavat, oppivat ja muuttuvat jatkuvasti vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Prout, 2004; Kennedy, 2006). James ja James (2008) esittävät, että lapset nähdään enemmän tutkimuksen subjektina kuin objektina, ja että he kykenevät tuomaan näkökulmiaan ja ajatuksiaan esiin. Tätä tukee myös Karlssonin (2010) ajatus siitä, että lapset voivat toimia tiedon tuottajina ja voivat tuoda esiin merkittävääkin tietoa. Tisdallin, Davisin, Gallagherin ja Davisin (2009) mukaan uudempana trendinä lasten tutkimuksessa painotetaan erityisesti pienten lasten roolia tiedontuotannossa ja heidän ottamista mukaan kanssatutkijoiksi. Tässä tutkimuksessa keskitytään nimenomaan pienten lasten kokemuksiin ja heidän kokemuksiin pidettään arvokkaina. Tutkimuksen lähtökohtana on lapsen ajatusten ja kokemusten ymmärtäminen sekä esiin tuominen. Lapset otetaan mukaan aineiston tuottamiseen, mikä mahdollistaa nimenomaan kokemusten tutkimisen. Lapsilla on ajankohtaista tietoa ja kokemusta lapsuudesta, ja he saattavat paljastaa näkökulmillaan jotain vallitsevista kulttuurisista käytännöistä ja keskusteluista. (Karlsson, 2010)

Lasten näkökulma ja heidän tuottama tieto korostuu etenkin lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa, joka on yksi näkökulma lapsuudentutkimukseen. Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa kuunnellaan, korostetaan sekä analysoidaan lasten näkökulmia, kokemuksia, toimintatapoja ja asioiden ilmaisua elämän eri konteksteissa. Jotta lapsinäkökulma tulee kokonaan tavoitetuksi, sen on kuljettava mukana läpi tutkimusprosessin. Näin ollen lapsinäkökulmaa on pohdittava tutkimuskysymyksissä ja viitekehysessä, metodin valinnassa ja aineiston tuottamisessa, analysointivaiheessa sekä raportoinnissa ja tulosten käytössä. Karlssonin (2010) mukaan tutkijan on tutkimusprosessin aikana tiedostettava omat lähtökohtansa ja ennakkoletuksensa tavoittaakseen lasten näkökulmat. Strandell (2010) puolestaan painottaa, että koska kyse on lasten ja heidän näkökulmien ja kokemusten tutkimisesta, tutkimusprosessissa on paneuduttava erityisesti myös eettisyyteen. Nykyajan lapsuudentutkimuksessa eettisyyttä on alettu pohtimaan entistä

perusteellisemmin. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä pohditaan myöhemmin tässä tutkimuksessa.

### *3.2 Lapsen toimijuus ja osallisuus*

Lasten toimijuus ja osallisuus korostuvat, kun tutkitaan kysymällä heidän omia kokemuksiaan omaehtoisesta liikunnasta. Lasten kuulemisen tärkeyttä omaehtoiseen liikuntaan liittyen voidaan perustella aiemmin mainitulla YK:n lapsen oikeuksien sopimuksella, jossa lähtökohtana on muun muassa oikeus kuulluksi tulemiseen ja mielipiteen ilmaisuun. Alasen (2001) mukaan on tärkeää huomioida, että lapsuus tapahtuu nykyhetkessä, eikä se ole tulevaa tai kehittyvää. Lasten mielipiteillä on suuri merkitys nimenomaan lapsuuden nykyhetkeen ennen aikuistumista (Smith, 2011). Näin ollen lapset voivat hyvin osallistua lapsuuden yhteiskunnallisiin puheenaiheisiin, kuten tässä tutkimuksessa keskusteluun omaehtoisesta liikunnasta varhaiskasvatuksessa.

Turjan ja Vuorisalon (2017) mukaan lasten toimijuudella tarkoitetaan lapsen asemaa lapsuuden ja lasten arjen eri yhteisöissä. Toimijuus kietoutuu aina ympäröivään fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön sekä siihen aikaan, jossa se tapahtuu (Giddens, 1984). Toimijuus liitetään sosiaalisissa yhteisöissä yksilön valmiuksiin, itsenäisyyteen ja aktiivisuuteen osallistua. Leonard (2016) puhuu toimijuudesta erityisesti silloin, kun toimijat pystyvät saamaan toiminnallaan aikaan seuraamuksia ja muutoksia. Toimijuuteen lisätään usein myös tavoitteellisuus ja omien aikomusten tunnistaminen (Mayall, 2002; Leonard, 2016; Wyness, 2015). Vaikka lapsen kielellisten ja kognitiivisten taitojen taso ei vielä mahdollista syy-seuraus-suhteiden sanallistamista ja arviointia, ei se tarkoita, etteikö lapset saisi toiminnallaan aikaan seuraamuksia tai muutoksia. Tämän takia lasten toimijuutta on osaksi kannattavaa tarkastella toiminnan tuloksien näkökulmasta. (Mayall, 2002)

Turja ja Vuorisalo (2017) painottavat, että aikuisen ja lapsen toimijuuden erottaa valtasuhde ja valta. Lasten toimijuuden kannalta merkittävää on aikuisen ja lapsen välinen suhde, sillä aikuisilla ajatellaan olevan valta siihen, miten ja millaisin keinoin lasten aktiivisen toimijuuden on mahdollista toteuttaa. Aikuinen voi omalla toiminnallaan joko mahdollistaa lapsen toimijuuden kehittymisen ja toteutumisen tai toisaalta estää sen kokonaan. Aikuisen vallan lisäksi lapsen

mahdollisuuksia toimia ja osallistua ohjaa yksilölliset tavat toteuttaa toimijuutta. Lasten sosiaaliset, aineelliset ja henkiset resurssit ovat puutteellisia verrattuna aikuisten kyseisiin resursseihin. Merkittäviä eroja on myös niiden jakautumisessa lasten kesken. Lehtinen (2000) toteaa myös, että päiväkodin fyysisellä ympäristöllä on erityisen merkittävä rooli lasten toimijuuden rakentumisessa. Erilaiset tilat ja niiden kiinnittämät toiminnot, materiaalit, yksityiskohdat, välineet, säännöt sekä näiden mahdollistamat vuorovaikutuskohtaamiset ilmentävät osaltaan esimerkiksi vallankäyttöä. Näin ollen lasten toimijuuteen liittyy merkittävästi niin fyysiset tilat kuin institutionaaliset käytännöt.

Toimijuudella on läheinen suhde osallisuuteen, vaikka ne ovat tärkeää erottaa toisistaan. Wynessin (2015) mukaan lapsen toimijuus tuo esiin lapsen arjen eli sen, miten lapset toimivat ja mitä siitä seuraa, jolloin toimijuus voi näyttäytyä negatiivisenakin. Osallisuuteen liittyvä toimijuus sen sijaan korostaa lasten mahdollisuuksia ja kykyä osallistua päätöksentekoon ja vaikuttamiseen. Osallisuus ei ole pelkästään mukanaoloa ja osallistumista toimintaan, vaan se sisältää kaikkien osapuolten mahdollisuuden vaikuttaa toimintaan ja omaan sekä yhteiseen yhdessäoloon. Tämä edellyttää niin vastavuoroisuutta tilanteessa olevien kesken kuin kuulluksi tulemistä ja toisten kuuntelua. (Hill, Davis, Prout & Tisdall, 2004; Turja, 2020) Lasten kuuleminen mahdollistaa lasten yksilöllisiin lähtökohtiin ja ajatteluun perustuvan pedagogisen toiminnan. Lasten ja aikuisten näkökulmat voivat poiketa toisistaan merkittävästi, mikä haastaa kasvattajia reflektoidaan ja kyseenalaistamaan omaa toimintaa ja ajattelua. Tämä taas ruokkii ammatillista kehittymistä. (Turja, 2007) Turja ja Vuorisalo (2017) toteavatkin, että monesti aikuiset tekevät ja suunnittelevat asioita lasten puolesta, vaikka lapsilla olisi omaa kiinnostusta ja kykyä osallistua suunnittelun ja toteuttamisen eri vaiheisiin.

Osallisuuden pyrkimyksenä on lasten kasvaminen demokraattiseen toiminta- ja ajattelutapaan. Jotta tähän tavoitteeseen päästään, on kaiken ikäisille lapsille tarjottava päivittäisiä mahdollisuuksia kokeilla ja harjoitella demokraattisen ja kestäväns tulevaisuuden taitoja. Näitä taitoja ovat muun muassa omien ajatusten ajattelu mielipiteiden muodostamiseksi, muiden kuunteleminen ja heidän asemaansa asettuminen, omien ajatusten ilmaisu, yhteisen ratkaisun löytäminen sekä eri näkökulmien perusteleminen. (Turja &

Vuorisalo, 2017) Hillin ym. (2004) liittävät osallisuuteen myös ajatuksen yhdenvertaisuudesta ja vapaaehtoisuudesta.

Turja ja Vuorisalo (2017) toteavat osallisuuden riippuvan paljon mukana olevista lapsista ja tilanteista, ja usein sitä rajoittaa erilaiset esteet. Varhaiskasvatuksen henkilöstön tulisi osata tunnistaa ja poistaa näitä esteitä lasten osallisuuden lähtökohtien tasoittamiseksi. Osallisuutta tarkastellaan usein lapsen yksilöllisenä voimavarana, mutta myös toiminnan rakenteellisena tekijänä. Molemmat näistä tekijöistä vaikuttavat lapsen toimintamahdollisuuksiin. Osallisuus edellyttää kaikille osallisille yhteistä ja ymmärrettävää kieltä, jolla voidaan kommunikoida, käydä neuvotteluja, tulla kuulluksi ja saada uutta tietoa (Sandberg & Eriksson, 2010; Turja, 2020). Kommunikointia voidaan tukea muun muassa kuvien, eleiden ja ilmeiden avulla, jolloin samalla voidaan huomioida lasten ikä- ja kehitystaso (Turja & Vuorisalo, 2017). Jotta lapset voisivat olla osallisina toiminnassa, heillä on oltava riittävästi tietoa ympäristöstä, tilanteesta, aiheesta. Tämä tiedon välittyminen vaatii nimenomaan kieltä ja kommunikointia. Yhteisen kielen ja riittävän tiedon lisäksi lapsilla tulisi olla mahdollisuus materiaaliin resursseihin sekä mahdollisuus vaikuttaa kyseisten resurssien hankintaan ja käyttötapaan. (Kiili, 2006; Piironen, 2007; Turja, 2020). Osallisuuteen liittyy vahvasti myös luottamus itseen ja muihin. Kun lapsi luottaa tilanteeseen, läsnä oleviin ihmisiin sekä omaan toimijuuteen, hän uskaltaa esittää ajatuksiaan ja tulla mukaan yhteiseen toimintaan helpommin. (Turja & Vuorisalo, 2017) Onnistuneet osallisuuden kokemukset herättävät lisäksi erilaisia myönteisiä tunteita osallistuvissa (Sandberg & Eriksson, 2010; Turja, 2020).

Mikäli lapset käsitetään aktiivisina ja sosiaalisina toimijoina varhaiskasvatuksessa, tulisi heidät ottaa mukaan esimerkiksi omaehtoisen liikunnan suunnitteluun ja toteuttamiseen. Lapsilta saattaa herätä uusia mielenkiintoisia näkökulmia tai ideoita omaehtoiseen liikuntaan liittyen. Koska toimijuus rakentuu toimijan ja ympäristön välisessä vuorovaikutussuhteessa (Lehtinen, 2000), olisi lasten toimijuuden kehittymistä mahdollista tukea myös omaehtoiseen liikuntaan liittyvällä vuorovaikutuksella. Näin lapsille annetaan pätevyys ja mahdollisuus vaikuttaa omaa elämää koskevissa asioissa. Tässä tutkimuksessa lasten kokemuksia pidetään merkityksellisinä ja heitä pidetään asiantuntijoina itseään koskevissa asioissa. Lasten mahdollisuudet aktiiviseen

toimijuuteen sekä osallisuuteen on otettu huomioon tutkimuksen jokaisessa vaiheessa.

# 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen aiheena on lasten omaehtoinen liikunta varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisena omaehtoinen liikunta näyttäytyy lapsille varhaiskasvatuksen arjessa nimenomaan heidän itsensä kokemana. Tutkimustehtävä oli tutkimuksen suunnitteluvaiheessa jo selkeä, mutta tutkimuskysymykset hakivat paikkaansa vielä tutkimuksen edetessä. Vilkan (2021) mukaan joitain tutkimuksen alussa tehtyjä ratkaisuja joudutaan muuttaa tai täsmentää tutkimuksen toteuttamisvaiheessa erityisesti ihmisiä tutkittaessa. Näin ollen halusin pitää tutkimuskysymykset avoinna vielä aineistonkeruun ja siihen tutustumisen ajan, jotta varmistuin tutkimuskysymysten vastaavan varmasti tutkimustehtävään.

Päädyin lopulta käsittelemään tutkimustehtävää kahdella tutkimuskysymyksellä. Tulokset antavat varhaiskasvatuksen henkilöstölle tärkeää tietoa omaehtoisen liikunnan toteutumisesta ja näkökulmia omaehtoisen liikunnan kehittämiseen päiväkodin arjessa. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole etsiä tilastollisia yleistyksiä, vaan kuvailla tutkittavaa ilmiötä kokonaisvaltaisesti ja perusteellisesti sekä tuoda esiin lasten oma tulkinta omaehtoisesta liikunnasta (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tutkimuskysymykset:

1. Millaisia kokemuksia lapsilla on omaehtoisesta liikunnasta varhaiskasvatuksessa?
2. Millaisina lapset kokevat mahdollisuutensa omaehtoiseen liikuntaan?

# 5 METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

## 5.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimus on tutkimusotteeltaan laadullinen tutkimus, jossa on fenomenologisia piirteitä. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2014) mukaan laadullisessa tutkimuksessa keskitytään todellisuuden tarkasteluun, joten tutkimuksissa käytetään usein tutkittavien omakohtaisia näkemyksiä ja kokemuksia esiin tuovia menetelmiä. Kun tarkoituksena on selvittää ihmisten ajatuksia ja toimintatapoja, on järkevää kysyä sitä häneltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita lasten omakohtaisista kokemuksista heidän elämismaailmassaan. Tarkoituksena ei ole tehdä tarkasteltavasta ilmiöstä yleistyksiä, vaan muodostaa mahdollisimman tarkka käsitys siitä. Näin ollen tutkimuksessa on perusteltua nojautua laadulliseen tutkimusperinteeseen. Tutkimuksesta on mahdollista havaita myös fenomenologisen lähestymistavan piirteitä. Laadullisen tutkimuksen näkökulmaa tukee myös haastattelu aineistonkeruumenetelmänä sekä aineistolähtöinen sisällönanalyysi analyysimenetelmänä (ks. Eskola & Suoranta, 2014).

Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan laadullinen tutkimus on tutkimustyyppiltään empiiristä, ja kyse on havaintoaineiston tarkastelusta ja argumentoinnista empiirisen analyysin tavoin. Nimensä mukaisesti laadullisen tutkimuksen aineistoissa korostuu määrän sijasta laatu. Laadullisen tutkimuksen perimmäisenä tarkoituksena on tutkia ja ymmärtää todellisuutta kokonaisvaltaisesti (Raatikainen, 2005; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tätä sivuten Raatikainen (2005) toteaa laadullisen tutkimuksen olevan ymmärtävää ihmistiedettä. Tavoitteena on ihmisten kokemusten avulla kuvata tutkittavaa ilmiötä ja ymmärtää tutkittavien subjektiivisia ja monitulkintaisia merkityksiä todellisuudelle. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole löytää totuutta tutkittavasta ilmiöstä, vaan tuoda tutkimisen aikana syntyneiden tulkintojen avulla esiin välittömien havaintojen tavoittamattomissa olevia asioita. (Juuti & Puusa,

2020; Vilkka, 2021) Laineen (2018) mukaan tällainen ymmärrys ja tulkinta korostuvat erityisesti fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa, jossa tutkimuksen kohteena on ihmisen suhde omaan elämismaailmaansa.

## *5.2 Fenomenologia*

Fenomenologia on tieteenfilosofinen suuntaus, jossa tutkimuksen perustana ovat käsitys ihmisestä ja kokemusta koskevan tiedon luonne (Laine, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Varto (1992) pitää fenomenologian erityispiirteenä ihmisen toimimista niin tutkijana kuin tutkimuksen kohteena. Fenomenologian mukaan ihmiset yksilöinä rakentuvat suhteessa elämismaailmaansa, jota he myös itse rakentavat jatkuvasti (Laine, 2018). Fenomenologiassa ollaan näin ollen kiinnostuneita ihmisen omasta elämismaailmasta ja intentionaalisesta tietoisuudesta (Juuti & Puusa, 2020). Intentionaalisuudella tarkoitetaan sitä, että kaikki kokemukset merkitsevät jotain. Kokemukset rakentuvat olennaisesti merkityksistä ja elämismaailmamme näyttäytyy meille näinä merkityksinä. Subjektivisia kokemuksia tutkimalla tutkitaan kokemusten merkityssisältöjä ja niiden rakenteita (Laine, 2018; Puusa & Juuti, 2020) Puusa ja Juuti (2020) kuitenkin muistuttavat, että samassa tilanteessa olleiden kokemukset saattavat hyvinkin erota toisistaan.

