



Niinimaa Laura

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia liikuntakasvatuksen toteuttamisesta päiväkodin  
tiloissa

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Varhaiskasvatus, opetus- ja kasvatusalan maisteriohjelma  
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia liikuntakasvatuksen toteuttamisesta päiväkodin tiloissa (Laura Niinimaa)

Pro gradu -tutkielma, 62 sivua, 6 liitesivua

Toukokuu 2022

---

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, millaisilla tilallisilla tekijöillä on merkitystä päiväkodissa järjestettävän liikuntakasvatuksen toteuttamisessa. Tutkielmassa ollaan kiinnostuneita varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista liikuntakasvatukseen liittyen. Varhaiskasvatuksen liikuntakasvatusta tutkitaan tässä tutkielmassa ilmiönä, jonka tarkasteluun tuodaan ainutlaatuinen näkökulma Sojan kolmannen tilan teorian avulla.

Tutkimus on laadultaan kvalitatiivinen tutkimus, jonka metodologiana toimii fenomenologinen tutkimusote. Tutkimuksen aineisto koostuu neljän varhaiskasvatuksen opettajan teemahaastatteluista, joita analysoidaan monivaiheisella fenomenologisella menetelmällä. Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla on kokemusta varhaiskasvatuksen opettajan työstä vaihtelevasti 5–18 vuoden ajalta.

Varhaiskasvatusikäisten lasten liikuntaa tutkineet tutkijat ovat jo pitkään olleet huolissaan lasten hyvinvoinnille välttämättömän fyysisen aktiivisuuden määrästä. Yhteiskunnan kehittyminen fyysisesti passiivisempaan suuntaan on synnyttänyt tarpeen lasten liikunnan tutkimiselle ja sen edistämiskeinojen kartoittamiselle. Lasten fyysiseen aktiivisuuteen vaikuttaa vahvasti ympäristö, jonka vuoksi varhaiskasvatus on merkittävässä roolissa lasten liikunnan edistämisessä. Varhaiskasvatuksen liikuntakasvatuksella tuetaan lapsen kokonaisvaltaista kehitystä liikunnan avulla, sekä innostetaan lapsia liikkumaan ja kokemaan liikunnan iloa.

Tutkimustuloksia jäsennetään Sojan kolmannen tilan teorian pohjalta, joka tarjoaa moniulotteisen lähestymistavan tilan tarkasteluun. Sojan tilan teorian mukaan tilaa ymmärretään niin fyysisenä, tulkinnallisena sekä kulttuurillisena ulottuvuutena. Tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien mukaan päiväkodin tilojen useilla tilallisilla tekijöillä on merkityksiä liikuntakasvatuksen toteuttamiseen päiväkodissa. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat päiväkodin sisätilat ominaisuuksiltaan huonoiksi liikuntakasvatuksen toteuttamiseen, kun taas päiväkodin piha sekä lähiympäristön metsä koettiin liikuntakasvatukselle otollisiksi paikoiksi. Varhaiskasvatuksen opettajien mukaan opettajan omalla liikunnallisella harrastuneisuudella on merkittäviä yhteyksiä laadukkaaseen liikuntakasvatuksen toteuttamiseen. Myös päiväkodin yleisillä säännöillä ja käytänteillä koettiin olevan merkitystä varhaiskasvatuksen liikuntakasvatuksen toteuttamisessa.

Avainsanat: fenomenologia, kolmannen tilan teoria, liikuntakasvatus, tila, varhaiskasvatus

# Sisältö

<b>1 Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2 Varhaiskasvatuksen liikuntakasvatus</b> .....	<b>7</b>
2.1 Varhaiskasvatus .....	7
2.2 Liikuntakasvatus varhaiskasvatuksessa .....	8
<b>3 Päiväkodin tilojen teoreettinen tarkastelu</b> .....	<b>11</b>
3.1 Päiväkodin tila relationaalisena tilana .....	11
3.2 Päiväkodin tila institutionaalisena tilana .....	12
<b>4 Liikuntakasvatus kolmannen tilan teorian näkökulmasta</b> .....	<b>14</b>
4.1 Kolmannen tilan teoria.....	14
4.1.1 Ensimmäinen tila – tila fyysisenä ja materiaalisena ulottuvuutena .....	15
4.1.2 Toinen tila – tila tulkinnallisena ulottuvuutena.....	17
4.1.3 Kolmas tila – tila symbolisena, ensimmäisen ja toisen tilan yhdistävänä ulottuvuutena .....	19
<b>5 Tutkimuksen toteuttaminen</b> .....	<b>22</b>
5.1 Tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymys.....	22
5.2 Metodologiset valinnat .....	22
5.3 Aineiston keruu.....	24
5.4 Tutkimuksen aineisto.....	25
<b>6 Tutkimusaineiston analyysi</b> .....	<b>27</b>
6.1 Fenomenologinen analyysi .....	27
6.2 Analyysiprosessi .....	28
6.2.1 Osa I: Yksilökohtaisen merkitysverkoston muodostaminen.....	28
6.2.2 Osa II: Yleisen merkitysverkoston muodostaminen.....	34
<b>7 Opettajien kokemuksia merkityksellisistä tilallisista tekijöistä liikuntakasvatuksen toteuttamisessa</b> ....	<b>40</b>
7.1 Ensimmäinen tila – päiväkodin tilojen aineelliset tilalliset tekijät.....	41
7.2 Toinen tila – opettajien asenteet ja suhtautuminen liikuntaa kohtaan.....	42
7.3 Kolmas tila – päiväkodin käytännöt .....	43
<b>8 Johtopäätökset</b> .....	<b>46</b>
<b>9 Pohdinta</b> .....	<b>50</b>
9.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	51
9.2 Tutkimuksen kehittämis- ja jatkotutkimusideat.....	53
<b>Lähteet</b> .....	<b>55</b>

# 1 Johdanto

Liikunta on todetusti lapsen hyvinvoinnin perusta (katso esim. Järvinen ym., 2016). Se on myös välttämätöntä lapsen terveelle kasvulle ja kehitykselle (Hills ym., 2011, s. 866). Lapsella on synnynnäinen vahva tarve liikkua ja nähdään, että liikunnallinen elämäntapa alkaa kehittyä jo varhaisten vuosien aikana (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016a, s. 6). Tämä liikkumisen tarve heikkenee iän myötä, jonka vuoksi lapsen liikkumista tulee tukea (Nupponen ym., 2010, s. 12–13). Liikunnallisen lapsuuden on osoitettu edistävän myönteistä elämäntapaa sekä ennustavan liikunnallista aikuisuutta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016a, s. 6).

Varhaiskasvatuksella nähdään olevan merkittävä rooli lapsen päivittäisen fyysisen aktiivisuuden rakentajana (Kyhälä ym., 2020, s. 71). Sääkslahti ja kollegat (2021) toteavat, että lapsen liikkumisen mahdollistuminen selittyy paljolti ympäristön vaikutuksesta, eikä niinkään perintötekijöillä. Heidän mukaansa varhaiskasvatus on lapsen keskeinen kasvuympäristö. Lapsi viettää suurimman osan hereilläoloajastaan varhaiskasvatuksessa, jonka vuoksi on tärkeää tarkastella sen roolia osana lasten liikuntaa (Sääkslahti ym., 2021, s. 18). Tämä tarkoittaa jopa 7–8 tuntia päivässä, jonka vuoksi ei ole samantekevää, millaisessa ympäristössä lapsi kasvaa ja kehittyy (Ruokonen ym., 2009, s. 8). Liikunnan merkityksellisyyden vuoksi Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016a) on esittänyt, että lapsen liikunnallisen elämäntavan tukeminen on aloitettava riittävän varhain, jo varhaiskasvatuksen aikana. Varhaiskasvatuksen liikuntakasvatuksella tuetaan liikunnallista lapsuutta ja edesautetaan liikunnallista tulevaisuutta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016a, s. 6). Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatusta tarkastellaan päiväkotien järjestämänä toimintana. Institutionaalisen kasvatusyhteisön merkitys lapsen hyvinvoinnille on suuri, sillä se tavoittaa pitkäkestoisesti lähes koko ikäluokan ja sen toiminta on säädeltyä varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa (Karila ym., 2013, s. 7).

Lasten liikuntaa voidaan tarkastella fyysisen aktiivisuuden käsitteellä. Lasten kohdalla fyysisellä aktiivisuudella tarkoitetaan kaikkea keholla toimimista, eli kuormittavuudeltaan eritasoisista liikkumista leikkien, touhuten, ulkoillen ja ohjatun liikunnan parissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016a, s. 5–6). Tutkimukset luovat vankan pohjan nykypäivänä tiedolle siitä, että fyysisellä aktiivisuudella on positiivisia vaikutuksia lasten terveyteen, hyvinvointiin, oppimiseen ja kokonaisvaltaiseen kehitykseen (Ruokonen ym., 2009, s. 6; Sääkslahti ym., 2021, s. 13). Lasten liikunnan tutkijat ovat kuitenkin jo pitkään olleet huolissaan lasten fyysisen aktiivisuus-

den määrästä (Sääkslahti, 2018, s. 123). Useiden viimeaikaisten tutkimusten mukaan varhaiskasvatusikäisistä lapsista noin puolet ei saavuta suositeltua päivittäistä fyysisen aktiivisuuden määrää (Kyhälä, 2020, s. 72). Tähän voidaan Jaakkolan ja kollegoiden (2017) mukaan nähdä yhtenä syynä elintapojen muutos. Yhteiskunnassamme fyysisen aktiivisuuden määrä on vähentynyt ja vastaavasti passiivisen toiminnan määrä on lisääntynyt (Jaakkola ym., 2017, s. 19). Liikuntakasvatusta käsitteleviä uusia tutkimuksia ja näkökulmia tarvitaan koko ajan lisää, sillä kulttuurimme ja siihen liittyvät kasvatukselliset asenteet, käytännöt ja tavoitteet muuttuvat ajan mukana (O’Leary, 2019, s. 668).

Tässä tutkimuksessa tarkastelen varhaiskasvatuksen liikuntakasvatusta tilan teorian näkökulmasta. Tilan teorian näkökulmasta katsottuna tiloilla nähdään olevan merkitystä sille, millaiseksi toiminta ja ihmisten väliset suhteet muotoutuvat (Sillanpää, 2021, s. 47). Tässä tutkimuksessa tarkastelen tilaa relationaalisena, jolloin tila nähdään jatkuvasti muuttuvana, ihmisten, tilanteiden ja käytäntöjen muovaavana (Repo, 2016, s. 57). Tilan teoreettinen tarkasteluni pohjaa Edward W. Sojan kolmannen tilan teoriaan. Soja (1996) esittää, että kolmannen tilan teorian tavoitteena on rohkaista ajattelemaan uudella ja monipuolisemmalla tavalla tilan tarkoituksia ja merkityksiä. Kolmannen tilan teoriolla pyritään esittämään tilaa jatkuvasti muuttuvana, muuttuvien ideoiden, tapahtumien, ilmentymien ja merkitysten kokonaisuutena (Soja, 1996, s. 1–2). Sojaa pidetään yhtenä vaikuttavimpana tila-ajattelijana sekä tilallisen käänteen alullepanijana (Warf & Arias, 2009, s. 7). Tilallisen käänteen, eli kriittisen tilallisen ajattelun leviämisen ansiosta tila on nostettu yhdeksi arvokkaaksi käsitteeksi ja teoriaksi kasvatustieteissä (Sillanpää, 2021, s. 46).

Tutkimukseni esittää uudenlaisen lähestymistavan liikuntakasvatuksen tarkasteluun. Heikkinen ja kollegat (2012, s. 18) näkevät, että erilaisen näkökulmien huomioimisella voidaan edistää liikuntakasvatuksen toteuttamisen käytänteitä. Tässä tutkimuksessa olen kiinnostunut varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista päiväkodissa toteutettavasta liikuntakasvatuksesta. Tutkimukseni tavoitteenani on selvittää, millaisilla tilallisilla tekijöillä on merkitystä liikuntakasvatuksen toteuttamisessa päiväkodin tiloissa. Varhaiskasvatuksen opettaja vastaa pedagogisen toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta (Leskisenoja, 2019, kappale 3), jonka vuoksi myös tässä tutkimuksessa opettaja nähdään liikuntakasvatuksen toteuttajana sekä mahdollistajana. Opettajien kokemuksia tutkimalla saadaan ensikäden tietoa varhaiskasvatuksen liikuntakasvatuksen toteuttamisesta. Tutkimuksen aineisto kerätään haastattelemalla neljää varhaiskasvatuk-

sen opettajaa. Haastatteluaineisto analysoidaan monivaiheisella fenomenologisella menetelmällä, jonka tehtävänä on tuottaa tiivistetty ja yleinen kuvaus varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista.

Pro gradu -tutkielmani aiheen valinta perustuu omiin mielenkiinnonkohteisiini. Tila ja tilallinen ajattelu ovat alkaneet kiehtomaan minua opintojeni aikana. Kandidaatintutkielmassani pääsin ensi kertaa tarkastelemaan tilojen ja liikunnan suhdetta. Pro gradu -tutkimustyöni vie ajatteluni vielä pidemmälle ja auttaa minua ymmärtämään päiväkodin tiloja uudella ja monipuolisemmalla tavalla. Liikunta on jo pitkään ollut yksi oman hyvinvointini peruspilari, joka näkyy päivittäin elämässäni niin kilpaurheilijan aikataulutetussa arjessa, kuin opintojeni suuntaamisella liikuntapainotteiseksi muun muassa liikunnan sivuaineen ja terveystiedon aineopintojen suorittamisen osalta. Lasten liikunnan edistäminen taas on noussut yhdeksi tärkeäksi tavoitteekseni opintojeni aikana. Työni juniorivalmentajana on antanut minulle suoran mahdollisuuden vaikuttaa lasten liikkumiseen, mutta tulevaisuuden tavoitteenani on pystyä vaikuttamaan lasten liikuntaan laaja-alaisesti tutkimus-/kehitystyön avulla.

## 2 Varhaiskasvatuksen liikuntakasvatus

Tämä luku aloittaa tutkielmani teoreettisen viitekehyksen. Tutkielmani sijoittuu varhaiskasvatuksen kontekstiin, jossa syvennyn erityisesti päiväkotien tarjoaman varhaiskasvatuksen toimintamuotoon, eli päiväkotitoimintaan. Jokaisella varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella on oikeus varhaiskasvatuslain nojalla saada suunniteltua, tavoitteellista sekä monipuolista liikuntakasvatusta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016a, s. 10). Tässä tutkielmassa päiväkodin tiloissa toteutettava varhaiskasvatuksen liikuntakasvatus on tutkimukseni kohteena ja lähestyn sitä tässä luvussa sen pedagogisesta näkökulmasta.

### 2.1 Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatus on yhteiskunnallinen palvelu, jonka tehtävänä on edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua, oppimista ja kehitystä (Opetushallitus, 2018, s. 14). Varhaiskasvatuslain (540/2018) pohjalta varhaiskasvatus määritellään lapsen suunnitelmalliseksi ja tavoitteelliseksi kasvatukseen, opetukseen ja hoidon kokonaisuudeksi, jossa korostetaan pedagogiikan merkitystä. Pedagogiikalla tarkoitetaan kasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa lasten hyvinvointia ja oppimista tukevaa suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jota toteuttavat varhaiskasvatuksen ammattihenkilöt (Leskisenoja, 2019, kappale 3). Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on muun muassa toteuttaa lapsen leikkiin ja liikkumiseen perustuvaa monipuolista opetuksellista toimintaa sekä varmistaa lapselle kehittävä, oppimista edistävä sekä terveellinen ja turvallinen kasvuympäristö.

Varhaiskasvatus ymmärretään tärkeänä osana niin koulutusjärjestelmää kuin elinikäistä oppimista (Koivula ym., 2017). Viimeisimpien tilastojen mukaan varhaiskasvatus tavoittaa 77 % Suomen väestön 1–6 vuotiaista lapsista (THL, 2021). Varhaislapsuus on Karilan (2016) mukaan erityisen intensiivistä ja merkityksellistä aikaa ihmisen kehityksen ja oppimisen näkökulmasta, sillä keskeiset kehitykselliset muutokset tapahtuvat juuri ennen kouluikää. Tämän vuoksi se, mitä lapsen elämässä tapahtuu tuona aikana, on merkityksellistä niin sen hetkisen elämän laadun kuin tulevan kehityksen kannalta (Karila, 2016, s. 11). Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että varhaiskasvatuksella on pitkälle ulottuvia vaikutuksia elämään vielä lapsuuden jälkeenkin (Koivula ym., 2017). Leskisenojan (2019) mukaan lapsuus nähdään itsestään merkittävänä ajanjaksona. Hän esittää, että varhaiskasvatuksen keskiössä ovat lapsi ja lapsen etu. Varhaisvuosina luodaan perusta niin lapsen hyvinvoinnille ja kehitykselle, kuin oppimisen ilolle (Leskisenoja, 2019, kappale 3).

Päiväkotitoiminta on yksi varhaiskasvatuksen toimintamuoto, jota järjestetään nimensä mukaisesti päiväkotit-instituutioissa (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 1§). Päiväkodeissa toteutettava varhaiskasvatus on yleisin varhaiskasvatuksen toimintamuodoista (Opetushallitus, 2018, s. 17–18) sillä se tavoittaa selvän enemmistön, jopa 77 % varhaiskasvatukseen osallistuneista lapsista (THL, 2021). Esiopetus on osa varhaiskasvatusta ja sitä järjestetään myös päiväkodeissa (Opetushallitus, 2014a, s. 12). Leskisenoja (2019) toteaa, että vain laadukkaalla varhaiskasvatuksella on myönteisiä vaikutuksia niin yksilön kuin yhteiskunnan näkökulmasta katsottuna. Ehdottomasti merkittävimpänä laadun edellytyksenä nähdään varhaiskasvatusta toteuttavan henkilöstön koulutustaso sekä monipuolinen osaaminen (Leskisenoja, 2019, kappale 3).

## **2.2 Liikuntakasvatus varhaiskasvatuksessa**

Tässä tutkimuksessa lasten liikunta ymmärretään Sääkslahden (2018) määritelmän mukaan. Hän esittää, että liikkumisesta tulee liikuntaa, kun lapsi liikkuu omin lihasvoimin (Sääkslahti, 2018, s. 17–18). Lasten liikunta on sisällöltään monipuolista sekä kokeilevaa ja sitä toteutetaan niin yksin kuin ryhmässä (Pönkkö & Sääkslahti, 2017). Lasten liikunta mielletään usein virheellisesti vain ohjattujen tuokioiden toiminnaksi, mutta todellisuudessa se on paljon enemmän, esimerkiksi arjen tilanteissa tapahtuvaa tasapainoilua, hyppäämistä, heittämistä, käsillä kaivamista, piilosilla oloa sekä omien voimien koettelua (Sääkslahti, 2018, s. 17 & 141).

Päiväkodissa toteutuvaa lasten liikuntaa kutsutaan liikuntakasvatukseksi. Liikuntakasvatuksella tarkoitetaan toimintaa, jossa liikunnan ilmiöitä tarkastellaan kasvatuksellisesta näkökulmasta (Sääkslahti, 2018, s. 153). Varhaiskasvatusikäisten liikuntakasvatuksen lähtökohdat on säädely varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2018, s. 47–48) sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014a, s. 37–38). Myös varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset -asiakirja ohjaa liikuntakasvatuksen suunnittelua ja toteutusta valtakunnallisten suositusten näkökulmasta (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016a). Sääkslahti (2018) esittää, että varhaiskasvatuksen liikuntakasvatuksen tavoitteena on lasten kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen liikunnan avulla sekä liikunnallisesti aktiivisen elämäntavan välittäminen lapselle. Opetushallituksen (2018) mukaan liikuntakasvatuksen tavoitteena taas on innostaa lapsia monipuolisesti liikkumaan sekä kokemaan liikunnan iloa. Liikuntakasvatuksessa lapselle opetetaan liikuntaan liittyviä asenteita, arvoja, odotuksia, kokemuksia sekä tietoja ja taitoja, joilla on merkitystä siihen, millaiseksi lapsen käsitys liikunnasta ja hänestä itsestään liikkujana kehittyy (Sääkslahti, 2018, s. 153–154).



Varhaiskasvatuksen liikuntakasvatuksesta puhuttaessa huomio kiinnitetään liikuntakasvatuksen tavoitteiden lisäksi kasvatuksellisiin sisältöihin sekä kasvattajan omaan toimintaan liittyviin ratkaisuihin (Sääkslahti, 2018, s. 18). Liikuntakasvatuksen sisältöihin kuuluu lasten motoristen perustaitojen sekä havaintomotoriikan kehittäminen (Pönkkö & Sääkslahti, 2017). Sääkslahti (2018) esittää, että motorisien taitojen kehitykseen vaikuttavat suuresti ympäristö, sekä sen sallimat liikuntamahdollisuudet. Motoriset perustaidot tulisi oppia seitsemän ensimmäisen ikävuoden aikana, jotta ihminen pystyy selviytymään itsenäisesti arkielämän motoriikkaa vaativista arkipäivän tehtävistä ja haasteista (Sääkslahti, 2018, s. 54–55). Pönkkö ja Sääkslahti (2017) esittävät, että kun lapsi harjaantuu motorisissa perustaidoissaan, hänen käsityksensä ympäröivästä tilasta muuttuu, sillä hän pääsee liikkumaan tilassa ja tutkimaan tätä eri näkökulmista. Tällöin on tärkeää, että aikuiset muokkaavat tilaa lapselle mielenkiintoiseksi ja uusia haasteita vastaavaksi (Pönkkö & Sääkslahti, 2017). Sääkslahden (2018) mukaan havaintomotorisilla taidoilla tarkoitetaan taitoja, joilla lapsi ymmärtää omaa kehoaan, sekä sen suhdetta ympäröivään tilaan. Hän jatkaa, että näiden taitojen oppiminen on merkittävää muun muassa silmien ja käsien välisen koordinaation toimimiseen, visuaaliseen hahmottamiseen sekä kehon tarkoituksenmukaiseen toimintaan. Näitä välttämättömiä taitoja voidaan kehittää tarjoamalla lapselle monipuolisia liikuntamahdollisuuksia (Sääkslahti, 2018, s. 94).

Pönkkö ja Sääkslahti (2017) esittävät, että vaikka liikuntakasvatukselle esitetään lähtökohdat ja perusteet varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa, niin varhaiskasvatuksen opettajalle jää suuri vastuu liikuntakasvatuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta. Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävä on suunnitella ja järjestää monipuolista sekä tavoitteellista liikuntakasvatusta päivittäin (Pönkkö & Sääkslahti, 2017). Jokapäiväinen aktiivinen touhuaminen on lapsen liikunnalle tärkeää, sillä perusliikuntataidot muuntuvat vähitellen liikkuesssa tarkoituksenmukaisiksi taidoiksi (Sääkslahti, 2007, s. 40). Pönkkö ja Sääkslahti (2017) esittävät, että päivittäinen liikuntakasvatus kattaa niin lasten ohjatun kuin omaehtoisen liikunnan. Ohjatulla liikunnalla he tarkoittavat tarkoin suunniteltuja sekä lapset huomioon ottavia liikuntatuokioita. Nämä tuokiot voivat olla lyhyitä taukoliikunnan hetkiä tai pidempiä ja moniosaisia taitojen harjoittelun suunniteltuja kokonaisuuksia (Pönkkö & Sääkslahti, 2017). Omaehtoisella liikkumisella tarkoitetaan taas sellaista liikkumista, jota lapsi toteuttaa omasta halustaan ja mielenkiinnostaan (UKK-instituutti, 2022). Sääkslahden (2018) mukaan lasten omaehtoinen liikunta vaatii myös varhaiskasvatuksen henkilökunnan suunnittelua sen osalta, että jokaisella aikuisella on yhtenäinen nä-

kemys liikuntaan kannustamisesta sekä sen rajoittamisesta. Suurin osa lapsen päivittäisestä fyysisen aktiivisuuden määrästä muodostuu ulkoilun lisäksi omaehtoisesta liikkumisesta (Sääkslahti, 2018, s. 173).

