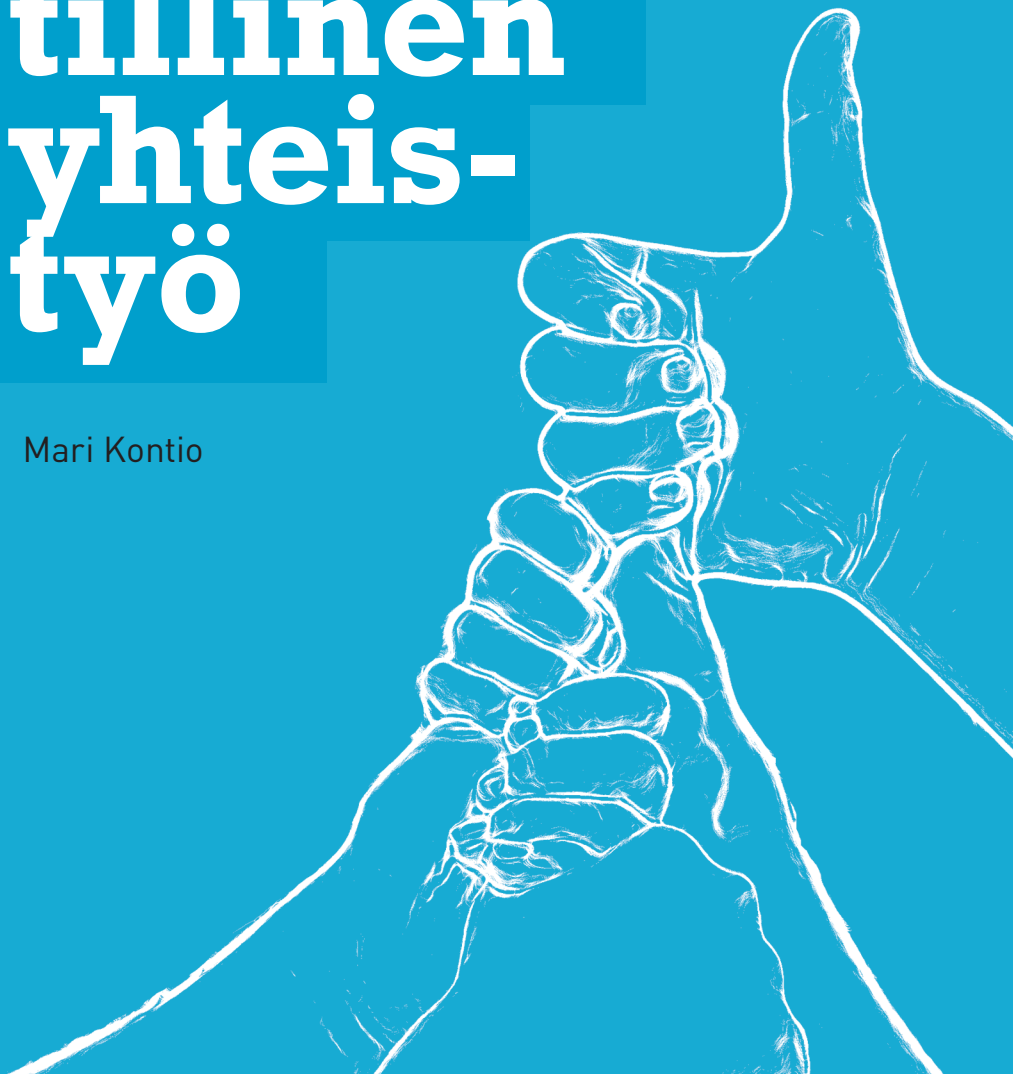


Moni- amma- tillinen yhteis- työ

Mari Kontio



Moni- amma- tillinen yhteis- työ

Mari Kontio

Julkaisija
TUKEVA-hanke
Oulun seutu
www.ouka.fi/seutu/tukeva

Taitto
Mainostoimisto SIBERIA Oy

Paino
Oulu 2010



Lapsiperheiden hyvinvointihanke

SISÄLLYSLUETTELO

1. Johdanto	6
2. Moniammatillinen yhteistyö	8
2.1 Asiantuntijuus moniammatillisuudessa	10
2.2 Jaettu kognitio moniammatillisessa yhteistyössä	11
2.3 Moniammatilliset ryhmät ja tiimit ja verkostoituminen	12
3. Moniammatillisuus tutkimuksissa	14
3.1 Lasten kuntoutuksen ja kasvatuksen yhteensovittaminen	14
3.2 Moniammatillisen yhteistyön kehittäminen	14
3.3 Moniammatilliset verkostot	15
3.4 Moniammatillinen yhteistyö nuorisotyössä	16
3.5 Moniammatillinen yhteistyö varhaiskasvatuksessa	17
4. Yhteenveto	19
Lähteet:	23
Sanasto:	25

Arvoisa lukija,

Tämä julkaisu on toteutettu osana TUKEVA-hankkeen moniammatillisen/monialaisen yhteistyön edistämistä lasten, nuorten ja lapsiperheiden palvelujen kehittämisessä. Julkaisu on vapaasti hyödynnettävissä ja jaettavissa kaikille aiheesta kiinnostuneille ja työssään sitä tarvitseville. Aiheeseen liittyen on myös valmisteilla kirjoittaja Mari Kontion väitöskirjatutkimus moniammatilliseen yhteistyöhön liittyen otsikolla ”Sosiaalisesti jaetun kognition muodostuminen moniammatillisessa yhteistyöryhmässä”, johon kerätyn tutkimustiedon pohjalta tämä julkaisu on koottu.

TUKEVA-hankkeen aikana tämän julkaisun sisältöjen pohjalta on järjestetty myös koulutusta monitoimijaisesta ja ylisektorisesta työskentelystä TUKEVA-hankkeen uusien toimintamallien pilotointiin osallistuvalla henkilöstöllä Oulun seudun kunnissa.

Moniammatillisen yhteistyön toteutumisesta sekä siitä saaduista kokemuksista TUKEVA-hankkeen uusien toimintamallien pilotoinneissa tehdään myös yhteenvedo pilotointien päätyttyä. Yhteenvedossa hyödynnetään myös väitöskirjatyon etenemisen aikana kerättyä muuta materiaalia.

Kolmannessa vaiheessa on tarkoitus tehdä vielä perusteellisempi tarkastelu laajemmin TUKEVAN piloteista yhteen vedettynä monitoimijaisuuden näkökulmasta siinä vaiheessa, kun uudet toimintamallit ovat juurtuneet käytäntöön. Oletettavasti tämä vaihe ajoittuu vuosille 2011–2012, ja se toteutetaan mahdollisen TUKEVA 2 -jatko-hankkeen aikana.

Antoisaa moniammatillista yhteistyötä toivottaen,



Salla Korhonen
projektijohtaja
TUKEVA-hanke
www.ouka.fi/seutu/tukeva



Lapsiperheiden hyvinvointihanke

TUKEVA-hanke

TUKEVA-hanke on Sosiaali- ja terveysministeriön KASTE-ohjelmaan kuuluva yhtenäinen pohjoissuomalainen lasten, nuorten, ja lapsiperheiden hyvinvoinnin edistämisen hankekokonaisuus. Hankkeessa ovat mukana Oulun seutu, Kainuun maakunta ja Oulunkaaren seutukunta. Hankkeen hallinnoijana toimii Oulun seutu.

Hankkeen ensimmäisen vaiheen toteutusaika on 1.11.2008 - 31.10.2010.

Jatkohanketta on haettu ajalle 1.10.2010-31.10.2012.

1. JOHDANTO

Monet yhteiskunnalliset muutostekijät kuten hajautuminen ja syrjäytyminen pakottavat niin koulutusjärjestelmän kuin sosiaali- ja terveydenhuollon etsimään uusia keinoja erilaisten lasten ja oppijoiden kohtaamiseen sekä heidän kasvunsa tukemiseen. Voidaankin todeta, että osaaminen ei rakennu enää pelkästään työpaikan ja työntekijän välisenä suhteen vaan muuttuvan työelämän ja ihmisten muuttuvien elämäntilanteiden välisenä suhteen. Monitasoisten asioiden ymmärtäminen ja hallinta vaativat useampaa näkökulmaa kuin mitä yksilö voi antaa.

Nykyisin työ tulee nähdä yhteistoiminnallisena. Työn laatuun vaikuttaa entistä suoranaisemmin koko työyhteisön ja organisaatorajojen yli ulottuvien erilaisten tiimien yhteistoiminnan sujuminen. Ongelmien parissa työskentelevät organisaatiot eivät pysty kuitenkaan kehittymään riittävästi lyhytaikaisten yhteistyökokeilujen varassa. Yhteistyön, kumppanuuksien ja kestävien verkostojen rakentaminen vaatii resursseja, jotta uusien toimintatapojen ja luottamuksellisten yhteyksien luominen tuottaa pysyviä tuloksia. (Jyrkiäinen 2007, 8.)

