



Turun yliopisto
University of Turku

OPETTAJAN VERKOSTOT JA TOIMIJUUS

**Yhteysopettajan kokemuksia liikuntaverkostotyöstä ja
toimijuudestaan koulupäivän liikunnallistamisessa**

Tiina Tontti
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
Huhtikuu 2017

TONTTI, TIINA: Opettajan verkostot ja toimijuus. Yhteysopettajan kokemuksia liikuntaverkostotyöstä ja toimijuudestaan koulupäivän liikunnallistamisessa

Pro gradu -tutkielma, 69 s., 5 liites.

Kasvatustiede
Huhtikuu 2017

TIIVISTELMÄ

Lasten ja nuorten fyysistä aktiivisuutta pyritään kehittämään yhteiskunnassa monella tasolla. Liikkuva koulu -ohjelma on koulussa tapahtuvan liikkumisen lisäämiseen pyrkivä toimintatapa. Tutkimuksessa tarkasteltiin Liikkuva koulu -ohjelmaan pohjautuvan Mikkelin kaupungin koulujen liikuntaverkoston toimintaa opettajien kokemana. Osallistujien kokemusten ja oman toimijuuden määritelmien pohjalta muodostettiin kuvaus verkoston toiminnan vaikutuksista liikkuvan koulupäivän edistämiseksi sekä verkostotoiminnan kehittämistarpeista.

Tutkimusaineisto kerättiin toukokuun ja syyskuun 2016 välisenä aikana haastattelemalla kahtatoista liikuntaverkoston osallistunutta liikunnan yhteysopettajaa heidän kokemuksiinsa liittyvällä teemahaastattelulla. Tutkimuksen näkökulma liikuntaverkostotoimintaan pohjautui Engestömin (1987) luomaan toimintajärjestelmän rakennemalliin. Opettajien oman toimijuuden tarkastelun pohjana oli Banduran (2001) sosiaalikognitiivinen määritelmä. Toimijuuden tarkastelun kautta yksilön oma toiminta kytkeytyy opettajan yhteisöjen, verkoston ja oman koulun toimintaan. Litteroitua haastatteluaineistoa tarkasteltiin laadullisin menetelmin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla. Tavoitteena oli löytää aineistosta eroavaisuuksia monipuolisen kokemusten kuvaamisen kautta, sekä yhtäläisyyksiä verkostotoiminnan kehittämistarpeiden muodossa.

Opettajat kokivat saaneensa liikuntaverkostosta konkreettisia välineitä koulupäivän liikkumiseen ja kertoivat havainneensa muutoksia omassa tai kollegoidensa ajattelussa. Välitunneille tulleet sääntömuutokset koettiin positiivisina yhteisöllisyyden kannalta. Haastavaksi koettiin ajankäyttö ja entisellään säilynyt työjako. Liikuntaverkoston tavoitteena oleva oppilaiden liikkumisen lisääminen oli saavutettu vasta osittain, sillä yhteysopettajien mukaan verkostomainen toiminta ei ollut vielä konkretisoitunut koulujen sisäisessä toiminnassa. Moni opettaja kertoi jääneensä koulussaan yksin liikkuvan koulupäivän toteuttamisen kanssa.

Tutkimuksen perusteella oppilaiden osallisuuden lisääminen, opettajien tiimimäinen toiminta ja muu osaamisen jakaminen koulun sisällä voidaan nähdä tärkeinä keinoina liikkuvan koulupäivän kehittämiseksi kouluyhteisössä. Opettajien ajattelun muutokset, koko yhteisön osallistuminen sekä oppilaiden ja opettajien liikuntasuhteet vaativat edelleen tietoista kehittämistä liikkuvan koulupäivän toimintakentässä.

Asiasanat: Liikkuva koulu, koulupäivä, verkostotoiminta, toimintajärjestelmä, kouluyhteisö, opettaja, toimijuus, liikuntasuhde

Sisällys

| | | |
|---|----------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 | JOHDANTO..... | 5 |
| 2 | KOULULAISTEN LIIKKUMINEN..... | 7 |
| | 2.1 Lasten ja nuorten liikkuminen ja sen merkitykset..... | 7 |
| | 2.2 Liikkumisen lisääminen koulussa..... | 10 |
| 3 | VERKOSTOTYÖ JA KOULU | 13 |
| | 3.1 Verkostotyön osallistujat, motivaatio ja johtaminen | 13 |
| | 3.2 Verkostotyön tavoitteet ja toimintatavat | 14 |
| 4 | TOIMIJUUS, YHTEISÖT JA TOIMINTAJÄRJESTELMÄT | 16 |
| | 4.1 Opettaja asiantuntijana ja toimijana | 16 |
| | 4.2 Yhteisöt ja toimintakulttuurit koulussa | 18 |
| | 4.3 Toimintajärjestelmän rakenne | 21 |
| 5 | VIITEKEHYKSEN YHTEENVETO JA TUTKIMUSKYSYMYKSET | 24 |
| | 5.1 Tutkimuskysymykset..... | 26 |
| 6 | TUTKIMUSMENETELMÄT | 27 |
| | 6.1 Aineiston kerääminen ja kuvaus..... | 27 |
| | 6.2 Aineiston analysointi..... | 29 |
| | 6.2.1 Alkuperäisilmausten ryhmittely | 31 |
| | 6.2.2 Aineiston pelkistäminen ja teoreettisten käsitteiden luominen | 31 |
| | 6.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys..... | 32 |
| 7 | TULOKSET YHTEYSOPETTAJIEN KOKEMUKSISTA JA TOIMIJUUDESTA..... | 37 |
| | 7.1 Koulupäivän liikkumisen välineet ja säännöt..... | 37 |
| | 7.1.1 Välineitä ja toimintamalleja saatu lisää, pysyvyyttä pohditaan | 37 |
| | 7.1.2 Välitunneille sääntömuutoksia ja oppilaille lupa liikkua | 39 |
| | 7.2 Työnjako ja vuorovaikutus | 40 |
| | 7.2.1 Työnjako ei muuttunut | 40 |
| | 7.2.2 Vuorovaikutuksessa korostuivat välineet ja ajankäyttö | 41 |
| | 7.3 Liikuntaverkostotoiminnan kohde ja tulos | 42 |
| | 7.3.1 Opettajan vastuu ja ajatusmaailman muuttuminen | 42 |
| | 7.3.2 Kokeiluista pysyvää liikettä ja oppilaille osallisuutta | 43 |
| | 7.4 Liikunnan yhteysopettajan toimijuus | 45 |
| | 7.4.1 Verkostossa innostunut ja kriittinen asiantuntija | 45 |

| | | |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| 7.4.2 | Omassa koulussa aktiivinen toimija ja tiedonvälittäjä voi jäädä yksin | 47 |
| 7.4.3 | Toimijuus muuttunut yksilötasolla, ei yhteisötasolla..... | 49 |
| 7.5 | Verkostotoiminnan haasteet ja kehittäminen..... | 51 |
| 8 | POHDINTA..... | 55 |
| 8.1 | Toimintajärjestelmästä kohti ajattelun muutoksia | 55 |
| 8.2 | Yksilön toimijuudesta yhteisön osallistumiseen | 57 |
| 8.3 | Osaamisen jakaminen liikkuvan yhteisön rakentamisessa | 58 |
| 8.3.1 | Liikkuvan yhteisön taso | 59 |
| 8.3.2 | Liikkuvan yksilön liikuntasuhde | 61 |
| 8.4 | Johtopäätökset | 62 |
| | LÄHTEET..... | 64 |
| | LIITTEET | 70 |
| | Liite 1. Haastattelupyyntö..... | 70 |
| | Liite 2. Teemahaastattelun kysymykset..... | 71 |
| | Liite 3. Liikuntaverkoston toiminnan kehittämissuositukset | 73 |

1 JOHDANTO

Liikunnalla ja fyysisellä aktiivisuudella on suuri merkitys lasten ja nuorten fyysiselle, psyykkiselle ja sosiaaliselle kehitykselle. Väestön vähäinen fyysinen aktiivisuus on kuitenkin suuri haaste suomalaiselle yhteiskunnalle, koska elintason nousu sekä elinympäristön ja elintapojen muutos edistävät fyysistä passiivisuutta. Terveydellisten vaikutusten lisäksi liikunnalla on monia myönteisiä vaikutuksia tiedollisiin toimintoihin ja oppimiseen, mutta koululaisista yhä pienempi osa liikkuu liikuntasuosittelujen mukaisella aktiivisuustasolla. Koululaisten aktiivisuustutkimusten mukaan koulupäivän aikana kertyi vuonna 2015 suuri osa koululaisen reippaasta liikunnasta (34 %) ja lähes puolet päivittäisestä paikallaanolosta (47 %). Koska koulun toimet myös tavoittavat koko ikäluokan, koulussa tapahtuvalla toiminnalla on suuri merkitys lasten ja nuorten fyysiselle aktiivisuudelle. (Heikinaro-Johansson 2007; Kalaja 2013; STM 2013; Tammelin, Aira, Kulmala, Kallio, Kantomaa & Valtonen 2014; Tammelin, Kulmala, Hakonen & Kallio 2015; Syväoja, Kantomaa, Laine, Jaakkola, Pyhältö & Tammelin, 2012.)

Koulupäivän liikkumista lisäävät hankkeet ja esimerkiksi 'Liikkuva koulu' ovat tuottaneet monia toimintaohjeita ja käytännön vinkkejä koulupäivän liikunnallistamiseen. Vuonna 2016 valtion talousarvioesityksessä 'Liikkuva koulusta' tuli valtakunnallinen ohjelma ja tavoitteeksi asetettiin tunti liikkumista päivässä. Mikkelissä syksyllä 2014 toteutetun Liikkumisen unelmakuukauden toiminta perustui liikkumisen lisäämiseen kokeilukulttuurin kautta sekä verkostomaiseen toimintaan, kontaktien etsimiseen ja ideoiden jakamiseen. Liikkumisen unelmavuosi -toiminnassa vuosina 2015-2016 käynnistettiin Mikkelin kaupungin koulujen liikunnan yhteysopettajien verkostotoiminta. Yhteysopettajat edustivat kouluaan sekä jakoivat ideoita ja kokemuksia koulupäivän liikunnallistamisesta verkoston kokoontumisissa ja välittivät verkoston tarjoamaa tietoa omille kouluilleen. (Korhonen 2016; Tammelin, Laine & Turpeinen 2013; Valo 2014; Valtiovarainministeriö 2015.)

Verkostossa toimiminen asettaa opettajan toimijaksi oman koulu yhteisön lisäksi myös verkostoyhteisöön. Verkostotoimintaa voidaan tarkastella esimerkiksi organisaatioiden rajanylitysten, sosiaalisen pääoman ja kilpailuedun tai verkostojohtamisen näkökulmista (Johansson & Uusikylä 1998; Järvensivu, Nykänen & Rajala 2010; Poikela 2005; Seikkula & Arnkill 2005). Koulumaailmassa verkostomaista toimintaa voidaan nähdä koulujen tasolta valtakunnalliselle tasolle sekä koulujen tai kaupunkien välillä (esim. Helminen

2015). Samaan aikaan kun kouluun on tullut entistä laajemmin uusia työtapoja yhteisopettajuuden, samanaikaisopetuksen, teematyöskentelyn ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien myötä, myös verkostomainen toiminta voi muuttaa koulukulttuuria ja lisätä osaamisen jakamista (Cantell 2015; Jyrkiäinen 2007; Opetushallitus 2014; Saloviita 2016).

Verkostomaisessa toiminnassa tulee kiinnittää huomiota yhteistyöhön, vuorovaikutusta tukeviin rakenteisiin ja kollektiiviseen asiantuntijuuteen (Jyrkiäinen 2007). Koulupäivän liikunnallistamisen verkostotoimintaa voidaan tarkastella toimintajärjestelmän rakennemallin (Engeström 1987; 1995) avulla. Tässä rakennemallissa lähtökohtana on tekijän, välineiden ja toiminnan kohteen muodostama kolmio, johon liitetty yhteisö tuo malliin mukaan myös yhteisön säännöt ja työnjaon. Koska toimintajärjestelmän rakennemalli tarkastelee koulupäivän liikunnallistamisen toimintoja systeemien tasolla eikä huomioi tekijän yksilöllistä psykologista tasoa, on tarpeen tarkastella liikunnan yhteisopettajan kokemuksia myös toimijuuden käsitteen (Bandura 2001) kautta.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan Mikkelin koulujen liikuntaverkoston toimintaa liikunnan yhteisopettajien kokemana toimintajärjestelmän rakennemallin ja opettajan toimijuuden pohjalta. Seuraavana esitellään tutkimuksen taustalla olevat lasten liikkumisen muutokset sekä verkostotyön, yhteisöjen ja toimijuuden teoreettista perustaa. Tutkimuskysymysten määrittelyn ja tutkimusmenetelmien kuvauksen jälkeen esitetään kvalitatiivisen haastattelututkimuksen tulokset yhteisopettajien liikuntaverkostotyöhön liittyvistä kokemuksista ja heidän toimijuudestaan verkoston ja oman koulunsa yhteisössä. Lopuksi pohditaan koulupäivän liikkumista lisäävän verkoston tulevan toiminnan ja kehittämisen tarpeita.

2 KOULULAISTEN LIIKKUMINEN

Koulun toimintakulttuuriin kuuluu kaikki koulussa tapahtuva toiminta. Lisäämällä liikumista koulupäivään voidaan edistää koululaisten toimintakykyä ja fyysistä aktiivisuutta (Kujala, Krause, Sajaniemi, Silvén, Jaakkola & Nyssölä 2012). Kansainvälisen tutkimuksen meta-analyysin perusteella liikunta vaikuttaa merkittävästi myös aivoihin ja kognitiiviseen toimintaan ja sitä kautta akateemiseen suoriutumiseen (Dobbins, Husson, DeCorby & LaRocca 2013). Vastaava positiivinen yhteys liikunnan ja koulumenestyksen välillä on todettu myös Suomessa (Jaakkola 2012; Kantomaa 2010). Liikuntatuntien määrä koulussa ei kuitenkaan pelkästään riitä lasten toimintakyvyn edistämiseen (Kalaja 2013, 195). Fyysinen aktiivisuus, kuntotekijät ja motoriset taidot ovat heikentyneet erityisesti lapsilla ja nuorilla samalla, kun vapaa-ajan liikunnan tavat ovat muuttuneet. Tämän vuoksi tarvitaan monipuolisia tapoja lisätä liikettä koulupäivään (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013).

Koulupäivän aikainen liikkuminen käsittää liikuntatuntien lisäksi välitunneilla, oppitunneilla ja koulumatkoilla tapahtuvan liikkumisen (Jaakkola 2012). Koulupäivän liikunnallistaminen voi sisältää myös tapahtumapäiviä ja koulupäivän rytmityksen muuttamista tai välituntitoimintojen uudelleenjärjestelyjä (Tammelin, Laine & Turpeinen 2013). Seuraavana tarkastellaan tarkemmin lasten ja nuorten liikkumisen muutoksia ja esitellään koulun keinoja lisätä liikkumista.

2.1 Lasten ja nuorten liikkuminen ja sen merkitykset

Liikunnalla on suuri merkitys lapsen ja nuoren fyysiselle, psyykkiselle ja sosiaaliselle kehitykselle. Kasvava liikuntaelimestö tarvitsee toimintaa ja liikunnassa lapsi saa tunteuksia omasta kehosta ja sen suorituskyvystä, mikä kehittää itsetuntemusta ja minäkäsitystä. Liikunnan sosiaalisessa toiminnassa lapsi saa kokemuksia yhteistyöstä ja toisten huomioimisesta (esim. Heikinaro-Johansson 2007). Elintason nousu sekä elinympäristön ja elintapojen muutos edistävät fyysistä passiivisuutta ja voimistavat lihavuuden yleistyksiä. Kouluikäisten liikuntasuosituksen mukaan kaikkien 7–18-vuotiaiden tulee liikkua vähintään 1-2 tuntia päivässä monipuolisesti ja ikään sopivalla tavalla. Yli kahden tunnin pituisia istumisajanjaksoja tulee välttää. Ruutuaikaa viihdemedian ääressä saa olla korkeintaan kaksi tuntia päivässä. (Tammelin & Karvinen 2008.)

Vuosina 2010-2012 alakoululaisista 50 prosenttia liikkui reippaasti tunnin päivässä ja yhdeksän prosenttia liikkui yli puolitoista tuntia päivittäin. Yläkoululaisista 17 prosenttia liikkui tunnin päivittäin ja yli puolitoista tuntia liikkui yksi prosentti yläkoululaisista. Lasten liikkuminen väheni alakoulun alimmilta luokilta yläkouluun asti samalla, kun liikkumaton aika lisääntyi sekä koulupäivän että muun päivän aikana. (Tammelin ym. 2014.)

Iän myötä liikkuminen muuttuu ja usein murrosiässä lasten liikunta-aktiivisuus vähenee. Vuosien 1986-2010 tutkimusaineistojen (Aira, Kannas, Tynjälä, Villberg & Kokko 2013) perusteella suomalaisten yläkouluikäisten liikunta-aktiivisuus väheni riippumatta ruutuajankäytöstä, asuinpaikasta, perherakenteesta, urheiluseuratoimintaan osallistumisesta tai siitä, aikoiko jatkaa opiskelua lukiossa vai ammattikoulussa. Iänmukaisen liikunta-aktiivisuuden väheneminen ilmeni voimakkaana riippumatta nuoren sosiaalisesta taustasta tai asuiko maaseudulla tai kaupungissa. Vaikka urheiluseuroissa harrastaminen näytti ehkäisevän liikunta-aktiivisuuden vähentymistä, myös urheiluseurassa liikuntaa harrastavien nuorten keskuudessa vain 28 pojista ja 20 % tytöistä liikkui vähintään tunnin joka päivä. (Aira ym. 2013, 24-25.)

Keväällä 2016 kerätyn uusimman LIITU-aineiston (Kokko & Mehtälä 2016) perusteella lasten ja nuorten vähäinen liikkuminen ja liiallinen paikallaanolo ovat edelleen suuria kansanterveyden ja hyvinvoinnin haasteita. Suomalaiset lapset ja nuoret viettävät yli puolet valveillaoloajasta istuen tai maaten, kun taas reippaaseen tai rasittavaan liikuntaan he käyttävät vain kymmenesosan ajasta. Arkeen tulisi saada monipuolisia ja helposti toteutettavia tapoja lisätä liikkumista ja vähentää paikallaanoloa. Lapset ja nuoret tulisi ottaa myös mukaan toimenpiteiden suunnitteluun. Liikuntaa lisäävässä toiminnassa pienikin arkinen oivallus voi tuoda muutoksen. (Kokko & Mehtälä 2016.)

Liikunta-aktiivisuuden lisäämisen toimet tulee kohdentaa erityisesti vähän liikkuville lapsille ja nuorille (Aira ym. 2013; Tammelin ym. 2014) ja samaan aikaan tarvitaan myös erityisesti yläkouluikäisille sopivia liikkumista lisääviä toimia (Kokko & Mehtälä 2016). Lasten ja nuorten vapaa-ajankäyttöä vuonna 2016 selvittäneessä tutkimuksessa havaittiin signaaleja arkiliikunnan hitaasta kehityksestä, samalla kun urheiluseuraharrastamisessa nähtiin huolestuttavia signaaleja harrastuksen lopettamisen aikaistumisena (Merikivi, Myllyniemi & Salasuo 2016). Ammatillisessa oppilaitoksessa ensimmäistä vuotta opiskelevien nuorten liikuntakokemuksista hahmottui kolme erilaista liikuntasuhteiden ryhmää; tavoitteelliset urheiluseuraliikkujat, omatoimiliikkujat ja hengailijat (Liimakka, Jalilinoja & Hankonen 2013). Liimakan ym. (2013) hahmottamat ryhmät viittaavat siihen,

että liikunnan edistäminen kaikkia ryhmiä palvelevalla tavalla voi edellyttää myös erilaisia toimenpiteitä.

Terveydellisten vaikutusten lisäksi liikunnalla on myönteisiä vaikutuksia lasten koulumenestykseen, tiedollisiin toimintoihin ja oppimiseen. Syväoan ym. (2012) mukaan koulupäivän aikainen liikunta, korkea fyysinen aktiivisuus ja hyvä kestävyyskunto ovat yhteydessä hyviin kouluarvosanoihin. Heidän mukaansa fyysinen aktiivisuus edistää lasten tiedollisia toimintoja, kuten ongelmanratkaisutaitoja, muistia ja tarkkaavaisuutta. Vaikka tutkimustulokset liikunnan välittömistä vaikutuksista ovat ristiriitaisia ja tutkimustietoa on Syväoan mukaan vähän, liikunnan yhteyttä oppimiseen saattaa selittää liikunnan positiivinen vaikutus aivojen aineenvaihduntaan, rakenteisiin ja toimintaan. Riipeä liikunta lisää aivojen verenkiertoa ja hapensaantia sekä vahvistaa hermosolujen välisiä yhteyksiä. Myös motoristen taitojen kehittyminen liikunnassa saattaa selittää liikunnan myönteisiä vaikutuksia oppimiseen ja tiedolliseen suoriutumiseen. (Syväoja ym. 2012.)

Liikunnan harrastaminen ja liikkuminen ryhmässä kehittää myös lasten ryhmätyötaitoja ja kykyä toimia erilaisten ihmisten kanssa (Syväoja ym. 2012). Tämän yhteistoiminnan ja vuorovaikutuksen taitojen kehittymisen lisäksi liikkuva koulupäivä voisi kehittää myös lapsen tai nuoren yksilöllistä liikuntasuhdetta. Koski (2013, 97) kuvasi liikuntasuhdetta liikuntaan liittyvän sosiaalisen maailman ja suhtautumistapojen yhdistelmänä, joka määrittelee liikunnan aseman yksilön arjessa elämän eri vaiheissa. Liikuntasuhteeseen liittyvät merkitysulottuvuudet ovat: kilpailu ja suoritus, terveys, ilmaisu, ilo, sosiaalisuus ja itse. Liikunnanopetuksessa tulisi saada oppilaat tunnistamaan näitä merkityksiä ja yhdistämään niitä muihin elämänalueisiin. Liikuntakasvatuksen avulla voidaan tutustua liikunnan merkityksiin ja tehdä ne näkyviksi ja ymmärrettäviksi. (Koski 2013, 108.) Nuoruuden aikana liikunnan merkitykset voivat muuttua niin, että liikunnan kysyntänäkökulman ja liikuntasuhteen hahmottaminen tulevat entistä tärkeämmiksi (Koski & Tähtinen 2005). Liikunnan yksilöllisten merkitysten huomioiminen voidaan nähdä keinona nuorten liikkumisen lisäämiseen, sillä mukava yhdessäolo ja hengailu ovat monelle nuorelle tärkeitä asioita vapaa-ajan liikkumisessa (Liimakka ym. 2013).

Vaikka koulun toiminta perustuu erilaisiin toimintamalleihin kuin vapaa-ajan liikkumisessa, myös perusopetuksen opetussuunnitelmassa oppilaan yksilöllisyys huomioidaan osana ryhmää ja siinä näkyvät myös liikuntasuhteen erilaiset merkitykset. Perusopetuksen liikuntakasvatuksen yhtenä tavoitteena on oppilaan liikunnallisen elämäntavan tuke-

minen (Opetushallitus 2014). Liikunnan oppiaineen tehtävänä on vaikuttaa oppilaan hyvinvointiin fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä tukemalla. Liikunnan avulla myös edistetään yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan liikunnan avulla kasvamiseen kuuluu toisia kunnioitava vuorovaikutus, vastuullisuus, pitkäjänteinen itsensä kehittäminen, tunteiden tunnistaminen ja säätely sekä myönteisen minäkäsityksen kehittyminen. Liikunta tarjoaa mahdollisuuksia iloon, keholliseen ilmaisuun, osallisuuteen, sosiaalisuuteen, rentoutumiseen, leikinomaiseen kisailuun ja ponnisteluun sekä toisten auttamiseen. Liikunnassa oppilas saa myös valmiuksia terveytensä edistämiseen. (Opetushallitus 2014, 273-276.)

Edellä kuvatut perusopetuksen opetussuunnitelman määrittelemät liikunnan tarjoamat mahdollisuudet muistuttavat paljon Kosken (2013) esittelemiä liikuntasuhteen merkityslottuvuuksia. Liikunnan ainekohtaisten tavoitteiden lisäksi liikuntakasvatus voidaan liittää myös perusopetuksen laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin (Opetushallitus 2014, 20-24). Laaja-alaisella osaamisella tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta, sekä kykyä käyttää tietoja ja taitoja tilanteen edellyttämällä tavalla. Esimerkiksi laaja-alainen tavoite 'itsestä huolehtiminen ja arjen taidot', on selkeästi yhteydessä liikkumisen lisäämiseen, terveydestä huolehtimiseen ja hyvinvointiin. Oppilaan oman vastuun ja osallisuuden tukeminen ovat myös keskeisiä opetussuunnitelman tavoitteita.

2.2 Liikkumisen lisääminen koulussa

Liikkumista on lisätty kouluissa monin tavoin ja esimerkiksi Liikkuva koulu -ohjelmaa edeltänyt hanke on edistänyt aktiivisen koulupäivän käytäntöjä laajalti suomalaisessa koulussa (Tammelin, Laine, & Turpeinen 2012). Liikuntatunnit tavoittavat kaikki koulun oppilaat, mutta liikuntatunnit eivät pienen tuntimääränsä vuoksi riitä kouluikäisten liikkumiseen (Kalaja 2013). Liikuntatuntien ulkopuoliseen liikkumiseen on tärkeää etsiä ratkaisuja, joilla saadaan erityisesti vähän liikkuvat oppilaat aktiivisiksi. Liikkuvaan koulupäivään kehitellyt istumisen katkaisemisen ja aktivoivien opiskelutapojen toimintamallit voidaan jakaa kolmeen tyyppiin: taukoliikunta, toiminnalliset opetusmenetelmät ja siirtymiset tai oppimisympäristön vaihdokset. Liikkumisen lisäämistä painottavat puolestaan koulumatkoihin, välitunteihin ja liikuntatunteihin liittyvät toiminnot sekä koulun tilojen vapaampi käyttö liikunnalliseen toimintaan. (Tammelin ym. 2013, 74-75.)