Fenomenologisessa ja siihen läheisesti kuuluvassa hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä tutkimuksen keskeisiä käsitteitä tutkimuksessa ovat merkitys, kokemus ja yhteisöllisyys (Laine, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Laineen (2018) mukaan merkitykset, joita pystymme toisten kokemuksista ymmärtämään, ovat yhteisöllisiä. Hermeneuttinen ulottuvuus yhtyy fenomenologiseen tutkimukseen tulkinnan tarpeen kautta. (Laine, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018) Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperiinteen ajatellaan kuuluvan laajempaan hermeneuttiseen perinteeseen. Hermeneuttisella ymmärtämisellä tarkoitetaan ilmiöiden merkityksen oivaltamista. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tarkoitus ei ole löytää tai tehdä tutkittavasta ilmiöstä yleistyksiä vaan pyrkiä tutkittavan sen hetkisen merkityksmaailman ymmärtämiseen. (Laine, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kaiken ymmärtämisen pohjana on jo aiemmin ymmärretty ja kaikki ymmärtäminen on tulkintaa. Ymmärryksen perustana on esiyymmärrys kohteesta. (Laine, 2018) Ymmärtäminen etenee ja korostuu hermeneuttisessa

kehässä. Jotta tutkittavaa ilmiötä kyetään ymmärtämään perusteellisesti, on tutkijan muodostettava teorian sekä käsitystensä avulla omia merkityksiä tutkittavasta ilmiöstä ja tulkittava tutkimuskohteen merkityksiä ilmiölle. (Moilanen & Räihä, 2018; Varto, 1992) Tämän vaikutus tutkimukseen on tiedostettava (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Ihmisten kuvaamia omia kokemuksia ja näkemyksiä hyödyntämällä rakennetaan vihjeitä, joiden avulla on mahdollista tehdä tulkintoja ihmisen kokemusmaailmasta (Alasuutari, 2011).

Aarnoksen (2018) mukaan fenomenologinen menetelmä soveltuu hyvin lasten kokemusten tutkimiseen. Tämä perustuu käsitykseen lapsuuden luonteesta. Aikuisten tavoin lapsilla on kyky jäsentää maailmaansa omassa elämismaailmassaan ja muodostaa kokemuksia. Tässä tutkimuksessa tutkittavina toimii lapset, jolloin heidän kokemusmaailmansa on tutkimuksen kohteena. Lapsia ja heidän kokemusmaailmaa lähestytään lapsia innostavin menetelmin mahdollisimman aidon elämismaailman saavuttamiseksi. Tutkimuksessa voidaan nähdä fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan piirteitä, mutta aivan täysin se ei niitä tavoita. Vaikka fenomenologisessa tutkimuksessa tavoitteena on nähdä yksilöiden elämismaailma sellaisenaan, ei tavoite ole täydellisesti saavutettavissa (Giorgi & Giorgi 2003; Perttula 2014; Vilka, 2021). Kyrönlampi-Kylmäsen (2007) ja Tökkärin (2018) mukaan tämä mahdottomuus johtuu siitä, että kuvatut kokemukset eivät täysin pysty vastaamaan koettuja kokemuksia. Toisekseen, toisen ihmisen ei ole mahdollista ymmärtää täysin toisen ihmisen kokemuksia eikä päästää irti oman kokemusmaailmansa vaikutuksista tuloksiin. Kun kyse on pienistä lapsista, voi kokemusten kuvaaminen olla vielä haastavaa tai puutteellista, eikä niissä päästä välttämättä kovin autenttisiin ja syvällisiin kuvauksiin (Kyrönlampi-Kylmänen, 2007). Näin ollen lasten kokemuksia ei aivan täysin voi saavuttaa, ja tästä syystä tutkimusta ei voida kutsua täysin fenomenologiseksi tutkimukseksi.

### *5.3 Lasten kokemusten tutkiminen*

Kokemuksen käsitteen määrittelemisen ei ole helppoa tai yksiselitteistä, sillä se voidaan ymmärtää monella eri tavoin, kontekstista riippuen (Toikkanen & Virtanen, 2018). Koivisto kumppaneineen (2014) toteavat kokemuksen olevan merkityksiä antava suhteemme todellisuuteen. Vilkan (2021) määrittelyn mukaan

kokemuksia tutkimalla tutkitaan ihmisen kokemuksellista suhdetta maailmaan. Perttula (2014) sen sijaan esittää, että kokemus rakentuu sekä kohteesta että kohteen ymmärtämisestä, ja siksi kokemus onkin suhde, merkityssuhde.

Koivisto, Kukkola, Latumaa ja Sandelin (2014) huomauttavat, että kokemuksen tutkimiseen tulee aina suhtautua hieman varauksella niiden tutkimisen rajoitteiden takia. Ongelmaksi syntyy kokemusten totuudenperä ja aitous. Lisäksi kokemukset voivat joskus jopa harhaanjohtaa kokijaansa, jolloin pohdittavaksi nousee kokemusten tutkimisen tieteellisyys. Näin ollen lasten kokemukset omaehtoisesta liikunnasta varhaiskasvatuksessa ei välttämättä täysin vastaa sitä, millaista omaehtoinen liikunta oikeasti varhaiskasvatuksessa on.

Kyrönlampi-Kylmäsen (2007) mukaan lasten kokemukset tulee ymmärtää lapsen elämäntilanteen puitteissa. Lapsen kokemus on yksilöllisesti jäsentynyt ja rakentunut tajunnallinen kokonaisuus. Lapsen kokemuksellinen ymmärtäminen rakentuu, kun kokemuksen kohteesta tarjoutuu mielellisiä representaatioita lapsen tajuntaan ja tämän avulla lapsi ymmärtää kokemuksen kohteen. Lapsen havainnot, ajattelu sekä tunteet ovat ilmenneitä merkityksiä, jotka viittaavat kyseiseen kokemuksen kohteeseen ja tulevat merkitysten avulla ymmärretyiksi. Merkityssuhteet rakentuvat aina vanhojen kokemusten pohjalta.

Lasten kokemusten tutkimisessa tulee kiinnittää huomiota erityisesti siihen, miten tutkimusaihe esiintyy lasten omassa kokemusmaailmassa ja miten heidän omia kokemuksia pyydetään kuvaamaan. Lapset pystyvät aikuisten tavoin muodostamaan kokemuksistaan merkityksiä heitä koskevissa asioissa. Lasten kokemusten saavuttamiseksi on kuitenkin pohdittava sellaisia menetelmiä, jotka sopivat lapsen kehitysvaiheeseen sekä itseilmaisun määrään ja tyyliin. (Aarnos, 2018). Lisäksi lasten kanssa on oltava herkkä ja joustava. Aineistonkeruussa lapsia on tarkkailtava, ja sen pohjalta on pystyttävä reagoimaan tavoilla, jotka eivät tuhoa lasten halua osallistua kokemustensa jakamiseen. Lasten kokemusten tutkiminen ei välttämättä ole helppoa, mutta oikealla asenteella ja sopivilla menetelmävalinnoilla se on kuitenkin täysin mahdollista.

# 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen aineisto hankittiin haastattelemalla 4-5-vuotiaita lapsia päiväkotipäivän aikana. Haastattelutilanteissa hyödynnettiin toiminnallisia aineistonkeruumenetelmiä, joiden on todettu sopivan erityisesti lasten tutkimiseen (Mauthner, 1997). Aineiston analyysi tehtiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä ja tulokset muodostuivat aineistosta nousseista teemoista. Seuraavissa kappaleissa perehdytään näihin tutkimuksen vaiheisiin tarkemmin.

## *6.1 Aineiston hankinta ryhmähaastatteluin*

Laadulliselle tutkimukselle ominaisia aineistonkeruumenetelmiä ovat havainnointi, haastattelut, kyselyt ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Aineistonkeruumenetelmiä käytetään vaihtoehtoisina, rinnakkain tai yhdistettyinä riippuen tutkimusongelmasta ja käytettävistä resursseista. (Tuomi & Sarajärvi, 2002). Connellyn (2010) mukaan kokemusten tutkimisen ytimeen päästään nimenomaan ihmisten haastattelujen, tarinoiden tai havaintojen avulla. Lapsia koskevan tutkimuksen haasteena on löytää sellainen menetelmä, jossa päästään lapsen kokemuksen ja merkityks maailman lähelle. Lapsia tutkittaessa aineistonkeruumenetelmässä on otettava huomioon lapsen ikä- ja kehitystaso (Aarnos, 2018; Kyrönlampi-Kylmänen, 2007). Gibsonin (2012) mukaan seitsemän vuoden ikään mennessä lapselle on kehittynyt riittävät taidot hyödyllisen ja tarkoituksenmukaisen tiedon ilmaisuun, mikäli käytössä on tämän ikä- ja kehitystasoon soveltuvat menetelmät. Toisaalta Mauthner (1997) kuitenkin esittää, että erilaiset toiminnalliset menetelmät haastattelujen lomassa sopivat hyvin alle kuusivuotiaiden lasten tutkimiseen. Havainnointia on pidetty toimivana aineistonkeruumenetelmänä lapsiin kohdistuvassa tutkimuksessa (Gibson, 2012), mutta kun halutaan selvittää lasten näkökulmia ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä, käytetään menetelmänä usein haastattelua (Karlsson, 2010). Näin ollen valitsin tähän tutkimukseen aineistonkeruumenetelmäksi

ryhmähaastattelut, joissa hyödynnettiin toiminnallisina menetelminä piirtämistä ja valokuvausta.

Nummenmaan (2001) mukaan lapsi tulisi kohdata kokemuksellisena, kokonaisena ja yksilöllisenä subjektina. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen mukaisesti lasten ajatellaan olevan oman elämänsä asiantuntijoita ja kykeneväisiä tiedon tuottamiseen siinä missä aikuisetkin (Raittila, Vuorisalo & Rutanen, 2017). Lapset pystyvät tuomaan esiin omat näkökantansa, mikäli aikuiset kykenevät luomaan lapselle turvallisen, luottamuksellisen ja huomioonottavan ilmapiirin (Smit, Taylor & Tapp, 2003). Aarnoksen (2018) mukaan haastattelutilanteeseen voi vaikuttaa myönteisesti järjestämällä kuuntelevan, vastavuoroisen ja lasta huomioivan haastattelutilanteen. Lasten haastattelemine on haastavaa, mutta lapset voivat yllättää haastattelijan keskustelutaidoillaan, avoimuudellaan ja kypsilläkin vastauksillaan. Karlsson (2010) toteaa, että monesti lapsen tilaa haastattelutilanteessa rajaa haastattelijan tiukka kyselykulttuuri, johdattelu sekä lasten tarkasti kohdennettu ja niukka ilmaisutapa. Lisäksi Alasuutari (2005) toteaa, että lapsilta ei välttämättä löydy vielä kokemusta haastattelusta, jolloin lapsen vastauksia saattaa rajoittaa jo haastattelutilanne ja kysymys-vastausmenetelmä itsessään. Jotta haastattelutilanne ei olisi liian paljon lapsen tilaa ja ajatusta rajaava, ja että se pysyisi vastavuoroisena ja kuuntelevana, halusin haastattelutilanteiden olevan ennemminkin keskustelutilanteita kuin varsinaisia haastatteluja. Lasten keskusteluissa heidän ajatuksensa ja näkemyksensä tulee paremmin esiin heidän omilla lähestymistavoillaan ja kielellään. Saatu keskusteluaineisto on näin ollen lapsen ja tutkijan yhdessä tuottamaa. (ks. Raittila ym., 2017)

Ryhmähaastattelun ja ryhmäkeskustelun välillä mielletään olevan ero vuorovaikutuksen rakentumisessa. Valtosen ja Viitasen (2020) mukaan ryhmähaastattelussa vuorovaikutus muodostuu haastattelijan ja osallistujien välille. Tarkoituksena on esittää haastattelukysymyksiä vuorotellen jokaiselle keskustelun sijasta. Ryhmäkeskustelussa sen sijaan pyritään saamaan aikaan osallistujien välistä vuorovaikutusta erilaisin vuorovaikutuksen hallintakeinoin, jolloin tutkimuskohteesta muodostuu keskustelu. Koska tutkimuksessa on kyse lapsista, haluan mieltää aineistonkeruun ryhmähaastattelun sijaan ryhmäkeskusteluksi, sillä lapsilla ei välttämättä ole kokemuksia haastattelutilanteista (ks. Alasuutari, 2005). Toisin sanoen aineistonkeruuta voisi

tässä tutkimuksessa kutsua keskustelunomaiseksi ryhmähaastatteluksi. Koska 4–5-vuotiaiden vuorovaikutustaidot eivät ole vielä täysin kehittyneitä omaehtoisen keskustelun saavuttamiseksi, on tilanteessa olevan haastattelijan mahdollisesti ohjattava keskustelua ja jaettava puheenvuoroja tasaisesti. Lapset ovat temperamentiltaan, luonteeltaan ja sanavalmiudeltaan erilaisia, ja lisäksi reagoivat eri tavoin erilaisiin tilanteisiin. Toinen lapsi puhuu väistämättömästi enemmän kuin toinen lapsi, mutta tavoitteena olisi saada jokaisen lapsen ääni kuuluviin (Valtonen & Viitanen, 2020). Aarnoksen (2018) mukaan haastattelijan on pystyttävä tukemaan apukysymyksillään sekä jokaisen omaa ilmaisua, että yhteistä keskustelua. Tämän tutkimuksen aineistonkeruussa on sekä ryhmähaastattelun että ryhmäkeskustelun piirteitä, mutta selkeyden vuoksi puhun aineistonkeruumenetelmästä ryhmähaastattelun käsitteellä.

Kun lasten haastattelu mielletään keskusteluksi lasten kanssa, on lapsia mahdollista lähestyä ennemminkin vuorovaikutuskumppaneina kuin haastateltavina (Raittila ym., 2017). Nummenmaan (2001) mukaan lapsen näkökulmaan asettuminen vaatii ymmärtävää tulkintaa, joten sen voidaan ajatella olevan onnistuneen vuorovaikutuksen perusedellytys. Keskustelumaisissa vuorovaikutustilanteissa analyysin kohteena ei ole pelkästään haastateltavan vastaukset, vaan myös haastattelijan toiminta ja valinnat (Alasuutari, 2011). Lasten haastattelutilanteissa on otettava huomioon aikuisen ja lapsen yhteiskunnallisen aseman ero. Vaikka yhteiskunnallinen valtaero ei voi hälvetä aivan kokonaan, aikuinen voi pyrkiä rakentamaan lapsen arkipäivän kokemuksesta eroavaa aikuisen roolia olemalla refleksiivinen suhteessa lapsen puheeseen ja kommunikaatiotapoihin. (Alasuutari, 2005; Christensen & James, 2017) Kyrönlampi-Kylmästä (2007) sivuten eroa on mahdollista kuitenkin lievittää olemalla vastavuoroinen ja lasta kuunteleva.

Mauthnerin (1997) mukaan alle kuusivuotiaita voi olla haastavaa haastatella yksinään, sillä heidän voi olla vaikeaa vastata suoriin kysymyksiin heihin itseensä liittyen. Valitsin tutkimukseen yksilöhaastattelujen sijaan ryhmähaastattelut, sillä ajattelin saavani luotua lapsien laajemmille vastauksille ja keskustelulle avoimemman ilmapiirin. Ryhmähaastatteluun osallistuvat voivat rohkaista toisia puhumaan ja tuomaan omia ajatuksia esiin (Aarnos, 2018; Eskola & Suoranta, 2014), mutta toisaalta on oltava tarkkana ettei yksi lapsi hallitse tilannetta yksinään. Ryhmähaastattelujen vahvuutena tässä tutkimuksessa ajattelen

olevan, että tutkimukseen osallistuvat lapset olivat itselleni jo jonkin verran tuttuja. Aarnoksen (2018) mukaan lapsen haastattelijan tehtävänä on jo haastattelun suunnittelussa tutustua mahdollisimman hyvin lapsien kokemusmaailmaan, vieraan ihmisen kohtaamistaitoon ja kielelliseen ilmaisukykyyn. Koska lapset olivat minulle entuudestaan tuttuja ja olin heille tuttu, pystyin suunnittelemaan haastattelutilanteen mahdollisimman luonnolliseksi lasten ominaisuudet huomioon ottaen. Myös päiväkotimaailma työympäristönä on minulle tuttu, joten oli helpompaa pohtia haastatteluun liittyviä yksityiskohtia lapsen näkökulma huomioon ottaen. Koen näiden olevan vahvuus lasten haastattelussa aineistonkeruumenetelmänä.

## *6.2 Ryhmähaastattelujen kulku*

Tässä tutkimuksessa lapset pääsivät osallistumaan tutkimusprosessiin asteittain. Aarnoksen (2018) mukaan, lasten haastattelu on hyvä aloittaa lapselle tutuista asioista, jotta lapselle tulee turvallinen olo ja pystyy näin antamaan parastaan. Näin ollen aineistonkeruu aloitettiin alkukeskustelulla, jossa lapsia pyydettiin kertomaan kuulumisia ja kuinka päiväkotipäivä oli haastatteluun mennessä sujunut. Alkukeskustelussa kerrottiin tutkimuksen tavoitteista lapsille ymmärrettävällä tavalla ja kysyttiin jokaiselta henkilökohtainen suostumus tutkimukseen osallistumiseen vanhempien suostumuksen lisäksi. Painotin myös, että vastauksiin ei ole oikeita vastauksia ja, että nauhoitetut haastattelut tulevat ainoastaan minun kuunneltavaksi tutkimusta varten. Miellyttävän ja avoimen haastattelutilanteen luomiseksi lapsille esiteltiin myös nauhoituslaite, jolla haastattelu nauhoitettaisiin. Lapset saivat myös kokeilla nauhoittamista sekä kuunnella omaa ääntään ennen virallisen haastattelun alkua. Tämä saattaa auttaa lasta motivoitumaan haastattelutilanteeseen (Raittila ym., 2017). Osalle ryhmistä esiteltiin myös iPad, jota he tulisivat käyttämään dokumentointitilanteessa. iPad ja sen käyttäminen oli kaikille lapsille jo tuttua. Aarnoksen (2018) mukaan käytettävien laitteiden esittely ja niihin tutustuminen vievät lasten jännitystä pois ja auttavat orientoitumaan tilanteeseen.

