



ERJA KATAJAMÄKI

Moniammatillisuus ja sen oppiminen

Tapaustutkimus ammattikorkeakoulun
sosiaali- ja terveystieteiden alalta



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksessa,
Korkeakoulunkatu 6, Hämeenlinna,
17. päivänä syyskuuta 2010 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos

Myynti
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto

Puh. 040 190 9800
Fax (03) 3551 7685
taju@uta.fi
www.uta.fi/taju
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu
Juha Siro

Acta Universitatis Tamperensis 1537
ISBN 978-951-44-8151-2 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 980
ISBN 978-951-44-8152-9 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

ESIPUHE

Väitöskirjan tekeminen on ollut prosessi, joka on tehnyt minusta itseni näköisen ihmisen. Tutkimus on saanut alkunsa ravitsemustieteen tohtori Mikael Fogelholmin kanssa käydyistä mielenkiintoisista keskusteluista, jotka ovat liittyneet monialaisen tohtorivalmennusohjelman suunnitteluun. Professori Pekka Ruohotie on juurruttanut minuun ajatuksen asioiden tutkimisesta ja kehittämisestä omassa työssä. Hän on myös ohjaajana tukenut minua tutkimuksen solmukohtien yli. Professori Marja-Leena Stenström on ollut terapeutinkaltainen ohjaaja. Hän on jaksanut kannustaa ja innostaa minua työn viemiseksi eteenpäin. Kiitän teitä kaikkia lämpimästi!

Professori Paul Illsley'tä kiitän asiantuntevasta ohjauksesta, sillä hän on auttanut minua hahmottamaan tutkittavien ilmiöiden sekä yksilöllisen että yhteisöllisen luonteen. Sydämeistäni kiitän motivoivia ja tukevia esitarkastajia professori Sirpa Janhosta ja dosentti, akatemiaturkija Aini-Kristiina Jäppistä. Kokeneiden asiantuntijoiden antama palaute on auttanut minua tekemään rajauksia, palauttamaan tutkimusmenetelmät ennalleen ja saattamaan tutkimuksen valmiiksi.

Kielentarkastuksesta ja siitä seuranneesta määrätietoista hiomisprosessista olen saanut tuntevan avun filosofian lisensiaatti Leena Nietosvuorelta sujuvan tekstin tuottamiseksi. Teknistä tukea ovat antaneet suunnittelijat Taija Pitkänen, Kirsi Mäkelä ja Merja Ikonen. Englanninkielisen tiivistelmän ovat tarkastaneet filosofian maisteri Leena Hänninen ja suunnittelija Mika Puukko. Kiitokset teille!

Kiitän teitä opiskelijat, opettajat ja ohjaajat, jotka olette mahdollistaneet tutkimuksen tekemisen moniammatillisessa oppimisprojektissa Oppimiskeskus Optiimissa. Kiitän monialaista tutkijaryhmääni ja työtovereitani arvokkaista yhteisistä hetkistä. Kiitän Suomen Kulttuurirahaston Päijät-Hämeen rahastoa saamastani apurahasta. Se on osaltaan mahdollistanut väitöskirjan tekemisen.

Väitöskirjan tekeminen kiihkeästi muuttuvan työn ohessa on ajoittain tuntunut lähes ylivoimaiselta, mutta läheisten tuki on auttanut minua ponnistelemaan kohti päämäärää. Kiitän vanhempiani ikuisesta optimistisesta kannustamisesta. He ovat valaneet uskoa siihen, että teen elämässäni oikeita valintoja ja selviän niistä. Poikani Jussi ja tyttäreni Salla ovat tukeneet minua monin tavoin ja erityisesti auttaneet muistamaan, että olen myös äiti. Rakkaimmat kiitokseni annan heille!

Omistan väitöskirjani lapsilleni Jussille ja Sallalle.

Lahdessa 1. toukokuuta 2010

Erja Katajamäki

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Erja Katajamäki: MONIAMMATILLISUUS JA SEN OPPIMINEN

Tapaustutkimus ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystalalta

Tutkimusaiheena on moniammatillisuuden oppiminen monialaisen ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystalalla. Tutkimuskysymykset ovat: miten opiskelijoiden ja opettajien kokemukset ilmentävät monialaisuutta ja moniammatillisuutta sekä miten opiskelijoiden moniammatillisuuden oppiminen ilmenee opiskelijoiden ja opettajien kokemusten perusteella. Tutkimuksen teoreettinen tarkastelu liittyy monialaisuuden ja moniammatillisuuden sekä yhteisöllisen oppimisen tarkasteluun asiantuntijuuden kasvuna.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus ja aineisto on analysoitu sisällönanalyysillä. Tutkimustapauksena on vuoden mittainen oppimisprojekti, jossa opiskelijoiden tavoitteena on ollut oppia moniammatillisuutta. Projekti on toteutettu kehitysvammaisten nuorten kerran viikossa kokoontuneissa kerhoilloissa, joissa tavoitteena on ollut nuorten itsenäistymisen tukeminen. Tutkimusaineisto koostuu kuuden, alkuun seitsemän opiskelijan, oppimispäiväkirjoista, kuuden opettajan teemahaastattelusta ja projektikokousten aineistoista. Opiskelijoiden aineisto on kerätty elokuusta 2001 syyskuuhun 2002 ja kokousaineisto samalta ajalta. Opettajien haastattelut ajoittuvat huhtikuusta 2002 huhtikuuhun 2004. Varsinaista aineistoa täydentävät seitsemän opiskelijan kanssa käydyt tunnin mittaiset keskustelut, kirjalliset ennakko-odotukset ja projektin puolivälin kirjalliset arvioinnit sekä projektin mittainen tutkijan päiväkirja. Analyysin pohjana ovat erilaiset merkitykselliset ilmaukset, joita on 1 235 ja erilaisia ilmauksia 1 516. Tutkimustulokset kuvataan tutkimuskysymysten perusteella kategorioina, jotka ilmentävät moniammatillisuuden sekä sen oppimisen ulottuvuuksia.

Tulosten mukaan monialaisuus ilmenee monialaisen ammattikorkeakoulun hallinnointina, sosiaali- ja terveystalalan osaamisen perustana olevien tieteiden hyödyntämisenä ja konkreettisesti moniammatillisuutena eli eri alojen kanssakäymisenä. Sekä monialaisuus- että moniammatillisuus-käsitteet ovat luonteeltaan sekä yhteisöllisiä että yksilöllisiä. Yhteisöllisenä käsitteenä moniammatillisuus kuvataan yhteisön ja sen jäsenten monimuotoiseksi vuorovaikutukseksi sekä yhteisön jäsenten tuottamaksi osaamiseksi. Yksilön ominaisuutena moniammatillisuus

tarkoittaa sosiaali- ja terveysalan yleisiä taitoja, jotka ovat moniammatillisuuden edellyttämää pätevyyttä. Sitä ovat ongelmanratkaisu-, tiimityö-, johtamis-, projektityöskentely-, kehittämis- ja ohjaustaidot. Näihin liittyvät olennaisesti tunteet, asenteet ja yksilötason erilaiset vuorovaikutustaidot.

Moniammatillisuuden oppiminen on sekä yhteisöllinen että yksilöllinen ilmiö. Moniammatillisuuden oppiminen rakentuu erilaisuuden kunnioittamiselle, motivaatiolle, yhteisöllisen oppimisen mahdollisuuksille, moniammatillisen pätevyyden oppimiselle sekä ohjaukselle ja arvioinnille. Kehitysvammaisten ja eri alojen muodostama yhteisö on nostanut sekä opiskelijoiden tunteet että arvot tarkasteluun. Moniammatillisuuden oppimisen ydin on siinä, miten arvot ilmenevät omassa toiminnassa. Opiskelijat ovat ennakkoluulottomia ja haluavat erilaisia haasteita, ja oppimisinnostusta ovat ylläpitäneet toiminta kehitysvammaisten arjessa ja tulevaisuuden osaamisen oppiminen. Yhteisöllinen oppiminen ilmenee sekä yhteisön että yksilön oppimisena eli sosiaali- ja terveysalan ja eri asiantuntijoiden kanssakäymisenä ja vuorovaikutuksena, jossa samalla opitaan. Opiskelijoille oma ryhmä on ollut voimavara, jossa on voitu hyödyntää kunkin osaaminen. Ryhmä on ollut myös paineiden tasaaja ja reflektioalusta.

Moniammatillisuuden oppiminen on aina yksilöllistä ja se ilmenee tulosten mukaan metakognitiivisten taitojen, projektityöskentelytaitojen, ohjaustaitojen ja oman alan asiantuntijuuden oppimisen kontekstissa. Oppimisessa on ollut myös ongelmatilanteita, joissa opiskelijoilla ei ole ollut riittävää tietoa, osaamista eikä kokemusta etenkin projektin alkuvaiheessa. Ongelmat ratkaistaan aluksi intuitiivisesti ja kokemuksen karttuessa yhä varmemmin yhteisenä ongelmanratkaisuna. Opettaja on ollut opiskelijalle resurssi, erityisesti välillinen ohjaaja ja arvioinnin toteuttaja. Opettajan työtä leimaa vielä yksinpuurtamisen perinne eikä opettajilla ole välttämättä täsmällistä käsitystä siitä, mistä moniammatillisuudessa on kyse.

Moniammatillinen toimintatapa on nykypäivän haaste. Tutkimustulokset osoittavat, että moniammatillisuuden oppiminen, millä tarkoitetaan sosiaali- ja terveysalan yleisten taitojen tai työelämätaitojen oppimista, on tärkeää. Tutkimustuloksia voi hyödyntää ammattikorkeakouluissa, yliopistoissa ja työelämässä niin sosiaali- ja terveysalalla kuin muillakin aloilla.

Avainsanat: monialaisuus, moniammatillisuus, kvalifikaatio, pätevyys, ammattitaito, asiantuntijuus, asiantuntijuuden kasvu, yhteisöllinen oppiminen, laadullinen tapaustutkimus

ABSTRACT

University of Tampere

Faculty of Education

Erja Katajamäki: MULTIPROFESSIONALITY AND HOW TO LEARN IT

A Case Study at the University of Applied Sciences in the Field of
Social and Health Care

In this research the point of interest is multiprofessionality and how to learn it in the context of a multi-field university of applied sciences in the field of social and health care. The purpose of this research is to conceptualize multidisciplinary and multiprofessionality as expertise in social and health care and find ways of learning it. The objectives are to increase the understanding of these phenomena and to find out factors in how to enhance learning in a multiprofessional way. The research questions are: how do the students' and teachers' experiences indicate multidisciplinary and multiprofessionality and how do the students' and teachers' experiences indicate the students' learning of multiprofessionality. The theoretical background lies on the theories of multidisciplinary and multiprofessionality and also on collaborative learning as professional growth.

The research approach is qualitative case study and the data has been analyzed using the content analysis method. The case studied is a learning project, which lasted one academic year. The main objective for the students was to learn multiprofessionality. The data consists of six students' learning diaries, six teachers' theme interviews, meeting materials and written project evaluations. Based on the analysis, there are 1,235 meaningful utterances from the total of 1,516 utterances. The results have been outlined as categories, which indicate the different dimensions of the phenomena in this research.

The findings show that multidisciplinary is the basis for multiprofessionality. It takes the form of administration, utilizing the sciences needed on the ground of the competence and of concrete work as multiprofessionality. The nature of the main concepts is both personal and communal. According to the results of the study, the question in multiprofessionality is in different experts in different fields who work together towards a common goal, the wellbeing of human beings'. Another result is that multidisciplinary as a personal feature denotes the competence that multiprofessionality assumes. This kind of competence is described as skills

in problem solving, teamwork, leadership, developing, project working and counseling. These are so-called generic skills in the field of social and health care.

According to the results of this research, learning multiprofessionality is based on multivaluedness, respecting the differences of others, motivation, the possibilities in learning collaboratively, learning the competences that multiprofessionality assumes, multiform interaction, counseling and evaluation. Functioning in real life, the learning skills needed in future, shared responsibility, teachers' support and feeling successful keep up the motivation. The learning strategies are both personal and communal, because also the concept itself is both individual and communal. On the other hand, individual learning appears as metacognitive skills, project working skills, problem solving skills, counseling skills and one's own substance. Students also have difficulties, because they do not have enough knowledge and experience at least in the beginning of the project. First, they solve problems very intuitively and, later on, as common problem solving in the group. The teacher is a valuable resource for the students. However, also teachers have challenges because they do not usually even know what is in question when counseling multiprofessionality. Their tradition is working alone. Collaborative learning in this group has meant collaboration and interaction where everyone learns.

Working in multiprofessional way is a challenge in the working life and the research results indicate that it is very important to learn it. The results can be utilized in universities of applied sciences, universities and working life as if we can see multiprofessionality as the generic skills.

Key words: qualification, professional skills, competence, expertise, multidiscipline, multiprofessional, professional growth, collaborative learning, qualitative case study research

SISÄLLYS

ESIPUHE	3
TIIVISTELMÄ	5
ABSTRACT	7
1 JOHDANTO	13
2 MONIAMMATILLISUUS SOSIAALI- JA TERVEYSALAN KOULUTUKSEN KEHITTÄMISHAASTEENA	16
2.1 Ammattikorkeakoulu moniammatillisen asiantuntijuuden mahdollistajana	16
2.2 Moniammatillisuus kvalifikaationa	24
2.2.1 Monialaisuuden suhde moniammatillisuuteen	24
2.2.2 Moniammatillisuus sosiaali- ja terveysalan kvalifikaationa	27
2.3 Ammattitaito, pätevyys ja asiantuntijuuden muuttuminen	31
2.3.1 Ammattitaito ja moniammatillisuuden edellyttämä pätevyys	31
2.3.2 Asiantuntijuus ja sen muuttuminen	37
3 TUTKIMUSKOhteena moniammatillisuuden oppiminen	43
3.1 Asiantuntijaksi oppiminen muuttuvissa olosuhteissa	44
3.1.1 Taitojen oppiminen	45
3.1.2 Ammatillisen kasvun malli	47
3.1.3 Progressiivista ongelmanratkaisua yhteisössä	49
3.1.4 Yhteenveto kuvatuista tarkastelukulmista	51
3.2 Moniammatillinen oppimisympäristö oppimisen mahdollistajana	52
3.2.1 Yhteisöllinen oppiminen	53
3.2.2 Teorian ja käytännön vuorovaikutusta moniammatillisissa oppimisympäristöissä	60
3.2.3 Opettaja oppimisen resurssina	66
3.3 Metakognition ja itsesäätelyn merkitys moniammatillisuuden oppimisessa	69
3.3.1 Metakognitio - oman ajattelun ymmärtämistä	69
3.3.2 Itsesäätely - oman oppimisen hallintaa moniammatillisessa yhteisössä	71
3.4 Teoreettisten lähtökohtien koonti	76
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	80
5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	81
5.1 Laadullinen tapaustutkimus ja tutkimuksen taustaolettamukset	81
5.2 Eri menetelmillä kerätty aineisto	82

5.3 Tutkimusprosessin kuvaus	88
5.3.1 Opiskelijoiden esihaastattelut ja ennakko-odotukset	88
5.3.2 Aineiston analyysi	90
6 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU	97
6.1 Sosiaali- ja terveysalan monialaisuus ja moniammatillisuuden edellyttämä pätevyys	97
6.1.1 Monialaisuus moniammatillisuuden perustana	98
6.1.2 Arvot, asenteet ja tunteet: oma paras - toisen paras	101
6.1.3 Asiakkaan tarve - oppimisen tarve	106
6.1.4 Yhdessä tekemisen taito moniammatillisuutta	111
6.1.5 Yhteenveto tuloksista	116
6.2 Moniammatillisuuden oppiminen	117
6.2.1 Erilaisuuden kunnioittaminen	118
6.2.2 Motivoituminen erilaiseen oppimiseen	124
6.2.3 Yhteisöllisen oppimisen mahdollisuudet	129
6.2.4 Moniammatillisuuden edellyttämän pätevyyden oppiminen	135
6.2.5 Oppimisen ohjaus ja arviointi	142
6.2.6 Yhteenveto tuloksista	148
7 POHDINTA	151
7.1 Tutkimuksen eettiset kysymykset ja luotettavuuden arviointi	151
7.2 Moniammatillisuus sosiaali- ja terveysalan yleisinä taitoina	157
7.3 Moniammatillisuuden oppiminen yhteisössä	160
7.4 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset	164
LÄHTEET	165
LIITTEET	177
Liite 1. Tutkimuksia tulevaisuuden asiantuntijuudesta sosiaali- ja terveysalalla	177
Liite 2. Tutkimuksia moniammatillisuudesta sosiaali- ja terveysalalla	179
Liite 3. Fysioterapiatutkinnon osaamisalueet	181
Liite 4. Sairaanhoidajatutkinnon osaamisalueet	182
Liite 5. Sosionomitutkinnon osaamisalueet	184
Liite 6. Tutkimuksia moniammatillisuuden oppimisesta	186
Liite 7. Haastatteluteemat	188
Liite 8. Moniammatillisuuden oppiminen: Käsitejärjestelmäkuvaus eri aineistoissa	189
Liite 9. Tutkimuslupa-anomus	191
Liite 10. Suostumus tutkimukseen	192

KUVIOT

Kuvio 1. Ammattitaidon erilaiset merkitykset	36
Kuvio 2. Asiantuntijuuden ulottuvuuksia	40
Kuvio 3. Ammattispesifisen osaamisen ja itsesäätelytaitojen yhteys	73
Kuvio 4. Oppimisen itsesäätelymalli	74
Kuvio 5. Moniammatillisuutta kuvaavat kategoriat	93
Kuvio 6. Moniammatillisuuden oppimista kuvaavat kategoriat	94
Kuvio 7. Analyysiprosessin eteneminen	96
Kuvio 8. Sosiaali- ja terveysalan monialaisuus ja moniammatillisuuden edellyttämä pätevyys	97
Kuvio 9. Moniammatillisuuden oppiminen	118

TAULUKOT

Taulukko 1. Asiantuntijuuteen kasvun tarkastelukulmat	52
Taulukko 2. Tutkimuksen teoreettiset tarkastelukulmat	77
Taulukko 3. Tutkimusaineistot	87
Taulukko 4. Esimerkki ilmauksen pelkistämisestä	92
Taulukko 5. Tutkimuksen luotettavuustarkastelu	156

1 JOHDANTO

Monialaisuus ja moniammatillisuus nousivat korkeakoulukeskusteluun ammattikorkeakoulujen perustamisvaiheessa. Ammattikorkeakoulun käsite vakiintui vuonna 1989, jolloin opetusministeriön koulutuspolitiikan johtoryhmä esitti ammattikorkeakoulujen perustamista tiedekorkeakoulujen rinnalle. Uusi korkeakoulutusjärjestelmä käynnistettiin Suomessa vuonna 1992, jolloin lähes kaikista ammattikorkeakouluista perustettiin alueellisia ja monialaisia ammattikorkeakouluja. Kokemuksia ja esimerkkejä haettiin muualta Euroopasta, lähinnä Englannista, Hollannista ja Saksasta. (Salminen 2001, 67.) Ammattikorkeakouluissa kiinnitettiin alusta pitäen huomio entisen yksialaisen opistokulttuurin sijaan monialaisuuteen ja moniammatillisuuteen, joita pidettiin vahvuuksina ja mahdollisuuksina. Monialaisuuden ja moniammatillisuuden ilmiöiden tutkiminen onkin monialaisessa ammattikorkeakoulussa työskentelevälle haaste näiden ilmiöiden ymmärtämiseksi.

Ammattikorkeakoulumuutoksen rinnalla myös sosiaali- ja terveysalan toimintaympäristö on muuttunut ja tuonut haasteita sosiaali- ja terveysalan koulutukseen. Esimerkiksi väestön ikääntyminen, moninaiset perherakenteet ja päihteiden käytön kasvu vaikuttavat väestön terveyteen ja hyvinvointiin sekä tuovat väistämättä esiin uudenlaisia palvelutarpeita ja toimintatapoja eri alojen yhteistyönä. Myös väestön koulutustaso ja sen myötä vaatimukset ajanmukaisten palvelujen saatavuuteen kasvavat samalla, kun palvelujen kustannukset nousevat. Valtioneuvoston hyväksymän, kunnille suunnatun lakisääteisen Sosiaali- ja terveydenhuollon tavoite- ja toimintaohjelman 2004 - 2007 keskeinen idea oli sosiaali- ja terveydenhuollon integroitu kehittäminen, esimerkiksi poikkihallinnollisen yhteistyön kehittäminen. Tähän liittyi esteettömyyden edistäminen, jonka edellytyksenä pidettiin eri hallinnonalojen yhteistyötä ja eri alojen asiantuntemuksen yhteensovittamista. (Sosiaali- ja terveydenhuollon tavoite- ja toimintaohjelma 2004 - 2007; 2004, 3 - 40.) Kuvattujen haasteiden suuntaan ollaan menossa myös koulutuksessa, sillä moniammatillisuudesta on tullut sosiaali- ja terveysalan kvaalifikaatio.

Nykyisissä toimintaympäristöissä vaativien asiakkaiden tarpeisiin voidaan vastata moniammatillisella toiminnalla, eri alojen asiantuntijoiden yhteisellä panoksella, sillä yhden alan asiantuntemus yksin ei enää riitä. Tulevan sosiaali- ja terveysalan työntekijän on osattava toimia yhdessä toisten kanssa, mikä vaatii osaamista. Hänen tulee pystyä konstruoimaan ajatteluaan ja osaamistaan uudella tavalla, oppimaan jatkuvasti uutta sekä kyettävä ratkaisemaan eri tilan-

teissa odottamattomia ongelmia. Työssä tarvitaan sellaisia yleisiä valmiuksia kuten ajattelun taitoa, ongelmienratkaisutaitoja, sosiaalisia taitoja ja ihmisten sekä tehtävien johtamisessa tarvittavia taitoja. Tuleviin haasteisiin haetaan oppilaitoksissa vastauksia moniammatillisessa toiminnassa tarvittavien taitojen oppimisella.

Tarkastelen tässä tutkimuksessa monialaisuutta ja moniammatillisuutta sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijan oppimisen kontekstissa ammattikorkeakoulun mahdollisuuksien, koulutustarjontien, ammattitaidon, pätevyksien ja asiantuntijuuden muuttumisen viitekehyksessä. Oman alan asiantuntijuuden rinnalla korostuvat erityisesti sosiaali- ja terveystieteiden yleiset taidot (mm. Barr 2005, 15; Ellström 1998, 41 - 45; Eraut 2007, 4 - 5; Scardamalia & Bereiter 2006, 1 - 3). Moniammatillisuuden oppimisen tarkastelukulmina ovat asiantuntijaksi oppiminen muuttuvissa olosuhteissa, moniammatillinen oppimisympäristö oppimisen mahdollistajana ja metakognition sekä itsesäätelyn merkitys oppimisessa (vrt. Barr 2005, 15; Eteläpelto 2001, 12 - 13; Kotila 2002, 69; Ruohotie 2002b, 108). Asiantuntijaksi oppiminen edellyttää taitojen oppimista (esim. Benner 1989, Anderson & Marshall 1996), ammatillista kasvua (esim. Rousi 1991, Peel & Shortland 2004, 49, 56) ja yhteisöllistä ongelmanratkaisua (esim. Scardamalia & Bereiter 2006, 5).

Moniammatillisuuden oppimisessa on kyse yhtäältä yksilöllisestä ja toisaalta yhteisöllisestä oppimisesta. Sosiokonstruktivistisen näkemyksen mukaan oppija on itsenäinen yhteisön jäsen ja hänen käyttäytymisensä on aina riippuvaista sosiaalisesta tilanteesta sekä ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta (Burr 2004, 60 - 61). Kollaboratiivisuus eli yhteisöllisyys nähdään yhteisen ymmärryksen rakentamisena, joka tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa yhteisiin tavoitteisiin sitoutumalla. Yhteisöllisellä oppimisella voidaan saavuttaa ammattialalle tyypilliset tiedot ja valmiudet, oppimisen taidot ja yhteisölliset pätevyydet (esim. Arvaja 2005, 60; Freeth & Reeves 2004, 53 - 54; Scardamalia & Bereiter 2006, 41 - 45; Slotte & Tynjälä 2003, 450). Moniammatillisuuden oppiminen on kiinteässä yhteydessä työelämään, jolloin yleisiä taitoja on mahdollisuus oppia todellisissa tilanteissa. Oppimista tukemaan tarvitaan teoriaa ja käytäntöä sopivasti yhdistäviä tehtäviä. (Collin & Tynjälä 2003, 338 - 344; Stasz 1998, 193 - 198.) Opettajan työn muutos ammattikorkeakoulujen jatkuvassa kehittämisessä on murroksessa. Opettaja nähdään nykyisin myös mielekkäiden moniammatillisten oppimisympäristöjen rakentajaksi ja oppimisen tukijaksi. Muutos on tuonut ison haasteen opettajuuteen. (Helakorpi 2005, 128 - 129; Savonmäki 2007, 103 - 107; Scardamalia & Bereiter 2006, 3, 7.)

Metakognitio ohjaa opiskelijaa refleктоimaan, ymmärtämään ja kontrolloimaan oppimistaan ja sitä tarvitaan erityisesti yhteisössä opittaessa. Metakognitiiviset taidot kuvaavat opiskelijoiden valitsema menetelmiä ratkaisujen löytämiseksi. Itsesäätely liittyy olennaisesti sopivien ratkaisujen löytämiseen sekä omakohtaisesti että ryhmässä, kun opiskelija suunnittelee, tarkkailee, arvioi ja ohjaa toimintaansa. Tunteet, motiivit ja usko itseen vaikuttavat oppimiseen. (Limón Luque 2003, 150 - 157; Pintrich & McKeachie 2000; Ruohotie 2005a, 6.)

Moniammatillisuuden oppimisen tukeminen ammattikorkeakouluissa on iso haaste. Monialaisuuden ja moniammatillisuuden käsitteistä ei ole olemassa yhteistä ymmärrystä omassa oppilaitoksessa, ei sosiaali- ja terveysalalla kansallisesti, ei Euroopassa eikä muuallakaan maailmassa. Ei ole selkeää käsitystä siitäkään, mistä moniammatillisuudessa on kyse tai mitkä ovat näihin kytkettävät sosiaali- ja terveysalan yleiset taidot tai miten niitä voisi oppia. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) on käynnistänyt korkeakouluopiskelijoiden osaamista mittaavan tutkimushankkeen esiselvityksen, josta käytetään nimeä AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes). Tavoitteena on saada aikaan osaamisen mittaamenetelmä. Suomi kuuluu geneeristen taitojen mittausr ryhmään, ja selvityksen on määrä olla valmis vuoden 2011 loppuun mennessä. (OECD:n AHELO-hankkeen käynnistäminen Suomessa, OPM 12.8.2009.)

Tässä tutkimuksessa kuvaan, analysoin ja käsitteellistän opiskelijoiden ja opettajien kokemusten kautta monialaisuutta, moniammatillisuutta ja sosiaali- ja terveysalan opiskelijoiden moniammatillisuuden oppimista. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä näistä ilmiöistä ja perimmäisenä tavoitteena tunnistaa niitä oppimisen mahdollisuuksia ja tekijöitä, joiden avulla voidaan tukea opiskelijoiden asiantuntijuuden kasvua kohti tulevaisuuden moniammatillisia toimintaympäristöjä. Laadullinen tapaustutkimus antaa mahdollisuuden tutkia moniammatillisuuden oppimista arjen toiminnassa.

2 MONIAMMATILLISUUS SOSIAALI- JA TERVEYSALAN KOULUTUKSEN KEHITTÄMISHAASTEENA

Moniammatillisuudesta on keskusteltu sosiaali- ja terveysalalla pitkään, sillä sen avulla ajatellaan voitavan edistää entistä vaativampien sosiaali- ja terveysalan asiakkaiden hyvinvointia ja terveyttä eri alojen yhteistyönä. Tässä luvussa kuvaan ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan mahdollisuuksia moniammatillisuuden oppimisessa. Määrittelen moniammatillisuuden lähikäsitteineen, jotka ovat monialaisuus, kvalifikaatio, ammattitaito eli ammatillinen pätevyys ja asiantuntijuus. Tarkastelen moniammatillisuutta sekä yhteisöllisesti että yksilöllisesti, jolloin tarkastelukulma on yksilön kyky työskennellä moniammatillisissa yhteisöissä eli moniammatillisuuden edellyttämänä pätevyys.

2.1 Ammattikorkeakoulu moniammatillisen asiantuntijuuden mahdollistajana

Ammattikorkeakoulut ovat osa korkeakoulujärjestelmää, ja niiden tehtävänä on antaa työelämään sekä sen kehittämiseen perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin. Tehtävinä ovat myös ammatillisen kasvun tukeminen ja aluetta kehittävä soveltava tutkimus- ja kehitystyö. (Ammattikorkeakoululaki 351/2003, 4 §.) Tutkinto-opiskelu ammattikorkeakoulussa johtaa korkeakoulututkintoihin, jotka ovat samalla käytännön ammatteja. Sosiaali- ja terveysala on yksi kahdeksasta koulutusalaista, joissa tutkintoja järjestetään. Koulutuksen normipituus on kolme ja puoli vuotta, joka tarkoittaa 210 opintopistettä. (Opiskelu ja tutkinnot ammattikorkeakoulussa 2008, 1 - 2.) Sosiaali- ja terveysalan lupa- ja valvontavirasto, Valvira, laillistaa sekä fysioterapeutin että sairaanhoitajan tutkinnot terveydenhuollon laillistetuiksi ammattihenkilöiksi kunkin omasta hakemuksesta ja ammattikorkeakoulun ilmoituksesta. Laillistamisen edellytyksenä on, että koulutus täyttää Opetusministeriön hyväksymät vähimmäisvaatimukset, joihin sairaanhoitajakoulutuksessa sisältyvät Euroopan parlamentin ja neuvoston direktiivin 2005/36/EY asettamat vaatimukset ammattipätevyuden tunnustamisesta. (Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon 2006, 32, 71.)

Opetussuunnitelmat antavat viralliset puitteet moniammatillisuuden oppimiseen ja opettamiseen oppilaitoksissa. Oppimiskulttuurin muuttuminen kohti sosiaali- ja terveysalan moniammatillista toimintaa on opetussuunnitelmien mukaan ollut varsin hidasta verrattaessa vuosia 1999 - 2000 ja 2009 - 2010. Nostan opetussuunnitelmista esiin sellaisia kohtia, joissa viitataan moniammatilliseen työskentelyyn tai yhteisöllisen oppimisen mahdollisuuksiin, koska fysio-

rapian, hoitotyön ja sosionomin koulutuksen opetussuunnitelmat korostavat persoonallisen asiantuntijuuden kehittymistä sekä pääasiallisesti oman alan yhteisöjä oppimisympäristöinä. Kymmenen vuoden takaisen opetussuunnitelman perusteella fysioterapian, hoitotyön ja sosiaalialan oppimista on ohjannut yksilöllisen oppimisen kulttuuri, joskin moniammatilliseen toimintaan löytyy viittauksia monin paikoin. Esimerkiksi fysioterapian koulutusohjelmassa ”Opinnot toteutuvat sekä harjoitteluna että teoreettispainotteisina opintoina. Oppiminen organisoituu erilaisissa oman alan ja/tai monialaisissa ryhmissä.” Opintojen ohjauksen yhtenä tavoitteena on opiskelijan kiinnostuminen yhteistoiminnallisesta oppimisesta. (Opinto-opas 1999 - 2000, 297, 300.)

Uuden opetussuunnitelman mukaan yhden osaamisalueen, yhteistyö- ja yhteiskuntaosaamisen, kohdalla sanotaan, että ”osaa toimia itsenäisesti sekä tehdä moniammatillista yhteistyötä erilaisissa tiimeissä, työryhmissä, asiantuntijaverkostoissa ja palveluketjuissa fysioterapian asiantuntijana”. Muutaman kerran osaamistavoitteena on ymmärtää moniammatillisen yhteistyön merkitys. Oppimiskäsityksen mukaan opiskelija nähdään vastuullisena ja tietoa rakentavana oppijana. Ammattiopintojen aikana oppimispäiväkirja ja portfolio työskentely ovat opiskelijalla oppimisen tukena. Opettajan haasteiksi nähdään tutkivan työotteen kehittäminen, hyvät yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot ja pedagoginen innovatiivisuus. Oppimisella kuvataan olevan sosiaalinen luonne ja oppimiskäsityksessä sosiokonstruktivistisia piirteitä. Opiskelun aikana opiskelija rakentaa ohjatusti oman käyttöteoriaansa. Oppimismenetelmissä korostuvat itseohjautuvuus ja yhteisöllisyys ja niillä pyritään tukemaan fysioterapiassa tarvittavia metataitoja, joita ovat reflektiivisyys, kriittinen ajattelu ja itsearviointitaito. (Opinto-opas 2009 - 2010, Fysioterapian koulutusohjelma 2, 4, 5, 22, 24.) Fysioterapian uusimman opetussuunnitelman osaamisalueet on määritelty kansallisesti, ja moniammatillisuus ei tule niissä esiin.

Hoitotyön koulutusohjelmassa kymmenen vuoden takaisen opetussuunnitelman mukaan ”Oppiminen hoitotyön asiantuntijuuteen tapahtuu teoreettisen ja käytännön tiedon integroitumisena. Käytännön harjoittelu tapahtuu ohjattuna erilaisissa hoitotyön yksiköissä. Hoitotyön asiantuntijuuden oppimista tukee myös ohjattu harjoittelu Sosiaali- ja terveystieteiden laitoksessa toimivassa oppimiskeskuksessa.” Yhden hoitotyön opintojakson yhtenä tavoitteena on se, että opiskelija hahmottaa hoitotyön itsenäisen päätöksentekoa alueen moniammatillisessa työryhmässä ja toisessa opintojaksossa opiskelijan asiantuntijuuden kehittyminen näkyy monialaisena työnä. (Opinto-opas 1999 - 2000, 285, 292, 293.)

Uuden opetussuunnitelman mukaan koulutuksen tavoitteena on edelleen laaja-alainen ammattitaito, jossa ydinosaamiseen kuuluvat esimerkiksi ”tiedonhankinnan osaaminen ja tiedon kriittinen arviointi, joita hän käyttää toimintansa perusteena sekä työyhteisönsä kehittämisessä”. Tarvittavina taitoina oman alan osaamisen rinnalla ovat vuorovaikutus ja viestintä, työyhteisön jäsenenä toimiminen, moniammatillinen yhteistyö, jota korostetaan myös harjoittelun tavoitteissa. Lähes jokaisen ammattiaineen osaamistavoitteissa korostetaan työskentelyä moniammatillisissa ryhmissä. Opetussuunnitelmassa kuvatun oppimiskäsityksen mukaan ”oppijan omakohtainen tiedon prosessointi on keskeistä, se edellyttää sisäistä motivaatiota ja kykyä ohjata omaa oppimistaan. Opettaja toimii opiskelijan tukena ohjaten opiskelijaa tiedostamaan oppimistarpeita ja tarkoituksenmukaiset keinot oppimisen saavuttamiseksi. Oppija nähdään sosiaalisena ja yhteisöllisenä toimijana, joten koulutuksessa korostetaan ryhmäprosessien merkitystä ja hyödyntämistä oppimisessä”. Opinnit toteutetaan ongelmaperustaista oppimismenetelmää soveltaen, ja asiantuntijuuden kasvun tukena on portfoliotyöskentely. (Opinto-opas, 2009 - 2010, Hoitotyön koulutusohjelma, 7 - 9, 17, 28 - 36, 38 - 41.) Hoitotyön koulutusohjelman moniammatillisuuden oppimiseen liittyvät osaamistavoitteet ovat lisääntyneet tuntuvasti kymmenen vuoden aikana. Samalla oppiminen on liitetty hoitotyön luonnollisiin toimintaympäristöihin, ei oppilaitoksen sisäiseen toimintaan.

Sosiaalialan koulutusohjelmassa kymmenen vuotta sitten ”koulutuksen tavoitteena on kouluttaa opiskelijoita, joilla on sosiaalialan työtehtäviin soveltuva laaja-alainen ammattitaito. Koulutuksen tavoitteena on, että opiskelija saavuttaa ammattitaidon, jossa yhdistyy laadukas teoreettinen ja toiminnallinen osaaminen. Monialaisten ja moniammatillisten perusopintojen lisäksi opiskelija perehtyy koulutuksen aikana erilaisiin sosiaalialan työmuotoihin ja toimintamalleihin, joiden avulla eri tahot pyrkivät edustamaan ihmisten hyvinvointia kansallisesti ja kansainvälisesti.” Harjoittelussa yhtenä tavoitteena on ollut kehittää kykyä arvioida omaa toimintaa sekä asiakastyössä että erialaisissa yhteistyöverkostoissa. Harjoittelujaksojen aikana opiskelijat ovat pitäneet henkilökohtaista oppimispäiväkirjaa ja kokoontuneet pienryhmiin. (Opinto-opas 1999 - 2000, 305, 316.)

Nykyisen opetussuunnitelman mukaan koulutuksen tavoite on edelleen sama. Seitsemästä osaamisprofiilista kahdessa kuvataan moniammatillisessa työskentelyssä tarvittavaa osaamista. Vuorovaikutus-, viestintä- ja yhteistyöosaamisessa opiskelija ”arvostaa ja kunnioittaa muiden osaamista ja ammattitaitoa ja osaa tuoda oman asiantuntijuutensa esiin eri yhteistyötilanteissa”. Työyhteisöosaamisessa opiskelija ”osaa työskennellä yhdessä toisten kanssa, kykenee

toisilta oppimiseen ja opitun jakamiseen työyhteisössä ja kantaa vastuun tavoitteista”. Varhaiskasvatuksen opintojakson yhtenä osaamistavoitteena on, että ”opiskelija ymmärtää moniammatillisen yhteistyön merkityksen” ja harjoittelun uudeksi osaamistavoitteeksi on tullut ”hahmottaa ja ymmärtää moniammatillisuuden merkitys ja asema sosiaalialan työssä”. Oppimisen nähdään olevan yhteydessä omiin kokemuksiin ja merkityksiin, ja opiskelija on vastuussa omasta oppimisestaan. Tavoitteissa kuvataan myös vuorovaikutusta muiden kanssa. Opettajan tehtävänä on ohjata opiskelijoita tiedostamaan heidän oppimistarpeensa ja auttaa löytämään tarkoituksenmukaiset keinot oppimiseen. Oppimisympäristö rakennetaan laajalaiseksi, ja myös sosiaali- ja terveystieteiden Oppimiskeskus Optiimi voi tarjota oppimisympäristön, jossa osaamista voi kehittää erilaisissa monialaisissa hankkeissa. Opetussuunnitelman perustassa kuvataan yhteisöllisyyttä ja yhteistoiminnallisuutta, jotka näkyvät monimuotoisena ryhmätyöskentelynä, hankkeina, kasvuryhmätyöskentelynä, produktioina ja ryhmätentteinä. (Opinto-opas 2009 - 2010, Sosiaalialan koulutusohjelma 2 - 4, 7, 20, 26.)

Kaikilla kolmella koulutusohjelmalla on vuoden 1999 - 2000 opetussuunnitelmissa ollut opiskelun alussa yhteiset viiden opintoviikon perusopinnot, jotka on toteutettu monialaisissa ryhmissä. Opinnoissa on ollut myös kolmantena vuotena kolmen opintoviikon mittainen moniammatillinen projekti, jossa tavoitteena on ollut mm. opiskelijan käsityksen vahvistuminen omasta asiantuntijuudesta moniammatillisessa projektissa. Se on toteutettu Sosiaali- ja terveystieteiden laitoksen oppimiskeskuksessa. (Opinto-opas 1999 - 2000, 288, 313.) Kun aiemmassa opetussuunnitelmassa yhteisen oppimisen mahdollisuuksia oli kahdeksan opintoviikkoa, nykykäytännön mukaan yhteisiä opintoja on viisi opintopistettä. Ne toteutuvat englanninkielisinä ja eurooppalaisen verkoston yhteistyönä Constructors of Well-being -opintojaksona, jonka tavoitteina ovat mm. tulla tietoiseksi sosiaali- ja terveystieteiden rooleista ja pätevyyksistä sekä tunnistaa yrittäjämäinen työskentelytapa moniammatillisissa ympäristöissä. Opintojakso toteutetaan luentoina, seminaareina ja verkko-opetuksena. (Opinto-opas 2009 - 2010, Fysioterapian koulutusohjelma 7 - 8.) Opintojen tavoitteissa korostuu edelleen konstruktivistinen oppimisen näkemys, joskin viittauksia sosiokonstruktivistiseen ja yhteisölliseen oppimiseen löytyy. Konstruktivistisen oppimisen näkemyksen mukaan oppija itse rakentaa aktiivisesti oman tietämyksensä ja todellisuutensa sekä oppii vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (ks. Burr 2004, 60 - 61; Lappalainen 1997, 7; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 157 - 159).

Olemassa olevat opetussuunnitelmat tukevat erityisesti yksittäisen opettajan työtä ja ohjaavat samalla opiskelijaa henkilökohtaiseen asiantuntijuuteen, vaikka yhteisöllisen työskentelyn

paineet lisääntyvät. Yhteisiä oppimismahdollisuuksia pyritään kuitenkin pitämään yllä kaikkien muiden paineiden keskellä. Edellä tarkasteltujen opetussuunnitelmien perusteella samaan aikaan verkko-opetuksen, oman alan kansainvälisen toiminnan ja henkilökohtaisten opiskelumahdollisuuksien määrä on lisääntynyt. Janhonen, Sarja ja Juntunen ovat tutkineet sosiaalialan opiskelijoiden oppimista ja tunnistaneet samankaltaisia piirteitä. Esimerkiksi sosiaalialan koulutusohjelman asiakastyön harjoittelussa ilmeni kolme opiskelukulttuuria: 1) epävarma ja tukeutuva, 2) itseohjautuva ja 3) yhteistyössä omaa työtään kehittävä. Johtopäätöksenä todetaan, että ammattikorkeakoulun toimintaa ohjaa pitkälti yksilöllisen oppimisen kulttuuri, jota tukevat opetussuunnitelma, henkilökohtainen opintosuunnitelma, yksilölliset ohjaustilanteet ja yksilölliset oppimispäiväkirjat. Opettajat korostivat keskusteluissa myös sosio-konstruktivistista oppimiskäsitystä, joka toimi osin piilo-opetussuunnitelmana. (Janhonen, Sarja & Juntunen 2006, 244, 247, 250 - 251.)

Jatkuvassa muutoksessa elävä ammattikorkeakoulujärjestelmä synnyttää kilpailua niin ammattikorkeakoulun sisällä kuin ammattikorkeakoulujen välilläkin. Kilpailun tuomat jännitteet näkyvät myös ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmissa. Sarjan ja Janhosen (2009) hankkeen mukaan ammattikorkeakoulun sisällä hallinnollisten ja opetuksellisten käytänteiden yhteismitattomuus on hidastanut oppimisverkostoyhteistyön kehittymistä ja opiskelijoiden projektioptoihin osallistumista heidän tutkimassaan oppimisprojektissa. Hankkeen oppimisverkostossa olivat mukana yläkoulu, ammattikorkeakoulu ja yliopisto. Tavoitteena oli kehittää työelämä- ja käytäntölähtöinen Osallistavan mentoroinnin opintokokonaisuus sosiaali- ja terveystieteiden opiskelijoille. Tarkoituksena oli myös kehittää uudenlaisia työskentely- ja opiskelumuotoja moniammatillisen yhteistyön mahdollistamiseksi. Hankkeessa läpikäytyjen opetussuunnitelmien taustalla näkyy edelleen opettajan työn yksin puurtamisen perinne, joka korostaa opetustyön yksilöllisyyden periaatteita. Näin ollen opiskelijoiden oppimisen tukeminen erilaisissa hankkeissa koulun ulkopuolella on niukkaa.

Sarjan ja Janhosen oppimisverkostohankkeen aikana opiskelijat joutuivat usein vaikeaan väli-käteen, koska opetussuunnitelma edellytti heidän olevan pakollisella luennolla samaan aikaan, kun projektioptiot edellyttivät heidän olevan vaikkapa leirillä. Hankkeen tavoitteita kohti kuitenkin edettiin. Hankkeessa tosin tarvittiin eri organisaatioiden ns. rajanylittäjäyksilöiden ydinryhmiä, jotka synnyttivät yhteisen kielen löydyttyä kehityksellisiä siirtymiä. Hanketta mm. laajennettiin, koulusosionomin virka perustettiin yläkouluun ja vapaaehtoisia projektioptioita kehitettiin edelleen. Tärkeiksi toimintamuodoiksi kehittyivät eri yhteiskehittelyko-

koukset eli oppimistilat, joita olivat suuren ohjausryhmän kokoukset, mentoreina toimivien opiskelijoiden luomat oppimistilat sekä tutkijoiden ja ammattikorkeakouluopettajan yhdessä luoma oppimistila. Näissä avoin keskustelu mahdollisti käytännön kokemukset yhteiseksi lähtökohdaksi. Moniammatilliseksi oppimisverkoksi kehittyminen edellytti moniäänisyyden sallimista, erilaisten näkökulmien ja kokemusten esiin nostamista. (Sarja & Janhonen 2009, 73, 80, 82 - 86.)

Opintojen aikana harjaannutaan monin tavoin tulevaan työkuulttuuriin, sillä sosiaali- ja terveydenhuollon osaaminen ja toimintakuulttuuri uudistuvat koko ajan. Terveydenhuollon osaamisen sanotaan perustuvankin jatkuvasti uusiutuvaan, laaja-alaiseen, monitieteiseen tiedeperustaan ja käytännölliseen osaamiseen sekä vuorovaikutus- että sosiaalisiin taitoihin. Oman erityisalan asiantuntemuksen tulee perustua laaja-alaisesti sekä sosiaali- ja terveysalan toiminnan yhteisiin lähtökohtiin. Sen lisäksi asiantuntemuksen tulee perustua terveydenhuollossa yleisesti hyväksytyihin arvoihin, toimintaperiaatteisiin ja näkemyksiin tulevasta yhteiskunnasta, työelämästä sekä ympäristön ja kulttuurin merkityksestä. Toiminnassa kehoitetaan ottamaan huomioon myös yhteiskunnan muiden sektoreiden arvot ja arvostukset. Toiminnan edellytyksenä on motivaatio jatkuvaan itsensä ja oman työnsä kehittämiseen. Yhä lisääntyvä moniammatillinen toiminta edellyttää oman erityisasiantuntijuuden lisäksi yhteisöasiantuntijuutta, ns. organisaatio-osaamista, lähiammattien ymmärtämistä, ongelmanratkaisu-, projektityö- ja laadunhallinnan taitoja. Keskeiset koulutusta ohjaavat arvot ovat ihmisarvo, terveys, tasa-arvoisuus, vastuullisuus ja vapaus sekä oikeus kasvuun ja kehittymiseen. Koulutusta ohjaavina periaatteina korostuvat ihmislähtöisyys, yhdenvertaisuus, osallisuus, rohkeus, kumpuutus, tutkiva ja kehittävä työote, joustavuus, tuloksellisuus ja vaikuttavuus. (Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon 2006, 1, 15 - 16.)

Sekä fysioterapian että hoitotyön toiminnan toivotaan perustuvan sellaiseen ihmiskäsitykseen, jonka mukaan ihminen on päämäärähakuinen, tietoinen ja vastuullinen toimija, jolla on edellytys oppia ja vaikuttaa paitsi omaan elämäänsä myös ympäristöönsä omien arvojensa ja voimavarojensa mukaan. Moniammatillista yhteistyötä painotetaan. Ammattikorkeakoulutus 2005 -työryhmän suositusten mukaan fysioterapeutin tulee kyetä tekemään moniammatillista yhteistyötä erilaisissa tilanteissa. Sairaanhoidajan työssä saman suosituksen mukaan moniammatillisuus korostuu vielä enemmän, sillä työn edellytyksenä on yhteistyö asiakkaan tai potilaiden ja heidän läheistensä kanssa, kollegojen sekä moniammatillisten tiimien kanssa, joissa sairaanhoitaja toimii hoitotyön asiantuntijana ja konsultoi muiden ammattiryhmien asiantunti-

joita. Tutkimus-, kehittämis- ja johtamisosaamisen kohdalla korostetaan moniammatillisen yhteistyön johtamista ja kehittämistä. (Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon 2006, 29 - 32; 63 - 66.)

Ammattikorkeakoulujen eri aloilla on omat kansalliset yhteistyöverkostonsa, jotka kehittävät koulutusta. Terveysalan verkoston strategian mukaan koulutusala kehitetään eurooppalaisen korkeakoulujärjestelmän sekä valtakunnallisten sosiaali- ja terveystieteiden ja koulutuksen kehittämislinjausten mukaisesti. Strategiassa korostetaan valmistuvien ammattilaisten kykyä toimia moniammatillisissa ja erilaisten organisaatioiden sekä yhteisöjen verkostoissa asiantuntijoina. Suureksi tulevaisuuden haasteeksi terveysalalla nähdään oppivien yhteisöjen rakentaminen yhdessä eri asiantuntijoiden ja opiskelijoiden kanssa. Opettajilla on suuri vastuu eräänlaisina rajan ylittäjinä ja suhteiden rakentajina sekä ylläpitäjinä eri alojen osaamisen tavoitteelliseksi yhdistämiseksi koulutusalojen välillä, kansainvälisesti ja työelämän kanssa. (Terveysalan verkoston strategia 2008, 13, 16.) Sosiaalialan koulutusta ei ohjata samoin kuin terveysalaa, mutta moniammatillisuuden edellyttämää pätevyyttä sosionomeilla on jo Korkeakoulujen arviointineuvoston tekemän koulutusohjelma-arvioinnin perusteella. Heillä on tulosten mukaan hyvät vuorovaikutustaidot, halu reagoida työelämän tarpeisiin, ja he tuntevat monipuolisesti tavallista elämäntapaa ja arkielämää. Koulutuksen aikana tehty yhteistyö terveysalan koulutusohjelmien kanssa antaa valmiuksia moniammatilliseen työskentelyyn. Arvioinnin mukaan moniammatillista työskentelyä yhteistyöhankkeissa erityisesti työelämän kanssa tulee edelleen korostaa. Tällöin arvellaan kyseessä olevan osaamisen vaihtaminen koulun ja työelämän kesken. (Murto, Rautniemi, Fredriksson, Ikonen, Mäntysaari, Niemi, Paldanius, Parkkinen, Tulva, Ylönen & Saari 2004, 49 - 50, 75.)

Korkeakoulutuksen kehittämisen taustalla on Euroopan Unionin maissa käynnistetty ammatillisten koulutuksen harmonisointiprosessi. Euroopan Unionin 29 jäsenmaata on allekirjoittanut vuonna 1999 Bolognan sopimuksen, jonka mukaan on tärkeä saada yhteiset tavoitteet kehittämään yhtenäistä ja kiinteää eurooppalaista korkean asteen koulutusala vuoteen 2010. Lissabonin vuoden 2000 sopimuksella oli tavoitteena opetussuunnitelmien vertailtavuuden parantaminen ja liikkuvuuden mahdollistaminen. Euroopan Unioni edistää siis yhteistyötä koulutuksen kehittämisen pääperiaatteeksi nousseen Elinikäisen oppimisen ohjelmalla ja koulutussektoreiden kehittämisellä. Vuoden 2001 Prahan seurantakokouksessa Euroopan koulutusjärjestelmien yhteiseksi tavoitteeksi määriteltiin pyrkimys parantaa koulutusjärjestelmien laatua, helpottaa osallistumismahdollisuuksia ja lisätä koulutusjärjestelmien yhteyksiä. Vuon-

na 2003 tavoitteiksi määriteltiin sosiaalisen yhteenkuuluvuuden vahvistaminen ja sosiaalisen sekä sukupuolisen eriarvoisuuden vähentäminen kansallisesti ja Euroopan tasolla. (Eurooppalainen koulutusyhteistyö 2008, 1 - 2; Realising the European higher education area 2003, 1 - 2, 4, 6.)

Eurooppalaisen korkeakoulutuksen työkaluna kvalifikaatioiden yleisen tason määrittämiseksi eri maiden välillä ja erilaisten opintojen vertailemiseksi on käytössä European Credit Transfer and Accumulation System eli ECTS-järjestelmä. Se on Erasmus-ohjelman puitteissa luotu eurooppalainen standardi korkeakouluopintojen laajuuden ja arvioinnin mahdollistamiseksi. Kyseessä on opiskelijakeskeinen menetelmä, joka perustuu opiskelijan työmäärään tavoitteiden saavuttamiseksi. Tavoitteet on täsmennetty vaadittaviksi oppimistuloksiksi ja kompetensseiksi eli pätevyyksiksi. (European Credit Transfer and Accumulation system 2008, 1.) Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutuksen tulevaisuus ammatillisten asiantuntijoiden kouluttajana on niin ikään kansainvälinen Bolognan prosessin myötä. Lontoon kommunikassa korostetaan eurooppalaisen korkean asteen koulutuksen kansainvälistä kilpailukykyä ja jatkuvaa muutosvalmiutta vastaamaan tehokkaasti globalisaation mukanaan tuomiin muutoksiin. Korkean asteen koulutuksen kvalifikaatiot, opiskeluperiodit, toivotut oppimistulokset ja aiempi osaaminen joko nonformaalisti tai informaalisti pitää voida tunnistaa. Kvalifikaatioviitekehys on merkittävä konkreettinen väline, jolla voidaan verrata ja saada läpinäkyvyyttä sekä helpottaa opiskelijoiden liikkuvuutta. Kvalifikaatioviitekehysten tulee rohkaista myös opettajien ja muun henkilöstön liikkuvuutta. Yhdeksi tärkeäksi kehittämiskohteeksi Lontoon kommunikassa nostettiin joustavien oppimispolkujen kehittäminen elinikäisen oppimisen tukemiseksi. (Towards the European higher education area: responding to challenges in a globalised world 2007, 1 - 3.)

Sosiaali- ja terveysalan koulutusta ammattikorkeakoulussa säädellään koulutuksen pituuden, opetuksen rakenteen, sisällön ja oppimistulosten suhteen. Se sijaan ei ole olemassa yhteistä näkemystä tai suosituksia siitä, miten ammatilliseen asiantuntijuuteen opitaan, mitkä ovat pedagogiset ja teoreettiset viitekehykset tai didaktiset käytänteet, vaikka aiheeseen liittyvää tutkimusta on tehty. Nykyisin eri oppilaitokset ja koulutusohjelmat käyttävät tukenaan erilaisia teoreettisia viitekehyksiä, joiden löytäminen ei ole helppoa. Ammatillisen oppimisen teoreettinen tarkastelu on tosin vaivalloista senkin vuoksi, että ammattien historia eri maissa on erilainen, ja niihin johtava koulutus on vasta vuosituhannen vaihteessa kehitetty korkean asteen koulutukseksi ammattien statuksen kohottamiseksi (mm. Eraut 2007, 2).

Ammattikorkeakoulun toimintaympäristö muuttuu myös entistä enemmän kohti verkosto- maista koulua ja toimintaa moniammatillisissa yhteisöissä. Helakorpi (2005, 131 - 134) on kuvannut koulun megatrendejä, jotka ovat jo työelämän organisaatioiden arkea. Seuraavat haasteet ovat varteenotettavia myös sosiaali- ja terveysalan koulutuksen moniammatillisuuden oppimisessa:

- uusien tiedon- ja oppimiskäsitysten mukaan kokemus aidoissa tilanteissa auttaa ymmärtämään todellisuutta kokonaisuuksina ja painottaa oppimisprosessia
- oppilaitosten sisäistä toimintaa olisi hyvä uudistaa työelämän koettelemien työtapojen suuntaan, jolloin pedagogista toimintaa tulee kehittää asiantuntijaorganisaation pohjal- le kohti tiimiorganisaatiota ja verkostoitumista eri tasoilla
- työelämän uudet taidot, kuten sosiaalisuus, innovatiivisuus, yrittäjyys ja verkostoval- miudet, tulee ottaa huomioon
- oppilaitosten keskinäistä pedagogista yhteistyötä on syytä lisätä tietoverkkoja hyödyn- tämällä
- kansainvälistä yhteistyötä voi lisätä erilaisten oppimisalustojen ja verkkoinnovaatioi- den avulla.

2.2 Moniammatillisuus kvalifikaationa

2.2.1 Monialaisuuden suhde moniammatillisuuteen

Monialaisuus on jo alun alkaen ollut suomalaisen ammattikorkeakoulun omaleimainen piirre. Monissa kielissä, myös suomen kielessä, ammattikorkeakouluja luonnehditaan polyteknisinä oppilaitoksina. Polyteknikum tarkoittaa monialaista ja korkeatasoista koulutusta antavaa kor- keakoulua. Kreikankielinen sana tekhnikos merkitsee taitavuutta ja polyteknikos useita aloja käsittävää osaamista. (Helakorpi 1999, 19.) Englanninkielisissä teksteissä multifield tarkoittaa monialaisuutta ja multidisciplinary monialaisuutta tai monitieteisyyttä. Monialaisuudella vii- tataan myös koulutusalojen ylittämiseen ja erilaisten osaamisten nivoutumiseen yhteisen päämäärän saavuttamiseksi ja yksilön taitavuuteen tai pätevyYTEEN. Interdisciplinary- käsitteellä tavoitellaan samaa sisältöä. Cross-disciplinary science-käsitteellä kuvataan eri yli- opistojen monitieteistä toimintaa. (Grigg, Johnston & Milsom 2003; Holland 2006; March 2006.)

Monialaisuuden määrittelyssä näkyy myös hallinnollinen ja yhteiskunnallinen näkökulma. Sillä saatetaan tarkoittaa yhden ammattikorkeakoulun sisällä olevaa moninaisuutta, joka asettaa vaatimuksia ammattikorkeakoulun alueellistumiselle ja sen myötä alueelliseen vaikuttamiseen merkittävänä kouluttajana ja kehittäjänä. Rakenteellisen tarkastelun lisäksi monialaisuus voi viitata pedagogiseen opetussuunnitelmakysymykseen. Tällöin ajatellaan, että opetustarjontaan sisällytetään useaa tiedeperustaa ja perinteestä poikkeavaa erilaista ammatillista osaamista, jolloin voidaan vastata työelämän laaja-alaisuuden vaatimuksiin. Ammattikorkeakoulun arjessa monialaisuus ei ole ongelmatonta, sillä eri aloilla on oma historiansa ja kulttuurinsa niin hallinnollisesti kuin pedagogisesti. Monialaisuus voidaan myös kokea uhkana omalle koulutusalueelle ja pedagogiselle näkemykselle. (Kotila 2002, 69 - 72.)

Monialaisuus ja moniammatillisuus kietoutuvat toisiinsa ja myös moniammatillisuuteen liitetään eri näkökulmia. Hardenin (2004, 2) mukaan multiprofessional-käsitteessä painopiste on moniammatillisessa oppimisessa, jolloin tiettyä teemaa lähestytään kunkin ammatin näkökulmasta. Yhteistyön ja samalla moniammatillisuuden käsitteiden haltuunottoa haittaa käsitteiden käyttäminen sekä yhteisöllisenä että yksilöllisinä käsitteinä. Yhä enemmän puhutaan verkostoitumisesta, tiedontuottamisyhteistyöstä, moniammatillisesta yhteistyöstä ja synergiasista, joilla tarkoitetaan sekä kollektiivisia toimijoita että yksittäisiä työntekijöitä. (Savonmäki 2007, 18; ks. Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen 2004; Linden 1999, 122 - 128; Metsämuuronen 2000, 158.) Käsite interprofessional sisältää ajatuksen siitä, että jotakin asiaa tarkastellaan sekä oman että toisen ammatin lähtökohdista, jolloin opitaan yhdessä toisen alan ammattilaisten kanssa ja opitaan myös toisilta ryhmän jäseniltä. Transprofessional-käsite viittaa todellisen elämän kokemuksiin perustuvaan moniammatilliseen oppimiseen tai työskentelyyn, jolloin asiantuntijat voivat rikkoa asiakaslähtöisesti roolirajojaan. (Freeth & Reeves 2004, 50; Isoherranen 2005, 33 - 39.)

Ammattikorkeakoulujen ideana on alusta pitäen ollut alueen kehittäminen, johon ammattikorkeakoulut pyrkivät vastaamaan moni- ja poikkitieteisyydellä. Niissä on kyse hyvinkin pitkälle erikoistuneiden tieteenalojen kohtaamisesta, vuorovaikutuksesta ja yhteistoiminnasta tai näitä yhdistävien näkökulmien etsimisestä. Monitieteisyys ja monialaisuus konkretisoituvat ammattikorkeakoulussa kykyinä suoriutua moniammatillisessa yhteisössä. Nykyisessä oppimisyhteiskunnassa tarvitaan entistä enemmän yhteistoiminnallisuutta ja jaettua osaamista eri alan asiantuntijoiden kesken. Näin ollen pelkästään yksilöiden osaamisen turvin ei saavuteta organisaatioissa huippumenestystä, ja siksi edellytetään tiimityötä, yhdessä tekemistä. Moniam-

matilliseen (multiprofessional) asiantuntijuuteen kuuluvat yhteistyövalmiudet ja eri asiantuntijoiden muodostamat asiantuntijatiedon verkostot. (Eteläpelto 2001, 6 - 9; Helakorpi 1999, 13 - 14, 17; OECD 2000; Slotte & Tynjälä 2003, 450.)

Moniammatillisuuden monimerkityksisyyttä kuvaa se, että käsitettä pyritään selkiyttämään eri tavoin. Nikander (2003, 279 - 288) lähestyy moniammatillisuuden tavoitteita ja ideaaleja tarkastelemalla päätöksentekotilanteita eri ammattiryhmien välisenä vuorovaikutuksena sosiaali- ja terveydenhuollossa (interprofessional co-operation and decision making). McCray (2003) on kehittänyt teoreettisen viitekehyksen, jota konkretisoimalla hän arvelee voitavan helpottaa ammattien välistä toimintaa (interprofessional practice) sosiaali- ja terveysalalla. Keskeisinä käsitteinä ovat vaikeudet oppia, kontekstuaalinen sosialisatio, voimaantumisen, konfliktien johtaminen, taitojen muokkaaminen ja ammattien välinen reflektio. McCray on esittänyt myös konkreettisen idean moniammatillisen toiminnan edistämiseksi sairaanhoitajien ja sosiaalityöntekijöiden yhteistyöhön. Siinä on olennaista ollut sosiaalityöntekijöiden roolin selkiyttäminen etsimällä yhdessä työskentelyn esteitä ja mahdollisuuksia. (McCray 2003, 389 - 390.)

Moniammatillisuus tulkitaan herkästi vain tiimin toiminnaksi. Moniammatillinen osaaminen ei kuitenkaan ole sama kuin moniammatillisen tiimin toiminta, vaikka tiimi on mahdollisuus moniammatillisen osaamisen kehittämisessä. Yhteistyöllä ja yhteistyöhön sitoutumisella sen sijaan on merkitystä moniammatillisen asiantuntijuuden kehittämisessä. Yhteistyöhön sitoutuminen merkitsee samalla sitoutumista oppimiskumppanuuteen, kehittävään vuorovaikutukseen ja oppimisprosessiin. (Karila & Nummenmaa 2001, 103.) Scardamalia ja Bereiter (2006, 1 - 3) kuvaavat asiantuntijatiimien toimintaa, joissa jokainen tietää jonkin verran siitä, miten toimitaan joustavasti tilanteiden mukaisesti. Tällöin ryhmä yksikkönä kehittää progressiivisesti tapoja saavuttaa yhä vaativampia tavoitteita entistä onnistuneemmin.

Monialaisuuden ja moniammatillisuuden käsitteet liittyvät toisiinsa. Tässä tutkimuksessa monialaisuus tarkoittaa fysioterapian, hoitotyön sekä sosiaalialan osaamisen tunnistamista ja hyödyntämistä oppimisprosessissa. Moniammatillisuus-käsitteellä on sekä yhteisöllinen että yksilöllinen luonne. Yhteisön näkökulmasta se tarkoittaa sitä, että yhteisö tuottaa vaadittavan osaamisen sen jäsenten osaamisen avulla. Yksilön ominaisuutena moniammatillisuus kuvaa sellaisia pätevyyskäsitteitä, joissa korostuvat sellaiset sosiaali- ja terveysalan yleiset työelämävalmiudet tai yleiset taidot, kuten asenteet, päätöksentekotaidot, ongelmanratkaisutaidot, sosiaalisessa kanssakäymisessä tarvittavat taidot ja tavoitteellisen oppimisen taidot.

2.2.2 Moniammatillisuus sosiaali- ja terveysalan kvalifikaationa

Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutukselta edellytetään tietoista tulevaisuusnäkökulmaa ja sosiaali- ja terveysalan ammattikäytännöiltä tehokasta yhteistyötä eri ammattien kesken. Ammattien ja eri toimijoiden välinen yhteistyö onkin tehokkaan sosiaali- ja terveydenhuollon ammattikäytännön keskeinen piirre ja sen myötä myös ammatillisen koulutuksen ydintä. Suomessa esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuollon keskeisenä kehittämiskohteena ovat olleet asiakkaan hoitokokonaisuuden kattavat, organisaatorajat ylittävät saumattomat palveluketjut, jotka edellyttävät moniammatillista työskentelyä. Sen ansiosta arvellaan voitavan synnyttää uudenlaista osaamista. (Lauri 2007, 107 - 109; Sosiaali- ja terveydenhuollon tavoite- ja toimintaohjelma 2004 - 2007, 2004.)

Työnantajat pitävät yhä tärkeämpänä hyvää peruskoulutusta, henkilökohtaisia ominaisuuksia ja yleisiä taitoja, joita ovat kommunikaatio-, kieli-, ongelmanratkaisutaidot ja henkilökohtaiset kyvyt, kuten joustavuus, mukautumis- ja epävarmuuden sietokyky. Organisaatioiden madaltuminen, moniammatillinen tiimityö ja tehtävien uudelleenlainen jakaminen edellyttävät henkilöstöltä yleisten taitojen hallintaa. (Anderson & Marshall 1996, 3; Honkakoski 1995; Terveydenhuollon ammatinharjoittamistyöryhmän muistio 2000, 12 - 13; Työelämän murros heijastuu osaamistarpeisiin 2005, 7.) Työelämässä tarvitaan myös ajattelutyötä ja vastuun kantamista. Vastuu merkitsee kykyä työllistää itsensä läpi elämän sekä taitojen että osaamisen jatkuvaa kehittämistä. Tässä on pitkälti kyse yleisistä taidoista, joiden hallinta tarkoittaa osaamisen mielekästä soveltamista, perustelemista ja kykyä yhteistyöhön, jossa mahdollistuvat uudet osaamisen yhdistelmät ja jolla voidaan turvata tulevaisuuden osaaminen. (Anderson & Marshall 1996, 5; Ruohotie 2002b, 108; Stasz 1998, 192 - 196; Työelämän murros heijastuu osaamistarpeisiin 2005.) Yleisillä taidoilla onkin merkitys juuri siinä, miten eri alojen asiantuntijat pystyvät panostamaan omaa osaamistaan yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Yleisistä taidoista käytetään myös käsitteitä työelämätaidot, yliammatilliset ammattitaitovaatimukset ja yliammatilliset kvalifikaatiot ja pätevyudet. (Honkakoski 1995, 78 - 79; Metsämurtonen 2000, 49; Ruohotie 2002b, 111.)

Ammattikorkeakoulun haaste opettajille on ollut moniammatillinen työkuulttuuri ja sen mukanaan tuomat yhteisöllisen oppimisen käsitykset. Ne ovat saaneet opettajat pohtimaan sitä, mitä yhteisöllisyys, verkostoituminen ja tiimityö tarkoittavat moniammatillisissa toimintaympäristöissä, etenkin kun opetustyön lisäksi ammattikorkeakoulun tehtävä on alueen kehittämi-

nen tutkimuksen avulla. (Konkola & Suntio 2003, 6.) Savonmäki (2007, 18, 174) on tutkinut opettajien kollegiaalista yhteistyötä ammattikorkeakoulussa ja lähtenyt liikkeelle sellaisesta ajatuksesta, että opettajasta ei ole tullut tiimityöläistä tiimiorganisaatioiden luomisesta huolimatta. Opettajan työn luonteeseen kuuluu nimittäin tietty yksityisyys suhteessa kollegoihin ja esimiehiin ja opetustyön ydin on edelleen opiskelijan ja opettajan kohtaamisessa. Tältä perustalta yhteistyön edistämiseksi on syytä kehittää osallistavaa johtajuutta ja samalla määritellä edelleen opettajan autonomiaa opettajayhteisössä.

Helsingin ammattikorkeakoulun, Metropolian, aiemman Stadian, sosiaali- ja terveystieteiden koulutuskeskuksen, ammattikorkeakoulupedagogiikkaa kehittävä hanke Työelämän kehittämisareena: innovatiivista osaamista sosiaali- ja terveystieteiden työssä. Sen yhtenä tavoitteena oli edistää opettajien yhteisöllistä toimijuutta. Hankkeessa oli mukana 11 koulutusohjelmaa ja suuntautumisvaihtoehtoa ja kullakin oli yksi tai useita osahankkeita, joihin kytkettiin mukaan opiskelijoita ja työpaikkoja. Hankkeen turvaamiseksi jatkuvaa ja vastavuoroista yhteyttä pidettiin koulutusohjelman muihin opettajiin ja koulutusohjelmien välillä. Opettajien puheesta nousi neljä teemaa, jotka sisälsivät jännitteitä uuden ja vanhan työkäytännön välillä. Teemojen sisältöinä olivat hankkeiden henkilöityminen, opetustyön ja tutkimus- ja kehitystyön eriarvoisuus, tutkimus- ja kehitystyön toimintakäytännöt ja yhdessä työskentely. Hankkeiden henkilöityminen toi esiin yksilöllisen ja yhteisöllisen kehittämisen jännitteen. Opettajien yhteistoiminnallista työskentelyä kuvaava jännite ilmensi opettajan työn muutosta yksin tekemisen perinteen ja yhdessä kehittämisen tarpeen välillä. Tulosten pohjalta yhteistoiminnallista työskentelyä pitäisi tukea esimerkiksi hyödyntämällä opettajien kokoukset yhteisten hankkeiden käsittelyssä niiden edistämiseksi. (Suntio & Konkola 2003, 2 - 6.)

Sonninen (2006, 114 - 115) tutki Laurea-ammattikorkeakoulussa ammattikorkeakouluopettajien uudistuvaa asiantuntijuutta, jossa uuden asiantuntijuuden yhden kokonaisuuden muodostivat monet eri asiantuntijuudet, monet ongelmanmäärittelyt, asiantuntijuuksien verkostoituminen, yhteistyö ja ammattikuntien välisten rajojen ylitykset ja madaltumiset. Tämä kuvaa vanhan eli ammattikuntakohtaisen asiantuntijuuden vastakohtaa, jolle on tunnusomaista sosiaalinen ja verkostomainen toiminta. Uutta asiantuntijuutta kuvattiin innostavaksi ja sitä toteutettiin erityisesti verkostoitumalla työelämän kanssa. Sen sijaan verkostoituminen monialaisen Laurean sisällä jäi lähes kokonaan mainitsematta. Myös Savonmäen (2007, 18) tutkimuksessa ammattikorkeakoulun opettajien verkostoituminen tulee esiin ja myös siinä korostuu suhde työelämään. Savonmäen mukaan sekä ammattikorkeakoulun sisäinen että ulkoinen yhteistyö

laajentavat opettajan työnkuvaa entisestään. Suuret toiveet organisaatioiden ja työn kehittämistä yhteistyössä perustuvat uskomuksiin, joiden mukaan yhteistyöllä voidaan yltää sellaisiin tuloksiin, joita kukaan ei yksin voi saavuttaa. On kuitenkin oleellista huomata, että samoin kuin oppiminen ja opettaminen, myös yhteistyö on kontekstisidonnainen oppimisprosessi ja toiminnan tasolla kyse on yksittäisten ihmisten yhteydestä toisiinsa.

Koulutuksen suunnittelussa kvalifikaatiovaatimukset ovat olleet avainkäsitteitä, joista on pyritty johtamaan koulutuksen tavoitteita työelämän vaatimuksista. Kvalifikaatioiden määrittely on kuitenkin vaivalloista, sillä käsite on sidoksissa eri maiden ammatti- ja koulutuskulttuureihin ja käsitteellä on varsin erilainen merkitys eri tilanteissa. Käsitettä on Suomessakin määriteltä varsin pitkään. Kvalifikaatio on yksilön ja työn yhteiskunnallisesti muodostuneiden ehtojen välillä oleva suhde. Ihminen kohtaa kvalifikaatiot jollain lailla valmiiksi muodostuneina ja annettuina, ja ne ovat omaksuttavissa työprosessin ehtojen puitteissa. Kvalifikaatiot ilmenevät yksilölle kvalifikaatiovaatimuksina. (Toikka 1984, 7 - 12.) Myös Väärälä (1995, 42 - 47) on määritellyt kvalifikaatiot suhteena, joka määräytyy yksilön ja työn yhteiskunnallisten ehtojen välillä. Ammattiin oppimisen aikana ihminen kohtaa jollain tasolla valmiina työelämän kvalifikaatiovaatimukset, jolloin näkökulma on yhteiskunnallinen. Yksilö myös tuottaa kvalifikaatioita omalla toiminnallaan.