Kouluissa, samoin kuin monilla muilla tietointensiivisillä ja ihmissuhdealoilla, toimintaa on alettu kehittämään moniammatillisen yhteistyön esimerkein, joissa korostuu jaetun asiantuntijuuden merkitys. (Rajakaltio 2005, 136.) Moniammatillisessa yhteistyössä on kyse joukosta ammattihenkilöitä, joilla on erilaista osaamista ja valtuuksia suorittaa tiettyjä tehtäviä. Karilan ja Nummenmaan (2005, 212) mukaan moniammatillisuudella voidaan tarkoittaa moniammatillista ihmistä, joka toimii monen ammattiryhmän

asiantuntijatehtävissä. Yhteistyö on puolestaan koordinoitua yhdessä toimimista työssä, vapaa-aikana tai sosiaalisissa suhteissa yhteisten tavoitteiden eteen. Siinä toteutuu yhdessä toimimisen ilo ja sosiaaliset suhteet vahvistuvat. Tavoitteena on siis toimia siten, että yhteinen päämäärä tunnustetaan ja saavutetaan mahdollisimman onnistuneesti. Yleisesti moniammatillisuudella tarkoitetaan kuitenkin eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden työskentelyä yhdessä siten, että he jakavat osaamisensa, tietonsa ja vallan.

Miten moniammatillinen yhteistyö hyödyntää yhteiskuntaa? Jyrkiäinen (2007, 158) näkee verkostoitumisen ja yhteisten asioiden jakamisen keinona estää polarisoituminen koulutussektorilla. Hallintokuntien välisen yhteistyön avulla tieto esim. lapsesta kulkee ajoissa lapsen ja hänen perheensä kanssa työtä tekeville aikuisille. Tämä puolestaan helpottaa tarvittavan avun kartoittamista. Moniammatillisuus tuo yhteistyöhön mukaan myös useita eri tiedon ja osaamisen näkökulmia, joita kokonaisuuden rakentaminen edellyttää. Keskeinen kysymys moniammatillisen yhteistyön kartoittamisessa onkin, kuinka voidaan koota kaikki tieto ja osaaminen yhteen mahdollisimman kokonaisvaltaisen käsityksen ja ymmärryksen saavuttamiseksi. (Veijola 2004, 30.)

Moniammatillisen yhteistyön aikaansaamiseksi tarvitaan nykyisen vuorovaikutuskulttuurin tunnistamista ja tietoista pyrkimistä sellaiseen vuorovaikutukseen, jossa tiedon ja eri näkökulmien yhteen saattaminen tulee mahdolliseksi. Haasteena moniammatillisessa

yhteistyössä onkin löytää kuhunkin tilanteeseen sopiva toimintamalli. Onnistuminen edellyttää kehittämistoimintaan osallistujilta aktiivista suhtautumista ja sitoutumista. Johtamisen haasteena on löytää yhteistoiminnalliset menettelytavat ja keinot saada aikaan kollektiivisia sopimuksia, joihin yhteisön tai tiimin jäsenet voivat sitoutua.

Moniammatillinen yhteistyö -raportti on koottu tueksi Tukeva-hankkeen toimijoille, jotka ovat mukana kehittämässä lapsen ikään sidottuja moniammatillisia palveluverkostoja. Verkostojen tavoitteena on tukea lasta ja hänen perhettään aiempaa kokonaisvaltaisemmin. Tarkoituksena on, että kaikki lasten, nuorten ja perheiden parissa toimivat tahot, kuntien sosiaali- ja terveydenhuollon eri toimijat, kuten esimerkiksi neuvola, päivähoito, lastensuojelu, sekä sivistys-, opetus-, nuoriso-, kulttuuri- ja liikuntatoimet saadaan toimimaan verkostoituneessa

yhteistyössä lapsen eheän oppimispolun varmistamiseksi. Tuki ja palvelut toteutetaan mahdollisuuksien mukaan lapsen normaalissa kasvu- ja kehitysympäristöissä. Lisäksi hankkeessa on tavoitteena kehittää lapsiperheiden kotipalvelua osaksi varhaisen tuen toimintatapaa sekä arvioida siihen tarvittavia resursseja.

Moniammatillisen yhteistyön käsitettä kuvataan seuraavissa luvuissa niin teorian kuin käytännön kautta. Olen jakanut käsiteltävän aiheen kahteen pääosaan: moniammatillisen yhteistyön käsitteeseen asiantuntijuuden, jaetun kognition sekä tiimi- ja ryhmätyön näkökulmasta ja moniammatilliseen yhteistyöhön tutkimusten valossa. Lopun yhteenvedossa olen pyrkinyt tuomaan esille niitä ajatuksia ja haasteita, joita tulevaisuus asettaa moniammatilliselle yhteistyölle.



2. MONIAMMATILLINEN YHTEISTYÖ

Tutkimusten mukaan moniammatillisen yhteistyön käsite on erittäin epämääräinen. Englannin kielessä moniammatillisuutta merkitseviä käsitteitä on useita: multidisciplinary, interdisciplinary, ja transdisciplinary. (Veijola 2004, 20). Käsitettä voidaan tarkastella siis monesta eri näkökulmasta. Käsitteillä interprofessional ja trans- tai crossprofessional tarkoitetaan pidemmälle edennyttä ja nykymäärittelyksen mukaista yhteistyötä. Tieteiden yhteydessä puhutaan myös suomen kielessä tieteiden välisestä (interdisciplinary) ja poikkitieteisestä (trans- tai crossdisciplinary) yhteistyöstä. Suomen kielessä ei ole erillisiä käsitteitä, jotka kuvaisivat näitä moniammatillisen yhteistyön eri tasoja. Käytössä ovat peruskäsitteet moniammatillinen yhteistyö tai moniammatillinen tiimityö. Ne pitävät sisällään niin moniammatillisen rinnakkaintyöskentelyn kuin roolirajoja rikkovat työskentelymuodot. Pohjolainen (2004) huomauttaa kuitenkin, ettei moniammatillista tiimityötä ja monitieteellistä osaamista tule sekoittaa keskenään. Moniammatillista asiantuntemusta voidaan oppia erilaisissa verkostoissa poikkitieteellisen toiminnan kautta, jolloin ammatillisia ja organisatorisia rajoja ylitetään (Pönkkö 2005, 42).

Moniammatillisuus on käsite, jota käytetään laajasti erilaisissa merkityksissä arkikeskusteluissa. Moniammatillisuudella voidaan tarkoittaa esimerkiksi moniammatillista ihmistä, joka toimii monen ammattiryhmän asiantuntijatehtävissä. Yleisesti moniammatillisuudella tarkoitetaan kuitenkin eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden työskentelyä yhdessä siten, että valta, tieto ja

osaaminen jaetaan. (Karilan ja Nummenmaan 2005, 212.) Isoherranen (2005, 32) mukaan moniammatillisuus voi käsittää myös ryhmän tai organisaation välisen toiminnan ja vuorovaikutuksen, joilla pyritään yhteiseen tulokseen tai päämäärään.

Yhteistyö on puolestaan koordinoitua toimimista yhdessä työssä, vapaa-aikana tai sosiaalisissa suhteissa yhteisten tavoitteiden eteen. Yhteistyössä tavoitteena on siis toimia siten, että yhteinen tavoite tunnustetaan ja saavutetaan mahdollisimman onnistuneesti. Siinä korostuvat myös sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutus. (Argyle 1991). Moniammatillisuuden kautta yhteistyöhön tulee mukaan useita eri tiedon ja osaamisen näkökulmia, joita systeemisen kokonaisuuden rakentaminen edellyttää. Keskeiseksi yhteistyössä nousee se, kuinka voidaan koota yhteen ja prosessoida kaikki tieto ja osaaminen, joka on välttämätöntä mahdollisimman kokonaisvaltaisen käsityksen saavuttamiseksi asiakkaasta. (Isoherranen 2005, 33.)

Moniammatillista yhteistyötä tekeviltä edellytetään vastuunottoa, selkeää käsitystä omasta tehtävästä, toisten asiantuntijuuden kunnioittamista, kuuntelu- ja ilmaisutaitoja sekä kokonaisuuksien ymmärtämistä. Sipari (2008, 36; Kupila 2007, 30) huomauttaakin, että erityisesti henkilön ammatillinen osaaminen ja työorientaation tiedostaminen luovat pohjan ammatilliseen toimintakulttuuriin osallistumiselle ja yhteistoiminnalle.

Eri näkökulmia sisältävän tiedon kokoamiseksi tarvitaan myös uudentyyppistä yhteisöllistä älykkyyttä ja foorumeita, joissa asiantuntijatietoa voidaan

yhdistä laadukkaamman ja kokonaisvaltaisemman tuloksen aikaansaamiseksi. Ammatillisessa osaamisessa yhteistyötaidot yli ammatti- ja organisaatorajojen nousevatkin yhdeksi sen tärkeimmistä asioista. Moniammatillisen yhteistyön aikaansaamiseksi tarvitaan myös nykyisen vuorovaikutuskulttuurin tunnistamista ja tietoista pyrkimistä sellaiseen vuorovaikutukseen, jossa tiedon ja eri näkökulmien yhteen saattaminen on mahdollista. (Isoherranen 2008, 33). Yksi tärkeimmistä asioista, joka vaikuttaa ryhmän yhteistyön onnistumiseen, onkin kyky organisoitua ja jakaa työt.

