



Lehtonen Salla-Maarit & Petäjämaa Sanna

“Se tuo tukea ja turvaa työn tekemiseen ettei oo semmonen olo että tekkee yksin.”

Moniammatillinen yhteistyö monitoimitalossa työskentelevien kokemana

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Taide- ja taitopainotteinen luokanopettajakoulutus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Moniammatillinen yhteistyö monitoimitalossa työskentelevien kokemana (Salla-Maarit Lehtonen & Sanna Petäjämaa)

Pro gradu -tutkielma, 97 sivua

Huhtikuu 2020

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää monitoimitalon työntekijöiden kokemuksia monitoimitalon moniammatillisesta yhteistyöstä sekä sen edistämisestä. Tutkielmassa moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan monitoimitalon sisäistä ja eri ammattiryhmien välistä yhteistyötä, jonka tarkoituksena on yhdessä työskentelemällä ja eri näkökulmia yhdistämällä saavuttaa jokin yhteinen päämäärä.

Aineisto koostuu Verme2- hankkeen kahdesta eri Pohjois-Suomen monitoimitalon työntekijöille kohdennetusta vertaismentoroinnin pienryhmäkeskustelusta, joihin osallistui yhteensä 11 perusopetuksen, varhaiskasvatuksen sekä nuorisotyön työntekijää sekä 4 mentoria. Pienryhmäkeskustelut sopivat menetelmällisesti ryhmäkeskustelun määritelmään. Tutkimus on laadullinen ja metodologiselta lähestymistavaltaan fenomenologinen. Aineiston analyysissa hyödynnetään aineistolähtöistä sisällönanalyysia.

Monitoimitalon työntekijöiden kokemuksista nousi esiin moniammatillisen työympäristön mahdollisuuksia sekä koettuja yhteistyön edellytyksiä ja haasteita. Yhteistyön mahdollisuuksiksi kokemuksista nousi asiantuntijuuden ja osaamisen jakaminen, sosiaalinen tuki sekä ammatillinen kehittyminen. Toimivan yhteistyön edellytyksiä olivat muun muassa työyhteisön avoin ja rakentava ilmapiiri, yhteistyöhenkilöiden tunteminen sekä luottamus toisen osaamiseen. Työntekijöihin kohdistuvia edellytyksiä oli koettu olevan halu yhteistyöhön, vuorovaikutustaidot, kyky muilta oppimiseen sekä jatkuva työssä kehittyminen. Haasteita yhteistyöhön oli organisaatiotasolla aiheuttanut aikatauluongelmat ja tiedonkulkemisen puutteet sekä yhteistyön epätarkoituksenmukaisuus ja kuormittavuus. Vuorovaikutuksen tasolla haasteet liittyivät erilaisiin käsityksiin ja toimintamalleihin, hierarkkisiin rakenteisiin sekä tietämättömyyteen toisten osaamisesta. Työntekijöiden yhteistyön kehittämisehdotukset voidaan jakaa organisaation sekä yksilön ja työyhteisön näkökulmaan. Organisaatiotasolla keinot liittyivät johtamiseen, yhteistyön organisoimiseen sekä toimintakulttuurin luomiseen. Työntekijät toivoivat esimerkiksi näkyvämpää johtajan roolia, tarkoituksenmukaisempaa ja säännöllistä yhteistyötä sekä toimivaa tiedonkulkua. Yksilö- ja yhteisötasolla yhteistyötä tulisi kehittää tasavertaisemmaksi yhteisen vastuun, neuvottelun ja vahvuuksiin perustuvan työnjaon avulla. Vuorovaikutusta tulisi edistää avoimen ilmapiirin, ratkaisukeskeisen lähestymistavan sekä luottamuksen rakentamisen avulla.

Tutkimuksessa ilmeni, että työyhteisöllä oli suuri merkitys toimivan yhteistyön kannalta. Tulosten perusteella voidaan myös todeta, ettei monitoimitaloissa ollut nähtävillä yhtenäistä organisaation toimintakulttuuria tai toimivia yhteistyökäytänteitä. Tästä syystä moniammatillinen yhteistyö edellyttää toimiakseen kaikkien monitoimitalon toimijoiden panosta, mutta erityisesti selkeää johtajuutta ja organisaation toimintakulttuurin aktiivista kehittämistä yhteistyötä tukevaksi.

Avainsanat: monitoimitalo, työympäristö, toimintakulttuuri, moniammatillinen yhteistyö, peruskoulu, varhaiskasvatus, nuorisotyö, fenomenologia

Sisällys

1	Johdanto.....	4
2	Monitoimitalo opettajan työympäristönä	8
2.1	Opettajan työympäristö.....	9
2.2	Koulurakentamisen vaikutukset opettajan fyysiseen työympäristöön.....	10
2.3	Toimintakulttuuri yhteistyötä ohjaavana	14
2.3.1	<i>Koulun toimintakulttuurin muotoutuminen.....</i>	<i>16</i>
2.3.2	<i>Koulukulttuurin muutos kohti yhdessä tekemisen kulttuuria</i>	<i>19</i>
2.4	Yhteenveto.....	22
3	Moniammatillisen yhteistyön moninaisuus.....	23
3.1	Yhteistyö.....	23
3.2	Moniammatillisen yhteistyön määrittelyä	24
3.3	Asiantuntijuus ja rajanylitykset moniammatillisessa yhteistyössä.....	28
3.4	Moniammatillinen yhteistyö perusopetuksen, varhaiskasvatuksen sekä nuorisotyön näkökulmasta ..	30
4	Tutkielman metodologia ja toteutus.....	35
4.1	Fenomenologia lähestymistapana.....	35
4.2	Aineiston hankinta ja kohderyhmä	38
4.3	Ryhmäkeskustelu aineistonkeruumenetelmänä	39
4.4	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	42
5	Tulokset.....	47
5.1	Monitoimitalossa työskentelevien kokemuksia moniammatillisesta yhteistyöstä	47
5.1.1	<i>Moniammatillisen työympäristön mahdollisuudet.....</i>	<i>47</i>
5.1.2	<i>Toimivan yhteistyön edellytyksiä</i>	<i>49</i>
5.1.3	<i>Koetut haasteet moniammatillisessa yhteistyössä</i>	<i>53</i>
5.2	Monitoimitalossa työskentelevien kokemuksia yhteistyön edistämiseksi.....	58
5.2.1	<i>Yhteistyön edistäminen organisaation tasolla</i>	<i>60</i>
5.2.2	<i>Yhteistyön edistäminen työntekijän ja työyhteisön näkökulmasta</i>	<i>63</i>
6	Pohdinta	67
6.1	Dialoginen keskustelu ja luottamus jaetun asiantuntijuuden lähtökohtina.....	69
6.2	Monitoimitalon toimintakulttuurin kehittäminen yhteistyötä tukevaksi	71
6.3	Todellista yhteistyötä vai voimavarojen tuhlausta?.....	75
6.4	Jatkotutkimusaiheita	76
6.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	77
	Lähteet	84

1 Johdanto

*“-- Eri tilanteissa tarvii eri tahoilta tukea ja yhteistyötä, niin löytyy niitä palasia vähä niinkö joka puolelta missä työskentelee, että tietää että on joku henkilö keneltä pyytää neuvoa --”
(nuorisotyöntekijä)*

Tutkimme pro gradussamme monitoimitalossa perusopetuksen, varhaiskasvatuksen sekä nuorisotyön puolella työskentelevien kokemuksia moniammatillisesta yhteistyöstä. Kiinnostuksemme tutkielmamme aiheeseen on syntynyt siitä, että moniammatillisuus ja moniammatillinen yhteistyö ovat käsitteinä nousseet useasti esille opintojemme aikana. Yhteistyön ja moniammatillisuuden hyödyntäminen nähdään yhä enenevässä määrin merkittävinä opettajan työn sekä lasten hyvinvoinnin tukemisen näkökulmasta. Nyky-yhteiskunnan tuomiin haasteisiin vastaamiseen tarvitaan työelämässä yhä enemmän moniammatillisuuden sekä yhteistyön tuomia hyötyjä, ja nämä yhteiskunnalliset muutokset näkyvät myös kasvatuskontekstissa (Kontio 2010, 6).

Vuonna 2014 astui voimaan oppilas- ja opiskelijahuoltolain (1287/2013) muutos, jonka jälkeen painopiste oppilashuollossa on siirtynyt ongelmia korjaavasta yksilötyöstä ennaltaehkäisevään yhteisölliseen oppilashuoltoon. Nykyisen lain mukaan kouluissa tulisi painottaa yhteisöllisyyttä, osallisuutta ja yhteistyötä lisääviä toimintamalleja kouluhyvinvoinnin tukemisessa. (Norvapalo & Thessler 2017, 4.) Yleensä yhteistyö tulee ilmi sanana juuri oppimisen ja opetuksen tukimuotojen järjestämisen yhteydessä opetustoimessa ja sitä toteutetaan verkostomaisella työotteella moniammatillisuutta hyödyntäen. Onnistuessaan moniammatillinen verkostoyhteistyö toimii ennaltaehkäisevän työn välineenä sekä saa aikaan resurssien ja voimavarojen säästöä. (Kasurinen 2009, 33-34.) Mahdollisuuksien lisäksi moniammatillisen yhteistyön toteutumiseen on kuitenkin havaittu liittyvän useita samoja ongelmakohtia erilaisista konteksteista huolimatta (Veijola 2004; Nykänen, Karjalainen, Vuorinen & Pöyliö 2007; Vismanen 2011; Isoherranen 2012; Pärnä 2012).

Aiheen tutkimisen tärkeyden puolesta puhuu myös se, että valtakunnallinen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) velvoittavat koulun henkilökuntaa yhteistyöhön koulun sisällä sekä myös muiden tahojen kanssa. Koulujen yhteistyöllä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja toisen asteen oppilaitosten kanssa varmistetaan eheän oppimispolun muodostumista. Nuorisotyö on esimerkiksi yksi tahoista, jonka kanssa tehtävällä yhteistyöllä pyritään monipuolistamaan oppimisympäristöjä sekä tukemaan koulun kasvatustehtävää. (POPS 2014, 36.)

Vaikka varhaiskasvatuksen, koulun ja nuorisotoimen väliselle yhteistyölle löytyy velvoitteita myös opetussuunnitelmasta, aihetta on tutkittu varsin vähän.

Lisääntyneestä yhteistyön tarpeesta huolimatta muutokset etenkin koulumaailmassa tapahtuvat hyvin hitaasti, osittain johtuen juurtuneesta toimintakulttuurista ja opettajan työn yksin tekemisen perinteistä (Kykyri 2007, 107-108; Johnson 2006, 51–52). Useissa tutkimuksissa on myös todettu, että vuoropuheluihin perustuvan moniammatillisen toimintakulttuurin sisäistäminen käytäntöön on osoittautunut hitaaksi ja haastavaksi prosessiksi (Pärnä 2012; Koskela 2013; Leppäkoski, Koivuluoma, Perälä & Paavilainen 2017). Muutoksen hitaudesta kertonee myös se, että koulutuksessamme moniammatillisella yhteistyöllä on poikkeuksetta viitattu vain moniammatilliseen työryhmään eli oppilashuoltoryhmään, vaikka moniammatillisuutta voitaisiin hyödyntää myös opettajien tukena verkostomaisesti (ks. Jyrkiäinen 2007). Koulukontekstissa moniammatillista yhteistyötä on tutkinut muun muassa Koskela (2009) ja Kontio (2013) juuri koulun oppilashuoltoryhmien näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa moniammatillista yhteistyötä ei kuitenkaan tarkastella moniammatillisen oppilashuoltoryhmän näkökulmasta, vaan tutkimuksen kohdejoukko koostuu kahden eri monitoimitalon eri yksiköiden työntekijöistä, jossa on edustettuna luokanopettajia, erityisopettajia, koulunkäynninohjaajia, varhaiskasvatuksen opettajia, nuorisotyöntekijä, koulunkäynninohjaajien esimies, koulusihteeri ja lastenhoitaja. Tutkimuksessa selvitetään heidän kokemuksiaan monitoimitalon sisäisestä moniammatillisesta yhteistyöstä, jolloin moniammatillisuus nähdään työyhteisön ominaisuutena.

Aihe on tärkeä ja ajankohtainen tutkittavaksi myös sen vuoksi, että viime vuosikymmeninä suomalaisessa koulurakentamisessa monitoimitalot eli koulun ja muita julkisia palveluita yhdistävät monitoimirakennukset ovat yleistyneet. Monitoimitalojen hyödyiksi on uutisoinnissa mainittu resurssien jakaminen, eri toimijoiden välisen yhteistyön edistäminen, yhteisöllisyyden luominen sekä koulutilojen käyttöasteen lisääminen. (Kangasniemi 2017; Merenmies 2018.) Kuitenkaan monitoimitaloihin liittyvää ajankohtaista tutkimustietoa ei vielä ole, joten esimerkiksi yhteisöllisyyden tai yhteistyön edistämisestä ei löydy tutkimusnäyttöä. Aiemmin monitoimitaloon liittyvää tutkimusta on tehnyt Lyly (1993) jo muutama vuosikymmen sitten. Aiheen ajankohtaisuudesta kertoo esimerkiksi myös se, että monitoimitaloihin liittyvä keskustelu ja kriittinen tarkastelu on ollut esillä viime vuosina julkisessa keskustelussa, mikä entisestään tukee tekemämme tutkimuksen merkityksellisyttä. Keskustelua ovat herättäneet sekä kasvatuksen asiantuntijoiden että vanhempien ja oppilaiden kirjoittamat kommentit sekä mielipiteet monitoimitalojen toimivuudesta.

Sormusen (2019) artikkelin mukaan uudentyyppisiin kouluihin kohdistuva kritiikki ei ole tullut yllätyksenä kasvatustieteen professoreille. Kasvatustieteen professorit Kari Uusikylä ja Juha T. Hakala kritisoivat uusia koulurakennuksia avoimien oppimisympäristöjen vuoksi. (Sormunen 2019.) Uusien koulurakennusten yhteydessä puhutaan usein myös oppimisympäristöjen muuttumisesta perinteisemmästä mallista kohti avoimempia oppimisympäristöjä, jotka ovat olleet suuren kriittisen tarkastelun alla. Opiskelu uudentyyppisissä oppimisympäristöissä on saanut kritiikkiä muun muassa ahtauden ja keskittymistä haittaavan melun (Salovaara 2018; Kaleva 2019) sekä Kalevassa ilmestyneessä oppilaiden mielipidekirjoituksessa koulun tilojen ja kalusteiden toimimattomuuden vuoksi. Monille oppilaille opiskelu uudentyyppisessä oppimisympäristössä on koitunut niin vaikeaksi, että heidän on täytynyt vaihtaa lopulta koulua (Vakkuri & Tuominen 2019).

Toteutamme pro gradu- tutkielmamme osana Verme2- eli vertaisryhmämentorointihanketta, joka on Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama kärkihanke. Tutkimuksemme aihe valikoitui lopulta hankkeesta saadun tutkimusaineiston myötä. Keväällä 2018 käynnistyneen Oulun ja Lapin yliopistojen yhteistyössä toteutettavan pilotin tavoitteena on kehittää koulujen, varhaiskasvatuksen ja nuorisotyön välistä vuorovaikutusta edistäviä vertaistukeen ja -oppimiseen perustuvia malleja. Tarkastelemme monitoimitaloa työympäristön ja moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta. Lähes valmiina luokanopettajina rajasimme oman kiinnostuksemme mukaan monitoimitalon työympäristön tarkastelemisen opettajan ja koulun näkökulmaan. Sen sijaan työntekijöiden kokemuksia tutkimalla pyrimme saamaan kokonaiskuvan monitoimitalossa tapahtuvasta moniammatillisesta yhteistyöstä ja mahdollisista kehitysehdotuksista. Tutkimuksemme tutkimuskysymyksiksi valikoituivat lopulta seuraavat:

1. Millaisia kokemuksia monitoimitalossa työskentelevillä on talon sisäisestä moniammatillisesta yhteistyöstä?
2. Millaisin keinoin työntekijöiden mukaan yhteistyötä voitaisiin parantaa?

Tutkimuksemme saa teoreettisen viitekehänsä kahdesta pääteemasta: monitoimitalosta opettajan työympäristönä sekä moniammatillisesta yhteistyöstä. Tutkielmalle toisessa luvussa pyrimme saamaan käsityksen monitoimitalosta työympäristönä eli tutkimuksemme kontekstina tarkastellen sitä peruskoulun näkökulmasta kirjallisuuden avulla. Kolmannessa luvussa tarkastelemme yhteistyön ja moniammatillisen yhteistyön käsitteitä ja niihin liittyviä tutkimuksia sekä tarkastelemme moniammatillista yhteistyötä perusopetuksen, varhaiskasvatuksen sekä

nuorisotyön näkökulmasta. Neljännessä luvussa avaamme tutkimuksemme metodologiaa ja toteuttamistapaa sekä siihen liittyviä valintoja. Seuraavassa luvussa esittelemme empiirisen aineiston perusteella saamamme tutkimustulokset. Pohdinnassa tarkastelemme tutkimuksemme johtopäätöksiä sekä pohdimme tutkimusten ja kirjallisuuden valossa tutkimuksen tuloksia, luotettavuutta ja eettisyyttä sekä jatkotutkimusaiheita.

2 Monitoimitalo opettajan työympäristönä

Lapon (1986) mukaan monitoimitalon käsite on vakiintunut Suomessa käyttöön jo 1970-luvulla (viitattu lähteessä Lyly 1993, 14). Esimerkiksi vuonna 1991 Helsingin kaupunki määritteli monitoimitalojen tarkoittavan sellaisia rakennuksia, jotka on suunniteltu toimimaan useassa eri käyttötarkoituksessa. Eri yksiköille ei ole rakennettu toimintaansa varten kaikkia tarvitsemiaan tiloja omiksi, vaan eri toimintayksiköt käyttävät tarpeensa mukaisesti yhteiskäyttöön tarkoitettuja tiloja. Monitoimitalon käsitteen sisältö voi kuitenkin vaihdella sen mukaan, millaisia palveluja ne sisältävät ja miten suurta väestöpohjaa ne on tarkoitettu palvelemaan. Pienempään, asumusten lähipalveluja tarjoavaan monitoimitaloon, ”korttelitaloon”, sijoitettuja palveluita voivat olla usein alakoulu, lasten päiväkotit, nuorisotilat ja kirjasto sekä joskus neuvolapalvelut. Isoon, useita kaupunginosia ja suurempaa aluetta palvelemaan tarkoitettuun monitoimitaloon sijoitetut palvelut ovat edellä määritettyjä monipuolisemmat tarkoituksenaan palvella huomattavasti suurempaa käyttäjämäärää. Isot monitoimitalot ovat kasvatustarjoajien lisäksi keskittyneet tarjoamaan myös enemmän vapaa-aikaan ja kulttuuriin liittyviä palveluita. (Lyly 1993, 14-15.)

Kyllönen (2011) on tutkinut yleissivistävän koulun vaihtoehtoisia skenaarioita 2020-luvulla, ja yhtenä toivottuna tulevaisuuden skenaariona nähtiin juurikin koulu monitoimikeskuksena. Tutkimustuloksena rakennetun ”koulu monitoimikeskuksena” -tulevaisuusmallin mukaan koulun tehtävät ovat laajentuneet kasvatuksen ja huolenpidon alueelle opetuksen rinnalla. Tässä koulu ei kuitenkaan toimi yksin vaan hyvin resursoituna moniammatillisena keskuksena, jolloin saman katon alla tai jopa saman hallinnon alla voi toimia opetussektorin lisäksi päivähoito, terveydenhuolto ja nuorisotoimi. Tukipalvelujen tuottajana myös kolmannen sektorin toimijoiden rooli nähdään merkittävänä. Koulu nähdään alueellisena monitoimikeskuksena, jossa kaikki lasten ja nuorten kasvua, kehittymistä ja oppimista tukevat palvelut ovat lähellä koulua tai osana sen toimintaa. Toimintojen keskittäminen fyysisesti samaan tilaan johtaa yksikkökoon kasvamiseen ja yhden luokun palveluperiaatteen mahdollistumiseen. Monitoimikoulu palvelee lasten ja nuorten lisäksi myös aikuisväestön koulutustarpeita esimerkiksi kirjastotoimen ja vapaan sivistystyön avulla. Luokkahuonetyöskentelyssä on myös siirrytty enemmän formaaleista luokkahuoneista autenttisiin ympäristöihin ja tekemällä oppimiseen. (Kyllönen 2011, 120-126.)

Monitoimitaloista puhuttaessa tarkoitetaan tänä päivänä uudenlaista koulujen arkkitehtuuria, työympäristöä ja oppimisympäristöä. Uusia monitoimitaloja on suunnitteilla ja rakenteilla jat-

kuvasti hyödyntäen uusinta kouluarkkitehtuuria. Esimerkiksi asuinkunnassamme Oulussa uudentyyppisiä monitoimitaloja ovat muun muassa Hiukkavaaran, Kastellin ja Ritaharjun monitoimitalot. Tässä tutkielmassa näemme monitoimitalon koulun näkökulmasta opettajan työn tekemistä mahdollisesti uudistavana tekijänä uudenlaisen fyysisen työympäristön sekä laajemman työyhteisön suhteen. Luokanopettajina pyrimmekin saamaan tässä luvussa kuvan siitä, millaisena työympäristönä monitoimitalo perusopetuksen opettajan näkökulmasta näyttäytyy ja miten monitoimitalo työympäristönä vaikuttaa opettajan työn toteuttamiseen.

2.1 Opettajan työympäristö

Monitoimitaloa voidaan tarkastella työympäristön ja oppimisympäristön näkökulmasta. Työympäristön käsitteen avulla ympäristöä tarkastellaan työn tekemisen ja työntekijöiden näkökulmasta. Oppimisympäristön käsite puolestaan tarkastelee oppimisen näkökulmaa. (Nuikkinen 2009, 31.) Monitoimitalossa opettajan työympäristö rakentuu yhteisen, koulun, varhaiskasvatuksen ja nuorisotyön kanssa, jaetun fyysisen työympäristön sekä sen luoman laajemman, eri ammattiryhmistä koostuvan, työyhteisön ympärille. Overbaugh (1990, 4) on todennut fyysisen ympäristön vaikuttavan opettajan suorituksiin ammattilaisina. Opettajan kyky työskennellä erilaisissa työympäristöissä ja yhteistyössä muun työyhteisön kanssa nähdään myös määrittävän opettajan ammattitaitoa (Vertanen 2002). Tässä tutkimuksessa tarkastelemme monitoimitaloa opettajan työympäristönä fyysisen työympäristön sekä siellä tapahtuvan sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa fyysisen työympäristön ja oppimisympäristön käsitteet nivoutuvat yhteen, sillä niistä puhuttaessa tarkoitetaan samaa fyysistä tilaa, jota kuitenkin tarkastellaan eri näkökulmista. Näin ollen oppimisympäristöt kuvaavat myös opettajien työympäristöä sekä oppimisympäristöissä tapahtuvat muutokset opettajien työympäristön muutosta. Opettajan näkökulmasta korostuu oppimisympäristön tarkasteleminen didaktisena kokonaisuutena, jossa opettajan kasvatustajattelu ja tavoitteellinen toiminta ovat oleellinen osa oppimisympäristöä (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 41). Terminä oppimisympäristö rajaa kuitenkin ulkopuolelle kaikki muut tilat, missä opettaja perinteisen luokkahuoneen lisäksi työskentelee. Näin ollen näemme työympäristön termin kuvailevan laajemmin opettajan työn kokonaisvaltaisuutta ja käytämmekin tutkimuksessamme termiä työympäristö kuvaamaan luokkahuoneen lisäksi muitakin opettajan työn kannalta olennaisia työskentelytiloja.

Seuraavissa luvuissa tarkastelemme monitoimitaloa ensin fyysisenä työympäristönä koulun näkökulmasta avaamalla koulurakentamiseen vaikuttavia tekijöitä. Sen jälkeen tarkastelemme monitoimitaloa laajentuneen sosiaalisen vuorovaikutuksen, työyhteisön ja yhteistyön näkökulmasta avaamalla toimintakulttuurin käsitettä.

2.2 Koulurakentamisen vaikutukset opettajan fyysiseen työympäristöön

Koulurakennus on läpikäynyt moninaisen kehityshistorian muiden julkisten rakennusten tapaan. Tarkemmat tiedot koulurakennusten arkkitehtuurista alkavat vasta 1600-luvun keskivaiheilta, jolloin koulut olivat vaatimattomia ja poikkesivat tuskin pienestä asuintalosta. (Lilius 1999, 78.) Koulurakennuksia ei erikseen suunniteltu opetuskäyttöön, vaan koulujen pohjaratkaisut perustuivat asuntorakentamisen pohjakuvatyyppeihin (Manninen ym. 2007, 60). Koulurakennuksen ilmaisu on vaihdellut ja seurannut yleisiä arkkitehtuurivirtauksia (Tapaninen 1999, 85-87) ja se on muuttunut arkkitehtuurisesti paljon 1600-luvulta 2020-luvulle pienemmistä asuintalomaisista kouluista selkeästi suurempiin ja moniammatillisiin monitoimitaloihin. Koulurakentamisessa on vuosien saatossa kiinnitetty aiempaa enemmän huomiota lapsilähtöisyyteen sekä siihen, että fyysinen rakenne tukee opetuksen kehittämistä ja erilaisia didaktisia ratkaisuja (Nuikkinen 2005; Manninen ym. 2007, 61).

Uusia koulurakennuksia suunniteltaessa tai vanhoja kouluja saneerattaessa on kouluarkkitehtuurin ja oppimiskäsitysten yhteyttä alettu pohtia aiempaa enemmän. Koulurakentamisessa kiinnitetään enemmän huomiota oppimiseen, joka tapahtuu parhaiten silloin kun oppimisympäristö tukee opetuksen tavoitteita ja sisältöjä. Koulurakennusten rakentamisvaiheessa tämä tuottaa haasteita silloin, kun käytetty pedagoginen malli ei ole välttämättä tarpeeksi tiedostettu koulurakennusta suunnittelevien tahoilla. (Heppell, Chapman, Millwood, Constable & Furness 2004, 14; Nuikkinen 2005, 61-66; Piispanen 2008, 118-119.) OECD:n The OECD Programme on Educational Building (2001) koulurakennusohjelman suositukset korostavat koulu- ja oppimisympäristöjen suunnittelussa erityisesti niiden tukevuutta oppimisprosessiin sekä tulevaisuuden tarpeiden huomioimiseen (viitattu lähteessä Kuuskorpi & Piispanen 2013, 45-46). 1990-luvun alkupuolelle saakka valtiovalta on säädellyt koulurakentamista, jonka jälkeen kokonaisvastuu rakentamisen toteuttamisesta on siirtynyt kunnille (Opetusministeriö 2002, 49; Kuuskorpi 2012, 90).

Nuikkinen (2009) määrittelee koulurakennukseen vaikuttaviksi tekijöiksi yhteiskunnan odotukset, pedagogiset ja työympäristön asettamat vaatimukset sekä rakentamiseen liittyvät vaatimukset. Hänen mukaansa opetuksen ja kasvatuksen tavoitteisiin kohdistuvat yhteiskunnan odotukset heijastuvat sekä koulujen toiminnan sisältöön että koulujen rakentamiseen. Yhteiskunnan odotukset pohjautuvat suomalaisen sivistisyhteiskunnan perinteisiin arvoihin, mutta niihin vaikuttavat myös yhteiskunnassa tapahtumassa olevat muutokset kuten monikulttuuristuminen ja kestävä kehitys. Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset heijastuvat toiminnan laajuuden kasvamiseen, toimintatapojen muutokseen ja sisällöllisiin muutoksiin, jotka edelleen vaikuttavat rakentamiseen ja toiminnan tavoitteisiin. (Nuikkinen 2009, 67.)

Oppimisen tarjoamisen sekä sivistystehtävän lisäksi koulun tehtävänä on ylläpitää yhteiskuntaa ja luoda yksilöille valmiuksia yhteiskunnan jäsenyyteen ja yhteiskunnassa toimimiseen (ks. myös Norrena, Kankaanranta & Nieminen 2011, 77). Koulujärjestelmää tulee kehittää jatkuvasti siten, että se tukee yksilöä ja hänen opinpolkuaan kohti yhteiskunnallista jäsenyyttä. Näin ollen oppimisympäristö ei ole stabiili tila koulun toiminnan vahvasta historiallisesta traditiosta huolimatta, vaan se pyrkii seuraamaan aikaansa. (Piispanen 2008, 81-82.) Toisaalta Heppellin ym. (2004) mukaan koulun tulee muuttua yhteiskunnan mukana myös tulevaisuusorientoituneesti.

Yhteiskunnan ja talouden muutosten myötä koulujen tulee varustaa lapset tulevaisuuden yhteiskunnan edellyttämällä taidoilla ja kyvyillä (*21st century skills and competencies*) (Ananiadou & Claro 2009, 5). Näitä edellytettäviä taitoja ovat ajattelunaidot (luovuus, kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisutaidot, oppimaan oppiminen), työskentelyn taidot (kommunikointi, yhteistyökyky, verkostojen hallinta, sosiaalinen ja kulttuurinen tietoisuus), työskentelyn välineiden hallinnan taidot (teknologian käyttötaidot, tiedonhankintataidot) sekä aktiiviseen kansalaisuuteen liittyvät taidot (osallisuus yhteisössä, muutokseen sopeutuminen, itsenäinen työskentely, vastuullisuus ja yrittäjyys) (Lankinen 2010, 5; Voogt & Roblin 2012, 308). Laaja-alaisempien tiedollisten ja taidollisten valmiuksien edellyttäminen onkin johtanut koulun ja siihen liittyvien oppimisympäristöjen laajentumiseen yhä kiinteämmäksi osaksi ympäröivää yhteiskuntaa (Kuuskorpi 2012, 16).

Pedagogisilla ja työympäristön asettamilla vaatimuksilla Nuikkinen (2009, 69) tarkoittaa opetustiloihin ja työympäristöön liittyvää lainsäädäntöä sekä opetussuunnitelmaa. Suomessa oppimisympäristöä määrittävät valtakunnallinen opetussuunnitelma (2014, 49), valtioneuvoston

asetus (2012, 422/2012 §4) sekä opetus- ja kulttuuriministeriön (2012, 52, 54) asettamat perusopetuksen laatukriteerit. Normien avulla voidaan tehdä päätelmiä tiloille asetettavista vaatimuksista, sillä niistä löytyy runsaasti suoria viittauksia fyysisiin tiloihin (Nuikkinen 2009, 69-70; Kuuskorpi 2012, 90-92). Opetussuunnitelmiin kirjataan yhteiskunnan kulloinkin pitämät kasvatuksen ihanteet ja tulevaisuuden tavoitteet (Antikainen, Rinne & Koski 2000, 138; Nuikkinen 2009, 74). Opetussuunnitelmaan asetetut tavoitteet ja pedagogiset menetelmät ovatkin kehittyneet suosimaan yhä enemmän yhteiskunnan tavoitteita sekä yksilöllisempiä oppimispolkuja (Vitikka 2009, 8; Välijärvi 2011, 28; Kuuskorpi 2012, 19).

Toteutettavien pedagogisten prosessien taustalla on aina käsitys oppimisen luonteesta, ja voimassa oleva oppimiskäsitys vaikuttaa koulujärjestelmään, koulussa toteutettavaan opetusmenetelmiin, opettamisen tapaan ja luokkahuoneen järjestämiseen (Vitikka 2010, 26). Tämän hetken oppimisympäristön muutoksen tarve onkin peräisin uudesta oppimiskäsityksestä (Piispanen 2008, 81; Kuuskorpi & Nevari 2018, 28). Nykyinen opetussuunnitelma (2014, 17) on laadittu konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalle, jonka mukaan oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka oppii asettamaan tavoitteita, ratkaisemaan ongelmia ja refleктоimaan oppimaansa sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Opetus ei ole nykyisten oppimiskäsitysten mukaan pelkkiä oppituntien pitämistä, vaan myös erilaisia yhteistyö-, opiskelu-, suunnittelu- ja arviointitilanteita, joissa ilmenee tutkiva ja omatoiminen ote. Lisäksi moderni tieto- ja viestintäteknologia muuttaa osaltaan luokkahuoneita ja kouluympäristöä. (Manninen ym. 2007, 61.) Aikaisemman oppimiskäsityksen mukaan oppilasta pidettiin oppimisprosessissa opettajan tarjoaman tiedon vastaanottajana (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 187-188), mikä nykyään nähdään oppilasta passivoivana asetelmana (Ackoff & Greenberg 2008, 2).

Rakentamiseen kohdistuvilla vaatimuksilla Nuikkinen (2009) tarkoittaa puolestaan muun muassa ympäristöä ja rakentamista koskevaa lainsäädäntöä. Rakentamiseen liittyy teknisiin, yhteiskunnallisiin, turvallisuuteen ja terveellisyyskriteereihin kohdistuvia tavoitteita, jotka liittyvät sekä yhdyskuntien toimivuuteen että yksittäisen rakennuskohteen käyttökelpoisuuteen. Määräysten ja ohjeistusten tavoitteena on edistää eri väestöryhmien tarpeisiin vastaavaa elin- ja toimintaympäristöä sekä huolehtia rakentamisen eettisyydestä. Arkkitehtuuri puolestaan ilmentää aikansa ja paikkansa ihanteita. (Nuikkinen 2009, 84-92.)

Suomalainen perusopetuksen luokkatila fyysisenä oppimisympäristönä nähdään pysyneen pitkään muuttumattomana kokonaisuutena (ks. myös Ackoff & Greenberg 2008, 2), eikä opetus-

tilan perusrakenne ole kuluneen sadan vuoden aikana muuttunut tai kehittynyt. Opetustilakokonaisuuksien ja yksittäisten opetustilojen muuttumattomuuteen liittyvänä eräänä keskeisenä selityksenä pidetään koulu- ja oppimisympäristöjen suunnittelu- ja rakentamiskulttuuria. Fyysisen oppimisympäristön kehittämisen perusongelma liittyy siihen, ettei koulurakennusten ja niiden tilojen suunnittelu- ja toteuttamisvaiheeseen osallistuvilla henkilöillä ole tarjolla teoreettisena perustana tarpeeksi käytännön kokemuksellista tietoa käyttäjien tarpeista koulun muuttuneessa toimintaympäristössä. (Kuuskorpi 2012, 26-27.) Käyttäjien vähäisen osallistumisen oppimisympäristöjen suunnittelemiseen nähdään myös osaltaan jarruttaneen koulurakennuksen ja sen oppimisympäristöjen kehittymistä (Meskanen 2008, 92).

