

**LIKUNNANOPETTAJAN ROOLI KOULUYHTEISÖSSÄ**  
**Laadullinen sisällönanalyysi liikunnanopettajien työnkuvasta**

Petteri Vahterkoski

Liikuntapedagogiikan pro -gradu tutkielma  
Liikuntatieteellinen tiedekunta  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2018

## TIIVISTELMÄ

Vaherkoski, P. 2018. Liikunnanopettajan rooli kouluyhteisössä - Laadullinen sisällönanalyysi liikunnanopettajien työnkuvasta. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 96 s., 1 liite.

Liikunnanopettajan rooli on muuttunut ja työnkuva laajentunut. Suomessa tulevaisuuden liikunnanopettaja nähdään hyvin koulutettuna, fyysisen hyvinvoinnin ammattilaisena, joka vastaa koko koulun liikunnallistamisesta sekä oppilaiden henkilökohtaisen liikuntaneuvonnan järjestämisestä. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaiset tekijät vaikuttavat liikunnanopettajan rooliin kouluyhteisössä sekä millaisissa rooleissa liikunnanopettajat toimivat kouluissaan. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä niistä tekijöistä, jotka edistävät liikunnanopettajan laaja-alaisessa roolissa toimimista, ja toisaalta niistä haasteista, jotka rajoittavat liikunnanopettajia toimimasta koulujen aktiivisina liikunnallistajina.

Tutkimukseen haastateltiin kuutta yläkoulun ja lukion liikunnanopettajaa. Heistä neljä oli miehiä ja kaksi naisia. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina ja haastatteluaineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysin keinoin. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto luokiteltiin teoriaohjaavasti yläluokkiin, joista muodostettiin analyysirunko – *Liikunnanopettajan rooliin vaikuttavat tekijät*. Toisessa vaiheessa liikunnanopettajien vastauksia vertailtiin keskenään ja liikunnanopettajat jaettiin kolmeen ryhmään lukuvuoden aikana toteutuneen roolin perusteella. Ryhmät nimettiin laaja-alaisessa-, neutraalissa –ja pienessä roolissa toimineet liikunnanopettajat. Kuhunkin ryhmään valikoitui kaksi liikunnanopettajaa. Ryhmiä analysoitiin analyysirungon avulla, jonka perusteella selvitettiin, ovatko tietyt tekijät ominaisia eri ryhmille.

Liikunnanopettajan rooliin vaikutti kokonaisuus, joka muodostui liikunnanopettajan yksilöllisestä työkyvystä ja työnkuvasta sekä koulun tarjoamasta työympäristöstä, työyhteisöstä ja toimintakulttuurista. Pienessä roolissa toimineita liikunnanopettajia yhdistivät työn yksilöllisyyttä korostavat tekijät, kuten runsas matkustaminen työpäivän aikana, liikunnanopetukseen rajoittunut työnkuva sekä määräaikainen työsuhde. Laaja-alaisessa roolissa toimineita liikunnanopettajia yhdistivät erityisen myönteinen asenne koulun liikunnallistamista kohtaan. Neutraalissa ja laaja-alaisessa roolissa toiminen edellyttivät koulun toimintaympäristöltä liikunnallistamisen perusedellytyksiä, joista tärkeimpiä olivat koulun omat liikuntatilat ja välineet, työyhteisön parissa toimimisen mahdollistava työkuva sekä esimiehen liikuntamyönteisyys. Eroja neutraalin ja laaja-alaisen roolin välillä selittivät liikunnanopettajien asenteet koulun liikunnallistamista kohtaan, yksilöllinen työkyky sekä kouluissa vallinnut toimintakulttuuri.

Tulosten perusteella laaja-alaisessa roolissa toimimista tukisi parhaiten opettajan työkyvyn kanssa tasapainossa oleva työnkuva, joka mahdollistaisi koulurakennuksessa ja työyhteisön parissa toimimisen. Tämä mahdollistaisi liikunnanopettajan ammattitaidon tehokkaan hyödyntämisen sekä riittävän tuen saannin. Lisäksi lukuvuoden alussa olisi tärkeää määrittellä työnkuvaan kuuluvat tehtävät ja samalla keskustella siitä, miten esimerkiksi luokanvalvojana toimiminen tai terveystiedon opetus vaikuttavat liikunnanopettajan työkykyyn ja koulun liikunnallistamiseen.

Avainsanat: liikunnanopettajan rooli, liikunnanopettajan työnkuva, koulun liikunnallistaminen, työkyky

## **ABSTRACT**

Vaherkoski, P. 2018. Factors, which have an influence to the role of a physical education teacher – a qualitative content analysis of PE teachers' interviews. Faculty of Sport Science, University of Jyväskylä, Master's thesis in Sport Pedagogy in Sport Pedagogy, 96 pages, 1 appendices

PE teacher's profession has expanded and changed. Today in Finland, there is an expectation that PE teachers will take charge of the promotion of active lifestyles in their school communities. The purpose of this study was to examine the factors, which have an influence to the role of PE teacher in school environment. Another aim was to investigate what kind of roles PE teachers performed in their schools during the semester 2016 – 2017. The aims of this study is to increase the knowledge about those factors which advancing working in the comprehensive role, and on the other hand, bring up those challenges which preventing PE teachers to promote an active lifestyle in their schools.

Six PE teachers were interviewed. Three of them worked in high-school and three in junior high. Two of the interviewees were women and the others were men. The interviews were semi-structured and they analysed qualitatively. The analyzing phase consisted of two parts. In the first part, the data was classified into the five main categories and seventeen subcategories. In the second part of the analysis, the interviewees were divided into the three groups based on the teacher's role during the semester. The typical answers of each group were described in all the main categories. The three groups were named as comprehensive, neutral and small role. Two teachers were selected to each group.

PE teacher's role was influenced by a comprehensive model, which consisted individual working ability and job description, as well as working environment, work community and school culture offered by school. The factors, which emphasized individual attributes of work, such as travelling during the day, narrow job description and fixed-term employment combined the teachers who worked in the small role. The teachers in the comprehensive role had a highly positive attitude towards the promotion of physical activity (PA) in schools. The most crucial basic condition for performing the neutral and comprehensive roles proved to be school's own sport facilities, sufficient support and positive attitude towards PA in school. The differences between the neutral and comprehensive roles explained teachers' attitudes towards promotion of PA in school, individual working ability and prevalent school culture.

Based on the results, the job description that is in balance with teacher's working ability and enable the collaboration with school community supporting in the best way performing the comprehensive role. In addition, at the beginning of semester, it could be beneficial to define an exact job description and discuss how the different tasks, such as classroom teaching or health science teaching impact to the major tasks of PE teacher.

Keywords: PE teacher's job description, PE teacher's role, promoting physical activity in school, working ability

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	1
2 LIIKUNNANOPETTAJAN TYÖNKUVA .....	4
2.1 Liikunnanopettajan professio .....	4
2.2 Liikunnanopettajan työn ydintehtävät .....	8
2.3 Liikunnanopettajan laajentuva toimenkuva .....	11
3 LIIKUNNANOPETTAJAN TOIMINTAYMPÄRISTÖ .....	17
3.1 Teoreettiset mallit toimintaympäristön vaikutuksesta henkilön toteutuvaan ammattitaitoon ja työkykyyn .....	17
3.2 Liikunnanopettajan työympäristö .....	20
3.3 Liikunnanopettajan työyhteisö .....	22
3.3.1 Koulun ulkopuoliset kumppanit.....	25
3.3.2 Koulun sisäiset tahot .....	26
3.2.3 Esimies ja johtaminen.....	27
4 TAVOITTEENA LIIKUNTA TUKEVA TOIMINTAKULTTUURI .....	30
4.1 Asiantuntijaorganisaatiosta oppivaksi organisaatioksi .....	30
4.2 Koulun toimintakulttuurin uudistaminen .....	34
4.3 Liikunnallinen toimintakulttuuri .....	37
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ, MENETELMÄT JA AINEISTO .....	40
5.1 Tutkimusmenetelmät .....	40
5.2 Aineisto ja aineistonkeruu.....	42
5.3 Aineiston analysointi .....	43
6 TULOKSET.....	46
6.1 Liikunnanopettajan rooliin vaikuttavat tekijät .....	47
6.1.1 Liikunnanopettajan työkyky .....	47
6.1.2 Liikunnanopettajan työnkuva.....	50

6.1.3 Liikunnanopettajan työympäristö.....	52
6.1.4 Liikunnanopettajan työyhteisö.....	54
6.1.5 Koulun toimintakulttuuri .....	57
6.2 Liikunnanopettajien eriävät roolit .....	61
6.2.1 Laajassa roolissa toimineet opettajat .....	62
6.2.2 Neutraalissa roolissa toimineet liikunnanopettajat .....	66
6.2.3 Pienessä roolissa toimineet liikunnanopettajat .....	68
7 KOKOAVA POHDINTA.....	72
7.1 Tavoitteena tasapainoinen työnkuva.....	73
7.2 Koulun toimintakulttuurista vetoapua liikunnanopettajan työhön .....	75
7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys .....	79
7.4 Jatkotutkimusehdotukset.....	81
LÄHTEET .....	83
LIITTEET	

# 1 JOHDANTO

Lasten ja nuorten fyysisen aktiivisuuden väheneminen asettaa paineita ja odotuksia koulun liikuntakasvatukselle, sillä koulu nähdään ympäristönä, jossa lasten ja nuorten asenteisiin sekä terveyskäyttäytymiseen voidaan laajasti vaikuttaa (Declaration of Berlin 2013; OKM 2014; UNESCO 2015). Liikunnan mahdollisuudet sairauksien ehkäisemisessä ja hyvinvoinnin lisäämisessä on tiedostettu ja Suomessa liikkumattomuuden haasteeseen on vastattu monilla valtiontason toimilla. Näitä toimia ovat muun muassa peruskoulun uudistettu opetussuunnitelma ja tuntijakouudistus sekä hallituksen kärkihankkeisiin kuuluvan Liikkuva koulu –ohjelman laajentaminen valtakunnalliseksi (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Grahn-Laasonen & Rehn 2015).

Samalla liikunnanopettajan työnkuva on muuttunut ja laajentunut (Laakso 2007; Metzler, McKenzie, Van der Mars, Barrett-Williams & Ellis 2013). Suomessa tulevaisuuden liikunnanopettaja nähdään hyvin koulutettuna, fyysisen hyvinvoinnin ammattilaisena, joka vastaa koko koulun liikunnallistamisesta sekä oppilaiden henkilökohtaisesta liikuntaneuvonnan järjestämisestä (OPM 2009). Tämä tarkoittaa sitä, että liikunnanopettajan rooli nähdään yhä kokonaisvaltaisempana ja liikunnanopetus on vain yksi osa työnkuvaa. (Erwin, Beighle, Carson & Castelli 2013; Webster, Beets, Weaver, Vazou & Russ 2015)

Liikunnanopettajan työnkuvaa ja roolia on tutkittu viime vuosien aikana kattavasti. Tuoreimmat aiheesta tehdyt tutkimukset ovat tarkastelleet liikunnanopettajaopiskelijoiden koettua osaamista ja valmiuksia toimia laajentuneen työnkuvan edellyttämässä tehtävissä sekä liikunnanopettajien suhtautumista koulujen liikunnallistamista kohtaan (Lyyra ym. 2016; Hakkarainen & Vuolteenaho 2016). Liikunnanopettajan yleisimmät työtehtävät liikunnanopetus, suunnittelu ja arviointi ovat pysyneet pitkään hyvin samankaltaisina, mutta opetuksen ulkopuoliset tehtävät ovat lisääntyneet (Mäkelä, Huhtiniemi & Hirvensalo 2013). Suomalaiset liikunnanopettajat kokevat osaamisensa ydintehtävien osalta hyvänä, kun taas valmiuksien koetaan olevan heikoimmat liikunnanopetuksen ulkopuolisten tehtävien hoitamiseen (Huhtiniemi 2011; Mäkelä ym. 2013; Lyyra ym. 2016; Hakkaraisen & Vuolteenaho 2016.) Hakkaraisen & Vuolteenahon (2016) tutkimuksen perusteella

yläkouluissa ja lukioissa toimineet liikunnanopettajat suhtautuivat myönteisesti koulun liikunnallistamiseen, mutta liikunnallistamisen keinot ja siihen liittyvät valmiudet koettiin ristiriitaisina. Opettajat suhtautuvat myönteisimmin fyysisen aktiivisuuden edistämiseen liikunnanopetuksen ja koulun muun liikunnan avulla, kun taas ulkoisen ja sisäisen yhteistyön hyödyntämiseen suhtauduttiin varauksellisemmin. Lisäksi liikunnanopettajat suhtautuivat varauksellisesti siihen, että he ehtisivät huolehtimaan koulun kokonaisvaltaisesta liikunnallistamisesta tuntiensa ulkopuolella. (Hakkaraisen & Vuolteenaho 2016.)

Suomalaisten liikunnanopettajien koettu osaaminen koulun liikunnallistamisessa on kuitenkin hyvällä tasolla verrattuna kansainvälisiin tutkimuksiin aiheesta (Castelli & Williams 2007; Harris 2014). ”Erityisesti liikunnallistamisen kulmakivi, eli laadukas liikunnanopetus on jo hyvällä mallilla, mistä on ihanteellista edetä kohti muita liikunnallistamisen ulottuvuuksia” (Hakkaraisen & Vuolteenaho 2016). Liikunnanopettajat kuitenkin tarvitsevat uutta tietoa ja konkreettisia toimintamalleja liikunnanopettajan laaja-alaisessa roolissa toimimista varten (Lyyra ym. 2016; Hakkaraisen & Vuolteenaho 2016).

Liikunnanopettajan roolia koskeva tutkimus on keskittynyt liikunnanopettajien minäpystyvyyden ja asenteiden tarkasteluun, mutta kokonaisvaltaisempien tekijöiden, kuten koulun toimintaympäristön tarkastelu on toistaiseksi jäänyt vähemmälle huomiolle. Mäkelä, Hirvensalo, Palomäki, Herva & Laakso (2012) selvittivät liikunnanopettajiksi vuosina 1984–2004 valmistuneiden työtyytyväisyyttä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Työtyytyväisyyteen vaikuttavista tekijöistä muodostettiin pääkomponentit, joita olivat työilmapiiri koulussa, opetustilat, yhteistyö eri tahojen kanssa, työn johtaminen, työn organisointi ja oma ammattitaito. Voidaan olettaa, että muun muassa näillä tekijöillä on vaikutusta myös siihen, millaiseksi liikunnanopettajan rooli muodostuu ja millaisissa rooleissa liikunnanopettajat toimivat kouluissaan. Liikunnanopettajien osaamisen vahvistamisen, uuden tiedon tuottamisen sekä opettajien asenteisiin vaikuttamisen ohella, on tärkeää tarkastella liikunnanopettajan arkea ja selvittää, millaiset tekijät edistävät ja rajoittavat laaja-alaisena liikunnanopettajina toimimista.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaiset tekijät vaikuttavat liikunnanopettajan rooliin koulussa sekä millaisissa rooleissa liikunnanopettajat toimivat kouluissaan. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä niistä tekijöistä, jotka edistävät liikunnanopettajan laaja-alaisessa roolissa toimimista sekä toisaalta niistä haasteista, jotka rajoittavat liikunnanopettajia toimimasta koulujensa aktiivisina liikunnallistajina. Tutkimuksessa toteutetaan laadullista tutkimusotetta, jossa liikunnanopettajan työtä tarkastellaan yksilön kokemusten perusteella, vahvasti sosiaaliseen ja fyysiseen toimintaympäristöön sitoutuneena ilmiönä.



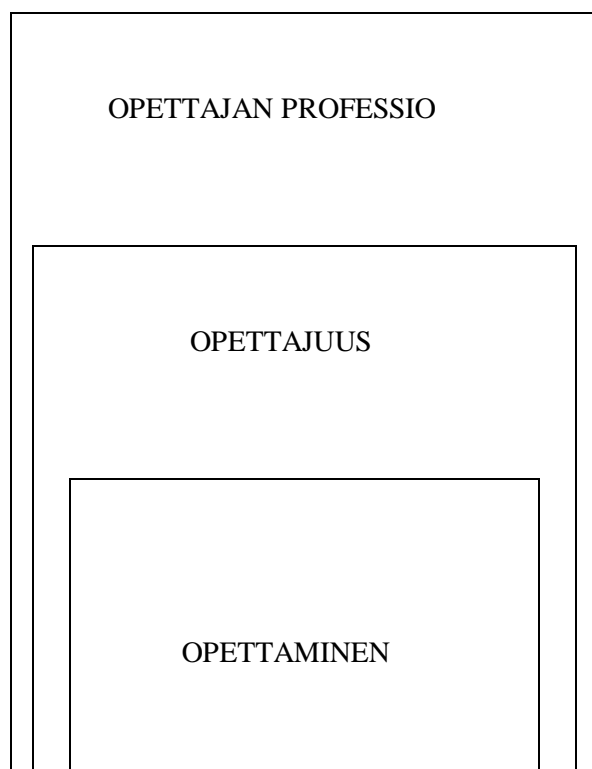
## **2 LIKUNNANOPETTAJAN TYÖNKUVA**

Opetussuunnitelman perusteet määrittelevät liikunnanopetuksen keskeisenä tehtävänä liikunnallisen elämäntavan tukemisen ja omaksumisen, jota pidetään myös kansainvälisesti tärkeänä liikunnanopetuksen tavoitteena (National Association for sport and physical education 2004; POP 2014). Liikunnanopetuksella pyritään vaikuttamaan oppilaaseen kokonaisvaltaisesti huomioimalla oppilaan fyysinen, sosiaaliaffektiivinen ja kognitiivinen kehittyminen sekä tarjoamalla oppilaille myönteisten kokemusten kautta valmiuksia terveytensä edistämiseen (POPS 2014; UNESCO 2015).

Liikunnalliseen elämäntapaan kuuluu se, että liikunta on osa yksilön jokapäiväistä elämää. Liikunta on toiminnallinen oppiaine, jossa edetään perusopetuksessa leikin ja taitojen oppimisen kautta kohti oma-aloitteista liikuntaharrastusta. Vuonna 2014 julkaistu uusi perusopetuksen valtakunnallinen opetussuunnitelma korostaa liikunnassa yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä turvallisuutta. Lisäksi oppilaiden yksilöllisyyden huomiointi, itsetunnon vahvistaminen sekä suvaitsevaisuuteen kasvattaminen ovat uudessa opetussuunnitelmassa korostuneita arvoja. Tulevaisuudessa oppilaita pyritään saamaan enemmän mukaan myös tuntien suunnitteluun. Opetussuunnitelman mukaan liikunnanopetus tukeutuu kansalliseen liikuntaperinteeseen, jolloin lähiympäristön tarjoamat olosuhteet ja mahdollisuudet tulee huomioida. Näin ollen opetussuunnitelma osaltaan määrittelee liikunnanopettajan työnkuvaa sekä opetukseen ja kasvatukseen sisältyviä tavoitteita. (POPS 2014.) Liikunnanopettajan profession sekä kouluorganisaation tavoitteiden määrittely ja olemuksen tunteminen on olennaista, jotta liikunnanopettajan työn vaatimuksia sekä tavoitteita voidaan ymmärtää paremmin (Huhtiniemi 2011, 7).

### **2.1 Liikunnanopettajan professio**

Tässä tutkimuksessa liikunnanopettajan professiota tarkastellaan yhteiskunnallisena tehtävänä, opettajan ja hänen työyhteisönsä orientaatiotapana. Luukkainen (2004, 47) tarkastelee väitöskirjassaan opettajan työtä seuraavien käsitteiden kautta: professio-, opettajuus- ja opettaminen (kuvio 1). Opettaminen on opettajan työn keskeinen osa, mutta nykyään opettajuus on laaja-alaisempi käsite kuin koskaan. Profession käsite kuvaa työn ammatillisuuteen liittyviä piirteitä. (Luukkainen 2004, 47.)



KUVIO 1. Opettajan profession, opettajuuden ja opettamisen suhde (Luukkainen 2004, 47)

Professio määritellään sanakirjassa ammatiksi tai elinkeinoksi (Luukkainen 2004, 48). Tarkemmassa merkityksessä sillä kuvataan ammatteja, joiden ominaispiirteisiin kuuluvat muun muassa abstrakti ajattelu, erikoistunut tietoperusta, ammattikieli, ammatin korkea arvostus sekä auktoriteettiasema suhteessa asiakkaisiin ja muihin ammattiryhmiin (Hodson & Sullivan 2008, 258). Lisäksi professioammattin erityispiirteinä pidetään korkeaa akateemista koulutustasoa, yhteiskunnan hyvinvoinnille olennaisten palvelujen tuottamista, ammatin laajaa autonomiaa, lupaa harjoittaa ammattia tutkintosertifikaatin perusteella sekä profession harjoittajien organisoitumista järjestöiksi (Mykkänen & Koskinen 1998, 1-2; Rinne & Jauhiainen 1988; Salo & Kuittinen 1998; Webb ym. 2004). Freidsonin (1970), Johnsonin (1972) sekä Larsonin (1977) klassisten professiotutkimusten ideologinen selitysmalli pelkistyy Hellbergin (1978, 27) määritelmässä seuraavasti: ”Professio on ammattiryhmä, joka monopolisoi tietyn tiedon, jota pidetään hyödyllisenä ja arvokkaana.” (Fredson 1970; Johnson 1972; Larson 1977; Hellberg 1978, 27.) Psykologien, insinöörien, opettajien ja hoitotyön ammattikuntia voidaan pitää niin sanottuina semiprofessioina, jotka ovat

pidentyneeseen koulutukseensa ja sen tiedepohjaan vedoten pyrkineet ylimmiksi oikeutettujen ammattikuntien joukkoon. Etzioni (1967) määrittelee peruskoulun yhdeksi tyypillisimmäksi semiprofessionalistiseksi organisaatioksi. (Etzioni 1967, 14.) Vilkasta keskustelua opettajakunnan asemasta selittääkin se, että ne ammattikunnat puhuvat asemastaan eniten, joiden professionaalisuutta yhteiskunnassa ja ajassa epäillään (Hellberg 1978; Rinne & Jauhiainen 1988).

Labareen (1992a; 1992b, 126-127) mukaan opettajien kansainvälisesti tunnustetun professionaalisuuden ja aseman parantumisen tiellä ovat muun muassa etenevän koulutusinflaation seuraamukset, resurssien puute, opettajien heikot ammattijärjestöt, opettajien työn naisvaltaisuus, vanhempien, kansalaisten ja politikkojen vastustus opettajien vallankäyttöä kohtaan, opettajien myöhäinen astuminen professiohakuisten ammattikuntien joukkoon, kouluorganisaatioiden byrokraattisen hallinnan perinne, epäpätevien henkilöiden toimimien opettajina ja kasvattajina, opettajien heikko status, yliopiston vastahankaisuus luovuttaa korkean statuksen omaavan koulutuksen monopolia opettajakoulutuksen käyttöön sekä koulutuksen instituutioiden moninaisuus ja hajanaisuus. (Labareen 1992a; 1992b, 126-127.) Opettaminen on pitkään ollut alipalkattu ja ylityöllistetty ammatti, mikä on haastanut yliopistoja lahjakkaiden opettajaopiskelijoiden rekrytoinnissa (Labareen 1992b, 134). Luetellut esteet koskettavat ensisijaisesti amerikkalaisen opettajakunnan tilannetta, mutta ovat tunnistettavissa ympäri maailmaa.

Suomessa tilanne on kuitenkin myönteinen, jossa opettajan arvostus on ollut perinteisesti hyvällä tasolla. (Webb, Vulliamy, Hämäläinen, Kimonen, & Nevalainen, 2004). Suomessa opettajan ammatin arvostus on edelleen korkea (Taajamo, Puhakka, Välijärvi 2015), vaikka tuoreen OAJ:n selvityksen (2016) mukaan ammatin arvostus on laskenut viimeisen kymmenen vuoden aikana. Selvityksen mukaan merkittävin syy laskuun on koulutusresursseista leikkaaminen. Antikaisen, Rinteen ja Koskisen (2013, 225-226) mukaan Suomalaisen opettajakunnan status ja asema on maailmanlaajuisessa vertailussa erinomainen. Suomessa opettajakoulutukseen hakeutuu erittäin lahjakkaita koulumenestyjiä, mikä itsessään kertoo ammatin vahvasta asemasta (Vanttaja 2002, 43). Suomalaisen koulujärjestelmän muotoutumista on helpompi ymmärtää tarkastelemalla laajemmin sen historiallisia sekä yhteiskunnallisia prosesseja (Antikainen ym. 2013, 214). Suomalainen opettajan ammatti on

vahvistunut hyvinvointivaltion kasvun ytimessä ja kiinnittynyt siten tiukasti julkisen sektorin alle. Pohjoismaisille professioille on ominaista, että ne ovat laajasti valtion kontrolloimia, mikä tarkoittaa valtion merkittävää roolia professioiden tarpeiden, sisältöjen ja kriteerien takaajana sekä koulutuksen, rekrytoinnin ja reviirien määrittelijänä. (Rinne & Jauhiainen 1988.) Professio-ideologiselta kannalta tarkasteltuna ammattikunnat pyrkivät harjoittamaan erityistä ammatillista kontrollia, jolloin kysymys on koulutus-, ammatti- ja asiantuntijamonopolin hallitsemisesta tietyllä osaamisalueella (Johnson 1972, 45; Antikainen 2013, 213). ”Keskeistä asiantuntijoiden tiedollisen auktoriteettiaseman kannalta on se, että heidän käyttämänsä erikoistieto on niukkaa ja vaikeasti saavutettavissa”. Tiedon varjeluun luonne ilmenee suomalaisessa liikunnanopettajakoulutuksessa siten, että asiantuntijoiden hallitsema tietomonopoli lepää suojatun akateemisen koulutustutkinnon varassa (Antikainen 2013, 222).

Suomalaista liikunnanopettajakoulutusta tarjoaa Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden tiedekunta (Kalaja 2012, 59). Näin ollen liikuntatieteiden tiedekunta osaltaan määrittelee liikunnan aineenopettajien koulutusta ja asemaa maan ainoana koulutuksentarjoajana. Opettajakoulutuksen tehtävä on tuottaa opiskelijalle työn vaatimaa osaamista sekä käynnistää sellaisia henkilökohtaisia prosesseja, jotka kehittävät opettajan kompetenssia työn edellyttämiin kvalifikaatiotarpeisiin erilaisissa työympäristöissä ja yhteisöissä (Luukkainen 2004, 78-79). Liikunnan aineenopettajakoulutus tarjoaa mahdollisuuden hankkia sellaiset pedagogiset valmiudet ja ajattelutaidot, joiden avulla liikunnanopettaja kykenee vastamaan työn muuttuviin haasteisiin (Heikinaro-Johansson 2001). Ilmanen (1982) kuvaa Jumpasta tiedekunnaksi kirjassaan - vuonna 1882 alkaneen liikunnanopettajakoulutuksen värikkäitä vaiheita ja kehitystä. Vuolle ja Telama (2013) puolestaan kuvaavat artikkelissaan vuonna 1963 perustetun Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan asemaa Suomalaisessa yhteiskunnassa. Vuolle ja Telama (2013) korostavat artikkelissaan liikuntatieteellisen tiedekunnan erityisasemaa maan ainoana liikuntatieteellisenä yliopistotasoisena yksikkönä. Vuolle ja Telama toteavat artikkelissaan, että yliopistomaailmassa eletään muutosten ja uudistusten aikaa, mutta liikuntatieteellisen koulutuksen ja tutkimuksen merkitys ei ole ainakaan heikentynyt. Vuolteen ja Teleman (2013) mukaan liikunnan yhteiskunnallinen merkitys näkyy muun muassa siinä, että liikuntatieteellistä tutkimusta ja varsinkin liikunta-aiheisia opinnäytetöitä tehdään entistä enemmän myös muissa yliopistoissa. (Vuolle & Telama 2013.) Lisäksi liikuntaa ja hyvinvointia koskevista ilmiöistä, kuten nuorten fyysisen

aktiivisuuden vähenemisestä sekä kehollisuuden korostumisesta on käyty viime vuosina vilkasta yhteiskunnallista keskustelua (Husu, Paronen, Suni & Vasankari 2010 10; Kämppi ym. 2013, 5). Liikuntatieteet ovat olleet useaan otteeseen sekä kansallisen että kansainvälisen arvioinnin kohteena. Vuolteen ja Teleman (2013) mukaan liikuntatieteellisen tiedekunnan tulisikin profiloitua yhä selvemmin pitkäjänteistä tutkimusta tekevänä yksikkönä, jonka arvioinnin kriteerinä olisi ennen kaikkea yhteiskunnallinen vaikuttavuus.

Yleisesti suomalaisten liikunnanopettajien asema, työtyytyväisyys sekä työssä pysyminen ovat kansainvälisesti korkealla tasolla (Mäkelä ym. 2012). Vuosina 1980 – 2008 valmistuneista suomalaisista liikunnanopettajista 23 % työskenteli jossain muussa kuin liikunnanopettajan ammatissa. Lisäksi 39 % ammatissa toimivista liikunnanopettajista oli harkinnut ammatinvaihtoa. (Mäkelä & Hirvensalo 2013.) Kansainvälisessä vertailussa prosentti on huomattavan pieni, sillä esimerkiksi Englannissa 80 % mies- ja 40 % naisliikunnanopettajista oli ilmoittanut harkinneensa toiseen ammattiin siirtymistä (Evans & Williams, 1989). Australiassa puolestaan vain 37 % valmistuneista liikunnanopettajista toimi 1-5 vuoden jälkeen ammatissa (Macdonald, Hutchins & Madden 1994). Mäkelä ja Hirvensalo (2013) pohtivat opettajien korkean aseman sekä kattavan peruskoulutuksen pitävän suomalaiset liikunnanopettajat lestissään. Lisäksi suomalaisten liikunnanopettajien rooli on toistaiseksi rajoittunut liikunnanopetukseen, eikä jakautunut esimerkiksi opetus-valmennus rooliin, jonka on todettu aiheuttavan roolikonflikteja sekä kuormittavan liikunnanopettajia kohtuuttomasti (O'Connor & Macdonald, 2002; Richards, & Templin, 2012). Toisaalta Mäkelä ja Hirvensalo (2013) toteavat, että myös Suomessa osa liikunnanopettajista kokee oman oppiaineensa olevan heikommassa asemassa verrattuna muihin kouluaineisiin.

## **2.2 Liikunnanopettajan työn ydintehtävät**

Opettajan ammattiin sisältyy yleisesti laaja työnkuva. Työ edellyttää opettajalta muuttuvan yhteiskunnan hallintaa, luovuutta, joustavuutta sekä kykyä kohdata erilaisia oppilaita, muutoksia ja epävarmuutta. (Luukkainen 2004, 198, 213; Laakso 2007.) Opettajan työn keskeisiä asioita ovat ammatillinen sisältöosaaminen ja yhteiskunnallinen kasvatustehtävä, jolloin työssä korostuvat lasten ja nuorten opettaminen, kasvattaminen, tukeminen sekä kannustaminen (Luukkainen 2004, 19, 47, 87; Mäkelä, Huhtiniemi & Hirvensalo 2013, 566–

585). Lisäksi opettajan ammatti on pohjimmiltaan eettistä toimintaa, mikä vaatii opettajalta oman valta-asemansa ja vastuun tiedostamista (Luukkainen 2004, 144-148, 274-277). ”Liikunnanopetuksen tehtävänä on vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin tukemalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon” (POPS 2014). Liikuntapedagogiikalla on kaksi päätehtävää, jotka ovat liikuntaan kasvattaminen ja kasvattaminen liikunnan avulla (Laakso 2007). Liikuntaan kasvattaminen tarkoittaa sellaisten tietojen, asenteiden ja taitojen opettamista, joiden avulla oppilas voi omaksua terveelliset elämäntavat ja oppia huolehtimaan omasta toimintakyvystään. Liikunnanopetuksen tavoite on tarjota myönteisiä liikuntakokemuksia erilaisissa toimintaympäristöissä, ja synnyttää elinikäinen liikuntamotivaatio, joka tukee henkilön fyysistä aktiivisuutta. Kasvattaminen liikunnan avulla puolestaan tarkoittaa liikunnan kokonaisvaltaista hyödyntämistä lasten ja nuorten kasvun ja kehityksen tukemisessa. Liikuntatieteiden avulla voidaan tukea oppilaiden vuorovaikutustaitoja, vastuullisuutta, tunteiden säätelyä ja tunnistamista, eettistä ajattelua sekä kehollista ilmaisua. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013, 17-27; POPS 2014.)

Liikunnanopettajan työ on monipuolista sekä itsenäistä (Mäkelä ym. 2013, 566). Liikunnanopettajan velvollisuudet jakaantuvat yleisesti omaan oppiaineeseen kuuluviin tehtäviin sekä yleisiin jokaista opettajaa koskeviin tehtäviin (Virta & Lounassalo 2013, 495). Johanssonin (2006) mukaan liikunnanopettajat (n=235) käyttivät työhönsä keskimäärin 40 tuntia viikossa, joista keskimäärin 64 % tuntia kului opetukseen ja 36 % muihin tehtäviin. Liikunnanopettajien yleisimmät työtehtävät ovat säilyneet hyvin samankaltaisina viime vuosikymmenet (Mäkelä ym. 2012). Huhtiniemen (2011) tutki pro gradu -työssään vuosina 2001-2005 valmistuneiden liikunnanopettajien (n=122) yleisimpiä työtehtäviä. Niitä olivat liikunnanopetus ja suunnittelu, joita liikunnanopettajat toteuttivat työssään lähes päivittäin. Huhtiniemen (2011, 44-46) tulokset vahvistavat Nummelan (2004) samasta aiheesta tehdyn tutkimuksen (n=305) tuloksia. Mäkelän (2012) tutkimuksen mukaan muita liikunnanopettajien päivittäisiä tehtäviä olivat tilojen varaaminen, oppilaiden arviointi sekä liikuntapaikoille siirtyminen. Liikunnanopettajien viikoittaisia tai kuukausittaisia toimia olivat luokkaopetus, kokoukset, yhteydenpito koulun ulkopuolelle, välineiden kunnossapito, koordinointi ja valvonta. Muita työtehtäviä olivat erilaiset projektit ja niiden suunnittelu, tapahtumien ja kilpailujen järjestäminen, henkilökunnan liikunnanohjaus, tutkimus ja leirikoulut. (Nummela 2004, 41-45; Huhtiniemen 2011, 44-46; Mäkelä ym. 2012.)

Huhtiniemen (2011) sekä Mäkelän ym. (2013) tutkimukset osoittavat, että suomalaiset liikunnanopettajat kokevat osaamisensa hyvänä työn ydintehtävien osalta. Valmiudet liikunnanopetuksen ulkopuolisten tehtävien toteuttamiseen puolestaan koettiin heikompina (Huhtiniemi 2011; Mäkelä ym. 2013). Mies- ja naisopettajien välillä ei havaittu eroja viikoittaisessa kokonaistyömäärässä, mutta sukupuolten väliltä löytyi eroja työtehtävien suorittamisessa erityisesti suunnittelussa, organisoimisessa, kunnossapidossa ja kehittämistoiminnassa. Naiset osallistuivat enemmän suunnitteluun ja käyttivät enemmän aikaa oppitunteihin liittyvään valmistelu- ja jälkityöhön, luokkaopetukseen sekä juhlien järjestämiseen. Miehet puolestaan käyttivät enemmän aikaa liikunnanopetukseen, kunnossapitoon sekä kehittämistoimintaan sekä olivat aktiivisempia kilpailu- ja kerhotoiminnan organisoinnissa. (Nummela 2004; 46; Johansson 2006, 51–58; Huhtiniemi 2011, 47.)