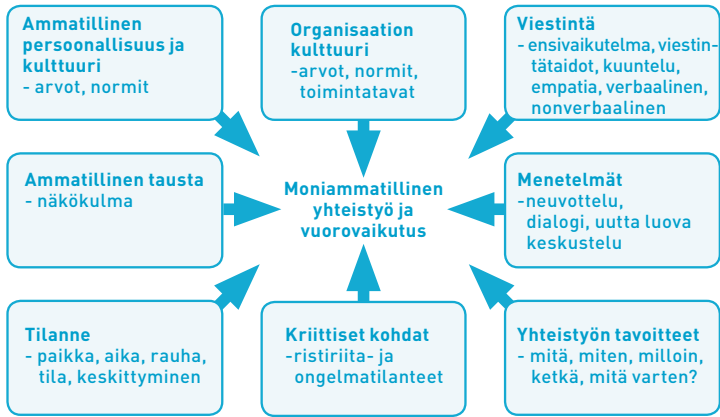
Moniammatillisen yhteistyön haasteena on mm. löytää kuhunkin tilanteeseen sopiva toimintamalli (Ovretveitin 1995, 162-163). Oikean toimintamallin valinnassa on huomioitava, keitä työryhmään kuuluu, mitä he tekevät sekä miten he työskentelevät yhdessä. Monitieteisen lähestymistavan mukaisessa toimintamallissa eri alojen asiantuntijat osallistuvat yhteistyöhön, mutta he työskentelevät erillään. Jokainen asiantuntija arvioi asiakasta ja tekee suunnitelman omasta viitekehksestään käsin. Vuorovaikutus on vähäistä tai sitä ei ole ollenkaan. (McCollum & Hughes 1990, 131-132.)

Onnistuakseen moniammatillinen yhteistyö edellyttää myös yhteistä kieltä ja käsitteitä. Karila ja Nummenmaa (2005, 214) huomauttavatkin, ettei moniammatillinen osaaminen synny panemalla työntekijöitä yhteen. Se ei ole myöskään sama asia kuin yhteistyö, vaikka yhteistyöllä onkin keskeinen rooli moniammatillisessa työskentelyssä. Todellisesta moniammatillisesta yhteistyöstä voidaan puhua

silloin, kun tunnistetaan työn päämäärät ja tavoitteet eikä tyydytä vain tiedon vaihtamiseen erilaisilla tavoilla (Kovanen 2004). Asiantuntijakeskeisyydestä onkin pyrittävä asiantuntijoiden vuoropuheluun, mikä tarkoittaa oman näkemyksen tuomista esille yhteisesti arvioitavaksi (Hakkarainen, Helenius & Jääskeläinen 1999, 30-31).

Yhteenvetona voidaan todeta, että moniammatillisessa yhteistyössä korostuu viisi kohtaa: asiakaslähtöisyys, tiedon ja eri näkökulmien kokoaminen yhteen, vuorovaikutustietoinen yhteistyö, rajojen ylitykset sekä verkostojen huomioiminen. Lähtökohtana on asiakas, joka pyritään huomioimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tiedon ja eri näkökulmien kokoamisen tavoitteena on tuottaa yhteinen, jaettu merkitys, joka on merkittävämpi kuin yhden yksittäisen asiantuntijan panos. (Karila & Nummenmaa 2001, 3.)

Toimivassa moniammatillisessa yhteistyössä (ks. kuvio 1.) ryhmän jäsenet tietävät, mitä tehdään ja millä tavalla. Ryhmässä on riittävästi osaamista ja tarpeellista asiantuntijatietaa, jota jaetaan ryhmän sisällä. Tarpeen vaatiessa ryhmä käyttää apunaan myös ulkopuolista asiantuntijuutta korvaamaan sisäisen asiantuntemuksen puutetta. Hyvässä moniammatillisessa yhteistyössä yhdistyvätkin jatkuva vuorovaikutus ja tarkoituksenmukainen toiminta, joka ottaa huomioon toimintaympäristönsä sekä toimintaa ohjaavat arvot ja tavoitteet (Veijola 2004, 20). Tehokkaan moniammatillisen yhteistyön tunnusmerkkejä ovat jaettu visio toiminnasta, selkeät tavoitteet, asiantuntevat jäsenet, hyvä vuorovaikutus ja yhteishen-



Kuvio 1. Moniammatillinen vuorovaikutus ja yhteistyö Honkasen ja Suomalan (2009, 95) mallin mukaan.

ki, roolien ymmärtäminen sekä arvostaminen, unohtamatta tulosorientoitunutta, selkeää ja puolueetonta johtoa. Lisäksi tarvitaan osaamisen analyysia, yhteistä suunnittelua ja osaamisen johtamista, jotka kaikki edellyttävät yhteistä toimintaa (Karila & Nummenmaa 2005, 215).

2.1 Asiantuntijuus moniammatillisuudessa

Moniammatillista työskentelyä tutkineen William Housleyn (1999) mukaan asiantuntijuus ei ole ”ylhäältä” annettu, vaan se tuotetaan ja ansaitaan moniammatillisen tiimin vuorovaikutuksessa. Asiantuntijuus tulisikin nähdä dynaamisena: samoin kuin moniammatillisen tiimin jäsenenä on oltava erilaisia taitoja, menetelmiä ja strategioita, joilla he muokkaavat ja uudistavat asiantuntijuuttaan. Vuorovaikutustilanteissa tiimin jäsenet suuntaavat tarkkaavaisuutensa yhtei-

seen kohteeseen ja kieltävät, väheksyvät tai tukevat muiden asiantuntijoiden esittämiä ajatuksia. Oma näkemys tuodaan esille yhteisesti arvioitavaksi. Asiantuntijakeskeisyys vaihtuu asiantuntijoiden vuoropuheluksi.

Yksilön asiantuntijuus ei kehity vertikaalisesti aloittelijasta asiantuntijaksi, vaan siihen kuuluu myös eri alojen ammattilaisten, toinen toisiltaan oppimista ja yhteisöllisen ajattelun muotojen kehittymistä. Asiantuntijuuteen kuuluvatkin innovatiiviset ammatilliset käytännöt, joiden luomisessa ovat usein mukana laajat verkostot eri organisaatioista. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2000, 150.)

Asiantuntijuuden käytännöissä elää kuitenkin vielä yksityisöskentelyn kulttuuri (Kupila 2007, 30). Asiantuntijalta vaaditaan usein paremman ”tietäjän” roolia, jossa tietämisen suunta on ylhäältä alaspäin. Asetelma muodostaa samalla esteen tasavertaisuudelle. Moniammatillinen toiminta auttaa tekemään yksittäisen

työntekijän työn näkyväksi ja julkiseksi ja paljastaa samalla osaamattomuuden ja tietämättömyyden vaikeissa tilanteissa. Laaja-alaisesti verkostoitunut yhteistyö vaatiikin jännitteiden kypsää hallitsemista, toisin sanoen oman työn ja asiantuntijuuden asettamista kriittisen arvioinnin kohteeksi (Pohjolan 1999, 110–111). Asiantuntijakoulutuksessa tulisikin vuorotella käytännön yleisten teoreettisten rakenteiden opiskeleminen, tiedon kokeuksellinen oppiminen ja oppimisen soveltaminen uusiin toimintaympäristöihin sekä osallistuminen moniammatillisten ryhmien toimintaan erityisesti, kun on kyseessä uuden tiedon luomis- ja soveltamisprosessi. (Kirjonen 1997, 38-39).

Työn organisoiminen tiimeiksi ei johda automaattisesti moniammatillisuuteen ja rajojen ylityksiin (Launis 1997, 129). Asiantuntijayhteisöissä tulisikin kiinnittää huomiota rajojen ylityksiä ehkäiseviin työskentelymuotoihin, samoin kuin rajojen ylityksiä tukeviin toimintamalleihin. Tällä tarkoitetaan sitä, että eri ammattiryhmien yhteistyötilanteissa yhteistyön tulisi rakentua mahdollisimman konkreettisille kohteille. Yhteistyötä voidaan tehdä esimerkiksi sen eteen, että erilaisten koulutusten anti tavoittaa paremmin kaikki työyhteisön jäsenet. Konkreettisia asioita käsiteltäessä myös asioihin liittyvät ristiriitaisuudet pääsevät nousemaan esiin. Rajojen ylitykset voivat olla esimerkiksi yhteisiä kokeiluja, joissa asiantuntija joutuu kohtamaan erilaisuutta (Launis 1997, 132). Näistä tilanteista selviytyminen edellyttää kuitenkin osallistujiltaan uudenlaisia yhteisiä käsitteenmuodostusprosesseja eli yhdessä tapahtuvaa oppimista.