Fyysisten oppimisympäristöjen suunnittelussa tulisi ensisijaisesti huomioida ne, jotka ovat ammattinsa puolesta vastuussa koulussa tapahtuvasta opetuksesta ja kasvatuksesta (Piispanen 2008, 198-199; ks. myös Tapaninen 1999, 147-148; Koivu 2002, 23). Usein loppukäyttäjän rooli suunnittelussa on kuitenkin jäänyt käytännössä vähäiseksi (Heppell ym. 2004; Smeds, Pöyry, Huhta & Vanamo 2007; Nuikkinen 2009; Kuuskorpi 2012), ja koulurakennusta ovat suunnitelleet henkilöt, joiden keskuudessa käytetyt pedagogiset mallit eivät ole olleet tarpeeksi tiedostettuja (Heppell ym. 2004; Nuikkinen 2005; Kuuskorpi 2012). Tästä johtuen fyysinen tila voidaan nähdä niin sanotusti opettajille ja oppilaille annettuna kokonaisuutena, jonka kehittämiseen he eivät ole voineet itse paljon vaikuttaa (Miyamoto 2007, 22). Koivun (2002, 23) mukaan rakennusinvestointien arvoa ei tulisi mitata rakennuksen arvonnousun kautta, vaan enemmän käyttäjien kokeman rakennuksen toimivuuden arvon kautta. Rakennukseen kohdistamien tarpeiden huomioimisessa on tärkeää myös pohtia tulevaisuuden käyttäjien tarpeita, sillä rakennuksen odotetaan toimivan useiden kymmenien vuosien ajan niin rakenteellisesti kuin arkkitehtuurisestikin (Smeds, Jaatinen, Hirvensalo & Kilpiö 2006).

Koulurakentamiseen ja nykyisen kaltaisten monitoimitalojen rakentamiseen vaikuttavat sekä yhteiskunnan odotukset, pedagogiset ja työympäristön asettamat että rakentamiseen liittyvät vaatimukset (ks. Nuikkinen 2009), jotka ohjaavat rakentamista tiettyjen raamien puitteissa siihen suuntaan mitä kullakin hetkellä pidetään arvokkaana ja tärkeänä (ks. myös Abdullah 2011). Toisaalta koulurakentamisen vastuun siirryttyä valtiolta kunnille (ks. Opetusministeriö 2002) siitä on voinut tulla myös enemmän taloudellinen kysymys. Esimerkiksi vuosina 1984 ja 1985 Helsingin kaupungin monitoimitalojen toiminta-ajatukseksi oli määritelty pyrkimys säästöjen saavuttamiseen sekä rakennus- että käyttökustannuksissa keskittämällä kaupungin eri toimintoja samaan rakennukseen, tilojen käyttöasteen nostamiseen eri tilojen yhteiskäytön avulla, edellytysten luomiseen rakennusten joustavuuteen liittyen esimerkiksi väestön ikärakenteen

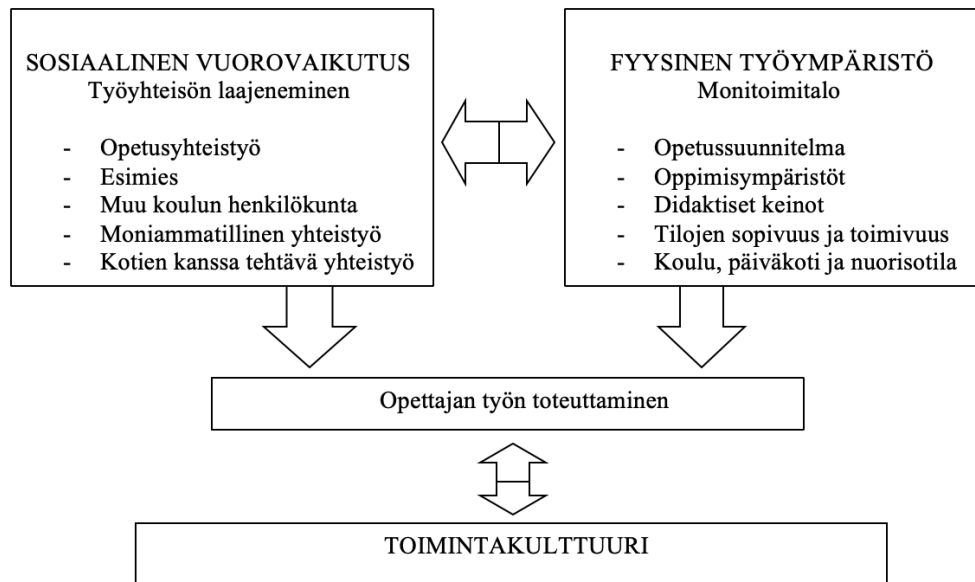
muuttuessa, hallintokuntien välisen yhteistoiminnan edistämiseen sekä tilojen tehokkaan käytön mahdollistamiseen myös vapaan kansalaistoiminnan tarpeisiin (Lyly 1993, 17). Lappo (1986) kertookin yhteisrakentaminen voivan säästää tonttialaa sekä tulla halvemmaksi erillishankkeisiin verrattuna, vaikkei näin kuitenkaan aina ole. Säästöjä saadaan kuitenkin yleensä rakennuksen käytön henkilökuntamenoissa. (viitattu lähteessä Lyly 1993, 17.) Monitoimitaloja perustellaan myös asiakkaiden saamien palvelujen parantamisena tavoittelemalla monitoimitalojen tehokasta käyttöä hallintorajat ylittäen (Lyly 1993, 18).

Opetussuunnitelma- ja oppimiskäsitysuudistukset ovat lisänneet vaatimuksia niin koulun fyysisiin tiloihin, oppimisympäristöihin ja opettajien käyttämiin didaktisiin keinoihin sekä näin ollen myös opettajan työympäristön kehittämiseen vuorovaikutuksellisemmaksi ja toiminnallisemmaksi. Opetussuunnitelmauudistus on vaikuttanut myös monitoimitalojen suunnitteluun edellä mainittujen tekijöiden suhteen opetussuunnitelmaa tukevaksi. Opettajan työympäristön voidaan nähdä uudenlaisen rakentamistavan myötä laajenevan myös koskemaan perinteisen luokkahuoneen ja koulun lisäksi koko monitoimitaloa. Koulurakennuksen suunnittelu- ja kehittämisympäristössä ei ole kuitenkaan otettu tarpeeksi huomioon loppukäyttäjien kuten opettajien ja oppilaiden kokemuksia, joka osaltaan voi myös selittää mediassa esiin tulleiden käyttäjien antaman kritiikin määrää ja luonnetta. Opettajan, kuten oppilaidenkin, tulee usein sopeutua heille annettuun tilaan (ks. Miyamoto 2007) luoden sitä kautta uusia toimintatapoja ja toimintakulttuuria.

2.3 Toimintakulttuuri yhteistyötä ohjaavana

Aiemmin totesimme opettajan työympäristön muuttuneen fyysisten tilojen, oppimisympäristöjen ja opettajien käyttämien didaktisten keinojen osalta aiempaa vuorovaikutuksellisemmaksi ja toiminnallisemmaksi sekä opettajan työympäristön laajentuneen koskemaan koko monitoimitaloa. Koulusuunnittelun avulla voidaankin vaikuttaa esimerkiksi koulun sosiaalisten suhteiden ja käytänteiden muotoihin (Abdullah 2011, 27-28). Monitoimitalo uudenlaisena palveluja tarjoavana yksikkönä tarjoaa laajemman työyhteisön esimerkiksi koulun, päivähoidon ja nuorisotyön sijoittuessa saman katon alle. Opettajan työn näkökulmasta tämä tarkoittaa organisaation työyhteisön koostuvan nyt koulun opetushenkilöstön, esimiehen, laitoshuolto- ja muun koulun henkilökunnan lisäksi myös esimerkiksi varhaiskasvatuksen ja nuorisotyön työntekijöistä. Monitoimitalo voidaan nähdä kaikkien näiden ryhmien työn toteuttamisen ympäristönä,

jolloin vuorovaikutus ja yhteistyö saavat uusia ulottuvuuksia ympäristön kautta. Fyysisen työympäristön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen muuttumisesta johtuen näemme keskeisenä myös toimintakulttuurin tarkastelemisen. Kuvion 1 avulla kuvaamme monitoimitalon fyysisen työympäristön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen suhdetta opettajan työn toteuttamiseen sekä ympäröivään toimintakulttuuriin.



KUVIO 1. Monitoimitalon fyysisen ympäristön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen suhde opettajan työn toteuttamiseen sekä toimintakulttuuriin

Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteet (2014) korostavat koulun toimintakulttuurin keskeistä merkitystä perusopetuksen yhtenäisyyden toteuttamisessa vaikuttaen aina oppilaiden kohtaaman koulutyön laatuun. Toimintakulttuuri on yhteisön historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuva tapa toimia, jota voidaan kehittää ja muuttaa. Se on kokonaisuus, joka rakentuu työtä ohjaavien normien ja toiminnan tavoitteiden tulkinnasta, johtamisesta sekä työn organisoimisesta, suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista, yhteisön osaamisesta ja kehittämisestä, pedagogiikasta ja ammatillisuudesta sekä vuorovaikutuksesta, ilmapiiristä, arkikäytännöistä ja oppimisympäristöistä. (POPS 2014, 26.)

Opetussuunnitelman perusteiden määrittämät periaatteet on kuvattu ajatellen erityisesti koulun toimintaa ja niiden tehtävänä onkin olla tukemassa opetuksen järjestäjiä ja kouluja toimintansa suuntaamisessa. Opetuksen järjestäjän tulee luoda edellytykset periaatteiden toteutumiseksi koulussa sekä kehittää omaa toimintakulttuuriaan. Tavoitteena on luoda sellainen toimintakulttuuri, joka edistää oppimista, hyvinvointia, osallisuutta ja kestävä elämäntapaa. Kehittämisen

perusedellytyksenä nähdään avoin, toisia arvostava ja vuorovaikutteinen sekä kaikkia jäseniä osallistava ja luottamusta rakentava keskustelu. (POPS 2014, 26.) Koulujen odotetaan myös täyttävän ja vastaavan sekä kansallisen opetussuunnitelman että opetuspolitiikan vaatimuksiin (Dongjiao 2015, xciii).

Varhaiskasvatuksen puolella toimintakulttuurin merkitystä pidetään myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan keskeisenä varhaiskasvatuksen toteuttamisen ja tavoitteiden saavuttamisen suhteen vaikuttaen aina toteutettavan varhaiskasvatuksen laatuun ja lapsen edun huomioimiseen. Yhteisön toimintakulttuuria tuleekin arvioida ja kehittää jatkuvasti. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) mainitsevat toimintakulttuurin ytimeksi oppivan yhteisön merkityksen, jolla viitataan yhdessä oppimiseen ja osallisuuteen. Lasten kasvamisesta oppivaan yhteisöön tukee muun muassa henkilöstön keskinäinen, monialainen ja huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö ja vuorovaikutus. Monialaisella yhteistyöllä tässä yhteydessä viitataan kaikkiin niihin alueellisiin ja paikallisiin toimijoihin, joiden kanssa varhaiskasvatuksen on luontevaa tehdä yhteistyötä. Varhaiskasvatuksen tavoitteita nähdään tukevan esimerkiksi yhteistyö opetuksesta, kirjastosta, liikunnasta ja kulttuurista vastaavien tahojen sekä muiden lähiympäristöjen toimijoiden kanssa. (VASU 2018, 28-29, 33-35.)

Nuorisotyön puolella nuorisotyötä tekevillä organisaatioilla on oikeus määritellä itse omat tehtävänsä niiden toimintaa ohjaavien sääntöjen, peruskirjojen, periaatepäätösten, toimintaohjelmien, suunnitelmien, strategioiden, visioiden ja erillislakien pohjalta. Tästä johtuen organisaatiot voivat toteuttaa nuorisotyötä ja ilmaista toteuttamansa nuorisotyön tehtävät ja tavoitteet monin eri tavoin. (Nieminen 1995, 410; Cederlöf 1999, 105; Nieminen 2007, 22.) Esimerkiksi nuorisolain (2016, 21.12.2016/1285 2§) tarkoituksena on edistää nuorten osallisuutta ja vaikuttamismahdollisuuksia sekä yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja oikeuksien toteutumista, tukea nuorten kasvua, itsenäistymistä ja yhteisöllisyyttä sekä toimintaa, ja parantaa nuorten kasvu- ja elinoloja.

2.3.1 Koulun toimintakulttuurin muotoutuminen

Tässä tutkimuksessa toimintakulttuurin käsitteellä tarkoitamme niitä toimintatapoja ja käytänteitä, jotka tukevat ammatillisen yhteisön selviytymistä uudessa oppimisympäristössä (Kay, Greenhill & Saltrick 2014, 21). Koulukontekstissa toimintakulttuuriin voidaan liittää Kattilakosken (2018) mukaan myös oma koulukulttuurin käsitteensä (*school culture*). Aiemmin koulukulttuurista puhuttaessa on käytetty käsitteitä ilmasto (*climate*), eetos (*ethos*), tunnelma

(*tone*), ilmapiiri (*atmosphere*) ja luonne (*character*) (ks. myös Ronkainen 2012, 45), jotka kuitenkin lopulta todettiin liian rajaaviksi. Kulttuurin käsite käsittää puolestaan laajemman viitekehysten aiheen tarkasteluun. (Prosser 1999, xii.) Käytämme tutkielmassa koulukulttuuria sekä koulun toimintakulttuuria toistensa synonyymeina.

Koulujen toimintakulttuurista puhuttaessa tarkoitetaan pitkälti samaa kuin koulukulttuuri (school culture), jossa puhutaan sekä ulkoisesta kulttuurista (ympäröivästä yhteiskunnasta, kansallisesta opetussuunnitelmasta, koulua koskevista normeista) että sisäisestä kulttuurista (pedagogiikasta, osaamisesta, arvoista, vuorovaikutuksesta, ilmapiiristä, arkikäytänteistä, johtamisesta, oppimisympäristöistä, opettaja- ja oppilaskulttuureista). Ulkoinen koulukulttuuri voi vaikuttaa sisäiseen kulttuuriin tulkintojen kautta esimerkiksi valtakunnallisen opetussuunnitelman suhteen, joka ei itsessään vaikuta suoraan koulun toimintaan ja kulttuuriin vaan henkilöstön, johdon tai asiantuntijoiden tekemien tulkintojen ja arvojen muodostamisen välityksellä. Sisäiseen kulttuuriin vaikuttavat lisäksi aikojen kuluessa yhteisesti jaettujen kokemusten ja oppimisprosessin kautta syntyvät piiloiset arvot ja normit. (Prosser 1999; Hargreaves 1997; Dongjiao 2015; Kattilakoski 2018.) Koulukulttuuriin vaikuttavat alueelliset, kansalliset ja globaalit ilmiöt sekä opetussuunnitelmat (Prosser 1999, xiii). Kulttuurin oletetaan muuttuvan ja sitä onkin muutettava myös aika ajoin (Kattilakoski 2018, 36).

Koulun ulkoisesta toimintakulttuurista voi tehdä Nousiaisen ja Piekkarin (2007) mukaan päätelmiä esimerkiksi niiden tapojen perusteella, joilla koulussa ollaan vuorovaikutuksessa, otetaan vieraat vastaan, järjestetään luokat, istutaan opettajahuoneessa, osallistetaan oppilaita sekä pidetään koulurakennus ja ympäristö siistinä (ks. myös Bates 2015, 2). Viralliset näkyvät tai näkymättömät tavoitteet, arvot ja toimintatavat näkyvät muun muassa koulujen omissa opetus- ja toimintasuunnitelmissa. Arvot voivat näkyä esimerkiksi siten, onko koulussa vallalla yhteisöllinen vai yksilökulttuuri. Toimintakulttuurin sisintä tasoa tämän ajattelumallin avulla voi olla kuitenkin hankala tiedostaa, sillä se muodostuu yhteisön ääneen sanomattomista arvoista, normeista, säännöistä ja myyteistä. (Nousiainen & Piekkari 2007, 13; Huhtala 2013; 11; Kattilakoski 2018, 34-35.)

Huhtala (2013, 11) kertoo enemmistön tutkijoista pitävän organisaatiotoiminnan avainkohtana organisaation jäsenten vuorovaikutusta, jossa ilmenevät uskomukset ja arvot määrittävät käytettäviä normeja ja työtapoja sekä ylipäättänsä sen, mitä pidetään tärkeänä. Koulun piileviin arvoihin ja normeihin voi kuulua myös vallankäyttöä, jolloin se voi jakautua kouluyhteisössä

epätasaisesti jäsenten kesken siten, että joillain tietyillä henkilöillä on valtaa enemmän suhteessa muihin. Vallankäyttö voi näyttäytyä joko positiivisena työyhteisön sitouttamisena ja innostamisena tai negatiivisen asennoitumisen levittämisenä. (Nousiainen & Piekkari 2007, 14.) Tärkeää on myös muistaa, että oppilaat ovat myös omalta osaltaan muodostamassa koulun kulttuuria eikä heitä tule nähdä pelkästään passiivisina opetussuunnitelman sisältöjen vastaanottajina (Prosser 1999, vii).

Koulukulttuuria voidaan Hargreavesin (1992) mukaan jakaa opettajan näkökulmasta erilaisiin opettajakulttuureihin niiden sisällön ja muodon mukaan. Sisältöihin liittyvät opettajien asenteet, arvot, olettamukset, toimintatavat, uskomukset ja tottumukset, kun taas muodolla tarkoitetaan sitä, miten niitä ilmennetään yhteisessä toiminnassa ja vuorovaikutussuhteissa. Muodon avulla on mahdollista vaikuttaa sisältöön, jonka perustella yhteistä toimintaa ja vuorovaikutusta kehittämällä voidaan vaikuttaa myös asenteiden, tapojen, arvojen ja uskomusten muuttumiseen. Toimintakulttuuri voidaan jakaa yhteisölliseen, individualistiseen, klikkiytyneen kulttuurin, järjestetyn kollegiaalisuuden sekä liikkuvan mosaiikin kulttuuriin. Toisessa ääripäässä voidaan tarkastella ideaalisena pidettyä yhteisöllistä kulttuuria, jossa pyritään erilaisten ideoiden ja aloitteiden kehittämiseen yhdessä. Toisessa ääripäässä puolestaan ovat sellaiset opettajat, jotka pääasiassa työskentelevät yksin eivätkä saa tai anna palautetta juurikaan omasta työstään. (Hargreaves 1992, 219-240; Ronkainen 2012, 50-51.)

Yleinen kouluissa tunnistettavissa oleva toimintakulttuuri on järjestetyn kollegiaalisuuden kulttuuri, jota edustavat perinteisesti niin sanotut ylhäältä annetut tehtävät kuten opetussuunnitelmatyö, arviointikäytäntöjen laatiminen, aihekokonaisuuksien näkyminen koulun toimintakulttuurissa tai toimintaryhmät. Kulttuurille on tyypillistä se, ettei yhteistyöntarve ja tahto ole opettajien omista aloitteista tai tarpeista nousevia, vaan annettuja jonkin tehtävän suorittamiseksi yhdessä. Individualistinen toimintakulttuuri puolestaan viittaa eristäytyneeseen työtapaan luokassa, jota voidaan pitää eräänä kehittymistä estävänä tekijänä. Yhtäältä se on suojellut ulkopuoliselta arvostelulta ja mahdollistanut opettajien arvostaman yksityisyyden, mutta toisaalta se on taas estänyt yhteistyön kehittymistä sekä palautteen ja tuen saamista toisilta kollegoilta. Individualismin tukahduttamisella saattaa kuitenkin olla kielteisiä seurauksia yhteistyölle, mikäli pyrittäisiin esimerkiksi tukahduttamaan itsenäisten vaihtoehtojen tekemistä ja eri mieltä olemista. (Ronkainen 2012, 51.) Kulttuuriin liittyviä haittoja ei kuitenkaan pidetä niin merkittävinä, mikäli kyseessä ei ole itseään toistavasta kyseenalaistamattomasta, rutinoituneesta toimintatavasta tai täydestä kyvyttömyydestä toimia toisin (Hargreaves 2012, 222).

Mauno ja Ruokolainen (2005) huomauttavat käsityksen toimintakulttuurista vaikuttavan siihen, pidetäänkö sen muuttamista mahdollisena. Jos kulttuuria pidetään sisäsyntyisenä ominaisuutena, sen muuttaminen voi olla vaikeaa tai jopa mahdotonta, mutta jos sitä pidetään hankittuna, sen muuttaminen ja hallitseminen nähdään mahdollisena. (Mauno & Ruokolainen 2005, 142.) Sopeutumisen vaatima aika on pidempi, mitä syvemmälle kulttuuriin pyritään vaikuttamaan. Uusiin menettelytapoihin, taitoihin ja teknologiaan sopeutumisen aika voi kestää päiviä, kun taas pyrittäessä rakenteen ja strategian muuttumiseen sopeutumisen vaatima aika kasvaa edelleen. Kulttuuristen muutosten tapauksessa sopeutumiseen voi mennä vuosia, sillä kyse on suuremmasta tuloksen lisäyksestä. (Kattilakoski 2018, 41.) Uuteen kulttuuriin sopeutuminen tarkoittaa sopeutumista uuteen tilanteeseen, ympäristöön ja ihmisiin (Aro 2007, 150). Toimintakulttuuri ei muutu, mikäli koko yhteisö ei ole sitoutunut muutokseen, muutosta ei tueta tai siihen ei kannusteta (Mattila & Miettunen 2010, 28).

Linturi (2013, 19-20) pitää koulua koskevia uudistuksia, kuten verkkopalveluita ja ilmiöpohjaisuutta, eräänlaisina ”häiriöinä”, jotka avaavat uusia toimintamuotoja ja uudistavat toimintakulttuuria. Tutkimuksessamme näemme työympäristön fyysisen muutoksen, monitoimitalon, eräänlaisena toimintakulttuurin ”häiriönä”, joka edellyttää ja käynnistää toimintakulttuurin muutoksen. Kattilakosken (2018) mukaan kulttuurin muodostumisen perustilanne syntyy silloin, kun ihmiset kohtaavat samanaikaisesti ongelmatilanteen, jonka ratkaisemiseksi heidän on työskenneltävä yhdessä. Ongelmatilannetta ratkaistaessa yhteisesti jaettu ongelma määritellään ensiksi uudelleen, jolle keksitään ratkaisu ja jota testataan. Ratkaisun toimiessa jaettu uusi kokemus aloittaa uuden toimintakulttuurin rakentumisen ja muutoksen aiheuttama ahdistus vähenee. Yhteiset ongelmanratkaisun kokemukset alkavat myöhemmin myös määrittää ryhmän jäsenten tapoja ajatella, tuntea ja havainnoida ympäröivää maailmaa. (Kattilakoski 2018, 41-42.) Näemme tutkimuksemme vastaavan osaltaan kulttuurin muodostumisen perustilannetta, jossa tutkimuksen osallistujat pyrkivät etsimään ratkaisua yhteiseen ongelmatilanteeseen.

2.3.2 Koulukulttuurin muutos kohti yhdessä tekemisen kulttuuria

Koulukulttuurin ja opettajan työn perinteet ovat rakentuneet yksilösuorituksiin perustuvaan kulttuuriin, jossa opettaja nähdään perinteisesti tilanteesta kuin tilanteesta itsenäisesti selviytyvänä ammattilaisena. Tämä myytti juontaa juurensa opetuksen perinteisestä luokkahuonekeisyydestä ja näin ollen myös opettajien ammatillisesta eristäytyneisyydestä. (Kykyri 2007,

107-108.) Kuitenkin koulukulttuurissa on havaittavissa selvä muutos koskien yhteistyön tekemisen kulttuuria. Esimerkiksi Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n vuonna 2017 teettämän selvityksen mukaan kyselyyn vastanneista luokanopettajista 86% ja erityisopettajista 90 % koki opettajien välisen yhteistyön lisääntyneen kolmiportaisen tuen käyttöönoton myötä. Myös moniammatillisen yhteistyön suhteen havaittiin sama suunta: 90% kyselyyn vastanneista opettajista ja rehtoreista koki moniammatillisen yhteistyön lisääntyneen kolmiportaisen mallin myötä. (OAJ 2017, 16, 20.) Kolmiportaisen tuen malli otettiin käyttöön perusopetuksessa vuonna 2010 Perusopetuslain uudistuksen myötä (Laatikainen 2011, 21).

Hakalan ja Leivon (2015) mukaan oppilaiden tarvittavan tuen tarjoaminen voi mahdollistua vain koulujen toimintakulttuuria kehittämällä. Ennen kaikkea he näkevät merkittävänä tekijänä koulun henkilökunnan yksilöllisten asenteiden ja taitojen lisäksi koulu yhteistyön kehittämisen sellaiseksi, joka pyrkii toiminnallaan tukemaan yhteistoiminnallisia prosesseja. (Hakala & Leivo 2015, 18.) On myös havaintoja siitä, että onnistunut tuen tarjoaminen kouluissa on riippuvainen siitä, kuinka hyvin koulut organisaatioina tukevat eri ammattiryhmien edustajia integroitumaan osaksi toisiaan (Devecchi & Rouse 2010, 91). Toisaalta koulut nähdään silti usein verkkoisesti muuttuvina juuri pysyvien perinteiden vuoksi (Uusikylä & Atjonen 2005, 209). Muun muassa Jyrkiäinen (2007) havaitsi tutkimuksessaan osaamisen jakamisen olevan haasteellista ja hitaasti kehittyvää opettajan työssä. Hänen mukaansa koulun toimintakulttuuria tulee aktiivisesti kehittää verkostoituvaksi, yhteistyökykyiseksi sekä hallintorajoja ylittäväksi, jotta osaamisen jakamista todella tapahtuu. (Jyrkiäinen 2007, 139.)

Myös yhteiskunnalliset muutokset, kuten syrjäytyminen ja hajautuminen pakottavat koulujärjestelmää muuttumaan ja etsimään uusia keinoja erilaisten oppilaiden tukemiseen ja kohtaamiseen. Kontion (2010) mukaan nyky-yhteiskunnassa vain yhden yksilön näkökulma ei riitä vastaamaan monitasoisten kokonaisuuksien hallinnan vaatimukseen. Nyky-yhteiskunnassa työssä osaamista ei tarkastella enää vain työntekijän ja työpaikan välisen suhteen näkökulmasta, vaan työn laatu kietoutuu yhä tiiviimmin työyhteisön ja yli organisaatiorajojen ulottuvien verkostojen yhteistoiminnan sujuvuuteen. (Kontio 2010, 6.) Myös kouluissa jaetun asiantuntijuuden merkitys nähdään keskeisempänä ja toimintaa pyritään kehittämään muun muassa moniammatillisen yhteistyön keinoin (Rajakaltio 2005, 136). Monialaisella kehittämisellä pyritään erityisesti takaamaan oppilaiden myönteistä kasvua, oppimista ja kokonaisvaltaista hyvinvointia. Niin oppilaiden kuin myös opettajien hyvinvoinnin näkökulmasta yhdessä toimiminen, suunnittelu sekä kehittäminen voidaan nähdä Laihon ja Sillanpään (2018) mukaan voimavarana koulun arjessa. (Laiho & Sillanpää 2018, 11.)

Koulujen toimintakulttuurin muuttumista yhteiskunnallisella tasolla voidaan tarkastella myös vertailemalla vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Ensimmäisen kerran toimintakulttuuri-käsite ilmaantui perusopetuksen opetussuunnitelmaan vuonna 2004 (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 28). Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman toimintakulttuuria käsittelevän tekstin pituus on vajaa puoli sivua. Tässä osiossa yhteistyö mainitaan yhdessä lauseessa, jossa tavoitteeksi mainitaan toimintakulttuuri, joka on vuorovaikutteinen sekä avoin ja tukee yhteistyötä koulun sisällä sekä ulkopuolisten tahojen kanssa. Sitä, millaisin keinoin tällaiseen toimintakulttuuriin tulisi pyrkiä ei ole tässä yhteydessä mainittu. (POPS 2004, 19.)

Sen sijaan uusimmassa vuoden 2014 opetussuunnitelmassa toimintakulttuuri on saanut kokonaisen luvun. Toimintakulttuurin ytimeksi mainitaan oppiva yhteisö, joka perustuu yhteistoinnallisuuteen ja yhdessä oppimiseen. Useissa alaluvuissa määritellään tarkemmin, millaisin keinoin tähän oppivaan yhteisöön tulisi pyrkiä. Muun muassa koulun aikuisten keskinäinen yhteistyö sekä vuorovaikutus koulun ulkopuolisen maailman kanssa mainitaan keinoiksi tukea oppilaiden kasvamista oppivaan yhteisöön. (POPS 2014, 26-32.) Mielenkiintoinen havainto on myös se, että vuoden 2004 opetussuunnitelma sisältää sanan ”yhteistyö” 89 kertaa, kun taas vuoden 2014 opetussuunnitelmassa vastaava luku on 455 (POPS 2004; POPS 2014).

Husu ja Toom (2010, 136) näkevät yhteistyössä tapahtuneen muutoksen haastavan vallitsevaa käsitystä opettajan ammatin professionaalisesta luonteesta, sillä yhteistyö erilaisten ammatillisten toimijoiden (esim. kollegat, psykologit, muu opetus- ja sivistystoimi, tiedonvälitys) ja toimintakumppaneiden (esim. vanhemmat ja muut lähi- ja paikallisyhteisön jäsenet) kanssa on yhä enemmän yleistynyt osaksi opettajan työn tekemistä. Myös Dzurin (2008) mukaan nykyopettajuus on korostetun yksipuolisen toiminnan sijaan ennen kaikkea yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa. Hän ehdottaa perinteisen opettajuuden sijaan uutta näkemystä opettajuudesta, jossa opettajan ammattia luonnehtii ammatillinen yhteistyö perinteisen ammatillisen itsesääntelyn sijaan. Ammatillisena ihanteena tulisi nähdä yksittäisenä asiantuntijana olemisen sijaan yhteinen jaettu asiantuntijuus, jota avaamme tarkemmin luvussa 3.3. Näin ollen myös opettajan ammatin yhteiskunnallisen roolin tulisi korostaa vuoropuhelun merkitystä eri toimijatahojen kesken. (Dzur 2008, 5, 130.)

2.4 Yhteenveto

Monitoimikoulujen määrä on viime vuosina kasvanut ja jatkuvasti uutisoidaan uusien monitoimirakennusten rakentamisesta. Näemme monitoimitalon työympäristönä vaikuttavan koko monitoimitalon toimintakulttuuriin päivittäisten yhteistyötahojen (koulu, päivähoito, nuorisotyö) lisääntyttä kiinteäksi osaksi arkea. Ulkoinen toimintakulttuuri (yhteiskunta, opetussuunnitelma) on asettanut tarpeen uudentyyppisen koulurakennuksen rakentamiselle ja yhteistyön toteuttamiselle, joka vaikuttaa edelleen uudenlaisen sisäisen toimintakulttuurin rakentumiseen (ks. Prosser 1999; Hargreaves 1997; Dongjiao 2015; Kattilakoski 2018). Koulun osalta toimintakulttuurin kehittymistä kohti yhdessä tekemisen kulttuuria on osaltaan jo vienyt eteenpäin esimerkiksi kolmiportainen tuki lisätessään moniammatillisen yhteistyön määrää. Nyt myös uudet monitoimitalot tuovat eri kasvatustoimijoita lähelle toisiaan.

Monitoimitalo työympäristönä voi näyttäytyä monesta eri näkökulmasta hyvin uudenlaisena koko koulua instituutiona uudistavana tekijänä. Opettajan työympäristönä monitoimitalo näyttäytyy aika kokonaisvaltaisena opettajan työhön kohdistuvana muutoksena koulun fyysisten tilojen, oppimisympäristöjen ja didaktisten keinojen lisäksi myös tuoden erilaisia yhteistyötahoja ja vuorovaikutuksen ulottuvuuksia osaksi työyhteisöä.

3 Moniammatillisen yhteistyön moninaisuus

Edellisessä luvussa taustoitimme toimintakulttuurin merkitystä yhteistyön tekemisessä erityisesti koulun näkökulmasta. Tässä luvussa puolestamme avaamme yhteistyön ja moniammatillisen yhteistyön käsitteitä. Lisäksi tarkastelemme moniammatillista yhteistyötä tämän tutkielman kannalta keskeisestä kontekstista eli perusopetuksen, varhaiskasvatuksen sekä nuorisotoimen näkökulmasta.

3.1 Yhteistyö

Yhteistyön käsitettä käytetään laajasti ja hyvin vaihtelevin tarkoituksin eri tieteenaloilla. Yhteistyöllä viitataan kuitenkin yleisesti ottaen yhteiseen työskentelyyn, jolloin yhdessä työskentelevillä voidaan olettaa olevan yhteinen tehtävä, ongelma, päätös tai uusien näkökulmien etsiminen yhdessä (Isoherranen 2005, 13-15). Käsitteen laajasta merkityksestä huolimatta yhteistyö voidaan yleisesti määritellä tavoitteelliseksi ja tietoiseksi toiminnaksi, jossa toiminta on yhteisesti suunniteltua ja jolla on yhteisesti jaettu toiminnan kohde (Savonmäki 2007, 31). Lewisin (2006, 171) mukaan yhteistyöllä voidaan tarkoittaa aina kaikkea tiedon tai mielipiteiden jakamisesta yhteistyöskentelyyn, jolla pyritään ratkaisemaan ongelmia ja saavuttamaan paras lopputulos kaikkien osapuolten kannalta. Käsitettä voitaisiin kuvailla eräänlaiseksi jatkumoksi, jonka toisessa päässä nähdään prosessinomainen yhdessä työskentely ja toisessa päässä pinnallisen tason tietojen vaihtaminen (Kykyri 2007, 115).

Toimivan yhteistyön lähtökohtana on Knackendoffelin (2005) mukaan yhteistyöhön osallistuvien henkilöiden yhdenvertainen asema yhteisön jäsenenä. Yhteistyö edellyttää keskinäistä luottamusta sekä kunnioitusta, jolloin jokainen työyhteisön jäsen sekä hänen työpanoksensa nähdään yhtä merkittävänä. Myös Friend & Cook (1992) näkevät tiimin jäsenten yhdenvertaisuuden suhteessa toisiinsa merkityksellisenä tekijänä toimivan yhteistyön kannalta. Sen lisäksi he nimeävät toimivan yhteistyön toteutumisen edellytyksiksi yhteistyön vapaaehtoisuuden, yhteistyön perustumisen yhteisiin tavoitteisiin, yksilöiden vahvuuksiin perustuvan työnjaon sekä yhteisen jaetun vastuun ja työskentelyyn sitoutumisen. (viitattu lähteessä Knackendoffel 2005, 1-2.) Yhteistyöprosessi vaatii aina ihmisten välistä vuorovaikutusta toteutuakseen ja se edellyttää yhteisen tavoitteen olemassa oloa sekä kaikkien osapuolten panostamista (Aira 2012, 46).