Nykyiset opetussuunnitelmien perusteet ja lainsäädäntö edellyttävät entistä parempaa opiskelijoiden yksilöllisyyden ja edellytysten huomiointia opetuksessa (LOPS 2003; EOPS 2010; POPS muutokset ja täydennykset 2010). Liikunnanopettajia työllistävät muun muassa liikuntarajoitteiset sekä tunneilta pois olevan oppilaat. Hetkellisesti tai pysyvästi liikuntarajoitteiselle oppilaalle tulee suunnitella hänelle sopivia harjoitteita sekä luvattomasti poissaolleille oppilaille tulee antaa korvaavia tehtäviä, tukiopetusta tai järjestää ylimääräisiä oppitunteja. (Virta & Lounassalo 2013, 495–520). Liikunta- ja urheilupäivien organisointi ja suunnittelu ovat useissa kouluissa liikunnanopettajien vastuulla. Teemapäivien järjestäminen on liikunnanopettajien mielestä työlästä, mutta myös hyvin palkitsevaa. Lisäksi kouluissa voidaan järjestää kasvatus- ja opetustyötä tukevaa kerhotoimintaa (POPS 2014). Liikunnanopettajan asiantuntemuksen hyödyntäminen on luonnollista liikuntakerhojen suunnittelussa ja niiden käynnistämisessä, vaikka liikunnanopettaja ei välttämättä itse kaikkia kerhoja ohjaisikaan. Liikunnanopettajan konkreettinen toiminta turvallisuus- ja vastuuasioissa poikkeaa muista opettajista siinä määrin, että oppitunteja pidetään erilaisissa ympäristöissä koulurakennuksen ulkopuolella, kuten uimahallissa tai urheilukentillä (Kangasoja 2013, 586–601). Turvallisuus on otettava huomioon sekä liikuntapaikoille siirryttäessä, että opetuksessa. Liikunnanopettaja on aina vastuussa opetusryhmästään, vaikka opetuksen järjestäisikin jokin muu taho tai oppilaat eivät ole opettajan välittömän valvonnan alaisina. (Poutala 2010, 110–122.) Liikunnanopettajan toimenkuva ulottuu myös oman oppiaineen ulkopuolelle. Monissa kouluissa toimii erilaisia työryhmiä, aineryhmiä tai oppilashuoltoryhmiä, joihin liikunnanopettajat usein kuuluvat. Opettajan työnkuva pitää sisällään myös

opettajainkokouksia, yhteissuunnittelua sekä virkaehtosopimuksen mukaisia koulutuspäiviä. (Mäkelä ym. 2012; Virta & Lounassalo 2013, 495–520.) Aineenopettajat toimivat yleisesti myös luokanvalvojan tehtävissä, johon kuuluvat muun muassa oppilaiden koulunkäynnin seuraaminen, yhteydenpito koteihin sekä tiedottaminen koulun asioista oppilaille (Virta & Lounassalo 2013, 495–520.) Monen liikunnanopettajan työnkuva sisältää myös terveystiedon opetusta, joka on ollut peruskoulussa opetettava oppiaine syksystä 2002 lähtien (Hirvensalo, Mäkelä & Palomäki 2013).

### **2.3 Liikunnanopettajan laajentuva toimenkuva**

Liikunnanopettajan toimenkuva elää jatkuvassa muutoksessa (Laakso 2007; Mäkelä ym. 2012; Metzler ym. 2013a). Suomessa tulevaisuuden liikunnanopettaja nähdään hyvin koulutettuna, fyysisen hyvinvoinnin ammattilaisena, joka vastaa koko kouluyhteisön liikuttamisesta (OPM 2009). Viimeisen vuosien aikana liikunnanopettajan toimenkuvaa ovat muokanneet valtioneuvoston uusi linjaus liikunnanopettajan roolista (OPM 2009), peruskoulun tuntijakouudistuksen lisätunti liikunnan opetukseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b), uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014) sekä koulun fyysistä aktiivisuutta edistävä Liikkuva koulu – ohjelma, jonka tavoite on luoda kouluihin liikunnallinen toimintakulttuuri sekä sisällyttää jokaisen oppilaan koulupäivään yksi tunti liikuntaa (Liikkuvakoulu-ohjelma 2015).

Valtioneuvoston periaatepäätös liikunnan edistämisen linjoista totesi, että liikunnanopettajien toimenkuvaa tulee kehittää fyysisen hyvinvoinnin ammattilaisen suuntaan (OPM 2009). Opetusalan ammattijärjestö (OAJ), liikunnan ja terveystiedon opettajat ry (LIITO) sekä Jyväskylän yliopisto olivat mukana laatimassa kyseistä toimenpidepäätöstä. Opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti vuonna 2013 liikunnanopettajakoulutuksen kehittämishankkeen, jonka turvin Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden laitos on kehittänyt liikunnanopettajakoulutustaan vastaamaan linjauksen tavoitteita. Hankkeeseen on liittynyt runsas määrä liikunnanopettajan työnkuvaa ja sen muutosta tarkastelleita tutkimuksia (mm. Mäkelä ym. 2013; Väisänen 2015; Lyyra, Palomäki & Heikinaro-Johansson 2016; Hakkarainen & Vuolteenaho 2016). Tutkimukset ovat selvittäneet, miten toimenkuvan muutos tulisi huomioida liikunnanopettajakoulutuksessa, millaisia valmiuksia laajentunut



liikunnanopettajan toimenkuva edellyttää ja miten liikunnanopettajat itse suhtautuvat muutokseen.

Opetussuunnitelmauudistukset muokkaavat liikunnanopettajan toimenkuva. Opetussuunnitelman perusteet laaditaan yhteiskunnallisessa todellisuudessa, ja ne heijastavat aikansa koulupoliittista linjaa. (Atjonen 2005b, 77; Rokka 2011, 6.) Julkusen (2000) pro gradu -tutkimus (n=116) osoitti, että vuoden 1994 opetussuunnitelma korosti aiempaa vahvemmin liikunnan laaja-alaisia tavoitteita, jotka muuttivat liikunnanopettajan työtä entistä enemmän kohti ohjaajan, organisaattorin, yhteistyökumppaniin ja markkinoijan rooleja. Karjalaisen (2002) pro gradu -tutkimuksen mukaan liikunnanopettajat arvioivat toimivansa vuosituhaten taitteessa eniten organisaattorin, kasvattajan, opettajan ja ohjaajan rooleissa (Karjalainen 2002, 61). 1.8.2016 voimaan astunut perusopetuksen opetussuunnitelma sekä peruskoulun tuntijakouudistuksessa säädetty liikunnanopetuksen lisätunti ovat viimeisimpiä suomalaisia koulu-uudistuksia. Uuden opetussuunnitelman myötä liikunnanopetuksen painopiste siirtyi motoristen perustaitojen kehittämiseen ja oppilaiden pätevyyden kokemusten vahvistamiseen. (POPS 2014.)

Edellä mainitut uudistukset ovat syntyneet tarpeesta vastata nuorten fyysisen aktiivisuuden määrän vähenemiseen (Husu, Paronen, Suni & Vasankari 2010 10). Ilmiö on luonut liikunnanopettajan työlle merkittävän muutospaineen. Koulutus- ja opetussuunnitelmamuutosten ohella haasteeseen on vastattu koulukohtaisten ja valtiotason hankkeiden ja ohjelmien avulla, joiden tavoitteena on koulupäivän aikana tapahtuvan fyysisen aktiivisuuden lisääntyminen. (Asanti 2013, 629; Kämppi ym. 2013, 5) Erityisesti opetushallituksen, aluehallintoviranomaisten ja järjestöjen yhteistyöllä toteutetusta Liikkuva koulu -hankkeesta on saatu myönteisiä kokemuksia (Kämppi ym. 2013, 10). Liikkuvan koulu -ohjelman tavoitteena on lisätä koulun liikuntaa toiminnallistamalla oppitunteja sekä hyödyntämällä välitunteja ja koulumatkoja entistä tehokkaammin. Liikkuva koulu -ohjelman yhteydessä oppilaiden toimintakykyä ryhdyttiin seuraamaan MOVE! seurantajärjestelmän avulla. (Liikkuvakoulu-ohjelma 2015; Opas matkalle Liikkuvaksi kouluksi 2015, 7, 10.)

Suomessa liikunnanopettajan rooli liikunnallisen toimintakulttuurin rakentajana on vahva (OPM 2009). Pulkkinen (2013, 602) mukaan liikunnanopettajan rooliin sisältyy kokonaisvastuu koulun liikuntaan liittyvästä toiminnasta. Myös Laakso (2007, 23-24) toteaa,

että koko kouluyhteisön liikunta vaatii koordinoitua, mikä sopii erinomaisesti liikunnanopettajan tehtäviin, kunhan se on työehdoissa selvästi määritelty. McKenzien ja Lounsberyn (2013) näkevät liikunnanopettajan roolin koulun liikunnallistamisen käynnistäjänä sekä organisaattorina uuden toimintakulttuurin luonnissa ja koordinoinnissa. Liikunnanopettajan laajentunutta toimenkuvaa ja roolia on viime vuosina tarkasteltu Health Optimizing Physical Education (HOPE) ja Comprehensive School Physical Activity Program (CSPAP) –mallien avulla. Mallit ovat Yhdysvalloissa kehitettyjä koulun toimintakulttuurin muutokseen tähtääviä edistämishjelmia (Sallis ym. 2006; Erwin ym. 2013; Metzler ym. 2013b). Molempien ohjelmien teoreettisena pohjana toimii sosioekologinen malli, jonka mukaan fyysisen aktiivisuuden ja terveyden edistämiseksi tarvitaan monen tasoisia toimia, jotka kohdistuvat sekä yksilön että ympäristön tekijöihin (Sallis ym. 2006; Palomäki 2013; Metzler ym. 2013b). HOPE – malli sisältää kahdeksan osatekijää, joiden avulla liikunnallisen toimintakulttuurin muutosta on mahdollista suunnitella, toteuttaa sekä arvioida (Metzler ym. 2013b). CSPAP –mallissa ulottuvuudet ovat tiivistetty neljään 1) liikunnanopetus 2) koulun liikunta 3) sisäinen yhteistyö sekä 4) ulkoinen yhteistyö. Suomessa muun muassa Väisänen (2015) Lyyra ym. (2016) ja Hakkarainen & Vuolteenaho (2016) ovat käyttäneet CSPAP -mallia tutkimuksiensa viitekehyksenä, määritellesään liikunnanopettajan laaja-alaista roolia. Väisänen (2015) muodosti laadullisessa pro gradu -tutkimuksessaan CSPAP -ulottuvuuksien pohjalta neljä erilaista liikunnanopettajan roolia, jotka olivat 1) laadukkaiden liikuntatuntien toteuttaja 2) koululiikunnan edistäjä 3) koulun toimijoiden osallistaja sekä 4) koulun ulkopuolisten toimijoiden osallistaja. Mallin perusteella liikunnanopettajan roolin voidaan katsoa muuttuneen liikunnanopetuksen toteuttajasta, koululiikunnan edistäjäksi sekä koulun sisäisten ja ulkopuolisten toimijoiden osallistajaksi (Laakso 2007, 23-24; Opetusministeriö 2009; Webster, Monsa & Erwin 2010; Tammelin, Laine & Turpeinen 2012, 60; Asanti 2013, 620; Erwin ym. 2013; Hiltunen & Tursas 2013, 4; Pulkkinen 2013, 602; Lyyra ym. 2016).

Lyyra ym. (2016) tutkivat CSPAP -mallin avulla suomalaisten liikuntapedagogiikan opiskelijoiden (n=129) koettua osaamista toimia laaja-alaisena fyysisen aktiivisuuden edistäjänä koulun toimintaympäristössä. Tutkimus osoitti, että osaamisen taidot, jotka ovat kauempana liikunnanopettajan ydintehtävästä eli liikunnanopetuksesta, ja joilla pyritään vaikuttamaan laajemmalti koulun liikunnallistamiseen, koettiin haasteellisimmiksi. Lyyra ym. (2016) kuitenkin totesivat, että suomalaisten liikunnanopettajien koettu osaaminen koulun

liikunnallistamisessa vaikuttaa kansainvälisesti hyvältä (Castelli & Williams 2007; Harris 2014). Luokkaopetukseen kohdistuneissa tutkimuksissa on todettu, että opettajat, jotka kokivat osaamisensa ja omat valmiudet korkeampina, olivat myös halukkaampia käyttämään erilaisia opetusmenetelmiä ja muuttamaan opetuskäytäytymistään (De Neve, Devos & Tuytens 2015). Koetun osaamisen ohella, myös liikunnanopettajien suhtautumiseen koulun toimintakulttuurin muutosta kohtaan on alettu kiinnittämään entistä enemmän huomiota (Centeio, Erwin & Castelli 2014). Hakkarainen & Vuolteenaho (2016) tutkivat pro gradu -tutkimuksessaan suomalaisten liikunnanopettajien suhtautumista ja valmiuksia koulun liikunnallisen toimintakulttuurin luomiseen. Tutkimuksen perusteella yläkouluissa ja lukioissa toimineet liikunnanopettajat suhtautuivat myönteisesti koulun liikunnallistamiseen, mutta kokivat liikunnallistamisen keinot ja omat valmiudet tietyiltä osin ristiriitaisina.

Liikunnanopettajat (n=189) suhtautuivat myönteisimmin oppilaiden fyysisen aktiivisuuden edistämiseen koulun liikuntatunneilla (ka=4,20) ja koulun muussa liikunnassa (ka=3,96), kun taas koulun sisäiseen (3,56) ja ulkoiseen yhteistyöhön (ka=3,90) suhtauduttiin varauksellisemmin. Hakkaraisen & Vuolteenahon (2016) mukaan liikunnanopettajat pitivät tärkeimpinä koulun liikunnallistamisen keinoina fyysisesti aktiivisia liikuntatunteja sekä koulun muita oppilaille tarjoamia mahdollisuuksia liikkua koulupäivän aikana. Liikunnanopettajat puolestaan suhtautuivat varauksellisesti siihen, että he ehtisivät huolehtimaan koulun liikunnallistamisesta tuntiensa ulkopuolella. Lisäksi tutkimus osoitti, että Liikkuva koulu- ohjelmaan osallistuneiden liikunnanopettajien (n=87) suhtautuminen kaikkia koulun liikunnallistamisen keinoja kohtaan oli myönteisempää, kuin opettajien (n=80), jotka eivät olleet mukana liikkuva koulu -ohjelmassa. Näin ollen Hakkarainen & Vuolteenaho (2016, 44) tulokset vahvistavat Kämpin ym. (2013) myönteisiä havaintoja Liikkuva koulu -ohjelman toimivuudesta. Lisäksi Hakkaraisen & Vuolteenahon (2016) tutkimuksen mukaan peruskoulun liikunnanopettajat (n=112) suhtautuivat toisen asteen liikunnanopettajia (n=42) myönteisemmin koulun liikunnallistamiseen sisäisen ja ulkoisen yhteistyön osalta. Ero sisäisen yhteistyön kohdalla oli tilastollisesti melkein merkitsevä ja ulkoisen yhteistyön kohdalla erittäin merkitsevä. Tulosten pohdittiin johtuvan Liikkuva koulu -ohjelman keskittämisestä toistaiseksi peruskouluihin sekä siitä, että toisen asteen oppilaitosten toimintakulttuurit ovat usein vakiintuneempia kuin peruskouluissa. (Hakkarainen & Vuolteenaho 2016, 42-44, 56.)

Muutoksessa olevan liikunnanopettajan roolin sisäistäminen sisältää omat haasteensa. Webster ym. (2015) tutkimus osoittaa, että kansainväliset linjaukset liikunnanopettajan tehtävistä eivät ole yhtenäisiä, sillä esimerkiksi Yhdysvalloissa liikunnanopettajakouluttajien mielestä yhteistyö koulu sisäisten ja ulkopuolisten tahojen kanssa eivät kuulu liikunnanopettajan ydintehtäviin. Huomionarvoista on myös se, että Centeio ym. (2014) tutkimuksen mukaan liikunnanopettajat eivät välttämättä ole halukkaita ottamaan lisää vastuuta, koska liikunnanopettajan toimenkuva on jo entuudestaan hektinen ja kuormittava. Mäkelän & Hirvensalon (2013; 2015) tutkimukset suomalaisten liikunnanopettajien urakehityksestä, työtyytyväisyydestä ja työkyvystä vahvistavat väitettä liikunnanopettajan työn kuormittavuudesta, sillä se on yleinen syy siirtyä pois ammatista. Tynjälän (2004) artikkelin mukaan henkilökohtaisten toimintatapojen muutos ei ole helppo tai nopea prosessi, vaan vaatii opettajalta runsaasti työtä sekä oman toiminnan kriittistä reflektointia. Webster ym. (2015) mukaan opettajien palkkausjärjestelmä ei myöskään tue liikunnanopettajien laajentunutta toimenkuvaa.

Moninaiset koulu-uudistukset vaativat liikunnanopettajilta vahvaa sosiaalista, henkistä ja fyysistä pääomaa, liikunta-alan uusien tuulien omaksumiseksi (Johansson 2006, 20). Suomessa liikunnanopettajan kokonaisvastuu koulun liikuntaan liittyvästä toiminnasta on korkea, mikä tarkoittaa myös oman osaamisen ja asenteen kehittämistä roolia vastaavaksi (Pulkkinen 2013, 602). Uuden työnkuvan sisäistäminen vaatii liikunnanopettajalta sitoutumista, halukkuutta sekä omistautumista (Wolny 2010). Liikunnanopettaja tarvitsee tehtävässään koko kouluyhteisön tukea sekä toimivan työympäristön (CDC 2013, 14-19). Lisäksi opettajakoulutuksen, lisä- ja täydennyskoulutuksen tulee vastata nykyistä roolia ja kehittää opettajan valmiuksia toimia koulun sisäisten ja ulkoisten yhteistyötahojen kanssa (Martin ym. 2008; Erwin ym. 2013; Innola ym. 2013, 18; Palomäki 2013; Centeio ym. 2014; Webster ym. 2015). Mäkelä ym. (2013) näkevät jatkuvan ammatillisen kehittymisen ja osaamisen päivittäminen tulevaisuuden tärkeimpiä vaatimuksia liikunnanopettajan työssä, koska osa työtehtävistä voi muuttua tai poistua kokonaan, vaikka ydinsisällöt säilyisivätkin ennallaan. Mäkelä ym. (2012) toteavat, että tulevat vuodet osoittavat, kokevatko liikunnanopettajat laajentuneen toimenkuvansa ylikuormittavana vai mahdollisuutena hyödyntää ammattitaitoaan tehokkaammin ja monipuolisemmin. Toimiva yhteistyö, hyvä työn johto ja organisointi sekä vaikutusmahdollisuus omaa työtä kohtaan ovat liikunnanopettajien työtyytyväisyyttä lisääviä tekijöitä. (Mäkelä ym. 2012.) Hakkarainen &

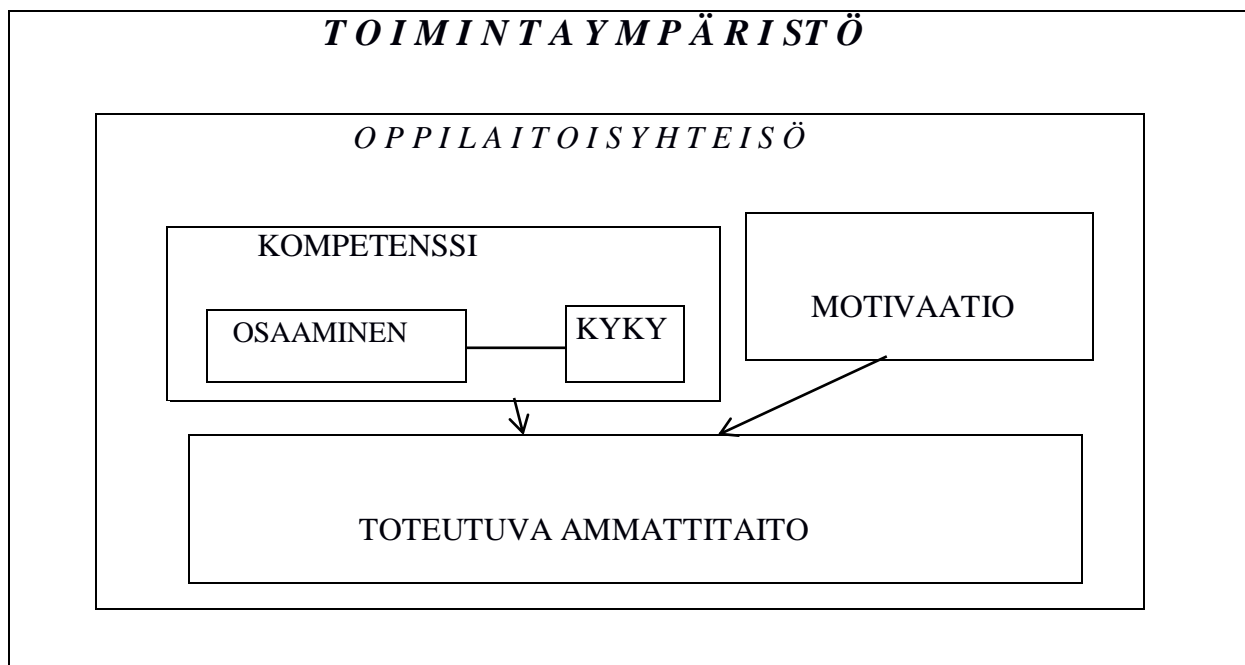
Vuolteenaho (2016) pohtivat pro gradu -tutkimuksessaan, että kyseisillä tekijöillä voidaan olettaa olevan vaikutusta myös siihen, miten liikunnanopettajat suhtautuvat koulun liikunnallistamiseen osana työnkuvaansa.

### 3 LIIKUNNANOPETTAJAN TOIMINTAYMPÄRISTÖ

Tässä tutkimuksessa toimintaympäristöllä tarkoitetaan kouluorganisaatiota, joka käsittää liikunnanopettajan fyysisen työympäristön sekä sosiaalisen työyhteisön. Työelämän muutoksessa toimintaympäristöt ovat muuttuneet ja samalla opettajan työhön kohdistuvat vaatimukset ovat monipuolistuneet (Luukkainen 2004, 71). Liikunnanopettajan työssä opettajan tulee toimia erilaisissa ympäristöissä, erilaisten ryhmien ja eri-ikäisten henkilöiden kanssa (Noddings 1999, 210-211).

#### 3.1 Teoreettiset mallit toimintaympäristön vaikutuksesta henkilön toteutuvaan ammattitaitoon ja työkykyyn

Luukkainen käyttää väitöskirjassaan *toteutuvan ammattitaidon* käsitettä. Luukkaisen (2004) tutkimus korostaa toimintaympäristön ja varsinkin työyhteisön keskeistä merkitystä opettajan työssä. Luukkaisen (2004) esittämän mallin mukaan (kuvio 2), toimintaympäristö voi olla opettajan ammattitaitoa joko laajentava tai rajoittava tekijä. (Luukkainen 2004, 77-78.)

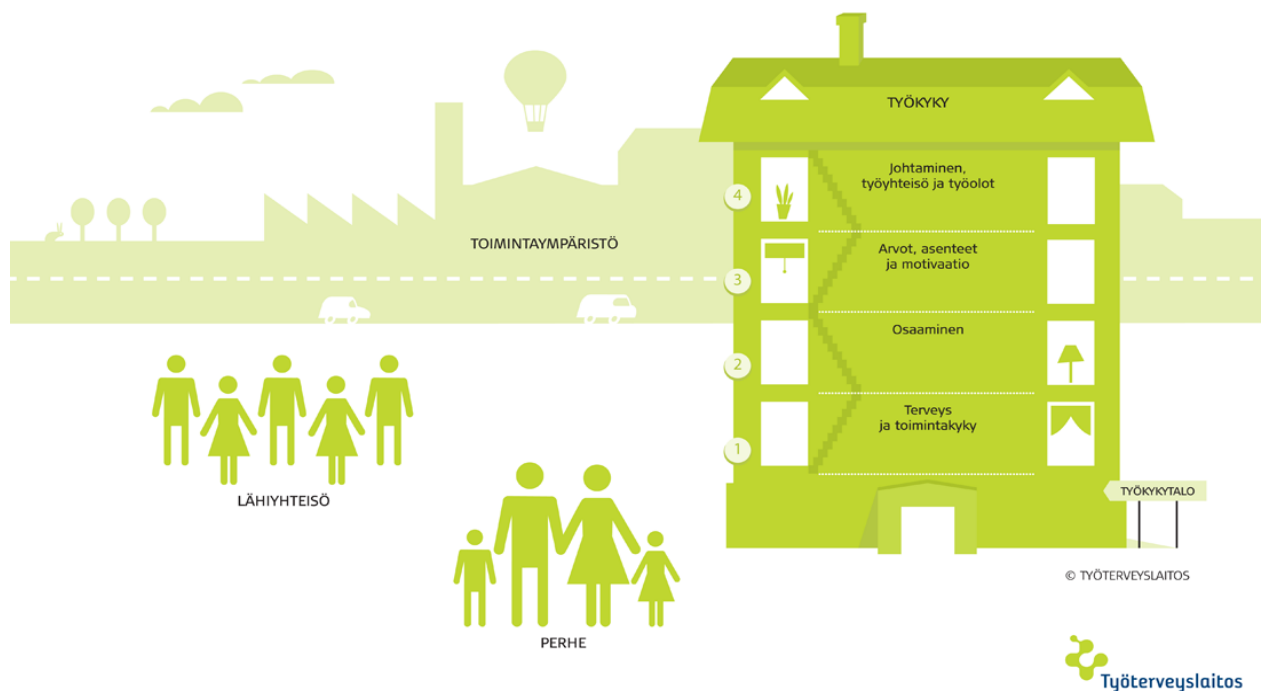


KUVIO 2. Opettajan toteutuva ammattitaito (Luukkainen 2004, 78)

Mallin mukaan, toteutuva ammattitaito muodostuu kompetenssin ja motivaation yhteisenä tuloksena, joiden keskinäinen suhde elää eri toimintaympäristöissä, eri yhteisöissä ja eri henkilöiden kanssa toimien. Tämä tarkoittaa, että liikunnanopettajan ammattitaito voi olla jopa kadoksissa, jos toimintaympäristössä on tekijöitä, jotka vaikuttavat negatiivisesti opettajan kompetenssiin tai motivaatioon. (Luukkainen 2004, 78.)

Kompetenssi kuvaa sitä ammatillista osaamista, jolla vastataan työn asettamiin kvalifikaatiovaatimuksiin (Taalas 1993a, 172). Helakorven (1999) määritelmän mukaan kompetenssi on synonyymi pätevyydelle ja tarkoittaa työntekijän omaamia valmiuksia, eli kykyjä ja ominaisuuksia suoriutua tehtävästä. Vertainen (2002, 48) määrittelee kompetenssin koulutuksella, kokemuksella ja harjoittelulla hankituiksi valmiuksiksi, joita ei pidetä synnynnäisinä ominaisuuksina, eikä niitä saavuteta pelkän yleisen elämäkokemuksen avulla. Lisäksi opettajan työ sisältää käytännönsaamisen rinnalla runsaasti hiljaista-, epämuodollista- ja itsesääteletietoa (Luukkainen 2004, 77). Kompetenssin määrittely ei rajaudu pelkkään työsuorituksen arviointiin, vaan sen määrittelyssä tulee ottaa huomioon opettajan kyky toimia erilaisissa työympäristöissä ja työyhteisöissä. Vertanen (2002) kuvaa ammattitaitoa dynaamiseksi ominaisuudeksi, joka elää toimintaympäristön, työyhteisön, tehtävien, välineiden ja vireystilan mukaan, ja jossa yhdistyvät ammattiin kuuluvat tiedot ja taidot tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi. (Vertanen 2002, 47-48.)

Käsitys työkyvystä ja siihen vaikuttavista tekijöistä on monipuolistunut. Laaja-alaisen työkykykäsityksen lähtökohtana on yksilön ja hänen toimintaympäristönsä muodostama kokonaisuus, jossa yksilölliset voimavarat kehittyvät ja saavat merkityksiä suhteessa työyhteisöön- ja organisaatioon. (Mäkitalo ja Palonen 1994; Ilmarinen 2006.) Ilmarisen (2006) työkyky –talomalli on käytetyin esimerkki laaja-alaisesta työkykymallista, joka kuvaa työkykyä talon muodossa (kuvio 3). Työkykytalossa on neljä kerrosta, joista kolme alimmaista kuvaavat yksilön henkilökohtaisia resursseja ja ylimmäinen kerros itse työtä, työoloja sekä johtamista. Kerrosten keskinäinen yhteensopivuus ja tasapaino määrittelevät henkilön työkyvyn. (Ilmarinen 2006.)



KUVIO 3. Ilmarisen työkyky –talomalli (Työterveyslaitos)

Ilmarisen (2006) mukaan työkyvyn perustan muodostavat fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen toimintakyky sekä terveys. Toinen kerros käsittää tiedot ja taidot sekä niiden jatkuvan päivittämisen. Osaaminen perustuu työpaikan ulkopuolelta saatuihin valmiuksiin sekä oppimisen kautta saatuihin tietoihin ja taitoihin. Kolmannessa kerroksessa yhdistyvät henkilön arvot, asenteet ja motivaatio sekä työelämän ja muun elämän yhteensovittamiseen liittyvät tekijät. Ylin kerros kuvaa työtä ja siihen liittyviä tekijöitä, jotka asettavat vaatimukset muille kerroksille. Niitä ovat työ itsessään, työympäristö, työyhteisö sekä toimintakulttuuriin ja johtamiseen liittyvät tekijät. Mikäli henkilön toimintakyky, osaaminen ja motivaatio ovat yhteensopivia ja tasapainossa työn asettamien vaatimusten kanssa, työkyky säilyy hyvänä. (Ilmarinen 2006.) Huomionarvoista on myös, että työn erityispiirteet, muutokset ja yllättävät tilanteet voivat kehittää tai kuluttaa yksilön voimavaroja eri tavoin (Liira ym. 1999).

Pietilä & Pietilä (2011) selvittivät pro gradu -tutkimuksessaan liikunnanopettajien työkykyä kyseisen mallin avulla. Liikunnanopettajat arvioivat viisiluokkaisella asteikolla (1 = erittäin huono, 5 = erittäin hyvä) fyysisen kunnon sekä terveystensä hyväksi (4,2). Ammatillisen osaamisensa liikunnanopettajat kokivat niin ikään vahvana (4,1). Mäkelän ym. (2013)



mukaan kokeneet opettajat arvioivat ammattitaitoansa nuoriin opettajiin verraten myönteisemmin, johon saattaa vaikuttaa työkokemuksen tuoma varmuus. Liikunnanopettajat arvioivat työmotivaatiossa ja stressinsietokykyänsä hyvänä, mutta työn ja perhe-elämän yhdistäminen koettiin osittain hankalana (3,7) (Pietilä & Pietilä 2011). Kyseisen tutkimuksen mukaan liikunnanopettajat ovat keskimääräisen tyytyväisiä työolosuhteisiinsa, työpaikan ilmapiiriin sekä koulun johtoon (3,6). Mäkelä ja Hirvensalo (2015) käsittelivät artikkelissaan liikunnanopettajien (n=655) fyysistä työkykyä. Yleisesti suomalaiset liikunnanopettajat määrittivät työkykynsä hyväksi. Artikkelin mukaan liikunnanopettajien työkyky saattaa kuitenkin olla laskenut viime vuosien aikana. Liikunnanopettajista 31 % mainitsi, että heillä oli vähintään yksi liikuntaelin- tai muu sairaus, joka häiritsi heidän työkykyänsä. Yleisimmin ongelmat liittyivät polvi- ja selkävaivoihin. Mäkelän ja Hirvensalo (2015) mukaan liikunnanopettajien työkyky ja työtyytyväisyys ovat yhteydessä toisiinsa.

### **3.2 Liikunnanopettajan työympäristö**

Opetussuunnitelman mukaan liikunnanopetuksessa tulee hyödyntää koulun tiloja, lähiliikuntapaikkoja ja luontoa monipuolisesti, jonka lisäksi opetuksen tulee perustua eri vuodenaikojen ja paikallisten olosuhteiden tarjoamiin mahdollisuuksiin (POPS2014). Syksyisin ja keväisin opetusta toteutetaan urheilukentillä ja maastossa ja talvisin sisäliikunnan lisäksi oppilaita liikutetaan muun muassa uima- ja jäähalleissa, maastossa sekä ulkokentillä. Fejgin, Ephraty & Ben-Sira (1995) mukaan liikunnanopettajan työkuva poikkeaa muiden aineryhmien opettajista juuri työympäristön osalta. Liikunnanopettajat työskentelevät vaihtelevissa ympäristöissä sekä matkustavat työpäivänsä aikana liikuntapaikkojen välillä (Lynn & Woods, 2010).

Työympäristön kannalta on oleellista, että työtilat ja välineet ovat asianmukaiset työhön ja henkilöstön määrään nähden. Muun muassa melutaso, valaistus, ilmanlaatu sekä yleinen siisteys ja toimivuus vaikuttavat työympäristön työturvallisuuteen, työviihtyvyyteen ja työn suorittamiseen. (Waris 2001, 20-21.) Kinnusen ja Parkatin (1993, 13-16) tutkimuksen mukaan 53% liikunnanopettajista (n=208) koki opetustyöstä aiheutuvan melun melko tai erittäin työtään haittaavaksi tekijäksi. Yhtäjaksoisen kuulovaurion aiheuttava melutaso on määritelty 85 desibeliksi (dB). Lisäksi monissa suomalaisissa liikuntasaleissa ja koulurakennuksissa kärsitään erilaisista sisäilmaongelmista. (Waris 2001, 20-21.) Puutteellisessa työympäristössä työskenteleminen heikentää liikunnanopettajan

mahdollisuuksia hyödyntää omaa asiantuntijuuttaan, mikä haastaa opetukselle asetettujen tavoitteiden täyttämistä. Minimaaliset resurssit, kuten heikot liikuntatilat ja välineet haastavat muun muassa erilaisten liikuntalajien kokeilua sekä oppilaiden erityistarpeiden huomiointia. (McCaughy ym. 2006; Mäkelä 2014, 52.)

