

Moniammatillinen yhteistyö mahdollisuutena

Tapaustutkimus alakoulun, päiväkodin ja seurakunnan sosiaalista mediaa
hyödyntävästä yhteistyöprojektista

Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede/ mediakasvatus
Anttonen Erja
Myllylä Kaisa
Lapin yliopisto
Syksy/ 2014

Sisällys

JOHDANTO	6
1 YHTEISTYÖPROJEKTI.....	9
1.1 Tuomas-projekti	9
1.2 Digitaalinen yhteistyöalusta	11
2 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA	13
2.1 Kvalitatiivinen tutkimus	13
2.2 Tapaustutkimus	15
3 KOULUN TULEVAISUUS JA MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ	18
3.1 Koulun toimintakulttuurin muutos ja tulevaisuus	18
3.1.1 Yhteistyö tulevaisuuden koulussa	23
3.1.2 Diginatiivien koulu.....	26
3.2 Koulun verkostoituminen ja moniammatillinen yhteistyö	28
3.2.1 Verkostoituminen koulun resurssina	31
3.2.2 Sosiaalinen media moniammatillisessa yhteistyössä.....	33
3.2.3 Moniammatillisen yhteistyön toteuttaminen	37
3.2.4 Hankkeita sekä tutkimuksia	40
3.4 Moniammatillisen yhteistyön kehikko	46
3.4.1 Moniammatillisen yhteistyön prosessi	46
3.4.2 Moniammatillisen yhteistyön haasteet	48
3.4.3 Moniammatillisen yhteistyön analyysikehikko	50
4 TUTKIMUSONGELMA	54
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	55
5.1 Eläytymismenetelmä	56
5.2 Haastattelu.....	62
5.3 Valmis aineisto.....	65
5.4 Aineistojen arviointia	67
6 ONNISTUNUT JA EPÄONNISTUNUT MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ	71
6.1 Onnistunut moniammatillinen yhteistyö	71
6.1.1 Hanketaivas-tyyppi.....	72
6.1.2 Irti ennakkoluuloista -tyyppi	73

6.1.3 Yhteenveto	74
6.2 Epäonnistunut moniammatillinen yhteistyö	77
6.2.1 Kukaan ei vastaa -tyyppi	78
6.2.2 Muutosvastarinta-tyyppi.....	79
6.2.3 Yhteenveto	80
6.3 Kehyskertomuksien variaatio ja mitä ei noussut esille	81
7 MONIAMMATILLISEN YHTEISTYÖN RAKENTUMINEN	83
7.1 Moniammatillinen yhteistyö Tuomas-projektissa	83
7.2 Moniammatillisen yhteistyön spiraali	84
7.3 Yhteenveto	88
8 SOSIAALINEN MEDIA OSANA MONIAMMATILLISTA YHTEISTYÖTÄ	92
8.1 Sosiaalinen media mahdollisuutena	92
8.2 Pidetään yhteyttä ja esitellään omaa toimintaa.....	93
8.3 Yhteenveto	95
9 TUTKIMUKSEN YHTEENVETO	98
9.1 Avoin ilmapiiri, muutosvalmius ja vuorovaikutus	98
9.2 Tutkimuksen arviointi	101
9.2.1 Tutkimuksen luotettavuus	101
9.2.2 Tutkimuksen eettisyys.....	104
9.2.3 Tutkimuksen tekeminen kahden tutkijan voimin	108
10 POHDINTA	110
LÄHTEET	115
LIITTEET.....	129
LIITE 1 Haastattelupyyntö.....	129
LIITE 2 Teemahaastattelu runko.....	130

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Moniammatillinen yhteistyö mahdollisuutena. Tapaustutkimus alakoulun, päiväkodin ja seurakunnan sosiaalista mediaa hyödyntävästä yhteistyöprojektista.

Tekijät: Erja Anttonen & Kaisa Myllylä

Koulutusohjelma/oppiaine: Mediakasvatus

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 128 sivua + 2 liitettä

Vuosi: 2014

Tiivistelmä:

Tulkitseva tapaustutkimuksemme käsittelee moniammatillista yhteistyötä alakoulun, päiväkodin ja seurakunnan sosiaalista mediaa hyödyntävässä yhteistyöprojektissa. Selvitimme millaiseksi erään Tuomas-projektin suunnittelutiimin jäsenet käsittävät moniammatillisen yhteistyön ja miten se projektissa rakentuu. Selvitimme myös miten digitaalista yhteistyöalustaa voidaan hyödyntää toiminnassa. Keräsimme tutkimusaineiston eläytymismenetelmän, haastattelun ja valmiin aineiston avulla. Aineiston analysoinnissa käytimme tyypittelyä ja teemoittelua.

Eläytymismenetelmän kautta muodostimme neljä tyyppiä, jotka kuvaavat onnistunutta- sekä epäonnistunutta moniammatillista yhteistyötä. Haastattelujen perusteella koostimme moniammatillisen yhteistyön spiraalin, joka kuvaa kuuden teeman avulla moniammatillisen yhteistyön rakentumista toiminnan tasolla. Digitaalisen yhteistyöalustan keskusteluiden pohjalta rakensimme teemat, jotka ilmentävät sosiaalisen median olevan varsin kasvoton yhteistyönväline.

Tutkimuksemme tuloksena on, että moniammatillinen yhteistyö rakentuu erityisesti muutosvalmiuden, avoimen ilmapiirin ja vuorovaikutuksen yhteisvaikutuksen pohjalta. Tuloksissa ilmeni, että moniammatillista yhteistyötä leimaa vastavuoroisuuden sekä tiedon yhdessä luomisen

puute. Digitaalisen yhteisöalustan käyttö jäi pinnalliseksi ja harjoittelun asteelle. Moniammatillisen yhteistyön merkitys koettiin kuitenkin tulevaisuudessa kasvavan.

Avainsanat: moniammatillinen yhteistyö, verkostoituminen, tulevaisuuden koulu, sosiaalinen media, alakoulu, tapaustutkimus

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X

(vain Lappia koskevat)

JOHDANTO

Tässä työssä tutkimme, miten moniammatillinen yhteistyö rakentuu ja miten se käsitetään alakoulun, päiväkodin ja seurakunnan sosiaalista mediaa hyödyntävässä yhteistyöprojektissa. Tutkimuksemme taustalla on ajatus tulevaisuuden koulusta, jossa moniammatillinen yhteistyö on osana koulun arkipäivää ja toimintakulttuuria. Uudessa toimintakulttuurissa myös tieto- ja viestintäteknikalla (TVT) on oma osansa. Ajatus siitä, että TVT:tä voidaan käyttää osana koulun toimintakulttuuria tulee omasta mediakasvatuksellisesta näkemyksestämme, jonka mukaan teknologian tarkoituksenmukainen käyttö tukee oppimista ja uusien oppimisympäristöjen liittämistä koulun arkeen. TVT:tä voidaan käyttää myös yhteistyön välineenä, ja se tarjoaa väylän vuorovaikutukseen koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Tutkimuksemme keskiössä ovat opettajat sekä heidän luomansa verkostot koulun ulkopuolisiin toimijoihin. Tutkimuksemme aihe liittyy läheisesti koulun verkostoitumiseen ja näkemykseen koulusta avoimena, rajattomana instituutiona.

Tavoitteena on tuottaa uutta tietoa moniammatillisesta yhteistyöstä ja siihen liittyvistä sosiaalisen median käytännöistä. Tarkoituksena ei ole painottaa teknologiaa, vaan pikemminkin teknologian tarkoituksenmukaista käyttöä osana ammatillista yhteistyötä. Teknologian tarkoituksenmukainen käyttö ei vaadi kalliita laitteita tai suuria investointeja. Moniammatillinen yhteistyö ja sosiaalinen media tulee nähdä uutena työvälineenä sekä mahdollisuutena organisaatorajat ylittävässä toiminnassa. Tutkimuksemme antaa tietoa myös siitä, mihin tekijöihin moniammatillisen yhteistyön toteuttamisessa koulun ja paikallisten toimijoiden yhteisissä projekteissa tai hankkeissa tulee kiinnittää huomiota.

Miksi puhumme koulun uudenlaisen toimintakulttuurin puolesta? Vastaus tähän on yksinkertainen, sillä teknologiseen maailmaan syntyneet oppijat eli diginatiivit herättävät

koulun päivittämään oppimisen ja opettamisen tapoja. Pelkkä TVT:n sulauttaminen koulumaailmaan välineiden näkökulmasta ei riitä, vaan on pysähdyttävä miettimään miten nyky-yhteiskunnassa toimitaan ja mitä taitoja toiminta vaatii. Kysymys kuitenkin kuuluu: osaavatko opettajat opettaa diginaatiiveja toiminaan verkostojen maailmassa.

Elämme maailmassa, jossa verkostot ja tiedon yhdessä luominen korostuvat. Mielestämme koululla, joka koskettaa jokaista oppijaa, on merkittävä rooli opastaa ja innostaa oppilaita oppimisen saloihin. Oppimisen tulee olla sidoksissa koulun ulkopuoliseen elämään. Oppimista voidaan parantaa moniammatillisen yhteistyön keinoin. Diginatiivien sukupolvi on sukupolvi, joka elää teknologian läpäisemässä maailmassa, mutta tarvitsee kuitenkin ohjausta tarkoituksenmukaiseen teknologian käyttöön. Mediakasvatus on yksi keino avata koulu vuorovaikutukseen ulkopuolisen maailman kanssa (Vesterinen & Kynäslahti 2013, 235). Mediakasvattajina ovat opettajat ja koulun ulkopuoliset toimijat. Sosiaalisen median yhdistäminen moniammatilliseen yhteistyöhön on tapa valmistautua opettamaan uutta sukupolvea.

Yleisesti TVT koulun arjessa ei ole uusi asia ja aiheeseen liittyvää tutkimusta on tehty paljon (Kankaanranta 2011). Sen sijaan moniammatillista yhteistyötä tai koulu yhteistyötä paikallisten toimijoiden kanssa on tutkittu suomalaisessa kontekstissa vielä varsin vähän, erityisesti alakoulun osalta. Aihetta on kuitenkin aikaisemmin lähestytty monenlaisissa hankkeissa, mikä kertoo aiheen ajankohtaisuudesta (ks. Kukkonen & Lavonen 2014; Ojala 2012; Smeds, Krokfors, Ruokamo & Staffans 2010). Paine koulun toimintakulttuurin muutokseen on tullut ajankohtaiseksi myös Pisa-tutkimuksista saatujen tulosten vuoksi, joissa oppilaiden koulussa viihtymistä on raportoitu heikoksi (Kupari, Välijärvi, Arffman, Nissinen, Puhakka & Vettenranta 2013). Tulevaisuudessa koululta odotetaan kasvatuksellisen ja pedagogisen työn lisäksi yhteistyötä ja verkostoitumista, jossa median käytöllä on oma paikkansa. Tulevaisuuden rajaton koulu on vuorovaikutuksessa ulkopuolisten toimijoiden kanssa. (Helakorpi 2005; Niemi & Multisilta 2014a.)

Tutkimme yhteistyöprojektin suunnittelutiimin käsityksiä ja kysymme minkälaisena he käsittävät onnistuneen ja epäonnistuneen moniammatillisen yhteistyön. Lisäksi olemme kiinnostuneita, miten moniammatillinen yhteistyö rakentuu ja miten sosiaalinen media on osa sitä.

Tutkimuksemme on tulkitseva tapaustutkimus, joka tarkastelee eräässä eteläsuomalaisessa kaupungissa toteutettavaa sosiaalista mediaa hyödyntävää yhteistyöprojektia. Nimesimme yhteistyöprojektin tätä tutkimuksimusraporttia varten Tuomas-projektiksi. Projektissa ovat mukana alakoulu, päiväkotia, seurakunta ja me mediakasvatuksen opiskelijat. Osallistumistamme projektiin ohjasi vahva mielenkiinto sosiaalisen median mahdollisuuksiin koulussa. Tutkimuksessamme käytämme aineisto-, menetelmä- ja joiltakin osin tutkimustriangulaatiota. Aineisto koostuu kolmesta osa-aineistosta: eläytymismenetelmään pohjautuvista kehystömuksista, puolistrukturoiduista haastatteluista ja digitaaliseen yhteistyöalustaan kirjoitetuista keskusteluosioiden viesteistä. Aineiston keruussa ja tutkimustuloksien tulkittamisessa käytämme moniammatillisen yhteistyön kehikkoa.

Rakennamme tutkimusraportin hieman totutusta mallista poiketen. Esittelemme aluksi Tuomas-projektia ja tutkimukseen osallistuvan suunnittelutiimin, minkä jälkeen siirrymme tutkimusmetodologian kartoittamiseen. Päädyimme tähän ratkaisuun, koska Tuomas-projekti on tapauksena yksi tutkimuksemme teoreettisista kulmakivistä, jota tutkimusmetodologiset valinnat myös ohjaavat. Teoreettiseen viitekehykseen pureudumme syvämmällä kolmannessa luvussa. Neljäs luku kattaa tutkimusongelman esittelyn ja viidennessä luvussa käymme läpi tutkimuksen toteutumisen vaiheet. Luvuissa kuusi, seitsemän ja kahdeksan keskitymme tutkimustulosten esittelemiseen. Tämän jälkeen teemme yhteenveton kolmesta tulososioista ja käymme vuoropuhelua tutkimuseettisistä valinnoistamme sekä arvioimme tutkimuksen kokonaisuutena. Raporttimme viimeisen eli kymmenennen luvun olemme omistaneet pohdinnoille ja jatkotutkimusten tarpeiden kartoittamiselle.

1 YHTEISTYÖPROJEKTI

Tässä luvussa kerromme Tuomas-projektista, sen alkuvaiheista, tavoitteista ja aikatauluista. Tämän jälkeen esittelemme suunnittelutiimin, jonka näkemyksiä ja kokemuksia tutkimme. Lopuksi keskitymme esittelemään digitaalista yhteistyöalustaa, jonka rakensimme Tuomas-projektia varten.

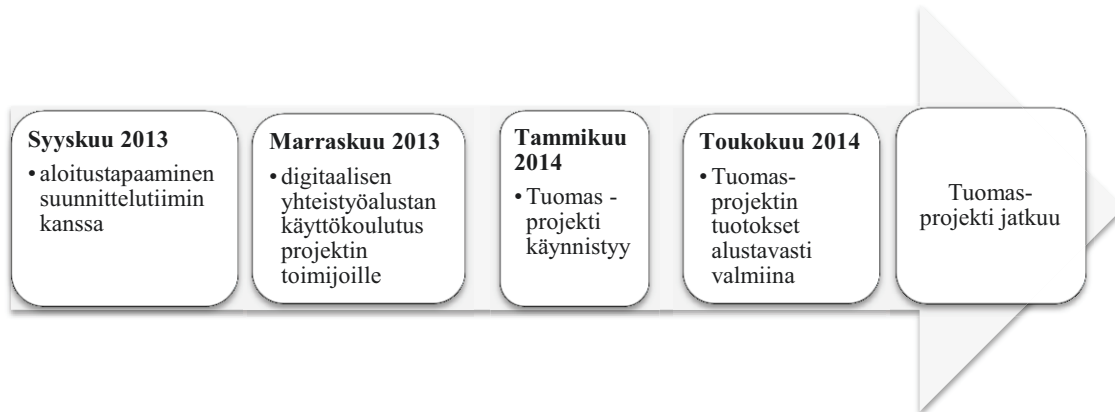
1.1 Tuomas-projekti

Tutkimuksemme lähtökohtana on eräässä eteläsuomalaisessa kaupungissa toteutettava koulun ja sen ulkopuolisten toimijoiden sosiaalista mediaa hyödyntävä yhteistyöprojekti. Nimesimme projektin Tuomas-projektiksi. Haluamme taata toimijoidin yksityisyyden sekä tietosuojan, joten käytämme kyseistä nimeä vain tässä tutkimusraportissa. Tuomas-projektin toimijoina ovat koulu, kirkko ja päiväkotit. Lapin yliopistosta mukana olimme me, kaksi mediakasvatuksen opiskelijaa. Osallistuimme projektiin oman kiinnostuksemme pohjalta, joka laajentui pro gradu -tutkielman tekemiseen projektin edetessä.

Tuomas-projekti sai alkunsa aikaisemmin toteutetun taidekasvatus-hankkeen aikana, jossa koulu ja seurakunta olivat työskennelleet yhdessä. Yhteistyö osoittautui onnistuneeksi ja siitä seurasi uusi projekti. Uuden projektin tarkoituksena on koota sekä vanhat, että uudet toimijat yhteen kulttuurikasvatuksen toteuttamiseksi. Tavoitteena on lujittaa yhteistyön verkostoja koulun ja lähialueen toimijoiden välillä sekä lähialueen kulttuurihistorian tuntemuksen lisääminen. Tavoitteena oli myös tutustuttaa oppilaat ja päiväkodin lapset lähialueen kirkkoon ja sen historiaan, traditioihin sekä arkkitehtuuriin tieto- ja viestintätekniiikkaa hyödyntäen. Tuomas-projektissa ei ollut ulkopuolista rahoitusta, ja se toteutettiin olemassa olevien resurssien puitteissa.

Tuomas-projektin aloitustapaaminen järjestettiin syyskuussa 2013 suunnittelutiimin jäsen-
ten kesken, jossa sovittiin projektin tavoitteista sekä asetettiin vastuualueita. Tuomas-
projektin suunnittelutiimi koostui kuudesta jäsenestä, meidät mukaan lukien. Suunnittelu-
tiimin tehtävänä oli tiedottaa yhteistyötahojen muita toimijoita, sekä ideoida projektissa
toteuttavia tuotoksia oman organisaationsa sisällä. Suunnittelutiimissä kaksi edusti seura-
kuntaa, yksi koulua ja yksi päiväkotia. Kahdella suunnittelutiimin jäsenellä oli aikaisempaa
kokemusta edeltäneen taidekasvatus-hankkeen pohjalta. Suunnittelutiimin jäsenillä on kas-
vatusalan koulutus ja useiden vuosien työkokemus alalta. Kaikki Tuomas-projektin suun-
nittelutiimin jäsenet olivat tehneet yhteistyötä aikaisemmin sekä omassa työyhteisössään
että ulkopuolisten toimijoiden kanssa.

Aloitustapaamisessa tarkistimme myös aikataulut. Sovimme myös digitaalisen yhteis-
työalustan käytön koulutuksesta. Koulutuksen järjestäisimme projektin toimijoille. Koulu-
tuksen tarkoituksena oli tutustuttaa koulu, päiväkotia ja kirkko projektiin sekä esitellä ja
opastaa valitsemamme digitaalisen yhteistyöalustan käyttöä. Kuviossa 1 esitetään Tuomas-
projektin kulkua aloitustapaamisesta alkaen toukokuuhun asti, jolloin itse jäimme projektis-
ta pois.



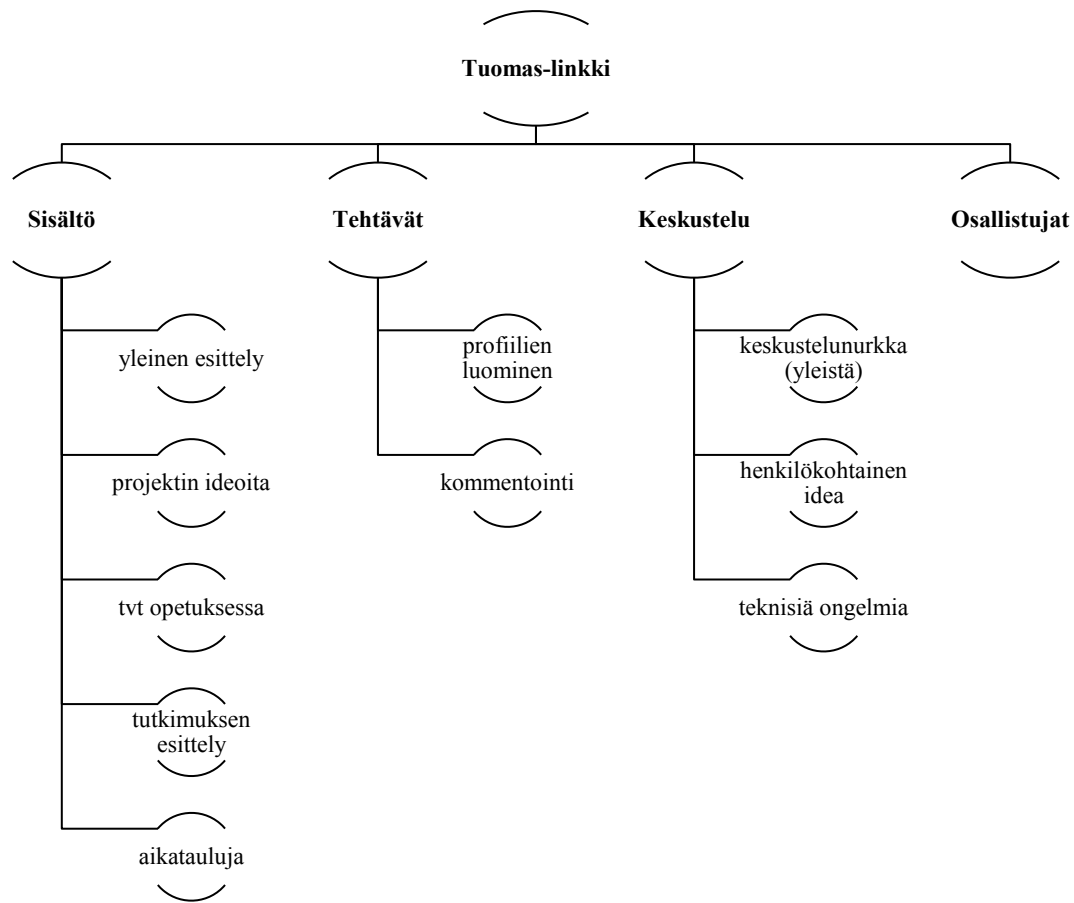
Kuvio 1. Tuomas-projektin aikataulu

Digitaalisen yhteistyöalustan käyttökoulutus järjestettiin koulun tiloissa marraskuussa 2013. Koulutukseen osallistui henkilökuntaa koulusta, päiväkodista ja seurakunnasta. Ajatuksena oli tehdä aloitusesittely ja tekninen koulutus erikseen. Emme kuitenkaan saaneet

soviteltua koulutusta kaksitasoiseksi aikataulujen takia. Pidimme esittelyn ja teknisen koulutuksen yhden päivän aikana. Koulutuksen lopuksi kutsuimme kaikki sähköpostiosoitteen sa antaneet mukaan digitaaliselle yhteistyöalustalle. Tuomas-projektin aikataulua ei määritelty yksityiskohtaisen tarkasti. Lähtökohtana oli, että toukokuun loppuun mennessä jokainen ryhmä saisi oman tuotoksensa tehtyä ja esittelisi sen muille. Kyseessä on siis pitkäkestoinen projekti, joka jatkuu vielä tutkimuksemme jälkeenkin.

1.2 Digitaalinen yhteistyöalusta

Valitsimme verkossa toimivan Eliademy-oppimisympäristön projektimme yhteistyöalustaksi. Eliademy on avoimeen lähdekoodiin perustuva maksuton luokkahuone, jonne jokainen halukas voi luoda oman verkkokurssin. Eliademyn käyttöönotto ei vaadi koodinlukutaitoa tai muuta tietoteknistä erityisosaamista. Nimesimme kurssin Tuomas-linkiksi. Tuomas-linkin ajatuksena on mahdollistaa eri toimijoiden työskentelemisen yhdessä joustavasti. Yhdessä tekemisen kulttuuria on siis mahdollista tukea kasvokkaisten tapaamisten lisäksi. Tuomas-linkki jakautuu neljään osioon kuvion 2 mukaisesti: 1) sisältö, 2) tehtävät, 3) keskustelu ja 4) osallistujat.



Kuvio 2. Tuomas-linkin jakautuminen osiin

Sisältö-osiossa on Tuomas-projektin yleisen esittely, projektin ideointiesimerkkejä, yhteen-
 vetoa eri tieto- ja viestintätekniikan välineistä opetuksessa, projektin aikana tehtävän pro-
 gradu -tutkielman esittely ja projektin aikatauluja. Tehtävä-osiossa on kaksi tehtävää, joista
 ensimmäisessä on tarkoitus luoda oma profiili ja toisessa kertoa ensivaikutelma Eliademyn
 käytöstä. Keskustelu-osio koostuu yhdeksästä keskustelunurkasta, jotka olemme jakaneet
 kolmeen pääkategoriaan: keskustelunurkka (yleistä) henkilökohtainen idea ja teknisiä on-
 gelmia. Vain me, jotka pyysimme osallistujat mukaan, voimme hallinnoida Tuomas-
 linkkiin osallistuneita henkilöitä. Suunnittelimme Tuomas-linkin sillä periaatteella, että sitä
 voidaan hyödyntää myös tulevaisuudessa, jos sillä nähdään potentiaalia.

2 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA

Tässä luvussa esittelemme kvalitatiivisen tutkimuksen perinnettä nostaten esiin kvalitatiivisen tiedonintressin, tutkijan roolin ja reflektion, jotka ovat mielestämme tärkeimmät tutkimuksen teon tekijät. Pohdimme myös kvalitatiivisen tutkimuksen suhdetta mediakasvatukseen. Lopuksi tuomme esiin oman tutkimuksemme metodologiaa.

2.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkimuksemme on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen kuvaaminen tiivistetysti on haastavaa. Jatkuvasti muokkautuva yhteiskunta ja muuttuvat paradigmat ovat aikaan saaneet sen, että on entistä vaikeampaa määritellä kvalitatiivista tutkimusta siten, että koko tiedeyhteisö voisi yhtyä esitettyyn näkemykseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 156.) Tutkimuksessamme kuvaamme todellista elämää, joka on vuorovaikutuksessa. Se, miten me käsitämme laadullisen tutkimuksen oman tutkimuksemme pohjana, liittyy todellisen elämän ja tutkittavan ilmiön vuorovaikutussuhteeseen. Kvalitatiiviselle tutkimukselle ei ole yhtä ja ainoaa määritelmää. Sitä voidaan pohtia suhteessa kvantitatiiviseen tutkimusperinteeseen, vaikka erotus näiden kahden tutkimusperinteen välillä on turha. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan tehdä laskennanallisten tosiseikkojen mukaan korrelaatioita, vaan tutkimusta tehdään kiinnittäen huomio tiedonhankinnan prosessiin sekä todellisesta tilanteesta koostuvaan aineistoon. Yleisesti kvalitatiivisessa tutkimuksessa ihmiset ovat tiedon keruun välineitä ja tutkittavaa ilmiötä kuvataan tutkimuksen kohdejoukon näkökulmasta. Tutkimuksen kohdejoukko valitaan usein tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotannalla niin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Kvalitatiiviselle tutkimukselle tunnusomaista on myös tutkimussuunnitelman muotoutuminen pitkälti tutkimusprosessin edetessä. (Hirsjärvi ym. 2008, 157–162.)

Kvalitatiivinen tutkimus lähtee olettamuksesta, että tieto linkittyy subjekteihin ja nämä vaikuttavat tiedon muodostumiseen. Tutkija tekee oman tulkintansa, jolloin tieto ei ole objektiivista. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 18.) Tässä tutkimuksessa tulkinta on suhteessa Tuomasprojektin osallistuneiden ja meidän tutkijoiden käsityksiin. Tämä ei tarkoita, etteikö laadullisessa tutkimuksessa perehdyttäisi huolella aineistoon, sillä laadullisen tutkimuksen tekeminen vaati erityistä herkkyyttä omaa aineistoa kohtaan ja kykyä tulkita saatuja tuloksia. Kvalitatiivisen tutkimuksen tärkein tavoite on inhimillisen ymmärryksen lisääminen (ks. Eskola & Suoranta 1998, 13–24; Tuomi & Sarajärvi 2002, 19–31; Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 8).

Toinen tärkeä kvalitatiivisen tutkimuksen epistemologisista kysymyksistä on tutkijan keskeinen asema. Tutkija kiinnittää huomionsa ilmiön asiayhteyksiin voidakseen ymmärtää ilmiötä kokonaisvaltaisesti. Prosessi, johon ilmiö kiinnittyy on osa tutkimuksen tuomaa tietoa. Kvalitatiivisen tutkimuksen kohteena ei ole vain lopputulos, vaan menetelmät sekä valinnat, joiden kautta tiettyyn lopputulokseen päästään. (vrt. Hirsjärvi ym. 2008.) Tutkimuksemme toteuttamista voidaan kuvata vertaamalla sitä palapeliin. Yksittäisistä paloista rakentuu vähitellen lopputulos, suurempi kuva, josta meillä ei tutkimuksen alussa ole käsitystä.

Mediakasvatuksellinen taustamme nousee silloin, kun tuomme esiin koulun yhteiskunnallisena kasvatusinstituutiona. Näemme koulun formaalina instituutiona, jonka tulisi ottaa enemmän mediakulttuuria osaksi pedagogista työtään. Mediakulttuurilla tarkoitamme mediavälineitä, niiden käyttöä sekä yksilöiden mediantulkintataitoja. Nämä kaikki yhdessä muodostavat mediakulttuurin. Koulun näkökulmasta oppiminen tapahtuu tietyissä tiloissa, tietyillä ajanjaksoilla ja samojen metodien kautta, jolloin koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt voivat jäädä huomioimatta. Ulkopuolisia oppimisympäristöjä ovat arjen erilaiset ympäristöt. Kouluun nämä ulkopuoliset oppimisympäristöt voidaan yhdistää esimerkiksi sosiaalista mediaa hyödyntäen (ks. Koskimaa, Lehtonen, Heinonen, Ruokamo, Tissari, Vahtivuori-Hänninen & Tella 2007, 204–214). Tällöin sosiaalinen media voidaan nähdä toiminnan mahdollistajana eli affordanssina. Sosiaalisen median avulla on mahdollista yh-

distää useampia oppimisen tiloja toisiinsa nopeasti. Teknologialla on poikkeuksellinen välineellinen arvo, kun erilaisia oppimisympäristöjä yhdistetään. Sosiaalinen media uudistaa perinteistä opetus- ja oppimiskulttuuria avoimeksi, verkottuneeksi ja yhteistyötä korostavaksi kulttuuriksi, jossa oppilaslähtöisyys korostuu oman osallisuuden kautta. (Wuorisalo 2010, 87.) Mediakulttuuri ja teknologia voidaan yhdistää koulun arkeen suunnittelemalla tulevaisuuden koulua mukailen oikeanlaiset säännöt ja toimimisen tavat (ks. Vesterinen 2011).

Huomion arvoista on myös roolimme Tuomas-projektissa sekä toteuttajina että tutkijoina. Tämän vuoksi joudumme asettamaan kriittiseen tarkasteluun myös omat lähtökohtamme tutkimukselle. Ei tule kuitenkaan kuvitella, että olemassa olevat ennakko-oletukset, joita ohjaavat arkijärjen mukaiset päättelyketjut, olisivat haitaksi. Joskus tämänkaltaiset päättelyt ovat pelkästään hyödyksi. Ainakin silloin, kun tutkijat uskaltavat ennestään tuntemattomalle alueelle. Vaatimuksena tietenkin on, että näkemykset pystytään kääntämään tieteelle ymmärrettävään muotoon. (Eskola & Suoranta 1998, 20.)

Kolmas keskeinen epistemologinen kysymys kvalitatiivisessa tutkimuksessa on reflektio. Omassa tutkimuksessamme meillä on vastuu empirian ja teorian kohtaamisesta. Tulokset, jotka saamme, on pystyttävä liittämään osaksi teoreettista kehikkoa. Reflektio on oleellinen, sillä sen kautta tutkimus voidaan liittää laajempaan tieteelliseen keskusteluun. (ks. Syrjäläinen, Eronen & Värri 2007, 10.)

2.2 Tapaustutkimus

Tutkimuksemme tutkimusstrategian pohdinta ja valinta kävivät läpi niin design- kuin toimintatutkimuksen kartoittamisen. Lopulta päädyimme tapaustutkimukseen, jota kuvaamme tässä osiossa tarkemmin. Päädyimme tapaustutkimukseen, koska Tuomas-projektia ei ohjannut moniammatillisen yhteistyön kehittäminen syklien kautta, vaan suunnittelutiimin jäsenten käsitysten tutkiminen. Olimme kiinnostuneita juuri prosessista, joka muodostuu eri toimijoiden välille.

Tapaustutkimuksen asema kasvatustieteissä on lähtöisin 1970–1980-luvuilta, ja sitä on usein kuvattu ihanteelliseksi metodiksi kasvatuksellisten ilmiöiden ymmärtämiseen, tulkitsemiseen ja kehittämiseen. Tapaustutkimuksen tarkoituksena on tuoda ymmärrystä kasvatuksen erityisiin asioihin ja käytännön ongelmiin (Hamilton & Corbett-Whittier 2013, 4–6; Merriam 1998, 1–3), mikä tässä tutkimuksessa tarkoittaa keskittymistä käsityksiin moniammatillisesta yhteistyöstä.

Tapaustutkimukselle on tunnusomaista, että kohteena on sen hetkinen ilmiö, jota tutkitaan mahdollisimman syvällisesti. Tarkoituksena on ilmiön kuvauksesta saada mahdollisimman rikas ja kokonaisvaltainen. On kuitenkin syytä huomioida, ettei yhtenäistä tapaustutkimuksen määritelmää ole mahdollista esittää. Tutkimusalasta riippumatta tapaustutkimukset pohjautuvat erilaisiin tieteenfilosofisiin lähtökohtiin, metodologisiin näkökulmiin sekä menetelmällisiin valintoihin. Tavoitteet tapaustutkimuksessa ovat tällöin hyvinkin erilaisia. (Eriksson & Koistinen 2005; Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10; Leino 2007, 214; Kananen 2013, 31; Syrjälä 1994, 11; Yin 2014, 16; ks. myös Swanborn 2010, 22.)

Tapaustutkimuksen valinta on tieteenfilosofinen kysymys, sillä kyseessä on tietynlainen tapa ymmärtää maailmaa ja tietoa. Sitoutuminen tiettyyn todellisuuden käsitykseen vaikuttaa siihen, millainen ilmiö tutkimuskohteesta muodostuu ja millaisia tuloksia voidaan saavuttaa (Häikiö & Niemenmaa 2007, 45). Tapaustutkimuksemme edustaa tulkitsevaa tutkimusperinnettä, jolle on ominaista toimijoiden erilaisten ja mahdollisesti myös eriävien näkemysten esittäminen, narratiivien käyttö sekä reflektiivinen ja pohdiskelleva kirjoitustyyli merkitysten rakentumisessa. (ks. Piekkari & Welch 2011, 189.) Lähtökohtanamme on, ettei ole olemassa yhtä totuutta. Voimme vain pyrkiä kuvaamaan ilmiötä mahdollisimman tarkasti luomalla siitä kattavan näkökulman aiheeseen. Tämä on laadullisen tutkimuksen analyysin yksi muoto, jossa eräitä näkökulmia avataan samalla kuin toisia suljetaan (Eskola & Suoranta 1998, 143). Tapamme hahmottaa tutkimusta pohjautuu myös kriittiseen kasvatustajattelun ja pragmatismiin. Kriittinen kasvatustajattelu tarkoittaa terveen epäilyn herättämistä nykyisten ja tulevien kasvattajien ajattelussa. Uskomme, että kasvatuksellisten rakenteiden ja tavoitteiden luonnollisuus ja koulutusjärjestelmän välttämättömyys on asetettava

toisinaan kyseenalaisiksi. (ks. Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 15.) Tähän Tuomas-projekti osaltaan pyrkii korostaen samalla tiedon käytännöllistä luonnetta.

Tieteenfilosofisen näkemyksen pohjalta tapaustutkimuksia voidaan myös luokitella usealla eri tavalla erilaisiin tyyppeihin. Tässä tutkimuksessa käytetään yhtä Robert Stake'n kolmesta tapaustutkimuksen tyypistä, välineellistä tapaustutkimusta. Välineellisen tapaustutkimuksen tavoitteena on tapauksen syvällisen ymmärtämisen lisäksi myös pyrkimys vastaaviin tapauksiin yleistämiseen. (Stake 1995, 3–4.) Ensisijaisena tarkoituksenamme on pyrkiä ymmärtämään Tuomas-projektia ja sitä, miten moniammatillinen yhteistyö siinä rakentuu toimijoiden näkökulmasta.

3 KOULUN TULEVAISUUS JA MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ

Tässä luvussa käsittelemme koulun toimintakulttuurin muutosta, tulevaisuuden koulua sekä moniammatillista yhteistyötä. Ensin kartoitamme tulevaisuuden koululle annettuja määritelmiä, jonka jälkeen keskitymme erityisesti koulun verkostoitumiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön. Lopuksi esittelemme moniammatillisen yhteistyön kehikon, joka on tutkimuksemme analyysi- ja tulkintakehikkona.

3.1 Koulun toimintakulttuurin muutos ja tulevaisuus

Koulu on sosiaalinen yksikkö ja kasvatusinstituutio, jonka toiminnan ymmärtäminen edellyttää sen tarkastelemista osana laajempaa kokonaisuutta (Sahlberg 1997, 24). Koulu voidaan nimetä kulttuuri-instituutioksi, jonka kautta siirretään aikaisempien sukupolvien tieto, taito ja ymmärrys uuden sukupolven käyttöön. Kulttuurisiirron keinot ovat vakiintuneet satakunta vuotta sitten. Nykyinenkin tuntemamme koulu koostuu luokista, opettajista ja oppilaista, jotka on sijoitettu “keskelle kylää” mutta kuitenkin erilleen muusta toiminnasta. Koulussa on siten opetettu ja opittu sen hetkisessä yhteiskunnassa tarvittavien taitojen, tietojen ja asenteiden pohjalta, jotka on opetussuunnitelmassa määritelty. (Linturi & Rubin 2011, 52.) Koulu tulee nähdä osana yhteiskunnan kulttuurista ja poliittista verkostoa. Se on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ajankohtaisten ajattelutapojen kanssa, ja se on mukana sekä maailmanlaajuisesti että alueellisesti kehittämässä kulttuureja. (Sahlberg 1997, 24.)

Koulun vuorovaikutusta yhteiskunnan kanssa on kritisoitu kautta aikojen. Keskustelu koulun toimintakulttuurista on aina herättänyt mielipiteitä ja nostanut esiin kommentteja koulun roolista yhteiskunnasta eristäytyneenä instituutioina. Historiaa tarkasteltaessa vastaa-

vanlaista keskustelua ovat käyneet myös kasvatustieteen tunnetut nimet kuten John Dewey ja Ivan Illich. Dewey puhuu tietoisesti koulusta pienoisyyhteiskuntana ja korostaa, että koulussa oppimisen pitää olla yhteydessä ympäröivään yhteiskuntaan ja että asiat, joita koulussa opetellaan, kohtaavat arkielämän haasteet. Koulussa siis opetellaan yhteiskuntataitoja. (Dewey 1915/1957, 10.) Illich sen sijaan puhuu kouluttomasta yhteiskunnasta, jossa oppiminen ei ole kahlittu formaalisen koulutuksen seinien sisälle. Illichin mukaan opimme suurimman osan taidoistamme ja tiedoistamme koulun ulkopuolelta. Koulun rooli oppimisen ja kasvatuksen vahvimpana instituutiona on murtumassa. (Illich 1970/1972, 28–29.)

Deweyn ja Illichin välimaastoon tasapainottamaan keskustelua koulun toimintakulttuurista voidaan asettaa ajatus oppimisen kaikkiallisuudesta. Nyky-yhteiskunnassa oppiminen on kiinteästi osana muuta elämäntilanteita ja ympäristöissä. Oppiminen erottaminen irralleen muusta elämästä ei ole enää luontevaa. (Sahlberg 2001, 37.) Olli Vesterisen mukaan voidaan puhua oppimisen kaikkiallisuudesta, sillä tulevaisuuden yhteiskunnan taidot ovat yhä kokonaisvaltaisempia. Lisäksi ihmisenä kasvaminen on kiinteä osa elinikäistä oppimisprosessia ja mediakulttuuria. (Vesterinen 2011, 27; ks. myös Kyllönen 2011, 19; Lipponen, Kumpulainen, Krokfors, Kopisto & Salo 2013, 219.) Koulun toimintakulttuuri valmentaa tällöin oppilaita elämään tiedon, opetuksen, oppimisen, työn ja teknologian tuomien muutosten keskellä. On opittava ohjaamaan omaa toimintaansa näissä ympäristöissä ja tekemään yhteistyötä rajoja ylittäen, eri tahojen kanssa. (Niemi & Multisilta 2014a, 12.)

