

## **Moniammatillisuus ammattikorkeakoulussa sosiaali- ja terveysalan opettajan silmin**

Mari Laaksonen  
Tampereen yliopisto  
Terveystieteiden yksikkö  
Hoitotiede  
Pro gradu -tutkielma  
Tammikuu 2012

## TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto

Terveystieteiden yksikkö, hoitotiede

Laaksonen Mari

Moniammatillisuus ammattikorkeakoulussa sosiaali- ja terveystieteiden opettajan silmin

Pro gradu -tutkielma, 58 sivua ja 5 liitettä

Ohjaajat: Dosentti, TtT Koivula Meeri ja professori, THT Suominen Tarja

Tammikuu 2012

---

Pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli kuvata ammattikorkeakoulujen sosiaali- ja terveystieteiden opettajien käsityksiä moniammatillisuudesta koulutusorganisaatiossa. Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa tietoa ammattikorkeakouluopettajien käsityksistä moniammatillisuudesta moniammatillisen opetuksen kehittämiseksi sosiaali- ja terveystieteillä.

Tutkimuksen aineisto kerättiin toukokuussa 2011 teemahaastatteluin kahdeksalta ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden opettajalta. Haastatteluista kaksi toteutettiin ryhmähaastatteluina ja kaksi toteutettiin yksilöhaastatteluina. Tutkimusaineisto analysoitiin induktiivisella sisällönanalyysillä.

Opettajien mielestä moniammatillisuus oli koulutusorganisaatiossa moninainen yhteistyön muoto, joka kehittyi hitaasti opettajan ammatillisen kasvun kautta. Opettajat kuvasivat moniammatillisuutta monitulkintaisuuden, kahden tai useamman ammatin välisen suunnitellun tai suunnittelemattoman yhteistyön kautta. Yhteistyö koulutusorganisaatiossa jaettiin koulutusorganisaatioiden sisäiseksi yhteistyöksi, koulutusorganisaatioiden väliseksi yhteistyöksi sekä koulutusorganisaatioiden ja työelämän väliseksi yhteistyöksi. Moniammatillisuus kehittyi hitaasti ammatti-identiteetin kehittymisen, henkilökohtaisen kasvun, kollegiaalisen suhteen kehittymisen ja tavoitteellisen rakentamisen kautta.

Opetuksessa moniammatillisuus näkyi suunnittelu- ja kehittämistoiminnassa sekä opetuksen toteutuksessa. Sosiaali- ja terveystieteiden opettajat kuvasivat moniammatillisuuden ideaaliopetusta, joka koostui opiskelijan huomioinnista, opetuksen menetelmistä ja moniammatillisuuden autenttisuudesta. Moniammatillisuuden ideaaliin kuului opettajien mukaan myös työpaikan moniammatillisuus työyhteisössä ja organisaation rakenteissa.

Tämän tutkielman johtopäätöksinä voidaan esittää, että moniammatillisuus käsitetään monimuotoisena yhteistyönä opettajien keskuudessa. Heidän mukaansa moniammatillisuus ei kehity koulutusorganisaatiossa itsekseen, vaan vaatii tavoitteellista toimintaa siihen pääsemiseksi. Sosiaali- ja terveystieteiden opettajien mukaan moniammatillisuus ilmeni ideaalissa tilanteessa niin opiskelijoiden, opettajien kuin työyhteisönkin tasolla.

Jatkossa olisi tarpeen toimintatutkimuksella selvittää moniammatillisesta opetuksesta saatavia kokemuksia ja sen vaikuttavuutta opiskelijoiden moniammatillisiin taitoihin työelämässä.

Avainsanat: moniammatillisuus, ammattikorkeakoulu, sosiaali- ja terveystieteiden koulutus

## ABSTRACT

University of Tampere

School of Health Sciences, Nursing Science

Laaksonen Mari

Interprofessionality in the eyes of polytechnic teachers in the field of social and health care

Master's thesis, 58 pages and 5 appendix pages

Supervisors: Docent Koivula Meeri Ph.D and Professor Suominen Tarja Ph.D.

January 2012

---

The purpose of the master's thesis was to describe the conceptions of teachers in social and health care at universities of applied sciences (polytechnics) of interprofessionality in the educational organization. The aim of the study was to generate knowledge about the polytechnic teachers' conceptions of interprofessionality in the further development of teaching in the field of social and health care.

The data for the study was collected in May 2011 by conducting thematic interviews with eight teachers from different institutions. Two of the interviews were group interviews and two were individual interviews. Data were analysed by inductive content analysis.

In the teachers' opinions interprofessionality in the educational institution was a complex form of co-operation which developed slowly through the teacher's professional growth. The teachers described interprofessionality through multi-interpretational planned or unplanned co-operation between two or more professionals. Co-operation in the educational organization was shared as internal co-operation as co-operation between educational organizations and as co-operation between educational organizations and working life. Interprofessionality developed slowly through the development of professional identity, personal growth, development of collegial relations and goal oriented construction.

In teaching interprofessionality was manifest in planning and development actions and in the implementation of teaching. The teachers of social and health care described ideal teaching of interprofessionality composed of taking note of the student, method of teaching and authenticity of interprofessionality. The ideal, according to the teachers, was also interprofessionality in the work organization and in the organizational structures.

The conclusion of this study is that interprofessionality is conceived of as a complex form of co-operation among teachers. According to the informants interprofessionality does not develop spontaneously in an organization but demands for its achievement goal-oriented action. According to the teachers in social and health care interprofessionality was manifest in ideal situation at the level of students, teachers and the work organization.

In future it would be necessary to ascertain through action research the experiences gathered from interprofessional teaching and its efficacy on students' interprofessional skills in working life.

Keywords: interprofessionality, polytechnic/university of applied sciences, education in social and healthcare

## TIIVISTELMÄ

## ABSTRACT

1. JOHDANTO .....	5
2. TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT .....	6
2.1 Moniammatillisuus sosiaali- ja terveydenhuollossa.....	6
2.2 Moniammatillisuus koulutus kontekstissa.....	8
2.3 Yhteistyö .....	11
2.4 Moniammatillisen koulutuksen aikaisemmat tutkimukset .....	12
3. TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAVOITE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT .....	14
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....	15
4.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat .....	15
4.2 Tutkimuksen osallistujien valinta .....	15
4.3 Aineistonkeruumenetelmä.....	16
4.4 Aineiston analyysi.....	17
5. TUTKIMUSTULOKSET.....	20
5.1 Opettajien käsitys moniammatillisuudesta sosiaali- ja terveysalan koulutusorganisaatiossa.....	20
5.1.1 Moninainen yhteistyön muoto .....	22
5.1.2 Opettajan hitaasti rakentuva ammatillinen kasvu.....	25
5.2 Opettajien käsitys moniammatillisuuden ilmenemisestä ammattikorkeakouluopetuksessa.....	27
5.2.1 Moniammatillisen opetuksen suunnittelu ja kehittäminen .....	28
5.2.2 Moniammatillisen opetuksen toteutus.....	29
5.3 Opettajien käsitykset ideaalisesta moniammatillisuuden opettamisesta .....	34
5.3.1 Moniammatillinen opetus .....	35
5.3.2 Moniammatillinen työpaikka .....	37
6. POHDINTA .....	39
6.1 Tulosten tarkastelu.....	39
6.2 Tutkimuksen eettisyys.....	44
6.3 Tutkimuksen luotettavuus .....	45
7. JOHTOPÄÄTÖKSET JA JATKOTUTKIMUSAIHEET .....	48
LÄHTEET .....	50
LIITE 1 Saatekirje haastateltaville .....	54
LIITE 2 Haastattelun suostumuslomake .....	55
LIITE 3 Muistutuskirje haastateltaville .....	56
LIITE 4 Haastatteluteemat .....	57
LIITE 5 Taustatiedot.....	58

## 1. JOHDANTO

Terveydenhuollossa näkyviin yhä moninaisempiin ongelmiin tarjotaan vastauksena usein yhteistyön tiivistämistä eri toimijoiden välillä. Lakisääteisen Sosiaali- ja terveydenhuollon tavoite- ja toimintaohjelman 2004 - 2007 keskeinen idea oli sosiaali- ja terveydenhuollon integroitu kehittäminen, esimerkiksi poikkihallinnollisen yhteistyön kehittäminen (STM 2004). Tämä tarkoittaa avohoidon, sairaaloiden ja muiden tahojen toimivaa yhteistyötä yli sektorirajojen. Tätä yhteistyön tukemista on rakenteellisellakin tasolla jatkanut sosiaali- ja terveydenhuollon kansallinen kehittämisohjelma Kaste 2008 - 2011 (STM 2009). Toimiva yhteistyö vaatii moniammatillisuutta, johon luodaan toiveita kansalaisten terveyden ja terveydenhuollon laadun kehittämisessä.

Moniammatillisen yhteistyön hyödyt sosiaali- ja terveydenhuollossa tunnetaan. Moniammatillisuuden on todettu parantavan hoidon laatua ja vähentävän terveydenhuollon kustannuksia (Jaatinen ym. 2005, Humphris 2007). Ristiriitaa on aiheuttanut se, että sosiaali- ja terveystalouden ammatit ovat erikoistuneet hyvin kapea-alaisiksi. Tämä on johtanut työelämässä työnjakoon (Jaatinen ym. 2005). Potilaiden ja asiakkaiden ongelmat ovat usein kuitenkin laaja-alaisia eivätkä erikoistuneen työntekijän taidot ongelmien selvittämiseen riitä. Tähän vastaa moniammatillinen yhteistyö. Kuitenkin on todettu, että ammattilaiset eivät aina osaa tehdä yhteistyötä hyvin (Reeves ym. 2009). Tehokkaan, pätevän ja kulttuurisesti sensitiivisen terveydenhuollon tuottamiseksi onkin tärkeää kouluttaa sellaisia sosiaali- ja terveystalouden ammattilaisia, jotka osaavat työskennellä yli ammattirajojen (Pecukonis ym. 2008).

Suomessa pitkänkätäimen moniammatillinen koulutus sosiaali- ja terveydenhuollossa on harvinaista. Sosiaali- ja terveystalouden koulutus on Suomessa myös perinteisesti ollut melko pirstaleista (Sjögren ym. 2000). Koulutus jakautuu 2. asteen ja korkea-asteen erillisiin koulutusorganisaatioihin. Nykyinen ammattikorkeakoulujärjestelmä sosiaali- ja terveystaloudella yhdistää vain osan opiskelijoista yhteen ensimmäisinä lukuvuosina ennen suuntautumista omille erikoisalueilleen. Tämä koskee kaikkia niitä opiskelijoita, jotka työskentelevät kuitenkin valmistumisen jälkeen yhteistyössä keskenään. Esimerkiksi terveydenhoitajat, kätilöt, lääkärit, sosionomit, fysioterapeutit, lähihoitajat, psykologit ja ravitsemusterapeutit ovat alusta saakka koulutuksissaan omina opiskelijaryhminään. Heikkilän ym. (2006) mukaan opetuksen alkuvaiheessa opiskelijoiden toiminta on yhteistoiminnallista, mutta opiskelun edetessä yhteistoiminnallisuus häviää. Myös ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmien

sisällöt vaihtelevat eri oppilaitoksissa. Jokainen oppilaitos määrittää painopistealueensa ja laatii itse opetussuunnitelmansa ottaen huomioon terveydenhuollon ammatinharjoittamisoikeuden edellyttämät koulutuksen vaatimukset (Sjögren ym. 2000, Janhonen & Vanhanen-Nuutinen 2005).

Koulutukseen sisältyvään moniammatillisuuteen voidaan hakea perusteita suosituksista. Opetusministeriö (2006) näkee moniammatillisuuden taitojen kuuluvan terveystalan ammattikorkeakoulusta valmistuvien ammatilliseen osaamiseen. Moniammatillinen toiminta ja siihen liittyvät kehittämistarpeet edellyttävät sekä oman ammatin erityisasiantuntemusta että asiantuntijuuden laajenemista yhteisöasiantuntijuudeksi. Opetusministeriön mukaan terveydenhuollon moniammatillisissa työyhteisöissä laadukas työ edellyttää terveydenhuoltojärjestelmän tuntemusta, oman ammattiympäristön hallintaa, lähiammattien ymmärtämistä ja työelämän pelisääntöjen tuntemista. Työssä korostuvat yhteistyö-, vuorovaikutus-, ongelmaratkaisu- ja konsultaatiotaidot sekä projektityöskentelyn ja laadun hallinnan taidot. Asiantuntijuudessa on otettava huomioon myös muut yhteiskunnan toimintasektoria ja sen päätöksentekoa ohjaavat arvot ja arvostukset. (OPM 2006.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata ammattikorkeakoulujen sosiaali- ja terveystalan opettajien käsityksiä moniammatillisuudesta koulutusorganisaatiossa. Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa tietoa ammattikorkeakouluopettajien käsityksistä moniammatillisuudesta moniammatillisen opetuksen kehittämiseksi sosiaali- ja terveystalalla.

## **2. TUTKIMUKSEN TEORETTISET LÄHTÖKOHDAT**

### **2.1 Moniammatillisuus sosiaali- ja terveydenhuollossa**

Moniammatillisuutta käytetään sekä työelämä- että koulukontekstien termistönä. Sen lähiterminä voidaan pitää monialaisuutta, jolla tarkoitetaan monitieteistä lähtökohtaa asioiden tarkasteluun. (Katajamäki 2010.) Isoherranen ym. (2008) pitävät lähitermeinä myös eri tieteiden yhteydessä käytettäviä termejä tieteidenvälisyys ja poikkitieteellisyys.

Moniammatillisuus on käsitteenä suomen kielessä varsin laaja, epämääräinen ja monimerkityksinen (Nikander P 2003, Isoherranen ym. 2008). Keskeistä moniammatillisuudessa on eri asiantuntijoiden yhteisen tehtävän suorittaminen, kaiken tiedon sekä osaamisen yhteen kokoaminen ja prosessointi (Isoherranen ym. 2008). Määtä (2007) mukaan eri ammattikuntien välisessä moniammatillisessa toiminnassa pyritään yhteisen päämäärän saavuttamiseen tietojen, taitojen, tehtävien, kokemusten ja toimivallan jakamisella. Käsitteellä voidaan tarkoittaa organisaation sisäistä tai organisaatioiden välistä yhteistyötä. Suomessa moniammatillisuus siis kuvaa kaikkea yhteistyötä rinnakkain työskentelystä tiiviiseen tiimityöskentelyyn, jossa perinteisiä roolirajoja rikotaan (Isoherranen 2005).

Englanninkielisessä kirjallisuudessa puhutaan termeistä interprofessional, multiprofessional, transprofessional, multidisciplinary ja interdisciplinary, transdisciplinary sekä crossdisciplinary, joita yhdistetään niin oppimiseen, koulutukseen kuin työskentelyyn työelämässäkkin. Moniammatillisuus on englanniksi monimuotoinen etuliite, joka voidaan nähdä myös itsessään omana arvona. (Jaatinen ym. 2005, Humphris 2007, Isoherranen ym. 2008, O'Neill & Cowman 2008.)

Moniammatillisuutta sosiaali- ja terveydenhuollossa on kuvattu myös asiakaslähtöisenä työskentelynä. Tällaisessa työskentelyssä tulee huomioida asiakkaan elämän kokonaisuus hoito- ja hoivapolkuineen. Eri asiantuntijoiden tiedot ja taidot kootaan tiedon käsittelyssä yhteen asiakas huomioiden. Rakennetaan yhteinen tavoite ja pyritään luomaan yhteinen käsitys asiakkaan tilanteesta, tarvittavista toimenpiteistä tai ongelman ratkaisuisista vuorovaikutuksellisesti. Asiakas ja hänen läheisensä voidaan kutsua mukaan tähän keskusteluun. (Isoherranen ym. 2008.)

Moniammatillisuutta voidaan kuvata myös eri tasojen avulla. Ensimmäinen taso voidaan nimetä etämoniammatillisuudeksi. Siinä moniammatillisuus voidaan nähdä työskentelynä, jossa eri sektorit ja organisaation työntekijät työskentelevät erillään, mutta työntekijät tietävät tekevänsä moneen ammattiin sisältyvää työtä. Toinen taso on ketjuuntunut moniammatillinen työ, jossa vastuunjako eri tahojen välillä on sovittu niin, että hoitoketjun jatkuvuus ja saumattomuus on turvattu. Verkottunut moniammatillinen yhteistyö on taas epämuodollista ja epävirallista moniammatillista yhteistyötä, jota käytetään jokapäiväisessä työssä. Organisoitunut moniammatillinen yhteistyö ilmenee vakiintuneina työskentelymalleina, joissa toimitaan tiimeinä. Näillä tiimeillä on yhteiset tavoitteet ja käytännöt. (Määttä 2007, Isoherranen ym. 2008.)

## 2.2 Moniammatillisuus koulutus kontekstissa

Englannin kielisiä termejä multiprofessional ja multidisciplinary käytetään koulutus kontekstissa kuvaamaan oppimistilanteita, joissa oppijat ovat sekaryhmissä tulleet oppimaan samaa opetussisältöä. Tällaiset sekaryhmät tarkoittavat sitä, että oppijat ovat eri ammattien tai alojen edustajia tai opiskelijoita. Heitä ei ole laitettu erillisiin ryhmiin ammattialan perusteella, vaan he ovat samassa oppimisympäristössä esimerkiksi luokkatilassa toistensa kanssa. Näissä oppimistilanteissa käytetään enemmän rinnakkaista kuin vuorovaikutteista opetusta. Tällöin on mahdollista, että luokassa ei synny keskustelua ja opiskelijat pysyvät omissa ammattiryhmissänsä, eivätkä tapaa tai tule tutuiksi toisten opiskelijaryhmien kanssa. (Begley 2009.) Tällaisessa oppimisessä ei ole tarkoitus kehittää tiimityötä tai vuorovaikutusta eri ammattiryhmien jäsenten välillä. Siinä yhteistyötä ei nähdä oleellisena oppimisen tavoitteena. Tällaisesta oppimistilanteesta voidaan suomeksi käyttää termiä monialaisuus. Siinä voidaan hyödyntää monitieteistä lähtökohtaa asioiden tarkastelussa, mutta eri opiskelijoiden muodostamat ammattiryhmät eivät opi toinen toisiltaan. He eivät kommunikoi toistensa kanssa, eivätkä hyödynnä toistensa ammattiosaamista. Katajamäen (2010) mukaan pedagoginen näkökulma monialaisuudessa viittaa siihen, että opetustarjontaan sisällytetään useaa tiedeperustaa ja perinteestä poikkeavaa erilaista ammatillista osaamista, jolloin voidaan vastata työelämän laaja-alaisuuden vaatimuksiin.

Multiprofessional-termiä on käytetty myös toisella tavalla koulutuksen tutkimuksissa. Termi on kuvannut oppimisryhmiä, joissa on ollut kolme tai useampi ammattiryhmä edustettuina. Näin ollen multi-etuliite on kuvannut useamman kuin kahden ammattiryhmän välistä yhteistyötä. Näissä tilanteissa oppimiseen liittyvät tavoitteet ovat sisältäneet myös yhdessä oppimisen ja toinen toisilta oppimisen näkökulman (Horsburghin ym. 2001, Mitchellin ym. 2004). Oppimiseen liittyvät moniammatilliset tavoitteet olivat näissä tutkimuksissa sisällöllisesti samanlaiset kuin useimmissa kansainvälisissä tutkimuksissa, joissa moniammatillisuutta on kuvattu termillä interprofessional.