Koulumatkaliikunnan edistämistä tutkittiin osana Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaihetta ja todettiin, että lasten fyysiseen aktiivisuuteen koulumatkoilla vaikuttavat muun muassa ympäristötekijät, turvallisuus ja koulun asettamat normit sekä lapsen ominaisuudet, perheen tavat ja asenteet. Koulumatkaliikunnan lisäämisessä pysyvät muutokset edellyttävät laajaa olosuhteiden ja asenteiden muuttumista. (Turpeinen, Lakanen, Hakonen, Havas & Tammelin 2013.) Koulupäivän liikunnan lisäämisestä on tehty useita opinnäytetöitä. Esimerkiksi Sundell (2014) selvitteli oppilaiden fyysisen aktiivisuuden kokonaismäärää sekä välitunti- ja koulumatkaliikuntaa ja totesi, että fyysisen aktiivisuuden lisäämisessä on tarkasteltava koko koulupäivän ja kouluympäristön liikunnallistamista. Koulupäivän aikaisella liikunnalla on suurin merkitys vähiten liikkuville oppilaille. Heillä päivän reippaasta liikunnasta 42 prosenttia kertyy koulupäivän aikana, kun taas suositusten mukaisesti, yli 60 minuuttia, liikkuvien reippaasta liikunnasta 32 prosenttia (eli 26 minuuttia) kertyy koulupäivän aikana. (Tammelin, Kulmala, Hakonen & Kallio 2015.)

Lasten koulupäivän aikaisen liikunnan lisääminen on mukana myös hallitusohjelmassa ja tavoitteena on, että jokainen lapsi liikkuisi vähintään tunnin päivässä. Jokainen koulu saa toteuttaa liikunnallistavaa hankettaan parhaaksi katsomallaan tavalla (Valtiovarainministeriö 2015). Vuoden 2017 alussa koulujen oli myös mahdollista hakea opetusministeriöltä rahoitusta koulupäivän liikunnallisiin toimiin. Tunti liikettä tulisi lisätä koulupäivään muun toiminnan lomaan ja lapsilähtöisillä tavoilla. Koulussa lisätyllä liikkumisella on positiivinen vaikutus lasten fyysiseen aktiivisuuteen ja kuntoon (Dobbins, Husson, DeCorby & LaRocca 2013; Kalaja 2013). Liikkuva koulu -hankkeen tutkimuksissa todettiin, että oppilaiden fyysinen aktiivisuus lisääntyi eniten liikuntatunneilla ja välitunneilla sekä koulumatkaliikunnassa. Koulun toimintakulttuurin muutos vaatii kuitenkin aikaa, sillä siirtyminen vakiintuneista käytännöistä uusiin vaatii kypsyttelyä (Tammelin ym. 2013, 75-76).

Liikkuva koulu -pilottivaiheen ja ohjelmavaiheen aikana on tehty paljon opinnäytetöitä. Kämppi ja Tammelin (2014) esittelivät vuoden 2014 tammikuuhun mennessä valmistuneiden opinnäytetöiden tiivistelmät. Esimerkiksi Yläoutinen ja Yrjölä (2012) selvittivät kahden koulun opettajien (45 opettajaa) tietoisuutta Liikkuva koulu -hankkeesta ja näkemyksiä koulupäivän liikunnallistamisesta. Neljä viidesosaa tuon tutkimuksen vastaajista uskoi hankkeesta jäävän pysyviä käytäntöjä kouluihin ja käytännöistä välitunti-toimintaa, liikuntavälineitä ja oppituntien liikuntatuokioita pidettiin arvokkaina. Yläoutisen ja Yrjölän tutkimien opettajien mielestä hankkeen toteuttamisvastuu jakautui laajasti opettajien kesken.

Liikkuva koulu -ohjelman lisäksi myös monissa muissa hankkeissa on tuotettu liikuntaa lisääviä materiaaleja ja koottu liikkumiseen innostavia ideoita. Avoimeen ideoiden jakamiseen ja kansalaisten liikkumisen lisäämiseen pyrittiin esimerkiksi Mikkelissä vuonna 2014 toteutetussa Täydellinen liikuntakuukausi -hankkeessa (Valo 2016). Hankkeen aikana toteutettuja koulupäivän liikunnallistamisen kokeiluja tarkastelleet Hytönen ja Jääskeläinen (2015) totesivat, että liikkumisen integroiminen oppitunteihin oli yleisin liikuntakokeilujen tapa. Pelit, leikit ja taukoliikunta olivat myös suosittuja ja oppilaiden osallisuus huomioitiin parhaiten peleissä ja leikeissä. Liikkumisen unelmakuukauden jatkoksi Mikkelissä alkaneessa Liikkumisen unelmavuosi -hankkeessa oli tavoitteena jakaa kokemukset liikuntaa lisäävistä kokeiluista entistä tehokkaammin hankkeen organisoiman verkostotoiminnan kautta. Verkostotoimintaa järjestettiin kaupungissa eri toimialoille ja perusopetus oli yksi näistä toimialoista. Jokaiselta koululta valittu yhteysopettaja edusti kouluaan tällaisessa liikkumista lisäävässä verkostossa. (Korhonen 2016.)

3 VERKOSTOTYÖ JA KOULU

Ihmiset osallistuvat verkostotyöhön epävirallisesti yhteisöjensä sosiaalisten suhteiden ja virallisesti yhteiskunnallisten palvelujärjestelmien kautta (Seikkula & Arnkill 2005). Verkostoista saatavaa sosiaalista pääomaa on tarkasteltu luottamuksen sekä toimintatilanteen erittelyn kannalta taloudelliseen kilpailutilanteeseen liittyen (Johansson & Uusikylä 1998). Vuorovaikutteinen verkostotyö edellyttää usein jonkinasteisia rajanylityksiä ja verkostojen voimavarat tulevat käyttöön silloin, kun osallistujat saavat tilaisuuden sekä kuulla että tulla kuulluiksi (Seikkula & Arnkill 2005).

Koululle asetetaan moninaisia tavoitteita ja siltä odotetaan yhä parempia tuloksia erilaistuvassa yhteiskunnassa. Rutiinien ja asiantilojen säilyttäminen ei riitä koulun laajentuvassa tehtäväkentässä, vaan opettajat tarvitsevat myös yhteisöllistä asiantuntijuutta. Yhtenä opettajan osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämisen keinona on esitetty verkostoitumista kouluyhteisön ulkopuolelle ja moniammatillisten asiantuntijoiden kesken (Jyrkiäinen 2007, 54). Järvensivu (2007) on tutkinut strategisten verkostojen arvopohjaista johtamista. Hänen mukaansa verkosto tulee määritellä sen avoimuuden, luottamuksen ja sitoutumisen kautta ja toisaalta yhteistoiminnan edistämisenä kaikkia toimijoita hyödyttävällä tavalla.

3.1 Verkostotyön osallistujat, motivaatio ja johtaminen

Verkoston kehittyminen vie aikaa ja käynnistymisvaiheessa voivat olla verkostotyön suurimmat haasteet (Kotiranta 2013). Verkostotyöhön kootaan tai kutsutaan usein tietyn asiantuntemuksen omavia henkilöitä ja verkoston potentiaalinen tuottavuus määräytyy lopulta osallistujien verkostotyöhön antamien panosten mukaan.

Verkostotyöhön osallistuvien kyvyt ja käytettävissä olevat resurssit vaikuttavat siihen, millaisia rooleja osallistujat voivat verkostossa ottaa (Järvensivu & Möller 2009). Motivaatio vaikuttaa puolestaan siihen, millaisia tavoitteita osallistujat toiminnalle kokevat ja kuinka he verkoston toimintaan sitoutuvat. Oppimismotivaation tutkimuksessa Ryan ja Decin (2000a; 2006) itsemääräytymisen teoria (*'self-determination theory'*) kuvaa yksilön autonomian kolme perustarvetta; 1) autonomisuus eli itsemäärääminen ja riippumattomuus, 2) pätevyys ja osaaminen, 3) yhteenkuuluvuuden tunne.

Asiantuntijoiden verkostotyössä suurin haaste on usein verkoston johtamisessa. Verkostotyöllä on aina johtaja ja etenkin verkoston käynnistämisvaiheessa johtamisella on

keskeinen merkitys (Järvensivu & Möller 2009; Kotiranta 2013). Johtamisen tavat voivat vaihdella, mutta verkostotyön johtaminen on luottamuksen ja sitoutumisen mahdollistamista (Järvensivu, Nykänen, Rajala 2010).

Erityyppisiä verkostoja tulee johtaa eri tavoin (Järvensivu & Möller 2009). Organisaatioiden välisessä verkostotyössä johtamisosaaminen on keskeistä monitahoisten ja usein ristiriitaisten vaatimusten keskellä (Ospina & Saz-Carranza 2010). Vuoropuhelu, luottamuksen rakentaminen ja ylläpitäminen sekä avoin keskustelu ovat tärkeitä myös vastakkainasettelun tilanteissa. Verkostotyön menestyksekkäässä johtamisessa tulee huomioida samanaikaisesti toisilleen vastakkaisia voimia, kuten yhtenäisyys ja moninaisuus sekä vastakkainasettelu ja vuoropuhelu (Järvensivu & Möller 2009). Verkostojohdamisen ratkaisuja tulee myös tarkastella erityisesti aktiivisuuden ja passiivisuuden suhteen (Heranz 2008).

Verkoston toimivuuden kannalta luottamuksen ja sitoutumisen synnyttäminen on tärkeää. Jotta tieto liikkuisi verkoston toimijoiden välillä, tarvitaan luottamusta ja sitoutumista verkoston toimintaan. Toisaalta avoin keskustelu ja tiedonsiirto mahdollistavat luottamuksen ja sitoutumisen. Tiedonsiirto on siten samalla sekä verkostoitumisen työväline, että verkostoitumisen tulos. (Järvensivu, Nykänen & Rajala 2010, 13-14.)

3.2 Verkostotyön tavoitteet ja toimintatavat

Verkostotyön alkuvaiheessa yhteinen tavoitteiden määrittely ja yhteisten toimintatapojen etsiminen vaativat paljon aikaa (Järvensivu 2007; Järvensivu ym. 2010). Nuutinen (2008) tutki toimijoiden verkostoitumista varkauteen liittyvän liikuntakulttuurin kehittymisen ja sosiaalisen pääoman näkökulmasta. Verkostotoiminnan hyötyinä nähtiin taloudellinen hyöty, näkyvyyden lisääntyminen, koulutusyhteistyö, välineiden yhteiskäyttö, sosiaalinen vuorovaikutus ja informaation kulku.

Verkostotyön muotoutumisessa on keskeistä synnyttää luottamus ihmisten ja organisaatioiden välillä (Järvensivu ym. 2010). Luottamus edistää osallistujien sitoutumista verkoston tavoitteisiin ja toimintaan (Järvensivu ym. 2010; McEvily, Perrone & Zaheer 2003). Verkoston päätöksenteon sekä yhteistyön mallit muotoutuvat vähitellen ja tähän tulee varata riittävästi aikaa (Järvensivu ym. 2010).

Järvensivu ym. (2010) ovat kuvanneet verkostoitumisen vaiheita nelivaiheisena prosessina: 1) haasteen kartoittaminen ja verkoston koollekutsuminen, 2) yhteisen tavoitteen määrittely ja toimintatapojen suunnittelu, 3) systemaattinen verkostotyöskentely sekä 4)

verkoston tuotosten levittäminen. Verkostoituminen on luonteeltaan dynaaminen prosessi, joka ei aina etene suoraviivaisesti näiden vaiheiden kautta. Verkosto saattaa joutua palaamaan aiempiin vaiheisiin tai aloittamaan prosessin uudelleen alusta, vaikkapa verkoston sisäisen rakenteen tai ulkoisen ympäristön muuttuessa. Jokainen verkosto kohtaa omat haasteensa ja etenee omalla tavallaan. (Järvensivu ym. 2010, 3.)

Verkostotyö voi keskittyä hoitoalan kehittämiskohteisiin, jota esimerkiksi Seikkula ja Arnkill (2005) esittelivät. Sektorien tai toimialojen rajat ylittävää verkostotyötä on tarkastellut muun muassa Salonen (2013), joka esitteli Helsingin itäisellä alueella toteutettua opetus-, sosiaali- ja terveystoimen, kolmannen sektorin sekä nuorisotoimen verkostoyhteistyötä. Osallistujien palautteista ilmeni, että vuorovaikutus ja tiedonkulku oli parantunut ja yhteistyön toimintamallit organisaatioiden sisällä ja niiden välillä olivat selkiintyneet. Salonen totesi, että verkostoyhteistyön tekeminen oli kuitenkin usein ristiriidassa yksittäisen työntekijän perustehtävän kanssa.

Pedagogisesti verkostoitunut toimintamalli toimi opettajien työn tukena ja kehitti opettajien välisiä kumppanuuksia sekä moniammatillista yhteistyötä (Jyrkiäinen 2007). Verkostoitumisen ja osaamisen jakamisessa oli kolme osatekijää: yhteistyö, vuorovaikutusta tukevat rakenteet ja kollektiivinen asiantuntijuus. Verkoston synty kuvattiin puolestaan kolmen vaiheen kautta: 1) yksittäisten osaajien ratkaisujen etsiminen; kehittämistarpeet, oma osaaminen ja riittämättömyys, 2) koulun toimintakulttuurin uudelleenarviointi; rehtorin tuki, rohkaistuminen ja oman osaamisen esilletuominen, 3) koulun toimintakulttuurin muuttaminen verkostoitumisen kokemusten pohjalta. Monien muutostekijöiden paineessa kouluorganisaatiot eivät pysty kehittymään riittävästi lyhytkestoisten yhteistyökokeilujen varassa, vaan tarvittiin panostusta vuorovaikutusta tukeviin rakenteisiin. Jotta uudet pedagogiset ratkaisut ja käytännöt leviäisivät koulujen arkeen, tarvittaisiin käytännössä tilaa ja aikaa. (Jyrkiäinen 2007.)

Vieraskielisen opetuksen kehittämisverkostoa tarkastellut Helminen (2015) totesi, että tutustumisen ja avoimen keskustelun kautta saavutettu luottamus oli tärkeää ja verkosto koettiin merkittävänä väylänä hyvien toimintatapojen, tuen ja ideoiden jakamiseen kansallisella tasolla. Epäselvyydet vastuunjaossa sekä verkostokumppanien erilaiset tarpeet ja toimintaympäristöt toivat haasteita yhteisten tavoitteiden määrittelyyn. Vieraskielisen opetusverkoston vaikuttavuuden kannalta Helminen (2015) totesi, että paikallistasojen toimintaan ja niiden osallistamiseen tulee kiinnittää jatkossa huomiota. Tehokkuutta parantavana kehittämiskohteena nähtiin myös sähköisten yhteydenpitomenetelmien ja avoimien tietöalustojen hyödyntämistä yhteistyössä.

4 TOIMIJUUS, YHTEISÖT JA TOIMINTAJÄRJESTELMÄT

Opettaja toimii työssään asiantuntijana omassa kouluyhteisössään. Verkostomainen toiminta oman kouluyhteisön ulkopuolella tuo opettajan toimijuuteen erilaisen ulottuvuuden. Yhteysopettajan toiminta verkostossa oman koulunsa edustajana ja omassa koulussaan tiedonvälittäjänä tai liikkuvan koulupäivän asiantuntijana asettaa yhteysopettajan kahden erilaisen toimintajärjestelmän väliin. Seuraavana tarkastellaan opettajan toimijuuden piirteitä, yhteisöjen toimintakulttuureja ja toimintajärjestelmän rakennemallia liikuntaverkoston toimintaan liitettynä.

4.1 Opettaja asiantuntijana ja toimijana

Opettajan asiantuntijuus muotoutuu vähitellen koulutuksen ja kokemuksen pohjalta. Hargreaves (2000) on määritellyt opettajan ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen historialliset vaiheet, jotka ovat esiprofessionaalinen vaihe, autonomisen asiantuntijan vaihe, yhteisöllisen asiantuntijan vaihe ja jälkiprofessionaalinen/postmoderni vaihe. Hargreavesin mukaan postmodernin aikakauden opettajan ammatillisen asiantuntijuuden kehityksen uhkana ovat moninaiset ulkoiset paineet, työn vaativuuden kasvu ja opettajien vertaisoppimisen mahdollisuuksien väheneminen. Tähän haasteeseen tuleekin tarttua opettajan asiantuntijuutta ja oppimista sekä opettajien työoloja kehittämällä. (Hargreaves 2000.)

Opettajan asiantuntijuuden kehittyminen on yksilöllinen ja monimutkainen prosessi. Opettajan osaamista voivat lisätä esimerkiksi harrastukset, aiempi koulutus ja työkokemus. Nymanin (2009) mukaan erityisesti nuorten opettajien tuli olla rohkeita, saadakseen kollegoilta asiantuntija-apua työyhteisössään. Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä ja Palo-niemi (2013) totesivat, että toimijuus on yleensä liitetty väljästi joko aktiiviseen pyrki-mykseen, aloitteellisuuteen tai omaan elämäntilanteeseen vaikuttamiseen. Asiantuntijuus määritellään usein suhteessa yhteisön normeihin, mutta liikuntaverkoston kuuluvan opettajan tilanteessa on kiinnostavaa tarkastella opettajan itse määrittelemää, subjektiivista toimijuutta.

Ammatillista oppimista ja työssä oppimista tutkittaessa 'toimijuus' voidaan määritellä monesta näkökulmasta (Eteläpelto ym. 2013). Neljä perinteistä näkökulmaa ovat sosiologinen, jälkistrukturaalinen, sosio-kulttuurinen ja identiteetti-elämäntilanteen näkökulma. Eteläpellon tutkimusryhmän mukaan kontekstin vaikutus toimijuuden määrittelyyn on eri

näkökulmissa lähtökohtaisesti joko vahva tai heikko. Kirjallisuuskatsauksensa perusteella he päätyvät määrittelemään ammatillisen toimijuuden tekijäkeskeisestä sosiokulttuurisesta näkökulmasta (*'subject-centered socio-cultural perspective'*). Tässä määrittelyssä yksilöllinen toimijuus ja sosiaalinen konteksti tarkastellaan erillisinä, mutta toisiinsa vaikuttavina ja toisistaan riippuvaisina tekijöinä. (Eteläpelto ym. 2013.)

Yksilön toimijuus voidaan Hitlin ja Elderin (2007) mukaan määritellä myös aikaulottuvuuden perusteella neljällä tavalla; eksistentiaalinen toimijuus, pragmaattinen toimijuus, identiteettiin perustuva sekä elämäntulkun ulottuva toimijuus, jotka ovat osittain myös keskenään päällekkäisiä. Eksistentiaalinen toimijuus tarkoittaa ihmisen yleistä potentiaalia ja kykyä itseohjattuun toimintaan, kun taas pragmaattinen toimijuus tulee ilmi toiminnoissa, jotka valitaan sosiaalisen toiminnan tavanomaisten reaktioiden pettäessä. Identiteettiin liittyvä toimijuus perustuu sisäistettyihin henkilökohtaisiin sitoumuksiin, jotka motivoivat henkilön toimintaa ja toimivat vuorovaikutuksessa sosiaalisen palautteen kanssa. Elämäntulkun liittyvä toimijuus tarkoittaa yksilön pyrkimystä vaikuttaa omaan elämänsä kulkuun pitkällä aikajänteellä ja se sisältää sekä uskon saavuttaa pitkän tähtäimen tavoitteet, että toimet niiden saavuttamiseksi. (Hitlin & Elder 2007.)

Asiantuntijuudella ja toimijuudella on perustava yhteys sisäiseen motivaatioon ja itsemääräämisteoriaan. Deci ja Ryanin (2000a, 2006) itsemääräämisteoria on motivaatiotutkimusta, joka kuvailee yksilön psykologisia perustarpeita jokapäiväisessä vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa. Koettu *pätevyys* kuvaa kokemusta omista kyvyistä ja niiden riittävydestä eri tehtävien alueilla. Koettu *autonomia* tarkoittaa yksilön mahdollisuutta saada itse vaikuttaa toimintaansa ja säädellä sitä itse. Sosiaalinen *yhteenkuuluvuus* sisältää kokemuksen ryhmään kuulumisesta sekä ryhmässä toimiessa koetun turvallisuuden ja hyväksynnän tunteen. (Ryan & Deci 2000a.) Itsemääräämisteorian mukainen yksilöllisten kokemusten tarkastelu voi olla syvällistä ja yllättävän haastavaa, sillä se saattaa nostaa esiin yksilölle hankalia tai ikäväksi koettuja asioita. Itsemääräämisteorian sijaan ja myös sen näkökulmaa laajentaen voi Banduran (2001) esittämä toimijuuden käsite soveltua paremmin pohjaksi asiantuntijan omien kokemusten reflektointiin. Toimijuuden tarkastelun kautta yksilön oma toiminta kytkeytyy yhteisön toimintaan.

Yksilön toimijuus voidaan psykologian näkökulmasta määritellä kykyinä saada tarkoituksellisesti asioita tapahtumaan omilla toimillaan (Bandura 2001). Toimijuus on tämän sosiaalikognitiivisen määritelmän mukaan lahjakkuuksien, uskomusjärjestelmien ja itesesäätelykyvyn muodostama laaja-alainen toiminnallinen kokonaisuus, jonka kautta henkilö vaikuttaa asioihin. Banduran (2001) esittelemät toimijuuden perustavat piirteet ovat

tarkoituksellisuus, harkinta, itseohjautuvuus ja reflektiivisyys. Tämän teorian mukaan toimijuuden tapoja on kolme: 1) suora henkilökohtainen toimijuus, 2) välitteinen (*'proxy'*) toimijuus, 3) yhteisöllinen toimijuus. Suora toimijuus on omaa käytännön toimintaa tavoitteiden eteen, kun taas välitteinen toimijuus tarkoittaa yksilön pyrkimystä tavalla tai toisella saada toiset toimimaan hänen käskystään ja hänen tavoitteidensa eteen. Välitteinen toimijuus voi ilmetä myös tilanteissa, joissa henkilöllä olisi mahdollisuus suoraan toimijuuteen, mutta ei tiedä miten sen tekisi, ajattelee että muut pystyvät tekemään sen paremmin tai ei halua rasittaa itseään suoralla toiminnalla. Yhteisöllinen tai kollektiivinen toimijuus tarkoittaa ryhmän yhteisten aikomusten, tiedon ja taidon pohjalle rakentuvaa yhteisöllistä ja synergististä toimintojen dynamiikkaa. Sosiokognitiivinen toimijuus voi liittyä esimerkiksi globalisaatioon, yhteiskunnan muutokseen ja teknologiseen kehittymiseen sekä ympäristövastuuseen. Toimijuuden tarkastelussa yksilön toiminta laajenee yksilötasolta sosiaalisen yhteisön tasolle. (Bandura 2001.)

4.2 Yhteisöt ja toimintakulttuurit koulussa

Suomalaisessa koulussa rehtorit johtavat suurelta osin itsenäisiä ja autonomisia luokanopettajia tai aineenopettajia, mutta viime vuosikymmenten aikana kehittämistoimia on suunnattu kouluyhteisöjen toimintakulttuurin kehittämiseen. Saarikoski (2008) tarkasteli opettajien osallistumista koulunsa kehittämiseen sekä opettajien osallistumiseen vaikuttavia tekijöitä liikuntaa lisäävässä hankkeessa. Tärkein opettajien osallistumista selittävä tekijä oli opettajien asenne koulun kehittämistä kohtaan. Myös usko liikuntahankkeen vaikuttavuuteen liittyi vahvaan osallistumiseen, kun taas ajan ja voimien puute oli tärkein opettajan osallistumista rajoittava tekijä. Välituntiosallistuminen oli suosituin tapa osallistua, minkä Saarikoski tulkitsi opettajia motivoivaksi konkreettiseksi toiminnaksi. Viihtyvyys ja tyytyväisyys nykytilaan saattoi toisaalta johtaa opettajien passiivisuuteen. Osallistumisen kehittyminen ei myöskään ollut yhteisöllistä, sillä aktiivisesti osallistuvilla kouluilla osallistuivat vain harvat opettajat ja vaarana oli opettajakunnan jakautuminen. (Saarikoski 2008.)

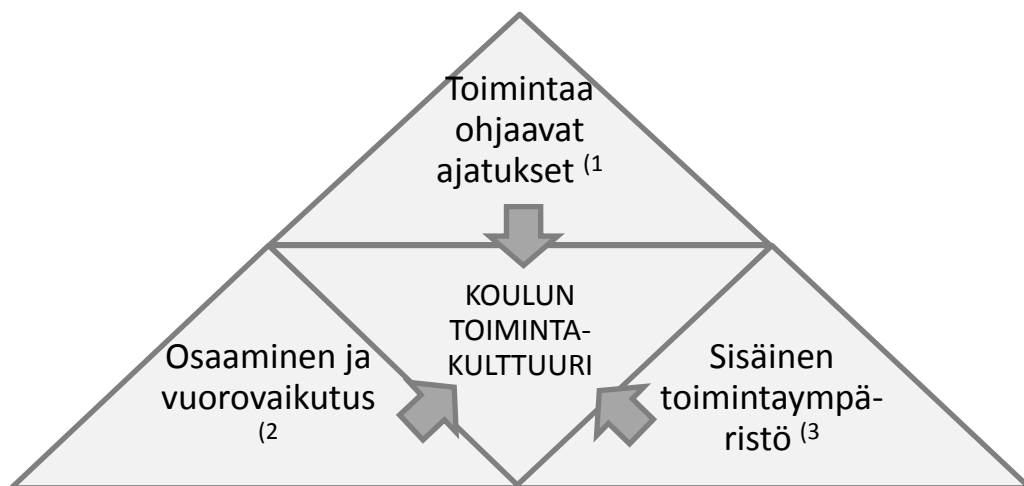
Opettajan työ on luonteeltaan itsenäistä ja suomalaisessa koulujärjestelmässä oppilaat on jaettu luokittain ja opettaja on työskennellyt yksin oppilaiden moninaisten tarpeiden ja kysymysten kanssa (Jyrkiäinen 2007, 16). Toisaalta yhteistyötä saatetaan tehdä paljonkin, etenkin oman koulun sisällä, mutta usein opettajan oma aktiivisuus ja yhteistyöhalu määräävät yhteistyön laajuuden. Samanaikaisopetus on eräs viime vuosina yleistynyt tapa

jakaa opetusvastuuta ja yhdistää opettajien voimavarat ja osaaminen yhteisten ryhmien opetukseen (Saloviita 2016). Vaikka vuorovaikutus on koulun, opettajan ja oppilaan toiminnan peruselementti ja yhteisölliset opiskelumuodot yleistyvät, eivät asioiden jakaminen ja opettajien yhteinen oppiminen ole koulussa itsestään selvää (Jyrkiäinen 2007, 20).