Yhteistyö eri tahojen kanssa muokkaa koulua yhä enemmän pois staattisesta ja vanhoillisesta instituutiosta, mikä oppimisen kaikkiallisuuden lisäksi näkyy perinteisten toimintatapojen muutoksessa. Koulu ei enää ole suljettu toimintaympäristö. Perinteiset toimintatavat kuten hierarkkinen organisaatio, opettajajohtoisuus, passiiviset opiskelijat, tietopainotteisuus, luokkahuonesidonnaisuus, oppikirjakeskeisyys ja yksilötyöskentely (Helakorpi 2001, 147), ovat kaikki joutuneet kyseenalaistetuiksi yhteiskunnan sekä oppimisen ja kasvatuksen paradigmojen murrosten johdosta. Koulu on altis yleisimmille suuntauksille ja ajattelutavoille (Sahlberg 1997, 25). Koulutuksen ideologiset muutokset Suomen itsenäistymisestä

lähtien ovat esimerkkinä muutoksista, joissa koulu on historian saatossa ollut. Isänmaallisen kasvatuksen tai kansallishenkisen koulutuspolitiikan ytimessä oleva vahva nationalismi vaihtui hyvinvoinnin aikakautena 1960-luvulla muun muassa ihmisyyden ja tasa-arvon huomioon ottamiseen. Sen sijaan 1990-luvun lama Suomessa johti siihen, että koulutuspolitiikka astui askeleen lähemmäksi uusliberalistista ideologiaa, jossa taloudellinen tuottavuus, mitattavuus ja asiakkuusajattelu sulautuivat osaksi koulutusta. (Lampinen 1998, 13, 74; Takala 1998, 14–16; Rajakaltio 2011, 34.) Koulu on siis kohdannut uusliberalistisen ideologian, jossa korostuvat tehokkuus, kilpailu, tulosten mittaaminen ja toisaalta ennustettavuuden vaikeus ja kaaos. Yhteiskunnalliset muutokset tapahtuvat tässä ajassa nopeasti. (Kyllönen 2011, 18.) Nopeat yhteiskunnalliset muutokset voivat osaltaan myös hidastaa kouluinstituution muutosta. Koulussa toimiva ammattitaitoinen henkilökunta tiedostaa, ettei jokaiseen suunnanmuutokseen ole järkevää reagoida. Voidaankin kysyä: onko muutos kouluinstituutiolle aina hyväksi? Koulun muutos ei saa olla uusliberalistisen ajatuksen mukainen, vaan mielestämme muutos pitää tapahtua oppilaiden edunmukaisesti ja heitä kunnioittaen.

Koulun kehityksen suuntaa eivät kuitenkaan määritä pelkästään koulutuspolitiikka ja pedagogiset virtaukset. Muutosvoimana ovat myös sosiaalinen ja kulttuurinen kehitys, joka luo osaltaan uusia mahdollisuuksia ja toisaalta asettaa rajoituksia. Ennen kaikkea kehitys vaikuttaa yksilöiden uskomuksiin, mielikuviin sekä arvostuksiin siitä, miten asiat ovat tai miten niiden tulisi olla. Opetuksen kulttuurinen ja sosiaalinen konteksti voidaan määrittellä kaksitasoisesti: yhtäältä koulun oman toimintaympäristön kulttuuriksi ja toisaalta yhteiskunnan rakenteiden, odotusten ja normien kulttuuriksi. Koulun oma toimintaympäristön kulttuuri muodostuu eri osakulttuureista kuten oppilaiden ja opetuksen kulttuureista sekä koulun organisaatiokulttuureista. Osakulttuureita kuvaavat hyvin yhteisölliset arvot, normit, uskomukset ja perinteet sekä niistä juontuvat toimintamallit. (Sahlberg 1997, 60–61.) Koulujen oma toimintakulttuuri on kiinnostavaa, koska muutos lähtee ihmisistä, jotka omassa arjessaan tekevät valintoja. Toisin sanoen pelkät ylhäältä päin johdetut rakenteelliset muutokset eivät välttämättä mahdollista muutosta. On pureuduttava syvälle yksilöiden ja yhteisöjen toimintaan.

Olemme edellä tarkastelleet tiivistetysti koulun toimintakulttuuria ja sen muutosta. Seuraavaksi kohdistamme huomion tulevaisuuden koululle annettuihin määritelmiin. Nämä määritelmät muodostuvat esittelemistämme tutkimuksista, joita aiheesta on toteutettu. Olemme yhtä mieltä siitä, että tulevaisuuden koulun kuvaaminen on hankalaa kehityksen nopeuden vuoksi (vrt. Helakorpi 2011, 137). Ymmärrämme, että tulevaisuuden koulun määrittelemisen vaikeus ei johdu koulusta, sillä toimintakulttuurin muutokset tapahtuvat siellä hitaasti, vaan pikemminkin yhteiskunnan kehityksen kiihtyneestä tahdistä. Tällä muutoksella on kuitenkin suuri merkitys koulun perustehtävälle, jonka tarkoituksena on valmistaa lapsia ja nuoria tulevaisuuteen (Halinen & Järvinen 2006, 6). Tiedostamme, että tulevaisuus johon oppilaita valmistamme, on erilainen. Tästä johtuen on meidän muutettava kasvatusta. (vrt. Costa & Kallick 2010, 226.) Ihanteellista olisi, ettei koulu ole vain muutoksen seuraaja vaan myös itse aktiivisesti tekemässä muutosta, rakentamassa huomispäivän yhteiskuntaa ja koulua (Elinkeinoelämän keskusliitto 2006, 45; Helakorpi 2005, 135; Kyllönen 2011, 167). Muutos on nimittäin tarpeen (ks. Linturi & Rubin 2011, 51). Seuraavaksi avaamme tulevaisuuden kouluun liitettyjä käsityksiä kolmen suomalaistutkimuksen kautta.

Oppimisen ja koulun tulevaisuuden haasteita kartoitetaan oppimisen tulevaisuus 2030 - barometrissa, jonka tarkoituksena on löytää koulun mahdollisia kehityssuuntia. Yhtenä tulevaisuuden barometrina on, että koulut ovat vuonna 2030 avoimia oppimis- ja tapahtumakeskuksia, joissa palveluita on yhdistetty niin eri koulumuotojen, kirjastojen, kuin liikunta- ja kulttuurielämän kanssa. (Linturi & Rubin 2011, 16, 19.) Tulevaisuudessa koulu ei ole vain ”oppilaitos” perinteisessä merkityksessä (FSR Second Wave -portaali 2013; Helakorpi 2005, 136). Koulut pääsevät integroimaan formaalia ja informaalia koulutusta ja oppimista. (Linturi & Rubin 2011, 16.) Juuri informaalin oppimisen liittäminen osaksi koulun omaa toimintakulttuuria ja pedagogia käytänteitä on yksi tulevaisuuden suurista haasteista (Opetushallitus 2011, 62). Formaali oppiminen on koulun sisällä opetussuunnitelmaan sidottua muodollista opetusta, jossa oppilaiden arviointi kuuluu keskeisenä osa-alueena oppimisen prosessiin. Formaali oppiminen tapahtuu rajatussa ympäristössä tietyin poliittisin ohjauksin. Informaali oppiminen taas tapahtuu koulun ulkopuolella arkielämässä ilman strukturoi-

tua, ennalta suunniteltua sisältöä. Informaali oppiminen tapahtuu autenttisissa tilanteissa oppijan itsensä määrittelemän tavoitteen mukaisesti, eikä oppija itse pysty sitä välttämättä arvioimaan oppimiseksi. (Sallila & Vaherva 1998, 8.)

Myös Oulun yliopiston Future School Research Second Wave -hankkeessa tulevaisuuden koululla tarkoitetaan laajassa merkityksessä kasvatustoimintaa, joka liittää yhteen formaalit ja informaalit oppimisympäristöt sekä kasvattajat (FSR Second Wave -portaali 2013). Nii- den kehittämishankkeiden perusteella, joihin osallistui Oulusta 18 peruskoulua ja kaksi päiväkotia, voidaan tulevaisuuden kouluun liittää vahvasti keskustelua uusista oppimisympäristöistä, jotka osallistavat oppilaita sekä motivoivat heitä irrottautumaan pulpeteista. Tämä tarkoittaa tulevaisuuden koulussa oppiaineiden integroimista ja sisältöjen tuomista opetukseen myös oppilaiden omasta arjesta ja elämästä, hyödyntäen uutta teknologiaa. Yhteistyötä tehdään tällöin moniammatillisissa verkostoissa, ja koulu on aktiivisessa vuoro- vaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa. (Mikkola, Jokinen, Hytönen & Korkeamäki 2011, 113–114.)

Marjo Kyllönen lähtee omassa väitöskirjassaan kuvailemaan 2020-luvun yleissivistävää koulua kolmen tulevaisuuden skenaarion kautta. Mielenkiintoista on, että todennäköinen tulevaisuuden koulu -skenaariossa keskeisenä arvona nähdään tasa-arvoisen koulutusmahdollisuuden turvaaminen kaikille. Tähän liittyy kuitenkin ongelmia, jotka muodostuvat kuntien rajallisista resursseista ja väestön rakenteesta. Tämä toisaalta lisää alueellisia- ja kunta- rajoja ylittäviä koulutusratkaisuja, minkä uskotaan tulevaisuudessa vahvistavan alueellista verkostoitumista ja koulun kehittymistä aidosti moniammatilliseksi. (Kyllönen 2011, 5–138.)

Näiden kolmen tutkimuksen pohjalta voimme todeta, että koulun muutostarpeet ovat yhä aiheellisia aiemmin esille tulleen Deweyin näkemysten pohjalta, sillä oppiminen on yhteydessä myös koulun ulkopuoliseen maailmaan. Näin ollen oppimisympäristönä ei toimi enää pelkästään koulurakennus ja koulun piha (Opetushallitus 2011, 62; ks. myös Smeds, Staffans, Ruokamo & Krokfors 2010, 244–246). Tulevaisuuden määritelmät koulusta voidaan

kiteyttää neljään väittämään: 1) tulevaisuuden koulu on oppimis- ja tapahtumakeskus, 2) tulevaisuuden koulussa formaali ja informaali oppiminen yhdistyvät, 3) tulevaisuuden koulussa työtä tehdään moniammatillisessa verkostossa ja 4) tulevaisuuden koulu takaa tasa-arvoisen koulutuksen kaikille.

3.1.1 Yhteistyö tulevaisuuden koulussa

Edellisen luvun päätimme yhteenvetoon tulevaisuuden koululle annetuista määritelmistä. Tässä luvussa sukellamme syvemmälle yhteen näistä määritelmistä: yhdessä tekemiseen eli verkostoitumiseen. Tulevaisuudessa koulussa lisääntyy oppilaitosten sisäinen ja ulkoinen yhteistyö, oppilaitosten verkostoituminen keskenään ja muihin alueiden vaikuttajiin (Helakorpi 2005, 137). Kysymys kuuluu: toimitaanko tulevaisuuden koulussa yksin vai yhdessä? Vastausta voidaan pohtia inhimillisen pääoman ja kasvatuksen tavoitteiden muutoksen kautta. Viisaista yksilöistä suunnataan kohti sosiaalisen pääoman ymmärtämistä, sillä taito ei elä tyhjiössä. Maailma ei ole koskaan ollut yhtä verkostoitunut paikka kuin nyt. Ei ainakaan nopean tiedon liikkuvuuden näkökulmasta tai tietoteknisten mahdollisuuksien näkökulmasta. Huolimatta uudesta verkostoiden infrastruktuurista kouluissa keskitytään yhä itsepäisesti yksilöihin. (Lucas & Claxton 2010, 111.) Tulevaisuuden koulussa oppiminen sekä tieto ovat sen sijaan sosiaalista (Tuomi 2007). Koulun toimintamalleissa korostuvat muun muassa oppilaiden oma toiminnallisuus, yhteisöllisyys, yhteistoiminnallisuus ja vertaisoppiminen (Mikkola ym. 2011, 113). Miksi tulevaisuuden koulussa sitten keskitytään yhdessä toimimiseen? Vastaus on: sillä äly on sosiaalista. Sen esiintyminen tapahtuu usein kollektiivisesti, kun ihmiset työskentelevät, oppivat ja leikkivät yhdessä. (Lucas & Claxton 2010, 129.) Älyllinen toiminta on siis vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteisön kanssa. Toiminnan ollessa sosiaalista myös tieto rakentuu sosiaalisesti ja informaatio on tietoverkoissa, joiden avulla yksilöt rakentavat merkityksiä ja uutta tietoa (Castels 2000, 67).

Tulevaisuuden koulu keskustelee yhteiskunnan kanssa ja tukee sosiaalista oppimista, mutta miten tähän päästään? Useat tutkijat toteavat, että tulevaisuuden koulun yhtenä olennaisena ominaisuutena on verkostoituminen (FSR Second Wave -portaali 2013; Helakorpi 2005,

137; Kyllönen 2011, 168–169; Välijärvi 2011, 29; ks. myös Smeds, ym. 2010, 240–241). Verkostoitumisella tarkoitetaan eri astein ja eri tavoin vakiintuneita sosiaalisia suhteita toisistaan riippuvaisten toimijoiden välillä. Toimijoita yhdistää samat intressit (Helakorpi 2011, 144-157. Kyllönen katsoo alueellisen verkostoitumisen olevan tärkeää muiden toimijoiden ja koulun välillä, sillä koulun kohtaamat ongelmat eivät ole enää yksin sen ratkaistavissa. Tulevaisuuden verkostoituneissa työyhteisössä työskentely tapahtuu aidosti moniammatillisissa ryhmissä. Kumppanuuksia syntyy yli perinteisten organisaatio- ja sektori-rajojen, mikä ehdollistaa samalla laajan osaamisen jakamisen ja kollegiaalisen tuen. (Kyllönen 2011, 168–169.) Moniammatillinen yhteistyö ja hallinnollisten rajojen rikkominen ovat edellytys kollegiaaliselle tiedonmuodostukselle (Jyrkiäinen 2007, 45–50). Käsite moniammatillinen yhteistyö nousee esiin tulevaisuuden koulun määritelmässä (FSR Second Wave -portaali 2013; Jacobs 2010, 77; Kyllönen 2011, 168–169; Mikkola ym. 2011, 113). Moniammatillisella yhteistyöllä tarkoitetaan toimintaa, jossa eri alojen asiantuntijat toimivat yhteisen päämäärän saavuttamiseksi omista organisaatioistaan käsin (ks. Isoherranen 2004, 15, Kontio 2010, 33). Nostamme moniammatillisen yhteistyön tutkimuksemme keskiöön juuri siitä syystä, että haluamme antaa vastauksia kysymyksiin miten toimintaa voidaan kehittää tulevaisuuden koulussa.

Verkostomainen koulu edellyttää irtautumista ajatuksesta ”täyden palvelun” koulusta. Se tarkoittaa, että tulevaisuuden moderneja oppimisympäristöjä tuotetaan eri paikoissa ja niitä jaetaan tietoverkkojen välityksellä (Välijärvi 2001, 29). Tulevaisuuden koulu 2030 -barometrin panelistit tukivat koulun verkostoitumista erityisesti kansalaisjärjestöjen ja kolmannen sektorin toimijoiden kanssa. Sen sijaan yritysmaailman ottamiseen osaksi opetusta suhtauduttiin varauksella, sillä koulun ei haluta joutuvan talouselämän juoksupojaksi. (Linturi & Rubin 2011, 104.) Tästä huolimatta tulee huomioida, että vaikka verkostoitumista ja uudenlaisia kumppanuuksia tarvitaan tulevaisuudessa, ne eivät kuitenkaan saa muodostua itsetarkoitukseksi (Kyllönen 2011, 168–169), sillä koulun tarkoitus on taata opetuksen monimuotoisuus ja tasa-arvoisuus.

Suomalaisen koulun yksi vahvuus on ollut itsenäisesti opetustyötä toteuttava opettaja. Osaava ja työhönsä sitoutunut opettaja on saattanut jossain tilanteissa kuitenkin olla este koulun kehittämiseksi. (Multisilta, Niemi & Lavonen 2014, 287.) Suomessa suuri arvostus opettajan työtä kohtaan voi osaltaan korostaa yksilökeskeistä toimintakulttuuria. Opettajien ammatillinen osaaminen on huippuluokkaa ja opettajankoulutus maailman kärkikastissa. On kuitenkin katsottava hieman pidemmälle tulevaisuuteen. Opettaja kohtaa monia uusia haasteita koululuokassaan, jossa hän toimii yksin. Koulun yksilökeskeinen toimintakulttuuri on ristiriidassa nykypäivän yhteiskunnassa suosittavaan yhdessä tekemisen ja kehittämisen kulttuurin kanssa. (Kykyri 2007, 111.) Opettajan ammatti käsitetään tulevaisuudessa laajemmin, kuten yrittäjämäisesti toimivana verkostokumppanina, jolloin opettajuus voi olla osa muuta ammattia (Elinkeinoelämän keskusliitto 2006, 51).

Voidaan siis todeta, että opettajan rooli on muutoksessa tulevaisuuden koulussa. Opettajien ammattikunnalla on ollut pitkään tukenaan yhtenäiskulttuuri, jossa heidän asemansa on sosiaalisesti koettu hyvin vahvana (Linturi & Rubin 2011, 49). Opetussuunnitelman muutos palvelemaan elinikäistä oppimista muuttaa myös opettajan työnkuvaa tiedon jakajasta oppimisen valmentajaksi (Costa & Kallick 2010, 226). Muutos edellyttää kuitenkin, että opettamisen perinnettä tarkastellaan kriittisesti (Korkeamäki, Mikkola, Jokinen, Hytönen & Korkeamäki 2011, 7). Tämä tarkoittaa, että tulevaisuudessa koulun henkilökunnankin tulee muuttaa omia toimintatapojaan, jotta heistä tulisi parempia kriittisen ajattelun valmentajia, kysymyksen esittäjiä, ongelman ratkaisijoita ja ymmärtäviä kuuntelijoita. Oppilaat toimivat nimittäin siten kuin heidän ympärillään toimivat aikuiset. (Costa & Kallick 2010, 222.) Jouni Välijärvi huomauttaa, että keinoja muutokseen on tarpeen etsiä esimerkiksi opettajien keskinäisen yhteisöllisyyden vahvistamisesta ja irtautumisesta yksinselviytyjä-opettajan ihanteesta (Välijärvi 2011, 26). Oppiainerajat ylittävä opetus vaatii opettajalta niin laaja-alaista ammattitaitoa, että opettajakollegioiden tuki korostuu (Linturi & Rubin 2011, 49–50). Tulevaisuuden koulua tullaan rakentamaan käytännöllisen osaamisen ja opettamisen lujan perinteen pohjalle (Korkeamäki ym. 2011, 7). Opettajan opastus ja tavoitteellinen ohjaus keskeisiin valmiuksiin tuottaa parempaa oppimista kuin pelkästään yrityksen ja erehdyksen kautta tapahtuva surffailu tiedon valtateilla (Välijärvi 2001, 22). Tulevaisuu-

dessa opettajan työ on vieläkin tärkeämpää kuin nykyisin, mutta ammatillista osaamista on päivitettävä vastaamaan yhteiskunnan muutoksiin.

Useimmat mielikuvat tulevaisuuden koulusta liitetään usein teknologian mahdollistamiin uusiin oppimisen ja opettamisen muotoihin (Helakorpi 2005, 137; Välijärvi 2011, 21; Tuomi 2007). Tulevaisuuden koulussa vuonna 2030 uskotaan vahvasti sosiaalisen mediaan ja sen vaikutukseen mullistaa tapamme tuottaa ja jakaa tietoa. Tarkemmin ottaen tämä tarkoittaa koulussa esimerkiksi sitä, että oppilaiden yhteistyökyvyt ja ryhmadynaamiset taidot kehittyvät samalla kun koulu toteuttaa sille ensisijaisesti asetettua tehtävää tietojen ja taitojen opettajana. (Linturi & Rubin 2011, 118–119.) Sosiaalisen median käsitteeseen kuuluu avainsanana sisällön jakaminen, vaikka käsite itsessään ei ole tiukasti rajattavissa (Suominen 2014a, 13; Säntti & Säntti 2011, 14).

Mielestämme on perustelematonta kuvitella, että koulun tulevaisuus on yksinomaan riippuvainen teknologian kehityksestä. Oppilaat voivat oppia yhteistyötaitoja ilman sosiaalista mediaa. Olemme samaa mieltä siitä, että teknologia on keskeinen muutoksen mahdollistaja. Teknologia ei saa kuitenkaan olla muutoksessa se keskeisin seikka, vaan väline, joka mahdollistaa erilaisen tavan toteuttaa toimintaa. Toiminnassa painottuu edelleen sisällölliset seikat. painottuu sisältö. Tulevaisuuden muutoksen syyt löytyvät ihmisten muuttuneista tavoista toimia ja rakentaa yhteiskuntaa (ks. Välijärvi 2011, 21; Castells 2000).

3.1.2 Diginatiivien koulu

Päätimme edellisen luvun mietteisiin teknologian läsnäolosta tulevaisuuden koulussa. Tässä luvussa pohdimme tarkemmin teknologian merkitystä koulussa, jota diginatiivi sukupolvi käy. Tarkoituksenamme ei ole muovata koulusta teknologista oppimiskeskusta. Yleisesti koulun kehittämisessä piilee vaara, että jotain arvokasta ja välttämätöntä, kuten perinnettä, saatetaan hävittää. Koulua muutettaessa on muistettava, että koulun yhtenä tehtävänä on kulttuuriperinnön siirtäminen uusille sukupolville sekä nuorten kasvattaminen yhteiskunnan jäseniksi. (Sahlberg 1997, 109–115.) Diginatiivien kasvattaminen yhteiskunnan jäseniksi

on mielestämme yhtä tärkeää kuin kulttuuriperinteiden siirtäminen. Tämän takia koulun tavoite kasvattaa diginatiivien sukupolvesta kansalaisia merkitsee myös oppimiselle ja opettamiselle uusia suuntia. Diginatiivi on käsitteenä kiistanalainen, mutta sen kautta koulun uudenlaista toimintakulttuuria voidaan ymmärtää sekä jäsentää sukupolvien muutoksen näkökulmasta.

Diginatiivit ovat sukupolvi, joka on syntynyt teknologiseen maailmaan. Uudet tekemisen tavat haastavat peruskoulun tekemään uudenlaisia pedagogisia valintoja. Diginatiivi on henkilö, joka on syntynyt teknologiakeskeiseen, verkostojen maailmaan. (Kupiainen & Sintonen 2009, 10; Prensky 2001, 1–6.) Diginatiivit elävät teknologian kanssa sopusoinnussa eivätkä osaa kuvitella aikaa ilman tietokoneita tai muita teknologisia käyttöjärjestelmiä. Diginatiiville teknologia muodostaa jo niin sanotun infrastruktuurin kaikkine mahdollisuuksineen. Diginatiiville vuorovaikutus teknologian välityksellä on luontevaa ja suhtautuminen tietoteknisiin toimintoihin on erilainen kuin aikaisemmilla sukupolvilla. (Prensky 2001, 1–6.) Diginatiivit ovat syntyneet globaaliin ubiikkiyhteiskuntaan, jossa mediakulttuurilla on vahva kasvatuksellinen voima ja vuorovaikutus. Ubiikkiyhteiskunta kuvaa yhteiskuntaa, jossa tietotekniset laitteet, erilaiset sovellukset sekä tietojärjestelmät ovat osana arjen toimintoja ja ihmiset pystyvät näin olemaan kaikkialla läsnä. Tästä esimerkkinä ovat älypuhelimet, joihin saa liitettyä erilaisia sovelluksia liittyen yhteydenpitoon sekä asiointiin vaikka pankissa. Ubiikkiyhteiskunta kuulostaa teoriassa hienolta, mutta toisaalta sisältää monta uhkaa ja haastetta, kuten yksityisyyden suojaa koskevat haasteet, sekä vallan jakoon liittyvät ongelmat. (Karhula 2008, 11–14; ks.myös Paukku 2013, 128.) Digitaalinen nuorisokulttuuri on kuitenkin syntynyt. Digitaalinen nuorisokulttuuri sisältää omanlaisensa tavan olla vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteiskunnan kanssa.

Digitaalisen nuorisokulttuurin ajan voidaan sanoa alkaneen Suomessa 1990-luvun puolivälistä, jolloin internet ja matkapuhelimet levisivät kuluttajatuotteiksi. 2000-luvulla syntyneet lapset ovat eläneet koko elämänsä teknologian ympäröiminä. (Kangas & Cavèn 2011, 10; Suoranta 2003, 29.) Oppimisprosessin kannalta oleellista diginatiiveille on vertaistuki sekä verkostomainen vastavuoroinen tiedonrakentelu (Kupiainen & Sintonen 2009, 10; Prensky

2001, 1–6; Suoninen 2012, 20; Suoranta 2003, 30). Kysymys kuuluu, miten diginatiivit tulisi ottaa huomioon koulussa ja miten diginatiivien sukupolvi heijastaa koulun muutokseen.

Yksi vaihtoehto diginatiivien tuomaan keskusteluun koulun muutoksesta on mediakasvatus, jolle opetus- ja kulttuuriministeriön laatimat suuntaviivat 2013–2016 toimivat ohjenuorana. Kulttuuripoliittinen ja mediakasvatuksellinen näkökulma koulun toimintakulttuurin muutostarpeesta korostavat koulun roolia osana digitalisoitunutta kulttuuria, jossa informaatio liikkuu nopeasti ja tiedonhankintataidot sekä analyttinen tiedon arviointikyky nousevat tärkeäksi osaamisen alueeksi. Tietotekniset valmiudet ovat erityisessä arvossa yhteiskunnan rakenteiden muutoksessa, jossa jo työn tekemisen tapa on muuttunut toiminnallisesta tietotyön tekemiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013, 45.)

Mielestämme edellä esitetyt suuntaviivat puhuvat yhteistyön tekemisen puolesta, sillä koulun yksilökeskeinen toimintakulttuuri ei enää toimi nykypäivän yhteiskuntajärjestyksessä. Nykyinen yhteiskuntajärjestys vaatii verkostomaista toimintaa sekä laajojen kokonaisuuksien hahmottamista. Diginatiivit ovat syntyneet maailmaan, jossa viestintä ja tiedonkulku ovat lisääntyneet räjähdysmäisesti. (ks. Kykyri 2007, 108.) Yhteiskunnalliset muutokset ovat poliittisia, sosiaalisia sekä taloudellisia ja näin ollen myös paikalliseen yhteisöön vaikuttavia. Sukupolvien muutosten näkökulmasta koulujen oppilasainekselle tiedon jakaminen ja vertaisoppiminen on luonnollinen tapa toimia. (Jyrkiäinen 2007, 5; Kupiainen & Sintonen 2009, 12.)

3.2 Koulun verkostoituminen ja moniammatillinen yhteistyö

Tässä luvussa keskitymme verkostoitumiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön, joihin olemme jo aikaisemmin teoriassa viitanneet. Yksinkertaisesti kuvattuna verkostoilla itsessään tarkoitetaan eri astein ja eri tavoin vakiintuneita sosiaalisia suhteita toisistaan riippuvaisten toimijoiden välillä, joita yhdistää joidenkin intressien yhdensuuntaisuus. Verkostomainen toimintatapa on ollut jo pitemmän aikaa yritysmaailman yhteistyömalli, jonka avul-

la on selvitty globaalissa, postmodernissa ja jopa kaaosmaisessa toimintaympäristössä. Koulu on myös kulkemassa tähän suuntaan. (Helakorpi 2005, 5–6, 131–146.) Parhailaan valmisteilla olevat perusopetuksen opetussuunnitelmat korostavat myös verkostoitumista. Vuorovaikutukseen ja monipuoliseen työskentelyyn kannustetaan niin koulun sisällä kuin ulkopuolella. Lisäksi hyvin toimiva oppimisympäristö rakentuu yhdessä ulkopuolisten yhteisöjen ja asiantuntijoiden kanssa. (OPS perusteluluonnos 2016, 2014a; OPS perusteluluonnos 2016, 2014b; ks. myös Smeds, ym. 2010, 250–251.)

Perusteltu kysymys kuitenkin on, miksi koulua oikein kannustetaan verkostoitumaan. Koulun verkostoituminen määritellään suhteellisen pysyväksi ja säännölliseksi yhteydeksi koulun ulkopuoliseen maailmaan niin, että verkostoituminen ulottuu opettajista oppilaisiin saakka ja näkyy yhteistyönä eri tahojen kesken. Koulun verkostoituminen nähdään etuna siksi, että se mahdollistaa kokemusten ja osaamisen jakamisen. Erityisesti pysyvät verkostot mahdollistavat käytäntöjen syventämisen ja monipuolistamisen. (Numminen & Stenvall 2006, 53.)

Verkostoitumisen yhtenä toteuttamisen keinona on moniammatillinen yhteistyö. Moniammatillista yhteistyötä voidaan tarkastella vaihtoehtona yksilösuoritusten toimintakulttuurille sekä varsin behavioristisille toimintatavoille, jotka näyttäytyvät tiukkoina oppiainerajoina ja opettajajohtoisena toimintana. Yksilösuoritusten toimintakulttuurissa opettaja on luokassa yksin ja kohtaa kaikki ongelmat myös yksin. On vallitsevan kulttuurin odotusten mukaista, että opettaja ratkaisee kaikki eteen tulevat tilanteet oman ammattitaitonsa kautta itsenäisesti. Opettajat välttyvät kritiikiltä yksilökeskeisessä opetuskulttuurissa, mutta samalla he välttyvät myös avulta sekä vertaisoppimiselta. Yksilösuoritusten toimintakulttuurissa opettaja ei pysty arvioimaan omaa työtään kehittävästi ulkopuolisen näkökulman avulla. Tämän takia koulutuksessa tulisi pyrkiä lisäämään yhteistyötä eri toimijoiden ja alojen kanssa, jotta laajojen kokonaisuuksien hahmottaminen olisi helpompaa. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 30; Kykyri 2007, 113; Sahlberg 1997, 50.)

Moniammatillisen yhteistyön käsite liittyy läheisesti kokonaisvaltaiseen hoivatyöhön sosiaali- ja terveysalalla. Toisaalta moniammatillisen yhteistyön perusajatusta voidaan käyttää

hyödyksi myös koulun näkökulmasta, kun halutaan kehittää tulevaisuuden pedagogista työtä. Moniammatillisen yhteistyön käsitettä käytetään melko monimerkityksellisesti kuvaamaan asiantuntijoiden yhteistyötä. Kyseessä on sateenvarjokäsite, jonka alle mahtuu yhtä monta määritelmää, kuin on tekijöitä. Keskeiseksi esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan yhteistyössä nouseekin se, kuinka voidaan koota yhteen ja prosessoida kaikki tieto sekä osaminen, joka on tarpeellista kokonaisvaltaisen käsityksen saavuttamiseksi asiakkaan tilanteesta. Moniammatillisen yhteistyön tekeminen on yhteydessä asiakaslähtöiseen työhön, jossa potilaan kokonaisvaltainen hoitaminen pyritään takaamaan tekemällä työtä ammattirajojen yli. (Isoherranen 2004, 15, Kontio 2010, 33.)

Tulevaisuuden kouluun liitettynä sovelsimme moniammatillisen yhteistyön käsitettä verkostomaiseen toimintaan, jossa koulu solmii kumppanuuksia paikallisten toimijoiden kanssa. Formaalin ja informaalisen oppimisen yhdistäminen on mielestämme saavutettavissa moniammatillisen yhteistyön kehittämisen kautta. Verkostoituminen on ensiaskel toimintakulttuurin muutokseen. Koulusta tulee vuorovaikutteisempi instituutio, jonka voimavarana on moniammatillinen yhteistyö. Moniammatillinen yhteistyö koulukontekstissa voidaan ymmärtää rajoja ylittävänä pedagogiikkana (boundary crossing) (Dillon 2008, 255–262). Rajat ylittävää toimintaa voidaan luonnehtia koulun sisällä tapahtuvaksi, eri ainerajat ylittäväksi toiminnaksi tai eri instituutioiden kuten koulun ja yliopiston väliseksi toiminnaksi opetuksen kontekstissa (Erickson, Minnee, Mitchell & Michell J. 2005, 787–798).

Rajoja ylittävässä pedagogiikassa otetaan huomioon konteksti ja tiedon merkityksellisyys. Oppimisen kannalta tärkeää on, että merkityksellinen tieto jaetaan ja opetetaan muille. Oman ammatillisen osaamisen esittäminen muille osapuolille saattaa osoittautua yhdeksi suureksi haasteeksi pedagogiikassa, joka ylittää oman organisaation rajat. Rajat ylittävässä pedagogiikassa korostuvat raja-alueet, joiden mukaan esimerkiksi eriaisista taustoista tulevat henkilöt voivat yhdistää tietonsa. Raja-alueet tulee tunnistaa toiminnassa ja huomioida aina tapauskohtaisesti. Yksinkertaistettuna yhteyksien luomisessa ja rajoja ylittävässä pedagogiikassa on kyse ideoiden jakamisesta. (Dillon 2008, 259; Tsui & Law 2007, 1289–1301.) Tulevaisuuden kouluun liitettynä rajat ylittävää pedagogiikkaa voidaan tarkastella

verkostomaisena toimintana. Verkostot tarjoavat rajoille puitteet ja mahdollisuuden irrottaa tutusta työpiiristä.

3.2.1 Verkostoituminen koulun resurssina

Tulevaisuuden koulutus on tulevaisuusorientoitunutta ja perustuu elinikäisen oppimisen ideologiaan, jolloin koulutusta ja oppimista ei nähdä tapahtuvan vain koulussa. Tällöin tavoitellaan suomalaisen verkostokouluasiantuntija Seppo Helakorven mukaan “innovatiivisia verkostokouluja”. (Helakorpi 2005, 135–136.) Verkostokoulu voidaan nähdä myös opetuspalveluverkostona (Smeds, Huhta, Pajunen & Väänänen 2010, 89) sekä tiimiorganisaationa (Helakorpi 2001, 43; Helakorpi 2011, 152–156). Vastaavasti Anne Jyrkiäinen nostaa esille väitöskirjassaan resurssikeskuksen ajatuksen, jossa koulu toimii avoimessa vuorovaikutuksessa muiden paikallisten toimijoiden kanssa (Jyrkiäinen 2007, 45–50).

Resurssikeskuksen tarkoituksena on taata oikeus tasapuoliseen opiskeluun, jossa verkostot voivat toimia tarjoten niin sosiaalityön, nuorisotyön, terveydenhuollon kuin poliisinkin palveluja. Resurssikeskuksilla on mahdollisuus profiloitua yhden osaamisalueen kehittämiseen, kuten kehittämään koulun aloittamisen tueksi luotua alkuluokan toimintaa sitomalla esimerkiksi moniammatillista yhteistyötä koulupäivän arkeen. Tutkimuksen kautta verkostoitumisen sekä osaamisen jakamisen osatekijöiksi nousivat yhteistyö, vuorovaikutusta tukevat rakenteet sekä kollektiivinen asiantuntijuus. Verkostoissa opettajat sekä koulujen koko henkilökunta pystyvät toimimaan oman ammattitaitonsa mukaan ottaen huomioon lasten erityistarpeet. Verkostoitumisen näkökulmasta koulu edustaa tässä keskusta, joka osaltaan on hallinnoimassa toimintaa. Koulu siis muuttuu eristäytyneestä instituutiosta yhdeksi yhteiskunnan monista muista instituutioista. (Jyrkiäinen 2007, 45–50.)

Koulun muutos opetustoimen verkostoksi herättää kysymyksiä taloudellisista säästöistä ja ajan riittävydestä (Helakorpi 2011, 146). Verkostojen suunnitteleminen, niihin osallistuminen sekä ylläpitäminen esittävät haasteita niin osallistumisen, puuttumisen, ajan kuin verkostokumppanienkin suhteen (Sanders 2001). Helakorpi toteaa osuvasti, että koulun

verkostoituminen on yhteydessä ajankohtaisiin tavoitteisiin tehostaa oppilaitosten toimintaa ja toisaalta etsiä uusia toimintamuotoja koulutukselle (Helakorpi 2005, 146).

Esimerkkinä verkostoitumisesta on korkeakoulukontekstissa toteutettu virtuaaliyliopiston kehittämishanke, joka kuului opetus- ja kulttuuriministeriön tavoitteisiin vuosina 2001–2006. Virtuaaliyliopistohankkeiden aineiston mukaan keskeisinä tavoitteina oli etsiä uusia toimintamuotoja lisäämällä verkostoitumista ja yhteistyötä. Tämä näkyi tuloksissa esimerkiksi tiedon jakamisena verkostoissa, tieto- ja viestintätekniiikan osaamisen kasvuna sekä yhteisen tutkimustoiminnan, teknologian ja hallinnon ratkaisuina. (Aarrevaara, Saranki-Rantakokko, Stenvall & Syväjärvi 2007, 23–27.) Oppilaitosten toiminnan tehostaminen johti myös uusien toimintamuotojen toteuttamiseen. Verkostoitumista voidaan siis tarkastella olemassa olevien resurssien tehokkaana käyttämisenä (Numminen & Stenvall 2006, 54). Myönteisinä piirteinä opetustoimen verkostoissa on asiantuntijuuden hyödyntäminen, joustavuus, henkilöstön osallistuminen, vaikuttamisen tunne ja ilmapiiri, jossa ympäristön muutoksiin reagoidaan nopeasti (Helakorpi 2011, 146).

Yhteenvetona voimme todeta, että Jyrkiäisen resurssikeskusajatuksessa verkosto on opettajan tukena tiedon muodostuksessa. Koulun sisällä tapahtuvassa yhteistyössä on kyse enemmän opettajien valmiuksista sekä niiden kehittämisestä. Helakorpi taas tuo esiin koulutuksen hallinnolliset verkostot. Paikallisella tasolla moniammatillinen yhteistyö koostuu monien toimijoiden, ei vain opettajien, yhteistyöstä. Moniammatillisen yhteistyön käytäntöjä tulee kehittää koulun ja sen ulkopuolisten organisaatioiden, järjestöjen ja yhteisöjen välille. Nykypäivän oppimisympäristöt voivat olla sellaisia, että ne edesauttavat kumppanuuksien syntyä. Kumppaneita voivat olla peruspalveluiden piirissä olevat järjestöt, kuten kirkot, kirjastot, perheet, kulttuuri-instituutiot, korkeakoulut ja yritykset. Yhteistyö ja siitä oppiminen on kuitenkin kaikkein tärkein seikka, kun halutaan kehittää koulua eikä jättää sitä syrjäytyneeksi saarekkeeksi yhteiskunnassa. (Kumpulainen & Lipponen 2010 6–20; OECD 2013; Sanders 2001, 19–34.)

3.2.2 Sosiaalinen media moniammatillisessa yhteistyössä

Mediakasvatuksen näkökulmasta juuri tieto- ja viestintäteknikan eli TVT:n käytöllä on roolinsa vuorovaikutuksen sekä työskentelyn moninaisuuden että monikanavaisuuden edistäjänä (OPS perusteluluonnos 2016, 2014a). TVT on noussut tärkeään asemaan opetuksessa, koulun arjessa ja koulutuksen kehittämisessä (Opetushallitus 2011, 59). Huomioitavaa on, ettei koulun toimintakulttuurin kehittämisessä moniammatilliseen yhteistyöhön yksin riitä, että menetelmät muutetaan uusien oppimiskäsitysten mukaisiksi. On muutettava koko organisaatiota, toimintatapoja sekä fyysisiä sekä sosiaalisia oppimisympäristöjä. Tässä sosiaalisen median rooli muutoksen mahdollistajana on oleellinen. (Helakorpi 2011, 153.) Tämä on haastavaa, sillä vaikka viime vuosina keskustelu on keskittynyt sosiaalisen median hyödyntämiseen opetuskäytössä, ei sen käyttö ole levinnyt kovin laajalle, ja siihen liittyvää tutkimustietoa on varsin vähän (Opetushallitus 2011, 60).

Kuten olemme jo aikaisemminkin todenneet, ovat koulut aina toteuttaneet yhteistyötä ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Yhteistyön rajoitteena on kuitenkin ollut yhteydenpidon hitaus ja sen tuomat kustannukset. Internet on muuttanut yhteydenpidon rajoitteet mahdollisuuksiksi. (KenGuru 2013.) Sosiaalisen median nopea kehitys on luonut mahdollisuuksia uudenlaisiin pedagogisiin innovaatioihin, ja on merkittävä kanava oppimistapahtumissa (Helakorpi 2011, 144; Niemi & Multisilta 2014a, 27), joita voidaan hyödyntää myös verkostoitumisessa ja moniammatillisessa yhteistyössä.