Interprofessional-termi, kuten myös interdisciplinary-termi, kuvaavat oppimisessä tilanteita, kun kaksi tai useampi ammattiryhmä tulee yhteen oppiakseen yhdessä ja toinen toisiltaan tarkoituksena edistää yhteistyötä. (Bjorke & Haavie 2006, Hammick ym. 2007, Humphris 2007, Begley 2009, Bradley ym. 2009, Reeves ym. 2009). Tämän yhteistyön tulee olla sellaista, joka vahvistaa opiskelijoiden voimia,



kokemusta ja taustoja (Saxell ym. 2009). Moniammatillisen (interprofessional) oppimisen ymmärretään saavan alkunsa vuorovaikutuksesta kahden tai useamman ammatin välillä (Kvarnström 2008). Shared learning eli jaettu oppiminen kuuluu tiiviisti interprofessionaalisiin oppimismenetelmiin. Se sisältää jäsentynyttä oppimisprosessia ja suunniteltuja oppimistilanteita, jotka vahvistavat tiimityöskentelytaitoja. Se sisältää myös ongelman ratkaisukyvyyn oppimista sekä konfliktien erottelukykytaitoja (Cooper ym. 2001, Begley 2009). Muun muassa Bandali ym. (2008) esittelevät kanadalaista mallia moniammatillisesta opinto-ohjelmasta, joka muuttaa perinteistä professiokeskeistä opetusta. Perinteisestä mallista puuttuu yhteistyö ja kommunikaatio ammattiryhmien kesken. Bandalin ym. (2008) mallissa koko koulutuksen opinto-ohjelma perustuu moniammatillisuuteen. Heidän mukaansa opetuksen tulisi sisältää yhä enemmän sekä teknistä että päätöksentekoa koskevaa opetusta tiimipohjaisessa harjoitteluympäristössä esimerkiksi simulaation avulla.

Kansainvälisissä käytännöissä Interprofessional education (IPE) on standartisoitunut termi. IPE tarkoittaa kahden tai useamman ammatin edustajan oppimista yhdessä, toisiltaan ja toisistaan. Jo 1970-luvulla WHO alkoi puhua moniammatillisesta koulutuksesta (Interprofessional Education, IPE) ja vuonna 1988 WHO identifioi koulutuksen. (Humphris 2007, Pecukonis 2008, Rodger & Hoffman 2010). Esimerkiksi Yhdysvalloissa perustettiin vuonna 1994 Interdisciplinary Professional Education Collaborative (IPEC) – koulutusohjelma. Myös Englannissa ja Australiassa tehtiin samanlaisia koulutusohjelmia. Tästä lähtien on kansainvälisesti tähdenetty moniammatillista koulutusta ja harjoittelua (Jaatinen ym. 2005, Pecukonis 2008). Pohjoismaissa edelläkävijänä on ollut Linköpingin yliopisto, jossa moniammatillista koulutusta on toteutettu vuodesta 1986 (Jaatinen ym. 2005). Moniammatillisia opetusverkostoja on ylläpidetty näistä vuosista alkaen. Euroopan unionin Erasmus hankkeessa ylläpidetään terveys ja sosiaalialan moniammatillista opetusverkostoa (European interprofessional education network, EIPEN) jo vuodesta 2004 alkaen. Myös Englannissa Caipen instituutti (Centre for the Advancement of Interprofessional Education) on edistänyt moniammatillista yhteistyötä (Rodger & Hoffman 2010). Rodger ja Hoffman (2010) ovat kartoittaneet moniammatillisen koulutuksen (IPE) esiintyvyyttä maailmanlaajuisesti. Heidän tutkimukseensa vastaajat olivat kotoisin 41 maasta kertoen kokemuksiaan IPE:stä ja siitä, kuinka sitä on koulutusorganisaatioissa toteutettu. Yli 50 % vastaajista oli eriasteisia opettajia ja kouluttajia terveysalalta. Suomesta ei saatu vastaajia. Tämä tutkimus kuvaa myös IPE:n laajalle levinneisyyttä maailman mittakaavassa.

Professioiden oma kulttuurinen maailma, joka terveystalalla on tiukka ja hierarkkinen, on taustalla siihen, ettei moniammatillista yhteistyötä ole juuri opetettu suomalaisessa terveystalan koulutuksessa aikaisempina vuosikymmeninä. Jokainen terveydenhuoltoalan ammattikunta näyttää ulospäin oman ammattikulttuurinsa, joka muovaa myös koulutusta. Määrätyt opetussuunnitelmat, arvot, tavat, puvut, näkyvät ammattisymbolit, ammattikieli, määritelmät terveydestä ja hyvinvoinnista ja niihin pääsemisestä sekä näkemykset ensisijaisista hoitokeinoista muodostavat jokaiselle ammattikunnalle oman katsontakulman, oman kulttuurin. (Jaatinen 2005, Pecukonis ym. 2008.) Pecukonis ym. (2008) korostavat, että jos halutaan saavuttaa tehokas ja täysin moniammatillinen koulutus, täytyy ammattikeskeisyydestä luopua koulutuksessa. Tämä tapahtuu rakentamalla opetussuunnitelma, joka tukee moniammatillisen kulttuurin kompetenssia. Begley (2009) ja Conway (2009) korostavat myös, että monitieteellisyyden filosofiat ja teorit tulisi yhdistää sekä koulutuksellisissa että kliinisissä olosuhteissa, jotta koulutuksesta saatu kokemus siirtyisi käytäntöön. Conway (2009) näkee moniammatillisen koulutuksen tähtäävän parantamaan moniammatillisten hoitotiimien tietoja ja taitoja kompleksisten potilaiden hoidossa yhteistyön, molemminpuolisen kunnioituksen ja tehokkaan kommunikoinnin avulla.

Sosiaali- ja terveystalan koulutuksessa, jossa tuetaan moniammatillista ja monisektorista yhteistyötä, on tavoitteena kehittää yhteistä tietämistä ja hiljaista tietoa, luoda näkemyksiä toiminnan kehittämisen mahdollisuuksista ja kehittää potilaan hoidollisen tilanteen analysointia päätöksenteon perustaksi. Koulutuksen päättyessä valmistuneilla on myönteisemmät, laaja-alaisemmat ja asiakkaan hoidon ja palvelun kannalta tarkoituksenmukaisemmat näkemykset yhteistyöosaamisesta. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa ja moniammatillisessa yhteistyössä nähdään yhteisiä piirteitä, joita ovat vuorovaikutus-, kommunikaatio-, argumentointi- ja päätöksentekotaidot sekä kriittinen ajattelu. Näitä taitoja on harjoiteltu yhteistyötä tukevassa koulutuksessa. Moniammatillisuuteen oppimisen kulmakivenä voidaan pitää eri ammattiryhmien yhteistä koulutusta, joka tulisi aloittaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta voitaisiin ehkäistä kielteisten asenteiden ja stereotyyppisten näkemysten syntymistä toisesta ammattikuntaryhmästä. (Isoherranen ym. 2008.)

Tällaisen moniammatillisen koulutusorganisaation luomisessa Suomessa on yhä työtä. Ammattikorkeakoulujen kehittyminen on monialaisuudellaan luonut pohjan, johon moniammatillisuutta voidaan alkaa rakentaa sosiaali- ja terveystalan koulutuksessa. Opetuskulttuurien

tähänastinen muutos kohti sosiaali- ja terveysalan moniammatillista toimintaa on ollut hidasta (Katajamäki 2010). Opetusministeriö näkee kuitenkin moniammatillisuuden taitojen kuuluvan osana terveysalan ammattikorkeakoulusta valmistuvien ammatilliseen osaamiseen (OPM 2006). Tähän on koulutuksessa väistämättä kiinnitettävä huomiota.

Tässä tutkimuksessa moniammatillisuus nähdään koulukontekstissa sekä opetusmetodina että tavoiteltavana arvona ja taitona. Metodina se nähdään kahden tai useamman ammattiryhmän yhteisenä koulutuksena, jossa opiskelijat oppivat yhteistyöhön toinen toisiltaan ja yhdessä toistensa kanssa. Opetusmetodiin voi sisältyä ajatus myös opetuksen moniammatillisuudesta. Tällöin opettajat jakavat tietonsa kollegoiden kanssa ja opettavat yhdessä. Tavoiteltuna arvona se korostaa tasavertaisuutta, erilaisuuden kunnioittamista, asiakaslähtöisyyttä, yhteiseen tavoitteeseen suuntaamista, avoimuutta ja yhteistyön rakentamista tavoitteenaan ymmärryksen ja yhteistyötaitojen kehittäminen opiskelijalla.

### **2.3 Yhteistyö**

Moniammatillisessa koulutuksessa ja työskentelyssä yhteistyö on tärkein keino päästä tavoitteisiin. Yhteistyö kuvaa moniammatillisen suhteen laatua (Dillon 2009). Sosiaali- ja terveydenhuollossa yhteistyö määritellään prosessiksi, jolla pyritään vastaamaan asiakkaiden tarpeisiin. Siinä kunnioitetaan ja arvostetaan jokaisen asiantuntijuutta ja osaamista. Yhteistyö toteutuu yhteisen kommunikaatio-, arviointi- ja päätöksentekoprosessin kautta. (Paukkunen ym. 2003.) Isoherranen ym. (2008) näkevät yhteistyössä oleellisena yhteisen tavoitteen tunnistamisen ja saavuttamisen mahdollisimman onnistuneesti ja tehokkaasti. Siinä toiminnassa korostuvat sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus.

Yhteistyössä onnistuminen johtaa potilaiden hoitotulosten paranemiseen, potilastyytyväisyyden nousuun, työntekijöiden työtyytyväisyyteen samalla kontrolloiden kuluja (Dillon 2009). Yhteistyö on nostettu tavoitteeksi Suomen kansallisissa sosiaali- ja terveydenhuollon ohjelmissa (Sosiaali- ja terveysministeriö 2004). Aikaisemman tiedon ja tutkimusten pohjalta Paukkunen (2003) toteaa yhteistyön edistäjiksi hallinnon ja johdon tuen, moniammatillisen koulutuksen, työntekijöiden työtyytyväisyyden ja selkeän ammatti-identiteetin. Hän myös toteaa yhteistyöprosessin esteiksi ammattien epätasa-arvoisuuden, ammattien kulttuuriset erot sekä erillisen ammatillisen koulutuksen. Koulutus on siis tärkeässä roolissa yhteistyövalmiuksien kehittämisessä ja esteiden raivaamisessa.

Yhteistyö voidaan jakaa myös yhden ammatin edustajien (uniprofessional) tai kahden ja useamman ammatin edustajien (interprofessional) työskentelymuodoksi (Paukkunen 2003). Tässä tutkimuksessa yhteistyö nähdään kahden tai useamman ammatin tai alan yhteistyönä, joka on myös perusedellytys moniammatillisuudelle. Moniammatillisuutta ei voi olla ilman yhteistyötä. Jatkossa puhuttaessa moniammatillisuudesta tarkoitetaan myös moniammatillista yhteistyötä.

#### **2.4 Moniammatillisen koulutuksen aikaisemmat tutkimukset**

Tämän tutkimuksen kirjallisuushakuun käytettiin pohjana tutkijan vuonna 2010 tekemää systemaattista kirjallisuuskatsausta Cinahl, Linda, Medline ja Medic tietokannoista ajalta 1999–2009. Hakua täydennettiin suomalaisista tietokannoista vielä ajalta 2010–2011. Pääosin elektronista hakua täydennettiin käsihaulla. Hakusanat vaihtelivat kunkin tietokannan mukaisesti. Hakusanoina käytettiin interprofessional, interdisciplinary, multiprofessional, moniammatillinen, education, undergraduate, koulutus, ammattikorkeakoulu, nurse, hoitaja – sanoja. Lähtökohtina hyväksytyksi aineistoksi olivat hoito- ja terveystieteellisen tutkimuksen etsintä ja tieteellinen tutkimus. Tieteellisten sosiaali- ja terveysalan tutkimusten niukkuuden takia on tarkasteltu myös uusimpia tutkimuksia muilta tieteen sektoreilta niin, että niiden viitekehys on kuitenkin kuvannut sosiaali- ja terveysalan koulutuksen toimintaa.

Kansainväliset viimeaikaiset tutkimukset ovat keskittyneet kuvaamaan opiskelijoiden kokemuksia moniammatillisesta koulutuksesta. Niissä on ollut tavoitteena selvittää myös moniammatillisen opetuksen vaikuttavuutta. Moniammatillisesta koulutuksesta saatavat hyödyt ovat hyvin niissä ilmenneet. Verrattaessa moniammatillisten opiskelijaryhmien ja yksiammatillisten opiskelijaryhmien kokemuksia moniammatillisista kursseista tai koulutuksesta ovat muutokset tiedoissa ja yhteistyön taidossa olleet suurempia moniammatillisten ryhmien osalta. (Bradley ym. 2009, Bilodeau ym. 2010.) Opiskelijoiden kokemukset moniammatillisesta koulutuksesta olivat tutkimuksissa myös lähes poikkeuksetta positiivisia (Edward & Preece 1999, Kilminster ym. 2004, Mitchell ym. 2004, Anderson ym. 2006, Kyrkjebo ym. 2006, Bradley ym. 2009, Saxell ym. 2009). Näyttöön perustuva tutkimus on siis lisääntynyt moniammatillisesta koulutuksesta viime vuosina, mutta silti yhä selvä ymmärrys sen pitkäaikaisista vaikutuksista esimerkiksi oppijoiden käyttäytymiseen ja potilaiden hoitoon puuttuu. Tämän tiedon puuttumiseen ovat vaikuttaneet moniammatillisuuden luontainen monimutkaisuus,

oppijoiden taustojen erilaisuus, koulutuksen opintosuunnitelmien muodot, opettajien taitojen erot ja se organisatorinen konteksti, jossa moniammatillista koulutusta järjestetään (Reeves ym. 2010).

Terveydenhuollon opettajien ja opiskelijoiden näkemyksiä moniammatillisuudesta ja monialaisuudesta on Katajamäki (2010) tarkastellut väitöskirjassaan tapaustutkimuksen avulla. Opettajat kokivat monialaisuuden päätöksentekoon ja koulun organisointiin liittyvänä ilmiönä sekä monitieteellisenä perustana sosiaali- ja terveystieteiden koulutukselle. Monialaisuuteen pohjautuvaa moniammatillisuutta opettajat kuvasivat monialaisuutta konkreettisemmaksi ja toiminnallisemmaksi ilmiöksi ja eri ammattien monimuotoiseksi vuorovaikutukseksi. Opettajat kokivat, että moniammatillista toimintaa oli ammattikorkeakoulussa vähän. Moniammatillisuuden he näkivät välttämättömäksi taidoksi vastata nopeasti muuttuviin vaatimuksiin ja asiakkaiden parhaaksi tehtävään hoitotyöhön.

Opettajien mielestä moniammatillisuuteen kuuluivat oman osaamisen tiedostaminen ja toisen tuomien mahdollisuuksien tunnistaminen. Opettajille tieto siitä, että kollegakin osaa, oli helpottavaa. Näin kaikkia ei tarvinnut hallita itse. Kaikkien tutkittavien mukaan oli tärkeä tunnistaa ja arvostaa eri ammattien näkökulmat. (Katajamäki 2010.)

Hoitotieteessä moniammatillisen yhteistyön tutkimus on lisääntynyt viime vuosina, mutta suomalaisia hoitotieteellisiä tutkimuksia moniammatillisesta opetuksesta tai oppimisesta sosiaali- ja terveystieteillä on edelleenkin vähän (Paukkunen 2003, Eloranta & Kuusela 2011). Opettajien kokemuksia on vieläkin niukemmin. On myös esitetty, että terveydenhuollon kouluttajilta voi puuttua tietoa, taitoa ja asennetta helpottaa tiimiharjoittelua ja oppimista, jotka liittyvät myös moniammatilliseen koulutukseen (Silver & Leslie 2009). Tästä syystä myös suomalaisen sosiaali- ja terveystieteiden opetuksen tutkimiseen tarvitaan lisää innostusta, jotta tiedetään, mihin koulutuksen kehittämistoimia tulisi jatkossa suunnata.

### **3. TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TAVOITE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT**

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata ammattikorkeakoulujen sosiaali- ja terveystieteiden opettajien käsityksiä moniammatillisuudesta koulutusorganisaatiossa. Tutkimuksen tavoitteena oli tuottaa tietoa ammattikorkeakouluopettajien käsityksistä moniammatillisuudesta moniammatillisen opetuksen kehittämiseksi sosiaali- ja terveystieteillä.

Tutkimustehtävät olivat:

1. Mitä moniammatillisuus on sosiaali- ja terveystieteiden koulutusorganisaatiossa?
2. Miten moniammatillisuus näkyy ammattikorkeakoulun opetuksessa?
3. Miten moniammatillisuutta tulisi opettaa?

## **4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN**

### **4.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat**

Laadullinen tutkimus sopii tutkimusmetodiksi tutkimuksiin, joiden tutkittavasta asiasta ei ole juuri aikaisempaa tietoa (Kylmä & Juvakka 2007). Tämä perustelu johdatti tutkijan laadullisen tutkimuksen pariin. Koska opettajien käsitykset ja asenteet luovat pohjan moniammatillisuuden opetukselle, oli tärkeää saada tietoa moniammatillisuudesta opetushenkilökunnan näkökulmasta. Mielenkiinnon kohteena laadullisessa tutkimuksessa on todellisuus subjektiivisesta, sosiaalisesta tai kulttuurisesta näkökulmasta (Kylmä & Juvakka 2007). Tässäkin tutkimuksessa erityisesti ryhmähaastattelussa haastateltavilla voitiin ajatella ilmenevän subjektiivisten näkökulmien lisäksi myös sosiaaliset näkökulmat kollegoiden ollessa haastattelutilanteessa paikalla. Tutkija koki ryhmähaastattelut vapautuneiksi haastattelutilanteiksi, joissa jokaisen omaa mielipidettä arvostettiin. Myös kulttuuristen näkökulmien esiintulo oli mahdollista. Se ilmenikin puheissa esimerkiksi työorganisaation luomana opetuskulttuurina, josta opettajat kertoivat. Näitä taustatekijöitä tutkija ei halunnut sulkea pois haastattelujen aikana. Nämä tekijät voidaan nähdä myös ilmentävän todellisuuden piirteitä tärkeänä osana opettajien käsityksiä. Näin ajatellen myös ymmärtävän näkökulman huomioiminen, jota laadullisessa tutkimuksessa usein etsitään (Kankkunen & Vehviläinen- Julkunen 2009), onnistui tässä tutkimuksessa.

### **4.2 Tutkimuksen osallistujien valinta**

Tutkimuksessa kerättiin suomenkielisiltä ammattikorkeakoulujen sosiaali- ja terveystieteiden opettajilta tietoa moniammatillisuudesta. Tutkija pyysi tutkimusluvut aineistonkeruuseen kolmesta ammattikorkeakoulusta. Tutkimusluvut pyydettiin kustakin koulusta kahdeksan opettajan haastattelua varten. Yhdestä ammattikorkeakoulusta toteutettiin pilottihaastattelu, jonka aineisto otettiin tutkimukseen mukaan. Saatekirje ja suostumuskaavake lähetettiin sähköisesti ammattikorkeakoulujen yhdyshenkilöille luvan saamisen jälkeen. Yhdyshenkilöt toimittivat saatekirjeet ja suostumuskaavakkeet sosiaali- ja terveystieteiden päätoimisille opettajille. Liitteessä 1 on esitetty saatekirje haastateltaville, liitteessä 2 on henkilökohtainen haastattelun suostumuslomake ja liitteessä 3 on muistutuskirje haastateltaville.