Yhteistyöhön ja ryhmäprosesseihin liitetään usein synergian käsite aihetta käsittelevissä tutkimuksissa. Larsonin (2010) määritelmän mukaan synergialla tarkoitetaan suorituskyvyn lisääntymistä, joka on jollain tavalla seurausta ryhmävuorovaikutuksesta. Hän ehdottaa ryhmän tuottavuuden vertailuarvoiksi kaksi synergian tasoa. Heikko synergia (*weak synergy*) kuvaa ryhmän tuottavuuden tasoa, jolloin ryhmän suorituskky on parempi, kuin tyypillinen tai keskimääräinen yksilön suorituskky, mutta kuitenkin heikompi, kuin ryhmän parhaan kompetenssin omaavan jäsenen suorituskky. Puolestaan vahva synergia (*strong synergy*) on nähtävissä silloin, kuin ryhmän suorituskky ylittää ryhmän suorituskvyyltään parhaan jäsenen suorituskvyn. (Larson 2010, 4.) Toisin sanoen, vahvan synergian omaava yhteistyö tuottaa paremman lopputuloksen, kuin mihin kaikki ryhmän jäsenet kykenisivät itsenäisesti yksilöinä. Päinvastoin heikon synergiatason yhteistyö tuottaa heikomman lopputuloksen, kuin mitä ryhmän parhaimman kompetenssin omaava jäsen voisi tuottaa yksin työskentelemällä.

Stasser ja Abele (2020) toteavat laajan yhteistyöhön liittyvän tutkimuksen tarkastelun perusteella, että yhteistyön tuottama synergia on todennäköisempää silloin, kun ryhmän tehtävät ovat monimutkaisia ja ryhmän jäsenillä on paljon tietoa toistensa osaamisesta. Tämä toteutuu etenkin silloin, kun tehtävät sallivat yksilöiden osaamiseen perustuvan toisiaan täydentävän ja joustavan tehtäväjaon. Synergiaa heikentäviksi tekijöiksi on todettu muun muassa työn kuormittavuus sekä aikataulupaineet. (Stasser & Abele 2020.)

3.2 Moniammatillisen yhteistyön määrittelyä

Yhteistyön käsitteen tapaan moniammatillinen yhteistyö on käsitteenä hyvin laaja ja käyttökontekstista irrotettuna jopa hieman epämääräinen. Käsitettä käytetään hyvin laaja-alaisesti ja väljästi kuvaamaan monenlaisia ja -tasoisia yhteistyöilmiöitä. Yleisesti käsitteellä tarkoitetaan erilaisia yhteistyömuotoja, joissa hyödynnetään moniammatillisuutta, mikä tuo työskentelyyn mukaan useampia tiedon ja osaamisen alueita. (Isoherranen 2005, 13-15.) Moniammatillisen yhteistyön tavoitteena on tuottaa synergiaa (Nummenmaa 2011, 190) eli saavuttaa jotain, mihin yksilöt eivät ilman yhteistyötä pystyisi. Moniammatillinen yhteistyö eroaa kollegiaalisesta yhteistyöstä, jolloin samaa ammattia edustavat tai samanlaisen koulutuksen saaneet henkilöt työskentelevät yhdessä (Kumpulainen ym. 2010, 64).

Suomen kielestä poiketen englannin kielessä moniammatillisuutta tarkoittavat käsitteet *multi-professional*, *interprofessional* sekä *transprofessional* erotetaan toisistaan. Multiprofessional käsitteellä viitataan yhteistyöhön, jossa on nähtävissä perinteiset työnjaot, valta-asetelmat sekä

hierarkiat. Inter-etuliitteellä viitataan päinvastoin pidemmälle kehittyneeseen yhteistyöhön, missä sovitetaan yhteen tietotaitoa, rooleja sekä vastuita. Tällöin kukin ryhmän jäsen tuo oman osaamisensa yhteistyöhön ottamalla kuitenkin huomioon ryhmän muiden jäsenten asiantuntijuuden merkityksen. Käsitteeseen interprofessional nähdään sisältyvän ajatus oppimisesta yhdessä ryhmän jäsenten eli toisen alan ammattilaisten kanssa, mikä edellyttää asioiden tarkastelun sekä oman että toisen ammatin näkökulmasta. Trans-etuliite sisältää merkityksen tarkoituksenmukaisesta ammatillisten roolirajojen rikkomisesta, jolloin ryhmän jäsenet voivat sallitusti vapauttaa toisilleen perinteisesti omalle ammatille kuuluvia roolitehtäviään. (Metteri 1996, 10; Isoherranen 2005, 13-16; Katajamäki 2010, 25; Kontio 2013, 17.) Tässä tutkimuksessa moniammatillisuus ymmärretään englanninkielistä interprofessional -käsitettä vastaavaksi.

Moniammatillisen yhteistyön tutkimus on monialaista ja sen eri alakäsitteiden, kuten yhteistyön, ryhmien ja tiimien tutkimus ulottuu muun muassa, lääketieteen, hoitotieteen, sosiologian, taloustieteiden, kasvatustieteen sekä tekniikan ja johtamisen alojen tutkimuskentälle (Kykyri 2007, 113). Laajan monialaisen tutkimuskentän vuoksi moniammatillisen yhteistyön käsitteen määritelmiä löytyy useita ja käsitteen määritelmä saa aina vaikutteita tieteenalan lisäksi tutkimuksen teoreettisesta viitekehyksestä sekä tutkimuskontekstista (Leathard 2003, 335; Isoherranen 2005, 13). Pärnä (2012) luonnehtii moniammatillisen yhteistyön -käsitettä arkikäytössä implisiittiseksi, sillä usein se tuodaan ilmi faktana ja olettaen, että vastaanottajat tietävät, mitä sillä tarkoitetaan. Vaikkakin käsitteestä ei suoranaisesti voi päätellä minkälaiseen yhteistyöhön sillä viitataan. (Pärnä 2012, 48.)

Esimerkiksi Isoherranen (2005) tarkastelee moniammatillista yhteistyötä sosiaali- ja terveysalojen näkökulmasta ja liittää käsitteen määrittelyn lähtökohdaksi tarpeen asiakaslähtöiselle työskentelylle. Moniammatillisen yhteistyön hän määrittelee työskentelyksi, jossa eri asiantuntijat integroivat osaamistaan yhteen huomioiden asiakkaan kokonaisvaltaisesti. (Isoherranen 2005, 13-15.) Leathard (2003) puolestaan näkee moniammatillisen yhteistyön määritelmässä keskeisenä vuorovaikutuksen. Hänen mukaansa käsitteellä viitataan professioissa toimivien henkilöiden vuorovaikutukseen eli yhdessä työskentelyyn, jota ohjaa yhteiset tavoitteet erilaisista taustoista huolimatta. (Leathard 2003, 5.) Myös D'Amour, Ferrada-Videla, San Martin Rodriguez ja Beaulieu (2005, 116) näkevät käsitteen tarkastelussa keskeisenä yhteistyö -termin ja liittävät ajatuksen jonkin jakamisesta ja yhteistä tavoitetta kohti pyrkivän toiminnan, joka tapahtuu luottamuksen ja harmonian hengessä.

Poiketen edellisistä määritelmistä, Määttä (2007) sisällyttää käsitteen määrittelyyn erilaisia yhteistyön muotoja ja tasoja. Hänen mukaansa moniammatillinen yhteistyö on eri ammattikuntien välistä yhteistyötä, jonka pyrkimyksenä on taitojen, tehtävien, tietojen, kokemusten ja toimivallan jakamisella saavuttaa jokin yhteinen päämäärä. Yhteistyöllä voidaan viitata organisaation sisällä tai eri organisaatioiden välillä tapahtuvaan yhteistyöhön, satunnaiseen tai vakiintuneeseen yhteistyön muotoihin sekä ammattirooleista käsin toteutuvaan tai enemmän synteetis-mäiseen ajattelutapaan perustuvaan yhteistyöhön. Käsitteellä siis viitataan hyvin laajasti erilaisiin toimintoihin, joissa eri ammatteihin lukeutuvat henkilöt ottavat toisensa huomioon eri tavoin tai kohtaavat toisiaan. (Määttä 2007, 15-16.)

Kykyrin (2007) mukaan moniammatillisesta yhteistyöstä voidaan yksinkertaisimmillaan puhua silloin, kun eri ammatti- tai tieteenalaa edustavat henkilöt työskentelevät yhdessä suorittaakseen saman tehtävän tai ratkaistaakseen ongelman siten, että he yhdistävät erilaisiin osaamisalueisiin liittyviä tietoja, toimintaa ja näkökulmia. (Kykyri 2007, 113.) Moniammatillinen yhteistyö määritellään useimmiten asiantuntijaryhmien, tiimien tai työyhteisön ominaisuudeksi, milloin sitä toteutetaan erilaisissa työryhmissä tai verkostoissa jakamalla osaamista, tietoa sekä valtaa (Linden 1999, 122–128; Nummenmaa 2011, 178).

Kuvailtaessa eri asiantuntijoiden välistä yhteistyötä, moniammatillisen yhteistyön käsitteen lisäksi käytetään usein rinnasteisena myös tiimityön käsitettä (Kontio 2013, 17). Tiimin määrittelyyn on usein käytetty Suomessa Katzenbachin ja Smithin (1993) määritelmää (Mäntylä 2002, 72). Sen mukaan tiimi koostuu pienestä ryhmästä ihmisiä, joilla on toisiaan täydentäviä taitoja ja jotka ovat sitoutuneita sekä yhteisvastuussa omista suorituksistaan suhteessa yhteiseen tehtävään, tavoitteisiin ja toimintamalliin (Katzenbach & Smith 1993, 59). Tiimin määrittelyssä on nähty keskeisenä myös organisaation merkitys. Esimerkiksi Arrow, Berdahl & McGrath (2000) kuvaavat tiimejä mukautuviksi ja muuttuviksi systeemeiksi, joita ohjaavat vuorovaikutus tiimin jäsenten sekä sitä ympäröivien laajempien kokonaisuuksien, kuten organisaatioiden välillä. Tiimin toimintaan vaikuttavat aina tiimiin kuuluvien yksilöiden välinen vuorovaikutus sekä organisaatio, jonka puitteissa tiimi on rakentunut. Toimintaan vaikuttavat esimerkiksi se, mikä status yksilöillä on suhteessa organisaatioon sekä organisaation sisältämät normit ja toimintakulttuuri. (Arrow ym. 2000, 3, 5.)

Edellä on kuvattu yhteistyön, moniammatillisen yhteistyön sekä tiimin käsitteiden moninaisuutta ja rinnasteista käyttöä, mikä ei välttämättä käsitteiden määrittelystä huolimatta vähennä niiden epämääräisyyttä. Reeves, Xyrichis ja Zwarenstein (2018) pureutuvat tähän ongelmaan

ja näkevät oleelliseksi selventää moniammatillista yhteistyötä kuvaavien käsitteiden eroa. He luokittelevat käsitteitä hyödyntäen erilaisia tiimityön luokitteluja sisältävän kirjallisuuden meta-analyysia, jossa on analysoitu aihetta koskevia julkaisuja yli kolmenkymmenen vuoden ajalta. Moniammatillista yhteistyötä voidaan analyysin perusteella luokitella neljällä eri käsitteellä, joita ovat vapaasti suomennettuna moniammatillinen tiimityö (*interprofessional teamwork*), moniammatillinen yhteistyöskentely (- *collaboration*), moniammatillinen rinnakkain työskentely (- *coordination*) ja moniammatilliset verkostot (- *networks*). (Reeves ym. 2018, 2.)

Näiden luokittelujen pohjalta moniammatillisen yhteistyön muotoja voitaisiin sijoittaa eräänlaiselle jatkumolle, jonka toisessa päässä yhteistyö näyttäytyy hyvin tiiviinä ja työtehtävät haastavina, ja toisessa päässä yhteistyön luonne on väljää, vuorovaikutus vähäisempää ja työtehtävät ovat vähemmän haastavia. Tiimityö sijoittuu jatkumon toiseen ääripäähän ja se nähdään kaikista tiiviimpänä yhteistyön muotona, jolloin ryhmän jäsenten yhteinen identiteetti sekä keskinäinen riippuvuus nähdään tärkeänä. Päinvastoin jatkumon toiseen ääripäähän sijoittuu moniammatilliset verkostot, jolloin työtehtävien vähemmän haastavampi ja ei-kiireellisempi luonne ei vaadi kovin tiivistä yhteistyötä, eikä välttämättä edes kasvokkaista kohtaamista, vaan yhteydenpito voi olla myös virtuaalista. Moniammatillinen yhteistyöskentely ja rinnakkain työskentely sijoittuvat näiden ääripäiden välille, joskin yhteistyöskentelyn katsotaan olevan rinnakkain työskentelyä tiiviimpi yhteistyön muoto. Kaikissa yhteistyön muodoissa yhteinen tavoite nähdään keskeisenä, mutta yksilöiden välisen vuorovaikutuksen roolin suuruus vaihtelee. (Reeves ym. 2018, 2.)

Tähän meta-analyysin nojaten voidaan todeta, että moniammatillisen yhteistyön sekä tiimityön käsitettä ei tule käyttää rinnasteisesti, vaan moniammatillinen yhteistyö tulisi ymmärtää yläkäsitteenä, joka voi pitää tarkemmin määrittelemättömänä sisällään eri yhteistyön muotoja. Tämän tutkielman kohdejoukko ei ole määritellyt puheessaan yhteistyömuotoja, joista tutkittavien kokemukset ovat muodostuneet. Tästä syystä tutkielmamme pohjaa olettamukseen siitä, että tutkittavien henkilöiden harjoittamat moniammatillisen yhteistyön muodot sijoittuvat johonkin kohtaan tätä jatkumoa tai kokemukset sisältävät elementtejä useammista yhteistyön muodoista.

Usein moniammatillinen yhteistyö toteutuu organisaatioissa sekä sisäisinä että ulkoisina yhteistyösuhteina (Nummenmaa 2011, 178). Sekä sisäiset, että ulkoiset yhteistyösuhteet voivat muodostua yli hallintoalarajojen, joita erottaa toisistaan hallinnon toiminnasta lähtevä erilainen tiede- ja säädöstausta sekä toimintakulttuuri (Nykänen ym. 2007, 207). Tarkastelemme opetus-

ja kasvatustoimen moniammatillista yhteistyötä nämä eri ulottuvuudet huomioiden käyttämällä Nykäsen ym. (2007, 207) jaottelua:

1. Organisaation/instituutioiden (kuten koulun) sisäinen yhteistyö

A) saman hallinnonalan sisäinen yhteistyö, esimerkiksi luokanopettajan ja erityisopettajan yhteistyö

B) poikkihallinnollinen yhteistyö, esimerkiksi luokanopettajan ja kouluterveydenhoitajan yhteistyö

2. Eri organisaatioiden/instituutioiden (kuten koulun ja päiväkodin) välinen yhteistyö

A) saman hallinnonalan sisäinen yhteistyö, esimerkiksi peruskoulun erityisopettajan ja varhaiskasvatuksen opettajan yhteistyö

B) poikkihallinnollinen yhteistyö, esimerkiksi erityisopettajan ja erikoislääkärin yhteistyö

Tässä tutkielmassa moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan eri ammatteja edustavien yhteistyötä monitoimitalon sisällä, jolloin moniammatillisuus ymmärretään työyhteisön ominaisuudeksi. Tarkemmin määriteltynä käsite ymmärretään Kykyrin (2017) ja Määtän (2010) määritelmien mukaisesti eri ammattiryhmien väliseksi yhteistyöksi, jonka tarkoituksena on yhdessä työskentelemällä ja yhdistämällä erilaisiin osaamisalueisiin liittyviä tietoja, toimintaa ja näkökulmia saavuttaa jokin yhteinen päämäärä. Määtän (2010) määritelmän mukaisesti viittaamme yleisesti yhteistyöhön, joka voi pitää sisällään instituution, kuten koulun sisällä tai eri instituutioiden, kuten koulun ja nuorisotoimen välillä tapahtuvan satunnaisen tai vakiintuneen yhteistyön eri muotoja. Näemme myös keskeisenä käsitteen ymmärtämisessä Arrowin ym. (2000) tiimimääritelmän mukaisesti organisaation merkityksen; yhteistyötä ohjaavat vuorovaikutus yksilöiden sekä sitä ympäröivän organisaation välillä. Monitoimitalo nähdään tutkielmassa toisaalta myös moniammatillisen verkoston mahdollistavana ympäristönä.

3.3 Asiantuntijuus ja rajanylitykset moniammatillisessa yhteistyössä

Isoherranen (2012) tarkastelee moniammatillista yhteistyötä asiantuntijuuden kautta. Perinteisen kapean professionaalisuuden sijaan ihmisten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseen tarvitaan nykyaikana refleksiivistä, yhteisöllistä sekä laajennettua asiantuntijuutta moniammatillisen yhteistyön avulla. Isoherranen (2012) esittää, että olisi tarpeellista laajentaa käsitystä asiantuntijuudesta joustavaan, yhteisölliseen sekä yhteisön kulttuurista muutosta luovaan suuntaan. (Isoherranen 2012, 60, 66.) Myös Edwards (2010) näkee asiantuntijuuden keskeisenä

moniammatillisessa yhteistyössä. Moniammatillisen yhteistyön asiantuntijuudessa jokaisen asiantuntijan oman ammatti-identiteetin lisäksi asiantuntijuuden muodostumiseen vaikuttaa yhteistyö muiden ammattilaisten kanssa. Asiantuntijuus ei ole kenenkään yksittäisen henkilön pääomaa, vaan eri ammattihenkilöiden yhteistyössä syntyy uutta ja yhteistä asiantuntijuutta. Yhteinen asiantuntijuus edellyttää muilta oppimista sekä oman ja muiden osaamisen tunnistamista. (Edwards 2010, 2, 13.) Tällaista asiantuntijuutta on kuvattu muun muassa käsitteillä jaettu asiantuntijuus (Kontio 2010, 11; Dzur 2008; Sarja 2011) sekä kollektiivinen asiantuntijuus (Jyrkiäinen 2007).

Edellisten lisäksi myös Pärnä (2012) lähestyy moniammatillista yhteistyötä professioiden kautta ja esittää, että moniammatillinen yhteistyö vaatii professioiden kasvamista yli perinteisten ammattirajojen. Eri professioiden kohtaamiset mahdollistavat toisen profession vaikutuksen tai tietoperustan omaksumisen. Tähän voi kuitenkin liittyä pelko yhteistyöstä omaa professiota uhkaavana, jolloin asetetaan liian etäälle yhteisestä rajapinnasta, jossa mahdollistuisi profession kasvaminen ja uuden yhteisen tiedon rakentuminen. Yhteistyö edellyttää jäseniltään luottamusta toisiaan kohtaan, jotta toiset nähdään uhkien sijaan yhteistyökumppaneina. (Pärnä 2012, 40.)

Nummenmaan (2011) mukaan moniammatillisen asiantuntijuuden ja osaamisen hyödyntämisessä sekä kehittämisessä on kyse juuri näiden eri asiantuntijuuden rajapinnoilla tapahtuvasta sekä rajat ylittävästä toiminnasta. Hän kuvaa moniammatillista yhteistyötä vaativaksi työorientaatioksi, jossa yksilöllisten sekä organisaatioiden rajojen ylittäminen on välttämätöntä. Jos rajoja ei ylitetä onnistuneesti, muodostuu näistä yksilöllisistä rajoista esteet yhteistyön toteutumiselle. Nummenmaa (2011) näkee tämän johtuvan yksilöiden inhimilliseen pääomaan liittyvistä esteistä: yksilöiden erilaisesta tavasta hahmottaa yhteistyön kannalta olennaisia ilmiöitä, yhteisen käsitteellisen kielen puuttumisesta tai muusta haluttomuudesta tai sitoutumattomuudesta muiden osapuolten kanssa yhteistyössä toimimista kohtaan. Myös sosiaaliseen statukseen sekä valtaan liittyvät kysymykset voivat muodostua esteiksi rajapintojen ylityksissä. (Nummenmaa 2011, 183, 190.) Yksilöllisten rajojen lisäksi rajojen ylittämiseksi voi muodostua esteitä organisaatiossa käytännöllisistä syistä. Näitä ovat johtamiseen, rakenteisiin ja eri ammattikulttuureihin liittyvät tekijät. (Walsh ym. 1999; Nummenmaa 2011, 191.)

3.4 Moniammatillinen yhteistyö perusopetuksen, varhaiskasvatuksen sekä nuorisotyön näkökulmasta

Perinteisesti moniammatillinen yhteistyö toteutuu perusopetuksessa oppilashuoltoryhmien toiminnassa. Usein ryhmään kuuluu koulun sisältä rehtori, erityisopettaja, oppilaanohjaaja ja kouluterveydenhoitaja. Koulun ulkopuolisista toimijoista ryhmään voi kuulua esimerkiksi sosiaalihuollon asiantuntija tai psykologi. (Kasurinen 2009, 35.) OAJ:n (2017) teettämän selvityksen mukaan opettajat ja rehtorit pitivät moniammatillista yhteistyötä yleisesti hyvänä asiana, mutta oppilashuollon ammattihenkilöiden, eli vähintään kahden eri oppilashuollon asiantuntijan, kanssa käsittely koettiin aikaa vievänä ja byrokratiaa lisäävänä. Useamman moniammatillisen henkilön osallistumista pidettiin useissa tilanteissa myös yliresursointina. Lisäksi miltei 70% vastanneista opettajista oli saanut täydennyskoulutusta moniammatillista yhteistyötä koskien vain vähän tai ei ollenkaan. (OAJ 2017, 20, 23.) Oppilashuollon lisäksi moniammatillisuutta voidaan hyödyntää koulun sisäisen saman hallinnonalan yhteistyössä, kuten tiimityössä tai yksinkertaisimmillaan yhteisopettajuudessa (Laiho & Sillanpää 2018, 11) esimerkiksi luokanopettajan ja erityisopettajan välillä. Sen sijaan verkostomaista moniammatillista yhteistyötä hyödyntävät koulut nähdään yleisellä tasolla vasta erilaisina koulun tulevaisuuspyrkimyksinä (ks. Ouakrim-Soivio, Rinkinen & Karjalainen 2015; Kari, Korva & Körkkö 2019).

Esimerkiksi osana opetus- ja kulttuuriministeriön *Tulevaisuuden peruskoulu* -hanketta toimii perusopetuksen kehittämiskouluverkostohanke, jossa peruskoulua pyritään kehittämään nyky-yhteiskunnan tarpeisiin vastaavaksi. Hankkeessa nähdään keskeisenä koulujen kehittäminen entistä aktiivisempaan yhteistyön tekemiseen ympäröivän yhteiskunnan kanssa, muun muassa moniammatillisen yhteistyön kautta. (Ouakrim-Soivio ym. 2015, 138-139.) Jyrkiäinen (2007) on tutkinut jo yli vuosikymmen sitten koulujen toimijoiden osaamisen jakamista *Tulevaisuuden peruskoulu* -hankkeen koulujen kaltaisissa verkostokouluissa. Hän kuvaa osaamisen jakamisen verkostoitumisen syntymistä kolmivaiheiseksi prosessiksi. Prosessin ensimmäisessä vaiheessa koulujen toimijat tyypillisesti etsivät ratkaisuja ja tunnistavat pedagogisia kehittämistarpeita sekä omaa osaamistaan. Toisessa vaiheessa keskeistä on uusien yhteistyömuotojen kokeilu, joka edellyttää myös rehtorin antamaa tukea ja rohkaistumista oman osaamisen esille tuomiseen. Jotta viimeinen vaihe eli uusi verkostoitumista hyödyntävä toimintamalli olisi pysyvä muutos koulujen arjessa, tärkeää on mahdollistaa verkostoitumista tukevat rakenteet, taloudellinen tuki sekä moniammatilliset kohtaamiset. Tyypillistä kolmannelle vaiheelle on yhteistyön hyödyntäminen sekä kollektiivinen asiantuntijuus. (Jyrkiäinen 2007, 138-140.)

Aiemmissa luvuissa olemme hieman taustoittaneet perusopetuksen yksin tekemisen perinteitä ja opettajien ammatillista eristäytyneisyyttä. Sen sijaan perusopetukseen verrattuna varhaiskasvatuksen perinteet moniammatillisessa yhteistyössä sekä tiimityöskentelyssä ovat varsin erilaiset, sillä varhaiskasvatuksen parissa työskentelevien työajasta suurin osa toteutuu moniammatillisen kasvattajatiimin kontekstissa (Karila & Kupila 2010, 45). Karilan (2016) mukaan suomalaisen varhaiskasvatuksen yhtenä ominaispiirteinä ja vahvuutena usein pidetään juuri korkeasti koulutettua sekä moniammatillista henkilökuntaa. Kuitenkin hän mainitsee opetushallituksen vuonna 2016 toukokuussa julkaistussa varhaiskasvatuksen tilannekatsauksessa moniammatilliseen toteutumiseen liittyvistä ongelmakohtista, jotka nousevat usein esille työntekijöiden hyvinvointia ja ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksia tutkittaessa. (Karila 2016, 38.)

Yhdeksi ongelmaksi Karilan ja Kupilan (2010) tutkimuksessa havaittiin se, että varhaiskasvatuksen henkilöstön on vaikeaa jäsentää eri ammattiryhmien vastuita ja velvoitteita sekä näin myös omaa ja työtovereiden erityisosaamista. Tämän taustalla katsotaan vaikuttavan työkuulttuuri, jossa moniammatillisuutta on tulkittu niin, että työtehtävät jakautuvat tasaisesti kaikkien työntekijöiden kesken työvuorojen mukaan huolimatta erilaisista koulutustaustoista. Tämä saattaa usein johtaa siihen, että työntekijät joutuvat kohtaamaan sellaisia työtehtäviä, joihin heillä ei ole koulutusta eikä valmiuksia. Moniammatillisuuden ideaalissa usein oletetaan, että moniammatillinen työyhteisö rikastuttaisi automaattisesti työntekoa. Karila ja Kupila (2010) toteavat tutkimustulostensa valossa, ettei moniammatillisessa työskentelyssä hyödytä eri näkökulmista, jos omaa ammatillisuuden ydintä ei tiedosteta. (Karila & Kupila 2010, 68.) Tällaisen “kaikki tekevät kaikkea” työkuulttuurin katsotaan olevan melko vallitseva asetelma suomalaisessa varhaiskasvatuksessa (Karila & Nummenmaa 2000; Karila 2008; Karila & Kinon 2010; Karila & Kupila 2010; Onnismaa & Kalliala 2010; Onnismaa, Tahkokallio & Kalliala 2015; Karila 2016).

Haasteiden syynä osaltaan pidetään Karilan (2016, 38) mukaan varhaiskasvatuksen pedagogisten tavoitteiden ja henkilöstön ammattirakenteen välistä epäsuhdanna. Myös OECD:n (2012) maakohtaisessa varhaiskasvatuksen laadun arviointiraportissa kiinnitetään huomiota Suomen moniammatilliseen varhaiskasvatuksen henkilöstöön, joka koostuu hyvin eritasoisen koulutuksen saaneista. Henkilöstö koostuu yliopisto-, ammattikorke- sekä ammatillisen tutkinnon suorittaneista sekä osa voi olla kouluttautunut oppisopimuksella. Henkilöstörakenteen eduksi raportissa mainitaan se, että alemman koulutuksen saanut henkilöstö voi oppia korkeammin koulutetuilta heidän osaamisalueistaan. Haasteeksi kuitenkin todetaan jo edellä mainittu usein val-

loilla oleva “kaikki tekevät kaikkea” -työkulttuuri, joka on seurausta eri ammattiryhmien vastuiden ja velvoitteiden epäselvyydestä. (OECD 2012, 68.) Opetus- ja kulttuuriministeriön (2017) julkaisemassa varhaiskasvatuksen kehittämisselvityksessä nähdään myös yhtenä keskeisenä tavoitteena moniammatillisen yhteistyön kehittäminen vuosina 2017-2030. Tähän pyritään muun muassa selkeyttämällä eri ammattiryhmille kuuluvia työtehtäviä ja vastuita. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 86.)

Varhaiskasvatuksen sisäisen yhteistyön kehittämisen lisäksi myös peruskoulun ja varhaiskasvatuksen välisen yhteistyön kehittämiseksi nähdään olevan perusteita. Molemmilla instituutioilla on tehtävänä lasten hyvinvoinnin ja oppimisen tukeminen ja parhaimmillaan ne muodostavat yhdessä eheän jatkumon lapsen oppimiselle ja kasvulle. Eheän ja johdonmukaisen oppimisen jatkumon luomisen kannalta myös siirtymät eli nivelvaiheet nähdään keskeisenä. Pahimissa tapauksissa päiväkodin ja esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheen synnyttämä epäjatkumo voi yhdessä riittämättömien tukitoimien kanssa edistää varhaista syrjäytymisen kierrettä. Soinin, Pyhältön sekä Pietarisen (2013) mukaan oppimispolun johdonmukaisuutta voidaan edistää etenkin esi- ja alkuopetussiiirtymässä varhaiskasvatuksen opettajien sekä luokanopettajien välisen yhteistyön kehittämisellä. (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2013, 6, 12.)

Oppilaiden hyvinvoinnin edistämisen lisäksi instituutioiden välinen yhteistyö voisi toimia opettajan ammatillisen kasvun alustana. Varhaiskasvatuksen opettajan ja luokanopettajan välisen yhteistyön hyödyistä opettajien ammatilliseen kasvuun on kansainvälistä tutkimusnäyttöä. Esimerkiksi Schneider ja Kipp (2015) havaitsivat tutkimuksessaan, että näiden instituutioiden rajat ylittävä opettajien reflektointiin perustuva yhteistyö edistää molempien opettajien ammatillista kasvua. Yhteistyöllä havaittiin myös positiivinen vaikutus opettajien tahoillaan käyttämiin opetuskäytänteisiin ja näin myös oppilaiden hyvinvointiin. (Schneider & Kipp 2015.)

Perusopetukseen ja varhaiskasvatukseen verrattuna nuorisotyön tarkasteleminen moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta on hyvin erilainen. Soanjärven (2011) mukaan nuorisotyöllä ei ole vahvaa oikeutettua asemaa Suomessa kasvatuksen kentällä lain sekä valtion hallinnon antaman tuen vähyyden vuoksi; nuorisotyön ammatillisuutta ei yleisesti tunnisteta. Nuorisotyöntekijöillä ei ole opettajien ja varhaiskasvattajien tavoin työtä ohjaavia kaikille yhteneväisiä opetussuunnitelmia ja säädöksiä, vaan perusta työlle tulee väljästä Nuorisolaista. (Soanjärvi 2011, 109, 110, 111-112.) Ammatillisen nuorisotyön perustana toimii siis Nuorisolaki (1285/2016), jonka 3 §:n mukaan nuorisotyö määritellään hyvin lyhyesti:

Nuorisotyöllä [tarkoitetaan] nuorten kasvun, itsenäistymisen ja osallisuuden tukemista yhteiskunnassa.

Nuorisolain (1285/2016) 2 §:n mukaan nuorisotyön toteuttamisen yhtenä kolmesta lähtökohdasta tulee olla monialainen yhteistyö, jonka pyrkimyksenä on edistää lain asettamia tavoitteita nuorison hyvinvoinnin tukemisesta. Tästä huolimatta monialaista tai -ammattillista yhteistyötä nuorisotyössä ei ole juurikaan tutkittu. Yleensäkin nuorisotyötä on tutkittu perustieteissä sekä sille ominaisella alalla eli nuorisotutkimuksen piirissä varsin vähän, vaikkakin kiinnostus on vuosikymmenen saatossa pikkuhiljaa kasvanut (Soanjärvi 2011, 36). Nuorisotyön akateemisen tutkimuksen historian puuttumisesta kertoo esimerkiksi se, että vuosien 1950-2007 välisenä aikana ei ole julkaistu yhtään nuorisotyötä koskevaa väitöskirjaa (Suurpää 2009, 44-48).

Korhosen ja Niemisen (2010) mukaan nuorisotyöllä on oiva mahdollisuus toimia nuorten kasvattajana osana monialaista nuorten ohjausta, vaikka se on perinteisesti jätetty ohjausta koskevan teorian ja keskustelun ulkopuolelle. Heidän mukaansa nyky-yhteiskunnan tuomiin kasvatuksellisiin haasteisiin pystyttäisiin vastaamaan parhaiten monialaisella ohjaustyöllä eli yhdistämällä nuorisotyön, opintojen ja ammatinvalinnan ohjauksen sekä perusopetuksen opettajien antaman pedagogisen ohjauksen. Näin nuorten ohjauksessa yhdistettäisiin formaalin ja nonformaalin kasvatuksen toimijoita, jolloin nuorisotyön vahvuus on nuorten vapaa-ajan ohjaaminen esimerkiksi osallistavan toiminnan kautta. (Korhonen & Nieminen 2010, 3-12.) Esimerkkinä monialaisen ohjaustyön avulla toteutetusta eheytyetystä koulupäivästä toimii jo vuosina 2002-2006 toteutettu *Mukava*-hanke. Hankkeessa Jyväskylän seudulla kokeiltiin eheytyetyn koulupäivän rakentamista koulujen verkostoitumisella nuorten elämää lähellä olevien toimijoiden, kuten kerho- ja harrastustoiminnan sekä lähiseudun yritysten ja vapaaehtoistoiminnan kanssa. Mukana olleissa kouluissa saavutettiin hankkeiden avulla monia myönteisiä tuloksia. (Korhonen & Nieminen 2010, 12-12; Pulkkinen & Launonen 2005.)

Moniammatillista yhteistyötä nuorisotyön näkökulmasta on tarkasteltu myös muun muassa syrjäytymisen ehkäisemisen näkökulmasta. Suikkasen, Martin ja Linnakankaan (2006) toimittama raportti arvioi nuorten parissa tehtävää moniammatillista yhteistyötä osana valtakunnallista kuntoutuskokeilua syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Kokeilusta kävi ilmi, että kunnilla oli hyvät edellytykset eri hallinnonalat ylittävään yhteistyöhön sekä ammattitaitoa ja auttamishalua nuorten tukemiseksi. Sen sijaan haasteiksi osoittautui yhteistyökulttuurin kehittymättömyys, resursien vähyys, toiminnan koordinointi sekä puute työn- ja vastuunjakoon liittyvistä velvoitteista ja sopimuksista. (Suikkanen, Martti & Linnankangas 2006, 219, 223.)