Myös työympäristön organisoinnilla ja sijainnilla on todettu olevan vaikutusta siihen, miten henkilö toteuttaa työtään ja on vuorovaikutuksessa työyhteisöönsä (Waris 2001, 20-21). Mäkelä (2014) kiinnitti väitöskirjassaan huomiota liikunnanopettajan puutteelliseen mahdollisuuteen osallistua muiden opettajien kanssa tapahtuvaan sosiaaliseen kanssakäymiseen. Hänen mukaansa on mahdollista, että koulupäivän aikana liikunnanopettajan ainoat sosiaaliset kontaktit tapahtuvat oppilaiden kanssa. Macdonald, Hutchins & Madden (1994) tutkimuksen mukaan liikunnanopettajien eristäytyminen työyhteisöstä onkin yleistä, koska liikunnanopettajat työskentelevät usein koulurakennuksen ulkopuolella (Lynn & Woods, 2010). Mäkelä, Hirvensalo ja Whipp (2014) näkevät, että työyhteisöltä saadun tuen puute on yhteydessä liikunnanopettajien eristäytymisen tunteeseen. Mäkelä (2014) korostaakin, että riittävät resurssit sekä tarkoituksenmukainen lukujärjestys ovat liikunnanopettajan työn kannalta erityisasemassa. Hyvin suunniteltu lukujärjestys sisältää riittävästi aikaa mahdollisiin siirtymiin sekä taukoihin työpäivän aikana, minkä lisäksi se kiinnittää huomioita liikuntatilojen toimivaan organisointiin, jotta opetustiloja ei tarvitse jakaa liian pieniin oppimisympäristöihin. (Mäkelä 2014.)

Laulumaa (2000) selvitti laadullisessa pro gradu- tutkimuksessaan liikunnanopettajien kokemuksia työn rasittavuudesta. Kymmenestä haastatteluun osallistuneesta liikunnanopettajasta neljä mainitsi liikuntasalien olevan liiallisessa käytössä, jolloin liikuntatilojen jakaminen monen oppilasryhmän kesken kuormitti liikunnanopettajia. Lisäksi liikunnanopettajia kuormittivat työympäristön osalta liikuntatilojen puuttuminen, pitkät siirtymiset liikuntapaikoille, säätilojen muutokset, peleistä aiheutuva melu, sisäilmaongelmat sekä välineiden vähyys tai heikko kunto. Toisaalta jos välineitä oli runsaasti, niiden käyttö, kuljetus ja huolto aiheuttavat myös kuormitusta. (Laulumaa 2000, 39-40.) Mäkelä ym. (2012) tutkivat vuosina 1984 - 2004 valmistuneiden liikunnanopettajien (n=621) tyytyväisyyttä. 80 % liikunnanopettajista oli tyytyväisiä tai erittäin tyytyväisiä työhönsä. Tutkimuksen mukaan mahdollista tyytymättömyyttä kuitenkin aiheuttivat oppilaiden käytöshäiriöt, koulun heikko johtaminen, huonot opetustilat –ja välineet sekä kiire. (Mäkelä ym. 2012.)

Mäkelän (2014) väitöskirjan mukaan liikunnanopettajien merkittävimpiä syitä siirtyä pois ammatista olivat halu käyttää omia kykyjä paremmin, rutinoitunut työ, etenemismahdollisuuksien puute, heikot työolosuhteet, puutteelliset työtilat tai välineet sekä oppilaiden häiriökäyttäytyminen. Myös Kinnusen & Parkatin (1993, 13) tutkimuksen mukaan fyysisen ympäristön häiritsevästä kiire, melu, rauhattomuus, tilojen puute tai epätarkoituksenmukaisuus aiheuttivat liikunnanopettajien keskuudessa työtytymättömyyttä. Lisäksi Heikinaro-Johansson (2005) katsoi kiireen, heikkojen olosuhteiden sekä oppilaiden käytöshäiriöiden olleen merkittävimmät liikunnanopettajien työtytymättömyyteen vaikuttaneita tekijöitä. Kansainvälisten tutkimusten mukaan huono työnjohto, heikot resurssit sekä puutteelliset työolosuhteet ja liikuntavälineet niin ikään kuormittavat liikunnanopettajia (Moreira, Fox & Sparkes 2002; Schneider 2003; Sargent & Hannum 2005).

### **3.3 Liikunnanopettajan työyhteisö**

Koulun kehittämisessä on painotettu eri tavoin yksittäisen opettajan ja työyhteisön roolia. Murroksessa keskellä on ollut tyypillistä etsiä vastauksia kahden ääripään välistä niin, että kehittämisessä olisi samanaikaisesti kunnioitettava individualismia ja vahvistettava kollegiaalisuutta. (Johnson 2006, 88.) Sahlberg (1996, 138-139) kuvaa kyseistä paradoksia seuraavasti: mitä enemmän koulun kehittäminen perustuu kollegiaalisuuteen, sitä tärkeämpää on opettajan yksilöllisyyden korostaminen. Yhteisöllisyyden ja yhteistyön problematiikasta kertoo myös useiden suomalaisten tutkijoiden aiheesta julkaistut väitöskirjat (Sahlberg 1996; Huusko 1999; Mäntylä 2003; Luukkainen 2004). Teoreettista perustaa tutkimuksille on haettu Fullanin (2005) sekä Hargreavesin (1994) kansainvälisesti merkittävistä tutkimuksista. Yhteisöllisyys on erityisesti käytännössä vaikea ilmiö, koska onnistunut yhteistyö on usein spontaania, vapaaehtoista ja kehitysorientoitunutta, kun taas pakotettuna yhteistyö voi johtaa sen tavoitteen katoamiseen. (Hargreaves 1994, 192-193; Sahlberg 1996, 131.)

Yhteistyö tarkoittaa organisaation jäsenten välistä kanssakäymistä, josta tutkimusalan näkökulmasta riippuen on käytetty nimityksiä kollaboratiivisuus, kollegiaalisuus tai yhteistoiminnallisuus (Vulko 2001, 46). Vulkon (2001) mukaan vuorovaikutus on opettajien välistä sosiaalista toimintaa, keskustelua ja ongelmien ratkaisua, jolle keskinäinen yhteistyö rakentuu. Yhteistoiminnallisuudella puolestaan tarkoitetaan opettajien ammatillista yhteistyötä osana kollegiaalista toimintakulttuuria. (Vulko 2001, 49-50.) Sahlbergin (1996)

mukaan kollegiaalisuuteen katsotaan kuuluvan tiettyjä yhteisöllisiä normeja, kuten ammatillinen dialogi, yhteinen suunnittelu, kollegan opetuksen seuraaminen sekä omaan työhön ja työyhteisöön kohdistuva reflektio. Kollegiaalisessa toimintakulttuurissa vallitsee yksilöiden välinen myönteinen keskinäinen riippuvuus sekä myönteinen ilmapiiri, joka ilmenee kannustamisena, henkisenä vapautena kysyä, saada ja antaa tukea. (Sahlberg 1996, 118-119, 133.)

Liikunnanopettajan laajentunut työnkuva vaatii opettajalta aikaisempaa parempia valmiuksia toimia yhteistyössä niin koulun sisäisten kuin yhteiskunnan muiden toimijoiden kanssa. (Erwin ym. 2013; Innola ym. 2013, 18; Metzler ym. 2013a; 2013b). Käytännössä tämä tarkoittaa opettajien kykyä tuoda opettajan osaaminen esiin monissa eri muodoissa, tilanteissa ja erilaisten ihmisten kanssa työskennellen (Tynjälä 2004; Välijärvi 2006, 23). Työyhteisössä työskentelee monipuolisesti suuntautuneita ihmisiä, jolloin kouluyhteisössä esiintyy paljon erilaisia näkemyksiä, arvoja ja toimintatapoja (Blomberg 2008, 53). Opettajien vuorovaikutustaidot, koulun toimintakulttuuri ja esimiehen johtamistapa ratkaisevat muodostuuko oppilaitosyhteisöstä opettajan ammattitaitoa laajentava vai rajoittava tekijä (Luukkainen 2004, 297). Liikunnanopettajan ammattia pidetään yleisesti ihmissuhdeammattina, jolloin hyvien tunne – ja vuorovaikutustaitojen katsotaan olevan edellytys työn onnistumiselle. Muun muassa Klemola (2009) ja Mäkinen (2012) ovat tarkastelleet tutkimuksissaan liikunnanopettajuuteen liittyviä tunne -ja vuorovaikutustaitoja.

Hargreavesin (1994, 165-166) mukaan opettajakulttuurissa ilmenee monia erilaisia keskinäisten suhteiden ja yhteistyön muotoja, joita ovat individualismi, yhteistoiminnallisuus, pakollinen kollegiaalisuus, klikkiytyminen sekä liikkuva mosaiikki. Individualismille on ominaista opettajien itsenäinen työskentely. Sen oletuksena on, että opettaja suunnittelee ja toteuttaa opetuksen yksin luokassaan. Individualismi voi luoda opettajalle negatiivista eristyneisyyttä tai toisaalta se voi olla itse valittu työskentelytapa. Se tarjoaa yksityisyyttä ja minimoi kritiikin, muttei tarjoa tukea tai palautetta. (Hargreaves 1994.) Yhteistoiminnallisuudessa suhteet ovat spontaaneja, vapaaehtoisia ja kehittämisorientoituneita. Yhteistyö on epämuodollista, eikä sitä ole sidottu säännöllisiin aikoihin tai pakonomaisuuteen. Yhteistoiminnallisuus voi liittyä esimerkiksi päivittäisen työn suunnitteluun, toteutukseen tai arviointiin. Työmuotoina opettajat voivat toteuttaa integroituja opetuskokonaisuuksia ja tiimiopetusta, tehdä havaintoja, antaa toisen työskentelystä

palautetta ja käydä ammatillisia keskusteluja. Hargreaves (1994) erottaa yhteistoiminnallisuudesta pakollisen kollegiaalisuuden, joka pinnallisesti saattaa näyttää spontaanilta toiminnalta, mutta syvemmin tarkasteltuna paljastuu ulkoapäin ohjatuksi tai pakotetuksi toimintatavaksi. Tällöin yhteistoiminta ei lähde opettajasta itsestään vaan sitä ohjaa hallinnolliset säädökset. Teennäinen kollegiaalisuus on myös tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottua, toteuttamisorientaation ohjaamaa yhteistyötä. (Hargreaves 1994.)

Klikkiytyminen tarkoittaa yhteistoiminnallisuuden muotoa, jossa opettajat ovat jakautuneet erillisiin ryhmiin. Tyypillinen ryhmäjako tapahtuu, kun eri aineiden opettajat eristyvät omiksi ryhmikseen ja muodostavat oppilaitoksessa omia kuppikuntia. Ryhmät voivat asettua vastakkain, jolloin osa työskentelyn tehosta kuluu ryhmien väliseen kilpailuun esimerkiksi oppiaineen asemasta koulussa. Jos kuppikunnat muuttuvat pysyviksi, eikä liikkuvuutta ryhmien välillä tueta, voi toiminta olla koulutyön ja opetuksen kehittämisen kannalta haitallista. (Hargreaves 1994.) Viidettä opettajakulttuurin muotona Hargreaves (1994) nimittää liikkuvaksi mosaiikiksi, joka on vastavoima klikkiytymiselle. Mosaiikissa on erillisiä ryhmiä, mutta ne eivät ole yhtä kiinteitä ja pysyviä vaan ne ovat ainerajat ylittäviä ja aktiivisessa yhteydessä toisiinsa. Tällaiset ryhmät muodostavat parhaimmillaan monimuotoisia ja dynaamisia kollegiaalisia verkostoja, joissa voi pohtia uudenlaisia ratkaisuja koulutyön haasteisiin. (Hargreaves 1994.)

Opettajat ja koulut ovat yleisesti jakaantuneet kahtia yhteistyön ja yhteisöllisyyden tavoitteiden kannattajiksi tai vastustajiksi (Salhberg 1997, 180-181). Merkittävä osa kouluissa työskentelevistä opettajista on perinteisen opetus- ja oppimiskulttuurin kasvatteja, kun taas nuoret opettajat ovat tottuneet toimimaan kollegiaalisesti koulutuksensa aikana. Monen koulun toimintakulttuuria luonnehtii edelleen asiantuntijuus, autonomisuus ja oikeus yksityisyyteen (Huusko 1999, 20, 34). Vulkon (2001) väitöskirjan mukaan opettajat kuitenkin kaipaavat tukea ja kollegiaalisuutta. Toimivan yhteistyön kannalta työyhteisön tulisi kehittää koulun ilmapiiriä, suunnittelua ja valmistelua, tiedonsaantia, tasa-arvoa, yhteistoiminnallisuutta, johtajuutta, ajankäyttöä ja opettajien sitoutumista. (Vulkko 2001.) Huuskon (1999) mukaan kehitystä kuitenkin vaikeuttaa avoimen toimintakulttuurin puuttuminen. Sen puuttuminen tarkoittaa yksittäisen opettajan kohdalla sitä, että mahdollisia ristiriitatilanteita vältetään siten, ettei todellisia mielipiteitä tuoda julki. Tällainen itsesensuuri tukee koulun vanhoja toimintatapoja. Tirrin (1999) tutkimuksen mukaan opettajien on

helpompi keskustella oppilaisiin liittyvistä asioista kuin opettajien menettelytavoista ja koulun toimintakulttuurista. Mikäli opettaja kokee, ettei häntä kuunnella työyhteisössä, eikä hänellä ole mahdollisuuksia vaikuttaa koko koulua koskeviin päätöksiin, opettaja hakee tukea muilta samoin ajattelevilta kollegoilta. Porukoitumisen kriteereitä ovat pedagoginen samanhenkisyys ja yhteiset intressialueet (Huusko 1999). Liikunnanopettajille ilmiö on tuttu, sillä suhde oman aineryhmän opettajiin korostuu usein koulun ulkopuolella toimiessa (Muikku & Tiehenaho 2010, 138). Yksilöllinen työskentely ei ole työmuotona itsessään haitallista. Henkilökohtaisen työn kannalta ajattelu voi olla tehokasta, mutta koulun liikunnallisen toimintakulttuurin kehittämisen kannalta haastavaa. (Siltala 2007, 17.) Vaikka osa liikunnanopettajista kokee työn itsenäisyyden yhdeksi työnsä parhaista puolista (Mäkelä ym. 2012), on tärkeää tiedostaa, että aktiivinen yhteys koulun johtoon ja muuhun työyhteisöön on edellytys liikunnanopettajan ammattitaidon välittymiselle koulu yhteisön käyttöön (Pulkkinen 2013).

### **3.3.1 Koulun ulkopuoliset kumppanit**

Liikunnanopettajan työyhteisö käsittää koulun sisäiset sekä ulkopuoliset yhteistyötahot. Liikunnanopettajan työnkuvan muuttuessa myös yhteistyöverkostot ovat laajentuneet, jolloin niiden johtamisesta ja organisoinnista on tullut liikunnanopettajan keskeisiä ammattitaitovaatimuksia. Kaupungin liikuntapaikoista vastaavat ja niissä työskentelevät henkilöt ovat liikunnanopettajan merkittäviä yhteistyökumppaneita. Lisäksi seuroissa ja järjestöissä työskentelevät toimijat ovat olleet jo pitkään liikunnanopettajan tärkeitä koulun ulkopuolisia yhteistyötahoja. Esimerkiksi kerho - ja kilpailutoiminnan järjestämisessä paikallisten seurojen apu on huomattava. Myös kaupallisten toimijoiden osallistuminen koulun liikuntakasvatukseen on yleistynyt vaihtoehtoisten liikuntapaikkojen tarjoamisen sekä uusien toimintamuotojen ansiosta. (Pulkkinen 2011.)

Yhteistyö muiden koulujen liikunnanopettajien kanssa on niin ikään oleellista. Suurissa kunnissa liikunnanopettajat jakavat samoja liikuntapaikkoja kollegoidensa kanssa, jolloin rakentava yhteistoiminta on avainasemassa. Kollegiaalinen yhteistyö mahdollistaa myös eri liikuntatapahtumien järjestämisen, kaupungin liikuntamyönteisen ilmapiirin muodostumisen sekä liikuntapoliittisten päätösten edistämisen. Näin ollen myös kumppanuus liikunta-alan ammattilaisten kanssa sekä poliittisiin toimijoihin tukeutuminen ovat liikunnanopettajan mahdollisuuksia vaikuttaa liikuntaa tukevien päätösten syntyyn. (Pulkkinen 2011.) Pulkkisen

(2011) mukaan koulun ulkopuolisten yhteistyötahojen kanssa toimiessa rakentava vuorovaikutus, molemminpuolinen arvostus sekä joustavuus mahdollistavat pitkäjänteisen yhteistyön jatkumisen. Koulun ulkopuolisten yhteistyötahojen on puolestaan oleellista huomioida koulujen yksilölliset tarpeet ja toiveet, jolloin tarkka sopiminen yhteistyöstä, siihen liittyvistä velvoitteista ja vastuun jakautumisesta on tärkeää suorittaa ennen toiminnan aloittamista. Vaikka liikuntakasvatusta toteuttaisi koulun ulkopuolinen taho, tulee liikunnanopettajan olla toiminnanjohtajan asemassa, joka on vastuussa kokonaisuudesta sekä tietoinen toimintaan liittyvistä asioista. Pulkkinen (2011) mukaan selkeiden sääntöjen sopiminen yhteistoiminnalle johtaa hyvään ja molempia osapuolia tyydyttävään lopputulokseen. (Pulkinen 2011.)

### **3.3.2 Koulun sisäiset tahot**

Koulun ulkopuolisten yhteistyötahojen lisäksi koulun omasta työyhteisöstä löytyy liikunnanopettajalle tärkeitä toimijoita ja tukihenkilöitä. Pulkkinen (2011) korostaa etenkin koulunkäynninohjaajien, talonmiesten, keittiöhenkilökunnan, opinto-ohjaajan sekä oppilashuollossa toimivien henkilöiden tärkeää roolia liikunnanopettajan tukiverkostossa. Koulunkäynninohjaajilla on merkittävä mahdollisuus tukea koulun myönteistä liikuntakulttuuria ja helpottaa liikunnanopettajan työtä, sillä he ovat koulumaailman moniosaajia, jotka voivat toimia oppilaiden henkilökohtaisina avustajina, opettajan apuna tai tehdä koulutyön arkeen liittyviä valmistelutehtäviä. Vahtimestarin rooli on puolestaan merkittävä monissa liikunnanopettajan työympäristöön liittyvissä käytännön toiminnoissa. Liikunnanopettajat ovat tiiviisti tekemisissä myös keittiöhenkilökunnan kanssa, sillä liikunnasta aiheutuvat erikoisjärjestelyt vaativat toisinaan ruokailuaikojen säätämistä, jonka lisäksi liikuntatapahtumien ruokahuolto nojaa keittiöhenkilökunnan ammattitaitoon ja joustavuuteen. Liikunnan ympärille on muodostunut laaja ammattikenttä, jolloin liikunnanopettajalla on paljon tietoa liikunta-aloihin liittyvistä ammateista. Näin ollen tiivis yhteistyö opinto-ohjaajan kanssa mahdollistaa opiskelijoita tukevan ja kannustavan urasuunnittelun. Liikunta on oppiaineena toiminnallinen, jolloin siihen liittyy myös satunnaisia loukkaantumisia ja vahinkoja, ja siksi on tärkeää, että koululla on henkilö, johon liikunnanopettaja voi nopeasti ottaa yhteyttä ja luottaa asian jatkohoitoon. (Pulkinen 2011.)

Liikunnanopettajat työskentelevät muista aineryhmän opettajista poiketen koulurakennuksen ulkopuolella, joten on luonnollista, että liikunnanopettajan suhde oman aineryhmän opettajiin

korostuu. Muikun & Tiehenahon (2010) laadulliseen pro gradu -tutkimukseen osallistuneen liikunnanopettajan sanoin - ”kollegoilta saadaan vertaistukea ja sellaista ymmärrystä, jota muilta ei voi saada”. (Muikku & Tiehenaho 2010, 138.) Mäkelän ym. (2012) tutkimuksessa suomalaisten liikunnanopettajien työtyytyväisyys muodostui toimivasta yhteistyöstä, henkilösuhteista, opetustiloista, yhteistyöstä liikunnan ammattilaisten kanssa, työn johtamisesta ja työn organisoinnista. Eniten työtyytyväisyyttä lisäsivät työskentely oppilaiden sekä kollegoiden kanssa. Mäkelän (2014) väitöskirjan perusteella liikunnanopettajat saavat työyhteisöltä enemmän tukea uransa alkuvaiheessa, kun taas ammattitaidon karttuessa ja työuran edetessä ammattitaitoon liittyvä tuen tarve vähenee ja työtyytyväisyys laskee. Eläkeikää lähestyvien liikunnanopettajien työtyytyväisyys oli jälleen erityisen korkea, mihin saattoi vaikuttaa liikunnanopettajan vakiintunut asema ja arvostus työyhteisössä sekä parantuneet vaikuttamismahdollisuudet työn toteuttamiseen. Vulkon (2001) väitöskirjan mukaan opetustyönsä hoitaakseen opettajan ei välttämättä tarvitse tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa tai osallistua yhteiseen päätöksentekoon. Opettajan työ kuitenkin liittyy aina muiden työhön, joko epäsuorasti, vähän, satunnaisesti tai hitaasti, jolloin kaikilla kouluorganisaation jäsenillä on vastuu organisaation kehittamisestä. (Vulkko 2001, 2-3, 23–25). Näin ollen koko työyhteisö on liikunnanopettajan työn sekä koulun toimintakulttuurin ja sen kehittymisen kannalta erityisen tärkeässä asemassa (Pulkkinen 2011). Kuten jo aikaisemmin todettiin, koulun liikunnallisen toimintakulttuurin integroiminen koulun arkeen vaatii koko työyhteisön sitoutumista muutokseen (Asanti & Oittinen 2006, 23; Tammelin ym. 2012, 21; Heikinaro-Johansson 2012; Asikainen 2013; Metzler ym. 2013a).

### **3.2.3 Esimies ja johtaminen**

Rehtori on kokonaisvastuussa oppilaitoksen toiminnasta ja taloudesta (Luukkainen 2004, 112; Pesonen 2009, 153). Busher (2006) kuvaa koulun esimiestä johtavaksi ammattilaiseksi (learning professional), joka on pedagogiikan, organisoinnin ja viestinnän asiantuntija (Busher 2006, 140-141). Rehtorin tehtäviin kuuluvat opetustyön johtaminen, yksikön taloudesta vastaaminen, opetushenkilöstön oppimisen ja kehityksen tukeminen, arvoperustan ja toimintakulttuurin johtaminen, koulun suhteiden hoitaminen sekä itsensä johtaminen (Johansson ym. 2001, 145; Pesonen 2009, 153). Rajalan (2001) tutkimuksen mukaan rehtorin toiminnalla on opettajan toteutuvaa ammattitaitoa laajentava vaikutus, kun rehtori saa johtamisellaan koulun erilaiset käytännöt toimimaan sekä opettajat luottamaan itseensä ja työhönsä. Lisäksi rehtorin tulee kohdella työyhteisön jäseniä tasapuolisesti sekä opettajilla



tulee olla tarvittaessa mahdollisuus tukeutua rehtoriinsa. (Rajala 2001, 42.) Rehtorin johtamistyyli on yksi merkittävimmistä tekijöistä työyhteisön tehokkuuden ja viihtyvyyden kannalta (Himberg 1996, 14; Huusko 1999, 174). Työterveyslaitoksen tutkimuksen (2007) mukaan opettajat katsoivat esimiesten toimineen suhteellisen oikeudenmukaisesti. Toisaalta opettajat kokivat tarvitsevansa enemmän tukea työnsä toteuttamiseen ja taitojensa kehittämiseen. (Pahkin, Vanhala & Lindström. 2007, 58.)

Pesosen (2009) tarkasteli väitöskirjassaan suomalaisten rehtoreiden johtamista. Rehtorit kokivat johtamistyönsä osittain vajavaiseksi, koska hallinnollisten asioiden hoitaminen vei paljon aikaa pedagogiselta johtamiselta, mikä rehtoreiden käsitysten mukaan oli johtamistyön tärkein osa-alue. Rehtoreiden vastausten mukaan oppilashuollolliset kysymykset, opetuksen tavoitteiden asettelu ja erilaiset opetukseen ja kasvatukseen liittyvät vastuukysymykset työllistivät esimiehiä koko ajan enemmän. Lisäksi opetus- ja kasvatustyön johtamista vähensi rehtoreiden tehtäväkseen kokema henkilökunnan tukeminen ja työyhteisön luotsaaminen. Tutkimuksen mukaan rehtorit olivat erittäin tietoisia kokonaisvastuustaan koulun toimintaan liittyen, eivätkä olleet vierittämässä sitä itseltään pois. Rehtorit kuitenkin korostivat vastuun jakamisen merkitystä sekä näkivät tulevaisuudessa kouluyhteisön yhteistyön entistä tärkeämpänä. (Pesola 2009, 144-154.) Rehtoreiden vastausten perusteella yhteiskunta vaati peruskoululta erittäin paljon, vaikka koululla ei läheskään aina ole mahdollisuutta lunastaa sille kohdennettuja odotuksia. Ristiriitatilanne syntyy, kun koulujen pitäisi kehittyä yhteiskunnan vaatimusten suuntaisesti, mutta aika-, raha-, ja muut resurssit eivät anna kehittämistyölle mahdollisuutta. Näin ollen peruskoulun rehtorin on priorisoitava erittäin tarkkaan, miten koulu käyttää resurssinsa, ja mihin yhteiskunnan esittämiin vaatimuksiin resursseja kohdennetaan. (Pesola 2009, 144-154.)

Liikunnanopettajan on toimiessaan muistettava, että rehtori on kokonaisvastuussa koko kouluorganisaatiota kohtaan. (Luukkainen 2004, 112; Pulkkinen 2013). Tämä tarkoittaa sitä, että fyysisen aktiivisuuden edistäminen ei ole ainoa koulun kehittämiseen liittyvä hanke tai tavoite, mihin koulun on resursseillaan vastattava (Pulkkinen 2013). Toisaalta liikunnanopettajan on syytä muistaa, että rehtorin rakentama johtajuus ja oma persoona heijastuvat vahvasti koulun toimintakulttuurissa (Asanti 2013, 622). Liikunnanopettajan näkökulmasta katsottuna suomalaisten rehtorien asenteet koulun liikuntaa kohtaan ovat myönteisiä. Karjalaisen (2013) pro gradu -tutkimuksen mukaan rehtorit (n=21) suhtautuivat

fyysisen aktiivisuuden lisäämiseen koulupäivän aikana muuta henkilökuntaa myönteisemmin. Lisäksi suomessa työskentelee runsaasti liikunnanopettajataustaisia rehtoreita (Pulkkinen 2013; Mäkelä 2014). Asanti (2013) korostaa rehtorin roolia koulun liikunnallisen toimintakulttuuriin alullepanijana, sillä rehtorin johtamiskäytännöt heijastuvat koulun arkeen ja rehtori voi toiminnallaan vaikuttaa koulun rakenteisiin sekä resurssien jakaantumiseen (Asanti 2013, 621–623). Asannin ja Oittisen (2006) mukaan rehtorin on sitouduttava ja osattava markkinoida uusi asia oikein, jotta toiminta saa hyvät lähtökohdat. Niin ikään Centeion ym. (2014) tutkimus osoitti, että tukea antava esimies toimi avaintekijänä koulun liikunnallisen toimintakulttuurin menestyksessä toteutuksessa.

Rehtorin merkittävästä roolista huolimatta, liikunnanopettajan on itse otettava vahva rooli koulun liikuntakulttuurin edistäjänä (OPM 2009). Koulun liikuntaa kehittäessä, liikunnanopettajan on tärkeää esittää ajatuksensa rehtorille vahvoihin perusteisiin nojaten sekä siten, että esimies voi kokea ehdotuksen oikeudenmukaisena myös muita opettajia ja oppiaineita kohtaan. Tämä vaatii liikunnanopettajalta hyviä vuorovaikutustaitoja sekä kokonaisvaltaista ymmärrystä kouluorganisaation toiminnasta. (Pulkkinen 2011.)

## **4 TAVOITTEENA LIIKUNTA TUKEVA TOIMINTAKULTTUURI**

Koulua on alettu tarkastelemaan 2000-luvulla yhä enemmän organisaatio- ja kulttuuriteorioiden kautta (Sahlberg 1997, 53). Luukkainen (2004, 102) kuvaa kouluorganisaatiota yhteiskunnan päämäärien ja tavoitteiden toimeenpanijaksi. Se on lainsäädännön ja säädösten ohjaama organisaatio, jolla ei ole autonomiaa kaikissa sitä koskevissa asioissa (Lehtisalo & Raivola 1999, 12–14; Helakorpi 2001, 43). Toisaalta oppilaitoksien vastuuta omasta toiminnasta on viimeisten vuosikymmenien aikana lisätty, jolloin oppilaitoksen oma toimintakulttuuri ilmenee vahvasti yhteisön toiminnassa, ajattelussa ja päätöksenteossa (Vulko 2001, 34). Koulun tehtävä yhteiskunnassa on moraalinen ja sen perimmäinen tavoite on oppilaiden oppiminen. Koulun toiminnan odotetaan johtavan kaikkien yhteiseen hyvinvointiin ja kasvuun. (Isosomppi 1996, 166–117; Helakorpi 2001, 43; Fullan 2005.) Koulutuksen tehtävä ei kuitenkaan ole vain vastata muutoksiin vaan toimia aktiivisena yhteiskunnallisena muutosvoimana ja olla itse kehittämässä toimintaansa. (Luukkainen 2004, 288). Kouluorganisaatiolla on institutionaalisen luonteensa vuoksi omia erityispiirteitään (Luukkainen 2004, 102). Salo & Kuittinen (1998) luonnehtivat tutkimuksessaan perinteistä kouluorganisaatiota hierarkkiseksi ja byrokraattiseksi organisaatioksi, jonka tavoitteet ovat abstrakteja, epämääräisiä ja ristiriitaisia. Nykyisin kouluorganisaatio nähdään vahvasti asiantuntijaorganisaationa, jossa opettajien autonomia ja ammatillinen vapaus korostuvat (Sveiby 1990, 220; Huusko 1999, 20-21; Vulko 2001, 23-25). Kyllönen (2011, 58) pitää koulua kompleksisena organisaationa, jonka toimintaan ja tulevaisuuteen vaikuttavat muuttuvan yhteiskunnan asettamat tehtävät, työelämän vaatimukset sekä oppilaan ja huoltajan odotukset. Liikunnallisen toimintakulttuurin rakentaminen ja sen kautta oppilaiden fyysisen aktiivisuuden lisääminen nähdään tällä hetkellä koulun yhtenä tärkeänä tavoitteena. Tarkastelemalla kouluorganisaatiota ja sen rakennetta voidaan paremmin ymmärtää koulun kompleksista muutosprosessia ja toimintakulttuurin muutoksen vaatimuksia.

### **4.1 Asiantuntijaorganisaatiosta oppivaksi organisaatioksi**

Asiantuntijaorganisaatiolla kuvataan yleishyödyllisiä organisaatioita, kuten terveystieteitä, tutkimuslaitoksia, virastoja, kouluorganisaatiota tai järjestöä. Asiantuntijaorganisaation toiminta perustuu pääosin uuden tiedon tuottamiseen ja välittämiseen, jolloin se ei myy muuta kuin osaamistaan. Tällainen organisaatio tarjoaa tuotteenaan tietoa, joka on aineetonta

ja näkymätöntä, eikä sitä voi tuottaa tai markkinoida samoin kuin fyysistä tuotetta. (Sveiby 1990, 42; Eklund 1992, 64.) Asiantuntijayritysten taloudellinen arvo muodostuu, kun konsultit ratkaisevat yritysten ongelmia ja antavat neuvoja, jotka vaikuttavat näkyvästi asiakkaan tulokseen (Sveiby 1990, 49). Asiantuntijaorganisaation jäsenen on puolestaan ansaittava asiantuntijuus yhä uudelleen ja pystyttävä osoittamaan osaamisensa silloinkin, kun työ ei ole johtanut näkyviin tuloksiin. Näin ollen asiantuntijaorganisaation jäsenen asiantuntemus on usein suhteellista ja työn tuloksia on vaikea arvioida. (Kuittinen & Salo 1997.) Asiantuntijuuden katsotaan perustuvan pitkään koulutukseen ja spesifiin osaamiseen (Eklund 1992, 64). Muita asiantuntijaorganisaation ominaisuuksia ovat muun muassa itseohjautuvat ryhmät, asiakassuuntautuneisuus, prosessi- ja työntekijäkeskeisyys, autonomisuus sekä asiantuntijuuden monipuolinen hyödyntäminen organisaatiossa (Helakorpi 1996, 27).

Asiantuntijaorganisaatiossa olemassa olevien tietoresurssien hyödyntäminen vaatii tietojen tehokasta jakamista yksilöiden ja ryhmien kesken sekä riittävän yhtenäistä osaamista työntekijöiden keskuudessa (Luukkainen 2004, 110). Toisaalta on mahdollista, että asiantuntijuuden korostunut asema synnyttää epävarmuutta, jolloin organisaation jäsen pyrkii suojaamaan omaa ammattitaitoaan (Salo & Kuittinen 1998). Kouluorganisaatiossa opettajan korostunut asiantuntijuus voi johtaa yksilöllisyyden korostumiseen (Huusko 1999, 20, 34). Yhteistoiminnallisuus tulee osaksi opettajan toimintaa vasta kun omat yksilölliset voimavarat eivät riitä. Yhteistoiminnallinen työskentely paljastaa opettajan asiantuntijuuden työyhteisön muille jäsenille. (Luukkainen 2004, 103.) Toimiva ja hyvin johdettu asiantuntijaorganisaatio on verkkomainen organisaatio, joka koostuu itseohjautuvista ryhmistä, jotka hoitavat tiettyä tehtäväänsä, mutta hyödyntävät joustavasti organisaation monialaista tietoa. Byrokraattisen ja asiantuntijaorganisaation välistä muutosta kuvaa organisaatorakenteen muuttuminen pyramidista verkoksi. (Helakorpi 1996, 27.)

Kouluorganisaatio tunnetaan yleisesti vahvana asiantuntijaorganisaationa (Sveiby 1990, 220; Vulkko 2001, 23-25), ja monet edellä kuvatut ominaispiirteet sopivat opettajan työnkuvaan. Opettajat esimerkiksi suunnittelevat ja toteuttavat opetusta varsin itsenäisesti, jonka lisäksi opettajan asiantuntemus on suhteellista ja työn tuloksellinen arviointi vaikeasti todettavista, sillä työn laadun arvioimiseen on vaikea rakentaa selkeitä kriteerejä (Salo & Kuittinen 1998, 216; Luukkainen 2004, 110.) Yläaste ja toinen aste ovat esimerkkejä

asiantuntijaorganisaatiosta, jossa spesialisoitunut tieto ja osaaminen korostuvat. Korkeasti koulutetut aineenopettajat muodostavat epävirallisia aineryhmien verkostoja, joissa informaatiota on runsaasti. Tällaisen asiantuntijaorganisaation johtaminen voi olla monimutkaista, jos alaisilla on tuoreempi sisältötietämys asiasta kuin johtajalla. (Sveiby 1990, 12–13; Fullan 2001, 82–83.) Mikäli sisältötieto nähdään opettajuuden ainoaksi ehdoksi ymmärtää opettajan arkityötä, joudutaan työyhteisössä etsimään oikeutusta pedagogiselle toiminnalle ja koulun toimintakulttuurin edistämiseksi. Asiantuntijaorganisaatioon institutionaaliset perinteet, kuten ihanteet opettajan asiantuntijuudesta, autonomiasta, puuttumattomuudesta ja yksilöllisyydestä jarruttavat koulun uusien toimintamuotojen synnyttämistä ja kehittymistä entistä toimivammaksi organisaatioksi. (Isosomppi 1996, 110; Salo & Kuittinen 1998; Fullan 2001, 147–150; Luukkainen 2004, 103.) Opetustyönsä hoitaakseen opettajan ei välttämättä tarvitse osallistua koulun yhteiseen päätöksentekoon tai työskennellä yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Opettajan työ kuitenkin liittyy aina muiden työhön, joko epäsuorasti, vähän, satunnaisesti tai hitaasti, jolloin kaikilla kouluorganisaation jäsenillä on oma vastuunsa organisaation kehittämisestä (Vulko 2001, 2-3, 23–25.)