2.2 Jaettu kognitio moniammatillisessa yhteistyössä

Sosiaalisen kognition käsitettä voidaan pitää yhtenä nykyaikaisen moniammatillisen yhteistyön ydinkäsitteenä. Salomonin (1993, 112-114) mukaan sosiaalisesti jaettu kognitio luodaan yhdessä systeemissä, yksilön, työtoverin ja kulttuurin tarjoamien välineiden avulla. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että asiantuntijoiden tehtävänä on rakentaa yhteinen kokonaisnäkemys ja tavoite hyvinkin erilaisista näkökulmista tietyissä yhteistyötilanteissa. Lisäksi jaetun kognition avulla yksilöille mahdollistuu oman osaamisen ja asiantuntijuuden laajentaminen (Salomon 1993, 135). Jaetussa asiantuntijuudessa, kuten myös moniammatillisuudessa, on pohjimmiltaan kyse kollektiivisen käsitteenmuodostuksen prosessista eli yhteisöllisesti tapahtuvasta tiedon luomisesta. (Engeström, Engeström & Kärkkäinen 1995).

Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen (2000) mukaan asiantuntijuuden jakamisen arvo on siinä, että toisen tai toisten antama palaute toimii uusien ajatusten testaamisen välineenä. Omien käsitysten tarkastelu muiden näkökulmasta on älykkään toiminnan ja uusien ajatusten luomisen kannalta olennaista. Samalla se tukee syvällisen käsitteellisen ymmärryksen saavuttamista. Jaettu asiantuntijuus onkin erinomainen perusta haluttaessa muodostaa laajempi tietoeudustus tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä.

Levine ja Moreland (1991, 257) pitävät kulttuuria merkittävämpänä tekijänä työntekijöiden sosialisatioprosessissa. Näin sen vuoksi, että kulttuuria voidaan pitää ”ajatuksina”, joita työntekijät ilmai-

sevat. Myös heidän kokemuksensa ovat muotoutuneet tietynlaisen kulttuurin vaikutuksen alaisena. Näin ollen kulttuuri vaikuttaa myös siihen, millaisen yhteisen näkemyksen yhdessä työskentelevät ihmiset muodostavat käsiteltävistä asioista. Seuraavassa kuviossa (kuvio 2.) Levine ja Moreland luokittelevat ryhmätyötä tekevien pyrkimykset yhteisesti jaettuun tietoon kolmeen osaan.

Ensimmäisessä ryhmässä keskitytään löytämään kollektiiviset vastaukset siihen, miten oma ryhmä eroaa muista olemassa olevista ryhmistä, millainen tulevaisuus ryhmällä on, millaista ryhmässä on työskennellä, millaiset sään-

Tieto ryhmästä

- Mikä tekee ryhmästäme erilaisen?
- Mikä on ryhmämme menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus?
- Mikä on ryhmämme ilmapiiri?
- Mitkä ovat ryhmämme normit?
- Miten suhtaudumme ulkopuolisiin?

Tieto ryhmän jäsenistä

- Millaiset ihmiset kuuluvat ryhmäämme?
- Miten ryhmän jäsenet poikkeavat toisistaan?
- Miten minä sopeudun ryhmään?
- Millaiset suhteet ryhmän jäsenillä on toisiinsa?
- Miten ryhmän jäsenten käyttäytyminen pitäisi tulkita?

Tieto työstä

- Miksi me teemme työtä?
- Mitä työtä me teemme?
- Miten meidän pitäisi tehdä työtä?
- Mitä tarkoittaa "tehdä työ hyvin"?
- Mitkä ovat työskentelyolosuhteet?

Kuvio 2. Sosiaalisesti jaettu tieto ryhmässä (within work groups) (Levine & Moreland 1991, 259.)

nöt ryhmässä vallitsevat sekä mikä on ryhmän suhtautuminen sen ulkopuolisiin jäseniin. Toiseksi kollektiivisia vastauksia yritetään löytää siihen, millaisista jäsenistä ryhmä koostuu, miten ryhmän jäsenet poikkeavat toisistaan ja millaiset suhteet heillä on toisiinsa. Kun jäsenet oppivat enemmän toisistaan, he saavat tietoa myös itsestään ja toisten tavoista tarkastella heitä itseään. Levine ja Moreland (1991, 261) huomauttavat, että ryhmän jäsenillä voi olla hyvinkin monitahoisia sosiaalisia verkostoja, jotka vaikuttavat ryhmän jäsenten tulkintoihin toisistaan. Ryhmän jäsenille on tyypillistä myös pohtia omaa sopeutumistaan ryhmän jäseneksi.

Kolmanneksi ryhmän jäsenet haluavat saada vastauksen siihen, miksi he työskentelevät. Mikä motivoi heitä tekemään työn hyvin ja onko annettu tehtäväkuva yhteensopiva oman osaamisen kanssa. Ryhmään kuuluu myös pohdinta oman työn tuloksista ja olosuhteista, joissa työtä tehdään. (Levine ja Moreland 1991, 263.)

2.3 Moniammatilliset ryhmät ja tiimit ja verkostoituminen

Moniammatilliset ryhmä- ja tiimityöt voivat rakentua yli organisaatorajojen osana asiakkaan polkua. Silloin ne toimivat asiakkaan käyttämässä verkostossa. Sen avulla kootaan yhteen jo olemassa olevaa tietoa asiakkaasta, luodaan yhteinen tavoite ja tuetaan asiakasta polun kriittisissä vaiheissa. Moniammatilliset tiimit voidaan luokitella kolmeen pääryhmään: virallisiin tiimeihin, yhteistyöverkostoihin ja asiakastiimeihin. Ne eroavat

toisistaan asiantuntijuuden yhteistyön tiiviyn, jäsenyyden, prosessien, kollektiivisen vastuun sekä johtajuuden suhteen. (Isoherranen 2005, 74.)

Virallisilla tiimeillä on vakiintunut kokoonpano, ja ne ovat usein osa jotain tiettyä organisaatiota. Tyypillisintä virallisilla tiimeillä on selkeitä ja sovitut toimintaperiaatteet. Lisäksi niiden jäsenyydet ja johtajuus ovat määriteltyjä. Yhteistyöverkosto koostuu puolestaan henkilöistä, jotka tuottavat yhtä aikaa palveluita asiakkaalle. Asiantuntijoilla ei välttämättä ole virallisia toimintaperiaatteita, mutta he tekevät yhteistyötä asiakkaan tarpeista lähtien. Verkoston jäsenet kuuluvatkin usein johonkin toiseen tiimiin tai organisaatioon ja pyrkivät tekemään yhteistyötä ilman tarkkaan sovittua mallia. Lisäksi verkostoissa jäsenyyttä ei ole aina määritelty. Asiakastiimeillä tarkoitetaan kaikkia niitä, jotka auttavat tiettyä asiakasta yhdessä kokonaisjärjestelyprosessin vaiheessa. Yksi asiakastiimin malli on kokonaisjärjestelyjen vastuuhenkilölle palveluja tuottava tiimi. (Ovretveit 1995, 118-119.)

Tiimityön olemassaolosta huolimatta kokonaisnäemyksen saavuttaminen voi olla hyvinkin hankalaa. Tähän voi

vaikuttaa esimerkiksi tiimin toimintamalli tai se, että tiimi hyödyntää vain omien asiantuntijointensa osaamista. Tiimien rakentamisessa tulisikin huomioida se, että ne kootaan asiakkaan tarpeista lähtien. Galanesin, Adamsin ja Brillhartin (2003) mukaan hyvällä työryhmällä on oltava riittävä oman alan asiantuntijaosaaminen ja informaatio käsiteltävästä asiasta. Tieto voi olla ammatillisen osaamisen lisäksi käsiteltävään tapaukseen liittyvää yleistä tietoa. Toiseksi ryhmän jäsenen tulee suhtautua avoimesti uusien näkökulmiin, tietoa ja erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja kohtaan. Kolmanneksi ryhmässä tarvitaan dialogisuutta, varsinkin ratkottaessa ongelmia ja tehtäessä päätöksiä monimutkaisista asioista. Ryhmän jäseniltä vaaditaan hyvää ammatillista itsetuntoa, jotta he pystyvät avoimeen kommunikointiin toisten asiantuntijoiden kanssa. Hyvä asiantuntija ymmärtää, ettei häneltä löydy aina oikeaa vastausta, ja on siksi valmis dialogiin. Työryhmässä täytyy vallita avoin vuorovaikutusilmapiiri, jossa kaikilla ryhmän jäsenillä on tasavertainen oikeus ilmaista mielipiteensä. Työryhmän jäseniltä edellytetään myös vastuun ottamista koko tiimin toiminnasta.

3. MONIAMMATILLISUUS TUTKIMUKSISSA

Moniammatillista yhteistyön toimintamallia toteutetaan nykyään niin sosiaali- ja terveysalalla kuin kunnan muilla hallinnon aloilla sekä yksityissektorilla. Koulun puolella moniammatillisesta työryhmästä puhuttaessa tarkoitetaan oppilashuoltoryhmää. Tässä osiossa olen perehtynyt moniammatillista yhteistyötä käsitteleviin tutkimuksiin kasvatus-, sosiaali- ja terveysalalta.