Yhteenvedona voidaan todeta, että moniammatillinen yhteistyö on hyvin monitasoinen ilmiö, jonka toteutumiseen vaikuttavat monet yksilöihin, organisaatioihin sekä yhteiskunnalliseen tasoon liittyvät tekijät. Myös opetus- ja kasvatustoimen näkökulmasta sillä nähdään monia mahdollisuuksia ja moniammatillisuus on koko ajan enemmän läsnä myös kouluissa. Kuitenkin yhteistyön toteutuminen ja todellisen potentiaalin saaminen vaatii tiettyjä edellytyksiä työntekijöiden näkökulmasta, kuten asiantuntijuuden yhteistä rakentamista sekä rajapintojen ylityksiä. Voidaan myös todeta, että peruskouluissa, päiväkodeissa sekä nuorisotyössä on havaittu myös mahdollisuuksien lisäksi erilaisia haasteita liittyen moniammatillisen yhteistyön toteuttamiseen.

4 Tutkielman metodologia ja toteutus

Pro gradumme on laadullinen tutkimus, jossa tarkastellaan monitoimitalossa työskentelevien henkilöiden kokemuksia moniammatillisesta yhteistyöstä. Laadullinen tutkimus voidaan ymmärtää yksinkertaisesti aineiston ja analyysin muodon ei-numeraalisena kuvauksena (Eskola & Suoranta 1999, 13). Sitä voidaan mielekkäästi myös kutsua ymmärtäväksi tutkimukseksi, sillä tietoa pyritään toisesta tutkimusperinteestä poiketen ymmärtämään ja selittämään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28). Kokemuksia tutkittaessa laadullisen tutkimuksen merkitys ennestään korostuu, koska tarkoituksena on yleistettävyyden sijaan saavuttaa yksittäistä ja syvälle menevämpää näkökulmaa tutkittavasta asiasta (Stake 1995, 7-8; Metsämuuronen 2006, 87-88; Piispanen 2008, 26). Tavoitteenamme on ymmärtää enemmän moniammatillisesta yhteistyöstä ilmiönä monitoimitalon kontekstissa työntekijöiden kokemuksia tutkimalla, selittäen niitä olemassa olevan tutkimuksen ja kirjallisuuden avulla.

Tässä luvussa käymme läpi ja perustelemme tutkimuksen toteutusta koskevia valintojamme ja ratkaisujamme. Luvun aluksi esittelemme fenomenologiaa kokemuksen tutkimisen näkökulmasta. Tarkoituksenamme ei ole antaa tyhjentävää kuvausta fenomenologista, vaan tarkastella sitä lähinnä siltä osin, kuin sitä itse tutkimuksessamme hyödynnämme. Sen jälkeen kuvailemme tutkimuksessa käytettyä aineistoa, sen sisältämää kohderyhmää sekä sen hankintaprosessia. Lopuksi avaamme aineistomme analysoimisprosessia aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaattein.

4.1 Fenomenologia lähestymistapana

Koska tutkimme työntekijöiden kokemuksia moniammatillisesta yhteistyöstä, tulee meidän myös määritellä, kuinka me tutkimuksessa ymmärrämme kokemuksen ja kokemukSELLisuuden. Tästä johtuen olemme päätyneet hyödyntämään tutkimuksessamme laadullista fenomenologista lähestymistapaa, jonka tutkimuskohteena on ihmisen kokemus (Virtanen 2006, 165). Haluamme luoda syvemmän katsauksen tutkittavaan ilmiöön eri ihmisten kokemuksia tarkastelemalla tietyssä kontekstissa. Näemme fenomenologian soveltuvan siihen hyvin, sillä metodi keskittyy sekä kokemusten että ihmisen ja tämän oman elämistodellisuuden välisen suhteen tutkimiseen (Laine 2007, 29). Fenomenologisen tutkimuksen tekemistä ja fenomenologisten metodien kehittelyä on harrastettu Suomessa erityisesti psykologian parissa. Nykyään fenomenologiasta johdettujen metodien soveltaminen on levinnyt kuitenkin myös moniin muihinkin ihmistieteisiin kuten kasvatukseen, liikunta- ja hoitotieteeseen. (Virtanen 2006, 157.)

Fenomenologia juontaa juurensa kreikan kielen ilmiötä tarkoittavasta sanasta *phainomenon*. Fenomenologit näkevät ihmisen kokemuksellisen suhteen maailmaan intentionaalisenä, jolla tarkoitetaan kaiken kokemamme merkitsevän meille jotain. Intentionaalisuutta pidetään tajunnallisen toiminnan ytimenä, mitä ilman ihmistä ei voida pitää tajunnallisena olentona. Tajunnallisen toiminnan valitessa kohteensa ihminen kokee elämyksiä, joissa kohde ilmenee ihmiselle jonakin. Näin ollen todellisuus ei ole enää merkityksetön, vaan tarkoittaa jotain. Todellisuutta ei nähdä neutraalina materiaalina vaan näyttäytyvän kaikissa havaitsijan tekemissä havainnoissa omien kiinnostusten, pyrkimysten tai uskomusten valossa. Ihmistä voidaan siis tarkastella osana omaa maailmaansa, eikä irrallisena siitä. Kokemusten merkitykset eivät synny yksilössä itsestään, vaan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Mahdollisesta aineiston hajainaisuudesta ja moninaisuudesta on tarkoituksena löytää erilaisia merkitysten muodostamia kokonaisuuksia. (Laine 2015, 29-31; Perttula 2009, 116.) Fenomenologia on kuvailevaa tiedettä, jonka tarkoituksena ei ole luetella niitä asioita mitä me koemme, vaan se pyrkii kuvaamaan, miten me todellisuuden koemme (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 9-12).

Tärkeimpiä fenomenologisia vaikuttajia historian saatossa ovat olleet Edmund Husserl ja Martin Heidegger. Husserl kritisoi fenomenologiaa tieteenä, jonka vuoksi hän halusi luoda filosofiasta ankaran perustavan tieteen antamalla kaikelle tieteelle ehdottoman varman perustan, jota ei tarvitse enää perustella. (Niskanen 2009, 100-101.) Husserlin mukaan totuuden eittämätön perusta oli ihmisen välitön subjektiivinen kokemus - maailman tutkimiseen tulisi kiinnittää huomiota sellaisena kuin se inhimillisessä kokemuksessa näyttäytyy. Ulkopuolista maailmaa ei pidetty mahdollisena tutkia pelkkänä empiiristen faktojen kokoelmana. Husserlainen fenomenologia on kiinnostunut niistä asioista, joiden olemassaolo on edellytettävä ennen konkreettista kokemusta. Toisin sanoen filosofia on kiinnostunut niistä tajunnan ja merkityksen rakentumisen ehdoista, jotka edeltävät kaikkea empiirisen tieteen tekemistä. (Perttula 1995, 7-8.) Husserlin filosofian keskeisimmät toimintaperiaatteet koskevat tajunnan intentionaalisuutta, mielellisyyttä ja todellisuuden kokemisen subjektiivisuutta (Virtanen 2006, 166).

Heideggerin näkemykset poikkeavat Husserlin näkemyksistä, sillä Heidegger korostaa jokaisen ihmisen olemassaolon olevan yhdistelmä niitä asioita, jotka sekä määräytyvät hänestä riippumatta että hänestä itsestään riippuen. Toisin sanoen ihmisen olemassaolo määräytyy niistä asioista, joihin ihmisellä sekä ei ole että on mahdollisuus vaikuttaa. Husserlin pyrkiessä osoittamaan, että elämismaailma voi olla tutkimuksenkohteena puhtaan kokemuksen alueena, osoitti Heidegger ihmisen olevan sidottu erottamattomasti maailmaan. Husserlin mukaan kuvaileva ymmärtäminen on mahdollista ja kuvausten tulee ilmentää kokemuksia juuri niin kuin ne on

koettu välttämällä tulkitsemista. Heidegger pitää päinvastoin puhdasta kuvaamista kuitenkin fenomenologisessa mielessä mahdottomana ja näkee ihmisten olemisen tulkitsevana ymmärtämisenä. Juha Perttulan näkemys puhtaasta kuvaamisesta on yhteneväinen Heideggerin kanssa, mutta pitää puhdasta kuvausta silti tavoitteena, johon tulee pyrkiä kaikin menetelmällisin keinoin. (Niskanen 2009, 104-105, 110-111.) Heideggerin filosofiaa on myöhemmin kutsuttu myös hermeneuttiseksi fenomenologiaksi (Virtanen 2006, 166). Lauri Rauhalan kehittämässä eksistentiaalisessa fenomenologiassa on piirteitä sekä Husserlin että Heideggerin filosofioista. Rauhalan mukaan ihminen kehollinen ja situationaalinen, jonka tajunta on täynnä mieliä ja elämyksiä kuten havaintoja, uskomuksia tai tunteita. Perttula on puolestaan soveltanut empiirisessä tutkimuksessa edellä mainittuja teorioita synnyttäen erittäin spesifin fenomenologisen erityistieteen. (Metsämuuronen 2006, 163.)

Keskeisiä fenomenologiseen erityistieteeseen liittyviä käsitteitä ovat *deskriptio* ja *reduktio*. Deskriptio käsitteeseen liittyy fenomenologisessa tutkimusprosessissa kaksi merkitystä. Ensimmäinen käsitteellä tarkoitetaan tutkittavan kuvausta omasta kokemuksestaan, mikä koskee erityisesti tutkimusaineiston hankintavaihetta. Toisekseen deskriptiolla tarkoitetaan tutkittavan kokemuksen ja tutkijan kuvauksen vastaavuutta, mikä tulee esille tutkimusprosessin analyysivaiheessa. Tutkijan pitäisi kyetä kuvaamaan tutkittavan kokemus mahdollisimman alkuperäisessä muodossaan. Reduktion avulla puolestaan pyritään kiinnittymään olennaisuuksiin tutkittavan ilmiön suhteen. Käsitteellä ymmärretään luonnollisesta reflektioimattomasta asenteesta irtaantumista ja epäolennaiseen syrjään laittamista ilmiön rakenteen ja moninaisuuden paljastamiseksi. Reduktio voidaan toteuttaa mielikuvatasolla ja sulkeistamisen avulla tapahtuvan muuntelun avulla. Sulkeistamisella tarkoitetaan tutkijan omien etukäteisoletusten ja -käsitusten rajaamista tutkimuksen ulkopuolelle. Näin kokemus voitaisiin kohdata puhtaana ja sellaisenaan kuin se ilmenee, mikä on fenomenologiassa erityisen tärkeää. (Virtanen 2006, 172-173.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa ilmiö rajautuu, kun kokemuksia tutkitaan yleisellä tasolla (Perttula 2005, 154). Tutkimussuuntauksessa ei pyritä ilmiöiden selittämiseen yleisten lakien muodossa, vaan ihmisten koetun maailman ymmärtämiseen (Metsämuuronen 2006, 176). Piispanen (2008, 34) on kuvannut fenomenologian tavoitteena yksilöllisten kokemusten kuvaamisen, jonka avulla on mahdollista ymmärtää ilmiön perustava olemus. Pyrimmekin tutkimuksemme ymmärtämään paremmin monitoimitalossa toteutettua moniammatillista yhteistyötä tavoittamalla ilmiön kannalta keskeisiä merkityksiä ja teemoja.

Fenomenologisten tavoitteiden mukaan olennaista on saada esille tutkittavan välitön kokemus, mikä on mahdollista selvittää avoimen ja vapaan keskustelun avulla. Hyvän tutkimustilanteen aikana tutkittavat kuvaavat juuri niitä arkipäiväiseen elämäänsä kuuluvia kokemuksia, jotka liittyvät tutkittavaan aiheeseen. Tämä voidaan mahdollistaa myös mahdollisimman avoimilla ja strukturoimattomilla kysymyksillä. (Virtanen 2006, 174; Perttula 1995, 65.) Avoin haastattelu onkin teemahaastattelua ja strukturoitua haastattelua parempi aineistonkeruuta koskeva vaihtoehto (Giorgi 1997). Saamamme aineisto vastaakin mielestämme erityisen hyvin fenomenologisen erityistieteen tavoitteita, sillä tutkimustilanteena ollut ryhmäkeskustelu oli varsin avoin. Aineistonkeruumenetelmästä kerromme tarkemmin alaluvussa 4.3.

4.2 Aineiston hankinta ja kohderyhmä

Toteutamme pro gradu- tutkielmamme osana Verme2- eli vertaisryhmämentorointihanketta, joka on Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama kärkihanke. Verme on vertaisryhmämentoroinnin (*peer group mentoring*) menetelmä, jossa pyritään tukemaan työntekijöiden oppimista ja työhyvinvointia pienryhmätyöskentelyn avulla. Hankkeen toiminta perustuu ajatukseen, että kaikki opetus- ja kasvatustyössä voivat oppia toisiltaan. Menetelmästä hyötyy sekä uudet opettajat työuransa alkuvaiheilla että jo kokeneemmat opettajat kaivatessaan uusia ideoita. Verme2-hankkeessa korostuvat vertaisuus ja kollegiaalisuus sekä ennaltaehkäisevä ammatillisen oppimisen ja työhyvinvoinnin tukeminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö.)

Verme-mentorointi perustuu pienryhmissä työskentelemiseen, joissa on noin 4-10 henkilöä. Mentorointiryhmä kokoontuu noin 6-8 kertaa lukuvuoden aikana pari tuntia kerrallaan, jossa jaetaan kokemusta ja osaamista sekä työssä koettuja haasteita. Vermeillä ei tarkoiteta valmiiksi mietittyä tietopakettia, vaan pienryhmän omaa suunnittelua ja keskustelua. Ryhmä rakentaa itse oman polkunsä selvittämällä ratkaisuja kokemuksiinsa pulmiin tai tärkeisiin kysymyksiin. (Verme2.)

Tutkielmamme perustuu Verme2-hankkeen yhteydessä kerättyyn aineistoon. Saamamme tutkimusaineisto on osa Verme2-hankkeen Oulun ja Lapin yliopistojen kesken toteutettavaa ja keväällä 2018 käynnistynyttä pilottia, jonka tavoitteena on kehittää koulujen, varhaiskasvatuksen ja nuorisotyön välistä vuorovaikutusta edistäviä vertaistukeen ja -oppimiseen perustuvia malleja. Pilotin myötä on käynnistetty opettajien, varhaiskasvattajien, ohjaajien ja nuorisotyöntekijöiden moniammatillisia Verme-ryhmiä, joista olemme saaneet tutkielmamme aineiston. (Ou-

lun yliopisto.) Aineisto on kerätty kahdessa eri vertaismentorointi-tapaamisessa, jotka on talti-
oitu videotallenteelle. Emme ole itse nähneet videoita tapaamisista, vaan olemme käyttäneet
vain hankkeen tutkijoiden litteroimaa valmista aineistoa.

Aineistomme koostuu kahdesta valmiiksi litteroidusta, kahden eri monitoimitalon työntekijöi-
den pienryhmäkeskustelusta. Käytämme monitoimitaloista nimiä talo1 ja talo2. Ensimmäiseen
keskusteluun (talo1) osallistuivat koulusihteri, lastenhoitaja, varhaiskasvatuksen opettaja, luo-
kanopettaja, nuorisotyöntekijä sekä kaksi hankkeen mentoria. Keskustelun kesto on 46 minuut-
tia ja 15 sekuntia. Litteroituna keskustelu on 34 sivua. Toiseen keskusteluun (talo2) osallistui-
vat koulunkäynninohjaajien esimies, kaksi koulunkäynninohjaajaa, varhaiskasvatuksen opet-
taja, yhteisopettajuutta toteuttavat luokanopettaja ja erityisopettaja sekä kaksi hankkeen men-
toria. Keskustelun kesto on noin 83 minuuttia. Litteroituna keskustelua on 23 sivua. Monitoi-
mitalojen sekä pienryhmäkeskusteluihin osallistuneiden nimet on muutettu litteraatteihin tut-
kittavien yksityisyyden suojaamiseksi.

Aineistosta käy ilmi, että molemmat ryhmät ovat kokoontuneet myös aiemmin ja tapaamisen
sisältöä johdattelee mentoreiden ennalta valitsema teema sekä johdattelevat puheenvuorot. Ko-
koontumisten teemana oli tutkielman aiheen tavoin moniammatillinen yhteistyö monitoimita-
lossa. Talo2:n keskustelusta käy lisäksi ilmi, että työntekijät työskentelevät väliaikaisolosuh-
teissa ja ovat pian muuttamassa uuteen monitoimitaloon. Litteroidun aineiston mitta kokonai-
suudessaan on 57 sivua fontilla Arial ja kirjasinkoolla 11. Aineistoon on merkitty puheenvuo-
rojen lisäksi sulkuihin litteroijan huomioita kuten eleitä tai ilmeitä.

4.3 Ryhmäkeskustelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkielmamme aineistona olevat vertaismentoroinnin pienryhmäkeskustelut sopivat hyvin ai-
neistonkeruumenetelmänä ryhmäkeskustelun määritelmään, josta johtuen käytämme jatkossa
pienryhmäkeskusteluista puhuttaessa myös ryhmäkeskustelun määritelmää ja tarkastelemme
niitä ryhmäkeskustelun näkökulmasta. Ryhmäkeskustelulle (*focus group*) voidaan esittää useita
määrittelytapoja tieteellisestä traditiosta, maantieteellisestä kontekstista ja historiallisesta kon-
vektiosta riippuen. Akateemisissa julkaisuissa ja käytännön keskusteluissa metodiin voidaan
viitata myös useilla muilla nimityksillä kuten *group interview*, *focus group interview* ja *group
discussion*. (Valtonen 2009, 223.) Wilkinsonin (2004, 177) mukaan ryhmäkeskustelulla ja -
haastattelulla tarkoitetaan aineistonkeruumenetelmää, jossa ryhmää ihmisiä pyydetään keskus-
telemaan vapaamuotoisesti tietyistä aiheesta (ks. myös Bloor, Frankland, Thomas & Robson

2001). Menetelmät eivät yleismääritelmästä huolimatta tarkoita samaa ja ne sekoitetaan usein keskenään.

Ryhmähaastattelu- ja keskustelu poikkeavat toisistaan ryhmän vuorovaikutuksen luonteen suhteen. Ryhmähaastattelussa vuorovaikutus painottuu vetäjän ja kunkin osallistujan välille, jolloin ryhmän vetäjä esittää ryhmätilanteessa tietyn kysymyksen vuorotellen jokaiselle osallistujalle. Näin mentori saa pidettyä vuorovaikutuskontrollin itsellään eikä rohkaise haastatteluun osallistuvia keskustelemaan teemasta keskenään. Ryhmähaastattelusta poiketen ryhmäkeskustelussa vetäjä pyrkii tietoisesti taas saamaan aikaan osallistujien välistä vuorovaikutusta. Keskustelun aikana mentori tarjoilee tutkimuksen kohteena olevia teemoja osallistujien keskenään keskusteltaviksi ja kommentoitaviksi erilaisten kysymysten tai virikemateriaalien kuten sanomalehtileikkeiden, tuotteiden, mainosten, eläytymistarinoiden tai kuvien avulla. (Wilkinson 2004, 177-178; Valtonen 2009, 223-224.) Yhdessä aineistomme ryhmäkeskustelussa hyödynnettiin keskustelun virittämisen tukena virikemateriaalina sanakortteja, joita emme kuitenkaan pitäneet tutkimuksemme kannalta relevantteina.

Ryhmän vetäjän pääasiallisena tehtävänä on virittää keskustelulle otollinen ilmapiiri, ohjata keskustelua tavoitteiden mukaisesti ja ennen kaikkea kannustaa ja rohkaista osallistujia keskustelemaan aiheesta keskenään. Keskusteluvastuu siirretään tietoisesti osallistujien harteille, eikä vetäjä itse osallistu aktiivisesti aiheesta käytävään keskusteluun. Ryhmäkeskustelulle ominaista aineistoa syntyy sekä osallistujien että osallistujien ja vetäjän välisestä vuorovaikutuksesta ja sen tarkoituksellisesta hyväksikäytöstä. (Valtonen 2009, 223-224.) Tässä tutkimuksessa hyödynnämme nimenomaan ryhmäkeskustelua, jossa ryhmän mentori puuttuu keskusteluun vain herättääkseen keskustelua.

Pietilä (2010) huomauttaa ryhmäkeskustelun eroavan yksilöhaastattelusta myös niissä ilmenevän erilaisen vuorovaikutuksen suhteen. Yksilöhaastattelussa haastattelijan asema vuorovaikutusta ohjaavana ja säätelevänä toimijana on keskeinen. Haastattelu etenee haastattelijan kysymysten varassa, vaikka ne eivät täysin haastattelun kulkua ja vuorovaikutusta määrääkään. Yksilöhaastattelussa on kuitenkin vain kaksi osapuolta, joiden välistä vuorovaikutusta säätelee jonkinasteinen hierarkkisuus. Ryhmäkeskustelussa osallistujien tulee puolestaan ottaa huomioon myös toisten osallistujien esittämät mielipiteet perustellessaan omia näkemyksiään. Yksilöhaastatteluun verrattuna haastattelijan tehtävä vuorovaikutuksen säätelijänä ja ohjaajana on vähäisempi, mikä antaa tutkijalle paremman mahdollisuuden tutkia keskustelua esimerkiksi

käytettyjen termien, käsitteiden, hahmottamis- ja argumentaatiotapojen suhteen. (Pietilä 2010, 215-217.)

Tutkijoille ryhmäkeskustelun keskeisin anti piilee osallistujien välisessä vuorovaikutuksessa ja osallistujien yhteistyönä tapahtuvassa tiedon tuottamisen prosessissa. Ryhmäkeskustelun olennainen piirre vuorovaikutuksen suhteen liittyy myös puheen suuntaamiseen - puhetta ei osoiteta vain ryhmän vetäjälle, vaan myös kaikille muille osallistujille. Osallistujat keskustelevat keskenään ja saattavat muun muassa kysyä toisiltaan tarkentavia kysymyksiä, johdattaa keskustelua oma-aloitteisesti tiettyihin aiheisiin, myötäillä toistensa näkemyksiä tai vastustaa niitä. (Pietilä 2010, 215-217.) Näin ollen ryhmäkeskustelun avulla voidaan saada yksilöhaastatteluun verrattuna nostettua esiin useampia erilaisia näkökulmia. Wilkinson (2004, 178) korostaa tätä osallistujien välistä vuorovaikutusta ryhmäkeskustelun tunnusmerkkinä, mikä erottaa sen selkeimmin haastattelusta.

Ryhmäkeskustelulla nähdään olevan selkeitä etuja yksilöhaastatteluun verrattuna. Keskustelun avulla voidaan koota nopeasti tietoa suuresta määrästä tutkimukseen osallistuvista ja se on lähempänä arkipäivän keskustelua, sillä se sisältää laajasti vuorovaikutuksellisia prosesseja kuten naurua, vitsailua, väittelyä, tarinointia tai ristiriitoja. (Wilkinson 2010, 180.) Pietilän (2010) mukaan ryhmäkeskusteluissa keskustellaan henkilökohtaisten teemojen sijasta yleensä yleisistä ja ei-henkilökohtaisista aiheista. Mikäli henkilökohtaisemmista asioista kuitenkin keskustellaan, on käsittelytapa yleensä erilainen kuin yksilöhaastatteluissa. Ryhmäkeskusteluiden yhteydessä esitetään esimerkiksi usein erilaisia kriittisiä näkemyksiä yhteiskunnallisia ilmiöitä ja instituutioita kohtaan. (Pietilä 2010, 217-218.) Wilkinson (2004, 180) on asiasta kuitenkin eri mieltä ja puoltaa ryhmäkeskustelun mahdollisuuksia myös sensitiivisten asioiden käsittelyssä ryhmän mahdollistaman yhteenkuuluvuuden tunteen näkökulmasta. Koemme tutkimuksemme aiheena olevan moniammatillisen yhteistyön ryhmäkeskustelun kannalta hyvänä aiheena sen institutionaalisen luonteen vuoksi. Toisaalta aihe on myös sellainen, josta voi nousta esiin yhteistyöhön vaikuttavia sensitiivisiä ulottuvuuksia.

Ryhmäkeskustelun tuottama aineisto perustuu täysin ryhmän keskinäiseen vuorovaikutukseen, joka voi vaihdella paljonkin erilaisten ryhmäkoonpanojen kesken. Keskustelun lähtötilanne ja vuorovaikutus ovat paljolti riippuvaisia siitä, ovatko osallistujat jo ennestään tuttuja toisilleen tai toisilleen täysin tuntemattomia. Hyvä on myös pohtia poikkeavatko osallistujien taustat kuten institutionaalisen aseman tai statuksen suhteen paljon toisistaan. Vuorovaikutustilanne muuttuu sen mukaan, pyritäänkö ryhmään tietoisesti luomaan vertaisasetelma vai halutaanko

sekoittaa erilaisia asemia keskenään. Eri tavoin kootut ryhmät luovat väistämättä erilaiset lähtökohdat vuorovaikutukselle. Ryhmäkeskusteluun osallistuvan ryhmän koostamisen yhteydessä puhutaan usein samanlaisuus-erilaisuus-akselista, jonka mukaan osallistujat valitaan. Yleisesti vaalitun käsityksen mukaan ryhmän jäsenten tulisi edustaa jossain mielessä samaa omataksen yhteisen pohjan ja intressin keskusteltavasta aiheesta. Jotta ryhmä toimii, tulee sillä olla jokin yhteinen tehtävä ja tavoite. Usein samanlaisuus kuitenkin liittyy keskusteltavaan aiheeseen ja sosioekonomisiin asemiin. (Valtonen 2009, 228-229.) Aineistomme ryhmäkeskusteluihin ovatkin osallistuneet samassa työyksikössä työskennelleet, yhteisen pohjan omaavat, henkilöt.

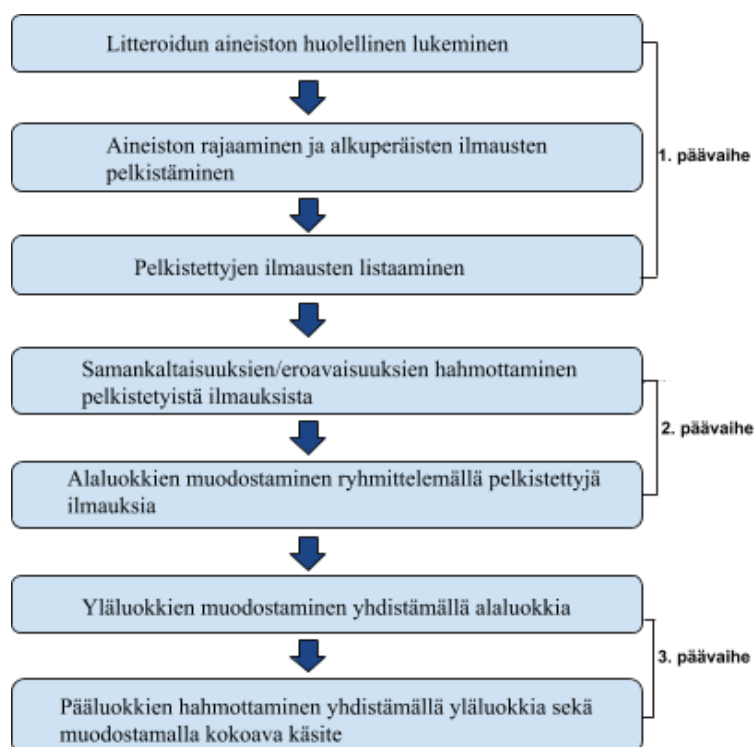
4.4 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Käytimme tutkimuksemme analyysimenetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysia, jonka koimme noudattavan hyvin fenomenologisen tutkimuksen periaatteita ilmiön kannalta keskeisten merkitysten ja teemojen löytämiseksi. Fenomenologiset analyysimallit eivät osoittautuneet tarkoituksenmukaisiksi metodeiksi ryhmäkeskustelujen analysoimiseen, joten päädyimme lopulta käyttämään aineiston analysoimiseen sisällönanalyysia, jota voidaan kutsua väljän luonteensa vuoksi laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmäksi. Sisällönanalyysin perimmäisenä tarkoituksena on pyrkiä luomaan aineistosta eli dokumenteista tiivistetty ja yleisessä muodossa oleva kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Aineiston muotoseikoille ei ole tarkkoja kriteerejä, vaan dokumentiksi voidaan ymmärtää miltei mikä tahansa kirjallisessa muodossa oleva materiaali. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103, 117, 122.)

Perinteisesti sisällönanalyysia on jaoteltu kolmen eri lähestymistavan perusteella, joita ovat teorialähtöinen, teoriaohjaava sekä aineistolähtöinen analyysi. Analyysimuodot eroavat siinä suhteessa toisistaan, kuinka vahvasti ennalta määrätynyt teoria ohjaa aineiston hankintaa, analyysia sekä raportointia. Valitsimme analyysimetodiksemme aineistolähtöisen analyysin, jolloin analyysia eivät ohjaa aikaisemmat havainnot, tiedot ja teorit ilmiöön liittyen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108, 111.) Aineistolähtöinen lähestymistapa näyttäytyi tutkimuksessamme osin luonnollisesti määrättyväksi valmiin aineiston hyödyntämisen vuoksi. Tämän lisäksi se palvelee haluamme tarkastella tutkittavien subjektiivisia kokemuksia moniammatillisesta yhteistyötä omassa työskentely-ympäristössään. Tarkoituksenamme ei ole myöskään pyrkiä vahvistamaan aikaisempia teorioita, vaan luoda puhtaasti ryhmäkeskusteluihin osallistuneiden henkilöiden kokemuksista syntyvä jäsennelty kokonaisuus.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) huomauttavat kuitenkin tämän puhtaan objektiivisuuden toteutumiseen liittyvästä ongelmasta, joka on aina läsnä laadullisessa tutkimuksessa, mutta erityisesti myös aineistolähtöisessä lähestymistavassa. Ongelman ydin on siinä, onko täysin tutkijasta riippumattomat objektiiviset havainnot aineistosta mahdollisia vai ohjaako tutkijan valitsemat menetelmät, käytetyt käsitteet ja omat ennakkokäsitykset aiheesta välttämättä analyysia. Tätä ongelmaa pyritään ratkaisemaan omien ilmiötä koskevien ennakkokäsitysten tiedostamisella ja niiden itselleen näkyväksi tuomisella koko prosessin ajan. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 108-109.)

Aineistolähtöisessä analyysimallissa voidaan käyttää vaihtelevia tapoja niin sanotusti orientoitua aineiston tulkintaan, millä pyritään välttämään tutkijan mielivaltaisuutta tulkintojen tekemisessä. Yhdysvaltalaiseen perinteeseen pohjaavan Milesin ja Hubermanin (1994) mukaisen “orientoitumistavan” katsotaan muodostuvan Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan karkeasti jaotellen kolmesta eri päävaiheesta. Ensimmäistä vaihetta nimitetään aineiston redusoinniksi eli pelkistämiseksi, toisessa vaiheessa pelkistetty aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään ja viimeisenä on vuorossa teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114, 116, 122-123.) Toteutimme analyysimme mukailen Tuomen ja Sarajärven (2018) esittämää monivaiheista mallia, sillä malli jäseni mielestämme selkeästi siirtymiä kolmen eri päävaiheen välillä. Analyysin eri vaiheita kuvaamme tarkemmin kuviossa 2.



KUVIO 2. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet Tuomea & Sarajärveä (2018, 123) mukailen

Tutkimusongelman valittuamme aloitimme aineiston analysoinnin ensimmäisen vaiheen fenomenologista lähestymistapaa noudattaen, johon kuuluu Perttulan (1995, 69-70) mukaan olennaisesti reduktio ja sulkeistaminen eli omien ennakkokäsitysten tiedostaminen aiheesta ja niiden sulkeminen pois aineiston havainnoinnin ulkopuolelle. Omakohtaisten kokemusten puuttuminen aiheesta helpottaa objektiivisuuden tavoitetta, vaikkei se ole koskaan täysin mahdollista. Sulkeistamiseen liittyy usein ajatus teoreettiseen tietoon perehtymisestä vasta tutkimusaineiston analyysin jälkeen, mutta tutkija voi kuitenkin halutessaan perehtyä teoretietoon myös ennen analysointia, mikäli kokee sen helpottavan omien ilmiötä koskevien ennakkokäsitysten tiedostamista (Perttula 1995, 70). Tässä vaiheessa emme ole vielä perehtyneet tarkemmin moniammatilliseen yhteistyöhön liittyvään teoretietoon. Aineiston avoimen lukemisen vaiheessa luimme aineistoa useampaan kertaan läpi ja pyrimme löytämään tekstistä aiheemme kannalta relevantit puheenvuorot. Koska aineistomme on meillä vain kirjallisessa muodossa, kirjoitimme kaikki oleelliset puheenvuorot erilliseen tiedostoon ja rajasimme suuren osan aineistosta pois. Kirjoitimme puheenvuorot niin alkuperäisinä ilmauksina, kuin se oli tarpeen. Koimme kuitenkin tarpeelliseksi karsia täytesanat pois ja lyhentää itseään toistavia ilmauksia tiiviimpään muotoon.

Seuraavaksi redusoinimme eli pelkistimme kirjoitetut alkuperäisilmaukset kummankin tutkimuskysymyksen osalta. Redusoinnin tarkoituksena on karsia kaikki tutkimuksen kannalta epäolennainen pois. Pelkistäminen tapahtuu joko aineiston informaatiota pilkkomalla osiin tai tiivistämällä sitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109.) Tässä tutkimuksessa redusointi tapahtui sekä tiivistämällä, että pilkkomalla pitkiä puheenvuoroja osiin. Koska tutkielmamme tarkoituksena on muodostaa jäsennelty kokonaiskuva ilmiöstä kahteen eri ryhmäkeskusteluun osallistuneiden henkilöiden kokemusten pohjalta, emme kokeneet tarpeellisenä erotella aineistoja toisistaan analysointivaiheessa. Sen sijaan kahden eri keskustelun aineisto on jaettu kahteen osaan tutkimuskysymysten perusteella. Käytämme seuraavissa aineistoesimerkeissä selkeyden vuoksi otteita ensimmäisen tutkimuskysymyksen analysoinnista.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston redusoinnista.

<i>Alkuperäisilmaukset</i>	<i>Pelkistetty ilmaus</i>
<i>“Vaana on tavallaan näkyvää että siinä on niitä ihmisiä ympärillä kenen kanssa saa jakaa työskentelyä ja arkea”</i>	Työarjen jakaminen
<i>”Mun mielestä tuo on se ajatus mikä meillä lähtökohtaisesti on ollu tässä talossa että niinku sanoa ääneen ne asiat että saa sanoa”</i>	Uskalletaan sanoa asioita ääneen

Seuraavaksi ryhmittelimme pelkistettyjä ilmauksia yhdistämällä samankaltaisia ilmauksia alilekkain ja vertailemalla niitä toisiinsa. Muodostimme samaa tarkoittavista ilmauksista alaluokkia, jotka nimetään niiden sisältöä kuvaavilla käsitteillä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110).