Oppiva organisaatio tarkoittaa työyhteisössä käytettäviä järjestelmiä, toimintaperiaatteita ja organisaation piirteitä, jotka mahdollistavat organisaation oppimisen. Oppivalla organisaatiolla kuvataan sitä, miten organisaatio luo uutta tietoa ja tuottaa osaamista. (Luukkainen 2004, 107.) Oppiva organisaatio painottaa tiedollisia ja toiminnallisia muutoksia uusien ja toimivampien toimintatapojen luomisessa (Vulko 2001, 20). Määritelmän vaatimukset täyttyvät, mikäli organisaatiossa tapahtuu oppimista yksilön, tiimin ja organisaation tasolla siten, että organisaatio saavuttaa oppimisprosessien avulla entistä paremmin tavoitteensa (Ojala 2000, 168). Käsitteenä oppiva organisaatio on ollut käytössä jo 1960-luvulta, mutta kouluorganisaation yhteydessä käsitettä on alettu käyttää yleisemmin 2000-luvulla koulun murroksen yhteydessä (Luukkainen 2004, 107). Niemen & Tirrin (1997, 19) mukaan organisaation oppiminen on välttämätöntä, koska koulutuksen tavoitteet ja koulutukseen kohdistuvat paineet muuttuvat erittäin nopeasti. ”Mikä tänään on koulu yhteisössä tarkoituksenmukaista, ei välttämättä ole sitä enää huomenna” (Luukkainen 2005, 110). Organisaation oppimista määrittelee se, kuinka hyvin yksilöt ja ryhmät pystyvät kehittämään uusien haasteiden edellyttämiä taitoa ja ymmärrystä (Sahlberg 1996, 110). Käsite liittyy vahvasti myös elinikäiseen oppimiseen, jonka kautta oppivan organisaation

toimintaperiaatteita voidaan kuvata (Vuokko 2001, 21). Elinikäinen oppiminen edellyttää oppimisen perustaitoja (Lehtisalon 2002, 228), jolloin organisaatiossa pitää vallita vahva konsensus tarvittavista perustaidoista, ja siitä miten niitä kehitetään (Ojala 1996, 264). Esimerkiksi yhteinen kieli on yksi oppivan organisaation edellyttämistä vaatimuksista (Senge 1990, 139-272; Ruohotie 1996a, 29-30). Keskeisiä oppivan organisaation piirteitä ovat yhdessä oppiminen, yhteistoiminnallisuus, vuorovaikutus ja tavoitteellinen tulevaisuuteen vaikuttaminen sekä kyky muokata organisaation rakennetta, kulttuuria ja strategiaa kohti itseuudistuvaa oppimisjärjestelmää (Vuokko 2001, 20). Ojala (1996) kuvaa oppivaa organisaatiota ihmisten organisaatioksi, jonka ydinvahvuus on vuorovaikutuksen toimivuus. Tämä asettaa organisaatiolle myös haasteita. Yksilön asiantuntijuuden välittyminen ryhmiin ja koko organisaatioon ei ole itsestäänselvyys (Kuittinen & Salo 1997, 201). Lehtisalo (2002, 236) edellyttääkin oppivalta organisaatiolta kykyä oppia yhdessä, eri organisaatiotasojen avointa ja jatkuvaa vuorovaikutusta sekä hiljaisen tiedon hyödyntämistä. Näin ollen Lehtisalon (2002, 228) määrittelemistä perusammattitaidon avainkvalifikaatiosta yhteistyökyky ja ihmissuhdetaidot ovat elinehtoja, toimivalle vuorovaikutukselle ja sen kautta rakentuvalla oppivalle organisaatiolle.

Organisaation oppiminen ei siis tapahdu itsestään, vaan oppiva organisaatio on vaativa jäseniään kohtaan. Työsuorituksiksi ei riitä oman paikan täyttäminen, vaan organisaation oppimisen kannalta keskeistä on, että organisaation jäsenillä on halua ja uskallusta havaita ja viestiä ilmiöitä organisaation sisällä ja ympärillä. Vaikka oppivan organisaation keskeisiä piirteitä ovat yhdessä oppiminen ja yhteistoiminnallisuus, sen ihmiskäsitys on yksilöllisyyttä korostava. Sen perusteella organisaation jäsenen tulisi olla tavoitteellinen, aktiivinen ja innostunut, elämän projekteiksi kokeva ja ongelmat haasteiksi mieltävä, suorituksia korostava ja niistä vastuuta ottava. (Varila & Lehtosaari 17-18, 96, 2001.) Varila & Lehtosaari (2001) toteavatkin oppivan organisaation olevan ankara ja odottavan henkilöltä liikaa ominaisuuksia, jotka ovat osittain myös vaikeasti yhteen sovitettavissa. Oppiva organisaatio kehittyy kyseenalaistamalla itseään (Ruohotie 1996b, 49). Konflikteja ei koeta uhkana, vaan mahdollisuutena ja keinona jatkuvaan kehittymiseen (Luukkainen 2004, 107). Luovuuteen ja innovatiivisuuteen rohkaisevan ympäristön ominaisuuksia ovat muun muassa vapaus, hyvä johto, riittävät resurssit, tuki ja kannustus, haasteet ja jossain määrin myös ympäristön paineet (Ruohotie 1996b, 20-22). Toimiva ilmapiiri rohkaisee ammatilliseen uudistumiseen ja riskinottoon sallien myös virheet (Varila & Lehtosaari 2001, 76). Organisaationa oppiminen

on mahdollista, kun organisaation jäsen, esimerkiksi liikunnanopettaja irrottautuu varsinaisesta opetustyöstään ja osallistuu koko koulua koskevaan päätöksentekoon tai kehittämishankkeeseen. Tällöin organisaation jäsen tuo oman asiantuntijuutensa yhteisesti hyödynnettäväksi. Parantamalla organisaation jäsenten mahdollisuuksia osallistua yhteiseen päätöksentekoprosessiin, voidaan lisätä heidän vastuullisuuttaan ja sitoutumistaan organisaation toimintaan. (Vulkkko 2001, 22, 96.)

#### **4.2 Koulun toimintakulttuurin uudistaminen**

Opettajan työn ja koulun muutosprosessin ymmärtämiseksi on tärkeätä tarkastella koulussa ilmenevää toimintakulttuuria. Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa merkittävästi koulun kasvatukseen, opetukseen ja oppilaiden oppimiseen. Koulun kaikkien käytäntöjen tulee johdonmukaisesti tukea kasvatus- ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista ja tavoitteiden, arvojen ja aihekokonaisuuksien tulee konkretisoitua koulun toimintakulttuurissa. Tavoitteena on avoin ja vuorovaikutteinen toimintakulttuuri, joka tukee yhteistyötä niin koulun sisällä kuin kotien ja muun yhteiskunnan kanssa. Myös oppilaalla tulee olla mahdollisuus osallistua koulun toimintakulttuurin luomiseen ja sen kehittämiseen. (Opetushallitus 2004.) Yhteisön toimintakulttuuri on historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuva tapa toimia, jota voidaan kehittää ja muuttaa. Toimintakulttuuri heijastaa koulun normeja, tavoitteita, johtamista, suunnittelua, työn organisointia ja toteuttamista, arviointia, yhteisön osaamista ja sen kehittämistä, pedagogiikkaa, ammatillisuutta, vuorovaikutusta, ilmapiiriä, arkikäytäntöjä sekä koulun oppimisympäristöjä. (POPS 2014, 26). Toimintakulttuuria muovaavat kaikki tiedostetut sekä tiedostamattomat tekijät ja toimintakulttuuri vaikuttaa yhteisön jäseniin huolimatta siitä, ovatko toimintakulttuurin merkitykset ja vaikutukset tunnistettuja. (POPS 2014, 26).

Koulun arkeen tutustuva henkilö voi nopeasti tunnistaa koululle ominaisen toimintakulttuurin (Asanti 2013). Koulun toimintakulttuuriin liittyy vahvasti koulun omaleimaisuus, jolloin jokaisessa koulussa on mahdollista havaita koululle ominaisia arkipäivän toimintatapoja, jotka heijastavat yhteisön arvoja (Huusko 1999, 28-29; Vulkkko 2001, 43). Yleisesti koulun toimintakulttuuri voi olla staattinen tai dynaaminen. Dynaamisen toimintakulttuurin tunnistaa avoimuudesta ja rohkeudesta, kun taas staattisessa toimintakulttuurissa asenteet, ongelmat ja esteet tukahduttavat uudistusinnostuksen. (Asanti 2013.) Toimintakulttuurin kehittämisen

kannalta oleellisia asioita ovat toiminnan ja rakenteiden kriittinen tarkastelu sekä tuoreiden ideoiden ja toimintatapojen välittäminen koulun käyttöön, samalla kun olemassa olevaa tietoa hyödynnetään tehokkaasti (Schein 1987, 66; Huusko 1999, 30, 34). Näin ollen avoin, arvostava ja luottamusta rakentava keskustelu, toimintakulttuurin vaikutusten pohdinta sekä toimintakulttuurin ei-toivottujen piirteiden tunnistaminen ja korjaaminen ovat toimintakulttuurin kehittämisen perusedellytyksiä. (POPS 2014, 26).

Hargreaves (1994, 5-13) erottaa koulun muutoksessa kolme ulottuvuutta: muutoksen substanssin, muutosprosessin ja muutoksen kontekstin. Substanssilla tarkoitetaan muutoksen sisältöä, jonka opettajat kohtaavat. Prosessi koostuu käytännöistä, säännöistä, suhteista sekä sosiologisista ja psykologisista mekanismeista. Kontekstillä puolestaan tarkoitetaan muutoksen ympäristöä, johon vaikuttavat laajemmat yhteiskunnalliset ja sosiaaliset tekijät. (Salberg 1996, 49; 1997, 107-108.) Muutoksessa mukana olevien sekä sitä johtavien henkilöiden tulisi hahmottaa muutoksen kolme ulottuvuutta ja samalla ymmärtää sen kompleksisuutta (Johnson 2006, 84). Aikaisemmista muutospyrkimyksistä on opittu Salbergin (1997) mukaan ensinnäkin se, että raha ei tarjoa yksinkertaista ratkaisua koulun muutoksen haasteisiin. Pelkästään resursseja lisäämällä ei saada aikaan pysyvää toimintakulttuurin muutosta. Parhaat edellytykset muutokselle ovat silloin, kun muutoksessa osallisena olevat haluavat muutosta ja se on heille merkityksellistä. Lisäksi kouluorganisaation uudistaminen edellyttää muutosta yksilöiden keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa sekä niihin liittyvissä uskomuksissa, asenteissa, normeissa ja valtarakenteissa. Näin ollen koulun kehittyminen edellyttää rakenteellisia, kulttuurillisia ja etenkin ajattelutapojen muutosta. (Salberg 1997, 116.)

Sarasonin (2002) perusteella koulu-uudistuksen onnistumisen kannalta on olemassa neljä ratkaisevaa ehtoa. Ensimmäisenä ehtona on, että kehittämisen kohteina olevien henkilöiden on oltava halukkaita muutokseen ja hyväksyttävä sen tuoma epävarmuus. Halukkuus tarkoittaa sitä, että osalliset ymmärtävät muutoksen järkevyyden ja sen konkreettiset vaikutukset. Toinen ehto liittyy muutosprosessia johtaviin henkilöihin. Heidän tulee toimia selkeästi ja vastuullisesti, jonka lisäksi heillä tulee olla toimivat yhteydet ylempään johtoon. Vuorovaikutuksen tulee olla avointa, ja johtavien henkilöiden tulee olla ajattelevia, kokeneita ja aikaansaavia persoonia. Kolmas ehto on se, että erilaiset haasteet, näkemykset ja ristiriitatilanteet voidaan ratkaista hienovaraisesti ja reilusti. Neljäntenä, muutokset henkilökunnassa tulisi olla mahdollisimman pieniä ja avainhenkilöiden valtasuhteet tulisi



jäädä ennalleen. (Sarason 2002, 27-30.) Fullan (1994) esitti muutosten etenevän “muutosagenttien” toiminnan tuloksena. Fullanin mukaan muutos on mahdollinen vain omaa ympäristöään muuttamaan pyrkivien yksilöiden avulla, koska itse järjestelmä ei tue muutosta. Muutosvoimana toimisi yhteen liittoutuneet, samoin ajattelevat muutosagentit, jotka saisivat aikaan jatkuvan kehityksen. Fullan (1994) kuvaa tällaista ryhmää “kriittiseksi massaksi”. Kriittisen massan puuttumisen ohella Fullan (1994) nimesi koulu-uudistuksien epäonnistumisen syiksi niin ikään muutosten kompleksisuuden sekä sen, että uudistusstrategiat eivät ole kohdistuneet perustavanlaatuisen uudistamiseen. (Fullan 1994, 68-69,76.)

Hargrevesin (1998) mukaan koulun muutoksen ymmärtämistä tulisi laajentaa ja syventää seuraavien neljän näkökulman kautta. Ensinnäkin muutosprosessin monimutkaisuus ja kaoottisuus tulisi hyväksyä. Toiseksi sosiaalisten muutosvoimien merkitystä tulisi ymmärtää paremmin. Kolmanneksi tulisi ymmärtää poliittisia tekijöitä, jotka määrittelevät koulun muutoksen tavoitteet ja prosessit. Viimeiseksi tulisi tiedostaa oppimisen, opettamisen ja johtamisen emotionaalisia tekijöitä, ja sitä kuinka ne voivat ohjata toisaalle koulun muutoksen tavoitteita. Nykyään koulun muutosta ymmärretään paremmin kuin muutama vuosikymmen sitten, sillä sitä tarkastellaan sekä strategisena että kulttuurisena prosessina, eikä niinkään teknisenä prosessina, joka etenisi lineaarisesti askel askeleelta. (Hargreaves 1998, 281-283). 2000-luvun alusta alkaen koulun muutos on nähty entistä vahvemmin monimutkaisena systeemisnä kokonaisuutena, jonka tarkastelussa aikaperspektiivin tulee olla pitkä. Yleinen saavutettu johtopäätös on, että muutoksen aikaansaaminen vaatii sitoutumista kaikilla kouluorganisaation kolmella tasolla. Kansallisen, paikallisen ja koulukohtaisen tason tulisi toimia yhtäaikaaisesti ja yhteisesti hyväksytyjen päämäärien saavuttamiseksi. (Hargreaves & Fink 2006, 251-274; Fullan 2005, 24-25.) Suomen valtio on osoittanut sitoutumistaan oppilaiden fyysisen aktiivisuuden lisäämiseen koulupäivän aikana peruskoulun tuntijakouudistuksen, uuden opetussuunnitelman sekä Liikkuva koulu – hankkeen muodossa (OPM 2009; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b; Tammelin ym. 2012; POPS 2014; Liikkuva koulu-ohjelma 2015). Tammelin ym. (2012) toteavat Liikkuva koulu pilottivaiheen –loppuraportissa, että hankkeen ohjelmavaiheella on olemassa hyvä poliittinen tuki ja tahtotila. “Yhteinen tahtotila merkitsee sitä, että eri toimijat näkevät monialaisen yhteistyön välttämättömänä ongelmien ratkaisemiseksi. Ytimenä nähdään koulujen toimintakulttuurin muutos, jonka mukaan vastuu liikunnasta olisi koko koululla.” Liikkuva koulu -ohjelma käynnistyi pilottivaiheella 2010–2012 ja on nyt osa hallitusohjelmaa.

Liikkuva koulu -ohjelma on yksi hallitusohjelman osaamisen ja koulutuksen kärkihankkeista. Tulevina vuosina Liikkuva koulu-ohjelman tavoite on laajentua valtakunnalliseksi koskemaan kaikkia peruskoululaisia ja tarjota oppilaille oikeus aktiivisempaan ja viihtyisämpään koulupäivään. Tällä hetkellä Suomessa on reilu 2000 hankkeeseen rekisteröitynyttä koulua, joka on noin 85 % Suomen peruskouluista. Suomen Liikkuvissa kouluissa opiskelee lähes 89 % suomen peruskoululaisista. (tilanne 3.2.2018.)

### **4.3 Liikunnallinen toimintakulttuuri**

Koulun liikunnallisen toimintakulttuurin tarkoitus on vähentää täysin liikkumatonta aikaa sekä tarjota oppilaille liikkumisen mahdollisuuksia koulupäivän aikana. Liikettä lisätään toiminnallistamalla oppitunteja sekä parantamalla mahdollisuuksia liikkua välituntisin. Lisäksi oppilaiden koulumatkoja pyritään hyödyntämään entistä tehokkaammin. (Opas matkalle Liikkuvaksi kouluksi 2015, 7, 10.) Tammelinin, Laineen ja Turpeisen (2013) tutkimus osoittaa, että peruskoululaiset istuvat merkittävän osan koulupäiväistä. Alakoululaiset viettävät koulupäivistä 63% istuen, vastaavan luvun ollessa yläkoululaisten kohdella 75%. Reipasta liikuntaa kertyy alakoululaisille kuuden tunnin koulupäivänä 32 minuuttia ja yläkoululaisille vain 17 minuuttia. (Tammelin ym. 2013, 7.) Liikunnallista toimintakulttuuria edistävien liikuntaohjelmien yleinen tavoite on luoda yksi tunti liikettä jokaisena koulupäivänä. (Heikinaro-Johansson 2012; Metzler ym. 2013; Centers for Disease Control and Prevention (CDC) 2013; Opas matkalle Liikkuvaksi kouluksi 2015, 7, 10.) Pietilä & Koivula (2013) määrittelevät koulun liikunnallisen toimintakulttuurin sellaiseksi, jonka avulla edistetään koko kouluyhteisön terveyttä ja hyvinvointia. Liikkuvammalla koululla on todettu olevan positiivinen yhteys muun muassa oppilaiden työrauhaan sekä kouluviihtyvyyteen (Tammelin ym. 2013, 7). Liikunnallisella toimintakulttuurilla on merkitystä niille arvoille, joiden avulla nuori rakentaa omaa suhtautumistaan koululiikuntaa ja liikunnallisuutta kohtaan (Kouluyhyvinvointityöryhmän muistio 2005; Opas matkalle Liikkuvaksi kouluksi 2015, 8-11).

Jokaisessa koulussa ilmenee omaleimainen toimintakulttuuri, jolloin myös se, millainen liikunnallinen toimintakulttuuri tuottaa parhaita tuloksia millekin koululle on yksilöllistä (Väisänen 2015, 12-13). Muutamien periaatteiden voidaan kuitenkin katsoa kuuluvan liikunnalliseen toimintakulttuuriin. Liikunnallisen toimintakulttuurin perustana toimii koulun liikuntamyönteinen ilmapiiri ja turvallinen arki, jossa kouluyhteisön jäsenet voivat toteuttaa

itseään liikunnallisesti ilman pelkoja fyysisestä tai henkisistä vammoista (Opas matkalle Liikkuvaksi kouluksi 2015). Liikunnallinen arki vaatii liikuntaan kannustavan kouluympäristön, jossa vallitsee liikuntaa tukevat säännöt, jotka eivät turhaan estä liikettä, vaan kannustavat liikkumiseen (CDC 2013, 14). Lisäksi uuden toimintakulttuurin vakiintuminen koulun arkeen vaatii aikaa, henkilöstön sitoutumista sekä vastuun jakautumista. Näin ollen uusien toimintatapojen integrointi koulun arkeen ja koulukohtaisiin perustehtäviin on uusien toimintamuotojen sisäistämisen kannalta oleellista.

Rehtoreiden avainasema koulun liikunnallisen toimintakulttuurin rakentajana on yleisesti tunnustettu (muun muassa Tammelin ym. 2012; Asanti 2013; CDC 2013; Karjalainen 2013; Kämppi ym. 2013; Metzler ym. 2013a; Centeion 2014). Karjalaisen (2013) mukaan esimiehen tulee kokea liikkumista edistävät toimet henkilökohtaisesti tärkeänä tai muutos voi jäädä pinnallisiksi. Esimiesten merkittävimpiä liikunnallisen toimintakulttuurin edistämistoimia olivat rehtorin oma esimerkki, käytännön johtaminen sekä koulun liikuntailmapiirin vaikuttaminen. Lisäksi henkilökunnan asenteisiin ja liikunnan harrastamiseen puuttamalla voitiin vaikuttaa koulun liikuntakulttuuriin. (Karjalainen 2013.) Kämpin ym. (2013) mukaan rehtorin tulee selkeästi määrittellä muutoksen tavoitteet sekä osoittaa sen käytännölliset vaikutukset. Henkilökunnan myönteinen suhtautuminen ja ennen kaikkea henkilöiden riittävä sitoutuminen liikunnallisen toimintakulttuurin edistämiseen on oleellinen tekijä pysyvän toimintakulttuurin muutoksen kannalta. ”On erittäin hyvä, jos koko henkilökunta sitoutuu koulupäivän liikunnallistamiseen, mutta myös aktiivinen ydinryhmä saattaa riittää.” Koulun liikuntamyönteisyyteen on mahdollista vaikuttaa palkkaamalla työyhteisöön liikuntaan myönteisesti suhtautuvia työntekijöitä. (Kämppi ym. 2013.) Opettajien sitoutumisen on todettu parantuvan, kun koululiikunnan vaikutukset oppimiseen, ilmapiiriin ja viihtyvyyteen ovat tiedossa (Kouluhyvinvointityöryhmän muistio 2005; Opas matkalle Liikkuvaksi kouluksi 2015, 8-11). Lisäksi perheet ja muu lähiyhteisö ovat koulun tärkeitä yhteistyökumppaneita ja muutoksen kannalta oleellisessa asemassa. (Webster ym. 2010; CDC 2013; Hiltunen & Tursas 2013, 35–37; STM 2013; Väisänen 2015.) Aikuisten on tärkeä muistaa, että heidän käyttäytymis-, vuorovaikutus - ja kielenkäytön -mallit välittyvät oppilaille, jotka omaksuvat kouluyhteisön arvoja, asenteita ja toimintatapoja. (POPS 2014, 26).

Toistaiseksi liikunnallisen toimintakulttuurin käynnistämisessä on onnistuttu parhaiten alakouluissa, kun taas yläkouluissa sekä toisen asteen oppilaitoksissa uusien

toimintamuotojen käynnistäminen on osoittautunut haasteellisemmaksi. Alakouluissa liikkuminen on lähtökohtaisesti luonnollisempi osa koulun toimintakulttuuria, mutta yläkouluissa tilanne on henkilökunnan ja oppilaiden näkökulmasta haastavampi. (Kämppi ym. 2013.) Alakoulut ovat kooltaan pienempiä, oppilaat ovat iältään liikkuvassa kehitysvaiheessa sekä koulujen pihat mahdollistavat lasten leikit, kun taas yläkouluissa sekä toisen asteen oppilaitoksissa oppilaat ovat murrosikäisiä ja välitunteja vietetään mieluusti sisätiloissa. Lisäksi alakouluissa luokanopettajien keskinäinen yhteistyö on usein aineenopettajia luonnollisempaa, koska yläkouluissa ja lukioissa työskennellään yleisemmin omien aikataulujen mukaisesti sekä ainekohtaiset reviiarit ovat vahvempia, jolloin spontaani yhteissuunnittelu- ja toiminta saattavat vaikeutua. (Asanti 2013, 620–636.) Myös opettajien suhtautumisessa koulujen liikunnallistamista kohtaan on havaittu eroavaisuuksia kouluasteiden välillä. Kämpin ym. (2013) tutkimuksen mukaan ala- ja yhtenäiskouluissa noin 70 % vastaajista koki liikunnan edistämisen jokaisen opettajan tehtäväksi, kun vastaava luku oli yläkouluissa alle 50 %. Fyysisen aktiivisuuden lisääminen nähtiin koulutyypistä riippumatta tärkeänä, mutta siirryttäessä opettajien yleisen mielipiteen tasolta koulukohtaiselle ja henkilökohtaiselle tasolle, opettajien henkilökohtainen sitoutuminen koulun liikunnan edistämiseen heikkeni etenkin yläkouluissa. Tulosten mukaan ala- ja yhtenäiskoulujen henkilökunnasta kaksi kolmesta ja yläkoulujen henkilökunnasta alle kolmannes oli samaa mieltä seuraavan väittämän kanssa: “liikunta sopii integroitavaksi omaan opetukseen” (Kämppi ym. 2013.) Vaikka koulun liikunnallisen toimintakulttuurin avaintekijät ovat toistaiseksi jalkautuneet paremmin alakouluihin, on myös yläkoulujen liikunnallistaminen mahdollista. Tammelin ym. (2012) Liikkuva koulu –ohjelman pilottivaiheen loppuraportti osoitti, että myönteisiä tuloksia syntyi yläkouluissa, kun nuoret otettiin mukaan muutokseen ja heitä osallistettiin tehokkaasti.

## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ, MENETELMÄT JA AINEISTO

Tutkimustehtävä on kaksijakoinen:

- 1) Millaiset tekijät vaikuttavat liikunnanopettajan rooliin koulu yhteisössä?
- 2) Millaisissa rooleissa liikunnanopettajat toimivat kouluissa?

### 5.1 Tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen lähestymistapa on kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullisen tutkimusmenetelmän tarkoitus on tietyn ilmiön syvälinen kuvaaminen (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 85). Laadullisella tutkimuksella on useita piirteitä, joiden perusteella se eroaa määrällisestä tutkimuksesta. Tällaisia ovat muun muassa aineistonkeruumenetelmä, harkinnanvarainen otanta, aineiston analyysi, hypoteesittomuus, tutkimuksen tyyli, tulosten esitystapa sekä tutkijan asema. Määrälliseen tutkimukseen verraten, laadullisen tutkimuksen otanta on usein pieni, mutta siitä muodostettava aineisto laadukas ja kattava sekä itse tutkittavaan ilmiöön pureutuva. Kvalitatiiviseen tutkimukseen liittyy lisäksi tutkijan vapaus tutkimusmenetelmiä, kirjoitustyyliä sekä tulosten esittämistapaa koskevilla valinnoilla. (Eskola & Suoranta 2014, 15-24.) Lisäksi tutkijan on määriteltävä suhteensa teoriaan, sillä kyseinen valinta ohjaa vahvasti tutkimusaineiston analysoinnin tekemistä. (Eskola 2010, 182.)

Tutkimuksen aineistokeruumenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu teemaahaastattelu. Kyseinen menetelmä ohjasi haastattelun kulkua, antaen haastateltaville kuitenkin riittävästi tilaa pohtia ilmiötä omin sanoin. Tehdyt haastattelut olivat asiantuntijahaastatteluja. Asiantuntijahaastattelun tavoitteena on hankkia haastateltavalta tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Asiantuntija on valikoitunut haastatteluun, koska hänellä on tietty institutionaalinen asema tutkittavassa ilmiössä ja hänellä katsotaan olevan ainutlaatuista tietoa tutkimuskohteesta. Kuvaus tutkittavasta ilmiöstä rakentuu haastattelijan ja asiantuntijan välisessä vuorovaikutuksessa; tutkija siis pyrkii selvittämään, miten asiat todellisuudessa ovat. Asiantuntijahaastatteluita ja tutkimusta tehdessä on huomioitava, että haastateltavan kuvaus tapahtuneesta on aina vuorovaikutuksessa tehty henkilökohtainen tulkinta. Myös ilmiön ajankohtaisuus ja haastateltavan suhde tarkasteltavaan kohteeseen vaikuttavat tulkintaan.

(Alastalo & Åkerman 2010, 373-374, 378, 381.) Tämän tutkimuksen asiantuntijat valikoituivat haastateltaviksi organisatorisen ja ammatillisen asemansa perusteella. Haastateltavien oli siis oltava Suomessa koulutuksensa saaneita ja työskenteleviä peruskoulun tai lukion liikunnanopettajia, jotka edustivat oman aineryhmänsä asemaa kouluorganisaatiossa.

Tutkimuksessa käytettiin laadullista sisällön analyysia. Se on laadullisen aineiston perusanalyysimenetelmä, joka soveltuu sekä kirjoitetun, kuultujen että nähtyjen sisältöjen analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.) Näin ollen laadullisella sisällön analyysillä on mahdollista kuvata systemaattisesti ja objektiivisesti, minkä tahansa kirjallisen aineiston sisältöjä (Kyngäs & Vanhanen 1999; Schreier 2012, 1). Laadullisen sisällön analyysin tarkoitus on luoda tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa, kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota. Tällöin hajanaisesta aineistosta luodaan yhtenäistä tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103, 108.) Sisällön analyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teoriaohjaraan sekä teorialähtöiseen analyysiin. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissa aikaisemmat tutkimuskohteesta tehdyt havainnot, tutkimukset tai teoriat eivät vaikuta analyysin toteuttamiseen tai aineistosta muodostettaviin johtopäätöksiin. Analyysi etenee kolmessa vaiheessa: redusointi eli aineiston pelkistys, klusterointi eli aineiston ryhmittely ja viimeisenä abstrahointi, eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108-109). Täysin aineistolähtöisen analyysin tekeminen on kuitenkin haastavaa, sillä tutkijan esiyymmärrys sekä hänen käyttämänsä käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät vaikuttavat aina lopputulokseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95-96). Teoriaohjauksessa sisällönanalyysissa aikaisempi tieto voi vaikuttaa aineistonkeruuseen, analyysiin ja tuloksiin. Tällöin tutkimusprosessissa yhdistyvät aineistolähtöisyys ja valmiit teoreettiset mallit. Teoria tukee analyysin toteutusta ja toimii tutkimuksen punaisena lankana. Teoriaohjauksessa sisällönanalyysissa tutkimusaineisto voidaan pelkistää aluksi aineistolähtöisesti, mutta ryhmittelyssä muodostetut yläkategoriat tai teoreettiset käsitteet tuodaan tutkimuskirjallisuudesta. (Miles & Huberman 1994, 9; Tuomi & Sarajärvi 2009, 108-109, 117; Schreier 2012, 89-90.) Teorialähtöinen sisällönanalyysi perustuu kokonaan aikaisemmin julkaistuun tietoon ja teoriaan, jolloin tutkimuskohde määritellään suhteessa aikaisempiin tutkimustuloksiin. Näin ollen aineisto voidaan jakaa suoraan teoriaosuudessa esiteltyihin kategorioihin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97-98.)

## 5.2 Aineisto ja aineistonkeruu

Tutkimusaineisto koostui neljän miesliikunnanopettajan ja kahden naisliikunnanopettajan haastatteluista. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina 23. - 29.5.2016 välisenä aikana. Tutkimukseen haastateltiin kuutta liikunnanopettajan työssä toimivaa liikuntatieteiden maisteria (taulukko 1). Liikunnanopettajista neljä oli miehiä ja kaksi naista. Liikunnanopettajat työskentelivät yläkouluissa tai lukioissa. Neljä opettajista oli työuransa alussa olevia, ensimmäistä tai toista vuotta työelämässä toimivia liikunnanopettajia. Kahdella liikunnanopettajalla oli yli 20 vuoden työkokemus. Kolme opettajista työskenteli pääkaupunkiseudulla, kaksi muualla Etelä-Suomessa ja yksi Pohjanmaalla. Yhden liikunnanopettajan työnkuva muodostui pelkästä liikunnanopetuksesta, muiden liikunnanopettajien työnkuvan ollen tätä laajempi, sisältäen terveystiedon opetusta, luokanvalvojan tehtäviä tai muita vastuu -ja valmennustehtäviä. Tutkimukseen osallistuneiden liikunnanopettajien nimet on koodattu seuraavasti: miesliikunnanopettaja 1. = M1.

### TAULUKKO 1. Haastatteluun osallistuneiden liikunnanopettajien taustatiedot

---

M1. – työkokemus 1. vuosi, Pääkaupunkiseutu, yhtenäinen peruskoulu, liikunta ja terveystieto, työyhteisön jäseniä 50.

---

M2. – työkokemus 2. vuotta, Pääkaupunkiseutu, yläkoulu, liikunta ja luokanvalvojan tehtävät, työyhteisön jäseniä 30.

---

M3. – työkokemus 1. vuosi, Pääkaupunkiseutu, yläkoulu, liikunta, työyhteisön jäseniä 35.

---

M4. – työkokemus yli 20. vuotta Etelä-Suomi, lukio, liikunta, valmennus ja muut vastuutehtävät, työyhteisön jäseniä 15.

---

N1. – työkokemus 1. vuosi, Länsi-Suomi, yläkoulu ja lukio, liikunta, terveystieto ja luokanvalvojan tehtävät, työyhteisön jäseniä 15.

---

N2. – työkokemus yli 30 vuotta, Etelä-Suomi, lukio, liikunta ja terveystieto, työyhteisön jäseniä 80.

---

Haastattelut tehtiin puolistrukturoituina. Haastateltavat osallistuivat haastatteluun vapaaehtoisesti ja avoimesti. Haastatteluista toteutettiin 23. - 29.5.2016 välisenä aikana rauhallisessa ympäristössä, missä haastattelun sai suorittaa ilman häiriötekijöitä. Haastattelut nauhoitettiin matkapuhelimen nauhurilla ja haastatteluiden keskipituudeksi muodostui 71 minuuttia. Haastateltavat saivat tutusta haastattelurunkoon ennen haastattelua (liite 1). Haastattelut etenivät teemahaastattelurungon mukaisesti. Liikunnanopettajat kertoivat ensin taustatietonsa ja kuvasivat omaa työnkuvaansa sekä toimintaympäristöänsä. Tämän jälkeen haastatteluissa siirryttiin varsinaisiin tutkimusteemoihin. Puolistrukturoitu teemahaastattelu oli jaettu seuraaviin teemoihin: liikunnanopettajan työyhteisö, koulun toimintakulttuuri sekä liikunnanopettajan rooli kouluorganisaatiossa.