### 3 Päiväkodin tilojen teoreettinen tarkastelu

Tutkimukseni kolmas luku käsittelee tilan relationaalisuutta sekä institutionaalisen tilan luonnetta. Relationaalinen lähestymistapani tilan ymmärtämiseen tukee käsitystäni tilasta alati muokkaantuvana. Se myös tukee näkemystä tilallisesta ajattelusta, jossa tila saa muotonsa, kun yksi tai useampi ihminen toimii siinä. Institutionaalisen tilan käsitteleminen on työlleni merkittävää, sillä päiväkotijäsentyä tietyllä tavalla jo institutionaalisuutensa vuoksi. Tämä näkökulma erottaa päiväkodin tilat kaikista muista tiloista poikkeavaksi omaksi kokonaisuudeksi.

#### 3.1 Päiväkodin tila relationaalisenä tilana

Maantieteessä tila on jo pitkään nähty pelkkien raamien sijaan muuttuvana ja sosiaalisesti tuotettuna tilana (Repo, 2016, s. 57). Uudessa, nykyaikaisessa tilantutkimuksessa on haluttu irti näkemyksestä, jossa tila nähtiin vain geometrisena tai abstraktina ja merkitykseltään tyhjänä (Saarikangas, 2006, s. 11). Sojan (1996) mukaan tilaa ymmärrettiin aikaisemmin kapeasti kaksijakoisesti. Hän toteaa, että tila nähtiin joko materiaalisena tai mentaalisenä. Tällöin Sojan mielestä tilantutkimus on ollut eristyneenä kasvatustieteistä (Soja, 1996, s. 2 & 60). Tilan tutkimus on rantautunut kasvatustieteisiin tilallisen käänteen vaikutuksesta (Hyvärinen, 2014, s. 12). Tilallisella käänneellä tarkoitetaan kriittisen tilallisen ajattelun leviämistä maantieteen ja arkkitehtuurin alueilta muille tutkimusalueille (Sillanpää, 2021, s. 137). Warf & Arias (2009) esittävät, että tilalliseen käänteeseen kuului tilallisuuden käsitteen ja merkityksen uudelleenmäärittäminen, jonka seurauksena syntyi näkökulma, jonka mukaan tila nähdään tärkeänä tekijänä ihmisten välisissä suhteissa. Tämän määritelmän mukaan tila ymmärretään itsessään merkityksellisenä, jolloin on oleellista tietää missä tapahtuu, jotta voi tietää mitä tai miten tapahtuu (Warf & Arias 2009, 1).

Nykyisin tilaa määritellään Sillanpään (2021) mukaan monimutkaisena sosiaalisena tuotteena, joka on kollektiivisesti luotu sekä tavoitteellisesti rakennettu. Hän toteaa, että tilasta tulee merkityksellinen vasta silloin, kun siihen kiinnittyvät ihmiset, kuten opettaja ja lapsi. Tilassa luodaan sosiaalisia suhteita, jolloin tila rakentaa yhteisöä, jonka toiminta on aina tiloja muokkaavaa ja tilojen muovaavaa (Sillanpää, 2021, s. 19). Saarikankaan (2006) mukaan tila on käsitteenä moniulotteinen ja monimerkityksellinen. Hän esittää, että tila viittaa yhtä aikaa niin fyysiseen tai paikalliseen tilaan kuin mentaaliseen tai emotionaaliseen tilaan. Tilalla nähdään ole-

van niin konkreettisia kuin abstrakteja merkityksiä (Saarikangas, 2006, s. 11). Lisäksi tilaa määrittäessä tulee ottaa huomioon, että tila on jatkuvasti muuttuva ja aikasidonnainen (Repo, 2016, s. 57).

Tässä tutkimuksessa ymmärrän tilan relationaalisena. Rutasen ja kollegoiden (2019) teoksessa todetaan, että relationaalisuus on teoreettinen ajattelutapa, joka perustuu relationaaliseen sosiologiaan ja relationaaliseen maantieteeseen. He näkevät, että tila on itsessään relationaalisesti muodostunut, sillä tila on vuorovaikutusten kautta muodostettujen suhteiden keskinäinen tuote (Rutanen ym., 2019). Relationaalisesta näkökulmasta tarkasteltuna tilaa ymmärretään niin fyysisenä kuin sosiaalisena, kulttuurisena ja yhteiskunnallisena ulottuvuutena (Kallio, 2010 s. 216). Rutasen ja kollegoiden (2019) mukaan relationaalinen tila sisältää fyysisiä esineitä ja alueita, yksilöllisiä tulkintoja sekä sosiaalisia ja kulttuurisia määritelmiä.

### **3.2 Päiväkodin tila institutionaalisisena tilana**

Tilan ja kasvatustieteen suhdetta voidaan tutkia kasvatusinstituutioita käsittelevien tutkimusten avulla (Hyvärinen, 2014, s. 10). Päiväkoti-instituution asema on Suomessa vahva, sillä kansallinen lainsäädäntö tukee vahvasti kodin ulkopuolista varhaiskasvatusta (Kallio, 2010, s. 217). Päiväkodissa järjestettävällä institutionaalisella varhaiskasvatuksella tarkoitetaan Karilan (2016) mukaan ammattilaisten järjestämää ryhmämuotoista toimintaa. Institutionaalinen varhaiskasvatus on suomalaisen koulutusjärjestelmän ensimmäinen porras ja sitä pidetään tärkeänä osana lapsuutta (Karila, 2016, s. 9). Institutionaalinen tila on aina lakien, sopimusten ja käytänteiden muovaamaa (Repo, 2016, s. 58). Päiväkodin tiloja ei voida nähdä neutraaleina, sillä ne pitävät sisällään instituution sisäisiä sääntöjä (Rutanen, 2012, s. 46). Päiväkotien yleisiä sääntöjä ja käytänteitä on säädetty varhaiskasvatuslaissa (540/2018) sekä varhaiskasvatussuunnitelman (Opetushallitus, 2018) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014a). Raittilan ja Siippaisen (2017) mukaan relationaalinen tila-ajattelu näkyy näissä varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa.

Päiväkoti-instituutioihin rakentuu omia kulttuureja, joissa vuorovaikutustilanteita säätelevät niin fyysiset kuin sosiaaliset käytännöt (Soini ym., 2013, s. 11). Puroila (2010) näkee, että päiväkotim muodostaa fyysisen tilan näkökulmasta rajatun kokonaisuuden. Päiväkotien rajatut pihalueet, tilajärjestelyt, sisustusratkaisut ja muut aineelliset tekijät ovat helposti tunnistettavissa päiväkotien tutuiksi ominaisuuksiksi (Puroila, 2010, s. 3). Päiväkotien fyysiset tilat voivat

muuttua suhteessa siihen, mitä instituutiot odottavat niissä toimivilta yhteisön jäseniltä (Rutanen & Karila, 2013, s. 21). Fyysisten tilojen lisäksi päiväkotien toimintaa muokkaavat Puroilan (2010) mukaan käsikirjoitukset, rutiinit ja sosiaaliset järjestykset. Käsikirjoituksilla hän tarkoittaa oletuksia siitä, millaisia lapsia päiväkodissa on ja miten heidän tulee toimia päiväkodin arjen tilanteissa. Usein päiväkotiarjessa lapsilta edellytetään samoja asioita, kuten päiväjärjestykseen ja liikkumiseen liittyvien sääntöjen noudattamista (Puroila, 2010, s. 8). Alasuutarin (2009) mukaan instituutiossa yhdistyvät eri jäsenten roolit, jolloin jäsenillä on eriarvoisia asemia. Päiväkodeissa lasten lisäksi toinen tärkeä toimijaryhmä ovat opettajat (Alasuutari, 2009, s. 57). Vuorisalo ja kollegat (2015) näkevät, että päiväkodin tila rakentuu yhdessä opettajien ja lasten toiminnan tuloksena. Opettajat jäsentävät arjen toimintaa, huolehtivat päiväjärjestyksestä ja tarjoavat lapsille mahdollisuuksia toimia tiettyjen sääntöjen ja rutiinien rajoissa (Vuorisalo ym., 2015, s. 10). Opetukseen liittyvien institutionaalisten tilojen nähdään aina heijastavan aikuisten suunnittelua ja periaatteita (Kellock & Sexton, 2018, s. 115–116).

## 4 Liikuntakasvatus kolmannen tilan teorian näkökulmasta

Tämä luku täydentää tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen. Tässä tutkimukseni neljännessä luvussa esittelen Edward W. Sojan kehittämän kolmannen tilan teorian, sekä tarkastelen sen aikaisempaa esiintyvyyttä suomalaisessa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa. Sojan tilan teorian mukaan tilaa ymmärretään kolmen ulottuvuuden muodostamana kokonaisuutena. Nämä kolme ulottuvuutta antavat tutkimuksessani raamit liikuntakasvatuksen moniulotteiselle tarkastelulle. Liikuntakasvatusta tutkiessani olen kiinnostunut niistä tilallisista tekijöistä, joilla on merkitystä liikuntakasvatuksen toteuttamiseen. Tässä luvussa tarkastelen teoreettisesti Sojan kolmannen tilan teoriaan kuuluvia ulottuvuuksia. Tämän jälkeen esittelen niitä liikuntakasvatuksen toteuttamiseen liitettäviä tilallisia tekijöitä, joita ulottuvuuksiin voidaan yhdistää teorian ja oman päättelyni perusteella.

### 4.1 Kolmannen tilan teoria

Tässä tutkimuksessa tutkin tiloja Sojan kolmannen tilan teorian (Thirdspace) pohjalta. Sojan (1996) tilan teoria perustuu tilan kolmijakoiseen ajatteluun, trialektiikkaan. Trialektinen ajattelu on välttämätöntä tilan ymmärtämiselle, mutta samaan aikaan se on haasteellista, sillä se murtaa historiallisesti perinteikkäitä ajattelutapoja tilan kaksijakoisuudesta (Soja, 1996, s. 1 & 70). Trialektisestä näkökulmasta katsottuna relationaalinen tila syntyy fyysisen ympäristön, fyysisen tilan henkilökohtaisten tulkintojen ja kollektiivisesti jaettujen käsitysten kokonaisuudesta (Sillanpää, 2021, s. 49). Näitä edellä mainittuja relationaalisen tilan ulottuvuuksia Soja (1996, s. 74–82) jäsentää ensimmäisen, toisen ja kolmannen tilan käsitteillä. Nämä kolme Sojan määrittämää tilan ulottuvuutta auttavat ymmärtämään tilaa monipuolisemmin.

Sojan kolmannen tilan teorian ja kasvatustieteen suhdetta voidaan tarkastella kartoittamalla aikaisempia kasvatustieteellisiä tutkimuksia, joissa on sovellettu Sojan kehittämää tilallista ajattelua. Suomalaisessa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa Sojan kolmannen tilan teoriaa soveltavia tutkijoita on alle kourallinen. Raija Raittila, Mari Vuorisalo sekä Niina Rutanen ovat tehneet yhdessä varhaiskasvatuksen puolella arvokasta tutkimustyötä samalla tuoden esiin Sojan tilan teoriaa. Yhteisissä tutkimuksissaan he ovat tutkineet päiväkodin tilojen rakentumista tilallisesta ja relationaalisesta näkökulmasta (katso Vuorisalo ym., 2015) sekä lasten autonomian rakentumista näissä moniulotteisissa tiloissa (katso Vuorisalo ym., 2018). Lisäksi Raittila soveltaa kolmannen tilan teoriaa tutkiessaan lasten ja ympäristön vuorovaikutusta. Hän tarkastelee erityi-

sesti kaupunkiympäristön tarjoumia (katso Raittila, 2008), sekä pienryhmätoimintaa ja leikki-alueita varhaiskasvatuksessa (katso Raittila, 2013). Viimeisen vuoden aikana myös Taina Sillanpää (2021) on julkaissut väitöskirjatutkimuksensa varhaiskasvatuksen saralla tilan ja toimijuuden välisistä yhteyksistä päiväkodissa. Väitöskirjassaan hän soveltaa kolmannen tilan teoriaa tarkastellessaan päiväkodin tiloissa tapahtuneita murroskohtia (Sillanpää, 2021, s. 187).

Sojan tilan teoriaa ei ole sovellettu aikaisemmassa suomalaisessa tutkimuksessa liikuntakasvatuksen tarkastelussa, jonka vuoksi tutkimukseni tulokulma on ainutlaatuinen. Sojan kolmannen tilan teoria auttaa tässä tutkielmassa jäsentämään liikuntakasvatusta ilmiönä. Seuraavissa kappaleissa esittelen Sojan tilan teorian pohjalta ensimmäisen, toisen ja kolmannen tilan käsitteiden ulottuvuuksia sekä niihin liittämiäni tilallisten tekijöiden tarkastelua.

#### 4.1.1 Ensimmäinen tila – tila fyysisenä ja materiaalisena ulottuvuutena

Ensimmäinen tila, eli Sojan (1996) nimittämä Firstspace, keskittyy tilan fyysiseen, materiaaliseen ulottuvuuteen. Ensimmäinen tila on määrittynyt tilojen konkreettisesta olemuksesta, eli niistä asioista, joita voidaan silmämääräisesti havaita ja tarkasti mitata (Soja, 1996, s. 6, 10 & 74). Päiväkodin tiloissa ensimmäistä tilaa edustavat esimerkiksi piha, ryhmätila, tilojen arkkitehtonia sekä tilojen esineet ja tavarat. Soja (1996, 75) näkee, että rakennetun ympäristön ja arkkitehtuurin tutkimisella voidaan saada suoraa tietoa ensimmäisestä tilasta. Sojan tilan teoriaa toteuttaen ensimmäistä tilaa tulisi tutkia konkreettisesti paikan päällä olemalla, mutta tässä tutkimuksessa ensimmäinen tila jäsentyy varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa niistä tekijöistä, joita he yhdistävät fyysisiin ja materiaalsiin tekijöihin päiväkodin tiloissa.

Päiväkodin liikunnalle merkitykselliset fyysiset tilat ulottuvat myös päiväkodin rajojen ulkopuolelle. Muun muassa urheilukenttä, lähimetsä, leikkipuisto ja hiihtoladut ovat myös varhaiskasvatuksen liikuntakasvatukseen kuuluvia lähiliikuntapaikkoja (Sääkslahti ym., 2019, s. 80). Päiväkodin lähiympäristön sisä- ja ulkotilat toimivat lapsia aktivoivina tiloina (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016a). Lähiympäristön sisätiloista yleisimmän liikuntaan kannustavan tilan tarjoaa lähikoulun liikuntasali (Sääkslahti ym., 2019, s. 79).

Sojan ensimmäisen tilan kautta voimme ymmärtää päiväkodin fyysiseen ja materiaaliseen ulottuvuuteen kuuluvia tilallisia tekijöitä, kuten päiväkodin arkkitehtoniaa sekä esineitä. Tilan arkkitehtonisia ratkaisuja ymmärtääksemme on olennaista tarkastella päiväkotien tilasuunnittelua.

Ruokonen ja kollegat (2009) toteavat selvityksessään, että päiväkotien tilasuunnittelun lähtökohdat eivät ole juurikaan muuttuneet viimeisten vuosikymmenten aikana. Valtakunnallista, yksityiskohtaista ohjetta päiväkotien tilasuunnittelulle ei ole, vaan kunnan viranomaisten tulee huolehtia päiväkotien tilojen soveltuvuudesta ja kunnosta (Ruokonen ym., 2009, s. 10–11). Näin ollen eri päiväkodit voivat tarjota hyvinkin erilaisia fyysisiä tiloja, jolloin tilasuunnittelun merkitys tilalle voi määrittyä hyvinkin vaihtelevasti, monimuotoisesti ja omalaatuisesti. Sääkslahden ja kollegoiden (2021, s. 177) julkaisussa kuitenkin todetaan, että vaikka päiväkotien väliset liikuntaolosuhteet vaihtelevat yksiköiden välillä paljon, voidaan tiloissa toteutettavalla toiminnalla kompensoida tilojen puutteita. Yksi tilasuunnittelun korostama tekijä on tilojen muokattavuus. Tampereen kaupungin (2020) päiväkotien tilasuunnitteluohjeessa esitetään, että tilojen tulee olla esteettömiä. Lisäksi tilojen tulee olla muunnettavissa erilaisiin tarpeisiin sopivaksi (Tampereen kaupunki, 2020, kappale 4). Ruokosen ja kollegoiden (2009) mukaan muunneltavat tilat sallivat myös useita erilaisia kalustamis- ja käyttötarkoituksia.

Materia, eli konkreettiset aineelliset tekijät kuuluvat vahvasti tilan fyysiseen ulottuvuuteen. Paju (2013) on tutkinut väitöskirjassaan päiväkodin tilojen ja materiaalin yhteyttä. Hän esittää, että materiaalisilla ratkaisuilla on selkeä yhteys tilan rakentumiseen ja näiden aineellisten esineiden nähdään vaikuttavan usein toimintaan täysin huomaamatta. Paju nostaa esiin esineiden ”nöyryyden”, jolla viitataan esineiden tärkeyteen juuri sen vuoksi, että ne usein jäävät huomaamatta. Mitä vähemmän esineiden merkityksistä ollaan tietoisia, sitä enemmän ne ohjaavat tilassa tapahtuvaa toimintaa (Paju, 2013, s. 98). Näin ollen on tärkeää tarkastella materiaalia itsessään merkityksellisenä tilojen rakennuspalasena. Pajun tekstiä tulkittaessa voidaan erottaa kaksi tapaa, miten materiaali vaikuttaa tilassa tapahtuvaan liikuntaan: suoraan tai välillisesti. Suoraan liikuntaan vaikuttavista tekijöistä Paju (2013) käsittelee muun muassa lattiaa. Lattiaa Paju pitää kaiken toiminnan perustana. Hänen mukaansa se on tukipinta, joka kannattelee ihmistä. Lapsi voi asettua lattialle ja vapaa lattiapinta-ala antaa lapselle mahdollisuuden liikkua siinä eri tavoin, esimerkiksi konttaamalla, liukumalla tai uintiliikkein (Paju, 2013, s. 106–107). Materiaali voi vaikuttaa tilassa tapahtuvaan toimintaan myös välillisesti. Pajun (2013) mukaan esineillä voidaan tukea opettajan suunnitelmaa saamalla lapset käyttäytymään halutulla tavalla. Esimerkkinä hän nostaa esiin pedagogiset penkit, eli pitkät matalat penkit, joita käytetään usein aamupiireillä. Pajun mukaan penkit sitovat ja istuttavat lapset paikoilleen, jolloin lapsen asentojen variaatiot ovat rajatumpia, kuin esimerkiksi lattialla istuttaessa. Penkkien käyttäminen on esimerkki rutinoituneesta toiminnasta, jota ei välttämättä tule huomattua (Paju, 2013, s. 97).



Esineistä voidaan eritellä vielä yksi tärkeä tilallinen kategoria, liikuntavälineet. Välineiden on osoitettu vaikuttavan lasten fyysisen aktiivisuuden määrään ja parhaimmillaan välineet innostavat liikkumaan monipuolisesti (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016a, s. 25). Välineiden positiivisten vaikutusten vuoksi on tärkeää, että jokaisessa päiväkodissa olisi saatavilla liikunnan perusvälineistö (Sääkslahti, 2018, s. 173–174). Perusvälineistöön kuuluu muun muassa erilaisia palloja, hernepusseja, hyppynaruja, mailoja ja liikuntamusiikkia (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2005, s. 28–29). On myös todettu, että lapset keksivät esineille monipuolisempia käyttötarkoituksia kuin aikuiset (Zimmer, 2002, s. 164), jolloin myös liikuntaan tarkoittamattomat esineet käyvät liikuntavälineistä. Lapsia tulisi houkutella liikkumaan tarjoamalla erilaisia kalusteita, esineitä ja kierrätysmateriaaleja liikunnan tueksi (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016a, s. 25). Sääkslahden (2018, s. 174) mukaan liikuntaan houkutteleviksi välineiksi voi hyödyntää esimerkiksi pieniä käsipyyhkeitä sisäluistimiksi ja pahvilaatikoita tunneleiksi. Tutkimusten mukaan lapset ovat fyysisesti aktiivisempia silloin, kun liikuntaan kannustavat välineet ovat heidän saatavillaan päivittäin (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016b, s. 46). Kuitenkin liikuntavälineistöä on viimeisten tietojen mukaan saatavilla päiväkodeissa vain niukasti (Sääkslahti ym., 2019).

#### 4.1.2 Toinen tila – tila tulkinnallisena ulottuvuutena

Siinä missä ensimmäinen tila korostaa tilan aineellisuutta, pyrkii toinen tila korostamaan ihmissyyttä. Soja (1996) esittää, että toinen tila, eli Secondspace, määrittyy sen pohjalta, miten ihminen tulkitsee ensimmäistä tilaa. Toisen tilan tieto perustuu niihin subjektiivisiin ajatuksiin, tulkintoihin ja muistoihin, joita yksilö tuottaa ensimmäisestä tilasta (Soja, 1996, s. 6 & 79). Toiseen tilaan liittyy ihmisen yksilöllisiä muistoja, tunteita, arvoja, toiveita ja pelkoja (Sillanpää, 2017, s. 73). Päiväkodin tiloissa toista tilaa edustavat siinä toimivien lasten ja varhaiskasvatuksen opettajien tulkinnat ja näkemykset tilasta. Tässä tutkimuksessa toisen tilan nähdään tarkoittavan opettajan mielensisäisiä prosesseja, jotka edustavat aina ensimmäisen tilan luomia mahdollisuuksia.

Aikaisemmissa tutkimuksissa on huomattu, että liikuntakasvatukseen ja lasten liikkumiseen vaikuttavat opettajien henkilökohtaiset kokemukset ja näkemykset liikunnasta (katso esim. Copeland ym., 2012). Tsangaridoun (2017) mukaan opettajien näkemyksiä on tärkeää tarkastella, sillä niillä voidaan vaikuttaa varhaiskasvatuksen laadun parantamiseen. Kuitenkin tutkimuksia, jotka tutkivat opettajien näkemyksiä liikuntakasvatuksesta on vain vähän (Tsangaridou, 2017,

s. 297). Yleisesti ottaen varhaiskasvatuksen opettajilla on myönteinen asenne liikkumisen edistämistä kohtaan ja liikuntaa pidetään itsessään tärkeänä (katso esim. LIKES, 2020; Tsangaridou, 2017).

Copeland ja kollegat (2012) korostavat tutkimuksessaan opettajien asenteiden merkitystä lasten fyysisen aktiivisuuden mahdollistamiselle. Heidän tutkimuksensa mukaan opettajien henkilökohtaiset asenteet määrittävät heidän käyttäytymistään ja vaikuttavat toiminnan luonteeseen joko liikuntaa edistäen tai estäen. Copeland ja kollegat painottavat, että jokaisella yksittäisellä opettajalla on vaikutus siihen, miten lapset liikkuvat päiväkodissa. He näkevät, että lasten fyysinen aktiivisuus on täysin riippuvaista siitä, millaisia liikuntamahdollisuuksia opettaja heille tarjoaa. Samaisen päiväkotiyksikön liikuntamahdollisuudet voivat olla hyvin erilaisia riippuen siitä, millaisia käsityksiä, asenteita ja näkemyksiä eri opettajilla on, vaikka toiminta tapahtuisi samassa fyysisessä ympäristössä (Copeland ym., 2012, s. 97). Näin ollen mentaalilla, toisella tilalla on yhtä merkityksellisiä yhteyksiä liikuntakasvatukseen ja lasten liikuntaan kuin fyysisellä, ensimmäisellä tilalla.

Ulkoilu ja pihalla liikkuminen ei ole itsestään selvää päiväkodin arjessa, sillä se on opettajan määrittämää. Aikaisempien tutkimusten mukaan opettajat kokevat ulkotilat lapsille otollisiksi energian purkamisen paikoiksi (Puroila, 2002, s. 92). Jämsenin ja kollegoiden (2013) tutkimuksen mukaan lapset liikkuvat enemmän päiväkodin ulko- kuin sisätiloissa. Päivittäisellä ulkoiluajan lisäämisellä nähdään olevan suuri potentiaali lasten liikunnan edistämiseen (Jämsen ym., 2013, s. 78). Copeland ja kollegat (2012) tuovat tutkimuksessaan esiin opettajien asenteita ja mieltymyksiä, jotka vaikuttavat lasten ulkoilun määrään päiväkodissa. Heidän tutkimuksessaan nousi esiin muun muassa opettajien näkemykset itsestään ja heidän mukavuusalueistaan. Jos opettaja kokee lasten pukemisen ulkoiluun raskaana tai hän ei pidä ulkoilusta esimerkiksi hikoilemisen takia, on lapsella vähemmän mahdollisuuksia ulkoiluun (Copeland ym., 2012, s. 98). Toinen vahvasti opettajien asenteisiin vaikuttava tekijä ulkoilun mahdollistamisessa ovat sääolosuhteet. Varhaiskasvatuksessa on tärkeää, että lapsia kannustetaan liikunnallisiin leikkeihin sekä ulkoiluun kaikkina vuodenaikoina, jotta heillä on mahdollisuus opetella kullekin vuodenaikalle tyypillisiä tapoja liikkua (Opetushallitus, 2018, s. 47–48). Copelandin ja kollegojen (2012, s. 98) tutkimuksessa opettajat kuitenkin myönsivät, että opettajan oma näkemys sääolosuhteesta vaikuttaa siihen, pääsevätkö lapset ulkoilemaan ja kuinka kauan ulkoilu-aikaa on.