TAULUKKO 2. Esimerkki aineiston klusteroinnista

<i>Pelkistetty ilmaus</i>	<i>Alaluokka</i>
Ymmärryksen lisääntyminen muiden töistä Toisten ymmärtäminen lähentää Muiden ymmärtämisen lisääntyminen Käsitysten muuttuminen muiden työtä kohtaan	Muiden ymmärtämisen lisääntyminen
Työyhteisön tuki Työkavereiden tuki Työarjen jakaminen Muiden kannustaminen Työkaveriin luottaminen	Sosiaalinen tuki

Klusterointi tapahtuu ryhmittelemällä alaluokkia yläluokiksi, yläluokkia edelleen pääluokiksi ja lopulta ryhmittelyn päätteeksi kootaan koko aineistoa kuvaava yhdistävä luokka. Näin aineistoa tiivistetään vaiheittain sekä muodostetaan tutkimuksen perusrakenteet ja kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.)

Viimeinen päävaihe eli abstrahointi on limittäin osa klusterointiprosessia, jolloin luokkia yhdistämällä edetään alkuperäisilmauksista teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111). Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta abstrahoinnissa muodostui moniammatillisen

yhteistyön kokemuksista kolme pääluokkaa, jotka ovat moniammatillisen työympäristön mahdollisuudet, toimivan yhteistyön edellytykset sekä koetut haasteet. Seuraavassa taulukossa on esimerkki abstrahoinnista ja pääluokan muodostumisesta.

TAULUKKO 3. Esimerkki aineiston abstrahoinnista

<i>ALALUOKKA</i>	<i>YLÄLUOKKA</i>	<i>PÄÄLUOKKA</i>
Sosiaalinen tuki Ammatillinen tuki	Tuen saaminen	Moniammatillisen työympäristön mahdollisuudet
Käsitysten laajeneminen Muiden ymmärtämisen lisääntyminen	Näkökulmien laajeneminen	

Edelleen aineiston abstrahointia jatkamalla aivan viimeisessä vaiheessa muodostimme pääluokista kaikkia alkuperäisilmauksia kuvaavan yhdistävän luokan. Lopulta käsitteitä yhdistelemällä saadaan vastaus tutkimustehtävään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112), joka on ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta “Monitoimitalossa työskentelevien kokemuksia moniammatillisesta yhteistyöstä” (TAULUKKO 4).

TAULUKKO 4. Aineiston abstrahoinnissa muodostettu yhdistävä luokka

<i>YLÄLUOKKA</i>	<i>PÄÄLUOKKA</i>	<i>YHDISTÄVÄ LUOKKA</i>
Tuen saaminen Työympäristön vaihtelevuus Näkökulmien laajeneminen	Moniammatillisen työympäristön mahdollisuudet	Monitoimitalossa työskentelevien kokemuksia moniammatillisesta yhteistyöstä
Työntekijöihin kohdistuvat edellytykset Työilmapiirin edellytykset	Toimivan yhteistyön edellytykset	
Vuorovaikutuksen haasteet Käytännön haasteet Ympäristön tuomat haasteet	Koetut haasteet	

5 Tulokset

Tässä osiossa käymme läpi tutkielman tutkimustulokset. Esittelemme ne tutkimuksen analyysin perusteella muotoutuneiden pääluokkien mukaisesti, ja näin ollen ne mukailevat suoraan myös määrittämiämme tutkimusongelmia. Olemme poimineet aineistoista myös tutkittavien työntekijöiden suoria sitaatteja havainnollistamaan tuloksia. Olemme säilyttäneet sitaattien puhekielisyys ja karsineet ainoastaan pois toisto- ja täytesanat, jotta kokemus välittyisi lukijalle mahdollisimman aitona. Tutkittavien sitaatit on merkitty kursivoidulla tekstillä, jonka perässä sulkeissa lukee henkilön ammattinimike sekä lyhennelmät T1 (talo1) ja T2 (talo2) merkitsemään, kummasta ryhmäkeskustelusta puheote on peräisin.

5.1 Monitoimitalossa työskentelevien kokemuksia moniammatillisesta yhteistyöstä

5.1.1 Moniammatillisen työympäristön mahdollisuudet

Monitoimitalossa työskentelevien kokemuksista käy ilmi, että monitoimitalo näyttäytyy työntekijöiden kokemuksissa moniammatillisena työympäristönä. Moniammatillinen yhteistyö sekä työympäristö olivat tarjonneet työntekijöiden kokemusten mukaan tiettyjä mahdollisuuksia. Osa työntekijöistä kertoi keskustelussa tarvitsevansa työssään eri tahojen ammatillista osaamista yhteistyön kautta ja kokivat myös saavansa ammatillista tukea moniammatillisessa työyhteisössään monitoimitalossa. Työympäristö näyttäytyi kokemuksissa erilaista asiantuntijuutta tarjoavana, mikä nähtiin mahdollisuutena. Moniammatillisen työyhteisön voimavarana toimii juuri työyhteisön jäsenten erilaisuus, ja itse kaiken tiedon omaamisen sijaan keskeisempää on tietää, keneltä voi pyytää neuvoa (Wenger 2003; Nummenmaa 2011, 188).

“-- Eri tilanteissa tarvii eri tahoilta tukea ja yhteistyötä, niin löytyy niitä palasia vähä niinkö joka puolelta missä työskentelee, että tietää että on joku henkilö keneltä pyytää neuvoa --” (nuorisotyöntekijä, T1)

Isoherranen (2012) havaitsi tutkimuksessaan, että hyvin toimiva moniammatillinen tiimityö tuo parhaimmillaan työyhteisöön myös sosiaalista tukea. Toimivan yhteistyön myötä jäsenten välille kehittyy yhteisöllisyyden kokemuksia, vastavuoroisuutta sekä luottamusta. (Isoherranen 2012, 147.) Samantapaisesti myös monitoimikeskuksen työntekijöiden kokemuksista nousi esille ammatillisen tuen lisäksi työyhteisöltä saadun sosiaalisen tuen merkitys. Työntekijöiden saama sosiaalinen tuki ilmeni kokemuksissa muun muassa työarjen jakamisena, turvan tunteen

saamisena sekä tunteena siitä, että on aina joku kenen puoleen kääntyä. Yksi koki saaneensa turvan tunnetta työhönsä siitä, ettei hänen tarvitse tuntea olevansa työnsä kanssa yksin. Työyhteisöltä saatu sosiaalinen tuki ilmeni myös esimerkiksi kannustuksen saamisena:

“Se tuo tukea ja turvaa työn tekemiseen ettei oo semmonen olo että tekkee yksin, vaan se on tavallaan näkyvää että siinä on niitä ihmisiä ympärillä kenen kanssa saa jakaa työskentelyä ja arkea” (nuorisotyöntekijä, T1)

“Jotenki se meininki on täällä sellasta että ääneen sanotaan ku toinen onnistuu -- ja se tuo sitä innostuneisuutta ainaki mulle lissää jos kuulee että joku kehuu” (varhaiskasvatuksen opettaja, T1)

Keskustelussa nousi yhtenä teemana esille myös se, että moniammatillinen työympäristö koettiin vaihtelevana. Vaihtelevuus koettiin kuitenkin positiivisena asiana työnkuvan ja työssä viihtymisen kannalta ja se mainittiin myös rikkaudeksi. Yksi työntekijöistä kuvaili työympäristön vaihtelevuutta näin:

“Omassa työssäni pitää vähä hypätä joka paikassa -- kuuluu moneen paikkaan ja saa tehdä monien kanssa yhteistyötä ja tietää pikkasen kaikesta ja on tosi monipuolista, niin on hyvä fiilis ja aika menee äkkiä” (luokanopettaja, T1)

Lyhyiden fyysisten etäisyyksien vuoksi monitoimitalo oli mahdollistanut myös työntekijäresurssien jakamista eri yksikköjen välillä. Monitoimitalojen toiminta-ajatuksena ja tavoitteena onkin pidetty eri hallintokuntien yhteistoiminnan edistämistä sekä resurssien säästöä (Lyly 1993, 17).

“No mulla ainaki henkilökohtaisesti se että jos meillä ei päiväkodissa oo kettään pois nii mää meen kysymään koulun puolelta että onko siellä tarvetta, nyt on aktivoiduttu siihen hommaan -- sillon ku koulun puolella oli vähemmän ohjaajaresursseja nii ollaan sitte oltu koulun puolella auttelemassa --” (lastenhoitaja, T1)

Moniammatillisen yhteistyön koettiin vaikuttavan vaihtelevan työympäristön sekä työnkuvan kautta myös näkökulmien laajentumiseen. Kokemuksista on nähtävissä näkökulmien laajentumista kahdella tavalla. Usea työntekijä kertoi moniammatillisen työskentelyn lisänneen heidän ymmärrystään muiden työtä ja eri ammatteja kohtaan. Ymmärryksen lisääntyminen koettiin

myös työntekijöitä lähentävänä asiana. Moniammatillisessa työskentelyssä tarvitaankin Nummenmaan (2011, 186) mukaan myös kykyä asettua toisten toimijoiden asemaan. Kasvaneen ymmärryksen lisäksi moniammatillisen yhteistyön kerrotaan tuoneen eri näkökulmia myös oman työn tekemiseen ja näin myös vaikuttaneen omaan työnkuvaan. Muun muassa yksi tutkittavista kokee eri instituutorajat ylittävän yhteistyön positiivisena:

“Minusta tuoki on jo ihan mahtavaa että päiväkodista on tultu tänne koulun puolelle ja saahaan eri näkökulmia” (luokanopettaja, T1)

Hyvin toimiva yhteistyö varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välillä lisää tietoisuutta näiden kasvatusyhteisöjen toiminnan painopisteistä, erityispiirteistä sekä yhtenevistä piirteistä. Tällä ymmärryksen lisääntymisellä voidaan rakentaa yhteisöllistä ja eheää oppimispolkua koko lapsen koulupolulle mahdollistamalla eri kasvatusyhteisöjen toimijoiden erilaisen asiantuntijuuden hyödyntämisen. (Karila, Lipponen & Pyhältö 2013, 54.)

Teoriaosiossa taustoitimme tarvetta uudenlaisen asiantuntijuuden ymmärtämiselle moniammatillisessa yhteistyössä. Asiantuntijuus tulisi nähdä perinteisen professionaalisuuden sijaan yhteisöllisempänä, sillä moniammatillinen yhteistyö edellyttää ammatillisten rajojen ylittämistä sekä asiantuntijuuden yhteistä rakentamista. (Isoherranen 2012, 60, 66; Pärnä 2012, 216). Yhteistyön lisääntymisen on myös katsottu vaikuttavan näkemyksiin opettajuudesta ja opettajan professiosta (Dzur 2008, 5; Husu & Toom 2010, 136). Ammatillisten rajojen ylittymisen ja uudenlaisen asiantuntijuuden näkökulma on nähtävissä myös luokanopettajan kokemuksessa koskien näkemystä omasta opettajuudestaan suhteessa muihin ammatteihin.

“Sitähän tulee sitte semmoseksi moniosaajaksi että ei oo enää semmoset selkeät ammattirajat, vaan ne hälvenee ja puhutaan sitten ihan erilaisesta ammattikunnasta minun mielestä --” (luokanopettaja, T1)

5.1.2 Toimivan yhteistyön edellytyksiä

Työntekijöiden kokemuksista nousi esille myös tekijöitä, jotka olivat työntekijöiden mukaan edistäneet moniammatillista yhteistyötä. Toimivan yhteistyön edellytyksiä voidaan jakaa työyhteisön ilmapiiriin sekä työntekijöihin kohdistuviin tekijöihin. Isoherrasen (2012, 144) tutkimuksessa hyvin toimivassa moniammatillisessa tiimin toiminnassa oli nähtävillä avoin ja rakentava ilmapiiri, jossa on turvallista myös esimerkiksi huomauttaa avoimesti toisten tekemistä

virheistä tai uskaltaa esittää eriäviä mielipiteitä. Myös tämän tutkielman työntekijöiden kokemukset kiinnittyivät vahvasti työilmapiirin merkitykseen. Erityisesti rakentavan ilmapiirin merkitys nostettiin esille moniammatillista yhteistyötä edistävänä tekijänä, missä yhteistyöhenkilöiden henkilökohtainen tunteminen nähtiin tärkeänä. Toisessa monitoimitalossa (T1) yhteistyötä edistäneeksi tekijäksi koettiin myös se, että heillä on verrattain pieni yksikkö, jossa ihmiset tuntevat paremmin toisensa.

“Kyllähän se tuttuus mun mielestä parantaa sitä kynnystä [antaa rakentavaa palautetta] ku tunnetaan toisemme ja kenen kans täällä työskennellään, nii on se paljon helpompi ottaa puheeksi” (nuorisotyöntekijä, T1)

“Mitä oon muitten monitoimitalossa työskentelevien kanssa puhunu nii ei ehkä oo ollu nii helppoa ja jouhevaa se yhteistyö mite ite oon kokenu-- tää on ollu nii paljo pienempi työyksikkö mitä muut ku me ollaan alotettu paljo pienemmällä porukalla, nii onhan se paljon helpompi tulla tutuksi ku ei oo sitä monta sataa työntekijää, että se vois oikeesti olla aika haasteellista” (nuorisotyöntekijä, T1)

Moniammatillisessa työskentelyssä tarvitaan erityisesti luottamusta toisen osaamiseen (Nummenmaa 2011, 186). Myös työntekijöiden keskustelussa nousi esille toisen työpanoksen arvostamisen sekä työkaverin osaamiseen luottamisen merkitys toimivassa moniammatillisessa yhteistyössä. Toisen osaamisen ja siihen luottamisen näki merkittävänä omassa työssään esimerkiksi yksi luokanopettaja:

“pääasiassa mää voin luottaa että hän hallitsee nämä [käsityötekniikat] -- enpä pärjäis ilman ohjaajaa” (luokanopettaja, T2)

Isoherrasen (2015, 147) tutkimuksessa yhteinen aika, kokemukset ja yhdessä oppiminen olivat mahdollistaneet yhteistyökumppaneiden keskinäisen luottamuksen rakentamisen. Monitoimitalossa henkilökohtaisten suhteiden luomista oli edistänyt muun muassa yhteiset tapahtumat ja juhlat monitoimitalossa sekä esimerkiksi pikkujoulut työajan ulkopuolella. Erityisesti yhteisöllisyyttä luovina tekijöinä näyttäytyivät yhteiset juhlat sekä eri instituutioiden väliset tapahtumat.

“kyllä nuo yhteiset juhlat on ainaki että kyllä ne silleen yhittää” (koulusihteeri, T1)

“tuommoset niinku tempaukset mitä vuoden mittaan on niinku pyöräpäivä, nii musta oli

*kivaa kun sai olla mukana koulun puolella ja siinäki ne lapset näkee sitäki että me te-
hään työtä yhdessä-- musta on kiva tuommoset mitä pystyy yhteistyössä tekeen tuommo-
sia juttuja” (nuorisotyöntekijä, T1)*

Moniammatillisen yhteistyön kannalta keskeisenä nähdään usein inhimilliseen pääomaan liit-
tyvät tekijät, kuten yhdessä työskentelevien yksilöllinen motivaatio ja sitoutuminen yhteistyö-
hön (Nummenmaa 2011, 186; Vismanen 2011, 118). Kokemuksista nousi esille, että työntekijät
kokevat työntekijöiden henkilökohtaisen suhtautumisen ja motivaation vaikuttavan yhteistyön
tekemiseen. Pärnän (2012, 216) mukaan moniammatillinen yhteistyö edellyttää työntekijöiltä
omaa tahtoa tehdä yhteistyötä.

*“Siihen varmaan vaikuttaa tietenkin mejän jokaisen suhtautuminen itse työhön ja sii-
hen mitä me siltä työltä niinku halutaan mikä meitä motivoi siihen onko se ulkoinen
motivaatio vai sisäinen motivaatio--” (koulunkäynninohjaajien esimies, T2)*

Esimerkiksi toisen monitoimitalon (T2) keskustelussa ilmeni, että tutkittavat luokanopettaja ja
erityisopettaja toteuttavat työssään tiivistä yhteistyötä omasta tahdostaan, jolloin taustalla on
yhteistyökumppaneiden aito halu sekä motivaatio yhteistyön toteuttamiseen.

*“kyllä sillon keväällä toivottiin että Britan (lo) kanssa niinku pari ja sitten rehtori ehotti
siihen että otatteko kolmanneksi sitten niinkö että ku tuli kolme luokkaa että tavallaan-
han me on niinku me ollaan saatu sillä lailla vaikuttaa että meillä on sitte Britan kans
silleen se tiivis siinä ja sitte kolmas luokka on myös mukana kuitenkin siinä on se seinä
välissä että sitte pittää ulkokautta kiertää” (erityisopettaja, T2)*

Monitoimitalossa työskentelevien kokemuksista nousi esille, että monitoimitalossa työskente-
leminen kohdistaa myös työntekijöihin tiettyjä edellytyksiä. Motivaatioon liittyen toimivan yh-
teistyön edellytyksenä sekä myös työntekijään kohdistuvana odotuksena näyttäytyi kokemusten
mukaan valmius yhteistyöhön. Toisen monitoimitalon työntekijät kertovat, että heidän yhteis-
työvalmiudestaan kysyttiin jo työhaastatteluvaiheessa:

*“Sehän kysyttiin jo tuolla työhaastattelussa oletko valmis tekemään yhteistyötä mo-
niammatillisesti monitoimitalossa” (varhaiskasvatuksen opettaja, T1)*

Toisessa monitoimitalossa (T1) työntekijät kokevat, että heillä odotetaan olevan halua ja moti-

vaatiota yhteistyössä työskentelyyn, sillä he ovat itse hakeutuneet työskentelemään monitoimitaloon. Toisen monitoimitalon (T2) kohdalla asiasta ei ole ryhmäkeskustelun perusteella tietoa.

“--joihinki taloihin on siirtynyt väki jostain entisistä taloista vaan tänne on jokainen yksitellen valitut” (varhaiskasvatuksen opettaja, T1)

“jokainen on halunnu tulla tänne töihin tavallaan” (nuorisotyöntekijä, T1)

Kokemuksista käy myös ilmi, että monitoimitalossa työskentely edellyttää työntekijältä tiettyjä ominaisuuksia. Esimerkiksi joustavuutta tarvitaan, sillä yhteistyössä tarvitsee osata tehdä kompromisseja. Lisäksi tarvitaan avoimuutta, tiettyä asennetta sekä kehittävää työtettä. Nummenmaan (2011, 190) mukaan moniammatillisissa verkostoissa työskentely vaatii yksittäiseltä työntekijältä aivan uudenlaista työorientaatiota.

“[tarvitaan] avoimuutta, tietynlaista heittäytymiskykyä ja kehittävää työtettä” (nuorisotyöntekijä, T1)

“pittää joustaa ja olla semmonen, että ku tehään yhdessä työtä niin se työn lopputulos on monen näkönen” (luokanopettaja, T1)

“yhteistyötä paljo vaatii ja asennettaki, ei voi vaan aatella että opettajat on se kenen kans vaan toimii, vaan on erilaisia toimijoita joiden kans tehään yhteistyötä --” (luokanopettaja, T1)

Koskela (2013, 88) kuvaa moniammatillista yhteistyötä haastavaksi, koska se edellyttää ammatillisen osaamisen lisäksi työntekijöiltä vuorovaikutustaitoja sekä kykyä ratkaista ongelmia yhdessä. Myös Aira (2012, 148) ja Nummenmaa (2011, 186) näkevät merkittävänä yhteistyötaitot työntekijän näkökulmasta toimivassa yhteistyössä. Yhteistyöosaamisen lisäksi moniammatillisessa toimintakulttuurissa työntekijöiltä odotetaan kykyä oman osaamisen laajentamiseen ja täydentämiseen (Nummenmaa 2011, 178). Myös aineistosta nousi esille työntekijöihin liittyvinä edellytyksinä vuorovaikutustaidot sekä kyky muilta oppimiseen ja jatkuvaan kehittymiseen omassa työssään.

“[vaatii] erilaista tietotaitoa, pitäis pystyä yhistämmään ja oppia toisiltaki sitte uutta - - jokaisella on se oma koulutus siihen omaan ammattiin, mutta täytyy pystyä myös kehittymään siinä omassa työssä koko ajan” (luokanopettaja, T1)

5.1.3 Koetut haasteet moniammatillisessa yhteistyössä

Työntekijöiden kokemuksista nousi esille myös kohdattuja haasteita moniammatillisessa yhteistyössä. Työorientaationa moniammatillisuus on Nummenmaan (2011) mukaan haastava, sillä se edellyttää niin organisaation, kuin yksilöllistenkin rajojen ylittämistä ja näistä rajoista muodostuvat myös yleensä keskeisimmät esteet yhteistyön toimimiselle. Yksilöllisten rajojen ylitystä haastavat yleensä inhimilliseen pääomaan, kuten yksilön käsityksiin, motivaatioon tai yhteisen kielen puuttumiseen liittyvät tekijät. (Nummenmaa 2011, 190.) Walsh, Brabeck ja Howard (1999) jakavat nämä moniammatillista yhteistyötä rajoittavat tekijät käytännöllisiin ja käsitteellisiin esteisiin. Yksilöllisten rajojen ylittämiseen liittyvät käsitteelliset esteet, kuten status ja eroavaisuudet tietoperustassa (mm. oppimiskäsitys, ihmiskäsitykset) tai käsityksissä asiantuntijuudessa. Käsitys kapeasta asiantuntijuudesta voi johtaa kilpailuun oman asiantuntijuuden todistamisesta, jolloin yhteistyön tekeminen ja päätösten tekemisen jakaminen voivat näyttäytyä uhkana omalle asemalle. Heidän mukaansa todellisen yhteistyökumppanuuden toteutumisessa on ylitettävä uskomukset kunkin ammatin suhteellisesta asemasta. (Walsh ym. 1999, 187-189.)

Kokemuksissa yhteistyöstä oli havaittavissa myös samankaltaisia esteitä yhteistyökumppanuuden syntymiselle. Esimerkiksi koulunkäynninohjaajien esimiehen mukaan toiset opettajat näkevät koulunkäynninohjaajan enemmän tasavertaisena yhteistyökumppanina ja työparina, kun taas toisten opettajien kanssa ohjaajien täytyy omaksua näkymätön rooli. Vaihtaminen roolista toiseen koettiin myös raskaana. Ojalan ja Uutelan (1993, 44) mukaan verrattain uusien ammattiryhmien edustajat, kuten koulunkäynninohjaajat, voivat kohdata työpaikalla usein epäselviä ja eriäviä odotuksia.

“--Opettajallaki on että toiset haluaa että ohjaaja tulee ja on hyvinki aktiivinen luokassa kiertelee koko ajan ja joskus voi sanoa jopa että opettajan työparina siitä aiheesta -- toiset sitte semmosia että pitää melkein sulautua tapettiin eikä saa ääntäkään päästää--

sillä tavalla ohjaajilla aika raskasta että jos hyppää monen luokassa ja sillä tavalla niin ku reflektoi ja sitä aina että tää oli taas se että mun pitää olla näin (painaa päänsä alas ja katsoo alas)” (koulunkäynninohjaajien esimies, T2)

Merkittävänä käsitteellisenä esteenä moniammatilliselle yhteistyölle näyttää usein olevan yksilön menestystä arvostavissa länsimaissa statukseen liittyvät tekijät (Walsh ym. 1999, 189). Rajanylitykset ja roolirajojen rikkominen moniammatillisessa yhteistyössä voi olla haastavaa sen vuoksi, että sosiaalisessa järjestelmässä, kuten tässä tapauksessa työpaikalla, on usein nähtävissä hierarkkisia järjestyksiä. Työntekijöiden statukset näyttäytyvät eriarvoisina hierarkkisessa työkuulttuurissa. Yksilön hierarkia-asemaan vaikuttavat muun muassa yksilön henkilökohtaiset ominaisuudet, koulutus- ja tulotaso sekä ammatin saama arvostus. Suomalaisessa kulttuurissa koulutuksen arvostus on perinteisesti ollut korostunutta. (Ojala & Uutela 1993, 40–41.) Sosiaaliseen asemaan liitetään usein valta, ja eri ammatit sijoittuvat eri kohtiin sosiaalisessa hierarkiassa (Nummenmaa 2011, 191). Statuksista johtuvaa eriarvoisuutta oli kokenut työyhteisössään muun muassa koulunkäynninohjaajien esimies:

“--jotenki tuntuu että me ollaan koettu että me ohjaajat ollaan jotenkin niinkun ei nyt voi sanoa alempiarvosia mutta jollain lailla me ei olla tasavertasia työntekijöitä niinku opettajien kanssa.” (koulunkäynninohjaajien esimies, T2)

Eriäinen sosiaalinen asema voi tuottaa rajoja yhteistyölle esimerkiksi siten, että yhteistyön arvokkuus määräytyy yhteistyöhenkilön statuksen mukaan; esimerkiksi yhteistyötä sosiaalisessa hierarkiassa alemmalla tasolla olevan kanssa ei arvosteta yhtä paljoa (Walsh ym. 1999, 189). Esimerkiksi koulunkäynninohjaaja pohti sitä, onko hänen näkemyksillään vähemmän painoarvoa, sillä hän ei ole tarpeeksi koulutettu.

“-- Jos ois heti kuunneltu siinä ois monta pään raapimista ja monta miestyötuntia säästetty aikaa, että välillä tulee mieleen semmonen että kun ohjaaja päästää suustaan jonku asian ni sivuutetaanko se pelekästään sen takia ku se tulee vain ohjaajan suusta, kouluttamaton ihminen joka mielikuva taas johtaa sinne menneisiin aikoihin” (koulunkäynninohjaaja, T2)

Yhdessä työskentely ei sellaisenaan takaa yhteisöllisiä toimintatapoja, sillä yhteistyötä määrittävät aina myös yksilöiden henkilökohtaiset merkityksenannot ja aiemmin opitut tavat toimia (Nummenmaa 2011, 188). Työntekijöillä voi olla toisista ammanteista tiettyjä negatiivisia käsityksiä, jotka voivat johtua vanhoista ja yksittäisistäkin kokemuksista ja johtaa pahimmillaan vääristyneiden käsitysten syntymiseen toisten ammattilaisten rooleista. Jos yhteistyötä ohjaavat jäykät käsitykset ja stereotyyppit, ei moniammatillisen yhteistyön vaatimaa avointa ilmapiiriä voi syntyä. (Kuorilehto 2014, 116.) Keskustelussa arveltiin myös sitä, että joillakin opettajilla

on tiettyjä kauaskantoisia stereotypioita koulunkäynninohjaajista, mikä on haastanut yhteistyön toteutumista.

“Meidän ammattikuntaki on on vähä semmonen nii nuori vasta että sehän oli joskus kaheksakytluvulla ku tuli näitä tukityöllistettäviä melkeimpä kadulta raahattiin että tuu tänne että se on sitte sitä monistamista ja leikkelyä--

--nii sitte ku ei ollu nii koulutusta ni sittehän niitä löyty komerosta nukkumasta ja kaikkee tämmösiä nii tuntuu että ne kokemukset on sitte tietenki vielä ne opettajat jotka muistelee tätä aikaa--” (koulunkäynninohjaajien esimies, T2)

Työntekijät pohtivat myös aiemmin opittujen toimintatapojen merkitystä yhteistyössä. Yhteistyöhaasteiden taustalla katsottiin vaikuttavan esimerkiksi tottumattomuus yhteistyöhön. Keskustelussa nostettiin esille myös muun muassa koulun ja päiväkotien toimintakulttuurin perinteiden eroavaisuutta:

“päiväkodin puolella me ollaan totuttu siihen tiimityöhön paremmin tai jotaki mää en taas tunnista tuollasta ongelmaa vaan ne avustajat on kullanarvosia meille ja sillon ku sitä ei ole -- tökkii se homma” (varhaiskasvatuksen opettaja, T2)

“varmaan tuo opettajan työ se on kuitenkin nii perinteinen yksin ollaan oltu siellä pitkään että että sillä tavalla se on varmaan me ammattikuntana ollaan niin nuori vielä jotenki” (koulunkäynninohjaajien esimies, T2)

Haasteeksi koettiin myös se, että työntekijöillä ei ole välttämättä tarpeeksi tietoa toisten osaamisalueista, mistä johtuen kaikkea osaamista ei osata hyödyntää tarpeeksi. Esille nousi esimerkiksi muiden tietämättömyys koulunkäynninohjaajien osaamisalueista ja koulutuksesta.

“--sitte ku ei tiedä justiin että ku meki ollaan kumminki ihan koulutus käyty ja monesti tiedetään justiin erityispuolesta oikeestaan enemmänkin kun ihan luokanopettaja niinku kaikesta minkälaista tukea vois kokeilla

-- meillä kumminki on sitä erityisopetusta hirveän paljon koulutuksessa niin sitten jotenki tuntuu että ei niinku sillä tavalla osata hyödyntää sitä sitte--” (koulunkäynninohjaajien esimies, T2)

Työntekijöiden kokemuksista nousi esille edellä kuvattujen haasteiden lisäksi myös käytäntöön liittyviä haasteita moniammatillisessa yhteistyössä. Jos yhteistyökäytännöt puuttuvat organisaatiosta, moniammatillisen työn organisointi vaikeutuu (Leppäkoski ym. 2017, 201). Organisoinnin näkökulmasta moniammatillista yhteistyötä rajoittavat usein monet käytännölliset kysymykset, kuten rakenteisiin liittyvät haasteet (Walsh ym. 1999; Nummenmaa 2011, 191). Yksi rakenteisiin liittyvä keskeinen tekijä on aika ja yhteisen ajan löytäminen yhteistyön toteuttamiseen, mikä onkin usein haasteellista jo yhden organisaation sisällä ja erityisen haasteellista eri organisaatioiden välillä (Nummenmaa, Karila, Joensuu & Rönnholm 2007; Nummenmaa 2011, 191). Työntekijöiden kokemuksista nousi selvästi esille haasteet yhteisen ajan löytämisessä.

“Harmillisen vähän meillä on oikeesti saumoja (nähdä), kun kaikilla on tosi erilaiset työajat ja semmosia hetkiä että saatat sovittua että nähtäs kaikkia porukalla --” (nuorisotyöntekijä, T1)

“-- että jos välitunti on viistoista minuuttia kauanko meille mennee että siinä viimeinen kerkee välitunnille se on kaheksan yheksän kymmenen minuuttia ensimmäiset tulee sitte kyselymään jo kahen minuutin päästä että joko välitunti loppuu ni ei siinä jää sitä aikaa että lähetään morjestaan ja kattomaan ja kuuntelemaan että mitä niillä on niinku toisella puolella sanottavaa--” (koulunkäynninohjaaja, T2)

Ajanpuutteen lisäksi esille nousi kokemus epätarkoituksenmukaisesta yhteistyöstä. Niin kuin kaikessa työssä, mutta erityisesti moniammatillisessa yhteistyössä on Pärnän (2012, 153) mukaan erityisen tärkeää tavoitteiden tarkka määrittäminen, ja sen täytyisikin olla yksi yhteistyöprosessin tärkeimpiä vaiheita. Yksi erityisopettaja koki, että tiimiyhteistyö oli ollut “keinotekoista” eli yhteistyöllä ei nähty selvää tarkoitusta tai siitä ei koettu saavan yhteistyön etuja.

“meillä on ollu vähän keinotekoset tiimit on ollu kaiken maailman liikuntatiimiä mää en muistakkaan että mihinkäs tiimiin mä kuuluinkaan -- se ei oo nii antosa” (erityisopettaja, T2)

Kommunikointiin liittyen yhteistyössä oli ilmennyt joidenkin työntekijöiden mukaan ongelmia tiedon kulkemisessa. Tiedonpuutteen oli koettu aiheuttavan muun muassa väärinkäsityksiä ja epäselvyyttä työntekijöiden välille.

“No mää oon ite kokenu semmosen tiedonkulun niinkö tieto ei aina kule varmaan opettajien välillä mutta sitte ohjaaja opettajan välillä nii vois olla niinku parannettavaa yleensäkin kaikessa tiedonkulussa--

--mun mielestä niinku liika tieto ei oo koskaan niinku haitaksi mutta se liian vähä tieto se on sitte mikä aiheuttaa niitä ongelmia”” (koulunkäynnin ohjaaja, T2)

“--mutta aika ajoitin pompsahtaa aina jostaki en tiää mistä monesti ne vaan tulee jostaki väärinkäsityksistä ihmisten välillä tai tulkitaan joku tilanne sillä tavalla ku ei tiedetä mitä on tapahtunu ennen ja mitä tapahtuu tämän jälkeen--” (koulunkäynninohjaajien esimies, T2)

Osaltaan kommunikointiin liittyvänä haasteena ja yhteistyötä haastavana tekijänä nousi esille myös eroavaisuudet toimintatavoissa oppilaiden ja lasten kanssa. Ristiriitoja työntekijöiden välille oli luonut muun muassa erilaisten sääntöjen vaatiminen lapsilta ja yhteneväisten sääntöjen puute monitoimitalossa.

“olin hämmästynyt ku niissä tiloissa missä me opetetaan meillä on tietyt säännöt ja sitten iipeen porukka tulee nii heitä (lapsia) ei valvo niinku kukkaan ja muut sanoo että iipee on tämmöstä omatoimi.. ku noin pienestä lapsesta kyse, nii jos hänellä on eri säännöt samassa tilassa nii mitä ihmettä.” (luokanopettaja, T1)

Haasteita ilmeni myös liittyen työssä jaksamiseen. Osa työntekijöistä koki, että moniammatillista yhteistyötä oli ajoittain ollut myös liikaa, joka oli lisännyt työn kuormittavuutta. Yhteistyö oli lisännyt joidenkin työntekijöiden mukaan liikaa työtehtävien määrää omiin perustyötehtäviin nähden. Esimerkiksi luokanopettajan mukaan “kaikessa pitää olla mukana” ja hän näkee, että omien työtehtävien paljouden vuoksi jostain täytyisi karsia. Hän oli kokenut myös yhteistyöhön liittyvän viestimisen ja yhteydenpidon kuormittavana. Toisessa monitoimitalossa moniammatillinen yhteistyö oli koettu kuormittavana monitoimitalon perustamisen alkuaikoina.