### **5.3 Aineiston analysointi**

Tutkimuksen aineisto analysointiin kahdessa erillisessä osassa. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa haastatteluaineisto luokiteltiin teoriaohjaavasti viiteen pääluokkaan, jotka kuvasivat liikunnanopettajan rooliin vaikuttavia tekijöitä. Litteroiduista haastatteluista poimittiin tutkimustehtävän kannalta oleelliset sisällöt, jotka purettiin Excel -tiedostossa analyysitaulukkaan. Alkuperäiset puhekieliset virkkeet pelkistettiin 1-5 sanan mittaisiksi ilmauksiksi. Tämän jälkeen pelkistetyt ilmaukset ryhmiteltiin sisältöjen perusteella eri kategorioihin. Nämä kategoriat muodostivat tutkimuksen 17 alaluokkaa, joille annettiin niitä kuvaavat nimet. Aineiston analysointi toteutettiin luokittelun viimeiseen vaiheeseen asti aineistolähtöisesti, vaikka haastatteluissa käytetty puolistrukturoitu teemahaastattelurunko kiistatta helpotti pelkistysten luokittelua alaluokkiin. Lopuksi samoja teemoja käsitelleet alaluokat yhdistettiin teoriaohjaavasti viideksi pääluokaksi hyödyntäen Luukkaisen (2004) opettajan toteutuva ammattitaito -mallia sekä Ilmarisen (2006) työkyky -talomallia. Muodostetut ala- ja yläluokat esitetään taulukossa 2. Pääluokkien nimet kuvaavat alaluokkia ja perustuvat tutkimuskirjallisuuteen.



TAULUKKO 2. Aineiston analyysissä muodostetut yläluokat ja niiden sisältämät alaluokat.

<b>Työkyky</b>	<b>Työnkuva</b>	<b>Työympäristö</b>	<b>Työyhteisö</b>	<b>Toimintakulttuuri</b>
Asenteet, arvot ja motivaatio	Työnkuvan laajuus, rakenne ja sisältö	Työtilat ja liikuntapaikat	Tärkeimmät tukihenkilöt	Johtaminen
Ammatillinen osaaminen	Luokanvalvojan tehtävä	Eristäytyminen	Kollegoiden rooli ja tuki	Viestintä
Autonomia	Terveystiedon opetus	Liikuntavälineistö	Esimiestyö	Päätöksenteko
				Työyhteisön ilmapiiri
				Liikuntamyönteisyys

Analyysin toisessa vaiheessa liikunnanopettajien vastauksista vertailtiin keskenään ja niistä etsittiin samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia (Schreier 2012, 220, 229-230). Liikunnanopettajat jaettiin teoriaohjaavasti kolmeen eri ryhmään lukuvuoden aikana toteutuneen roolin perusteella. Ryhmät nimettiin seuraavasti: laaja-alaisessa-, neutraalissa ja pienessä roolissa toimineet liikunnanopettajat (taulukko 3). Jaottelun viitekehyksenä toimi Yhdysvalloissa kehitetty CSPAP (Comprehensive School Physical Activity Program) –malli. CSPAP allia sisältää neljä koulun liikunnallistamisen ulottuvuutta: 1) liikunnanopetus, 2) koulun muu liikunta, 3) sisäinen yhteistyö sekä 4) ulkoinen yhteistyö. (CDC 2013.) Ryhmien jaottelussa ja roolien muodostuksessa hyödynnettiin niin ikään Väisänen (2015, 30) pro gradu –työssä laatimaa *oppilaan liikunnalliseen elämäntapaan ohjaajana & koulun liikunnallisen toimintakulttuurin edistäjänä* –analyysirunkoa, jossa Väisänen oli nimennyt CSPAP –malliin perustuvia liikunnanopettajien rooleja: 1) laadukkaiden liikuntatuntien toteuttaja, 2) koululiikunnan edistäjä, 3) koulun toimijoiden osallistaja sekä 4) koulun ulkopuolisten

toimijoiden osallistaja. Tässä tutkimuksessa kaksi liikunnanopettajaa toteutti työssään jokaista CSPAP –mallin ulottuvuutta muodostaen laaja-alaisessa roolissa toimineiden liikunnanopettajien ryhmän. Neutraalissa roolissa toimineet liikunnanopettajat muodostivat toisen ryhmän toteuttaen laadukkaan liikunnanopetuksen lisäksi 1–2 muuta ulottuvuutta. Pienessä roolissa toimiminen rajautui kuluneen lukuvuoden aikana laadukkaan liikunnanopetuksen toteutukseen.

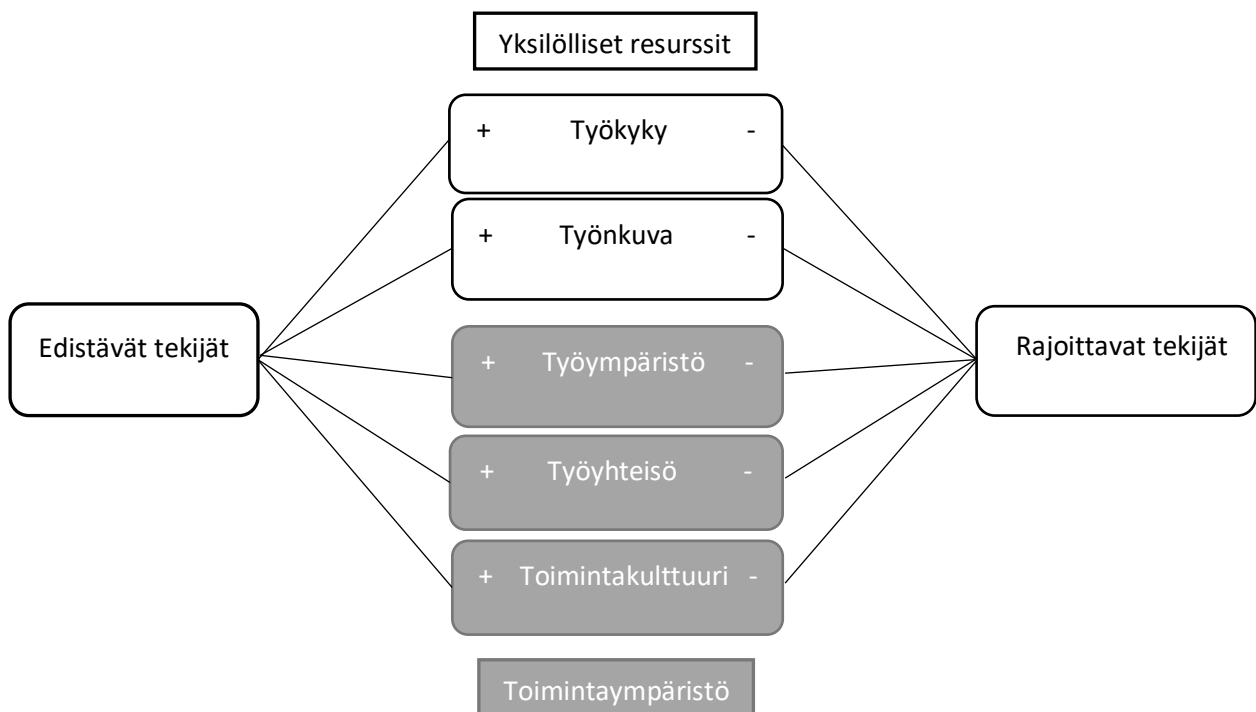
### TAULUKKO 3. Haastateltavien jako kolmeen ryhmään

Ryhmä 1	4 –ulottuvuutta	Laajassa roolissa toimineet liikunnanopettajat
Ryhmä 2	2-3 –ulottuvuutta	Neutraalissa roolissa toimineet liikunnanopettajat
Ryhmä 3	1-2 –ulottuvuutta	Pienessä roolissa toimineet liikunnanopettajat

Lopuksi ryhmien ominaisia piirteitä kuvailtiin yläluokittain. Ryhmien välisen vertailun avulla pyrittiin selvittämään, mitkä yksilölliset resurssit ja toimintaympäristön tekijät painottuvat kunkin roolin kohdalla.

## 6 TULOKSET

Haastatteluaineiston analyysin ensimmäisen vaiheen lopuksi muodostettiin aineiston keskeisempiä sisältöjä kuvaava analyysirunko (kuvio 4). Analyysirunko kuvaa liikunnanopettajan rooliin vaikuttavia tekijöitä. Tekijät eivät ilmeneet toisistaan täysin irrallisina, vaan ne kytkeytyvät koulumaailmassa ja liikunnanopettajan ammatissa toisiinsa. Analyysirungon keskellä ovat aineiston luokittelussa muodostetut yläluokat: 1) *Työkyky*, 2) *Työnkuva*, 3) *Työympäristö*, 4) *Työyhteisö* ja 5) *Koulun toimintakulttuuri*. Analyysirunko havainnollistaa yläluokkien vaikutusta molempiin suuntiin, liikunnanopettajan roolia edistävästi tai rajoittavasti.



KUVIO 4. Analyysirunko. Liikunnanopettajan roolia määrittelevät tekijät.

Yläluokat laadittiin teoriaohjaavasti. Luokkien muodostuksessa hyödynnettiin Luukkaisen (2004, 78) *Opettajan toteutuva ammattitaito* -mallia sekä Ilmarisen (2006) *työkyky – talomallia*. Luukkaisen (2004) mallin mukaan toteutuva ammattitaito muodostuu kompetenssin ja motivaation yhteisenä tuloksena, joiden keskinäinen suhde elää eri toimintaympäristöissä ja oppilaitosyhteisöissä. Luukkaisen (2004) mukaan toimintaympäristö ja oppilaitosyhteisö joko laajentavat tai rajoittavat opettajan toteutuvaa ammattitaitoa, mikä

kuvaa tässä tutkimuksessa liikunnanopettajan roolia. Ilmarisen (2006) työkyky –mallissa on puolestaan neljä kerrosta, joista kolme alimmaista kuvaavat yksilön toimintakykyä, osaamista ja motivaatiota sekä ylimmäinen kerros työn johtamista, työoloja ja työyhteisöä. Lopulta kerrosten keskinäinen yhteensopivuus ja tasapaino määrittelevät henkilön työkyvyn.

## **6.1 Liikunnanopettajan rooliin vaikuttavat tekijät**

Edellä kuvattuja malleja soveltaen, tässä tutkimuksessa liikunnanopettajan rooliin vaikutti kokonaisuus, joka muodostui liikunnanopettajan yksilöllisestä *työkyvystä* ja *työnkuvasta* sekä koulun tarjoamasta *työympäristöstä*, *työyhteisöstä* ja *toimintakulttuurista*.

### **6.1.1 Liikunnanopettajan työkyky**

Pääluku liikunnanopettajan työkyky sisälsi kolme alaluokkaa: *asenteet*, *arvot* ja *motivaatio*, *ammattillinen osaaminen* sekä *autonomia*. Ensimmäisen alaluokan pelkistykset kuvasivat liikunnanopettajien tärkeimmiksi koettuja tehtäviä kouluyhteisössä. Lisäksi alaluokan pelkistykset kuvasivat opettajien asenteita ja motivaatiota liikunnanopettajan työtä sekä koulun liikuntakulttuurin edistämistä kohtaan. Toinen alaluokka sisälsi pelkistyskäsitteitä liikunnanopettajien ammatillisen osaamisen kokemuksista ja sen vaikutuksista työhön. Kolmas alaluokka käsitteli liikunnanopettajien työn autonomiaa.

1) *Asenteet, arvot ja motivaatio*. Liikunnanopettajat pitivät työnsä tärkeimpinä tehtävinä liikunnanopetusta ja oppilaiden innostamista liikuntaan. Lisäksi työyhteisön hyvinvoinnista huolehtiminen ja aktiivisena työyhteisön jäsenenä toimiminen koettiin yleisesti tärkeänä. Kaikki haastatteluun osallistuneet liikunnanopettajat pitivät työtään mielekkäänä ja heidän työmotivaationsa ilmeni työn ydintehtävissä korkeana. Liikunnanopettajien suhtautuminen ydintehtäviin laaja-alaisempaan liikuntakulttuurin edistämiseen ilmeni niin ikään myönteisenä, ja useimmat haastateltavista puhuivat Liikkuva koulu –hankkeen tavoitteista. Yksi liikunnanopettaja nimesi koulun liikuntakulttuurin edistämisen jopa työnsä tärkeimmäksi tehtäväksi. Vaikka koulun liikuntakulttuurin edistämiseen suhtauduttiin myönteisesti, vain kahden liikunnanopettajan kohdalla myönteinen asenne realisoitui koulun liikuntakulttuurin laaja-alaisena ja aktiivisena edistämisenä. Liikunnanopettajien vastauksissa ilmeni, että opettajien työmotivaatioon vaikuttivat monenlaiset tekijät, kuten omat arvot ja tavoitteet

työssä, persoonallisuus ja kunnianhimo, oma jaksaminen ja osaaminen, työsuhteen laatu ja tulevaisuuden näkymä, työuran vaihe, koulun liikuntatilat, rehtorin kannustus, koulussa vallinnut liikuntakulttuuri, työyhteisön toimintatavat, sekä liikkuva koulu –hankkeeseen kuuluminen. Liikunnanopettajien tärkeimmiksi koettuja työtehtäviä on kuvattu taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Liikunnanopettajien tärkeimmiksi koetut työtehtävät

<b>Pelkistykset</b>	<b>Alaluokka</b>	<b>Päälouokka</b>
Liikunnanopetus ja liikuntainnostuksen säilyttäminen Liikunnanopetuksen tavoitteiden toteutuminen Oma panos kouluyhteisön toimintaan	Asenteet, arvot ja motivaatio työtä kohtaan	Liikunnanopettajan työkyky
Oppilaiden innostaminen liikkumaan Liikunnan lisääminen koulupäivän aikana		
Liikuntakulttuurin edistäminen Organisointi Roolimallina toimiminen		
Liikunnanopetus ja nuorten kasvattaminen Luokanvalvojan tehtävä Työyhteisön aktiivisena jäsenenä toimiminen		
Saada oppilaat huolehtimaan terveydestään Liikunnan merkityksen välittäminen ja oman lajin löytäminen Terveystiedon eväiden ja tietojen antaminen Työympäristön ja työyhteisön hyvinvoinnin tukeminen		
Oppilaiden innostaminen liikuntaan ja oman jutun löytäminen Perustaitojen opettaminen Yhteisöllisen ja positiivisen hengen luominen kouluyhteisöön		

2) *Ammatillinen osaaminen.* Kaikkien liikunnanopettajien ammatillinen osaaminen ilmeni laadukkaana liikunnanopetuksen järjestämisenä. Liikunnanopettajien osaaminen näyttäytyi yleisesti myös koulun liikuntaa koskevassa päätöksenteossa sekä liikuntaan ja hyvinvointiin liittyneen tiedon välittämisenä kouluyhteisössä. Suuri osa liikunnanopettajista oli osallistunut

myös erilaisten taito – ja taideaineprojektien ja tapahtumien toteutukseen. Liikunnanopettajien rooli näissä tehtävissä kuitenkin vaihteli sen perusteella, oliko liikunnanopettaja itse vastuussa tapahtuman järjestämisestä vai vastasiko järjestelyistä eri aineryhmien opettajista koostuneet tiimit. Liikunnanopettajien ydintehtävistä suunnittelusta, opetuksesta ja arvioinnista puhuttaessa, vastauksista välittyi vahva luottamus omaan ammatilliseen osaamiseen ja ydintehtävien koettiin sujuvan parhaiten itsenäisesti työskennellen. Samalla liikunnanopettajat kokivat, että erilaisilla liikunta – ja terveysalan koulutuksilla oli tärkeä rooli oman ammatillisen kehittymisen kannalta, koska liikunnanopettajat olivat usein koulujensa ainoita liikunnan – ja hyvinvoinnin ammattilaisia, jolloin työyhteisöltä saattoi olla haastavaa saada terveydenedistämiseen kohdistunutta tietotaitoa. Työn laajemmilla ulottuvuuksilla hyödynnettiin mielellään liikunnanopettajakollegoiden tukea ja ammatillista osaamista. Muun muassa erilaiset tapahtumat, teemapäivät ja muut koulun liikuntaan liittyneet asiat toteutettiin mieluiten yhdessä kollegoiden kanssa. Lisäksi liikunnanopettajat halusivat olla tietoisia kollegoiden opetuksen sisällöistä, aikatauluista ja käytettävistä liikuntapaikoista. Yhteistoiminnalla katsottiin olevan myönteinen vaikutus oman työn suunnitteluun, työn laatuun sekä vastuun jakautumiseen. Liikunnanopettajat kokivat tarvitsevansa eniten ammatillista tukea liikunnan ja terveystiedon ulkopuolisissa tehtävissä, kuten luokanvalvojana toimimisessa sekä erilaisissa oppilas – ja koulukohtaisissa kysymyksissä. Tämä korostui varsinkin työuransa alussa olleilla ja laaja-alaisen työnkuvan omanneilla opettajilla.

Haastatteluaineistosta nousi myös mielenkiintoinen havainto opettajien henkilökohtaiseen liikuntaosaamiseen liittyen. Kahden liikunnanopettajan kohdalla henkilön omalla urheiluharrastuksella ja liikuntainnostuksella saattoi olla yhteys laaja-alaisessa roolissa toimimiseen ja koulun myönteisen liikuntakulttuurin kehittymiseen. Muut liikunnanopettajat eivät kuitenkaan kokeneet henkilökohtaisen liikuntaosaamisen olleen este entistä laajemman roolin toteuttamiselle. Pienemmissä rooleissa toimimisen koettiin liittyneen pikemmin työnkuvan sekä toimintaympäristön erilaisiin haasteisiin ja rajoitteisiin tai yksinkertaisesti koulun liikunnallistamisen ei koettu kuuluneen nykyiseen työnkuvaan.

3) *Autonomia*. Liikunnanopettajien vastausten perusteella liikunnanopettajilla oli suhteellisen vapaat kädet viedä koulun liikuntakasvatusta haluamaansa suuntaan. Kaikki liikunnanopettajat pitivät vastaustensa perusteella työn autonomiaa erittäin korkeana ja yhtenä työnsä suurimmista plussista. Liikunnanopettajat olivat erityisen tyytyväisiä

mahdollisuuteensa vaikuttaa omien liikuntatuntien sisältöihin sekä omaa työtä koskevaan päätöksentekoon. Lisäksi työn vapautta ja vaihtelua arvostettiin. Liikunnanopettajien vastausten mukaan esimiehet luottivat liikunnanopettajien ammattitaitoon liikunnanopetuksen toteutuksessa sekä liikuntaa koskevassa päätöksenteossa. Lisäksi liikunnanopettajat kokivat, että työyhteisöä koskeviin asioihin pystyy vaikuttamaan, kunhan itse on aktiivinen. Liikunnanopettajien omaa työtä koskevaa autonomiaa rajoittivat vastausten mukaan ainoastaan liikunnan kiinteät liikuntaresurssit sekä kollegan kanssa jaetut liikuntatilat. Yleisesti liikunnanopettajat eivät halunneet puuttua autonomiaansa, mutta rehtoreiden toivottiin olevan siinä määrin kiinnostuneita opettajien työnteosta, että opetuksen laatu ja opetuksen yhtenäinen linja toteutuvat.

### **6.1.2 Liikunnanopettajan työnkuva**

Pääloukka liikunnanopettajan työnkuva muodostui kolmesta alaluokasta: työnkuvan laajuus, rakenne ja sisältö, luokanvalvojan tehtävä sekä terveystiedon opetus. Alaluokkien pelkistykset kuvaavat erilaisten työnkuvien, luokanvalvojana toimimisen sekä terveystiedon opetuksen vaikutusta liikunnanopettajan rooliin.

*1) Työnkuvan laajuus, rakenne ja sisältö.* Tutkimukseen osallistuneiden liikunnanopettajien työnkuvat muodostuivat kuluneen lukuvuoden aikana liikunnan –ja terveystiedon opetuksesta, luokanvalvojan tehtävistä sekä muista vastuu, –valmennus –ja ohjaustehtävistä. Kaikki liikunnanopettajat opettivat luonnollisesti liikuntaa, mutta opetustuntien määrä ja liikunnanopetuksen suhteellinen osuus kokonaistyömäärästä vaihtelivat. Yhden liikunnanopettajan työnkuva sisälsi pelkkää yläkoulun liikunnanopetusta ja kokonaisopetustuntimäärä jäi kohtuullisen pieneksi. Toinen liikunnanopettaja työskenteli samanaikaisesti monessa oppilaitoksessa erilaisten opetus –ja valmennustehtävien parissa, jolloin suhteellinen oppilaitoksissa vietetty aika jäi alhaiselle tasolle. Kolmen liikunnanopettajan työnkuva sisälsi terveystiedon opetusta ja kahden luokanvalvojan tehtäviä. Lisäksi erilaiset koulun liikuntaan liittyneet vastuu, suunnittelu- ja koordinoititehtävät työllistivät liikunnanopettajia. Lisäksi omaehtoinen työyhteisölle suunnattu liikuntatoiminta kuului kahden liikunnanopettajan työnkuvaan.

Liikunnanopettajien vastauksien mukaan, työnkuvan laajuus, rakenne ja sisältö vaikuttavat liikunnanopettajan rooliin koulussa. Liikunnanopetuksen ulkopuoliset tehtävät, kuten luokanvalvojana toimiminen, terveystiedon opetus sekä muut koulukohtaiset vastuutehtävät lisäsivät liikunnanopettajan läsnäoloa koulurakennuksessa, työyhteisön kanssa tapahtuvaa yhteistyötä sekä vastaanotetun tuen määrää. Erilaiset vastuu-, suunnittelu- ja koordinoititehtävät lisäsivät yhteistyötä erityisesti esimiesten kanssa. Lisäksi liikunnanopettajien omaehtoinen työyhteisön liikuttaminen lisäsi luonnollisesti työyhteisön parissa toimimista. Monista laaja-alaisen työnkuvan positiivisista puolista huolimatta, työn ydintehtävien ulkopuoliset tehtävät lisäsivät työn kuormittavuutta ja vaativat merkittäviä henkilökohtaisia resursseja liikunnanopettajilta. Toisaalta myöskään suppea työnkuva ei tukenut liikunnanopettajan laaja-alaisessa roolissa toimimista optimaalisesti. Pelkkään liikunnanopetukseen rajoittunut työnkuva, vähäiset opetustunnit, monessa oppilaitoksessa työskentely sekä runsas matkustaminen työpäivän aikana vähensivät kahden liikunnanopettajan läsnäoloa koulurakennuksessa, korostivat työn yksilöllisyyttä sekä lisäsivät eristäytymisen tunnetta. Kyseiset opettajat kokivat haasteita koulun liikuntakulttuurin kehittämisessä sekä työnkuvan että työympäristön takia.

2) *Luokanvalvojan tehtävä.* Luokanvalvojana toimiminen nähtiin liikunnanopettajien keskuudessa erittäin mielekkäänä, mutta toisaalta sen kuormittavuuden takia jokseenkin ristiriitaisena asiana. Yhden työuransa alussa olleen liikunnanopettajan kohdalla, lukukauden alussa yllättäen alkaneet luokanvalvojan tehtävät vaativat runsaasti ajallista ja ammatillista panosta, jolloin henkilön yksilölliset resurssit eivät riittäneet liikunnan puolella laadukasta liikunnanopetusta laaja-alaisempaan koulun liikunnallistamiseen. Samalla hän kuitenkin koki, että juuri luokanvalvojana toimiminen oli edistänyt merkittävästi työyhteisön jäseniin tutustumista sekä koulun toimintakulttuurin sisäistämistä, koska tehtävä sisälsi runsaasti oppilas- ja koulukohtaisia kysymyksiä, joihin hän sai työyhteisöiltä runsaasti tukea. Toinen työurallaan aikaisemmin luokanvalvojana toiminut kokenut liikunnanopettaja kertoi samansuuntaisista kokemuksista. Kolmannen luokanvalvojana toimineen, työuransa alussa olleen liikunnanopettajan kohdalla, luokanopettajuuden haasteet liittyivät tehtävän heikkoon perehdytykseen sekä säännöllisten luokanvalvojan tuntien puuttumiseen, jolloin yleinen asioiden selvittely häiritsi itse oppitunteja. Hän kuitenkin koki tehtävän yleisesti arvokkaana sekä hyvänä mahdollisuutena tutustua oppilaisiin.



1) *Terveystiedon opetus.* Kahden liikunnanopettajan kohdalla terveystiedon opetus oli merkittävä osa työnkuvaa. Erityisesti lukiossa terveystietoa opettaneet liikunnanopettajat pitivät terveystietoa kiinteänä osana työtään sekä ammatti-identiteettiään. Toinen lukiossa toiminut liikunnanopettaja oli toteuttanut tiivistä yhteistyötä kollegoidensa kanssa etenkin ylioppilaskokeisiin liittyneiden tehtävien ja materiaalien jakamisen muodossa. Toinen terveystietoa yläkoulussa ja lukiossa opettanut liikunnanopettaja koki terveystiedon vaatineen erityisen paljon resursseja työuran ensimmäisenä syksynä, sillä kursseja oli paljon. Liikunnanopettajan vastausten perusteella terveystiedon opetus toi liikunnanopettajia liikuntapaikoilta koulurakennukseen, jolloin edellytykset sisäiseen ja ulkoiseen yhteistyöhön paranivat. Toisaalta usein samat aineenopettajat toteuttivat sekä liikunnan että terveystiedon opetusta, jolloin muiden aineryhmien opettajilta vastaanotettu tuki ja yhteistyö eivät itsessään juuri lisääntyneet.

### **6.1.3 Liikunnanopettajan työympäristö**

Pääloukka liikunnanopettajan työympäristö sisälsi kolme alaluokkaa: työtilat ja liikuntapaikat, eristäytyminen sekä liikuntavälineistö. Ensimmäisen alaluokan pelkistykset kuvasivat koulurakennuksen sekä käytössä olleiden työtilojen ja liikuntapaikkojen vaikutusta liikunnanopettajan rooliin. Lisäksi alaluokka sisälsi ilmauksia liikunnanopettajien eristäytymisen tunteista. Toisen alaluokan pelkistykset kuvasivat koulujen liikuntaresursseja sekä liikunnanopettajan roolia koulun liikuntavälineiden hankinnassa.

1) *Työtilat ja liikuntapaikat.* Suurin osa liikunnanopettajista toteutti liikunnanopetusta koulun välittömässä läheisyydessä ja liikunnanopettajat olivat yleisesti tyytyväisiä käytössä olleisiin liikuntatiloihin –ja paikkoihin. Liikunnanopettajat käyttivät pääsääntöisesti samoja liikuntapaikkoja kollegoidensa kanssa, jolloin tilojen toimiva organisointi, yhteistyö ja joustavuus nähtiin tärkeänä. Jaettujen tilojen haasteina nähtiin satunnaiset kompromissit ja heikoissa olosuhteissa liikkuminen. Ainoana liikunnanopettajana työskenteleminen koettiin liikuntatiloihin liittyen sujuvana, mutta toisaalta suhteellisen yksinäistä. Liikunnanopettajat hyödynsivät yleisesti kaupungin liikuntapaikkoja, mikäli ne sijaittivat koulun välittömässä

läheisyydessä. Yhdessä koulussa ei ollut käytössä kiinteitä liikuntatiloja, jolloin liikunnanopetus tapahtui koulurakennuksen ulkopuolella, kaupungin liikuntapaikoilla. Tässä tapauksessa liikuntatuntien organisointi, liikuntavälineiden kuljetus sekä liikuntapaikoille siirtyminen olivat kiinteä osa liikunnanopettajan työnkuvaa. Liikunnanopettaja ei kokenut koulun liikuntatilojen puuttumisen tai koulun ulkopuolella työskentelemisen estäneen laadukkaana liikunnanopetuksen toteutusta, mutta koulun liikuntakulttuurin kehittämisen kannalta se oli todellinen haaste.

2) *Eristäytyminen.* Koulurakennuksen ulkopuolella työskenteleminen lisääntyi ulkoliikuntakausina myös muiden liikunnanopettajien keskuudessa. Lisääntynyt matkustaminen liikuntapaikoille vähensi kausiluontoisesti liikunnanopettajien läsnäoloa koulurakennuksessa, jolloin liikunnanopettajien yksilöllinen työnkuva korostui. Muutamat opettajat kertoivat kokeneensa lievää työyhteisöstä eristäytymistä ulkoliikuntakausina. Yleisesti tuen saannin koettiin kuitenkin säilyneen hyvällä tasolla. Jos tuen saanti oli estynyt pysyvämmiin, eristäytyminen koettiin rasitteena. Muilta osin satunnainen työn yksilöllisyys koettiin lähinnä positiivisena asiana. Vastausten perusteella liikunnanopettajien eristäytymiseen vaikuttivat sekä työympäristön tekijät, kuten koulun omien liikuntatilojen puuttuminen tai jakautunut koulurakennus, että liikunnanopettajien työnkuviin liittyneet tekijät, kuten työskentely monessa eri oppilaitoksessa tai pelkkään liikunnanopetukseen rajautunut opetus. Eristäytymistä lievittivät parhaiten liikunnanopettajakollegat sekä koulurakennukseen hyvin sijoittunut opettajainhuone. Liikunnanopettajat arvostivat opettajainhuoneen viihtyvyyttä ja sitä, että koko työyhteisö käytti samaa opettajainhuonetta, jolloin koko työyhteisö oli helposti tavoitettavissa. Enemmistö liikunnanopettajista käytti koulun opettajainhuonetta omana työ – ja välituntienviettopaikkana sekä ruokaili päivittäin koulun muiden opettajien kanssa. Työympäristön tekijöistä liikunnanopettajien läsnäoloa työyhteisön parissa rajoittivat muun muassa koulun suuri koko ja jakautuneisuus, aineryhmän omat työtilat, kotona työskentely sekä koulurakennuksen homeongelmat. Eristäytymisen arvioitiin koskettavan myös muiden aineryhmien opettajia, mutta heillä arvioitiin silti olevan hieman parempi mahdollisuus kohdata työyhteisöä.

3) *Liikuntavälineistö.* Kuluneen kuluvuoden aikana liikunnanopetusta toteutettiin vaihtelevan tasoisilla liikuntavälineillä. Kahdessa oppilaitoksessa olemassa olleet välineet olivat

erinomaisessa kunnossa, kolmessa koulussa hyvässä kunnossa ja yhden koulun liikuntavälineistö kaipasi merkittävää uudistamista. Liikuntapainotteisissa ja vahvan liikuntakulttuurin omanneissa kouluissa oli käytössä parhaat liikuntaresurssit. Syy yhden koulun heikkoon liikuntavälineistöön löytyi pitkäaikaisesta ja epäpätevästä liikunnanopettajasta, jonka työskentely näkyi muutenkin koulun heikossa liikuntakulttuurissa. Kyseisessä koulussa lukuvuoden alussa aloittanut uusi liikunnanopettaja päivitti ahkerasti koulun liikuntavälineistöä. Opettaja koki henkilökohtaisen aktiivisuuden olleen avaintekijä uusien liikuntavälineiden hankinnassa. Lisäksi hän näki pätevän liikunnanopettajan palkkauksen sekä liikkuva koulu –hankkeeseen liittymisen vaikuttaneen positiivisesti esimiehen asenteisiin ja koulun liikuntaresursseihin. Yleisesti liikuntaresursseja myönnettiin rajallisesti ja tarpeiden mukaan. Toinen liikunnanopettaja arveli liikuntaresurssien parantuvan tulevaisuudessa niin ikään oman aktiivisuuden sekä kouluun tulevan liikunnan sivuaineen kautta. Liikunnanopettajien vastaukset osoittivat, että myönnettävien liikuntaresurssien niukkuudesta huolimatta, resursseihin oli mahdollista vaikuttaa hyvin perustein. Kun koulujen liikuntavälineistö oli kohtuullisella tasolla, ne eivät itsessään estäneet liikunnanopettajia toteuttamasta laadukasta liikunnanopetusta tai edistämästä koulun liikunnallista toimintakulttuuria.

#### **6.1.4 Liikunnanopettajan työyhteisö**

Pääloukka liikunnanopettajan työyhteisö sisälsi kolme alaluokkaa: tukihenkilöt, kollegoiden rooli ja tuki sekä esimiestyö. Ensimmäinen alaluokka listasi työn toteuttamisen kannalta liikunnanopettajien tärkeimmät tukihenkilöt. Toinen alaluokka sisälsi runsaasti kollegoita kuvanneita adjektiiveja sekä pelkistyksiä kollegoilta saadun tuen muodoista. Lisäksi alaluokka sisälsi pelkistyksiä siitä, millaista tukea liikunnanopettajat toivoivat saavansa kollegoiltaan. Kolmas alaluokka sisälsi ilmaisuja esimiehen ominaisuuksista sekä esimiehen toiminnan vaikutuksesta koulun toimintakulttuuriin ja liikunnanopettajan työhön. Alaluokka sisälsi myös ilmauksia esimiehille suunnatuista erityistoiveista liikunnanopettajan työtä koskien.

1) *Tukihenkilöt.* Liikunnanopettajat nimesivät työnsä kannalta tärkeimmiksi tukihenkilöikseen liikunnanopettajakollegat, puoliset, muiden aineryhmien opettajat sekä

esimiehen. Lisäksi liikunnanopettajat olivat tekemisissä vahtimestareiden, keittiöhenkilökunnan, atk-tukihenkilöiden, oppilashuolto-henkilöiden sekä siivoojien kanssa. Liikunnanopettajat saivat eniten työhön liittyvää tukea oman aineryhmän kollegoilta, joita liikunnanopettajat myös kohtasivat eniten työpäiviensä aikana. Liikunnanopettajien yhteisöllisyys korostui etenkin pääkaupunkiseudulla, jossa nuoret liikunnanopettajat viettivät myös vapaa-aikaansa kollegoidensa kanssa. Viiden liikunnanopettajan puoliso työskenteli niin ikään liikunnanopettajana, jolloin kumppanin tuki miellettiin vähintään yhtä merkittävänä kuin lähimmiltä kollegoilta saatu tuki. Yleisesti liikunnanopettajat kokivat saavansa tukea keneltä tahansa työyhteisön jäseneltä. Liikunnanopettajien suhdetta muiden aineryhmien opettajiin kuitenkin määritteli liikunnanopettajan verkostoitumisaktiivisuus, liikunnanopettajan työnkuva, koulun työympäristö sekä koulun toimintakulttuuri. Esimiehen roolia käsitellään erikseen omassa alaluokassa.

2) *Kollegoiden rooli ja tuki.* Liikunnanopettajat kuvasivat unelmiensa liikunnanopettajakollegaa yhteistyökykyisenä, ammattitaitoisena sekä persoonaltaan miellyttävänä henkilönä. Liikunnanopettajat työskentelivät mieluiten liikunnanopettajakollegan kanssa, joka oli vastuuntuntoinen, huomioonottava, auttava, positiivinen, avoin, innostava sekä idearikas henkilö. Kollegassa häiritseviä piirteitä olivat puolestaan yhteistyökyvyttömyys, heikko ammattitaito, hankala persoonallisuus sekä heikko vuorovaikutus tai sen puute. Yhteistyökyvyttömyyttä henkilöä kuvattiin ehdottomana, kyynisenä, suppeakatseisena, syyllistävänä, omavaltaisena sekä yhteistyöhaluttomana. Heikko ammattitaito ilmeni viitseliäisyyden ja motivaation puutteena. Hankalaa persoonallisuutta puolestaan kuvasivat tasapainottomuus, kiireinen olemus sekä ylimääräinen säätäminen. Vuorovaikutuksen puute ilmeni avoimuuden puutteena, puhumattomuutena sekä asioiden ja ajatusten jakamattomuutena. Lisäksi hyvin hiljainen kollega häiritsi osaa liikunnanopettajista. Liikunnanopettajat toivoivat kollegaltaan ammattitaitoa, joka täydensi omaa henkilökohtaista osaamista. Lisäksi kollegalta odotettiin arvostusta omaa ja muiden työtä kohtaan, halua kehittyä ammatissa sekä ammatillisen osaamisen jakamista kollegoiden kesken.