3.1 Lasten kuntoutuksen ja kasvatuksen yhteensovittaminen

Salla Sipari (2008) on väitöskirjassaan perehtynyt lasten kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentumiseen asiantuntijoiden keskusteluissa. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää ryhmähaastattelujen avulla, millainen on asiantuntijoiden keskusteluissa rakentuva lasten kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan kulttuuri. Tutkimuksen tehtävänä olikin kuvata, miten lasten kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminta rakentuu asiantuntijoiden keskusteluissa ja tuottaa keskustelujen avulla samalla uutta sisältöä, käsitteistöä ja niiden merkityksiä käytännön toimintaan.

Tutkimustulosten mukaan lasten kuntoutuksen ja kasvatuksen yhteensovittamisessa on kyse lapsen toiminnan verkostosta, jossa tärkeintä on selvittää, mitä tukea ja toimintoja lapsi tarvitsee. Tämän perusteella yhteistoiminnassa pohditaan käytännön toteutus. Sipari (2008, 106) ei halunnut kuvata perinteistä hoitopolkua tai -ketjua, sillä lapset nähtiin keskusteluissa yksilöinä, jotka tarvitsevat erilaisia asioita eri vaiheissa. Ver-

koston tehtävänä oli tukea lasta ja saada lapselle taitoja arjessa toimimiseen. Lapsen kohdalla tämä tarkoitti ongelmien ja vahvuuksien tunnistamista, mahdollisten tukimuotojen selvittämistä ja suunnittelua sekä asioista sopimista ja seuranta. Ammattilaisten kokemuksen mukaan lapsen kuntouttavan arjen suunnittelu ja ohjaus on kuitenkin aikaa vievää, koska on välttämätöntä tutustua lapsen yksilöllisiin ominaisuuksiin ja tapoihin, lapsen arkeen ja sen toimintakulttuureihin. Tutkimustuloksista kävi myös ilmi, että lapsen kuntouttavan arjen arviointi ja suunnittelu oli pääsääntöisesti aikuisjohtoista toimintaa. Erityiskasvatuksella ja -opetuksella oli suuri merkitys lapsen arjen järjestämisessä kuntouttavaksi.

3.2 Moniammatillisen yhteistyön kehittäminen

Ulla-Maija Valleala (2006) on tutkinut yhteistä ymmärtämistä vuorovaikutuksellisen yhteisen merkityksen muodostumisen prosessina. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten opiskelijaryhmien ja työtiimien keskusteluissa tuotetaan yhteisiä merkityksiä kytkettynä siihen asiayhteyteen, mikä keskusteluja ympäröi. Tutkimustulosten mukaan työssäkäyvien ryhmän lähes kaikissa keskusteluissa suuntauduttiin käsitteiden ymmärtämiseen, kun taas opiskelijoiden ryhmä orientoitui pääosin keskustelusuoritukseen. Ymmärrys- eli sisältöorientoituneessa keskustelussa käsitettä koskeva yhteinen ymmärrys muodostui silloin, kun yhdessä kehiteltiin käsitettä havainnollistava esimerkki. Suoritusorientoituneessa keskus-

teluissa puolestaan vältettiin ottamasta puheeksi käsitteiden sisältöjä ja merkityksiä ja keskityttiin suunnittelemaan suoritustilannetta. Näiden kahden vuorovaikutustavan erottaminen toisistaan voi auttaa työyhteisöjä kehittämään toimintaansa. Jos vuorovaikutuskulttuuri on keskustelevalta ja dialoginen mutta mitään ei saada aikaan, on tarpeen kehittää strategista vuorovaikutusta, jossa keskustelujen tuotokset kirjataan konkreettiseksi toimintaohjelmiksi. Jos taas vuorovaikutuskulttuurissa laaditaan suunnitelmia ja strategioita keskustelematta niistä tiimissä, dialogisen vuorovaikutustavan kehittämiseen on tarvetta. (Valleala 2006, 203.)

Helena Rajakaltio (2005) käsittelee artikkelissaan ”Sosiaalisen pääoman kehkeytymisen ehdot kouluyhteisössä” kehittämishanketta, jonka tavoitteena oli löytää uusia toimintatapoja kahtia jakautuneen koulun toimintakulttuurin yhtenäistämiseksi. Kehittämistyön alussa oli ollut havaittavissa kielteistä suhtautumista kaikenlaisia ulkopuolisia hankkeita kohtaan, koska aiemmin toteutetut projektit olivat jääneet varsin irrallisiksi kokonaisuudeksi varsinaisesta opetustyöstä. Toimijat eivät olleet siis kokeneet käytännön hyötyä projekteihin osallistumisesta. Tuloksena koulun toimintakulttuuri muuttui: siirryttiin yhteistyötä rakentavaan työkuulttuuriin. Muutos edellytti kuitenkin työyhteisöltä säännöllistä pysähtymistä sekä toiminnan tutkimista ja arviointia yhdessä. Koulun tiimit alkoivat hyödyntää jaetun asiantuntijuuden toimintamallia, jossa luokka-asteittain muodostuneet teemaryhmät pohtivat esimerkiksi opetuksen kehittämistä tai

viihtyisemmän työympäristön luomista. Seurauksena oli, että yksilöiden piilossa ollut asiantuntijuus ja osaaminen saatiin käyttöön. Lisäksi kehittämisprosessi lisäsi eri toimijoiden välistä vuorovaikutusta ja auttoi heitä yhdessä löytämään yhtenäisyyttä edistäviä toimintatapoja. Myös tunne osallisuudesta ja vaikuttamisen mahdollisuudesta lisäsi toimijoiden sitoutumista.

3.3 Moniammatilliset verkostot

Anne Jyrkiäinen (2007) on tutkinut väitöskirjassaan ”Verkosto opettajien tukena” resurssikeskuskoulujen verkostoitumista ja koulujen toimijoiden osaamisen jakamista. Tulosten mukaan resurssikeskusten verkostossa koulut saivat peilata omaa työtään ja toimintamallejaan. Yhteistyön tuloksena ne pystyivät suuntaamaan ja hiomaan toimintakulttuuriaan entistä selkeämmin. Tilanteissa, joissa verkoston jäsenistä oli tehty oman työyhteisönsä pedagogisia tukihenkilöitä, oli vaikutettu positiivisesti erityisesti henkilöihin itseensä. Heillä oli ikään kuin lupa tuoda esille omaa osaamistaan. Yhteistyötä pidettiin suurimmaksi osaksi hedelmällisenä sen vuoksi, että siinä oli mahdollista saada tietoa muista vireillä olevista hankkeista, niiden ongelmista ja onnistumisista.

Tutkimukseen osallistuneet henkilöt kokivat osaamisen jakamisen arvokkaaksi, mutta totesivat toimintakulttuurin muutoksen vievän aikaa, vaativan vertaistukea ja taloudellista panostusta. Osaamisen jakaminen koettiin erityisen hankalaksi erilaisissa moniammatillisissa

sa verkostoissa, joissa puuttuivat selkeät toimintamallit sekä avoin vuorovaikutuskulttuuri. Myös vastuun kasautuminen muutamille toimijoille koettiin uuvuttavana, samoin kuin toimijoiden vaihtuminen. Uusien toimijoiden sitouttaminen verkostoyhteistyöhön vaatii aikaa, mikä puolestaan hidastaa asioiden eteenpäin kehittymistä. (Jyrkiäinen 2007, 126.)

Erilaisen näkökulman moniammatilliseen yhteistyöhön ja sen toimivuuteen antaa Maija-Leena Pönkö (2005) väitöskirjassään tutkimus ”Erityisoppilaan psykiatrinen hoitoketju”, jossa tutkija on halunnut selvittää lasten ja nuorten psykiatrisen erikoissairaanhoidon palvelujen tarpeesta, käytöstä ja toimivuudesta, samoin kuin moniammatillisen verkoston toimintaa. Tutkimustulosten mukaan moniammatillisen hoitoketjun asiantuntemusta olisi tarvittu nopeammin ja enemmän kuin sen palveluja oli mahdollista saada. Eniten tukea kaivattiin erityiskoulujen oppilaiden käytös- ja mielenterveysongelmien auttamiseen. Vaikeimpana ongelmana koettiin erikoissairaanhoidon tutkimuksiin ja hoitoon pääsy, mikä vaikeutti niin oppilaan, hänen perheensä kuin kaikkien hoitoketjussa työskentelevienkin asiantuntijoiden työtä. Myös etenkin opettajan kynnyksen haakea apua oli erityisen korkea.