Sosiaalinen media -käsitteen voidaan hahmottaa tarkoittavan internetin avulla tapahtuvaa julkista keskustelua, tiedonrakentelua ja tiedon jakamista, joka vaikuttaa kaikkiin yhteiskunnan toimintoihin (Aaltonen-Ogbeide, Saastamoinen, Rainio & Vartiainen 2011, 13; Toikkanen & Kalliala 2012, 18). Koulu ei ole tästä poikkeus. Sosiaalinen media tarjoaa palveluita, jotka mahdollistavat kommunikaation sanallisesti, kuvallisesti ja audiovisuaalisesti. Sosiaalisen median kautta yksilöt ja yhteisöt rakentavat yhdessä merkityksiä, mutta samalla yksityisyyden raja hämärtyy. (Merilampi 2014, 81–83.) Sosiaalisessa mediassa käyttäjät rakentavat yhdessä yhteisiä merkityksiä. Tämä tapahtuu käyttäjien tuottamien si-

sältöjen, sosiaalisen verkon ja tekniikan avulla. Sosiaalisessa mediassa kaikki käyttäjät voivat olla aktiivisia viestijöitä sekä myös sisällön tuottajia. (Säntti & Säntti 2011, 14; ks. Niemi & Multisilta 2014a, 27.)

Sosiaalisessa mediassa on sosiokonstruktivistista sekä konnektivistista oppimista tukevia elementtejä. Sosiokonstruktivinen oppiminen on sosiaalinen oppimisprosessi, jossa oppija itse rakentaa uutta tietoa aikaisemmin opitun jatkeeksi vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Sosiokonstruktivistinen oppija peilaa omaa tietoa muiden tietoihin jatkuvasti muodostaen näistä oman näkemyksensä. Tieto ei ole vain oppijan pään sisäistä kognitiivista tietoa, vaan tieto rakentuu sosiaalisesti ihmisten ja tilanteiden välisessä vuorovaikutuksessa. (Järvelä 2012, 5.) Konnektivistinen oppimiskäsitys korostaa juuri tiedon verkostomaista luonnetta. Konnektivistisessa oppimisessa oppiminen tapahtuu silloin, kun erilaiset tietoverkot kohtaavat ja niiden sisällöistä yhdistyy taas uutta tietoa. Tästä konkreettisena esimerkkinä ovat blogi- ja wikialustat sekä twitter-tilit, joiden tarkoituksena on tuottaa tietoa kaikkien saataville, jotta niistä voidaan jakaa tietoa eteenpäin uudelleenlaiseen käyttöön. (Wilmarth 2010, 82.)

Sosiaalinen media tarjoaa alustan ja keinon yhteisölliseen oppimiseen sekä konnektivistiseen oppimiseen. Konnektivismi on verkostoissa tapahtuvaa ohjaamista sekä oppimista, joka toteutuakseen tarvitsee teknologiaa. Sosiaalisessa mediassa lähtökohta on jakaminen ja avoin sisällöntuotanto. Sosiaalisen median merkitystä tulevaisuuden koulutuksessa ei voida kiistää, sillä sen vaikutus tapaamme kommunikoida ja oppia on merkittävä. (ks. Opetushallitus 2011, 59–60; Aaltonen-Ogbeide ym. 2011.)

Tietotekniikan tulevaisuuden roolia voidaan kuitenkin kritisoida. Kuinka perusteltua lopulta on sanoa, että tulevaisuuden yhteiskunnassa tietotekniikkaa tarvitaan enemmän. On selvää, että sosiaalinen media on tärkeä oppimisen väline, mutta se ei yksin riitä. Tietotekniikan lisääminen opetukseen ei yksin lisää oppimista. Teknologian käyttöönoton haasteina voidaan mainita teknisten taitojen puute sekä resurssit, puhumattakaan koulujen epätasaroisesta asemasta kansallisestikin. Vaikka opettajilla olisikin tekninen taito, se ei kuiten-

kaan riittä, jos pedagoginen ajatus teknologian käytön takana on puutteellista. (Norrena 2013, 55–57.) Digitaalisen aikakauden suurimpia ongelmia ovat epätasa-arvoiset asetelmat niin kouluissa kuin kodeissa.

Huomionarvoista on, kuinka tasa-arvoiset edellytykset TVT:n opetuskäytölle voidaan varmistaa (Opetushallitus 2011, 59). Mielestämme huomiota tulee kiinnittää niin sanottuun digitaalisen kuiluun. Käsitteellä tarkoitetaan yhteiskunnan jakautumista hyväosaisiin ja huono-osaisiin tietoyhteiskunnassa vaadittavien välineiden ja taitojen perusteella (Aaltonen 2009, 8; Buckingham 2007, 84; Palfrey & Gasser 2010, 15; Tsatsou, Pruulmann-Vengerfeldt & Murru 2009). Digitaalisia kuiluja saattaa olla myös sukupolviryhmien sisällä. Eivät kaikki diginatiivit ole teknologiaorientoituneita eivätkä automaattisesti osaa käyttää teknisiä laitteita, niin kuin kasvattajina oletamme. Diginatiivit tarvitsevat tukea ja ohjeistusta niin tekniikan käytössä kuin sisältöjen kriittisessä tulkinnassa. (Buckingham 2007, 86; Merilampi 2014, 99–100.)

Tutkimuksemme yhteydessä tarkoitamme digitaalisella kuilulla kuitenkin eri organisaatioiden ja kasvatusinstituutioiden sekä niiden henkilökunnan välisiä eroja teknologian käyttötaidoissa. Minkälaiset käyttövalmiudet esimerkiksi päiväkodilla, kirkolla ja koululla on teknologian suhteen? Huomioitavaa on, ettei kasvokkainen työskentely tule katoamaan. Tulevaisuudessakin tullaan luottamaan verkostoitumisessa kasvokkaiseen keskusteluun ja toimintaan luotaessa aktiivisia käytännön yhteisöjä ja verkostoja. (OECD 2013, 150.) Mielestämme on kuitenkin turhaa tehdä ero kasvokkaisen ja teknologisen välitteisen vuorovaikutuksen välille. Myönteisiä tuloksia on saatu sulautuvasta opetuksesta eli BL-menetelmästä (blended learning), joka perustuu kasvokkaiseen sekä teknologian välityksellä tapahtuvalle oppimiselle (ks. Joutsenvirta & Myyry 2010).

Toinen asia, jota on syytä pohtia kriittisesti, liittyy sosiaalisen median tarjoamiin verkostoihin. Ovatko verkostot koulutus kentällä pysyviä vai hetkellisiä ja kertakäyttöisiä? Verkostojen luonteesta meille kertoo virtuaaliyliopisto-hankkeiden vastaukset. Tuloksissa ilmenee erityisen huolestuttavasti, ettei verkostoissa tuotettu opetus vakiinnu helposti osaksi perus-

opetusta. Virtuaaliopetuksen riippuvuus ulkoisesta rahoituksesta on oleellinen (Aarrevaara ym. 2007, 23–27). Toisaalta voimme pohtia myös sosiaalisen median tämän hetkistä vaihetta, johon liittyy rutiininomaisuutta sekä kyllästymistä. Tämä näyttäytyy palveluiden kuolemina, mielenkiinnon hiipumisena ja erilaisina vastareaktioina. (Suominen 2014b, 292.) Keskusteluissa sosiaalisesta mediasta opetuksessa emme voi välttyä kysymystä päivittääkö koulu itseään jo vanhentuneilla sosiaalisen median sovelluksilla. Monet verkkopalvelut ovat nimittäin nykyään niin sanottuja pilvipalveluja. Pilvipalveluilla tarkoitetaan palveluja, jotka saadaan käyttöön ilmaiseksi tai maksullisesti internetistä selaimella (Niemi & Multsilta 2014a, 27).

Parhailaan opetus- ja kulttuuriministeriössä pohditaan koulutuksen pilvipalvelujen kehittämistä suomalaisen oppimisen ja opetuksen kehittämiseksi. Opetushallituksen tekemässä loppuraportissa kansallisen koulutuksen pilvipalvelujen kehittämiskohteet pitävät sisällään muun muassa erilaisten vuorovaikutusympäristöjen ja mobiilikouluratkaisujen kehittämisen. (Opetushallitus 2014.) Mediakasvattajina ajattelemme olevan tärkeää, että medialukutaitoiset kansalaiset käyttävät mediaa ja teknologiaa omassa toiminnassaan siten, että ne palvelevat heidän omia päämääriään. Näin ollen mediakasvatuksen asema koulutuksessa on olennainen. Kasvatuksen tulee hallita teknologiaa eikä teknologian hallita kasvatuksellista toimintaa (ks. Smeds ym. 2010, 249–250). Tällöin mielestämme keskustelun koulutus pilvipalvelujen kehittämisestä tulisi keskittyä pohtimaan, miten tulevaisuudessa opimme parhaiten ja miten tätä oppimista voimme tukea.

Yhteenvetona toteamme, että sosiaalinen media mahdollistaa useiden toimijoiden välisen verkostomaisen yhteistyön, nopean tiedon jakamisen ja välittämisen sekä yhteisöllisen tiedonrakentelun (Pönkä, Impiö & Vallivaara 2012, 119). Tärkeää on kuitenkin oivaltaa, että pinnallista käsitystä teknologian käytöstä tulee välttää. Teknologian käyttö ei itsessään ole pedagogisesti tarkoituksenmukaista. (Häkkinen, Juntunen & Laakkonen 2011, 60–61; Wilmarth 2010, 86; ks. myös Smeds ym. 2010, 250–251.) Teknologian käytön tulee aina olla perustelua, niin myös yhteistyötä rakennettaessa. Sosiaalinen media avaa uusia oppi-

misympäristöjä digitaaliseen maailmaan ja opettajien omat asenteet ja käyttämisen tavat ovat osaltaan muuttamassa toimintakulttuuria. (Kyllönen 2011, 23.)

3.2.3 Moniammatillisen yhteistyön toteuttaminen

Moniammatillisen yhteistyön kehittäminen koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa vaatii rohkeutta ja toimintamalleja. Kansainväliseltä kentältä toimintatapoja löytyy. Yhtenä esimerkkinä moniammatillisesta yhteistyöstä koulukontekstissa on rajoja ylittävä pedagogiikka, jossa oppimisen tilojen ja ympäristöjen käsitteet muuttuvat. Seuraavaksi esittelemme palveluoppimisen, yhteisöpohjaisen oppimisen ja MBP-projektioppimisen periaatteita.

Koulun toimintamuotojen kehittämislle hyvä esimerkki on palveluoppiminen (service learning), jonka kautta koulu avautuu yhteiskuntaan niin päin, että toiminta perustuu vastuunottoon. Palveluoppiminen ei ole vielä toistaiseksi juurtunut suomalaiseen koulujärjestelmään yhtä voimakkaasti kuin Yhdysvalloissa. Palveluoppimisen lähtökohdaksi on yhdistää oppiminen ja yhteiskunnallinen osallistuminen ja se keskittyy kriittiseen, reflektiiviseen ajatteluun sekä yksilölliseen ja laajempaan vastuunottoon. Samalla oppilaiden sosiaaliset, henkilökohtaiset ja oppimisen taidot kehittyvät. (Epa 2011, 1; Jeandron & Robinson 2010, 4; Prentice, Robinson & Patton 2012; ks. Kalaoja 2002.)

Yhteisöpohjainen oppiminen (community-based education) pohjautuu ajatukseen koulun ja ympäröivän paikallisen yhteisön yhdistämisestä oppimiseen. Syrjäseutujen maalaiskouluisa voidaan toteuttaa ajatusta vaivattomasti ottaen mukaan paikalliset asukkaat, kuten kolmevuotisessa Arst For Rural Teachers and Students (ARTS) -projektitutkimuksessa on tehty. ARTS-projektitutkimukseen osallistui seitsemän maalaiskoulua ympäri Etelä-Amerikkaa. Projektitutkimuksessa toteutettiin taidekasvatuksen projekti yhdessä eri kulttuureista tulevien oppilaiden sekä vanhempainyhdistysten kanssa. Maalaiskoulujen ongelmaksi usein nähdään se, ettei kulttuuripalveluita ole lähellä. Sen sijaan ARTS-projektitutkimuksen aikana oppilaat esimerkiksi tallensivat paikallista arkkitehtuuria, haastattelivat isovanhempiaan, tekivät esitelmiä yhdessä paikallisten taiteilijoiden sekä omien

vanhempiensa kanssa. Tutkimuksen pohjalta voidaan sanoa, että pitkäkestoisten projektien suunnittelu ja toteutus vaativat aikaa sekä halua tehdä yhteistyötä. Paikalliseen toimintaan tutustuminen alkaa opettajien ja ulkopuolisten toimijoiden yhteisten kohtaamisten pohjalta, jonka jälkeen toiminta lasten ja nuorten kanssa on helpompaa. Myös nuorten omia verkostoja ja vanhempia käytettiin projektissa hyväksi. (Clark & Zimmerman 1999, 33–39.)

Opetussuunnitelman ja yhteistyön integroiminen lähiympäristöön liittyvään toimintaan voidaan toteuttaa myös projektioppimisen kautta, kuten Chicago River -tiedeprojektissa on tehty. Projektin tavoitteena oli yhdistää koulu, sen opetussuunnitelma sekä paikallinen yhteisö Mutual Benefit Partnership (MBP) -ajattelun kautta. MBP-ajattelu tarkoittaa lähtökohtaa, jossa kummallekin osapuolelle on hyötyä yhteistoiminnasta niin instituutioina kuin arvojen kannalta. Koulun tapauksessa ei ole kyse rahallisista pääomista tai voiton tavoittelusta. Yhteistyö vaatii opetussuunnitelman tasolla tehtävää päätöksentekoa sekä opetuksen järjestämistä niin, että oppiaineet on helppo yhdistää saman tavoitteen alle. Projektissa, arkielämän ongelmat yhdistetään koulussa opiskeltaviin oppiaineisiin. Koulun ja lähialueen yhteistyössä korostuvat molemminpuolinen hyötynäkökulma sekä oppimisen kontekstuaalisuus ja autenttisuus. Chicago River -projektissa oppilaat ottivat selvää läheisen joen saastumisen syistä ja seurauksista yhdessä kaupungin vedenpuhdistamon kanssa. Joen saastumisen selvittämisen ympärille koostettiin monta oppiainetta sisältävä tiedeprojekti. Äidinkielen oppiaine integroitiin projektiin journalismin näkökulmasta. Oppilaat kirjoittivat kirjeitä ja artikkeleita sekä tekivät suullisia esitelmiä. Fysiikan ja kemian oppiaineet yhdistettiin projektiin veden olomuodon ja saastumiseen liittyvien tekijöiden tutkimisen kautta. Matematiikan oppiaine yhdistettiin projektiin tekemällä havainnoista laskelmia sekä graafisia esityksiä. (Bouillion & Gomez 2001, 18–30.) Tapaustutkimuksen kautta voidaan todeta, että lähiympäristön yhdistäminen koulun opetussuunnitelmaan on asenne- ja järjestelykysymys. Projektille suunniteltiin tarkat tavoitteet ja yhteistyö integroitiin osaksi oppimisen kontekstia. Projektissa yhteistyö oli rakenteellista.

Suomalaisella tutkimuskentällä keskustelu kasvatuksesta yhteisenä kasvatustoimintana eri yhteisöjen välillä on toistaiseksi vielä varsin vähäistä. Toisaalta piirteitä tästä on suomalai-

sen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, joissa oppilaita kannustetaan muodostamaan oma kriittinen mielipiteensä erilaista asiantuntijuutta hyödyntäen. Tästä huolimatta hyvin harvat oppilaat tutkimusten perusteella kertovat asiantuntijoiden luokkavierailuista, sillä tämä ei kuulu koulun arkipäivään. (Gullberg 2012, 132.) Tähän on mielestämme kiinnitetty huomiota tulevassa 2016 OPS:ssa, jossa koulua kannustetaan toimimaan enemmän yhteistyössä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen sekä lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten kanssa eheän oppimispolun tukemiseksi.

Lisäksi yhteistyötä tuetaan myös niin nuoriso-, kirjasto-, liikunta- ja kulttuuritoimen sekä yritysten, järjestöjen ja muiden lähiympäristöjen toimijoiden kanssa. (OPS perusteluluento 2016, 2014b.) Tulkitsemme, että tuleva OPS 2016 pyrkii vastaamaan haasteeseen avata selkeämmin ja kuvata konkreettisemmin miten kouluyhteisön ja ympäröivän yhteiskunnan välisiä suhteita tulisi toteuttaa, korostaen kontaktien merkitystä (vrt. Gullberg 2012, 132). Eri asia on, kuinka koulun toimintakulttuuri sulauttaa tämän osaksi koulun arkipäivää ja käytäntöjä.

Toinen konkreettinen esimerkki moniammatillisesta yhteistyöstä on voimassaolevaan OPS:iin 2004 kirjattu aihekokonaisuus osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys. Päämääränä aihekokonaisuudessa on auttaa oppilasta hahmottamaan yhteiskuntaa eri toimijoiden näkökulmista ja kehittää valmiuksia, joita osallistumisessa tarvitaan. (OPS 2004, 40–41.) Nämä päämäärät rakentuvat monipuolisessa vuorovaikutuksessa niin koulun sisäisten kuin ulkoistenkin toimijoiden kanssa.

Kolmantena esimerkkinä koulussa tehtävästä moniammatillisesta yhteistyöstä on samanaikaisopetus. Samanaikaisopetuksessa korostuu opettajien kollegiaalinen tiedonmuodostus, jossa erilaisten ammatillisten näkemykset yhdistyvät arjen pedagogiseksi toiminnaksi. Käytännössä samanaikaisopetus on luokassa tapahtuvaa opettajien yhteistyötä, jossa luokanopettaja sekä erityisopettaja jakavat ammattitaitonsa luoden uutta tietoa. (ks. Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg 2011, 10–38.) Tulevaisuudessa erityisesti oppijoiden kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen saattaa tarkoittaa myös sosiaalihuollon tai

nuorisotoimen mukaantuloa koulun yhteistoiminnan kumppaniksi, jolloin oppilaan havaittuja ongelmia pyritään hoitamaan niin koulupäivän aikana kuin sen jälkeenkin. (ks. Marjeta 2011; Seppälä 2014.) Yhteenvetona voimme todeta, että koulu tekee hyvin paljon yhteistyötä lasten kokonaisvaltaisen kehityksen ja kasvun tukemiseksi. Yhteistyö usein näyttäytyy koulun sisällä toteutettavana toimintana, mutta tulevaisuudessa sitä pyritään laajentamaan myös koulun ulkopuolisten toimijoiden suuntaan.

3.2.4 Hankkeita sekä tutkimuksia

Verkostoituminen ei ole vieras käsite koulun toiminnassa. Tutkimuskentällä on herännyt kiinnostus koulun ja ulkopuolisten toimijoiden väliseen verkostoitumiseen. Verkostoja rakennetaan tällä hetkellä lähinnä yritysten ja muiden koulujen kanssa sekä kansainvälisten hankkeiden yhteydessä. (KenGuru 2013; ks. Niemi & Multisilta 2014b, 58.) Suomessa monet opetus- ja kulttuuriministeriön rahoituksen saaneet hankkeet ovat vahvistamassa ajatusta koulun uudenaikaisesta toimintakulttuurista sekä formaaleiden ja informaalien oppimisympäristöjen yhdistämisestä (ks. Rajala, Hilppö, Kumpulainen, Tissari, Krokfors & Lipponen 2010). Opetus- ja kulttuuriministeriön tukemien hankkeiden tarkoituksena on muuttaa koulua toiminnan tasolla, jossa kaikki koulussa toimivat yksilöt osallistuvat tekemiseen. Esimerkkeinä tästä voidaan pitää konsortiohanketta Innoschool ja Koulu Kaikkialle -hanketta (ks. Smeds ym. 2010; OmniSchool 2014).

Liikkeelle!-hanke on Opetushallituksen rahoittama oppimisympäristöjen kehittämishanke ja osa Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) Innovative Learning Environments -tutkimushanketta (Ojala 2012, 5). Liikkeelle!-hanke on esimerkki koulun uudenaikaisesta toimintakulttuuriin kehittämisestä ja verkostojen luomisesta niin yrityksiin, muihin kouluihin kuin myös paikallisiin toimijoihin. Liikkeelle!-hankkeessa Kalajoen kaupunki toimii vastuutoimijana yhteistyössä tiedekeskus Heureka ja kahdeksan pila-toivan yläkoulun ja lukion kanssa. (Ojala 2012, 5.) Liikkeelle!-hankkeen tarkoituksena oli luoda uudenlainen tutkivan ja yhteistoiminnallisen oppimisen verkkopalvelu nimeltä Linkki. Verkkopalvelun tavoitteena oli tukea kouluissa tehtävää työtä opetuksen ja koulun toi-

mintakulttuurin uudistamiseksi. Liikkeelle!-toimintamallissa korostettiin koulun ja paikallisten asiantuntijoiden, viranomaisten sekä yritysten välistä yhteistyötä. Tavoitteena oli kehittää erityisesti yläkoulujen ja lukioiden opetusta ja lisätä yhteistyötä kouluissa niin, että oppiminen sitoutuisi entistä enemmän opiskelijoiden arkiympäristöön, ympäröivään yhteiskuntaan ja eri tieteen- ja taiteenaloihin. (Nevala 2012.)

Linkki-oppimisympäristöä hyödynnettiin koulun ja sen ulkopuolisten toimijoiden välisessä yhteistyössä. Esimerkkinä tästä ovat Liikkeelle!-hankkeen loppuraportissa mainitut Oulaisten lukio ja Merenojan koulu. Oulaisten lukiossa toteutettiin biologian ja kemian kurssi yhteistyönä nimeltä *kaunista ja rumaa Oulaista*. Kurssin tarkoituksena oli kuvata oman paikkakunnan kauniita ja rumia paikkoja sekä järjestää keskustelutilaisuus paikallisille päättäjille. Linkki-verkkopalveluun koottiin aineistoa ja havainnointia, josta tehtiin yhteenveto yhteistä keskustelutilaisuutta varten. Merenojan koulun 8.-luokkalaisten äidinkielen ryhmä perusti Linkki-oppimisympäristöön ryhmän koulun ja oman paikkakunnan päättäjien välille. Oppilaat kirjoittivat mielipidekirjoituksia koskien lähiympäristöään, ja paikkakunnan virkamiehiä kutsuttiin kommentoimaan niitä. Projektissa kuitenkin nousi esille, että päättäjien mukaan saaminen vaatii enemmän työtä kuin projektin aikana tehtiin. (Liikkeelle! -hanke 2012, 70–71.) Liikkeelle!-hankkeesta ilmenee mielenkiintoisena huomiona, että opettajat kokevat erityisesti tiedekeskukset hyödyllisiksi yhteistyötahoiksi oppimisprojektin suhteen. Lisäksi yliopistot ja yritykset nähdään hyvinä yhteistyökumppaneina. Sen sijaan vähiten opettajia kiinnosti yhteistyö museoiden ja taidemuseoiden sekä kunnallispoliitikkojen kanssa. (Kumpulainen & Oinas 2012.)

Toinen hanke on Kulttuurin laajakaista, jonka aikana suunniteltiin kolmiportainen toimintamalli kulttuurikasvatukseen yläkouluille. Tavoitteena oli edistää kulttuuriperinnön tunteamista ja vahvistaa oppilaiden kulttuuri-identiteettiä. Kulttuurin laajakaista -hankkeen pedagogiset lähtökohdat olivat kokemuksellisessa, elämyksellisessä ja tekemällä oppimisessa. Tavoitteena oli myös vakiinnuttaa valtakunnallisesti koulujen ja kulttuurilaitosten olemassa olevia yhteistyön muotoja. Sen lisäksi tarkoituksena oli myös kannustaa kulttuurilaitoksia kehittämään uusia palveluja kouluille. (Lämsä 2012, 5–20.)

Moniammatillinen yhteistyö rakentui Kulttuurin laajakaista -hankkeessa koulun opettajien sekä kulttuurilaitosten henkilökunnan välille kehittyneestä toiminnasta. Hankkeessa ei kuitenkaan varsinaisesti arvioitu toimintaa moniammatillisen yhteistyön näkökulmasta. Ideana oli täyttää moniammatillisen yhteistyön vaatimuksia, eli toiminnassa oli mukana opettajia sekä koulun ulkopuolisia toimijoita. Hankkeen kautta selvisi, että koulun on helppo tehdä yhteistyötä sellaisten organisaatioiden kanssa, joiden kanssa arvot kohtaavat. Yhteistyön pitää olla vastavuoroista, jotta molemmille osapuolille tulee tunne kuuluvuudesta sekä tekemisen tärkeydestä. (Lämsä 2012, 5–20.) Voimme todeta, että moniammatillinen yhteistyö on osana niin kaupunki kuin syrjäseudun koulun toimintakulttuuria (ks. Clark & Zimmermann 1999, 33–39).

Mitä hyötyä vastavuoroisesta moniammatillisesta yhteistyöstä on? Toimintatutkimus moniammatillisesta yhteistyöstä korkeakoulutasolla vastaa osaltaan tähän kysymykseen. Tutkimuksen aikana kehitettiin yhteisöllisen taidekasvatuksen teoriaa sekä käytäntöjä Lapin haja-asutusalueilla yhdessä erilaisten taideproduktioiden tekijöiden sekä kuvataideopettaja-opiskelijoiden kanssa. Tutkimus osoittaa, että kuvataideopettajaksi opiskelevat henkilöt kuvaavat yhteisöllisyyden muiden kautta oppimiseksi sekä kumuloituvaksi dialogiseksi prosessiksi, joka vahvistaa heidän omaa ammatillista osaamistaan. (Hiltunen 2009, 46.) Vastaavanlaisia tuloksia on saatu myös yliopiston ja koulun välisestä yhteistyöstä, jonka tuloksena käytännön tieto sekä teoreettinen ajattelu lisääntyivät opettajien ja tutkijoiden välillä (Erickson ym. 2005, 787–798). Ajatus toiminnallisesta yhteisöllisyydestä sopii omaan tutkimukseemme, koska Tuomas-projektissa oman ammatillisen toiminnan vahvistaminen on myös mahdollista moniammatillisen yhteistyön aikana. Olennaista on, että molemmat osapuolet hyötyvät omassa ammatissaan yhteistyöstä luoden uutta, kuten jo edellä mainitussa palveluoppimisen ajatuksessa tuli esiin.

Seuraavaksi keskitymme kansainvälisiin tutkimuksiin verkostoitumisesta ja moniammatillisesta yhteistyöstä. Ensimmäiseksi keskitymme tutkimukseen, jossa kysytään, kuinka koulu voi kehittää tehokkaita suhteita yhteisöihin eli verkostoitua. Tutkimukseen osallistui 443

koulua ympäri Yhdysvaltoja. Tutkimuksen tulokset kertovat, että verkostoja luodaan hyvin monipuolisesti. Koulu muodostaa verkostoja eri yhteisöjen ja instituutioiden, niin isojen kuin pienten yritysten, kansainvälisten organisaatioiden, terveystalvelujen sekä muiden yhteisöjen kanssa. Tutkimuskontekstina toimii yhdysvaltalainen koulujärjestelmä, jota ei voida suoraan verrata suomalaiseen koulukulttuuriin. Tästä huolimatta yli kymmenen vuotta vanha tutkimus kuvailee osuvasti sitä, että yhteisöjen roolit ja toiminta koulujen kanssa voivat olla hyvin erilaisia. Yhteisöt voivat esimerkiksi tarjota tilan tietyn toiminnan järjestämiseen, tukea koulun sisäistä ja ulkoista viestintää, järjestää vapaaehtoistoimintaa tai tukea oppimista lahjoittamalla oppimateriaalia. (Sanders 2001.)

Verkostoitumisen ajatusta voidaan tarkastella myös paikallisella tasolla. Corporate Social Responsibility (CSR) -ajattelussa yhdistyvät yritysmaailma sekä koulu. Tarkoituksena on, että paikalliset yritykset toimivat osana kasvatustyötä esittelemällä toimintamallejaan opiskelijoille sekä kehittämällä koulutusohjelmia yhdessä koulujen kanssa. (Gerver 2010, 84.) Esimerkkinä tästä voidaan pitää tutkimusta, jonka tavoitteena on muun muassa parantaa nuorten koulukokemusta luomalla kontakteja yhteisöjen, kaupunkien ja kulttuurien kanssa, jotka ympäröivät heitä. Tarkoituksena on levittää koulutustyötä yhdessä ihmisten, järjestöjen ja lähiverkkojen kanssa. Tutkimuksessa oli mukana kahdeksan englantilaista koulua. Tutkimuksessa haastateltiin opettajia, rehtoreita ja heidän yhteistyökumppaneitaan. Tutkimustulokset osoittavat, että opettajien tulisi rakentaa enemmän kumppanuuksia paikallisten organisaatioiden kanssa ilman, että he hyödyntävät pelkästään henkilökohtaisia kontaktejaan. Kouluilla on erityinen taipumus kääntyä organisaatioiden puoleen, joilta ne uskoivat saavansa tukea. Kumppanuudet kukoistavat organisaatioiden kanssa, joiden kasvatukselliset arvot kohtaavat ja jotka ymmärtävät opetussuunnitelman vaatimukset. Organisaatiot, kuten pienet paikalliset yritykset ja vapaaehtoisjärjestöt, eivät halua lähteä toteuttamaan yhteistyötä koulun kanssa, sillä ne kokevat koulujen haluavan kumppaneita, jotka pystyvät tarjoamaan opetussuunnitelman mukaisia palveluita ilmaiseksi. Tämän lisäksi tällaiset organisaatiot kokevat puutteita omissa koulutustaidoissaan, mikä estää niiden osallistumista yhteistyöhön. (Facer & Thomas 2012; ks. myös Lämsä 2012, 5–20.)

Koulun toiminta ja rooli ovat aina herättäneet keskustelua. Esimerkiksi yhdysvaltalaisen koulun rooli vaihtelee, sillä osalle koulu on itsenäinen instituutio ja toisille koulu on yhteisöllinen kumppani. Tällöin koulun ratkaistava peruspulma on sen lähestymistapa suhteissaan perheiden ja yhteisöjen kanssa. Koulun perustehtävä on kouluttaa lapsia, mutta lapset elävät perheissä ja yhteisöissä, jolloin he tuovat aina koulutukseen mukanaan oppinsa myös muista konteksteista. Koulut eivät voi näin ollen tehdä ydintehtäväänsä, jos ne eivät huomioi myös lapsia ympäröivää maailmaa ja puutu siihen. (Cummings, Dyson & Todd 2007.) Tällöin koulun rooli voidaan nähdä rajattomana. Rajattomassa koulussa ei ole kyse organisoimattomasta, vapaasta toimintamallista tai rajattomasta kasvatuksesta. Rajaton koulu pyrkii murtamaan koulun ja ympäröivän yhteiskunnan rajoja eri tasoilla. Olennaista on, että koulu on osa opettamisen ja oppimisen ekosysteemiä, eli lähiympäristön toiminnallista kokonaisuutta, jolloin myös koulun ulkopuolella olevat ihmiset ovat osana koulun pedagogista työtä. (Multisilta, Niemi & Lavonen 2014, 287.)

Lopuksi tarkastelemme sosiaalisen median asemaa koulussa yhteistyön välineenä. Kansainvälisten tutkimusten mukaan TVT:tä hyödynnetään kouluissa jo onnistuneesti osana verkostoitumista kodin ja koulun välisessä yhteistyössä (Davenport & Eib 2004; Tobolka 2006; Wilson 2005). Sosiaalisen median ja erityisesti blogin käytöstä on saatu myönteisiä tuloksia. Blogin käyttö vanhempien ja koulun välisessä yhteistyössä tukee vanhempien osallistumista ja on koululle tehokas keino tukea toimivaa yhteydenpitoa vanhempien kanssa. Samalla lisätään heidän osallistumistaan lapsensa oppimiseen. (Ozcinar & Ekiloglu 2013.) Vastaavasti toinen tutkimus esittää, että opettajien ja vanhempien väliseen kommunikointiin on useita eri välineitä, joista blogi on yksi vaihtoehto. Huomioitavaa on, että blogit toimivat vain, jos niihin ollaan valmiita sitoutumaan. (Powell & McCauley 2012.) Suomalaisella tutkimuskentällä on tutkittu, kuinka kodin ja koulun yhteistyön ongelmiin voitaisiin vastata. Tutkimustulokset kertovat, että Kivahko-viestintäsovellus tehostaa kodin ja koulun välistä yhteydenpitoa ja lisää vuorovaikutusta myönteisistä asioista. Kivahko-viestintäsovellus syntyi osana MUKAVA-hanketta, jonka tarkoituksena on kehittää lasten sosioemotionaalista kehitystä yhdessä esiopetuksen, peruskoulun sekä opettajien yhteistyössä. (Latvala 2006.)

Kehittämistutkimus, jossa TVT:n avulla moniammatillinen yhteistyötä toteutettiin koulun, kirjaston, päiväkodin ja hoivakodin välillä onnistuneesti, on poikkeus suomalaisessa tutkimuskentässä (Kukkonen & Lavonen 2014, 152–172). Tutkimuksia sosiaalisen median käytöstä moniammatillisen yhteistyön välineenä suomalaisessa koulussa on yleisesti toteutettu vähän. Tutkimuksen tarkoituksena on rikastuttaa koulun oppilaiden tietämystä lähialueestaan samalla huomioiden digitaalisen kuilun läsnäolo. Yleensä digitaalisen kuilun nähdään olevan sukupolvien välillä, jossa nuoremmat hallitsevat teknologiset laitteet paremmin kuin vanhemmat. Tässä tapauksessa digitaalinen kuilu on myös instituutioiden välinen. Tutkimuksen aikana koulun oppilaat opettivat muille toimijoille teknologian käyttötaitoja oppien itse oman lähialueensa kulttuuria. Yhteisöä sidottiin teknologian avulla yhteen käyttäen hyväksi Google Docs -sovellusta, jossa on mahdollista täyttää selainpohjaisia dokumentteja yhteydenpitoon. Dokumentteja pystyi kuka tahansa mukaan kutsuttu henkilö muokkaamaan milloin itse halusi. Google Docs -sovellus toimi hankkeessa suunnitelmien sekä ideoiden jakamisen välineenä. (Kukkonen & Lavonen 2014, 152–172.)

Sosiaalista mediaa sekä moniammatillista yhteistyötä on sovellettu esimerkiksi myös asiakaslähtöisessä nuorisotyössä. Auttava palveluverkosto on rakennettu sosiaalisen median sovelluksia apuna käyttäen. (ks. Markkula 2013.) Verkkonuorisotyön kehittämiskeskus (Verke) tavoittelee digitaalisen ajan verkostoajattelua nuorisotyössä. Verke tekee nuorisotyötä internetissä ja käyttää hyödyksi sosiaalisen median kanavia tavoittaakseen tukea tarvitsevia lapsia ja nuoria. Verkeen toiminnan taustalla on ajatus tietoteknistyvästä nuorisokulttuurista, jossa vuorovaikutus tapahtuu yhtä paljon virtuaalisesti kuin lähikontaktissa. (Marjeta, 2011, 18–20.) Esimerkkinä tietoteknistyvässä nuorisokulttuurissa toimimisesta on moniammatillinen nuorisotyö IRC-galleriassa sekä kasvokkain toteuttava Byströmin nuorten palvelut. Palvelut tarjoavat matalan kynnyksen ottaa yhteyttä nuorityöntekijään, terveydenhoitajaan, koulukuraattoriin, ammatinvalintapsykologiin tai sosiaaliohjaajaan. (Seppälä 2014, 137–139.)

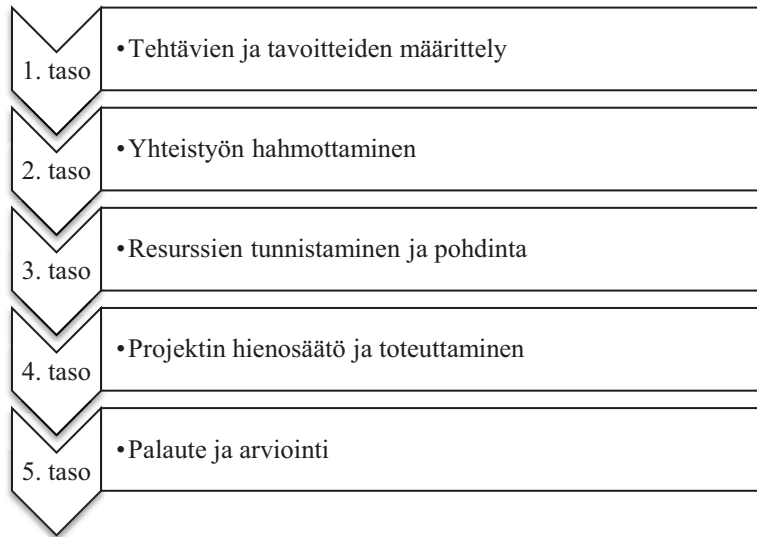
3.4 Moniammatillisen yhteistyön kehikko

Moniammatillisen yhteistyön arvioiminen vaatii käytännönläheisen lähestymistavan. Näin ollen esittelemme kaksi moniammatillisen yhteistyön tutkimusta, joiden pohjalta rakennamme omaan tutkimukseemme sopivan analyysikehikon. Analyysikehikko on apuna niin aineiston keräämisessä, tutkimustulosten analysoinnissa kuin tutkimustulosten vertailussa-kin.

Analyysikehikkomme pohjana toimii Laura Gitlinin, Kevin Lyonsin ja Ellen Kolodnerin esittelemä viisiportainen käsitteellis-teoreettinen moniammatillisen yhteistyön malli, joka pohjautuu ajatukseen moniammatillisen yhteistyön prosessimaisuudesta. Sen avulla on mahdollista luoda teoreettinen pohja yhteistyöympäristön luomiseen. (Gitlin, Lyons & Kolodner 1994.) Tätä viidestä prosessimaisesta portaasta koostuvaa mallia täydennämme Kaarina Isoherrasen empiirisillä tutkimustuloksilla moniammatillisesta yhteistyöstä sekä sen haasteista suomalaisessa sairaanhoidon kontekstissa. Isoherrasen viiden moniammatillisen yhteistyön haasteiden pääkategorian avulla voidaan huomioida ongelmakohtia sekä haasteita, joita organisaation sisällä toteutettavassa potilaslähtöisessä moniammatillisessa yhteistyössä tulee vastaan. Isoherrasen haasteiden pääkategorioiden avulla moniammatillista yhteistyötä voidaan soveltaa arjen toimintaan. Empiirinen fokusryhmähaastatteluin toteutettu aineisto on kerätty 81 vastaajalta ja laajalta joukolta hoitoalan ammattilaisia. (Isoherranen 2012.)

3.4.1 Moniammatillisen yhteistyön prosessi

Gitlin, Lyons ja Kolodner esittelevät viisiportaisen moniammatillisen yhteistyön mallin, joka pohjautuu ajatukseen prosessimaisuudesta moniammatillisessa yhteistyössä. Prosessimallissa moniammatillisuus on lineaarisesti etenevä prosessi, jossa edetään eri tasojen kautta, kuten kuviossa 3 esitetään.



Kuvio 3. Prosessimainen yhteistyömalli

Ensimmäisenä tasona on *tehtävien ja tavoitteiden määrittely*, jossa yhteistyön tarve ja tavoitteet kartoitetaan. Jokainen organisaation edustaja oman arvionsa yhteistyön tarpeestaan ja siitä, miten pystyy itse osallistumaan yhteistyöhön. (Gitlin ym. 1994, 10.) Toinen taso on *yhteistyön hahmottaminen*, jossa keskustellaan tulevasta sekä laaditaan omia projektisuunnitelmia. Vaihe on oleellinen, koska jokaisen mukana olevan tarpeet ja tavoitteet on otettava huomioon onnistuneen yhteistoiminnan toteutumisessa. Neuvotteluissa käydään läpi myös yksilöllisiä osaamisalueita, jaetaan rooleja, rakennetaan luottamusta sekä sitoudutaan yhteistyöhön. (Gitlin ym. 1994, 10.)

Kolmas taso on nimeltään *resurssien tunnistaminen ja pohdinta*, jossa jokainen organisaatio käy läpi omia mahdollisuuksiaan osallistua. Tässä vaiheessa yhteistyön aloittaminen voidaan myös hylätä. Neljäs taso on *projektin hienosäätö ja toteuttaminen*, jonka aikana lyödään lukkoon käytännön toimet ja toiminta konkretisoituu kaikkien mukana olevien kohdalla. Organisaatiot ovat laatineet oman projektisuunnitelmansa ja hionut sitä vastaan yhteistoiminnan tavoitteita. Tällä tasolla projektisuunnitelmat laitetaan käytäntöön. (Gitlin ym. 1994, 10.)

Viides ja viimeinen taso on *palautte ja arviointi*, jossa yhteistyötahot antavat palautetta tapahtuneesta toiminnasta, kuten osallistujien rooleista, ilmapiiristä ja projektin tuloksista. Arvioinnin perusteella on mahdollista hahmotella tulevaa yhteistyötä. (Gitlin ym.1994, 10.) Viisiportaisen moniammatillisen yhteistyön mallin näkemys on yleismaailmallinen ja sopii organisaatorajat ylittävään yhteistoimintaan.