#### 4.1.3 Kolmas tila – tila symbolisena, ensimmäisen ja toisen tilan yhdistävänä ulottuvuutena

Ensimmäisen ja toisen tilan ulottuvuuksien ymmärtäminen on edellytys kolmannen tilan sisäistämiseksi. Kolmas tila, eli Sojan (1996, s. 67) nimeämä Thirdspace, kattaa ensimmäisen ja toisen tilan sekä erikseen että yhdessä. Soja on esittänyt Borchin (2002, s. 113–114) haastattelussa, että kolmas tila sisältää aineellisen ja mentaalisen tilan, mutta myös jotain muuta, jotain mitä voimme ymmärtää vain laajentamalla ajatteluamme. Kolmannen tilan nähdään olevan symbolinen tila, joka sisältää muun muassa kollektiivisia sääntöjä, politiikkaa, ideologioita, arvoja ja merkityksiä (Soja, 1996, s. 67–68). Päiväkodissa kolmas tila sisältää fyysisen ja mentaalisen tilan lisäksi muun muassa julkisia tai piilotettuja yhteisöllisiä sääntöjä ja periaatteita, lakeja ja asetuksia (Sillanpää, 2021, s. 5). Seuraavissa kappaleissa esittelen kolmannen tilan ulottuvuuteen liittämiäni tekijöitä. Varhaiskasvatusta määrittävät lait ja asetukset, opettajan vallankäyttö sekä päiväkodin säännöt liittyvät kaikki osittain yhteen. Niistä kaikista on tunnistettavissa kolmannelle tilalle ominaisia piirteitä, kuten yhteisöllisiä, piilotettuja sekä julkisia sääntöjä. Ne kuvaavat myös varhaiskasvatus instituution yleisiin käytäntöihin kuuluvia toimintaperiaatteita.

Opettajan toimintaa päiväkodissa ohjaavat varhaiskasvatusta määrittävät lait ja asiakirjat (VOL, 2020, s. 8). Karila (2016, 30) toteaa, että varhaiskasvatustilain määrittää perusteet varhaiskasvatukselle ja opetussuunnitelman perusteet välittävät lakien säädöksiä varhaiskasvatuksen järjestäjille. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sekä esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on sovittaa varhaiskasvatustilain säädännössä esitetyt varhaiskasvatuksen tavoitteet ohjaaviksi teksteiksi, joiden avulla varhaiskasvatuksen opettajat voivat toteuttaa opetustilain toimintaansa lain mukaisesti (Karila, 2016, s. 35). Opetussuunnitelmien perusteet määrittävät aina opettajan kasvatus- ja opetustyön reunaehdot (Vitikka & Rissanen, 2019, s. 229). Opetushallituksen (2014b) julkaisussa on selvitetty, että opettajan toimintaan vaikuttaa opettajan henkilökohtainen uskomusjärjestelmä, joka koostuu intuitiivisista ja rationaalisista perusteluista. Julkaisun mukaan intuitiivisilla perusteluilla tarkoitetaan henkilökohtaisia tarpeita ja kokemuksia, kun taas rationaalisilla perusteluilla tarkoitetaan opettajan teoreettista ymmärrystä ja asiantuntijuutta. Julkaisussa esitetään, että opettajan uskomusjärjestelmällä on vaikutusta siihen, miten hän ymmärtää ja toteuttaa opetussuunnitelmia työssään. Opettaja nähdään yhteiskunnan edustajana, jonka velvollisuus on toteuttaa opetustilain asetettuja tavoitteita, mutta samaan aikaan opettaja on itsenäisesti ajatteleva toimija, joka tekee valintoja ja antaa asioille ja tapahtumille omia henkilökohtaisia merkityksiään (Opetushallitus, 2014b, s. 36). Näin ollen laki ja opetussuunnitelmien perusteet toimivat ohjaavina tekijöinä opettajan toiminnan takana.

Kuukan (2015, s. 78) mukaan päiväkodin arkea jäsentävät sekä aika että tila. Tutkimuksessaan Rutanen (2012) esittää, että tarkastellessa päiväkotia tilan näkökulmasta huomataan, että sen käytännöissä toteutetaan erilaisia tavoitteita säätelemällä niin aikuisten kuin lasten aikaa, tilaa ja kehoa. Päiväkotipäivän nähdään rakentuvan erilaisista tilallisista ja ajallisista rutiineista ja järjestelyistä (Rutanen, 2012, s. 46). Päiväkodissa toimiminen edellyttää opettajan laatimaa järjestystä ajan ja tilan suhteen esimerkiksi päiväjärjestyksen muodossa (Sillanpää, 2021, s. 49). Kuukka (2014, 78) toteaa, että päiväjärjestys määräytyy vakiintuneiden käytäntöjen, sääntöjen ja rutiinien pohjalta. Päiväjärjestys ajoittaa päivän tapahtumat ja toiminnot tiettyyn hetkeen ja tilaan sekä sitouttaa lapset osallistumaan yhteisöllisesti päiväkodin toimintoihin (Kuukka, 2015, s. 87 & 94). Paju (2013) esittää, että päiväkodin tilat saavat erilaisia merkityksiä riippuen siitä, mitä tiloissa tehdään ja mihin aikaan tämä tapahtuu. Hän myös toteaa, että opettajalla on valta määrittää, kuinka tiloissa toimitaan eri aikoina (Paju, 2013, s. 78).

Valta on aina läsnä kasvatuksessa (Ylitapio-Mäntylä, 2009, s. 125). Turja (2020, kappale 3) käsittää valtaa kasvavan yksilön ja hänen kasvunsa ohjaajan välisenä valtasuhteena. Lundan (2009) näkee opettajan ja lapsen välisen kasvatussuhteen erityislaatuisena. Opettaja toimii tässä vuorovaikutteisessa suhteessa lapsen toiminnan mahdollistajana ja rajaajana (Lundan, 2009, s. 38–39). Tällaista kasvatussuhteen sisäistä valtasuhdetta määrittävät niin opettajan henkilökohtaiset näkemykset kuin päiväkotin instituutin sisäiset säännöt, ohjeet ja normit (Ylitapio-Mäntylä, 2009, s. 127–128). Lisäksi opettajan ja lapsen välisessä valtasuhteessa vaikuttavat ajassa ja kulttuurissa muovautuvat käsitykset lapsen perusolemuksesta ja asemasta sekä oppimisesta ja kehityksestä (Turja, 2020, kappale 3). Varhaiskasvatuksen opettaja on Ylitapio-Mäntylän (2009) mukaan ammattinsa vuoksi valta-asemassa päiväkodissa. Hän lisää, että opettaja käyttää koulutuksen tuomaa, ammatin edellyttämää tietoista valtaa lapsiin. Opettajan ammattiin kuuluva tieto lapsen kasvusta ja kehityksestä luo varhaiskasvatuksen opettajalle valtaa hallitsevan asiantutija-aseman, jota varhaiskasvatusikäiset lapset harvoin kyseenalaistavat (Ylitapio-Mäntylä, 2009, s. 128).

Sääntöjen luominen ja rajojen asettaminen kuuluvat kulttuurimme kasvatuserinteisiin (Ylitapio-Mäntylä, 2009, s. 137). Puroila (2002) käsittelee väitöskirjatutkimuksessaan opettajan valankäyttöä hallinnan kehyksen käsitteellä, johon kuuluvat ne toiminnan muodot, jotka tähtäävät lasten hallintaan ja kontrolloimiseen päiväkodin arjessa. Puroilan tutkimuksessa korostuu sääntöjen, eli opettajan asettamien rajojen merkitys lapsen toiminnalle. Päiväkotin instituutiona pitää sisällään niin tiedostettuja ja ääneen puhuttuja sääntöjä kuin päiväkotikulttuuriin kuuluvia pii-

leviä, tiedostamattomia sääntöjä (Puroila, 2002, s. 90). Ylitapio-Mäntylä (2009) näkee kasvatustoiminnan lapsiin vaikuttamisena ja lapsen kasvun saattamisena haluttuun suuntaan. Hän toteaa, että kasvun suuntaa ohjeistetaan erilaisilla ohjeilla, neuvoilla ja säännöillä. Säännöt ovat Ylitapio-Mäntylän mukaan tarpeellisia arjen sujumisen kannalta ja ne pitävät päiväkotiuutuuksia hengissä. Päiväkodin säännöt koskevat usein lasten liikkumisen rajoituksia, jolloin lasten liikkeitä, eleitä ja asentoja pyritään ohjaamaan haluttuun suuntaan (Ylitapio-Mäntylä, 2009, s. 137). Sääkslahden (2018) mukaan opettaja voi säännöillään ja toimintaperiaatteillaan luoda päiväkotiin liikuntaan kannustamattomia ja liikkumismahdollisuuksia rajaavia tiloja. Opettajan tulee arvioida kriittisesti sääntöjä ja pohtia mitkä rajoitteista ovat välttämättömiä ja voiko joistain säännöistä joustaa liikunnan edistämiseksi (Sääkslahti, 2018, s. 174). Puroila (2002) esittää, että opettajan yksi painava syy määrätä sääntöjä ja käyttää valtaa perustuu turvallisuuden näkökulmaan. Opettajalla on ammatillinen vastuu huolehtia lapsen turvallisuudesta päiväkodissa (Puroila, 2002, s. 89). Tutkimusten mukaan päiväkodin turvallisuuspolitiikan ja sääntöjen nähdään vaikuttavan rajoittavasti erityisesti korkeaa fyysistä aktiivisuutta vaativissa toiminnoissa, kuten juoksemisessa tai pyöräilemisessä (Gubbels ym., 2012, s. 5).

## **5 Tutkimuksen toteuttaminen**

Tutkielmani viidennessä luvussa esittelen tutkimukseni toteuttamisen vaiheittain. Alkuun esittelen tutkimukseni tehtävän sekä muodostamani tutkimuskysymyksen. Tutkimuksen metodologisissa valinnoissa tarkastelen laadullisen tutkimuksen ja fenomenologian teoreettista taustaa, sekä niiden soveltamista tutkimukseeni. Tämän jälkeen esittelen aineistoni keruutapana käyttämäni teemahaastattelua ja sen sopivuutta fenomenologiseen tutkimukseen. Lopuksi kuvailen teemahaastatteluun keräämäni aineistoa.

### **5.1 Tutkimuksen tehtävä ja tutkimuskysymys**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia varhaiskasvatuksen liikuntakasvatuksesta. Tutkimuksessa tarkastellaan liikuntakasvatusta ilmiönä, sekä niitä tilallisia tekijöitä, joita varhaiskasvatuksen opettajat kokevat merkitykselliseksi liikuntakasvatuksen toteuttamisessa. Tutkimuksen pääasiallinen tarkoitus on edetä tutkittavien kokemusten ehdoilla, joita lopulta tarkastellaan Sojan tilan teorian ulottuvuuksien jäsen-telemänä. Tutkimuskysymykseni on muotoutunut seuraavanlaiseksi:

Millaiset tilalliset tekijät ovat merkityksellisiä päiväkodin liikuntakasvatuksessa varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten mukaan?

### **5.2 Metodologiset valinnat**

Pro gradu -tutkielmani on laadullinen tutkimus. Juuti ja Puusa (2020a) esittävät, että laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tarkasteltavia ilmiöitä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta. Näin ollen ollaan kiinnostuneita tutkittavien henkilöiden ajatuksista, kokemuksista ja tunteista (Juuti & Puusa, 2020a). Tutkimuksessani olen kiinnostunut tutkittavien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista liikuntakasvatukseen ja päiväkodin tiloihin liittyen, jonka vuoksi laadullinen tutkimustapa on tutkimukselleni otollinen. Laadullisen tutkimuksen päätarkoituksena on kuvata ja ymmärtää syvällisesti ihmisen kokemuksia (Lichtman, 2013). Vilkan (2021) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tavoittaa ihmisten kuvaukset heidän koetusta elämästään. Näissä kuvauksissa oletetaan näkyvän niitä asioita, jotka ovat ihmiselle merkityksellisiä (Vilka, 2021, kappale 5). Laadullisella tutkimuksen menetelmäsuuntauksella pääsen käsiksi tutkittavien inhimillisiin kokemuksiin, joiden avulla pystyn ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä syvällisemmin.

Kokemusten tutkimisen näkökulmasta on luonnollista lähestyä tutkimustani fenomenologisesti. Huhtinen ja Tuominen (2020) nostavat teksteissään esiin fenomenologian vahvan filosofisen perustan ja näkökulman. He esittävät, että filosofi Edmund Husserlia pidetään fenomenologian perustajana, jonka kautta fenomenologia näyttäytyy tutkimussuuntauksena, joka pyrkii tutki- maan tietoisuutta havaintokokemuksesta (Huhtinen ja Tuominen, 2020). Husserlin perimmäi- senä tavoitteena oli luoda ennakko-oletukseton tiede, jonka tutkimuskohteena on puhdas koke- mus (Niskanen, 2008, s. 101). Huhtisen ja Tuomisen (2020) mukaan fenomenologisessa lähes- tymistavassa se, mitä tutkija havaitsee, riippuu aina kohteen ominaisuuksien lisäksi siitä, mitä tutkija juuri sillä kertaa ymmärryksellään ja aisteillaan havaitsee kohteestaan. Tämä näkemys korostuu heidän mukaansa Husserlin kuuluisassa kehotuksessa, jonka mukaan meidän on pa- lattava “asioihin itseensä”. Fenomenologisessa tutkimuksessa tällä tarkoitetaan sitä, että tavoit- teena on ymmärtää tutkimuksen kohteena oleva ilmiö sellaisena, kuin se ilmenee tutkittavien henkilöiden elämisaailmassa (Huhtinen & Tuominen, 2020).

Perttulan (2000) mukaan fenomenologia on monimuotoinen tutkimussuuntaus ja ajattelutapa, joka tarjoaa tutkimustyölle yhtenäisen lähtökohdan. Hänen mukaansa fenomenologisen tutki- muksen ydin on tutkittavan ilmiön ensisijaisuus. Se on kiinnostunut ihmisen tajunnasta, miten se rakentuu, toimii ja millaisista kokemuksista se koostuu (Perttula, 2000, s. 428–429). Laineen (2018) mukaan fenomenologiassa on tutkimuksen teon näkökulmasta keskeisiä kokemuksen, yhteisöllisyyden ja merkityksen käsitteet. Hän esittää, että fenomenologiassa ihmisyyksilöiden nähdään rakentuvan suhteessa maailmaan, jossa he elävät, samalla rakentaen sitä. Näin ollen tarkastelun kohteena on yksilön maailmasuhde (Laine, 2018). Kokemuksellisuus nähdään fe- nomenologiassa ihmisen maailmasuhteen perusmuotona (Tuomi & Sarajärvi, 2018, kappale 3). Laine (2018) esittää, että fenomenologiassa kaikki yksilön kokemat asiat ovat merkityksellisiä. Kokemukset rakentuvat merkityksistä ja kokemuksia tutkittaessa tutkitaan kokemusten merki- tyssisältöjä ja niiden rakenteita (Laine, 2018). Toteuttaessani fenomenologista tutkimusta her- kistyn tutkittavien ajatusten, kokemusten ja merkityksien äärelle. Maailmasuhteen ymmärrän Laineen (2018) tapaan yksilön ja ympäröivän maailman välisenä vuorovaikutteisena suhteena. Tutkimuksessani tutkittavien kokemukset nousevat pääosaan ja pyrin tutkijana pääsemään osaksi heidän kokemustaan. Tässä tutkimuksessa tutkiessani varhaiskasvatuksen opettajien ko- kemuksia, pystyn tarkastelemaan ja ymmärtämään heidän työtään opettajina sekä niitä merki- tyssuhteita, jotka liittyvät varhaiskasvatuksen liikuntakasvatukseen toteuttamiseen. Merkitys- suhteella tarkoitetaan ihmisen tajunnallista suhdetta tiettyä asiaa kohtaan, jonka myötä kokemus

ilmenee aina merkityksenä jostain (Perttula, 2000, s. 434). Merkityssuhde on yksi fenomenologisen tutkimuksen peruskäsitteistä, sillä se viittaa ihmisen ainutlaatuiseseen tapaan olla osa maailmaa (Rauhala, 2006, s. 29–30).

### 5.3 Aineiston keruu

Tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä toimii haastattelut. Vilkan (2021, kappale 5) mukaan haastatteluista on tullut synonyymi laadullisen tutkimuksen aineiston keräämiselle. Puusa (2020a) esittää, että haastattelu on keskustelua, jolle on etukäteen asetettu jokin tavoite. Hänen mukaansa haastattelu on tutkijan aloitteesta tapahtuvaa, jonka vuoksi se on jossain määrin aina tutkijan johdattamaa. Haastattelua on myös kuvattu ainoaksi oikeaksi menetelmäksi kerätä aineistoa ihmisen asioille antamista merkityksistä ja tulkinnoista (Puusa, 2020a).

Haastattelut sopivat hyvin aineistonkeruumenetelmäksi fenomenologiseen tutkimukseeni, sillä niillä saadaan tietoa tutkittavien kokemuksista. Laineen (2018) mukaan fenomenologinen haastattelu on avoin, luonnollinen sekä keskustelunomainen tapahtuma, jossa haastateltavalle pyritään antamaan omaa tilaa, jotta hänen omat ajatuksensa ohjailisivat keskustelua. Näin ollen kokemuksia tavoittelevan haastattelun kysymysten tulee olla avoimia ja ohjailia vastausta mahdollisimman vähän (Laine, 2018). Vilka (2021, kappale 6) lisää, että fenomenologisessa haastattelussa ollaan kiinnostuneita merkityksistä, joita tutkittava esittää. Haastatteluillani pyrin tavoittamaan aineiston, joka vastaa Vilkan (2021, kappale 6) kuvausta hyvästä fenomenologisesta haastatteluaineistosta ”runsaasti kuvauksia tutkittavaa ilmiötä tai asiaa koskevista epämääräisistä tuntemuksista, mielikuvista ja aavistuksista”.

Haastattelumenetelmäksi tähän tutkimukseen olen valinnut teemahaastattelut. Puusa (2020a) kuvaa teemahaastatteluita monien ilmiöiden tutkimiseen sopiviksi. Hän esittää, että teemahaastattelu pohjaa oletukselle, että kaikkia yksilön kokemuksia ja ajatusrakennelmia voidaan tutkia teemahaastattelumenetelmällä. Teemahaastattelut korostavat tutkittavien elämismailmaa sekä omakohtaisia näkemyksiä maailmasta (Puusa, 2020a). Teemahaastattelussa tutkijalla on perusajatus, että tutkittavat ovat kaikki kokeneet tietyn asian tai käyneet läpi samankaltaisen prosessin (Puusa, 2020a). Minun perusajatukseni on, että kaikki haastatteleman varhaiskasvatuksen opettajat ovat työskennelleet päiväkotiympäristössä ja toteuttaneet työhönsä kuuluvaa liikuntakasvatusta.



Teemahaastattelua ei kuitenkaan nähdä tavanomaisimpana haastattelumenetelmänä fenomenologisessa tutkimuksessa. Perttulan (1995) mukaan teemahaastattelut voivat olla ongelmallisia fenomenologisessa tutkimuksessa, sillä tiukasti rajatut teemat voivat vaikuttaa haastattelun avoimuuteen. Hänen mukaansa teemahaastatteluita voidaan kuitenkin käyttää fenomenologisen tutkimuksen aineistona sillä ehdolla, että haastattelija esittää teemat niin avoimina, että tutkitavalla on mahdollisuus käsitellä niitä oman kokemuksensa mukaisilla merkityksillä (Perttula, 1995, s. 112). Puusa (2020a) näkee teemahaastattelun lähtökohdiltaan hyvin vapaamuotoiseksi sekä joustavaksi haastattelumenetelmäksi. Hän korostaa, että etukäteen valitut teemat eivät tarkoita valmiiksi muotoiltujen määrämuotoisten kysymysten esittämistä tai johdonmukaisen suunnitelman mukaan etenemistä. Etukäteen mietitty haastattelurunko kuitenkin auttaa varmistamaan, että tutkija saa tutkimusongelman ja tutkimuksen tarkoituksen näkökulmasta merkityksellistä tietoa, kun keskustelu keskittyy keskeisiin seikkoihin (Puusa, 2020a).

#### **5.4 Tutkimuksen aineisto**

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu varhaiskasvatuksen opettajien teemahaastatteluista. Haastattelujen tueksi olin luonut haastattelurungon (liite 1), joka selkeytti haastatteluni tavoitteita. Tutkimukseen osallistui neljä varhaiskasvatuksen opettajaa, joilla oli kertynyt työkokemusta varhaiskasvatuksen opettajan tehtävistä 5–18 vuoden ajalta. Haastatteluista kolme suoritettiin etäyhteydellä Teams-sovelluksen välityksellä ja yksi kasvokkain haastateltavan pyynnöstä. Haastattelut olivat luonteeltaan hyvin erilaisia keskenään ja niiden kesto vaihteli 20 ja 45 minuutin välillä. Haastattelut äänitettiin, sillä Puusan (2020a) mukaan uskottavien päätelmien tekeminen puheen muodossa olevasta aineistosta edellyttää aina haastattelujen tallentamista. Puhuttua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 109 minuuttia.

Vilkan (2021) mukaan tutkimukseen on mielekästä valita haastateltavat tutkimuksen teemaa koskevan asiantuntemuksen ja kokemuksen perusteella. Eskola ja kollegat (2018) näkevät, että haastateltaviksi on luonnollista etsiä henkilöitä, joilla uskotaan olevan haluttua tietoa tai kokemusta tai joiden tiedetään olevan osana tiettyä toimintaa. Tämän jälkeen täytyy löytää oikea yhteydenottokanava tai verkosto, josta lähteä etsimään haastateltavia (Eskola ym., 2018). Mahdollisia haastateltavia etsiessäni pääkriteerinäni oli löytää opettajia, joilla on useiden vuosien kokemus varhaiskasvatuksen opettajan työstä. Tämä kriteeri perustuu ajatukseeni siitä, että päiväkodeissa työtään tehneillä opettajilla on kokemuksia niin liikuntakasvatuksen toteuttami-

sesta, kuin päiväkodin tiloissa toimimisesta. Pitkään työtä tehneillä opettajilla on enemmän kokemuksia, joita tutkia, kuin juuri alalla aloittaneilla henkilöillä. Tutkimukselleni sopivat haastateltavat löysin lopulta oman ammatillisen verkostoitumiseni kautta.

Valittuani tutkimukselleni otolliset henkilöt, otin heihin yhteyttä saatekirjeen (liite 2) muodossa sähköpostitse. Vilka (2021) näkee saatekirjeen erittäin tärkeänä osana tutkimusta. Hänen mukaansa hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää, että tutkimukseen osallistuvalla on riittävästi tietoa tutkimuksesta, jonka perusteella hän voi päättää tutkimukseen osallistumisesta (Vilka, 2021, kappale 7). Saatekirjeessä näin tärkeäksi informoida mahdollista haastateltavaa tutkimukseni. Vilkan (2007, s. 37) mukaan tutkimuksessa on tärkeää, että tutkija ja tutkittava ymmärtävät tutkimuksen käsitteet samoin, jotta tutkimuksen luotettavuus säilyy. Liikunnan ja tilan käsitteet ymmärretään usein suppeimmiksi, kuin mitä tarkoitan niillä tässä tutkimuksessa, jonka vuoksi koin tärkeäksi selittää nämä käsitteet jo saatekirjeessä, jotta pystymme haastattelussa keskustelemaan näistä aiheista tutkimukseni kannalta oikealta laajuudelta. Saatekirjeen lisäksi lähetin tutkittaville sähköpostitse tietosuojailmoituksen sekä suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta (liite 3) allekirjoitettavaksi.