Haastatteluihin suostuvien opettajien pyydettiin olemaan yhteydessä tutkijaan huhtikuun 30. päivään mennessä haastattelun järjestämiseksi. Tutkimuksesta kiinnostuneet opettajat olivat yhteydessä tutkijaan sähköpostitse tai kasvotusten. Tutkija sopi jokaisen haastatteluun ilmoittautuneen opettajan kanssa erikseen missä ja milloin haastattelut oli tarkoitus toteuttaa. Haastateltavilta kysyttiin jo tässä vaiheessa suostumusta ryhmähaastatteluun. Haastateltavat eivät ennen ryhmähaastattelutilannetta tienneet, ketkä muut organisaatiossa olivat ilmoittautuneet kyseiseen ryhmähaastatteluun. Haastattelut toteutettiin toukokuussa 2011. Ensimmäinen haastattelu oli 5.5.2011 ja viimeinen 31.5.2011. Haastateltavia oli yhteensä kahdeksan. Kaksi haastattelua toteutettiin ryhmähaastatteluina ja kaksi toteutettiin yksilöhaastatteluina. Haastateltavat olivat sekä sosiaali- että terveysalan opettajia kahdesta ammattikorkeakoulusta. Opettajat toimivat sairaanhoidon, terveydenhoitotyön, kättilötyön ja sosiaalialan opettajina. Työkokemusta heillä oli opettamisesta keskimäärin 15 vuotta. Haastateltavien keski-ikä oli 51 vuotta. Toukokuun aikana lähetettiin vielä muistutuskirje yhdyshenkilöiden kautta opettajille. Muistutuskirje ei tuonut uusia haastateltavia.

### **4.3 Aineistonkeruumenetelmä**

Tiedonkeruu tapahtui ryhmä- ja yksilöhaastatteluilla, joita voidaan käyttää tutkimusaineiston keruussa rinnakkain (Eskola & Suoranta 2000). Vaihtoehtoisia haastattelumenetelmiä tarjottiin haastateltaville aikataulujen yhteensovittamisen helpottamiseksi ja tutkimukseen lähtemisen kynnyksen madaltamiseksi. Pääasiallisena haastattelumenetelmänä toivottiin ryhmähaastattelua. Ryhmähaastattelu valittiin pääasialliseksi aineistonkeruumenetelmäksi, jotta moniammatillista tilannetta voitiin havainnoida jo haastattelun aikana. Yksi ryhmähaastattelu saatiinkin muodostettua sosiaali- ja terveysalojen sisällä moniammatilliseksi ryhmäksi niin, että haastateltavat edustivat eri opetusaloja. Toinen ryhmähaastattelu oli saman alan opettajien kesken. Kaksi haastatteluista toteutettiin yksilöhaastatteluina.

Ryhmän koko pidettiin pienenä, jotta ryhmädynamiikka pysyi hallinnassa. Liian suuri ryhmä olisi tätä voinut vaikeuttaa (Kylmä & Juvakka 2007). Tässä tutkimuksessa ryhmän maksimikooksi määriteltiin 4 opettajaa.

Valitsemalla usea ammattikorkeakoulu aineiston keruuseen pyrittiin vähentämään koulukohtaisten sisäisten opetuskulttuurien vaikuttamista aineistoon tai ainakin pyrittiin sen näkyväksi tekemiseen.



Haastattelut toteutettiin väljinä teemahaastatteluina. Haastattelut etenivät teemoittain, mutta liikkumavaraa annettiin paljon (Hirsjärvi & Hurme 2001). Erityisesti ryhmähaastatteluissa sivuttiin eri teemoja useasti haastattelun aikana. Haastatteluteemat noudattivat tutkimustehtäviä. Teemat (liite 4) käsittelivät moniammatillisuutta, moniammatillisuuden näkymistä ammattikorkeakoulussa, moniammatillisen opetuksen ideaalia tilannetta. Tutkija esitti kysymyksiä ryhmähaastatteluissa kaikille haastateltaville yhtä aikaa sekä tarkentavia kysymyksiä kullekin haastateltavalle erikseen (Hirsjärvi & Hurme 2001). Haastattelut tallennettiin digitaaliseen tallentimeen. Haastatteluiden tallenteet olivat lyhimmillään 40 minuutin ja pisimmillään 1 tunti 22 minuutin mittaisia.

#### **4.4 Aineiston analyysi**

Tutkija litteroi itse tutkimusaineiston puhtaaksi. Näin tutkija pääsi uudelleen syventymään aineistoon jo heti haastatteluiden jälkeen. Litterointi tehtiin mahdollisimman nopeasti haastattelun jälkeen muistikuvien ollessa vielä hyvät. Muistikuvien vahvistamiseksi tutkija piti päiväkirjaa ja jo haastattelutilanteessa kirjoitti muistiinpanoja. Erityisesti ryhmähaastattelut tutkija koki tärkeiksi litteroida itse, koska haastateltavien puheiden erottaminen toisistaan oli mahdollista osittain vain muistikuvien vahvistamina. Litteroinnin aikana tutkija pystyi kirjaamaan puheen painotuksia ja lisäsi muistiin haastattelutilanteiden ilmapiirin. Analyysin luotettavuutta pyrittiin varmistamaan kuuntelemalla äänitteet heti litteroinnin jälkeen ja lukemalla litteroitu aineisto useaan kertaan. Aineistoon palattiin aina analyysin edetessä. Litteroitua tekstiä kertyi 71 sivua fontilla Times New Roman 12 rivinvälin ollessa 1,5. Toukokuun aikana alkoi pilottiaineiston analysointi. Pilottihaastattelusta tehdyt alkuperäisilmaisujen etsiminen ja pelkistäminen hyväksyttiin tutkielman ohjaajilla. Analysointi muista haastatteluista alkoi kesäkuussa 2011 ja jatkui marraskuulle 2011.

Analyysimenetelmänä tässä tutkimuksessa käytettiin induktiivista sisällönanalyysiä, joka mahdollisti monitahoisen ja yksityiskohtaisen aineiston tarkastelun (Hirsjärvi ym. 2007). Analyysi auttoi luokittelurungon muodostumisessa, joka helpotti prosessin seuraavia vaiheita. Tavoitteena oli tutkimuksen kohteena olevan ilmiön laaja, mutta tiivis esittäminen. (Kylmä & Juvakka 2007, Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Haastatteluteemat ja tutkimustehtävät olivat hyvin lähellä toisiaan. Sisällönanalyysi tehtiin erikseen kaikkien tutkimustehtävien pohjalta aineistolle. Analyysissä käytettiin vaiheina alkuperäisilmaisujen

etsimistä tutkimustuloksista, pelkistämistä, ryhmittelyä, alaluokkien määrittelyä, yläluokitusta ja pääluokitusta pitäen mielessä omat tutkimuskysymykset, jotka johdattivat tutkijan tulosten etsimiseen (Kylmä & Juvakka 2007, Tuomi & Sarajärvi 2009). Tässä työssä analyysiyksiköksi valittiin ajatuskokonaisuus, lause tai lauseen osa. Alkuperäisilmaisut pelkistettiin, niin ettei haastateltavien sanoma päässyt katoamaan. Lauseet olivat usein pitkiä ja niistä löytyi ajoittain useita pelkistyskäsitteitä eri tutkimuskysymyksille. Tutkimusaineistosta käytettiin 441 pelkistystä tähän tutkielmaan. Taulukossa 1 on esitetty esimerkkejä pelkistysten muodostumisesta alkuperäisilmaisuista. Tutkija palasi alkuperäiseen litteroituun tekstiin useaan kertaan analyysin aikana, jotta nähtiin, että pelkistykset ja kategorisoinnit löytyvät alkuperäisestä tekstistä ja yhteys ei ole kadonnut.

TAULUKKO 1. Esimerkkejä alkuperäisilmaisuista ja pelkistyksistä

<b>Alkuperäisilmaisuja</b>	<b>Pelkistyskäsitteitä</b>
<i>1/T4 ”..teoriassa tuntuu kyllä, että sitä on..”</i>	On teoriaopetuksessa
<i>1/T4 ”Sitä puhutaan niin kuin ilmiönä, sen merkityksellisyydestä et näin.”</i>	Puhutaan moniammatillisuudesta ilmiönä Puhutaan moniammatillisuuden merkityksellisyydestä
<i>3/T2 ”Se [ilmapiiri] täytyy jotenkin rakentaa, tietyllä lailla niinkun rakentaa (T1:Kyllä, kyllä) Se on ihan sana kuin työelämässä. Se on itse asiassa ihan samalla tavalla mun mielessä kuin työelämässä. Et se ei ole niin kuin joku itsestään selvä tai itsestään annettu. Vaan se täytyy niin kuin rakentaa.”</i>	Koulutusorganisaatiossa moniammatillinen ilmapiiri täytyy rakentaa Moniammatillinen ilmapiiri ei synny itsestään Moniammatillinen ilmapiiri ei synny annettuna Moniammatillinen ilmapiiri täytyy rakentaa
<i>1/T3 ”...että kun hoitotyön opettajakin pystyy ne opettamaan, mutta sitten mietittiin sitä, että siinä on nimenomaan moniammatillisuuden näkökulma, et jos se on fysioterapiaopettaja..”</i>	Moniammatillisuutta se, kun toisen alan opettaja opettaa
<i>1/T3 ”...me ruvettiin sitä suunnitteleen ja pohtiin ja jotain niin kuin toteutettiin.”</i>	Yhdessä suunniteltiin Yhdessä pohdittiin Yhdessä toteutettiin
<i>1/T2 ”kokonaisuutena niinkun se yhteistyö on se on se on kulttuurisidonnainen”</i>	Moniammatillinen yhteistyö on kulttuurisidonnainen asia
<i>3/T2 ”se lähtis ei niin välttämättä jotenkin niin teoreettisesti lähetä mieltiin, et toi on nyt sitä teijän osaamista ja toi..vaan että tietyllä lailla olis sitten sellaisia aitoja ja oikeita tilanteita”</i>	Ei lähettäisi teoreettisesti Lähtisi aidoista tilanteista Lähtisi oikeista tilanteista

Esimerkkejä pelkistysten ryhmittelystä ja alakategorioiden muodostuksesta ilmenee taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Esimerkkejä alakategorioiden muodostamisesta

<b>PELKISTYKSIÄ</b>	<b>ALAKATEGORIOITA</b>
<p>Moniammatillisuudessa on sekä sosiaalipuolen että terveystuolien osat 1/T4</p> <p>Monialaisuuteen kuuluu laajemmin amk:n eri alojen kanssa tehtävä yhteistyö esim. tekniikka ja kulttuuri 1/T4</p> <p>Moniammatillisuus antaa laajempaa näkökulmaa eri alojen toimijoille 1/T4</p> <p>Sosiaali- ja terveystuolien koulutuksen välillä 3/T2</p> <p>Sosiaali- ja terveydenhuollon yhteistyö 3/T1</p> <p>Opetussuunnitelmatyössä 4/T1</p>	<p>ALOJEN VÄLINEN YHTEISTYÖ</p>
<p>Moniammatillisuus on terveystuolien sisällä olevien alojen yhteistyötä 1/T4</p> <p>Moniammatillisuus on oman ammattikunnan sisäistä 1/T2</p> <p>Moniammatillisuus on tärkeämpi saada toimimaan oman ammattialan sisällä ensin 1/T2</p> <p>Sosiaalialan sisällä 3/T1</p> <p>Hoitotyön sisällä moniammatillisuutta jos eri suuntautuminen opettajilla, jotka opettaa yhteisopettajuutena 4/T1</p> <p>Tehdään moniammatillista työtä jossain määrin sosiaalialan sisällä, kun ollaan fyysisesti yhdessä 3/T2</p>	<p>ALAN SISÄINEN YHTEISTYÖ</p>
<p>Monialainen opintojakso sosiaali- ja terveystuolien opiskelijoiden kesken 3/T2</p> <p>Tiimit muodostettiin monialaisesta luokkapohjasta 3/T1</p> <p>Kahden ryhmän opiskelijat muodostivat opintojakson 3/T1</p> <p>Opiskelijaryhmät sekaisin laboraatiotunneilla – asiantuntijaryhmänä 1/T3</p> <p>Yhteistyötä sosiaalipedagogiikan ja terveydenhoitaja opiskelijoiden kanssa 1/T4</p>	<p>OPISKELIJOIDEN SEKARYHMÄT</p>

Pelkistykset ryhmiteltiin niin, että samaa tarkoittavat pelkistykset muodostivat alaluokkia, jotka nimettiin sisältöä kuvaavalla otsikolla. Luokittelussa pyrittiin yksiselitteisyyteen. Sisällöllisesti

samanlaiset alakategoriat yhdistettiin ja saatiin luotua pääkategoriat. (Kylmä & Juvakka 2007, Tuomi & Sarajärvi 2009.)

## **5. TUTKIMUSTULOKSET**

### **5.1 Opettajien käsitys moniammatillisuudesta sosiaali- ja terveysalan koulutusorganisaatiossa**

Ensimmäinen tutkimustehtävä käsitteli moniammatillisuutta sosiaali- ja terveysalan koulutusorganisaatioissa. Opettajien käsitys moniammatillisuudesta sosiaali- ja terveysalan koulutusorganisaatiossa voitiin analyysin perusteella jakaa kahteen pääkategoriaan: moninaiseen yhteistyön muotoon ja opettajan hitaasti rakentuvaan ammatilliseen kasvuun. Taulukossa 3 on esitetty opettajien kuvaus moniammatillisuudesta sosiaali- ja terveysalan koulutusorganisaatiossa pääkategorioittain.

TAULUKKO 3. Opettajien kuvaus moniammatillisuudesta sosiaali- ja terveysalan koulutusorganisaatiossa

<b>ALAKATEGORIAT</b>	<b>YLÄKATEGORIAT</b>	<b>PÄÄKATEGORIAT</b>
Eri käsitteillä määritelty Määrittelemätön Enemmän kuin työmenetelmä	Monitulkintainen ilmiö	MONINAINEN YHTEISTYÖN MUOTO
Työkulttuurista lähtevä Organisaatiosta lähtevä Ulkopuolisista ohjeistuksista lähtevä	Kulttuurisidonnainen yhteistyö	
Kahden eri ammatin tai alan yhteistyö Useamman kuin kahden eri ammatin tai alan yhteistyö	Kahden tai useamman ammatin tai alan yhteistyö	
Tiimityöskentely Yhdessä tekeminen	Suunniteltu yhteistyö	
Lyhytaikainen yhteydenpito Satunnainen vuorovaikutus	Satunnainen yhteistyö	
Alan sisäinen yhteistyö Alojen välinen yhteistyö	Koulutusorganisaatioiden sisäinen yhteistyö	
Saman koulutustason välinen yhteistyö Eri koulutustasojen välinen yhteistyö	Koulutusorganisaatioiden välinen yhteistyö	
Opettajan ammatilliseen kehittymiseen liittyvä yhteistyö Opetukseen liittyvä yhteistyö	Koulutusorganisaatioiden ja työelämän välinen yhteistyö	
Hyvin kehittynyt ammatti-identiteetti Oman alan asiantuntijuus Uuden asiantuntijuuden sisäistäminen Oman ammatillisen tiedon rajoittuneisuuden hyväksyminen	Opettajan ammatti-identiteetin kehitys	
Hyvä itsetunto Itsensä arvostaminen Nöyryys Maailmankuvallinen asia Yksilön asenne Yksilön arvot Yksilön halukkuus	Opettajan henkilökohtainen kasvu	
Toisen arvostaminen Toisen hyväksynnän saanti Toiseen luottaminen	Kollegiaalisen suhteen kehitys	
Haastavuus Aikaa vievyys Perehtyminen Tietoinen rakentaminen	Tavoitteellinen rakentaminen	

### 5.1.1 Moninainen yhteistyön muoto

Moniammatillisuus moninaisena yhteistyön muotona oli opettajien mukaan monitulkintainen ilmiö. Se oli kulttuurisidonnaista yhteistyötä kahden tai useamman ammatin tai alan välillä. Yhteistyö näkyi suunniteltuna tai satunnaisena yhteistyönä. Koulutusorganisaation yhteistyö jaettiin analyysissä opettajien mukaan koulutusorganisaatioiden sisäiseksi yhteistyöksi, koulutusorganisaatioiden väliseksi yhteistyöksi sekä koulutusorganisaatioiden ja työelämän väliseksi yhteistyöksi.

**Monitulkintaisena ilmiönä** opettajat kokivat moniammatillisuuden eri käsitteillä määritellyksi tai määrittelemättömäksi ilmiöksi. Monitulkintaiseen käsitteeseen kuului myös moniammatillisuus työmenetelmänä. Opettajat nostivat moniammatillisuuden rinnalle käsitteiksi monialaisuuden, monitieteisyyden ja moniasiantuntijuuden. Näitä termejä käytettiin hyvin kirjavasti sosiaali- ja terveysalan opettajien keskuudessa. Osalla opettajista oli selkeä näkemys termeistä, mutta osa koki ne synonyymeinä keskenään tai vieraina itselleen. Monialaisuus nähtiin eri aloja yhdistävänä, laajempaan käsitteenä moniammatillisuudelle. ”1/T4: *et sit kun mennään monialaisuuteen eli voi tulla tekniikkaa ja kulttuuria ja näitä, et miten tavallaan jos ajatellaan tekniikan kanssa tehtävää yhteistyötä..*” ja ”3/T2: *Ja sitten puhutaan vielä moniasiantuntijuudestakin siinä et, moniammatillisuus, monialaisuus, moniasiantuntijuus että..*” Osa opettajista ei kokenut käsitteiden määrittelyä omaan työhönsä kuuluvaksi. ”3/T2: *Musta ne on niin kun hallinnollisia ja teoreetikkoja varten.*” ja ”3/T1: *Mää en oo koskaan miettinyt käsitetasolla koko tätä hommaa.*” Moniammatillisuutta ei myöskään koettu vain työmenetelmänä, vaan laajempaan tapaan toimia. Siihen liittyi opettajan moniammatillisella tavalla toimimaan kasvaminen. Uusi tapa toimia opittiin hitaasti kasvamisen kautta. Se vaati aikaa. ”3/T1: *jos tää olis vain työväline ja työmenetelmä niin hitto osattais me tehdä.*” ja ”3/T1: *Ihmisten pitää niinkun kasvaa tähän tapaan toimia.*”

Opettajat näkivät moniammatillisuuden **kulttuurisidonnaisena yhteistyönä**. Se nähtiin kunkin alan työkulttuurista, organisaatiosta ja ulkoisista ohjeistuksista lähtevänä yhteistyönä. ”1/T2: *kokonaisuutena niinkun se yhteistyö on, se on, se on kulttuurisidonnainen.*” Kulttuurisidonnaisuus ilmeni opettajien mukaan organisaation hierarkkisyyden muokkaamana yhteistyönä. Hierarkkisuus vaihtelee eri alojen kesken ja liittyy näin työkulttuuriin. Opettajat kokivat, että hierarkkisuus on perinne omalla alalla, josta täytyisi luopua moniammatillisuuden edetessä. ”3/T1: *luopua siitä tietoon perustuvasta asiantuntijuudesta ja siitä, että tästä hierarkisuudesta tota noin ylempi ja alempi ja ja ja*

*oman vallan pönkittämisestä.” Organisaation ulkopuolella eri aloilla on määritelty aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen (AHOT) osana koulutusta. Tätä pidettiin myös lähtökohtana moniammatillisuuteen eri työkuultuureissa. ”1/T2: Meillähän siis opetusministeri, hän vaatii ahotoinnin siis ahotoinnin, että et kyllähän se aika paljon tätä asiaa niinkun sitten ratkasee.”*

Opettajat näkivät moniammatillisuuden **kahden tai useamman eri ammatin tai alan yhteistyönä**. He kuvasivat moniammatillisuutta joko yksittäisistä ammateista käsin tai kokonaisten alojen yhteistyönä. Kaikissa kuvauksissa oli ammatteja tai aloja mainittu vähintään kaksi kuvaamaan moniammatillisuutta. ”1/T4: Mää näkisin sen niin, että kyllä mä moniammatillisuudenkin nään niin, et siinäkin on sekä sosiaalipuolen että terveystieteiden.” ja ”2/T1: Jos suunnitellaan vaikka opinnäytetyöprosessia, että se tulee yhteinen tähän ammattikorkeakouluun, niin se on ehdottomasti moniammatillinen tiimi. Siellä on ins. yliopettaja, siel on taloustieteilijöitä, siel on kielten opettajia, hoitotyön opettajia, siel on sosiaali... eli eri aloilta.”