Koulukulttuuria tai 'koulun toimintakulttuuria' voidaan tarkastella yksilön arvoihin, normeihin, uskomuksiin, yksilöiden väliseen vuorovaikutukseen ja valtasuhteisiin liittyvänä ilmiönä. Tällöin opettajuus on yksi koulukulttuurin alakulttuureista. (Sahlberg 1997, 128, 236-238.) Hargreavesin (2000) mukaan 'opettajakulttuurin' avulla opettaja voi saada ammatillista tukea, nähdä työnsä tarkoituksen ja kokea yhteenkuuluvuutta ammattiryhmänsä sisällä. Opettajakulttuurissa voidaan erottaa neljä erilaista muotoa. Yksilöllinen yksintekemisen ja eristäytymisen kulttuuri on Hargreavesin mukaan yleisesti vallalla. Pienten ryhmittymien kulttuurissa eri ryhmittymät saattavat kilpailla keskenään. Kollaboratiivisen yhteistyökulttuurin mukainen opetuksen kehittäminen perustuu avoimuuteen, luottamukseen ja työtovereiden tukemiseen. Neljäs opettajakulttuurin muoto on Hargreavesin mukaan teennäisen yhteistyön kulttuuri, jossa opettajat toimivat hallinnollisten sääntöjen mukaisesti ja määrätyn ajan puitteissa, kehittäen hallinnollisia piirteitä työnsä kehittämisen kustannuksella. Haasteena onkin tasavertainen vastuun jakaminen sekä opettajien yksilöllisten ja kollektiivisten piirteiden huomioiminen. (Hargreaves 2000.)

Verkostoyhteistyö saattaa tuoda opettajalle paljon normaalista työnkuvasta poikkeavia tehtäviä ja tilanteita. Kotiranta (2013) selvitti kunnallisen terveysliikuntahankkeen osallistujien kokemuksia verkostojohdamisesta ja yhteistyöstä. Tuossa tutkimuksessa kunnalliset asiantuntijat kokivat oppineensa yhteistyöstä paljon ja näkivät verkostossa syntyneen uudenlaisen yhteistyömallin hyödyllisenä. Haasteiksi he kokivat hankkeen johtamisen rooliepäselvyydet ja toimijoiden tavoitteiden yhteensovittamisen. Yhteistyöverkoston muodostamisvaihe ja tavoitteiden muotoilu ovat yhteistyön onnistumisen kannalta ratkaisevia. Kotirannan (2013) tutkimuksessa todettiin myös aktiivisen ja monipuolisen vuorovaikutuksen olevan tärkeää luottamuksellisen toimintasuhteen luomiseksi. Vastaavan kaltaisia haasteita tulee todennäköisesti vastaan opettajien toiminnassa koulupäivän liikunnallisuutta lisäävässä verkostotyössä. Toisaalta myös mahdollisuudet voivat opettajien verkostotyössä olla samankaltaisia. Verkostotyön myötä opettajan toimintaan tulee entistä laajempi ulottuvuus ja mahdollisuuksia kokemusten jakamiseen.

Helakorpi (2001) on liittänyt koulun toimintakulttuuriin ja organisaation sosiaaliseen vuorovaikutukseen yhteistyön ja 'yhteisen tietämisen', mikä sisältää myös yhdessä ajatteleminen ja innovoimista sekä yhdessä kehittämistä. Tähän liittyy kiinteästi myös autonomia, sillä voidessaan toteuttaa ideoitaan ihminen motivoituu työhönsä voimakkaasti. Organisaation muutoksessa Helakorven mukaan tärkeitä ovat toimintaa ohjaavat ajatukset, joita ei välttämättä tiedosteta oleviksi, lausuta ääneen tai edes hyväksytä tai käsitellä yhteisesti. Vasta kun nämä ajatukset on tehty näkyviksi, voidaan koulun kehittämisessä edetä osaamisen ja vuorovaikutuksen pohtimiseen. Voidaan pohtia, miten sosiaalinen vuorovaikutus on järjestetty ja miten asiantuntijoiden osaaminen on saatu organisaation käyttöön. Koulun toimintakulttuurin tarkastelun kolmas näkökulma on fyysisen tai sisäisen toimintaympäristön tarkastelu, joka käsittää tilat, välineet, verkostot sekä toiminnan joustavuuden ja laatutyön. (Helakorpi 2001.) Kuviossa 1 esitetään mukailtu piirros Helakorven esittämästä koulun toimintakulttuurin rakenteesta. Kuvion esittämä kouluorganisaation sisäinen toimintakulttuuri on jatkuvaksi vuorovaikutuksessa ulkoisen toimintaympäristön kanssa.



- ¹⁾ arvot, päämäärät, tavat ja normit, ²⁾ johtaminen, valtuuttaminen ja asiantuntijuus, ³⁾ fyysiset puitteet, toiminnan organisointi, verkostot ja toimintojen joustavuus.

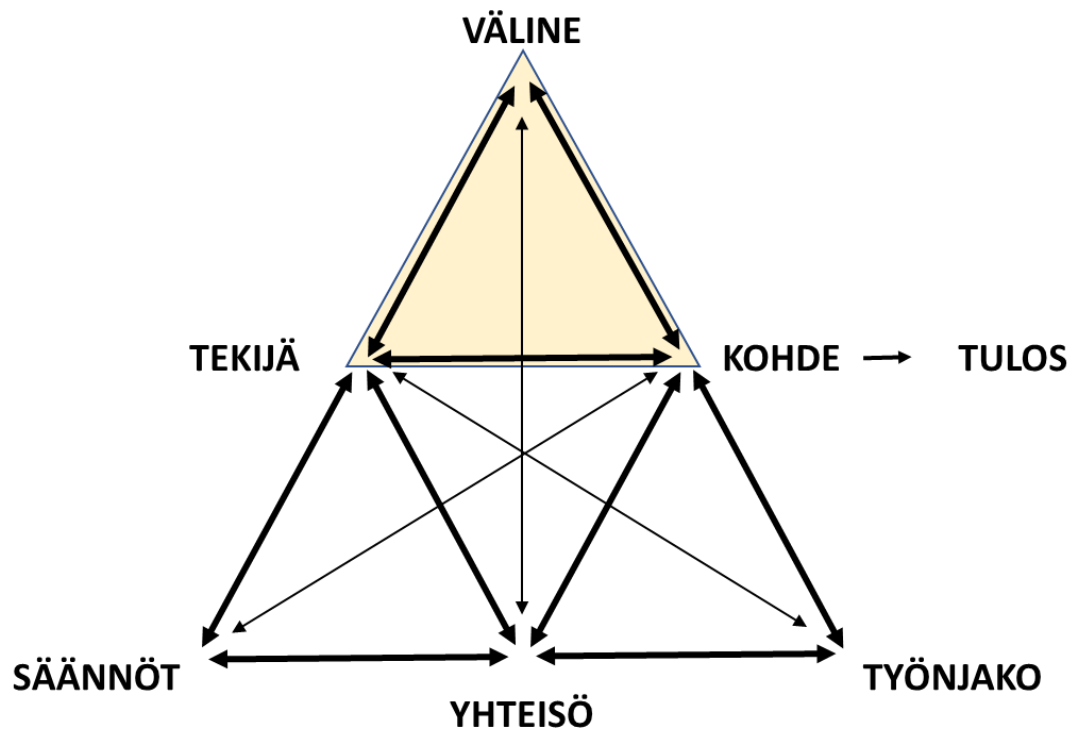
Kuvio 1. Koulun toimintakulttuurin muodostuminen Helakorven (2001, 395) mukaan, piirretty mukailen ja vain sisäisen toimintakulttuurin osalta.

Puhuttaessa koulun toimintakulttuurista näkökulma on ihmisten välisen sosiaalisen toiminnan tarkastelussa. Toimintakulttuurille läheinen, mutta osaltaan etäisempi ja objektiivisempi käsite on toimintajärjestelmä. Toimintajärjestelmässä tarkastelu ei lähtökohtaisesti perustu ihmisten välisen toiminnan kulttuuriin, vaan se tarkastelee lähtökohdiltaan

mekanistisempaa 'järjestelmää', jossa yhteisö ja vuorovaikutus ovat yhtenä osana mukana. Seuraavana tarkastellaan toimintajärjestelmän rakennemalliin liittyvää teoriaa.

4.3 Toimintajärjestelmän rakenne

Toimintajärjestelmiä voidaan tarkastella pelkästään objektiivisesta näkökulmasta tai toimintajärjestelmän tarkasteluun voidaan yhdistää sosiaalinen konteksti (Eteläpelto ym. 2013). Engeströmin (1987) esittämä ekspansiivisen oppimisen aktiivisuus-teoreettinen malli on näkökulmaltaan objektiivinen ja se pohjautuu teollisuustyön tarkastelussa käytettyyn kolmeen piirteeseen: tekijä, kohde ja välineet (Kuvio 2). Toimintajärjestelmän rakennemallissa Engeström (1987; 1995) on liittännyt yksinkertaiseen tekijän, kohteen ja välineiden muodostamaan tuotantotoiminnan kolmiomalliin (vrt. keltainen kolmio kuviossa 2) myös kollektiivisen ulottuvuuden. Toiminnan tekijä eli subjekti voi olla toimintaa toteuttava yksilö tai ryhmä. Toiminnan kohde on fyysinen tai henkinen tuotos, johon toiminnalla pyritään, tai se voi olla myös toimintaa motivoiva aikomus. Toiminnan välineet ovat fyysisiä välineitä tai mentaalaisia malleja, joita käytetään toiminnan kohteen tuottamiseen tai toteuttamiseen. (Engeström 1995, 46; Jonassen & Rohrer-Murphy 1999.)



Kuvio 2. Toimintajärjestelmän rakennemalli Engeströmin (1995, 47) kuvausta mukailten.

Kollektiivisia tekijöitä Engeströmin (1987; 1995) rakennemallissa ovat yhteisö, työnjako ja säännöt. Yhteisö tarkoittaa toimintajärjestelmän osanottajia, jotka jakavat saman toiminnan kohteen. Työnjako viittaa tehtävien, päätösvallan ja etujen jakautumiseen ja säännöt sisältävät tässä mallissa myös kollektiivisia rituaaleja ja perinteitä. Kaikki toimintajärjestelmän osatekijät ovat toistensa kanssa vuorovaikutuksessa. Toimintajärjestelmän sisällä on myös jatkuvasti käynnissä osaprosesseja, jotka ovat tuotanto, jako ja vaihto sekä keskimmäisenä kulutus. Näiden osaprosessien kautta toimintajärjestelmä organisoi ja uudistaa jatkuvasti itseään. (Engeström 1995, 46.)

Jonassen ja Rohrer-Murphy (1999) kuvailivat aktiivisuusteoriaan perustuvaa konstruktivististen oppimisympäristöjen suunnittelua vaiheittain oma-aloitteisten ja itsenäisten ajattelijoiden muodostamassa asiantuntijayhteisössä. Kuusivaiheisen suunnittelun ensimmäinen vaihe oli toiminnan päämäärän selkiyttäminen ja toinen vaihe oli toimintajärjestelmän analysointi. Kolmas vaihe oli toiminnan rakenteen analysointi käytännöllisellä tasolla ja neljännessä vaiheessa määriteltiin välineet ja toimintaa välittävät tekijät, kuten säännöt ja roolit. Viidennessä vaiheessa määriteltiin kontekstin rajat sekä niiden sisäiset ja ulkoiset muotoutumisen tavat. Kuudennessa vaiheessa analysoitiin toimintajärjestelmän dynamiikkaa järjestelmän komponenttien välisen vuorovaikutuksen, suhteiden muodollisuuden ja pysyvyyden pohjalta.

Ylijoki (2000) arvioi Engeström, Miettinen ja Punamäki (1999) teoksen todeten toiminnan teorian suuntautuvan ihmisen materiaaliseen todellisuuteen ja toimintaan ja puolustaen sitä diskursiivisen tutkimusotteen rinnalla. Yljoen (2000) mukaan toiminnan teoriassa tutkitaan paikallista konkreettista, ja samalla yhteiskunnallisten resurssien välittämää, toimintaa. Toiminnan teorian analyysiyksikkönä voidaan nähdä kohteellinen, yhteisöllinen ja kulttuurisesti välittynyt inhimillinen toiminta. Samalla kun toiminnan teorian avulla voidaan tutkia monimutkaisia monen tekijän vuorovaikutussuhteita, sen kautta yhdistyvät sekä toimintajärjestelmän että yksilötoimijan näkökulmat. (Ylijoki 2000.)

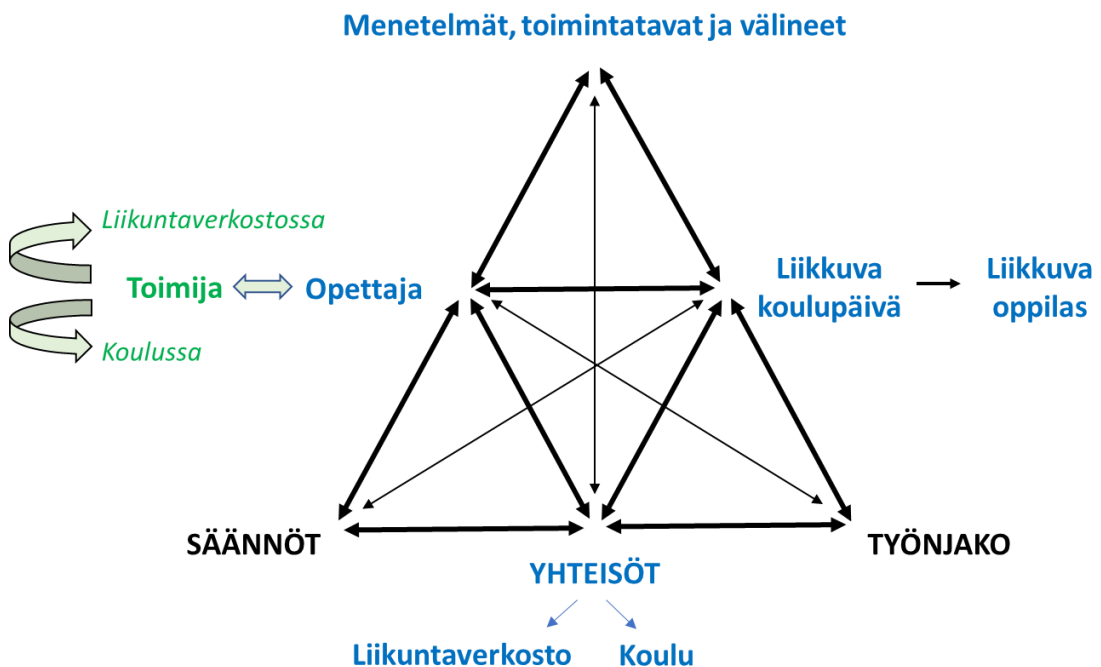
Toimintajärjestelmän rakennemalli ja sen pohjalta kehitetty toiminnan teoria perustuu marxilaiseen psykologiaan ja kognitiiviseen tutkimusperinteeseen (Engeström & Sannino 2010). Toimintajärjestelmän mallia on myös kritisoitu sen mekanistisen luonteen ja subjektiivisen näkökulman puutteen vuoksi. Toimintajärjestelmän tarkasteluun voi liittää tekijän tai toimijan subjektiivisen ja psykologisen ulottuvuuden, jolloin kokonaiskuvasta tulee kattavampi. Tällainen toimijuuden tarkastelu voi perustua esimerkiksi aiemmin esiteltyyn Banduran (2001) sosiaalikognitiiviseen toimijuuden määrittelyyn.

Esimerkiksi Jyrkiäinen (2007) tarkasteli Hämeenlinnan seutukunnan koulujen pedagogisesti verkostoitunutta osaamisen jakamisen toimintamallia Engeströmin kehittävän työntutkimuksen teorian pohjalta. Jyrkiäinen totesi opettajan osaamisen jakamisen haasteelliseksi ja hitaasti kehittyväksi. Verkostoitumisen ja osaamisen jakamisen osatekijöinä erottuivat Jyrkiäisen tutkimuksessa yhteistyö ja vuorovaikutusta tukevat rakenteet sekä kollektiivinen asiantuntijuus. Osaamisen jakamisen verkoston syntyprosessin vaiheet olivat: 1) kehittämistarpeiden ja oman osaamisen tunnistaminen, 2) uusien yhteistyömuotojen kokeileminen, rohkaistuminen ja rehtorin tuki, 3) yhteistyö ja kollektiivinen asiantuntijuus. (Jyrkiäinen 2007, 139-140.) Vaikka toimintajärjestelmän malli ja sen pohjalta kehitetty ekspansiivisen oppimisen teoria voidaan liittää laajaan yhteiskunnalliseen työvoimakeskusteluun, tässä työssä mallia käytetään rajatussa kontekstissa liikuntaverkoston ja siihen liittyvien yhteisöjen tarkastelussa.

5 VIITEKEHYKSEN YHTEENVETO JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen kohteena ovat kaupungin liikuntahankkeen vetämän koulujen liikuntaverkoston yhteysopettajat. Liikuntaverkostossa jaetaan ideoita ja kokemuksia koulupäivän liikunnallistamisesta. Kaupungin jokaiselta koululta on nimetty verkostoon liikunnan yhteysopettaja. Verkosto kokoontuu fyysisesti, jakaa tietoa ja järjestää koulutuksia. Tutkimuksessa selvitetään yhteysopettajien kokemuksia ja toimijuutta koulupäivän liikunnallistamiseen tähtäävässä toimintajärjestelmässä sekä liikuntaverkoston että oman koulun yhteisöissä.

Toimintajärjestelmän rakennemallin (Engeström 1987; 1995) mukaisesti toimintajärjestelmä hahmottuu ensinnä toimijan ja toiminnan kohteen sekä käytettävissä olevien välineiden välisinä suhteina. Tässä liikuntaverkoston toimintajärjestelmässä 'toimija' on liikunnan yhteysopettajana toimiva luokanopettaja tai aineenopettaja. 'Välineet' käsitetään konkreettisia välineitä laajemmin, niin että ne tarkoittavat menetelmiä, toimintatapoja ja välineitä. Toiminnan 'kohde' on koulupäivän liikunnan lisääminen ja 'tulos' on liikkuva lapsi. Nämä järjestelmän osapuolet muodostavat järjestelmäkuvan yläosan kolmion (Kuvio 3).



Kuvio 3. Tutkimuksen näkökulmat koulupäivän liikkeen lisäämiseen tähtäävässä verkostotoiminnassa. Rakennemalli pohjautuu Engeströmin (1995) toimintajärjestelmämalliin.

Yksittäisen opettajan kannalta liikuntaverkoston toimintajärjestelmässä voidaan nähdä kaksi yhteisöä. Tässä koulupäivän liikunnallistamiseen tähtäävässä toiminnassa 'verkosto' on luokanopettajan oman koulun ulkopuolella, mutta saman toiminnan kohteen hyväksi opettaja toimii myös oman koulunsa yhteisössä. Oman koulun sisäinen ja ulkopuolinen verkosto ovat eri yhteisöjä, mutta voivat todellisuudessa olla monin tavoin linkittyneitä. Toimintajärjestelmän rakennemallin kollektiivisia elementtejä ovat yhteisöjen lisäksi 'säännöt' ja 'työnjako'. Toimintajärjestelmän rakennemallin kaikkien elementtien kautta selvitetään, millaisia kokemuksia yhteysopettajilla on liikuntaverkoston toiminnan vaikuttavuudesta ja millaisia muutoksia he ovat kokeneet.

Liikuntaverkoston toimintajärjestelmää lähestytään aluksi objektiivisesti Engeströmin rakennemallin pohjalta. Tämän jälkeen selvitetään yhteysopettajan määritelmät omasta toimijuudestaan verkoston ja oman koulun yhteisöissä, mikä tuo mukaan subjektiivisen psykologisen ulottuvuuden. Opettajan oman toimijuuden kokemuksia tarkastellaan Banduran (2001, 2006) sosiaalikognitiivisen teorian pohjalta. Tässä teoriassa toimijuudessa voidaan nähdä kolme tasoa; 1) suora henkilökohtainen toimijuus, 2) välitteinen toimijuus; toiset toimivat minun puolestani, ja 3) kollektiivinen toimijuus; sosiaalisesti yhteistoiminnallinen ja vuorovaikutteinen toiminta. Yhteysopettajan itse määrittelemää asemaa ja toimintaa tarkastellaan kahdessa yhteisössä, liikuntaverkostossa ja opettajan omassa koulussa.

5.1 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tutkittiin liikunnan yhteysopettajien kokemuksia liikuntaverkostossa toimimisesta sekä millaisena luokanopettajat määrittivät oman toimijuutensa liikuntaverkostossa ja omassa kouluyhteisössään. Tutkimuksessa oli kolme pääkysymystä:

1. Millaisia olivat yhteysopettajien kokemukset toimintajärjestelmän muutoksesta liikuntaverkostossa ja kouluyhteisössä?
2. Millaisena opettajat kokivat oman toimijuutensa koulupäivän liikkeen lisäämisessä toimissaan liikuntaverkostossa ja omassa kouluyhteisössään?
3. Millaisena yhteysopettajat kokivat liikuntaverkostotoiminnan vaikutuksen liikkuvaan koulupäivään ja oppilaaseen?

Toimintajärjestelmän muutoksia (tutkimuskysymys 1) tarkastellaan neljän osa-alueen pohjalta: a) välineet, menetelmät ja toimintamallit, b) säännöt tai sopimukset, c) työnjaon muutokset, d) liikuntaverkoston ja koulun välinen vuorovaikutus. Yhteysoptettajien kokemusten ja haastatteluissa esiin tulleiden kehittämistarpeiden pohjalta hahmotellaan lopuksi myös tapoja edistää koulupäivän liikkeen lisäämistä kouluyhteisössä.

6 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimus toteutettiin tapaustutkimuksena laadullista tutkimusotetta käyttäen. Kerätyksään aineistoa haastatteluilla tutkija on aktiivinen toimija vuorovaikutuksessa. Analysoidessaan haastatteluaineistoa laadullisesti tutkija tekee väistämättä jollakin tasolla subjektiivisia tulkintoja aineistostaan. Näiden syiden vuoksi kuvailen tässä osiossa tutkimusmenetelmät ja aineiston käsittelyprosessin yksikön ensimmäisessä persoonassa ja aktiivimuodossa.

6.1 Aineiston kerääminen ja kuvaus

Keräsin tutkimusaineiston haastattelemalla Mikkelin kaupungin perusopetuksessa toimivia liikunnan yhteysopettajia. Kaikki Mikkelin kaupungin perusopetuksen koulut (22 koulua) kuuluvat kaupungin päätöksellä Liikkuva koulu -verkostoon. Kaupungissa toimivan Hyvinvoinnin virtaa Mikkeli -hankkeen perustama liikunnan yhteysopettajaverkosto kokoaa kaikkien koulujen liikunnan yhteysopettajat säännöllisiin kokoontumisiin ja tehostaa koulupäivän liikunnallistamiseen liittyvää tiedonvaihtoa. Kutsuin 22 yhteysopettajaa haastatteluun sähköpostiviestillä (Liite 1) liikuntahankkeen toteuttajilta saamani yhteystietolistan perusteella. Lähetin huhti-toukokuussa kaksi sähköpostikutsua ja touko-kesäkuun aikana tein kuusi haastattelua. Lähetin haastattelukutsut uudelleen elokuussa koulujen alettua niille, jotka eivät olleet vastanneet haastattelukutsuun. Elo-syyskuun aikana tein kuusi haastattelua. Haastatteluja oli yhteensä kaksitoista (Taulukko 1) ja yksi haastattelu kesti 15–50 minuuttia. Haastatteluiden yhteenlaskettu kokonaiskesto oli 5 tuntia 54 minuuttia (354 minuuttia), keskimäärin noin 30 minuuttia/haastattelu.

Taulukko 1. Liikunnan yhteysopettajien haastattelut Mikkelin kaupungin kouluissa.

| | Koulut | Haastattelut |
|----------------------|---------------|---------------------|
| Alakoulu | 15 | 8 |
| Yläkoulu | 2 | 1 |
| Yhtenäiskoulu | 5 | 3 |
| Yhteensä | 22 | 12 |

Tein haastattelut opettajan omalla koululla, kaupungin kahvilassa tai työpaikkaruokalassa, sen mukaan mikä opettajalle sopi parhaiten. Tallensin jokaisen haastattelun videonauhalle niin, että henkilöiden kasvoja ei näkynyt, vain ääni kuului. Ennen varsinaisen haastattelun ja nauhoituksen alkua annoin haastateltavan lukea haastattelukysymykset läpi. Haastateltavat näkivät kysymykset tuolloin ensimmäistä kertaa.

Haastattelukutsun hyväksyminen oli opettajalta käytännössä tutkimuslupa, erillistä tutkimuslupaa en haastattelun sopimisen jälkeen pyytänyt. Tutkimuksen tavoitteen esittelin opettajille kutsukirjeessä. Haastattelun yhteydessä kerroin opettajille, että heidän kertomiaan asioita ei esitellä tässä tutkimuksessa nimillä, vaan käsittelen ja raportoin aineiston suojaten haastateltavien anonymiteettiä mahdollisimman hyvin. Lähetän myös tutkimusraportin käsikirjoituksen haastattelemilleni opettajille ennen työn palauttamista yliopistoon.