3.4.2 Moniammatillisen yhteistyön haasteet

Organisaation sisällä tapahtuvassa yhteistyössä on omat toimintaperiaatteensa. Moniammatillisessa yhteistyössä kohdataan haasteita, jotka tiedostamalla toiminta helpottuu. Kuviossa 4 kuvataan mukaillen, kuinka Isoherranen koosti empiirisen aineiston kautta viisi haastepääkategoriaa. (Isoherranen 2012, 20–47.)



Kuvio 4. Moniammatillisen yhteistyön haasteet

Ensimmäinen kategoria on *sovitut ja joustavat roolit*, joka tarkoittaa niitä rooleja, joita jokainen ammattiryhmänsä edustaja itselleen asettaa. Moniammatillisen tiimin kehittämisen

näkökulmasta joustavuus tulee esiin silloin, kun omasta ammattiroolista tulee joiltain osin luopua ja joiltain osin vahvistaa sitä toiminnan eteenpäin viemiseksi. (Isoherranen 2012, 20–47.)

Vastuuajattelun kehittyminen on toinen kategoria, ja se limittyy edelliseen kategoriaan. Tässä kategoriassa korostuvat yhteisvastuu sekä päätöksentekotoiminta. Harjoitellaan yhteisöllistä vastuunottoa, joka käytännössä tarkoittaa sitä, että toiminnan onnistumiseksi jokainen tiimin jäsen ottaa vastuun sekä omasta toiminnastaan että pystyy hahmottamaan kokonaistavoitteen ja pyrkii sitä kohti yhdessä muiden tiimin jäsenten kanssa. Dialogi sekä luottamus ovat erityisen tärkeitä tämän kategorian muodostumisessa. Toiminnan tasolla moniammatillinen yhteistyö vaatii roolien uudelleen määrittelyä sekä oppimista kollektiiviseen tiedonmuodostukseen. Ajatus joustavien roolien takana on aikaisempi näkemys rooleista ylhäältä annettuina ja rajoitettuina, kun taas moniammatillisen yhteistyön kehittymisen edistämiseksi on rooleista tultava joustavampia. Yhteisvastuu ja yhteisöllinen vastuunotto onnistuu niissä tiimeissä, jotka ovat pysyviä ja pitkäaikaisia. Näissä työntekijöiden välille on ehtinyt muodostua välitön luottamus, joka ei ole teeskenneltyä tai pinnallista. (Isoherranen 2012, 20–47.)

Kolmas kategoria on *yhteisen tiedon luominen*, joka tarkoittaa kommunikaatiota tiimin sisällä. Tietoa voidaan jakaa tiimin sisällä sekä suullisena että kirjallisena, joten tiedon muodostamisessa on oltava tarkkana. Kirjatun tiedon ajatellaan säästävän usein aikaa, kun suullisista kokouksista luovutaan. Toisaalta kirjatun tiedon hakeminen ja monen epäolennaisen asian lukeminen voivat viedä yhtä paljon aikaa. Jokaisella ammattiryhmällä on oma toimintakulttuurinsa sekä kielensä, joita ne käyttävät muodostaessaan tietoa. Eri ammatilliset kulttuurit voivat kohdatessaan muodostaa ristiriitoja, jotka pitää vain hyväksyä ja mennä niiden yli. (Isoherranen 2012, 20–47.)

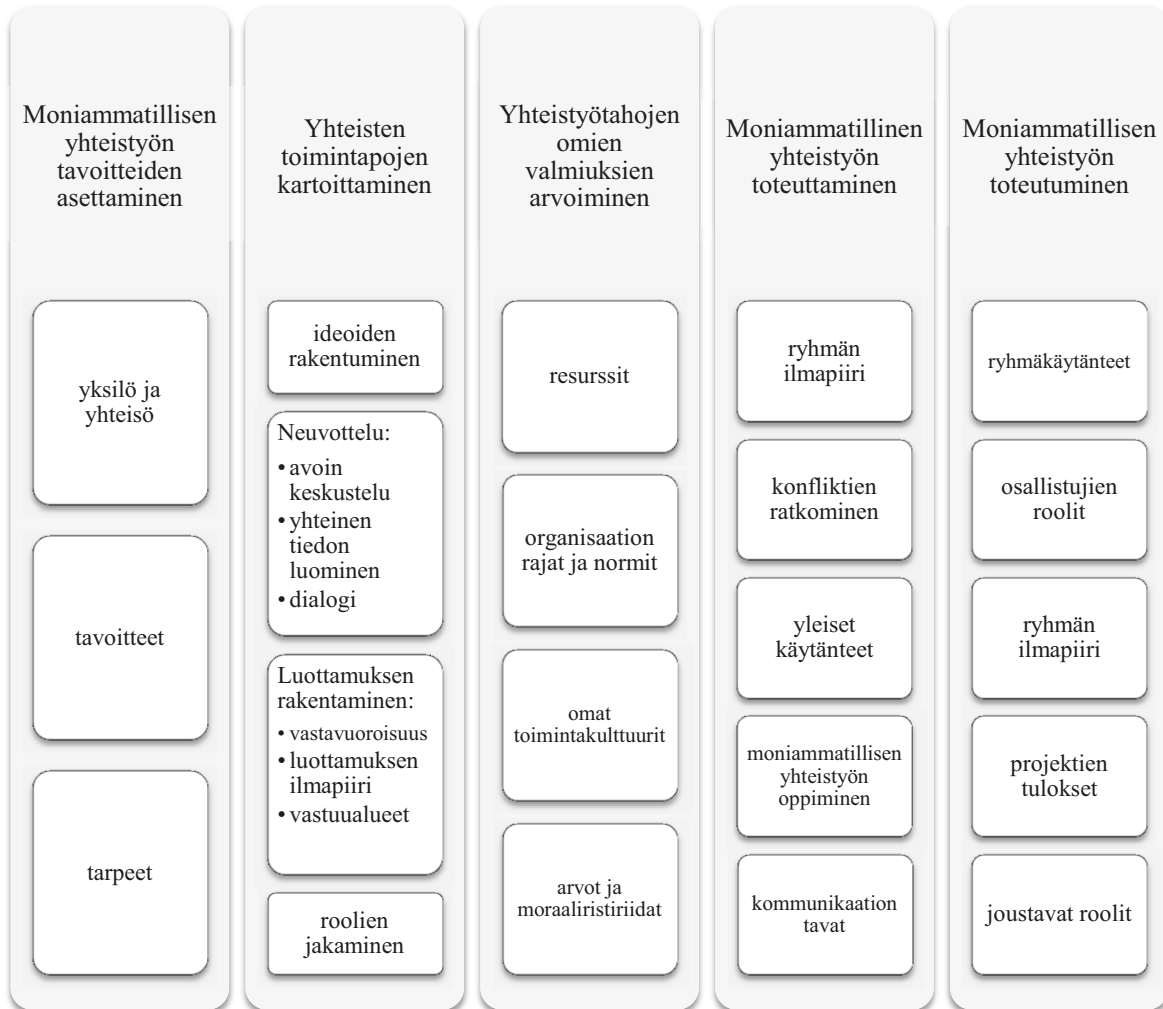
Neljäs kategoria on *organisaatio rakenteena ja rajana*, joka tarkoittaa kollektiivisen tiedon saatavuutta kaikkien tiimissä työskentelevien käyttöön. Erityisesti sosiaali- ja terveysalalla

potilaslähtöinen työskentely vaatii omat lait sekä toimintatavat potilaan hoidossa. Moniammatillisuuden onnistumiseksi rajoituksia on syytä selvittää. (Isoherranen 2012, 20–47.)

Viimeisenä kategoriana on *moniammatillisen yhteistyön oppiminen*, joka pitää sisällään oppimista reflektiivisestä arvioinnista, tiimissä työskentelystä sekä kollektiivisen tiedonmuodostamisesta. Yksilötasolla tämä tarkoittaa vuorovaikutustaitojen oppimista sekä yhteisen tiedon ymmärtämistä tavoitteen saavuttamiseksi. Yhteisön tasolla tarvitaan ymmärrystä koko tiimin kehitysprosessista sekä sitoutumisista siihen. Sosiaali- ja terveysalalla moniammatillisessa yhteistyössä pyrkimyksenä on kehittää potilaan kokonaisvaltaista hoitoa, mutta samalla avoimempaa keskustelukulttuuria. Oppiminen avoimeen dialogiin syntyy kunnioituksen ilmapiiristä ja luottamuksesta. (Isoherranen 2012, 20–47.)

3.4.3 Moniammatillisen yhteistyön analyysikehikko

Moniammatillinen yhteistyö rakentuu prosessimaisesti askelista, jotka limittyvät toisiinsa. Kuviossa 5 moniammatillisen yhteistyön analyysikehikossa esittelemme Gitlinin, Lyonsin ja Kolodnerin viisiportaisen moniammatillisen yhteistyön mallin (Gitlin ym. 1994). Lisäksi täydennämme analyysikehikkoa Isoherrasen tutkimuksesta nousseilla moniammatilliseen yhteistyöhön liittyvillä haasteilla (Isoherranen 2012).



Kuvio 5. Moniammatillisen yhteistyön analyysikehikko

Moniammatillisen yhteistoiminnan ensimmäistä askelta kuvaa *moniammatillisen yhteistyön tavoitteiden asettaminen*, mikä pitää sisällään tarpeiden ja tavoitteiden tarkastelua niin yksilön kuin yhteisön kannalta. Tarpeita arvioidaan suhteessa odotettuihin kustannuksiin ja mahdolliseen hyötyyn nähden. Tähän vaikuttaa myös yksilötasolla ymmärrys tiedonmuodostamisen merkityksestä yhdessä ja sitä edistävästä vuorovaikutustaidoista. Vastaavasti myös yhteisötasolla tarvitaan ymmärrystä tiimin kehitysprosessista ja siihen sitoutumisesta. (vrt. Gitlin ym. 1994; Isoherranen 2012.).

Seuraava askel on *yhteisten toimintatapojen kartoittaminen*, mihin kuuluu niin ideoiden rakentaminen, neuvottelemine, luottamuksen ilmapiirin rakentaminen kuin roolien jakaminen. Neuvotteluvaihe voi kestää kauan, mikä ei huono asia. Toisten tarpeiden, tavoitteiden, kokemusten ja odotusten huomioon ottaminen on olennaista yhteisen tiedon luomisen ja yhteistoiminnan onnistumisen kannalta. Yhteisen tiedon luomisessa niin suullisella kuin kirjatulla tiedolla on oma merkityksensä. Luottamuksen rakentaminen rakentuu avoimen keskustelun, vastavuoroisuuden ja ongelmanratkaisutaitojen sekä vastuuajattelun kehittämisen avulla. Tärkeää vastuuajattelun kehittymisessä on yhteisöllisen vastuunottoon pyrkiminen. Tämä tarkoittaa sitä, että työn kokonaisuuden onnistumiseksi kaikki huolehtivat ja ottavat vastuuta paitsi omasta osuudestaan myös prosessin toteutumisesta kokonaisuudessaan suunnitelmien mukaan. Yhteisten toimintatapojen kartoittamiseen kuuluu myös roolien jakaminen. Erityisen tärkeäksi nousee joustavien roolien muodostaminen. Joustavuus tulee esiin silloin, kun omasta ammattiroolista pitää joiltain osin luopua ja osittain sitä pitää vahvistaa työn eteenpäin viemiseksi. (vrt. Gitlin ym. 1994; Isoherranen 2012.)

Kolmatta vaihetta kuvaa *yhteistyötahojen omien valmiuksien arvioiminen*, jonka aikana pohditaan resurssien tarvetta, omia toimintakulttuureja, organisaatioiden rajoja ja arvo ristiriitoja. Omaa toimintakulttuuria ja organisaatioiden rajoja joudutaan pohtimaan kollektiivisen tiedon kautta, jonka tulisi olla kaikkien osallistujien saatavilla, tulivat he mistä organisaatiosta tahansa. Erityisesti julkisen sektorin organisaatioita ohjaavat kaupungin strategiat, visiot, ohjeet ja normit. Nämä asettavat selkeästi omat rajansa sille, kuinka toimintaa voidaan toteuttaa. Yhteistyötahoja kuormittavat moraalii- ja arvoriiriidat vaikeissa organisaatiolähtöisissä ratkaisutilanteissa. Yhteistyötahot voivat päätyä hylkäämään osallistumisensa yhteistoimintaan, mikä tekee tästä vaiheesta kriittisen moniammatillisen yhteistoiminnan prosessissa. (vrt. Gitlin ym. 1994; Isoherranen 2012.)

Myönteinen päätös osallistua yhteistoimintaan johtaa *moniammatillisen yhteistoiminnan toteuttamiseen*, jonka aikana korostuvat ryhmän ilmapiiri, konfliktien ratkomisen sekä moniammatillisen yhteistyön oppimisen kyvyt. Yhteistyötahojen välinen toiminta tuo työyh-

teisöön haasteita kuten aikaisemmissa vaiheissa on tuotu esille, mutta se tuo myös sosiaalista tukea. Tiimissä jaetaan moraalisesti, eettisesti sekä tunnetasolla vaikeita asioita. Vaikeiden asioiden jakamisen myötä kehittyä vastavuoroisuutta, luottamusta ja yhteisöllisyyden kokemuksia. Tiimissä jaketaan tehdä työtä paremmin, ja siinä halutaan myös pysyä. Projektia toteutettaessa opitaan myös moniammatillista yhteistyötä. Oppiminen kuitenkin edellyttää tiimioppimista, refleksiivisen arvioinnin taitoja sekä kollektiivisen tiedonmuodostamisen taitoja. (vrt. Gitlin ym. 1994; Isoherranen 2012.)

Lopuksi *moniammatillisen yhteistoiminnan toteutumisen* vaiheessa tarkastellaan projektin tuloksia, yleistä ilmapiiriä ja osallistujien rooleja. Osallistujien roolien arvioiminen saattaa olla hankalaa, sillä perinteisistä ammatillisista rooleista luopuminen on moniammatillisen yhteistyön kannalta yksi suurimmista haasteista. Ajatus joustavista rooleista on vastakkainen aikaisemmalle näkemykselle rooleista ylhäältä annettuina ja rajoitettuina. Moniammatillisen yhteistyön kehittämiseksi on rooleista tultava joustavampia. Yhteistoiminnan toteutumisen arvioiminen on tärkeää yhteistyön ja tulevien toiminnan kannalta. (vrt. Gitlin ym. 1994; Isoherranen 2012.)

Huomioitavaa on, ettei sosiaalisen median rooli moniammatillisessa yhteistoiminnassa noussut esille näissä kahdessa tutkimuksessa. Omassa tutkimuksessamme sosiaalinen media on moniammatillista yhteistyötä tukeva sovellus, joka mahdollistaa yhteydenpidon eri toimijoiden välillä. Usein verkostot ovat yksittäisten opettajien varassa ja tällaiset verkostot ovat haavoittuvia, sillä ne yleensä katoavat koulun käytöstä esimerkiksi opettajan vaihtaessa koulua (KenGuru 2013). Olemme kiinnostuneita siitä, voiko sosiaalinen media olla yksi avain verkostojen ylläpitämiseen ja vahvistamiseen.

4 TUTKIMUSONGELMA

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme lähtökohdan ja tutkimuskysymykset. Tarkoituksenamme on perehtyä moniammatilliseen yhteistyöhön koulun toimintakulttuurin muutoksen näkökulmasta ja selvittää Tuomas-projektin suunnittelutiimin käsityksiä moniammatillisesta yhteistyöstä, sen rakentumisesta sekä sosiaalisen median käytöstä yhteistyössä. Lähtökohtana tutkimuksellemme on tulevaisuuden koulun vuorovaikutteisempi suhde ympäröivään yhteiskuntaan.

Tutkittava tapaus on eräässä eteläsuomalaisessa kaupungissa järjestettävä alakoulun, päiväkodin ja seurakunnan yhteistyöprojekti nimeltään Tuomas-projekti. Keräämme aineistoa niin eläytymismenetelmän, teemahaastattelun kuin valmiin aineiston kautta. Valmis aineisto koostuu Tuomas-linkin keskusteluosion viesteistä.

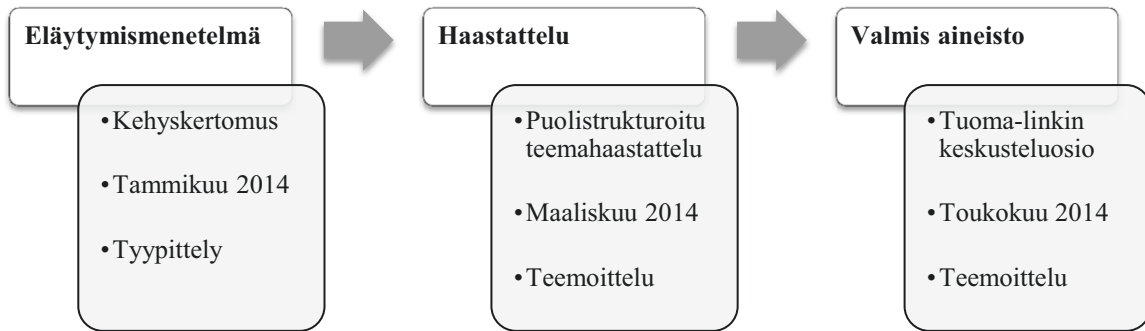
Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Millaisia käsityksiä Tuomas-projektin suunnittelutiimin jäsenillä on onnistuneesta ja epäonnistuneesta moniammatillisesta yhteistyöstä?
- 2) Miten moniammatillinen yhteistyö rakentuu Tuomas-projektissa?
- 3) Miten sosiaalinen media on osana moniammatillista yhteistyötä Tuomas-projektissa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tapaustutkimuksessa aineiston kerääminen ja analysointi tapahtuu sykleittäin (Laine & Peltonen 2007, 93–108). Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme aineistot ja käymme läpi tutkimuksen toteutuksen. Tutkimuksemme aineisto koostuu kolmesta erilaisesta osaineistosta, jotka ovat kaikki kerätty eri aikoina Tuomas-projektin kuluessa. Aineistomme täyttää siis osin aineistotriangulaation kriteerejä, jonka käytön esitetään lisäävän tutkimuksen luotettavuutta (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2002, 141–142). Tutkimuksemme kohdejoukko on pieni ja koostuu Tuomas-projektin suunnittelutiimin jäsenistä eli koulun opettajasta, kahdesta seurakunnan työntekijästä ja lastentarjanopettajasta (ks. luku 1.1). Erilaisten aineistojen kautta pyrimme kuitenkin syventämään tietämystämme moniammatillisesta yhteistyöstä Tuomas-projektissa.

Keräsimme aineiston eläytymismenetelmään perustuvien kehyskertomusten kautta, haastatteluin sekä valmiiden aineistojen kautta. Kehyskertomukset analysoimme tyypittelyllä, haastattelut ja valmiit aineistot teemoittelulla. Kuviossa 6 esitetetään tutkimuksemme osaineistot, aineistonkeruumetodi, aineistonkeruun ajankohta sekä analyysimetodi.



Kuvio 6. Tuomas-projektin osa-aineistot, aineistonkeruusetelit, -ajankohdat sekä analyysimetodit

5.1 Eläytymismenetelmä

Ensimmäinen aineistonkeruu tapahtui tammikuussa 2014. Valitsimme 1980-luvulla Suomeen rantautuneen eläytymismenetelmän tiedonhankintamenetelmäksi, koska halusimme saada uusia näkökulmia moniammatillisesta yhteistyöstä juuri toimijoiden näkökulmasta. Eläytymismenetelmän käyttö on tullut tunnetuksi Antti Eskolan sosiologisen sekä sosiaalipsykologisen tutkimuksen kautta (Eskola A. 1997, 12). Nykyään eläytymismenetelmää käytetään lukuisissa tutkimuksissa pienistä raporteista väitöskirjoihin tiedekuntarajat ylittäen (Eskola J. 2010, 74). Eläytymismenetelmällä tuemme tapaustutkimuksessamme projektin toimintaa ja samalla keräämme tietoa toimijoiden käsityksistä moniammatillisesta yhteistyöstä antaen heille mahdollisimman vapaat sekä luovat kädet kirjoittaa. Nämä edellä mainitut ominaisuudet ovat Eskoloiden mukaan eläytymismenetelmälle tunnusomaisia. (ks. Eskola A. 1997, 138; Eskola J. 1997, 30–31.)

Menetelmän valintaan vaikutti myös se, että saimme mahdollisuuden testata teoreettista viitekehystämme. Tämän lisäksi saimme aineistoa teemahaastattelurungon rakentamiseen. Eläytymismenetelmässä ei vain pyydetä vastauksia tutkijan rakentamiin kysymyksiin tai luomiin käsitteisiin, vaan vastaajat voivat vapaasti tuottaa käsityksensä tutkittavasta aiheesta (Eskola J. 1997, 14).

Eläytymismenetelmä on vapaa suomennos englanninkielisestä role playing -nimityksestä. Nimi kertoo, että vastaajia pyydetään eläytymään tiettyyn tilanteeseen ja kertomaan, mikä tilanteessa on mahdollista. Menetelmää kutsutaan englannin kielellä myös termillä the method of empathy based stories (MBES), joka viittaa eläytymisen tuloksina syntyviin kertomuksiin. Eläytymismenetelmässä erotetaan kaksi muotoa: aktiivinen muoto (active role playing) sekä passiivinen muoto (passive role playing), joista käytämme tutkimuksessamme jälkimmäistä. Passiivisessa muodossa tutkimushenkilöille kuvataan tilanne, ja eläytyminen tapahtuu kirjallisesti kirjoittamalla pieni kuvitteellinen kertomus siitä, mitä kuvattua tilannetta ennen on tapahtunut tai mitä sen jälkeen tulee tapahtumaan (Eskola J. 2010, 72, 74; 1998, 12; 1997, 7). Eläytymismenetelmä rakentuu tilanteen kuvaukselle eli kehyskertomukselle, jonka pohjalta vastaajat jatkavat kertomusta. Olennaista menetelmän käytössä on kehyskertomuksen variointi. Tällä tarkoitetaan, että samasta peruskehyskertomuksesta on ainakin kaksi versiota, jotka poikkeavat yhden keskeisen seikan suhteen, ei useamman. Tarinat, joita eläytymismenetelmän kautta saadaan, ovat tarinoita siitä, mitä eri asiat merkitsevät eri ihmisille. Vaikka vastaajat kirjoittavatkin kuvitteellisia tarinoita, niitä ei voida pitää vain fiktiona. Tarinoiden kautta saadaan esiin vastaajien arvomaailma sekä tiedostamattomat käsitykset. (Eskola J. 2010, 72–73; 1997, 6, 17.)

Muodostimme kehyskertomuksesta kaksi seuraavaa variaatiota, jotka pyrimme pitämään selkeinä, johdonmukaisina sekä luovuudelle tilaa antavina:

- 1) Maija/Matti on ollut mukana toiminnassa, jossa koulu ja eri alojen ammattilaiset ovat tehneet yhteistyötä jo pidemmän aikaa. Maijan/Matin tunnelmat ovat olleet huikeat: “Jopas on ollut mahtavaa! Tätä pitää jatkaa” - Käytä mielikuvitustasi ja kerro mitä on tapahtunut. Kirjoita siitä pieni tarina.
- 2) Maija/Matti on ollut mukana toiminnassa, jossa koulu ja eri alojen ammattilaiset ovat tehneet yhteistyötä jo pidemmän aikaa. Maijan/Matin tunnelmat ovat olleet pettyneet: “Jopas on ollut ikävää! Tätä ei pidä jatkaa” - Käytä mielikuvitustasi ja kerro mitä on tapahtunut. Kirjoita siitä pieni tarina.

Lähetimme kehyskertomukset sähköpostin välityksellä, siten että vastausmahdollisuutena oli word-tiedostoon tai suoraan sähköpostiin kirjoittaminen. Halusimme ottaa huomioon vastaajien eritasoiset teknologian käyttötaidot ja samalla taata vastausten saannin. Aikaa kertomusten kirjoittamiselle annoimme kaksi viikkoa, jolloin vastaajat saattoivat valita vaustausajankohdan. Näin välttyimme keinotekoiselta vastaustilanteelta, mikä nimetään yhdeksi eläytymismenetelmän ongelmaksi (Eskola A. 1997, 201). Ennen kehyskertomusten lähettämistä vastaajille, testasimme niitä testijoukolla, joka koostui yhdestä opiskelijasta ja kolmesta eri alojen työntekijästä. Testijoukon kertomusten ja palautteen pohjalta teimme korjauksia lopullisiin versioihin. Tälle työlle annoimme aikaa kaksi viikkoa.

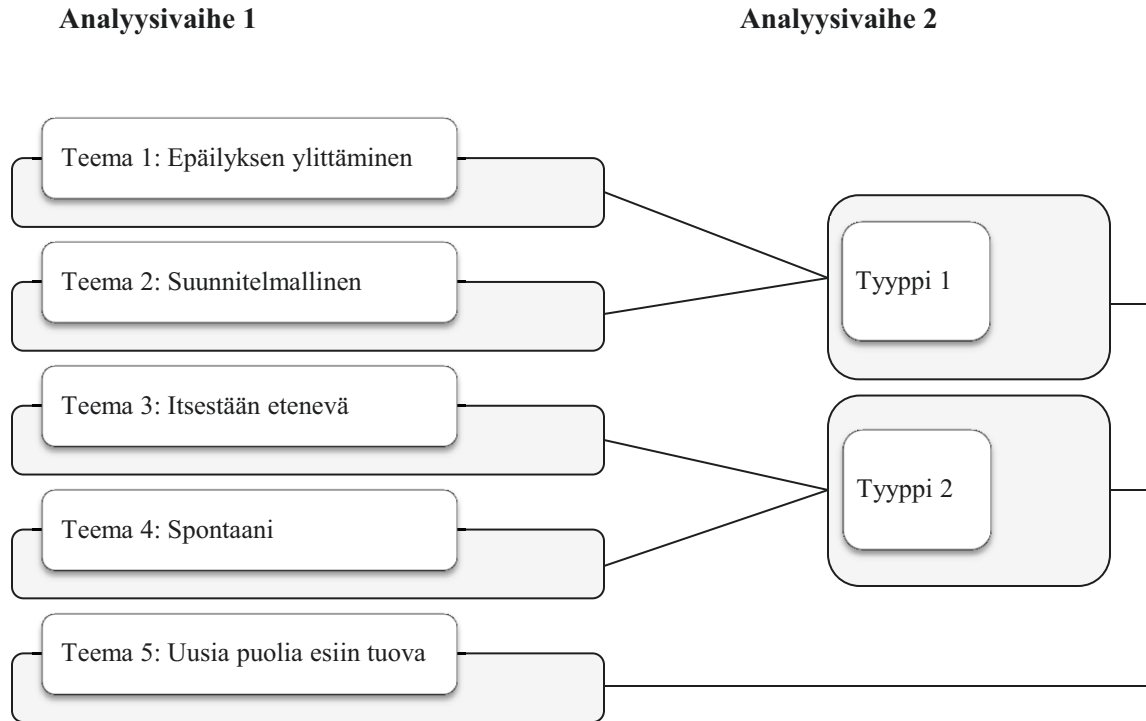
Kehyskertomukset keräsimme Tuomas-projektin suunnittelutiimiin kuuluvilta toimijoilta eli kahdelta kirkon työntekijältä, yhdeltä opettajalta sekä päiväkodin lastentarhanopettajalta kahden kehyskertomuksen kautta. Yksi suunnittelutiimin jäsenistä ei kyennyt työkiireiden takia osallistumaan kehyskertomuksien kirjoittamiseen. Pyysimme Tuomas-projektissa mukana olevaa opettajaa hänen tilalleen. Kaikkiaan kertomuksia tuli kahdeksan. Eläytymismenetelmälle tunnusomaista on jakaa kehyskertomukset sattumanvaraisesti vastaajille (Eskola A. 1997, 22), mutta tutkimusjoukkomme pienestä koosta johtuen päädyimme lähettämään kaikille kaksi kehyskertomusta. Toisaalta eläytymismenetelmän yhteydessä painotetaan saturaatiota, eli kylläntymistä, joka tarkoittaa vastausten samankaltaisuutta tietyn määrän jälkeen. Saturaation saavuttamiseksi voidaan arviolta kerätä 15–20 vastausta (Eskola A. 1997, 24; Eskola J. 2010, 76–7). Tutkimuksessamme emme kuitenkaan kiinnitä huomiota saturaatioon, koska aineistomme on suhteellisen pieni ja on yksi osa koko aineistomme.

Kehyskertomuksen analysoinnissa käytimme tyypittelyä, eli muodostimme kertomusten pohjalta tarinatyyppejä onnistuneen ja epäonnistuneen moniammatillisen yhteistyön käsitteistä. Laadullisessa tutkimuksessa tyypittely lähtee liikkeelle teemoittelusta, jota voidaan pitää yhtenä ensiaskelena aineiston analyysissä. Käytännössä tämä tarkoittaa keskeisten aiheiden nostamista esiin tekstistä useiden lukukertojen jälkeen. Tutkimuksessamme noudatamme teorialähtöistä analyysia. Analyysin toteutimme kahden tutkijan voimin, sillä

kumpikin meistä rakensi aineiston pohjalta omia teemoja, joita yhdistelemällä päädyimme lopullisiin teemoihin. Näiden teemojen mukaisesti luokittelimme kertomuksista nostamiimme seikkoja alaotsikoiksi, joista lähdimme kokoamaan tyyppikuvauksia. Tyypittelyssä aineisto ryhmitellään tyypeiksi, joiden tarkoituksena on kuvata tiivistetysti, laajasti ja luovasti aineistoa (Eskola & Suoranta 1998, 182).

Tyypittely on teemoittelun lisäksi laadullisen tutkimuksen teossa selkeä analysointimenetelmä, koska sen kautta yleistykset ovat mahdollisia. Yhtäältä tyyppikuvaukset kertovat vastaajien ennakkokäsityksistä ja arvomaailmasta, toisaalta niiden kautta voidaan luoda yleisiä tulkintoja tutkittavasta ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 15; Eskoja J & Vastamäki 2010, 43.) Tosin tapaustutkimuksessa yleistys on melkein mahdotonta, mutta teoreettiseen viitekehykseen sitominen onnistuu, jolloin tutkimuksessa tulee luotettavampi. Tyyppikuvausten sitominen teoreettiseen viitekehykseen onnistuu tässä tapauksessa niin, että tyypit antavat esimerkin mahdollisesta moniammatillisesta yhteistyöstä. Aikaisempien tutkimusten kautta voimme hahmottaa miten yhteistyötä on tehty ja oman tutkimuksemme kautta voimme tyyppiesimerkein havainnollistaa toimintaa käytännön tasolla.

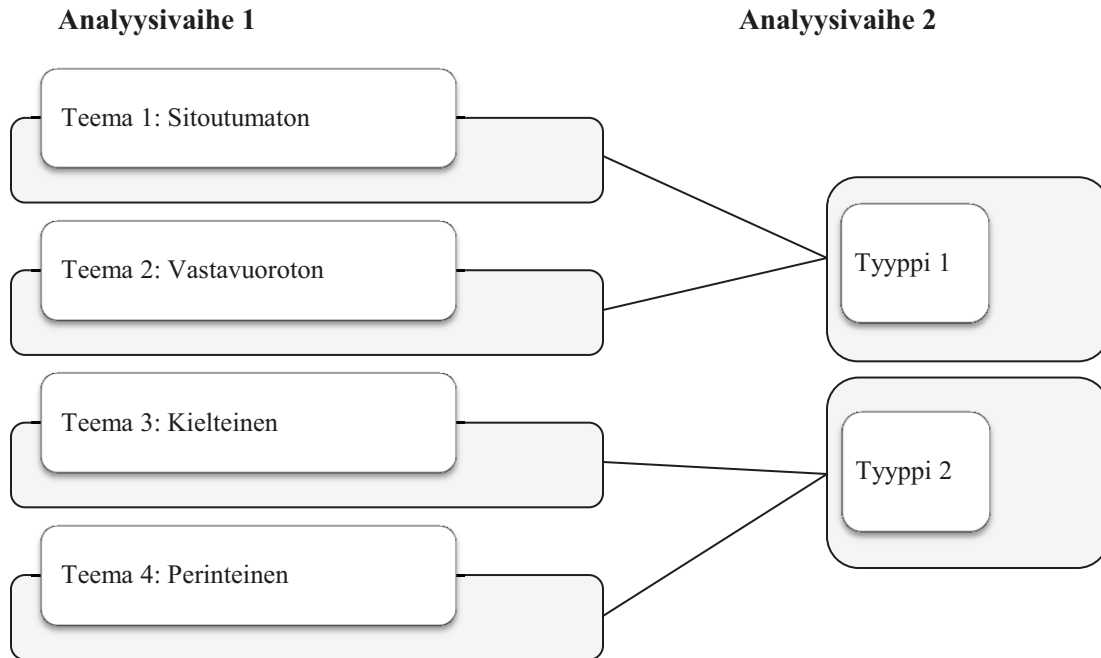
Aloitimme analyysiprosessin käsittelemällä ensin onnistuneen moniammatillisen yhteistyön tarinat muodostaen viisi teemaa. Kuviossa 7 esitetään aineiston analyysiprosessia, jossa kuvataan, kuinka onnistuneen moniammatillisen yhteistyön tyypit muodostuvat.



Kuvio 7. Onnistuneen moniammatillisen yhteistyön aineiston analyysiprosessi

Ensimmäisen analyysiprosessin vaiheessa muodostimme viisi teemaa. Teemassa yksi *Epäilyksen ylittäminen* vastaajat tuovat esiin toiminnan alkaessa vallitsevia ennakkoluulojaan, jotka eivät koidu yhteistyön esteeksi. Teemassa kaksi *Suunnitelmallinen* tunnuspiirteinä ovat yhteistyötahojen mukaan tuleminen sekä toiminnan jatkuvuus. Näistä kahdesta teemasta koostimme tyypin yksi, jonka esittelemme tulososiossa (ks. luku 6.1.1). Teemassa kolme *Itsestään etenevä* vastaajat kertovat yhteistyön olevan vaivatonta, ja kaikki ovat vahvasti sitoutuneita siihen. Teemassa neljä *Spontaani* tunnuspiirteenä on toiminnan rakentuminen myös perinteisten työympäristöjen ulkopuolella. Näistä teemoista muodostimme tyypin kaksi, jota käsittelemme tulososiossa (ks. luku 6.1.2). Teema viisi *Uusia puolia esiin tuova* yhdistyy molempiin tyypeihin.

Onnistuneen moniammatillisen yhteistyön teemoittelun ja tyypittelyn jälkeen keskityimme epäonnistuneiden tarinoiden analyysiprosessiin, jota kuvio 8 kuvaa.



Kuvio 8. Epäonnistuneen moniammatillisen yhteistyön aineiston analyysiprosessi

Muodostimme neljä teemaa, joista ensimmäisessä teemassa *Sitoutumaton* vastaajat kertovat yhteistyön olevan organisoimatonta, ja kaikki yhteistyötahot tai henkilöt eivät ole valmiita sitoutumaan siihen. Teemassa kaksi *Vastavuoroton* tunnuspiirteinä ovat yhteistyön toteutumisen yksipuolisuus sekä pinnallisuus. Näistä teemoista muodostimme tyyppin yksi, jota käsittelemme tulososiossa (ks. luku 6.2.1). Teemassa kolme *Kielteinen* tunnuspiirteinä ovat tunteet siitä, ettei yhteistyö toimi eikä sen katsota tuovan lisäarvoa omaan työhön. Neljännessä teemassa *Perinteinen* vastaajat nostivat esiin, että totuttu toimintatapa on toimiva, eikä mitään tarvitse muuttaa tai kehittää. Näistä kahdesta teemasta koostimme tyyppin kaksi, jonka esittelemme tulososiossa (ks. luku 6.2.2).

Olisimme voineet jättää kehyskertomusten analyysin teemoittelun tasolle, mutta halusimme syventää tietoa siitä, miten Tuomas-projektin toimijat käsittävät onnistuneen ja epäonnistuneen moniammatillisen yhteistyön. Tyypittelyn kautta saadaan tietoa siitä, miten toimijoiden käsitykset eroavat aikaisemman tutkimuksen suhteen tai nouseeko käsitysten kautta

esiin jotain yllättävää. Tyyppejä esitämme lopulta neljä: kaksi onnistuneen ja kaksi epäonnistuneen moniammatillisen yhteistyön tyyppiä.

5.2 Haastattelu

Toisen aineiston keräsimme maaliskuun 2014 aikana. Valitsimme haastattelun tiedonhankintamenetelmäksi, koska halusimme saada tietoa Tuomas-projektissa toimivien henkilöiden omakohtaisista käsityksistä moniammatillisen yhteistyön rakentumisesta. Päädyimme myös haastattelun valintaan, koska sillä on vahva asema ihmistieteissä ja sitä pidetään tehokkaana, taloudellisena ja luotettavana menetelmänä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34; Kananen 2003, 102; Metsämuuronen 2003, 186). Haastattelun kautta saadaan toimijoiden oma ääni kuuluviin. Tutkimusongelman ja -kysymyksen luonteesta riippuen tutkimushaastattelu on jaettavissa kolmeen kategoriaan, jotka ovat lomakehaastattelu, avoin haastattelu ja teemahaastattelu (Hirsjärvi & Hurme 2000, 43–47). Valitsimme teemahaastattelun, koska sen kautta tutkimuksemme teoreettinen viitekehys on luontevaa liittää empiiriseen aineistoon.

Toteutimme haastattelun puolistrukturoidulla teemahaastattelulla, koska se etenee tiettyjen keskeisten teemojen kautta olematta kuitenkaan lomakehaastattelun kaltainen valmiiseen järjestykseen muotoiltu kokonaisuus. Toisin kuin lomakehaastattelussa, puolistrukturoidussa teemahaastattelussa kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa, joten niitä voidaan haastattelutilanteessa soveltaa. Tutkimuksen kannalta oleellista on, että kaikki asetetut teemat käydään haastattelussa läpi. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 48; Metsämuuronen 2003, 29.) Puolistrukturoidun teemahaastattelun perimmäinen tarkoitus on tuottaa tietoa jostakin tietystä tapahtumasta ja siihen liittyvistä toiminnoista vastaajan omasta näkökulmasta käsin. Teemahaastattelu on oivallista toteuttaa myös silloin, kun vastaajia yhdistää jokin tapahtuma tai toiminta, jota halutaan tutkia lisää. (Yin 2014, 103; Simmons 2009, 44.) Tapahtumaa ja toimintaa edustavat tutkimuksessamme Tuomas-projekti ja siinä rakentuva moniammatillinen yhteistyö. Puolistrukturoidun teemahaastattelun valintaa puoltaa myös se, että näemme moniammatillisen yhteistoiminnan rakentumisen prosessimaisena. Teemahaastattelurungon

kokoamiseen olemme käyttäneet moniammatillisen yhteistyön analyysikehikkoa (ks. luku 3.4.3). Moniammatillinen yhteistyö saa näin ollen tasoista sekä teemoista rakentuvan muodon, jonka kautta sitä on helppo analysoida ja sen rakentumisesta on mahdollisuus saada syvempää tietoa.

Vaihtoehtona puolistrukturoidulle teemahaastattelulle pidimme avointa- tai syvähaastattelua, jossa tarkoituksena on antaa haastateltavalle vapaus puhua monesta teemasta tai aiheesta. Katsoimme kuitenkin avoimen haastattelun olevan tässä tilanteessa väärä menetelmä, koska se vaatii aikaa ja useita haastattelukertoja, jotta tutkimuksen kannalta oleelliset seikat saadaan esiin. (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 15; Simmons 2009, 43.) Puolistrukturoitu teemahaastattelu sopii tutkimukseemme myös siltä osin, että tapaustutkimuksessamme käytämme aineistotriangulaatiota ja haastattelut ovat vain yksi osa koko aineistoa. Tutkimuksemme teoreettisesta viitekehyksestä nousevat teemat läpileikkaavat koko tutkimusta ja osaltaan myös kaikkia aineistoja, joten puolistrukturoitu teemahaastattelu on tutkimuksemme teoriaohjautuva. Teemahaastattelu voidaan nähdä kuitenkin myös haastateltavien näkökulmasta, jolloin voidaan sanoa sen antavan heille vapauden kertoa omista käsityksistään. Eli tutkimuksemme kannalta analysoimme aineistomme sekä teoriaohjautuvasti että aineistolähtöisesti.