“opetustyön päälle kaikki [työ] nii -- ku kaikessa pitää niinku olla -- on pyyetty nii hirviästi näitä [tiimejä] . jotaki järkiä tähän hommaan” (luokanopettaja, T2)

“--mun pitäis se wilmaviesti laittaa tästä asiasta ja sää aukaset sen wilmaviestin sinne on tullu seittemän viestiä -- eemmää enää muista mikä mun alkuperäinen ajatus oli -- kello on jo palijo ja näläkä ja väsy--” (luokanopettaja, T2)

“viime vuonna kuuli sitä että nyt on niitä tiimejä niin paljon ja ehkä se tietenkin sillon kuormitti vielä (monitoimitalon perustamisen) alussa--” (varhaiskasvatuksen opettaja, T1)

Työntekijöiden kokemuksista ilmeni myös haasteita, jotka ovat ympäristöstä johtuvia ja sellaisia, joihin työntekijät tai organisaatio itsessään ei voi vaikuttaa. Esimerkiksi fyysiset tilat ja virkoihin liittyvät vastuut olivat jollain tasolla koettu yhteistyön haasteena. Fyysisistä tiloista esimerkiksi avoimet yhtenäiset tilat koettiin haasteellisiksi monen erilaisen toiminnan takia. Teoriaosiossa taustoitimme koulurakentamiseen vaikuttavia tekijöitä sekä sitä, ettei tilojen suunnittelussa oteta tarpeeksi huomioon tilojen loppukäyttäjiä (ks. luku 2.2). Monitoimitalon loppukäyttäjän kokemuksesta voidaan myös tulkita, että tilat näyttäytyvät enemmän heille annettuina, kuin suoraan käyttäjien tarpeisiin vastaavina.

“sitte ku on tämmösiä avoimia yhtenäisiä tiloja nii kyllähän ne varmasti arjessa ku on erilaista toimintaa niin haastaa [yhteistyöskentelyä]” (nuorisotyöntekijä, T1)

Virkoihin liittyvissä vastuissa ja byrokraattisissa tekijöissä nähtiin tietynlaisia haasteita, kun työntekijät pohtivat joustavien työroolien toteuttamista monitoimitalossa ja eri yksiköiden välillä. Esimerkiksi päiväkodin työntekijöiden työskentelemisessä koulun puolella nähtiin vastuuseen liittyviä haasteita:

“Pitää olla joku siinä pesässä joka on sitten nimetty, esmes koulunkäynninohjaaja on palkattu opettajaksi koska pitää olla se opettajan roolissa oleva jolla on vastuu, että kyllä se ainaki koulun puolella tuntuu että pikkasen rajottaa (päiväkodin työntekijän työskentelyä koulun puolella)” (koulusihteeri, T1)

5.2 Monitoimitalossa työskentelevien kokemuksia yhteistyön edistämiseksi

Monitoimitalossa työskentelevien kokemuksista muodostui kaksi erillistä pääluokkaa yhteistyön edistämiseksi. Tässä tulososiossa olemme jakaneet tulokset näiden pääluokkien mukaisesti kokemuksiin yhteistyötä edistävästä asioista organisaation tasolla sekä työntekijän ja työyhteisön näkökulmasta. Organisaation tasolla tarkoitamme työntekijöiden kokemuksista nousseita moniammatillista yhteistyötä edistäviä tekijöitä, joiden kehittäminen edellyttäisi tekoja yksilöä ja yhteisöä korkeammalta taholta. Työntekijän ja työyhteisön näkökulmalla tarkoitamme puolestaan tekijöitä, joihin yksilöllä ja yhteisöllä itsellään on mahdollisuus vaikuttaa.

TAULUKKO 5. Yhteistyötä edistävät keinot organisaation tasolla sekä työntekijän ja työyhteisön näkökulmasta

<i>Pääluokka</i>	<i>Yläluokka</i>	<i>Alaluokka</i>
Organisaation tasolla	Ylemmän tahon johtaminen	Velvoite yhteistyöhön
		Yhteisen suunnittelun mahdollistaminen
		Johtajan näkyvä rooli
	Yhteistyön organisointi	Työntekijöiden toiveiden kuuleminen
		Toiminnan tarkoituksenmukaisuus
		Foorumi tiedonvälitykseen ja tapaamiseen
		Toiminnan säännöllisyys
		Kuormittavuuden rajaaminen
	Toimintakulttuurin kehittäminen	Yhteiset säännöt kaikille lapsille
	Työntekijän ja työyhteisön näkökulmasta	Tasavertaisuuden lisääminen
Yhteinen neuvottelemine		
Vahvuuksiin perustuva työnjako		
Vuorovaikutuksen kehittäminen		Avoin ilmapiiri
		Ratkaisukeskeinen lähestymistapa
		Luottamuksen rakentaminen

5.2.1 Yhteistyön edistäminen organisaation tasolla

Organisaatioiden avulla koordinoidaan toimintaa ja ne ovat sosiaalisia toimintajärjestelmiä sekä rakenteita. Vuorovaikutus ihmisten välillä on aina erottamaton osa organisaatioita, ja organisaatiolle muodostuu aina omanlainen organisaatiokulttuuri, jonka mukaisesti työskennellään ja tehdään yhteistyötä. (Schein 1987; Juuti 2006; Pärnä 2012, 16.) Tämän vuoksi ei ole yllättävää, että monitoimitalossa työskentelevien kokemuksissa nousi keskeisesti esille organisaation merkitys moniammatillisen yhteistyön edistämiseksi. Organisaation tasolla keinoja kaivattiin erityisesti johtamisen, yhteistyön organisoinnin sekä toimintakulttuurin kehittämisen näkökulmasta.

Moniammatillisen yhteistyön mahdollistaa luonnollisesti se, että siihen osallistuvilla on aikaa yhteistyön toteuttamiseen ja tämä on myös organisaation työnjaon puitteissa määritelty osaksi työntekijöiden työtehtäviä. Ilman tätä rakentavaa johtajuutta ja yhteistyön johtamista ei toteudu myöskään moniammatillista yhteistyötä. (Nummenmaa 2011, 186.) Johtajuuden merkitys nousi myös selvästi esille kehittämisehdotuksissa. Työntekijät kokivat johtajan panoksen tärkeänä esimerkiksi tämän määräysvallan vuoksi, jolla johtaja asemansa mahdollistamana voi velvoittaa kaikkia osallistumaan moniammatillisiin palavereihin. Johtajan asema koettiin lisäksi tärkeänä organisoinnin suhteen pystyessään vaikuttamaan siihen, ettei moniammatillisten palaverien kanssa olisi paljon päällekkäisyyksiä mahdollistaen kaikkien osallistumisen niihin. Esi- miehen organisoimat tapaamiset myös mahdollistaisivat ajan yhteiselle suunnittelemiselle. Johtajan, eli koulukontekstissa rehtorin, panos ja näkyvyys koettiin myös merkittävänä yhteistyön kehittämisessä.

“--rehtoriki ois näkyvä ja silloin niinkö kerran viikossa suunnitellaan nii silloin kaikki tietää ja pystyy sanomaan pystyy siinä miettimään -- semmonen niinku yhteinen aika ja siinä ois myös se erityisopettaja matkassa--” (luokanopettaja, T2)

“--siinä tarvitaan sitä johtajan niinkö panosta ja tukea siihen että johtaja määrää semmosen ajan johon ensinnäki se ei oo vappaaehtonen vaan se on pakollinen ja silloin ei oo -- mittään muuta palaveria--” (erityisopettaja, T2)

Organisaatioiden tai sen erillisten toimintayksiköiden välisen yhteistyön yhtenä edellytyksenä on nähty yhteistyöhön liittyvät kannustimet. Niin organisaation kuin yksilönkin näkökulmasta yhteistyön tulisi tuottaa jotakin lisäarvoa jo olemassa olevaan työhön. (Einbinder, Robertson,

Garcia, Vuckovic & Patti 2000; Nummenmaa 2011, 189-190.) Myös työntekijät kokivat tärkeänä, että moniammatillinen yhteistyö olisi jatkossa tarkoituksenmukaista selvän tavoitteen ja ryhmäkokojen suhteen. Yhteistyölle tulee löytyä selvä tarve näennäisen yhteistyön sijaan ja oleellista on pohtia myös sitä, mikä on sopiva ryhmäkoko ja osallistujamäärä esimerkiksi monitoimitalon yhteisissä palavereissa. Työntekijät toivoisivat, että heidän toiveitaan liittyen yhteistyöhön myös kuultaisiin.

”ei sitte tiimejä tiimien vuoksi vaan just se että siihen pitää löytyä joku tarve” (varhaiskasvatuksen opettaja, T1)

”pitäs sielläki varmaan olla pienempiä ryhmiä jotka keskustelee että päästäs eteneen” (koulusihteeri, T1)

”-- että minkälaista yhteistyötä tai tiimityötä minkälaista ylipäätään halua tehdä ja -- niinku mieltää sitä mitä haluttas ja mitä ei haluta” (erityisopettaja, T2)

Kun yhteistyö on hajautettua, täytyy ihmisten väliselle vuorovaikutussuhteiden ylläpidolle tarjottava mahdollisuuksia, sillä niitä ei välttämättä ilmaannu itsestään (Aira 2012, 63). Yhteistyön tarpeellisuuden lisäksi työntekijöiden kehittämisehdotuksista nousi esille yhteistyön säännöllisyyden mahdollistaminen. Osa työntekijöistä toivoi, että monitoimitalossa olisi mahdollisuus käsitellä säännöllisesti monitoimitalon arkeen ja käytäntöön liittyviä asioita esimerkiksi erilaisissa kokoontumisissa.

”just ihan tämmösiä arkiasioita että missä niitä vois tuua kätevästi esille nii varmaan ihan nyt ite ainaki tuonu niissä mejän viikonalotuspalavereissa kerran viikossa” (luokanopettaja, T1)

Tiedonkulkemisen suhteen työntekijät kokivat tarpeen selkeälle ja toimivalle tiedonvälitysfoorumille, jonka välityksellä kaikki olisivat yhtä aikaa tietoisia ajankohtaisista asioista. Yhteisen foorumin avulla koettiin välttävän siltä, että tieto etenee hitaasti ja epätasaisesti työntekijöiden keskuudessa. Tärkeänä koettiin, että kaikki oppilaiden kanssa työskentelevät henkilöt olisivat tietoisia oppilaisiin liittyvistä ajankohtaisista asioista.

”--sen tiedon pitäis tulla kaikille yhtä aikaa että se on ainaki joskus ollu se että joku tietää jotaki ja toinen tietää tuota ja sitte tulee semmosta epäselvyyttä että miten tämä

asia nyt onkaan ketkä niinku sanoo jotaki pitäis olla joku foorumi jossa tiedotetaa kaikkia yhtä aikaa sitte että ei voi sanoa yhdelle edellisenä päivänä ja toinen saa tietää kahen viikon päästä--” (varhaiskasvatuksen opettaja, T2)

Esille nostettiin ehdotus siitä, että tietoa välitettäisiin sähköisesti esimerkiksi yhteisen viestiryhmän avulla. Osa työntekijöistä koki kuitenkin kasvokkain tapahtuvan vuorovaikutuksen merkittävimpänä yhteistyön vastavuoroisuuden kannalta. Isoherrasen (2012, 123, 125) tutkimuksen perusteella moniammatillisessa työskentelyssä molemmille on paikkansa; sähköinen viestintä mahdollistaa nopean tiedonvaihdon ja tapaamisfooromit yhteisen tiedon prosessoinnin ja tavoitteen rakentamisen.

“siinäkään [viikkotiedotteissa/sähköisesti] ei kuitenkaan välttämättä se yhteistyö tuu parhaalla tavalla koska jokkainen vähä niinku tekkee sen oman tontin-- se pitäis just purkaa kasvokkain että hei meillä on tulossa tämmönen että voiko yhittää voimia” (nuorisotyöntekijä, T1)

“kyllä että puhumalla” (koulusihteeri, T1)

Tapaamisfoorumiksi molemmissa taloissa ratkaisuksi ehdotettiin monitoimitalon jonkinlaisen moniammatillisen tiimin säännöllistä kokoontumista. Moniammatillisten tiimien nähtäisiin helpottavan tiedonkulkua tiedon tullessa kaikkien tietoisuuteen samaan aikaan kaikkien ollessa paikalla ja näin myös edistäisi lasten etua. Tiimin kokoaminen kaikista eri ammattiryhmien edustajista parantaisi myös tiedonkulkua eri yksiköiden ja ammattiryhmien välillä.

”mutta sehän on just jos meillä tulee olemaan tiimi sillonhan mä tiiän mitä sovitaan siinä eihän siinä sitte tarvita erillistä tiedottamista enää koska se tulee siinä se tieto ja voi tie kirjottaa ylös asiat mitkä mitä ei ehkä muista –” (koulunkäyntiohjaaja, T2)

“vaikka siinä ei ois ku jonku ammattiryhmän edustajista vaikka yks paikalla nii sehän voi kuitenkin sitte viiä eteenpäin sitä tietoa ja sitä mitä on suunniteltu ja myös toisinpäin tuua sieltä omasta jotaki—”(nuorisotyöntekijä, T1)

Tiedonkulkemisen suhteen koettiin toisaalta tärkeänä tiedonvälittämiseen liittyvän vastuun jakautuminen kaikkien moniammatillisten tiimien jäsenten kesken siten, ettei vastuu tiedonvälittämisestä jäisi pelkästään yhden henkilön tai tietyn ammattiryhmän varaan. Yhteistyön tekemisessä keskeistä Airan (2012, 148) mukaan on juurikin toimivien rakenteiden lisäksi kaikkien

osapuolten panostaminen keskinäiseen yhteydenpitoon.

*“--ei sais jättää opettajan vastuullekkaan sitä informointia koska sit sen kokee semmonsena kuormittavana siellä että koko ajan saa olla silleen että mä en taaskaan muistanu-
-ois se joku tiimi jossa ois itellä joku vastuu tulla sinne tiimiin ja osallistua siihen ja
silleen me oltais tasaverosia koska eihän se oo tasaverosta että opettaja tiedottaa tai
opettaja on yhteydessä--”* (luokanopettaja, T2)

Monitoimitalon työntekijät kokivat tärkeänä yhteistyön kehittämisessä kuormittavuuden rajaamisen. Kuormittavuuden rajaamista perusteltiin omien voimavarojen varjelemisen avulla. Moniammatillisen yhteistyön ja tiimien toivotaan rajaavan töiden venymistä viikonlopun ulkopuolelle omien voimavarojen säästämiseksi.

*“että ei oo ne vielä kuormittamassa viikonloppuja ja muita pitäis aatella sitä mihin se
ku eläkeikäki nousee koko ajan että mihin me jaksetaan”* (luokanopettaja, T2)

Myös fyysiset tilat voivat muodostaa Savonmäen (2007) mukaan tietynlaisia rajoja yhteistyölle siinä mielessä, jos työntekijät eivät tapaa luontevasti niin paljon toisiaan kuin olisi yhteistyön kannalta suotavaa. Ne voivat pitää myös yllä rajoja toiseen ammattikuntaan (Savonmäki 2007, 89.) Erityisesti fyysisten tilojen merkitys korostuu epävirallisessa ja nopeassa tiedonvaihdossa (Isoherranen 2012, 126). Työntekijät nostivat myös esiin fyysisen ympäristön merkityksen moniammatillisten tiimien kokoonpanoja suunniteltaessa siten, että ne muodostuisivat luonnollisesti lähellä olevien toimijoiden kesken. Fyysiset tilat nousivat esille myös lasten ja nuorten toimintakulttuurin suhteen. Työntekijät toivoivat, että kaikilla lapsilla olisi selkeät, samat säännöt sekä yhteneväinen toimintakulttuuri, sillä monitoimitalossa jaetaan myös yhteisiä tiloja.

*“pitäis olla samat säännöt koko ajan (lapsilla samoissa tiloissa), mutta valvominen voi
olla aika haastavaa”* (koulusihteeri, T1)

*“pitäis kyllä käyä läpi esimerkiksi taukotoimintatilanteet -- tavallaan ku lapset on tässä
tän talon toiminnassa mukana ni ois ne samat säännöt--”* (nuorisotyöntekijä, T1)

5.2.2 Yhteistyön edistäminen työntekijän ja työyhteisön näkökulmasta

Monitoimitalossa työskentelevien kokemuksista käy ilmi, että yhteistyötä tulisi kehittää orga-

nisaatiotason lisäksi myös yksilön eli työntekijän ja työyhteisön näkökulmasta. Yhteistyötä voidaan edistää työntekijän tasolla kaikkien työntekijöiden tasavertaisuutta lisäämällä sekä kehittämällä työntekijöiden välistä vuorovaikutusta.

Ryhmätasolla toimivan yhteistyön lähtökohtana pidetään yhteisön jäsenten yhdenvertaista asemaa. Yhdenvertaisen aseman ja yhteistyön toimimisen edellytyksinä pidetään muun muassa yhteistä jaettua vastuuta ja työskentelyyn sitoutumista. (Friend & Cook 1992; Knackendoffel 2005, 1-2; ks. luku 3.1.) Pärnän (2012) mukaan moniammatillisessa yhteistyössä vastuuseen liittyvät kysymykset voivat muodostua ongelmaksi, jos jokainen kantaa vastuun vain omasta alueestaan, sillä jokin vastuualue saattaa jäädä huomaamatta. Joissakin tilanteissa myös ammatilliseen vastuuseen liittyvää rajaa on vaikea tunnistaa. Hänen mukaansa omista vastuualueista huolimatta vastuut tulisikin selkiyttää ja jokaisella tulisi olla yhteisvastuu siitä, että kokonaisuus toimii. (Pärnä 2012, 120.) Seuraavassa puheotteessa määritellään yhteisvastuun rajoja kasvatusyhteistyössä: monitoimitalossa oman vastuualueen ulkopuolisia ongelmatilanteita havaitessa riittää nuorisotyöntekijän mukaan se, että otetaan vastuu viemällä viestiä eteenpäin.

“mun mielestä se ois sitä hyvää yhteistyötä että jos havaitaan tällöisiä asioita että otetaan myös se vastuu ja puututaan, eihän siihen ite tarvi mennä siihen tilanteeseen vaan että viän sitä viestiä etteenpäin että mitä on havainnu” (nuorisotyöntekijä, T1)

Koskelan (2012, 102) mukaan moniammatillisen yhteistyön toteutumisen yhtinä edellytyksinä työyhteisössä ovat yhteisten tavoitteiden muodostaminen sekä asiantuntijoiden työnjako. Tavoitteet muodostuvat kuitenkin Wengerin (2003, 77–78, 80) mukaan yhteisiksi vasta silloin, kun niistä neuvotellaan yhteisesti, ja tällöin ulkoapäin määrätyillä tavoitteilla ei ole suoraa valtaa käytäntöjen muodostumiseen, vaan yhteisö neuvottelee niistä loppupelissä aina itse (viitattu lähteessä Nummenmaa 2011, 188-189). Kehittämisehdotuksissa yhteinen neuvottelemineen tuotiin esiin niin, että yhteistyössä tulisi huomioida kaikki osapuolet ja sovitella asiat sekä asettaa tavoitteet tasavertaisesti kaikkien näkökulmasta. Tasavertaisuutta yhteistyöhön toisi työntekijöiden mukaan myös työntekijöiden vahvuuksiin perustuva työnjako. Yhdestä työntekijän puheotteesta ilmenee myös vastuun jakamisen ja yhteistyökumppaniin luottamisen osoittaminen:

“--mää koen ite tärkeenä että se tekee tasa-arvoista siitä työstä sillä tavalla että on myös asioita joihin minä en puutu ollenkaan--” (erityisopettaja, T2)

Asiantuntijuuden yhteisen rakentamisen lisäksi moniammatillisen yhteistyön edellytyksiin

kuuluu Koskelan (2013, 101) mukaan myös oman ammatillisuuden rajojen tunnistaminen ja näin myös toisen osaamisen kunnioittaminen, mikä tarkoittaa ryhmässä toimimisessa sitä, että jokaisen osaaminen nähdään yhtä tärkeänä ja kaikki jäsenet tasavertaisina. Työntekijöiden mukaan ammattitaidon hyödyntämisen lisäksi henkilökohtaisia vahvuuksia tulisi hyödyntää enemmän.

“--mitä meilläkin on taitoja jos jonkinnäköstä ku meilläki on suurimmalla osalla ohjaajistaki on elämää takana jo jonkin verran nii sitähan vaikka mitä kertyny elämän taivalleelta että niitten hyödyntämistä ja justii näissä tiimeissä sitä toivottavasti pystyy markkinoimaan--” (koulunkäynninohjaajien esimies, T2)

Työntekijät näkevät avoimen vuorovaikutuksen tärkeänä yhteistyön kehittämisessä. On tärkeää, että työntekijät kommunikoivat paljon ja kaikenlaisista asioista pystytään puhumaan avoimesti. Yhteistyöprosessista sekä työnjaosta tulisi keskustella yhdessä jatkuvasti ja niin, että kaikki ovat tietoisia ajankohtaisista asioista.

“tietenki se avoimuus ja puhuminen on ihan älyttömän tärkeätä -- että me keskustellaan niinku asioista että miten toimitaan ja kuka tekee mitäki ja ollaan koko ajan tietosia mutta samoten hänen pitää olla niinku tietonen siitä” (erityisopettaja, T2)

Yhteistyössä tulisi olla myös ratkaisukeskeinen lähestymistapa, jolloin keskeisenä ei nähdä syyllisen etsimistä, vaan asiat pyritään aina ratkaisemaan rakentavasti. Ilmapiirin tulisi olla myös sellainen, että toisen tekemisiä tai näkemyksiä pitää pystyä kritisoimaan aiheesta. Saatua kritiikkiä ei tule ottaa syytöksinä.

“siihen toimintamalliin pitäis muuten pyrkiäkki yhä enenevissä määrin ei pelätä mitään virheitä-- eikä ottaa semmosina syytöksinä että se on nyt minun (virhe)” (luokanopettaja, T1)

Moniammatillista yhteistyötä tulisi kehittää myös rakentamalla luottamusta ja yhteisöllisyyttä työntekijöiden välille. Sitä edistäisi työntekijöiden mukaan toisiin tutustuminen henkilöinä ammatin takana. Yhteistyössä tulisi myös muistaa huomioida ja kiittää työkavereita.

“hyvä tiimi ja hyvä henki, nii se on kyllä semmonen että sitä kannattaa vaalia ja pitää siitä huolta”(luokanopettaja, T1)

“pitää muistaa sanoa ääneen sitä kiitostaki että aina ajatella että voi että ihana ku se teki tuonki ja se oli tuossaki ja auto ja ehti tuotaki se pitää muistaa sanoa ääneen se kiitos--” (varhaiskasvatuksen opettaja, T2)

6 Pohdinta

Tutkimuksemme tarkoitus oli selvittää, millä tavoin monitoimitalon työntekijät ovat kokeneet moniammatillisen yhteistyön työympäristössään ja millaisin keinoin sitä voitaisiin kehittää heidän kokemustensa perusteella. Ensimmäinen tutkimusongelma pyrki selvittämään laajasti kaikenlaisia kokemuksia yhteistyöhön liittyen, sillä ryhmäkeskustelujen kulku oli hyvin vapaamuotoinen. Toinen tutkimusongelma tarkensi aihetta kehittämisenäkökulmaan. Halusimme tutkia ja tuoda ilmi työntekijöiden kokemuksia fenomenologisesta lähtökohdasta niin, että yksittäinenkin kokemus nähdään yhtä merkittävänä muiden kanssa. Tulevina luokanopettajina aihe on meitä kiinnostava ja halusimme saada lisää näkökulmia sekä tietoutta moniammatillisesta yhteistyöstä, sillä näemme tulevaisuudessa todennäköisenä moniammatillisuuden kasvun kasvatustyössä sekä monitoimitalojen yleistymisen.

Tutkimuksemme mukaan monitoimitalossa työskentelevillä oli hyvin vaihtelevia kokemuksia moniammatilliseen yhteistyöhön liittyen. Kokemuksista nousi esille moniammatillisen työympäristön tuomia mahdollisuuksia sekä koettuja moniammatillisen yhteistyön edellytyksiä sekä haasteita. Aineistosta nousi esille, että monitoimitalo oli tarjonnut moniammatillisena työympäristönä työntekijöille sosiaalista tukea ja asiantuntijuuden jakamista työn tekemiseen. Tätä tukevat myös aiemmat tutkimukset, joissa moniammatillisen yhteistyön tarjoamana keskeisenä mahdollisuutena on nähty eri toimijoiden asiantuntijuuden ja osaamisen jakaminen (Jyrkiäinen 2007; Pärnä 2012; Koskela 2013). Sen lisäksi myös sosiaalisen tuen merkitys on noussut muissa moniammatillisuuden tutkimuksissa esille työntekijöiden kokemuksissa merkittävänä tekijänä (Heimonen 2011, 76; Isoherranen 2012, 147). Moniammatillinen ympäristö oli tuonut myös vaihtelevuutta työnkuvaan ja se oli mahdollistanut myös työntekijäresurssien jakamista eri yksiköiden välillä. Tutkimuksemme perusteella pohdimme sitä, voisiko monitoimitalo toimia myös uudenlaisen opettajuuden mahdollistavana ympäristönä. Samantapaisesti on visioinut myös Jyrkiäinen (2007, 133) uudenlaisen opettajuuden kehittymisen mahdollisuuksista moniammatillisesti verkostoituneissa kouluissa. Suhtaudumme tähän visioon kuitenkin kriittisesti, sillä tutkimuksemme myös osoitti, ettei monitoimitalo itsessään takaa toimivia yhteistyökäytänteitä ja aihe vaatii lisää tutkimusta.

Tutkimuksessamme nousi esille myös edellytyksiä toimivalle yhteistyölle. Tulosten mukaan työyhteisöllä oli ollut suuri merkitys monitoimitalon yhteistyön toimivuuden kannalta. Kokeusten mukaan toimivan yhteistyön edellytyksiä työyhteisössä olivat avoin ja rakentava ilmapiiri, yhteistyöhenkilöiden tunteminen ja arvostaminen sekä luottamus toisen osaamiseen. Lisäksi työntekijät kokivat, että heihin kohdistui monitoimitalon työntekijöinä myös tiettyjä edellytyksiä, joita olivat halu yhteistyöhön ja vuorovaikutustaidot. Edellä mainitut asiat nousivat esille myös aiemmista tutkimuksista tärkeänä osana toimivaa yhteistyötä (ks. Field & West 1995; Veijola 2004; Nykänen ym. 2007; Vismanen 2011; Pärnä 2012; Isoherranen 2012). Aiemmista tutkimuksista poiketen esille nousivat myös työntekijöihin kohdistuvina edellytyksinä muun muassa joustavuus, kyky muilta oppimiseen ja jatkuvaan työssä kehittymiseen.

Tuloksista voidaan päätellä, että tutkituissa monitoimitaloissa ei ollut yhteneväistä organisaation toimintakulttuuria eikä toimivia yhteistyökäytänteitä osana arkea. Jo useampi vuosikymmen sitten Lyly (1993) havaitsi tutkimuksessaan saman ongelman liittyen monitoimitalon toimintakulttuuriin. Monitoimitalon toimintaedellytyksiä oli heikentänyt se, ettei talossa ollut nimetty johtajaa tai johtoryhmää vastaamaan talosta kokonaisuutena. (Lyly 1993, 63.) Tässä tutkimuksessa yhteistyön haasteita organisaatiotasolla olivat aiheuttaneet esimerkiksi ajanpuute ja aikatauluongelmat sekä tiedon kulkemisen puutteet. Osa työntekijöistä myös koki, että osa yhteistyöstä oli ollut epätarkoituksenmukaista tai se oli kuormittanut liikaa työssä jaksamista. Samansuuntaisia haasteita on havaittu myös aiemmissa moniammatillisen yhteistyöhön liittyvissä tutkimuksissa eri konteksteissa (ks. Lyly 1993; Veijola 2004; Nykänen 2007; Vismanen 2011; Koskela 2013; Isoherranen 2012).

Toinen tutkimusongelmamme nosti esiin moniammatillisen yhteistyön kehitysnäkökulman. Moniammatillisen yhteistyön edistämiseksi työntekijöiden kokemuksista nousi esiin organisaatio- sekä yksilö- ja työyhteisötason tekijöitä. Esitetyt yhteistyötä edistävät organisaation tason keinot liittyivät johtamiseen, yhteistyön organisoimiseen sekä toimintakulttuuriin. Yhteistyön suhteen kaivattiin enemmän johtajan panosta. Yhteistyötä organisoitaessa tulisi huomioida enemmän työntekijöiden toiveet, fyysisten tilojen merkitys sekä pyrkiä kuormittavuuden rajaamiseen. Yhteisten toimintatapojen tulisi pyrkiä tarkoituksenmukaiseen ja säännölliseen toimintaan, toimivaan tiedonkulkuun sekä yhteisten sääntöjen laatimiseen. Esitetyt yksilö- ja yhteisötason keinot liittyivät tasavertaisuuden lisäämiseen yhteisvastuun, kaikkien osapuolten huomioidamisen, asioiden tasavertaisen sovittelun ja vahvuuksiin perustuvan työnjaon avulla sekä vuorovaikutuksen lisäämiseen avoimen vuorovaikutuksen, rakentavan ilmapiirin, keskinäisen luottamukseen ja yhteisöllisyyden avulla.

Tutkimuksemme perusteella voidaan todeta, että monitoimitalon moniammatillisen yhteistyön toimiminen edellyttää kaikkien talon toimijoiden panosta, mutta erityisesti selkeää johtajuutta sekä organisaation toimintakulttuurin aktiivista kehittämistä yhteistyötä tukevaksi.

6.1 Dialoginen keskustelu ja luottamus jaetun asiantuntijuuden lähtökohtina

Tutkimustuloksista nousi esille myös haasteita työntekijöiden väliseen vuorovaikutukseen liittyen ja esille nousi myös epätasa-arvoisuuden kokemuksia. Aiempien tutkimustulosten mukaan moniammatilliseen yhteistyöhön liittyviä haasteita on esimerkiksi eri toimijoiden välinen heikko vuorovaikutus (Koskela 2013; Kuorilehto 2014), tasa-arvoisuuden puute (Veijola 2004) sekä tietämättömyys toisten osaamisalueista (Veijola 2004). Myös tässä tutkimuksessa näkyi samansuuntaisia kehittämistarpeita. Keskeisimpiä haasteita yhteistyölle olivat erilaiset toimintatavat, hierarkkiset rakenteet, tietämättömyys toisten osaamisesta sekä stereotypiat.

Toisessa ryhmäkeskustelussa nostettiin myös usein esille luokanopettajan ja koulunkäynninohjaajan välistä yhteistyötä, joten koulun toimintakulttuuriin liittyvät tekijät nousivat vahvasti esille. Yhtenä haasteena voidaan pitää myös ohjaajiin kohdistuvia ristiriitaisia odotuksia, kuten myös muissa tutkimuksissa on havaittu epäselvän toimenkuvan vuoksi (ks. esim. Naukkarinen 2003). Myös Mikkolan (2011, 195) tutkimuksessa havaittiin opettajan ja ohjaajan välisen yhteistyön yleisimmiksi haasteiksi puutteet toisen työn tuntemisesta sekä opettajan yksilölliseen toimintakulttuuriin tottumisen. Odotuksista sekä yhteistyön tavoista ja tavoitteista tulisi pystyä keskustelemaan ja neuvottelemaan yhdessä. Näin luokanopettajaopiskelijoiden näkökulmasta mielestämme koulunkäynninohjaajien osaamista sekä opettajan ja ohjaajan yhteistyön merkitystä voisi tuoda ilmi selkeämmin jo opintojen aikana.

Kokemuksissa nousi esille myös valtaan, statukseen ja hierarkkisiin rakenteisiin liittyviä haasteita. Tätä havaintoa tukevat myös aiempien tutkimusten havainnot moniammatillisen yhteistyön hierarkisuudesta (ks. Cremin, Thomas & Vincett 2003; Ojuri 1995). Haapakorpi (2006) näkee ammattilaisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa vallan ja luottamuksen nivoutuvan toisiinsa. Institutionaalisen asemansa vuoksi ammattilainen käyttää aina valtaa (viitattu lähteessä Pärnä 2012, 151). Tämän vuoksi Pärnän (2012, 151-152) mukaan ammattilaisten keskinäinen luottamus sekä valtasuhteiden tunnistaminen ovat oleellisia verkostomaisissa moniammatillisissa yhteistyösuhteissa. Isaacsin (2001) mukaan hierarkkisissa organisaatioissa työyhteisöjen arjen keskusteluissa usein vaietaan "kohteliaasti", mikä ei edistä moniammatilliselle yhteis-

työlle oleellista yhteisen tiedon rakentamista ja moninäkökulmaista keskustelua. Muita moninäkökulmaisuuksia heikentäviä yleisiä tapoja keskustella työyhteisössä on hänen mukaansa myös keskustelu puolustellen ja voittaakseen. (Isaacs 2001, 20.)

Mönkkösen (2007) mukaan moniammatillista yhteistyötä edistää dialoginen työtapo eli pyrkimys yhteisen ymmärryksen rakentamiseen sekä taito sen edesauttamiseen vuorovaikutuksen avulla. Vastavuoroisuus on dialogisuudessa keskeistä, jolloin jokainen osallisena oleva pääsee vaikuttamaan tilanteeseen. (Mönkkönen 2007, 86–89, 126.) Myös muissa tutkimuksissa toimivan yhteistyön edellytyksiksi nimetään esimerkiksi keskusteleva kulttuuri (Veijola 2004), avoin ja keskusteleva toimintakulttuuri (Suhonen & Kontu 2006) sekä taitavan keskustelun ja dialogin taidot (Isoherranen 2012). Sarjan (2011, 91) mukaan jaettu asiantuntijuus ilmenee keskustelun tasolla kahden tasavertaisen keskustelijan kohdennetussa dialogissa.

Senge, Ross, Kleiner, Robert & Smith (1999) ovat kehittäneet oppivan organisaation mallin, jonka ajatuksia luovasta dialogista Ross (1999) on vienyt eteenpäin arjen keskustelun tasolle. Hän näkee, että organisaatioiden keskustelukulttuurissa tulisi kehittää taitavan keskustelun ja dialogin taitoja. Keskustelun tasoja voidaan kuvata Rossin ajatusten pohjalta lineaarisella ulottuvuudella, jonka toisessa päässä on karkea kiistely, toisessa taitava keskustelu ja dialogi. Kiistelystä voidaan edetä kohteliaan keskustelun kautta aina tavoiteltuun taitavaan keskusteluun ja dialogiin. Karkeassa kiistelystä ei perustella omia, eikä kuunnella muiden näkemyksiä, sen sijaan kohteliaassa keskustelussa ei esitetä erilaisia näkemyksiä, vaan myötäillään ja vaietaan ”kohteliaasti”. Taitavassa keskustelussa edellisistä poiketen esitetään omia näkemyksiä perustellen ja argumentoiden. Vastavuoroisuus on kaikkein eniten läsnä dialogissa, jossa yhdessä tutkimalla ja löytämällä saavutetaan monipuolisempaa yhteistä tietoa ja ymmärrystä aiheesta. Muodollisissa usein kiireisissä työyhteisöjen keskusteluissa tuli vuorotella taitavan keskustelun ja dialogin välillä, jolloin keskustelun vetäjällä tulisi olla taitoa ohjata keskustelua tapoja vaihdellen. (viitattu lähteessä Isoherranen 2012, 27-28.) Isoherranen (2012) mukaan työyhteisöissä jokaisen yhteistyötä tekevän olisi hyvä oppia tunnistamaan omaa keskustelutapaansa ja näin myös lähteä tietoisesti kehittämään omia keskustelutaitoja. Moniammatillisessa yhteistyössä tulee pystyä myös kritisoimaan tarvittaessa toisen esittämiä näkemyksiä, minkä taitavan keskustelun taidot mahdollistavat. (Isoherranen 2012, 28, 121.)