Helakorven (1999, 15) mukaan kvalifikaatio tarkoittaa niitä vaatimuksia, joita johonkin työhön tai ammattiin edellytetään eli ammattitaitovaatimuksia, eivätkä ne ole yksilöllisiä ominaisuuksia. Ellström (1992, 19; 29 - 31 ja 1998, 40 - 41) määrittelee kvalifikaation kompetenssiksi eli pätevyudeksi, joko sellaiseksi, jonka työtehtävä tosiasiallisesti vaatii tai jonka työntekijä implisiittisesti tai eksplisiittisesti määrittää. Työstä lähtevät vaatimukset ovat erilaisia taitoja. Käsitteet ammattitaito, kompetenssi eli pätevyys ja kvalifikaatio kuuluvat Ellströmin mukaan samaan käsiteperheeseen, ja ovat näin ollen sukulaiskäsitteitä. Nijhof (1998) puolestaan määrittelee kvalifikaatiot työllistymiskyvyn näkökulmasta taitojen ja kyvykkyysien avulla. Hänen mukaansa kvalifikaatiot esiintyvät kolmikerroksisena. Ensin ovat sellaiset perustaidot tai välinetaidot kuten älyllinen, kulttuurinen ja sosiaalinen kyvykkyys, joita tarvitaan koulutuksessa, työssä ja yleensä yhteiskunnassa selviytymisessä. Sitten tulevat tietyt yleiset taidot, jotka ovat välttämättömiä kaikissa ammateissa, tietyssä ammatissa tai tietyissä ammateissa. Lopuksi tulevat siirrettävät taidot eli korkeamman asteen taidot, jotka auttavat uraan liittyvässä valinnoissa. Näitä ovat itsensä johtamisen taidot ja metakognitiiviset taidot, itsesäätelytaidot, joita opitaan elämässä ja työssä. Nijhof luokittelee edelleen työelämässä tarvittavat kvali-

fikaatiot tai kompetenssit laaja-alaisiksi taidoiksi, hybridisiksi taidoiksi, ydintaidoiksi ja siirrettäviksi taidoiksi. (Nijhof 1998, 24.)

Clarke ja Winch ovat jäsentäneet eurooppalaista tieto-, taito- ja kvalifikaatio -käsitteiden viitekehystä Euroopan Unionin ammatillisten kvalifikaatioiden harmonisointiprosessissa. Tavoitteena on ollut saada aikaan menetelmä, jolla voi verrata eri maiden ammatillisen koulutuksen kvalifikaatioita, mutta ei tuottaa yhteistä eurooppalaista rakennetta. Käsitteiden määrittely on ollut työlästä, sillä niiden merkitys saksan- ja englannin kielessä on erilainen. Se johdetaan siitä, että kvalifikaatioiden rooli on myös poliittisesti eri maissa erilainen, samoin teollisuuden rakenne ja työvoimaan liittyvät prosessit. Myös koulutusta säätelevät instituutiot ovat erilaiset. Englannin kielessä ja traditiossa kvalifikaatio on pitkään ollut yksilön ominaisuus, joka on liittynyt tehtäviin tai töihin, ei niinkään teollisuuden ammatteihin; se on liitetty usein kädentaitoihin eikä sillä välttämättä ole ollut tiettyä tietoperustaa. Saksan kielessä ja kulttuurissa kvalifikaatio ymmärretään eri tavalla. Sen merkitys on laajempi ja se liittyy kiinteästi työmarkkinoihin, usein perinteisesti teollisuuteen. Kvalifioidulla työntekijällä on sosiaalinen ja laillinen asema, joka on sidoksissa myös palkkaan. Tällaisella työntekijällä nähdään olevan kyky soveltaa teoreettista tietoa käytännön työssä. Jokainen uusi kvalifikaatio lisäksi velvoittaa pitkäaikaiseen työhön sitoutumiseen, jotta kvalifikaatio tulee virallisesti tunnustetuksi. (Ks. Clarke & Winch 2006, 255 - 267.)

Winterton, Delamare-Le Deist ja Stringfellow (2006, 10) analysoivat saksalaisen kvalifikaatio-käsitteen merkitystä. Heidän mukaansa kvalifikaatio tarkoittaa kykyä toimia konkreettisisissa tilanteissa tehtävän vaatimusten mukaan eli käsitteellä on selkeästi soveltamisorientoitunut luonne. Ruohotien (2002d, 237) mukaan kvalifikaatio-käsitteeseen voivat kuulua ammattikäytännössä hankitut tiedot ja taidot. Käsite on hänen mukaansa laajentunut niin, että kun se aiemmin on käsittänyt ammatilliset ja teknis-välineelliset tiedot ja taidot, nyt siihen sisältyvät uudenlaiset tiedot ja taidot, joiden varassa työntekijän on mahdollista ennakoida työympäristön muutoksia ja sopeutua niihin. Näitä vaatimuksia kutsutaan avainkvalifikaatioiksi. Vieläkin käytössä oleva käsite on luotu 1980-luvulla kuvaamaan yleisiä, kaikilla aloilla tarvittavia taitoja. Näitä voivat olla tiedon tulkinnassa tarvittavat analyttiset taidot, kyky itsenäiseen työkentelyyn ja ongelmanratkaisuun, joustavuus, moraalinen kypsyys tai sosiaalisiin taitoihin liittyvät pätevyudet. (Winterton ym. 2006, 53.)

Toimintaympäristöjen nopeiden muutosten vuoksi kouluttajien on syytä olla kriittisiä, kehittäviä ja uudistavia, jotta voidaan täyttää koulutukselle uskottu kvalifiointitehtävä ja tuottaa tarvittaessa uusia kvalifikaatioita. Kvalifikaatiot muuttuvat, saavat uusia merkityksiä, ja niillä on oma elinkaarensa, vaikkakaan uusilta tuntuissa kvalifikaatioissa ei aina ole kyse absoluuttisesti uusista kvalifikaatioista vaan inhimillisten pätevyys- ja kvalifikaatorakenteiden uusista suhteista muuttuvaan työelämään ja yhteiskuntaan sekä kvalifikaatioiden keskinäisten suhteiden uudenlaisista kombinaatioista. (Väärälä 1995, 38 - 47.) Eraut näkee kvalifikaatiokäsitteen monimerkityksisyyden eri kulttuureissa ja sen usein varsin yksityiskohtaisesti määritellyt kriteerit sekä yksilön että työelämän viitekehysistä. Kullakin vastavalmistuneella on kuitenkin hyvin erilainen ammatillinen taso tai kvalifikaatiot, jolloin Erautin mukaan yksilön kompetenssia eli pätevyyttä kvalifikaation viitekehysessä onkin tarkoituksenmukaista kuvata oppimisen polkuina (learning trajectories). Tällainen määrittely antaa mahdollisuuden rohkaista työntekijän jatkuvaa oppimista ja samalla välttää laajalle levinneen harhan, jonka mukaan ammatillinen kvalifikaatio edustaa pätevyyttä jossakin kaiken kattavassa yleisessä muodossa. (Eraut 2007, 6 - 7.)

Tutkimuksia sosiaali- ja terveysalan asiantuntijuudesta on kuvattu liitteessä 1. Niistäkin välittyy yhä lisääntyvä moniammatillisen yhteistyön tarve niin sosiaali- ja terveysalan käytännön työn tekijöille kuin ammattikorkeakoulun opettajille. Erityisesti tulevaisuuden työskentelytapaa kuvataan moniammatillisuutena, moniammatillisena tiimityönä, yhteisöllisenä työskentelynä tai yleisten taitojen hallintana. Tutkimuksissa ei tule esiin moniammatillisen toiminnan merkitys sosiaali- ja terveydenhuollon asiakkaille, järjestelmälle tai kustannuksiin. Näen kvalifikaation sosiaali- ja terveysalan muuttuvista tarpeista nousevien vaatimusten ja työntekijän suhteena ja moniammatillisuuden sosiaali- ja terveysalan uutena kvalifikaationa. Väestön sosiaali- ja terveystarpeisiin vastaaminen näkyvät työntekijälle kvalifikaatiovaatimuksina.

2.3 Ammattitaito, pätevyys ja asiantuntijuuden muuttuminen

2.3.1 Ammattitaito ja moniammatillisuuden edellyttämä pätevyys

Kaksiosainen ammattitaito-käsite kuvaa johonkin työhön liittyvää yksilöllistä tai eri yksilöiden yhdessä synnyttämää yhteisöllistä, ammatillista pätevyyttä, jolloin se liittyy ammatilliseen osaamiseen. Kyse on myös ammattiin liittyvistä taidoista. Tässä tutkimuksessa ammatil-

lisella pätevyydellä eli ammattitaidolla on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen luonne. Käsitteen määrittäminen on vaikeaa yksittäisellä ammattialalla, puhumattakaan ammattitaidon yleisestä, kansallisesta tai kansainvälisestä määrittelystä. Ammattitaitoa määritellään kvalifikaatioina, pätevyysinä eli kompetensseina ja erilaisina taitoina. Viimeisten 30 vuoden aikana työntekoa on alettu kuvata kompetenssin käsitteellä. Sitä on myös alettu käyttää sekä yksilöön kohdistuvista sekä sosiokulttuurisista näkökulmista, joilla on jo pitkät perinteet. Niiden mukaan pätevyydessä on kyse toisten odotusten kohtaamisesta. Se on mielenkiintoinen sosiaalipoliittinen kysymys sen vuoksi, että joudutaan arvioimaan kenen odotukset otetaan huomioon. Pätevyydellä on näin ollen muuttuva luonne. Erilaiset lähestymistavat määrittelevät pätevyyden eri tavoin. Holistisen näkemyksen mukaan pätevyyttä kuvataan näkökulmina ja behavioristisen näkemyksen mukaan elementteinä. Eurooppalaisten näkemys on holistinen ja anglosaksinen behavioristinen - koskien erityisesti ammattityöntekijöitä ja lainsäätäjiä. Konsensuksen aikaansaaminen on työlästä, sillä eri näkökulmien vahvuuksien arviointi riippuu myös siitä, miten arvioitsijat henkilökohtaisesti asian ymmärtävät. (Eraut 2007, 4 - 5.)

Myös taitoja määritellään eri viitekehyksistä. Anglosaksinen perinne taitojen määrittelyssä tarkoittaa yksilön ominaisuutta, joka liitetään tehtäviin ja työhön eikä ammatteihin (Clarke & Winch 2006, 260 - 262, 267). Saksankielinen sana Kompetenz on alun perin tarkoittanut järjestelmässä olevaa pätevyyttä, jolloin opetuksen painopiste on ollut yksilön oppimistavoitteissa. Nykyisin käsite viittaa yksilön kapasiteettiin toimia. Se käsittää sisällönhallinnan, tiedot, kyvyt ja yleiset taidot, joita nimitetään usein avainkvalifikaatioiksi. 1980-luvulla mukaan ovat tulleet media-, ekologinen ja demokraattinen pätevyys. Saksalaisen ammatillisen koulutusjärjestelmän standardiksi on vuonna 2000 otettu käyttöön kompetenssitypologia. Sen kautta on siirrytty yksilöllisyydestä pätevuysajatteluun eli panoksista tuotoksiin, ja opetussuunnitelmat perustuvat eri aloihin eivätkä enää ammattiin liittyviin tietoihin ja taitoihin. Yhä enemmän ammattitaitoon katsotaan kuuluvan tekninen, sosiaalinen ja persoonallinen pätevyys. Yleiseen kognitiiviseen älykkyyteen liittyvät ajattelun taito ja ongelmanratkaisutaito, jotka ovat oman alan asiantuntemuksen kehittymisen edellytyksiä. Englantilaiset ovat ensimmäisenä Euroopassa ottaneet käyttöön pätevyyksille rakennetun opetussuunnitelman ja nykyisin se on käytössä monessa Euroopan Unionin maassa. Ammattitaidon määrittely tietojen, taitojen ja pätevyysien kautta vaatii vielä paljon työtä eurooppalaisen yksimielisyyden aikaansaamiseksi, vaikkakin malli on jo nyt toiminut siltana abstraktien koulutustavoitteiden ja konkreettisen ammattityön välillä. (Winterton ym. 2006, 8 - 11, 53 - 55.)

Monista kulttuurisista ja sosiaalisista tekijöistä johtuen yksilöllinen ammattitaito jää helposti staattiseksi, vaikka sitä onkin pyritty edistämään ja laajentamaan erilaisilla haasteilla. Tähän vaikuttavat käytännön tarjoamat mahdollisuudet ja yksilön tai ryhmän halu hyödyntää niitä. Ammattitaito rajoittuu myös alaan ja paikkaan, jossa työntekijä kohtaa asiakkaiden tarpeet. Oppimiseen vaikuttavat halu työskennellä tietyissä konteksteissa, olosuhteista ja niistä tilanteista, joita työntekijä saattaa kohdata asiakkaiden vaatimusten, henkilöstökokousten tai muiden asioiden suhteen. Pätevyys on pätevän ihmisen osaamista työskennellä tai asiakkaiden pätevyudeksi kuvaamaa. Se hahmotetaan työstä saadun hyvän palautteen kautta tai niin, että työskentelyyn ei liity mitään kielteistä. Pätevyys on kontekstisidonnaista ja se voi olla yleistä tai erityistä. (Eraut 2007, 5.)

Yksilön näkökulmasta pätevyys, kelpoisuus tai kompetenssi on pätevyyttä johonkin ja sen myötä yksilön kyvyn ja työn välinen suhde. Se on yksilöön ja hänen potentiaalisiin kykyihinsä liittyvä tarkastelukulma. Pätevyys tarkoittaa työntekijän valmiuksia, siis kykyjä ja ominaisuuksia, suoriutua tietyistä tehtävistä. (Helakorpi 1999, 15.) Ammattitaito ja pätevyys ilmentävät myös yhteisöllisyyttä, sillä Eteläpelto (2001, 6 - 8) korostaa sosiaalisia taitoja, elämäntähtäyksiä, joustavuutta ja muutosten hallintaa. Sosiaalisilla taidoilla hän ymmärtää itsensä ilmaisuun, viestintään, vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön liittyviä valmiuksia. Oman elämän hallintaan, jota nimitetään myös yksilön toimintakykyisyydeksi (life competence), liitetään persoonallisuuden luettavia pätevyksiä kuten itseluottamus, joustavuus, itsenäisyys, uteliaisuus ja rohkeus. Kaikkia kuvattuja taitoja tarvitaan kiihtyvästi muuttuvassa oppimisyhteiskunnassa, jossa sekä yksilöt että yhteisöt voivat oppia jatkuvasti. (Ks. esim. OECD 2000.) Ruohotien (2005b, 4 - 5) mukaan ammatillinen pätevyys viittaa suorituspotentiaaliin tai kykyyn suoriutua ammattiin liittyvistä tai organisaation arvostamista työtehtävistä. Se riippuu työntekijän valmiuksista ja työhön kohdistuvista roolivaatimuksista. Määrittelyssä on kyse maksimaalisesta suorituksesta eli siitä, mitä yksilö osaa todella tehdä.

Ammattitaitoon liittyvä monialainen osaaminen kytetään laaja-alaisuuteen, jolla on merkitystä siirryttäessä horisontaalisesti lähialalta toiselle työelämän rakennemuutoksen myötä. Vertikaalinen laaja-alaisuus syntyy henkilökohtaisen osaamisen laajentamisen myötä. Laaja-alaisen ammattitaidon käsitettä on käytetty myös korostettaessa kaikilla aloilla tulevaisuudessa entistä enemmän tarvittavia yleisiä avainkvalifikaatioita. Näitä ovat monipuoliset vuorovaikutustaidot, luovuus, joustavuus, itsenäisyys, yhteistyö- ja viestintätaidot. (Eteläpelto 2001, 12 - 13; Kotila 2002, 69; Ruohotie 2002b, 108.)

Sosiaali- ja terveystalouden vuosia sitten esiin nostettu yhteistyö ja sen kehittäminen koulutuksessa on tuottanut tiettyjä yhteisöllisiä pätevyksiä, joita pidetään välttämättöminä työskennellessä tehokkaasti muiden kanssa. Barr on jo vuonna 1998 koonnut eri tutkimuksista ja asiakirjoista tällaisia moniammatillisuudessakin tarvittavia pätevyksiä, joita ovat omien vastuiden ja roolien kuvaaminen toisille, toisen alan ammattilaisen pätevyksien, vastuiden ja roolien tunnistaminen sekä niiden arvostaminen, työntekijöiden ja laitosten kollaboratiivisen työskentelyn mahdollistaminen, epävarmuuden sieto, ammattien välisten tiimien koordinointi, konfliktien käsittely toisen alan ammattilaisten kanssa ja yhteisen suunnittelun, arvioinnin sekä toteutuksen edistäminen. (Barr 2005, 15; ks. myös Freeth & Reeves 2004, 56 - 57.) Moniammatillisissa yhteisöissä työskentelyyn liitetään erilaisia kykyjä, taitoja, valmiuksia ja piirteitä, jotka ovat yleisiä taitoja tai työelämävalmiuksia. Pelttarin tutkimus osoittaa, että esimerkiksi sairaanhoitajalla tulee olla entistä paremmat yhteistyökyvyt toimia eri organisaatioiden, ammattihenkilöiden ja asiantuntijoiden kanssa. Hänen tulee pystyä näkemään sosiaali- ja terveydenhuolto yhtenä kokonaisuutena ja osata koordinoita eri asiantuntijoiden osaaminen potilaan hoidon jatkuvuuden turvaamiseksi. Palvelutarpeiden ja -rakenteen muuttuessa sekä kokonaisvaltaisen että välimuotoisen hoidon tarve lisääntyvät, mikä lisää sairaanhoitajan yhteistyötä muiden asiantuntijoiden kanssa. (Pelttari 1997, 134, 207, 208, 225.)

Eraut määrittelee ammattitaidon käytännöllisen tiedon ja kykyjen yhdistelmäksi ja taitavuuden monimutkaiseksi toimintojen ketjuksi, josta on tullut asteittain harjoituksen ja kokemuksen kautta niin rutiinia, että toiminta on lähes automaattista. Tällöin tieto omasta toiminnasta on hiljaista tietoa, jota ei voi selittää itselle eikä muille. Myös kanssakäymisessä tarvittavat taidot ja kommunikointitaidot kehittyvät prosessina. Ammattitaitoon kuuluu päätöksenteko ja siihen oppiminen. Päätöksenteon kuvaaminen ja määrittely on kuitenkin vaikeaa, sillä päätös tehdään vuorovaikutustilanteissa, varsinkin intuitiivisesti ja nopeasti eikä tehdyn päätöksen perustelu ole aina helppoa. Eraut näkee ammatti-ihmisen pätevyyden jatkumona aloittelijasta asiantuntijaksi. Ei niin, että pätevyyttä joko on tai sitä ei ole vaan ammattitaitoon voidaan liittää sekä laadullinen että määrällinen ulottuvuus. Laadullisuus sisältää näkemyksen pätevyydestä aloittelija-asiantuntija -asteikolla, jolloin aloittelija ei ole vielä pätevä tiettyyn tehtävään, kun taas asiantuntija on kollegojen kesken tunnustettu päteväksi. Määrällisyys määrittää pätevyyttä johonkin tehtävään, rooliin tai tilanteeseen, johon pätevyys on todettu tai hyväksytty. Ristiriitaa aiheuttaa se, että käytännön olosuhteissa työntekijän on joskus täysin mahdotonta toteuttaa omia henkilökohtaisia standardejaan työtilanteissa. (Eraut 1999, 111, 132 - 133; 2007, 5.)

Anderson ja Marshall (1996) ovat kuvanneet ammattitaitoa työelämässä tarvittavina taitoina. Ne voidaan jakaa sekä alalle tyypillisiin taitoihin ja tietoihin että yleisiin taitoihin, jotka ovat tarpeellisia kaikessa työssä. Niitä ovat ongelmanratkaisu-, kommunikointi- ja tiimityötaidot. Stasz (1998) tutkijoineen jakaa yleiset taidot kahteen pääluokkaan: perustaidot ja päättelytaidot. Perustaitoihin kuuluvat esim. lukeminen ja yksinkertaisen matematiikan hallinta. Päättelytaidot, jotka vaativat loogista ajattelua ja järjestelmällistä toimintaa, ovat muodollisten ja päivitettävien ongelmien ratkaisua niin koulussa kuin työssä. Tähän kuuluvat tietyt työnteossa tarvittavat valmiudet kuten yhteistyötaidot ja jotkut persoonallisuuden piirteet, esimerkiksi vastuuntunto ja sosiaalisuus. (Stasz 1998, 191.) Ellströmin (1998, 40 - 41) mukaan ammattitaitoa voidaan yleisesti pitää työntekijän tai yhteisön ominaisuutena, attribuutteina, tietynlaisena inhimillisenä pääomana tai voimavaroina, jotka voidaan kääntää tuottavuudeksi. Se tarkoittaa yksilön mahdollista kyvykkyyttä selviytyä onnistuneesti tietyistä tilanteista, tehtävistä tai työstä tietyin formaalisin tai informaalisin kriteerein. Tällaista kyvykkyyttä voivat olla:

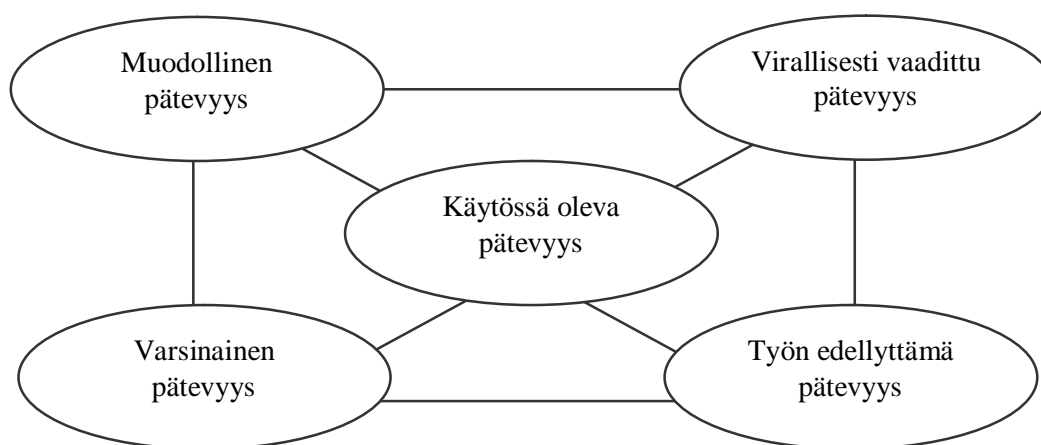
- psikomotoriset tekijät, kuten kätevyys
- kognitiiviset tekijät, kuten älykkyyteen liittyvät taidot, joiden varassa voidaan ratkaista ongelmia ja tehdä päätöksiä
- affektiiviset tekijät, emotionaaliset tekijät, kuten asenteet, arvot ja motivaationaaliset tekijät, kuten tahto
- persoonallisuuden piirteet, kuten itseluottamus
- sosiaaliset taidot, kuten kommunikaatio-, yhteistyö- ja johtamistaidot.

Ellström (1998, 41 - 45) määrittelee ammattitaidon, ammatillisen pätevyyden eri näkökulmista eri merkityksin:

- Yksilöön liitettävien ominaisuuksien kautta, jolloin ammattitaito on muodollista pätevyyttä. Se saavutetaan koulutuksella, josta todistus on osoitus hankitusta pätevyydestä. Se on todellista pätevyyttä, joka on yksilöllä tai jota hän voi hyödyntää onnistuneesti tehtävien ratkaisussa tai työnteossa. Merkitykset eroavat kuitenkin toisistaan, sillä todellinen pätevyys sisältää koulutuksen, työn ja elämäkokemuksen kautta saavutetun osaamisen.
- Työn vaatimusten kannalta eli kvalifikaatioina, jolloin pätevyyteen liitetään viralliset tai muodolliset vaatimukset. Tällöin ne toimivat rekrytoinnin ja palkanmaksun perusteena. Pätevyys ilmenee myös työssä tosiasiaassa vaadittavana pätevyytenä. Ideaalisesti edellä kuvatut pätevyydet korreloivat keskenään, mutta eivät aina, sillä työmarkkinoilla olevat pätevät työntekijät tai ammattikuntien intressit luovat omia vaatimuksiaan. Läheskään aina työn todelliset vaatimukset eivät ole tiedossa.

- Yksilön ja työn välisenä vuorovaikutuksena sekä todellisena, käytössä olevana pätevyytteenä. Tähän vaikuttavat työntekijän tuoma pätevyys työhön ja työn luonne. Koska yksilön mahdollisen pätevyyden ja työn vaatimusten suhde on aina dynaaminen, molemmat tekijät joko mahdollistavat tai rajoittavat todellisen pätevyyden hyödyntämistä. Myös yksilölliset tekijät, kokemus ja esimerkiksi itseluottamus, vaikuttavat pätevyyden hyödyntämiseen. Työstä nousevia vaikuttajia ovat mm. työpaikan virallinen ja epävirallinen organisaatio, työntekijän autonomia, työn luonne ja saatu palaute.

Ellströmin näkemykset ammattitaidon eri merkityksistä on esitetty kuviossa 1.



KUVIO 1. Ammattitaidon erilaiset merkitykset (Ellström 1992 ja 1998)

Ammattitaito voi olla implisiittisesti varsin mukautuvaa, jolloin arvioidaan sitä, miten onnistuneesti tehtävistä voi suoriutua. Mukautumiseen ei kuitenkaan liitetä oman työn kehittämistä. Kehittyvän näkemyksen mukaan työntekijällä on itsensä johtamisen taidot, joita hän käyttää omassa työssään ja sen kehittämisessä eritasoisesti. Ammattitaito nähdään muutosorientoituneena inhimillisenä pätevyytteenä, havaintokyvyn ja tilanteen suhteena. Tietyt tekijät, esimerkiksi sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti, vaikuttavat siihen, miten yksilö toimii eri tilanteissa. Myös yksilön metakognitiiviset taidot, kuten kyky arvioida omia valmiuksiaan tehtävän asettamiin vaatimuksiin, kyky hyödyntää sopivaa tietoa tilanteissa, persoonallisuus ja motivaatio, vaikuttavat toimintaan. Kyse on niistä pätevyyksistä, jotka mahdollistavat ja vahvistavat ongelmanratkaisua, suunnittelua, arviointia ja kehittämistä, siis niitä ominaisuuksia, jotka ovat liitettävissä kehitysorientoituneeseen inhimilliseen pätevyytteen. (Ellström 1998, 41 - 45.)

Ruohotie jäsentää pätevyudet alaryhmiksi, joita ovat proseduraaliset, motivationaaliset ja toimintakompetenssit. Proseduraaliset kompetenssit ovat välttämättömiä toimintatapoja ja taitoja käsitteellisen pätevyyden hyödyntämiseksi konkreettisissa tilanteissa. Motivationaaliset kompetenssit auttavat tehokkaaseen vuorovaikutukseen ympäristön kanssa, samoin asenteet kuten minäarvostus ja itseluottamus. Toimintakompetenssit ovat psykologisia valmiuksia, joita tarvitaan menestyksellisessä suorituksessa. Niitä ovat ongelmanratkaisukyky, kriittinen ajattelu ja toimintastrategiat. (Ruohotie 2003, 4 - 5.) Urakehityksessä ja ammattikuvien muutoksessa tarvitaan metataitoja eli yleisiä oppimaan oppimisen taitoja, joissa itsereflektio eli itsearviointi on avainasemassa. Taidot liittyvät erityisesti vuorovaikutukseen, jossa tarvitaan palautteen hyödyntämisen ja yhteistoiminnallisen oppimisen taitoja. Työelämässä tarvitaan taitavia oppijoita, jotka pystyvät laajentamaan ja uusimaan omia tietojaan sekä hallitsemaan oppimistaan. (Ruohotie 2000b, 77; 2005b, 9 - 14.)

Tässä tutkimuksessa lähestyn ammattitaitoa jatkuvasti kehittyvänä pätevyutenä ja synonyyminä käytän käsitettä ammatillinen pätevyys. Ammattitaitoon kuuluvat sekä yleiset että omaan ammattialaan liittyvät pätevyudet, tiedot ja taidot. Pätevyys liittyy aina johonkin - tässä tutkimuksessa moniammatillisuuteen. Se ilmenee eri tilanteissa ja yhteyksissä eri tavoin, sillä se on kontekstisidonnaista. Ammattitaito saavutetaan ja sitä kehitetään koulutuksella sekä elämän- ja työkokemuksella. Ammattitaito on yksilöllistä, mutta yksilöt voivat yhdessä tuottaa yhteisöllistä osaamista, jolloin ammattitaito ilmenee myös yhteisön ominaisuutena. Näen moniammatillisuuden edellyttämän pätevyyden ammattitaitona, jossa on kyse dynaamisissa toimintaympäristöissä tarvittavista sosiaali- ja terveysalan yleisistä taidoista. Ammattikorkeakouluille se on haaste, koska uusia taitoja ja pätevyksiä tulee luoda tulevaisuuteen, jota ei vielä ole. Moniammatilliseen ammattitaitoon liittyviä tutkimuksia sosiaali- ja terveysalalta on kuvattu liitteessä 2. Niistä näkyy, että moniammatillisuuden jäsentäminen ammattitaitona on monimutkaista. Sosiaali- ja terveysalan yleiset taidot ovat tiimityö-, ongelmanratkaisu-, vuorovaikutus-, kommunikointi- ja sosiaaliset taidot sekä aktiivisuus kehittää omaa ja yhteisön toimintaa.

2.3.2 Asiantuntijuus ja sen muuttuminen

Myös asiantuntijuus muuttuu, kun sosiaali- ja terveysalan toimintaympäristö muuttuu. Asiantuntijuuden muutokseen vaikuttavat esimerkiksi sosiokulttuuriset ja innovatiiviset elämänhal-

lintaan liittyvät kvalifikaatiot. Ne kuuluvat motivaatiokvalifikaatioihin, jotka kuvaavat suhdetta työhön ja omaan ympäristöön. Työmarkkinoiden toimintatavan muutos, työn henkistyminen ja abstrahoituminen tuovat esiin ristiriitoja ja jännitteitä työn ja ihmisen välille. Enää ei riitä, että työntekijä osaa työnsä teknisesti hyvin vaan taitoja on kehitettävä ja niiden kanssa on sopeuduttava erilaisiin oloihin. Työhön on kyettävä sitoutumaan henkisesti ja ottamaan siitä itse vastuu. On osattava toimia toisten kanssa erilaisissa verkostoissa omaa osaamistaan hyödyntäen. (Metsämuuronen 2000, 154; Ruohotie 2003, 4 - 11; Työelämän murros heijastuu osaamistarpeisiin 2005; Väärälä 1995, 103 - 105.)

Sosiaali- ja terveysalan asiantuntijuus alkaa kehittyä koulutuksen aikana ja syvenee työkokemuksen myötä. Tiedollisten määreiden rinnalle ovat nousseet yhä enemmän persoonalliset ja sosiaaliset määrittelyt, eikä asiantuntijuuden käsitettä rajaa enää ensisijaisesti ammatillinen vakanssi vaan asiantuntijuus liittyy tiettyyn asiaan, aiheeseen tai tehtävä- ja ongelma-alueeseen. Asiantuntijuutta kuvataan yhä enemmän myös yhteisön ominaisuutena. Tynjälä jakaa asiantuntijuuden kolmeen osa-alueeseen tiedon lajien näkökulmasta: formaaliin teoreettiseen tietoon, informaaliin käytännölliseen ja kokemukselliseen tietoon sekä itsesäätelytietoon. Formaali eli muodollinen tieto voidaan ilmaista esimerkiksi kirjoissa. Se muodostuu alan perusasioista ja yleisestä teoreettisesta tai käsitteellisestä tiedosta ja on luonteeltaan yleispätevää ja eksplisiittistä. Käytännöllinen tai kokemuksellinen tieto, "know-how", tietotaito tai taidot, syntyy kokemuksen kautta ja se on luonteeltaan toiminnallista. Se on osittain automatisoitunutta ja implisiittistä, hiljaista tietoa, jota on vaikea sanoin ilmaista. Käytännöllinen tieto kuvataan usein asiantuntijuuden elementiksi. Niissä tilanteissa, joissa kohdataan uudenlaisia ongelmia, tarvitaan reflektiivisyyttä ja metakognitiota eli itsesäätelytietoa. Se liittyy asiantuntijan oman toiminnan ohjaamiseen sekä säätelyyn ja laajemmin kollektiiviseen toimintaan, jolloin kriittinen reflektio liitetään ammattikäytäntöön. (Tynjälä 2003, 9.)

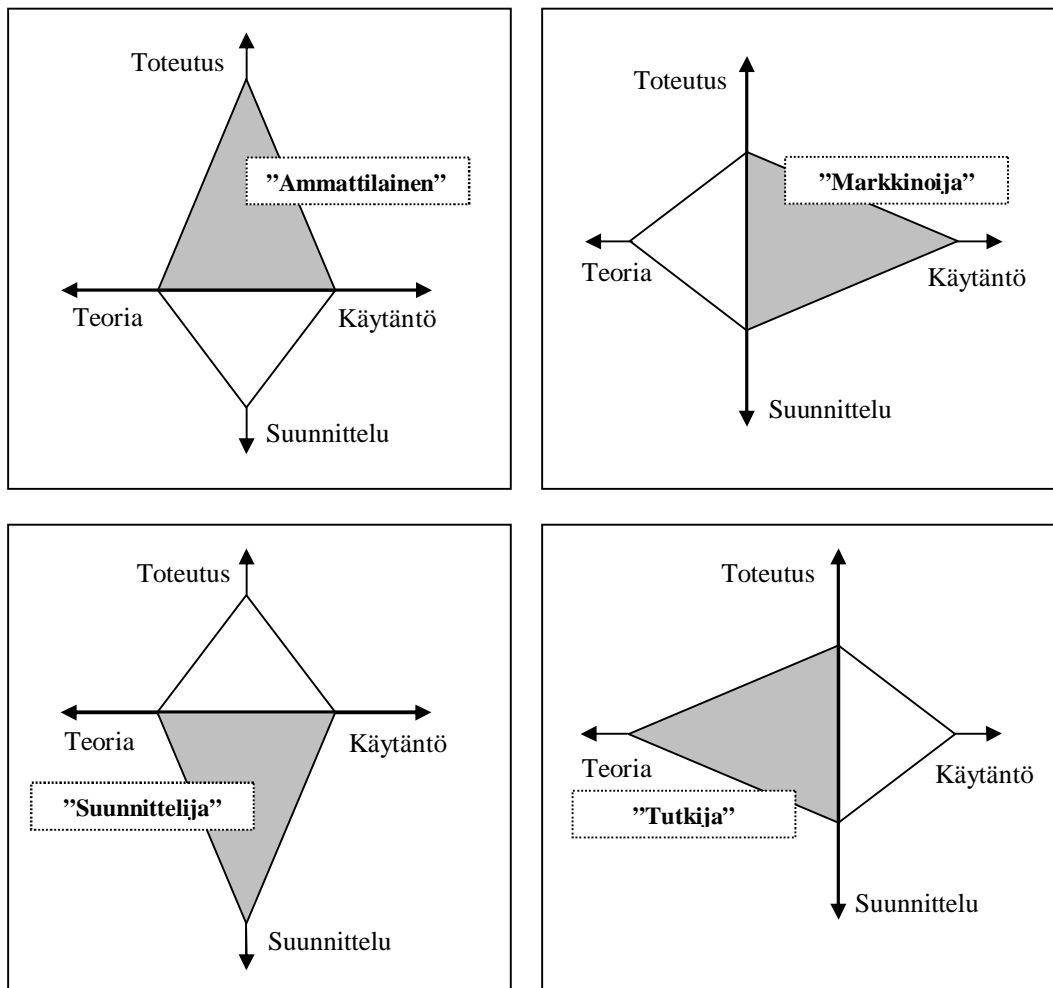
Yksi tapa tarkastella moniammatillisuutta on verkostoasiantuntijuus. Hakkarainen, Palonen, Paavola ja Lehtinen (2004, 203 - 206) kuvaavat yhteisöissä tarvittavaa osaamista verkostoasiantuntijuutena tiedon lisäämisen, sosiaalisen osallistumisen ja tiedon luomisen näkökulmista. Verkostoasiantuntijuuteen kuuluvat sekä yksilön ja yhteisön että formaalin ja työssä oppimisen näkökulmat. Tällainen yhteisössä tarvittava asiantuntijuus asettuu oman alan asiantuntijuuden ja yleisen asiantuntijuuden välimaastoon ja on luonteeltaan vastavuoroista. Verkostoasiantuntija tarvitsee yleistä osaamista, tarkoituksenmukaisen orientaation omaan alaan ja halun löytää oma osaamisensa, sillä se panee hänet oppimaan yhä paremmin. Osaamisen kaut-

ta yksilö pystyy jäsentämään myös sosiaalisen yhteisön ja ihmisten välistä toimintaa. Verkostoasiantuntijuus onkin suhteellista. Pitää olla ymmärrys omasta alasta ja osaamisesta ja kyky suhteuttaa oma osaaminen yhteisön osaamiseen. Lisäksi tarvitaan kokemusta elävän elämän ongelmatilanteiden ratkomiseen.

Työhön liittyy usein hiljaista tietoa, joka on varsin henkilökohtaista, persoonallista ja kontekstuaalista. Hiljainen tieto liittyy tekemiseen ja perustuu omakohtaisiin kokemuksiin, henkilökohtaisiin uskomuksiin, näkemyksiin ja arvoihin. Juuri hiljainen tieto on yhteisön oppimisen kriittinen tekijä. Tämä tieto ja ymmärrys liittyvät käytännön tilanteisiin eli tiedon ja kokemuksen käyttöön elämäntilanteissa. (Eraut 1999; Nonaka & Takeuchi 1995, 8; Slotte & Tynjälä 2003, 451.) Ellströmin mukaan kehittyvään asiantuntijuuteen liittyvä teoreettinen, eksplisiittinen tieto on suhteessa kokemuseräiseen, implisiittiseen tietotaitoon, joka on hiljaista tietoa. Muita kehittyvän asiantuntijuuden tekijöitä ovat teoreettisen ja käytännön tiedon suhde sekä ongelmanratkaisun ja oppimisprosessin luonne. Eri lähestymistavat täydentävät toisiaan, vaikka ne edustavat erilaisia traditioita. (Ellström 1998, 41 - 45.) Asiantuntijuuden muutosta voidaan lähestyä myös ongelmanratkaisun prosessina. Tunnetut kanadalaiset asiantuntijuuden oppimisen tutkijat Scardamalia ja Bereiter näkevät asiantuntijuuden olevan yhteydessä ongelmanratkaisuun ja yleiseen älykkyyteen. He määrittelevätkin asiantuntijuuden progressiiviseksi ongelmanratkaisuprosessiksi, jossa asiantuntijat ylittävät jatkuvasti oman asiantuntijuutensa rajoja. Tällöin asiantuntija määrittää tehtäviään yhä uudelleen ja yhä korkeatasoisempina ongelmina. Tehtävien jatkuva uudelleen määrittely ei johda rutiinistyöhön vaan yhä syvällisempään oman alan ymmärtämiseen. Tällaisessa prosessissa asiantuntijakulttuuri ja työyhteisö tukevat työntekijöitä sekä vaativat heitä sitoutumaan tehtävien uudelleenmäärittelyprosessiin. (Scardamalia & Bereiter 2006, 1 - 3.)

Asiantuntijuuteen liitetään kyky oppia ja uudistaa toimintaansa yhteisön jäsenenä. Asiantuntija pystyy toimimaan uudenlaisten ja muuttuvien tilanteiden vaatimusten mukaan hyödyntäen teoreettista tietoa. Vanhaa toistava oppiminen ei riitä vaan tarvitaan valmiuksia tuottaa uudenlaisia ajattelu- ja toimintamalleja, tarvitaan uudistavan oppimisen taitoja. Entistä kiinnostuneempia ollaan siitä, miten työntekijä reflektoi omaa työtään ja oman toimintansa perusteita. (Helakorpi & Olkinuora 1997, 66, 73.) Asiantuntijaa voi luonnehtia monitaituriksi ja häneltä vaaditaan entistä enemmän suunnitelmallisuutta, oppimiskykyä, muutoksen ja erilaisuuden sietokykyä, analyyttistä ja loogista päättelykykyä, monipuolisia vuorovaikutustaitoja eli ihmissuhdetaitoja, käytännön toteutusosaamista, teoreettista osaamista ja eettistä ajattelua.

Teoriatiedot ja käytännöllinen osaaminen ilmenevät toisiinsa sulautuneena osaamisena, ammatillisena asiantuntijuutena. Se perustuu tietoihin, taitoihin, osaamiseen ja kokemuksiin, jotka toimija suhteuttaa tehtävän vaatimuksiin. Asiantuntijuus on subjektiivista, relatiivista ja siihen liitetään myös arvonäkökulma, jolloin puhutaan eettisestä asiantuntijuudesta. Asiantuntijalla on laajaa osaamista ja kyky kehittää työtään, työyhteisöään ja omaa alaansa. Erikoisasiantuntija hallitsee jonkin osaamisen alueen erittäin korkeatasoisesti, ja hänellä on asiantuntijuudessaan jokin kärkiosaamisen alue. Sen vuoksi tarvitaan yhä enemmän tiimityötä. (Helakorpi 1999, 14 - 17; 2005, 105.) Helakorpi (1999) on kuvannut asiantuntijuuden ulottuvuuksia timanttina, jossa ulottuvuuksia on mahdollisimman paljon. Erikoisasiantuntijan timantissa on jokin kärkiosaamisen alue, johon asiantuntijuus painottuu. Asiantuntijuuden ulottuvuudet on hahmoteltu Helakorven (1999) mukaan kuviossa 2.



KUVIO 2. Asiantuntijuuden ulottuvuuksia (Helakorpi 1999)

Ruohotie (2002d, 234 - 235) tarkastelee asiantuntijuutta taitoprofiilin avulla. Siihen kuuluvat ammattispesifiset tiedot ja taidot, yleiset työelämävalmiudet ja ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet. Yleisiin työelämävalmiuksiin kuuluvat kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, sähköisen viestinnän taidot, luovuus ja innovatiivisuus sekä ihmisten että tehtävien johtamisen taidot. Ammatillista kehittymistä edistävät itsesäätelyvalmiudet sisältävät saavutusorientaatiot, orientaatiot itseen ja muihin, toiminnan kontrollointistrategiat sekä mielenkiinnon kohteet ja tyyllirakenteet. Ruohotie kuvaa asiantuntijuutta myös ammatillisena huippuosaamisena. Sen mukaan huippuosaajalla yhdistyvät vahva ammattiin liittyvä taitotieto, tietojen ja taitojen siirtämistä edistävät taidot ja metakognitiiviset taidot. Ammattiin liittyvä taitotieto tarkoittaa tietorakenteiden kompleksisuutta, tiedon jäsentelyä - ei tiedon määrää ja työtehtävien ymmärryksen syvyyttä. Huippuosaaja kykenee soveltamaan osaamistaan hyvinkin suppealla uudella alueella. Käytössä olevat metakognitiiviset taidot mahdollistavat kriittisen analysoinnin, luovan tiedonkäytön, kyvyn ennakoida tulevaa, vastuunkannon työstä ja toiminnan jatkuvuudesta. Ajattelun taidot kehittävät ammattiin liittyvää osaamista, syventävät työtehtävien ymmärrystä ja lisäävät tietojen sekä taitojen siirrettävyyttä. Ajattelun taidot viittaavat siihen, että asiantuntijalla on kyky analysoida asioita kriittisesti, käyttää tietoa luovasti, ennakoida tulevaa ja reagoida proaktiivisesti tulevaisuuteen. Menestymisen edellytyksinä ovat itsesäätelytaidot ja itsesäätelyä tukevat motivationaaliset valmiudet. Näihin liittyvät tehokkuususkomukset, esimerkiksi usko omaan kykyihin suunnitella ja toteuttaa sellaista toimintaa, joka johtaa taitavaan suoritukseen. (Ruohotie 2003, 8 - 9; 2005a, 4.)

Asiantuntijuuden määrittelyssä yksilön näkökulman rinnalle on yhä voimakkaammin noussut yhteisön näkökulma. Eraut (2007, 8) määrittelee asiantuntijuuden jatkuvana kehitymisprosessina, jossa kriittinen analyysi, kyky kehittää erilaisia tapoja monimutkaisten ongelmien ratkaisuun sekä kyky työskennellä erilaisten asiakkaiden ja asiantuntijoiden kanssa liittyvät toisiinsa. Myös Collin pitää (2007, 127) viimeaikaista asiantuntijuuden muuttumista entistä monimerkityksisempänä. Asiantuntijuus ei ole enää yksin puurtamista ja oman osaamisen kartuttamista, vaan sitä määrittää se sosiaalinen konteksti, jossa asiantuntijuus on muotoutunut. Asiantuntijuuden yleisessä määrittelyssä asiantuntijuuden etiikka tulee äärimmäisen harvoin esiin. Sosiaali- ja terveysalalla se on kuitenkin vahvasti osa koulutuksen ja työyhteisöjen arkea. Näillä aloilla tavoitellaan jo koulutuksen aikana ihmisen hyvää terveyttä ja hyvinvointia. Saarisen (2004, 132 - 134) mukaan Aristoteleen hyve-etiikassa ihmiselle on hyväksi elää kokonaisuudessaan onnellinen elämä, jolloin ihmisen olemus itsessään määrää yleiset suuntaviivat sille, millainen elämä on yleispätevästi hyvä. Hyvää elämää tavoitellaan hyvinä tekoina,

jotka syntyvät hyvinä toistuvina käytäntöinä ja tekoina, joita ihminen joutuu tekemään nopeissakin tilanteissa. Friman (2004, 91) korostaa sitä, että hyve-etiikan traditio painottaa ihmisen yhteisyyttä yksilönä ja yhteisön jäsenenä, mutta ammatillisessa asiantuntijuudessa kyse on myös eheydestä. Eheys tarkoittaa tällöin sitä, että ihminen voi toteuttaa itselle merkityksellisiä asioita sekä työelämässä että omassa elämässään.

Asiantuntijuutta määrittelevät teoriat kuvaavat yksilön ja yhä enemmän yhteisön asiantuntijuuden kehittymistä ja asiantuntijuudessa tarvittavia taitoja. Eri tieteiden käsitysten mukaan asiantuntija on tietävä, taitava, kokenut, jonkin asian hallitseva ja luovasti sekä ennakoivasti toimiva. Tässä tutkimuksessa tarkoitan asiantuntijuudella ihmisten hyvinvoinnin ja terveyden edistämiseksi tarvittavaa kehittyvää yksilön ja yhteisön osaamista. Ammattitaitoon kuuluu käytännön ongelmien ratkaisu sosiaali- ja terveysalojen moniammatillisissa yhteisöissä ja kyky ymmärtää ilmiöitä laajasti ja ennakoida tulevaisuutta. Ammatillista asiantuntijuutta ammattikorkeakouluissa rakennetaan yleisten ja ammattialakohtaisten osaamisalueiden pohjalta, jotka ovat liitteinä: fysioterapiatutkinnon osaamisalueet liitteessä 3, sairaanhoitajatutkinnon osaamisalueet liitteessä 4 ja sosionomitutkinnon osaamisalueet liitteessä 5.

3 TUTKIMUSKOHTENA MONIAMMATILLISUUDEN OPPIMINEN

Sosiaali- ja terveystieteiden moniammatillisen työskentelyn edellyttämää pätevyyttä voidaan oppia koulutuksen aikana erilaisissa tilanteissa eri tavoin. Oppimisessa on kyse prosessista, jossa omakohtaisen kokemuksen tuloksena syntyy suhteellisen pysyvä muutos oppijan suorituspotentiaalissa (Ruohotie 2005a, 5). Oppimisessa käytetään erilaisia strategioita, joista usein käytetyt ovat Pintrichin (2000, 53 - 55) jaottelun mukaan metakognitiiviset, kognitiiviset ja resurssinhallintastrategiat. Metakognitiiviset strategiat auttavat suunnittelemaan, säätelemään, todentamaan ja kehittämään omia kognitiivisia prosesseja. Kognitiiviset strategiat auttavat koodaamaan uutta tietoa ja strukturoimaan sitä. Resurssinhallintastrategiat auttavat mm. hallitsemaan aikaa, selviytymään erilaisissa oppimisympäristöissä ja hakemaan ohjausta opettajilta tai muilta opiskelijoilta.

Oppiminen on perinteisesti nähty formaalina eli oppilaitoksissa tapahtuvana, jolloin toiminta on ollut pitkälti opettajajohtoista. Opettaja on suunnitellut, toteuttanut ja arvioinut oppimista. Nykyisin ajatellaan, että oppiminen on yhä enemmän nonformaalia, kotona tai työpaikalla oppimista, jolloin oppija itse ottaa aktiivisesti vastuun oppimisestaan. Oppiminen on aiempaan verrattuna vähemmän strukturoitua ja entistä joustavampaa. Siinä otetaan huomioon alueen tai yhteisön tarpeet ja korostetaan sosiaalista tietoisuutta. Oppimista tarkastellaan yksilön oppimisen rinnalla yhteisön ominaisuutena, yhdessä ja toinen toisiltaan oppimisena. Eri tavoin opittu tieto on erilaista. Formaali tieto on teoreettista ja deklarativista tietoa, kun taas taitojen oppiminen proseduraalista (know-how) tietoa eli käytännöllistä ja kokemuksellista. (Scardamalia & Bereiter 2006, 1 - 3; Merriam & Caffarella 1999, 26 - 44; Nonaka & Takeuchi 1995, 8.) Nykyään korostetaan myös elinikäistä oppimista erilaisissa tilanteissa. Euroopan Unionin maissa nonformaalin oppimisen tunnistaminen ja tunnustaminen korostuvat entisestään, sillä Lontoon kommunikation mukaan kaikki jäsenmaat edistävät elinikäistä oppimista kaikin tavoin (Towards the European higher education area: responding to challenges in a globalised world 2007, 1 - 3).

Olen valinnut moniammatillisuuden oppimisen tarkasteluun erilaisia teoreettisia tarkastelukulmia, jotka ovat auttaneet hahmottamaan moniammatillisuuden oppimisen monimutkaista ilmiötä historiallisesti sekä yksilön että yhteisön oppimisen hahmottamiseksi. Kuvaan oppimista taitojen oppimisena, koska Dreyfusien (1986) kehittämää mallia on käytetty erityisesti terveystieteiden koulutuksen viitekehyksenä ja mallin käsitteistö elää arjen puheessa vieläkin.

Rousin (1991) sosiaalialan opettajien koulutuksessa kehittämä ammatillisen kasvun malli on luonteva tarkastelukulma, koska hän on kehittänyt mallin ammattikorkeakoulujen syntyvaiheessa. Ammatillisen kasvun mallin oheen tuon Anneli Eteläpellon (2007) kuvauksen työidentiteetin muutoksesta nopeasti muuttuvassa maailmassa. Progressiivinen ongelmanratkaisu on nykyaikainen tapa hahmottaa sekä yksilön että yhteisön oppimista. Näen moniammatillisen oppimisympäristön yhteisöllisen oppimisen mahdollistajaksi, teorian ja käytännön vuorovaikutukseksi ja opettajan merkityksen oppimisen resurssiksi. Yhteisöllisessä oppimisessä metakognition eli oman ajattelun ymmärtäminen ja itsesäätely, eli oman oppimisen säätely, ovat olennaisia tekijöitä.

3.1 Asiantuntijaksi oppiminen muuttuvissa olosuhteissa

Liitän moniammatillisuuden oppimisen osaksi asiantuntijuuden kasvun prosessia. Oppiminen on oppijan sisäinen prosessi, jossa kokemuksen kautta syntyy suhteellisen pysyvä muutos hänen suorituspotentialissaan (Ruohotie 2005a, 5). Asiantuntijuuden kasvu on myös prosessi, jossa yksilön tiedot, taidot, mielikuvat, uskomukset ja havainnot kehittyvät ja muuttuvat (Ruohotie 2000b, 9). Koska ammattikorkeakoulutuksen tehtävänä on ammatillisen asiantuntijuuden kasvun tukeminen, on oleellista löytää niitä oppimisen mahdollisuuksia, joilla voi edistää heräävää asiantuntijuutta. Ammatillisen kasvun teorian auttavat jäsentämään moniammatillisuuden edellyttämän pätevyuden oppimista asiantuntijuuteen kasvun prosessissa.

Asiantuntijuutta voi tarkastella tiedon näkökulmasta. Esimerkiksi Nonaka ja Takeuchi (1995) ovat hahmotelleet asiantuntijuuden kasvua eksplisiittisen ja hiljaisen tiedon näkökulmista. Eksplisiittinen tieto ilmenee varsin muodollisena, formaalisena tietona, kuten matemaattisissa ilmauksissa, kieliopissa ja käsikirjoissa. Tällaista tietoa on helppo siirtää. Hiljaisen tiedon merkitys on kuitenkin heidän mukaansa formaalista tietoa merkittävämpi. Se on henkilökohtaista, koettua, intuitiivista ja arvoihin perustuvaa, jolloin se on vaikea tehdä näkyväksi. Hiljainen tieto on luonteeltaan joko teknistä eli know how -tietoa tai kognitiivista. Se sisältää käsitykset todellisuudesta (what is) ja vision tulevaisuudesta (what ought to be). Yhteisön oppimisessa juuri eksplisiittisen ja hiljaisen tiedon vuorovaikutus on oleellista. (Nonaka & Takeuchi 1995, 8 - 10.)

Arvot ja eettiset kysymykset nousevat voimakkaasti esiin sosiaali- ja terveysalan asiantuntijuuden oppimisessa, jolloin oppimiseen tulee liittää olennaisena osana moraalinen oppiminen,

sillä työssä joudutaan luonnostaan tekemään valintoja hyvän tai pahan, oikean tai väärän ja oman hyvän tai toisen hyvän välillä. Saarinen (2004, 41) määrittelee Aristoteleen moraalifilosofian keskeisimpiä teesejä, joiden tavoitteina on hahmottaa hyvän ja pahan, oikean ja väärän, hyveen ja hyveellisen elämän luonnetta ja käsitteellistä perustaa. Hyve-etiikka toteutuu arjen hyvinä tekoina ihmisille tyypillisten luonteen hyveiden kautta. Niitä ovat rohkeus, ystävällisyys, anteliaisuus, harkitsevuus, viisaus, seurallisuus, oikeudenmukaisuus, kohtuullisuus ja järkevyyt. Koska hyviä tekoja joudutaan usein tekemään ilman perusteellista harkintaa, ihmisen tulee kehittää näitä luonteen hyveitä eli taipumuksia toimia oikein eri tilanteissa toteuttaakseen ihmisenä olemiselle ominaista lajiolemusta. Frimanin (2004, 67) mukaan asiantuntijuuteen kasvu on käytännön järjen muodostumista siten, että ihmiselle ominaiset irrationaaliset luonteenpiirteet saavat hyveellisen sisällön ja johtavat sen mukaiseen toimintaan. Nämä luonteen hyveet toteutuvat sitten tasapainoisesti käytännöllisen järjen ja teoreettisen tiedon tuomien hyveiden suuntaamina.

3.1.1 Taitojen oppiminen

Asiantuntijuuden kasvua taitojen oppimisena kuvataan vaiheittaisena prosessina. Vaiheet eivät kuitenkaan selkeästi erotu toisistaan vaan menevät päällekkäin. (Benner 1989, 34; Dreyfus & Dreyfus 1986; Helakorpi & Olkinuora 1997, 66, 73; Rauhala 1993, 23; Rousi 1991; Ruohotie 1993.) Dreyfus ja Dreyfus (1986) ovat kuvanneet progressiivisen mallin aloittelijasta asiantuntijaksi. Kehittyminen on kuvattu osaamisen konkretian eli taitojen kautta, koska asiantuntijuuteen on liittynyt aina myös hiljaista tietoa, jonka osuutta on ollut hankala arvioida ja kuvata. Mallin mukaan taidot kehittyvät viidessä vaiheessa kokemuksen kautta: noviisi, edistynyt aloittelija, pätevä, taitaja ja asiantuntija. Aloittelija eli noviisi ratkoo asioita sisällöstä irrallaan olevilla säännöillä ja toimintaohjeilla. Edistyneen aloittelijan toiminnassa alkaa näkyä sisällöllisiä elementtejä, ja hän osaa hyödyntää kokemusta verbaalisissa ohjeissa ja kuvuksissa. Pätevä tarkastelee tilannetta irrallisten osien yhdistelmänä ja osaa itse valita toimintatavan soveltamalla tavoitteeseen tähtääviä suunnitelmia sekä strategioita. Taitaja hyödyntää visuaalisia kokemuksia, analogioita ja intuitiota sekä pystyy valitsemaan sopivan toimintatavan ratkaisemalla ongelmia tarvitsematta käyttää liikaa aikaa suunnitteluun. Asiantuntija eli ekspertti toimii aiempien kokemusten perusteella joustavasti ja tekee oikeita asioita tarvitsematta ajatella niitä.

Dreyfusien malli perustuu siihen, miten ihmiset näkevät oman työnsä. Taitojen oppimisen alku- ja keskivaiheissa oppijalla on kyky tiedostaa ja ymmärtää käytännön tilanteisiin liittyviä ilmiöitä. Selkeät säännöt ja ohjeet ovat aluksi tarpeellisia ja niistä luovutaan vähitellen, kun toiminta automatisoituu. Työskennellessään kiireisissä, paineisissa tilanteissa, oppija toimii rutiininomaisesti toimintaa eteenpäin suunnitellen. Harkitseva toiminta on tunnusomaista pätevälle työntekijälle. Harkintaan liittyy hiljaista tietoa, joka ilmenee kolmessa muodossa. Tilanteen ymmärtäminen on kehittynyt kaikkien viiden vaiheen kautta, se perustuu kokemukseen ja on pääasiassa hiljaista tietoa. Intuitiivinen päätösten tekeminen sisältää muuttuvien tilanteiden tunnistamisen ja niihin vastaamisen. Tämä perustuu hiljaisten sääntöjen hiljaiseen soveltamiseen. Rutiiniprosessit ovat kehittyneet pätevyyden tasolle ja jotkut niistä ovat alkaneet kehittyä selkeistä säännöistä, tulleet automaattisiksi ja hiljaisiksi kokemuksen myötä. Joustavassa toiminnassa yhdistyvät rutiinit ja päätöksenteko. Ne edistävät taitavuutta, joka on paremmin puoliautomaattista kuin harkittua toimintaa. Kyse on monimutkaisesta taitoihin liittyvästä prosessista. (Eraut 2007, 7 - 8.)

Dreyfusien (1986) mallia kohtaan on esitetty kritiikkiä. Eraut pitää hyvänä Dreyfusien mallissa sitä, että se auttaa selittämään hiljaisen tiedon hyötyjä ja rajoituksia. Se myös auttaa ymmärtämään erilaisia tilanteita, intuitiivista päätöksentekoa ja rutiinien muuttamisen vaikeutta, sillä niihin liittyy poisoppimista ja uudelleen oppimista sekä paluuta aloittelijaksi eli noviisiksi olematta aloittelija. Itse hän näkee asiantuntijuuden jatkuvaksi kehittymisprosessiksi. Pääasiallisen kritiikin Dreyfusien mallia kohtaan Eraut (2007, 7 - 10) kohdistaa sekä sen yksilöllisyyteen että konservatiivisuuteen. Tiedonjakamisen tarve on lisääntynyt, sillä eettiset vaatimukset informoida ja konsultoida asiakkaita ovat lisääntyneet, samoin lisääntyvä tiimityö monimutkaisissa moniammatillisissa projekteissa. Dreyfusien analyysi kiinnittää niukasti huomiota monimutkaisissa tilanteissa tarvittavaan ongelmanratkaisuun, johon kuuluvat tilanteeseen sopivan tiedon hakeminen, perusteiden löytäminen ja kriittinen päättely.

Anderson ja Marshall (1996) ovat rakentaneet Dreyfusien mallia täydentävän taitojen oppimisen mallin, joka auttaa hahmottamaan myös niitä taitoja, joita moniammatillisuuteen voi liittää. He erottavat kolme vaihetta työelämässä tarvittavien taitojen oppimisessa. Ensimmäisessä vaiheessa kehittyvät sellaiset perustaidot, jotka ovat välttämättömiä työllistymisen kannalta. Näitä ovat koulutuksessa opittavat perustaidot kuten lukeminen, kirjoittaminen ja laskeminen sekä persoonallisuuden kehittyminen, johon liitetään avoimuus, rehellisyys ja luotettavuus. Toisessa vaiheessa opitaan yksilöllistä työtahokkuutta määrittävät taidot, tiedot ja asenteet.

Taidot jäsennetään edelleen a) ammattiin liittyviin taitoihin, b) yleisiin taitoihin, joihin kuuluvat kommunikointi- tai ongelmanratkaisutaidot, päättelykyky tai työprosessin hallinta ja c) henkilökohtaisiin pätevyyksiin kuten itsevarmuus, johtamis-, aloite- ja arvostelukyky. Kolmannessa vaiheessa kehittyvät organisaation maksimaaliseen suoritukseen johtavat kyvykkyydet, joiden käyttö edellyttää systemaattista ajattelua. Tällaista kyvykkyyttä on businessajattelussa, asiakassuuntuneisuudessa ja jatkuvassa oppimisessa. Organisatorinen kyvykkyys on välttämätöntä sellaisessa oppivassa yhteisössä, joka hyödyntää sekä implisiittisiä että eksplisiittisiä oppimisprosesseja. (Anderson & Marshall 1996, 1 - 7; Ruohotie 2002a, 113.)

Yleiset ja omaan alaan liittyvät taidot kehittyvät vastavuoroisesti. Yksilöllä on oltava oman alan osaamista ja hänen on kyettävä suhteuttamaan oma panoksensa yhteisön muiden jäsenten osaamiseen, ennen kuin oma paikka yhteisön nykyhetkessä löytyy. Hänen on myös ymmärrettävä, mitä muut jäsenet tietävät, ja miten nykyiset käytänteet ovat muotoutuneet. Työyhteisössä työskentely edellyttää sitä, että yksilö ymmärtää laajoja, koko organisaation tavoitteita ja organisaation tiedollista tilaa eli tunnistaa kollektiivisen tietämyksen aukkoja. Tähän toimintaympäristöön hänen tulee räätälöidä omaa toimintaansa. Yksilö kehittää koko ajan omaa tietoperustaansa ja omia taitojaan suhteessa yhteisön muihin jäseniin. Yhteisössä peitetään toinen toisensa heikkouksia kunkin vahvuudet hyödyntämällä. Asiantuntijuus onkin sidoksissa yhteisöön. Työnantajat arvostavat yhä enemmän juuri yleistä osaamista oman alan asiantuntijuuden rinnalla, sillä työyhteisön etu on se, että työntekijä ymmärtää strategioita, tavoitteita ja toiminnan rajoitteita tai ratkoo ongelmia ja työskentelee innovatiivisesti. Työyhteisön toiminnan ymmärtäminen vaatii käsitteellistä ymmärrystä alan ilmiöistä, eikä osaaminen liity yksittäisiin tehtäviin. (Hakkarainen ym. 2004, 204 - 206.)

3.1.2 Ammatillisen kasvun malli

Suomessa kehitetty ammatillisen kasvun malli antaa erilaisen näkökulman tarkastella myös moniammatillisuuden oppimista, sillä mallissa korostetaan oppijan sitoutumista omaan oppimiseen, yhteisiin tavoitteisiin ja oman etenemisen tarkkailuun. Rousi (1991) on kehittänyt sosiaalialan opettajakoulutuksessa kolmivaiheisen ammatillisen kasvun mallin ammattikorkeakoulujen käynnistymisvaiheessa. Rousi ja Mutka (1994) ovat jalostaneet mallia edelleen yhdessä. Rousin (1991) mukaan ammatillinen kasvu liittyy persoonalliseen kasvuun ja sen myötä yhteiskuntaan integroitumiseen. Kasvuun vaikuttaa se, miten oppija sitoutuu oppimis-

prosessiin, yhteisiin tavoitteisiin ja oman etenemisen tarkkailuun. Kasvun osatekijöitä ovat yksilöllinen, inhimillinen, yhteisöllinen ja sosiaalinen kasvu. Kasvun nähdään kehittyvän persoonallisuuden ja työn teoreettisen hallinnan kehittymisen välisenä vaiheittain etenevänä reflektiivisenä kokemus- ja teoriamaailman kohtaamisena. Jokaisessa vaiheessa avautuu ikään kuin uusi näköala, jolloin oppijaa pyritään rohkaisemaan oman paikan jäsentämisessä maailmassa. (Rousi 1991; Rousi & Mutka 1994, 38.)

Ensimmäisessä eli orientoivassa ja ymmärtävässä vaiheessa oppija alkaa orientoitua tulevaan työhönsä. Tavoitteena on oppia oppimaan, jolloin ulkoisella palautteella on merkittävä osuus. Oppija saattaa joutua hämmentäviin ja epävarmoihin tilanteisiin, joissa hän kokee itsensä toteuttamisen ja totuttujen tapojen kyseenalaistamisen vaikeaksi. Hän havaitsee ajattelunsa ja toimintansa taustaoletukset riittämättömiksi. Hän haluaa muutosta ja sitoutuu oppimiseen. Hän harjaantuu oman ajattelun ja toiminnan havainnointiin, tarkistaa oppimiskäsitystään, luo uudenlaisen suhteen itseensä ja ympäristöönsä ja ottaa oman oppimisensa haltuun. (Rousi 1991; Rousi & Mutka 1994, 38.)

Toisen eli harjoittavan ja kohdentavan vaiheen tavoitteena on oppia kehittymään sisäisen palautteen kautta. Oppija tarkastelee reflektiivisesti omaa toimintaansa ja ammatillista toimintaa ylipäätään ja oppii kehittymään. Reflektiivinen toiminta on omien olettamusten kriittistä arviointia. Tämä vaihe on tuottava ja itsereflektioiva vaihe, jossa omia ajattelu- ja toimintatapoja pystytään arvioimaan ja hakemaan uutta tietoa intensiivisesti uuden käsityksen rakennusaineeksi. Oppimisprosessin kompleksisuus ja omien käsitysten rajallisuus alkavat hahmottua, mikä haastaa omaan ammatilliseen kehittymiseen. Oppija ei voi suunnata pelkästään kohti omia intressejään vaan hänen on tehtävä valintoja ja tarkistettava omaa arvopohjaansa. Tarkastelu on oivallinen tilanne ammattietiikan oppimiseen. Teoreettisen tiedon käytännöllinen merkitys alkaa hahmottua. Uusi tieto auttaa ymmärtämään ja tulkitsemaan todellisuutta, ja oppija alkaa löytää oman paikkansa osana laajaa yhteiskunnallista kokonaisuutta. (Rousi 1991; Rousi & Mutka 1994.)

Kolmannen eli syventävän ja soveltavan vaiheen tavoitteena on oppia kehittämään. Oppija lähestyy omaa ammattialaansa teoreettisesti ja saa kehittämisvalmiudet sisäisen ja yhteisössä rikastuvan palautteen kautta. Itsereflektion rinnalle nousevat ryhmäreflektion valmiudet. Oppija alkaa arvioida itseään kriittisesti työntekijänä ja suhteuttaa omaa osaamistaan yhteisöön ja osaksi koko yhteiskunnan toimintaa. Tässä vaiheessa oppija alkaa kehittää omaa ammatil-

lista toimintaansa ja työyhteisöään. (Rousi 1991, 20; Rousi & Mutka 1994.) Yhdessä oppiminen ja ryhmässä tapahtuva reflektio lisäävät ymmärrystä siitä, miten asiantuntijuutta ja itseluottamusta voi tukea omassa kasvuprosessissa. Erityinen merkitys on ryhmän jäsenten keskinäisellä luottamuksella ja vahvalla emotionaalisella pohjalla, joita on hyvä tukea sosiaalisia taitoja opittaessa. (Peel & Shortland 2004, 49, 56.)

Nopeasti muuttuva maailma pakottaa tarkastelemaan ammatillista kasvua uudella tavalla. Anneli Eteläpelto (2007) kuvaa työntekijän työhön liittyvää identiteettiä ja sen merkittävää muutosta. Identiteetillä hän tarkoittaa laajasti ihmisen ja työn välistä suhdetta. Siinä nivoutuvat yhteen ammattialan yhteiskunnallinen, sosiaalinen ja kulttuurinen käytäntö sekä yksilön rakentamat ja jatkuvasti muokkaamat merkitykset työn asemasta, arvoista ja eettisistä sitoumuksista. Identiteetti rakentuu yksilöllisen ja yhteiskunnallisen keskinäisessä riippuvuussuhteessa ja vuorovaikutuksessa, jolloin identiteetillä on sekä yksilöllinen että sosiaalinen ulottuvuus. Työidentiteetti rakentuu oman historian kautta ja työidentiteettiin kuuluvat tulevaisuuden odotukset suhteessa työhön. Kokoaikainen muutos haastaa työntekijän elinikäiseen oppimiseen ja jatkuvaan ammatilliseen kasvuun. Ei enää riitä, että on joustava ja oppii jatkuvasti, vaan omaa minuutta ja työidentiteettiä on muokattava ja uudistettava jatkuvasti. Muutoksesta johtuen perinteiset ammatti-identiteetit ovat haurastuneet, jolloin ammatti-identiteettien sijaan on syytä käyttää nykytilannetta kuvaavaa työidentiteetti-käsitettä. (Eteläpelto 2007, 90, 92, 94, 97, 139.)

3.1.3 Progressiivista ongelmanratkaisua yhteisössä

Työidentiteetin kuvausta muistuttavan näkökulman asiantuntijuuden kasvuun tuovat Bereiter ja Scardamalia kritisoimalla aloittelija-asiantuntija -teoriaa niissä tilanteissa, joissa vertailun perusteella joudutaan selittämään asiantuntijuutta tai sen vaalimista. Teorialla voidaan heidän mukaansa vain kuvata tunnistettuja vaiheita ajan ja kokemuksen suhteen tai verrata aloittelijan ja asiantuntijan eroja puuttumatta asiantuntijoiden ja kokeneiden ei-asiantuntijoiden eroihin. Tiedetään, että asiantuntija tietää paljon, tekee työnsä hyvin ja oppii. Tavanomainen oppiminen on formaalia oppimista, mikä tuottaa sarjan tehtäviä, joissa on mahdollisuus tunnistaa riskejä ja tehokkuuteen vaikuttavia tekijöitä. Formaali oppiminen johtaa tehokkuuteen ja jäykkyyteen, vaikkakin näin saavutetulla osaamisella saadaan aikaan tavanomaisten tarpeiden

taso. Vähitellen oppimisen syvin olemus saattaa kadota. (Bereiter & Scardamalia 1993, 16 - 17, 37, 119 - 120, 181.)

Bereiter ja Scardamalia tarkastelevat asiantuntijuuden kasvua progressiivisena ongelmanratkaisuna, jolla ajatellaan voitavan ratkaista työelämästä nousevia kvalifikaatiovaatimuksia. Heidän mukaansa asiantuntija näkee työssään ja toiminnassaan yhä syvemmän tason, jolloin ongelmat tai paremminkin pulmat voidaan ratkaista entistä paremmin. Kaikki ei-rutiinit toiminnat ovat ongelmia, kuten kukkien asettelu maljakkoon, mutta ei esimerkiksi laskunmaksu luottokortilla. Ongelmat voivat olla miellyttäviä tai epämiellyttäviä, luovia tai yksinkertaisia. Ongelmanratkaisua on kaikki se sisältö, jolla pyritään saavuttamaan tavoite. Ongelmien vaikeuteen ja monimutkaisuuteen vaikuttavat tietyt reunaehdot, jotka tulee ottaa huomioon ongelmia ratkaistaessa. Aina kuitenkin uskotaan siihen, että ratkaisu on olemassa, ja että ongelmanratkaisusta ei synny rutiinia, vaikka prosessi rakentuu normaalille oppimiselle. (Bereiter & Scardamalia 1993, 83 - 84.) Myöhemmässä tutkimuksessa Scardamalia ja Bereiter puhuvat myös tiedon luomisesta ja tiedonrakentelusta erityisesti ns. tietotyössä, koska ajatuksena on tiedon edelleen kehittäminen yhä uusiin kiinnostuksen lähteisiin (2006, 5).