Tutkimushaastattelu on systemaattinen tiedonkeruun muoto ja samalla eräänlaista keskustelua, jossa haastattelijalla on tilanteen hallinta ja ohjausvastuu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 207). Tiittula ja Ruusuvuori (2009, 10) korostavat vuorovaikutuksen merkitystä haastattelussa kerättävän tiedon tuottamisprosessissa. Heidän mukaansa haastatteluaineistojen tarkastelussa on aina syytä pohtia, miten haastattelijan kysymykset ovat johdatelleet haastateltavan vastauksia. Ruusuvuoren (2010, 269) mukaan haastattelutilanteessa haastatteliija kiittää haastateltavan vastauksen vastaanotetuksi minimipalautteen avulla, esimerkiksi ”mm” tai ”ahaa”-lausahdusten avulla. Pyrin omassa kommunikoinnissani haastattelujen aikana käyttämään minimipalautetta, mutta käyttäytymään samalla itse mahdollisimman luonnollisesti.

Käytin samaa haastattelurunkoa kaikissa haastatteluissa (Ks. Liite 2) ja kävin kysymykset läpi samassa järjestyksessä kaikissa haastatteluissa. Tällaisessa puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole määritelty, vaan haastateltavat vastaavat omin sanoin (Hirsjärvi & Hurme 2014, 47-48). Muotoilin valmiiksi kaikille esitettävät peruskysymykset ja niiden lisäksi valmis-telin vaihtoehtoisia tarkentavia kysymyksiä. Tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemuksia liikuntaverkostossa toimimisesta ja samalla antaa heille tilaisuus kuvata kokemuksiaan omin sanoin.

Aloitin haastattelut aiheeseen liittyvällä vapaamuotoisella keskustelulla, tavoitellen tietoisesti haastattelujen aikana luontevaa puhetapaa ja käyttäen normaalia puhekieltä ja murretta. Puhuin alussa videon käynnistämisestä ja etsin näennäisesti nauhoitusnappulaa

ja oikeaa suuntausta kameralle. Pyrin näillä keinoilla tasoittamaan roolien eroja ja keven-
tämään tunnelmaa, niin että haastattelutilanne tuntuisi haastateltavalle mahdollisimman
luontevalta.

Haastattelun alussa esitin opettajalle taustakysymykset, joilla lähestyttiin varsinaista
aihetta. Pidin taustakysymykset lämmittelykysymyksinä ja aineiston tarkastelun vai-
heessa en taustakysymyksiä käsitellyt. Tulosten tulkinnan yhteydessä voin tarvittaessa
nostaa esiin jotain taustakysymyksissä kerrottuja asioita. Varsinaisia kysymyksiä oli yh-
teensä kymmenen ja ne oli ryhmitelty neljään ryhmään; toimintajärjestelmän muutokset,
verkostotoiminnan suhde liikkuvaan koulupäivään ja lapseen, opettajan toimijuus liik-
keen lisäämisessä ja kehittämisajatuksat.

6.2 Aineiston analysointi

Litteroin haastattelut videonauhoitteilta loka-joulukuussa 2016. Tarkastelin haastattelu-
aineistoa laadullisen tutkimuksen luokittelua, teemoittelua ja sisällönanalyysiä käyttäen.
Hain aineistosta opettajien kuvauksia liikuntaverkoston toiminnasta saamistaan koke-
muksista ja opettajien oman toimijuuden määritelmiä. Tavoitteeni oli löytää aineistosta
samanaikaisesti sekä monipuoliset kuvaukset verkostotoimintaan liittyvistä kokemuk-
sista, että hahmottaa kokemuksia yhdistäviä piirteitä kunkin teemakysymyksen kohdalla.
Koska haastateltavia opettajia oli vain 12 heidät voisi tunnistaa, mikäli esittäisin haasta-
teltavista yksilökohtaisia kokonaiskuvauksia. Pyrin tulostarkastelussa ja raportoinnissa
tietoisesti välttämään haastateltavien tunnistamista samalla, kun raportoin kokemusten
yhtenevyyksiä ja eroavaisuuksien rikkautta.

Pyrim käyttämään aineiston tarkastelussa teoriaohjaavaa analyysiä, käyttäen teoriaa
apuna aineistolähtöisen sisällönanalyysin etenemisessä. Teoriaohjaava analyysi perustuu
Tuomen ja Sarajärven (2009, 100) mukaan induktiiviseen päättelyyn (’yksityisestä ylei-
seen’), johon tuodaan teoria ohjaamaan lopputulosta. Teoriaohjaavassa analyysissä on
teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan tai teoria voi toimia
apuna analyysin etenemisessä. Teoriaohjaavan analyysin päättelyn logiikasta puhutta-
essa on kuitenkin usein kyse abduktiivisesta päättelystä, mikä tarkoittaa aineistolähtöi-
syyden ja valmiiden teoreettisten mallien vaihtelua tutkijan ajatteluprosessissa. Tutkija
pyrkii yhdistelemään teoreettisia malleja ja aineistolähtöistä tarkastelua toisiinsa pakolla,
puolipakolla tai luovasti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-97, 100.)

Sisällönanalyysilla pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon, kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota. Laadullisen aineiston analysoinnin tarkoituksena on lisätä aineiston informaatioarvoa luomalla mielekästä, selkeää ja yhtenäistä informaatiota. Laadullisessa käsittelyssä aineisto aluksi hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudestaan, uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi. Sisällönanalyysilla saadaan aineisto järjestettyä johtopäätösten tekoa varten, mutta järjestetty aineisto ei vielä ole valmis tutkimus, sillä tutkijan tulee tehdä aineiston perusteella myös mielekkäät johtopäätökset tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103, 108.)

Perehdyin haastatteluaineistoon lukemalla litteroinnit läpi. Aineiston tarkastelun ensimmäisessä vaiheessa sijoitin haastateltavien ajatukset teemahaastattelun rakenteen mukaisten pääotsikoiden alle. Tämän jälkeen muotoilin näiden toimintajärjestelmäteorian mukaisten pääotsikoiden rinnalle lisää pääotsikoita, koska teorian mukaiset kategoriat eivät riittäneet tässä aineistossa. Teoriaan sopivien asioiden lisäksi olin kiinnostunut myös muista haastateltavien näkemyksistä, joten aineiston rajaaminen pelkästään teoriaan sopiviksi ei olisi ollut mielekästä. Käytännössä pyrin tekemään aineiston tarkastelua abduktiivisen päättelyn kautta, vaihdellen teoreettisesta mallista lähtevän ja aineistolähtöisen päättelyn välillä. Kuvaan aineiston tarkastelua ja sen etenemistä seuraavassa vielä tarkemmin.

Analyysiyksikkönä tarkastelussani on opettajan kuhunkin teemahaastattelun kysymykseen antama vastaus tai vastauksen sisällä olevat ajatuskokonaisuudet tai lauseet. Siirsin haastattelut laadullisen aineiston analysointiin tarkoitettuun Nvivo-ohjelmaan ja koodasin haastatteluteksteistä kuhunkin kysymykseen liittyvät kohdat. Nvivo-ohjelmassa luodaan 'noodeja', jotka ovat ikään kuin aineiston tarkastelun otsikoinnin tasoja. Ensivaiheessa luomani noodit olivat haastattelukysymysten rakenteen eli toimintajärjestelmän rakennemallin mukaiset. Nämä haastattelukysymysten mukaiset pääotsikot olivat: 'Välineet', 'Säännöt', 'Työnjako', 'Vuorovaikutus verkosto-koulu', 'Koulupäivän liikunnallistaminen', 'Liikkuva oppilas' ja 'Oma toimijuus' sekä 'Kehittämisehdotukset'.

Koodattuani muutaman haastattelun näihin kysymysrakenteeseen perustuviin noodeihin, hahmotin vastauksista lisää asiakokonaisuuksia, jotka koodasin uudelleen uusien pääotsikoiden 'Haasteet' ja 'Kehittäminen' alle. Osa uusien pääotsikoiden alle koodatuista asioista oli myös alkuperäisissä kysymysperusteisissa noodeissa. Mikäli kysymysten 1.-9. kohdalla (ks. liite 2) haastateltavan vastaus ei liittynyt kysytyyn asiaan, koodasin kyseisen lauseen tai ajatuksen vain uuden pääotsikon (haasteet/kehittäminen) alle. Pääot-

sikon 'Haasteet' alle muodostin neljä asiakokonaisuutta: 'Kollegayhteistyö', 'Ajankäyttö', 'Rehtorin tuki' ja 'Kouluaste'. Pääotsikon 'Kehittäminen' alle kokosin opettajien puheessa muiden kysymysten yhteydessä esiintyneet verkoston toiminnan kehittämiseen liittyvät ajatukset sekä haastattelun viimeiseen kysymykseen annetut kehittämisehdotukset.

6.2.1 Alkuperäisilmausten ryhmittely

Aineiston klusteroinnissa eli ryhmittelyssä aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään tarkasti läpi ja aineistosta etsitään eroavuuksia ja samankaltaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Tarkastelin koodattuja vastauksia noodi eli pääotsikko kerrallaan, niin että jaottelin kuhunkin kysymykseen liittyvät samankaltaiset ajatukset tarkempiin yhtenäisiin ryhmiin. Tein kunkin pääotsikon alla olevien vastausten jaottelun excel-taulukkolaskentaohjelmassa, ryhmitellen samankaltaiset vastaukset samoihin sarakkeisiin. Muodostaessani sarakkeittain sopivia yhdistäviä otsikoita muotoilin kullekin sarakkeelle sen sisältöä kuvaavat käsitteet.

Haastateltavien kuvaukset omasta toimijuudestaan jätin alkuperäisten ilmausten tasolle, koska niiden pelkistäminen olisi mielestäni kadottanut arvokasta informaatiota opettajien ajatuksista. Ryhmittelin teemojen 'Toimijuus verkostossa', 'Toimijuus omassa koulussa' ja 'Toimijuuden muutokset' alla olevat opettajien ilmaukset yhteneviin alaryhmiin ja nimesin alaryhmät ilmausten yhteisten tekijöiden pohjalta. Alaryhmien otsikot ja ryhmäänsä edustavat opettajien ilmaukset kuvataan myöhemmin tulosesittelyn yhteydessä tarkemmin.

6.2.2 Aineiston pelkistäminen ja teoreettisten käsitteiden luominen

Aineistolähtöinen laadullinen analyysi etenee yleensä kolmessa vaiheessa: 1) aineiston pelkistäminen, 2) aineiston ryhmittely, ja 3) teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Tämän haastatteluaineiston analysoinnissa etenin kuitenkin alkuperäisiä ilmauksia käyttäen aineiston ryhmittelyyn ja tein alkuperäisilmausten pelkistämisen vasta aineiston ryhmittelyn jälkeen. Teemoissa Välineet, Säännöt, Työnjako, Liikunnan lisääminen ja Liikkuva oppilas pelkistin haastateltavien ajatukset yksinkertaistavin ja kiteyttävin ilmauksin yhteneviin ryhmiin kyseisten teemojen alla.

Otin näistä myös muutamia alkuperäisilmauksia tuloksiin mukaan niin, että sanavalinnat olivat alkuperäisiä mutta tein ilmauksille pientä kielenhuoltoa. Kutsun näitä omasanaisiksi ilmauksiksi.

Alkuperäisten teemojen ulkopuolelle kuuluneet 'Haasteet ja havainnot' ryhmittelin neljään mielestäni riittävän yhtenäiseen ryhmään; 'Ajankäyttö', 'Kollegayhteistyö', 'Rehtorin tuki' ja 'Yläkouluhaasteet'. Näissä ryhmissä etsin erilaisia kokemuksia mahdollisimman rikkaasti ja tiivistin yhteysopettajien ajatukset pelkistetyiksi ilmauksiksi. Tämän pelkistetty ilmaustason esitetään 'haasteiden ja havaintojen' tuloksina myöhemmin tulososiossa.

Haastatteluissa esiin tulleet kehittämissuhteet ryhmittelin yhteisiä piirteitä sisältäviin ryhmiin, joita muodostin yhteensä kymmenen. Tämän jälkeen pelkistin yhteysopettajien ilmaukset yksinkertaisempaan yleiskieliseen muotoon ja yhdistin nämä pelkistetyt ilmaukset kymmenen kehittämissuhteen kuvauksiksi. Nämä kymmenen kehittämissuhteen kuvausta esitän tuloksissa.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan tyypillisesti ja yksinkertaisimmillaan sitä onko tutkittu sitä mitä on luvattu ja reliabiliteetilla sitä ovatko tutkimustulokset toistettavissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Validiteettia voidaan tässä arvioida pohtimalla, tutkitiinko todella opettajien kokemuksia liikuntaverkostotoiminnasta ja omasta toimijuudestaan. Haastatteluissa pyrin löytämään opettajien todellisia kokemuksia liikuntaverkostossa toimimisesta ja liikunnan yhteysopettajana toimimisesta. Teemahaastattelun kysymysten muotoilut vaikuttavat väistämättä suuresti haastateltavien vastauksiin. Haastateltavat tiesivät etukäteen mikä on haastattelun aiheena, mutta he näkivät teemahaastattelun kysymykset ensimmäistä kertaa juuri tapaamisen alussa. Päätin, että en näytä teoriapohjana käyttämäni toimintajärjestelmän kuvausta haastateltaville etukäteen, koska teoriakehikko olisi voinut ohjata haastateltavien vastauksia liian voimakkaasti. Näin pyrin saamaan opettajien omaa senhetkistä ajattelua esiin ilman, että tutkijan käyttämä teoria olisi ohjannut haastateltavan näkemystä. Joillekin opettajille näytin Engeströmin (1987) teoriakehikon paperilla haastattelun jälkeen.

Pyrin tässä raportoinnissa kuvaamaan aineiston kokoamista ja tarkastelua mahdollisimman yksityiskohtaisesti tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi. Laadullisen tut-

kimuksen tulosten tarkastelun tulisi perustua selkeästi aineiston tarjoamaan informaatioon ja syy-seuraussuhteiden etsimistä tulisi välttää. Tässä työssä itselleni suurin haaste oli pitäytyä haastateltavien kertomien asioiden tarkastelussa ja välttää luonnontieteellistä määrällisen tutkimuksen tarkastelutapaa. Tulosten siirrettävyys Tuomen ja Sarajärven (2009, 136) esittämään tapaan on tässä aiheessa mielestäni mahdollista vain hyvin suurella varauksella.

Tutkimuksen luotettavuuden (reliabiliteetti) kannalta työssä tulisi erotella mahdollisimman hyvin tutkijan käsitteet ja tutkittavien käsitteet (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Haastattelukysymysten muotoilu siten, että haastateltava ymmärtäisi eri kysymysten erilaiset näkökulmat, osoittautui tässä työssä hankalaksi. Haastattelujen aikana kävi ilmi, että kysymysten erilaiset näkökulmat eivät välttämättä avautuneet haastateltaville. Esimerkiksi kysyessäni mitä verkostotoiminnasta on tullut oppilaalle näkyvää hyötyä, osa opettajista totesi hieman turhautuneet tuntukseltaan, että hän on jo kertonut ne aiemmin. Koska haastateltavalla oli aina kysymykset nähtävillä edessään, olisin voinut selkeyttää näkökulmia kysymyspaperiin. Huomasin tämän puutteen muutaman haastattelun jälkeen, mutta en korjannut kysymyspaperia vaan esitin kysymykset kaikissa haastatteluissa samassa muodossa. Pidin yhteneväistä kysymysmuotoilua haastatteluaiheissa kuitenkin tärkeämpänä kuin teorian pohjalta pohtimieni toimintajärjestelmää koskevien näkökulmien korostamista.

Saaranen-Kauppisen ja Puusniekan (2006) mukaan haastattelujen esitetausta ja harjoittelu lisäävät yleensä tutkimuksen luotettavuutta. Näiden kysymysten esitetausta olisi todennäköisesti osoittanut minulle teemahaastattelujen kysymysten puutteet ja olisin voinut valmistella kysymyksiä vielä paremmaksi. En kuitenkaan etsinyt esitettävää ajanpuutteen ja haastateltavien niukkuuden vuoksi. Maksimimäärä haastateltavia oli 23 liikunnan yhteysopettajaa ja opettajien houkuttelevuus haastatteluun oli jo ennakolta arvioiden haastavaa. Tässä tilanteessa minulle oli tärkeämpää saada haastattelut käyntiin ja houkuttella haastateltavat mukaan, kuin testata haastattelukysymysten muotoilua. Toisaalta teemahaastattelussa täsmällinen kysymysten yhdenmukaisuus ei ole kaikkein oleellisin asia, vaan tärkeämpää on kaikkien asianteemojen käsittely jokaisen haastateltavan kanssa. Teeman pääkysymyksen alla olleet lisäkysymykset olivat tarkoituksellisesti apuna haastateltavan pohdinnassa ja koko ajan hänen edessään. Näin ajatuksia herättelevät apukysymykset olivat kaikilla opettajilla haastattelun aikana heidän edessään samanmuotoisina, vaikka puhuttuna haastattelumme saattoi edetä hieman erilaisin sanavalinnoin.

Tutkimusaineiston videointi voi periaatteessa lisätä tutkimuksen luotettavuutta, sillä tallenteiden avulla muutkin tutkijat voivat periaatteessa analysoida aineistoa ja vertailla aineistosta tehtyjä tulkintoja. Tässä tutkimuksessa eri tutkijoiden tulkintojen vertailu ei ollut oleellista, eivätkä videointeja käytetä muuhun kuin tähän pro gradu -työhön. Tallensin haastattelut aina niin, että videokamera kuvasi jotain kiinteää kohdetta ja äänitti haastattelun puheen. Tällä kuvaustavalla pyrin varmistamaan sen, että kasvojen kuvaaminen ei häiritsisi haastateltavaa tai luontevaa puhetta. Haastatteluja tehdessäni ja aineistoja tarkastellessani havaitsin kokemattomuuteni haastattelijana vaikuttaneen haastattelujen kulkuun. Olisin voinut tehdä enemmän tarkentavia kysymyksiä ja olisin voinut seurata haastateltavan kertomusta pitemmälle. Haastattelutilanteissa kirjoitin muistiinpanoja käsin paperille koko haastattelun ajan. Sillä tavoin toimiessani tarjosin haastateltavalle luonnollisen tilaisuuden miettiä vielä kysymystä ja tarkentaa halutessaan vastaustaan. Käsin kirjoittamillani muistiinpanoilla ei ollut opettajien kokemusten tallentamisessa kuitenkaan mitään muuta merkitystä, sillä litteroin haastattelut kokonaan videotallenteilta. Mikäli videotallenteet olisivat tuhoutuneet tai epäonnistuneet, olisin käyttänyt muistiinpanoja haastattelujen tallennukseen.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös tutkimustilanne ja mahdolliset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät tai ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät (Tuomi & Sarajärvi 2009, 139). Tutkimustilanne oli rakenteeltaan varsin samanlainen kaikille haastateltaville ja toteutus periaatteessa samanlainen kaikkien opettajien kohdalla. Tapasimme ja etsimme sopivan pöytäryhmän, jonka ääreen kävimme istumaan. Mikäli tapauspaikassamme oli mahdollisuus nauttia kahvit, ostimme aluksi kahvit ja siirryimme sitten pöydän ääreen. Juttelimme vapaamuotoisesti jotain samalla, kun levitin kysymyspaperit ja muistiinpanovälineeni pöydälle. Annoin teemahaastattelun kysymykset haastateltavan luettavaksi ja kerroin, että pääkysymyksiä on kymmenen ja pääkysymyksen alla on aina muutamia apukysymyksiä pohdinnan avuksi. Laitoin videokameran kuvaamaan jotain sivussa olevaa kohdetta ja puhuin samalla jotain nauhoituksen onnistumisesta. Valitsin tietoisesti keskustelevan ja vapaamuotoisen puhettavan, mikä toi vähän vaihtelua kysymysten esitystapaan haastattelujen välillä. Haastattelukysymykset olivat kuitenkin haastateltavan edessä paperilla hänen tukenaan ja ne olivat aina samat.

Analyysiyksikkönä käyttämäni 'ajatuksen taso' aiheuttaa tulkinnanvaraisuutta niin, että tulkintani tutkijana saattaa poiketa siitä mitä haastateltava oikeasti tarkoitti. Jossakin kohdassa nauhoitteelta tekstiksi kirjaamani sanoma oli erilainen verrattuna siihen, minkä

muistan kasvatusten tapahtuneesta tilanteesta. Haastateltava viestitti haastattelussa kehonkielellä päinvastoin kuin mitä hän sanoi ääneen. Muistan tuon tilanteen, koska tein kaikki haastattelut itse ja litteroin ne itse. Mikäli aineistoa käsittelee ja tulkitsee joku muu minun lisäksi, tämä aiheuttaisi todennäköisesti väärinymmärryksen. Sinänsä yksittäisen lausuman kohdalla tapahtuva väärinymmärrys ei olisi kovin merkityksellinen, mutta esimerkkinä tämä kuvastaa aineiston tulkinnan tiivistä yhteyttä kontekstiin ja muistinvaraisiin visuaalisiin havaintoihin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen on liitetty myös yksimielisyyskerroin, jota voi suurentaa niin, että kaksi tutkijaa luokittelee saman aineiston. Näin pienen ja väistämättä ainakin jonkin verran tulkinnanvaraisuutta sisältävän aineiston kohdalla kahden tutkijan tekemä luokittelu olisi turhaa. Useat haastateltujen näkemykset liittyivät useampaan teemaan. Jotkut asiat myös linkittyivät koodausvaiheessa tiettyyn teemaan edellä mainitun sanattoman viestinnän pohjalta tai äänitteen ulkopuolella keskusteltujen asioiden perusteella. Laadullinen tutkimus on aina jollakin tasolla tilannesidonnaista, ja nämä tilanteen suomat lisätiedot hyödynsin tietoisesti aineiston analysoinnissa. Tässä tuloskuvauksessa tällaiset hankalat tulkinnat eivät ole näkyvissä, mutta ne eivät myöskään ratkaise tämän työn johtopäätöksiä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on keskeinen työväline tutkimuksessaan. Tutkijan suhde ja etäisyys aiheeseen ja haastateltaviin vaikuttaa laadullisessa haastattelututkimuksessa väistämättä tutkimustilanteeseen ja sen avoimuuteen. Olin haastattelijana uusi tuttavuus melkein kaikille haastateltaville. Tunsin henkilökohtaisesti etukäteen vain yhden haastateltavan ja sen lisäksi olen tehnyt kolmen haastateltavan koululla sijaisuuksia. Haastateltavat tiesivät luonnollisesti, että olin ulkopuolinen suhteessa opettajien kouluihin, mutta ulkopuolisuus suhteessa verkostotoimintaa pyörittävään kehittämishankkeeseen on kuitenkin voinut olla epäselvä opettajille. Opettajat ovat saattaneet tulkita minun tekevän työtä hankkeen hyväksi. Haastattelukutsujen lähettämiseen jouduin käyttämään kehittämishankkeen henkilöstöä ja hankevetäjän kautta saapunut haastattelukutsu on voinut luoda ymmärryksen tämän työn tiiviistä kytköksestä kaupungin kehittämishankkeeseen. Pyrin kuitenkin kertomaan aina ennen haastattelun alkua, että tavoitteena on kerätä opettajien kokemukset ja kehittämisajatukset. Korostin myös alkukeskusteluissa aina kaikkien kokemusten arvoa, korostamatta kuitenkaan erityisesti kokemusten positiivisuutta tai negatiivisuutta.

Haastattelussa kerätyn aineiston luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastateltava pyrkii antamaan sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi ym. 2010, 206). Haastateltava

saattoi pyrkiä miellyttämään haastattelijaa ja miettiä tilanteeseen sopivia vastauksia. On varsin mahdollista, että haastateltavat joissain kohdissa pyrkivät vastaamaan siten kuin olettivat minun heiltä odottavan.

Tutkimuksen eettisyyden vuoksi käsittelin ja raportoin aineiston niin, että haastateltujen henkilöllisyys ei paljastuisi. Haastatteluvideoita ei analysoinut kukaan muu kuin minä itse ja tutkimuksen valmistuttua hävitän videotiedostot sekä käsin kirjoittamani muistiinpanot. Poistin haastateltavien nimet aineistosta heti analyysin alkuvaiheessa. Tutkimuksen valmistuessa haastatellut opettajat saavat mahdollisuuden tarkistaa tämän tutkimuksen raportoinnin ennen työn palauttamista yliopistolle arviointiin.

7 TULOKSET YHTEYSOPETTAJIEN KOKEMUKSISTA JA TOIMIJUUDESTA

Tulosten esittämisjärjestys noudattelee viitekehyksen yhteydessä esiteltyä toimintajärjestelmän rakennemallia (ks. Kuvio 3). Rakennemallin mukaisesti tulokset alkavat koulupäivän liikunnallistamisen välineistä ja säännöistä, jonka jälkeen tarkastellaan työnjakoa ja vuorovaikutusta. Seuraavaksi tarkastellaan toiminnan kohteena olevaan liikkuvaan koulupäivään ja oppilaan liikkumiseen liittyviä opettajien kokemuksia ja jatketaan opettajien oman toimijuuden määritelmillä.

Kysymysteemojen ulkopuolelle ulottuneet opettajien verkostotoiminnan haasteisiin liittyvät näkemykset esitetään tulostarkastelun loppupuolella. Tulososion lopussa esitetään lyhyesti myös yhteysopettajien liikuntaverkostotoimintaa koskevat kehittämissuhteudet. Myöhemmin pohdintaosiossa tehdään teemoja yhdistävää yhteenvetoa tutkimuskysymysten mukaisesti.

7.1 Koulupäivän liikkumisen välineet ja säännöt

7.1.1 Välineitä ja toimintamalleja saatu lisää, pysyvyyttä pohditaan

Liikuntaverkostotoiminnan aikaansaamia muutoksia pohdittiin haastatteluissa ensiksi koulupäivän liikkumiseen liittyvien välineiden kannalta. Termi 'välineet' sisälsi tässä yhteydessä konkreettiset välineet, menetelmät ja toimintamallit. Termi oli siis laajempi kuin pelkästään konkreettiset välineet, mutta käytän jatkossa yksinkertaisuuden vuoksi kuitenkin vain sanaa välineet.

Verkostosta peräisin olevina välineinä opettajien kokemuksissa hahmottuivat konkreettiset välineet, yleiset toimintamallit, opetukselliset menetelmät sekä ajattelutapojen muutokset. Jotkut opettajat myös totesivat, ettei välineissä ollut tapahtunut mitään muutoksia tai korkeintaan entiset välineet on otettu taas käyttöön. Konkreettisten välineiden muutoksina opettajat kuvasivat liikuntavälineiden, pihaliikuntavälineiden ja luokan välineiden lisättyä määrää sekä lainattavien liikuntavälineiden saamista kaupungin koulujen yhteiskäyttöön.