Ennen haastattelua tutkijan on pohdittava aihetta ja muokattava se lapsille ymmärrettäväksi ja innostavaksi (Raittila ym., 2017). Koska omaehtoinen liikunta

ei ole ymmärrettävä käsite 4–5-vuotiaalle lapselle, oli alkukeskustelussa sekä itse haastattelutilanteessa lähestyttävä tutkittavaa aihetta toisella tavoin. Näin ollen pohdimme lasten kanssa yhdessä ensin liikkumista, liikuntaa ja liikuntaleikkiä käsitteinä, sekä miten ja missä ne ilmenevät päiväkotiympäristössä. Omaehtoisen liikunnan käsite jätettiin pois myös haastattelukysymyksistä, joten sen tilalla keskustelussa käytettiin leikin ja liikkumisen käsitteitä.

Aineiston keräämisessä ja ryhmähaastatteluun virittäytymisessä hyödynnettiin valokuvausta sekä piirtämistä. Valokuvaaminen ja piirtäminen ovat laadullisessa haastattelussa käytännöllinen tapa kerätä tutkittavien näkökulmia, ja nämä sopivat erityisesti lasten haastattelutilanteisiin (Cappello, 2005). Monessa lapsia koskevassa tutkimuksessa on hyödynnetty kyseisiä visuaalisia menetelmiä. (Burke, 2005; Cappello, 2005; Madureira Ferreira, Karila, Muniz, Faria Amaral & Kupiainen, 2018; Lipponen ym., 2016.) Lasten tuottamia piirroksia ja kuvia kutsutaan projektiivisiksi menetelmiksi. Lapsi ilmaisee kuviin omaa, aitoa itseään sekä elämismaailmaansa. Puhuessaan kuvasta lapsi kertoo siihen heijastuneesta itsestään. Lisäksi projektiiviset menetelmät tuovat syvyyttä haastatteluihin. (Aarnos, 2018) Tässä tutkimuksessa otetut valokuvat ja piirustukset ovat kerätty tätä tutkimusta varten. Tutkimuskohteena ei ole niiden tarkka sisältö, vaan niiden avulla käyty keskustelu tutkimusaiheesta.

Osa ryhmistä käytti dokumentointivälineenä tutkimuksessa valokuvausta. Jokainen ryhmän lapsi sai mahdollisuuden ottaa kuvia oman mielenkiinnon mukaan ennalta laadittujen apukysymysten avulla. Apukysymyksiä olivat muun muassa: ”paikka, jossa saa vapaasti liikkua tai juosta leikissä” tai ”paikka, jossa on kiva leikkiä liikuntaleikkiä”. Valokuvauksessa sai käyttää koko päiväkodin tiloja muiden ryhmien ollessa ulkoilemassa. Valokuvaamista rajoitettiin ainoastaan siten, että kasvokuvia ei saanut ottaa. Kun kaikki ryhmän jäsenet olivat saaneet ottaa kuvia ja kaikki apukysymykset oli käyty läpi, siirryimme hiljaiseen tilaan keskustelua varten.

Toiset ryhmät käyttivät dokumentointivälineenä piirtämistä. Heidän kanssaan koko haastattelutilanne aloitettiin rauhallisesta tilasta, jossa alkukeskustelun jälkeen ryhdyttiin piirtämään. Jokainen lapsi sai piirtää lempileikkinsä niin ulkona kuin sisällä. Lapset käyttivät piirtämiseen aikaa vaihtelevasti, joten nopeimmat saattoivat odotellessaan värittää tai täydentää

piirroksiaan. Piirustuksien valmistuttua jokainen sai kertoa omat lempileikkinsä, ja keskusteluun edettiin näiden saattamana.

Valokuvaaminen ja piirtäminen sujuivat lapsilta ongelmitta ja kaikki osallistuivat niihin hyvin. Lapset olivat selkeästi innoissaan mukana dokumentoinnissa, mikä varmasti auttoi keskustelun synnyttämisessä. En halunnut haastatella lapsia valokuvauksen tai piirtämisen ohessa, sillä se olisi voinut häiritä tai ohjata haastatteluja harhapoluille. Valokuvaamisen ja piirtämisen jälkeen keskustelut aloitettiin tarkastelemalla yhdessä tuotoksia. Olin miettinyt haastattelukysymyksille rungon ja muutamia valmiita kysymyksiä, mutta koska en halunnut niiden rajoittavan liikaa keskustelua, kyselin lapsilta kysymyksiä tutkimuskysymyksiin liittyvien kokemusten ilmetessä.

Haastattelukysymyksien laadinnassa oli otettava huomioon lasten käyttämä kieli ja käsitteet. Kyrönlampi-Kylmänen (2007) muistuttaa, että on tärkeää asettaa haastattelukysymykset lapsen näkökulmasta ja kokemusmaailmasta, ei aikuisen (Kyrönlampi-Kylmänen, 2007). Näin ollen en voinut kysyä lapsilta suoraan esimerkiksi omaehtoisesta liikunnasta, vaan tutkimuskohdetta oli lähestyttävä eri keinoin. Lapsia haastatellessa on otettava huomioon myös kysymysten rajaaminen. Raittilan ym. (2017) mukaan etukäteen rajatussa eli strukturoidussa haastattelussa haasteena on löytää sellaiset kysymykset ja teemat, joista lasten olisi helppo kertoa laajasti. Avoimessa eli strukturoimattomassa haastattelussa haasteeksi voi sen sijaan muodostua se, että lapset vastaavat hyvin niukasti tai kertovat aiheen ulkopuolelta. En halunnut liian tarkkaan rajata haastattelua tiettyyn tyyliin, joten otin haastatteluihin elementtejä kummastakin haastattelutyylisestä. Olin miettinyt haastattelun teemoja ja kysymyksiä valmiiksi, jotta aiheessa pysyminen ja vastausten saaminen tutkimuskysymyksiä ajatellen oli helpompaa. Halusin kuitenkin antaa myös lapsille mahdollisuuden tuoda omia teemoja ja ajatuksia avoimesti esiin, joten esitin keskustelun lomassa myös avoimempia kysymyksiä. Jouduin muutaman kerran puuttumaan keskusteluun ja kohdentamaan kysymyksiä, jotta keskustelu pysyi asiassa ja, että kaikki lapset pääsivät ääneen. Suurimpana haasteena jo ennen haastatteluja koin haastattelijan roolin. Kuinka olla johdattelematta lapsia kysymyksillä liikaa tiettyyn suuntaan? Kuinka esittää kysymykset niin, että lapset ymmärtävät ne ja osaavat vastata laajasti? Näiden kysymysten ääreen jouduin palaamaan haastattelua suunnitellessani sekä haastattelujen aikana.

### 6.3 Aineiston kuvaus

Tutkimuksen aineisto rakentuu pirkanmaalaisen päiväkodin kahden ryhmän 4–5-vuotiaiden ryhmähaastatteluista. Ryhmät koostuivat 2–4 lapsesta, mutta kuitenkin niin, että ryhmän muodostivat saman päiväkotiryhmän lapset. Ryhmiä muodostui kaiken kaikkiaan yhdeksän. Tutkimukseen osallistui yhteensä 27 lasta. Aineistonkeruu toteutettiin helmi-maaliskuussa 2022 päiväkotipäivien aikana. Aineistonkeruussa hyödynnettiin valokuvausta ja piirtämistä, joiden innoittamana lasten kanssa keskusteltiin omaehtoisesta liikunnasta. Nämä nauhoitetut keskustelutilanteet toimivat tutkimuksen aineistona. Nauhoitettua keskusteluaineistoa oli yhteensä noin 134 min ja litteroinnin jälkeen materiaalia oli 35 sivua. Aineiston yhteenveto esitetty taulukossa 1.

**TAULUKKO 1.** Yhteenveto haastatteluista

|                | Haastateltavien lukumäärä | Aineistonkeruun kokonaiskesto (min) | Keskustelun kesto (min) | Piirtäminen | Valokuvaus |
|----------------|---------------------------|-------------------------------------|-------------------------|-------------|------------|
| 1. Haastattelu | 4                         | 50                                  | 18                      |             | x          |
| 2. Haastattelu | 2                         | 33                                  | 14                      | x           |            |
| 3. Haastattelu | 3                         | 27                                  | 16                      | x           |            |
| 4. Haastattelu | 4                         | 33                                  | 13                      |             | x          |
| 5. Haastattelu | 2                         | 26                                  | 12                      |             | x          |
| 6. Haastattelu | 2                         | 26                                  | 16                      | x           |            |
| 7. Haastattelu | 3                         | 34                                  | 17                      |             | x          |
| 8. Haastattelu | 4                         | 29                                  | 13                      |             | x          |
| 9. Haastattelu | 3                         | 27                                  | 15                      | x           |            |
| Yhteensä       | 27                        | 285                                 | 134                     | 4           | 5          |

## 6.4 Aineiston analyysi

Puusa (2020) toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa aineistoa saattaa kertyä paljon ja se voi olla hyvin hajanaista. Eskolan ja Suorannan (2014) mukaan aineistoa on työstettävä perusteellisesti ja valittava tutkimukseen sopiva analyysimenetelmä, jotta tutkimuksen tulokset on mahdollista esittää lukijalle ymmärrettävässä muodossa. Laadullisessa tutkimuksessa analyysin tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa tutkittavasta ilmiöstä selkeyttämällä ja tiivistämällä kerättyä aineistoa. Yhtenä perinteisenä laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmänä pidetään sisällönanalyysia, jota hyödyntämällä voidaan tehdä monenlaista tutkimusta (Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän tutkimuksen analyysimenetelmäksi valitsin nimenomaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) mieltävät sisällönanalyysin yksittäiseksi metodiksi tai väljäksi teoreettiseksi kehykseksi. Monet eri laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmät pohjautuvat jotenkin nimenomaan sisällönanalyysiin, erityisesti jos menetelmä nähdään kuultujen, kirjoitettujen tai nähtyjen aineistojen analyysimenetelmänä. Sisällönanalyysi pohjautuu päättelyyn ja siitä tehtävään tulkintaan, jossa empiirisestä aineistosta pyritään luomaan käsitteellisempi näkemys tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysissa dokumentteja voidaan analysoida objektiivisesti ja systemaattisesti, ja tarkoituksena on saada esitettyä tulokset tiiviisti sekä järjestelmällisesti (Erlingsson & Brysiewicz, 2017; Tuomi & Sarajärvi, 2018) Dokumenttina voi olla mikä tahansa kirjalliseen muotoon muutettu materiaali, ja sisällönanalyysia voidaankin kutsua tekstianalyysiksi. Sisällönanalyysi eroaa muista tekstianalyysista siten, että teksteistä etsitään merkityksiä sen sijaan, että kiinnitettäisiin huomiota merkitysten tuottamiseen teksteissä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Näin ollen sisällönanalyysin käyttäminen tässä tutkimuksessakin on perusteltua.

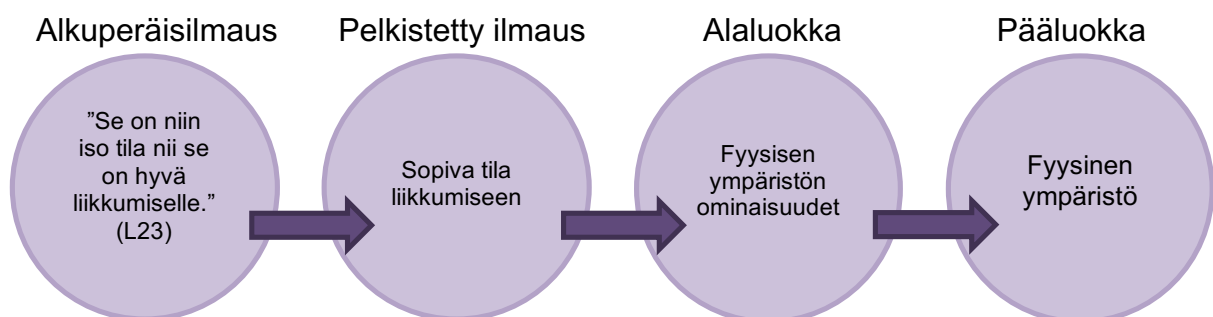
Vilka (2021) erottelee sisällönanalyysin aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin ja teorialähtöiseen analyysiin. Tuomi ja Sarajärvi (2018) sen sijaan jaottelevat sisällönanalyysin aineistolähtöiseen, teoriaohjaavaan ja teorialähtöiseen analyysiin. Näiden kolmen analyysimuodon eroavaisuudet liittyvät teoriaan suhtautumiseen aineiston hankinnassa, analyysivaiheessa sekä

tulosten raportoinnissa (Eskola, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Erottavana tekijänä pidetään myös analyysin päättelyprosessin muotoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teorialähtöisissä analyyseissa aiemmat teoriat ohjaavat enemmän tai vähemmän analyysin tekoa, kun taas aineistolähtöistä analyysia ohjaa aineistosta nousseet asiat. Tässä tutkimuksessa analyysi on aineistolähtöistä, sillä analyysia ohjaa teorian sijaan aineistosta nousevat analyysiyksiköt.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusajatuksena on luoda aineistosta teoreettinen kokonaisuus. Analyysiyksiköt eivät ole ennalta sovittuja, eivätkä ne perustu mihinkään teoriaan. Aineistosta valitaan tutkimukselle tarkoituksenmukaiset analyysiyksiköt. Yksinkertaisesti sanottuna aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa yhdistellään erilaisia käsitteitä tutkimustehtävän vastauksen saamiseksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa lähdetään liikkeelle aineiston pelkistämisestä eli redusoinnista. Kerätystä kirjallisesta aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen informaatio pois hävittämättä kuitenkaan tärkeää informaatiota. (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Vilka, 2021) Tämä vaatii Vilkan (2021) mukaan aineiston pilkkomista tai tiivistämistä tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset huomioon ottaen. Lähdin toteuttamaan tutkimuksen analyysia aineiston pelkistämällä. Luin aineistoa läpi huolellisesti kattavan kokonaiskuvan saamiseksi. Tämän jälkeen lähdin käymään aineistoa läpi tutkimuskysymyksiin peilaten, ja nostin esiin tutkimustehtävää kuvaavia ilmauksia. Nämä alkuperäisilmaukset pelkistettiin useisiin yksittäisiin pelkistettyihin ilmauksiin, jotka listasin erilliseen tiedostoon allekkain seuraavia analyysivaiheita varten. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan pelkistämisen jälkeen aineisto ryhmitellään eli klusteroidaan. Nimensä mukaisesti tutkimusaineisto ryhmitellään uudelleen johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi (Vilka, 2021). Lähdin tarkastelemaan huolellisesti aineistosta löydettyjä pelkistettyjä ilmauksia etsimällä niistä eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia kuvaavia käsitteitä, aivan kuten Tuomi ja Sarajärvin (2018) analyysimallissaan. Hyödynsin tässä vaiheessa värikoodausta analyysin selkeyttämiseksi ja koodasin samankaltaiset pelkistetyt ilmaukset samalla värillä. Tämän jälkeen samoja ilmiöitä kuvaavat käsitteet ryhmiteltiin ja yhdistettiin erilaisiksi ryhmiksi.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan klusterointi on osa analyysin seuraavaa vaihetta, abstrahointia eli käsitteellistämistä. Abstrahoinnissa

muodostetaan alkuperäisessä aineistossa käytetyistä kielellisistä ilmauksista teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Abstrahointia jatketaan yhdistelemällä ryhmiä siihen asti, kun se on aineiston sisällön kannalta mahdollista ja tarkoituksenmukaista. Tämän tutkimuksen aineisto rajasi paljon sitä, kuinka pitkälle luokittelua oli kannattavaa jatkaa. Tuomen ja Sarajärven (2018) analyysimallista poiketen tämän tutkimuksen aineiston kannalta ei ollut tarkoituksenmukaista muodostaa useita eritasoisia alaluokkia ja yläluokkia. Näin ollen päädyin muodostamaan pelkistettyjen ilmauksien ryhmittelyllä alaluokat ja sen jälkeen samankaltaisista alaluokista pääluokat, jotka nimesin niitä yhdistävällä käsitteellä. Nämä pääluokat kokoavat yhteen kaikki samaan teemaan sopivat alkuperäisilmaukset. Analyysiprosessin loppuvaiheessa huomasin muodostamieni pääluokkien vastaavan jo itsessään tutkimuskysymyksiini, joten analyysia ei ollut perusteltua jatkaa siitä pidemmälle. Graneheim ja Kumppanit (2017) toteavat, että laadullisessa analyysissä tulkinnan taso voi vaihdella riippuen aineiston sisällöstä. Jokainen aineisto on erilainen ja tulkintaa on kannattavaa tehdä vain siihen asti, mihin aineisto antaa myöden. Näin ollen jätin abstrahoinnin pääluokkien nimeämisen jälkeen ja siirryin analyysivaiheessa eteenpäin tulosten tarkasteluun.