Scardamalia ja Bereiter näkevät merkittäviä yhtäläisyyksiä syväoppimisen ja tiedonrakentelun prosessin välillä. Niitä on pyritty hyödyntämään esimerkiksi keksivän oppimisen, ohjatun keksimisen ja tutkivan oppimisen näkökulmista. Näiden avulla on opittu paljon tiedon kehittymisestä ja samalla on siirrytty yksilön oppimisen tarkastelusta yhteisön oppimiseen. Tiedon oppiminen tiedosta -näkökulmasta (knowledge of knowledge) on tullut merkittävä mielenkiinnon kohde, sillä sen avulla voi oppia ymmärtämään ilmiöitä. Scardamalia ja Bereiter korostavat tähän perustuvaa tiedon luomisen kulttuuria. Tiedon oppiminen sinänsä on perinteisesti ollut oppimisen ja opettamisen tavoite, joka on arvo sinänsä riippumatta oppijan taidoista tai asian ymmärtämisestä. Tieto jää silloin kuitenkin puutteelliseksi. Oppiminen kuitenkin syvenee, kun tieto liitetään ongelmiin - ei vain teemoihin tai aiheisiin, vaikka ne menevätkin päällekkäin. (Scardamalia & Bereiter 2006, 1 - 3.)

Sosiaali- ja terveysalan työlle on tunnusmerkillistä se, että ei ole olemassa kahta samanlaista tilannetta asiakkaan tai potilaan kanssa vaan jokainen tilanne vaatii aina uudenlaisen ratkaisun. Näihin tilanteisiin törmätään jo opiskelun aikana ja ongelmien ratkaisua opitaan harjoittelun aikana, sillä opintoihin kuuluvaa harjoittelua toteutetaan erilaisissa aidoissa sosiaali- ja terveysalan toimintaympäristöissä. Harjoittelu voidaan nähdä entistä merkittävämmäksi asian-

tuntijuuden kasvun ja moniammatillisuuden oppimisen paikaksi. Scardamalian ja Bereiterin (2006) näkemystä muistuttavan tutkivan oppimisen mallin avulla on tutkimustuloksia pyritty hyödyntämään esimerkiksi sellaiseksi pedagogiseksi ohjelmaksi, jolla voitaisiin suunnata koulun kehitystä tarkoituksenmukaisesti. Malli on ollut arvokas työväline, jonka tutkijat, opiskelijat ja opettajat ovat voineet jakaa keskenään, ja jonka varassa he ovat voineet hahmottaa opetuksen ja oppimisen kehittämishaasteita. Melko paljon hyödynnetty ja tutkittu ongelmalähtöinen oppiminen edustaa tutkivaa oppimista. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 370 - 373.)

Progressiivisen ongelmanratkaisun ja jatkuvan tiedonrakentelun prosessi on merkittävä yhteisön ominaisuus. Tällöin ryhmä tai organisaatio kehittää asiantuntijuuttaan jatkuvasti ongelmanratkaisun ja tiedonrakentelun kautta. (Slotte & Tynjälä 2003, 450.) Työyhteisö on monelle aikuiselle merkittävin oppimisen konteksti, ammattitaidon kehittymisen mahdollistaja ja identiteetin vahvistaja. Myös elinikäisen oppimisen idea ja oppimisyhteiskunta haastavat sekä organisaatiot että työntekijät järjestelemään työtään uudelleen, mikä velvoittaa tutkimaan ja kehittämään tarkoituksenmukaisia tapoja oppia. Työelämän ongelmanratkaisu on moniulotteista ja laajenee työpaikan kollegojen lisäksi työn ulkopuolisiin verkostoihin, joita tarvitaan sopivien ratkaisujen, kompromissien ja työn sujuvuuden turvaamiseksi. Vaikka elinikäistä oppimista pidetään helposti myönteisenä ja tavoiteltavana työn tekemisen ja asiantuntijuuden kehittymisen haasteena ja välineenä, sillä on kuitenkin myös kääntöpuoli. Oppijan yksilöllinen tavoite saattaa olla vastakkainen työnantajan intressien kannalta, eikä hän aina edes halua oppia. (Collin 2007, 125, 130, 145.)

3.1.4 Yhteenveto kuvatuista tarkastelukulmista

Moniammatillisuuden oppimisen tarkasteluun valitut asiantuntijuuden kasvun teoriat täydentävät toisiaan. Taulukkoon 1 on koottu asiantuntijuuden kasvun kuvatut tarkastelukulmat.

TAULUKKO 1. Asiantuntijuuden kasvun tarkastelukulmat

Aloittelijasta asiantuntijaksi	Perustaidoista työllistäviin	Orientoitumisesta soveltamiseen	Progressiivista ongelmanratkaisua
Dreyfus ja Dreyfus (1986)	Anderson ja Marshall (1996)	Rousi (1991)	Scardamalia ja Bereiter (2006)
I Aloittelija II Edistynyt aloittelija III Pätevä ongelman- ratkaisija IV Taitaja V Asiantuntija eli ekspertti	I Perustaidot II Työtehokkuutta mää- rittävät tiedot, taidot ja asenteet III Organisaation mak- simaaliseen suoritukseen johtava kyvykkyys	I Orientoiva ja ymmärtävä vaihe II Harjoittava ja kohdentava vaihe III Syventävä ja soveltava vaihe	Omasta toiminnasta jatkuvat haasteet Ongelmat ratkaistavia pulumia tai haasteita Toiminta ongelman- ratkaisua ja uuden tie- donrakentelua Ymmärryksen kehittyminen
Taitojen kehittyminen	Taitojen kehittyminen ja työllistyminen	Ammatillinen kasvu	Jatkuva oppiminen ja kehittyminen

Kuvatut, painotuksiltaan erilaiset näkökulmat antavat viitteitä siitä, millaisia teoreettisia väli-
neitä on käytetty hahmotettaessa asiantuntijuutta ja sen oppimista moniammatillisuutta tavoit-
teltaessa. Teoriat auttavat tunnistamaan millaisia pätevyyskäsitteitä, tietoja, taitoja ja muuta osaa-
mista ammattikorkeakoulutuksessa tulisi oppia ja opettaa, sillä työelämästä nousevat kvalifi-
kaatiot, kuten sosiaali- ja terveysalan moniammatillisuus, muuttuvat koko ajan. Moniammatil-
lisuuden oppimisessa on kyse ammatillisesta kasvusta, työidentiteetin muutoksesta, erilaisten
yhteisöllisten taitojen oppimisesta ja niissä kehittämisestä sekä jatkuvasta oppimisesta ihmis-
ten hyvinvoinnin ja terveyden turvaamiseksi.

3.2 Moniammatillinen oppimisympäristö oppimisen mahdollistajana

Tässä luvussa kuvaan moniammatillisuuden oppimisen sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä
prosessina. Yksilön oppimisessa korostuu moniammatillisen yhteisön merkitys, jolloin yhtenä
tarkastelukulmana on konstruktivistinen oppimiskäsitys. Sen mukaan oppija rakentaa omaa
asiantuntijuuttaan aktiivisesti ja tavoitteellisesti sosiaalista ympäristöä hyödyntämällä. Oppi-

misympäristöt tarjoavat mahdollisuuksia yhteistoimintaan eli kollaboraatioon, joka viittaa kasvatustieteellisessä käsitteistössä sosiaaliseen konstruktivismiin.

3.2.1 Yhteisöllinen oppiminen

Nykypäivän sosiaali- ja terveystieteiden organisaatiot turvautuvat yhä enemmän tiimityöhön, sillä kunkin asiantuntijan tieto tulee hyödyntää mahdollisimman tehokkaasti hyvien hoitotulosten saavuttamiseksi. Tällaisia asiantuntijakulttuureita leimaa monimuotoisuus, joka koostuu yksilöiden tiedosta ja ymmärryksestä, jaetusta tiedosta ja sopimuksista sekä älyllisistä työkaluista, jotka ovat kehittyneet yhteisön myötävaikutuksella tai ne ovat vain olemassa (vrt. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004b; Slotte & Tynjälä 2003, 450). Asiantuntijuuden katsotaankin perustuvan yhä enemmän kulttuuritietoon, jota asiantuntijayhteisöt ovat hankkineet jonkin tiedon tai taidon alueesta. Käytäntöyhteisöt ovat sellaisia kulttuurisen oppimisen yksiköitä, jotka perustuvat sekä yksilölliseen että yhteisölliseen kokemukseen. Tällöin yhteisön oppimisen tulokset ovat sellaisia voimavaroja, joita yksilö voi hyödyntää käymättä itse läpi vastaavaa kehitysprosessia. (Hakkarainen ym. 2004, 137.) Parsell, Spalding ja Bligh (1998, 304) puhuvat moniammatillisesta koulutuksesta, jossa moniammatilliset ryhmät sopivat yhteisesti tavoitteet ja oppivat yhdessä. Moniammatillisesta oppimisesta käytetään myös käsitettä jaettu oppiminen (esim. Horsburgh, Lamdin & Williamson 2001).

Yksilön oppiminen ja erityisesti konstruktivistinen oppimisenäkemyksen on viime vuosina ollut tuntuvasti näkyvässä ammattikorkeakouluissa käytävässä keskustelussa. Sen mukaan oppijan tietämys ja merkitykset pohjautuvat aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiin. Tiedon rakentaminen on yksilöllistä ja jatkuvasti kehitettävää ja oppiminen on sidoksissa eri tilanteisiin ja erilaisiin yhteyksiin, mikä voidaan ymmärtää yhteisöllisyytenä. Oppijan uskotaan valikoivan ja tulkitsevan hakemaansa palautetta eri tilanteissa, eikä tietystä tilanteesta ja asiayhteydestä opittu tieto automaattisesti siirry uuteen tilanteeseen. (Lappalainen 1997, 7; Puolimatka 2002, 47; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 157 - 159.) Moniammatillisuuden oppimisessa on kyse yhteisöllisyydestä, jota voi tarkastella sosiaalisen konstruktivismin viitekehyksestä. Oppija nähdään tällöin itsenäiseksi, rationaaliseksi yksilöksi, joka on aktiivisessa vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa. Sosiaalisen konstruktivismin mukaan tieto on sosiaalisesti rakennettua ja yhteistoiminnassa on tarve päästä yhteisesti jaettuihin merkityksiin (Tynjälä 1999, 148; Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 27 - 28). Ihmisen käyttäytyminen on aina riippuvaista sosiaalisesta tilanteesta ja käyttäytymisen merkitys sekä selittäminen ovat mahdollisia vain,

kun niitä tarkastellaan sosiaalisten ja kulttuuristen arvojen kontekstissa, jossa huomioidaan myös valtasuhteet ja rakenteet. Kukin ihminen rakentaa todellisuutensa omien havaintojen perusteella. (Burr 2004, 60 - 61; 2006, 14.)

Konstruktivistista oppimiskäsitystä kritisoidaan. Scardamalia ja Bereiter (2006, 2) pitävät sitä rajallisena, koska oppimisen painopiste on yksilössä, vaikkakin hän sosiaalistuu yhteisöön. Sen sijaan tiedonrakentelun pedagogiikalla opiskelijoita pyritään kasvattamaan kohti tiedon luomisen kulttuuria. Tällöin voidaan kehittää tiedonrakentelussa tarvittavien pätevyyksien lisäksi sitä, että opiskelijat näkevät itsensä ja työnsä entistä laajemmin tulevaisuuden kulttuurin rakentajiksi. Burrin (2006, 12 - 17; 30 - 31) mukaan tieto on sidoksissa sosiaaliseen toimintaan, joka syntyy ihmisten välisissä tiloissa ja suhteissa. Lähes kaikki omaan itseen ja maailmaan liittyvä tieto kyseenalaistetaan. Tiedon uskotaan vahvistuvan sosiaalisissa prosesseissa, jolloin todellisuus rakennetaan kielen avulla. Kieli on ajattelun perusta ja antaa merkitykselliset luokitukset sekä käsitteet todellisuudelle ja kokemuksille. Tiedon synnyttämisen kannalta on syytä keskittyä ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja arjen sosiaalisiin käytänteisiin. Myös persoonallisuus tai paremminkin minuus rakentuu sosiaalisissa suhteissa eli suhteissa toisiin, jolloin se ei ole ihmisten sisällä vaan heidän välillään.

Ihminen oppii käytännössä osallistumalla yhteisölliseen toimintaan ja vuorovaikutukseen, sillä yhteisössä on mahdollisuus osallistua monin tavoin. Tällaisessa sosiokulttuurisessa lähestymistavassa yksilö sisäistää yhteisön tiedolliset konstruktiot osana sosiaalistumista ja tulee riippuvaiseksi yhteisöstä. Yhteisöllinen korostus vähentää yksilön uskoa omiin mahdollisuuksiin itsenäisen todellisuuskäsityksen muodostajana. (Puolimatka 2002, 93, 96.) Ruohotien (2000b, 79 - 80) mukaan sosiaalisen vuorovaikutuksen rooli perustuu siihen, että vuorovaikutuksessa on mahdollisuus arvioida omia ajatuksia itsekseen ja muiden kanssa ryhmässä perustellen omia ratkaisujaan. Tällöin voi kyseenalaistaa omia ajatteluprosesseja, ennakkoletuksia ja itsestäänselvyyksiä sekä oppia muilta. Tieto on myös suhteellista ja tieteen totuudet nähdään eri aikoina erilaisina, eikä edistystä saavuteta vain uusien löydösten kautta vaan löytämällä uusia tapoja käsitteellistää ja jäsentää olemassa olevaa tietoa. Myös Sarjan ja Janhosen (2009, 76, 83) mukaan yhteiskehittelyn onnistumisen ehto on jatkuva dialogi ja sen kautta yhteisen kielen löytäminen. Yhteiskehittelyn kautta syntyvät myös yhteisen toiminnan säännöt, yhteistyön muodot ja kunkin tahon tehtävä yhteisiin tavoitteisiin pyrittäessä. Kyseessä oli oppimisverkostohanke, jonka tavoitteina olivat a) edistää yläkoululaisia pysymään opintitiellä opintoverkossa ja b) koulusosionomin tehtäväalueen selkiyttäminen sekä c) sairaanhoi-

tajan roolin korostaminen nuoren terveyden edistämässä ja hyvinvoinnin tukemisessa. Hankkeeseen osallistuivat yläkoulu, ammattikorkeakoulun ja yliopiston tutkijat.

Oppimista tarkastellaan myös tiimin oppimisena. Silloin yksilön ajatellaan oppivan tiimissä, joka toimii yksilölle oppimisympäristönä. Tiimissä on myös välttämätöntä kehittää yhdessä tekemisen kulttuuri ja tiedon jakamisen prosessi. Jaettu vastuu ja tehokas yhteistyö edistävät asiantuntijuutta, mikäli vuorovaikutuksen on avointa ja rehellistä. Jokainen tukee ja rohkaisee jaetun asiantuntijuuden käyttöä, mikä edistää tehokkaasti tietoisuutta yhteisistä tavoitteista. Tiimin oppimisessa on tärkeää, että oppimisen pedagogiset tavoitteet ja oppimistilanteet ovat sopusoinnussa. (Slotte & Tynjälä 2003, 450.) Myös Helakorpi tarkastelee tiimin oppimista ja hänen mukaansa tällöin voidaan puhua synergiasta, joka on enemmän kuin jäsenten osaamisen summa. Yhdessä synnytetään jotakin sellaista uutta, jota yksikään jäsen ei olisi yksin pystynyt luomaan. Tulokset riippuvat kuitenkin jäsenten erilaisuudesta ja yhteistyöosaamisesta. (Helakorpi 2005, 96 - 99.)

Menestyvissä tiimeissä jäsenet löytävät keinoja vastatessaan muuttuviin tarpeisiin. He oppivat jakamaan tietoa, työskentelemään yhdessä ja tuottamaan uutta tietoa. Uusi tieto voi olla kokonaan uutta tai aiemman tiedon soveltamista yksilön ja tiimin tavoitteiden toteuttamiseksi. (Ruohotie 2002a, 237.) Nonakan ja Takeuchin mukaan yhteisön oppiminenkin on sidoksissa yksilön ihanteisiin, arvoihin, mielialoihin ja välittömiin kokemuksiin, siis tässä ja nyt - tilanteisiin, ja yritykseen ja erehdykseen. Yhteisöllinen oppiminen vaatii intensiivistä ja vaivalloista ryhmän jäsenten keskinäistä vuorovaikutusta ja toinen toisiltaan oppimista. Nonaka ja Takeuchi tutkivat japanilaisten organisaatioiden tiedon kehittymistä. He huomasivat, että yritykset menestyivät juuri siksi, että niillä oli taito ja asiantuntijuus synnyttää koko ajan uutta organisaatiotason tietoa. Organisaatiot yksikkönä pystyivät uuden tiedon synnyttämisen lisäksi levittämään tietoa ja hyödyntämään sitä tuotteissa, palveluissa ja järjestelmissä. Organisaation osaamisen ja uuden tiedon kehittelyn ydin oli eksplisiittisen ja hiljaisen tiedon vuorovaikutuksessa. Hiljainen tieto tuli eksplikoida ja taas palata hiljaiseen tietoon, jotta kehittyminen jatkuisi. (Nonaka & Takeuchi 1995, 7 - 9.)

Tarkastelen moniammatillisuuden edellyttämän pätevyyden oppimista kollaboratiivisena eli yhteisöllisenä oppimisena. Suomenkielisinä käsitteinä käytetään usein joko yhteisöllistä oppimista tai yhteistoiminnallista oppimista, jolla usein ymmärretään tiettyä opetusmenetelmää. Yhteistoiminnallisella oppimisella (cooperative learning) taas tarkoitetaan sellaista oppimisen

organisointia, jossa oppija voi harjoitella yhteistoimintaa erilaisissa ryhmissä, on valmis sitoutumaan yhteistyöhön ja oppimistulosten saavuttamiseen, vastaa omasta ja opiskelutovereiden oppimisesta, oppii tietojen, taitojen ja ongelmanratkaisun lisäksi vuorovaikutus- ja ryhmätö-taitoja, huolehtii eritysvastuustaan ja on valmis arvioimaan ja kehittämään työskentelyään (Koppinen & Pollari 1995, 8). Yhteisöllinen oppiminen (collaborative learning) perustuu sosiaaliseen konstruktivismiin (Tynjälä 1999, 152). Yhteisöllinen oppiminen voi olla myös opiskelijoiden määrätietoista opettamista yhteisvastuulliseen työskentelyyn toistuvien keskustelujen ja ohjauksen avulla. Tavoitteena on luoda sellainen oppimiskulttuuri, jossa jokainen antaa oman panoksensa, suuremman tai pienemmän, mutta koettu vastuu on jaettu ja yhteinen. Yhteisöllinen oppiminen on näin ollen oppimista sosiaalisesti vastuullisen ryhmän jäsenyyteen. (Kohonen 2002, 348; Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 28 - 29.)

Yhteisöllisyys liitetään vuorovaikutukseen ja yhteisöllistä oppimista kuvataan eri käsitteillä esimerkiksi vertaisoppimisena, laajempaan toimintakulttuuriin liittyvänä yhteisöllisenä oppimisena, koordinoituna oppimisena ja kollektiivisena oppimisena. Yksilön oman tiedonrakentamisprosessin rinnalla korostuvat sosiaalinen ja fyysinen ympäristö. Oppimista tarkastellaan tällöin ryhmäprosessien seurauksena, jolloin näkökulmina ovat ryhmässä ilmenevät vuorovaikutuksen muodot ja niiden merkitys yksilön ajatteluun ja toimintaan. Samalla voidaan olettaa, että ryhmässä opitaan monimutkaisiakin asioita niitä varsinaisesti opettamatta. (Häkkinen & Arvaja 1999, 206; ks. Arvaja 2005, 60.) Yhteisölliselle oppimiselle on tunnusomaista, että jaettu merkityksiä, uutta tietoa ja yhteistä ymmärrystä rakennetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Samalla sitoudutaan yhteisiin tavoitteisiin, pyritään yhteisiin tuloksiin ja toiminnan arviointiin. Oppiminen edellyttää sitoutumista koordinoituun, tavoitteelliseen ja jaettuun ongelmanratkaisuun, jonka seurauksena merkitykset rakentuvat. Tulokseksi saattaa syntyä jotakin ainutkertaista, sellaista, jota ei voida saavuttaa tehtäviä vertikaalisesti jakamalla ja tavoitteita yksilöllistämällä. Horisontaalisessa työnjaossa toinen toimii tehtävän tasolla ja toinen metatasolla, ja roolit vaihtuvat joustavasti. Tällöin osallistujat joutuvat tarkkailemaan toistensa toimintaa voidakseen työskennellä ja oppia yhdessä. (Häkkinen & Arvaja 1999, 208 - 210; Slotte & Tynjälä 2003, 453.)

Yhteisöllisen oppimisen etuna on monimutkaisten asioiden oppiminen niitä varsinaisesti opettamatta. Opiskelijat tulevat tietoisiksi ajatteluprosesseistaan havaitessaan eroja omien ja toisten näkemysten välillä, samalla he harjaantuvat kriittiseen ajatteluun. Vuorovaikutus on luonteeltaan neuvottelevaa, sillä siinä samanarvoiset osallistujat perustelevat kantojaan, neuvotte-

levat niistä ja yrittävät vakuuttaa toisiaan. Tieto ja toiminta ovat luonteeltaan symmetrisiä. Neuvottelun kautta saadaan yhteinen päämäärä ja pohja työn yhteiseen tekemiseen. Päällekkäinen tietämys on yhteistä kosketuspintaa eri alan asiantuntijoille. Oppiminen on ongelmanratkaisua, ja vuorovaikutus kehittyy entistä vastavuoroisemmaksi ja sujuvammaksi työskentelyn edetessä. Yhteisöllinen oppiminen ei ole automaattista, joskin oppimisen uskotaan johtavan syvälliseen oppimiseen ja hyviin oppimistuloksiin. Oppiminen edellyttää vastavuoroista ja syvällistä toisen näkökulman ymmärtämistä, avomielisyyttä, suvaitsevuutta ja ajatteluprosessin näkyväksi tekemistä. (Häkkinen & Arvaja 1999, 211 – 214; vrt. Arvaja 2005, 60.) Kyseessä on yhteisön älyllinen voima, jossa kunkin persoonallisuus nähdään varsin humanistisena ja ihminen kokonaisuutena ajatuksineen, tunteineen ja toimintoineen (ks. Lee 2003, 78 - 91).

Freeth ja Reeves ovat hyödyntäneet sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksessa Biggs'in vuonna 1993 kehittämää oppimisen ja opettamisen 3P-mallia (presage - process - product) ja tehneet siitä konkreettisen yhdessä oppimisen suunnittelussa käytettävän työkalun, jota opettajat voivat käyttää apunaan edistäessään käytännön yhteistyötä. Heidän mukaansa sosiaali- ja terveystieteiden ammattien yhdessä oppimisen (interprofessional ja multiprofessional education) ja työskentelyn (collaborative practice) eduista on Englannissa puhuttu jo yli 30 vuotta ilman konkreettisia tuloksia, vaikka lukuisissa tutkimuksissa on kuvattu työskentelyn etuja. Oleellisia ennen oppimista tunnistettavia asioita ovat oppimisen konteksti, johon kuuluvat erilaiset sosiaali- ja terveystieteen ohjaavat säädökset ja paineet työskennellä yhdessä sekä koulutuksen kaipaamat lisäresurssit. Ammattien välinen koulutus tulee myös yksialaista koulutusta kalliimmaksi ja sen hyötyä on vaikea arvioida. Myös opettajien ja työyhteisöjen jäsenten asiantuntijuus, käsitykset oppimisesta, opettamisesta, opiskelijoista ja yhdessä oppimisesta vaikuttavat oppimisen suunnitteluun. Esimerkiksi uskomukset opiskelijoiden sitoutumiseen yhdessä oppimisen pätevyysien oppimisen erilaisuuteen opiskelun eri vaiheissa ovat suunnittelun yksi tekijä. On myös hyvä tietää, millaisia aikaisempia opintoja opiskelijoilla on, sillä vasta-alkajilla on helposti stereotyyppisiä käsityksiä toisen alan asiantuntijoista ja heidän työstään. Saattaa myös syntyä kilpailua oman alan pätevyysien ja yhdessä oppimisen kokemuksista. Opiskelijoiden erilaisuus edellyttää taitavaa opetuksen suunnittelua. (Freeth & Reeves 2004, 43 - 44, 47 - 50.)

Yhteisöllisen oppimisen lähestymistavaksi voidaan valita yksiammatillinen, moniammatillinen tai ammattienvälinen näkökulma riippuen opittavasta asiasta ja opiskelijoiden aiemmista

kokemuksista. Yksialaisessa koulutuksessa voidaan valmentaa yhdessä työskentelyyn hälventämällä stereotypioita, kehittää tiimityön strategioita ja harjoittelua. Yhteisöllisellä oppimisella voidaan edistää luottamusta ja kykyä oppia toisten kanssa ja toisilta. Moniammatillisessa koulutuksessa vuorovaikutus on rajallista, ja sen välityksellä on mahdollista ymmärtää toisen ammatin roolit ja vastuut sekä työskennellä löyhässä sosiaali- ja terveystieteen tiimissä. Ammattien välisessä oppimisessa eri alan opiskelijat voivat opiskella toistensa kanssa ja toisiltaan joitakin yhteisiä teemoja. Hyvinä pedagogisina käytänteinä ovat ongelma- ja projektiperustainen oppiminen, seminaarit, roolipeli, työpajat, tiiminmuodostusistunnot tai toiminnan tarkkailu. Oikean ajoituksen löytäminen ammattien väliseen oppimiseen on haaste, sillä joidenkin tutkimusten mukaan ammatillisen asteen opiskelijat ovat liian kypsymättömiä ja joidenkin mukaan yhteisöllisen oppimisen kokemuksia pitää saada sekä ammatillisella asteella että korkeasteella. Varsin vähän on tutkittu tällaisten oppimiskokemusten kestoa, mutta joka tapauksessa tarvitaan aikaa myös arviointiin ja uuden tiedon sekä taitojen oppimiseen. (Freeth & Reeves 2004, 50 - 53.)

Yhteisöllisen oppimisen tuotteeksi saadaan ammattialalle tyypilliset tiedot ja valmiudet, taidot informaation käsittelyyn, elinikäisen oppimisen taidot sekä yhteisölliset pätevyudet. Koulutuksen aikana tulee olla mahdollisuuksia oppia yhteistyössä tarvittavia taitoja. Tällaisia mahdollisuuksia tulee tarjota kommunikaatiotaitojen ja tiimityöskentelypätevyyskehittämiseen, teorian ja keskustelun tai tutkivan oppimisen suhteen etiikkaan työstämiseen, käyttäjälähtöisyyteen ja mahdollisuuksia tarkkailla työntekijöiden yhteistyötä niin, että näitä tilanteita käydään myös läpi oppimisessa. (Freeth & Reeves 2004, 53 - 54.) Myös Wengerin (2004, 4 - 5) sosiaalisen oppimisen teoria lähtee sellaisista oletuksista, että ihminen on sosiaalinen olento, tieto liittyy pätevyyteen, tietäminen osallistumiseen ja merkitykset kykyyn kokea maailma ja oma osallisuus siinä mielekkäinä. Oppimisteorian idea on sosiaalisessa osallistumisessa, jolloin yksilö nähdään yhteisönsä aktiiviseksi osallistujaksi ja rakentaa omaa identiteettiään suhteessa tähän yhteisöön. Teoria integroi tiettyjä sosiaalista osallistumista kuvaavia tekijöitä, jotka liittyvät oppimisen ja tietämisen prosesseihin. Nämä tekijät ovat:

- merkitykset eli se tapa, jolla puhumme kyvyistämme yksilöllisesti ja yhteisöllisesti, siis elämän ja maailman kokeminen merkitykselliseksi
- käytäntö, jolla tarkoitetaan sitä tapaa, jolla puhumme esimerkiksi kunkin taustoista tai näkökulmista, jotka saattavat tukea sitoutumista yhteisön toimintaan
- yhteisö, jonka sosiaalisista suhteista puhumisen perusteella tunnustetaan kunkin pätevyys yhteisön toimintaan osallistumisena

- identiteetti eli tapa, jolla oppimisen yksilöllisestä muutoksesta puhutaan ja mikä synnyttää henkilökohtaista historiaa tämän yhteisön jäsenenä.

Bereiter ja Scardamalia (1993) tarkastelevat tiedon luomisen prosessia sekä yksilön että yhteisön näkökulmien yhdistymisenä. He korostavat tiedon luomisen näkökulmaa, jossa yhdistyvät kognitiivinen ja osallistumis- tai kollektiivinen näkökulma. Tällöin yksilö tavoittelee sopivia tapoja omaan oppimiseensa yhteisössä. Yhteisölliselle oppimiselle on ominaista progressiivinen ongelmanratkaisu, jossa pyrkimyksenä on ylittää aikaisemman tietämyksen ja osaamisen rajat niin yksilöllisesti kuin yhteisöllisesti. Ongelmanratkaisu ei koskaan johda rutinoitumiseen kuten tavanomaisessa oppimisessa vaan uusien, aiempaa monimutkaisempien ongelmien asettamiseen ja niiden ratkaisemiseen. Kaikki ongelmat eivät ole loputtoman monimutkaisia. Monimutkaisia, päättymättömiä asiantuntijuuteen liitettäviä ongelmia ovat kullekin alalle tunnusmerkilliset asiat, opetuksessa esimerkiksi oppimiseen liittyvät seikat. Progressiivinen ongelmanratkaisu on lisäksi mahdollista, vaikka kaikkia ratkaisuja ei koskaan löydetä. Asiantuntijatiimissä jokainen tuntee toisen osaamisesta jotakin, tiimin jäsenet toimivat joustavasti ja luovasti sekä kehittyvät progressiivisesti yksikkönä kuten yksilötkin saavuttaakseen yhä korkeampia tavoitteita yhä onnistuneemmin. Asiantuntijatiimi ei vain työskentele hyvin vaan sillä on, kuten yksilölläkin, yhteinen päämäärä: oman uran rakentaminen. Hyvän tiimin toiminta on vakaata ja haavoittumatonta, vaikka sen jäsenet vaihtuisivatkin. (Bereiter & Scardamalia 1993, 96 - 97, 118 - 120, 181.)

Scardamalia ja Bereiter (2006, 8 - 9) ovat kehittäneet teoriaansa, pedagogiikkaansa ja menetelmänsä pitkään. He korostavat tiedonrakentelun pedagogiikassa kuutta teemaa, joiden avulla opiskelijoita ja tutkijoita voi ohjata tiedonrakentelun yhteisön jäseneksi:

- tiedon kehittäminen yhteisön, ei yksilön saavutus
- tiedon kehittäminen idean kehittelyä ennemmin kuin totuuden tavoittelua
- tietoa jostakin paremmin kuin jotakin tietoa
- keskustelu yhteisöllistä ongelmanratkaisua eikä perustelemista
- autoritaarisen informaation uudelleen jäsentäminen
- tavoitteena asioiden ymmärtäminen.

Scardamalia ja Bereiter (2006, 4 - 7) määrittelevät tiedon luomisen sellaiseksi tilaksi, jolla edistetään tietoa käytännön tilanteissa, jolloin jokin yhteisö tai ryhmä itse on määrittelijänä. Opiskelijoiden tuottamalla teorioilla on suuri arvo jatkuvan kasvun edistämisessä, eikä välttä-

mättä aina tuotetun tiedon hyväksyminen jo hyväksytyin tiedon kanssa. Ideoiden kehittäminen, kuten aina oppiminen, vaatii aikaa ja riittävästi toistomahdollisuuksia. Moniammatillisuuden edellyttämän pätevyyden kehittyminen saa arvokkaita rakennusaineista yhteisössä ja sen muuttuvissa tilanteissa.

3.2.2 Teorian ja käytännön vuorovaikutusta moniammatillisissa oppimisympäristöissä

Moniammatillisuuden oppimista voidaan tukea sosiaali- ja terveystieteiden erilaisissa oppilaitoksen ja työelämän vuorovaikutustilanteissa, joissa käytännön työ on perusteltavissa teorialla. Entistä aktiivisemmin tavoitellaan innovatiivisia tiimi- ja verkostokouluja elinikäisen oppimisen ideologia ohjenuorana. Uudenlaista koulutusta ohjaavat asiakasverkot, kouluttajien monipuolinen asiantuntijuus ja tiimien yhteiset päätökset. Koska oppiminen on luonteeltaan sosiaalista ja kontekstuaalista, tulee oppilaitoksen taata joustava verkostomainen toiminta. Verkostoja on rakennettukin monimuotoisesti. Verkostoja ovat alueen koulujen, saman alan oppilaitosten, opettajakollegojen, opiskelijoiden, työelämän ja kansainväliset verkot. Jokaisella koulutusalailla pyritään niin ikään pitkäkestoiseen ja vaikuttavaan yhteistyöhön, mikä edellyttää liian vähälle huomiolle jäänyttä alakohtaista syvällistä yhteistyötä ja osaamisen vaihtoa. Koska osaamisen ydin on siinä kontekstissa, jossa toimitaan, on oleellista verkostoitua kaikilla koulutustasoilla. Se mahdollistaa myös oman profiloitumisen ja toisen osaamisen hyödyntämisen. (Helakorpi 2005, 135 - 155.)

Ammattikorkeakoulussa ollaan kiinnostuneita oppimiseen liittyvän harjoittelun ohella erityisesti teorian ja käytännön yhteen nivomisesta, koska ne ovat ydinkysymyksiä ammatillisen asiantuntijuuden kehittämisessä. Työhön perustuva oppiminen voi olla sattumanvaraista, tahatonta ja implisiittistä tai intentionaalista, päämääränä eksplisiittisesti asiantuntijuuteen kasvu. Intentionaalinen oppiminen voi olla myös nonformaalia, vaikka erityisesti opiskelijoilla se on formaalia, työssä oppimista, jolloin opiskelussa on tietyt tavoitteet, oppimistehtävät ja ohjaus. Työn ja kouluopetuksen linkittäminen saattaa johtaa kaksoisrakenteeseen tai tilaan, jossa tavoitteet ja käytännön toiminta, kaksi erilaista kontekstia saattaa joutua konfliktiin keskenään. Usein konfliktit johtuvat siitä, että opettajat suunnittelevat oppimistehtäviä opiskelijoille, jotka eivät pidä niitä itselleen hyödyllisinä. Sen vuoksi jaettu tavoitteiden asettelu ja toimintaan sitoutuminen olisivat välttämättömyys. Paras toteutus saattaa olla sellainen, jossa teoriaopetus ja käytännön harjoittelu vuorottelevat, ja niitä yhdistävät tarkoitukseen sopivat oppimistehtä-

vät. Tällöin on mahdollista, että opiskelijan teoretieto alkaa muuttua implisiittiseksi tai hiljaiseksi tiedoksi jo opiskelun aikana, kunhan pidetään huoli siitä, että teoretietoa käytetään konkreettisten ongelmien ratkaisuun. (Collin & Tynjälä 2003, 338 - 344.) Myös Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen (2004, 138) mukaan oikeiden työtilanteiden ongelmien ratkaisu vaatii oman alan tietoa ja käytännön kokemusta, sillä ilman vahvoja teoreettisen ajattelun välineitä on vaikea ymmärtää ja hallita muuttuvia tilanteita ja työtehtäviä.

Kaikkea oppimista ei voi suunnitella etukäteen. Myös Erautin (2007) mukaan oppiminen voi olla suunnittelematonta ja oppimisen tarve voi syntyä työn tekemisestä, arjen ongelmatilanteista, vuorovaikutuksessa työtovereiden ja asiakkaiden kanssa. Hän onkin tutkijaryhmänsä kanssa kehittänyt typologian siitä, mitä työssä voi oppia. Tutkimukset on tehty kaupan, tekniikan ja terveydenhuollon aloilla. Tyypittelyssä puhutaan oppimisen poluista (learning trajectories), jotka kuvaavat työelämässä opittua asiantuntijuutta paremmin kuin pätevyyydet. Tyypittelyssä on otettu huomioon myös elinikäisen oppimisen näkökulma. Oppimisen polut on kuvattu seuraavasti:

- Työtehtävien tekeminen, johon kuuluvat mm. nopeus ja joustavuus, tehtävien monimutkaisuus, laaja kommunikointi ja kollaboratiivinen työskentely.
- Tietoisuus ja ymmärtäminen, jolla tarkoitetaan muita ihmisiä, tilanteita, omaa organisaatiota, ongelmia, riskejä, prioriteetteja ja asioiden arvoa.
- Henkilökohtainen kehittyminen, jota tarkastellaan itsearviointina, itsensä johtamisena, tunteiden hallintana, suhteiden rakentamisena ja ylläpitämisenä, kykyä huomioida toisten näkökulmat, konsultoida ja työskennellä toisten kanssa, omasta työstä oppimisena ja sen parantamisena, relevantin tiedon arviointina ja kykyä oppia kokemuksesta.
- Tiimityö, jolla ymmärretään kollaboratiivista työskentelyä, sosiaalisten suhteiden helppoutta, suunnittelua ja ongelmanratkaisua, kykyä sitoutua vastavuoroiseen oppimiseen ja edistää sitä.
- Erilaisten roolien hahmottaminen, johon kuuluvat priorisointi, luotettavuus, toisten oppimisen tukeminen, johtajuus, vastuuntunto, ohjaaminen, delegointi, eettisten asioiden käsittely, odottamattomista ongelmista selviytyminen ja kriiseissä johtaminen.
- Akateeminen tieto ja taidot näkyvät asioiden perustelussa ja argumentoinnissa, formaalin tiedon arvioinnissa, tutkimukseen pohjautuvassa käytännössä, teoreettisessa ajattelussa, oman tiedon tarpeessa, erilaisten tietoresurssien käytössä ja relevantin teorian käytön oppimisessa.

- Päätöksenteko ja ongelmanratkaisu tarkoittavat arviointikykyä avun hakemiseen, selviytymistä monimutkaisissa tilanteissa, päätöksentekoa, ongelmien analysointia, erilaisten valintamahdollisuuksien vertailua, ajoituksen arviointia ja toimintaa paineisissa tilanteissa.
- Laatuun ja arvoihin liittyvät asiat ilmenevät työskentelyn ja tulosten arviointina, asioiden priorisointina ja arvoina sekä riskitasoina.

Työympäristö on myös sellainen oppimisympäristö, jossa oppimisratojen kuvaaminen tuo esiin oppimisen epäjatkuvuutta siinä mielessä, että selkeää kehittymistä voi tapahtua useilla elinikäiseen oppimiseen liittyvillä radoilla. Toisilla radoilla edistyminen voi olla epäsuoraa tai oppimista kartetaan tai jopa mennään taaksepäin, koska tiettyjä tilanteita ei ole hyödynnetty. (Eraut 2007, 5 - 6.)

Staszin (1998, 193 - 198) näkemykseen perustuen etenkin yleisiä taitoja opittaessa tulee luoda sellaisia oppimisympäristöjä, joissa on kiinteä yhteys työelämään. Muutoin näitä taitoja, joita ovat kommunikointiin, ongelmanratkaisuun ja tiimissä työskentelyyn liittyvät taidot, on vaikea oppia. Edellytys oppimiseen on kuitenkin se, että nämä taidot määritellään alakohtaisesti, esimerkiksi kommunikointi- tai ongelmanratkaisutaidot. Ellström (1998) on kuvannut innostavan oppimisympäristön tekijöitä, jotka mahdollistavat innovatiivisten kvalifikaatioiden ja kehittyvän asiantuntijuuden edistämisen. Tärkeitä tekijöitä ovat olleet tehtävän luonne, esimerkiksi sen monimutkaisuus, työn toteutuksen itsenäisyys, osallistuminen tavoitteiden laadintaan, mahdollisuus testata vaihtoehtoisia ratkaisuja ja parannuksia työn aikana, saatu palaute ja mahdollisuus arvioida ja reflektoida toiminnan tuloksia suhteessa tehtävään ja tavoitteisiin. Mitä enemmän vapautta oppijalla on, sen syvemmälle oppimisen tasolle hän yltää. Ellström kuvaa oppimisen tasot mukautuvaksi ja kehittyväksi oppimiseksi. Mukautuvassa oppimisessa yksinkertaisesti mukaudutaan tai vaietaan. Kehittyvässä oppimisessä on edelleen kaksi tasoa: toistava tai uusintava oppiminen, jolloin oppija pystyy ratkaisemaan etukäteen asetetut tavoitteet ja tuottava oppiminen, jolla tarkoitetaan luovaa oppimista. Kehittyvän näkemyksen mukaan oppija, yksin tai yhdessä toisten kanssa, analysoi kriittisesti toimintaa ja muuttaa elin- tai työolosuhteita tietyissä, annetuissa tai annetuiksi otetuissa toimintarajoissa. (Ellström 1998, 47.)

Sopiva teorian ja käytännön yhdistäminen tukevat moniammatillisen toiminnan edellyttämän pätevyyden oppimista. Teoriatietoa on voitava soveltaa käytäntöön ja teoriatiedon sekä harjoittelun on oltava vuorovaikutuksessa keskenään. Silloin on mahdollisuus pohtia teorian an-

tia käytäntöön, jolloin asiantuntijuus kasvaa. Se vaatii formaalin tiedon, harjoittelun ja oppimiskokemusten vastavuoroisuutta ja muunlaista informaalia tietoa. (Slotte & Tynjälä 2003, 453.) Tynjälän mukaan asiantuntijuuden kehittymisen kannalta onkin syytä edistää sellaista oppimista, jossa teoria, käytäntö ja itsesäätelytaidot integroituvat. Kognitiivisen näkökulman puutteena on erityisesti sen yksilökeskeisyys, jolloin asiantuntijuus nähdään helposti vain kognitiivisena yksilötason ilmiönä. Osallistumisnäkökulma taas korostaa asiantuntijaksi tulevista sosiaalisena ilmiönä, mikä edellyttää osallisuutta eksperttikulttuuriin. Osallistumisnäkökulman rajoituksena on se, että siinä ei kiinnitetä huomiota käsitteellisen tiedon ja kognitiivisten prosessien merkitykseen, ja oppipoika-kisälli -ratkaisussa toistetaan entisiä käytänteitä eikä luoda uusia. Tiedon luomisen näkökulmasta asiantuntijuutta tarkastellaan yhteisöllisenä tiedon luomisen prosessina, jossa syntetisoidaan kognitiivisen näkökulman ja osallistumisnäkökulman hyvät puolet ja tuotetaan uudenlainen lähestymistapa asiantuntijuuteen. (Tynjälä 2003, 10 - 12.)

Asiantuntijuuteen kasvussa on tärkeää yleisten valmiuksien ja ammatillisten valmiuksien, samoin konkreettisen tekemisen ja abstraktin ajattelun integrointi. Tällöin on mahdollista tuottaa sellaista siirtovaikutusta eli transferia, jota on kutsuttu rajanylitystaidoiksi. Juuri transfer mahdollistaa toiminnan erilaisissa ympäristöissä. Tämänkaltaisen integratiivisen pedagogiikan ideana on yhdistää toisiinsa erilaisia ammatillisen asiantuntijuuden kehittämisen elementtejä. Niitä ovat yleisvalmiuksien oppimisen integrointi alakohtaisten tietojen ja taitojen oppimiseen, teorian, käytännön ja itsesäätelytaitojen integrointi, työn ja oppimisen integrointi, konkreettisen tekemisen ja abstraktin ajattelun integrointi. Integratiiviselle pedagogiikalle on tunnusmerkillistä aktiivinen oppiminen ja sen tukeminen, sosiaalinen vuorovaikutus opettajien ja opiskelijoiden tai eksperttien ja noviisien ja opiskelijoiden kesken, yksilöllisten ja yhteisöllisten työmuotojen käyttö, todellisten ongelmien ja tietojen käsittely ja taitojen harjoittaminen, ei "pänttäminen", eri opiskelumuotojen yhdistäminen ja arvioinnin sekä itsearvioinnin kytkeminen oppimisprosessiin. Yksi oppimismahdollisuus on projektityöskentely, jolloin opiskelijat voivat osallistua uudenlaisten toimintamallien, käytänteiden ja tuotteiden kehittelyyn työelämässä. Opiskelijoiden osallistuminen uuden tiedon tuottamisen kannalta on jo itsessäänkin hyödyllistä työyhteisölle, mikäli se osaa hyödyntää opiskelijoiden tuoretta tietämystä ja uusia näkökulmia. (Tynjälä 2003, 10 - 17.)

Sosiaali- ja terveystalalle tyypillinen teorian ja käytännön vuorovaikutus ammattitaidon oppimisessa on ilmeinen. Virolainen (2006, 59, 60, 122) on tutkinut ammattikorkeakoulun harjoit-

telua työelämäyhteistyön kehittäjänä ja asiantuntijaksi kasvamisen ohjausta työharjoittelussa sekä ohjausverkoston rakentumisesta. Hän tarkastelee harjoittelumalleja monialaisesti, ja tutkimuksen osallistujat edustavat tietotekniikkaa, liiketaloutta ja sosionomikoulutusta. Kun harjoittelujaksoja sijoitetaan opetussuunnitelmaan, oppimista pyritään rakenteistamaan ja ohjaamaan tuomalla jaksolle käytäntöä ja teoriaa yhdistäviä oppimistehtäviä sekä oman oppimisen haasteiden että ammatillisen kehityksen pohdintaan liittyviä tehtäviä. Ihanteellista olisi, että opiskelija voisi liittää opinnäytetyönsä harjoitteluun ja syventää teoreettista ymmärrystään jostakin työpaikan ilmiöstä. Harjoittelukokemusten takautuvaa reflektiota voisi myös hyödyntää nykyistä aktiivisemmin ja tietoisemmin yhdistämään käytäntöä ja teoriaa.

Bereiter ja Scardamalia tarkastelevat teoreettisen ja käytännöllisen tiedon suhdetta asiantuntijuuden kehittymisessä. Heidän mukaansa muodollinen, koulutuksessa hankittu tieto muuntuu ekspertin informaaliksi tiedoksi ongelmanratkaisun kautta. Näin ollen formaali tieto muuntuu taidoiksi, kun sitä käytetään käytännöllisten ongelmien ratkaisuun ja informaaliksi tiedoksi, kun sitä käytetään ymmärtämisen ongelmien ratkaisuun. Hyödyllistä onkin käyttää tietoa ongelmanratkaisuun, ei tiedon ulkoa oppimiseen. Itsesäätelytieto on asiantuntijuuteen liittyvää tietoa, ei aina alaan liittyvää. Se auttaa suhteuttamaan omaa työskentelyä erityyppisissä paineisissa tilanteissa kuten työn ja levon rytmittäminen tai toisten kanssa yhdessä työskentely. (Ks. Bereiter & Scardamalia 1993,11, 46 - 61.) Bereiterin mukaan koulutuksen avulla voi parhaiten valmentaa oppijoita kehittämällä tiedonrakentelussa tarvittavia toimintoja. Tällä hän tarkoittaa opiskelijoiden yhteistoiminnallista prosessia, jossa opiskelijat itse asettavat kysymyksiä ja ongelmia, kehrittelevät hypoteeseja, etsivät uutta tietoa ja tarkentavat koko ajan näkemyksiään. Tiedonrakentelu ei ole vain yksittäinen prosessi vaan tavoitteena on luoda jokin käsitteellinen tuote, kuten selitys tai tulkinta jollekin ilmiölle. Hyvä oppimisympäristö on yhteisö tai projekti, jossa opiskelija voi yhdessä työntekijöiden kanssa kyseenalaistaa toimintaa ja käsityksiä. Silloin on mahdollisuus todeta, että kyse on tosiasiaa jostakin muusta kuin mitä on kuvitellut. Kyseenalaistamista jatkamalla voi lähestyä autenttista, mutta samalla relativista totuutta. Näin ollen yhteisössä on mahdollisuus tuottaa monipuolisia näkemyksiä, jolloin voidaan synnyttää parempi tuote kuin yksin. Tällaisessa oppimisessä kyse on tiedon rakentelusta, ei ulkoa oppimisesta. (Bereiter 2002, 294 - 295.)

Perinteisesti opettaja valpastuttaa opiskelijat etsimään analogioita ja yhteyksiä ratkaistavan ongelman ja tiedon välille. Muualla kuin koulussa nämä yhteydet on löydettävä itse, mikäli haluaa onnistua tiedon rakentelussa. Sen vuoksi onkin tärkeä oppia oppimaan jo opiskelun

aikana. Johonkin ilmiöön liittyvän tiedon tarve aktivoituu silloin, kun tietoa tarvitaan toiminnassa. Hyvinä keinoina tiedon oppimisesta jostakin asiasta voivat olla projektioppiminen ja tutkiva oppiminen. Jonkin tiedon oppiminen sinänsä tuottaa deklaratiiivista tietoa, kun taas tiedon oppiminen jostakin ilmiöstä tuottaa sekä deklaratiiivista että proseduraalista tietoa. Tiedon rakentelun prosessi ilmentää hyvin heidän tietoteoreettista eli epistemologista ymmärrystään. Esimerkiksi toisinaan opiskelijoiden kuulee sanovan, että mitä enemmän he oppivat ja ymmärtävät, sitä vähemmän opittua ja ymmärrettyä jää jäljelle. Hyvät tiedon rakentelijat taas sanovat, että tiettyä asiaa tai ongelmia tutkimalla avautuu uusia asioita tutkittaviksi. (Scardamalia & Bereiter 2006, 2 - 4.)

Tiedonrakentelun ideaa on sovellettu Suomessa monin tavoin esimerkiksi tutkivan oppimisen mallissa. Tyypillistä sille on kysymys- ja ongelmalähtöisyys ja vastausten etsiminen tutkivia työtapoja käyttäen. Tiedonhankinnan lähtökohtana ovat teoreettiset ja käytännölliset ongelmat, joita käsitellään yksilöllisen työskentelyn ja pienryhmätyöskentelyn avulla. Yhä enemmän tulisi hallita syvällistä ja laajaa työprosessitietoa, joka tarkoittaa sekä oman että koko organisaation työprosessien ymmärtämistä ja suhteuttamista toisiinsa. Se kehittyy työtä tekeväällä ja oppimiseen kuuluvalla harjoittelulla tai projekteilla. Niissä mahdollistuvat teorian ja käytännön yhdistäminen. Samoin mahdollistuu itsesäätelyn kehittäminen. Itsesäätelyn eli metakognition ja reflektiivisyyden kehittämiseksi voidaan oppimiseen kytkeä esimerkiksi oppimispäiväkirjat, itsearviointi, keskustelut ja kirjoittaminen. Ne tukevat käsitteellisen ymmärryksen kehittymistä. Yhteisöllisen oppimisen ideassa on kyse pienryhmätyöskentelystä, jossa on mahdollisuus luoda yhteistä ymmärrystä ratkottavasta ongelmasta. Opiskelijoilla on yhteinen tavoite, he työskentelevät vuorovaikutuksessa keskenään ja käyvät merkitysneuvotteluja. Lopputulos on usein enemmän kuin yksittäisen opiskelijan työskentelyn tulos, vähintäänkin on voitu kehittää vuorovaikutustaitoja. Niiden kehittäminen edellyttää sitä, että opetussuunnitelmassa teoriaopetus ja harjoittelu integroidaan toisiinsa. (Tynjälä 2003, 14 - 17.) Tietointensiivisissä yhteisöissä konkreettiset työkokemukset tukevat merkittävästi ammatillisia päteyyksiä, ja oppija harjaantuu asteittain myös osaksi asiantuntijakulttuuria. Koska teoreettinen ja käytännöllinen toiminta tukevat toisiaan, on tärkeää luoda joustavia järjestelmiä oppilaitosten ja työyhteisöjen välille myös työssä oleville asiantuntijuuden ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi. Näissä tilanteissa korostuvat oppimaan oppimisen taidot. (Hakkarainen, Palonen, Paa-vola & Lehtinen 2004, 213 - 214.)

3.2.3 Opettaja oppimisen resurssina

Opettaja on oleellinen oppimisen mahdollistaja luodessaan tarkoituksenmukaisia puitteita moniammatillisuuden oppimiselle. Onnistuakseen tehtävästään opettajan tulee kehittää asiantuntijuuttaan jatkuvasti. Helakorven (2005) mukaan opettajan työ on varsin reflektiivistä, joka tarkoittaa jatkuvaa kriittistä ja arvoperustaista oman toiminnan ja toimintaympäristön muutosten arviointia. Opettajan asiantuntijuutta voi jäsentää hänen mukaansa neljän reflektiivisen ulottuvuuden kautta: ammatillinen reflektio suhteessa työn maailmaan, tutkiva ja kehittävä reflektio suhteessa tieteiden maailmaan, pedagoginen reflektio suhteessa oppijaan ja opetukseen sekä työyhteisöllinen reflektio suhteessa kouluorganisaatioon, sen sosiaalisiin suhteisiin ja työtapoihin. Tämän jäsennyksen pohjalta oman asiantuntijuuden voi määrittää neljään osaamisalueeseen: subtanssiosaamiseen, kehittämis- ja tutkimusosaamiseen, pedagogiseen osaamiseen ja työyhteisöosaamiseen. Oman alan ammattikäytänteiden hallinta liittyy asiantuntijan toiminnan taidolliseen perustaan. Kasvatuksellinen taustasitoumus jäsentää asiantuntijan toiminnan tiedollista perustaa ja oppimiskäsitystä, jolloin kyseessä ovat kasvattajan ja ohjaajan taidot. Tieteellinen taustasitoumus liittyy asiantuntijan toiminnan kehittämisen perustaan, jonka varassa opettaja kehittää työtään ja työyhteisöään. Työyhteisöllinen reflektio liittyy asiantuntijan toimintaan työyhteisössä, jolloin asiantuntijuus on jaettua ja kehittyy mm. hiljaisen tiedon ulkoistamisen ja sisäistämisen muutosprosessissa tiimissä, organisaatiossa, verkostoissa ja tietoverkoissa. (Helakorpi 2005, 128 - 129.)

Opettajat joutuvat kamppailemaan melkoisessa ristiaallokossa järjestäessään opetusta. Savonmäki (2007) on tutkinut ammattikorkeakoulun opettajien kollegiaalista yhteistyötä ja jäsentänyt nykypäivän jatkuvassa muutoksessa olevan ammattikorkeakouluopettajuuden opetus-, vuorovaikutus- ja hallintoareenoiksi. Jäsenitys on auttanut opettajia näkemään, miten eri areenoilla vaikutetaan, suojaudutaan ja tehdään yhteistyötä. Opettajien yhteistyö korostuu tärkeänä ammattikorkeakoulun sisäisen kehittämisen voimavarana, ja kun opettajan oma ajattelu nostetaan keskeiseksi yhteistyön kohteeksi, se korostuu enemmän kuin toimintaa ohjaavat organisaatorakenteet. Ammattikorkeakoulukulttuuri on osoittautunut kuitenkin byrokraattiseksi ja hierarkkiseksi. Johtamisella on ollut löyhä sidos opettajan työhön ja se on tarkoittanut strategian irrallisuutta alakohtaisesta kehittämisestä. Työ on koettu pirstaloituneeksi ja sen rajaaminen sekä asioiden priorisointi vaikeaksi. Keskeisimpänä kehittämisvaatimuksena pidetään työelämän kehittämistä, jota korostetaan harjoittelussa, opinnäytetöissä, täydennyskoulutuksessa ja erilaisissa projekteissa. Opettajat joutuvatkin olemaan mukana monessa irralliseksi

koetussa hankkeessa. He ovat kokeneet kiireen tuntua sen vuoksi, että sama työ on tehty entistä pienemmillä resursseilla ja keinoiksi on tarjottu priorisointia ja uutta työtapaa. Yhteistyötä ei nähdä vastaukseksi kiireen tuomiin ongelmiin, vaan pikemminkin kiirettä pidetään esteenä yhteistyölle, sillä yhdessä suunnittelu ja sopiminen vie enemmän aikaa kuin yksilöllinen työote. (Savonmäki 2007, 99, 101, 103, 104, 107, 123, 172.)

Opettajan ajatellaan parhaimmillaan olevan opiskelijan kasvun ja oppimisen tukija ja pahimmillaan sen estäjä. Lähtökohta on aina se, että opettaja tuntee hyvin oman alansa tietoperustan. Vain silloin hän pystyy rakentamaan pedagogisesti toimivia, autenttisia oppimisympäristöjä ja integroimaan oppimista asiantuntijakulttuuriin. (Bereiter & Scardamalia 1993.) Oleellista oman alan tuntemuksen säilyttämisessä on jatkuva ja kiinteä yhteys työhön (Stasz 1998, 200). Grimmletin mukaan edistyksellisten opettajien viisaus näkyy siinä, että opettaminen perustuu opiskelijoiden oppimistarpeisiin, ja opettajat luottavat toiminnassaan intuition, huolenpitoon ja empatiaan. Opettajan on tärkeä ymmärtää oppijaa ja sitoutua häneen, edistää oppijan tiedonjanoa, tehdä oppimisesta ikimuistoista ja merkityksellistä, korostaa opittavan asian syvyyttä sekä toimia opiskelijoiden asianajajana. (Grimmett 1994, 1 - 14; Zimmerman 2001, 2.)

Opettajan tulee kiinnittää erityinen huomio oppimiseen, ei opettamiseen. Koko ajan on varmistettava, mitä opiskelija todella oppii, sillä oppimisen arviointi on erittäin vaativaa. Opiskelijan tiedon rakentelun prosessi nimittäin saattaa tuottaa myös epätarkoituksenmukaista oppimista, koska aina ei tiedetä mitä ja millaisia kysymyksiä opiskelija itselleen esittää. Oppimista tulee tukea herkeämättä, ja on väärin kuvitella, että kun opiskelijalle on kerran annettu oppimisen työkaluja, kuten erilaisia toimintaohjeita, oppimista tapahtuisi itsestään. Opettaminen on vastuun ottamista toisen oppimisesta, sen varmistamista, että opiskelija tekee oikeita kysymyksiä etsiessään kehittyneempää tietoa ja perusteluja omalle toiminnalleen. Oppiminen onnistuu parhaiten silloin, kun opiskelija opiskelee intentionaalisesti ja tietoa rakentamalla, joita toimintoja opettaja edistää. (Bereiter 2002, 285, 295 - 296.) Scardamalian ja Bereiterin (2006, 3, 7) mukaan opettajan tulee luoda tiedon rakentamisen prosessilla suotuisat olosuhteet. Oppimisen alussa opettaja auttaa opiskelijaa luomaan yhteyksiä teoreettisen tiedon ja käsillä olevan ongelman välille. Tavoitteena on kuitenkin auttaa opiskelijoita sellaiseen keskustelutaitoon, joka edistää ongelmien ratkaisua ja ymmärryksen aikaansaamista, jolloin heillä on tavoitteellisen oppimisen taidot käytettävissä.

Opettajan taitavuus näkyy Grimmetin (1994, 4 - 8) mukaan teorian ja käytännön yhteen nivomisen mahdollistamisessa. Se vaatii sekä opiskelijoiden että opettajan sitoutumaan oppilaitoksen ulkoiseen maailmaan koko oppimisprosessin ajan. Työelämäyhteydellä ja yhdessä oppimisella on neljä ulottuvuutta: fyysinen, mentaalinen, henkinen ja moraalinen. Edistykseksi opettajalle opettaminen on lähes intohimo, ja hän sitoutuu kannustamaan opiskelijaa koko oppimisprosessin ajan eri vaiheissa eri lailla sekä määrittelemään sopivia oppimistehtäviä. Arvajan (2005, 60 - 62, 75) mukaan korkeatasoinen, yhteinen tiedon rakentaminen onnistuu niissä tilanteissa, joissa opiskelijoilla on selkeä oppimistehtävä tai he pystyvät asettamaan selkeän tavoitteen työskentelylle, ja oppimistehtävät tukevat pohtimista. Tällaisissa oppimistehtävissä haetaan selityksiä asioille ja pohditaan eri näkemyksiä. Tosiasiatietoa peräävät kysymykset johtaneet epäkriittiseen tiedon jakamiseen. Opiskelijoiden keskinäiset suhteet, emootiot ja konteksti vaikuttavat yhteisöllisyyteen. Hakkarainen, Lonka ja Lehtinen (2004, 138) kuvaavat opettamista paljon vaativammaksi taidoksi kuin oppimista ja se vaatii syvää ihmisten välistä ymmärrystä. Ns. osallistumisnäkökulma palauttaa herkästi kaikki merkitykset sosiaalisiin tilanteisiin, jaettuihin käytäntöihin ja työväliseisiin, vaikka kaikki tieto ei ole tilanteisiin sidottua. Näin ollen oppiminen edellyttää järjestelmällistä opetusta ja ohjausta.

Hardenin (2004, 1 - 2) mukaan moniammatillisessa oppimisessä ei ole kyse oppimisen tehokkuudesta vaan suotuisista olosuhteista ja keinoista, jolloin opettajan rooli pedagogina korostuu. Hän näkee moniammatillisen koulutuksen kolmiulotteisena mallina, jossa moniammatillisuuden arvoa voi tarkastella siinä kontekstissa, jossa oppiminen tapahtuu. Ensimmäinen ulottuvuus tarkoittaa opiskeluvaihetta, opiskelijoita ja oppimistilannetta. Toinen ulottuvuus on opetussuunnitelman tavoitteet ja kolmas näkemys siitä, miten moniammatillisuuteen opitaan. (Myös Pirrie, Wilson, Harden & Elsegood 2004, 2 - 3.) Merriam ja Caffarella kritisoivat sitä, että yleensä kiinnitetään liian vähän huomiota opettajien moraaliin ja etiikkaan. Opettajat uskovat nimittäin herkästi, että opiskelijoilla on oikeus kasvaa ja kehittyä oppimiskokemuksista, kun taas opiskelijat eivät välttämättä halua tai tunne siihen tarvetta. Koulutus on sosiaalista, ihmisten keskinäistä toimintaa, jolloin jokaisella on oma näkemyksensä siitä, miten tulee toimia toisen kanssa. Ei ole olemassa universaalia etiikkaa hyvästä ja pahasta tai oikeasta ja väärästä. Käsitukset velvollisuuksista ja vastuista ovat myös erilaisia ja käytännön eettisten pulmien takana ovat erilaiset arvot, elämänhistoriat ja -tilanteet. Ja vaikka kouluttaja tuntee opiskelijoiden arvot, elämäntilanteet, oppimismotivaatiot ja tavat oppia, ei niillä ole välttämättä merkitystä opetuksen eettisissä ratkaisuissa, sillä ammattikuntien ja yhteisöjen arvoilla on iso vaikutus. Toki kouluttajan on viisasta paneutua toiminnan taustalla oleviin arvoihin ja usko-

muksiin, koska tietoisuus johtaa kuitenkin vastuullisuuteen ja eettiseen toimintaan. (Merriam & Caffarella 1999, 370 - 385.)

Tutkimuksia moniammatillisuuden oppimisesta sosiaali- ja terveystieteillä on tarkasteltu liitteessä 3. Moniammatillisuuden oppimisen tutkimus on edelleen varsin ajankohtaista eri puolilla maailmaa. Tutkimusten mukaan oppimistavat ovat erilaisia eri yksilöillä, ja oppimisympäristöllä on merkitystä oppimiseen. Mitä enemmän opiskelijalla on vapautta tehtävien määrittelyyn, menetelmien valintaan ja tulosten arviointiin, sen syvemmin hän oppii. Myös opetuksen sisällöllä on yhteyttä oppimiseen. Monipuolista ammattitaitoa tuottavia menetelmiä ovat opiskelu aidoissa toimintaympäristöissä, harjoittelu, tutkiva oppiminen ja projektioppiminen. Yhteisöllinen oppiminen on haasteellista, motivoivaa ja sitä pidetään hyvänä ammatti-identiteetin kasvattajana.

3.3 Metakognition ja itsesäätelyn merkitys moniammatillisuuden oppimisessä

3.3.1 Metakognitio - oman ajattelun ymmärtämistä

Moniammatillisuudella toteutetaan suomalaisen ammattikorkeakoulujärjestelmän kulmakiveä: monialaisuutta. Moniammatillinen toiminta on tarkoituksellista, intentionaalista. Intentionaaliseen oppimiseen liittyy näkemys siitä, että sekä kognitiiviset että metakognitiiviset prosessit ovat välttämättömiä tavoitteelliselle toiminnalle, jolloin kyse ei ole satunnaisesta oppimisesta. Intentionaalisuuteen liitetään käsitteet kognitiiviset tavoitteet, tietoinen kontrolli ja tiedon tarkoituksellinen käyttö. Intentionaalisen oppimisen ydin on sekä tavoiteintentiossa että intention toteuttamisessa. Tavoitteelliset oppijat ovatkin sitoutuneet kognitiivisesti oppimisprosessiin ja tarkkailevat sekä säätelevät oppimistaan. Motiivit, tavoitteet, uskomukset ja emootiot ohjaavat heidän toimintaansa. Metakognitiiossa on kyse oppijan kyvystä reflektoida, tehdä tietoisia valintoja, ymmärtää ja kontrolloida eli tiedoista ja taidoista. Metakognition soveltamisessa taas on kyse oman ajattelun ymmärtämisestä, kognitiivisten prosessien aktiivisesta tarkkailusta ja säätelystä sekä erilaisten strategioiden soveltamisesta ongelmanratkaisussa. (Ruohotie 2003, 9; 2005a, 7.) Metakognitio ohjaa oppijan kykyä reflektoida, ymmärtää ja kontrolloida oppimista (Ruohotie 2005a, 6; ks. myös Pintrich & McKeachie 2000, 31 - 50.)

Niitä taitoja, pätevyyskäsiä ja asiantuntijuuden ulottuvuuksia, jotka synnyttävät älyllisiä resursseja yhä uusiin ongelmanratkaisutilanteisiin, kutsutaan metakognitiivisiksi taidoiksi tai meta-aidoiksi. Ne liittyvät yleiseen asiantuntijuuteen ja niiden kehittymistä voidaan edistää yhteisöissä. (Hakkarainen ym. 2004, 208.) Metakognitiiviset taidot ovat selkeästi havaittavia piirteitä, jotka kuvaavat oppijan valitsemissä menetelmissä ratkaisun löytämiseksi, vaikkakaan ne eivät varmista mielekkään strategian valinnan tietoista pohdintaa. Kuitenkaan pelkkä metakognitiivisten taitojen olemassaolo ei riitä siihen, että oppija käyttää ajattelukykyään, vaan motivationaaliset tekijät ovat olennaisia metakognition soveltamisessa ja kehittämissä. Eri-laiset valmiudet tai taidot, kuten oppimisstrategioiden soveltaminen, saattavat auttaa oppimistehtävän onnistumisessa, mutta oppija ei välttämättä pohdi ajatuksiaan tai analysoi järjellisiä perusteita tiedon oikeellisuuden suhteen. (Ruohotie 2003, 9.)

Moniammatillisuuden oppimisessa onkin olennaista toiminnan motivaatio. Bereiter ja Scardamalia (1993) tarkastelevat sellaisia motivaatiota kuvaavia tekijöitä kuten tuntuu hyvältä eli flow'ta, kannustavaa sosiaalista ympäristöä ja varsin poikkeuksellista sankarillisuutta. Oppiminen tuntuu hyvältä yleensä silloin, kun kyvyt ja haasteet ovat tasapainossa, sosiaalinen ympäristö on tukeva ja asiantuntijakulttuurin ihanteet ja tavoitteet edistävät omaa asiantuntijuuden kasvua. Toimintaympäristö ei edistä mukautumista kulttuuriin vaan niihin ryhmän tavoitteisiin, joihin pyrkiminen vaatii jatkuvaa progressiivista ongelmanratkaisua. Tällaisessa toimintaympäristössä yksilö edistyy kumulatiivisesti ja progressiivisesti muuttaen olosuhteita, jotka asiantuntijakulttuurin jäsenet hyväksyvät. (Bereiter & Scardamalia 1993, 101 - 107, 120.) Motivaatioon voidaan kytkeä tiettyjä päätöksentekoon liittyviä tekijöitä, samoin halu osallistua ponnisteluja vaativiin tehtäviin. Tähän vaikuttavat suoritustarpeet, mahdollisesta epäonnistumisesta aiheutuvat pelot, sisäiset tai ulkoiset tavoitteet ja niihin liittyvä ajankäytön suunnittelu. Kuvattuja tekijöitä kutsutaan saavutusorientaatioiksi. Itseen kohdistuvat orientaatiot, kuten minäkäsitys, omanarvontunto ja tehokkuususkomukset, vaikuttavat tavoitteiden valintaan ja motivaatioon. Näihin vaikuttavat myös arvot, asenteet ja mielenkiinnon kohteet, jotka samalla antavat suunnan tiettyihin sisältöihin, tehtäviin ja menettelyihin. Tahtoon taas ovat sidoksissa ne rakenteet, joilla pyritään tavoitteisiin. (Ruohotie 1998a, 64.)

Intentionaalisessa, tavoitteellisessa oppimisessa sekä kognitiiviset että metakognitiiviset tekijät ovat välttämättömiä (Ruohotie 2005a, 6). Limón Luque käyttää termiä intentionaalinen käsitteellinen muutos, johon hän liittyy kognitiiviset, metakognitiiviset, motivationaaliset ja affektiiviset tekijät. Intentionaalinen, käsitteellinen muutos ei ole automaattinen, mutta se on

mahdollinen. Muutosprosessi on mahdollinen, mikäli tietyt ehdot ovat olemassa. Limón Luquen mukaan muutosprosessin ehdot ovat metakognitiivinen ja volitionaalinen eli tahtoon sidoksissa oleva ehto sekä itsesäätelyehto. Metakognitiivisesta ehdosta on kyse silloin, kun oppija tiedostaa muutostarpeen ja muutoksen kohteet. Volitionaalinen ehto tarkoittaa oppijan haluavan muutosta toimintaansa. Itsesäätelyehto täyttyy silloin, kun oppija kykenee säätelemään, eli suunnittelemaan, tarkkailemaan ja arvioimaan omaa muutosprosessiaan. Ensimmäinen askel käsitteelliseen muutokseen on ristiriidan tiedostaminen nykyisen ja vaihtoehtoisten tapojen välillä. Vaihtoehtoiset tavat ovat mahdollisia, ja niille tulee löytää uskottavat selitykset. Seuraava askel käsitteelliseen muutokseen on muutostarpeen tunnistaminen, ja sen jälkeen tulevat muutoksen kohteet. Pelkkä kognition, motivaation ja emootioiden säätely ei välttämättä riitä käsitteelliseen muutokseen, ellei oppija pääse soveltamaan taitojaan. Myös tunteilla on merkitystä, sillä ne voivat olla pahimpia käsitteellisen muutoksen esteitä. (Limón Luque 2003, 136, 140 - 141.)

Oppimisen strategiat kehittyvät yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa, eikä niitä tulisi kaan tarkastella yksilön ominaisuuksina. Tällaiset sopeutumismekanismit mahdollistavat tehokkaan toiminnan tutussa ympäristössä, mutta eivät toimi uudessa oppimisympäristössä, jolloin oppijan on muutettava opiskelutapojaan. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 102.) Ilman sosiaalisen metakognition kehittämistä oppija ei voi kehittyä yhteisössä eikä kehittää sitä. Sillä ei riitä, että pystyy osallistumaan yhteisön toimintaan, on ymmärrettävä yhdessä tekemisen arvo ja merkitys sekä osattava nähdä sosiaalisten resurssien hyöty. Tällöin voi myös ymmärtää niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat ryhmän toimintaan. Tärkeä metataito on myös tietoon liittyvät eli episteemiset taidot. Oppijan tulee olla tietoinen yhteisön tiedollisesta tilasta, jotta hän voi sijoittaa sinne itsensä. Se mahdollistaa sitoutumisen yhteisöön, työskenteilyn yhteisössä, oman tietoon liittyvän reflektion ja arvioinnin suhteessa koko työyhteisön toimintaan. (Hakkarainen ym. 2004, 209 - 210.)