Tutkimustuloksistamme nousi esille myös luottamuksen merkitys moniammatillisessa yhteistyössä. Luottamuksen kokemuksella on Pärnän (2012) mukaan etenkin suuri merkitys yhteistyön alkuvaiheessa. Yhteistyössä luottamusta voidaan rakentaa avoimella kommunikaatiolla

sekä eri osallistujien vastavuoroisella hyväntahtoisuudella. Avoimesti kommunikoidessa on mahdollista luoda yhteinen käsitys siitä mitä ollaan tekemässä, kuka vastaa mistäkin ja mistä otetaan vastuuta yhdessä. Näiden kokemusten Pärnä näkee edistävän luottamussuhteen rakentumista, mikä edelleen edistää yhteistyön ylläpitämistä. Luottamuksen kasvaessa toisille annetaan tilaa toimia vapaammin, jolloin jokainen ottaa myös vastuun omista teoistaan. (Pärnä 2012, 152.) Toisaalta luottamuksen ja yhteisön toimintatavat on nähty myös liittyvän yhteen kehämäisesti, jolloin niistä syntyy joko positiivinen tai negatiivinen kehä (Korkala 2010, 163). Näemme myös ongelmakohdan siinä, miten monitoimitalossa voidaan kiireisen työarjen keskellä rakentaa luottamussuhteita laajan työyhteisön sisällä, yhteisen ajan ollessa vähäistä. Olennainen kysymys on myös se, miten työntekijöiden vaihtuminen tai esimerkiksi sijaiset vaikuttavat yhteistyön toteuttamiseen.

Yhteistyön tasavertaisuuden lähtökohtana on pidetty yksilöiden välisen luottamuksen lisäksi myös luottamusta järjestelmää kohtaan. Korkala (2010) esittää, että toimijoiden sitouttaminen yhteistyöhön edellyttää erityisesti vahvaa luottamusta yhteistyöverkoston, mikä mahdollistaa myös toimijoiden vaihtumisen ilman toiminnan vaarantumista. Hän havaitsi tutkimuksessaan yksilöiden, joilla on vahva luottamus yhteistyöverkoston, luottavan myös verkoston toimijoihin, joita he eivät tunteneet. Luottamus järjestelmään edellyttää sitä, että verkostorakenteet ovat tasa-arvoisia ja yksilöt tuntevat kuuluvansa osaksi verkostoa, jonka toiminta sekä tavoitteet ovat heille selviä. (Korkala 2010, 164, 166-167.) Nämä havainnot palauttavat huomion takaisin toimintakulttuurin merkitykseen, minkä vuoksi näemme toimintakulttuurin kehittämisen erottamattomana osana monitoimitalon yhteistyön edistämistä.

6.2 Monitoimitalon toimintakulttuurin kehittäminen yhteistyötä tukevaksi

Tutkimuksen tulokset osoittavat kokonaisuudessaan sen, etteivät muutokset fyysisissä tiloissa ja työympäristössä automaattisesti johda erilaiseen toimintakulttuuriin, vaikka se olisikin muutostöiden ja tilaratkaisuiden lähtökohtana (Kääriäinen ym. 1997, 63). Ulkoiset rakenteet eivät yksistään vaikuta toimintakulttuurin muuttumiseen, vaan vaikutukset lähtevät syvemmistä rakenteista (Piispanen 2008, 140), kuten laajemmasta muutoksesta organisaatiossa, johtajuudessa sekä työn organisoinnissa (Isoherranen 2012, 29). Toimintakulttuurin muuttuminen ei tapahdu hetkessä, vaan siihen on varattava aikaa (Kattilakoski 2018, 160). Tämä tuli hyvin ilmi myös tässä tutkimuksessa.

Yhteistyön yhtenä esteenä organisaation tasolla pidetään erilaisia ammattikulttuureja (Walsh ym. 1999, 189). Tutkimuksessamme nousi esille myös erilaisten ammattikulttuurien, etenkin opettajan ammattikulttuurin, merkitys yhteistyön tekemisessä. Löysimme kokemuksista Hargreavesin (1992) jaottelun mukaan piirteitä kolmesta eri opettajan ammattikulttuurista. Kokemuksista löytyi esimerkiksi selvästi piirteitä järjestetyn kollegiaalisuuden kulttuurista. Yhteistyö näyttäytyi osassa kokemuksissa ylhäältä annettuina tehtävinä, jolloin yhteistyö ei perustunut opettajien omaan aktiivisuuteen ja aloitteeseen. Yhteistyö oli koettu tällöin myös esimerkiksi keinotekoisena tai omaa työtä kuormittavana. Kokemuksista oli havaittavissa myös viitteitä yhteisöllisestä kulttuurista. Esimerkiksi erityisopettajan ja luokanopettajan omasta halusta toteuttama yhteisopettajuus sekä kuvailut opettajista ja koulunkäynninohjaajista työparina viittaavat yhteisölliseen kulttuuriin, jolloin toimintaa määrittävät opettajien oma aloite ja halu yhteistyöhön sekä pyrkimykset yhteistoimintaan ja yhdessä kehittämiseen. (Hargreaves 1992, 219-240.)

Lisäksi kokemuksista ilmeni piirteitä joidenkin opettajien individualistisesta kulttuurista, jolloin pääasiassa työskennellään yksin, eikä saada tai anneta palautetta omasta työstä. Tulkinamme mukaan tällainen kulttuuri oli havaittavissa esimerkiksi koulunkäynninohjaajien ja opettajien välisestä yhteistyöstä, jossa ohjaajien tuli omaksua näkymätön rooli. Tällaiset opettajat saattavat pelätä kritiikkiä, jolloin yhteinen suunnittelu, ideoiden jakaminen tai avun antaminen ei ole heille luontevaa. (Hargreaves 1992, 219-240; Hargreaves 2001, 165–215.) Osaltaan eroavaisuuksia näissä ammattikulttuureissa saattaa selittää se, että monet opettajat ovat hankkineet koulutuksensa perinteisen opettajuus- ja asiantuntijuuskäsityksen ollessa vielä valloillaan (Tynjälä 2006). Kyllönen (2011) näkee tulevaisuuden skenaariotutkimuksensa perusteella tulevaisuuden koulun menestymisen kannalta olennaisena juuri koulun kyvyn kehittyä oppivana organisaationa, mikä oppivan organisaation periaatteiden toteutumiseksi edellyttää siirtymistä koulun perinteisestä yksin tekemisen kulttuurista yhteisölliseen ja dialogiseen toimintakulttuuriin (ks. myös Mattila 2013, 75-76). (Kyllönen 2011, 5-6.)

Poiketen tämän tutkimuksen tuloksista, Kontion (2013) mukaan organisaation moniammatillisen yhteistyön kehittämisessä tulisi huomioida myös henkilöstön kouluttaminen. Henkilöstön tulisi saada koulutusta ja ohjeistusta koskien myös yhteistyötä niin organisaation sisällä, kuin

organisaation ulkopuolisestikin. (Kontio 2013, 22.) Myös Darlington ja Feeney (2008) tarkastelevat yhteistyön edistämistä organisaatiotasolla. Heidän mukaansa yhteistyötä edistävät tekijät voidaan jakaa ammatillista tietotaitoa edistäviin tekijöihin, vuorovaikutusta tukeviin tekijöihin sekä yhteistyöhön liittyviin resursseihin. Ammatillista tietotaitoa voidaan edistää organisaatiotasolla luomalla foorumi tiedon jakamiselle ja saamiselle sekä tarjoamalla työntekijöille mahdollisuus osallistua säännöllisiin koulutuksiin. Vuorovaikutusta voidaan tukea luomalla organisaatioon yhteisiä ohjeita ja toimintamalleja, jotka auttavat mahdollisissa konfliktitilanteissa. (Darlington & Feeney 2008, 195.) Mielestämme aineistomme olleet vertaismentoroinnin pienryhmäkokoonnotukset voisivat toimia tärkeänä osana tiedon jakamista sekä uudenlaisen toimintakulttuurin kehittämistä, sillä muutoksen käsittelemisessä auttaa kokemusten jakaminen ja puhuminen (Kattilakoski 2019, 161).

Tutkimuksessamme nousi vahvasti esille johtamisen merkitys yhteistyön kehittämisessä. Myös Mattila (2013) korostaa johtajuuden merkitystä toimintakulttuurin muuttumisessa oppimisympäristön näkökulmasta. Hänen mukaansa johtajuus on avain muutokseen, sillä strateginen johtajuus tuo päätöksenteon kautta myös tarvittavat resurssit. (Mattila 2013, 75-76.) Scheinin (1987) mukaan johtajuutta ei voida myöskään erottaa kulttuurin rakentamisen prosessista, sillä johtajuuden tehtävänä on juurikin kulttuurin luominen ja johtaminen (viitattu lähteessä Kattilakoski 2018, 48). Johtajan merkitys on nostettu esille myös organisaation tuntemisen näkökulmasta. Esimerkiksi Stone ja Charles (2018, 190) näkevät tutkimuksensa perusteella koulujen rehtorit avainasemassa koulujen yhteistyömahdollisuuksien määrittämisessä, sillä rehtoreilla on laajempi näkemys koulusta organisaationa, ja sitä mukaa myös mahdollisesti laajempi käsitys siitä, miltä moniammatillinen yhteistyö voisi näyttää organisaatiossa. Toisaalta kuten tässä tutkimuksessa todettiin, yhteistyössä tulisi huomioida nimenomaan juuri työntekijöiden mielipiteet ja tarpeet.

Sekä toimintakulttuurin johtaminen että muuttaminen ovat vaativia ja monisyisiä prosesseja, joissa johtajalta vaaditaan paljon osaamista ja reflektiota, tietoa ihmisten johtamisesta sekä halua viedä prosessi yhdessä henkilökunnan kanssa käytäntöön (Kattilakoski 2018, 160). Toimintakulttuurin onnistunut muutos vaatii Fullanin (2001) mukaan johtajan innostusta, energiaa ja uskoa muutokseen. Johdon tulee tukea henkilökuntaa ja vuorovaikutussuhteita, jolloin tietoa on

mahdollista luoda ja jakaa yhdessä. Tällöin henkilökunnalta voidaan odottaa sekä ulkoista, käytännön toiminnassa näkyvää, että sisäistä ja asenteellista sitoutumista kulttuuriin muutokseen. (viitattu lähteessä Kattilakoski 2018, 48.) Henkilökunnan tulee hyväksyä muutos ja sitoutua siihen edellyttäen kuitenkin, että henkilökunnalla on mahdollisuus kommunikoida muutoksesta. Kommunikoinnin tulisi olla vastavuoroista johdon ja henkilöstön välillä. (Aro 2007, 106-112.) Osallistava kehittäminen ja valtuuttava johtaminen ovat tärkeitä, sillä ilman sitoutumista ihmiset eivät hyväksy ja omaksu uusia toimintatapoja (Mauno & Ruokolainen 2005, 329).

Florian ja Rouse (2010) ovat muotoilleet käytänteiden muuttamiseksi kolmesta tekijästä rakentuvan mallin, jonka mukaan muutokseen tarvitaan tietoa ja osaamista, taitoa ja käytännön kokeiluja sekä uskoa ja oikeaa asennetta. Heidän mukaansa käytänteiden muuttuminen edellyttää kaikkien kolmen tekijän olemassaoloa. Pelkkä tieto ja osaaminen ei riitä, mikäli puuttuu käytännön kokeiluja tai oikeanlaista asennetta. (Florian & Rouse 2010, 192-192.) Moniammatillisen toimintakulttuurin monitoimitaloon käytäntöön muotoutumisessa voitaneen myös hyödyntää tätä mallia. Ensinnäkin monitoimitalon toimintakulttuurin muuttaminen yhteistyötä tukeväksi edellyttää tietoa ja ymmärrystä yhteistyöprosessista sekä yhteistyön hyödyistä, jotta tarvittavia resursseja ja organisointia osataan kohdentaa oikein. Tietoa tarvitaan myös käsitysten muuttamiseen, jolloin piilossa olevat estävät tekijät, kuten hierarkiat tai yhteistyötä estävät ammattikulttuurit, tehdään näkyviksi. Työntekijöiltä ja johdolta edellytetään myös vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamista. Yhtenä mahdollisuutena henkilöstön vuorovaikutustaitojen lisäämiseen voisi kirjallisuuden pohjalta toimia esimerkiksi henkilöstön ohjeistaminen tai lisäkouluttaminen. Lisäksi organisaation johdolta vaaditaan myös organisoinnin taitoja, jotta työyhteisö ja työntekijät voivat käytännön kokeilujen kautta muodostaa omat toimivat yhteistyökäytännöt ja asettaa omat tavoitteensa yhteistyölle. Työntekijöille taitoa kertyy käytännön ja kokeilun kautta (Kattilakoski 2018, 161). Kaikilta toimijoilta vaaditaan uskoa muutokseen sekä oikeaa asennetta eli halua yhteistyöhön. Niin kuin edellisessä luvussa todettiin, yhteistyökäytänteiden muotoutuminen osaksi arkea vaatii myös työntekijöiden luottamusta järjestelmään (Korkala 2010, 163). Monitoimitalon toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää jokaisen osatekijän muuttamista, sillä yhdenkin osatekijän huomiotta jättämisen nähdään jarruttavan toimintakulttuurin kokonaisvaltaista kehitystä (Kuuskorpi & Nevari 2018).

6.3 Todellista yhteistyötä vai voimavarojen tuhlausta?

Tutkielman teoreettisen viitekehyksen mukaan moniammatillinen yhteistyö ymmärretään eri ammattihenkilöiden väliseksi yhteistyöksi, jonka tarkoituksena on yhdessä työskentelemällä ja eri näkökulmia yhdistämällä saavuttaa yhteinen päämäärä. Sen sijaan moniammatillisuudella (*interprofessional*) viitataan tietotaidon, roolien ja vastuiden yhteensovittamiseen. Moniammatillinen yhteistyö vaatii toteutuakseen asiantuntijuuden yhteistä rakentamista sekä rajojen ylityksiä. (ks. luku 3.2 ja 3.3.) Tuloksista kuitenkin ilmeni, että rajojen ylittymistä olivat estäneet muun muassa hierarkiaan ja statuksiin liittyvät tekijät, jäykät ammattikulttuurit ja käytännön syyt organisaatiotasolla. Kokemuksista oli tulkittavissa myös perinteistä roolien ja vastuiden jakamista. Esille nousi myös kokemuksia epätarkoituksenmukaisesta tai heikon synergiatason yhteistyöstä, mikä osaltaan taas herättää kysymyksen siitä, onko yhteistyölle määritelty selkeää tavoitetta tai merkitystä. Viitekehys ja tulokset huomioiden voidaan pohtia sitä, voidaanko monitoimitalon työntekijöiden välistä yhteistyöstä määritellä todella moniammatilliseksi yhteistyöksi, ja onko työntekijöiden välillä toteutunut todellista yhteistyötä.

Pohdimme myös sitä, mikä monitoimitalon sisäisen moniammatillisen yhteistyön funktio on. Onko sille nähty todellinen tarve vai onko toimijoiden sijoittuminen samaan rakennukseen lisännyt näennäisen yhteistyön määrää, sillä nyky-yhteiskunnassa arvostetaan yhteistyötä itsessään. Moniammatillinen yhteistyö nähdään haastavana työorientaationa (Nummenmaa 2011), johon liittyy monitasoisia haasteita, niin kuin tässäkin tutkimuksessa todettiin. Lisäksi esille nousi kokemuksia yhteistyön kuormittavuudesta. Nämä seikat huomioon ottaen moniammatilliselle yhteistyölle tulisi löytyä todellinen tarve opettajien työssä jaksamisen näkökulmasta, sillä sekä peruskoulun että varhaiskasvatuksen opettajien työ on viime vuosina intensiivistynyt, minkä on havaittu olevan yhteydessä opettajien työuupumukseen (Minkkinen ym. 2019). Osaltaan opettajien työn intensiivistymiseen vaikuttaa todennäköisesti tiivis työtahti, sillä lähes kolme neljäsosaa (72%) opettajista koki usein kiirettä työssään. Lisäksi opetusalan työbarometrin ylläpitäjät raportoivat, että työtä oli usein liikaa. (Länsikallio & Ilves 2016, 6-7.)

Toisaalta moniammatillisen yhteistyön todellisen tarpeen määrittelemisen herättelee pohtimaan monitoimitaloa myös fyysisen työympäristön tarpeen näkökulmasta. Teoriaosiossa taustoitimme eräänä monitoimitalon tavoitteina rakentamiseen ja henkilökuntamenoihin kohdistuvat säästöpyrkimykset sekä asiakkaiden saamien palvelujen parantamisen (ks. luku 2.2). Tämän vuoksi mielestämme olisi perusteltua pohtia kriittisesti myös sitä, voisiko monitoimitalon mo-

niammatillisen yhteistyön tarve olla osaksi seurausta myös henkilökuntamenoihin kohdistuneista säästöistä seuranneesta tilanteesta. Esimerkiksi kokemuksista ilmeni, että monitoimitalo oli mahdollistanut työntekijäressurssien jakamista koulun ja päiväkodin välillä. Tähän joustavaan työskentelyyn voi liittyä kuitenkin riski “kaikki tekee kaikkea” työkuulttuurin syntymisestä, jolloin henkilöstö työskentelee tehtävien parissa, mihin heillä ei ole koulutuksellisia valmiuksia. Tämä on nähty ongelmana esimerkiksi varhaiskasvatuksen puolella (Karila & Kupila 2010; ks. luku 3.4). Fyysiset tilat voidaan nähdä loppukäyttäjille annettuna kokonaisuutena, johon loppukäyttäjien tulee sopeutua (ks. luku 2.2). Tutkimuksessa nousi esiin yhteisten avointen tilojen luomat haasteet, minkä vuoksi monitoimitalon moniammatillista yhteistyötä voidaan tarkastella mielestämme myös sopeutumisen näkökulmasta; määrittääkö yhteistyötä sopeutuminen yhteisesti käytettäviin tiloihin ja niiden edellyttämiin yhdessä määriteltäviin toimintatapoihin.

Monitoimitalo nähdään alueellisena monitoimikeskuksena, jossa kaikki lasten ja nuorten kasvua, kehittymistä ja oppimista tukevat palvelut ovat lähellä toisiaan (ks. luku 2), mikä parantaa palveluiden saatavuutta sijoituessaan samaan rakennukseen. Tämä tuo lasten käyttämät palvelut lähelle toisiaan lyhentäen palveluiden välisiä siirtymiä ja madaltaen kynnyksiä siirtymien välillä tutun rakennuksen ja tuttujen työntekijöiden myötä. Monitoimitalo edustaa myös uudenlaista arkkitehtuuria esimerkiksi peruskoulun puolella moderneina oppimisympäristöinä, jotka ovat tulkintoja uudesta opetussuunnitelmasta (ks. luku 2.2). Kaiken kaikkiaan monitoimitalossa tapahtuva moniammatillinen yhteistyö tarvitsee tarkemmin suunniteltuja yhteistyön keinoja ja tavoitteiden asettelua. On myös keskeistä seurata näiden tavoitteiden toteutumista. Monitoimitalojen sekä yhteistyön tutkiminen on tärkeää etenkin työntekijöiden ja opettajien voimavarojen sekä yhteistyöhön käytettävien resurssien näkökulmasta.

6.4 Jatkotutkimusaiheita

Saimme tutkimuksessa mielestämme selville monipuolisen kuvan tutkittavasta ilmiöstä työntekijöiden kokemuksista nousseiden mahdollisuuksien, edellytysten ja haasteiden avulla. Lisäksi saimme selville tekijöitä, joita kehittämällä moniammatillista yhteistyötä voitaisiin edistää. Monitoimitalo kontekstina ja moniammatillinen yhteistyö aiheena tarjoavat molemmat mielenkiintoisia näkökulmia jatkotutkimukselle.

Tutkimuksemme avulla emme saaneet kuitenkaan vastausta siihen, miten moniammatillista yhteistyötä monitoimitaloissa todellisuudessa toteutetaan. Näin ollen mielenkiintoista olisi tutkia

millaisia moniammatillisen yhteistyön muotoja ja toteuttamistapoja monitoimitaloissa hyödynnetään sekä millaisia tavoitteita yhteistyölle asetetaan. Mielenkiintoista olisi myös tutkia samojen monitoimitalojen vertaismentoroinnin pienryhmien kokoontumisia useampien vuosien päästä tarkastellen niitä siitä näkökulmasta, miten työntekijöiden kokemukset ovat muuttuneet. Lisäksi tutkimuksessa nousi esiin yhteistyöhön vaikuttavia hierarkkisia rakenteita, esimerkiksi opettajien ja koulunkäynninohjaajien välillä, joita olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin. Toisaalta tutkimuksessa nousi esiin myös johtajuuden merkitys moniammatillisen yhteistyön toteutumisessa, joten mielenkiintoista olisi tutkia johtajien näkemyksiä ja käsityksiä moniammatillisesta yhteistyöstä tai monitoimitalon toimintakulttuurista ja sen kehittämisestä.

Lisäksi mielenkiintoista olisi tutkia ja verrata opettajien käsityksiä omasta opettajuudestaan ja työnkuvastaan monitoimitalojen ja niin kutsuttujen ”tavallisten” koulujen välillä. Monitoimitaloja koskevaa jatkotutkimusta olisi mielenkiintoista tehdä myös liittyen ajankohtaiseen kyläkoulu-monitoimitalo -tematiikkaan. Esimerkiksi Nuikkisen (2009) mukaan on nähtävissä, että koulutiloille asetetut odotukset alkavat muistuttaa osin maaseutujen pienten kyläkoulujen ominaisuuksia. Koulun tilojen halutaan muuntuvan moneksi ja toimivan monitoimimisina. (Nuikkinen 2009, 277.) Julkisessa keskustelussa kyläkoulut ja monitoimitalot on asetettu usein vastakkain, vaikka molempiin kohdistuu samankaltaisia odotuksia ja jotka osin muistuttavat myös toisiaan ominaisuuksiltaan. Mielenkiintoista olisi tutkia kyläkoulujen ja monitoimitalojen työntekijöiden kokemuksia toteutettavasta yhteistyöstä ja vertailla niitä keskenään.

6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimusta tehdessä pyrkimyksenä on välttää virheitä, mistä johtuen tutkimuksen luotettavuutta tulee myös arvioida. Laadulliseen tutkimukseen kuuluu erilaisia tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä käsityksiä, ja eri oppaat voivatkin painottaa eri asioita. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134; 2018).

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa voidaan tarkastella sen validiteettia ja reliabiliteettia. Validiteetti voidaan jakaa edelleen kahteen sisäisen ja ulkoisen validiteetin käsitteeseen. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen yhteensopivuutta, jolloin sekä teoreettis-filosofisten lähtökohtien, käsitteellisten määrittelyjen että menetelmällisten ratkaisujen tulee olla loogisessa suhteessa keskenään. Ulkoisella validiteetilla

tarkoitetaan tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä. Reliabiliteetilla puolestaan tarkoitetaan tutkimustulosten toistettavuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 214.) Tutkimuksemme on aineistolähtöinen, jolloin tutkimuksen lähestymistapa, teoreettinen viitekehys ja analyysimenetelmä määräytyivät lopulta vasta aineiston lukemisen jälkeen. Tämän näemme lisäävän tutkimuksen validiteettia aineiston johdattaessa meitä siitä nousseiden olennaisten käsitteiden ja näkökulmien rajaamiseen sekä määrittelemiseen. Koska tutkimuksemme kohteena ovat monitoimitalon työntekijöiden kokemukset moniammatillisesta yhteistyöstä, on tutkimuksemme teoreettisen viitekehysten keskiössä ollut monitoimitalon sekä moniammatillisen yhteistyön käsitteiden määrittely ja niihin perehtyminen tutkimuksen kontekstin ja kokemusten ymmärtämiseksi.

Tutkimuksemme reliabiliteetin puolesta puhuu se, että tuloksista löytyi yhtäläisyyksiä aiempiin moniammatillista yhteistyötä käsitteleviin tutkimuksiin eri konteksteissa. Lisäksi tutkimuksen reliabiliteetin ja objektiivisuuden puolesta puhuu kahden tutkijan osallistuminen tutkimuksen toteuttamiseen, josta voidaan käyttää myös triangulaation käsitettä. Triangulaatiolla voidaan tarkoittaa erilaisten aineistojen, teorioiden, menetelmien tai useamman tutkijan hyödyntämistä samassa tutkimuksessa. (Eskola & Suoranta 1998.) Tutkijatriangulaatio eli useamman tutkijan osallistuminen monipuolistaa tutkimusta ja tarjoaa laajempia näkökulmia ilmiön tarkasteluun. Lisäksi on hyvä tiedostaa, että yhteistyö saattaa muodostaa myös haasteita erilaisten näkemysten suhteen. (Eskola & Suoranta 1998, 70; Tuomi & Sarajärvi 2009, 144.) Olemme tehneet tutkimuksen analysoinnin yhdessä useampaan kertaan, joten sitä voidaan toisaalta pitää jo itsessään useamman tutkijan toistamana ja tulkitsemana.

Validiteetin ja reliabiliteetin käsitteitä on kuitenkin kritisoitu laadullisessa tutkimuksessa, sillä niiden on nähty vastaavan lähinnä määrällisen tutkimuksen tarpeisiin (Tuomi & Sarajärvi 2018). Graneheimin ja Lundmanin (2004) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuvata myös uskottavuuden (*credibility*), varmuuden (*dependability*) ja siirrettävyyden (*transferability*) käsitteillä. Esimerkiksi tutkimuksessa tehtyjen päätösten (aiheen valinta, konteksti, osallistujat) tarkasteleminen lisää tutkimuksen uskottavuutta. (Graneheim & Lundman 2004, 109.) Eskola ja Suoranta (2008, 213) kertovatkin tutkimuksen arvioinnin taustalla olevan perimmältään kysymys sen sisältämien väitteiden perusteltavuudesta ja totuudenmukaisuudesta, jolloin tutkimusta arvioidaan tutkimusraportissa esitettyjen kuvausten, väitteiden ja selitysten perusteella.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta lisää tutkijoiden tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisen jokaisesta vaiheesta. Aineiston tuottamisen olosuhteista tulee kertoa selvästi ja totuudenmukaisesti perustellen selkeästi esimerkiksi analyysissä tehdyt luokittelut ja tulkinnat. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232-233.) Lisäksi olennaista on arvioida ratkaisujen tarkoituksenmukaisuutta tai toimivuutta tavoitteiden suhteen (Vilkka 2015, 197). Aineiston keräämis- ja analyysimetodien avaaminen on oleellinen osa tulosten uskottavuutta, joka antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 21; Bengtsson 2016, 14). Olemmekin pyrkineet tutkimusta tehdessä rehellisyyteen ja avoimuuteen perustelemalla ja selostamalla yksityiskohtaisesti kaikki tutkimukseen liittyvät valinnat sekä analyysin vaiheet ja tulokset, jotta lukijan on helppo seurata tekemiämme päätöksiä koko tutkimusprosessimme ajan. Perttula (1995b) korostaa erityisesti fenomenologisen tutkimuksen luotettavuutta määrittävinä kriteereinä vastuullisuutta ja subjektiivisuutta. Vastuullisuudella viitataan siihen, miten tutkija on pystynyt osoittamaan tutkimuksensa kaikki eri vaiheet systemaattisesti ja johdonmukaisesti. Subjektiivisuudella puolestaan tarkoitetaan tutkijan subjektiivista asemaa, joka tulee tehdä lukijalle näkyväksi. (Perttula 1995b, 43.) Olemme tuoneet esille taustamme melkein valmiina luokanopettajina, jotka ovat kiinnostuneet aiheesta opintojemme ja ajankohtaisuuden myötä ilman käytännön kokemusta aiheeseen liittyen.

Tuomi & Sarajärvi (2009) korostavat myös tutkielmassa käytetyn tiedon subjektiivisuutta, sillä tutkijat ovat itse päättäneet tutkimusasetelmasta oman ymmärryksensä varassa. Esimerkiksi tutkielmassa käytetty teoria voikin olla joko hyvää tai huonoa vaikuttaen myös tutkielman laadukkuuteen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20.) Tutkimuksessamme koimme haasteellisena monitoimitalon kuvaamisen tutkimuksemme kontekstina aiheeseen liittyvän kirjallisuuden ja tutkimuksen vähyden vuoksi. Kontekstia parhaiten tarkastelevan näkökulman löytäminen vei yllättävän paljon aikaa ja päädyimme lopulta tarkastelemaan monitoimitaloa työympäristönä opettajan työn tekemisen suhteen fyysisen työympäristön ja sosiaalisen vuorovaikutuksen muutoksen näkökulmasta. Yksi keskeinen tutkielman luotettavuuteen liittyvä kysymys on myös se, miten tutkimukseen osallistuneet henkilöt ymmärtävät moniammatillisen yhteistyön käsitteen, sillä tähän kysymykseen emme saaneet tutkimuksessamme vastausta.

Tiedostamme subjektiivisuuden olemassaolon tutkimusta tehdessä, sillä kaikki tutkimuksessa tuodut asiat ovat tutkijan subjektiivisesti valitsemia sekä aineiston analyysi ja tutkimustulokset tutkijoiden subjektiivisten näkökulmien muodostamia. Hirsjärven ym. (2009, 67) mukaan jo-

kainen laadullinen tutkimus onkin lopulta vain yksi näkökulma aiheeseen. Luokanopettajataustastamme johtuen tutkimuksessa painottuu perusopetuksen näkökulma aiheen rajaamiseksi. Tämä vaikuttaa kuitenkin siihen, ettemme voi ymmärtää ilmiötä täysin samalla tavalla varhaiskasvatuksen ja nuorisotyön näkökulmasta.

Tuloksista voidaan tehdä johtopäätöksiä, mutta tulee huomata, että tulokset ovat kuitenkin aina kontekstuaalisia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 28). Laadullista tutkimusta arvioitaessa tuleekin hyödyntää ajatusta siirrettävyydestä (Aaltio & Puusa 2011, 156). On hyvä pohtia, voisivatko tutkimustulokset olla mahdollisia esimerkiksi jossain toisessa tutkimusympäristössä (Aaltio & Puusa 2011, 156), suhteutettuna eri ryhmälle tai eri osallistujamäärään (Bengtsson 2016, 13) ja olisiko aihetta mahdollista tutkia uudelleen ja päätyä samankaltaisiin lopputuloksiin. (Aaltio & Puusa 2011, 156 & Bengtsson 2016, 13.) Saamamme aineisto on vahvasti aikaan ja paikkaan sidottu, jolloin eri konteksteissa tehty tutkimus voisi nostaa esiin eri näkökulmia. Uskomme kuitenkin, että uudelleen toteutettuna tutkielmamme nostaisi esiin samanlaisia huomioita ja teemoja moniammatilliseen yhteistyön ja sen kehittämiseen liittyen. Koke-
musta tutkittaessa yksilöiden elämää ja kokemusmaailmaa tarkastellaan ainutlaatuisena ja jatkuvasti muuttavana, jolloin kokemuksia koskevaa tietoa pidetään myös yksilöllisenä ja muuttavana (Tökkäri 2018, 66). Toisaalta tutkimukseemme osallistuneet monitoimitalon työntekijät voivat kokea asian tällä hetkellä eri tavalla kuin myöhemmin asiasta keskusteltaessa.

Tutkimuksen aineiston luotettavuutta arvioitaessa on tärkeää pohtia aineistonamme olleiden ryhmäkeskustelujen vaikutusta saatuun aineistoon. Ryhmäkeskustelun tuottama aineisto perustuu täysin ryhmän keskinäiseen vuorovaikutukseen, joka voi vaihdella paljonkin erilaisten ryhmäkokoonten kesken (Valtonen 2009, 228-229). Aineistomme osallistujat ovat taustaltaan erilaisista institutionaalisista asemista, joka on voinut vaikuttaa ryhmäkeskustelujen kulkuun ja sisältöön, ja siten vaikuttaa saamiimme tutkimustuloksiin. Keskusteluista kävi esimerkiksi selvästi ilmi, miten jotkut osallistujista olivat muita selkeästi enemmän tai vähemmän äänessä. Ryhmäkeskustelujen kokoonpanoilla oli myös ryhmien välillä vaihtelua. Talo1:n keskustelussa paikalla oli yksi kunkin ammattiryhmän edustaja, kun taas talo2:n keskustelussa paikalla oli koulunkäynninohjaajien enemmistö kahden koulunkäynninohjaajan ja heidän esimiehensä ollessa paikalla. Tämä on voinut osaltaan vaikuttaa käytyihin ryhmäkeskusteluihin ja niiden sisältöihin. Näin ollen keskusteluiden kokoonpanoja muuttamalla voitaisiin saada nostettua esiin taas uusia näkökulmia.

Ryhmäkeskusteluiden luotettavuuden puolesta puhuu keskusteluihin osallistuneet henkilöt. Yleisesti vaalitun käsityksen mukaan ryhmäkeskustelun jäsenten tulisi edustaa jossain mielessä samaa omatakseen yhteisen pohjan ja intressin keskusteltavasta aiheesta. Toimiakseen ryhmällä tulisi myös olla yhteinen tehtävä ja tavoite. (Valtonen 2009, 229.) Ryhmäkeskustelut on kerätty osana Verme-hankkeen pienryhmätyöskentelyjä, joihin ovat olleet tervetulleita kaikki, jotka ovat kiinnostuneita jakamaan osaamista ja oppimaan yhdessä. Yhteisen keskustelun ja suunnittelun avulla pyrkimys on omakohtaisten aitojen kysymysten ja ongelmien ratkaisemiseen (Verme2). Vertaismentorointiryhmä voidaan koota monella eri tapaa tietyn teeman ympärille ja se sitoutuu aktiiviseen, luottamuksellisuutta kunnioittavaan toimintaan laatimalla toimintasopimuksen (Opetus- ja kulttuuriministeriö). Aineistomme keskustelut ovat kahdesta eri monitoimitalosta, mutta kuhunkin keskusteluun osallistuneet ovat toisilleen ennestään jo tuttuja työskennellessään keskenään samassa monitoimitalossa. Lisäksi kumpikin ryhmä on sitoutunut aktiiviseen toimintaan kumpaakin ryhmää yhdistävän teeman ympärillä. Laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa ja antamaan jollekin ilmiölle teoreettisesti mielekkään tulkinnan, jolloin myös tutkimukseen osallistuvien tulee tietää tutkittavasta ilmiöstä riittävän paljon (Tuomi & Sarajarvi 2009, 85-86). Tämä toteutuu hyvin tutkimuksemme aineiston osalta.