Lähetimme haastattelupyynnön suunnittelutiimin jäsenille helmikuun 27. päivä 2014 (LIITE 1). Tutkimusjoukossamme tapahtui pieni muutos ensimmäisen aineistonkeruun jälkeen. Tuomas-projektin suunnittelutiimi oli edelleen sama, mutta koulua edustava opettaja vaihtui suunnittelutiimissämme olevaan opettajaan. Haastatteluun osallistui kuitenkin sama määrä vastaajia, eli yksi opettaja, kaksi seurakunnan työntekijää sekä yksi päiväkodin lastentarhanopettaja.

Lähetimme vastaajille sähköpostitse teemahaastattelurungon (LIITE 2), jossa sovimme haastattelun toteuttamisen ajankohdasta sekä haastattelun käytännön toteuttamisesta. Toteutimme haastattelut yksin, jotta tilanne olisi mahdollisimman luonnollinen, koska haastatelimme vastaajia puhelimen välityksellä. Puhelimen välityksellä tehty haastattelu on intiimi

tilanne, joten se on vaikeaa järjestää niin, että molemmat tutkijat ovat läsnä. Tosin yhden haastattelun toteutimme Google Hangout -sovellusta apuna käyttäen. Google Hangout -sovellus on ilmainen videoneuvotteluohjelma, joka toimii Google Gmail -sähköpostin yhteydessä kaikissa tietokoneissa. Google Hangout -sovelluksen avulla voi keskustella reaaliajassa, mutta se vaatii toimivan internet-yhteyden. Haastattelu onnistui videoneuvotteluohjelman avulla, vaikka aikaa piti varata enemmän teknisten ongelmien huomioon ottamisen takia. Annoimme vastaajille itselleen kuitenkin mahdollisuuden valita Google Hangout -sovelluksen ja tavallisen puhelimen välillä.

Haastatteluiden toteutusajankohta ja kesto vaihtelivat, mikä on nähtävissä taulukosta 1. Haastatteluiden yhteiskesto oli kaksi tuntia ja 20 minuuttia. Nauhoitetun puheen litteroimme heti haastattelutapahtuman jälkeen.

Taulukko 1. Tuomas-projektin haastatteluiden toteutusväline, -päivämäärä, ja kesto

Haastateltavat	Väline	Päivämäärä	Kesto
Vastaaja 1	Google Hangout	6.3.2014	39 minuuttia ja 24 sekuntia
Vastaaja 2	Puhelin	3.3.2014	24 minuuttia ja 57 sekuntia
Vastaaja 3	Puhelin	4.4.2014	40 minuuttia ja 21 sekuntia
Vastaaja 4	Puhelin	1.4.2014	39 minuuttia ja 25 sekuntia

Litteroitua tekstiä syntyi yhteensä 21 sivua, tekstifontilla Times New Roman, kirjasinkoolla 12 ja rivinvälillä 1,5. Litteroinnissa keskityimme ainoastaan asiasältöön emmekä huomioineet ei-kielellisiä kommunikaation muotoja. Peruslitterointi on perusteltavissa tutkimuskysymyksiemme sekä analyysitapamme suhteen. Haastattelujen pituudet olivat keskimäärin melko lyhyitä, joten litteroimme haastattelut sana sanalta. Litteroinnin jälkeen lähetimme tekstit vastaajille tarkastettaviksi, jotta he saisivat tehdä korjauksia omiin litteroituihin vastauksiinsa, jos näkivät sen aiheelliseksi.

Aineiston analyysin toteutimme teemoittelulla. Teemoittelu vaatii onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka tutkimustekstissä näkyy niiden lomittumisena toisiinsa. (Eskola & Suoranta 1998, 176). Seurasimme analyysissa siis moniammatillisen yhteistyön analyysikehikkoa (ks. luku 3.4.3). Vastaajien antamien tarkentavien muutosten jälkeen ryhdyimme tekemään aineistolle jäsennyksiä värikoodein sekä muodostimme taulukon Google Docs -sovellusta apuna käyttäen. Google Docs -sovellus on ilmainen tietokoneelle asennettava pilvipalvelu, johon voi tallentaa tiedostaja. Työvaihe oli tärkeä, koska teemme tutkimusta yhdessä, joten aineiston systemaattinen läpikäynti vaatii käytännön järjestelyjä. Google Docs -sovellus antoi siihen mahdollisuuden. Tässä vaiheessa voidaan sanoa meidän noudattaneen tutkijatriangulaatiota, sillä luimme aineistoa läpi aluksi kumpikin erikseen. Omien taulukointiemme jälkeen vertailimme taulukoita ja teimme niistä yhteenvedon, eli muodostimme yhdessä lopulliset kuusi teemaa.

5.3 Valmis aineisto

Kolmannen aineiston keräämisen ajoitimme toukokuun 2014 loppuun. Tuomas-projekti oli tässä vaiheessa hyvässä vauhdissa, ja tutkimuksessamme mukana oleva digitaalinen yhteistyöalusta Tuomas-linkki oli ollut mukana toiminnassa projektin alusta asti. Ensimmäiset viestit Tuomas-linkkiin kirjoitettiin marraskuussa 2013, joten aineistoa kertyi kuuden kuukauden ajanjaksolta.

Valmis aineisto eli Tuomas-linkissä käydyt keskustelut valikoituivat tutkimuksemme kolmanneksi tiedonhankintamenetelmäksi. Halusimme kerätä tietoa siitä, minkälaista keskustelua Tuomas-linkissä käytiin eri toimijoiden välillä Tuomas-projektin aikana, ja miten tämä keskustelu heijastui moniammatilliseen yhteistyöhön. Valmiin aineiston käyttäminen on yleistä tapaustutkimuksessa, jossa aineistoa pyritään keräämään mahdollisimman monipuolisesti (ks. luku 2.2). Keskustelu-osioden kommentoissa kiinnostuksemme kohdistui erityisesti siihen, minkälaisia teemoja keskustelupalstalta ilmeni.

Tuomas-linkki jakaantui eri osiin (ks. luku 1.3), joista keskityimme analyysissa keskustelu-osioon. Jokainen sivulle rekisteröitynyt henkilö pystyi kommentoimaan muiden viestejä sekä lähettämään omia viestejään. Keskustelu-osio jakaantui kahteentoista erilliseen keskusteluketjuun, joilla jokaisella oli oma otsikkonsa sekä sisällöllinen tarkoituksensa. Ai-neistoksi otimme yhdeksän viestiketjua, koska kolmessa ketjussa oli vain yksi viesti. Puo-lessa vuodessa 8.11.2013–8.5.2014 välisenä aikana näihin yhdeksään viestiketjuun oli tul-lut viestejä yhteensä 143. Taulukossa 8 esitellään miten 143 viestiä jakautuivat 9 keskustelu-osion kesken.

Taulukko 8. Tuomas-linkin kommentointien jakaantuminen

Teema	Määrä
Maija -opettajan ideanurkka	51 kpl
Yleistä keskustelu	20 kpl
Teknisiä ongelmia	16 kpl
Matti opettajan ideanurkka	5 kpl
Teknistä apua päiväkodille	5 kpl
Koululuokan 1B ideanurkka	25 kpl
Päiväkodin ideanurkka	10 kpl
Kirkontyöntekijän ideanurkka	5 kpl
Kysymyksiä kirkolle	6 kpl

Tuomas-linkissä käytyihin keskusteluihin kommentteja kirjoitti kahdeksan henkilöä. Vies-tien pituus vaihteli yhdestä lauseesta pidempiin kirjoituksiin, joissa viestin kirjoittajalla oli selvä suunnitelma, mitä hän haluaa tuoda julki. Keskustelun luonne oli toisinaan hyvin kii-vas, pitäen sisällään useampia viestejä päivittäin. Toisinaan taas kommentoinnissa pidettiin usean viikon pituisia taukoja. Poimimme alustalta kaikki kommentit yhdeksi word-tiedostoksi. Kommenteista kertyi sivuja 36 tekstifontilla Time New Roman, kirjasinkoolla 12 ja rivinvälillä 1,5. Aloitimme analyysin samaan tapaan kuin haastattelussa värikoodien käytöllä, taulukoinnilla sekä Google Docs -sovellusta käyttäen.

Valmiin aineiston eli keskustelujen analysoinnissa käytimme teemoittelua samaan tapaan kuin edellä esitellyn haastattelun analysoinnissa. Aloitimme analyysin luokittelemalla keskustelut kuuden eri otsikon alle. Tämän jälkeen muodistimme teemoja yhdessä, jonka tuloksena esitämme kolme teemaa.

5.4 Aineistojen arviointia

Tässä luvussa tuomme esiin aineistot kokonaisuutena ja teemme tutkimuksen toteutuksen väliarvioinnin osoittaaksemme tulosten luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä. Pohdimme kuinka olemme onnistuneet yhdistämään kolme erilaista aineistoa. Haluamme toteuttaa väliarvioinnin, jotta tutkimuksestamme tulee helpommin luettava kokonaisuus. Haluamme tuoda esiin myös realistisen kuvan siitä, mitkä tekijät heijastuvat tutkimustuloksiin. Pohdimme koko tutkimuksen luotettavuutta enemmän luvussa yhdeksän. Tutkimustuloksiin on ennen kaikkea vaikuttanut aineiston pienuus, mitä on pyritty kompensoimaan monipuolisella aineiston keruulla. Toisaalta aineiston määrä on laadullisessa tutkimuksessa pitkälti tutkimuskohtainen: vastauksia tarvitaan juuri sen verran kuin on aiheen kannalta välttämätöntä. (Eskola & Suoranta 1998, 63.)

Huomioitavaa on, että tutkimustulokset antavat aineiston pohjalta sukupuolittuneen kuvan moniammatillisesta yhteistyöstä Tuomas-projektissa, sillä kaikki tutkimukseen osallistujat olivat naisia. Aineistot siis edustavat vain naisia. Sen lisäksi aineistojen kautta voidaan pohdita, kuinka luotettavasti vastaajien todelliset mielipiteet ovat tulleet esille. Vastaajien mahdollinen toistensa tunnistaminen ja meidän läsnäolomme tutkijoina sekä Tuomas-projektiin osallistuvina on saattanut vähentää kielteisten kommenttien antamista. Kerroimme myös tutkimamme, kuinka moniammatillinen yhteistyö rakentuu projektin aikana, mikä on omalta osaltaan saattanut ohjata vastaajien vastauksia. Aineistojen analyysien teemojen ja tyyppien vahvuutena on, että ne on toteutettu kahden tutkijan yhteistyönä. Seuraavaksi tarkastelemme jokaista tutkimusmetodia, -aineistoa ja analyysia yksityiskohtaisemmin.

Eläytymismenetelmän kehyskertomusten minä-muoto olisi ehkä voinut tuoda enemmän eläytymistä tarinoiden kirjoittamiseen, mutta kaiken kaikkiaan olemme tyytyväisiä kehyskertomusten variaatioiden kautta muodostuneisiin tarinoihin. Kehyskertomusten pituudet vaihtelivat. Pituuden vaihtelevuus saattaa johtua siitä, ettemme voineet kontrolloida sitä, kuinka paljon vastaajat käyttävät aikaa tarinoiden kirjoittamiseen. Emme olleet siis fyysisesti läsnä, kun vastaajat kirjoittivat tarinansa, eikä vastaustilanne ollut järjestetty. Eroja muodostui etenkin onnistuneiden ja epäonnistuneiden tarinoiden pituuksissa, sillä epäonnistuneen moniammatillisen yhteistyön tarinat olivat huomattavasti lyhyempiä. Tämän lisäksi saturaation saavuttamista kehyskertomuksissa on vaikea arvioida, sillä osa piirteistä toistui muita useammin. Paremman saturaation saavuttamiseksi olisimme tarvinneet lisää tarinoita. Emme siis saavuttaneet saturaatiota. Toisaalta kehyskertomukset olivat tutkimuksemme aineiston osa, joten sen tarkoituksena ei ollut yksin antaa kokonaiskuvaa ilmiöstä. Eläytymismenetelmällä saadut tarinat ovat fiktiivisiä kertomuksia, mutta niitä analysoimalla pääsemme kuitenkin tarkastelemaan vastaajien alitajuisesti esiin nousevia arvoja sekä käsityksiä moniammatillisesta yhteistyöstä.

Tarinoiden tyyppikuvaukset edustavat tyyppillistä kuvausta onnistuneesta tai epäonnistuneesta moniammatillisesta yhteistyöstä. Keskityimme aineiston kokonaisuuden kuvaamisen lisäksi myös yksittäisiin ja poikkeuksellisiin seikkoihin. Tyyppien vahvuudeksi on todettava, että ne ovat kahden tutkijan eriävien teemoittelujen ja tyyppittelyjen lopputuloksia. Testasimme kehyskertomuksia testihenkilöillä tarkoituksenamme kokeilla suuntaa antavasti millaisia kertomuksia saatoimme saada.

Puolistrukturoitu teemahaastattelu toteutettiin Tuomas-projektin ollessa yhä käynnissä, mikä vaikeutti projektin kokonaisuuden arviointia haastattelujen osalta. Tutkimuksen etene-
misen kannalta haastattelut oli kuitenkin toteutettava kyseisenä ajankohtana. Aineiston kerääminen puolistrukturoidun teemahaastattelurungon pohjalta vaikutti itse haastattelun etene-
miseen haastattelurungon mukaisesti, jolloin tarkentavien kysymysten tekeminen jäi toisinaan vajavaiseksi. Tämä ei johtunut haastattelurungosta vaan pikemminkin meidän kokemattomuudestamme haastattelijoina. Puhelimen välityksellä tehtyjen haastattelujen koh-

dalla koimme tarkentavien kysymysten tekemisen haasteellisena, sillä sen tuli tapahtua verbaalista kommunikointia tulkiten. Molempien tutkijoiden läsnäolo olisi voinut taata haastatteluiden onnistumisen paremmin, koska toinen tutkijoista olisi voinut seurata tilannetta taustalta ja huomauttaa, jos jokin teema on jäämässä käsittelemättä. Halusimme kuitenkin luoda yksityisen tilanteen. Toisaalta olisimme halunneet haastatella vastaajia ryhmähaastattelun kautta, koska tutkimukseen osallistuva joukko oli pieni ja kaikki osallistujat olivat entuudestaan toisilleen tuttuja. Ryhmähaastattelun kautta olisi voinut syntyä lennokasta keskustelua Tuomas-projektin käytännön etenemisestä ja jokaisen osallistujan roolista moniammatillisessa yhteistyössä. Ryhmähaastattelua oli kuitenkin tässä tilanteessa mahdotonta järjestää.

Annoimme vastaajille mahdollisuuden valita puhelimitse tai videoyhteydellä toteutetun haastattelun välillä. Yksi haastatteluista toteutettiin Google Hangout -sovelluksen välityksellä. Kahden haastattelumenetelmän kautta ei muodostunut huomattavia eroja aineistoissa. Sen sijaan eroja syntyi Tuomas-projektin kokonaistavoitteiden määrittelyssä. Osalla kokonaistavoitteiden määrittely painottui henkilökohtaisiin tavoitteisiin. Tämä on osittain selitettävissä sillä, että osa vastaajista on toteuttanut vastaavanlaisia projekteja keskenään aikaisemminkin, jolloin on luonnollista, että vastaajien välille syntyy eroja tavoitteiden hahmotamisen suhteen. Haastattelujen kesto vaihteli 29–40 minuutin välillä. Tämä johtui suurimmalta osin siitä, että eräiden vastaajien kanssa aloitus- ja loppuvaiheen yleiseen keskusteluun kului enemmän aikaa. Aineiston lukemiseen ja teemoitteluun käytimme runsaasti aikaa ja hyödynsimme teemojen luomisessa kahden tutkijan eriäviä näkökulmia lopullisten teemojen muodostamisessa.

Valmiin aineiston kerääminen Tuomas-linkistä toteutui kevään lopulla. Aineistoa kertyi siis, puolen vuoden ajanjaksolta. Pitkästä ajanjaksosta huolimatta aineistoa heikentää kommentoinnin epätasaisuus vastaajien kesken ja kommenttien määrä. Kommentteja tuli vain 143 kpl. Pidämme kommenttien määrää varsin vähäisenä suhteessa ajanjaksoon. Emme voi myöskään arvioida, kuinka paljon Tuomas-linkissä oli mukana hiljaisia matkustajia, jotka seurasivat keskustelua itse osallistumatta. Tuomas-linkkiin kutsuttiin yhteensä noin kaksi-

kymmentäviisi henkilöä, joista kuitenkin vain pieni osa oli aktiivisesti mukana tuomassa esiin omia mielipiteitään. Sen lisäksi oma läsnäolomme tutkijoina sekä Tuomas-projektin tieto- ja viestintätekniikan tukihenkilöinä on todennäköisesti vaikuttanut käytyihin keskusteluihin. Keräämämme kommentit ovat lähtökohtaisesti myönteisiä. Tämä saattaa johtua siitä, että ne ovat kirjoitettu omaa nimeä käyttäen.

Kolmen aineiston yhdistäminen samassa tutkimuksessa on haastavaa, mutta toisaalta tapaututkimuksen toteuttamista tukeva käytäntö. Aineiston kerääminen useamman menetelmän avulla ei ole kuitenkaan ollut tutkimuksemme itsetarkoitus, vaan aineistot auttavat tutkimusongelmamme avaamista. Eläytymismenetelmä, haastattelu ja valmiit aineistot ovat erilaisia kokonaisuuksia, joiden antaman tiedon valossa pystyimme arvioimaan Tuomas-projektin moniammatillista yhteistyötä asettamiemme tutkimuskysymysten mukaisesti.

6 ONNISTUNUT JA EPÄONNISTUNUT MONIAMMATILLI- NEN YHTEISTYÖ

Tässä luvussa esittelemme eläytymismenetelmän kautta saamiamme tuloksia. Yhtenä tutkimuksemme tarkoituksena on tutkia käsityksiä moniammatillisesta yhteistyöstä sekä pohdita, millaisena se kuvataan vastaajien tarinoissa. Vastaajien kirjoittamia tarinoita oli yhteensä kahdeksan, ja ne jakaantuivat kuvitteellisiin tarinoihin onnistuneesta sekä epäonnistuneesta moniammatillisesta yhteistyöstä. Tarinoiden kautta saimme kaksi onnistuneen sekä kaksi epäonnistuneen moniammatillisen yhteistyön tyyppiä. Luku on rakennettu siten, että onnistunutta ja epäonnistunutta moniammatillista yhteistyötä käsitellään erillisinä osioina, ja niissä edetään yleisestä kuvauksesta yksityiskohtaisempaan tyyppien tarkasteluun ja yhteenvedoon tutkimuksen teoriaa ja tutkimustuloksia hyödyntäen. Lopuksi vertailemme kehskertomuksia onnistuneesta ja epäonnistuneesta moniammatillisesta yhteistyöstä kokonaisuuksina.

6.1 Onnistunut moniammatillinen yhteistyö

Tarinoiden kautta onnistunut moniammatillinen yhteistyö kuvailtiin osallistujien sitoutumisena ja kaikkien toimijoiden positiivisena asenteena yhteistä työtä kohtaan. Ilmapiiri tuotiin esiin kaikissa kertomuksissa avoimena ja kokeilevana.

Kaikki paneutuneet hankkeeseen aikaa ja vaivojaan säästelemättä. (Vastaaja 2)

Tarinoissa kerrottiin onnistuneen moniammatillisen yhteistyön sujuvan mutkattomasti tiedonkulun suhteen. Asenteet sosiaalista mediaa kohtaan kuvataan kaikissa kertomuksissa

melko myönteisinä. Toisaalta sosiaalinen media luo vastaajissa aluksi epäluuloja, mutta hetken totuttelun jälkeen sen käyttö sulautuu osaksi sähköisiä viestintäkanavia:

Vierastin aluksi tätä, oli taas yksi asia lisää katsottavana koneelta. Nyt tämä tulee katsottua samalla tavalla kuin muutkin sähköpostit. (Vastaaaja 1)

Tarinoissa todetaan myös onnistuneen moniammatillisen yhteistyön mahdollistavan monipuolisten oppimisympäristöjen käytön opetuksessa. Ympäristön vaihdosten kuvataan tuovan uusia puolia oppilaista esiin tarjoten monipuolisempia rooleja oppilaille luokkahuoneissa rakentuneiden roolien rinnalle:

Koulussa aina turhan puhelias Ville on hoitanut hommansa erinomaisesti ja auttanut myös muita oppilaita puheentaitoja vaativissa tehtävissä. Oppilaat nauttivat myös silminnähtävän ympäristönvaihdoksesta ja vanhat roolit oppilaiden välillä purkaantuvat. Sekä minulle että oppilaille on upeaa huomata, että meistä on oikeasti iloa ja hyötyä. (Vastaaaja 4)

Myönteisissä tarinoissa oli kuitenkin joitakin eroavaisuuksia, joista koostimme kaksi tyyppikuvausta: Hanketaivas ja Irti ennakkoluuloista. Toimme esiin nämä kaksi vivahdetta, sillä onnistunut moniammatillinen yhteistyö saa tarinoissa erilaisia muotoja, etenkin kesto- ja suhteen.

6.1.1 Hanketaivas-tyyppi

Hanketaivaassa onnistunut moniammatillinen yhteistyö käsitetään koulun ja muiden toimijoiden välillä tapahtuvaksi flow-tilan kaltaiseksi yhteistoiminnaksi. Yhteistyö etenee ilman alkua ja loppua. Onnistunut yhteistyö nähdään kellumisena, jossa kukaan ei tunne rooliaan vääräksi, kaikki toimijat vain tekevät työtä uskoen, että siitä syntyy jotain hyvää. Toimijat ovat niin sitoutuneita, että tuntuu kuin yhteistoiminta etenee kuin itsestään. Organisoimista ei nähdä tärkeänä, eikä muiden toimijoiden panosta vähätellä. Sen sijaan henkilökohtaisten kontaktien hyödyntäminen ja henkilökemioiden merkitys korostuvat onnistuneessa moniammatillisessa yhteistyössä:

Jos on saanut sellaiset toimijat kuin Maija ja Meeri [nimet vaihdettu], on hanketaivaassa.
(Vastaja 2)

Hanketaivaassa korostuu herkkyys tilanteille. Kirkon toiminta tapahtuu pääsääntöisesti muualla kuin seurakunnan seinien sisäpuolella. Yhteistyö on jo olemassa oleva toiminnan tapa, mutta uusia yhteistyötilaisuuksia voi syntyä missä vain. Onnistunut yhteistyö saa alkunsa huomattaessa, että tilaisuuksia solmia yhteistoiminnan siteitä tulee vastaan siellä täällä.

Torilla eräs lastentarhanopettaja oli ihmetelty, miten hän voi antaa uskontokasvatusta, kun hän ei edes tiedä, mitä sanoja saa käyttää. Aloitettiin siis projekti. (Vastaja 3)

Hanketaivaan onnistunut yhteistyö voi olla lyhytkestoista. Yhteistyö voi kuitenkin laajentua ja saada jatkoa kuin itsestään. Huomio ei kuitenkaan kiinnity toiminnan rakenteelliseen vahvistumiseen tai etenemiseen. Hanke, jonka parissa toimitaan on pidempiaikaisen toiminnan siemen, muttei välttämättä rakenteellista. Hanketaivaassa ollessaan toimijat eivät välttämättä paranna toimintakulttuuria pitkällä aikavälillä.

6.1.2 Irti ennakkoluuloista -tyyppi

Irti ennakkoluuloista -tyypissä onnistunut moniammatillinen yhteistyö käsitetään olemassa olevien ennakkoluulojen ylitsepääsemisenä. Sosiaalisen median mukanaolo luo epäilyksen tunteita eri toimijoihin, jotka toimivat fyysisesti erillään. Tapaamiskertoja pitää aikatauluttaa ja suunnitella kaikille sopiva aika:

Nyt kun olen oppinut tätä hyödyntämään, huomaan että jos kaikki yhteydenpito yhteistyökumppaneihin hoituisi näin, säästäisi se tulevaisuudessa päinvastoin aikaa. (Vastaja 2)

Yhteistyö etenee hitaasti organisoimalla, kannustamisella ja rohkaisulla kohti ennakkoluulojen voittamista. Ulkopuolelta annetusta tavoitteesta muodostuu sisäinen tavoite ja mo-

tivaation lähde. Ennakkoluulot liittyvät tässä tapauksessa usein vahvasti tietotekniikan käyttöön yhteistyössä ja opetuksessa. Niiden voittaminen vaatii kannustusta.

Ajattelin aluksi, että tämä vie liikaa aikaa perusopetukselta. (Vastaaja 1)

Yritän saada yhteistyökumppaneitani yhteisen ruudun äärelle. Kiitos rohkaisusta! (Vastaaja 1)

Onnistunut moniammatillinen yhteistyö nähdään oppilaiden hyväksi tehtävänä työnä, ja sillä on kauaskantoinen tavoite. Monen eri alan ammattilaiset sitoutuvat, niin asiantuntijat, rehtorit kuin vahtimestaritkin, yhteistyöhön. Koulun tulevaisuutta rakennetaan yhteistyöllä, joka on suunnitelmallista ja pitkäkestoista:

Yhteistyö on hedelmällistä kaikille osapuolille ja toivon, että voimme jatkaa sitä myös seuraavana lukuvuonna. (Vastaaja 4)

6.1.3 Yhteenveto

Tutkimuksemme tulosten mukaan onnistunut moniammatillinen yhteistyö syntyy sitoutumisesta, avoimesta ilmapiiristä, tiedon jakamisesta, uusien oppimisympäristöjen käyttämisestä ja roolien joustavuudesta. Tämän lisäksi onnistuneen moniammatillisen yhteistyön tyyppinä on kaksi: Hanketaivas ja Irti ennakkoluuloista. Eroavaisuuksia näiden kahden tyyppin kohdalla ovat hankkeen tai projektin muodostumisen, etenemisen ja keston tavat. Hanketaivas-tyypissä yhteistyö voi syntyä työntekijöiden omasta tarpeesta, jolloin tavoitteita tai toteuttamisen tapaa ei tarkasti määritellä. Yhteistyön toteuttamisessa ollaan valppaina, ja tutut kontaktit edesauttavat yhteistyön syntymistä mitä erilaisimmissa yhteyksissä. Irti ennakkoluuloista -tyypissä yhteistyöprojekti on asetettu ulkopuolisesta tarpeesta käsin. Projektissa olevia toimijoita on kannustettava ja rohkaistava toimimaan yhteisen hyvän vuoksi. Hanketaivas-tyypin kestoja kuvaavat lyhytkestoisuus ja yhteistoiminnan kertaluonteisuus, mutta vastaavasti hanke voi saada suunnittelematta jatkoa. Sen sijaan yhteistyö Irti ennakkoluuloissa -tyypissä on määritelty tarkasti projektin toteuttaminen organisaation puolelta,

ja toiminta on tulevaisuuteen suuntaavaa. Yhteistyö synnyttää uusia toimintatapoja, jotka jäävät elämään osaksi arkipäivää. Irti ennakkoluuloissa -tyypissä myös ryhmän muodostaminen voi kestää pidemmän aikaa kuin Hanketaivas-tyypissä, jossa aikaisemmat kontaktit voivat edesauttaa yhteistyön aloittamista. Irti ennakkoluuloissa -tyypissä yhteistyötä tehdään ennalta määrättyjen ryhmien kesken, jolloin ryhmäläisiä pyritään saamaan innostumaan yhteisestä tekemisestä. Vastaavasti Hanketaivas-tyypissä toimijat ovat tuttuja toisilleen, eikä henkilökemioiden pohtimiseen kulu aikaa.

Edellä on kuvattu onnistuneen moniammatillisen yhteistyön piirteitä, joille on myös löydettävissä yhtymäkohtia myös aikaisemmasta tutkimuksesta ja alan kirjallisuudesta. Moniammatillisen yhteistyön analyysikehikossa yhteisten toimintatapojen kartoittamiseen aikana rakennetaan luottamuksen ilmapiiriä ja yhteisöllistä vastuunottamista (ks. luku 3.4.3). Usein yhteisöllinen vastuunottaminen onnistuu paremmin Irti ennakkoluuloista -tyyppisessä yhteistyössä, sillä Isoherrasen tutkimuksen mukaan pysyvä ja pitkäaikainen toiminta luo työntekijöiden välille välittömän luottamuksen suhteen (Isoherranen 2012). Toisaalta Hanketaivas-tyypissä työntekijöiden välille muodostuu suhde luonnollisesti ilman ulkoisia vaatimuksia, mikä tutkimuksen mukaan on opettajien yleisin tapa rakentaa kumppanuuksia, juuri henkilökohtaisia kontakteja hyväksikäyttäen (Fazer & Thomas 2012; Lämsä 2012).

Tarinoista ilmeni, että Tuomas-projektin moniammatillinen yhteistyö pohjautuu tiedon jakamiseen. Isoherranen kutsuu tätä yhteisen tiedon luomiseksi, joka voi tapahtua tiimin sisällä kirjautusti tai suullisesti (Isoherranen 2012). Tarinoissa sosiaalista mediaa hyödynnettiin kirjatun tiedon julkaisemisessa kasvokkaisten tapaamisten lisäksi. Hanketaivas-tyypissä sosiaalinen media sulautui vaivattomasti osaksi yhteistyötä, kun taas Irti ennakkoluuloista -tyypissä se vaati totuttelua. Aikaisemmissa tutkimuksissa TVT:tä on hyödynnetty kodin ja koulun välisessä yhteistyössä (ks. Latvala 2006; Ozcinar & Ekiloglu 2013; Powell & McCauley 2012). Sitoutumisen merkitys yhteistyön mahdollistajana on ratkaisevassa asemassa – ei välineen käyttäminen (ks. Powell & McCauley 2012). Mielenkiintoista on, ettei kertomuksissa esitetty vaikeuksia yhteisen tiedon luomisessa eri ammattiryhmien kanssa, joita

Isoherrasen mukaan saattaa syntyä eri ammatillisten kulttuurien kohdatessa (Isoherranen 2012). Yhteisen tiedon luomisen kanssa samaa ajatusta tukee vertaisoppiminen, joka on yhtenä kulmakivenä koulun sisällä tapahtuvassa samanaikaisopetuksessa, jossa eri ammattiryhmät kohtaavat luoden yhteisen pedagogisen linjan opetukseen (Ahtiainen ym. 2011, 10–38). Yllättävää on, ettei tarinoissa ilmennyt vertaisoppimisen tärkeyttä omaan ammatilliseen osaamiseen liitettynä (ks. Hiltunen 2009).

Onnistunut moniammatillinen yhteistyö niin Hanketaivas- kuin Irti ennakkoluuloista -tyypeissä sisältää uusien oppimisympäristöjen hyödyntämisen opetuksessa ja oppimisessa. Tosin Irti ennakkoluuloissa -tyypin kohdalla uusiin oppimisympäristöihin ja teknologiaan suhtaudutaan kriittisemmin, mikä on ominaista suomalaisille opettajille (ks. Opetushallitus 2011, 52). Uusien oppimisympäristöjen hyödyntäminen on kuitenkin osana tulevan OPS:n 2016 luonnosteluissa ja tulevaisuuden kouluun liitetyissä määritelmässä, joissa oppimisympäristöjen monipuolisuutta yhdessä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa lisätään (ks. Mikkola ym. 2011; OPS perusteluluonnos 2016, 2014b). Uudet oppimisympäristöt nostavat osaltaan esille kysymyksen roolien uudelleen määrittelystä niin eri ammattilaisten välillä kuin myös suhteessa oppilaisiin. Isoherrasen mukaan aikaisemmin ylhäältä annetut ja rajoitetut roolit eivät tue moniammatillisen yhteistyön kehittymistä. Roolit ovat pikemminkin joustavia, jolloin oma rooli on vuorovaikutuksessa toiminnan kanssa. (Isoherranen 2012.) Hanketaivas-tyypissä roolit muodostuvat kuin itsestään ja ovat joustavia kun taas Irti ennakkoluuloista -tyypissä ne määritellään tarkemmin yhdessä muiden toimijoiden kanssa. Gitlinin, Lyosin ja Kolodnerin pitävät tärkeänä roolien jakamista ja määrittelemistä, jotta vastuualueet ja ajallinen sitoutuminen on kaikkien toimijoiden tiedossa (Gitlin ym. 1994).

6.2 Epäonnistunut moniammatillinen yhteistyö

Epäonnistunut moniammatillinen yhteistyö esiintyy tarinoissa toimijoiden kesken vallitsevana muutosvastaisuutena sekä negatiivisena asenteena koko yhteisöä sekä sosiaalista mediaa kohtaan. Negatiiviset tunteet johdattelevat toimijoita vahvasti irti yhteistoiminnan piiristä. Uskoa yhteiseen tekemiseen ei ole.

Ei tule sitten mitään ylimääräistä vaivaa, kummallekaan [...]. Meille varmaan jatkossakin riittää se vanha totuttu käytäntö. (Vastaaja 1)

Tarinoissa epäonnistunutta moniammatillista yhteistyötä kuvaa oman toimintakulttuurin vaaliminen. Uusiin toimintatapoihin suhtaudutaan vähättelevästi, ja niitä olla valmiita edes kokeilemaan. Yhtenä syynä mainitaan kiire, joka nousee esille, kun yhteistyö määritellään lisätyönä. Yhteistyössä olevat tahot ovat niin sitoutuneita omiin toimintamalleihinsa, etteivät näe yhteistyön tuovan mitään uutta tai hyvää työn sisältöön ja laatuun. Toimintakulttuuri itsessään ei kannusta toimimaan yhteistyössä:

Yhteistyön nivominen ei onnistu meidän omaan arkeen eikä oikein muutenkaan. (Vastaaja 3)

Tarinoissa todetaan myös, että eri ammattilaisten kielteiset asenteet ja ongelmat yhteistyön käytännön toteuttamisen suhteen heijastuvat mahdollisesti myös oppilaiden asenteisiin ja kokemuksiin:

Lapsetkaan eivät ole innoissaan tapaamisista. (Vastaaja 4)

Tarinoissa epäonnistuneesta moniammatillisesta yhteistyöstä oli kuitenkin joitakin eroavaisuuksia, joista koostimme kaksi tyyppikuvausta: Kukaan ei vastaa ja Muutosvastarinta. Toimme esiin nämä kaksi vivahdetta, sillä tarinoissa epäonnistunutta moniammatillista yhteistyötä joko toteutetaan huonoin tuloksin tai sitä ei toteuteta lainkaan.

6.2.1 Kukaan ei vastaa -tyyppi

Kukaan ei vastaa -tyypissä epäonnistunut moniammatillinen yhteistyö käsitetään epätasapainoisena toimintana, jossa joku taho on mielestään sitoutuneempi verrattuna muihin toimijoihin. Tunne siitä, etteivät kaikki osapuolet tai työntekijät sitoudu yhteistyöhön yhtä vakavasti, on vahva.

Viimeksi, kun saavuimme tapaamiseen valmistautuneina, olivat toiset unohtaneet sen kokonaan. (Vastaja 4)

Kukaan ei vastaa -tyypissä moniammatillinen yhteistyö ei ole vastavuoroista, vaikka siihen on luvattu sitoutua. Tämä voi muuttaa toimijoita passiivisiksi. Vastaavasti uusien oppimisympäristöjen käyttäminen, kuten sosiaalisen median hyödyntäminen yhteistyössä eri toimijoiden välillä, on vaihtelevaa. Sosiaalisen median käyttö riippuu työntekijän omasta kiinnostuksesta. Kaiken kaikkiaan panostaminen yhteistyöhön koetaan yksipuolisena ja turhana niin oman organisaation sisällä kuin myös organisaation ulkopuolella.

Ei minulle ikinä kukaan soita, vaikka olen lähettänyt kirjeen kaikkiin alueen kouluihin ja päiväkodeihin jo monta kuukautta sitten. (Vastaja 3)

Yhteistyön ollessa yksipuolista lopettamisen ajatukset heräävät joissakin toimijoissa. Toisaalta aloitettua yhteistyötä ei voida lopettaa, vaikka se tuntuukin turhalta. Lopettaminen on hankalaa, jos yhteistyöhön on jo lupauduttu. Ammatillisuuteen kuuluu sitoutua luvattuun toimintaan.

Olisin luovuttanut varhain. Katson, että ammatillisuuteen kuuluu joustava yhteistyö. Jos se kerran on aloitettu. (Vastaja 2)

Yhteistyöhön kuuluu vahvasti yksipuolisuus. Toimintaan osallistuneet tahot haluavat toteuttaa yhdessä sovitun projektin loppuun, oli se yksipuolista tai ei. Ammatillisuus nähdään periksiantamattomuutena, vaikka toiminta on ajoittain epätasapainoista. Projektin ko-

konaan lopettaminen ei tule kysymykseen, vaikka sen suuntaisia ajatuksia saattaa joillakin osapuolilla olla.

6.2.2 Muutosvastarinta-tyyppi

Epäonnistuneen moniammatillisen yhteistyön Muutosvastarinta-tyypissä korostuvat negatiiviset tunteet, vaikka niiden syitä ei osata määritellä tai nimetä. Yhteistyö tuntuu lähtökohdaisesti huonolta, eikä sille haluta antaa mahdollisuutta. Muutosvastarinnassa on kyse koko organisaation vastarinnasta, ei niinkään yksittäisen toimijan tai työntekijän kapinasta muutoksia kohtaan. Toimintakulttuuria ei haluta muuttaa, sillä perinteisiä toimintatapoja ja arvoja halutaan ylläpitää ja ne koetaan vaalimisen arvoisina:

Kirkon tulee pitää kiinni arvoistaan, kuuluuko niihin ihmisten piinaaminen koneiden avulla. (Vastaaja 1)

Organisaatiot ovat sidoksissa omaan tapansa toimia, eikä joustavia malleja toisille tekemiselle suvaita. Myös yksilölliset tavat ja taipumukset ohjaavat negatiivisiin tunteisiin.

Olen sellainen ihminen, joka panostaa kaiken mahdollisen ajan oppilaiden kohtaamiseen! (Vastaaja 2)

Muutosvastarinnassa erityisesti sosiaalisen median ja teknologian käyttöä kuvataan tarinoissa uhkana perinteille. Sosiaalista mediaa ei haluta käyttää yhteistyössä, sillä sille ei nähdä tarvetta. Jyrkkä muutosvastarinta antaa organisaatioille ja työntekijöille mahdollisuuden pitää kiinni tutuista roolijaoista ja toimintavoista.

Mitä ne oppilaatkin sanoisivat, jos kuulisivat, että minä käytän nettiä työntekoon! (Vastaaja 1)

6.2.3 Yhteenveto

Tutkimustulostemme mukaan epäonnistunut moniammatillinen yhteistyö muodostuu muutostavastaisuudesta, negatiivisista asenteista ja oman toimintakulttuurin vaalimisesta. Epäonnistuneen moniammatillinen yhteistyön muotoja on kahdenlaista, joita tyypit Kukaan ei vastaa ja Muutosvastarinta kuvaavat. Eroavaisuuksia näiden kahden tyypin kohdalla on yhteistyön toteutumisessa. Kukaan ei vastaa -tyypissä yhteistyötä tehdään mutta se koetaan olevan epäonnistunutta vastavuoroisuuden puuttumisen takia. Tämä johtuu pääasiassa sitä, etteivät yksittäiset työntekijät ole sitoutuneet yhteistyöhön tai valmiita kokeilemaan uusia toimintatapoja yhteistyön edistämiseksi. Yhteistyön lopettamisen tunteet ovat myös joillakin toimijoilla päällimmäisenä mielessä. Kukaan ei vastaa -tyypissä myös yhdessä kehitettävien toimintatapojen suunnittelussa syntyy ristiriitoja, joita ei saada ratkaistua. Sen sijaan Muutosvastarinta-tyypissä organisaatiot eivät halua muuttaa toimintatapojaan, jolloin yhteistyötä ei päästä aloittamaan ollenkaan. Perinteistä ja tutuista rooleista pidetään kiinni, mikä heijastuu myös haluttomuuteen hyödyntää uutta teknologiaa.

Edellä kuvattujen epäonnistuneen moniammatillisen yhteistyön piirteillä on myös yhteneväisyyksiä aikaisempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Moniammatilliseen yhteistyöhön kohdistuvat negatiiviset asenteet ja muutostavastaisuus voivat olla joko toimijoiden henkilökohtaisia tai organisaation luomia. Tämä kuvastaa myös moniammatillisen yhteistyön analyysikehikon yhteistyötahojen omien valmiuksien arvioimisen jääneen osittain puutteelliseksi (ks. 3.4.3). Kukaan ei vastaa -tyypin muutostavastaisuus saattaa johtua yksilöiden henkilökohtaisista ennakkoluuloista suhteessa toisia toimijoita tai työskentelytapoja kohtaan. Sen sijaan negatiiviset asenteet yhteistyötä kohtaan voivat nousta esiin myös huonoista kokemuksista. (Isoherranen 2012; Kykyri 2007, 117.) Muutosvastarinta-tyypissä yhteistyöstä ei ole omakohtaista kokemusta, jolloin mielikuva saatetaan rakentaa käyttäen apuna yleisiä esimerkkejä epäonnistuneesta yhteistyöstä.