Liikunnanopettajien yleisimmät tuen muodot olivat keskustelu sekä yhdessäolo. Kollegoiden kanssa käydyt keskustelut pitivät sisällään pohdintaa, kokemusten- ja mielipiteidenvaihtoa sekä vertaistukea työhön liittyvissä kysymyksissä. Yhdessäolo käsitti sekä koulun sisällä, että työpäivien ulkopuolella tapahtuneen opettajien keskinäisen yhdessäolon ja kanssakäymisen. Yhdessäolon muotoja olivat muun muassa opettajainhuoneessa kahittelua tai erilaisten

tapahtumien parissa virkistäytyminen koulun ulkopuolella. Liikunnanopettajat toivoivat kollegoiltaan toisten huomioimista sekä arvostivat vaivatonta tuen saatavuutta. Toisten huomiointi tarkoitti myötäelämistä, vertaistukea, arvostusta, positiivisen, aidon ja rakentavan palautteen antamista sekä kiinnostusta toisen työtä ja henkilökohtaisia asioita kohtaan. Tuen saatavuus koettiin tärkeänä etenkin erilaisten ongelmatilanteiden kohdalla. Liikunnanopettajat kuitenkin totesivat, että tuen ei aina tarvitse olla konkreettista, vaan yleinen keskustelumahdollisuus ja mielipiteidenvaihto ovat itsessään tärkeimpiä tuen muotoja. Työuransa alussa olleet liikunnanopettajat saivat runsaasti tukea työyhteisöltä ja rehtoreilta, kun taas kokeneet liikunnanopettajat toimivat itse mentoreina ja hiljaisen tiedon välittäjinä. Kaikki liikunnanopettajat kuitenkin kaipasivat työyhteisön tukea, yleisesti sitä useammin, mitä laaja-alaisempi liikunnanopettajan työnkuva oli. Liikunnanopettajien tuentarpeet koskivat pääsääntöisesti erilaisia oppilas – ja koulukohtaisia ongelmatilanteita, opettajan oikeuksia ja velvollisuuksia, oppilashuoltoa sekä välinehankintoja, luokanvalvojan tehtävässä toimimista, terveystiedon opetusta sekä liikunnanopetuksen – ja liikuntatapahtumien käytännön järjestelyitä.

3) *Esimiestyö.* Liikunnanopettajien myönteistä suhdetta työyhteisöä kohtaan selitti useassa tapauksessa ammattitaitoinen ja liikuntamyönteinen koulun johto. Liikunnanopettajien näkökulmasta esimiehen tärkeimpiä ominaisuuksista olivat tavoitettavuus, koulukohtainen asiantuntemus sekä päätöksentekokykyisyys. Liikunnanopettajat pitivät rehtorin tavoitettavuutta tärkeänä ominaisuutena, koska liikunnanopettajat olivat työnkuvansa puolesta suhteellisen paljon tekemisissä johdon kanssa. Esimiesten kovasta kiireestä huolimatta liikunnanopettajat kokivat, että esimiehet olivat lukukauden aikana pääosin hyvin tavoitettavissa sekä erittäin ymmärtäväisiä liikunnanopettajia sekä liikuntaa kohtaan. Esimiehen tavoitettavuuteen vaikuttivat rehtorin työpisteen sijainti sekä rehtorin läsnäolo koulussa. Liikunnanopettajat lähestyivät rehtoria pääsääntöisesti itse henkilökohtaisten tarpeidensa mukaan. Liikunnanopettajien työnkuva, oma kokemus sekä rehtorin koulukohtainen asiantuntemus vaikuttivat siihen, kuinka usein liikunnanopettajat hakivat tukea esimieheltään. Lisäksi rehtorin persoonallisuus vaikutti liikunnanopettajien herkkyyteen lähestyä esimiestä. Liikunnanopettajat arvostivat rehtoria, joka oli samanaikaisesti sekä helposti lähestyttävä että päätöksentekokykyinen henkilö. Liikunnanopettajat toivoivat esimiehen olevan positiivinen, kannustava, hyvät vuorovaikutustaidot omaava, jämäkkä sekä vastaanottavainen. Opettajien kuvauksissa ilmeni myös kovempia arvoja, kuten vaatavuus, suoruus sekä sopiva auktoriteetti. Liikunnanopettajat

suhtautuivat esimieheensä negatiivisemmin, jos hän oli turhan kontrolloiva, väsynyt, välinpitämätön tai päätöksentekokyvytön henkilö.

Liikunnanopettajat kokivat oman työnsä kannalta tärkeänä, että rehtorin koulukohtainen asiantuntijuus oli korkealla tasolla. Esimieheltä odotettiin ajankohtaista ja luotettavaa tietoa muun muassa ongelmatilanteita, välinehankintoja ja liikuntatiloja koskien. Lisäksi liikunnanopettajat arvostivat suoria vastauksia ja selkeitä ohjeita. Esimiesten koulukohtainen asiantuntijuus vaikutti olevan yhteydessä rehtorin työkokemukseen koulussa. Näin ollen esimiesten vaihdokset nähtiin koulun toimintakulttuuria haastavana tekijänä, jos rehtori ei pystynyt täyttämään roolia. Liikunnanopettajien mukaan rehtorin tiukka kontrolli ja korkea asiantuntijuus lisäsivät esimiehen auktoriteettia, mutta saattoivat samalla haastaa helposti lähestyttävyyden tavoitetta. Esimieheltä odotettiin palautetta tehdystä työstä ja kehityskeskustelut nähtiin yleisen vuorovaikutuksen ohella toimivana muotona saada ja antaa palautetta. Liikunnanopettajat kokivat esimieheltä saadun positiivisen palautteen sekä kahdenkeskisen vuorovaikutuksen työmotivaatiota ja omaa roolia edistävinä tekijöinä. Rakentavan palautteen kohdalla vuorovaikutuksen laadun merkitys korostui.

Mikäli liikunnanopettajat toimisivat itse esimiehen roolissa, he pyrkisivät edistämään liikunnanopettajien työelämän laatua järjestämällä lukujärjestykset ja ruokailut siten, että heillä olisi muiden opettajien kanssa samanvertainen mahdollisuus osallistua työpäivän aikana tapahtuvaan työyhteisön toimintaan. Liikunnanopettajat kiinnittäisivät erityishuomiota myös liikuntatilojen organisointiin sekä salivarausten toimivuuteen. Erilaisia liikuntatapahtumia järjestettäessä, liikunnanopettajat toivoivat esimieheltä tukea työyhteisön osallistamiseen, jotta yksittäinen tapahtuma ei kuormittaisi liikaa yhden aineryhmän opettajia. Perustyön laadun toteutumisen kannalta ryhmäkokojen, liikuntatilojen ja liikuntavälineistön toivottiin säilyvän kohtuullisina, vaikka koulujen rajallisista resursseista oltiinkin hyvin tietoisia. Niin ikään esimieheltä toivottiin ymmärrystä koulun liikunnasta johtuneita oppilaiden poissaoloja sekä muita poikkeusjärjestelyitä kohtaan.

### **6.1.5 Koulun toimintakulttuuri**

Pääluokka koulun toimintakulttuuri sisälsi viisi alaluokkaa: johtaminen, tiedonkulku ja viestintä, koulun päätöksenteko, työyhteisön ilmapiiri sekä liikuntamyönteisyys. Ensimmäinen alaluokka sisälsi liikunnanopettajien näkökulmasta toimivaa koulujohtamista kuvaavia pelkistyksiä. Kolme seuraavaa alaluokkaa sisälsivät ilmaisuja tiedonkulkua, päätöksentekoa ja ilmapiiriä edistävistä ja haastavista tekijöistä sekä niiden vaikutuksista liikunnanopettajan työhön. Viides alaluokka sisälsi liikunnan ja liikunnanopettajien asemaa sekä työyhteisön liikuntamyönteisyyttä kuvanneita ilmaisuja.

*1) Johtaminen.* Toimiva johtaminen kiteytyi liikunnanopettajien vastausten perusteella selkeään johtamiseen, arvostuksen ja luottamuksen osoittamiseen sekä vastuun jakautumiseen koulun sisäisten toimijoiden välillä. Liikunnanopettajien vastausten mukaan toimivaa työyhteisöä ohjasivat selkeät säännöt, tavoitteet ja toimintamallit, jotka auttoivat työyhteisöä sitoutumaan työhönsä. Liikunnanopettajat pitivät jokaisen aikuisen sitoutumista koulun sääntöihin ja yhteiseen kasvatustehtävään erittäin tärkeänä tekijänä sekä oman toiminnan että toimivan koulukulttuurin kannalta. Lisäksi liikunnanopettajat toivoivat, että asioiden hoitaminen olisi läpinäkyvää ja olemassa oleva tieto olisi helposti kaikkien saatavilla, jotta henkilökohtaisen työkuorman hallinta, erilaisissa ongelmatilanteissa toimiminen sekä arviointi helpottuisivat. Liikunnanopettajien vastausten mukaan koulun epäselvät toimintatavat ja ympäröivää johtaminen johtivat työyhteisön heikkoon sitoutumiseen, jolloin asioiden hoitaminen ei ollut luotettavaa ja sujuvaa. Toimintatapoihin sitoutuminen oli osaltaan jokaisen opettajan omalla vastuulla, mutta hyvä esimies auttoi omalla toiminnallaan opettajia sitoutumaan koulun yhteisiin tavoitteisiin. Liikunnanopettajien mukaan esimiehen johtamistaidot korostuivat etenkin erilaisten muutosten ja uudistusten kohdalla. Liikunnanopettajat arvostivat esimiehen palautetta sekä pitivät esimiehen antamaa yksilöllistä huomiota työmotivaatiota edistävänä tekijänä. Liikunnanopettajat arvostivat esimiehen kiinnostusta itse opetustyötä, erilaisia projekteja sekä opettajien henkilökohtaista hyvinvointia kohtaan. Koulun toimintakulttuuria edisti niin ikään vastuun jakaminen. Liikunnanopettajien vastausten mukaan vastuun jakautumista edistivät rehtorin ja vararehtorin selkeät roolit ja työtehtävät, vastuualue tiimit, opettajien ammattitaidon hyödyntäminen sekä työyhteisön tehokas osallistaminen.

2) *Viestintä.* Liikunnanopettajien kokemukset koulun sisäisestä tiedonvälityksestä jakoivat haastateltavat kahteen ryhmään. Liikunnanopettajien myönteisissä kertomuksissa korostuivat muun muassa erilaisten viestintäkanavien hyödyntäminen, tiedonkulku johtoryhmän ja muun henkilökunnan välillä sekä tiedon ajankohtaisuus, käytettävyys ja luotettavuus. Vilma, sähköposti, kokoukset, suullinen kanssakäyminen sekä ilmoitustaulut nimettiin tärkeimmiksi kanaviksi välittää tietoa. Kiireellisissä käytännön asioissa liikunnanopettajat turvautuivat mielellään puhelimeen. Liikunnanopettajien vastauksien perusteella koulujen tiedonvälityksestä ja viestinnästä löytyi myös puutteita. Heikon viestinnän nähtiin häiritsevän asioiden suunnittelua sekä kuormittavan liikunnanopettajia, joko liiallisen tietotulvan tai puutteellisen tiedonkulun ja vuorovaikutuksen takia. Muutamit liikunnanopettajat toivoivat tiedon saapuvan selkeämpiä kokonaisuuksia reilusti aikaisemmin. Sähköisen viestinnän kohdalla liikunnanopettajat toivovat, että tieto voitaisiin kohdentaa vain asianosaisille, eikä sitä jaettaisi suoraan kaikille. Aineiston pienimmässä koulussa viestintä ei kuulunut liikunnanopettajan mukaan kenenkään vastuulle, kun taas aineiston suurimmassa koulussa toimi erikseen tiedotuksesta vastaava tiimi, johon myös haastatteluun osallistunut liikunnanopettaja kuului. Lisäksi kattavaa perehdytystä pidettiin tärkeänä uuden liikunnanopettajan aloittaessa uudessa työpaikassa.

3) *Päätöksenteko.* Kokousten toteutustavat ja tarkoituksenmukaisuus vaikuttivat liikunnanopettajien osallistumiseen ja suhtautumiseen koulukohtaista päätöksentekoa kohtaan. Puolet liikunnanopettajista oli tyytyväisiä koulujensa päätöksentekokulttuuriin. Kokousten sopiva ajankohta, tehokas ajankäyttö sekä tarkoituksenmukainen työskentely lisäsivät tyytyväisyyttä. Aamuun sijoitetut säännölliset kokoukset ja tapaamisten kiinteä kuuluminen opettajien lukujärjestyksiin paransivat päätöksentekokulttuuria ja kokouksiin osallistumista. Lisäksi onnistuneisiin kokouksiin saavuttiin valmistautuneena, puheenvuorot olivat lyhyitä, asiat käsiteltiin napakasti ja laajemmat keskustelut hoidettiin asianosaisten kesken kokouksen jälkeen. Liikunnanopettajat kokivat tärkeänä, että osa kokousajasta oli varattu koko koulua koskevien asioiden käsittelyyn ja osa ajasta oli kohdennettu oman työn suunnitteluun tai aineryhmien tiimityöskentelyyn. Esimerkiksi uusien opetussuunnitelmien koulukohtainen työstäminen oli koettu liikunnanopettajien vastuksissa tarkoituksenmukaisena ja mielekkäänä. Kokouksiin osallistumattomuutta ilmeni, mikäli kokoukset eivät olleet pakollisia, niihin ei oltu valmistauduttu tai opettajat kokivat ne työnsä kannalta merkityksettöminä. Liikunnanopettajat kertoivat vastauksissaan, että kokoukset tuntuivat



ajanhukalta, mikäli kokouksia järjestettiin liikaa tai jos niiden ajankäyttö oli tehotonta ja päätöksenteko tahmeaa. Lisäksi itselle merkityksettömien asioiden käsittely sekä oman työn ja oppiaineen sisäisen suunnittelun laiminlyöminen turhauttivat muutamaa liikunnanopettajaa. Toisissa kouluissa liikunnan suunnittelu toteutettiin YT –ajalla yhdessä aineryhmän opettajien kesken ja toisissa oppilaitoksissa yksittäiset liikunnanopettajat hoitivat itsenäisesti liikuntaa koskevaa suunnittelua ja järjestelyitä.

4) *Ilmapiiri.* Hyvä ilmapiiri tarkoitti kovaa tsemppiä, me-henkeä, huumoria, sopivaa itsekunnioitusta, ystävällisyyttä, tuen tarjoamista, toisten kunnioittamista sekä erilaisuuden hyväksymistä. Liikunnanopettajien vastauksien perusteella ilmapiiriä edistivät työyhteisön keskinäinen toiminta ja siihen osallistuminen, kollegoiden tuntemus, klikkiytymättömyys, toimiva vuorovaikutus, avoin ja hyväksyvä ilmapiiri sekä yhteisöllisyys. Ilmapiiriä latisti yhteistoiminnan puuttuminen, klikkiytyminen, kilpailu, erilaisuus, avoimuuden puute, joustamattomuus, yhteistyöhaluttomuus sekä pelon ilmapiiri. Lisäksi erilaisten muutosten ja uudistusten koettiin aina vaikuttavan koulun ilmapiiriin. Liikunnanopettajat olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä työyhteisöjen ilmapiiriin, vaikka koulujen toimintakulttuureiden muilla osa-alueilla olisikin ollut parantamisen varaa. Vastaustensa perusteella erityisen tyytyväisiä oltiin työyhteisöiden toimintaan haasteellisissa tilanteissa sekä ymmärtäväiseen suhtautumiseen henkilökohtaisten virheiden sattuessa.

Liikunnanopettajien vastausten perusteella yhteisöllinen toiminta nähtiin tärkeänä, koska se antoi työyhteisölle mahdollisuuden irtautua koulun arjesta sekä tutustua paremmin kollegoihin. Yhteisen toiminnan puuttumisen puolestaan arvioitiin johtavan yksilöllisyyden korostumiseen sekä työyhteisön passivoitumiseen. Liikunnanopettajat näkivät jokaisen työyhteisön jäsenen panoksen merkittävänä tekijänä positiivisen ilmapiirin ja sen ylläpitämisen kannalta. Oman työyhteisön tunteminen koettiin erittäin tärkeänä. Eräs liikunnanopettaja pohti työyhteisöön tutustumisen luovan yhteenkuuluvuutta sekä auttavan liikunnanopettajia ymmärtämään paremmin kollegoiden toimintaa, päätöksiä ja erilaisia elämäntilanteita. Yhteisöllistä ilmapiiriä paransivat niin ikään työyhteisöille tärkeät ja rakkaat persoonat, kuten koulujen pitkäaikaiset talonmiehet. Yksi liikunnanopettaja arvioi sopivan kokoisen työyhteisön olevan sellainen, missä yhteisöllisyys säilyy ja opettajilla on mahdollisuus nähdä, tutustua ja toimia toistensa kanssa. Liikunnanopettajien vastausten perusteella työyhteisöissä ilmenevä erilaisuus näkyi opettajien asenteissa, toimintatavoissa ja

persoonallisuudessa. Aineiston suurimmassa koulussa painotettiin muutamaa eri opintolinjaa, jolloin opettajatkin pääsivät toteuttamaan opetustaan erilaisista lähtökohdista. Koulussa toimineen liikunnanopettajan mukaan erilaiset painotukset mahtuivat hyvin samaan oppilaitokseen, kun opettajilla riitti ymmärrystä erilaisia arvoja ja toimintatapoja kohtaan. Liikunnanopettajat kuitenkin toivoivat vastauksissaan, että opettajat perustelisivat mielipiteensä rakentavasti, varsinkin jos mielipiteet olivat uusia tai poikkesivat vahvasti oppilaitoksen yleisestä linjasta.

5) *Liikuntamyönteisyys.* Liikunnanopettajien vastausten mukaan sekä esimiehen että työyhteisön suhtautuminen liikunnanopettajia ja liikuntaa kohtaan oli myönteistä. Esimiehet olivat liikunnanopettajien mukaan avoimia ja tarjosivat tukea erilaisia ehdotuksia koskien. Liikunnanopettajien vastausten mukaan opettajan oma aktiivisuus vaikutti hankkeiden edistymiseen ja tuen saantiin. Liikkuva koulu –hanke nousi kolmen liikunnanopettajan haastatteluissa esille. Hanketta pidettiin positiivisena taustavoimana niin liikunnanopettajien kuin oppiaineen aseman parantamisen kannalta. Lisäksi liikunnan valinnaisainetta pidettiin oppiaineen resursseja ja arvostusta parantavana tekijänä. Yksi liikunnanopettaja arvioi liikunnan ja hyvinvoinnin aseman yleisesti parantuneen Suomessa viimeisten vuosikymmenten ja erityisesti viime vuosien aikana, jonka ansioista liikunnan merkitys on vähitellen ymmärretty paremmin myös kouluissa. Negatiivista suhtautumista liikuntaa kohtaan ilmeni liikunnanopettajien vastauksissa hyvin vähän. Yhden liikunnanopettajan vastauksissa ilmeni huoli taito- ja taideaineiden jäämisestä perinteisten oppiaineiden varjoon tuntijakoja ja lukujärjestyksiä tehdessä. Yksi liikunnanopettaja oli törmännyt uransa aikana opettajiin, jotka eivät arvostaneet liikuntaa. Liikunnanopettaja arvioi ristiriitojen syntyneen opettajien erilaisista arvomaailmoista koulunkäyntiä kohtaan.

## **6.2 Liikunnanopettajien eriävät roolit**

Tässä tutkimuksessa liikunnanopettajat jaettiin kolmeen ryhmään sen perusteella, millaisissa rooleissa liikunnanopettajat toimivat kouluissaan kuluneen lukuvuoden aikana. Jaottelussa hyödynnettiin CSPAP –mallia (CDC 2013) sekä Väisäsen (2015) samaiseen malliin pohjautuvia liikunnanopettajan rooleja. CSPAP –malli sisältää neljä koulun liikunnallistamiseen tähtäväää ulottuvuutta, jotka ovat liikunnanopetus, koulun muu liikunta,

sisäinen yhteistyö ja ulkoinen yhteistyö. Väisäsen (2015) nimeämät liikunnanopettajan roolit ovat laadukkaiden liikuntatuntien toteuttaja, koululiikunnan edistäjä, koulun toimijoiden osallistaja sekä koulun ulkopuolisten toimijoiden osallistaja. Tämän tutkimuksen ryhmät nimettiin seuraavasti: *laaja-alaisessa*-, *neutraalissa* –ja *pienessä roolissa toimineet liikunnanopettajat* (taulukko 4). Jokaiseen ryhmään valikoitui kaksi liikunnanopettajaa. *Laaja-alaisessa roolissa toimineet liikunnanopettajat* toimivat kaikissa Väisäsen (2015) nimeämässä rooleissa toteuttaen työssään jokaista CSPAP –mallin ulottuvuutta. *Neutraalissa roolissa toimineet liikunnanopettajat* toimivat laadukkaiden liikuntatuntien toteuttajina sekä yhdessä tai kahdessa muussa roolissa, toteuttaen työssään 2–3 CSPAP –mallin ulottuvuutta. *Pienessä roolissa toimineet liikunnanopettajat* toimivat pääasiassa laadukkaasti liikunnanopetuksen toteuttajina, toteuttaen 1–2 CSPAP –mallin ulottuvuutta.

TAULUKKO 4. Liikunnanopettajien roolit ja työnkuvat lukuvuoden 2016-2017 aikana.

<b>Laaja-alaisessa roolissa toimineet liikunnanopettajat</b>		
Mies 1.	yhtenäinen peruskoulu	liikunta, terveystieto, työyhteisön liikuttaminen
Nainen 1.	yläkoulu & lukio	liikunta, terveystieto, luokanvalvojan tehtävät, työyhteisön liikuttaminen
<b>Neutraalissa roolissa toimineet liikunnanopettajat</b>		
Mies 2.	yläkoulu	liikunta, luokanvalvojan tehtävät
Nainen 2.	lukio	liikunta, terveystieto
<b>Pienessä roolissa toimineet liikunnanopettajat</b>		
Mies 3.	yläkoulu	liikunta
Mies 4.	lukio	liikunta, valmennus, muut vastuutehtävät

### 6.2.1 Laajassa roolissa toimineet opettajat

Liikunnanopettajan laaja-alaisessa roolissa toimiminen tarkoitti aktiivista ja monipuolista koulun liikunnallisen toimintakulttuurin edistämistä. Liikunnanopettajien toimenkuvaan kuului oman opetustyön lisäksi työyhteisön aktiivisena jäsenenä toimiminen, koulun muun liikunnan edistäminen, työyhteisön liikuttaminen sekä erilaisten liikuntaprojektien

järjestäminen. Kaikki haastatteluun osallistuneet liikunnanopettajat suhtautuivat koulun liikuntakulttuurin edistämiseen myönteisesti, mutta vain laajassa roolissa toimineiden liikunnanopettajien myönteinen asenne realisoitui koulun liikuntakulttuurin laaja-alaisena ja aktiivisena edistämisenä. Laajassa roolissa toimineita liikunnanopettajia yhdisti erityisen myönteinen asenne koulun kokonaisvaltaista liikunnallistamista kohtaan. Lisäksi ryhmän jäseniä yhdistivät monipuolinen liikuntaosaaminen sekä omat urheiluharrastukset, joita liikunnanopettajat hyödynsivät aktiivisesti työssään. Lisäksi pysyvä virkasuhde edisti laaja-alaisessa roolissa toimimista. Toisen laajassa roolissa toimineen liikunnanopettajan kohdalla kaikki pääluokat tukivat kyseisessä roolissa toimimista. Toisen opettajan vahva työkyky mahdollisti laajassa roolissa toimimisen, vaikka työnkuvan sekä työympäristön asettamat haasteet kuormittivat liikunnanopettajaa lukuvuoden aikana. Haasteista huolimatta koulun liikunnallistamisen perusedellytykset, kuten koulun omat liikuntatilat ja liikuntamyönteisyys tukivat hänen laaja-alaisessa roolissa toimimista.

*1) Työkyky.* Molemmat ryhmän jäsenet toimivat ensimmäistä vuotta työelämässä. Laajassa roolissa toimineita liikunnanopettajia yhdisti erityisen korkea työmotivaatio ja käytännön toimet koulun liikunnallisen toimintakulttuurin edistämiseksi. M1 arvoissa ja asenteissa korostuivat työyhteisön aktiivisena jäsenenä toimiminen ja koko kouluyhteisön hyvinvoinnista huolehtiminen. Hän kuvasi itseään työyhteisön jäsenenä aktiivisena ja organisovana moniosaajana. Liikunnanopettaja piti oppilaitoksen liikuntakulttuurin kehittämistä työnsä tärkeimpänä tehtävänä, jonka lisäksi hän piti tärkeänä roolimallina toimimista. N1 kuvaili itseään positiiviseksi työyhteisön innostajaksi. Hän nimesi työnsä tärkeimmiksi tehtävikseen oppilaiden innostamisen liikuntaan, perustaitojen opettamisen sekä yhteisöllisen ja positiivisen hengen luomisen kouluyhteisöön. Myös liikunnanopettajan vakituinen virkasuhde vaikutti edistävän laaja-alaisessa roolissa toimimista, sillä koulun liikuntakulttuurin kehittämiseen liittyi paljon suunnitelmia ja toimintakulttuurin muutosta pidettiin pitkän aikavälin tavoitteena. N1 oli virkasuhteessa ja M1 tiesi saavansa viran tulevana lukuvuotena. Lisäksi ryhmän jäseniä yhdistivät monipuolinen liikuntaosaaminen sekä omat urheiluharrastukset, joita liikunnanopettajat hyödynsivät aktiivisesti työssään. M1 järjesti koulussa kuluneen lukuvuoden aikana erilaisia liikunta- ja taideprojekteja sekä oli herättänyt henkiin työyhteisölle suunnatun liikuntatunnin. Hänellä oli vahva liikunta, musiikki- ja teatteritausta, jonka lisäksi hän oli pitänyt väli vuoden ennen työelämään astumista ammatillisen osaamisen kehittämiseksi. N1 toimi päätyönsä ohella Personal -

trainerinä, jonka ansiosta hän järjesti koko koulu yhteisölle suunnattua lihaskuntoharjoittelukerhotoimintaa. Kaikki liikunnanopettajat olivat tyytyväisiä työn korkeaan autonomiaan ja he kokivat, että koulua ja työyhteisöä koskeviin päätöksiin pystyi vaikuttamaan omalla aktiivisella otteella. Tähän mahdollisuuteen laajassa roolissa toimineet opettajat olivat tarttuneet. Ryhmän opettajien absoluuttista autonomiaa rajoittivat kuitenkin liikunnan kiinteät liikuntaresurssit sekä kollegan kanssa jaetut liikuntatilat.

2) *Työnkuva.* Miesliikunnanopettaja opetusvelvollisuus sisälsi 25 viikkotuntia. Työnkuva sisälsi 3. - 9. luokkien liikunnanopetusta sekä yhden terveystiedon kurssin yläkoulussa. Hän koki työnkuvansa tasapainoiseksi ja oli valmis laajentamaan työnkuvansa luokanvalvojan tehtävällä tulevana lukuvuonna. Hänellä riitti runsaasti energiaa koulun liikunnallisen toimintakulttuurin monipuoliseen kehittämiseen. Naisliikunnanopettajan opetti 27,5 tuntia viikossa. Hän toimi yläkoulun ja lukion liikunnan- ja terveystiedonopettajana, jonka lisäksi hän toimi luokanvalvojana. Työnkuva sisälsi yläkoulun ja lukion liikunnanopetusta sekä useita terveystiedon kursseja molemmissa oppilaitoksessa. Liikunnanopettaja koki runsaan terveystiedon opetuksen kuormittavana työuran ensimmäisenä syksynä. Tästä huolimatta, hän järjesti omaehtoisesti työyhteisölle suunnattua liikuntatoimintaa.

3) *Työympäristö.* M1 oli tyytyväinen koulun välittömässä läheisyydessä sijainneisiin liikuntatiloihin, mutta toivoi tulevaisuudessa parempia resursseja liikuntavälineistön parantamiseen. Koulussa ei ollut erillistä liikunnanopettajien työtilaa, joten hän vietti haastatteluun osallistuneista liikunnanopettajista eniten aikaa opettajahuoneessa, eikä kokenut eristäytyvänsä muusta työyhteisöstä. N1 oli myös tyytyväinen koulun omiin liikuntatiloihin, vaikka joutuikin ajoittain tekemään kompromisseja liikunnanopettajakollegan kanssa tilojen käyttöä koskien. Koulun liikuntavälineistö ei vastannut lukuvuoden alussa koululiikunnan tarpeita, joten opettaja päivitti sitä ahkerasti lukuvuoden alussa. Päivitys laajensi osaltaan liikunnanopettajan roolia ja oli edellytys koulun liikuntakulttuurin parantumiselle. Terveystiedon opetus lisäsi henkilön läsnäoloa koululla, mutta toisaalta laaja-alainen työnkuva lisäsi myös kiireen tunnetta. Tosinaan N1 työskenteli ja vietti välitunteja kotona lyhyen työmatkan ja opettajahuoneen homeongelmien takia. Hän toteutti opetustaan pääsääntöisesti itsenäisesti, joka aiheutti ajoittaista eristäytymistä työyhteisöstä.

4) *Työyhteisö.* Miesliikunnanopettajan työyhteisöön kuului 50 opettajaa. Hän vastasi koulun liikunnanopetuksesta liikunnanopettajakollegansa kanssa, jonka lisäksi kolmas opettaja opetti yksittäisiä liikuntatunteja. M1 kehui yhteistyötä liikunnanopettajakollegan kanssa. Hän oli tyytyväinen laaja-alaiseen tukeen, jota hän sai liikunnanopettajakollegaltaan, muiden aineryhmien opettajilta, esimieheltä sekä kotijoukoilta. Liikunnanopettaja oli erityisen tyytyväinen koulun esimiesten tarjoamaan tukeen, koska esimiehen tavoitettavuus ja koulukohtainen asiantuntijuus olivat hyvällä tasolla. Tuen saantiin vaikutti myös liikunnanopettajan oma aktiivinen ote työyhteisössä. Naisliikunnanopettaja työskenteli 15 hengen työyhteisössä ja vastasi koulun liikuntakasvatuksesta yhdessä miesliikunnanopettajakollegansa kanssa. N1 kertoi yhteistyön olleen haastavaa koulukseltaan epäpätevän ja hyvin perinteistä liikunnanopetusta toteuttaneen liikunnanopettajakollegan kanssa. N1 sai tukea liikunnanopettajana toimivalta puolisolta sekä koulun erityisopettajalta. N1 koki koulun esimiehen olleen kovin kiireinen, mutta samalla hän tarjosi liikunnanopettajalle täyden autonomian, koulutusmahdollisuuksia sekä rahallista tukea liikuntavälineistön -ja hankkeiden toteuttamiseen.

5) *Koulun toimintakulttuuri.* Molemmat laajassa roolissa toimineet liikunnanopettajat olivat koulujensa ensimmäisiä päteviä liikunnanopettajia moneen vuoteen ja koulujen liikuntakulttuureissa oli lähtökohtaisesti paljon kehitettävää. Innokkaisuus liikuntakulttuurin uudistajiin suhtauduttiin erittäin myönteisesti, jonka lisäksi molemmat koulut olivat liittyneet kuluneen vuoden aikana Liikkuva koulu -hankkeeseen. N1 mieltä lämmitti esimiehen liikuntamyönteisyyden ohella työyhteisön ystävällisyys ja yleinen innostus entistä aktiivisempaa liikuntakulttuuria kohtaan. Liikunnanopettaja koki, että liikkuva koulu -hanke oli tärkeä oikeutus ja tuki oman toiminnan kannalta. Samalla hän näki koulun toimintakulttuurissa kehitettävää. Erityisesti johtaminen, päätöksenteko ja viestintä eivät liikunnanopettajan vastausten mukaan toimineet koulussa. Esimerkiksi työhön perehdytys, tiedonvälityksen ajankohtaisuus ja luotettavuus sekä työyhteisön sitoutuminen olivat kuluneen lukuvuoden aikana heikolla tasolla. N1 arvioi ongelmien ja paikallaan polkeneen toimintakulttuurin johtuvan esimiehen heikosta työkyvystä ja johtamisesta. M1 oli puolestaan erittäin tyytyväinen koulun toimintakulttuuriin. Hän kehui vastauksissaan koulunsa kollegiaalista ilmapiiriä sekä avointa ja tehokasta päätöksentekokulttuuria. Liikunnanopettaja

piti koulun perustamisesta asti mukana olleita esimiehiä avaintekijöinä työyhteisön jäsenten korkeaan sitoutuneisuuteen ja työssä viihtymiseen.

### **6.2.2 Neutraalissa roolissa toimineet liikunnanopettajat**

Liikunnanopettajan neutraalissa roolissa toimiminen tarkoitti koulun liikunnallisen toimintakulttuurin edistämistä laadukkaan liikunnanopetuksen sekä sisäisen –ja ulkoisen yhteistyön avulla. Vaikka neutraalissa roolissa toimineiden henkilöiden liikunnan –tai terveystiedon ainekohtainen vaikuttaminen oli merkittävää, oppilaitoksen liikunnallistaminen ei ollut yhtä aktiivista kuin laaja-alaisessa roolissa toimineiden liikunnanopettajien toiminta. Neutraalissa roolissa toimineet liikunnanopettajat viettivät pienessä roolissa toimineita liikunnanopettajia enemmän aikaa työyhteisön parissa, jolloin heidän ammattitaitonsa välittyi tehokkaammin työyhteisön käyttöön ja rooli ilmeni suurempana. Toisaalta kahden neutraalissa roolissa toimineen liikunnanopettajan työkyky erosi laaja-alaisessa roolissa toimineista liikunnanopettajista. He kokivat neutraalin työnkuvan laajuuden itselleen sopivana, eivätkä olleet halukkaita laajentamaan sitä entisestään. Lisäksi neutraalissa roolissa toimineet opettajat työskentelivät isoissa oppilaitoksissa, joissa vallitsi entuudestaan toimiva ja vakiintunut liikuntakulttuuri ja joiden työyhteisöissä tiimityöskentely oli yleistä.