**KUVIO 1.** Esimerkki analyysin etenemisestä

# 7 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esitellään analyysin pohjalta muodostuneet tutkimustulokset. Tulokset on muodostettu sisällönanalyysillä rakennetuista pääluokista, jotka koostavat tutkimuksen keskeisimmät tulokset. Pääluokat ja pelkistettyjen ilmauksien pohjalta rakentuneet alaluokat on esitelty taulukossa 2 ja 3. Jokainen viidestä pääluokasta on esitelty omassa alaluvussa. Tulokset esitellään kahden tutkimuskysymyksen mukaisessa järjestyksessä. Tulosten esittämisen ja tulkinnan havainnollistamisen tueksi haastateltavien vastauksista on poimittu sitaatteja. Haastateltavia lapsia ja heidän vastausjärjestystä kuvataan merkinnällä L1-L27 ja haastattelijaa merkinnällä H.

## *7.1 Lasten kokemukset omaehtoisesta liikunnasta varhaiskasvatuksessa*

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyvistä pelkistetyistä ilmaisuista korostuivat selkeästi neljä pääluokkaa, jotka ovat fyysinen ympäristö, liikkumistilanteet, mielikuvituksen käyttö ja aikuisten rooli. Lasten haastattelujen perusteella omaehtoisen liikunnan kokemukset liittyivät näihin pääluokkiin. Näistä pääluokkiin kuuluvista kokemuksista nousi esiin niin myönteisiä kuin kielteisiäkin tekijöitä omaehtoiseen liikuntaan liittyen. Taulukossa 2 on esitetty ensimmäiseen tutkimuskysymykseen saadut tulokset, ja jokainen muodostettu pääluokka esitellään tarkemmin seuraavissa alaluvuissa.

**TAULUKKO 2.** Lasten kokemukset omaehtoisesta liikunnasta varhaiskasvatuksessa

| Alaluokka                                       | Pääloukka             |
|---|-----------------------|
| Fyysisen ympäristön ominaisuudet                | Fyysinen ympäristö    |
| Liikuntavälineet                                |                       |
| Fyysisen ympäristön rajoitteet                  |                       |
| Liikkuminen päiväkodissa (pl. ohjattu toiminta) | Liikkumistilanteet    |
| Tietyt toiminnot tiettyyn aikaan                |                       |
| Mielikuvituksellinen leikki                     | Mielikuvituksellisuus |
| Ei välineisiin tai paikkaan sidottu leikki      |                       |
| Aikuisten läsnäolo                              | Aikuisten rooli       |
| Säännöt   |                       |
| Aikuisten osaamattomuus                         |                       |

### 7.1.1 Kokemukset fyysisestä ympäristöstä omaehtoiseen liikuntaan liittyen

Yksi kokonaisuus, mihin lapset omaehtoisesta liikunnan kokemukset liittivät, oli fyysinen ympäristö. Lapset liittivät kokemuksensa fyysisestä ympäristöstä vahvasti fyysisen ympäristön ominaisuuksiin, liikuntavälineisiin ja fyysisen ympäristön rajoitteisiin. Ensinnäkin, fyysisen ympäristön ominaisuudet vaikuttivat siihen, millaisia kokemuksia lapsilla oli omaehtoisesta liikunnasta. Lasten mielestä liikkumismahdollisuuksia lisäsi tilojen hyvä sijainti, tilan sopivuus liikkumiseen sekä se, että tila oli tarkoitettu tietynlaiselle liikkumiselle. Lasten kokemukset tilan hyvästä sijainnista liittyivät muun muassa siihen, että wc-tilat olivat lähellä vessahädän ilmetessä tai että tilasta oli helppo liikkua seuraavaan

toimintaan. Lasten mielestä oli hyvä, että tietyille toiminnoille oli niille tarkoitettu paikka, jolloin ei tarvinnut erikseen miettiä paikkaa kyseiselle toiminnolle. Esimerkiksi pallopeleille oli erikseen sovittu ja kaikille selkeä paikka pihalla kaukalossa, johon lapsilla oli halutessaan pääsy.

L4: Ulkona on sellanen kaukalo, missä saa pelata pallolla kaikki.

Lasten kokemuksista fyysisen ympäristön ominaisuuksiin liittyen nousi esiin myös tilojen sopivuus liikkumiseen. Lapset mainitsivat monia tekijöitä, jotka vaikuttivat siihen, miksi jokin tila oli hyvä leikkimiseen ja siinä liikkumiseen. Esiin nousi muun muassa tilojen suuruus ja sen kautta mahdollisuudet erilaisille liikkumisille ja leikeille, vapaus liikkua tietyssä tilassa, tilan rauhallisuus sekä tilan monipuolisuus.

H: Minkä takii täs tilassa on hyvä liikkuu?

L13: Se on niin iso tila, niin se on hyvä liikkumiselle.

---

H: Ai et tää on hyvä paikka liikuntaleikille?

L9: - - joo se on hyvä, koska siellä voi leikkii mitä vaan.

Aiemmat fyysisen ympäristön ominaisuudet liittyivät päiväkodin ulkotiloihin sekä kyseisen ryhmän omiin tiloihin. Muutama lapsi mainitsi vastauksissaan kuitenkin myös päiväkodin muut tilat. Lapset olivat sitä mieltä, että päiväkodin muitakin sisätiloja voisi hyödyntää liikkumiseen jumppasalin lisäksi. Päiväkodin muiden tilojen hyödyntäminen voisi mahdollistua laajentaa lasten leikki- ja liikkumistilaa.

T13: No tää päiväkotia on iso ja tääl on ehkä tuhansia lapsia, joten ois hyvä jos sais välillä liikkua kaikkialla.

Fyysisen ympäristön ominaisuuksien lisäksi lapset nostivat kokemuksistaan esiin päiväkotiympäristön liikuntavälineet omaehtoisessa liikunnassa. Kokemukset liikuntavälineistä ja niiden hyödyntämisestä omaehtoiseen liikkumiseen vaihteli paljon, riippuen lapsesta ja päiväkotiryhmästä. Lasten kokemusten mukaan toisen päiväkotiryhmän käytettävissä oli selkeästi enemmän liikuntavälineitä leikkeihin kuin toisessa ryhmässä. Tutkimuksen toteuttamisen aikaan kyseisen

ryhmän käytävällä oli vakituisesti erilaisia liikuntavälineitä, joita lapset saivat vapaan leikin aikana käyttää esimerkiksi liikuntaleikkiin. Lisäksi ryhmän toisessa huoneessa oli muun muassa patjoja, joita lapset käyttivät erilaisiin leikkeihin ja tarkoituksiin. Tämän ryhmän lapset olivat tyytyväisiä siihen, että liikuntavälineet olivat hyvin saatavilla, ja lasten kokemusten mukaan he käyttivät niitä päivittäin liikkueessaan.

L10: Joo tuolla nukkarissa on kaikkii välineitä, mitä saa käyttää leikeissä.

Toisessa ryhmässä liikuntavälineitä oli lasten käytössä niukemmin. Tämän ryhmän lapset kokivat, että heillä ei ollut samanlaista mahdollisuutta liikuntavälineiden käyttöön, eikä sitä kautta myöskään esimerkiksi liikuntaleikkiin. Ryhmän lasten mielestä olisi kuitenkin kivaa, että liikuntavälineitä olisi enemmän heidän saatavillaan. Liikuntavälineiden omaehtoista käyttöä lasten kokemusten mukaan rajoittivat muun muassa se, että välineet olivat lukkojen takana tai sellaisessa paikassa, jonne lapsilla ei ollut asiaa. Lisäksi välineet olivat saatavissa vain aikuisen luvalla eikä niitä aina aikuisen toimesta annettu. Vain ryhmässä esillä olleet välineet olivat lasten vapaassa käytössä, tosin silloin tällöin niitäkin vaihdeltiin tai vedettiin pois käytöstä.

H: Onks ne välineet jotenkin esillä teille?

L8: Aikuiset saa hakee tuolta varastosta.

---

L13: Tuolla kaapissa on välineitä.

H: Okei, saaks ne ottaa sieltä leikkiin aina ku halua?

L13: Ei niit saa ottaa ku siel on open tavaroita.

---

L14: Osa sanoo joo saa ja osa sanoo ei saa ku pyytää.

Vaikka liikuntavälineitä ei aina ollut lasten saatavilla, lapset kertoivat, että ryhmien tiloissa on erilaisia liikuntakuvia, joita he hyödynsivät leikissä tai siirtymätilanteissa. Nämä liikuntakuvat olivat esimerkiksi lattiassa ja seinissä olevia hyppyrudukoita tai tarroja käsistä ja jaloista, joihin omia kehonosia on

mahdollista asettaa. Lapset kertoivat kuvien liittyneen vanhaan liikuntaleikkiin, mutta nykyään niitä käytettiin leikin ohessa.

Lasten kokemukset liikuntasalin ja sen välineiden hyödyntämisestä vaihtelivat. Päiväkodin liikuntasalin liikuntavälinevarasto on suuri ja monipuolinen, ja lapset kertoivat käyttävänsä välineitä ohjatussa jumpassa. Sen sijaan salin liikuntavälineitä hyödynnettiin omaehtoiseen leikkiin lasten kokemusten mukaan vain silloin tällöin, vaikka lapset olisivat siihen halukkaita useamminkin. Suurimmassa osassa lasten kokemuksia liikuntasalin välineet kuuluivat ainoastaan liikuntasaliin, ja vain harvoin ja erikseen pyytämällä niitä oli mahdollisuus hakea ryhmän omiin tiloihin. Samoin kuin liikuntasalin liikuntavälineet, myös ulkoliikuntavälineet olivat ulkona varastossa. Lasten kokemusten mukaan ulkona liikkuminen ei tosin aina vaatinut välineitä, sillä ulkona pystyi leikkimään muun muassa juoksuleikkejä ja mielikuvitusleikkejä. Lasten mukaan he saivat valita ulkoleikit itse, ja he myös liikkuvat enemmän ulkona kuin sisällä leikeissä.

L8: Aina ei tarvii mitää (välineitä) ku ulkona voi juosta, kävellä, hyppiä. Väliillä pyöräilläään.

---

H: Osaatteko te sanoo, että liikutteko te enemmän sisällä vai ulkona?

L6: Mä ainaki liikun ulkona enemmän ku sisällä.

Lasten kokemusten mukaan fyysinen ympäristö asetti omaehtoiselle liikunnalle myös rajoitteita. Mikäli tila oli liian pieni tai ei sopinut lasten mielestä liikkumiseen, saattoi tapahtua vahinkoja ja sattua pahasti. Tähän vaikutti muun muassa se, että leikki oli sovelias esimerkiksi ainoastaan ulos tilan ja välineiden takia. Ulkona ja sisällä oli lasten mukaan erilaiset tilat ja välineet käytössä. Nämä osaltaan vaikuttivat siihen, mitä leikkiä lapset leikkivät ja kuinka siinä liikkuvat. Lapset mainitsivat myös vuodenaikojen merkityksen leikkien valintaan ja liikkumistyylien valintaan. Talvella liikkumista ulkona tapahtui muun muassa pulkka- tai liukurimäessä, eikä mäkeä voinut laskea kesällä.

L19: Se kun tos on vähäsen tilaa ja paljon hyllyjä. Ja siin ois ovi auki ja kaatuis siinä laattalattiassa nii voi kaatuu pahasti ja joutuu sairaalaan.

---

H: Miks tota leikkii ei voi leikkii sisällä?

L8: Koska niitä samoja tavaroita ei oo sisällä.

Yksi merkittävin rajoite fyysisessä ympäristössä lasten kokemusten mukaan oli tilojen oikea käyttötarkoitus. Monilla tiloilla oli jo yhteisesti sovittu käyttötarkoitus, josta oli lasten mukaan selkeästi vaikea joustaa. Ryhmien tiloissa on esimerkiksi isompi huone, jonka kaapeista lasketaan kerrossängyt lepohetken ajaksi. Vaikka sängyt ovat muuten nostettuna ylös ja poissa leikkien tieltä, lasten on silti vaikeaa asennoitua käyttämään tilaa enemmän liikkumista vaativiin leikkeihin.

H: Saako täällä nukkarissa leikkii jotain liikunnallista leikkiä?

L12: Eei ku siellä nukutaan.

L13: Mut eihän ne sängyt oo siel koko aikaa. Siel saa kyl leikkiä barbeilla, saa leikkiä käsillä.

---

H: Minkä takii ei voi?

L15: Koska siel on kotileikki. Ei siellä voi leikkiä muuta leikkiä, kun kotileikkiä tai kirjastoleikkiä. Ei voi leikkiä liikuntaleikkiä.

Lasten kokemusten mukaan fyysinen ympäristö on näin ollen merkittävässä roolissa omaehtoisessa liikunnassa. Fyysinen ympäristö voi lasten kokemusten mukaan mahdollistaa liikkumista ja liikuntaleikkejä tai vastaavasti rajoittaa niitä. Fyysiseen ympäristöön on mahdollista vaikuttaa tietoisesti, mutta joihinkin tekijöihin sen sijaan ei pysty vaikuttamaan. Vaikka muun muassa vuodenaikoihin ei voida vaikuttaa, voidaan niitä kuitenkin hyödyntää parhaansa mukaan liikkumismahdollisuuksissa.

### 7.1.2 Liikkumistilanteet, joissa omaehtoista liikuntaa tapahtuu

Lasten kokemuksista omaehtoiseen liikuntaan liittyen nousi fyysisen ympäristön lisäksi tilanteet, joissa omaehtoista liikuntaa ja liikkumista tapahtuu. Vaikka lasten kanssa ei voitu puhua omaehtoisen liikunnan käsitteellä, he osasivat nimetä tilanteita, joissa liikkui omaehtoisesti päiväkotipäivän aikana. Näiden tilanteiden ulkopuolelle jätettiin ohjatussa toiminnassa tapahtunut liikkuminen. Lasten kokemusten mukaan liikkumista tapahtui erilaisissa leikeissä,

siirtymätilanteissa sekä retkillä päiväkodin lähiympäristöissä. Lisäksi lasten mukaan liikkuminen toimi välineenä siirryttäessä paikasta toiseen.

Lasten kokemukset nostivat esiin liikkumisen tärkeyden leikissä ja ylipäättään leikin mahdollistumisen liikkumisen avulla. Heidän kokemustensa mukaan leikkiminen vaatii erilaisia liikkumistyyplejä onnistuakseen. Leikeissä liikkumista tarvittiin erityisesti lelujen liikuttamiseen, eri paikkoihin siirtymiseen sekä leikin luonteen vaatimuksiin. Lapset tunnistivat liikkuvansa omaehtoisesti leikkien aikana muun muassa konttaamalla, juoksemalla, kävelemällä, kiipeilemällä ja hyppimällä.

L27: On tärkeitä liikkuu et voi leikkiä. Kun niitä autoja liikutetaan kävellen tai kontaten. Tai karhukävelyä.

---

L9: Joo kun niitä barbeja liikutetaan, nii itekki liikkuu koko ajan.

Lasten mukaan liikkumista tapahtui päiväkotipäivän aikana myös siirtymätilanteissa. Lapset nostivat esiin erilaiset siirtymätilanteet päiväkodin sisällä, muun muassa ruokailuun ja saliin siirtymisen. Lapset mielsivät pelkästään kävelynkin omaehtoiseksi liikkumiseksi. Siirtymät liikuttiin usein jonoissa, mutta lapset saattoivat välillä hyödyntää siirtymissä muun muassa aiemmin mainittuja liikuntakuvia ja ruudukoita tai erilaisia liikkumistapoja.

H: Onks teillä täällä päiväkodissa muitaki tilanteita, missä te liikutte?

L16: No kaikki paikat on sellasia, missä saa kävellä. Kävelykin on liikkumista!

L17: Välillä mennään liikuntasaliin, ja saa ite päättää miten sinne mennään.

---

H: Miks se liikkuminen täällä päiväkodissa on niin tärkeitä sit?

L24: Että pääsee kaikkiin paikkoihin. Ja pääsee ruokalaan.

Lapset kokivat liikkumisen myös välineenä päästäkseen paikasta toiseen. Ilman liikkumista ei ollut mahdollista päästä esimerkiksi ruokalaan tai päiväkodin lähiympäristöön. Päiväkodin lisäksi lapset osasivat nimetä päiväkodin lähiympäristöstä paikkoja, joissa kokivat liikkuvansa. Heidän mukaansa omaehtoista liikkumista tapahtui lähimetsässä, viereisen koulun pihalla sekä

kirjastossa. Liikkuminen päiväkodin lähiympäristöissä oli lasten mielestä miellyttävä asia, ja heidän mielestään kyseisissä paikoissa pystyi leikkimään erilaisia leikkejä kuin päiväkodissa.

H: Hei liikutteko te joskus jossain muualla ku tossa päiväkodin pihalla?

L13: Joo. Koululla, kirjastossa...

H: Aa okei kiva! Mites te niissä paikoissa liikutte?

L13: Me ainaki kiipeillään siellä.

L11: Mä tiän, mä tiän, mä tiän! Me liikutaan metsäretkellä. (keskeyttäen)

H: Ai noni! Mitäs te siellä teette?

L11: Me touhutaan ja kiipeillään siellä.

Osa lapsista liitti kokemuksiin liikkumistilanteista myös tietyn ajankohdan. Päiväkodin arki koostuu tietyistä rytmistä ja rutiineista, joita päivän aikana noudatetaan. Muutaman lapsen kokemuksista nousi esiin kyseisten rutiinien huomioiminen. Lapset olivat sisäistäneet päivärytmin, ja tämä rajoitti tilanteita, joissa liikkuminen mahdollistui. Kun lapsilta kysyttiin, minkä takia joissain tilanteissa ei pystynyt liikkua, kyseiset lapset vastasivat, että silloin oli jonkun toisen toiminnon vuoro. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi lepoaika, jolloin liikkumisen sijaan oli levättävä ja rauhoituttava sekä pukemistilanteet, jolloin keskityttiin tietenkin pukemiseen.

