



Turun yliopisto  
University of Turku

# **MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ TURUN LIIKKUVA KOULU -HARRASTETOIMINNASSA**

Viita Ville ja Virta Antti  
Pro gradu -tutkielma  
Kasvatustiede  
Opettajankoulutuslaitos, Rauman kampus  
Turun yliopisto  
Maaliskuu 2018

VIITA VILLE & VIRTA ANTTI:  
Moniammatillinen yhteistyö Turun Liikkuva koulu -harrastetoiminnassa

Pro gradu -tutkielma, 54 s., 2 liites.  
Kasvatustiede  
Maaliskuu 2018

---

## TIIVISTELMÄ

Tämän laadullisen poikittaistutkimuksen tavoitteena oli selvittää Turun Liikkuva koulu harrastetoiminnan luokanopettajien ja seuraohjaajien kokemuksia moniammatillisesta työpariohjausmallista. Fenomenologisen lähestymistavan avulla tutkittiin luokanopettajien ja seuraohjaajien kokemia työpariohjausmallin etuja ja kehityskohteita. Tutkijat keräsivät aineiston kyselylomakkeen avulla. Kysymykset olivat avoimia. Vastaajilta kysyttiin myös harrastetoiminnan tuntien konkreettisesta toteutuksesta.

Aineiston keruuta varten tutkimusjoukolle, eli Turun Liikkuva koulu -harrastetoiminnan moniammatillista työpariohjausmallia toteuttaneille luokanopettajille ja seuraohjaajille, lähetettiin kysely sähköpostitse. Aineisto kerättiin maaliskun ja toukokuun välisenä aikana keväällä 2017. Työpariohjausmallia oli toteutettu 18 viikkoa ennen aineistonkeruuta. Sähköposti sisälsi tutkimukseen liittyvät tiedot sekä kyselyn. Aineistoksi kyselystä saatiin yhdeksän vastausta, viideltä luokanopettajalta ja neljältä seuraohjaajalta. Vastaukset analysoitiin sisällönanalyysin avulla. Tutkijat päättivät tässä tutkimuksessa nimittää luokanopettajia ja seuraohjaajia yhteisnimityksellä ohjaajat.

Tutkimus osoitti, että vastanneiden lähtökohdat moniammatilliseen työparityöskentelyyn olivat erilaiset: vain osalla oli aiempaa kokemusta työparin kanssa työskentelystä. Työpariohjausmallia oli toteutettu harrasteliikuntatunneilla siten, että ohjaamisvastuu oli joko vuoroittaista tai samanaikaista. Osalla vastanneista toisen parista ohjatessa, toinen toimi avustajana. Kukaan vastanneista ei kokenut työpariohjausmallia negatiiviseksi työskentelytavaksi. Ohjaajat kokivat moniammatillisen työpariohjausmallin tuovan hyötyä ohjaamiseen. Hyödyt jakaantuivat ohjauksesta vastaavien ja oppilaiden hyötyihin. Vastauksista havaittiin näkökulmia työpariohjausmallin ohjaajien oman konkreettisen toiminnan suhteen sekä omaan työskentelyyn, että tulevaisuuteen liittyviä asioita. Kehitettäviä asioita koettiin olevan ohjaajien vuorovaikutuksen ja suunnittelun laatu. Ohjaajille oli annettu vuosiohjelma toteutettavaksi, mutta siitä huolimatta yhteisen toimintamallin puuttuminen koettiin haasteeksi.

Turun Liikkuva koulun moniammatillisesta työpariohjausmallista tehty tutkimus antaa tietoa mallin toteuttajille sen hyödyistä ja kehityskohteista. Se on myös ajankohtainen antaessaan kuvaa moniammatillisesta yhteistyöstä kasvatusalalla. Jatkossa tutkimusta voisi laajentaa sellaisiin Turun Liikkuva koulu -harrastetoiminnan työpareihin, joissa toimii kaksi luokanopettajaa. Ovatko kokemukset samansuuntaisia, kun harrastetoimintaa toteutetaan yhteisopettajuuden kautta?

Asiasanat: harrastetoiminta, Liikkuva koulu, työpariohjausmalli, yhteistyö, moniammatillinen yhteistyö

# Sisällys

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>LIIKKUVA KOULU .....</b>	<b>7</b>
2.1	Turun Liikkuva koulu -harrastetoiminta .....	8
2.2	Työpariohjausmalli.....	9
<b>3</b>	<b>LASTEN JA NUORTEN LIIKUNNAN OSA-ALUEET .....</b>	<b>10</b>
3.1	Organisoitu liikunta.....	11
3.2	Koulu liikuttajana.....	12
<b>4</b>	<b>TYÖPARIOHJAUSMALLIN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT .....</b>	<b>14</b>
4.1	Työparityöskentely.....	14
4.2	Yhteistyö .....	16
4.2.1	Yhteistyön systeminen ajattelutapa ja verkostot .....	18
4.3	Moniammatillinen yhteistyö.....	20
4.3.1	Toimiva moniammatillinen yhteistyö .....	21
4.3.2	Moniammatillinen yhteistyö käsitteenä .....	22
4.4	Työssä oppiminen.....	24
4.4.1	Ammattitaito ja pätevyys .....	26
4.4.2	Kollaboraatio ja kollaboratiivinen oppiminen .....	27
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT .....</b>	<b>30</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT.....</b>	<b>31</b>
6.1	Tutkimusote ja lähestymistapa .....	31
6.2	Tutkimuksen kohdejoukko ja käytännön toteutus.....	32
6.3	Kysely.....	33
6.4	Aineiston analyysimenetelmä.....	34
6.5	Luotettavuus ja eettisyys .....	34
<b>7</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET .....</b>	<b>37</b>
7.1	Työpariohjausmallin konkreettinen toiminta .....	37
7.2	Ohjaamisen kehittyminen työpariohjausmallissa.....	38
7.3	Työpariohjausmallin edut.....	40
7.4	Työpariohjausmallin kehitettävät asiat.....	42

<b>8</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>44</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>49</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>55</b>

# 1 JOHDANTO

Eri alan ammattilaisilla voi olla iso kynnys tehdä yhteistyötä keskenään miettimättä, mitä hyötyjä siitä voisi olla. Esimerkiksi ammatillisesti suhteellisen selkeärakenteisessa koulumaailmassa työskentelee nykyisin monen eri alan ammattilaisia. Yhteiskunnan kehittyminen ja pitkälle edennyt eriytyneisyys voivat vaikuttaa siihen, että yhteistyön tarvetta ei ole helppo havaita (Isoherranen 2008, 26). Yhteistyön tarve voidaan kokea heikkoutena tai oman ammattitaidon riittämättömyytenä, jolloin siihen ryhtymistä saatetaan vältellä.

Liikkuva koulu -ohjelma kuuluu vuonna 2015 tehtävässä aloittaneen Sipilän hallituksen osaamisen ja koulutuksen kärkihankkeisiin. Ohjelman tavoitteena on, että kaikki peruskouluikäiset lapset liikkuisivat vähintään tunnin päivässä. Koulut kuuluvat alueellisten ja valtakunnallisten verkostojen tuen piiriin, joihin kuuluu erilaisia lasten ja nuorten hyvinvoinnista kiinnostuneita toimijoita. (Likes 2016.) Turun Liikkuva koulu käynnisti syksyllä 2016 osassa Turun alakouluja harrastetoimintaa lapsille. Sitä varten suunniteltiin toteutettavaksi työpariohjausmalli, jonka toimivuutta tässä tutkimuksessa arvioitiin ohjaajien kokemusten perusteella. Harrastetoiminta on osa Turun koulut liikkeelle -kampanjaa, jonka takana on valtakunnallinen Liikkuva koulu -ohjelma. Harrastetoiminta on kaikille koululaisille avointa eikä siihen sisälly heille kustannuksia. Turun Liikkuva koulu -harrastetoimintaa ohjaavat luokanopettajat ja urheiluseurojen ohjaajat. Urheiluseurojen ohjaajat ovat liikunta-alan koulutuksen saaneita ja urheiluseuran palkkalistoilla. Tällainen toimintamalli on kokeilu, koska tällaista ei ole ennen tietävästi kokeiltu näiden ammattiryhmien kesken. Ohjaajat on jaettu Turun Liikkuva koulu -koordinaattoreiden toimesta työpareihin.

Tässä pro gradu -tutkielmassa kiinnostuksen kohteena on, kuinka ohjaajat ovat kokeneet työparityöskentelyn Turun Liikkuva koulun harrastetoiminnassa. Tutkimuksessa selvitettiin ohjaajien kokemuksia, kun pedagoginen näkökulma kohtasi liikunta-alankoulutuksen ohjaustaidot. Minkälaisia etuja moniammatillinen yhteistyö on tuonut työparityöskentelyyn ja mitkä asiat ovat vaikeuttaneet toimintaa ja vaatisivat kehittämistä? Työpariohjausmallin kehittämisen ja jatkon kannalta on olennaista saada

tietoa moniammatillisen työparityöskentelyn toimivista ja kehittämistä vaativista osa-alueista.

Tutkimuksessa selvitettiin etujen ja kehittämiskohteiden lisäksi, miten työparityöskentely on konkreettisesti toteutettu harrastetoiminnan tunneilla ja mitä uutta moniammatillinen yhteistyö on tuonut ohjaamiseen. Saatujen tietojen ja kokemusten perusteella tutkimus pyrkii antamaan kuvaa moniammatillisen työpariohjausmallin mielekkyydestä ohjaajille ja opettajille. Ohjaajien ja opettajien kokemukset ovat tutkimuksen keskiössä, koska ne voivat osaltaan olla yhteydessä mallin toimivuuteen. Aloite tutkimuksen kohteesta tuli Turun Liikkuva koulu -koordinaattoreilta ja tutkimus toteutettiin yhteistyössä heistä kahden kanssa. Toinen heistä työskentelee koulutoimen puolella ja toinen liikuntapalvelujen puolella. Tutkimus palvelee Liikkuvan koulun ohella moniammatillisesta yhteistyöstä kiinnostuneita.

*”Olo on autuas, kun kahden erilaisen ihmisen yhteistyö sujuu hyvin. Ja toisaalta monet erimielisyydet johtuvat yksinkertaisesti siitä, että kaksi ihmistä katsoo samaa asiaa eri näkökulmista – erilaisista luonteistaan johtuen.” (Dunderfelt 1998, 9.)*

## 2 LIKKUVA KOULU

Valtakunnallinen Liikkuva koulu -hanke käynnistettiin keväällä 2010. Muun muassa Opetus- ja kulttuuriministeriö ja Opetushallitus johtavat Liikkuvaa koulua strategisesti ja Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES sen käytännön toteutusta. (Aira ym., 2013, 6.) Liikkuvan koulun rahoituksesta vastaa opetus- ja kulttuuriministeriö. Erilaiset lasten ja nuorten hyvinvoinnista välittävät alueelliset ja valtakunnalliset tahot, kuten verkostot antavat kouluille tukea. Ohjelman tavoitteena on laajentaa Liikkuva koulu kattamaan kaikki Suomen koulut. Tavoite on realistinen, koska vuoden 2016 loppuun mennessä 75 prosenttia peruskouluista oli jo rekisteröitynyt Liikkuvaksi kouluksi. Valtakunnallisessa Liikkuva koulu -ohjelmaan otti tuossa vaiheessa osaa 83 prosenttia peruskoulun oppilaista ja 84 prosenttia kunnista. (Blom ym. 2016, 2–4.)

Fyysisen aktiivisuuden perussuositus kouluikäisille on tunti liikuntaa päivässä. Lisäksi tavoitteena on yli kahden tunnin istumisjaksojen välttäminen. Ruutuaikaa suositellaan enintään kaksi tuntia päivässä. (Opetusministeriö & Nuori Suomi, 2008, 6.) Liikkuva koulu -ohjelma antaa osallistuville kouluille tavoitesuunnan: jokainen oppilas liikkuu vähintään tunnin päivässä. Koulut saavat itsenäisesti toteuttaa liikunnallistamista parhaaksi katsomallaan tavalla. (Blom ym. 2016, 2–4.) Liikkuva koulu -ohjelma koordinoi valtakunnallista Liikkuva koulu -koordinaattoreiden verkostoa. Liikkuva koulu -ohjelmassa mukana olevissa kouluissa kiinnitetään erityisesti huomiota liikunnallisen elämäntavan tukemiseen. Yksinkertaistettuna Liikkuva koulu -ohjelma pyrkii aktiivisempiin ja viihtyisämpiin koulupäiviin. (Likes 2016.)

Keskeisimpiä periaatteita ohjelmassa ovat oppilaiden osallisuus, oppimisen tukeminen sekä istumisen vähentäminen liikuntaa lisäämällä. Tavoitteena on sisällyttää fyysistä aktiivisuutta koulupäivien lomaan sekä koulumatkoille. Koulut toteuttavat liikkuvampaa koulupäivää kukin omalla tavallaan. Liikkuvalla koululle ominaista on asioiden ajattelu liikunnan kautta ja sen korostuminen koulun arjessa. Liikkuvassa koulussa istumisaikaa vähennetään, oppimista tuetaan toiminnallisuudella, välitunnit ovat aktiivisia ja koulumatkat kuljetaan lihasvoimin. Liikkuvan koulun periaatteisiin kuuluu myös oppilaan osallisuus, vuorovaikutus ja yhteistoiminnallisuus, joiden kautta pyritään kohti

viihtyisämpää koulupäivää. (Likes 2016.) Liikkuvan koulun toimintaperiaatteet tukevat 1.8.2016 käyttöön otettua opetussuunnitelmaa. Liikkuva koulu -toiminnan myötä kouluissa otettiin käyttöön uuden opetussuunnitelman mukaisia periaatteita jo ennen sen julkaisua. (Blom ym. 2016, 2–4.)

## **2.1 Turun Liikkuva koulu -harrastetoiminta**

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia Turun koulujen harrastetoimintaan lanseerattua työpariohjausmallia. Malli on osa Turun koulut liikkeelle -kampanjaa, jonka takana on valtakunnallinen Liikkuva koulu -ohjelma. Työpariohjausmallia toteutetaan työparein, jotka koostuvat kahden eri alan ammattilaisesta: luokanopettajasta ja seuraohjaajasta.

Turussa Liikkuva koulu -ohjelmaa toteutetaan kaupungin toimialojen monialaisella yhteistyöllä. Hanketta koordinoivat Turun sivistys- ja vapaa-aikatoimiala. Harrastetoimintaryhmät ovat osa Turun liikkuva koulu -ohjelmaa, joka tähtää lasten ja nuorten liikunnan lisäämiseen. Harrastetoimintaa järjestetään kouluissa viikoittain läpi lukuvuoden. Tähän työhön Turun kaupunki sai lukuvuodelle 2016–2017 Opetus- ja kulttuuriministeriöltä Suomen suurimman, 344 000 euron suuruisen, Liikkuva koulu -ohjelman kehittämisavustuksen. (Akbulat ym. 2016.)