Organisaation oman toimintakulttuurin vaaliminen on myös moniammatillisen yhteistyön esteenä. Isoherrasen mukaan organisaation rakenne ja rajat toimivat esteinä yhteistyön to-

teuttamisen suhteen (Isoherranen 2011). Tämän lisäksi määritelmä koulun tehtävästä ja roolista heijastuu siihen, kuinka moniammatillinen yhteistyö nähdään osana koulun tehtävää (Cummings ym. 2007). Muutosvastarinnassa on kyse juuri organisaation rakenteista, rajoista ja roolista, sillä organisaatio ei näe tarvetta yhteistyön toteuttamiseen muiden toimijoiden kanssa. Vastaavasti Kukaan ei vastaa -tyypissä oman toimintakulttuurin vaaliminen näkyy tuloksena, jossa yhtenäistä kokonaiskuvaa tarpeista ja tavoitteista ei synny. Tällöin moniammatillisen yhteistyön tavoitteiden asettaminen on jäänyt puutteelliseksi, niin yksilöiden kuin organisaatioiden tasolla (ks. luku 3.4.3). Moniammatillisen yhteistyön ei nähdä yhdistävän oppimista ja yhteiskunnallista osallistumista siten, että jokaisen yhteistyötahon olisi mahdollista hyötyä siitä. Palveluoppimisen, yhteisöpohjaisen oppimisen ja MBP-ajattelun näkökulmat jäivät puuttumaan tarinoista epäonnistuneesta moniammatillisesta yhteistyöstä (ks. luku 3.2.3).

Epäonnistunut moniammatillinen yhteistyö pitää sisällään kummankin tyypin suhteen puutteita moniammatillisen yhteistyön kyvyissä, jotka Isoherranen mukaan näkyvät tiimissä työskentelemisen ja kollektiivisen tiedonmuodostuksen puutteina (Isoherranen 2012). Mielienkiintoista on, että tarinoissa aikuisten asenteet ja käytännön toimet saattoivat vaikuttaa myös kielteisesti oppilaiden asenteisiin yhteistyöstä. On muistettava, että oppilaat toimivat samoin kuin heidän ympärillään toimivat aikuiset toimivat (Costa & Kallick 2010, 222). Jyrkiäinen tuo esiin kollegiaalisen tiedonmuodostuksen ja on sitä mieltä, että hallinnolliset rajat on ylitettävä. Sen lisäksi kohtaamisten on oltava osa arkea, jotta yhteistyö on tehokasta. (Jyrkiäinen 2007.) Kukaan ei vastaa -tyypissä korostui juuri se, että vaikka hallinnollisia rajoja oltiin alustavasti valmiita ylittämään, olisi yhteistyökohtaamisia vaadittu enemmän, jotta yhteistyö olisi arkipäiväistä.

6.3 Kehyskertomuksien variaatio ja mitä ei noussut esille

Kehyskertomusten onnistuneesta ja epäonnistuneesta moniammatillisesta yhteistyöstä variaation kautta syntyi tarinoita samoista aihealueista vastakkaisten näkökulmien kautta. Yh-

tenäisiä aihealueita ovat asenteet, sitoutuminen, roolit ja toimintatapojen muutos. Sen sijaan eroavaisuuksia ”onnistuneiden” ja ”epäonnistuneiden” tarinoiden välille syntyi eri painotuksista aihealueiden suhteen. Esimerkiksi asenteet olivat voimakkaammin läsnä ”epäonnistuneissa” yhteistyön tarinoissa verrattuna ”onnistuneisiin” yhteistyön tarinoihin, joissa toimintatapojen muutos sai enemmän huomiota.

Tarinoissa ei ilmennyt keskustelua resursseista tai taloudellisesta säästämisestä, mihin olimme odottaneet kannanottoa teorian ja aikaisemman tutkimuksen pohjalta (ks. luku 3.2.1). Vastaavasti tarinat eivät sisältäneet pohdintaa organisaatioiden, ammattilaisten ja yksittäisten työntekijöiden valta-asemien muutoksesta moniammatillisesta yhteistyöstä johtuen, mikä teoriassa painottui (ks. Isoherranen 2012, 24; Kykyri 2007, 117). Näiden lisäksi tarinoissa ei mainittu yhteistoiminnasta yritysten kanssa mitään, mikä oli mielestämme mielenkiintoista. Toisaalta aiemmat tutkimustulokset ovat tämän seikan suhteen ristiriitaisia, sillä ne osoittavat etteivät koulut tee mielellään yhteistyötä yritysten kanssa (ks. Fazer & Thomas 2012). Tästä huolimatta osa opettajista kokee yritykset hyvinä yhteistyökumppaneina (ks. Kumpulainen & Oinas 2012). Yllättävää mielestämme oli, että yhdessä tarinassa oppimisympäristön koettiin vaikuttavan oppilaan rooliin ja toimintaan. Ajatuksena tässä tarinassa oli, että eri ympäristöt tuovat esiin uusia tai eri puolia oppilaista.

7 MONIAMMATILLISEN YHTEISTYÖN RAKENTUMINEN

Tässä luvussa esittelemme haastattelujen kautta saamiamme tuloksia. Yhtenä tutkimuksemme tarkoituksena on tutkia moniammatillisen yhteistyön rakentumisen kokemuksia Tuomas-projektissa. Haastattelimme neljää suunnittelutiimin jäsentä. Haastatteluiden pohjalta muodostimme moniammatillisen yhteistyön spiraalin, jossa esiintyy kuusi eri teemaa. Teemat kuvaavat Tuomas-projektissa tapahtuvaa moniammatillisen yhteistyön rakentumista. Lopuksi peilaamme saamiamme tuloksia aikaisempaan tutkimukseen.

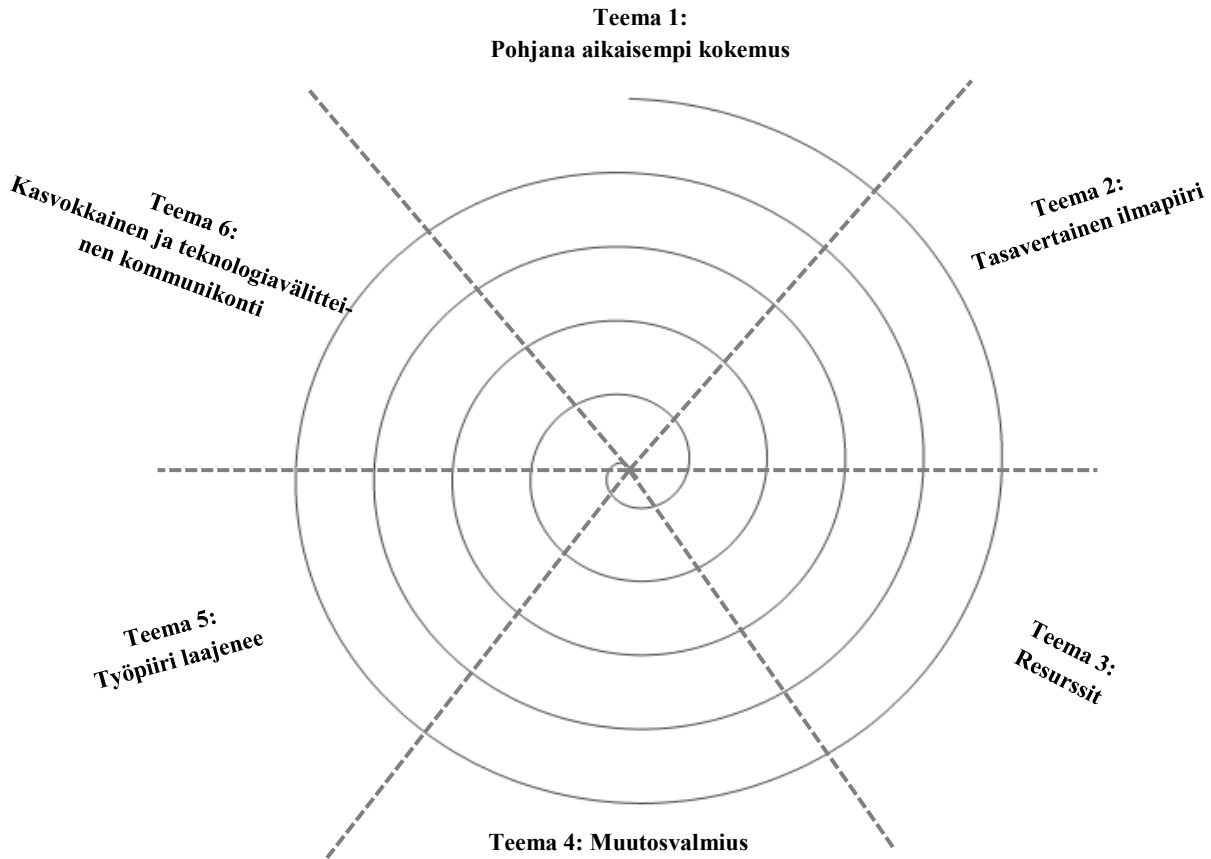
7.1 Moniammatillinen yhteistyö Tuomas-projektissa

Moniammatillisen yhteistyön rakentumisen kannalta tärkeitä seikkoja olivat yhteistyön vankat perinteet omissa organisaatioissa. Tässä tutkimuksessa mukana olivat koulu, päiväkotij ja seurakunta, joilla kaikilla on entuudestaan vahva yhteistyön kulttuuri. Koulu on kuitenkin seurakuntaa ja päiväkotia harvemmin se taho, joka kutsuu muita toimijoita oman kulttuurinsa piiriin. Seurakunnassa toiminta on enemmän toisten palvelemista, ja samoin päiväkodissa korostuu myös vanhempien kiinteä yhteys. Yhteistyön rakentaminen on helppoa tuttujen ihmisten ja työntekijöiden kanssa. Osa yhteistyökumppanuuksista syntyi keskinäisten kemioiden ja tunteiden perusteella “on kiva tehdä työtä yhdessä” -ajatuksella. Tuomas-projektissa moniammatillinen yhteistyö lähti käyntiin hitaasti. Yllättävästi vastavuoroisuuden puute esiintyi vastaajien kommentteissa.

Moniammatillinen yhteistyön rakentumisen kuvaamista varten olemme luoneet kuvion 9, jonka kautta esitämme moniammatillisen yhteistyön rakentuvan Tuomas-projektissa spiraalimaisesti. Spiraali kuvaa Tuomas-projektin olevan yksi osa suurempaa kokonaisuutta, sillä sen ajatus syntyi aikaisemman taidekasvatus-hankkeen pohjalta. Tuomas-projekti sai kimmokkeen ja alkoi kehittyä spiraalin kaltaisena tapahtumaketjuna uusien yhteistyökumppa-

nien osallistuessa siihen. Spiraalissa teemat eivät etene tietyssä järjestyksessä, koska spiraali kuvaa tilannetta, jossa yksittäisillä teemoilla ei ole tiettyä paikkaa tai aikaa.

Ja sitten tulitte te mukaan Maijan kautta ja sitten asiat lähti sillä lailla spiraalimaisesti kasvamaan se kehä, että ketkä kaikki voisi olla tässä mukana. (Vastaaja 3)



Kuvio 9. Moniammatillisen yhteistyön spiraali

7.2 Moniammatillisen yhteistyön spiraali

Vastaajat kertoivat Tuomas-projektin olevan jatkoa aikaisempaan yhteistyöhön, jossa suunnittelutiimin kaksi jäsentä olivat olleet mukana. Teema yksi *Pohjana aikaisempi kokemus*

kuvaa kokemusten roolia ja halua ottaa käyttöön, hyödyntää ja kehittää aikaisemmin opittua toimintaa, yhdessä muiden kanssa. Tunnustelukierroksen eli idean esittelemisen sekä kiinnostuksen kartoittamisen kautta lähdetään rakentamaan yhteistyötä, niin virallisia kokouksia kuin epävirallisia kahvitauko keskusteluja hyödyntäen. Aikaisempi myönteinen kokemus moniammatillisesta yhteistyöstä ja tutuista yhteistyökumppaneista toimii moottorina:

Meistä on vaan niin kiva tehdä yhdessä töitä. Sitten me aina kehitellään joku projekti yhdessä. (Vastaaja 1)

Teema kaksi Tasavertainen ilmapiiri korostaa kaikkien mahdollisuutta liittyä mukaan yhteistyöhön, joka määritellään yhteiseksi projektiksi. Yhteistyöskentely kuvataan luontevana, avoimena ja vaivattomana Tuomas-projektin alussa. Tasavertainen ilmapiiri mahdollistaa monenlaisten roolien muodostamisen. Tasavertaisessa ilmapiirissä työyhteisön ja henkilökohtaiset tavoitteet kohtaavat. Jokainen on läsnä omista lähtökohdistaan käsin, kuten esimerkiksi asiantuntija-apuna, kannustajana tai valvojana. Tämän takia vastuuvetäjää tai organisaatioita ei nimetä, mikä kannustaa kaikkia ottamaan vastuun niin omasta kuin koko projektinkin kokonaisuudesta. Tämän koetaan tuovan omat haasteensa totuttuun hierarkkiseen toimintatapaan, jossa jokainen vastaa vain omasta osa-alueestaan. Tasavertaisuus tulee esiin myös toisten kunnioittamisen kautta. Toimijat ymmärtävät toistensa yksilölliset ja erilaiset työskentelytavat, sillä toiset ovat valmiita kokeilemaan uutta välittömästi. Osa toimijoista taas on hitaammin lämpeneviä uusille ideoille, ja he haluavat toimia tutulla tavalla.

[...] me lähdetään alusta lähtien koko koulun projektiin, niin siihen olisi helpompi sitten kaikkien liittyä, niin tulisi tasavertainen asema. (Vastaaja 3)

Meidän on täytynyt itsenäisesti edetä ja toimia. (Vastaaja 1)

[...] meidän yhteinen projekti, eikä siihen nyt nimetty ketään kuka sitä vetää. (Vastaaja 3)

Teemassa kolme Resurssit tuodaan esiin yhteistyön toteuttamisen kannalta oleellisia seikkoja. Tuomas-projektissa resursseja ei pidä käsittää vain taloudellisina resursseina vaan

myös henkisenä kannustuksena ja tukena. Henkiset resurssit koettiin Tuomas-projektin kantaviksi voimiksi. Muita toimijoita tuettiin ja ilmapiiri muodostui sellaiseksi, että yhteistyötä on mukava tehdä ja motivaatio rakentuu tämän kautta. Koulun rehtori tuki Tuomas-projektia antaen aikaa asian esittelyyn kokouksissa, rahallista palkkatukea, lisätyötunteja sekä lupia toteuttaa erilaisia retkiä projektiin liittyen. Tämä koettiin suurena kädenojennuksena koulun johdon puolelta. Tosin ylemmän tahon tuki vaihtelee toimijoiden esimiesten kesken, toisinaan toimintaa rajoittaen. Toiset kokivat esimiehensä tukevan toimintaa, mutta eräs vastaajista koki, että työskentely on hyvin rajoitettua.

Moniammatillista yhteistyötä ei myöskään kuvattu tehokkaana tapana työskennellä. Tehokkuus nähtiin sellaisena tehokkuutena, joka on yhteydessä tuloksellisuuteen uusliberalistisessa muodossa. Taloudellisten resurssien puuttuminen aiheuttaa työntekijöissä kireyttä ja kiristää aikatauluja. Kunnan heikko taloudellinen tilanne johtaa lomautuksiin ja sitä kautta vaikuttaa moniammatillisen yhteistyön resursseihin. Toisaalta eri toimijoiden resursseja arvostettiin yhä enemmän:

[...] seurakunnan panos oli tosi tärkeä [...] resursseja oli sieltä kirkon suunnaltakin. (Vastaaja 2)

Teema neljä Muutosvalmius kuvaa tilannetta, jossa ollaan valmiita luopumaan tarkasti ennalta suunnitellusta toiminnasta, sillä kaikkea ei voi suunnitella ja ennustaa. Epävarmuuden sietäminen kuvataan projektityöskentelyn yhdeksi avaimeksi. Vastaavasti rohkeus toimia aiemmasta poiketen, esitellä keskeneräisiä ideoita ja valmius nähdä totut tahot uusin silmin ovat muutosvalmiuden ytimessä. Esimerkiksi kirkko on uskontokasvatuksen lisäksi myös kulttuuri- ja arkkitehtuurikohde. Tämä on myös haaste, sillä Suomessa on vahva näkemys kirkosta pelkkänä uskontokasvatuksen toteuttajana. Näkemyksen voidaan katsoa tuovan ongelmia opetuksen toteuttamiseen sisällöllisesti. Uuden teknologian käyttöön ottamista myös aristellaan. Vastaavasti yhteistyökumppanien erilaisten tavoitteiden yhteensovittaminen tuo omat haasteensa. Muutosvalmius kiteytyy siten, että katsotaan asioita eri näkökulmista ja työstetään niitä yhdessä:

[...] mennään kirkkoon soittamaan urkuja sen sijaan että vain puhuttaisi tai kuunneltaisiin kirkkomusiikkia. (Vastaja 1)

Kiva nähdä, että sieltä koulusta ulos tulemiset ja asioiden kehittäminen eri tahojen kanssa on mahdollista [...] toi ei oo vielä hirveen paljoo näkynyt. (Vastaja 3)

Teemassa viisi Työpiiri laajenee moniammatillinen yhteistyö kuvataan mahdollisuutena laajentaa omaa osaamisaluetta sekä fyysistä työskentelyaluetta. Moniammatillisen yhteistyön kautta työpiiri laajenee, jolloin yhdessä tekemisen kulttuuri voimistuu. Sosiaalisen median käyttämisen koetaan mahdollistavan yhteistyön niin työyhteisön sisä- kuin ulkopuolella, mutta kasvokkaiset tapaamiset ja vierailut koetaan myös tärkeinä. Työpiirin laajentuminen koetaan myönteisenä asiana, ja kokemukset asioiden kehittämistä yhdessä muiden toimijoiden kanssa nähdään vahvistava kokemuksena, joka edesauttaa tulevaisuudessa yhteistyötä osallistumista. Oppimisympäristöjen laajentuminen ja vastavuoroiset vierailut mielletään innostavina, onnistuneina ja motivoivina:

Ja ketkä siellä onkin käynytkin, niin opettajat on tuonut opettajanhuoneessa sellaista palautetta, että kauheen mukava ja onnistunut käynti [...]. (Vastaja 3)

[...] tämä oli ensimmäinen kerta tällaisessa projektissa. Jos tällaisia tekee useammin niin oppii aina enemmän ja enemmän. Sitten oppii myös itsekin olemaan aktiivisempi ja otamaan yhteyttä. (Vastaja 4)

Kuten Työpiiri laajenee -teemassa jo alustavasti kävi ilmi, kasvokkaisella sekä teknologiavälitteisellä kommunikoinnilla on paikkansa moniammatillisessa yhteistyössä ja sen rakentamisessa. Teema kuusi Kasvokkainen ja teknologiavälitteinen kommunikointi sisältää kommunikaation tavat ja käytännön järjestelyt yhteistyön onnistumisen edistämiseksi. Koulutukset, kokoukset ja tapaamiset ovat tärkeitä yhteistyön rakentamisen kannalta, ja tässä sosiaalinen media toimii myös apuvälineenä. Sen lisäksi perinteisinä pidetyt kommunikointivälineet kuten sähköposti ja puhelin toimivat yhteydenpito välineinä, kun taas aikataulujen sopimiseen tarkoitettu ohjelma Doodle ei kerännyt käyttäjiä lainkaan. Haasteena on löytää tasapaino kasvokkaisen ja teknologiavälitteisen kommunikoinnin suhteen, sillä kuten haastatteluissa ilmeni, kumpaakin tarvitaan:

[...] oisi voinut ehkä olla joku sellainen näkee ihmisiä kun ei tunne tavallaan vielä en-tuudestaan. Sellainen rohkeus tiiätkö, tuolla olla, että ottakaa meidätkin mukaan ja mitä tehtäisiin, niin se on ehkä helpomaa jos tuntisi fyysisesti ja tietäisi kenen kanssa oot pu-heissa. (Vastaaja 4)

Eli käytännössä tässä kirkon, päiväkodin ja koulun yhteydenpitoon se on oikeastaan ai-nut sellainen toimiva väline. (Vastaaja 2)

7.3 Yhteenveto

Moniammatillinen yhteistyö rakentuu Tuomas-projektissa aikaisemman yhteistyön koke-musten pohjalta, tasavertaisesta ilmapiiristä, henkisistä ja taloudellisista resursseista, muu-tosvalmiudesta, työpiirin laajentumisesta sekä kasvokkaisesta että teknologisesti vuorovai-kutuksesta. Huomionarvoista on, että kaikki teemat ovat keskenään vuorovaikutuksessa, eikä niiden kautta voida sanoa jonkun olevan toista tarpeellisempi tai moniammatillisen yhteistyön aloittamisen kannalta tärkeämpi. Haasteina Tuomas-projektissa moniammatilli-sen yhteistyön rakentumisessa koetaan uuden teknologian käyttäminen, yhteistyökumppa-nien kasvottomuus, yhteistyötahojen erilaiset toimintamuodot, aikataulujen sitomattomuus, projektista aiheutuva ylimääräinen työ ja kunnan taloudellinen tilanne. Kaiken kaikkiaan Tuomas-projektissa toteutetulla yhteistoiminnalla nähdään olevan tulevaisuudessa yhä merkittävämpi rooli niin koulun, päiväkodin kuin kirkon työskentelyssä.

Moniammatillinen yhteistyö ei ole itsessään uusi tai innovatiivinen toimintatapa, sillä kou-lulla on aina ollut monenlaisia tapoja verkostoitua (vrt. Sanders 2001). Moniammatillisella yhteistyöllä on omat vankat perinteensä esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuollossa. Rajoja ylittävä pedagogiikka on taas tunnettua toimintaa koulukontekstissa. Tuomas-projektin eri toimijoilla moniammatillinen yhteistyö näkyi pääasiassa omien organisaatioiden sisäisenä yhteistyönä erilaisten projektien ja juhlien muodossa, mikä kertoo toimintatapojen ja -kulttuurien olevan lokeroituneita (vrt. Cummings ym. 2007). Mielenkiintoista on, että yh-teistyötä toteutetaan myös yhdessä ulkopuolisten toimijoiden kanssa, mutta nämä kump-

panuussuhteet muodostuvat vastaajien haastattelujen mukaan lähtökohtaisesti yksittäisten työntekijöiden, ei organisaatioiden välillä. Gitlinin, Lyosin ja Kolodnerin mukaan yhteistyön hahmottaminen on jäänyt näin ollen puutteelliseksi, sillä tarpeet ja tavoitteet ovat huomioitu vain työntekijätasolla (ks. Gitlin ym. 1994). Yhteisön tai organisaation tasoa ei ole huomioitu yhteistyön toteuttamista, jolloin ongelmia saattaa syntyä erilaisten organisaatiokulttuurien kohdatessa. Yhteistyön hahmottamisessa tärkeää on juuri tiedostaa koko organisaation tarpeet ja tavoitteet sekä suhteuttaa ne olemassa olevan projektin kontekstiin. (ks. Isoherranen 2011.)

Moniammatillinen yhteistyö rakentuu Tuomas-projektissa tasavertaisesta ilmapiiristä, joka pitää sisällään piirteitä moniammatillisen yhteistyön analyysikehikosta. Tasavertainen ilmapiiri muodostuu luottamuksen ilmapiiristä, joustavista rooleista, yhteisöllisestä vastuunottamisesta ja moniammatillisen yhteistyön oppimisesta. (ks. luku 3.4.3.) Gitlinin, Lyosin ja Kolodnerin mukaan roolit tulisi jakaa ennalta, jotta toiminta olisi tehokasta (Gitlin ym. 1994). Tuomas-projektissa rooleja ei kuitenkaan jaettu ja määritelty tarkasti. Tämä ei kuitenkaan johtanut vastuun tai sitoutumisen puuttumiseen, vaan kannusti yhteisölliseen vastuunottamiseen. Sen sijaan luottamuksen rakentuminen toimijoiden välille jäi joiltakin osin heikoksi yhteistyön vastavuorottomuuden vuoksi. Vaikka yksilöllisiä toimintatapoja kunnioitettiin, ei yhteistyö muodostunut vastavuoroiseksi.

Tuomas-projektissa moniammatillinen yhteistyö rakentuu enemmän henkisten resurssien, kuten kannustuksen ja tuen kautta, kuin pelkän taloudellisen tuen pohjalta. Taloudellinen tuki ei ole ollut Tuomas-projektin alkuunpaneva voima, eikä sen toiminnan jatko ole myöskään riippuvainen rahoituksen loppumisesta, kuten usein rahoitettujen hankkeiden kohdalla on (ks. Aarrevaara ym. 2007, 23–27). Sen sijaan tärkeäksi tekijäksi muodostui resurssien tunnistaminen (ks. Gitlin ym. 1994), jonka aikana koulu, kirkko ja päiväkotit kartoittivat omia mahdollisuuksiaan osallistua Tuomas-projektiin. Mielenkiintoista on, ettei Tuomas-projektin aikana tapahtunutta verkostoitumista koettu resurssien tehostajana kielteisessä merkityksessä, vaan pikemminkin myönteisenä lisävoimana (ks. Numminen & Stenvall 2006, 54).

Moniammatillisen yhteistyön rakentumisen yhtenä edellytyksenä pidetään muutosvalmiutta, halua katsoa asioita eri näkökulmista ja työskennellä sekä suunnitella yhdessä keskenään töitä parvityöskentelyn kaltaisella eli yhteisen tiedon luomisen työotteella. Tämä on yhteydessä teoriaosuudessa esitettyihin näkemyksiimme koulun tulevaisuudesta, jossa formaalin ja informaalin oppimisen yhdistäminen korostuu (Mikkola ym. 2011; Vesterinen 2011). Avaimia muutosvalmiuteen voivat olla yhteistyön hankkeet, joissa yhdistyy formaali ja informaali oppiminen. Oppiminen tapahtuu sosiokonstruktivisesti ja konnektivistisesti. (ks. Kukkonen & Lavonen 2014; Ojala 2012). Konnektivismiin liittyy myös rajoja ylittävä pedagogiikka, jossa yhteyksien pedagogiikka johtaa ajattelua. Yhteydet erilaisiin tiedonlähteisiin muodostavat yksilölle mahdollisuuden lisätä omaa tietämystään. (Dillon 2008, 255.)

Moniammatillisen yhteistyön rakentuminen tapahtui Tuomas-projektissa oman työpiirin laajentumisen kautta, jossa uudet oppimisympäristöt, vierailut ja tapaamiset olivat tärkeässä roolissa. Erityisesti verkostoitumisessa yhteistyökumppaneiden hankkiminen on oleellista (ks. Helakorpi 2005, 139). Tämä kuitenkin rajoittui Tuomas-projektissa kouluun, päiväkotiin ja kirkkoon. Yhteistyökumppanien syntyemisessä oli Tuomas-projektin aikana havaittavissa piirre, että lähtökohtaisesti kumppanuuksia muodostettiin samoja ideologioita jakavien organisaatioiden ja henkilöiden kanssa, mikä on käynyt ilmi myös aikaisemmissa tutkimuksissa (ks. Fazer & Thomas 2012; Lämsä 2012). Sen lisäksi työpiirin laajentuminen voidaan nähdä yhtenä apuvälineenä yksilökeskeisen opettajan työskentelykulttuurin rikkomisessa. (ks. Kykyri 2007, 116.)

Kasvokkainen sekä teknologiavälitteinen kommunikointi olivat kummatkin läsnä moniammatillista yhteistyötä rakentamassa. Sosiaalinen media mahdollistaa verkostoitumisen ja yhdessä toimimisen (ks. Pönkä ym. 2012, 119), mitä muutosvalmius-teemassa korostetaan. Verkostoitumisen kehittämisessä tulisi kiinnittää huomioita koulutusteknologian kehittämiseen (Helakorpi 2005, 139), mikä huomioitiin Tuomas-projektin moniammatillista yhteistyötä suunniteltaessa ja toteutettaessa. Huomion arvoista on, kuten haastatteluista saamamme tulokset osoittavat, että onnistuneen vuorovaikutuksen toteuttamiseen tarvitaan teknolo-

gisen lisäksi myös kasvokkaista kohtaamista eli sulautuvan oppimisen menetelmiä (ks. luku 3.2.2).

Haastatteluissa ei noussut esille kuvauksia ideoiden ja keskeneräisten töiden tekemisestä muulla kuin tulevaisuuden toivomuksen tasoilla. Voimme näin ollen todeta, ettei parvimainen työskentely eli yhteinen tiedon muodostaminen ole vielä kiinnittynyt osaksi toimintatapoja. Tämä näkyy yhden haastateltavan mukaan siinä, että yhä pelätään ottaa yhteyttä avoimesti yhteisen alustan kautta. Sen sijaan turvaudutaan sähköpostiin. Haastatteluissa koulun ja päiväkodin välinen yhteistoiminnan kuvailu jäi vähäiseksi, mikä osittain kertoo siitä, etteivät Tuomas-projektille asetetut tavoitteet toteutuneet tältä osin.

Mielenkiintoista haastatteluissa oli vastavuoroisuuden puuttuminen. Tuomas-projektin moniammatillisen yhteistyön rakentumisen kannalta huomioitavaa on, että kirkko on koululle sekä päiväkodille tuttu yhteistyökumppani, joka koetaan toimivana. Kirkolle itselleen yhteistyön tekeminen on luonnollinen ja välttämätön työskentelytapa niin oman talon sisällä kuin ulkopuolisten kanssa toimiessa. Sen sijaan haastatteluissa korostuu vastavuoroisuuden puute, sillä kirkko koetaan yksipuolisesti yhteistoiminnan ja palveluntarjoajana. Eräs opettaja kertoo, että koulu on tottunut ajattelemaan, että seurakunnasta tullaan ja pidetään ohjelmaa, mikä kuvastaa. Koulua ei koeta oppimis- tai resurssikeskuksena (vrt. Linturi & Rubin 2011; Jyrkiäinen 2007).

Vastavuoroisuuden puuttumisen lisäksi kiinnostavaa on, ettei yhteistyön toteuttaminen ennuudestaan tunnettujen yhteistyökumppanien kanssa vaikuttanut Tuomas-projektin käynnistymiseen. Projektin toteuttaminen tuntui tapahtuvan hitaasti ja harjoittelun kautta. Tämä johtuu osittain siitä, että laajempi eri toimijoiden kanssa toteutettava yhteistyö on totuttu toteuttamaan yksittäisten työntekijöiden kautta, ei koko organisaation läpi leikkaavana toimintatapana. Resurssikeskustoimintaa tukeva yhteistyö, vuorovaikutusta tukevat rakenteet ja kollektiivinen asiantuntijuus eivät toteutuneet Tuomas-projektissa toivotulla tavalla (ks. Jyrkiäinen 2007).

8 SOSIAALINEN MEDIA OSANA MONIAMMATILLISTA YHTEISTYÖTÄ

Tässä luvussa esittelemme valmiiden aineistojen sekä haastatteluiden kautta saamiemme tuloksia. Tutkimuksemme tarkoituksena on myös tutkia digitaalisen yhteistyöalustan osuutta moniammatillisen yhteistyön rakentumisessa. Digitaaliseen yhteistyöalustaan Tuomas-linkkiin (ks. luku 1.2) kirjoitti yhteensä kahdeksan henkilöä kuuden kuukauden ajan. Aluksi esittelemme sosiaalisen median osuutta yleisesti Tuomas-projektissa. Olemme merkinneet Tuomas-linkistä nostamamme sitaatit kirjoittaja termillä ja haastatteluiden sitaatit vastaaja termillä. Tämän jälkeen tuomme esiin kaksi teemaa: Pidetään yhteyttä ja Oman toiminnan esittely. Lopuksi peilaamme saamiemme tuloksia aikaisempaan tutkimukseen ja teoriaan.

8.1 Sosiaalinen media mahdollisuutena

Haastatteluiden kautta sosiaalinen media ilmeni myönteisenä tulevaisuuden moniammatillisen yhteistyön työvälineenä. Toisaalta sosiaalista mediaa yleensä pidettiin kasvottomana, ja se vaikeutti vuorovaikutuksen muodostumista Tuomas-linkissä. Kaiken kaikkiaan Tuomas-linkkiä käytettiin odotuksiin nähden vähän.

Tuomas-linkissä viestit jakaantuivat epätasaisesti osanottajien kesken, ja eniten keskustelua käytiin osioissa ilmoitustaulu ja muut, missä aiheet menivät ohi itse Tuomas-projektin toiminnan. Ilmoitustaululla esiteltiin aikaisemman projektin vaiheita ja lähetettiin toisille toimijoille kannustusviestejä. Sen lisäksi Tuomas-linkissä sovittiin jonkin verran tapaamisista sekä kysyttiin ja annettiin apua teknisiin ongelmiin.

Padilla kun pystyy tekemään kaiken: kuvaamisen, äänityksen ja videoklipin eikä tarvitse ajatella oikeita tiedostomuotoja ym. hankalaa. (Kirjoittaja 3)

Alustana Eliademy oli kuitenkin selkeä, vaikka joitakin teknisiä ongelmia ilmeni. Ongelmia tuottivat muun muassa Tuomas-linkki-kurssille rekisteröityminen sekä joidenkin selainten kautta estetty pääsy Eliademy-alustalle. Sen lisäksi teknologian käytön koettiin tekevän vasta läpimurtoa omaan työympäristöön:

Tää teknisyys ja digitaalisuus on tulossa myös meidän alalle [...]. (Vastaja 4)

Tuomas-linkki kuitenkin koettiin ympäristöksi, jossa kaikki Tuomas-projektin yhteistyökumppanit pystyvät kohtaamaan avoimesti samanaikaisesti tai eri aikoina. Haastatteluissa ilmeni, että sosiaalista mediaa tarvitaan tulevaisuudessa tiedon ja sisällön jakamisen ja yhdessä tekemisen kulttuurin yleistyessä. Sosiaalinen media koettiin myönteisenä lisänä moniammatillisessa yhteistyössä työyhteisössä.

Se että kaikki jaetaan ja esitellään tuolla Somen välityksellä ja se ehkä arkipäiväistyy sekin että sulla on keskeneräinen juttu, jota sitten yhdessä työstetään. (Vastaja 3)

Minusta meillä ei ole varaa pitää sitä asiantuntijuutta vain itsellä. Se on parempi, että se on mahdollisimman jaettava. (Vastaja 1)

Seuraavaksi tarkastelemme kahdesta aineistosta ilmi nousseita kahta teemaa, jotka kuvaavat sosiaalisen median roolia Tuomas-projektissa: Pidetään yhteyttä ja Oman toiminnan esittely.

8.2 Pidetään yhteyttä ja esitellään omaa toimintaa

Pidetään yhteyttä -teemassa Tuomas-linkki kuvataan yhteydenpidon välineenä, jossa esitellään omia aikatauluja ja vierailuajankohtien päivämääriä. Yllätyksenä esiintyi, ettei Tuomas-linkkiä käytetty paljoa yhteydenpitoon tai keskeneräisten ideoiden jakamiseen.

Yhteydenpito koostui erityisesti teknisiin ongelmiin liittyvistä kysymyksistä ja neuvoista. Tuomas-linkissä ohjeiden antaminen ja ongelmien esittäminen olivat varsin yleisiä neuvoihin liittyvissä keskusteluissa. Suurin osa myös näissä keskusteluissa piti sisällään Tuomas-projektiin liittyviä toimintaehdotuksia. Lisäksi uusia ohjelmia ja linkkejä jaettiin jonkin verran. Tuomas-projektin aikana apua pystyi kysymään monesta lähteestä, niin kasvokkain kuin Tuomas-linkin kautta. Myös lapset oppivat tärkeitä taitoja yhteistyön tekemisestä suoraan aikuisilta:

Tänään kerroin lapsille matikan taktiikoista (strategioita), millä onnistua. Yksi niistä oli se, että kysyy neuvoa siltä joka osaa. Ja sitten kerroin, että minä kysyin neuvoa Meidän Tuomas-elokuvaan Maijalta, Julialta, Pekalta, Mikolta, Tapiolta, Eijalta, Katjalta ja Jaakolta [nimet vaihdettu]. Ehkä se on projektityönkin juu. (Kirjoittaja 1)

Haastatteluissa ilmeni, että vastaajat kokivat Tuomas-linkin uudeksi tavaksi pitää yhteyttä yli ammatti- ja organisaatorajojen. Tämä koettiin kuitenkin vaativan harjoittelua, avointa mieltä ja aktiivisuutta.

Luulen, että sitä juuri tulevaisuudessa vasta käytetäänkin. Se käyttö on vasta alkamassa. Se on ihanaa, että lapset osaa asioita ja lapset opettavat opettajaa [...] Aikuiset pelkäävät sitä, että täytyy tehdä oikein ja lapsi kokeilee. Toivon meille kaikille oikein lapsellista työtettä. (Vastaaja 1)

Teemassa oman toiminnan esittely kuvattiin omaa toimintaa muille Tuomas-linkin välityksellä. Omista ideoista ja suunnitelmista kerrottiin päiväkirjamaisesti tuoden ilmi, mitä oli tehty. Kaikki kommentit liittyivät onnistumisten avoimeen esittelyyn. Mielenkiintoista oli, että lasten tekemiä töitä tuotiin esiin kuvin sekä tekstein yhteisellä keskustelupalstalla jonkin verran. Lasten kommenttien mukaan aikuisten yhteistyön työote välittyi myös lasten toimintaan, ja aikuinen toi myös lasten kommentteja esille:

Mä olen tehny tähän mun labyrinttiin ansoja. Labyrinttiin tulee vielä lintuja. 'Suoraan ajattelemalla ja mallilla tein kirkkoa. Mietin, miten sen tekisin itse ja opetan kavereita, että ne osaisivat sen itse'. (Kirjoittaja 2)

Kävimme tänään läpi lasten ottamat kirkkoprojektin kuvat dokumenttikameralla ja he vastasivat kysymyksiin: kenen työ, kuka kuvannut, ja millä tekniikalla. (Kirjoittaja 1)

Rohkeus yhdessä rakentamiseen ja keskeneräisten suunnitelmien ja töiden esittelemiseen ovat tärkeitä moniammatillisessa yhteistyössä, jonka yhdeksi työvälineeksi sosiaalinen media voidaan nimetä.

Toivottavasti tässä annetaan sellaisen parvimaisen työotteen ituja ihmisille. Ja onhan sitä jo tuolla Eliademyssä havaittavissakin joka tapauksessa. (Vastaja1)

8.3 Yhteenveto

Tuomas-projektissa sosiaalisen median rooli moniammatillisessa yhteistyössä on yhteydenpidon ja oman toiminnan raportoinnin väline. Tuomas-linkkiä käytetään yhtenä yhteydenpitovälineenä, jonka kautta kerrotaan omista aikatauluista, sovitaan vierailukäyntejä, kysytään sekä jaetaan neuvoja. Tuomas-linkissä eniten kommentteja kertyy ilmoitustaulu- ja muut keskustelut -osioihin, minkä lisäksi oman toiminnan esittely on myös varsin yleistä. Haastatteluissa sosiaalinen media koetaan tulevaisuudessa hyödylliseksi välineeksi useiden toimijoiden välisessä yhteistyössä. Teknologian ja sosiaalisen median kuvataan olevan vasta harjoitteluasteella ja tulossa osaksi työkenttää. Yleisesti Eliademy-alusta koetaan selkeänä, mutta teknisiä ongelmiakin ilmenee. Tuloksia arvioidessa huomioitavaa on, että Tuomas-linkkiin ei kohdistunut kielteisiä kommentteja, mikä voi osaltaan jättää kuvan liian myönteisestä suhtautumisesta sosiaalista mediaa sekä itse Tuomas-projektin kokonaisuutta kohtaan. Esimerkiksi epäily tai kriittinen suhtautuminen projektin onnistumiseen jää varjoon. Tuomas-linkin kommentit kuitenkin antavat kuvaa siitä, miten sosiaalista mediaa voidaan hyödyntää eri toimijoiden välisessä viestinnässä. Erilaisissa hankkeissa (ks. Kukkonen & Lavonen 2014) voivat tietotekniset sovellukset, kuten Google Docs -sovellus, olla yhteydenpidon tukena. Näin ollen kaikki osapuolet pystyvät seuraamaan tiedotusta samanarvoisista asemista.