Moniammatillisuus nähtiin **suunniteltuna yhteistyönä** tai **satunnaisena yhteistyönä**. Yhteistyön tiiviys koulutusorganisaatiossa vaihteli paljon. Kun toiselle vastaajalle moniammatillinen yhteistyö oli etukäteen suunniteltua, pitkäaikaista yhteistyötä tietyn tavoitteen saavuttamiseksi, oli sama asia toiselle vastaajalle kaikkea epävirallistakin kommunikointia toisen ammatin tai alan edustajan kanssa organisaatiossa tai sen ulkopuolella.

Suunniteltu yhteistyö oli tiimityöskentelyä ja ennalta sovittua yhteistyön tekemistä, palaveriteita ja yhteisiä tilaisuuksia, joissa eri ammatit tai alat olivat edustettuina. ”3/T1: Sitten sä voit tulla levollisin mielin tähän moniammatilliseen tiimiin.. ” ja ”4/T1: Meillä on joka toinen vk palaveri, missä voidaan ihan avoimesti voidaan tuoda asioita esille.”

Satunnainen yhteistyö ilmeni lyhytaikaisena yhteydenpitona ja satunnaisina vuorovaikutustilanteina, joita ei oltu suunniteltu etukäteen. Lyhytaikaiset yhteydenpidot olivat kaikkien koulutusorganisaatiossa työskentelevien työntekijöiden välisiä vuorovaikutustilanteita. Ne nähtiin työpäiviin kuuluvina tasavertaisina lyhyinä keskusteluina muistakin kuin työhön liittyvistä asioista tai avun pyytämisenä opetuksellisissa tilanteissa. ”4/T1: Paljon opettajan työ on sellasta moniammatillista esimerkiksi justin vahtimestarin kanssa tai muun tukityöryhmän kanssa mihin kuuluu just toimistotyöntekijät,

*opintosihteerit ja nää niin heidän kanssa. Kun kuitenkin he tekee todistukset, he kuitenkin tarkistuttaa todistukset: "Et onks tää oikein?" Ja vaihdetaan sitä, se on ihan vuorovaikutteista, ihan joka päivä jonkun muun henkilön kanssa tehään sitä."*

Opettajien kuvaamasta moniammatillisesta yhteistyöstä tutkija erotti koulutusorganisaatioiden sisäisen yhteistyön, koulutusorganisaatioiden välisen yhteistyön sekä koulutusorganisaatioiden ja työelämän välisen yhteistyön. **Koulutusorganisaatioiden sisäinen yhteistyö** jaettiin alojen sisäiseksi ja alojen väliseksi yhteistyöksi. Alojen sisäistä yhteistyötä opettajat kuvasivat palaverien ja lukujärjestystyönä. Sosiaali- ja terveystalojen opettajat nostivat esiin molempien alojen sisäisen yhteistyön, jota he kuvasivat moniammatilliseksi. *"1/T4: Moniammatillisuus tarkoittaa, et juuri terveystalojen eri ammatit niin se on on niinkun sen sisässä sen yhden alan sisässä."* ja *"4/T1: Eri koulutusohjelmien sisälläkin me tehdään paljon yhteistyötä...."* Alojen välinen yhteistyö tarkoitti eri alojen opettajien välistä yhteistyötä sekä opettajien ja muun henkilökunnan välistä yhteistyötä. Nämä yhteistyön kuvatut esimerkit olivat myös sosiaali- ja terveystalojen ulkopuolista yhteistyötä, johon monialainen ammattikorkeakoulu antoi lähtökohdan. *"2/T: Jos suunnitellaan vaikka opinnäytetyöprosessia, että se tulee yhteinen tähän ammattikorkeakouluun, niin se on ehdottomasti moniammatillinen tiimi. Siellä on insinööriopettaja, siel on taloustieteilijöitä, siel on kielten opettajia, hoitotyön opettajia, siel on sosiaali... eli eri aloilta."* ja *"4/T1: Tässä työn sisällä se näkyy niin, että on opiskelijaterveydenhuolto, keittiöhenkilökunta, siivoushenkilökunta, vahtimestarit, toimistotyöntekijät, opettajat, opiskelijat elikkä täällä sisällä on kans tosi paljon moniammatillista työtä."*

Eri **koulutusorganisaatioiden välinen yhteistyö** jaettiin samojen koulutustasojen väliseksi yhteistyöksi ja eri koulutustasojen väliseksi yhteistyöksi. Samojen koulutustasojen välinen moniammatillinen yhteistyö oli tässä tutkimuksessa ammattikorkeakoulujen välistä yhteistyötä. Se ilmeni opetuksellisina projekteina, joista opettajilla oli kokemuksia. *"1/T2: ...yrittänyt sellasta projektia, jossa on poliisikoulu mukana, siis näiden sosionomikoulutuksen ja sitten tota täältä lastensairaanhoidajia."* Eri koulutustasojen yhteistyöstä nousivat esimerkkeinä yhteistyö yliopiston ja 2. asteen koulutuksen kanssa. Yhteistyö rakentui näiden koulutusorganisaatioiden välillä eri mittaisista projekteista. Ne liittyivät kiinteästi opetukseen. *"1/T3: Yliopiston kanssa ihan on omat kuvionsa. Niillä on niinkun ihan erilainen tempo asioiden suunnittelussa ja sitten toteutuksessa kun meillä."* ja



*”1/T3:...sellasta jatkuvaakin yhteistyötä lääketieteen opiskelijoiden kanssa.” sekä ”3/T2: Mut kyllä siitä kokemuksiakin on aikaisemmasta työstä, kun tehtiin...yhteistyötä oli sossujen ja lähihoitajien kanssa.”*

**Koulutusorganisaatioiden ja työelämän välinen yhteistyö** nähtiin opettajan ammatilliseen kehitykseen ja opetukseen liittyvänä yhteistyönä. Opettajan oman ammatillisen kehittymisen välineinä työelämäjaksot ja mukaan pääseminen käytännön työntekijöiden sisäiseen koulutukseen näyttäytyivät opettajille moniammatillisina. *”2/T: Määkin pääsin semmoseen tiimiin (työelämän koulutukseen) harjoittelemaan.” ja ” 2/T: Paljon mä oon käytännössä työkajoilla taas tässä, niin niin onhan se siel on todella semmosia tiimejä, jotka on niinkun rasvattu. Ja se työidea korostuu.”*

Opetukseen liittyvää yhteistyötä olivat harjoitteluiden ohjaus ja muu yhteistyö koulutusorganisaation ja työelämän välillä. Harjoitteluiden ohjauksessa yhteistyötä tehtiin opiskelijoiden ohjaajien kanssa sekä ohjauksesta vastaavien osastonhoitajien kanssa. Tämä yhteistyö näyttäytyi moniammatillisena. Yhteiset neuvottelut ja projektit työelämän kanssa koettiin moniammatillisiksi. *”4/T1: Moniammatillisuus näkyy työelämän ja koulun välisenä yhteistyönä.” ja ”1/T2: Niissä se toteutu ihan väkisinkin, kun siinä on työelämän ihmisiä ja koulutuksen maailmasta, että ne on hyviä.”*

### **5.1.2 Opettajan hitaasti rakentuva ammatillinen kasvu**

Opettajat kuvasivat omaa hitaasti rakentuvaa ammatillista kasvuaan moniammatillisuuteen ammatti-identiteetin kehittymisen, henkilökohtaisen kasvun, kollegiaalisen suhteen kehittymisen ja tavoitteellisen rakentamisen kautta. **Opettajan ammatti-identiteetin kehitys** vaati opettajien mukaan hyvin kehittyntä ammatti-identiteettiä, oman alan asiantuntijuutta, uuden asiantuntijuuden sisäistämistä ja oman ammatillisen tiedon rajoitteisuuden hyväksymistä. Opettajien mukaan ammatti-identiteetti ja oman alan asiantuntijuus loivat kyvyn yhteistyöhön ja olivat pohjana uuden asiantuntijuuden kehittymiselle. Uusi asiantuntijuus merkitsi toisen alan hyväksymistä oman työn rinnalle. Se oli myös toisen työn näkemistä merkityksellisenä opettajan omalle työlle. Oman alan asiantuntijuus ja uusi asiantuntijuus eivät olleet opettajien kuvauksissa ristiriidassa keskenään vaan tasavertaisina ammatti-identiteetin kehittymisen tekijöitä. *”2/T: Mut se vaatii kehittyneet ammattipersonat.”, ”2/T: Et se oman alansa ammatti-identiteetti, et se luo sen kyvyn siihen yhteistyöhön.”, ” 3/T1: Tää (uuteen asiantuntijuuteen sopeutuminen) edellyttää, että meillä*

*ammattilaisilla on kuitenkin se selkee ammatti-identiteetti ja luotto siihen omaan osa-alueeseen.” ja ”4/T1: ...et voidaan tunnustaa itsellemme, et me ei tiedetä kaikkee.”*

Moniammatillisen yhteistyön hitaasti rakentuva ammatillinen kasvu oli myös **opettajan henkilökohtaista kasvua** moniammatillisuuteen. Sen edellytyksiksi kuvattiin hyvää itsetuntoa, itsensä arvostamista ja nöyryyttä. ”2/T1: *Mun mielestä se (toisen arvostamisen puute) lähtee heikosta itsetunnosta, että että tarvitaan enemmän vahva itsetunto ihan perusihmisenä ja vahva itsetunto ammatti-ihmisenä.*” Henkilökohtainen kasvu arvioitiin lähteväksi maailmankuvallisista asioista, yksilön asenteista, yksilön arvoista ja halukkuudesta kehittyä ja kehittää itseään. ”3/T1: *...miks se vois onnistua helpommin tässä tässä tota noin noin niin kun täällä kuitenkin tulee humanistisen ihmiskäsityksen, maailmankatsomuksen peruskäsityksen omaavia ihmisiä.*”, ”1/T2: *Asenne! Asenne aina jokaisesta ihmisestä kiinni.*” Koko moniammatillisuuteen kasvu tiivistyy seuraavissa alkuperäisilmaisuissa kuvaamaan kasvua hitaasti tapahtuvana perusasioista lähtevänä ilmiönä. ”3/T1: *Mut kun tää on kulttuuriin siis työtapoihin ja arvoihin ja maailmankatsomuk(seen), ihmiskäsitykseen liittyvä. Ihmisten pitää niinkun kasvaa tähän tapaan toimia.*” ja ”3/ T1: *Se on mitä arvostetaan, haluanko mä tehdä yhteistyötä toisen kanssa. Se on asennoituminen tähän koko työn tekemiseen.*”

Kolmantena osana moniammatillisuuden hitaasti rakentuvaa ammatillista kasvua ilmeni eri ammattien välisen suhteen merkitys. **Kollegiaalisen suhteen kehitys** edellytti toisen arvostamista, toisen hyväksyntää ja toiseen ammattilaiseen luottamista. Yhteistyön kehittymiseksi kollegiaalisessa suhteessa vaadittiin toisen alan tieteen ja työn arvostamista. Se vaati myös sitä, että toinen osapuoli hyväksyi sinut. Luottamus syntyi molemminpuolisuudesta. ”1/T2: *Niin me lähetään ihan semmosista kulttuurisista asioista, arvotus asioista, et tee siinä nyt moniammatillista yhteistyötä kun sanotaan ett toi nyt on semmosta lillukanvarrtta.*”, ”3/T2: *...ja kyllä mulla on sellanen, kollegiaalinen arvostus näkyy että toisia kohtaan ja sillä lailla lojaali työyhteys.*”

Opettajan henkilökohtaisen kasvun ja opettajan ammatti-identiteetin kasvun sekä kollegiaalisen suhteen kehittymisen yhteyttä pidettiin kehityskaarena, jonka osat olivat sidottuina toisiinsa. Opettajien kuvausten mukaan ensin täytyi omaksua ja oppia henkilökohtainen näkemys itsestään, kehittyä ihmisenä ja ammattilaisena, jotta kykeni näkemään ympärillä olevat ammattilaiset ja luomaan heihin kollegiaalisen suhteen. ”4/T1: *Niin pitää oppia eka, tää menee logiikka mun mielestä niin, että ensin*

*oppia arvostaan itteensä, että mä tiedät kuka mä oon, että mä tiedän, mikkä mun tehtävät on yhteiskunnassa. Ja ja mitä mä osaan ja mitä mää tiedän. Sitten tota noin niin sano okey. Sitten tässä mun ympärillä on muitakin ammattiryhmiä. Nekin tietää ja osaa jotain. Niilläkin on järkeviä ajatuksia. Parempi pitää vaan korvat höröllä.”*

Opettajien ammatilliseen kasvuun kohti moniammatillisuutta kuului myös moniammatillisuuden **tavoitteellinen rakentaminen**. Se koettiin haastavaksi, aikaa vieväksi ja perehtymistä vaativaksi ilmiöksi, joka oli tietoisesti rakennettava. Haastavuus näkyi käytännön työn ja ulkoisten tavoitteiden ristiriitana, opetustasolla toteutuksen hankaluutena tai kytkeytyneenä aikaresurssiin, joka kulloinkin oli käytössä, sekä asiaan perehtymisenä, jota opettajat kokivat moniammatillisuuden vaativan. ”1/T1: Aina vaan sanon sitä, että kun meillä niinkun yhteiskunnan päättäjät puhuu siitä (moniammatillisuudesta) olemassa olevana asiana ja sit se koulutuksen kentässä ja käytännön kentässä on kaikenlaisia vaikeuksia asioiden suhteen niin kyllähän se on hassua suorastaan.”, ”1/T1:..äärimmäisen vaikeaa saada konkreettisesti sillä lailla et se olis mielekäs.” ja ”1/T4: sää sanoit, miten paljon se vaatii sitte niinku niiltä opettajilta työstämistä että se yhteinen tapahtuma saaraan aikaseksi.” Moniammatillisuuteen liittyi tietoisesti rakennettava elementti. Moniammatillisuus ei syntynyt koulutusorganisaatiossa sattumalta eikä itsekseen. Sen eteen oli tehtävä työtä. Työtä moniammatillisuuden saavuttamiseksi oli tehtävä niiden kaikkien työntekijöiden, jotka koulutusorganisaatiossa työskentelivät. Opettajalta se vaati haastateltavien mukaan kiinnostusta ja perehtyneisyyttä, koska se koettiin aikaa vieväksi. ”3/T2: Se täytyy jotenkin rakentaa, tietyllä lailla niinkun rakentaa (3/T1:Kyllä, kyllä) Se on ihan sana kuin työelämässä. Se on itse asiassa ihan samalla tavalla mun mielessä kuin työelämässä. Et se ei ole niin kuin joku itsestään selvä tai itsestään annettu. Vaan se täytyy niin kuin rakentaa.”

## **5.2 Opettajien käsitys moniammatillisuuden ilmenemisestä ammattikorkeakouluopetuksessa**

Toinen tutkimustehtävä tarkasteli moniammatillisuuden ilmenemistä ammattikorkeakoulun opetuksessa. Haastateltavat kuvasivat moniammatillisuutta opetuksessa opetusprosessin kaikissa vaiheissa: suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Nämä vaiheet jaettiin analyysissä kahteen osaan. Ensimmäinen oli moniammatillisen opetuksen suunnittelu ja kehittäminen ja toinen moniammatillisen opetuksen toteutus. Taulukossa 4 on ilmaistu pää-, ylä- ja alakategorioittain opettajien kuvaus moniammatillisuuden ilmenemisestä ammattikorkeakouluopetuksessa.

TAULUKKO 4. Opettajien kuvaus moniammatillisuuden ilmenemisestä ammattikorkeakoulu-opetuksessa

ALAKATEGORIAT	YLÄKATEGORIAT	PÄÄKATEGORIAT
Opetuksen suunnittelu Opetusmateriaalien tuottaminen Opetussuunnitelmatyö	Opetusta edeltävä toiminta	MONIAMMATILLISEN OPETUKSEN SUUNNITTELU JA KEHITTÄMINEN
Opetuksen onnistumisen arviointi Opetuksen kehittäminen	Opetuksen jälkeinen toiminta	
Ammatillinen kasvu Moniammatillisuuden ymmärtäminen Toiseen ammattiin tai alaan tutustuminen Yhteistyön tekeminen	Moniammatillisuuden tasot opetussisällöissä	MONIAMMATILLISEN OPETUKSEN TOTEUTUS
Laaja-alainen opetus Dialogisuuden lisääntyminen Tietoinen toiminta Tiedostamaton toiminta	Opettajan pedagoginen toiminta	
Opiskelijoiden yksiammatilliset ryhmät Opiskelijoiden sekaryhmät Toisen alan opettaja opettamassa Yhteisopettajuus Opiskelija-asiantuntijuus	Moniammatillisuus opetusmenetelmissä	
Opintojakson tavoitteet Ammatillisen harjoittelun tavoitteet Henkilökohtaiset tavoitteet	Moniammatillisuus tavoitteissa	
Teoriaopetus Ammatillinen harjoittelu Projektiopinnot Seminaarit Laboraatiotunnit	Moniammatillisuus opetustilanteissa	
Jatkuva yhteistyö Yksittäiset kokeilut Koulutuksen eri vaiheet	Erimittaiset moniammatilliset jaksot koulutuksen aikana	

### 5.2.1 Moniammatillisen opetuksen suunnittelu ja kehittäminen

Moniammatillisen opetuksen suunnittelu- ja kehittämistoiminta jaettiin opetusta edeltävään toimintaan ja opetuksen jälkeiseen toimintaan. **Opetusta edeltävä toiminta** oli opettajien mukaan opetuksen suunnittelua, opetusmateriaalien tuottamista ja opetussuunnitelmatyötä. ”2/T: Ja tota sitten sinne nettikurssi me ollaan tehty yhdessä, sitten me vedetään tunnit yhdessä.”, ” 4/T1:Voidaan yhdessä

*suunnitella, toteuttaa ja arvioida.”, ” 4/T1: Me tehdään videoita ja äänitiedostoja ja still kuvia ja kaikkee.” Opetussuunnitelmatyössä moniammatillisuus ilmeni yhteistyönä eri alojen välillä sekä sellaisten opintojaksojen luomisena, joiden nimessä moniammatillisuus näkyi. ”4/T1:Me ollaan uutta opetussuunnitelmaa tehty niin puolitoista vuotta ja se on täällä jo ops:n puitteissa vaatinut moniammatillisuutta.”*

**Opetuksen jälkeinen toiminta** oli opetuksen onnistumisen arviointia ja kehitystyötä. Nämä toteutuivat yhteistyönä moniammatillisessa opetuksessa mukana olleiden osapuolten välillä. Myös moniammatillisen kurssin käyneiden opiskelijoiden palautteiden pohjalta arvioitiin opetusta ja kehitettiin toimintaa edelleen. ”1/T3: loppupalaverissa sitten sitten tuolta lääketieteen edustajien edustajien puolelta... Sitten se loppukeskustelu oli sitten sellanen, että missä oli sitten sitten niinkun molempia osapuolia.”

### **5.2.2 Moniammatillisen opetuksen toteutus**

Opettajat kuvasivat rikkaasti moniammatillisuuden ilmenemistä opetuksessa opetuksen toteutusvaiheessa eli opetuksen aikaisena toimintana. Opetuksen toteutuksessa moniammatillisuus näkyi opetussisällöissä erilaisina moniammatillisuuden tasoina, opettajan pedagogisena toimintana, moniammatillisuutena opetusmenetelmissä, moniammatillisuutena tavoitteissa, moniammatillisuutena opetustilanteissa ja erimittaisina moniammatillisina jaksoina koulutuksen aikana.