Liikkuva koulu -harrastetoiminta käynnistyi Turussa lukuvuonna 2016–2017. Harrastetoiminnan peruslähtökohtana on parantaa koululaisten perusliikuntataitoja. Harrastetoiminta on suunniteltu sisällöltään monipuoliseksi ja perusliikuntataitoja kehittäväksi. Tavoitteena on tarjota yhdessä tekemisen ja liikunnan ilon kokemuksia. (Likes 2016.) Harrastetoiminta on lapsille maksutonta ja vapaaehtoista. Toiminta järjestetään koulujen omissa tiloissa. Ryhmien aikataulut ovat koulukohtaisia, ja koulut hoitavat tiedottamisen oppilaille ja vanhemmille. Ryhmien ohjaajina toimii luokanopettajia ja urheiluseuroista tulevia seuraohjaajia. Seuraohjaajilla on useiden vuosien kokemus lasten ja nuorten liikunnan ohjaamisesta ja vahva liikunta-alan koulutustausta. Luokanopettajille ja seuraohjaajille järjestettiin ennen



harrastustoiminnan alkamista koulutuspäivät sekä keväällä palautetilaisuus. (Akbulat ym. 2016.)

## **2.2 Työpariohjausmalli**

Luokanopettajat ja seuraohjaajat oli jaettu Turun Liikkuvan koulu -koordinaattoreiden toimesta työpareihin. Työparit muodostuivat joko kahden luokanopettajan, kahden seuraohjaajan tai luokanopettajan ja seuraohjaajan työpareista. Tutkimuksessa huomio kohdistettiin työpareihin, joihin kuului luokanopettaja ja seuraohjaaja.

Työpariohjausmallin tausta-ajatuksena on kahden eri koulutushaaran läpi käyneen ohjausalan ammattilaisten yhteistyö. Kokeilun tarkoituksena oli selvittää onko eri alojen ammattilaisten yhteisohjauksesta hyötyä ja tapahtuuko tietotaidon siirtoa työparien välillä. Työpariohjausmalli toteuttaessaan toivottua yhteistyötä, voisi olla hyödyllinen keino parantaa sekä seurojen, että koulujen työntekijöiden ammattitaitoa. Tutkimus pohjautuu ohjaajien kokemuksiin työpariohjausmallista. Työpariohjausmalli, jossa työparit on koostettu eri ammattialojen ammattilaisista, on koko Suomen liikunta-alan mittapuulla harvinainen. Turun Liikkuva koulu -hankkeelle se on mielenkiintoinen uutena työskentelymuotona.

### **3 LASTEN JA NUORTEN LIIKUNNAN OSA-ALUEET**

Jyväskylän yliopiston, Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiön (LIKES) ja Liikkuvan koulun teettämässä Suomalaisten lasten ja nuorten liikunnan tilannekatsauksessa (Aira ym. 2014) todetaan, että suurimman osan suomalaisista lapsista ja nuorista tulisi liikkua enemmän. Lasten ja nuorten arkeen tulisi sisältyä omatoimista aktiivista leikkiä ja liikuntaa, aktiivisia koulumatkoja sekä osallistumista organisoituun liikuntaan ja urheiluun.

Huolimatta siitä, että valveutuneisuus koskien liikunnan myönteisiä vaikutuksista terveydelle ja hyvinvoinnille on yleistynyt viime vuosikymmenten aikana, lasten liikuntasuosituksiset jäävät usein toteutumatta ja istumis- ja ruutuaika ylittää suositukset. Tämä ristiriita on koko yhteiskunnan kattava kansanterveysaaste. (Aira ym. 2014, 5.)

Lasten ja nuorten liikunnan tilannekatsauksessa (Aira ym. 2014) suomalaisten lasten ja nuorten liikunta jaetaan yhdeksään eri osa-alueeseen:

1. Fyysinen kokonaisaktiivisuus
2. Organisoitu liikunta ja urheilu
3. Omatoiminen liikunta
4. Koulumatkat
5. Istuminen ja ruutuaika
6. Perhe ja kaverit liikuttajina
7. Koulu liikuttajana
8. Kuntatason päätöksenteko ja rakennettu ympäristö
9. Valtakunnan tason toimenpiteet liikunnan edistämiseksi

Tutkimuksessa oleva Turun Liikkuva koulu -harrastetoiminta on organisoitua liikuntaa, joka sijoittuu vapaa-ajan- ja koululiikunnan välimaastoon. Se on koulun puitteissa järjestettyä liikuntaa, muttei osa koulupäivää. Tutkimuksen selkeyden kannalta on oleellista hahmottaa minkälaisessa ympäristössä ohjaajat saavat kokemuksia työpariohjausmallista, jota tutkitaan. Tästä syystä on perusteltua erottaa koululiikunta ja organisoitu harrastetoiminta toisistaan. Samalla Liikkuva koulu -harrastetoiminta on

organisointia liikuntaa ja siihen osallistuminen on vapaaehtoista, tämän perusteella organisoitu liikunta käsitteenä on oltava määritelty ja eriteltyinä muista liikunnan osaluista.

### **3.1 Organisoitu liikunta**

Organisoitu liikunta ja urheilu mielletään Suomessa käytännössä urheiluseuratoiminnaksi, tosin muutkin organisaatiot kuten partio, seurakunnat ja poliittiset nuorisjärjestöt sekä koulujen kerhot sisällyttävät toimintaansa liikuntaa. Seuratoimijoiden intressit ovat hyvin vaihtelevat, mutta keskeisimpiä toiminnan muotoja on ollut lasten ja nuorten kilpatoiminta. Seuroihin hakeudutaan esimerkiksi vanhempien, kavereiden tai liikunnanopettajien innostamisen kautta. Joskus innoittajana voi olla suomalaisten huippu-urheilijoiden menestyminen. (Hakkarainen ym. 2009, 43.) Seuratoiminta tarjoaa mahdollisuuksia liikuntakasvatukselle (Kokko 2013, 126). Laakson (2007, 16) mukaan liikuntakasvatukseksi voidaan määritellä kaikenlainen liikunnallinen toiminta, joka tapahtuu kasvatuksellisesta näkökulmasta. Täten urheiluseuratoimintakin kuuluu liikuntakasvatuksen piiriin.

Lasten ja nuorten harrasteliikkumisen reitit ovat yksilö- ja joukkuelajeissa monenkirjavia. Toimintaan lähdetään keskimäärin seitsemänvuotiaana ja päälajin valitseminen tapahtuu keskimäärin yhdeksänvuotiaana. (Blomqvist, Mononen, Konttinen, Koski & Kokko 2015, 74.) Noin puolet suomalaisista lapsista harrasti vuonna 2014 organisoitua liikuntaa urheiluseurassa. Tutkimusraporteista koottu katsaus osoittaa, että 30–55 prosenttia suomalaisista 3–18-vuotiaista lapsista ja nuorista osallistui urheiluseuratoimintaan. Kuitenkin vain yksi kolmasosa nuorista jatkaa harrastustaan myöhäiseen murrosikään saakka. Liikuntaharrastuksen jatkaminen olisi kuitenkin hyvää, sillä laajan suomalaisen pitkittäistutkimuksen mukaan aktiivinen urheilun ja liikunnan harrastaminen urheiluseurassa lapsena ja nuorena ennustaa liikunnallista elämäntapaa aikuisena. Seurat tarvitsisivat tukea toimintansa suuntaamiseen niille, jotka jäävät vielä toiminnan ulkopuolelle. (Aira ym. 2014.)  
Voisiko yhteistyö koulujen kanssa toimia tähän tarpeeseen?

Nuoruusiällä kiinnostuksen kohteet usein monipuolistuvat ja osittain vaihtuvat, joka johtaa liikuntaharrastuneisuuden vähenemiseen. Kun seuratoimintaan osallistutaan nykyään nuorempina kilpaurheilijoina, johtaa se usein myös aikaisempaan kilpailu-uran lopettamiseen. Nykyisin ollaan tilanteessa, jossa seurojen kilpaurheiluharrastajista puolet ovat vain 7–12-vuotiaita. (Zacheus 2008, 205.) Liikuntaseuroilla näyttäisi olevan vain vähän omakohtaiseen liikkumiseen suunnattua tarjontaa lapsille ja nuorille. Samalla kun osa nuorista ei koe aktiivisen treenaamisen hyötyjä kuten menestymistä, hyvää mieltä ja oloa niin tärkeinä, että haluaisivat osallistua harjoituksiin useita kertoja viikossa. (Lehmuskallio 2007, 150.)

### **3.2 Koulu liikuttajana**

Suositusten mukaan kaiken kasvatuksen ja koulutuksen tulisi sisältää fyysisen aktiivisuuden tukemisen näkökulma. Välitunti- sekä koulumatkaliikuntaan kannustaminen ovat koulujen ratkaisuja fyysisen aktiivisuuden lisäämiseen liikuntatuntien ohella. (Aira ym. 2014, 20.) Koulutkin liikuttavat vapaa-ajalla. Perusopetuksen yhteydessä voidaan järjestää opetukseen piiriin kuuluvaa toimintaa, kuten kerhoja. Opetusta järjestävä taho päättää sisällön ja laajuuteen liittyvistä tekijöistä. Kerhotoiminnan järjestämistapoja pyritään kehittämään ja muokkaamaan oppimisympäristöä harrastuneisuutta lisääväksi. (Opetushallitus 2014, 42.) Koulujen urheilukerhot sijoittuvat seuraliikunnan ja omatoimisen liikunnan välimaastoon.

Kodin ja koulun kasvatusyhteistyö sekä yhteistyö ympäröivän yhteiskunnan kanssa mahdollistuvat kerhotoiminnan kautta. Koulut voivat hyödyntää kerhotoiminnan järjestämisessä eri hallintotahojen, yritysten, yhteisöjen ja seurojen sekä koulun muiden sidosryhmien osaamista. (Opetushallitus 2014, 42.) Kerhot tarjoavat ohjattua toimintaa, mutta liikkuminen ei ole yhtä vahvasti organisoitua ja kilpailusidonnaista kuin urheiluseuroissa. (Husu, Paronen, Suni & Vasankari 2011). Liikuntakerhojen toimintaan osallistuu 9–15 -vuotiaista lapsista 27 prosenttia. Tytöt ja pojat ovat tässä

harrastusmuodossa yhtä aktiivisia. (Kokko ym. 2016.) Koulujen urheilukerhot tarjoavat vaihtoehdon urheiluseuratoiminnalle.

## **4 TYÖPARIOHJAUSMALLIN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT**

Seuraavassa määritellään tutkimuksen kannalta oleellisia osa-alueita. Työparityöskentelyn kokemukset ovat kiinnostuksen kohteena tässä tutkimuksessa, joten työparityöskentelyn määrittely on kokonaisuuden kannalta oleellinen. Yhteistyö ja moniammatillinen yhteistyö -käsitteet vaativat myös tämän tutkimuksen osalta määrittelyn, jotta ymmärretään, kuinka ne toimivat tämänkaltaisessa toiminnassa.

### **4.1 Työparityöskentely**

Tämän tutkimuksen työparityöskentely tapahtuu siis luokanopettajan ja seuraohjaajan kesken. Työparityöskentelystä on kirjoitettu varsin vähän, mitä tulee sen hyötyihin ja haasteisiin. Seinä ja Helander kertovat omakohtaisena kokemuksenaan työparityöskentelystä, että se on auttanut heitä näkemään perustehtävänsä työssään. Työt on mahdollista organisoida tehokkaammin kaksin kuin ryhmässä. Työpari voi olla toiselle varmistaja, joka voi puuttua tilanteeseen heti perustehtävän hämärtyessä ja toiminnan muuttuessa näennäistoiminnaksi. Työparityöskentely on samalla aina tavoitteellista. Tämän vuoksi se soveltuu työskentelytapana tähän Turun Liikkuvan koulun harrastetoimintaan, koska sillä on tavoitteita toiminnassaan, muun muassa lasten perusliikuntataitojen harjaantuminen. Tavoitteet voidaan jakaa tunne- ja tehtävätavoitteisiin. Työparityöskentelylle on ominaista, että työssä korostuu tehtävätavoite. (Seinä & Helander 2007, 27–28, 40, 54.)

Työparityöskentelyn kulmakiviä ovat tavoitteenmukaisen työskentelyn ylläpitäminen ja tunneilmapiirin hoitaminen. Joskus kuitenkin yksilön ja työparin kehityskaari tulee päätökseensä esimerkiksi yhteisen päämäärän saavuttamisen jälkeen, vaikka nämä kaksi perusasiaa olisivatkin kunnossa työparityöskentelyssä. Tavoitteenmukaisen työskentelyn ylläpitäminen ja tunneilmapiirin hoitaminen ovat samalla

työparityöskentelyn haasteita, jotka on syytä pitää mielessä ja niihin pitää uskaltaa vaikuttaa. (Seinä & Helander 2007, 31.)

Yksilöiden välinen vuorovaikutus sekä sosiaalinen kanssakäyminen ovat keskeisiä tekijöitä työparin työskentelyn onnistumiselle (Seinä & Helander 2007, 27–28). Aira (2012, 56) mainitseekin vuorovaikutussuhteiden näkökulmasta yhteistyön olevan toimivaa, kun vuorovaikutuksen ilmiöinä ovat luottamuksen rakentaminen, vuorovaikutussuhteiden ylläpito sekä tasapaino vuorovaikutussuhteiden läheisyyden ja etäisyyden välillä. Vuorovaikutuksen korostuminen nostaa samalla vuorovaikutuksen tavan tärkeään asemaan (Seinä & Helander 2007, 27–28). Turun Liikkuva koulu järjesti ennen harrastetoiminnan alkamista koulutusviikonlopun, johon luokanopettajat ja seuraohjaajat osallistuivat. Vuorovaikutus oli siis mahdollista aloittaa jo ennen varsinaista harrastetoimintaa.

Työparein työskennellessä yksilö tekee väistämättä henkilökohtaista vertailua suhteessa työpariinsa. Tämän valossa yksilön tiedostamaton henkilökohtaisen minäkuvan ja -käsityksen vertailu nousee merkitykselliseksi ulottuvuudeksi osana työparityöskentelyä. Myönteisen minäkuvan vertailu, tarpeellisuuden ja hyödyllisyyden kokeminen sekä edelleen haasteiden asettaminen ja niiden saavuttaminen on tärkeää. Yksilön lähtökohdista riippumatta voidaan mainita sanattoman viestinnän olevan sanallista isommassa roolissa oman viestinnän heikentämisessä tai vahvistamisessa. (Seinä & Helander 2007, 27–29.) Tähän liittyen on hyvä huomioida, että sanaton viestintä saattaa yhtäläillä olla tiedostamatonta, kun puhuja tai toimija voi olla tietämätön omista sanattomista viesteistään (Wyer & Adaval 2003, 307).