*1) Työkyky.* Neutraalissa roolissa toimineiden liikunnanopettajien arvoissa korostui työn ydintehtävien laadukas toteuttaminen. M2 nimesi työn tärkeimmäksi tehtäväksi liikunnanopetuksen ja nuorten kasvattamisen. Lisäksi hän koki luokanvalvojana sekä työyhteisön aktiivisena jäsenenä toimimisen tärkeinä. N2 piti työn tärkeimpänä tehtävänä saada oppilaat huolehtimaan omasta terveydestään. Muita tärkeitä tehtäviä olivat liikunnan merkityksen välittäminen, oman lajin löytäminen, terveystiedon -ja osaamisen jakaminen oppilaille sekä työympäristön ja työyhteisön hyvinvoinnin tukeminen. Neutraalissa roolissa toimineita liikunnanopettajia yhdisti yksilöllisten resurssien rajallisuus laajentaa nykyistä rooliaan kouluorganisaatiossa. M2 toimi toista vuotta yläkoulun liikunnanopettajana, joista ensimmäistä vuotta nykyisessä koulussaan. Hän koki erityisesti luokanvalvojana toimimisen siinä määrin kuormittavana, ettei hän halunnut laajentaa nykyistä rooliaan entistä suuremmaksi kuluneen lukuvuoden aikana. Hän arvioi liikunnallisen toimintakulttuurin kehittämisen nousevan tulevaisuudessa keskeisempään rooliin, kunhan liikunnanopetuksesta ja luokanvalvojan tehtävistä vapautuu siihen energiaa. Tuoreena liikunnanopettajana hän ei

kuitenkaan ottanut tästä ylimääräistä stressiä, vaan oli armollinen omaa jaksamista kohtaan ja halusi ensin sisäistää työn ydintehtävät kunnolla. N2 oli tutkimukseen osallistuneista liikunnanopettajista kokenein yli 30 vuoden työkokemuksellaan. Kokenut liikunnanopettaja oli tietoisesti vähentänyt työtehtäviään kuluneen lukuvuoden aikana siirtyessään osa-aikaeläkkeelle, jonka takia hänen roolinsa oli edellisiä lukuvuosia pienempi.

2) *Työnkuva.* Molempien neutraalissa roolissa toimineiden opettajien työnkuva sisälsi liikunnanopetuksen ulkopuolisia tehtäviä. Miesliikunnanopettajan (M2) työnkuva sisälsi yläkoulun liikunnanopetusta 6.-9. luokille sekä luokanvalvojan tehtävän. Lukukauden alussa yllättäen alkaneet luokanvalvojan tehtävät vaativat nuorelta opettajalta runsaasti ajallisia ja ammatillisia resursseja. Toinen liikunnanopettaja (N2) toimi lukion liikunnan – ja terveystiedon lehtorina sekä hoiti muita oppiaineisiin liittyviä vastuutehtäviä. Terveystiedon opetuksella oli iso rooli hänen työkuvassa. Lisäksi hän toimi koulun tiimissä, joka vastasi koulun viestinnästä. Molemmat liikunnanopettajat avustivat satunnaisesti työyhteisön jäseniä liikuntaan liittyvissä asioissa ja kysymyksissä, mutta eivät erikseen järjestäneet esimerkiksi liikuntatoimintaa työyhteisölleen.

3) *Työympäristö.* M2 vietti päivittäin aikaa opettajainhuoneessa, jonka lisäksi hänellä oli oma työhuone opettajainhuoneen yhteydessä. Liikuntatunnit järjestettiin pääsääntöisesti koulun välittömässä läheisyydessä, kohtuullisen hyvissä liikuntatiloissa. Vastausten mukaan liikunnanopettaja ei kokenut eristäytymisen tunnetta, mutta arvioi muiden aineryhmien opettajilla olevan hieman parempi mahdollisuus viettää aikaa kollegoidensa kanssa, koska liikunnan kaksoistunnit ja koulurakennuksen ulkopuolella tapahtuva opetus kuluttivat toisinaan hänen välituntejaan. N2 oli erittäin tyytyväinen käytettävissä oleviin liikuntatiloihin. Hän toteutti liikunnanopetusta sekä koulun omissa, että kaupungin liikuntatiloissa. N2 työympäristö oli kuitenkin lokeroitunut, koska lukio toimi suuressa koulurakennuksessa. Oppilaitoksessa oli käytössä useita opettajainhuoneita sekä aineenopettajaryhmien opettajilla oli omia työhuoneita, mikä vähensi työyhteisön kohtaamista.



4) *Liikunnanopettajan työyhteisö.* Neutraalissa roolissa työskennelleitä liikunnanopettajia yhdisti keskikokoisessa tai isossa työyhteisössä työskentely. M2 työskenteli 35 jäsenen työyhteisössä ja koulussa toimi kaksi varsinaista liikunnanopettajaa ja yksi osa-aikainen liikunnanopettaja. Hän kuvasi itseään työyhteisön jäsenenä yhteistyökykyisenä ja luotettavana henkilönä ja kertoi yhteistyön sujuneen kollegoiden kanssa hyvin. Liikunnanopettaja sai työyhteisöltä paljon tukea erityisesti luokanvalvojana toimimiseen ja kertoi tutustuneensa sitä kautta paremmin koko työyhteisöön. N2 työskenteli lukiossa 80 opettajan työyhteisössä ja lukiossa työskenteli yhteensä viisi liikunnanopettajaa. Hänellä oli vahva koulu – ja oppiainekohtainen asiantuntijarooli työyhteisössä. Hän kuvasi itsensä yhteistyökykyiseksi, tunnolliseksi ja auttavaiseksi työyhteisön jäseneksi ja sai ammatillista tukea pääasiassa oman aineryhmän opettajakollegoiltaan, rehtorilta sekä puolisoiltaan.

5) *Koulun toimintakulttuuri.* Neutraalissa roolissa toimineita liikunnanopettajia yhdisti koulujen entuudestaan vahvat ja vakiintuneet liikuntakulttuurit ja käytänteet. Liikuntaan liittyvät päätökset tehtiin yhdessä kollegoiden kanssa ja koulukohtainen päätöksenteko tapahtui oppiainekohtaisissa sekä erillisissä vastuualuetiimeissä. Näin olleen neutraalissa roolissa toimineet liikunnanopettajat kokivat, että heidän roolinsa eivät varsinaisesti korostuneet työyhteisössä, kun taas laajassa roolissa toimineilla opettajilla oli hyvin näkyvä rooli työyhteisöissä. N2 näki lukion laaja-alaisen liikuntakulttuurin edistämisen mahdollisena, mutta haastavana. Hänen mukaansa esimerkiksi työyhteisön liikuttaminen oli käytännössä mahdollista vain opetusajan ulkopuolella, koska toisen asteen koulupäivän rakenteen muuttaminen liikuntaa tukevaksi oli hyvin vaikeaa. Työyhteisön liikuttaminen työajan ulkopuolella taas sisälsi omat haasteensa, mutta toisaalta liikunnanopettajan kokemusten perusteella laadukkaaseen yhteistoimintaan kyllä osallistutaan, jos sellaista vain järjestetään. M2 ei kokenut toimintaympäristön olleen este sille, että työyhteisöä voisi liikuttaa. Hän totesikin, että ” sen kun tekisi vain”. Yleisesti hän näki parannettavaa koulun viestinnässä ja päätöksenteossa, vaikka koki työyhteisönsä ilmapiirin hyvänä.

### **6.2.3 Pienessä roolissa toimineet liikunnanopettajat**

Liikunnanopettajan pieni rooli tarkoitti laadukkaan liikunnanopetuksen lisäksi työyhteisön toimintaan osallistumista sekä ammattitaidon hyödyntämistä koulun liikuntaa koskevassa suunnittelussa ja päätöksenteossa. Pienessä roolissa toimineita liikunnanopettajia yhdistivät työnkuvan sekä työympäristön asettamat rajoitteet, jotka vähensivät liikunnanopettajien läsnäoloa koulurakennuksessa. Lisäksi pienessä roolissa toimineet liikunnanopettajat olivat kuluneen lukuvuoden aikana määräaikaisessa työsuhteessa. Koulun liikuntatilojen puuttuminen tai koulun ulkopuolella työskenteleminen eivät estäneet laadukkaan liikunnanopetuksen toteutusta, mutta haastoivat laaja-alaisemman roolin toteutusta ja koulun liikunnallistamista.

1) *Työkyky.* Pienessä roolissa toimineiden liikunnanopettajien työkyky näyttäytyi yleisesti hyvänä, eikä ammatillisen osaamisen tai autonomian puutteen katsottu johtaneen pienessä roolissa toimimiseen. M3 nimesi tärkeimmiksi työtehtävikseen nuorten innostamisen liikuntaan sekä fyysisen aktiivisuuden lisäämisen koulupäivän aikana. M4 tärkeimmät työtehtävänsä olivat liikunnanopetus ja liikuntainnostuksen säilyttäminen sekä liikunnanopetuksen tavoitteiden toteuttaminen. Näin ollen ainakin toisen ryhmän jäsenen työhön liittyvät arvot korostivat vahvasti työn ydintehtävien toteuttamista. Vaikka molempien liikunnanopettajien työmotivaatio ja suhtautuminen koulun liikuntakulttuurin edistämiseen näyttäytyi myönteisenä, määräaikaisessa työsuhteessa toimiminen saattoi osaltaan vaikuttaa koulun laaja-alaiseen liikunnallistamisinnokkuuteen. Toinen opettajista oli siirtymässä tulevana lukuvuonna muihin opetustehtäviin, kun taas toisella liikunnanopettajalla ei ollut selvyttä tulevan lukuvuoden työnkuvasta. Samalla on kuitenkin muistettava, että koulun toimintaympäristön ja työnkuvan asettamat haasteet rajasivat pienessä roolissa toimineiden opettajien mahdollisuuksia toteuttaa liikunnanopetuksen ydintehtäviä laaja-alaisempaan työnkuvaa.

2) *Työkuva.* Pienessä roolissa toimineita liikunnanopettajia yhdistivät pelkkään liikunnanopetukseen rajoittunut, suppea tai pirstaleinen työnkuva. M3. työnkuva muodostui kuluneen lukuvuoden aikana 7.-9. luokkien liikunnanopetuksesta, joka toteutettiin kiinteiden liikuntatilojen puuttumisen takia kaupungin liikuntapaikoilla. Koulurakennuksen evakosta johtuen liikuntatuntien organisointi ja tunneille siirtyminen kuuluivat kiinteästi liikunnanopettajan työnkuvaan. Liikuntatunteihin oli varattu runsaasti aikaa, jolloin työpäivät

muodostuivat kahdesta 2,5 tunnin liikuntatunnista. Liikunnanopettajan työviikkoon kuului myös muutama puolikas työpäivä, jolloin hän saapui liikuntapaikalle suoraan kotoa, eikä välttämättä kohdannut muita työyhteisön jäseniä, liikunnanopettajakollegaansa lukuun ottamatta. Toisen liikunnanopettajan M4 työnkuva muodostui lukion ja ammatillisen oppilaitoksen liikunnanopetuksesta, alueellisen urheilutoiminnan kehittamisestä sekä urheiluvalmennuksesta toisessa lukiossa. Pirstaleinen työnkuva ja vähäiset opetustunnit vähensivät opettajan läsnäoloa työyhteisössä. Kuluneen lukuvuoden aikana molemmat liikunnanopettajat totesivat nauttineensa yksilöllisestä liikunnanopetuksesta, mutta olivat samalla valmiita laajentamaan rooliaan tulevaisuudessa, mikäli työympäristö ja työnkuva muuttuisivat laaja-alaista roolia tukevammiksi. Toisaalta ainakin toinen liikunnanopettaja tiesi, ettei hän tule jatkamaan samassa tehtävässä seuraavana lukuvuonna. Toinen opettajista piti roolin laajentumisen edellytyksenä koulun omien liikuntatilojen valmistumisesta ja toinen pohti perinteisemmän työnkuvan, eli ylimääräisten valmennus – ja vastuutehtävien karsimisen laajentavan roolia omassa oppilaitoksessa.

3) *Työympäristö.* M3 toteutti liikunnanopetusta kaupungin liikuntapaikoilla, koska koulu oli remontissa, eikä kiinteitä liikuntatiloja ollut käytössä. M4 käyttämät liikuntapaikat sijaitsivat oppilaitoksen välittömässä läheisyydessä ja olivat liikunnanopettajan henkilökohtaisessa käytössä, mutta vähäiset opetustunnit ja matkustaminen toisen oppilaitoksen välillä johtivat siihen, että hän ei juuri viettänyt aikaa työyhteisön parissa.

4) *Työyhteisö.* Pienessä roolissa toimineita liikunnanopettajia yhdisti neutraali tai melko etäinen suhde työyhteisöön. M3 työyhteisössä työskenteli kaksi liikunnanopettajaa ja yhteensä 38 aineenopettajaa. Työyhteisön jäsenenä hän kuvasi itseään rohkeana, piristäjänä sekä tarvittaessa myös työyhteisön rauhoittelijana. M3 nautti työn itsenäisyydestä ja vapaudesta, mutta arvosti samalla toimivaa yhteistyötä kollegansa kanssa, joka oli niin ikään vasta työelämäänsä siirtynyt liikunnanopettaja. Vaikka liikunnanopettaja ruokaili koululla ja vietti säännöllisesti aikaa työyhteisönsä kanssa opettajahuoneessa, hän koki runsaan koulurakennuksen ulkopuolisen työskentelyn haastaneen opettajakuntaan tutustumista ensimmäisen lukuvuoden aikana. M3 vastausten mukaan syvällisempi työyhteisön tuntemus voisi tulevaisuudessa lisätä hänen aktiivisuuttaan muun muassa päätöksenteossa ja sitä kautta laajentaa hänen rooliinsa työyhteisössä. M4 lukion ja ammatillisen oppilaitoksen

työyhteisöön kuului 20 jäsentä, ja hän oli oppilaitoksen ainoa liikunnanopettaja. Hän kertoi vierailevansa säännöllisesti opettajainhuoneissa, mutta etenkin iltapäivisin yhteiset tilat olivat usein jo tyhjentyneet ennen kuin liikunnanopettaja ennätti paikalle.

5) *Koulun toimintakulttuuri.* Pienessä roolissa toimineet liikunnanopettajat kokivat koulujensa liikuntamyönteisyyden olleen hyvällä tasolla, mutta liikunta ei näytellyt erityisen näkyvää roolia koulujen toiminnassa. M3 koulu oli liittynyt kuluneen vuoden aikana Liikkuva koulu –hankkeeseen, mutta liikuntatuntien toteuttaminen kaupungin liikuntapaikoilla ja koulun evakko varsinaisesta koulurakennuksesta haastoivat hankkeen tavoitteiden toteuttamista. M3 oli yleisesti koulunsa toimintakulttuuriin kovin tyytyväinen. M4 lukion ja ammattiopiston liikunnan opetus oli liikunnanopettajan vastausten mukaan mielekästä ja toimivaa, mutta koulun liikunta ei varsinaisesti näkynyt koulun muussa toiminnassa kuluneen lukuvuoden aikana. M4 koki esimiehen heikon tavoitettavuuden koulun yleisen toimintakulttuurin kannalta haastavana.

## 7 KOKOAVA POHDINTA

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, millaiset tekijät vaikuttavat liikunnanopettajan rooliin kouluyhteisössä sekä millaisissa rooleissa liikunnanopettajat toimivat kouluissa. Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä niistä tekijöistä, jotka edistävät liikunnanopettajan laaja-alaisessa roolissa toimimista sekä toisaalta niistä haasteista, jotka rajoittavat liikunnanopettajia toimimasta koulujen aktiivisina liikunnallistajina. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentui Luukkaisen (2004, 78) *opettajan toteutuva ammattitaito* –mallin sekä Ilmarisen (2006) *työkyky* –mallin pohjalle. Laaja-alaisen työkykykäsityksen lähtökohtana on yksilön ja toimintaympäristön muodostama kokonaisuus, jossa yksilölliset voimavarat kehittyvät ja saavat merkityksiä suhteessa työyhteisöön- ja organisaatioon (Mäkitalo ja Palonen 1994; Ilmarinen 2006). Toimintaympäristö voi olla opettajan ammattitaitoa joko laajentava tai rajoittava. Liikunnanopettajan arjessa tämä tarkoittaa sitä, että henkilön todellinen ammattitaito voi olla jopa kadoksissa, jos toimintaympäristössä ilmenee tekijöitä, jotka vaikuttavat negatiivisesti opettajan kompetenssiin tai motivaatioon. (Luukkainen 2004, 77-78.)

Analyysin perusteella liikunnanopettajan rooliin vaikutti kokonaisuus, joka muodostui liikunnanopettajan yksilöllisestä *työkyvystä* ja *työnkuvasta* sekä koulun tarjoamasta *työympäristöstä*, *työyhteisöstä* ja *toimintakulttuurista*. Tekijät eivät ilmenneet toisistaan irrallisina, vaan ne kytkeytyvät koulumaailmassa ja liikunnanopettajan ammatissa toisiinsa. Kuluneen lukukauden aikana liikunnanopettajat toteuttivat työtään vaihtelevissa rooleissa, roolien vaihdellessa pienestä laaja-alaiseen rooliin. Kaikki liikunnanopettajat toteuttivat työssään laadukasta liikunnanopetusta, mutta kaksi liikunnanopettajaa toimi erityisen aktiivisina koulujensa liikunnallistajina, jolloin liikunnanopettajan rooliin kuului työn ydintehtävien lisäksi työyhteisön aktiivisena jäsenenä toimiminen, koulun muun liikunnan edistäminen, työyhteisön liikuttaminen sekä erilaisten liikuntaprojektien järjestäminen. Pienessä roolissa toimineita liikunnanopettajia yhdistivät työnkuvan ja työympäristön asettamat rajoitteet, jolloin liikunnanopettajat kokivat laajemmassa roolissa toimimisen jo lähtökohtaisesti haastavana. Neutraalissa ja laaja-alaisessa roolissa toimiminen edellytti toimintaympäristöltä liikunnallistamisen perusedellytyksiä, joista tärkeimmiksi nousivat koulun omat liikuntatilat, työnkuva, joka mahdollisti työyhteisön parissa toimimisen sekä

esimiehen liikuntamyönteisyys. Eroja neutraalissa ja laaja-alaisessa roolissa toimineiden liikunnanopettajien välillä selittivät liikunnanopettajien asenteet koulun liikunnallistamista kohtaan, yksilöllinen työkyky sekä kouluissa vallinnut toimintakulttuuri.

## **7.1 Tavoitteena tasapainoinen työnkuva**

Liikunnanopettajien vastausten perusteella liikunnanopettajan työn yksilöllisyyttä korostavat tekijät, kuten koulun omien liikuntatilojen puuttuminen, runsas matkustaminen työpäivän aikana sekä vähän oppitunteja sisältänyt ja liikunnanopetukseen rajoittunut työnkuva rajoittavat liikunnanopettajien mahdollisuutta toimia koulujen laaja-alaisina liikunnallistajina. Mikäli työnkuva tai työympäristö eivät mahdollistaneet liikunnanopettajan säännöllistä koulurakennuksessa läsnäoloa ja työyhteisön parissa toimimista, liikunnanopettajan rooli näytti rajautuvan liikunnanopetuksen ydintehtävien toteuttamiseen, eli pienessä roolissa toimimiseen. Kyseisessä roolissa toimineet liikunnanopettajat eivät kokeneet työn yksilöllisyyttä negatiivisena asiana tai esteenä laadukkaan liikunnanopetuksen toteuttamiselle, mutta koulun liikuntakulttuurin kehittämisen kannalta se nähtiin todellisenä haasteena. Lisäksi on syytä pohtia, miten lyhyet määräaikaiset työsuhteet motivoivat liikunnanopettajia rakentamaan koulun kestäväää liikuntakulttuuria?

Toisaalta erityisen laaja-alainenkaan työnkuva ei tukenut liikunnanopettajan laaja-alaisessa roolissa toimimista optimaalisesti, mikäli henkilö koki työnkuvansa kuormittavana. Vaikka luokanvalvojana toimiminen, terveystiedon opetus sekä muut koulukohtaiset vastuutehtävät lisäsivät muun muassa vastaanotetun tuen määrää, yhteistyötä työyhteisön kanssa sekä edistivät koulun toimintakulttuurin sisäistämistä, niin samalla ydintehtävien ulkopuoliset tehtävät lisäsivät myös työn kuormittavuutta ja kiirettä sekä vaativat liikunnanopettajilta merkittäviä henkilökohtaisia resursseja. Centeio ym. (2014) toteaa tutkimuksessaan, että liikunnanopettajan toimenkuva on usein jo entuudestaan hektinen ja kuormittava, eivätkä liikunnanopettajat välttämättä ole halukkaita ottamaan lisää vastuuta. Näin tapahtui neutraalissa roolissa toimineiden liikunnanopettajien kohdalla. Ryhmän jäsenten työnkuva mahdollisti henkilöiden läsnäolon ja vaikuttamisen kouluissa, mutta erityisesti luokanvalvojana toimiminen kuormitti toista neutraalissa roolissa toiminutta liikunnanopettajaa siinä määrin, että hän ei ollut valmis laajentamaan rooliaan kuluneen

lukuvuoden aikana. Mäkelän ym. (2013) tutkimus toteaa, että liikunnanopettajan työn kuormittavuus on yksi yleisimmistä syistä siirtyä pois ammatista.

Mäkelä ym. (2012) pohtivat tulevien vuosien osoittavan, kokevatko liikunnanopettajat laajentuneen toimenkuvansa ylikuormittavana vai mahdollisuutena hyödyntää ammattitaitoaan entistä tehokkaammin ja monipuolisemmin. Tutkimuksen tulosten perusteella työn kovakaan kuormitus ei estänyt motivoituneita liikunnanopettajia toimimasta aktiivisina liikunnallistajana, mikäli opettajat pitivät koulun liikunnallistamista työnsä keskeisenä tavoitteena. On kuitenkin syytä huomioida, että laajassa roolissa toimineet liikunnanopettajat olivat työuransa alkuvaiheessa, jolloin opettajien työtyytyväisyys on yleisesti korkealla tasolla (Mäkelä 2014). Lisäksi vasta valmistuneet liikunnanopettajat ovat saaneet koulutuksessaan hyvät valmiudet toimia laaja-alaisessa roolissa, joka voi rohkaista nuoria liikunnanopettajia toimimaan monipuolisissa työnkuissa. Yleisesti liikunnanopettajat kuitenkin arvioivat hyvin tarkasti, kuinka paljon he ovat valmiita uhraamaan aikaa ja resursseja työn ydintehtävien ulkopuolisiin tehtäviin. Jos yläkoulun tai toisen asteen oppilaitoksen tavoitteena on liikunnallisen toimintakulttuurin edistäminen, vahvan työkyvyn ja asiasta kiinnostuneiden liikunnanopettajien rekrytointi vaikuttaa olevan oleellista tavoitteen saavuttamisen kannalta.

Yhtä liikunnanopettajan laaja-alaista roolia tukevaa työnkuvaa on hankala määrittellä, koska henkilön kompetenssi ja motivaatio muuttuvat jatkuvasti ja jokainen opettaja kokee työn kuormittavuuden eri tavalla työuran eri vaiheissa. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan kuitenkin todeta, että laaja-alaista roolia tukisi parhaiten henkilön työkyvyn kanssa tasapainossa oleva työnkuva, joka mahdollistaisi koulurakennuksessa ja työyhteisön parissa toimimisen. Työyhteisön parissa toimiminen mahdollistaisi liikunnanopettajan ammattitaidon tehokkaan hyödyntämisen sekä laaja-alaisessa roolissa toimimiselle olennaisen riittävän tuen saannin. Tasapainoisen työnkuvan keskeinen tekijä on Ilmarisen (2006) työkyky -talomallin mukaan henkilön työkyvyn ja työn asettamien vaatimusten onnistunut yhteen sovittaminen. Kun koulun toimintaympäristö tukee liikunnanopettajan toimintaa ja liikunnanopettajan työkyky on tasapainossa työn vaatimusten kanssa, liikunnanopettajan toimenkuvaan voidaan liittää uusia tehtäviä. Laakso (2007, 23-24) muistuttaa kouluyhteisön liikunnan koordinoinnin sopivan erinomaisesti liikunnanopettajan tehtäviin, kunhan siihen kuuluvat tehtävät ovat

työehdoissa selvästi määritelty. Liikunnanopettajien vastaukset kuitenkin osoittivat, että koulun laaja-alainen liikunnallistaminen perustuu tällä hetkellä pitkälti liikunnanopettajan omaan halukkuuteen ja aktiivisuuteen, eikä sitä toistaiseksi suoranaisesti määritellä työnkuvaan kuuluvaksi. Työuran alussa toiset liikunnanopettajat ovat uudistamishaluisia ja valmiita toimimaan laaja-alaisessa roolissa, kun taas toiset haluavat keskittyä oman opettajuuden kehittämiseen ja toteuttaa selkeää ja rajattua työnkuvaa. Kaikilla vastavalmistuneilla liikunnanopettajilla olisi kuitenkin paljon annettavaa esimerkiksi opetuksen toiminnallistamiseen liittyvissä kysymyksissä sekä uuden opetussuunnitelman mukaisen opetuksen ja arvioinnin toteuttamiseen.

Koulun liikunnallistamisen eri ulottuvuuksien kuulumisesta liikunnanopettajan työnkuvaan olisi tärkeää keskustella lukukauden alussa esimiehen kanssa ja selkeästi määritellä työnkuvaan kuuluvat tehtävät. Samalla olisi tärkeää keskustella siitä, miten mahdolliset liikunnanopetuksen ulkopuoliset tehtävät, kuten luokanvalvojana toimiminen vaikuttaa työn toteuttamiseen. Lisäksi terveystiedon opetuksen liittäminen kiinteäksi osaksi liikunnanopettajan ammattia on tuonut mukanaan uudenlaisia vaatimuksia, samalla kun liikunnan oppiaineelle on asetettu yhä kokonaisvaltaisempia tavoitteita. Tulevaisuuden liikunnanopettajan roolia määritellessä on syytä huomioida myös opettajuuden murrokseen liittyvät moninaiset haasteet. Mikäli koulu haluaa hyödyntää tehokkaasti liikunnanopettajan ammatillista osaamista, on syytä pohtia, miten ja millaisissa tehtävissä liikunnanopettajan rajallisia resursseja käytetään.

## **7.2 Koulun toimintakulttuurista vetoapua liikunnanopettajan työhön**

Tutkimukseen osallistuneet liikunnanopettajat aloittivat työnsä lukuvuoden alussa hyvin erilaisista lähtökohdista ja koulujen toiminta- ja liikuntakulttuureissa ilmeni selkeitä eroavaisuuksia. Kouluissa, joiden liikuntakulttuureissa- ja resursseissa oli paljon kehitettävää, liikunnanopettajan rooli näytti muodostuvan varsin näkyväksi, koska koulun liikuntakulttuurin jälleenrakentaminen työllisti liikunnanopettajia laaja-alaisesti. Lisäksi koulun pieni koko lisäsi koulun liikuntaa koskevan päätöksenteon ketteryyttä. Isoissa oppilaitoksissa vallitsi puolestaan suhteellisen vakiintuneita koulun liikuntaan liittyneitä toimintatapoja ja vastuu liikunnan järjestämisestä sekä hyvinvointia tukevasta toiminnasta



jakaantui monelle henkilölle, jolloin yksittäisen liikunnanopettajan rooli ei korostunut. Liikunnanopettajien kynnyksellä tehdä uusia aloitteita liikuntakulttuurin edistämiseksi vaikutti olevan vakiintuneissa toimintakulttuureissa korkeammalla kuin ei-vakiintuneissa, mutta toisaalta suurten oppilaitoksen liikuntakulttuurit toimivat lähtökohtaisesti hyvin, eikä akuuteille muutoksille ollut välttämätöntä tarvetta. Vaikka yksittäisen liikunnanopettajan rooli voi näyttäytyä isossa kouluyhteisössä pienemmältä, vaikuttaminen on yleisesti silti laaja-alaista, koska vastuuta jaetaan ja päätöksiä tehdään erilaisten vastuualueiden kautta. Huolimatta edellä mainituista havainnoista, tutkimuksen tulokset osoittivat, että koulun koosta tai toimintakulttuurista riippumatta, koulun liikuntakulttuurin kehittämisestä aidosti kiinnostunut liikunnanopettaja tai kollegapari voi saada aikaan merkittäviä muutoksia koulun liikuntakulttuurissa jo yhden lukuvuoden aikana, kun liikunnallistamisen perusedellytykset ovat kunnossa.

Tässä tutkimuksessa liikunnanopettajan roolin tarkastelu rajattiin yläkouluihin ja lukioihin, joissa opettajat työskentelevät yleisemmin omien aikataulujen mukaisesti ja ainekohtaiset reviiirit ovat alakouluja tiukemmat. Liikkuva koulu -hankkeen tavoitteet ja liikunnallinen toimintakulttuuri ovat toistaiseksi jalkautuneet paremmin alakouluihin, koska alakoulujen toimintaympäristöt ja toimintatavat ovat yleisesti liikuntaa suosivampia. Tämän lisäksi alakouluissa luokanopettajien keskinäinen yhteistyö on aineenopettajia luonnollisempaa (Asanti 2013, 620–636.) Näin ollen myös yläkouluissa ja toisen asteen oppilaitoksissa liikunnallistamisen ratkaisuja olisi tärkeää etsiä ensisijaisesti oppilaitosten toimintakulttuurista ja opettajien yhteistyön muodoista, vaikka liikunnanopettajan rooli liikunnallisen toimintakulttuurin rakentajana ja koordinoijana onkin luonnollinen. Mäkelä (2014) toteaa väitöskirjassaan, että riittävät resurssit ja oikeanlaiset opetusjärjestelyt ovat erityisasemassa liikunnanopettajan työn tekemiselle. Tämä tarkoittaa muun muassa hyvin suunniteltua lukujärjestystä, joka sisältää opetuksen tauotusta ja riittävästi aikaa liikuntapaikkojen välisiin siirtymiin. Lisäksi lukujärjestyksen tulee huomioida muiden liikunnanopettajien opetusaikataulut niin, ettei opetustiloja jouduttaisi jakamaan liian pieniin oppimisympäristöihin. Tämän tutkimuksen mukaan, koulujen toimintakulttuureissa ilmenee myös johtamiseen ja viestintään ja päätöksentekoon liittyviä haasteita, jotka kuormittavat liikunnanopettajia työssään ja joita kehittämällä voitaisiin kohdistaa liikunnanopettajien resursseja tarkoituksenmukaisemmin. Liikunnanopettajan laaja-alaisesta roolia edistävä toimintakulttuuri sisälsi selkeät säännöt, tavoitteet ja toimintamallit, jotka auttoivat

työyhteisöä sitoutumaan työhönsä. Lisäksi toimiva johtaminen tarkoitti arvostuksen ja luottamuksen osoittamista sekä vastuun jakautumista koulun sisäisten toimijoiden välillä. Viestinnän osalta liikunnanopettajat toivoivat sujuvaa tiedonkulkua johtoryhmän ja henkilökunnan välillä sekä tiedon ajankohtaisuutta, käytettävyyttä ja luotettavuutta. Yhteisen päätöksenteon osalta kokousten sopiva ajankohta, tehokas ajankäyttö sekä tarkoituksenmukainen työskentely nähtiin oleellisena.

Liikunnanopettajien mahdollisuuteen olla säännöllisesti tekemisissä työyhteisön kanssa, tulee kiinnittää erityistä huomioita, koska opetusta tehdään monesti koulurakennuksen ulkopuolella, jolloin kollegiaalinen kanssakäyminen jää puuttumaan ja mahdollisia ongelmatilanteita ei pääse jakamaan muiden opettajien kanssa (Mäkelä 2014). Tämä tutkimus tukee aikaisempia havaintoja siitä, että liikunnanopettajat kaipaavat työyhteisön tukea erityisesti ydintehtävien ulkopuolisissa tehtävissä (Vulkkoo 2001; Hakkarainen & Vuolteenaho 2016; Lyyra 2016). Liikunnanopettajat pitävät yleistä keskustelumahdollisuutta ja mielipiteiden tärkeimpänä tuen muotona, jota tukevat ammattitaitoisen rehtorin hyvä koulukohtainen asiantuntijuus ja nopea tavoitettavuus. Sopivan kokoisen työyhteisön arvioitiin olevan sellainen, missä yhteisöllisyys säilyy ja opettajilla on mahdollisuus nähdä, tutustua ja toimia toistensa kanssa.

Yksi tutkimuksen myönteisin havainto liittyi esimiesten ja koulujen korkeaan liikuntamyönteisyyteen. Liikunnanopettajien vastausten mukaan oman aktiivisuuden ohella liikuntaresursseihin ja oppiaineen asemaan koulussa vaikuttivat Liikkuva koulu – hankkeeseen kuulumisen sekä liikunnan valinnaisaine. Esimiehen ja työyhteisön suhtautuminen liikunnanopettajia ja liikuntaa kohtaan ilmeni myönteisenä. Lisäksi Suomen hallitus on osoittanut sitoutumistaan oppilaiden fyysisen aktiivisuuden lisäämiseen koulupäivän aikana muun muassa peruskoulun tuntijakouudistuksen sekä Liikkuva koulu – hankkeen muodossa (OPM 2009; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012b; Tammelin ym. 2012; POPS 2014; Liikkuva koulu-ohjelma 2015). Vaikka liikunnan ja liikuntakasvatuksen asema on tällä hetkellä vahva ja sen takana puhaltava vahva myötätuuli, liikuntakasvattajien olisi hyvä tiedostaa, että fyysisen aktiivisuuden edistäminen ei ole ainoa koulun kehittämiseen liittyviä hanke tai tavoite. Kestävän ja rakentavan muutoksen kannalta olisi tärkeää, että liikunnanopettajat esittävät uudet ajatuksensa työyhteisölle vahvoihin perusteisiin nojaten

sekä siten, että esimies voi kokea ehdotuksen oikeudenmukaisena myös muita opettajia ja oppiaineita kohtaan. Tämä vaatii liikunnanopettajalta hyviä vuorovaikutustaitoja sekä kokonaisvaltaista ymmärrystä kouluorganisaation toiminnasta. (Pulkkinen 2011.)

Yhteiskunta kohdistaa peruskouluun suuria vaatimuksia, vaikka koululla ei läheskään aina ole mahdollisuutta lunastaa sille kohdennettuja odotuksia. Ristiriitatilanne syntyy, kun koulujen pitäisi kehittyä yhteiskunnan vaatimusten suuntaisesti, mutta aika-, raha-, ja muut resurssit eivät anna kehittämistyölle mahdollisuutta. Oppilaitosten esimiesten on priorisoitava erittäin tarkkaan, miten koulu käyttää resurssinsa, ja mihin yhteiskunnan esittämiin vaatimuksiin resursseja kohdennetaan. (Pesola 2009, 144-154.) Hargreaves (1998) esitti kokoamansa kirjallisuuden pohjalta varsin kattavan luettelon keskeisistä syistä, jotka haastavat koulun muutosta tai estävät kokonaan sen toteuttamisen. Nämä paradoksaaliset päätelmät tarjoavat hyvän pohjan koulun liikunnallisen toimintakulttuurin vahvistamiseen ja eteen tulevien haasteiden tarkasteluun:

1. Muutoksen perustelut ovat huonosti osoitettuja ja käsitteellistettyjä. Tällöin muutoksen hyödyt eivät ole selvillä, varsinkaan se miten oppilaat siitä hyötyvät.
2. Oppilaat ja vanhemmat eivät osallistu muutokseen tai heidän roolinsa ovat epäselviä. Näin ollen he pitävät tiukasti kiinni tutuista oppimistavoista ja heistä tulee muutoksen vastustajia.
3. Muutos on väärin mitoitettu. Tällöin muutos on liian laaja-alainen ja kunnianhimoinen, jolloin opettajien tulee työskennellä liian laaja-alaisesti tai toisaalta muutos on liian rajallinen ja spesifi, jolloin todellista muutosta ei ilmene.
4. Muutos on liian nopea, jolloin sitä ei ennätetä käsittelemään tai niin hidas, että siihen kyllästyään ja mielenkiinto suuntautuu muualle.
5. Muutos on heikosti resurssoitu tai resurssit poistetaan heti kun ensimmäisiä tuloksia saadaan. Tällöin opettajilla ei ole riittäviä varoja materiaaleihin tai suunnittelutyöhön, jolloin muutoksesta tulee taakka, joka opettajat eivät jaksa kantaa ilman lisätukea.
6. Muutokseen sitoutumattomuus. Tällöin ei saavuteta pitkäaikaista muutokseen sitoutumista, joka kantaisi erilaisten haasteiden ja väistämättömien takaiskujen ylitse.