Erityisoppilaan hoitoketjun verkostossa toimivat eri avainryhmien asiantuntijat olivat tutkimuksen mukaan erityisen kiinnostuneita arvioimaan ja kehittämään omaa toimintaansa, vaikkakin he Pönkö (2005, 65) mukaan tunsivat vain vähän toistensa arkea eivätkä pitäneet tärkeänä tutustua siihen. Hoitoketjun olemassaolo arvioitiin merkitykselliseksi vahvuudeksi, vaikka sen oli mahdollista auttaa vain

osaa oppilaista resurssien puolesta. Uhkana koettiin yhteistyön puute, josta seurauksena oli verkostossa työtä tekevien väsyminen ja apua tarvitsevan oppilaan jääminen ”oman onnensa nojaan”. Pönkö (2005) esittääkin, että toimittaessa kouluikäisten psykososiaalisten ongelmien parissa koulu yhteistyön olisi oltava tiiviisti mukana erityisesti tiedon kulun koordinoinnissa tavoitteellisen toiminnan varmistamiseksi. Lisäksi erityistä huomiota tulisi kiinnittää moniammatillisen verkoston koordinointiin.

3.4 Moniammatillinen yhteistyö nuorisotyössä

Asko Suikkasen, Sirpa Martin ja Ritva Linnakankaan (2006) toimittama ”Homma hanksaan” –raportti tuo esille näkökulman nuorten parissa työskentelevien moniammatillisesta yhteistyöstä. Siinä on arvioitu moniammatillista yhteistyötä osana nuorten valtakunnallista kuntoutuskokeilua. Tavoitteena kokeilussa oli etsiä keinoja syrjäytymisvaarassa olevien nuorten tukemiseksi ja luoda siltä peruskoulusta opiskeluun tai työelämään. Kokeilu osoittaa, että kunnissa on ammattitaitoa ja halua tukea syrjäytymisvaarassa olevia nuoria. Eri hallinnon alat ylittävään yhteistyöhön oli hyvät edellytykset. Arviointiraportin mukaan ongelma nousivat toiminnan koordinointi, yhteistyökulttuurin kehittämättömyys, resurssien vähyys sekä työn- ja vastuunjakoon liittyvien velvoitteiden ja sopimusten puute. Hyväksi todettujen käytäntöjen tueksi kaivattiin myös muutoksia lainsäädäntöön.

Mirja Määttä (2007) on tutkinut puolestaan lasten ja nuorten syrjäytymistä ehkäisevien poikkihallinnollisten ryhmien toiminnan ehtoja. Haastateltuihin ryhmiin osallistui pääasiassa sosiaali-, koulu-, nuoris- ja terveystoimen sekä seurakunnan ammattilaisia. Tutkimustulosten mukaan ”verkostoideaali”, jossa toimijat muodostaisivat yhteisen syrjäytymistä ehkäisevän verkoston, on mahdollista saavuttaa vain hetkittäin ja rajatulla toiminta-alueella. Tutkimuksen mukaan kyseinen verkosto toteutuu vain tiettyjen lasten ja perheiden ongelmien ja ammattilaisten yhteisymmärryksessä muotoileman tarpeen seurauksena. Sen sijaan yleinen, kaikille suunnattu ehkäisevä työ tai periaatteellinen arvokeskustelu eivät riitä poikkihallinnollisten ryhmien yhteistoiminnan syytykkeeksi. Määttä toteaaakin, että tällaisessa yhteistyössä kohdataan usein turhautumista, koska asetetuille tavoitteille ei löydy konkreettista sisältöä.

Poikkihallinnollisten ryhmien keskeinen tehtävä onkin käsitellä sitä, milloin ammattilainen tai verkosto voi oikeutetusti puuttua lasten, nuorten ja heidän perheidensä yksityisyyteen ja miten sen pitäisi tapahtua. Mikään ei vakuuta ammattilaisia eikä oikeuta heidän ammatillista asemaansa siinä määrin kuin heikoilla olevien puolustaminen elämän hallitsemattomuutta ja yhteiskunnan rakenteellista eriarvoisuutta vastaan. (Määttä 2007.)

3.5 Moniammatillinen yhteistyö varhaiskasvatuksessa

Mirja Junttilan ja Helena Okkosen (2005) tutkimus on puolestaan perehtynyt 0–8-vuotiaiden parissa työskentelevien moniammatilliseen yhteistyöhön. Pro gradu -tutkielmassaan he ovat kuvanneet erään pilottikunnan moniammatillisen työryhmän yhteiskehittelyn prosessia yhden vuoden ajalta. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että työntekijöiden on tärkeää saada olla mukana oman työnsä kehittämisessä, samoin kuin toiminnan tulee sopia yhteen kehittämistyöhön osallistuvien tavoitteiden, toimintatapojen ja työyhteisöjen valmiustasojen kanssa. Tutkijoiden mukaan esimiehen rooli on merkittävässä asemassa muutosvalmiuksien ja itsekriittisen toimintakulttuurin luomisessa.

Junttilan ja Okkosen (2005) mukaan olemassa olevia toimintatapoja on vaikea muuttaa, mikäli vallitsevaan tilanteeseen ollaan tyytyväisiä. Kokonaisvaltainen kehitystyö edellyttääkin koko henkilöstön motivoitumista ja sitoutumista uusien asenteiden ja toimintatapojen oppimiseen. Myös ulkopuolisen väliintulo edistää oman työn arviointia, auttaa löytämään ristiriitoja sekä luomaan uusia välineitä työn tekemiseen. Toimijat tiedostivat paremmin myös oman työnsä merkityksen yhteisiin tavoitteisiin pyrittäessä. Jatkotyöskentelyä puolestaan helpottavat yhteisen kielen avulla luotu käsitteistö ja mahdollisuus vastuun jakamiseen. Myös Oksasen (2002) esi- ja alkuopetukseen kohdistuvan tutkimuksen mukaan erilaiset yhteistyömuodot auttavat ymmärtämään koulun ja päiväkodin arkea. Samoin yhteistyö suunnittelussa ja toteutuksessa

vähensi kynnystä kohdata eri ammattiryhmiä.

Edellä kuvattujen tutkimustulosten valossa voidaan todeta, ettei moniammatillinen yhteistyö ole käytännössä täysin ongelmaton toimintamalli. Vaikka yleensä ryhmissä käsitellään tärkeitä asioita, työryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus ja yhteistyö voivat olla heikkoja. Yhteistyötä vaikeuttaakin useimmiten tiedon heikko kulku, muiden työtehtävien huono tunteminen sekä ajanpuute. Toimi-

vassa moniammatillisessa yhteistyössä ryhmän jäsenet tietävät, mitä tehdään ja millä tavalla. Tavoitteet ovat niin selkeitä, että niiden pohjalta voidaan tehdä valintoja käytännössä. Tärkeää on myös kaikkien sitoutuminen sekä rakentavan kritiikin kohdistaminen ryhmän työhön. Ennen kaikkea tarvitaan positiivinen ja salliva ilmapiiri, jossa jäsenet saavat tukea toisiltaan ja uskaltavat tuoda esille omia näkemyksiään.



4. YHTEENVETO

Ihmisten monimuotoisten ongelmien kohtaaminen edellyttää varsin usein erityöntekijöiden yhteistyötä. On asiakkaiden etu, että eri viranomaiset kokoavat voimansa ja hakevat yhdessä asiakkaiden ja toistensa kanssa ratkaisuja sekä menettelytapoja vaikeisiin tilanteisiin. Puhutaan moniammatillisesta yhteistyöstä, joka saa yhä enemmän sijaa erityöskentelykulttuureissa. Tällaiset moniammatilliset yhteistyörakenteet voivat olla työn kohteesta riippuen joko jatkuvia tai tarvittaessa käynnistyviä. Perusperiaatteina niiden taustalla ovat yhdessä sovitut menettelytavat, yhteiset pelisäännöt sekä avoin vuorovaikutus. Lähtökohtana toimintamallissa on yhdistää toimijoiden osaaminen sovittujen tavoitteiden saavuttamiseksi.

Opetustoimessa moniammatillisia yhteistyörakenteita ovat esimerkiksi oppilashuoltoryhmä ja sen erilaiset variaatiot kuten pieni oppilashuoltoryhmä tai pysäkkitoiminta. Ero näissä ryhmissä on juuri niiden kokoonpanossa, tapaa-misten kulussa ja päätösten toimeenpanossa. Pienempi oppilashuoltopysäkki pystyy kokoontumaan nopeasti, koska eri asiantuntijat työskentelevät samassa työympäristössä. Oppilashuoltopysäkin on myös mahdollista puuttua nopeammin oppilaiden ongelmiin ja antamaan erilaisia toimintamalleja ongelmatilanteiden hallitsemiseksi. Ison oppilashuoltoryhmän etuina ovat ehdottomasti laajempi asiantuntijaraati ja sen mahdollisuus toimeenpanna isompia tutkimuksia.