Onnistumisen kokemukset sekä niistä saatu ilo ja tyydytys on helppo jakaa toisen kanssa. Toiselle on helppo jakaa ansiota tehdystä työstä, kun tietää, mitä on tehty toiminnan taustalla. Keskinäinen luottamus ja yhteiset pelisäännöt mahdollistavat työparille purkutyöskentelyn. Silloin pystytään purkamaan asiat, jotka toimivat ja vastaavasti ne, jotka eivät toimineet. (Seinä & Helander 2007, 39.) Tällaista työskentelyä Turun Liikkuva koulu -harrastetoiminnassa on haettu, että pystyttäisiin yhdessä jakamaan asioita, jotka työskentelyyn liittyvät. Samalla voidaan saada mahdollisuus kehittää toimintaa. Myös tunnetason asiat omalta kohdalta on hyvä

purkaa, niin tilanne ei jää selvittämättömäksi ja vaivaksi omalle ajalle tai läheisten päänvaivaksi (Seinä & Helander 2007, 39). Liian kovaksi koettu työpaine voi aiheuttaa työuupumuksen eli burn outin. Oman elämän isot muutokset lisäävät työpainetta kuin myös se, jos työssä eteen tulevat tehtävät ovat järjestäen uusia. (Seinä & Helander 2007, 39.) Vartiovaaran mukaan työtilanne saattaa usein olla niin vaativa, etteivät henkilön taitotaso ja motivaatio yksinkertaisesti riitä tehtävistä selviämiseen. Ihminen ei rajattomasti kestä tällaista ylikuormitustilaa. (Vartiovaara 2000, 31.) Työparityöskentelyssä tällaiset haasteet ja tilanteet tuntuvat verrattain pienemmiltä. Osaltaan tämä johtuu siitä, että oppii tuntemaan toisen ja työpari alkaa tuoda enemmän tai vähemmän tietoisesti esiin pulmia, joita tuntee työssään. (Seinä & Helander 2007, 39.)

## **4.2 Yhteistyö**

Maailma hahmotetaan nykyisin paljon koulutuksen ja oman kokemuksen kautta, mikä saattaa jättää näkökulman yhteistyön tarpeen suhteen kapeaksi. (Isoherranen 2008, 26.) Yhteistyö tarkoittaa käsitteenä, että ihmisillä on yhteinen työ tai tehtävä toimeksiantonaan (Kontio 2013, 19).

Turun Liikkuva koulu -harrastetoiminnan ammattien välinen yhteistyö voi tarjota koulumaailman ja harrastusten yhdistävän liikuntamuodon. Tarkoituksena oli selvittää, kuinka luokanopettajat ja seuraohjaajat kokevat omalla kohdallaan tämän eri ammattien yhteistyön. Jatkossa voi olla mahdollista lisätä tämän kaltaisia yhteistyömalleja, jos ne havaitaan kokemusten perusteella hyviksi ja toimiviksi. Yhteistyötä tulisikin tehdä eri alueiden osajien kanssa (Isoherranen 2008, 30–31).

Yhteistyön tärkeyttä ja tarvetta ihmisille kuvaa se, että useimpien uskontojen ja moraalisten ajattelijoiden tekstit sisältävät ohjeita hyvälle yhteistyölle (Isoherranen 2008, 28). Yhteistyö on monisyistä ja sillä on paljon eri muotoja, siksi Michael Argylen (1991, 15) laaja määritelmä yhteistyölle on käypä varsinkin koulukontekstiin:



”Yhteistyö on koordinoitua toimimista yhdessä työssä, vapaa-aikana tai sosiaalisissa suhteissa yhteisen tavoitteen eteen, siinä toteutuu yhdessä toimimisen ilo ja sosiaaliset suhteet vahvistuvat.” Ihannetilanteessa tavoite on selkeä ja sen saavuttamisessa onnistutaan mahdollisimman hyvin. Argyle (1991, 15) määrittelee, ettei yhteisten tavoitteiden eteen toimiminen ole yhteistyön ainut kulmakivi, vaan siinä korostuvat myös vuorovaikutus ja sosiaaliset suhteet.

Yhteistyö ja yhdessä toimiminen ei suinkaan ole aina iloa tuottavaa tai onnistumisia toisensa perään, mutta yhdessä toimiminen voi jo sinänsä olla palkitsevaa. Yhteistyön sujuessa esimerkiksi työryhmässä, samoin kuin tämän tutkimuksen työpariohjausmallissa, voidaan saada samoja palkitsevia kokemuksia. Yhteistyö ja kilpailu asetetaan usein vastakkaisiksi toiminta-ajatuksiksi, mitä ne eivät tässä merkityksessä ole. Vastakkainen toiminta-ajatus yhteistyölle on haluttomuus yhteistyöhön, sillä kilpailuun tarvitaan yhteistyötä ja sitä tukevia sääntöjä. (Isoherranen 2008, 27.)

Yhteistyötä tehdään monella eri tasolla. Yhteinen kieli, käsitteet ja vuorovaikutukseen liittyvät säännöt tulevat entistä tärkeämmäksi, kun käsitellään monimutkaisia asioita. Kulttuurisia eroja yhteistyötaitojen kehittymiselle on havaittu siinä suhteessa, onko kulttuuri opettanut ja vahvistanut yhteistyötaitoja. Yhteistyötä tulee opettaa ja hyväksyä se sosiaalisena käyttäytymismallina, jotta se voi toteutua. Sen tavoitteena on palkkioiden näkökulmasta tilanne, että kaikki pyrkivät yhteiseen hyötyyn ja kaikki voittavat. Esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalla asiakkaat tarvitsevat ja jopa jo vaativat omalla hoitopolullaan asiantuntijoilta yhteistyötä yli organisaatorajojen. Heidät tulisi kohdata kokonaisuutena. Asiantuntijoiden toimiessa ristiriitaisesti, päällekkäisesti ja pirstaleisesti tavoitteiden suhteen eivät toimi myöskään järkevällä ja tehokkaalla tavalla. (Isoherranen 2008, 27–28.)

Uudella tavalla yhdessä työskennellessä roolit tulee määritellä uudelleen. Kun roolit määritellään ja mietitään yhdessä, vältetään päällekkäiseltä työskentelyltä ja ristiriitaisilta tavoitteilta. (Isoherranen 2008, 37.) Ellei roolien määrittelyä tehdä jokaisen työnkuvan suhteen, voi helposti syntyä oletuksiin perustuvia odotuksia (Rönty 2007, 16). Tästä roolien määrittelystä jokaisen työnkuvan suhteen koettiin Peltosen

(2009) tutkimuksessa epäkohtia lääkäreiden ja hoitajien välillä. Sitä koettiin pystyvän kehittää vasta, kun työnjako on paremmin selvillä (Peltonen 2009, 111). Tämän lisäksi päällekkäistyöt ja hoitamatta jääneet tehtävät voivat tulla osaksi yhteistyötä. Väärinkäsitykset tulevat ajankohtaisiksi, jos työskennellään oletusten varassa. (Rönty 2007, 16.) Roolirajat saattavat myös ylittyä. Roolien rajojen ylityksillä tarkoitetaan organisaatioiden, yhteisöjen ja roolien rajoja koskevien sääntöjen sovittuja ylityksiä kokonaisvaltaisesti ja joustavasti työskennellessä. (Isoherranen 2008, 37.) Samoin tässä tutkimuksessa luokanopettaja ja seuraohjaaja ovat olleet omissa ammateissaan selvästi roolitettuina ja nyt työpariohjausmalli voi kyseenalaistaa tai uudelleen järjestää heidän roolinsa, kun he työskentelevät yhdessä.

Vismasen (2011) tutkimuksessa vastaajat kertoivat oppilashuollon suhteen kokeneensa yhteistyömuotojen ja toimintatapojen muotoutuvan ajan myötä ryhmälle sopiviksi. Paljon voi olla siis erilaisia yhteistyön muotoja, mutta sopiviksi ne voivat muokkautua ryhmän työskennellessä. Vismasen havainto on koulumaailmasta, jossa tämänkin tutkimuksen moniammatillinen yhteistyö tapahtuu. Luokanopettaja ja seuraohjaaja ovat tekemisissä lasten kanssa koulun tiloissa ja varsinkin luokanopettaja ja lapset tuntevat toisensa entuudestaan. Tämä saattaa vaikuttaa yhteistyön malleihin.

#### **4.2.1 Yhteistyön systeminen ajattelutapa ja verkostot**

Yhteistyötä tehdessä, kehitettäessä ja sen uutta tasoa tavoiteltaessa, työskentelyn teoreettisena lähtökohtana voi olla systeminen ajattelu. Systemillä tarkoitetaan havaittua kokonaisuutta, sen osat ovat keskenään yhteydessä ja vaikuttavat jatkuvasti toisiinsa, lisäksi niillä on yhteinen päämäärä. Systemi voi olla esimerkiksi tiimi, tässä tutkimuksessa se on työpariohjausmalli, jossa henkilöiden keskinäiset suhteet vaikuttavat koko ajan toisiinsa. Tähän systemiseen ajatteluun kuuluu myös holismin idea, eli kokonaisuudella on määräävä vaikutus osiinsa nähden. Systemi tuottaa jotain täysin uutta, kun toimitaan yhdessä. Systemin toimintaan vaikuttaa myös ympäristö, jossa systemi toimii. Tämä samanlainen systeminen ajattelutapa on taustalla myös

moniammatillisen yhteistyön -käsitteessä. Systemisen merkityksen ymmärtäminen on avainasemassa siinä, ettei hoideta tai keskitytä vain kapeaan osa-alueeseen, jolloin jotain kokonaisuuden kannalta tärkeää voi jäädä huomiotta. Lisäksi asiantuntijoiden osaaminen voi ilman yhteistyötä jäädä vajaaksi. Esimerkiksi ihmisen kuvaaminen systeemisesti on monimutkainen ja monitasoinen dynaaminen systeemi, jota usean alan asiantuntijat hoitavat, tutkivat ja määrittävät. (Isoherranen 2008, 29, 31)

Monimutkaisissa yhteisöissä tietämyksestä ja asiantuntijuudesta on tullut enenevässä määrin eriytynyttä (Hjörne & Säljö 2014, 5). Kaikki asiantuntijuus yritetäänkin tässä Turun Liikkuva koulu -harrastetoiminnassa käyttää hyväksi. Moniammatillinen yhteistyö ei ole sinänsä koulumaailmaan uusi työmuoto, sillä kouluissa on jaoteltu aiemmin esimerkiksi lapset, jotka tarvitsevat erityishuomiota ja eri asiantuntijoiden yhteistyötä (Hjörne & Säljö 2014, 6). Lähes jokaisessa luokassa on oppilaita, joille moniammatillisen asiantuntijaverkoston olemassaolo opettamisen järjestämiseksi on välttämätöntä (Rönty 2007, 15). Vastuualueet on jaettu kullekin asiantuntijalle, jotka työskentelevät vahvuuksiensa kautta; tällaista järjestelyä voidaan kutsua osaamisen eriyttämiseksi (Hjörne & Säljö 2014, 6).

Nykyajan työyhteisöissä tarvitaan siis entistä kehittyneempiä yhteistyön muotoja. Teknologian kehittyminen luo uusia mahdollisuuksia yhteyksien ja verkostojen luomiseen. (Isoherranen 2008, 28.) Verkostot ja tiiminä työskentely ovat nykypäivänä olennainen osa työrutiineja (Rönty 2007, 22). Verkostot tarkoittavat vuorovaikutussuhteita, jotka voivat yhdistää kohteita, organisaatioita, ennalta määritellyn joukon ihmisiä ja tapahtumia. Verkostot mahdollistavat tarpeellisen tiedon vaihdon organisaatioiden ja yhteisöjen rajoja ylittäen. (Isoherranen 2008, 37.) Tämän tutkimuksen verkoston luovat luokanopettajat ja seuraohjaajat, jotka voivat omalla tavallaan vaihtaa tietoa yhteisöjen välillä. Luokanopettaja voi jakaa tietoaan ja osaamistaan seuraohjaajalle ja seuraohjaaja taas takaisin luokanopettajalle.

### 4.3 Moniammatillinen yhteistyö

Eri asiantuntijoiden ja ammattiryhmien keskuudessa käsite moniammatillinen yhteistyö alkoi esiintyä 1980-luvun lopulla. Suomessa moniammatillisen yhteistyön käsite on vakiintunut 1990-luvulla. Suomen kielessä moniammatilliselle yhteistyölle on vain yksi käsite ja se pyrkii verrattain laajasti kuvaamaan asiantuntijoiden yhteistyön muotoja. Tästä johtuen käsite on erittäin epämääräinen ja sitä käytetään monimerkityksisesti. Monenlaiset asiantuntijoiden yhteistyön tavat määritellään moniammatilliseksi yhteistyöksi. Samassa työpisteessä työskentelevät työntekijät ilman, että heillä on minkäänlaisia kokouksia tai mahdollisuuksia yhteiseen tiedon prosessointiin, saatetaan mainita tekevän moniammatillista yhteistyötä. He kyllä työskentelevät rinnakkain, mutta eivät tee varsinaista yhteistyötä. Samoin on, jos molemmilla on omat tavoitteensa toiminnan suhteen, silloin ei voida puhua moniammatillisesta yhteistyöstä. Moniammatillinen yhteistyö on asiakaslähtöistä yhteistyötä, joka muodostuu useista asiantuntijoista ja mahdollisesti eri organisaatioista. Siitä onkin muodostunut sateenvarjokäsite, jota voi tarkastella useasta eri näkökulmasta ja joka pitää sisällään monenlaisia yhteistyömuotoja. (Isoherranen 2008, 29, 33, 37.) Pohjimmiltaan moniammatillinen yhteistyö on yhteistyötä, joka käy moneen eri tilanteeseen (Kontio 2013, 19).

Isoherranen (2012, 19) väittää väitöskirjassaan moniammatillisen yhteistyön käsitteen merkityksen ja taustan avaamisen ja ymmärryksen lisäämisen auttavan ammattilaisia, hallinnon työntekijöitä ja johtajia kehittämään työkuultuuria yhteistyön nimissä. Yksinkertaistaen voidaan siis sanoa, että asiantuntijat yhdistävät tietonsa ja osaamisensa, jotta pääsisivät yhteiseen tavoitteeseensa (Isoherranen 2008, 33). Tätä tämän tutkimuksen työpariohjausmalli yrittää mallintaa. Moniammatillisuus tuo yhteistyöhön useita eri tiedon ja osaamisen näkökulmia, jotka ovat välttämättömiä systeemisen kokonaisuuden rakentamiselle. Se, miten onnistutaan kaiken tiedon ja osaamisen prosessoinnissa ja yhteen koonnissa on yhteistyössä keskeistä, jotta saataisiin mahdollisimman kokonaisvaltainen käsitys käsiteltävästä asiasta. Moniammatillisessa yhteistyössä tulee olla mahdollisuus tarpeellisen tiedon kokoamiselle, prosessoinnille ja yhteisen tavoitteen rakentamiselle. (Isoherranen 2008, 33.)