7. Muutoksen heikko johtaminen. Johtajat ovat liian kontrolloivia, tehottomia, eivätkä he anna innovaatiolle sen kehittymisen vaatimaa aikaa.
8. Avainhenkilöiden väärät roolit. Tällöin muutoksen kannalta avainasemassa olevat henkilöt eivät ole sitoutuneita, tai toisaalta he saattavat muodostaa liiankin sitoutuneen ryhmän, jolloin opettajat tuntevat olonsa ulkopuolisiksi ja toiminta mielletään irralliseksi koulun arjesta.
9. Muutosta haastavat toiset samanaikaiset muutosaallot, jolloin koulun ja opettajien resurssit jakautuvat ja keskittyminen on haastavaa.

### **7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys**

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli osana tutkimusprosessia on erityisen merkityksellinen. Laadullinen tutkimus alkaa ja syntyy tutkijan esiyymmärryksestä, ja tutkija tekee kaikki tutkimusta koskevat valintansa. Prosessin aikana tutkija punnitsee jatkuvasti erilaisia vaihtoehtoja ja lopulta valitsee tutkimusaiheen, sen kohderyhmän sekä tarkoituksenmukaiset tutkimuksen metodit ja teoreettisen viitekehyksen. (Erkkilä 2005, 134; Hirsjärvi & Hurme 2008, 18.) Tässä tutkimuksessa tekemäni päätökset perustuvat omaan valintoihini tutkijana.

Tutkimusaineisto koostui kuuden liikunnanopettajan haastattelusta, jotka analysoitiin sisällönanalyysin keinoin. Näin pienessä haastatteluaineistossa yksilöiden näkemykset ja kokemukset nousevat selvästi esiin, ja haastateltavien valinnalla voidaan vaikuttaa siihen, millaisia tuloksia aineistosta saadaan. Neljä haastatteluun osallistuneista liikunnanopettajista työskenteli ensimmäistä tai toista vuotta työelämässä. Nuoren liikunnanopettajien enemmistö saattoi johtaa heidän näkemystensä korostumiseen ja painottaa niitä teemoja sekä haasteita, jotka liittyvät opettajan työn aloittamiseen ja uuteen työyhteisöön siirtymiseen. Vastavalmistuneet liikunnanopettajat ovat mahdollisesti saaneet myös erilaisia valmiuksia toimia liikunnanopettajan laaja-alaisessa roolissa, mikä on saattanut vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin.

Oma esiyymmärrykseni tutkittavasta aiheesta ohjasi puolistrukturoidun haastattelulomakkeen laatimista. Tarkastelin kandidaatintutkielmassani liikunnanopettajan roolia kouluorganisaatiossa korostaen työyhteisön tärkeää roolia liikunnanopettajan toteutuvan ammattitaidon kannalta. Kandidaatintutkielmani keskeinen johtopäätös oli se, että työyhteisö voi olla liikunnanopettajan ammattitaitoa joko laajentava tai rajoittava tekijä, riippuen koulun vallitsevasta toimintakulttuurista sekä opettajien vuorovaikutustaidoista toimia työyhteisössä (Luukkainen 2004, 296-297). Niinpä työyhteisöä käsitelleet kysymykset saivat haastattelussa ehkä turhan suuren painoarvon. Lisäksi haastattelurungon olisi voinut luoda oman ennakkokäsitykseni sijaan tutkimukseen valikoituneiden teoriamallien pohjalle (Luukkainen 2004; Ilmarinen 2006). Selkeämpi haastattelurunko olisi helpottanut aineiston luokittelua huomattavasti. Haastattelurunko oli kuitenkin itsessään kattava ja kannusti haasteltavia kertomaan erilaisista liikunnanopettajan rooliin vaikuttavista tekijöitä, joka mahdollistivat lopullisen laaja-alaisen lähestymistavan käyttämisen.

Lopulliset tutkimuskysymykset muotoutuivat lopulliseen muotoonsa vasta analyysin loppusuoralla. Kokemattomuuteni laadullisen aineiston analyysiin vaikutti analyysin toteuttamiseen. Ensimmäisen aineistonanalyysin jälkeen olin muodostanut analyysikehyksen, joka kuvasi liikunnanopettajien kokemuksia liikunnanopettajan roolia rajoittavista ja edistävästä tekijöistä. Opettajien vastauksien erojen toteaminen oli kuitenkin sisällytetty samoihin alalukuihin luokittelujen esittelyiden kanssa. Tämä olisi voinut toimia, mutta vastausten vertailu ja tulkinta olisi ollut haastavaa ja jäänyt pinnallisiksi. Ohjaajan antaman palautteen pohjalta erotin analyysikehyksen eli luokitusten esittelyn sekä vastausten vertailun toisistaan omiin lukuihin, jolloin lukijalla on mahdollisuus löytää erilaisissa rooleissa toimimista selittäviä tekijöitä. Käytin liikunnanopettajien jaottelun perusteena Väisäsen (2015, 30) *liikunnanopettaja oppilaan liikunnalliseen elämäntapaan ohjaajana & koulun liikunnallisen toimintakulttuurin edistäjänä* –analyysikehystä. Jälkikäteen on hankala arvioida, kuinka pätevä kyseinen jaottelu oli, sillä liikunnanopettajan todellista työnkuvaa ei ollut yksiselitteistä arvioida kaikkien opettajien kohdalla. Uskon kuitenkin onnistuneen opettajien ryhmittelyssä, sillä jokaisen ryhmän opettajien väliltä löytyi roolissa toimimista selittäneitä samankaltaisuuksia. Toisaalta useampaa opettajaa haastatteleamalla tulosten yleistettävyyks on kohonnut huomattavasti. Mielestäni kuuden liikunnanopettajan haastatteleminen sopi kuitenkin hyvin tämän tutkimuksen toteuttamiseen sillä, haastateltavien

kokemukset riittivät mielestäni kuvaamaan suhteellisen kattavasti liikunnanopettajien yksilöllisiä resursseja sekä koulujen erilaisia toimintaympäristöjä.

Näin tutkimusprosessini loppuvaiheessa voin todeta, että laadullinen tutkimusmatkani liikunnanopettajuuden ytimeen on ollut pitkä ja ongelmanratkaisutaidot ovat olleet käytössä. Jälkiviisaana kuitenkin pohtisin uudelleen, tarttuisinko yhtä laaja-alaiseen ilmiöön. Samalla totean, että prosessi on ollut erittäin opettavainen ja antoisa. Tutkimuksen toteuttaminen on lisännyt ymmärrystäni eri-ikäisten ja erilaisissa kouluissa työskennelleiden liikunnanopettajien ammatillisesta ajatusmaailmasta, jonka lisäksi olen saanut konkreettisia esimerkkejä liikunnanopettajan työkykyä ja koulujen liikunnallistamista rajoittavista ja edistävästä tekijöistä.

#### **7.4 Jatkotutkimusehdotukset**

Suuri osa liikunnanopettajista valmistuu kutsumusammattiinsa, mutta samalla opettajat ovat entistä tietoisempia omista mahdollisuuksistaan vaikuttaa omaan työtyytyväisyyteensä työllistymällä muihin liikunta-alan tehtäviin, mikäli koulun työympäristö ei tarjoa riittäviä resursseja tai tarvittavaa tukea työn vaatimusten edessä. Pitkän aikavälin tekemisessä henkilön sisäisen motivaation tärkeys korostuu (Ryan & Deci 2017). Ryanin ja Decin (2017) itsemääräämisteorian mukaan sisäinen motivaatio syntyy ja säilyy, kun ihmisen kolme psykologista perustarvetta huomioidaan. Liikunnanopettajan työhön vaikuttavia tekijöitä tulisi jatkossa tarkastella entistä kokonaisvaltaisemmin ja pohtia, miten koulun toimintaympäristö tukee liikunnanopettajan autonomian, pätevyyden sekä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemusta. Tällä hetkellä liikunnanopettajat kokevat työn autonomian korkeana.

Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia myös, miten opetustyön suhteellinen vähentyminen, eli työn ydintehtävien ulkopuolisten tehtävien lisääntyminen vaikuttaa liikunnanopettajien työtyytyväisyyteen ja opettajien autonomian kokemukseen (lähde, opetustyö ammatin parasta antia). Lisäksi olisi mielenkiintoista tarkastella, miten Liikkuva koulu –hanke vaikuttaa pidemmällä aikavälillä liikunnanopettajan työnkuvaan ja rooliin sekä

millaisilla keinoilla hankkeen tavoitteita on toteutettu yläkouluissa ja toisen asteen oppilaitoksissa eri puolilla Suomea. Ajankohtainen tarkastelun kohde voisi olla myös, liikunnanopettajien sosiaalinen yhteenkuuluvuus yhä isommissa työyhteisöissä tai evakossa olevissa home-kouluissa.

Erityisen ajankohtaisena ja tärkeänä tutkimuskohteena pitäisin tällä hetkellä luokanvalvojan tehtävien sekä terveystiedon opetuksen vaikutusta liikunnanopettajan työhön. Liikunnanopettajien vastausten mukaan kyseiset työtehtävät vaativat runsaasti ajallista ja ammatillista panosta ja ovat merkittävä osa liikunnanopettajien ammatti-identiteettiä. Lisäksi merkittävä osa liikunnanopettajien tuen tarpeesta liittyi erityisesti luokanvalvojana toimimiseen. Pidän liikunnanopettajan työnkuvan ja roolin tarkastelun jatkamista, erityisesti liikunnanopettajien omien kokemusten pohjalta erittäin tärkeää, jotta koulumaailman ja opettajan työn todellisuus pysyisivät tiedossa, kun erilaisia uudistuksia ja päätöksiä liikunnanopettajan työnkuvaa koskien toteutetaan.

## LÄHTEET

- Alastaro, M. & Åkerman, M. 2010. Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 372-391.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. Kasvatussosiologia. Bookwell. Juva.
- Asanti, R. & Oittinen, A. 2006. Liikunnasta hyvinvointia ja viihtyvyyttä kouluun. Turun koulut liikkeelle –hankkeen väliraportti. Raisio: Kirjapaino Uusi Aura.
- Asanti, R. 2013. Liikuntapedagogiikka osana koulun toimintakulttuuria. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Juva: PS-kustannus, 620–636.
- Asikainen, A. 2013. Liikunnallinen koulu ei sammaloidu. Opettajat alakoulun liikunnallisuuden rakentajina. Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto. Itä-Suomen yliopisto. Pro gradu –tutkielma.
- Atjonen P. 2005b. Tieto- ja viestintäteknikka yleissivistävän koulun pedagogisenaasteena. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuksia 95. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Autio, K. & Jussila, A-M. 2015. Liikunnan ja terveystiedon opettajat portin avaajina koulun liikunnallistamisessa. LIITO 1 (15), 16-17.
- Busher, H. (2006). Understanding Educational Leadership: People, Power and Culture: People, Power and Culture. McGraw-Hill Education (UK).
- Castelli, D. & Williams, L. 2007. Health-related fitness and physical education teachers' content knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education* 26 (1), 3-19.
- Centeio, E., Erwin, H., Castelli, D. 2014. Comprehensive school physical activity programs: Characteristics of trained teachers. *Journal of Teaching in Physical Education* 33, 492– 510.
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). 2013. Comprehensive School Physical Activity Programs: A Guide for Schools. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services.
- Declaration of Berlin 2013. UNESCO's 5th World Conference of Sport Ministers (MINEPS V). Viitattu 18.12.2017  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002211/221114e.pdf>



- De Neve, D., Devos, G. & Taytens, M. 2015. The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education* 47, 30-41.
- Eklund, K. 1992. Asiantuntija -yksilönä ja organisaation jäsenenä. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuksen tutkimuksia ja selvityksiä 12. Jyväskylän yliopisto.
- EOPS, 2010. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2010;27. Helsinki: Opetushallitus.
- Erkkilä, R. 2005. Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys–tulkinta–ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 195-226.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat, Laadullisen aineiston analysointi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.
- Etzioni, A. 1967. *The Semi-Professions and Their Organisations*. New York: The Free Press.
- Evans, J. & Williams, T. 1989. Moving up and getting out: The classed, gendered career opportunities of physical education teachers. In: T. J. Tempin & P. G. Schempp (eds) *Socialization into physical education: Learning to teach* (pp. 235–250). Indianapolis, IN: Benchmark Press.
- Erwin, H., Beighle, A., Carson, R-L. & Castelli, D-M. 2013. Comprehensive school-based activity promotion: a review. *Quest* 65, 412–488.
- Fejgin, N. Ephraty, N. & Ben-Sira, D. 1995. Work environment and burnout of physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education* 15, 64-78.
- Freidson, E. 1970. *Profession of Medicine*. Dodd, Mead.
- Fullan, M. 2005. *Leadership and sustainability. System Thinkers in Action*. California: Corwin Press.
- Grahn-Laasonen, S. & Rehn, O. 2015. *Kärkihanke: Osaaminen ja koulutus*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia. Viitattu 18.12.17  
<http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen>
- Hakkarainen, V. & Vuolteenaho, H. 2016 *Liikunnanopettajien suhtautuminen ja valmiudet liikunnallisen toimintakulttuurin luomiseen kouluissa*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu – tutkielma.

- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times: Teachers`s work and culture in the postmodern age. New York Teachers Collage Press.
- Harris, J. 2014. Physical education teacher education students' knowledge, perceptions and experiences of promoting healthy, active lifestyles in secondary schools, *Physical Education and Sport Pedagogy* 19 (5), 466-480.
- Heikinaro-Johansson, P. 2001. Liikuntakasvatus 2000-luvun koulussa. Enemmän vapautta, vastuuta ja haasteita. *Liikunta & Tiede* 38 (1), 4-9.
- Heikinaro-Johansson, P. 2005. Liikunnanopettajakoulutus tunnistaa huomisen haasteet. *Liikunta & Tiede*, 42, 5–9.
- Heikinaro-Johansson, P. 2012. Koulupäivän liikunnallistaminen. Esimerkkejä onnistuneista käytänteistä muissa maissa. *LIITO* (3), 20-22.
- Hellberg. I. 1978. Studier I professionell organization. Monografier utgivna av Sociologiska Institutionen vid Göteborgs Universitet nr 20. Göteborg.
- Helakorpi, S. 1999 Kouluttajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen. Hämeen ammatti-korkeakoulu. Opettajakorkeakoulun julkaisuja. D:119.
- Helakorpi, S. 2001. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Tampere: Tammi.
- Helakorpi, S. 2005. Kohti verkostoituvaa ja verkottuvaa koulutusta. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 9. Hämeenlinna.
- Hiltunen, J. & Tursas, J. 2013. Liikunnallinen toimintakulttuuri kouluihin. Luokanopettajat osana koulun toimintakulttuurin liikunnallistamista. Turun yliopisto. Turun opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirvensalo, M. 2013, Mäkelä, K, Palomäki, S. Toisen asteen liikuntapedagogiikka. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Juva: PS-kustannus, 521-541.
- Hodson, R. & Sullivan, T. 2008. The Social Organization of Work. Edition Fourth. Thomson: Wadsworth.
- Huhtiniemi, M. 2011. Vaikuttavia valmiuksia liikunnalta. Vuosina 2001–2005 valmistuneiden liikunnanopettajien työnkuva, koulutuksesta saadut valmiudet sekä koulutustyytyväisyys. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu - tutkielma.

- Husu, P., Paronen, O., Suni, J., Vasankari, T. 2010. Suomalaisten fyysinen aktiivisuus ja kunto 2010, Terveyttä edistävän liikunnan nykytila ja muutokset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:15.
- Huusko, J. 1999. Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana ja kehittäjänä. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 49.
- IImanen, K. & Voutilainen, T. 1982. Jumpasta tiedekunnaksi, Suomalainen voimistelunopettajakoulutus 100 vuotta 1882–1982. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Innola, M., Kyrö, M., Mikkola, A. & Väyrynen, P. 2013. Opettaja tarpeet nyt ja tulevaisuudessa. Teoksessa T. Kumpulainen & S. Saari (toim.) Opettajat Suomessa. Opetushallitus. 13-21.
- Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 514.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J., Sääkslahti, A. 2013. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, T. J. Liukkonen, & A. Sääkslahti, (toim.) Liikuntapedagogiikka. Juva: PS-kustannus.17–27.
- Johansson, N. 2006. Liikunnanopettajan uudistunut työnkuva perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Johansson, O., Moos, L. & Moller, J. 2001. Visio osallistavasta johtajuudesta. Teoksessa Koulun johtaminen pohjoismaisessa vertailussa. Opetushallitus. Arviointi 8/2001, 141-157.
- Johnson, D. 1970. The Social Psychology of Education. Holt etc.
- Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisprosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4/2006.
- Julkunen, H. 2000. Opettajien näkemyksiä liikunnanopettajan työnkuvasta ja yhteisopetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Karjalainen, I. 2002. Koululiikunnan tavoitteet ja sisällöt perusopetuksen vuosiluokilla 7-9 ja lukiossa uuden vuosituhannen alussa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Karjalainen, A. 2013. Rehtoreiden näkemykset ja koetut vaikutusmahdollisuudet kouluympäristön toimintakulttuurin liikunnallistamisessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

- Kalaja, T. 2012. Liikunnan aineenopettajakoulutuksen opiskelijavalinnat muutoksessa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 181.
- Kangasoja, M. 2013. Oikeudellinen vastuu liikunnanopetuksessa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, & A. Sääkslahti, (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 586–601.
- Kinnunen, U. & Parkatti, T. 1993. Ikääntyvä opettaja – kuormittuneisuus ja terveys työssä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 139.
- Koustelios, A. D., Karabatzaki, D., & Kousteliou, I. 2004. Autonomy and Job Satisfaction for a Sample of Greek Teachers. *Psychological Reports* 95, 883–886.
- Kuittinen, M. & Salo, P. 1997. Voiko asiantuntijaorganisaatio olla oppiva organisaatio? *Hallinnon tutkimus* 16(3)
- Kyllönen, M. 2011 *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen*. Skenaariot 2020 - luvulla. Tampereen yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis*: 1142.
- Kämppe, K., Asanti, R., Hirvensalo, M., Laine, K., Pönkkö, A., Romar, J-E. & Tammelin, T. 2013. Viihtyvyyttä ja työrauhaa. Koulun henkilökunnan kokemukset ja näkemykset liikunnallisen toimintakulttuurin edistämisestä koulussa. Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 269.
- Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 16–24.
- Labaree D. 1992a. Doing Good, Doing Science: The Holmes Group Reports and the Rhetorics of Educational Reform. *Teachers Collage Record* 93(4), 628-637.
- Labaree D. 1992b. Power, knowledge, and the rationalization of teaching. *Harvard Educational Review* 62(2), 123-155.
- Laulumaa, J. 2000. ”Siinä niinku turhautuu, että vuodesta toiseen samoihin asioihin pitää puuttua...” Liikunnanopettajien kokemuksia työn rasittavuudesta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma.
- Larson, M. S. 1977. *The Rise of Professionalism*. London: University of California Press.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Juva: WSOY.
- Lehtisalo, L. 2002. *Tieto oppiminen sivistys. Avauksia ihmisen vuosisataan*. Helsinki:

WSOY.

Liikkuva koulu – ohjelma. 2015. Viitattu 28.7.2016. [www.liikkuvakoulu.fi](http://www.liikkuvakoulu.fi)

Liira, J., Hallberg, A., Ylikoski, M., Klemetti, M., Koskinen, H., & Räsänen, K. 1999.

Työkyvyn edistäminen, seuranta ja arviointi työterveyshuollossa.

Työterveyslaitos. Helsinki.

LOPS 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere:

Tampere University Press.

Lynn, S. K. & Woods, A. M. 2010. Following the yellow brick road: A teacher's journey along the proverbial career bath. *Journal of Teaching in Physical Education* 29 (1), 54–71.

Lyyra, N., Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2016. Liikunnanopettajaopiskelijoiden valmiudet koulun liikunnallistamisessa. *Liikunta & Tiede* 53 (1), 47-53.

Martin, J., McCaughtry, N., Kulinna, P. & Cothran, D. 2008. The influence of professional development on teachers' self-efficacy toward educational change. *Physical Education & Sport Pedagogy* 13, 171–191.

Metzler, M., McKenzie, T., Van der Mars, H., Barrett-Williams, S. & Ellis, R. 2013. Health optimizing physical education (HOPE): A new curriculum for school programs, part 1 – Establishing the need and describing the model. *The Journal of Physical Education Recreation & Dance* 84 (4), 41–47.

McCaughtry, C. J., Barnard, S., Martin, J., Shen, B. & Kulinna, P. H. (2006). Teachers' perspectives on the challenges of teaching physical education in urban schools: The student emotional filter. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 77 (4), 486-497.

Macdonald, D., Hutchins, C. & Madden, J. (1994). To leave or not to leave: Health and physical education teachers' career choices. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal* 4 (1), 19-23.

McKenzie, T. & Lounsbery, M. 2013. Physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 84, 419–430.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2. Painos. Thousand Oaks (Calif.): Sage.

Moreira, H., Fox, K. R. & Sparkes, A. C. 2002. Job Motivation Profiles of Physical Educators: Theoretical background and instrument development. *British Educational Research Journal* 28, 845–861.

- Muikku, S. & Tienaho, A. 2010. Tapaustutkimus pääkaupunkiseudun liikunnanopettajien työnkuvasta, huolenaiheista ja arjessa selviytymisestä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
- Mykkänen, J. & Koskinen, I. (toim.) 1998. Asiantuntemuksen politiikka - professiot ja julkisvalta Suomessa. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Mäkelä, K., Hirvensalo, M., Palomäki, S. Herva, H., Laakso, L. 2012. Liikunnanopettajiksi vuosina 1984–2004 valmistuneiden työtyytyväisyys. *Liikunta & Tiede* 49 (1) 67–74.
- Mäkelä, K., & Hirvensalo, M. 2013a. Suomalaisten liikunnanopettajien urakehitys ja työtyytyväisyys. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia.
- Mäkelä, K., Huhtiniemi, M. & Hirvensalo, M. 2013b. Liikunnanopettajan työ ja työtyytyväisyys. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: PS-kustannus, 566–585.
- Mäkelä, K. 2014. PE Teachers' Job Satisfaction, Turnover, and Intention to Stay or Leave the Profession. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 208.
- Mäkelä, K. Hirvensalo, M. & Whipp, P. R. 2014. Should I stay or Should I go? Physical education teachers' career intentions. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 85 (2), 234–344.
- Mäkelä, K., & Hirvensalo, M. (2015). Work Ability of Finnish Physical Education Teachers. *The Physical Educator*, 72 (Special Issue), 379-393.
- Mäkinen, T. 2012. Toimivaa vuorovaikutusta oppimassa: autoetnografinen tutkimus tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisprosessista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu - tutkielma.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 206.
- National Association for Sport and physical education (NASPE) 2004. Moving into the future: National standards for physical education. 2. painos. Viitattu 27.3.2016. <http://home.comcast.net/~physedteacher/NatAcadStanPE.pdf>
- Noddings, N. 1999. Caring and Competence. Teoksessa G.A Griffin, (eds.) *The Education of Teacher*. NSSE, 205-220

- Nummela, J. 2004. Liikunnanopettajan toimenkuva: Liikunnanopettajan koulutuksen antamat valmiudet eri työtehtäviin. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- OAJ. 2016. Opettajien ammattikuva- ja arvostus. Innolink research. Viitattu 29.8.2016.  
<http://www.oaj.fi/cs/oaj/Tiedotteet?&contentID=1408917288418&pageName=Opettajien+arvostustutkimus>
- O'Connor, A. & Macdonald, D. 2002. Up close and personal on physical education teachers' identity: Is conflict an issue? *Sport, Education and Society*, 7(1), 37–54.
- OKM. 2014. Osaamisella ja luovuudella hyvinvointia. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulevaisuuskatsaus. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:18. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opas matkalle liikkuvaksi kouluksi. 2015. Jyväskylä: LIKES.
- Opetusministeriö. 2009. Valtioneuvoston periaatepäätös liikunnan edistämisen linjoista. Opetusministeriön julkaisuja 2009:17. Viitattu 20.7.2016.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm17.pdf?lang=fi>.
- Opetus – ja kulttuuriministeriö. 2012. Osallistuvampi, liikkuvampi, luovempi ja kielellisesti rikkaampi koulu. Viitattu 7.9.2017 <http://docplayer.fi/22566445-Lausunto-13-06-2016-okm-lausunto-kielilainsaadannon-soveltaminen.html>
- Otala, L. 2000. Oppimisen etu - kilpailukykyä muutoksessa. WSOY.
- Palomäki, S. 2013. Voisiko koulu tukea nykyistä paremmin nuorten terveyttä ja hyvinvointia? *LIITO* 3, 8–11.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Pesonen, J. 2009. Peruskoulun johtaminen – aikansa ilmiö. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 132.
- POPS muutokset ja täydennykset. 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. Helsinki: Opetushallitus
- Poutala, M. 2010. Opettajan valta ja vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pulkkinen, S. 2013. Liikunnanopettaja osana työyhteisöä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: PS-kustannus, 602– 619.

- Rajala, R. 2001. Stressinhallinta opettajien kertomuksissa. Onnistunut ja epäonnistunut stressinhallinta kouluyhteisössä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 1.
- Richards, K. A. R. & Templin, T. J. (2012). Toward a multidimensional perspective on teacher-coach role conflict. *Quest* 64(3), 164–176.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammatti kuntien muodostuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:128.
- Rokka P, 2011. Peruskoulun ja perusopetuksen vuosien 1985, 1994 ja 2004 opetussuunnitelmien perusteet poliittisen opetussuunnitelman teksteinä. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 1615.
- Ruohotie, P. 1996a. Oppimalla osaamiseen ja menestykseen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P 1996b. Professional Growth and Development in Organization. Teoksessa P. Ruohotie, P. & Grimmet. (toim.) Professional Growth and Development. Direction, Delivery and Dilemmas. University of Tampere and Simon Fraser University. 9-69.
- Ryan RM., Deci EL. 2017. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: Guilford.
- Sahlberg, P 1996. Kuka auttaisi opettajaa? Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylä. Julkaisusarja A. Tutkimuksia 119.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Juva: WSOY.
- Sallis, J.F., Cervero, R., Ascher, W., Henderson, K., Kraft, M.K. & Kerr, J. 2006. An Ecological approach to creating active living communities. *Annual Review of Public Health* 27 (1), 297-322.
- Salo, P. & Kuittinen, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa? *Kasvatus* 2/1998, 214-223.
- Sarala, U. & Sarala, A. 2003. Oppiva organisaatio - oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Palmenia-kustannus.
- Sarason, S.B. 1996. Revisiting. New York: Teachers College Press.
- Sarason, S.B. 2002. Educational Reform: A self-structuring memoir. New York: Teachers College Press.
- Sargent, T. & Hannum, E. 2005. Keeping Teachers Happy: Job Satisfaction among Primary School Teachers in Rural Northwest China.



- Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Weilin + Göös Oy. Espoo
- Schreier, M. 2012. Qualitative content analysis in practice. Thousand Oaks (Calif): Sage Publications.
- Schneider, M. 2003. Linking School Facility Conditions to Teacher Satisfaction and Success. Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Senge, P. M. 1990. The fifth discipline. The art and practice of the learning organization. New York: Currency Doubleday.
- Siltala, J. 2007. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Muutokset hyvinvointivaltioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- STM. 2013. Muutosta liikkeellä! Valtakunnalliset yhteiset linjaukset terveyttä ja hyvinvointia edistävään liikuntaan 2020. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2013:10. Viitattu 30.4.2016.[http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/110504/URN\\_ISBN\\_978-952-00-3412-2\\_korj.pdf?sequence=3](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/110504/URN_ISBN_978-952-00-3412-2_korj.pdf?sequence=3)
- Sveiby, K.E. 1990. Valta ja johtaminen asiantuntijaorganisaatiossa. Ekonomia-sarja. Weilin + Göös.
- Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi, J. 2015 Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Tarkastelun kohteena alakoulun ja toisen asteen oppilaitosten opettajat ja rehtorit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:4Taalas, M. 1993. Ammattitaidon ja sen arvioinnin tarkastelunäkökulma. Teoksessa R.Mäkinen, & M. Taalas, (toim.) Producing and certifying vocational qualifications. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöjä 83, 169-176.
- Tammelin, T., Laine, K. & Turpeinen, S. 2012. Liikkuva koulu –ohjelman pilottivaiheen 2010–2012 loppuraportti. (toim.) Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 261. Jyväskylä: LIKES.
- Tammelin, T., Laine, K. & Turpeinen, S. 2013. Oppilaiden fyysinen aktiivisuus. (toim.) Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 272. Jyväskylä: LIKES.
- Tirri, K. 1999. Eettisten kysymysten äärellä. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettajankoulutus modernin murroksessa. Tampereen yliopiston julkaisujen myynti, 150-167.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 35 (2), 174-190.

- UNESCO. 2015. Quality physical education (QPE) Guidelines for policy-makers. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vanttaja, M. 2002. Koulumenestyjät: tutkimus laudaturylioppilaiden koulutus- ja työurista. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura
- Varila, J. & Lehtosaari, K. 2001. Työnilo - Ahkeruudella ansaittua, sattuman synnyttämää vai oppivan organisaation vaatimaa? Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 80.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu. Hämeen AMK & AKTK –julkaisuja 2002:6.
- Virta, J. & Lounasalo, I. 2013. Liikuntapedagogiikka yläkoulussa. Teoksessa T. Jaakkola, Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 495–520.
- Vulkko, E. 2001. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 66.
- Vuolle, P. & Telama, R. 2013. Liikuntatieteellinen tiedekunta on ehtinyt aikuisen ikään Liikunta & tiede 50 (6), 72-75.
- Väisänen, M. 2015. Liikunnanopettajaopiskelijoiden tietämys liikunnanopettajan roolista koulun liikunnallistajana. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Väljärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Väljärvi. (toim.) 2006. Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä. 9–26.
- Waris, K. 2001. Näköaloja työelämään. Teoksessa M. Purola (toim.) Kuormittuminen voimavaraksi. Työterveyslaitos. Helsinki: K-Print. 21-22.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Kimonen, E., Nevalainen, R. & Sarja, A. 2004. Luokanopettajan työ koulutuspolitiikan pyörteissä Suomessa ja Englannissa. Teoksessa S. Hämäläinen. (toim). Opettajaprofession muutos ja opettajakoulutus. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. Jyväskylän yliopistopaino, 3-34.
- Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Kimonen, E., & Nevalainen, R. 2004. Pressures, rewards and teacher retention: A comparative study of primary teaching in

- England and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48 (2), 169-188.
- Webster, C., Monsa, E., Erwin, H. 2010. The role of biographical characteristics in preservice classroom teachers' school physical activity promotion attitudes. *Journal of teaching in physical education* 29, 358–377.
- Webster, C., Beets, M., Weaver, R., Vazou, S. & Russ, L. 2015. Rethinking recommendations for implementing comprehensive school physical activity programs: a partnership model. *Quest* 67, 185–202.
- Wolny, B. 2010. A physical education teacher as a part of school health education. The John Paul II Catholic University of Lublin. *Human Movement* 11 (1), 81–88.

## **LIITTEET**

Liite 1. Liikunnanopettajan rooliin vaikuttavat tekijät –haastattelurunko

### **Työnkuvan, työympäristön ja työyhteisön kuvaus**

1. Kerro, millaisessa työympäristössä työskentelet ja ketkä muodostavat työyhteisösi?
2. Kuvaile tarkemmin normaalia työpäivääsi:
  - a. Missä työskentelet päivän aikana?
  - b. Kenen kanssa työskentelet päivän aikana?
  - c. Koetko eristäytymistä muista opettajista?

### **Kollegat ja tuen muodot**

3. Kuvaile unelmiesi kollega?
4. Mitkä kollegan piirteet häiritsevät tai voisivat häiritä sinua ja työyhteisön toimintaa?
5. Kerro, minkälainen työkaveri ja työyhteisön jäsen itse olet?
6. Kerro, ketkä ovat sinulle tärkeimmät ihmiset, joilta saat tukea työhösi liittyvissä kysymyksissä. Kuinka tärkeää se on sinulle?
7. Kuvaile, millaista tuki on?
8. Kerro, millaista tukea ja palautetta haluaisit saada?

### **Koulun toimintakulttuuri**

9. Millaisia kokemuksia sinulla on toimivasta työyhteisöstä?
10. Millaiset työyhteisön sisäiset toimintatavat, haasteet tai ongelmat häiritsevät tai voisivat häiritä työyhteisön ilmapiiriä, toimintakykyä ja yhteistyötä?
11. Entä, millaiset ulkoiset tekijät edistävät tai ehkäisevät yhteistyötä ja työyhteisön toimintaa, miksi ja miten?
12. . Kuva, miten työyhteisössä käsitellään haasteita ja miten virheisiin suhtaudutaan?
13. Kerro, millaisia työtehtäviä teet mieluiten yksin, entä yhdessä?
14. Kerro, millaista yhteistyötä toteutat muiden aineryhmien opettajien kanssa?

15. Kerro, millaista yhteistyötä koko koulun henkilöstö toteuttaa?

### **Esimiestyö ja johtaminen**

16. Kuvaile, millaista johdon tuki ja palaute ovat?

17. Kerro, millainen tuki ja palaute edistäisivät parhaiten työkykyäsi, ammattitaitoasi ja työelämäsi laatua?

18. Oletko johonkin johdon toimintatapaan erityisen tyytyväinen, entä mitä haluaisit muuttaa?

19. Kuvittele itsesi rehtorin roolissa. Miten edistäisit liikunnanopettajan työkykyä, ammattitaitoa ja työelämän laatua, sekä miten hyödyntäisit hänen ammattitaitoansa?

### **Liikunnanopettajan rooli koulussa**

20. Kerro, mitkä ovat sinun omasta mielestäsi kaksi tärkeintä tehtävääsi omassa koulussasi?

21. Kuvaile, millainen rooli sinulla on liikunnanopettajana koulussasi?

22. Kerro, miten hyödynnät ammattitaitoasi koulu yhteisössä?

23. Miten osallistut liikunnanopettajana koko koulua koskevaan päätöksentekoon?  
Kuinka tärkeänä koet osallistumisesi, ja millaisena näet yksittäisen opettajan vaikuttamismahdollisuuden?

24. Millaisena koet autonomiasi omassa työssäsi?