### 7.1.3 Mielikuvituksellisuus omaehtoisessa liikunnassa

Fyysisen ympäristön ja liikkumistilanteiden lisäksi lasten kokemuksista nousi esiin mielikuvitus ja sen käyttö omaehtoisessa liikunnassa. Mielikuvituksen avulla lapset ajattelivat rikastuttavansa leikkejään ja sitä kautta leikeissä monipuolistuivat erilaiset liikkumistavat. Lasten mukaan mielikuvituksen avulla on mahdollista liikkua ja leikkiä myös sellaisilla tavoilla, joilla oikeassa elämässä ei pystyisi. Mielikuvituksen avulla lapset pystyivät myös leikkimään ja kokeilemaan sellaisia leikkejä, joita ei välttämättä uskaltaisi oikeasti leikkiä.

L26: Koska vois kuvitella, että jossain kiipeää, vois kuvitella niinku puussa.

L27: Nii mää teen niinku sillain et mä suljen silmät ja mietin sen asian minkä mä haluun nähdä ja sitte mä nään sen.

---

L23: - - vois hyppii hyppynaruu. Tai hyppii ihan muuten vaan.

Lapset kokivat, että liikkumisessa ei aina tarvittu tietynlaista paikkaa tai välineitä, vaan liikkumista ja leikkejä pystyi soveltamaan mielikuvituksen avulla. Lasten mukaan erilaisia paikkoja ja välineitä oli mahdollista käyttää eri tavalla kuin mikä sen oikea käyttötarkoitus oli. Leikit eivät näin ollen olleet sidottuja tiettyihin välineisiin tai paikkaan, ja tämä lasten kokemusten mukaan monipuolisti leikkejä.

#### 7.1.4 Aikuisten rooli

Viimeiseksi pääluokaksi muodostui aikuisten eli varhaiskasvatuksen henkilöstön rooli omaehtoisessa liikunnassa. Lapset kokivat aikuisten olevan sekä omaehtoisen liikunnan mahdollistajia kuin rajoittajiaakin. Lasten kokemusten mukaan aikuiset joko sallivat tai estivät omaehtoisen liikunnan päiväkotipäivän aikana. Näin ollen kokemukset aikuisista olivat niin myönteisiä kuin kielteisiäkin. Kokemuksista aikuisten roolista omaehtoiseen liikuntaan liittyen nousi esiin erityisesti aikuisten läsnäolo, yhteisesti sovitut säännöt sekä aikuisten osaamattomuus.

H: Osallistuuko aikuiset teijän kanssa niihin liikuntaleikkeihin?

L9: Osallistuu. On on ne.

L7: Ei ne osallistu.

Edellä oleva keskustelu on hyvä esimerkki siitä, kuinka lasten kokemukset aikuisten läsnäolosta leikeissä vaihtelivat. Osa lapsista oli sitä mieltä, että aikuiset osallistuivat lasten leikkeihin usein ja osan mielestä aikuiset eivät osallistuneet leikkeihin koskaan. Suurin osa lapsista koki aikuisten toimivan leikeissä valvojina, jotka tarvittaessa puuttuivat leikkiin, mutta eivät aktiivisesti olleet mukana leikissä. Aikuiset toivat näin turvaa leikkeihin ilman osallistumista. Osa lapsista kertoi aikuisten olevan silloin tällöin mukana leikeissä, kuten esimerkiksi hipassa, jossa lapset ottavat aikuista kiinni. Vaikka aikuiset olisivat

mukana lasten leikeissä, voi lasten liikkuminen olla silti omaehtoista. Aikuinen voi olla leikissä osallisena ohjaamatta toimintaa mitenkään.

H: Puuttuuko aikuinen koskaan sit teijän leikkeihin?

L16 ja L17: Eei. (yhteen ääneen)

L16: Mut jos vaikka tulee sellanen riitelyleikki tai menee riehumiseks nii sitä ei saa tehdä.

L17: Nii sitte puhuttelu.

L16: Ei se oo ihan puhuttelu, se on semmonen et joutuu puhuu aikuiselle.

---

L23: - - ja aikuinen pitää huolen että ne leikit sujuu.

---

H: Onks aikuiset mukana teijän leikeissä ulkona?

P27: On ne joskus.

T26: Joskus, ei usein.

H: Okei joo, ei usein.

P27: Mutta joskus me otetaan aikuisia kiinni.

T26: Mutta joskus ne ottaa meitä, kuten vaikka hipassa.

H: Onks se kivaa?

T26: Oon tosi kivaa!

H: Haluisitteks te et aikuiset ois enemmän mukana teijän leikeissä?

L26 ja L27: Jooo! (yhteen ääneen)

L27: Se ois vielä kivempaa!

Edellä oleva keskustelu on hyvä esimerkki siitä, kuinka osa lapsista halusi aikuisten olevan mukana liikkumassa heidän kanssaan. He kokivat, että aikuisten osallistuminen oli kivaa ja toivoisivat aikuisten olevan enemmän mukana leikeissään. Osan lapsista mielestä aikuisten osallistumisella ei oikeastaan ollut väliä ja muutama lapsi oli sitä mieltä, että aikuisten mukana olo ei ollut kivaa.

H: Osallistuuks aikuinen teijän liikuntaleikkeihin?

L7: Joo joskus.

H: Minkälaista se sit on?

L7: Mun mielestä se ei oo kivaa. Mä en muuten jaksa leikkiä sitä leikkiä, eiku aina ku aikuinen tulee nii mä meen sit pois.

---

L9: Meil on ollu ope mukana ja se on kivaa.

Lapset nostivat kokemuksissaan esiin myös aikuisten osaamattomuuden. Aikuisen osaamattomuus viittaa siihen, että aikuiset eivät lasten mielestä osanneet leikkiä tiettyjä leikkejä, jolloin heitä ei myöskään huolittu mukaan kyseisiin leikkeihin. Mikäli heidät huolittiin mukaan, tuli aikuisen ensin opetella kyseisen leikin idea ja säännöt. Osan lapsista mukaan leikit sopivat vain lapsille, eikä aikuisten senkään takia kuulunut olla mukana leikeissä.

Yksi merkittävästi omaehtoista liikuntaa rajoittava tekijä aikuisten rooliin liittyen oli yhdessä sovitut säännöt. Lasten mukaan ryhmät olivat sopineet ja käyneet läpi tietyt säännöt ja liikkumisen käytännöt, joita päiväkodissa noudatettiin. Turvallisuuteen liittyvät säännöt sen sijaan olivat aikuisten päätettävissä. Lapset olivat selkeästi omaksuneet yhteiset pelisäännöt, ja he tiesivät, millainen liikkuminen oli sallittua ja mikä ei. Yleisesti ottaen lapset kokivat sääntöjen enimmäkseen rajoittavan heidän liikkumistaan.

L16: Kun aina jos joku lähtee leikkii rosvoon ja poliisii sisällä nii joku aikuinen aina sanoo että ei leikitä.

L17: Vois liikuntaleikissä, koska siellä saa juosta...

H: Nii juosta vai?

L17: Nii siinä eteisessä.

Omaehtoiseen liikkumiseen liittyvät säännöt yhdistettiin usein juoksemiseen tai kiipeilemiseen sisällä. Mikäli näitä tapahtui sisällä, aikuiset puuttuivat siihen. Edellä olevan esimerkin mukaan osan lasten kokemukset säännöistä olivat eriäviä toisistaan, eikä säännöt välttämättä olleetkaan niin selkeitä. Esimerkin mukaan toisessa ryhmässä olikin sovittu, että juokseminen sisällä oli sallittu tietyssä paikassa ja leikissä.

## 7.2 Lasten kokemukset mahdollisuuksistaan omaehtoiseen liikuntaan

Toiseen tutkimuskysymykseen liittyvistä pelkistetyistä ilmaisuista nousi esiin kaksi pääluokkaa, jotka ovat lasten mahdollisuudet leikinvalinnassa sekä heidän vaikuttamismahdollisuutensa omaehtoisessa liikunnassa. Lasten mahdollisuudet leikinvalintaan liittyy lasten mahdollisuuksiin valita itse leikkinsä vapaan leikin aikana sekä heidän mahdollisuutensa liikunnallisiin leikkeihin. Lasten vaikuttamismahdollisuuksissa esiin nousee lasten osallisuus ja halukkuus omaehtoisen liikunnan suunnitteluun ja toteutukseen. Taulukossa 3 on esitelty toiseen tutkimuskysymykseen vastaavat pääluokat alaluokkineen, ja seuraavassa alaluvussa esitellään tarkemmin kumpikin muodostunut pääluokka.

**TAULUKKO 3.** Lasten kokemukset mahdollisuuksistaan omaehtoiseen liikuntaan

| Alaluokka                     | Pääluokka                              |
|-------------------------------|--|
| Valinnanvapaus leikeissä      | Lasten mahdollisuudet leikinvalinnassa |
| Mahdollisuus liikuntaleikkiin |  |
| Halukkuus vaikuttamiseen      | Lasten vaikuttamismahdollisuudet       |
| Osallisuus suunnittelussa     |  |

### 7.2.1. Lasten mahdollisuudet leikinvalinnassa

Lasten kokemuksista omaehtoisen liikunnan mahdollisuuksiin nousi esiin erityisesti mahdollisuudet leikinvalinnassa. Lasten kokemukset mahdollisuuksistaan leikinvalintaan olivat sekä myönteisiä että kielteisiä. Kummassakin ryhmässä on käytössä leikinvalintataulut, joista lapset saavat

valita leikit vapaasti. Leikkitaulun leikit sekä leikkien paikat ja välineet ovat lasten mukaan aikuisten määrittämiä, mutta lapset saivat niiden puitteissa leikkiä ja liikkua miten halusivat. Lasten mukaan he saivat useimmiten valita vapaan leikin leikinvalintataulusta itse. Ainoastaan joskus harvoin aikuiset olivat päättäneet leikkiryhmät ja leikit valmiiksi, mutta tämäkään ei rajoittanut lasten liikkumista itse leikeissä. Lasten kokemusten mukaan he saivat aina valita leikin ja leikkikaverit ulkoilussa itse, mikä näin ollen mahdollistaa myös liikunnallisen leikin valitsemisen mielen mukaan.

H: Saatteks te valita ulkona aina leikit mitä leikitte?

L27: Joo saadaan me.

L26: Joo. Aikuiset ei määrää meitä leikkii vaa barbileikkiä ulkona.

Lasten mukaan toisen ryhmän leikinvalintataulussa oli aina valittavana liikuntaleikki, mutta toisella ryhmällä tällaista ei aina ollut. Liikuntaleikki on hyvä omaehtoisen liikunnan muoto, vaikka niin kuin lasten kokemuksista aiemmin tuli esiin, lapset liikkuvat myös tavallisissa leikeissä eri tavoin. Liikuntaleikissä voi kuitenkin päästä liikkumaan monipuolisemmin ja mahdollisesti välineitä hyödyntäen. Toisen ryhmän lasten kokemusten mukaan liikuntaleikki oli aina valittavissa leikinvalinnassa, mutta se on aina ollut samanlainen tai se ole vaihtunut pitkään aikaan, vaikka lapset sitä haluaisivat. Osa lapsista on ehdottanut liikuntaleikin vaihtumista, mutta se ei ole toteutunut. Vaikka toisen ryhmän lapsilla on vapaus valita liikunnallinen leikki, se on pysynyt liian pitkään samana, eikä aina ole mieluinen vaihtoehto.

H: Vaihtuukse toi liikuntaleikki koskaan tossa teijän leikinvalintataulussa?

L15: No ei. Se on aina sama.

H: Mut saaks sen aina kuitenkin valita sen liikuntaleikin?

L15: Saa jos vaan ei oteta sitä pois siitä.

L14: Jos haluaa, saa leikkiä sitä.

Kummankin ryhmien lasten kokemusten perusteella liikunnallinen leikki olisi mieluinen leikinvalintaan. Suurin osa lapsista kertoi halukkuudestaan valita sellainen leikki, jossa liikutaan. Lisäksi heidän kokemuksistaan nousi esille, että

liikunnallisia leikkejä haluttaisiin enemmän mukaan leikinvalintaan, ja että kyseisissä leikeissä olisi enemmän vaihtuvuutta.

### 7.2.2. Lasten vaikuttamismahdollisuudet

Lasten kokemuksiin omaehtoisen liikunnan mahdollisuuksistaan liitettiin myös kokemukset vaikuttamismahdollisuuksista. Lasten kokemuksista nousi vahvasti esiin heidän halukkuutensa osallistua päätöksentekoon omaehtoiseen liikuntaan liittyen. Heidän vaikuttamismahdollisuutensa esiintyi kokemuksissa kuitenkin hyvin vähäisinä. Suurin osa lapsista haluaisi vaikuttaa liikkumismääriin päiväkotipäivän aikana, mutta heillä ei ollut siihen juurikaan mahdollisuutta. Lapset kokivat, että liikkumista päiväkotipäivän aikana voisi olla vieläkin enemmän, sillä esimerkiksi ohjattua liikuntaa ei ole päivittäin, eikä kaikilla lapsilla ole mahdollisuutta liikkumiseen päiväkotipäivän jälkeen.

H: Miks se olis kiva et sitä liikuntaa olis enemmän?

L21: Koska meil ei oo joka päivä jumppaa.

---

L26: Ja mul on liian vähän harrastuksia ja mä tykkäisin et päikyssä liikuttais enemmän.

Lasten kokemukset osallisuudesta vaihtelivat, sillä osa lapsista kertoi saaneensa ehdottaa uusia liikuntaleikkejä ja liikuntavälineitä aikuisille. Osa taas kielsi saaneensa ehdottaa mitään omaehtoiseen liikkumiseen liittyvää. Alla olevassa esimerkissä L7 kokee saaneensa ehdottaa aikuisille erilaisia ideoita, mutta ei silti osaa eritellä tarkemmin, minkälaisista ideoista on ollut kyse.

H: Ootteks te saanu ehdottaa jotain leikkejä aikuisille?

L7: Vaikka kaikenlaista.

---

L19: Ei saada ehdottaa, mut haluaisin.

Yllä olevista esimerkeistä voidaan havaita lasten rajalliset mahdollisuudet vaikuttamiseen, vaikka halukkuutta siihen löytyisi. Halukkuutta vaikuttamiseen löytyi L19 lisäksi monelta muulta lapselta. Lapset kokivat halukkuutta vaikuttaa

liikuntaleikkien vaihteluun sekä uusien liikuntamahdollisuuksien suunnitteluun. Lasten mukaan sen lisäksi, että olisi kiva saada vaihtelua liikuntaleikkeihin ja liikkumismahdollisuuksiin, he haluaisivat päästä ehdottamaan uusia ideoita. Lapsilta tuli uusia ideoita esimerkiksi erilaisiin liikuntaleikkeihin sekä niiden paikkoihin. Alla oleva esimerkki osoittaa, että uudet ja erilaiset liikuntaleikit innostavat eri tavalla liikkumiseen, vaikka niihin ei aina anneta mahdollisuutta.

H: Tykkäätteks te leikkii liikuntaleikkejä?

L8: Jooo.

L7: Mä tykkään leikkiä niitä, jos ne on erilaisia ja uusia.

H: Okei, no onks teillä usein erilaisia ja uusia liikuntaleikkejä?

L7: Ei oo.

Lasten kokemusten perusteella lapsia ei osallisteta omaehtoisen liikunnan suunnitteluun ja toteutukseen kovinkaan paljoa. Lapset ovat vielä niin nuoria, että eivät osaa välttämättä edes kyseenalaistaa omaa osallisuuttaan kyseisiin päätöksiin, mikäli heille ei suoda mahdollisuutta siihen. Suurin osa lapsista kuitenkin olisi hyvinkin halukas vaikuttamaan omaehtoiseen liikuntaan liittyviin asioihin.

# 8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen aiheena oli omaehtoinen liikunta varhaiskasvatuksessa lasten kokemana. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia kokemuksia 4–5-vuotiailla lapsilla oli omaehtoisesta liikunnasta ja millaisina he kokivat mahdollisuutensa omaehtoiseen liikuntaan. Seuraavissa alaluvuissa keskitytään pohtimaan tutkimustuloksia, tarkastellaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta sekä esitetään jatkotutkimusideoita.

## *8.1 Tulosten pohdinta*

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että lasten kokemukset omaehtoisesta liikunnasta varhaiskasvatuksessa liittyvät fyysiseen ympäristöön, erilaisiin liikkumistilanteisiin, mielikuvituksen käyttöön sekä aikuisten rooliin. Kokemukset omista mahdollisuuksistaan omaehtoisessa liikunnasta liitettiin mahdollisuuksiin leikinvalinnassa sekä mahdollisuuksiin vaikuttaa omaehtoisen liikunnan suunnitteluun ja toteutukseen. Lasten kokemuksista oli havaittavissa niin myönteisiä kuin kielteisiä kokemuksia riippuen, mistä asiasta oli kyse. Myös lapsien tai päiväkotiryhmien välillä saattoi olla eriäviä kokemuksia. Perttulan (2014) mukaan erot kokemuksissa osoittavat sen, miten eri tavoin lapset ymmärtävät ympäröivää maailmaansa ja rakentavat erilaisia merkityssuhteita omasta elämästään. Vilka (2021) sen sijaan toteaa, että jokaisen omakohtainen kokemus on aina ainutlaatuinen, joten vaikka lasten kokemukset olivatkin hyvin erilaisia, jokainen kokemus oli merkittävä tutkimuksen kannalta. Erilaiset kokemukset tuovat uusia näkökulmia omaehtoiseen liikuntaan, ja niitä tarkastelemalla voidaan omaehtoisesta liikunnasta rakentaa kokonaiskuva. Lasten kokemusten avulla omaehtoista liikuntaa voidaan kehittää lasten tarpeiden mukaiseksi.