Haastatteluilla kerätty tutkimusaineisto tulee muuttaa tekstimuotoon, eli litteroida, jotta sitä voidaan tutkia (Vilka, 2021, kappale 5). Litteroituna tämän tutkimuksen haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 28 sivua tekstin oletusasetuksilla (fontti: Times New Roman, fonttikoko: 12 ja riviväli: 1,5). Vilkan (2021) mukaan litterointi edistää tutkimusaineiston järjestelmällistä läpikäyntiä. Hän esittää, että litteroinnin tulee vastata haastateltavien suullisia lausumia sekä niitä merkityksiä, joita haastateltavat ovat asioille antaneet. Litteroinnin tarkkuus on osa tutkimuksen luotettavuutta, mutta fenomenologinen lähestymistapa ei aina edellytä ehdotonta litterointitarkkuutta (Vilka, 2021, kappale 5). Litteroinnissa olen muuttanut tekstiksi opettajien haastattelut siten, kuin he ovat puhuneet. Tärkein tehtäväni oli huolehtia, että opettajien kertomat merkitykselliset sisällöt esitetään juuri niin, kuin opettaja on ne kertonut. Litteroidessa olen kuitenkin poistanut ylimääräistä toistoa, sekä henkilötietoja, joilla ei ole merkitystä tutkimuksen tuloksiin. Hakasulkeilla ”[ ]” olen esittänyt keskustelun keskeisen sisällön silloin, kun se ei ole suoraan havaittavissa esimerkistä.

## 6 Tutkimusaineiston analyysi

Tutkimusaineistoani analysoin monivaiheisella fenomenologisella metodilla. Luvun alussa esittelen fenomenologisen analyysimenetelmän, jota tulen soveltamaan tutkimuksessani Perttulan periaatteiden pohjalta. Analyysiprosessi jakautuu kahteen osaan, joista toinen osa tuottaa tutkimukseni tulokset *yleisen merkitysverkoston* muodossa.

### 6.1 Fenomenologinen analyysi

Tutkimusaineistoani analysoin fenomenologisella metodilla, joka on Amedeo Giorgin luoma ja Juha Perttulan edelleen kehittämä (ks. Perttula, 1995, s. 90). Analyysiani toteutan lähtökohtaisesti Perttulan näkemysten pohjalta. Perttula (1995) on nimennyt metodin kehittämisen syyksi muun muassa haastatteluaineistot. Perttula näki, että Giorgin alkuperäiset metodiset vaiheet eivät vaikuttaneet tarpeeksi riittävältä laajan haastatteluaineiston luotettavassa käsittelyssä. Perttula loi alkuperäiseen metodiin muutoksia, sillä hän tarvitsi luotettavamman analysointimetodin tutkimukselle, joka oli kerätty teemahaastatteluilla (Perttula, 1995, s. 90). Vaikka fenomenologinen metodi sopii parhaiten avoimen haastattelun kautta muodostuneisiin aineistoihin (Lehtomaa, 2008, s. 180–181), käytän sitä Perttulan tapaan teemahaastatteluilla kerätyn aineiston analysointiin. Fenomenologinen metodi luo aineistoni analyysille selkeän etenemistavan, joka auttaa minua tutkijana syventymään aineistoon.

Fenomenologinen analyysimenetelmä jakautuu kahteen osaan: I yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostamiseen sekä II yleisen merkitysverkon muodostamiseen, joista molemmat sisältävät seitsemän eri vaihetta (Lehtomaa, 2008, s. 181). Laine (2018) esittää, että fenomenologiselle tutkimukselle on yleistä, että sen prosessissa edetään vaiheittain. Hän lisää, että vaiheittaisuudella pyritään takaamaan tutkimuksen systemaattisuutta sekä kurinalaisuutta. Fenomenologisesta metodista ei ole kuitenkaan mahdollista esittää tarkkaa kuvausta, sillä se saa soveltavan muotonsa kyseessä olevan tutkimuksen monien eri tekijöiden summana (Laine, 2018). Myös Lehtomaa (2008, s. 181) nostaa esiin, että fenomenologisen metodin muokkaaminen sopivaksi kullekin tutkimukselle on tutkijalle enemmän velvoite kuin ohjenuora. Tässä tutkimuksessa lähden toteuttamaan aineiston analyysia Perttulan (2000;1995) mukaan. Analyysin edetessä olen avoin soveltamaan analyysimenetelmää, jos tutkimukseni sitä perustellusti vaatii.

## 6.2 Analyysiprosessi

Seuraavaksi raportoin analyysiprosessiani vaiheittain. Analyysiprosessin osien eri vaiheet olen koonnut taulukoihin selkeyttämään analyysin kulkua. Analyysin ensimmäisessä osassa muodostan aineistostani jokaiselle tutkittavalle oman yksilökohtaisen merkitysverkoston. Tämän jälkeen analyysin toisessa osassa siirryn analyysin tarkastelussa yksilökohtaiselta tasolta yleiselle tasolle, jossa lopulta yhdistän kaikki tutkimustulokseni yhdeksi kokonaisuudeksi.

### 6.2.1 Osa I: Yksilökohtaisen merkitysverkoston muodostaminen

*Taulukko 1: Analyysiprosessin ensimmäisen osan vaiheet*

<b>Analyysin vaihe</b>	<b>Analyysivaiheen yleinen kuvaus</b>	<b>Analyysivaiheen suorittaminen käytännössä</b>
1. vaihe:	Tutkimusaineistoon perehtyminen avoimin mielin, kokonaisuuden hahmottaminen	Avoin ja kattava tutustuminen tutkimusaineistoon ja omien ennakkokäsitysten sulkeistaminen.
2. vaihe:	Sisältöalueiden muodostaminen	Koko aineistoa jäsentävien laajojen sisältöalueiden, eli teemojen muodostaminen. Neljä muodostunutta sisältöaluetta kirjataan ylös.
3. vaihe:	Merkityssuhteiden erottaminen toisistaan	Jokaisen tutkimukseen osallistuneen haastatteluaineistoa lähdetään analysoimaan omana kokonaisuutenaan. Merkityksen sisältävät yksiköt erotetaan toisistaan jakamalla aineistoa kappaleisiin.
4. vaihe:	Merkityssuhteiden muuntaminen tutkijan kielelle	Eroteltujen merkityksen sisältävien yksiköiden keskeiset sisällöt muutetaan yleiselle kielelle.
5. vaihe:	Merkityssuhteiden sijoittaminen sisältöalueisiin	Merkityksen sisältämät yksiköt ja niiden muunnokset (yleiskieliset ilmaukset) sijoitetaan sopiviin sisältöalueisiin allekkain listaksi.
6. vaihe:	Sisältöalueittaisten yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen	Sisältöalueeseen sijoitetut merkitystihentymät tiivistetään yhtenäiseksi tekstiksi jokaisen sisältöalueen sisällä. Jokaiselle sisältöalueelle muodostuu oma yksilökohtainen merkitysverkosto.
7. vaihe:	Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen	Sisältöalueittaiset yksilökohtaiset merkitysverkostot yhdistetään yhdeksi tekstikokonaisuudeksi. Tulokseksi saadaan jokaisen tutkimukseen osallistuneen yksilökohtainen merkitysverkosto, joka kokoaa tutkittavan henkilön kokemukset kokonaisuudeksi.

#### *1. vaihe: tutkimusaineistoon perehtyminen avoimin mielin, kokonaisuuden hahmottaminen*

Tutkimusaineistoni olen kerännyt itse, jolloin aineistoon perehtyminen alkoi jo aineiston keräämisen vaiheessa. Suoritin myös äänitetyn aineiston litteroinnin henkilökohtaisesti, jolloin tu-

tustuin aineistoon väistämättä yksityiskohtaisesti. Juutin ja Puusan (2020b) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi kytkeytyy aineiston hankintaan. Tutkijan osallistuminen aineiston hankintaan aloittaa aineiston analysoinnin (Juuti & Puusa, 2020b).

Aineistoa läpikäymällä, niin lukien kuin kuunnellen, pyrin ymmärtämään opettajien kokemuksia juuri heidän näkökulmastaan, niin kuin he kertovat. Omat ennakkokäsitykseni pyrin siirtämään syrjään analyysin suorittamisen ajaksi. Ennakkokäsitysten sulkeistamista voidaan edesauttaa tutustumalla teoreettiseen tutkimustietoon tutkittavasta ilmiöstä (Perttula, 1995, s. 70). Teoreettiseen tutkimustietoon tutustumiseni on havaittavissa tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä. Juuti ja Puusa (2020b) korostavat, että laadullisessa tutkimuksessa on turha pyrkiä täysin arvovapaaseen tutkimukseen. Sen sijaan tutkijan tulee ymmärtää omat tietonsa ja uskumuksensa tutkimusaiheeseen liittyen (Juuti & Puusa, 2020b).

Aineistoni analyysissä pyrin avoimuuteen ja sulkeistamiseen taitojeni mukaisesti, jotta tutkimukseni tuottaa luotettavaa ja todenmukaista tietoa. Ennakkokäsitysteni sulkeistaminen tutkimusaineistoon tutustumalla kuitenkin enemmänkin ohjasi minua käyttämään teoriaa analyysini raameina, kuin irrottautumaan siitä täysin. Lehtomaan (2005) mukaan sulkeistaminen on tutkijan tavoite, mutta siinä onnistuminen on aina fenomenologian näkökulmasta rajallista. Hän esittää, että kokemusta tutkiessa tutkijan elämäntilanne asettaa rajat sille, mitä hänen on mahdollista tajunnallisesti ymmärtää. Kokemuksen tutkimisessa on oleellista tavoitella kuvausta ja välttää tulkintaa (Lehtomaa, 2005, s. 165). Näin ollen tutkimukseeni muodostui teoriaohjaavia piirteitä.

Perttula (1995) esittää, että fenomenologisen tutkimusotteen suhtautuminen teoreettisiin ennako-oletuksiin ei ole niin merkittävää, jos ennako-oletus on muodoltaan moniulotteisuuden mahdollistava yleinen idea, eikä spesifiin sisältöön tähtäävä teoria tai oletus. Moniulotteisuudella hän viittaa laajaan ongelmistokenttään, jossa on tilaa kaikille ennalta arvaamattomille ilmiöille, joita tutkimuksessa voi nousta esiin. Perttulan mukaan, jos kvalitatiivinen tutkimusprosessi sisältää jonkin etukäteen valitun teoreettisen käsityksen, suuntautuu se usein enemmän yleisen idean piiriin. Tällöin oletuksen tarkoituksena ei ole ensisijaisesti rajata tutkittavan ilmiön tapaa ilmentää itseään (Perttula, 1995, s. 62–63). Tässä tutkimuksessa Sojan kolmannen tilan teoriaa voidaan ymmärtää edellä mainitun moniulotteisen idean tapaan. Soja (1996, s. 82) jättää tietoisesti kolmannen tilan teorian määrittelyn äärimmäisen avoimeksi, jolloin hän ei anna teoriaa hyödyntäville käytäntöä siihen, millä tavoin tiloista voidaan hankkia tietoa. Myös Sojan

tilan teoriaan kuuluvat tilan ulottuvuuksien määritelmät ovat väljiä, mikä jättää niitä tulkitsevalle päätöksen siitä, miten tilaa ymmärretään.

Aineiston analyysini tavoitteena on kuvailla, tulkita ja ymmärtää tutkimuskohdettani. Juutin ja Puusan (2020b) mukaan lukijalla on oikeus päästä osaksi sitä maailmaa, johon tutkija on tutkimusprosessissaan syventynyt. Tulevia analyysivaiheita pyrin raportoimaan tässä työssä mahdollisimman läpinäkyvästi, että analyysiani voidaan arvioida.

## *2. vaihe: sisältöalueiden muodostaminen*

Tutkimusaineistoon tutustumisen jälkeen muodostin tutkimusaineistoa jäsentävät sisältöalueet analyysin kulun mukaisesti. Sisältöalueiden tarkoituksena on rajata ja kuvata tutkittavaa ilmiötä jäsennellysti (Perttula, 1995, s. 121). Aluksi muodostin aineistostani useita spesifejä eri sisältöalueita, joita lopulta päätin yhdistellä laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Perttula (1995, s. 121) ohjeistaa, että sisältöalueet tulee jäsentää mahdollisimman laajoiksi, että sisältöalueet eivät ohjaisi merkitysten tulkitsemista. Sisältöalueikseni muodostuivat liikuntakasvatus, ensimmäinen tila, toinen tila ja kolmas tila.

## *3. vaihe: merkityssuhteiden erottaminen toisistaan*

Analyysin kolmannessa vaiheessa lähdin työstämään jokaista haastatteluaineistoa omana kokonaisuutenaan. Perttulan (1995) metodin mukaan erotin merkityksen sisältävät yksiköt toisistaan jakamalla aineistoa kappaleisiin. Tein kappalejaon tekstiin aina silloin, kun haastateltava alkoi mielestäni kuvaamaan sisällöllisesti aiemmasta erottuvaa kokemusta. Korostin merkityssuhteiden erottamista vinoviivoin, jotta aineisto jäsenyisi selkeämmin. Merkityssuhteiden pituudelle ei ole sääntöjä, sillä niiden laajuus vaihtelee tutkijan arvion mukaan (Tökkäri, 2018, s. 72).

Merkityssuhteiden erottamista toisistaan esitän taulukossa 1, johon olen yhdistänyt analyysin kolmannen ja neljännen vaiheen esimerkit. Esimerkissä sisentämätön teksti on haastattelijan ja sisennetty teksti taas haastateltavan litteroinnin kautta tekstiksi muodostettua puhetta.

#### 4. vaihe: merkityssuhteiden muuntaminen tutkijan kielelle

Kolmannessa vaiheessa erottelemani merkityssuhteet tulee muuttaa tutkijan kielelle. Tämän tarkoituksena on esitellä jokaisen merkityksen sisältävän yksikön keskeiset merkitystihentymät (Perttula, 1995, s. 94). Merkitystihentymillä tarkoitetaan haastateltavien kokemuksia (Perttula, 2000, s. 430). Tutkijan kielelle käännettyillä muutoksilla olen pyrkinyt tavoittamaan merkityksen sisältävien yksiköiden keskeiset sisällöt.

Muunnosten kirjaamistavaksi olen valinnut yksikön kolmannen persoonan, jonka mukaan olen esittänyt tekemäni muunnokset hän-muodossa. Tällä tavoin haluan korostaa, että merkityssuhteet ovat haastateltavien kokemuksista lähtöisin. Tutkijan kielelle muunnetun version sijoitin analyysivaiheessa isoilla kirjaimilla kunkin merkityssuhteen perään sulkuihin. Taulukossa 2 esitän tämän analyysivaiheen taulukkona selkeyden vuoksi.

Taulukko 2: Analyysin vaiheet kolme ja neljä

Merkityssuhteiden erottaminen litteroidusta haastatteluaineistosta	Tutkijan kielelle muunnettu versio
...sitte semmoista mikä perustuu varhaiskasvatuksen opettajan havainnointiin ja ja ja nyt minä unohdin sen kysymyksen mikä se oli se? Että, miten kuvailisit päiväkodin liikuntakasvatusta? No varhaiskasvatuksen opettajan havaintoihin perustuvaa toimintaa./	HÄN NÄKEE, ETTÄ PÄIVÄKODIN LIIKUNTAKASVATUS PERUSTUU VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN HAVAINNOINTIIN
...minun mielestä liikunnan kanssa on vähän sama kuin vaikka taideaineiden kanssa, että paljon se opettajan oma harrastuneisuus vaikuttaa siihen, miten sitä liikuntakasvatusta siellä päiväkodissa ja ryhmän kanssa toteutetaan.../	HÄNEN MIELESTÄÄN OPETTAJAN HARRASTUNEISUUS VAIKUTTAA LIIKUNTAKASVATUKSEN TOI-TEUTTAMISEEN
...esimerkiksi käytävät on minun mielestä lapselle semmoinen kutsu juoksemaan ja ne on monesti semmoisia myös missä kuulen monen sanovan näin et ei ei ja ei saa juosta. Saako teidän päiväkodissa juosta käytävillä? ei saa käytävillä juosta ja ryhmätiloissa-kaan ei saa juosta./	HÄNEN MUKAANSA PÄIVÄKODIN KÄYTÄVÄT HE-RÄTTÄVÄT LAPSESSA JUOKSEMISEN TARPEEN, MUTTA JUOKSEMINEN KÄYTÄVILLÄ JA RYHMÄTI-LOISSA ON KIELLETTYÄ

### 5. vaihe: merkityssuhteiden sijoittaminen sisältöalueisiin

Analyysin viidennessä vaiheessa sijoitin jokaisen erittelemäni merkityksen sisältämän yksikön ja sen muunnoksen analyysin toisessa vaiheessa muodostamaani sisältöalueisiin. Tämän analyysivaiheen tuloksena yhden haastateltavan aineistosta erotellut merkityssuhteet sijoitettiin neljään eri sisältöalueeseen. Taulukossa 3 olen esittänyt *varhaiskasvatuksen opettajan A:n* aineistosta esimerkin sisältöalueeseen sijoittamistani merkityssuhteista. Esimerkkinä toimii kolmas sisältöalue; *toinen tila*, joka kokonaisuudessaan koostui tämän tutkittavan kohdalla yhdeksästä merkityssuhteesta.

*Taulukko 3 Merkityssuhteiden sijoittaminen sisältöalueisiin. Esimerkkinä sisältöalue 3: Toinen tila*

Sisältöalue 3: Toinen tila
...minun mielestä liikunnan kanssa on vähän sama kuin vaikka taideaineiden kanssa, että paljon se opettajan oma harrastuneisuus vaikuttaa siihen, miten sitä liikuntakasvatusta siellä päiväkodissa ja ryhmän kanssa toteutetaan.../(HÄNEN MIELESTÄÄN OPETTAJAN HARRASTUNEISUUS VAIKUTTAA LIIKUNTAKASVATUKSEN TOTEUTTAMISEEN/
...olen itse havainnut sen, että semmoiset liikunnallisemmat kollegat ja työkaverit niin niillä on oma ote siihen, jotenkin enemmän ne tekee. Että saattaa olla joku tietty laji vaikka mitä harjoitellaan, koska se on se niitten spesifi oma laji esimerkiksi.../(HÄN ON HUOMANNUT TYÖELÄMÄSSÄ, ETTÄ LIIKUNTA HARRASTAVAT KOLLEGAT OPETTAVAT ENEMMÄN LIIKUNTA TYÖSSÄÄN)
...itsellä vaikka kun on tuo tanssi on semmoinen itselle aina ollut tärkeä, niin se on jotenkin hauskaa, että on saanut syttymään myös niissä lapsissa sen tanssin ilon, että kyllä se [harrastuneisuus] vaikuttaa tosi paljon siihen, mitä me tehdään. (TANSSI ON HÄNELLE ITSELLEEN TÄRKEÄÄ JA HÄN ON ILOINEN SIITÄ, ETTÄ HÄNEN RYHMÄNSÄ LAPSET PITÄVÄT TANSSIMISESTA)

### 6. vaihe: sisältöalueittaisten yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen

Seuraavaksi kokosin viidennessä vaiheessa laatimani sisältöalueittaiset tutkijan kielelle muuttetut versiot aineiston merkityssuhteista yhteen ja loin jokaisesta niistä yhden yhtenäisen tekstikokonaisuuden. Perttulan (1995, s. 135) mukaan tässä analyysin vaiheessa tutkijan kielelle muunnetuista ilmauksista pyritään löytämään sekä toistuvia, että ainutkertaisuudessaan merkittäviä merkitystihentymiä. Tämän vaiheen tuloksena syntyi jokaiselle sisältöalueelle oma yksilökohtainen merkitysverkosto. Näin ollen yhden tutkittavan henkilön haastatteluaineisto muotoutui neljäksi eri sisältöalueittaiseksi kappaleeksi.



### *7. vaihe: yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostuminen*

Analyysin ensimmäisen osan viimeisen vaiheen tehtävänä on muodostaa yksilökohtaiset merkitysverkostot. Yksilökohtaiset merkitysverkostot kokosin edellisessä vaiheessa laatimieni sisältöalueittaisten kappaleiden yhdistämisellä yhdeksi kokonaisuudeksi. Perttulan (1995) mukaan analyysin seitsemäs vaihe keskittyy edellisen vaiheen tarkentamiseen. Edellisessä vaiheessa aikaansaadut sisältöalueittaiset kertomukset tulisi yhdistää yhdeksi tekstiksi (Perttula, 1995, s. 137). Tässä analyysivaiheessa päätin, että en lähde purkamaan hyvin jäsenitelemiäni sisältöalueittaisia merkitysverkostoja Perttulan mukaisesti. Lopulta päätin esittää yksilökohtaiset merkitysverkostot tekstikokonaisuutena, jossa kappalejako on eritelty sisältöalueita toisistaan. Tähän ratkaisuun päädyin, sillä olin huolellisesti tutustunut kaikkiin analyysin vaiheisiin ja tiesin, että tulevaisuudessa nämä havainnot tullaan vielä yhdistämään takaisin sisältöalueisiin. Koin, että tällä tavalla vältyn ylimääräiseltä työltä. Näin ollen yksilökohtaisista merkitysverkostoista muodostui hyvin jäsenneltyjä, helposti ymmärrettäviä, sekä informatiivisia kokonaisuuksia. Tällä tavoin esitetty merkitysverkosto selkeytti minulle ensimmäisen vaiheen tuloksia. Mielestäni yksilökohtaiset merkitysverkostot voidaan esittää valitsemassani muodossa, sillä tulen jatkamaan analyysia vielä fenomenologisen metodin toiseen osaan, jossa tarkennan analyysiani. Olen analyysin toisessa vaiheessa avoin merkityssuhteiden elämiselle sisältöalueiden kesken, jos analyysini sitä vaatii.

Fenomenologisen metodin ensimmäisessä vaiheessa tuloksiksi muodostui yksilökohtaisia merkitysverkostoja yhtä monta kappaletta, kuin tutkimukseen osallistuvia henkilöitä (4 kappaletta) oli. Tutkimukseni liitteissä (liite 4) olen esittänyt yhden tutkimukseen osallistuneen henkilön (*varhaiskasvatuksen opettaja A*) yksilökohtaisen merkitysverkoston esimerkkinä siitä, millaiseen muotoon ensimmäisen osan tulokset ovat muotoutuneet. Nämä yksilökohtaiset merkitysverkostot toimivat toisen analyysivaiheen lähtökohtana.

## 6.2.2 Osa II: Yleisen merkitysverkoston muodostaminen

*Taulukko 4: Analyysin toisen osan vaiheet*

<b>Analyysin vaihe</b>	<b>Analyysivaiheen yleinen kuvaus</b>	<b>Analyysivaiheen suorittaminen käytännössä</b>
1. vaihe:	Tutkimusasenteen omaksuminen	Yksilökohtaiset merkitysverkostot toimivat analyysin aineistona. Näitä merkitysverkostoja ei ymmärretä enää henkilökohtaisina kokemuksina, vaan yleistä tietoa tavoittelevina ehdotelmina.
2. vaihe:	Merkityssuhteiden erottaminen ja muuntaminen merkityssuhde-ehdotelmiksi	Merkityssuhteet erotetaan toisistaan jakamalla aineistoa kappaleisiin. Erotetut merkityssuhteet muutetaan merkityssuhde-ehdotelmiksi, eli muotoon, jossa niistä häivytetään yksilöllinen kokemusperustaisuus.
3. vaihe:	Sisältöalueiden muodostaminen	Aineistosta muodostetaan merkitystihentymiä vastaavat sisältöalueet. Muodostuneet sisältöalueet kirjataan ylös.
4. vaihe:	Merkityssuhde-ehdotelmien sijoittaminen sisältöalueisiin	Erotetut ja numeroidut merkityssuhde-ehdotelmat sijoitetaan sopiviin sisältöalueisiin.
5. vaihe:	Sisältöalue-ehdotelmien muodostaminen	Sisältöalueeseen sijoitetut merkityssuhde-ehdotelmat tiivistetään yhtenäiseksi tekstiksi jokaisen sisältöalueen sisällä.
6. vaihe:	Sisältöalueiden yleisten merkitysverkostojen muodostaminen	Tutkittavien henkilöiden haastatteluaineistoja aloitetaan analysoimaan ensimmäistä kertaa yhtenä kokonaisuutena. Sisältöalueen kaikki neljä sisältöalue-ehdotelmaa yhdistetään yhdeksi kokonaisuudeksi. Sisältöalueita tarkennetaan jakamalla ne spesifimpiin sisältöalueisiin analyysin selkeyttämiseksi. Jokaiselle sisältöalueelle muodostuu oma yleinen merkitysverkosto, joka kattaa kaikkien tutkimukseen osallistuneiden kokemukset.
7. vaihe:	Yleisen merkitysverkoston muodostaminen	Sisältöalueiden yleisistä merkitysverkostoista koetaan yksi yhteinen kokonaisuus, jossa esitetään analyysissa toistuvia tuloksia. Yleinen merkitysverkosto kokoaa tutkimuksen tulokset yhteen.