**Moniammatillisuuden tasot opetussisällöissä** olivat opettajien mukaan moniammatillisuuden ilmenemistä opetuksen toteutuksessa. Nämä moniammatillisuuden tasot, joita opetettiin, jaettiin analyysin perusteella ammatilliseen kasvuun, moniammatillisuuden ymmärtämiseen, toiseen ammattiin tai alaan tutustumiseen ja yhteistyön tekemiseen. Moniammatillisuuden tasot kuvasivat moniammatillisuuden tietojen ja taitojen syvenemistä opiskelijoiden opintojen edetessä.

Ammatillinen kasvu oli opetussisällöissä opiskelijoiden ammattipersonan kasvun tukemista ja hyväksyvän ihmiskäsityksen rakentamista opiskelijoille. Nämä toimivat lähtökohtina moniammatillisuuden sisäistämiseen. Opiskelijan ammatillinen kasvu nähtiin tärkeänä osana sekä sosiaali- että terveysalan opetuksessa. Opiskelijan ammatillista kasvua tuettiin koko opiskelun ajan. Vaikka sosiaali- ja terveysaloilla koettiin eri alojen ihmiskäsityksissä olevan erilaisuutta, nähtiin

kummankin alan ihmiskäsityksen tukevan moniammatillisuuden kehitystä. ”2/T1: *Sehän on musta opettajan yks semmonen pääasia että ammattipersonallisuuden kasvu.*”, ”3/T1: *...meidän eettinen velvollisuus rakentaa tänne semmosia ihmiskäsityksiä ja maailmankuvia, jotka mahdollistaa toisen ihmisen kohtaamisen ja kommunikaation. On se sitten kollega, taikka sitten kuka tahansa.*”

Moniammatillisuuden ymmärtämisen taso näkyi moniammatillisuuden ilmiön ja moniammatillisuuden merkityksen opetuksena, jota opettajat kuvasivat olevan opetuksessa paljon. Tällä tarkoitettiin moniammatillisuuden tarkastelua ilmiön tasolla tai teoriasolla sekä sen merkitystä ja käyttöä sosiaali- ja terveysalalla. ”1/T4: *Sitä puhutaan niin kuin ilmiönä, sen merkityksellisyydestä, et näin.*”

Toiseen ammattiin tai alaan tutustumisen taso opetussisältönä oli toisen alan arvostamisen opetusta ja tutustumista toisen työhön. Arvostamista ja tutustumista nähtiin tapahtuvaksi sekä teoriaopetuksessa että harjoittelussa. Opettajat kuvasivat, että oli tärkeää saada käsitys toisen ammatin edustajan työnkuvasta ja työtehtävistä ennen varsinaisen yhteistyön tekemisen tasoa. ”1/T3: *Tavoitteissa ainakin tuolla sis.kir puolella, että tutustutaan fysioterapeutin työhön ja tehdään yhteistyötä lääkärin kanssa ja ravitsemussuunnittelija, sosiaalityöntekijä, et miten ne sen potilaanhoidossa on.*”

Yhteistyön tekemisen jaettiin analyysin perusteella suhteiden luomiseen, konsultaatioon, eteenpäin ohjaamiseen, vuorovaikutustaitoihin, yhteistyön tekemiseen ja ryhmän vetäjänä olemiseen. Tässä kategoriassa keskityttiin moniammatillisten taitojen hankintaan ja käytännön työhön joko teoriaopetuksessa tai harjoittelussa. Siinä suhdetta toiseen ammattilaiseen lähdettiin opetuksellisin keinoin konkreettisesti luomaan ja kehittämään. ”4/T1: *Heidänhän täytyy oppia delegoimaan, koordinoimaan, konsultoimaan.*”, ”2/T1: *Että nykyäänhän etsitään yhteistyökykyistä, nykyäänhän halutaan avointa vuorovaikutustaitoista ja yhteistyökykyistä työntekijää niin niin tota ja sitä korostetaan koulutuksessa.*”

Opettajat näkivät kaikkien näiden tasojen tapahtuvan tietyssä järjestyksessä. Ymmärrys moniammatillisuuteen syveni opintojen edetessä. Moniammatillisuuteen tutustuminen eli moniammatillisuuden ymmärtäminen ilmiönä ja sen merkitys nähtiin opetuksessa tapahtuvaksi opiskelujen alkuvaiheessa. Samoin ammatillinen kasvun tukeminen alkoi jo varhaisemmassa vaiheessa kuin toiseen ammattiin tutustuminen. Yhteistyön konkreettinen tekeminen nähtiin tapahtuvaksi, vasta

kun ammatillinen kasvu, moniammatillisuuden ymmärtäminen ja toisen ammattiin tutustuminen olivat sisältöinä olleet opetuksessa ja alkaneet muotoutua opiskelijan mielessä. Teorian nähtiin kulkevan ennen käytännön ammatillista harjoittelua. ”4/T1: He (opiskelijat) ensin, jos ajattelee ekaa vuotta, niin he tutustuu siihen moniammatillisuuteen.”, ”1/T4: Mutta toisen työn tuntemuksen pystyy silti alkaa hahmottaa vaikka ammatti-identiteetti ei oookaa valmis. (T2: Joo.)”, ”4/T1: Sit seuraavassa he (opiskelijat) on niinkun jo yhtenä moniammatillisen työn työryhmän jäsenenä ja sitä kautta syventää sitä moniammatillisuuden tietoo.”

Moniammatillisuus ilmeni **opettajan pedagogisessa toiminnassa** laaja-alaisena opetuksena, dialogisuuden lisääntymisenä, tietoisena toimintana ja tiedostamattomana toimintana. Opetuksen koettiin laaja-alastuneen samaan aikaan moniammatillisuuden lisääntymisen kanssa. Samoin oli käynyt dialogisuudelle. Se oli lisääntynyt erityisesti opiskelijoiden kanssa. ”4/T1: Et ilman moniammatillisuutta ei varmaan pystyis niin sellasta laaja-alaista opetusta antaankaan kun mitä se on tänä päivänä.”, ”3/T1: ...että täähän heijastuu sitten pedagogiikkaan. (H: Niin) Elikkä sun sun sä muutat helposti pedagogiikkaa dialogisempaan suuntaan. Ja yhteistyöhön opiskelijoitten kanssa.”, Vaikka moniammatillisuuden rakentumisessa koulutusorganisaatiossa tarvitaan tietoisia päämääriä ja tavoitteita, kuten ensimmäisen tutkimustehtävän tuloksissa opettajat kuvasivat, näyttäytyi moniammatillisuus opetustilanteissa kuitenkin sekä tietoisena että tiedostamattomana toimintana. ”2/T: Ja näin niinkun tällai mää tietoisesti teen.”, ”3/ T1: Juu ja tiimiytettiin niitä erilailla. Vaikka ei me sillai niinkun ajateltu.”

**Moniammatillisuus opetusmenetelmissä** ilmeni erilaisina valintoina. Moniammatillinen opetus saattoi tapahtua opiskelijoiden ollessa opetustilanteessa yksiammatillisina ryhminä, opiskelijoiden sekaryhminä, toisen alan opettajan opettaessa, yhteisopettajuutena tai opiskelija-asiantuntijuutena. Moniammatillisuudesta voitiin puhua tai sitä harjoitella, vaikka opiskelijat olivat omissa yksiammatillisissa perusrhythmissään. Tämä tarkoitti opetustilanteita, joissa oli paikalla vain yhden opiskeltavan ammatin opiskelijoita. Esimerkiksi luokkatilassa saattoi olla vain terveydenhoitajaopiskelijoita ja seuraavalla kerralla kättilöopiskelijoita. ”2/T:...sim-tilassa niin eihän se elvytystilanne ole aito, jos siinä ei ole pediatri paikalla, niin aina joku on pediatri.. Ja siinä voi olla joku, joka on ensihoitaja tai lastensairaanhoitaja, vaikka kaikki opiskelijat on kättilöopiskelijoita.”, ”4/T1: Joo, kyllä ne menee ihan perusrhythmissään.”

Niistä esimerkeistä, joissa eri ammatteihin valmistuvat opiskelijat olivat yhteisissä opetustilanteissa, käytetään tässä yhteydessä ilmaisua opiskelijoiden sekaryhmät. Haastateltavat kuvasivat näitä tilanteita teoriaopetuksen, projektien, ammatillisten harjoitteluiden ja erilaisten koulutuksessa järjestettyjen tapahtumien kautta. *”1/T4: Moniammatillinen yhteistyötapahtuma on ollu sosiaali, sosiaalipedagogiikan ja terveydenhoitajaopiskelijoitten kanssa.”*

Moniammatillisuus toteutui haastateltavien mukaan myös toisen ammatin tai alan opettajan opettaessa opiskelijoita. Tällaisissa tilanteissa oli opettajien mukaan mahdollista käyttää vaihtoehtoina joko toisen alan opettajaa tai toisen alan ulkopuolista asiantuntijaa. *”1/T3:..että kun hoitotyön opettajakin pystyy ne opettamaan, mutta sitten mietittiin sitä, että siinä on nimenomaan moniammatillisuuden näkökulma, et jos se on fysioterapiaopettaja...”*

Yhteisopettajuudesta, jossa eri ammattien tai alojen opettajat toimivat opetustilanteissa yhdessä, oli moniammatillisuuden opetuksessa hyviä kokemuksia. Yhteisopettajuutta pidettiin hyvänä opetusmuotona. Näitä tilanteita opettajat kuvasivat sosiaali- tai terveysalojen sisällä tapahtuviksi opetustilanteiksi sekä sosiaali- tai terveysalan ja ulkopuolisen alan väliseksi yhteisopetuksiksi. *”2/T: Mä oon tehnyt ittekin team teachingiä esimerkiks hoitotyön tutkimus, tietotekniikan ja tilastotieteen opettajan kanssa.”, ”3/T1: Tottakai pariopetus sinänsä on mielekästä ja järkevää.”*

Myös opiskelijoita, joilla oli aikaisempi tutkinto tai eri opintoja takanaan, opettajat kuvasivat käyttävänsä asiantuntijoina opetuksessa ja näin tuovansa moniammatillisuutta opetustilanteeseen. Tämä luokiteltiin tässä tutkimuksessa opiskelija-asiantuntijuudeksi. *”4/T1: Niin silloin ravitsemustunneilla hänen (entisen ravitsemustieteen opiskelijan) roolinsa on asiantuntija. Elikkä siellä on aika mielenkiintoista kanssa. Tai farmaseutti, mikä on sitten lääkeshoidossa asiantuntijajäsen. Et sitä kauttakin se tulee, varsinkin aikuispuolella.”*

**Moniammatillisuus tavoitteissa** ilmeni opintojaksojen tavoitteissa, ammatillisen harjoittelun tavoitteissa ja opiskelijan henkilökohtaisissa tavoitteissa. Opintojaksotavoitteet oli kirjattu yleisesti hyväksytyiksi jo ennen opetuksen alkua. Samoin ammatillisen harjoittelun tavoitteet näkyivät opettajille ja opiskelijoille ennen opetusta. Ammatillisen harjoittelun henkilökohtaisissa tavoitteissa opiskelija loi tavoitteet itsenäisesti harjoittelun alussa. Myös niissä tavoitteissa moniammatillisuutta



esiintyi opettajien mukaan runsaasti. ”1/T4: ...näky eri opintojaksojen esim tavoitteissa.”, ”1/T1: Vaikka se moniammatillisuus on tavoitteissa niin ja opiskelijat voi sen itsekin laittaa, kun ne ei välttämättä siihen yhtään paneudu.”, ”4/T1: ... mut se on moniammatillisuus on ihan kuntouttavaan hoitotyöhön asti niin koko opetuksen ajan tai koulutuksen ajan opiskelijalla tavoitteissa.”

Moniammatillisuus näyttäytyi opettajien mukaan **erilaisissa opetustilanteissa**. Näillä opettajat tarkoittivat moniammatillisuuden ilmenemistä laaja-alaisesti erilaisissa formaaleissa ja informaaleissa oppimisympäristöissä ja erilaisissa opetuksen toteutusmuodoissa. Moniammatillisuus näkyi teoriaopetuksessa, ammatillisessa harjoittelussa, projektiopinnoissa, seminaareissa ja laboraatiotunneilla. ”1/T4: Teoriassa tuntuu kyllä, että sitä on.” Teoriaopetuksessa ja ammatillisessa harjoittelussa ilmeni ajallista ulottuvuutta. Teoriaopetus nähtiin tapahtuvan ennen varsinaista moniammatillisuuden konkreettista harjoittelua. ”1/T1: Jos se menee ensimmäiselle harjoittelujaksolle, hänen pitää jo ymmärtää, et mikä kuulu hänelle esimerkiks siistimiseen liittyvät.”, ”4/T1: Ja sitten sen(teoriaopetuksen) päälle on harjoittelu, jossa opiskelija pääsee tekeen sitä moniammatillista ihan konkreettisesti tonne.”

Ammatilliseen harjoitteluun moniammatillisuus liittyi kiinteästi. Se syntyi jo moniammatillisesta työyhteisöstä, johon opiskelija oli harjoitteluun menossa. ”1/T3: Ne harjoittelee sairaaloissa, sehän on ihan normaalia jokapäiväistä.” Myös projekteissa ja hankkeissa opetettiin moniammatillisuutta. ”1/T3: Meillä on ollut kaikenlaisia projekteja...”, ”2/T1: Joo ja sitten noissahan näkyy tai mitä mää oon ollu mukana erilaiset tällaiset hankkeet hanketyyppiset, mut sitähan ei sitten saada kaikille.” Samoin seminaareissa oli käsitelty moniammatillisuutta. ”1/T3: Joku seminaari toteutettiin yhdessä.”

Laboraatiotunnit, joilla taitoja harjoitellaan ennen harjoitteluun lähtemistä, toimivat myös moniammatillisuuden opetuksen kenttänä. Simulaatioharjoitukset olivat uudenlaista oppimista, johon moniammatillisuus oli otettu mukaan. ”1/T3: Ne fyssariopiskelijat oli oli tota mukana jossakin meidän orientoivan harjoittelun tunneilla.”, ”2/T: On joku hoitotilanne jonkun simulaationuken kanssa, niin niin siinähan voidaan just harjoitella semmosta.”

Moniammatillisuus ilmeni opetuksessa opettajien mukaan **erimittaisina moniammatillisina jaksoina koulutuksen aikana**. Moniammatillisuus näkyi opetuksessa jatkuvana yhteistyönä tai yksittäisinä

kokeiluina. ”1/T4: Koko tän ammattikorkeakoulun ajan niin semmonen pieni pieni moniammatillinen yhteistyö tapahtuma on ollu sosiaali-, sosiaalipedagogiikan- ja terveydenhoitajaopiskelijoitten kanssa, jossa me tätä tällasta moniammatillisuus, niinkun perhetyön perhetyön tilanteissa, niin tota noin niin tällaisia perhecaseja työstäneet.”, ”1/T3: ..Mutta sitä ei sitten kyllä jatkettu.” Moniammatillisuus ilmeni myös koulutuksen eri vaiheissa. Se näkyi haastateltavien mukaan opintojen alkuvaiheessa, opintojen suuntaavassa vaiheessa tai missä tahansa opintojen vaiheessa. ”1/T4: Sosionomiopiskelijoitten, joittenka tota ajallisesti ohjelmaan on sopinut, on ollut aika alussa vasta sosiaalipedagogiikan opintoja.”, ”1/T4: Terveystieteidenopiskelijoilla on jo niitä suuntaavia opintoja.”, ”2/T: No se voi olla tietyksi missä tahansa vaiheessa (opintoja).”

### 5.3 Opettajien käsitykset ideaalisesta moniammatillisuuden opettamisesta

Opettajien käsitykset siitä, miten moniammatillisuutta tulisi ideaalitulanteessa opettaa, jaettiin analyysissä moniammatilliseen opetukseen ja moniammatilliseen työpaikkaan. Taulukossa 5 on ilmaistu opettajien kuvaus moniammatillisen opettamisen ideaalista pääkategorioineen, ylä- ja alakategorioineen.

TAULUKKO 5. Opettajien käsitykset ideaalista moniammatillisesta opettamisesta

ALAKATEGORIAT	YLÄKATEGORIAT	PÄÄKATEGORIAT
Valinnan vapaus Kurssikäytänteet	Opiskelijan huomiointi	MONIAMMATILLINEN OPETUS
Moniammatillisuus opettamisen tasolla Moniammatillisuus opiskelijoiden tasolla Moniammatillisten opintojen ajoitus	Opetuksen toteutus	
Todenmukaisuus Toiminnalliset menetelmät	Moniammatillisuuden autenttisuus	
Yhdessä tekeminen Moniammatillisuus työn periaatteena	Moniammatillisuus työyhteisössä	MONIAMMATILLINEN TYÖPAIKKA
Ulkoiset tekijät Opetussuunnitelman moniammatillisuus Joustavuus	Moniammatillisuus rakenteissa	

### 5.3.1 Moniammatillinen opetus

Opettajien käsitys siitä, millainen moniammatillisen opettamisen ideaalitalanne on, jaettiin opiskelijan huomiointiin, opetuksen toteutukseen ja moniammatillisuuden autenttisuuteen. **Opiskelijan huomiointi** oli opettajien mukaan valinnan vapautta ja kurssikäytänteitä. Valinnan vapaus tarkoitti opiskelijoille tarjottavia moniammatillisuutta käsitteleviä vaihtoehtoisia suoritustapoja, vapaavalintaisia jaksoja ja opiskelijan mahdollisuutta osallistua suoritusmuotojen suunnitteluun. ”1/T4: *Jos se ois selkeesti vaihtoehtoisia polkuja, joita vois valita.*”, ”3/T1 *Kun me kehitettäis näitä opseja, niin meidän voidaan rakentaa tällöisiä yhteisiä opintopaketteja, jotka perustuu opiskelijoiden vapaavalintaisuuteen, siis semmoset ei tule onnistuun, missä ne pakotetaan.*” Kurssikäytänteissä kurssille pääsyn helppous ja selkeys opintopisteiden saamisessa ilmenivät opettajien kuvauksissa. ”1/T1: *(Opiskelijan äänellä) Saanks mä tästä korvausta, jos ei nyt rahallista niin joku ylimääräinen opintopiste?*”

**Opetuksen toteutus** ideaalisessa moniammatillisessa opetustilanteessa jakautui opettajien mukaan moniammatillisuuteen opettamisen tasolla, moniammatillisuuteen opiskelijoiden tasolla ja moniammatillisten opintojen ajoitukseen koulutuksen aikana. Moniammatillisuus opettamisen tasolla sisälsi ideaalina eri alojen opettajien osaamisen yhdistämistä tiimiopetuksena ja opiskelija-asiantuntijuutta, jolla tarkoitettiin sitä, miten opiskelijan aikaisempaa tietoa voitiin hyödyntää opetustilanteessa. ”1/T4: *Et siinä olis niinku kummanki puolen niinkun opettaja mukana niissä tilanteissa eri tota koulutusohjelmien opiskelijoitten niissä oppimistilanteissa.*”, ”1/T1: *Ei se vaatis paljon, jos vaikka joku kolmannen vuoden opiskelija pitäis jonkun kahden tunnin luennon tai jotenkin.*” Myös vastaavasti opettaja-asiantuntijuus nousi esiin opettajien kuvauksissa opetuksen menetelminä ideaalisessa moniammatillisessa opetustilanteessa. Opettaja-asiantuntijuus oli eri ammatin opettajan tai ulkopuolisen työntekijän opetusta. ”1/T3: *Niitä (asiantuntijaluennoitsijoita) vois varmaan kyllä käyttää enemmän. Se on ihan totta.*”