Tutkimustulosten mukaan lasten kokemuksiin omaehtoisesta liikunnasta vaikuttivat monenlaiset asiat. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että

lapset mieltävät fyysisen ympäristön yhdeksi omaehtoiseen liikuntaan liittyväksi tekijäksi. Lapset kertoivat myönteisiä kokemuksia omaehtoiseen liikuntaan liittyen, mikäli heillä oli muun muassa hyvä ja riittävän suuri liikkumis- ja leikkutila. Jos tila oli liian ahdas tai ei muuten soveltunut liikkumiseen, lapset kertoivat enemmän kielteisiä kokemuksia omaehtoisesta liikunnasta. Tällöin he kokemustensa mukaan eivät halunneet leikkiä ja liikkua tilassa. Lasten kokemuksia sivuaa Van Cauwenberghe, Labarque, Gubbels, De Bourdeaudhuij, ja Greet (2012) todetessaan lasten fyysisen aktiivisuuden olevan korkeampaa, mitä vähemmän lapsia on suhteessa päiväkodin pinta-alaan. Päiväkodin sisätiloissa tulisi olla runsaasti tilaa lasten liikkumiselle. Laasonen (2005) puolestaan toteaa, että myönteiset kokemukset ruokkivat lasten omaehtoista liikuntaa. Näin ollen, jotta lapset saavat enemmän myönteisiä kokemuksia omaehtoisesta liikunnasta, päiväkodin fyysisen ympäristön suunnittelussa tulisi pohtia tilojen ominaisuuksia ja käyttötarkoituksia. Näin lapset voisivat nostaa fyysisen aktiivisuuden tasoa turvallisesti etenkin sisätiloissa.

Sääkslahti (2018) toteaa lasten omaehtoisien liikunnan tapahtuvan pääosin leikeissä ja ulkoiluissa sekä siirtymä- ja hoitotilanteissa. Tämän tutkimuksen tulosten valossa lapset tunnistivat liikkuvansa leikeissä niin sisällä kuin ulkona sekä erilaisissa siirtymätilanteissa. Lisäksi liikkuminen toimi välineenä siirtymissä. Sen sijaan lapset eivät kokemuksiensa mukaan maininneet hoitotilanteita tilanteiksi, joissa omaehtoista liikuntaa tapahtuu. Huomionarvoiseksi tulokseksi muodostui se, että lapset kokivat liikkuvansa enemmän ulkona kuin sisätiloissa. Soini kumppaneineen (2014) toteavat, että lapsille tulisi mahdollistaa samanlaiset mahdollisuudet omaehtoiseen liikuntaan ja fyysiseen aktiivisuuteen sisällä kuin heillä ulkona on. Lasten kokemuksiin verraten voidaan tulkita, että mahdollisuudet eivät todennäköisesti ole samanlaiset sisällä kuin ulkona, sillä he liikkuvat sisällä vähemmän. Lapset kuitenkin tunnistivat liikkuvansa myös sisällä, vaikkakin liikkumistilanteet ja liikkumistyyli olivat tällöin erilaisia.

Yhdeksi mielenkiintoiseksi tutkimustulokseksi lasten kokemuksista nousi mielikuvituksellisuus omaehtoisessa liikunnassa. Tutkimustulosten perusteella lapsilla oli melko rajoitetusti käytössä erilaisia liikkumiseen innostavia välineitä tai tiloja, mutta niiden ei aina ajateltu olevan kielteinen kokemus, sillä mielikuvituksen avulla lapset pystyivät kokemustensa mukaan korvaamaan

välineiden tai eri tilojen käyttöä liikkumisessa. Skinnari (2001) toteaa, että lapsille on erityisen tärkeää päästä kehittämään mielikuvitustaan vapaan leikin ja itsensä toteuttamisen kautta. Mielikuvitusmaailmaan syventyminen tukee lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, ja päiväkodin ympäristöjen tulisikin jättää tilaa lasten itseohjautuvuudelle ja kuvittelulle. Oli hienoa huomata, kuinka lapset olivat kokemustensa mukaan hyödyntäneet omaa mielikuvitustaan omaehtoiseen liikuntaan ja kokeneet välineiden ja tilojen rajoitteet usein enemmän mahdollisuutena kuin rajoitteena. Näin ollen, vaikka lapset kokivat puutteita liikuntavälineissä ja tiloissa sekä niiden saavutettavuudessa, he pystyivät joissain tilanteissa omaehtoiseen liikuntaan mielikuvituksen avulla.

Niin kuin aiemmin jo tässä tutkimuksessa on mainittu ja tuloksistakin huomattu, lasten omaehtoinen liikunta on pitkälti vapaata leikkiä (OKM, 2016:21). Aikuisen tehtävänä on Reunamon ja Kyhälän (2016) tutkimuksen mukaan toimia riittävän vapaan leikin määrän mahdollistajina, mikä tällöin mahdollistaa myös lasten monipuolisen omaehtoisen liikkumisen. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että lasten kokemukset aikuisen roolista ei ole niin yksinkertaisia. Osa lapsista koki myönteisenä sen, että aikuiset loivat omaehtoiseen liikuntaan ja leikkeihin turvaa ja puuttui niihin tarvittaessa. Joskus oli myös mukavaa, kun aikuinen oli lasten kanssa mukana toiminnassa, vaikkakaan ei ohjaamassa toimintaa. Toisaalta aikuiset nähtiin myös omaehtoisen liikunnan rajoittajana. Aikuisen kuuluu olla päiväkodissa auktoriteetti, joka luo tietyt säännöt ja rajoitukset (Kangas & Brotherus, 2017), ja tuloksiin nojaten lapset kokivatkin aikuisen roolin kielteisenä joissain tilanteissa. Monet välineet ja tilanteet olivat vain aikuisen mahdollistamia, jolloin aikuinen kontrolloi niitä, eikä lapsilla ollut välttämättä valinnanvapautta asiaan. Paten ym. (2008) mukaan muun muassa välineiden puute ja vapaan leikin vähäinen määrä ovat yhteydessä lasten passiivisuuteen, joten tutkimuksen tuloksiin vedoten varhaiskasvatuksessa tulee pohtia aikuisen roolia enemmän omaehtoisen liikunnan mahdollistajana ja rohkaisijana kuin sen rajoittajana. Tulosten mukaan osa lapsista hakee turvaa aikuisista liikkeessään, mikä saattaa kieliä muun muassa lapsen epävarmuudesta. Reunamo ym. (2014) ovat todenneet, että arat ja kömpelöt lapset tarvitsevat erityisen paljon tukea lähteäkseen liikkumaan, joten aikuisten luomalla turvallisuuden tunteella, rohkaisulla ja monenlaisien liikunnallisten

ympäristöjen mahdollistamisella voi olla merkittäväkin rooli lapsen omaehtoisen liikunnan toteutumisessa.

Lapset kokivat mahdollisuutensa omaehtoiseen liikuntaan rajallisina. Suurimmaksi osaksi lapset kokivat saavansa valita leikin itsenäisesti, mikä mahdollisti myös liikunnallisempien leikkien tai liikuntaleikin valinnan. Toisaalta liikuntaleikki ei aina ollut vaihtoehtona leikin valinnassa tai se ei vaihtunut kovin usein, mikä rajoitti lasten mahdollisuuksia. Lasten kokemukset puhuivat kuitenkin liikuntaleikkien puolesta. He toivoivat, että liikuntaleikki ja välineet olisivat aina mahdollisia leikeissä. Heidän mielestään olisi myös kiva, mikäli liikuntaleikki vaihtuisi välillä, jolloin liikkuminen monipuolistuisi ja mielenkiinto liikkumiseen kasvaisi. Tutkimustulosten valossa huomio kiinnittyy lasten toimijuuteen päiväkotiryhmässä. Lasten toimijuuteen liittyy heidän kykynsä tehdä päätöksiä ja vaikuttaa omiin asioihinsa sekä toimia oma-aloitteisesti ja aktiivisesti (Turja & Vuorisalo, 2017). Lasten toimijuutta tarkastellessa korostuu myös aikuisten rooli, sillä Turjan ja Vuorisalon (2017) mukaan aikuisilla on valta siihen, kuinka lasten aktiivinen toimijuus toteutuu. Tutkimustulosten mukaan lapset kokivat saavansa valita leikin itse, jolloin lasten toimijuus osin toteutuu. Toisaalta toimijuus on rajallista, sillä lapsia ei ole kuunneltu riittävästi omaehtoisen liikunnan näkökulmasta. Lapsilla ei ole mahdollisuutta valita aktiivista ja liikunnallista leikkiä oma-aloitteisesti, sillä sellainen leikki ei ole mahdollisuutena leikinvalinnassa ollenkaan tai vain silloin tällöin. Kuuntelemalla lapsia ja tarttumalla heidän toiveisiinsa, voitaisiin lasten toimijuutta omaehtoisessa liikunnassa tukea ja sitä kautta lapsille voisi avautua enemmän mahdollisuuksia omaehtoiseen liikuntaan.

Tutkimustulokset osoittavat, että myös lasten vaikuttamismahdollisuudet omaehtoiseen liikuntaan olivat rajalliset. Muutamit lapset kokivat saaneensa vaikuttaa omaehtoiseen liikuntaan muun muassa ehdottaen liikuntaleikkiä tai liikuntavälineitä leikkeihin, mutta suurimmaksi osaksi kokemukset vaikuttamisesta oli kielteisiä. Toisaalta tärkeäksi tutkimustulokseksi nousi se, että lapset olivat hyvinkin halukkaita vaikuttamaan asioihin. Näin ollen lapset haluaisivat olla osallisia omaehtoisen liikunnan suunnitteluun ja toteutukseen. Lasten osallisuudessa korostuu osallistumisen lisäksi mahdollisuus vaikuttaa toimintaan demokraattisilla ajattelu- ja toimintatavoilla (Turja & Vuorisalo, 2017). Osallistamalla lapsia omaehtoisen liikunnan suunnitteluun ja toteutukseen muun muassa omien ajatusten ja erilaisten mielipiteiden esiin tuomisella sekä yhteistä

ratkaisua etsimällä, lasten olisi mahdollista päästä osalliseksi päätöksentekoon. Stenwall ja Seppälä (2008) esittävät, että lasten vaikuttamismahdollisuudet ovat sitä pienemmät, mitä merkittävämmistä asioista on kyse. Ajattelen, että omaehtoinen liikunta on ehdottoman tärkeää päiväkodissa, mutta se on kuitenkin luonteeltaan sellainen, mihin olisi helppo osallistaa lapsia mukaan. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissakin (2022) todetaan, että pedagogisen toiminnan suunnittelun lähtökohtana on lasten mielenkiinnon kohteet, joten jos senkin takia lasten mielenkiinnon kohteiden ja ideoiden kuuntelu olisi perusteltua. Lapsilta voi tulla erittäin hyviä ajatuksia ja ideoita esiin, jopa sellaisia, mitä varhaiskasvatuksen henkilöstö ei ole tullut edes ajatelleeksi.

## *8.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus*

Tuomi ja Sarajärvi (2018) painottavat, että laadullista tutkimusta tehdessä on otettava huomioon tutkimuksen ja etiikan yhteys. Eettiset pohdinnat ohjaavat tutkijan tutkimuksessa tekemiä ratkaisuja, mutta toisaalta taas tutkimuksen tulokset vaikuttavat näihin eettisiin ratkaisuihin. Kuulan (2011) mukaan eettisesti hyvä tutkimus edellyttää hyvien tietojen ja taitojen lisäksi hyviä toimintatapoja niin tutkimuksessa kuin tiedeyhteisössäkin. Peruslähtökohta luotettavalle ja eettiselle tutkimukselle on hyvien tieteellisten menettelytapojen noudattaminen (Kuula, 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on laatinut eettisen normiston hyvistä tieteellisistä käytännöistä ja näiden menettelytapojen noudattaminen on viime kädessä jokaisen tutkijan omalla vastuulla, mutta se jakautuu myös tiedeyhteisölle. (Kuula, 2011). Hyvien tieteellisten käytäntöjen lähtökohtia ovat muun muassa rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus läpi koko tutkimusprosessin, tutkimuslupien varmistaminen, muiden tutkijoiden töiden arvostaminen, eettisesti kestävien ratkaisujen käyttäminen sekä avoimuus erityisesti tulosten julkaisussa (TENK, 2012). Varto (2005) toteaa laadullisen tutkimuksen koskevan ihmistä ja tämän elämismaailman merkityksiä, joten tutkimuksen eettinen vastuu on tutkijalla. Tutkijan eettinen vastuu koostuu hänen omista lähtökohdistaan, tekemästä tutkimustyöstään sekä tutkimuksen tuloksista. Kaikenlaiseen inhimilliseen toimintaan voidaan liittää vastuu, ja siksi kaikki tutkijan toiminta on eettistä toimintaa. Tätä tutkimusta tehdessä on pyritty

noudattamaan erityistä huolellisuutta ja tarkkuutta, sillä tutkimuksessa tutkittiin lasten elämismaailmaa, jota lapsitutkimuksen vallitsevan ajattelutavan muutoksen myötä pidetään edelleen haavoittuvana ja herkkänä (Strandell, 2010).

Tutkimuseettinen neuvottelukunnan (2019) mukaan tutkimusta koskevia eettisiä periaatteita voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista, ja seuraavaksi käsittelen näitä eettisiä periaatteita lasten tutkimisen näkökulmasta. Lasten tutkimisessä tärkeimpiä osa-alueita ovat tutkittavan itsemääräämisoikeuden huomioon ottaminen, kaikenlaisen vahingon ehkäiseminen sekä tutkittavan yksityisyyden ja tietosuojan vaaliminen. Itsemääräämisoikeuden huomioon ottaminen käsittää tutkimuksen vapaaehtoisuuden. Tutkimukseen osallistumisessa on aina korostettava vapaaehtoisuutta ja tutkimukseen osallistumisesta on pystyttävä kieltäytyä milloin tahansa, myös tutkimuksen ollessa jo käynnissä. Pienten lasten tutkimuksissa tärkeäksi kysymykseksi nousee se, kuka on oikeutettu ja arvioidaan päteväksi antamaan suostumuksen tutkimukseen (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö, 2010). Strandellin (2010) mukaan suostumus tutkimukseen ja läsnäoloon on aina saatava lapselta, mutta toisaalta huoltajilla on kuitenkin oikeus päättää lastensa asioista. Hyvien tieteellisten menettelytapojen mukaisesti hain tutkimusluvut ja suostumukset tutkimukseen kyseiseltä kunnalta, varhaiskasvatusyksikön johtajalta sekä lasten huoltajilta. Lisäksi halusin kunnioittaa lapsia ja antaa heille mahdollisuuden omaan päätöksentekoon, joten pyysin heiltä itseltään luvan tutkimukseen osallistumiseen ja painotin tutkimuksen vapaaehtoisuutta sekä mahdollista keskeyttämistä missä vaiheessa tahansa. Tutkimuslupien lisäksi tutkimukseen osallistuvalla on kerrottava tutkimuksen aihe ja tarkoitus sekä kuinka kauan tutkimus tulee kestämään (TENK, 2019). Ennen aineistonkeruuta kerroin lapsille tutkimuksen aiheen ja tarkoituksen heille ymmärrettävällä tavalla ja ikätaso huomioiden. Lisäksi esittelin heille aineistonkeruussa käytetyt välineet sekä annoin arvion aineistonkeruuseen kuluva ajasta.

Toinen tärkeä eettisten periaatteiden näkökulma lasten tutkimisessä on kaikenlaisen vahingon ehkäiseminen. Tutkimuksen mahdolliset haitat voivat liittyä aineistonkeruuseen, aineiston säilyttämiseen tai tutkimusjulkaisusta aiheutuviin seurauksiin. Henkisten haittojen välttämiseksi tutkittavia on kohdeltava arvostavasti, kohteliaasti sekä heidän ihmisarvoaan kunnioittavasti. (TENK, 2019) Vaikka tutkimusaiheeni ei ollut kovin arkaluontoinen, oli silti

otettava huomioon jokaisen yksilöllisyys ja erilaiset suhtautumistavat. Haastattelutilanteet pyrin toteuttamaan niin, että ne olisivat lyhyitä ja osana lasten päiväkotipäivää, jolloin henkinen rasite ei olisi välttämättä suuri eikä tutkimuksesta aiheutuisi kenellekään ylimääräistä vaivaa. Henkisten haittojen välttämiseksi pyrin luomaan haastattelutilanteisiin luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin, jossa lapset rohkaistuvat puhumaan. Lisäksi haastattelutilanteiden aikana tarkastelin lasten vireystilaa ja tunteiden ilmaisua, sillä ne itsessään jo ovat riittäviä perusteita haastattelutilanteen keskeyttämiseksi (Kuula, 2011).

Kolmas tärkeä eettisten periaatteiden näkökulma lasten tutkimisessa on yksityisyyden ja tietosuojan varmistaminen. Yksityisyyden suojaa koskevia tutkimuseettisiä periaatteita tarkastellaan yleensä kolmesta näkökulmasta, joita ovat tutkimusaineiston luottamuksellinen turvaaminen, tutkimusaineiston huolellinen säilyttäminen tai hävittäminen. Huolimaton aineiston säilyttäminen tai suojaamattomat tiedonsiirrot ei missään tapauksessa saa vaarantaa tutkittavien yksityisyyttä ja tietosuojaa. (TENK, 2019) Tässä tutkimuksessa kerättyä tutkimusainesta käytetään vain tähän tutkimukseen, joten tutkimusaineisto on tallennettuna vain tutkijan saataville ja se hävitetään huolellisesti heti tutkimuksen valmistuttua. Tutkittavien lasten henkilöllisyyden suojaaminen varmistettiin poistamalla litterointivaiheessa kaikki tunnistetiedot, eikä tutkimusjulkaisusta näin ollen voi tunnistaa yksittäistä lasta.