Valtonen (2009) kertoo myös eräinä ryhmäkeskusteluiden luotettavuutta mahdollisesti heikentävinä tekijöinä ryhmän alkuvaiheessa ilmenevää jännitteisyyttä ja epävarmuutta, jotka saattavat johtua osallistujien käsitysten puuttumisesta ryhmäkeskustelusta tutkimuksen aineistonkeruumetodina. Arkisessa keskustelussa tutkimus näyttäytyy usein henkilökohtaisena haastatteluna tai lomakekyselynä, joten ennen ryhmäkeskustelua on usein syytä käydä menetelmällinen keskustelu. (Valtonen 2009, 231.) Tätä emme kuitenkaan pidä kovin todennäköisenä, sillä aineiston mukaan ryhmät olivat kokoontuneet myös jo aiemmin ennen aineistomme olevia keskusteluja. Pienryhmätyöskentely ja ryhmäkeskustelu aineistonkeruumenetelmänä ovat voineet näiden aiempien kertojen perusteella tulla jo tutummiksi. Jännittyneisyyttä on voinut myös laskea ennestään jo tutut osallistujat.

Ryhmäkeskustelujen sisältöihin on kuitenkin voinut vaikuttaa ryhmien vetäjien rooli ja toiminta. Wilkinson (2004) korostaakin ryhmän vetäjän roolia ryhmäkeskustelun onnistumisen kannalta erityisen tärkeänä. Ideaalilanteessa vetäjällä tulisi olla perushaastattelutaitoja, tietoa ryhmädynamiikasta ja kokemusta ryhmäkeskustelujen vetämisestä. Vaikka keskustelun vetäjältä odotetaan samankaltaisia ominaisuuksia kuin tavalliselta haastattelijalta, tulee mentorin

osata lisäksi käsitellä joukkoa ihmisiä. Mahdollistaakseen kaikille osallistujille täydellisen osallistumisen, tulee vetäjän tarvittaessa rohkaista hiljaisimpia osallistujia, rauhoittaa puheliaampia ja hoitaa vuorovaikutuksellisesti haastavia tilanteita. (Wilkinson 2004, 179.) Vermentorit ovat koulutettuja vertaismentorointiryhmien vetäjiä, joiden ammattitaitoon pääasiallisesti luotamme. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on kuitenkin tärkeää tiedostaa mentorien roolien vaikutus ryhmän dynamiikkaan. Koemme aineistomme mukana olleiden mentoreiden toiminnan kuitenkin lähinnä positiivisena ryhmän vuorovaikutuksen näkökulmasta.

Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden yhteydessä esiin nousee myös kysymys totuudesta ja objektiivisesta tiedosta, jolloin arviointia voidaan tarkastella havaintojen luotettavuuden ja puolueettomuuden käsitteiden näkökulmasta. Puolueettomuudella he tarkoittavat sitä, pystyykö tutkija kuulemaan ja ymmärtämään tutkittavia itsenään ilman tutkijan omien mielipiteiden tai asenteiden vaikutusta. Luotettavuutta pohtiessa tulisi myös ottaa huomioon tutkijan puolueettomuus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134-136.) Tutkimuksen objektiivisuuden arviointi on tutkimuksessamme erityisen tärkeää valitsemamme fenomenologisen lähestymistavan näkökulmasta, joka edellyttää tutkijoilta ilmiön tarkastelemista ilman ennako-oletuksia. Tämän on todettu kuitenkin olevan haasteellista (ks. Tuomi & Sarajärvi 2012), ja tiedostamme aiempien käsitystemme mahdollisen vaikutuksen tutkimuksemme tuloksiin. Olemme kuitenkin pyrkineet tiedostamaan ja keskustelemaan keskenämme tekemistämme tulkinnoista mahdollisten tulkintaamme ohjaavien ennakkokäsitysten tiedostamiseksi. Puolueettomuusnäkökulmaa huomioitaessa tutkijoiden tulee paljastaa tutkimuksessa tekemänsä kaikki asiat tekemällä ne läpinäkyviksi (ks. myös Vilka 2015, 198) esimerkiksi ilmaisemalla omat sitoumuksensa tutkijoina (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140; 2018).

Tutkimuksen laatua mitattaessa tulee tarkastella myös tutkimuksen eettisyyttä, sillä eettinen kestävyys on osa tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2013) määrittämän hyvän tieteellisen käytännön ohjeiden mukaan tieteellinen tutkimus onkin vasta eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa sekä tutkimuksen tulokset uskottavia, kun tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla. Hyvän tieteellisen käytännön keskeisenä lähtökohtana on noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa. Tutkimuksessa tulee soveltaa tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tut-

kimus- ja arviointimenetelmiä sekä toteuttaa tieteellisen tiedon luonteeseen kuuluvaa avoimuutta ja vastuullista tiedeviestintää tutkimuksen tuloksia julkaistaessa. Tutkijoiden tulee kunnioittaa muiden tutkijoiden tekemää työtä ja viitata heidän julkaisuihinsa asianmukaisella tavalla. Tutkimus tulee suunnitella ja toteuttaa ja siitä raportoida sekä siinä syntyneet tietoaineistot tallentaa tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti. Lisäksi tutkijan tulee huolehtia tarvittavista tutkimusluvista. (TENK 2013, 6.) Tutkimus edellyttääkin tieteellisiä taitoja, tietoja ja hyviä toimintatapoja ollakseen eettisesti hyvä (Kuula 2013, 34).

Tutkimuksen alkuvaiheessa sitouduimme jo noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimuksen eettisyyden noudattaminen on osaltamme keskittynyt tutkimustyön rehellisyyteen ja avoimuuteen kaikkina tutkimustyön tekemisen vaiheissa. Eettisyyttä olemme pohtineet jokaisen tekemämme tutkimuksellisen valinnan yhteydessä erikseen siten, että tekemämme ratkaisut tehtäisiin mahdollisimman hyväksyttävällä tavalla. Tutkimusaineistomme keruuseen liittyvistä yksityisyyteen ja tietosuojaan liittyvistä eettisistä kysymyksistä sekä tarvittavista tutkimusluvista ovat huolehtineet tutkimusryhmän omat tutkijat hankkeen alusta saakka. Pro gradu -tutkijoina emme ole olleet tutkimuksen teon missään vaiheessa tietoisia tutkittavista monitoimitaloista tai niiden työntekijöistä, vaan olemme käsitelleet aineistoa pelkkien litteroitujen ryhmäkeskusteluiden avulla.

Tutkimusta arvioitaessa on tärkeää tarkastella sitä kokonaisuutena, jolloin sen sisältämä johdonmukaisuus painottuu (Tuomi & Sarajärvi 2018). Olemme pyrkineet luomaan tutkimuksettamme yhtenäisen ja johdonmukaisen kokonaisuuden, jossa aiemmat tutkimukset ja kirjallisuus, tutkimuksen tulokset sekä tekemämme huomiot ja ajatukset ovat luontevassa vuoropuhelussa keskenään. Fenomenologisessa tutkimuksessa keskeinen lähtökohta luotettavuuden arvioinnissa on tutkijan kyky tavoittaa tutkittava ilmiö sellaisena, kuin se ilmenee tutkittaville (Perttula 1995, 104-106). Koemme onnistuneemme tässä hyvin löytämällä monitoimitalon työntekijöiden kokemuksista selkeitä ilmiötä kuvaavia teemoja sekä luomalla selkeän kuvan siitä, millaisia kokemuksia monitoimitalojen työntekijöillä on yhteistyöstä ja sen edistämisestä.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Johtamistaidon opisto JTO. (153-166).
- Abdullah, N. (2011). Architecture design studio culture and learning spaces: A holistic approach to the design and planning of learning facilities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 15, 27–32.
- Ackoff, R. & Greenberg, D. (2008). *Turning learning right side up: Putting education back on track*. New Jersey: Wharton School Publishing.
- Aira, A. (2012). *Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 179. Viitattu 14.4.2019. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37743/9789513947088.pdf?sequence=1>
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millenium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, No. 41.
- Aro, A. (2007). Uudistuva organisaatio. Teoksessa Aro, A., Feldt, T. & Ruohomäki, V. (toim.) *Puheenvuoroja työ- ja organisaatiopsykologiasta. Työ- ja organisaatiopsykologian vuosikirja*. Helsinki: Edita.
- Arrow, H., Berdahl, J. L., & McGrath, J. E. (2000). *Small Groups As Complex Systems: Formation, Coordination, Development, and Adaptation*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=474618&site=ehost-live>
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age*. BC Open Textbooks.
- Bengtsson, M. (2016). *How to plan and perform a qualitative study using content analysis*. NursingPlus Open, 2(C).
- Cederlöf, P. (1999). Merkityksestä laatuun. Haasteena nuorisotyön tutkimus. Teoksessa K. Paakkunainen (toim.) *Arviointitutkimus ja nuoriso. Tulostavasta dynaamiseen nuorisotoimintaan*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 8/99. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Cremin, H., Thomas, G. & Vincett, K. (2003). Learning zones: an evaluation of three models for improving learning through teacher/teaching assistant teamwork. *Support for Learning*. 18 (4), 154–161. <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=1017526>

- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., San Martin Rodriguez, L. & Beaulieu, D. (2005). The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care* 19(1), 116-131.
- Darlington, Y. & Feeney, J. (2008). Collaboration between mental health and child protection services: Professionals' perceptions of best practice. *Children and Youth Services Review* 30(2), 187–198.
- Devecchi, C. & Rouse M. (2010). An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. *Support for Learning*, 2 (25), 91–99.
- Dongjiao, Z. (2015). *School culture improvement*. Aalborg, Denmark; Delft, Netherlands: River Publishers.
- Dzur, A. W. (2004). Democratic professionalism: Sharing authority in civic life. *The Good Society*, 13(1), 6–14.
- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner. The Relational Turn in Expertise*. London: Springer
- Einbinder, S. D., Robertson, P. J., Garcia, A., Vuckovic, G. & Patti, R. J. (2000). Interorganizational collaboration in social service organizations: A study of the prerequisites to success. *Journal of Children & Poverty*, 6 (2), 119–140.
- Field, R. & West, MA. (1995). Teamwork in primary health care. 1. Perspectives from practices. *Journal of Interprofessional Care* 9 (2), 123–130.
- Florian, L. & Rouse, M. (2010). Teacher's professional learning and inclusive practice. Teoksessa Rose, R. (toim.) *Confronting obstacles to inclusion. International responses to developing inclusive education*. New York: Routledge.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology* 28, 235-261.
- Graneheim, U. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2).
- Hakala, J. & Leivo, M. (2015). Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika*, 9(4), 8–23.
- Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. Teoksessa Hargreaves, A. & Fullan, M. (toim.) *Understanding teacher development*. New York: Teachers College Press, 216–240.

- Hargreaves, D. H. (1997). School culture, school effectiveness and school improvement. Teoksessa Harris, A., Bennet, N. & Preedy, M. (toim.) *Organizational effectiveness and improvement in education*. Buckingham: Open University Press, 239–250.
- Hargreaves, A. (2001). *Changing teachers, changing times : teachers' work and culture in the postmodern age*. Professional development and practice series. Repr. New York: Teachers College Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Huhtala, M. (2013). *Virtues that work: Ethical organisational culture as a context for occupational well-being and personal work goals*. (Toimivat hyveet: Eettinen organisaatiokulttuuri työhyvinvoinnin ja henkilökohtaisten työtavoitteiden kontekstina). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Studies in Education, Psychology and Social Research 479.
- Husu, J. & Toom, A. (2010). Opettaminen neuvotteluna – oppiminen osallisuutena: opettajuus demokraattisena professiona. Teoksessa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnan- saari, H. (toim.) *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Husu, J. & Toom, A. (2016). *Opettajat ja opettajankoulutus - suuntia tulevaan. Selvitys ajan- kohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämis- ohjelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. Haettu osoitteesta: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75552/okm33.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Isaacs, W. (2001). *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito*. (Suom. Maarit Tillman). Jyväskylä: Gummerus.
- Isoherranen, K. (2005). *Moniammatillinen yhteistyö*. Helsinki: WSOY 2005.
- Isoherranen, K. (2012). *Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä*. Helsingin yliopisto. Sosiaalitieteiden laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Juuti, P. (2006). *Organisaatiokäyttäytyminen*. Aavaranta-sarja. Kustannusosakeyhtiö Otava, Helsinki.
- Jyrkiäinen, A. (2007). *Verkosto opettajien tukena*. Tampere: Yliopistopaino Oy-Juvenes Print.
- Kaleva. (2019). *Järkipuhetta ysiluokkalaisilta - nyt on korkea aika kysyä myös lapsilta, miten uudet oppimisympäristöt toimivat*. Pääkirjoitus. Viitattu 1.3.2020. Haettu osoitteesta: <https://www.kaleva.fi/lukijalta/mielipiteet/perinteisessa-koulussa-viihdyimme-paremminei-alakoululainen-ymmarra-kuinka-paljon-peruskoulu-vaikuttaa-koko-loppuelamaan/827550/>

- Kangasniemi, T. (2017). *Monitoimitalo ratkaisee koulutilojen käyttöasteongelmia*. Turkulainen. Viitattu 15.3.2019. Haettu osoitteesta: <https://www.turkulainen.fi/artikkeli/518659-monitoimitalo-ratkaisee-koulutilojen-kayttoasteongelmia>
- Kari, S., Korva, S., Körkkö, M. & Ervast, H. (2019). *DigiGo!: Lapin koulujen maakunnallista verkostoa rakentamassa*. Rovaniemi: Lapin ammattikorkeakoulu.
- Karila, K. (2016). *Vaikuttava varhaiskasvatus - Tilannekatsaus toukokuu 2016*. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2016:6.
- Karila, K. (2009). Lapsuudentutkimus ja päiväkotien toiminta. Teoksessa L. Alanen ja K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 249–262.
- Karila, K. & Kinos, J. (2010). Päivä lastentarhanopettajana – mistä varhaiskasvatuksen ammatillisuudessa oikein on kyse? Teoksessa R. Korhonen, M-L. Rönkkö, J-A. Aerila (toim.) *Pienet oppimassa. Kasvatuksellisia näkökulmia varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen*. Turku: Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö, 284–295
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030 - Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa*. Työsuojelurahaston hanke 108267 loppuraportti.
- Karila, K. & Nummenmaa, AR. (2001). *Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotit*. WSOY.
- Kasurinen, H. (2009). Moniammatillinen ja poikkihallinnollinen yhteistyö peruskoulussa. Teoksessa Kenttälä, M. & Kesler, M. (toim.) *Kerhotoiminta - osa kehittyvää ja hyvinvoivaa koulua*. (33-44). Helsinki: Kerhokeskus - koulutyön tuki ry.
- Katajamäki, E. (2010). *Moniammatillisuus ja sen oppiminen. Tapaustutkimus ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden tiedekunnasta* (Väitöstutkimus). Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kattilakoski, R. (2018). *Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa – Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta* (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kay, K., Greenhill, V. T. & Saltrick, S. (2014). *21st century learning environments*.

- Katzenbach, J. K. & Smith, D. K. (1993). *The wisdom of teams: Creating the high-performance organization*. Massachusetts: McKinsey & Company.
- Knackendoffel, E. (2005). Collaborative teaming in the secondary school. *Focus on exceptional children* 4(40), 1–20.
- Koivu, T. (2002). *Toimintamalli rakennusprosessin parantamiseksi*. Tampereen teknillinen korkeakoulu. Espoo: VTT Publications 475.
- Kontio, M. (2013). *Jaetun ymmärryksen rakentuminen moniammatillisten oppilashuoltoryhmien kokouksissa*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Kontio, M. (2010). *Moniammatillinen yhteistyö*. Oulu: TUKEVA-hanke.
- Korhonen, V. & Nieminen, J. (2010). *Nuorten ohjauksen kentät ja monialaisen yhteistyön mahdollisuudet*. Nuorisotutkimus 3/2010, 3-17.
- Korkala, S. (2010). *Luottamuksen ilmeneminen alueellisissa yhteistyöverkostoissa* (Väitöskirja). Turun yliopiston julkaisuja. Annales Universitatis Turkuensis. Ser C, Tom. 298. Haettu osoitteesta: <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/59477/AnnalesC298Korkala.pdf?sequence=1>
- Koskela, S. (2013). *“Mie teen vaan oman työni” Toimintatutkimus moniammatillisen yhteistyön ja ohjausosaamisen kehittämisestä*. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 477. Haettu osoitteesta: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/42061/978-951-39-5330-0.pdf>
- Koskela, T. (2009). *Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan* (Väitöskirja). Acta Electronica Universitatis Lapponiensis 48. Haettu osoitteesta: https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61660/Teija+Koskela+Acta_pdf+verkoon.pdf?sequence=4
- Kuula, A. (2013). *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. 3. painos. Vantaa: Vastapaino.
- Kuuskorpi, M. (2012). *Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila*. Turun Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Rauman yksikkö.
- Kuuskorpi, M. & Nevari, J. (2018). *Koulusta oppimisen ympäristöksi: Työkaluja oppimisympäristöjen muutokseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuuskorpi, M. & Piispanen, M. (2013). Uudet oppimisprosessit haastavat koulun tilaratkaisut. Teoksessa Lehtonen, M. (toim.) *Perusopetuksen laatutyö. Erilaisia tapoja ottaa laatukriteerit hallintaan*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:7. Opetus- ja kulttuuriministeriö. (43-50).

- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. (1997). *Tutkiva ja muuttuva koulu*. Juva: WSOY.
- Kykyri, V-L. (2007). Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa Johnson, P. (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus - Uutta koulukulttuuria etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus. (105-141).
- Laatikainen, P. (2011). *Laaja-alainen erityisopetus alaluokilla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laiho, M. & Sillanpää, M. (2018). *Ohjaava opettaja kumppanina arjessa*. e-Erika. Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia, 1/2018, 11-14. Helsinki: Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus.
- Laine, T. (2007). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 2. korjattu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lankinen, T. (2010). Esipuhe. Vähähyyppä, K. (toim.) *Koulu 3.0*. Helsinki: Opetushallitus.
- Larson, JR. (2010). *In Search of Synergy in Small Group Performance*. New York: Psychol. Press
- Leathard, A. (2003). Introduction. Teoksessa Leathard, A. (toim.) *Interprofessional Collaboration. From Policy to Practice in Health and Social Care*. Brunner & Routledge, New York. (4-12).
- Lewis, L. K. (2006). Collaborative interaction: Review of communication scholarship and a research agenda. *Communication Yearbook* 30, 197-247.
- Lilius, H. (1999). Koulutalon historiasta. (toim.) Elo, P., Grönholm, I., Järnefelt, H., Linnanmäki, S., Melanko, K. & Rainio, P. *Oma koulu – tutki ja opi*. Suomen UNESCO-toimikunta, Museovirasto ja Opetushallitus.
- Linden, M. (1999). *Terveystieteiden sosiaalityö moniammatillisessa toimintaympäristössä*. Helsinki: Stakes.
- Linturi, H. (2013). Työkaluja tulevaisuusjohtamiseen. Teoksessa Silander, P. (toim.) *Johtajuudella toimintakulttuurin muutokseen – tietoyhteiskuntakehitykseen kouluissa ja opetustoimessa*. Tomut-hanke, OPH, 15–54.
- Lodge, C. (2007). Regarding learning: Children's Drawings of Learning in the Classroom. *Learning Environment Research* 10 (2), 145–156.

- Lyly, A. (1993). *Monitoimitalon tuomat edut ja ristiriidat. Yhden monitoimitalon työntekijöiden käsityksiä*. Helsingin kaupungin kouluviraston julkaisusarja A5:1993.
- Länsikallio, R. & Ilves, V. (2016). *Opetusalan työolobarometri 2016*. OAJ:n julkaisusarja 4:2016.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.
- Mattila, P. (2013). Oppimisympäristön kehittäminen on pedagogisen toimintakulttuurin muutosprosessi. Teoksessa Silander, P. (toim.) *Johtajuudella toimintakulttuurin muutokseen – tietoyhteiskuntakehitykseen kouluissa ja opetustoimessa*. Tomut-hanke, OPH, 75–90.
- Mauno, S. & Ruokolainen, M. (2005). Organisaatiokulttuurin yhteys henkilöstön työhyvinvointiin ja työasenteisiin. Teoksessa Kinnunen, U., Feldt, T. & Mauno, S. *Työ leipälajina: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mattila, P. & Miettunen, J. (2010). Luokkahuoneen evoluutio tulevaisuuden oppimisympäristöksi. Teoksessa Vähähyppä, K. & Mikama, A. *Koulu 3.0*. Helsinki: Opetushallitus, 27–39.
- Merenmies, M. (2018). *Onnellisuuden suunnittelua*. Op-media. Viitattu 15.3.2019. Haettu osoitteesta: <https://op.media/chydenius/lifestyle/onnellisuuden-suunnittelua-2267b9296425480dbc3402dc327c8dc8>
- Meskanen, S. (2008). *Future School – 2000-luvun koulusuunnittelun teemoja ja typologioita*. (Diplomityö). Helsingin teknillinen korkeakoulu.
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus.
- Metteri, A. (1996). Johdanto. Teoksessa Metteri, A. (toim.) *Moniammatillisuus ja sosiaalityö*. Sosiaalityön vuosikirja. Helsinki: Edita, 9–14.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (2010). Johdanto. Teoksessa Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. (toim.) *Fenomenologian ydinkysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mikkola, M. (2011). *Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 412. University Library of Jyväskylä
- Minkkinen, J., Mauno, S., Feldt, T., Tsupari, H., Auvinen, E., & Huhtala, M. (2019). Uhkaako työn intensiivistyminen työhyvinvointia? Intensiivistymisen yhteys työuupumukseen opetus- ja tutkimustyössä. *Psykologia*, 54(04), 255-301.
- Miyamoto, F. (2007). Flexibility in Elementary Schools in Japan. *Educational Facility Planer* 42 (1), 19–25.

- Mäntylä, R. (2002). *Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä*. Tampereen yliopisto: Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Määttä, M. (2007). *Yhteinen verkosto? Tutkimus nuorten syrjäytymistä ehkäisevistä poikkeallinnollisista ryhmistä*. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia nro 252. Kopijyvä, Kuopio.
- Mönkkönen, K. (2007). *Vuorovaikutus. Dialoginen asiakastyö*. Helsinki: Edita.
- Naukkarinen, A. (2003). *Inklusiivista koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista*. Moniste 9/2003. Jyväskylä: Opetushallitus
- Nieminen, J. (1995). *Nuorisossa tulevaisuus. Suomalaisen nuorisotyön historia*. Helsinki: Lasten keskus Oy.
- Nieminen, J. (2007). Vastavoiman hahmo – nuorisotyön yleiset tehtävät, oppimisympäristöt ja eetos. Teoksessa T. Hoikkala & A. Sell (toim.) *Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura julkaisuja 76. Helsinki: Hakapaino Oy. (21-43).
- Niskanen, S. (2009). Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa Perttula J., Latomaa T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys-tulkinta-ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia Oy. (89–111).
- Norrena, J., Kankaanranta, M. & Nieminen, M. (2011). Kohti innovatiivisia opetuskäytänteitä. Teoksessa M. Kankaanranta (toim.) *Opetusteknologia koulun arjessa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. (77–100).
- Norvapalo, K. & Thessler, K. (2017). *Monitoimisuus koulussa – Yhteisöllinen hyvinvointi ja siirtymien tukeminen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Nousiainen, L. & Piekkari, U. (2007). *Osallistuva oppilas-yhteisöllinen koulu*. Koulun kehittämisen kansio. Opetusministeriö.
- Nuikkinen, K. (2009). *Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista* (Väitöskirja). Acta Universitatis Tamperensis 1398. Kasvatustieteiden laitos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Nummenmaa, A. (2011). Moniammatillinen ohjaus jaettuna osaamisena. Teoksessa Mäkinen, M., Korhonen, V., Annala, J., Kalli, P., Svärd P. & Värri, V-L. (toim.) *Korkeajännityksiä - kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press. (177-194).
- Nummenmaa, A. R., Karila, K., Joensuu, M. & Rönholm, R. (2007). *Yhteisöllinen suunnittelu päiväkodissa*. Tampere: Tampere University Press.

- Nuorisolaki*. (2016). 21.12.2016/1285, 2§. Ajantasainen lainsäädäntö.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R. & Pöyliö, L. (2007). *Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 34.
- OECD. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care – Finland*. Organization for Economic Co-Operation and Development, OECD. Paris: OECD.
- Ojala, T. & Uutela, A. (1993). *Rakentava vuorovaikutus*. Porvoo: WSOY.
- Ojuri, A. (1995). *Ammatillista yhteistyötä – keiden kanssa ja keiden ehdoilla? Tapaustutkimus eri toimijoiden yhteistyöstä Varsinais-Suomen erityishuoltopiirin 104 kehitysvammaaneuvolassa*. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja. B, Tutkimusraportteja ja selvityksiä, 0788-768X; 21.
- Onnismaa, E-L. & Kalliala, M. (2010). Finnish ECEC Policy: Interpretation, Implementation and Implications. *Early Years*, 30 (3), 267–277.
- Onnismaa, E-L, Tahkokallio, L. & Kalliala, M. (2015). From university to working life: an analysis of fieldbased studies in early childhood teacher education and recently graduated kindergarten teachers’s transition to work. *Early Years*, 35 (2), 197–210.
- Opetusalan Ammattijärjestö. (2017). *Oppimisen tukipilarit - Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki? OAJ:n ehdotukset oppimisen ja koulunkäynnin tuen parantamiseksi*. Helsinki.
- Opetusministeriö. (2002). *Terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten*. Taustamuistio. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:27. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012). *Perusopetuksen laatukriteerit: Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnon sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. *Vertaisryhmämentorointi. Ammatillisen kehittymisen ja työhyvinvoinnin tueksi*. Viitattu 28.3.2020. Haettu osoitteesta: https://ab046a66-2dc5-4fae-9cb8-62d007775b25.filesusr.com/ugd/e4ff2c_71016ce9984c40938b45c18a3ef64fc7.pdf
- Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi*. Helsinki: Opetushallitus. (26–47).
- Oulun yliopisto. *Verme2-hankkeen kuvaus opiskelijoille*.
- Overbaugh, B. L. (1990). *School Facilities: The Relationship of the Physical Environment to Teacher Professionalism*.

- Perttula, J. (1995). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: Johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti: Tampereen yliopiston kirjasto.
- Perttula, J. (1995b). Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus*, 26(1), 39-46.
- Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tul-kinta – ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia. (115–162).
- Pietilä, I. (2010). Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilai-sina vuorovaikutuksen kenttinä. Teoksessa Ruusuvoori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. (212–224).
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hy-vyyksikäsitusten kohtaaminen peruskoulussa* (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. Kasvatus-tieteiden tiedekunta. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- POPS. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Prosser, J. (1999). *School culture*. London: Paul Chapman Pub.
- Pulkkinen, L. & Launonen, L. (2005). *Ehetytty koulupäivä. Lapsilähtöinen näkökulma koulu-päivän uudistamiseen*. Helsinki: Edita.
- Pärnä, K. (2012). *Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina - Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet* (Väitöskirja). Turun yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiede-kunta. Turku: Turun yliopiston julkaisuja 341.
- Rajakaltio, H. (2005). Sosiaalisen pääoman kehkeytymisen ehdot koulu yhteisössä. Teoksessa Poikela, E. (toim.) *Oppiminen ja sosiaalinen pääoma*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy –Juvenes Print. (128-151).
- Reeves, S., Xyrichis, A., & Zwarenstein, M. (2018). Teamwork, collaboration, coordination, and networking: Why we need to distinguish between different types of interprofessional practice. *Journal of Interprofessional Care*, 32(1), 1–3. <https://doi.org/10.1080/13561820.2017.1400150>
- Ronkainen, P. (2012). *Yhteinen tehtävä: Muutoksen avaama kehittämissyökimys opettajayh-teisössä*. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. (2013). *Tutkimuksen voi-masanat*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniikka, A. (2009). *Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Kvali-MOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkis-ton julkaisuja.

- Salovaara, O. (2018). *Itseohjautuvat alakoululaiset*. Haettu osoitteesta: <https://suomenkuva-lehti.fi/jutut/kotimaa/yli-80-lasta-yhdessa-solussa-apuna-kuulosuojaimet-ja-sermit-tal-lainen-on-moderni-mallikoulu/?shared=1021957-fae89948-10>
- Sarja, A. (2011). Jaettu asiantuntijuus vuorovaikutustyössä. Teoksessa Koivisto, K., Latvala, E., Vanhanen-Nuutinen, L. & Vuokila-Oikonen, P. (toim.) *Tutkimuskohteina hoitaminen ja hoitamaan oppiminen*. Professori Sirpa Janhosen juhlaKirja. ePooki. Oulun seudun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 1.
- Savonmäki, P. (2007). *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakouluissa: mikropoliittinen näkökulma opettajuutteen* (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23.
- Schein, E. (1987). *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Weilin+Göös kirjapaino, Espoo.
- Schneider, A. & Kipp, K. H. (2015). Professional growth through collaboration between kindergarten and elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 52, 37-46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.006>
- Seppälä-Pänkäläinen, T. (2009). *Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista* (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto.
- Smeds, R., Jaatinen, M., Hirvensalo, A. & Kilpiö, A. (2006). *Simlab Proccess Simulation Method as a Boundary Object for Inter-organizational Innovation*. Multidisciplinary Research on Simulation Methods and Educational Games in Industrial Management. 10th International Workshop on Experimental Interactive Learning in Industrial Management. Trondheim, Norway.
- Smeds, R., Pöyry, P., Huhta, E. & Vanamo, J. (2007). *Process Simulation for Social Innovation Case: Planning the School for the Future*. Multidisciplinary Research on New Methods for Learning and Innovation in Enterprise Networks: Proceedings of the 11th Special Interest Group Workshop on Experimental Learning in Industrial Management. Bremen, Germany, 177–191.
- Soanjärvi, K. (2011). *Mitä on ammatillinen nuorisotyö? Nuorisotyön villiä kenttää kesyttämässä*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 413. Jyväskylän yliopisto.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (toim.) *Päiväkodista peruskouluun - Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013:17.

- Sormunen, E. (2019). *Professorit kertovat, mikä uudessa opetussuunnitelmassa meni pieleen - heidän mielestään koulut ovat tulkinneet sen väärin*. Viitattu 1.3.2020. Haettu osoitteesta: <https://yle.fi/uutiset/3-10934880>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research: perspectives on practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stasser, G. & Abele, S. (2020). Collective Choice, Collaboration, and Communication. *Annual Review of Psychology*, 71, 589-612.
- Stone, S. I., & Charles, J. (2018). Conceptualizing the Problems and Possibilities of Interprofessional Collaboration in Schools. *Children & Schools*, 40(3), 185–192. Haettu osoitteesta: <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1093/cs/cdy011>
- Suhonen, E. & Kontu, E. (2006). Moniammatillinen yhteistyö. Teoksessa P. Pihlaja & E. Kontu (toim.) *Arjen moninaisuutta. Erityisryhmät päiväkodissa*. Helsinki, Stakes raportteja 14/2006. (29–32).
- Suikkanen, A., Martti, S. & Linnakangas, R. (toim.) (2006). *Homma hanksaan. Nuorten kuntoutuskokeilun arviointi*. Sosiaali- ja terveysministeriö selvityksiä 2004:5. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Suurpää, L. (toim.) 2009. *Nuoria koskeva syrjäytymistieto. Avauksia tietämisen polkuun*. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisu 27. Helsinki.
- Tapaninen, R. (1999). Kouluarkkitehtuurin kehitys 1900-luvulla. (toim.) Elo, P., Grönholm, I., Järnefelt, H., Linnanmäki, S., Melanko, K. & Rainio, P. *Oma koulu – tutki ja opi*. Suomen UNESCO-toimikunta, Museovirasto ja Opetushallitus. (84-88).
- Tapaninen, R. (2009). Terve työympäristö alkaa suunnittelusta. Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan vuosi 2009–2010. Terve työympäristö!* Juva: PS-kustannus. (147–155).
- TENK. (2013). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (Uudistettu painos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. (e-kirja).
- Tynjälä, P. (2006). Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuurit. Teoksessa Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksentutkimuslaitos.

- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus: VI, Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. (2005). *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Vakkuri, S. & Tuominen, E. (2019). *Perinteisessä koulussa viihdyimme paremmin - ei alakoululainen ymmärrä, kuinka paljon peruskoulu vaikuttaa koko loppuelämään*. Mielipiteet. Viitattu 1.3.2020. Haettu osoitteesta: <https://www.kaleva.fi/lukijalta/mielipiteet/perinteisessa-koulussa-viihdyimme-paremmiin-ei-alakoululainen-ymmarra-kuinka-paljon-peruskoulu-vaikuttaa-koko-loppuelamaan/827550/>
- Valtioneuvoston asetus. (2012). 422/2012 §4. Ajantasainen lainsäädäntö.
- Valtonen, A. (2005). Ryhmäkeskustelut – millainen metodi. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiitula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. (223–241).
- VASU. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018*. Helsinki: Opetushallitus.
- Veijola, A. (2004). Matkalla moniammatilliseen perhetyöhön – Lasten kuntoutuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. Oulun yliopisto. Hoitotieteen ja terveystieteiden laitos. Kansanterveystieteen ja yleislääketieteen laitos.
- Verme2. *Mikä verme?* Verme2-hanke. Viitattu 28.3.2020. Haettu osoitteesta: <http://osaava-verme.wixsite.com/verme/mikae-verme>
- Vertanen, I. (2002). *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä*. Hämeenlinnan ammattikorkeakoulu.
- Vilkkä, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virtanen, J. (2006). Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp Ky. (149-213).
- Vismanen, E. (2011). *Oppilashuolto Helsoingissä - Odotukset, toiveet ja arjen todellisuus*. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Vitikka, E. (2009). *Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 44.
- Vitikka, E. (2010). Pedagoginen ulottuvuus opetussuunnitelman arvioinnin näkökulmana. Teoksessa E. Korkeakoski & T. Siekkinen (toim.) *Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuus. Puheenvuoroja sekä arviointi- ja tutkimustuloksia*. Jyväskylä: Bookwell Oy. (23–37).

- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321.
- Väljörvi, J. (2011). Tulevaisuuden koulu vai koulun tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola (toim.) *Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. (19–31).
- Walsh, M. E., Brabeck, M. M., & Howard, K. A. (1999). Interprofessional collaboration in children's services: Toward a theoretical framework. *Children's services: Social policy, research, and practice*, 2(4), 183-208.
- Wilkinson, S. (2004). Focus group research. Teoksessa Silverman, D. (1997). (toim.) *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. Toinen painos. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications. (177-199).