### *1. vaihe: tutkimusasenteen omaksuminen*

Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostamisesta siirrytään analyysin toiseen osaan: yleisen merkitysverkoston muodostamiseen. Tässä analyysivaiheessa minun tulee muuttaa tapani katsoa tutkimusaineistoa, kun analyysi siirtyy yksilökohtaiselta tasolta yleiselle tasolle. Perttulan (2000) ohjeiden mukaisesti yksilökohtaista merkitysverkostoa ei ymmärretä enää menneenä tietona yksilön koetusta maailmasta, vaan eteenpäin pyrkivänä tietona kohti hahmot-

tuva yleistä tietoa. Yksilökohtaisia merkitysverkostoja mielletään jatkossa ehdotelmiksi yleisestä kokemuksia koskevasta tiedosta (Perttula, 2000, s. 433). Analyysia jatketaan jokaisen yksittäisen merkitysverkoston kanssa erikseen, kunnes analyysin kuudennessa vaiheessa havainnot aletaan yhdistämään yhdeksi yleiseksi kokonaisuudeksi.

## *2. vaihe: merkityssuhteiden erottaminen ja muuntaminen merkityssuhde-ehdotelmiksi*

Yleisen merkitysverkoston muodostamisen toisessa vaiheessa jaoin yksilökohtaiset merkitysverkostot merkityssuhteisiin. Tämä analyysivaihe vastasi ensimmäisen analyysiosan kolmatta vaihetta. Merkityssuhteiden erottamisen toisistaan tapahtui samalla tavalla kuin aikaisemmin, eli jakamalla merkityssuhteita omiin kappaleisiin. Tutkimusaineisto oli muotoutunut alkupeleistä jäsentyneempään muotoon, jonka vuoksi merkityssuhteiden erottelu sujui vaivattomasti. Seuraavaksi muunsin Perttulan (2000) mukaan erotetut merkityssuhteet merkityssuhde-ehdotelmiksi, joista on häivytetty kokemuksen yksilöperustaisuus. Taulukossa 5 esitän esimerkin *varhaiskasvatuksen opettajan A:n* aineistosta tämän analyysivaiheen kulusta. Perttulan (2000) mukaan olen numeroinut erotetut merkityssuhteet ja esittänyt merkityssuhde-ehdotelman suiluissa lihavoituna tekstinä merkityssuhteen perässä.

*Taulukko 5: Merkityssuhteiden erottaminen ja muuntaminen merkityssuhde-ehdotelmiksi*

### **Merkityssuhteiden erottaminen ja muuntaminen merkityssuhde-ehdotelmiksi**

**8** Hänen näkemyksensä mukaan avoimet ja monipuoliset tilat luovat lapsille mahdollisuuden liikuntaan. Avoimet käytävätilat innostavat lapsia juoksemaan. ***(Päiväkodin avoimet ja monipuoliset tilat tukevat lasten fyysistä aktiivisuutta).***

**10** Hän kokee päiväkodin piha-alueen huonoksi. Hänestä päiväkodin piha-alueen koko vaikuttaa suuresti lasten liikuntaan. Päiväkodin pienen pihan vuoksi hän tekee lapsiryhmän kanssa useita retkiä lähiympäristöön, jossa lapsilla on enemmän tilaa liikkua. ***(Päiväkodin piha-alueen koolla on vaikutusta lasten fyysiseen aktiivisuuteen. Pieni piha-alue pakottaa hyödyntämään lähialueen liikuntaan kannustavia tiloja).***

**18** Hänen mielestään päiväkodin henkilöstöllä tulee olla yhteinen näkemys liikuntakasvatuksen toteuttamisesta. Hänestä näkemyserot työntekijöiden välillä johtavat eri tasoisen liikuntakasvatuksen toteuttamiseen. ***(Varhaiskasvatuksen henkilöstön samansuuntaisella näkemyksellä liikuntakasvatuksesta voidaan tasoittaa päiväkodin ryhmien välisiä eroavaisuuksia liikuntakasvatuksen toteutumisessa).***

**24** Hän luo lapsille turvalliset tilat liikkumiseen poistamalla tilasta ylimääräiset esineet, joihin lapsi voisi esimerkiksi kompastua. ***(Varhaiskasvatuksen opettaja muokkaa fyysistä tilaa turvallisuussyistä ennen liikuntatehtävän toteuttamista).***

### 3. vaihe: sisältöalueiden muodostaminen

Analyysin kolmannessa vaiheessa muodostin merkitystihentymiä vastaavat sisältöalueet. Päädyin muodostamaan samat sisältöalueet, kuin analyysin ensimmäisessä osassa, joita olivat liikuntakasvatus, ensimmäinen tila, toinen tila ja kolmas tila. Samojen sisältöalueiden valikoituminen epäilytti minua, sillä se ohjasi minua enemmän teorian suuntaan, mutta mielestäni aineistostani nousi esiin merkitystihentymiä juuri näihin sisältöalueisiin liittyen. Perttulan (1995, s 156) mukaan sisältöalueita ei tule jäsentää tässäkään analyysin vaiheessa liian yksityiskohtaisin perustein, että merkitysten välisten yhteyksien havaitseminen ei vaikeutuisi.

### 4. vaihe: merkityssuhde-ehdotelmien sijoittaminen sisältöalueisiin

Sisältöalueiden muodostamisen jälkeen jatkoin analyysin neljänteen vaiheeseen. Tässä analyysivaiheessa sijoitin jokaisen merkityssuhde-ehdotelman sille sopivaan sisältöalueeseen. Neljännen analyysivaiheen tuloksena sain kullekin sisältöalueelle kootut merkityssuhde-ehdotelmat. Taulukossa 6 havainnollistan tätä analyysivaihetta *varhaiskasvatuksen opettaja A:n* aineistosta neljännen sisältöalueen; kolmannen tilan avulla.

Taulukko 6: Merkityssuhde-ehdotelmien sijoittaminen sisältöalueisiin

Merkityssuhde-ehdotelmien sijoittaminen sisältöalueisiin	
Sisältöalue	Merkityssuhde-ehdotelma
Kolmas tila	<p><b>21</b> Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävä on pitää huoli siitä, että lapsi voi liikkua turvallisesti päiväkodissa.</p> <p><b>22</b> Varhaiskasvatuksen opettaja rajaa lasten liikuntamahdollisuuksia aikaan ja tilaan sopivaksi.</p> <p><b>23</b> Päiväkodin säännöt ovat usein kieltoja, joilla pyritään ehkäisemään mahdollisia tapaturmia.</p> <p><b>24</b> Varhaiskasvatuksen opettaja muokkaa fyysistä tilaa turvallisuusyistä ennen liikuntatehtävän toteuttamista</p> <p><b>25</b> Lapsella tulee olla liikuntaan sopivat vaatteet, jotta vältetään turhilta riskeiltä.</p>

## 5. vaihe: sisältöalue-ehdotelmien muodostaminen

Analyysin viidennessä vaiheessa muodostin sisältöalue-ehdotelmat. Vaikka kokemusten yksilökohtaisuudella ei enää tässä vaiheessa ole huomattavaa merkitystä analyysille, kuvasin sisältöalue-ehdotelmat tutkimukseen osallistuvien yksilökohtaisten merkitysverkostojen pohjalta. Näin ollen en vielä tässä vaiheessa lähtenyt yhdistämään tutkimukseen osallistuvien kokemuksia ja merkityssuhde-ehdotelmia kokonaisuutena. Tämä auttoi minua itseäni tutkijana jäsentämään aineistoa ja selkeyttämään sisältöalue-ehdotelmien sisältöjä. Sisältöalue-ehdotelmia muodostui lopulta yhtä monta, kuin tutkimukseen oli osallistuneita (4 kappaletta). Sisältöalue-ehdotelmat muodostivat neljä ehdotelmaa yleiseksi merkitysverkostoksi. Seuraavassa esimerkissä (taulukko 7) havainnollistan *varhaiskasvatuksen opettaja A:n* aineistosta sisältöalue-ehdotelmien muodostamista toisen ja kolmannen tilan sisältöalueiden avulla.

### Taulukko 7: Sisältöalue-ehdotelmien muodostaminen

#### Sisältöalue-ehdotelmien muodostaminen

**Toinen tila** Varhaiskasvatuksen opettaja kokee liikunnan merkityksellisenä sen positiivisten vaikutusten vuoksi. Varhaiskasvatuksen opettaja kokee onnellisuutta siitä, että lapsiryhmän lapset pitävät samasta liikuntamuodosta kuin hänkin. Työssään varhaiskasvatuksen opettaja toteuttaa liikuntakasvatusta, jos se on hänelle itselleen tärkeää. Varhaiskasvatuksen opettajan työ pohjautuu opettajan omaan persoonaan. Erilaiset opettajat toteuttavat erilaista liikuntakasvatusta. Varhaiskasvatuksen opettajan liikunnallinen harrastuneisuus vaikuttaa liikuntakasvatuksen toteuttamisen määrään; liikuntaa harrastavat opettajat toteuttavat päiväkodissa enemmän liikuntakasvatusta kuin liikuntaa harrastamattomat opettajat. Varhaiskasvatuksen henkilöstön samansuuntaisella näkemyksellä liikuntakasvatuksesta voidaan tasoittaa päiväkodin ryhmien välisiä eroavaisuuksia liikuntakasvatuksen toteutumisessa. Varhaiskasvatuksen opettajilla tulisi olla positiivisempi asenne liikuntakasvatusta kohtaan. Varhaiskasvatuksen opettaja voi vaikuttaa kollegoidensa asenteisiin omalla esimerkillään.

**Kolmas tila** Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävä on pitää huoli siitä, että lapsi voi liikkua turvallisesti päiväkodissa. Varhaiskasvatuksen opettaja muokkaa fyysistä tilaa turvallisuussyistä ennen liikuntatehtävän toteuttamista. Lapsella tulee olla liikuntaan sopivat vaatteet, jotta välttyään turvallisuusriskeiltä. Varhaiskasvatuksen opettaja rajaa lasten liikuntamahdollisuuksia aikaan ja tilaan sopivaksi. Päiväkodin säännöt ovat usein kieltoja, joilla pyritään ehkäisemään mahdollisia tapaturmia.

## 6. vaihe: sisältöalueiden yleisten merkitysverkostojen muodostaminen

Tässä analyysivaiheessa lähdin yhdistämään tutkittavien yksilöllisistä kokemuksista muodostuneita ehdotelmia ensikertaa yhteen, kohti yleisestä tietoa. Kokosin jokaisen sisältöalueen alle aikaisemmin muodostamani neljä eri sisältöalue-ehdotelmaa. Seuraavaksi pyrin yhdistelemään

sisältöalue-ehdotelmien merkityssuhde-ehdotelmia ja tuottamaan yhden kappaleen, jossa kaikki tutkimusaineistostani nousseet havainnot yhdistyivät yhdeksi kokonaisuudeksi. Työni liitteissä (liite 5) olen esitellyt kolmannen sisältöalueen, toisen tilan, neljä sisältöalue-ehdotelmaa esimerkkinä analyysini kuudennesta vaiheesta.

Kuitenkin neljä eri sisältöalue-ehdotelmaa pitivät sisällään mielestäni useampia selkeitä merkitystihentymiä, jonka vuoksi päätin jakaa aikaisemmin muodostamani sisältöalueet kutakin jäsentäviin spesifeihin sisältöalueisiin. Päätöstäni tuki myös ajatus siitä, että laajoista sisältöalue-ehdotelmista en pysty jäsentämään yhtä ymmärrettävää tuotosta. Taulukossa 8 olen esittänyt sisältöalueista muodostuneet tarkemmat sisältöalueet.

*Taulukko 8: sisältöalueiden jakaminen tarkempiin sisältöalueisiin*

Alkuperäinen sisältöalue	Spesifioituneet sisältöalueet
Liikuntakasvatus	Liikunta Liikuntakasvatus
Ensimmäinen tila	Tilasuunnittelu Esineet ja välineet
Toinen tila	Suhtautuminen liikuntaan Asenteet liikuntakasvatuksen toteuttamisesta
Kolmas tila	Päiväkodin ulkopuoliset ohjeet liikuntakasvatuksesta Opettajan käyttämä valta Kannustaminen fyysiseen aktiivisuuteen Päiväkodin sovitut säännöt Turvallisuushakuisuus

Täsmennettyjen sisältöalueiden muodostamisen jälkeen erottelin sisältöalue-ehdotelmien merkityssuhteita toisistaan ja jaoin ne uusiin sisältöalueisiin. Merkityssuhteiden erottaminen oli muotoutunut jo rutiinomaiseksi, jonka vuoksi tämä vaihe ei tuottanut paljoa ylimääräistä työtä. Seuraavaksi muodostin sisältöalueiden yleiset merkitysverkostot.

### *7. vaihe: yleisen merkitysverkoston muodostaminen*

Analyysin viimeisessä vaiheessa muodostin kaikista sisältöalueiden yleisistä merkitysverkostoista yhtenäisen kokonaisuuden, yleisen merkitysverkoston. Yleinen merkitysverkosto ei ole enää ehdotelma, vaan analyysin päätepiste, joka sisältää tutkittavaa ilmiötä koskevan yleisen

tiedon (Perttula, 2000, s. 439). Yleinen merkitysverkosto kuvaa tutkimukseni tuloksia. Perttulan (2000) mukaan yleisellä merkitysverkostolla voidaan kuvata kaikkien tutkittavien koettua maailmaa silloin, kun kaikki ehdotelmat ilmentävät samoja ydinmerkityksiä. Analyysini tuottamat ehdotelmat sisältävät samoja ydinmerkityksiä, jonka vuoksi voin esittää tuloksiani yleisellä tasolla. Yleinen merkitysverkosto on esitelty tulokset-luvussa sinisellä pohjalla.

Yleisen merkitysverkoston muodostaminen vaati minulta tutkijana aineiston syvällistä läpikäymistä, jotta pystyin tuottamaan yleistä tietoa opettajien yksilöllisistä kokemuksista. Yleiseen merkitysverkostoon kokosin ne havainnot, jotka toistuivat tutkimukseen osallistuneiden opettajien puheissa. Näin ollen aineiston tuominen yleiselle tasolle auttoi hahmottamaan tutkittavaa ilmiötäni kokonaisvaltaisesti sekä oli minulle tutkijana suuri hetki, joka antoi itseluottamusta tutkijuudelleni.

## 7 Opettajien kokemuksia merkityksellisistä tilallisista tekijöistä liikuntakasvatuksen toteuttamisessa

Tutkimukseni tuloksia tarkastelen analyysiprosessissa syntyneen yleisen merkitysverkoston muodossa. Perttulan (2000, s. 431) mukaan prosessissa muodostunut yleinen tieto pitää sisälleen kaiken yksilökohtaisesti olennaisen tiedon. Tutkimuskysymykseni ”*Millaiset tilalliset tekijät ovat merkityksellisiä päiväkodin liikuntakasvatuksessa varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten mukaan?*” ohjaa tulosten esittämistä tilallisten tekijöiden näkökulmasta. Näin ollen olen jakanut yleisen merkitysverkoston Sojan (1996) tilan teorian ensimmäisen, toisen ja kolmannen tilan käsitteiden alle, jotta pystyn tarkastelemaan tutkimukseni tuloksia ja liikuntakasvatuksen toteuttamiselle merkityksellisiä tilallisia tekijöitä jäsentyneesti. Nämä tulokset olen havainnollistanut taulukossa 9, jonka jälkeen esittelen yleisen merkitysverkoston osia perusteellisesti. Opettajien yksilöllisiä kokemuksia havainnollistan aineistoesimerkein, joilla pyrin tuomaan opettajien oman ääneen kuuluviin yleisten tulosten vahvistamiseksi.

*Taulukko 9. Merkitykselliset tilalliset tekijät varhaiskasvatuksen liikuntakasvatuksen toteuttamisessa*

Merkitykselliset tilalliset tekijät varhaiskasvatuksen liikuntakasvatuksen toteuttamisessa		
Ensimmäinen tila	Toinen tila	Kolmas tila
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tilojen               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Avoimuus</li> <li>-Avaruus</li> <li>-Ahtaus</li> <li>-Muokattavuus</li> <li>-Monipuolisuus</li> <li>-Koko</li> </ul> </li> <li>• Erilaisten fyysisten tilojen määrä</li> <li>• Liikuntaan tarkoitettut tilat</li> <li>• Liikuntasali</li> <li>• Piha-alue</li> <li>• Lähialueen liikuntaan kannustavat tilat</li> <li>• Perusliikuntavälineistö</li> <li>• Leikkivälineet</li> <li>• Pihavälineet</li> <li>• Käyttöesineet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opettajien               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Näkemykset</li> <li>-Tunteet</li> <li>-Asenteet</li> <li>-Kiinnostus</li> <li>-Mieltymykset</li> </ul> </li> <li>...liikuntaan ja fyysiseen aktiivisuuteen liittyen</li> <li>• Persoona</li> <li>• Vahvuudet</li> <li>• Liikunnallinen harrastuneisuus</li> <li>• Kokemus liikuntaan soveltuvista sääolosuhteista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opetussuunnitelmien perusteet</li> <li>• Liikuntasuunnitelma</li> <li>• Koulutukset</li> <li>• Valta</li> <li>• Fyysiseen aktiivisuuteen kannustaminen</li> <li>• Säännöt</li> <li>• Turvallisuus</li> </ul>



## 7.1 Ensimmäinen tila – päiväkodin tilojen aineelliset tilalliset tekijät

Päiväkodin avoimet, avarat, muokattavat ja monipuoliset tilat tukevat lasten fyysistä aktiivisuutta, kun taas ahtaat, esineiden täyteiset tilat estävät tilojen liikuntamahdollisuuksia. Päiväkodeissa tulisi olla erilaisia fyysisiä tiloja, joissa voidaan toteuttaa monipuolista liikuntakasvatusta. Varhaiskasvatuksen opettajat eivät koe ulko- ja sisätiloja tasa-arvoisiksi liikuntakasvatuksen toteuttamisessa. Lapset ovat fyysisesti aktiivisia liikuntaan tarkoitetuissa tiloissa, kuten liikuntasalissa. Liikuntasalin esteetön tila mahdollistaa liikuntakasvatuksen toteuttamisen. Kaikissa päiväkodeissa ei kuitenkaan ole liikuntasalia käytettävissä. Lasten fyysisen aktiivisuuden edistämiseksi jokaisessa päiväkodissa tulisi olla oma liikuntasali. Päiväkodit saavat yksikön ulkopuolisista liikuntasaleista käyttövuoroja liian harvoin. Liikuntasalia ja ulkotiloja pidetään päiväkotien merkityksellisimpinä liikuntaan kannustavina tiloina. Päiväkodin piha-alueen koko vaikuttaa lasten fyysiseen aktiivisuuteen. Huonot ja yksipuoliset ulkotilat rajaavat lasten liikuntamahdollisuuksia. Päiväkodin pihoja tulisi muokata suuremmiksi ja maaperältään monipuolisemmiksi, jotta lapset liikkuisivat enemmän ulkotiloissa. Pieni piha-alue pakottaa lähialueen tilojen hyödyntämiseen. Päiväkodin ulkopuolisista ulkoliikuntapaikoista metsäalue on tärkeä liikuntaan kannustava tila lapsille. Metsä-aluetta hyödynnetään liikuntakasvatuksen eri sisältöjen harjoittamiseen.

Päiväkodeissa on perusliikuntavälineistöä. Liikunta- ja leikkivälineet innostavat lasta omaehtoiseen liikkumiseen erityisesti silloin, kun nämä välineet ovat lasten saatavilla. Myös liikuntaan tarkoittamattomia käyttöesineitä voidaan hyödyntää liikuntakasvatuksen toteuttamisessa. Kaikki päiväkodin pihavälineet eivät tue monipuolisen liikuntakasvatuksen toteuttamista. Päiväkodin liikuntavälineistöä uudistetaan, jos siinä havaitaan puutteita.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen opettajat kokevat tilojen ominaisuuksien, eri tilojen mahdollisuuksien sekä esineiden vaikuttavan liikuntakasvatuksen toteuttamiseen. Opettajille oli ominaista kuvata tilojen ominaisuuksia sen mukaan, miten eri ominaisuudet vaikuttavat lasten fyysiseen aktiivisuuteen.

*”...semmoiset tilat, jotka on semmosia avaria tai siis, että ei olisi semmoinen hirveän täyteen ahdetut ne oppimisympäristöt siellä varhaiskasvatuksessa, että ei tarvitsisi niinku joka askeleella ja käännöksellä varoa, että joku asia esimerkiksi tippuu hyllyltä tai potkaisee jalan jonnekin pöytään, että semmoiset niinku avarat tilat tukee mun mielestä lasten liikkumista.”*

Varhaiskasvatuksen opettajien haastatteluista voidaan todeta, että opettajat eivät koe päiväkotien sisätiloja liikuntakasvatuksen toteuttamisen ensisijaisiksi tiloiksi. Tästä poikkeuksena on liikuntasali, joka on usein päiväkodin ulkopuolinen sisäliikuntapaikka. Opettajien kokemukset sisätiloista keskittyivät liikuntakasvatusta rajoittaviin tekijöihin, kuten tilan ahtauteen ja turvallisuusriskeihin. Opettajat kokivat liikuntasalin ja ulkotilat lasten tärkeimmiksi liikunnan tiloiksi. Liikuntasali ja ulkotilat sisälsivät kokemuksia avarasta ja turvallisesta tilasta. Ulkotiloista merkityksellisimmiksi liikunnan tiloiksi koettiin päiväkodin piha-alue sekä lähimetsä.

*''...ainakin kun on päässyt harvakseltaan jonnekin liikuntasaliin niin ei tarvi kun ovet avata ja lapset lähtee suoraan juoksemaan, että ne itse huomaa sen avaran tilan ja se kutsuu juoksemaan oikein isosti ja leveästi ynnä muuta, että ne on niinku ihan ehdottomasti ne, jotka panee eniten liikkumaan...''*

*''...meillä on metsä tuolla takana, niin me tehdään paljon majoja sinne... Mä just nyt istun siinä kohdassa mistä näkee tuon meidän upean metsän tuolla. Meillä on silleen, että lapsilla on lupa mennä tuohon metsään... Me käydään kävelemässä ja hiihtämässä tuolla niin se on aivan upea paikka.''*

Opettajat kokivat liikuntavälineet ja niiden esillä pitämisen tärkeäksi niin ohjatun kuin omaehtoisen liikunnan tukemisen näkökulmasta. Opettajat kokivat, että päiväkodeissa, jossa he ovat työskennelleet on ollut perusliikuntavälineistöä aina saatavilla. Liikuntavälineiden lisäksi opettajat ovat hyödyntäneet liikuntakasvatuksessa myös käyttöesineitä.

*''...meillä on niinku vintti, jossa voi niinku musiikkiliikuntaa harrastaa ja siellä on just puolapuut ja jotakin tämmöistä, on myöskin tota liikuntaverkkoja... siellä on semmoinen nurkkaus missä on kaiken maailman kaikkia semmoisia pieniä mattoja mitä voi laittaa. Sitten on kaikenmoista. On palloja, on hyppynaruja, on hulavanteita. Kaikenlaisia semmoisia ja sitten just noita perus noita värivarjo mitä niitä juttuja on.''*

## **7.2 Toinen tila – opettajien asenteet ja suhtautuminen liikuntaa kohtaan**

Varhaiskasvatuksen opettaja ymmärtää liikunnan vaikutukset hyvinvointiin, jonka vuoksi liikuntaa pidetään tärkeänä varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen opettajalle liikunnassa on tärkeää tunne yhteisöön kuulumisesta, luonnossa liikkuminen sekä lasten ulkoilun mahdollistaminen säästä riippumatta. Opettajan näkemys sääolosuhteista vaikuttaa lapsiryhmän ulkoiluun. Opettaja tulee onnelliseksi, kun lapset pitävät samoista liikuntamuodoista hänen kanssaan. Varhaiskasvatuksen opettajilla tulisi yleisesti olla myönteisempi asenne liikuntakasvatusta kohtaan. Opettajien mukaan, kaikki heidän opettajakollegat eivät pidä liikunnasta. Liikunnasta kiinnostunut sekä sen merkityksellisyyden ymmärtävä opettaja toteuttaa työssään laadukasta liikuntakasvatusta. Liikuntaa harrastava opettaja kokee varhaiskasvatuksen liikuntakasvatuksen merkityksellisenä työssään. Liikuntakasvatuksen toteuttamisen tulisi olla itsensänselvyys varhaiskasvatuksen opettajille.