Keskusteluosion viestien perusteella voidaan todeta, että Tuomas-linkki palvelee Tuomas-projektin toimijoita positiivisen ja myönteisen ilmapiirin luomisessa. Toimijat kertoivat

kirjoittaen toisilleen onnistumisistaan ja kohottivat näin ollen yhteishenkeä. Myönteinen keskustelu asiayhteyden ohi voi osaltaan rakentaa luottamuksen ilmapiiriä toimijoiden välille. Luottamuksellinen ilmapiiri on Gitlinin, Lyonsin ja Kolodnerin mukaan yksi moniammatillisen yhteistyön toiminnan edellytys (Gitlin ym. 1994). Huomioitavaa on, ettemme voi olla tiedostamatta sitä Tuomas-linkin käyttöä, joka ei näy kirjoitetuin viestein, sillä eroja käyttäjien välillä saattaa olla. Osa käyttäjistä on mukana hiljaisina matkustajina, jotka eivät kirjoita viestejä keskusteluihin. Sen sijaan toiset haluavat jakaa herkemmin omia ideoitaan ja siitä syystä kirjoittavat enemmän. Sosiaalisessa mediassa moniammatillinen yhteistyö muodostuu toimijoiden joustavista rooleista mutta yhteisöllinen vastuunottaminen jää helposti vähäiseksi (vrt. luku 3.4.3). Aineistojemme pohjalta voidaan sanoa, että Tuomas-linkkiin suhtautuminen oli varsin ristiriitaista ajatusten ja käytännön suhteen. Osa kuvasi Tuomas-linkin olevan ainut yhteinen kohtaamispaikka, ja toiset lisäsivät, että olivat toimoneet sitä käytettävän enemmän. Käytännössä Tuomas-linkin käyttö oli vähäistä. Tämä kuvastaa informaalin ja formaalin oppimisen yhdistämisen vaikeutta niin oppimiseen kuin työkuulttuurin toimintatapoihin (vrt. Opetushallitus 2011, 62).

Myönteistä on huomata, että Tuomas-linkissä tuotiin esiin myös lasten kommentteja ja kuvia. Tämä osittain ilmentää, että sosiaalinen media edistää toimintakulttuurin muutosta yhä sosiaalisempaan oppimiseen (ks. Lucas & Claxton 2010, 111; Mikkola ym. 2011, 113; Tuomi 2007) sekä esittää lasten omia kokemuksia oppimisesta. Aikuisten moniammatillinen yhteistyö Tuomas-projektissa ja sosiaalisen median käyttäminen edesauttavat myös lapsia oppimaan yhteistyön työtapoja, sillä on todettu, että aikuiset luovat omalla toimillaan hiljaisia käytäntöjä, joita lapset oppivat (ks. Costa & Kallick 2010, 222).

Aineistoista ei noussut esille, että Tuomas-linkissä suunniteltaisiin tai esitettäisiin omia keskeneräisiä ideoita, mikä kuvastaa opettajien perinteistä yksinsuorittamisen työkuulttuuria (vrt. Kykyri 2007, 111; Helakorpi 2005, 137; Multisilta, ym. 2014, 287). Voidaan ajatella, että oman toiminnan esittely on luontevaa, mutta yhdessä suunnittelu ja työstäminen eivät ottaneet tuulta purjeisiinsa käytännössä, vaikka Tuomas-linkin koettiin sen mahdollistavan. Tämä tukee väittämää, että itse teknologia ei muuta toimintakulttuuria ja tapaamme työs-

kennellä yhdessä, vaan sen tekevät ihmiset sitoutumalla toimintaan (vrt. Powell & McCauley 2012).

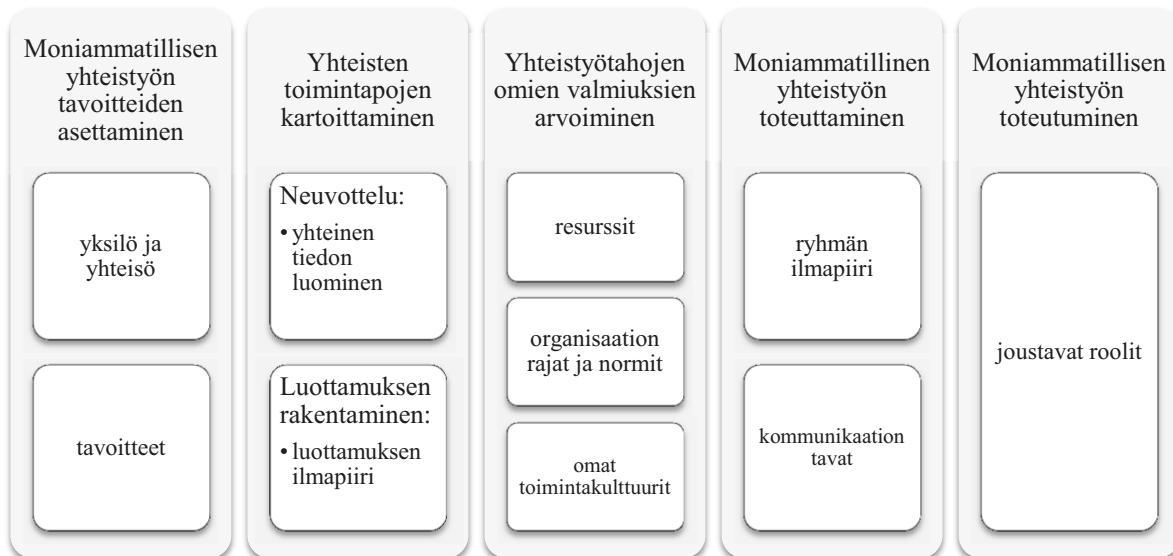
Maailmamme on digitalisoitunut, minkä tuloksena tapamme toimia on muuttunut niin vapaa-ajalla kuin työelämässä. Tuomas-projektin toimijat ovat julkisen sektorin työntekijöitä. Tulosten kautta voimme todeta, että näissä työpaikoissa sosiaalisen median käyttö on yksittäisten työntekijöiden oman kiinnostuksen varassa. Tämä kuvastaa sitä, ettei TVT ole tasavertoisessa asemassa työpaikkojen tai henkilökuntien välillä, ja voimme puhua työpaikkojen välisestä digitaalisesta kuilusta.

9 TUTKIMUKSEN YHTEENVETO

Tässä luvussa esittelemme yhteenvedon saamistamme tuloksista sekä arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta kokonaisuutena tutkimusmetodien, -aineistojen ja analyysimetodien näkökulmasta. Aluksi esittelemme tekemiämme valintoja tutkimuksen validiteettia sekä reliabiliteettia koskien. Sen jälkeen otamme kantaa eettisiin kysymyksiin. Lopuksi pohdimme vielä kahden tutkijan merkitystä tutkimusprosessissa.

9.1 Avoin ilmapiiri, muutosvalmius ja vuorovaikutus

Tuomas-projektin moniammatillinen yhteistyö rakentuu eri tekijöistä, mikä näkyy moniammatillisen yhteistyön analyysikehikkoa tarkasteltaessa. Analyysikehikon jokaisesta askeleesta nousee elementtejä, jotka toteutuvat Tuomas-projektin aikana kuvion 10 mukaisesti.



Kuvio 10. Moniammatillisen yhteistyön rakentuminen Tuomas-projektissa

Seuraavat kappaleet esittelevät yksityiskohtaisemmin, mitä käsityksiä moniammatillisesta yhteistyöstä Tuomas-projektissa korostettiin. Onnistuneen moniammatillisen yhteistyön avain on luottamuksen ilmapiiri, joka näkyi Tuomas-projektissa avoimuutena ja tasavertaisuutena. Tutkimuksemme mukaan hyvä ilmapiiri tukee yhteistöllistä vastuun ottamista ja joustavien roolien muodostumista. Myönteistä ja positiivista ilmapiiriä pidettiin myös yllä sosiaalisessa mediassa. Mitä pitkäkestoisemmasta yhteistyöstä on kyse, sitä lujempi luottamuksen suhde syntyy eri toimijoiden välille, ja samalla hyödynnetään jo olemassa olevia resursseja. Tuomas-projektissa yhteistyö rakentui entuudestaan tuttujen kontaktien varaan, mutta uusia yhteistyökuvioita syntyi projektin aikana eri työntekijöiden välille. Kasvokkaat tapaamiset koettiin sosiaalista mediaa parempana tapana tutustua.

Avointa ilmapiiriä ei synny ilman valmiutta muutokseen. Moniammatillisen yhteistyön toteuttamisessa oman organisaation sekä henkilökunnan muutosvalmius on olennaista, sillä totutut organisaation rajat on kyettävä rikkomaan. Tutkimuksemme mukaan muutosvalmius nähdään tiedon jakamisena, tiedon yhdessä rakentamisena, työpiirin laajentumisena sekä uusina oppimisympäristöinä. Kaikkien näiden edellä kuvattujen seikkojen ytimessä on, että asioita katsotaan uusista näkökulmista joustavin roolein ja suunnitellaan yhdessä toimintaa. Moniammatillisen yhteistyön toteuttamista ei voida rajoittaa vain taloudellisiin syihin vedoten, kuten Tuomas-projektissa henkisten resurssien merkitys osoitti. Tuomas-projektissa sosiaalista mediaa käytettiin osana moniammatillista yhteistyötä yhteydenpidon ja oman toiminnan tiedottamisen välineenä eli perinteisellä tavalla. Sen sijaan vastavuoroisuus niin sosiaalisessa mediassa kuin koko toiminnassa jäivät Tuomas-projektissa vähäiseksi. Yhteistyötä leimasi yksipuolisuus, mikä kertoo toimijoiden vaihtelevasta aktiivisuudesta.

Muutosvalmius ja -ilmapiiri moniammatillisessa yhteistyössä merkitsevät sekä oman toimintakulttuurin muutosta että yhteistyökumppanien erilaisten toimintatapojen ymmärtämistä. Vuorovaikutuksella on tästä syystä merkittävä osa moniammatillisessa yhteistyössä, jossa yhteistyökumppanit voivat jäädä helposti kasvottomiksi. Varsinkin so-

siaalinen media kuvattiin kasvottomaksi. Toisaalta sosiaalinen media saattaa säästää aikaa sekä resursseja yhteistyön järjestämisen näkökulmasta. Ilmapiirin rakentamisessa sosiaalisella medially voi olla melko pinnallinen rooli sen kasvottomuuden takia. Tuomas-projektissa ilmapiiri oli tasavertainen ja sosiaalisen median avulla pyrittiin luomaan positiivista henkeä toimijoiden kesken. Ongelmia tai todellisia haasteita ei kuitenkaan ratkottu.

Pelkkä tavoitteen asettaminen yhteistyön tekemisestä ei vielä itsessään takaa sitoutumista, mikä kävi ilmi Tuomas-projektiin osallistujien määrässä. Kuten myös aiemmissa tutkimuksissa on noussut esille, tehokkain tapa tukea kommunikointia on kasvokkaisen ja teknologiavälitteisen vuorovaikutuksen yhdistäminen. Tutkimuksessamme kävi ilmi, että näiden kahden vuorovaikutustavan yhdistäminen on ongelmallista, digitaalisesta kuilusta johtuen.

Moniammatillinen yhteistyö rakentuu Tuomas-projektissa Hanketaivas-, Irti ennakkoluuloista-, Kukaan ei vastaa - ja Muutosvastarinta-tyyppien yhteisvaikutuksesta. Toisin sanoen Tuomas-projektia ei voida kuvailla vain yhden tyyppin mukaan, sillä niiden rooli vaihtelee projektin kulussa.

Tiivistämällä kaikki tutkimustulokset voimme todeta, että Tuomas-projektissa moniammatillinen yhteistyö koetaan koulun tulevaisuuden suuntana. Tutkimustulosten, tulevan OPS:n ja tulevaisuuden kouluun liittyvien tutkimusten mukaan moniammatillista yhteistyötä tullaan toteuttamaan jatkuvasti. Tulevaisuuden koulussa moniammatillinen yhteistyö tulee olemaan myös kiinnittynyt entistä enemmän koko koulun toimintakulttuuriin, yksittäisten toteuttajien sijaan.

9.2 Tutkimuksen arviointi

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa on olennaista kiinnittää huomiota uskottavuuteen ja luotettavuuteen. Tapaustutkimuksen tarkan raportoinnin ja yksityiskohtaisen selvityksen viitoittamina arvioimme tutkimustamme realistisen luotettavuusnäkemysten kautta, jossa pohditaan, kuinka onnistuneesti tutkimustekstissä kuvataan tutkittua kohdetta. Tällöin tutkimuksessa on olennaista kertoa mahdollisimman tarkasti siitä, mitä aineiston keräyksessä ja sen jälkeen on tapahtunut. (Eskola & Suoranta 1998, 213–214.) Lisäksi olemme tutkijoina joutuneet tutkimusprosessin aikana tekemään useita eri päätöksiä ja käymään keskusteluja etiikasta, mikä on pohjana koko tutkimuksen tekemiselle. Tutkimuksen arvioinnissa haluamme tuoda esille myös kokemuksiamme parityöskentelystä, moniammatillisesta yhteistyöstä Tuomas-projektissa sekä tutkimuksen toteutumisesta.

Oma läsnäolomme Tuomas-projektin suunnitteluvaiheessa ja projektin edetessä on yksi tutkimustuloksia muokkaava seikka. Tutkimuksemme tuloksia voidaan pitää melko positiivisesti värittyinä. Osallistumisemme Tuomas-projektiin on pakottanut meidät pohtimaan tutkimuksen luotettavuutta syvällisesti. Seuraavaksi syvennämme pohdintojamme koko tutkimuksen luotettavuudesta.

9.2.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusprosessin luotettavuus on yksi laadullisen tutkimuksen arvioinnin tärkeimmistä kysymyksistä. On huomioitava, ettei luotettavuus ole itsestään olemassa, vaan on tiedeyhteisön sosiaalinen sopimus siitä, mitä pidetään tieteellisenä tutkimuksena. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Tällöin herää kysymys kenelle tutkimusta teemme: tiedeyhteisölle, tiedeyhteisön ulkopuolella työskenteleville vai itsellemme. Vastaus tähän on, että hiukan kaikille.

Uskomme, että tutkimusaiheemme on tieteellisellä kentällä tärkeä ja ajankohtainen. Käy-

tännössä kokeileva tutkimustapamme hyödyttää myös Tuomas-projektiin osallistuneita tahoja näkemään konkreettisesti, miten omaa toimintaa voi muuttaa. Lisäksi tutkimuksen tekemistä ovat ajaneet oma kiinnostuksemme koulun muutokseen ja työskentelymahdollisuudet tulevaisuudessa asian parissa. Ennen kaikkea uskomme Tuomas-projektin ja moniammatillisen yhteistyön tutkimisen olevan hyödyksi kaikille yhteistyötä tekeville tahoille ja henkilöille. Tiedostamme kuitenkin tutkimuksemme rajallisuuden. Pro gradu -tutkimus ei vastaa akateemisessa asteikossa varteenotettavaa tutkimusta, mutta mielestämme tästä on hyvä jatkaa syvällisempiin analyysihin.

Tapaustutkimuksessa ja laadullisessa tutkimuksessa yleisesti luotettavuus pohjautuu pitkälti sen hyväksymiseen, että tutkimus on tulkintaa ja sen tarkoituksena on ilmiön ymmärrettäväksi tekeminen. Tämän havainnon esiin tuominen ja sen rajallisuuden ymmärtäminen ovat tutkimuksemme luotettavuutta ajatellen elintärkeitä. Emme siis ole kiinnostuneita syistä, jotka johtavat moniammatilliseen yhteistyöhön. Sen sijaan haluamme kuvata Tuomas-projektin avulla, millaista moniammatillinen yhteistyö voi olla. Realistisessa luotettavuusnäköyksessä tutkimustekstiä pidetään ikkunana todellisuuteen. Tällöin viitataan muun muassa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin, reliabiliteettiin, analyysin kattavuuteen, riittävyyteen, arvioitavuuteen ja toistettavuuteen. (Eskola & Suoranta 1998, 211–220.) Näiden tekijöiden avulla arvioimme omaa tutkimustamme.

Tutkimuksen sisäistä validiteettia pohtiessa voimme kysyä, ovatko tutkimuksemme teoreettiset määrittelyt sopuoinnussa toistensa kanssa (Eskola & Suoranta 1998, 214). Moniammatillinen yhteistyö alakoulukontekstissa on vielä varsin uusi ilmiö tutkimuksen kentällä. Teoriaosuutemme muodostuu useista eri palasista ja näiden palasten yhteensovittaminen on vaatinut monipuolisen lähdekirjallisuuden läpi käymistä. Rajaaminen on osoittautunut erityisen hankalaksi. Teoreettinen viitekehys on summa tieteellisistä argumenteista ja meidän rakentamastamme yhteenvedosta, mistä moniammatillisen yhteistyön analyysikehikko on esimerkki. Tulkintamme on yksi näkemys moniammatillisesta yhteistyöstä tulevaisuuden koulussa. Kokemattomina tutkijoina useamman aineiston keruu – sekä analyysitavan käyttäminen on kunnianhimoista, mutta tutkimuksemme toteuttaminen vaati monipuolisen ai-

neiston keräämistä. Se on tärkeä perustelu sille, miksi uskalsimme haastaa itsemme. Eri aineistonkeruumenetelmät tukevat mielestämme toisiaan, sillä siinä missä eläytymismenetelmän kautta saimme esille yleisiä käsityksiä moniammatillisesta yhteistyöstä, teemahaastattelu tarjosi yksityiskohtaisempia käsityksiä Tuomas-projektin kontekstissa. Yleisten sekä Tuomas-projektin moniammatillisen yhteistyön käsitysten lisäksi pääsimme käytännössä kurkistamaan ja tutkimaan, kuinka Tuomas-linkkiä käytettiin moniammatillisessa yhteistyössä.

Tutkimuksen ulkoinen validiteetti eli aineiston ja tehtyjen tulkintojen välinen yhteys (Eskola & Suoranta 1998, 214) on tutkimuksessamme sidoksissa tapaamme kuvata tutkimusta. Olemme kartoittaneet Tuomas-projektin lähtökohtia ja kuvanneet aineistosta tehtyjä tulkintoja läpi tutkimuksen. Huomioitavaa kuitenkin on, että eri tutkijat olisivat voineet kuvata nämä edellä todetut osiot erilailla, mutta yhdistävänä tekijänä on kuitenkin täsmällisen tutkimuskohteen kuvaaminen.

Tutkimuksen arvioinnin kannalta oleellinen kysymys on aineiston tulkinnan ristiriidattomuudesta eli reliabiliteetista (Eskola & Suoranta 1998, 214). Tutkimuksemme on muodostunut moniammatillisen yhteistyön ilmiön yhdenmukaisuuden osoittamiseen eri tavoin niin tarinoiden, kokemusten kuin toiminnan kautta. Tämän lisäksi monipuolinen yhdenmukaisuuden osoittaminen on yhteydessä useampaan havaintokertaan. Moniammatillista yhteistyötä on tulkittu useamman eri aineiston avulla, eli samaa ilmiötä on tutkittu useamman kerran eri tavoin ja eri aikoina. Vastaavasti myös kahden tutkijan eli havaitsijan hyödyntäminen on parantanut tutkimuskohteen kuvausta ja aineiston tulkintaa. Toisaalta useiden menetelmien käyttäminen ja kahden tutkijan tulkintojen yhdistäminen ei ole aukotonta, sillä kuten tutkimuksen etenemisen aikana huomasimme, laajuus ja asioiden rajaaminen on ongelmallista ja aikaa vievää. Tulkintojen tekeminen on tutkimuksemme haastavin vaihe. Tulkintojen osuvuus on kiinni meidän tieteellisestä mielikuvituksestamme.

Voimme todeta, että tutkimuksemme aineiston kattavuus ei perustu pelkästään yksittäisiin poimintoihin aineistoista. Toisaalta emme ole kaihtaneet esittää myös yksittäisiä osioita,

sillä tutkimuksemme aineiston tehtävä on myös toimia ideoiden lähteenä. Tällöin pelkän todellisuuden kuvaaminen ei ole ollut ydinlähtökohtamme aineiston kattavuutta tarkasteltaessa. (ks. Eskola & Suoranta 1998, 217.) Sen sijaan voimme pohtia aineiston riittävyttä kriittisesti saturaation kautta. Paremmen saturaation saavuttamiseksi olisimme voineet muun muassa laajentaa tutkimusjoukkoa suunnittelutiimin ulkopuolelle tai kerätä aineistoa esimerkiksi narratiivisin tai havaintomenetelmin. Toisaalta aineiston koko ei ole ratkaiseva laadullisessa tutkimuksessa, vaan tulkintojen pätevyys (ks. Eskola & Suoranta 1998, 67–68). Tulkintoihin olemme pyrkineet panostamaan aineiston puutteista johtuen enemmän, sillä aineiston kerääminen on pidettävä realistisena pro gradu -tutkielmaan nähden. Jotta lukija pystyy arvioimaan tutkimustamme kriittisesti, olemme kuvanneet omaa päättelyämme yksinkertaisesti. Voidaanko Tuomas-projektissa saatuja tuloksia yleistää muihin tapauksiin? Tämä ei mielestämme ole oikea kysymyksen asettelu. Meidän tulisi kysyä: Onko tutkitusporttimme antanut riittävän tiheän kuvauksen, jotta lukijan on mahdollista siirtää tutkimuksen havaintoja toiseen toimintaympäristöön, toiseen tapaukseen?

Lopuksi tutkimuksen arviointi kiteytyy mielestämme tutkimuksen hedelmällisyyteen, eli siihen, mitä uusia ongelmia, näkökulmia ja tulkintoja tutkimuksesta nousee esiin. Tutkimuksemme hedelmällisyyttä arvioitaessa on todettava, että tutkimustulokset käyvät vuoropuhelua teorian ja aikaisempien tutkimusten kanssa. Näin ollen käsitykset moniammatillisesta yhteistyöstä eivät ole mullistavia, mutta ilmiön tutkiminen kyllä. Siemenen onnistunut kylväminen routaiseen maahan vaatii kärsivällisyyttä ja aikaa, mutta tutkimuksemme tulee nähdä verson alkuna niin tiedeyhteisössä, sen ulkopuolella kuin myös meissä. On syytä pohtia tutkimuseettisiä kriteereitä hieman tarkemmin.

9.2.2 Tutkimuksen eettisyys

Lapin yliopiston tutkimuseettiset toimintaohjeet korostavat, ettei tutkimusetiikka tarjoa selkeitä sääntöjä siitä, kuinka pitäisi toimia tutkimusta suunniteltaessa, toteuttaessa ja raportoidaessa. Tutkimusetiikka asettaa periaatteita, joiden avulla tutkimusta voidaan arvioida. (Lapin yliopisto 2009.) Tutkimusprosessin aikana olemme tehneet lukuisia eri päätöksiä,

minkä vuoksi olemme pohtineet etiikkaa. Eettisiä kysymyksiä on noussut niin tutkimuslu-pien, aineiston keruun, tutkimuskohteen hyväksikäytön, tutkijoina osallistumisen ongelmien sekä tutkimuksen tiedottamisen suhteen. Näihin edellä mainittuihin teemoihin pureudumme tarkemmin ihmistieteiden eettisten periaatteiden osa-alueiden kautta (Tutkimuseet-tinen neuvottelukunta 2009). Ensin kuitenkin pohdimme tieteen etiikkaa laajemmin, sillä mielestämme on olennaista asettaa oma tutkimus hyvän tutkimuksen eettisten normien tar-kastelun kohteeksi. Tätä vuoropuhelua käymme Hirvosen asettamien tieteen normien kans-sa (Hirvonen 2006, 31–46).

Tutkijalla on velvollisuuksia, joista ensimmäisenä on epäily, joka läpäisee niin uskonnot, ideologiat kuin tieteellisen ajattelun historian. Epäily on kyseenalaistamista, jonka aikana kaikki totuudet, käytännöt ja instituutiot asetetaan kriittisen tarkastelun alle. (Hirvonen 2006, 38.) Miten epäily on läsnä omassa tutkimuksessamme, on hahmotettavissa kriittisestä tavastamme kyseenalaista koulun tämänhetkistä toimintakulttuuria. On totta, että kasvatustieteen ja mediakasvatuksen auktoriteetit ovat kyseenalaistaneet aikaisemminkin koulun toimintakulttuuria, mikä luo omat haasteensa teoreettiselle viitekehyksellemme. Meidän on täytynyt suhtautua kyseenalaistaen auktoriteettien määritelmiin, sillä ne ovat usein kulttuurisesti, ajallisesti ja ideologisesti sidonnaisia. Epäilyn velvollisuuteen sisältyy myös tieteen itsensä kyseenalaistaminen, mitä osittain olemme pyrkineet toteuttamaan tutkimusraportin erilaisella rakenteella sekä tekstin helppolukuisuudella. Haluamme tehdä tiedettä siten, että se on mahdollisimman monen tahon saatavilla.

Ajatus, että tiede kuuluu kaikille, voidaan liittää rajankäynnin velvollisuuteen. Eettisesti hyvässä tutkimuksessa tutkija suhtautuu kriittisesti myös tieteen rajoihin ja sen sisäisiin määritelmiin (Hirvonen 2006, 40). Tutkimuksessamme tätä rajankäyntiä kävimme omasta tutkijan roolista sekä Tuomas-projektiin osallistujan rooleista. Voimmeko toimia tutkijoina, jos toimimme itse myös tapauksessa? Vastauksemme tähän on, että voimme. Läsnäolomme Tuomas-projektissa muokkaakin tutkimuksen tuloksia, on meillä tutkijoina hedelmällinen tilaisuus kokea teorian ja käytännön välinen reflektio käytännön tasolla. Pohdimme jatku-vasti, miten toimintaa voidaan tutkia teoreettiselta tasolta ja miten teoreettinen taso näkyy

toiminnassa.

Eettisesti hyvä tutkimus on myös sidoksissa vapauteen. Se tarkoittaa, ettei tutkimus saa olla alisteinen millekään uskonnolliselle tai ideologiselle ajattelutavalle. (Hirvonen 2006, 40). Tutkimuksessamme tätä keskustelua vapaudesta rajoittaa pro gradu -tutkielmalle asetetut tiedekunnan sallimat tieteen tekemisen rajat, joille olemme alisteisia. Minkälaista tutkimusta arvostelijat oikein arvostavat ja miten se vaikuttaa omaan tapamme toteuttaa tutkimusta? Avoimuus ja nöyryys ovat myös eettisesti hyvän tutkimuksen kulmakiviä (Hirvonen 2006, 44). Tutkimalla Tuomas-projektia on meidän tutkijoiden vastuulla ollut tuoda ilmiö esiin totuudenmukaisesti. Toisaalta omat ennakkokäsityksemme ja vakauksemme mediakasvattajina ovat haastaneet avoimen mielen, sillä kukaan meistä ei ole tabula rasa. Tämän takia emme ole tutkimuksen aikana peitelleet omia käsityksiämme, vaan tuoneet ne lukijalle esille.

Eettisiä kysymyksiä tutkimusprosessin aikana voidaan tarkastella eettisten periaatteiden kolmijaon pohjalta. *Tutkittavien itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen* on näistä ensimmäinen, ja siihen kuuluu osallistumisen vapaaehtoisuus ja tutkittavien informointi (Mäkinen 2006, 114; ks. myös Lapin yliopisto 2009; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009). Tutkittavien itsemääräämisoikeuden huomioimme läpi tutkimuksen pyytäen tutkimusluvan niin organisaatioilta kuin tutkimukseen osallistuvilta vastaajilta. Aineiston keräämisen yhteydessä kerroimme avoimesti haastatteluiden nauhoittamisesta sekä äänitteiden tuhoamisesta tutkimuksen jälkeen. Myös litteroidun tekstin lähettäminen vastaajalle itselleen luettavaksi on mielestämme eettisesti merkityksellinen vaihe. Toisaalta emme voi täydellisesti taata eläytymismenetelmän yksityisyyttä, koska vastaajat vastasivat sähköpostin välityksellä. Sama koskee digitaalisessa yhteistyöalustassa olevia kommentteja. Toisaalta henkilöt, jotka kirjoittivat Tuomas-linkkiin, tiesivät sen olevan kaikille avoin foorumi, johon kuitenkin pääsee käsiksi vain erikseen kutsuttuna. Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista, mitä painotimme alusta lähtien koulussa järjestetyssä koulutustilaisuudessa. Se näkyy osittain tutkimukseen osallistujien määrässä digitaalisella yhteistyöalustalla. Koulutuksen aikana, sähköpostiviestien sekä digitaalisen yhteistyöalustan kautta kerroimme tut-

kimuksesta ja sen kulusta. Tämä herättää kuitenkin pohdintaa, kokivatko suunnittelutiimin jäsenet tutkimukseen osallistumisen pakkona velvollisuudentunnosta meitä kohtaan, koska osallistuimme myös itse projektiin. Toisaalta annoimme mahdollisuuden myös kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta.

Toinen eettisen tutkimuksen osa-alue, joka tulee huomioida, on *vahingoittamisen välttäminen*, mikä pitää sisällään niin henkisten, taloudellisten kuin sosiaalisten haittojen välttämisen (Mäkinen 2006, 115; ks. myös Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009). Olemme kirjoittaneet tutkimustamme ja analysoineet aineistoa kunnioittavaan sävyyn karttaen arvostettavaa tulosten esittelyä. Tätä helpottaa myös se, ettemme aseta tutkimuksessa yksittäistä henkilöä tai ammattiryhmää arvostelun kohteeksi, vaan olemme kiinnostuneita moniammatillisen yhteistyön ilmiöstä Tuomas-projektissa.

Yksityisyys ja tietosuojat ovat eettisen tutkimuksen kolmas osa-alue, jossa olennaista on tutkimusaineiston suojaaminen ja luottamuksellisuus, tutkimusaineiston säilyttäminen ja hävittäminen sekä yksityisyyden suoja tutkimusjulkaisussa (Mäkinen 2006 117, ks. myös Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009). Tutkimusaineiston säilyttämisen järjestimme Google Docs -sovelluksen kautta, jotta pystyisimme työstämään aineistoa yhdessä samanaikaisesti. Suojasimme aineiston poistamalla siitä kaikki tunnistetiedot, jotka säilytimme erillisesti paperiversiona. Näin ollen vastaajien nimet muutettiin tunnisteiksi. Jouduimme kuitenkin esittämään itsellemme kysymyksen, kuinka turvallinen sähköinen tallennustapa oikein on. Punnitsimme vaihtoehtoja ja päädyimme sähköisen tallentamiseen tutkimusaiheen sekä aineiston hyvin suojaamisen ansiosta. Tutkimuksen lopuksi tuhosimme kaikki aineistot, kuten olimme vastaajille luvanneet. Tutkimuksen anonymiteetti on huomioitu niin Tuomas-projektin kuin vastaajien tunnistetietojen muuttamisen kautta. Jouduimme kuitenkin pohtimaan, että tutkimusjulkaisussa nimettömyys ei välttämättä estä tunnistamista niissä piireissä, jotka ovat olleet mukana Tuomas-projektissa. Olemme kuitenkin pyrkineet kirjoittamaan tutkittavista ja Tuomas-projektista kunnioittavaan sekä mahdollisimman neutraaliin sävyyn, jottei siitä koituisi vahinkoa yksittäisille henkilöille tai organisaatioille. Tekstin ulkoasuun ja kielellisiin ilmaisuihin pystyimme perehtymään kahdestaan parem-

min.

9.2.3 Tutkimuksen tekeminen kahden tutkijan voimin

Tutkimusprosessia voimme kuvata hurrikaanin omaiseksi. Ajatukset ovat lähteneet lentoon välillä liiankin voimakkaasti, emmekä ole osanneet jarruttaa. Ajatusten hurrikaani on välillä suistanut meidät pois tutkimuksen teon raiteilta ja oman tutkimusongelmamme todellisesta ytimeistä. Tiedämme kuitenkin, ettei oman tutkimuksen tekeminen ole lineaarisesti etenevä pikajuna, joka kulkee määrätysä aikataulussa asemalta asemalle. Kahdestaan matka on kaksin verroin avartavampaa.

Puhumme myös tiedekuntarajat ylittävän tutkimuksen puolesta. Toisaalta eri aloilla on omat tieteelliset paradigmansa ja tieteenfilosofiset käsityksensä, ovat peruslähtökohdat tieteen tekemiselle kaikilla samat. Pyrimme soveltamaan tutkimamme aiheen sisältöjä myös omassa tekemisessämme. Käytimme tietotekniikkaa hyväksi yhteistyössä ja loimme tutkimustamme varten Google Docs -kansion, johon pystyimme koostamaan pro gradu -kansion. Meille tutkimuksen tekijöinä tietotekniikka mahdollisti joustavan työskentelyn, mutta tiedostimme myös, ettei joustavuus tarkoita liian suuren työmäärän kasaamista omille harjoille.

Tutkimusraporttia kirjoitimme prosessikirjoittamisen vaiheiden mukaisesti. Kirjoittaminen on siis nimensä mukaisesti prosessi, ja se muodostuu valmistelun, luonnostelun, palautteen, muokkaamisen, toimittamisen, oikoluvun, julkaisun ja palautteen kautta. Vaiheet ovat tapauskohtaisia. Tutkielman teossa prosessikirjoittamista on oivallista käyttää, koska tieteellisen tekstisisällön muodostaminen vaatii asiasisällön todellista hahmottamista. Parityöskentelyyn sekä verkko-opiskeluun prosessikirjoittaminen sopii myös. Kirjoittajat pystyvät tuomaan omat ajatuksensa esiin valittujen teemojen mukaisesti. Ideoista koostuu lopulta varsinainen tuotos. (Hirsjärvi ym. 2008, 32–59.)

Tutkimuskirjallisuutta työstimme ennalta jakamiemme aiheiden tiimoilta ensin itsenäisesti. Teoriaosuutemme teemoista kumpikin suoritti maisteriopintoihin kuuluvan kirjallisuuspaketin, joka osaltaan hankaloitti teoriaosuuden kohdentamista juuri tähän tutkimukseen sopivaksi. Esseiden kirjoittamisen otimme kuitenkin pohjatyönä erilaisten näkökulmien läpikäymiseen omaan tutkimusaiheeseemme liittyen. Keskustelimme teemoista yhdessä. Hankaluuksia kuitenkin aiheutui tutkimuksemme kannalta oleellisten käsitteiden esiintuominen. Tiedon tiivistäminen ja aiheen rajaaminen oli haastavaa. Tähän työvaiheeseen päästiin kärsiksi oikeastaan vasta tulosten avaamisen jälkeen, jolloin teoriaan oli palattava uudelleen.

Tutkimusaineistoa kerätessä sekä tuloksia analysoitaessa teimme ensin omat tulkintamme, jonka jälkeen koostimme lopulliset tulokset. Keskusteluhetket muodostuivat aika ajoin varsin vilkkaiksi, ja unohdimme kirjata ylös pohdintojamme tai teimme hajanaiset muistiinpanot. Tämä johti lopulta siihen, että jouduimme pohtimaan merkityksiä paljon.

Kokonaisuudessaan parityöskentely on ollut rikastuttava kokemus. Olimme tutkimuksessa mukana olevista sekä toisistamme fyysisesti kaukana, mutta kirjoitustyö eteni meille tyypilliseen verkkaiseen, mutta varmaan tyyliin. Parityöskentelyn avulla palautetta saimme toinen toisiltamme jatkuvasti, ja ongelmat oli helpompi ratkaista yhdessä keskustellen. Haastavaa parityöskentelyssä kuitenkin oli aikataulujen sekä erilaisten työskentelytapojen yhteensovittaminen.

Google Docs -sovellus ja prosessikirjoittamisen vaiheet helpottivat työskentelyämme huomattavasti. Pystyimme paremmin perehtymään tutkimuksen luotettavuuteen, koska jaetun työmäärän lisäksi keskusteleminen, kirjoittaminen sekä vertaisoppiminen antoivat mahdollisuuden nähdä tutkimuksen sekä sen eri vaiheet eri näkökulmista. Tästä on kyse myös moniammatillisessa yhteistyössä. Eri näkökulmat ja ammattiosaaminen tuodaan näkyväksi, jotta yhteisiin tavoitteisiin päästäisiin. Parityöskentely on opettanut meille erilaisuuden sekä ajoittaisen epätietoisuuden hyväksymistä. Uskomme sen olevan hyödyksi tulevaisuuden työelämässäkkin. Tutkimuksen teon yhteydessä tulee oppineeksi akateemisten konventioiden lisäksi kestävyyttä sekä pitkäjänteisyyttä.

10 POHDINTA

Tässä luvussa käymme läpi koko tutkimuksemme antia. Aluksi pohdimme tutkimuksemme viitekehystä ja tuloksia. Lopuksi tuomme esiin uusia tutkimusaiheita. Tutkimuksemme aihe liittyy läheisesti koulun toimintakulttuurin muutokseen, tulevaisuuteen, verkostoitumiseen ja moniammatillisen yhteistyön integroimiseen koulun toimintaan sosiaalisen median keinoin. Tuomas-projekti on vain yksi pieni pisara meressä, mutta uskomme tämän tyyppisen tutkimuksen antavan tietoa siitä, kuinka koulu voi avata ovensa ympäröivään yhteiskuntaan.

Koulun kehittäminen on harvoin yhteinen asia. Tutkimuksen kautta olemme halunneet lähteä ajattelemaan toisin: yhdessä kehitetään. Mediakasvatuksen lähtökohtana on, että itse toteuttamalla oppii parhaiten. Tämä on ollut myös yksi tärkeä tekijä, miksi olemme päätyneet mukaan Tuomas-projektiin ja yhdistämään käytännön sekä tutkimuksen teon. Tämä metodologinen näkökulmamme on ollut läsnä jokaisessa tutkimuksen teon vaiheessa.

Mediakasvatuksen toisena päämääränä on opettaa mediakriittisyyttä. Omalla kohdallamme mediakriittisyys on ohjannut meitä pohtimaan maineikasta suomalaista koulutusjärjestelmää. Olemme samaa mieltä Juha Suorannan kanssa siitä, että meidän tehtävämme opiskelijoina on kyseenalaistaa vallassa olevia rakenteita (ks. Suoranta 2003, 31). Kriittinen näkökulmamme kouluun ja sen muutokseen ei ole osoitus halustamme tehdä Suomesta koulutonta yhteiskuntaa Illichin tapaan, vaan pohtia, kuinka koulua voidaan päivittää tähän päivään. Dewey tuo esiin omana aikakautenaan tärkeän seikan koulun roolista puhuttaessa: koulussa tulee opettaa yhteiskunnassa tarvittavia taitoja. Tarvittavat taidot ovat vuonna 2014 moninaisia linkittyen vahvasti tietoyhteiskuntaan ja verkostoitumiseen. (ks. luku 3.)

Median roolia ei voida olla huomioimatta koulussa. Mediakulttuuri näkyy tekemisen ja jakamisen kulttuurina, joka on tullut jäädäkseen. Mielestämme sosiaalinen media toimii

välineenä tälle uudentalaiselle kulttuurille. Sosiaalinen media tulee nähdä osana mediakulttuuria, joka taas sisältää teknologian ja uudentalaisen tekemisen tavan. Tällöin myös koulun uudentalaiselle toimintakulttuurille on tilausta, sillä koulua käyvä sukupolvi koostuu diginatiiveista. Diginatiiveille verkostoiden luominen sosiaalisen median avulla on vapaa-ajalla luonnollista. Formaaliin kasvatukseen liitettynä sosiaalisen median sekä mediakulttuurin yhteenliittäminen vaativat selviä pelisääntöjä. Sosiaalinen media on tarjouma, joka mahdollistaa uudentalaisen toiminnan, jonka liittäminen perinteiseen pedagogiikkaan vaatii työtä ja tutkimusta. Ajatus, jonka Vesterinen tuo esiin oppimisen kaikkiallisuudesta ja TVT:n käytöstä mediakasvatuksen näkökulmasta, kuvaa mielestämme hyvin sitä, miten formaali kouluopetus tulisi yhdistää informaaleihin oppimisen ympäristöihin (ks. Vesterinen 2011). Vaikka formaalin ja informaalin oppimisen yhdistämisen pyrkimykset näkyvät tulevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2016, ei tämä itsessään muuta tai uudista koulua. Kyse on syvemmästä toiminnasta, jonka tulee läpäistä yksilöt sekä työyhteisön rakenteet.

Koulun verkostoituminen ja moniammatillinen yhteistyö ovat keinoja muuttaa yksilöitä ja työyhteisöjä. Koulussa verkostoajatus on varsin tuttu, sillä yhteistyötä tehdään paljon koulun sisällä. Voimme esittää kysymyksen, mitä toiminta sitten käytännössä on. Tutkimusten ja hankkeiden kautta voidaan todeta, että verkostomaista toimintaa rakentuu moniammatillisen yhteistyön avulla. Moniammatillisen yhteistyön käsite on kontekstisidonnainen. Yksilön ja työyhteisön kautta syntyy moniammatillinen yhteistyökulttuuri. Moniammatillisessa yhteistyössä eri alojen asiantuntijat toimivat yhdessä päämäärän saavuttamiseksi. Tutkimuksemme moniammatillinen yhteistyö käsitteellistyy analyysikehikon kautta (ks. luku 3.4.3).