### 4.3.1 Toimiva moniammatillinen yhteistyö

Seuraavat seikat tulee huomioida silloin, kun toteutetaan moniammatillista yhteistyötä, oli työympäristö mikä tahansa: asiakaslähtöisyys, tiedon kokoamisen mahdollisuus, vuorovaikutustaidot, roolien muutokset ja yhteydet verkostoihin. (Isoherranen 2008, 35.) Nancarrow ym. (2013, 5–9) tunnistivat tutkimustulostensa perusteella kymmenen tehokkaan moniammatillisen tiimityöskentelyn erityispiirrettä, joissa painotetaan 1) johtamisen positiivista otetta ja selkeää suuntaa, 2) vuorovaikutuksen toimivuutta, 3) kehitys- ja koulutusmahdollisuuksia ja oppimista, 4) riittäviä resursseja ja toimintatapojen sopivuutta, 5) tiimin jäsenten kokemuksen, tietojen ja osaamisen hyödyntämistä, 6) luottamusta ja kannustavaa ilmapiiriä, 7) kuuntelemisen taitoja ja jokaisen halua työskennellä moniammatillisen tiimin jäsenenä, 8) sisäisiä arvoja ja selkeää visiota, 9) kehittämistä työskentelyn laadun, toiminnan ja tulosten osalta sekä 10) vallan jakamista ja roolien kunnioittamista. Näitä Nancarrow'n ym. tutkimustuloksista poimittuja erityispiirteitä voidaan soveltaa tämän tutkimuksen työpariohjausmalliin, jossa luokanopettaja ja seuraohjaaja muodostavat oman tiiminsä. Kiinnostuksen kohteena on, havaitaanko tässä tutkimuksessa näitä erityispiirteitä? Onko työskentely automaattisesti onnistunutta, jos näitä erityispiirteitä löytyy?

Moniammatillisen yhteistyön aikaansaamiseksi, tulee tunnistaa nykyinen vuorovaikutuskulttuuri ja pyrkiä tietoisesti vuorovaikutukseen, joka mahdollistaa tiedon ja eri näkökulmien yhteen saattamisen. Työskentely voi olla esimerkiksi tiimeissä tai muuten organisoituna. (Isoherranen 2008, 36.) Tässä tutkimuksessa moniammatillinen yhteistyö toteutetaan pareittain. Vuorovaikutustietoinen yhteistyö tarkoittaa tässä uudenlaista merkitysten oivaltamista niin, että tiedon kokoaminen ja prosessointi onnistuu. Eri toimintaympäristöissä yhteistyön vuorovaikutussuhteiden merkitys korostuu ja on erilainen. Sopivan mallin yhteistyölle on löydettävä, jotta se mahdollistaa tiedon prosessoinnin. (Isoherranen 2008, 36.) Työpariohjausmallista haetaan sopivaa

toimintatapaa Turun Liikkuva koulu -harrastetoiminnalle ja mahdollisesti laajempaan käyttöön.

#### **4.3.2 Moniammatillinen yhteistyö käsitteenä**

Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään moniammatillisen yhteistyön käsitteen lisäksi kahta tarkentavaa käsitettä. Ne kuvaavat pidemmälle edennyttä ja nykymääritysten mukaista yhteistyötä: interprofessional ja trans- tai crossprofessional. Inter-etuliite viittaa yhteen sopeuttamiseen roolien, tietojen, taitojen ja vastuiden osalta. Tämä työskentelymalli on sellainen, jossa järjestetään paljon yhteistä informaation vaihtoa ja mahdollisuuksia yhteisiin sovittuihin keskusteluihin ja päätöksentekoihin. Interprofessional korostaa tiedon vaihdossa ja käsittelyssä yhteisen sovitun tavan, ajan ja paikan merkitystä. Trans- ja cross-etuliitteet pitävät sisällään tarkoituksenmukaisen ammatillisten roolirajojen rikkomisen mahdollisuuden. Moniammatillinen työskentely transprofessional -periaatteella sisältää seuraavat periaatteet: kyky jakaa tietoa ymmärrettävästi, ammatillisten rajojen väljyys, kyky ottaa yhteistä vastuuta, halukkuus olla samanaikaisesti oppija ja erikoisasiantuntija ja valmius sopeuttaa rooleja tiimin sisällä asiakkaan tarpeista lähtien. (Isoherranen 2008; Mikkeli & Pakkasvirta 2007.) Tähän peilaten tutkimuksen kohteena oleva moniammatillinen yhteistyö toimii juurikin tällä transprofessional -periaatteella. Kahden eri ammattipohjan omaavat ammattilaiset (luokanopettajat ja seuraohjaajat) toimivat yhteistyössä lasten liikunnan ohjauksessa.

Isoherranen (2012, 21) on havainnollistanut oheisella kuviolla (kuvio 1) moniammatillisen yhteistyön käsitettä ja sen intensiteettiä. Siinä kuvataan suomenkielisen käsitteen monimuotoisuutta verrattuna englanninkieliseen. Mikkeli ja Pakkasvirta (2007) ovat tehneet kuvion alaosan tieteellisten käsitteiden suomennokset. Huomio kiinnittyi transprofessional -periaatteella toimivaan moniammatilliseen yhteistyöhön, jota tutkimuksen vastaajat toteuttivat. Kuviosta voi nähdä, että transprofessional -periaatteella toimiva moniammatillinen yhteistyö on intensiteetiltään suurin. Englanninkieliset käsitteet ovat Kleinin (2010, 15–30) kokoamat, hänen

mukaansa ne ovat vakiintuneimmat termit. Ammatillisuuden ja tieteiden välinen ero tulee siinä, että ammatillisuuden (moniammatillinen, ammattienvälinen ja poikkiammatillinen) välillä tapahtuu vuorovaikutusta ja ne voivat rikastuttaa toinen toisiaan. Tieteiden (monitieteinen, tieteidenvälinen ja poikkitieteinen) välillä ei ole vuorovaikutusta, vaan ne ovat rinnakkain ja niiden tiedonkeruu on kokoavaa. (Klein 2010, 15–30.)

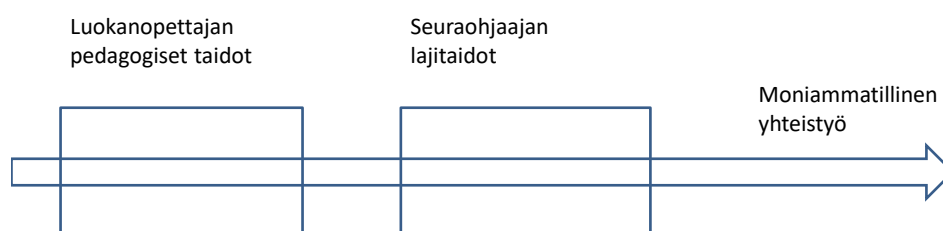
**Moniammatillisen yhteistyön intensiteetti lisääntyy** →

Kieli	<b>Ammatillisuus</b>		
Eng.	multiprofessional	interprofessional	trans-/crossprofessional
suom.	moniammatillinen	moniammatillinen (ammattienvälinen)	moniammatillinen (poikkiammatillinen)
	<b>Tiede</b>		
Eng.	multidisciplinary	interdisciplinary	trans/crossdisciplinary
suom.	monitieteinen	tieteidenvälinen	poikkitieteinen

Kuvio 1. Moniammatillisen yhteistyön käsitteen monimuotoisuus ja intensiteetti (Isoherranen 2012).

Mikkeli ja Pakkasvirta ovat kuvanneet poikkitieteellisyden käsitettä kuviolla, jota soveltamalla saatiin aikaan kuvio tutkimusalueesta (kuvio 2). Poikkitieteellisyden versiossa nuoli (tutkimusongelma) lävistää eri tieteenalaja, koska poikkitieteellisen tutkimuksen lähtökohtakin on jo tieteidenvälinen (Mikkeli & Pakkasvirta 2007, 66–67.) Moniammatillinen yhteistyö ikään kuin kulkee eri ammattikuntien edustajien ammattitaidon läpi keräten mukaansa vaikutteita. Eri tiedeperusta ja koulutus aikaansaavat, että käsiteltävä kohde tai asia käsitteellistetään eri tavalla (Isoherranen 2008, 31). Tämä tutkimus asettaakin rinnakkain luokanopettajan pedagogiset taidot ja

seuraohjaajan lajitaidot. Heillä saattaa olla eri käsitykset asioista, joiden kanssa ovat tekemisissä Turun Liikkuvan koulun -harrastetoiminnan aikana. Yhteistä merkitystä etsivä avoin dialogi nousee avainasemaan asiantuntijoiden keskuudessa. Tiimit, tai tässä tutkimuksessa työpariohjausmalli, tulee nähdä systeemisenä organisointitapana, jonka avulla pystytään keräämään mahdollisimman kokonaisvaltainen tietopaketti. Tasa-arvoisempi päätöksenteko on esitetty tulevan yhteistyön kehittämisen kautta. Asiantuntijaryhmissä tämä vaatii uudenlaista roolien, tietojen ja vastuiden soveltamista sekä avointa kommunikaatiota keskenään. Kaikkien asiantuntijoiden arjen yhteistyössä systeemisten merkitysten tunnistaminen on yhtä tärkeää. (Isoherranen 2008, 31–32.)



Kuvio 2. Moniammatillisen yhteistyön poikkitieteellinen luonne (mukailtu Mikkelin ja Pakkasvirran (2007, 67) kuviosta).

#### 4.4 Työssä oppiminen

Työssä oppiminen ilmiönä on ollut kuluvalla vuosikymmenellä yhä suuremman mielenkiinnon kohteena. Jotta työssä oppimista voidaan vahvistaa ja täten kehittää itse työn käytäntöjä, työssä tapahtuvan oppimisen tutkimista pidetään välttämättömänä.



Koulua pidetään nykyisin tärkeimpänä oppimisen ympäristönä. Ammatillista osaamista sen sijaan tuotetaan työpaikoilla ja ne ovat koulun rinnalla merkittäviä osaamisen kehittymisen ympäristöjä. Voidaankin sanoa, että osaamisemme ja käytännön taitomme ovat suurimmilta osin lähtöisin työstä eivätkä koulusta. Työpaikat ovat täynnä toimintaa ja vuorovaikutusta, jota havainnoimalla oppija saa mallia työssä oppimiseen. Ne muodostavat tavoitteet, joihin oppija alkaa peilata omaa suoriutumistaan. Työpariohjausmallissa luokanopettajilla on mahdollisuus oppia tavallisen ohjaaja-oppilas vuorovaikutuksen lisäksi myös vertaiseltaan moniammatillisen yhteistyön kautta. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan työssä oppiminen nähdään yksilöllisen oppimisen ja yhteisöllisen oppimisen välisenä suhteena. (Collin & Billet 2011, 211–212, 218.)

Rekolan ja Varilan (2003, 16) mukaan oppimiselle, joka tapahtuu työpaikalla, löytyy monenlaisia termejä. Kuitenkin lainalaisuudet koskien oppimista ovat samankaltaisia riippumatta siitä tapahtuuko oppiminen koulussa vai työympäristössä. Työssä oppiminen on ympäristöstään huolimatta tavallinen oppimistapahtuma eikä se vaadi erillistä oppimisen teoriaa. Työssä opitaan osana arjen todellisuutta (Joensuu, Karila, Nummenmaa & Rönholm 2007, 44). Tämä tutkimus käsittelee tällaista arjen todellisuutta luokanopettajien ja seuraohjaajien näkökulmasta Turun Liikkuva koulu työpariohjausmallissa.

Työssä oppiminen on osaamisen kehittymistä, joka koostuu oppijan tiedoista ja taidoista (Rekola & Varila 2003, 30). Tiedon voi nähdä objektiivisena eli yksilöstä riippumattomana ja ulkopuolisena tai subjektiivisena kokemuksena. Tiedon muodostuminen sosiokonstruktivistisen näkökulman mukaan tapahtuu yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa sekä tulkinnoissa siitä. Tähän liittyy taustajajatus siitä, että emme voi tuntea ympäristöämme täydellisesti vaan opimme siitä kokemustemme kautta. Päiväkodeissa ja vastaavan kaltaisissa työyhteisöissä on olemassa niin kutsuttua hiljaista tietoa, joka on yleensä itse toimintaan konkreettisesti liittyvää tietoa, jota ei osata sanallistaa. (Joensuu ym. 2007, 44–45.) Työpariohjausmallissa luokanopettaja pystyy jakamaan seuraohjaajalle tätä hiljaista tietoa konkreettisesti. Myös seura-/urheilumaailmassa pätevät lainalaisuudet voivat tulla yhteistyön kautta luokanopettajalle näkyviksi.

Työssä tapahtuvaa oppimista on vaikeampaa todentaa, kun kyse on pitkälti yksilön kokemuksista (Rekola & Varila 2003, 25). Tässä tutkimuksessa selvitetään yksilöiden kokemuksia työpariohjausmallin toimivuudesta moniammatillisen yhteistyön kannalta. Tutkimus keskittyy luokanopettajien ja seuraohjaajien kokemuksiin juuri siitä syystä, että heillä on konkreettista tarttumapintaa perusteltaessa työpariohjausmallin toimivuutta.

Työssä oppimisen tuloksia pidetään positiivisena, kun oppimisen tuloksena on työelämään sopeutuminen. Työssä oppimisen kannattajien argumentit nojaavat pitkälti oppimisen omaehtoisuuteen. Kuitenkaan omaehtoinen luonne ei toteudu, jos ainut sallittu oppimisen tulos on todellinen sopeutuminen vallitsevaan työympäristöön. Esimerkiksi uudella tulokkaalla ei ole mahdollisuuksia kyseenalaistaa työpaikkansa toimintamalleja. (Rekola & Varila 2003, 25.) Tässä tutkimuksessa seuraohjaajat kouluille menessään astuvat luokanopettajien työympäristöön. Se saattaa vaikuttaa työparin hierarkiaan ja yhteistyöhön.

Kasvatustieteen kentällä on huomio ollut yleisesti ennakoitavassa oppimisessa. Siinä hyviksi havaitut oppisisällöt on opetettu oppilaille. Ennakoimattoman oppimisen tarkastelu on jäänyt pienempään osaan. Ennakoimattoman oppimisen piirre on, että se tapahtuu valmistautumatta. Työelämän arkeen sopeutuessa, kaikki mahdollinen oppi otetaan irti kaikin mahdollisin tavoin. (Rekola & Varila 2003, 23–24.) Työpariohjausmalli voi tuoda harrastetoiminnan ohjaamiseen lisää muuttujia ja sitä kautta tilanteista voi syntyä ennakoimatonta oppimista.

#### **4.4.1 Ammattitaito ja pätevyys**

Ammattitaito ja pätevyys ovat keskeisiä elämän laadun ja yhteiskunnallisen kehityksen edistämisessä. Ammattipätevyys on kokonaisuuksien hallitsemisen, soveltamisen ja yksilöidyn ammatti-identiteetin tulos. (Rekola & Varila, 2003, 66.) Työpariohjausmallin

onkin mahdollista odottaa tuottavan transprofessionaalista eli moniammatillista kehittymistä työparin kesken (ks. sivu 17). Osaamisen avulla on voitu luoda turvallisuutta ja hyvinvointia sekä rakenteet koulutukselle ja hyvinvoinnille (Collin & Billet 2011, 212). Turun Liikkuva koulu työpariohjausmallin kautta ohjaajien ammattitaito ja pätevyys ohjata liikunnan harrastetoimintaa voi saada mahdollisuuden kehittyä. Näistä syistä tässä luvussa määritellään lyhyesti termi ammatillinen pätevyys.