Strandellin (2010) mukaan aineistonkeruu tutkimuksen vaiheena se, joka on herättänyt lapsuudentutkimuksen piirissä erityisesti eettistä pohdintaa, sillä kyseisessä vaiheessa tutkija ja tutkittavat kohtaavat konkreettisesti. Tällöin kysymykset koskevat tutkimuskentällä olemista ja sinne pääsyä, tutkittavien luottamuksen saavuttamista sekä heidän suostumusta ja vapaaehtoisuutta. Tässä tutkimuksessa erityisesti tutkimuskentälle pääsemiseen ja luottamuksen saavuttamiseen auttoi varmasti se, että olin ollut jo ennen tutkimusta kyseisten lasten kanssa tekemisissä. Lasten kohtaamisessa pyrin laskeutumaan heidän tasolleen ja toimimaan tasa-arvoisesti, jotta valtaero ei olisi niin suuri eikä muodostuisi lasten puhumisen esteeksi. Eettisten pohdintojen haasteeksi nousikin oma roolini tutkijana. Oli tiedostettava ja pohdittava huolellisesti tutkimuskentällä omaa positiota, omia arvoja ja näkemyksiä sekä pyrittävä irtaantumaan näistä niin, että ne eivät ohjaisi tutkimusta tai lapsia tiettyyn suuntaan. Cohenin, Manionin ja Morrisonin (2018) mukaan tutkijan on

mahdotonta päästä täysin irti omista arvoista ja näkemyksistä tutkimusprosessissa, ja tutkijan on tutkimuksen jokaisessa vaiheessa reflektoitava toimintaa. Pyrin koko tutkimuksen ajan pitämään tämän mielessäni ja palasin jokaisen tutkimusvaiheen kohdalla näiden eettisten kysymysten pariin.

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa kysymykseksi nousee tutkimusprosessin luotettavuus. Tutkimuksen keskeisimpänä työvälineenä pidetään tutkijaa, jolloin tutkimuksessa ensisijaisin luotettavuuden kriteeri on itse tutkija. Tutkimuksessa tehdyt ratkaisut koostuvat tutkijan omasta pohdinnasta ja tutkimuksen luotettavuuden arviointi kietoutuu näin ollen tutkimuksen jokaiseen vaiheeseen. (Eskola & Suoranta, 2014) Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista on löydettävissä erilaisia käsityksiä eikä ole minkäänlaista yhtenevää kaavaa, jolla tutkimuksesta saisi itsestään luotettavan. Tutkimuksen luotettavuuteen on kuitenkin mahdollista vaikuttaa erilaisilla tekijöillä. Lisäksi tutkimusta on tärkeintä tarkastella ja arvioida kokonaisuutena, jolloin painottuu erityisesti sen sisäinen yhtenäisyys. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Niikon (2003) mukaan todellisuutta ei pysty kohdata ilman ennakkokäsityksiä, joten tutkimuksessa on pyritty tiedostamaan ja tunnistamaan omia näkemyksiä ja asenteita tutkittavaa aihetta kohtaan, jotta ne eivät vaikuttaisi liikaa tutkimuksen kulkuun ja lopputulokseen. Koska omaehtoinen liikunta ja lasten kokemusten tutkiminen eivät olleet itselleni kovin tuttuja, koen objektiivisen suhtautumisen tutkimukseen olleen helpompaa. On tärkeätä kuitenkin ottaa huomioon, että tutkijan ei ole mahdollista päästä täysin irti omista näkemyksistään eikä saavuttaa toisen kokemusta täydellisesti (Niikko, 2003; Tökkäri, 2018), joten minun oli kuitenkin tiedostettava ja pohdittava suhtautumistani läpi tutkimusprosessin.

Puusa ja Juuti (2020) tarkoittavat tutkimuksen luotettavuudella sitä, että tutkimusongelmien ratkaisemiseen pyritään löytämään oikeanlaiset lähestymistavat ja menetelmät, ja että ne pystytään perustelemaan. Luotettavuuden käsitteeseen liitetään myös uskottavuus, johon liittyy tutkijan huolellinen eteneminen läpi tutkimusprosessin sekä asianmukainen raportointi. Pyrin tutkimuksessa parhaani mukaan punnitsemaan erilaisia vaihtoehtoja ja perustelemaan valitsemani menetelmät ja ratkaisut tutkimuksen tavoitteita vastaaviksi. Analyysi- ja tulovaiheessa pyrin kuvailemaan prosessia mahdollisimman tarkasti taulukoiden ja sitaattien avulla. Tutkimuksen raportointi on pyritty tekemään selkeäksi ja informatiiviseksi, jotta lukijan on helppo

ymmärtää lukemaansa ja ymmärtää tutkijan päättelyä. Eskola ja Suoranta (2014) toteavat huolellisen kuvailun ja raportoinnin mahdollistavan tutkimuksen toistettavuuden, jolloin toisen tutkijan on mahdollista tehdä samat tulkinnat niitä soveltamalla.

On muistettava, että jokainen tutkimus on ainutlaatuinen. Voi hyvin olla, että eri tutkija olisi tehnyt erilaisia tulkintoja tämän tutkimuksen sisällönanalyysissa, sillä tutkijoilla on tutkittavasta ilmiöstä eri esiymmärrys ja perehtyneisyys. (Aaltio & Puusa, 2011; Eskola & Suoranta, 2014) Näin ollen tässä tutkimuksessa tehdyt tulkinnat ovat omia tulkintojani lasten kokemuksista. Tutkimuksen ainutlaatuisuuteen liittyy myös tutkimuksen yleistettävyyden puute. Tutkittavasta ilmiöstä ei pyritty tekemään yleistyksiä, eikä se olisi ollut edes mahdollista tai tarkoituksenmukaista. Jokainen kunta, päiväkotiki ja päiväkotiryhmä toteuttavat varhaiskasvatusta eri tavoin, joten se, miten omaehtoinen liikunta tutkimuksessa mukana olleissa päiväkotiryhmissä on toteutettu, voi olla hyvinkin erilaista kuin jossain muualla. Näin ollen tutkimustulosten perusteella ei voida olettaa, että lasten kokemukset omaehtoisesta liikunnasta olisi jokaisessa päiväkodissa samanlaisia. Tutkimuksen tavoitteena olikin saada tarkka kokonaiskuva, ja sen avulla herättää varhaiskasvatuksen henkilöstön ajatuksia aiheesta ja mahdollisesti kehittää omaehtoista liikuntaa.

Koska tutkimuskohteena oli lasten kokemukset, on luotettavuutta pohdittava senkin kannalta. Aarnos (2018) toteaa lasten pystyvän tuomaan esiin kokemuksiaan ja mielipiteitään heidän ymmärtäessään, mistä puhuvat. Tämän tutkimuksen luotettavuutta haastaa omaehtoinen liikunta tutkimuskohteena, sillä aiheesta ei voitu lähestyä kyseisellä käsitteellä, sillä lapset eivät ymmärrä käsitettä. Vaikka pyrin tutkimuksessani sivuamaan käsitettä eri tavoin aineistonkeruussa, on lapsien vastauksiin ja ymmärtämiseen suhtauduttava varauksella. En voi olla täysin varma saavutinko tutkimuksessa lasten autenttiset kokemukset nimenomaan omaehtoisesta liikunnasta. Tämän lisäksi tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on pohdittava sitä, kuinka paljon toiset lapset vaikuttivat lasten vastauksiin ryhmähaastatteluisissa. Aarnos (2018) muistuttaa lasten saattavan ottaa vaikutteita muiden lasten haastatteluista, jolloin heidän omat kokemuksensa jäävät varjoon. Lisäksi eri lapset reagoivat tilanteisiin eri tavoin, mikä saattaa heijastua heidän vastauksiin (Valtonen & Viitanen, 2020). Näin ollen en voi olla täysin varma, kuinka paljon lapset myötäilivät toisten lasten

kokemuksia ja mielipiteitä, ja kuinka paljon vastauksissa oli heidän omaa kokemustaan.

### *8.3 Jatkotutkimusideat*

Vaikka tähän tutkimukseen valikoitui lasten näkökulma, olisi varmasti tarkoituksenmukaista tutkia omaehtoista liikuntaa myös varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulmasta. Tutkimuksen kohteena voisi olla varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemykset omaehtoisesta liikunnasta ja sen toteutumisesta varhaiskasvatuksessa. Olisi mielenkiintoista tietää, miten henkilöstön ja lasten kokemukset eroavat toisistaan. Omaehtoisen liikunnan tutkiminen varhaiskasvatuksen henkilöstön näkökulmasta voisi herättää uusia ja erilaisia näkökulmia omaehtoisen liikunnan tilanteeseen ja sen toteuttamiseen. Tämän avulla omaehtoista liikuntaa voisi edelleen kehittää varhaiskasvatuksessa. Lisäksi voisi olla mielenkiintoista tietää kouluikäisten lasten kokemuksia omaehtoisesta liikunnasta. Mitä he ajattelevat omaehtoisen liikunnan olevan, kuinka paljon he ajattelevat liikkuvansa omaehtoisesti, missä tilanteissa he liikkuvat omaehtoisesti ja millaiset mahdollisuudet heillä omaehtoiseen liikuntaan ylipäätään on? Omaehtoisen liikunnan tutkimuksen vähäisyyden vuoksi edellä mainittuja aiheita voisi olla hyvä tutkia, jotta omaehtoinen liikunta nousisi enemmän tietoisuuteen ja sen merkitys ymmärrettäisiin.

Strandell (2010) on todennut, että Suomessa ollaan vielä kaukana tilanteesta, jossa lapset otettaisiin rutinoituneesti huomioon tutkimuksen suunnittelussa. Lapset nähdään vahvan tradition takia vielä hyvin haavoittuvina ja suojelun johdosta lapset helposti eristetään mahdollisuuksistaan vaikuttaa heitä koskevista asioista. Lasten kokemusten tutkimisen vähäisyyden vuoksi aloin pohtia lapsiin kohdistuvan tutkimuksen tutkimusmenetelmiä. Voisiko tutkimusmenetelmiä kehittää niin, että lapsia on mahdollista samaan aikaan suojella, mutta samalla heidän osallisuutensa otettaisiin huomioon ja he voisivat toimia tutkimuskohteina useamminkin erilaisissa tutkimuksissa? Tämän lisäksi lasten perusoikeutena on tulla kuulluksi, eikä heitä voi siksi jättää tutkimuskentän ulkopuolelle (Kuula, 2011). Koen, että lapsista saisi erittäin arvokasta ja mielenkiintoista tietoa sekä näkökulmaa moniinkin tutkimusaiheisiin, joten heitä todellakin kannattaisi ottaa rohkeasti mukaan erilaisiin tutkimuksiin.

# LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 153–154). Hansaprint.
- Aarnos, E. (2018). Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 92–116). PS-kustannus.
- Alanen, L. (2001). Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiologia ja sukupolvijärjestys. Teoksessa A. Sankari, & J. Jyrkämä (toim.), *Lapsuudesta vanhuuteen – iän sosiologiaa* (s. 161–186). Vastapaino.
- Alanen, L. (2009). Johdatus lapsuudentutkimukseen. Teoksessa L. Alanen, & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 9–30). Vastapaino.
- Alasuutari, M. (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori, & L. Tiittula (toim.), *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 145–162). Vastapaino.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Asanti, R., & Sääkslahti, A. (2010). Liikuntaa monipuolisesti päiväkodissa. Teoksessa R. Korhonen, M-L. Rönkkö, & J. Aerila (toim.), *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen* (s. 85–98). Uniprint Turku.
- Ayres, A. J. (2008). *Aistimusten aallokossa*. PS-kustannus.
- Booth, V., Rowlands, A., & Dollman, J. (2015). Physical activity temporal trends among children and adolescents. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18(4), 418–425. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2014.06.002>
- Brockman, R., Jago, R., & Fox, K. R. (2011). Children's active play: Self-reported motivators, barriers and facilitators. *BMC Public Health*, 11(1), 461–461. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-461>

- Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., McIver, K. L., Dowda, M., Addy, C. L., & Pate, R. R. (2009). Social and Environmental Factors Associated With Preschoolers Nonsedentary Physical Activity. *Child Development, 80*(1), 45–58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01245.x>
- Burke, C. (2005). "Play in focus": Children researching their own spaces and places for play. *Children, youth and environment, 14*(1), 27–53. <http://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.15.1.0027>
- Cappello, M. (2005). Photo Interviews: Eliciting Data through Conversations with Children. *Field Methods, 17*(2), 170–182. <https://doi-org.libproxy.tuni.fi/10.1177/1525822X05274553>
- Caspersen, C., Powell, K., & Christenson, G. (1985). Physical Activity, Exercise and Physical Fitness: Definitions and Distinctions for Health-Related Research. *Public Health Reports 100*(2), 126–131. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1424733/pdf/pubhealthrep00100-0016.pdf>
- Christensen, P., & James, A. (2017). Introduction: Researching Children and Childhood: Cultures of Communication. Teoksessa P. Christensen, & A. James (toim.), *Research with children: perspectives and practices* (3. painos, s. 1–10). Routledge.
- Cleland Donnelly, F., Mueller, S., & Gallahue, D. (2017). *Developmental physical education for all children*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Connelly, L. M. (2010). What is phenomenology? *Medsurg Nursing, 19*(2), 127–128. <https://libproxy.tuni.fi/login?url=https://www.proquest.com/scholarlyjournals/what-is-phenomenology/docview/230522357/se2?accountid=14242>
- Dollman, J., Norton, K., & Norton, L. (2005). Evidence for secular trends in children's physical activity behaviour. *British Journal of Sports Medicine 39* (12), 892–897. <https://doi.org/10.1136/bjism.2004.016675>
- Dwyer, G. M., Baur, L. A., & Hardy, L. 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*, 12(5), 534–536.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsams.2008.10.005>
- Erlingsson, C., & Brysiewicz, P. (2017). A hands-on guide to doing content analysis. *African Journal of Emergency Medicine*, 7(3), 93–99.  
<https://doi.org/10.1016/j.afjem.2017.08.001>
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli, & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu painos ja täydennetty painos, s. 209–231). PS-kustannus.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Finne, J. (2017). Liikkuva lapsi, terveempi aikuinen. EU: Fitra.
- Fogelholm, M. (2011). Lapset ja nuoret. Teoksessa M. Fogelholm, I. Vuori, & T. Vasankari (toim.), *Terveystieteiden tutkimus* (s. 76–87). Duodecim.
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2012). Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults. McGraw-Hill.
- Gibson, J. E. (2012). Interviews and Focus Groups With Children: Methods That Match Children's Developing Competencies. *Journal of Family Theory & Review*, 4(2), 148–159. <https://doi.org/10.1111/j.1756-2589.2012.00119.x>
- Giddens, A. (1984). Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia: Toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyysissä. Otava.
- Giorgi, A., & Giorgi, B. (2003). Phenomenology. Teoksessa J. A. Smith (toim.), *Qualitative Psychology. A practical guide to research methods* (s. 25–50). London: Sage Publications.
- Graneheim, U., Lindgren, B.-M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Gubbels, J. S., Kremers, S. P. J., van Kann, D. H. H., Stafleu, A., Candel, M. J. J. M., Dagnelie, P. C., Thijs, C., & de Vries, N. K. (2011). Interaction Between Physical Environment, Social Environment, and Child Characteristics in Determining Physical Activity at Child Care. *Health Psychology*, 30(1), 84–90. <https://doi.org/10.1037/a0021586>

- Haapala, E., Pulakka, A., Haapala, H., & Lakka, T. (2016). Fyysisen aktiivisuuden ja fyysisen passiivisuuden yhteydet terveyteen ja hyvinvointiin lapsilla. Teoksessa Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016: 22. *Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille*, 12–21.
- Hakkarainen, H. (2009). Syntymän jälkeinen fyysinen kasvu, kehitys ja kypsyminen. Teoksessa H. Hakkarainen., T. Jaakkola, S. Kalaja, J. Lämsä, A. Nikander, & J. Riski (toim.), *Lasten ja nuorten urheiluvallmennuksen perusteet* (s. 73–102). VK-kustannus.
- Halme, T. (2008). Fyysismotorinen suorituskky ja sitä selittävät tekijät 3-8 -vuotiailla lapsilla. Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö Likes.
- Hill, M., Davis, J., Prout, A., & Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children & Society*, 18(2), 77–96.  
<https://doi.org/10.1002/chi.819>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2014). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- livonen, S. (2008). *Early Steps -liikuntaohjelman yhteydet 4-5-vuotiaiden päiväkotilasten motoristen perustaitojen kehitykseen*. University of Jyväskylä.
- livonen, S., Laukkanen, A., Haapala, E. & Reunamo, J. (2016). Motoristen taitojen kehitys. Teoksessa Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016: 22. *Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille*. 32–37.
- livonen, S., & Sääkslahti, A. K. (2014). Preschool children's fundamental motor skills: a review of significant determinants. *Early Child Development and Care*, 184(7), 1107–1126. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.837897>
- Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Sääkslahti, A. (2017). Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 9–19). PS-kustannus.
- James, Al. & James, Ad. (2008). *Key concepts in childhood studies*. Sage.
- Janssen, I., & LeBlanc, A.G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 7(1), 40–40. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>

- Juuti, P., & Puusa, A. (2020). Tieteenfilosofia ja laadullisen tutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 21–24). Gaudeamus.
- Kalaja, S. (2017). Fyysinen toimintakyky ja kunto. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 163–178). PS-kustannus.
- Karila, K., Kinos, J., & Virtanen, J. (2001). Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos, & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (s. 13–22). PS-kustannus.
- Karling, M., Ojanen, T., Sivén, T., Vihunen, R., & Vilén, M. (2009). *Lapsen aika*. WSOY.
- Karlsson, L. (2010). Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. Kallio, A. Ritala-Koskinen, & N. Rutanen (toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* (s. 121–142). Yliopistopaino Helsinki.
- Kennedy, D. (2006). *The Well of Being: Childhood, Subjectivity, and Education*. State University of New York Press.
- Koivisto, K., Kukkola, J., Latomaa, T., & Sandelin, P. (2014). Kokemuksen mahdollisuudet. Teoksessa K. Koivisto, J. Kukkola, T. Latomaa, & P. Sandelin (toim.), *Kokemuksen tutkimus IV: Annan kokemukselle mahdollisuuden* (s. 7–27). Lapland University Press.
- Kuula, A. (2011). Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. (2007). Arki lapsen kokemana: Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus. Lapin yliopisto.
- Kyttä, M., Broberg, A., & Kahila, M. 2009. Lasten liikkumista ja terveyttä edistävä urbaani ympäristö. *Yhdyskuntasuunnittelu* 47(2), 6–25.  
[http://www.yss.fi/yks2009-2\\_kyttayms.pdf](http://www.yss.fi/yks2009-2_kyttayms.pdf)
- Laasonen, K. (2005). Liikkumisen iloa Sherborne-menetelmällä. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell, & A. Nissinen (toim.), *Liiku ja opi* (s. 129–154). PS-kustannus.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 29–50). PS-kustannus.