Opettajan työ pohjautuu persoonaan. Erilaiset opettajat toteuttavat erilaista liikuntakasvatusta. Liikuntakasvatusta suunnitellaan omien kiinnostuksen kohteiden ja vahvuuksien pohjalta. Se muokkaantuu opettajan omien mieltymysten mukaiseksi toiminnaksi. Varhaiskasvatuksen opettajan liikunnallinen harrastuneisuus vaikuttaa liikuntakasvatuksen toteuttamisen määrään; liikuntaa harrastavat opettajat toteuttavat päiväkodissa enemmän liikuntakasvatusta kuin liikuntaa harrastamattomat. Liikunnasta kiinnostunut varhaiskasvatuksen opettaja liikkuu lasten kanssa määrällisesti usein ja monipuolisesti. Liikunnasta kiinnostumattomat opettajat estävät työssään lasten liikuntamahdollisuuksia. Varhaiskasvatuksen opettajien suhtautuminen liikuntakasvatukseen vaikuttaa heidän kollegoidensa asenteisiin liikuntakasvatuksesta. Liikunnasta innostuneilla varhaiskasvatuksen opettajilla on positiivinen vaikutus kollegoidensa asenteisiin liikuntaa kohtaan.

*''...itsellä on positiivinen kuva siitä liikunnasta ja se merkitsee itselle paljon semmoisia positiivisia asioita niin jotenkin näen sen sitten tärkeänä myös toteuttaa siinä omassa kasvatustyössä.''*

Tutkimustuloksista voidaan todeta, että tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät varhaiskasvatuksen liikuntakasvatusta merkityksellisenä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat olevansa vapaa-ajallaan aktiivisia liikunnan harrastajia. Tämä tukee tutkimustulosta, jonka mukaan liikuntaa harrastavat opettajat pitivät liikuntakasvatusta merkityksellisenä. Opettajien kokemusten mukaan varhaiskasvatuksen kentällä työskentelee myös liikunnasta kiinnostumattomia työntekijöitä. Näihin henkilöihin opettajat kohdistivat negatiivisia tunteita.

*''...mä oon niinku ollut tosi monessa paikassa ja se on vaihdellut ihan hirveästi, että jotkut opettajat on ollut just semmosia jotka niinku lähestulkoon ei ole ollut ollenkaan innostuneita tai sitten ollut sitä ikäluokkaa, että ei ole oma kroppa enää venynyt mihinkään... mun mielestä se on ollut vähän surullista tai silleen sääliä, että kuitenkin se esikuva ollaan niinku me...''*

Varhaiskasvatuksen opettajat korostavat persoonan, henkilökohtaisten vahvuuksien sekä liikunnallisen harrastuneisuuden merkitystä liikuntakasvatuksen toteuttamisessa.

*''...paljon se opettajan harrastuneisuus vaikuttaa siihen, miten sitä liikuntakasvatusta siellä päiväkodissa ja ryhmän kanssa toteutetaan. Olen itse havainnut sen, että semmoset liikunnallisemmat kollegat ja työkaverit niin ne niinku ottaa jotenkin eri otteen siihen, että saattaa olla joku tietty laji vaikka mitä harjoitellaan, koska se on se niitten spesifi oma laji esimerkiksi. Ja sitten, no itsellä vaikka kun on tuo tanssi on semmoinen itselle aina ollut tärkeä, niin se on jotenkin hauskaa, että on saanut syttymään myös niissä lapsissa sen tanssin ilon, että kyllä se vaikuttaa tosi paljon.''*

### **7.3 Kolmas tila – päiväkodin käytännöt**

Varhaiskasvatuksen liikuntakasvatus pohjautuu lukuvuoden kestoiseen liikuntasuunnitelmaan, joka saa sisältönsä opetussuunnitelman perusteista. Liikuntasuunnitelma jakautuu viikkosuunnitelmaksi, jonka mukaan liikuntaa toteutetaan päiväkotiryhmässä. Liikuntakasvatusta voidaan edistää kouluttamalla varhaiskasvatuksen opettajia liikuntakasvatuksen merkityksellisyydestä. Koulutusten avulla liikuntakasvatusta voidaan monipuolistaa.

Varhaiskasvatuksen opettajalla on valta vaikuttaa lasten liikuntamahdollisuuksiin, sillä hän muokkaa päiväkodin tiloja fyysistä aktiivisuutta tukeviksi tai estäviksi. Opettaja rajaa lasten liikuntamahdollisuuksia aikaan ja tilaan sopivaksi. Opettajan valta lasten liikuntamahdollisuuksien määrittämisessä ei ole hyvä asia silloin, kun se rajoittaa lasten liikuntamahdollisuuksia vain opettajan suosimiin tehtäviin.

Varhaiskasvatuksen päivittäiseen liikuntakasvatukseen kuuluu lasten kannustaminen fyysiseen aktiivisuuteen. Aikuisten sanallinen kannustaminen fyysiseen aktiivisuuteen innostaa lapsia liikuntaleikkeihin. Myös lapsen saama tuki vertaisryhmältään edistää hänen fyysistä aktiivisuuttaan päiväkodissa. Aikuisten tulee kannustaa lapsia enemmän fyysisesti aktiiviseen toimintaan päiväkodin arjessa. Kannustaminen on liikuntakasvatuksessa yhtä tärkeää, kuin muissa opetettavissa taidoissa.

Varhaiskasvatuksen henkilöstö on merkittävin lasten liikuntamahdollisuuksien rajaaja päiväkodin tiloissa. Opettajan tehtävä on huolehtia, että päiväkodin yhteisiä sääntöjä noudatetaan. Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä tulee olla yhteinen näkemys päiväkodin säännöistä. Liikkumiselle asetetut useat säännöt rajaavat lasten fyysistä aktiivisuutta enemmän kuin kannustavat siihen, erityisesti sisätiloissa. Esimerkiksi hyppiminen ja juokseminen on kiellettyä sisätilojen ahtauden vuoksi. Päiväkodin säännöt ovat usein kieltoja, joilla pyritään ehkäisemään mahdollisia tapaturmia. Opettajien ei tule asettaa lasten liikunnalle holhoavia sääntöjä. Varhaiskasvatuksen opettajalle ei ole aina selvää, miksi jokin liikuntaan liittyvä rajoitus on asetettu.

Varhaiskasvatuksen henkilökunnalla on velvollisuus luoda lapsille turvattuja liikuntahetkiä päiväkodin tiloissa. Varhaiskasvatuksen opettaja muokkaa fyysistä tilaa turvallisuussyistä ennen liikuntatehtävän toteuttamista. Ahtaat ja useita esineitä sisältävät tilat ovat aina turvallisuusriski liikuntakasvatuksen näkökulmasta. Liikuntasalit ovat lapselle turvallisempia tiloja liikkumiseen, kuin päiväkodin sisätilat.

Varhaiskasvatuksen opettajat kokevat, että erilaiset ulkopuoliset varhaiskasvatuksen ohjeistukset, opettajan käyttämä valta, fyysiseen aktiivisuuteen kannustaminen, päiväkotiyhteisön säännöt sekä turvallisuushakuisuus ovat merkittäviä tekijöitä liikuntakasvatusta tarkastellessa. Opetussuunnitelman perusteet luovat pohjan liikuntakasvatukselle, jota jäsennetään päiväkotien yksilöllisissä liikuntasuunnitelmissa. Päiväkodissa opettajan ja lapsen välillä vallitsee valtasuhde, joka mahdollistaa opettajalle valta-aseman. Tätä valta-asemaa ei aina koeta positiiviseksi asiaksi.

*”...opettaja on niinku suunnitellut vaikka niitä liikuntatuokioita tai sitä jotakin oppimisympäristöä, niin sillähän se pystyy ohjailemaan suoraan sen. että mitä niille lapsille vaikka sitten opetetaan tai mitä päivällä tehdään tai muuta, että kyllä koen, että voi enkä sano että se olisi niinku hyvä juttu, mutta kyllähän opettajalla on semmoinen valta siinä, että tavallaan sä voit ohjata lapsia tekee semmoisia asioita mistä sä vaikka itekin tykkäät ja sitten jättää vähemmän huomiolle vaikka semmoiset lajit tai tekemiset, joista sitten itse opettajana ei niin hirveästi tykkää...”*

Varhaiskasvatuksen opettajat kokevat fyysiseen aktiivisuuteen kannustamisen erittäin tärkeänä. Kannustamisen muodoista eriteltiin tärkeimmiksi sanallinen kannustaminen sekä vertaisryhmän osoittama tuki.

*”...että semmoinen niinku kannustaminen siihen niin kyllä se tuo aivan hirveästi tulosta, joo ja sitten se, että siihen täytyy sitten valjastaa niitä kavereita, että kun se vertaisryhmän tuki on se paras, kun se on se, joka puhuu sitä rehellistä kieltä... siinä kyllä niinkö se vertaisryhmä tukee jo itsessään, mutta kyllä se aikuisen se opettajan rooli on siinä se aivan hirmu tärkeä.”*

Päiväkodissa sovitulla säännöllä ja turvallisuushakuisuudella koettiin olevan selkeitä yhteyksiä. Sääntöjen koettiin rajaavan lasten liikuntamahdollisuuksia, sillä ne olivat lähes aina fyysistä aktiivisuutta enemmän rajaavia kuin edistäviä. Varhaiskasvatuksen opettajille on tärkeää, että lapset pystyvät liikkumaan eri tiloissa turvallisesti. Turvallisuutta edistetään heidän kokemuksensa mukaan erilaisilla säännöillä, sekä tiloja muokkaamalla.

*''Niitä sääntöjä on tosi paljon ja aika semmosta kieltopainotteista eli just, että sisällä ei saa juosta. Nyt sitten ulkona iltapäivällä ei saa juosta, ei saa leikkiä mitään semmoisia painileikkejä, ei saa olla kiipeilytelinen edessä, jos siinä ei ole aikuinen vieressä. Semmoset tietyt pihasäännöt on sen takia, kun meillä on niin pieni piha.''*

*''...turvallisuus on minusta niinku yks tärkein asia, että semmoinen turva siinä ympärillä, että tuota pystyy liikkumaan silleen miten vaaditaan turvallisesti.''*

## 8 Johtopäätökset

Tutkielmani johtopäätöksissä tarkastelen tutkimukseni tuloksia sekä niiden yhteyksiä aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen. Perttulan (2000) mukaan fenomenologinen tutkimusprosessi ei pysähdy tutkimuksen tulosten julkaisemiseen, vaan se jatkuu dialogina tutkimustulosten ja olemassa olevan tiedon välillä. Dialogi on tutkimustulosten tulkintaa, joka auttaa ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä laajemmin (Perttula, 2000, s. 440).

Sojan kolmannen tilan teorian ensimmäisen tilan ulottuvuuden tilallisista tekijöistä varhaiskasvatuksen opettajat kokivat aineellisten tekijöiden ominaisuudet merkityksellisiksi liikuntakasvatuksen toteuttamisessa. Avoimilla, avarilla, monipuolisilla ja muokattavilla tiloilla nähtiin positiivisia yhteyksiä liikuntakasvatuksen toteuttamiseen. Päiväkodin tilojen ominaisuudet luovat tilan liikuntaa edistävän tai rajoittavan luonteen. Myös Cardonin ja kollegoiden (2008) tutkimuksessa on todettu avaran tilan merkitys lapsen fyysisen aktiivisuuden määrälle. Suuressa ja avarassa tilassa lapsi pystyy toimimaan liikkuen (Cardon ym., 2008, s. 4). Myös suomalaisessa tutkimuksessa Sääkslahti (2018, s. 173) on esittänyt, että suuret ja pitkät tilat innostavat lapsia liikkumaan ja leikkimään. Tutkimuksessani opettajat eivät mieltäneet päiväkodin sisätiloja liikuntakasvatukseen otollisiksi tiloiksi. Sääkslahden ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa päiväkodin sisätilat nähdään lasten liikkumista rajoittavina tiloina. Heidän tutkimuksensa mukaan lapset käyttävät jopa 94 % ajastaan istumiseen tai muuhun hyvin kevyeen toimintaan päiväkodin sisätiloissa. Sisätiloissa on kuitenkin täysin mahdollista harjoittaa liikuntakasvatuksen sisältöjä, mutta tämä ei näy käytännössä (Sääkslahti ym., 2019, s. 78).

Liikuntasali oli varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten mukaan merkityksellisin sisätila liikuntakasvatuksen toteuttamisessa sekä lasten fyysisen aktiivisuuden mahdollistajana. Kuitenkaan liikuntasalin hyödyntämistä ei aina koettu mahdolliseksi. Sääkslahti ja kollegat (2019) esittävät, että joka kolmannella päiväkodilla ei ole käytettävissä omaa liikuntasalia. He toteavat, että liikuntasalin saatavuus oli yksi aikaisemman olosuhdekartoituksen keskeisimmistä toimenpidesuosituksista, mutta päiväkotien sisäliikunnan tilat eivät ole merkittävästi parantuneet tämän osalta. Liikuntasali nähdään merkityksellisenä tekijänä, sillä se mahdollistaa liikunnan järjestäytymisen pysyvämmäksi osaksi varhaiskasvatuksessa olevan lapsen päivää sekä edistää opettajien mahdollisuutta reagoida lapsen yksilöllisiin liikuntatarpeisiin (Sääkslahti ym., 2019, s. 81). Liikuntasalien lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat korostivat ulkotilojen merkityksellisyttä. Sääkslahden ja kollegoiden (2019) mukaan aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että lapsen ulkona viettämä aika on yhteydessä lapsen fyysisen aktiivisuuden määrään sekä motoristen

taitojen kehittymiseen. Ulkotilat esiintyvät lapsille virikkeisinä sekä motivoivina, joissa lapsella on mahdollisuus liikkua koko kehollaan sekä etsiä itselleen sopivia haasteita, jotka edistävät fyysistä aktiivisuutta (Sääkslahti ym., 2019, s. 78). Ruokosen ja kollegoiden (2009) selvityksen mukaan päiväkotien yleisin lähiliikuntapaikka on metsäalue. Metsätiloissa liikkumista hyödyntää aktiivisesti selvä enemmistö päiväkodeista (Ruokonen ym., 2009, s. 21). Gubbelsin ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa todetaan, että metsätilassa liikkumisella on sen fyysisten ominaisuuksien osalta yhteyksiä lasten vähempään istumisen määrään sekä korkeaan fyysiseen aktiivisuuteen. Tutkimukset ovat osoittaneet, että varhaiskasvatuksessa lapset ovat luonnossa liikkuessa fyysisesti aktiivisempia kuin päiväkodin pihalla ulkoillessa (Gubbels ym., 2018, s. 1). Tutkimusten mukaan lapsi liittyy tunteita lähiympäristöönsä, jonka vuoksi lähiympäristön tilat, joissa liikuntakasvatusta toteutetaan, koetaan tärkeiksi ja niissä toimitaan mielellään (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016b). Luonnossa liikkumisella sekä leikkipuistojen liikuntaan suunnitelluilla välineillä voidaan edesauttaa lasten fyysistä aktiivisuutta (Petrie & Clarkin-Phillips, 2018, s. 504). Erityisesti luontotilojen nähdään olevan lapsille mieluisimpia liikuntapaikkoja, sillä niissä lapsen mielikuvitus pääsee valloilleen, eikä luontotiloissa ole yhtä paljon aikuisen asettamia liikuntaa rajoittavia sääntöjä kuin muissa tiloissa (Sääkslahti, 2018, s. 204).

Toinen tila jäseni varhaiskasvatuksen opettajien asenteita ja suhtautumista liikuntaa kohtaan. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat opettajan liikunnallisen harrastuneisuuden erittäin merkitykselliseksi tekijäksi liikuntakasvatuksen toteuttamisessa. Valtosen ja kollegoiden (2012) tutkimuksen mukaan vapaa-ajan liikunnallisella harrastuneisuudella sekä hyvällä liikunnanopetuksella on yhteyksiä. He toteavat, että opettajan henkilökohtaiset kokemukset liikunnasta määrittävät opettajan osaamista ja asenteita liikuntaopetusta kohtaan. Positiiviset kokemukset liikunnasta saa opettajan suorittamaan samanlaista, hyväksi havaittua liikuntakasvatusta lapsille (Valtonen ym., 2012, s. 596). Kari (2016) on selvittänyt väitöskirjatutkimuksessaan opettajaopiskelijoiden liikuntaharrastuneisuuden vaikutusta liikuntakasvatuksen toteuttamiseen. Hän esittää, että opiskelijan liikuntaharrastuneisuudella on yhteyksiä siihen, kuinka motivoitunut hän on opettamaan liikuntaa lapsille. Kari esittää, että henkilökohtaisilla kokemuksilla liikunnasta on yhteyksiä omien liikunnanopetuksen taitoihin luottamiseen. Hänen mukaansa kielteisiä liikuntakokemuksia kokeneet henkilöt eivät ole luottavaisia omiin taitoihinsa, kun taas myönteisiä kokemuksia kokeneet luottivat liikuntakasvatustaitoihinsa. Myös urheiluharrastuksilla on todettu olevan vaikutusta myönteiseen suhtautumiseen liikuntakasvatusta kohtaan

(Kari, 2016, s. 122). Näiden tutkimustulosten pohjalta voidaan todeta, että opettajan harrastuneisuudella sekä aikaisemmillä kokemuksilla liikunnasta on merkitystä liikuntakasvatuksen toteuttamiseen.

Varhaiskasvatuksen opettajien kolmannen tilan ulottuvuuden tilalliset tekijät olivat suurelta osin yhteydessä aikaisemmin esittämäni tutkimustietoon. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat opettajan valta-aseman vaikuttavan lapsen liikuntamahdollisuuksiin päiväkodin tiloissa. Opettajien vallankäyttö päiväkodissa on usein symbolista valtaa, jolloin opettajalla on mahdollisuus määrätä toiminnan suunta (Stenvall & Seppälä, 2008, s. 5). Vuorisalon (2013, s. 30) mukaan symbolisella vallalla tarkoitetaan valtaa ja hallintaa, jota ei kuitenkaan tulkita vallaksi, vaan hyväksytyksi ja itsestään selväksi käyttäytymiseksi. Symboliselle vallalle on ominaista luonnollisuus ja huomaamattomuus, sillä yhteisön jäsenet ovat oppineet ja sisäistäneet, että tämä on oikea ja luonnollinen tapa toimia (Vuorisalo, 2013, s. 31). Tutkimuksestani voidaan todeta, että symbolinen valta on opettajille näkyvää, sillä he tunnistavat sen toiminnastaan.

Ylitapio-Mäntylän (2009) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan valta-asemaan kuuluu lapsiin vaikuttaminen, heidän ohjaamisensa ja kasvun saattaminen haluttuun suuntaan. Lasten kasvua ohjataan erilaisilla säännöillä, ohjeilla, neuvoilla sekä kurinpitotoimilla (Ylitapio-Mäntylä, 2009, s. 127). Tutkimuksessani varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että varhaiskasvatuksen henkilöstö rajaa lasten liikuntamahdollisuuksia päiväkodissa säännöillä, jotka ovat usein liikumista estäviä kieltoja. Sääntöjen valvominen asettaa opettajan fyysisen aktiivisuuden rajajan rooliin. Ylitapio-Mäntylän (2009) mukaan kasvatussuhteessa aikuisen tehtävä on valvoa lapsen toimintaa. Lapsen liikkeitä seurataan ja tarvittaessa hänelle annetaan ohjeita sekä neuvoja siitä, miten tulee liikkua ja käyttäytyä (Ylitapio-Mäntylä, 2009, s. 127). Usein lapsen fyysisesti aktiivisen toiminnan kieltäminen johtuu turvallisuussyistä. Opettajat pyrkivät niin sanoin kuin elein ohjeistamaan lapsen toimintaa turvallisuusriskejä välttäväksi (Vuorisalo ym., 2015, s. 11). Lindberg (2014) esittää, että lasten toimintaa tarkastellaan nykyään yhä enemmän riskinäkökulmasta. Hänen mukaansa riskejä ei pyritä hallitsemaan, vaan niitä pyritään välttelemään kaikin keinoin. Lindbergin mukaan turvallisuuden varmistaminen ei saa tarkoittaa tylsien ja haastamattomien tilojen rakentamista, vaan opettajan tulee suunnitella tiloja, joissa lapsi pysyy liikkumaan ja kehittämään omia taitojaan hallita riskejä (Lindberg, 2014, s. 241). Tutkimukseeni osallistuneet opettajat ovat Opetus- ja kulttuuriministeriön (2016a, s. 23) julkaisun kanssa samaa mieltä siitä, että turvallisuuden tavoittelun ei tulisi olla koskaan este lapsen fyysiselle aktiivisuudelle.



Tutkimukseni tuloksista voidaan huomata, että turvallisuudella nähdään olevan yhteyksiä myös päiväkodin tilojen ensimmäiseen ulottuvuuteen, fyysiseen tilaan. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että fyysinen ympäristö tarjoaa ominaisuuksillaan lapselle joko turvallisen tai turvattoman liikunnan tilan. Ruokosen ja kollegoiden (2009) selvityksessä korostetaan, että päiväkodin tilojen tulee olla turvallisia, joissa on tarkoitustenmukaiset sekä hyväkuntoiset tilat ja varusteet. Päiväkodin pihojen turvallisuuteen voidaan vaikuttaa suunnittelemalla pihat helposti valvottaviksi, sekä suosimalla niissä kestäviä ja käyttöturvallisia pihavälineitä (Ruokonen ym., 2009, s. 12).

Tutkimukseni mielenkiintoisin tulos liittyy fyysiseen aktiivisuuteen kannustamiseen. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat liikuntaan kannustamisen merkityksellisenä sekä kertoivat kannustamisen kuuluvan osaksi jokapäiväistä liikuntakasvatusta. Aikaisemmat tutkimustulokset osoittavat kuitenkin toisenlaisia viitteitä. Jämsenin ja kollegoiden (2013, s. 63) mukaan varhaiskasvatuksen henkilökunta kannustaa lasta fyysiseen aktiivisuuteen vain hyvin harvoin. Tutkimukset ovat myös osoittaneet, että yli 90 % lapsen päiväkodissa viettämästä ajasta ei sisällä varhaiskasvatuksen henkilöstön osoittamaa minkäänlaista kannustamista fyysiseen aktiivisuuteen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016a, s. 29). Opettajan sanoin ja teoin osoittamalla kannustamisella kuitenkin on tunnistettuja myönteisiä vaikutuksia lapsen fyysisen aktiivisuuden määrään (Jämsen ym., 2013, s. 67). Tutkimukseni tuloksista voidaan tehdä johtopäätöksiä, joiden mukaan opettajat ovat harjaantuneet fyysiseen aktiivisuuteen kannustamisessa. Yhtenä syynä kannustamisessa edistymiseen oletan vaikuttavan *varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksia* -asiakirjan, sillä se on nostanut aikaisemmissa tutkimuksissa ilmenneen huolen kannustamisen vähäisyydestä esiin (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016a). Tätä päätelmäni tuen toisella tutkimukseni tuloksella, jonka mukaan varhaiskasvatuksen opettajat perustavat pedagogisen toiminansa varhaiskasvatusta ohjaaviin asiakirjoihin. Kannustaminen voidaan ymmärtää Sojan kolmannen tilan ulottuvuuden tilalliseksi tekijäksi, sillä se yhdistää moniulotteisesti ensimmäiseen tilaan kiinnittyvien henkilöiden ja tilojen sekä toiseen tilaan kuuluvien arvojen ja näkemysten toimintaa. Opettajan osoittama fyysiseen aktiivisuuteen kannustaminen pitää sisällään arvoja, asenteita, sääntöjä sekä tilojen mahdollisuuksia.