Osaamisen jakamisen onnistumiseen vaikuttavat ennen kaikkea verkostot, avoimet oppimisympäristöt ja erilaiset foorumit, jotka mahdollistavat tiedon

välittämisen ja uusien toimintatapojen oppimisen. Osaamisen jakamisen verkostoitumisen syntyä voidaan kuvata kolmivaiheisena prosessina. Vaiheessa yksi verkostotyöskentelyyn osallistuvat tunnistavat, mitkä ovat ne kehittämistarpeet, joita verkostotyöskentelyn avulla kehitetään eteenpäin. Samoin tiedostetaan verkoston käytössä olevat osaamisalueet. Tukeva-hankkeessa mukana olevien toimijoiden tuleekin miettiä, millaisia valmiita verkostoja on jo olemassa ja miten niitä voidaan kehittää eteenpäin, millaista tietoa verkostossa on käytössä ja kuinka tätä tietoa osataan ryhmässä hyödyntää. Entä ryhmän ulkopuolella toimivat henkilöt? Kuinka he voivat hyödyntää ryhmän asiantuntijuutta ja tietoa? Ensimmäisessä vaiheessa tulee myös miettiä, mitkä toimintamallit ovat olleet onnistuneita ja mitkä vaativat kehittämistä. Ennen kaikkea toimijoiden tulisi kuitenkin miettiä, mikä on kehittämistoiminnan tavoite ja onko se kehittämistoimintaan osallistuvien saavutettavissa.

Toiselle vaiheelle on tyypillistä uusien yhteistyömuotojen kokeileminen, rohkaistuminen ja esimieheltä tarvittavan tuen saaminen. Tämä tarkoittaisi Tukeva-hankkeen osalta sitä, että ryhmän jäsenten täytyy jakaa aiemmat kokemukset työskentelystä moniammatillisesta tiimissä. Näin pystytään jo tässä vaiheessa kartoittamaan, mitkä toimintamallit ovat toimineet käytännössä ja mitkä eivät. Kartoitus edesauttaa myös ryhmäytymisen nopeutumista, sillä toimijat oppivat samalla tuntemaan toisensa. Ensimmäisten vaiheiden aikana ryhmä valitsee yhdessä toimintamallit, joita se alkaa noudattaa ja jotka se vielä ”kentälle”. Rohkaistuminen

tapahuu, kun työtehtävät ja vastuualueet jaetaan. Toimijoilta odotetaan, että he tiedottavat omista työyhteisöissään tulevista muutoksista sekä kertovat niiden taustasta ja muutosten tarkoituksesta. Uusien toimintatapojen toimeenpanijoilla ja vastuuhenkilöillä on oltava esimiehen tuki, jotta työaika voidaan käyttää ihmisten kouluttamiseen ja tiedottamiseen. Se, että esimiehet seisovat uudistusten takana, viestii samalla asian tärkeydestä. Lisäksi esimiehen tuki edesauttaa töiden organisoitua, kun kehityshankkeessa mukava oleva on poissa töistä hankkeen vuoksi. Ilman erillisresursseja ongelmana on usein sijaisen palkkaaminen.

Viimeisessä vaiheessa verkostoitumisen syntyemisessä on nähtävissä yhteistyö ja kollektiivinen asiantuntijuus. (Jyrkiäinen 2007, 140.) Tämä vaihe kuitenkin edellyttää sitä, että kokeiluista toimintamalleista on pystytty löytämään sopivimmat vaihtoehdot ja niiden toimivuus on arvioitu käytännössä. Myös kollektiivisen asiantuntijuuden syntyymiseen vaaditaan yhteistyön tuloksena muodostunutta luottamusta sekä ryhmän toiminnassa vallitsevaa avointa vuorovaikutuskulttuuria. Nämä puolestaan edellyttävät eri toimijoiden pitkäaikaista sitoutumista kehittämistoimintaan. Kolmannen vaiheen onnistuminen onkin varmasti yksi isoimmista haasteista, joita moniammatillisten yhteistyöverkostojen kehittäjät tulevat kohtaamaan työskennellessään yli eri hallintorajojen.

Moniammatillisen yhteistyön toimijoilta vaaditaan (Hellström 2004; Jyrkiäinen 2007) asiantuntemusta, innostuneisuutta, innovatiivisuutta. Heillä on oltava myös riittävästi voimavaroja ja halua to-

teuttaa hanketta. Lisäksi heillä tulee olla hyvät yhteistyötaidot ja kyky kohdata erilaisuutta. Kehittämishankkeeseen tulisikin valita tai valikoitua sellaiset henkilöt, joiden toimenkuviin kehittämishanke kaikkein eniten tulee vaikuttamaan, ja sellaiset, jotka ovat aidosti kiinnostuneita tämältyyppisestä kehitystyöstä. Huusko (2002, 75) kiteyttää hyvin ne asiat, jotka verkostotyöskentelyyn osallistuvien tulisi tiedostaa: 1) avointa pedagogista keskustelua ehkäisevän toimintarakenteen tiedostaminen, 2) suunnitelmallisuus, 3) vallitsevien rakenteiden hyödyntäminen ja 4) koulun johtajan keskeinen rooli kehittämistyössä. Tukeva-hankkeessa nämä tarkoittavat sitä, että ryhmän jäsenten täytyy itse arvioida ryhmän työskentelyn onnistumista. Heiltä vaaditaan erityisesti uskallusta tarkastella kriittisesti niin omia kuin koko ryhmän tapoja keskustella asioista. Toiseksi päätetyt asiat täytyy aina dokumentoida, asioiden hoitaminen täytyy koordinoita ja vastualueet jakaa. Lisäksi jonkun täytyy ottaa vastuu siitä, että sovitut aikataulut pitävät. Kolmanneksi jo olemassa olevia verkostoja kannattaa yrittää hyödyntää, vaikka ollaankin luomassa uutta verkostoa. Viimeiseksi ryhmä tulee tarvitsemaan kaikkia hallintoaloja edustavien esimiesten tuen toiminnalleen, koska kehittämistyön tuloksena on luoda toimiva järjestelmä, jossa hyödynnetään useita eri palvelujen tarjoajia.

Tärkeitä ohjeita moniammatillisen yhteistyön aloittamiseen käytännössä ovat työnjaon noudattaminen, yhteistyökumppaneiden etsiminen ja vastuuhenkilöiden sopiminen. Työntekijöiden on myös tärkeää saada olla mukana oman työnsä

kehittämisessä. Lisäksi toiminnan tulee sopia yhteen kehittämistyöhön osallistuvien tavoitteiden, toimintatapojen ja työyhteisöjen valmiustasojen kanssa. Eriyistä huomiota tulisi kiinnittää moniammatillisen verkoston koordinointiin, sillä useiden tutkimusten mukaan koordinaattorin työ on moniammatillisen verkoston elinvoimaisuuden tae.

Moniammatillisten yhteistyöverkostojen olemassaoloa pidetään merkityksellisenä, vaikka niiden kautta pystytään auttamaan vain osaa lapsista ja nuorista riittämättömien resurssien vuoksi. Moniammatillista yhteistyötä käsittelevien tutkimusten mukaan kunnissa löytyykin riittävästi ammattitaitoa ja halua tehdä verkostoitunutta yhteistyötä eri alojen asiantuntijoiden kanssa. Meillä on myös olemassa valmiita verkostoja, jotka helpottavat yhteistyön tekemistä yli hallintorajojen. Moniammatillisissa yhteistyöryhmissä työskentelyä pidetään yleisesti ottaen tärkeänä myös sen vuoksi, että verkoston kautta työntekijöillä on mahdollista saada tietoa muista vireillä olevista hankkeista, niiden ongelmista ja onnistumisista. Opetustoimessa moniammatillisen yhteistyön hyvät puolet ovat ehdottomasti ne, että työntekijöillä on mahdollisuus saada ryhmässä toimivilta eri alojen asiantuntijoilta tukea omille tulkinnoille, samoin kuin oikeiden tarvittavien toimenpiteiden kartoittaminen helpottuu. Lisäksi vastuu päätetyistä toimenpiteistä kannetaan yhdessä.

Moniammatillista yhteistyötä vaikeuttavat useimmiten toiminnan koordinointi, yhteistyökulttuurin kehittämättömyys kuten esimerkiksi sulkeutunut ilmapiiri, vain osan työryhmän jäsenistä

tavoittava vuorovaikutus sekä osaamisen ja tiedon jakamisen kankeus. Lisäksi resurssien vähyys sekä toimintamallien että työn- ja vastuunjakoon liittyvien velvoitteiden ja sopimusten puute tuovat omat vaikeutensa yhteistyön onnistumiseen. Myös vastuun kasautuminen muutamille ryhmän jäsenille koetaan uuvuttavana, samoin kuin ryhmän jäsenten vaihtuminen, mikä hidastaa omalta osaltaan ongelmien ratkaisua ja päätösten viemistä käytäntöön. Opetustoimen puolella isoimpana ongelmana, mietittäessä eri hallinnonalat ylittävää yhteistyötä, on oppilaita koskevien tietojen salassapitovelvollisuus, joka on edelleen esteenä yhteisen, asiakkaita koskevan tietokannan luomisessa. Lisäksi salassapitovelvollisuus vaikeuttaa tiedon jakamista.