Merkittävää ammatillista pätevyyttä on vaikeaa tai lähes mahdotonta saavuttaa ilman muiden apua. Korkeatasoinen osaaminen muovautuu ryhmien ja yksilöiden välisen yhteistyön kautta. Asiantuntijuutta ei täten tule nähdä yksilöllisenä vaan kollektiivisena ominaisuutena. (Palonen & Gruber, 2011, 42.) Tähän ajatukseen pohjaten, työparityöskentelymallilla voi olla hyvät mahdollisuudet toimia oikein toteutettuna ammatillista kyvykkyyttä vahvistavana. Työtehtävien muuttuessa vaikeammiksi, sosiaalisesti jaettu tietotaito nähdään tärkeänä ammattitaidon kehittämisessä. Tästä johtuen on korostettu ryhmässä tapahtuvan työskentelyn ja oppimisen mahdollisuuksia ja merkityksiä. (Paloniemi ym. 2011, 24.) Yhdessä työskentelevän työparin sosiaalisesti jaettu tietotaito nousee tällöin merkitykselliseksi Turun Liikkuva koulu - harrastetoiminnassa.

#### **4.4.2 Kollaboraatio ja kollaboratiivinen oppiminen**

Kollaboraation määritelmät ovat moninaisia. Useissa lähteissä kollaboraatio rinnastetaan yhteistyöhön (co-operation), joka on erittäin yleinen toiminnan muoto kouluissa. Kirjallisuudessa usein puuttuu tarkempi toiminnan, osallistumisen ja vuorovaikutuksen määrittely. (Paloniemi ym. 2011, 25.) Kollaboraatio itsessään on hyödyllistä määritellä, jotta voitaisiin ymmärtää, mitä tarkoitetaan kollaboratiivisella oppimisella. Tämä kollaboratiivinen oppiminen on Turun Liikkuva koulu - harrastetoiminnan työpariohjausmallin pyrkimys, sillä silloin tapahtuu vuorovaikutteista oppimista.

Tässä tutkimuksessa voidaan olettaa, että koulumaailmasta tulevat luokanopettajat ovat ainakin jossain määrin tehneet yhteistyötä kollegoiden tai muun koulun henkilökunnan kanssa. Kollaboraation tuloksena voidaan saada aikaan uusia ideoita ja ratkaisuja. Edellytyksenä on herkkyys toisten ajatuksille, jotta ne voidaan ottaa huomioon ja kehittää käsitystä niiden kautta. Kriittinen ja rakentava pohdinta on myös osa onnistunutta kollaboraatiota. (Paloniemi ym. 2010, 25.) Turun Liikkuva koulu on ottanut työpariohjausmallin kokeiluun toiveenaan, että luokanopettajat ja seuraohjaajat hyötyisivät toistensa tietotaidosta kollaboraation seurauksena. Seuraavassa määrittelyä sanalle kollaboratiivinen.

Adjektiiville kollaboratiivinen liittyy neljä oppimisen näkökulmaa:

1. Olosuhteet; voidaan luonnehtia enemmän tai vähemmän kollaboratiiviseksi. Kollaboraatiota tapahtuu todennäköisemmin kahden saman aseman omaavan välillä kuin esimerkiksi johtajan ja työntekijän tai opettajan ja oppilaan välillä.
2. Työskentelijöiden sosiaalisten vuorovaikutustilanteiden kollaboratiivisuus vaihtelee. Esimerkiksi neuvottelut ovat kollaboratiivisempia kuin ohjeidenanto.
3. Toiset oppimisen keinot ovat itsessään kollaboratiivisempia kuin toiset. Perustietojen hallinta sisältää kollaboratiivisemmän otteen kuin esimerkiksi induktio. Kuitenkin saavuttaakseen korkean analyyttisen tason, oppimisen keinojen tulee olla samankaltaisia kuin yksilöllisessä oppimisessa.
4. Kollaboratiivisen oppimisen vaikutuksia on käytetty määrittämään kollaboraatio-termiä itsessään, mutta poikkeavat näkökulmat ovat huolissaan kuinka kollaboratiivisen oppimisen mittausten vaikutukset osallistuvat terminologian muotoutumiseen. (Dillenbourg, 1999, 6–7.)

Turun Liikkuvan koulun työpariohjausmallia toteuttavat luokanopettajat ja seuraohjaajat omaavat lähtökohtaisesti samanarvoisen aseman, mutta mikäli mallin puitteissa tapahtuu eriarvoistamista suuntaan tai toiseen se saattaa vaikuttaa kollaboraation laatuun. Myös vuorovaikutuksen kollaboratiivisuus saattaa kärsiä, mikäli jompikumpi

ohjaajista ottaakin ohjat suunnittelun tai ohjaamisen osalta. Ohjaajien oppimisen keinot ovat myös mukana vaikuttamassa yhteistyöhön ja sen kollaboratiivisuuteen.

Kollaboratiivinen oppiminen on määritelty sosiaalisesti prosessiksi, jossa tehdään ja kootaan ymmärrystä, muiden esittämiin ideoihin ja ajatuksiin pohjautuen (Dillenbourg 1999, 4). Turun Liikkuvan koulun johtavana ajatuksena työpariohjausmallin lanseeraamisessa on juurikin hypoteesi siitä, että työparien välisessä työskentelyssä tapahtuu oppimista seurauksen luokanopettajien ja seuraohjaajien erilaisista näkökulmista. Työtehtävien muuttuessa vaikeammiksi, sosiaalisesti jaettu tietotaito nähdään tärkeänä ammattitaidon kehittämisessä. Tästä johtuen on korostettu ryhmässä tapahtuvan työskentelyn ja oppimisen mahdollisuuksia ja merkityksiä. (Paloniemi ym. 2011, 24.) Merkittävää ammatillista kyvykkyyttä on vaikeaa tai lähes mahdotonta saavuttaa ilman muiden apua. Korkeatasoinen osaaminen muovautuu ryhmien ja yksilöiden välisen yhteistyön kautta. Asiantuntijuutta ei täten tule nähdä yksilöllisenä vaan kollektiivisena ominaisuutena. (Palonen & Gruber, 2011, 42.) Turun Liikkuvan koulun työpariohjausmallin toiveena onkin, että sekä organisoitu liikunta että koululiikunta hyötyisivät työpariohjausmallista ohjaajien ja opettajien kasvaneen ammattitaidon kautta.

Konstruktivistisen näkemyksen mukaan työssä oppiminen nähdään yksilöllisen oppimisen ja yhteisöllisen oppimisen välisenä suhteena (Collin & Billet 2011, 218). Työtehtävien muuttuessa vaikeammiksi, sosiaalisesti jaettu tietotaito nähdään tärkeänä ammattitaidon kehittämisessä. Tästä johtuen on korostettu ryhmässä tapahtuvan työskentelyn ja oppimisen mahdollisuuksia ja merkityksiä. (Paloniemi ym. 2011, 24.)

## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tehtävä on selvittää työpariohjausmallin toimivuutta Turun Liikkuva koulu -harrastotoiminnassa siinä työskentelevien luokanopettajien ja seuraohjaajien näkökulmasta. Työpariohjausmallin toimivuudesta tarvitaan lisätietoa, jotta voidaan perustella sen käyttöä jatkossa harrastotoiminnassa. Malli otettiin käyttöön lukukaudella 2016–2017. Tutkimus antaa tuoreeltaan tietoa mallin toimivuudesta ja luokanopettajien ja seuraohjaajien kokemuksista. Tutkimuksen keskiössä ovat ohjaajien kokemukset työpariohjauksesta ja moniammatillisesta yhteistyöstä.

Tutkimusongelmat ovat:

1. Minkälaisia kokemuksia opettajilla/ohjaajilla on työparityöskentelystä Turun Liikkuva koulu -harrastotoiminnassa?
2. Mitä etuja opettajat/ohjaajat kokevat työparityöskentelystä syntyvän, kun se toteutetaan moniammatillisena yhteistyönä?
3. Minkälaisia kehittämiskohteita opettajat/ohjaajat kokevat olevan moniammatillisessa työparityöskentelyssä?

## **6 TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄT**

Tässä luvussa on perusteltu tutkimuksen empiiriseen osuuteen liittyviä valintoja ja kerrottu tutkimuksen etenemistä tarkemmin. Mitkä seikat ovat vaikuttaneet tutkimuksen muotoutumiseen ja etenemiseen? Tutkimuksen kohteena olivat yksilöt ja heidän kokemuksensa. Tutkimus oli sopivinta toteuttaa poikittaistutkimuksena (cross-sectional study), koska tutkimus kohdistuu tiettyyn ajankohtaan. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2015, 177–178) mukaan poikittaistutkimus on myös mahdollista tehdä suhteellisen lyhyessä ajassa. Siksi se sopii hyvin opinnäytetyöhön.

### **6.1 Tutkimusote ja lähestymistapa**

Tutkimuksessa käytetään kvalitatiivista eli laadullista tutkimusotetta. Kvalitatiivisessa lähestymistavassa ymmärtämisellä ja tulkinnalla on keskeinen merkitys (Merisuo & Storm 2009, 37). Pyritään siis ymmärtämään kokonaisuutta kokemusten kautta. Luokanopettajien ja seuraohjaajien kokemukset ovat vaikeasti mitattavia, joten laadullinen tutkimus on siltäkin kantilta ajatellen sopiva vaihtoehto tässä tutkimuksessa. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran mukaan laadullisessa tutkimuksessa kiinnostus kohdistuu asioihin, joihin ei yksinkertaisella tavalla pystytä mittaamaan määrällisesti. Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksena etsiä tilastollisia säännönmukaisuuksia eikä keskimääräisiä yhteyksiä. Tällöin aineiston koko ei määräydy niiden perusteella. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2015, 161, 179.)

Laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan todellista elämää ja sen moninaisuutta. Kvalitatiivisen tutkimuksen pyrkimyksiin kuuluvat kokonaisvaltaisuus sekä monen suuntaisten suhteiden löytäminen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 161.) Tutkittaessa Turun Liikkuvan koulun harrastetoiminnan työpariohjausmallia on kokemusten kannalta olennaista ymmärtää toimintaan osallistuvien keskinäisten suhteiden vaikutusta. Inhimillisen ymmärryksen lisäämistä voidaan pitää laadullisen

tutkimuksen tärkeimpänä tavoitteena, tällöin tutkijan on tulkittava saatuja tuloksia (Eronen, Syrjäläinen & Värri 2007, 8). Tulokset esitetään tutkimuksen tulososiossa ja niitä tulkitaan pohdintaosassa.

Tässä tutkimuksessa on fenomenologinen lähestymistapa. Fenomenologiassa tavoitteena on saada selvyys tutkittavien välittömistä kokemuksista. (Virtanen 2006, 170). Tutkittaessa luokanopettajien ja seuraohjaajien kokemuksia työparityöskentelystä, edellä mainittu lähestymistapa on tarkoituksenmukainen. Fenomenologisessa lähestymisessä pyritään toiminnan tai merkityksen ja sitä kautta teemojen löytymiseen (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2015, 166).

## **6.2 Tutkimuksen kohdejoukko ja käytännön toteutus**

Tutkimukseen valikoitui mukaan luokanopettajat ja seuraohjaajat, jotka työskentelevät työparina. Tutkimuksen työparit koostuvat kahden eri alan ammattilaisista, joissa työskentelee luokanopettaja ja seuraohjaaja yhdessä. Tutkimuksen kohdejoukkoon kuului yhteensä 15 henkilöä. He olivat Turun Liikkuva koulu -harrastetoimintaan osallistuneita luokanopettajia ja seuranohjaajia. Metsämuurosen mukaan tutkittaessa koko perusjoukkoa, kyseessä on kokonaistutkimus. Edellä mainituissa tapauksissa kyselyyn vastaajat valitaan joko saatavuuden tai harkinnan mukaan. (Metsämuuronen 2006, 45.)

Aineistonkeruu toteutettiin kevään 2017 aikana Turun Liikkuva koulu -harrastetoiminnasta. Tutkijoiden ja Liikkuvan koulun välisinä yhteyshenkilöinä toimivat Turun Liikkuva koulu -koordinaattorit. Liikkuva koulu -koordinaattorit olivat kohdejoukkoon yhteydessä ennen kuin tutkijat lähettivät kyselyt. (liite1) Kohdejoukkoa lähestyttiin sähköpostitse maaliskuussa 2017. Työpariohjausmallia oli toteutettu 18 viikkoa ennen kyselylomakkeiden lähettämistä. Tämän ajan oletettiin olevan riittävä kokemusten karttumiseen, riittävän tuore ja ajankohtainen vastaajille. Sähköposti sisälsi tutkimukseen liittyvät tiedot sekä kyselylomakkeen. Vastaaminen oli vapaaehtoista,



mutta Turun Liikkuva koulu toivoi ohjaajilta vastausaktiivisuutta, yhteisen mallin kehittämiseen. Erillistä tutkimuslupaa ei tarvittu. Kyselylomakkeista saadun aineiston kattavuutta voidaan vielä lisätä karhuamalla vastauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 222). Kysely lähetettiin kohdejoukolle toiseen kertaan, koska vastauksia ei ensimmäisellä kerralla saatu tutkimuksen kannalta riittävästi. Kyselykertoja toteutettiin kolme. Ensimmäisellä vastauksia saatiin kolmelta vastaajalta, toisella neljältä ja kolmannella kahdelta. Yhteensä vastauksia saatiin yhdeksältä vastaajalta, joista neljä oli seuraohjaajia ja viisi luokanopettajia. Vastausprosentti oli 60. Kaksi ensimmäistä kyselykertaa toteutettiin sähköpostitse ja viimeisellä kerralla tutkijat menivät henkilökohtaisesti kyselylomakkeineen Turun Liikkuva koulu -harrastetoiminnan lukuvuoden 2016–2017 päätöstilaisuuteen.

### **6.3 Kysely**

Mikäli tutkimuksen aineisto kerätään itse, on valittava jokin tutkimusmenetelmä eli -metodi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 178). Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään kyselyä aineistonkeruumenetelmänä, koska se on yksinkertainen. Mikäli tarvitaan tietoa ihmisen toiminnasta ja ajatuksista, rationaalisinta on kysyä sitä häneltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72). Parhaita asiantuntijoita työpariohjaamisen kokemuksista ovat luokanopettajat ja seuraohjaajat, jotka ovat päässeet kokemaan mallin toimivuutta osana omaa työtodellisuuttaan. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara mainitsevat, että kyselylomakkeen käyttöä voidaan perustella myös sen toteuttamisen helppoudella sekä tehokkuudella. Aikataulu- ja kustannuskysymykset ovat myös muihin menetelmiin verrattuna helppo arvioida. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2015, 195.) Kyselylomake on yleinen vaihtoehto aineistonkeruulle silloin, kun vastausprosentin jääminen pieneksi on aiheellinen pelko (Tuomi & Sarajärvi 2013, 74).