Moniammatillisuus opiskelijoiden tasolla merkitsi kahta asiaa. Molempia tasoja voidaan kuvata opiskelijoiden ollessa sekaryhmissä. Ensimmäinen tarkoitti opiskelijoiden olemista yhteisessä opetustilanteissa sekaryhmissä ilman aktiivista vuorovaikutusta eri ammattiryhmien välillä. Toinen tarkoitti opiskelijoiden olemista opetustilanteissa sekaryhmissä tavoitteenaan oppia yhdessä ja toinen toisiltaan. Tämä tarkoitti opettajien mukaan vuorovaikutusta opiskelijoiden kesken. ”3/T1: *Pedagogisesti me tykätään, et aina ryhmät rikotaan, et on vanhoja, nuoria, sairaanhoitajia, sossuja,*

*lähäreitä. Tähän olis sitä, et sen tyyppisiä.”, ”1/T4: Mutta niissäkään tilanteissa ei oo vielä sitä sitä sitten, että olis myöskin fysioterapiaopiskelijat mukana niissä joissakin oppimistilanteissa (T3:Joo) eli sitä että ne opiskelijat oikeesti niinku olis niinkun tekemisissä moniammatillisesti niinkun.”*

Ideaalien moniammatillisten opintojen ajoitus tarkoitti moniammatillisia opintoja koulutuksen jokaisessa vaiheessa. Moniammatillisuus opettajien mukaan muodostui erilaisista opinnoista, jotka muuttuivat opintojen edetessä. Opinnot lähtivät liikkeelle eri ammattiryhmiin tutustumisesta ja päättyivät todelliseen yhdessä tekemiseen opintojen loppupuolella. Näin koko koulutuksen aikana moniammatillisuutta voidaan tuoda esille eri opinnoissa. ”1/T4: ... sinne perusopinnoissa ihan alussa vaikka tää laitoshuoltajan niinkun rooli. ”, ”3/T2: Mää näkisin hirveen tärkeenä, et siinä jossain loppuvaiheessa opintoja olis semmonen opintojakso, jossa ihan oikeesti sosiaali- ja terveysalan opiskelijat tekis. Niillä olis yhdessä jokin opintojakso, jossa ne tekis jotain yhdessä.” Myös täydennyskoulutus nähtiin moniammatillisuuden täydentäjänä, vaikka ammattikorkeakoulun perusopetus koettiin ideaalin moniammatillisuuden pohjan synnyttämiseksi. ”3/T2: Ja mun mielestä se niinkun pitäis rakentua jo täällä koulutuksessa sellaseks.”, ”3/T1: Mää ajattelisin, että olis täydennyskoulutuksen paikka.” Opettajat liittivät ideaaleihin moniammatillisiin opintoihin myös sen, että eri ryhmien opiskelijat, jotka moniammatillisesti opiskelivat keskenään samassa opiskelijoiden muodostamassa sekaryhmässä ja tekivät tehtäviä yhdessä, olivat keskenään samassa opintojen vaiheessa. Tällöin opiskelijat olivat tiedoiltaan samalla tasolla. Tämän nähtiin helpottavan sekä opiskelijoiden että opettajien työskentelyä. ”1/T4: Mut että se justinsa että jos sais samassa vaiheessa olevia opiskelijoita.”

**Moniammatillisuuden autenttisuus** koettiin tärkeäksi ideaalissa opetustilanteessa. Autenttisuus jaettiin todenmukaisuuteen, toiminnallisiin menetelmiin ja onnistuneeseen motivointiin. Todenmukaisuus ideaalissa moniammatillisuuden opetuksessa oli aitoja tilanteita työelämästä ja aitoja kohtaamisia sekä tarpeista lähtevää moniammatillisuutta. ”3/T2: Vaan että tietyllä lailla olis sitten sellaisia aitoja ja oikeita tilanteita.” Mielekkyyden moniammatillisuuteen syntyi, kun siihen nähtäisiin selkeä tarve. ”3/T1: Jos joskus tehtäs jotain mielekästä ton ton ton terveydenhuollon kanssa yhteistyötä, niin niin mää en näkis sitä itseisarvona. Et pitää tehdä. Sen takia vaan että sitä pitää tehdä, vaan jos on mielekkäät yhteistyön paikat niin siellä sitä tehdään sitten. Ja niitä paikkojahan riittää.”

Hyvällä moniammatillisella jaksolla myös kokemuksen saaminen yhdessä tehdystä työstä oli ideaalia. Tätä ajateltiin myös toiminnallisten menetelmien tuovan opetukseen. ”3/T2: *Mun mielestä vaikka semmonen moniammatillinen opintojakso täytyy se täytyy tuottaa se se kokemus, mikä merkitys sillä on, että me tehdään työtä yhdessä jonkun asiakkaan, potilaan hyväks.*” Toiminnalliset menetelmät nousivat opettajien mukaan myös opetuksen viemisenä luokkatiloista oikeisiin työskentelyolosuhteisiin eli oikeisiin potilastilanteisiin. ”3/T2: *Sosionomi, terveydenhoitaja, sairaanhoitaja, fysioterapeutti tiäkkö tai ketä tahansa muita. Tehä ennalta ehkäiseviä kotikäyntejä ja mieltä, mitä tässä mikä tässä ihmisen tilanteessa on ja ja mikä mikä me kukin tässä, vois mieltä porukalla. (T1: se ois mahtavaa, kyllä) Tällaisia, kun me pystyttäis rakentaan.*”

### 5.3.2 Moniammatillinen työpaikka

Toinen pääkategoria ideaalissa moniammatillisessa opetuksessa oli moniammatillinen työpaikka. Se jaettiin analyysissa moniammatillisuuteen työyhteisössä ja rakenteissa. Opettajat kokivat, että moniammatillisuus tuli ilmentyä näissä molemmissa todellisen moniammatillisen työpaikan syntymiseksi. **Moniammatillisuuden työyhteisössä** opettajat jakoivat yhdessä tekemiseen ja moniammatillisuuteen työn periaatteena. Yhdessä tekeminen tarkoitti tiimimäistä työskentelyä opetusorganisaatiossa, pysyviä tiimejä ja yhdessä työn suunnittelua. ”3/T2: *... tiimimäisestä työskentelystä niin jotenki ajattelee sitä et, tämmösessä öö niinkun opetusorganisaatiossa et jotenkin et että se mun mielestä se kuulostais kauheen hyvältä et hyvältä ajatukselta sillis.*”

Idealisessa tilanteessa moniammatillisuus työn periaatteena kuvasi sitä, että moniammatillisuus oli opettajien keskuudessa sisäistetty ja koettu tärkeäksi osaksi työtä. Sen merkitys ymmärrettiin ja opettajien keskuudessa nähtiin myös yhdessä tekemisen arvo. Ideaalissa tilanteessa opettajien kiinnostus moniammatillisuuteen oli tärkeää haastateltavien mukaan. Tällainen moniammatillinen työskentely näkyi opettajien mukaan myös hyvänä opetuksena. Siihen piti opettajilla olla luottamusta ja uskoa. ”3/T1: *Nähdäänkö tärkeenä, et me tehdään yhdessä jotakin ja sill on joku arvo ja merkitys. Ja ne jotka lähtee tekeen, kokee sen tosi kiinnostavana ja tärkeenä ja ja ja näkee sen, et näitä kaikkia ihmisiä sit tarvitaan tähän. Ja et me tuotetaan joku tosi hyvä juttu. Siitähän se niinkun lähtis.*” Työskentelyn täytyi lähteä liikkeelle yhteisistä yhdistävistä asioista opettajien keskuudessa. ”1/T4:

*Kyllähän me voidaankin ja me löydetään paljon yhteistä. Eikä lähetäkään kattoon niin että miten paljon erotaan toisistamme.”*

**Moniammatillisuus rakenteissa** jakautui ulkoisiin tekijöihin, opetussuunnitelman moniammatillisuuteen ja joustavuuteen. Ideaalissa moniammatillisuudessa ulkoiset tekijät sisälsivät opettajien mukaan riittävästi aikaresurssia käytettäväksi moniammatillisuuteen. ”1/T2: *Kyllähän se on niinkun ihan oikeesti, että ethän sää, eihän tätä oo tarkoitettu, et omalla ajalla näitä puuhastelee.*” He kokivat myös, että esimiehen tukea tarvittiin moniammatillisella tavalla työskentelyyn. ”3/T2: *Siinä tarvitaan sitä sitä niinkun esimiehenkin kantaa asiaan, että koska mehän ei voida määrätä ketään meidän mihinkään tiimiin jos jos hän sanoo et ”mää haluaan hoitaa nää mun opetukset ihan itte. Ja sopimatta, keskustelematta kenenkään kanssa yhtään mitään.” Niin sehän on ihan mahdollista. Ei siis sehän on täysin mahdollista.*” Ulkoisiin tekijöihin kuului vielä fyysisten tilojen läheisyys eri opetusalojen kesken. Tämän opettajat katsoisivat lisäävän työparityöskentelyä Se helpotti myös asioiden sopimista ja yhteisten aikojen ja tapaamisten järjestämistä. ”3/T: *Ja sen takia olis hyvä, et me oltais samassa rakennuksessa fyysisesti samassa.*”

Opettajien mukaan moniammatillisuuden tuli ideaalitulanteessa näkyä opetussuunnitelmassa. Siihen sisällytettiin yhdessä tehtävä opetussuunnitelma ja toteutus suunnitelma, joissa moniammatillisuus ilmeni. Tällainen moniammatillisuuden integroiminen opetussuunnitelmaan loi ideaalisesti mahdollisuuden yhteistyön kehittämiseen tiiviimmin. Samalla se loi perustan moniammatillisuuden opetukselle. ”1/T2: *Jos se näkyis siellä opetussuunnitelmassa ja se olis siellä sisällä. (T3: Kyllä, niinpä.)*”

Joustavuus osana ideaalin moniammatillisuuden opetuksen rakenteita tarkoitti sitä, että opinnot olivat joustavia. Opintojaksoja tai koulutusta voitiin pidentää, purkaa pienempiin osiin ja yhdistellä joustavasti. Opintojaksot eivät olisi jäykkiä kokonaisuuksia vaan tarpeen mukaan muokattavissa olevia osia. ”3/T2: *Sehän voi esimerkiks kytkeytyä niinkun eri erinimisiin tai erilaisiin opintokokonaisuuksiin. Ja siitä tehään vaan niinkun osa yhdessä tai näin. Eihän sen tarvi olla niinkun joku identtinen juttu täysin.*”, ”1/T2: *Koulutus 4 vuotiseks niin mahtuis jotain muutakin siihen.*”

## 6. POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu

Tässä tutkimuksessa opettajat kuvasivat moniammatillisuutta monilla eri tavoilla. Moniammatillisuutta voidaan edelleenkin pitää varsin laajana, monimuotoisena ja jopa monimutkaisena yhteistyön muotona, jota on vaikea määritellä (Nikander 2003, Katajamäki 2010, Reeves ym. 2010). Tässä tutkimuksessa moniammatillisuus oli sidottuna siihen kulttuuriin, jonka viitekehyksessä työtä tehtiin. Organisaation kulttuuri voi nousta kunkin alan työtavoista ja organisaation hierarkiasta tukemaan moniammatillisuutta (Eloranta & Kuusela 2011). Työkulttuurien erilaisuus on ymmärretty moniammatillisuuden kehittymisen esteeksi useissa tutkimuksissa, mutta se on myös osoitettu olevan myös voitettavissa oleva asia (Hall 2005, Pahor & Rasmussen 2009).

Moniammatillinen yhteistyö oli organisaatioiden sisäistä, organisaatioiden välistä ja organisaatioiden ja työelämän välistä yhteistyötä. Organisaation sisäiseen moniammatillisuuteen kuului saman alan sisäinen tai alojen välinen yhteistyö, jonka myös Katajamäen (2010) tutkimuksessa opettajat olivat kuvanneet. Tässä tutkimuksessa lisäksi kuvattiin organisaatioiden välinen yhteistyö, joka ilmeni projekteina muiden ammattikorkeakoulujen tai eri koulutusasteiden organisaatioiden kanssa kuten yliopiston ja toisen asteen ammatillisen koulutusorganisaation kanssa. Positiivista oli, että opettajat kokivat myös koulutusorganisaatioiden ja työelämän yhteistyön näyttäytyvän heille moniammatillisena. Mielenkiintoista oli, että yhteistyö työelämän kanssa ei tässä tutkimuksessa lähtenyt opettajien kuvauksen mukaan säädöksistä, jotka ohjaavat monialaista ammattikorkeakoulua (Ammattikorkeakoululaki 351/2003), vaan opettajien henkilökohtaisesta ammatilliseen kehittymiseen liittyvästä yhteistyön tarpeesta ja opetuksellisiin asioihin liittyvästä yhteistyöstä. Myös Bennett ym. (2011) ovat tutkimuksessaan todenneet opettajien kokevan työelämän yhteistyökumppanit positiivisena mahdollisuutena, jota moniammatillinen lähestymistapa voi tarjota.

Tavoitteellinen kasvu ja hitaasti rakentuva moniammatillisuus jakautuivat tässä tutkimuksessa ammatilliseen ja henkilökohtaiseen kasvuun. Näiden kategorioiden sisältöjä on nähty myös moniammatillisten yhteistyöprosessien edellytyksinä muissa tutkimuksissa (Elomaa & Kuusela 2011). Toisen työn tunteminen, vuorovaikutustaidot ja oman asiantuntijuuden sisäistäminen, usko

moniammatillisuuden voimaan, myönteinen asenne ja vahva ammattitaito olivat yhteisiä nimittäjiä tässä tutkimuksessa sekä Elorannan ja Kuuselan (2011) hoitotieteellisten opinnäytetöiden katsauksessa. Vahva ammattitaito ja asenne ovat opiskelijalla (Katajamäki 2010, Elomaa & Kuusela 2011) ja opettajalla yhteistyön toteutumisen edellytyksiä. Ammatillista kasvua voidaan koulutusorganisaatiossa tukea varmistamalla hyvä ammattitaito (Elomaa & Kuusela 2011).

Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat kuvasivat moniammatillisuuden ilmenemistä opetussisällöissä moniammatillisuuden tasojen kautta. Moniammatillisuuden tasot olivat ammatillinen kasvu, moniammatillisuuden ymmärtäminen, toiseen ammattiin tai alaan tutustuminen ja yhteistyön tekeminen. Näitä tasoja voi peilata Hammickin ym. (2007) kirjallisuuskatsauksessaan luokiteltuihin moniammatillisen oppimisen tuloksiin. Heidän luokissaan asenteen ja käsityksen muutos alkaa moniammatillisuuden hyödyistä oppijan kokemuksen kautta. Se jatkuu tietojen ja taitojen kiinnittämällä moniammatillisuuteen. Tällöin oppijan käytös muuttuu moniammatillisempaan suuntaan ja muutosta tapahtuu myös organisaation tasolla. Viimeisessä vaiheessa muutoksen hyödyt siirtyvät näkyviin potilaiden ja asiakkaiden tasolle. Myös Simmons ja Wagner (2009) ovat kuvanneet moniammatillista oppimista käyttäen apunaan Millerin pyramidia kompetenssin ja taitojen kehittymisestä. Tämän pyramidin muodostavat kognitiiviset taidot (knows ja knows how) ja käyttäytymistaidot (show how ja does). Myös tässä tutkimuksessa ilmenneet moniammatillisuuden tasot on mahdollista jaotella Millerin pyramidin tasojen avulla.

Kansainvälisissä tutkimuksissa todellisia (interprofessional) moniammatillisia oppimistilanteita on kuvattu, kun kaksi tai useampi ammattiryhmä tulee yhteen oppiakseen yhdessä ja toinen toisiltaan tarkoituksena edistää yhteistyötä (Bjorke & Haavie 2006, Hammick ym. 2007, Humphris 2007, Begley 2009, Bradley ym. 2009, Reeves ym. 2009, Bennett ym. 2011). Tämä pro gradu -tutkielma antoi viitteitä siitä, että eri ammattiryhmien opiskelijoiden väliset todelliset kohtaamiset opetustilanteissa, joissa oppimista tapahtuu vuorovaikutteisesti eri ammattiryhmien tai alojen välillä yhdessä oppien ja toinen toisia opettaen, ovat harvinaisempia ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden opetuksessa kuin yksiammatilliset ryhmät tai sekaryhmät, joissa oppimista tapahtuu rinnakkain, muttei yhdessä vuorovaikutuksellisesti (multiprofessional). Opiskelijoiden ollessa sekaryhmissä opettajat eivät kuvanneet oppimistilanteita vuorovaikutuksellisina, joissa olisi myös ollut tavoitteena nimenomaan edistää moniammatillisia taitoja ja yhteistyötä. Toisen ammattiin tutustumista kuvattiin tapahtuvan



usein rooliharjoittelun kautta, jossa saman alan opiskelijat ottivat toisenkin ammattialan rooleja draaman keinoin. Luonnollisemmaksi tilanne moniammatillisuuden näkökulmasta tulisi, jos rooleissa olisivat eri alojen opiskelijat itse paikalla. Muutamia esimerkkejä näistä mainittiin. Myös Katajamäki (2010) on havainnut, että moniammatillista toimintaa oli ammattikorkeakoulussa vähän.

Oppimisjärjestelyt, joita uusien toimintatapojen esimerkiksi moniammatillisuus opetuksessa käyttöönotto vaatii, ovat muuttuneet suhteellisen vähän viime vuosina, vaikka nyt on pyritty enemmän kiinnittämään huomiota tutkivaan ja kehittävään opettamiseen, opiskelijakeskeisiin opetusmenetelmiin ja yhteistyöhön työelämän kanssa (Laine 2010). Esimerkiksi Laine (2010) tutki väitöskirjassaan verenpaineen mittaamisen opetusta ammattikorkeakoulutuksessa. Hänen väitöskirjassaan ei ole mainintaa moniammatillisista opetusryhmistä, ei opiskelijoiden eikä opettajien tasolla. Samoin väitöskirja (Brunou 2009) eettisten ongelmien kokemuksista ammatillisessa harjoittelussa, jossa selvitettiin myös eettisten asioiden opettamista koulutuksen aikana, ei esittänyt kysymyksiä opetustavoista, joista olisi käynyt ilmi, olivatko opiskelijat saaneet opetusta moniammatillisissa sekaryhmissä vai yksiammatillisissa ryhmissä. Tämä moniammatillisten opetustilanteiden mainintojen puute tuoreissa hoitotieteen väitösten kuvauksissa voi kertoa siitä, että moniammatillisuutta ei vielä nähdä tärkeänä tai välttämättömänä sosiaali- ja terveystieteiden opetuksessa.

Tässä tutkimuksessa suunniteltu ja satunnainen moniammatillinen yhteistyö erottuivat toisistaan. Opettajat ymmärsivät moniammatillisuuden tavoitteellisena ilmiönä, mutta huomasivat sekä varsinaisessa opetustyössään että opetusta tukevassa toiminnassaan koulutusorganisaatiossa myös suunnittelemattoman moniammatillisen elementin. Koulutusorganisaation arkitoiminnan lainalaisuudet ja perinteet toimia tietyllä tavalla saattavat olla esiin kirjoittamattomina voimakkaita haasteita organisaatiossa, jos moniammatillisuutta ei ole tehty mahdolliseksi jo opetussuunnitelman tasolla. Tällainen piilo-opetussuunnitelma voi nousta esteeksi moniammatillisuuden ideaalille opetustilanteelle. Katajamäki (2010) pitää myös mahdollisena, että moniammatillista toimintaa ei tunnusteta tai sitä ilmenee opetuksessa vain vähän. Tässä tutkimuksessa tietoinen ja tiedostoton toiminta saattoivat nousta esiin, koska ryhmähaastattelu saattoi tutkimusasetelmana tuoda monipuolisemmin uusia näkökulmia haastateltavien mietittäväksi kuin yksilöhaastattelu. Samoin useammassa koulutusorganisaatiossa suoritettavat haastattelut ja haastateltujen pitkä työkokemus erilaisissa

koulutusorganisaatioissa ilmensivät toimintakulttuurien erilaisuutta ja sitä kautta haastateltavilla oli perspektiiviä tarkastella tiedostamattomiakin toimintatapoja.