- Laukkanen, A. (2007). Ohjattu liikunta päiväkodissa. *Liikunta & Tiede* 44(1), 1–5.
- Lehtinen, A-R. (2000). Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. SoPhi.
- Leonard, M. (2016). *The sociology of children, childhood and generation*. London: Sage.
- Lipponen, L., Rajala, A., Hilppö, J., & Paananen, M. (2016). Exploring the foundations of visual methods used in research with children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 936–946.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1062663>
- Madureira Ferreira, J., Karila, K., Muniz, L., Faria Amaral, P., & Kupiainen, R. (2018). Children’s Perspectives on Their Learning in School Spaces : What Can We Learn from Children in Brazil and Finland. *International Journal of Early Childhood*, 50(3), 259-277. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201901091052>
- Malina, R.M., Bouchard, C. & Bar-Or, O. (2004). *Growth, maturation and physical activity*. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Mauthner, M. (1997). Methodological aspects of collecting data from children: lessons from three research projects. *Children & Society*, 11(1), 16–28.  
<https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.1997.tb00003.x>
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of childhood. Thinking from children’s lives*. Open University Press.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli, & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu painos ja täydennetty painos, s. 51–72). PS-kustannus.
- Mäki, P. (2010). *Lasten terveys: LATE-tutkimuksen perustulokset lasten kasvusta, kehityksestä, terveydestä, terveystottumuksista ja kasvuympäristöstä*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopisto.
- Nummenmaa, A.R. (2001). Tulkinnallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos, &

- J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (s. 25–38). PS-kustannus.
- Nupponen, H., Halme, T., Parkkisenniemi, S., Pehkonen, M., & Tammelin, T. (2010). *Laps Suomen tutkimus: 3-12-vuotiaiden lasten liikunta-aktiivisuus. Yhteenveto vuosien 2001-2003 menetelmistä ja tuloksista*. LIKES Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 239.
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2022:2a.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2022\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_1.pdf)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016). *Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä. Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:21.  
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75405/OKM21.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016). *Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:22.  
[https://www.eslu.fi/site/assets/files/1550/tieteelliset\\_perusteet-varhaisvuosien\\_fyysisen\\_aktiivisuuden\\_suosituksille.pdf](https://www.eslu.fi/site/assets/files/1550/tieteelliset_perusteet-varhaisvuosien_fyysisen_aktiivisuuden_suosituksille.pdf)
- Paakkinen, A.-M. (2011). *3-vuotiaiden päiväkotilasten liikunta-aktiivisuus ja liikuntaan kannustaminen*. Jyväskylän yliopisto, terveystieteiden laitos. Terveyskasvatuksen pro gradu –tutkielma. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201205071614>
- Pate, R. R., McIver, K., Dowda, M., Brown, W. H., & Addy, C. (2008). Directly Observed Physical Activity Levels in Preschool Children. *The Journal of School Health*, 78(8), 438–444. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00327.x>
- Pellegrini, A. D., Dupuis, D., & Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review*, 27(2), 261–276.  
<https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.09.001>
- Perttula, J. (2014). Fenomenologia aikuisen kehityksessä. Teoksessa K. Koivisto, J. Kukkola, T. Latomaa, & P. Sandelin (toim.), *Kokemuksen*

- tutkimus IV: Annan kokemukselle mahdollisuuden* (s. 73–90). Lapland University Press.
- Poitras, V.J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J., Janssen, I., & Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), 197–239. <https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0663>
- Prout, A. (2004). *The Future of Childhood. Towards the interdisciplinary study of children*. Routledge Falmer.
- Pulli, E. (2013). *Lupa liikkua. Liikuntaleikkejä ja –tuokioita varhaiskasvatukseen*. Lasten keskus.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 141–152). Gaudeamus.
- Puusa, A., & Juuti, P. (2020). Organisaationäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 61–74). Gaudeamus.
- Pönkkö, A. & Sääkslahti, A. (2017). Liikuntapedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 486–504) PS-kustannus.
- Raatikainen, P. (2005). Ihmistieteet – tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa A. Merumann-Solin, & I. Pyysiäinen (toim.), *Ihmistieteet tänään* (s. 1–24). Gaudeamus.
- Raittila, R., Vuorisalo, M., & Rutanen, N. (2017). Lasten haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja* (s. 312–355). Vastapaino.
- 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*, 34(1), 32–48. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.843507>
- Reunamo, J., & Kyhälä, A.-L. (2016). Liikkuminen varhaiskasvatuspäivän osana. Teoksessa Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016: 22. *Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille*, 54–58.

- Rintala, P. (2005). Johdanto. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell, & A. Nissinen (toim), *Liiku ja opi. Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin* (s. 5–7). PS-kustannus.
- Sallis, J. F., Howell, M. F., Hofstetter, C. R., Elder, J. P., Caspersen, C. J., Hackley, M., & Powell, K. E. (1990). Distance between homes and exercise facilities related to the frequency of exercise among San Diego residents. *Public Health Reports* 105(2), 179–185.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(5), 963–975. <https://doi.org/10.1097/00005768-200005000-00014>
- Sandberg, A., & Eriksson, A. (2010). Children's participation in preschool - on the conditions of the adults? Preschool staff's concepts of children's participation in preschool everyday life. *Early Child Development and Care*, 180(5), 619–631. <https://doi.org/10.1080/03004430802181759>
- Skinnari, S. (2001). Ihmisyyteen heräämisen alkutaival – Steinerpedagoginen varhaiskasvatus. Teoksessa K. Karila, J. Kinos, J. Virtanen (toim.) *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (s. 86–111) . PS-Kustannus.
- Smith, A. B. (2011). Respecting children's rights and agency. Theoretical insights into ethical research procedures. Teoksessa D. Harcourt, B. Perry, & T. Waller (toim.), *Researching young children's perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children* (s. 11–25). Routledge.
- Smith, A. B., Taylor, N. J., & Tapp, P. (2003). Rethinking Children's Involvement in Decision-Making after Parental Separation. *Childhood (Copenhagen, Denmark)*, 10(2), 201–216. <https://doi.org/10.1177/0907568203010002006>
- Soini, A. (2015). Always on the move? Measured Physical Activity of 3-Year-Old Preschool Children. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 216. University of Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6029-2>
- Soini, A., Kettunen, T., Mehtälä, A., Sääkslahti, A., Tammelinen, T., Villberg, J., & Poskiparta, M. (2012). Kolmevuotiaiden päiväkotilasten mitattu fyysinen aktiivisuus. *Liikunta & Tiede* 49(1), 52–58. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201304241489>

- Soini, A., Villberg, J., Sääkslahti, A., Gubbels, J., Mehtelä, A., Kettunen, T. & Poskiparta, M. (2014). Directly observed physical activity among 3-year-olds in Finnish childcare. *International Journal of Early Childhood* 46(2), 253–269. <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0111-z>
- Soini, A., & Sääkslahti, A. (2022). Fyysinen aktiivisuus lapsen kasvun ja kehityksen tukena. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 91–102). Vastapaino.
- Sosiaali- ja terveysministeriö (STM). (2005). Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset. Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2005:17. Yliopistopaino.  
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/72925/URN%3aNB%3afi-fe201504225286.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Stodden, D., Goodway, J., Langendorfer, S., Roberton, A., Rudisill, M., Garcia, C. & Garcia, E. (2008). A developmental perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship. *Quest* 60(2), 290–306.
- Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen, & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 92–112). Nuorisotutkimusseura.
- Sääkslahti, A., Soini, A., Mehtälä, A., Laukkanen, A., & Iivonen, S. (2013). Liikunnallisen lapsuuden askelmerkit asetetaan jo päiväkotiyössä. *Liikunta ja Tiede*, 50(2/3), 27-35.
- Sääkslahti, A., Soini, A., Iivonen, S., Laukkanen, A., & Mehtälä, A. (2015). Lapsen laatuista liikuntaa. *Liikunta ja Tiede* 50(2–3), 51–55.  
<http://www.lts.fi/julkaisut/liikunta-ja-tiede/julkaisut/liikunta-ja-tiede/2015/2/artikkelit/lapsen-laatuista-liikuntaa>
- Sääkslahti, A. (2018). *Liikunta varhaiskasvatuksessa*. PS-kustannus.
- Tammelin, T. (2017). Liikuntasuositukset. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, & A. Sääkslahti (toim.), *Liikuntapedagogiikka* (s. 50–61) PS-kustannus.
- Tammelin, T., Iljukov, S., & Parkkari, J. (2015). Kasvuikäisten liikunta. *Duodecim*, 131(18), 1707–1712.

- Timmons, B., Naylor, P.-J., & Pfeiffer, K. (2007). Physical activity for preschool children — how much and how? *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 98, 122–134. <https://doi.org/10.1139/H07-112>
- Tisdall, E. K. M., Davis, J. M., Gallagher, M., & Davis, J. M. (2009). Researching with children and young people research design, methods and analysis. SAGE.
- Toikkanen, J., & Virtanen, I. (2018). Kokemuksen käsitteen ja käytön jäljillä. Teoksessa J. Toikkanen, & I. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 7–24) Lapland University Press.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.
- Turja, L. (2007). Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelussa ja kehittämisessä. Teoksessa O. Ikonen, P. Virtanen, P. Fadjukoff, K. From, I. Jylhä, A-L. Lämsä, P. Murto, R. Niemistö, H. Pirilä-Tarkiainen, K. Miettinen, L. Launonen, A. Krogerus, U. Numminen, L. Turja, H. Seppälä, S. Rönty, & L.-I. Rönty (toim.), *Erlainen oppija: yhteiseen kouluun: kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä* (s. 167–196). PS-kustannus.
- Turja, L. (2020). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala, L. Turja, & A. Alijoki (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 38–55). PS-kustannus.
- Turja, L. & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 23–36). Vastapaino.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. [https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*.

[https://tenk.fi/sites/default/files/202101/lhmistieteiden\\_eettisen\\_ennakkoarvioinnin\\_ohje\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/202101/lhmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2020.pdf)

- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Lapland University Press.
- Valtonen, A., & Viitanen, M. (2020). Ryhmäkeskustelut laadullisena tutkimusmenetelmänä. Teoksessa A. Puusa, & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 113–126). Gaudeamus.
- van Cauwenberghe, E., Labarque, V., Gubbels, J., De Bourdeaudhuij, I., & Cardon, Greet. (2012). Preschooler's physical activity levels and associations with lesson context, teacher's behavior, and environment during preschool physical education. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 221–230. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.09.007>
- van der Horst, K., Paw, M., Twisk, J., & van Mechelen, W. (2007). A brief review on correlates of physical activity and sedentariness in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 39(8), 1241–1250. <https://doi.org/10.1249/mss.0b013e318059bf35>
- Varto, J. (1992). Laadullisen tutkimuksen metodologia. Kirjayhtymä Oy.
- Varto, J. (2005). Laadullisen tutkimuksen metodologia. Elan Vital. [http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf)
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H., & Pösö, T. (2010). Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen, & K. Vehkalahti (toim.), *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 10–24). Nuorisotutkimusseura.
- Vilka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. (5., päivitetty painos). PS-kustannus.
- Vuori, I. (2005). Liikunta lapsena ja nuorena. Teoksessa I. Vuori, S. Taimela, & U. Kujala (toim.), *Liikuntalääketiede*. Helsinki: Duodecim, 145–170.
- Wyness, M. G. (2015). *Childhood*. Polity Press.
- YK:n lasten oikeuksien yleissopimus (60/1991); §6, §12, §24, §31. [https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060\\_2#idm45053757326688](https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2#idm45053757326688)

# LIITTEET

## *Liite 1: Saatekirje ja lupalomake*

Hei huoltajat!

Tämä on tutkimuspyyntö, joka koskee varhaiskasvatuksesta lastanne.

Olen Tampereen yliopiston kasvatustieteiden maisteriopiskelija ja asiani koskee pro gradu-tutkielmaani. Tutkielmani tarkoituksena on tutkia lasten kokemuksia omaehtoisesta liikunnasta varhaiskasvatuksessa.

Aion kerätä aineiston haastattelemalla 4-5-vuotiaita lapsia pienissä ryhmissä helmikuun aikana. Haastattelut kestävät 20-30 minuuttia ja haastattelut äänitetään. Tutkimusaineisto kerätään ainoastaan tätä tutkimusta varten ja hävitetään välittömästi tutkimuksen valmistuttua. Aineistoa käsitellään luottamuksellisesti eikä tutkimuksesta ole mahdollista tunnistaa lasten henkilöllisyyttä.

Pyydän lupaa teiltä vanhemmilta lapsenne haastatteluun ja tutkimukseen osallistumiseen tällä lomakkeella. Ennen haastatteluja myös lapsilta kysytään halukkuus osallistua haastatteluun.

Vastaan mielelläni tutkimusta koskeviin kysymyksiin sähköpostilla.

Ystävällisin terveisin Elisa Sutela



Palauta lomakkeen alaosa ryhmän aikuiselle viimeistään \_\_\_\_\_.

Lapseni saa osallistua tutkimukseen.

Lapseni ei saa osallistua tutkimukseen.

Lapsen nimi: \_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Kiitos vastauksesta!

## *Liite 2: Haastattelukysymysten runko*

Aineistonkeruu valokuvaten

Lapset saavat ottaa vuorotellen kuvia tabletilla apukysymysten avulla:

1. Sellainen paikka, jossa saa leikkiä liikuntaleikkiä/liikkua
2. Sellainen paikka, jossa ei saa leikkiä liikuntaleikkiä/liikkua
3. Sellainen paikka, jossa on kiva leikkiä liikuntaleikkiä/liikkua
4. Sellainen paikka, jossa ei ole kiva leikkiä liikuntaleikkiä/liikkua
5. Sellainen paikka, jossa haluaisit leikkiä liikuntaleikkiä/liikkua
6. Sellainen paikka, jossa voi liikkua muutenkin kuin leikissä/ saa juosta

Keskustellaan esimerkiksi näistä kuvista yhdessä kuvauksen jälkeen.

1. Miksi tässä saa leikkiä liikuntaleikkiä? Montako lasta saa olla mukana?  
Milloin liikuntaleikkiä saa leikkiä? Mitä välineitä käytetään? Miten liikuntaleikki valitaan?
2. Miksi tässä paikassa ei saa leikkiä liikuntaleikkiä? Mikä sitä leikkiä estää/rajoittaa?
3. Miksi tässä paikassa on kiva leikkiä liikuntaleikkiä?
4. Miksi tässä paikassa ei ole kiva leikkiä liikuntaleikkiä? Mistä se johtuu?
5. Miksi tässä paikassa olisi kiva leikkiä liikuntaleikkiä?
6. Missä tilanteissa tässä tilassa saa liikkua? Miten tilassa saa liikkua?

Aineistonkeruu piirtäen

Sisäleikki:

-Mikä leikki kyseessä?

-Miksi juuri tämä?

-Voisiko tätä leikkiä leikkiä ulkona? Miksi voi/ miksi ei?

-Voiko päiväkodissa liikkua muutenkin kuin salissa jumppahetkillä? Miten ja missä?

-Onko ryhmässä esillä liikuntavälineitä? Saako niitä käyttää leikkiin?

-Saako lapset valita itse leikin ja onko liikuntaleikki vaihtoehtona aina?

-Osallistuvatko aikuiset liikuntaleikkeihin?

-Rajoitetaanko leikkejä jotenkin ja miten?

Ulkoleikki:

-Mikä leikki kyseessä?

-Miksi juuri tämä?

-Voiko tätä leikkiä leikkiä sisällä? Miksi voi/ miksi ei?

-Miten ulkona voi liikkua?

-Millaisia liikuntavälineitä ulkona on?

-Saako itse valita leikin?

-Mitä yleensä leikitään ulkona? Onko se liikkumista?

-Mikä innostaa liikkumaan ulkona?