Kyselylomakkeessa kysymykset olivat avoimia. Tavoitteena on, että vastaaja vastaa kaikkiin kysymyksiin ja tiettyssä ennalta määrätyssä järjestyksessä. Postitetussa kyselyssä oletetaan, että vastaajat ovat lukemis- ja kirjoituskykyisiä. Menetelmässä

myös tulee olettaa vastaajien kykenevän ja olevan halukkaita ilmaisemaan itseään kirjallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73–74.) Tässä tutkimuksessa luokanohjaajilta ja seuraohjaajilta oletettiin kyvykkyyttä ja halua, sillä tutkimus toimii osaltaan kyseisen harrastetoiminnan kehittäjänä, johon luokanopettajat ja seuraohjaajat ovat sitoutuneet. Tällä tavalla se palvelee kyselyihin vastaajien omaa työnkuvaa. Yksityisyyden suojaamiseksi haastateltavat nimettiin koodeilla, luokanopettajat LO ja seuraohjaajat SO. Kyselylomakeaineisto tulostettiin paperiversioksi analysoinnin helpottamiseksi. Tulokset kirjoitettiin auki neljän tutkimuskysymyksen mukaan kategorioihin.

## **6.4 Aineiston analyysimenetelmä**

Kvalitatiivinen aineisto on laadullisen tutkimuksen puitteissa perusteltua kirjoittaa sana sanalta puhtaaksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 222). Tässä tutkimuksessa aineisto analysoitiin käyttämällä sisällönanalyysiä. ”Tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja analyysin tarkoitus on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon, kadottamatta sen sisältämää informaatiota.” (Tuomi & Sarajärvi 2013, 108.) Ymmärtämiseen pyrkivässä analyysitavassa pyritään laadulliseen analyysiin ja päätelmien tekoon. Tapauksia tutkitaan ainutlaatuisina ja sen mukaisesti tulkitaan aineistoa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 164, 224.) Aineistoa analysoitaessa on kohdejoukon vastauksista tehty päätelmiä.

## **6.5 Luotettavuus ja eettisyys**

Tieteellisen tutkimustyön tulee aina sisältää luotettavuustarkastelua. Se on tietynlainen vakuus tutkimustulosten todenmukaisuudesta ja paikkansa pitävyydestä. Luotettavuus voidaan nähdä riskienhallintana ja laadun valvomisena. (Kananen 2014, 139.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa tarkalla selvityksellä

tutkimuksen toteutuksesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015, 232). Luotettavuuden arvioiminen voi olla haastavaa, mutta erityisen ongelmallista se on laadullisessa tutkimuksessa. Laadullisen tutkimuksen tekijöitä on kritisoitu tutkimuksen luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä, perustelut metodien, tuloksien ja johtopäätöksiä osalta ovat olleet vajavaisia. (Soininen, Merisuo-Storm, 2009, 164–166.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa teoreettiset ja käsitteelliset mallit rakentuvat aineistolähtöisesti. Tutkimuskohteena on subjektiivinen kokemus. Humanististieteellisessä tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu perustuu tutkittavan ilmiön perusrakenteen ja tutkimusmenetelmien vastaavuuteen. Täten tutkimusmenetelmistä ei suoraan voida sanoa onko se luotettava vai ei. Luotettavuutta pohditaan, jotta saadaan selvyys siitä, että tutkimustulokset eivät ole vain sattuman seurausta. (Metsämuuronen 2006, 200–201.)

Kyselymenetelmässä on myös heikkouksia. Vastaajien suhtautuminen tutkimukseen, huolellisuus ja rehtiys ovat muuttujia, joista ei voida päästä varmuuteen kyselyjen avulla. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2015, 195.) Tämän tutkimuksen kyselylomake sisältää edellä mainitut heikkoudet. Tässä tapauksessa tutkijoiden on vain luotettava vastaajien ammattietiikkaan. Mahdollisiin luotettavuuden riskeihin ennalta varauduttiin viimeistelemällä kyselylomake mahdollisimman selkeään, helposti vastattavaan muotoon. Tutkimuksen toteuttamista perusteltiin vastaajille harrastetoiminnan ja työpariohjausmallin kehittämisperustein.

Ihmistieteitä koskevaa tutkimusta varten on määritelty eettiset periaatteet Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2017) toimesta. Koska tämä tutkimus kuuluu ihmistieteiden alalle, täytyy ne ottaa huomioon. Periaatteet voidaan jakaa kolmeen osaluueeseen: tutkittavan itsemääräämisen kunnioittaminen, vahingoittamisen välttäminen sekä yksityisyys ja tietosuojat.

Tutkittavien itsemääräämisoikeus tarkoittaa, että tutkittavien osallistuminen tutkimukseen tulee olla vapaaehtoista ja heidän on mahdollista keskeyttää tutkimus missä vaiheessa tahansa. Mikäli tutkittava keskeyttää tutkimukseen osallistumisen, se ei

tarkoita, etteikö hänen siihen mennessä antamaansa tietoa voitaisi käyttää. Tutkittavia täytyy informoida riittävästi tutkimuksesta. Tässä tutkimuksessa tutkittavilta on pyydetty sähkö-postin välityksellä vastauksia kyselyyn, jonka he ovat vapaaehtoisesti täyttäneet ja lähettäneet tutkijoille. Tämä riittää osoittamaan heidän suostumuksensa tutkimukseen osallistumiseen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2017.) Sähköpostissa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta ja mihin kyselyn tietoja käytetään.

Vahingoittamisen välttäminen voi koskea esimerkiksi tutkittavien henkisten haittojen välttämistä, kun tutkijat miettivät kirjoitustapaa tutkimusjulkaisuun. Tutkittavat säätelevät omaehtoisesti osallistumistaan, kun he saattavat välttää vahingolliseksi tai haitalliseksi kokemaansa aihetta tai kysymystä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2017.) Tässä tutkimuksessa kysely toteutettiin sähköpostitse ja tutkittavat pystyivät itse määrittelemään, miten tarkasti kokemuksistaan kirjoittivat.

Yksityisyyden suoja on Suomen perustuslailla suojattu oikeus. Tietosuoja liittyy tutkimusaineistojen keruuseen, käsittelyyn ja tulosten julkaisemiseen. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2017.) Yksityisyyteen ja tietosuojaan liittyen tutkittavien vastaukset on koodattu aineistoon tunneilla LO ja SO. Tällöin heidän vastauksiaan ei ole voitu identifioida. Aineisto on ollut muiden kuin tutkijoiden ulottumattomissa.

## **7 TUTKIMUKSEN TULOKSET**

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen tulokset tutkimusongelmien kautta. Tutkimuksessa selvitettiin seuraohjaajien ja luokanopettajien kokemuksia työpariohjausmallista, jota käytettiin Turun Liikkuva koulu -kerhotoiminnassa. Työpariohjausmallissa toteutettiin työparityöskentelyä ja moniammatillista yhteistyötä. Työpariohjausmalli -termi sisältää tässä osiossa edellisessä lauseessa käytetyn määritelmän. Luokanopettajista ja seuraohjaajista käytetään tässä luvussa yhteisnimitystä ohjaajat. Kyselylomakkeella selvitettiin eritellysti, kuinka työpariohjausmallia on toteutettu konkreettisesti kerhotoiminnassa ja onko työpariohjausmalli tuonut jotain uutta ohjaamiseen luokanopettajan/seuraohjaajan näkökulmasta. Lisäksi kysyttiin, mitä etuja he ovat tässä havainneet ja mitkä seikat olisivat kehitettäviä. Nämä työpariohjausmallin mahdolliset edut ja kehitettävät asiat ovat tutkimuksen kannalta oleellimmat, analysointi painottuikin vahvasti näiden kahden kysymyksen ympärille. Tämä siksi, että tutkimuksen tehtävä on selvittää työpariohjausmallin toimivuutta Turun Liikkuvan koulun harrastetoiminnasta. Tulosten perusteella Turun Liikkuva koulu -organisaatio voi miettiä mallin mahdollista kehittämistä tulevaisuudessa.

### **7.1 Työpariohjausmallin konkreettinen toiminta**

Kyselyn ensimmäisessä kohdassa kysyttiin työpariohjaustoiminnan toteutuksesta harrastetoiminnan aikana. Oliko vastuita esimerkiksi jaettu jollain tietyllä tavalla? Vastauksista nousi esille se, että opetus- /ohjaamisvastuu oli joko vuoroittaista tai samanaikaista. Usealla vastaajalla toinen ohjaajista oli opetusvastuussa ja toinen samalla avustaa toiminnassa. Muutamalla vastaajalla ohjaaminen oli jaettu siten, että ohjaajat olivat eri tiloissa. Näin ollen he olivat ohjanneet yksin omaa osaansa ryhmästä. Tällainen vallan jakaminen ja roolien kunnioittaminen on Nancarrow'n ym. (2013) tutkimustulosten mukaan tehokkaan moniammatillisen tiimityöskentelyn erityispiirre.

”Yhteistyö on sujunut rennosti ”vuorovedoin.” Toinen on vetänyt yhden leikin, toinen toisen.” (LO)

”...Jaettu ryhmiä ja tiloja.” (LO)

”Toinen meistä suunnittelee tunnin aluksi yhteistä tekemistä. Toinen avustaa tarvittaessa. Lopputunnin oppilaat toimivat omatoimisesti, jolloin me toimimme toimintojen apuna.” (LO)

”Opettaja vetää säbäkerhoa ja minä vedän niille jotka eivät osallistu säbään kaikkea muuta.” (SO)

”Työparini oli erityisluokan opettaja, kuka osasi viittomakielen. Niin hän viittoi kuurolle oppilaalle harrastetoiminnan aikana. Ryhmässä oli myös erityistarpeen omaavia lapsia ja hän tunsii heitä niin se helpotti ryhmän toimintaa...” (SO)

Vastauksissa myös kerrottiin, minkälaisia leikkejä ja/tai pelejä kerhoissa on leikitty ja pelattu. Niissä yhteyksissä roolit oli jaettu hyvin samalla tavalla kuin edellä mainitussa. Toinen oli opetusvastuussa ja toinen avusti tarvittaessa.

”Erilaisia motorisia harjoitteita, pallopelejä ja leikkejä.” (SO)

”Olemme pitäneet liikuntakerhoa 1. ja 2.-luokkalaisille, jotka tarvitsevat erityistä tukea. Olemme pelanneet/leikkineet pallopelejä (polttopallo, salipesis, nimipallo), hippaleikkejä, joukkuekisailuja (mm. hernepussien ryöstöä), kirkonrottaa, piilosta, kiipeilytelineissä kiipeilyä..” (LO)

## **7.2 Ohjaamisen kehittyminen työpariohjausmallissa**

Työpariohjausmallin mahdolliset vaikutukset omaan ohjaamiseen olivat tämän kysymyksen keskiössä. Vastauksista kävi ilmi, että työpariohjausmalli koettiin

vaikuttavan eri tavoin omaan ohjaamiseen. Vastajat olivat sillä kannalla, että työpariohjausmallista sai omaan ohjaamiseen jotain lisäarvoa. Vastauksien perusteella kukaan ei nähnyt tätä työpariohjausmallia negatiivisena työskentelytapana, vaikka muutama koki, ettei saanut mitään lisäarvoa omalle ohjaamiselle. Tämän perusteella työpariohjausmalli voisi ajatella olevan hyödyllinen työskentelytapa.

”Uusia ideoita.” (LO)

”Totta kai jokaisesta uudesta tuttavuudesta oppii jotain uusia käytänteitä ja harjoitteita.” (LO)

”Seuraohjaajalla voi olla parempi lajituntemus, josta on hyötyä. Mahdollinen yhteys/kanava harrastetoimintaan vapaa-ajalla.” (LO)

”On tuonut kyllä. Moniammatillinen yhteistyö on aina hedelmällistä...” (SO)

”Ei varsinaisesti mitään uutta...” (LO)

”Ei oikeastaan mitään.” (LO)

”Lasten liikunnan ohjaaminen versus lajin spesifi valmennus. Avannut ajattelemaan uusista näkökulmista kuinka voidaan lähestyä molempia sekä valmennusta että ohjaamista.” (SO)

Lähtökohdat vastaajilla olivat erilaiset, sillä vastauksista kävi ilmi, että työparin kanssa työskentely oli osalle vastaajista tuttu ja osalle tuntematon. Voidaan näin ollen ajatella, että se on voinut vaikuttaa vastaajien vastauksiin. Osa taas oli yrittänyt sopeutua subjektiivisesti uuteen työskentelymuotoon.

”...En ole ennen näin ryhmää ohjannut näin.” (SO)

”...Työparityöskentely on minulle henkilökohtaisesti tuttu toimintamalli.” (LO)

### 7.3 Työpariohjausmallin edut

Kysyttäessä työpariohjausmallin mahdollisista eduista, vastaajista osa oli kokenut saavansa jotain etua tai hyötyä työskennellessään työparin kanssa. Kategorisesti ajateltuna vastaukset jakaantuivat niin, että edut ajateltiin ohjaajien tai oppilaiden näkökulmasta. Vastauksista oli havaittavissa näkökulmia työpariohjausmallin ohjaajien oman konkreettisen toiminnan suhteen (mitä konkreettisia etuja) sekä omaan työskentelyyn (miltä ohjaaminen tuntui) että tulevaisuuteen (mitä hyötyä jatkossa) liittyviä asioita.

Eduiksi vastaajat siis laskivat vastauksien mukaan sen, että ohjaamiseen sai enemmän uusia ideoita ja erilaiset uudet pelit ja leikit tulivat tutuiksi (mitä konkreettisia etuja). Työpari saattoi hallita sellaisia harjoitteita tai leikkejä, joista toinen pystyi ottamaan oppia. Ideoiden jakaminen toistui useasti vastauksissa. Nancarrow'n ym. (2013) tutkimustuloksista huomataan, että tällainen tiimin jäsenten kokemuksen, tietojen ja osaaminen hyödyntäminen on tehokkaan moniammatillisen tiimityöskentelyn erityispiirre.

”Uusia näkökulmia, pelejä, leikkejä yms.” (LO)

”Kahdelta enemmän ideoita kuin yhdeltä. Seuratyöntekijä ja ope ajattelee/saattaa ajatella asioita eri näkökulmasta ja tämä varmasti monipuolistaa kerhotoimintaa.” (LO)

”Molemmat oppii varmasti uutta toiselta. Ideoiden jakaminen.” (SO)

Omaa työskentelyä myös tarkasteltiin henkisellä tasolla (miltä ohjaaminen tuntui). Ohjaamisen kerrottiin olevan muun muassa rennompaa ja mielenkiintoista kahdestaan ja hyödyllistä myös aikuisten määrä perusteella, kun lapsia oli ohjaamassa yhden sijasta kaksi henkilöä.