3.3.2 Itsesäätely - oman oppimisen hallintaa moniammatillisessa yhteisössä

Itsesäätely on olennainen osa moniammatillisuuden oppimista, jossa omaa toimintaa tulee koko ajan suhteuttaa sovittuihin tavoitteisiin ja muiden jäsenten toimintaan. Itsesäätelyssä on kyse suunnittelusta, tarkkailusta ja arvioinnista. Käytännössä se tarkoittaa oppimistavoitteiden asettamista, tehokkaiden strategioiden käyttöä organisoimaan ja koodaamaan muistettavaa

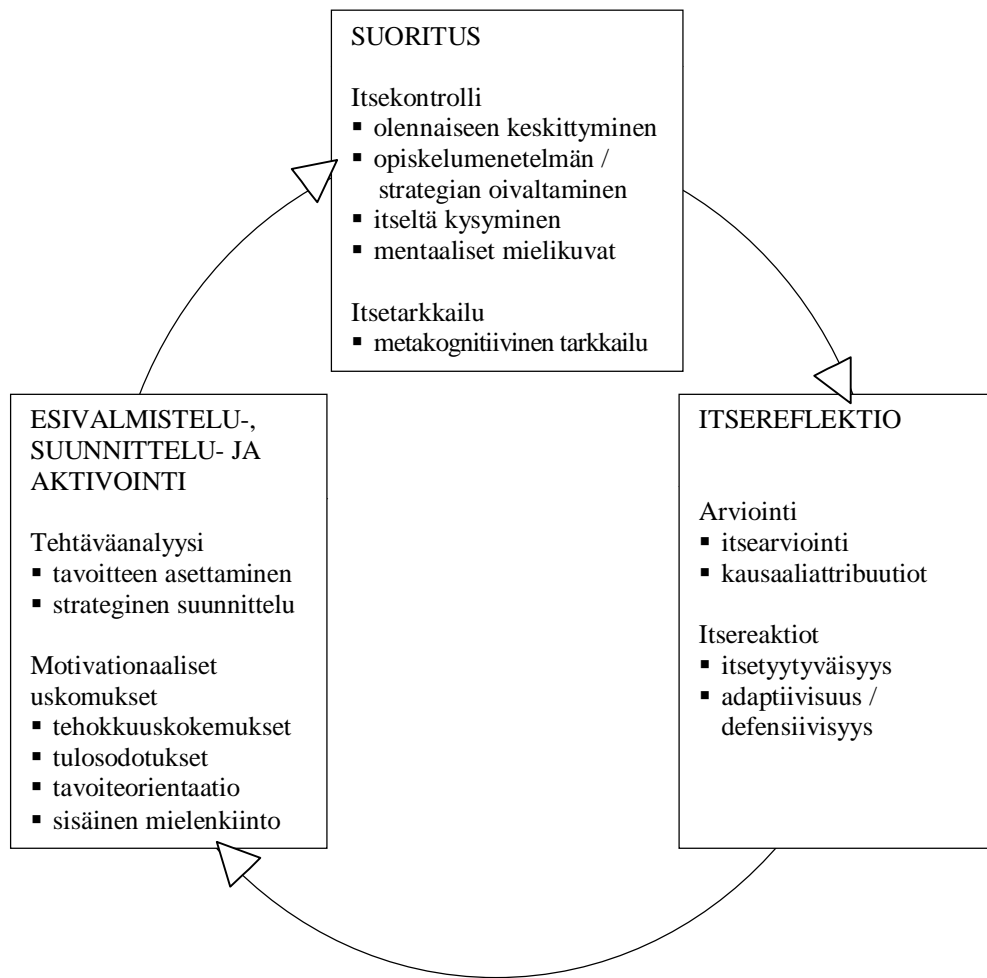
tietoa ja resurssien tehokasta hyödyntämistä. Siihen liittyvät usko omiin kykyihin, tehokas ajankäyttö ja oppimisen arvottaminen. Itsesäätely tapahtuu ennen varsinaista toimintaa. Se sisältää palauteprosessin, jonka avulla toimintaa suunnataan uudella tavalla. Siihen kuuluvat oleellisesti persoonaan, käyttäytymiseen ja ympäristöön liittyvät tekijät. Oppimisen itsesäätely ei aina ole tietoista, mutta se voi kehittyä kuten muutkin taidot. (Ruohotie 2002c, 37; 2005, 6.) Opettajien taidot tukea opiskelijoiden itsesäätelyä vaihtelevat huomattavasti. Siihen vaikuttavat opettajien käsitykset opettamisen tavoitteesta ja siitä, kuka kontrolloi oppimisprosessia. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 102.) Oppimisprosessia ohjaavassa itsesäätelyssä on kyse kyvystä organisoida ja säädellä omaa oppimistaan niin itsenäisesti kuin ryhmässäkin. Kyse on myös kyvystä selviytyä opiskeluun liittyvistä vaikeuksista. Itsesäätelyyn liittyvät olennaisesti motivaatio, emootiot, mielenkiinto asiaan ja strategiset taidot. (Ruohotie & Honka 2003, 68 - 71.)

Limón Luque (2003, 150 - 157) nostaa esiin ammattispesifin osaamisen merkityksen itsesäätelyssä. Sellaiset, jotka osaavat säädellä oppimistaan ja muutostaan, omaa tietämystään ja uskomuksiaan, haluavat muuttaa toimintaansa saavuttaakseen tavoitteet. He pystyvät näkemään eron oman ja vaihtoehtoisen näkemyksen välillä. He tunnistavat muutostarpeen ja muutosta vaativat asiat ja sitoutuvat tehtäväänsä sekä suunnittelevat, tarkkailevat ja arvioivat motivaatiotaan, emootioitaan, mielenkiintoaan ja taitojaan, jotta he voivat suunnitella muutokseen johtavaa toimintaa ja arvioida muutosprosessin tuloksia. Muutos ei niin ikään voi olla mahdollinen, ellei oppijalla ole riittävää ammattispesifiä osaamista, sillä se puolestaan auttaa hyödyntämään itsesäätelytaitoja. Asiantuntijat saattavat olla haluttomia muuttamaan pääteorioitaan ja uskomuksiaan, koska heillä on erittäin paljon alaan liittyvää tietoa ja tunne siitä, että he tietävät. Asiantuntijat tietävät kuitenkin, että heidän pitäisi tarkastella myös itselleen ristiriitaista tietoa. Toisaalta esimerkiksi lukio-opiskelijat, joilla on vain vähän tietoa, eivät edes voi tietää vaihtoehtoisen tiedon olemassaoloa. Kuviossa 3 esitetään Limón Luquen (2003) näkemys ammattispesifisen osaamisen ja itsesäätelytaitojen yhteydestä (vrt. Ruohotie 2003, 10).

		ITSESÄÄTELYTAIDOT	
		VAHVAT	HEIKOT
ALAAAN LIITTYVÄ TIETÄMYS	VAHVAT	Intentionaalinen käsitteellinen muutos on todennäköistä. Sitä edistävät seuraavat seikat: <ul style="list-style-type: none"> • Tehtävä on haasteellinen ja ongelma on mielekäs. • Oppijan tavoitteena on lisätä pätevyyttä. • Tehtävä ei uhkaa itseluottamusta, tehokkuususkomuksia tai minäarvostusta. 	Asiantuntijuuden kehittyminen on sidoksissa itsesäätelytaitoihin, siksi ei ole olemassa ihmisiä, joilla on vahva ammattispesifinen osaaminen ja heikot itsesäätelyvalmiudet.
	HEIKOT	Itsesäätelytaitoja on vaikea siirtää ja soveltaa uuteen alueeseen. Itsesäätelytaitojen siirtäminen saattaa riippua aiemmista vastaavista oppimistilanteista. Ihmiset saattavat pystyä tunnistamaan muutosta kaipaavat puutteet.	Intentionaalinen käsitteellinen muutos on erittäin epätodennäköistä.

KUVIO 3. Ammattispesifisen osaamisen ja itsesäätelytaitojen yhteys (Limón Luque 2003)

Koska persoonaan, käyttäytymiseen ja ympäristöön liittyvät tekijät muuttuvat, niitä on tarkkailtava jatkuvasti, jotta voi muuttaa toimintaansa. Itsesäätelyyn eli metakognitiiviseen kontrolliin perustuvaa oppimista voidaan kuvata kolmevaiheisena, syklisenä prosessina, johon kuuluvat keskeisesti tahto ja motivaatio. Zimmermannin alun perin kuvaamat vaiheet ovat esivalmistelu-, suunnittelu- ja aktivointivaihe, suoritusvaihe ja itsereflektio. Ensimmäistä vaihetta ilmentävät tehtävän analyysi ja itsemotivointiin liittyvät uskomukset. Hyvät itsesäätelijät asettavat tavoitteita ja suunnittelevat sopivia oppimisstrategioita. Käsitteeseen itsestä oppijana liitetään tehokkuususkomukset, tavoiteorientaatio ja oma mielenkiinto. Suoritusvaihetta tarkastellaan sekä itsekontrollin että -tarkkailun avulla. Kontrollin avulla voidaan ohjata oppimista, säädellä tarkkaavaisuutta ja oppimista. Tarkkailun avulla saadaan tietoa oppimisestaan. Itsereflektiossa on kyse toisaalta itsearviointista ja toisaalta itsereaktioista. Itsearviointilla oppija haluaa saada nopeaa ja tarkkaa palautetta toiminnastaan toisiin verrattuna. Itsearviointi johtaa attribuutiotulkintoihin, jolloin tulkitaan onnistumisen ja epäonnistumisen syyt. Onnistumiset auttavat valitsemaan muutosta edistävät oppimisstrategiat. (Zimmerman 2001, 1 - 5; ks. myös Pintrich 2000, 51 - 55; Ruohotie 2005b, 11 - 16.) Zimmermannin kuvaama oppimisen itsesäätelymalli on kuviossa 4 Ruohotien (2005b) kuvaamana.



KUVIO 4. Oppimisen itsesäätelymalli Zimmermannin mukaan (Ruohotie 2005b)

Pintrich ei pidä oppimisen itsesäätelyä helppona eikä automaattisena. Hänen mukaansa usko itseen, tehtävään liittyvä arvostus ja tavoitteiden laatiminen itsensä kehittämiseksi ja oppimiselle vaikuttavat myönteisesti itsesäätelyyn. (Pintrich 2000, 62 - 63.) Banduran itsesäätelyteoria selittää ympäristön ärsykkeiden merkitystä yksilön prosessoinnissa ja auttaa selittämään sitä, miksi samantyyppiset ihmiset käyttäytyvät hyvin eri tavoin samassa tilanteessa (Bandura 2000, 79). Banduran sosiaalis-kognitiivisen motivaatioteorian mukaan psykologiset prosessit nostavat esiin ja vahvistavat persoonallisia tehokkuususkomuksia, joilla ymmärretään uskoa saavuttaa tiettyjä tuloksia. Usko itseen eli tehokkuususkomukset vaikuttavat sekä aloitteellisuuteen että tilanteista selviytymiseen. Tehokkuususkomukset perustuvat pitkälti itsetuntemukseen. Tehokkuususkomuksilla ja aiemmillä saavutuksilla on merkitystä valittuun käyttäytymiseen sekä siihen, yrittääkö ihminen edes selviytyä haastavista tilanteista. Ne suuntaavat käyttäytymistä ja vaikuttavat esimerkiksi siihen, miten paljon ponnistuksia hän on valmis

tekemään ja miten kauan. Mitä voimakkaammat tehokkuususkomukset ovat, sitä aktiivisemmat ovat ponnistelut. Tehokkuususkomukset ja toiminta ovat näin ollen sidoksissa toisiinsa. (Bandura 1977, 193 - 195; 2000, 79.)

Tehokkuususkomukset rakentuvat Banduran mukaan pääasiassa saadusta informaatiosta neljällä tavalla: osaamisen kokemuksista, välillisistä kokemuksista, kielellistä ja sosiaalista vaikutuksista ja fysiologisista ja affektiivisista tiloista. Saatu informaatio voidaan hyödyntää vasta kognitiivisen prosessoinnin ja reflektiivisen ajattelun kautta. Kognitiivinen prosessointi kiinnittää huomion persoonalliseen tehokkuuteen ja niihin yhdistelysääntöihin tai tulkintoihin, joita ihmiset käyttävät arvioidessaan ja integroidessaan saadusta informaatiosta muodosta- maansa käsitystä. Suurin merkitys on onnistumisen kokemuksilla, sillä ne rakentavat vahvaa uskoa itseen. Epäonnistumiset kalvavat ennen kuin usko itseen on ehtinyt lujittua. Jos taas koetaan helppoja onnistumisia sekä odotetaan nopeita tuloksia, epäonnistumisista lannistutaan helposti. Vaikeudet antavat kuitenkin mahdollisuuden oppia epäonnistumisista, sillä silloin opitaan hiomaan entistä parempaa tilanteiden hallintaa. (Bandura 2000, 79 - 80.)

Välillisten kokemusten kautta saadut tehokkuususkomukset ovat melko heikkoja ja haavoittuvia ja ne ovat syntyneet toimintaa mallittamalla. Toiseen vertaaminen edistää tehokkuus- komuksia. Mitä enemmän yhdenmukaisuutta viiteryhmään arvioidaan olevan, sen uskotta- vammilta tuntuvat onnistumisiin ja epäonnistumisiin liitettävät mallit. Mikäli mallit tuntuvat vierailta, oppija mallittaa kokemukset itse ja käyttää arvostettuja tuloksia tuottavia taitoja. Opettajan tehtävä on tukea oppijaa myönteiseen itsearviointiin ja luoda niitä tilanteita, joissa hänen on mahdollisuus onnistua, koska onnistumiset vahvistavat uskoa omiin kykyihin. Te- hokkuususkomusten arviointi herkistyy erityisesti niissä tilanteissa, joissa omat kyvyt koetaan epävarmoiksi. Toisen puheen kautta saatu vaikutus on melko heikkoa, mutta se tukee uskoa itseen vaikeissa tilanteissa. Toistuvasti saatu palaute saattaa vaikuttaa epäsuorasti niihin, jotka uskovat omien kykyjensä rajallisuuteen. Palautteen rajaus, jäsentely, palautteenantotilanne ja palautteen antajan uskottavuus vaikuttavat tehokkuususkomuksiin. Opettajalla tulisikin olla herkkyyys tunnistaa opiskelijan heikkoudet ja vahvuudet, jotta hän voisi luoda sopivia tilanteita tukemaan kunkin omaa kehitystä, suhteessa itseen, ei muihin. Kuitenkin vasta kognitiivisen prosessoinnin kautta saatu informaatio vaikuttaa tehokkuususkomuksiin. (Bandura 2000, 86 - 99; 101 - 115.)

Bandura on käsitellyt myös kollektiivista tehokkuutta ja ryhmän tehokkuususkomuksia, mikä antaa mielenkiintoisen lisän moniammatillisuuden oppimisen tarkasteluun. Hänen mukaansa ryhmän toiminta perustuu sen jäsenten vuorovaikutukseen. Sen tekijöitä ovat ryhmässä olevat pätevyudet, ryhmän muotoutuminen, toimintojen koordinointi, ryhmän johtaminen, toimintastrategiat ja jäsenten välinen molemminpuolinen, helppo tai huono vuorovaikutus. Sama kokoonpano voi saada aikaan erilaisia tuloksia riippuen siitä, miten kunkin erityiset taidot ja ponnistelut on koordinoitu ja ohjattu. Ryhmän pätevyys yksikkönä voi vaihdella paljon johtuen erilaisista vuorovaikutusdynamiikoista. Sen vuoksi kollektiivinen tehokkuus on ryhmän ominaisuus eikä yksittäisten jäsenten ominaisuuksien summa. Tunnusmerkillistä on, että ryhmän jäsenet haluavat tietää, miten he hyödyntävät resurssinsa ja tekemänsä suunnitelmat. Tärkeää on myös havaita, miten paljon he ponnistelevat ja miten menettelevät, kun ryhmän toiminta ei tuotakaan heti nopeita tuloksia. (Bandura 2000, 478 - 482.)

Näen metakognition oleellisena osana moniammatillisuuden oppimisessa, sillä kyse on oppijan kyvystä arvioida, ymmärtää ja kontrolloida omaa oppimistaan yhteisön jäsenenä. Oppimisen itsesäätelyä tarvitaan erityisesti yhteisöllisessä oppimisessa ja silloin on kyse tiedosta, joka käsittää omat tietorakenteet, prosessit, samoin kognitiiviset ja affektiiviset tilat sekä kyvyn tarkkailla ja säädellä näitä tiloja ja omaa tietämystään. Aidossa moniammatillisessa oppimis- ja työyhteisössä on mahdollista teorian ja käytännön, erilaisten tehtävien ja ohjauksen avulla rakentaa moniammatillisuuden edellyttämää pätevyyttä. Opettaja on oppimisen tukemisen asiantuntija, opiskelijan arvokas resurssi ja oppimisen mahdollistaja.

3.4 Teoreettisten lähtökohtien koonti

Edellisissä luvuissa käsitellyt teorit ja aikaisemmat tutkimukset ovat auttaneet ymmärtämään moniammatillisuuden ja sen oppimisen ilmiötä ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystieteiden alalla. Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat koostuvat asiantuntijuuteen liittyvistä käsitteistä, monialaisuudesta, moniammatillisuudesta sekä moniammatillisuuden oppimisesta sekä yksilöllisenä että yhteisöllisenä ilmiönä. Tarkastelen moniammatillisuutta sosiaali- ja terveystieteiden alan koulutuksena, mikä on antanut suunnan teoreettiseen tarkasteluun. Moniammatillisuus tuo näin ollen merkittävän haasteen sosiaali- ja terveystieteiden koulutukselle. Haasteen tekee entistä suuremmaksi se, että lähes synonyymeinä käytetyt monialaisuuden ja moniammatillisuuden käsitteet ovat erittäin monimerkityksisiä, yksilöllisiä ja yhteisöllisiä ja näin ollen vaikeasti

määriteltäviä. Jäsenen käsitteitä ammattitaidon, pätevyyden ja asiantuntijuuden muuttumisen näkökulmista.

Tarkastelen moniammatillisuuden oppimista yksilön näkökulmasta yhteisöllisen oppimisen viitekehyksessä, jolloin yhteisökin oppii. Oppimisen taustalla ovat sekä konstruktivistinen että sosiaalisen konstruktivismin oppimiskäsitykset. Kuvaan taitojen oppimista, ammatillista kasvua, johon liitän työidentiteetin muutoksen ja lisäksi progressiivisen ongelmanratkaisun idean. Kuvaan oppimista moniammatillisessa oppimisympäristössä yhteisöllisenä oppimisena, jolloin näen opettajan oppimisympäristöjen rakentajaksi ja opiskelijan oppimisen resurssiksi. Oppimiseen liittyvät tässä tutkimuksessa teorian ja käytännön yhteen nivominen ja tavoitteellinen toiminta, mikä edellyttää oppijoilta metakognitiivisia ja itsesäätelytaitoja. Taulukkoon 2 olen koonnut yhteenvedoksi tutkimuksen pääasialliset teoreettiset tarkastelukulmat ja teoreetikot suhteessa keskeisiin käsitteisiin ja tutkimustehtäviin.

TAULUKKO 2. Tutkimuksen teoreettiset tarkastelukulmat

Peruskäsite	Teoreettiset tarkastelukulmat	Teoreetikot
Moniammatillisuus	<ul style="list-style-type: none"> - kvalifikaatio - ammattitaito - pätevyys eli kompetenssi - asiantuntijuus - monialaisuus - moniammatillisuus 	<ul style="list-style-type: none"> - Ellström, Nijhof, Väärälä - Eraut - Bereiter, Scardamalia, Helakorpi - Hakkarainen, Palonen, Paavola & Lehtinen - Kotila
Moniammatillisuuden oppiminen	<ul style="list-style-type: none"> - asiantuntijuuden muuttuminen - sosiaalinen konstruktivismi oppimisen taustalla - opettaja oppimisen resurssina - yhteisöllinen oppiminen - oppimisympäristö - metakognitio ja intentio 	<ul style="list-style-type: none"> - Dreyfus & Dreyfus, Rousi, Anderson & Marshall, Bereiter & Scardamalia, Ruohotie - Burr, Freeth & Reeves, Helakorpi - Bereiter, Savonmäki - Bereiter, Eraut, Hakkarainen, Janhonen, Pintrich, Scardamalia, Tynjälä, Wenger - Bandura, Limón Luque, Ruohotie, Zimmerman

Laadullinen tutkimus on tavallisimmin aineistolähtöistä tai teorialähtöistä. Tutkimuksen alkuvaiheessa olen aloittanut aineiston analyysin aineistolähtöisesti, koska en ole löytänyt kappamaani teoreettista tarttumapintaa, vaan olen alkanut hahmotella kiehtovaa tutkimusaihetta keskustelemalla opiskelijoiden ja opettajien kanssa. Olen kuitenkin päätenyt analyysissä teoriasidonnaisuuteen, sillä löytämäni muut tutkimukset ovat auttaneet minua rajaamaan moniammatillisuuden oppimisen monitulkintaisia käsitteitä ja jäsentämään analyysivaiheen ajat-

telutyötä. Teoriaan perehtymisellä on Creswellin mukaan merkitystä laadullisessa tutkimuksessa. Tutkimuksen alkuvaiheessa kirjallisuuskatsaus auttaa tutkijaa tutkimusongelmien määrittelyssä ja perustelussa sekä osoittamaan tutkimuksen tarpeellisuuden. Tutkimuksen lopussa tuloksia voi verrata aiempiin tutkimuksiin ja osoittaa, että ne tukevat aiempia tuloksia tai ovat niille vastakkaisia. (Creswell 2008, 116; Tuomi & Sarajarvi 2002, 98 - 99.)

Seuraavaksi kuvaan tämän tutkimuksen näkökulmat tutkimuksen keskeisistä käsitteistä:

- 1 *Kvalifikaatiot* kuvaavat yksilön ja työn välistä dynaamista suhdetta, eivät yksilöllisiä ominaisuuksia. Kvalifikaatiot nousevat työstä tai työntekijän pätevyydestä ja taidoista. Moniammatillisuuden edellyttämä pätevyys on uusi kvalifikaatio, joka on syntynyt väestön tarpeista ja sosiaali- ja terveystalouden asiantuntijoiden osaamisesta. Väestön tulevat sosiaali- ja terveystarpeet ja niihin vastaaminen ilmenevät työntekijälle kvalifikaatiovaatimuksina.
- 2 *Ammattitaito* on kehittyvää pätevyyttä muuttuvassa työssä. Ammattitaidon synonyyminä käytän käsitettä *ammattillinen pätevyys*. Siihen kuuluvat sekä yleinen että omaan ammatitilaan liittyvä pätevyys, tiedot ja taidot. Ammattitaito ilmenee eri tilanteissa ja yhteyksissä eri tavoin. Se saavutetaan koulutuksella, elämän- ja työkokemuksella. Ammattitaito on yksilöllistä ja yksilöt voivat yhdessä tuottaa yhteisöllistä osaamista, jolloin ammattitaito ilmenee yhteisön ominaisuutena. *Pätevyys* liittyy aina johonkin asiaan tai yhteyteen, tässä moniammatillisuuden edellyttämään osaamiseen sosiaali- ja terveystaloudella.
- 3 Tässä tutkimuksessa *asiantuntijuus* tarkoittaa sosiaali- ja terveystaloudella tarvittavaa muuttuvaa ammattitaitoa ja osaamista. Asiantuntijuuden tarkastelukulmat ovat sekä yksilöllinen että yhteisöllinen. Yksilöt voivat yhdessä tuottaa yhteisöllistä asiantuntijuutta, jolloin asiantuntijalla on kyky ymmärtää ilmiöitä laajasti ja soveltaa omaa osaamistaan luovasti eri tilanteissa ja yhteyksissä. Oleellista työskentelyssä on tulevan ennakointi eli proaktiivisuus ja kyky ottaa vastuu tekemästään oman alan arvoihin perustuen. Asiantuntija säätelee toimintaansa ja kehittää itseään, työhönsä liittyviä ehtoja ja työtään tavoitteellisesti yhteisön jäsenenä.
- 4 *Moniammatillisuus* ja monialaisuus kietoutuvat toisiinsa. Moniammatillisuus-käsitteellä on sekä yhteisöllinen että yksilöllinen luonne. Yhteisön näkökulmasta se tarkoittaa sitä, että yhteisö tuottaa vaadittavan osaamisen sen jäsenten osaamisella. Yksilön ominaisuutena moniammatillisuus ilmenee sellaisina pätevyyksinä, joissa korostuvat yleiset taidot tai valmiudet kuten asenteet, päätöksenteko-, ongelmanratkaisutaidot, sosiaalisessa kanssakäymisessä tarvittavat taidot ja tavoitteellisen oppimisen taidot. *Monialaisuudessa* on kyse

fysioterapian, hoitotyön ja sosiaalialan asiantuntijuusperustan ja tieteenalojen tunnistaminen ja hyödyntäminen oppimisessa.

- 5 *Monialainen sosiaali- ja terveysalan koulutus* tarkoittaa tässä tutkimuksessa fysioterapian, hoitotyön ja sosiaalialan koulutusta.
- 6 *Asiantuntijuuden oppiminen* on prosessi, joka etenee tiettyjen vaiheiden kautta. Siinä tiedot, taidot, mielikuvat, uskomukset ja havainnot kehittyvät ja muuttuvat. Asiantuntijuuden kasvu käynnistyy koulutuksen aikana ja jatkuu työssä ollessa.
- 7 *Oppiminen* on oppijan sisäinen, yhteisössä rikastuva prosessi, jossa kokemuksen kautta syntyy suhteellisen pysyvä muutos tai muutoksen mahdollisuus. Oppimisympäristöinä moniammatillisuuden oppimisessa ovat aidot toimintaympäristöt, joissa teorian ja käytännön on mahdollisuus toimia vuorovaikutuksessa. Opettaja on opiskelijalle resurssi, joka suunnittelee opiskelijoille pedagogisesti toimivia oppimisympäristöjä ja tukee koko oppimisprosessin ajan. Moniammatillisuuden oppiminen on yhteisöllisen oppimisen prosessi, jossa metakognitiiviset ja itsesäätelytaidot korostuvat.

7.1 Moniammatillisuuden oppimista voi luonnehtia yhteisölliseksi oppimiseksi, jossa oman alan asiantuntijuuden ohella opitaan yhteisössä tarvittavia taitoja, yleisiä taitoja. Sosiaalisen konstruktivismin mukaan yhteisössä jaetut merkitykset ja yhteinen ymmärrys rakennetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Samalla tuotetaan sellaisia osaamisen yhdistelmiä, joita kukaan ei yksin pysty tuottamaan. Moniammatillisuuden oppiminen edellyttää kunkin omakohtaista sitoutumista. Konstruktivistisen ajattelun mukaan oppija rakentaa oman tietämyksensä aiempaan tietoon ja kokemukseen pohjautuen tavoitteellisesti, merkityksellisesti sekä aikomuksellisesti vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Yksilön oman tiedonrakentamisprosessin rinnalla korostuvat sekä sosiaalinen että fyysinen ympäristö. Lisäksi yksilö säätelee omaa oppimistaan yhteisössä.

7.2 Metakognitiossa on kyse oman ajattelun ymmärtämisestä, kyvystä reflektoida, ymmärtää ja kontrolloida omaa oppimistaan moniammatillisessa yhteisössä. Intentionaalinen oppiminen tarkoittaa tavoitteellista, itsesäädelyä oppimista, jossa motivaatio on keskeinen tekijä. Se sisältää tiedon, joka käsittää omat tietorakenteet, prosessit, kognitiiviset ja affektiiviset tilat ja kyvyn tarkkailla ja säädellä näitä tiloja sekä omaa tietämystään.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Olen hakenut vastauksia tutkimustehtäviin moniammatillisen oppimisprojektin kautta. Siinä opiskelijat ja opettajat ovat välittäneet ajatuksensa eri tavoin. Ammattikorkeakouluja perustettaessa monialaisuuden arveltiin tuovan lisäarvoa eri alojen koulutukseen - niin myös sosiaali- ja terveysalalle. Ajatus monialaisuuden lisäarvosta tuntui mielekkäältä, vaikkakin se jäi varsin käsitteelliseksi. Nyt moniammatillisuudesta on tullut sosiaali- ja terveysalan kvalifikaatio ja sen oppimista on mahdollista tavoitella esimerkiksi hankkeissa. Tutkimuksen taustalla ovat oletukset siitä, että sosiaali- ja terveysalan monialaisuutta hyödyntämällä voidaan edistää fysioterapian, hoitotyön ja sosiaalialan moniammatillista työtapaa ja moniammatillisuuden edellyttämää pätevyyttä voi oppia koulutuksen aikana.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opiskelijan oppimista, jolloin opettaja nähdään oppimisen ohjaajana ja mahdollistajana. Tutkimus liittyy Lahden ammattikorkeakoulun Sosiaali- ja terveysalan Oppimiskeskus Optiimin moniammatillisen toiminnan kehittämiseen niin, että opiskelijoille luotiin suotuisa oppimisympäristö. Aihe liittyy ammattikorkeakoulututkimukseen ja tarkemmin ammattikorkeakoulupedagogiikkaan. Tutkimustehtävä on kuvata, analysoida ja käsitteellistää moniammatillisuus ja sen oppiminen. Tutkimustehtävät perustuvat edellä kuvattuun tutkimuksen viitekehykseen.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten opiskelijoiden ja opettajien kokemukset ilmentävät monialaisuutta ja moniammatillisuutta?
2. Miten opiskelijoiden moniammatillisuuden oppiminen ilmenee opiskelijoiden ja opettajien kokemusten perusteella kuvattuina?

5 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

5.1 Laadullinen tapaustutkimus ja tutkimuksen taustaolettamukset

Omat ontologiset sitoumukseni ovat vaikuttaneet tutkimuksen tekemiseen. Lähdän tutkimuksessa liikkeelle induktiivisesti, yksittäisen ihmisen kokemuksista ja empiirisistä havainnoista moniammatillisessa oppimisyhteisössä. Ajattelen, että jokainen kuvaa omat kokemuksensa omasta tiedosta ja totuudesta oman kielensä välityksellä, millä itse kukin rakentaa eli konstruoi sosiaalista todellisuuttaan, eikä jäljennä sitä. Näin ollen on olemassa erilaisia todellisuuksia ja voidaan puhua relativistisesta ontologiasta. Laadullinen tutkimus on hyvinkin subjektiivista ja tavoitteena on nimenomaan tulkita ja ymmärtää niitä merkityksiä ja määrittelyjä, joita ihmiset antavat omille kokemuksilleen ja toiminnalleen. Näin saadut tulokset muodostavat epistemologiset sitoumukset ja edustavat totuutta tutkittavien totuuden kautta. (Denzin & Lincoln 2003, 5, 16; Silvonen & Keso 1999, 90; Strauss & Corbin 1998, 10 - 11.)

Creswellin (2008, 264 - 265) mukaan laadullisen tutkimuksen tulkinta tarkoittaa joko sitä, että tutkija palaa yhä uudelleen henkilökohtaisiin näkemyksiin ja muodostaa samalla laajoja merkityksiä tutkittavasta ilmiöstä, tai hän vertaa tuloksia aiempiin tutkimuksiin tai molempia. Myös tutkijan ja tutkittavien maailma on sosiaalinen maailma, josta ei ole mahdollista tehdä objektiivisia havaintoja, sillä ne ovat kontekstisidonnaisia. On muistettava, että ihmiset osavat vain harvoin selittää toimintaansa ja aikomuksiaan: ne ovat tarinoita tai selvityksiä siitä, mitä he tekevät ja miksi. Varsinkaan yhdellä menetelmällä aikomuksia on vaikea saada esiin. (Denzin & Lincoln 2003, 31.) Tieteellinen tieto on siten relativistista, sillä se on sosiaalisesti rakennettua ja ihmisillä on tarve päästä yhteisesti jaettuuihin merkityksiin. Tieto perustuu ihmisten kokemuksille ja niille annetuille merkityksille, jotka on välitetty kielen kautta. (Tynjälä 1999, 148; Tynjälä ym. 2005, 27 - 28.) Tämän määrittelyn pohjalta tutkimustani moniammatillisuuden oppimisesta voi pitää lähtökohdiltaan sosiaalisena konstruktivismina.

Ratkaiseva tekijä tapaustutkimuksen valintaan oli se, että tutkimuskysymyksiin oli mahdollisuus hakea vastauksia ammattikorkeakoulun arjesta. Tutkimustehtävänä on kuvata, analysoida ja käsitteellistää opiskelijoiden ja opettajien kokemuksia monialaisuudesta ja moniammatillisuudesta sekä sen oppimisesta. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää moniammatillisuuden ilmiötä entistä paremmin. Tutkimus kohdistuu opiskelijoiden moniammatillisuuden oppimiseen oppimisprojektissa. Tältä pohjalta tutkimus saa myös tapaustutkimuksen ulottuvuuden.

Yin (2003, 13) tarkoittaa tapaustutkimuksella empiiristä tutkimusta, joka tutkii jotakin nykyhetken ilmiötä luonnollisissa olosuhteissa eri menetelmillä. Stake jakaa tapaustutkimuksen kolmeen tyyppiin, joista yhden tavoitteena on tietyn tapauksen parempi ymmärtäminen (intrinsic case study). Tapaustutkimus voi olla myös välineellinen (instrumental case study), jolloin halutaan edistää joitakin tavoitteita tai useamman tapauksen avulla tutkia joitakin ilmiöitä, populaatiota tai olosuhteita (multiple case study tai collective case study). Tutkimus on hyvin joustavaa ja se voikin sijoittua erilaisiin tilanteisiin ja yhteyksiin. Tutkimuksen kohteena eli tapauksena voi olla yksittäinen ihminen, projekti, hanke, tuote tai tapahtuma. Ja vaikka tutkimuksen mielenkiinto on yhdessä tapauksessa, se muodostuu tapauksen sisällä erilaisista ryhmistä tai tapahtumista. Tapaustutkimusprosessille on tunnusmerkillistä myös jatkuva tulkinta, mikä tarjoaa mahdollisuuden oppia. (Stake 2005, 444 - 445, 449 - 451.)

Tapaustutkimusta ja laadullista tutkimusta kritisoidaan usein siksi, että tutkimus ei ole ollut riittävän tarkka tai tutkija ei ole toiminut systemaattisesti, jolloin hän on saattanut osoittaa epämääräisiä tuloksia tai puolueellisia näkemyksiä vaikuttaakseen tuloksiin ja johtopäätöksiin. Toinen kritiikki kohdistuu siihen, että tapaustutkimuksella voidaan tuottaa vain vähän tieteellisesti yleistettävää tietoa. Tapaustutkimuksen tuloksia voi toki yleistää, mutta yleistämisen luonne on toisenlainen, se tehdään muihin teorioihin, ei populaatioihin. Kolmanneksi kritisoidaan sitä, että tutkimus vie liian kauan aikaa ja tulokset ovat massiivisia, vaikeasti luettavia dokumentteja. (Yin 2003, 10 - 11.)

5.2 Eri menetelmillä kerätty aineisto

Oppimisprojekti toteutui nuorten kehitysvammaisten parissa, jossa tavoitteena oli edistää nuorten integroitumista yhteiskuntaan kerhotoiminnan avulla. Opiskelijoiden oppimisen tavoitteena oli lisätä valmiuksia projektinomaisessa työskentelyssä, kehittämishankkeiden toteuttamisessa ja muutoksen hallinnassa monialaisessa ryhmässä. Lisäksi kullakin oli tavoitteena monipuolistaa ja täydentää omaa ammatillista osaamistaan. Oppimisprojektia edelsi sosiaalialan opiskelijoiden tekemä opinnäytetyö nuorten kehitysvammaisten vapaa-ajan toiminnasta, siihen liittynyt harjoittelu ja myöhemmin vapaaehtoinen toiminta samojen nuorten parissa. Oppilaitoksen yhteistyökumppanina ollut kansalaisjärjestö piti toimintaa arvokkaana ja halusi sen jatkuvan. Projektitoimintaa organisoivan Oppimiskeskus Optiimin vastuupettajat näkivät toiminnan hyvänä moniammatillisuuden oppimisen mahdollisuutena ja projekti

käynnistettiin moniammatillisena. Oppimisprojektille annettiin nimeksi NUOKKU-hanke, joka viittaa nuorisotalo- eli ”nuokku”-toimintaan. Opiskelu vaati erityistä sitoutumista, sillä opiskelijat työskentelivät oppimisprojektissa keskikaupungilla yhtenä iltana joka toinen viikko muun opiskelun ohessa. Opinnot olivat joko vapaasti valittavia opintoja tai projektiopintoja, joihin opiskelijat tulivat mukaan vapaaehtoisesti.

Itseäni innoitti tutkimuksen tekemiseen Opetusministeriölle tehdyn laatuyksikkö-hankkeen opettavainen hakuprosessi, sillä halusin ymmärtää monialaisuutta ja moniammatillisuutta entistä syvällisemmin. Optiimin toimintakonsepti saikin Opetusministeriön myöntämän opetuksen laatuyksikön statuksen vuonna 2002. Kokosin tutkimusaineiston eri tavoin oppimisprojektiin luontevasti liittyen vajaan kolmen vuoden aikana saadakseni yksityiskohtaista tietoa eri näkökulmista. Aineistoina olivat opiskelijoiden oppimispäiväkirjat (20.8.2001 - 3.9.2002), opiskelijoiden puolen vuoden jälkeiset projektipalautteet (1/2002), opettajien teemahaastattelut (21.4.2002 - 12.4.2004), projektiryhmän kokoukset (20.8.2001 - 15.4.2002), opiskelijoiden esihaastattelut (8/2001) ja opiskelijoiden ennako-odotukset (9/2001). Pattonin (2002, 39) mukaan laadullista tutkimusta luonnehditaan naturalistiseksi, koska tutkimuskohdetta ei pyritä kontrolloimaan tai manipuloimaan, vaan ilmiöitä halutaan tutkia sellaisenaan. Oppimisprojekti ja aineistonkeruu olivat eri tahojen välistä vuorovaikutusta, jossa opiskelijat, ohjaajat, opettajat ja tutkija toimivat yhdessä samanaikaisina tavoitteina nuorten kerholaisten tyytyväisyys ja projektiryhmäläisten omat tarkoitusperät. Opettajat olivat minulle ja toinen toisilleen ennestään tuttuja, ja opiskelijat tulivat tutuiksi projektin aikana. Uskon, että tällainen tapa tehdä tutkimusta on auttanut jokaista mukana ollutta omassa oppimisessaan. Minua auttoivat monialaisuuden ja moniammatillisuuden oppimisen ymmärtämisessä sekä tutkimushenkilöiden ajatusten tavoittamisessa erilaisissa tilanteissa ja asiayhteyksissä kokemani dialogit. (Vrt. esim. Gergen & Gergen 2003, 598, Yin 2003, 97 - 100.)

Opiskelijoiden (N=7 ensimmäinen lukukausi ja N=6 toinen lukukausi) aineiston keräsin oppimisprojektiin osallistuneilta opiskelijoilta, joita oli syyslukukaudella seitsemän ja kevätlukukaudella kuusi, koska yksi opiskelija muutti pois paikkakunnalta. Haastateltavat opettajat (N=6) joko olivat mukana Oppimiskeskus Optiimin kehittämistyössä ja tunsivat projektin tai ohjasivat opiskelijoita oppimisprojektissa. Projektikokousaineisto koostui kokousmuistioista (N=8) ja kokousten nauhoitteista (12 tuntia). Muuna aineistona olivat ensimmäisen lukukauden projektiarvioinnit (N=7) ja tutkijan oma päiväkirja. Lisäksi kävin projektin alussa, ennen konkreettista projektitoimintaa, jokaisen opiskelijan (N=7) kanssa vapaamuotoisen, tunnin

mittaisen nauhoitetun keskustelun heidän motiiveistaan osallistua moniammatilliseen projektiin. Nauhoitin keskustelut ja käytin aineistoa tutkimustehtävän hahmottelussa. Opiskelijat (N=7) kuvasivat ennakko-odotuksensa myös kirjallisesti.

Tapaustutkimuksen aineistoa kerätään usein monin tavoin, mikä myös lisää tutkimuksen joustavuutta ja ilmiö saadaan kuvattua yksityiskohtaisesti ja monipuolisesti. Aineistoja voivat olla erilaiset dokumentit, äänitteet, haastattelut tai havainnointi. (Stake 2005, 453; Yin, 2003, 86.) Tämän tapauksen aineiston hankintaa on ohjannut tutkittavan ilmiön monimerkityksisyys. Kun mielenkiinnon kohde on opiskelijoiden oppimisprosessi ja heidän kokemuksensa moniammatillisuudesta, *oppimispäiväkirjoilla* saatava aineisto tuntuu luontevalta. Opiskelijoiden aiemmat kokemukset oppimispäiväkirjan käytöstä olivat erilaiset, joten ohjeistin niiden käytön. Annoin ohjeiksi, että yhteisten tavoitteiden lisäksi opiskelijat kirjasivat omat henkilökohtaiset tavoitteensa ja reflektiossa kiinnitettiin huomio oman toiminnan lisäksi moniammatilliseen toimintaan ja työskentelyyn. Sovimme myös, että oppimispäiväkirjaa käytettiin oman alan opettajan kanssa vielä erikseen käytävissä ohjaus- ja arviointitilanteissa. Ryhmätapaamiset olivat kerran kuukaudessa ja niissä arvioitiin yhteistä toimintaa, jonka antia kukin opiskelija hyödynsi omaan oppimispäiväkirjaansa ja oppimiseensa. Opiskelijoilla oli selkeästi eritasoiset taidot ilmaista itseään kirjallisesti eli kuvata, analysoida, problematisoida ja suunnitella oppimistaan eteenpäin. Jotkut kuvasivat onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksiaan ja niistä selviytymistä varsin henkilökohtaisella tasolla, minkä vuoksi sekä aineiston analyysissä että erityisesti tulosten kirjoittamisessa tiedonantajien tunnistamattomuus oli tarkoin varjeltava.

Oppimispäiväkirjoista sain monipuolisen aineiston, joka oli sellaisenaan käyttökelpoinen. Oppimispäiväkirjojen luonne on varsin henkilökohtainen. Ne ovat tiedonantajien itsensä kirjoittamia, ja niitä on pitkään käytetty erityisesti sosiologiassa klassisten elämäkertatutkimusten aineistoina. Ne saattavat olla hyvin paljastavia ja henkilökohtaisia, minkä vuoksi ne ovat erinomainen tietolähde. Niissä myös kuvataan ja pohditaan välittömiä kokemuksia. (Taylor & Bogdan 1998, 123 - 124.) Olettamuksena tiedon saannille on luonnollisesti ajatus siitä, että tiedonantajat pystyvät ilmaisemaan itseään kirjallisesti (Tuomi & Sarajärvi 2002, 86). Tämän tyyppisten kokemusten käyttö tutkimuksessa saattaa olla vaikeaa, koska ajatukset ja niille annetut merkitykset liittyvät tiettyihin tilanteisiin. Kokemukset saattavat olla hyvin rutiiniluonteisia tai ongelmallisia, ne liittyvät ihmisen elämään, ja kun kokemukset ovat suhteessa tiettyihin asioihin, niiden kuvaaminen on vain lyhennelmä jostakin. Kokemuksen tut-

kimiseen tuo omat pulmansa myös se, että kielellä, ajattelulla ja puheella on merkitystä siinä, miten kokemusta voidaan kuvata sanoin. (Denzin & Lincoln 1998, 39.) Tutkimuskäytössä olivat myös ensimmäisen puolen vuoden kokemusten jälkeen tehdyt opiskelijoiden *kirjalliset arvioinnit* (N=7). Niiden laajuus oli 11 sivua.

Opettajien *teemahaastattelulla* kootun kuuden opettajan haastattelusta kolme oli opiskelijoiden ohjaajia oppimisprojektissa ja kolme Oppimiskeskus Optiimin kehittämisen vastuupettajaa. Teemat olivat haastattelujen pohjana. Teemahaastattelurunko kysymyksineen on liitteenä 7. Teemat olivat esillä haastattelujen ajan tutkimuspäiväkirjassani. Haastattelutilanteiden heikosti aistittuun alkujännitykseen saattoi vaikuttaa haastatteluasetelma: olin tutkija ja esimies. Itseltäni haastattelutilanteet vaativat intensiivistä henkistä valmistautumista työroolista tutkijan rooliin siirtymiseksi. Mielestäni onnistuin hyvin ja tunsin olevani tasavertainen keskustelukumppani, sillä haastattelutilanteet olivat tunnelmaltaan leppoisia ja niistä kehkeytyi parhaimmillaan antoisia vuorovaikutustilanteita. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184 - 185.) Haastattelun aikana opettajien kuvauksia oli mahdollisuus syventää ja laajentaa kysymyksillä miten, miksi ja voitko kertoa lisää tai täsmentää. Nauhoitin haastattelut, ja ne kestivät puolesta tunnista puoleentoista tuntiin. Purin haastattelut tekstiksi, jotka palautin opettajille luettaviksi ja täydennettäviksi, jolloin heillä oli mahdollisuus syventää ja laajentaa käsiteltyjen ilmiöiden kuvausta.

Haastattelu tähtää informaation keräämiseen, se on ennalta suunniteltua ja tiettyyn päämäärään suuntautuvaa. Tässä tutkimuksessa on kyseessä ns. puolistrukturoitu haastattelu, jota kutsutaan teemahaastatteluksi. Se etenee tiettyjen teemojen varassa. Kuvauksia on helppo tarkentaa haastattelun aikana ja puheen lisäksi sanaton viestintä on mahdollista ottaa huomioon. Aineistoa voi myöhemmin myös täydentää. Haastattelua voi käyttää sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 42 - 43, 47 - 48; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 192 - 199; Holloway & Wheeler 1997, 54 - 55; Punch 1998, 174.) Yin (2003, 86) pitää haastattelun vahvuutena sitä, että se on helppo kohdistaa tapaustutkimuksen teemaan ja sen avulla saa syvällistä tietoa ja heikkoutena sitä, että epäselvästi esitettyihin kysymyksiin saadaan epämääräisiä vastauksia tai haastateltavat antavat sellaisia vastauksia, joita haastattelija haluaa. Haastattelu on tietynlaista keskustelua, eikä se ole neutraalia. Se tuottaa haastatteluhetkeen perustuvaa ymmärtämystä, jonka taustalla on haastateltavan ja tutkijan välille syntynyt vuorovaikutus. Vuorovaikutustilanteeseen vaikuttavat mm. tutkijan persoonallisuus, kieli, asema ja sukupuoli. (Denzin & Lincoln 1998, 36.)

Kysymysten esittäminen ja niihin vastaaminen on vaikeampaa kuin saatetaan ajatella, sillä puhutuilla tai kirjoitetuilla sanoilla on aina monta merkitystä. Siitä huolimatta haastattelu on yksi käytetyimmistä ja parhaista tavoista yrittää ymmärtää toista ihmistä. (Fontana & Frey 1998, 47.)

Projektin aikana pidetyistä kokouksista kukin opiskelija vuorollaan teki muistion, lisäksi nauhoitin istunnot. *Projektikokousten materiaalin* muodostivat kokousmuistiot ja puhtaaksi kirjoitetut nauhoitteet. Kokouksia oli vuoden mittaan kahdeksan, joka tuotti 12 tuntia nauhoitteita. Näistä sain projektin arkea kuvaavan rikkaan aineiston, jota jälkeempään kuuntelin yhä uudelleen. Niissä tuli esiin hyvin se, miten asioita pohdittiin ja haettiin yhdessä erilaisia ratkaisuja vaikeisiin tilanteisiin. Kuuntelussa nousi esiin myös opiskelijoiden tuntemuksia ja senhetkiseen elämään liittyviä muita asioita, jotka auttoivat ymmärtämään opiskelijoiden oppimisen arkea. Olen hyödyntänyt muistioita palatessani analyysin aikana kokousten sisältöihin ja teemoihin. Tuomen ja Sarajärven mukaan ryhmäkeskustelujen ideana on usko siihen, että asioiden eri näkökulmat tulevat esiin parhaiten. Näissä tilanteissa tutkijan rooli on myös oppijan rooli ja tapaustutkimus muutenkin tähtää myös oppimiseen. Tutkija toimii katalysaattorina ja kokoaa ideoita, mutta ei toteuta niitä. Tutkija ei niin ikään toimi asiantuntijana vaan tutkijana. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 85.) Dokumenttien ja äänitteiden vahvuus on niiden pysyvyys, sillä aineistoihin voi palata. Ne ovat myös huomaamattomia, koska niitä ei ole tuotettu tapaustutkimuksen tuloksiksi. Dokumentit ovat hyvin yksityiskohtaisia ja kattavia, sillä ne ovat usein pitkältä ajalta. Dokumenttien heikkoutena voi olla niiden heikko korjaaminen, puoleellinen raportointi ja harkitut tai tahalliset onnistuneet tulokset henkilökohtaisista syistä. (Yin 2003, 86.)

Pidin *tutkijan päiväkirjaa* koko tutkimusprosessin ajan. Kuvaan tutkimusaineistot taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Tutkimusaineistot

Tietolähde	Aineiston keruumenetelmä	Tiedonantajien/ kokousten määrä	Puhtaaksikirjoitettu aineisto/sivumäärä	Merkitykselliset ilmaukset: kaikki/erilaiset
Opettajat	Teemahaastattelu	6	28	621/ 543
Opiskelijat	Oppimispäiväkirjat	1. lukukausi 7; 2. lukukausi 6	58	691 / 520
Opiskelijat	Projektin kirjallinen puoliväliarviointi	7	11	79 / 64
Projektiryhmä	Kokousmuistiot ja nauhoitteet	8 (n. 12 tuntia)	18	145 / 118
Tutkija	Tutkijan päiväkirja	Ajalla: 25.3.2000 - 30.12.2009		
Yhteensä				1 516 / 1 235

Olin aktiivisesti mukana oppimisprojektissa monin tavoin ja tunsin kaikki osallistujat. Sain eri menetelmillä rikkaan laadullisen aineiston, joka oli luonteeltaan erilaista:

- Opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa nousi esiin varsin henkilökohtainen, kokonaisvaltainen ja perinpohjainen kuvaus vuoden mittaisesta omakohtaisesta oppimiskokemuksesta ja sen merkityksestä. Opiskelijat kuvasivat myös sitä, mitä muuta he olivat oppineet kuin olivat etukäteen suunnitelleet. He käsittelivät päiväkirjoissa myös tunteita, arvoja, oppimistapoja, oppimisen sisältöä, asiakastyön arviointia ja toiminnan jatkumista.
- Opettajien teemahaastatteluissa korostuivat monialaisuuden ja moniammatillisuuden määrittely, moniammatillisuuden oppimisen ja opettamisen kokemukset ja merkitys. Kuvaus kohdistui nykyhetkeen, sen arviointiin hyvinkin kriittisesti ja tulevaisuuden ideointiin. Lisäksi opettajat kuvasivat aineistossa oppimisprojektin herättämiä tuntemuksia.
- Kokousaineisto kuvasi oppimisen ja opettamisen arkea hyvin ja se perustui nauhoitteiden kuunteluun, niistä purettuihin teksteihin ja kokousmuistioihin. Kokouksissa neuvoteltiin, tehtiin kompromisseja ja sopimuksia, purettiin tunteita, vaihdettiin kokemuksia ja löydettiin uudenlaisia ideoita. Myös kunkin omia ja yhteisiä tavoitteita sekä oppilaitoksen toiminnan tavoitteita täsmennettiin. Lopussa arvioitiin koko projektin onnistumista.
- Opiskelijoiden kirjallisissa arvioinneissa kuvattiin lyhyesti ryhmän toimintaa, toteutuksen onnistumista, opittuja asioita ja kehittämisideoita.

- Tutkijan päiväkirja alkoi ensimmäisestä väitöskirjan suunnitteluun liittyvästä ajatuksen poikasesta ja päättyi työn valmistumisen jälkeen. Siinä näkyy koko prosessi: tehtyjen valintojen perusteluja, tuntoja, ahaa-elämyksiä, epätoivon hetkiä, ideoita, pohdintoja, yhteenvedoja, lähdeviitteitä ja yhteystietoja.

5.3 Tutkimusprosessin kuvaus

5.3.1 Opiskelijoiden esihaastattelut ja ennako-odotukset

Opiskelijoiden kanssa käydyt *esihaastattelut* rohkaisivat minua kehittämään tutkimusta eteenpäin. Haastattelukysymykset olivat:

- Mitä odotat hankkeelta?
- Minkätyyppisiä tavoitteita sinulla on?
- Miten näet monialaisuuden fysioterapeutin/sairaanhoitajan/sosionomin työssä?
- Oletko ollut projektissa aikaisemmin?
- Mitä monialaisuus on?
- Mitä kompastuskiviä tässä voi olla?

Opiskelijat pitivät projektia mielenkiintoisena, erilaisena opiskelumahdollisuutena, he saivat opintoviikkoja ja halusivat lähteä mukaan avoimin mielin, sillä monialaisuus oli houkuttelevaa. Monialaisuutta he pitivät ”varmaan tärkeänä. Siinä huomaa, miten muut työskentelevät ja millaisia taitoja muilla on. Ja mitä itellä on ja miten ne eroaa, miten ne ajattelee. Siinä joutuu työskentelemään kaikenlaisten alojen kanssa, se on yhteistyötä ja tällaista ei muuten ole”. Opiskelijat kuvasivat oppimista yksin oppimisena vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Esihaastattelun nauhoitteita kertyi yhteensä seitsemän tuntia.

Monialaisuuden opiskelijat näkivät sosiaali- ja terveystieteiden toiminnan nykysuuntaukseksi. Käsitteiden moniulotteisuuden ja vaikean konkretisoinnin perusteella he pitivät uhkana liian yleistä ja laajaa koulutusta, vaikka heidän mukaansa hyvinkin kapea-alaista osaamista tarvitaan. Opiskelijat arvelivat, että tällainen työskentelytapa edellyttää sovittelua ja joustavuutta, vaikka aina ei tarvitsekaan joustaa. Mahdollisina kompastuskivinä etukäteen ajatellen olivat mahdolliset erimielisyydet siitä, mitä halutaan tehdä, jos joku nousee muita näkyvämmäksi tai

saako oman asiantuntijuuden esille. Opiskelijat mainitsivat, että heitä pelotti oma jaksaminen ja aikataulujen yhteensovittaminen, koska kerhoillat olivat iltaisin, ja projekti kesti koko lukuvuoden. Tutoreilta opiskelijat odottivat kirjallisuutta kehitysvammaisuudesta ja napakkaakin ohjausta. Esihaastatteluaineistoa en ole käyttänyt varsinaisena tutkimusmateriaalina.

Opiskelijoiden kanssa käydyt keskustelut herättivät halun selvittää monialaisuutta entistä perusteellisemmin, ja kokosin seitsemän opiskelijan *ennakko-odotukset* myös kirjallisina erillisillä kaksisivuisilla lomakkeilla. Niissä oli yhdeksän teemaa ja 109 merkityksellistä ilmausta. Kuvaan lyhyesti opiskelijoiden ilmaukset teemoittain, joiden aloitukset ovat tässä kursivoituna ja suoraan lomakkeesta:

- 1) *Monialaisuus on ... ja*
- 2) *Monialaisuus tässä hankkeessa on ...* Teemat 1 ja 2 katsoin yhdessä, koska niihin oli vastattukin yhdessä. Teemat tuottivat 23 merkityksellistä ilmausta, joissa opiskelijat kertoivat hyvinkin rikkaasti omista ajatuksistaan.
- 3) *Nuoret toivovat toiminnalta...* Tässä oli 16 ilmausta, joissa ideoitiin kehitysvammaisten nuorten kerhoiltojen toiminnan sisältöä.
- 4) *Opin tässä hankkeessa...* Aineistosta nousi 14 ilmausta. Opiskelijat halusivat oppia yhdessä työskentelyä, projektityöskentelyä ja kehitysvammaisten parissa työskentelyä. Myös omaa ammatillisuutta haluttiin vahvistaa.
- 5) *Odotan muilta ryhmän jäseniltä ...* Tähän kertyi 14 ilmausta. Opiskelijat toivoivat vastuun ottamista, hyvää tiimityöskentelyä, yhteistyöhalukkuutta, yhteisen päämäärän tavoittelua, aktiivista osallistumista, joustavuutta, hyvää tuulta, pitkäjänteisyyttä, tukea ja hyviä ideoita.
- 6) *Aion ...* Tähän tuli 14 ilmausta. Opiskelijat aikoivat osallistua aktiivisesti, täydellä panoksella, olla positiivisella ja avoimella mielellä, tukea projektin onnistumista, oppia vastaanottamaan tietoa, saavuttamaan tavoitteet ja oppia projektityöskentelyä.
- 7) *Pelkään ...* Aineistosta nousi 9 ilmausta. Joku ei pelännyt mitään, joku sitä, ettei Nuokulle tule ketään tai jos tulee, niin ei hallita tilannetta. Pelkojen aiheina olivat myös epäonnistuminen, ettei hanke suju suunnitelmien mukaan, kukaan ei uskalla puhua ensimmäisellä kerralla tai että kahvi loppuu kesken.
- 8) *Toivon ...* Tässä oli 11 ilmausta. Opiskelijat toivoivat kerholaisten olevan tyytyväisiä, pitävän Nuokusta ja saavan iloisen mielen. He toivoivat myös onnistuvansa, selviävänsä kunnialla, saavuttavansa näkyviä tuloksia ja mukavia hetkiä asiakkaiden kanssa.

9) *Uskon ...* Tähän kohtaan kertyi 8 ilmausta. Opiskelijat uskoivat projektin onnistuvan ja olevan antoisan. He uskoivat myös, että toiminta olisi mielenkiintoista ja hauskaa. Opiskelijoiden ennakko-odotukset täydensivät ja tukivat esihaastatteluissa käytyjä keskusteluja ja innostivat jatkamaan mielenkiintoisten sekä haastavien ilmiöiden selvittämistä ja käsitteellistämistä.

5.3.2 Aineiston analyysi

Käytin analyysimenetelmänä sisällön analyysiä, mikä on yleisesti käytetty menetelmä tapaus- tutkimuksessa. Siinä ydinmerkitykset löytyvät sisällön analyysin avulla ja näitä merkityksiä kutsutaan malleiksi tai teemoiksi. Mallista puhutaan silloin, kun kyseessä ovat kuvailevat löydökset, kun taas teemoilla on enemmän kategorisoiva ja tyypittelevä muoto. (Patton 2002, 453.) Analyysin tavoitteena on luoda mieli, rakenne ja järjestys kerättyyn aineistoon. Analyysillä myös käsitteellistetään tutkittavien omalla kielellä kuvaama todellisuus tiivistetysti ja aineisto muokataan löydöksiksi. Edellytyksinä ovat aineiston tunteminen, intensiivinen keskittyminen analyysiin ja herkkyys löytää hienotkin vivahteet. Analyysi on intuitiivinen, induktiivinen, dynaaminen ja luova oppimisprosessi, jonka aikana tutkija kyseenalaistaa, ihmettelee ja kyselee mitä tapahtuu, miten tapahtuu ja mitkä ovat keskeisiä ilmiöitä ja prosesseja. (Ely, Vinz, Downing & Anzul 2001, 161 - 163; Janhonen & Latvala 2001, 166 - 168, 185,188; Patton 2002, 432; Sofaer 1999, 1109 - 1112.) Analyysin pyrkimyksenä on synnyttää onnistuneita tulkintoja, jollaisia lukijalle ovat tutkijan kanssa omaksumat samat näkökulmat ja samojen asioiden löytäminen tekstistä. Sen kautta tutkija etenee tarkoituksenmukaisesti välillä hyvinkin pieniin yksityiskohtiin päätyen lopuksi kokonaisvaltaiseen tulkinnalliseen selitykseen tutkimistaan ilmiöistä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 148 - 152; Taylor & Bogdan 1998, 146.) Tutkimus on induktiivista ja lähtee liikkeelle yksittäisten ihmisten kokemuksista ja etenee yleiseen tasoon, yleisemmiksi luokittelukategorioiksi. Tutkimusprosessin loppuvaiheessa päädytään selitysmalleihin ja teoreettiseen pohdintaan. (Hirsjärvi ym. 2000, 245 - 246; Taylor & Bogdan 1998, 7 - 8.)

Analyysiin ei ole olemassa yhtä tiettyä tapaa eikä ohjetta. Laadullisen tutkimuksen aineiston keruu ja analyysi limittyvät osin samanaikaisiksi ja tutkija voi täydentää analyysin aikana havaitsemiaan puutteellisuuksia tai syventää näkökulmia. Tutkijan on myös muistettava yhtäältä, mitkä olivat käsitteelliset tutkimustehtävät ennen varsinaista kenttätutkimusta ja toi-

saalta millaisia ovat aineistonkeruun aikana syntyneet tulkinnat. Olennaista laadullisessa tutkimuksessa on aina koko prosessin rikas ja huolellinen kuvaus, sillä se tuottaa hyvän perustan analyysille sekä raportoinnille ja auttaa lukijoita pääsemään tutkittavan ilmiön sisään. Kuvaamista ja tulkintaa ei pidä sekoittaa toisiinsa. (Patton 2002, 432, 436 - 438.)

Tutustuin aineistoihin huolellisesti. Kirjoitin puhtaaksi haastattelujen ja projektikokousten nauhoitteet sanatarkasti. Oppimispäiväkirjat sain opiskelijoilta valmiina tekstinä tietokoneella kirjoitettuna. Kokousmuistiot olivat kokouksen kulloisenkin sihteerin kirjoittamia valmiita tekstejä. Luin aineistot läpi useaan kertaan itselleni tutuksi. Lukiessani pyrin eläytymään tutkittavien maailmaan, tunnistamaan omat ennakko-oletukseni ja painamaan taka-alalle lukemani teorit. Aloitin analyysin projektikokousten aineistoilla eli kokousmuistioilla ja kokouksissa nauhoitetuilla, puhtaaksikirjoitetuilla aineistoilla, koska niitä alkoi kertyä oppimisprojektin edetessä. Analyysin rinnalla luin teemaan liittyviä tutkimuksia.

Valitsin analyysiyksiköksi yhden ajatuskokonaisuuden, joka oli kooltaan yhdestä sanasta useiden sanojen virkkeisiin. Ajatuskokonaisuus tuntui luontevalta sekä tutkimustehtävään että aineiston laatuun nähden. Aloin koodata aineistoa eli etsiä merkityksellisiä ilmauksia systemaattisesti tutkimustehtävien mukaisesti alleviivaamalla ja panemalla marginaaliin merkinnät MA tai OP. MA tarkoitti moniammatillisuutta ja OP oppimiseen liittyviä asioita. Kävin aluksi joka aineiston läpi erikseen, koska halusin kustakin sille tyypillisen kuvauksen. Kun aloin työstää aineistoa, kirjasin koko ajan muitakin huomioita sivujen marginaaliin. Samalla kirjoitin tutkijan päiväkirjaan ideoita, ajatuksia ja huomioita ja piirsin käsittekarttoja kumpaankin tutkimustehtävään liittyen. Palasin tutkimustehtäviin koko analyysin ajan. (Vrt. Patton 2002, 463.)

Käytyäni läpi aineiston, aloin kirjoittaa merkityksellisiä alkuperäisilmauksia excel-taulukon aineistokohtaisesti. Opiskelijoiden aineistoista niitä nousi yhteensä 750, opettajien aineistosta 621 ja kokousmateriaalista yhteensä 145 kappaletta. Alkuperäisilmauksista aloin työstää pelkistettyjä ilmauksia niin, että säilytin alkuperäiset sanamuodot mahdollisimman tarkasti niiden merkitysten turvaamiseksi. Kirjoitin pelkistetyt ilmaukset excel-taulukon alkuperäisilmausten viereen. Niitä tuli opiskelijoiden aineistoista yhteensä 584, opettajien aineistosta 543 ja kokousmateriaalista 118. Ilmauksen toiseen sivuun merkitsin alkuperäisilmausta vastaavan numeron ja toiseen juoksevan numeron, jolloin minun oli helppo palata alkuperäisilmauksiin. Taulukossa 4 on esimerkki ilmausten pelkistämisestä.

TAULUKKO 4. Esimerkki ilmauksen pelkistämisestä

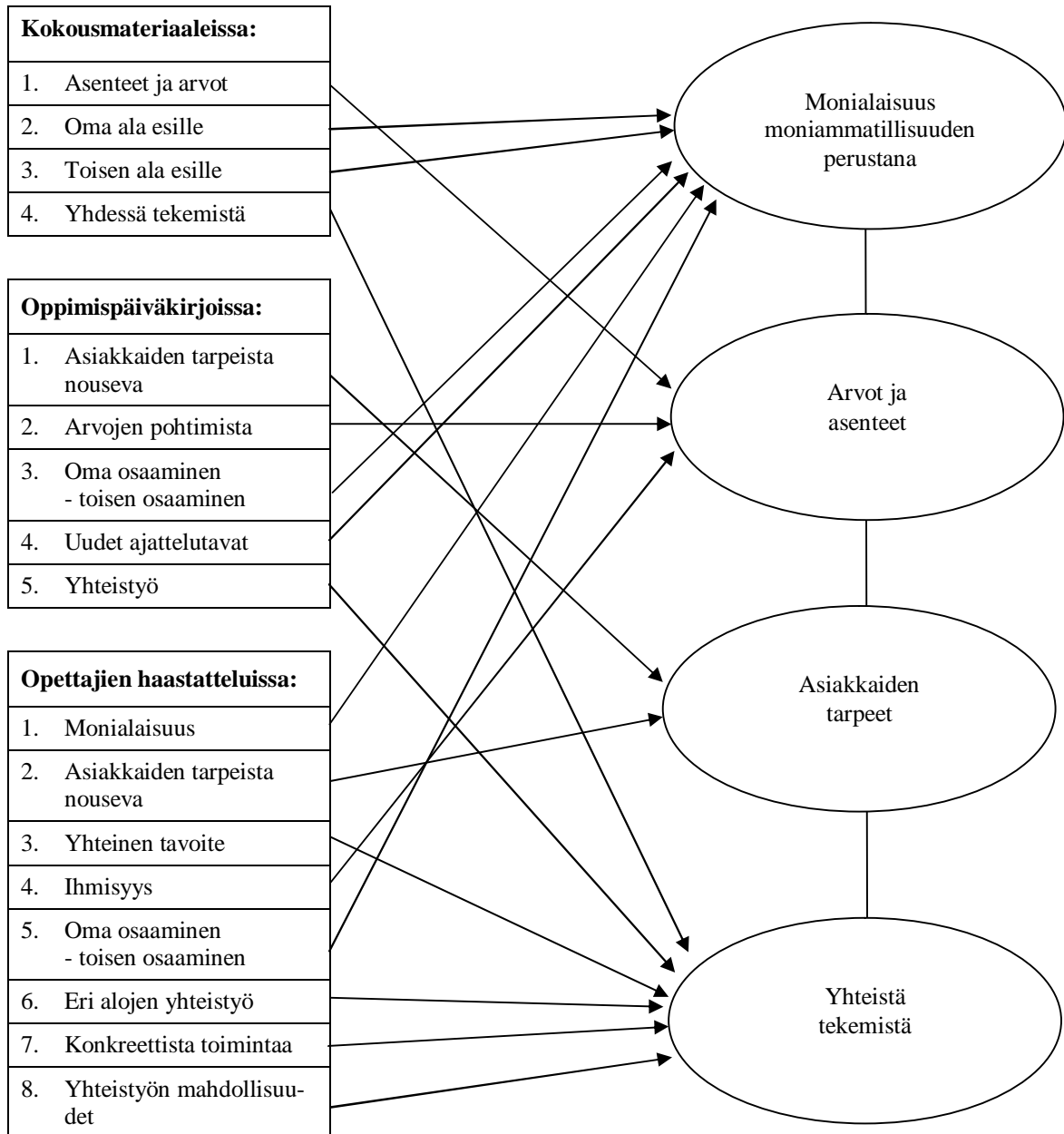
ALKUPERÄISILMAUS	PELKISTETTY ILMAUS
Joku uhka voi olla sellanen, että tulis turhaa rasitetta opiskelijan ajatteluun.	Uhkana opiskelijan ajattelun rasittaminen.
Pääsis kehittymään sellanen tietty kunnioitus toista ammattia kohtaan.	Kunnioituksen kehittyminen toiseen ammattiin.
Vuos vois sitä omaa alaa opiskella ... sitten lähettäs kulkemaan sitä moniammatillisuuden polkua.	Vuoden opiskelun jälkeen moniammatillisuuden oppimiseen.

Ilmausten pelkistämisen jälkeen aloin ryhmitellä ilmauksia eli etsiä ilmausten erilaisuuksia ja yhtäläisyyksiä kustakin aineistosta erikseen tutkimustehtävien suhteen. Yhden teeman tai otsikon alle kertyi aluksi paljon ilmauksia. Yhdistin samaa tarkoittavat ilmaukset samaksi luokaksi eli kategoriaksi ja annoin sille sisältöä kuvaavan nimen tulkinnan avulla eli muodostin *alakategorioita*. Seuraavana on ryhmittelyesimerkki niistä pelkistetyistä ilmauksista, jotka liittyvät moniammatillisen oppimisprojektin arvoperustaan:

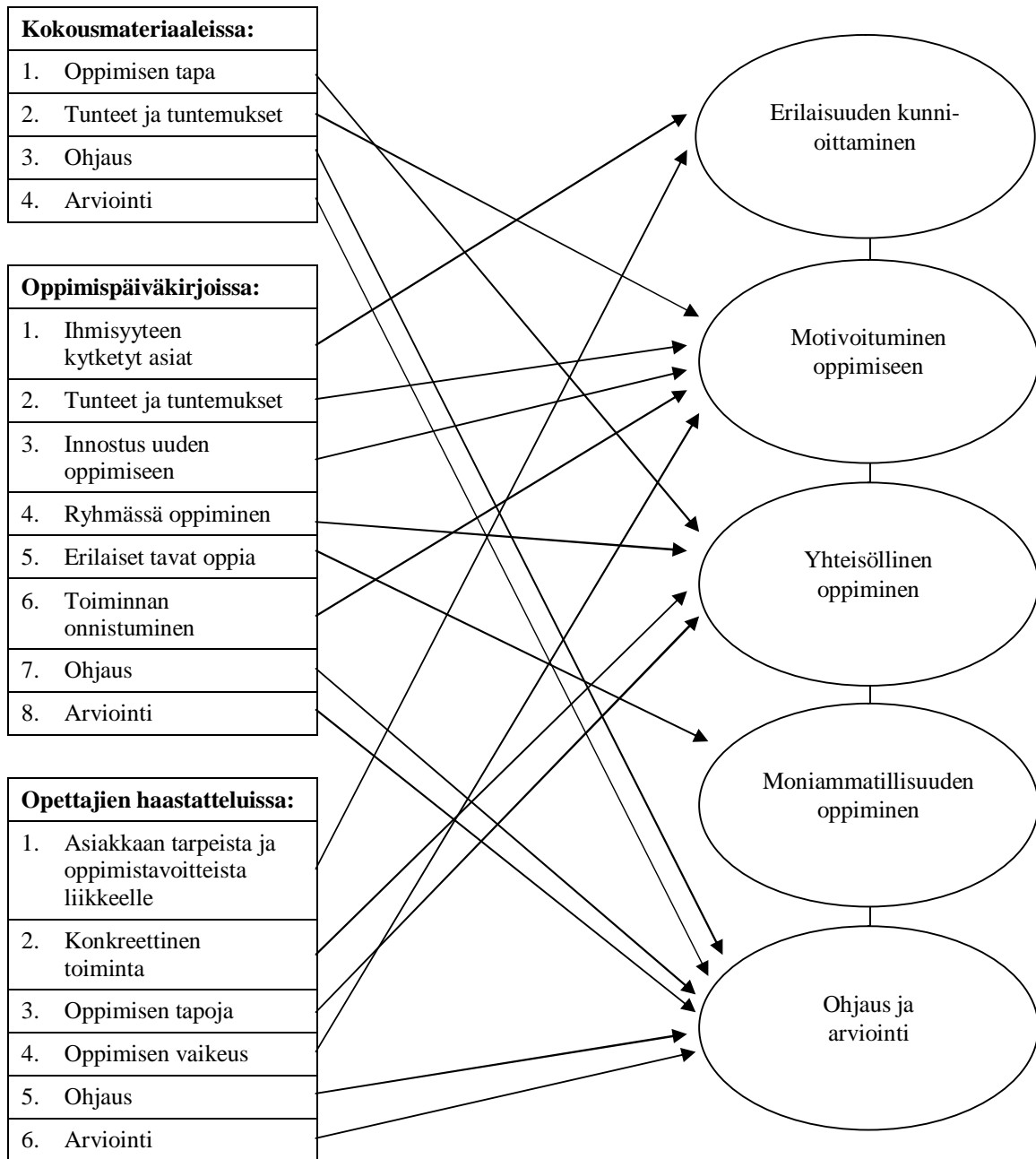
- oikeus määrätä elämästä
- kaikilla samat oikeudet
- kohtelu samanarvoista
- toisen kunnioittaminen yksilönä
- aito, oma persoona
- onni pienistä asioista
- avoin asenne toisen kohtaamisessa.

Jatkoin aineiston käsitteellistämistä yhdistämällä samaa tarkoittavia alakategorioita *yläkategorioiksi* niin kauan, kunnes olin löytänyt sopivat yläkategoriat *käsitejärjestelmiksi* kuvaamaan tutkittavia ilmiöitä. Tässä on kyseessä tietynlainen Pattonin (2002, 452 - 453, 465) kuvaama kaavan etsiminen. Aineistosta etsitään toistuvia säännönmukaisuuksia, jotka voidaan luokitella niin, että ne ovat sisäisesti yhtenäisiä, mutta keskenään erilaisia. Ilmaus liitetään tiettyyn kategoriaan sen merkityksen perusteella. Myöhemmin vertasin kategorioita ja ilmauksia toisiinsa moneen kertaan sekä tarkistin alkuperäisiä asiayhteyksiä, jotta sain kunkin kategorian sisäisesti yhtenäiseksi ja kategoriat keskenään erilaisiksi. Kategoriat olivat luonteeltaan varsin erilaisia. Joku oli tavanomainen eli sellainen, jota osasin odottaakin ja toinen täysin yllättävä ja vaikeasti luokiteltava. Creswell (2008, 256 - 257) kuvaakin tutkijoiden usein tunnistamat teematyypit: tavanomaiset eli odotettavissa olevat teemat, odottamattomat, vaikeasti luokiteltavat ja pääsääntöiset sekä harvinaiset teemat.