Yleiset toimintamallit ovat yhteysopettajien kokemusten mukaan muuttuneet välitunneilla, oppitunneilla ja siirtymissä tapahtuvassa toiminnassa. Välineiden lainaamista eri

koulujen välillä kuvattiin myös toimintamallina, ei pelkästään välineiden yhteydessä. Liikettä lisäävinä opetuksellisten menetelmien muutoksina kuvailtiin toiminnallista opetusta, koulun kalusteratkaisuja ja opetusta luokan ulkopuolella. Myös liikkeen käyttäminen ahkeran työskentelyn palkkiona kuvailtiin välineellisten menetelmien muutoksena. Liikuntaa lisäävien keinojen tai toimintamallien pysyvyys sekä kaikkien oppilaiden saavuttaminen tulee esiin seuraavassa:

”Keinotekoiset lyhytaikaiset keinot ei ole hyviä. Tärkeää on liikuttaminen ja liikkeelle lähteminen. Liikuntatunneilla saadaan kaikki liikkumaan, myös ne, jotka eivät muuten liiku.”

Ajattelutapojen muutos on neljäs verkostosta peräisin oleva välineellinen muutos. Moni liikunnan yhteysopettaja kertoi, että liikkeestä puhuminen ja yhdessä pohtiminen on lisääntynyt. Opettajien laajempi osallistuminen liikkeen lisäämiseen herättää myös yhä useamman käyttämään liikettä itse enemmän. Moni haastateltava kertoi, että liikkeestä on tullut hyväksyttyä ja nyt koulussa on lupa liikkua. Yksittäisen opettajan rooli nousi kuitenkin esiin sekä yhteysopettajan että opettajakollegoiden toiminnan näkökulmasta:

”Koulutuspäiviä on ollut, materiaalia on tullut ja sitä on jaettu opettajille. On kiinni opettajasta, kuinka paljon niitä käyttää.”

Verkoston ulkopuolelta peräisin olevina välineinä opettajat kuvasivat fyysisiä ja sähköisiä välineitä sekä projekteja ja kampanjoita. Fyysisiin liikunnan välineisiin ja olosuhteisiin vaikuttivat monella koululla luonnollisesti remontit. Myös ulkopuolinen rahoitus liitettiin fyysisten välineiden muutoksiin. Liikuntaverkoston ulkopuolelta saatuja sähköisiä liikettä lisääviä sovelluksia tai pelialustoja kuvailtiin myös välinemuutoksina ja ne saattoivat olla peräisin myös jostain aiemmasta projektista. Tuttu kampanja tai projekti oli joillekin tärkeä liikuntaa lisäävä välineellinen toimintamalli. Moni yhteysopettaja kuvaili opettajavetoisuuden haasteena liikettä lisäävien toimintamallien muutoksessa. Esimerkiksi välituntiliikunnan toteutuminen vaatii opettajalta paljon käynnistysapua, vaikka ns. Välkkäri-koulutus on oppilaille annettu. Välituntiliikunta koettiin haasteelliseksi ja turhan opettajavetoiseksi etenkin yläkoulussa. Toisaalta myös oppilaan osallisuus tuli haastatteluissa esiin, kun opettajat kuvailivat oppilaiden haluna osallistua tuttuihin kampanjoihin tai kertoivat istumisen vähentämiseen liittyvistä ratkaisuista.

7.1.2 Välitunneille sääntömuutoksia ja oppilaille lupa liikkua

Koulupäivän liikkumiseen liittyvien ja sääntöjen tai sopimusten muutoksina yhteysopettajat kuvasivat saatua ja jaettua tietoa, konkreettisia toimenpiteitä ja ajattelun muutoksia. Moni opettaja myös kertoi, että liikkumiseen liittyvät säännöt tai sopimukset eivät olleet muuttuneet. Osa heistä korosti opettajan yksilöllisen ajattelun merkitystä tai piti käytännön ratkaisuja tärkeämpinä kuin sääntöjä. Eräs opettaja totesi, että säännöissä ja sopimuksissa ei ole tapahtunut muutoksia ja kuvasi tilannetta seuraavasti:

”On aika paljon opettajasta kiinni, miten he liikettä käyttävät. Ideologian kehittäminen vaatii oman aikansa, että se rantautuu kunnolla.”

Tiedon lisääntymistä kuvattiin sääntöjen muutoksen yhteydessä kaupungin, koulun ja opettajan tasolla. Sääntöjen tai sopimusten muutoksena koettiin se, että kaupungissa jaetaan tietoa kaikille kouluille ja koulujen välillä. Muutoksena kuvattiin myös sitä, että koulun tasolla tietoa tarjotaan tehokkaasti kaikille opettajille. Yksittäiselle opettajalle tietoa tarjotaan entistä enemmän, mutta opettajan omaa ratkaisovaltaa ja ilmapiirin muutosta sekä yhteysopettajan suhdetta kollegojen toimintaan kuvaa seuraava:

”Tietoa liikkeen lisäämisestä on jaettu kaikille, vaikka käytännön toteuttamista ei tiedä. Tiedon myötä on tullut painostusta niille, jotka ei vielä liikkumista lisää.”

Konkreettisia sääntöihin liittyviä muutoksia olivat välituntitoiminnassa ja opetustunneilla tapahtuneet muutokset. Samoja välituntitoimintaan liittyviä muutoksia kuvailtiin usein jo aiemmassa välineisiin liittyvässä kysymyksessä ja moni opettaja nosti tässä esiin konkreettisten välituntivälineiden tarjonnan lisääntymisen. Opetustuntien lisääntynyt toiminnallisuus tuli myös konkreettisena sääntöjen muutoksena esiin. Erään opettajan kuvaus konkreettisesta sääntömuutoksesta pitää sisällään myös opettajien välisen vastuunjaon:

”Talvella oli sisävälkä, jolloin oppilaat sai olla sisällä palloilemassa ja joku opettaja vuorollaan vahtimassa.”

Ajatteluun liittyvät muutokset sääntöjen ja sopimusten yhteydessä kuvattiin avoimemman ajattelun tai rajoitusten vähentämisen kautta. Haastateltava saattoi kuvata ajattelun avautumista joko omalla kohdallaan tai yleisemmin passiivimuodossa muiden opettajien tai opettajayhteisön tasolla. Ajattelun muutoksia ja rajoitusten vähentämistä kuvaa seuraava kommentti:

”Ajattelu ei ole enää niin tiukkapipoista, vaan oppilailla on lupa liikkua käytävillä.”

Kysymys sääntöjen tai sopimusten muutoksista tuntui ilmeisesti joistakin opettajista hankalalta. Jotkut kommentoivat kysymystä sanoen, että ei heillä mitään varsinaisia sääntöjä ole. Voi olla, että oman kouluyhteisön vakiintuneita käytäntöjä ei mielletä säännöiksi, eikä niitä ole vielä mietitty tietoisesti.

7.2 Työnjako ja vuorovaikutus

7.2.1 Työnjako ei muuttunut

Opettajien kokemusten mukaan koulupäivän liikkumiseen liittyvä työnjako oman koulun sisällä ei ollut yleensä muuttunut. Muutama haastateltava kertoi työnjakoon tulleen joitakin muutoksia. Työnjaon muutoksena kuvattiin esimerkiksi sitä, kun liikkuminen on esillä, se pysyy ajatuksissa ja on tullut sen myötä hyväksyttävämmäksi. Jollakin koululla liikuntaverkostotoiminnan seurauksena oli perustettu liikuntatiimi, joka järjestää liikunnalliset tapahtumat ja lisää liikettä koulupäivään. Joillakin kouluilla liikuntatiimi oli toiminut jo aikaisemmin, eikä liikuntaverkosto ole tuonut muutosta työnjakoon. Osa opettajista totesi, ettei työnjako ole muuttunut omassa koulussa, kuvaamatta työnjakoa sen enempää. Jotkut totesivat, että yksi henkilö tekee edelleen kaiken liikuntaan liittyvän omalla koulullaan. Osa haastatelluista nosti työnjaon yhteydessä esiin sen, että opettajakollegat ovat työssään itsenäisiä, eikä liikuntayhteyshenkilö tai verkosto vaikuta yksittäisen opettajan opetusmenetelmien tai liikunnallisten toimintojen valintaan.

Oman koulun ulkopuolella tapahtuneina työnjaon muutoksina liikuntayhteyshenkilöt kuvasivat koulujen laajaa osallistumista verkostoon sekä koulutoimiston ja liikuntahankkeen entistä organisoituneempaa toimintaa. Henkilökohtaiset kokemukset liikuntaverkostotoiminnassa nousivat myös esiin työnjaon yhteydessä, sillä työnjaon muutoksiin liitettiin verkostosta saatava positiivinen palaute ja henkilökohtainen tuki. Myös se, että yksinkertaisesti tehdään yhteistyötä oman koulun ulkopuolelle, mainittiin työnjaon muutoksena. Osa opettajista totesi, että oman koulun ulkopuolella työnjako ei ole muuttunut lainkaan. Työnjakoon liitetyt yksilöllisen tuen kokemukset voivat osaltaan kuvastaa sitä, että liikuntayhteyshenkilön vastuu tuntuu työläältä ja oman koulun sisällä saatu palaute koetaan puutteellisena.

7.2.2 Vuorovaikutuksessa korostuivat välineet ja ajankäyttö

Liikunnan yhteysopettajat kuvasivat verkoston ja oman koulun välistä vuorovaikutusta fyysisen toiminnan, omalle koululle saatujen ideoiden, tiedonvälittäjän roolin, viestintävälineiden ja ajankäytön haasteiden kautta. Kysymyksen muoto oli tässä kohdassa tarkoituksella avoin (Liite 2), jotta kysymys ei ohjaisi opettajan ajattelua liikaa vaan opettajat määrittelisivät käsityksensä vuorovaikutuksesta itse omin sanoin.

Fyysiseen toimintaan liittyvinä vuorovaikutuksen kokemuksina opettajat kuvasivat ulkopuolisten tahojen apua liikuntakokeiluissa sekä välineiden lainaamista ja koulujen fyysisistä etäisyyttä. Välineiden lainaaminen koettiin hankalaksi ja syynä vähäiseen lainaamiseen nähtiin koulujen fyysinen etäisyys. Fyysisen etäisyyden koettiin haittaavan myös verkostokokoonnutumisiin osallistumista. Verkoston ja oman koulun välinen viestintä tapahtuu suurelta osin sähköpostilla ja opettajien toiveena oli viestinnän parantaminen. Vaikka verkostoviestintää yhteysopettajien kautta pidettiin varmempana kuin rehtorien kautta, opettajat toivoivat viestinnän parantamista edelleen erityisesti nopean tavoittamisen tarpeisiin. Myös osallistujien aktiivisuus ja viestien lukeminen/lukemattomuus nousi kommentteissa esiin.

Monet yhteysopettajat kuvasivat hyödylliseksi kokemiaan, verkoston kokoontumisista saamia asioita. Tällaisia asioita olivat ideoiden jakaminen, saaminen ja välittäminen omalle koululle sekä yhteysopettajien väliset keskustelut verkostotapaamisissa. Monet yhteysopettajat kokivat verkostosta saamansa tiedon ja osaamisen jakamisen muille oman koulunsa opettajille hankalana. Tiedonvälittäjän rooli korostui monen yhteysopettajan kokemuksissa, sillä he kuvasivat oman koulun ja verkoston välistä vuorovaikutusta kokoonnutumisiin osallistumisena sekä tiedonvälityksenä omalle koululle ja omalta koululta verkostoon päin. Tiedonvälittäjän tyypisissä vuorovaikutuksen kuvauksissa monet huomauttivat myös siitä, että opettajakollegoilla on itsenäinen vastuu tiedon käytöstä.

Ajankäyttöön liittyvät haasteet tulivat verkosto-koulu-vuorovaikutuksen kuvauksissa esiin monella tavalla ja eri tasoilla. Verkostotapaamisten toimivuutta pohdittiin ajankäytön tehokkuuden kannalta ja jotkut kertoivat oman osallistumisensa estyneen aikatauluongelmien vuoksi. Tiedonkulku verkostosta yhteysopettajalle kuvattiin nopeana, mutta vastuunjako omalla koululla kuvattiin haasteellisena. Yhteysopettajat kokevat, että heidän odotetaan hoitavan liikuntaan liittyvän toiminnan omalla koulullaan ja useimmiten tekevän sen yksin.

7.3 Liikuntaverkostotoiminnan kohde ja tulos

7.3.1 Opettajan vastuu ja ajatusmaailman muuttuminen

Verkostotoiminnan kohdetta eli koulupäivän liikkeen lisäämistä tarkasteltiin kaksiosaisen kysymyksen pohjalta: ”Onko koulupäivän liikunnan lisääminen sinun kokemustesi mukaan muuttunut liikkumisen verkostotoiminnan ansiosta?” ja ”Onko jotain muita koulupäivän liikkumista lisääviä tai siihen vaikuttavia asioita?” Liikunnan yhteysopettajien näkemyksistä muotoutui neljä näkökulmaa verkostotoiminnan vaikutuksesta liikkeen lisäämiseen. Osan mielestä koulupäivän liikkuminen tai sen lisääminen ei ollut muuttunut lainkaan, osa kuvaili välineiden tai tilojen muutoksia, kun taas osa opettajista pohti toimintamallien käyttöönottoa tai ajatusmaailman muutoksia.

Kun koulupäivän liikkeen lisääminen ei ollut muuttunut, jotkut totesivat, että omalla koululla on liikutettu lapsia paljon jo aiemminkin. Moni opettaja mainitsi, että olosuhteet ja välineet ratkaisevat, myös rehtorin tuen merkitys tuli monesti esiin. Päivittäisiä liikkumista tukevia ratkaisuja pidettiin hyvin tärkeinä ja koululiikuntatuntien suurta merkitystä korostettiin. Eräs opettaja totesi, että heillä koulupäivän liikkeen lisääminen ei ole verkostotoiminnan ansiosta muuttunut ja puntaroi liikkeen lisäämistä sekä opettajan osaamisen, että oppilaan osallisuuden näkökulmasta:

”Liikunnan lisääminen on paljon opettajasta kiinni, ottaako liikettä lisää käyttöön. Liikunnan lisääminen voi olla opettajalle hyppy tuntemattomaan. Oppilaan näkökulmasta voi olla motivoivaa, jos saa vastuuta ja mahdollisuuden vaikuttaa.”

Välineet ja olosuhteet vaikuttavat luonnollisesti koulupäivän liikkeen lisäämiseen. Välineiden lisääminen ja niiden ottaminen ulkokäyttöön oli opettajien mielestä vaikuttanut koulupäivän liikkeeseen. Remonttien vaikutus koulupäivän liikkeen lisäämiseen tuli esiin myös tässä pohdinnassa, samoin kun sitä kuvattiin jo välineitä koskevan kysymyksen kohdalla.

Välineellistä näkökulmaa liikkumisen lisäämiseen esiintyi myös toimintamallien käyttöönottoon liittyvissä ajatuksissa. Verkostosta saadut kontaktit vaikkapa lajiohjauksia varten sekä ideat ja niiden kokeilu ja käyttöönotto omalla koululla ovat opettajien mielestä edistäneet koulupäivän liikkeen lisäämistä. Osallisuus ja yhteenkuuluvuus olivat opettajien kokemusten mukaan muuttuneet sekä kaupungin yhteisten haasteiden, että

koulun omien liikuntatempausten kautta. Oppilaiden osallisuus ja lisääntynyt vastuu liikkeen lisäämisessä tuotiin esiin esimerkiksi tempuratojen suunnittelussa. Sääntöjen muutoksena ja liikettä lisäävänä toimintamallina opettajat kertoivat salivälituntien toiminnoista. Toimintamallien pysyvyys ja pitkävaikutteisuus tuli esiin tässä lausunnossa:

”Toiminnallisia oppimismuotoja on tullut aika paljon, koulutuksen ideoita voi soveltaa vaikka matematiikan tunneilla. Paljon on myös kokeiluja, jotka ei kuitenkaan jää pysyviksi käytännöiksi. Idea voi olla hyvä ja toimiva jonkun aikaa, mutta lapsetkin tarvitsee uutta, sama teippi ei toimi pitkään käytävällä.”

Ajatusmaailmaan liittyvää muutosta liikunnan yhteysopettajat pohtivat sitoutumisen laajenemisena laajemmalle, niin että myös muut oman koulun opettajat tiedostaisivat liikkumisen merkityksen. Tähän liittyvä yhteysopettajan ajatus kiteytyi näin:

”Liikkumisen lisäämisen ajatusmaailman levittäminen ja ajattelun vapauttaminen liikkeeseen on tärkeää. Se ajattelu ei ole sinänsä uutta, mutta se on uutta suurella rintamalla.”

Koulupäivän liikkumisen lisääminen muuttuu ja laajenee, kun asia on esillä ja koulun aikuisten asenne muuttuu liikkeen sallivaksi. Aikuisten tulisi suhtautua sallivasti liikkumiseen ja touhuamiseen. Paljon riippuu koulun asenneilmapiiristä ja siitä, kannustetaanko liikkumaan vai tekemään jotain muuta.

7.3.2 Kokeiluista pysyvää liikettä ja oppilaille osallisuutta

Toiminnallisen näkökulman jälkeen pohdittiin verkoston toiminnan ’tulosta’, eli kuinka oppilas lopulta hyötyy verkostotoiminnasta. Verkoston toiminnan tulosta eli liikkuvaa oppilasta tarkasteleva teemahaastattelukysymys oli: *”Kuinka verkostotoiminta sinun mielestäsi hyödyttää oppilaan liikkumisen lisääntymistä?”* Oppilaan saamaa hyötyä liikuntaverkostotoiminnasta yhteysopettajat kuvasivat viiden yhdistävän piirteen kautta. Osa opettajista koki, ettei oppilaan tilanne ole muuttunut, kun taas osa toisti välineiden merkitystä tai uusien ideoiden käyttöönottoa. Osa yhteysopettajista pohti opettajan osaamisen ja tekemisen luonteen muutoksen hyödyllisiä vaikutuksia oppilaan liikkumiseen.

Opettajat kuvasivat oppilaan kannalta muuttumatonta tilannetta oman koulunsa pitkäaikaisen aktiivisuuden ja runsaiden liikunnallisten toimintojen kautta. Osa totesi, että tie-

toa on aina ollut mutta nyt tietoa viedään joka koululle. Yläkouluun sopivia liikettä lisääviä toimintoja kaivattiin ja toisaalta pohdittiin myös mahdollisuutta herättää välineiden ja kokeilujen kautta oppilaan kipinä liikuntaan. Välineiden hankinta, lainaaminen ja kierrättäminen nähtiin selkeästi oppilaan saamana hyötynä verkostotoiminnasta. Ideoiden kokeileminen ja käyttöönotto omalla koululla koettiin myös konkreettisesti oppilasta hyödyttävinä verkoston tuotoksina. Opettajat arvelivat ideoiden lisäävän liikuntaa ainakin joksikin aikaa ja osa ideoista voi jäädä koululle ja oppilaille pysyvästi käyttöön.

Tekemisen luonnetta pohdittiin oppilasyksilön kannalta, mutta myös ryhmähengen ja opettajien ajattelutapojen pohjalta. Oppilaan sisäinen motivaatio liikkumiseen voi kasvaa iloisesta tekemisestä ja matalan kynnyksen normaalista liikkumisesta. Vähän liikkuva oppilas voidaan opettajien mukaan saada liikkumaan mobiililaitteiden avulla, mutta oppilaan kannalta hyvin tärkeänä pidettiin yhdessä tekemistä, yrittämistä ja liikunnasta nauttimista. Oppilaan osallisuus nostettiin myös tässä esiin, kun kuvattiin kuinka oppilaat saavat puhua ja miettiä liikkumisen edistämistä omassa koulussaan. Oppilaan saamana hyötynä nähtiin myös opettajien ajattelutavan muutos, joka vapauttaa oppilaan liikkumista koulussa.

Opettajan rooli tuli esiin oppilaan hyötyä pohdittaessa myös osaamisen kannalta. Opettajan verkostosta saama kollegojen tuki ja opettajan kokemus oman osaamisen laajenemisesta hyödyttää oppilaan liikkumista. Liikuntaa lisäävien toimintojen käynnistämisen vaihe voi olla opettajajohtoista, mutta vähitellen oppilaslähtöiseksi muuttunut toiminta nähtiin oppilaan hyötynä verkostotoiminnasta. Opettajan osaamista pohdittiin vielä syvemmin seuraavana esiteltävissä, opettajan omaa toimijuutta tarkastelevissa kysymyksissä.

7.4 Liikunnan yhteysopettajan toimijuus

7.4.1 Verkostossa innostunut ja kriittinen asiantuntija

Opettajat kuvasivat omaa toimijuuttaan liikuntaverkostossa monin eri tavoin. Taulukossa 2 esitetään opettajien omat määritelmät toimijuudestaan heidän omin sanoin. Viidellä opettajalla korostui monipuolisuus, joten nämä kuvaukset on sijoitettu ryhmään 'Monipuolinen toimija'. Muut opettajien toimijuuden määritelmät painottuivat etsivään, ideoivaan tai kuuntelevaan tyyliin. Lisäksi toimijuutta arvioidessa kahdessa vastauksessa nousi ensimmäisenä esiin oma harva osallistuminen verkostoon. Yhden opettajan kuvauksia omasta toimijuudestaan voi olla useammassa toimijatyyliissä.

Toimija, joka etsii verkostosta uusia asioita, on näiden määritelmien perusteella aktiivinen osallistuja verkostossa ja valmis innostumaan muiden esittämistä ideoista. Opettaja, joka ideoi ja testaa itse uusia juttuja, vie ideoita verkostoon ja antaa siellä muille osallistujille mahdollisuuden käyttää ideoita niin halutessaan. Kuuntelevan toimijan kuvauksissa korostui ideoiden arviointi ja myös jonkinlainen kriittisyys. Näillä kuuntelevilla opettajilla voi kuvaustensa perusteella olla aiempaa liikuntaan liittyvää erityisosaamista ja he arvioivat liikunnan lisäämistä koulupäivään oman taustansa pohjalta. Harvoin verkostossa käyneiden kuvauksissa näkyy halu löytää uutta ja pyrkiä aktiivisuuteen, toisaalta myös kriittisyys tapahtumien antia kohtaan tuli oman toimijuuden yhteydessä esiin.

Monipuolista toimijuutta kuvanneet opettajat kertoivat esittelevänsä välillä omia ideoita, kuuntelevansa muiden ideoita ja kommentoivansa niitä sekä jakavansa omia kokemuksia. Monipuolisen toimijaan liittyi myös pulmista puhuminen ja ratkaisujen etsiminen yhdessä. Monipuolinen toimijuus ja oman asiantuntijaidentiteetin laajentaminen voivat olla tavoitteena verkostotoimintaan osallistuville opettajille. Aktiivisesti ideoita testaava ja niitä jakava opettaja viittasi toimijuuden määritelmässään siihen, että hän ei ole saanut verkostossa muilta ideoita:

"Olen varmaan se 'pää pilvissä, hullu ideoija', mutta mulla on tarve kehittää asioita ja tehdä juttuja. En ole itse asiassa saanut ammennettua muiden ideoita, vaan olen enemmänkin tuonut omia juttuja verkostoon."

Tällaisen yksipuolisen roolin sijaan olisi hyvä päästä välillä vastaanottamaan muiden ideoita ja kenties kehittelemään niitä yhdessä eteenpäin.

Taulukko 2. Yhteysopettajien kuvauksia omasta toimijuudestaan liikuntaverkostossa.

| |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Etsii ja innostuu |
| <i>"Kun siellä pääsee näkemään toisten esityksiä, niin saa paljon juttuja."</i> |
| <i>"En ole kaikkein suupaltein, mutta en hiljaisin hissukkakaan. Pyrin olemaan hyvin aktiivinen ja osallistumaan innokkaasti."</i> |
| <i>"Haen sieltä vinkkejä ja neuvoja, kun en ole itse minkään lajin harrastaja enkä asiantuntija. Olen innolla ollut tapahtumissa mukana ja tykkään tuosta toiminnasta, se on herättänyt itseäkin liikunnan lisäämiseen."</i> |
| Ideoi ja testailee |
| <i>"Esitän ideoita ja testailen juttuja, sitten vien niitä muille ja ne ottaa tai jättää."</i> |
| <i>"Olen varmaan se 'pää pilvissä, hullu ideoija', mutta mulla on tarve kehittää asioita ja tehdä juttuja. En ole itse asiassa saanut ammennettua muiden ideoita, vaan olen enemmänkin tuonut omia juttuja verkostoon."</i> |
| Kuuntelee ja arvioi |
| <i>"En ehkä ole kaikkein aktiivisin, enemmänkin ehkä kuuntelen sivussa."</i> |
| <i>"Mii yleensä kuuntelen mitä siellä on tullut. Ei mullakaan ole tällä hetkellä raikkaampia ideoita koulujärjestelmän liikuttamiseen, nykyinen taso on aika riittävä."</i> |
| <i>"Olen enemmänkin kuunnellut, mutta olen myös jakanut meidän koululta saatuja kokemuksia ja muut on innolla kuunnelleet."</i> |
| <i>"Tarkastelen liikuntaa monesta näkökulmasta, kilpailutoiminnan ja koulun kautta, ja nämä on loppujen lopuksi aika erilaiset maailmat."</i> |
| <i>"Olen vahva kuuntelija, kommentoin ja komppaan toisia, mutta en ole ensimmäinen ehdottaja. Vahva kuuntelija, tiedonsiirtäjä ja ideoiden jakaja sitten eteenpäin."</i> |
| Monipuolinen toimija |
| <i>"Olen koettanut jakaa ideoita tai kokemuksia, jaan jos joku tulee kysymään, mutta en ole mikään ideoiden nettiin syöttäjä."</i> |
| <i>"Mii teen kaikkea, rohkasen muita puhumaan haasteista ja pulmista ja etsimään yhdessä ratkaisuja, kerron myös omia tai muualta kuultuja ideoita."</i> |
| <i>"En osaa varmaan pitää suutani kiinni, aina tulee joku asia mieleen ja se pitää sanoa tai kysyä tai kommentoida. Osaan kuunnellakin sivussa välillä, mutta asiat on sanottava ääneenkin jossain vaiheessa."</i> |
| <i>"Esittelen omia ideoita, palavereissa on ollut tosi hyvä henki ja ehdotuksia tulee laajasti. Kuuntelen myös ja sanon välissä omia ehdotuksia."</i> |
| <i>"En ole ensimmäisenä työntämässä omia ideoitani, ensin kuuntelen sivussa, sitten ruvetaan kehittämään, ideoimaan ja kehittämään."</i> |
| Harvoin käynyt |
| <i>"Olen käynyt aika vähän, mutta silloin kun olen, niin pyrin siihen että olisi jotain uutta ja aktiivinen toimija."</i> |
| <i>"Silloin kun mulle on käynyt, olen ollut paikalla ja yrittänyt ottaa uusimman tarjotun tiedon, muutamia hyviä luentoja on ollut. Sitten on ollut tapahtumia, mitkä ei ole mitään uutta tuoneet meikäläiselle."</i> |

Liikuntaverkoston toiminnassa on mukana monta erilaista yksilöä. Verkoston toiminnan haasteena on riittävän tiiviin asiantuntijayhteisön muodostaminen niin, että yhteisön jäsenet kokevat toiminnan antoisaksi ja kokevat olevansa oikeassa paikassa. Opettajan asi-

antuntijuus voi painottua vahvasti itsenäiseen työskentelyyn, jolloin verkostossa tapahtuva yhteistyö ja osaamisen jakaminen saattaa olla uudenlainen kehittämishaaste opettajan asiantuntijuudelle. Onko opettaja halukas tai kykenevä jakamaan omaa asiantuntijuuttaan verkostossa muille opettajille? Miten opettaja itse kokee hyötyvänsä siitä, kun jakaa omaa osaamistaan muille? Verkostossa toimivan opettajan on hyvä pystyä vaihtamaan toimijan rooliaan verkostossa. Tällaista monipuolista toimintaa voi pitää tuloksekkaana, sillä yksipuolisuus saattaa vähentää intoa ja sitoutumista verkoston toimintaan. Jatkuvasti ideoita muille tarjoava opettaja saattaa myös turhautua, jos ei itse saa toiminnasta mitään uutta.