”Ohjaaminen on rennompaa ja kivempaa kahdestaan, kun on kaksi vastuuhenkilöä.” (LO)



”Parityöskentely on opettavaista ja mielenkiintoista.” (LO)

Tulevaisuuttakin oli mietitty (mitä hyötyä jatkossa), että mitä tämä työpariohjausmallin mukainen työskentely heille itselleen antoi. Esille tuotiin myös harrastetoiminnan mahdollinen kehittyminen tulevaisuudessa.

”Laajemmat valmiudet toimia sekä ohjaajana että valmentajana.” (SO)

”Yhteinen rahoitus + ryhmäytyminen + tilojen käyttö + lajikokeilut.” (SO)

Kategorisesti karkeammin jaoteltuna vastaukset jakaantuivat niin, että etuja ajateltiin ohjaajien tai oppilaiden näkökulmasta. Ohjaajien näkökulmasta työpariohjausmallin etuina mainittiin useasti se, että ideoita voitiin jakaa ja toiselta oppiminen nähtiin ehdottomasti mahdollisuutena. Oman työskentelyn nähtiin kehittyvän työpariohjausmallin avulla.

”Ohjaaminen on rennompaa ja kivempaa kahdestaan, kun on kaksi vastuuhenkilöä.” (LO)

”Kahdelta enemmän ideoita kuin yhdeltä...” (LO)

”Uusia näkökulmia...” (LO)

Oppilaidenkin nähtiin hyötyvän tästä ohjausmallista, kun harrastetoiminnassa oli mukana kaksi ohjaajaa. Oppilaiden turvallisuus ja kerhotoiminnan monipuolisuus olivat esillä, kun käsiteltiin työpariohjausmallin etuja oppilaiden näkökulmasta.

”...Seuratyöntekijä ja ope ajattelee/saattaa ajatella asioita eri näkökulmasta ja tämä varmasti monipuolistaa kerhotoimintaa.” (LO)

”Opettaja tuntee jo oppilaat ja toinen ohjaaja pystyy tuomaan lapsille uudenlaista ohjausta. Samalla myös opettaja näkee miten oppilaat käyttäytyvät toisen ohjaajan kanssa.” (SO)

”...On tietysti suuri etu, että ohjaamassa on ollut kaksi aikuista. Tällöin on aina kaksi valvovaa toimijaa (joka on ollut eduksi, em. ryhmän haasteellisuuden takia)” (LO)

## **7.4 Työpariohjausmallin kehitettävät asiat**

Kehitettävien asioiden osalta vuorovaikutus ohjaajien välillä koettiin hankalaksi ja suunnittelutyö oli ilmeisen vähäistä. Vastauksista kävi ilmi, että suunnittelutyötä tehtiin vastaajien mielestä liian vähän ja työpariin olisi haluttu tutustua ennen kerhotoiminnan ohjaamisen aloittamista. Ohjaajat mainitsivat keskinäisen vuorovaikutuksen puuttuneen ennen toiminnan aloittamista, mikä koettiin hankalaksi asiaksi. Tämä Nancarrow'n ym. (2013) tehokkaan moniammatillisen tiimityöskentelyn erityispiirteet sisältävät yhtenä piirteenä vuorovaikutuksen toimivuuden. Lisäksi vastausten perusteella kaikilla ei ollut yhtenevää toimintamallia, vaan kaikki tekivät omalla tavallaan. Vismasen (2011) tutkimuksessa havaittiin onnistuneen moniammatillisen yhteistyön muodostuvan luottamuksen ja selkeiden sekä pysyvien toimintarakenteiden kautta. Näitä tuloksia tarkastellessa voidaan Vismasen tutkimustuloksen nähdä vahvistavan sitä, mikä nähtiin ongelmaksi tässä Turun Liikkuva koulu -harrastetoiminnassa.

”Ongelmallista (koulun kannalta) on se, että emme päässeet tutustumaan seuraohjaajiin lainkaan, ennen kuin he tulivat töihin. Emme tienneet millaiset taidot heillä on (erityisesti haasteellisempien oppilaiden kanssa toimimisessa)...” (LO)

”Yhteissuunnitteluajan lisääminen työnkuvaan.” (LO)

”Lisää yhteissuunnittelua.” (LO)

”Olisi hyvä jos ohjaaja ja opettaja voisivat tavata kerran tai kaksi ennen harrastetoiminnan alkamista.” (SO)

”Aktiivisempaa yhteydenottoa + suunnittelua.” (SO)

” Kommunikointi ja toisten erityisosaamisen jakaminen ja käyttäminen hyödyksi ohjaustilanteissa.” (SO)

”...Olen jäänyt taka-alalle koska en edes kehtaa mennä vanhempaa opettajaa keskeyttämään.” (SO)

Tutkimuksen aikana oli menossa työpariohjausmallin ensimmäinen toimintavuosi harrastetoiminnassa, jota oli yhden tuntiviikon verran. Tämä koettiin kehitettävien asioiden miettimisen suhteen haastavana. Moniammatillisuutta pidettiin haasteena, myös koko malli kyseenalaistettiin.

”Tässä kyseisessä tapauksessa ei minun kannaltani ole ollut juuri etuja. Seuraohjaaja on ollut kokematon (erityisesti haasteellisempien liikuntaryhmien kanssa toimimisessa), joten hän on toiminut lähinnä avustajan roolissa...” (LO)

” No henk.kohtaisesti en tykkää työskennellä parin kanssa vaan yksilönä. Opettaja näkee opetuksen/ohjaamisen opettajan silmin (tässä tapauksessa monien kymmenien vuosien kokemuksella) koulumaailman mukaisilla säännöillä, ja minulla tekemisessä on oma säännöt ja rutiinit... Yhteiset pelisäännöt jotka molempia palvelevat puuttuvat kokonaan. Kaikki mitä itse olen liikunnan ammattiohjaajana oppinut ja noudattanut heitetään koulumaailmassa kokonaan pois. Ikäero on myös varsin mallikas. Itse nuorena ja innokkaana jään vanhemman opettajan jyrän alle.” (SO)

”Meillä vain 1h viikossa joten sen pohjalta vaikea sanoa.” (LO)

”Ainoa mietittävä asia parityöskentelyssä on talous. Kahden ohjaajan systeemi on puolusteltavissa vain silloin kun ohjattava ryhmä on riittävän suuri.” (LO)

## 8 POHDINTA

Turun Liikkuva koulu haluaa kehittää työpariohjausmallia. Tutkimalla luokanopettajien ja seuraohjaajien kokemuksia, saatiin tietoa kehittämiskohteista ja toimivista osa-alueista. Tutkimuksella tuodaan julki luokanopettajien ja seuraohjaajien kokemuksista nousevia asioita, joilla voidaan perustella työpariohjausmallin käyttöä ja sen mahdollista kehittämistä jatkossa. Tämä oli myös Turun Liikkuvan koulun -koordinaattoreiden toive tutkimuksen tekijöille. Tämän vuoksi painotus tulosten tarkastelussa ja tässä pohdinta-osissa oli kahdessa kyselylomakkeen viimeisessä kysymyksessä:

Mitä etuja työparityöskentely ja moniammatillinen yhteistyö opettajan ja seuraohjaajan välillä tarjoaa käsitystesi ja kokemustesi mukaan?

Mitä kehitettävää työparityöskentelyssä ja moniammatillisessa yhteistyössä opettajan ja seuraohjaajan välillä olisi kokemustesi mukaan?

Moniammatillinen yhteistyö nousi tutkimuksen alussa keskeiseksi käsitteeksi, kun yhteistyössä tutkijoiden kanssa olleet Turun Liikkuvan koulun koordinaattorit kertoivat työpariohjausmallin taustoista ja ajatuksista toiminnan suhteen. Moniammatillisen yhteistyön kanssa käsitteistä muun muassa yhteistyö ja työparityöskentely olivat muita tärkeitä teorian osa-alueita, joita tutkimuksen aikana käytiin läpi. Niiden käsitteleminen tuntui tutkimuksen kannalta oleelliselta, kun luotiin pohjaa luokanopettajien ja seuraohjaajien kokemusten selvittämiseksi tässä mallissa toimimiselle. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen laatu olivat tuloksista selvimmän erottuvat asiat, kun työpariohjausmallin etuja ja kehitettäviä asioita selvitettiin kokemusten perusteella.

Tutkimusta tehdessä otettiin huomioon, että työpariohjausmalli oli otettu uutena käyttöön Turun Liikkuvan koulun -harrastetoiminnassa. Siksi päätös tutkimuksen kyselylomakkeiden lähettämisestä tehtiin periaatteella, että luokanopettajille ja seuraohjaajille piti olla tarpeeksi aikaa työskennellä parin kanssa ennen kuin kysymme kokemuksia siitä. Tällöin arvioimme saavamme kattavampia vastauksia. Tutkimuksen

kyselylomakkeet lähetettiin keväällä 2017, kun työpariohjausmallia oli toteutettu 18 viikkoa, joten luokanopettajille ja seuraohjaajille voitiin olettaa olevan kehittynyt jo jonkinlainen tuntuma työskentelystä parin kanssa.

Vastausten perusteella kokemukset työpariohjausmallista olivat vaihtelevia. Etenkin toteuttamistavat erosivat työparien kesken. Tämä oli yllättävää, koska kaikille luokanopettajille ja seuraohjaajille oli jaettu sama ohjemateriaali toiminnan rakenteesta ja sen sisällöistä. Siitä ilmenee tarkasti Turun Liikkuva koulun -harrastetoiminnan vuosiohjelma (liite 2), josta käy ilmi esimerkiksi harjoitettavat perusliikuntataidot kullakin viikolla. Ohjeistus ei tullut esiin yhdeltäkään vastaajalta, joka sai epäilemään, onko vuosiohjelmaa otettu huomioon harrastetoiminnan aikana. Kaikille, tässä työpariohjausmallissa työskennelleille, oli kuitenkin järjestetty yhteiset koulutuspäivät alkavaan harrastetoimintaan liittyen. Tämän perusteella olisi voinut olettaa sen tulevan esiin joistakin vastauksista, kun kysyttiin konkreettisesta toiminnasta harrastetoiminnassa. Joistakin vastauksista kävi ilmi, että harrastetoiminnassa oltiin pelattu vain salibandya; ”Opettaja vetää säbäkerhoa ja minä vedän niille jotka eivät osallistu säbään kaikkea muuta.” (SO) Edistetäänkö tällaisella toiminnalla kaikkia lasten perusliikuntataitoja, jotka ovat Turun Liikkuvan koulun tavoitteissa? Nancarrow ym. (2013, 5–9) olivat listanneet omassa tutkimuksessaan toimivan moniammatillisen yhteistyön piirteitä. Niistä yksi oli johtamisen positiivinen ja selkeä suunta. Onko luokanopettajille ja seuraohjaajille ollut kaikille selvää, kuinka toiminta rakentuu ja mitä tällä harrastetoiminnalla haetaan?

Työparityöskentelyyn suhtauduttiin pääosin positiivisesti, sillä se toi vastausten mukaan mukanaan uusia ideoita ja harjoitteita. Harrastetoimintatunneilla oli näin useampi valvomassa, joka vastaajien mukaan helpotti toimintaa. Toiselta opittiin uusia taitoja tai tyylejä ohjata lapsia liikunnassa, tämä onkin tavoitteena moniammatillisesti työskennellessä, kun ammatillisuuden (moniammatillinen, ammattienvälinen, poikkiammatillinen) välillä on vuorovaikutusta ja niillä on mahdollisuus rikastuttaa toisiaan (ks. kuvio 1.) (Klein 2010, 15–30). Myös tällainen vastaus löytyi: ”No henk.kohtaisesti en tykkää työskennellä parin kanssa vaan yksilönä...” Tämä kyseenalaisti osallistumista tähän harrastetoimintaan, kun voitaneen olettaa, että kaikki tiesivät tulevansa toimimaan parin kanssa harrastetoiminnan ohjauksessa. Turun

Liikkuvan koulun järjestämällä koulutuspäivillä tulisi nähtävästi olla jonkinlaista koulutusta tähän parin kanssa työskentelyyn, koska se on työmuotona koko harrastetoiminnan ajan. Tutkimuksen tuloksia tarkastellessa pitää ottaa huomioon, että toiminta on ollut erilaista työparien kesken. Tällöin kokemukset voivat tulla eri asioista ja niitä on haastavampi koota yhteen. Samalla voidaan nähdä sekin puoli vastaajista, että ehkä tämä työskentelymalli ei ole oikeanlainen kaikille. Kaikki eivät välttämättä pysty tai halua työskennellä parin kanssa.

Ohjaajien vastauksista nousi usein esille vuorovaikutuksen laatu ja/tai sen määrä, kun kysyttiin työpariohjausmallin kehitettäviä asioita. Vuorovaikutus on myös mainittuna Nancarrow'n ym. (2013, 5–9) tutkimuksessa liittyen toimivaan moniammatilliseen yhteistyöhön. Vuorovaikutusta oli vastauksien mukaan liian vähän tai ei ollenkaan. Yhteissuunnittelu, kommunikointi, tutustuminen ja toiminnan määrällinen niukkuus (yksi tunti viikossa) olivat riittämättömiä vuorovaikutuksen suhteen vastaajien mielestä. Yhteiset koulutuspäivät voitaneen nähdä olevan avainasemassa ennen toiminnan aloittamista tämän vuorovaikutuksen aikaansaamiseksi. Vastauksista heräsi epäily, olivatko kaikki osallistuneet koulutuspäiville. Kuitenkin vastaajista osa ilmoitti, ettei ollut nähnytäkään työpariaan ennen toiminnan alkamista. Tämä näkökulma voi kyseenalaistaa koulutuspäivien laadun ja sisällön. Niissä voisi olla kehitettävää.