Aineistojen analyysi tuotti moniammatillisuutta ja moniammatillisuuden oppimista kuvaavat kategoriat. Nimeämisen jälkeen kategorioiden suhde toisiinsa alkoi jäsentyä tutkimustehtävien mukaan. Teoriaan pohjautuvan tulkinnan avulla jäsensin seuraavat yläkategoriat tutkimustehtävittäin tulosten raportoinnin pohjaksi. Kuvioissa 5 ja 6 ovat moniammatillisuutta ja moniammatillisuuden oppimista kuvaavat kategoriat:



KUVIO 5. Moniammatillisuutta kuvaavat kategoriat



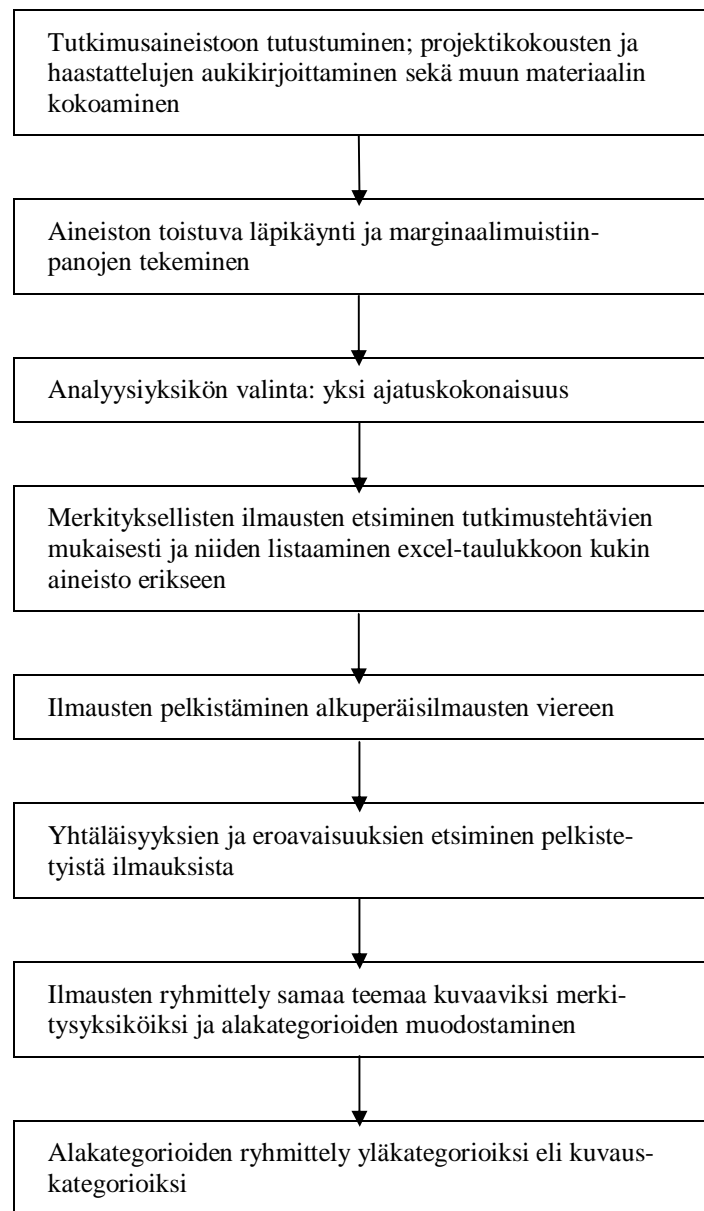
KUVIO 6. Moniammatillisuuden oppimista kuvaavat kategoriat

Yläkategorioita kuvaavissa alemmissa kategorioissa nousivat esiin eri aineistojen erilaiset perspektiivit ja ilmiön laadullinen vaihtelu, jossa näkyivät pienetkin vivahteet. Tässä on kyseessä ristikkäistapausanalyysi. Pattonin (2002, 438 - 440) mukaan analyysiä voidaankin tehdä joko tapausanalyysinä (case analysis) tai juuri ristikkäistapausanalyysinä (cross-case analysis). Tapausanalyysillä hän tarkoittaa kunkin yksilön tai kriittisen tapauksen analyysiä ja ristikkäisanalyysillä sitä, että eri ihmisten vastaukset tai erilaiset näkökulmat keskeisiin ky-

symyksiin ryhmitellään yhteen. Liitteessä 8 on esitetty moniammatillisuuden oppimisen käsittejärjestelmäkuvaus eri aineistoissa.

Analyysin edetessä aineisto alkoi saada yhä jäsentyneemmän muodon, jolloin aineiston ja tutkimustehtävien välille alkoi rakentua yhteys, erilaisia kategorioita. Asioiden yhdistely kategorioiksi tutkijan tulkinnan kautta käynnistää aineiston abstrahoinnin eli käsitteellistämisen. Analyysia jatketaan niin, että samansisältöiset alakategoriat yhdistetään yläkategorioiksi ja niillekin annetaan sisältöä kuvaavat nimet. Käsitteellistämistä jatketaan kategorioita yhdistämällä niin kauan kuin se on mahdollista ja mielekästä sisällön kannalta. Kategorioiden nimeämisessä käytetään usein deduktiivista päättelyä, jossa kategoriat nimetään jo aiemmin tutuilla käsitteillä tai sanapareilla. (Ely ym. 2001, 167 - 178; Kyngäs & Vanhanen 1999, 3 - 12.) Näin tein tässäkin tutkimuksessa.

Tämän tutkimuksen tulokset syntyivät aineiston perinpohjaisen analyysin ja monen vuoden kriittisen työstämisen kautta. Uskon, että tulosten kuvauksen perustana olevat kategoriat ovat valideja ja ne vastaavat tutkittavien henkilöiden tarkoittamia merkityksiä, sillä olen tuntenut kaikki henkilöt hyvin. Tulokset ovat myös relevantteja tutkimuksen teoriataustan kannalta, sillä tutkitut ilmiöt ovat edelleen ajankohtaisia, vaikka tutkimukseen on kulunut pitkä aika. Tässä tutkimuksessa tulosten aitoutta osoitetaan tutkittavien omina lainauksina kunkin kategoriakuvauksen yhteydessä. Tulokset on pyritty esittämään myös johdonmukaisesti tutkimuskäsitteisiin ja -tehtäviin kytkettyinä, jolloin kategorioinnin relevanssi eli teoreettinen merkityksellisyys voidaan osoittaa. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 154 - 155.) Analyysiprosessi eteni tässä tutkimuksessa kuvion 7 mukaisesti:



KUVIO 7. Analyysiprosessin eteneminen

6 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

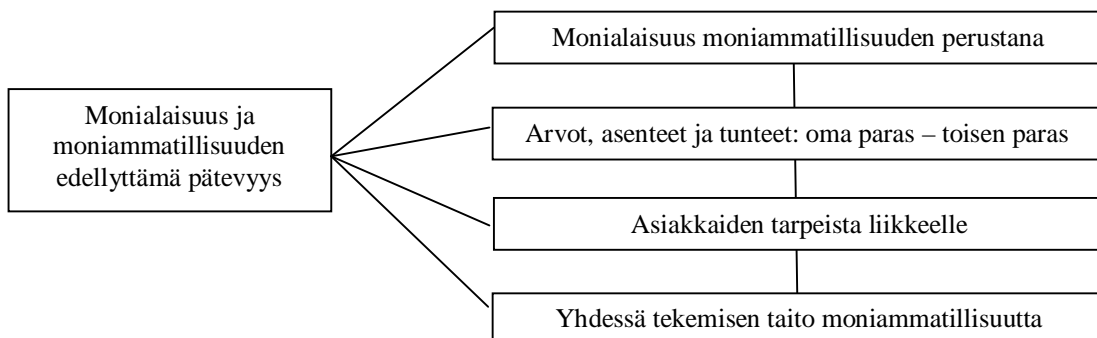
Kuvaan tulokset tutkimustehtävittäin analyysin tuottamien, teorian kautta tulkittujen kategorioiden mukaisesti tuomalla esiin samaa kategorialla kuvaavat erilaiset, mutta merkityksiltään samanlaiset näkökulmat jokaisesta aineistosta. Käytän harkitusti alkuperäisilmauksia, jotka on kursivoitu, kirjoitettu 1-rivivälillä ja sisennetty. Mikäli kyseessä on opiskelijan kuvauksesta esiin nostettu lainaus, sen perässä on sulkeissa O ja opiskelijan aineistolle annettu numero. Mikäli taas kyse on opettajan kuvauksesta, sulkeissa on H ja hänen aineistolle annettu numero. Tulosten tulkinnan ja ajankohtaisuuden osoittamiseksi käytän aiheeseen liittyviä muita tutkimuksia kunkin kategoriakuvauksen lopussa.

6.1 Sosiaali- ja terveysalan monialaisuus ja moniammatillisuuden edellyttämä pätevyys

Kuvaan ensimmäiseen tutkimustehtävään vastaavat tulokset seuraavien yläkategorioiden mukaisesti:

- monialaisuus moniammatillisuuden perustana
- arvot, asenteet ja tunteet: oma paras - toisen paras
- asiakkaiden tarpeista liikkeelle
- yhdessä tekemisen taito moniammatillisuutta.

Kategoriat kuvaavat monialaisuuden suhdetta moniammatillisuuteen ja sitä, mistä sosiaali- ja terveysalan moniammatillisuudessa on kyse. Monialaisuus ja moniammatillisuuden edellyttämä pätevyys on hahmoteltu myös kuviossa 8.



KUVIO 8. Sosiaali- ja terveysalan monialaisuutta ja moniammatillisuuden edellyttämää pätevyyttä kuvaavat yläkategoriat

6.1.1 Monialaisuus moniammatillisuuden perustana

Monialaisuutta, moniammatillisuutta ja moniammatillista yhteistyöstä ilmentäviä kuvauksia esiintyi paljon erityisesti tutkimuksessa mukana olleiden opettajien puheessa. Kuvauksissa monialaisuus liitettiin eri alojen toimijoiden yhteistyöhön ja moniammatilliseen toimintaan sekä sen lisääntymiseen entisestään sosiaali- ja terveysalan toiminnassa. Monialaisuus moniammatillisuuden perusta -kategoriaan muodostuivat seuraavat alakategoriat, jotka kuvaavat käsitteitä ja niiden välistä suhdetta:

- 1) monialaisuus hallintoa
- 2) eri tieteiden ja koulutusalojen hyödyntämistä
- 3) eri ammattien toimintaa.

Monialaisuus hallintoa

Opettajat kävivät työssään paljon keskustelua yhtäältä ammattikorkeakoulutukselle ja toisaalta sosiaali- ja terveysalalle tyypillisestä monialaisuudesta ja moniammatillisuudesta. Heidän kuvauksilleen oli tunnusomaista abstraktisuus ja he ajattelivat myös, että moniammatillista toimintaa ammattikorkeakoulussa oli vähän. Opettajien arjessa monialaisuus näkyi pääasiassa hallinnointina, joka tarkoitti monialaisen ammattikorkeakoulun toiminnan organisointia.

Koulutusalat ovat selkeitä organisatorisia sektoreita ja aloja. Sillä voidaan kehuskella ... mitä se tarkoittaa ... organisatorinen status ... on näin monta laitosta ... Nykyisin siihen painotetaan ... vaatii paljon ... ei se sitä ole. (H5)

Jos mä ajattelen jotain hallinnollisia asioita, niin on erittäin tärkeätä, että siinä tarkastellaan jo ennen päätöksentekoa monialaisesti. ... tää monialaisuus on erittäin tärkeätä nimenomaan päätöksenteossa. (H4)

Opettajien mielestä monialaisuus tulisi kytkeä päätöksentekoon jo ennen päätösten tekemistä. Näin toimittaessa päätöksenteossa voitaisiin yhtäältä hyödyntää monialaisuutta ja toisaalta päätökset edistäisivät tärkeänä pidettyä monialaisuutta. Monialaisuudella oli näin ollen selkeä tulevaisuusorientaatio. Opettajien kertoman mukaan eri alojen osaamista tulisi hyödyntää nykyistä enemmän ammattikorkeakoulun ja erityisesti sosiaali- ja terveysalan toiminnan tavoitteiden saavuttamiseksi, sillä monialaisuus ilmeni pääasiassa vain puheessa. Opettajat arvelivat monialaisuudella olevan myös jonkinlaista statusarvoa ammattikorkeakoulun päätöksentekijöille. Statuksena opettajat pitivät esimerkiksi sitä, että ammattikorkeakoulussa ylipäätään

voitiin todeta olevan monta alaa ja alojen synergiamahdollisuuksia, vaikkei alojen merkitystä konkreettisesti toiminna osoitettukaan.

Eri tieteiden ja koulutusalojen hyödyntämistä

Sosiaali- ja terveysalan koulutuksen perustana olevien tieteiden ja eri koulutusalojen samanaikainen läsnäolo tai hyödyntäminen olivat opettajien mielestä monialaisuuden perusta. Heidän kuvaustensa mukaan monialaisuudesta oli kyse silloin, kun jokin oppiaines, koulutus tai toiminta perustui eri tieteisiin. Myös koulutusalat ja koulutusohjelmat perustuivat omiin tieteisiin ja taustateorioihin. Jokainen tieteenala toi mukanaan erilaisen näkökulman ja lisän ilmiöiden tarkasteluun. Opettajien mukaan ala tarkoitti myös ammattikorkeakoulun koulutusaloja, joista sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala oli yksi. Alan sisällä sosiaali- ja terveysala osoittautui monimerkityksiseksi. Opettajat mielsivät oman alansa ammattikorkeakoulun sisällä yhdeksi alaksi ja oman oppilaitoksen sisällä kahdeksi tai kolmeksi alaksi. Kahdeksi alaksi he kuvasivat sosiaalialan ja terveysalan ja kolmeksi oppilaitoksen koulutusohjelmien mukaiset alat, jotka olivat fysioterapia, hoitotyö ja sosiaaliala.

... se viitekehys tulee erilaisista ... eri tieteenaloista ... liitän sen monitieteellisyteen ... useempi tieteenala. Meillä on kolme alaa, joskus fysioterapia liitetään terveysalaan. (H5)

Mä liitän monialaisuuden ennen kaikkea monitieteellisyteen, siin on useempi tieteenala ... eri osallistujia. (H4)

Kullakin alalla oli erilainen, oman alan ammatillinen koulutus, jonka kautta saatua hyvää ammatillista asiantuntijuutta ja sen sisällä olevaa erityisosaamista opettajat pitivät moniammatillisuuden edellytyksenä. Opettajien ohella myös opiskelijat kuvasivat kolmen koulutusohjelman, fysioterapian, hoitotyön ja sosiaalialan, sisällöllistä omaleimaisuutta, jota he voivat hyödyntää tutkimuksen kohteena olleen projektin kehitysvammaisten toiminna. Esimerkkeinä opiskelijat kertoivat fysioterapiaopiskelijoiden liikunnan tukemisen, sairaanhoitajaopiskelijoiden lääkehoidon tai terveellisen ruokavalion toteutuksen ja sosionomiopiskelijoiden ryhmätoiminnan edistämisen asiantuntijuudet.

Eri ammattien toimintaa

Monialaisuuteen pohjautuvaa moniammatillisuutta sekä opiskelijat että opettajat kuvasivat monialaisuutta konkreettisemmaksi ja toiminnallisemmaksi ilmiöksi, eri ammattien kanssa-

käymiseksi ja monimuotoiseksi vuorovaikutukseksi ihmisten kesken. Esimerkkeiksi sosiaalialalta he mainitsivat päivähoitajat, lastentarhanopettajat, lastenhoitajat ja sosiaalialan työntekijät, jotka usein toimivat samassa lapsiryhmässä. Opettajat pitivät lähes ainoana mahdollisuutena moniammatillista työtapaa, jolla voitaisiin suunnata kohti sosiaali- ja terveydenhuollon tulevaisuuden yhä nopeammin muuttuviin vaatimuksiin. Opettajat toivoivat eri ammattien osaamisen nykyistä tehokkaampaa hyödyntämistä sosiaali- ja terveysalan käytännön työssä, jossa usein työskenneltiin yhteisten asiakkaiden parhaaksi.

...voidaan kohdata ... asiakas tai joku palvelu ... katsotaan sitä kaikista näkökulmista ...eri alojen ja ammattien kautta. Kannatan tiettyä erikoistumista, tiettyä erityisosaamista ... hallitsee jonkun ammatin hyvin, jotkut asiat, koska ihminen on kumminkin rajallinen. Fyysariopiskelijat kattoo tota jumppapuolta. ... tietää kyllä ketä tarvitaan ... jos jollain on vaikka epilepsia. (H5)

Hoitotyön maailmasta ... työelämää tarkasteltuna monialaisuutta on jonkin verran. Yhteistyökumppaneita ovat lääkärit, fysioterapeutit ... puheterapeutit. Mahdollisuus tehdä töitä samassa talossa. (H1)

Tulosten mukaan monialaisuus oli varsin abstrakti moniammatillisuuteen liittyvä ilmiö. Se liittyi hallintoon, eri tieteiden ja alojen hyödyntämiseen arjen tilanteissa sekä eri ammattien konkreettiseen kanssakäymiseen. Sosiaali- ja terveysalan koulutuksen perustana olevien tieteiden läsnäolo, monitieteisyys, näkyi koulutusohjelmien kautta, sillä kukin perustui omaan teoreettiseen taustaan. Monialaisuus konkretisoitui arjen toiminnassa eri alojen ammattien ja ammattilaisten kautta sosiaali- ja terveysalan moniammatillisuutena. Opiskelijat ja opettajat näkivät moniammatillisuuden merkityksen lisääntyvän yhä enemmän tulevaisuudessa.

Myös muissa tutkimuksissa näkyy monialaisuus- ja moniammatillisuus -käsitteiden monimerkisyys. Monialaisuuden ja moniammatillisuuden merkitys tiedostetaan, vaikka käsitteiden sisällöt ovat varsin epätäsmälliset. Sosiaali- ja terveydenhuollossa moniammatillinen työskentely asiakkaiden ja potilaiden parhaaksi on asetettu tavoitteeksi mm. hoitotyön koulutukselle (Terveydenhuollon ammatinharjoittamistyöryhmän muistio 2000, 14). Sosiaalipalveluiden järjestäminen alueellisesti, seudullisesti ja paikallisesti edellyttää sosiaali- ja terveydenhuollon tiivistä yhteistyötä (Valtioneuvoston periaatepäätös sosiaalialan tulevaisuuden turvaamiseksi 2003, 5). Moniammatilliseen toimintaan tai moniammatillisuuteen vedotaan asiakkaan hoitokokonaisuuden turvaamiseksi. Tällä ajatellaan mm. organisaatorajoja ylittäviä, saumattomia palveluketjuja, jotka edellyttävät monitieteiseen ongelmanratkaisuun perustuvaa, moniammatillista työskentelyä. Sen avulla arvellaan voitavan synnyttää uudenlaista

osaamista. (Terveystieteiden tutkimuskeskuksen ammattinharjoittamis-työryhmän muistio 2000, 4 - 5; Valtioneuvoston periaatepäätös sosiaalialan tulevaisuuden turvaamiseksi 2003, 5.)

Moniammatillisuus kiinnostaa tutkijoita ja esimerkiksi Käyhkö (2007, 146) on tutkinut ammattikorkeakoulua asiantuntijuuden kehittäjänä. Hän on havainnut, että kokeiluvaiheessa ammattikorkeakoulujen monialaisuutta ja eri koulutusalojen yhteistyötä on korostettu, mutta vakinaistumisvaiheessa opiskelijat eivät ole enää tuoneet esiin koulutusalojen välistä synergiaa millään tavalla. Myös Isoherranen (2008, 33) on tutkinut moniammatillista yhteistyötä ja hänen mukaansa moniammatillisuus-käsite on suomen kielessä varsin laaja, epämääräinen ja monimerkityksinen sateenvarjokäsite. Keskeistä moniammatillisuudessa hänen mukaansa on eri asiantuntijoiden yhteisen tehtävän suorittaminen, kaiken tiedon sekä osaamisen yhteen kokoaminen ja prosessointi.

Esimerkiksi McCray (2003, 387) on nostanut esiin samanlaisen käsitteiden epätäsmällisyyteen liittyvän pulman englantilaisesta sosiaali- ja terveysalalla käytävästä keskustelusta. Eri asiakirjoissa käytetään nimittäin monialaisuutta ja moniammatillisuutta epätäsmällisesti ja löyhästi. Käsitteiden sisältöä pidetään itsestäänselvyyksinä, ja työntekijät veloitetaan työskentelemään moniammatillisesti sosiaali- ja terveydenhuollossa. Vallitsevan epätäsmällisyyden valaisemiseksi McCray on tuottanut tutkimuksessaan käytännön ideoita moniammatillisen tiimityön verkoston luomiseksi, käsitteellisen viitekehyksen moniammatilliseen työhön ja käyttöideoita koulutuksen, johtamisen ja yksilön kehittämiseen.

6.1.2 Arvot, asenteet ja tunteet: oma paras - toisen paras

Ihmisyysliittävät arvot, asenteet ja tunteet puhuttelivat selkeästi opiskelijoita, sillä oppimisprojekti toteutui kehitysvammaisten parissa moniammatillisena yhteistyönä. Erityisesti kehitysvammaisuus, mutta myös eri koulutusalojen yhteinen työskentely, sai opiskelijat pohtimaan pintaan nousseiden tunteiden kautta toisen ihmisen kunnioittamista ja erityisesti omia asenteitaan, arvojaan sekä omaa ihmiskäsitystään ja sitä, mitä monialaisuudella ja moniammatillisuudella tavoitellaan. Arvoja, asenteita ja tunteita kuvaavat alakategoriat ovat:

- 1) toisen ihmisen kunnioittaminen
- 2) tavoitteina oma paras ja toisen paras.

Toisen ihmisen kunnioittaminen

Tässä alakategoriassa tarkastellaan toisen ihmisen kunnioittamisen mahdollisuuksia moniammatillisessa oppimisprojektissa. Opiskelijat kuvasivat yhteisön olennaista merkitystä ihmisyyden esiin tulemisessa ja peilasivatkin ihmisyyttä oppimisprojektin jäsenten kautta. Ihmisyyden kunnioittaminen ilmeni keskinäisessä monimuotoisessa vuorovaikutuksessa. Tarkastelun kohteina olivat kehitysvammaisen suhde toiseen, opiskelijan suhde toiseen, opettajan suhde toiseen ja kaikkien keskinäiset suhteet.

Oli ihana seurata ... he osaavat arvostaa asioita, joita emme edes osaa katsoa, saati arvostaa ... opin heiltä joka kerta ... se saa minut pohtimaan itseä ja ympäröivää maailmaa. Heidän arvostuksensa toisiaan kohtaan oli ihailtavaa ... ja varmasti jostakin, josta meidän kaikkien tulisi ottaa mallia. (O2)

Kaikkien tutkittavien kuvauksissa yhteistyön onnistuminen perustui toisen ihmisen, toisen asiantuntijuuden ja alan arvostukseen sekä kunnioittamiseen, mikä tuli näyttää toteen omalla toiminnalla eikä vain puheessa. Tieto toisesta alasta ja sen sisällöstä auttoivat arvostamaan toisen ihmisen asiantuntemusta. Viime kädessä oma suhde moniammatillisuuteen riippui omista asenteista niin, että myönteisillä asenteilla, ennakkoluulottomuudella ja avoimella mielellä havaittiin olevan suuri merkitys monialaisuuden hyödyntämiseen ja moniammatillisiin tilanteisiin hankkiutumiseen. Myönteiset asenteet auttoivat myös sitoutumaan toimintaan ja kantamaan vastuu omasta osuudesta. Toisen osaamiseen ja tulevaan ammattiin liitetyt stereotyyppiä haittasivat opiskelijoiden mielestä projektin alkuvaiheessa yhdessä tekemistä. Esimerkiksi hoitotyön opiskelijoiden kuviteltiin ajattelevan vain terveyttä eikä lainkaan ihmisen sosiaalisia suhteita terveyden osatekijöinä, vaikka todellisuus olikin toisenlainen. Kielteinen suhtautuminen toiseen ihmiseen ja toiseen alaan haittasi monialaisuuden hyödyntämistä.

Jokainen meistä kuitenkin loppujen lopuksi katsoo asioita omasta näkökulmasta ja vielä sen lisäksi omasta henkilökohtaisesta näkökulmasta. Yksilöllisyys, omat arvot ja asenteet vaikuttavat siihen kuinka toimit ja käyttäydyt, vaikka taustalla on oma ammattinäkemys. (O5)

Moniammatillisessa työssä näiden ihmisten tulisi työskennellä keskenään, vaihtaa mielipiteitä ja tuoda esille oma osaamisensa, mutta myöskin kunnioittaa ja ottaa toiset huomioon. (O4)

Tässä oppimisprojektissa ihmisyydessä korostuivat myös eheys ja ihmisen kokonaisuus. Eheyden opiskelijat ymmärsivät mahdollisuudeksi olla aidosti omana itsenään yhteisön jäsenenä niin tässä projektissa kuin muutenkin elämässä. Eheyden ja kokonaisuuden kokemuksen

turvaaminen toiselle ja itselle tuntuivat isoilta haasteilta nykyisessä pirstaloituneessa maailmassa. Sekä opiskelijat että opettajat kuvailivat ihmisenä olemista myös itseisarvolliseksi ja ihmisyyden kunnioittamista rikkomattomaksi. Kuvauksissa he pohtivat myös ihmisten erilaisuutta, jota ei ainoastaan pitänyt sietää ja hyväksyä, vaan se tuli hyödyntää koko elämän ja opiskelun rikkautena. Ihmisyyteen liittyivät näin ollen jokaisen ainutkertaisuus, yksilöllisyys ja kunkin oma persoonallinen tapa toteuttaa itseään ja ihmisyyttään moniammatillisessa yhteisössä. Toinen ihminen tulikin pyrkiä kohtaamaan ihmisenä ja ainutkertaisena persoonana kaikissa tilanteissa.

Välillä sitä miettii kuinka asiantuntija- ja erikoisalakohtaiseksi maailma on mennyt. Kaikkeen on oman alansa osajat. Ihminen on kuitenkin yhtä ehyt kuin ennenkin. Ehkä tämä on alettu oivaltaa ja monialaisuudella, jokaisen osaamisen hyödyntämisellä, pyritään uudelleen kohti kokonaisvaltaisuutta. (H1)

Asiakas ei oo jakaantunu aloihin ja ammatteihin vaan kyllä hän on yks ehjä persoona. Sama niillä, joita koulutetaan ... ja kouluttajilla. ... että pysyis kokonaisuutena. Yksilöllisyys ... omat arvot vaikuttavat kuinka toimit ja käyttäydyt, vaikka taustalla on ammatillinen näkemys. Oma maailmankuva on laajentunut ... olen oppinut paljon ... ja tehnyt runsaasti ajatustyötä. ... missä tahansa asiakastyössä joutuu tekemisiin ... on kiva, että valinnan vapaus tulee huomioiduksi. (O5)

Opiskelijat pohtivat paljon moniarvoisuuden olemusta eli sitä miten ylipäättään oli mahdollista auttaa tai työskennellä kaikkien projektissa olevien ihmisten kanssa. Opiskelijat ja opettajat korostivat omien myönteisten asenteiden merkitystä erilaisten ihmisten kohtaamisessa ja moniammatillisessa työskentelyssä. Projektin aikana opiskelijat oppivat olemaan kanssakäymisissä erilaisista taustoista tulevien ihmisten kanssa ja työskentelemään yhdessä. Sekä opiskelijat että opettajat pohtivat myös sitä, saiko jokainen tuntee olevansa ainutkertainen ihminen. Opiskelijat määrittelivät erilaisuuden hyväksymistä myös tietynlaisena tasavertaisuutena, mikä oli noussut esiin nimenomaan kehitysvammaisten kerhoilloissa. Kehitysvammaisten aidot persoonallisuudet saivat opiskelijat miettimään tunteiden ilmaisuuden mahdollisuutta ja merkitystä. He kuvasivat ihmetellen kehitysvammaisten aitoutta, vilpittömyyttä, spontaaniutta ja estotomuutta ja päätyivät siihen, että ihmisyyteen kuului oleellisesti tunteiden ilmaisuus. Merkityksellistä opiskelijoiden kehittymisen kannalta oli myös se, he oppivat tunnistamaan ja hyväksymään kunkin kehitysvammaisen tavat ilmaista tunteitaan. Oppimispäiväkirjoissa oli rikkaita kuvauksia kehitysvammaisten käyttäytymisestä esimerkiksi näyttävällä ja kuuluvalla ilakoinnilla tai syrjään vetäytymisellä. Opiskelijat havaitsivat myös sen, että ihmisen persoonan esiintulo ei ollut itsestäänselvyys vaan se vaati turvallisen yhteisön ja aikaa. Vasta sen jäl-

keen, kun kaikki ryhmän jäsenet tunsivat toisensa, he saattoivat toimia aidosti omina persoonina - oli sitten kyseessä kehitysvammainen nuori tai opiskelija.

Myös kehitysvammaisten mahdollisuudet kantaa ja saada vastuuta herättivät opiskelijoissa ristiriitaisia ajatuksia ja tunteita. Toisaalta he ajattelivat, että jokaisella oli oikeus ja mahdollisuus tehdä itseään koskevia valintoja ja vastata niistä. Toisaalta he pohtivat sitä, kenellä ylipäätään oli oikeus tai mahdollisuus tehdä valintoja tai pystyivätkö kehitysvammaiset tekemään oikeita valintoja tai kuka valinnat voisi tehdä. Oman työn etiikkaan liittyen opiskelijat kuvasivat omia arvojaan ja niiden muuttumista tai ainakin tarkistamista, omaa maailmankuvaansa ja sen avartumista. Kategorian kuvauksissa opiskelijat tarkastelivat sitä, miten ja missä määrin yleensä erilaisissa terveyden- ja elämäntilanteissa olevilla ihmisillä oli oikeus vastata itsestään oman edun ja toisen edun nimissä, koska he näkivät ihmisoikeuksien kuuluvan jokaiselle ainakin periaatteellisella tasolla. Jokaisen päätöksentekotilanteen tulisi kuitenkin olla yksilöllinen, sillä yhtä oikeaa ratkaisua ei ole olemassa. Opiskelijat tarkastelivat vastuuta myös luottamuksena itseen ja toiseen. Luottamus itseen tarkoitti opiskelijoiden mielestä esimerkiksi sitä, että opiskelija otti vastuun omasta toiminnastaan konkreettisesti ja uskoi toisenkin tekevän samoin. Seuraava esimerkki kuvaa yhden opiskelijan luottamusta itseen ja halua vastuunottoon.

Yksi uusi nuokkulainen toi epilepsia-kohtausten varalle peräruiskeita, jotka saimme säilytykseen omaan ensiapulaukkumme. Aion hoitotyön opiskelijana ottaa tehtäväkseni varmistaa, että kaikki projektimme jäsenet osaavat käyttää kyseistä lääkettä tarvittaessa. (O3)

Opiskelijat olivat vastuuntuntoisia ja kantoivat huolta monista arkisista asioista sekä kehitysvammaisten edistymisen kannalta hyväksi koetun projektin jatkumisesta, sillä he olivat saaneet myönteisiä kokemuksia ja palautteita toiminnan merkityksestä kehitysvammaisten arkeen projektin kuluessa. Huolina olivat esimerkiksi kehitysvammaisten toimintaa tukevan virike-materiaalin hankinta, kehitysvammaisten selviytyminen kerhosta kotiin tai opiskelijoiden vastuulla olevan toiminnan jatkuminen projektin jälkeen.

Toiminnan tavoite: oma paras - toisen paras

Opiskelijat pohtivat oman oppimisen näkökulmasta pitkin projektia sitä, miten ihmisyyden ja kehitysvammaisuuden kunnioittamista voidaan tavoitella moniammatillisessa opiskelijan oppimisprojektissa, jossa kehitysvammaisia ohjattiin itsenäiseen toimintaan. Tällaisen toisen

ihmisen hyvän tavoittelun tuli näkyä oppimisessakin tietynlaisena johtoajatuksena. Kunkin yksilöllisen edun näkeminen ja osoittaminen oli vaikeaa, koska tässäkin projektissa oli 20 kehitysvammaista ja alussa seitsemän ja lopussa kuusi opiskelijaa. Toisen hyväksi työskentely näkyi monin tavoin opiskelijoiden opiskelussa kehitysvammaisten ja heidän perheidensä tukemisena heidän omista lähtökohdistaan ja heidän toiveittensa suuntaisesti. Opiskelijat esimerkiksi halusivat ottaa huomioon jokaisen yksilölliset tarpeet ja kehittämiskohteet sekä tukea heitä niissä. Tällaisia asioita olivat yhden kehitysvammaisen huomion tarve, toisen yli-paino-ongelma ja kolmannen rajoittunut liikunta.

Kehitysvammaisten itsenäistymisen tukeminen ja laajemmin vielä hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen ilmeni opiskelijoiden ajatuksissa niinkin, ettei omalla toiminnalla saanut aiheuttaa toiselle ihmiselle mitään vahinkoa. Toisen auttaminen tuli toteuttaa kulloinkin käytettävissä olevilla todellisilla voimavaroilla, mikä tarkoitti tämän oppimisprojektin opiskelijoiden osaamista ja varsin rajallista aikaa. Auttamisen onnistumista opiskelijat mittasivat kehitysvammaisten tyytyväisyytenä, mikä oli melko hankalaa, sillä kysyttäessä he sanoivat aina, että kaikki on kivaa. Kehon kielen tulkinta saattoi kuitenkin tosinaan antaa toisenlaisen kuvan onnistumisesta. Sekä opiskelijoiden että opettajien kuvauksissa ilmeni, että ihmisen hyvän olon edistäminen on aina sekä yksilöllinen että yhteisöllinen ilmiö. He kuvasivat ihmisen hyvän tavoittelun jaetuksi hyväksi, joka oli sekä subjektiivista että objektiivista. Yhteisössä kunkin omaa hyvää he tarkastelivat aina suhteessa toiseen ihmiseen ja toiminnan tavoitteisiin. Yhteisen hyvän eteen toimiminen ei aina ollut helppoa oman oppimisen eikä kehitysvammaisten toiminnan toteutuksessa.

Kai se perusidea on asiakkaan hyvä, sitä tavoitellaan ... monialaisuus ei ole itseisarvo ... jotain enemmän sillä pitäisi saavuttaa kuin että jokainen yksikseen omassa nurkassa työskentelee. Sillä, että tehdään yhdessä pitäisi saavuttaa jotain enemmän, jotakin uutta, mihin ei yksin ole mahdollisuus päästä. (H1)

Olen saanut olla mukana todistamassa tämän syksyn aikana todistamassa, kuinka jokainen nuokkulainen on saanut kokea henkilökohtaisesti onnistumisen elämyksiä. (O1)

Voi tehdä jotain positiivista toisen hyväksi ... työyhteisössä voikin olla monta hyvää ... täällä on kuitenkin valitut suunnat ... Se on ihmisen kulkua elämässä ja sen tukemista niillä voimavaroille mitä meillä on. Vain osaan voimme vaikuttaa. Ei ainakaan pahaa voi tehdä. Yksi osoitti mieltään rikkomalla sääntöjä, jotka kaikki hyväksyi ... ehkä se oli vain rajojen kokeilua ja rajat osoitettiin. (O4)

Tulosten mukaan monialaisuuden hyödyntämiseen ja moniammatillisiin tilanteisiin osallistumiseen vaikuttivat arvot, asenteet ja tunteet. Ihmistä haluttiin kunnioittaa yksilönä moniam-

matillisessa yhteisössä, jossa ihmisen eheyttä ja ainutkertaisuutta piti varjella kaikin tavoin. Kunnioitus perustui toisen ihmisen tuntemiseen ja tietoon toisen osaamisesta ja kunnioitus konkretisoitui yhteisön jäsenten kanssakäymisessä ja vuorovaikutuksessa. Ihmisyyteen liittyi vastuullisuus, joka näkyi vastuun ottamisena omasta toiminnasta sekä vastuun kantamisena toisesta konkreettisissa kerhoillan tilanteissa. Kehitysvammaisen hyvinvoinnin ja terveyden yksilöllistä edistämistä tutkittavat pitivät projektitoiminnan perimmäisenä tavoitteena, joskaan sen tavoittelu ei aina ollut helppoa. Vastuullisuus ilmeni myös opiskelijan vastuuna omasta oppimisestaan. Vastuu sisälsi aina ajatuksen oman hyvän ja toisen hyvän tavoittelusta, jolloin kyse oli oppimisyhteisössä jaettu hyvä.

Ammattikorkeakoulujen monialaisuuteen liittyviä arvotutkimuksia on vähän, vaikka oikeastaan koko inhimillinen toiminta kuvastaa ihmisen arvomaailmaa. Sosiaali- ja terveydenhuollon yhteistyön onnistumiseen perusterveydenhuollossa ovat Hyvösen (2004, 68 - 75) mukaan vaikuttaneet työntekijän arvot ja asenteet, samoin asiakkaan tasavertainen kohtaaminen, yksilöllisyyden huomiointi, kulttuurinen ymmärtäminen, rehellisyys, aitous ja turvallisuuden tunteen aikaansaaminen. Esteinä ovat olleet pääasiassa tiedonkulkuun ja salassapitosäädöksiin liittyneet ongelmat ja joskus myös henkilöihin liittyvät tekijät.

Tätä tutkimusta voi peilata Aristoteleen hyve-etiikkaan, jonka tavoitteena on hahmottaa hyvän ja pahan, oikean ja väärän, hyveen ja hyveellisen elämän luonnetta. Saarinen kuvaa Aristoteleen näkemyksiä hyvästä elämästä, jossa onnellisuus on keskeistä. Ei niin, että elämä koostuu yksittäisistä onnellisista hetkistä, vaan tavoittelemisen arvoista on ihmisen lajiolemusta ilmentävä onnellinen elämä, johon kuuluvat suru, onnettomuudet ja vastoinkäymiset. Hyvä toiminta taas syntyy hyvistä, toistuvista käytännöistä. (Saarinen 2004, 41, 132.) Frimanin (2004, 91) mukaan hyve-etiikka ammatillisessa asiantuntijuudessa tarkoittaa nimenomaan eheyttä, jossa ihminen voi toteuttaa itselle merkityksellisiä asioita sekä työelämässä että omassa elämässä.

6.1.3 Asiakkaan tarve - oppimisen tarve

Huomattavaa tällekin kategorialle on sosiaali- ja terveystieteiden koulutukselle tyypillinen kerroksisuus, jossa kuvataan aina sitä, mikä on asiakkaalle tai potilaalle parasta ja mikä on oppimisen kannalta tavoiteltavaa.

Monialaisuuden ja moniammatillisuuden merkitystä kuvaavat aineiston perusteella seuraavat alakategoriat:

- 1) asiakkaiden tarve
- 2) oppimisen tarve.

Asiakkaiden tarve

Kun opiskelijat ja opettajat perustelivat monialaisuutta ja moniammatillisuutta tässä projektissa ja laajemminkin, he näkivät perimmäiseksi tavoitteeksi pyrkimyksen kohti ihmisen terveyttä ja hyvinvointia ja tässä erityisesti kehitysvammaisten itsenäistymistä. Projektista saadun kokemuksen perusteella he ajattelivat, että nykyisin sosiaali- ja terveydenhuollon asiakkaat vaativat entistä laadukkaampaa ja parempaa asiantuntemusta. Sosiaali- ja terveysalan yhteisellä asiakkaalla on monesti elämää koetteleva hätä, ahdistus ja tarjolla pirstaloituneet palvelut. Hänen tulisi kaikesta tästä huolimatta saada autetuksi tulemisen tunne auttamis- ja hoitotilanteissa. Tätä tavoitetta kohti oli tutkittavien mukaan mahdollisuus edetä monialaiselle asiantuntijuudella moniammatillisen ryhmän voimin. Monialaisuus näkyi monipuolisina mahdollisuuksina, eri alan asiantuntijuuksien hyödyntämisenä asiakkaan parhaaksi yhteisesti sovitun tavoitteen saavuttamiseksi. Yhteinen tavoite perustui asiakkaiden lähtökohtiin ja toiveisiin, joita he voivat tavoitella monin tavoin tarjolla olevin mahdollisuuksin.

Se lähtee yhteistyöstä ja siitä, että löydetään se yhteinen. Asiakas on yhteinen. Ja nähdään, mikä se asiakkaan tarve on. Sitten lähdetään yhdessä miettimään, miten me vastataan siihen tarpeeseen. Tehdään yhdessä. Mitä annettavaa meillä kullakin siihen palveluun on, jotta asiakas olisi tyytyväisempi ja että sais, mitä on hakemassa. (H6)

Projektiksi organisoitu oppimistilanne auttoi hallitsemaan kerhoiltojen organisointia. Esimerkiksi yhteisen tavoitteen tiedostaminen tai siitä sopiminen auttoi opiskelijoiden moniammatillista työskentelyä. Edelleen yhteiseksi koettu tavoite, siihen sitoutuminen ja sen selkeys olivat merkittäviä onnistumisen edellytyksiä, kun taas epätasälliset tavoitteet synnyttivät monenlaisia ristiriitoja, koska jokaiselle oli kuitenkin omat tavoitteet. Selkeät tavoitteet ja toiminnan organisointi niiden mukaisesti auttoivat myös työnjaon sujuvuutta.

Oppimisen tarve

Samalla kun opiskelijat ja opettajat miettivät kehitysvammaisten kerhotoiminnan tavoitteita, he miettivät monialaisuuteen ja moniammatillisuuteen liittyvää osaamista, koska he pitivät moniammatillisuutta sosiaali- ja terveydenhuollon kvalifikaationa jo sillä hetkellä ja entistä enemmän tulevaisuudessa. Kaikkien tutkittavien kuvauksista nousi esiin se, miten voisi parhaiten työskennellä moniammatillisessa opiskeluryhmässä erilaisten ihmisten kesken. Jokaisella tuli olla moniammatillisuuden edellyttämää pätevyyttä, minkä oppiminen nähtiin välttämättömyydeksi. Tällaiseksi pätevyydeksi he kuvasivat tietyt yleiset taidot tai työelämässä tarvittavat taidot kuten ongelmanratkaisutaidot, johtamisen ja kehittämisen taidot, projekti-työskentelyn, ryhmässä työskentelyn ja ohjauksen taidot. Näihin kaikkiin liittyivät kanssakäymisessä tarvittavat erilaiset vuorovaikutustaidot. Sekä opiskelijat että opettajat korostivat eri alojen asiantuntijuuksien hyödyntämistä, jotta ihmisen hyvinvointia ja terveyttä voitiin edistää monipuolisesti yhä niukkenevilla voimavaroilla. Opettajien käsityksissä näkyi huoli siitä, pystyivätkö he opettamaan tulevaisuuden asiantuntijoita, koska olivat pois oman ammattialan työelämästä. Opettajien mielestä opiskelijoiden opiskelussa kuvastuivat raikkaus ja tulevaisuuteen pyrkiminen ja opettajat pitivät opiskelijoita uuden toiminnan uranuurtajina.

Työelämässä juuri moniammatillisuus korostuu ... sitä pidetään hyvänä. Kyllä mä ajattelen sitä asiakkaan näkökulmasta ...saa ja pitää olla sellasia uranuurtajia ... opiskelijat näkevät tulevaisuuden eri lailla. (H3)

Vaikeissa ja monimutkaisissa käytännön oppimistilanteissa opiskelijat alkoivat hahmottaa oman asiantuntijuuden rajallisuutta. Toistamiseen projektin aikana opiskelijat tunnistivat niitä tilanteita, jolloin he eivät olisi pystyneet selviytymään yksin edes tyydyttävästi kehitysvammaisten kanssa työskenneltäessä. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi kerhoillan suunnitelman epäonnistuminen tai jonkun kehitysvammaisen riehakas käyttäytyminen. Näihin tilanteisiin he pysähtyivät jälkikäteen, ja analysoivat kunkin osaamista ja erityisesti sen riittämättömyyttä. Opiskelijat pystyivät kuitenkin projektin edetessä näkemään ja kuvaamaan, mitä annettavaa kullakin oli näissä tilanteissa. Monialaisuutta ja moniammatillisuutta he pitivät haasteina ja niiden oli nähty tuovan uusia näkökulmia ja uutta osaamista omaan työhön.

Tuntui hetken siltä, että oma tieto heidän ohjaamisessaan ei ole riittävä ... olin hetken peukalot keskellä kämmentä ... asiakas c tarvitsee apua liikkumisessa. Tässä voi nähdä monia sosiaalityön aineksia. On hyvä, että voi kuuntelemalla auttaa toista. (O5)

Opiskelijoilla oli taitoja toimia yhdessä. Omasta mielestään he uskalsivat puuttua asioihin ja ottaa vastuuta. Se kuitenkin edellytti tietoa, oman osaamisen tunnistamista, tilanneherkkyyttä ja sellaista kyvykkyyttä, että pystyi hyödyntämään omaa asiantuntijuuttaan oikeaan aikaan. Oli myös uskallettava nähdä, ettei kukaan voinut selvitä eikä kenenkään tarvinnutkaan selvitä yksin näin vaativassa toimintaympäristössä. Oma osaaminen oli tuotava yhteiseen käyttöön, sitä oli kyettävä peilaamaan toisen osaamiseen ja kokonaisuuteen. Oli myös löydettävä persoonallinen työote ja itselle luontainen tapa tehdä työtä yhdessä toisten kanssa. Merkillepantavaa kuvauksissa oli oman alan viitekehyksen ja teoreettisen perustan korostaminen.

Sekä opiskelijoiden että opettajien mielestä oman osaamisen tiedostamisen rinnalla yhtä välttämätöntä oli toisen tuomien mahdollisuuksien tunnistaminen eli tieto siitä, mitä toinenkin osaa. Opettajat kokivat suurta helpotusta oivaltaessaan, ettei heidän tarvinnut hallita kaikkea vaan he voivat antaa tilaa myös toisen asiantuntijuudelle. Kaikkien tutkittavien mukaan oli tärkeä tunnistaa ja arvostaa eri ammattien näkökulmat asiakkaan auttamisen mahdollisuuksiksi. Piti osata arvioida toisen sisällöllistä osaamista ja muita taipumuksia tai ominaisuuksia työskentelyssä. Opettajat sanoivat, ettei yhden ihmisen ollut edes ollut mahdollista toteuttaa auttamistyötä kaikista näkökulmista. Opiskelijat kuvasivat sitä, miten moniammatillinen työskentely avasi osaamista, monipuolista ja toi uusia, rikkaita näkökulmia oppimiseen ja toimintaan. Toisen työstä he löysivät arvokkaita viitteitä arjen toimintojen helpottamiseksi, esimerkiksi hoitotyön ja sosiaali-alan opiskelijat kuvasivat fysioterapiaopiskelijoilta saamaansa apua liikuntarajoitteisen asiakkaan liikkumisen helpottamiseksi. Opiskelijat pystyivät kehittämään toimintaa koko ajan ja he kuvasivat innoissaan sitä, miten kokonaisuudesta muodostui yhdessä aivan erilainen kuin yksin ja yhdessä he saivat aikaan jotakin uudenlaista.

Porukka on yksinkertaisesti todella hyvä ja sen jäsenet ovat toisiaan täydentäviä. En tiedä, mikä osuus on ollut tietoisella opettelulla ja mikä sillä, että olemme oppineet tuntemaan toistemme vahvuudet, mutta työnjakomme on entisestään kehittynyt. ... Muuten osaaminen projektissa on selkiytynyt. (O6)

Tämän tutkimuksen mukaan monialaisuus ja moniammatillisuus korostuivat työelämässä entisestään johtuen sosiaali- ja terveysalan asiakkaiden lisääntyvistä odotuksista ja vaatimuksista. Toiminta käynnistyi kehitysvammaisten tarpeista, vaikka kyseessä oli samanaikaisesti oppimisprosessi. Moniammatillisuuden opiskelijat ja opettajat kuvasivat uudeksi näkökulmaksi hahmottaa työtä yhä monimutkaisemmaksi muuttuneessa sosiaali- ja terveysalan toiminnassa eli uudeksi kvalifikaatioksi. He tunnistivat oman asiantuntijuuden rajallisuuden ja toisen tuomat mahdollisuudet yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi, ja hyödynsivät näitä mahdollisuuksia

yhteisessä työskentelyssä. Opettajat ja opiskelijat olivat sitä mieltä, että sekä monialaisuutta että moniammatillisuutta arvostetaan tulevaisuudessa yhä enemmän. Toisen alan ja ihmisen arvostus ja kunnioitus perustuivat siihen, että tunnettiin toinen ihminen ja hänen osaamisensa.

Muissa tutkimuksissa on samankaltaisia tuloksia kuin tässä tutkimuksessa. Ellströmin (1998, 41 - 45) jo aiempien tutkimusten mukaan työssä tarvitaan juuri työn edellyttämää pätevyyttä eikä vain koulutuksen antamaa muodollista, pääosin oman alan sisältöön kuuluvaa pätevyyttä. Ruohotien (2002b) mukaan moniammatilliseen pätevyyteen liitetään kyky nähdä yhteistyön tarve muiden alojen kanssa ja kollektiivisen osaamisen mahdollisuus. Lohiniva (1999) tarkastelee terveydenhoitajien ammattitaitoa toimintakokonaisuuksina ja tunnistaa työn ytimen muodostuvan mm. kyvystä tunnistaa terveydenhoidolliset tarpeet sekä työskennellä moniammatillisissa työryhmissä ja verkostoissa. Jaroman (2000) mukaan ammattitaitoa ovat mm. kyky vaikuttaa hoitotyön tavoitteen asettamiseen, eettiseen ja tavoitteelliseen vuorovaikutukseen sekä kyky hallita hoitotyön auttamismenetelmiä ja käyttää kehittämisen edellytyksenä olevia taitoja. Ammattitaitoon sisältyy oleellista syvällistä erityisosaamista. Sosiaali- ja terveysalan tulevaisuuden kvalifikaatiovaatimuksiksi on nimetty moniammatilliset yhteistyövalmiudet, mutta niitä ei ole määritelty (Esim. Lohiniva 1999; Naumanen-Tuomela 2001; Metsämuuronen 2000; Peltari 1997).

Yleiset taidot oman alan asiantuntijuuden rinnalla korostuvat työelämässä. Hakkaraisen ym. (2004, 204) mukaan työnantajat arvostavat oman alan asiantuntijuuden lisäksi myös yleisiä taitoja ja kokemusta, jotta voi ratkoa todellisen elämän ongelmatilanteita. Taitoihin luetaan verkostoasiantuntijuus. Tähän kuuluvat oppimisen taidot ja erilaiset korkean asteen taidot, jotka mahdollistavat kasvun omaan työhön ja yhteisön jäseneksi. Myös tiettyjä persoonallisuuden piirteitä, kuten nöyryys, arvostetaan. Elinkeinoelämän keskusliiton vuonna 2005 julkaisemassa ensimmäisessä rekrytointi- ja koulutustarveraportissa korostetaan ammattikorkeakoulun tehtävää tuottavaa osaajia, joilla on mm. projektityöskentelyn, johtamisen ja tiimin ohjauksen taitoja.

6.1.4 Yhdessä tekemisen taito moniammatillisuutta

Sekä opiskelijat että opettajat kuvasivat sitä, miten todellista moniammatillista toimintaa on työelämässä ja opetuksessa vain vähän tai sitten sitä ei tunnisteta olevan juuri lainkaan. Yhdessä tekemisen taitoa kuvaavat seuraavat alakategoriat:

- 1) konkreettinen toiminta moniammatillisuuden mahdollistajana
- 2) ryhmä vuorovaikutuksen voimavarana
- 3) osaamisen hyödyntämisen taito.

Konkreettinen toiminta moniammatillisuuden mahdollistajana

Tutkimukseen osallistuneiden mukaan monialaisuuden ja moniammatillisuuden hyödyntäminen arjen työssä olisi varsin toivottavaa, koska niistä puhutaan paljon. Aineistosta nousi esiin se, että moniammatillisuutta tulee konkretisoida, koska vain silloin voidaan tietää, mistä oikeastaan on kyse. Konkretisoinnin keinoja eivät opiskelijat juuri osanneet tietoisesti kertoa käytännön tekoina ja opettajatkin vain jonkin verran yhdessä keskusteltaessa, mutta molempien ryhmien kuvauksissa keinoja kuitenkin oli.

Itse mietinkin sitä sanaa monialaisuus, ja kyllä mä ajattelen sitä oikeastaan aika abstraktisena ... ja oikeastaan konkreettisesti, se on yhteistyötä eri ammattilaisten kesken. (H3)

Nykyään painotetaan työskentelyssä moniammatillisuuteen ... ideana hyvä, mutta vaatii paljon toteutukseen ... sitä hehkutetaan monissa paikoissa ... asia ei todellisuudessa niin olekaan. Ja meillä se on alkutekijöissään. (H5)

Vaikka itse kyllä tiedän, mitä moniammatillinen työskentely tarkoittaa, käy usein käytännössä niin, että se jää kumminkin vain puhumisen tasolle. (O2)

Opettajat kuvasivat eri alojen yhteisiä mahdollisuuksia laajemminkin kuin vain tämän projektin kohdalla, sillä he olivat työskennelleet moniammatillisissa hankkeissa. Opettajien mielestä moniammatillisuus ilmeni konkreettisesti ammattien välisenä vuorovaikutuksena sekä saman alan sisällä että eri alojen kesken esimerkiksi suunnittelemalla ja arvioimalla oppimista yhdessä saman pöydän ympärillä. Parhaiten yhteistyö oli mahdollista saman koulutusohjelman sisällä eri suuntautumisvaihtoehtojen kesken, sillä yhteinen sisällöllinen viitekehys ja sopivien aikataulujen järjestäminen mahdollistivat yhteisen työskentelyn. Yhteistyön kokemuksia oli erityisesti Oppimiskeskus Optiimissa toteutetut fysioterapeutti-, sairaanhoitaja- sekä sosiono-

miopiskelijoiden asiakkaille kohdistetut palvelut. Yhteistyön tavoitteena oli aina erilaisen osaamisen ja erilaisten näkökulmien hyödyntäminen yhteisen päämäärän saavuttamiseksi.

Opettajien mielestä monialaisuus ja moniammatillisuus eivät olleet yhden ihmisen laaja-alaista, horisontaalista osaamista ja toimintaa vaan eri asiantuntijat täydensivät toistaan oman alansa osaamisella ja erityisosaamisella. Moniammatillisuus näkyi entistä laadukkaampana ja tehokkaampana työskentelynä. Yhdessä toteutettu palvelu tulisi opettajien mukaan aina arvioida huolellisesti, muuten toiminnan kehittäminen ei ollut mahdollista. Opetuksen kehittämisessä tulisi myös hyödyntää tutkimustietoa nykyistä paljon enemmän, jolloin olisi mahdollista saada selville monialaisuuden merkitys sekä opetukseen että sosiaali- ja terveysalan asiakkaille. Opettajat näkivät työn rasitteena edelleen yksinpuurtamisen perinteen. Niin opiskelijat kuin opettajatkin ajattelivat, että jokainen toimii asiakastilanteissa oman asiantuntijuutensa ja omien vahvuksiensa pohjalta, jolloin yhdessä saatiin aikaan sellaista uudenlaista osaamista ja uudenlaisia palveluja, joihin kukaan ei olisi yltänyt vain omalla osaamisellaan. Opiskelijat kuvasivat tilanteita, joissa kunkin ohjaustaidot tulivat esiin eri tavoin.

Monialaisuuden koen niin, että pyritään niissä toiminnoissa käyttämään hyväksi sitä, että ihmisillä on erityyppisiä asiantuntijuuksia, joita niin opiskelussa kuin toiminnassa hyödynnettäisiin. (H2)

Minulle on selvästi jäänyt projektiryhmässä vastuu tietyistä asioista. No tähän on nimenomaan sitä monialaisuuden hyödyntämistä, kun jaetaan tehtävät sen mukaan, mikä keneltäkin parhaiten onnistuu. Minä en puutu juurikaan niihin asioihin, jotka eivät ole ammattiini liittyviä. Ja toisen alan edustajat osaavat sen paremmin. Voimme täydentää toisiamme omien alojemme osaamisella ja tietotaidolla. (O3)

Ryhmä vuorovaikutuksen voimavarana

Moniammatillisuus perustui ryhmän vuorovaikutukseen, jota opiskelijat kuvasivat monipuolisesti. He ajattelivat moniammatillisuuden näkyvän tässä oppimisprojektissa yhteistyökumppanuutena ja kiinteästi tai löyhästi toinen toisiinsa sitoutuneiden yksilöiden muodostaman ryhmän toimintana. Monialaisuutta oli mahdollisuus hyödyntää esimerkiksi yhteisissä suunnittelupalavereissa, joissa opiskelijat istuivat saman pöydän ympärillä ja ideoivat kerhoiltojen sisältöä. Opiskelijat kuvasivat suunnittelukokousten ja koko toiminnan onnistunutta vuorovaikutusta vastavuoroiseksi ja joustavaksi, mikä tarkoitti sitä, että jokaisella oli mahdollisuus antaa oma panoksensa kullekin sopivina hetkinä. Onnistuneen vuorovaikutuksen edellytyksenä he pitivät avoimuutta, toiseen luottamista ja hyvää yhteishenkeä. Avoin vuorovaikutus merkitsi sellaista toiselle tilan antamisen ja kuuntelemisen taitoa, joka auttoi puhumaan omis-

ta näkemyksistään, ajatuksistaan, tuntemuksistaan ja toiveistaan. Vuorovaikutus näkyi mieliteiden vaihtamisena, ongelmien ratkaisuna yhdessä ja eri alojen tietämyksen hyödyntämisenä konkreettisissa työtilanteissa. Opiskelijoiden mukaan vuorovaikutukseen liittyi myös ongelmia, joita ei juuri kuvattu, mutta opiskelijat kertoivat, että he ratkaisivat ongelmat yhdessä. Opiskelijat kuvasivat sitäkin, että huumori kuului tämän ryhmän vuorovaikutukseen olennaisesti ja sen avulla he jaksoivat hankalienkin asioiden yli.

Minua on harmittanut, ettei oman alan osaaminen ole näkynyt tarpeeksi paljon toiminnassa. Mutta koska tämä projekti on moniammatillinen, se näkyi koko ajan myös ohjelmarungon laatimisessa. (O1)

Työnjako toimii ... mutta improvisointi taitaa olla meillä kaikilla varsinainen erityiskyky. Onnistunut ilta päättyi hiukan epäonnistuneesti ... keskustelu oli hetkittäin epäasiallista, mutta voi olla, että hiukan karskikin huumori auttaa jaksamaan ... ja on puolustettavissa. (O3)

Vuorovaikutuksessa oli opiskelijoiden mielestä kyse myös ryhmän jäsenten työjaosta niissä tilanteissa, kun he sopivat vastuista ja työnjaosta kunkin osaamisen ja tavoitteiden perusteella. Opiskelijat pitivät tärkeänä, että opiskelijaryhmällä ja projektilla oli johtaja, joka organisoi arjen toimintaa. Yksi ryhmäläisistä halusi oppia johtamisen taitoja ja hän toimi projektipäällikkönä. Ryhmän kokoontumisissa opiskelijat ottivat usein puheeksi ryhmän merkityksen niin, että ryhmä oli arvokas voimavara vähentäessään yksittäiseen jäsenen kohdistuvia paineita ja vastuuta. Opiskelijat kuvasivat tilanteita, joissa olivat joko onnistuneet tai epäonnistuneet ja miten oli huojentavaa jakaa kokemukset ja ratkoa pulmat ryhmän jäsenten kesken ja jatkaa eteenpäin.

Yhteishenki on hyvä ja vuorovaikutus keskenämme avointa. Se edesauttaa sitä, että toiminta sujuu hyvin ja kaikki ovat innokkaasti mukana omalla panoksellaan. Työryhmämme toimi hyvin yhteen ja löysimme ns. yhteisen sävelen toimimiselle. (O2)

Osaamisen hyödyntämisen taito

Moniammatillisuus näkyi ryhmän jäsenten toinen toisensa täydentämisenä ja sopivien alakohdistaistenkin painopisteiden löytämisenä ehkä selvimmin kerhoiltojen suunnittelussa. Ryhmän jäsenten vahvuuksien ja erityisosaamisen hyödyntäminen toiminnassa ei ollut aina automaattista, vaan osallistujien mukaan tulisi löytää keinoja ja mahdollisuuksia hyödyntää vahvuuksia nykyistä tehokkaammin. Jokaisen oman alan osaaminen oli helppo hyödyntää toiminnassa silloin, kun opiskelija alkoi tulla tietoiseksi sekä omasta että toisen osaamisesta. Silloin hän myös tiesi, kenen puoleen oli mahdollisuus kääntyä eri tilanteissa. Sekä opiskelijat että opetta-

jat pitivät moniammatillisuuden edellyttämän pätevyyden oppimisessa hyvänä lähtökohtana yhteistyötä oman alan ja koulutusohjelman sisällä, mitä he halusivat laajentaa oman oppilaitoksen sisällä eri koulutusohjelmiin ja myöhemmin muillekin aloille.

Se ei ole sellaista ... oman alan ryhmässä ... vaan tapahtuu vuorovaikutusta muihin. ... On tärkeä tuoda esiin omaa ammattitaitoaan ja osaamistaan. ...Meillä on tietyt roolit ... yhdellä on rauhoittava vaikutus ...toisilla enemmän toiminnalliset ... yksi säveltämässä milloin missäkin ... ja minulla enemmän yksilöön kohdistuva rooli. (O4)
Se hyödyntäminen tulee ... riippuu tilanteesta. Se ei liity aina toimintoihin. Monialaisuus saatais näkymään niin, että suunniteltais niitä sisältöjä etukäteen enemmän tuomalla esille sitä omaa asiantuntijuusaluetta muille opiskelijoille. (H2)

Opiskelijat kuvasivat sitäkin, miten asiantuntijuuksien hyödyntämistä oli helpottunut huomattavasti se, kun he olivat oppineet tuntemaan toisen ihmisen. Se auttoi heitä näkemään eri asiantuntijuuksien tasavertaisuuden ja sen myötä rohkeuden hyödyntää toisen osaamista. Tuttuun ihmiseen oli opiskelijoiden mukaan helpompi ottaa yhteyttä kuin vieraaseen. Tuttuus edisti samalla hyvää vuorovaikutusta. Kaikenlaista vierauden tunnetta he pitivät esteenä toisen asiantuntijuuden mahdolliselle hyödyntämiselle.

Työnjako sujui kuin itsestään. Olemme oppineet tuntemaan toisemme ja toistemme vajavuudet. ... onhan se kyllä niin ... jos tulee sellanen tilanne, että tarvii jotain tiettyä, niin tietää ketä tarvitaan. (O6)

Opiskelijat korostivat myönteistä ilmapiiriä moniammatillista työskentelyä tukevaksi opiskelijaryhmän toiminnassa. Heillä oli jo aiempaa kokemusta erilaisista oppimistilanteista, joihin he vertasivat nykyistä projektia ja he ajattelivat, että yhteinen työskentely riippuu myös yksilöiden taidoista. Opiskelijat sanoivat, että ryhmän kokoonpano vaikutti aina oppimiseen - joko edistävästi tai häiritsevästi. He olivat myös huomanneet, että joskus hankalaksi koetun ryhmän jäsenen poislähtö ja uuden tulo tilalle oli käynnistänyt sujuvan yhteistyön. Joskus taas hyvänä pidetyn ryhmän jäsenen poislähtö oli lamaannuttanut orastavan yhteistyön. Opettajien aineistosta nousevien kuvausten mukaan vanhoista, tutuista toimintatavoista oli vaikea luopua, ja opettajan työn perinteellä oli moniammatillisuutta estävä vaikutus. Edelleen opettajien mielestä erilaiset käytännön asiat, kuten aikataulujen yhteensopimattomuus, tuottivat ongelmia moniammatilliseen työskentelyyn. Myös kiire vaikutti yhteistyön onnistumiseen haitallisesti esimerkiksi niin, että aina ei ollut mahdollisuutta pysähtyä kuuntelemaan toista ihmistä.

Tulosten mukaan moniammatillisuus tarkoitti yhdessä tekemisen taitoa, joka konkretisoitui tässä tutkimuksessa eri ammattien ja yksilöiden välisenä monimuotoisena vuorovaikutuksena.

Moniammatillinen ryhmä oli työskentelyn voimavara. Se toimi paineiden tasaajana ja kullekin määritellyt vastuut helpottivat työskentelyä. Ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus oli vastavuoroista, avointa ja luottamuksellista. Ryhmässä olevan osaamisen hyödyntäminen ei aina ollut helppoa, koska siihen ei ollut taitoa varsinkaan oppimisprojektin alkuvaiheessa. Vuorovaikutusta edistivät toisen ihmisen arvostus, myönteiset, ennakkoluulottomat asenteet, ihmisten ja alojen tuntemus ja toimintaa tukeva ilmapiiri. Esteinä olivat kielteiset arvot ja asenteet, yhteisen tavoitteen puuttuminen, vieraus, yksin puurtamisen perinne ja kiire. Vaikeissa tilanteissa toisen ihmisen ja alan tunteminen sekä huumori auttoivat eteenpäin.

Tutkimusaineistoissa painottui se, että eri ammattien osaaminen tulisi hyödyntää paljon paremmin yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi, sillä moniammatillisuudesta on tullut sosiaali- ja terveystalouden kvalifikaatio. Moniammatillisuudessa oli kyse siitä, että eri alojen asiantuntijat täydensivät toinen toisensa osaamista. Moniammatillisuus ei siis tarkoittanut laaja-alaista, horisontaalista osaamisesta ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveystaloudella.

Moniammatillisuutta käsitteleviä tutkimuksia on paljon ja niiden tulokset ovat keskenään ristiriitaisia. Tutkimuksissa monialaisuus tai moniammatillisuus on nimetty vuorovaikutus- ja auttamisvalmiuksiksi (Pelttari 1997), vuorovaikutustaidoiksi (Lohiniva 1999) ja yhteistyökumppanuudeksi (Jaroma 2000). Vuorovaikutus on liitetty ihmisten väliseen toimintaan, jolloin kehittämistarpeina on pidetty ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä (Naumanen-Tuomela 2001). Sosiaali- ja terveystalouden ammattikorkeakoulutuksesta valmistuneilta odotetaan hyviä työelämätaitoja, jotka edellyttävät yhteistyöhalua, -kykyä ja -taitoja ja hyvää ammattiosaamista. Se sisältää mm. kommunikaatio-, vuorovaikutus- ja sosiaalisia taitoja. (Vesterinen 2001.) Moniammatillista osaamista on kuvattu myös yliammattillisena ammattitaitona tai laaja-alaisuutena, joka on edellyttänyt kykyä toimia yhdessä yli ammattirajojen, samoin työyhteisön, organisaation ja koko palvelujärjestelmän aktiivisen kehittämisen osaamista (Honkakoski 1995).

Moniammatillisuus hoitokulttuurissa tarkoittaa ryhmätyötä ja eri ammattilaisten työpanoksen koordinoitua sekä toiminnan sujuvuutta asiakkaan hyväksi eikä välttämättä yhdessä tekemistä. Ristiriitoja on olemassa, ja yhteistyö on onnistunut parhaiten oman ammattikunnan ja oman organisaation sisällä. Moniammatillista avointa keskustelua on varsin vähän tai sitä ei välttämättä käydä lainkaan. Lyhyttä kirjallista viestintää on suosittu, vaikka keskustelulle olisikin ollut mahdollisuus. (Laakkonen 2004, 124 - 125, 131 - 132.) Lapsiperheiden terveyden

edistämässä moniammatillinen yhteistyö on Sirviön (2006, 89) mukaan jäänyt usein toteutumatta sosiaali- ja terveystalvvelujärjestelmän byrokraattisen toimintastruktuurin ja palveluja tarjoavien henkilöiden suuren määrän takia. Moniammatillinen yhteistyö näkyy perusterveydenhuollossa eri toimialojen työntekijöiden ja ulkopuolisten tahojen konsultointina (Hyvönen 2004, 79). Laakkosen (2004, 127, 131) tutkimuksen mukaan onnistunutta moniammatillista yhteistyötä on sosiaali- ja terveysalan työssä. Yhteistyö on käynnistynyt oman osaamisen arvostuksesta. Eri ammattiryhmien välisen yhteistyön nähdään perustuvan luottamukseen, mikä tarkoittaa sitä, että jokainen tekee oman osuutensa. Yhteistyön ongelmat ovat saattaneet joutua siitä, ettei ole tiedetty, mitä toinen osaa tai odottaa tehtävän. Yhteistyötä on kuitenkin pyritty kehittämään tarkistamalla tehtävien päällekkäisyyttä, täsmentämällä työnjakoa ja menettelytapoja.

Sirviön (2006, 90) mukaan sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijät ovat kokeneet moniammatillisen yhteistyön lapsiperheiden terveyden edistämässä jopa lisärasitteena ja toisen alan työntekijän kysymykset oman osaamisen arvosteluna. Yhteistyö on kuitenkin toiminut ja se on ollut helppoa silloin, kun työntekijät ovat tunteneet toisensa henkilökohtaisesti. Isoherranen (2005, 139) on tehnyt yhteenvedon eri orientaatioiden mukaisista tekijöistä, jotka estävät moniammatillisen yhteistyön kehittymisen työelämän arjessa. Niitä ovat puutteelliset organisatoriset ja rakenteelliset edellytykset, yhteistyökumppaneita ei tunneta, kulttuuriset muutokset ovat vaikeita, toisen osaamista ja koulutusta ei tunneta, moniammatillista yhteistyötä ei arvioida, kommunikaatiotaidot ovat puutteellisia eikä yhteistä koulutusta ei ole saatavilla.

6.1.5 Yhteenvedo tuloksista

Monialaisuus liittyi kiinteästi moniammatillisuuteen ja se kuvattiin moniammatillisuuden perustaksi. Se ilmeni hallintona, sosiaali- ja terveysalalle tyypillisten tieteiden ja ammattialojen osaamisen hyödyntämisenä ja konkreettisesti eri ammattien toimintana. Moniammatillisesti toteutettu oppimisprojektissa kehitysvammaisten parissa herätti voimakkaita tunteita ja pani opiskelijat pohtimaan omia arvojaan ja asenteitaan. Ihmissyyteen liittyvistä asioista puhuminen ylipäättään on tunnusmerkillistä sosiaali- ja terveysalan opiskelulle, mutta kehitysvammaisten tapa elää kirvoitti opiskelijat pohtimaan myös ihmisyden itseisarvollisuutta, oikeutta omiin valintoihin, mahdollisuutta vastata niistä ja kunkin ihmisyden turvaamisen mahdollisuutta ryhmässä. Opiskelijoiden mielestä omien arvojen ja ihmiskäsityksen tiedosta-

minen antoivat realistisen ja inhimillisen perustan oppimiselle. Toisen ihmisen kunnioittaminen välittyi oman toiminnan kautta, mikä näkyi moniarvoisuuden hyväksymisenä ja suvaitsevaisuutena moniammatillisessa toiminnassa.

Moniammatillisen toiminnan haaste nousi selkeästi kehitysvammaisten tarpeista, sillä heille annetussa avussa tarvittiin monen alan osaamista. Toiminnan perimmäiseksi tavoitteeksi sekä opiskelijat että opettajat kuvasivat näiden nuorten hyvinvoinnin ja itsenäisyyden edistäminen, vaikka kyse oli samalla opiskelijoiden moniammatillisesta oppimisprosessista. Opiskelijat etenivät kohti tavoitteita sekä yksilöllisesti että koko ryhmänä, jolloin ryhmä osoittautui arvokkaaksi voimavaraksi ja ryhmän kannustava ilmapiiri toimivan kanssakäymisen ja vuorovaikutuksen edellytykseksi. Moniammatillisuuden käsite oli sekä yhteisöllinen että yksilöllinen. Yhteisöllisenä käsitteenä moniammatillisuus ilmeni sekä eri ammattien että ihmisten välisenä vuorovaikutuksena, jossa kunkin alan asiantuntijat täydensivät toinen toistaan omalla asiantuntemuksellaan yhteisesti sovitun tavoitteen saavuttamiseksi. Moniammatillisuuden esteinä olivat sellaiset tekijät, kuten toista ihmistä tai alaa ei tunnettu eikä arvostettu, yhteisesti määritelty tavoite oli epäselvä tai puuttui, jokaisella oli kiire ja opettajan työn yksin puurtamisen perinne.