Toisaalta lähinnä muiden ideoita kuunteleva opettaja saattaa itse kokea oman asiantuntijuutensa liikunnallisissa asioissa puutteelliseksi. Tällaisissa tilanteissa muilta verkoston opettajilta saatu positiivinen palaute voi olla hyvin tärkeää. Positiivisen vastaanoton merkitystä kuvaa vaikkapa seuraava yhteysopettajan kuvaus:

”Olen enemmänkin kuunnellut, mutta olen myös jakanut meidän koululta saatuja kokemuksia ja muut on innolla kuunnelleet.”

Verkostossa muodostuneet oman toimijuuden kokemukset voivat olla kovin erilaisia verrattuna omassa kouluuyhteisössä esiintyvään toimijuuteen. Seuraavana tarkastellaan liikunnan yhteysopettajan toimijuutta omassa koulussa.

7.4.2 Omassa koulussa aktiivinen toimija ja tiedonvälittäjä voi jäädä yksin

Liikunnan yhteysopettajat määrittivät toimijuutensa omassa koulussa selkeästi monipuolisemmin kuin liikuntaverkoston toimijuuden yhteydessä. Siksi samat toimijuuden tyypit eivät soveltuneet oman koulun toimijuuden luonnehdintaan, joten tarkastelussa käytettiin erilaista ryhmittelyä kuin verkoston toimijuuden yhteydessä. Toimijuus omassa koulussa -kuvauksissa painottuivat aktiivisuus, tyytymättömyys, tiedonvälitys, rehtorin tuki, kannustaminen tai ryhmätyö. Taulukossa 3 esitetään edellä mainittujen tyyppien mukaisesti ja opettajien omin sanoin ilmaistuna valikoituja näkemyksiä yhteysopettajan toimijuudesta omassa koulussaan. Nämä ilmaukset kuvaavat ja yhdistävät näihin toimijatyyppeihin liittyviä eri opettajien ajatuksia. Samalla on kuitenkin syytä muistaa, että kaikkien opettajien omat kuvaukset eivät välttämättä esiinny taulukossa.

Taulukko 3. Yhteysopettajien määritelmiä toimijuudestaan omassa koulussaan.

| |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Aktiivinen toimija</p> <p><i>"Mielelläni lähdän kokeilemaan uutta, olen avoin uudelle ja kerron niistä ideoista muillekin."</i></p> <p><i>"Koulun liikunnallinen teemapäivä sytytti kipinää ja laski rimaa monella, tempaukset luo kivaa tunnelmaa ja vähän vaihtelevuutta."</i></p> <p><i>"Lasten kanssa on ihan parasta lähteä liikunta-asioita tekemään, se on ihan parasta miun työssä, parempaa ei ole! Opettajanhuoneessa voin olla välillä nyreä kun mitään ei tapahdu eikä kukaan anna ideoita. Olen ideoija, tykkään tehdä paljon asioita ja tykkään kokeilla uutta. Se vaatii meidän talossa paljon kypsyttelyä, ennenkuin asiat saa siipiä alle."</i></p> |
| <p>Tyytymättömyyttä</p> <p><i>"Pyrin saamaan jotain muutosta aikaiseksi. Nyt olen pettynyt itseeni, kun en ole saanut muita enemmän innostettua tähän."</i></p> <p><i>"Tää on iso kysymys, miten siellä pitäisi toimia. Miä en oikein osaa matemaatikolle sanoa, miten hän pitäisi pihalla opetusta. Jos into ei tule sieltäpäin, niin ei se tule onnistumaan."</i></p> |
| <p>Tiedonvälittäjä</p> <p><i>"Yritän kannustaa ja välittää tiedon opettajille ja näyttää esimerkillä että käskyttäminen ei toimi ollenkaan koulumaailmassa."</i></p> |
| <p>Rehtorin tuki</p> <p><i>"Välituntiaktiivisuus on ongelma ja laitoksen johto voisi vaikuttaa siihen jos haluaa. Rehtori määrää mikä koulun kulttuuri on. Jos rehtori on sitä mieltä että kaikki osallistuu aktiiviseen tekemiseen, niin se onnistuu. Jos rehtori ei näe sitä tärkeäksi, niin ei ole mitään mahdollisuuksia."</i></p> |
| <p>Kannustaja</p> <p><i>"Olen helposti asioista innostuva, kehittelen uusia ideoita ja yritän saada ne menemään läpi, vastarinnasta huolimatta. Välillä lannistun, mutta uskon että olen monia saanutkin siihen mukaan."</i></p> |
| <p>Ryhmätyötä</p> <p><i>"Olen ideoija ja innostaja, aina olen kyllä valmis kokeilemaan hyviä juttuja. Helpottaa että muut opettajat on hyvien messissä niissä ajatuksissa ja ideoissa ja siinä että halutaan lisää sitä liikuntaa. Silloin ei ole ollenkaan vaikeaa ehdottaa näitä asioita, että pitäisi tehdä tai järjestää jotain."</i></p> |

Aktiivinen toimija näkyi useimmissa määritelmissä ainakin jollain tavalla. Liikuntayhteyshenkilö toimii omassa koulussaan aktiivisesti liikunnan lisäämisen eteen. Kaikilla haastateltavilla opettajilla pystyi tunnistamaan vahvan henkilökohtaisen motivaation lasten liikunnan lisäämiseen ja he kertoivat samaa myös taustakysymysten motivaatiokohdassa. Määritellessään omaa toimijuuttaan omassa koulussa osalla korostui innokas kokeileminen enemmän ja osa ilmaisi vahvemmin kriittisyyttä toimintaedellytyksiinsä.

Tiedonvälittäjän tai kannustajan rooli sekä tyytymättömyyttä ja rehtorin tuen tarvetta kuvailevat toimijuuden määrittelyt pohtivat oman toimijuuden ulottuvuutta tai vaikutusmahdollisuuksia. Yhteysopettaja voi työyhteisössään välittää muille opettajille tietoa liikunnan lisäämisestä ja kannustaa heitä mukaan, mutta moni kokee tyytymättömyyttä oman toiminnan tuloksiin. Näissä pohdinnoissa opettajat hakivat tavallaan myös mahdollisia keinoja muiden opettajien aktivoimiseen, käyttäen esimerkkiä käskyttämisen sijaan, hakemalla rehtorin tukea muiden opettajien sitouttamiseen tai painostamalla muita ideoihin mukaan. Ryhmätyöhön viittaava toimijuuden määritelmä on näistä näkökulmaltaan

laajin. Siinä kuvataan toimivaa työyhteisöä, jossa muut opettajat ovat myös motivoituneita suunnittelemaan ja toteuttamaan liikunnan lisäämistä. Liikunnan yhteysopettajan näkökulmasta seuraava pitää varmasti paikkansa:

”Helpottaa että muut opettajat on hyvin messissä niissä ajatuksissa ja ideoissa ja siinä että halutaan lisää liikuntaa. Silloin ei ole ollenkaan vaikeaa ehdottaa näitä asioita, että pitäisi tehdä tai järjestää jotain.”

Edellä oleva kuvaa tavoitetilaa yhteisön tuelle ja toiminnalle liikunnan yhteysopettajan tehtävän kannalta.

Yhteysopettajan yksilöllisen lasten liikkumista lisäävän toiminnan palkitsevuuden kokemuksen kuvaa seuraava toteamus:

”Lasten kanssa on ihan parasta lähteä liikunta-asioita tekemään, se on ihan parasta miun työssä, parempaa ei ole!”

Tämä näkemys ilmaisee oppilaiden kanssa tapahtuvan liikunnallisen toiminnan merkityksellisyyden ja palkitsevuuden opettajalle. Tällainen itsenäinen opettaja todennäköisesti toimii luokkansa kanssa innostuneesti ja vahvasti motivoituneesti.

7.4.3 Toimijuus muuttunut yksilötasolla, ei yhteisötasolla

Yhteysopettajat pohtivat oman toimijuutensa muutoksia monesta näkökulmasta (Taulukko 4). Osa opettajista koki, että oma toimijuus ei ole muuttunut tai muutos juontuu jostain muusta kuin verkostotoiminnasta, esimerkiksi aiemmasta koulutautumisesta tai harrastuneisuudesta. Moni yhteysopettaja viittasi oman tietonsa lisääntymiseen, pohdinnan tai vastuullisuuden kasvamiseen tai oman tietoisien toiminnan muutokseen. Opettajat kuvasivat opettajan autonomisuutta tai pedagogista vapautta eri näkökulmista. Osa yhteysopettajista kuvasi toimijuuden muutoksenaan oppilaan osallisuuden tai toimijuuden kasvamista.

Henkilökohtainen taso tuli vahvasti esiin monessa pohdinnassa, varmasti osaltaan myös haastattelun kysymyksenasettelun vuoksi. Oman tiedon ja sen myötä tietoisuuden tai pohdinnan kasvu oli ilmeisesti opettajan omaa osallistumista motivoivaa. Jos taas ei koe saavansa verkostotoiminnasta mitään uutta, osallistuminen saattaa jossain vaiheessa laimentua.

Taulukko 4. Yhteisopettajien kuvauksia oman toimijuutensa muutoksista.

| |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Muualta kuin verkostosta johtuneet muutokset</p> <p><i>Ei ole muuttunut. Aallon harjalla on oltu koko ajan.</i></p> <p><i>Ideota tulee ympäriinsä, ne jää elämään, sitten niistä puhuu viereisen luokan opettajalle ja siitä se sit lähtee.</i></p> <p><i>Nykypäivänä verkossa on paljon asioita, sieltä löytää paljon uusia ideoita.</i></p> <p><i>Oma harrastuspohja ja sen tuoma osaaminen vaikuttaa enemmän mun toimintaan liikunnan yhdysopettajana kuin verkosto tai sen tapaamiset.</i></p> |
| <p>Tieto lisääntynyt</p> <p><i>Olen paremmin perillä asioista, kun olen itse mukana kokouksissa, toisen käden tiedon varassa ei olisi niin hyvin sisällä.</i></p> <p><i>Netistä tulee hyvää materiaalia ja sähköpostilla tulee hyviä juttuja, joita laitan jakoon. Tämä on lisännyt koko koulun tasolla liikunnan tarjontaa paljon ja varmasti myös ajattelun avoimuutta ja kokeilun halua. Voi olla että niitä kokeiluja on ollut ennenkin, mutta nyt se vaan otetaan esille.</i></p> |
| <p>Tietoisuus ja pohdinta</p> <p><i>Liikkumisesta on puhuttu paljon ja sitä on painotettu, siksi sitä on myös miettinyt syvemmin ja ymmärtänyt miten tärkeää liike on. Tässä yhteiskunnassa liikettä pitää tuoda siihen päivään kun sitä ei siinä luontaisesti ole.</i></p> |
| <p>Oma tietoinen toiminta</p> <p><i>Olen yrittänyt ottaa välihyppyjä tunneille, vaikka aina sitä ei tiedosta tai muista. Tämä verkosto on haastanut itseäkin miettimään miten voisi tehdä ja se on herättänyt kipinän.</i></p> <p><i>Nyt uskaltaa rohkeammin tuoda ideoita, kun muutkin verkostossa kokee asian tärkeäksi. Ehkä sitä on ollut samassa työyhteisössä niin kauan, ettei pelkää sitä mitä muut ajattelee.</i></p> |
| <p>Autonomiset opettajat</p> <p><i>Olen vasta tämän vuoden aikana uskaltanut kokeilla kaikkea ja ottaa sitä liikuntaa enemmän tunneille. Kokeemus kasvattaa, toivottavasti jatkossakin.</i></p> <p><i>Aluksi ärsytti hirveästi, että jotkut ei tule mukaan verkostoon, mutta nyt sitä on oppinut kestämään. Sama koskee työyhteisöäkin, jos joku opettaja ei halua osallistua, niin olkoon osallistumatta. Kyllä se sieltä tulee jos on tullakseen.</i></p> <p><i>Olen paljon pehmeämpi koulun opettajakokouksissa, esittelen asioita ja yritän antaa heille ideointitilaa.</i></p> |
| <p>Oma vastuullisuus kasvanut</p> <p><i>Uusia ideoita on yritetty toteuttaa ja tulee tarkkailtua enemmän oppilaiden liikkumista. Tulee havainnoitua enemmän välitunneilla ja mietittyä miten meillä voisi tehdä. On mietitty myös porukalla.</i></p> |
| <p>Oppilas toimijana</p> <p><i>Olen ottanut oppilaat mukaan paljon enemmän, isommilta oppilailta saa älyttömän hyviä ideoita.</i></p> <p><i>Välituntiasiat on tullut tämän myötä, tarkoitus on ottaa myös osaa yhteisiin kampanjoihin. Oppilaillekin painottaa enemmän että liikkukaa myös vapaa-ajalla enemmän.</i></p> |

Opettajan autonomisuus ja pedagoginen vapaus näkyivät toimijuuden muutoksen pohdinnassa monella tasolla. Tähän liittyvä kollegayhteistyö muodosti myös yhden myöhemmin haasteena tarkasteltavan kokonaisuuden. Oman toimijuuden muutoksessa itsenäinen asiantuntijan taso ilmeni opettajan pohtiessa oman tiedon ja osaamisen lisääntymistä, liikunnan merkityksen sisäistämistä ja oman tietoisien toiminnan kehittymistä. Kouluyhteisössä toimimisessa kollegojen itsemääräämisoikeus tuli esiin myös siinä, että kollegoille pyrittiin antamaan tilaa opettajakokouksissa.

Asiantuntijuuden ja ideoiden jakamista arkipäiväisellä ja mutkattomalla tavalla voisi kuvata hyvin seuraava ajatus:

”Ideoita tulee ympäriinsä, ne jää elämään, sitten niistä puhuu viereisen luokan opettajalle ja siitä se sit lähtee.”

Tällainen ideoiden poimiminen ja kehittäminen yhdessä kollegan kanssa voisi olla pitkän päälle toimivaa liikuntaa lisäävää yhteistyötä koulun tasolla, parin opettajan tai liikuntatiimin kesken. Mikäli opettajat toimivat tasavertaisina ja vastavuoroisesti ideoiden kehittämisessä, yhteistyö on molemmille mielekästä. Tällaista yhteistoimintaa pidän tavoiteltavana opettajien yhteistyön kannalta.

Oppilaan toimijuuden ja oman vastuun näkökulma tulivat esiin siinä, että opettaja hyödyntää oppilaiden ideoita ja painottaa oppilaan vapaa-ajalla tapahtuvaa liikuntaa. Oppilaan osallisuuden merkitystä korostetaan myös nykyisessä opetussuunnitelmassa. (Opetushallitus 2014).

7.5 Verkostotoiminnan haasteet ja kehittäminen

Liikunnan yhteysopettajat olivat yleensä hyvin sitoutuneita liikuntaan ja olivat monesti hakeutuneet vapaaehtoisesti liikuntayhdyshenkilöksi. Vaikka henkilökohtainen motivaatio lasten liikuttamiseen olisi vahva, he voivat kokea monia haasteita verkostotoiminnassa ja verkoston annin jakamisessa omille kouluilleen. Yhteysopettajien kokemien hankaluuksien pohjalta verkostotoimintaa voidaan kuitenkin kehittää entistä paremmaksi. Näissä haastatteluissa yhteysopettajien kokemuksissa tuli esiin neljä selkeästi haasteellista teemaa: kollegayhteistyö, ajankäyttö, esimiehen tuki ja yläkoulun erityispiirteet (Taulukko 5). Alempana tarkastellaan näiden haasteellisten teemojen sisältöjä vielä tarkemmin ja kuvaillaan alakohtiin liittyviä opettajien näkemyksiä.

Kollegayhteistyön tyypillinen muoto oli tiedonvälittäjä. Yhteysopettaja välittää tietoa ja vinkkejä muille opettajille, jotka ratkaisevat itsenäisesti ja oman mielenkiintonsa perusteella käyttävätkö niitä hyväkseen. Kollegan neuvominen koettiin haastavaksi, koska yhteysopettaja ei voi talkootyönä opettaa muita opettajia. Myös muiden opettajien motivointi liikkeen käyttämiseen koettiin vaikeaksi.

Taulukko 5. Yhteysopettajien haasteelliseksi kokemat koulupäivän liikunnallistamiseen liittyvät teemat ja niiden alakohdat.

| KOLLEGAYHTEIS- TYÖ | AJANKÄYTTÖ | ESIMIEHEN TUKI | YLÄKOULU |
|----------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------------|
| Tiedonvälittäjä | Verkoston kokoontu- miset | Rehtori tukee | Ikäryhmälle sopivat keinot |
| Kollegan neuvominen | Valmistelutyön lisäys | Kysytään lupa | Ainejakoisuus ja -opet- tajuus |
| Yhteistyökumppanit | Koulun muut kiireet | Vapaus toimia | Fyysinen kouluympä- ristö ja välitunnit |
| Yksinäinen rooli | Fyysinen etäisyys | Rehtorin opettajavalin- nat | |
| Ryhmätyö | Kaikki koulut ei osal- listu | Kollegasuhteissa esi- miehen tuki | |
| Passiivisuuden hyväk- syminen | Käytettävissä oleva työaika | | |
| Yhteisön sitoutuminen | Korvaus | | |
| Opettajan pedagoginen vapaus | Kampanjat vai jatkuva toiminta | | |

Yksinäinen rooli koettiin raskaaksi, jos omalla koululla yhteysopettaja kantaa vastuun yksin ja kokee muiden opettajien negatiivisuutta ja torjuntaa. Monet opettajat toivoivat omalla koulullaan vastuun jakamista ja laajempaa sitoutumista liikkeen lisäämiseen. Oman koulun ulkopuolelta olevat yhteistyö- ja keskustelukumppanit olivat tärkeitä. Jotkut yhteysopettajat kertoivat, että ovat vähitellen hyväksyneet ja osittain oppineet ymmärtämään muiden opettajien tai muiden koulujen passiivisuuden.

Oman koulu yhteisön sitoutuminen ja toisaalta opettajan pedagoginen vapaus on yhteysopettajalle haaste, jonka moni toi haastatteluissa esiin. Rehtorin rooli koulun sitoutamisessa on suuri, mutta opettaja ratkaisee oman opetuksensa käytännöt. Koulu yhteisön ilmapiiri voi joko kannustaa tai hidastaa liikunnan lisäämistä, mutta myös koulun koko voi vaikuttaa liikuntakokeiluihin.

Ajankäytön haasteet liittyivät yhteysopettajien kokemuksissa itsenäiseen työhön omalla koululla, oman koulu yhteisön ajankäyttöön ja verkoston tapaamisiin sekä korvauskäytäntöihin ja liikuntatoiminnan jatkuvuuteen. Verkoston kokoontumisissa pitää

mieltä tarkemmin, kenelle jaettava tieto on tarkoitettu ja antaako se osallistujille mitään uutta. Verkostokokoonantumisten sopivinta kellonaikaa voisi mieltä, mutta koulun omat kiireet menevät välillä liikuntatoimien edelle. Kaikki koulut eivät osallistu verkostoon, koska joiltain kouluilta voi olla vaikea lähteä verkoston tapaamisiin. Fyysinen etäisyys vaikeuttaa osallistumista ja kohtaamisia, se vaikeuttaa myös välineiden lainaamista.

Opettajat pohtivat myös kokeilujen jatkuvuutta, omaa työaika ja yhteysopettajan työstä saatavaa korvausta. Kampanjamuotoisia liikettä lisääviä kokeiluja voi toteuttaa lyhytaikaisesti, mutta jatkuva kokeilutoiminta kävisi liian rankaksi opettajalle. Osa opettajista kokee, että verkostosta saa käytettävissä olevan työajan puitteissa riittävästi tarvittavia ideoita, mutta viime kädessä yhteysopettaja ratkaisee itse kuinka paljon hän laittaa lisää työaikaansa oppilaiden liikuttamiseen. Haastattelussa tuli esille se, että työajan ulkopuolella tapahtuva verkostotoiminta ei houkuttele ilman opettajalle maksettavaa korvausta.

Esimiehen tuki koettiin hyvin tärkeänä. Pidettiin tärkeänä, että rehtori tukee yhteysopettajaa, kuuntelee hänen ehdotuksiaan ja on aktiivinen. Joillakin kouluilla yhteysopettaja kysyy rehtorilta lupaa toimia ja muut opettajat osallistuvat sitten kun rehtorin lupa on saatu. Tällaisilla kouluilla asiat vaativat kypsyttelyä ennen toteutusta, kun taas joillakin kouluilla on vapaus toimia liikkeen lisäämiseksi, kunhan asiat onnistuvat. Myös toiminnan vapautta kokevat kaipaavat välillä tukea ja kiitosta.

Rehtorin merkitystä korostettiin sekä opettajavalintojen että työnjohtokysymysten kannalta. Rehtori valitsee kouluunsa liikunnasta innostuneita opettajia, jos on itse kiinnostunut liikunnasta ja silloin koulupäivän liikkeen lisääminen alkaa toimia. Yhteysopettajat ovat kokeneet samanvertaisten kollegojen neuvomisen liikkeen lisäämiseen hankalana, ja siksi he kaipaavat rehtorilta vahvaa tukea viestilleen ja koko koulun sitouttamista asiaan.

Yläkouluikäisten liikkeen lisäämisessä nousi esiin kolme haastetta. Yläkoululaisille sopivia keinoja on vähän ja ainejakoisuus tuo rajoitteita liikuttamiseen, lisäksi yläkoulun fyysinen ympäristö kaventaa liikkumisen mahdollisuuksia. Fyysisen kouluympäristön rajoittuneisuus ja itseään toteuttavat uskomukset yläkoulussa johtavat liian helposti kehäpäätelmään: *”Ei ne kuitenkaan liiku, ei kannata mitään laittaa. Kun ei mitään laiteta, niin ei ne liiku.”* Eräs opettaja ehdotti myös selkeästi puhelimella pelaamisen kieltämistä koulupäivän aikana muussa kuin opetustilanteessa.

Yläkoulun ainejakoisuus ja aineopettajakäytäntö rajoittavat liikuttamista, koska eri aineopettajat opettavat päivän aikana luokkaa ja siksi suunnitelmallinen liikkuminen on

kokonaisuutena vaikeampaa. Liikunnan yhteysopettajat kokevat aineenopettajien motivoimisen liikkumisen käyttöön opetuksessa vaikeaksi. Tiukat rajat oppiaineiden ja aineenopettajien kesken hankaloittavat liikkumisen lisäämistä koulupäivään. Yhteysopettajien mielestä yläkoulussa on vastassa perinne tai uskomus siitä, että yläkoulussa ei liikuta ja haasteita siinä onkin. Yläkoululaisten liikuttaminen ei kiinnosta yhteistyökumppaneita ja juuri yläkoululaisille sopivia keinoja on tullut tarjolle hyvin vähän.

Liikunnan yhteysopettajat esittivät haastatteluissa kehittämisehdotuksia liikuntaa lisäävälle verkostotoiminnalle. Tiivistettynä yhteysopettajien ehdotukset olivat:

- Verkoston kokoontumisten sisällön rajaaminen ja kohdentaminen
- Verkoston tiedotuslistalle laajempi opettajakunta
- Enemmän konkreettisia vinkkejä liikunnallistamiseen helposti saataville
- Liikunnan lisäämiseen aikaa, rahaa ja välineitä.
- Liikkeen lisäämisen koulutustempauksia kouluille
- Hankerahoitusta yhteysopettajien koulutusmatkoihin ja ideoiden kokeiluun
- Kokoontumiset työajalle, riittävästi aikaa ja opettajalle korvaus työstä
- Tapahtumien järjestämisen aikatauluihin joustoa
- Perheiden vastuuta lasten liikunnan lisäämisessä tulee kasvattaa
- Liikuntakokeiluista päästävä pysyvästi aktiivisemmalle liikkumisen tasolle

Nämä kehittämisehdotukset esitetään tarkemmin liitteessä 3.