## 9 Pohdinta

Tässä pro gradu -tutkielmassani olen tutkinut varhaiskasvatuksen tehtäviin kuuluvaa liikuntakasvatusta ja sen toteuttamista päiväkodin tiloissa. Tutkielmani tavoitteena oli selvittää päiväkodin tilallisten tekijöiden vaikutusta liikuntakasvatuksen toteuttamiseen varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista. Tilallisten tekijöiden tarkastelussa hyödynsin Sojan kolmannen tilan teoriaa, jota soveltamalla voidaan jäsentää liikuntakasvatuksen toteuttamiselle merkittäviä tilallisia tekijöitä kolmen eri ulottuvuuden näkökulmasta. Tutkimukseni oli laadullinen tutkimus, jota lähestyin fenomenologian keinoin. Fenomenologia näkyi myös aineistoni analyysissä, kun analysoin varhaiskasvatuksen opettajilta teemahaastatteluin keräämäni aineiston fenomenologisella menetelmällä.

Sojan kolmannen tilan teoria laajentaa omaa ajatustani tilasta, joka on aikaisemmin ollut kaksijakoinen. Ennen Sojan ajatuksiin tutustumista näin tilan muodostuvan materiaalisista ja kulttuurillisista tekijöistä, jonka vuoksi esimerkiksi Sojan toisen tilan ulottuvuus oli minulle täysin uutta. Nyt pystyn ymmärtämään tilaa useammasta ulottuvuudesta, jotka lopulta kietoutuvat yhteen vakuuttavaksi kokonaisuudeksi. Tämän tutkielman avulla Sojan tilan teoria kehitti omaa ajattelua, mutta ennen kaikkea se esitti ainutlaatuisen näkökulman liikuntakasvatuksen tarkasteluun. Tutkielmani tuo esiin tärkeää tietoa päiväkotien tilojen vaikutuksesta liikuntakasvatukseen, jota voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen kentällä liikuntakasvatusta kehittäessä. Hirsjärvi ja kollegat (2008, s. 19) esittävät, että tutkimustiedolla voidaan johdattaa ymmärtämään ongelmien luonnetta sekä löytämään keinoja näiden ongelmien ratkaisuun. Tutkielmani auttaa ymmärtämään liikuntakasvatukselle merkityksellisiä tekijöitä, joita tarkastelemalla voidaan mahdollisesti löytää ratkaisuja liikuntakasvatuksen edistämiseen.

Tutkimustuloksillani oli kokonaisuudessaan paljon yhteyksiä aikaisempaan tutkimustietoon. Tulokset tukivat teoreettisessa viitekehyksessä esittämiäni havaintoja tilallisista tekijöistä. Tutkimukseni kannalta on kuitenkin merkittävää huomata, että teoreettisessa viitekehyksessä olen tehnyt jo tutkijan roolissa yhdistelyä tilallisten tekijöiden ja Sojan tilan teorian välillä. Näin ollen tutkimukseni on antanut liikuntakasvatuksen tarkastelulle täysin uuden tulokulman. Tutkimustulokseni kuitenkin myös yllättivät minut, sillä varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista nousi esiin sellaisia tilallisia tekijöitä, joita en ilman tätä tutkimusta osaisi tunnistaa.

Työssäni eräänlaisen ristiriidan loi toisen tilan tilallisten tekijöiden tutkiminen. Tutkimustulokseni toisen tilan ulottuvuuden tasolla käsittävät varhaiskasvatuksen opettajan henkilökohtaista

suhtautumista sekä asenteita liikuntakasvatusta kohtaan. Toisen tilan näkökulmasta tämä voi näyttäytyä ristiriitaiselta, sillä Sojan tilan teorian mukaan toinen tila kattaa ihmisen tulkintaa fyysisestä tilasta, eli tilan aineellisista tekijöistä. Tutkimukseni kuitenkin osoittaa vahvaa relationaalista ajattelua, jonka vuoksi tilat nähdään merkityksellisenä, kun ihminen toimii niissä. Tämän näkökulman valossa konkreettinen ihminen voidaan ymmärtää fyysisen ympäristön yhtä tärkeäksi tekijäksi, kuin esimerkiksi materia. Tällöin ihmisen, eli tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajan, mielensisäiset toiminnot tulevat tärkeäksi tekijäksi, sillä ne lopulta ohjaavat tämän toimintaa tilassa.

Tutkimukseni osoitti, että varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että useilla tilallisilla tekijöillä on merkitystä liikuntakasvatuksen toteuttamisessa. Erityisesti opettajien kokema liikunnallinen harrastuneisuus sekä sen merkityksellisyys liikuntakasvatuksen toteuttamisessa oli mielenkiintoinen tulos, joka sai minut pohtimaan opettajan ammatti-identiteettiä. Tutkimukseni tulokset osoittivat vahvasti, että laadukasta liikuntakasvatusta toteuttava opettaja on myös itse fyysisesti aktiivinen niin työssään kuin vapaa-ajallaan.

## **9.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Tutkijalla nähdään olevan keskeinen rooli laadullisessa tutkimuksessa (Lichtman, 2013, s. 21). Laadullisen tutkimuksen aineistonkeruun välineenä toimii inhimillinen tutkija, jonka tietoisuudessa tutkimukseen liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät (Kiviniemi, 2018). Lichtmanin (2013) mukaan tutkija on vastuussa tutkimuksen jokaisesta vaiheesta ja lopulta hän tulkitsee työtään ja esittää tutkimustulokset ymmärrettävässä muodossa (Lichtman, 2013, s. 21). Vilkka (2021) nostaa esiin tutkijan puolueettomuusnäkökulman. Tutkimuksen tulee olla arvovapaata ja objektiivista (Vilkka, 2021, kappale 7). Täydellinen objektiivisuus nähdään ongelmallisena, mutta Lichtman (2013, s. 21) korostaa, että tutkijalla on kyky ymmärtää ja välittää muiden todellisuutta sitä tarkastelemalla.

Perttula (1995, s. 102) on esittänyt teoksessaan fenomenologiselle tutkimukselle tyypillisiä luotettavuuden kriteerejä. Myös hän kokee tutkijan olevan tärkeässä roolissa tutkimusta arvioitaessa. Tutkijalla on vastuu tutkimusprosessinsa jokaisesta vaiheesta ja vain hän voi viimekädessä arvioida tutkimuksensa luotettavuutta (Perttula, 1995, s. 104). Tutkimustani arvioidessani ymmärrän asemani sekä vastuuni tutkijana. Läpi tutkimusprosessini olen pyrkinyt toimimaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2021) esittämän hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti, eli rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti. Seuraavissa kappaleissa esittelen tutkimukseni arviointia

reflektoimalla tutkimusprosessiani, arvioimalla tutkimukseni aineistolähtöisyyttä sekä esittelemällä ulkopuolisen arvioinnin toteutumista tässä työssä.

Perttulan (1995) mukaan tutkimusprosessin kulun kuvaaminen on yksi fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereistä. Tutkijan on kyettävä perustelevaan valintojaan ja erityisesti huomiota tulee kiinnittää tutkimusaineiston analyysin etenemisen konkreettiseen kuvaamiseen (Perttula, 1995, s. 102). Tässä tutkielmassani olen pyrkinyt perustelevaan tekemiäni valintoja systemaattisesti. Perustelen työssäni niin aiheen valintaani, sen merkityksellisyyttä, tutkittavieni valintaan vaikuttaneita kriteerejä sekä tutkimukseni tuloksista johtamiani päätelmiä. Erityisesti olen keskittynyt esittämään analyysiprosessini kulkua lukijoille niin yksityiskohtaisesti kuin lukijaystävällinen esittämistapa sen mahdollistaa. Analyysiprosessia olen kuvannut niin sanoin kuin taulukoin, jotta lukija pystyy sisäistämään monivaiheisen prosessini sekä arvioimaan eri vaiheissa tekemiäni toimia.

Perttula (1995) esittää, että kokemuksen tutkimuksessa tutkimusprosessin aineistolähtöisyys on yksi olennainen luotettavuuden kriteeri. Tutkimusprosessin tulee edetä aineiston ehdoilla, jolloin tutkimusaineisto nousee keskeiseen asemaan (Perttula, 1995, s. 102). Tutkimukseni tutkittavana ilmiönä oli liikuntakasvatuksen toteuttaminen, jota tarkastelin opettajien kokemusten pohjalta. Niin teoreettisessa viitekehyksessäni kuin analyysiprosessissani on kuitenkin huomattavissa Sojan tilan teorian olemassaolo. Tutkimukseni lähtökohtana oli aineistolähtöinen analyysi, mutta tämä osoittautui työssäni haasteelliseksi ja lopulta Sojan tilan teoria ohjasi analyysiprosessissani sisältöalueiden muodostamista. Näin ollen analyysini oli osittain teoriaohjaavaa. Tutkittavien kokemuksia pyrin kuitenkin ymmärtämään juuri siten, miten varhaiskasvatuksen opettajat niitä esittivät. Kokemusten ainutlaatuisuuden pyrin huomioimaan siinä, että Sojan kolmannen tilan teoria ei missään vaiheessa luonut järkkymätöntä rajausta, jonka vuoksi mikään yksittäinen kokemus ei voinut rajautua tutkimukseni ulkopuolelle.

Aaltion ja Puusan (2020) mukaan tieteelliseen tutkimusprosessiin kuuluu oleellisesti ulkopuolinen arviointi, joka vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimukseni on ollut useaan kertaan palautteenannon kohteena prosessin alkutaipaleelta lähtien. Työni on saanut palautetta opiskelijakollegoideni toimesta systemaattisesti, jolloin yksi ja sama henkilö on elänyt työni matkassa läpi prosessin, sekä satunnaisesti, jolloin useampi opponija on hetkellisesti osallistunut työni arviointiin. Tämän lisäksi työni ohjaaja on osallistunut palautteenantoon. Näin ollen työtäni on arvioitu erilaisista näkökulmista eri henkilöiden toimesta, joka on ollut työlleni hyödyllistä sekä

arvokasta. Vertaisarvioinnit ovat olleet merkittäviä hetkiä omalle oppimiselleni tutkimusprosessini edetessä. Hirsjärvi ja kollegat (2008, s. 49) ovat esittäneet, että opinnäytetyötä tekevän on tärkeää saada kuulla erityisesti ohjaajan ja toisten opiskelijoiden näkemyksiä tekstistään. Tutkimusprosessissani olen tyytyväinen saamaani tukeen opiskelijayhteisössäni.

Tutkimuksen eettisyydellä tarkoitetaan Juutin ja Puusan (2020c) mukaan tutkijan toimimista eettisten periaatteiden mukaisesti läpi tutkimusprosessin. On erittäin tärkeää, että tutkimus ei aiheuta minkäänlaista haittaa tutkimukseen osallistuneille henkilöille (Juuti & Puusa, 2020c, kappale 5). Kokemusten tutkimisessa korostetaan toisen henkilön kokemusten arvostamista (Perttula, 2005, s. 141). Tutkittavien kunnioittaminen liittyy myös oleellisesti eettisiin periaatteisiin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2009, s. 7). Tutkimusprosessissani olen kiinnittänyt huomiota siihen, että kohtelen tutkittavia kunnioittavasti niin haastattelutilanteissa kuin kirjoittaessani heidän kokemuksistaan. Kunnioittamiseen liitän myös sen näkökulman, että olen käsitellyt heidän henkilötietojaan salassa. Tutkimuksestani ei ole mahdollista tunnistaa tutkittavia henkilöitä, eikä näin ollen heille voi aiheutua haittaa tutkimuksestani.

## **9.2 Tutkimuksen kehittämis- ja jatkotutkimusideat**

Tässä työssä ensimmäiseen tilaan kuuluvien tilallisten tekijöiden tutkiminen olisi mielestäni vaatinut erilaista tutkimustapaa. Sojan tilan teoriaa soveltaen uskon, että olisin saanut kattavinta ja suorinta tietoa liikuntakasvatukseen liittyvistä ensimmäisen tilan tekijöistä tutkimalla päiväkodin tiloja havainnoiden niitä paikan päällä. Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksista pyrin kuitenkin etsimään konkreettisimmat ilmaisut aineellisista tekijöistä ja liittämään ne osaksi ensimmäistä tilaa. Toisaalta opettajien kokemusten avulla pystyin kartoittamaan useampien tilojen luonnetta, sillä opettajat kertoivat kokemuksiaan niin työnsä nykyisissä tiloissa toteutuvasta liikuntakasvatuksesta, kuin aikaisempien päiväkotien tiloista, joissa he ovat työskennelleet. Tämän näkökulman kautta voidaan esittää, että tutkimuksessani tiloja on tarkasteltu niin spesifillä, kuin yleisellä tasolla.

Pro gradu -tutkielmani vahvisti kiinnostustani tutkia liikuntakasvatuksen ja tilan yhteyksiä vieläkin syvemmin. Olen myös vakuuttunut siitä, että kehittämällä tutkimustapojani voin saada Sojan tilan teoriaa soveltamalla vielä perustavanlaatuisempaa tietoa liikuntakasvatuksen ja tilan yhteyksistä. Tulevaisuudessa voisin mahdollisessa väitöskirjatutkimuksessani tutkia näitä yhteyksiä metodologisen triangulaation, eli useiden menetelmien yhdistämisen keinoin. Tilan fyy-

sistä ulottuvuutta tutkisin ensisijaisesti havainnoimalla, mutta esimerkiksi aineiston dokumentointi valokuvoin voisi olla myös mielenkiintoista. Tilan toista ulottuvuutta tutkisin fenomenologisesti, sillä tämä tutkimus osoitti, että kokemusten tutkimisella voidaan saada tietoa fyysisen tilan tulkinnoista. Kolmannen tilan tutkimisessa hyödyntäisin niin havainnointia kuin kokemusten tutkimusta.

Tutkimustuloksistani nousi esiin tutkimusidea, jota olisi myös kiinnostavaa lähteä tutkimaan lisää. Tutkimuksessani opettajat korostivat fyysiseen aktiivisuuteen kannustamisen merkitystä lapsen liikunnassa. Tämä tutkimustulos oli mielenkiintoinen johtopäätöksissä esittämäni aikaisemman tutkimustiedon valossa. Koska fyysiseen aktiivisuuteen kannustamisella on aikaisemmin nähty myönteisiä vaikutuksia lasten liikunnan edistämiseksi, olisi mielenkiintoista jatkaa tutkimusta tulevaisuudessa kannustamisen merkityksellisyydestä. Fyysiseen aktiivisuuteen kannustamista haluaisin tutkia empiirisesti, jotta pääsisin havainnoimaan sen muotoja sekä määrää. Aikaisempaan tutkimustietoon verraten olisi mielenkiintoista tutkia, onko fyysiseen aktiivisuuteen kannustaminen määrällisesti lisääntynyt viimeisten vuosien aikana.

## Lähteet

- Alasuutari, M. (2009). Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.), *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (s. 54–69). Vastapaino.
- Borch, C., (2002). Interview with Edward W. Soja: Thirdspace, Postmetropolis, and Social Theory. *Scandinavian Journal of Social Theory* 3:1, 113-120, <https://doi.org/10.1080/1600910X.2002.9672816>
- Cardon, G., Van Cauwenberghe, E., Labarque, V., Haerens, L. & De Bourdeaudhuij, I. (2008). The contribution of preschool playground factors in explaining children's physical activity during recess. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(1), 11. [https://www.researchgate.net/publication/5549196\\_The\\_contribution\\_of\\_playground\\_factors\\_in\\_explaining\\_children's\\_physical\\_activity\\_during\\_recess](https://www.researchgate.net/publication/5549196_The_contribution_of_playground_factors_in_explaining_children's_physical_activity_during_recess)
- Copeland, K. A., Kendeigh, C. A., Saelens, B. E., Kalkwarf, H. J., & Sherman, S. N. (2012). Physical activity in child-care centers: do teachers hold the key to the playground? *Health education research*, 27(1), 81-100. <https://doi.org/10.1093/her/cyr038>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino.
- Eskola, J., Lätti, J., & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa: R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. PS-kustannus.
- Fletcher, T. & Hordvik, M. M. (2022). Emotions and pedagogical change in physical education teacher education: a collaborative self-study. *Sport, Education and Society*, 1-14. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/13573322.2022.2035345>
- Gubbels, J. S., Van Kann, D. H., & Jansen, M. W. (2012). Play equipment, physical activity opportunities, and children's activity levels at childcare. *Journal of environmental and public health*, 2012. doi: 10.1155/2012/326520
- Gubbels, J. S., Van Kann, D. H., Cardon, G., & Kremers, S. P. (2018). Activating childcare environments for all children: The importance of children's individual needs. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(7), 1400. <https://doi.org/10.3390/ijerph15071400>
- Heikkinen, H., Huttunen, R. & Pesonen, J. (2012). Liikuntakasvatuksen eetos. *Liikunta & tiede*, 49(6), 18–22. [https://www.lts.fi/media/lts\\_vertaisarvioidut\\_tutkimusartikkelit/2012/lt612\\_tutkimusartikkelit\\_heikkinen\\_lowres.pdf](https://www.lts.fi/media/lts_vertaisarvioidut_tutkimusartikkelit/2012/lt612_tutkimusartikkelit_heikkinen_lowres.pdf)

- Hills, A. P., Andersen, L. B. & Byrne, N. M. (2011). Physical activity and obesity in children. *British journal of sports medicine*, 45(11), 866-870.  
<http://dx.doi.org/10.1136/bjsports-2011-090199>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2008). Tutki ja kirjoita. 13–14, osin uudistettu painos. Tammi.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa: Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Hyvärinen, R. (2014). Paikan käsitykset paikkalähtöisen kasvatuksen tutkimuksessa. Teoksessa: E.K. Hyry-Beihammer, M. Hiltunen & E. Estola (toim.), *Paikka ja kasvatus*. HansaPrint. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-990-2>
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (2017). Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. PS-kustannus.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020a). Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan. Teoksessa: P. Juuti & A. Puusa (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020b). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa: P. Juuti & A. Puusa (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020c). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna: Gaudeamus Oy.
- Jämsén, A., Villberg, J., Mehtälä, A., Soini, A., Sääkslahti, A. & Poskiparta, M. (2013). 3–4-vuotiaiden lasten fyysinen aktiivisuus päiväkodissa eri vuodenaikoina sekä varhaiskasvatustajan kannustuksen yhteys lasten fyysiseen aktiivisuuteen. *Journal of Early Childhood Education Research*, 2013 (2(1)), 63-82. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/48922>
- Järvinen, M., Laine, A. & Hellman-Suominen, K. (2016). Varhaiskasvatusta ammattitaidolla. 4. muuttamaton painos. Kirjapaja.
- Kallio, K. P. (2010). Missä lapsuus tapahtuu? Teoksessa: K.P Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.), *Missä lapsuutta tehdään?* Nuorisotutkimusverkosto.
- Kari, J. (2016). Hyvä opettaja: Luokanopettajaopiskelijat liikuntakokemustensa ja opettajuutensa tulkitsijoina. *Studies in sport, physical education and health*, (233).  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6523-5>
- Karila, K. (2016). Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu. Raportit ja selvitykset. Grano Oy. [www.opf.fi/julkaisut](http://www.opf.fi/julkaisut)



- Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (2013). PÄIVÄKODISTÄ PERUSKOULUUN. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/paivakodista-peruskouluun>
- Kellock, A. & Sexton, J. (2018) Whose space is it anyway? Learning about space to make space to learn, *Children's Geographies*, 16:2, 115-127. <https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1334112>
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.
- Koivula, M., Siippainen, A. & Eerola-Pennanen, P. (2017). Varhaiskasvatus valloittaa. Teoksessa: M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen, (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Vastapaino.
- Kyhälä, A. L., Reunamo, J., Valtonen, J. O. & Ruismäki, H. (2020). Ajankäyttö ja vähintään kohtuukuormitteinen fyysinen aktiivisuus lasten toiminnoissa varhaiskasvatuksessa. *Liikunta & Tiede*. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/319689>
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia. Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.
- Leskisenoja, E. (2019). Varhaiskasvatus pedagogisena toimintana. Teoksessa: E. Leskisenoja (toim.), *Positiivinen pedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Toteuta käytännössä*. Otavan Kirjapaino.
- Lichtman, M. (2013). Qualitative research in education. A user's guide. (3. painos.). Thousand Oaks. SAGE Publications Inc.
- LIKES, Liikunnan ja kansanterveyden edistämissektori (2020). Henkilöstön näkemyksiä ja kokemuksia liikkumisen edistämisestä varhaiskasvatuksessa. Suomen Uusiokuori. [https://www.liikkuvavarhaiskasvatus.fi/sites/www.ilokasvaaliikkuen.fi/files/tiedostot/henkilostokysely\\_tulosraportti\\_2020\\_web.pdf](https://www.liikkuvavarhaiskasvatus.fi/sites/www.ilokasvaaliikkuen.fi/files/tiedostot/henkilostokysely_tulosraportti_2020_web.pdf)
- Lindberg, P. (2014). In search of affordances and visual quality Interpreting environments of children aged under three in seven Finnish day-care centres. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-254-6>
- Lundan, A. (2009). Kutsu dialogisuuteen-Diskurssianalyttinen tapaustutkimus kasvattajan ja lapsen haasteellisesta vuorovaikutuksesta päiväkodissa. Väitöskirja. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7874-1>

- Niskanen, S. (2008). Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Lapin yliopistokustannus.
- Nupponen, H., Halme, T., Parkkisenniemi, S., Pehkonen, M. & Tammelin, T. (2010). Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäitiö LIKES. LAPS SUOMEN-tutkimus: 3–12-vuotiaiden lasten liikunta-aktiivisuus. Yhteenveto vuosien 2001–2003 menetelmistä ja tuloksista. Jyväskylä.
- O’Leary, N. (2019). Teacher socialization in physical education: new perspectives. *Sport, Education and Society*, 24:6, 668-671, <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1618105>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016a). Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä. Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisu 2016:2. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75405/OKM21.pdf>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2016b). Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75406/OKM22.pdf>
- Opetushallitus (2014a). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)
- Opetushallitus (2014b). OPETTAJANKOULUTUKSEN TILANNEKATSAUS. Muistio. Grano Oy. [www.oph.fi/julkaisut](http://www.oph.fi/julkaisut)
- Opetushallitus (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Haettu osoitteesta: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf)
- Paju, E. (2013). Lasten arjen ainekset: Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Episteme. Tutkijaliitto.
- Perttula, J. (1995). Kokemus psykologisenä tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. (2000). Kasvatus. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua, 5/2000, 428–442. <https://www.doria.fi/handle/10024/56268>
- Perttula, J. (2008). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tie-teenteoria. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus: merkitys-tulkinta-ymmärtäminen* (s. 115–162). Dialogia.
- Petrie, K. & Clarkin-Phillips, J. (2018). ‘Physical education’ in early childhood education: Implications for primary school curricula. *European Physical Education Review*, 24(4), 503-519. <https://doi.org/10.1177/1356336X16684642>

- Puroila, A. M. (2002). Kohtaamisia päiväkotiarjessa - kehysanalyttinen näkökulma varhaiskasvatustyöhön. Väitöskirja. Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514266501.pdf>
- Puroila, A. M. (2010). Lapset (ja tutkija) päiväkotiarjen näyttämöillä. *VARHAISKASVATUS TÄNÄÄN*. Suomen Varhaiskasvatus ry:n verkkolehti. Joulukuu, (s. 1–13). <https://ecef.org/wp-content/uploads/2014/03/2010-2-Puroila.pdf>
- Puusa, A (2020a). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa: P. Juuti & A. Puusa (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy.
- Puusa, A (2020b) Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa: P. Juuti & A. Puusa (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus Oy. E-kirja.
- Raittila, R. (2008). Retkellä: lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. Väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3217-6>
- Raittila, R. (2013). Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa: K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Vastapaino.
- Raittila, R. & Siippainen, A. (2017). Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa: M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*.
- Rauhala, L. (2005). Ihminen kulttuurissa - kulttuuri ihmisessä. Gaudeamus.
- Repo, V. (2016). Institutionaalista tilaa tuottamassa. Logomo taiteilijoiden ja luovien alojen tilana. *Alue ja ympäristö*, 45(1), 55–67. <https://aluejaymparisto.journal.fi/article/view/60682>
- Ruokonen, R., Norra, J. & Karvinen, H. (2009). Valtakunnallinen selvitys päiväkotien liikuntaolosuhteista. Nuori Suomi ry. [http://www.lahiliikuntapaikat.fi/files/lahiliikuntapaikat/Liitetiedostot/Paivakotiselvitys\\_nettilaatu.pdf](http://www.lahiliikuntapaikat.fi/files/lahiliikuntapaikat/Liitetiedostot/Paivakotiselvitys_nettilaatu.pdf)
- Rutanen, N. & Karila, K. (2013). Institutionaaliset siirtymät alle kolmivuotiaista viskareiden ja eskareiden kautta kouluun. Teoksessa: K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.). *Päiväkodistä peruskouluun*. [www.oph.fi/julkaisut](http://www.oph.fi/julkaisut)
- Rutanen, N. (2012). Alle kolmivuotiaat paikkansa tuottajina päiväkodissa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research*, 1(1), 44-56. Haettu osoitteesta: <https://jecer.org/wp-content/uploads/2012/12/Rutanen-4-.pdf>
- Rutanen, N., Raittila, R. & Vuorisalo, M. (2019). Clothes and Clothing Practices in Finnish Early Childhood Education and Care. Teoksessa: P. Rautio & E. Stenvall (toim.), *Social,*