Tuomas-projektissa tutkimme kuinka moniammatillinen yhteistyö käsitetään ja kuinka se rakentuu. Suunnittelutiimiä tutkimalla saimme yhden näkemyksen moniammatillisen yhteistyön rakentumisesta Tuomas-projektissa. Näkemys koostui erilaisten aineistojen pohjalta. Tuomas-projektissa moniammatillinen yhteistyö rakentui kolmen keskeisen asiasisällön ympärille: muutosvalmiuden, avoimen ilmapiirin ja vuorovaikutuksen.

Tuomas-projektin toimijoiden muutosvalmius näkyi halukkuutena oppia muilta. Sen lisäksi toimijoiden omissa organisaatioissa myös johtoportaalilla oli avoin mentaliteetti projektia kohtaan. Huomioitavaa on, että perinteet ovat tärkeä osa koulua, mutta niitä ei tule rinnastaa muutosvastaisuuteen, joka rajoittaa yhteistyötä ja uusien toimintamuotoja, kuten sosiaalisen median, käyttöön ottamista. Muutosvastaisuutta kuvaa yksilön tai yhteisön negatiivinen asenne yhteistyötä kohtaan, jolloin moniammatilliselle yhteistyölle ei anneta arvoa tai mahdollisuutta. Tutkimuksemme pohjalta voimme todeta, ettei muutos aina tarkoita taloudellisia panostuksia, vaan henkisten resurssien käyttöön ottamista, eli olemassa olevien voimavarojen parempaa hyödyntämistä.

Muutosvalmius mahdollistaa avoimen ilmapiirin yhteistyön tekemiselle. Tuomas-projektissa moniammatillista yhteistyötä kuvataan spiraaliksi, jonka aikana ilmapiiri vaihtelee. Yhteistyö etenee välillä hitaammin ja välillä flown omaisesti kelluen. Yhteistyön säilymisen kannalta on siis tärkeää ottaa huomioon projektityön luonne, jossa epävarmuutta on kestettävä. Tyyppikuvaukset omalta osaltaan kertovat erilaisista projektityön vaiheista ja ilmapiireistä. Tyyppikuvausten kautta voidaan todeta, että vuorovaikutustaitojen merkitys korostuu. Vastavuoroisen toiminnan puute voi olla moniammatillisen yhteistyön muodostumisen este. Käytännössä tämä näkyy yhteistyön yksipuolisena toteuttamisena. Tämä osoittaa, että sosiaalisen median potentiaali ei ole kokonaan täytetty. Toisaalta vaikka Tuomas-projektin digitaalinen yhteistyöalusta oli omien ideoiden esittelyn väylä. Ei se kuitenkaan tukenut yhteisen tiedon muodostusta. Keskustelut jäivät Tuomas-linkissä varsin yksipuolisiksi esittelyiksi, eikä ideoita päästy kunnolla pohtimaan yhdessä.

Tuomas-projektissa vuorovaikutus tapahtui niin kasvokkain kuin teknologian välityksellä. Fyysisten oppimisympäristöjen muuttuminen laajemmiksi, niin sosiaalisen median kuin koulun ulkopuolella tapahtuvien tapaamisten kautta, toi Tuomas-projektin toimijat yhteen. Tuloksien kautta kuitenkin huomasimme, ettei tietoa rakenneta yhdessä, vaan esimerkiksi sosiaalisen median avulla pidettiin yhteyttä ja raportoitiin omaa toimintaa. Sosiaalinen media mahdollistaa kanavan yhteydenpitoon sekä tietynlaisen tiedon julkistamiseen. Kaiken kaikkiaan yhteisen tiedon luominen vaatii kuitenkin harjoittelua. Moniammatillisen yhteis-

työn rakentamiseen tarvitaan aikaa ja resursseja, mutta ennen kaikkea vastavuoroista toimintaa ja valmiuksia muutokseen.

Tutkimuksemme tarkoituksena ei ole antaa kuvaa, että moniammatillinen yhteistyö ja teknologinen vuorovaikutus sosiaalisen median kautta olisivat ainoita lähestymistapoja tulevaisuuden koulun rakentamiseen. On merkityksellisempää kiinnittää huomio kokonaisuuteen. Koko koulun toimintakulttuurin muutosta on katsottava monipuolisten näkökulmien kautta. Eräs näkökulma on, että koulujen yksilökeskeinen toimintakulttuuri saa tulevaisuudessa rinnalleen moniammatillisen yhteistyön kulttuurin, jossa erilaiset näkemykset ja asiantuntijat kohtaavat. Opettajalla on mahdollisuus kysyä apua ja jakaa vastaavasti omaa tietämystään muille, missä sosiaalinen media voi olla apuvälineenä. Ei tule unohtaa, että moniammatillisen yhteistyön oppiminen sekä TVT:n käyttö opetuksen kehittämisessä vaativat harjoittelua ja lisäkoulutusta. Sosiaalisen median idea on hyvä, mutta kysymys kuuluu saavutetaanko sen potentiaalia koskaan formaalin opetuksen piirissä.

Jatkotutkimuksia moniammatillisen yhteistyön oppimisesta olisi syytä toteuttaa. Miten opettajaksi opiskelevien tutkinnoissa sekä opettajan jatkokoulutuksissa tulisi opettaa moniammatillista yhteistyötä? Kuinka moniammatillista yhteistyötä opetellaan alakoulujen luokissa tällä hetkellä? Jatkotutkimuksien alustavat lähtökohdat voisivat olla Isoherrasen mainitsemat tiimioppiminen, refleksiivinen arviointi ja kollektiivinen tiedonmuodostus, joiden pohjalta moniammatillisen yhteistyön oppiminen rakentuu (Isoherranen 2012). Toinen jatkotutkimuksen aihe, joka herättää mielenkiintomme, liittyy moniammatillisen yhteistyön analyysikehikon kehittämiseen ja sen laajempaan testaamiseen. Kuinka analyysikehikkoa voitaisiin hyödyntää opettajan tai muun kasvatusalan ammattilaisen työssä? Miten sosiaalisen median integroimista osaksi moniammatillista yhteistyötä on mahdollista rakentaa analyysikehikon avulla?

Koulun tehtävänä on aktiivisten kansalaisten kasvattaminen, mikä on yhteydessä länsimlaiseen demokratiakäsitykseen. Tarkoituksenamme on ollut pureutua juuri tähän näkökulmaan, kuinka koulu pystyy tulevaisuudessakin toteuttamaan sille annettua tehtävää. Pää-

tämme tutkimuksemme kansallisrunoilija Johan Erik Erkon Koululinnan-runon säkeeseen.
Säe on mahdollista liittää myös tämän päivän koulun tavoitteeseen:

*Siis, kaunis koululinna, loista
Ja hengen velttoutta poista,
Vapaiksi meitä tee!
Kun kukin meistä kohdastansa
On vapaa, silloin koko kansa
Vapaana työskentelee.*

(Erkko 1896, 103)

LÄHTEET

Aaltonen, T. 2009. Mediakasvatus suomalaisissa perheissä 2009. Viestintäviraston julkaisu 11/2009.

Aaltonen-Ogbeide, T., Saastamoinen, P., Rainio, H. & Vartiainen, T. 2011. Silmät auki sosiaaliseen mediaan. Saatavilla [www-muodossa: https://juolukka.linneanet.fi/vwebv/holdingsInfo?searchId=3320&recCount=25&recPointer=632&bibId=279450](http://www.muodossa.fi/juolukka.linneanet.fi/vwebv/holdingsInfo?searchId=3320&recCount=25&recPointer=632&bibId=279450) (Luettu 30.11.2013.)

Aarrevaara, T., Saranki-Rantakokko, S., Stenvall, J. & Syväjärvi, A. 2007. Suomen virtuaalilyliopistoverkoston arviointi Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:28. Saatavilla [www-muodossa: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr28.pdf?lang=](http://www.muodossa.fi) (Luettu 20.4.2014.)

Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T. & Thuneberg, H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Opetusviraston julkaisuja A1: 2011. Helsinki: Helsingin opetusvirasto. Saatavilla [www-muodossa: http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/4af6c936-658c-4b27-ad10-755979019fa8/A12011_Samanaikaisopetus_on_mahdollisuus.pdf?MOD=AJPERES](http://www.muodossa.fi) (Luettu 25.9.2014.)

Antikainen, A. Rinne, R. & Koski, L. 2013. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.

Buckingham, D. 2007. Beyond technology. Children's learning in the age of digital culture. Cambridge: Polity.

Bouillion, L. M., & Gomez, L. M. 2001. Connecting school and community with science learning: Real world problems and school-community partnerships as contextual scaffolds. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(8), 878-898.

Castells, M. 2000. End of the millennium. Oxford: Blackwell.

Clark, G. & Zimmerman, E. 1999. Greater understanding of the local community: a community-based art education program for rural schools. *Art Education* 53 (2), 33–39. Saatavilla [www-muodossa: http://www.jstor.org/stable/3193848](http://www.muodossa.fi) (Luettu 20.4.2014.)

Costa, A. L. & Kallick, B. 2010. Takes some getting used to: rethinking curriculum for the 21st century. Teoksessa Heidi Hayes Jacobs (toim.) Curriculum 21: essential education for a changing world. Alexandria: ASCD, 60–79.

Cummings, C., Todd, L. & Dyson, A. 2007. Towards extended schools? How education and other professionals understand community-oriented schooling. *Children & Society* 21, 189–200.

Davenport, M. & Eib, B. J. 2004. Linking home and school with technology. *Principal Leadership High School Edition* 4, 54–56.

Dewey, J. 1915/1954. *Koulu ja yhteiskunta*. Helsinki: Otava.

Dillon, P. 2008. A pedagogy of connection and boundary crossing: methodological and epistemological transactions in working across and between disciplines. *Innovations in Education and Teaching International. Research Library* 45 (3), 255–262.

Elinkeinoelämän keskusliitto. 2006. *Tulevaisuusluotain. Verkostoitumisesta voimaa osaamiseen. Loppuraportti*. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto. Saatavilla http://www.ek.fi/ek/fi/tutkimukset_julkaisut/arkisto/2006/18_10_06_Tulevaisuusluotain_final.pdf (Luettu 17.12.2013.)

EPA. 2011. *Service-learning. Learning by doing: students take greening to the community*. 3. painos. Washington: Epa. Saatavilla [www-
muodossa: http://www.epa.gov/osw/education/pdfs/svclearn.pdf](http://www.epa.gov/osw/education/pdfs/svclearn.pdf) (Luettu 9.5.2014.)

Eskola, A. 1997. *Jäähyväisluentoja*. Helsinki: Tammi.

Eskola, J. 1997. *Eläytymismenetelmäopas*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Eskola, J. 1998. *Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä*. Tampere: Taju.

Eskola, J. 2010. *Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus*. Teoksessa Juhani Aaltola ja Rainne Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: PS-kustannus, 72-87.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Erickson, G., Minnee, G., Mitchell, I. & Michell, J. 2005. Collaborative teacher learning: findings from two professional development projects. *Teaching and Teacher Education* 21, 787–798.

Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisu 4:2005. Kerava: Kuluttajatutkimuskeskus. Saatavilla [www-muodossa: http://www.ncrc.fi/files/4957/2005_04_verkkojulkaisu_tapaustutkimus.pdf](http://www.ncrc.fi/files/4957/2005_04_verkkojulkaisu_tapaustutkimus.pdf) (Luettu 28.2.2014.)

Erkko, J. H. 1896. Koululinna. Ajan varrelta. Laulurunoja. Helsinki: Otava, 100–103. Saatavilla [www-muodossa: http://www.doria.fi/handle/10024/88517](http://www.doria.fi/handle/10024/88517) (Luettu 15.9.2014.)

Facer, K. & Thomas, L. 2012. Towards an area-based curriculum? Creating space for the city in schools. *International Journal of Educational Research* 55, 16–25.

FSR Second Wave -portaali. 2013. Tulevaisuuden koulu. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Saatavilla [www-muodossa: http://www oulu.fi/fsr/node/22728](http://www oulu.fi/fsr/node/22728) (Luettu 17.12.2013.)

Gerver, H. 2010. *Creating tomorrow's schools today: education - our children - their futures*. Lontoo: Continuum.

Gitlin, L., Lyons, K. & Kolodner, E. 1994. A model to build collaborative research or educational teams of health professionals in gerontology. *Educational Gerontology* 20, 15–34.

Gullberg, T. 2012. Osallistuva kansalaisuus ja yrittäjyys. Teoksessa Eero, K. Niemi (toim.) *Aihekokonaisuuksien tavoitteiden toteuttamisen seuranta-arviointi 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2012:1*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 124–155. Saatavilla [www-muodossa: http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/ophwwwstructure/145222_Aihekokonaisuuksien_tavoitteiden_toteutumisen_seuranta-arviointi_2010_2.pdf](http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/ophwwwstructure/145222_Aihekokonaisuuksien_tavoitteiden_toteutumisen_seuranta-arviointi_2010_2.pdf) (Luettu 2.5.2014.)

Halinen, I. & Järvinen, R.(toim.) 2007. *Tulevaisuuskasvatus – passi tulevaisuuteen*. Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa: http://www.oph.fi/download/46860_nettulevaisuuskasvatus2007.pdf](http://www.oph.fi/download/46860_nettulevaisuuskasvatus2007.pdf) (Luettu 17.12.2013.)

Hamilton, L. & Corbett-Whittier, C. 2013. Using case study in education research. *Bera/Sage Research Methods in Education*. Saatavilla www-muodossa

http://www.uk.sagepub.com/upm-data/52065_HamiltonCorbett_Ch1.pdf (Luettu 11.4.2013.)

Helakorpi, S. 2001. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Helsinki: Tammi.

Helakorpi, S. 2005. Kohti verkostoituvaa ja verkottuvaa koulutusta. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Helakorpi, S. 2011. Oppilaitosverkot alueellisen innovaatio-toiminnan edistäjinä. Teoksessa Pekka Ihanainen, Pekka Kalli ja Kari Kiviniemi (toim). Sosiaalinen media ja verkostoituminen. Helsinki: Okka, 144–157.

Hiltunen, M. 2009. Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa Jaana Hallamaa, Veikko Launis, Salla Lötjönen ja Irma Sorvali (toim.) Etiikka ihmistieteille. Helsinki: SKS, 31–49.

Häikiö, L. & Niemenmaa, V. 2007. Valinnan paikat. Teoksessa Markus Laine, Jarkko Bamberg ja Pekka Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 41–56.

Häkkinen, P., Juntunen, M. & Laakkonen, I. 2011. Tulevaisuuden oppimisympäristöt? Yksilölliset ja yhteisölliset oppimisen tilat. Teoksessa Kirsi Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 51–63.

Illich, I. 1970/1972. Deschooling Society. Lontoo: Marion Boyars. 3. painos.

Isoherranen, K. 2004. Moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY.

Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus. Moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Jacobs, H. H. 2010. New school versions: reinventing and reuniting school program structures. Teoksessa Heidi Hayes Jacobs (toim.) Curriculum 21: essential education for a changing world. Alexandria: ASCD, 60–79.

Jeandron, C. & Robinson, G. 2010. Creating a climate for service learning success. Washington: AACC. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/creatingaclimate_082010.pdf)
http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/creatingaclimate_082010.pdf (Luettu 9.5.2014.)

Joutsenvirta, T. & Myyry, L. (toim.) 2010. Blended learning in Finland. Helsinki: University of Helsinki.
http://www.helsinki.fi/valtiotieteellinen/julkaisut/blended_learning_Finland.pdf (Luettu 17.9.2014)

Järvelä, S. 2012. Alkusanat. Teoksessa Harto Pönkä, Niina Impiö & Venla Vallivaara (toim.) Sosiaalinen median opetuskäyttö. Oppimisen teoriaa ja kokemuksia DevelOPE-hankkeesta. Oulu: Oulun yliopisto, 3–5.

Jyrkiäinen, A. 2007. Verkosto opettajien tukena. Tampere: Tampereen yliopisto. Saatavilla [www-muodossa:](http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67794/978-951-44-7149-0.pdf?sequence=1)
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67794/978-951-44-7149-0.pdf?sequence=1> (Luettu 7.1.2014.)

Kalaoja, E. 2002. Palveluoppiminen koulujen kehittämisessä. Teoksessa Juhani Suortti ja Eija Heikkinen (toim.) Mieli, tiede ja teknologia. Professori Pertti. V. J. Yli-Luoman juhla-julkaisu. Oulu: Oulun yliopisto, 36–50.

Kangas, S. & Cavèn, O. 2011. Youth and their media use: discussion on habits, attitudes and trust. Teoksessa Sonja Kangas (toim.) Digital pioneers. Cultural drivers of future media culture. Helsinki: Nuorisotutkimus verkosto, 9–15. Saatavilla [www-sivuilta:](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/digitalpioneers.pdf)
<http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/digitalpioneers.pdf> (Luettu 3.2.2014.)

Kananen, J. 2013. Case-tutkimus opinnäytetyönä. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kankaanranta, M. (toim.) 2011. Opetusteknologia koulun arjessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla [www-muodossa:](http://ktl.jyu.fi/img/portal/19717/D094_netti.pdf)
http://ktl.jyu.fi/img/portal/19717/D094_netti.pdf (Luettu 30.11.2013.)

Karhula, P. 2008. Paratiisi vai panoptikon. Näkökulmia ubiikkiyhteiskuntaan. Helsinki: Eduskunnan kirjasto. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://lib.eduskunta.fi/dman/Document.phx?documentId=dz11508114736413&cmd=download> (Luettu 26.6.2014.)

KenGuru. 2013. Koulun verkostoituminen. Opetushallitus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): http://www10.edu.fi/kenguru/?sivu=koulun_verkostoituminen (Luettu 27.1.2014.)

Kontio, M. 2010. Moniammatillinen yhteistyö. Oulu: TUKEVA-hanke.

Korkeamäki, R., Mikkola, H., Jokinen, P., Hytönen, M. & Korkeamäki, R-L. 2011. Ulkokehältä sisäpiiriin – Koulu muuttuvassa maailmassa. Teoksessa Henna Mikkola, Päivi Jokinen ja Marja Hytönen (toim.) Tulevaisuuden koulua kehittämässä – uusi teknologia haastaa ja inspiroi. Oulu: Oulun yliopisto, 7–10. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): http://futureschoolresearchfi.files.wordpress.com/2011/08/tulevaisuuden_koulua_nettili.pdf (Luettu 17.12.2013.)

Koskimaa, R., Lehtonen, M., Heinonen, U., Ruokamo, H., Tissari, V., Vahtivuori-Hänninen, S. & Tella, S. 2007. A cultural approach to networked-based mobile education. *International Journal of Educational Research* 46, 204–214.

Kumpulainen, K. & Lipponen, L. 2010. Koulu 3.0 - Kuinka teemme visiosta totta? Teoksessa Kaisa Vähähyppä (toim.) Koulu 3.0. Opetushallitus, 6–20.

Kumpulainen, K. & Oinas, M-L. 2012. Spatiaalinen orientaatio pedagogisessa toimintaympäristössä. Teoksessa Liikkeelle!-hanke. Loppujulkaisu, 37–38. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://liikkeelleymparisto.fi/wp-content/uploads/Liikkeelle-loppujulkaisu2012.pdf> (Luettu 30.10.2013.)

Kukkonen, M. & Lavonen, J. 2014. Crossing classroom boundaries through the use of collaboration supporting ICT: a case study on school - kindergarten - library - senior's home partnership. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Kupari, P., Välijärvi J., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta J. 2013. PISA12 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2013:12. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm20.pdf?lang=fi> (Luettu 11.8.2014.)

Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. Medialukutaidot, osallisuus ja mediakasvatus. Helsinki: Palmenia.

Kyllönen, M. 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Akateeminen väitöskirja Tampereen yliopisto kasvatustieteen yksikkö. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy . Saatavilla www-muodossa:

https://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-6605.pdf
(Luettu 17.12.2013.)

Kykyri, V-L. 2007. Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa Peter Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–141.

Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Markus Laine, Jarkko Bamberg ja Pekka Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9–40.

Laine, M. & Peltonen, L. 2007. Ikkuna muutokseen. Teoksessa Markus Laine, Jarkko Bamberg ja Pekka Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 93–108.

Lampinen, O. 1998. Suomen koulutusjärjestelmän kehitys. Helsinki: Gaudeamus.

Lapin yliopisto. 2009. Hyvä tieteellinen käytäntö. Lapin yliopiston tutkimuseettiset toimintaohjeet. Saatavilla www-muodossa: <http://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=072e1fb7-a53a-4ab5-b3d2-8068b95df7e4> (Luettu 7.8.2014.)

Latvala, J-M. 2006. Digitaalisen kommunikaatiosovelluksen kehittäminen kodin ja koulun kommunikaation kehittämiseksi. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla verkosta www-sivuilta

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13373/9513926575.pdf?sequence=1>
(Luettu 31.10.2013)

Leino, H. 2007. Yleinen ongelma, yksi tapaus. Teoksessa Markus Laine, Jarkko Bamberg ja Pekka Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 214–227.

Liikkeelle!-hanke. 2012. Loppujulkaisu. Saatavilla www-muodossa:

<http://liikkeelleymparisto.fi/wp-content/uploads/Liikkeelle-loppujulkaisu2012.pdf> (Luettu 30.10.2013.)

Linturi, H. & Rubin, A. 2011. Toinen koulu, toinen maailma. Oppimisen tulevaisuus 2030. Tulevaisuuden tutkimuskeskus TUTU-julkaisu 1/2011. Turun yliopiston Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

https://www.utu.fi/fi/yksikot/ffrc/julkaisut/tutu-julkaisut/Documents/Tutu_2011-1.pdf (Luettu 12.5.2014.)

Lipponen, L., Kumpulainen, K., Krokfors, L. Kangas, M., Kopisto, K. & Salo, L. 2013. Koulu ja avautuvat oppimisympäristöt. Teoksessa Kirsi Pyhältö ja Erja Vitikka (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännön varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Oppaat ja käsikirjat 2013:9. Helsinki: Opetushallitus, 218–234.

Lucas, B. & Claxton, G. 2010. New kinds of smart : how the science of learnable intelligence is changing education. Maidenhead: Open University Press.

Lämsä, H. 2012. Kulttuurin laajakaista -hanke. Hankkeen 2004–2012 loppuraportti ja kertomus toiminnasta 2010–2012. Helsinki: Suomen kulttuuriperintökasvatuksen seura ry. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

http://www.kulttuurinlaajakaista.fi/dokumentit/kulttuurin_laajakaistan_loppuraportti_2012_1912122341.pdf (Luettu 31.10.2013.)

Marjeta, A-L. 2011. Kohtaamisen keinoja kehittämässä. Kuvauksia ja kokemuksia moniammatillisesta nuorille suunnatusta verkkotyöstä. Helsinki: Verkkonuorisotyön valtakunnallinen kehittämiskeskus 1/2011.

Markkula, T. 2013. Terveystieteiden työn kehittäminen sosiaalisen median eri toimintaympäristöissä. Loppuraportti. Opinnäytetyö. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13373/9513926575.pdf?sequence=1> (Luettu 1.11.2013.)

Merriam, S. B. 1989. Case study research in education. A qualitative approach. California: Jossey-Bass.

Merilampi, R-S. 2014. Mediakasvatuksen perusteet. Helsinki: BTJ Finland Oy.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteessä. Jyväskylä: Gummerus.

Mikkola, H., Jokinen, P., Hytönen, M. & Korkeamäki, R-L. 2011. Kohti tulevaisuuden koulua. Teoksessa Henna Mikkola, Päivi Jokinen ja Marja Hytönen (toim.) Tulevaisuuden koulua kehittämässä - uusi teknologia haastaa ja inspiroi. Oulu: Oulun yliopisto, 112–116. Saatavilla [www-muodossa](#):

http://futureschoolresearchfi.files.wordpress.com/2011/08/tulevaisuuden_koulua_netti.pdf (Luettu 17.12.2013.)

Multisilta, J., Niemi, H. & Lavonen, J. 2014. Miten suomalainen koulu valmistaa tulevaisuuteen. Teoksessa Hannele Niemi ja Jari Multisilta (toim.) Rajaton luokkahuone. Jyväskylä: PS-kustannus, 286–298.

Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan abc. Helsinki: Tammi.

Nevala, H-M. 2012. Liikkeelle!-hankkeen arviointia työntekijän näkökulmasta. Teoksessa Liikkeelle!-hanke. Loppujulkaisu. 7–11. Saatavilla [www-muodossa](#):

<http://liikkeelleymparisto.fi/wp-content/uploads/Liikkeelle-loppujulkaisu2012.pdf> (Luettu 30.10.2013.)

Niemi, H. & Multisilta, J. 2014a. Koulu rajattomuuden keskellä. Teoksessa Hannele Niemi ja Jari Multisilta (toim.) Rajaton luokkahuone. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–35.

Niemi, H. & Multisilta, J. 2014b. Kansainvälinen jakamisen pedagogiikka. Teoksessa Hannele Niemi ja Jari Multisilta (toim.) Rajaton luokkahuone. Jyväskylä: PS-kustannus, 50–64.

Numminen, U. & Stenvall, K. 2006. Seudulliseen yhteistyöhön II. Kokemuksia ja toimintamalleja opetustoimeen. Helsinki: Opetushallitus.

Norrena, J. 2013. Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä. Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

OECD 2013. Innovative learning environments, Educational research and innovation, OECD Publishing. Saatavilla [www-muodossa](#): http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/innovative-learning-environments_9789264203488-en#page11 (Luettu 9.5.2014.)

Ojala, P. 2012. Johdanto. Liikkeelle!-hanke. Loppujulkaisu. Saatavilla [www-muodossa](#): <http://liikkeelleymparisto.fi/wp-content/uploads/Liikkeelle-loppujulkaisu2012.pdf> (Luettu 30.10.2013.)

OmniSchool. 2014. Research & development project. 2011-2015 (Koulu kaikkialle - hanke). Saatavilla www-muodossa: <http://omnischool.fi/> (Luettu 24.9.2014.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Hyvä medialukutaito. Suuntaviivat 2013–2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:11. Saatavilla www-muodossa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/OKM11.pdf?lang=fi> (Luettu 4.10.2013.)

Opetushallitus 2011. Tieto- ja viestintäteknikka opetuskäytössä – Välineet, vaikuttavuus ja hyödyt. Tilannekatsaus toukokuu 2011. Muistiot 2011:2. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/ophwwwstructure/132877_Tieto- ja_viestintateknikka_opetuskaytossa.pdf (Luettu 2.5.2014.)

Opetushallitus. 2014. Opetushallituksen asettaman koulutuspilvijaoston loppuraportti. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/156908_koulutuspilvijaoston_loppuraportti.pdf (Luettu 11.7.2014.)

OPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/saadokset_ ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus (Luettu 2.5.2014.)

OPS perusteluluento 2016. 2014a. Perusopetuksen perustelulunnokset. Luku 4. Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/ophwwwstructure/156708_opsluonnos_luku_5.pdf (Luettu 2.5.2014.)

OPS perusteluluento 2016. 2014b. Perusopetuksen perustelulunnokset. Luku 5. Yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuri. Saatavilla www-sivulta: http://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/ophwwwstructure/156708_opsluonnos_luku_5.pdf (Luettu 2.5.2014)

Ozcinar, Z. & Ekizoglu, N. 2013. Evaluation of a blog based parent involvement approach by parents. *Computers & Education*, 66 (5), 1–10.

Palfrey, J. & Gasser, U. 2010. *Born digital. Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.

Paukku, T. 2013. Kymmenen uutta ihmettä. Teknologiat, jotka muuttavat maailman. Helsinki: Gaudeamus.

Piekkari, R. & Welch, C. 2011. Tapaustutkimuksen erilaiset tyypit. Anu Puusa ja Pauli Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Vantaa: JTO, 183–195.

Powell, G. & McCauley, A. W. 2012. Blogging as a way to promote family – professional partnership. *Young Exceptional Children*, 15 (2), 20–31.

Prensky, M. 2001. Digital natives and digital immigrants. On the horizon. University Press, 9 (5). Saatavilla [www-muodossa:](http://www.nnstoy.org/download/technology/Digital%20Natives%20-%20Digital%20Immigrants.pdf)
<http://www.nnstoy.org/download/technology/Digital%20Natives%20-%20Digital%20Immigrants.pdf> (Luettu 24.3.2014.)

Prentice, M. Robinson, G. & Patton, M. 2012. Cultivating community beyond the classroom. Washington: AACC. Colleges. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/CultivatingCommunities_Aug2012.pdf)
http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/CultivatingCommunities_Aug2012.pdf (Luettu 9.5.2014.)

Pönkä, H. & Impiö, N. & Vallivaara, V. 2012. Sosiaalinen median opetuskäyttö. Oppimisen teoriaa ja komeuksia DevelOPE-hankkeesta. Oulu: Oulun yliopisto.

Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Tampere: Tampereen yliopisto.

Rajala, A., Hilppö, J. Kumpulainen, K., Tissari, V. Krokfors, L. & Lipponen, L. (toim.) 2010. Merkkejä tulevaisuuden oppimisympäristöistä. Raportit ja selvitykset 2010:3. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla [www-sivuilta:](http://www.oph.fi/download/125605_Merkkeja_tulevaisuuden_oppimisymparistoista_UUSI_5.8.2010.pdf)
http://www.oph.fi/download/125605_Merkkeja_tulevaisuuden_oppimisymparistoista_UUSI_5.8.2010.pdf (Luettu 17.12.2013.)

Sanders, M. G. 2001. The role of "community" in comprehensive school, family, and community partnership programs. *The Elementary School Journal*, 102 (1), 19–34.

Salhberg, P. 1997. Opettajan koulun muutoksessa. Juva: WSOY.

Sahlberg, P. 2001. Kansalaisjärjestöt ja oppilaitokset yhdessä oppimisen siltojen rakentajina. Helsinki: Nuorten Akatemia.

Sallila, P. & Vaherva, T. 1998. Muodollisesta koulutuksesta informaaliin opetukseen. Teoksessa Pekka Sallila ja Tapio Vaherva (toim.) *Arkipäivän oppiminen*. Aikuiskasvatuksen 39. vuosikirja. Helsinki: Kirjastopalvelu, 7–14.

Seppälä, M. 2014. Moniammatillinen nuorten palveluiden chat. Teoksessa Heikki Lauha ja Leena Tuuttila (toim.) *Verkko nuorisotyössä*. Nuorisotyö verkossa. Helsinki: Verke ja Helsingin kaupungin nuorisoasiainkeskus, 137–139. Saatavilla [www-muodossa: http://www.verke.org/images/pdf/Verkko_nuorisotyossa.pdf](http://www.verke.org/images/pdf/Verkko_nuorisotyossa.pdf) (Luettu 20.4.2014.)

Simmons, H. 2009. *Case study research in practice*. Lontoo: Sage.

Smeds, R., Huhta, E., Pajunen, A. & Väänänen, M. 2010. Koulu verkostuneiden opetuspalvelujen tuottajana. Teoksessa Riitta Smeds, Leena Krokfors, Heli Ruokamo ja Aija Staffans (toim.) *InnoSchool – välittävä koulu*. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. SimLab Report Series 31. Espoo: Aalto yliopisto, 87–106. Saatavana [www-muodossa: http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kirja.pdf](http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kirja.pdf) (Luettu 31.10.2013.)

Smeds, R., Staffans, A., Ruokamo, H. & Krokfors, L. 2010. Johtopäätökset – välittävän koulun kymmenen teesiä Teoksessa Riitta Smeds, Leena Krokfors, Heli Ruokamo ja Aija Staffans (toim.) *InnoSchool -välittävä koulu*. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. SimLab Report Series 31. Espoo: Aalto yliopisto, 239–255. Saatavana [www-muodossa: http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kirja.pdf](http://innoschool.tkk.fi/framet/InnoSchool_kirja.pdf) (Luettu 11.7.2014.)

Stake, R. E. 1995. *The art of case study research*. Lontoo: Thousand Oaks.

Suominen, J. 2014a. Johdanto – Sosiaalisen median aika. Teoksessa Jaakko Suominen, Sari Östman, Petri Saarikoski ja Riikka Turtiainen (toim.) *Sosiaalisen median lyhyt historia*. Tallinna: Helsinki University Press, 9–27.

Suominen, J. 2014b. Lopuksi – Sosiaalisen median nousut ja tuhot. Teoksessa Jaakko Suominen, Sari Östman, Petri Saarikoski ja Riikka Turtiainen (toim.) *Sosiaalisen median lyhyt historia*. Tallinna: Helsinki University Press, 287–293.

Suoninen, A. 2012. Lasten mediabarometri 2012. 10–12 vuotiaiden tyttöjen ja poikien mediakäyttö. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Saatavilla [www-muodossa: http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/lastenmediabarometri2012.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/lastenmediabarometri2012.pdf) (Luettu 11.8.2014.)

- Suoranta, J. 2003. Kasvatus mediakulttuurissa. Mitä kasvattajian tulee tietää. Tampere: Vastapaino.
- Syrjälä, L. 1994. Etnografisen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa: Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen ja Seppo Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työpa- ja. Helsinki: Kirjayhtymä, 68–112.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värrä, V-M. (toim.) 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press.
- Swanborn, P. G. 2010. Case study research. What, why and how? Lontoo: Sage, 214–227.
- Säntti, R. & Säntti, P. 2011 Organisaatio ja sosiaalisen median ajattelutapa. Tiedosta, määrittele ja hyödynnä. Teoksessa Terhi Aaltonen-Ogbeide, Pentti Saastamoinen, Heikki Rainio ja Tero Vartiainen (toim.) Silmät auki sosiaaliseen mediaan. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunta, 14–45.
- Takala, T. 1998. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Tobolka, D. 2006. December connecting teachers and parents through the internet communications. Tech Directions 66 (5), 24–26.
- Toikkanen, T. & Kalliala, E. 2012. Sosiaalinen media opetuksessa. Helsinki: Finn Lectura.
- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiihlakoski, T. 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa Tomi Kiihlakoski, Tuukka Tomperi ja Marjo Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 7–18.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2009. Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi. Helsinki. Saatavilla [www-muodossa: http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf) (Luettu 7.8.2014.)
- Tuomi, I. 2007. Learning in the age of networked intelligence. European Journal of Education 42 (2), 235–254.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

- Tsatsou, P., Pruulmann-Vengerfeldt, P. & Murru, M. 2009. Digital divides. Teoksessa Sonia Livingstone & Leslie Haddon (toim.) Kids online. Opportunities and risks for children. Lontoo: The Policy Press, 107–134.
- Tsui, A. B. M. & Law, D. Y. K. 2007. Learning as boundary-crossing in school–university partnership. *Teaching and Teacher Education* 23(8), 1289–1301.
- Vesterinen, O. 2011. Media education in Finnish school system. A conceptual analysis of the subject didactic dimension of media education. Helsinki: Yliopistopaino. Saatavana [www-muodossa](http://www.muodossa):
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/26051/mediaedu.pdf?sequence=1> (Luettu 5.6.2014.)
- Vesterinen, O. & Kynäslähti, H. 2013. Mediakasvatus opetuksen eheyttäjänä. Teoksessa Kirsi Pyhältö ja Erja Vitikka (toim.) Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Oppaat ja käsikirjat 2013:9. Helsinki: Opetushallitus, 235–245.
- Väljærvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa Kirsi Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 19–31.
- Yin, R. K. 2014. Case study research. Design and methods. Lontoo: Sage.
- Wilmarth, S. 2010. Five socio-technology trends that change everything in learning and teaching. Teoksessa Heidi Hayes Jacobs (toim.) Curriculum 21: essential education for a changing world. Alexandria: ASD, 80–96. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<http://kenanaonline.com/files/0055/55743/Curriculum%2021%20Essential%20Education%20for%20a%20Changing%20World.pdf> (Luettu 15.4.2014.)
- Wilson, A. C. 2005. The effects of web-based communication and contact on parental involvement. *Action Research Exchange*, 4 (2).
- Wuorisalo, J. 2010. Sosiaalinen media oppimisen tukena. Matkalla kohti avoimia, verkottuneita ja liikkuvia oppimisympäristöjä. Teoksessa Marjo Meriranta (toim.) Mediakasvatuksen käsikirja. Kuopio: Unipress, 87–102.

LIITTEET

LIITE 1 Haastattelupyyntö

(Lähetetty 27.2.2014)

Hei,

pro gradu -tutkimuksemme aineiston kerääminen jatkuu aiheesta moniammatillinen yhteistyö. Tässä vaiheessa keräämme aineiston teemahaastattelun kautta, johon osallistuminen on vapaaehtoista. Haastattelutilanne toteutetaan yksilöhaastatteluna skypen tai puhelimen välityksellä, jossa läsnä on toinen pro gradu -tutkimuksen tekijöistä. Haastattelu kestää noin tunnin ja tulemme nauhoittamaan haastattelun analysointia varten. Käymämme keskustelut ovat luottamuksellisia ja käytämme niitä vain tutkimustarkoituksessa, eikä haastateltavien tarvitse kertoa nimiään tai muita tunnistetietojaan. Tutkimuksen valmistuttua tulemaan tuhoaan kaikki ääninauhat.

Haastatteluteemat ovat seuraavat:

1. Yhteistyön tavoitteiden määrittely
 2. Yhteistyötahojen välinen neuvottelu
 3. Sitoutuminen yhteistoimintaan
 4. Yhteistoiminnan toteuttaminen
 5. Palaute ja arviointi
- (Teemahaastattelun kysymykset löydät erillisenä liitteenä.)

Haastattelut toteutetaan maaliskuun aikana ja tarkemmista aikatauluista sovitaan sähköpostitse: eanttone@ulapland.fi tai kaimylly@ulapland.fi viimeistään 7.3.2014 mennessä. Kerromme mielellämme lisää tutkimuksesta, jos kysymyksiä heräsi.

Etukäteen ajastasi ystävällisesti kiittäen,
Erja Anttonen ja Kaisa Myllylä

Erja Anttonen
Lapin yliopisto
KTK/ mediakasvatus
sähköposti: xxxxx@ulapland.fi
puh. xxx xxxxxxxxxx

Kaisa Myllylä
Lapin yliopisto
KTK/ mediakasvatus
sähköposti: xxxxxx@ulapland.fi
puh. xxx xxxxxxxx

LIITE 2 Teemahaastattelu runko

Teemahaastattelun runko

Haastattelukysymykset projektissa työskenteleville työntekijöille

Taustakysymyksiä:

1. Kuinka kauan olet ollut tämän hetkisessä työssäsi? _____ vuotta.
2. Minkälainen koulutustausta sinulla on?
3. Kuvaile aikaisempia kokemuksia yhteistyöstä työyhteisön sisällä sekä työyhteisön ulkopuolisten kanssa?

1. Yhteistyön tavoitteiden määrittely

4. Miten tämä Masalan kirkko- projekti on saanut alkunsa? Miten olet lähtenyt itse mukaan?
5. Minkälaisia päämääriä Masalan kirkko -projektille on yleisesti ottaen asetettu? Keitä siinä on mukana?
6. Minkälaisia ajatuksia yhteistoiminta herätti projektin alussa?
7. Mikä merkitys projektilla on sinulle ja omalle työyhteisöllesi?

2. Yhteistyötahojen välinen neuvottelu

8. Miten projektin ideointi on toteutunut? Kenen kanssa, miten ja missä?
9. Mikä on oma roolisi projektissa? Miten oma ammattitaitosi näkyy ja minkälainen vastuualue sinulla on projektissa?
10. Miten koet kirkon, päiväkodin ja koulun välisen työskentelyn yli ammattirajojen? Minkälaisia haasteita ja mahdollisuuksia olet kohdannut?

3. Sitoutuminen yhteistoimintaan

11. Miten projektiin osallistumista on tuettu omassa työyhteisössäsi?
12. Miten sinun mielestäsi projektiin osallistuminen on koettu työyhteisössäsi?
13. Minkälaisia haasteita ja mahdollisuuksia osallistuminen projektiin nosti esille?

4. Yhteistoiminnan toteuttaminen

14. Miten yhteydenpito kirkon, päiväkodin ja koulun välillä on tapahtunut ja toteutunut?
15. Minkälaiset seikat mielestäsi hankaloittivat työskentelyä kirkon, päiväkodin ja koulun välillä?
16. Miten mielestäsi onnistui yhteisistä aikatauluista tai toiminnasta sopiminen?

5. Palaute ja arviointi

17. Kuvaile muutamia adjektiiveja hyväksi käyttäen projektiin osallistuneiden kirkon, päiväkodin ja koulun välistä ilmapiiriä.
18. Kerro miten projektiin osallistuminen on heijastunut omaan työhösi ja työyhteisöösi.
19. Minkälainen merkitys tällaisella yhteistoiminnalla on tulevaisuudessa omassa työssäsi?
20. Mitä muuta sinulle tulee mieleen?