8 POHDINTA

Yhteysopettajien haastatteluissa tuli esiin liikuntaverkoston aikaansaamia positiivisia muutoksia, mutta samalla myös selkeitä haasteita koulupäivän liikkeen lisäämisessä. Seuraavassa kootaan liikkuvan koulupäivän toimintajärjestelmään ja yhteysopettajien omaan toimijuuteen liittyvät kokemukset sekä tarkastellaan liikuntaverkostotoiminnan vaikutusta koulupäivään ja liikkuvaan oppilaaseen. Lopuksi hahmotellaan yhteysopettajien kokemusten ja aiemman tutkimuksen pohjalta keinoja kehittää liikkuvasta koulupäivästä koulun sisäistä yhteistä ja yhteisöllistä toimintaa.

8.1 Toimintajärjestelmästä kohti ajattelun muutoksia

Liikuntaverkoston tarjoamat uudet välineet, ideat ja toimintamallit olivat yhteysopettajien mielestä pääosin positiivisia muutoksia, vaikka jotkut yhteysopettajat kertoivat, ettei merkittäviä muutoksia ole tapahtunut. Koulupäivän liikkumisen sääntöjen ja sopimusten muutoksia tuli esiin lähinnä välituntikäytäntöjen muutoksina ja liikuntavälineiden vapaampana käyttönä. Osa yhteysopettajista koki myös opettajien ajattelun vapautuneen ja muuttuneen sallivammaksi koulussa tapahtuvaa liikkumista kohtaan.

Liikkuvan toiminnan työnjakoa tulee kehittää lähes kaikilla kouluilla, sillä vain parissa koulussa oli käytössä liikkuvasta koulusta vastaava liikuntatiimi. Suurin osa yhteysopettajista vastaa yksin koulunsa liikkumisen lisäämisestä. Työnjaon muutokselle on selkeä tarve, sillä erityistehtävästä aiemmin maksettu korvaus ei enää oikeuta siihen, että liikuntavastaavan hoitaisi koko koulun liikuttamisen yksin. Esimerkiksi Webster, Beets, Weaver, Vazou ja Russ (2015, 185-196) totesivat, että mikäli vastuu koulun liikunnallistamisesta jää ainoastaan liikunnanopettajien vastuulle, sen tulisi näkyä myös palkkauksessa ja työtuntien määrässä. Toisaalta esimerkiksi Järvensivu (2015) on todennut, että ulkoisten kannustimien, tässä tapauksessa erilliskorvauksen, vaarana on alun perin sisäisen motivaation muuttuminen ulkoiseksi motivaatioksi.

Vaikka yhteysopettajat kuvasivat oman ajattelunsa ja joskus myös kollegojen ajattelun muuttuneen liikettä sallivampaan suuntaan, on liikkumisen merkityksen sisäistämiseen vielä matkaa monissa koulu yhteisöissä. Tietoisuus liikkumisen merkityksestä on entistä laajempaa, mutta käytännössä ollaan monessa koulussa vielä yhden liikkuvan koulupäivän asiaa hoitavan opettajan varassa. Jos katsotaan kaupungin liikuntaverkoston toiminta-

taa Järvensivun ym. (2010) esittämän prosessimallin pohjalta, havaitaan, että liikuntaverkosto on vasta toiminnan kolmannessa; systemaattisen verkostotyöskentelyn vaiheessa. Verkostossa on koollekutsumisen (1) sekä tavoitemäärittelyn ja toimintatapojen suunnittelun (2) kautta edetty systemaattiseen verkostotyöskentelyyn (3), mutta verkostotyön tulosten ja osaamisen levittämisen vaiheeseen (4) ollaan edetty vasta osittain ja vain muutamilla kouluilla. Yhteysopettajien haastatteluissa tämä verkostotyön keskeneräisyys tuli esiin opettajien kuvatessa voimattomuuttaan kollegojen ohjaamistehtävän edessä.

Verkostotyön tuotosten, siellä lisääntyneen tiedon ja syventyneen osaamisen jalkauttaminen on Järvensivun ym. (2010) mukaan verkostotyön neljäs vaihe. Osaamisen jalkauttamisen rinnalla voidaan puhua myös 'verkostojen verkostosta', mikä tässä liikuntaverkoston tapauksessa voidaan ymmärtää yhteysopettajan oman koulun verkostona. Järvensivun ym. (2010, 57) mukaan tässä vaiheessa on keskeistä rakentaa luottamusta ja sitoutumista osallistamalla ja valtaistamalla uuden verkoston jäseniä. Samalla on tiedostettava, että alkuperäisessä verkostossa syntyneet ratkaisut voivat muuntua erilaisiksi, kenties aivan uusiksi ratkaisuiksi levitessään ja juurtuessaan. Juuri tämä vaihe on yhteysopettajien haastattelujen perusteella kesken ja he kaipaavat tukea tiedon jalkauttamiseen oman kouluuyhteisön verkostossaan. Järvensivu ym. (2010, 57) toteavatkin, että tässä vaiheessa tärkeää on esimiehen tuki, mutta samalla kaikille työntekijöille tulee antaa valta juurruttamiseen. Koulupäivän liikunnan lisäämistä ei tule jättää pelkästään liikunnanopettajien tai yhteysopettajien harteille, vaan koko koulun henkilökunnan tulisi ottaa aktiivinen rooli koulupäivän liikunnallistamisessa (Till ym. 2011). Näissä haastatteluissa opettajat kokivat, että heidän työnkuvaansa ei kuulu toisten opettajien opettaminen, eikä tilannetta muuta se, että rehtori olisikin ilmaissut tukensa liikkuvan koulupäivän toiminnalle.

Liikuntaverkoston ja koulun väliseen vuorovaikutukseen kaivattiin laajempaa tiedonvaihtoa ja laajemman opettajajoukon osallistumista tiedotusverkostoon. Yhteysopettajat kokivat toisten opettajien kouluttamisen tai ohjaamisen haastavana ja omaan työhönsä kuulumattomana tehtävänä. Koulutusta oppilaiden liikuttamiseen ja koulupäivän liikkeen lisäämiseen tarvitsevat ennen kaikkea muut opettajat, liikunnan yhteysopettajat eivät sitä enää koe tarvitsevansa. Yhteysopettajat toivat haastatteluissa esiin sen, että he eivät kykene kouluttamaan muita opettajia liikkuviin opetusmenetelmiin, vaan siihen tarvitaan omalle koululle järjestettävää koulutusta. Käytännölliset esimerkit koulupäivän sisällä opastettuina mahdollistaisivat sen, että liikkeen käyttäminen osana opetusta ja koulupäivää laajenisi myös muille kuin liikuntaan suuntautuneille opettajille. Liikettä lisäävät

koulutukset on syytä tuoda jokaiselle koululle, niin että ne tavoittavat mahdollisimman suuren joukon opettajia ja oppilaita.

8.2 Yksilön toimijuudesta yhteisön osallistumiseen

Asiantuntijuus on perinteisesti yksilökeskeinen käsite, mutta nykyään puhutaan yhä yleisemmin työryhmien ja asiantuntijaverkostojen työstä (Lehtinen & Palonen 2011). Yksilökeskeinen asiantuntijuus näkyi monessa liikunnan yhteysopettajan haastattelussa, kun he korostivat kollegoiden viime kädessä itse ratkaisevan käyttäkö liikuntaa lisääviä menetelmiä ja jos käyttää, niin miten. Opettajakollegat nähtiin autonomisina toimijoina, joiden ratkaisuihin yhteysopettaja ei koe voivansa vaikuttaa. Suomalaista koulujärjestelmää on usein kuvailtu malliesimerkkinä koululaitoksen ja opetuksen uudistamisesta (esim. Sahlberg 2012). Opettajat kokevat monia eri suuntaan vaikuttavia vaateita, yksi suuri uudistamispainetta aiheuttanut muutos on ollut opetussuunnitelman uudistus ja oppimistavoitteisiin tulleet muutokset (Opetushallitus 2014; Cantell 2015). Tämän haastattelututkimuksen perusteella yhteysopettajat kokevat roolinsa haastavana ja tarvitsisivat omassa koulussaan yhteisön tukea ja laajempaa osallistumista koulupäivän liikunnallistamiseen. Yhteysopettajan toiminta tiedonvälittäjänä verkoston ja oman koulunsa välillä ei riitä osallistamaan tai motivoimaan opettajakollegoja liikkeen lisäämiseen koulupäivään, vaan tarvitaan syvempiä yhteisön toimintaa kehittäviä toimia. Hargreaves (2001) on tarkastellut opettajien välisten suhteiden etäisyyden vaikutusta kollegiaaliseen yhteistoimintaan. Opettajat pitivät kollegojen osoittamaa tukea ja sosiaalista hyväksyntää tärkeänä, mutta opettajien väliset ystävyysuhteet olivat enimmäkseen pinnallisia. Toisaalta kollegoiden väliset ristiriidat koettiin enimmäkseen negatiivisena, ei toiminnan kehittämisen mahdollisuutena. Opettajayhteisön kehittämisessä tulee Hargreavesin mukaan kiinnittää ystävyden tai läheisyyden asteen sijasta ensinnäkin ammatillisen yhteisön rakentamiseen. Opettajien tulisi antaa toisilleen säännöllisesti positiivista palautetta ja apua sekä kyetä työskentelemään yhteisprojekteissa erilaisten kollegojen kanssa. Toinen tavoite on tukea ammatillisia ystävyysuhteita, jotka kestävät erimielisyydet ja ammatillisen osaamisen moninaisuuden. Koulun ammatillisen kulttuurin kehittämiseen liittyvien väittelemisen ja kyselemisen käytäntöjen luominen on kolmas tavoite. Tähän kytkeytyy neljäs tavoite, ammatillisen vuoropuhelun siirtäminen luokan ulkopuolelle, koko koulun tasolle. Viides Hargreavesin esittämä tavoite korostaa opettajan ammattitaidon moninaisuutta ja erilaisten opetusmenetelmien tai -tyylien ansaitsemaa arvostusta. Kaikkien näiden tavoitteiden

perustana on kuitenkin yhteisön jäsenten keskinäinen huolenpito sekä emotionaalisella että älyllisellä tasolla. (Hargreaves 2001, 524.)

Yhteistyön kannalta optimaalinen vuorovaikutuksen läheisyys voi olla ammatillista ja tehtäväkeskeistä sekä samalla lämpimän kunnioittavaa, toista tukevaa sekä tuloksellista (Aira 2012, 67). Yhteysopettajien haastatteluissa nousi esiin havaintoja kollegaopettajien itsenäisyydestä ja haastateltavat ilmaisivat myös kunnioittavansa kollegojen pedagogista vapautta. Ristiriitaa yhteysopettajille aiheuttaa kuitenkin heille annettu vastuutehtävä, jossa työnjako koetaan epäoikeudenmukaisena. Yhden opettajan vastuulla oleva koulupäivän liikkeen lisääminen saattaa aiheuttaa ristiriitoja myös kollegojen kesken, vaikka niitä ei näissä haastatteluissa selkeästi tullutkaan esiin. Kouluyhteisön kehittämisen ja samalla liikkuvan koulupäivän tavoitteiden saavuttamiseksi yksi käytännöllinen ratkaisu voisi olla koulun liikkuvan tiimin rakentaminen opettajien moninaisten ja erilaisten osaamisten pohjalta.

Liikuntaan suuntautuneet opettajat sekä liikunnan aineopettajat ovat usein aktiivisia ja osaavia perinteisissä liikunnallisissa toiminnoissa, kuten liikunnanopetuksessa ja lajiteknisessä opetuksessa. Koulupäivän liikkeen lisääminen sisältää kuitenkin myös paljon muuta kuin liikuntatunteja, lajitekniikkaa tai urheilukisoja. Välituntien ja oppituntien tai siirtymien aikaiset liikettä lisäävät toiminnot ovat luonteeltaan sellaisia, joista yksi liikunnan yhteysopettaja ei voi olla vastuussa, vaan liikkeen lisääminen kuuluu kaikille opettajille. Tämän yhteisen vastuun ja sitoutumisen luominen koulun tasolle on haastattelujen perusteella tällä hetkellä kesken Mikkelin kaupungissa. Yhteysopettajan vastuuta koko koulun liikuttamisesta on aiemmin saatettu perustella sillä, että yhteysopettaja saa tehtävästä erillisen korvauksen palkanlisänä. Tätä perustelua ei kuitenkaan enää voi käyttää, koska kaupunki on vastikään poistanut liikuntayhteys henkilön erilliskorvauksen. Korvauksen poistaminen vahvistaa myös osaltaan tarvetta koulukohtaiseen keskusteluun liikkuvan koulupäivän tavoitteista, toimintatavoista ja työnjaosta. Mikäli käytännön ratkaisut liikkuvan koulupäivän toteuttamisessa perustuvat kunkin koulun yhteisiin resursseihin ja kaikkien opettajien osaamiseen, liikkuvasta koulupäivästä voi tulla kouluyhteisön yhteinen asia.

8.3 Osaamisen jakaminen liikkuvan yhteisön rakentamisessa

Yhteysopettajat kuvailivat oppilaan liikuntaverkostotoiminnasta saamaa hyötyä lähinnä verkoston tarjoamien konkreettisten liikuntavälineiden kautta. Osa yhteysopettajista koki

oman osaamisensa kehittyneen verkostotoiminnassa ja osa osanneensa kenties jo ennestään riittävästi. Liikkuvan koulupäivän osaaminen ei kuitenkaan laajene oman koulun yhteisössä, mikäli liikkumista lisäävien toimien toteuttaminen on edelleen vain yhden yhteysopettajan varassa. Toisaalta myöskään liikettä lisäävän toiminnan lopullista tulosta, eli liikkuvaa oppilasta, ei ole välttämättä vielä saavutettu, mikäli liikuntaverkoston tuomia muutoksia havaitaan vain koulun välituntiliikunnan välineissä.

Jotta koulupäivän liikkeen lisäämiseen voidaan todella vaikuttaa ja saada oppilaat liikkumaan, tulee kehittää kouluyhteisön toimintatapoja ja mahdollistaa yksilöiden merkityksellisen liikuntasuhteen muodostuminen. Liikkuvan kouluyhteisön kehittämiseen Tiimejä on käytetty myös yhteistyön ongelmien ratkaisukeinona (Kärkkäinen 1998, 154), mutta liikkuvan kouluyhteisön rakentamisessa tiimejä voisi käyttää koulun toimintatavan ja työkuulttuurin muuttamiseen. Oman koulun verkostojen tai tiimien muodostaminen täytyy erikseen paneutua, koska se on vaativa haaste myös opetusammattilaisten yhteisölle. Kärkkäinen (1998) huomauttaa, että tiimityöskentelyn käyttöönotto edellyttää uusien ajattelutapojen ja taitojen sekä uudenlaisten tottumusten oppimista. Koulun sisäisten liikuntatiimien tai työryhmien muodostumiseen täytyy varata aikaa. Osaamiskeskusklustereiden tiimiytymistä tutkittuaan Aira (2012, 87) päätyi siihen, että myös teknologiaa hyödyntävässä toimintatavassa ryhmien muodostuminen noudattaa klassista kehitysvaihemallia. Sen mukaan tehokkaan toiminnan vaiheeseen päästään vasta muototutumis-, kuo-hunta- ja normienmuodostusvaiheiden jälkeen. Vasta näiden vaiheiden jälkeen voidaan päästä tehokkaan ja tuloksellisen toiminnan vaiheeseen.

8.3.1 Liikkuvan yhteisön taso

Tiimikoulu voisi olla yksi tapa lähestyä uutta koulupäivän liikettä lisäävää toimintatapaa koulussa. Helakorpi (2001, 6) kuvasi tiimikoulun rakenteena, jossa kouluyhteisön eri tasoilla on erilaiset tehtävät ja vastualueet. Siinä koulun johtotaso johtaa taloa ja sen yksiköitä ja yksilöt hoitavat opetustehtävät ja muut koulun käytännön tehtävät. Näiden välillä on tiimien taso ja tiimit koordinoivat opetusta ja muuta toimintaa. Liikkuvan koulupäivän tavoitealueella tälle tasolle kuuluva koordinoitava toiminta voisi olla liikettä lisäävien toimien suunnittelu, koordinointi ja järjestelyt koulun kaikkien opettajien erityisosaamista hyödyntäen.

Opettajayhteisön sisäinen yhteistyö tulee ymmärtää tavoitteellisena ja aktiivisena prosessina, jossa tavoitteet ovat ääneen lausuttuja ja mielellään myös yhdessä määriteltyjä.

Samalla on syytä muistaa, että yhteistyö ei tapahdu itsestään eivätkä edes yhteistyörakenteet välttämättä takaa toimivaa yhteistyötä (Aira 2012, 47). Yhteisten tavoitteiden sisäistäminen ja integraatio ovat edellytyksenä opettajan yksilöllisen omaehtoisen ja motivoituneen toiminnan kehittymiselle (Ryan & Deci 2000b). Jokainen opettaja tulee nähdä luovana elinikäisesti oppivana yksilöllisenä toimijana, joka kehittää aktiivisesti koulun työkäytäntöjä osana yhteisöään (Eteläpelto ym. 2013).

Koulun opettajien sitouttamiseksi liikkuvan koulupäivän käytäntöön ja yhteisön osaamisen laajentamiseksi voidaan hyödyntää esimerkiksi ekspansiivisen oppimisen periaatteita (Sannino, Engeström & Lemos 2016). Ekspansiivinen eli laajeneva oppiminen edellyttää vakiintuneiden käytäntöjen muuttamista ja sitouttaa oppijoita kehittämään toimijuuttaan abstraktien tavoitteiden tasolta konkreettiselle tasolle (Sannino ym. 2016). Liikkuvan koulupäivän edistämisessä tämä voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että koulu yhteisössä erilaisen osaamisen omaavat opettajat laajentavat osaamistaan liikkeen lisäämisen käytännön keinoja opetellessaan. Tähän prosessiin tulee varata riittävästi aikaa ja tilaisuuksia yhdessä oppimiseen. Sekä koulun sisäisen verkoston (esim. Hargreaves 2001, 524) että organisaatioiden välisen verkoston (Aira 2012, 56) vuorovaikutussuhteissa luottamuksen rakentaminen, vuorovaikutussuhteiden ylläpito ja tasapaino etäisyyden ja läheisyyden välillä ovat tärkeitä.

Yhteisön sitoutuminen liikkuvaan koulupäivään liittyy myös toiminnan kestoon ja pysyvyyteen. Yhteysopettajat nostivat esiin liikkumista lisäävän toiminnan pysyvyyden ja pohtivat projektien tai kampanjoiden merkitystä pitkällä aikavälillä. Esimerkiksi Jyrkiäinen (2007) totesi, että monien muutostekijöiden paineessa kouluorganisaatiot eivät pysty kehittymään riittävästi lyhytkestoisten yhteistyökokeilujen varassa, vaan tarvitaan panostusta vuorovaikutusta tukeviin rakenteisiin. Jotta uudet pedagogiset ratkaisut ja käytännöt leviäisivät koulujen arkeen, tarvitaan sekä henkistä että taloudellista tukea sekä käytännössä tilaa ja aikaa. Samansuuntaisen johtopäätöksen pystyy tekemään näiden haastattelujen pohjalta, sillä oleellista on, kuinka pitkäkestoisena liikettä lisäävät toimintatavat siirtyvät koulun arkeen.

Koulun toimintakulttuurin muuttaminen ei ole helppoa, sillä toimintaprosessien muutokseen tarvitaan tiimimäistä ja dialogista työskentelytapaa asiantuntijan autonomisen työn rinnalla. Työskentelytapojen muutos on hidasta ja se edellyttää sekä opettajien että koulun johdon systemaattista koulutusta (Helakorpi 2001). On tärkeää ottaa koko koulun henkilökunta mukaan suunnittelemaan ja toteuttamaan liikunnallista toimintakulttuuria (Kämppe, Asanti, Hirvensalo, Pönkkö, Romar, & Tammelin.2013; Till ym. 2011).

8.3.2 *Liikkuvan yksilön liikuntasuhde*

Opettajan ammatillisuuden kehittymiselle on annettava tilaa, niin että toiminta ei muodostu kognitiivisesti liian kuormittavaksi tai toiminnallisia voimavaroja hajottavaksi. Ammatilliselle kehittymiselle tulisi antaa riittävästi väljyyttä ja sallia myös itseorganisointuvuutta, jotta monipuolisen ammatillisen tiedon käyttö ja jakaminen olisi mahdollista (Vanhalakka-Ruoho 2010, 139). Opettajayhteisön kaikkien jäsenten sitouttaminen koettiin Till, Ferkins ja Handcockin (2011) tutkimuksessa tärkeäksi. Etenkin opettajat, jotka kokivat itsensä epävarmoiksi liikunnallisissa toimissa, pitivät ammatilliseen kehittämistyöhön osallistumista yhdessä kollegojen kanssa itselleen merkityksellisenä. Till ym. (2011) esittivät myös mallin, jossa fyysiseen aktiivisuuteen tähtäävä organisaatiokulttuuri perustuu johtajuuteen ja yhteistoimintaan. Toisaalta organisaatiokulttuuri voi heidän mukaansa myös ehkäistä yhteistoiminnan kehittymistä. Kaksitahoinen perusta liikunnallisen koulun toimintakulttuurin kehittämiseen soveltuu hyvin myös tämän liikuntaverkostotoiminnan kehittämisvaiheeseen, kaupungin yksittäisten koulujen tasolla. Liikunnallisen kouluyhteisön kehittämiseen tarvitaan sekä vahvaa johtajuutta rehtorin tuen muodossa, että yhteistoimintaa koko koulun tasolla.

Yksittäisen opettajan motivaatio liikkeen lisäämiseen on haastattelujen pohjalta tärkeää. Ellei opettajan oma motivaatio liikunnan lisäämiseen muutu liikuntakokeilujen ja konkreettisten liikuntaa lisäävien esimerkkien avulla, liikuntakokeilut jäävät vain lyhytaikaisiksi. Motivaatioteorian mukaan tehtävän merkityksen selittäminen ja sitä seuraava henkilökohtainen vapaus toteuttamisessa stimuloi kiinnostusta ja sitoutumista (Ryan & Deci 2000b). Yhteysopettajien kokemusten perusteella opettajakollegoiden innostaminen liikunnan lisäämiseen on haasteellista. Yhteysopettaja voi olla itse hyvin innostunut liikumisesta ja toimii sen eteen omassa opetuksessaan, mutta yhteysopettajalla ei ole tehokkaita keinoja muiden opettajien sitouttamiseen. Liikkeen lisäämisessä oli kuitenkin muutamilla kouluilla otettu käyttöön liikuntatiimi, joka jakaa vastuuta useammalle opettajalle.

Motivaation puutteen lisäksi kollegaopettajat saattavat kokea itsensä kykenemättömäksi tai liian heikoksi liikuntaa lisäävässä toiminnassa (vrt. Ryan & Deci 2000a; 2006). Liikuntasuhde on esitelty keinona tarjota oppilaille erilaisia liikunnan merkityksiä, joiden kautta voi muodostaa omakohtaisen ja positiivisen suhteen liikuntaan (Koski 2013, 120). Jotta opettaja voisi soveltaa merkityssuhdeajattelua omassa opetuksessaan, tulisi opettajan ensin pohtia, miten oma liikuntasuhde on rakentunut (emt. 108). Liikuntasuhteen mää-

rittelyn kautta on jokaisella koulun opettajalla myös mahdollisuus muodostaa oma merkityksellinen suhde liikkuvaan koulupäivään ja löytää oma roolinsa liikkuvan koulupäivän toteuttajana omassa koulu yhteisössä.

8.4 Johtopäätökset

Liikunnan yhteysopettajien kokemukset liikuntaverkostotoiminnasta ja sen vaikutuksista liikkuvaan koulupäivään osoittivat, että liikuntaverkoston toiminta on yksittäisten koulujen tasolla kesken. Verkostossa on jaettu yhteysopettajille tietoa ja erilaisia toimintamalleja koulupäivän liikunnallistamiseen. Jakaakseen tietonsa ja uudet toimintamallit koulunsa muille opettajille ja saattaakseen ne jokapäiväiseen käyttöön yhteysopettajat tarvitsevat esimiehen tukea, mutta esimiehen sanallinen tuki ei pelkästään riitä. Sen lisäksi tarvitaan opettajille varattua työaika koulun sisäisen verkoston ja yhteisten toimintamallien muotoilemiseen sekä yhteisölliseen toimintaan. Samalla kun tavoitellaan yhteisön sitoutumista liikkuvaan koulupäivään, on syytä sallia kunkin yhteisön omien toimintamallien muotoutuminen ja erilaiset toteutustavat sekä opettajien yksilölliset liikuntasuhteet ja autonomia.

Samoin kuten opettajan sitoutuminen liikkuvaan koulupäivään syntyy vain tavoitteiden ja merkityksen omaehtoisen sisäistämisen kautta, tulee huomioida myös oppilaan yksilöllisyys ja autonomia liikkujana. Sekä opettajan että oppilaan kannalta on tärkeää tarjota positiivisia liikkumiskokemuksia liikunnan erilaisten merkitysulottuvuuksien kautta. Positiivinen liikuntasuhde sekä opettajalla että oppilaalla on reitti kohti läpi elämän kestävää liikunnallista elämäntapaa.

Vaikka tiedämme, että reipas liikkuminen ja runsas fyysinen aktiivisuus päivittäin vaikuttavat suotuisasti ihmisen terveyteen, ei terveystarpeilla pelottelu muuta lasten tai nuorten käyttäytymistä. Kouluilla on parhaat edellytykset koko ikäluokan tavoittamiseen liikunnan lisäämiseksi, mutta liikuntaa tulisi lisätä lasten ja nuorten mieltymykset huomioiden (Valtonen, Heinonen, Lakka & Tammelin 2013). Koska liiallinen kilpailuhenkisyys tai ammattimaisuuden korostuminen saattaa jopa karkottaa lapset ja nuoret liikunnan parista (Liimakka, Jallinoja & Hankonen 2013), voi olla tarpeen tietoisesti ja entistä voimakkaammin laajentaa liikkumisen merkityksiä koskevia käsityksiä koulupäivän liikkeen lisäämisessä. Positiivisen liikuntasuhteen kautta voidaan liikkuvan koulun yhteisössä luoda positiivinen suhde liikkumiseen sekä opettajille että oppilaille, ja lisätä sitä kautta fyysistä aktiivisuutta.