- Material and Political Constructs of Arctic Childhoods: An Everyday Life Perspective.* Springer, 65–84. <https://ebookcentral-proquest-com.pc124152.oulu.fi:9443/lib/oulu-ebooks/detail.action?docID=5628166>
- Saarikangas, K. (2006). Eletyt tilat ja sukupuoli: asukkaiden ja ympäristön kulttuurisia kohtaamisia. Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Sillanpää, T. (2017). Muistetun lapsuuden maantiede–Päiväkotimuistot lapsuuden maantieteen ja muistitietotutkimuksen leikkauspinnassa. *Kasvatus & Aika*, 11(3). <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68725>
- Sillanpää, T. (2021). Lapsi, tila ja toimijuus: Lastentarha- ja päiväkotiarjen murrokset ja jatkuvuudet muistitietoaineistoissa. *Kasvatustieteellisiä tutkimuksia*, numero 119. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/333485>
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa: K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.), *Päiväkodista peruskouluun*. [http://www.oph.fi/julkaisut/2013/paivakodista\\_peruskouluun](http://www.oph.fi/julkaisut/2013/paivakodista_peruskouluun)
- Soja, E. W. (1996). *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. Blackwell.
- Sosiaali- ja terveysministeriö (2005). Varhaiskasvatuksen liikunnan suositukset. Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 2005:17. Opetusministeriö, Nuori Suomi ry. Haettu osoitteesta: [http://www.ukkinstituutti.fi/filebank/1721-Varhaiskasvatuksen\\_liikunnan\\_suosituks\\_2005.pdf](http://www.ukkinstituutti.fi/filebank/1721-Varhaiskasvatuksen_liikunnan_suosituks_2005.pdf)
- Stenvall, E. & Seppälä, U. (2008). Talon lapsia varten. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCA & Heikki Warisinstituutti. [http://www.socca.fi/files/100/Talo\\_lapsia\\_varten\\_lasten\\_osallisuus\\_paivakodissa.pdf](http://www.socca.fi/files/100/Talo_lapsia_varten_lasten_osallisuus_paivakodissa.pdf)
- Sääkslahti, A. (2007). Liikunta varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Sääkslahti, A. (2018). Liikunta varhaiskasvatuksessa. 2. uudistettu painos. PS-kustannus.
- Sääkslahti, A., Mehtälä, A. & Tammelin, T. (2021). Piilo – Pienten lasten liikunnan ilon, fyysisen aktiivisuuden ja motoristen taitojen seuranta. Kehittämisvaiheen 2019–2021 tulosraportti. [https://www.likes.fi/wp-content/uploads/2021/09/Piilo\\_tulosraportti-1.pdf](https://www.likes.fi/wp-content/uploads/2021/09/Piilo_tulosraportti-1.pdf)
- Sääkslahti, A., Niemistö, D., Nevalainen, K., Laukkanen, A., Korhonen, E. & Finni Juutinen, T. (2019). Päiväkotien liikuntaolosuhteiden yhteys lasten motorisiin taitoihin. *Liikunta ja tiede*, 56(2–3). <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/64920>

- Tampereen kaupunki (2020). PÄIVÄKOTIEN SUUNNITTELUOHJE. [https://www.tampere.fi/tiedostot/v/yHOp1III5/TRE\\_Paivakotien\\_suunnitteluohje\\_2020.pdf](https://www.tampere.fi/tiedostot/v/yHOp1III5/TRE_Paivakotien_suunnitteluohje_2020.pdf)
- THL, Terveyden ja hyvinvoinninlaitos (2021). Tilastoraportti: 32/2021. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021092747152>
- Tsangaridou, N. (2017) Early childhood teachers' views about teaching physical education: challenges and recommendations. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22:3, 283-  
<https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1192593>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu painos. Tammi.
- Turja, L. (2020). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 5. uudistettu painos.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009). Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. <https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta, (2021). Hyvä tieteellinen käytäntö. <https://tenk.fi/fi/tiedetilppi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>
- UKK-instituutti (17.5.2022). Terve Koululainen. Liikuntaa ohjatusti ja omaehtoisesti. Verkkosivu. <https://www.tervekoululainen.fi/ylakoulu/fyysinen-aktiivisuus/ohjattu-ja-omaehtoinen-liikunta/>
- Valtonen, J., Autio, O., Reunamo, J. & Ruismäki, H. (2012). The Relationship Between Pre-Service Class Teacher's Various Backgrounds and Conceptions of Good Physical Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 45, 595-604. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.597>
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018). Haettu osoitteesta: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Vilkka, H. (2021). Tutki ja kehitä. 5. päivitetty painos. PS-kustannus.
- Vitikka, E. & Rissanen, M. (2019). Opetussuunnitelma kansallisena ja paikallisena ohjausvälineenä. Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia. *Tampere University Press* 2019, 221–245. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-008-3>
- VOL, varhaiskasvatuksen opettajien liitto (2020). Varhaiskasvatuksen opettajan ammattieettiset ohjeet. PunaMusta. [https://www.vol.fi/uploads/2020/09/6a555d2b-ammattieettiset-ohjeet\\_1.painos\\_low.pdf](https://www.vol.fi/uploads/2020/09/6a555d2b-ammattieettiset-ohjeet_1.painos_low.pdf)

- Vuorisalo, M. (2013). Lasten kentät ja pääomat: Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, (467). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5205-1>
- Vuorisalo, M., Raittila, R. & Rutanen, N. (2018). Kindergarten space and autonomy in construction: Explorations during team ethnography in a Finnish kindergarten. *Journal of Pedagogy*, 9(1), 45–64. <https://doi.org/10.2478/jped-2018-0003>
- Vuorisalo, M., Rutanen, N. & Raittila, R. (2015). Constructing relational space in early childhood education. *Early years: an international journal of research and development*, 35(1), 67-79. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/45204/vuorisalorutanenraittila2014finaldraft.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Warf, B. & Arias S. (2009). Introduction: The reinsertion of space into the social sciences and humanities. Teoksessa: B. Warf & S. Arias (toim.), *The spatial turn: Interdisciplinary perspectives* (1–10). Routledge. <https://www-taylorfrancis-com.pc124152.oulu.fi:9443/books/edit/10.4324/9780203891308/spatial-turn-barney-warf-santa-arias>
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2009). Lastentarhanopettajien jaettuja muisteluja sukupuolesta ja valasta arjen käytännöissä. Väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-2011281051>
- Zimmer, R. (2002). Liikuntakasvatuksen käsikirja: Didaktis-metodisia perusteita ja käytännön ideoita. 2. painos. Helsinki: Lasten keskus.

## Liite 1: haastattelurunko

### Liikuntakasvatus

- Mitä lasten liikunta päiväkodissa on sinun käsitysesi mukaan?
- Miten kuvailisit päiväkodin liikuntakasvatusta?
- Miten liikuntakasvatus näkyy opettajan työsi arjessa?

### Ideologia

- Mitä merkityksiä koet liikuntakasvatuksella olevan varhaiskasvatuksessa?
- Mikä on sinun suhteesi liikuntaan – Koetko, että näkemyksilläsi on vaikutuksia lasten liikkumiseen tai liikuntakasvatuksen toteuttamiseen? Millaisia?

### Tilat

- Mikä tai mitkä asiat liikuttavat lasta päiväkodin tiloissa?
- Millaiset tilat päiväkodissa tukevat lasten liikkumista kokemustesi mukaan?
- Millaiset päiväkodin käytännöt tukevat mielestäsi liikuntakasvatusta ja lasten liikkumista päiväkodissa?
- Millaisia päiväkodin käytäntöjä olet kohdannut työssäsi, jotka estävät liikuntakasvatuksen toteuttamista ja lasten liikuntamahdollisuuksia?
- Millaisia tekijöitä olet huomannut päiväkodissa, jotka rajaavat lasten liikunnallista toimintaa?
- Miten olet itse voinut vaikuttaa lasten liikunnan edistämiseen päiväkodissa?

## **Liite 2: saatekirje**

Hei varhaiskasvatuksen opettaja!

Olen Laura Niinimaa ja opiskelen Oulun yliopistossa varhaiskasvatuksen maisterivaiheessa. Olen tekemässä pro gradu -tutkielmaa lasten liikunnan edistämisen näkökulmasta. Tutkielmasani tulen tarkastelemaan varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ja näkemyksiä liikuntakasvatuksesta ja päiväkodin tiloista. Pro gradu -työni on laadullinen tutkimus ja käytän aineistonkeruumenetelmänä teemahaastatteluja.

Tutkimuksessani ymmärrän lasten liikuntaa kaikkena liikkumiseen, liikuntaan ja fyysiseen aktiivisuuteen liittyvänä käyttäytymisenä ja toimintana. Lapselle liikunta on oman kehon käyttämistä ja se voi olla joko ohjattua tai omaehtoista toimintaa. Tilaa ymmärrän taas relationaalisesta näkökulmasta, jolloin tila kattaa niin fyysisen, sosiaalisen, kulttuurillisen ja yhteiskunnallisen ulottuvuuden. Päiväkodin tila koostuu niin tilan fyysisistä puitteista, siinä toimivien henkilöiden ajatuksista ja tunteista sekä sosiaalisista ja kulttuurillisista tekijöistä.

Haastattelu toteutetaan yksilöhaastatteluna Teams-sovelluksen välityksellä ja se on kestoltaan noin 45 minuuttia. Haastattelu nauhoitetaan litterointia, eli puhtaaksi kirjoittamista varten, jonka jälkeen ääninauha tuhotaan. Kerättyä aineistoa tulen käsittelemään luottamuksellisesti ja se tulee olemaan vain minun hallussani. Kaikki henkilötiedot ja haastateltavan tunnistamiseen liittyvät tiedot tullaan salaamaan, eikä lopullisista tuloksista voida tunnistaa haastateltavaa.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Haastateltavalla on mahdollisuus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen milloin tahansa ilmoittamalla tästä minulle.

Ohessa kutsu Teams-kokoukseen, jossa haastattelu pidetään.

Ystävällisin terveisin,

Laura Niinimaa

Varhaiskasvatuksen opiskelija, Oulun yliopisto

\*yhteystiedot\*



## **Liite 3: suostumus tutkimukseen osallistumisesta**

### **Suostumus tutkimukseen osallistumisesta**

Tutkimuksen nimi: Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia varhaiskasvatuksen liikuntakasvatuksesta ja päiväkodin tiloista

Tutkimuksen tekijä: Laura Niinimaa

Tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia varhaiskasvatuksen liikuntakasvatuksesta ja päiväkodin tiloista. Tutkimukseen osallistuvien kokemuksia kerätään tutkimushaastattelulla, joka äänitetään. Haastattelua ei videoida tai kuvata. Tutkimukseen osallistuva antaa suostumuksen käyttäen haastattelusta kerättyä aineistoa pro gradu -tutkimuksen aineistona. Pro gradu -tutkielma julkaistaan Oulun yliopiston avoimessa julkaisuarkistossa Jultikassa vuonna 2022. Tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyyttä ei voida tunnistaa julkaistavasta työstä, sillä henkilötiedot anonymisoidaan ja suorat tunnistetiedot poistetaan analysointivaiheessa.

Minulle on selvitetty yllä mainitun tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuksessa käytettävät tutkimusmenetelmät. Olen tietoinen siitä, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Olen myös tietoinen siitä, että tutkimukseen osallistuminen ei aiheuta minulle minkäänlaisia kustannuksia, henkilöllisyyteni jää vain tutkijan tietoon, minua koskevaa aineistoa käytetään vain kyseiseen tutkimukseen ja aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Suostun siihen, että minua haastatellaan ja antamani tietoja käytetään kyseisen tutkimuksen tarpeisiin.

Olen perehtynyt saamaani tietosuojailmoitukseen ja suostun henkilötietojeni käsittelyyn. Voin halutessani keskeyttää tutkimukseen osallistumisen milloin tahansa ilman, että minun täytyy perustella keskeyttämistäni.

Päiväys \_\_\_\_\_

Tutkittavan allekirjoitus ja nimenselvennys \_\_\_\_\_

## Liite 4: Varhaiskasvatuksen opettaja A:n yksilökohtainen merkitysverkosto

### Yksilökohtainen merkitysverkosto

Hän määrittelee liikunnan päiväkodissa tarkoittamaan ohjattua toimintaa, joka on opettajan toteuttamaa. Tämä toiminta on hänen mukaansa lasten kehitystasolle sopivaa. Hänen mielestään liikuntaa myös integroidaan muihin oppiaineisiin, kuten matematiikkaan. Päiväkodin liikuntakasvatus on hänen mielestään lapsilähtöistä ja lapsilähtöisyyteen vaikuttaa lasten kehittyneisyys. Liikuntakasvatusta suunnitellessaan hän ottaa huomioon lasten ehdotukset. Hän näkee, että päiväkodin liikuntakasvatus perustuu varhaiskasvatuksen opettajan havainnointiin. Hänestä liikuntakasvatukseen liittyy suunnittelu, joka takaa lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen kaikilla liikunnan osa-alueilla. Hänen työssään liikuntakasvatuksen toteuttaminen perustuu hänen henkilökohtaisiin havaintoihinsa lapsiryhmästä. Tällä hetkellä hänen ryhmässään tanssi on tärkein liikuntamuoto. Hän kokee liikuntakasvatuksen merkitykselliseksi osaksi varhaiskasvatusta lapsen henkisen kasvun ja kehontuntemuksen näkökulmasta. Hänen kokemuksensa mukaan lapsen liikuntatapojen kehittyminen vaikuttaa lapsen innostumiseen uusista asioista. Hän kokee, että liikkumisen avulla lapsi pystyy toteuttamaan omia halujaan. Hän työskentelee pienten lasten kanssa, jonka vuoksi kaikki toiminta on kehon liikkein toteutuvaa. Hänen mielestään tunteet, vuorovaikutus ja taide saavat lapsen liikkumaan tilassa. Taidetta hän toteuttaa lasten kanssa suurien kehonliikkeiden avulla. Hänestä oppimisympäristön muokkaaminen lasten kehitystason sekä mielenkiinnonkohteiden mukaiseksi edistää lasten liikuntamahdollisuuksia.

Hänen näkemyksensä mukaan avoimet ja monipuoliset tilat luovat lapsille mahdollisuuden liikuntaan. Avoimet käytävätilat innostavat lapsia juoksemaan. Hänen kokemuksensa mukaan lapset liikkuvat parhaiten liikuntaan tarkoitetuissa tiloissa. Hän toivoisi, että päiväkodissa olisi erilaisille liikuntamuodoille tarkoitettuja tiloja. Hän kokee päiväkodin piha-alueen huonoksi. Hänestä päiväkodin piha-alueen koko vaikuttaa suuresti lasten liikuntaan. Päiväkodin pienen pihan vuoksi hän tekee lapsiryhmän kanssa useita retkiä lähiympäristöön, jossa lapsilla on enemmän tilaa liikkua. Hänen päiväkodissaan ei ole erillistä liikuntasalia. Liikuntaa hän toteuttaa lapsiryhmälle päiväkodin vintillä, jossa on perusliikuntavälineistö saatavilla. Hänen mielestään päiväkodissa on huonot tilat liikuntaan, koska rakennusta ei ole alkuperäisesti suunniteltu varhaiskasvatusinstituutiksi.

Liikunta on hänelle tärkeää, koska se auttaa jaksamaan. Hän on huomannut, että liikkumattomuus aiheuttaa väsymystä ja uupumusta. Liikunta auttaa häntä myös rauhoittumaan. Hän kokee liikunnan positiivisena ja tärkeänä asiana, jonka vuoksi hänestä on tärkeää toteuttaa liikuntaa työssään. Työssään hän toteuttaa liikuntakasvatusta positiivisella asenteella sekä lasten ehdoilla. Hän haluaa opettaa lapsille, että liikunta on mukavaa. Hänen mielestään opettajan harrastuneisuus vaikuttaa liikuntakasvatuksen toteuttamiseen. Hän on huomannut työelämässä, että liikuntaa harrastavat kollegat opettavat enemmän liikuntaa työssään. Tanssi on hänelle itselleen tärkeää ja hän on iloinen siitä, että hänen ryhmänsä lapset pitävät tanssimisesta. Hänen mielestään päiväkodin henkilöstöllä tulee olla yhteinen näkemys liikuntakasvatuksen toteuttamisesta. Hänestä näkemyserot työntekijöiden välillä johtavat eri tasoisen liikuntakasvatuksen toteuttamiseen. Hän myös toivoisi kollegoiltaan positiivisempaa asennetta liikuntaa kohtaa. Hänen kollegoillaan on negatiivinen asenne hiihtoa kohtaan. Omalla positiivisella asenteellaan hän on innostunut kollegoitaan hiihdon opetukseen. Hänestä opettajan työ liittyy vahvasti omaan persoonaan. Ryhmien väliset erot liikuntakasvatuksessa johtuvat häneen kokemustensa mukaan opettajien persoonista. Liikunnasta kiinnostumaton opettaja opettaa vähemmän liikuntaa hänen mukaansa.

Hänelle turvallisuuden ylläpitäminen on tärkeää lasten liikkuesssa. Hän tietoisesti rajaa lasten liikuntamahdollisuuksia tiettyyn ajalliseen hetkeen sopivaksi. Hän kieltää lapsilta painileikit tietyissä paikoissa ja iltapäivällä juokseminen ulkona ei ole sallittua. Hänestä päiväkodin säännöt ovat kieltopainotteisia. Kielloilla hän pyrkii ehkäisemään mahdollisia tapaturmia. Hänen mukaansa päiväkodin käytävät herättävät lapsessa juoksemisen

tarpeen, mutta juokseminen käytävillä ja ryhmätiloissa on kiellettyä. Hän luo lapsille turvalliset tilat liikkumiseen poistamalla tilasta ylimääräiset esineet, joihin lapsi voisi esimerkiksi kompastua. Hänestä myös liikuntaan sopimattomat vaatteet ovat turvallisuusriski.

## Liite 5: esimerkki sisältöalueen yleisen merkitysverkoston muodostamisesta

### Sisältöalueen yleisen merkitysverkoston muodostaminen

#### Sisältöalue 3. Toinen tila

Varhaiskasvatuksen opettaja kokee liikunnan merkityksellisenä sen positiivisten vaikutusten vuoksi. Varhaiskasvatuksen opettaja kokee onnellisuutta siitä, että lapsiryhmän lapset pitävät samasta liikuntamuodosta kuin hänkin. Työssään varhaiskasvatuksen opettaja toteuttaa liikuntakasvatusta, jos se on hänelle itselleen tärkeää. Varhaiskasvatuksen opettajan työ pohjautuu opettajan omaan persoonaan. Erilaiset opettajat toteuttavat erilaista liikuntakasvatusta. Varhaiskasvatuksen opettajan liikunnallinen harrastuneisuus vaikuttaa liikuntakasvatuksen toteuttamisen määrään; liikuntaa harrastavat opettajat toteuttavat päiväkodissa enemmän liikuntakasvatusta kuin liikuntaa harrastamattomat opettajat. Varhaiskasvatuksen henkilöstön samansuuntaisella näkemyksellä liikuntakasvatuksesta voidaan tasoittaa päiväkodin ryhmien välisiä eroavaisuuksia liikuntakasvatuksen toteutumisessa. Varhaiskasvatuksen opettajilla tulisi olla positiivisempi asenne liikuntakasvatusta kohtaan. Varhaiskasvatuksen opettaja voi vaikuttaa kollegoidensa asenteisiin omalla esimerkillään.

Varhaiskasvatuksen opettaja ymmärtää liikunnan terveydelliset vaikutukset. Päiväkodin liikuntamahdollisuuksia suunnitellaan varhaiskasvatuksen opettajan kiinnostusten kohteiden mukaan. Varhaiskasvatuksen opettaja suunnittelee liikuntakasvatusta omien henkilökohtaisten vahvuuksiensa pohjalta. Kaikki varhaiskasvatuksen opettajat eivät pidä liikunnasta. Varhaiskasvatuksen opettaja opettaa esimerkillään, jonka vuoksi opettajan tulisi pitää liikunnasta, sillä hänen asenteensa välittyvät liikuntakasvatuksen kautta lapsiin. Iäkkäämmät varhaiskasvatuksen opettajat eivät koe talviliikuntalajien opettamista tehtäväkseen, vaan vastuu talviliikunnan opettamisesta siirretään nuorempien opettajien hoidettavaksi. Varhaiskasvatuksen opettajien suhtautuminen liikuntaan vaikuttaa kollegoiden asenteisiin liikuntakasvatuksesta. Liikunnasta innostuneella kollegalla on positiivinen vaikutus toisen opettajan asenteisiin liikuntaa kohtaan. Liikuntaa harrastavat varhaiskasvatuksen opettajat toteuttavat liikuntakasvatusta työssään enemmän, kuin liikuntaa harrastamattomat kollegat. Liikuntakasvatuksen toteuttamisen tulisi olla itsestäänselvyys varhaiskasvatuksessa jokaiselle varhaiskasvatuksen opettajalle. Varhaiskasvatuksen opettajan näkemys liikuntaan suotuisista sääolosuhteista vaikuttaa siihen, ulkoileeko lapsiryhmä päiväkodin piha-alueella.

Varhaiskasvatuksen opettajalle liikunnassa on tärkeää tunne yhteisöön kuulumisesta sekä luonnossa liikkuminen. Liikuntakasvatuksen toteuttaminen päiväkodissa edellyttää varhaiskasvatuksen opettajalta kiinnostusta liikuntakasvatusta kohtaan. Varhaiskasvatuksen opettaja pyrkii muuttamaan asenteitaan epämieluisia liikuntamuotoja kohtaan, jotta lapset saisivat varhaiskasvatuksessa monipuolista liikuntakasvatusta. Varhaiskasvatuksen opettajan mielenkiinto liikuntakasvatusta kohtaan vaikuttaa hänen toteuttamaan liikuntakasvatuksen määrään ja laatuun. Liikunnasta kiinnostunut varhaiskasvatuksen opettaja liikkuu lasten kanssa määrällisesti usein ja monipuolisesti, kun taas liikunnasta kiinnostumaton opettaja keskittyy liikuntakasvatuksen perusasioiden opettamiseen. Päiväkodin sisä- ja ulkotilat eivät ole tasa-arvoisia liikuntakasvatuksen toteuttamisen näkökulmasta.

Liikuntaa harrastava sekä liikunnan merkityksellisyyden ymmärtävä varhaiskasvatuksen opettaja pitää myös varhaiskasvatuksen liikuntakasvatusta merkityksellisenä. Liikuntaa harrastamattomat varhaiskasvatuksen opettajat eivät pidä liikuntakasvatuksen toteuttamisesta työssään. Lasten liikuntaa päiväkodissa rajaa suurimaksi osaksi varhaiskasvatuksen henkilöstö. Erityisesti liikunnasta kiinnostumattomat varhaiskasvatuksen opettajat estävät lasten liikuntamahdollisuuksia. Varhaiskasvatuksen opettajalla on valtaa soveltaa liikuntakasvatuksen toteutusta omien mieltymystensä mukaiseksi. Varhaiskasvatuksen opettajalle on tärkeää, että lapset pääsevät ulkoilemaan päivittäin riippumatta sääolosuhteista.