Yhteenvetona moniammatillista yhteistyötä käsittelevistä tutkimuksista voidaan todeta, että olemassa olevia toimintatapoja on vaikea muuttaa, mikäli vallitsevaan tilanteeseen ollaan tyytyväisiä. Kokonaisvaltainen kehitystyö edellyttää koko henkilöstön motivoitumista ja sitoutumista uusien asenteiden ja toimintatapojen oppimiseen. Myös ulkopuolisen väliintulolla voidaan edistää oman työn arviointia, auttaa löytämään ristiriitoja sekä luomaan uusia välineitä työn tekemiseen. Osaamisen jakamisen verkostot tarvitsevat aluksi vahvaa ohjausta, tukea ja resursointia, ennen kuin uusi toimintatapa omaksutaan pysyväksi toimintamalliksi. Osaamisen jakaminen uutena toimintakulttuurina vaatii niin henkistä, taloudellista kuin hallinnollistakin tukea. Jatkotyöskentelyä puolestaan helpottavat yhteisen kielen avulla luotu käsitteistö ja mahdollisuus vastuun jakamiseen.

Asiantuntijoiden mukaan haasteena verkostomaisesti toimivien palvelujärjestelmien tiimityössä on saada osallistuminen, yhteistyö ja vuorovaikutus kehittymään yhdessä johtamiseksi eri verkostojen välillä. Uusien yhteiskunnallisten ongelmien käsitteleminen ja ratkaisujen löytäminen vaatii toimijoilta rohkeutta, voimavaroja ja aikaa. Lisäksi tarvitaan esimiesten ja johdon kannustusta, luottamusta, yhteistyöajan resursoimista ja avoimuutta, joka mahdollistaa entistä välittömämmän kanssakäymisen yhteistyökumppaneiden kesken. (Jaatinen, Erkolahti & Asikainen 2003.) Tär-

keintä ei ole se, kuinka aktiivinen ja kehityshaluinen organisaatio on vaan kuinka hyvin toiminnasta saadut kokemukset kyetään käsittelemään yhdessä muiden kanssa ja miten toiminta muuttuu käsittelyn seurauksena (Mäntylä 2002, 41). Moniammatillisen yhteistyön tekeminen edellyttääkin yhdessä oppimista.



LÄHTEET:

- Argyle, M. (1991). *Cooperation: the basis of sociability*. London: Routledge.
- Galanes, G., Adams, K. & Brilhart, J. (2003). *Effective group discussion: theory and practice*. New York : McGraw-Hill.
- Hakkarainen, K., Helenius, J. & Jääskeläinen, P. (1999). Ammatinhallinnan kehittäminen oppivassa organisaatiossa. Työpapereita n:o 8. Kulttuuri ja oppiminen – tutkimusryhmä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2000). Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Hellström, M. (2004). Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 249.
- Housley, W. (1999). *Interaction in multidisciplinary teams*.
- Honkanen, E. & Suomala, A. (2009). *Oppilashuollon käsikirja*. Helsinki: Tammi.
- Huusko, J. (2002). Opettajayhteisö koulun kehittäjänä. Teoksessa Huusko, J. & Pietarinen, J. (toim.), *Yhä parempi paikka kasvaa ja oppia – punnittua puhetta koulun kehittämiseksi*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 83, 69-80.
- Isoherranen, K. (2008). Enemmän yhdessä: moniammatillinen yhteistyö. Helsinki: WSOY oppimateriaalit.
- Isoherranen, K. (2005). *Moniammatillinen yhteistyö*. Vantaa: Dark Oy.
- Junttila, M. & Okkonen, H. (2005). "Puhukaa semmosta kieltä etä minäkin ymmärrän". Kuvaus Kainuun Lapsi –hankkeen erään pilottikunnan moniammatillisen työryhmän yhteiskehittelyn prosessista. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.
- Jyrkiäinen, A. (2007). *Verkosto opettajien tukena*. Tampere: Yliopistopaino Oy-Juvenes Print.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. (2005). *Esi- ja alkuopetuksen jatkumo haastaa opettajat moniammatilliseen työskentelyyn*. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.), *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. (s. 212-216). Helsinki: Yliopistopaino.
- Kirjonen, J. (1997). *Asiantuntijaksi työelämään*. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus*. (s. 30-47). Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Korhonen, V. (2005). *Työn ja oppimisen verkostot- näkökulmia sosiaalisen pääoman kehkeytymiseen*. Teoksessa Poikela, E. (toim.), *Oppiminen ja sosiaalinen pääoma*. (s. 201-222). Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy-Juvenes Print.
- Kupila, P. (2007). "Minäkö asiantuntija?" *Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kovanen, P. (2004). *Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa*. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Launis, K. (1997). *Moniammatillisuus ja rajojen ylitykset asiantuntijatyössä*. Teoksessa Kirjonen, J., Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.), *Muuttuva asiantuntijuus*. (s. 122-133). Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Levine, J. & Moreland, R. (1991). *Culture and socialization in work groups*. Teoksessa Resnick, L., Levine, J. & Teasley, S. (toim.), *Perspectives on socially shared cognition*. (s. 257-279). Chelsea, MI: BookCrafters.
- McCollum, J. & Hughes, M. (1990). *Staffing patterns and team models in infancy programs*. Teoksessa Jordan, J.B., Gallagher, J.J., Hutinger, P.L. & Karnes, M.B. (toim.), *Early childhood special education: birth to three*. (s. 129-146). Reston: The council for exceptional children and its division for early childhood (DEC).
- Mäntylä, R. (2002). *Yksin mutta yhdessä*. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Akateeminen väitöskirja. Hämeenlinna: Häneen ammattikorkeakoulu.
- Määttä, M. (2007). *Yhteinen verkosto? Tutkimus nuorten syrjäytymistä ehkäisevistä poikkialhinnollisista ryhmistä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Numminen, U. & Stenvall, K. (2006). *Seudulliseen yhteistyöhön II. Kokemuksia ja toimintamalleja opetustoimeen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Oksanen, J. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön merkitys oppilaan kouluvalmiuksien vahvistaja*. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. Chydenius instituutti. Jyväskylän yliopisto.
- Pohjola, A. (1999). *Moniammatillinen asiantuntijuus*. Teoksessa Virtanen, P. (toim.), *Verkostoituva asiakastyö*. (s. 110-128). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Pönkkö, M-L. (2005). *Erityisoppilaan psykiatrinen hoitoketju: hoitoketjun tarpeen ja toiminnan monitahoarviointi*. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Rajakaltio, H. (2005). *Sosiaalisen pääoman kehkeytymisen ehdot kouluyhteisössä*. Teoksessa Poikela, E. (toim.), *Oppiminen ja*

- sosiaalinen pääoma. (s. 128-151.) Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy –Juvenes Print.
- Salomon, G. (1993). No distribution without individuals' cognition: a dynamic interactional view. Teoksessa Salomon, G. (toim.), *Distributed cognitions. Psychological and educational considerations.* (s. 111-138). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sipari, S. (2008). Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suikkanen, A., Martti, S. & Linnakangas, R. (toim.) (2006). *Homma hanksaan. Nuorten kuntoutuskokeilun arviointi. Sosiaali- ja terveysministeriö selvityksiä 2004:5.* Helsinki: Edita Prima Oy.
- Veijola, A. (2004). Matkalla moniammatilliseen perhetyöhön –lasten kuntoutuksen kehittäminen toimintatutkimuksen avulla. Oulu: Oulu University Press.
- Ovretveit, J. (1995). *Moniammatillisen yhteistyön opas.* Helsinki: Hakapaino.

Artikkelit:

- Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. (1995). Oppiminen ja ongelmanratkaisu monimutkaisissa työprosesseissa. *Aikuiskasvatus*, 1, 14-27.
- Jaatinen, PT., Erkolahti, R. & Asikainen P. (2003). Verkostoituneet perheneuvolapalvelut. Kuvaus koululaisten psykososiaalisen tuen kehittämisestä. *Sosiaalilääketieteen aikakauslehti* 40: 84-92.
- Pohjolainen, A. (2004). Moniammatillisen työskentelyn perusteita etsimässä. *Perheterapia* 2:6-17

SANASTO:

crossdisciplinary	poikkitieteinen yhteistyö
dialogi	kahden tai useamman ihmisen vuoro- puhelua
foorum	kohtaamispaikka, tässä yhteydessä keskustelupaikka
interdisciplinary	tieteiden välinen yhteistyö
kollektiivinen	yhteisöllinen
koordinointi	ohjaus
kvalifikaatio	ammattitaito
pedagoginen	kasvatuksellinen
polarisaatio	vastakohtien kärjistäminen
sosiaalisesti jaettu kognitio	yhteinen kokonaisnäkemys
sosialisaatioprosessi	tapahtumasarja, jonka aikana ihminen op- pii ne tiedot, käsitykset ja asenteet, jotka mahdollistavat yhteiskunnan jäsenenä toimimisen
transdisciplinary	poikkitieteinen yhteistyö
vertikaalinen	pystysuora

TUKEVA

Lapsiperheiden hyvinvointihanke