Yhteisöllinen toiminta koulupäivän liikkeen lisäämiseen antaa yksilöllisen liikuntasuhteen kehittämisen lisäksi mahdollisuuden myös opetussuunnitelman (Opetushallitus 2014) laaja-alaisten tavoitteiden mukaiseen monialaiseen toimintaan ja koulun kehittämiseen. Oppilaan liikkumisen lisääminen ja elinikäisen positiivisen liikuntasuhteen kehittyminen liittyvät laaja-alaiseen teemaan 'Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot' (L3). Oppilaiden osallistaminen liikkuvan koulupäivän suunnitteluun ja toimintaan toteuttaa puolestaan laaja-alaisen teeman 'Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen' (L7) tavoitteita. Koulukohtaisen liikuntaverkostotoiminnan jalkauttamisen ja laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien kautta myös opettajien osaamisen jakaminen kehittää ja syventää koulun yhteisöllistä toimintaa. Tätä yhteisöllisen toiminnan ja osaamisen jakamisen mallia on mahdollista jatkaa muiden aineiden ja kehittämistavoitteiden parissa, kun se on potkaistu liikkeelle liikkuvan koulukohtaisen verkoston pelikentällä.

LÄHTEET

- Aira, A. 2012. Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 179. Väitöskirja.
- Aira, T., Kannas, L., Tynjälä, J., Villberg, J. & Kokko, S. 2013. Liikunta-aktiivisuuden väheneminen murrosiässä. Drop-off-ilmion aikatrendejä ja kansainvälistä vertailua WHO Koululaistutkimuksen (HBSC-Study) aineistoilla 1986–2010. Teoksessa Valtion liikuntaneuvosto (toim.) Miksi murrosikäinen luopuu liikunnasta? Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2013:3, 12–30.
- Bandura, A. 2001. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura, A. 2006. Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 2, 164–180.
- Cantell, H. (toim.) 2015. Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K. & LaRocca, R.L. 2013. School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane Database of Systematic Reviews* 2013, Issue 2. Art. No.: CD007651. DOI: 10.1002/14651858.CD007651.pub2.
- Engeström, Y. 1987. Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Engeström, Y. & Sannino, A. 2010. Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1–24.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65.
- Hargreaves, A. 2000. Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6, 2, 151–182.
- Hargreaves, A. 2001. The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35, 503–527.
- Heikinaro-Johansson, P. (toim.) 2007. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY.
- Helakorpi, S. 2001. Koulun toimintakulttuurin muutos – kohti dialogista vuorovaikutusta. *Kasvatus*, 4/2001, 392–401.

- Helminen, L. 2015. Kyllä yhteistyö on valttia – yhteistyö kehittämisverkostossa. Vieraskielisen opetuksen kehittämishankkeen arviointitutkimus. Pro gradu. Tampere: Tampereen yliopisto. Johtamiskorkeakoulu.
- Herranz, J. 2008. The multisectoral trilemma of network management. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18, 1, 1–31.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2014. Tutkimushaastattelu : Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kustannus-osa-
keyhtiö Tammi. 15.-16. painos.
- Hitlin, S. & Elder, G.H. 2007. Time, self and the curiously abstract concept of agency. *Sociological Theory*, 25, 2, 170–191.
- Hytönen, J. & Jääskeläinen, M. 2015. Koulupäivän liikunnallistamista edistävät kokeilut ja oppilaiden osallisuus täydellisen liikuntakuukauden aikana Mikkelissä 2014. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.
- Jaakkola, T. 2012. Liikunta ja koulumenestys. Teoksessa T. Kujala, C.M. Krause, N. Sajaniemi, M. Silvén, T. Jaakkola & K. Nyyssölä (toim.) *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma. Tilannekatsaus tammikuu 2012.* Helsinki: Opetushallitus. Muistiot 2012:1, 53-63.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) 2013. *Liikuntapedagogiikka.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jonassen, D.H. & Rohrer-Murphy, L. 1999. Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 47, 1, 61–79.
- Jyrkiäinen, A. 2007. Verkosto opettajien tukena. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 676. Akateeminen väitöskirja.
- Järvensivu, T. 2007. Values-driven management in strategic networks: a case study of the influence of organizational values on cooperation. Helsinki: Helsinki School of Economics. *Acta Universitatis Oeconomicae Helsingiensis* A-287. Väitöskirja.
- Järvensivu, T. 2015. Verkostotyön teoriaa ja verkoston arviointia. Teoksessa: Tutkimusmatkalla varhaiskasvatuksen uusiin liikkumisen käytäntöihin. Artikkelit Ilo kasvaa liikuen ohjelma-asiakirjan kirjoittamisen taustalla. Helsinki: Valo, 17–39.

- Järvensivu, T., Nykänen, K. & Rajala, R. 2010. Verkostojohtamisen opas: Verkostotyökentely sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: Aalto-yliopiston kauppakorkeakoulu. Saatavilla internetissä: <http://docplayer.fi/799109-Verkostojohtamisen-opas-verkostotyökentely-sosiaali-ja-terveysalalla.html> (Viitattu 3.2.2017)
- Järvensivu, T. & Möller, K. 2009. Metatheory of network management: A contingency perspective. *Industrial Marketing Management*, 38, 654–661.
- Kalaja, S. 2013. Fyysinen toimintakyky ja kunto. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–203.
- Kantomaa, M. 2010. The role of physical activity on emotional and behavioural problems, self-rated health and educational attainment among adolescents. *Acta Universitatis Ouluensis D Medica* 1043. Väitöskirja.
- Kokko, S. & Mehtälä, A. (toim.) 2016. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa – LIITU-tutkimuksen tuloksia 2016. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2016: 4. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Valtion liikuntaneuvosto.
- Koski, P. 2013. Liikuntasuhde ja liikuntakasvatus. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124.
- Koski, P. & Tähtinen, J. 2005. Liikunnan merkitykset nuoruudessa. *Nuorisotutkimus*, 23, 3–21.
- Kotiranta, M. 2013. Kokemukset verkostojohtamisesta ja yhteistyöstä kunnallisessa terveysliikuntahankkeessa. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu –tutkielma.
- Kujala, T., Krause, C.M., Sajaniemi, N., Silvén, M., Jaakkola, T. & Nyyssölä, K. 2012. Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma. Tilannekatsaus tammikuu 2012. Helsinki: Opetushallitus. Muistiot 2012:1.
- Kämppi, K., Asanti, R., Hirvensalo, M., Pönkkö, A., Romar, J. & Tammelin, T. 2013. Viihtyvyyttä ja työrauhaa. Koulun henkilökunnan kokemukset liikunnallisen toimintakulttuurin edistämisestä koulussa. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 269. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES.
- Kämppi, K. & Tammelin, T. 2014. Liikkuvat koulut opinnäytteissä. Tuloksia pilottivaiheen pro graduista. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja* 285. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES.
- Kärkkäinen, M. 1998. Tiimin oppiminen organisaatiossa – tapaustutkimus opettajien tiimityöstä. Teoksessa P. Sallila & J. Tuomisto (toim.) *Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja*, 153–172.
- Lehtinen, E. & Palonen, T. 2011. Asiantuntijaosaamisen luonne ja osaamisen tunnistamisen haasteet. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 13, 4, 24–42.

Liimakka, S., Jallinoja, P. & Hankonen, N. 2013. Liikutaan ja/vai hengailaan? Liikunta ja kaverit ammatillisessa oppilaitoksessa opiskelevien nuorten elämäkokonaisuudessa. *Liikunta & Tiede*, 50, 6, 32–39.

LIKES 2016. Lasten ja nuorten liikunta Suomessa. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 318. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus. <http://www.likes.fi/filebank/2501-tulos-kortti2016-web.pdf> (Viitattu 20.3.2017)

McEvily, B., Perrone, V. & Zaheer, A. 2003. Trust as an organizing principle. *Organizational Science*, 14, 1, 91–103.

Merikivi, J., Myllyniemi, S. & Salasuo, M. (toim.) 2016. Media hanskassa. Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2016 mediasta ja liikunnasta. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö & Valtion liikuntaneuvosto & Nuorisosiain neuvottelukunta & Nuorisotutkimusverkosto. Valtion nuorisosiain neuvottelukunnan julkaisuja: 55. Verkkojulkaisuja (Nuorisotutkimusseura): 104, Kenttä.

Nuutinen, L. 2008. Varkautelaisen liikuntakulttuurin eriytyminen ja toimijoiden verkostoituminen. Jyväskylän yliopisto. Liikuntasosiologia. Pro gradu -tutkielma.

Nyman, T. 2009. Nuori opettaja työyhteisössään. *Kasvatus*, 40, 4, 317–327.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.

Ospina, S. M. & Saz-Carranza, A. 2010. Paradox and collaboration in network management. *Administration & Society*, 42, 4, 404–440.

Poikela Esa. (toim.) 2005. Oppiminen ja sosiaalinen pääoma. Tampere Yliopistopaino Oy.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 1, 68–78.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2000b. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. 2006. Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, 74, 6, 1557–1585.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>. (Viitattu 21.12.2016.)

Saarikoski, L. 2008. Opettajan osallistuminen koulun kehittämiseen: osallistumiseen yhteydessä olevat tekijät Koulut liikkeelle -hankkeen yhteydessä. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Opetus 2000. Helsinki: WSOY.
- Sahlberg, P. 2012. Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland. New York: Teachers College Press.
- Salonen, M. 2013. Dialoginen verkostojohtaminen alueellisessa lasten, nuorten ja perheiden palveluiden kehittämistyössä. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B4:2013. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Saloviita, T. 2016. Samanaikaisopetus. Tuntisuunnitelmia ja työtapoja. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Sannino, A., Engeström, Y. & Lemos, M. 2016. Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences*, 25, 4, 599–633.
- STM 2013. Muutosta liikkeellä! Valtakunnalliset yhteiset linjaukset terveyttä ja hyvinvointia edistävään liikuntaan. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2013: 10. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Sundell, P. 2014. Lisää liikuntaa koulupäivään. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntapedagogiikka. Pro gradu -tutkielma.
- Syvöja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. 2012. Liikunta ja oppiminen. Opetushallitus, Muistiot 2012:5. Helsinki: Opetushallitus, LIKES-tutkimuskeskus.
- Tammelin, T., Aira, A., Kulmala, J., Kallio, J., Kantomaa, M. & Valtonen, M. 2014. Suomalaislasten fyysinen aktiivisuus – tavoitteena vähemmän istumista ja enemmän liikuntaa. *Suomen Lääkärilehti* 69, 25-32, 1871–1876.
- Tammelin, T. & Karvinen, J. (toim.) 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille. Opetusministeriö, Nuori Suomi ry.
- Tammelin, T., Laine, K. & Turpeinen, S. (toim.) 2012. Liikkuva Koulu -ohjelman pilottivaiheen 2010–2012 loppuraportti. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES. Liikunnan ja kansanterveystieteiden julkaisuja 261.
- Tammelin, T., Laine, K. & Turpeinen, S. (toim.) 2013. Oppilaiden fyysinen aktiivisuus. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES. Liikunnan ja kansanterveystieteiden julkaisuja 272.
- Tammelin, T., Kulmala J., Hakonen H. & Kallio J. 2015. Koulu liikuttaa ja istuttaa. Liikkuva koulu -tutkimuksen tuloksia 2010–2015. Tutkimustiivistelmä. LIKES-tutkimuskeskus. http://www.liikkuvakoulu.fi/sites/default/files/liikkuvakoulu_koulu_liikuttaa_ja_istuttaa_4s.pdf . Viitattu 8.3.2017.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2009. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.

Till, J., Ferkins, L. & Handcock, P. 2011. Physical activity based professional development for teachers: The importance of whole school involvement. *Health Education Journal*. 70, 2, 225–235.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Turpeinen, S., Lakanen, L., Hakonen, H., Havas, E. & Tammelin, T. 2013. Matkalla kouluun. Peruskoululaisten koulumatkat ja aktiivisten kulkutapojen edistäminen. *Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 271*. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämistäitiö LIKES.

Vanhalakka-Ruoho, M. 2010. Professionaalisuus – omissa vai muiden käsissä? Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 124–143.

Valo 2014. Täydellinen liikuntakuukausi -ideakirja. Saatavilla: www.sport.fi/kirjasto/teos/taydellinen-liikuntakuukausi-ideakirja (Viitattu 21.3.2017)

Valo 2016. Lisää liikettä koulupäivään – yhdessä! Helsinki: Valo.

Valtiovarainministeriö. 2015. Talousarvioesitys 2016. <http://budjetti.vm.fi/indox/sialto.jsp?year=2016&lang=fi&maindoc=/2016/tae/hallituksenEsitys/hallituksenEsitys.xml&id=/2016/tae/hallituksenEsitys/Yleisperustelut/5/2/29/29.html> (Viitattu 21.3.2017)

Valtonen, M., Heinonen, O.J., Lakka, T.A. & Tammelin, T. 2013. Lapsuusiän liikunnan merkitys – kardiometabolinen näkökulma. *Duodecim*, 129, 1153–1158.

Webster, C.A., Beets, M., Weaver, R.G., Vazou, S. & Russ, L. 2015. Rethinking recommendations for implementing comprehensive school physical activity programs: A partnership model. *Quest*, 67, 2, 185–202.

Ylijoki, O. 2000. Vanha kunnan toiminnan teoria. *Sociologia*, 1/2000, 77–80.

Yläoutinen, T. & Yrjölä, M-L. 2012. Liikkuva koulu –opettajien tietoisuus hankkeesta ja näkemyksiä koulupäivän liikunnallistamisesta. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Muut lähteet:

Korhonen, H. 2016. Liikkumisen unelmavuoden koulujen liikuntaverkoston toiminnan kuvaus. Suullinen tiedonanto 11.4.2016.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelupyyntö

Mikkelissä 30.5.2016

HAASTATTELUKUTSU

Hyvä opettaja!

Olet toiminut koulusi edustajana Liikkuva koulu –yhdysopettajaverkostossa. Tervetuloa haastatteluun, jonka aiheena on yhdysopettajien kokemukset verkoston toiminnasta!

Opiskelen Turun yliopistossa luokanopettajaksi maisterikoulutusohjelmassa. Opinnäytetyöni aihe on ”Luokanopettajien kokemukset liikuntaverkoston vaikuttavuudesta ja omasta toimijuudestaan”. Liikuntaverkosto tarkoittaa tässä yhteydessä Liikkuva koulu –yhdysopettajaverkosta, joka on Mikkelissä toiminut myös Liikkumisen unelmuviisi –hankkeen osana. Kerään gradun aineiston teemahaastatteluina ja pyrin haastattelemaan kaikki Mikkelin koulujen edustajat yhdysopettajaverkostossa. Tavoitteeni on saada kaikkien koulujen edustajien näkemykset ja kokemukset mukaan tutkimukseen. ’Liikkuva kouluja’ on Mikkelissä yhteensä 23 ja haluaisin saada kaikkien koulujen äänen kuuluviin!

Olen toukokuun lopusta lähtien elokuun loppuun asti Mikkelissä, kunnes opinnot taas jatkuvat Turussa. Toivon että pääsen haastattelemaan teistä mahdollisimman monta heti koulun lopussa ja kesän alussa. Minä voin tehdä haastatteluja myös kesän aikana, jos se sinulle vain sopii! Viimeistään elokuun aikana tekisin haastattelut loppuun, jotta pääsen tarkastelemaan aineistoa ja kirjoittamaan johtopäätöksiä.

Turun yliopiston Opettajankoulutuslaitoksessa tätä opinnäytetyötäni ohjaa professori Pasi Koski. Liikkumisen unelmuviisi –hankkeen vetäjä Hannu Korhonen on gradutyöni ohjaaja Mikkelissä. Hannu lähetti tähän haastattelukutsuun seuraavat terveiset:

”Kiitos suuresti ponnisteluista kouluissanne Liikkuvamman koulupäivän tekemisessä! Toivoisin teidän osallistuvan Tiinan tutkimuksen teemahaastatteluihin. Saisimme näin tutkimustietoa ja erityisesti ideoita ensi syksyä ja koko lukuvuotta varten. Kiitoksena osallistumisesta tutkimukseen järjestän syksyllä virkistysillan kaikille osallistuneille.”

Toivon että tulet innokkaasti mukaan haastatteluun ja varaat heti seuraavalla sivulla olevista haastatteluajoista itsellesi sopivimman! Haastattelupaikaksi voimme sopia mitä vain, esimerkiksi torikahvilan, satamakahvilan, oman luokkahuoneesi tai vaikkapa kotiterassin. Minä tulen nauhurin ja muistiinpanojeni kanssa paikalle ja tarjoan samalla kahvit suolaisen kera!

Vastaan mielelläni kysymyksiin ja sovin haastatteluajoja! Soita minulle tai laita sähköpostilla haastatteluajan varaus. Varataan haastattelua kohti yksi tunti, vaikka lyhyempikin aika saattaa riittää. Tapaammehan pian haastattelun merkeissä!

t. Tiina Tontti

Luokanopettajaopiskelija, Turun yliopisto, OKL

Osoite: xxx

Puhelin: xxx

Sähköposti: xxx

Liite 2. Teemahaastattelun kysymykset

Taustakysymykset:

Kerro koulustasi, kuinka monta oppilasta/luokkaa ja kuinka monta opettajaa?

Millainen opettajakokemus sinulla on?

Olet toiminut koulusi edustajana Liikkuva koulu –yhteysopettajaverkostossa. Kuinka kauan olet toiminut yhteysopettajana?

Hakeuduitko itse tähän tehtävään?

Kuinka moneen yhteysopettajaverkoston kokoontumiseen olet osallistunut?

Kuinka moni opettaja koulussasi on osallistunut liikkumista lisäävään toimintaan?

Oletko saanut tähän toimintaan tukea kouluyhteisössäsi?

Kuvaile lyhyesti oma motivaatiosi lasten liikkumisen lisäämiseen.

Toimintajärjestelmän muutokset liikuntaverkostossa ja kouluyhteisössä:

1. Kuinka sinun käytössäsi olevat koulupäivän liikettä lisäävät välineet ovat muuttuneet Liikkumisen unelmuvuoden liikuntaverkostossa toimimisen myötä?

Välineitä ovat tässä yhteydessä konkreettiset välineet, menetelmät tai toimintamallit. Oletko hyödyntänyt Liikkuva koulu –ohjelman tarjoamia välineitä (välineet, menetelmät, toimintamallit) koulupäivän liikunnan lisäämisessä? Kuvaile mitä ja miten olet niitä hyödyntänyt.

2. Ovatko koulupäivän liikkumisen lisäämiseen liittyvät säännöt mielestäsi muuttuneet liikuntaverkoston vaikutuksesta?

Kuvaile omia kokemuksiasi sääntöjen muutoksista. Mikä on muuttunut ja mistä muutos johtuu? Millaisia muutoksia olet kokenut oman koulun sisällä tai siitä ulospäin?

3. Onko koulupäivän liikkumisen lisäämiseen liittyvä työnjako mielestäsi muuttunut liikuntaverkoston vaikutuksesta?

Kuvaile omia kokemuksiasi työnjaon muutoksista. Mikä on muuttunut ja mistä muutos johtuu? Millaisia muutoksia olet kokenut oman koulun sisällä tai siitä ulospäin?

4. Kuvaile kokemuksiasi liikuntaverkoston ja oman koulusi välisestä vuorovaikutuksesta.

Millä tavoin viestintä ja tiedonvaihto tapahtuu sinun kokemustesi mukaan? Miten sinä haluaisit parantaa verkoston ja koulusi välistä vuorovaikutusta?

Liikuntaverkostotoiminnan suhde koulupäivän liikunnan lisäämiseen (toiminnan kohde) ja liikkuvaan lapseen (toiminnan tulos):

5. Onko koulupäivän liikunnan lisääminen sinun kokemustesi mukaan muuttunut liikkumisen verkostotoiminnan ansiosta? Kuvaile miten.

Onko jotain muita koulupäivän liikkumista lisääviä tai siihen vaikuttavia asioita? Kuvaile niitä.

6. Kuinka verkostotoiminta sinun mielestäsi hyödyttää oppilaan liikkumisen lisääntymistä?

Kuvaile hyväksi havaitsemiasi esimerkkejä ja toimintatapoja.

Opettajan oma toimijuus koulupäivän liikkeen lisäämisessä:

7. Kuvaile millainen toimija sinä olet liikuntaverkoston jäsenenä.

Esitätkö omia ideoitasi koulupäivän liikkeen lisäämisessä, kommentoitko muiden ideoita, esitätkö kehitysehdotuksia tai kuunteletko sivussa? Voit kuvailla omia kokemuksiasi jonkun esimerkin avulla.

8. Kuvaile millainen toimija sinä olet omassa kouluyhteisössäsi?

Millaisia koulupäivän liikkeen lisäämiseen liittyviä ideoita olet esittänyt omassa koulussasi? Oletko toteuttanut ideoita ja ovatko muut koulusi opettajat osallistuneet toteuttamiseen? Voit kuvailla kokemuksiasi jonkun esimerkin avulla.

9. Onko oma toimintasi koulupäivän liikkeen lisäämiseksi muuttunut verkostotoiminnan seurauksena?

Kuvaile kuinka se on muuttunut? Onko jokin muu asia kuin liikuntaverkosto muuttanut omaa toimintaasi tai osaamistasi koulupäivän liikkeen lisäämisessä? Kuvaile mikä asia ja miten se on muuttanut sinun toimintaasi.

Kehittämisaajatukset:

10. Kuinka sinä kehittäisit koulupäivän liikettä lisäävän verkoston toimintaa?

Liite 3. Liikuntaverkoston toiminnan kehittämisehdotukset

Liikunnan yhteysopettajien haastatteluissa esittämät liikuntaverkoston toiminnan kehittämisehdotukset on tuloksia analysoitaessa ryhmitelty kymmenen yhdistävän otsikon alle.

- Kokoontumisten sisällön rajaaminen ja kohdentaminen sekä ajankohdan sovitaminen. Asioiden hidas eteneminen ja itsestänselvyyksien käsitteleminen koetaan verkostotapaamisissa turhaksi. Toivotaan laajempia, teemallisia kokoontumisia ja ehkä entistä harvemmin ja kellonaikaa vaihdellen. Informaation aihe tulee kohdistaa kokoontumisissa oikealle yleisölle ikäryhmän mukaan. Napakampi asiassa pysyminen kokouksissa on tärkeää!
- Verkoston tiedotuslistalle tulee saada laajempi opettajakunta, verkostossa voisi olla muita kuin liikuntaihmiä ja liikuntayhteyshenkilön vastuuta voisi kiertää koulun opettajien kesken. Yksittäisellä opettajalla on edelleen vapaus valita kuinka toteuttaa opetuksen ja lisääkö koulupäiviin liikuntaa. Yhteysopettajat kokevat muiden opettajien innostamisen ja liikunnan lisäämiseen sitouttamisen vaikeana.
- Enemmän konkreettisia vinkkejä liikunnallistamiseen, helposti saataville ja tiedonvaihto ajantasaisemmaksi. Konkreettisia vinkkejä liikuttamiseen toivotaan johonkin helposti löytyvälle vinkkisivulle tai vastaavalle. Lajikokeiluihin liittyvät kontaktit voisi listata samaan paikkaan. Verkoston viestintä sähköpostilla on kankea tapa, toiveena on nopeampi ja sujuvampi väylä ideoiden ja kokemusten jakamiseen (esim. Facebook kokeiluvideoiden jakamiseen).
- Liikunnan lisäämiseen tarvitaan aikaa, rahaa ja välineitä. Opettajat tarvitsevat työaikaa liikuntaa lisääviin toimintoihin. Koulujen sijainti vaikuttaa mm. tapahtumien kuljetuskustannuksiin ja välineiden lainaamiseen. Teknologiset välineet eivät ole välttämättä paras tai toimivin keino koulupäivän liikunnallistamiseen, koska teknologia on vielä keskeneräistä ja vaatii opettajalta paljon lisätyötä.
- Hankkeen tai verkoston tulee järjestää liikkeen lisäämisen koulutustempauksia kouluille. Yhteysopettajan tehtävä ei ole opettaa muita opettajia liikuntatoimintoihin. Koulukohtaisissa tapahtumissa näytetään opettajille ja oppilaille käytännön esimerkit liikuntaa lisäävästä toiminnasta. Esimerkkien avulla opettajat ja oppilaat innostuvat ja löytävät konkreettiset tavat lisätä liikuntaa.

- Hankerahoitusta yhteysopettajien koulutusmatkoihin ja uusien ideoiden kokeiluun. Koulutustapahtumiin on vaikea saada rahoitusta ja uusien ideoiden kokeilussa voi törmätä yllättäviin lisäkustannuksiin.
- Kokootumiset tulisi ajoittaa yhteysopettajien työajalle, varata niille riittävästi aikaa ja opettajalle korvaus työstä. Pienet usein toistuvat kokootumiset tuntuvat työläiltä, teemalliset kokootumiset vähän harvemmin mutta hieman pidemmällä aikavarauksella ovat toiveena. Kokootumisten sisällyttäminen työaikaan ja yhteysopettajan tehtävästä maksettava korvaus lisääisivät sitoutumista verkostoon.
- Tapahtumien järjestämisen aikatauluihin tarvitaan joustoa. Koulut ovat erilaisia, niiden koko ja sijainti vaikuttavat verkostoon ja tapahtumiin osallistumiseen ja tämä tulee huomioida liikuntatoiminnassa (esim. sekajoukkueet kisoissa). Koulun arjessa asiat eivät aina etene kovin nopeasti ja tämä tulee huomioida mm. ulkopuolella valmisteltujen kampanjoiden aikatauluissa.
- Perheiden vastuuta lasten liikunnan lisäämisessä tulee kasvattaa. Vapaa-ajan toiminnalla on suuri merkitys lasten liikkumisessa, koulu vaikuttaa vain osaan päivän toiminnoista.
- Liikuntakokeiluista tulee päästä pysyvästi aktiivisemmalle liikkumisen tasolle. Liikuntakokeilut jäävät koulussa usein helposti lyhytaikaisiksi, vaikka ne olisivatkin innostavia. Tarvitaan jatkuvasti uusia liikuntaa lisääviä keinoja ja liikkuvissa toiminnoissa on tavoiteltava pysyvää liikkeen lisääntymistä.