Oli positiivista huomata, että opettajien kuvaksissa ideaalista moniammatillisesta opetuksesta ilmeni moniammatillisuus sekä opettamisen että opiskelijoiden tasolla. Jos toisen tutkimustehtävän kohdalla moniammatilliset opiskelijoiden muodostamat sekaryhmät eivät näyttäytyneet opettajien kuvauksissa merkittävässä roolissa, olivat ne sitä ideaalissa tilanteessa. Ideaalisen tilanteen kuvaukset sekaryhmistä, joissa eri alojen tai ammatin opiskelijat oppivat yhdessä ja toinen toisiltaan, antaa viitettä siihen, että moniammatillisuus voi kehittyä opetuksessa yhä dialogisempaan suuntaan. Tällainen todellinen moniammatillisuus opiskelijoiden tasolla on näyttäytynyt merkittävässä roolissa kansainvälisissä koulutusorganisaatioissa (mm. Bradley ym. 2009, Reeves ym. 2009, Bennett ym. 2011).

Opettajat ilmaisivat tässä tutkimuksessa ideaalin myös siitä, että moniammatillista opetusta olisi läpi koulutuksen. He sijoittivat moniammatillisia opintoja sekä alkuopintoihin että viimeisen vuoden opintoihin. Myös moniammatillisuus täydennyskoulutuksena sai opettajilta kannatusta. Samanlaisia tuloksia on saatu opettajien käsityksistä Australiasta, jossa opettajat olivat innostuneita moniammatillisen opetuksen ja opetussuunnitelman intergraatiosta perus- ja jatkokoulutuksen aikana (Bennett ym. 2011). Moniammatillisen opetuksen sijoittamisesta opetussuunnitelman ensimmäisiin ammatillisiin opiskeluvuosiin ovat puoltaneet tulokset useista tutkimuksista (Mitchell ym. 2004, Veijola 2004, Bradley ym. 2009, Bennett ym. 2011). Myös moniammatillisen koulutuksen jatkuminen läpi opiskeluvuosien myöhempään lukukausiin on saanut kannatusta (Mitchell ym. 2004, Lidskog ym. 2008, Bradley ym. 2009). Samoin myöhäisemmässä opiskeluvaiheessa esiin tulevat moniammatilliset opinnot ovat saaneet kannatusta oikea-aikaisuudesta, jota on perusteltu realistisen työelämä-tietouden kehittymisellä ja aikaisemmalla ammatti-identiteetin kehityksen muokkautumisella. Näistä opiskelija saa tukea muiden ammattien ymmärtämiseen (Kilminster ym. 2004).

Tässä tutkimuksessa opettajien kuvaamasta ideaalisesta moniammatillisesta opetuksesta ilmeni autenttisuus, joka tarkoitti opettajille työelämälähtöisiä ja aitoja moniammatillisia tilanteita. Myös Vesterinen (2001) on todennut opettajien käsityksen opetuksen painopistealueesta projektiopinnoissa olevan työelämälähtöisyydessä. Harjoituslähtöiset tilanteet ja kliiniset harjoitusympäristöt voivat vahvistua moniammatillisuuden kautta (Bennett 2011). Työelämäyhteyksiä on kehitetty

ammattikorkeakoulun syntymisen jälkeen ja onnistuneita projekteja on raportoitu eri ammattikorkeakouluissa (mm. Isoherranen ym. 2004).

Moniammatillinen työpaikka kuului opettajien kuvauksissa ideaaliin moniammatillisuuteen. Tämä tarkoitti sitä, että moniammatillisuus oli sisäistetty ja koettu opettajien keskuudessa tärkeäksi työn periaatteeksi. Tähän voi vaikuttaa opettajien onnistunut sitouttaminen moniammatilliseen työotteeseen. Alberto ja Hert (2009) ovat esittäneet, että tutkimusta tarvitaan juuri siitä, kuinka koulutuksellista yhteisöä itseään tulisi sitouttaa moniammatilliseen yhteistyöhön. Sitoutumiseen voi liittyä myös opettajien asenne moniammatillisuutta kohtaan. Tässä tutkimuksessa opettajat ilmaisivat ideaalin moniammatillisen opetuksen lähtevän myös henkilökohtaisista ominaisuuksista ja asenteista. He ilmaisivat, että ideaalissa tilanteessa opettajien kiinnostus moniammatilliseen työhön on tärkeää.

Eri ammattialojen tutkimuksissa on löydetty erilaisia asenteita moniammatillista opetusta kohtaan. Tilastollisesti merkitseviä eroja on ollut lääketieteen ja hoitotyön koulutusalojen henkilökuntien välillä. Myönteisempi asenne moniammatillista opetusta kohtaan on ollut hoitotyön kuin lääketieteen välillä. Samoin naishenkilökunnalla ja niillä, joilla on ollut työssään moniammatillista kokemusta, on myönteisempi asenne moniammatillista opetusta kohtaan. (Curran ym. 2008.) Myönteistä asennetta moniammatillista koulutusta kohtaan ja toisen kollegan arvostamista on saatu lisää järjestämällä opettajille koulutusta moniammatillisesta koulutuksesta (Anderson ym. 2009). Tässä pro gradu - tutkielmassa opettajien oma koulutus moniammatillisuuteen ei noussut opettajien kuvauksissa ideaalisesta opetuksesta esiin. Tämä voi johtua siitä, että ideaalisen moniammatillisuuden opetuksen teemassa keskityttiin enemmän itse opetustilanteen luomiseen, vaikka opettajat ilmaisivatkin moniammatillisuuden ideaalin lähtevän jo työpaikan tasolta.

Ideaali moniammatillisuus oli opettajien käsitysten mukaan myös moniammatillisuuden ilmenemistä opetussuunnitelmatasolla. Tällaista moniammatillisuuden integroimista opetussuunnitelmaan on nähty tärkeäksi, kun on kehitetty moniammatillisuutta monitieteisessä tai monialaisessa koulutusympäristössä (Bennett 2011). Myös toteutussuunnitelmatasolla on nähty tärkeänä painottaa moniammatillista tiimityön harjoittelua (Vesterinen 2001).

## 6.2 Tutkimuksen eettisyys

Tässä tutkimuksessa tutkijan ohjenuorana oli eettinen sitoutuneisuus tutkimukseen. Sitoutuneisuus ohjaa Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan hyvää tutkimusta. Tutkijan eettisyys lähtee aidosta kiinnostuksesta uuden informaation hankkimiseen. Tässä laadullisessa tutkimuksessa koko tutkimusprosessi oli tutkijalle uuden informaation ja kokemuksen hankkimista, koska haastatteluin toteutettava tutkimus oli tutkijalle uusi tutkimusmenetelmä. Tämä vaati tunnollista paneutumista tutkittavaan ilmiöön ja tutkimusmenetelmään. Se loi raamit noudattaa eettisiä periaatteita, jotta aloitteleva tutkija kykeni kulkemaan tutkimusprosessin eri vaiheiden läpi.

Haastattelumenetelminä käytetyt yksilö- ja ryhmähaastattelut olivat tutkijalle vieraita. Tutkija kuitenkin ymmärsi erityisesti ryhmädynamiikan ja ryhmätilanteen luomat mahdolliset haasteet ennen haastatteluja. Tähän tutkija pystyi valmistautumaan katsomalla, että ryhmäkoot eivät tulleet liian isoiksi. Tutkija oli tietoinen siitä, että eettisiä kysymyksiä oli syytä tarkastella ryhmähaastattelussa ehkä enemmän kuin yksilöhaastattelussa. Eettisistä ryhmähaastattelun ongelmakohtista tutkija mietti erityisesti ilmapiirin vaikutusta haastateltaviin (Hirsjärvi & Hurme 2001). Tutkijan oli varmistuttava siitä, että haastateltaville ryhmän läsnäolo ei aiheuta ongelmia eikä tutkimukseen osallistuminen aiheuta negatiivisia vaikutuksia haastateltavien työyhteisössä. Tämä varmistettiin muistuttamalla haastateltavia luottamuksellisuudesta haastattelun alkaessa haastatteluissa mahdollisesti ilmenevistä asioista. Ilmapiiri pysyi kussakin haastattelussa avoimena ja positiivisena. Näitä periaatteita voidaan pitää luottamuksellisen ilmapiirin lähtökohtina (Hirsjärvi & Hurme 2001). Naurua, huumoria ja myös eriäviä mielipiteitä pystyttiin esittämään ryhmähaastatteluissa avoimesti. Näin voitiin ajatella, että haastatteluista ei koitunut negatiivisia vaikutuksia työyhteisössä.

Taustatiedoista (liite 5) kerättiin haastateltavien ikä, työvuodet hoitotyössä, aikaisempi hoitotyön ammatti, työvuodet opettajana, opetusala ja sukupuoli anonyymiuden sen salliessa. Taustatietoja kerättiin aineiston ja tiedonantajien kuvaamiseksi (Hirsjärvi & Hurme 2001). Tutkimusraportissa ilmoitettiin tiedonantajien keski-ikä ja keskimääräiset opetusvuodet. Tutkimuksessa olleiden henkilöiden suojelemiseksi ei raportoinnissa käytetty vaihteluvälejä tiedonantajien kuvailuissa. Tutkimusraportissa ei ole myöskään osallistuneiden organisaatioiden eikä haastateltujen nimiä. Siksi tutkimuksen lukijat, tutkimukseen osallistuvat organisaatiot ja niiden opetushenkilökunta eivät haastateltavia pienryhmäläisiä lukuun ottamatta voi tunnistaa osallistujia.

Tutkimuksen haastateltavat olivat vapaaehtoisuuden perusteella itse ilmoittaneet kiinnostuksensa haastatteluun. Tutkittavat olivat tietoisia, että saattoivat keskeyttää tutkimuksen milloin halusivat (Hirsjärvi ym. 2007). Haastattelut suoritettiin kyseisissä koulutusorganisaatioissa. Haastatteluissa ei ilmennyt ulkoisia häiriötekijöitä. Tutkimusluvut oli saatu kustakin koulutusorganisaatiosta.

### **6.3 Tutkimuksen luotettavuus**

Tässä tutkimuksessa luotettavuutta ja totuudellisuutta tarkastellaan suhteessa tutkimuskohteeseen ja tutkimusprosessiin (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, Kylmä & Juvakka 2007, Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2009). Tutkimuksen tekemiseen tutkija paneutui kirjallisuuden, ohjauksen ja seminaarien avulla, jotta luotettavuus näkyi tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa.

Tutkimuskohteena olivat ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan opettajat. Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli vuosien työkokemus. Heiltä saatua tutkimusaineistoa voidaan pitää rikkaana. Luotettavuutta lisäsi tässä tutkimuksessa myös se, että yksi haastateltava koulutusorganisaatio toimi pilottina. Kun ensimmäinen haastattelu ja aineisto sekä pelkistykset haastattelusta todettiin yhdessä ohjaajien kanssa luotettavaksi, otettiin myös pilottihaastattelu mukaan tutkimukseen.

Luotettavuutta voi arvioida myös käytettyjen metodien mukaan. Tutkimuksessa käytettiin sekä yksilöettä ryhmähaastattelua. Kahden erilaisen tutkimusmenetelmän käyttö lisäsi tämän tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009). Vaikka haastattelutekniikat olivat tutkijalle vieraita, osoitti haastatteluiden avoin ja keskustelumainen ilmapiiri onnistumista haastatteluissa. Haastattelut etenivät teemoittain. Nämä teemat tutkija toi esille tutkimushaastatteluiden alkaessa. Tutkija pyrki käsittelemään teemoja joustavasti. Monesti haastattelu eteni teemasta toiseen ilman erillistä johdattelua. Haastattelutilanteissa pyrittiin siihen, että ne muistuttivat enemmän keskustelua kuin kysymys – vastaus vuorottelua. Tutkija ei kuitenkaan kadottanut haastattelun ajatusta, koska tutkijalla oli tärkeänä tavoitteenaan saada aineistoa kuhunkin tutkimusteemaansa (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Ryhmähaastattelutilanteissa puhe oli ilmeikästä ja toiset haastateltavat usein kannustivat ja intoutuivat kuvaamaan kysytyjä asioita toisen haastateltavan puheen päättyessä. Ryhmähaastatteluissa ilmeni

paljon samansuuntaisia lyhyitä ja painokkaita kyllä-kommentteja toisilta haastateltavilta. Näitä kommentteja tutkija ei erotellut omiksi pelkistyksikseen, mutta ne antoivat tutkijalle vahvistusta kyseisen asian merkityksestä haastateltaville. Ryhmähaastattelussa onkin mahdollista saada tavanomaista haastattelutilannetta moniulotteisempi kuva todellisuudesta (Kylmä & Juvakka 2007). Tässä tutkija koki erityistä onnistumista.

Hirsjärven ja Hurmeen (2001) mukaan ongelmakohdiksi ryhmähaastatteluissa saattavat tulla aikataulutus, haastattelun nauhoittamisen ongelmat ja litterointi. Tässä tutkimuksessa aikataulutus onnistui kahteen ryhmähaastatteluun hyvin. Haastatteluiden nauhoitus digitaaliselle sanelimelle onnistui myös hyvin ja tutkija pääsi purkamaan haastattelut muutaman päivän sisällä ryhmähaastatteluista, kun muistikuvat tilanteista ja puheenvuoroista olivat vielä hyvin mielessä. Aikataulujen yhteensopimattomuuden takia yhtä tutkittavaa ei saatu haastatteluun. Tutkija jätti myös yhden tutkimukseen lähtemisestä kiinnostuneen opettajan pois haastateltavista, koska kyseisen alan opettajia oli tutkimuksessa jo mukana useampia. Tutkija pyrki tasapainottamaan haastateltavien opetusalat niin, että kaikista aloista olisi tasapuolisesti tiedonantajia mukana.

Litterointi suoritettiin mahdollisimman nopeasti haastatteluiden jälkeen. Tutkija piti myös päiväkirjaa, jota hyödynnettiin litterointivaiheessa ilmapiirin ja muistiin merkittyjen asioiden huomioimiseksi puhtaaksi kirjoituksen aikana. Myös raportoinnissa palattiin päiväkirjan muistiinpanoihin, johon oli kerätty huomioita koko tutkimusprosessin aikana. Päiväkirjan voidaan katsoa olevan vahvistavuutta lisäävä tekijä (Kylmä & Juvakka 2007).

Tässä tutkimuksessa on pyritty avoimeen ja rehelliseen raportointiin ja alkuperäisilmaisujen runsaaseen käyttöön. Tämä tekee tutkimusprosessista julkisen yhdessä sen kanssa, että opiskelijakollegat ja ohjaajat ovat palautteellaan ja arvioinnillaan seuranneet tutkimuksen etenemistä (Tuomi & Sarajärvi 2009). Ainoastaan tiedonantajien kuvailun epätarkkuus voidaan nähdä siirrettävyyttä heikentävänä tekijänä tässä tutkimuksessa (Kylmä & Juvakka 2007), mutta anonyymius nähtiin tärkeämpänä asiana, kun kyseessä oli vain pieni joukko haastateltavia. Tämän vuoksi tiedonantajien kuvailu ei ollut raportoinnissa tarkkaa.

Latvalan ja Vanhanen-Nuutisen (2003) mukaan sisällönanalyysin luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija pystyy osoittamaan yhteyden aineiston ja tulosten välillä. Sisällönanalyysin haasteena onkin nimenomaan se, että pelkistykset kuvaavat aineistoa hyvin. Tutkijan on osattava raportoinnissaan tuoda yksittäistenkin haastateltavien kuvaukset aidosti esiin. Alkuperäisaineiston runsaan käytön ja esimerkkien sekä analyysin vaiheiden esittämisen avulla lukija pääsee tässä tutkimuksessa helposti arvioimaan tutkijan kykyä ilmaista ja tulkita haastateltavien näkemyksiä sekä arvioida pelkistysten ja kategorioiden luotettavuutta (Kankkunen & Vehviläinen-Julkunen 2009).

Analyysin luotettavuutta lisäsi ohjauksessa toteutettu yhteistyö ohjaajien ja opiskelijatovereiden kanssa (Kylmä & Juvakka 2007). Ryhmä toimi asiantuntijapaneelina, joka haastoi tutkijan miettimään valintojaan tarkasti. Erityisesti kategorioiden luomisessa ryhmän kysymykset laittoivat tutkijan reflektoimaan ajatuksiaan monesti niin, että kategorioita oli tarkasteltava uudesta näkökulmasta ja luotava niitä uudelleen. Tällöin tutkija joutui palaamaan litteroituun tekstiin ja pelkistykseen useaan kertaan. Näin aineisto tuli tarkastettua analyysin edetessä.

Tulosten luotettavuutta heikentäviä tekijöitä ovat tutkijan ensikertalaisuus tutkijana sekä haastateltavien lukumäärä. Tutkijan olisi ollut hyvä miettiä tarkemmin myös haastatteluiden ajankohta. Haastattelut toteutettiin juuri ennen opettajien kesäloman alkamista. Mietittäväksi jää se, olisiko toinen ajankohta tuonut enemmän haastateltavia tutkimukseen. Haastateltavien määrä oli tässä tutkimuksessa kahdeksan opettajaa. Luotettavuutta kuitenkin antaa aineiston rikkaus. Opettajien kuvaukset olivat runsaita. Eri haastatteluista saatuja aineistoja verrattaessa löytyi niistä samoja sisältöjä. Näin myös saturaatiota tapahtui. Myös tulosten tarkastelu suhteessa muihin tutkimuksiin antaa uskottavuutta aineistolle.

Kokonaisaikataulu pysyi suunnitelmien sallimissa rajoissa. Pitkä kesätauko ilman ohjausta koettiin etenemistä vaikeuttavaksi asiaksi. Tutkijakollegan kanssa pidetyt opintopiirit toimivat tosin tällöin työtä edistävinä tekijöinä.

## 7. JOHTOPÄÄTÖKSET JA JATKOTUTKIMUSAIHEET

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella esitetään seuraavat johtopäätökset:

1. Sosiaali- ja terveysalan opettajat pitivät moniammatillisuutta tavoitteellisena ja rakennettavana yhteistyön muotona, joka ei kehity koulutusorganisaatioissa itsekseen. Moniammatillisuuden eteen opettajien oli tehtävä työtä. Moniammatillisuus oli monimuotoinen ja kulttuurisidonnainen yhteistyön muoto, jossa kahden tai useamman ammatin edustajat toimivat yhteistyössä erilaisissa koulutusorganisaatioissa tai yhteistyössä työelämän kanssa.

2. Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulun opettajien mukaan moniammatillisuus näkyi tiedostettuna toimintana opetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Opetuksen toteutuksessa ilmeni opettajan tiedostetun toiminnan rinnalla myös tiedostamatonta toimintaa moniammatillisuuden eteen.

3. Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulun opettajat kuvasivat ideaalisen moniammatillisen opetuksen ilmenevän usealla tasolla. Ideaalissa moniammatillisessa opetuksessa sekä opiskelijat että opettajat toimivat moniammatillisesti. Ideaalitilanteessa koulutusorganisaatioissa moniammatillisuus on kytketty niin työyhteisöön kuin rakenteisiin. Vain joka tasolla näkyvällä moniammatillisuudella voitiin ideaalissa tilanteessa luoda todellista ja sisäistettyä moniammatillisuutta.