Vastausten perusteella vuorovaikutukseen ennen toimintaa ja toiminnan aikana tulisi panostaa entistä enemmän. Samoin taustatiedot toisesta koettiin tarpeellisiksi ja myös se, että olisi saanut vaikuttaa työparinsa valintaan esimerkiksi aiemman kokemuksen perusteella. Tämä vastauksista esiin tullut ajatus oman työparin valitsemisesta, nostaa esiin kaksi työparityöskentelyn tunnusmerkeistä. Seinä ja Helanderin mainitsemat tavoitteenmukaisen työskentelyn ylläpitäminen ja tunneilmapiirin hoitaminen. Nämä kaksi ovat myös työparityöskentelyn haasteita ja niihin täytyy uskaltaa vaikuttaa, jotta työparityöskentely toimisi positiivisesti. (Seinä & Helander 2007, 31.) Onko työpareissa uskallettu yrittää vaikuttaa vallitsevaan tilanteeseen, jos työparin kanssa työskentely ei toimi? Sitä ei ainakaan vastausten mukaan tehty. Voiko työpariohjausmallissa työparin välille muodostua ammatillinen hierarkia-asetelma (luokanopettaja versus seuraohjaaja), joka toimii esteenä kehittyvälle yhteistyölle? Neuvottelu toisen kanssa on kollaboratiivisempaa kuin ohjeidenanto tarkoittaen, että neuvottelu on sosiaalisen

vuorovaikutuksen keinona tehokkaampi kuin ohjeidenanto, kun tehdään yhteistyötä toisen kanssa (Dillenbourg 1999, 6–7). Tätä ei havaittu vastauksissa, joissa mainittiin työparin kanssa työskentelyn olevan negatiivista. Tämä ei sinänsä ole ihme, koska työparityöskentelyn onnistuminen on paljolti kiinni yksilöiden välisestä sosiaalisesti kanssakäymisestä ja vuorovaikutuksesta (Seinä & Helander 2007, 27–28). Jatkotutkimuksena voisi olla mielenkiintoista tällainen lähtökohta: Mitä jos työpariohjausmalliin osallistuisivat vain sellaiset henkilöt, joilla on useampi vuosi takanaan työskentelyä parin kanssa? Millaisia tuloksia siitä saataisiin? Olisiko tällöin aiemmalla kokemuksella vaikutusta?

Moniammatillinen yhteistyö tässä muodossaan (luokanopettaja ja seuraohjaaja) on uusi Turun Liikkuvan koulun mukaan. Mielekäs jatkotutkimuksen aihe voisi olla, miten tällainen harrastetoiminta koettaisiin yhteisopettajuuden näkökulmasta. Sillä yhteisopettajuus korostaa yhdessä opettamista (Laitinen 2014, 23). Turun Liikkuva koulu toteuttaa tällaista yhteisopettajuutta harrastetoiminnassa tämän työpariohjausmallin kanssa samaan aikaan. Siellä harrastetoimintaa ohjaavat kaksi luokanopettajaa yhdessä. Se on alkanut myös syksyllä 2016. Ovatko siellä kokemukset samansuuntaisia kuin tässä tutkimuksessa?

Yhteisopettajuudella tarkoitetaan tilannetta, jossa yhden opettajan sijaan opetuksesta vastaa vähintään kaksi opettajaa, jotka ohjaavat joko homo- tai heterogeenista ryhmää yhdessä tilassa. (Cook & Friend 1995, 1). Yhteisopettajuudesta useimmin vastaavat luokanopettaja tai aineenopettaja yhteistyössä erityisopettajan kanssa tai kaksi luokanopettajaa yhdessä (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 5). Silloin koulutus pohja on kummallakin sama ja koulumaailma olisi tuttu ympäristö. Yhteisopettajuus kasvattaa opetuksellisia vaihtoehtoja, parantaa suunnitelmien toteuttamista ja jatkuvuutta, lisää erilaisuuden hyväksymistä, lisää opettajien antaman tuen määrää ja yksilöllistä apua (Cook & Friend 1995, 3). Yhteisopettajuuden on nähty lisäävän yhteisöllisyyttä luokan lisäksi myös koko kouluyhteisössä (Pulkkinen & Rytivaara 2015, 7). Yhteisopettajuudella viitataan kokonaisvaltaiseen ammatilliseen opettajuuteen, joka kattaa kokonaisvaltaisesti ammatin eri osa-alueet. Työn arvopohja, opetusjärjestelyt, vastuun jakaminen kuten myös laajempi suunnitelmallisuus ja pedagoginen näkemys, mihin suuntaan opetusta ja oppilasryhmää ohjataan kuuluvat yhteisopettajuuden piiriin.

(Ulvelin 2015, 7.) Näiden tulosten pohjalta lähtökohtien voisi nähdä olevan positiivissävytteiset.

Yhteenvetona tulosten perusteella havaittiin, että ensinnäkin vuorovaikutus toiminnassa oli iso puute työpariohjausmallissa ennen toimintaa ja sen aikana. Siihen tulisi tulevaisuudessa panostaa sikäli, kun työpariohjausmallia halutaan kehittää. Turun Liikkuva koulu -harrastetoiminnan vuosiohjelman toteuttamista pitäisi mukaan myös painottaa, koska sen sisällöt ovat vahvasti kiinnittyneinä Turun Liikkuvan koulun tavoitteisiin. Vuosiohjelman toteuttamisen olisi voinut olettaa tulevan esiin tutkittavien vastauksista. Yhteistyölle on löydyttävä sopiva malli, jotta tiedon prosessointi onnistuisi (Isoherranen 2008, 36). Lähinnä tämä liittyy tuloksista esiin tulleisiin negatiivisiin kokemuksiin moniammatillisesta yhteistyöstä. Eri alojen asiantuntijoiden tulisi oppia käyttämään toista asiantuntijaa apuna eikä taakkana.



## LÄHTEET

Aira, A. 2012. Toimiva yhteistyö – Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 5.10.2017.

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37743/9789513947088.pdf>

Aira, A., Haapala, H., Hakamäki, M., Kämppi, K., Laine, K., Rajala, K., Tammelin, T., Turpeinen, S. & Walker, M. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus & LIKES.

2013. Liikkuva koulu -ohjelman pilottivaiheen 2010–2012 loppuraportti. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 261. Vaasa: Waasa Graphics Oy. Viitattu 24.1.2017.

[http://www.liikkuvakoulu.fi/sites/default/files/liikkuvakoulu\\_loppuraportti\\_web.pdf](http://www.liikkuvakoulu.fi/sites/default/files/liikkuvakoulu_loppuraportti_web.pdf)

Aira, A., Fogelholm, M., Gråsten, A., Jaakkola, T., Kallio, J., Kokko, S., Koski, P., Kämppi, K., Liukkonen, J., Paajanen, M., Soini, A., Ståhl, T., Suomi, K., Tammelin, T., Tynjälä, J., Villberg, J., Yli-Piipari, S. 2014. Lasten ja nuorten liikunta: Suomen tilannekatsaus 2014 ja kansainvälinen vertailu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 23.11.2016.

[https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/45231/tilannekatsaus\\_web.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/45231/tilannekatsaus_web.pdf?sequence=1)

Akbulat, Y., Anttila, T., Fisk, J., Hakala, S., Karjalainen, H., Lempiäinen-Koponen, P., Muuri, A., Rautio-Sipilä, M., Vainio, H., Varpio, S., Välimäki, J. & Ylinampa, M.

2016. Turun Liikkuva koulu -harrastetoiminta. Toimintavuosi 2016-2017. Viitattu 7.11.2017.

[https://liikkuvakoulu.fi/sites/default/files/Turun%20Liikkuva%20koulu\\_harrastetoiminnan%20kuvaus.pdf](https://liikkuvakoulu.fi/sites/default/files/Turun%20Liikkuva%20koulu_harrastetoiminnan%20kuvaus.pdf)

Argyle, M. 1999. Cooperation. The basis of sociability. Routledge. London.

Blom, A., Inkinen, V., Kari, J., Laine, K., Moilanen, N., Paajanen, M., Rajala, K. & Tammelin T. 2016. Kohti aktiivisempia ja viihtyisämpiä koulupäiviä – Liikkuva koulu -ohjelman väliraportti 1.8.2015–31.12.2016. Jyväskylä: Kirjapaino Kari.

Blomqvist, M., Mononen, K., Konttinen, N., Koski, P. & Kokko, S. 2015. Urheilu ja seuraharrastaminen. Teoksessa S. Kokko & R. Hämylä (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. Liitututkimuksen tuloksia 2014. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2015:02. Viitattu 3.10.2017.  
[http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/347/VLN\\_liituraportti\\_150317.pdf](http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/347/VLN_liituraportti_150317.pdf)

Collin, K. & Billet, S., 2011. Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro Oy.

Cook, L. & Friend, M. 1995. Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children. Viitattu 25.11.2016.  
[http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20\(1995\).pdf](http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20(1995).pdf)

Dillenbourg, P. 1999. What do you mean by collaborative learning? Oxford: Elsevier. Viitattu 9.11.2017.  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.167.4896&rep=rep1&type=pdf>

Dunderfelt, T. 1998. Henkilökemia: Yhteistyö erilaisten ihmisten välillä. Juva: WSOY.

Eronen, A., Syrjäläinen E. & Värri, V-M. 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Hakkarainen, H., Jaakkola, T., Kalaja, S., Lämsä, J., Nikander, A. & Riski, J. 2009. Lasten ja nuorten urheiluvallmennuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. Tutki ja kirjoita. Porvoo: Bookwell Oy.

Hjørne, E. & Säljö, R. 2014. Analysing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings. International Journal of Educational Research.

Husu, P., Paronen, O., Suni, J. & Vasankari, T. 2011. Suomalaisten fyysinen aktiivisuus ja kunto 2010. Terveyttä edistävän liikunnan nykytila ja muutokset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:15. Viitattu 23.11.2016.

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/OKM15.pdf?lang=fi>

Isoherranen, K. 2008. Yhteistyön uusi haaste – moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa K. Isoherranen, L. Rekola & R. Nurminen (toim.) Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY.

Isoherranen, Kaarina 2012. Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2012:18. Sosiaalipsykologia. Helsinki: Unigrafia.

Joensuu, M., Karila, K., Nummenmaa, A. & Rönholm, R. 2007. Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Kananen, J. 2014. Etnografinen tutkimus – Miksi kirjoitan etnografisen opinnäytetyön. Jyväskylä: Juvenes Print.

Klein, J.T. 2010. A taxonomy of interdisciplinarity. Teoksessa R. Frodeman, J. T. Klein, C. Mitcham & J. B. Holbrook (toim.) The Oxford Handbook of Interdisciplinarity. Oxford: University Press.

Kontio, M. 2013. Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa. Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium 138. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 7.2.2017.  
[jultika.oulu.fi/files/isbn9789526202747.pdf](http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526202747.pdf)

Kokko, S. 2013. Liikuntakasvatus organisoidussa urheilussa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Juva: PS-kustannus.

Kokko, S., Hämylä, R., Husu, P., Villberg, J., Jussila, A-M., Mehtälä, A., Tynjälä, J. & Vasankari, T. 2016. Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2016. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja. Viitattu 7.11.2017.

[www.liikuntaneuvosto.fi/files/438/LIITU\\_2016.pdf](http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/438/LIITU_2016.pdf)

Laakso, L. 2007 Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY.

Laitinen, S. 2014. Yksilöllinen tuki ja ohjaus aikuislukiossa: erityisopettajan ja opinto-ohjaajan työparityöskentely. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden laitos.

Likes. 2016. Liikkuva koulu. Viitattu 7.11.2017. <http://liikkuvakoulu.fi/liikkuvakoulu>

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Mikkeli, H. & Pakkasvirta, J. 2007. Tieteiden välissä? Johdatus monitieteisyyteen, tieteidenvälisyyteen ja poikkitieteisyyteen. Helsinki: WSOY.

Nancarrow, S. A., Booth, A., Ariss, S., Smith, T., Endeby, P. & Roots, A. 2013. Ten principles of good interdisciplinary team work. Human Resources for Health.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetusministeriö & Nuori Suomi 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille. Viitattu 7.11.2017.

[http://www.ukkinstituutti.fi/filebank/1477Fyysisen\\_aktiivisuuden\\_suositus\\_kouluikaisille.pdf](http://www.ukkinstituutti.fi/filebank/1477Fyysisen_aktiivisuuden_suositus_kouluikaisille.pdf)

Palonen, T. & Gruber, H. 2011. Satunnainen, rutiininomainen ja tietoinen osaaminen. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro Oy.

Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä. 2011. Asiantuntijuudesta identiteettiin – Anneli Eteläpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOYpro Oy.

Peltonen, E. 2009. Lääkäreiden ja hoitajien työpari- ja tiimityö vastaanottojen toimintamalleina perusterveydenhuollossa. Kuopion yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 22.9.2017. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-27-1078-2>

Pulkinen, J. & Rytövaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Helsinki: Grano Oy.

Rekola, H. & Varila, J. 2003. Mitä on työssä oppiminen. Teoreettisiä ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Rönty, S. 2007. Moniammatillinen yhteistyö ja oppilaiden kohtaaminen. Teoksessa E. Merimaa & P. Virtanen (toim.) Koulunkäyntiavustajan kirja. Juva: PS-kustannus.

Seinä, S. & Helander, J. 2007. Tiimeistä työpareiksi. Toiselta oppiminen ja ammatillinen kehitys. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Uniprint.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansaprint Oy.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2017. Eettinen ennakoarviointi ihmistieteissä. <http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakoarviointi-ihmistieteissa> Viitattu 5.3.2018.

Ulvelin, L. 2015. Opettajuus muutoksessa – Yhteisopettajuuden tuoma muutos opettajuuteen opettajien kokemusten näkökulmasta. Erityispedagogiikan pro gradu - tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.

Vartiovaara, I. 2000. Jaksamisen rajat. Juva: WSOY.

Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Vismanen, E. 2011. Oppilashuolto Helsingissä. Odotukset, toiveet ja arjen todellisuus. Tutkimuksia 2011:1 Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus. Viitattu 7.2.2017. [www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/11\\_11\\_03\\_Tutkimuksia\\_1\\_Vismanen.pdf](http://www.hel.fi/hel2/tietokeskus/julkaisut/pdf/11_11_03_Tutkimuksia_1_Vismanen.pdf)

Wyer, R. & Adaval, R. 2003. Message reception skills in social communication. Teoksessa J. Greene & B. Burleson (toim.) Handbook of communication and social interaction skills. Mahwah, NJ: LEA.

Zacheus, T. 2008. Luonnonmukaisesta arkiliikunnasta liikunnan eriytymiseen – Suomalaiset liikuntasukupolvet ja liikuntakulttuurin muutos. Turku: Turun yliopisto, Painosalama Oy.

## LIITTEET

### LIITE 1 Kyselylomake luokanopettajille ja seuraohjaajille

Kyselylomake

A) Taustatiedot (rastita)

1. mies \_\_\_\_\_ Nainen \_\_\_\_\_

2. Opettaja \_\_\_\_\_ Ohjaaja \_\_\_\_\_

B)

1. Kuvaile, millaista yhteistyö työparisi kanssa Turun Liikkuva koulu -ohjelman harrastetoiminta tunneilla on ollut konkreettisesti?

2. Onko moniammatillinen yhteistyö ja työparityöskentely opettajan/ seuraohjaajan näkökulmasta tuonut ohjaamisen jotakin uutta kokemuksiesi pohjalta, jos on niin mitä?

3. Mitä etuja työparityöskentely ja moniammatillinen yhteistyö opettajan ja seuraohjaajan välillä tarjoaa käsitystesi ja kokemustesi mukaan?

4. Mitä kehitettävää työparityöskentelyssä ja moniammatillisessa yhteistyössä opettajan ja seuraohjaajan välillä olisi kokemustesi mukaan?

## LIITE 2 Turun Liikkuva koulu –harrastetoiminnan vuosiohjelma toimintavuonna 2016-2017

### Turun Liikkuva koulu -harrastetoiminnan vuosiohjelma toimintavuonna 2016-2017