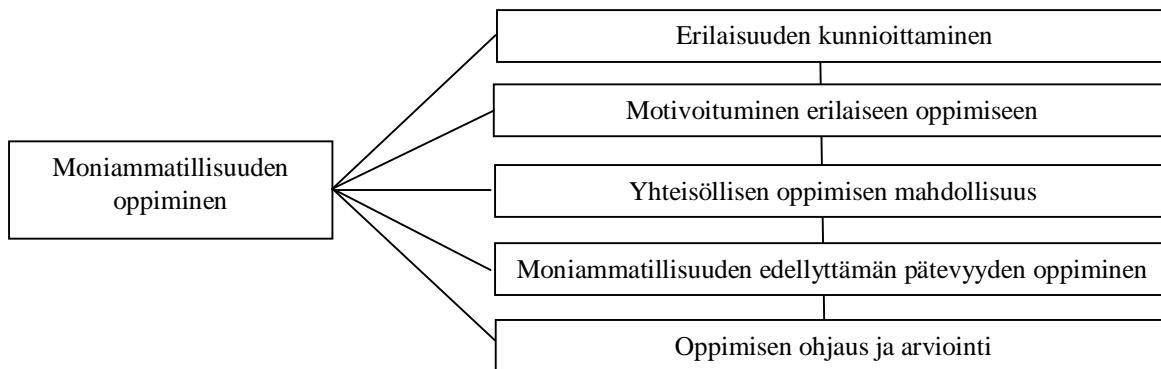
Yksilön ominaisuutena moniammatillisuus näkyi oman alan asiantuntijuuteen integroituneena yhdessä tekemisen taitona eli kolmen koulutusohjelman opiskelijoiden konkreettisena toimintana. Se tarkoitti tässä aineistossa sosiaali- ja terveystalalle tyypillisiä yleisiä taitoja, jotka olivat edellytyksenä työskenneltäessä moniammatillisessa ryhmässä. Tällaiseksi moniammatillisuuden edellyttämäksi pätevyudeksi nousivat ongelmanratkaisun, ryhmässä työskentelyn eli kanssakäymisen taidot, johtamis-, kehittämis-, projektityöskentely-, osaamisen hyödyntämisen ja ohjaustaidot. Näihin kaikkiin liittyivät olennaisesti erilaiset vuorovaikutustaidot, asenteet ja tunteet. Moniammatillisuus ei siis ollut laaja-alaista, yhden ihmisen osaamista.

6.2 Moniammatillisuuden oppiminen

Toisena tutkimustehtävänä oli kuvata, analysoida ja käsitteellistää sosiaali- ja terveystalalan opiskelijoiden moniammatillisuuden oppiminen opiskelijoiden ja opettajien kokemuksista. Kuvaan toisen tutkimustehtävän tulokset seuraavien yläkategorioiden mukaisesti:

- erilaisuuden kunnioittaminen
- motivoituminen erilaiseen oppimiseen
- yhteisöllisen oppimisen mahdollisuudet
- moniammatillisuuden edellyttämän pätevyyden oppiminen
- oppimisen ohjaus ja arviointi.

Moniammatillisuuden oppiminen on hahmoteltu kuvioon 9.



KUVIO 9. Moniammatillisuuden oppiminen

6.2.1 Erilaisuuden kunnioittaminen

Tälle kategorialle on tunnusmerkillistä opiskelijoiden syvälinen ja monipuolinen ihmisyyteen liittyvien arvojen ja niiden vaikutuksen pohtiminen omassa oppimisessa. Sosiaali- ja terveystieteiden koulutus tähtää ihmissuhdetyöhön, jolle on luonteenomaista arvojen pohtiminen. Arvojen kanssa joudutaan myös tekemisiin opiskeluun kuuluvan harjoittelun aikana, kun ollaan kasvokkain ihmisten elämään liittyvien vaikeiden valintojen ja ratkaisujen kanssa. Erilaisuuden kunnioittamisen kuvaamiseen syntyvät seuraavat kategoriat:

- 1) erilaisten ihmisten ja alojen hyväksyminen
- 2) kehitysvammaisten itsenäistymisen tukeminen opiskelijan oppimisprosessissa
- 3) moniarvoisuuden ilmeneminen toiminnassa.

Erilaisten ihmisten ja alojen hyväksyminen

Opiskelijoiden kuvausten mukaisesti heidän asenteensa olivat odottavan innokkaita, ennakkoluulottomia ja myönteisiä jo ennen oppimisprojektin käynnistymistä. Moniammatillisessa oppimisprojektissa opiskelijat joutuivat kohtaamaan eri alan opiskelijoita ja opettajia sekä varsin erilaisesta maailmasta tulleita kehitysvammaisia nuoria, jotka saivat opiskelijat pohtimaan kovasti sitä, miten toimia erilaisissa tilanteissa. Joku opiskelijoista pelkäsi ennakkoon sitä, miten osaisi kohdata kehitysvammaisen arvokkaasti, koska ei aiemmin ollut tekemisissä kehitysvammaisten kanssa. Joku taas jännitti oikean keskustelun tason löytämistä. Ja sellainen opiskelija, joka oli ollut vammaistyössä, lähti muita varmemmin mukaan alusta pitäen. Opiskelijat ajattelivat, että jokainen kehitysvammainen, toinen opiskelija ja opettaja olivat ainutkertaisia ihmisiä myös tässä oppimisprojektissa. Opiskelijat kuvasivat ainutkertaisuuden osoittamista esimerkiksi niin, että jokaisen persoonalle annettiin tilaa, samoin persoonalliselle ja ammatilliselle kasvulle. Toisen ihmisen ainutkertaisuuden kunnioittamisen he laajensivat toisen ammatin ja alan arvostamiseen ja hyväksymiseen, jota he pitivät moniammatillisuuden oppimisen lähtökohtana.

Toisen ihmisen ja alan arvostaminen näkyi kuvauksissa tasavertaisuutena, jonka edellytys oli oman ihmisyyden, persoonan ja alan arvostus. Se näkyi toisen ihmisen ja alan arvostuksena konkreettisessa toiminnassa tai myös arvostuksen puuttumisena. Tutkittavien mukaan tasa-arvoisuutta periaatteessa kunnioitettiin kunkin tekemisissä omakohtaisissa valinnoissa. Käytännössä tasa-arvoisuuden ja persoonallisen toiminnan mahdollistaminen oli toisinaan vaikeaa ja käytännön oppimistilanteissa kompromisseja jouduttiin tekemään niin toiminnan toteutuksessa eri asiantuntijuuksien hyödyntämisen kuin kehitysvammaisten käyttäytymisen suhteen. Opiskelijat saivat ikimuistoisia yllätyksiä ja uusia näkökulmia erilaisuuden läsnäolosta arjen työssä.

Illan edetessä koko porukka, ohjaajia myöten oli tanssilattialla. Ja erään nuokkulaisen vanhemmatkin innostuivat tanssimaan. Voin sanoa tuon hetken olleen omalla tavallaan herkkä ja tunteita herättävä. Kehitysvammaisten avoimuus ja estottomuus tulivat esille. ... He eivät välitä, mitä muut ajattelevat vaan osaavat nauttia elämästä. ... Välillä itsekkin syyllistyy siihen, ettei uskalla antaa palaa ja nauttia, jos ympäristö ei sitä salli tai se ei kuulu tapoihin. (O5)

Sekä opiskelijat että opettajat kuvasivat sitä, että niin oppijan kuin oppimisen kontekstissa olevan asiakkaan pitää voida tuntea itsensä kokonaiseksi ja eheäksi, minkä he määrittivät

fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden tasapainoksi. Opiskelijoiden mukaan näiden kehitysvammaisten nuorten tuli voida tuntea itsensä hyväksytyiksi huolimatta tarvitsemastaan monenlaisesta toisten antamasta avusta. Kehitysvammaisten itsenäisyyden aste ja avun tarve sai opiskelijat tarkastelemaan ihmisyyttä myös vastuun kannalta, mikä tarkoitti kykyä ottaa vastuuta itsestä ja mahdollisuutta tai oikeutta tehdä toista ihmistä koskevia valintoja. Kehitysvammaisten vastuun kantaminen itsestä askarrutti opiskelijoita kovasti, sillä he näkivät orastavan asiantuntijuuden viitekehyksestä monta asiaa ja tilannetta, joihin puuttumalla kehitysvammaisten itsenäinen elämä olisi todennäköisesti helpottunut. Samalla opiskelijat pohtivat sitä, miten tyytyväisiä kerholaiset olivat, ja minkä verran heidän toimintaansa oli oikeus puuttua. Opiskelijoita askarrutti myös vastuu omasta oppimisesta, ja he tiedostivat vastuun omasta oppimisestaan olevan heillä itsellään.

Kehitysvammaisten itsenäistymisen tukeminen opiskelijan oppimisprosessissa

Oppimisprojektin alkuvaiheessa kerhoiltojen toiminnan suunnittelu oli erittäin työlästä, koska opiskelijat olivat vieraita toinen toisilleen. Myös kehitysvammaisten toiminnan tavoitteiden konkretisointi oli varsin avoin, koska ei tarkalleen edes tiedetty, millaisia he olivat. Oppimisen tavoitteiden lisäksi niin opiskelijat kuin opettajatkin kuvasivat kuitenkin kehitysvammaisten hyvinvoinnin ja terveyden edistämisen.

Kai se perusidea - oli sitten hoitotyö tai sosiaalityö - asiakkaan hyvä. Sitä tavoitellaan. Se on perimmäinen tarkoitus. Asiakkaiden näkökulma ei tullut lainkaan esiin opiskelijoilla. Se on aika luonnollista. Sitä keskustelua joudutaan käymään ohjauksessa läpi. Opiskelijat lähtevät omista oppimistavoitteistaan. ... luontaista kautta tulee sitten vähitellen mieleen, että miks me toimitaan täällä. (H1)

Asiakkaan hyvä ... sitä tavoitellaan. Ei meillä opettajilla se yhteen hiileen puhaltaminen opiskelijan hyväksi aina helppoa ole... Työyhteisössä voi olla monta hyvää... ei se itsekkyyttä ole... täällä on valitut suunnat... ja meno voidaan tehdä erilailla. (H6)

Kehitysvammaisten ja heidän perheidensä näkökulmasta projektin tavoitteena oli kehitysvammaisten itsenäistymisen tukeminen ja konkreettisenä oppimisympäristönä heidän parissaan toteutetut kerhoillat. Opiskelijoilla oli kuitenkin samalla melko konkreettiset oppimisen tavoitteet ja näihin kahteen kohteeseen suuntautuneiden tavoitteiden sopusoinnun löytäminen ei aina ollut helppoa. Kehitysvammaisten itsenäistymisen tavoittelu oppimisessa alkoi kirkastua sekä opiskelijoiden että opettajien mukaan opiskelijoille ohjauksen myötä oppimisprosessin aikana. Oma oppimistaan ja sen taustalla olevia arvoja sekä asenteita opiskelijat peilasivat kehitysvammaisiin nuoriin, toisiin opiskelijoihin sekä opettajiin. Koko oppimisprojekti

kaikkine kokemuksineen oli omien arvojen ja asenteiden tarkistamisen reflektioalusta. Opiskelijat havaitsivat, että heidän oma ihmiskäsityksensä ja koko maailmankuvansa oli avartunut, vaikkakin oman hyvän tavoittelu tuli esiin. Sen he käsittivät tietynlaiseksi itsekkyudeksi tai paremminkin itsekeskeisyydeksi. Opettajien mukanaolo oli ensiarvoisen tärkeää, kun opiskelijat määrittelivät ja täsmensivät oppimisen ja toiminnan yhteisiä tavoitteita, koska näin he pystyivät turvaamaan sekä oman oppimisen että kehitysvammaisten itsenäistymisen onnistumisen.

Moniarvoisuuden ilmeneminen toiminnassa

Ammattietikan oppimisen kannalta oleellista oli se, että opiskelijat pohtivat arvoja ja sitä, miten arvot ja asenteet näkyivät toiminnassa. Ydinkysymys opiskelijoiden ja opettajien mielestä oli myös omien arvojen ja asenteiden tunnistaminen tai tunnistamatta jääminen. Opiskelijat vertasivat omaa arvomaailmaansa ja asenteitaan toinen toisiinsa ja kehitysvammaisiin peilaten niitä konkreettisissa oppimistilanteissa ja joutuivat muuttamaan omaa arvomaailmaansa oppimisprojektin aikana. Opiskelijat uskaltuivat ennakkoluulottomasti mukaan moniammatilliseen oppimisprojektiin. Opiskelijoiden mukaan opettajien suhtautuminen oppimisprojektiin sen käynnistysvaiheessa heijastui opiskelijoiden asenteisiin niin, että innostunut opettaja innosti opiskelijat mukaan projektiin. Toisaalta opettajan välinpitämättömyys vaikutti opiskelijan innostusta lannistavasti.

Täytyy myöntää, että lähdimme ensimmäiseen nuokkukertaan ns. soitellen sotaan, sillä meillä ei ollut itse nuokkulaisista, ryhmän koosta tai kerhotoiloista oikeastaan mitään tietoa ... Lähdimme toteuttaman ensimmäistä kertaa avoimin mielin, luovina välineinä vain oma mielikuvituksemme ja ennakkoluulottomat asenteemme. Jännitti ja vähän myös pelotti, sillä en ollut varma, miten nuokkulaiset tulisivat meihin suhtautumaan ... En oikein tiedä, mitä jännitin ... ja innokas oppimaan uutta. (O1)

Opettajien arvomaailman ja asenteiden merkitys opiskelijoihin oli ilmeinen, sillä heidän toimintansa välitti opiskelijoille todellisen työyhteisön tavat toimia. Opettajat olivat siis myös opiskelijoiden eettisinä malleina. Opettajat eivät välttämättä aina tiedostaneet olevansa opiskelijoiden esikuvia. Toisaalta he kuitenkin kuvasivat sitä, että heillä oli paljon valtaa siinä mielessä, että he saattoivat joskus huomaamattaan mitätöidä toista alaa tai moniammatillista tapaa toimia, mikä näkyi monin tavoin heidän toiminnassaan, esimerkiksi puheessa, tekemisessä tai olemalla tekemättä tai puhumatta. Opiskelijat aistivat välittömästi, mikäli opettaja oli väheksynyt tai korostanut jotakin tiettyä alaa. Opettajat kuvasivat asenteitaan jopa kyynisiksi,

katkeriksi tai he saattoivat olla kateellisia toista kohtaan. Tämä näkyi esimerkiksi niin, että he tekivät kaiken mahdollisen itse, vaikka toinen olisi osannut tehdä sen paljon paremmin. Eri alojen asiantuntijoiden samanaikainen läsnäolo oli pelottavaa, se oli uhka omalle asiantuntijuudelle ja saattoi horjuttaa omaa asemaa. Yhtenä pelkona jollakin opettajalla oli ajatus siitä, että opiskelija rasittui turhaan moniammatillisessa ryhmässä. Yksi opettaja kuvasi myös sitä, että opiskelijan kyvyt olivat vielä rajalliset, eivätkä he ehkä pystyneet omaksumaan kaikkea mahdollista näin lyhyen koulutuksen aikana.

Opettajat olivat urautuneita omaan ammattikulttuuriinsa, mikä lisäsi herkästi vastustusta moniammatillisuutta kohtaan. Opettajien haastatteluissa ilmeni, että opettajan työ oli perinteistä yksin tehtävää asiantuntijatyötä ja moniammatillisen toimintamallin hyötyjen tunnistaminen ei aina ollut helppoa. Moniammatillinen työskentely tuntui edelleen vaikealta, ja opettajien käsitysten perusteella työyhteisössä olisi jo toimittu moniammatillisesti, mikäli se olisi ollut helppoa. Siitä huolimatta moniammatillisuutta tuli heidän mukaansa edistää, sillä moniammatillisuus helpotti heidän työtään siltä osin, että yhteisössä toimiminen vapautti heidät vastaamaan vain omasta asiantuntijuudestaan ja pani ponnistelemaan kohti yhteisiä tavoitteita. Opettajat pitivät tärkeänä sitäkin, että yhteisössä piti tehdä sopimuksia, valintoja ja kompromisseja, jotta yhteinen tavoite voitiin saavuttaa. Tehtyihin sopimuksiin piti sitoutua ja toimia niiden mukaan. Opettajan kielteiset asenteet ja jonkinasteinen keskinäinen kilpailu vaikuttivat heidän kuvaustensa perusteella haitallisesti opiskelijan moniammatillisuuden oppimiseen.

Opettajat kuvasivat opettajan työn perinteen rinnalla nykypäivän ja tulevaisuuden haasteita ja sitä, että heidän tuli osoittaa halukkuutta uusiin toimintatapoihin ja uuden oppimiseen, koska he välittävät opiskelijoille myös jatkuvan oppimisen idean omalla toiminnallaan. Opettajan asiantuntijuuden ajantasaisuus vaati jatkuvaa itsensä kehittämistä, minkä he näkivät mahdolliseksi monin tavoin, esimerkiksi omasta työstään oppimalla tai muuten opiskelemalla. Yksi opettaja kertoi esimerkiksi omakohtaiset, vaikeiksi koetut, jo ratkaistutkin asiat, jotka auttoivat kehittymään, kunhan itse uskaltautui arvioimaan ja kehittymään niiden pohjalta.

Tulosten mukaan erilaiset ihmiset ja alat piti hyväksyä ja niitä tuli arvostaa, jotta moniammatillisuuden oppiminen oli mahdollista. Opiskelijat olivat avoimia ja ennakkoluulottomia uudelle, moniammatilliselle tavalle toteuttaa oppimista. Arvot ja asenteet näkyivät erilaisuuden kunnioittamisena arkisissa oppimistilanteissa sekä tasavertaisuuden osoittamisena että kokemisenä yhteisössä, mikä ei aina ollut kovin yksinkertaista, sillä ryhmässä tehtiin aina komp-

romisseja. Opiskelijoita askarruttivat vastuun ottamiseen liittyvät kysymykset, esimerkiksi miten kehitysvammaiset voivat ottaa vastuuta itsestään, tai oliko oikein vai väärin ohjata heitä erilaiseen tapaan toimia, koska he vaikuttivat tyytyväisiltä. Opiskelijat näkivät vastuun omasta oppimisestaan olevan itsellään ja opettajat omasta kehittymisestään myös itsellään. Projektille asetettujen päämäärien tavoittelu ei aina ollut helppoa, sillä yhtäältä tavoitteena oli kehitysvammaisten itsenäistymisen tukeminen ja toisaalta moniammatillisuuden oppimiseen liittyneet ja oman oppimisen tavoitteet. Opettajien mukaan se, että opiskelijat muistivat projektin perimmäisen tavoitteen, vaati ohjausta, mutta tavoitteeseen päästiin.

Ammattietiikan oppimisen kannalta oli ensiarvoisen tärkeää se, miten arvot ja asenteet näkyivät toiminnassa ja miten tietoista niiden tunnistaminen oli. Konkreettinen toiminta kehitysvammaisten parissa sai opiskelijat pohtimaan ja jopa tarkistamaan omia arvojaan konkreettisesti tässä oppimisprojektissa. Opettajien asenteet ja arvomaailma välittyivät opiskelijalle eri tavoin, esimerkiksi opettajan sanojen tai sanomatta jättämisten ja toiminnan myötä. Opettajien arvot moniammatillisuutta kohtaan olivat sekä myönteisiä että kielteisiä, tiedostettuja tai tiedostamattomia, mikä näkyi heidän toiminnassaan. He korostivat kuitenkin moniammatillisuuden tarvetta ja sen oppimista omalla kohdallaan.

Moniammatillisuuden oppimiseen liittyviä arvokuvauksia tai ammattietiikan oppimista on tutkittu niukasti. Merriamin ja Caffarellan (1999, 370 - 385) mukaan kouluttajien moraaliin ja etiikkaan on kiinnitetty vähän huomiota, vaikka kouluttajat määrittävät helposti oppijan oppimisen tarpeita. Kuitenkin koulutus on sosiaalista toimintaa, vuorovaikutusta toisten kanssa, jolloin jokaisella on oma näkemys siitä, miten eri tilanteissa toimitaan. Tosiasiassa ei ole olemassa universaalista etiikkaa hyvästä ja pahasta tai oikeasta ja väärästä. Käsitukset vastuista ja velvollisuuksista ovat erilaisia, sillä niiden taustalla ovat erilaiset elämänhistoriat ja arvot, jotka liittyvät usein yhteisöjen tai ammattikuntien arvoihin. Yhteisö on tässä tutkimuksessa olennainen eettisen kasvun mahdollistaja. Myös Lee (2003) on havainnut, että sekä opiskelijoiden että opettajien näkemys ihmisestä oppijana on humanistinen ja kokonaisvaltainen. Hän on todennut kollaboratiivisen oppimisen vahvistavan tällaista kokonaisvaltaisuutta, koska yhdessä oppiminen nähdään ajatuksina, tunteina ja toimintana.

Arvojen merkitystä on kuvattu toisinkin. Aristoteleen hyve-etiikassa korostuu ihmisen oppiminen niin, että luonteen hyveisiin ja niiden kehittämiseen voi itse vaikuttaa. Aristoteles onkin painottanut kasvatuksen merkitystä hyvän ja onnellisen elämän rakentajana, jolloin voi

pyrkii hyvään toimintaan. (Saarinen 2004, 132.) Friman (2004, 101) mukaan tekniikan, luonnonvara-alan ja muotoilun opiskelijat halusivat näyttää omaa osaamistaan opiskelu- ja perheyhteisössä. Friman nimesi hyveen omaksi pärjäämiseksi, jolla ei ollut kytkentöjä yhteisöön, vain omaan elämäntilanteeseen ja tulevaisuuteen. Hänen mukaansa ammatillisen asiantuntijan hyveenä oma pärjääminen asettui individualistiseksi haluksi, jossa koulutus asettui välineeksi oman hyvän elämän tuottamiseen.

6.2.2 Motivoituminen erilaiseen oppimiseen

Opiskelijat olivat motivoituneita, luottavaisia ja sitoutuneita projektin alusta alkaen, ja he lähtivät innostuneina mukaan, kun heille tarjottiin mielenkiintoinen, kolmen koulutusohjelman yhteisesti toteuttava oppimisprojekti. Opiskelijat näkivät moniammatillisuuden tulevaisuuden osaamisena, jota he halusivat oppia koulutuksen aikana. Oppimismotivaatiota kuvaaviksi kategorioiksi nousivat:

- 1) tulevaisuuden osaamisen oppiminen
- 2) ryhmä oppimisen voimavarana.

Tulevaisuuden osaamisen oppiminen

Uudenlaisen opiskelutavan ja kehitysvammaisuuteen liittyvän oppiaineen oppiminen oli opiskelijoiden mukaan innostavaa, ja koko oppimisprojekti oli uudenlainen mahdollisuus oppia tulevaisuutta varten, projektissa kolmen alan yhteistyönä. Erilainen projekti kiinnosti opiskelijoita siitä huolimatta, että tarkkaa kuvaa tulevasta ei voinut olla etukäteen, koska he alkoivat vasta yhdessä rakentaa projektia. Projekti oli kiinnostava myös siksi, että alun perin kerhotoiminta kehitysvammaisten parissa oli opiskelijoiden alulle panema. Yksi mielenkiinnon virittäjä oli toiminta kansalaisjärjestön vapaaehtoistoiminnassa koko lukuvuoden, mikä myös oli melko vierasta opiskelijoille. Tosin kahdella projektiryhmän opiskelijalla oli aiemmin kokemusta kehitysvammaisista. Tällaista ennaltaehkäisevää toimintaa opiskelijat pitivät erittäin tärkeänä, jopa niin, että heidän mielestään vastaavanlaiseen toimintaan tulisi panostaa entistä enemmän, jotta asiakkaat voisivat välttää mahdolliset myöhemmät usein jo raskaamat ja kalliimmat hoidot.

Koska projekti oli ohjattu, se tuntui myös turvalliselta uuden kokeiluun. Opiskelijat kuvasivat myös projektin onnistumista ja pelkäsivät epäonnistumista, mutta arvelivat kuitenkin, että eivät menettäisi mitään, vaikka jostain syystä epäonnistuisivat. Epäonnistumiseen liittyviä pelkoja opiskelijat mainitsivat esimerkiksi sen, että he eivät löydä oikeaa kieltä, he eivät muuten tule toimeen kehitysvammaisten kanssa tai heillä on riittämätön oman alan asiantuntijuus. Houkuttelevaa opiskelijoiden mielestä oli ajatus siitä, että he itse voivat suunnitella ja toteuttaa kehitysvammaisten kehoillat, koska tällöin he voivat vaikuttaa asioihin. Kuitenkin opiskelijoista tuntui melko haastavalta, kun he saivat testata itse suunniteltua toimintaa kehitysvammaisille nuorille, koska oppimisen tavoitteet kohdistuivat kehitysvammatyöhön, projekti-toimintaan ja moniammatillisuuden oppimiseen. Vaikka projekti askarrutti opiskelijoiden mieltä ennen varsinaisen toiminnan alkamista, innostus kasvoi heti ensimmäisen kerhoillan jälkeen.

Nyt projekti on meille esitelty ja voimme ryhtyä työstämään ajatuksia ja ideoita. Omat tuntemukseni ovat odottavat, innokkaat, ja hassua näin vaikka projektiryhmä on tavannut vasta kerran, mutta myös luottavaiset. Aistin kaikkien ryhmän jäsenten olevan täysillä mukana ja ilmapiiri oli jo ensitapaamisessa motivoitunut sekä positiivinen. Tästä ei voi seurata muuta kuin hyvää. (O3)

Onnistunut käynnistys loi vahvan perustan projektille. Niin opiskelijat kuin opettajatkin olivat innostuneita, ja motivaatio oli korkealla. Jo ensimmäinen yhteinen kerta meni paremmin kuin kukaan osasi odottaa. Vapaaehtoinen tai eri vaihtoehdoista valittu mahdollisuus osallistumiseen vaikutti innostavasti, sillä kyse oli omasta valinnasta. Toimintaan oli sitouduttu ja alettiin tehdä töitä. Opiskelijoiden omasta ideoinnista lähtenyt projekti oli mielekäs ja kotoisa. (O4)

Opiskelijoita palkitsevaa ja innostavaa oli oppimisprojektin toteuttaminen oikeassa työssä, jolloin he tunsivat itsensä ja opiskelunsa hyödylliseksi jo opiskeluaikana. Tällaisen työskentelytavan he kokivat tulevaisuudeksi omaksi toiminnakseen. Projekteissa ja moniammatillisessa työskentelyssä tarvittavaa tulevaisuuden osaamiseksi kuvattua osaamista opiskelijat pitivät arvokkaana ja tavoiteltavana, ja sitä oli jo opittukin projektin aikana, erityisesti projektin loppuvaiheessa. Opiskelijat tunsivat olevansa merkittäviä tulevaisuuden rakentajia ja pitivät tämänkaltaista moniammatillista projektiosaamista sekä meriittinään itselle että etuna tuleville työnantajille. Opiskelijat saivat erillisen todistuksen projektityöstä ja uskoivat sillä olevan hyötyä niin oman uran luomisessa kuin työllistymisessäkin. Yksi opiskelija kertoikin, että kesätyön haussa tämä projekti oli jo nyt auttanut. Lisäksi opiskelijat arvelivat, että tämänkaltaisen työskentely oli tulevaisuudessa helpompaa, kun he harjaantuivat siihen jo opiskeluaikana.

Uskon, että tämänkaltainen moniammatilinen osaaminen tulee olemaan haastava minulle. Projekti tulee kokemuksena olemaan arvokas, sillä tulevaisuuden työelämässä on varmasti korvaamatonta omistaa taidot kunnan monialaisen työn tekemiseen. Lisäksi olisi ihanteellista, mikäli työskentelystä harmoniassa muiden alan ammattilaisten kanssa tulisi luonnollista ja luontevaa. (O2)

Kyllä se monialaisissa hankkeissa toimiminen luo pohjaa tulevaisuuden toimintaan. ... Se on sitten jo ihan erilaista ... enemmän mahdollisuuksia. (H3)

Ryhmä oppimisen voimavarana

Opiskelijaryhmästä oli lukuvuoden mittaan kehittynyt merkittävä voimavara. Heidän käsitystensä mukaan nopea ja tavanomaisesta poikkeava aloitus kiinteytti ryhmän nopeasti ja ryhmässä syntyi hyvä yhteishenki heti alusta pitäen. Ryhmän ilmapiiriä opiskelijat luonnehtivat pääasiassa avoimeksi, iloiseksi ja hyväksi. Tosin yksi opiskelija, joka muutti opiskelun loppuvaiheessa toiselle paikkakunnalle ja kehitysvammaisten ryhmään oli tullut monta uutta nuorta, tunsu, ettei ilmapiiri ollut enää niin motivoiva kuin aiemmin. Hyvän ilmapiirin saivat aikaan ennakkoluulottomat asenteet, myönteiset tunteet, onnistumisen ilo ja kokemus siitä, että toimittiin aktiivisesti yhdessä. Opiskelijat kuvasivat ajoittaisen väsymyksen vaikutusta oppimiseen, sillä kerhoillat toteutettiin iltaisin ja opiskelijat olivat samaan aikaan täysipäiväisesti muussa opiskelussa. Kunkin henkilökohtainen elämäntilannekin vaikutti joskus niin, ettei aina jaksanut keskittyä opiskeluun yhtä intensiivisesti.

Mikä ilta ... minua väsytti aivan kamalan paljon, eikä kärsivällisyys ollut huipussaan. ... Välillä, kun on ollut oikein väsynyt ja ei ole oikein jaksanut keskittyä seuraavaan nuokkutapaamisen suunnitteluun, on ollut huono omatunto. Kun on yrittänyt nopeasti kehittää ohjelmaa, että pääsisi mahdollisimman pian kotiin. (O6)

Hyvässä ilmapiirissä jaksoi kuitenkin opiskella. Siinä saattoi olla oma itsensä ja tuoda esiin hankalatkin asiat, mikä edellytti toisten opiskelijoiden ja alojen tuntemusta. Tutuksi tulemisen myötä opiskelijat uskalsivat testata omia rajojaan, mikä auttoi selviytymään vaikeista käytännön ohjaustilanteista. Tärkeänä voimavarana opiskelijat näkivät ryhmän monipuolisuuden, mikä tarkoitti sekä eri alojen osaamista että kunkin henkilökohtaista muuta osaamista. Myös ryhmän koolla ja jäsenten yhteensopivuudella oli merkitystä toiminnan onnistumisessa. Oppimisympäristö kehitysvammaisten ja kolmen koulutusohjelman opiskelijoiden kesken oli värikäsi, mielenkiintoinen ja haastava ja omaan oppimiseen saattoi kiinnittää huomiota vähitellen kaikkien tutustuttua toisiinsa.

Vie aina oman aikansa, ennen kuin ihmiset tutustuvat toisiinsa ja ihmisten ympärille muodostuu yhteinen verkosto. Tämä pätee muuallakin, jos toisilleen vieraat ihmiset tekevät toisiinsa tuttavuutta. Meillä tilanne on nyt hyvä ja nuoret alkavat selvästi luottaa meihin ja uskaltavat kertomaan itsestään asioita. Toiminnan vetäminen tuntuu tosi mielekkäältä ja kerhoiltoihin on mukava mennä. Tästä projektista me opiskelijat selvästi saamme enemmän kuin vain opintoviikkoja tietyn määrän. Jää niin hyvä mieli. Voin melkein sanoa, että rehellisesti odotan jo seuraavaa kertaa. Siitä onkin jo kauan, kun olen viimeksi nauttinut näin paljon jostakin koulutyöstä. (O3)

Opettajat kuvasivat ryhmän laajemmaksi oppimisympäristöksi kuin opiskelijat niin, että siihen kuuluivat opiskelijoiden ja heidän lisäksi myös yhteistyökumppanit ja eri alojen edustajat. Tähän kumppanuuteen he liittivät kehittävän vuorovaikutuksen, joka oli ihannetapauksessa kahdensuuntaista työelämän ja koulutuksen välillä. Kummankin tahon voimavarat tulisi opettajien käsitysten perusteella hyödyntää nykytilannetta paremmin, jotta teoria ja käytäntö saataisiin vuorovaikutteisesti rakentamaan kaikkien osapuolten asiantuntijuutta. Opettajien näkökulmasta oli ensiarvoisen tärkeää sitoutua yhteistyöhön, joka tarkoitti toinen toisensa tukemista ja aktiivista osallistumista yhteisiin hankkeisiin ja projekteihin. Aktiivinen toiminta oli opettajienkin mukaan mahdollista vasta sitten, kun oli tutustunut toiseen ihmiseen ja toiseen alaan.

Opiskelijat suunnittelivat yhdessä kehitysvammaistyön tavoitteiden mukaista moniammatillista toimintaa koko vuodeksi ja he täsmensivät toiminnan jokaviikkoisten kerhoiltojen ohjelmiksi, jotka he myös toteuttivat yhdessä. Kerhoiltoihin suunnittelusta ja toteutuksesta yhteisesti otettu vastuu oli erityisen helpottavaa ja samalla palkitsevaa, sillä jokaisella oli mahdollisuus osallistua omien voimavarojensa ja osaamisensa mukaisesti sekä oppia myös omien tavoitteiden suuntaisesti. Opiskelijoilla oli ryhmän tuki ja kannustus koko oppimisprojektin ajan, eikä kenenkään tarvinnut selviytyä yksin yhdestäkään vaikeasta käytännön tilanteesta.

Yhteinen vastuu projektista antoi koko ryhmälle haasteen. Suurena vastuuna ja innoittajana pidettiin sitä, että ryhmällä oli vapaus suunnitella ja toteuttaa keroillat haluamallaan tavalla. Tunnettiin että asioihin oli tosiasiasa mahdollisuus vaikuttaa. (O1)

Vastuun saaminen oli kannustavaa, vaikka se toisaalta aiheutti paineita selviytymisestä. Moniammatillisen ryhmän jäsenet pitivätkin jokaisen mukanaoloa tarpeellisena, jotta vaativa projekti saatiin hoidettua onnistuneesti. Opiskelijoiden erilaisuus nähtiin voimavarana ja erilaisuuden hyödyntäminen kumuloitui ryhmän vahvuudeksi. Opiskelijat tunsivat vastuun ja kaantuneen ryhmän jäsenten kesken niin, että kukin otti vuorollaan tehtäväkseen kerhoillan vetämisen ja tarjosi tarvittaessa kaiken mahdollisen tuen toiselle. Ryhmä toimi paineiden ta-

saajana ja yhdessä haettiin ratkaisuja pulmatilanteissa, joita tulikin eteen. Ryhmässä sai olla myös avuton ja väsynyt, ja opiskelijat uskoivat, että he selviytyivät kaikesta yhdessä. Oppimista palkitsevia tekijöitä olivat onnistumisen ilo ja kehitysvammaisilta saatu myönteinen palaute. He olivat aina iloisia ja osoittivat mielihyvää esimerkiksi halaamalla opiskelijoita usein. Yhteistyökumppanina ollut kansalaisjärjestökin antoi kannustavaa palautetta. Järjestö luotti opiskelijoihin ja toivoi projektitoiminnalle jatkoa. Opiskelijat tunsivat onnistuneensa kehitysvammaisten kanssa ja saavuttaneensa oppimisen tavoitteet.

Tulosten mukaan moniammatilliseen oppimisprojektiin oli helppo sitoutua. Siihen vaikuttivat ennakkoluulottomat asenteet, tunteet ja halu oppia yhdessä uutta. Erilainen, moniammatillisesti toteutettu oppimisprojekti kehitysvammaisten parissa oli innostanut mukaan projektiin. Muina innoittajina olivat alun perin opiskelijoiden ideoima opiskelukonsepti, tulevassa työssä tarvittavan moniammatillisuuden oppiminen ja vaikuttamisen mahdollisuudet oikeassa työssä eli kehitysvammaisten itsenäistymisen tukemisessa. Opiskelijaryhmä oli merkittävä voimavara sen jäsenille. Opiskeluilmapiiri oli muodostunut tuttuuden myötä turvalliseksi ja sallivaksi, mikä auttoi nostamaan esiin vaikeita asioita. Opiskelijat tunsivat vastuun jakaantuneen ryhmän jäsenten kesken ja ryhmä toimi paineiden tasaajana. Onnistumisen kokemukset ja myönteinen palaute pitivät yllä motivaatiota. Kerhotoiminnassa tuli eteen paljon yllättäviä tilanteita ja pulmia, mutta opiskelijat selvisivät ryhmänä niistä.

Oppimismotivaatiota käsittelevien tutkimusten tulokset ovat osaltaan samansuuntaisia kuin tässä tutkimuksessa. Linköpingin yliopistossa, Ruotsissa, on pitkään tuettu moniammatillisuuden oppimista. Wahlströmin, Sandénin ja Hammarin (1997, 1 - 2) tutkimuksen tavoitteena oli edistää myönteisiä asenteita ja taitoja, joita tarvitaan yhteistyössä toisten terveysalan ammattilaisten kanssa. Ortopedian, terveystieteiden ja obstetriikan opiskelijat toimivat yhdessä samalla osastolla opiskelun loppuvaiheessa, jolloin heillä oli käsitys omista tulevista ammatteista. Kokemus osoitti, että opiskelu samalla harjoitteluosastolla oli tehokas tapa oppia kykyä toimia tiiminä oikeiden potilaiden parissa. Tuloksissa ei kuvattu millaisista kyvyistä, taidoista tai osaamisesta oli kyse. Moniammatillisuuden oppimisen tarve näkyy monissa tutkimuksissa (Anderson & Marshall 1996; Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Harden 2004; Peltari 1997; Ruohotie 2002, 2005; Stasz 1998). Bereiter ja Scardamalia (1993, 101 - 107) näkevät oppimismotivaatioon kuuluvan sellaisia tekijöitä kuin tuntuu hyvältä ja kannustava sosiaalinen ympäristö kuten tässä tutkimuksessa tuli esiin.

Myös Hakkarainen ym. (2004, 206) havaitsivat, että yhteisö oli parhaimmillaan voimavara, jossa yksilöillä oli mahdollisuus tarkastella omaa oppimistaan suhteessa ryhmän muihin jäseniin ja testata kykyjään. Yhteisön imua tarvittiin verkostoasiantuntijuuden kehittämisessä. Yksilöt kehittivät tietojaan ja taitojaan siten, että he kompensoivat toistensa heikkouksia ja vahvuuksia. Kun yksilö vielä ymmärsi organisaation tavoitteita ja organisaation tilaa, hän pystyi löytämään omalle osaamiselleen yhteisössä ilmenevät tiedon aukot tai heikkoudet. Samoin Peelin ja Shortlandin (2004, 56) tutkimuksen mukaan yksilö oppi tunnistamaan omia vahvuuksiaan ryhmässä. Yhdessä oppiminen syvensi luottamuksen merkitystä ja emotionaalisen perustan rakentamista jatkuvalla oppimiselle sekä sosiaalisten taitojen oppimiselle. Ellström (1998, 41 - 45) näkee, että uudenlaisten toimintamallien synnyttämisessä innostavalla oppimisympäristöllä on merkitystä. Tärkeitä tekijöitä ovat tehtävän monimutkaisuus, työn itsenäisyys, osallistuminen tavoitteiden laadintaan, mahdollisuus testata erilaisia vaihtoehtoja, saatu palaute ja mahdollisuus arvioida tuloksia tavoitteisiin.

6.2.3 Yhteisöllisen oppimisen mahdollisuudet

Tässä kategoriassa nousevat esiin sekä yhteisön että yhteisössä oppimisen mahdollisuudet. Seuraavat kategoriat kuvaavat yhteisöllisen oppimisen mahdollisuuksia tässä oppimisprojektissa:

- 1) käytössä olevan osaamisen tiedostaminen
- 2) yhteisöllinen toiminta.

Käytössä olevan osaamisen tiedostaminen

Usko moniammatilliseen työskentelyyn oli kantava idea koko projektin ajan, vaikka yksi moniammatillinen oppimiskokemus vasta enteilikin sitä, millaista toiminta voisi olla. Ryhmässä olevan opiskelijoiden osaamisen tunnistaminen, niin oman kuin toisenkin, oli kaikkien tutkimuksessa mukana olleiden kuvausten perusteella pohjana sille, että he voivat oppia hyödyntämään koko ryhmän osaamista edes jonkin verran. Ensin heidän oli löydettävä ja opittavakin oma osaaminen ja arvostettava sitä, sen jälkeen he voivat arvostaa toisen osaamista. Oman asiantuntijuuden tuominen yhteiseen käyttöön oli haasteellista, mutta opiskelijoiden kuvausten mukaan oppimisen syvetessä opiskelijat pystyivät toimimaan oman asiantuntijuutensa pohjalta ja jopa opettamaan joitakin asioita toiselle opiskelijalle, esimerkiksi sopivan istu-

misasennon löytäminen kehitysvammaiselle. Oman osaamisen tunnistamisessa oli kyse oman rajallisuuden huomaamisesta, mihin vuoden mittainen oppimisprojekti harjaannutti. Näiden myötä samalla itseluottamus lisääntyi. Joku opiskelija huomasi, että hän uskalsi puuttua järjestyksen palauttamiseen ja toinen taas tarttui vetäytyvän kehitysvammaisen aktivointiin. Oman osaamisen tunnistamiseen liittyi opiskelijoiden mukaan sellainenkin tekijä, että oman panoksen merkitys kokonaisuuden kannalta tuli ymmärtää, vaikka se ei alkuun ollut helppoa. Oman alan asiantuntijuus alkoi hahmottua vasta oppimisprojektin loppuvaiheessa, jolloin opinnot olivat kestäneet yhteensä kaksi ja puoli tai kolme vuotta. Opiskelijat korostivat sitä, että oman alan asiantuntijuutta tuli nimenomaan opiskella moniammatillisissa oppimisympäristöissä.

Optimaalinen lähtökohta ... löytää itsensä oman ammattialan sisältä, että olis jonkinlainen ammatti-identiteetti itsellä. Sitten pääsis tutustumaan siihen toiseen, toiseen alaan, ammattiin. Peräänkuulutankin oman ammatillisen osaamisen korostamista. Olisin kaivannut sen painottamista enemmän. Pääsis kehittymään tietty kunnioitus ja ymmärrys ... toista täydentävä ... asiakkaan palvelu tuosta toisesta näkökulmasta. Nuokusta tuli meidän näköisemme ja toteutimme moniammatillisuutta omalla tavallamme, poikkesi se sitten oikeasta tai ei. (O4)

Toisen osaamista opiskelijat alkoivat hahmottaa oman osaamisen löytämisen myötä. Toisen tuomat mahdollisuudet piti tunnistaa ennen kuin voi täydentää toista ja toimia yhdessä kohti yhteistä päämäärää, kehitysvammaisten itsenäistymisen tukemista. Toisen koulutusalan osaamiseen oli helpompi tutustua, kun oli ensin tutustunut toiseen ihmiseen. Tuttuuden myötä opiskelijoilta hälvenivät stereotypiat toista ammattialaa kohtaan. Yhdessä työskentely ja oppiminen auttoivat opiskelijoita näkemään myös toisen ajattelua ja työskentelytapoja. Tässä oppimisprojektissa jokaisen osaaminen oli erittäin tarpeellista. Sekä opiskelijat että opettajat kuvasivat sitä, että kokonaisuudesta oli tullut yhdessä opiskeltaessa monipuolisempi ja laajempi kuin yhden alan toteutuksesta.

Olemme oppineet tuntemaan toisemme ja toistemme vahvuudet. Meillä opiskelijoilla oli tietyt roolit. A ei ole mukana missään toiminnassa tai ohjelman vetäjänä ... hänellä on rauhoittava vaikutus. B:llä, C:llä ja D:llä on ollut enemmän toiminnalliset roolit, mukana monessa. E on ollut säheltämässä milloin missäkin ja minulla on yksilöön kohdistuva rooli. Haluan olla paljon ja syvällisesti yhden kanssa. (O4)

Opiskelijat kertoivat myös, että eri alojen asiantuntijuudet jäivät suurelta osin käyttämättä ja he näkivät, että tarvetta oman alan asiantuntijuuden käyttöön tässä projektissa olisi ollut, mutta ei ollut keinoja sen hyödyntämiseen. Opiskelijat kuvasivat sellaisia kerhoillan tilanteita,

jolloin kerholaiset olivat ennalta arvaamatta riehaantuneet ja illan suunnitelma meni uusiksi. Koko toimintatarvo meni kehitysvammaisten järjestyksenpitoon ja kerhoillasta toiseen selviytyminen tuntui varsinkin alussa vaikealta, sillä opiskelijat eivät olleet osanneet valmistautua etukäkeen tilanteisiin, heillä ei ollut tarvittavaa osaamista tai heillä ei ollut energiaa jonkin illan suunnitteluun.

Saimme esimakua siitä, mitä on olla kehitysvammaisten nuorten kanssa, sillä eräs nuokkulainen osoitti mieltään riehumalla. Keinot ovat vähissä. Täytyy yrittää mieltää jotain. On vähän epäonnistunut olo, kun ei tiedä, mitä olisi voinut tehdä toisin. ... Enemmän olisi kaivattu ohjausta siihen, miten omaa asiantuntijuutta tuodaan yhteiseen käyttöön. (O1)

Ryhmässä oli yksi nuori mies, joka aiheutti hieman häiriötä. Hän ei ollut halukas osallistumaan toimintaan ja rikkoi kaikkia asettamiamme sääntöjä. Hän ei totellut vaan pakeni koko ajan. ... Hetken tuntui siltä, että oma tieto heidän ohjaamisessaan ei ollut riittävää. (O5)

Opiskelijoiden mukaan eri alojen kanssakäymisen osaamista ei ollut projektin alkuvaiheessa eikä aina tarvittavaa oman alan osaamistakaan, joten huomion kiinnittäminen toisen alaan ja toisen osaamiseen ei ollut alkuun mitenkään mahdollista. Opiskelijoiden tuntemusten mukaan he selviytyivät yhdessä ihmeteltävän hyvin ja oppivat toinen toiselta paljon.

Opiskelijat arvioivat jälkeinpäin eri alojen hyödyntämisen mahdollisuuksia. Esimerkiksi fysioterapian opiskelija totesi, että liikuntarajoitteisia kehitysvammaisia oli ryhmässä vähän, mutta kävelyn ohjaus ja hienomotoriikan harjoitus leikin ja piirtämisen avulla olisi ollut mahdollisia. Myös kehitysvammaisten arkisten askareiden tukemiseen, kuten puhtaudesta huolehtimiseen, olisivat sairaanhoitajaopiskelijat voineet puuttua jollain tavalla, samoin lääkkeiden käyttöön. Opiskelijat tunnistivat oman osaamisen ja hyödynsivät sitä esimerkiksi kehitysvammaisten sosiaaliseen elämään liittyvien taitojen tukemisessa, kuten rahan arvon tuntemisessa ja kaupassa käynnissä. Opiskelijat toivat varsin selkeästi esiin, että opiskelussa tulisi tehostaa eri alojen asiantuntijuuksia, mikäli toimintaa vielä jatkettaisiin. Toiminnan kehittämiseksi he ehdottivat projektin päätyttyä sitä, että tulevaisuudessa voisi kokeilla ennalta suunniteltuja, tiiviimmin eri aloihin liittyviä teemoja, jotta kehitysvammaisten kerhoiltojen ohjaus olisi mahdollisuus toteuttaa eri alojen asiantuntijuuksia hyödyntäen.

On todella hyvä tehdä töitä myös muiden alojen opiskelijoiden kanssa, sillä työelämässä juuri moniammatillisuus korostuu ja sitä pidetään hyvänä asiana. ... On hyvä, että monialaista työskentelyä harjoitellaan jo opiskeluaikana. ... Koulutuksemme aikana olemme kuitenkin suurimmaksi osaksi oman luokkamme kanssa, jolloin muiden alojen kanssa tehtävä yhteistyö jää vähälle. (O5)

Yhteisöllinen toiminta

Yhteisöllistä oppimista tutkimuksessa mukana olleet kuvasivat eri alojen yhteistyöksi ja vastavuoroiseksi toiminnaksi, joka loi perustan yhteisölliselle oppimiselle. Opettajien kuvauksista ilmeni, että he pitivät sosiaali- ja terveysalan yhteistyötä välttämättömyytenä moniammatillisuuden oppimisessa ja toimintaa tulisi vähitellen laajentaa sosiaali- ja terveysalalta kaikille ammattikorkeakoulun aloille, koska mahdollisuus oli jo olemassa. Vuorovaikutuksella opettajat tarkoittivat eri alojen asiantuntijoiden konkreettista toimintaa ja vastavuoroisuutta, koska kaikilla oli yhteinen toiminnan kohde, sosiaali- ja terveysalan asiakas tai potilas. Hyvä vuorovaikutteinen oppimistilanne opettajien työssä voisi opettajien mielestä olla opetussuunnitelmien teko eri alojen ja koulutusohjelmien opettajien kesken, jolloin heillä olisi samalla mahdollisuus keskustellen ja yhteistä ymmärrystä rakentaen tutustua toisiin aloihin ja koulutusohjelmiin luontevasti. Sen myötä he ehkä saisivat opiskelijoille mielekkäitä opintojaksoja toisen koulutusohjelman opetussuunnitelmasta. Joka tapauksessa sekä opiskelijat että opettajat pitivät oleellisena oppimista käytännön toiminnassa, koska vain sitä kautta he voivat vaikeuksienkin kautta oppia hahmottamaan yhteisen tavoitteen saavuttamista.

Yksi mahdollisuus on oppia toiminnan kautta ... vaikka tässä projektissa. Moniammatillinen työskentely on alkutekijöissään ... se saa välittyä opiskelijoille... harjoitellaan, kompastellaan ja opitaan yhdessä. Yksin vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (H1)

Opiskelijoiden mukaan ryhmän toiminta oli kokonaisuudessaan onnistunutta, joksi he kuvasivat jokaisen osaamisen näkymisen ja jäsenten välisen hyvän vuorovaikutuksen. Vuorovaikutus näkyi kahdella tasolla: toisaalta asiakkaiden ja toisaalta opiskelijoiden prosesseina. Myös ryhmän toiminnasta ja dynamiikasta opittiin yhdessä tekemällä. Alun hämmennyksen jälkeen jokainen löysi oman paikkansa ryhmässä. Kehitysvammaisten ryhmässä syntyi kaverisuhteita, ja he osasivat vuoden lopussa toimia pareina, pienryhminä ja koko ryhmänä. Kehitysvammaisten ryhmähenki oli hyvä ja he olivat tyytyväisiä toimintaan. He huolehtivat toisistaan mm. kyselemällä kuulumisia tai ihmettelemällä toisen poissaoloa. Ajoittain vaikeaksi osoittautuneen ryhmän hallinta ja ohjaus onnistuivat opiskelijoilta projektin loppua kohden, ja opiskelijat kuvailivat sitä niin, että he saattoivat hetkittäin löysätä intensiivistä ohjausotettaan. Opiskelijat kuvasivat vuorovaikutuksen onnistumista joustavana toimintana. Siihen liittyivät esimerkiksi toisen kuuntelemisen ja kuulemisen taidot. Kuulemisen taitoa opiskelijat harjoittelivat tietoisesti pyrkimällä asettumaan kiireettömästi toisen rinnalle. He oppivat antamaan tilaa toisen ajatuksille ja tunteille oikeissa hetkissä ja tilanteissa, mutta toisaalta toisen kuule-

minen oli helppo ohittaaakin kiireen keskellä. Opiskelijat harjaantuivat sanattomien viestien, kuten mielialojen, tunnistamisessa, mikä oli kehitysvammatyössä ensiarvoisen tärkeää. He oppivat tulkitsemaan erilaisia viestejä oikein ja nopeasti, samoin viestien merkityksen suhteuttamista omaan toimintaan. Leppoisa ja turvallinen tunnelma vapautti tilan huumorille, mikä oli toisinaan ollut melko karskiakin. Se auttoi selviytymään monesta tilanteesta.

Onnistunut vuorovaikutus edellytti opiskelijoiden mukaan sitä, että ryhmä oli sopivan kokoinen ja jäsenten osaaminen oli toinen toistaan täydentävää, kuten tässä ryhmässä oli. Ryhmän jäsenet tulivat toimeen keskenään eli opiskelijoiden kuvausten mukaan henkilökemiat toimivat, huumori kukoisti ja toiseen voi luottaa. Yhteisiä kokoontumisia ja riittävää tiedonkulkua he pitivät välttämättöminä toiminnan sujumisessa. Tiedonkulku oli pääasiassa toimivaa, joskin kuuden opiskelijan tiedonkulun onnistuminen oli joskus hankalaa, koska jokainen opiskeli eri paikassa. Ryhmän jäsenten keskinäinen työnjako onnistui ja ryhmän jäsenille muodostuivat toisiaan täydentävät roolit. Yhteistyö oli joustavaa, aktiivista ja tasapuolista.

Olemme aina pystyneet paikkaamaan toistemme rooleja, jos on ollut tarve. Moniammatillinen yhteistyö on ollut hedelmällistä siinäkin mielessä, että on saanut selville, mitä heidän opintonsa pitävät sisällään. (O1)

Hätäinen aloitus ... olikin ehkä hyvä ... se ryhmäytti meidät. Ilta meni oikein hienosti. Ryhmähenki on todella hyvä. Huumoria riitti kerrakseen. Ryhmä toimi hyvin yhteen ja löysimme yhteisen sävelen. Porukka on todella hyvä ... jäsenet ovat toinen toisiaan täydentäviä. (O5)

Koko Nuokku –hankkeen työryhmä työskenteli lähes koko hankkeen ajan hyvin yhteen hiileen ja mikäli ongelmia ilmaantui, löysimme niihin vastaukset yhteistuumin. (O2)

Tulosten mukaan koko käytössä oleva osaaminen tuli tiedostaa, jotta kehitysvammaisten itenäistyminen eli yhteinen päämäärä voitiin saavuttaa. Se tarkoitti sitä, että ensin kunkin oli tunnistettava oma ja toisen osaaminen, sitten voi oppia hyödyntämään koko opiskelijaryhmän osaamisen. Myös oman osaamisen rajallisuus ja oman panoksen vaikutus kokonaisuuteen piti oppia näkemään. Tässä oppimisprojektissa opiskelijoiden osaaminen alkoi hahmottua heille, mutta osaamista ei välttämättä aina osattu käyttää. Projektin jälkeen opiskelijat olivat pitkien keskustelujen ja neuvottelujen jälkeen aiempaa valmiimpia yhteisölliseen toimintaan ja he ideoivat menetelmiä, joilla osaaminen saataisiin käyttöön.

Opettajat kuvasivat yhteisöllistä toimintaa opiskelijoita laajemmin. Opettajat ymmärsivät moniammatillisen toiminnan sosiaali- ja terveystieteiden alan opiskelijoiden, opettajien ja työelämän yhteisölliseksi oppimiseksi. Yhteisöllisyys tuli heidän mukaansa laajentaa muillekin aloille,

koska mahdollisuudet monialaisessa ammattikorkeakoulussa olivat jo olemassa. Opettajat ajattelivat, että tulevaisuudessa esimerkiksi opettajien yhteinen opetussuunnitelman laatimisprosessi yhdessä keskustelemalla ja yhteistä ymmärrystä rakentamalla voisi synnyttää opiskelijoille mielekkäitä uusia opintokokonaisuuksia. Ryhmässä oli mahdollisuus oppia sekä opiskelijoiden että kehitysvammaisten vuorovaikutusta ja ryhmän dynamiikkaa, mitkä edistivät tavoitteen saavuttamista. Opiskelijoiden mukaan vuorovaikutus oli toimivaa, joskin tiedonkulku oli ajoittain hankalaa, sillä kaikki opiskelivat eri paikoissa. He osasivat hyödyntää kunkin osaamisen ennalta suunniteltujen vastuiden mukaan tai toinen toistaan täydentäen kerhoiloissa.

Muissa tutkimuksissa kuvataan samantyyppisiä tuloksia. Hakkarainen ym. (2004) kuvaavat verkostoasiantuntijuuden oppimisen olevan varsin kompleksista ja monitasoista. Verkostoasiantuntijuus kehittyi eri asiantuntijoiden sosiaalisissa yhteisöissä, joissa on mahdollisuus kehittää sekä yksilön että yhteisön kompetensseja ja synnyttää uutta tietoa ja osaamista. Burin (2004, 60 - 61; 2006, 14) mukaan oppija on aktiivisessa vuorovaikutuksessa yhteisön kanssa ja hän on samalla itsenäinen sekä rationaalinen. Hän rakentaa itse todellisuutensa tiettyssä sosiaalisessa ja kulttuurisessa kontekstissa. Myös Hardin (2004, 1 - 2) kuvauksissa on yhtymäkohtia tämän tutkimuksen tuloksiin. Hän tarkastelee moniammatillista oppimista kolmiulotteisen mallin mukaan. Tarkastelukulmia ovat konteksti, jossa opitaan, opetussuunnitelman tavoitteet ja vaiheittain etenevän oppimisen tunnistaminen yksin työskentelystä todelliseen moniammatilliseen oppimiseen.

Scardamalia ja Bereiter (2006, 3, 7) korostavat yhteisöllistä tiedon luomisen mahdollisuutta, progressiivista ongelmanratkaisua, kun opitaan yhteisössä. Progressiivisessa ongelmanratkaisussa ylitetään aiemman tiedon ja osaamisen rajat niin yksilöllisesti kuin yhteisöllisesti. Holmesin (2003) tutkimuksessa yliopiston opiskelijat pääsivät englannin opiskelussa parempiin tuloksiin pareittain työskenneltäessä kuin yksin. Yhdessä opiskeltaessa on mahdollisuus ihmetellä, keskustella ja jakaa ideoita. Moniammatillisessa pienryhmässä oppiminen edisti Parsellin, Spaldingin ja Blighin (1998, 304, 308 - 310) tutkimuksen mukaan myös terveysalan koulutuksessa olevien opiskelijoiden myönteisiä asenteita toista ammattia kohtaan. Pienryhmässä oppiminen lisää tietoa ja ymmärrystä toisen ammatista ja osoittaa moniammatillisen tiimityön sekä yhteisen kommunikoinnin merkityksen. Myös Tuckerin, Wakefieldin, Boggisin, Lawsonin, Robertsin ja Goochin (2003) mukaan kollaboratiivinen oppiminen auttaa ymmärtämään

toisen ammatillista roolia. He tutkivat sairaanhoitaja- ja lääketieteen opiskelijoiden klinisten taitojen oppimista.

6.2.4 Moniammatillisuuden edellyttämän pätevyyden oppiminen

Tässä tutkimuksessa opiskelijat käyttivät erilaisia oppimisstrategioita moniammatillisuuden oppimisessa. Niitä olivat seuraaminen, jäljittely, harjoittelu, yhdessä tekeminen ja kokeminen, yrityksen ja erehdyksen kautta oppiminen, toisen alan konsultointi, kerhoilloissa oppiminen, teorian opiskelu ja kirjallisten töiden kautta oppiminen. Kahdella opiskelijalla oli aiempaa kokemusta työskentelystä erityisryhmän parissa ja aiempi terveystieteen tutkinto, ja he kertoivatkin, että aiemmat opinnot, aiempi työkokemus ja koko elämänselämänsä auttoivat oivaltaamaan moniammatillisuuden oppimisen idean.

Nuokkuiltojen jälkeen on aina kovin mielteliäs olo itsellään. ... Olen kovin tyytyväinen, että lähdin juuri tähän projektiin mukaan. Opin juuri näiltä kehitysvammaisilta nuorilta asioita pelkästään heitä kuuntelemalla ja seuraamalla. Etenkin se, miten pienistä asioista he ovat onnellisia, saa minut pohtimaan omaa itseä ja ympäröivää maailmaa. ... Olen ollut erityiskoulussa kouluavustajana ja lastenkodissa ohjaajana. ... oloni on odottava ja innokas oppimaan uutta - ei epävarma eikä pelokas. (O5)

Moniammatillisuuden edellyttämän pätevyyden eli sosiaali- ja terveystieteen yleisten taitojen oppimisen kuvaan seuraavilla kategorioilla:

- 1) metakognitiivisten taitojen oppiminen
- 2) projektityöskentelytaitojen oppiminen
- 3) ohjaustaitojen oppiminen
- 4) oman alan asiantuntijuuden oppiminen.

Metataitojen eli metakognitiivisten taitojen oppiminen

Vuoden mittaisen projektin aikana opiskelijat olivat harjaantuneet refleктоimaan omaa toimintaansa ja osaamistaan vaativaksi kokemassaan oppimisprojektissa, tekemään oikeita valintojen ongelmatilanteiden ratkaisussa, ymmärtämään oman toiminnan perusteita ja toisen ajattelun ja toimintamalleja, kontrolloimaan ja säätelemään omaa oppimistaan. Opiskelijat olivat alusta pitäen melko kriittisiä sekä itseään että toisiaan kohtaan ja näkivät kriittisyyden mahdollistavan uuden oppimisen, sillä juuri kriittisissä tilanteissa haettiin yhdessä uudenlaisia

perusteita toiminnalle ja erilaisia ratkaisuja. Kehitysvammaisten parissa toteutettu moniammatillinen projekti tuntui opiskelijoista alkuvaiheessa niin vaikealta, että he kuvasivat omiin oppimispäiväkirjoihinsa vain ajatuksiaan ja hämmentäviä tilanteita. Opiskelijat palasivat myöhemmin kirjoittamiinsa teksteihin, mikä osoittautui hyväksi oman ajattelun ja kehittymisen apuvälineeksi. Myöhemmin oli aiempaa helpompi analysoida tilanteita ja kehittää toimintaa.

Opiskelijan omaa oppimista auttoi ymmärtämään myös oman ammattialan tavoitteiden saavuttamiseksi liitetty kirjallinen oppimistehtävä, joka samalla auttoi integroimaan teoriaa käytännön tilanteisiin. Samoin kehitysvammaiset itsessään, heidän olemuksensa, ulkonäkönsä, toimintansa ja käyttäytymisensä, antoivat oivallisen tarkastelupinnan ja saivat ajattelemaan omaa oppimista uudella tavalla. Opettajat olivat miettineet tarkoituksenmukaisia aiheita opiskelijoiden kirjallisiin tehtäviin ja nimesivät kehitysvammaisuuden tarkastelun projektin tuottamien kokemusten pohjalta, kirjallisuudesta saadun tiedon ja toiminnan vertaaminen tai oman asiantuntijuuden tarkastelun suhteessa toisen asiantuntijuuteen tässä oppimisprojektissa. Eri alojen opiskelijoiden yhteinen toiminta pani opiskelijat usein miettimään, miksi toinen teki juuri niin kuin teki, mutta opiskelijat oppivat vähitellen ajattelemaan eri tavalla, toisen ihmisen ja ammatin näkökulmasta.

En tiedä, mikä osuus on tietoisella opettelulla ja mikä sillä, että olemme oppineet tuntemaan toisemme ja toistemme vahvuudet. ... Moniammatillisessa ryhmässä ... Itsekin oppii ajattelemaan toisella tavalla, toista ammattinäkökulmaa ajatellen. Teoriakokoukset ovat edelleen vahvuuteni, joita olen saanut käyttää tässäkin projektissa ...

Oman ajattelun selkiytyminen näkyi opiskelijoiden kuvauksissa asioiden perustelemisena ja valintojen tekemisenä jonkin uuden ratkaisun aikaansaamiseksi ryhmätilanteissa. Projektin edetessä opiskelijat oppivat säätelemään omaa ajan käyttöönsä eli he oppivat itsesäätelytaitoja. Se ilmeni esimerkiksi niin, että vaikka opiskelu ajoittui iltaan ja opiskelijat pitivät sitä raskaana muun opiskelun ohessa, he selviytyivät kerhoiltojen suunnittelusta ja toteutuksesta aina - ajoittain tosin varsin niukalla panostuksella ja ajankäytöllä. He osasivat näin ollen mitoittaa omat voimavarat projektin läpiviemiseksi. Oppimisen syvetessä, opiskelijat kertoivat siitä, miten he pystyivät kiinnittämään huomion samanaikaisesti moneen eri asiaan, esimerkiksi oppimisen tavoitteisiin, asiakastyön tavoitteisiin, omiin kykyihin selviytyä eri tilanteissa, oman toiminnan vaikutuksista kehitysvammaisiin ja toisiin opiskelijoihin, toisen käyttäytymisen vaikutusta itseän ja koko ryhmään, omiin tunteisiin ja oppimisen sitoutumisen vaihteluihin. Oppiminen ei ollut aina helppoa. Opiskelijat joutuivat kerhoiltojen aikana ponnistele-

maan oman luontaisen temperamenttinsa kanssa, ettei ”pinna palanut”. Kehitysvammaisten ohjaus vaati heiltä malttia ja pitkäjänteisyyttä, monesti jopa itsensä ylittämistä. Kehitysvammaisten ohjaus kuitenkin onnistui kokonaisuutena, ja pitkäjänteisyyskin lisääntyi matkan varrella.

Opiskelijat kuvasivat myös sitä, miten he olivat vuoden aikana oppineet entistä tavoitteellisemmin eli oppimaan oppimisen taitoja. Ryhmän yhteiset arviointikokoukset saivat heidät täsmentämään tavoitteitaan ja hakemaan uutta tietoa, samoin käytännön ohjaustilanteet. Kiinnostus uuden oppimiseen näkyi koko projektin ajan ja opiskelijat hakivat uutta tietoa sekä yksin että yhdessä. He hakivat sitä esimerkiksi pohtimalla omaa ajattelua, tunteita, toimintaa ja kerhoillan tapahtumia sekä keskustelemalla toisten kanssa ja lukemalla.

Teoria on vahva alueeni ... olen saanut jonkin verran käyttää sitä tässäkin projektissa. Huomasin mieltiväni heidän diagnoosejaan toimintakyvyn kautta ... olin aiemmin keskussairaalassa ... yhdistin sieltä tietoa muutamiin tehden päätelmiä heidän diagnooseistaan.

Ongelmanratkaisutaidot liittyvät aiemmin kuvattuihin metakognitiivisiin taitoihin, jotka ovat välttämättömiä toiminnan muuttamisessa ja kehittämisessä. Opiskelijat kuvasivat, että ongelmatilanteista selviytyminen oli alkanut sujua yhä paremmin, joskaan ongelmat eivät aina olleet kovin ongelmallisia vaan arjen toimintaan liittyviä tilanteita, erilaisia kehitysvammaisten välisiä konfliktitilanteita, joihin ei ollut voitu etukäteen valmistautua. He pystyivät kuitenkin ratkaisemaan tilanteet luontevasti kunkin vahvuuksia hyödyntämällä. Esimerkiksi yksi kehitysvammaisen poika riehaantui usein. Se sai opiskelijat miettimään, miksi näin tapahtui ja he havaitsivat, että näissä kerhoilloissa ei ollut miesopiskelijaa ja ehkä nuori kehitysvammainen halusi myös huomiota osakseen. Opiskelijat ratkaisivat tilanteen onnistuneesti seuraavilla kerroilla niin, että miesopiskelija otti pojan mukaansa kauppaostoksille, joka oli tälle mieleistä. Opiskelijat arvioivat vastaavanlaisia tilanteita jokaisen kerhoillan jälkeen yhdessä ja kehittivät omia taitoja sekä osaamista kerta kerran jälkeen paremmaksi.

Viimeisellä kerralla ... kolmen pojan välille tuli pientä riitaa. Jouduin tilanteeseen, jossa en ole aikaisemmin ollut eli sovittellemaan riitaa. Sovittelutilanne oli todellinen oppimistilanne. Tilanne tuli yllätyksenä, joten yritin parhaiten taitojeni mukaan selvittää. ... Loppujen lopuksi he saivat riidan sovittua. ... Se sai minut miettimään, miten olisi tällaiset tilanteet viisainta hoitaa jatkossa. (O2)

Projektityöskentelyn taitojen oppiminen

Opiskelijat kertoivat, että projektityöskentelyn taidot olivat arvokasta osaamista tulevaisuuden asiantuntijuudessa ja työelämässä. Projektityöskentelyn taidoiksi he määrittivät suunnittelu- ja organisointitaidot, kyky kommunikoida eri tahojen kanssa, taito sopia pelisäännöistä ja sitoutua niihin sekä arviointi- ja kehittämistaidot, mitkä liittyivät myös johtamisen taitoihin. Opiskelijat kuvasivat sitä, että heillä ei ollut riittävää osaamista projektioppimisesta ennen projektin alkua ja he arvelivat, että siitä olisi opittu enemmän, mikäli tietoa olisi ollut. Opiskelijat kuitenkin oppivat monta asiaa. He oppivat suhteuttamaan toimintaa käytössä oleviin resursseihin, jolloin kyseessä olivat aika, raha, opiskelijamäärä, kehitysvammaisten nuorten määrä ja sääolosuhteet. Opiskelijat hoitivat hyvin kaikki arjen konkreettiset rutiinit kerhoiloissa ja sen vuoksi he pitivät kerhoiltoja onnistuneina.

Yhden opiskelijan oppimisen tavoitteena oli projektin johtamiseen harjaantuminen projekti-päällikkönä, mikä oli opiskelijan mukaan opettavaista. Opiskelija kertoi, että hän oli oppinut moniammatillisissa toiminnassa ja projekteissa tarvittavia taitoja tulevaisuutta varten. Näitä olivat tehtävien suunnittelu, delegointi ja toiminnan organisointi. Jokainen opiskelija sanoi kullekin uskotun kerhoillan vetovastuun hyväksi johtamisen oppimistilanteeksi. Johtamisen taitoihin liittyivät toiminnan kehittäminen ja päätöksentekotaidot, jotka alkoivat kehittyä projektin kokonaisuuden hahmottamisen myötä.

Hämmästyin miten luontevasti delegoin ohjauksen muille ... keskityin suunnitteluun ja palautteen kirjaamiseen. Toiminnan organisointi on paljastunut minulle vahvuudeksi syksyn aikana. Käytännön kokonaisuuksien hahmottaminen vaatii harjaantumista ... vaikka olen kehittynyt siinä paljon. (O6)

Ohjaustaitojen oppiminen

Ohjaustaidot ovat sosiaali- ja terveysalan työntekijän perustaitoja ja ne liittyvät jokaiseen potilas- tai asiakaskontaktiin. Opiskelijat kuvasivat, miten kehitysvammaisten ohjaus oli aluksi vaikeaa ja pelottavaa, koska heillä ei ollut siihen taitoa. Vähitellen suhteet kehitysvammaisiin alkoivat rakentua ja he alkoivat luottaa opiskelijoihin, ja ohjauskin onnistui yhä paremmin. Kerhoiltojen ohjaus vaati kokoaikaisen, aktiivisen tilanteiden tarkkailun ja läsnäolon. Opiskelijoiden mukaan he harjaantuivat vuoden mittaan arvioimaan ryhmän jäsenten keskinäisiä suhteita ja omaa toimintaa ryhmässä. He oppivat kommunikoimaan kielellisesti oikealla tasolla, erityisesti ilmaisemaan asioita yksinkertaisesti ja havainnollisesti, jolloin ohjaus helpottui.

He löysivät ne tilanteet, joissa he voivat ohjata opiskelutovereita oman alan asiantuntijuuteen liittyneissä kysymyksissä kehitysvammaisten ohjauksessa. Ohjauksesta selviytyminen edellytti opiskelijoilta rohkeutta puuttua asioihin, hyvää keskittymistä tilanteissa ja pitkäjänteisyyttä. Onnistumisen kokemukset innostivat ja motivoivat heitä toimimaan entistä paremmin.

Oma kokemukseni ryhmän ohjauksesta oli vähäistä, enkä ole ollenkaan vakuuttunut, että minulla olisi siihen valmiuksia. Mutta saamani palaute antoi vähän toisenlaista näkökantaa. Kun suunnittelimme illan päätteeksi seuraavaa kertaa, hämmästyin omaa tehokkuuttani ja jäämäkkyyttäni, kun ohjaajaporukka alkoi olla väsynyt eikä ketään enää kiinnostanut suunnitella yhtään mitään. (O6)

Teemana oli liikunta. ... Leikkien yhteydessä ongelmaksi nousivat ymmärtämisvaikeudet, koska kaikki kerholaiset ovat eritasoisia. ... Ratkaisimme ne niin, että avustimme ryhmäläisiä koko leikkien kulun ajan. ... Yritimme ohjaajina kannustaa kaikkia oma-toimisuuteen ja vältimme liikaa avustamista. ... Leikkien ohjaus oli ymmärtämisvaikeuksien takia myös haaste itselle. (O2)

Ohjaukseen vaikuttivat kehitysvammaisten keskinäiset suhteet, jotka olivat opiskelijoiden kokemusten perusteella olleet vilpittömiä ja avoimia. Kerholaisten ryhmähenki oli alkuhämmennyksen jälkeen hyvä ja heidän yhdessä tekemisen taitonsa kehittyivät kerhoiltojen edetessä. He oppivat toimimaan tiiminä, ja viimeisellä yhteisellä kerralla jokaisella oli kyynel silmässä, vaikka opiskelijat valmistelivat projektin päättymistä puhumalla siitä muutamalla kerhokerralla. Opiskelijat kertoivat, että he pystyivät tukemaan kunkin yksilön taitojen kehittymistä ja samalla toimintaa ryhmän jäsenenä yhteisesti sovittujen pelisääntöjen puitteissa.