Ideaaliin moniammatilliseen ammattikorkeakoulutukseen on vielä sosiaali- ja terveysalalla matkaa, mutta opettajien ymmärrys moniammatillisuuden merkityksestä vahvistaa pohjaa sille, että moniammatillisuus voidaan tulevaisuudessa nähdä vahvempana käytänteenä koulutusorganisaatioissa. Muutoksen aikaansaaminen perinteisestä sektorikohtaisesta opetuksesta kohti todellista moniammatillista opetusta lähtee usein opetushenkilökunnan käsityksistä ja asenteista. Ja koska moniammatillisuus kehittyy hitaasti ammatillisen kasvun kautta, on mietittävä sitä, että moniammatillisuus sisältyisi sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutukseen jo opiskelijoiden opiskelun alkutaipaleelta lähtien. Opiskelijan mielikuvat itsestään työntekijänä, oman alan työkulttuuristaan ja mielikuvat toisista ammanteista lähtevät kehittymään varsin varhain. Jotta vältetään kovaan juurtuneiden vanhojen hierarkioiden poisoppimisen vaikeudelta, olisi koulutuksessa oltava



moniammatillisuuden kulttuuri näkyvissä niin organisaation ja koulutuksen rakenteissa kuin oppisisällöissäänkin.

Moniammatillisuutta on tutkittu paljon sosiaali- ja terveydenhuollossa Suomessa, mutta suomalainen hoitotieteen tutkimus sosiaali- ja terveysalan koulutuksen viitekehyksessä puuttuu yhä. Jatkossa olisi tarpeen toimintatutkimuksella selvittää moniammatillisesta opetuksesta saatavia kokemuksia ja sen vaikuttavuutta moniammatillisiin taitoihin työelämässä. Jatkotutkimuksissa erilaisia pitkäkestoisia koulutuskokeiluita toteutettaisiin sosiaali- ja terveysalalla saman organisaation sisällä ja eri organisaatioiden välillä. Sekä opettajat että opiskelijat toimisivat moniammatillisesti koulutuskokeilujen suunnittelusta lähtien, toteutukseen ja kokonaisuuden arviointiin asti. Tällainen tutkimustieto antaisi pohjaa rakentaa moniammatillisia opintokokonaisuuksia enemmän kuin sitä tänä päivänä Suomessa sosiaali- ja terveysalalla tapahtuu.

## LÄHTEET

- Alberto J & Hert K. 2009. Interprofessional Collaboration within Faculty roles: Teaching, Service, and Research. *The Online Journal of Issues in Nursing* 14(2). <http://www.doaj.org/doi?func=openurl&genre=journal&issn=10913734&volume=14&issue=2&date=2009&uiLanguage=en> Luettu 03.12.2011.
- Ammattikorkeakoululaki N:o 351. Annettu Helsingissä 9. päivänä toukokuuta 2003. Suomen säädöskokoelma N:o 351 – 358.
- Anderson E.S, Cox D & Thorpe L.N. 2009. Preparation of educators involved in interprofessional education. *Journal of Interprofessional Care* 23(1), 81-94.
- Bandali K, Parker K, Mummery M & Preece M. 2008. Skills integration in a simulated and interprofessional environment: An innovative undergraduate applied health curriculum. *Journal of Interprofessional Care* 22(2), 179-189.
- Begley C. 2009. Developing inter-professional learning: Tactics, teamwork and talk. *Nurse Education Today* 29, 276-283.
- Bennett P, Gum L, Lindeman I, Lawn S, McAllister S, Richards J, Kelton M, Ward H. 2011. Faculty perceptions of interprofessional education. *Nurse Education Today* 31 (2011), 571-576.
- Bilodeau A, Dumont S, Hagan L, Paré L, Razmpoosh M, Houle N, Brière N & Iloko-Fundi M. 2010. Interprofessional education at Laval University: Building integrated curriculum for patient-centred practice. *Journal of Interprofessional Care* 24(5), 524-535.
- Bjorke G & Haavie N. 2006. Crossing boundaries: Implementing an interprofessional module into uniprofessional Bachelor programmes. *Journal of Interprofessional Care* 20(6), 641-653.
- Bradley P, Cooper S & Duncan F. 2009. A mixed-methods study of interprofessional learning of resuscitation skills. *Medical Education* 43, 912-922.
- Brunou S. 2009. sairaanhoitajaopiskelijoiden ohjattujen käytännön harjoittelujen aikana ilmenneet eettiset ongelmat. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Conway J. 2009. Implementing Interprofessional Learning in Clinical Education: Findings from a Utility-led Evaluation. *Contemporary Nurse* 32(1-2), 187-200.
- Cooper H, Carlisle C, Gibbs T & Watkins C. 2001. Developing an evidence base for interdisciplinary learning: a systematic review. *Journal of Advanced Nursing* 35(2), 228-237.
- Curran V, Sharpe D, Forristall J & Flynn K. 2007. Attitudes of health sciences students towards interprofessional teamwork and education. *Learning in Health and Social Care* 7(3), 146-156.
- Dillon P, Noble K & Kaplan L. 2009. Simulation as means to foster collaborative interdisciplinary education. *Nursing Education Research* 30(2), 87-90.

- Edward C & Preece P. 1999. Shared teaching in health care ethics: A report on the beginning of an idea. *Nursing Ethics* 6(4), 299-307.
- Eloranta S & Kuusela M. 2011. Moniammatillinen yhteistyö - katsaus suomalaisiin hoitotieteellisiin opinnäytetöihin. *Tutkiva hoitotyö* 9(3), 4-13.
- Eskola J & Suoranta J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Vastapaino, Tampere.
- Hall P. 2005. Interprofessional teamwork. Professional cultures as barriers. *Journal of Interprofessional Care*, 19(1), 188-196.
- Hammick M, Freeth D, Koppel I, Reeves S & Barr H. 2007. A best evidence systematic review of interprofessional education: BEME guide no. 9. *Medical Teacher* 29, 735-751.
- Heikkilä A, Nuutila L, Leino-Kilpi H & Hupli M. 2006. Suomalainen terveysalan koulutustutkimus vuosina 1984-2004. *Hoitotiede* 18(2), 69-80.
- Hirsjärvi S & Hurme H. 2001. Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino, Helsinki.
- Hirsjärvi S, Remes P & Sajavaara P. 2007. Tutki ja kirjoita. Otavan kirjapaino Oy, Keuruu.
- Horsburgh M, Lamdin R & Williamson E. 2001. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Medical Education* 35, 876-883.
- Humphris D. 2007. Multiprofessional working, interprofessional learning and primary care: A way forward? *Contemporary Nurse* 26 (1), 48-55.
- Hyvönen S. 2004. Moniulotteista ja moniammatillista yhteistyötä muutoksen keskellä. Tutkimus perusterveydenhuollon mielenterveydestä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Isoherranen K, Koponen K, Rekola L. 2004. Ratkaisuja etsien – yhdessä oppien. Esimerkki koulutuksen ja työelämän yhteistyöstä. Helsingin ammattikorkeakoulu Stadian julkaisuja. Sarja A: tutkimukset ja raportit 4. Yliopistopaino, Helsinki.
- Isoherranen K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. WSOY, Vantaa.
- Isoherranen K, Rekola L & Nurminen R. 2008. Enemmän yhdessä – moniammatillinen yhteistyö. WSOY, Helsinki.
- Jaatinen P, Isoaho R, Kivelä S-L, Aarnio P, Rostila I, Rintala-Koskinen A, Pulkkinen J, Sirola K, Uutaniemi S & Sundell A. 2005. Moniammatillinen koulutus Porin yliopistollisessa opetuskeskuksessa. *Suomen lääkäri* 60, 1061-1065.
- Janhonen S & Vanhanen-Nuutinen L. 2005. Asiantuntijuuden kehittyminen. Teoksessa Janhonen S & Vanhanen-Nuutinen L. Kohti asiantuntijuutta. Oppiminen ja ammatillinen kasvu sosiaali- ja terveysalalla. WSOY, Helsinki, 12-30.

- Kankkunen P & Vehviläinen-Julkunen K. 2009. Tutkimus hoitotieteessä. 1. painos. WSOY pro, Helsinki.
- Katajamäki E. 2010. Moniammatillisuus ja sen oppiminen. Tapaustutkimus ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalalta. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Kilminster S, Hale C, Lascelles M, Morris P, Roberts T, Stark P, Sowter J & Thistlethwaite J. 2004. Learning for real life: Patient-focused interprofessional Workshops offer added value. *Medical Education* 38, 717-726.
- Kvarnström S. 2008. Difficulties in collaboration: A critical incident study of interprofessional healthcare teamwork. *Journal of Interprofessional Care* 22(2), 191- 203.
- Kylmä J & Juvakka T. 2007. Laadullinen terveystutkimus. Edita, Helsinki.
- Laine P. 2010. Verenpaineen mittaamisen opettaminen sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoille. Akateeminen väitöskirja. Turun yliopisto.
- Latvala E & Vanhanen-Nuutinen L. 2003. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa Janhonen S & Nikkonen M. Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. WSOY, Juva, 21-43.
- Lidskog M, Löfmark A & Ahlström G. 2008. Students` learning experiences from interprofessional collaboration on training ward in municipal care. *Learning in Health and Social Care* 7(3), 134-145.
- Mitchell, B S, McCrorie & Sedgwick P. 2004. Student attitudes toward anatomy teaching and learning in a multiprofessional context. *Medical Education* 38, 737-748.
- Määttä M. 2007. Yhteinen verkosto? Tutkimus nuorten syrjäytymistä ehkäisevistä poikkialuehallinnollisista ryhmistä. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Nikander P. 2003. Moniammatillinen yhteistyö sosiaali- ja terveydenhuollon haasteena. Vuorovaikutuksellinen näkökulma. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 40, 279–290.
- O'Neill M & Cowman S. 2008. Partners in care: investigating community nurses` understanding of an interdisciplinary team-based approach to primary care. *Journal of Clinical Nursing* 17, 3004-3011.
- OPM. 2006. Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, keskeiset opinnot ja vähimmäisopintopisteet. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006: 24. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2006/liitteet/tr24.pdf> Luettu 26.7.2011.
- Pahor M & Rasmussen B. 2009. How does culture show? A case study of an international and interprofessional course in palliative care. *Journal of Interprofessional Care* 23(5), 474-485.
- Paukkunen L. 2003. Sosiaali- ja terveysalan yhteistyöosaamisen kehittäminen. Koulutuskokeilun arviointitutkimus. Akateeminen väitöskirja. Kuopion yliopisto.

- Paukkunen L, Turunen H, Tossavainen K, Taskinen H, Sinkkonen S. 2003. Interpersoonalliset prosessit ja yhteistyöosaaminen sosiaali- ja terveydenhuollossa – ammatillisen koulutuksen merkitys. *Hoitotiede* 15(2), 74-88.
- Pecukonis E, Doyle O & Bliss D. 2008. Reducing barriers to interprofessional training: Promoting interprofessional cultural competence. *Journal of Interprofessional Care* 22(4), 417-428.
- Reeves S, Zwarenstein M, Goldman J, Barr H, Freeth D, Hammick M & Koppel I. 2009. Interprofessional education: effects on professional practice and health care outcomes (Review). *The Cochrane Library* 4, 1-22.
- Reeves S, Zwarenstein M, Goldman J, Barr H, Freeth D, Koppel I & Hammick M. 2010. The effectiveness of interprofessional education: Key findings from a new systematic review. *Journal of Interprofessional Care* 24(3), 230-241.
- Rodger S & Hoffman S. 2010. Where in the world is interprofessional education? A global environmental scan. *Journal of Interprofessional Care* 24(5), 479-491.
- Saxell L, Harris S & Elarar L. 2009. The collaboration for maternal and newborn health: interprofessional maternity care education for medical, midwifery, and nursing students. *Journal of Midwifery and Women`s Health* 54(4), 314-320.
- Silver I & Leslie K. 2009. Faculty Development for Continuing Interprofessional Education and Collaborative Practice. *Journal of Continuing Education in the Health Professions* 29(3), 172-177.
- Simmons B & Wagner S. 2009. Assessment of Continuing Interprofessional Education: Lessons Learned. *Journal Of Continuing Education In The Health Professions* 29(3), 168-171.
- Sjögren A, Poskiparta M & Liimatainen L. 2000. Edistetäänkö terveyttä? Kahden terveystieteiden ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmien analyysi. *Hoitotiede* 12 (1), 3-14.
- STM. 2004. Sosiaali- ja terveydenhuollon tavoite- ja toimintaohjelma 2004 - 2007. Julkaisuja 2003:20. Edita Prima oy, Helsinki.
- STM. 2009. Kaste-ohjelman valtakunnallinen toimeenpanosuunnitelma vuosille 2008 - 2011. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:9. Yliopistopaino, Helsinki.
- Tuomi J & Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. painos. Tammi, Helsinki.
- Veijola A. 2004. Matkalla moniammatilliseen perhetyöhön – lasten kuntoutuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. Akateeminen väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Vesterinen P. 2001. Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

## LIITE 1 Saatekirje haastateltaville

Hyvä Opettaja,

Pyytäisin Teitä mukaan tutkimukseeni, jonka tarkoituksena on kuvata ammattikorkeakoulujen sosiaali- ja terveysalan opettajien käsityksiä moniammatillisuudesta koulutusorganisaatioissa.

Tutkimusaineistoni on tarkoitus koostua opettajien haastatteluista. Ensisijaisena haastattelumuotona toivon ryhmähaastattelua. Ryhmän koko on 3 - 4 opettajaa. Haastattelu on mahdollista suorittaa myös yksilöhaastatteluna. Tutkijana minua sitoo vaitiolovelvollisuus kaikkeen, mikä liittyy tutkimukseen ja haastatteluihin sekä niiden yhteydessä tapahtuviin epävirallisiin keskusteluihin ja sähköposteihin. Haastatteluaineistoa käsitellään luottamuksellisesti. Haastattelu nauhoitetaan ja tallenteet säilytetään siten, etteivät ne joudu ulkopuolisten käsiin. Tutkimusraportista ei voi tunnistaa haastateltavia. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voitte keskeyttää sen missä vaiheessa tahansa ilman, että siitä aiheutuu Teille mitään haittaa.

Tutkimus on osa opiskeluani Tampereen yliopiston hoitotieteen laitoksella opettajakoulutusohjelmassa. Tutkimuksen tulokset raportoidaan Pro gradu -tutkielmana, joka on Tampereen yliopiston kirjaston opinnäytetöiden joukossa. Se on luettavissa myös sähköisenä versiona Tampereen yliopiston Internet-sivuilla. Tutkimuksen on tarkoitus valmistua syyskuussa 2011.

Tutkimukseen on saatu ammattikorkeakoulun tutkimuslupa. Pyydän Teitä vastaamaan sähköpostiini halukkuudestanne osallistua tutkimukseeni 30. huhtikuuta 2011 mennessä.

Kiitollisena osallistumisestanne!

Mari Laaksonen  
TtM-opiskelija  
Tampereen yliopisto, hoitotieteen laitos  
[mari.laaksonen@uta.fi](mailto:mari.laaksonen@uta.fi)  
xxx-xxx xxxx

tutkimuksen ohjaajat:  
TtT Meeri Koivula  
[meeri.koivula@utafi](mailto:meeri.koivula@utafi)  
040-190 1455

THT Tarja Suominen  
[tarja.suominen@uta.fi](mailto:tarja.suominen@uta.fi)  
050-574 9723

## LIITE 2 Haastattelun suostumuslomake

Hyvä opettaja,

Toivon, että täytätte oheisen haastattelun suostumuslomakkeen luettuanne haastattelun saatekirjeen, jos olette halukas osallistumaan tutkimukseeni. Pyydän Teitä ottamaan täytetyn suostumuslomakkeen mukaan sovittuun haastattelutilanteeseen. Haastattelut toteutetaan toukokuun aikana 2011. Haastatteluun olisi hyvä varata aikaa 1-1,5 h.

Nimi ja toimipaikka: \_\_\_\_\_

Yhteystiedot: \_\_\_\_\_

Olen lukenut haastattelun saatekirjeen ja olen tietoinen

- tutkimuksen tarkoituksesta
- tutkimuksen luottamuksellisuudesta ja tutkijan salassapitovelvollisuudesta
- siitä, mihin tietoja käytetään
- siitä, mistä voin saada tietoa tutkimuksen tuloksista
- siitä, että voin keskeyttää tutkimuksen milloin tahansa ilman, että siitä aiheutuu mitään haittaa itselleni tai työyksikölleni

Suostun tutkimushaastatteluun:

Suostumuksen vastaanottaja:

\_\_\_\_\_  
Paikka ja aika

\_\_\_\_\_  
Paikka ja aika

\_\_\_\_\_  
Allekirjoitus

\_\_\_\_\_  
Allekirjoitus

\_\_\_\_\_  
Nimenselvennys

\_\_\_\_\_  
Nimenselvennys

Lisätietoja: [mari.laaksonen@uta.fi](mailto:mari.laaksonen@uta.fi)

p. xxx-xxx xxxx

### **LIITE 3 Muistutuskirje haastateltaville**

Hyvä Opettaja,

Saitte jonkin aikaa sitten kirjeen, joka liittyi Pro gradu -tutkielmaani moniammatillisuuden opetuksesta ammattikorkeakoulussa sosiaali- ja terveysalalla. Jos olette jo ilmoittaneet halukkuudestanne osallistua haastattelututkimukseen, tämä kirje on aiheeton. Jos vielä pohditti osallistumista, pyydän Teitä ottamaan minuun yhteyttä sähköpostitse.

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata ammattikorkeakoulujen sosiaali- ja terveysalan opettajien käsityksiä moniammatillisuudesta koulutusorganisaatiossa. Toivon Teidän osallistuvan tähän tutkimukseen.

Tutkimukseni koostuu sosiaali- ja terveysalan opettajien yksilö- tai ryhmähaastatteluista saadusta aineistosta. Kaikkea haastatteluun liittyvää aineistoa sekä sähköposti- ja puhelinkeskusteluja käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimuksen tulokset raportoidaan siten, ettei tutkimusraportista voi tunnistaa haastateltavia eikä työorganisaatioita. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voitte keskeyttää sen missä vaiheessa tahansa ilman, että siitä aiheutuu Teille mitään haittaa. Tutkimuksen tuloksista kirjoitetaan Pro gradu -tutkielma, joka on sen valmistuttua Tampereen yliopiston kirjaston opinnäytetöiden joukossa. Se on luettavissa myös sähköisesti Tampereen yliopiston Internet-sivuilla.

Tutkimukseen on saatu työorganisaatioltanne tutkimuslupa. Pyydän Teitä vastaamaan sähköpostiini halukkuudestanne osallistua tutkimukseen 15. toukokuuta 2011 mennessä.

Kiitollisena osallistumisestanne!

Mari Laaksonen  
Tampereen yliopisto, hoitotieteen laitos  
[mari.laaksonen@uta.fi](mailto:mari.laaksonen@uta.fi)  
xxx-xxx xxxx

tutkimuksen ohjaajat:  
TtT Meeri Koivula  
[meeri.koivula@utafi](mailto:meeri.koivula@utafi)  
040-190 1455

TtT Tarja Suominen  
[tarja.suominen@uta.fi](mailto:tarja.suominen@uta.fi)  
050-574 9723



## **LIITE 4 Haastatteluteemat**

### 1. teema

#### Moniammatillisuus

Mitä moniammatillisuus on?

### 2. teema

#### Moniammatillisuus ammattikorkeakoulussa

Miten moniammatillisuus näkyy omassa työssäsi?

### 3. teema

#### Moniammatillisuus ideaalina

Miten moniammatillisuutta tulisi opettaa?

## **LIITE 5 Taustatiedot**

Haastatteluissa kerätyt taustatiedot

1. ikä
2. sukupuoli
3. hoitotyön työkokemus vuosina
4. hoitotyön ammatti taustalla
5. opetusala
6. opettajan työkokemus vuosina