Ryhmässä ohjaaminen ja monien lankojen pitäminen käsissä yhtä aikaa on onnistunut paremmin kuin osasin odottaa.

Alamme vähitellen oppia tuntemaan toistemme tapoja ja taipumuksia. Yhteiset säännöt alkavat olla muistissa ja yhteiselämä nuokkulaisten ja ohjaajien kesken sujuu. Ja ohjaajien työnjako sujuu.

Oman alan asiantuntijuuden oppiminen

Opiskelijat oppivat oman alan osaamista kehitysvammaisuuden näkökulmasta ja he näkivät, että ilman oman alan asiantuntijuuden oppimista, oli vaikea oppia moniammatillisuutta. Opiskelijat saivat oppimisprojektin myötä laajan ja monipuolisen käsityksen kehitysvammaisten olemuksesta, kehityksestä, käyttäytymisestä ja heidän tavoistaan ilmaista itseään sekä persoonallisuuttaan - kukin omasta viitekehiksestään. Opiskelijat vertasivat kehitysvammaisia terveisiin nuoriin ja suurimpana erona he näkivät estottomuuden, avoimuuden ja aitouden.

Yhteenvedona moniammatillisuuden oppimisessa havaitaan, että opiskelijat ovat käyttäneet erilaisia oppimisen strategioita. Niitä olivat jäljittely, ongelmanratkaisu, kehitysvammaisten parissa oppiminen, yhdessä tekeminen, yrityksen ja erehdyksen kautta oppiminen, toisen alan konsultointi ja kirjalliset tehtävät. Moniammatillisuuden edellyttämän pätevyyden eli yleisten taitojen oppiminen oli yksilöllinen prosessi, jossa ryhmä oli kasvualusta ja arvokas voimavara. Opiskelijat oppivat ryhmässä metataitoja eli metakognitiivisia taitoja, jotka auttoivat reflektoimaan toimintaa, tekemään valintoja, ymmärtämään omaa ja toisen ajattelua ja kontrolloimaan toimintaa. He oppivat myös säätelemään omaa oppimista. Ongelmanratkaisutaidot liittyivät metakognitiivisiin taitoihin ja niitä opiskelijat oppivat käyttämään erilaisten kerhoiloissa esiin nousseiden pulmien ratkaisuisissa.

Projektityöskentelyn taidot, joihin opiskelijat liittyivät myös johtamisen taidot, olivat heille aluksi hyvin epävarmat, koska niitä he eivät olleet opiskelleet aiemmin. Opiskelijat oppivat kumminkin projektin aikana organisoimaan toimintaa, delegoimaan vastuita ja toimimaan voimavarojen puitteissa. Kehitysvammaisuuteen ja oman alan asiantuntijuuteen liittyvät taidot kehittivät. Ohjaustaidot olivat opiskelijoiden mielestä sosiaali- ja terveystieteen perustaitoja, jotka olivat käytössä jokaisessa asiakas- ja potilaskontaktissa. Kehitysvammaisten ohjaus tuntui aluksi pelottavalta, koska opiskelijoilla ei ollut siihen taitoa. Vähitellen opiskelijat tutustuivat toisiinsa ja kehitysvammaisiin nuoriin ja heidän tapoihinsa ilmaista itseään, joten ohjaus onnistui kerta kerralta paremmin.

Muissa tutkimuksissa on nähtävissä sekä samankaltaisia että täysin erilaisia piirteitä. Vesterisen tutkimuksessa (2001, 104 - 169) projektissa oppiminen kuvataan yksilöllisenä oppimisena, jossa käytetään erilaisia strategioita eri tilanteissa. Oppiminen on syväoppimista, oivaltamista, teorian ja käytännön yhdistelyä, harjoittelua, yrityksen ja erehdyksen kautta oppimista, ongelmien ratkaisua, tekemistä, kokemista, reflektointia, oppimista eri tilanteissa, itseohjautuvasti ja yhdessä. Vesterisen tutkimuksessa yhteisön merkitystä oppimisessa ei ole tuotu esiin. Pintrich (2000, 53 -55) jakaa oppimisen strategiat metakognitiivisiin, kognitiivisiin ja resurssihallintastrategioihin. Metakognitiiviset prosessit auttavat suunnittelemaan ja säätelemään kognitiivisia prosesseja. Kognitiiviset strategiat ovat välttämättömiä uuden tiedon löytämisessä ja muokkaamisessa. Resurssinhallintastrategiat auttavat ajan hallinnassa ja ohjaukseen hakeutumisessa. Häkkisen ja Arvajan (1999, 211) mukaan yhteisö kuvataan niin ikään kasvualustaksi, jossa ajatteluprosessierot omien ja toisten näkemysten välillä selkiytyvät yhdessä työskennellessä. Peelin ja Shortlandin (2004) tutkimuksen mukaan oppiminen on var-

sin persoonallista ja yksilöllistä myös yhdessä opittaessa. Tällaisessa oppimisympäristössä saadaan raikkaita oivalluksia, tarkistetaan omia näkökulmia ja löydetään uusia käsitteitä. Myös tietoisuus erilaisista taidoista lisääntyy samalla, kun opitaan uusia taitoja.

Toiminnan säätelyyn viittaavia samankaltaisia tuloksia on muillakin tutkijoilla. Limón Luquen (2003, 150 - 157) mukaan taitavat itsesäätelijät näkevät eron oman ja vaihtoehtoisen näkemyksen välillä ja haluavat muuttaa toimintaa tavoitteen saavuttamiseksi. He ovat aktiivisia ja tehtävään sitoutuneita. Muutos on mahdollista saada aikaan, mikäli oppijalla on riittävä ammattispesifi osaaminen. Se auttaa myös hyödyntämään itsesäätelytaitoja. Ruohotie (2005a, 6) kuvaa itsesäätelyn palauteprosessia, jonka avulla toimintaa suunnataan uudelleen. Ruohotien ja Hongan (2003, 68 - 71) mukaan oppimisprosessia koskevassa itsesäätelyssä on kyse oppijan kyvystä organisoida ja säädellä oppimistaan niin itsenäisesti kuin ryhmässä oppimisessa. Kyse on myös kyvystä selviytyä oppimiseen liittyvistä vaikeuksista.

Nurmelan (2002, 206 - 211) tutkimuksen mukaan hoitoyhteisöissä tietyt taidot, asenteet ja arvot ovat hyväksytyjä ja toivottuja. Kun ryhmä on vahva ja hierarkkinen, yksilön kriittisyyttä ei arvosteta eikä kriittinen ajattelu ole helppoa. Ryhmässä on kuitenkin voinut kehittää kriittisyyttä, kyseenalaistamista ja päättelyä, ja aidosti toiminnan perusteita arvioiva ja keskusteleva yhteisö saattaa kehittää myös ajattelun taitoa. Kriittisessä ajattelussa voidaan tunnistaa eri tasoja. Vahva, aito kriittinen ajattelu ilmentää arvostelukykä, riippumattomuutta, itsenäisyyttä ja kykyä nähdä asioita laajasti. Kriittinen ajattelu näkyy itsestäänselvyyksien kyseenalaistamisena ja taitona sekä uskalluksena käyttää omaa järkeä. Hoitotyössä kriittinen ajattelu heijastuu potilaan hoitoon, hoitajaan itseensä tai hänen ammattiinsa kohdistettuina kysymyksinä ja päättelyketjuina. Hoitaja etsii myös itse toiminnalleen perusteita sekä ammattiin liittyvissä tilanteissa että muutoin.

Yleisten eli työelämätaitojen oppiminen ei ole ollut aina mahdollista toisten tutkimusten mukaan. Stenströmin, Laineen ja Valkosen (2005) tutkimuksessa ammattikorkeakoulusta valmistuneet insinöörit, tradenomit ja sosiaali- ja terveystieteiden alan tutkinnon suorittaneet eivät saaneet oman kokemuksensa mukaan riittäviä työelämätaitoja. Näitä taitoja tutkimuksessa olivat mm. kokonaisuuksien ja ajankäytön hallinta sekä epävarmuuden sieto. Arvaja (2005, 70 - 76) on tutkinut yhteisen tiedonrakentamisen eli kollaboraation ilmenemistä ja edellytyksiä yläasteen oppilailla. Tuloksista ilmenee, että korkeatasoista yhteistä tiedonrakentamista on tapahtunut silloin, kun eri osapuolet ovat sitoutuneet yhteisen ymmärryksen luomiseen, osallistuneet ta-

savertaisesti, tehtävä on ollut selkeä tai selkeä tavoite työskentelylle on pystytty määrittämään ja tehtävä on ollut luonteeltaan pohtimista tukevaa. Faktatietoa peräivät kysymykset ovat joltaneet herkästi epäkriittiseen tiedon jakamiseen. Myös sosiokulttuurinen konteksti ja henkilökohtaiset suhteet ovat vaikuttaneet siten, että ystävien välinen vuorovaikutus on ollut kollaboratiivisempaa kuin luokkatovereiden.

Vesterisen (2001, 104 - 169) tutkimuksessa työelämässä toteutettu monialainen projektioipiskelu vaatii samankaltaisia taitoja, esimerkiksi ongelmienratkaisutaitoa, epämukavuuden sietoa, joustavuutta, aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta. Collinin (2007, 128, 146) mukaan asiantuntijuutta vaativat tehtävät edellyttävät juuri kykyä hankkia uutta tietoa, kykyä reflektiivisyyteen, kriittiseen tiedon arviointiin ja eettisiin ratkaisuihin, monipuolisia kommunikointi- ja yhteistyötaitoja sekä kykyä jatkuvaan uuden oppimiseen. Lisäksi moniammatillisten tiimien toiminnassa tarvitaan jatkuvaa tilanteiden, ihmisten ja olosuhteiden lukemista ja jäsentämistä, jotka vaativat erilaisia vuorovaikutustaitoja.

6.2.5 Oppimisen ohjaus ja arviointi

Opettajan merkitys erityisesti välillisenä ohjaajana tässä projektissa ja oppimisen arviointi olivat olennaiset tekijät moniammatillisuuden oppimisessa. Oppimisen ohjausta ja arviointia kuvaan seuraavien kategorioiden avulla:

- 1) opettaja oppimisen resurssina
- 2) arviointi oppimisen suuntaajana.

Opettajan merkitys näkyi tarkoituksenmukaisen oppimisympäristön rakentajana. Opiskelijat pitivät opettajan tukea välttämättömänä ja riittävänä, vaikkakin saatu ohjaus oppimisprojektin aikana oli sekä opiskelijoiden että opettajien mukaan vähäistä. Opettajilta saatu tuki näkyi esimerkiksi opettajien asennoitumisessa moniammatilliseen oppimisprojektiin yhteisissä ohjaus- ja arviointitilanteissa. Opettajien mielestä tärkein moniammatillisuuden oppimisen mahdollistaja oli opetussuunnitelma, joka oli virallinen asiakirja ja antoi raamit oppimiseen. Myös opetussuunnitelman kehittäminen oli opettajan vastuulla, samoin pedagoginen ja didaktinen asiantuntijuus, jolloin moniammatillisuuden oppimisen suuntaaminen tarkoituksenmukaisin sisällöin ja keinoin olivat opettajan ominta osaamista. Esimerkkinä opettajat mainitsivat on-

gelmaperustaisen oppimisen, jonka etuna oli eri alojen asiantuntijoiden yhteen saattaminen ja uhkana liika innostuminen tiettyyn suppeaan oppimisnäkemykseen.

Opettajat kertoivat, että heidän tehtävänsä oli innostaa opiskelijoita uudenvälisiin oppimistilanteisiin, vaikka toisaalta he arvelivat, että jotkut opettavat opettivat yhä mieluummin perinteisesti luokkatilanteissa oman alan opiskelijoita. Moniammatillisuuden opettaminen oli heidän mielestään vaikeaa, koska he eivät oikein tieneet, mitä piti opettaa. Opettajat näkivät kuitenkin, että moniammatillisuuden oppimista voitiin tukea monin tavoin, esimerkiksi integroimalla sitä oman alan opintoihin harjoittelujaksoilla. Sinne opettajat voisivat mennä ohjaamaan opiskelijoita tämän projektin käytäntöä enemmän.

Joku esimerkiksi istuu huonossa asennossa ... voitaisko vaikka laulun aikana katsoa sitä huonoa asentoa ... helpointa on ohjata konkretian kautta ... Nyt eläisin toisin, niin olisin lykännyt itseni mukaan sinne alkuun. Yhdessä hoitotyön opiskelija, opettaja ... muut ... eri alat yhdessä. Voin ohjata muiden alojen opiskelijoita oman alan suhteen ... osaisi tarttua siinä hetkessä siihen tilaisuuteen ja ottaa käyttöön se oma asiantuntijuusalue. (H2)

Moniammatillinen oppiminen ... sen edistäminen ... erittäin hyvä kysymys ... jos se olisi helppoa, niin se olisi tehty jo 10 vuotta sitten. (H4)

Opettajat näkivät opettajuuteen liittyvän myös tutkijan roolin, mikä tarkoitti esimerkiksi sitä, että heidän tulisi löytää uudenlaisia toimintatapoja omasta työstään. Edelleen he kaipaivat uudenlaista orientoitumista työhön ja rohkeutta tarjota oma osaaminen toisten käyttöön. He toivoivat rohkeutta nähdä oudoiltakin tuntuissa tilanteissa uusia mahdollisuuksia eikä vain oikeita tai vääriä vaihtoehtoja. Yhtäältä opettajien piti uskaltaa luottaa omaan työyhteisöönsä ja tiedostaa, että päämäärä voitiin saavuttaa toinen toistaan täydentäen ja tukien, toisaalta he kuvasivat opettajien keskinäistä kilpailua ja erilaisia uhkia. Yksi opettaja kertoi, että tutkiva ja kriittinen ote omaan työhön auttoi löytämään käyttämättömiä voimavaroja ja intoa tehdä omaa työtä. Opettajat tunnistivat esimiesten merkityksen moniammatillisten oppimisprojektien toteuttamisessa esimerkiksi siitä, miten joustaviksi työaikasuunnitelmat laadittiin.

Oppia projektissa ... samalla opiskelijat näkevät, miten opettajat ja ohjaajat toimivat ja tekevät yhteistyötä. Ehkä sellaiset uudenlaiset silmälasit opettajille. Opettajalla pitäisi olla myönteinen asenne kaikkeen. Opiskelija nimittäin aistii ihan hirveesti myös sanattomasta viestinnästä, käyttäytymisestä ja arvostuksesta. Kyllä ne imee meistä sen käsityksen. (H5)

Tää on vision mukaista toimintaa, strategian toteuttamista. Toimintasuunnitelma on kirjallisena, silloin jokaisen on sitouduttava. Järjestetään kaikille pakollista koulutusta. Ja sitten henkilökohtaiset keskustelut – mietitään, miten niihin voi puuttua. (H6)

Joku uhka vois olla sellainen, että siinä tulis turhaa räsitetä sen opiskelijan ajatteluun ... että hän ei lähtisikään siitä lähtökohdasta, että miten minä täydennän tuota toista ja toinen minua ... vaan kumpi meist on parempi ... kilpailuasenne. (H5)

Opiskelijan oppimista palveleva ohjaus edellytti opettajien mielestä kunkin omakohtaista sitoutumista, innostusta ja halua käyttää sellaisia menetelmiä, joissa opiskelijoiden oli mahdollisuus harjaantua moniammatilliseen toimintaan. Ohjaustilanteet olivat oppilaitoksessa sovittuina aikoina, mutta opettajat kertoivat, että tulevaisuudessa ohjaus oli syytä liittää aitoihin oppimistilanteisiin, jolloin ne olisivat nykyistä paremmin oppimista tukevia. Ohjauksen tehostamisen myötä olisi mahdollista tehostaa oman alan oppimista vastaavanlaisissa projekteissa. Oppilaitoksessa olleet koko ryhmän ohjaustilanteet olivat opiskelijoiden kuvausten perusteella kannustavia, ja kiinnostus muista aloista lisääntyi. Opiskelijat halusivat kertoa omista kokemuksistaan ryhmän muille opiskelijoille, jolloin moniammatillisuuteen oppimista oli mahdollisuus edistää. Lisäksi opiskelijoilla oli yksilöllistä ohjausta oman alan opettajan kanssa.

Tässähän on sellainen tilanne, että opiskelijat ovat keskenään nuorten kanssa... Opettajaa olisi voinut käyttää enemmän. ... Yhdessä opettaja ja opiskelijat... Helppointa se on ohjata konkreetian kautta. (H2)

Arviointi oppimisen suuntaajana

Arviointi kohdistui sosiaali- ja terveysalan koulutukselle tunnusmerkillisesti sekä omaan oppimiseen että asiakastyöhön. Arviointi, samoin kuin ohjaus, toteutui alakohtaisesti opiskelijan ja opettajan välillä, opiskelijaryhmän vertaisarviointina ja jokaisen jatkuvana itsearviointina. Opiskelijan ja oman alan opettajan välisessä arvioinnissa oppimista tarkasteltiin ensisijaisesti oman asiantuntijuuden näkökulmasta. Koko opiskelijaryhmän yhteiset kokoukset olivat keran kuudessa, ja ne olivat opiskelijoiden mielestä erittäin kehittäviä. Niissä opiskelijat kuulsivat toisten ajatuksia ja kokemuksia toiminnan onnistumisesta. Ryhmätilanteissa opiskelijat oppivat arvioimaan omaa ja toisen tapaa ajatella sekä itsensä ilmaisua. Opiskelijat arvioivat myös toisten oppimista ja palautteen antoa. He kuvasivat oppimispäiväkirjan hyväksi arvioinnin apuvälineeksi ja hyväksi apuvälineeksi oman kehittymisen seurannassa. Opiskelijat huomasivat, että sekä itse- että vertaisarviointitaidot kehittyivät.

Opiskelijoiden oman oppimisen arviointi kohdistui oppimisen suunnitteluun, sisältöön, tavoitteisiin, toteutumisen onnistumiseen, oppimisen strategioihin ja omiin tunteisiin eli koko oppimisprosessiin. Opiskelijat kertoivat, että toiminnan hyvä ennakkosuunnittelu oli välttämä-

töntä, jotta kolmen koulutusohjelman opiskelijoiden yhteinen toteutus saatiin onnistumaan. He arvioivat, että he sitoutuivat projektiin ja se onnistui. He tutustuivat kehitysvammaisiin nuoriin monipuolisesti ja oppivat moniammatillisissa yhteisöissä tarvittava taitoja, vaikka niiden kuvaaminen ja käsitteellistäminen oli vaikeaa. Oma asiantuntijuus selkiytyi oppimisprojektin aikana, kun sitä oli mahdollisuus verrata toisen asiantuntijuuteen. Vertaaminen auttoi näkemään omat ja toisten kehittämiskohteet sekä hyödyntämään omaa osaamista. Yhden opiskelijan ilmauksesta voi huomata, että tilanteisiin liittyi voimakkaita tunteita ja tuntemuksia, niin myönteisiä kuin kielteisiäkin.

Ennen Nuokkua jännitti aika paljon, koska meitä oli vain kolme. Jos olisin joutunut pitämään sen itsekseni, en varmaan olisi pärjännyt. Mutta kaikki sujui erittäin hyvin, paremmin kuin olin kuvitellut. Emme järjestäneet näyttelemistä ja pantomiimia, vaikka sovimme alustavasti niin, koska kukaan ei ollut halukas siihen. Sen sijaan askartelimme ... ja pelasimme. Olin aika yllättyneet itsestäni, koska olin kuvitellut, etten osaisi puhua, mutta nyt kaikki meni luontevasti eikä pelottanut. Olisiko siinä tapahtunut jotain edistymistä. (O4)

Arvioinnin ja kokemuksen kautta projektin alun epätasaisuus hioutui projektin aikana yhä tarkemmaksi korjaavaksi ja kehittäväksi toiminnaksi. Se perustui opiskelijoiden mielestä erilaisten toimintatapojen kokeiluun ja ryhmän toimivuuden arviointiin ja kehittämiseen. Oma persoonallinen tapa oppia yhteisössä alkoi hahmottua. Projektikokouksissa koko projektiryhmä rakensi luokan seinälle arviointitaulun, jota se täydensi yhteisissä tilanteissa koko projektin ajan. Arviointitaulu auttoi näkemään koko ryhmän sekä projektin edistymisen.

Kolmas palaveri koululla Optiimissa. ... Kerroimme kuulumisia Nuokulta, miten oli lähtenyt käyntiin ja muita perusjuttuja. Pohdimme kovasti moniammatillisuutta, mutta se ole vielä kovinkaan meille auennut. ... Oma ammatillisuus ei ole täysin muodostunut, mutta kaikilla on kuitenkin vahvin tietämys omasta alastaan ... ja ryhmähenki on todella hyvä. Ehkä tuo monialaisuus tuo kuitenkin jotain uutta näkökulmaa toimintaan. (O4)

Oli kannustavaa saada hyvää palautetta omasta toiminnasta ja konkreettisesta aikaansaannoksestani, projektisuunnitelmasta. (O5)

Ryhmä arvioi myös moniammatillisuuden oppimisen oikeaa ajoitusta, mutta sopivan ajankohdan löytäminen tuntui hankalalta. Jotkut opettajat sanoivat, että moniammatillisuuden oppiminen tuli aloittaa heti opiskelun alkuvaiheessa, koska silloin opiskelijat olivat myönteisiä kaikkea uutta kohtaan. Jotkut taas sanoivat, että sopiva aika oli koulutuksen loppuvaihe, jolloin oma asiantuntijuus ja ammatti-identiteetti alkoivat selkiytyä. Sopivaan ajoitukseen vaikuttaneita tekijöitä olivat opiskelijoiden ja opettajien mukaan aiempi alan koulutus ja työ-

kokemus, koska kokemuksen kautta saatiin niitä taitoja, joita voitiin hyödyntää moniammatillisissa yhteisöissä.

Se vuos vois mennä kevyesti oman alan asioiden parissa, kaksikaan ei ole liikaa ... jos on aiempaa kokemusta, pääsevät nopeammin kiinni. Jos on joku käsitys omasta alasta, omasta ammatti-identiteetistä, sen alan teoreettisista lähtökohdista, mikä viitekehys siinä on ... ja myös jonkinlainen haju ammattietikasta ... niin sitten pääsis haistelemaan, että mitäköhän ne muut, jotka kohtaavat saman asiakkaan ... mistä näkökulmista he katselevat. (H5)

Asiakastyön arviointi kohdistui kehitysvammaisten tarpeisiin ja niihin vastaamiseen, toiminnan sisältöön, toteutukseen, onnistumisiin ja epäonnistumisiin. Opiskelijat kehittivät kerhoiltojen toimintaa arvioinnin perusteella. Kehitysvammaisten itsenäistymisen edistymisen seuranta kohdistui sekä yksilöiden että koko ryhmän toimintaan. Opiskelijat kertoivat, että he saivat palautetta pääasiassa nuorten reaktioita tulkitsemalla, sillä heiltä kysyttäessä kaikki oli aina ollut hyvin. Kerhoillat olivat opiskelijoiden mielestä onnistuneita etenkin silloin, kun illat sujuivat suunnitelmien mukaan. Suunnitelmat olivat välttämättömiä, mutta niistä piti joustaa tilanteiden vaatiessa. Nuorten myönteisyys ja iloisuus kannustivat jatkamaan kerhoiltoja.

Tulosten mukaan moniammatillisuuden oppimiseen vaikuttivat sekä ohjaus että arviointi. Opettajan ohjaus oli varsin vähäistä, joskin häntä pidettiin pedagogisena asiantuntijana ja mahdollisuuksien luoja. Opettajat näkivät monta mahdollisuutta moniammatillisuuden oppimisen kehittämiseksi tulevaisuudessa. Niitä olivat esimerkiksi ohjaus käytännön tilanteissa ja muiden alojen opiskelijoiden ohjaus. Myös erilaiset kirjalliset oppimistehtävät olivat hyviä. Moniammatillisuuden oppimiseen liittyi myös epäilyksiä, kuten eri alan asiantuntijoiden kanssa työskentely saattoi olla uhka omalle asiantuntijuudelle. Lisäksi opettajat pelkäsivät eri alojen opettajien erilaista toimintakulttuuria, esimerkiksi työaikasuunnitelmien ja opetussuunnitelmien erilaista laadintaa. Opettajat sanoivat, että tulevaisuuteen katsominen oli vaikeaa ja silloin he tyytyivät helposti käyttämään perinteisiä opetusmenetelmiä eli opetusta luokassa oman alan opiskelijoille.

Arviointi oli olennainen osa oppimista ja se kohdistui omaan oppimiseen sekä asiakastyöhön. Oppimisen arviointi kohdistui koko oppimisprosessiin eli suunnitteluun, toteutukseen, sisältöön ja omiin tunteisiin. Arviointi toteutui eri tavoin: opiskelijan ja opettajan välisenä arviointina, moniammatillisessa ryhmässä sekä vertais- ja itsearviointina. Arvioinnin oivallisia välineitä olivat oppimispäiväkirjat, jotka auttoivat opiskelijoita seuraamaan omaa oppimistaan. Myös yhteiset arviointikokoukset osoittautuivat hyviksi, sillä niissä opittiin kiinnittä-

mään huomio omaan ja toisen ajatteluun ja itseilmaisuun. Opiskelijat arvioivat projektin onnistuneeksi ja se hioutui projektin alun epätasaisuudesta loppupuolen korjaavaksi ja kehitteväksi toiminnaksi. Projektin kuluessa opiskelijat oppivat monenlaisia asioita ja taitoja, mutta sopivan ajoituksen löytäminen moniammatillisuuden oppimiseen oli hankalaa. Asiakastyön arviointi kohdistui kehitysvammaisten itsenäistymisen tukemiseen ja toiminnan onnistumiseen. Itsenäistyminen näkyi yksin käyttäytymisessä ja ryhmän toiminnassa. Palautteen saaminen kehitysvammaisilta oli haastavaa, koska heillä kokemusten kertominen oli vaikeaa. Opiskelijat oppivat tulkitsemaan palautetta, sillä vuoden mittaan he olivat oppineet tuntemaan näitä nuoria.

Samansuuntaisia ja varsin erilaisiakin tuloksia on muissa tutkimuksissa. Vesterisen (2001) mukaan sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulutuksessa toteutetussa projektissa opettajan ohjausta pidetään tärkeänä oppimisen resurssina koko oppimisprosessin ajan. Ohjaus kohdistuu orientointiin, perehdyttämiseen, motivointiin, tiedon rakentamiseen, substanssin oppimiseen, opiskelun organisointiin, tukemiseen ja reflektointiin. Oppiminen tuottaa yhteistyöhön liittyviä kvalifikaatioita eli sosiaalisia taitoja kuten moniammatilliset tiimityötaidot. Tähtäyksessä oppimisessa oppimisympäristöä pidetään avoimena ja toimintaa moniammatillisena tiimityönä, joka on varsin motivoivaa. Projektin myötä erilaiset taidot, kuten itse- ja vertaisarviointitaidot, erilaiset kommunikointitaidot ja oman ammattialan osaaminen ovat vahvistuneet.

Erilaiset oppimistehtävät, esimerkiksi kysymysten esittäminen itselle tai ohjaustilanteet ja tehtävien vaihtelu, auttavat etsimään ja rakentamaan merkityksiä, soveltamaan, pohtimaan, perustelemaan ja kyseenalaistamaan oppimaansa Havukaisen (2004) tulosten mukaan. Myös palautteen antaminen ja monipuolinen arviointi edistävät oppimista. Oppimispäiväkirjojen kirjoittaminen on hyödyllistä muissakin tutkimuksissa, sillä opiskelija kirjoittaa muistiin oppimiaan asioita, reaktioitaan kursseilla esitettyihin tietoihin, oivalluksiaan, kysymyksiään ja selvitettäviä asioita. Kirjoittaminen auttaa jäsentämään asioita ja suhteuttamaan niitä toisiinsa. Se kehittää myös metakognitiota eli itsearvioinnin taitoa ja auttaa seuraamaan oman ajattelun kehittymistä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 107.)

Jaroman (2000, 107) tutkimuksessa ilmenee, että opetusmenetelmillä ja sisällöillä on yhteys ammattitaidon kehittymiseen. Ohjattu harjoittelu ja tutkimalla oppiminen ovat merkittävimmät ammattitaidon kehittäjät. Ohjatussa harjoittelussa sisältöä voidaan suunnata ja ohjaukses-

ta riippuen opiskelijat oppivat painottamaan joko sairauskeskeisiä, terveyskeskeisiä tai yksilöllisiä auttamismenetelmiä. Arvajan (2005) tulosten mukaan yhteisen tiedon rakentamisen eli kollaboraation edellytyksenä on koko koulukulttuurin muutos. Kollaboraation onnistumiseen tai epäonnistumiseen vaikuttavat monet yhteen kietoutuneet kognitiiviset, sosiaaliset, emotionaaliset ja kontekstuaaliset tekijät tietyissä ympäristöissä. Myös Hakkarainen ym. (2004) ovat havainneet, että moni inhimillinen taito syntyy yhteisössä, joka tukee ja luo onnistumisen mahdollisuuksia. Erityisen tärkeä on sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön merkitys verkostoasiantuntijuuteen liittyvien taitojen, pätevyyksien ja tiedon kehittämisessä. Horsburghin ym. (2001) tutkimuksen mukaan lääketieteen, hoitotieteen ja farmasian opiskelijoiden yhdessä oppiminen on lisännyt myönteisiä asenteita moniammatillista oppimista kohtaan. Ratkaisematta on kuitenkin jäänyt sopiva aika oppia toisen ammatin rooleja.

Myös Hardenin (2004, 1) mukaan moniammatillisessa oppimisessa oppimiskontekstin lisäksi opiskeluvaihe tulee ottaa huomioon, jotta opiskelijoilla on valmiuksia yhdessä oppimiseen. Hakkaraisen ym. (2004, 209 - 210) mukaan on ymmärrettävä yhdessä tekemisen arvo ja merkitys ja osattava nähdä sosiaalisten resurssien hyöty, jotta voi osallistua yhteisön toimintaan. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden käsitys oppimisprojektin vuorovaikutuksesta toimi hyvin, muutoin vuorovaikutus ei juuri tullut esiin. Collinin (2007, 144) mukaan ihmisten yhteisöissä, myös moniammatillisissa, tulee kuitenkin konflikteja, vaikka tätä ei juuri tuoda esiin oppimisessa. Joka tapauksessa ongelmien ratkominen voi parhaimmillaan tuoda tiimin jäseniä yhteen erityisesti silloin, kun työn kohteena on jokin tiimin ulkopuolinen taho.

6.2.6 Yhteenveto tuloksista

Moniammatillisuutta opittaessa erilaisuuden kunnioittaminen näkyi tässä oppimisprojektissa erilaisten ihmisten ja alojen hyväksymisenä. Se näkyi myös niin, että opiskelijat ja opettajat vaalivat oppimisprosessin rinnalla kehitysvammaisten itsenäistymisen tukemista, mikä oli kehitysvammaisten toiminnan tavoite projektissa. Erilaisuuden kunnioittaminen käytännössä tarkoitti omien arvojen ja asenteiden tunnistamista tai tunnistamatta jäämistä. Opiskelijat olivat ennakkoluulottomia, innostuneita ja luovia, kun taas opettajien perinteinen yksinpuurtamisen asiantuntijakulttuuri ja sen arvotausta välittyivät opiskelijoille vanhahtavina. Toisaalta opettajat korostivat moniammatillisuuden merkitystä sekä sosiaali- ja terveysalan oppimisessa että tulevassa työssä.

Uudenlainen opiskelutapa ja itselle vieras oppiaines innostivat opiskelijoita. He näkivät, että heillä oli mahdollisuus oppia myös tulevaisuutta varten. Erityisen palkitsevaa ja samalla motivoivaa oli toiminta oikeissa työtehtävissä, joissa he tunsivat itsensä hyödyllisiksi. Yhteisöllisellä oppimisella kaikki tarkoittivat sekä sosiaali- ja terveysalan että eri asiantuntijoiden keskinäistä kanssakäymistä, yhdessä oppimista ja vuorovaikutusta yhteisen ymmärryksen rakentamiseksi, koska työn kohde oli yhteinen. Ryhmän vuorovaikutukseen ja dynamiikkaan vaikuttivat sekä opiskelijat että kehitysvammaiset. Opiskelijat kuvasivat ryhmän arvokkaaksi voimavaraksi, missä he voivat jakaa vastuun ja hyödyntää kunkin osaamisen. Myös vastuun saaminen oli kannustavaa, vaikka se toisaalta aiheutti selviytymisen paineita. Ryhmän ilmapiiiri oli salliva ja myönteinen, jossa jokainen voi olla oma itsensä. Jäsenten välinen vuorovaikutus oli toimivaa ja luontevaa, vaikka eri tahoilla opiskelevien opiskelijoiden keskinäinen tiedonkulku oli hankalaa. Yhteisöllinen oppiminen oli kuitenkin mahdollista, kun opiskelijat tiedostivat käytössä olevan osaamisen, niin oma kuin toisenkin, ja he osasivat käyttää sitä. Opiskelijat kertoivat kuitenkin, että tällaista osaamista ei aina ollut ja eri alojen asiantuntijuudet jäivät suurelta osin käyttämättä.

Jokainen opiskelija oppi yhteisössä omalla tavallaan, mihin vaikuttivat kunkin elämänhistoria ja senhetkinen tilanne. Oppimisen strategioita olivat esimerkiksi jäljittely, seuraaminen, yhdessä tekeminen ja kirjallisten tehtävien avulla oppiminen. Moniammatillisuuden oppiminen tarkoitti tässä projektissa moniammatillisuuden edellyttämän pätevyyden oppimista. Tätä pätevyyttä olivat aiemmin kuvatut sosiaali- ja terveysalan yleiset taidot sekä näiden lisäksi elinikäistä oppimista turvaamaan metakognitiiviset taidot oman alan asiantuntijuuden oppimisen rinnalla. Metataitoihin kuuluivat oman toiminnan ja osaamisen arviointi, valintojen tekeminen, toiminnan perusteiden ja toisen ajattelun ymmärtäminen sekä oman toiminnan kontrollointi, säätely ja tavoitteellinen oppiminen. Moniammatilliseen projektityöskentelyyn liittyivät olennaisesti juuri johtamisen taidot, joita olivat suunnittelu-, organisointi-, kommunikointi-, neuvottelu- ja arviointitaidot.

Opettajilla oli välillinen rooli tässä projektissa, koska he eivät osallistuneet konkreettisiin oppimistilanteisiin kehitysvammaisten kerhoilloissa. He olivat kuitenkin mukana monin tavoin, esimerkiksi projektin suunnittelussa, yhteisissä tapaamisissa ja arvioinnissa. Opettajat ja opiskelijat kuvasivat arvioinnin korjaavan toiminnan ja kehittämisen perustaksi. Sekä ohjaus että arviointi kohdistuivat sekä kerhotoiminnan että oppimisen onnistumiseen. Opettajat itse ottivat puheeksi oppimiskulttuurin muutoksen ja omat perinteiset asenteensa, joita he pitivät suo-

rastaan moniammatillisuuden oppimisen esteinä. Samalla he kertoivat, että moniammatillisuuden oppiminen oli erittäin tärkeää, koska sosiaali- ja terveysalan työ on moniammatillista toimintaa.

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen eettiset kysymykset ja luotettavuuden arviointi

Tutkimuseettisinä näkökohtina tarkastelen tutkimuksen merkitystä, tutkijushenkilöihin liittyviä tekijöitä, tutkimuksen raportointia, tuloksia, tutkimuskokonaisuutta ja omaa osuutta tutkimuksessa (ks. Punch 1998, 281; Tuomi & Sarajärvi 2002, 122 - 130). Varsinaiseksi tieteen etiikaksi kutsutaankin etiikan ja tutkimuksen yhteyttä, vaikka myös tutkimustulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin (Haaparanta & Niiniluoto 1991). Tieteessä pyritään nimenomaan uuden tiedon tavoitteluun, kuten tässäkin tutkimuksessa. Tutkimuksen tuottaman tiedon julkisuus on tieteen olemuksen ydin, jolloin julkaisemisella tutkija saa tuloksiinsa omistusoikeuden ja asettaa itsensä kritiikille alttiiksi ja turvaa osaltaan tieteen edistävyyttä. (Niiniluoto 2003, 186 - 190.)

Tutkijan on uskottava tutkimuksensa ja tutkimustulosten arvoon, otettava tutkimus todesta ja ellei hän usko, paneutuminen tutkimukseen jää pinnalliseksi ja raportista tehdään mieluummin hyvän näköinen kuin totuudenmukainen (Punch 1998, 281). Olen tutkimuksen myötä oppinut paljon ja epätoivoisilta tuntuvien vaiheiden jälkeen olen aina pystynyt tunnistamaan tutkimuksen tärkeyden. Tutkimuksen merkitys ammattikasvatukselle, myös kansainvälisesti, on ilmeinen. Moniammatillisuuden oppimisessa on kyse sosiaali- ja terveysalan yleisistä taidoista, ja OECD:lla on mielenkiinto korkeakouluissa sekä yleisiin että ammatillisiin taitoihin. Tämän tutkimuksen tuloksina saatu tieto moniammatillisuuden oppimisen ilmiöstä on kiinnostavaa, sillä tietoyhteiskunnasta on siirrytty oppimisyhteiskuntaan, jossa kaikissa yhteisöissä jokaisen ajatellaan oppivan. Tällöin erilaisten yhteisöjen ja yksilöiden oppimisesta on tullut yksi yhteiskunnan tärkeimmistä prosesseista. (Ks. esim. Eteläpelto 2001, 6 - 7; OECD 2000 ja 2009; Punch 1998, 281.)

Tutkimuskohteeksi valitsemani ilmiöt ovat sekä oman työn että ammattikorkeakoulun kehittämisen näkökulmasta varsin ajankohtaisia, sillä korkeakoulujen rakenteellisen uudistamisen myötä yhä suuremmat ja monialaiset yksiköt toimivat yhdessä. Tutkimuksen tarkoituksena oli käsitteellistää moniammatillisuus ja sen oppiminen sosiaali- ja terveysalan asiantuntijuuden näkökulmasta. Koska sosiaali- että terveydenhuollon asiakkaat ovat lähes samat, onkin mielekästä paitsi oppia moniammatillisesti, yhdessä, myös tutkia näitä ilmiöitä uusien käytänteiden luomiseksi. Näkökulma uuden toimintatavan ja oppimisen teoreettiseen perusteltavuuteen on myös yhteiskunnallisesti tavoitteellista ja sen vuoksi tutkimisen arvoista.

Tutkimukseen osallistuneiden mukanaolo oli vapaaehtoista - siinäkin mielessä, että jokainen saattoi tuoda tutkimuskäyttöön itse valitsemansa tiedon. Tutkittavilla oli mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta kesken tutkimuksen. Kerroin kaikille mukana olleille opiskelijoille ja opettajille tutkimuksesta ja mahdollisuudesta keskustella siitä heidän kanssaan. Sain sekä suulliset että kirjalliset tutkimusluvut. (Liite 9: Tutkimuslupa-anomus ja Liite 10: Suostumus tutkimukseen.) Tutkimukseen osallistuneille ei tutkimuksesta uskoakseni aiheutunut minkäänlaista fyysistä, psyykkistä tai muunlaista harmia, vaikkakin mahdollisten riskien ja haittojen arvioiminen laadullisessa tutkimuksessa on etukäteen lähes mahdotonta. Haitat saattavat liittyä ennemminkin tilattuihin tutkimuksiin, jolloin toimeksiantaja olisi mahdollisuus vaikuttaa tuloksiin ja niistä tehtyihin johtopäätöksiin. (Ks. esim. Fontana & Frey 1998, 70 - 72; Janhonen & Latvala 2001, 179; Tuomi & Sarajärvi 2002, 21 - 22.)

Varjelin tutkimuksessa mukana olleiden tunnistamattomuutta, yksityisyyttä ja luottamuksellisuutta niin tarkasti, ettei kukaan tutkimuksen ulkopuolinen voinut tunnistaa heitä. Tutkimus tosin liittyi oppilaitoksen toimintaan, jolloin se oli siinä mielessä julkinen, että tutkittavat itse saattavat tunnistaa itsensä. Laadin tutkimusraportin niin, ettei kukaan ulkopuolinen voi tunnistaa tutkittavia siitäkään. Tutkimushenkilöillä on nimittäin aina oikeus yksityisyyteen, jolloin heidän tunnistamattomuuttaan on varjeltava (Fontana & Frey 1998, 70 - 72; Janhonen & Latvala 2001, 179). Ongelman tuo se, miten tunnistamattomuus ja neutraalius voidaan yhdistää, kun ihminen on oman kokemuksensa paras asiantuntija. Tutkijanhan on otettava tiedonantajien kokemukset totena riippumatta niiden sisällöstä. Tutkijalla ei näin ajateltuna olisi oikeutta yrittää muotoilla yleistä todellisuutta, sillä silloin hän pitää omaa todellisuuttaan toista parempana. Mikä sitten voisi olla mielekäs ja riittävä tunnistettavuuden raja? Oleellisinta on se, että tulokset esitetään siinä muodossa, että tutkittavan ulkopuoliset tahot eivät pysty häntä tunnistamaan. Tutkittava sen sijaan saattaa tunnistaa itsensä. (Vrt. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi 2009, 16; Perttula 1996b, 90 - 95.)

Tämän tapaustutkimuksen aineisto on pieni, kuten laadullinen aineisto tyypillisimmillään on. Aineiston pienuus on huolestuttanut sen verran, että jossain vaiheessa olen harkinnut lisäaineiston keruuta. Olen palannut esihaastatteluihin ja kuunnellut yhä uudelleen nauhoitteita, joiden perusteella olen päättänyt olla keräämättä uutta aineistoa. Sen sijaan olen kuvannut esihaastatteluissa esiin tulleita asioita tutkimusraporttiin. Aineisto on liittynyt läheisesti opiskelijoiden ja opettajien elämään ja on kerätty pääasiassa vuorovaikutteisilla menetelmillä.

Aineiston riittävyden tarkastelussa voitaisiin käyttää kylläntymisen eli saturaation käsitettä. Se sopii kuitenkin tavoitteeltaan vain sellaiseen tutkimukseen, jossa haetaan samuutta, ei erilaisuutta. Tässä tutkimuksessa on kuvattu ilmiön erilaisia ulottuvuuksia, joten saturaatiopistettä ei ole voitu etukäteen määrittää. Sitä kuitenkin käytetään ja se voidaan yhdistää tulosten yleistettävyyteen siten, että pienenkin aineiston alkaessa toistaa itseään voidaan tehdä yleistyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 89 - 90.) Tämän tutkimuksen henkilömäärä on pieni, joskin oppimisprojekti on vuoden mittainen ja aineistoa on kertynyt sopivasti. Analyysin pohjana on 1 235 erilaista merkityksellistä ilmausta ja aineiston täydennyksenä kaikkien opiskelijoiden esihaastattelut, esikyselyt ja puolen vuoden opiskelun jälkeiset projektin arvioinnit, mitkä kaikki yhdessä ovat mahdollistaneet ilmiön kuvaamisen. Kaikki aineistot ja niiden keruu ovat lähentäneet minua tutkittavien maailmaan, ja olen saanut eri menetelmillä tutkittavia ilmiöitä kuvaavan monipuolisen aineiston.

Kun samasta ilmiöstä halutaan kerätä tietoa eri menetelmillä, kyseessä on aineistotriangulaatio. Erityisesti tapaustutkimuksissa on tavallista käyttää erilaisia aineistonkeruumenetelmiä, koska näin on mahdollisuus saada monipuolinen, vakuuttava ja tarkka kuva tutkimuskohteesta ja ilmiötä voidaan kuvata monipuolisesti. Ajatellaan myös, että toisen menetelmän heikkoutta kompensoidaan toisen vahvuudella ja eri menetelmät ikään kuin neutraloivat eivätkä sekoita menetelmien heikkouksia. Erilaiset aineistot voivat kuitenkin tuottaa ongelmia, sillä esimerkiksi laadullisten ja määrällisten aineistojen käyttö samanaikaisesti saman ilmiön ja kohteen analyysissa voi olla arvelluttavaa jo sen vuoksi, että eri aineistoilla voi olla hyvin erilaiset tieteenfilosofiset lähtökohdat. (Denzin & Lincoln 1998, 194 ja 2003, 31; Eskola & Suoranta 1998, 69; Taylor & Bogdan 1998, 80; Yin 2003, 98 - 99.) Staken (2005, 453 - 454) mukaan laadullinen tutkija on kiinnostunut havaintojen monipuolisuudesta, jopa ihmisen elämän erilaisista totuuksista, joita aineistotriangulaatio eli eri tavoin kerätty aineisto auttaa tunnistamaan. Erilaisten menetelmien käytöstä seuraa myös, että tutkimuksen löydökset tulee kuvata kattavasti ja tarkasti.

Eri menetelmin kerätty aineisto saattaa aiheuttaa ongelmia rakennevaliditeetissa, jolla arvioidaan tutkittavien käsitteiden operationalisoinnin onnistumista. Erilaiset tietolähteet voivat tuottaa olennaisesti erimittaista tietoa samasta ilmiöstä, jolloin voidaan kysyä, koskeeko tutkimus sitä, mitä on oletettu ja käytetäänkö niitä käsitteitä, jotka kuvaavat tutkituksi aiottua ilmiötä. Käsitteiden operationalisointia helpottaa kuitenkin se, että tutkija tuntee yhtä hyvin kaikki käyttämänsä erilaiset tekniikat. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186 - 187; Yin 2003, 99 -

100.) Eri tiedonkeruumenetelmien riskinä on siis se, että tutkija käyttää analyysissä omaa kieltään ja käsitteitään eikä osaa siirtää tutkittavien kokemusten merkityksiä eri tilanteista tutkimustuloksiin. Merkitykset eivät välttämättä siirry aitoina vaan ne muokataan lukijalle sopiviksi käsitteiksi, jolloin tutkija ei ole valmis kuvaamaan eri tilanteiden, havainnoinnin, raportoinnin tai lukemisen rajallista vastaavuutta. (Stake 2005, 453 - 454.)

Olen itse osallistunut aktiivisesti oppimisprojektiin, ja tutkimuksen tekniikat ovat olleet tuttuja, sillä olen käyttänyt niitä lisensiaatin tutkimuksessani. Siitä huolimatta minulle on ollut vaikeaa tehdä päätös siitä, miten ja missä vaiheessa analyysiä yhdistän aineistot. Eri aineistojen käyttöä korjaa se, että tutkija osallistuu aktiivisesti tutkittavien arkeen, jolloin hän pääsee välittömään kosketukseen heidän kanssaan. Tällä tutkija pyrkii säilyttämään tutkittavan ilmiön sellaisenaan ja tavoittamaan tutkittavien näkökulma. (Holloway & Wheeler 1997, 3.) Tavoitteeni on ollut löytää eri ihmisiltä ja aineistoista moniulotteisia näkökulmia ja piirteitä, jotta kategoriat kuvaisivat mahdollisimman osuvasti tutkittavia ilmiöitä. Kun erilaisista aineistoista halutaan saada vahvistusta tietyille asioille tai ilmiöille, kyse on todellisesta aineistotriangulaatiosta. Täysin eri asia on se, kun tutkimuksessa käytetään eri aineistoja, jotka tuottavat omat tuloksensa. (Yin 2003, 99 - 100.) Olen lisäksi kuvannut analyysin vaihe vaiheelta, joten sen etenemistä on mahdollisuus seurata tutkimusraportista. En ole käyttänyt rinnakkaista analyysimenetelmää, vaikka se olisi tuonut mielenkiintoisen lisän analyysin vahvistettavuuden tarkasteluun. Se olisi voinut osoittaa päädytäänkö samanlaisiin tuloksiin. Tein kuitenkin suuntaa-antavan rinnakkaisluokittelun osasta aineistoa. Rinnakkaisluokittelijan kategoriat olivat sisällöltään samantapaiset, mikä auttoi minua täsmentämään kategorioiden nimiä ja sisältöjä.

En yleistä tutkimuksen tuloksia, mutta suhteutan niitä nykytutkimukseen. Tällä olen halunnut osoittaa melko kauan sitten kerätyn aineiston ja tutkimusaiheen ajankohtaisuuden tutkimuksen kestäessä. Tutkimuksessa en ole niin ikään pyrkinyt absoluuttiseen totuuteen, sillä tutkimuksessa mukana olleet kuvaavat omia kokemuksiaan ja omaa totuuttaan, joita tulkitsen tutkimuksessa. Tulosten kuvaaminen on tuntunut hankalalta, koska aina en pystynyt arvioimaan, miten henkilökohtaisesti voin kuvata. Sen takia tulokset ovatkin paikoitellen jääneet melko abstrakteiksi. Tuloksia voi toki hyödyntää vastaavanlaisissa tilanteissa. Perttulan (1996b, 88 - 89) mukaan juuri kokemusten tulkinnasta seuraa kysymys saadun tiedon yleistettävyydestä niin, että kokemuksia ei voikaan yleistää tiettyyn populaatioon vaan teoriaan, eikä kokemuksia kuitenkaan yleistetä teoriaksi. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan käsitteellisestä ja

teoreettisesta yleistämisestä. Tällöin teoreettinen yleistäminen on käsitteellisen yleistämisen jäsentynein muoto. Teoreettinen yleistäminen tarkoittaa aineiston induktiivista järjestämistä käsitteiksi ja käsitteiden väliseksi suhteiksi eli teoriaksi. Yleistäminen on lisäksi mahdollista vain tehtyyn tutkimukseen, ei sen ulkopuolelle, ellei lukija löydä siitä jotain omaa kokemusmaailmaa kuvaavaa. Olen käyttänyt harkitusti alkuperäisilmauksia parantamaan tutkimuksen uskottavuutta ja tulkinnan onnistuneisuutta sekä elävöittämään tekstiä tavoitteena antaa lukijan löytää sama näkökulma tutkijan kanssa. Sarajärven ja Tuomen (2002, 21 - 22) mukaan alkuperäisilmauksia tosin voidaan pitää vain esimerkkeinä ja tekstin elävöittäjinä eikä luotettavuutta parantamaan, sillä ne ovat analyysin lähtökohta ja ne häivytetään analyysin edetessä.

Valitsemani aineistonkeruu- ja analyysimenetelmät ovat toimineet hyvin tässä tutkimuksessa. Mikäli nyt aloittaisin alusta, valitsisin todennäköisen sellaisen menetelmän, jonka avulla toimintaa voi kehittää tutkimuksen aikana. Yhden tällaisen menetelmän tarjoavat esimerkiksi Gergen ja Gergen (2003, 591). He ovat esittäneet osallistuvaa toimintatutkimusta muistuttavan voimaannuttavan tutkimuksen (empowerment research), joka voisi toimia hyvinkin kehittämisen apuna. Sen idea on siinä, että tutkija tarjoaa taitonsa ja voimavaransa kehittämissprojekteihin sekä on samalla itse aktiivinen kehittäjä ja kouluttaja. Tutkimus palvelee toiminnan kehittämistä ajassa. Voimaannuttavan tutkimuksen onnistumisen edellytys on kaikkien tahojen kiinnostus ja halu kehittää toimintaa. Toisen mielenkiintoisen menetelmän tarjoaa opetuksen ja oppimisen mallintaminen. Esimerkkinä on Laurea-ammattikorkeakoulun ja työelämän toiminnan hankkeistamisen mallintaminen SenioriTV-hankeessa. Se on ollut moniammatillinen työelämän ja ammattikorkeakoulun yhteistyöprojekti. (Havukainen, Janhonen, Sarja & Vesterinen 2009, 1, 14, 15.)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa korostuu kokonaisuus eli tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus, jota arvioin yhteenvedoksi jatkoksi (ks. Taylor & Bogdan 1998, 170 - 171; Tuomi ja Sarajärvi 2002, 135 - 138). Guba ja Lincoln ovat jo vuonna 1994 (113 - 114) kuvanneet laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteerit, joita käytetään edelleen. Kriteerinä tarkastellaan tutkimuksen totuusarvoa, sillä luotettavuuden arviointi perustuu totuuden luonteeseen. Laadullisen tutkimusotteen luotettavuus koostuu heidän mukaansa neljästä tekijästä (2003, 35):

- Totuusarvosta, jonka kriteeriksi on esitetty vastaavuutta (*credibility*). Tähän viitataan myös uskottavuuden käsitteellä. Sillä tarkoitetaan tutkijan tuloksina esittämän rekonstruktion vastaavuutta tiedonantajien todellisuudesta.

- Sovellettavuudesta, jonka kriteeri on siirrettävyys (*transferability*). Tällöin kyse on siitä, voidaanko saatuja tuloksia soveltaa vastaavaan ilmiöön toisissa olosuhteissa.
- Pysyvyydestä tai varmuudesta (*dependability*), jonka kriteerinä on tutkimustilanteen arviointi. Sillä viitataan analyysitavan soveltavuuteen keskenään erilaisiin tapauksiin ja eri tavoin kerättyihin aineistoihin.
- Neutraalisuudesta, jonka kriteerinä on pidetty vahvistettavuutta (*confirmability*). Tällä viitataan mahdollisuuteen päätyä eri analyysikeinoin samanlaisiin tuloksiin eli kuvaa sitä, miten paljon eri analyysikeinot väärentävät ilmiön hahmottamista. Vahvistettavuus ei kuitenkaan ole absoluuttista, sillä sekä tiedonantajien että tutkijan kokemukset ja niiden ilmaisu eivät etene sisällöltään muuttumattomina. Se sopii Perttulankin (1996a, 100 - 101) mukaan luotettavuuden arviointiin.

Olen koonnut taulukkoon 5 yhteenvedoksi tämän tutkimuksen luotettavuustarkastelun suhteessa kokemuksen tutkimuksen luotettavuuskriteereihin.

TAULUKKO 5. Tutkimuksen luotettavuustarkastelu

LUOTETTAVUUSKRITEERI	ARVIOINTI
Uskottavuus (totuusarvo)	Pysyvä kontakti tiedonantajiin Pitkä kesto, yksi vuosi Jatkuva keskustelu Kolme erilaista tiedonhankintatapaa Eri teorioita tulosten tulkinnassa Aineisto pieni, mutta siihen voi palata Haastateltavien täydennykset teemahaastatteluaineistoihin
Sovellettavuus (siirrettävyys)	Tarkka raportointi, jolloin soveltaminen helpottuu Alkuperäiset lainaukset tulosten kuvauksessa Lukijan arvioitava mahdollisuus hyödyntämiseen
Pysyvyys (varmuus)	Analyysin toimivuus eri aineistoissa Samat yläkategoriat kaikista aineistoista Eri aineistoja kuvaavat alakategoriat toisiaan täydentävät
Neutraalius (vahvistettavuus)	Neutraalius kyseenalainen, siihen ei pyritty Subjektiiivisuus laadullisen tutkimuksen vahvuus Tulosten vertaaminen teoriaan ja muihin tutkimuksiin Oppimispäiväkirjojen analyysissä toisen tutkijan rinnakkaisluokittelu

Omat sitoumukseni näkyvät koko tutkimuksessa. Olen oppinut paljon ja on ollut ilo huomata, miten omat käsitykseni ja ymmärrykseni tutkimuksen tekemisestä ja omasta asiantuntijuudestani ovat muuttuneet tutkimuksen aikana. Voin kuitenkin tunnistaa, että minussa elää yhä sairaanhoitajuus, urani aidoin ja syvin elementti, jolle ihmisyyteni, ratkaisuni ja työni ovat ra-

kentuneet. Sairaanhoidajuudessa ovat vahvistuneet ajatukseni ihmisestä ja ihmisyyteen liittyvistä arvoista. Näen jokaisen ihmisen itsessään arvokkaana ja jokaisen kuvaaman totuuden oikeana. Sairaanhoidajuuteeni kuuluu yksilöllisyyden korostaminen, joskin lasten sairaanhoidajana minulle on kirkastunut käsitys siitä, että perhe, yhteisö, on jokaiselle lapselle tärkeä. Se on kasvun mahdollistaja ja elämisen voimavara. Opettajuus on tuonut uuden ulottuvuuden ajatteluuni: oppimisen. Ihminen oppii persoonallisesti omassa yhteisössään.

Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulutuksen johtajuus on antanut mahdollisuuden ajatella asiantuntijuutta monesta eri näkökulmasta. Myös ammattikorkeakoulu, jota olen ollut rakentamassa alusta pitäen, on muovannut ajatuksiani, kokemuksiani ja tapaani toimia. Se on ollut tulevaisuuden rakentamisen mahdollisuus ja vaikuttamisen haaste. Vaativaksi kokemani monialainen ja moniammatillinen asiantuntijoiden sosiaalinen yhteisö on ajoittain koetellut uskoani humanismiin, ihmisen kasvuun yhteisössä ja moniammatillisuutta sosiaali- ja terveysalan mahdolliseksi tulevaisuuden työtavaksi. Nyt näen, miten tarkasti olen aiemmin varjellut omaa asiantuntijuuttani. Joskus olen jopa pelännyt kadottavani juuri sen, jota olen pitänyt itselleni kaikkein arvokkaimpana: oman persoonallisen tapani tehdä työtä. Nykyisin en juuri pelkää menettäväni mitään, vaan haluan tunnistaa omat sekä toisten vahvuudet ja rohkenen antaa oman panokseni yhteisön käyttöön sekä hyödyntää toisten osaamista. Olen ehkä kasvanut moniammatilliseksi, sillä olenhan halunnut tutkia moniammatillisuutta ammattikorkeakoulutuksen ja oman työni kehittämiseksi, jotta saisin vahvistusta moniammatillisuuden arvosta monialaisessa ammattikorkeakoulussa.

7.2 Moniammatillisuus sosiaali- ja terveysalan yleisinä taitoina

Ensimmäisenä tutkimustehtävänä on ollut kuvata, analysoida ja käsitteellistää moniammatillisuus, johon monialaisuus liittyy kiinteästi. Koko tutkimusprosessin ajan olen pohtinut sitä, miten vaikeaselkoisista ja monimerkityksisistä käsitteistä on kyse. Tutkittavat käyttävät monialaisuus-käsitteen rinnalla käsitettä moniammatillisuus sekä erimerkityksisenä että samaa tarkoittavana. Myös käsitteiden välinen suhde on osoittautunut aluksi mutkikkaaksi. Käsitteet ovat lisäksi yksilöllisiä ja yhteisöllisiä, mikä tekee niiden määrittelyn entistä haasteellisemmaksi. Savonmäen (2007, 18) mukaan yhteistyön ja moniammatillisuuden käsitteiden halluunottoa haittaa niiden yksilöllinen ja kollektiivinen luonne ja hänen mukaansa yhä enem-

män puhutaan verkostoitumisesta tai moniammatillisesta yhteistyöstä (vrt. Hakkarainen ym. 2004; Harden 2004, 2).

Opettajat ovat miettineet ennen tutkimusta, mitä monialaisuus ja moniammatillisuus tarkoittivat arjen työssä. Opiskelijat taas myönsivät kuulleensa nuo sanat, mutta eivät olleet juuri ajatelleet niiden merkitystä. Vasta tutkimuksen alettua he ovat alkaneet työstää sanojen sisältöä.

Vaikea kysymys ... alaisuus laajempi kuin ammatillisuus ... niitähän käytetään sekasin ... Multidisciplinary, se on monialainen. Ala on tavallaan yläkäsite. Sitten on kuitenkin multiprofessional. Se liittyy konkreettiseen tekemiseen jossain työtehtävässä. Mutta mitä se sitten konkreettisesti on? Vaikka mä olen lukenu tästä, niin silti en oo päässy siihen, että mitä eroo niissä oikein on. Ja kun itsekin puhuu, niin puhuu moniammatillisuudesta ja monialaisuudesta. (H6)

Kummassakin käsitteessä on etuliite moni, englannin kielellä multi, joka viittaa siihen, että jotakin on monta - joka tapauksessa enemmän kuin yksi. Merkityseron toi tutkittavien mukaan sanaparin jälkimmäinen eli määrittelyosa: alaisuus ja ammatillisuus eli -field, disciplinary ja -professional. Kyseessä ovat eritasoiset, vaikkakin toisiinsa sidoksissa olevat ilmiöt. Monialaisuutta ja moniammatillisuutta kuvaavan kategorian muodostaminen on ollut varsin työlästä, ja aluksi olen sovitellut vuoroin monialaisuutta ja vuoroin moniammatillisuutta kategorian kuvauksen lähtökohdaksi. Käsitteet kietoutuvat selvästi toisiinsa ja olen halunnut etsiä niille laadullisesti erilaisia piirteitä. Olen lukenut alkuperäisiä kuvauksia yhä uudelleen ja palannut niihin yhteyksiin, joissa käsitteitä käytetään. Olen tehnyt käsittekarttoja ja -luokitteluja, joiden kuvaukset olen saanut liitettyä tutkimuksen teoreettiseen taustaan. Helakorpi määrittelee (1999, 19) monialaisuutta kreikankielisellä ilmauksella polyteknikos, joka tarkoittaa useita aloja käsittävää osaamista ja on samansuuntainen tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Englanninkielisissä teksteissä multifield tarkoittaa monialaista ja multidisciplinary monialaista sekä monitieteistä.

Monialaisuus ilmenee tässä tutkimuksessa monialaisen ammattikorkeakoulun hallinnointina, sosiaali- ja terveysalan osaamisen perustana olevien tieteiden hyödyntämisenä, mikä konkretisoitui eri alojen kanssakäymisenä eli moniammatillisuutena. Moniammatillisuus tarkoittaa yhteisön tasolla moniammatillisen ryhmän toimintaa, joka näkyy konkreettisenä, monimuotoisena vuorovaikutuksena ja jossa ryhmä on sen jäsenten voimavara. Ryhmän ilmapiiri ja huumori ovat toiminnan perusta. Vuorovaikutus näkyy sekä eri ammattien että eri ihmisten kesken niin, että kukin täydentää toisen osaamista oman alan viitekehyksestä yhteisen tavoit-

teen saavuttamiseksi. Kotila (2002, 69 - 72) näkee niin ikään monialaisuudella olevan sekä hallinnollisen että yhteiskunnallisen näkökulman tai se voi viitata pedagogiseen opetussuunnitelmaakysymykseen.

Tämän tutkimustehtävän merkittävin anti on moniammatillisuuden määrittely yksilön ominaisuutena, mikä tarkoittaa sosiaali- ja terveystalouden yleisiä taitoja. Moniammatillisuuden ymmärtäminen yleisinä taitoina on auttanut jäsentämään opetussuunnitelmaa aiempaa selkeämmin. Yleiset taidot näkyvät moniammatillisuuden edellyttämänä pätevyytenä, joksi ovat muodostuneet ongelmanratkaisun, ryhmässä työskentelyn eli kanssakäymisen taidot, johtamisen, kehittämisen, projektityöskentelyn, osaamisen hyödyntämisen ja ohjauksen taidot. Näihin kaikkiin taitoihin liittyvät olennaisesti erilaiset vuorovaikutustaidot, asenteet ja tunteet. Moniammatillisuus ei siis ole laaja-alaista, eri alojen substanssiosaamisen sekoitusta, vaan kyse on sosiaali- ja terveystalouden yleisistä taidoista eli työelämätaidoista. Myös muissa tutkimuksissa viitataan sosiaalisiin taitoihin ja persoonallisiin pätevyyksiin, joista mainitaan itseluottamus, joustavuus, itsenäisyys ja rohkeus. Näihin sisältyvät esimerkiksi kuunteleminen, kuuleminen, tilan antaminen toiselle, oman tilan ottaminen, itsensä ymmärrettäväksi tekeminen, sanattomien viestien tunnistaminen, metakognitiiviset taidot ja huumorin käyttö. (Ks. esim. Anderson & Marshall 1996; McCray 2003; OECD 2000; Ruohotie 2003.)

Tutkimustulokset yleisten taitojen näkökulmasta ovat kansainvälisestikin ajankohtaiset ja mielenkiintoiset, sillä OECD on käynnistänyt korkeakouluopiskelijoiden osaamista mittaavan tutkimushankkeen esiselvityksen myöhempää tutkimusta varten. On nimittäin niin, että aiemmat tutkimuksen eivät ole antaneet vastauksia oppimistuloksista ja opiskelijoiden todellisesta osaamisesta. Suomi kuuluu geneeristen eli yleisten taitojen mittaamisen ryhmään yhdessä Korean, Meksikon ja Norjan kanssa. Hankkeesta käytetään nimeä AHELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes). (OECD:n AHELO-hankkeen käynnistäminen Suomessa 2009, 1). Moniammatillisuutta voidaankin pitää ammatillisen asiantuntijuuden välttämättömänä elementtinä, koska siitä on tullut sosiaali- ja terveystalouden kvalifikaatio. Muissakin tutkimuksissa ja monissa sosiaali- ja terveystalouden asiakirjoissa viitataan moniammatillisen työtavan välttämättömyyteen asiaa tarkemmin kuvaamatta (esim. Ellström 1998; Eraut 2007, 6 - 7; Helakorpi 2005; Honkakoski 1995; Metsämuuronen 2000; Terveystalouden ammattinharjoittamistyöryhmän muistio 2000).

7.3 Moniammatillisuuden oppiminen yhteisössä

Monialaisuus ja moniammatillisuus ovat osaltaan vaikuttaneet ammattikorkeakoulun lähihistorian sekä rakenteellisiin että sisällöllisiin muutoksiin. Oppimista ohjaavat oppimisenäkemykset ovat kehittyneet ja muuttuneet erilaisiksi opetuskulttuureiksi, jotka näkyvät opetussuunnitelmissa, ohjauksessa oppilaitoksessa ja harjoittelun aikana työelämässä. Moniammatillisuuden oppiminen onkin uusi haaste. Moniammatillisuuden ilmiö on kiehtonut minua jo pitkään, ja vasta tutkimusta analysoidessa olen alkanut käsittää, mistä sen oppimisessa voi olla kyse. Aivan kuten monialaisuudelle, moniammatillisuuden oppimiselle on tunnusmerkillistä sekä yksilöllisyys että yhteisöllisyys. Tässä tutkimuksessa opiskelijoiden moniammatillisuuden oppiminen rakentuu erilaisuuden kunnioittamisesta, motivaatiosta, yhteisöllisen oppimisen mahdollisuuksista, moniammatillisen pätevyyden oppimisesta ja ohjauksen sekä arvioinnin onnistumisesta.

Moniammatillisuuden oppimisen perusta on erilaisuuden kunnioittamisen arvomaailma. Se näkyy erilaisten ihmisten ja alojen hyväksymisenä, mikä käytännössä tarkoittaa omien arvojen ja asenteiden tunnistamista tai tunnistamatta jättämistä. Opiskelijat pohtivatkin arvoja ja erityisesti erilaisuuden kunnioittamista konkreettisesti omissa asenteissa ja toiminnassa, joihin opettajien asenteet vaikuttavat. Asenteiden ja arvojen tiedostaminen on tärkeää, sillä se on olennainen tekijä ammattietiikan kehittymisessä. Muissa tutkimuksissa arvojen merkitystä eettisyyden ja moraalien oppimisessa on käsitelty varsin niukasti. (Vrt. Friman 2004; Merriam & Caffarella 1999.) Kuitenkin Rousin ja Mutkan (1994) mukaan opiskelijan omien käsitysten rajallisuus alkaa hahmottua opintojen edetessä, ja opiskelija joutuu tekemään valintoja ja tarkistamaan myös omaa arvopohjaansa.

Tutkimustulosten mukaan opiskelijat ovat ennakkoluulottomia ja haluavat uusia haasteita oppimiseen. He motivoituvat moniammatillisessa projektissa, jossa samalla voidaan oppia kehitysvammaisuudesta, sillä opiskelijat näkevät oppivansa tulevaisuutta varten. Opiskelijat kuvaavat eri yhteyksissä opiskelun tuntuvan hyvältä, vaikka heillä on ollut myös ongelmia. Niistä on selvitty, eivätkä ne ole vaikuttaneet motivaation laskuun vaan haastaneet oppimaan. Oikeat työtehtävät, vastuu todellisissa tilanteissa tehdyistä ratkaisuista ja kehitysvammaisten itsenäistymisen edistyminen sekä tyytyväisyys ovat myös olleet erinomaisia oppimisen kannustimia. Muissa tutkimuksissa on samansuuntaisia tuloksia. Esimerkiksi oppiminen tuntuu hyvältä silloin, kun kyvyt ja haasteet ovat tasapainossa tai sosiaalinen ympäristö tukee sellais-

ta oppimista, joka vaatii jatkuvaa ongelmanratkaisua (Bereiter & Scardamalia 1993, 101 - 107). Motivaatioon vaikuttavat Ruohotien (1998a, 64) mukaan niin ikään päätöksentekoon liittyvät tekijät ja ponnisteluja vaativat tehtävät. Banduran (2000, 79) sosiaalis-kognitiivisen motivaatioteorian mukaan usko itseän vaikuttaa sekä aloitteellisuuteen että tilanteista selviytymiseen.

Yhteisöllinen oppiminen ilmenee sekä yhteisön että yksilön oppimisena, jolloin käytetyt oppimisstrategiat ovat sekä yhteisöllisiä että yksilöllisiä. Yhteisöllisessä oppimisessa on kyse sosiaali- ja terveysalan sekä eri asiantuntijoiden keskinäisestä kanssakäymisestä, yhdessä oppimisesta ja vuorovaikutuksesta yhteisen tiedon rakentamiseksi jokaisen vahvuudet hyödyntäen. Vuorovaikutuksen onnistumiseen vaikuttaa ryhmän jäsenten sitoutuminen yhteiseen tavoitteeseen ja opiskelijaryhmän sopiva kokoonpano niin asiantuntijuuksien kuin persoonallisuuksienkin näkökulmasta. Tuloksissa yhteisöllinen oppiminen ajatellaan siis yhteisöjen ja niiden ihmisten väliseksi aktiiviseksi vuorovaikutukseksi, jossa samalla opitaan. Yhteisöllisen oppimisen ajatus näkyy monilla tutkijoilla. Esimerkiksi Wengerin (2004, 4 - 5) sosiaalisen oppimisen teoria korostaa yksilön aktiivisuutta yhteisössä ja sitä, että hän rakentaa identiteettiään suhteessa tähän yhteisöön. Hakkarainen ym. (2004, 209 - 210) kuvaavat sitoutumista yhteisössä työskentelyyn. Heidän mukaansa sitoutuminen edellyttää yhdessä tekemisen arvon ja sosiaalisten resurssien hyödyn ymmärtämistä sekä tietoisuutta yhteisön tiedollisesta tilasta, jotta voi sijoittaa itsensä sinne. Helakorpi (2005, 96 - 99) puhuu tiimin oppimisessa synergiasista, jossa yhdessä synnytetään sellaista uutta, mitä yksikään jäsen ei yksin pysty luomaan (vrt. Ruohotie 2002a).

Opiskelijat ovat projektin edetessä olleet kanssakäymisissä keskenään ja oppineet tuntemaan jollakin tasolla toisensa ihmisinä. Heidän kielensä ja ajattelutapansa tunteminen ovat auttaneet hyödyntämään yhteisön osaamista kerhoilloissa. Koko opiskelijaryhmä on oppinut toimimaan yhdessä. Moniammatillisuuden oppimisessa ryhmä on ollut opiskelijalle voimavara, reflektioalusta ja paineiden tasaaja. Ryhmän salliva yhteishenki on turvannut vastuun jakamisen tarkoituksenmukaisesti eri tilanteissa, toimivan vuorovaikutuksen ja kunkin alan osaaminen käyttöönoton. Myös Burr (2006,2) viittaa tiedon olevan sidoksissa sosiaaliseen toimintaan, jolloin juuri ihmisten välinen vuorovaikutus ja arjen toiminta mahdollistavat yhteisen todellisuuden rakentamisen kielen välityksellä (ks. Arvaja 2005, 60). Ihmiset oppivatkin yhteisön toimintaan osallistumalla (Puolimatka 2002).

Jokainen opiskelija oppii kuitenkin persoonallisesti omalla tavallaan ja eritasoisesti moniammatillisessa oppimisyhteisössä. Moniammatillisuuden oppimisessa on kyse moniammatillisuuden edellyttämän pätevyyden oppimisesta, jolloin opitaan sosiaali- ja terveystieteiden yleisiä taitoja. Niiden oppiminen tarkoittaa tämän tutkimuksen mukaan oppimisessa tarvittavien metataitojen, projektityöskentelytaitojen ja ohjaustaitojen oppimista oman alan asiantuntijuuden oppimisen kontekstissa. Pitkin projektia opiskelijat arvioivat omaa oppimistaan, motivoitumistaan ja toimintaansa, tekevät valintoja, ratkovat ongelmia, perustelevat tekemiään valintoja, kontrolloivat ja suuntaavat omaa oppimistaan tavoitteellisesti ja alkavat ymmärtää toisenkin ajattelua. Nämä ovat muillakin aloilla oppimisessa tarvittavia taitoja eli metakognitiivisia taitoja. (Ellström 1998; Ruohotie 2003.) Opiskelijat ovat valppaita omassa oppimisessa ja säätelevät oppimistaan. Tästä tutkimuksesta nousee esiin Zimmermannin (2001) oppimisen itsesäätelymallin piirteitä. Sen ensimmäisessä vaiheessa sekä tehtävä että motivationaaliset uskomukset analysoidaan, toisessa vaiheessa suoritusta tarkastellaan itsekontrollin ja tarkkailun avulla ja kolmannessa vaiheessa arvioidaan suoritus ja valitaan muutosta edistävät strategiat.

Opiskelijat ovat kuvanneet monta hankalaa ongelmanratkaisutilannetta, joissa heillä ei ollut ollut riittävää tietoa, osaamista eikä kokemusta muista aloista etenkin projektin alussa. Opiskelijat ovat kuitenkin selvinneet näistä tilanteista aluksi varsin intuitiivisesti ja kokemuksen, tiedon sekä tuttuuden myötä yhä varmemmin. Tilanteiden jälkeen opiskelijat analysoivat ja kuvaavat niitä tarkasti. He kertovat, miten tilanne on jähmettänyt heidät pieneksi hetkeksi toimintakyvyttömiksi ja miten he pelon ja ahdistuksen keskellä ovat keksineet ratkaisut. Opiskelijat itsekin ihmettelevät sitä, miten he ovat selviytyneet näistä tilanteista. Tilanteet ovat laenneet luonnostaan niin, että joku ryhmän jäsenistä on tavalla tai toisella ottanut ohjat käsiinsä ja muut ovat tukeneet häntä. Vaikka toiminta on kangerrellut aluksi, opiskelijat ovat koko ajan luottaneet itseensä ja uskoneet, että he selviävät kaikesta ratkomalla ongelmat yhdessä. Tätä voisi verrata Scardamalian ja Bereiterin (2006) progressiiviseksi ongelmanratkaisuksi ja tiedon luomiseksi, koska yhteisö tuottaa jatkuvasti uutta tietoa käytännön tilanteissa. Se on myös elinikäisen oppimisen mahdollistaja.

Opiskelijoiden projektityöskentelyn oppimista hankaloitti se, että heillä ei ollut siitä aiempaa kokemusta. Opiskelijat oppivat projektissa organisointi-, suunnittelu-, verkostoitumis- ja arviointitaitoja, joita tarvitaan nykypäivän moniammatillisessa työssä. Sosiaali- ja terveystieteillä ohjaus on olennainen työ- ja auttamismenetelmä. Opiskelijat oppivat kommunikoimaan oike-

alla tasolla kehitysvammaisten kanssa ja ohjaamaan toinen toisiaan. Ohjaus on edellyttänyt sekä ohjattavan että tilanteen tuntemusta, tilanteisiin keskittymistä ja rohkeutta tarttua asioihin. Opiskelijat ovat myös havainneet, että ilman oman alan asiantuntijuuden oppimista ei voi toimia. Tämä oppimisprojekti on ollut varsin haasteellinen opiskelijoille ja he ovat oppineet paljon. Vastaavia tuloksia kuvaa myös Ellström (1998, 47) innostavan oppimisympäristön tekijöinä, jotka mahdollistavat asiantuntijuuden kehittymisen. Näitä tekijöitä ovat oppimistehtävän monimutkaisuus, itsenäisyys, oppijan osallistuminen tavoitteiden laadintaan, mahdollisuus testata eri ratkaisuja, toiminnan parantaminen, palautteen saaminen ja oman toiminnan reflektointi suhteessa tavoitteisiin sekä tehtävään. Sopivasta ajankohdasta moniammatillisuuden oppimisessa kiistellään. Opiskelijoiden alkuhankaluudet tässä tutkimusprojektissa ovat olleet ilmeisiä ja kiistanalaiseksi jääkin sopivan ajoituksen määrittely, sillä kyse on ollut määraaikaisesta, kerran viikossa kokoontuneesta ryhmästä, ja opiskelijat ovat pitäneet projektia varsin onnistuneena. Kyse on joka tapauksessa niin monimutkaisesta ilmiöstä, ettei ole olemassa yksittäistä tekijää, jonka voi nähdä auttavan tai estävän oppimista (vrt. Freeth & Reeves 2004, 50 - 53; Limón Luque 2003; Ruohotie 2003).

Opettaja on tässä tutkimusprojektissa ollut opiskelijan resurssi ja oppimisympäristön rakentaja, oppimisen ohjaaja ja arvioija. Vesterinen (2001) pitää opettajan ohjausta arvokkaana resurssina. Opettajat ovat perinteisesti yksin puurtajia ja asiantuntijoita, mikä välittyy opiskelijoille. Moniammatilliset oppimisprojektit muiden paineiden ohella ovatkin suuria haasteita opettajille, sillä heidän pedagoginen asiantuntijuutensa korostuu eri lailla, kun opetus toteutetaan hankkeena todellisissa asiakastilanteissa. Näissä tilanteissa on osattava määritellä oman alan asiantuntijuuden oppimiseen integroituina yleisten taitojen oppimisen tavoitteet ja sopivat oppimistehtävät teorian ja käytännön nivoutumiseksi asiantuntijuuteen kasvussa. Teorian ja käytännön sekä oppimistehtävien kehittäminen voivat edistää sekä opiskelijoiden että opettajien moniammatillisuuden oppimista. (Esim. Slotte & Tynjälä 2003; Tynjälä 2003.)

Arviointi liittyy kaikkeen oppimiseen ja itsesäätelytaitoihin - tässä opiskelijan oppimiseen ja asiakastyön onnistumiseen. Erilaiset ryhmätilanteet ovat olleet oivallisia tilanteita oppia kiinnittämään huomio omaan ja toisen tapaan ajatella sekä itsensä ilmaisuun. Opiskelijoiden itse- ja vertaisarviointitaidot ovat kehittyneet, ja oppimispäiväkirja on ollut hyvä arvioinnin apuväline. Oppimispäiväkirjoja voi tosin sanoa osaamispäiväkirjoiksi, koska niissä kuvataan osaamista projektin loppuvaiheessa.

7.4 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset

Tulosten perusteella on muotoutunut käytännönläheinen kuvaus monialaisuuden suhteesta moniammatillisuuteen ja sen oppimisesta ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalalla. Tutkimuskohteena on opiskelijoiden moniammatillisuuden oppiminen, jossa opettaja on ensisijaisesti oppimisen mahdollistaja. Moniammatillisuuden konkretisointi niin oppimisessa kuin opettamisessa on suuri haaste. Tulosten mukaan opettajille se on haaste sen vuoksi, että he eivät välttämättä tiedä, mistä moniammatillisuuden oppimisessa on kyse tai miten se asettuu oman alan oppimiseen. Mutta miten opettaja oppii moniammatilliseksi? Se on kiinnostava tutkimusaihe.

Työelämä on muutoksessa ja sen vuoksi olisikin mielenkiintoista rakentaa sellainen oppimiskäytäntö, jossa kaikki osapuolet, opiskelijat, opettajat ja työelämän asiantuntijat, voisivat oppimia moniammatillisuutta samanaikaisesti. Moniammatillisen ja samalla yhteisöllisen oppimisen kulttuuri on mahdollisuus oppilaitokselle ja työelämälle ja tähän on viisasta tarttua. Soveliaan oppimisympäristön tarjoaisivat sosiaali- ja terveysalan työyhteisöt, sillä tämä tutkimus antaa viitteitä siitä, miten työyhteisöt voisivat oppia yhdessä ammattikorkeakoulujen kanssa. Tästä tarjoutuu mielenkiintoinen tutkimus. Tällainen toimintaympäristö antaa mahdollisuuden tutkia moniammatillisuuden oppimisen pedagogisia käytänteitä eli miten opiskelija oppii, miten opettaja oppii ja miten työntekijä oppii, koska kullakin heistä on omanlaisensa viitekehys.

Tutkimustulokset ilmentävät ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan yhdessä määrääkässä projektissa opittua pätevyyttä, sosiaali- ja terveysalan yleisiä taitoja. Uskon kuitenkin, että samankaltaisia elementtejä on myös muilla aloilla ja näiden työyhteisöissä, semmin, kun moniammatillisuutta tarkastellaan yleisinä taitoina tai työelämätaitoina. Haasteena on eri tahojen moniammatillisuuden edistäminen, jolloin yhtenä mahdollisuutena on käyttää aiemmin kuvattua toimintatutkimusta muistuttavaa voimaannuttavaa tutkimusta, jolloin toimintaa voidaan kehittää samanaikaisesti tutkimuksen tuottaman tiedon perusteella (ks. Gergen & Gergen 2003).

LÄHTEET

- Anderson, A. & Marshall, V. 1996. Core versus occupation-specific skills, 1 - 7.
<http://www.archive.official-documents.co.uk/document/dfee> Viitattu 23.3.2004.
- Ammattikorkeakoululaki N:o 351. Annettu Helsingissä 9. päivänä toukokuuta 2003. Suomen säädöskokoelma N:o 351 - 358.
- Ammattikorkeakoulusta terveydenhuoltoon. Koulutuksesta valmistuvien ammatillinen osaaminen, keskeiset opinnot ja vähimmäisopinnot. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:24.
http://minedu.fi/OPM/Julkaisut/2006/Ammattikorkeakoulusta_terveydenhuoltoon Viitattu 19.11.2008.
- Arvaja, M. 2005. Collaborative knowledge construction in authentic school contexts. University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Research 14.
- Barr, H. 2005. Interprofessional education. Today, yesterday and tomorrow. A review. Commissioned by The Learning and Teaching Support Network for Health Sciences & Practice from The UK Centre for the Advancement of Interprofessional Education.
<http://www.healthacademy.ac.uk/publications/occasionalpaper/occp1> Viitattu 16.7.2009.
- Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84, 191 - 215.
- Bandura, A. 2000. Self-efficacy: The exercise of control. Fourth edition. USA: W. H. Freeman and Company.
- Benner, P. 1989. Aloittelijasta asiantuntijaksi. Juva: WSOY ja SHKS.
- Bereiter, C. 2002. Education and mind in the knowledge age. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1993. Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise. Chicago: Open Court Publishers Company.
- Burr, V. 2004. Sosiaalipsykologia ihmiskäsityksiä. Tampere: Vastapaino.
- Burr, V. 2006. An introduction to social constructionism. London: Taylor & Francis Group.
www.lahdentiedekirjasto.fi/library.ellibs.com/book Viitattu 1.8.2008.
- Clarke, L. & Winch, Ch. 2006. A European skills framework? - But what are skills? Anglo-Saxon versus German concepts. *Journal of Education and Work* 19, 255 - 269.
- Collin, K. 2007. Työssä oppiminen. Teoksessa K. Collin ja S. Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatustieteenä ja toimintakenttänä. Juva: PS-kustannus, 123 - 154.
- Collin, K. & Tynjälä, P. 2003. Integrating theory and practice? Employees' and students' experiences of learning at work. *Journal of Workplace Learning* 15, 338 - 344.

- Creswell, J. W. 2008. Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. Third Edition. New Jersey: Pearson.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2003. Introduction. The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) The landscape of qualitative research. Theories and issues. Second edition. USA: Sage Publications, 1 - 45.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. 1986. Mind over machine. New York: Free Press.
- Ellström, P.-E. 1992. Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv. Stockholm: Gotab.
- Ellström, P.-E. 1998. The many meanings of occupational competence and qualification. In W. J. Nijhof and J. N. Streumer (Eds.) Key qualifications in work and education. Dordrecht in the Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 39 - 50.
- Ely, M., Vinz, R., Downing, M. & Anzul, M. 1997/2001. On writing qualitative research. Living by words. London, Philadelphia: Routledge Falmer.
- Eraut, M. 1999. Developing professional knowledge and competence. First Published in 1994. London: The Falmer Press.
- Eraut, M. R. 2000. Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. British Journal of Educational Psychology 70, 113 - 136.
- Eraut, M. 2007. Professional knowledge and learning at work.
http://www.tlrp-archive.org/cgi-bin/search_oai_all.pl?pn=12&no_menu=1&short Viitattu 18.11.2008.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Eteläpelto, A. 2001. Ammattikasvatuksen tutkimuksen ajankohtaiset haasteet. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3 (2), 6 - 15.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiivinen rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Porvoo: WSOY, 90 - 142.
- Eurooppalainen koulutusyhteistyö. 2008.
http://www.minedu.fi/OPM/EU-asiat/EU-yhteistyx_koulutuksessa/?lang=fi
Viitattu 4.11.2008.
- European Credit Transfer and Accumulation System. 2008.
http://fi.wikipedia.org/wiki/European_Credit_Transfer_and_Accumulation_System
Viitattu 12.11.2008.
- Fontana, A. & Frey, J. H. 1998. Interviewing. The art of science. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) Collecting and interpreting qualitative materials. USA: Sage Publications, 47 - 78.

- Freeth, D. & Reeves, S. 2004. Learning to work together: using the presage, process, product (3P) model to highlight decisions and possibilities. *Journal of Interprofessional Care*. 18 (1), 43 - 56.
<http://www.uow.otago.ac.nz/academic/gp/curriculum%20Development/Freeth2004.pdf>
 Viitattu 8.7.2009.
- Friman, M. 2004. Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. Väitöskirja. Jyväskylä Studies of Education, Psychology and Social Research 234. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Gergen, M. M. & Gergen, K. J. 2003. Qualitative inquiry: Tensions and transformations. In N.K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. Second Edition. USA: Sage Publications, 575 - 610.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. 1994. *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Grigg, L., Johnston, R. & Milsom, N. 2003. Emerging issues for cross-disciplinary research: Conceptual and empirical dimensions.
http://www.dest.gov.au/sectors/research_sector/publications_resources
 Viitattu 13.1.2007.
- Grimmett, P. P. 1994. Progressive views of teaching and learning. In P. Ruohotie & P. P. Grimmett (Eds.) *New themes for education in a changing world*. Saarijärvi: University of Tampere and Simon Fraser University, 1 - 14.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. 1994. Competing paradigm in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*. USA: Sage Publications, 105 - 117.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1991. *Johdatus tieteelliseen ajatteluun*. (6. korjattu painos). Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja 3, 1986. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo: WS Bookwell.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S. & Lehtinen, E. 2004. *Communities of networked expertise. Professional and educational perspectives*. The Netherlands: Elsevier.
- Harden, R. M. 2004. *Multiprofessional education: the magical mystery tour*.
www.medev.ac.uk/resources/features/AMEE_summaries/AMEE12.doc
 Viitattu 23.3.2007.
- Havukainen, P. 2004. Oppimistehtävät, vastaaminen ja arvioiminen oppimisen ohjaamisen välineinä. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 3, 43 - 52.
- Havukainen, P., Janhonen, S., Sarja, A. & Vesterinen, A. 2009. SenioriTV-hankkeen mallintamisprosessi yhteiskehittelynä, Laurea AMK-case. Teoksessa P. Lambert & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) *Hankekirjoittaminen yhteiskehittelynä. Malleja ja välineitä*

- ammattikorkeakoulujen hanketoimintaan ja opinnäytetyön prosesseihin. Painossa, 1 - 21.
- Helakorpi, S. 1999. Kouluttajan asiantuntijuus ja sen kehittäminen. Opettajakorkeakoulun julkaisuja D: 119. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Helakorpi, S. 2005. Kohti verkostoituvaa ja verkottuvaa koulutusta. Hämeen ammattikorkeakoulu. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 9/2005. Saarijärvi: Saarijärven Offset.
- Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta ja ammattikorkeakoulupedagogiikkaa oppimassa. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holland, L. H. M. 2006. Expansion of cross-disciplinary science research defines Hyman's tenure. <http://www.thecrimson.com/article.aspx> Viitattu 13.1.2007.
- Holloway, I. & Wheeler, S. 1997. Qualitative research for nurses. Oxford: Blackwell Science Ltd.
- Holmes, R. 2003. Collaborative projects: a study of paired work in a Malaysian University. *Innovations in Education and Teaching International* 3, 254 - 259.
- Honkakoski, A. 1995. Sosiaalialan toiminnan todellisuus, ammattitaito ja koulutus. Opetushallitus. Kehittyvä koulutus1/1997. Helsinki: Hakapaino.
- Horsburgh, M., Lamdin, R. & Williamson, E. 2001. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Medical Education* 35 (9), 876 - 883.
- Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakkoarvioinnin järjestämiseksi, 2009. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Hyvönen, S. 2004. Moniulotteista ja moniammatillista yhteistyötä muutoksen keskellä. Tutkimus perusterveydenhuollon mielenterveystyöstä. Väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 1028. Tampere: Tampere University Press.
- Häkkinen, P. & Arvaja, M. 1999. Kollaboratiivinen oppiminen teknologiaympäristössä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva: WSOY, 206 - 223.
- Isoherranen, K. 2005. Moniammatillinen yhteistyö. Vantaa: WSOY.
- Isoherranen, K., Rekola, L. & Nurminen, R. 2008. Enemmän yhdessä - moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY.

- Janhonen, S. & Latvala, E. 2001. Hoitaminen sosiaalisessa yhteydessään: Grounded theory - tutkimusmetodologia. Teoksessa S. Janhonen & M. Nikkonen (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät. Juva: WSOY, WS Bookwell, 165 - 207.
- Janhonen, S., Sarja, A. & Juntunen, A.-L. 2006. Mikä ohjaa oppimisprosessia ammattikorkeakoulussa? Esimerkkinä sosiaalialan koulutusohjelman asiakastyön harjoittelu. Teoksessa T. Aarrevaara & J. Herranen (toim.) Mikä meitä ohjaa? Artikkelikokoelma Jyväskylässä järjestetystä korkeakoulututkimuksen IX symposiumista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 241 - 252.
- Jaroma, A. 2000. Koulutus ja tuleva toiminta hoitotyössä. Kysely kättilö-, sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoille. Väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 83. Kuopio: Kuopion yliopisto.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2001. Matkalla moniammatillisuuteen. Kuvauskohteena päiväkotia. Juva: WS Bookwell.
- Kauppi, A. 1998. Uudistava oppiminen, koulutus ja työn kehittäminen. Hankeperustaisen oppisopimuskoulutuksen loppuraportti. Tutkimus 2/1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Kohonen, V. 2002. Yhteistoiminnallisuus oppimiskulttuurin muutoksessa. Teoksessa P. Sahlberg ja S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 348 - 366.
- Koppinen, M.-L. & Pollari, J. 1995. Yhteistoiminnallinen oppiminen. Tie tuloksiin. Juva: WSOY.
- Kotila, H. 2002. Pedagogiset haasteet ammattikorkeakoulussa. Teoksessa S. Kainulainen (toim.) Ammattikorkeakoulu - tehdas vai akatemia? Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja, A Tutkimuksia 1. Helsinki: Multiprint, 66 - 94.
- Koulutus ja tutkimus vuosina 2003 - 2008. Kehittämissuunnitelma, 2003. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. Hoitotiede 11 (1), 3 - 12.
- Laakkonen, A. 2004. Hoitohenkilöstön ammatillinen kasvu hoitokulttuurissa. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 996. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Lappalainen, M. 1997. Arvioinnin merkitys yliopiston opetuksen ja oppimisen osana. Teoksessa M. Lappalainen (toim.) Opetus, oppiminen ja arviointi. Turun yliopiston arviointijärjestelmän rakentaminen. Turun yliopisto. Hallintoviraston julkaisusarja 4/47. Turku: Unipaps, 7 - 37.
- Lauri, S. 2007. Hoitotyön ydinosaaminen ja oppiminen. Helsinki: WSOY.
- Lauri, S. & Elomaa, L. 1999. Hoitotieteen perusteet. Juva: WSOY.
- Lee, M. 2003. Engaging the whole person through the practice of collaborative learning. International Journal of Lifelong Education 22 (1), 78 - 93.

- Limón Luque, M. 2003. The role of domain-specific knowledge in intentional conceptual change. In G. M. Sinatra & P. R. Pintrich (Eds.) *Intentional conceptual change*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, 133 - 170.
- Linden, M. 1999. *Terveydenhuollon sosiaalityö moniammatillisessa toimintaympäristössä*. Helsinki: STAKES.
- Lohiniva, A. 1999. *Terveydenhoitajan työ ja kvalifikaatiot pohjoisessa toimintaympäristössä*. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis, D Medica 509. Oulu: Oulu University Press.
- March, J. 2006. Cross-disciplinary research group. <http://www.nottingham.ac.uk/cdrg/> Viitattu 13.1.2007.
- McCray, J. 2003. Leading interprofessional practice: a conceptual framework to support practitioners in the field of learning disability. *Journal of Nursing Management* 11, 387 - 395.
- Merriam, S. B. & Caffarella R. S. 1999. *Learning in adulthood. A Comprehensive guide*. Second Edition. San Francisco: Jossey Bass.
- Metsämuuronen, J. 2000. *Maailma muuttuu – miten muuttuu sosiaali- ja terveysala*. Toinen tarkistettu painos. Sosiaali- ja terveysministeriö, Opetushallitus, STAKES ja Suomen Kuntaliitto. Helsinki: Edita.
- Murto, L., Rautniemi, L., Fredriksson, K., Ikonen, S., Mäntysaari, M., Niemi, L., Paldanius, K., Parkkinen, T., Tulva, T., Ylönen, F. & Saari, S. 2004. Eettisyyttä, elastisuutta ja elämää. Yliopistojen sosiaalityön ja ammattikorkeakoulujen sosiaalialan arviointi yhteistyössä työelämän kanssa. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5. Helsinki: Tammer-Paino.
- Naumanen-Tuomela, P. 2001. Työterveyshoitajan asiantuntijuus työikäisten terveydenedistämistyössä muuttuvassa yhteiskunnassa. Kuopion yliopisto, Hoitotieteen laitos. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet. Kuopio: Kuopion yliopiston painatuskeskus.
- Niiniluoto, I. 1993. Arvojen muutos ja moraalikasvatus. *Aikuiskasvatus* 2, 84 - 94.
- Niiniluoto, I. 2003. *Totuuden rakastaminen. Tieteenfilosofisia esseitä*. Keuruu: Otava.
- Nijhof, W. J. 1998. Qualifying for the future. In W. J. Nijhof & J.N. Streumer (Eds.) *Key qualifications in work in education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 19 - 38.
- Nikander, P. 2003. Moniammatillinen yhteistyö sosiaali- ja terveydenhuollon haasteena. Vuorovaikutuksellinen näkökulma. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 40, 279 - 290.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-creation Company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nurmela, T. 2002. *Ajattelun taito ja lupa ilmaista. Teoreettis-käsitteellinen tutkimus hoitotyön edellyttämästä kriittisen ajattelun taidosta ja sen edellytyksistä*. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 860. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

- ”NUOKKU” -projekti 2002. Moniammatillisen oppimisprojektin loppuraportti. Lahden ammattikorkeakoulu, Sosiaali- ja terveysala. Oppimiskeskus Optiimi.
- OECD 2000. Knowledge management in the learning society. Education and skills. Paris: OECD Publications.
- OECD:n AHELO-hankkeen käynnistäminen Suomessa. Opetusministeriö, 12.8.2009.
- Opinto-opas 1999 - 2000. Lahden ammattikorkeakoulu.
- Opinto-opas 2009 - 2010. Lahden ammattikorkeakoulu, Sosiaali- ja terveysala. Fysioterapian koulutusohjelma.
http://www.lamk.fi/material/ops0910_stl_fyte.pdf Viitattu 17.6.2009.
- Opinto-opas 2009 - 2010. Lahden ammattikorkeakoulu, Sosiaali- ja terveysala. Hoitotyön koulutusohjelma.
http://www.lamk.fi/material/ops0910_stl_hoi.pdf Viitattu 13.7.2009.
- Opinto-opas 2009 - 2010. Lahden ammattikorkeakoulu, Sosiaali- ja terveysala. Sosiaalialan koulutusohjelma.
http://www.lamk.fi/material/ops0910_stl_sos.pdf Viitattu 17.6.2009.
- Opiskelu ja tutkinnot ammattikorkeakoulussa 2008.
http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/opiskelu_ja_tutkinnot/?!ang=fi Viitattu 4.11.2008.
- Parsell, G., Soalding, R. & Bligh, J. 1998. Shared goals, shared learning: evaluating of a multiprofessional course for undergraduate students. *Medical education* 32, 304 - 311.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Third edition. California: Sage Publications, Inc. Thousand Oaks.
- Peel, D. & Shortland, S. 2004. Student teacher collaborative reflection: perspectives on learning together. *Innovations in Education and Teaching International* 41 (1), 49 - 58.
- Pelttari, P. 1997. *Sairaanhoidajan työn nykyiset ja tulevaisuuden kvalifikaatiovaatimukset*. Väitöskirja. Stakes. Tutkimuksia 80. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Perttula, J. 1996a. *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena*. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti/Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Perttula, J. 1996b. Ihmistieteiden tiedonmuodostus ja tutkimusetiikka. Teoksessa A. Palmroth & I. Nurmi (toim.) *Alttiiksi asettumisen etiikka*. Laadullisen tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta. JYY julkaisusarja, 38. Toinen painos. Jyväskylä: Kopi-Jyvä, 83 - 108.
- Pintrich, P. 2000. The role of motivation in self-regulated learning. In P. Pintrich and P. Riehl (Eds.) *Conative constructs and self-regulated Learning*. Saarijärvi: Saarijärven Offset, 51 - 66.

- Pintrich, P. & McKeachie, W. J. 2000. A framework for conceptualizing student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In P. Pintrich and P. Ruohotie. (Eds.) *Conative constructs and self-regulated learning*. Saarijärvi: Saarijärven Offset, 31 – 50.
- Pirrie, A., Wilson, W., Harden, R. M. & Elsegood, J. 2004. Promoting cohesive practice in health care.
http://www.medev.ac.uk/resources/features/AMEE_summaries /AMEE12.doc. Viitattu 23.3.2007.
- Punch, K. F. 1998. *Introduction to social research. Quantitative & qualitative approaches*. London: Sage Publications.
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Rauhala, P. 1993. Ammatti ja kvalifikaatiot 1990-luvun yhteiskunnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettunen (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhla-julkaisu. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 15 - 29.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Realising the European higher education area 2003.
http://fi.wikipedia.org/wiki/Bolognan_prosessi Viitattu 5.11.2008.
- Reeves, Th., C., Herrington, J. & Oliver, R. 2004. A development research agenda for online collaborative learning. *Educational Technology Research & Development*. 52 (4), 53 - 65.
- Rousi, H. 1991. Näkökulma ammatillisen opettajankoulutuksen teoreettisiin lähtökohtiin. Sovellusalan sosiaalialan opettajankoulutus. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 1. Jyväskylä: Kopi-Jyvä.
- Rousi, H. & Mutka, U. 1994. Opettajankoulutuksen ammattipedagogiikka. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 6. Jyväskylä: Kopi-Jyvä.
- Ruohotie, P. 1993. *Ammatillinen kasvu työelämässä*. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Ruohotie, P. 1994. *Ammatillinen uusiutuminen ja kehittyminen*. ODIN-tiimin ajankohtaisseminaari. Oppiva organisaatio. Luentomoniste.
- Ruohotie, P. 1998a. Konatiiviset rakenteet työssä ja oppimisessa. Teoksessa P. Ruohotie, J. Kulmala & L. Siikaniemi (toim.) *Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuu-
 tulos - esteitä ja edistäjiä*. *Kehittyvä koulutus*, 3. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 58 - 74.
- Ruohotie, P. 1998b. Vuorovaikutteinen oppiminen. Teoksessa P. Ruohotie, J. Kulmala ja L. Siikaniemi (toim.) *Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuu-
 tulos - esteitä ja edistäjiä*. *Kehittyvä koulutus* 3/1998. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 75 - 108.

- Ruohotie, P. 1999. Työelämä muuttuu - muuttuuko opetus? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 2, 4 - 7.
- Ruohotie, P. 2000a. Conative constructs in learning. In P. Pintrich and P. Ruohotie (Eds.) *Conative constructs and self-regulated learning*. Saarijärvi: Saarijärven Offset, 1 - 30.
- Ruohotie, P. 2000b. *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 2002a. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: WSOY.
- Ruohotie, P. 2002b. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen ammattikorkeakoulun tavoitteena. Teoksessa J.-P. Liljander (toim.) *Omalla tiellä. Ammattikorkeakoulut kymmenen vuotta*. Helsinki: Edita, 108 - 127.
- Ruohotie, P. 2002c. Motivation and self-regulation in learning. In H. Niemi & P. Ruohotie (Eds.) *Theoretical understandings for learning in virtual university*. Saarijärvi: Saarijärven Offset, 37 - 71.
- Ruohotie, P. 2002d. The development of competence and qualifications as the objective of vocational higher education. In H. Niemi & P. Ruohotie (Eds.) *Theoretical understandings for learning in virtual university*. Saarijärvi: Saarijärven Offset, 233 - 256.
- Ruohotie, P. 2003. Mitä on ammatillinen huippuosaaminen? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 5 (1), 4 - 11.
- Ruohotie, P. 2004. Yksilölliset valmiudet jatkuvaan oppimiseen. Luento 18.11.2004. Lahti.
- Ruohotie, P. 2005a. Metakognitiiviset taidot ja käsitteellinen oppiminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7 (1), 2005, 4 - 11.
- Ruohotie, P. 2005b. Ammatillinen kompetenssi ja sen kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 7 (3), 2005, 4 - 18.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Saarijärvi: Saarijärven Offset.
- Saarinen, E. 2004. *Filosofia*. Porvoo: WS Bookwell.
- Sarja, A. & Janhonen, S. 2009. Kilpailun luomat jännitteet ja siirtymät ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämistyössä. Teoksessa T. Aarrevaara ja T. Saarinen (toim.) *Kilvoittelusta kilpailuun? Artikkelikokoelma korkeakoulututkimuksen juhlasymposiumista*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 73 - 89.
- Salminen, H. 2001. Suomalainen ammattikorkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina. Koulutussuunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta. Väitöskirja. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja. Helsinki: Opetusministeriö.
- Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Väitöskirja. Tutkimuksia 23. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Scardmalia, M. & Bereiter, C. 2006. Knowledge building: theory, pedagogy and technology. [www.http://iikit.org/fulltext/2006_KBTheory.pdf](http://iikit.org/fulltext/2006_KBTheory.pdf) Viitattu 30.11.2008.
- Silvonen, J. & Keso, P. 1999. Grounded theory aineistolähtöisen analyysin mallina. *Psykologia* 34, 88 - 96.
- Sinatra, G. M. & Pintrich, P. R. 2003. The role of intentions in conceptual change learning. In G. M. Sinatra & P. R. Pintrich (Eds.) *Intentional conceptual change*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1 - 18.
- Sipilä, J. 1991. *Asiantuntija ja johtaminen*. Jyväskylä: Weilin & Göös.
- Sirviö, K. 2006. Lapsiperheiden osallisuus terveyden edistämässä - mukanaolosta vastuunottoon. Asiakastilanteiden arviointi sosiaali- ja terveydenhuollon työntekijöiden ja perheiden näkökulmista. Väitöskirja. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 132. Kuopio: Kopijyvä.
- Slotte, V. & Tynjälä, P. 2003. Industry-university collaboration for continuing professional development. *Journal of Education and Work* 16 (4), 445 - 464.
- Sofaer, S. 1999. Qualitative methods: what are they and why use them? *HSR: Health Services Research* 34:5 Part II, 1101 - 1118.
- Sonninen, J. 2006. Ammattikorkeakouluopettajien uudistuva asiantuntijuus. Teoksessa M. Erkamo, S. Haapa, M.-L. Kukkonen, L. Lepistö, M. Pulli ja T. Rinne (toim.) *Uudistuvaa opettajuutta etsimässä*, 110 - 119.
- Sosiaali- ja terveydenhuollon tavoite- ja toimintaohjelma 2004 - 2007. Julkaisu 2003:20. Painettu 2004. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Stake, R. E. 2005. Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *The Sage handbook of qualitative research*. Third Edition. California: Sage Publications, 443 - 466.
- Stasz, C. 1998. Generic skills at work: Implications for occupationally-oriented education. In W. J. Nijhof & J. N. Streumer (Eds.) *Key qualifications in work and education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 187 - 206.
- Stenström, M.-L., Laine, K. & Valkonen, S. 2005. Ammattikorkeakoulut väylänä työelämään. Hallinnon ja kaupan, tekniikan ja liikenteen sekä sosiaali- ja terveysaloilta valmistuneiden työelämään sijoittuminen ja työelämätaidot. *Tutkimuksia ja selosteita* 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1998. *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Second Edition. USA: SAGE Publications.
- Suntio, A.-T. & Konkola, R. 2003. Opettajan työn muuttuminen ammattikorkeakoulussa T&K-toiminnan haasteita ja kehittämisehdotuksia. *KeVer, Kever* 4/2003. <http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/article/viewArticle/750/599> Viitattu 16.7.2009.

- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki : Kirjayhtymä.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. 1998. Introduction to qualitative research methods. A guidebook and resource. Third Edition. First published 1975. USA: John Wiley & Sons.
- Terveysalan verkoston strategia ammattikorkeakoulutuksen kehittämiseksi Suomessa vuosina 2008 - 2012. Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto, julkaisusarja 2008. Helsinki: ARENE.
- Terveydenhuollon ammatinharjoittamistyöryhmän muistio 2000:10. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Toikka, K. 1984. Kehittävä kvalifikaatiotutkimus. Julkaisusarja B, 25. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Towards the European higher education area: responding to challenges in a globalised world. 2007.
http://fi.wikipedia.org/wiki/Bolognan_prosessi Viitattu 5.11.2008.
- Tucker, K., Wakefield, A., Boggis, C., Lawson, M., Roberts, T. & Gooch, J. 2003. Learning together: clinical skills teaching for medical and nursing students. Medical Education.
[http://web7.epnet.com/collaborative learning](http://web7.epnet.com/collaborative_learning) Viitattu 4.3.2004.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Tynjälä, P. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstuktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tynjälä, P. 2003. Oppiminen koulutuksen ja työelämän vuorovaikutuksessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 5 (3), 9 - 20.
- Työelämän murros heijastuu osaamistarpeisiin. Osaavaa henkilöstöä yrityksiin. 2005. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.) Konstruktivismi ja realismi. Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 20 - 48.
- Uosukainen, L. 2002. Promotion of the good life: development of a curriculum for public health nurses. Väitöskirja. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 72. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Valtioneuvoston periaatepäätös sosiaalialan tulevaisuuden turvaamiseksi. 2003. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Vesterinen, P. 2001. Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 189. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Virolainen, M. 2006. Osaamista rakentamassa. Ammattikorkeakoulut harjoittelujen ja työelämän kehittäjinä. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Väärälä, R. 1995. Ammattikoulutus ja kvalifikaatiot. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 9. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Wahlström, O., Sandén, I. and Hammar, M. 1997. Multiprofessional education in the medical curriculum.
<http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1046/j.1365-2923.1997.00669.x>.
Viitattu 23.3.2007.
- Wenger, E. 2004. Communities of practice. Learning, meaning and identity. First published 1998. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winterton, J., Delamare, F. & Stringfellow, E. 2006. Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype. Cedefop reference series 64. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Zimmerman, B. J. 2001. Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.) Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives. Second Edition. USA: Lawrence Erlbaum, 1 - 37.
- Yin, R. K. 2002. Case study research. Design and methods. Third Edition. California: Sage Publications.

LIITTEET

Liite 1

TUTKIMUKSIA TULEVAISUUDEN ASiantuntijuudesta
SOSIAALI- JA TERVEYSALALLA

Tutkija(t) ja tutkimuksen tarkoitus	Tutkimusmenetelmät Aineiston keruu	Analyysimenetelmät	Keskeiset tulokset
Pelttari 1997 Kuvata eri näkökulmista sairaanhoitajan työn nykyisiä ja tulevaisuuden kvalifikaatiovaatimuksia.	N=30 Potilaat Sairaanhoitajat Hallinnon/suunnittelun edustajat Koulutuksen edustajat Hoitotyön tutkijat Teemahaastattelu	Colaizzin fenomenologinen metodi	Työssä korostuvat mm. vuorovaikutusvalmiudet, vastuullisuus, huolenpito, kokonaisvaltainen auttamisvalmius ja potilaan asianajajana toimiminen. Monikulttuuriset ja terveydenedistämisen-, kehittämisen- ja kehittämisvalmiudet, erikoistuminen, moniammatillisen yhteistyön, tutkimisen ja johtamisen valmiudet, laadunhallinta ja vaikuttaminen.
Lohiniva 1999 Kuvata työelämän näkökulmasta terveydenhoitajan työn ydintoimintoja. Tuottaa tietoa työn nykyisistä ja tulevaisuuden kvalifikaatioista.	N=47 Terveydenhoitajat, n=15 Asiakkaat, n=10 Sidosryhmäedust., n=8 Muut, n=14 Loppukoevastaukset, n=38 Esseet ja hoitosuunnitelmat, n=11	Kvalitatiivinen sisällönanalyysi	Työssä vaadittavia kvalifikaatioita ovat mm. vuorovaikutustaidot, ammattietiikka, työn teoreettisen perustan hallinta ja terveydenhoitotaidot, kulttuurinmukaisen hoitamisen, itsenäisen päätöksenteon ja yksintyöskentelyn taidot, monissa em. taidoissa ilmeni myös vajetta.
Jaroma 2000 Opistoasteelta ja ammattikorkeakoulusta valmistuvien kättilö-, sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoiden käsitykset koulutuksesta ja tulevasta toiminnasta.	N= 1705 Opistoaste, n=1351 AMK, n=354 Kysely	Summamuuttujat Ristiintaulukointi Khiin neliötesti Korrelaatiokertoimet Scheffen testi T-testi Regressioanalyysi	Yksilökeskeinen ja/tai sairaanhoitokeskeinen työskentelijä, epäitsenäinen toimija, hoitotyön uudistaja (amk), suunnitelmallinen ja laaja-alainen, ei-yhteiskunnallinen osallistuja
Naumanen-Tuomela 2001 Työterveyshoitajan asiantuntijuuden kuvaaminen terveydenedistämistyössä ja mallin muodostaminen työterveyshoitajan asiantuntijuudesta.	Artikkelit, n=20 Esseet työterveyshoitajilta, n=20 sähköpostiesseet opettajilta ja tutkijoilta, n=9 puhelinhaastattelu asiakkailta, n=26	Rodgersin evolutionaarinen käsitteanalyysi Sisällönanalyysi	Käytännön taidot, vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot, yhteistyötaidot, liike-elämän taidot
Vesterinen 2001 Kuvata opiskelijoiden ja opettajien käsityksiä projektiopiskelusta ja osaamisesta, jota projektiopiskelu tuottaa.	Opiskelijat: kysely, n=11, sähköpostikysely, n=3, oppimispäiväkirjat, n=55, opettajat, teemakyselyt, n=14 ja videohaastattelut, n=19	Fenomenografinen analyysi	Työelämätaidot: itsehallinta ja -säätelytaidot, kommunikointi-, sosiaaliset, ammattialan hallinta-, markkinointi-, kansainvälisyys-, uusiutumisen- ja kehittämistäidot

Jatkuu

<p>Uosukainen 2002 Kehittää opetussuunnitelmaa koskien terveyteen ja ympäristöön liittyviä kvalifikaatioita.</p>	<p>Delfi-menetelmä: haastattelut ja lomakekyselyt, asiantuntijat, n=12; 6x3x5 -menetelmä ja kyselylomakkeet, opettajat; käsitekarttatekniikka, terveydenhoitajaopiskelijat</p>	<p>Laadullinen sisällön analyysi Määrälliset menetelmät</p>	<p>Avainkvalifikaatiot: yleisosaaminen, muutosvalmius, poliittinen vaikuttaminen, käytännön taidot ja niiden syventäminen. Muut kvalifikaatiot: käytännön taitoihin tarvittavat tiedot ja valmiudet, hyvän elämän edistämiseen tarvittava tieto, moniammatillinen työskentely, yksilöiden kanssa työskentelyn taidot, tiedot ja taidot työskennellä kunnassa, yhteiskunnassa ja terveydenhoitajana suhteessa terveyteen ja ympäristöön</p>
--	--	---	--

TUTKIMUKSIA MONIAMMATILLISUUDESTA SOSIAALI- JA TERVEYSALALLA

Tutkija(t) ja tutkimuksen tarkoitus	Tutkimusmenetelmät Aineiston keruu	Aineiston analyysi	Keskeiset tulokset
Launis 1994 Tukea terveyskeskuksia alue- ja väestövastuisen moniammatillisen toimintatavan kehittämistä.	Paikallishistoriallinen aineisto: 5 terveyskeskusta Teemahaastattelu, nauhoitettu yhteistyötilanne, osallisten haastattelut ja 2 nauhoitettua tiimikokousta	Fenomenografia	Vahva yksilöasiantuntijuus, työryhmät eivät ratkaise asiakkaan ongelmia, visiona tiimi- ja pienryhmämuotoinen yhteistyö, yhteistyöasiakkaan kanssa, yhteistyö vaikeaa, moniammatillinen tiimi käyntiin vain työn yhteistä kohdetta työstämällä
Pelttari 1997 Kuvata eri näkökulmista sairaanhoitajan työn nykyisiä ja tulevaisuuden kvalifikaatiovaatimuksia.	Teemahaastattelu N=30 potilaat, sairaanhoitajat, hallinnon/suunnittelun edustajat, koulutuksen edustajat, hoitotyön tutkijat	Colaizzin fenomenologinen metodi	Yhteistyö eri asiantuntijoiden kanssa lisääntyy, eri alat ja organisaatiot yhteistyössä, sosiaali- ja terveydenhuolto kokonaisuutena, eri asiantuntijuuksien koordinointi ja hyödyntäminen
Vesterinen 2001 Kuvata opiskelijoiden ja opettajien käsityksiä projektiopiskelusta ja osaamisesta, jota projektiopiskelu tuottaa.	Opiskelijat: kysely, n=11, sähköpostikysely, n=3, oppimispäiväkirjat, n=55, teemahaastattelut, n=15, Opettajat: teemakyselyt, n=14 videohaastattelut, n=19	Fenomenograafinen analyysi	Sosiaaliset taidot työelämätaitoina: ryhmätyö-, moniammatillisen tiimityön projekti-, verkostotyö-, työelämäyhteistyö-, konfliktien hallinta, organisointi-, koordinointi-, delegointi-, esimies-, palautteen antamis- ja vertaisarvioinnin taidot
Uosukainen 2002 Kehittää opetussuunnitelmaa koskein terveyteen ja ympäristöön liittyviä kvalifikaatioita.	Delfi-menetelmä Haastattelu Kysely	Käsittekartta-analyysi Laadullinen sisällyksenalyysi	Moniammatillisen työskentelyn kvalifikaatiot: taidot soveltaa omaa asiantuntijuutta, verkottuminen ja yhteistyö, kyky yhdistää erilaisia tiedon lajeja
Suntio & Konkola 2003 Tehtävänä mm. edistää opettajien yhteisöllistä toimijuutta. Tehdä näkyviksi opettajan työn muuttumista kuvaavat jännitteet.	Koulutusohjelmat: 11 Opettajat: 25 - 29/vuosi (yht. 3 vuotta) 1 kokouskeskustelu	Aineiston analyysi ja teemojen tunnistaminen	Uuden ja vanhan työkäytännön väliset jännitteet: 1) Hankkeiden henkilöityminen 2) Opetustyön ja tutkimus- ja kehitystoiminnan eriarvoisuus 3) Tutkimus- ja kehitystyön toimintakäytännöt 4) Yhdessä työskentely
Stasz 1998 Tutkia yleisiä taitoja tekniseen työhön liittyvässä kontekstissa: 1) ongelmanratkaisussa, 2) kommunikoinnissa ja 3) tiimityössä.	Case-tutkimus Havainnointi, haastattelu 4 yritystä: kuljetusliike, mikroprosessoritehdas, liikennealan suunnitteluyritys, terveysalan yritys	Aineiston analyysi, luokittelu ja teemojen esiin nostaminen	Yleiset taidot vaihtelevat merkittävästi eri yhteyksissä ja tilanteissa. 1) Ongelmanratkaisu: matemaattista, tilanearviointia, vian löytämistä ja sen korjausta 2) Kommunikointi: sisäiset ja ulkoiset yleisöt, yksittäiset ihmiset ja pienryhmät, puhe, kirjoittaminen 3) Tiimityö: itsetoimivat ja autonomiset, tietoon perustuvat ja työn luonteeseen ja itsenäisyyteen perustuvat; kyseessä siis työn organisointi

<p>McCray 2003 Esittää käsitteellinen viitekehys moniammatillisen työskentelyn onnistumiseksi sosiaali- ja terveydenhuollossa.</p>	<p>Grounded-teoria -menetelmä, kysely, haastattelu sairaanhoitajat ja sosiaalityöntekijät, n=10</p>	<p>Kuvaileva analyysi</p>	<p>1) Verkoston luominen: sosiaalityöntekijöiden roolin selkiyttäminen, harjoittelu, asiakkaille myönteisten tulosten kohtaaminen 2) Käsitteellinen viitekehys: oppimiskyvyttömyys, kontekstuaalinen sosiaalisaatio, voimaantuminen, konfliktien johtaminen, taitojen muokkaaminen, ammattien välinen reflektio</p>
--	---	---------------------------	---

FYSIOTERAPIATUTKINNON OSAAMISALUEET

Fysioterapian koulutusohjelmakohtaiset osaamisalueet	Osaamisen kuvaus Fysioterapeutti (AMK)
Fysioterapeuttinen tutkiminen ja kliininen päättely	Osaa tutkia ja analysoida toimintakyvyn edellytyksiä ja toimintarajoitteita, erityisesti liikkumiskykyä Osaa laatia arvioinnin ja kliinisen päättelyn avulla fysioterapiasuunnitelman yhdessä asiakkaan kanssa ja asiakkaan tarpeet huomioiden Osaa arvioida ja seurata fysioterapian tuloksellisuutta
Opetus- ja ohjausosaaminen	Osaa käyttää erilaisia ohjaus- ja opetusmenetelmiä tavoitteellisesti yksilön/ryhmän toimintakyvyn ja terveyden ylläpitämiseksi ja edistämiseksi Osaa käyttää motorisen oppimisen/ohjaamisen periaatteita ohjattaessaan asiakkaan/ryhmän liikkumis- ja toimintakykyä Osaa soveltaa terapeuttisen harjoittelunmenetelmiä ryhmän ohjauksessa Osaa suunnitella ja ohjata terveyttä ja toimintakykyä edistävää liikuntaa
Terapiaosaaminen	Osaa soveltaa yksilöllisesti näyttöön perustuvaa tietoa suunnitellessaan fysioterapiaa Osaa toimia asiakkaan osallistumista tukevasti sekä luoda vastavuoroisen terapeuttisen vuorovaikutussuhteen Osaa suunnitella ja toteuttaa terapeuttista harjoittelua hyödyntäen pato-, kuormitus- ja neurofysiologian sekä biomekaniikan tietoa Osaa käyttää fysikaalisen terapian menetelmiä hyödyntäen niiden fysiologisia ja terapeuttisia vaikutuksia Osaa toteuttaa manuaalista terapiaa perustellusti ja tarkoituksenmukaisesti
Yhteistyö ja yhteiskuntaosaaminen	Osaa toimia itsenäisesti sekä tehdä moniammatillista yhteistyötä erilaisissa tiimeissä, työryhmissä, asiantuntijaverkostoissa ja palveluketjuissa fysioterapian asiantuntijana Vaikuttaa yhteiskunnassa aktiivisesti fysioterapia- ja toimintakyvyn edistämiseen liittyvien palvelujen tuottamiseen ja kehittämiseen huomioiden kuntoutus-, liikunta-, sosiaali- ja terveysalan kansalliset ja kansainväliset haasteet Osaa laatia asiantuntijalausuntoja ja kirjallisia kannanottoja
Teknologiaosaaminen	Osaa hyödyntää teknologian mahdollisuuksia fysioterapian suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa Osaa soveltaa teknologiaa liikkumis- ja toimintakyvyn arvioinnissa Osaa hyödyntää apuvälineitä ja niiden teknologiaa liikkumis- ja toimintakyvyn tukemisessa Osaa suunnitella esteettömiä ympäristöjä moniammatillisena yhteistyönä Osaa käyttää ergonomian menetelmiä työ- ja toimintaympäristöjen soveltamiseksi ihmisten ominaisuuksia ja tarpeita vastaaviksi

SAIRAANHOITAJATUTKINNON OSAAMISALUEET

Koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit	Osaamisalueen kuvaus Sairaanhoitaja (AMK)
Hoitotyön asiakkuusosaaminen	Tunnistaa holistisen ihmiskäsityksen ja ihmisen kokonaisuuden eri olemisen muodoissa lähtieteiden tietopohjaa hyödyntäen Tunnistaa erilaisia ja eritasoisia toimintavajauksia ihmisessä
Terveyden edistämisen osaaminen	Tuntee potilaan hoitoketjut ja ymmärtää tavallisimpien sairauksien etiologian ja lääketieteelliset hoitoprosessit hoitotyön tarpeen määrittelyssä Tunnistaa ja ennakoii yksilön ja perheen/ryhmän terveysongelmia ja -uhkia Tukee ja aktivoi yksilöä, perhettä ja ryhmää ottamaan vastuuta terveyden, voimavarojen ja toimintakyvyn ylläpitämisessä ja edistämisessä Toimii kuntouttavan hoitotyön periaatteita soveltaen Toimii hoitotyön asiantuntijana kestävässä kehitystä ja ympäristön terveyttä edistävässä työssä
Kliininen osaaminen	Vastaa potilaan/asiakkaan fyysisestä, psyykkisestä, hengellisestä ja sosiaalisesta turvallisuudesta Seuraa potilaan tilaa, oireita ja hoidon vaikuttavuutta tavallisimpien sairauksien hoidossa ja tekee tarvittavat johtopäätökset Tutkii, arvioi ja ylläpitää peruselintoimintoja Torjuu infektoita Hallitsee keskeiset tutkimus- ja hoitotoimenpiteet ja niissä tarvittavien välineiden ja laitteiden oikean ja turvallisen käytön sekä tekee tutkimuksia välittömään hoitoon soveltuvilla pienlaitteilla Hyödyntää tutkimustuloksia hoidossa ja hoidon seurannassa Tukee potilaiden ja hänen läheistensä hyvinvointia ja jaksamista Ennaltaehkäisee ja tunnistaa potilaan/asiakkaan mielenterveyttä uhkaavia tilanteita ja auttaa häntä tarvittaessa hoitotyön keinoin Lievittää potilaan/asiakkaan kipua ja kärsimystä eri tilanteissa, myös elämän päättyessä Antaa ensiavun erilaisissa hoito- ja toimintaympäristöissä sekä toimivaltansa kuuluvan peruselvytyksen, apuvälinetasoisen peruselvytyksen ja tehoelvytyksen Toimii normaaliolojen häiriötilanteissa ja poikkeusolojen terveydenhuollossa voimassa olevien toimintaohjeiden mukaisesti Hallitsee apuvälineiden käytön potilasturvallisesti ja ergonomisesti Hallitsee kokonaisuhoiton tarpeen arvioinnin Toteuttaa lääkärin hoito-ohjeen mukaisen lääkehoidon turvallisesti ja seuraa lääkehoidon vaikutuksia ja vaikuttavuutta Hallitsee lääkehoidon toteutuksen edellyttämän lääkelaskennan ja lääkehoidon perustana olevan keskeisen kliinisen farmakologian tiedon eri-ikäisten hoitotyössä Hallitsee nestehoidon ja potilaan laskimoon annettavan lääkehoidon ja verensiirron valmisteluun liittyvät toimenpiteet, potilaan valmistamisen näihin hoitoihin sekä potilaan tarkkailun nestehoidon ja verensiirron aikana ja niiden jälkeen Osaa kanyloida perifeerisen laskimon ja toteuttaa nestehoidon Toteuttaa sentraaliseen laskimoon annettavan neste- ja lääkehoidon Tunnistaa lääkehoitoprosessiin liittyvät riskikohdat ja käyttää lääkityspoikkeamista koottua tietoa lääkehoitoprosessin kehittämiseksi

Jatkuu

Päätöksenteko-osaaminen	<p>Toimii asiakaslähtöisessä ja tavoitteellisessa vuorovaikutuksessa ja hoitosuhteessa potilaan, perheen ja yhteisön kanssa</p> <p>Vastaa hoitotyön tarpeen määrittelystä ja suunnittelee, toteuttaa ja arvioi potilaan/asiakkaan hoitotyötä yhteistyössä potilaan ja hänen läheistensä kanssa</p> <p>Dokumentoi hoitotyön potilasasiakirjojen ja potilastietojen edellyttämän tietosuojan ja -turvan mukaisesti</p>
Ohjaus- ja opetusosaaminen	<p>Opettaa ja ohjaa erilaisia potilaita/asiakkaita, heidän omaisiaan ja läheisiään sekä ryhmiä</p> <p>Ohjaa ja tukee potilasta/asiakasta itsehoidossa ja potilaan oman terveysongelman hallinnassa</p> <p>Ohjaa ja opettaa opiskelijoita ja henkilöstöä</p> <p>Käyttää ja tuottaa tarkoituksenmukaista perusohjausmateriaalia tueksi ja hyödyntää sähköistä potilasohjausta</p> <p>Ohjaa potilasta/asiakasta lääkehoitoon liittyvissä asioissa potilaan terveydentilan ja hoitoon sitoutumisen edistämiseksi</p>

Opinto-opas 2009 - 2010. Lahden ammattikorkeakoulu. Hoitotyön koulutusohjelma 2009, 8.

SOSIONOMITUTKINNON OSAAMISALUEET

Osaamisprofiili	Osaamisalueen kuvaus Sosionomi (AMK)
Eettinen osaaminen	<p>Tekee ammattieettisesti perusteltuja ratkaisuja ja toimii niiden mukaan ihmis-suhde- ja päätöksentekotilanteissa</p> <p>Kunnioittaa asiakasta oman elämänsä asiantuntijana</p> <p>Edistää asiakkaan sosiaalista osallisuutta</p> <p>Puolustaa asiakkaiden oikeuksia ja pitää toimintansa lähtökohtana asiakkaan-sa etua</p> <p>Toimii oikeudenmukaisesti asiakkaan valinnan mahdollisuuksia edistäen</p> <p>Vastustaa syrjintää ja pyrkii estämään syrjintään tuottavia toimia ja rakenteita</p> <p>Kantaa vastuun tekemistään ratkaisuisista ja valinnoista</p>
Asiakastyön osaaminen	<p>Ymmärtää asiakastyön prosessia ja kykenee erottamaan sen eri vaiheita</p> <p>Osaa luoda ammatillisen ja asiakasta osallistavan vuorovaikutussuhteen</p> <p>Osaa soveltaa erilaisia teoreettisia lähestymistapoja ja työmenetelmiä</p> <p>Osaa yhdessä asiakkaiden ja muiden asiantuntijoiden kanssa arvioida asiak-kaan sosiaaliset, psyykkiset ja fyysiset voimavarat ja kehityksen mahdolli-suudet</p> <p>Osaa tukea ja ohjata tavoitteellisesti erilaisia asiakkaita ja asiakasryhmiä heidän arjessaan, kasvun ja kehityksen eri vaiheissa ja elämäntilanteissa</p> <p>Kykenee arvioimaan asiakastilanteita ja niissä käytettäviä työmenetelmiä sekä kokonaisprosessia</p> <p>Osaa suunnitella ja organisoida omaa toimintaansa</p>
Eri asiakasryhmiin liittyvä osaaminen	<p>Ymmärtää asiakkaan tarpeet ja voimavarat kontekstisidonnaisesti</p> <p>Ymmärtää sosiaalisia ilmiöitä ja niistä nousevia asiakkaiden tarpeita</p> <p>Osaa toimia eri asiakasryhmien kanssa niiden toimintaympäristöissä tilantei-den edellyttämällä tavalla</p> <p>Tiedostaa ja hyväksyy erilaisten kulttuurien merkityksen ja osaa tehdä yhteis-työtä erilaisista kulttuureista tulevien henkilöiden kanssa</p> <p>Osaa ylläpitää yhteisöjen sosiaalisia rakenteita</p>
Vuorovaikutus-, viestintä- ja yhteistyöosaaminen	<p>Kykenee toisten kuuntelemiseen ja läsnäoloon vuorovaikutustilanteissa</p> <p>Kykenee asioiden kirjalliseen, suulliseen ja visuaaliseen esittämiseen</p> <p>Osaa toimia neuvottelutilanteissa asiakkaan edun näkökulmasta</p> <p>Ymmärtää sosiaalisen verkoston merkityksen ja mahdollisuudet sekä omaa valmiudet verkostojen luomiseen</p> <p>Arvostaa ja kunnioittaa muiden osaamista ja ammattitaitoa</p> <p>Osaa tuoda oman asiantuntijuutensa esiin eri yhteistyötilanteissa</p>
Yhteiskunnallinen ja palvelurakenneosaaminen	<p>Ymmärtää yksilön ja yhteiskunnan välisen suhteen ja osaa jäsentää sitä teo-reettisista näkökulmista</p> <p>Ymmärtää yhteiskunnallisen päätöksenteon ja ihmisten sosiaalisten toiminta-edellytysten välisen suhteen</p> <p>Tuntee hyvinvointia ja sosiaalista turvallisuutta tukevan palvelujärjestelmän ja siihen liittyvän lainsäädännön</p> <p>Osaa hahmottaa palveluiden muutoksia ja pystyy osallistumaan niiden moni-puoliseen kehittämiseen</p> <p>Toimii asiakkaan asiamiehenä suhteessa palvelujärjestelmiin ja yhteiskuntaan</p> <p>Osallistuu yhteiskunnan arvokeskusteluun ja vaikuttaa päätöksentekoon yh-teistyössä asiakkaiden ja muiden toimijoiden kanssa</p>

Jatkuu

Tutkimisen ja kehittämisen osaaminen	<p>Osaa arvioida omaa osaamistaan ja määrittellä osaamisensa kehittämistarpeita Omaksuu kehittävän ja yritteliään työtavan sekä kykenee luovaan ja innovatiiviseen ongelmanratkaisuun Kehittää ammattikäytäntöjä yhdessä asiakkaiden, kansalaisten ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa Osaa hankkia ja käsitellä tietoa sekä kykenee kriittiseen tiedon arviointiin ja kokonaisuuksien hahmottamiseen Tuntee projektitoiminnan osa-alueet ja osaa toimia projektitehtävissä Tuntee tutkimus- ja kehitystoiminnan menetelmiä ja osaa toteuttaa pienimuotoisia tutkimus- ja kehittämishankkeita</p>
Työyhteisöosaaminen	<p>Ymmärtää ryhmä- ja tiimityöskentelyn periaatteet ja osaa työskennellä yhdessä toisten kanssa Kykenee toisilta oppimiseen ja opitun jakamiseen työyhteisössä Kantaa vastuun työn tavoitteista ja työyhteisön kehittämisestä yhdessä muiden kanssa Osaa toimia työyhteisön aloitteellisena esimiehenä</p>

Opinto-opas 2009 - 2010. Lahden ammattikorkeakoulu. Sosiaali-alan koulutusohjelma 2009, 6 - 7.

TUTKIMUKSIA MONIAMMATILLISUUDEN OPPIMISESTA

Tutkija(t) ja tutkimuksen tarkoitus	Tutkimusmenetelmät Aineiston keruu	Aineiston analyysi	Keskeiset tulokset
Ellström 1998 Kuvata käsitteellinen viitekehys, jota voidaan käyttää ammatillinen pätevyys ja kvalifikaatio käsitteiden teoreettisissa ja empiirisissä analyyseissä suunnan näyttäjänä.	Aiheeseen liittyvä tutkimus	Kirjallisuus-katsaus	Oppimisympäristön merkitys oppimiseen, oppijalle vapautta tehtävän määrittelyn, menetelmien valinnan ja tulosten arvioinnin suhteen. Mitä enemmän vapautta, sitä syvempi oppiminen. Oppimisen tasot: 1) toistava oppiminen, 2) tuottava oppiminen, jossa korkein taso luovaa oppimista.
Jaroma 2000 Opistoasteelta ja ammattikorkeakoulusta valmistuvien kättilö-, sairaanhoitaja-, ja terv.hoitajaopiskelijoiden käsitykset koulutuksesta ja tulevasta toiminnasta.	N= 1 751 Opistoaste, n=1351, ammattikorkeakoulu, n=354 Kysely	Summa- muuttajat, ristiintaulukointi, Khiin neliö-testi, korrelaatio-kertoimet, Scheffen testi, T-testi, regressioanalyysi	Ohjattu harjoittelu ja tutkimus tuottivat monipuolista ammattitaitoa. Opetussällöillä oli yhteys ammattitaidon kehittymiseen.
Sarja 2000 Dialogioppimisen analyysimenetelmän kehittäminen. Millaisten dialogien avulla muodostetaan jaettu oppimisen kohderyhmä- ja yksilötason oppimistilanteissa.	Terminaalihoidon oppikurssi, 30 tuntia terv.huollon kand.opisk., 3 sairaanhoidon opisk., 14 lehtorit, 2, kurssin suunnittelu-ryhmä, diskursiivinen lähestymistapa, videointi, n. 100 tuntia	Dialogioppimisen analyysi	Dialogioppiminen oli harvinaista opetusharjoitteluvaiheessa. Oppimisessa käytettiin kriittistä reflektiivistä dialogia tietyllä tasolla.
Vesterinen 2001 Kuvata opiskelijoiden ja opettajien käsityksiä projektiopiskelusta ja osaamisesta, jota projektiopiskelu tuottaa.	Opiskelijat: kysely, n=11, sähköpostikysely, n=3, oppimispäiväkirjat, nn=55, teemahaastattelut, n=15. Opettajat: teemakysely, n=14, videohaastattelut, n=19	Fenomeno- grafinen analyysi	Käsitykset projektiopiskelusta: avoin oppimisympäristö, tavoitteet oppimisen ja työelämän kehittämisen kannalta, tapa toimia: moniammatillinen tiimityö, työelämälähtöisyys, oppiminen: syväoppimista, oivaltamista, teorian ja käytännön yhdistämistä, harjoittelua, yritystä ja erehdystä, ongelmanratkaisua, tekemistä, kokemista, reflektointia, eri tilanteissa, itseohjautuvasti, yhdessä. Yhteistyö: haaste, motivoija, ammatti-identiteetin kasvattaja, asiantuntijuuden jakaminen, vastuu, tehokkuus, kohtaamattomuus

Jatkuu

<p>Slotte & Tynjälä 2003 Syventää tietoa aikuiskasvatuksessa. Tukea kulttuurien välistä teknologiaa hyödyntävää oppimista. Tukea jatkuvaa ammatillista kasvua. Jyväskylän yliopisto ja Nokia, Kiina.</p>	<p>Case-tutkimus 17 osallistujaa, 3 ryhmähaastattelua, keskustelufoorumi</p>		<p>Teorian ja käytännön tasapaino Molempien osapuolten sitoutuminen Teollisuudessa: taidot ja tehtävät akuuteissa tilanteissa, erehdyksistä ja työstä oppiminen Yliopistossa: formaalien tietorakenteiden kehittäminen materiaalin pohjalta, kollaboratiivisesti, jatkuvan oppimisen idealla</p>
<p>Janhonen, Sarja & Juntunen 2005</p>	<p>Kehittävä työntutkimus Sosiaalialan opiskelijoiden kertomukset, n=37 Videoidut seminaari-istunnot (opiskelijat ja opettajat), 43 tuntia</p>	<p>Historiallinen teoria- ja kohde-analyysi</p>	<p>Kolme opiskelijan oppimiskulttuuria: 1) epävarma ja tukeutuva, 2) yksilöllinen ja itseohjautuva ja 3) yhteisöllinen työn kehittämisen näkemys. Ammattikorkeakoulun toimintaa ohjaa pitkälti yksilöllisen oppimisen kulttuuri Kolmannessa nähtävissä ammattikorkeakouluajattelun ituja Uudistava oppimisen näkemys työntekijöillä Osallistujat etsivät ja jakavat yhteisiä oppimisen ja kehittämisen kohteita Erilaisten näkemysten esittäminen avoimesti yhteiseen keskusteluun</p>
<p>Havukainen, Janhonen, Sarja & Vesterinen 2009 Kuvata mallintamisprosessin etenemisen ammattikorkeakoulun ja työelämän moniammatillisen hankkeen jäsentämisen alkuvaiheessa. Yhteistoiminnan tavoitteena edistää kehittämishanketta ja yhteiskehittelyä</p>	<p>Hankkeen mallintaminen 2 amk:n yliopettajaa 2 yliopistotutkijaa Mukana ikäihmisiä, palvelukeskuksen edustajia, sosiaali- ja terveysalan opiskelijoita ja teknisiä toteuttajia</p>	<p>Mallintaminen</p>	<p>Kehittämisprosessi näkyväksi Hanketoimijoiden jaettu ymmärrys ja osaaminen rakentuvat, näkökulmat selkiytyvät Toimintajärjestelmän jännitteet paljastuvat yhteiseksi oppimisen kohteeksi</p>

HAASTATTELUN TEEMAT

1. Monialaisuus sosiaali- ja terveysalalla
 - Mitä ymmärrät monialaisuudella?
 - Mitä ymmärrät moniammatillisuudella?

2. Monialaisuus ja moniammatillisuus opetuksessa
 - Miten ne näkyvät meidän arjessamme?
 - Miten ne näkyvät Optiimissa?

3. Moniammatillisuuden merkitys
 - Mikä takia moniammatillisuutta pitää opiskella?

4. Moniammatillisuuden oppimista edistää
 - Miten moniammatillinen oppiminen mahdollistuu?
 - Miten näet opettajan roolin?
 - Mitä muita mahdollisuuksia näet?
 - Mitä konkreettisia mahdollisuuksia näet?

5. Oppimisen pulmakohdat
 - Millaisia esteitä tunnistat moniammatillisuuden oppimisessa?

MONIAMMATILLISUUDEN OPPIMINEN:
KÄSITEJÄRJESTELMÄKUVAUS ERI AINEISTOISSA

1 Yhdistävä kategoria: Arvot ja ihmiskäsitys

Alakategoria	Arvojen ilmeneminen				Ihmisen hyvä	Arvojen tunnistaminen
Kategorian sisältö	Aito ihmisyyys	Tasa-arvo	Vastuullisuus	Eheys		
Teemahaastattelut	I	I	I	I	I	I
Oppimispäiväkirjat	I	I	I		I	I
Kokousaineisto	I		I		I	

2 Yhdistävä kategoria: Motivoituminen oppimiseen

Alakategoria	Sitoutuminen oppimiseen			Innostusta ylläpitää		
Kategorian sisältö	Asenteet	Tahto	Tunteet	Yhteistyöelämään	Tulevaisuus-orientaatio	Opettaja
Teemahaastattelut	I	I		I	I	I
Oppimispäiväkirjat	I		I	I	I	
Kokousaineisto	I		I	I		

3 Yhdistävä kategoria: Käytetyt oppimisstrategiat

Alakategoria	Yhteisön taso			Yksilön taso			Metakognitiiviset taidot		
Kategorian sisältö	Sos. ja terv.ala yhdessä	Eri asian-tuntijat yhdessä	Tapa oppia	Elämän historia	Tiedon tarve	Ajattelu	Opp. säätely	Ymmärryksen kehitt.	Ongelmien ratkaisu
Teemahaastattelut	I	I	I	I	I				
Oppimispäiväkirjat			I		I	I	I	I	I
Kokousaineisto					I		I		I

4 Yhdistävä kategoria: Monialaisuuden ilmeneminen oppimisessä

Alakategoria	Ryhmä voimavarana		Osaamisen tiedostaminen		Moniammatillisen pätevyyden oppiminen			
Kategorian sisältö	Jaettu vastuu	Kehittävä vuoro-vaikutus	Oma osaaminen	Toisen osaaminen	Johtaminen	Projektityöskentely	Tiimityöskentely	Ohjaus
Teema-haastattelut	I	I	I	I				I
Oppimispäiväkirjat	I	I	I	I	I	I	I	I
Kokousaineisto					I	I	I	I

5 Yhdistävä kategoria: Oppimista edistävät tekijät

Alakategoria	Opettaja			Arviointi			Oppimisympäristö		
	Mahdoll. luoja	Kannust. ohjaus	Eettinen malli	Eri tavat	Eri suunnat	Eri kohteet	Hyvä ilma- piiri	Mahdoll. suudet	Sisältö, ajoitus
Teemahaastattelu	I	I	I		I	I	I	I	I
Oppimispäiväkirjat			I	I	I	I	I	I	
Kokousaineisto		I		I	I	I	I		I

6 Yhdistävä kategoria: Oppimista estävät tekijät

Alakategoria	Opettaja				Opiskelija			
	Arvot, asenteet	Toimintakulttuuri	Työnsuunnittelu	Opetussuunnitelmat	Tulev. orient. puute	Pelot, väsymys	Tarmototeutukseen	Osaamisen puute
Teemahaastattelu	I	I	I	I	I			
Oppimispäiväkirjat						I	I	I
Kokousaineisto						I	I	

Erja Muurinen
Koulutusjohtaja

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

6.10.2001

Arvo Ilmavirta
Rehtori

Väitöskirjan tutkimussuunnitelma aiheesta MONIALAISUUS JA SEN OPPIMINEN SAIRAANHOITAJAN ASiantuntijuudessa, Tapaustutkimus Lahden ammattikorkeakoulun Sosiaali- ja terveystieteiden laitoksen Oppimiskeskus Optiimissa

Teen väitöskirjaani otsikossa nimetystä aiheesta. Tutkimuksen tavoitteina on löytää teoreettisia perusteita Oppimiskeskus Optiimin monialaiselle toiminnalle, tarkastella monialaisuuden merkitystä sairaanhoitajan työn tulevaisuudessa, ja löytää yksi uudenlainen palvelukonsepti väestön terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi. Tämän vuoden yksi painopiste laitoksen toiminnassa on monialaisuuden kehittäminen Optiimissa. Optiimia viritetään niinkään monin eri tavoin, mm. tutkimustoiminnan kautta, yhdeksi Lahden ammattikorkeakoulun huippuyksiköksi.

Tutkimusaineisto on tarkoitus kerätä kuluvan lukuvuoden aikana, jolloin monialainen oppimisprojekti, NUOKKU-hanke toteutetaan. Hankkeessa on mukana kuusi opiskelijaa, kolme tutoropettajaa, kolme lähityönohjaajaa ja noin 15 – 30 kehitysvammaista nuorta. Tässä vaiheessa olen saanut suullisen luvan aineiston keruuseen projektissa mukana olevilta, kirjallisen luvan saan seuraavalla tapausmiskerralla.

Anon lupaa saada toteuttaa tutkimukseni Lahden ammattikorkeakoulun Sosiaali- ja terveystieteiden laitoksen Oppimiskeskus Optiimissa.

Ystävällisesti tervehtien

Erja Muurinen

Liitteenä tutkimussuunnitelma.

Erja Katajamäki

SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN

Teen väitöskirjaa aiheesta MONIAMMATILLISUUS JA SEN OPPIMINEN SOSIAALI- JA TERVEYSALAN ASiantuntijuudessa.

Tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa, lisätä ymmärrystä, kuvata ja analysoida moniammatillisuuden ilmiötä sosiaali- ja terveysalan asiantuntijuudessa ja sen oppimista koulutuksen aikana.

Tutkimusaineisto kootaan eri tavoin pääosin yhteen Oppimiskeskus Optiimin kautta toteutettuun oppimisprojektiin liittyen. Projekti on lukuvuoden mittainen ja siinä on mukana Lahden ammattikorkeakoulun Sosiaali- ja terveysalan laitoksen kaikkien koulutusohjelmien opiskelijoita, opettajia ja ohjaajia. Aineiston muodostavat opiskelijoiden tekemät, lukuvuoden mittaiset oppimis-päiväkirjat, opetushenkilö-kunnan teema-haastattelut ja projektikokousmateriaali.

Aineisto on luottamuksellista ja se on ainoastaan tutkijan käytössä. Osallistuminen on vapaaehtoista.

Kiitän osallistumisestasi!

Erja Katajamäki
Tutkija

Suostun tutkimukseen

Lahdessa _____

Tiedonantajan allekirjoitus